

Olivier Mentz

**Lernziel Nation und Europa**

**Zur Entwicklung der nationalen und europäischen  
Dimension in der Geographiedidaktik Frankreichs**



Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik e. V.  
(Selbstverlag)

x  
g  
14  
—  
34

# Lernziel Nation und Europa

**Zur Entwicklung der nationalen und  
europäischen Dimension in der  
Geographiedidaktik Frankreichs**

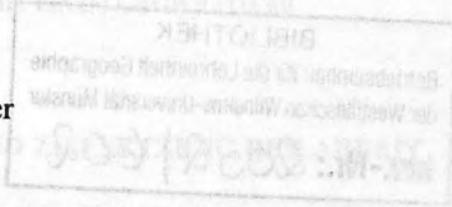
Olivier Mentz

Zur Entwicklung der nationalen und europäischen Dimension in  
der Geographiedidaktik Frankreichs

# GEOGRAPHIEDIDAKTISCHE FORSCHUNGEN

herausgegeben im Auftrag des  
Hochschulverbandes für Geographie  
und ihre Didaktik e. V.

von  
Hartwig Haubrich  
Jürgen Nebel  
Helmut Schrettenbrunner  
Arnold Schultze



## Band 34

**Olivier Mentz**

### Lernziel Nation und Europa

### Zur Entwicklung der nationalen und europäischen Dimension in der Geographiedidaktik Frankreichs

**Nürnberg 2001**

herausgegeben im Auftrage der  
Forschungsinstitute für Geographie  
und ihre Didaktik e. V.

BIBLIOTHEK  
Betriebseinheit für die Lehrstuhl Geographie  
der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster  
Inv.-Nr.: 2002/602

von  
Hans-J. Hübner  
Hildegard  
Hildegard  
Arnold Schmitt

Band 14

Olivier Meunier

Leviatán Nation und Europa

Zur Entwicklung der nationalen und europäischen Dimensionen in  
der Geographiedidaktik Frankreichs

ISBN 3-925319-21-2

2001

Selbstverlag des Hochschulbandes für Geographie  
und ihre Didaktik e. V. (HGD)

Bestellungen an

Lehrstuhl Didaktik der Geographie, Regensburger Str. 160  
90478 Nürnberg

Druck: Süddruck, Nürnberg

Nürnberg 2001

# INHALTSVERZEICHNIS

ABBILDUNGSVERZEICHNIS	VI
TABELLENVERZEICHNIS	VII
<b>EINLEITUNG – BEGEGNUNG MIT EINEM GEOPOLITIKER</b>	1
<b><u>ERSTER TEIL</u></b>	3
<b>PROBLEMSTELLUNG UND ZIELSETZUNG DER ARBEIT</b>	
1. DIE FRANZÖSISCHE GEOGRAPHIEDIDAKTIK – EIN „UNBESTELLTES FELD“ IN DER DEUTSCHEN FORSCHUNG	4
2. EUROPA UND DIE NATION – EINE NEUE ALTE HERAUSFORDERUNG FÜR DIE GEOGRAPHIEDIDAKTIK IM 21. JAHRHUNDERT	7
3. ZUR DEFINITION DES BEGRIFFS „NATION“	9
4. DAS KONZEPT „EUROPA“	11
5. PROBLEMSTELLUNG – ZUR ENTWICKLUNG DER NATIONALEN UND DER EUROPÄISCHEN DIMENSION	14
<b><u>ZWEITER TEIL</u></b>	19
<b>FACHWISSENSCHAFT UND FACHDIDAKTIK DER GEOGRAPHIE IN FRANKREICH UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER NATIONALEN UND DER EUROPÄISCHEN DIMENSION</b>	
1. GEOGRAPHISCHE UNTERWEISUNG VOR 1870	21
1.1 Die traditionelle historische Geographie	21
1.2 Die Geographie als enzyklopädisches Lernfach	22
2. DIE AUSWIRKUNGEN DES DEUTSCH-FRANZÖSISCHEN KRIEGES 1870/71	23
2.1 Revanchistische Gedankengänge	23
2.2 Die Anfänge der Schulgeographie	24
2.3 Die Schulreform von 1890	25
3. DAS HEXAGON UND SEINE GRENZEN IM 19. UND 20. JAHRHUNDERT	26
3.1 Territoriale Einheit als wesentlicher Aspekt der Identitätsbildung	27
3.2 Die „Geometrisierung“ des französischen Territoriums als Beispiel für Harmonie und Vorsehung	27
3.3 Die Phase des „Organizismus“	30

3.4	Grenzziehungen	31
3.5	Die Bedeutung der Militärgeographie	33
3.6	Frankreich und die Kolonien	34
4.	DIE ENTSTEHUNG DER HOCHSCHUL- UND DER FORSCHUNGSGEOGRAPHIE IM 19. JAHRHUNDERT	36
4.1	Exkurs: Der Einfluss der deutschen Philosophen und Geographen des 18. und 19. Jahrhunderts auf die französische Geographie	36
4.2	Der VIDAL'sche Possibilismus	37
4.3	Die Geographie – eine Wissenschaft !?	38
4.4	Von der nomenklaturalen zur erklärenden Geographie in Schule und Hochschule	40
5.	DIE REFORMEN DES 20. JAHRHUNDERTS	42
5.1	Die Reformen von 1902 bis 1960	42
5.2	Die Kritik an der quantitativen Geographie	43
5.3	Die « <i>Nouvelle Géographie</i> »	44
5.4	Plädoyer für eine « <i>Géographie recentrée</i> »	45
6.	DIE ENTWICKLUNG DER GEOGRAPHIEDIDAKTIK IN FRANKREICH SEIT 1960	47
6.1	« <i>Savoirs savants</i> » versus « <i>Savoirs enseignés</i> »	47
6.2	Erste Gehversuche einer Geographiedidaktik: Die Funktion des INRP und anderer didaktischer Forschungszentren	48
6.3	Der aktuelle Stand in der französischen geographiedidaktischen Forschung	50
7.	ZUSAMMENFASSUNG: GEOGRAPHIE, EIN FACH IM SPANNUNGSFELD ZWISCHEN NATIONALER UND EUROPÄISCHER DIMENSION	54

## **DRITTER TEIL**

### **DIE GEOGRAPHIE-LEHRPLÄNE SEIT 1945 – EINE LEHRPLANANALYSE**

1.	ALLGEMEINE AUSSAGEN ZU DEN LEHRPLÄNEN	59
2.	GEOGRAPHISCHE BILDUNGSZIELE	60
2.1	Niveau <i>Collège</i>	60
2.2	Niveau <i>Lycée</i>	61
3.	DAS FACH GEOGRAPHIE IM VERBUND MIT DEN FÄCHERN GESCHICHTE UND POLITIK/GESELLSCHAFTSKUNDE	62
4.	EXKURS: DIE AUSBILDUNG DER GEOGRAPHIELEHRER	66

5.	DIE INHALTE DER LEHRPLÄNE NACH DEM ZWEITEN WELTKRIEG	68
6.	NATIONALE UND EUROPÄISCHE ANTEILE AN DEN LEHRPLANINHALTEN	72
6.1	Die <i>Quatrième</i>	72
6.2	Die <i>Troisième</i>	78
6.3	Die <i>Première</i>	83
6.4	Die <i>Terminale</i>	86
7.	ZUSAMMENFASSUNG: DIE NATION FRANKREICH UND EUROPA IN DEN FRANZÖSISCHEN GEOGRAPHIE- LEHRPLÄNEN	88
<b><u>VIERTER TEIL</u></b>		91
<b>EUROPA UND NATION FRANKREICH IN FRANZÖSISCHEN GEOGRAPHIE-LEHRWERKEN – EINE SCHULBUCHANALYSE</b>		
1.	DIE AUSGEWÄHLTEN LEHRWERKE FÜR DAS FACH <i>HISTOIRE-GÉOGRAPHIE</i>	93
2.	THESEN	96
3.	DIE STELLUNG FRANKREICHS UND EUROPAS IN DEN BEHANDELTEN THEMEN VON 1960 BIS HEUTE	99
3.1	Die Betrachtung aller Länder Europas in den sechziger Jahren	99
3.2	Themen statt Länder in den späten siebziger Jahren	100
3.3	Die Zweiteilung Europas Mitte der achtziger Jahre	101
3.4	Die exemplarische Behandlung einzelner Staaten an der Schwelle zum Jahr 2000	102
3.5	Verifizierung von These 1	103
4.	DER UMFANG DER BEHANDLUNG FRANKREICHS UND EUROPAS IN DEN LEHRWERKEN DER <i>QUATRIÈME</i> UND <i>TROISIÈME</i>	104
4.1	Die in den Lehrwerken der sechziger Jahre behandelten Länder Europas	104
4.2	Das thematische Vorgehen in den Lehrwerken der <i>Quatrième</i> am Ende der siebziger Jahre	107
4.3	Die Staatenbünde der achtziger Jahre	108
4.4	Der Anteil Frankreichs und anderer geographischer Räume in den Lehrwerken der <i>Troisième</i> seit den siebziger Jahren	109
4.5	Der Umfang der Behandlung Frankreichs und Europas in den aktuellen Lehrwerken für die <i>Quatrième</i> und die <i>Troisième</i>	110
4.6	Verifizierung von These 2	111

5.	DER AUFBAU DER LEHRWERKE ALS AUSSAGEKRÄFTIGES ELEMENT HINSICHTLICH IHRER GESAMTKONZEPTION	112
5.1	Der national orientierte länderkundliche Gang in den sechziger Jahren	112
5.2	Die themenorientierte Grundkonzeption der Lehrwerke der siebziger Jahre	117
5.3	Das Konzept der europäischen Staatenbünde in den Lehrwerken der achtziger Jahre	121
5.4	Das Europa der Nationen in den Lehrwerken der späten neunziger Jahre	125
5.5	Das Geheimnis der Inhaltsverzeichnisse – Zur Verifizierung von These 3	130
6.	DER NATURRAUM – IDENTITÄTSBILDENDE STRUKTUR	132
6.1	Die Hervorhebung Frankreichs in den sechziger Jahren	132
6.2	Die neutrale Darstellung Europas in den späten siebziger Jahren	137
6.3	Frankreich und Europa in den achtziger Jahren	139
6.4	Frankreich als Bestandteil Europas in den aktuellen Lehrwerken	143
6.5	Folgerungen aus der Analyse – eine erste Teil-Verifizierung von These 4	144
7.	DIE DARSTELLUNG DER BEVÖLKERUNG	146
7.1	Stereotypische Darstellungsweise in den sechziger Jahren	146
7.2	Die Darstellung der Franzosen und Europäer am Ende der siebziger Jahre	150
7.3	Die Zunahme der europäischen Dimension in den achtziger Jahren	158
7.4	Identifikation mit Nation und Europa in den aktuellen Lehrwerken	162
7.5	Die Darstellung der Bevölkerung Europas – eine zweite Teil-Verifizierung von These 4	164
8.	ZUSAMMENFASSUNG DER LEHRWERKANALYSE	165
	<b><u>ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK</u></b>	167
	<b>VON DER «GRANDE NATION» ZUR «GRANDE UNION»</b>	
	<b>ANHANG</b>	173
	ANHANG 1: ÜBERSETZUNGEN DER LEHRPLÄNE	174
	ANHANG 2: GLOSSAR DER WICHTIGSTEN IM TEXT VERWENDETEN FRANZÖSISCHEN BEGRIFFE UND ABKÜRZUNGEN	179

**QUELLENVERZEICHNIS**

		181
1.	<b>MONOGRAPHIEN, SAMMELBÄNDE, AUFSÄTZE</b>	182
2.	<b>LEHRPLÄNE</b>	193
3.	<b>VERZEICHNIS DER LEHRWERKE</b>	195
3.1	<b>In der Lehrwerkanalyse genauer untersuchte Lehrwerke</b>	195
3.2	<b>Darüber hinaus gesichtete Lehrwerke</b>	196
4.	<b>MÜNDLICHE QUELLEN</b>	199
4.1	<b>Interviews (in chronologischer Reihenfolge)</b>	199
4.2	<b>Vorträge</b>	200
112		Abb. 12
116		Abb. 13
119		Abb. 14
126		Abb. 15
128		Abb. 16
132		Abb. 17
143		Abb. 18
148		Abb. 19
151		Abb. 20
154		Abb. 21
155		Abb. 22
156		Abb. 23
157		Abb. 24
159		Abb. 25
160		Abb. 26
161		Abb. 27
162		Abb. 28

## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1	« <i>La banane européenne</i> »	1
Abb. 2	Aspekte der Entwicklung der Geographiedidaktik	14
Abb. 3	Das Hexagon im Schulbuch des beginnenden 20. Jahrhunderts	26
Abb. 4	Geographie-Lehrplan der <i>Quatrième</i> von 1960: « <i>L'Europe (moins la France) et l'Asie</i> »	74
Abb. 5	Auszug aus dem Geographie-Lehrplan der <i>Quatrième</i> von 1977/78	74
Abb. 6	Geographie-Lehrplan der <i>Troisième</i> von 1947	79
Abb. 7	Geographie-Lehrplan der <i>Troisième</i> von 1960: « <i>La Communauté</i> »	80
Abb. 8	Auszug aus dem Lehrplan der <i>Troisième</i> von 1998: « <i>La France</i> »	82
Abb. 9	Geographie-Lehrplan der <i>Première</i> von 1960	84
Abb. 10	Auszug aus dem Geographie-Lehrplan der <i>Première</i> von 1995	87
Abb. 11	Inhaltsverzeichnis des Geographie-Lehrwerks für die <i>Quatrième</i> von <i>Hâtier</i> , 1961	113
Abb. 12	Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks von <i>Bordas</i> , 1965	115
Abb. 13	Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks für die <i>Troisième</i> von <i>Nathan</i> , 1963	116
Abb. 14	Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks von <i>Colin-Hachette</i> für die <i>Troisième</i> , 1980	119
Abb. 15	Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks für die <i>Quatrième</i> von <i>Hâtier</i> , 1998	126
Abb. 16	Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks für die <i>Quatrième</i> von <i>Hachette</i> , 1998	128
Abb. 17	Darstellung des Naturraums im Lehrwerk der <i>Quatrième</i> von <i>Hachette</i> , 1940	132
Abb. 18	« <i>Les qualités du territoire français</i> »	143
Abb. 19	« <i>Les peuples</i> »	148
Abb. 20	« <i>Une Europe ... des Européens</i> »	151
Abb. 21	Völker und Folklore	154
Abb. 22	« <i>L'idée européenne</i> »	155
Abb. 23	« <i>Une famille allemande</i> » I	156
Abb. 24	« <i>Une famille allemande</i> » II	157
Abb. 25	Menschen“typen“	159
Abb. 26	Lebensgewohnheiten und Lebensstandards in Portugal und Finnland	160
Abb. 27	« <i>L'originalité des Anglais</i> »	161
Abb. 28	« <i>Les vertus allemandes</i> »	162

## TABELLENVERZEICHNIS

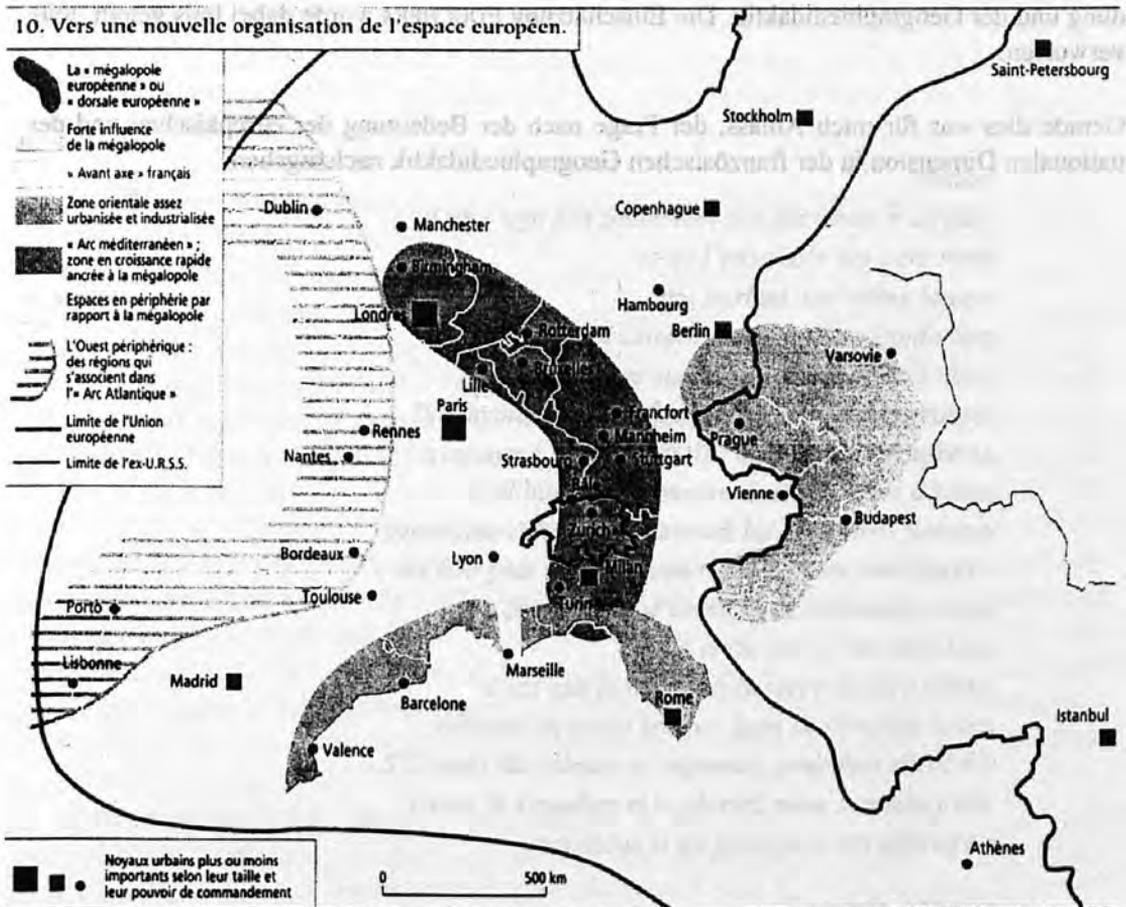
Tab. 1	Lehrplanrevisionen und betroffene Schularten seit 1947	59
Tab. 2	Wochenstundenzahlen im Fächerverbund <i>Histoire-Géographie</i> von 1880 bis 1996	63
Tab. 3	Lehrplaninhalte <i>Géographie</i> am <i>Collège</i> seit 1945	69
Tab. 4	Lehrplaninhalte <i>Géographie</i> am <i>Lycée</i> seit 1945	70
Tab. 5	Von den Lehrplaninhalten „Nation Frankreich“ bzw. „Europa“ im Fach <i>Géographie</i> betroffene Klassenstufen seit 1945	72
Tab. 6	Gesichtete Lehrwerke	93
Tab. 7	Seitenumfang der Staaten Europas in der <i>Quatrième</i> in den sechziger Jahren	105
Tab. 8	Umfang der länderübergreifenden Themen in den Lehrwerken der <i>Quatrième</i> der siebziger Jahre	106
Tab. 9	Umfang der Staatenbünde und Themen der <i>Quatrième</i> (LP 1977/78)	107
Tab. 10	Thematische Aufteilung der Lehrwerke in den achtziger Jahren	108
Tab. 11	Seitenumfang der behandelten Staaten auf der Stufe der <i>Troisième</i> seit 1980	110
Tab. 12	Umfang Frankreichs und Europas in den Lehrwerken der <i>Quatrième</i> und der <i>Troisième</i> (1998/99)	110

Der Einfachheit und Übersichtlichkeit halber wird in der folgenden Untersuchung auf die jeweilige Erwähnung sowohl der weiblichen als auch der männlichen Formen verzichtet. Selbstverständlich sind jeweils beide Geschlechter angesprochen, wenn z.B. von Lehrern und Schülern die Rede ist.

## EINLEITUNG BEGEGNUNG MIT EINEM GEOPOLITIKER

Am 23. Februar 1996 besuchte ich das *Observatoire Européen de Géopolitique* in Lyon, wo ich die Gelegenheit erhielt, mit dem Leiter der Einrichtung, dem französischen Geographen und Geopolitiker Michel FOUCHER, ein Interview zu führen. Im Verlauf des Gesprächs kamen wir auch auf die schulische Vermittlung von Werten und Einstellungen zu sprechen, insbesondere bezogen auf die Wahrnehmung Europas durch Schüler und Lehrer. In diesem Zusammenhang erläuterte FOUCHER die Bedeutung der *chorématique* des Geographen Roger BRUNET für die französische Schulgeographie. Der Einsatz dieser Anfang der achtziger Jahre aufkommenden „neuen“ Kartographie, die auf einer systematischen Vereinfachung thematischer Karten basierte, hatte eine dialektische Auswirkung auf die Wahrnehmung Europas durch die zukünftigen Staatsbürger Frankreichs. Ausgangspunkt hierfür war die „blaue Banane“ (Abb. 1):

**Abb. 1: «La banane européenne»**



Quelle: HAGNERELLE 1997, S. 23

FOUCHER erläuterte, dass die Abbildung, die im Prinzip in stark vereinfachter Form die europäische Entwicklungsachse darstellt, in der Frühphase der *chorématique* nur aus dem dunkelblauen „Kern“ der Banane bestand. Die etwas heller eingefärbten Randgebiete kamen erst viel später hinzu. Sehr bald nach ihrem ersten Erscheinen hielt die „blaue Banane“ bereits Einzug

in den Geographieunterricht an französischen Schulen. Dies hatte Auswirkungen auf das Europabild der Schüler:

*„L'enseignement de la «banane bleue» a provoqué deux réactions contradictoires: L'une était que la France ne faisait pas encore réellement partie de l'Union Européenne et qu'il fallait donc faire le maximum pour intégrer la propre nation en Europe. L'autre démontrait par contre que la France – en dépit de sa situation géographique – n'appartenait pas du tout à l'Europe. En revanche, ce n'était pas nécessaire d'entreprendre quoi que ce soit pour améliorer cette situation. Ce dernier groupe a été majoritaire.“<sup>1</sup>* (FOUCHER 23.2.1996)

Diese Aussage verblüffte mich sehr. Schließlich hatte ich angenommen, dass heute in Frankreich, einem der Motoren der europäischen Einigung, trotz eines bemerkenswerten nationalen Selbstwertgefühls die Vermittlung einer pro-europäischen Einstellung überwiegen würde. Nach Einschätzung FOUCHERS schien dies jedoch nicht so zu sein.

Mir war klar, dass es sich hierbei um eine subjektive, persönliche Stellungnahme des Europa-Befürworters FOUCHER handelte. In der Folgezeit ergaben sich eine ganze Reihe interessanter Gespräche mit französischen Kollegen aus den Bereichen der Schulpraxis, der Lehrerbildung und der Geographiedidaktik. Die Einschätzung FOUCHERS wurde dabei teils geteilt, teils verworfen.

Gerade dies war für mich Anlass, der Frage nach der Bedeutung der europäischen und der nationalen Dimension in der französischen Geographiedidaktik nachzugehen.



<sup>1</sup> „Die schulische Nutzung der „blauen Banane“ rief zwei gegensätzliche Reaktionen hervor: Die eine bestand darin, dass Frankreich noch nicht wirklich Teil der Europäischen Union sei und daher ein Maximum getan werden müsse, damit die eigene Nation in Europa integriert werde. Die andere zeigte dagegen auf, dass Frankreich – trotz seiner geographischen Lage – überhaupt nicht zu Europa gehöre. Im Gegenzug sei es daher nicht nötig, irgend etwas zu unternehmen, um diese Situation zu verbessern. Die letzte Meinung war vorherrschend.“

# ERSTER TEIL

## PROBLEMSTELLUNG UND ZIELSETZUNG DER ARBEIT

*Nation.*

*Il ne s'agit pas seulement des habitants d'un pays  
ni de l'ensemble des personnes  
qui parlent une même langue  
mais encore et surtout d'un pluriel réconfortant  
de l'une des multiples façons de dire nous.*

*Synonyme, donc, de famille, de société, de groupe;  
synonyme aussi, du moins au début, de confrérie,  
d'alliance, de communauté, de cercle d'amis;  
synonyme enfin – à l'heure où les étendards flottants  
ne font plus vibrer le cœur de l'homme intelligent –  
de chimère, d'illusion, de mensonge pieux.*

*«Si je dis que je me sens seul,  
c'est que je n'ai plus la force de dire nous»,  
écrivait un poète basque dans sa dernière lettre.*

*S'il avait été chinois ou japonais, peut-être eût-il dit:  
«Avec le singulier et le pluriel, nous sommes trois:  
moi, nous et un pont qui c'est effondré.»*

**Bernardo ATXAGA**

# 1. DIE FRANZÖSISCHE GEOGRAPHIEDIDAKTIK – EIN „UNBESTELLTES FELD“ IN DER DEUTSCHEN FORSCHUNG

*Frankreich verstehen* – so lautet der Titel eines Buches von GROBE/LÜGER (2000), in dem ein umfassender Überblick über Themenbereiche gegeben wird, die für ein gegenseitiges Verständnis zwischen Deutschen und Franzosen relevant sind (Zentralismus, Parteien, Wirtschaft, Gesellschaft, Bildungswesen, deutsch-französische Beziehungen). Der Titel ist Programm. Im Zeitalter des vereinten Europa ist es vermutlich eine der wichtigsten Aufforderungen, seine Nachbarn zu verstehen. Zu Recht gehen die Autoren daher auch auf das Problem der Vorurteile ein:

„Auffassungen, die von einer Kontinuität des gallischen Volkscharakters ausgehen oder versuchen, das alte chauvinistische Erbfeindklischee wiederzubeleben, dürften heute eher belächelt werden. Doch selbst wenn die groben Vereinfachungen solcher Fremd- und Eigenbilder weitgehend überwunden scheinen, schließt das natürlich ein Fortbestehen bestimmter nationaler Stereotype nicht aus. Die Berichterstattung in den Medien zum Beispiel oder die Präsentation des anderen Landes in manchen Sprachlehrbüchern geben davon ein beredtes Zeugnis. Hier werden nicht nur unterschiedliche Erwartungen und Wertmaßstäbe wirksam, ebenso darf man wohl auch ein gewisses sozialpsychologisches Bedürfnis annehmen, mit entsprechenden Verallgemeinerungen und Abgrenzungen die Identität der eigenen Gruppe zu bestätigen.“  
(GROBE/LÜGER 2000, S. XV)

Um die Existenz anderer Lebenswirklichkeiten neben der eigenen als selbstverständlich ansehen und Stereotypen abbauen zu können, braucht es in erster Linie die Bereitschaft, das eigene Urteil immer wieder zu hinterfragen und durch neue Erkenntnisse zu aktualisieren. Dafür bedarf es der Information über möglichst viele Bereiche des Alltagslebens, der Sprache und der Kultur des „Anderen“. Es verlangt Kenntnisse geographischer und historischer Aspekte ebenso wie ein Basiswissen zu politischen und wirtschaftlichen Fragestellungen. Persönliche Erfahrungen sind hierfür sicher der beste Weg. Dort, wo diese nicht zum Zuge kommen (können), leisten Publikationen wie *Frankreich verstehen* einen wichtigen Beitrag zu einem besseren Verständnis.

Aus geographischer Sicht beschäftigt sich PLETSCH (1997) mit Frankreich. Manche Inhalte sind deckungsgleich mit dem Buch von GROBE/LÜGER (Wirtschaft, Parteien, Bildungssystem), doch der Fokus liegt auf der Geographie. Auch PLETSCH setzt sich das Ziel, einen objektiven Überblick über wesentliche Aspekte Frankreichs zu geben. Dabei zeigt er auf, wie sich geographische und geschichtliche Entwicklungen gegenseitig bedingen und versucht, die individuellen Besonderheiten des Landes systematisch zu erfassen.

*Frankreich – die wunderbare Illusion!* So porträtiert WICKERT (1989) unseren westlichen Nachbarn, von dem er aussagt, dass zwar alle von ihm reden, er aber dennoch ein fremder Freund geblieben ist. Auch hier besteht der – eher literarische denn wissenschaftliche – Wunsch, das nahe Frankreich darzustellen und Verständnis für den „fremden“ Nachbarn zu wecken.

Diese Liste ließe sich fortsetzen. Unzählige Versuche gab es seit dem Abschluss des deutsch-französischen Vertrages 1963, die Beziehungen zu unserem Nachbarn immer wieder zu erneuern, immer wieder zu thematisieren, immer wieder aufs Neue in Frage zu stellen. Und

doch – trotz der fast vierzig Jahre andauernden, intensiven Kontakte zu unserem Nachbarland – stellt sich noch heute die Frage: *Verstehen wir diese wunderbare Illusion Frankreich?*

Mit dieser Frage begann eine Suche nach Informationen zur französischen Geographiedidaktik. In der Gewissheit, dass nur durch eine möglichst umfassende Information grenzüberschreitendes und grenzenüberwindendes Arbeiten mit Kollegen anderer Länder möglich ist, lag die Vermutung nahe, dass es für die deutsche Geographiedidaktik interessant sein müsste, sich mit ihrer französischen Schwesterdisziplin auseinander zu setzen. Der Versuch, sich in einem ersten Überblick den Kenntnisstand über die französische Geographiedidaktik in der deutschen Fachwelt anzueignen, war allerdings ernüchternd. Es stellte sich heraus, dass seit dem Ende der siebziger Jahre nur wenige Publikationen Aspekte der Geographiedidaktik in Frankreich thematisiert haben.

Seit Beginn der achtziger Jahre sind einige kürzere Darstellungen zu allgemeinen Fragen der französischen Geographiedidaktik erschienen:

Zunächst ist die von NEBEL (1980) herausgegebene Informationsschrift zur Reform des Geographieunterrichts in Frankreich zu nennen. In ihr beschreiben namhafte französische Geographiedidaktiker (u.a. MARBEAU und CLAVAL) in deutscher Sprache einzelne Aspekte der Curriculum-Reform von 1977/78.

WACKERMANN (1982) gibt einen kurzen Überblick über Ziele, Inhalte und die – damals – aktuelle Entwicklung des Geographieunterrichts in Frankreich. Dabei werden u.a. didaktische Richtlinien für den Unterricht sowie Zeitpläne und Inhalte der Bildungspläne skizziert.

MENTZ (1996) beschreibt punktuell eine französische Didaktiktagung der Gesellschaftswissenschaften in Paris, die sich unter anderem mit der Vermittlung methodischer Aspekte im Rahmen von Lehrerfortbildungen beschäftigte.

In einem Beitrag zu den Zielsetzungen des Geographieunterrichts geht HAUBRICH (1997a, S. 26-28) im Rahmen eines allgemeinen Überblicks kurz auch auf die Situation in Frankreich ein.

Schließlich sind noch die Themenhefte geographiedidaktischer Zeitschriften zu nennen (z.B. *GEOGRAPHIE HEUTE* Hefte 57/1988 und 177/2000, *PRAXIS GEOGRAPHIE* Heft 4/1993), die allerdings weniger die französische Geographiedidaktik betrachten als vielmehr Unterrichtshilfen zur Behandlung Frankreichs im Erdkundeunterricht in Deutschland vorstellen. Auf fachwissenschaftlicher Ebene finden sich ebenfalls zwei Themenhefte zu Frankreich, die jedoch die Didaktik der Geographie kaum berühren (*GEOGRAPHISCHE RUNDSCHAU* Hefte 12/1987 und 2/1999).

Neben diesen wenigen Darstellungen geographiedidaktischer Fragestellungen in Frankreich wurden in den neunziger Jahren insgesamt fünf Schulbuchanalysen durchgeführt:

CHOPPIN (1992) untersucht Aspekte der Illustration und Konzeption von Schulbüchern, eine eher theoretische Abhandlung mit Beispielen aus französischen Lehrwerken für das Fach *Histoire-Géographie*.

BRANDTS (1995) vergleicht acht Lehrwerke der Verlage *Belin*, *Hachette*, *Hâtier* und *Nathan* (jeweils 1988 und 1989 erschienen) in Hinblick auf die Darstellung Europas. Die Autorin stellt in Bezug auf die Lehrpläne von 1985 heraus, dass in diesem Zeitraum an einer Dominanz Frankreichs festgehalten werde (BRANDTS 1995, S. 98-100) und eine europäische Dimension fehle (BRANDTS 1995, S. 103).

WEINBRENNER (1998) unterzieht eine französische Lehrwerkreihe des Verlags *Hachette* (erschienen zwischen 1990 und 1992) einer quantitativen und qualitativen Untersuchung in Bezug auf eine Erziehung zu europäischer Solidarität (WEINBRENNER 1998, S. 90-119) und stellt diese Reihe deutschen, schweizerischen, österreichischen, englischen und italienischen Schulbüchern gegenüber. Dabei stellt sie fest, dass der Zugang zu „Europa als Ganzem“ erfolgt. Eine politische Integration der einzelnen europäischen Staaten schein aber nicht unbedingt wünschenswert zu sein; die Aussagen wiesen häufig interessengeleitete (nationale) Denkschemata auf (vgl. WEINBRENNER 1998, S. 118 f.). Es wird in den untersuchten Lehrwerken in erster Linie die naturräumliche und die wirtschaftliche Vernetzung hervorgehoben, trotzdem werden die behandelten Staaten teilweise recht isoliert voneinander thematisiert.

DELMAS/PLETSCH legen 1998 einen Vergleich französischer und deutscher Lehrpläne und Lehrwerke zum Thema „Europa“ vor. Sie kommen in ihrer Analyse zu dem Schluss, dass sich in Frankreich in den vergangenen zwanzig Jahren

„das Grundkonzept des Geographieunterrichts praktisch umgekehrt hat: Von der länderkundlichen Behandlung der Einzelstaaten führte der Weg über die Betrachtung europäischer Teilgebiete hin zum heutigen Paradigma, in dem Europa als eine übergeordnete Raumeinheit verstanden wird und wo die Einzelstaaten lediglich geographische Untereinheiten bilden.“ (DELMAS/PLETSCH 1998, S. 134)

Sie führen außerdem aus, Europa sei eine „neue Leitidee des Geographieunterrichts“ (DELMAS/PLETSCH 1998, S. 131). Allerdings stellen sie auch fest, dass sich die inhaltlichen Konzepte rasch ändern.

PLETSCH (1999) schließlich geht auf die Behandlung von Industrieregionen und Aspekten der Industrialisierung in deutschen und französischen Erdkundebüchern ein.

Zur Entwicklung der Geographiedidaktik in Frankreich liegen keine umfassenderen deutschsprachigen Publikationen vor. Es hat den Anschein, dass die deutsche Geographie(didaktik), die der französischen Geographie zu Zeiten Kants wichtige Impulse gab, kein Interesse an den Entwicklungen der Disziplin in unserem Nachbarland hat. Obwohl die französische Geographiedidaktik in den vergangenen fünfzig Jahren eine bemerkenswerte Entwicklung durchgemacht hat, ist sie leider von der nicht-frankophonen Fachwelt zu einem großen Teil ignoriert worden. Demgegenüber muss man allerdings auch feststellen, dass sich auf französischer Seite ebenfalls kein ausgesprochenes Interesse bezüglich der Entwicklungen in Deutschland gezeigt und sich die dortige Geographiedidaktik Ansätzen aus dem Ausland weitestgehend verschlossen hat.

In einem sich immer stärker (ver)einigenden Europa brauchen die Menschen aber Kenntnisse über ihre Nachbarländer und Partner, die nicht nur allgemeiner und allgemeingeographischer Natur sein dürfen. Es gilt, die mangelnde gegenseitige Beachtung in der Geographiedidaktik zu überwinden und eine (neue) Annäherung über die Grenzen hinweg anzustreben. Die vorliegende Arbeit versucht daher Informationslücken aufzuarbeiten und Entwicklungslinien aufzuzeigen, die erste Schritte zu einem besseren Verständnis der französischen Geographiedidaktik und zu dem notwendigen Dialog unter französischen und deutschen Fachvertretern sein können.

## 2. EUROPA UND DIE NATION – EINE NEUE ALTE HERAUSFORDERUNG FÜR DIE GEOGRAPHIEDIDAKTIK IM 21. JAHRHUNDERT

In Anbetracht des in Deutschland kaum vorhandenen Kenntnisstandes bezüglich der französischen Geographiedidaktik, erscheint diese aus unserer Sicht als ein weites „unbestelltes“ Forschungsfeld. Eine Beschränkung des Themas ist daher notwendig. In Hinblick auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts in einem geeinten Europa ist es von besonderem Interesse, Veränderungsprozesse in der Präsentation und Wahrnehmung der eigenen Nation und Europas zu untersuchen und darzustellen.

Der französische Journalist Bernard GUETTA beschrieb 1995 Europa als eine Realität und als die Herausforderung der heutigen Zeit. Es sei trotz der Vielfalt an Sprachen, Eigenheiten und Essenstraditionen ein Mittelding zwischen einer Gesamtheit („ensemble“) und Nation, geprägt von einer gemeinsamen Zivilisation, mit einem besonderen Bezug zur Geschichte. Er führt fort, dass nicht die Verteidigung nationaler Pfründe, sondern vielmehr die gemeinsam definierte Arbeit, das gemeinsame Ziehen an einem Strang, dazu beitragen, die eigene Nation innerhalb Europas in ihrer Einzigartigkeit zu stärken. Frankreich müsse sich bewusst werden, dass es ohne Europa lediglich eine Mittelmacht darstelle, deren Bedeutung immer stärker abnehme. Er schließt mit der Aussage: „*L'Europe est une nouvelle frontière, et c'est sur de grandes ambitions que se fonde la grandeur des nations – des Nations unies d'Europe*“<sup>2</sup> (GUETTA 1995, S. 80).

GUETTA greift hier eine für Frankreich recht neue Perspektive auf – eine Identifikation mit einem europäischen Bund selbständiger Staaten und nicht nur mit der eigenen Nation. Die Weichen für dieses Europa werden auf politischer Ebene gestellt. Da aber Europa nicht nur politisch zusammenwachsen, sondern sich vielmehr bei seinen Bewohnern ein europäisches Bewusstsein entwickeln soll, müssen die Europäer auf das Europa von morgen vorbereitet, für dieses Europa geschult werden. Nachdem in den Maastrichter und den Amsterdamer Verträgen auch eine europäische Bildungspolitik gefordert (und unterstützt) wird (siehe hier unter anderem die Sokrates-Programme der Europäischen Union), muss auch die schulische Vermittlung europa-orientierter und europäischer Kenntnisse hinterfragt werden.

Die Schule von heute soll auf das Europa von morgen vorbereiten. Im Lernfeld „Schule“ werden den Lernenden Einstellungen, Werte und eine politische Bildung vermittelt und damit (Raum-)Wahrnehmungen ausgebildet (vgl. HAUBRICH 1998, S. 99-138). Gerade in den Gesellschaftswissenschaften mit den Fächern Geschichte, Geographie, Sozialkunde/Politik, Gemeinschaftskunde können staatsbürgerlich relevante Aspekte tradiert werden: z.B. bei der Darstellung nationaler Egoismen, der Arbeit mit multinationalen Ansätzen, durch nationenübergreifende Konzepte usw. In diesen Fächern lassen sich politisch-gesellschaftliche Grundlagen schulen, können lokale, regionale, nationale oder auch übernationale Identitäten aufgebaut oder zumindest die Basis dafür gelegt werden. Sie laufen zwar Gefahr, überkommene Einstellungen zu verfestigen, haben aber auch die Möglichkeit, neue Gedanken und Identitäten zu fördern. Deshalb dürfen sich gerade die Gesellschaftswissenschaften (und damit sind auch die Geographie und ihre Didaktik angesprochen) einer Untersuchung ihrer konzeptionellen Ansätze nicht entziehen.

---

<sup>2</sup> „Europa ist eine neue Grenze, und die Größe der Nationen ist auf großem Ehrgeiz begründet – den Vereinigten Nationen von Europa.“

Die Entwicklung der französischen Geographiedidaktik in den letzten fünfzig Jahren lässt sich besonders deutlich anhand der Wahrnehmung und Darstellung der eigenen Nation und Europas aufzeigen. Dabei geht es weniger um die Perspektive derjenigen Menschen, die Inhalte vermittelt bekommen. Vielmehr sollen konzeptionelle Hintergründe aufgezeigt werden, die in der Entwicklung der nationalen und der europäischen Dimension in der Geographiedidaktik in Frankreich sichtbar sind. Zuerst steht die Frage, wie sich die Darstellung der Nation und Europas entwickelt (und verändert) hat.

Im Zeitalter der Globalisierung müsste es selbstverständlich sein, dass sich die schulisch erwünschten Identifikationen nicht auf einen engen geographischen Rahmen beschränken. Aber wird dies in der Schule erreicht? Diesbezüglich wurden in den letzten Jahren eine Reihe von Studien durchgeführt, die auf die Wahrnehmung der eigenen Nation und Europas bei Schülern sowie Studierenden abzielten und ihre Identifikation mit Europa bzw. anderen geographischen Räumen zu ergründen suchten (z.B. HAUBRICH/SCHILLER/WETZLER 1990, HAUBRICH 1991, RIEDEL 1994, HAUBRICH/SCHILLER 1997, MASSON-VINCENT ET AL. 2000). Ergebnis war jeweils eine eher (sehr) schwache emotionale Bindung an Europa; stärker trat die lokale Bindung an die eigene Region, das direkte Lebensumfeld, hervor.

Die Ergebnisse machen einen Blick hinter die Kulissen nötig, denn die Vermittlung schulischer Kenntnisse hängt von der jeweiligen Didaktik ab. Welche Bedeutung haben die Begriffe „Nation“ und „Europa“ in der Vermittlung von geographischen Kenntnissen? Lassen sich hierbei Entwicklungen in der Konzeption und/ oder in der sprachlichen Formulierung finden?

Wenn nun die nationale und die europäische Dimension in der französischen Geographiedidaktik untersucht werden sollen, muss man sich bewusst machen, dass sich hinter den Begriffen „Nation“ und „Europa“ sehr unterschiedliche Konzeptionen verbergen können, die auf einer großen Variation subjektiver Wahrnehmung beruhen.

### 3. ZUR DEFINITION DES BEGRIFFS „NATION“

Dem Begriff der „Nation“ können unterschiedliche Konzeptionen zugrunde liegen. Etymologisch kommt der Begriff aus den lateinischen Wörtern „*natio*“ (Geburt, Geschlecht, Art, Stamm, Volk) und „*nasci*“ (geboren werden).

Ursprünglich entsprach Nation einer Gruppe von Individuen gleicher Herkunft. Im Laufe der Zeit wurde die Definition ausgedehnt auf eine soziale Großgruppe, die durch die Gemeinsamkeit von Abstammung, Sprache, Religion, Welt- und Gesellschaftsvorstellung, Rechtsordnung, Geschichte und Kultur geeint wurde und meist im gleichen Territorium lebte, nach Möglichkeit auch unter der Autorität eines Staates. Nicht immer waren bzw. sind alle Merkmale vorhanden. Entscheidend aber ist, dass die Angehörigen einer Nation von ihrer Andersartigkeit und Besonderheit im Vergleich zu allen anderen Nationen überzeugt sind (vgl. THÉRY 1993).

ROUSSEAU definierte Nation als historisch geformte, durch einen allgemeinen Willen (*une volonté générale*) bestimmte Willensgemeinschaft, die in der Einheit des Staatswesens hervortritt: „*Tant que plusieurs hommes réunis se considèrent comme un seul corps, ils n'ont qu'une seule volonté qui se rapporte à la commune conservation, et au bien-être général*“<sup>3</sup> (ROUSSEAU 1947, S. 319). WIDMER, Schweizer Botschafter in Kroatien, definiert den Begriff neu und überträgt ihn auf die Schweiz: „Wir sind eine politische Willensnation, und das Sprachliche und Kulturelle ist für uns nicht das Entscheidende für den Begriff der Nation“ (WIDMER 2000, S. 19). Die Schweiz ist aber politisch betrachtet eigentlich eine Staatsnation, da sie in gemeinsamer Entwicklung gewachsen ist, in einem existierenden Staat entstand und im Laufe der Zeit ethnische Unterschiede vernachlässigt hat.

Im allgemeinen Sprachgebrauch ist heute mit Nation ein souveräner Staat gemeint, dessen Grundidee die *État-Nation* ist. Geopolitisch betrachtet ist ein solcher Nationalstaat eine Staatsform, deren größter Bevölkerungsteil einem einzigen Volk angehört. Es gibt allerdings auch Völker, denen die zwei wichtigsten Attribute der Nation – Territorium und Staat – fehlen, die aber durch eine gemeinsame Sprache und Kultur geeint werden. Die auf diese Weise ethnisch definierte Kulturnation gilt als politisch-kulturelle Volkseinheit und bildet eine Vorstufe zur Staatsbildung. Vielfach leben mehrere Kulturnationen in einem Nationalitätenstaat (z.B. die ehemalige UdSSR, Bosnien-Herzegowina oder manche Staaten Afrikas) oder eine Kulturnation überlagert die Grenzgebiete mehrerer Staaten, z.B. die Kurden (vgl. THÉRY 1993; LACOSTE 1993).

In Frankreich wird die Idee einer *Grande Nation* – der Begriff wird Charles DE GAULLE zugesprochen, obwohl er ihn selbst nie geäußert hat –, die nicht nur innerhalb ihrer Staatsgrenzen Einfluss hat, sondern vielmehr weltweite Interessen vertritt, intensiv gepflegt. Dadurch festigt sie sich im Denken der Bevölkerung. Dieses Denken wird genährt durch die Wahrnehmung der eigenen Nation als einer Mittelmacht mit weltweiten Interessen, die sich z.B. in ihrem Netz überseeischer Gebiete, in den besonderen Beziehungen zu den Staaten des Maghreb oder der weltweiten kulturellen Präsenz Frankreichs zeigt (vgl. UTERWEDDE 1997, S. 282 f.; auch PLETSCH 1997, S. 277). Die Nation wird in Frankreich noch immer im Rahmen eines zentralistisch organisierten Staates gesehen (auch wenn es dort seit den achtziger Jahren gewisse

---

<sup>3</sup> „Solange mehrere vereinte Menschen sich als einen einzigen Körper ansehen, haben sie nur einen Willen, der sich auf die Bewahrung der Gemeinsamkeit und dem allgemeinen Wohlbefinden bezieht.“

Dezentralisierungsbestrebungen gibt). Im Gegensatz hierzu ist die Nation nach deutscher Auffassung ohne Probleme mit einer inneren Gliederung in selbständige Territorialeinheiten, d.h. mit einer föderalen Struktur, zu vereinbaren.

Für viele Menschen spielt die Zugehörigkeit zu einer Nation und die nationale Zusammengehörigkeit eine große Rolle. Gemeinsamkeiten wie ethnische Herkunft, Geschichte, Sprache, Lebensraum, Religion, Normen und Schicksal können eine wichtige Grundlage für die Ausbildung eines starken Selbstwertgefühls und die Förderung einer Wir-Identität ausmachen.

Es stellt sich die Frage, auf welche Weise die französische Geographiedidaktik das Bild der Nation vertrat und dies heute noch tut:

Ist Frankreich ein Nationalitätenstaat, der verschiedene (Kultur)Nationen in sich vereint?

Wird Frankreich im Sinne einer Staatsnation vorgestellt, deren Bevölkerung trotz ehemals unterschiedlicher Herkunft als *ein* Volk anzusehen ist (was einem zentralistischen Staate eigentlich nur recht sein kann)?

Findet sich das Bild von Frankreich als der *Grande Nation* weiterhin auch im Denken der französischen Geographiedidaktik wieder?

1937: LACOSTE 1937) ...  
Die Nation wird im Idealen als ein Ganzes gesehen – der Begriff wird Charles de Gaulle's ...  
speziell, obwohl er im Grunde nie gelassen hat – der nicht nur in der Literatur ...  
Einfluss hat, sondern vielmehr weltweite ...  
sie sich im Denken der Bevölkerung. Dieser ...  
der eigenen Nation als einer ...  
Nicht übersehen ...  
der weltweiten ...  
PETER 1997, S. 217) Die Nation wird in ...  
auch organisierten ...

„Solange ...  
Wörter, der sich auf die ...

#### 4. DAS KONZEPT „EUROPA“

Im Mai 2000 schlug der deutsche Außenminister FISCHER eine gedankliche Brücke zwischen Nation und Europa, indem er die Idee einer Europäischen Föderation in die Diskussion einbrachte. Grundidee ist die Notwendigkeit einer europäischen Verfassung, die dem europäischen Staatenbund eine neue Handlungsfähigkeit gibt und die Bildung eines europäischen Parlaments und einer ebensolchen Regierung beinhaltet, die tatsächliche legislative und exekutive Gewalt innerhalb der Föderation ausüben. Das europäische Parlament müsse dabei immer ein Doppeltes repräsentieren: ein Europa der Nationalstaaten und ein Europa der Bürger. Wichtig sei hierbei die klare Souveränitätsteilung zwischen Europa und den – stets wichtigen und nicht weg zu denkenden – Nationalstaaten. Es müsse geklärt sein, welche Zuständigkeiten bei der Föderation und welche bei den Nationalstaaten liegen sollen: „Der europäische Verfassungsvertrag sollte die Kernsouveränitäten und nur das unbedingt notwendig europäisch zu Regelnde der Föderation übertragen, der Rest aber bliebe nationalstaatliche Regelungskompetenz.“ (FISCHER 2000, S. 7)

Allerdings stellt Fischer auch fest, dass die große Zahl europäischer Staaten dazu führen könnte, dass eine Art (niemals exklusiver) Avantgarde nötig wird, die in Sachen Verfassungsvertrag eine Vorreiterrolle zu übernehmen bereit ist und ein offenes Gravitationszentrum bilden sollte (vgl. FISCHER 2000).

Neben dem Europa einer europäischen Föderation lassen sich aber noch weitere Europakonzeptionen aufzeigen:

Bereits im 17. Jahrhundert definieren Geographen Europa im physisch-geographischen Sinne vom Atlantik bis zum Ural und zum Bosphorus. Eine solche Definition wirkt allerdings etwas problematisch, da der Kontinent dann mitten in einem bzw. mehreren Staaten endet. Im Rahmen einer Debatte über Nation und Europa auf dem *Festival International de Géographie* in Saint-Dié fordert LACOSTE daher 1998 wiederholt eine Neudefinition. Er stellt fest, dass die Bezeichnung „Kontinent Europa“ eigentlich nicht bzw. nicht mehr tragbar sei, denn der kontinentale Boden gehe vom Atlantik bis zum Pazifik. Man müsse also – gerade auch aufgrund der veränderten politischen Verhältnisse – von einem Kontinent Eurasien sprechen (LACOSTE 3.10.1998).

Doch eine rein geographische oder geopolitische Darstellung Europas würde nicht ausreichen, denn bei dem Begriff handelt es sich keineswegs um einen „Entwurf der Geographie“, sondern um die „Geographie einer Kultur“, so die portugiesische Europapolitikerin GOUVEIA (1992; zitiert nach SCHÄFER 1993, S. 18). Demnach erscheint es wichtig, die „Idee Europa“ als Grundlage des Europabegriffs zu nehmen.

Die „Idee Europa“ als die Vorstellung eines politisch geeinten Europas ist seit Jahrhunderten von bedeutenden Denkern der europäischen Kulturgeschichte reflektiert worden, von denen hier nur einige exemplarisch erwähnt werden sollen:

Im 14. Jahrhundert verteidigt ALIGHIERI eine gesamteuropäische Integration gegen aufkommende Strömungen von Territorial- und Nationalstaaten. Im 16. Jahrhundert bündelt der Herzog von SULLY gesamteuropäische und nationalstaatliche Interessen in der Idee eines christlichen Friedensbundes von fünfzehn etwa gleichstarken Staaten. 1623 entwirft der Franzose CRUCÉ die Skizze eines Völkerbundes mit Sitz in Venedig, der den Frieden auf dem alten Kontinent wahren soll. Im 19. Jahrhundert sieht Victor HUGO die Vereinigten Staaten

von Europa als Konsequenz der Französischen Revolution und der republikanischen Verfassung (nach SCHÄFER 1993, S. 18-24).

Im 20. Jahrhundert sind vor allem MONNET, der Begründer der Idee der heutigen EU, sowie das Politiker-Duo DE GAULLE/ADENAUER zu nennen, die – die Zeichen der Zeit erkennend – in einer festen deutsch-französischen Freundschaft die Basis für ein friedliches und vereintes Europa sahen. Unter der Europa-Idee lassen sich heute insbesondere drei Ansätze unterscheiden, die zum Teil sehr gegensätzlich sind:

- Unter dem *Europa der Nationen* oder der Vaterländer ist die Vorstellung zu verstehen, dass Nationalstaaten als unabhängige, souveräne Staaten zusammenarbeiten (so z.B. die Idee der Vereinigten Staaten von Europa). Allerdings verbinden die Mitgliedsstaaten der EU unterschiedliche Vorstellungen mit einem Europa der Nationen, wobei die wesentliche Dimension jeweils variiert (politisch, wirtschaftlich, kulturell usw.; vgl. hierzu FOUCHER 1998, S. 64-69). In Fragen der europäischen Integration sind daher weiterhin nationale Interessen der einzelnen Nationalstaaten bestimmend. Und hier sind auch die „internen“ Kulturnationen (z.B. Schottland, Baskenland, Katalonien, Flandern, Bretagne usw.) gemeint, die in der europäischen Integration ihre Chance sehen – in einem
- *Europa der Regionen*. Europa ist übersät von einer Vielfalt regionaler Strukturen, deren Ursache in Sprache, Kultur, Religion, ethnischer Herkunft, Geschichte usw. liegt. Solche erlebten Gemeinsamkeiten stellen die Grundlage für das Selbstverständnis der Menschen dar und machen einen wichtigen Teil ihrer Identität aus. Somit erhalten die Regionen ein neues politisches Gewicht, auch wenn dadurch unter Umständen eine Schwächung der Nation einhergeht. Daraus entstehende regionale Identitäten stehen zwischen nationaler und europäischer Identität (nach HAUBRICH 1997b, S. 2-7; auch HAUBRICH 1998, S. 128-136).  
Bei näherem Hinsehen lassen sich unter dem Schlagwort vom „Europa der Regionen“ unterschiedliche Konzeptionen und Vorstellungen einordnen (nach HRBEK/WEYAND 1994, S. 13-15):  
Die Regionen sind als eigentliche Bausteine des europäischen Zusammenschlusses anzusehen. Die Nationalstaaten sind zu klein, um die grenzüberschreitende Problematik in den Griff zu bekommen, geschweige denn diese zu lösen. Sie sind aber auch zu groß, um den Bürgern nahe zu sein und dadurch Möglichkeiten der Identifikation mit ihnen zu schaffen. (Das auf diese Weise entstehende „Europa der über 300 Regionen“ dürfte allerdings faktisch als handlungsunfähig anzusehen sein.)  
Eine andere Vorstellung reduziert das Schlagwort auf die Bedeutung der regionalen grenzüberschreitenden Kooperation für ein zusammenwachsendes Europa. Für eine echte Gemeinschaftsbildung ist eine zunehmende transnationale Kommunikationsdichte sowie die positive Erfahrung transnationaler Kooperation erforderlich.  
Zwischen beiden Positionen steht die dritte: Ein funktionstüchtiges Europa sollte vierstufig aufgebaut sein: die EU mit ihren Institutionen als oberste, supranationale Ebene; die Nationalstaaten und die Ebene der Regionen, die sowohl mit intranationalem als auch mit grenzüberschreitendem Charakter definiert werden können, als mittlere Instanzen; die Gemeinden als unterste Ebene der Entscheidung – für die Stabilität Europas die wichtigste.
- Als dritte Variante der Europa-Idee kann hier noch das *Europa der Gemeinschaften* genannt werden. Es lassen sich z.B. Sicherheits- (z.B. WEU), Währungs- (z.B. Euro-land), Wirtschafts- (z.B. EU oder das Europa der mit der EU assoziierten Staaten), Kultur-, Bildungs-, Identifikations- oder Solidargemeinschaften unterscheiden. Auch politi-

sche Gemeinschaften (z.B. der Europarat) sind von Bedeutung. Der Zusammenschluss in Gemeinschaften ist heute mehr denn je wichtig, da kleine Staaten in einer globalisierten Welt stark benachteiligt sind, wenn sie sich von anderen Staaten isolieren (vgl. auch HAUBRICH/SCHILLER 1997, S. 190 f.).

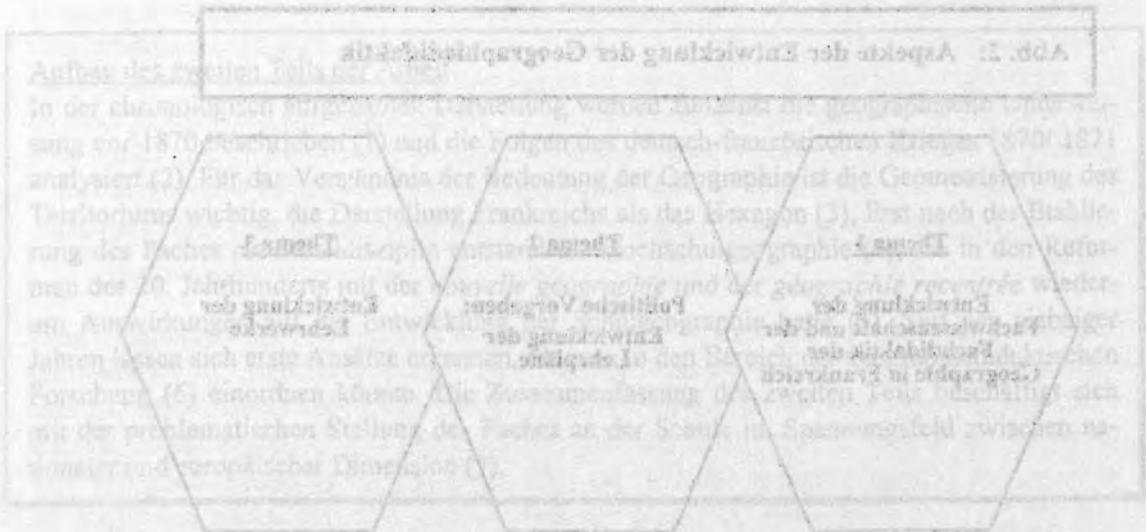
Es stellt sich hier – ähnlich wie bei der Nation – die Frage, welche Europa-Idee in der französischen Geographiedidaktik vertreten wird:

Ist Europa das vom politischen Frankreich favorisierte und bereits von Charles DE GAULLE gewünschte Europa der Vaterländer?

Kann sich die Schulgeographie mit einem Europa der Regionen anfreunden?

Oder liegt der Schwerpunkt auf dem physischen Europa vom Atlantik bis zum Ural und zum Bosphorus?

Findet sich im Denken der französischen Geographiedidaktik vielleicht das Bild einer *Grande Union Européenne* im Sinne einer Europäischen Föderation der Nationalstaaten?



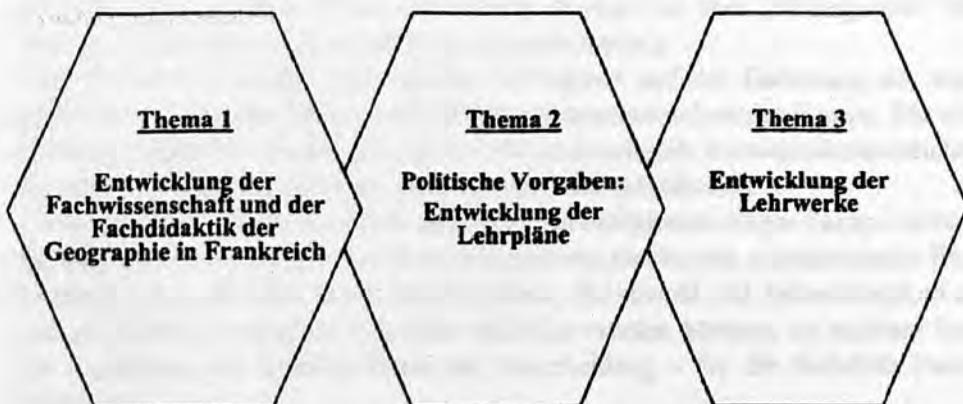
## 5. PROBLEMSTELLUNG – ZUR ENTWICKLUNG DER NATIONALEN UND DER EUROPÄISCHEN DIMENSION

Die zuvor genannten Fragestellungen bezüglich Nation und Europa bilden den Hintergrund für die Untersuchung der Entwicklung der nationalen und der europäischen Dimension in der französischen Geographiedidaktik. Um aussagekräftiges Material zu erhalten, wurden die Bestände der Bibliotheken des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung (GEI) in Braunschweig, des *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) in Paris, des *Centre Régional de Documentation Pédagogique* (CRDP) in Strasbourg sowie des *Centre Départemental de Documentation Pédagogique* (CDDP) in Colmar genutzt.

Neben den genannten Institutionen waren Begegnungen mit französischen Geographiedidaktikern hilfreich. Bei der Suche nach Informationen erschien die Methode der Expertenbefragung sinnvoll. Auf Tagungen konnten französische Kollegen Hinweise auf wichtige Gesprächspartner geben. Dadurch war es dem Verfasser möglich, sich im Laufe der Zeit inhaltlich mit Lehrenden an französischen Schulen, Lehrerausbildern und Fachdidaktikern über geographische Inhalte und Fragen der Geographiedidaktik auseinander zu setzen. Die Teilnahme an mehreren französischen Kongressen – u.a. die alljährlichen Kongresse des INRP, das *Festival International de Géographie* in Saint-Dié und 1996 die Sommeruniversität der *Association Française pour le Développement de la Géographie* (AFDG) – gab darüber hinaus einen Einblick in die Arbeitsweise und die Ergebnisse der geographiedidaktischen Forschung in Frankreich.

Im Laufe der Sammlungsphase wurde klar, dass die Grundlage für die unterrichtliche Umsetzung von Identitätsbildung zwar in erster Linie in der Person der Lehrenden zu sehen ist. Im Hintergrund aber wirken Lehrpläne und Lehrwerke, die beide aus einem bestimmten didaktischen Verständnis und aus politischen Forderungen heraus entstehen. Die Entwicklung der Geographiedidaktik lässt sich daher m.E. besonders gut in drei wesentlichen Bereichen nachvollziehen (Abb. 2):

**Abb. 2: Aspekte der Entwicklung der Geographiedidaktik**



Zum Ersten gilt es die Entwicklung der Geographie in Frankreich zu betrachten. Ohne einen Blick auf die geographische Fachwissenschaft lässt sich auch keine Aussage über die Entstehung und Veränderung ihrer Didaktik machen.

Zum Zweiten hat die Geographiedidaktik als eigentliches Ziel eine Auswirkung auf den Unterricht, der in erster Linie durch politische Vorgaben bestimmt wird – die Lehrpläne, die sich ebenfalls immer weiter entwickeln.

Zum Dritten gibt es die „geheimen“ Lehrpläne – die Lehrwerke. Jeder Verlag konzipiert auf der Grundlage der Lehrpläne neue Lehrmaterialien. Sie müssen zwar inhaltlich mit den Lehrplänen übereinstimmen und von staatlichen Institutionen genehmigt werden; die Lehrplanformulierungen allerdings lassen meist unterschiedliche Interpretationen zu, die sich – in Verbindung mit der fachdidaktischen Entwicklung – in unterschiedlichen Lehrbuchausführungen widerspiegeln.

Alle drei Bereiche sind im Grunde genommen „kontrollierbar“, d.h. sie sind nicht durch individuelle Faktoren beeinflusst und können daher bei aller zwangsläufig vorhandenen Subjektivität des Betrachters weitgehend objektiv dargestellt werden. Am Ende der Arbeit sollen qualitative Aussagen zur Entwicklung der nationalen und der europäischen Dimension in der Geographiedidaktik Frankreichs stehen.

Der erste Bereich ist der Entwicklung der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik der Geographie in Frankreich gewidmet. Hiermit wird die Forderung nach der Sichtung des pädagogischen Umfelds nach PINGEL (1999) erfüllt. Gleichzeitig handelt es sich um eine kursorische Lektüre nach HARD (1978). Es geht darum, allgemeine Erkenntnisse zur Entwicklung der Geographiedidaktik in Frankreich zu erhalten.

Um sich zunächst die allgemeine Entwicklung der Geographiedidaktik bewusst zu machen, wurden im Rahmen einer Dokumentenanalyse eine ganze Reihe fachwissenschaftlicher Publikationen vor allem aus den achtziger und neunziger Jahren ausgewertet. Dazu gehörte auch allgemeine Literatur zur Geographiedidaktik sowie Literatur zur Schul- und Methodenentwicklung. Darüber hinaus wurden Publikationen berücksichtigt, die die Nation Frankreich, andere Nationen oder Europa zum Thema hatten. Außerdem halfen hierbei Interviews nach dem Prinzip der Expertenbefragung. Die Analyse der meist französischsprachigen Dokumente sowie die Informationen aus Gesprächen ergaben einen geschichtlichen Abriss, der in Teil II der Arbeit dargestellt ist.

#### Aufbau des zweiten Teils der Arbeit

In der chronologisch aufgebauten Darstellung werden zunächst die geographische Unterweisung vor 1870 beschrieben (1) und die Folgen des deutsch-französischen Krieges 1870/ 1871 analysiert (2). Für das Verständnis der Bedeutung der Geographie ist die Geometrisierung des Territoriums wichtig, die Darstellung Frankreichs als das Hexagon (3). Erst nach der Etablierung des Faches als Schuldisziplin entstand die Hochschulgeographie (4), die in den Reformen des 20. Jahrhunderts mit der *nouvelle géographie* und der *géographie recentrée* wiederum Auswirkungen auf die Entwicklung der Schulgeographie hatte (5). Seit den siebziger Jahren lassen sich erste Ansätze erkennen, die man in den Bereich der geographiedidaktischen Forschung (6) einordnen könnte. Die Zusammenfassung des zweiten Teils beschäftigt sich mit der problematischen Stellung des Faches an der Schule im Spannungsfeld zwischen nationaler und europäischer Dimension (7).

Die einzelnen Phasen der Entwicklung der Geographiedidaktik sind die Basis für die schulische Umsetzung geographischer Inhalte. Es erschien daher sinnvoll, in einem weiteren Schritt die zu unterrichtenden Inhalte zu untersuchen. In einer zweiten Dokumentenanalyse wurden die Lehrpläne seit dem zweiten Weltkrieg gesichtet und ausgewertet (zusammenfassende Analyse nach MAYRING 2000, pädagogisches Umfeld nach PINGEL 1999). Außerdem wurden

Lehrplanauslegungen und Kommentare berücksichtigt. Die Analyse und Auswertung der Lehrpläne nach dem zweiten Weltkrieg im Hinblick auf die Bedeutung der Nation und Europas ist in Teil III der Arbeit dokumentiert.

### Aufbau des dritten Teils

Zunächst werden allgemeine Aussagen zu den Lehrplänen gemacht (1), denen eine Auslegung der genannten Bildungsziele für das *Collège* und das *Lycée* folgt (2). Eine Besonderheit der französischen Geographie liegt darin, dass sie seit jeher im Fächerverbund unterrichtet wird. Es wird daher auf die Verbindung der Fächer eingegangen (3), für die Lehrer(innen) mit der Lehrbefähigung für das Fach *Histoire-Géographie* benötigt werden (4). Nach einer allgemeinen Darstellung der Inhalte der Lehrpläne nach dem zweiten Weltkrieg (5) schließt der dritte Teil mit der Untersuchung nationaler und europäischer Anteile an den Lehrplaninhalten (6) und einer zusammenfassenden Darstellung (7).

Die in Frankreich zentral festgelegten Lehrpläne bilden die Grundlage für die an den Schulen eingesetzten Lehrwerke. Diese müssen zwar inhaltlich den staatlichen Vorgaben entsprechen, jedoch können durch Konzeption und Gestaltung der Schulbücher erwünschte Identifikationen gefördert werden. Der dritte Schritt war daher eine Inhaltsanalyse von Schulbüchern, die unter dem Gesichtspunkt „Europa und Nation“ durchgeführt wurde. Es handelt sich hierbei um eine ideologie-kritische und diskurs-theoretische Inhaltsanalyse, deren Grundlage auf der Lehrplananalyse aufbauende Thesen sind.

In der Schulbuchanalyse geht es weder darum, festzustellen, wie häufig einzelne Elemente (z.B. Dokumente oder Texte) in den Schulbüchern vorkommen, noch wie einzelne Lehrwerke von der Zielgruppe angenommen wurden und werden. Vielmehr sollen die anhand der Ergebnisse der Lehrplananalyse aufgestellten Hypothesen und dadurch die formulierte Grundthese überprüft werden.

Im Sinne WEINBRENNERS kann von Beginn an festgelegt werden, dass eine Partialanalyse durchgeführt wird. Auch wenn der Bielefelder Ansatz im Prinzip vom Lehrbuch als einer Einheit ausgeht, vertritt WEINBRENNER (1992, S.50) die Auffassung, dass Schulbuchforschung nur Aspektforschung sein kann. Demnach ist es gerechtfertigt, innerhalb der zu analysierenden Schulbücher einzelne Aspekte auszuwählen, die geeignet sind, die Thematik der Arbeit genauer zu beleuchten und dadurch ein eigenes Analyseinstrument zu entwickeln (siehe auch PINGEL 1999). Es werden daher in einer textbezogenen Inhaltsanalyse zu bestimmten Bereichen den Schulbüchern zugrundeliegende ideologische Aspekte und Intentionen herausgearbeitet.

Zunächst geht es darum, sich einen Gesamtüberblick zu verschaffen (vgl. Reutlinger Raster nach RAUCH/TOMASCHESKI 1986/1993; HARD 1978). Anschließend muss die Auswahl des Analysegegenstandes und der Stichproben erfolgen (PINGEL 1999; MAYRING 2000). Der sehr umfangreiche Korpus umfasst Lehrwerke der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, darunter einen großen Teil der Ausgaben von 1945 bis 1960 sowie ab 1960 ausnahmslos alle Schulbücher für das Fach *Géographie*. Aufgrund von ausgewählten Kriterien erfolgt schließlich die Auswahl der zu analysierenden und auch analysierten Lehrwerke.

Zur Verifizierung bzw. Falsifizierung der Grundthese ist es nötig, anhand der Thesen die Analyse durchzuführen. Hierzu werden verschiedene quantitative (Aspekt „Inhalte“ aus dem

Reutlinger Raster; inneres „Design“ nach WEINBRENNER 1992) und qualitative Ansätze (Aspekt „Ziele“ laut Reutlinger Raster; Wissenschaftstheorie nach WEINBRENNER 1992; vergleichende Interpretation nach PINGEL 1999) sowie Elemente der Diskurstheorie nach FOUCAULT (1971) herangezogen. Die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse befinden sich in Teil IV der Arbeit.

#### Aufbau des vierten Teils

Zunächst wird der Analysekorpus – d.h. die Lehrwerke für das Fach *Histoire-Géographie* – definiert (1). Daran schließt sich eine Phase der Hypothesenbildung (2), mit deren Hilfe die Zielsetzung der Lehrwerkanalyse festgelegt und die Durchführung strukturiert werden sollen. Es folgen fünf Kapitel (zwei quantitative und drei qualitative), in denen die eigentliche Analyse durchgeführt wird: die jeweils angesprochene Thematik in den Lehrwerkseinheiten (3), der Umfang der Behandlung der Nation Frankreich und Europas in der *Quatrième* und der *Troisième* (4), die Grundkonzeption und der Aufbau des Lehrwerks (5), die identitätsbildende Komponente der Darstellung des Naturraums (6) sowie die Darstellung der Bevölkerung (7). Auch hier findet sich am Schluss eine auf die nationale und die europäische Dimension zielende Zusammenfassung (8).

Zum Schluss werden die Ergebnisse zusammengeführt und diskutiert. Werden einzelne Staaten abgehandelt – womöglich der Reihe nach voneinander isoliert nach dem länderkundlichen Schema –, dann kann dies auf eine nationale Komponente hinweisen. Sie wird noch deutlicher, wenn darüber hinaus ein explizites Angebot einer nationalen Identifikation in den Formulierungen der Bildungspläne und Lehrtexte erkennbar wird. Schließlich besitzt die Komponente einen nationalistischen Aspekt, wenn versucht wird, eine starke Identifikation mit dem eigenen Land aufzubauen und gleichzeitig ein Bruch mit den anderen Staaten herbeigeführt wird.

Wird dagegen die Interdependenz von Staaten hervorgehoben und die Staaten Europas unter einem gemeinsamen Blickwinkel besprochen, spricht dies für eine europäische Dimension. Bei der europäischen Dimension ist darüber hinaus noch von Bedeutung, welche Europaidee verwendet wird. Dabei stellt das Konzept eines Europa der Vaterländer eine Art Zwitterrolle dar, da es sowohl eine nationale als auch eine europäische Dimension aufweisen kann.

Die Fragestellung lautet demnach:

- Wird Frankreich als Bestandteil Europas dargestellt oder nicht?
- Sind die gegenseitigen Beziehungen der einzelnen Staaten Europas durch ein Miteinander gekennzeichnet oder eher durch ein Nebeneinander?
- Ist eine Änderung von einem eher nationalen hin zu einem europäisch orientierten Ansatz erkennbar? Wenn ja, welcher Art ist das Europa, das in der französischen Geographiedidaktik vorherrscht?
- Wird ein Europa der Nationen oder der Regionen bevorzugt? Geht es um ein Europa der Wirtschaftskraft, ein politisches Europa oder ein Europa der Kultur(en)? Oder lässt sich eine Verschiebung von einem Konzept der *Grande Nation* hin zu einer *Grande Union Européenne* erkennen?

Dies aufzuzeigen ist Ziel dieser Untersuchung.

EDUCATION (VII) ... Die Frage der ...

Aufbau der ...

Zum Schluss werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert. ...

Wie haben die Länder ...

Die Fragestellung lautet ...

Die Ergebnisse ...

## ZWEITER TEIL

# FACHWISSENSCHAFT UND FACHDIDAKTIK DER GEOGRAPHIE IN FRANKREICH UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER NATIONALEN UND DER EUROPÄISCHEN DIMENSION

Gallien wird durch den Lemannus-See und  
die Cebennen-Berge in zwei Seiten geteilt;  
mit der einen berührt es das Tuskische Meer,  
mit der anderen den Ozean,  
die eine erstreckt sich vom Varum,  
die andere vom Rhenus an bis zu den Pyrenäen.  
Der Teil, der an Unserem Meer liegt  
– er hieß einst Bracata, jetzt Narbonensis –,  
ist zivilisierter und kultivierter  
und bietet daher auch einen erfreulicheren Anblick.

Pomponius MELA

Die Geographie und ihre Unterweisung in Frankreich können nicht nur im aktuellen Kontext behandelt werden. Gerade schulische Unterweisung ist einem fortwährenden Veränderungsprozess unterworfen. Es ist daher wichtig, den aktuellen Stand der französischen Geographiedidaktik unter dem Blickwinkel eines historischen Abrisses zu sehen. Die Wahl des Ausgangspunkts fiel auf das Jahr 1870, das ein Scharnier in der Entwicklung der Geographie und ihrer Unterweisung in Frankreich darstellt:

Seit dem deutsch-französischen Krieg von 1870/71 besitzt die Geographie eine besondere Stellung im französischen Bildungsplan. Die Entstehung des Schulfaches *Géographie* in der Folge einer militärischen Niederlage hatte Auswirkungen auf die Wahrnehmung des französischen Territoriums und seiner Grenzen.

Erst nach der Etablierung als schulische Disziplin entstand eine eigene wissenschaftliche Richtung an den Hochschulen des Landes. Das Schulfach war daraufhin in mehreren Reformen Veränderungen unterworfen. Zu Beginn der sechziger Jahre öffnete sich die Geographie neuen Ansätzen und ließ diese dann auch in der Anwendung zu. Diese „*nouvelle géographie*“ wurde im Laufe der Zeit von einer „*géographie recentrée*“ abgelöst. Die Diskussion um neue Ansätze in der Geographie führte allmählich zu eigenen didaktischen Fragestellungen und zur Herausbildung einer selbständigen Didaktik.

# 1. GEOGRAPHISCHE UNTERWEISUNG VOR 1870

In der Zeit vor 1870 gab es Elemente einer geographischen Unterweisung sowohl im Schul- als auch im Hochschulbereich. Grob lässt sich die Geographie dieser Zeit in zwei Epochen einteilen: die traditionelle historische Geographie (*géographie historique traditionnelle*) vom 16. bis 18. Jahrhundert und die Geographie als enzyklopädisches Lernfach (*géographie-répertoire encyclopédique*) im 19. Jahrhundert.

## 1.1 Die traditionelle historische Geographie

Bereits im 16. Jahrhundert lassen sich vereinzelte geographisch relevante Sachverhalte in den Lehrplänen der Pariser Universität nachweisen. Wie auch in der Folgezeit handelte es sich dabei eigentlich mehrheitlich um Aspekte der Kosmographie (DAINVILLE 1940, S. 1-16). Diese so genannte „Pariser Schule“ wurde von den Jesuiten aufgegriffen. Sie hielten eine geographische Unterweisung in der Schule für notwendig, um das Bewusstsein der Lernenden für andere Völker und Kulturen zu öffnen. DAINVILLE zeigte auf, wie sich die Geographie im Zeitalter des Humanismus entwickelte und skizzierte eine Verschiebung von einer allgemein beschreibenden zu einer astronomischen Geographie (DAINVILLE 1940, S. 461).

Ausgangspunkt der historischen Geographie waren die Entdeckungen der Regionen der Welt. Der Tradition der Antike folgend war sie geprägt von der Neugier und dem Interesse für die Verschiedenheit der Länder und deren Sitten. Die damalige Geographie beinhaltete zwei Paradigmen: Das eine beruhte auf der Beziehung zwischen dem, was man sah, und dem, was man hörte und gesagt bekam. Das andere war eine mathematische Formalisierung der Erde (vgl. RETAILLÉ 1990b, S. 30).

Die so entstandenen geographischen Kenntnisse wurden ergänzt durch die „Geographie“ der Humanisten: Entdeckungsgeschichten, detaillierte Reisebeschreibungen, Briefe von Jesuitenpatern und anderes mehr. Neben Abenteuergeschichten fanden sich folkloristische und pittoreske Anmerkungen. Die „Geographie“ könnte zutreffender als eine „Geschichts- oder Geschichtengeographie“ bezeichnet werden (vgl. SCHEIBLING 1994, S. 117; RETAILLÉ 1990b, S. 30; auch DAINVILLE 1940).

Im Zeitalter der Aufklärung war die „Geographie“ Aufgabe der Philosophen. Waren es in Deutschland KANT und HEGEL, die einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Geographie leisteten, so ebneten in Frankreich VOLNEY und MONTESQUIEU dem geographischen Wissen den Weg, indem sie ihre Beobachtungen der vielfältigen physischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten in präzisen Beschreibungen und Erzählungen festhielten. Beide vertraten einen naturalistisch geprägten Humanismus, eine naturalistische Philosophie (vgl. BROC 1972).

Die „Natur“ war damals ein besonderes Schlagwort in der Philosophie. Sie war Bezugspunkt und Argumentationshilfe für metaphysische, politische, künstlerische Reflektionen, denn sie befriedigte die materialistischen Tendenzen einiger Philosophen, ohne dem hartnäckigen Optimismus der Freidenker und Christen zu widersprechen, die an die Güte und Harmonie der Natur glaubten. Von DUBOS bis MONTESQUIEU wurden die natürlichen Einschränkungen im allgemeinen als ein Element der universellen Ordnung angesehen und nicht als blinder Determinismus dargestellt. Auf der Grundlage der Beziehung zwischen Natur und Vorsehung

entwickelte sich ein natürlicher Finalismus, eine Theorie der Abhängigkeit des menschlichen Charakters und des menschlichen Lebens vom Klima (vgl. LEFORT 1992, S. 14).

Die Naturalisten erweiterten den aufklärerischen Aspekt der Geographie durch natürlich-determinierte Erkenntnisse. Aufgrund ihrer beschreibenden Funktion wurde die „Geographie“ allerdings stets und immer wieder als „Anhängsel“ der Geschichte unterrichtet (vgl. SCHEIBLING 1994, S. 166). Sie erhielt daher nie den Status, den sie – vielleicht – verdient hätte. Sie war dazu da, Landschaften zu beschreiben und Klimavariationen zu erklären. Denn es bedurfte einer Disziplin, die den „Stand der Natur“ beschrieb und den Rahmen und die Bühne der geschichtlichen Begebenheiten abgab. Sie wurde zu einem Präliminarium, einer Vorübung der Geschichte. Die Geographie war also lediglich ein Hilfsmittel zum Verständnis historischer Erkenntnisse, ein „Wasserträger“ für das Fach Geschichte (vgl. BRUNET 1993, S. 12; auch BORNE 1993, S. 125 f.).

## 1.2 Die Geographie als enzyklopädisches Lernfach

Das 19. Jahrhundert brachte für die geographische Unterweisung in Frankreich einen ständigen Wechsel zwischen Akzeptanz und Ablehnung. Von 1801 bis 1821 wurde die Geographie im schulischen Bereich toleriert. Aber durch die Reform vom 4. September 1821 verschwand sie aus den Lehrplänen der *Sixième* und *Cinquième*. Mitte der vierziger Jahre des 19. Jahrhunderts wurde sie wieder anerkannt, kurz darauf erneut abgelehnt, dann lediglich an ausgewählten, auf die Militärschule vorbereitenden Klassen gelehrt.

1852 wurde die geographische Unterweisung wieder in den Kanon der regulären, regelmäßigen Schulfächer integriert – mit eigenem Lehrplan und eigenen Unterrichtsstunden. Mangels speziell ausgebildeter Geographielehrer mussten allerdings andere Lehrer den Unterricht übernehmen. Bereits 1865 erfolgte erneut eine gravierende Änderung: Der Historiker Victor DURUY, Minister Napoleons III., meinte, als rein enzyklopädisches Lernfach bestehe die Geographie nur aus einer Auflistung von Begriffen und benötige daher keine gesondert ausgewiesenen Unterrichtsstunden; einige Zeichnungen und Problemstellungen würden ausreichen. Die Inhalte könnten in einer in das Fach Geschichte integrierten Wochenstunde vermittelt werden (Lehrplan von 1865; zitiert in LEFORT 1992, S. 15).

Eben dieser Historiker ging kurze Zeit später noch einen Schritt weiter. Er schaffte zwar die geographischen Inhalte nicht ab, strich aber die letzte verbleibende Wochenstunde geographischen Unterrichts. Dies führte dazu, dass 1870 im Prinzip keine geographische Unterweisung mehr an weiterführenden Schulen stattfand, da die Geschichtslehrer ohne die „Über“stunde nicht bereit waren, „ungeschichtliche“ (sprich: geographische) Inhalte in ihren Unterricht zu integrieren.

Angesichts der Misere der geographischen Unterweisung im höheren Schulwesen muss man wohl die Aussage BENOÎT's (1992a, S. 27), DURUY sei einer der Initiatoren des goldenen Zeitalters der französischen Schulgeographie, anzweifeln – auch wenn DURUY das Fach „*Histoire et Géographie de la France*“ den Pflichtfächern der Primarstufe hinzufügte (vgl. BENOÎT 1992c, S. 6).

## 2. DIE AUSWIRKUNGEN DES DEUTSCH-FRANZÖSISCHEN KRIEGES 1870/71

Vor Beginn des deutsch-französischen Krieges 1870/71 war die Geographie also praktisch aus der schulischen Unterrichtswirklichkeit verbannt. Diese Tatsache sollte später in der Argumentation um das Schulfach Konsequenzen haben, denn in der Folgezeit wurde in schulpolitischen Diskussionen der in der Bevölkerung des Landes herrschende Mangel an geographischen Kenntnissen immer wieder auf die Tagesordnung gebracht.

### 2.1 Revanchistische Gedankengänge

Durch den deutsch-französischen Krieg von 1870/1871 erhielt die Entwicklung der geographischen Unterweisung in Frankreich eine ganz neue Richtung und Bedeutung. Tatsächlich ist ein wichtiger Aspekt zur Wiedereinführung eines regulären Geographieunterrichts ab 1872 im Verhältnis zu Deutschland zu sehen. Hierbei spielte eine dialektische Beziehung zwischen Deutschland und Frankreich eine Rolle:

Die Beziehung war einerseits geprägt von der *Beispielhaftigkeit* Deutschlands. Es wurde argumentiert, dass Preußen nur dank einer klar national geprägten historischen und geographischen Unterweisung den Krieg gewonnen habe. Der Geographieunterricht hatte eine Identifikation mit der eigenen Nation ermöglicht. Darüber hinaus hatten die preußischen Offiziere auch die Geographie Frankreichs in der Schule erlernt und waren in der Lage, Karten zu lesen: „*C'est l'instituteur allemand qui a gagné la guerre*“<sup>4</sup> (SCHEIBLING 1994, S. 13). Es erschien daher nur logisch, dass die französischen Lernenden eine bessere Kenntnis des eigenen nationalen Territoriums und anderer geographischer Räume, aber auch geographischer Arbeitstechniken erlangen sollten, auf der Grundlage einer neuen staatsbürgerlichen, patriotischen und national(istisch) orientierten Motivation (vgl. DAUDEL 1992b, S. 105; auch BENOÎT 1992b, S. 201). Konsequenterweise befasste sich die Dritte Republik ab 1872 – dem Beispiel Preußens folgend – intensiv mit der Wiederaufnahme der Geographie in den schulischen Fächerkanon, besonders vorangetrieben durch Jules SIMON und Jules FERRY (vgl. BENOÎT 1992a, S. 27).

Als Folge der Fixierung auf das Beispiel Deutschland entstand andererseits eine zweite, von der *Herausforderung* geprägte Beziehung. Herausforderung deshalb, weil der Geographieunterricht die erhoffte Revanche vorbereiten konnte. Wurde den preußischen Lehrern der Sieg Deutschlands zugesprochen, so konnte man im Umkehrschluss davon ausgehen, dass bei einer fundierten Unterweisung in Geographie und Geschichte die französischen Bürger mindestens ebenbürtig sein müssten. Daher war es zu diesem Zeitpunkt kein Problem, die Geographie in den offiziellen Kanon der zu lehrenden Fächer zu integrieren.

Man kann nachvollziehen, dass die von nun an unterrichtete Geographie stark ideologisch geprägt war. Sie ging von der Gewissheit aus, dass eine nationale Identität existierte, die sich im Prinzip wie ein organisches Wesen darstellte und daher eine Amputation ihres Territoriums nicht erleiden konnte und durfte.

---

<sup>4</sup> „Der deutsche Volksschullehrer hat den Krieg gewonnen!“

Die Schulgeographie mit einem postulierten staatsbürgerlichen Nutzen wurde seit dieser Zeit als eine kämpferische und politisch aktive Disziplin (*discipline militante*) gesehen: Zunächst huldigte sie dem Gedanken der Revanche, später folgte sie kolonialistischen Gedankengängen.

Émile LEVASSEUR (1828-1911), ursprünglich Historiker, aber durch die Beschäftigung mit der Wirtschaftsgeschichte Geograph geworden, wurde 1872 zum *Inspecteur Général* ernannt. Die Stellung des *Inspecteur Général* entsprach (und entspricht noch heute) einem leitenden Schulaufsichtsbeamten. Seine Aufgabe bestand darin, die Entwicklung der geographischen Unterweisung in der Primar- und der Sekundarstufe voranzutreiben – zu einer Zeit, als die Geographie an den Universitäten noch keinen autonomen Status besaß. LEVASSEUR kann als der Wegbereiter des Geographieunterrichts in Frankreich bezeichnet werden, denn er schrieb die ersten Lehrpläne mit pädagogischer Progression für das Fach, die in ihrer groben Struktur bis heute Gültigkeit besitzen (vgl. SCHEIBLING 1994, S. 14). Er ging sogar soweit, die Geographie als Vorläufer der Wirtschaftspolitik oder der politischen Wirtschaft zu bezeichnen. Sie sei die Disziplin, die auf das Studium der Wirtschaftswissenschaften vorbereite.

Der Nutzen der Schulgeographie ließ sich anhand zweier großer politischer Leitlinien definieren, einer ideologisch-politisch-patriotischen und einer eher wirtschaftspolitischen. Vorrangiges Ziel des Geographieunterrichts war, Frankreich lieben und die Welt kennen zu lernen. Dabei war die bedeutendere der zwei Leitlinien eindeutig die auf eine Identität mit der eigenen Nation abzielende patriotische. Durch den Geographieunterricht lernten die jungen Franzosen ihr Heimatland kennen und erfuhren Wissenswertes über andere Länder der Welt. Dadurch wurden sie zu aufgeklärten Staatsbürgern, gebildeten Menschen, die sich in der Zukunft zu vernünftigen und praktischen bzw. praxisbezogenen „Politikern“ entwickeln konnten. Die Lernenden sollten erkennen, dass die eigene Nation im Vergleich zu anderen Staaten zu den Ländern gehörte, in denen es sich am besten leben ließ. Als Beispiel für viele sei an dieser Stelle der Lehrbuchautor FONCIN zitiert, der den „patriotischen Nutzen“ der Geographie folgendermaßen erläutert:

*„Si nous voulons [...] conserver une place dans le monde [...], il faut, avant toute chose, que nous sachions la géographie, que nous soyons renseignés sur les productions de chaque pays, les usages, les préférences, le tempérament, l'humeur de chaque peuple, les intérêts politiques de chaque Etat. Ainsi nos jeunes Français deviendront de bons commerçants et plus tard, des citoyens éclairés, des politiques instruits, sensés et pratiques. [...] Si la France [...] sait joindre le sens positif qui lui a souvent fait défaut, non seulement elle conservera sa place entre les peuples, mais elle pourra conquérir la prééminence.“<sup>5</sup>*

(FONCIN 1885, zitiert nach LEFORT 1992, S. 20 f.)

---

<sup>5</sup> „Wenn wir auf der Welt eine wichtige Rolle bewahren wollen, ist es in erster Linie nötig, dass wir die Geographie kennen, dass wir über die Produkte jedes Landes, die Sitten, die Vorlieben, das Temperament, den Humor jeden Volkes, die Interessen jedes einzelnen Staates Bescheid wissen. Dadurch werden unsere jungen Franzosen zu guten Händlern und später zu erleuchteten Staatsbürgern, gebildeten, weitsichtigen und praktisch orientierten Politikern. [...] Wenn Frankreich [...] es versteht, diesem Leben noch den positiven Sinn hinzuzufügen, an dem es dem Land oft gemangelt hat, wird es nicht nur seinen Platz unter den Völkern bewahren, sondern darüber hinaus eine Vorherrschaft erlangen können.“

Der französische Patriotismus des späten 19. Jahrhunderts grenzte fast schon an eine Verklärung der Heimat und wurde auch so im Geographieunterricht eingesetzt. Der Schock der Niederlage von 1871 saß tief.

### 2.3 Die Schulreform von 1890

Zwischen 1871 und der Jahrhundertwende gab es drei Schulreformen. Die Reform von 1880 betraf nur die Fächerverteilung, die von 1885 beschäftigte sich mit Teilaspekten der Schule, die die Geographie nicht berührten. Die Reform von 1890 stellte allerdings eine allgemeine Reform dar, die alle schulischen Ebenen und Fächer berührte.

Wurde 1871 die offizielle Einführung der Geographie als Schulfach durch das Desaster im deutsch-französischen Krieg begründet, so musste in der Schulreform von 1890 erneut die Existenz der Schulgeographie gerechtfertigt werden. Zwar hätte wohl niemand bestritten, dass geographische Kenntnisse in der sich verändernden Welt notwendig sind; die Nation Frankreich sollte schließlich gerächt und rehabilitiert werden. Es wurde aber gleichzeitig hervorgehoben, dass der ideologische Nutzen allein langfristig nicht ausreichte, die Existenz des Faches zu rechtfertigen. Die Schulgeographie müsse darüber hinaus eine pädagogische und erzieherische Bedeutung, eine Bildungsrelevanz besitzen, um definitiv im Fächerkanon verbleiben zu können (nach AUDIGIER 1993a, S. 182).

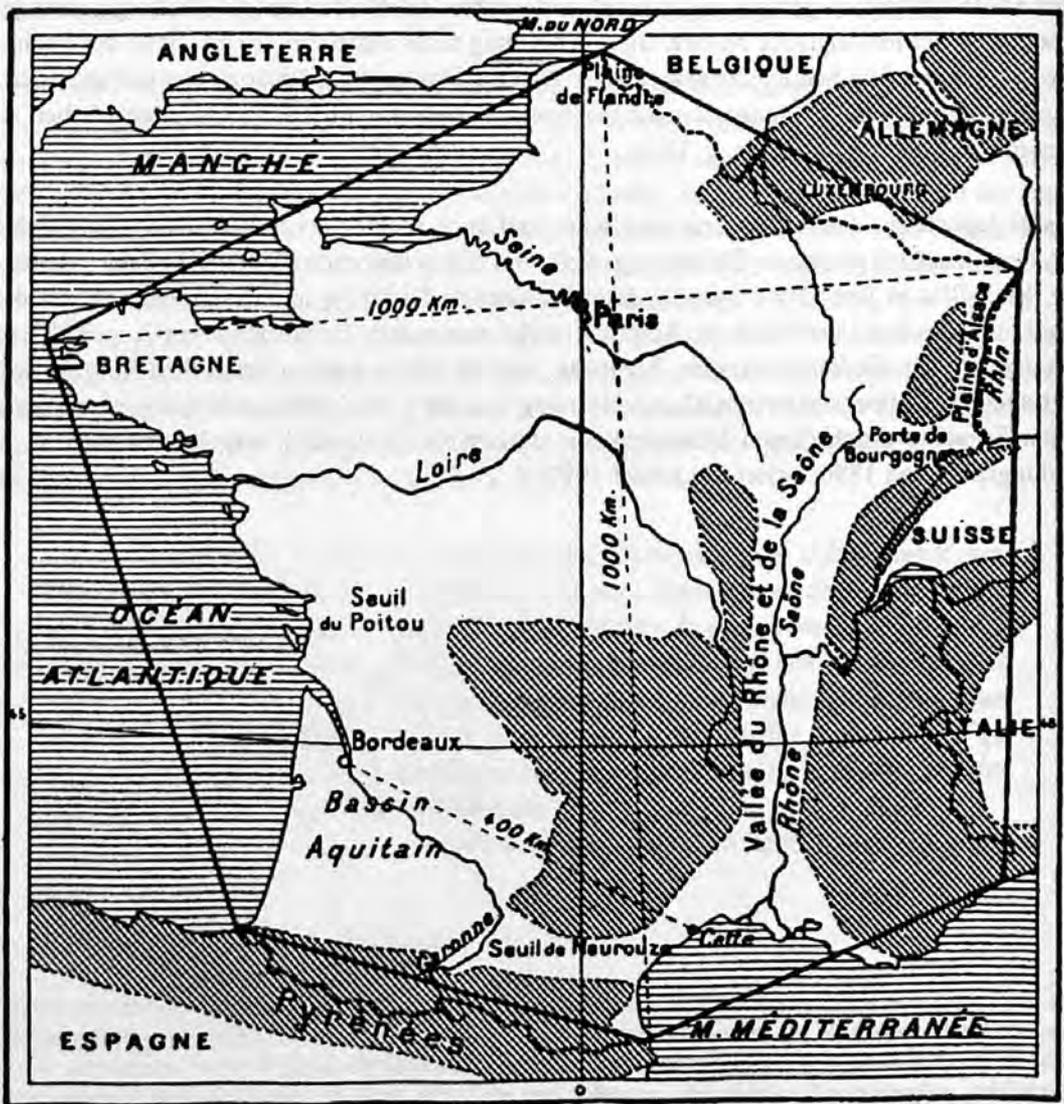
Es war jedoch zur damaligen Zeit politischer und auch ideologischer Wille, die Geographie mit einer staatsbürgerlichen Zielsetzung weiterhin als bedeutendes Unterrichtsfach zuzulassen. Sie sollte in ihrer Funktion als identitätsbildende Disziplin in Zusammenhang mit der Geschichte bei den Lernenden die Amputation des nationalen Territoriums vor Augen führen und dadurch den Gedanken an eine Revanche, an eine Genugtuung nähren. Ihre Aufgabe war aber auch, Stolz über die territoriale Ausdehnung und die wirtschaftliche Expansion hervorzuheben. Es sollte durch diesen Unterricht ein starkes Nationalgefühl aufgebaut werden (vgl. Bildungsplan von 1890; zitiert in LEFORT 1992, S. 21 f.).



### 3. DAS HEXAGON UND SEINE GRENZEN IM 19. UND 20. JAHRHUNDERT

Die Einführung des Geographieunterrichts in der Schule zu Beginn der Dritten Republik war also geprägt vom Gedanken der Revanche, seine Fortführung in späterer Zeit von staatsbürgerlichen und patriotischen Notwendigkeiten. Gemeinsam mit dem Fach Geschichte sollte das Nationalgefühl mit republikanischem Gedankengut verschmolzen und der Patriotismus in der Kenntnis der territorialen Einheit der Nation verankert werden. Die geographische Unterweisung hatte als hauptsächliches Ziel, den zukünftigen Staatsbürgern Liebe zur eigenen Nation anzuerziehen. Um die Stärkung des Nationalgefühls voranzutreiben, war ein ideologisches Konstrukt nötig, welches auf einfache Art Symbolkraft besaß. Nicht von ungefähr gewann in dieser Zeit die Darstellung Frankreichs als „das Hexagon“ (Abb. 3) an Bedeutung.

Abb. 3: Das Hexagon im Schulbuch des beginnenden 20. Jahrhunderts



Quelle: COLIN/FRAYSSE 1929, S. 8

### 3.1 Territoriale Einheit als wesentlicher Aspekt der Identitätsbildung

Wichtigstes Element war die Darstellung der Nation als eine territoriale Einheit, die sich aus der Verbindung von Boden und Bevölkerung ergab und auf zwei verschiedene Arten präsentiert wurde:

- Die Einheit und Besonderheit Frankreichs gegenüber anderen europäischen Staaten und vor allen Dingen gegenüber Deutschland wurde bewusst gemacht.
- Die Vorstellung einer territorialen Einheit verwies implizit auch auf eine nationale Einheit und ein Nationalgefühl, die beide trotz – oder gerade wegen – regionaler Partikularismen existierten.

LEFORT (1992, S. 65-67) weist in ihrer Analyse der damaligen Schulliteratur auf drei Aspekte hin, auf denen diese Konzeption beruhte: die physische Harmonie und Einheit des Territoriums, das Hexagon als demographischer Schmelztiegel, die Anpassung von Temperament und Sitten an die unterschiedlichen Naturräume. Zum Aufbau eines patriotischen Gedankens, eines Nationalgefühls, beschwor die Schulgeographie einen externen Feind, während sie die Disparitäten im Inneren des Landes quasi ignorierte. Es wurde bevorzugt ein Prinzip der Fusion gewählt, das durch Druck von außen gefestigt und gefördert wurde. Regionalistische Bewegungen politisch-kultureller Art, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts aufkamen, hatten ihren Ursprung daher wohl nicht in der geographischen Schulliteratur, da patriotische Gedanken dort auf ein gemeinsames Ziel hin fixiert waren. Das Fach Geschichte erstellte ein nationales Pantheon, während die Geographie die zentrifugalen regionalen Besonderheiten absorbierte und die Energie an den Grenzen mobilisierte. Beide Fächer führten den Kampf der territorialen und politischen Einheit gegenüber regionalen Dissenzen und gegen ideologische Verschiedenheiten. Einheit und Harmonie waren Schlüsselwörter, die in ein pädagogisches Prinzip aus drei Hauptthemen eingebunden wurden: geometrisches Gleichgewicht des französischen Territoriums (siehe Abb. 3), ausgeglichene Mannigfaltigkeit der Regionen, Übereinstimmung der sozialen und physisch-geographischen Harmonien.

### 3.2 Die „Geometrisierung“ des französischen Territoriums als Beispiel für Harmonie und Vorsehung

Das Nationalgefühl wurde durch die Verwendung geometrischer Figuren zur Darstellung der Landesform verstärkt. Am häufigsten wurde – wie bereits erwähnt – das Hexagon verwendet. SCHRADER/GALLOUÉDEC beschrieben am markantesten die bemerkenswerte Einfachheit und Harmonie des Landes, das sich dadurch von allen anderen Regionen Europas abhob. Sie bestimmten genauestens die Eckpunkte und präsentierten den Verlauf der Verbindungslinien: „*Ses contours mouvementés s'harmonisent de la manière la plus gracieuse avec la solide majesté de l'ensemble*“<sup>6</sup> (SCHRADER/GALLOUÉDEC 1896, zitiert nach LEFORT 1992, S. 68). Genauer, aber auch patriotischer, lässt sich das Hexagon kaum beschreiben.

Nimmt man nun die Idee des Hexagons und vervollständigt sie durch ein Prinzip der absoluten Symmetrie, so lässt sich darauf tatsächlich eine Ideologie begründen. Mittelpunkt des

---

<sup>6</sup> „Seine bewegten Umrisse harmonisieren auf besonders anmutige Weise mit der soliden Herrschaft des Ganzen.“

nationalen Territoriums war das Zentralmassiv. Bereits BEAUMONT setzte 1841 in einem Kommentar zur geologischen Karte Frankreichs das Zentralmassiv in den geophysischen Mittelpunkt des Landes: „*Tout semble fuir en divergeant du Massif Central, ce centre élevé [...] Il domine tout ce qui l'entoure et ses vallées divergentes versent les eaux dans toutes les directions. Les routes s'en échappent en rayonnant, comme les rivières qui y prennent leurs sources.*“<sup>7</sup> (BEAUMONT 1841, zitiert nach LEFORT 1992, S. 70, Anm. 18)

Man könnte Frankreich auch mit einer Festung vergleichen, um die herum ein gleichmäßiges geometrisches System existiert: das Zentralmassiv als der Burgfried und die Hauptburg Frankreichs, die Alpen und die Pyrenäen als die äußeren Verteidigungslinien. Dazwischen befindet sich ein Ring von Ebenen, dem große Bedeutung beigemessen wird, da sich dort die wichtigsten Wasseradern befinden, die dem Transport von Menschen, Ideen, Waren und Armeen dienen (nach SCHRADER/GALLOUÉDEC 1896; zitiert in LEFORT 1992, S. 70). Die Auswirkungen der Niederlage von 1871 sind bei einer solchen Darstellung unter Verwendung militärischer Begriffe nicht zu übersehen.

Die physische Geometrie wurde durch eine zweite, radiale Symmetrie ergänzt, die Paris als politisches, historisches und symbolisches Zentrum auswies. Stellvertretend für viele andere hier eine Belegstelle von FONCIN, in der diese Darstellung besonders deutlich wird:

*„Paris est le coeur de la France ; les lignes fluviales ou ferrées qui rayonnent vers le Nord, l'Est ou l'Ouest, ou qui contournent le Massif Central pour gagner le Sud, sont comme les artères et les veines ramifiées en une foule innombrable de petits vaisseaux, qui reçoivent du centre ou y ramènent par des mouvements continus toutes les forces vives du pays.“*<sup>8</sup>

(FONCIN 1892, S. 137; zitiert nach LEFORT 1992, S. 70)

Neben den beiden geometrischen Betrachtungsweisen gab es noch eine weitere, die Polarisierung: Das Zentrum Frankreichs war hier nicht der Mittelpunkt des geographischen Raums (Bourges und das *Bourbonnais*), nicht die Hauptwasserscheide (im *Plateau de Dijon*) und auch nicht die Trennlinie der Völker (die Loire). Vielmehr war das Zentrum Frankreichs eher durch politische denn durch natürliche, eher durch menschliche denn durch materielle Gegebenheiten bedingt. Es handelte sich um ein leicht nach Norden verlagertes Zentrum in unmittelbarer Nachbarschaft Englands, Flanderns und Deutschlands, welches durch die Flüsse, die es umflossen, geschützt und nicht isoliert wurde. Es charakterisierte sich durch seinen Namen: *Ile-de-France* (nach MICHELET 1947, S. 83). Der Name war Programm. Der Mittelpunkt des Landes, das Zentrum Frankreichs sollte auch ein Angebot zur Identifikation darstellen.

In allen Darstellungen erschien Frankreich (nahezu) als ein vollkommenes, symmetrisches Gebilde. Die Prinzipien der Geometrisierung des Landes, ob konzentrisch, radial oder polarisiert, führten zu einer perfekten räumlichen Wahrnehmung des Landes und täuschten viel-

---

<sup>7</sup> „Alles scheint vom Zentralmassiv aus auseinander zu laufen, diesem erhobenen Zentrum [...]. Es erhebt sich über allem, was es umgibt und seine auseinanderlaufenden Täler verbreiten die Gewässer in alle Richtungen. Die Straßen gehen von hier aus strahlenförmig ab ebenso wie die Flüsse, die hier ihre Quelle haben.“

<sup>8</sup> „Paris ist das Herz Frankreichs. Die Wasser- und die Schienenwege, die von hier aus strahlenförmig nach Norden, Osten oder Westen führen oder die das Zentralmassiv umfahren, um den Süden zu erreichen, sind wie verzweigte Arterien und Venen einer unzähligen Menge kleiner Gefäße, die durch ständige Bewegung vom Zentrum des Landes alle lebenden Kräfte erhalten oder sie ihm zurückbringen.“

leicht auch den Lernenden eine derartige Realität vor, da sie zu Inhalten der Schulbücher wurden.

Auf diese Weise kam es bereits sehr früh zu einer Beschwörung der nationalen Einheit, die mit dem Begriff der Harmonie gleichgesetzt wurde. Die vielen verschiedenen Völker, die ihren Weg durch Frankreich fanden, wurden von der Harmonie der Formen und des Reliefs so sehr eingenommen, dass sie sesshaft und auf diesem Territorium zusammengeführt wurden. Hier vereinte sich das Temperament der Völker des Südens mit dem des Nordens, hier kreuzten sich die Wege der mediterranen Kultur mit denen der keltischen und der germanischen. Die unablässige Erneuerung des Denkens schuf die Originalität Frankreichs, seine Intellektualität, die in der Geschichte der Philosophie eine besondere Rolle spielte (nach SCHRADER/GALLOUÉDEC 1896; zitiert in LEFORT 1992, S. 73).

In der Geographie war die Verbindung zwischen dem Boden Frankreichs und dem französischen Volk ein zentrales Anliegen. PLANHOL weist in seiner historischen Geographie nach, dass die Lage Frankreichs bereits in der Antike dazu prädestiniert war, Gallien zu einer der florierendsten Gegenden des Globus zu machen. Allerdings mussten erst Handelsbeziehungen entstehen, damit die natürlichen Hindernisse überwunden und sich die Nation entfalten konnte (vgl. PLANHOL 1988, S. 15-19).

Für DUBOIS war Frankreich der beste Beweis für eine ethnische Fusion von Völkern, die sich im Laufe der Geschichte hier angesiedelt haben:

*„Nul ne possède un mélange plus harmonieux de ces qualités contradictoires, imagination et bon sens, esprit de poésie et de méthode, d'observation précise et de généralisation hardie. Le goût français est apprécié du monde entier. Cette sorte d'universalité de notre esprit national constitue son originalité particulière. C'est en nous que se concilient les caractères si souvent opposés de divers peuples européens. La France apparaît ainsi comme la personnification la plus complète de l'esprit européen dans son ensemble.“<sup>9</sup>*

(DUBOIS 1896; zitiert nach LEFORT 1992, S. 74)

Frankreich erschien als die Personifizierung des europäischen Geistes, war sozusagen gleichbedeutend mit einer „europäischen Melange“. Demnach wäre Frankreich auch eine Art Vorreiter für den Gedanken einer europäischen Einheit – und das bereits im 19. Jahrhundert.

Frankreich und der Franzose im allgemeinen wurden als ein weltumspannendes Phänomen beschrieben, ebenso wie das Französische. Zwar gab es Unterschiede zwischen den Menschen, die aber eigentlich nur eine folkloristische Sicht der Bevölkerung darstellten und den französischen Typus nuancierten. Die Schulbuchautoren legten Wert auf die Tatsache, dass

---

<sup>9</sup> „Kein Land besitzt eine harmonischere Mischung seiner gegensätzlichen Qualitäten, seiner Einbildung und seines guten Sinnes, seines dichterischen und methodischen Geistes, seiner genauen Beobachtungsgabe und seiner beherzten Verallgemeinerung. Der französische Geschmack wird von der ganzen Welt geschätzt. Diese Art von Universalität unseres nationalen Geistes ist die Grundlage seiner eigenständigen Originalität. In uns versöhnen sich die oft opponierenden Charaktere von verschiedenen europäischen Völkern. Frankreich erscheint auf diese Weise als die vollständigste Personifizierung des europäischen Geistes in seinem Ganzen.“

Geschichte und Geographie aus der ethnischen Diversität eine homogene Einheit gemacht hatten, die durch die französische Sprache geeint wurde.

### 3.3 Die Phase des „Organizismus“

Die ethnische Diversität (*le creuset ethnique*), die Überlegenheit (*la suprématie*) der französischen Sprache und das Fehlen einer regionalen Individualität waren die drei kulturellen Elemente, die der Darstellung einer nationalen Einheit dienten. Höhepunkt der Personifizierung eines geographischen nationalen Ganzen war das französische Wesen (*le génie français*). Frankreich wurde personifiziert, wie es der Historiker MICHELET in seinem *Tableau de la France* aufzeigte:

*„Mais il ne faut pas prendre ainsi la France pièce à pièce, il faut l'embrasser dans son ensemble. C'est justement parce que la centralisation est puissante, la vie commune, forte et énergique, que la vie locale est faible. Je dirai même que c'est là la beauté de notre pays. [...] L'Angleterre est un empire, l'Allemagne un pays, une race ; la France est une personne.“*<sup>10</sup> (MICHELET 1947, S. 92)

So begann in der französischen Geographie – wie auch in anderen Disziplinen – eine Phase des „Organizismus“. Die Einheit von Boden und Mensch war keine Wechselbeziehung, sondern kam aus einem finalisierten Determinismus. Die Natur hatte dem nationalen Boden die harmonischen Bestandteile gegeben, die seine Einheit und seine Besonderheit erklärten. Man könnte zu dem Zeitpunkt die französische Geographie auch als „Wissenschaft der Harmonie“ bezeichnen. Die nationale Gesamtheit war harmonisch, weil sie ein Organismus war.

Bereits im 18. Jahrhundert wurde eine harmonisierende Vision in erster Linie durch französische Naturalisten wie z.B. Bernardin DE SAINT-PIERRE verkörpert, der schon 1773 in *Voyage à l'île de France* sowohl wissenschaftliche als auch philosophische Aspekte in Zusammenhang brachte. Er baute die Natur als physisch-geographische Gegebenheit in einen Kreislauf von Vorsehungen ein. Im 19. Jahrhundert wurde die Wissenschaft der Harmonie im schulgeographischen Bereich durch LEVASSEUR, im hochschul- oder forschungsgeographischen Bereich durch VIDAL DE LA BLACHE vertreten.

LEVASSEUR bemühte die solare und die terrestrische Harmonie, die auf das wissenschaftliche Denken der Aufklärung verwiesen. Die soziale Harmonie wurde dagegen erst im 19. Jahrhundert erwähnt. Zwar war nur im Schulbuch von LEVASSEUR eine derart systematisierte Auffassung der Harmonie vorhanden. Alle schulischen Quellen verwiesen aber auf eine Vision, die gleichzeitig harmonisch, organizistisch und finalisiert die Beziehung zwischen Mensch und Natur betrachtete. Alle Personen, die diese generelle Harmonie zerstörten, wurden nicht nur als Ignoranten, sondern als Verbrecher gegen die Menschheit (nach SCHRADER 1893, zitiert in LEFORT 1992, S. 81) bezeichnet.

---

<sup>10</sup> „Aber man darf Frankreich nicht Stück für Stück betrachten, man muss es in seiner Ganzheit umfassen. Gerade weil die Zentralisierung so mächtig und das gemeinsame Leben so stark und energiegeladen ist, bleibt das lokale Leben schwach. Ich würde sogar sagen, genau darin liegt die Schönheit unseres Landes. [...] England ist ein Kaiserreich, Deutschland ist ein Land, eine Rasse; Frankreich ist eine Person.“

### 3.4 Grenzziehungen

Man kann sich vorstellen, dass aus der Sicht der Harmonie die „Amputation“ des französischen Territoriums durch den Frankfurter Vertrag noch unerträglicher wurde. Denn die gravierendste Konsequenz des Frankfurter Friedens war für Frankreich der Verlust der Territorien Elsass-Lothringens (vgl. auch PLETSCH 1997, S. 86 und 94). Deren Annexion durch Deutschland warf die Frage nach den Grenzziehungen und deren Legitimität auf; denn wenn die notwendige und endliche Einheit des französischen Territoriums dargestellt wurde, musste sie zugleich auch materialisiert, d.h. durch Grenzen legitimiert werden. In der Frage der Grenzen und der Grenzziehungen nahm die Geographie klar eine kämpferische Stellung ein.

Obwohl ein Großteil der Grenzziehungen durch natürliche Phänomene erklärt werden könnte, bemühte die Geographie paradoxerweise zunächst historische Argumente. Was machte die Grenzen verständlich und legitim? Beiden Fragen widmeten französische Geographen des ausgehenden 19. Jahrhunderts lange historisch-diplomatische Ausführungen:

*„Cette conception fut reprise au XIX<sup>e</sup> siècle [...] par un certain nombre d'historiens et d'historiographes, pour accréditer l'idée que la politique extérieure aurait sous la Monarchie comme sous la Révolution et l'Empire obéi au même dessein, en toute continuité spatio-temporelle. Dessein comme clé interprétative de la formation géographique de la France, sur la longue durée. On s'attacha alors à en trouver la formulation initiale dans Richelieu ou dans Vauban [...]. L'invention de cette théorie s'est produite dans le contexte politique interne d'après 1815, marqué par une division profonde entre libéraux et héritiers de la Révolution et monarchistes, les uns partisans des frontières «naturelles» de 1795 [...], les autres des «anciennes limites».“<sup>11</sup>* (FOUCHER 1991, S. 95 f.)

Die Geschichtsschreiber stellten die Abfolge der Ereignisse als linear und aufeinanderfolgend dar. Dadurch erreichten sie, dass die Grenzen durch die Geschichte als prädestiniert erschienen. Sie bezogen sich auf Gallien, auf den besonders langen Zeitraum, auf die Kontinuität. Ihre Thesen fanden laut FOUCHER (1991, S. 96) vor allem durch DURUY (!) und SOREL Verbreitung. Die historischen Episoden wurden „begradigt“, wodurch sich die natürliche Grenzziehung den historischen Begebenheiten anpasste oder umgekehrt.

Hier ist eine ungenaue historische Darstellung erkennbar, die vom vorherbestimmten Fortschritt der Geschichte spricht. Der Determinismus beherrschte das damalige positivistische geschichtliche Denken, an das sich die historische Geographie vollständig anpasste. Die oberflächliche Betrachtung führte am Ende dazu, dass chronologische Brüche und räumliche Lücken überdeckt wurden; alles wies auf eine vorherbestimmte nationale Einheit hin. So ließ sich eine perfekte geographische und historische Weltanschauung errichten. Die pädagogische

---

<sup>11</sup> „Diese Konzeption wurde im 19. Jahrhundert [...] durch bestimmte Historiker und Geschichtsschreiber wieder aufgenommen, um die Idee zu bestätigen, dass die Außenpolitik unter der Monarchie wie auch unter der Revolution und dem Kaiserreich – in voller zeitlicher und räumlicher Kontinuität – dem gleichen Ziel gedient hätte. Das Ziel ist hier der interpretative Schlüssel der geographischen Entwicklung Frankreichs über einen langen Zeitraum. Man versuchte dann die ursprüngliche Formulierung bei Richelieu oder Vauban zu finden [...]. Die Erfindung der Theorie entstand im innenpolitischen Kontext nach 1815, geprägt durch eine tiefe Trennung zwischen Liberalen, Erben der Revolution und Monarchisten; die einen Partisanen der „natürlichen“ Grenzen von 1795 [...], die anderen Anhänger der „alten Begrenzungen“.“

Argumentation entwickelte sich in den Bereichen Natur und Geschichte, wobei historische Aspekte als maßgebend angesehen und daher immer als erste dargestellt wurden.

Durch den historischen Ablauf wurde eine andere, viel fundamentalere Legitimität als die der Geschichte aufgedeckt, nämlich die der Natur. Die Prädestiniertheit des Menschen durch die Natur bildete den Schlüssel zur Einheit; hier war nicht ein historisches Argument zu sehen, sondern fast schon eine nahezu biologische Realität. Ein Nationalgefühl war latent immer schon vorhanden, obwohl die verschiedenen französischen Provinzen mit eigenen Gewohnheiten, Gesetzen und Sitten isoliert voneinander existierten und deren Bevölkerung von der großen nationalen Einheit nur eine unklare oder gar nur vage Vorstellung hatten.

Der Begriff der natürlichen Grenzen ließ sich in ein großes Problemfeld einbeziehen, dessen Auswirkungen und kultureller Wert bei der Entstehung eines nationalen Zugehörigkeitsgefühls durchaus fühl- und begreifbar sein konnten. Die Notwendigkeit eines nationalen und republikanischen Zusammenhalts erforderte die Bildung einer Verbindung zwischen Gegenwart und Geschichte, d.h. die Begründung für Grenzziehungen in der Vergangenheit musste auch in der Gegenwart nachvollziehbar sein. Während aber die Alpen oder die Pyrenäen als Grenzen leicht zu rechtfertigen waren, traf dies auf den Rhein oder die Nordgrenze Frankreichs weniger oder überhaupt nicht zu. In beiden Fällen schien die wacklige geographische Argumentation ohne historische Rechtfertigung nicht auszukommen (vgl. LEFORT 1992, S. 82-84).

Tatsächlich trat hier neben der Natur und der Geschichte noch ein drittes Element für die Bestimmung und die Rechtfertigung von Grenzen zu Tage: die Tradition. Die Geographie berief sich auf Deutschland, wo jahrzehntelang definiert worden war, dass soweit die deutsche Sprache klinge, deutsches Land sei. Desgleichen könne in Frankreich gesagt werden, dass Tradition, Geschichte und Natur immer schon die natürlichen Grenzen Frankreichs gezeichnet haben: Rhein, Alpen und Pyrenäen (nach DRAPEYRON 1883; zitiert in LEFORT 1992, S. 84). In diesem Fall liegt eine politisch-historische Dimension vor. FOUCHER wies in diesem Zusammenhang auf die falsche Reihenfolge der Argumentation hin:

*„N'est-ce pas en France que fut construite et diffusée, au XIX<sup>e</sup> siècle, la notion de «frontières naturelles», dont on voulut faire, a posteriori mais à tort, l'axe logique de la formation territoriale du pays et le principe directeur constant des relations extérieures immédiates? Ses promoteurs, soucieux de consensus politique, n'ont-ils pas, dès lors, influencé durablement la pensée politique et stratégique des décideurs, y compris des plus célèbres?“<sup>12</sup>* (FOUCHER 1991, S. 75)

Das nachträgliche Hervorheben der natürlichen Grenzen hat neben seiner politisch-historischen auch eine strategische Bedeutung. Daher muss das Gesagte noch um die Einflüsse aus der Militärgeographie ergänzt werden, denn Grenzen werden auch durch militärische Ereignisse bestimmt.

---

<sup>12</sup> „Entstand nicht in Frankreich im 19. Jahrhundert der Begriff der „natürlichen Grenzen“ und wurde er nicht von dort verbreitet? Ein Begriff, der im Nachhinein, aber zu unrecht, dazu dienen sollte, die logische Achse der territorialen Entstehung des Landes und das konstante Leitprinzip der Außenbeziehungen zu sein? Haben nicht diese auf einen politischen Konsens bedachten Wegbereiter seither nachhaltig das politische und strategische Denken der Entscheider, auch sehr berühmter, beeinflusst?“

### 3.5 Die Bedeutung der Militärgeographie

Die Grenzziehungen, die in der Schulgeographie – zumindest am Ende des 19. Jahrhunderts – angesprochen wurden, bezogen sich notwendigerweise auf ein militärisches und strategisches Ziel. Die nationale Geographie wurde im Unterricht dargestellt – ausgehend vom Thema der Bastion:

*„Entre Paris et la frontière de l'Est, on compte sept crêtes, nettement tracées, concentriques à Paris, et qui forment une série de positions utilisables pour arrêter la marche d'armées d'invasion. [...] Si l'on veut comparer la France à une vaste forteresse hexagonale, Paris n'en serait pas le réduit. Ce réduit, on le trouverait, comme au temps de César, à égale distance des diverses frontières, dans le Massif du Morvan et dans le Massif Central, où pourrait sans doute se prolonger, jusqu'à ces dernières limites, une guerre défensive dans laquelle l'existence nationale serait en jeu.“*<sup>13</sup> (GÉNÉRAL NIOX 1893; zitiert nach LEFORT 1992, S. 85, Anm. 70)

Das Zusammenwirken von physisch-geographischen und militärischen Aussagen bildet ein sehr starkes Element patriotischer Beweisführung, das es erlaubt, über die unterschiedlichen Qualitäten der verschiedenen Orte nachzudenken. Daher nimmt neben der territorialen Organisation des Landes auch die militärische einen wichtigen Platz in der Schulgeographie ein. Als Beispiel sei hier dargestellt, wie der Rhein als natürliche Grenze in Schulbüchern behandelt wurde: *„Le Rhin, de Bâle à Mayence, est la limite normale de la France moderne, comme il a été celle de la Gaule romaine [...]. cela est dans l'intérêt mutuel des deux grandes nations qui se sont constituées à l'est et à l'ouest du fleuve.“*<sup>14</sup> (GÉNÉRAL NIOX 1893; zitiert nach LEFORT 1992, S. 85)

Als logische Folge wurde das „deutsche Frankreich“ ebenfalls vorgestellt: Die Vogesen seien ein rein französisches Gebirge. Daher seien nicht die Vogesen, sondern der Talweg des Rheins die Ostgrenze Frankreichs. Der Fremde sei für den Elsässer nicht der Lothringer, sondern der Badener. Das deutsche Frankreich bestehe daher aus zwei Gebieten, Elsass und Lothringen. Und dieses deutsche Frankreich gehöre rechtlich unabänderlich zum französischen Territorium, trotz Annexion durch Deutschland, denn die Bewohner seien mit ganzem Herzen Franzosen. So lange sie vom Mutterland getrennt seien und in Abhängigkeit lebten, werde es sich um ein unüberwindbares Hindernis bei der Versöhnung zwischen Deutschland und Frankreich handeln (vgl. LEFORT 1992, S. 85).

Die Franzosen Elsass-Lothringens, ihrer *mère-patrie*, ihres Mutterlandes beraubt, mussten daher eine unzerstörbare Treue zu ihrem Land empfinden. Die Definition des Territoriums

---

<sup>13</sup> „Zwischen Paris und der Ostgrenze befinden sich sieben klar gezeichnete Höhenlinien, die konzentrisch zu Paris verlaufen und eine Reihe nutzbarer Stellungen bilden, um das Anrücken einer Invasionsarmee aufzuhalten. [...] Will man Frankreich mit einer großen sechseckigen Festung vergleichen, dann wäre Paris nicht der Turm für den Rückzug. Diesen Turm fände man – wie bereits zu Zeiten Cäsars – in gleicher Entfernung zu allen Grenzen im Morvan- und im Zentralmassiv. Hierher könnte sich vermutlich ein Verteidigungskrieg bis zum Schluss verlängern, bei dem die nationale Existenz auf dem Spiel stünde.“

<sup>14</sup> „Von Basel bis Mainz ist der Rhein die normale Grenze des modernen Frankreich, wie er es zur Zeit des römischen Galliens war [...]. Dies liegt im gegenseitigen Interesse der beiden großen Nationen, die sich östlich und westlich des Flusses gebildet haben.“

aufgrund natürlicher Grenzen rechtfertigte es, bei den Lernenden eine Motivation aufzubauen, das 1871 verlorene Elsass-Lothringen zurückzuerobern (vgl. DAVID 1992, S. 38).

Entgegen der Wahrnehmung französischer Harmonie, führten allerdings nicht alle Schulbücher den gleichen Diskurs. Die akademische Ausbildung der Lehrbuchautoren (Unterrichtende oder Militärs), ihre politischen oder wissenschaftlichen Vorstellungen prägten die Welt der Schulbücher und sorgten für unterschiedlich ausgerichtete Lehrwerke. Einerseits fand sich eine moderate Position, die natürliche und historische Grenzen rechtfertigte aber auch offen legte (so z.B. DUBOIS und LEVASSEUR). Andererseits wurde eine nicht oder sehr wenig nuancierte und klar revanchistische Haltung bemüht wie z.B. GÉNÉRAL NIOX, FONCIN und BOUGIER (vgl. LEFORT 1992, S. 88).

1991 wies FOUCHER darauf hin, dass der Militärdienst natürlich Auswirkungen auf die mentale Wahrnehmung von Grenzen gehabt habe. Wichtiger seien aber die kartographischen Abbildungen gewesen, die Relief und Inhalte in der Bevölkerung verbreiteten und so zur Bildung von *mental maps* geführt haben. Die Abbildungen riefen innere Bilder von Landschaften und nationalen Erinnerungen hervor. Sie zeigten die Grenzen auf. Die Karten hatten den Stellenwert von Ikonen, die verehrt und sehr pfleglich behandelt wurden. Auf diese Weise musste (und konnte) sich das Hexagon als Ebenbild Frankreichs bald allen Bürgern nahezu aufdrängen (vgl. FOUCHER 1991, S. 96-98).

### 3.6 Frankreich und die Kolonien

Das Problem der Grenzziehungen und der Harmonie erweitert sich, wenn nicht mehr nur Kontinental-Frankreich berücksichtigt wird, sondern darüber hinaus alle Kolonien. Die Schulgeographie beteiligte sich an einem kolonialen Diskurs, denn eine Studie Frankreichs konnte nicht ohne die Studie der Kolonien erfolgen. Schließlich stieg durch den territorialen Zugewinn die Anzahl der Untergebenen des kolonialen Reichs von 5 Millionen im Jahre 1851 auf 54 Millionen im Jahre 1914 an. Dabei wurde als selbstverständlich angesehen, dass die Kolonien keine eigenständige territoriale Identität besaßen. Ihr Entwicklungsstand hing von ihrer Kolonisierung durch Europäer ab. Das französische Volk war den anderen weit überlegen:

*„Les hommes de notre race ont prospéré et prospèrent encore, quelles qu'aient été les vicissitudes de notre développement colonial, presque sous toutes les latitudes... Les Antilles, l'Algérie et la Tunisie, le monde insulaire de la mer des Indes, Bourbon, Maurice, l'Île de France attestent la souplesse d'acclimatation et par suite de la faculté colonisatrice du peuple français.“*<sup>15</sup>

(DUBOIS 1896; zitiert nach LEFORT 1992, S. 89)

Weiterhin hält LEFORT fest, dass neben der territorialen auch die wirtschaftliche Seite bei der Bildung von Kolonien relevant war. Die Autoren der Schulbücher rechtfertigten Kolonien

---

<sup>15</sup> „Die Menschen unserer Rasse hatten Erfolg und kommen noch immer vorwärts, unabhängig von den Schicksalsschlägen unserer kolonialen Entwicklung, fast in allen Breiten der Welt... Die Antillen, Algerien und Tunesien, die insulare Welt des Indischen Ozeans, Bourbon, Mauritius, Ile-de-France bescheinigen die Leichtigkeit der Anpassung und in der Folge die kolonialisatorische Fähigkeit des französischen Volkes.“

folgendermaßen: Von jeher hätten mächtige Völker Kolonien besessen, die sie sozusagen als Verpflegungs- und Warenlager (aus)nutzten. Dies wurde um so nötiger, wie der wirtschaftliche Aufschwung die entwickelten Völker zwang, neue Märkte zu finden.

Die Bedingungen, unter denen die Kolonisation stattfand, die Konflikte und Spannungen, die sie hervorriefen, wurden in den Schulbüchern übergangen. An ihrer Stelle wurde eine glatt verlaufende, glorreiche, glanzvolle Präsentation der nationalen Expansion vorgestellt. Die Kolonien wurden räumlich nur quantitativ präsentiert (Fläche, Einwohnerzahl, Reichtümer, Produktion usw.). Vor allem aber wurden die Schätze erwähnt, die durch die Herrschaft über die Kolonien angehäuft werden konnten. Der Stolz der Regierenden in der Zeit des *Empire* führte dazu, dass das gesamte unter französischer Herrschaft stehende Territorium kartographisch erfasst wurde. Die Illustrationen in den Schulbüchern präsentierten die imperialen Bauten in den Kolonien, z.B. *Alger la blanche* oder das Fort von *Saint Louis du Sénégal*, zeigten aber nicht die Besonderheiten der Territorien auf. Die Schüler sollten nur träumen, die Macht und die Kraft Frankreichs spüren und seine Werke erkennen; es ging nicht darum, dass die Lernenden die kolonialen Territorien ebenso analysierten wie das kontinentale Hexagon. Nur LEVASSEUR illustrierte sein Schulbuch auch mit Reproduktionen von Flora und Fauna in den Kolonien. Die Wahl der Illustrationen spiegelte die persönlichen Orientierungen jedes Autors wider: die wissenschaftliche Zielsetzung LEVASSEURS, DUBOIS' koloniales Projekt, FONCINS kolonialistischer Stolz (vgl. LEFORT 1992, S. 88-90).

Unabhängig von der Zielsetzung wurde die politische Oberherrschaft Frankreichs in allen Fällen verstärkt und tradiert durch eine rhetorische Inbesitznahme des Landes – die Kolonien wurden in Texten quasi als Verlängerung des Hexagons dargestellt.

Aus den Ausführungen wird erkennbar, dass die Schulgeographie des ausgehenden 19. Jahrhunderts in hohem Maße dazu beitrug, eine nationale Identität auf der Basis einer harmonischen Einheit aufzubauen.

Mit diesem „staatsbürgerlichen Trumpf“ im Ärmel konnte die Schulgeographie aus politischer Sicht bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt stark gefördert werden. Dagegen begann man an den Universitäten erst Ende des 19. Jahrhunderts die Geographie als Wissenschaft ernst zu nehmen.

## 4. DIE ENTSTEHUNG DER HOCHSCHUL- UND DER FORSCHUNGS- GEOGRAPHIE IM 19. JAHRHUNDERT

Während über Jahrzehnte hinweg die Geographie in Frankreich mit enzyklopädischem Wissen (Nomenklaturen) angereichert worden war, begann für sie im 18. Jahrhundert ein neues Zeitalter. Die neue Epoche war eng mit der Aufklärung und den deutschen Philosophen verwurzelt.

### 4.1 Exkurs: Der Einfluss der deutschen Philosophen und Geographen des 18. und 19. Jahrhunderts auf die französische Geographie

Der größte Einfluss stammte von Immanuel KANT (1724-1804), lange Zeit Dozent für Geographie an der Universität Königsberg. Er analysierte den Zusammenhang zwischen klimatischen Bedingungen und Verteilung der Bevölkerung auf der Erdoberfläche und bemühte dabei Zeit und Geschichte, um über die erforschten Phänomene zu berichten. Kant zufolge blieb jede Studie ohne Geographie nur Stückwerk. Nur unter Berücksichtigung des Raumes könnten Objekte erfahren werden. Man könne demnach den Menschen nicht erforschen, wenn man seine Umwelt nicht kenne.

KANT, aber auch HEGEL (1770-1831), brachten maßgeblich aufklärerisches Gedankengut in die Geographie ein. Die besondere Bedeutung der deutschen Philosophie lag darin, den Menschen ins Zentrum der wissenschaftlichen Forschung gerückt zu haben. Seit KANT und HEGEL hatte die Problematik der Beziehungen zwischen Mensch und Natur auch Eingang in die Geographie gefunden – und hier in den Determinismus, dem zentralen Paradigma der (damals) neuen Geographie (vgl. SCHEIBLING 1994, S. 10 f.).

Auf der Grundlage von Kants *Physikalischer Geographie* kam Alexander v. HUMBOLDT (1769-1859) zu einer Dreigliederung der Erdwissenschaften (*Physiographia, Historia telluris, Geognosia*). Er entwickelte damit ein dreistufiges Forschungsprogramm, das eine empirische Erhebung erforderte. Diese führte der Forschungsreisende HUMBOLDT von 1799 bis 1804 auf seiner Tropenreise durch. Dabei ging es ihm „weniger um Entdeckungen neuer Arten und naturwissenschaftliche Sammlungen, sondern weit mehr um die Verbindung längst bekannter Tatsachen“ (BECK 1982, S. 95). Mit seinem Werk *Kosmos: Entwurf einer physischen Weltbeschreibung* (1845-1862) begründete er daraufhin den Anspruch der Geographie, den Einfluss der Natur auf das Leben der menschlichen Gesellschaften zu erforschen (vgl. BECK 1981, S. 62 f.; BECK 1982, S. 83-102; auch GIOLITTO 1992, S. 17; SCHEIBLING 1994, S. 11).

Neben HUMBOLDT beeinflusste ein zweiter deutscher Geograph die Entwicklung der französischen Geographie. Carl RITTER (1779-1859) war in erster Linie Didaktiker und als solcher von PESTALOZZI beeinflusst. In seinem Wirken war er bestrebt, alle „physiologischen“ Begebenheiten der Erde zu erforschen, zu beschreiben und zu vergleichen. Daraus entstand das größte Einzelwerk der geographischen Weltliteratur, eine umfassende Erdkunde (*Die Erdkunde im Verhältniß zur Natur und zur Geschichte des Menschen*) in 21 Bänden. In diesem Hauptwerk widmete er sich der Frage, inwieweit die Bedingungen und die Einschränkungen der natürlichen Umwelt die Zukunft der Völker vorherbestimmten. „Sein Werk entfaltete sich gegen den herrschenden säkularisierten wissenschaftlichen Zeitgeist“ (BECK 1982, S. 104) und verkörperte dadurch Elemente einer christlich-geographischen Providentia-Lehre (vgl. BECK 1982, S. 103-120; auch SCHEIBLING 1994, S. 12).

Friedrich RATZEL (1844-1904), überzeugter Darwinist, ging einen Schritt weiter und setzte sich mit der Frage nach dem Verhältnis Natur – Mensch auseinander. Dabei stellte er *Naturvölker*, deren Entwicklung vom Einfluss der Natur bestimmt – und eingeschränkt – ist, den *Kulturvölkern* gegenüber, deren naturbedingte staatliche Organisation der politischen Geographie entspringt und in denen der Mensch Schöpfer der Kulturlandschaft ist. Als Initiator oder Begründer einer Umweltgeographie angesehen, hatte RATZEL der Entwicklung der europäischen Geographie des ausgehenden 19. Jahrhunderts am stärksten seinen Stempel aufgedrückt. Er legte die Grundlagen für eine historische Geographie, die sich der Geschichte der Staaten widmete, und der Geopolitik, welche die Machtbeziehungen zwischen Völkern in Bezug auf ihre Geographie, ihren Naturraum, untersuchte (vgl. SCHEIBLING 1994, S. 12; auch BECK 1982, S. 164-179). RATZEL wird als der tatsächliche Vater der erklärenden und deterministischen Geographie in Frankreich angesehen (vgl. GIOLITTO 1992, S. 18).

Gestützt auf Grundgedanken des Philosophen-Duos besaßen die Geographen in ihrer Interpretation ein ganzes Bündel gemeinsamer Elemente:

- alle waren Anhänger des Naturalismus;
- sie interessierten sich nur deshalb für den Menschen, weil er ein natürliches Lebewesen war;
- alle vertraten die Meinung, die Beziehung zwischen Mensch und Natur sei eine Einbahnstraße, die nur von der Natur zum Menschen verlaufe.

Der Determinismus war eine absolute Größe – von Humangeographie konnte zu diesem Zeitpunkt nicht gesprochen werden. Die Diversität der Welt hatte ihren Ursprung in der Diversität der physischen Faktoren auf der Erde. Die französische Géographie – und hier als erster VIDAL DE LA BLACHE – griff die Erbschaft der deutschen Geographie dankbar auf, während in Deutschland die Geographie bereits langsam an Bedeutung verlor (vgl. SCHEIBLING 1994, S. 13).

#### 4.2 Der VIDAL'sche Possibilismus

Paul VIDAL DE LA BLACHE (1845-1918) war der erste französische Universitätsgeograph. Wie viele seiner Kollegen war er von seiner Ausbildung her Historiker. Ausgehend von der historischen Geographie begann er, über die Zusammenhänge zwischen Mensch und Natur nachzudenken. Dabei wurde er stark von den deutschen Geographen HUMBOLDT, RITTER und HAECKEL beeinflusst. Als Neo-Kantianer und Anhänger des Biologen LAMARCK wandte er sich aber vom mechanistischen Determinismus ab, der sowohl in Frankreich als auch in den angelsächsischen Ländern weit verbreitet war. Für VIDAL mussten die Auswirkungen der natürlichen Begebenheiten nicht immer gleich sein. Vielmehr eröffnete die Natur dem Menschen Variationsmöglichkeiten (vgl. DESPLANQUES 1993, S. 141; auch MASSON 1994, S. 13). Er behielt stets seine Freiheit und seine Anpassungsfähigkeit: „*Nécessité et hasard, conditions et liberté, Vidal opte pour [...] le «possibilisme»*“<sup>16</sup> (SCHEIBLING 1994, S. 14).

Trotzdem blieb für VIDAL die Geographie eine reine Naturwissenschaft, denn sie war für ihn die Wissenschaft der Beziehung des Menschen zu seiner Umwelt („*milieu*“) – und die Um-

---

<sup>16</sup> „Notwendigkeit und Zufall, Bedingungen und Freiheit, Vidal plädiert für [...] den Possibilismus.“

welt war *per definitionem* „natürlich“: „*La géographie est la science des lieux, non des hommes*“<sup>17</sup> (VIDAL DE LA BLACHE 1913; zitiert nach RETAILLÉ 1990b, S. 31). Es konnte also nicht darum gehen, in der Geographie den Menschen um seiner selbst willen zu studieren. Es ging VIDAL vielmehr um Naturgesetze, die die Verbreitung des Menschen auf der Erdoberfläche erklärten. Der Mensch selbst stand nicht im Mittelpunkt der Geographie, soziale Aspekte wurden nur am Rande berührt (vgl. MARBEAU 1986, S. 14; auch MARÉCHAL 1992, S. 7; DAUDEL 1992a, S. 25; BRUNET 1993, S. 13).

VIDAL DE LA BLACHE war der Vater der französischen Geographie bzw. einer französischen Schule der Geographie. Er war darüber hinaus aber auch der Begründer eines geographischen Possibilismus, der über Jahrzehnte hinweg die Geographie in Frankreich bestimmte. Er versuchte eine Typologie von Naturräumen auszuarbeiten, von vergleichbaren Situationen, die gleichen Ursachen gehorchten. Es ging ihm in seiner *géographie générale* – auch wenn sie eine menschliche Zielsetzung hatte – hauptsächlich um eine Nomenklatur natürlicher Phänomene.

VIDAL war sich der Grenzen seiner *géographie générale* durchaus bewusst. Ausgehend von einer grundlegend physischen, aber auf den Menschen gerichteten Geographie hatte er einen natürlichen Hang zur Regionalen Geographie. Die Basis einer regionalen Unterscheidung lag für ihn in der natürlichen Region: die topographische, lithologische und klimatische Einheit, die die Vegetation und die Entwicklung der Landwirtschaft bestimmte. Trotzdem hatte der Mensch die Möglichkeit, darauf Einfluss zu nehmen. Aber diesen Possibilismus nahm der Mensch zu selten in Anspruch, da die Natur seine Beweggründe determinierte (zusammengefasst nach SCHEIBLING 1994, S. 14-17; siehe auch DESPLANQUES 1993, S. 140 f.).

Seine Theorie fand ihren Höhepunkt in seinem großen Werk *Tableau de la Géographie de la France* (1903), einer Einführung zur *Histoire de France* von LAVISSE. Das Konzept VIDALS beeindruckte hier mit überzeugenden Argumenten und Ergebnissen. Der (natürlich-deterministische) Possibilismus hielt von diesem Zeitpunkt an (und für lange Zeit) Einzug in die schulische Geographie.

Ein weiteres Verdienst VIDALS muss festgehalten werden: Durch die Gründung der Revue *Annales de Géographie* gab er der geographischen Forschung in Frankreich einen entscheidenden Auftrieb; erst durch sein Wirken erhielt die Geographie in dem sonst von der Geschichte dominierten Hochschulbereich einen autonomen universitären Status. Nun konnte das Ziel angestrebt werden, als eigenständige Wissenschaft anerkannt zu werden und allmählich aus dem Dasein im Schatten der Geschichte hervorzutreten.

#### 4.3 Die Geographie – eine Wissenschaft !?

Erst als die Geographie in den offiziellen Fächerkanon an den Schulen aufgenommen worden war, konnte die große Zahl an Informationen, Berichten, wissenschaftlichen Abhandlungen mit geographisch relevantem Inhalt ihr Schattendasein beenden: Die Schulgeographie bot die Gelegenheit, geographisches Wissen zu verbreiten und das bisher – mit Ausnahme des zu-

---

<sup>17</sup> „Die Geographie ist die Wissenschaft der Orte, nicht der Menschen.“

sammenfassenden Werkes von RECLUS<sup>18</sup> – sehr verstreut zugängliche geographische Material zusammenzufassen und aus der Versenkung zu holen. Die Fachleute, die sich darum kümmerten, versuchten daher – im Gegensatz zu den Philosophen des 18. Jahrhunderts – alles zusammenzutragen, was irgendwie mit Geographie zu tun hatte, einer Disziplin, die sie als Königsdisziplin bezeichneten.

Auch wenn dieses Zusammentragen im Prinzip sinnvoll war, blieb das Resultat eher bescheiden. In den damaligen Schulbüchern bestach die Aneinanderreihung detaillierter Informationen durch ihre akribische Vollständigkeit. Trotzdem stellte sie aber nicht zufrieden, denn alle wollten alles sagen, alles vermitteln. Das Ergebnis war eine pure Aufzählung von Informationen, eine riesige Nomenklatur, ein einzigartiger Enzyklopädismus. Problematisch hierbei war: Die Aneinanderreihung von Fakten eignete sich nicht dazu, Phänomene in ihren globalen Interrelationen zu verstehen. Sie führte vielmehr zu einem Schubladendenken.

Mit diesem Schritt von der trockenen Präzision zur überhäufenden und üppigen „Vollständigkeit“ bzw. Überfülle wurde jedoch eine Schwelle überschritten, die nicht übersehen werden darf. Es wurde ein Forschungsfeld konstituiert und eine wissenschaftliche Zielsetzung durch eine universitäre Disziplin definiert (vgl. LEFORT 1992, S. 96).

Sowohl die Verwendung der Nomenklaturen als auch die Kritik an ihnen lenkten die Aufmerksamkeit auf eine Krise in der Struktur der Wissenschaft. Die Geographie war keine Wissenschaft für sich. Sie beinhaltete viele Entlehnungen aus anderen Disziplinen. Es handelte sich um ein disparates Wissen, dessen einzige Verbindung in der Vorsehung und dem Organismus bestand. Sie wurde daher als eine Art Sammelsurium oder Warenlager, eine „*discipline «fourre-tout», un amalgame disparate de savoirs éclatés*“<sup>19</sup> (LEFORT 1992, S. 114) angesehen. Der Enzyklopädismus entsprach der damaligen Praxis der Zusammenfassung von Wissen, die Schwerpunkt schulischen Unterrichts war. Die Entwicklung in der Geographie passte sich dem hervorragend an und trug dazu bei, dass geographisches Wissen mit „Pauken“ und Auswendiglernen assoziiert wurde. Ebenso folgte die Methodik der universitären Geographie der wissenschaftlichen Tendenz des 19. Jahrhunderts, alles Wissen in Tabellen anzuordnen, zu klassifizieren und durch diese Anhäufung in der Forschung weiterzukommen. Jedes Phänomen wird einem Typus zugeordnet, jeder Typus einer Familie, jede Familie einer Gattung oder Ordnung.

Die Geographie wurde so zwar wissenschaftliche Disziplin<sup>20</sup>, ohne jedoch in den Kanon der Wissenschaften Eingang zu finden, da sie noch keinen spezifischen Wissenschaftsbereich für sich in Anspruch nehmen konnte. Sie hatte ihren Standort nicht an den Schnittstellen der

---

<sup>18</sup> Es handelt sich hierbei um die *Géographie universelle* in 19 Bänden (erschieden zwischen 1875 und 1894). Emile RECLUS (1830-1905) war französischer Geograph der ersten Stunde. Aufgrund seiner revolutionären Einstellung lebte er allerdings in der Schweiz und in Belgien im Exil. Er führte eine literarische Geographie ein, die die Beschreibung von Landschaften mit einer Suche nach Erklärungen verband. Seine geographische Einstellung war angelehnt an RITTER. RECLUS vertrat die Auffassung, die Erde und der Mensch seien durch eine harmonische Solidarität verbunden, wobei die Erde den Körper der Menschheit und der Mensch die Seele der Erde darstelle. (nach SCHEIBLING 1994, S. 13)

<sup>19</sup> „Eine Disziplin, in die alles gesteckt wird, ein disparates Gemisch verstreuten Wissens.“

<sup>20</sup> Eine gemeinsame Disziplin wurde zwar gelehrt, doch die wissenschaftliche Geographie bestand mehr aus Einzelkämpfern, die in unterschiedliche Richtungen vorstießen: LEVASSEUR wurde von RITTER und COMTE beeinflusst und vertrat ein Prinzip der Harmonie, DUBOIS war eher den Anfängen einer angewandten Geographie verschrieben und VIDAL widmete sich dem Possibilismus und koppelte so die Geographie von den Sozialwissenschaften ab (vgl. LEFORT 1992, S. 118).

Problemfelder der anderen Disziplinen. Sie war vielmehr das oberste Sediment von sich überlagernden Schichten geologischer, demographischer und ökonomischer Kenntnisse. Sie erlangte ihren universitären Status in erster Linie aufgrund der Auffassung, sie leiste einen elementaren Beitrag zur Erziehung zukünftiger Staatsbürger. Die Franzosen mussten eine geographische Unterweisung erhalten, da zu dieser Zeit die Welt kolonialisiert wurde, die Entfernungen sich aufgrund der industriellen Revolution und den neuen Transportmitteln verringerten, die Telekommunikation in ihren Anfängen steckte, die Globalisierung der Märkte bevorstand (vgl. PINCHEMEL 1988, S. 45).

LEFORT (1992, S. 114-120) konnte nachweisen, dass Ähnliches in der Schulgeographie geschah. Mangels einer eigenen Wissenschaftlichkeit war die einzige Legitimation des Faches politischer Natur: Lehrpläne, Inhalte und Orientierung der Informationen führten zu einem streitbaren und patriotischen geographischen Diskurs, geprägt von einer Ideologie des Wettbewerbs. Das Geographielehrbuch des ausgehenden 19. Jahrhunderts war daher mehr eine Erzählung als eine Beschreibung. Es war das Ergebnis rhetorisch perfekter Arbeit der Autoren, deren erstes Ziel es war, über die Geschichte des nationalen Bodens zu berichten. Durch die verstärkte Nutzung von Possessivpronomina wurde eine Fusion von Boden und Mensch in Vergangenheit und Gegenwart verwirklicht. Die auf diese Art geschmiedete nationale Identität stellte ein zeitloses Ganzes dar, das alle Akteure überlebte, die Lernenden psychisch mobilisierte und eine affektive Bindung hervorrief. Die beschworenen Bilder waren stellenweise in so hoher Zahl vertreten, dass man – von ihrem poetischen Wert beeindruckt – geneigt war, Frankreich über alles andere zu heben. Die emotionale Bindung an das Vaterland sollte bereits bei den Kindern ein patriotisches Empfinden hervorrufen, damit in Zukunft sowohl das verlorene Elsass-Lothringen zurückgeholt als auch eine erneute Niederlage verhindert werden konnten.

Die Geographie war also kämpferische Disziplin, nicht nur nationalistisch, sondern gar politisch im weitesten Sinne des Wortes. Ihr bevorzugtes Forschungsgebiet war Frankreich, in das sie eine typisch französische Harmonie hineininterpretierte. Die französische Schule der Geographie bewegte sich damit durchaus auf einer Ebene mit den anderen nationalen geographischen Schulen in Europa, die – so stellte GEORGE (1970, S. 15) fest – alle eine national geprägte Sichtweise besaßen mit dem Ziel, ein nationales Bewusstsein zu schaffen, Patriotismus und auch Nationalismus zu prägen.

#### **4.4 Von der nomenklaturalen zur erklärenden Geographie in Schule und Hochschule**

Allmählich wurde allerdings der Enzyklopädismus mit seiner losen Aneinanderreihung von Inhalten aufgegeben zugunsten einer mehr erklärenden Geographie, die versuchte, die räumlichen Disparitäten sowie die regionalen Besonderheiten und Partikularismen hervorzuheben, zu erläutern und ihnen gerecht zu werden. Der Mensch wurde nicht mehr nur als Wesen mit Seele angesehen, dessen Lebensweise von der Natur vorherbestimmt war, sondern als ein aktives Element der Welt. Daher tendierte man dazu, die Inhalte der Geographie verstärkt als Analyse der Interaktionen zwischen Natur und Gesellschaft anzusehen. Indem dieser Schritt vollzogen wurde, bewegte sich die Geographie von der *Pluridisziplinarität* zur *Interdisziplinarität*. Dadurch entstand für die Geographie ein spezifisches Forschungsgebiet, ein besonderer Blickwinkel im Schnittpunkt heterogener Wissensbereiche. Eine eigene Forschungsmethode konnte entwickelt werden. Die Abgrenzung der Geographie als eigenständiges Fach erforderte eine klare Definition ihres Arbeitsgebiets.

Auch an die Stelle der nomenklaturalen Schulgeographie trat eine neue Form, die aber nur eine leichte Akzentverschiebung beinhaltete. Von der zu erlernenden Nomenklatur im enzyklopädischen Sinne wurde der Inhalt der Geographie zu einer Typennomenklatur. Sie erlaubte zwar, geographische Phänomene zu erklären, stellte aber weiterhin das Memorieren von Fakten in den Vordergrund und die Analyse in den Hintergrund. Der Schwerpunkt lag auf der Beobachtung von Phänomenen, die dann miteinander verglichen und schließlich zu verallgemeinernden Aussagen zusammengefasst wurden. Es wurde eine „Schubladengeographie“ (*géographie à tiroir*) betrieben, bei der für jedes neue Faktum ein neues Kapitel aufgeschlagen wurde. Eine Verbindung zwischen den Kapiteln existierte allerdings nur selten. Das geographische Wissen blieb so lediglich aufzählend und isoliert. Nur einzelne übergreifende Aspekte wurden gemeinsam betrachtet. Die Darstellung und Veranschaulichung der Phänomene auf der Welt beruhte auf einem „Gleichgewichtsmodell“ (*modèle en équilibre*). Zwischen besiedeltem und unbesiedeltem, industriellem und landwirtschaftlichem, städtischem und ländlichem Raum war die Welt – geographisch gesehen – im Gleichgewicht. Dieses Gleichgewicht erhielt jedoch – je nach gerade behandeltem Land – eine unterschiedliche Ausprägung.

Die Schulgeographie der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts nannte sich selbst beschreibend und erklärend (*explicative*). Während die universitäre Geographie als wissenschaftliche Disziplin im Besonderen (dem Partikularen) und im Einzigartigen (*l'original*) wurzelte, verankerte sich das Schulfach im Allgemeinen (vgl. AUDIGIER 1993a, S. 183-188; siehe auch LEFORT 1992, S. 149f.).

## 5. DIE REFORMEN DES 20. JAHRHUNDERTS

Am Ende des 19. Jahrhunderts hatte sich die Geographie an Frankreichs Schulen und Hochschulen etabliert. Die Existenzfrage stellte sich somit nicht mehr und erlaubte dadurch den Vertretern des Faches zunehmend eine Auseinandersetzung mit geographischen Inhalten und damit auch mit Inhalten der Bildungsplanung für das Fach *Géographie*.

### 5.1 Die Reformen von 1902 bis 1960

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts drifteten jedoch die schulgeographische („das Allgemeine“) und die wissenschaftliche Vorgehensweise („das Partikulare“) immer weiter auseinander. In den zwanziger Jahren trennte sich die schulgeographische Literatur von der wissenschaftlichen. Die Schulgeographie blieb zwar weiterhin ein enzyklopädisches Unterrichtsfach, erhielt aber einen neuen Schwerpunkt, den der Illustrationen.<sup>21</sup> Dabei wurde die Ikonographie in der Humangeographie als Arbeitsmaterial genutzt; in der Regionalen Geographie war sie lediglich zur Anschauung oder Illustration im engeren Sinne gedacht.

Im Rahmen der Veränderungen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts hatten die Reformen von 1902 und 1925 eine besondere Bedeutung für den Geographieunterricht an französischen Schulen.<sup>22</sup> Sie verankerten definitiv einen Kursus in allgemeiner Geographie in der *Seconde* (1902) und in der *Sixième* (1925). Damit entstanden ein allgemeiner und ein regionalgeographischer Durchgang sowohl in der Sekundarstufe I als auch in der Sekundarstufe II. Dies war besonders wichtig für die Geographie, denn das Schulfach bekam dadurch ein wiederholendes Vorgehen, das Ansätze eines spiralförmigen Lehrplans enthielt. Beide Reformen festigten in erster Linie das Primat der Allgemeinen Geographie.

Zwischen 1945 und 1969 gab es nur im Jahre 1960 eine bedeutende Reform der Geographielehrpläne. Die Schulgeographie erhielt eine neue, wirtschaftliche Richtung (*économiste*). Die Lehrpläne wurden sehr dirigistisch; der Lehrer konnte innerhalb der vorgeschriebenen Themen seine Inhalte kaum selbst wählen. Darüber hinaus wurde die Geographie stark mit der Staatsbürgerkunde gekoppelt. Die Rolle der Geographie zur Bildung guter Staats- und gleichzeitig guter Weltbürger wurde hervorgehoben, denn die Erziehung in Staatsbürgerkunde erforderte das Verständnis der internationalen Kooperation. Die Beziehung zwischen beiden Fächern war daher wechselseitig. Ohne Staatsbürgerkunde konnte die Geographie nicht konkret werden und nicht tiefer in kulturelle Aspekte vordringen. Neben der staatsbürgerlichen Bildung sollte die Geographie auch zur Allgemeinbildung beitragen. Deshalb sah die Stundentafel einen gleichen Zeitraum für die Human- und die Physische Geographie vor. (LP 1960, S. 2153-2156)

Die bereits mit den Lehrplänen von 1945/46 eingeläutete und mit der Schulreform von 1960 weitergeführte Epoche der Schulgeographie beinhaltete einen doppelten Übergang: Er war

---

<sup>21</sup> Sicher trugen die modernen Vervielfältigungsmöglichkeiten erheblich dazu bei. Aber sie sind nicht der einzige Grund, denn für eine beobachtende Geographie ist eine gute Ikonographie von eminenter Bedeutung.

<sup>22</sup> Es gab auch eine Reform im Jahre 1905, die jedoch außer der Einführung eines Geographielehrplans in den Abschlussklassen keine Veränderungen zu 1902 brachte.

abrupt in seiner formalen Evolution und gleichzeitig langsam in der Integration der Ziele der so genannten *Nouvelle Géographie*, die nur durch das Hinzufügen von Inhalten und nicht durch eine veränderte Methodik eingeführt wurde (vgl. auch LEFORT 1992, S. 220 f.).

## 5.2 Die Kritik an der quantitativen Geographie

Ausgehend von der in den fünfziger Jahren in angelsächsischen Ländern entstandenen quantitativen Geographie<sup>23</sup> verbreitete sich in den sechziger Jahren in ganz Europa eine neue Welle geographischer Ansichten. In Frankreich konnten sich die Ansichten jedoch zunächst nur schwer durchsetzen.

Die neue Welle der Geographie erreichte zuerst jene, die sich der Stadtgeographie verschrieben. Dabei wurden die Ideen der deutschen Raumordnung in die französische Geographie eingebracht. Auf der Grundlage des Modells von CHRISTALLER entstand eine erste Klassifizierung französischer Städte (z.B. ROCHEFORT 1960 für das Elsass). Zwischen 1965 und 1970 konnten die neuen Denkmodelle die französische Geographie reformieren. Die neue Entwicklung führte allerdings zu einer Krise, die fast zwanzig Jahre dauerte. Sie lag vor allem in den unterschiedlichen geographischen Strömungen, die sich als die jeweils einzig wahre Richtung präsentierten und keinen Kompromiss bzw. keine gemeinsame Linie fanden. Sie stellten die quantitative Geographie in Frage und kritisierten sie:

Anhänger einer psychologischen oder Wahrnehmungs- und Verhaltensgeographie (*géographie psychologique et comportementale*) warfen ihr vor, bei aller Analyse den Menschen zu vergessen. Sie unterstrichen,

- dass jeder Raum wahrgenommen werde und diese Wahrnehmung sich mit dem Beobachter, seinem Alter und Geschlecht, seinem Beruf, seiner (Lebens)Erfahrung, seiner momentanen Stimmung usw. verändere (vgl. MARBEAU 1986, S. 16; MARÉCHAL 1992, S. 8; DESPLANQUES 1993, S. 141);
- dass der Raum durch das Individuum oder eine Gruppe von Individuen akzeptiert oder abgelehnt werde;
- dass die individuelle Motivation der Motor für räumliches Verhalten sei (der *espace vécu* von FRÉMONT 1976).

Die kritischen Geographen zeigten auf, dass sich der Raum als wirtschaftliches, soziales, kulturelles und ideologisches Produkt nicht ohne Bezug zu sozialen Gruppen und sozialen Prozessen, also zur Gesellschaft, analysieren lasse. Der Forschungsinhalt der Geographie als Sozialwissenschaft sei die Beziehung zwischen dem Menschen als sozialem Wesen und dem Raum. Es handle sich dabei um eine extrem komplexe Beziehung, die sich nicht auf statistische Formeln reduzieren lasse (vgl. MARBEAU 1986, S. 16; DESPLANQUES 1993, S. 141).

---

<sup>23</sup> In den sechziger und siebziger Jahren bezeichnete man die Gesamtheit von Abhandlungen, die Methoden, Techniken und Ergebnisse statistischer Analysen oder den Einsatz mathematischer Methoden in der Geographie vorstellten, als *quantitative Geographie*. Es handelt sich also keineswegs um die Geographie, die „quantitativ“ war, sondern die Arbeitsweise. Ihr Ziel war die Theoriebildung und Modellfindung (vgl. BRUNET/FERRAS/THÉRY 1993, S. 410).

Die so genannten „radikalen“ Geographen beharrten auf der Tatsache, dass ein Landschaftsverständnis nur dann aufkommen könne, wenn die sie prägenden soziopolitischen Mechanismen analysiert würden (vgl. MARÉCHAL 1992, S. 8).

Insgesamt gesehen, erlebten die international auftretenden Strömungen der (Neo-)Positivisten („Modellgeographie“ von THÜNEN bis LÖSCH), der Behavioristen (beginnende Wahrnehmungsgeographie) und des Radikalismus (oft marxistischer Ausprägung) in Frankreich einen Aufschwung.

### 5.3 Die «Nouvelle Géographie»

In der Folgezeit entstand eine neue geographische Richtung, die dahin tendierte, alle neuen Strömungen „mitzunehmen“. Dabei lag die eigentliche Krise der Geographie in einem Überfluss an Forschungsrichtungen und nicht in einer Forschungsarmut (vgl. BORNE 1993, S. 128). Alle Tendenzen fusionierten in Frankreich in einer *nouvelle géographie*.

Die marxistisch geprägte Strömung war sehr bedeutsam. Sie stellte zu Beginn sowohl auf theoretischer, als auch auf praktischer Ebene eine Bezugsbasis für eine ganze Geographengeneration dar. Seit Beginn der fünfziger Jahre versuchte sie verstärkt, die Rolle ökonomischer und sozialer Faktoren in die geographische Betrachtung einzubeziehen. Ihre Überlegungen betrafen somit auch die Arbeits- und Vorgehensweise in der Geographie, vor allem aber die Wahrnehmung Osteuropas und der damaligen UdSSR. Diese Wahrnehmung spiegelte sich sehr bald in der Politik wieder, die sich ganz besonders für sozialistische Bestrebungen des östlichen Europa interessierte. Aus der marxistisch geprägten geographischen Strömung entstand die geopolitische Zeitschrift *Herodote* unter der Leitung von LACOSTE. Es entwickelte sich alsbald eine sehr dynamische Geopolitik, die ihren Niederschlag in Lernzielen und Schulbüchern fand (vgl. HUGONIE 1992, S. 18 f.).

Eine andere Richtung beschäftigte sich verstärkt mit einer Geographie der Unterentwicklung, die versuchte, so genannte unterentwickelte Gebiete geographisch zu erfassen. Sie wollte einen zivilisatorischen Auftrag verbreiten; allerdings konnte diese Strömung trotz kolonialer Erbschaften in Frankreich kaum Fuß fassen.

Die humanistischen Geographen hielten daran fest, die Landschaft nur als „*valeur d'appartenance*“ („Wert durch Zugehörigkeit“; MARÉCHAL 1992, S. 8) anzusehen. Die Landschaft wurde als Kulturraum untersucht, der zu bestimmten Wahrnehmungen, *mental maps*, führt.

Der Strukturalismus hatte dagegen nur wenig Einfluss auf die Geographie. Lediglich die 1971 von BRUNET gegründete geographische Fachzeitschrift *L'Espace géographique* öffnete sich von Beginn an dem Strukturalismus: „*Plus que d'une ouverture des géographes aux influences des autres sciences humaines, c'est d'une sollicitation de philosophes structuralistes à l'égard de la géographie, qu'est venue l'impulsion.*“<sup>24</sup> (SCHEIBLING 1994, S. 64)

---

<sup>24</sup> „Der Impuls kam weniger von einer Öffnung der Geographen gegenüber den Einflüssen der anderen Humanwissenschaften als vielmehr von einer Aufforderung an die Geographie von seiten strukturalistischer Philosophen.“

Zu Beginn der achtziger Jahre stellte sich das Umfeld der Geographie in seiner Bilanz sehr kontrastreich dar. So kann man MARBEAU (1986, S. 17) Recht geben, dass die von CLAVAL (1977) geprägte Bezeichnung *nouvelle géographie* eher als Perspektive denn als Realität zu sehen ist. Erweckt der Begriff den Anschein, dass sich alle Strömungen zu einer vereinen und mit einer Stimme sprechen, so zeigt die Realität, dass die Geographie weiterhin uneinheitlich blieb und es somit die *nouvelle géographie* eigentlich gar nicht gab. Es kam zu keinem endgültigen Bruch mit der „alten“ Geographie.

Die Auseinandersetzung zwischen Befürwortern und Gegnern führte aber zu einer fruchtbaren Diskussion, die die wissenschaftliche Forschung durch neue Zeitschriften, Podiumsdiskussionen, Pamphlete, Tagungen usw. voranbrachte. Die *nouvelle géographie* wurde daher insoweit ihrem Namen gerecht, als sie der wissenschaftlichen geographischen Forschung neuen Auftrieb gab, sie im eigentlichen Sinn „erneuerte“ (vgl. DAUDEL 1992a, S. 26). Die gesamte Epoche der *nouvelle géographie* war demnach sehr förderlich für die Entwicklung der französischen Geographie. Sie versuchte, die verschiedenen Strömungen der dreißig vorangegangenen Jahre zu einer zu vereinen. Sie wurde ihrem Namen auch gerecht, weil sie der Geographie eine neue, gemeinsame Richtung gab: Gegenstand der Geographie war nun nicht mehr der Raum an sich; der geographische Raum war vielmehr „*L'espace utilisé, aménagé, organisé et rêvé par un groupe social, une société*“<sup>25</sup> (MARBEAU 1986, S. 17; Hervorhebungen im Original). Neue Aufgabenfelder und neue Arbeitsweisen konnten so für die Disziplin gewonnen werden.<sup>26</sup>

Der Graben zwischen Physischer- und Humangeographie blieb allerdings weiter bestehen. Es wurde immer noch die Gefahr gesehen, eine Erweiterung der Aufgabengebiete führe zum Verschmelzen mit anderen, benachbarten Disziplinen und dadurch zum Verlust der Identität der Geographie. Doch das Aufkommen multipler Tendenzen und Strömungen war Zeichen für eine Progression des Faches. Gegensätze provozierten und stimulierten die Forschung. Aber das größte Problem für die Geographie blieb die Notwendigkeit, eine Identität und eine Einheit (wieder) zu finden (vgl. SCHEIBLING 1994, S. 71; CORNU/VERGNIUOX 1992, S. 92).

#### 5.4 Plädoyer für eine «*Géographie recentrée*»

Die mit Problemen behaftete Annäherung an andere Disziplinen – und gleichzeitig die Abgrenzung zu ihnen – lässt sich vermutlich auf eine zu enge „genetische“ Beziehung zwischen wissenschaftlicher und didaktischer Geographie zurückführen. Die Hochschulgeographie entstand aus der Schulgeographie heraus und übernahm daher zunächst die Inhalte der Schule. Durch die Weiterentwicklung der Hochschulgeographie waren die Vertreter der Schulgeographie später gezwungen, die wissenschaftlichen, universitären Inhalte für schulische Belange zu reflektieren. Es entstand also eine Umkehrung bei der Übernahme von Inhalten.

---

<sup>25</sup> „der von einer sozialen Gruppe, einer Gesellschaft genutzte, geordnete, organisierte und geträumte Raum“

<sup>26</sup> Die Erfahrungen aus den verschiedenen Bereichen der *nouvelle géographie* wurden auch in der Lehrplanentwicklung umgesetzt (DAUDEL 1992b, S. 97). Problematisch im gesamten Kontext ihrer schulischen Umsetzung war aber laut RETAILLÉ (1990a) die Tatsache, dass die meisten Lehrenden keine Aspekte der *nouvelle géographie* in ihrer Ausbildung kennen gelernt hatten. Sie meinten daher, die Richtungen der *nouvelle géographie* seien zusätzliche Fachbereiche spezialisierter wissenschaftlicher Forschung, deren Inhalte nicht auf die Schule übertragbar seien.

Die enge Beziehung zwischen Hochschul- und Schulgeographie erklärt die Schwierigkeiten, eine professionelle wie auch operationelle Legitimität zu erlangen (vgl. PINCHEMEL 1988, S. 46). Darüber hinaus führte die enge Verzahnung der Geographie mit der Geschichte zur Vernachlässigung einer eigenständigen Didaktik.

Die *nouvelle géographie* mit ihrer Melange von unterschiedlichen Strömungen hatte die Geographie reformiert und aufgerüttelt. PINCHEMEL (1988, S. 47) plädierte für eine *géographie recentrée*, eine Geographie, in der die verschiedenen Strömungen zusammengeführt würden. Er nannte dabei drei Aspekte, die dies fördern könnten:

- die Bemühungen um Theorie- und Modellbildung, die die Bildung von „Konzepten“ ermögliche und weiterentwickle;
- die notwendige Einbeziehung der Wahrnehmung, der Vorstellung, des Verhaltens in das geographische Arbeiten gemäß den Ideen des *espace vécu* FRÉMONTs;
- das Erkennen um die Bedeutung des Politischen in der Geographie.

Er stellte fest, dass die gesamte zeitgenössische Geographie von einer Trennung zwischen unterschiedlichen, manchmal auch gegensätzlichen Überzeugungen gekennzeichnet war. Damit meinte er Antagonismen zwischen Theorie und Empirie, Feldforschung und Computerrisierung, Orten und Menschen, Dauerhaftem und Zufälligem, Globalem und Außergewöhnlichem, Abstraktem und Relativem, Objektivität und Subjektivität, Qualität und Quantität usw.

Er verglich das wissenschaftliche Wissen der Geographie mit einem Puzzle, dessen Zusammensetzung allerdings kein Gesamtbild ergab. Es blieb unklar und verschwommen. Und von dem Puzzle, von dem Mosaik wiederum wurde das zu vermittelnde Wissen abgeleitet. Diese didaktische Aufgabe schien aufgrund ihrer Vielseitigkeit beinahe unlösbar.

Die *géographie recentrée* PINCHEMELs war eine Geographie, die die Inhalte der wissenschaftlichen Disziplin klar herausstellte. Er vertrat die Auffassung, aus dieser Klarheit heraus könne die Schulgeographie neu definiert werden, nicht als eine Aneinanderreihung von Fakten, sondern als eine Disziplin, die einfache Zielsetzungen verfolge und gleichzeitig den grundsätzlichen Bedarf einer geographischen Kultur und Bildung untermauere – zu einer Zeit, in der die Entfernungen nicht mehr relevant seien und alles, was sich auf der Welt abspiele, uns genauso angehe wie unsere Nachbarn (vgl. PINCHEMEL 1988, S. 49).

## 6. DIE ENTWICKLUNG DER GEOGRAPHIEDIDAKTIK IN FRANKREICH SEIT 1960

In der *géographie recentrée* PINCHEMELS ist m. E. der Anfang einer eigenständigen Geographiedidaktik<sup>27</sup> zu sehen. Ab dem Ende der achtziger Jahre wurde begonnen, didaktischen Fragestellungen – auch losgelöst vom Fach Geschichte – nachzugehen.

### 6.1 «*Savoirs savants*» versus «*Savoirs enseignés*»

Wengleich PINCHEMEL (1988, S. 45) behauptete, die Frage der wissenschaftlichen Disziplin und ihrer Beziehungen zum schulischen Unterricht – das ist für ihn Didaktik – sei ebenso alt wie die Geographie selbst, muss man feststellen, dass eine tatsächliche Reflexion über Unterricht und seine Methoden erst in den letzten dreißig Jahren entstand. PINCHEMEL verband seine Aussage mit der Idee, dass es nicht auf der einen Seite die Wissenschaftler (*savants*) und auf der anderen die Unterrichtenden (*enseignants*) gebe. Vielmehr seien alle Lehrenden nach- oder gleichzeitig Konsumenten und Produzenten von vermitteltem Wissen, von Wissenschaft.

AUDIGIER ging nicht von den Lehrenden, sondern von den Lernenden aus. Er vertrat die Auffassung, dass Schüler – im Gegensatz zu Studierenden – nicht zwangsläufig zukünftige Produzenten (von Geographie) sind. Daher kann man betreffend der Schulgeographie aussagen: „*Les savoirs savants sont antérieurs aux savoirs enseignés*“<sup>28</sup> (AUDIGIER 1988a, S. 57). Die *savoirs savants* müssen zuerst entstehen und vorhanden sein, bevor sie unterrichtet werden können. Daneben legitimieren, autorisieren und inspirieren die *savoirs savants* – heute – die *savoirs enseignés*. Die *savoirs enseignés* werden dabei als diejenigen Wissensbereiche angesehen, deren Vermittlung auch für die Menschen wichtig und nützlich sind, die in der Zukunft nicht selbst Vermittler von *savoirs savants* sein werden (vgl. AUDIGIER 1988a, S. 58). AUDIGIER setzt aber *savoirs enseignés* weder mit Lehrplänen oder ihren Kommentaren gleich, noch mit den Lehrwerken. Es geht um die Inhalte, die dahinter stehen.

AUDIGIER wies jedoch auch auf ein Grundproblem der französischen Geographiedidaktik hin: „*Nous connaissons si mal ou si peu les savoirs enseignés*“<sup>29</sup> (AUDIGIER 1988a, S. 56)! Mangels Überlegungen zur Übertragung von *savoir savants* in den Schulbereich, war die Auswahl oft willkürlich und das Hinterfragen eher spärlich.

Der Entstehung einer eigenständigen geographiedidaktischen Forschungsrichtung stand lange Zeit auch die Tatsache im Wege, dass die Geographie seit jeher in einem Fächerverbund mit der Geschichte (und später der Staatsbürgerkunde) gekoppelt war. Daraus entstand ein weiteres Problem, weil die Texte der Lehrpläne zwar allgemein immer öfter die „*sciences humaines et sociales*“ – damit sind Geographie, Geschichte und Staatsbürgerkunde gemeint – zusammenfassten, die Inhalte der einzelnen Teilbereiche des Fächerverbunds aber weiterhin

---

<sup>27</sup> Es ist in den weiteren Ausführungen zu bedenken, dass der französische Begriff der „*didactique*“ in den meisten Fällen noch nicht den Bereich der Methodik einschließt. Er entspricht damit unserem Begriff „Didaktik“ nur dann, wenn er im engeren Sinne gebraucht wird, sozusagen als Unterbegriff und nicht als beides umschließenden Oberbegriff (vgl. BÖHN 1999, S. 50).

<sup>28</sup> „Das wissenschaftliche Wissen kam vor dem unterrichteten Wissen.“

<sup>29</sup> „Wir kennen das unterrichtete Wissen leider nur schlecht oder kaum.“

strikt separat behandelten. Das Phänomen gilt noch heute (mit Ausnahme des aktuellen Lehrplans für die *Troisième*), was auch daran liegen mag, dass die Teilbereiche an den Universitäten als eigenständige, voneinander unabhängige wissenschaftliche Disziplinen betrachtet werden (vgl. CORNU/VERGNIoux 1992, S. 88).

## 6.2 Erste Gehversuche einer Geographiedidaktik: Die Funktion des INRP und anderer didaktischer Forschungszentren<sup>30</sup>

Erst in den siebziger und achtziger Jahren entwickelte sich – ausgehend von pädagogischen Forschungen des *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) – in Frankreich eine regelrechte Kultur der Reflexion über Unterricht, des Nachdenkens über die Unterrichtsinhalte, deren Vermittlung sinnvoll erschien.<sup>31</sup> Schlüsselfragen betrafen nun die Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz der Inhalte und die Aufgabe der Lehrpersonen im Lehr-Lern-Prozess. Trotzdem stellten AUDIGIER/CRÉMIEUX/TUTIAUX-GUILLON 1994 fest, dass – abgesehen von einigen wenigen „ideologischen“ Studien – die Forschung im Bereich der Entwicklung von *savoirs scolaires* sich noch im Aufbau befindet (vgl. AUDIGIER/CRÉMIEUX/TUTIAUX-GUILLON 1994, S. 13).

Erste Anfänge einer spezifischen Geographiedidaktik – allerdings zunächst nur für die Grundschule – lassen sich in den siebziger Jahren herauskristallisieren. Unter der Leitung LEGRAND's führte das INRP allgemeine pädagogische Forschungen durch, die darauf abzielten, den neuen Strukturen des Bildungswesens gerecht zu werden. Die Einführung der *activités d'éveil* in der Grundschule (in der FAURE-Reform 1969) und des *collège unique* mit Orientierungsstufe (in der Reform HABY 1975) erforderten ein neues und anderes pädagogisches Arbeiten. Bei diesen Forschungen ging es darum, das Unterrichten zu modifizieren und Innovationen in der Schule zuzulassen. In der didaktischen Reflexion wurde begonnen, über die Verwendung von Dokumenten im Unterricht zu diskutieren. Ende der siebziger Jahre gab es eine Änderung der Perspektive in der didaktischen Forschung: eine sozio-psychologische Komponente trat hinzu, die weniger die Innovation als das Verstehen des Lernens und des Lernprozesses im Sinn hatte (nach Gesprächen mit MARBEAU 19.3.1996 und AUDIGIER 20.3.1996).

Es entstand allerdings ein Graben zwischen zwei unterschiedlichen didaktischen Konzeptionen. Während DESPLANQUES die Didaktik lediglich als methodische Hilfe für einen besseren Unterricht ansah, sah AUDIGIER darin einen Forschungsbereich, in dem es darum ging, den Unterricht (= Wissensvermittlung) und den Lernprozess (= Wissensaufnahme) kennen zu lernen und besser zu verstehen. Dank diesem Gegensatz und der sich daraus ergebenden Diskussion(en) zwischen den Anhängern der beiden Lager wurde aber die Qualität der didaktischen Forschung verbessert (AUDIGIER 20.3.1996).

---

<sup>30</sup> Dieser Abschnitt basiert im Wesentlichen auf Gesprächen mit MARBEAU (19.3.1996), AUDIGIER (20.3.1996), PINCHEMEL (21.3.1996), FOUCHER (23.2.1996) und MERCIER (30.8.1996, 8.12.1999), GRATALOUP (3.10.1998), GÉRIN-GRATALOUP (15.2.1999) und MASSON-VINCENT (9.3.2000).

<sup>31</sup> Erste Publikationen, die eine didaktische Reflexion bezüglich der schulischen Geographie einforderten bzw. sie beinhalteten, stammten von JOANNON/TIRONE 1969, GEORGE 1970, ROBERT 1970, HENRIET 1977, CLAVAL 1979, LEGRAND 1982 sowie GIRAULT 1983.

Anfang der neunziger Jahre fand eine französische Definition von Didaktik im Großen und Ganzen die Zustimmung aller Beteiligten:

*„La didactique [...] doit permettre de réfléchir à la constitution des disciplines que l'on enseigne, au sens qu'elles ont pour le maître, pour l'élève, à leur contribution dans la formation des jeunes et, ce faisant, d'opérer des choix et de construire des stratégies qui répondraient à un questionnement authentique, propre au jeune en situation scolaire.“*<sup>32</sup> (PAGET 1991, S. 7)

Erst wenn die Lehrer es schaffen, Abstand von ihrer Tätigkeit als Lehrende und von den Tätigkeiten der Lernenden zu gewinnen, beginnt die Didaktik eines Faches.

Die Geographie muss nach Auffassung von AUDIGIER (1991, S. 101) sowohl gemeinsam mit der Didaktik der Geschichte und der Didaktik der Staatsbürgerkunde behandelt werden – als auch gleichzeitig getrennt von ihnen. Der Zusammenschluss als Fächerverbund verlangt gemeinsame Überlegungen, denn alle drei Fächer gehören zu den Sozialwissenschaften; doch die Arbeitsweisen, die Gegenstände der Arbeit, die Methoden sind unterschiedlich, weshalb auch separate Überlegungen notwendig werden.

Gesprächen mit PINCHEMEL (21.3.1996) und MERCIER (30.8.1996) zufolge ist die Entstehung der Geographiedidaktik vor allem vor dem Hintergrund der schulischen Einheit *Histoire – Géographie – Éducation civique* zu verstehen. Die Geographie musste gegenüber der Geschichte aufgewertet werden, um auch in der Schule angemessen unterrichtet zu werden, da die Mehrzahl der Geographielehrer eigentlich Historiker war und stetig den Geographieunterricht vernachlässigte.

Aufgrund der verstärkten Forschung entstanden nun auch zunehmend Veröffentlichungen zu didaktischen Fragestellungen. So begann die Zeitschrift *L'Espace géographique* ab 1986 gelegentlich, inzwischen sehr regelmäßig, didaktische Artikel zu veröffentlichen. Die Zeitschrift *L'Information géographique* hat seit Beginn der neunziger Jahre eine eigene Rubrik „*Didactique*“. Auch andere Zeitschriften beschäftigen sich mit didaktischen Aspekten (z.B. *Mappemonde, Historiens-Géographes*). Es gibt in Frankreich allerdings m. W. keine rein didaktisch angelegte Zeitschrift wie in Deutschland (wie z.B. *Praxis Geographie, geographie heute*).

Im Auftrag des INRP bzw. unter der Leitung renommierter Geographen (z.B. PINCHEMEL, CLAVAL, DAVID, RETAILLÉ) entstanden vor allem zu Beginn der neunziger Jahre Doktorarbeiten zu Fragestellungen der Geographiedidaktik und der Geschichte der Geographie und ihrer schulischen Unterweisung (z.B. VAUGIEN 1991, LEFORT 1992, BENOÎT 1992a-c, LE ROUX 1992b).

Die Entstehung mehrerer *Instituts de Recherche sur l'Enseignement de l'Histoire et de la Géographie* (IREHG) Ende der achtziger Jahre führte auch zu einer verstärkten Einbeziehung der Geographielehrer in die Forschung. Das erste IREHG wurde zum Schuljahr 1987/88 in

---

<sup>32</sup> „Die Didaktik muss es ermöglichen, über die Zusammensetzung der Unterrichtsfächer, über ihren Sinn für Lehrer und Schüler; über ihren Beitrag zur Ausbildung der jungen Menschen nachzudenken und dadurch eine Auswahl zu treffen und Strategien zu entwickeln, die einer authentischen Fragestellung entsprechen würde, angepasst an die schulische Situation der jungen Menschen.“

Clermont-Ferrand errichtet und der Universität und dem *Institut Universitaire de Formation de Maîtres* (IUFM) angegliedert. Dadurch besaß es universitären Status. Es verfolgte drei Zielsetzungen:

- Die Beziehungen zwischen den verschiedenen Unterrichtsstufen (Primarstufe, Sekundarstufen I und II, Universität, Lehrerbildung) sollten ausgebaut und ein Informations- und Erfahrungsaustausch gefördert werden. Dies sollte langfristig zur Entwicklung eines spezifischen geschichts- und geographiedidaktischen Curriculums an den Hochschulen im Rahmen der Lehrerbildung führen.
- Grund- und Weiterbildung von Lehrkräften sollten im Institut in Zusammenarbeit mit anderen Aus- und Fortbildungsinstitutionen (an der *Académie*, regionalen Zentren usw.) koordiniert werden.
- Ein Handlungsforschungsprogramm sollte auf allen Niveaus entwickelt werden, das vor allem vier Bereiche berührt: Informatik, Auswertung von Satellitenbildern, differenzierte Pädagogik, Wissenskonstruktion durch Abbildungen (vgl. BAYON 1988, S. 443 f.).

Weitere IREGHs oder mit denselben Fragen beschäftigte Gruppen entstanden in Besançon (siehe MERCIER 1988), Caen, Grenoble, Aix-en-Provence, Toulouse und Paris, so dass man heute von einem landesweiten Netz an Forschungszentren sprechen kann.

Zu erwähnen ist auch, dass 1991 die oberste Ebene der Schulaufsicht, die *Inspection générale de l'Éducation Nationale* (IGEN), die Notwendigkeit der Didaktik erkannte und daher eine Kommission gründete, die sich ganz gezielt mit didaktischen Fragestellungen in Geschichte und Geographie beschäftigte.

### 6.3 Der aktuelle Stand in der französischen geographiedidaktischen Forschung

Auch wenn CLAVAL bereits 1979 problematische Aspekte einer „Geographiedidaktik“ besprach, ist in der Geographiedidaktik eigentlich erst seit Mitte der achtziger Jahre eine Entwicklung zu verzeichnen. Seither hat sich auch die Anzahl der geographiedidaktischen Publikationen rapide erhöht.

Die große Anzahl an Veröffentlichungen der letzten fünfzehn Jahre wäre nicht denkbar ohne die vielen Tagungen und Sommeruniversitäten, die von unterschiedlichen Organisationen geplant und veranstaltet wurden, von denen hier nur zwei beispielhaft genannt werden sollen:

- Das INRP organisierte von 1986 bis 1996 jährlich wiederkehrend eine Tagung zur Didaktik der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Geschichte, Geographie und Sozialwissenschaften (vgl. AUDIGIER/MARBEAU 1986, 1987, 1988, 1989, 1990; AUDIGIER 1993b, 1997; siehe hierzu auch MENTZ 1996). Eine Neuauflage der Tagungen wurde im Dezember 1999 und im Mai 2000 mit je einem „Didaktischen Tag“ in Paris begonnen.
- Die *Association Française pour le Développement de la Géographie* (AFDG) organisierte bis 1997 jedes Jahr eine Sommeruniversität, deren Themengebiete jeweils wechselten. Dabei wurden in den letzten Jahren Handlungshilfen für die neuen Lehrpläne erarbeitet. Die Sommeruniversität dauerte stets eine Woche und fand an wechselnden Orten statt.

Man könnte den derzeitigen Stand der geographiedidaktischen Forschung in Frankreich folgendermaßen zusammenfassen: In den letzten zwei Jahrzehnten wurde sowohl im pädagogischen als auch im didaktischen Bereich viel getan. Die Notwendigkeit einer didaktischen Forschung sowie einer Öffnung gegenüber anderen, auch anderssprachigen Strömungen, wurde erkannt.

Die ersten Arbeiten waren eher einer allgemeinen Bestandsaufnahme gewidmet, die entweder die vorherrschenden Unterrichtsmethoden oder die Stellung der Schulgeographie analysierten: MARBEAU (1982) eröffnete den Reigen mit der Feststellung, dass sich schulischer Geographieunterricht nicht von Erziehung trennen lasse und daher didaktische Überlegungen notwendig seien. Die Bedeutung des Geographieunterrichts auf den Niveaus *CM2* und *Sixième* beschäftigte AUDIGIER (1986, 1987, 1988b), AUDIGIER/BASUYAU (1988) sowie AUDIGIER ET AL. (1986). AUDIGIER/CRÉMIEUX/MOUSSEAU (1996) erstellten eine Bestandsaufnahme und einen Vergleich der Klassenstufen der *Troisième* und der *Seconde*. Für den Grundschulbereich stellten BEST/CUILLER/LE ROUX (1983) und GIOLITTO (1992) fest, dass sich Geographie nur in Form der *pratique d'éveil* sinnvoll verwirklichen lasse. CLAVAL (1989) thematisierte die Stellung der Schulgeographie, die alles andere als herausragend war.

Daneben beschäftigten sich die „Geographiedidaktiker“ in erster Linie mit Methoden und Arbeitsmitteln des Geographieunterrichts: BRUNET (1986, 1987), CLARY (ET AL. 1988, 1990) und VANIER (1994) gaben Hilfestellungen für den Umgang mit Karten im Unterricht; AUDIGIER (1993b) formulierte ganz allgemeine Hinweise zum Arbeiten mit Dokumenten. Es entstanden aber auch Publikationen, die sich mit den Zielsetzungen von Geographieunterricht auseinandersetzen (so z.B. CLARY 1989, FERRAS 1994 und LE ROUX 1995a) oder die sich mit psychologischen Fragestellungen bezüglich der Ziele beschäftigten (z.B. HUGONIE 1993). Darüber hinaus gab es sehr wichtige Arbeiten über die Beziehung zwischen Schul- und Hochschulgeographie (AUDIGIER/MARBEAU 1988; AUDIGIER 1988a, 1992b; AFDG 1996).

Immer wieder wurde auch die Lehrerbildung in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern in Frage gestellt und überlegt, wie sie verbessert werden könnte (CRÉMIEUX 1992; MARBEAU/BAILLAT 1992; LE ROUX 1993; DESPLANQUES 1994). Es gab außerdem Lehrwerk- und Lehrplananalysen (z.B. BLANC CHALÉARD 1988; COSTA-FERREIRA 1980; DAVID 1986b) und Arbeitshilfen bezüglich neu erschienener Lehrpläne (z.B. CRDP DE VERSAILLES 1988, 1989, 1990a, 1990b, 1991; HUGONIE 1990, 1997; REYNAUD 1990; AURIAC 1990; DESPLANQUES 1992; CRDP D'ALSACE 1998). Darüber hinaus erschien eine geringe Anzahl von Arbeiten, die sich mit dem Unterschied von Geographie- und Geschichtsdidaktik beschäftigte und eine eigenständige Didaktik verlangte (z.B. DAUDEL 1990). Doch erst AUDIGIER (1993a) forderte und entwarf disziplinbezogene didaktische Modelle! Darauf folgten Publikationen, die man als Einführungen in didaktische Fragestellungen bzw. als Einführung in die Didaktik der Geographie bezeichnen kann (z.B. FERRAS/CLARY/DUFAU 1993; CLARY/JOANNON/TIRONE 1994; MÉRENNE-SCHOUMAKER 1994; DAUDEL 1994; MASSON 1994; HUGONIE 1995, LE ROUX 1997).

Besonders hervorzuheben sind geographiegeschichtliche Publikationen. CHERVEL (1988) befasste sich z.B. mit der Geschichte der Schulbücher, BENOÏT (1992a-c) beschäftigte sich mit der Geschichte der Geographie an der Grundschule. LEFORT (1992) baute darauf auf und beschrieb die Entwicklung der Geographie und ihrer Unterweisung an weiterführenden Schulen bis in die sechziger Jahre.

Immer mehr Beachtung wurde in den letzten zwei Jahrzehnten dem aus dem Angelsächsischen kommenden wahrnehmungsgeographischen Ansatz (vgl. DOWNS/STEA 1982) gewidmet, der heute in Frankreich einen hohen Stellenwert besitzt. Man stellte fest, dass die Geographie zu den Fächern gehört, in denen Wahrnehmungen, die so genannten *représentations*, einen besonderen Einfluss ausüben (können):

*„La géographie est toujours une représentation, car l'être humain conscient ne peut pas se passer de se représenter ce qui l'environne. Soit par curiosité, pour marquer les lieux, mais aussi surtout à des fins opératoires car, très tôt, les hommes ont eu à agir sur la Terre; pour agir sur la Terre il fallait la représenter.“*<sup>33</sup>  
(PINCHEMEL 1992, S. 42)

Die Wahrnehmungen dienen auch dazu, gewisse ideologische Aspekte zu verstärken oder einzudämmen. Gerade in der Zeit der immer konkreter werdenden europäischen Einigung nahm die Zahl der dies diskutierenden Publikationen stark zu:

So stellten z.B. AUDIGIER/MARBEAU (1986), DAVID (1986a), ANDRÉ ET AL. (1989, 1990), BAILLY/DEBARBIEUX (1991), MASSON-VINCENT (1991), CLARY (1992, 1993), FERRAS (1993) die Verbindung zwischen graphischer Darstellung und Wahrnehmung in der Schule dar. AUDIGIER (1994) thematisierte die Wahrnehmung der urbanen Welt. DEBARBIEUX (1992) setzte den Bereich der Wahrnehmung in Beziehung zur Wirtschaftsgeographie. GÉRIN-GRATALOUP/SOLONEL/TUTIAUX-GUILLON (1994) gingen der Frage nach, welche Auswirkungen das Arbeiten mit Problemsituationen auf die schulische Lernsituation und damit auf die Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen hat. In die gleiche Richtung stieß auch LE ROUX (1995b). Mit dem mit der Wahrnehmung zusammenhängenden ideologischen Gehalt des Fächerverbands beschäftigte sich TUTIAUX-GUILLON (1993, 1994), indem sie die Bedeutung des Begriffs „Nation“ diskutierte. GUYON/MOUSSEAU/TUTIAUX-GUILLON (1993) thematisierten anhand der Nation das Problem der Wahrnehmung und Begriffsbildung durch Schüler(innen). Einen sehr lesenswerten Versuch einer geopolitischen Neudefinition des Begriffs „Nation“ – allerdings nicht auf didaktischer Ebene – unternahm LACOSTE (1997).

AUDIGIER (1992a; auch 1995a) hob hervor, dass der geographische Raum konstruiert ist, also im Vorfeld wahrgenommen werden muss. Dabei handelte es sich keinesfalls um ein Abbild der Wirklichkeit, vielmehr werden die Klassifikationsmechanismen, Gegenüberstellungen, Assoziationen, Nuancen usw. der Betrachter von Bildern, Worten und Wahrnehmungen strukturiert (AUDIGIER 1992a, S. 121-123). ANDRÉ schloss sich dieser Meinung an und hielt fest, dass die Wahrnehmungsschulung die Lernenden bei der Entwicklung ihrer Kenntnisse unterstützt (ANDRÉ 1994, S. 232).

Während die Hochschulgeographie zu diesen Aspekten bereits eigene Forschungsbereiche unterhält, haben sich die wahrnehmungsgeographischen Ansätze leider bis heute erst wenig in der schulischen Wirklichkeit durchgesetzt, so dass man noch nicht von einer merklichen Umsetzung sprechen kann (nach Gesprächen mit MERCIER 8.12.1999 und MASSON-VINCENT 9.3.2000).

---

<sup>33</sup> „Die Geographie ist stets eine Abbildung, da das bewusst handelnde menschliche Wesen nicht umhin kann, seine Umgebung abzubilden. Dies geschieht durch Neugier, um sich die Orte einzuprägen, aber vor allem auch mit Handlungszielen, da die Menschen bereits sehr früh auf der Erde handeln mussten. Um auf der Erde zu handeln, musste sie abgebildet werden.“

Je konkreter die Einigung Europas wurde, desto zahlreicher wurden Beiträge veröffentlicht, die sich mit einem europa-zentrierteren Unterricht (z.B. POLETTO 1993, AUDIGIER 1995b, FOUCHER 1995, KLAM 1997) bzw. mit der Frage nach der Einbeziehung Europas in den Unterricht (z.B. GUÉRIN 1991, ASSOCIATION EUROPÉENNE DES ENSEIGNANTS 1994a, 1994b, LÉVY 1997b, CHARRIER ET AL. 1997) beschäftigten. Dabei ging es gelegentlich auch um Kartenarbeit zu europäischen Fragestellungen (z.B. CRDP de Lyon 1993).

Die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der Einbeziehung Europas in den Unterricht führte auch zu vergleichenden Studien zwischen Frankreich und anderen Staaten Europas, die sich damit auseinandersetzten, inwieweit sich Elemente aus diesen Staaten in die französische Bildungsdiskussion einbringen ließen (z.B. CHAM'S 1991; ANDRÉ ET AL. 1991). Darunter gab es auch Arbeiten, die sich mit der Wahrnehmung Europas durch die Lehrkräfte befassten (als erster FOUCHER 1979). Eine Gegenüberstellung der Problematik Nation – Europa für den schulischen Gebrauch versuchten DURAND ET AL. (1996).

Gerade in den letzten Jahren wurde eine sehr große Anzahl von Abhandlungen jeglicher Art zum Thema Europa publiziert. Besonders hervorzuheben sind hier die allgemeingeographischen Arbeiten von LÉVY (1997a) und FOUCHER (1993, 1998), die den Lehrenden als wissenschaftliche Grundlage für die Arbeit in der Schule dienen können, sowie die didaktische Abhandlung von MASSON (1996), in der die verschiedenen Möglichkeiten einer Darstellung Europas einander gegenübergestellt und diskutiert werden.

## 7. ZUSAMMENFASSUNG: GEOGRAPHIE, EIN FACH IM SPANNUNGSFELD ZWISCHEN NATIONALER UND EUROPÄISCHER DIMENSION

Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit ging es darum, die allgemeine Entwicklung der französischen Geographie und ihrer Didaktik nachzuvollziehen. Sie vollzog sich in vier Phasen: (1) der eher indifferenten Umgang mit geographischen Inhalten (vor 1870), (2) die patriotisch bedingte Einführung des Schulfaches (1870/71 bis ca. 1900), (3) die Konsolidierung und der Konservatismus (1900 bis ca. 1955), (4) die Erneuerung und die Entstehung einer eigenständigen Didaktik (ab ca. 1960).

- (1) Im Zeitalter des Humanismus existierte eine Geographie, die von Reisebeschreibungen lebte und eine Offenheit gegenüber anderen Teilen der Welt ausstrahlte. In der Folgezeit war die Geographie des 18. Jahrhunderts geprägt von einer Sammelleidenschaft, die meist ungeordnet geographisches Wissen anhäufte. Im 19. Jahrhundert gingen die Geographen dazu über, die (Er)Kenntnisse nicht mehr wahllos zu sammeln, sondern sie auch zu sortieren. Voller Enthusiasmus wurde aber weiterhin alles gesammelt, da die Geographie alles über alles sagen wollte. So entwickelte sich ein umfangreicher Enzyklopädismus in der Schulgeographie Frankreichs.

Die Periode vor 1870 zeichnete sich aus durch einen eher willkürlichen und indifferenten Umgang mit geographischen Inhalten, in dem sich keine speziell national oder europäisch orientierte Unterweisung feststellen lässt. Die Jesuiten nutzten die Inhalte zur Schulung von Toleranz und Weltoffenheit. Mitte des 19. Jahrhunderts wurde die Notwendigkeit dieser Schulung nicht mehr erkannt und als Folge die Geographie als Unterrichtsfach offiziell quasi abgeschafft.

- (2) Die zweite Phase war das Ergebnis politischer und kultureller Bedürfnisse eines von der militärischen Niederlage von 1870/71 traumatisierten Landes. Nach der fast vollständigen Abschaffung der Geographie in der Schule vor 1870, suchte Frankreich nach dem deutsch-französischen Krieg in der schulischen Bildung seiner Kinder eine Lösung für sein historisches Unglück und sein politisches Zögern. Die Politiker von damals vertraten die Auffassung: „*Il faut apprendre la géographie à tout prix*“<sup>34</sup> (LEFORT 1992, S. 224). Eine Konsequenz hieraus war die Einführung des Geographieunterrichts an den Schulen.

Eine zweite Folge war die Fortführung des Enzyklopädismus des Schulfaches. Ende des 19. Jahrhunderts war das Ziel der Schulgeographie die Vollständigkeit ihrer Informationen. Vermittelt wurden sie durch unablässiges Wiederholen. Das ehrgeizige, aber nahezu aussichtslose Unterfangen führte zur Nomenklatur, deren Praxis sich in der Schule durchsetzte. Einige Geographen integrierten dafür ihre Disziplin in ein beschreibendes System: dem der Harmonien oder dem der wirtschaftlichen Anziehung. Die naturalistische Sicht des Milieus und der Lebensart nahm an Bedeutung zu. Sie erlaubte es, die organische „Harmonie“, die die Menschen an ihren Boden band, rational zu denken. Die Geographie vermittelte eine gleichgewichtige, harmonische Weltanschauung, was dazu beitrug, aus dem Fach eine Disziplin der Gewissheit und der Beständigkeit zu machen.

Die Schulgeographie nahm die Typologisierung auf und entwickelte sich so von einer

---

<sup>34</sup> „Man muss die Geographie um jeden Preis lernen.“

enzyklopädischen Disziplin zu einer Disziplin des „Wiederkäuens“ von Typologien. Sie kam dadurch von einer eher politischen und nomenklaturalen Lesart der Welt zu der eher objektiven und beschreibenden Lesart der regionalen Einheiten.

Doch aufgrund der Fülle an Informationen mussten die Inhalte immer stärker verringert werden; die Auswahl, zu der die Lehrplangestalter zunehmend gezwungen waren, konnte nur aufgrund eines funktionalen und zielgerichteten Kriteriums innerhalb der Konzeption gefällt werden. Die bereits in den Anfängen festgelegte staatsbürgerliche Komponente des Geographieunterrichts musste durch „kulturelle“ Werte erweitert werden, da die Kenntnisse der Kultur eines der wichtigsten Ziele der schulischen Sekundarusbildung war.

In dieser Phase der Einführung des Schulfaches ist die Bedeutung des Geographieunterrichts politisch-militärisch zu sehen. Die Aufnahme in den Fächerkanon am Ende des 19. Jahrhunderts hatte nicht zum Ziel

*„de diffuser un outillage conceptuel qui aurait permis d'appréhender rationnellement et stratégiquement la spatialité différentielle, de mieux penser l'espace, mais de naturaliser «physiquement» les fondements de l'idéologie nationale, de les ancrer sur l'écorce terrestre ; parallèlement, l'enseignement de l'histoire a eu pour fonction de relater les malheurs et les succès de la Patrie“.*<sup>35</sup>

(LACOSTE 1976, S. 47)

Eine zweite Niederlage sollte nicht aus Unkenntnis erfolgen. Wesentlich war in der gesamten Phase der Versuch, einen nationalen Zusammenhalt (GEOFFROY 1992, S. 34) zu errichten, der auf den „natürlichen“ Grenzen, der Perfektion des Hexagons und dem Ruhm des Kaiserreichs beruhte. Dabei wurden auch das nationale Territorium („*magnification d'un territoire*“; ZWEYACKER 1993, S. 198) und die eigene Nation verherrlicht.

- (3) Nach der Phase des Tastens und Forschens fand die Schulgeographie ab ca. 1900 in einer nationalen geographischen Schule Antwort auf ihre Fragen. Die entscheidenden Fortschritte der – erst nach der Schulgeographie entstandenen – universitären Geographie übertrugen sich auch auf die Schwesterdisziplin an der Schule. Sichtbar wurde die Konformität zwischen Schul- und Universitätsgeographie in der Angleichung der geographischen Schulliteratur an die Ideen VIDALS. Sein possibilistischer Ansatz wurde allerdings durch den über lange Zeiträume anhaltenden Gebrauch mancher Bücher teilweise verfälscht. In der didaktischen Umsetzung der „neuen“ Geographie wurde das VIDAL'sche Vorgehen stark vereinfacht und entfremdet.

Es folgte ein tiefer Einschnitt für die Schulgeographie: Eine starre Reglementierung in den Lehrplänen verlangsamte Innovationen und erschwerte ein pädagogisches Umdenken. Die universitäre Wissenschaft konnte zwar weiterhin die Schulgeographie prägen, aber der einengende institutionelle Rahmen führte zu einer verfälschenden pädagogisch-didaktischen Übertragung der *savoirs savants*. Die konsequente Folge hiervon war, dass sich die Schulgeographie zunehmend von der universitären Geographie entfernte. Während die Schulgeographie die Geschichte und die Identität eines Landes – der Nation

---

<sup>35</sup> „ein konzeptionelles Werkzeug zu verbreiten, das es erlaubt hätte, rational und strategisch die differentielle Raumhaftigkeit zu ergreifen, den Raum besser zu denken, sondern das dazu dienen sollte, „physisch“ die Grundlagen der nationalen Ideologie zu naturalisieren, sie auf der Erdkruste zu verankern. Parallel dazu lag die Aufgabe des Geschichtsunterrichts darin, die Schicksalsschläge und die Erfolge der Heimat zu berichten.“

Frankreich – erzählte und dabei auch die aktuelle Geschichte nicht vernachlässigte, hatte die wissenschaftliche Geographie im Strom der VIDAL'schen Lehre den Akzent verschoben und auf eine neutralisierte Analyse der Verteilungs- und Oberflächenphänomene gelegt. Erst später wurde dies auf die Schule übertragen. Die Schul- und die wissenschaftliche Geographie erlebten so seit ihrer jeweiligen Entstehung vor allem ein Hinter- und Nebeneinander, selten ein Miteinander.

Bezüglich der Inhalte lässt sich feststellen, dass die Idee des Hexagons weiter perfektioniert wurde. Die Personifizierung Frankreichs ermöglichte es, in der Schule eine Möglichkeit zur Identifikation mit der eigenen Nation anzubieten. Die Wahrnehmung von Grenzen und Grenzräumen wurde vorangetrieben, militärisch-strategische und koloniale Ziele mit der geographischen Bildung verfolgt. Die Phase der Konsolidierung und des Konservatismus zeigte daher – wie bereits die vorangehende – eine starke national orientierte Prägung. Die politische Dimension war noch stark vorhanden. Die Geographie war Trägerin von Werten und hatte darüber hinaus einen wichtigen Anteil am Sozialisationsprozess der Lernenden. In der frühen Dritten Republik vereinte sie republikanische, militärische und staatsbürgerliche Ideologien. Sie erlaubte somit den künftigen Staatsbürgern, Frankreich – ihr Heimatland – kennen zu lernen. Die Geographie trug zur „moralischen“ Erziehung bei, da sie nicht nur ein geordnetes Weltbild, sondern darüber hinaus ein Vaterland vorstellte, in dem Gleichgewicht und Harmonie dominierten.

- (4) Die Duldung der Geographie als Unterrichtsfach entsprach in vielen Fällen einem politischen Wunsch und Willen. Dieser war über lange Zeit von einer Fixierung auf die Symmetrie des Territoriums, des Hexagons, und auf die Harmonie des französischen „Organismus“ geprägt. Die territoriale Einheit der Nation war ein wesentlicher Aspekt der Identitätsbildung. An diesem Diskurs haben auch die zwei Weltkriege nichts Wesentliches geändert. Allerdings kam Mitte der fünfziger Jahre eine Epoche der Erneuerung der Geographie. Die Öffnung nach außen unter dem Einfluss der *nouvelle géographie* führte zu einem neuen Bewusstsein in der wissenschaftlichen Geographie (*géographie recentrée*). Die Phase der Erneuerung übertrug sich auch auf die Schule, da eine Reihe didaktischer Forschungen angeregt wurden. Arbeitsgruppen des INRP und anderer didaktischer Forschungszentren beschäftigten sich in ihren jeweiligen Forschungsbereichen zunächst mit Fragen pädagogischer, später methodischer Art und schließlich mit Überlegungen zu den Unterrichtsinhalten.

Die geographiedidaktische Forschung, die sich erst seit Mitte der achtziger Jahre fest etablierte, hat dafür gesorgt, dass die Schulgeographie ihren Platz im Fächerkanon behalten hat. Bedenkt man die große Zahl an Publikationen, scheint es, als ob die Didaktik versucht hätte, die „verlorene Zeit“ wieder aufzuholen.

War bisher in der Geographiedidaktik eher eine nationale Orientierung erkennbar, so wurden seit Beginn der siebziger Jahre zunehmend Abhandlungen zur Bedeutung Europas in der geographischen Unterweisung veröffentlicht. Auch hier ist der politische Wille erkennbar: Europa ist eine Realität. Europa wächst immer mehr zusammen. Die steigende politische Bedeutung kann in einer staatsbürgerlich orientierten geographischen Unterweisung nicht übersehen und/oder übergangen werden.

Die Entwicklung in der Geographiedidaktik scheint die politischen Veränderungen aufzugreifen und ihrer Reflexion eine neue Orientierung zu geben. Die Nation Frankreich behält zwar ihre Bedeutung, eine neue Perspektive wird aber aufgegriffen: die der Europäischen Union.

## DRITTER TEIL

# DIE GEOGRAPHIE-LEHRPLÄNE SEIT 1945

## EINE LEHRPLANANALYSE

*-Quel est ce gros livre ? dit le petit prince.*

*Que faites-vous ici ?*

*-Je suis géographe, dit le vieux monsieur.*

*-Qu'est-ce qu'un géographe ?*

*-C'est un savant qui connaît où se trouvent les mers,  
les fleuves, les villes, les montagnes et les déserts.*

Antoine de SAINT-EXUPÉRY

*Comment enseigner la géographie ?*

*Et quelle géographie ?*

*Telles sont, brutalement posées,  
les deux grandes questions fondamentales  
en didactique en géographie.*

*Questions d'autant plus actuelles  
que le monde change  
et la géographie aussi.*

Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER

Im vorangehenden zweiten Teil wurde festgestellt, dass die Geographiedidaktik in Frankreich in den letzten Jahren des 20. Jahrhunderts sich sehr intensiv Fragen der europäischen Einigung zugewandt hat. Dadurch entwickelte sie eine erweiterte Perspektive.

Pädagogische und didaktische Entwicklungen gehen häufig zeitlich verzögert in die Lehrplangestaltung ein. Eine solche Entwicklung sollte daher im Prinzip Auswirkungen auf die politischen Forderungen an den Unterricht haben, die sich in den Lehrplänen niederschlagen müssten. Ist dort ebenfalls eine Veränderung von einer national orientierten Geographie hin zu einer europa-orientierten zu entdecken, wie die Entwicklung der geographischen Wissenschaft und ihrer Didaktik vermuten lassen?

Ziel der Lehrplananalyse ist, dieser Frage nachzugehen und die Entwicklung der Bedeutung der nationalen und der europäischen Dimension in den Lehrplänen für das Fach *Géographie* nachzuvollziehen. Da die Geographie und ihre Unterweisung in Frankreich – wie auch in anderen Staaten – bis in das 20. Jahrhundert hinein eine starke nationale Prägung zeigt, kann bezüglich des Themas der vorliegenden Arbeit die Phase vor dem zweiten Weltkrieg vernachlässigt werden.<sup>36</sup>

Für den Zeitraum seit 1945 ist aufgrund der politischen Entwicklungen in Europa tatsächlich eine Verschiebung des Schwerpunktes von einer nationalen Orientierung zu einer verstärkten Betrachtung der europäischen Dimension zu erwarten. Ein immer stärker zusammenwachsendes Europa sollte nicht spurlos an der Lehrplanentwicklung vorübergehen. Es erfordert vielmehr europa-orientierte Unterrichtsinhalte, die den europäischen Staatsbürgern möglichst optimal auf das Leben im Europa des 21. Jahrhunderts vorbereiten.

Diese Arbeitshypothese soll im folgenden überprüft werden. Zunächst werden hierfür allgemeine Aussagen zum Fach Geographie und seinen Lehrplänen gemacht und anschließend die Lehrpläne und ihre Reformen seit 1945 betrachtet.

---

<sup>36</sup> Für Informationen zur Entwicklung der Lehrpläne vor 1945 sei auf die lesenswerten Arbeiten von LEFORT (1992) und BENOÎT (1992a-c) hingewiesen.

# 1. ALLGEMEINE AUSSAGEN ZU DEN LEHRPLÄNEN

Wie in Deutschland existieren auch in Frankreich Kommissionen zur Erstellung von Lehrplänen. Sie rekrutieren sich aus Dozenten der Lehrerbildung, Inspektoren der Schulverwaltung (Schulräten) und Vertretern des Erziehungsministeriums. Die Lehrpläne werden, da Frankreich kein Bundesstaat ist, zentral erstellt und gelten im ganzen Land – auch in Übersee.

Der erste – vorläufige – Lehrplan der Nachkriegszeit entstand bereits 1945 für die Sekundarstufen I und II. Danach gab es insgesamt elf Lehrplanrevisionen:

**Tab. 1: Lehrplanrevisionen und betroffene Schularten seit 1947**

Jahr	1947 (1)	1955	1956 (2)	1957 (3)	1959	1960	1977 /78	1981	1985-88 (4)	1993	1995-98 (5)
<i>Collège</i>	X	X	(X)	X		X	X		X	X	X
<i>Lycée</i>			X		X	X		X	X		X

Quellen: LP 1947, LP 1955, LP 1956, LP 1957, LP 1959, LP 1960, LP 1977/78, LP 1981, LP 1985-88, LP 1993, LP 1995-98

### Erläuterungen:

- (1) Es handelte sich hier um den Lehrplan von 1937, der wieder in Kraft trat.
- (2) Es wurden zwar beide Schularten in die Lehrplanreform aufgenommen, der Lehrplan für das *Collège* blieb allerdings unverändert.
- (3) Die Änderungen im Fächerverbund betrafen nur das Fach Geschichte.
- (4) Der neue Bildungsplan für das *Collège* entstand 1985, der für das *Lycée* in den Jahren 1986 (*Seconde*) und 1988 (*Première* und *Terminale*).
- (5) 1995 entstanden der neue Lehrplan für die *Sixième* sowie für alle Klassenstufen des *Lycée*. Die Lehrpläne für die *Cinquième* und *Quatrième* entstanden 1997, die für die *Troisième* 1998.

Die Lehrplanrevisionen waren recht verschieden in ihrem Geltungsbereich. Vier von ihnen betrafen beide Schularten zugleich; fünf weitere betrafen nur das *Collège* und zwei nur das *Lycée*. Manche Änderungen erfolgten in einer raschen zeitlichen Abfolge, anderen ging eine langjährige Phase der Beständigkeit voraus, dies vor allem seit 1960. Da die bloße Auflistung der Revisionen keine Anhaltspunkte über die Bedeutung der einzelnen Änderungen gibt, werden nun die genannten Lehrpläne genauer betrachtet.

## 2. GEOGRAPHISCHE BILDUNGSZIELE

Zunächst werden die Bildungsziele des Faches *Géographie* getrennt nach Schularten vorgestellt. Die Trennung nach Schularten ist nötig, weil die Ziele in den Sekundarstufen I und II unterschiedlich ausgeprägt sind.

### 2.1 Niveau Collège

Von 1945 bis 1959 definieren die Lehrpläne des Fächerverbunds *Histoire-Géographie* keine der Geschichte oder der Geographie zugeordneten spezifischen Bildungsziele. Sie beschreiben lediglich die allgemeinen Bildungsziele der Schule insgesamt und zählen nur die Inhalte der Fächer auf. Die Lehrplan-Revision von 1960 enthält zwar erste Ansätze einer Bestimmung fachspezifischer Bildungsziele (Angaben über Begriffsdefinitionen u.ä.), geht aber über sehr allgemein gehaltene Aussagen nicht hinaus.

Seit 1977/78 sind die spezifischen Bildungsziele angegeben und auch nahezu unverändert bis heute gültig. Die Formulierungen wurden zwar geringfügig verändert, der Inhalt blieb aber der gleiche (zusammengefasst nach LP 1977/78, LP 1985, LP 1993):

- Der Fächerverbund soll die Neugier der Schüler für die sie umgebende Welt (entfachen und) befriedigen.
- Der Unterricht im Fächerverbund soll den Lernenden ein Gefühl der Solidarität zwischen ihnen und ihren Vorfahren sowie ihren Zeitgenossen geben.
- Der Fächerverbund stellt ein kohärentes Ganzes dar und vermittelt den Schülern ein genau definiertes Faktenwissen. Darüber hinaus gibt er ihnen Fertigkeiten an die Hand und vermittelt Methoden, die es ihnen erlauben, die Welt besser kennen zu lernen und in der Gesellschaft eine verantwortungsvolle Rolle zu übernehmen.
- Das Wissen um die Diversität des geographischen Raums und der Gesellschaften fördert das Hinterfragen von Wahrnehmungen und Ideologien. Außerdem ist es hilfreich für die Entstehung eines Gefühls für die Relativität von Fakten, für die Entwicklung eines kritischen Verstandes (*esprit critique*), für die Erkenntnis des Universellen (man könnte auch sagen: der Gemeinsamkeiten) innerhalb der unterschiedlichen Kulturen. Ein multikultureller Ansatz kann darüber hinaus dazu beitragen, geschichtliche Aspekte oder gesellschaftliche Phänomene anschaulicher zu machen.
- Der Unterricht im Fächerverbund *Histoire-Géographie* ermöglicht, die unterschiedlichen Reaktionen des Menschen auf die Herausforderungen von Natur und Geschichte nachzuvollziehen und schafft so die Grundlage für einen fruchtbaren Dialog zwischen den Völkern.

Im Erlass von 1995 bezüglich der neuen Lehrpläne für die *Sixième* wird außer den bereits genannten noch ein weiteres Bildungsziel erwähnt: Der Geographieunterricht baut bei den Schülern eine Weltsicht (*vision du monde*) auf. Gemeinsam mit dem Fach Geschichte, dessen Aufgabe die Vermittlung eines historischen Verständnisses (*mémoire*) ist, erlaubt der Fächerverbund, eine Art Heimatverbundenheit (*patrimoine*) zu erstellen, das allen Lernenden die Möglichkeit gibt, eine Identität zu entwickeln. Die Identität eines aufgeklärten Staatsbürgers beruht dabei auf der Aneignung kultureller Aspekte (LP 1995-98, S. 14).

## 2.2 Niveau *Lycée*

Auf dem Niveau *Lycée* soll der Fächerverbund *Histoire-Géographie* den Schülern schwerpunktmäßig ein Verständnis für die heutige Welt vermitteln. Er ist daher eng verbunden mit der staatsbürgerlichen Bildung. Außerdem gelten die allgemeinen Bildungsziele des *Collège* weiter. Sie sollen aber vertieft werden, da die Lernenden reifer und älter sind. Letztlich soll allen die Eingliederung in die heutige Gesellschaft erleichtert werden.

In der Darstellung der allgemeinen Bildungsziele wird betont, dass die im Fächerverbund zusammengeschlossenen Fächer in vielen Bereichen Hand in Hand arbeiten müssen, obwohl sie in den Lehrplänen getrennt voneinander dargestellt werden. Darüber hinaus sollen, so weit wie möglich, auch die Verbindungen zu anderen Fächern gepflegt und genutzt werden.

In der *Seconde* werden die Zielsetzungen des *Collège* wiederholt und erweitert: fachspezifisches Vokabular, Fertigkeiten und Grundkenntnisse. In der *Première* und der *Terminale* wird deren Kenntnis und Anwendung vorausgesetzt. Die Arbeitsmethoden werden in den Zielsetzungen besonders betont, was aber nicht darüber hinwegtäuschen darf, dass – vor allem in Hinblick auf die Abiturprüfung – solide Fachkenntnisse nötig sind.

In der *Première* und der *Terminale* legen die Lehrpläne den Schwerpunkt auf ein verstärktes Nachdenken über die heutige Welt. Die Schüler sollen mit den wesentlichen Aspekten der heutigen Gesellschaften vertraut gemacht und so auf das Leben nach der Schule vorbereitet werden (zusammengefasst nach LP 1981).

Die Aussagen aus dem Jahre 1981 werden in der Lehrplanrevision 1986/88 kaum berührt. Die besondere Bedeutung fächerübergreifenden Arbeitens wird allerdings betont (speziell mit den Fächern Biologie, Wirtschafts- und Sozialkunde, Geologie).

Außerdem definiert der Bildungsplan für die *Seconde* eine Zielsetzung, die in ihrem Ansatz neu ist: Die Lernenden sollen problemorientiert arbeiten und an eine möglichst objektive Sichtweise herangeführt werden, die alle Aspekte einer Problematik berücksichtigt; vernetztes Denken soll gefördert werden (LP 1986, S. 15).

Für die *Première*, traditionell dem Studium Frankreichs gewidmet, werden zwei neue Aspekte relevant. Der bislang vorherrschende Zentralismus wird dem aufkommenden Regionalismus gegenübergestellt. Außerdem soll das Aufbrechen der bisher so gleichmäßigen und perfekten Wahrnehmung des Hexagons zugunsten einer unabdingbaren Öffnung nach außen aufgrund der globalen Wirkung heutiger Probleme thematisiert werden. In dem Zusammenhang kommt Europa – vor allem in Hinblick auf 1992 – eine ganz besondere Rolle zu (LP 1988, S. 175).<sup>37</sup>

In einer Verwaltungsvorschrift vom 19. Juni 1995 wird festgehalten, dass es nicht Ziel des Fächerverbands am *Lycée* sein kann, den spiralförmigen Lehrplan des *Collège* noch einmal aufzunehmen. Vielmehr ist es die Aufgabe beider Disziplinen, aktuelle Probleme zu thematisieren und zu hinterfragen (LP 1995a, S. 17). Es wird dabei erneut darauf hingewiesen, dass das erzieherische Element des Fächerverbands um so wichtiger ist, als es im *Lycée* keine ausgewiesenen Stunden für das Fach *éducation civique* gibt. Dem Fächerverbund soll eine kritische Vorgehensweise an die Themen zugrunde liegen. Dadurch sollen die Lernenden zu reifen Mitbürgern ausgebildet werden (LP 1995a, S. 18). Doch was hat es mit diesem bereits mehrfach erwähnten Fächerverbund eigentlich auf sich?

---

<sup>37</sup> Immer wieder sprechen die Lehrpläne von „dans la perspective de 1992“. Damit ist im Grunde der Beginn des einheitlichen Wirtschaftsraums nach dem Maastrichter Vertrag ab Januar 1993 (!) gemeint.

### 3. DAS FACH GEOGRAPHIE IM VERBUND MIT DEN FÄCHERN GESCHICHTE UND POLITIK/GESELLSCHAFTSKUNDE

Ein Fächerverbund ist *per definitionem* ein Zusammenschluss einer mehr oder minder großen Anzahl von Schuldisziplinen, die miteinander kooperieren bzw. sogar derart ineinander verwoben sind, dass von einer Integration der Fächer gesprochen werden könnte. Es stellt sich daher zunächst die Frage nach der tatsächlichen Einheit der Disziplin.

Seit seiner Aufnahme in den Fächerkanon wird das Schulfach Geographie im Verbund mit der Geschichte unterrichtet. 1995 findet sich hierzu folgende Aussage: „*L'enseignement secondaire français associe l'histoire et la géographie, sciences sociales historiquement liées, et que leur finalité civique et éducative rapproche*“<sup>38</sup> (LP 1995a, S. 17). Die Staatsbürgerkunde kam hinzu mit dem Ziel, bei den Lernenden ein besonderes Nationalbewusstsein zu entwickeln. Der Unterricht im Fächerverbund wurde im Laufe der Zeit um Inhalte aus der Politik erweitert. Unter der Fünften Republik kam darüber hinaus noch eine Einführung in wirtschafts- und sozialwissenschaftliche Aspekte (*initiation économique et sociale*) hinzu. Die aktuelle Zusammensetzung des Fächerverbunds besteht aus *Histoire, Géographie, Initiation économique* und *Instruction civique*, wobei letztere eine Art Konglomerat aus Wissensbereichen des Rechts, der Politik, der Soziologie und der Philosophie darstellt.

Obwohl der Fächerverbund aus mehr als zwei Fächern besteht, wird stets von „*Histoire-Géo*“ gesprochen. Man findet dabei immer die Reihenfolge *Histoire-Géographie*, niemals ist von der *Géographie-Histoire* die Rede. Dies könnte ein rein sprachliches Phänomen sein. Tatsächlich klingt die erste Version für das „französische“ Ohr etwas gefälliger. Allerdings wäre die zweite Variante sprachlich durchaus denkbar und nur über kurze Zeit gewöhnungsbedürftig. Daher liegt wohl bereits in der Reihenfolge eine Wertung: Das Fach *Histoire* hat eine wichtigere Stellung im Verbund, da die Bedeutung der Geschichte traditionell hoch ist und hoch gehalten wird (vgl. auch BLANCHON 1993, der diese Einschätzung bestätigt). Auch wenn aber das Fach Geschichte bedeutender erscheint als das Fach Geographie, so sagt dies nichts über den Grad der Integration innerhalb des Fächerverbunds aus. Hier bietet sich ein Blick auf die Entwicklung der Stundentafel an (siehe Tab. 2).

Für das *Collège* wurden 1902 und ab 1945 die Stundenzahlen für die Fächer des Fächerverbunds zusammen angegeben. In den anderen Jahren wurden die Stundenvorgaben für Geographie und Geschichte getrennt voneinander dargestellt. Dabei erhielt das Fach Geschichte stets mehr Stunden als das Fach Geographie.

Die Gesamtstundenzahl selbst ist über die Jahre relativ gleich geblieben. Über die *tatsächliche* Verteilung der Stunden auf die einzelnen Fächer sagt Tabelle 2 allerdings nichts aus. Die neuesten Lehrpläne weisen jedoch in der Darstellung der zu unterrichtenden Inhalte Richtstundenwerte aus, die eine gleichmäßige Verteilung der zur Verfügung stehenden Stunden auf die einzelnen Disziplinen verlangt.

---

<sup>38</sup> „Die französische Sekundarbildung verbindet die Geschichte mit der Geographie, historisch verbundene Sozialwissenschaften, deren staatsbürgerliche und erzieherische Zweckbestimmung einander näher bringt.“

Tab. 2: Wochenstundenzahlen im Fächerverbund *Histoire-Géographie* von 1880 bis 1996

	Niveau <i>Collège</i>				Niveau <i>Lycée</i>		
	<i>Sixième</i>	<i>Cinquième</i>	<i>Quatrième</i>	<i>Troisième</i>	<i>Seconde</i>	<i>Première</i>	<i>Terminale</i>
1880	2 1	2 1	2 1	2 1	2 1	4	
1902	3	3	3	3	4 1	4 1	
1925	2 1	2 1	2 1	2 1	2 1	2 1	3,5
1938	1,5 1	1,5 1	1,5 1	1,5 1	2 1	2 1	2,5 1
1941	1 1	1 1	1 1	1,5 1	2 1	2 1	2 1
1943	1 1	1,5 1,5	2 1,5	2 1,5	2 1,5	2 2	2 2
1945	2,5	2,5	2,5	3	2 1,5	2 2	2 2
1960	2,5	2,5	2,5	3	2 1,5	2 2	2 2
1978	3	3	3	3			
1981					4	4	4
1985	2,5	2,5	2,5	2,5			
1993					3	2 bis 4 <sup>(1)</sup>	0 bis 4 <sup>(1)</sup>
1996	3 <sup>(2)</sup>	3 bis 4 <sup>(3)</sup>	3 bis 4 <sup>(3)</sup>		3	1 bis 4 <sup>(1)</sup>	1 bis 4 <sup>(1)</sup>

Quellen: bis 1945 Lefort 1992, S. 47; Angaben ab 1960 aus LP 1960, LP 1977/78, LP 1981, LP 1985-88, LP 1995a, LP 1995-98, LP 1998.

#### Erläuterungen:

Zweizeilige Angaben bedeuten: erste Zeile Geschichte, zweite Zeile Geographie; ist nur eine Zahl genannt, so betrifft sie den Fächerverbund insgesamt.

- (1) Die Stundenzahl in *Histoire-Géographie* hängt von der gewählten Fach- bzw. Vertiefungsrichtung ab.
- (2) In den drei Stunden sind 0,5 Stunden *Éducation civique* pro Woche enthalten; d.h. für Geschichte und Geographie verbleiben somit nur 2,5 Stunden.
- (3) Die Entscheidung liegt im Ermessen der jeweiligen Schule. Der Lehrplan von 1996 sieht für alle Pflichtfächer eine variable Stundeneinteilung vor, die es allerdings erlauben muss, die Inhalte ordnungsgemäß umzusetzen und gleichzeitig den Lernenden Möglichkeiten zur Vertiefung zu geben.

Im Bereich *Lycée* wird bis 1960 die Trennung der Fächer bei der Stundenvorgabe aufrecht erhalten. Hier ist die Dominanz des Faches Geschichte ab 1942 nur noch in der *Seconde* gegeben. Davor war die Geschichte allerdings immer bevorzugt. Die Veränderung in der Stundentafel lässt sich u.U. auch mit der Tatsache erklären, dass 1943 eine spezifische Lehr-

befähigung (*agrégation*) für Geographie in der Sekundarstufe II eingerichtet wurde. Vorher gab es nur eine gemeinsame *agrégation* für Geschichte und Geographie (vgl. BORNE 1993, S. 127).

Seit der Lehrplanreform von 1981 werden die Stundenvorgaben auch im Bereich *Lycée* für den Fächerverbund insgesamt vorgenommen. Die Stundenzahl ist recht hoch, über die tatsächliche Verteilung ist allerdings keine Aussage möglich.<sup>39</sup>

Es fällt auf, dass meist nur von *Histoire-Géographie* die Rede ist und die anderen Fächer (*Initiation économique, Instruction civique*) bei der Stundenzuweisung nicht erwähnt werden (Ausnahme: Lehrpläne von 1995 für die *Sixième*). Sie sind demnach entweder völlig unbedeutend oder müssen durch Inhalte der Fächer Geschichte oder Geographie mitvermittelt werden. Die zum Fächerverbund gehörenden Disziplinen werden zwar in den allgemeinen Bildungszielen der Lehrpläne erwähnt und in einen Sinnzusammenhang gebracht, der ihre Zusammengehörigkeit rechtfertigen soll. Die Inhalte der einzelnen Fächer werden aber nicht mehr miteinander in Verbindung gebracht, sondern getrennt aufgelistet und dargestellt. Auch mögliche Querverbindungen werden in den Lehrplänen nur selten aufgezeigt.

Die Bedeutung des Fächerverbunds ist seit 1880 nahezu unverändert geblieben. Bis in die Mitte der neunziger Jahre des 20. Jahrhunderts kann aber eher von einem losen Nebeneinander der einzelnen Fächer gesprochen werden als von einer Integration oder Kooperation. Die Zusammensetzung der Fächer als sozial- oder gesellschaftswissenschaftlicher Fächerverbund hat seit Ende der achtziger Jahre verstärkt zu Diskussionen geführt: die eine Seite würde am liebsten den Verbund (angelehnt z.B. an Deutschland, vor allem gefordert von Hochschulgeographen) auflösen, die andere aber – und dies sind vermutlich mehr als 75 Prozent – ihn mit dem Hinweis auf eine nötige, ernsthaftere Verbindung ohne Vermischung der Einzelfächer beibehalten (vgl. AURIAC 1990, S. 146). Es gibt auch vereinzelt Stimmen, die über eine ganz neue Aufgabenverteilung im Rahmen des Fächerverbunds nachdenken und Elemente aus der Staatsbürger- und der Wirtschaftskunde ganz bewusst ausschließen möchten, was zu einer größeren Fächertrennung führen würde (so z.B. DURAND-DASTÈS 1990).

Die neueste Lehrplan-Revision geht in ihrem Aufbau eher in Richtung der zweiten Tendenz. Wurden bisher lediglich die Inhalte genannt, so sind die Lehrpläne von 1995-1998 mit den aus Deutschland bekannten Bildungsplänen vergleichbar. Neben der Auflistung der Inhalte werden Ergänzungen direkt angefügt. Was in den alten Lehrplangenerationen *compléments* hieß, wird nun *accompagnement du programme* genannt und ist erheblich konkreter als früher. Eine methodisch-didaktische Vorarbeit ist geleistet worden, die den Lehrenden helfen soll, den Sinn der Inhalte eindeutiger zu verstehen und sie dadurch auch besser vermitteln zu können.

Der Lehrplan für die *Troisième* von 1998 stellt erstmals in der Geschichte des Fächerverbunds die Fächer Geschichte und Geographie mit Kommentar nebeneinander (siehe Abb. 8) und behandelt sie nicht mehr nacheinander. Eine weitere Neuerung sind die konkreten Angaben über Richtwerte bezüglich der Unterrichtsstunden. Dadurch wird eine klare zeitliche Zuordnung der Themen zu den Fächern Geschichte, Geographie und staatsbürgerliche Erziehung

---

<sup>39</sup> Es soll hier aber auch erwähnt werden, dass mehrere Interviewpartner übereinstimmend mitteilen, in den meisten Fällen (sowohl am *Collège* als auch am *Lycée*) erfolge die Aufteilung nicht gleichmäßig, sondern es existiere in der Regel ein zumindest leichter Vorsprung für die Geschichte (Gespräche mit JACQUEMOND, RETAILLÉ und MERCIER am 28.8.1996; Interviews mit AUDIGIER am 20.3.1996, MARBEAU am 19.3.1996 und TISON am 2.10.1999).

ermöglicht, die eine Aussage über den Stellenwert der Teilfächer des Verbunds zulassen. In den alten Lehrplänen waren hierüber nur Vermutungen möglich.

Die neueste Lehrplangeneration verwandelt also das Nebeneinander innerhalb des Fächerverbunds zumindest auf dem Papier in ein Miteinander. Erstmals werden Geschichte und Geographie gemeinsam betrachtet, erstmals werden die Lehrplaninhalte einander gegenübergestellt. Tatsächlich sind auch die Themen in den Lehrplänen teilweise so formuliert, dass eine genaue Fächerzuordnung sehr erschwert wird. Eine Verwobenheit der Fächer wird also erkennbar und vom Staat wohl auch so gewollt. Die klare Zuordnung von Stunden deutet allerdings darauf hin, dass *Histoire* und *Géographie* gleichberechtigt sein sollen. Dies könnte allerdings auch als ein Hinweis auf eine genauere Trennung der Fächer verstanden werden, d.h. in der Darstellung werden die Fächer zwar vernetzt, in der Realität aber durch die Zuweisung der Stunden gezielt aufgespalten.

Wenn allein durch die Darstellung auch noch keine Integration erreicht wird, so lässt sich daraus zumindest eine erwünschte erhöhte Koordination und Kooperation ableiten. Aus diesem Wunsch kann aber nur Wirklichkeit werden, wenn die Lehrer dies auch wollen. Dazu müssen sie entsprechend ausgebildet werden.

#### 4. EXKURS: DIE AUSBILDUNG DER GEOGRAPHIELEHRER

Der offizielle Anteil der Geographie im Wochenstundenplan darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass ein Großteil der Geographie-Lehrer von Haus aus Historiker sind. Von 1880 bis 1950 stieg zwar ihre Zahl in den *Collèges* und *Lycées* von 4 Prozent auf 12 Prozent des Lehrpersonals an, was allein schon darin begründet liegt, dass die *Terminale* erst 1925 eingerichtet wurde und vorher das Fach Geschichte im *Lycée* vier der fünf Stunden im Fächerverbund für sich beanspruchte. Trotzdem muss man in Betracht ziehen, dass die verbleibenden Lehrkräfte des Verbunds weiterhin Historiker sind (MARBEAU 1992; vgl. auch BLANCHON 1993; außerdem Gespräche mit AUDIGIER am 20.3.1996, MARBEAU am 19.3.1996, JACQUEMOND am 28.8.1996 und MASSON-VINCENT am 9.3.2000). Darüber hinaus war die Geographie zwar von 1949 bis 1963 offiziell zusätzliches Fach, wurde aber meist fachfremd als drittes oder viertes Fach unterrichtet (vgl. LEFORT 1992, S. 46).

Dieses Ungleichgewicht zwischen Vorgaben und Realität lässt sich zu einem großen Teil mit drei Aspekten erklären:

- (1) Alle führenden Geographen der Vergangenheit (angefangen mit VIDAL DE LA BLACHE und LEVASSEUR) und damit die – „offiziellen“ – Begründer der französischen Geographie waren von ihrer Ausbildung her ursprünglich Historiker. Sie legten den Grundstein für eine geographische Entwicklung, die immer in Verbindung mit der Geschichte stand. Die französische Geographie hat also sozusagen ihren Ursprung in der Geschichte. Die Loslösung als eigenständiges Fach besteht erst seit kurzem.
- (2) Wer das Lehramt für *Histoire-Géographie* anstrebt, studiert eines der Fächer als Hauptfach, das andere als „kleines“ Nebenfach. Im jeweiligen Nebenfach sind im Laufe des Studiums nur wenige Pflichtveranstaltungen (so genannte *unités de valeurs*) zu belegen. Der Anteil des Nebenfachs am Studium liegt bei nicht einmal 25 Prozent (vgl. MARBEAU 1992, S. 86). Nach der universitären Grundausbildung und dem Bestehen des *Concours* zur Aufnahme in ein IUFM, sieht auch die praktische Ausbildung einen Schwerpunkt im Hauptfach vor.

Die meisten angehenden Lehrer haben sich im Studium verstärkt für das Fach Geschichte entschieden. Nur einer von sechs Bewerbern wählt den Schwerpunkt Geographie (vgl. DAUDEL 1992b, S. 96); die anderen sind demnach in erster Linie Historiker.<sup>40</sup> Die auf diese Weise ausgebildeten „Geographie“-Lehrer (mit Schwerpunkt *Histoire*) werden – verständlicherweise –, selbst wenn der Lehrplan eine gleichmäßige Verteilung der Stunden vorsieht, verstärkt „ihr“ Fach, nämlich Geschichte, unterrichten. Die Geographie wird hierbei auf Dauer vernachlässigt.

Hinzufügen muss man noch, dass das französische Studium der Geographie einen wesentlich breiter gefächerten Arbeitsmarkt eröffnet als in Deutschland. Geographen vertiefen ihr Studium sehr oft in den Bereichen der Raumordnung und Raumplanung o.ä. Es ist daher heute so, dass sechs von zehn Geographiestudierenden später nicht im Schuldienst zu finden sind. D.h. nur ein Drittel der *Historiens-Géographes* mit Schwerpunkt Geographie strebt letztlich die Schullaufbahn an. (MASSON-VINCENT 9.3.2000)

---

<sup>40</sup> Diese Angaben wurden in zahlreichen Gesprächen seit 1996 immer wieder bestätigt, so z.B.: JACQUEMOND und RETAILLÉ am 28.8.1996; MERCIER am 28.8.1996 und 8.12.1999; AUDIGIER am 20.3.1996, MARBEAU am 19.3.1996, PINCHEMEL am 21.3.1996; MASSON-VINCENT am 9.3.2000. Nur vereinzelt kann man auch eine Bestätigung der Angaben in Publikationen finden (z.B. LEFORT 1992, S. 46). Dies ist insofern verständlich, als eine solche Tatsache natürlich nicht gerne gehört oder gelesen wird.

- (3) Eine regelmäßige Fort- und Weiterbildung der Lehrenden wurde zwar durch das INRP angeregt, aber erst seit Beginn der neunziger Jahre konsequent umgesetzt. Bereits seit 1982/83 existierten Handlungsforschungsprogramme unter der Leitung des INRP mit an diese Institution (teil)abgeordneten Lehrenden aller Schultypen. Dadurch wurde die Grundlage für eine einigermaßen zufriedenstellende Fortbildung der Lehrer geschaffen. Trotzdem konnte eine über Jahrzehnte hinweg existierende Situation im Fächerverbund nicht von heute auf morgen verändert werden, um so mehr, als die Ergebnisse der Forschungsprogramme erst in den letzten Jahren Einzug in die Lehrerausbildung gefunden haben (vgl. JACQUEMONT/SAUGER 1992, LE ROUX 1992a, SCHEIBLING 1994, AUDIGIER 1997).

Die angehenden Geographie- und Geschichtslehrkräfte werden demnach schwerpunktmäßig in *einem* Fach ausgebildet. Sie unterrichten zwar beide Fächer, dies ist allerdings nicht ausreichend, um eine Integration der Fächer im Fächerverbund zu gewährleisten.

## 5. DIE INHALTE DER LEHRPLÄNE NACH DEM ZWEITEN WELTKRIEG

Die Darstellung des Fächerverbands *Histoire-Géo* (Kapitel 3) ergab zwar eine erwünschte Kooperation zwischen den Fächern, doch eine echte Integration konnte nicht festgestellt werden. Auch der Exkurs zur Ausbildung der Lehrkräfte für den Fächerverbund (Kapitel 4) konnte diesen Tatbestand nicht eindeutig klären.

Da die vorliegende Arbeit einen *geographiedidaktischen* Ansatz verfolgt, wird im folgenden auf eine Betrachtung gemeinsam mit dem Fach Geschichte verzichtet. Die Lehrplaninhalte werden, nach Schularten getrennt, in tabellarischer Form vorgestellt. Dabei werden die Inhalte der einzelnen Klassenstufen des *Collège* und des *Lycée* jeweils einer Lehrplan-Generation einander gegenübergestellt.

Das Fach *Géographie* war am *Collège* von neun Lehrplan-Revisionen betroffen. Die Lehrpläne von 1956 und 1957 hatten aber keine Auswirkungen auf die geographische Unterweisung, daher werden sie hier nicht weiter berücksichtigt. Insgesamt kann man also für das Fach *Géographie* acht Lehrplangenerationen unterscheiden (siehe Tab. 3). Hinsichtlich der Lehrplaninhalte in den Klassen des *Collège* lassen sich drei sehr allgemeine Aussagen treffen:

- Im Prinzip lassen sich auf den ersten Blick zwei geographische Vorgehensweisen feststellen. In der *Sixième* wird eine allgemeine (exemplarische!) Geographie unterrichtet, von der *Cinquième* bis zur *Troisième* das Prinzip vom Fernen zum Nahen verwendet.
- Europa ist immer Inhalt der *Quatrième* (bis 1960 mit Asien), Frankreich stets Schwerpunkt der *Troisième* (ab 1977/78 mit den USA und der UdSSR und gelegentlich mit der EG/EU). Dies wird immer damit begründet, dass die Lernenden in der *Troisième* ein Alter erlangt haben, in dem sie mehr Verständnis für die Besonderheiten ihrer Heimat aufbringen. Darüber hinaus sind sie in diesem Alter noch staatsbürgerkundlich (d.h. eigentlich: ideologisch) formbar.
- Die neueste Lehrplan-Revision bricht mit einer bedeutenden Tradition: Die ausschließliche Zuordnung Europas zur *Quatrième* und Frankreichs zur *Troisième* wird aufgehoben und die Behandlung beider Bereiche ineinander verwoben. Welche Bedeutung dies inhaltlich hat, muss die Lehrwerkanalyse aufzeigen.

Auf dem Niveau des *Lycée* waren die Lehrpläne von sechs Änderungen betroffen, weshalb insgesamt sieben Lehrplangenerationen dargestellt werden können (siehe Tab. 4).

Wie bereits für die Lehrpläne der Sekundarstufe I lassen sich auch bezüglich des Oberstufenlehrplans allgemeine Aussagen treffen:

- Die Inhalte des *Collège* werden vertieft und erweitert.
- Die *Seconde* widmet sich von jeher Aspekten der allgemeinen Geographie (Physische und Humangeographie).
- In der *Première* werden stets die Kenntnisse über Frankreich aus der *Troisième* aufgearbeitet und vertieft. Erst die Lehrplan-Revision von 1981 fügt hier eine europäische Dimension ein, die seither in den Formulierungen der Lehrpläne eher zugenommen hat.

**Tab. 3: Lehrplaninhalte *Géographie* am Collège seit 1945**

	<i>Sixième</i>	<i>Cinquième</i>	<i>Quatrième</i>	<i>Troisième</i>
<b>1945</b>	Allgemeine physische Geographie, Leben auf der Erde	Die Welt (ohne Frankreich, Europa und die asiatischen Staaten der UdSSR)	Europa (ohne Frankreich) und die asiatischen Staaten der UdSSR	Kontinental-Frankreich und Frankreich in Übersee
<b>1947</b>	Die großen Entdeckungen der Erde. Physische Geographie, Leben auf der Erde	Die Welt (ohne Europa, das russische Asien und die französischen Kolonien)	Europa (ohne Frankreich) und das russische Asien	Frankreich, Frankreich in Übersee
<b>1955</b>				Kontinental-Frankreich Die Staaten der französischen Union
<b>1960</b>	Allgemeine Geographie Afrika	Die Polargebiete Amerika Asien Australien	Europa (außer Frankreich) und das russische Asien	Die <i>Communauté</i>
<b>1977 / 78</b>	Der Nahraum Der Mensch in verschiedenen geographischen Zonen	Die Erde Allg. Geographie und Demographie Wesentliche Merkmale der heutigen Welt	Der europäische Raum Chancen und Probleme des heutigen Europa	Frankreich Die EG USA und UdSSR Wichtige internationale Organisationen
<b>1985</b>	Vielfalt der Lebensbedingungen auf der Erde	Afrika Asien Lateinamerika	Der europäische Raum Vier europäische Staaten EG und RGW Einheit und Vielfalt in Europa Europas Einfluss in der Welt	Frankreich Stellung und Rolle Frankreichs in der EG und weltweit Der Begriff der „Macht“ USA und UdSSR Die gegenseitige Abhängigkeit der Staaten
<b>1993</b>			Der europäische Raum und seine Organisation Vier europäische Staaten EG und RGW Einheit und Vielfalt in Europa Europas Einfluss in der Welt	Frankreich Stellung und Rolle Frankreichs in der EG und weltweit USA und UdSSR Der Begriff der „Macht“ Die gegenseitige Abhängigkeit der Staaten
<b>1995 - 1998</b>	wesentliche Aspekte der Weltgeographie Wichtigste Landschaftstypen	Afrika Asien Amerika	Der europäische Kontinent Frankreich	Geographie der heutigen Welt Die wichtigsten Wirtschaftsmächte Frankreich

Quelle: LP 1945, LP 1947, LP 1955, LP 1960, LP 1977/78, LP 1985, LP 1993, LP 1995-1998

Tab. 4: Lehrplaninhalte *Géographie am Lycée* seit 1945

	<i>Seconde</i>	<i>Première</i>	<i>Terminale</i>
1945	Allgemeine, physische und Human-geographie	Frankreich und seine Kolonien	Die wichtigsten Wirtschaftsmächte der Erde Allgemeine Wirtschaftsgeographie
1956	Allgemeine, physische und Human-geographie	Frankreich und Übersee frankreich	Die wichtigsten Wirtschaftsmächte der Erde und der Welthandel
1959		Allgemeine Begriffe zur physischen Geographie Frankreichs Human- und physische Studien großer geographischer Regionen Frankreichs	Die Britischen Inseln, Kanada, Australien, Neuseeland, Südliches Afrika Belgien und Belgisch-Kongo, die Niederlande Deutschland Die Schweiz, die Alpenübergänge
1960	Allgemeine physische und Human-geographie	Die <i>Communauté</i>	Die großen Probleme der heutigen Welt Die wichtigsten Wirtschaftsmächte der Welt Grundlagen des Wirtschaftslebens
1981	Der Planet Erde und seine Bevölkerung Die Erde und ihre Reichtümer Quellen des Lebens und die großen Kreisläufe an der Erdoberfläche Das Leben auf der Erde Bevölkerungsgruppen und ihre Dynamik Stadt und Land Produktion und Handel : Organisation und Rolle in der Raumordnung Umweltprobleme: die Beziehung zwischen den Menschen und der Natur	Die physisch-geographische Aufteilung des französischen Territoriums, seine Einbindung in den europäischen Raum Aspekte regionaler Geographie Frankreich in Europa und in der Welt Studie eines EG-Staates nach Wahl	Vier Großmächte Die Globalisierung des Handels Die ungleiche Entwicklung
1986 / 88	Die Erde und ihre Reichtümer Quellen des Lebens und die großen Kreisläufe an der Erdoberfläche Das Leben auf der Erdoberfläche Bevölkerungsgruppen und ihre Dynamik Das Handeln der Menschen und ihre Beziehungen zum geographischen Raum Stadt und Land	Frankreich und die Franzosen Großräumliche Aufteilung Frankreichs Frankreich, die EG und die Welt	Kenntnis des globalen Raums: Kontraste und Veränderungen Interdependente Räume: Aspekte und Faktoren Menschen und Raumordnung in den „Supermächten“
1995	Die Menschen und die Erde: Die Erde, Planet der Menschen Die Menschen und die Ressourcen und Einschränkungen der Erde Die Menschen organisieren und planen ihren Raum	Frankreich in Europa und in der Welt: Frankreich aus verschiedenen Sichtweisen Der französische Raum und seine Organisation Staaten und Regionen in Frankreich und Europa	Die Welt: Geographische Aufteilung der Welt Drei wirtschaftliche Weltmächte (USA; Japan, Deutschland) Einige globale geographische Probleme im kontinentalen Maßstab

Quelle: LP 1945, LP 1956, LP 1959, LP 1960, LP 1981, LP 1986, LP 1988, LP 1995a, LP 1995b

- Die *Terminale* widmet sich immer aktuellen und globalen Fragestellungen: Großmächte der Welt, wirtschaftlich aufstrebende Regionen, globale Vernetzung der Handelsstrukturen. Eine große Ausnahme hierzu bildet der lediglich ein Schuljahr gültige Lehrplan von 1959, der in jeder Hinsicht aus dem Rahmen fällt! In der neuesten Lehrplan-Revision rückt durch die Behandlung Deutschlands als wirtschaftlicher Großmacht erneut eine europäische Dimension in den Lehrplan.

Aus der sehr grobmaschigen Darstellung der Lehrplaninhalte ergibt sich die folgende Feststellung: Die Klassenstufen der *Quatrième* und *Troisième* sowie der *Première* und gelegentlich auch der *Terminale* beschäftigen sich mehr oder weniger intensiv mit der Nation Frankreich und/oder Europa. Es ist daher anzunehmen, dass in diesen Klassenstufen am ehesten Inhalte vorkommen, die Aussagen bezüglich der nationalen bzw. der europäischen Dimension der Unterrichtsinhalte zulassen. Da genau dies die Aspekte der vorliegenden Arbeit sind, wird die nun folgende detailliertere Lehrplananalyse auf die vier genannten Klassenstufen beschränkt.

Thema	1959	1977	1985	1993	2000	2008	2015	2019	2023
Frankreich									
Europa									
Welt									
Deutschland									

## 6. NATIONALE UND EUROPÄISCHE ANTEILE AN DEN LEHRPLAN-INHALTEN

Bei der Analyse der Lehrplaninhalte geht es darum, genauer festzustellen, unter welchen Aspekten die Nation Frankreich sowie die Diskussion um Europa thematisiert werden. Ziel der Analyse ist, Hypothesen aufzustellen, die anschließend durch die Lehrwerkanalyse verifiziert bzw. falsifiziert werden müssten: Welche der beiden Dimensionen gewinnt im betrachteten Zeitraum an Gewicht? Wird die geographische Unterweisung in Frankreich europa-orientierter oder wird der Fokus auf die eigene Nation immer mehr verstärkt? Da die Lehrpläne meist nur eine Auflistung der Themen enthalten, werden hier zusätzlich die Begleithinweise (*commentaires* bzw. *accompagnements*) zu Rate gezogen.

In allen Lehrplan-Revisionen werden die Inhalte „Nation Frankreich“ und „Europa“ auf den Stufen der *Quatrième*, *Troisième*, *Première* und/oder *Terminale* erwähnt:

Tab. 5: Von den Lehrplaninhalten „Nation Frankreich“ bzw. „Europa“ im Fach *Géographie* betroffene Klassenstufen seit 1945

Jahr	1945	1947	1955	1956	1959	1960	1977 /78	1981	1985 -88	1993	1995 -98
Inhalte zur „Nation Frankreich“	3 <sup>e</sup> 1 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	1 <sup>e</sup>	1 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup> 1 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	1 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup> 3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup> 3 <sup>e</sup> 1 <sup>e</sup>
Inhalte zu „Europa“	4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>		T	4 <sup>e</sup> T	4 <sup>e</sup>		4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup> 3 <sup>e</sup> 1 <sup>e</sup> T

Quellen: LP 1945, LP 1947, LP 1955, LP 1956, LP 1959, LP 1960, LP 1977/78, LP 1981, LP 1985, LP 1986, LP 1988, LP 1993, LP 1995a, LP 1995b, LP 1995-98, LP 1998

### 6.1 Die *Quatrième*

Im Lehrplan von 1945 werden in der *Quatrième* Europa und die asiatischen Länder der UdSSR behandelt. Es werden allerdings keine den Themenbereich weiter ausführenden Aussagen getroffen.

1947 werden die Inhalte zu Europa präziser gefasst. Es soll zunächst ein grober physisch-geographischer Überblick gegeben werden. Zu beachten ist hier die Aufteilung Europas. Nach dem länderkundlichen Gang werden Staatengruppen (Westeuropa, Nordeuropa und das Baltikum, Zentraleuropa, Donaustaaten, Mittelmeerländer, UdSSR) erarbeitet. Dabei sollen die wichtigsten Staaten jeweils einzeln besprochen, die anderen in Gruppen erarbeitet werden. Die Besonderheiten einzelner Staaten innerhalb der Gruppen sind hervorzuheben. Leider ist keine Aussage darüber zu finden, welche Staaten den unterschiedlichen Staatengruppen zugeordnet werden.

Interessant ist, dass von europäischen Kontinenten (*des continents européens*) gesprochen wird, deren Interdependenz erarbeitet werden soll. Es ist nicht ausgeführt, was unter *den*

*Kontinenten* zu verstehen ist. Es dürfte sich aber vermutlich um die einzelnen Staatengruppen oder aber sogar um die einzelnen Staaten handeln (LP 1947, S. 867).

1955 ändert sich der Lehrplan nur minimal im Vergleich zum vorhergehenden. In der *Quatrième* wird weiterhin Europa ohne Frankreich behandelt (LP 1955, S. 1619). Bei den Staatengruppen verschmelzen die UdSSR und die Donaustaaten zu den so genannten „osteuropäischen Staaten“. Wie bereits im vorangegangenen Lehrplan soll dann mit Hilfe der Kommunikationswege und Transportmittel die Interdependenz der europäischen Staaten untereinander, aber auch ihre Interdependenz mit anderen Staaten erarbeitet werden.

Obwohl die Lehrpläne von 1960 in ihrer Gesamtschau durch ein gänzlich neues Konzept – in dem der afrikanische Kontinent als Einstiegssequenz gewählt wird – die Züge einer bedeutenden Reform tragen, werden für die *Quatrième* keine wesentlichen Änderungen zu den vorhergehenden Lehrplänen sichtbar (siehe Abb. 4).

Beachtenswert sind zwei Aspekte:

- Es soll erwähnt werden, was Europa von den anderen Erdteilen unterscheidet – und dies ist auch das wesentliche Element im allgemeinen Überblick.
- Die Bezeichnung „osteuropäische Staaten“ weicht wieder den Bezeichnungen „Donaustaaten“ und „UdSSR“ für zwei voneinander getrennte Staatengruppen. Die wichtigsten Staaten, die im übrigen nicht genannt sind, sollen jeweils einzeln für sich regional-geographisch analysiert werden. Die anderen Staaten sollen in Gruppen länderkundlich vorgestellt werden, wobei auch hier wieder einzelne Besonderheiten durchaus hervorgehoben werden können.

Eine erste wirkliche Reform der Lehrplaninhalte wird 1977/78 vollzogen. Traditionell widmet sich die *Quatrième* im Wesentlichen der Geographie Europas – hier entfällt aber der bisher vorhandene Zusatz „ohne Frankreich“ im Titel (siehe Abb. 5).

Zunächst geht es um den geographischen Raum Europa, um Naturräume, um die Klimata, wobei erwähnt wird, dass die Raumstudie Gelegenheit gibt, französische Beispiele zu wählen – nicht europäische. Dies ist nachvollziehbar, da in der Geographie das Prinzip des Bekannten als Anschauungsgegenstand durchaus als sinnvoll anzusehen ist. Und bekannte Elemente für französische Lernende sind eher in Frankreich als in ganz Europa zu finden.

Neben den Naturräumen spielt die Bevölkerung Europas eine Rolle. Die Geographie widmet sich dann problemorientiert dem heutigen Europa. Die Existenz von zwei politisch, wirtschaftlich und sozial verschiedenen Systemen wird festgestellt, die Entstehung und Entwicklung der EG behandelt.

Im Anschluss daran werden vier Gebiete exemplarisch anhand eines Problems erarbeitet. Der problem- und themenorientierte Ansatz, der hier erstmals auftaucht, soll eine wirtschaftliche, soziale, politische und kulturelle Einführung in den jeweiligen geographischen Raum geben und stellt gleichzeitig eine geographische Analyse dar. Es gilt festzuhalten, dass jedes genannte Gebiet zumindest theoretisch anhand eines französischen Beispiels erarbeitet werden könnte (auch wenn die Arbeitsvorschläge auf europäische Beispiele außerhalb Frankreichs hinweisen): So könnte z.B. Marseille für den ersten, das Pariser Becken für den zweiten, die *Haute-Savoie* für den dritten und Paris für den vierten Bereich beispielhaft aufgegriffen werden.

**Abb. 4: Geographie-Lehrplan der *Quatrième* von 1960: «L'Europe moins la France) et l'Asie»**

- I. Vue générale sur l'Europe et les traits distinctifs de sa géographie physique, de sa population, de ses modes d'activité. Pour ces préliminaires, il conviendra de n'insister que sur ce qui différencie l'Europe des autres continents. On évitera d'y introduire des notions qui pourraient prendre plus d'intérêt et de valeur explicative par l'étude directe des pays européens.
- II. Les groupes d'Etats européens
  1. Etats de l'Europe occidentale;
  2. Etats de l'Europe septentrionale et baltique;
  3. Etats de l'Europe Centrale;
  4. Etats danubiens;
  5. Etats de l'Europe méditerranéenne;
  6. U.R.S.S.

Pour les plus importants de ces Etats, l'étude physique, humaine, économique sera faite dans les cadres des frontières politiques de chacun d'eux. Pour les autres, elle pourra s'effectuer par ensembles géographiques naturels en dégageant pour chaque élément constitutif ses particularités distinctives.

Quelle: LP 1960, S. 2152

**Abb. 5: Auszug aus dem Geographie-Lehrplan der *Quatrième* von 1977/78**

**I - L'ESPACE EUROPÉEN**

1. Le milieu naturel : grandes zones de relief ; mers et côtes ; Europe océanique, Europe continentale, Europe méditerranéenne : climats, paysages, végétaux, sols, fleuves. Cette étude sera l'occasion de présenter des exemples français et, par des travaux pratiques, de donner des notions simples de géographie générale.
2. Le peuplement : en utilisant les acquis du cycle d'observation on montrera comment se sont mises en place les populations européennes. [...]

**II - ACTIVITÉS ET PROBLÈMES DE L'EUROPE D'AUJOURD'HUI**

1. La carte de l'Europe actuelle :

On constatera l'existence de deux systèmes politiques, économiques et sociaux dont l'étude sera présentée en classe de Troisième.
2. La C.E.E. : origine, développement, rôle.
3. Quatre études seront retenues, chacune en fonction d'un grand problème. Elles permettront ainsi une initiation économique, sociale et politique autant que géographique:

Une grande zone industrielle organisée sur un axe de communication : pays rhénans, une façade maritime de l'Europe occidentale ...

L'activité agricole d'une grande plaine : plaine du Pô, bassin de Londres, plaine pannonienne ...

Le tourisme, facteur de transformation d'une région : les Alpes, le littoral méditerranéen ...

Les problèmes de l'urbanisation à partir d'une grande agglomération.
4. Une région en France:

En classe de Quatrième l'étude du milieu s'étendra à la région où se trouve l'établissement. [...]

Quelle: LP 1977/78, S. 21 f.

Im vierten Teil der Thematik um Europa beschäftigt sich die Klasse mit der Region, in der sich die Schule befindet. Im Prinzip ist hier ein Aspekt aus der Staatsbürgerkunde zu sehen, nämlich die Kenntnis des Funktionsmechanismus der territorialen Einheit „Region“: Es geht darum, den Begriff der Region zu klären und in Kürze ihren Naturraum und ihre institutionelle Organisation darzustellen. Die regionalen Probleme sollen in Bezug auf die unterschiedlichen geographischen, politischen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Aspekte wie Demographie, Verstädterung, Beschäftigung, Ausstattung, Lebensrahmen, Umwelt, Kulturgüter usw. erwähnt werden. Auf institutioneller Ebene werden der Regionalrat, der Regionalpräfekt, die regionalen Dienste usw. angesprochen. Hier dominiert wieder eine Art länderkundlicher Ansatz.

Bei einer Gesamtbetrachtung des Lehrplans fällt auf, dass die Gebiete des östlichen Europa nur wenig ins Gewicht fallen. Verpflichtend sind sie nur beim Thema „*La carte de l'Europe actuelle*“. Allerdings sollen die Lernenden in diesem Zusammenhang lediglich die Existenz zweier Wirtschaftssysteme „feststellen“.

Wurde 1977/78 Frankreich im Lehrplan genannt (siehe Abb. 5, Punkt II.4), so ist dies 1985 nicht mehr der Fall. In den Vorbemerkungen zu den Lehrplänen steht aber der Hinweis, dass der Geographielehrer sich, wo immer es geht, auf Ausbildungsinhalte beziehen soll, die einen Bezug zur Lebenswirklichkeit der Lernenden haben. Dies entspricht im Prinzip einer Aufforderung, so weit wie möglich Frankreich in den Unterricht einzubeziehen. Europa bleibt allerdings nach wie vor thematischer Schwerpunkt.

Wie zuvor steht auch hier ein grober länderkundlicher Überblick über den europäischen Raum am Anfang. Der themen- und/ oder problemorientierte Ansatz wird allerdings zumindest teilweise zugunsten von Länderstudien wieder verworfen: Es werden vier europäische Staaten genauer behandelt. Zwei von ihnen sind festgelegt, Deutschland und Großbritannien. Die beiden anderen kommen aus zwei Staatengruppen: ein Staat des mediterranen Europas (Spanien oder Italien) sowie ein Staat Osteuropas (DDR, Polen, Tschechoslowakei oder Ungarn). Die Bedeutung Osteuropas wird hier erneut vernachlässigt, doch müssen die Lehrkräfte wenigstens vereinzelt Inhalte hiervon erarbeiten. Die EG und der Rat für Gegenseitige Wirtschaftshilfe (RGW) werden thematisiert und ihre Rolle im Rahmen des internationalen Handels definiert.

Die Lehrpläne weisen die Bildungsinhalte der Geographie und der Einführung in die Wirtschaftskunde in einem gemeinsamen Kapitel aus. Es wird dabei prinzipiell auf die Bedeutung des lokalen Umfelds der Schüler verwiesen. Jede Milieustudie soll auf das Umfeld Bezug nehmen, in welchem die Schüler leben bzw. die Schule sich befindet.

Neu sind auch die vielen Spezifizierungen, die in den *compléments* zum Bildungsplan erwähnt werden. Die Lernenden beschäftigen sich zum ersten Mal systematisch mit einem Kontinent, da die Inhalte in der *Sixième* und der *Cinquième* immer nur Ausschnitte einzelner Kontinente betreffen. Hier soll nun ein Kontinent in seiner Vollständigkeit behandelt werden. Dadurch wechselt sowohl die Problematik als auch der Maßstab. Europa ist der kleinste Kontinent der Erde. Bei der Studie Europas handelt es sich allerdings nicht um das Europa vom Atlantik bis zum Ural, da die UdSSR in der *Troisième* thematisiert wird. Dagegen ist es undenkbar, Westeuropa zu „amputieren“ und Frankreich mit der Ausrede, dies sei ebenfalls Thema der *Troisième*, außen vor zu lassen. Frankreich soll daher in den länderkundlichen Gang durch Westeuropa integriert werden (LP 1985, S. 89 f.). Dies ist in dieser Form neu!

Was den europäischen Raum angeht, werden drei Bereiche hervorgehoben:

- die geographische Einheit Europas: Verglichen mit anderen Kontinenten handelt es sich bei Europa um ein auf kleinem Raum dicht besiedeltes Gebiet. Außerdem ist es ein reicher und darüber hinaus geschichtsträchtiger Kontinent, was sich auch in einer starken Ansammlung reichhaltiger Kulturgüter zeigt. Es ist ebenfalls wichtig, auf den gemäßigten Charakter des Klimas hinzuweisen.  
Nachdem auf diese Weise die Einheit des Kontinents Europa aufgezeigt wurde, muss als nächstes
- die große Diversität des geographischen Raumes im Rahmen seiner Einheit dargestellt werden: Beginnend mit den Nuancen des gemäßigten Klimas kann auf das Relief Europas eingegangen werden. Die Dualität zwischen zwei un-gleichen „Europas“ wird hervorgehoben: das der großen Ebenen und Mittelgebirge im Westen, Norden und im Zentrum, und das der alpinen Gebirge mit ihren klar umgrenzten Ebenen, das sich im Wesentlichen um das Mittelmeerbecken und bis zum Schwarzen Meer zieht.  
Neben diesen Aspekten aus der Physischen Geographie sind aber auch
- die Verschiedenheit der Herkunft, der Sprachen und der Religion, die politische Diversität und die Unterschiede in Reichtum und wirtschaftlicher Entwicklung wichtig: Die beiden ersten Themenbereiche führen zu einer Zusammenfassung aller Fakten in ein Modell der regionalen Diversität Europas. Hier haben die Lehrenden sehr große Freiräume, denn es geht nicht darum, alle Regionen erschöpfend zu behandeln, sondern thematisch die eine oder andere Region aufzugreifen. So wäre es z.B. möglich, die großen Industriegebiete auszuwählen oder aktuelle Probleme und Wirtschaftskrisen der traditionellen Industrie zugrunde zu legen.

Es ist jeweils denkbar, eine Zweiteilung Europas vorzunehmen und die zwei Teile einander gegenüberzustellen: das Europa der Spitzentechnologie *versus* dem Europa der traditionellen Industrie, das stark landwirtschaftlich orientierte Europa gegenüber dem landwirtschaftlich schwächeren Europa, das Europa der Arbeit *versus* dem Europa der Freizeit.

Ein Drittel des Schuljahres ist dem Europa der Nationen gewidmet. Im Vorfeld der Behandlung Frankreichs und der zwei Großmächte – in der *Troisième* – sollen sich die Lernenden mit nationalen (und abgegrenzten) Räumen beschäftigen. Die einzelnen Staaten werden auch hier nicht bis ins letzte Detail erarbeitet. Zunächst geht es um die großen Staaten Westeuropas (Deutschland, Großbritannien, Italien, Spanien), wobei jedes Land unter einer speziellen Problematik bzw. Thematik stehen soll (z.B. das „deutsche Wirtschaftswunder“ oder der Nord-Süd-Kontrast in Italien). In allen Fällen soll die Zugehörigkeit zur EG und die sich daraus ergebenden Probleme angesprochen werden.

Bezüglich der Staaten Osteuropas ist die Auswahl für die Lehrpersonen zwar größer geworden. Die Gleichgerichtetheit der Staaten auf ideologischem Niveau hat aber vergleichbare Wirtschaftsstrukturen mit sich gebracht. Daher sollen die gemeinsamen Eigenschaften exemplarisch anhand eines einzigen Landes erwähnt werden. Unabhängig von der Wahl des Landes soll auch hier stets eine spezifische Problematik zugrunde liegen (z.B. die tschechoslowakische Rezession oder die volkswirtschaftlichen Trümpfe Polens).

Im letzten Teil des Lehrplans geht es darum, die freiwilligen Zusammenschlüsse der Staaten zu behandeln, die zwei Wirtschaftsräume entstehen ließen: im Westen die EG, im Osten den RGW. Die Studie der EG wird klar bevorzugt. Es kann zwar nicht darum gehen, die europäi-

schen Institutionen und die Gemeinschaftsregelungen im Detail zu behandeln. Aber die Lernenden sollen ein Minimum des institutionellen Apparates kennen und die Funktionsweise des Europa der Zwölf verstehen. Der Begriff der Zollunion soll geklärt werden, vor allem im Hinblick auf das Jahr 1992 (*sic!*). Die gesamte Betrachtungsweise ist klar problemorientiert. Das länderkundliche Schema scheint endgültig *passé*.

In einem Rundschreiben vom 27. September 1993 (LP 1993, S. 95 f.) wird der vorliegende Lehrplan geringfügig geändert und damit den aktuellen Ereignissen angepasst: Es wird ein Aspekt hinzugefügt, der die aktuellen Entwicklungen in Mittel- und Osteuropa aufgreift und Europas (neue) Stellung in der Welt beleuchtet. Konsequenterweise wird auch die Anzahl der östlichen Länder reduziert, da die DDR nicht mehr als eigenständiger Staat existiert.

Der Bildungsplan für die *Quatrième* vom 26. Dezember 1996 überrascht bereits im Vorwort mit einer Neuerung. Es werden Europa und Frankreich behandelt, wobei beide zu jeweils gleichen zeitlichen Anteilen (je 16 bis 19 Stunden) bearbeitet werden sollen. Nach der Vorstellung des europäischen Kontinents ist das Programm der *Quatrième* nur der Studie einiger Staaten gewidmet. Was Frankreich betrifft, wird ein besonderer Schwerpunkt darauf gelegt, das Land regionalgeographisch zu analysieren.

Die Organisation Europas und der Platz Europas in der Welt werden erst in der *Troisième* behandelt. Daher soll zunächst nur ein grober Überblick über Europa erarbeitet werden, woran sich die Behandlung von mindestens drei Staaten anschließt. Hier wird Europa auf den Westen zuzüglich Russland reduziert. Auf der Grundlage des allgemeinen Überblicks soll die Erarbeitung dieser Länder nicht erschöpfend sein, sondern auf ihre geographischen Besonderheiten hinweisen (mehr ist in den ca. vier Stunden pro Land auch gar nicht möglich).

In den *accompagnements* zu den Lehrplänen wird erläutert, dass der Ansatz zur Erarbeitung Europas nicht dem der Erarbeitung der anderen Kontinente entsprechen kann. Mehr als alle anderen Kontinente ist Europa von seiner Geschichte und seiner Kultur geprägt. Es ist daher unvermeidbar und unbedingt nötig, die Kenntnisse der Lernenden aus den Klassen *Sixième* und *Cinquième* zu nutzen. Darüber hinaus sollen die Inhalte des Geschichtslehrplans – z.B. industrielle Revolution, national(istisch)e Bewegungen usw. – die geographischen Informationen ergänzen. Dadurch sollen die Schüler in die Lage versetzt werden, die noch immer vorhandenen Bruchstellen des „europäischen Mosaiks“ nachzuvollziehen. Das Gewicht der Geschichte und kultureller Aspekte soll besonders unterstrichen und dadurch die Verknüpfung mit dem Sprachunterricht (Literatur!) gewährleistet werden. Was die Studie der drei europäischen Staaten angeht, so soll jeder unter einem jeweils besonderen Blickwinkel stehen: Großbritannien – vom Atlantischen Ozean geprägt; Deutschland – die Geschichte seines Territoriums; Russland – seine Ausmaße und naturräumlichen Kontraste. Dies sind jeweils nur Themenbeispiele. Es ist auch denkbar, die mehr oder weniger große Integration der Staaten in regionale und globale Beziehungen aufzuarbeiten (vgl. LP 1995-98, S. 79-92).

Bezüglich der Geographie der Nation Frankreich existieren in den *accompagnements* noch einige präzisierende Aussagen. Da die kurze Erarbeitungszeit keinen geschichtlichen Ansatz erlaubt, soll nur die aktuelle Situation dargestellt werden. Die Einheit und die Vielfalt Frankreichs sollen besprochen und in Bezug zum europäischen Rahmen gesetzt werden. Die Besonderheiten Frankreichs einerseits und seine Gemeinsamkeiten mit dem restlichen Europa andererseits sollen erarbeitet werden. Die französischen Landschaften befinden sich in einem nach allen Seiten offenen Territorium, das direkt mit großen europäischen Gebieten in Verbindung steht (vgl. ebd.).

Außerdem beschäftigen sich die Schüler mit Fragen der Raumordnung. In diesem Zusammenhang sollen allgemeine Verwaltungsfragen angesprochen und die Aufteilung in Gemeinden, Departements und Regionen, sowie die Rolle der lokalen, regionalen, nationalen, aber auch europäischen Gebietskörperschaften im Rahmen der Raumordnung behandelt werden. Hier finden sich also erneut Aspekte der Staatsbürgerkunde.

Das regionale Ungleichgewicht innerhalb Frankreichs kann anhand von Karten erarbeitet werden. Es sollen allerdings Verallgemeinerungen und wertende Slogans (*France du vide, diagonale aride* usw.) vermieden werden. Es wird vielmehr Wert darauf gelegt, den Lernenden klar zu machen, dass Wirtschaftskraft und Lebensstandard nicht die einzigen Elemente einer Ungleichheit sein können. Die Lage einer Region kann auf vielfältige Art gewertet und unterschiedlich beurteilt werden. Einschränkungen, z.B. durch die Natur, können je nach Sichtweise plötzlich Chancen eröffnen. Genauso können aber auch vermeintliche Vorteile durch eine veränderte Perspektive zu Nachteilen werden.

Das Erarbeiten regionaler Großräume wird mit Hilfe von Studien über Planungen und Realisierungen aus dem Bereich der Raumordnung eingeführt. Die verbleibenden Stunden sind daher den regionalen Großräumen gewidmet: eine Regionalstudie, die bis in alle Details geht, wird jedoch vom Lehrplan ausgeschlossen – auch wenn alle Regionen behandelt werden sollen. Es geht darum, die spezifischen Eigenheiten der sechs zu behandelnden Großräume herauszustellen (*Ile-de-France* und Pariser Becken; die alten Industrieregionen des Nordens und Ostens; die Region Lyon mit den Alpen, Burgund und der Auvergne; der Süden; der atlantische Westen; die Übersee-Departements und -Territorien). Der Schwerpunkt soll auf den Landschaften, den wesentlichen Wirtschaftszweigen und den Städten liegen. Der Pariser Raum sowie die Region, in der sich die Schule befindet, werden dabei besonders berücksichtigt.

Im Lehrplan werden die Grenzen der genannten Großräume nicht definiert. Die Schüler sollen selber Kriterien finden, die zur Aufteilung führen können. Die dabei zu erarbeitenden spezifischen Eigenheiten sind z.B.: die nationale und internationale Bedeutung von Paris mit seinem direkten Einflussbereich; Veränderungen und europäische Einbindung der Grenzregionen der alten Industriegebiete des Nordens und Ostens; die Entwicklung der Region Lyon; Landschaften und Vernetzung der Städte im Süden des Landes; die Anpassung der ländlichen Gebiete und die Öffnung des atlantischen Westens zum Meer hin; die Insularität oder Tropikalität, die Beziehungen der Überseedepartements und -territorien mit Kontinentalfrankreich (zusammengefasst nach LP 1995-98, S. 76 f. und S. 88-92).

## 6.2 Die *Troisième*

Im Jahre 1945 beschäftigt sich der Lehrplan der *Troisième* mit Frankreich auf dem Kontinent und in Übersee. Die kaum vorhandenen Aussagen im Kurzlehrplan werden schon 1947 konkreter (siehe Abb. 6).

Ein wichtiger Aspekt ist die Tatsache, dass auch die Bildung der französischen Nation, der *nation française*, angesprochen und behandelt werden soll. Bezüglich Übersee-Frankreichs findet sich eine Aussage darüber, welche Regionen bzw. Staaten damit gemeint sind (Nordafrika, Westafrika, Äquatorialafrika, Madagaskar, Indochina und die unpräzise Angabe „andere Kolonien“). Alle Kolonien sollen jeweils in Gruppen – nach dem länderkundlichen Schema – behandelt werden.

**Abb. 6: Geographie-Lehrplan der *Troisième* von 1947**

- I. Notions générales sur la géographie physique – Situation – Formation du sol – Relief – Climat – Hydrographie (cette étude ne devra occuper que deux ou trois leçons).
- II. Les grandes régions naturelles – géographie physique et humaine (population – vie économique) (on commencera naturellement par l'étude de la région où vivent les élèves).
- III. A. Le peuplement de la France. Formation de la nation française. Divisions administratives. Situation démographique. Mouvements. Répartition. Modes de groupement. Principaux types d'habitat.  
B. Les principales formes d'activité économique : agriculture, industrie, commerce, moyens de transport intérieurs et extérieurs (voies navigables, routes, voies ferrées, voies aériennes, marine marchande).

La France d'Outre-Mer

Caractères généraux. – Afrique du Nord, Afrique occidentale, Afrique équatoriale, Madagascar, Indochine, autres colonies.

Chaque groupe de colonies sera étudié par grands aspects géographiques. On fera ressortir la diversité des conditions physiques, humaines, administratives, et par suite les variétés de ressources et d'aptitudes à la mise en valeur.

Quelle: LP 1947

1955 kann man für die *Troisième* nur eine sprachliche Veränderung der Titel sowie eine geringfügige Änderung der Wortwahl in den Texten feststellen. So entfällt bezüglich der Behandlung Frankreichs das Wort „naturellement“ in Bezug auf die als erste zu behandelnde Region, und die Reihenfolge der Wirtschaftsinhalte wird verändert. Außerdem heißt der zweite Bereich zu Frankreich nicht mehr Übersee-Frankreich, sondern wird nun bezeichnet als die *Pays extra-métropolitains de l'Union Française*, also die Staaten der französischen Union, die nicht zu „Kontinentalfrankreich“ gehören. Dabei ändert sich auch die Bezeichnung „colonies“, die zu „territoires“ wird (vgl. LP 1955).

Wie bereits für die *Quatrième* bringt die „große Lehrplan-Revision“ von 1960 auch bezüglich der *Troisième* keine wesentlichen Änderungen (siehe Abb. 7). Thema ist nach wie vor Frankreich mit allem, was dazugehört.

Einleitend geht es darum, den Staatenbund der Französischen Gemeinschaft, die *Communauté Française*, zu definieren, seine Organisation zu klären und die Verteilung der zugehörigen Staaten auf der Erde zu erkennen. Es folgt die Behandlung Kontinental-Frankreichs als dem Kern des Staatenbunds. Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, dass die französische Nation und der französische Staat nicht behandelt werden, da beide Aspekte Bestandteile des Unterrichts in Staatsbürgerkunde sind.<sup>41</sup>

<sup>41</sup> Dies könnte man als ein Zeichen für die geringe Integration oder Kooperation der Fächer ansehen.

- I. Introduction : Définition, composition et organisation de la Communauté.
- II. La France métropolitaine
  1. Géographie physique
    - a) Situation – Configuration – Généralités sur le relief et sa formation.
    - b) Relief – Les bassins hercyniens – Les chaînes de formation récente – Les bassins sédimentaires et les plaines.
    - c) Mers et côtes.
    - d) Climat et végétation.
    - e) Fleuves, rivières et lacs.
  2. Géographie humaine et économique

L'étude de la nation française et de l'État français est réservée à l'Instruction civique.

    - a) La population [...]
    - b) Conditions de la vie économique.
    - c) L'agriculture [...]
    - d) L'industrie [...]
    - e) Les échanges intérieurs [...]
    - f) Les échanges extérieurs [...]
- III. L'Algérie, les départements d'outre-mer, les territoires d'outre-mer, les États de la Communauté
  - 1° L'Afrique du Nord : généralités – L'Algérie (on y joindra une étude succincte des États indépendants de la Tunisie et du Maroc).
  - 2° Le Sahara.
  - 3° L'Afrique Noire : La Communauté en Afrique Noire (on y joindra une étude succincte des États indépendants de la Guinée, du Togo et du Cameroun).
  - 4° Madagascar – Les Comores – La Réunion et la Côte des Somalis.
  - 5° Les Antilles – La Guyane – Saint-Pierre et Miquelon.
  - 6° Les îles du Pacifique et de l'Océan Austral – La Terre Adélie.

Quelle: LP 1960, S. 1252 f.

Auch 1977/78 sind wieder traditionell das 20. Jahrhundert und die Nation Frankreich Inhalt der *Troisième*. Bereits in der Einführung in den Lehrplan wird darauf hingewiesen, dass die Bereiche der Geschichte, der Geographie, der Wirtschaftskunde und der staatsbürgerlichen Erziehung sich stark überschneiden. Der erste Teil des Lehrplans widmet sich der Geschichte von 1914 bis heute. Der zweite sieht eine geographische, politische, wirtschaftliche und soziale Studie vor, wobei nicht nur Frankreich im Mittelpunkt stehen soll. Dadurch soll die staatsbürgerliche Bildung der Lernenden vertieft und ihnen eine Einführung in die Wirtschaftskunde gegeben werden.

Es ist hier ein erstes Aufbrechen langjähriger französischer Tradition erkennbar: Frankreich ist nicht mehr alleiniger Betrachtungsgegenstand der *Troisième*, es kommen einige wenige europäische Aspekte hinzu. Außerdem werden neben Frankreich und Europa die Großmächte USA und UdSSR erarbeitet.

In den vorangegangenen Lehrplangenerationen waren die Kolonien bzw. ihre in der *Communauté* eng mit Frankreich verbundenen Nachfolgestaaten Bestandteil der Klassenstufe. Ab 1977/78 werden sie nicht mehr thematisiert. In den Jahren seit der Unabhängigkeit der ehemaligen Kolonien hat deren Bedeutung für Frankreich (vermutlich) so stark abgenommen, dass sie als Lehrplaninhalt für die *Troisième* nicht mehr in Frage kommen. Dadurch entstehen Freiräume und es können – erstmals – europäische Inhalte integriert werden.

1985 wird die Tendenz des vorhergehenden Lehrplans weitergeführt. Von den zwei Teilen des Bildungsplans ist einer dem Vergleich zwischen den USA und der UdSSR gewidmet. Der andere hat Frankreich zum Inhalt. Der Lehrplan beinhaltet eine wichtige Änderung: Die Behandlung der EG in einem separaten Kapitel fällt weg. Der Platz und der Einfluss Frankreichs in der EG und in der Welt sollen zwar angesprochen werden, doch dies kann keinesfalls die Bedeutung eines eigenen Unterthemas, wie es der vorangegangene Lehrplan vorsah, ersetzen.

Wenn auch Frankreich in die Behandlung Europas in der *Quatrième* integriert wird, so bleibt doch die *Troisième* Schwerpunkt der Frankreichstudien (LP 1985, S. 99). Es wird klargestellt, dass der Hauptteil der Inhalte Frankreich gebührt. Man muss sein eigenes Land kennen, bevor man sich über andere Länder Gedanken macht.<sup>42</sup> Die Nation Frankreich soll dabei als eine „mittlere Großmacht mit globalem Einfluss“ (*l'idée d'une puissance moyenne à vocation mondiale*) behandelt werden. Frankreich ist Bestandteil Europas, die Bedeutung Frankreichs reicht allerdings weit über Europa hinaus.

Ein wichtiger Aspekt ist auch die Interdependenz der Staaten. Frankreich kann eben nicht für sich alleine betrachtet werden, sondern muss stets in seinem Verhältnis zu anderen Staaten und Staatengruppen gesehen werden. Es wird Wert darauf gelegt, dass Frankreich eigentlich ein verkürztes Europa, *une Europe en raccourci*, oder den Kern des „Fächers“ Europa darstellt. Es ist deshalb ein strukturelles und klimatisches Scharnier, da das Land mit seinen mediterranen, atlantischen und rheinischen Gebieten gleichzeitig Anteil am reichen wie am armen Europa hat, am Europa der Ballungsräume ebenso wie an dem der strukturschwachen Gebiete (*déserts relatifs*), am Europa der Arbeit wie auch an dem der Freizeit. Diese mehrfache Zweiteilung Frankreichs, die der Zweiteilung Europas entspricht, soll immer wieder thematisiert werden. Es gibt tatsächlich bevorzugte Gebiete, aber auch benachteiligte. Frankreich steht als Industriemacht vor allen Dingen in der Spitzentechnologie weit vorne, während die traditionelle Industrie nahezu unbedeutend geworden ist. Im Bereich der Verkehrswege ist eine ähnliche Dualität vorhanden: Paris als Zentrum (auf das alles hinführt), das Rhein-Rhône-Gebiet, das Seine-Tal und die Küstenzonen als bevorzugte Gebiete, während das Zentralmassiv, ein Teil der Alpen und der West-Südwesten Frankreichs in ihrer Entwicklung zurückbleiben (zusammengefasst nach LP 1985, S. 99-104).

Im revidierten Lehrplan für die *Troisième* von September 1998 werden erstmals die Inhalte der Fächer Geschichte und Geographie nebeneinander gestellt. Dabei wird gezielt darauf geachtet, beide Bildungspläne miteinander zu verbinden. Erstmals wird aus den Titeln der Lehrplaneinheiten nicht eindeutig klar, ob es sich um ein geschichtliches oder ein geographisches Thema handelt (z.B. „*La France*“, siehe Abb. 8). Erstmals in der Geschichte des Fächerverbands macht der Lehrplan ernst mit der verstärkten Kooperation:

---

<sup>42</sup> Paradoxerweise widerspricht die Realität dieser Argumentation, da die Behandlung des eigenen Staates erst nach allen anderen erfolgt!

Abb. 8: Auszug aus dem Lehrplan der *Troisième* von 1998: «*La France*»

IV - La France (15 à 19 heures)

Histoire (6 à 8 heures)	Géographie (9 à 11 heures)	
1. La France depuis 1945	1. Les mutations de l'économie française et leurs conséquences géographiques	On part des acquis de la classe de quatrième. On présente les composantes et les mutations du système productif, agricole, industriel et de services, en soulignant le rôle des pouvoirs publics. On analyse les grandes phases de la vie politique depuis 1945 en relation avec les transformations matérielles et culturelles de la société, de ses modes et cadres de vie, de ses aspirations. Les institutions de la Cinquième République et les questions de défense sont étudiées en éducation civique.
2. La France puissance européenne et mondiale		L'histoire de la politique européenne de la France et des transformations de son rôle dans le monde introduit son étude géographique comme puissance largement ouverte sur l'Europe et le monde. Les investissements, le tourisme, les liens établis par les mouvements migratoires, l'influence politique et culturelle permettent de caractériser la place de la France en Europe et dans le monde.

Cartes : les activités économiques. La France en Europe. La France dans le monde.

Documents : préambule de la Constitution de 1946. Extraits du Discours de Bayeux (1946). Documents sur la décolonisation française. Photos du général de Gaulle et de Konrad Adenauer à Reims (1963) et de François Mitterrand avec Helmut Kohl à Verdun (1984). Documents sur les mutations de la société.

Quelle: LP 1995-98, S. 11

Der vierte Themenbereich betrifft die Nation Frankreich. Bei der Erarbeitung soll von den Kenntnissen aus der *Quatrième* ausgegangen werden. Die Geschichte behandelt (in sechs bis acht Stunden) das Frankreich der Gegenwart, während in den neun bis elf Geographiestunden zunächst die Veränderungen in der französischen Wirtschaft und ihre geographischen Konsequenzen analysiert werden. Unter dem Titel „*La France, puissance européenne et mondiale*“ wird die Geschichte der Europapolitik Frankreichs und der Veränderung seiner Rolle in der Welt erarbeitet. Dabei wird die eigene Nation als eine (Wirtschafts)Macht dargestellt, die sich Europa und der Welt gegenüber öffnet. Aspekte wie Investitionen, Tourismus, durch Bevölkerungsbewegungen aufgebaute Beziehungen, politischer und kultureller Einfluss ermöglichen, die Stellung Frankreichs in Europa und der Welt zu diskutieren und zu definieren.

Konsequenterweise erhält Europa eine verstärkte Bedeutung. Deshalb sind im dritten Themenbereich zu den größten Wirtschaftsmächten (*Les puissances économiques majeures*) etwas mehr als ein Drittel der Zeit der EU gewidmet. Sie wird hier als eine Wirtschaftsmacht präsentiert und Japan und den USA gegenübergestellt. Im Gegensatz zu den zwei anderen stellt sie allerdings eine freiwillige Vereinigung unabhängiger Staaten dar. Ohne näher auf die Institutionen der EU einzugehen, sollen ihre wirtschaftliche Macht, die unterschiedliche Bereitschaft der einzelnen Staaten zur Erweiterung und Vertiefung der Union, der globale Einfluss der Staaten der Union, sowie die Grenzen ihrer politischen Macht, ihres politischen Gewichts erarbeitet werden.

Erstmals in der Geschichte des Geographieunterrichts bildet somit nicht Frankreich allein den Bezugsgegenstand; vielmehr wird ein übergeordnetes Konzept – die Weltmacht Europa – als Bezugsraum gewählt.

Im Jahre 1945 werden in der *Première* Frankreich und seine Kolonien thematisiert. Wie für die anderen Klassenstufen auch, beinhaltet der Lehrplan keine weiterführenden Aussagen.

Erst 1956 erfolgt die erste Reform für das *Lycée*. Thematischer Inhalt der Klassenstufe ist Frankreich und Übersee-Frankreich. Nach einer kurzen Wiederholung der Inhalte der *Troisième* erfolgt der Großteil der Analyse Frankreichs physisch- und humangeographisch in großen räumlichen Zusammenhängen nach dem länderkundlichen Schema. Dabei sollen nur sechs Stunden im Schuljahr Übersee-Frankreich gewidmet werden. Außerdem findet sich zum ersten Mal auch eine Aussage darüber, welche Inhalte im Abitur geprüft werden. So beschränkt sich das Abitur beim Abfragen der Inhalte der *Première* auf die geographischen Regionen Frankreichs, auf allgemeine Aussagen zu Bevölkerung und Wirtschaft und auf grobe Kenntnisse Übersee-Frankreichs (LP 1956, S. 3013).

Der Lehrplan von 1959 präzisiert nochmals die regionalgeographischen Studien zu Frankreich in der *Première*. Es sollen fünf Regionen im Unterricht behandelt werden (der Norden, der Nordosten, das Pariser Becken, das armorikanische Gebirge und das Zentralmassiv). Warum die anderen Gegenden und Regionen Frankreichs nicht erwähnt sind, ist nicht ersichtlich. Es ist also keine Aussage darüber möglich, ob diese Gebiete nicht behandelt werden sollen, oder ob man es nicht für nötig befand, den revidierten Lehrplan 1959 ausführlicher zu fassen, da bereits 1960 ein neuer in Kraft treten sollte (siehe Abb. 9).

In Erweiterung des Lehrplans von 1959 werden hier elf länderkundlich zu behandelnde Regionen Frankreichs erwähnt: der Norden, der Nordosten, das Pariser Becken, der Westen, das Zentralmassiv, das aquitanische Becken, die Pyrenäen, die Mittelmeerregion, die Alpen, der Jura und das Rhônetal. Alle anderen (wie z.B. rein auf geologischen Befunden oder auf historischen Provinzen basierende) Aufteilungen sind laut Lehrplan wegzulassen. Mindestens zehn Stunden des Schuljahres sind für einen Durchgang durch die Staaten des dritten Bereichs (genauso überschrieben wie in der *Troisième*) nach dem länderkundlichen Schema vorgesehen. Die zu behandelnden Staaten und Staatengruppen sind ebenfalls identisch zur *Troisième*. Der Unterschied zwischen *Troisième* und *Première* lässt sich anhand der Aussagen des Lehrplans nicht bestimmen. Lediglich eine Wiederholung wäre zu wenig; es muss sich also wohl um eine Vertiefung der bereits bekannten Themen handeln.

Eine Veränderung und gleichzeitig eine Erweiterung vollzieht sich in der nächsten Lehrplangeneration. Die *Première* beschäftigt sich in den Lehrplänen von 1981 mit Frankreich und seiner Einbindung in den europäischen Raum, die Überseegebiete entfallen.

Nach einer physisch-geographischen Einführung, die die großen Naturräume Frankreichs in den europäischen Raum einordnet, beschäftigen sich die Lernenden mit demographischen, wirtschaftlichen und sozialen Aspekten der eigenen Nation. Der Anfang der achtziger Jahre liegt mitten in einer Umbruchphase, in der die staatlichen Dezentralisierungsbestrebungen im Vordergrund stehen und daher in der Schule im Rahmen regionaler Aspekte thematisiert werden. Hier geht es zunächst um die Kriterien einer Regionalisierung (natürliche, historische, wirtschaftliche Faktoren). Dabei soll die Region, in der die Schule sich befindet, als Bezugsraum dienen. Ungleiche Entwicklungen innerhalb Frankreichs und deren Auswirkungen auf die Raumplanung nehmen dabei einen wichtigen Raum ein. Die Studien zu Frankreich werden durch eine Einbettung des Landes in den europäischen Raum und die Welt

Abb. 9: Geographie-Lehrplan der *Première* von 1960

### La Communauté

I. - Introduction : Définition, composition et organisation de la Communauté.

II. - La France métropolitaine

1° Rappel des notions générales sur la géographie physique de la France. (Cette partie du programme ne devra pas occuper plus de trois ou quatre séances.)

2° Étude de la France, par grandes régions : géographie physique et géographie humaine (population, vie économique).

La géographie régionale devra être étudiée en se bornant aux onze grandes régions reconnues d'une manière incontestable : Nord, Nord-Est, Bassin Parisien, Ouest, Massif Central, Bassin Aquitain, Pyrénées, Région Méditerranéenne, Alpes, Jura, Sillon Rhodanien. Il conviendra de laisser de côté à ce sujet toute autre division, telle que celle des provinces, ainsi que celles qui seraient fondées sur des données purement géologiques.

3° La population française : densité et répartition, natalité et mortalité; immigration et émigration.

4° Vie économique de la France : agriculture, pêche, industrie, voies de communication; commerce, marine marchande et aviation commerciale.

III. - L'Algérie, les départements d'outre-mer, les territoires d'outre-mer, les États de la Communauté

1° L'Afrique du Nord : L'Algérie (notions succinctes sur les États indépendants de la Tunisie et du Maroc). La Communauté en Afrique Noire (on y joindra l'étude des États indépendants de la Guinée, du Togo et du Cameroun).

2° Madagascar

3° Les Départements d'Outre-Mer et les territoires dispersés.

On consacrera au moins 10 leçons à cette partie du programme.

On fera une large part à l'étude des populations, de leurs activités et de leur évolution.

Quelle: LP 1960, S. 2156 f.

abgerundet. Neben den Realitäten Europas (politische Trennungen und wirtschaftliche Kontraste) werden Frankreich und seine Rolle in der EG angesprochen. Außerdem wird der Außenhandel Frankreichs betrachtet, bevor die globalen Beziehungen der EG behandelt werden. Nach Wahl soll zum Schluss ein Land der EG genauer erarbeitet werden, wobei die Vorgaben eher ein Vorgehen nach dem länderkundlichen Schema als andere Ansätze vermuten lassen. Den Lehrkräften wird hier völlig freie Hand gelassen. In diesem Lehrplan wird zum ersten Mal die Tradition aufgebrochen, die *Première* nur Frankreich (und den Überseegebieten) zu widmen. So betrachtet, nimmt die europäische Dimension bereits einen großen Raum ein (LP 1981, S. 28).

Im Jahr 1988 erscheint der neue Lehrplan für die *Première*, der auch neue Richtlinien bezüglich des Faches Geographie beinhaltet. Eingeleitet wird der neue Lehrplan mit folgendem Satz: „*Consacré traditionnellement à l'étude de la France, le programme de géographie de la*

*classe de première peut sembler immuable*<sup>43</sup> (LP 1988, S. 175). Frankreich bleibt auch weiterhin Schwerpunktthema in der *Première*.

Aber da die Geographie von ihrer Zeit und ihrem Land beeinflusst wird, ist eine neue Perspektive nötig. Frankreich hat in den letzten Jahrzehnten eine starke Veränderung durchgemacht, die eine neue Vision verlangt. Frankreich ist eine Mittelmacht bezüglich seiner Fläche und seiner Bevölkerung; es hat großes Gewicht durch seinen Rang im Welthandel; die sprachliche und kulturelle Einflussnahme und Ausbreitung hat grundlegende geostrategische Bedeutung. Eine Behandlung Frankreichs muss aktuelle Geschehnisse und Entwicklungsprozesse berücksichtigen, wenn sie sich auch nicht darauf beschränken darf. Es geht um das, was die Franzosen beschäftigt: die Art ihres Lebens in ihrer Zugehörigkeit zur nationalen Gemeinschaft. Zwei Hauptaspekte sollen dabei berücksichtigt werden:

- Über einen langen Zeitraum hinweg prägte das zentralisierende Ideal die Nation Frankreich. Dies soll zugunsten einer Regionalen Geographie eingeschränkt werden.
- Der Idee eines perfekt gleichgewichtigen Frankreichs in den Grenzen seines Hexagons, das sich selbst genügt und im günstigsten Fall einige privilegierte Beziehungen zu Übersee-Frankreich besitzt, folgt nun das Bild eines sich öffnenden Staates. Im Rahmen dieser Öffnungen hat selbstverständlich Europa vor allem im Hinblick auf 1992 (*sic!*) eine bevorzugte Rolle. Daher ist der Lehrplan dreigeteilt.

Der erste Teil könnte als traditionell bezeichnet werden, wenn auch der länderkundliche Ansatz zeitweise einem themenorientierten weicht; aber der Inhalt ist der gleiche wie früher: Frankreich und die Franzosen. Der geographische Raum Frankreich wird als Erbe der Geschichte betrachtet. Die Entstehung des nationalen Raumes ist dabei ebenso von Bedeutung wie Überseeterritorien. Frankreich, das im Grunde eine Synthese der europäischen Landschaften darstellt, ist eine europäische Macht mit Blickrichtung auf die Welt. Dies stellt Frankreich im Grunde *über* die anderen europäischen Staaten.

Der zweite Teil des Bildungsplans beschäftigt sich wieder mit der geographischen Aufteilungen Frankreichs. Es geht einerseits um einen historischen Abriss zwischen der traditionellen Aufteilung in Länder und Provinzen und der Regionalpolitik (Stichworte Raumordnung, Dekonzentration, Dezentralisierung). Andererseits sollen die großen räumlichen Zusammenhänge Kontinental-Frankreichs behandelt werden, wobei fünf Gebiete unterschieden werden.

In den Ergänzungen zum Lehrplan wird präzisiert, dass auch die Ungleichheiten des französischen Raums in der Vergangenheit und der Gegenwart angegangen werden sollen, ebenso auch die seit 1955 laufenden Bemühungen, die regionale Diskrepanz zu verringern. Besondere Erwähnung findet die kartographische Schule von Montpellier unter BRUNET, die so genannte *chorématique*. So wird z.B. die *diagonale aride* erwähnt, die sich von Le Havre nach Marseille zieht und ein Gebiet umfasst, in dem max. 42 Ew/km<sup>2</sup> leben. Die Rolle von Paris als Hauptstadt Frankreichs sowie als europäische und weltweite Metropole soll herausgestellt werden. Ihr Gewicht im französischen Ganzen hat sich zwar durch die Dezentralisierungsbestrebungen verändert, die Stadt ist aber trotzdem noch uneingeschränkt dominierend.

Es wird darüber hinaus betont, dass die Art der Darstellung und Behandlung der Gebiete nicht zu unterschätzen ist, da sie einen stark affektiven Gehalt besitzen. Der Unterricht muss daher

<sup>43</sup> „Der Geographie-Lehrplan der *Première* könnte als unabänderlich erscheinen, da er doch traditionell der Studie Frankreichs gewidmet ist.“

zwischen zwei Extremen angesiedelt sein: Einerseits darf nicht uniformisiert, d.h. der Unterschied zwischen Regionen wegradiert werden; andererseits sollten die Unterschiede zwischen gewissen Räumen Kontinental-Frankreichs aber auch nicht akzentuiert werden.

Im dritten Teil des Bildungsplans werden Frankreich, die EG und die Welt behandelt. Der Titel lautet nicht etwa Frankreich in der EG und in der Welt, sondern: *La France, la CEE et le monde*. Trotzdem wird zunächst Frankreich in der EG betrachtet und dann die Beziehungen der EG zum Rest der Welt erarbeitet und vertieft. Anschließend wird Frankreich zur restlichen Welt in Beziehung gesetzt. Ganz wichtig sind hier der Außenhandel, die Frankophonie und die weltweite kulturelle Präsenz Frankreichs. Diese Aspekte machen die eigene Nation zu einer kleinen Weltmacht, die in der globalen Geostrategie ein Wörtchen mitzureden hat.

Schließlich soll ein Staat bzw. eine Staatengruppe der EG exemplarisch behandelt werden. Zur Auswahl stehen hier folgende Zusammenstellungen: Die Beneluxstaaten und Dänemark; Spanien und Portugal; Italien und Griechenland; die Bundesrepublik Deutschland; Großbritannien und Irland. Den Lehrpersonen wird trotz der Aufzählung der Optionen nicht weniger Freiheit gelassen als im vorausgehenden Lehrplan, denn alle EG-Staaten sollen berücksichtigt werden. Auch hier definiert der Lehrplan eine Mischform aus länderkundlichem Schema und themenorientierter Betrachtungsweise. Die Kenntnis Europas soll die Lernenden in jedem Fall dazu bringen ein europäisches Bewusstsein (*conscience européenne*) zu entwickeln und sie auf die Realisierung der Maastrichter Verträge vorzubereiten.

Die neueste Lehrplanrevision von 1995 greift die europäische Dimension erneut auf und erweitert sie sogar (siehe Abb. 10). Der Lehrplan beginnt mit unterschiedlichen Perspektiven bezüglich Frankreichs. Zunächst wird Europa dargestellt, es folgt die Präsentation Frankreichs in Europa und dann Frankreichs in der Welt.

Im zweiten Themenbereich geht es um Frankreich selbst, wobei hervorgehoben wird – und dies stellt im Vergleich zum Lehrplan von 1988 m. E. einen Rückschritt dar – dass die Besonderheit Frankreichs innerhalb Europas herausgehoben werden soll. Es geht also weniger darum, Frankreich in ein europäisches Ganzes zu integrieren, als vielmehr das Besondere des Landes zu erarbeiten.

Der letzte Themenbereich beschäftigt sich intensiv mit Europa. Hierbei werden aktuelle politische Diskussionen aufgegriffen und unter dem Aspekt der Regionalpolitik aufgearbeitet.

#### 6.4 Die *Terminale*

Bezüglich der vorliegenden Thematik wird die Stufe der *Terminale* nur selten berührt. Eine erste Aussage findet sich im Lehrplan von 1959, in dem festgehalten wird, dass auch Europa oder einzelne europäische Staaten im Unterricht von Bedeutung sein können. Es sollen im Rahmen Europas Belgien und Belgisch-Kongo, die Niederlande, Deutschland und die Schweiz (mit den Verkehrswegen durch die Alpen) behandelt werden.

Das Thema Europa ist daraufhin erneut in der Lehrplanrevision von 1960 vorgesehen, und zwar in zwei verschiedenen Themenbereichen.

Abb. 10: Auszug aus dem Geographie-Lehrplan der *Première* von 1995

### La France en Europe et dans le monde

Le programme de la classe de *Première* porte sur l'étude de la France en Europe et dans le monde. [...]

L'étude des questions du programme doit s'organiser autour d'une problématique spécifique. En structurant le travail, elle permet d'en dégager les points essentiels. Elle invite les élèves à adopter une attitude active dans la construction du savoir et dans la maîtrise des apprentissages. La réflexion contribue ainsi à la formation civique des élèves en leur permettant d'acquérir les connaissances et les repères essentiels à l'exercice de leur citoyenneté. [...]

#### I. La France en perspective (8 à 10 heures)

##### 1. L'Europe

##### 2. La France en Europe: des milieux différents, des cultures différentes, une construction historique

##### 3. La France dans le monde

#### II. Le territoire français et son organisation (12 à 15 heures)

A chaque étape, il conviendra de singulariser la France dans l'ensemble européen.

##### 1. La population et le trames du peuplement

##### 2. Organisation et dynamiques des espaces agricoles, industriels et urbains

##### 3. L'aménagement du territoire

#### III. États et régions en France et en Europe (16 à 20 heures)

##### 1. Régionalisations et politiques régionales

##### 2. Régions et ensembles régionaux

##### 3. Deux États européens

Quelle: LP 1995a, S. 43

Im Gegensatz zu 1959 befasst sich die *Terminale* mit Fragen der Aktualität. Vor dem Hintergrund aufstrebender Wirtschaftsmächte steht zuallererst die Frage nach der Situation Europas, dessen (ehemalige) Kolonien sich inzwischen zu Staaten emanzipiert haben. Es wird allerdings darauf verwiesen, dass inhaltlich nicht zu sehr der Schwerpunkt auf diese Themen gelegt werden soll, da sie in Geschichte und in Staatsbürgerkunde neu aufgegriffen werden.<sup>44</sup> Im Rahmen der „wichtigsten Wirtschaftsräume der Welt“ stellt Europa den vierten Wirtschaftsraum dar: Deutsche Teilung, Entstehung zweier voneinander abgegrenzten Wirtschaftssysteme und die exemplarische Betrachtung von sechs Staaten(gruppen) stehen im Vordergrund. Der Schwerpunkt liegt eindeutig auf dem westlichen Europa.

In den folgenden Lehrplan-Revisionen wird die europäische Dimension nicht mehr berücksichtigt. Erst die Reform von 1995 berührt wieder europäische Aspekte: Im zweiten Lernbereich dieses Lehrplans findet man mit Deutschland den wichtigsten Nachbarn Frankreichs. Deutschland als wirtschaftliche Großmacht soll erarbeitet und mit Japan und den USA verglichen werden. Dies könnte in Verbindung damit stehen, dass in Frankreich nach der deutschen Wiedervereinigung immer mehr Stimmen laut wurden, dass Deutschland wieder mächtiger als die anderen Staaten Europas würde. Auf jeden Fall wird durch die Einleitung deutlich, dass es in erster Linie darum geht, Europa auch in der *Terminale* zu behandeln.

<sup>44</sup> Auch hier ist möglicherweise ein Hinweis auf die fehlende Integration und Kooperation der Fächer zu sehen (siehe auch Anm. 14, S. 123).

## 7. ZUSAMMENFASSUNG: DIE NATION FRANKREICH UND EUROPA IN DEN FRANZÖSISCHEN GEOGRAPHIE-LEHRPLÄNEN

Auf der Grundlage der Entwicklung der Geographie und ihrer Unterweisung wurden im vorangegangenen dritten Teil die Lehrpläne seit 1945 genauer untersucht. Dabei konnte festgestellt werden, dass sie immer neuen Veränderungen unterworfen waren. Die Geschwindigkeit der Lehrplan-Revisionen bis zu Beginn der sechziger Jahre lässt sich u.U. mit rasch wechselnden politischen Begebenheiten erläutern (von 1946 bis 1958 gab es mehr als zwanzig verschiedene Regierungen!). Die politischen Veränderungen sind unter der Fünften Republik wesentlich stabiler, was entsprechend die wenigen Veränderungen der Lehrpläne seit 1960 erklären könnte. Zusammenfassend werden hier noch einmal die wesentlichen Ergebnisse aufgegriffen:

- (1) Seit 1945 wurden in insgesamt elf Lehrplan-Revisionen auch die Inhalte des Faches *Géographie* hinterfragt. Allgemein kann ausgesagt werden, dass die Bildungsziele der Geographie, wie sie in den Zielsetzungen der unterschiedlichen Fassungen der Bildungspläne stehen, in diesen nur teilweise wirklich erkennbar werden. Außerdem ist die Kohärenz des Fächerverbands als einer zusammenhängenden Gesamtheit in der Regel nur schwer festzustellen. Es wird vielmehr der Eindruck vermittelt, dass die Fächer eher nebeneinander stehen als miteinander kooperieren. Lediglich die neueste Lehrplangeneration lässt auf den politischen Willen einer stärkeren Verzahnung schließen. Was die weiteren Bildungsziele betrifft, so war es kaum möglich, anhand der Inhalte und *compléments* Aussagen zu treffen.
- (2) Der Stellenwert der Geographie hat sich seit ihrer Aufnahme in den offiziellen Fächerkanon kaum verändert. Die dem Fach zugeschriebenen Wochenstunden sind im großen Ganzen gleich geblieben. Jedoch hat die Ausbildungswirklichkeit zu einem Überhang an ausgebildeten Geschichtslehrkräften geführt, der bis in die letzten Jahre noch nicht abgebaut werden konnte. Dies führte und führt dazu, dass die betroffenen Lehrenden auch bei einer genauen – offiziellen – Zuteilung von Stunden in erster Linie *ihr* Fach unterrichten. Die Anzahl der Stunden für den Fächerverbund ist im Laufe der Zeit ziemlich gleich geblieben. Dies ist ein Hinweis auf seine Bedeutung für das französische Bildungswesen. Der Fächerverbund hat einen ideellen, sogar ideologischen Wert. Die dem Verbund angehörenden Fächer besitzen eine politisch-ideologische Dimension, die es ermöglicht, die Lernenden zu mündigen Staatsbürgern zu erziehen.
- (3) Die französischen Lehrpläne lassen den Lehrkräften verhältnismäßig große Freiheiten bezüglich der konkreten Inhalte. Ähnlich wie in Deutschland wird die schulische Umsetzung des Bildungsplans im Großen und Ganzen von den Lehrwerksverlagen bestimmt. Da die Lehrwerke genehmigt werden müssen, kann angenommen werden, dass der Staat mit der jeweiligen „Füllung“ einverstanden ist. Daher müssen Lehrwerke untersucht werden, um konkrete Aussagen zu den behandelten Inhalten machen zu können. Im Rahmen der Lehrwerkanalyse sollen dann einige wichtige Aspekte ausgesucht werden.
- (4) In Bezug auf das Thema der vorliegenden Arbeit – die nationale und europäische Dimension der geographischen Unterweisung – ist festzustellen, dass lediglich die Klassenstufen der *Quatrième*, der *Troisième*, der *Première* und der *Terminale* in den Lehrplänen Inhalte zur Nation Frankreich bzw. zu Europa benennen. Es mag sein, dass in anderen

Klassenstufen ebenfalls nationale oder europäische Assoziationen auftauchen, sie werden jedoch nicht explizit in den Bildungsplänen erwähnt. Es lag daher nahe, eine genauere Lehrplananalyse auf die genannten vier Klassenstufen zu beschränken.

- (5) Bezüglich der Jahrgangsstufen der *Quatrième* und der *Troisième* konnte eine bemerkenswerte Wandlung festgestellt werden. War von 1945 bis 1977/78 die *Troisième* traditionell (nur) Frankreich vorbehalten und die *Quatrième* traditionell Europa, so bringt der Lehrplan von 1985 eine erste Veränderung mit sich. In ihm ist erwähnt, dass im Rahmen der Erarbeitung Europas die Nation Frankreich zumindest ansatzweise berücksichtigt werden soll, wenn auch nicht erschöpfend, da dies Thema der *Troisième* bleibt.

Die neueste Lehrplan-Revision von 1995-98 beinhaltet diesbezüglich die bedeutendste Veränderung. Europa und Frankreich werden zu gleichen Teilen in der *Quatrième* behandelt. Für die *Quatrième* muss somit ausgesagt werden, dass in der Entwicklung der Lehrpläne ein europa-orientiertes Vorgehen zumindest vom Umfang her verringert wird. Die erläuternden Kommentare zu dieser Klassenstufe vermerken zwar, dass die eigene Nation in Bezug zum europäischen Rahmen gesehen werden muss. Trotzdem teilt der Lehrplan Europa und Frankreich in zwei voneinander recht unabhängige Abschnitte auf. Man könnte dies als ein Indiz dafür sehen, dass Frankreich – trotz aller schriftlicher Formulierungen – eher neben Europa behandelt werden soll. Dies stellt auf den ersten Blick für die *Quatrième* einen konzeptionellen Rückschritt dar. Allerdings eröffnet die Aufnahme Frankreichs in den Lehrplan dieser Klassenstufe auch neue Möglichkeiten der Integration der eigenen Nation in Europa. Es kommt daher wesentlich darauf an, wie die Lehrwerkverlage mit den Vorgaben umgehen.

Für die *Troisième* ist festzustellen, dass bereits 1977/78 die europäische Dimension Eingang in die Lehrpläne fand, auch wenn Frankreich zu diesem Zeitpunkt offensichtlich noch von Europa isoliert gesehen wurde. Ab 1985 wird diese Orientierung dahingehend erweitert, dass eine Behandlung Frankreichs ohne Berücksichtigung einer europäischen Perspektive undenkbar ist, da die eigene Nation zu Europa gehört. Im aktuellen Lehrplan nimmt Europa eine große Rolle ein, der Anteil Frankreichs sinkt auf weniger als die Hälfte. Erstmals wird bewusst die EU als eine der Weltmächte dargestellt, während früher die Nation Frankreich einen vergleichbaren Status innehatte. Auch hier ist zu fragen, wie die Lehrplanvorgaben in den Lehrwerken umgesetzt wurden.

Es lässt sich somit in der Lehrplanentwicklung für die Sekundarstufe I feststellen, dass eine Umschichtung der Inhalte stattgefunden hat. Die Formulierungen erwecken den Eindruck einer Verschiebung von einer nationalen Orientierung hin zu einer größeren Europaorientierung geographischer Inhalte. Frankreich scheint zunehmend in Europa integriert zu werden. Allerdings kann die überwiegend parallele Darstellung der Lehrplaninhalte auch darauf hinweisen, dass eine zu starke Integration Frankreichs in Europa wiederum nicht unbedingt erwünscht ist. Die Präsentation der Lehrpläne lässt auch eine Interpretation des Nebeneinander zu.

Es mag verblüffend erscheinen, dass die Öffnung der Inhalte in Richtung Europa erst in den Lehrplänen ab 1996 anzutreffen ist. Dies hat sicher mit politischen Entscheidungen zu tun. Frankreich war in seiner Europapolitik über lange Zeit eher zurückhaltend. Der Vertrag von Maastricht führte dazu, dass im Rahmen einer verstärkten Europäisierung auch in Frankreich die Unterrichtsinhalte gerade in den Gesellschaftswissenschaften – der neuen politischen Realität entsprechend – europa-orientierter gestaltet werden mussten.

- (6) In der Sekundarstufe II lassen sich keine eindeutigen Veränderungen feststellen. Doch eine leichte Tendenz hin zu einem europa-orientierteren Bildungsplan in Geographie ist

auch hier erkennbar. In der *Première*, die traditionell der Behandlung Frankreichs vorbehalten war, ist ab dem Bildungsplan von 1981 die Behandlung Frankreichs innerhalb Europas und in der Welt vorgesehen sowie die Studie eines EG-Staates eingeplant. Die Bedeutung Europas nimmt im Lehrplan von 1988 weiter zu; die Behandlung Frankreichs verringert sich geringfügig.

In Bezug auf die *Terminale* weist gerade der neueste Lehrplan eine starke europäische Dimension auf. Deutschland wird stellvertretend für Europa als eine wirtschaftliche „Großmacht“ neben Japan und den USA präsentiert.

Ausgehend von den Ergebnissen der Lehrplananalyse ergeben sich für die weitere Arbeit folgende Aspekte und Zielsetzungen:

Es erscheint nicht sinnvoll, alle Jahrgangsstufen in die Lehrwerkanalyse einzubeziehen. Bereits die Lehrplananalyse stellte heraus, dass nur insgesamt vier Stufen direkt von der Thematik betroffen sind. Ausgehend von der Tatsache, dass in der Regel alle Lernenden in Frankreich das *Collège* besuchen und es abschließen, danach aber nicht alle das weiterführende *Lycée* anstreben, ist es gerechtfertigt – trotz der nachgewiesenen und bedeutsamen (gerade aktuellen) Veränderungen in den Lehrplänen der *Première* und der *Terminale* – auf eine Analyse der entsprechenden Lehrwerke zu verzichten.<sup>45</sup>

In der *Sixième* und *Cinquième* werden weder Europa noch Frankreich erwähnt. Beide Stufen werden daher in der folgenden Lehrwerkanalyse nicht berücksichtigt. Bezüglich des *Collège*-Niveaus bleiben dann nur noch die *Quatrième* und die *Troisième* übrig. Beide Stufen sollen auf jeden Fall genauer betrachtet werden, da beide bereits in der Lehrplananalyse durch eine besonders intensive Beschäftigung mit der Nation Frankreich und Europa aufgefallen sind.

Es können nicht alle existierenden Lehrwerke der *Quatrième* und *Troisième* seit 1945 auf ihren Inhalt hin überprüft werden. Eine Durchsicht der Lehrwerke für den Lehrplan von 1947 ergab, dass sie aufgrund eines stark länderkundlichen Vorgehens noch sehr enzyklopädisch ausgerichtet waren und einen sehr isolierten Ansatz aufwiesen. Inhaltlich sind sich darüber hinaus die Lehrpläne von 1947 und 1960 für die *Quatrième* und die *Troisième* konzeptionell recht ähnlich.<sup>46</sup>

Angesichts der Tatsache, dass im Bereich der Sekundarstufe I der Lehrplan von 1955 – wie in den Kapiteln 6.1 und 6.2 festgestellt – keinerlei Veränderungen mit sich brachte, scheint es gerechtfertigt, ihn in der folgenden Analyse ebenfalls nicht zu berücksichtigen. Die Lehrplan-Modifikation von 1993 beinhaltete lediglich eine Anpassung an die aktuellen politischen Ereignisse, die bei der Revision von 1995-98 wieder aufgegriffen wurde. Daher wird auch die Modifikation hier nicht weiter berücksichtigt. Für eine Lehrwerkanalyse zum Niveau *Collège* verbleiben somit die Lehrwerke der *Quatrième* und *Troisième* für die Lehrpläne von 1960, 1977/78, 1985 und 1995-98 von Bedeutung.

Im folgenden vierten Teil wird nun auf der Grundlage der hier vorgetragenen Ergebnisse und Entscheidungen die Lehrwerkanalyse durchgeführt.

---

<sup>45</sup> Diese Einschätzung und Entscheidung wurde in einem Gespräch mit Historikern und Geographen am 9.3.2000 im Rahmen einer Lehrerfortbildung in Grenoble für Lehrkräfte an *Lycées internationaux* diskutiert und von den französischen Kollegen für richtig empfunden.

<sup>46</sup> Bei der Durchsicht der Lehrwerke wurde auch klar, dass sich einige Lehrwerke aus den sechziger Jahren stark auf ihre Vorläufer stützten.

## VIERTER TEIL

# EUROPA UND NATION FRANKREICH IN FRANZÖSISCHEN GEOGRAPHIE-LEHRWERKEN

## — EINE SCHULBUCHANALYSE

*Je pense qu'entre des peuples  
qui sont géographiquement groupés  
comme les peuples d'Europe,  
il doit exister une sorte de lien fédéral.*

Aristide BRIAND

*La patrie européenne se constitue. Comment ?  
Par la souffrance, par l'émigration, par l'exil...  
Je les ai toutes aimées,  
ces grandes patries de l'Europe...*

Jules MICHELET

Nachdem in den vorangegangenen zwei Teilen zunächst die Entwicklung der Geographie und ihrer Didaktik in Frankreich dargestellt und dann die nationale und die europäische Dimension der Lehrpläne seit dem Zweiten Weltkrieg dokumentiert wurden, folgt nun eine Schulbuchanalyse. Sie dient dazu, bereits in der Lehrplananalyse festgestellte Entwicklungen zu bestätigen oder zu widerlegen.

Zunächst wird der Analysegegenstand vorgestellt, die Lehrwerke für die *Quatrième* und die *Troisième* der Verlage *Bordas*, *Hachette*, *Hâtier* und *Nathan* für die Lehrplangenerationen 1960, 1977/78, 1985 und 1995-98. Um die Lehrwerkanalyse zu strukturieren, werden auf der Grundlage der Lehrplananalyse einige Hypothesen aufgestellt, die es in der anschließenden Analyse zu verifizieren bzw. zu falsifizieren gilt. Schließlich wird die Schulbuchanalyse durchgeführt.

# 1. DIE AUSGEWÄHLTEN LEHRWERKE FÜR DAS FACH HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Seit 1945 sind über 200 verschiedene Geographiebücher für das *Collège* auf dem französischen Lehrmittelmarkt erschienen. Wie im vorangehenden Kapitel dargelegt, sollen hier aber weder alle Lehrwerke seit 1945 analysiert noch alle Lehrwerke aller Verlage berücksichtigt werden. Da die Lehrwerkanalyse der Bestätigung oder Widerlegung der Ergebnisse der vorangegangenen beiden Teile der Arbeit dienen soll, hat sie das Ziel, die Entwicklung der nationalen und der europäischen Dimension in den französischen Schulbüchern für das Fach *Histoire-Géographie* darzustellen. Es erschien daher sinnvoll, in einer Partialanalyse eine Auswahl der Lehrwerke einer Untersuchung zu unterziehen.

Es geht im Folgenden um ausgewählte Lehrwerke der *Quatrième* und der *Troisième*. Bei einer ausführlichen ersten Durchsicht stellte sich heraus, dass manche Verlage für die einzelnen Lehrplangenerationen mehrere von verschiedenen Autorengruppen herausgegebene Reihen für das Fach *Histoire-Géographie* produziert haben. Ein erstes Auswahlkriterium war daher, von jedem Verlag für jede Lehrplangeneration eine Lehrwerkreihe auszuwählen, die – nach Möglichkeit – von bekannten Geographen bzw. Herausgebergruppen veröffentlicht wurde. Auf diese Weise entstand zwischen Herbst 1999 und Frühjahr 2000 ein Korpus von insgesamt 65 Lehrwerken:

Tab. 6: Gesichtete Lehrwerke

	frühere Lehrpläne		Lehrpläne von 1955		Lehrpläne von 1960		Lehrpläne von 1977/78		Lehrpläne von 1985		Lehrpläne von 1995	
	4 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>
<i>Belin</i>							1979	1980	1988	1989	1998	1999
<i>Bordas</i>					1965	1964	1979	1980	1988	1989	1998	1999
<i>Colin</i>		1936			1964	1963	mit Hachette					
<i>Delagrave</i>					1964	1962	1979	1980				
<i>Éditions de l'école</i>					1964	1963						
<i>Hachette</i>	1939	1940		1950	1963	1961	1979	1980	1988	1989	1998	1999
<i>Hâtier</i>					1961, 4eF 1965	1961	1979	1980	1988	1989	1998	1999
<i>Istra</i>							1979	1980	1988	1989		
<i>Larousse</i>							1979					
<i>Magnard</i>									1988	1989	1998	1999
<i>Masson et Compagnie</i>					1963	1964						
<i>Nathan</i>			1958		1962	1963	1983	1980	1988	1989	1998	1999
<i>Sudel</i>					1965	1960						

Ein Blick auf Tab. 6 führt zu der Feststellung, dass immer wieder Verlage versuchten, Segmente auf dem Lehrmittelmarkt zu gewinnen. Vor allem die Lehrpläne von 1960 und 1977/78 haben allem Anschein nach dazu angeregt, Schulbücher für das Fach *Histoire-Géographie* zu produzieren.

Ebenso kann man sagen, dass es unter den Publikationen einige „Eintagsfliegen“ gab. So erschienen Schulbücher der Verlage *Les Éditions de l'école*, *Masson & Compagnie* und *Sudel* nur in den sechziger Jahren; *Larousse* veröffentlichte nur für die Lehrpläne von 1977/78. In allen vier Fällen kann man vermuten, dass die Verlage sich aufgrund eines stark umkämpften Marktes zumindest im Bereich *Histoire-Géographie* wieder aus dem Lehrmittelgeschäft zurückzogen.

Der Verlag *Colin* schloss sich 1977/78 mit *Hachette* zusammen und zog sich dann vollständig aus dem Lehrmittelmarkt für diesen Bereich zurück. Geographie-Lehrwerke aus dem Verlag *Delagrave* erschienen nur bis zu den Lehrplänen von 1977/78. Die Verlage *Belin* und *Istra* stiegen im selben Zeitraum in den Markt ein, *Magnard* schloss sich 1985 an. Der Verlag *Bordas* stieg bereits sehr früh in das Geschäft ein; doch die einzigen Verlage, die kontinuierlich seit Ende des zweiten Weltkrieges Lehrmittel für das Fach *Histoire-Géographie* veröffentlichten, heißen *Nathan*, *Hachette* und *Hâtier*.

Die meisten Verlage haben demnach nur zeitweise Lehrwerke für den Unterricht in *Histoire-Géographie* publiziert. Da aber für die hier durchgeführte Lehrwerkanalyse ein wichtiger Aspekt im Vergleich unterschiedlicher Lehrwerkgenerationen liegt, ergab sich das zweite Auswahlkriterium: die Kontinuität des Angebots in *Histoire-Géographie*. Das Kriterium erfüllen für den Betrachtungszeitraum von 1960 bis heute lediglich vier Verlage: *Bordas*, *Hachette*, *Hâtier* und *Nathan*. Die vier Verlage stellen somit die Basis des Analysegegenstandes.<sup>47</sup>

Nach der Auswahl der Lehrwerkreihen ist es wichtig, zunächst einen Gesamtüberblick zu erhalten. Daher werden hier kurz die Lehrwerke in ihrer Charakteristik und ihrem Gesamtkonzept skizziert.

Alle vier untersuchten Verlage haben in den sechziger Jahren Schulbücher hergestellt, die nicht als Arbeits-, sondern eigentlich nur als reine Lesebücher für das Fach *Géographie* konzipiert waren. Es dominiert der länderkundliche Ansatz, der ein isoliertes Vorgehen bei jedem Land vorsieht und nur in Ausnahmefällen zugunsten eines thematischen Konzeptes aufgegeben wird. Lehrtexte und Abbildungen nehmen gleichviel Raum ein, wobei die Abbildungen in allen Fällen nur der Illustration dienen.

Ende der siebziger Jahre ist bei *Bordas* und *Nathan* eine deutliche Dominanz der Geschichte erkennbar, während bei *Hâtier* eher die Geographie im Vordergrund steht. Bei *Hachette* sind beide Fächer – die Stufen der *Quatrième* und der *Troisième* zusammengenommen – gleichermaßen vertreten. Etwa ein Drittel des Umfangs nehmen – bei allen vier Verlagen – die Lehrtexte für sich ein, die verbleibenden zwei Drittel werden von Dokumenten aufgefüllt. Bis auf *Nathan* sind in keinem der Lehrwerke Arbeitsaufträge formuliert. Insgesamt dominiert ein themenorientiertes, regionales Vorgehen nach dem länderkundlichen Schema.

---

<sup>47</sup> Französische Geographiedidaktiker (MERCIER und JACQUEMOND 28.8.1996, AUDIGIER 20.3.1996 und MASSON-VINCENT 9.3.2000) bestätigten, dass die vier Verlage für den Bereich der Sekundarstufe I im Fach *Histoire-Géographie* bereits früher, aber auch heute (recht) führend sind. Lediglich der Verlag *Magnard* wird in der Regel noch erwähnt, weil er als erster echte Arbeitsbücher entwickelte.

Die Auswahl wird auch gestützt durch die Ergebnisse einer Analyse von HUOT (1989), aus der erkennbar wird, dass die Verlage *Nathan*, *Hachette*, *Bordas* und *Hâtier* zu den wichtigsten Verlagen für Schulbücher des Fächerverbands *Histoire-Géographie* gehören (HUOT 1989, S. 20-22).

Den Lehrwerkreihen zu den Lehrplänen von 1985 liegt ein regional-geographischer, themenorientierter (bei *Hâtier* auch länderkundlicher) Ansatz zugrunde. In der Regel dominiert die Geschichte gegenüber der Geographie (Ausnahme: *Bordas 1988, Quatrième*). Die Lehrtexte nehmen maximal ein Drittel des Raumes ein. Der Schwerpunkt liegt auf den Dokumenten (Karten, Graphiken, Diagramme, Quellentexte usw.). Dies verweist darauf, dass mit ihnen tatsächlich gearbeitet werden soll; sie haben also nicht nur illustrativen Charakter. Es handelt sich um Arbeitsbücher, die allerdings meist ohne Mithilfe der Lehrperson kaum zu bearbeiten sind. Die Arbeitsaufträge am Ende jedes Kapitels besitzen nur wiederholenden und keinen erarbeitenden Charakter. Lediglich die immer wieder eingeflochtenen „Forschungskapitel“ (*Travaux et recherches* oder *Dossiers*) haben einen eigenständigen Arbeitscharakter. Es handelt sich um Lehrbücher, die zum Arbeiten und Nachdenken anregen sollen.

Die Lehrwerke zu den aktuellen Lehrplänen sind jeweils für den Fächerverbund konzipiert und 1998 und 1999 erschienen. Der Bereich der *Education civique* ist in keinem Lehrwerk vorhanden. Eine genaue Zuteilung der Seiten zu den einzelnen Fächern ist nur in der *Quatrième* möglich. Die Geschichte nimmt allerdings recht deutlich mehr Raum ein als die Geographie, wenn auch für die *Troisième* (im Sinne des Lehrplans) die zu erkennende engere Verzahnung der Fächer eine Zuordnung schwer macht. Die miteinander verzahnten Lehrbuchteile nehmen etwa gleichviel Raum ein wie die separaten Teile. Man kann daher sagen, dass eine grundlegende Zielsetzung des Lehrplans, die beiden Fächer stärker miteinander zu verbinden, umgesetzt wurde. Die Lehrbücher sind in erster Linie Arbeitsbücher, die die Schüler an vielen Stellen zur eigenen Arbeit anregen wollen. Dazu existieren unterschiedliche Arten von Einheiten: Kapitel zur Informationsvermittlung, *Dossiers* zur Vertiefung einzelner thematischer Aspekte, Evaluationsabschnitte mit prüfungsvorbereitenden Aufgaben usw.

Die Lehrwerke haben sich somit von reinen Lesebüchern überwiegend zu Arbeitsbüchern hin entwickelt. Hatten in früheren Lehrwerken die Dokumente lediglich illustrativen Charakter, so stellen sie heute das Hauptgewicht der Lehrwerke dar und haben eine detaillierte Analyse zum Ziel. Festzuhalten ist auch, dass die Lehrwerke in der Regel so angelegt sind, dass kein weiteres Material im Unterricht eingesetzt werden muss.

Nach dieser kurzen Vorstellung des Analysegegenstandes werden im folgenden Kapitel Thesen für die Durchführung der Lehrwerksanalyse aufgestellt.

Bezüglich der Lehrpläne wurde im dritten Teil der Arbeit festgestellt, dass sich in der *Quatrième* und der *Troisième* die Bedeutung der Nation Frankreich sowie die Bedeutung Europas seit den sechziger Jahren verändert hat. Es fand eine Verschiebung der Inhalte statt, deren Formulierung es ermöglichte, eine Entwicklung von einer nationalen Orientierung hin zu einer größeren Europazentriertheit geographischer Inhalte zu erkennen. Die Analyse der im vorangehenden Kapitel vorgestellten Lehrwerke soll es nun erlauben, die in den Lehrplänen festgestellten Veränderungen nicht nur zu überprüfen, sondern auch zu erweitern. Um der Schulbuchanalyse eine klare Zielstruktur zu geben, werden hier zunächst eine Grundthese und einige daran gebundene Thesen entwickelt und vorgestellt.

### GRUNDTHESE:

*Die Lehrwerke und ihre Inhalte verändern sich von einem regional-geographisch-nationalen Ansatz hin zu einem problemorientierten, kooperativen Europakonzept.*

Bereits die Lehrplananalyse ergab eine leichte Verschiebung der Inhalte in Richtung einer verstärkten Europaorientierung. Da die Lehrwerke sich nach den Lehrplänen richten sollen, ist anzunehmen, dass auch die Lehrwerke eine solche Tendenz aufzeigen. Zum Nachweis der Grundthese dienen folgende ihr untergeordnete Thesen:

### These 1:

Ältere Lehrwerke erarbeiten Frankreich Region für Region und Europa Land für Land nach dem Prinzip des länderkundlichen Durchgangs und Schemas. In den neueren Lehrwerken erstreckt sich die Behandlung Frankreichs und Europas auf eine exemplarische Arbeit mit Problemen und Themenfeldern.

Im Prinzip wurde diese These bereits durch die Lehrplananalyse aufgedeckt und verifiziert. Trotzdem muss sie eine Bestätigung durch die Untersuchung der Lehrwerke erfahren, wenn die oben genannte Grundthese richtig sein soll. Bleibt ein Vorgehen nach Regionen für Frankreich und nach Ländern/ Staaten für Europa bestehen, dann kann die Konzeption zwar europäorientiert sein, ohne dass der länderkundliche Durchgang jedoch aufgegeben würde. Europäischer ist eine Sichtweise dann, wenn der länderübergreifende oder gar -verbindende Aspekt verstärkt vorhanden ist. Darüber hinaus lässt sich aufgrund der Auswahl der Themen auch eine Sichtweise darstellen, die Rückschlüsse auf die Bedeutung der nationalen bzw. der europäischen Dimension erlauben könnte.

Zur Überprüfung von These 1 ist es sinnvoll, eine Analyse der behandelten Themen durchzuführen. Hier wird das Prinzip der Auflistung gewählt, also ein quantitativer Ansatz (zusammenfassende Inhaltsanalyse nach MAYRING 2000; Aspekt „Inhalte“ aus dem Reutlinger Ra-

ster nach RAUCH/TOMASCHESKI 1986/1993). Dabei ist auch wichtig, die behandelten Staaten bzw. Regionen zu erwähnen.

**These 2:**

Die Behandlung Frankreichs nimmt zugunsten der Behandlung Europas ab.

Über eine verifizierte erste These hinaus muss der thematische Rahmen in den Lehrwerken sich derart verändern, dass die Behandlung Frankreichs verringert und gleichzeitig neuer Raum für eine erweiterte Erarbeitung Europas geschaffen wird. Ist dies nicht der Fall, dann mag zwar nachgewiesen werden, dass exemplarisches Lernen gefördert wird, aber eine neue Orientierung bezüglich einer nationalen oder europäisierten Identität ist dann nicht nachweisbar.

Zur Überprüfung von These 2 ist ebenfalls ein quantitativer Ansatz angebracht. Ob die Behandlung Frankreichs zu- oder abnimmt, lässt sich am ehesten am Umfang innerhalb der Lehrwerke erkennen. Hier wird also ein einfaches Auszählen des Seitenumfanges bezüglich Frankreich bzw. Europa nötig (ebenfalls ein Element der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach MAYRING 2000; aber auch inneres „Design“ nach WEINBRENNER 1992).

**These 3:**

In den älteren Lehrwerken wird Frankreich von anderen europäischen Staaten – ebenso wie die behandelten Staaten selbst – isoliert betrachtet. In neueren Lehrwerken erscheint Frankreich zunehmend in einer gesamteuropäischen Betrachtung, die teils die Kooperation Frankreichs mit Europa, teils die Integration Frankreichs in Europa anstrebt.

Es reicht nicht aus, dass im untersuchten Zeitraum eine exemplarische Arbeitsweise eingeführt und die Behandlung Frankreichs zugunsten einer vertieften Erarbeitung Europas verringert wird. Vielmehr muss noch ein weiterer Aspekt hinzukommen: Es muss feststellbar sein, dass Frankreich und die einzelnen Staaten Europas früher einer isolierten Betrachtung unterzogen wurden und dass heute eine gemeinsame Erarbeitung zumindest angestrebt wird. Aus der Lehrplananalyse lässt sich eine solche Verschiebung erkennen, aber ob die Lehrwerke nach den Lehrplänen vorgehen, muss noch festgestellt werden.

In Bezug auf die dritte These bringt ein quantitativer Ansatz nur wenig Nutzen, da nach dem konzeptionellen Hintergrund gefragt wird. Daher wird in diesem Fall ein qualitativer Ansatz nötig. Um zu erkennen, inwieweit Frankreich (und die anderen Staaten Europas) isoliert dargestellt werden oder nicht, ist eine Analyse der Gliederung und des Aufbaus der Schulbücher interessant, da hier das Grundkonzept des Lehrwerkes bzw. des Verlages erkennbar wird (vgl. Aspekt „Ziele“ und Feinanalyse laut Reutlinger Raster; vergleichende Interpretation nach PINGEL 1999).

Um die Ergebnisse aus einer Interpretation der Inhaltsverzeichnisse zu erhärten, wird es dar-

über hinaus nötig, punktuell eine Textanalyse vorzunehmen (Diskurstheorie nach FOUCAULT 1971).

**These 4:**

Die älteren Lehrwerke vertreten das Prinzip der nationalen Identifikation, während die neueren durch eine gesamteuropäische Betrachtung *zusätzlich* eine stärkere Identifizierung mit Europa erzielen wollen.

Ist eine gemeinsame Erarbeitung in heutigen Lehrwerken nachgewiesen, so muss außerdem überprüft werden, inwieweit eine Identifikation mit der eigenen Nation versucht wurde bzw. wird. Im Zeitalter eines zusammenwachsenden Europas müsste heute vorherrschend eine europäische Identität angestrebt werden.

Es ist anzunehmen, dass die frühen Lehrwerke national orientiert sind. Eine mögliche nationale Orientierung kann sich in einer Darstellung der eigenen Nation zeigen, die die Vorzüge besonders hervorhebt, aber die Nachteile verschweigt. Eine nationale Orientierung der Lehrwerke kann sich auch bei der Behandlung anderer Staaten zeigen. Während in der Darstellung Frankreichs vor allem die Vorzüge genannt werden, müsste die Betrachtung der anderen Staaten auf deren Problembereiche abzielen. Im Zusammenspiel mit der Präsentation Frankreichs würde damit die eigene Nation überhöht.

Dagegen ist wahrscheinlich, dass die späten Lehrwerke eher europa-orientiert sind. Ihre Darstellung müsste daher auf eine grenzüberschreitende Kompetenz abheben. Eine mögliche Europaorientierung kann sich dabei sowohl bei der Behandlung des eigenen Staates als auch bei der Erarbeitung anderer Staaten in erster Linie darin zeigen, dass eine Interdependenz der Staaten hervorgehoben und dadurch die Notwendigkeit grenzüberschreitender Zusammenarbeit bewusst gemacht wird (z.B. die exemplarische Behandlung einer multinationalen Region). Je europa-orientierter die Lehrwerke sind, desto stärker müsste also Frankreich in Europa integriert erscheinen und die separate Darstellung Frankreichs abnehmen.

Zur Überprüfung der vierten These ist eine qualitativ-hermeneutische Inhaltsanalyse nötig. Nachdem bereits bezüglich der Entwicklung der geographischen Unterweisung – in Anlehnung an die Lehrwerke des späten 19. Jahrhunderts – festgestellt werden konnte, dass gerade bei der Darstellung des Naturraums eines Landes ideologische Werte vermittelt werden können, ist eine solche qualitative Untersuchung des geographischen Diskurses unabdingbar (Diskurstheorie nach FOUCAULT). Darüber hinaus wird eine Analyse der Behandlung der Bevölkerung relevant, da hier u.U. auf stereotype Vorstellungen eingegangen wird.

Nur wenn alle vier untergeordneten Thesen verifiziert werden können, kann die Grundthese, die ihnen zugrunde liegt, ebenfalls als verifiziert gelten.

### 3. DIE STELLUNG FRANKREICHS UND EUROPAS IN DEN BEHANDEL- TEN THEMEN VON 1960 BIS HEUTE

Um festzustellen, ob These I zutrifft oder nicht, bietet sich eine quantitative Kurzanalyse der in den Lehrwerken behandelten Themen an. Da es hier darum geht festzustellen, welche Themen vorrangig für die Erarbeitung genutzt werden, ist das Messinstrument zwar eine quantitative Analyse. Sie verfährt jedoch nicht nach dem Prinzip des Auszählens des Seitenumfangs, sondern skizziert im Sinne einer Auflistung „nur“ die behandelten Themen. Für eine bessere Darstellung der Veränderungen wird nach Lehrplangenerationen vorgegangen. Dabei werden die zu untersuchenden Lehrwerke parallel betrachtet.

#### 3.1 Die Betrachtung aller Länder Europas in den sechziger Jahren

Die Lehrwerke aller Verlage weisen in den sechziger Jahren für die *Quatrième* eine Behandlung Europas nach dem länderkundlichen Gang auf, wobei ein möglichst vollständiges Vorgehen versucht wird. Dabei werden alle Staaten nach dem gleichen (länderkundlichen) Schema behandelt: Natur, Bevölkerung, Wirtschaft, in manchen Fällen auch Aspekte der Verstädterung. Entweder am Anfang oder am Ende des Buches finden sich jeweils zusammenfassende Kapitel, die sich gelegentlich auch mit aktuellen Problemen beschäftigen (Ausnahme: *Nathan* 1962). *Nathan* und *Hachette* (1963) stellen die Bevölkerung (hier auch *Hâtier* 1961a) und den Naturraum am Anfang für alle Länder gemeinsam dar und gehen daher im weiteren Verlauf selten auf diese Aspekte ein.

Der Schwerpunkt liegt bei allen Verlagen auf wirtschaftlichen Aspekten. *Hachette* und *Bordas* (1965) sprechen auch Europa in der Welt an und integrieren außerdem ein bzw. zwei Kapitel, die eine Synthese aller Länder darstellen. Die Länder werden isoliert voneinander behandelt und zwischenstaatliche Beziehungen in allen Lehrwerken so gut wie nicht thematisiert. Lediglich *Nathan* beschäftigt sich vereinzelt mit internationalen Beziehungen (z.B. der Niederlande). Auch Aspekte der Innenpolitik kommen gelegentlich vor (z.B. *Nathan*: Belgien).

Die Lehrwerke aller Verlage für die *Troisième* erarbeiten Frankreich ebenfalls nach dem länderkundlichen Schema. Dabei fällt auf, dass in allen Lehrwerken der Naturraum einen ganz bedeutenden Platz einnimmt (jeweils mindestens ein Drittel des Seitenumfangs!). Auch Aspekte der Wirtschaft werden thematisiert und nehmen ein Viertel bis ein Drittel des Raumes ein. Die anderen Aspekte des länderkundlichen Schemas (Bevölkerung, Kommunikationswege, Verstädterung, Handel und Tourismus) werden dabei vergleichsweise nur geringfügig berührt. Elemente zwischenstaatlicher Beziehungen werden bei *Nathan* (1963: zehn Seiten!) und *Bordas* (1964: ein Kapitel) berücksichtigt. Bei der Behandlung der weiteren frankophonen Staatengruppen und Territorien werden in erster Linie der Naturraum und wirtschaftliche Aspekte thematisiert. Zwischenstaatliche Beziehungen werden kaum angesprochen; lediglich in den Lehrwerken von *Hachette* (1961b: sechs Seiten) und *Bordas* (im Kapitel *L'apport des Européens*) ist eine Thematisierung feststellbar.

### 3.2 Themen statt Länder in den späten siebziger Jahren

Alle Lehrwerke für die *Quatrième* beschäftigen sich zunächst hinsichtlich ganz Europa mit dem Naturraum (bei *Bordas* 1979 und *Nathan* 1983 wird darüber hinaus jeweils in einem separaten Kapitel Frankreich erarbeitet), der Bevölkerung, der politischen Gliederung und den Wirtschaftssystemen. Es folgen bei *Nathan* und *Bordas* allgemeine Aspekte zur EG. Anschließend werden die vier im Lehrplan vorgegebenen Themenbereiche erarbeitet. Hier gehen die einzelnen Lehrwerke unterschiedlich vor:

In Bezug auf die Industrie beschäftigt sich *Bordas* unter den Gesichtspunkten Politik, Verstädterung, Industrie, Küstengebiet, Alltag der Menschen mit der Rheinschiene. Auch *Nathan* widmet sich nur der Rheinschiene. *Colin-Hachette* (1979) thematisiert neben der Rheinschiene außerdem das Ruhrgebiet, die Nordsee sowie Industrieregionen Polens und der Deutschen Demokratischen Republik. Bei *Hâtier* (1979) wird in diesem Zusammenhang nicht die Rheinschiene sondern die Nordsee und London erarbeitet.

Alle vier Verlage beschäftigen sich beim Themenbereich Landwirtschaft mit der Poebene. Darüber hinaus wird bei *Hâtier* noch die Pannonische Ebene besprochen. *Colin-Hachette* thematisiert neben der Poebene die Ebene des nördlichen Mitteleuropa (Deutschland/Polen) sowie die Ebene Südenglands.

Bezüglich des Tourismus wählen alle Lehrwerke zunächst das Mittelmeer. Darüber hinaus werden auch die Alpen besprochen (*Hâtier*, *Colin-Hachette*).

Schließlich wird noch die Verstädterung anhand der Entwicklung Londons diskutiert. *Colin-Hachette* bespricht darüber hinaus noch weitere Formen der Verstädterung und integriert eine Erarbeitung Roms und der so genannten *villes nouvelles*.

Nur gelegentlich werden zwischenstaatliche Beziehungen angesprochen. *Bordas* fügt in die Themenbereiche Rheinschiene, Poebene und London Aspekte des Alltags der dort lebenden Menschen ein. Bis auf *Bordas* beinhalten alle Lehrwerke einen Abschnitt zu den Regionen Frankreichs.

Alle Schulbücher zur *Troisième* gehen bezüglich Frankreich nach dem länderkundlichen Schema vor. Naturraum, Bevölkerung, Wirtschaft, Gesellschaft, Verstädterung sind die behandelten Themenbereiche. Darüber hinaus werden in einem kurzen Kapitel die zwischenstaatlichen Beziehungen genannt. Aspekte des Tourismus sind nur selten vorhanden (*Hâtier* 1980). Übersee-Frankreich wird bei *Nathan* (1980), *Colin-Hachette* (1980) und *Bordas* (1980) thematisiert. Bei der Behandlung der EG nehmen alle vier Lehrwerke Aspekte der Demographie und der Wirtschaft auf. *Bordas* integriert darüber hinaus Entwicklung und aktuelle Probleme der EG (hier auch *Nathan*), *Hâtier* politische Aspekte und eine Darstellung der Wirtschaft einzelner Staaten (Großbritannien, Deutschland, Beneluxstaaten und Italien).

Die USA und die UdSSR werden in allen Lehrwerken unter den gleichen Gesichtspunkten analysiert: Naturraum, Bevölkerung und Gesellschaft, Politik, Wirtschaft(skraft), Vergleich der Außenbeziehungen. *Hâtier* beschäftigt sich darüber hinaus noch mit Japan und China.

### 3.3 Die Zweiteilung Europas Mitte der achtziger Jahre

Alle vier Lehrwerke zur *Quatrième* beschäftigen sich gleichermaßen in einer Gesamtschau mit dem geographischen Raum Europa. Dabei berücksichtigen sie folgende Gesichtspunkte: Naturraum, Bevölkerung, Verstädterung und Verkehrswege. Darüber hinaus werden im allgemeinen Teil die politische Gliederung (*Hâtier* 1988 und *Nathan* 1988), der Alltag der Menschen bzw. gesellschaftliche Aspekte (*Hâtier*), Wirtschaftsregionen (*Nathan* und *Bordas* 1988) und regionale Disparitäten (*Hachette* 1988) thematisiert.

Anschließend werden insgesamt acht Staaten Europas angesprochen. In allen Lehrwerken ist das Hauptthema die Wirtschaft(sstruktur). Darüber hinaus werden thematisiert:

- bei der BRD: Naturraum (*Hâtier*), Bevölkerung bzw. gesellschaftliche Aspekte (*Hâtier*, *Hachette* und *Bordas*), Entwicklung (*Nathan*), Raumplanung (*Bordas*);
- bei Großbritannien: Naturraum (*Hachette* und *Bordas*), Bevölkerung bzw. gesellschaftliche Aspekte (*Hâtier*, *Hachette*, *Nathan*), Verstädterung (*Nathan* und *Hachette*), Rolle als Weltmacht (*Hachette*);
- bei Italien: Naturraum (*Hachette* und *Bordas*), Nord-Süd-Kontrast (*Nathan*), Tourismus (*Hachette*), Handel(sbeziehungen) (*Bordas*);
- bei Spanien: Naturraum (*Bordas*), Bevölkerung (*Hâtier* und *Bordas*), Tourismus (*Hâtier* und *Nathan*);
- bei der Deutschen Demokratischen Republik: Bevölkerung (*Hachette* und *Bordas*), politische Aspekte (*Hachette*),
- für Polen: Bevölkerung (alle Verlage)
- für die Tschechoslowakei: Bevölkerung (*Hâtier* und *Bordas*);
- bei Ungarn: Bevölkerung (*Hâtier* und *Nathan*), Politik, Verstädterung (*Bordas*).

In allen Lehrwerken findet sich außerdem eine Darstellung der EG und des RGW sowie ein Vergleich der Außenbeziehungen. Am Ende wird Europas Platz in der Welt angesprochen.

In der *Troisième* beinhaltet keines der Lehrwerke ein spezielles Kapitel zu Europa. In allen findet sich allerdings eine Einheit *La France dans la CEE et dans le monde*<sup>48</sup>. Bezüglich Frankreich beschäftigen sich alle Lehrwerke nach dem länderkundlichen Schema mit Naturraum, Bevölkerung, Wirtschaft und regionaler Diversität im Rahmen der Raumordnung. Bei der Darstellung aller Regionen wird stets die wirtschaftliche Komponente anvisiert. Interdependenzen zwischen den Regionen lassen sich nicht bzw. kaum herauslesen.

Jeweils für sich alleine, aber unter den selben Gesichtspunkten, werden die USA und die UdSSR betrachtet: Naturraum, Bevölkerung, Politik, Wirtschaft und die Frage nach ihrer jeweiligen Rolle als Weltmacht (Aspekte der zwischenstaatlichen Beziehungen).

---

<sup>48</sup> „Frankreich in der EG und in der Welt.“

### 3.4 Die exemplarische Behandlung einzelner Staaten an der Schwelle zum Jahr 2000

Bei der Behandlung Europas haben alle Lehrwerke die neuen Lehrpläne übernommen. Daher besitzen alle vier Schulbücher für die *Quatrième* einen allgemeinen Teil zu Europa. Dabei geht es um Bevölkerung, Naturraum, Politik und Aspekte der Verstädterung (die letzten beiden Themenbereiche nicht bei *Hachette* 1998). Es folgt die Behandlung fünf europäischer Staaten:

Bei der Behandlung Großbritanniens wird bei *Bordas* (1998) die Frage nach der Rolle als Großmacht gestellt, der Dynamismus und die regionalen Unterschiede diskutiert und der Lebensalltag in Schottland angesprochen. *Hâtier* (1998) beschäftigt sich mit der politischen Gliederung, den internationalen Beziehungen, der Verstädterung am Beispiel Londons, des Lebens in London sowie der Wirtschaft. *Hachette* reduziert die Behandlung des Staates auf die Bereiche Identität (Naturraum, Bevölkerung, Lage), London und ein paar Aspekte der Wirtschaft. *Nathan* (1998) thematisiert die internationalen Beziehungen und die Raumordnung sowie die Veränderungen Londons.

In Bezug auf Deutschland thematisiert *Bordas* die Lage sowie die Grundlagen der Macht, statistische Angaben, das Rheinland, die Veränderungen in Ostdeutschland und Berlin. *Hâtier* beschäftigt sich mit dem Naturraum und der aktuellen politischen Situation, der Bevölkerung („82 millions d'Allemands“) sowie der Industrie („Géant économique“). *Hachette* fügt den Themen von *Hâtier* lediglich Berlin hinzu und verringert den politischen Anteil. *Nathan* reduziert die Erarbeitung auf die Bevölkerung, die Wiedervereinigung und die dadurch aufgetretene regionale Disparität („les trois Allemagnes“).

Bei der Behandlung Russlands werden in allen Lehrwerken die politischen Veränderungen, die Bevölkerung, der Naturraum und die regionale Diversität und Disparität thematisiert. *Hâtier* integriert darüber hinaus ein Kapitel zur Wirtschaft, *Hachette* ein Dossier zum Alltag in Sibirien.

Für Spanien und Italien werden die Wirtschaft, der Dynamismus und die räumlichen Disparitäten thematisiert. *Hâtier* ergänzt zwei Kapitel zum Tourismus (Venedig; Mittelmeerküste), *Nathan* die Verstädterung in Italien.

Hinsichtlich der Behandlung Frankreichs gehen alle Lehrwerke nach den Themenbereichen Naturraum, Bevölkerung, regionale Disparitäten und Raumordnung vor. Anschließend werden die verschiedenen Regionen dargestellt. Hier wird etwa die Hälfte des Seitenumfangs für wirtschaftliche Aspekte verwendet. Außer einem Einstiegskapitel, das sich mit der Öffnung nach Europa hin (*Bordas* und *Hâtier*) beschäftigt, lassen sich aber keine Hinweise auf die Behandlung zwischenstaatlicher Beziehungen finden.

Die Lehrwerke für die *Troisième* beschäftigen sich sehr intensiv mit Aspekten der Geopolitik. Darüber hinaus werden für die verschiedenen Großmächte folgende Themen behandelt:

- bezüglich der USA der Naturraum, die Bevölkerung und die Wirtschaft, im Schulbuch von *Nathan* (1999) außerdem internationale Beziehungen; bei *Hachette* (1999) Aspekte der Verstädterung;
- in Bezug auf Japan neben der Wirtschaft gesellschaftliche Aspekte (Bevölkerung, Alltag usw.), darüber hinaus bei *Nathan* und *Hachette* der Naturraum, Fragen der Raumordnung

sowie internationale Verflechtungen, bei *Bordas* (1999) die Umweltproblematik der Inseln;

- für die EU die politische Dimension und die Wirtschaft, außerdem bei *Hâtier* (1999) regionale Disparitäten und Aspekte der Entstehung sowie aktuelle Problembereiche, bei *Nathan* und *Bordas* die Interdependenz der Staaten und der globale Einfluss Europas.

Bei der anschließenden Behandlung Frankreichs wird in allen Lehrwerken vor allem die Wirtschaft angesprochen. Darüber hinaus finden sich bei *Bordas* zwölf Seiten zum Thema „Frankreich in Europa und in der Welt“ (*La France en Europe et dans le monde*), bei den anderen Verlagen jeweils ein Abschnitt zu Frankreich als europäischer und als Weltmacht („*La France, puissance européenne et mondiale*“; bei *Hachette* und *Hâtier* je 16 Seiten, bei *Nathan* sogar 26 Seiten!).

### 3.5 Verifizierung von These 1

Alle Verlage haben eine mehr oder weniger parallele Umsetzung der Lehrpläne vorgenommen. Im Laufe der Jahrzehnte hat sich zwar die isolierte Darstellung einzelner Staaten nicht wesentlich verändert. Nachdem aber in den sechziger Jahren nur bei *Hachette* (1961a, 1961b) und *Bordas* (1964, 1965) länderübergreifende Aspekte thematisiert werden, ist dies von den Lehrplänen 1977/78 praktisch bereits vorgegeben und von den jeweiligen Verlagen umgesetzt. Ende der achtziger Jahre werden zwar allgemeine Aspekte Europas gemeinsam betrachtet, dann aber die behandelten Staaten isoliert erarbeitet. Auch bezüglich Frankreich wird der länderübergreifende Aspekt nur gestreift. Am Ende der neunziger Jahre ändert sich dies für die *Quatrième* nur insofern, als Frankreich nun innerhalb der Behandlung Europas besprochen wird. In der *Troisième* wird Europa als Einheit thematisiert. Es finden sich also heute mehr Themen, die eine integrierte oder zumindest vernetzte Betrachtung ermöglichen sollen und auf ein verstärkt miteinander handelndes Europa schließen lassen.

Tatsächlich ist seit 1960 eine Verschiebung der Themen zu erkennen. Das länderkundliche Schema der sechziger Jahre wurde in den späten siebziger Jahren von einem thematischen Ansatz abgelöst, an dem allerdings nicht festgehalten wurde. Ende der achtziger Jahre wurde eine bewusste Zweiteilung Europas mit der exemplarischen Behandlung einzelner Staaten favorisiert. Heute ist ein regional-thematischer Ansatz zu erkennen, der exemplarisch anhand einzelner Staaten bzw. Staatenkomplexen eingesetzt wird.

Da in These 1 behauptet wurde, dass die älteren Lehrwerke nach dem Prinzip des länderkundlichen Gangs und Schemas vorgehen, während die neueren Lehrwerke eine exemplarische Arbeit mit Problemen und Themenfeldern vorsehen, ist die These verifiziert.

#### 4. DER UMFANG DER BEHANDLUNG FRANKREICHS UND EUROPAS IN DEN LEHRWERKEN DER *QUATRIÈME* UND *TROISIÈME*

In diesem Kapitel geht es darum, festzustellen, welche Länder Europas wie häufig und wie umfangreich behandelt werden. Die für die quantitative Kurzanalyse ausgesuchte Methode ist die Auszählung der die einzelnen Staaten betreffenden Seitenzahlen. Aus Gründen der Vergleichbarkeit ist es hier nötig, etwas differenzierter vorzugehen. Bereits in den Lehrplänen wurde festgestellt, dass bis in die achtziger Jahre hinein die Behandlung Frankreichs und Europas strikt separat auf verschiedenen Klassenstufen stattfand. Dies führt dazu, dass jeweils ein ganzes Lehrwerk Europa und eines Frankreich gewidmet ist. Der Seitenumfang für einzelne Staaten innerhalb eines Jahres wird – verglichen mit Frankreich innerhalb des folgenden Jahres – immer geringer sein. Ebenso wird der Seitenumfang für die Behandlung Frankreichs und Europas insgesamt immer ähnlich ausfallen. Für die jüngere Zeit ist zu berücksichtigen, dass in der *Troisième* neben Frankreich noch die USA und die UdSSR behandelt werden. Deshalb stehen Europa in der *Quatrième* insgesamt mehr Seiten zur Verfügung als Frankreich in der *Troisième*.

Ein quantitativer Vergleich der beiden geographischen Räume in früheren Jahren wird deshalb keine wesentlichen Erkenntnisse mit sich bringen. Es bietet sich vielmehr an, für jede Lehrwerkgeneration eine andere Perspektive der Analyse zu wählen. Für die Lehrwerke der *Quatrième* der sechziger Jahre werden die behandelten Staaten zusammengestellt. Anschließend wird innerhalb des thematischen Vorgehens der späten siebziger Jahre der Umfang der Behandlung Europas und Frankreichs analysiert. Für das Ende der achtziger Jahre liegt der Fokus auf den Staatenbünden; Ziel ist dabei, die Bedeutung der einzelnen Länder und Staatenbünde zu definieren.

Für die *Troisième* werden für die Lehrwerke seit 1977/78 der Anteil Frankreichs und anderer Gebiete (EG/EU, USA, UdSSR, Japan, China) dargestellt. Schließlich wird für die aktuellen Lehrwerke eine einheitliche Analyse durchgeführt, in der sowohl für die *Quatrième* als auch für die *Troisième* der Anteil Europas und Frankreichs verglichen wird.

##### 4.1 Die in den Lehrwerken der sechziger Jahre behandelten Länder Europas

Die einzelnen Verlage haben in den sechziger Jahren unterschiedliche Aufteilungen des europäischen Raums vorgenommen. Tab. 7 gibt dabei nicht die in den Lehrwerken vorkommenden Reihenfolgen wieder, sondern stellt eine vom Verfasser entworfene Zusammenstellung dar.

Es fällt auf, dass alle Lehrwerke fast alle Staaten Europas behandeln. Lediglich die Kleinststaaten werden stets ignoriert. Es wird versucht, die größtmögliche Vollständigkeit zu erlangen. Dabei wird Europa in den jeweiligen Lehrwerken sehr unterschiedlich aufgeteilt. Manche Bezeichnungen (Nordwesteuropa, Osteuropa, Balkanhalbinsel usw.) werden recht uneinheitlich verwendet.

Tab. 7: Seitenumfang der Staaten Europas in der *Quatrième* in den sechziger Jahren

	<i>Bordas</i>	<i>Hachette</i>	<i>Hâtier</i>	<i>Nathan</i>
Seitenzahlen insgesamt	n=312	n=236	n=218	n=253
Allgemeine Aspekte Europas <sup>(1)</sup>	45	30	30	57
Nordwesteuropa (Allg. Teil) <sup>(2)</sup>		8	7	10,25
Britische Inseln	Allg.: 8,75 GB: 10 IRL: 1,25	Allg.: 2 GB: 18 IRL: 2	Allg.: 6 GB: 12 IRL: 2	GB: 19 IRL: 1,75
Beneluxstaaten	Allg.: 0,5 NL: 9 B: 9 L: 0,5	Allg.: 8,5 NL: 2 B: 2 L: 1,5	Allg.: 0,5 NL: 8 B: 6,75 L: 0,75	Allg.: 5 NL: 3,75 B: 3,25
Nordeuropa	Allg.: 8 IS: 1,25 DK: 4 N: 4,75 S: 4,5 SF: 4,25	Allg.: 8,5 IS: 1 DK: 1 N: 2 S: 2 SF: 1,5	Allg.: 9,5 IS: 0,75 DK: 2 N: 2 S: 2 SF: 0,75	Allg.: 6,75 IS: 0,25 DK: 1 N: 1,25 S: 1,25 SF: 1,25
<i>L'Europe centrale et orientale</i> <sup>(3)</sup>	11	10	8	9 <sup>(4)</sup>
Alpenstaaten	Allg.: 0,5 CH: 5,25 A: 5,25	Allg.: 2 CH: 4 A: 4	Allg.: 8 CH: 4 A: 3	Allg.: 4,5 CH: 4 A: 2,5
Deutschland	Allg.: 13 D: 11 DDR: 6	Allg.: 10 D: 4 DDR: 2	Allg.: 10 D: 6 DDR: 5	Allg.: 1 D: 20 DDR: 2,25
Polen / Tschechoslowakei	PL: 10 CS: 9	PL: 8 CS: 6	Allg.: 4,75 PL: 1,5 CS: 1,5	Allg.: 4,25 PL: 2 CS: 2,5
Donaustaaten <sup>(5)</sup>	Allg.: 0,5 H: 7 RO: 4,25	H: 4 RO: 6	Allg.: 7,25 H: 0,25 RO: 0,25 BG: 0,25	Allg.: 3,5 H: 1 RO: 2,25 YU: 3,5 BG: 1
Mittelmeerländer (Allg. Teil)	9	8	8	
Iberische Halbinsel	Allg.: 4,25 E: 5,75 P: 2	Allg.: 2,5 E: 3,5 P: 2	Allg.: 2,5 E: 4 P: 1,5	Allg.: 2,75 E: 3,75 P: 1,5
Italien	24	16	16	20
Balkanhalbinsel <sup>(6)</sup>	Allg.: 6,5 GR: 2 TR: 1 AL: 1 CY: 0,5 YU: 9 BG: 1,75	Allg.: 4,75 GR: 2 TR: 0,75 AL: 0,75 YU: 4 BG: 1,5	Allg.: 3,5 GR: 1,75 TR: 0,75 AL: 0,25 YU: 1,75	Allg.: 6 GR: 2,5 TR: 0,25 AL: 0,25
UdSSR	50	40	28	39

Die Staaten werden mit den (damals) international gebräuchlichen Kfz-Länderkennzeichen bezeichnet.

- (1) = Naturraum usw.; *Bordas*, *Hâtier*: Europa und die UdSSR gemeinsam; *Hachette*, *Nathan*: Europa bis zum Ural. Bei *Bordas* außerdem: *L'Europe dans le monde*.
- (2) = Britische Inseln und Beneluxländer; *Hâtier* bezeichnet sie als „*La Mer du Nord*“. Bei *Nathan* werden die Britischen Inseln, die Beneluxstaaten und Westdeutschland unter dem Begriff Westeuropa zusammengefasst und im allgemeinen Teil gemeinsam behandelt.
- (3) = beide Deutschland, Polen, die Tschechoslowakei, die Schweiz, Österreich, Ungarn und Rumänien. *Bordas* verwendet die Bezeichnung *Europe centrale*. *Hachette* spricht von *L'Europe centrale et danubienne* und fügt die Länder Jugoslawien und Bulgarien hinzu.
- (4) Nur Osteuropa inkl. Ostdeutschland.
- (5) Bei *Hachette* werden die Donaustaaten nicht spezifisch ausgewiesen oder definiert.
- (6) Falls nicht anders angegeben: Griechenland, europäischer Teil der Türkei, Albanien, Jugoslawien, Bulgarien. *Nathan* bezeichnet diese Länder als „Osteuropäische Mittelmeerländer“.

Einzelne Staaten erhalten in allen Lehrwerken eine recht ausführliche Behandlung. Dies trifft zu auf Großbritannien, Westdeutschland<sup>49</sup> und Italien. Von den ostmitteleuropäischen Staaten erhält in der Regel Polen die meiste Aufmerksamkeit. Jugoslawien wird von *Bordas* (1965) in einem großen Umfang thematisiert, der in diesem Lehrwerk auch von Polen und der Tschechoslowakei erreicht wird. Das Lehrwerk von *Bordas* ist das umfassendste, wenn man den Umfang für jedes einzelne Land vergleicht; es ist aber auch bezüglich der Seitenzahlen insgesamt das umfangreichste. Die UdSSR hat jeweils einen vergleichsweise – unerwartet – geringen Anteil, der zwischen 12,8 Prozent und 17 Prozent schwankt.

Den Lehrwerken der sechziger Jahre liegt ein isoliertes Nationenkonzept zugrunde, das nur für den Naturraum Zusammenhänge erkennen lässt. Das übergeordnete Prinzip ist geprägt von der Erwähnung fast aller Staaten. Europa wird als eine vollständige Einheit angesehen. Die Behandlung der UdSSR im selben Kontext ist irreführend – der europäische Naturraum endet zwar in allen Lehrwerken am Ural, der Staat UdSSR ist aber nicht Bestandteil des politischen Europa.

Insgesamt kann man feststellen, dass der westliche Teil Europas mehr Raum einnimmt. Dies liegt zum einen schon daran, dass der größere Teil der europäischen Staaten diesem Gebiet des Kontinents zuzuordnen ist. Zum anderen ist aber auch der Seitenumfang, der den einzelnen Staaten des östlichen Europa zugeteilt wird, immer geringer als der für die westlichen Staaten.

**Tab. 8: Umfang der länderübergreifenden Themen in den Lehrwerken der *Quatrième* der siebziger Jahre**

	<i>Bordas</i>		<i>Hachette</i>		<i>Hâtier</i>		<i>Nathan</i>	
	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %	absolut	in %
<b>Gesamtumfang</b>	312	100	236	100	218	100	253	100
<b>Allg. länderübergreifender Teil</b>	107	34,3	98,5	37,9	105	48,2	110	43,5

Die regionale Aufteilung Europas erlaubt eine recht hohe Anzahl an Seiten, die eine gemeinsame Behandlung der Staaten zum Inhalt hat. So schwankt der Anteil der länderübergreifenden Teile zwischen einem Drittel (*Bordas*) und fast der Hälfte (*Nathan* 1962) der zur Verfügung stehenden Seiten. Der Rest ist jeweils einzelnen Staaten gewidmet, die isoliert voneinander betrachtet werden. Allerdings darf der recht hohe Anteil an gemeinsamen, länderübergreifenden Aspekten nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich dabei meist um Themen wie z.B. Naturraum oder Bevölkerung handelt, bei denen eine Interdependenz trotz gemeinsamer Erarbeitung nicht unbedingt gegeben ist. Auch hier ist ein isoliertes Vorgehen möglich.

<sup>49</sup> Die Verlage *Hachette* und *Hâtier* bilden bezüglich Westdeutschland eine Ausnahme, da sie den Schwerpunkt auf eine gemeinsame Betrachtung beider Deutschland legen.

## 4.2 Das thematische Vorgehen in den Lehrwerken der *Quatrième* am Ende der siebziger Jahre

Bereits für die sechziger Jahre konnte festgestellt werden, dass die Aufteilung Europas recht uneinheitlich durchgeführt wird. Dies setzt sich in den siebziger Jahren fort, wobei hier erschwerend hinzukommt, dass der Lehrplan ein thematisches Vorgehen vorsieht, was von allen Verlagen umgesetzt wurde. Innerhalb der Themen ist aber eine Aufteilung in Ost und West (entsprechend der politischen Einteilung Europas zur damaligen Zeit) ersichtlich und daher eine Zuordnung möglich. Außerdem können weitere Kategorien zusammengestellt werden: zwei politische Kategorien, die EG und der RGW; eine Gegenüberstellung von Ost und West; der Bezug Europa – USA – UdSSR; Frankreich und Region; eine allgemeine Darstellung Europas. Aufteilungen wie z.B. Westeuropa, Nordeuropa, Mitteleuropa, Osteuropa, Mittelmeerländer usw. treten in den Lehrwerken der späten siebziger Jahre für die *Quatrième* nicht auf (Tab. 9).

**Tab. 9: Umfang der Staatenbünde und Themen der *Quatrième* (LP 1977/78)**

	<i>Bordas</i>	<i>Colin-Hachette</i>	<i>Hâtier</i>	<i>Nathan</i>
	1979	1979	1979	1983
<b>Seitenzahlen insgesamt</b>	89	84	98	112
<b>Europa allgemein</b>	40	28	38	32
<b>Landwirtschaft in Europa</b>	Insg.: West: 6	Insg.: 8 West: 5 Ost: 1	Insg.: 12 West: 6 Ost: 6	Insg.: 10 West: 8
<b>Industrie in Europa</b>	Insg.: West: 8	Insg.: 12 West: 8 Ost: 2	Insg.: 12 West: 12	Insg.: 10 West: 8
<b>Tourismus in Europa</b>	Insg.: West: 8	Insg.: 8 West: 6	Insg.: 10 West: 8	Insg.: 10 West: 6
<b>Verstädterung in Europa</b>	Insg.: West: 8	Insg.: 8 West: 6	Insg.: 6 West: 6	Insg.: 10 West: 8
<b>Gegenüberstellung „Ost-West“</b>	4	2	4	4
<b>EG</b>	6	4	6	8
<b>RGW</b>		2		
<b>Europa, die USA und die UdSSR</b>				2
<b>Frankreich</b>	6	12	10	28

Insg. = allgemeine Einführung, die in der Aufteilung West/ Ost nicht berücksichtigt wird bzw. ihr nicht zugeordnet werden konnte.

Zunächst kann man feststellen, dass ein großer Teil aller Lehrwerke jeweils einer allgemeinen Einführung gewidmet ist (zwischen 28,6 Prozent und 44,9 Prozent), die ohne Rücksicht auf Zugehörigkeit zu einem Staatenbund oder Landesgrenzen Europa in seiner Gesamtheit betrachtet.

Im weiteren Verlauf werden die thematischen Vorgaben des Lehrplans erfüllt. Es machen allerdings lediglich zwei Verlage (*Colin-Hachette* 1979 und *Hâtier* 1979) von dem Angebot Gebrauch, Beispiele aus dem östlichen Europa für die Ausgestaltung der Themen zu wählen. *Colin-Hachette* beschäftigt sich im allgemeinen Teil zur Landwirtschaft mit der nordeuropäischen Ebene und bei der Industrie mit den Industrieregionen in Ostdeutschland und Polen.

Darüber hinaus wird hier auch – als einzigem Lehrwerk – der RGW direkt thematisiert. *Hâtier* geht im Rahmen der Landwirtschaft sehr stark auf die Pannonische Ebene ein, obwohl – oder gerade weil? – im selben Lehrwerk auch die Poebene ausführlich dargestellt wird.

Alle Verlage stellen die EG dem RGW gegenüber. Insgesamt liegt allerdings der Schwerpunkt der Behandlung der Themen eindeutig auf dem Gebiet der EG. *Nathan* (1983) greift darüber hinaus noch kurz die USA und die UdSSR im Vergleich auf. In allen Lehrwerken wird außerdem auch Frankreich – in unterschiedlich starker Ausprägung (6,7 Prozent bei *Bordas* 1979 und bis zu 25 Prozent bei *Nathan*) – bearbeitet. Besonders auffällig ist hier ebenfalls das *Nathan*-Lehrwerk, das Frankreich insgesamt 28 Seiten zugesteht, was einem Viertel des Gesamtumfangs entspricht (fast ebenso viel wie für die allgemeine Darstellung Europas).

In den siebziger Jahren liegt auf der Stufe der *Quatrième* trotz thematischen Vorgehens ein Konzept eines Europa der Staatenbünde zugrunde. Innerhalb dieser Staatenbünde (EG – RGW) existiert allerdings kein Europa der Nationen. Frankreich wird separat behandelt, wobei *Nathan* mit einem recht hohen Anteil Frankreichs etwas aus der Reihe fällt. Er könnte daher als stark national geprägt bezeichnet werden.

#### 4.3 Die Staatenbünde der achtziger Jahre

In den achtziger Jahren verschwindet die thematische Aufteilung und es kommt tatsächlich zur Aufteilung in West- und Osteuropa. In den Lehrwerken dieser Zeit lässt sich daher schon eher eine Zuordnung zu einem Staatenbund sowie eine gezielte Auswahl und Schwerpunktleistung feststellen (Tab. 10):

Tab. 10: Thematische Aufteilung der Lehrwerke in den achtziger Jahren

	<i>Bordas</i>	<i>Hachette</i>	<i>Hâtier</i>	<i>Nathan</i>
	1988	1985	1985	1985
Seiten insgesamt	166	172	136	138
Europa allgemein	38	66	50	48
EG	10	12	8	6
Westeuropa	Allg.: 6 GB: 10 D: 10 I: 10 E: 10	Allg.: 4 GB: 12 D: 12 I: 10 E: 4	Allg.: 2 GB: 14 D: 14 I: 6 E: 8	Allg.: 4 GB: 12 D: 12 I: 8 E: 8
RGW	6	2	4	4
Osteuropa	Allg.: 4 DDR: 8 PL: 10 H: 10 CS: 10	Allg.: 4 DDR: 10 PL: 10 H: 2 CS: 2	Allg.: 2 DDR: 8 PL: 8 H: 4 CS: 4	Allg.: 2 DDR: 4 PL: 4 H: 4 CS: 2
Gegenüberstellung „Ost-West“	6	2		4
<i>L'Europe et le monde</i>	2	4		
Landwirtschaft in Europa	5			4
Industrie in Europa	3			4
Tourismus in Europa	2			
Verstädterung in Europa				8

Alle vier Lehrwerke besitzen einen recht umfangreichen allgemeinen Teil (28,9 Prozent bis 46,4 Prozent), der ganz Europa als Einheit betrachtet. Hier wird auch auf die Industrie, die Landwirtschaft und den Tourismus in Europa eingegangen.

In allen Lehrwerken werden in zwei weiteren Abschnitten die EG und der RGW erarbeitet. Alle lassen eine eindeutig ausführlichere Behandlung des Westens erkennen, wobei *Bordas* (1988) im Seitenumfang die geringste Differenz zwischen EG (und den entsprechenden westlichen Ländern) und RGW (und den entsprechenden östlichen Ländern) aufweist. Deutlicher sind da *Hachette* (1988) und *Hâtier* (1988). Am stärksten klappt die Schere allerdings bei *Nathan* (1988) auseinander.

Interessant ist auch die Schwerpunktsetzung innerhalb des jeweiligen Staatenbundes. Während *Bordas* einen recht einheitlichen Umfang pro Land aufweist (nur die DDR erhält zwei Seiten weniger), werden bei *Hachette* Spanien, Ungarn und die Tschechoslowakei nur in Kurzdossiers behandelt. Auch *Hâtier* und *Nathan* machen Abstufungen zwischen den jeweiligen zwei bedeutendsten Staaten (Großbritannien und Deutschland im Westen gegenüber Polen und Deutschland im Osten).

In den achtziger Jahren fällt demnach bezüglich der Behandlung Europas in der *Quatrième* auf, dass der westliche, in der Regel als EG oder Westeuropa bezeichnete Teil vom Seitenumfang her bevorzugt behandelt wird. Während die Lehrwerke von 1979 aber ganz im Sinne der Lehrpläne eher ein länderübergreifend thematisches Vorgehen aufweisen (und hier ein eher exemplarischer Ansatz sichtbar wird), weicht dieser Ansatz in den achtziger Jahren einem am länderkundlichen Gang orientierten, isolierten Vorgehen innerhalb eines Staatenbundes. Im Vergleich zur vorgehenden Lehrwerkgeneration hat Frankreich in den achtziger Jahren überhaupt keine Bedeutung in der *Quatrième*.

#### 4.4 Der Anteil Frankreichs und anderer geographischer Räume in den Lehrwerken der *Troisième* seit den siebziger Jahren

Bei der Betrachtung des Seitenumfangs Frankreichs ist es wichtig, die Seiten, in denen eine Interdependenz Frankreichs in Titel und Inhalt erkennbar wird, separat auszuweisen. Nur dadurch wird die Bedeutung der Interdependenz im Verhältnis zum Gesamtumfang deutlich. Neben Frankreich werden seit 1980 stets die USA, meist die UdSSR und außerdem teilweise die EG/ EU, Japan und China behandelt (siehe Tab. 11).

Der Anteil Frankreichs (Spalte 1 und 2) ist stets höher als der Anteil jedes einzelnen anderen Staates (Ausnahme: *Hâtier* 1999). Bei *Hachette* und *Hâtier* steigt der Anteil der Behandlung Frankreichs in Europa bzw. der Welt im Laufe der Jahre an, bei *Bordas* und *Nathan* sinkt der Anteil zwischen 1980 und 1999 leicht ab. Europa wird zwar 1989 nicht thematisiert (Ausnahme: *Bordas*), der Umfang der Behandlung steigt aber trotzdem zwischen 1980 und 1999 stark an (außer bei *Hachette*). Der Umfang der USA bleibt dagegen in etwa gleich. Auch hier bildet der Verlag *Hachette* eine Ausnahme; hier steigt sowohl die Behandlung der USA als auch die der UdSSR 1989 auf das doppelte an, während die EG überhaupt nicht mehr vertreten ist.

Die Behandlung der UdSSR, die als Großmacht seit Ende der sechziger Jahre neben den USA stets berücksichtigt wurde, entfällt seit Inkrafttreten der neuesten Lehrpläne und Lehrwerke, weil sie bereits in der *Quatrième* behandelt wird.

Tab. 11: Seitenumfang der behandelten Staaten auf der Stufe der *Troisième* seit 1980

		n =	Frankreich	Frankreich und Europa bzw. die Welt	EG/ EU	USA	UdSSR	Japan <sup>(1)</sup>
<i>Bordas</i>	1980	96	42	-	8	21	21	-
	1989	152	88	12	2	25	25	-
	1999	168	36	8	24	30	-	22
<i>Hachette</i>	1980	150	72	6	24	22	22	-
	1989	172	74	10	-	42	44	-
	1999	160	26	16	22	26	-	22
<i>Hâtier</i>	1980	154	40	-	12	20	30	6
	1989	160	94	6	-	30	30	-
	1999	146	14	12	22	26	-	20
<i>Nathan</i>	1980	106	50	12	6	18	20	-
	1989	158	90	12	-	28	28	-
	1999	198	24	16	20	22	-	16

(1) Bei *Hâtier* 1980 finden sich außerdem noch 8 Seiten zu China.

Der prozentuale Anteil Frankreichs am Inhalt der Lehrwerke ist heute am niedrigsten. Die integrierte Behandlung der eigenen Nation ist im Verhältnis dazu angestiegen (außer bei *Bordas*; und bei *Nathan* im Vergleich zu 1980). Der Anteil Europas hat bis heute stark zugenommen (außer bei *Hachette*, wo eine leichte Senkung zu verzeichnen ist).

#### 4.5 Der Umfang der Behandlung Frankreichs und Europas in den aktuellen Lehrwerken für die *Quatrième* und die *Troisième*

Eine eventuell vorhandene Europaorientierung ist auch erkennbar am Seitenumfang des eigenen Staates im Verhältnis zum restlichen Europa. Dies ist besonders in den aktuellen Lehrwerken für die *Quatrième* und *Troisième* interessant (Tab. 12):

Tab. 12: Umfang Frankreichs und Europas in den Lehrwerken der *Quatrième* und der *Troisième* (1998/99)

Seitenzahlen		n =	Frankreich		EU		Integrierte Behandlung <sup>(1)</sup>	
			abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
<i>Bordas</i>	<i>Quatrième</i>	146	60	41,1	86	58,9		
	<i>Troisième</i>	168	38	22,6	26	15,5	4	2,4
<i>Hachette</i>	<i>Quatrième</i>	172	88	51,2	82	47,7		
	<i>Troisième</i>	160	26	16,3	22	13,8	16	10,0
<i>Hâtier</i>	<i>Quatrième</i>	160	68	42,5	92	57,5		
	<i>Troisième</i>	146	14	9,5	20	13,7	12	8,2
<i>Nathan</i>	<i>Quatrième</i>	154	90	58,4	64	41,6		
	<i>Troisième</i>	198	20	10,1	20	10,1	18	9,1

(1) Integrierte Behandlung = Frankreich wird als Bestandteil Europas dargestellt und thematisiert (Seitenumfang zusätzlich zum Rest)

Der Gesamtumfang Frankreichs und Europas zwischen *Quatrième* und *Troisième* nimmt extrem ab. Dies liegt daran, dass in der *Quatrième* nur der europäische Kontinent behandelt

wird, während in der *Troisième* darüber hinaus die USA und andere Gebiete thematisiert werden.

Während *Bordas* (1998) und *Hâtier* (1998) in der *Quatrième* der Behandlung Europas vom Umfang her eindeutig Vorrang geben, ist dies bei *Hachette* (1998) und *Nathan* (1998, hier sehr deutlich) umgekehrt. Eine integrierte Behandlung findet bei allen Verlagen nicht statt.

In der *Troisième* hat Frankreich den größten Anteil am Seitenumfang. Bei *Nathan* (1999) stehen aber Frankreich und Europa von ihrem Anteil her gleichberechtigt nebeneinander und darüber hinaus findet auf fast ebenso viel Seiten noch eine integrierte Behandlung statt. Bei *Hâtier* (1999) hat auch in der *Troisième* – wie bereits in der *Quatrième* – Europa den Vorzug.

#### 4.6 Verifizierung von These 2

Die Behandlung Frankreichs in der *Troisième* geht im Laufe der Jahrzehnte zugunsten einer gestiegenen Thematisierung Europas zurück. Im Gegenzug wird Frankreich in neuester Zeit zunehmend ausführlich in der *Quatrième*, die stets Europa vorbehalten war, erarbeitet. Dies erlaubt die Feststellung, dass Europa an Wert gewonnen hat und dass versucht wird, Frankreich innerhalb Europas zu integrieren. Allerdings sieht sich die *Quatrième* nun plötzlich in der Verpflichtung, nur noch die Hälfte der Zeit für die Behandlung Europas aufzuwenden.

Ein weiterer Aspekt betrifft die behandelten Staaten. Werden in den sechziger Jahren noch (fast) alle Staaten Europas nach dem länderkundlichen Gang behandelt, so findet man bereits 1978/79 eine klare Ost-West-Einteilung, bei der der Westen eindeutig privilegiert wird. Das thematische Vorgehen wird 1988/89 wieder aus den Lehrwerken verbannt. Ab diesem Zeitpunkt werden nur noch Großbritannien, Deutschland, Italien und Spanien für das westliche Europa sowie die DDR, Polen, Ungarn und die Tschechoslowakei für das östliche Europa behandelt. In den neuesten Lehrwerken wird als östlicher Staat nur noch Russland in der *Quatrième* thematisiert.

In Bezug auf die Behandlung der Staaten hat sich eine Veränderung der den Lehrwerken zugrunde liegenden Konzeptionen ereignet: War in den sechziger Jahren noch ganz Europa in einem isolierten Nationenkonzept vertreten, so gab es in den siebziger und achtziger Jahren eher ein Europa der Staatenbünde, wobei diese in den siebziger Jahren ein integriertes (weil thematisches) und in den achtziger Jahren ein isoliertes (weil länderkundliches) Vorgehen beinhalteten. Mit dem Staatenbundkonzept der achtziger Jahre wurden jeweils nur vier Staaten aus Ost und West – isoliert voneinander – besprochen. Heute liegt das Konzept von einem Europa der EU zugrunde, in das Frankreich zu einem großen Teil integriert erscheint.

Insgesamt gesehen kann aufgrund der vorliegenden Auswertung gesagt werden, dass die Behandlung Frankreichs zugunsten einer Behandlung Europas zwar abnimmt, aber auch eine Verlagerung erfährt. Die Abnahme ist durch die Verlagerung nicht wirklich signifikant, sie ist aber vorhanden und lässt zumindest eine von den Lehrbuchverlagen bzw. politisch erwünschte Tendenz erkennen. Trotz der nicht besonders signifikanten Abnahme der Bedeutung Frankreichs sowie der Zunahme der Bedeutung Europas kann These 2 daher als verifiziert angesehen werden.

## 5. DER AUFBAU DER LEHRWERKE ALS AUSSAGEKRÄFTIGES ELEMENT HINSICHTLICH IHRER GESAMTKONZEPTION

Jeder Verlag hat bei Herausgabe eines Werkes eine bestimmte Intention, die sich in der zugrundeliegenden Gesamtkonzeption niederschlägt. Hierzu erlauben das Inhaltsverzeichnis sowie der Aufbau (= die Gliederung) eines Lehrbuchs Aussagen. Dabei geht es nicht darum, inhaltliche Aspekte zu analysieren. Vielmehr soll Aufbau der Lehrwerke auf ihre Konzeption geschlossen werden.

### 5.1 Der national orientierte länderkundliche Gang in den sechziger Jahren

Im Lehrwerk für die *Quatrième* von *Hachette* (1963) wird zunächst Europa auf der Erdkugel dargestellt. Daran schließt sich eine Darstellung des Naturraums sowie ein Kapitel über die Bevölkerung des Kontinents an. Die folgenden Kapitel sind den einzelnen Staaten Europas gewidmet, die nach dem länderkundlichen Gang mit dem Schwerpunkt Wirtschaft „abgehakt“ werden. Dabei kommt immer zunächst eine allgemeine Einführung in die Gruppe der zu behandelnden Staaten.

Europa wird in fünf Abteilungen erarbeitet. Als erste Staatengruppe wird Nordwesteuropa behandelt (das Vereinigte Königreich und die Beneluxstaaten). Die zweite Gruppe umfasst die Staaten Nordeuropas. Als drittes kommt *L'Europe centrale et danubienne*. Darunter sind beide deutschen Staaten (gemeinsam behandelt), die Alpenstaaten Schweiz und Österreich, Polen, Tschechoslowakei und Ungarn, Rumänien, und schließlich Jugoslawien und Bulgarien zu verstehen. Die vierte Gruppe umfasst die Mittelmeerländer (der Süden der Balkanhalbinsel, Italien und die Iberische Halbinsel). Der fünfte Teil des Lehrwerks widmet sich der UdSSR. Zum Abschluss gibt es ein Kapitel, in dem Bilanz gezogen wird und die Probleme Europas und der UdSSR angesprochen werden.

Bis auf das letzte Kapitel und die Einführungsartikel in die Staatengruppen finden sich im ganzen Lehrwerk keine zwischenstaatlichen Beziehungen. Innerhalb der einzelnen Gruppen werden die Staaten isoliert dargestellt.

Ähnlich wird im Lehrwerk für die *Quatrième* von *Hâtier* (1961a) verfahren. Hier wird ganz Europa im Uhrzeigersinn – ein Land nach dem anderen – „abgearbeitet“ (siehe Abb. 11).

In einem ersten Teil werden der Naturraum und die Bevölkerungen (*Les populations!*) Europas vorgestellt. Es erfolgt anschließend die weitgehend isolierte Betrachtung der Staaten (auch innerhalb vorhandener Staatengruppen). Dabei sind nur wenige Kapitel tatsächlich länderübergreifend. Auch wenn manche Titel vereinende Aspekte vorgeben (z.B. die Kapitel 9 oder 10), erfolgt die Erarbeitung nacheinander und separat.

Den Abschluss bilden zwei Kapitel, die tatsächlich vereinende Funktion besitzen: eines mit dem Titel „*Splendeurs et misère des Pays méditerranéens*“<sup>50</sup> und eines zur wirtschaftlichen und politischen Aufteilung Europas.

---

<sup>50</sup> „Glanz und Elend der Mittelmeerländer“

Abb. 11: Inhaltsverzeichnis des Geographie-Lehrwerks für die *Quatrième* von *Hâtier*, 1961

## Table des matières

Avant-propos . . . . .	2	L'ALLEMAGNE	
L'EUROPE ET L'U. R. S. S.		17 . . . . . Les paysages	131
1 . . . . . Le relief	4	18 . . . . . L'Allemagne de l'Ouest	141
2 . . . . . Climat, végétation, fleuves	12	19 . . . . . L'Allemagne de l'Est	147
3 . . . . . Les populations	20	20 LA POLOGNE	
4 LES ILES BRITANNIQUES . . . . .	28	ET LA TCHÉCOSLOVAQUIE.	
LA GRANDE-BRETAGNE		. . . . . Les Pays Slaves du Nord	152
5 . . . . . La puissance industrielle	36	21 HONGRIE, ROUMANIE, BULGARIE.	
6 . . . . . Campagne, villes et ports	42	. . . . . Pays du Danube.	160
7 LES PAYS-BAS . . . . .	48	22 L'EUROPE CENTRALE	
8 LA BELGIQUE ET LE LUXEMBOURG.	56	ET ORIENTALE.	
LA SCANDINAVIE		. . . . . Deux types d'économie	168
9 . . . . . Le pays et les hommes	64	23 LA PÉNINSULE BALKANIQUE. . . . .	176
10 . . . . . L'économie	72	L'ITALIE.	
11 LA MER DU NORD. . . . .	81	24 . . . . . Les paysages	184
L'U. R. S. S.		25 . . . . . Problèmes économiques	
12 . . . . . Les paysages.	88	. . . . . et humains	191
13 . . . . . L'organisation de l'économie.		26 LA PÉNINSULE IBÉRIQUE. . . . .	200
. . . . . L'agriculture	98	27 SPLENDEUR ET MISÈRE DES PAYS	
14 . . . . . La puissance industrielle	107	MÉDITERRANÉENS . . . . .	208
15 LES ALPES . . . . .	116	28 L'ORGANISATION DE L'EUROPE.	216
16 LA SUISSE ET L'AUTRICHE . . . . .	124	Lexique . . . . .	222
		Table des photographies. . . . .	223
		Table des cartes. . . . .	223

Quelle: *Hâtier* 1961a, S. 224

Durch die Aneinanderreihung der Kapitel folgt *Hâtier* dem Grundkonzept des länderkundlichen Gangs – ein Land nach dem anderen. Es handelt sich hier um ein reines Geographielehrbuch, das sich mit Europa beschäftigt.

Das Europalehrwerk zur *Quatrième* von *Nathan* (1962) geht ähnlich vor. Zunächst wird der europäische Kontinent vorgestellt (Naturraum, Klima, Vegetation, Bevölkerung, Kontraste, Stadt und Land). Es folgen die Staaten Europas in fünf Staatengruppen, wobei zeitweise aus der Gliederung selbst nicht herauszulesen ist, welche Staaten zu den einzelnen Gruppen gehören (die Angaben werden hier daher teilweise aus dem Lehrwerksaufbau allgemein zusammengetragen).

Es wird mit Nordeuropa (Norwegen, Schweden, Finnland, Dänemark und Island) begonnen. Als nächstes wird Südeuropa behandelt. Dabei kommen zunächst die Länder des östlichen Mittelmeers (Griechenland, Türkei, Albanien). Weitere Kapitel beschäftigen sich mit der Iberischen Halbinsel (Spanien, Portugal) und Italien. Die dritte Staatengruppe umfasst die Alpenstaaten Schweiz und Österreich. Es folgt der große Komplex der Staaten Westeuropas. Im Rahmen der allgemeinen Einführung in die Ländergruppe wird dabei auch auf Irland eingegangen. Anschließend kommen eigenständige Kapitel zu Großbritannien, den Niederlanden und Belgien sowie zu Westdeutschland. Die fünfte Gruppe schließlich beschäftigt sich mit den Staaten Osteuropas. Nach einer allgemeinen Einführung werden Ostdeutschland, die Tschechoslowakei und Polen in einem gemeinsamen Kapitel vorgestellt. Ein weiteres Kapitel

hat die Donaustaaten (Ungarn, Rumänien, Bulgarien und Jugoslawien) zum Inhalt. Die letzten vier Kapitel erarbeiten die UdSSR.

Auch bei *Nathan* weist somit das Lehrwerk für die *Quatrième* außer der Einleitung in die einzelnen Staatengruppen keine wirklich vernetzte Darstellung auf – die Staaten Europas stehen für sich.

Im Lehrwerk für die *Quatrième* von *Bordas* (1965) wird Europa kapitelweise Staat für Staat „abgearbeitet“ (siehe Abb. 12). Die Darstellung im Inhaltsverzeichnis erlaubt keinen Rückschluss auf mögliche Staatengruppen. Eine Durchsicht des Lehrbuchs lässt aber durchaus in den teilweise nur implizit zu erkennenden Staatengruppe Ansätze einer Vernetzung oder Zusammengehörigkeit verspüren.

Lediglich im Einstiegskapitel sowie in den Kapiteln 28 bis 30 werden explizit länderübergreifende Themen behandelt. Dabei werden im letzten Teil in zwei Abschnitten Europa und das sowjetische Asien gegenübergestellt: einmal zur Frage der Wirtschaftsmacht, das andere Mal zur Frage der ländlichen und städtischen Siedlungen. Das letzte Kapitel beschäftigt sich mit Europa in der Welt. Auch *Bordas* folgt somit einem länderkundlichen Gang, in dem Staat für Staat voneinander isoliert betrachtet wird.

Hinsichtlich der *Troisième* steht für die sechziger Jahre Frankreich mit den Staaten der *Communauté* auf dem Lehrplan. In allen vier Lehrwerken (*Hachette* 1961, *Hâtier* 1961b, *Nathan* 1963, *Bordas* 1964) ist der Aufbau annähernd gleich, wenn auch der Umfang der einzelnen Abschnitte variiert. Alle beschäftigen sich mit Frankreich – isoliert von Europa.

Es gibt stets einen Durchgang nach dem länderkundlichen Schema durch die Nation Frankreich (siehe beispielhaft Abb. 13). Ein erster Teil widmet sich dabei Aspekten der Physischen Geographie. In ausführlichen Kapiteln werden zunächst das gesamte Relief und die Naturlandschaften sowie Klima und Vegetation behandelt. Lediglich *Bordas* (1964) beginnt den ersten Abschnitt mit Frankreich in der Welt, in einer Art Rückblick und aktueller Bestandsaufnahme (*hier et aujourd'hui*).

In einem zweiten Teil werden Aspekte der Human- und Wirtschaftsgeographie Frankreichs erarbeitet. Nach der Behandlung der Bevölkerung werden die Bedingungen der Landwirtschaft und die Anbauprodukte sowie Wälder und Viehzucht angesprochen. Es folgen Kapitel zu Standortfaktoren sowie Verteilung der Industrie, Transportwegen, städtischen und ländliche Siedlungen, Seehandel, Fragen des Tourismus. Dabei variieren Reihenfolge und Inhalte leicht zwischen den Verlagen (z.B. behandelt *Hâtier* darüber hinaus französische Ballungsräume mit Schwerpunkt auf Paris).

Der dritte Teil jedes Lehrwerks beschäftigt sich mit der *Communauté*. Neben der französischen Präsenz in der Welt werden Nordafrika und die Maghrebstaaten, die Sahara, Schwarzafrika und die weiter entfernt liegenden Staatsgebiete Madagaskar sowie Réunion thematisiert. Teilweise werden die Kapitel unterschiedlich betitelt, inhaltlich sind sie allerdings sehr ähnlich.

## TABLE DES MATIÈRES

	PAGES
1. L'Europe et ses racines asiatiques .....	5
2. Iles et péninsules de la Méditerranée européenne .....	17
3. La péninsule Ibérique .....	26
4. L'Italie : les grandes régions .....	39
5. L'Italie : les activités et les hommes .....	49
6. La péninsule balkanique .....	63
7. Les États balkaniques du Nord : Yougoslavie et Bulgarie.....	73
8. Iles et presqu'îles du Nord de l'Europe .....	84
9. Norvège et Suède .....	91
10. Finlande, Danemark et Islande .....	101
11. La Belgique et le Luxembourg .....	111
12. Les Pays-Bas .....	121
13. Les Iles Britanniques : le pays et les hommes. L'Eire .....	130
14. Les Iles Britanniques : la vie économique .....	140
15. L'Europe Centrale .....	150
16. Deux États alpestres : la Suisse et l'Autriche.....	161
17. L'Allemagne : le pays et les hommes .....	173
18. L'Allemagne de l'Ouest.....	183
19. L'Allemagne de l'Est .....	194
20. La Pologne .....	203
21. La Tchécoslovaquie .....	213
22. Deux États danubiens : Hongrie et Roumanie.....	222
23. Grands traits physiques de l'U.R.S.S. ....	235
24. Population et économie de l'U.R.S.S. ....	244
25. Les régions soviétiques du Nord-Ouest .....	255
26. Les régions soviétiques du Sud-Ouest .....	264
27. L'Asie soviétique .....	272
28. Puissance industrielle de l'Europe et de l'Asie soviétique .....	284
29. Campagnes et villes d'Europe et d'Asie soviétique .....	294
30. L'Europe dans le monde .....	306

Quelle: *Bordas* 1965, S.319

TABLE DES MATIÈRES

1. Présentation générale de la France .....	3
2. Les climats .....	11
3. Les chaînes récentes .....	21
4. Les massifs anciens .....	32
5. Les bassins sédimentaires .....	43
6. Les grands fleuves et leurs vallées .....	53
7. Les régions côtières. ....	65
• <i>Grands caractères physiques</i> .....	76
8. La population française .....	78
9. Les conditions de la vie économique .....	90
10. Les transformations récentes de l'agriculture .....	97
11. Paysages ruraux et grandes régions agricoles .....	106
12. Les cultures .....	115
13. L'élevage .....	126
14. Les forêts. La pêche .....	135
• <i>Population. Économie. Agriculture</i> .....	145
15. L'industrie. L'énergie.....	146
16. Les matières premières. Les industries de base.....	158
17. Les industries de transformation .....	170
18. Les principales régions industrielles .....	180
• <i>L'industrie</i> .....	188
19. La route. La voie d'eau. La voie ferrée .....	190
20. La marine marchande et l'aviation commerciale .....	199
21. Commerce intérieur. Commerce extérieur. Tourisme .....	206
• <i>Les échanges</i> .....	213
22. Les pays assistés par la France .....	214
• <i>Départements d'outre-mer et pays assistés par la France</i> .....	223
23. Les pays d'Afrique blanche .....	224
24. Les pays d'Afrique noire .....	236
25. Les îles et les territoires isolés .....	247

Quelle: Nathan 1963, S. 255

Bis auf diesen letzten Teil sind keine Interdependenzen Frankreichs zu anderen Staaten zu erkennen. Bis auf die letzten Kapitel weisen alle Lehrwerke für die *Troisième* aus den sechziger Jahren keine integrierte Sichtweise auf – Frankreich wird isoliert von Europa oder anderen Staaten erarbeitet. Bei *Bordas* haben lediglich die Bestandsaufnahme zu Beginn sowie die Beziehungen zu Afrika und Übersee am Ende des Buches Ansätze eines Miteinanders von Staaten – allerdings nur mit Frankreich.

Als Fazit kann man sagen: In der Grundkonzeption sind die Lehrwerke in den sechziger Jahren gleich. Dies gilt sowohl für die *Quatrième* als auch für die *Troisième* – alle Verlage betonen ein Vorgehen nach dem Prinzip des länderkundlichen Ganges, wobei alle Staaten (und Frankreich) jeweils voneinander isoliert thematisiert werden. Lediglich einige wenige Kapitel lassen auf die Existenz anderer Gebiete neben dem jeweils behandelten schließen und lassen – zumindest teilweise – eine gewisse Interdependenz zwischen Gebieten vermuten.

## 5.2 Die themenorientierte Grundkonzeption der Lehrwerke der siebziger Jahre

Die Lehrwerke für die *Quatrième* von *Hachette* (1979) und *Hâtier* (1979) bestehen aus drei Teilen, von denen sich der erste und der dritte mit der Geographie beschäftigen, während sich der zweite mit geschichtlichen Fragestellungen auseinandersetzt.

Im ersten Teil geht es um Aspekte der physischen Geographie (Relief, Klima und Vegetationsgebiete) sowie um die Bevölkerung Europas. *Hâtier* behandelt darüber hinaus noch zwei Städte.

Nach dem Geschichtsteil folgen themenorientierte exemplarische Kapitel zu ausgewählten Gebieten Europas. Ein erster Themenbereich beschäftigt sich mit dem aktuellen Europa, das anhand der politischen Gliederung und der Aufteilung in einen liberalen und einen sozialistischen Teil sowie einer Präsentation der EG dargestellt wird. Es folgen die großen Agrarregionen Europas (bei *Hachette* die nordeuropäische Ebene, die Poebene und die englische Ebene; bei *Hâtier* die Poebene und die Pannonische Ebene). Ein dritter Themenbereich beschäftigt sich mit der Industrie. Zunächst werden hier die großen Industriegebiete Europas dargestellt. Anschließend werden bei *Hachette* exemplarisch fünf Gebiete (Rheintal, Ruhrgebiet, Nordsee, Nordseeküsten, Industriegebiete Polens und Ostdeutschlands) näher betrachtet. *Hâtier* behandelt hier nur die Nordsee als Industrieraum und industriellem Knotenpunkt.

Es folgt der Themenbereich Tourismus. Einführend wird der Aufschwung des Tourismus in Europa behandelt. Im Anschluss kommen Kapitel zu den Alpen und den Mittelmeerländern. Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit Fragen der Verstädterung (Formen der Städtebildung, dann exemplarisch London). *Hachette* thematisiert außerdem Rom und die so genannten *villes nouvelles*. Das letzte Kapitel des Buches behandelt jeweils eine französische Region. In der Regel soll hier die Region des Schulorts gewählt werden.

In beiden Lehrwerken herrscht ein themenorientierter Ansatz vor. Aber – wie bereits in den sechziger Jahren hinsichtlich der einzelnen Staaten – die Themen werden nicht miteinander in Beziehung gebracht. Jeder Themenbereich wird für sich allein betrachtet, die behandelten Gebiete nicht zueinander in Verbindung gesetzt.

Die Lehrwerke für die *Quatrième* von *Bordas* (1979) und *Nathan* (1983) sind zweigeteilt. Bei *Bordas* steht die Geographie an erster Stelle, bei *Nathan* das Fach Geschichte.

Sozusagen als Vorwort zur Geographie wird bei *Nathan* gefragt: „*Qu'est-ce que l'Europe?*“ Die Antwort wird in vier Kapiteln zur Physischen Geographie gegeben, wobei immer zunächst ein Gesamtüberblick kommt und anschließend separat Frankreich bzw. französische Aspekte der Thematik beleuchtet werden.

Es folgt eine Behandlung der Bevölkerung Europas und die Darstellung europäischer Regionen, beginnend mit einer kurzen Geschichte der europäischen Staaten und der Entwicklung der Europa-Idee, fortgeführt von einer Präsentation des zweigeteilten Kontinents. Außerdem wird Europa den Weltmächten USA und UdSSR gegenübergestellt und der Sinn der EG erörtert.

Die folgenden zwei Kapitel beschäftigen sich exemplarisch mit zwei Regionen Europas, der Rheinachse und der Poebene. Während die erste – entlang der ganzen Achse betrachtet – mehrere Staaten einschließt, bleibt die zweite Thematik – umständehalber – innerstaatlich italienisch.

Das Kapitel „*L'Europe et le tourisme*“ beschäftigt sich in erster Linie mit den Mittelmeerländern und den Gebirgsgegenden. Das letzte Europakapitel stellt eine Erarbeitung des Großraums London dar.

Auch hier weist der thematisch orientierte Ansatz auf Verknüpfungsmomente zwischen Staaten hin. Die Themen selbst werden jedoch nicht miteinander verwoben. Allerdings ist bemerkenswert, dass *Nathan* bei der Behandlung Europas – über die Lehrplanvorgaben hinaus – auch französische Aspekte integriert.

Bei *Bordas* beschäftigen sich die ersten vier Geographieabschnitte mit dem europäischen Naturraum (Relief, Meere und Küsten; Klima und Vegetation; Flüsse). Es folgt ein Abschnitt zu den Bevölkerungen Europas. Der sechste Teil geht der Frage nach, ob es zwei Europa gebe. Anschließend wird die EG bearbeitet, wobei auch auf die europäische Idee eingegangen wird. Die letzten vier Abschnitte folgen jeweils einer bestimmten Thematik: die Rheinlande (mit einem Beispielkapitel zu einer deutschen Familie); die Poebene (als Beispiel für eine landwirtschaftlich sehr aktive Region); der mediterrane Tourismus (als Beispiel für ein Problemgebiet); das Leben in London (als Beispiel für Verstädterung in Europa).

Man kann aus der vorliegenden Gliederung entnehmen, dass zumindest im allgemeinen Teil ganz Europa sozusagen grenzenlos erarbeitet wird. Die Idee „Europas“ sowie die Aufteilung in Staatenbünde verweist zusätzlich auf Aspekte der Zusammengehörigkeit. Bemerkenswert ist hier die Einbeziehung einer emotional-affektiven Ebene, indem Alltagsaspekte thematisiert werden.

Hinsichtlich der *Troisième* besteht der Lehrplan aus Frankreich, den USA und der UdSSR sowie der EG. Alle untersuchten Lehrwerke sind in ihrem Aufbau gleich: Es kommt zunächst der Geschichtsteil, anschließend die Beschäftigung mit der Geographie.

Im Lehrwerk von *Colin-Hachette* (1980) entfallen im Geographieteil sieben Kapitel auf Frankreich, drei auf die EG und je zwei auf die USA und die UdSSR (siehe Abb. 14).

Es fällt auf, dass immer wieder Kapitel eingestreut werden, die sich mit aktuellen Problemen befassen. Ansonsten wird zunächst Frankreich eher länderkundlich behandelt. Das einzige Kapitel, das auf Beziehungen über die Landesgrenzen hinweg verweist, ist das Kapitel *La France dans le monde*, wobei auch hier lediglich der Außenhandel und die Überseepräsenz Frankreichs angesprochen werden.

**Abb. 14: Auszug aus dem Inhaltsverzeichnis des Lehrwerks von Colin-Hachette für die *Troisième*, 1980**

<b>15</b>	<b>La population française</b> .....	<b>page 136</b>
	Les institutions de la France [136/137] ■ Plus de 53 millions d'habitants [138/139] ■ Problèmes actuels : La crise de la natalité [140/141] ■ Actifs et activités [142/143] ■ Problèmes actuels : le chômage [144/145].	
<b>16</b>	<b>La société française</b> .....	<b>page 146</b>
	Les Français sont-ils égaux ? [146/147] ■ De moins en moins de paysans [148/149] ■ Huit millions d'ouvriers [150/151] ■ La France des classes moyennes [152/153] ■ Les milieux qui nous dirigent [154/155] ■ Les fruits de la protection sociale [156/157] ■ Problèmes actuels : les étrangers en France [158/159].	
<b>17</b>	<b>L'économie française</b> .....	<b>page 160</b>
	Les mutations de l'économie [160/161] ■ Le règne du crédit [162/163] ■ De la petite propriété à la grande exploitation [164/165] ■ De l'atelier à la multinationale [166/167] ■ De la boutique à la grande surface [168/169].	
<b>18</b>	<b>L'agriculture française</b> .....	<b>page 170</b>
	Les activités agricoles en France [170/171] ■ La principale source de revenus : l'élevage [172/175] ■ Les cultures : qualité et abondance [176/179] ■ L'exploitation de la mer [180/181] ■ Problèmes actuels : La forêt, une amie qu'il faut connaître [182/183].	
<b>19</b>	<b>Les industries en France</b> .....	<b>page 184</b>
	Les ressources énergétiques sont insuffisantes [184/185] ■ Les trois quarts de l'énergie sont importés [186/187] ■ Problèmes actuels : La crise de l'énergie [188/189] ■ Un nouvel élan industriel [190/191] ■ Une industrie en reconversion : la sidérurgie [192/193] ■ Deux industries en expansion : l'automobile et l'aérospatiale [194/195] ■ Une chaîne d'industries : la chimie [196/197] ■ Des industries de main d'œuvre : le textile et l'habillement [198/199] ■ Une industrie d'avenir : l'agro-alimentaire [200/201].	
<b>20</b>	<b>La circulation et les échanges en France</b> .....	<b>page 202</b>
	Les toiles d'araignée des réseaux [202/203] ■ Les artères des échanges intérieurs [204/205] ■ Le tourisme en France [206/207].	
<b>21</b>	<b>La France dans le monde</b> .....	<b>page 208</b>
	La vitalité du commerce extérieur [206/207] ■ Les départements et les territoires d'Outre-Mer [210/211] ■ La présence française dans le monde [212/213].	
<b>22</b>	<b>Les hommes dans la C. E. E.</b> .....	<b>page 214</b>
	Les institutions de la Communauté [214/215] ■ 260 millions d'Européens [216/217].	
<b>23</b>	<b>Les productions dans la C. E. E.</b> .....	<b>page 218</b>
	Du paysan à l'exploitant agricole [218/219] ■ L'Europe verte : succès ou échec ? [220/221] ■ Un besoin, une inquiétude : l'énergie ! [222/223] ■ Une nécessité : une politique commune de l'énergie [224/225] ■ Un géant industriel [226/227] ■ L'industrie : rempli ou conquête ? [228/229].	
<b>24</b>	<b>Les échanges de la C. E. E.</b> .....	<b>page 230</b>
	La trame des transports [230/231] ■ La libre circulation des hommes et des biens [232/233] ■ L'aide aux régions défavorisées [234/235] ■ La C. E. E. et le monde [236/237].	
<b>25</b>	<b>Les États-Unis d'Amérique</b> .....	<b>page 238</b>
	Un pays à l'échelle d'un continent [238/239] ■ 220 millions d'Américains [240/241] ■ Problèmes actuels : la société américaine [242/243] ■ Les institutions des États-Unis [244/245].	
<b>26</b>	<b>La puissance américaine</b> .....	<b>page 246</b>
	Le triomphe du capitalisme [246/247] ■ Un nouveau pouvoir : l'agriculture [248/249] ■ Les bases de l'industrie : puissance et dépendance [250/251] ■ Le quart de la production mondiale [252/253] ■ Les transports : vaincre l'espace et le temps [254/255] ■ La première nation commerçante du monde [256/257] ■ Les États-Unis et le monde [258/259].	
<b>27</b>	<b>L'U. R. S. S. : le pays et les hommes</b> .....	<b>page 260</b>
	L'espace soviétique [260/261] ■ 260 millions de Soviétiques [262/263] ■ Problèmes actuels : la société soviétique [264/265] ■ Les institutions de l'U. R. S. S. [266/267].	
<b>28</b>	<b>La puissance soviétique</b> .....	<b>page 268</b>
	Un exemple d'économie socialiste [268/269] ■ Un point faible : l'agriculture [270/271] ■ Une nécessité impérieuse : les transports [272/273] ■ Des richesses à profusion : énergie et matières premières [274/275] ■ La production industrielle : un gigantesque effort [276/277] ■ Un nouvel objectif : le commerce extérieur [278/279] ■ L'U. R. S. S. et le monde [280/281].	
<b>29</b>	<b>Le monde actuel</b> .....	<b>page 282</b>
	Les organisations internationales [282/283] ■ Carte du monde en 1980 [284/285].	

Quelle: Colin-Hachette 1980, S. 5

Auch die Kapitel zur EG (22-24) lassen nicht unbedingt darauf schließen, dass Frankreich als Bestandteil der Gemeinschaft anzusehen wäre. Allerdings lässt die Darstellung Europas neben Frankreich und den zwei Weltmächten erkennen, dass die Bedeutung Europas steigt.

Das Lehrwerk für die *Troisième* von *Hâtier* (1980) beginnt den Geographieteil mit einem Abschnitt, der mit „*Les grandes puissances: les pays socialistes*“ betitelt ist. Vier Kapitel beschäftigen sich hier mit dem sowjetischen Naturraum, seiner Wirtschaft und seiner Beziehungen zur restlichen Welt. Ein fünftes Kapitel behandelt China.

Der zweite Abschnitt trägt die Überschrift „*Les grandes puissances: les pays capitalistes*“ und besteht aus sechs Kapiteln. Hiervon beschäftigen sich das erste mit Japan als dem dritten „Großen“ und die nächsten drei mit den USA (Naturraum; Wirtschaftsmacht; «*L'empire américain*»). Die letzten zwei haben die EG zum Inhalt (Wirtschaftsmacht und die Partner).

Danach kommt ein aus sieben Kapiteln bestehender Abschnitt zu Frankreich. Im einzelnen werden hier die Bevölkerung, ein Geschichts- (vierte und fünfte Republik) und ein Staatsbürgerkundethema (Massenmedien als „vierte“ Macht) behandelt. Es folgen je ein Kapitel zur Landwirtschaft, zur Industrie und zum Dienstleistungssektor.

In einem vierten Abschnitt wird die „Dritte Welt“ behandelt, wobei innerstaatliche Entwicklungshemmnisse und Nord-Süd-Beziehungen thematisiert werden. Der letzte Abschnitt hat aktuelle globale Fragestellungen zum Thema.

*Hâtier* setzt durch die Gegenüberstellung sozialistischer und kapitalistischer Staaten klare Gegensätze. Trotzdem kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass zumindest Frankreich isoliert betrachtet werden soll, sonst wäre es in die Behandlung Europas integriert. Sowohl der vierte als auch der fünfte Abschnitt des Buches aber setzen voraus, dass Interdependenzen zwischen Staaten bestehen und die einzelnen Länder daher nicht (nur) isoliert betrachtet werden dürfen. Bemerkenswert ist die Reihenfolge: Frankreich wird nicht als erstes behandelt, sondern erst nach der Darstellung des Ost-West-Gegensatzes.

Das Lehrwerk für die *Troisième* von *Nathan* (1980) behandelt – im Gegensatz zu allen anderen – den französischen Naturraum nicht (vermutlich weil er bereits in der *Quatrième* innerhalb Europas thematisiert wurde). Die ersten drei Kapitel beschäftigen sich mit Aspekten der französischen Sozialgeographie, die nächsten drei mit Elementen der französischen Wirtschaftsgeographie. Es folgen zwei Kapitel, die Frankreich und die EG sowie die großen Probleme der EG beleuchten. Das letzte Kapitel betrifft Übersee-Frankreich. Danach folgen noch jeweils drei Kapitel zu den USA bzw. der UdSSR.

Die Europakapitel beschäftigen sich vor allem mit der Entstehung der EG und mit ihren Mitgliedern. Daneben kommen allerdings auch regionale Disparitäten und ein Ungleichgewicht der Handelsbilanzen zur Sprache. Internationale Beziehungen werden zwar berücksichtigt; die Darstellung erweckt allerdings den Eindruck, dass auch hier eine isolierte Betrachtung erwünscht ist.

Das Lehrwerk für die *Troisième* von *Bordas* (1980) beschäftigt sich in zehn Abschnitten mit Frankreich, der EG, den USA, der UdSSR und den Vereinten Nationen.

Die ersten fünf Abschnitte thematisieren allgemeine Aspekte der französischen Geographie (Institutionen; Bevölkerung; Städte), stellen ländliche Gebiete dar, untersuchen Industrieräume, präsentieren Übersee frankreich und die französische Gesellschaft. Es folgt ein Abschnitt über die EG („erste Schritte; Bevölkerung/en; wirtschaftliche Rolle; Probleme“).

Der große zweite Teil ist den beiden „Großen“ gewidmet: den USA und der UdSSR. Nach einer Darstellung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede kommt ein Abschnitt über die USA, dem einer über die UdSSR folgt. Beide sind ähnlich aufgebaut und widmen sich im Sinne des länderkundlichen Schemas der Reihe nach dem Naturraum, der Bevölkerung und der Gesellschaft, den Institutionen, den Rohstoffen, der Wirtschaft und schließlich der Rolle der beiden Supermächte in der Welt. Der letzte Abschnitt beschäftigt sich mit den Vereinten Nationen und anderen spezialisierten internationalen Organisationen.

Der Gliederung von *Bordas* liegt ein Konzept der Öffnung gegenüber anderen Staaten zugrunde. Trotzdem wird Frankreich nur am Rande mit Europa in Verbindung gebracht. Der Abschnitt über die EG beinhaltet ein Problemkapitel, das u.U. auch abschreckend für eine zu große Integration wirken kann.

Als Fazit bezüglich der Lehrwerke der späten siebziger Jahre kann man sagen: Der themenorientierte Ansatz in der *Quatrième* täuscht ein wenig darüber hinweg, dass im Aufbau Indizien für eine gemeinsame, nicht isolierte Abhandlung einzelner Staaten fehlen. Allerdings hat die Auswahl von Themen zur Folge, dass nun von vornherein länderübergreifende (und u.U. auch länderverbindende) Aspekte thematisiert werden (können).

Für die *Troisième* ist eine Deutung etwas schwerer. Das Erarbeiten der EG ist ein Zeichen für die Bedeutung, die sie allmählich erhält. Auch die Art der Behandlung Frankreichs (teilweise in Verbindung mit Europa) scheint den Beginn einer Öffnung zu anderen Staaten hin darzustellen.

### 5.3 Das Konzept der europäischen Staatenbünde in den Lehrwerken der achtziger Jahre

Die Lehrwerke der achtziger Jahre für die *Quatrième* bestehen alle aus drei Teilen, deren erster sich mit der Geschichte und deren letzter sich mit der Wirtschaftskunde (*l'entreprise*) beschäftigen. Der mittlere Teil hat die Geographie zum Inhalt.

Bei *Hachette* (1988) erfolgt die Behandlung Europas in vier Abschnitten. Der erste Abschnitt beschäftigt sich mit Europa und den Europäern (Naturraum, Lebensbedingungen, Bevölkerung, Städte und Verkehrswege sowie das Ungleichgewicht zwischen den verschiedenen Regionen der EG). Der zweite behandelt vier westeuropäische Demokratien (Vereinigtes Königreich, Italien, Deutschland und ein kurzes Dossier zu Spanien); er endet mit einer kurzen Evaluation zu den Staaten Westeuropas. Der dritte Abschnitt ist vier Volksdemokratien gewidmet: die DDR und Polen werden in längeren Kapiteln betrachtet, die Tschechoslowakei und Ungarn erhalten kürzere Dossiers. Auch hier endet der Abschnitt mit einer Evaluation. Der vierte Abschnitt thematisiert Europa und die Welt. Hier wird Europa als Weltmacht dargestellt, wobei sowohl die EG als auch der RGW zum Zuge kommen. Ein letztes Kapitel widmet sich den Herausforderungen für Europa (vor allem neue Technologien und Politik).

Die Einteilung in Staatengruppen legt nahe, dass es sich um voneinander abhängige Staaten handelt – zumindest innerhalb der klar gestellten Gegensätze zwischen Ost und West. Die Tatsache, dass zu Beginn bereits von *den Europäern* die Rede ist, lässt hier außerdem auf eine eher vereinende Einstellung schließen.

Auch *Hâtier* (1988) beschäftigt sich mit der Geographie Europas. Ein erster Abschnitt behandelt unseren Kontinent (*notre continent*). Thematisch geht es dabei um folgende Inhalte: Bevölkerungen Europas; Entwicklungsstand, Chancen und Probleme des Kontinents; Lebensräume; Urbanisierung; Regionen mit ungleichem Dynamismus. Mehrere methodische Kapitel beschäftigen sich mit dem Naturraum, der demographischen Entwicklung, dem Alltag in Europa, der Studie eines Alpenteales sowie der Studie von Brüssel und der Region Elsass im französischen und europäischen Raum. Ein Evaluierungskapitel beschäftigt sich mit der allgemeinen Präsentation Europas.

Im zweiten Abschnitt, der die EG in Europa und der Welt zum Thema hat, finden sich sieben traditionelle Kapitel (die EG, die BRD, das Vereinigte Königreich, Italien, Spanien) und vier methodische Dossiers (Europäische Landwirtschaftspolitik, das Rheinland als Beispiel für regionale Veränderungen, der Eurotunnel als Beispiel einer aktuellen Fragestellung und die Analyse einer Werbebroschüre für Spanien). Auch hier endet der Abschnitt mit einem Evaluierungskapitel, diesmal bezüglich Westeuropa.

Der dritte Abschnitt hat den RGW und Osteuropa zum Thema. Fünf Kapitel stellen den RGW, die DDR, Polen, die Tschechoslowakei und Ungarn vor. Ein methodisches Dossier bringt eine Fallstudie zu Berlin. Das Evaluierungskapitel beschäftigt sich allgemein mit Osteuropa.

Deutlich ist in dieser Gliederung zu erkennen, dass sehr häufig ganz Europa bzw. Staatenbünde innerhalb Europas eine gemeinsame Betrachtung erfahren. Immer wieder werden die Lerninhalte mit dem größeren Kontext in Beziehung gesetzt. Die Interdependenz der einzelnen Staaten wird durchaus deutlich. Das Grundkonzept besteht in einer physisch-geographischen Sicht Europas begleitet von einem Europa der Staatenbünde.

Der Geographieteil des Lehrwerks für die *Quatrième* von *Nathan* (1988) ist zweigeteilt. Der erste Abschnitt, „*L'espace européen*“, beschäftigt sich zunächst mit dem Naturraum, anschließend mit der Bevölkerung und der politischen Aufteilung des Kontinents. Es folgen Verkehrswege, Aspekte der Verstädterung, Stadtnetze in den Beneluxstaaten, Wirtschafts- und Industrieregionen. Dabei geht es vor allem um verallgemeinernde Elemente.

Im zweiten Abschnitt, „*États et Unions économiques de l'Europe*“, sind elf Kapitel einzelnen Staaten des westlichen Staatenbundes gewidmet: Westdeutschland, Großbritannien und Nordirland, Italien und die Iberische Halbinsel. Dabei werden in erster Linie wirtschaftsgeographische Aspekte genannt. Es folgen vier Kapitel zur DDR, zu Polen, Ungarn und der Tschechoslowakei. Ein letzter Themenbereich stellt EG und RGW einander gegenüber, wobei der EG mehr Platz eingeräumt wird.

Wie bei *Hâtier* lässt sich neben der physisch-geographischen gesamteuropäischen Sicht ein Europa der Gemeinschaften erkennen. Allerdings findet sich innerhalb der Staatenbünde – stärker als bei *Hâtier* – eine weitgehend isolierte Behandlung der einzelnen Staaten. Es existiert eine klare Gegenüberstellung zwischen Ost und West, wobei dem Westen wesentlich mehr Bedeutung beigemessen wird.

Der Geographieteil für die *Quatrième* besteht bei *Bordas* (1988) aus drei Abschnitten. Der erste beinhaltet Aspekte des Naturraums, der Bevölkerung, der Städte und Verkehrswege sowie der Wirtschaftsregionen. Der zweite beschäftigt sich mit den Staaten Europas. Zunächst kommt hier ein Kapitel zur BRD, dann eines zum Vereinigten Königreich, danach je eines zu Italien und zu Spanien. Es folgen exemplarisch vier Staaten Osteuropas (DDR, Polen, Ungarn, Tschechoslowakei).

Der dritte Abschnitt thematisiert die Staatenbünde. Überschriften ist er mit „*La C.E.E., le C.A.E.M., l'Europe*“. In drei Kapiteln werden die zwei Staatenbünde, die regionalen Unterschiede und die Stellung Europas in der Welt behandelt. Zum Abschluss der Einheit wird noch die Frage gestellt, inwieweit Europa eine entstehende Gemeinschaft ist.

Wie bei den anderen Verlagen findet sich auch hier die Aufteilung in einen westlichen und einen östlichen Staatenbund. Die verschiedenen europäischen Staaten werden zwar durch diese Staatenbünde miteinander verbunden. Die einzelnen behandelten Staaten werden allerdings wiederum isoliert betrachtet.

Hinsichtlich der *Troisième* stehen Frankreich, die USA und die UdSSR auf dem Lehrplan. Die Lehrwerke von *Hachette* (1989) und *Nathan* (1989) bestehen aus einem Geschichts- und einem Geographieteil, bei *Hâtier* (1989) und *Bordas* (1989) gibt es darüber hinaus ein eigenständiges Wirtschaftskundekapitel.

Das Lehrwerk von *Hachette* behandelt Frankreich in fünf Kapiteln. Dabei gehen die ersten vier auf den Naturraum, die Bevölkerung, die Wirtschaftszweige und die Raumordnung mit den Regionen ein. Grenzüberschreitende Aspekte werden dabei nicht erwähnt. Das letzte Kapitel beschäftigt sich mit Frankreich in Europa und in der Welt. Frankreich wird zunächst als eine europäische Macht und anschließend seine Rolle in der Welt dargestellt. Frankreich wird dabei in Europa integriert, da von Frankreich in Europa die Rede ist und nicht von Frankreich und Europa.

Es folgen jeweils zwei Kapitel zur UdSSR und den USA. Beide Bereiche werden zunächst naturräumlich und dann wirtschaftlich betrachtet.

Die vier Abschnitte des Bereichs *Géographie* bei *Nathan* betreffen Mensch und Raum Frankreichs, die französischen Regionen, die USA und die UdSSR. Die einzelnen Kapitel sind in unterschiedlich viele Module aufgeteilt.

Der erste Abschnitt, der sich mit „*La France, un territoire, des hommes*“ beschäftigt, sticht bereits durch den ersten Modultitel ins Auge: „*L'identité de la France*“. Es folgen drei Module zu physisch-geographischen Aspekten des Landes und drei Module zu demographischen Aspekten. Dann werden in einzelnen Bausteinen Wirtschaftsstruktur, Landwirtschaft, Industrie, tertiärer Sektor, Verkehrs- und Transportwege sowie Raumplanung besprochen. Das vierzehnte Modul des ersten Abschnitts beschäftigt sich mit Frankreich in der Welt, wobei zunächst der Außenhandel und dann „*La France et l'Europe*“ behandelt werden.

Der zweite Abschnitt, der mit „*Les régions françaises*“ überschrieben ist, behandelt alle Regionen des Landes. Jeweils ein Modul ist Paris und seinem Einflussbereich, den alten Industrieregionen im Norden und Nordosten, dem so genannten „*Grand Sud-Est*“, der atlantischen Fassade, den französischen Gebirgen und den Landesteilen in Übersee gewidmet.

Es folgen zwei Abschnitte, die in jeweils sechs Modulen die USA bzw. die UdSSR nach dem länderkundlichen Schema „abhaken“: Naturraum, Bevölkerung, die Wirtschaftsstruktur, Landwirtschaft, Industrie und schließlich Stellung in bzw. auf der Erde.

Das letzte Kapitel beschäftigt sich in zwei Modulen mit Aspekten der Wirtschaftskunde. Dabei wird zunächst die regionale Wirtschaftskraft vorgestellt und dann die verschiedenen Aktionsebenen in Europa behandelt: „*De la commune à la CEE*“.

Im Vergleich zum Europalehrbuch für die *Quatrième* ist das Lehrwerk für die *Troisième* in sich geschlossener konzipiert. Die sehr nationale Darstellung des Naturraums am Anfang mit Hinweis auf Identität sowie der Titel „*La France et l'Europe*“ (Frankreich und Europa) lassen auf ein Europakonzept schließen, in dem Frankreich entweder eine besonders herausragende Rolle spielt oder das Frankreich nicht integriert.

Der Geographieteil für die *Troisième* von *Hâtier* beinhaltet drei unterschiedlich ausführliche Abschnitte, deren erster sich mit Frankreich beschäftigt. Er beginnt mit Kapiteln zum Naturraum, der Bevölkerung, der Landwirtschaft, der Industrie und dem Dienstleistungssektor. Es folgt ein Kapitel zur Verwaltungsaufteilung. Weitere sieben Kapitel beschäftigen sich mit den Regionen Frankreichs.

Die nächsten zwei Abschnitte sind identisch aufgebaut und beschäftigen sich mit den USA bzw. der UdSSR (Naturraum, Bevölkerung, Wirtschaft und Außenbeziehungen).

Wenn auch in der *Quatrième* eine größere Vernetzung spürbar war, so werden im Lehrwerk für die *Troisième* die Regionen Frankreichs nacheinander isoliert betrachtet, eine Beziehung zu anderen Staaten ist nicht wirklich erkennbar. Man findet hier das länderkundliche Schema wieder.

Zu Beginn des geographischen Teils im Lehrwerk für die *Troisième* von *Bordas* findet sich ein Abschnitt, der den französischen Naturraum und die Bevölkerung zum Inhalt hat. Zunächst wird der räumliche Rahmen vorgestellt, dann die Wirtschaft und schließlich die regionale Diversität sowie die Raumplanung erarbeitet. Ein zweiter Abschnitt beschäftigt sich in sechs Kapiteln mit den französischen Regionen (Paris; der Norden und Nordosten; die Region Lyon und der Südosten; der ländliche Westen; Gebirgsregionen; die Überseegebiete). Der dritte, sehr kurze Abschnitt thematisiert Frankreich in der EG und in der Welt. Hier wird die Stellung des Landes vorgestellt und nach dem globalen Einfluss Frankreichs gefragt.

Durch die nur kurze Thematisierung Frankreichs in der EG und in der Welt wird der Eindruck gestärkt, dass Frankreich in erster Linie eine Betrachtung für sich erhalten soll. Auch innerhalb Frankreichs erfolgt eine eher dem länderkundlichen Schema entlehnte Erarbeitung.

Der vierte Abschnitt führt das länderkundliche Schema – für die USA und die UdSSR – fort. Beide Staaten werden gleichermaßen erarbeitet (Naturraum, Bevölkerung, Staatsstruktur, Wirtschaftssystem, Industrie, Landwirtschaft, Rolle als Weltmacht).

Als Fazit kann man für die Lehrwerke der achtziger Jahre aussagen: Insgesamt gewinnt man den Eindruck, dass in der *Quatrième* die Staaten Europas in einem Konzept eines Europa der Staatenbünde zusammenwachsen. Es ist eine klare Gegenüberstellung von Ost und West

erkennbar, wobei innerhalb der Staatenbünde exemplarisch nur einige wenige Nationen behandelt werden.

Die Behandlung Frankreichs in der *Troisième* bleibt hingegen stark von den anderen Staaten isoliert, mit einem nur sehr schwachen Versuch, die internationalen Beziehungen zu thematisieren. Es wird nicht ersichtlich, ob Frankreich in das Konzept Europa gehört oder nicht.

#### 5.4 Das Europa der Nationen in den Lehrwerken der späten neunziger Jahre

Die aktuell verwendeten Lehrwerke für die *Quatrième* bestehen alle aus zwei Teilen, der Geschichte und der Geographie. Thematisch sieht der Lehrplan für diese Klassenstufe die Behandlung der Nation Frankreich und Europas vor.

Der Geographieteil des neuesten Lehrwerks für die *Quatrième* von *Hâtier* (1998) ist in zwei Abschnitte aufgeteilt, die nebeneinander dargestellt werden (siehe Abb. 15).

Hinsichtlich Europa werden nach einem allgemeingeographischen Durchgang Deutschland, Russland, das Vereinigte Königreich, Italien und Spanien behandelt. Jedes Land wird in zwei bis vier Kapiteln und ein bis zwei Dossiers sowie einem *Paysage*-Teil erarbeitet.

Im Frankreichabschnitt wird nach einer allgemeingeographischen Darstellung jede der sechs definierten Regionen nach einem anderen Schwerpunkt dargestellt.

Die Aufmachung ist also sehr ähnlich wie in den Jahrgängen zuvor: Europa neben Frankreich, europäische Staaten neben französischen Regionen usw. Es hat nicht den Anschein, dass Frankreich nun innerhalb Europas steht. Der europäische Kontinent und Frankreich werden also einander gegenübergestellt.

Das aktuelle Lehrwerk von *Nathan* (1998) behandelt in zwei Teilen ebenfalls Frankreich getrennt von Europa.

Der erste Teil beschäftigt sich mit dem europäischen Kontinent. Je ein Kapitel widmet sich Gesamteuropa (Staaten, Gemeinschaften, Städte, Naturraum, politische Gliederung), Deutschland, Russland, Großbritannien, Italien und Spanien. Bei den einzelnen Staaten wird themenorientiert, exemplarisch vorgegangen.

Der zweite, etwas längere Teil widmet sich exklusiv Frankreich. Dabei werden zunächst der Naturraum und die Bevölkerung, dann regionale Unterschiede angesprochen. Es folgen die Regionen (Paris und Pariser Becken; der Nordosten als Grenzregion; die Region Lyon; die südlichen Gebiete zwischen Mittelmeer und Atlantik; der atlantische Westen; Übersee-Frankreich). Auch hier dominiert das exemplarische Vorgehen.

Die Aufteilung macht deutlich, dass es dem Verlag nicht in erster Linie darum geht, eine europäische Identität entstehen zu lassen. Frankreich wird isoliert von Europa behandelt. Die Gliederung gibt keine Antwort darauf, ob Aspekte der Interdependenz überhaupt angesprochen werden sollen.

# Géographie

LE CONTINENT EUROPÉEN	188	LA FRANCE	280
<b>14 L'EUROPE</b>		<b>20 LA FRANCE</b>	
1. L'Europe dans le monde	190	Dossier La configuration physique du territoire	282
Dossier Une civilisation européenne?	192	1. De l'hexagone au carrefour européen	284
2. Des États de plus en plus nombreux	194	2. Un pays peu densément peuplé	286
Dossier Une Europe inégalement riche	196	3. Une population qui vieillit	288
3. Le foyer de peuplement européen	198	Dossier Une société française fragilisée	290
Dossier L'immigration en Europe	200	4. Les espaces de productions	292
4. Les Européens au travail	202	EXERCICES	294
5. Des milieux fortement aménagés	204	<b>21 L'AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE</b>	
6. Les villes dans l'espace européen	206	1. Les acteurs de l'aménagement	296
7. Un espace de mieux en mieux maîtrisé	208	Dossier Les disparités régionales aujourd'hui	298
Dossier L'organisation de l'espace européen	210	<b>22 PARIS, L'ÎLE-DE-FRANCE ET LE BASSIN PARISIEN : la Région capitale</b>	
EXERCICES	212	1. La Région capitale	300
<b>15 L'ALLEMAGNE : un géant au cœur de l'Europe</b>		2. Les espaces de la Région capitale	302
1. L'Allemagne réunifiée	214	Paysage Marne-la-Vallée, ville nouvelle	304
Dossier Les richesses du territoire	216	3. Le Bassin parisien sous l'influence de Paris	306
2. 82 millions d'Allemands	218	<b>23 LE NORD ET LE NORD-EST : des régions au cœur de l'Europe</b>	
3. Le géant économique de l'Europe	220	1. De la crise à l'ouverture européenne...	308
Paysage Une usine Opel dans la Ruhr	222	Paysage Nœux-les-Mines,	
Dossier L'Allemagne : la puissance est à l'Ouest	224	«ville noire» en reconversion	310
EXERCICES	226	Dossier Le Nord-Pas-de-Calais : de solides atouts	312
<b>16 LA RUSSIE : le plus vaste pays d'Europe</b>		2. Lorraine et Alsace, ouvertes sur l'Europe rhénane	314
1. La nouvelle Russie	228	<b>24 LYON ET SES PÉRIPHÉRIES : une région carrefour</b>	
2. Un État-continent	230	1. Lyon a construit la région	316
Paysage Un site pétrolier en Sibérie	232	Paysage Sur le grand axe rhodanien...	318
3. Russes et non-Russes	234	2. À l'est et à l'ouest du Rhône	320
4. Une économie en transition	236	Dossier Bourgogne et Auvergne, des périphéries plus lointaines	322
Dossier Le territoire russe d'Ouest en Est	238	<b>25 LES MIDIS : des régions qui attirent</b>	
EXERCICES	240	Dossier Le caractère des Midis	324
<b>17 LE ROYAUME-UNI : la réorientation d'une puissance</b>		1. Des régions qui attirent	326
Dossier Des peuples marqués par la mer	242	2. La diversité des Midis	328
1. Entre le grand large et l'Europe	244	Paysage Marseille : les transformations d'un port	330
Paysage La City, cœur financier de l'Europe	246	<b>26 L'OUEST ATLANTIQUE : entre la mer et la terre</b>	
2. Un vieux pays industriel en reconversion	248	1. Une forte identité maritime	332
3. Le pays le plus urbanisé d'Europe	250	2. Un espace plus terrien que maritime	334
Dossier La domination du Sud-Est britannique	252	Paysage Un paysage de bocage breton	336
EXERCICES	254	Dossier Deux régions dans l'Arc atlantique	338
<b>18 L'ITALIE : un pays méditerranéen riche</b>		<b>27 LA FRANCE DU LOINTAIN</b>	
Dossier Des hommes nombreux dans un milieu difficile	256	1. Des territoires originaux	340
1. Un bouleversement démographique	258	Dossier Chaque territoire a son identité	342
2. Une économie souple et dynamique	260	EXERCICES	344
Paysage Venise, patrimoine en péril	262	INDEX	349
Dossier Combien d'Italies?	264		
EXERCICES	266		
<b>19 L'ESPAGNE : un pays méditerranéen en mutation</b>			
1. Le renouveau de l'Espagne	268		
2. Une société espagnole transformée	270		
3. Une économie en mutation	272		
Paysage Les Baléares, grande destination touristique	274		
Dossier L'Espagne plurielle	276		
EXERCICES	278		

Der Geographieteil des Lehrwerks für die *Quatrième* von *Bordas* (1998) ist in zwei ungleiche Teile (Europa, Frankreich) aufgeteilt.

Der erste Teil beinhaltet die Fragestellungen zu Europa. In fünf Abschnitten werden verschiedene Aspekte des Kontinents aufgegriffen. Der erste beschäftigt sich mit der Diversität Europas. Hier wird der Frage nachgegangen, was Europa ist (*Leçon 1*); es wird besprochen, welche Bevölkerungsgruppen hier leben (*Leçon 2*); das Mosaik der Staaten (*Leçon 3*) und die Variationsbreite der Landschaften und Klimata (*Leçon 4*) werden erarbeitet und die *mégalo-pole européenne* (siehe auch Abb. 1) vorgestellt. Die nächsten vier Abschnitte beschäftigen sich thematisch-exemplarisch jeweils mit einem Staatsgebiet innerhalb Europas (Vereinigtes Königreich, Deutschland, Russland, Italien und Spanien).

Im zweiten Teil wird Frankreich thematisiert. Das erste Kapitel betrifft Einheit und Diversität des Staates. Neben der Darstellung als klimatischem Knotenpunkt, der Frage der Mobilität und der ungleichen Bevölkerungsverteilung findet sich hier als erste Überschrift „*Un territoire ouvert sur l'Europe*“. Auch wenn also Frankreich getrennt von Europa behandelt wird, so scheint es zumindest so, dass im Frankreichteil die Aspekte derart dargestellt werden, als gehöre Frankreich zumindest zu Europa dazu oder öffne sich dem Kontinent. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der Raumplanung und den regionalen Ungleichgewichten. Im dritten Kapitel werden die regionalen Großräume des Staates erarbeitet. Es sind die gleichen Großräume, die bereits in den vorangegangenen Jahren definiert wurden.

Auch bei *Bordas* findet sich also ein Kontrastprogramm: europäische Nationen *versus* französische Regionen. Die kurze Darstellung der Öffnung Frankreichs in Richtung Europa kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass ansonsten Frankreich isoliert erarbeitet wird.

Sehr interessant ist daher die unerwartet neue, andere Konzeption bei *Hachette* (1998). Bei der Betrachtung des Inhaltsverzeichnisses fällt sofort die Integration Frankreichs in die Behandlung Europas auf (siehe Abb. 16).

Frankreich wird als ein Staat unter anderen innerhalb Europas dargestellt, der nicht durch eine getrennte Darstellung besonders hervorgehoben wird. Dies wird bereits durch die erste Kapitelüberschrift (*La France: un territoire d'Europe*) unterstrichen.

Eine andere Sache fällt auf: bei allen Staaten Europas, die im Rahmen der exemplarischen Arbeit behandelt werden, gibt es ein Kapitel „*L'identité ...*“. Dem Lehrwerk liegt ein Konzept eines Europa der Nationen zugrunde. Es gibt innerhalb dieses Europa nationale Identitäten. Außerdem finden sich einige Dossiers mit dem Titel „*vivre en ...*“, in denen Aspekte des Alltagslebens dargestellt werden.

Hinsichtlich der *Troisième* wird eine Analyse durch die gänzlich neue Lehrplankonzeption erschwert, da Geschichte und Geographie enger kooperieren sollen. Die Lehrwerke für die *Troisième* von *Hâtier*, *Hachette* und *Nathan* (alle 1999) sind daher jeweils in vier Abschnitte unterteilt, deren erster stets ein reiner Geschichtsteil zu den zwei Weltkriegen ist. Bei *Bordas* (1999) findet sich ein Abschnitt im Sinne einer fächerübergreifenden Einführung in das Schuljahr vorgelagert. Ansonsten besteht eine identische Aufteilung.

Der zweite Abschnitt (bei *Bordas* Abschnitt III) beschäftigt sich mit der Entwicklung und Organisation der heutigen Welt und beinhaltet Geschichts- und Geographiekapitel. Die letzteren widmen sich der wachsenden Globalisierung und globalen Mobilität, der ungleichen Verteilung (arm – reich; Stadt – Land; Migrationen, Bevölkerungsunterschiede, Nord-Süd-

## GÉOGRAPHIE

Géographie, l'Europe et les pays étudiés cette année	194	<i>Le Bassin parisien</i>	278
<b>13</b> Chapitre 13. Les Européens	196	Leçon 1. Un territoire autour de la capitale	280
Document. Les États de l'Europe	198	Leçon 2. Des campagnes et des villes prospères	282
Document. La répartition de la population européenne	200	<i>Le Nord et le Nord-Est</i>	284
Leçon 1. La population de l'Europe	202	Leçon 1. Les traditions industrielles	286
Leçon 2. Un continent très urbanisé	204	Leçon 2. L'ouverture européenne	288
Document. Les langues et les religions en Europe	206	<i>Le Centre-Est</i>	290
Leçon 3. Un continent développé	208	Leçon 1. Un territoire contrasté	292
Exercices	210	Leçon 2. Un carrefour en France et en Europe	294
Vers le brevet. Faire des repérages	212	<i>Les Mids : le Midi méditerranéen</i>	296
<b>14</b> Chapitre 14. L'organisation de l'espace européen	214	Leçon 1. Un territoire valorisé par le soleil et l'eau	298
Document. Les reliefs et les climats en Europe	216	Leçon 2. Un tertiaire dominant	300
Leçon 1. Les grands milieux européens	218	<i>Les Mids : le Midi aquitain</i>	302
Dossier. Paysages d'Europe	220	Leçon 1. Une mosaïque de territoires	304
Document. L'organisation de l'espace européen	222	Leçon 2. La modernisation et le désenclavement	306
Leçon 2. Centre et périphéries en Europe	224	<i>L'Ouest atlantique</i>	308
Exercices	226	Leçon 1. Une extrémité de l'Europe	310
Vers le brevet. Lire et comparer des cartes	228	Leçon 2. Une périphérie qui s'ouvre	312
<b>15</b> Chapitre 15. La France : un territoire d'Europe	230	<i>Les DOM-TOM</i>	314
Document. Les reliefs et les climats de la France	232	Leçon 1. Des populations liées à la métropole	316
Leçon 1. Un territoire très humanisé	234	<b>19</b> Chapitre 19. L'Allemagne	318
Dossier. Des paysages façonnés par les hommes	236	Leçon 1. L'identité allemande	320
Leçon 2. Un patrimoine naturel à préserver	238	Dossier. Berlin	322
Exercices	240	Leçon 2. L'économie et les régions	324
Vers le Brevet. Étudier un thème : protéger l'environnement	242	Exercices	326
<b>16</b> Chapitre 16. La population de la France	244	<b>20</b> Chapitre 20. La Russie	328
Leçon 1. L'inégale répartition de la population	246	Leçon 1. Le territoire et les peuples de Russie	330
Leçon 2. Les Français	248	Dossier. Vivre en Sibérie	332
Dossier. Étrangers et immigrés en France	250	Leçon 2. La Russie : un pays à reconstruire	334
Leçon 2. Ruraux et citadins	252	Exercices	336
Exercices	254	<b>21</b> Chapitre 21. Le Royaume-Uni	338
Vers le Brevet. Étudier des documents démographiques	256	Leçon 1. L'identité britannique	340
<b>17</b> Chapitre 17. L'aménagement du territoire	258	Dossier. Londres	342
Leçon 1. Qui aménage ? Pourquoi ?	260	Leçon 2. Un territoire recomposé	344
Document. Les grandes réalisations de l'aménagement	262	Exercices	346
Leçon 2. La France aménagée	264	<b>22</b> Chapitre 22. L'Italie	348
Dossier. Les transports et l'aménagement du territoire	266	Leçon 1. L'identité italienne	350
Exercices	268	Dossier. Vivre en Italie du Sud	352
<b>18</b> Chapitre 18. Les grands ensembles régionaux de la France	270	Leçon 2. L'économie et les régions	354
Document. Les ensembles régionaux	272	Exercices	356
Étudier la région et l'ensemble régional	273	<b>23</b> Chapitre 23. L'Espagne	358
<i>Paris et l'Île-de-France</i>	274	Leçon 1. L'identité espagnole	360
Leçon 1. Une métropole nationale et mondiale	276	Leçon 2. L'économie et les régions	362
		Exercices	364
		Index	366
		Bibliographie	367
		Références iconographiques	368

Konflikt usw.) und der politischen Aufteilung (hier auch Geopolitik der Krisengebiete, weltweite Solidarität).

Der dritte Abschnitt (*Bordas*: Abschnitt IV) ist ein reines Geographiekapitel, das sich in drei etwa gleich großen Kapiteln mit den USA beschäftigt, Japan behandelt und die EU als Wirtschaftsmacht darstellt:

- *Hâtier* thematisiert dabei die Veränderungen der Industrie sowie die landwirtschaftlichen Erfolge ebenso wie den Kampf gegen regionale Ungleichheiten. Außerdem wird die Frage nach Zentrum und Peripherie in Europa sowie den Herausforderungen der Zukunft angesprochen.
- *Nathan* diskutiert bezüglich der EU Aspekte der Wirtschaftsmacht, Airbus als Beispiel für industrielle Kooperation und die Frage der Erweiterung der Union. Schließlich wird noch gefragt, ob die EU tatsächlich eine Weltmacht ist.
- Bei *Hachette* ist die grundlegende Fragestellung der Begriff der Macht. Bezüglich der EU wird sie mit Hilfe der Erarbeitung des politischen Europa, der neuen europäischen Währung, der strategisch wichtigen Rolle Europas, den Handelsbeziehungen, dem Einflussbereich, der gemeinsamen wirtschaftlichen Realisierungen (vor allem im Bereich der Luft- und Raumfahrttechnik), der aktuellen und zukünftigen Herausforderungen diskutiert.
- Bei *Bordas* geht es zunächst um eine Begriffsdefinition der EU als einer Gemeinschaft unabhängiger Staaten, den Euro, die landwirtschaftliche Produktion und Agrarpolitik, die industrielle Macht und Wirtschaftspolitik, die Konkurrenz zu den anderen Wirtschaftsmächten und das – trotz weltweiter Ausstrahlung – relativ schwache Gewicht auf dem diplomatischen Parkett.

Der letzte Abschnitt beschäftigt sich in geschichtlichen und geographischen Kapiteln mit Frankreich. Die zwei Geographiekapitel beschäftigen sich mit den Wirtschaftssektoren Frankreichs und „*La France, puissance européenne et mondiale*“.

- *Hâtier* thematisiert im Kapitel über die Wirtschaftssektoren den Aufschwung der Dienstleistungsbetriebe, die Telekommunikation, eine anfällige Industrie und die Tatsache, dass die französische Landwirtschaft in Europa führend ist. Im Kapitel zu Frankreich als europäischer und Weltmacht geht es in einem Unterkapitel um Frankreich und die Welt seit 1945. Es wird dann die deutsch-französische Annäherung thematisiert, der immer noch weltweite Einfluss Frankreichs sowie die Offenheit und Macht der Wirtschaft dargestellt. Den letzten Bestandteil stellt der Tourismus dar, wobei als ein wichtiges Beispiel der Themenpark *Eurodisney* bearbeitet wird.
- Auch *Nathan* präsentiert zunächst die Veränderungen der französischen Wirtschaft. Es werden hier auch Verbindungen zu Europa bzw. anderen europäischen Staaten hergestellt. Im Kapitel zu Frankreich als europäischer und weltweiter Macht wird Thematik stets als *La France en Europe* – Frankreich in Europa – definiert.
- *Hachette* stellt die Entwicklung der französischen Wirtschaft dar und legt im Kapitel zu Frankreich als *puissance européenne et mondiale* den Schwerpunkt auf den Einsatz für die EU durch französische Politiker und Staatsmänner und die Bedeutung der EU für Frankreich gelegt.
- *Bordas* geht im Abschnitt „*Les mutations de l'économie française*“ auf die Veränderungen im industriellen und im landwirtschaftlichen Sektor ein und spricht den Tourismus

an. Im Abschnitt „*La France, puissance européenne et mondiale*“ (ohne Fragezeichen!) finden sich ein Geschichtsdossier, fünf Kapitel und zwei Geographiedossiers: Frankreich und die Welt seit 1945; die Rolle Frankreichs in Europa seit 1945; Frankreich in Europa; Europäer in Frankreich und Franzosen in Europa; Stellung Frankreichs in der Welt; Frankophonie; Frankreich als Weltmacht? (hier mit Fragezeichen!).

Bei allen vier Verlagen ist eindeutig ein Wandel erkennbar:

- *Hâtier*: Während Frankreich in der *Quatrième* in einer Interpretation der Gliederung neben Europa steht, ist die Darstellung in der *Troisième* deutlich in Richtung einer Integration in Europa zu verstehen. Auch in Bezug auf Europa ist in der *Troisième* die Staatsstruktur aufgebrochen, die in der *Quatrième* noch vorhanden war. Die Vorsicht, die im Konzept eines Europa der Nationen in der *Quatrième* zu sehen ist, entfällt in der *Troisième*. Allerdings wird nicht eindeutig erkennbar, welches Europakonzept an die Stelle tritt.
- Ähnlich wie bei *Hâtier* lässt sich auch bei *Nathan* eine Verschiebung zwischen *Quatrième* und *Troisième* erkennen. In der *Quatrième* dominiert ein Konzept eines Europa der Nationen, das einem Frankreich der Regionen gegenübersteht. Ist Frankreich überhaupt innerhalb Europas? In der *Troisième* wird die Frage aufgelöst – Frankreich ist in Europa und Europa ist ein Staatenbund gegenseitig abhängiger Staaten.
- *Hachette*: Die bereits in der *Quatrième* zum Vorschein gekommene pro-europäische Einstellung wird durch die Konzeption im Lehrwerk der *Troisième* bestätigt. Frankreich wird in Europa integriert und als elementarer Bestandteil des Staatenbundes ausgewiesen.
- *Bordas*: Auch hier wird erkennbar, dass eine Veränderung durchlaufen wird. Frankreich ist nun in Europa integriert, sogar die globale Vormachtstellung Frankreichs wird in Frage gestellt bzw. der europäischen untergeordnet.

Als Fazit für die aktuellen Lehrwerke lässt sich sagen: In den neuesten Lehrwerken hat sich eine interessante Entwicklung vollzogen. Während in der *Quatrième* in der Regel Frankreich noch Europa gegenübersteht (Ausnahme: *Hachette* 1998) und hier ein Konzept eines Europa der Nationen sowie ein nationales Frankreich der Regionen vertreten wird, ändert sich dies in der *Troisième*. Hier wird Frankreich in Europa integriert und die EU als (in sich geschlossene) Weltmacht neben den USA und Japan thematisiert.

## 5.5 Das Geheimnis der Inhaltsverzeichnisse – Zur Verifizierung von These 3

Insgesamt ist eine bemerkenswerte Entwicklung im Aufbau und damit in den Konzepten der Lehrbücher zu verzeichnen, wobei die verschiedenen Verlage meist ein ähnliches Vorgehen haben.

In den sechziger Jahren gehen alle Verlage sowohl für die *Quatrième* als auch für die *Troisième* nach dem Prinzip des länderkundlichen Gangs vor. Alle Staaten Europas (und Frankreich selbst) werden jeweils voneinander isoliert thematisiert. Lediglich einige wenige Kapitel lassen auf die Existenz anderer Gebiete neben dem jeweils behandelten schließen. Es handelt sich hier um ein Europa der Nationen, das uneingeschränkt gilt.

In den späten siebziger Jahren wird in der *Quatrième* der länderkundliche Ansatz durch ein themenorientiertes Vorgehen abgelöst. Die Themenauswahl hat stets zur Folge, dass länderübergreifende (und auch länderverbindende) Aspekte dargestellt werden. Dieser Ansatz täuscht allerdings leicht darüber hinweg, dass auch die Themen nicht miteinander verbunden werden. Es fehlt außerdem im Aufbau ein klares Indiz dafür, dass die Staaten Europas nicht isoliert voneinander dastehen. In der *Troisième* erscheint die EG. Dies kann als ein Zeichen für die Bedeutung angesehen werden, die der Wirtschaftsunion allmählich zugesprochen wird. Auch der Aufbau der Behandlung Frankreichs scheint eine Öffnung zu anderen Staaten darzustellen. Allerdings ist diese Öffnung nur schwach erkennbar.

In den achtziger Jahren kommt ein regional-thematisches Vorgehen auf. Insgesamt gewinnt man den Eindruck, dass die Staaten Europas in ihrer Behandlung in der *Quatrième* zusammenwachsen. Dies geschieht nach einem klaren Konzept eines Europa der Nationen innerhalb eines Europas der Staatenbünde. Allerdings werden auch hier einzelne Staaten weitgehend separat behandelt. Ebenso bleibt die Betrachtung Frankreichs in der *Troisième* stark isoliert. Es ist nur ein sehr oberflächlicher Versuch zu erkennen, die internationalen Beziehungen zu thematisieren. Es wird daher insgesamt nicht deutlich, ob die zugrundeliegende Konzeption Frankreich in Europa integriert oder nicht.

Heute steht zwar in der *Quatrième* in der Regel Frankreich noch neben Europa (Ausnahme: *Hachette* 1998) und es wird ein Europa der Nationen vertreten. Dies ändert sich aber in der *Troisième*. Hier wird Frankreich in Europa integriert und Europa nationenübergreifend diskutiert. Außerdem wird die EU (und nicht mehr Frankreich) als eine Weltmacht dargestellt, die dabei ist, sich neben den USA und Japan auf dem Weltmarkt zu etablieren.

Insgesamt kann hiermit These 3 als verifiziert angesehen werden, wenn auch die Tendenz erst mit den neuesten Lehrwerken wirklich eindeutig festzustellen ist.

Bei der Darstellung der Geschichte der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik der Geographie in Frankreich (siehe Teil II) wurde bereits festgestellt, dass von Anbeginn des Erdkundeunterrichts an französischen Schulen die Betrachtung des Naturraums ein besonders wichtiges Element war. Die Präsentation der absolut harmonischen, symmetrischen Landesstruktur wurde noch bis in den zweiten Weltkrieg hinein beibehalten. Die im Jahre 1940 erschienenen Schulbücher bestätigen dies; exemplarisch hierfür ein Auszug aus einem Lehrwerk von *Hachette* (Abb. 17):

Abb. 17: Darstellung des Naturraums im Lehrwerk der *Quatrième* von *Hachette*, 1940

3. **La France a des contours réguliers, qui lui donnent une forme compacte et ramassée.** — Les lignes générales du pourtour de la France figurent un octogone régulier (fig. 1). Il y a 950 kilomètres à parcourir de Dunkerque à Perpignan, autant de Brest à Strasbourg et les deux itinéraires se croisent à Paris. Dans son relief, on voit plaines, collines et montagnes se juxtaposer, et les bassins fluviaux se rapprocher. Cette situation, cette forme, ces paysages où tout semble ordre et mesure, frappèrent de tout temps les observateurs. Dès l'Antiquité, le géographe grec Strabon écrivait que la France est organisée « comme en vertu d'une prévision intelligente ».

Quelle: *Hachette* 1940, S. 2

Es geht nun darum zu untersuchen, ob diese Tendenz weitergeführt wurde. Daher ist nach der Entwicklung der Darstellung Frankreichs in den Lehrbüchern zu fragen. Es reicht aber nicht aus, die Präsentation der eigenen Nation zu analysieren und daraus Rückschlüsse zu ziehen. Wenn die anderen Staaten Europas eher mit negativen Assoziationen dargestellt werden, wird dadurch die Aussagekraft einer national auf das eigene Land fixierten Darstellung verstärkt. Es muss daher auch bezüglich Europas die Betrachtung des Naturraums besonders aufmerksam untersucht werden.

### 6.1 Die Hervorhebung Frankreichs in den sechziger Jahren

Die Lehrwerke der sechziger Jahre stehen ganz im Zeichen des französischen Enzyklopädismus. Europa wird möglichst vollständig abgehandelt, der Schwerpunkt liegt bei der Wirtschaft.

#### *Hachette*

Im Lehrbuch von *Hachette* für die *Troisième* (1961) werden die anderen Staaten Europas bei der Darstellung des französischen Naturraums fast vollständig ignoriert, d.h. auch, dass hier kein Vergleich einzelner Naturräume stattfindet. Frankreich vereint zwar verschiedene Landschaften in sich, im Text verweist man aber nur in einem Nebensatz darauf, dass es sich hierbei um Landschaftstypen handelt, die allesamt bereits bei der Behandlung Europas (im vorangegangenen Schuljahr) vorkamen. „*Vous pouvez retrouver, harmonieusement disposées,*

*toutes les formes de relief que vous avez déjà étudiées en Europe.*<sup>51</sup> (S. 5) Hier findet sich somit auch wieder die Vorstellung der Harmonie. Die Bedeutung Frankreichs wird zwar relativiert, indem seine Größe relativiert wird („*Tout semble à la mesure de cet État moyen*“<sup>52</sup>, S. 5). Gleichzeitig wird allerdings das optimale Maß des Landes hervorgehoben. Im Text werden keine Rekorde verkündet, sondern in einer relativ neutralen Wortwahl ein – harmonisiertes und harmonisierendes – Faktenwissen angesammelt.

Im Lehrwerk für die *Quatrième* (1963) wird zunächst der europäische Raum in seiner Gesamtheit betrachtet; anschließend werden die einzelnen Gegenden nochmals naturräumlich vorgestellt.

Bei der Gesamtdarstellung wird Europa als ein einzigartiger und herausragender Kontinent dargestellt: „*De toutes les parties du monde, l'Europe est la plus articulée, la plus morcelée, la plus tempérée, la plus nuancée, la plus variée*“<sup>53</sup> (S. 19). Insgesamt ist die Darstellung des Naturraums aber eher neutral. Extreme Abweichungen von einer „europäischen Norm“ werden zwar genannt, aber vernachlässigt. Die Darstellung bedient sich immer wieder einer Aufteilung zwischen Nord- und Südeuropa, die sich an der Kette der Gebirgszüge orientiert (Pyrenäen, Alpen, Karpaten, Kaukasus).

Über diese Gesamtdarstellung hinaus werden die einzelnen Staaten bzw. Staatengruppen nochmals naturräumlich behandelt. Bei allen den Lehrtext unterstützenden Abbildungen endet der Naturraum hier immer an der politischen Grenze (z.B. die Ardennen, S. 61).

Besonders auffällig ist die Präsentation des britischen Naturraums. Bereits die Überschriften für sich allein betrachtet sind aussagekräftig: *dissymétrie du climat, dissymétrie du relief, dissymétrie des côtes* (S. 37). Auf den ersten Blick ist daran nichts auszusetzen, aber sie beinhalten eine Wertung, die unter Umständen auf ein Konkurrenzgefühl zurückzuführen ist – vor allem, wenn man bedenkt, dass der gleiche Verlag bei der Behandlung Frankreichs von Symmetrie und Harmonie spricht und die deutliche Formulierung nur beim britischen Naturraum zu finden ist. Es ist aus einer solchen Gegenüberstellung auch eine Ablehnung des Angelsächsischen herauszulesen, die in den sechziger Jahren besonders stark vorhanden war.

Der nordeuropäische, der mitteleuropäische und der danubische Naturraum werden nicht wertend dargestellt. In Nordeuropa wird zwar die Strenge des Klimas, der glazialen Prägung genannt (S. 74 f.), bei den beiden anderen Regionen ihre klimatischen Kontraste (S. 94 f.), ihre Kontinentalität (S. 89), aber alles in einer neutralen Formulierung.

Was die Erarbeitung der anderen Staaten betrifft, so ist die Darstellung weitgehend neutral, auch wenn einige Überschriften Assoziationen hervorrufen, die unter Umständen positive wie auch negative stereotype Vorstellungen entstehen lassen können: *un tracé avantageux* (Polen, S. 124), *une épine dorsale, les Carpates* (Rumänien, S. 142), *une ossature de montagnes sauvages* (Jugoslawien und Bulgarien, S. 148), *la sécheresse estivale* (Mittelmeer, S. 160), *une végétation adaptée* (Mittelmeer, S. 161), *des montagnes décharnées* (Südbalkan, S. 164), *deux versants fertiles* (Mittelitalien, S. 174), *deux îles dissemblables* (Sizilien und Sardinien,

---

<sup>51</sup> „Ihr findet hier alle Oberflächenformen – harmonisch angeordnet – wieder, die ihr bezüglich Europa bereits behandelt habt!“

<sup>52</sup> „Alles scheint für das Maß dieses Staates mittlerer Bedeutung geschaffen.“

<sup>53</sup> „Von allen Teilen der Welt ist Europa der am stärksten gegliederte, der am meisten zerstückelte, der gemäßigtste, der nuancierteste, der variantenreichste“

Insgesamt betrachtet kann man feststellen, dass (fast) alle Staaten Europas behandelt werden. Dabei werden alle Aspekte des länderkundlichen Schemas berücksichtigt und in die Arbeit integriert. Bis auf die genannten Ausnahmen ist die Darstellung weitgehend neutral.

### *Hâtier*

Im Jahre 1961 publiziert *Hâtier* sein Lehrwerk für die *Quatrième* (1961a). Hier wird der europäische Naturraum gemeinsam mit dem gesamten russischen Raum behandelt. Dies wird damit begründet, dass die Kontinente Europa und Asien eine einzige Landfläche (Eurasien) bilden und daher nicht getrennt voneinander erarbeitet werden können. Die Wortwahl bei der physischen Darstellung ist in diesem ersten Teil neutral gehalten. Nach der allgemeinen Einführung werden die einzelnen Staaten Europas besprochen, einige von ihnen in Staatengruppen, wobei jeweils auch der Naturraum dargestellt wird. Für die britischen Inseln wird ausgesagt: „*Le relief de la Grande-Bretagne est dissymétrique*“ (S. 29). Bedenkt man, dass Frankreich in der Regel als harmonischer und symmetrischer Staat dargestellt wird, ist hier eine – wenn auch u.U. ungewollte – Färbung zu erkennen.<sup>54</sup> Bei den skandinavischen Ländern wird auf ihre schwierige Grundsituation in Bezug auf Klima und Relief hingewiesen. Interessant ist die *gemeinsame* Darstellung des deutschen Naturraums.<sup>55</sup> Eine gemeinsame Darstellung des Naturraums erfolgt ebenso für die Alpenstaaten (Schweiz und Österreich), für Polen und die Tschechoslowakei sowie die Donaustaaten (Ungarn, Rumänien, Bulgarien). Insgesamt ist die Darstellung eher neutral.

1965 publiziert *Hâtier* ein weiteres Heft für die *Quatrième*, ein spezielles Frankreichheft. Alle wesentlichen Aspekte des französischen Naturraums, die bisher der *Troisième* vorbehalten waren, werden nun in diesem Zusatzbüchlein für die *Quatrième* zusammengefasst. Da die Darstellung neutral ist und eine Hervorhebung Frankreichs unterlässt, fällt die oben genannte dissymmetrische Darstellung Großbritanniens weniger ins Gewicht. Das „Nachschieben“ eines Frankreichbandes für das gleiche Schuljahr erweckt den Eindruck, dass der Verlag „nachbessern“ möchte: Frankreich gehört zu Europa und sollte daher auch in der *Quatrième* seinen Platz haben.

Ein kurzer Blick auf das Lehrwerk für die *Troisième* (1961b) lässt aber erkennen, dass die Tradition weitergeführt wird, den französischen Naturraum als ein perfektes, harmonisches Territorium zu präsentieren:

*„Le territoire est de forme ramassée, régulière, on l'inscrit traditionnellement dans un hexagone. Ses contours sont largement et presque symétriquement échan-crés. Les distances qui séparent les points extrêmes sont sensiblement de même valeur, environ 1000 km.“*<sup>56</sup> (Hâtier 1961b, S. 7)

<sup>54</sup> Im Vergleich zu Hachette ist diese Aussage allerdings nicht in einem Titel, sondern „nur“ im Lehrtext vorhanden.

<sup>55</sup> BRD und DDR werden nur für wirtschaftliche Aspekte getrennt betrachtet. Der Einstieg in das Thema ist eigentlich geschichtlich. Es werden die verschiedenen Etappen der Entstehung der beiden Staaten aufgezählt.

<sup>56</sup> „Das Territorium hat eine zusammenhängende, regelmäßige Form; man stellt es traditionell in Form eines Hexagon dar. Seine Umrisse sind weiträumig und fast symmetrisch eingebuchtet. Die Entfernungen zwischen den entlegensten Punkten haben den gleichen Wert, ca. 1000 km.“

Es ist auch kein Widerspruch, dass später die Diversität des Reliefs angesprochen wird. Frankreich besitzt in einem zerstückelten Europa „*la plus grande variété de paysages*“ (S. 8), ein harmonisch gebildetes Relief (S. 11). Es hat die Form eines großen, nach Nordosten hin geöffneten Amphitheaters: „*La disposition du relief sur le territoire français laisse une impression d'harmonie*“<sup>57</sup> (S. 11).

Im weiteren Verlauf des Kapitels wird Frankreich mit den Britischen Inseln und Deutschland („Länder von Mittelgebirgen und Ebenen“, S. 11) sowie mit Spanien und Italien („Länder von Hochgebirgen, Hochplateaus und kleineren Ebenen“, S. 11) verglichen. Dabei erscheint Frankreich als das Land, das von allem etwas besitzt. In Frankreich treffen die Oberflächenformen zusammen; hier kreuzen sich alle Verkehrswege. Man hat bei der Lektüre den Eindruck, dass Frankreich der von der Natur am besten ausgestattete Staat Europas ist (S. 11). Dies wird beim Klima wieder aufgegriffen und vertieft, wobei ausgesagt wird, dass Frankreich die Möglichkeiten der drei wesentlichen Klimaregionen (Nord-West-Europa, Südeuropa und zentrales Gebirgseuropa) in sich vereint (S. 69). Das Quartär hat Frankreich modelliert, hat es mit für die Landwirtschaft außerordentlich geeigneten Böden ausgestattet: „*Complexe et riche d'aspects, la France apparaît comme un raccourci de l'Europe*“<sup>58</sup> (S. 15). Die naturräumlichen Grenzregionen werden (auch kartographisch) nur innerhalb der Staatsgrenzen behandelt; selbst bei der Behandlung der Vogesen wird auf das deutsche Pendant, den Schwarzwald, verzichtet. Bei der Behandlung der Alpen, der Pyrenäen und des Jura wird allerdings im Text darauf hingewiesen, dass die Gebirgszüge auf der anderen Seite der Grenze weitergehen. Im weiteren Verlauf werden die Ebenen, die Küstengebiete und die Gewässer vorgestellt. Dabei lässt sich aus den Texten keine nationale Orientierung herauslesen. Die Darstellung Frankreichs erfolgt also mit einer Fixierung auf das Innere der politischen Landesgrenzen, wobei alle Besonderheiten der eigenen Nation – teilweise überhöhend – hervorgehoben werden.

### **Nathan**

Das Lehrbuch zur *Troisième* des Verlags Nathan (1963) weist im Gesamteindruck ähnliche Züge auf. Der Schwerpunkt liegt auf der Vermittlung eines möglichst umfangreichen Faktenwissens. Die Darstellung des Naturraums ist daher weitgehend neutral gehalten. Bei grenzüberschreitenden Gebieten wird lediglich auf die Fortführung auf der anderen Seite der Grenzen hingewiesen. Aber in der allgemeinen Einführung zu Frankreich fallen ähnliche Aussagen wie bei *Hâtier*. Auch hier werden Vergleiche mit den anderen europäischen Staaten gezogen, wobei Frankreich stets als „das einzige Land mit diesem Element“ oder als „diese Elemente in sich vereinendes oder zusammenfassendes Land“ dargestellt wird. Es fallen identische Begriffe wie bei *Hâtier*, aber *Nathan* verzichtet auf Attribute wie „harmonisch“, „symmetrisch“ u.a. Dagegen versucht das Autorenteam die Verbindung zur Geschichte besonders hervorzuheben: „*Les contours de la France sont assez stables et anciens, car il s'agit d'une très ancienne Nation et d'un très vieil État. Ils remontent, tous deux, au Moyen Âge, alors que bon nombre d'États européens sont de formation très récente*“<sup>59</sup> (S. 4). Die Verbindung zur Staatsbürgerkunde wird hier offensichtlich: die Identität der Schüler soll über die geschichtliche Tradition des alten französischen Staatsgebildes geformt werden.

---

<sup>57</sup> „Die Anordnung der Oberflächenformen auf dem französischen Territorium hinterlässt einen Eindruck von Harmonie.“

<sup>58</sup> „Vielseitig und reich an Ansichten erscheint Frankreich wie eine Verkleinerung Europas.“

<sup>59</sup> „Die Umrisse Frankreichs sind stabil und alt, da es sich bei diesem Land um eine sehr alte Nation, um einen sehr alten Staat handelt. Beide gehen zurück auf das Mittelalter, während zahlreiche europäische Staaten erst vor relativ kurzer Zeit entstanden.“

Das Lehrwerk für die *Quatrième* (1962) stellt zunächst ganz Europa naturräumlich vor. Dabei ist Frankreich zumindest gelegentlich sprachlich und ikonographisch in Europa integriert. Insgesamt wird die Diversität Europas besonders hervorgehoben. In einem zweiten Teil werden, ähnlich wie in den anderen Verlagen, die einzelnen Staaten bzw. Staatengruppen der Reihe nach „abgearbeitet“. Die nordeuropäischen Staaten werden gemeinsam dargestellt und klimatisch mit Sibirien bzw. Amerika verglichen. Bezüglich der Iberischen Halbinsel kommen ähnliche Aspekte auf wie für die Darstellung Frankreichs in der *Troisième*. So wird dargestellt, dass der Naturraum die Einheit der Iberischen Halbinsel darstellt: „*Leur unité est tout d'abord inscrite sur leur sol et dans leur ciel.*“<sup>60</sup> (S. 72); „... *un bloc massif aux formes quasi géométriques*“<sup>61</sup> (S. 81; man beachte auch hier die Verwendung der Geometrie!). Es wird ebenfalls ausgesagt, dass sich diese Gegend Europas wahrscheinlich am einfachsten eingrenzen lässt. Bezüglich Südeuropas wird allgemein von einer besonders schönen Natur gesprochen (z.B. ausgedrückt durch „*la nature: toujours belle*“, „*impression de beauté*“, S. 72), obwohl das Klima ebenso wie das Relief eigentlich eher ruppig ist und die landschaftliche Schönheit überhaupt nicht fördert. Die Darstellung bleibt darüber hinaus aber weitgehend neutral und vermittelt ein fundiertes Faktenwissen. In die Einteilung Westeuropas wird explizit Frankreich einbezogen: „*Europe occidentale (y compris la France) ...*“ (S. 125). Man könnte daraus schließen, dass die Notwendigkeit gesehen wurde, extra zu erwähnen, dass Frankreich ein Bestandteil Europas ist.

Insgesamt ist die Einstellung in diesem Lehrwerk Europa gegenüber eher positiv einzuschätzen; sie geht sogar ganz gezielt den expliziten Weg der Integration Frankreichs in Europa.

### **Bordas**

In der Einleitung in den Gesamtüberblick erweckt das Lehrbuch für die *Troisième* (1964) zunächst den Eindruck, neutraler gehalten zu sein als die anderen:

*„La France est un État favorisé par des aptitudes naturelles moyennes, mais variées, dans un équilibre assez harmonieux. Elle a constitué précocement son unité territoriale et cherche aujourd'hui à préciser sa place et sa part dans la communauté européenne.“*<sup>62</sup>  
(Bordas 1964, S. 11)

Die Wörtchen „*moyennes*“ und „*assez*“ relativieren die Aussagen ein wenig. Das Gleichgewicht besitzt Aspekte von Harmonie, die Vorzüge Frankreichs sind nicht herausragend, aber sie geben dem Land einen gewissen Vorteil. Auch Bordas legt Wert auf die frühe Staatenbildung („*avant celle de tous les autres pays d'Europe*“<sup>63</sup>, S. 12), die auch dazu geführt hat, dass Frankreich als besonders stabiles Element in Europa angesehen wird. Die weitere Darstellung des Naturraums ist relativ neutral gehalten; es wird sogar darauf hingewiesen, dass die landschaftlichen Vorzüge eher für den nördlichen, denn für den südlichen Teil des Staates gelten. Dabei wird auch auf Probleme der Raumordnung durch die überdimensionierte, alles dominierende Hauptstadt Paris eingegangen (S. 14). Aber auch bei Bordas vereint Frankreich alle Struktur- und Reliefelemente Europas in sich, wenn auch stark komprimiert (S. 18).

<sup>60</sup> „Ihre Einheit ist in erster Linie auf ihrem Boden und in ihrem Himmel festgeschrieben.“

<sup>61</sup> „... ein massiver Block mit nahezu geometrischen Formen“

<sup>62</sup> „Frankreich ist ein durch eine mittelmäßige aber variantenreiche Ausstattung der Natur bevorzugter Staat mit einem recht harmonischen Gleichgewicht. Es hat bereits sehr früh eine territoriale Einheit gebildet und versucht heute, seinen Platz und seine Rolle in der Europäischen Gemeinschaft zu präzisieren.“

<sup>63</sup> „vor allen anderen europäischen Staaten“

Das stark textorientierte Lehrbuch von *Bordas* für die *Quatrième* (1965) beinhaltet in seiner Darstellung des europäischen Naturraums reines Faktenwissen, das neutral präsentiert wird. Da auch keine extreme positive Präsentation der Harmonie Frankreichs in der *Troisième* vorkommt, kann man hier von einem Lehrwerk sprechen, das zumindest bezüglich des Naturraums alle Wertung offen lässt.

## Fazit

Die Lehrwerke für die *Quatrième* der sechziger Jahre legen – in alter geographischer Tradition – einen großen Wert auf den Naturraum. Die stark favorisierende Betrachtung Frankreichs aus der Zeit vor dem zweiten Weltkrieg ist aber nicht mehr in dem Maße zu erkennen.

Es fällt auf, dass bei der Behandlung Europas die Darstellung der Naturräume neutral, teilweise sogar eher positiv (*Nathan*) erfolgt. Im Gegenzug wird allerdings noch immer die Besonderheit Frankreichs hervorgehoben. Dies zeigt sich in allen Lehrwerken bei der Beschränkung auf das Innere der Landesgrenzen, aber auch in der Wortwahl der Darstellung. Es liegt allen Lehrwerken eine nationengebundene Konzeption Europas zugrunde.

## 6.2 Die neutrale Darstellung Europas in den späten siebziger Jahren<sup>64</sup>

### *Hachette*

Das Lehrwerk des Verlags *Hachette* (1979) beginnt mit der Darstellung des europäischen Reliefs. Auf achtzehn Seiten wird der Naturraum vorgestellt. Europa ist ein weit zur Welt hin geöffneter Kreuzungspunkt, der nach Osten hin mit Asien verbunden ist, dessen Verlängerung er zu sein scheint. Im Süden wird Europa von Afrika nur durch das Mittelmeer getrennt, und der Atlantische Ozean erlaubt schnelle und direkte Verbindungen mit Amerika. „*Rien ne paraît démesuré en Europe*“<sup>65</sup> (S. 5), weder der Kontinent als ganzes noch sein Relief. Es werden die Reliefs der verschiedenen Regionen vorgestellt (Nord- und Südeuropa) sowie die Meeresküsten thematisiert, deren besondere Bedeutung für Europa hervorgehoben wird: „*Aucun continent n'est pénétré aussi profondément par la mer que l'Europe*“<sup>66</sup> (S. 11). Die Darstellung des Naturraums ist umfangreich und bezüglich der Staaten neutral gehalten. Es wird möglichst viel Faktenwissen vermittelt. Zum Abschluss der Betrachtung des europäischen Naturraums wird die Physische Geographie Frankreichs, des flächenmäßig größten Staates Europas vorgestellt. Das Hexagon wird erarbeitet und die besondere Rolle diskutiert, die Frankreich in der Geschichte aufgrund seiner außerordentlich günstigen Lage innerhalb Europas zuteil wurde. Die Kapitelüberschriften deuten auf Frankreich als einen Staat mit einer besonderen Stellung hin: „*une position exceptionnelle, tous les types de relief, des climats nuancés, des fleuves variés*“<sup>67</sup> (S. 21). Alle Reliefarten sind innerhalb Frankreichs auf sehr harmonische Art angeordnet, nur das Zentralmassiv stellt ein Hindernis dar. Insgesamt ist die Darstellung überwiegend neutral.

<sup>64</sup> Die Lehrwerke für die *Troisième* aller Verlage beschäftigen sich nicht mit dem Naturraum.

<sup>65</sup> „Nichts in Europa scheint unangemessen“

<sup>66</sup> „Kein anderer Kontinent wird so tief vom Meer durchdrungen wie Europa“

<sup>67</sup> „eine außergewöhnliche Lage, alle Oberflächenformen, nuancierte Klimate, verschiedenartigste Flüsse“

Der Verlag *Hâtier* (1979) präsentiert Europa als einen gut platzierten Kontinent, im Herzen der Landflächen der Nordhalbkugel der Erde (S. 4 f.). Gleichzeitig wird geklärt, dass Europa eigentlich ungünstig begrenzt erscheint. Im Gegensatz zu Amerika oder Afrika, klar umgrenzten Landmengen, hat Europa neben dem eigentlichen Festland Island und Madeira im Westen und Südwesten als Begrenzung. Im Osten und Südosten begrenzen der Bosphorus, der Ural und der Kaukasus den Kontinent. Die Gesamtdarstellung des europäischen Naturraums schließt Frankreich (auch von den Abbildungen her) mit ein. Es werden Fakten vermittelt, die keine Wertung beinhalten. Vielmehr wird Europa als eine insgesamt homogene Landschaft dargestellt, die nicht durch nennenswerte Hindernisse gespalten wird. Dies bezieht sich sowohl auf die Ebenen des Nordens („*D'Est en Ouest, aucun obstacle naturel important n'existe de l'Oural aux plaines du Bassin Parisien.*“<sup>68</sup>, S. 15) als auch auf die herzynischen und alpinen Gebirgszüge:

*„Même si leurs caractères sont très différents, elles ne forment pas deux mondes isolés l'un de l'autre. De grands fleuves les unissent et la montagne européenne n'a jamais été un obstacle infranchissable, contrairement à ce qui se passe en Asie ou en Amérique.“*<sup>69</sup> (S. 10)

Der Naturraum wird also als Einheit angesehen. Im Vergleich mit anderen kontinentalen Räumen hat Europa eine günstige Ausgangsposition.

### *Nathan/Bordas*

Die Lehrwerke von *Bordas* (1979) und *Nathan* (1983) thematisieren bei der Behandlung des Naturraums in jedem Kapitel immer zunächst den europäischen Raum und nehmen anschließend die Einheit Frankreich aus dem Ganzen heraus. Dies betrifft die Bereiche Relief, Küsten, Klima und Vegetation, Gewässer.

*Nathan* stellt zunächst auf neutrale Art den gesamten europäischen Naturraum bis zum Ural vor. Neben der Darstellung ganz Europas kommt auch jeweils ein separates Kapitel zu Frankreich. Hier wird lediglich hervorgehoben, dass Frankreich „*plus que nul autre pays*“<sup>70</sup> (S. 179) sehr verschiedene Landschaftsformen besitzt.

Bei *Bordas* wird dargestellt, dass das Zentrum der Landmassen der Erde in Europa liegt: Zieht man um die französische Stadt Nantes einen Kreis mit einem Radius von 10.000 Kilometern, so beinhaltet er den größten Teil der Landflächen. Diese zentrale Lage auf der Erdkugel hat die Europäer bevorzugt, denn sie waren am besten platziert, um die Welt zu entdecken und zu erobern. Europa wird durch den Ural begrenzt.

Die Präsentation sowohl des europäischen als auch des französischen Naturraums ist neutral. Es gibt keine überschwänglich positive Präsentation aber auch keine extremen Negativdarstellungen.

---

<sup>68</sup> „Von Ost nach West gibt es keine bedeutenden natürlichen Hindernisse zwischen dem Ural und den Ebenen des Pariser Becken.“

<sup>69</sup> „Selbst wenn ihre Eigenschaften sehr verschieden sind, so bilden sie nicht zwei voneinander isolierte Welten. Große Flüsse einen sie und das europäische Gebirge war noch nie ein unüberwindbares Hindernis im Gegensatz zu dem, was man in Asien oder Amerika vorfindet.“

<sup>70</sup> „mehr als jedes andere Land“

## Fazit

Die Lehrwerke der siebziger Jahre sind gekennzeichnet von einer naturräumlichen Darstellung Gesamteuropas. Dabei entfallen besonders positive Formulierungen für Frankreich, während Europa als günstig gelegener Kontinent dargestellt wird.

### 6.3 Frankreich und Europa in den achtziger Jahren

#### *Hachette*

Das Lehrwerk für die *Quatrième* (1988) stellt Europa bis zum Ural vor, was sich anhand der Karten ablesen lässt. Zunächst wird die Bedeutung des Kontinents in der Welt angesprochen. Es handelt sich um den kleinsten Kontinent, eine Landzunge Eurasiens. Europa profitiert von einer bevorzugten Lage, fast vollständig im gemäßigten Klima gelegen, im Zentrum der Landflächen der Erdkugel, stark vom Meer durchdrungen. Früher hat Europa die Welt beherrscht, heute handelt es sich um einen geteilten Kontinent: „*L'Europe est une mosaïque d'États de toutes tailles. C'est le continent le plus divisé de la planète*“<sup>71</sup> (S. 194).

Der europäische Naturraum wird sehr positiv dargestellt, „*un relief aéré et varié*“ (S. 200). Der nördliche Teil mit seinem gemäßigten und ruhigeren Relief wird dem Süden mit den Hochgebirgsreliefs und den vielfältigen und stark entwickelten Küstengebieten gegenübergestellt. Die europäischen Klimata werden in drei Bereiche aufgeteilt: der Windhauch des Atlantik im ozeanischen Europa; die kontrastreichen Jahreszeiten Kontinental-Europas; die sommerliche Hitze und Trockenheit der europäischen Mittelmeerländer (S. 202). Diese allgemeine Einführung in den gesamten europäischen Naturraum ist neutral gehalten; sie vermittelt ein umfangreiches Faktenwissen, das Europa insgesamt sogar eher positiv darstellt.

Bei der Darstellung der vorhandenen natürlichen Ressourcen wird hervorgehoben: „*L'Europe n'est que moyennement riche en ressources non renouvelables*“<sup>72</sup> (S. 204). Sowohl bezüglich der Ressourcen als auch bezüglich der Themen „*Les forêts européennes*“ und „*L'Europe, un espace très aménagé*“ ist zu erkennen, dass Frankreich in Europa integriert wird, da innerhalb der Dokumente etwa die Hälfte der Beispiele aus Frankreich stammen. Dies entspricht dem Wunsch, nach Möglichkeit Bezüge zur unmittelbaren, bekannten Umwelt der Lernenden herzustellen. Es beinhaltet aber auch die bewusste Darstellung, dass Frankreich in Europa liegt, dazugehört und nicht weggedacht werden kann.

Im weiteren Verlauf des Lehrbuchs werden die westeuropäischen (Großbritannien, Italien, BRD, Spanien) sowie die osteuropäischen Staaten (DDR, Polen, Tschechoslowakei, Ungarn) behandelt. Bezüglich Großbritannien, Italien und Polen ist nichts Wertendes in der Darstellung des Naturraums festzustellen. Für die BRD verblüfft die zweite Überschrift: „*Les trois ensembles «naturels» allemands*“ (S. 274). Es stellt sich die Frage, weshalb das Wort «naturels» in Anführungszeichen steht. Es kann damit angedeutet werden, dass die Landschaftsräume nicht von der Natur her definierbar sind. Es kann aber auch eine Andeutung darauf sein, dass die Naturräume im Osten weitergehen und daher keine natürlichen Grenzen vorhanden sind. Der Lehrtext selbst lässt in dieser Frage keine Schlüsse zu, da er neutral gehalten

---

<sup>71</sup> „Europa ist ein Mosaik von Staaten aller Größenordnungen. Es ist der am stärksten gegliederte Kontinent des Planeten.“

<sup>72</sup> „Europa besitzt nur einen mittelmäßigen Reichtum an nicht erneuerbaren Ressourcen.“

und lediglich auf die Vermittlung von Faktenwissen aus ist. Bei den anderen Staaten wird nicht mehr auf den Naturraum eingegangen.

Das Lehrwerk der *Troisième* (1989) beschäftigt sich wieder sehr ausführlich mit dem französischen Naturraum. Es wird auf die Besonderheit hingewiesen, dass Frankreich aus zwei Teilen besteht, der *métropole* (Kontinental-Frankreich), die gemeinhin als das Hexagon bezeichnet wird und der *France d'outre-mer* (Übersee-Frankreich). Bedeutung erlangt wiederum die geschichtlich frühe Entstehung des Hexagons (gerade im Vergleich mit anderen europäischen Staaten): „*À la veille de la Révolution, le visage actuel de la France était pratiquement dessiné*“<sup>73</sup> (S. 194). Es wird Wert darauf gelegt, dass es im Süden und Osten durchaus natürliche Grenzen des Landes gibt, aber die 2100 Kilometer Landgrenzen im Wesentlichen politische Grenzen darstellen.

„*La France occupe en Europe et dans le monde une position de carrefour*“<sup>74</sup> (S. 194), was einer bevorzugten Lage gleichkommt. Das Hexagon ist das Scharnier zwischen Nord und Süd, begünstigt durch mehrere Küstensäume, liegt auf halbem Weg zwischen Nordpol und Äquator im Zentrum der Landflächen der Erdkugel und im Herzen der gemäßigten Zone, dem am besten geeigneten Milieu für menschliche Aktivitäten. Darüber hinaus ist Frankreich durch seine Überseegebiete weltweit präsent. Sie spielen eine strategisch wichtige Rolle. Es wird auch darauf hingewiesen, dass die französische Präsenz in Übersee von den dortigen Nachbarstaaten und den eingeborenen Minderheiten nicht unbedingt gerne gesehen ist.

Der Naturraum ist vielfältig, wird als geordnet dargestellt, die Assoziation mit Harmonie und Symmetrie unterbleibt. Die Darstellung ist somit neutral gehalten.

### **Hâtier**

Das Lehrwerk für die *Quatrième* von *Hâtier* (1988) beginnt den Geographieteil Europas mit einem Zitat eines französischen Schriftstellers des Absolutismus, Montesquieu: „*L'Europe n'est plus qu'une nation composée de plusieurs*“<sup>75</sup> (S. 172). Wenn auch dahinter zunächst eine französische Aussage aus einer Zeit steht, in der tatsächlich Europa annähernd nur eine Nation bildete, so kann die Aussage auch als Befürwortung eines geeinten Europa angesehen werden. Das recht kurze Kapitel über den europäischen Naturraum (*Les milieux de vie*) stellt Europa als eine Einheit dar. Es ist in neutralem Ton gehalten. In den Dokumenten ist eine ganze Reihe französischer Beispiele vorhanden, was zum einen für das Prinzip der Betroffenheit der Schüler spricht, aber auch als Andeutung der integrierten Situation Frankreichs innerhalb Europas gedeutet werden kann.

Im weiteren Verlauf des Lehrwerks werden Elemente des Naturraums der BRD, Italiens, Spaniens sowie Ungarns behandelt. Die Darstellung ist weitgehend neutral, wie schon die Überschriften zeigen: ein begrenzter, aber vielseitiger Raum (Deutschland, S. 234); das schöne Italien (S. 262); natürliche Einschränkungen (Unterkapitel zu Spanien, S. 268); ein Donaustaat (Ungarn, S. 302).

Der gleiche Verlag gliedert ein Jahr später Frankreich (Lehrwerk für die *Troisième*, 1989) zwar thematisch in Europa ein: „*La France, un pays européen*“ (S. 190). Der Naturraum

---

<sup>73</sup> „Am Vorabend der Revolution war das heutige Aussehen Frankreichs praktisch schon festgelegt.“

<sup>74</sup> „Frankreich hat in Europa und in der Welt eine Situation als Kreuzungspunkt.“

<sup>75</sup> „Europa ist nur noch eine Nation, die aus mehreren besteht.“

selbst wird allerdings über alles gelobt und hervorgehoben. Die Kapitelüberschrift spricht von einem „relief aéré et harmonieux“ (S. 198). Es folgt: „Le relief de la France présente une grande harmonie du fait de la diversité de ses formes et de la répartition de celles-ci dans l'espace“<sup>76</sup> (S. 198). Die national orientierte Dimension der sechziger Jahre ist hier wieder erkennbar, auch wenn im vorangegangenen Schuljahr die Darstellungen des europäischen Naturraums nicht mit Wertungen besetzt waren. Beim Thema Wald kommt ein weiterer Aspekt hinzu: Der Waldbesitz als solcher wird positiv hervorgehoben (erster Rang unter den Wäldern Westeuropas; seit Colbert praktizierte Forstschutzpolitik, S. 202). Auch wenn darauf hingewiesen wird, dass es notwendig wäre, diesen Besitz besser zu verwalten, kann hier eine national orientierte Darstellung herausgelesen werden.

### **Nathan**

Ebenfalls 1989 präsentiert Nathan in seinem Lehrwerk für die *Troisième* Frankreich mit der ersten Überschrift „L'identité de la France“ (S. 192). Die eigene Nation hat (bzw. benötigt) eine eigene Identität. Frankreichs Lage in Europa ist privilegiert, es liegt im Herzen der gemäßigten Zone, an der Spitze des europäischen Kontinents, Kreuzungspunkt der Landwege zwischen Nord- und Nordwesteuropa einerseits und der iberischen und mediterranen Welt andererseits:

*„Cette position centrale parmi les États du Vieux continent a permis à la France de jouer un rôle historique déterminant au cours des siècles écoulés et aujourd'hui, à l'heure de l'intégration européenne, c'est un atout supplémentaire. La proximité entre «le centre» de l'Europe des Douze, situé à Saint-André-Le-Coq dans l'Allier, et le centre de la France revendiqué par Vesdun au sud de Bourges, confirme la vocation naturelle de carrefour de l'Europe occidentale.“*<sup>77</sup>

(Nathan 1989, S. 192; Hervorhebungen im Original)

Frankreich wird als der Motor der europäischen Integration dargestellt, dem bereits die europäische Berufung sozusagen in die Wiege gelegt wurde. Wir befinden uns nahezu in einem Diskurs in der Nachfolge von VIDAL DE LA BLACHE, eine gewisse Art von determinierten Possibilismus. Frankreich hätte natürlich diesen Auftrag ablehnen können, doch durch seine Lage kann es die Entwicklung erheblich mitbestimmen. Es wird dann wieder auf die Zusammenfassung des europäischen Naturraums auf französischem Boden hingewiesen. Im Text findet sich auch das Wort „dissymétrique“, bezogen auf die Lage und Form des Zentralmassivs und der Vogesen, was im Grunde einem Prinzip der Harmonie und des Privilegs widerspricht. Im weiteren Verlauf wird der Naturraum zwar immer wieder angesprochen, aber nicht als vorherbestimmendes Element; ebenso ist die Darstellung dann nicht wertend.

Im Lehrwerk für die *Quatrième*, das ein Jahr zuvor erschien, wird im Einführungsteil zur Geographie der europäische Naturraum dargestellt. Die besonders günstige Stellung Europas auf der Erdkugel wird dargestellt: „l'Europe est un carrefour entre les continents“<sup>78</sup> (1988, S.

<sup>76</sup> „Das Relief Frankreichs besitzt aufgrund der Vielseitigkeit seiner Formen und ihrer räumlichen Verteilung eine große Harmonie.“

<sup>77</sup> „Diese zentrale Lage unter den Staaten des Alten Kontinents hat es Frankreich erlaubt, im Laufe der Jahrhunderte eine historisch bestimmende Rolle einzunehmen; dies ist heute, in der Stunde der europäischen Integration, ein zusätzlicher Trumpf. Die Nähe zwischen „dem Zentrum“ des Europa der Zwölf – Saint-André-Le-Coq im Departement Allier – und dem Zentrum Frankreichs – das der Ort Vesdun im Süden von Bourges für sich beansprucht – bestätigt die natürliche Berufung als Kreuzungspunkt Westeuropas.“

<sup>78</sup> „Europa ist die Kreuzung zwischen den Kontinenten“

190), im Osten weit nach Asien hin geöffnet; es ist der Teil der Alten Welt, der am nächsten an Nordamerika liegt. Die unterschiedlichen Klimagebiete werden neutral als Faktenwissen präsentiert. Gleiches gilt für den Naturraum selbst, der in den Westen (Laubwälder, Heidelandschaften und Ackerbau des ozeanischen Europa), den Osten (Nadelwälder, Steppen und Ackerbau Kontinentaleuropas) und den Süden (Vegetation und Ackerbau in den europäischen Mittelmeerländern) unterteilt wird. Im weiteren Verlauf des Lehrwerks werden keine Naturräume mehr behandelt.

### **Bordas**

Das Lehrwerk von *Bordas* für die *Quatrième* (1988) beginnt – nach dem Geschichtsteil – zunächst auf sechs Seiten mit der Darstellung des europäischen Naturraums vom Atlantik bis zum Ural. Diese Präsentation ist ebenso wie die Behandlung des Klimas neutral gehalten. Ein Blick auf die beigelegten Dokumente lässt erkennen, dass Frankreich als Bestandteil Europas angesehen wird. Im weiteren Verlauf des Lehrwerks wird nur gelegentlich auf den Naturraum eingegangen. Das britische, regnerische Archipel wird zwar vorgestellt, die Assoziation „*dissymétrique*“, die in früheren Jahre vorkam, erscheint allerdings nicht; die Präsentation ist auch hier neutral. Diese Feststellung gilt für alle Stellen, an denen irgendwie auf den Naturraum eingegangen wird. Wenn überhaupt eine Wertung zu erkennen ist, dann die, dass gerade wegen der neutralen Darstellung eine pro-europäische Einstellung sichtbar wird.

Das Lehrwerk für die *Troisième* (1989) behandelt Frankreich und Europa auf insgesamt 102 Seiten, von denen zehn dem französischen Naturraum, keine dem europäischen gewidmet sind. Sehr interessant ist der Einstieg in die Thematik:

*„L'espace français actuel, «l'hexagone», n'est pas la seule mesure à laquelle il faille se référer: au-dessous d'elle, il y a des infra-mesures: régions, provinces, «pays» qui ont longtemps gardé, gardent encore une autonomie certaine; au-dessus d'elle, il y a l'Europe, et au-dessus de l'Europe, le monde [...]. En fait, l'Europe, le monde sont parties prenantes dans notre passé: ils nous bousculent, à l'occasion ils nous broient.“*<sup>79</sup> (Bordas 1989, S. 181)

Mit diesem Zitat BRAUDELS (aus seinem Buch *L'identité de la France*) wird der französische Naturraum also vollständig in den größeren Maßstab Europa (bzw. Welt) integriert. Was das Relief angeht, so wird Frankreich als ein mittelgroßer Staat sowohl bezüglich der Oberfläche als auch seiner Bevölkerung dargestellt. Aber: „*elle [la France] fait partie des grandes puissances grâce à la richesse que lui procurent ses activités*“<sup>80</sup> (S. 183). Das gemäßigte Relief des Landes sowie das angenehme Klima haben bereits sehr früh zu einer dichten Besiedlung geführt. Die Darstellung des französischen Naturraums ist neutral gehalten: „*sa superficie reste modeste*“; „*de forme ramassée, elle dessine un hexagone*“; „*située à la pointe occidentale de l'Europe, elle est un carrefour*“, „*son relief est varié*“<sup>81</sup> (S. 184).

<sup>79</sup> „Das heutige Frankreich, das „Hexagon“, ist nicht der einzige Maßstab, an dem man sich orientieren sollte: unter ihm sind die kleineren Maßstäbe (Regionen, Provinzen, „Länder“), die über lange Zeit eine gewisse Autonomie behalten haben und sie teilweise noch besitzen. Über ihm ist Europa und über Europa die Welt [...] Im Prinzip sind Europa und die Welt Teile unserer Vergangenheit: sie stoßen uns herum, bei Gelegenheit vernichten sie uns.“

<sup>80</sup> „es [Frankreich] ist Teil der Großmächte dank seines Reichtums, der ihm durch seine Aktivitäten beschert wird.“

<sup>81</sup> „seine Fläche bleibt bescheiden“, „von zusammenhängender Form stellt es ein Hexagon dar“, „an der westlichen Spitze Europas gelegen, ist es ein Kreuzungspunkt“, „seine Oberflächenformen sind vielseitig“

## Fazit

Als Fazit für die Lehrwerke der achtziger Jahre kann man feststellen, dass insgesamt sowohl Europa als auch Frankreich (eher) positiv dargestellt werden. Es wird deutlich, dass die eigene Nation innerhalb Europas eine eigene Identität benötigt (besonders bei *Nathan*). Lediglich das Lehrwerk von *Hâtier* beinhaltet Formulierungen, die ein wenig an die national orientierte Darstellung in den sechziger Jahren erinnern.

## 6.4 Frankreich als Bestandteil Europas in den aktuellen Lehrwerken<sup>82</sup>

### *Hachette*

Das Lehrwerk von *Hachette* (1998) geht nicht auf den europäischen Naturraum oder den einzelner Staaten ein, sondern nur auf den französischen. Eine starke Veränderung ist erkennbar. Das französische Territorium entstand im Laufe der Geschichte Europas und die Grenzen wurden im Laufe der Jahrhunderte festgeschrieben. Frankreich besitzt eine große Vielfalt an Oberflächenformen und Klimata. „*La France apparaît comme un carrefour entre l'Europe du Nord et l'Europe méditerranéenne, entre l'Europe océanique et l'Europe continentale*“<sup>83</sup> (S. 234). Es ist zweifellos erkennbar, dass Frankreich ein Teilstück Europas ist, die eigene Nation wird nicht mehr hervorgehoben.

### *Hâtier*

*Hâtier* (1998) geht nur auf einer knappen Seite auf den europäischen Naturraum ein. Europa ist ein zum Rest der Welt hin geöffneter Kontinent. Bezüglich Frankreich werden etwas mehr Informationen gegeben. Frankreich ist „*finistère*“ und „*isthme*“ gleichzeitig; Oberflächenformen und Klima stellen eine Zusammenfassung der in Europa vorhandenen Naturräume dar. Bei den Dokumenten wird ein Auszug aus Daniel NOIN's „*L'espace français*“ (1996) zitiert, in dem die günstige Form Frankreichs auch aus wirtschaftlicher Sicht als Vorteil angesehen wird (Abb. 18):

Abb. 18: «*Les qualités du territoire français*»

### **6. Les qualités du territoire français**

«C'est un territoire de forme massive, ramassée, grossièrement hexagonale. C'est une forme avantageuse dans la mesure où elle minimise les distances entre les habitants, donc les coûts de transport. Pour en prendre conscience, il suffit de songer à l'inconvénient que représente une forme allongée comme celle de l'Italie. Le territoire français jouit d'ailleurs d'autres avantages : d'une situation favorable sur l'isthme le plus étroit de l'Europe, d'une grande longueur de côtes, de deux façades maritimes, enfin de la proximité des pays les plus peuplés et les plus industrialisés du monde.»

D'après Daniel Noin, *L'espace français*, A. Colin, 1996.

Quelle: *Hâtier* 1998, S. 283

<sup>82</sup> Keines der aktuellen Lehrwerke der *Troisième* befasst sich mit dem französischen oder dem europäischen Naturraum.

<sup>83</sup> „Frankreich erscheint wie ein Kreuzungspunkt zwischen Nord- und Südeuropa, zwischen dem ozeanischen und dem kontinentalen Europa.“

## Nathan

Während das Lehrwerk für die *Quatrième* (1998) ebenfalls kaum auf den europäischen Naturraum eingeht, tut es dies etwas ausführlicher bezüglich des französischen. Es finden sich europäische Aspekte bei der Darstellung. Durch die Überschrift „*La France dans l'espace européen*“ wird deutlich, dass Frankreich Bestandteil eben dieses Raumes ist. Der französische Naturraum verlängert lediglich die drei großen europäischen Oberflächenformen und bietet die gesamte Bandbreite der gemäßigten Klimate Europas: „*L'espace français prolonge les trois grands types de relief européens [...]. De même, le territoire français offre toute la gamme des climats tempérés de l'Europe*“<sup>84</sup> (S. 246). Neutraler lässt sich ein Naturraum kaum darstellen.

## Bordas

Interessanterweise spricht das Lehrwerk von *Bordas* (1998) bezüglich Europa von „*Quatre bandes de reliefs contrastés*“ (S. 200). Es ist eines der wenigen Lehrwerke, das auch auf den Norden Europas eingeht. Insgesamt ist die Darstellung neutral.

Der französische Naturraum wird hier – wie auch bei *Hâtier* – als eine Zusammenfassung Europas gesehen, deren territoriale Entstehung auf eine lange Geschichte zurückgeht. Frankreich wird dabei als einer der Motoren der EU dargestellt (S. 274). Das Hexagon hat allerdings laut Lehrwerk nichts mit Harmonie zu tun. Vielmehr ist der Grenzverlauf so gestaltet, dass er dem Land eine massive Struktur gibt, die an ein Hexagon erinnert. Das Land ist sowohl nach Westen als auch nach Norden zu Europa hin geöffnet. Trotz der pro-europäisch aussehenden Aussagen kann man durch die Darstellung und durch die Wortwahl (*Un territoire ouvert sur l'Europe; Un «hexagone» à l'ouest de [= westlich von] l'Europe*, S. 276) allerdings erkennen, dass Frankreich eigentlich gerade nicht mehr zu Europa gehört.

## Fazit

Als Fazit für die aktuellen Lehrwerke lässt sich eine Zweiteilung in der Lehrwerklandschaft der neunziger Jahre erkennen. Bei *Hachette* und *Nathan* ist Frankreich Bestandteil Europas und wird nicht als etwas besonderes hervorgehoben. *Hâtier* und *Bordas* allerdings vertreten in ihren Formulierungen noch immer eine Erhöhung Frankreichs bzw. lassen trotz Integration in den europäischen Raum eine Sonderstellung der eigenen Nation erkennen.

## 6.5 Folgerungen aus der Analyse – eine erste Teil-Verifizierung von These 4

Es lässt sich bei der Darstellung des Naturraums eine bedeutende Veränderung feststellen. Die Lehrwerke der sechziger Jahre behandeln zwar einerseits den geographischen Raum ganz Europas meist in der Einleitung in einer gemeinsamen Betrachtung. Doch wenn er dann länderspezifisch wieder aufgegriffen wird, endet der Raum an den politischen Grenzen. Es ist hier ein isoliertes Vorgehen vorhanden, das darüber hinaus vor allem in den Lehrwerken von *Hachette* und *Hâtier* noch wertend ist (hier werden manche Naturräume als besonders ungünstig dargestellt). Diese Wertungen wären nicht bedeutend, wenn nicht im Gegenzug in der *Troisième* dann die positiv-harmonische Darstellung Frankreichs käme.

---

<sup>84</sup> Der französische Raum verlängert die drei großen europäischen Oberflächenformen [...]. Ebenso bietet das französische Territorium die gesamte Bandbreite der gemäßigten Klimate Europas.“

Die Lehrwerke der späten siebziger Jahre, sind allein schon deshalb relativ neutral, weil der französische Naturraum in die Behandlung des europäischen integriert wurde und in der *Troisième* überhaupt nicht vorkommt. Die Wortwahl ist für den gesamten europäischen Kontinent recht positiv ausgelegt.

In den achtziger Jahren ist wieder eine leicht verstärkte national orientierte Betrachtungsweise zu erkennen. Während allerdings drei Verlage (*Hachette, Hâtier, Bordas*) den europäischen Raum neutral darstellen und Frankreich teilweise hervorheben (aber in einer mildereren Wortwahl als in den sechziger Jahren), betont *Nathan* die Einzigartigkeit des französischen Naturraums in besonderer Weise.

Auch heute wird der Naturraum Frankreichs noch meist als eine „Zusammenfassung Europas“ dargestellt, was objektiv gesehen auch richtig ist. Insgesamt kann man feststellen, dass heute – auch wenn das französische Territorium als etwas Besonderes dargestellt wird – in erster Linie die Wortwahl nicht mehr wertend ist. Begriffe wie „Harmonie“ oder „Symmetrie“, Aussagen zur Privilegiertheit des Territoriums finden sich heute nicht mehr in den Lehrwerken. Ebenso kann man keine abwertenden Aussagen mehr zu den anderen behandelten Naturräumen finden.

Insofern ist es möglich, bezüglich der vierten These die Feststellung zu treffen, dass die erwünschte starke nationale Identifikation mit dem französischen Territorium, wie sie in den sechziger Jahren in den Lehrwerken ersichtlich war, heute nicht mehr vorhanden ist. Allerdings kann allein aufgrund des Naturraums noch nicht ausgesagt werden, ob heute eine Kooperation mit oder gar eine Integration Frankreichs in Europa das alte Bild ersetzt hat.

## 7. DIE DARSTELLUNG DER BEVÖLKERUNG

Ein zweites Element, aus dem Rückschlüsse auf die Bedeutung Frankreichs (der Nation) und Europas gezogen werden können, ist die Darstellung der Bevölkerung. Dabei erlaubt eine genaue Betrachtung in diesem Bereich eine Aussage zur Kooperation oder gar Integration der Nation Frankreich in Europa. Hier ist im Wesentlichen darauf zu achten, inwieweit Klischees unreflektiert verbreitet werden.

### 7.1 Stereotypische Darstellungsweise in den sechziger Jahren

#### *Hachette*

Auf acht Seiten thematisiert das Lehrwerk von *Hachette* für die *Quatrième* (1963) die Bevölkerung Europas. Die angesprochenen Themen beschäftigen sich mit der Bevölkerungsverteilung, der Vielfalt der Völker und der Komplexität der Staaten. Überschriften ist das ganze mit „*La population de l'Europe*“ (S. 20).

Die Völker Europas bieten eine große Vielfalt, „*malgré leur origine et leur parenté*“<sup>85</sup> (S. 22). Die Diversität der Europäer zeigt sich in drei Aspekten: den Sprachen, den Religionsgemeinschaften, den Nationalitäten. Das Element, das die Völker am meisten teilt, ist die Sprache. Wichtig ist die Definition des Begriff der Nationalität:

*„Des hommes appartiennent à la même nationalité lorsqu'ils se sentent unis par des sentiments et des intérêts communs; lorsque, au cours de leur histoire, ils ont acquis les mêmes manières de vivre, forgé et maintenu les mêmes traditions; lorsqu'ils ont conscience de demeurer les détenteurs du même héritage culturel.*

*Ce sentiment d'unité s'exprime encore par des survivances: coutumes alimentaires et vestimentaires, chants populaires, danses, fêtes et cérémonies, souvent pittoresques et que des sociétés folkloriques s'efforcent de conserver.*

*Le domaine d'une nationalité ne se confond pas toujours avec celui de la langue et de la religion. [...] Un État peut être formé de plusieurs nationalités [...]*“<sup>86</sup>

(*Hachette* 1963, S. 23)

Eine sehr neutrale, wenig affektive Darstellung von Nationalität. Im weiteren Verlauf des Lehrwerks wird fast nie auf die Bevölkerung eingegangen.

Daher ist es besonders auffallend, wenn man im Kapitel zu Deutschland auf die folgende Darstellung der Originalität „*des Bayern*“ als Gegenpol zu „*dem Preußen*“ stößt:

<sup>85</sup> „trotz ihrer Herkunft und ihrer Verwandtschaft“

<sup>86</sup> „Menschen gehören zur gleichen Nationalität, wenn sie sich durch gemeinsame Gefühle und Interessen vereint fühlen; wenn sie im Laufe ihrer Geschichte die gleichen Lebensgewohnheiten aufgebaut, die gleichen Traditionen begründet und beibehalten haben; wenn sie das Bewusstsein haben, Besitzer des gleichen kulturellen Erbes zu sein.

Dieses Gefühl der Einheit drückt sich noch in Relikten aus: Essens- und Kleidungsitten, Volkslieder, Tänze, Feste, oftmals malerisch und die durch Folkloregruppen aufrecht erhalten werden.

Das Gebiet einer Nationalität deckt sich nicht immer mit dem der Sprache und der Religion. [...] Ein Staat kann von mehreren Nationalitäten bevölkert sein.“

„Volontiers exubérant, fumeur de pipe et buveur de bière, vêtu d'une vareuse de velours vert et coiffé d'un chapeau à plume, le Bavaois ne diffère guère de son voisin le Tyrolien; il s'oppose à l'Allemand du Nord et de l'Est, au Prussien, froid et orgueilleux.

Les gros villages, dominés par un clocher à bulbe, se ramassent autour d'une place centrale, où se dresse un calvaire. Les maisons à étages, souvent entourées d'un balcon protégé par un toit immense, ont un aspect pimpant: les fleurs ornent les fenêtres et les enseignes pittoresques signalent les boutiques et l'auberge. De grandes fêtes, souvent religieuses (la Bavière est en majorité catholique), rassemblent la population. On a pu dire que la Bavière constituait le «Midi de l'Allemagne».<sup>87</sup>

(Hachette 1963, S. 105)

Der Bayer, der Preuße, das bayrische Dorf, das – typisch – bayrische Fest usw. Es wird nicht erwähnt, dass nicht alle so sind; es wird auch nicht zum Thema gemacht, dass eine solche Darstellung zu überdenken wäre. Das Kapitel eignet sich recht gut dazu, ein Klischee zu verbreiten!

In seinem Lehrbuch für die Troisième (Hachette 1961) wird die Bevölkerung Frankreichs nicht ausführlich behandelt. Es gibt allerdings zwei Kapitel, in denen Aussagen zur Bevölkerung gemacht werden. Im Unterkapitel *La France, vieille nation* geht es an einer Stelle um die Homogenität der Bevölkerung: „*La France ne renferme pas, comme les États d'Europe Centrale, des groupes de nationalité étrangère ayant maintenu leurs traditions et formant des minorités*“<sup>88</sup> (S. 99). Diese Aussage könnte auf zwei Arten interpretiert werden: Entweder lässt Frankreich niemanden hinein, oder die Ausländer, denen Einlass gewährt wird, haben sich zu assimilieren. Interessant ist der Einstieg in die Thematik:

„*Un étranger reconnaît aisément, à sa langue et son accent, à ses goûts culinaires ou au port de son vêtement, un habitant de la France. Les Français eux-mêmes ont le sentiment très vif d'appartenir à un même peuple, à une même nation: ils ont connu les mêmes malheurs, vécu les mêmes joies; ils ont souvent les mêmes intérêts.*“<sup>89</sup>

(Hachette 1961, S. 99)

Es wird das Vorhandensein „des Franzosen“ suggeriert, das mit einigen Elementen belegt wird. Nichts ausgesagt wird über die Basken, Elsässer, Bretonen usw., die eigentlich nicht als „die Franzosen“ angesehen werden können.

---

<sup>87</sup> „Er ist gerne überschwänglich, raucht Pfeife und trinkt Bier, ist mit einer grünen Samtjacke bekleidet und trägt einen Federhut; der Bayer unterscheidet sich kaum von seinem Tiroler Nachbarn. Er ist das Gegenteil des Nord- und Ostdeutschen, dem Preußen, der wiederum kühl und ehrgeizig ist.

Die weitläufigen Dörfer, von einem Zwiebelturm überragt, raffen sich um einen zentralen Platz zusammen, auf dem sich ein Kalvarienberg erhebt. Die Mehrfamilienhäuser, oft mit umlaufendem, vom Dach geschützten Balkon, haben ein schickes Aussehen: Blumen zieren die Fenster und malerische Schilder kennzeichnen Läden und Gasthäuser. Große Feste oft religiöser Art (Bayern ist mehrheitlich katholisch) versammeln die Bevölkerung. Man konnte sagen, Bayern stelle den „Süden Deutschlands“ dar.“

<sup>88</sup> „Frankreich schließt keine Gruppen einer fremden Nationalität ein, die ihre Traditionen beibehalten haben und Minderheiten bilden.“

<sup>89</sup> „Ein Ausländer erkennt sehr leicht anhand seiner Sprache und seines Akzentes, seines kulinarischen Geschmacks oder seiner Kleidung einen Bewohner Frankreichs. Die Franzosen selbst haben das starke Gefühl zum selben Volk zu gehören, einer selben Nation: sie haben die gleichen Missgeschicke gekannt, die selben Freuden erlebt; sie haben oft sogar die gleichen Interessen.“

Im Lehrwerk von *Hâtier* für die *Quatrième* (1961a) findet sich eine sehr klischeehafte Darstellung der Völker Europas. Dabei werden der mediterrane, der slawische und der nordische bzw. germanische Typus unterschieden (siehe Abb. 19).

Auch wenn zu Beginn des Kapitels auf eine Durchmischung der Völker hingewiesen wird – die Darstellung erweckt den Eindruck, dass Menschen und Völker typisiert und dadurch geordnet werden sollen, ganz im Zeichen des Enzyklopädismus. Im weiteren Verlauf beschäftigt sich das Schulbuch mit den Sprachen und den Religionen der Völker.

Abb. 19: «Les peuples»

### Les peuples.

Les populations européennes ont subi, au cours des siècles, de tels brassages qu'elles sont aujourd'hui extrêmement mêlées. On peut cependant distinguer, parmi elles, trois principaux groupes.

Les *Méditerranéens* ont des cheveux noirs, des yeux sombres, une peau brune ou mate, un crâne allongé, un corps fin et souple, le geste vif, la parole facile et abondante (Fig. 2 TYPE MÉDITERRANÉEN EN SARDAIGNE).



2



3

Les *Nordiques* ou *Germanes* se caractérisent surtout par leurs cheveux blonds, leurs yeux bleus, leur peau claire, leur crâne large, leur forte carrure, leur allure calme (Fig. 3 TYPE GERMANIQUE EN AUTRICHE).

Les *Slaves* ont des yeux clairs et souvent des cheveux blonds; leur visage présente des pommettes saillantes (Fig. 4 TYPE SLAVE EN POLOGNE).

Il existe aussi quelques groupes moins nombreux, comme les *Celtes* (dans l'Ouest de l'Europe), les *Basques* (dans les Pyrénées occidentales), les *Magyars* (en Hongrie), les *Finnois* (en Finlande), les *Bulgares*. Les *Juifs* et les *Tziganes* sont dispersés dans une grande partie de l'Europe.

### Les langues.

Plus de 120 langues et dialectes sont parlés en Europe. On compte trois principaux groupes de langues d'origine indo-européenne : les langues *gréco-*



4

Quelle: *Hâtier* 1961a, S. 22

Bei der Darstellung der UdSSR wird erwähnt, dass alle Nationalitäten der UdSSR die gleichen Rechte besitzen – ohne Rücksicht auf Herkunft, Religion oder Sprache usw. Diese Aussagen stellen eine gefilterte pro-russische Sicht dar. Die bedeutendste Menschengruppe ist die der Slawen, gefolgt von den Rumänen, den Balten und den Juden. Schließlich leben in Nordrussland und in Sibirien, aber auch in Zentralasien, einige „*peuples d'origine jaune*“ (S. 25).

Im 1965 erschienenen Frankreichband für die *Quatrième* wird die Bevölkerung Frankreichs neutral dargestellt. Die Karte endet an den Grenzen. Die Bevölkerungsdichte wird mit der anderer europäischer Staaten verglichen. Trotzdem erweckt die Darstellung – verglichen mit der Typisierung der Europäer – den Eindruck, dass keine Klischees aufgebaut werden sollen. Vielmehr soll ermöglicht werden, durch die neutrale, nicht wertende Darstellung eigene Identitätsvorstellungen aufzubauen.

Das Lehrwerk für die *Troisième* (1961b) beschäftigt sich mit der Bevölkerung Frankreichs. Das Land besitzt eine Bevölkerung, die in einem Europa, aus dem viele Menschen emigrierten, nicht nennenswert abnahm. Aber aufgrund der natürlichen Stagnation der Bevölkerung im Herzen eines im vollen Wachstum befindlichen Europas wurde Frankreich ein Immigrationsland, „*le seul foyer européen d'accueil*“ (S. 84). Im weiteren Verlauf des Lehrwerks werden die Verdienste der französischen Verwaltung und der Europäer (gemeint sind wohl die Franzosen im Gegensatz zu den Algeriern) bei der Kolonialisierung Nordafrikas hervorgehoben.

### **Nathan und Bordas**

Sowohl das Lehrwerk für die *Quatrième* (1962) als auch das für die *Troisième* (1963) von Nathan beschäftigen sich zwar jeweils in einem kurzen Kapitel mit der Bevölkerung; beide sind neutral gehalten, erlauben aber aufgrund ihrer Kürze keine Deutung oder Wertung.

Im Lehrwerk von Bordas für die *Quatrième* (1965) wird Europa mit seinen asiatischen Wurzeln dargestellt. Die Mittelmeerländer sind diejenigen Gebiete Europas, die bereits am längsten besiedelt sind. Nordeuropa hingegen stellt die Wiege der modernen industriellen Zivilisation dar. Die Bevölkerung Europas hat eine lange Geschichte, die auch von ständigen Kämpfen geprägt war. Ansonsten wird über die Bevölkerung nichts ausgesagt.

Das Lehrwerk von Bordas für die *Troisième* (1964) beschäftigt sich zwar mit der Bevölkerung Frankreichs, aber fast nur auf der Grundlage statistischer Angaben, die auch mit denen anderer europäischer Staaten (Großbritannien, Deutschland, Italien) verglichen werden.

### **Fazit**

Zwei Verlage (Bordas, Nathan) gehen sowohl in der *Quatrième* als auch in der *Troisième* kaum auf die Bevölkerung ein. Bei Hâtier und Hachette sind typisierende Darstellungen anzutreffen, wobei in beiden Fällen eine Identitätsbildung erwünscht wird. Dabei wird eine (vorgebliche) Einheit innerhalb der Bevölkerung Frankreichs einer großen Vielfalt in Europa gegenübergestellt.

*Colin-Hachette*

Das Lehrwerk für die *Quatrième* (1979) beschäftigt sich auf insgesamt acht Seiten mit der Bevölkerung Europas. Die Lage des Kontinents hat dazu geführt, dass sich hier im Laufe der Jahrhunderte viele unterschiedliche Völker niederließen. Dies erklärt die große Anzahl Menschen sowie ihre Diversität. „*Presque tous, cependant, appartiennent à la race blanche; à ce titre, l'Europe a plus d'unité que l'Asie, l'Afrique ou l'Amérique*“<sup>90</sup> (S. 23). Es stimmt nachdenklich, dass Ende der siebziger Jahre mit der „*race*“ als Einheitselement argumentiert wird, noch dazu in Frankreich, das über lange Zeit den Deutschen den Rassismus bzw. das Rassendenken des Nationalsozialismus vorwarf. Der Vergleich mit der Völkervielfalt anderer Kontinente beinhaltet darüber hinaus eine leicht kolonialistische Sichtweise, wie sie in den Lehrbüchern Ende des 19. Jahrhunderts dargestellt wurde. Es wird betont, dass die Verteilung der Bevölkerung in Europa und ihre Dichte, ihre Entwicklung, aber auch die extreme menschliche Diversität des Kontinents sowohl die Stärke als auch – aufgrund seiner Aufteilungen – die Schwäche Europas darstellt. Es ist von Bedeutung, dass außerdem hervorgehoben wird, die auf einem Nationalbewusstsein aufbauenden modernen Staaten seien zuerst in Frankreich, England und Spanien entstanden.

Das Lehrwerk für die *Troisième* (1980) bleibt neutral in seiner Darstellung des französischen Volkes. Es beschränkt sich auf überall nachzulesendes, objektives Faktenwissen. Im gleichen Lehrwerk wird auch auf die Bevölkerung Europas eingegangen. Dabei wird dargestellt, dass ein Ziel der EG eine bevorzugte Kooperation zwischen den einzelnen Staaten darstellt: „*Tâche difficile en raison de la diversité des peuples, de leurs différentes orientations économiques et de la nécessité de préserver leur identité nationale*“<sup>91</sup> (S. 214). Hier wird eindeutig ein Europa der Nationen nach dem Vorbild DE GAULLES vertreten. Es wird später von 260 Millionen „*Européens*“ gesprochen, Hinweis auf eine Zusammengehörigkeit der Bevölkerung, eventuell sogar auf eine trotz aller Unterschiede vorhandene europäische Identität.

*Hâtier*

Das Lehrwerk für die *Quatrième* (1979) von *Hâtier* beschäftigt sich auf sechs Seiten mit der Bevölkerung des Kontinents. Dabei werden oft Begriffe wie „*la population européenne*“ oder „*les Européens*“ verwendet. Mehrheitlich werden reine Fakten und statistische Angaben aufgezählt. Die Darstellung ist differenziert: „*Il n'y a pas de «race» européenne ou indo-européenne, mais des Européens dont les types physiques, les langues sont le résultat d'une très longue histoire au cours de laquelle les peuples et les civilisations se sont mêlés plus ou moins intimement.*“<sup>92</sup> (*Hâtier* 1979, S. 31) Die Bevölkerung hat seit der Urgeschichte eine stete, inzwischen recht komplexe Durchmischung erfahren. Trotzdem lässt sich der Menschentypus noch unterscheiden. *Hâtier* bleibt so in seiner Tradition der sechziger Jahre, indem der Verlag die Typen darstellt (siehe Abb. 20). Im Gegensatz zu 1961 (vgl. Abb. 19) werden aber nur äußerlich erkennbare Aspekte genannt und keine charakterliche Aussagen getroffen. Die Typisierung der sechziger Jahre wird somit hier nicht ganz so extrem dargestellt.

<sup>90</sup> „Fast alle jedoch gehören der weißen Rasse an; in diesem Punkt besitzt Europa mehr Einheit als Asien, Afrika oder Amerika.“

<sup>91</sup> „Eine schwere Aufgabe aufgrund der Verschiedenheit der Völker, ihrer unterschiedlichen wirtschaftlichen Orientierung und der Notwendigkeit, ihre nationale Identität zu bewahren.“

<sup>92</sup> „Es gibt keine europäische oder indo-europäische «Rasse», aber Europäer, deren physische Züge, deren Sprachen das Ergebnis einer langen Geschichte sind, in deren Verlauf sich Völker und Kulturen mehr oder weniger stark vermischt haben.“

## une Europe ... des Européens

4 GRANDS  
TYPES HUMAINS  
128 LANGUES



5 Nordique :  
Blond et clair.



6 Slave :  
des pommettes hautes.



7 Alpin :  
trapu et râblé.



8 Méditerranéen :  
teint mat.

Quelle: *Hâtier* 1979, S. 30

Im weiteren Verlauf wird von den Europäern außerhalb Europas gesprochen, von den über 40 Millionen Menschen, die im 19. Jahrhundert das überbevölkerte Europa verließen. Die Bevölkerungsdaten Frankreichs werden in die Behandlung der Daten für Europa integriert – die eigene Nation ist demnach Bestandteil Europas. Anschließend wird nicht mehr auf die Bevölkerung eingegangen.

Das Lehrwerk für die *Troisième* (1980) hat unter anderem Europa und Frankreich zum Thema. Bezüglich Europa wird die Bevölkerung nicht angesprochen, bei der Darstellung Frankreichs wird sie behandelt. Neben allgemeinen, stellenweise auch kritischen Informationen findet sich ein Quellentext von BEAUJEU-GARNIER, der die geringe Bevölkerungszahl auf die Bürde des Ersten Weltkriegs zurückführt:

### „LE POIDS DE LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE

*Dans le domaine militaire, on a compté 1825000 morts ou disparus. Or, il s'agissait de combattants, c'est-à-dire d'hommes jeunes, vigoureux, dans la force de l'âge. Les classes 1914 à 1915 ont perdu de 27% à 29% de leurs effectifs; celles de 1911 à 1913 de 19,2% à 24,1%. Il faut remonter jusqu'aux classes 1890 pour trouver des cohortes masculines qui soient restées indemnes; il n'y a que pour les hommes de plus de 40 ans que les pertes ont été inférieures à 10%.*

*Cette saignée a été particulièrement dramatique parce qu'elle atteignait une catégorie de population indispensable à la vie de la nation: 10,5% de la population active masculine a succombé. Les pertes ont été surtout sévères dans l'infanterie [...] Or cette arme, qui ne nécessitait pas de spécialisation technique, était surtout recrutée parmi les paysans.*<sup>93</sup> (J. BEAUJEU-GARNIER; zitiert in *Hâtier* 1980, S. 239)

<sup>93</sup> „Das Gewicht des Ersten Weltkriegs

Auf militärischem Gebiet hat man 1825000 Tote oder Vermisste gezählt. Dabei handelte es sich um Kämpfende, d.h. junge, starke Menschen im besten Alter. Die Jahrgänge von 1914 bis 1915 haben 27% bis 29% ihrer Anzahl verloren; die Jahrgänge 1911-1913 verloren 19,2% bis 24,1%. Man muss bis in das Jahr 1890 zurückgehen, um von männlicher Seite vollständig gebliebene Jahrgänge zu finden. Nur für die Männer, die älter als 40 Jahre sind, lassen sich Verluste von weniger als 10% pro Jahrgang finden.

Dieses Ausbluten war besonders dramatisch, weil es eine Bevölkerungsgruppe betraf, die für das Leben des Staates unabdingbar war. 10,5% der aktiven männlichen Bevölkerung ist gefallen. Die Verluste waren in der Infanterie besonders gravierend [...]. Aber für diese Einheiten, die keine besondere technische Ausbildung benötigten, wurden in der Regel Bauern herangezogen.“

Der Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung ist zwar kaum zu leugnen. Doch sind hier Inhaltsaspekte vorhanden, die an die Einführung des Geographieunterrichts nach dem deutsch-französischen Krieg von 1870/71 denken lassen. Eine militärische Begründung für ein geographisches Phänomen. Ansonsten wird die Bevölkerung neutral dargestellt. Der Lehrtext beschäftigt sich im Grunde nur mit allgemeinen Aspekten der Bevölkerungsentwicklung.

### **Nathan**

Das Lehrwerk der *Quatrième* (1983) beschäftigt sich zwar kurz mit der Bevölkerung Europas, es handelt sich aber nur um ein Nebenskapitel. Trotzdem spricht das Schulbuch von „*le Peuplement européen*“ und „*680 millions d'Européens*“ (S. 18). Auch hier findet sich also der Hinweis auf eine Zusammengehörigkeit der Bevölkerung in Europa. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Versuch, die Bedeutung regionaler Ausprägungen einer Identität herauszustellen. Dies geschieht z.B. durch Abbildungen, die Elemente regionaler Zweisprachigkeit aufzeigen.

Im weiteren Verlauf wird kaum explizit auf demographische Aspekte eingegangen. Allerdings finden sich bezüglich Deutschland und Großbritannien kurze Kapitel zum Alltagsleben. Es wird damit das Ziel verfolgt, die Lernenden auch auf emotionaler Ebene zu erreichen. Inhaltlich jedoch ist es eher eine Darstellung des Arbeitslebens, die den Freizeitbereich – der für Kinder und Jugendliche besonders interessant wäre – nur geringfügig integriert.

Das Lehrwerk für die *Troisième* (1980) beschäftigt sich vor allem mit der Bevölkerungsdichte: „*Au niveau européen, l'originalité française tient au poids très lourd de la capitale et surtout à la faiblesse des densités moyennes*“<sup>94</sup> (S. 147). Es wird auf die Problematik hingewiesen; eine Wertung positiver oder negativer Art ist aus den Darstellungen nicht herauszulesen.

### **Bordas**

Das Lehrwerk für die *Quatrième* (1979) beschäftigt sich auf zehn Seiten mit der Bevölkerung Europas. Dabei wird in der Regel von „*les Européens*“ (als vereinender Begriff) gesprochen. Auch hier gehören die meisten Europäer der weißen Rasse (*sic!*) an. Obwohl ständige Bevölkerungswanderungen und Invasionen die Menschen vermischt hat. Trotzdem lassen sich die Europäer in vier große Gruppen aufteilen:

- „- *le type nordique correspond à des hommes de grande taille, aux cheveux blonds, au teint clair, aux yeux bleus et à la tête allongée;*
- *le type est-européen se caractérise par une taille moyenne, des yeux clairs, des cheveux blonds et une tête large;*
- *le type alpin regroupe des hommes de taille moyenne, bruns, aux yeux gris, aux cheveux foncés;*
- *le type méditerranéen comprend des hommes plus petits, bruns, à la peau foncée, aux cheveux noirs et à la tête allongée.*“<sup>95</sup> (Bordas, 1979, S. 36)

<sup>94</sup> „Auf europäischer Ebene liegt die Besonderheit Frankreichs in der herausragenden Stellung der Hauptstadt und vor allem an der Schwäche mittlere Bevölkerungsdichten.“

<sup>95</sup> „- der nordische Typ entspricht hoch gewachsenen Menschen mit blonden Haaren, heller Haut, blauen Augen und einer länglichen Kopfform;  
- der osteuropäische Typ zeichnet sich durch eine mittlere Körpergröße, hellen Augen, blonden Haaren

Tatsächlich lässt sich „der Europäer“ also in vier Kategorien einordnen, die sehr klischeehaft dargestellt werden (siehe Abb. 21). Wie bereits bei *Hâtier* geht das Lehrwerk auf äußerliche Elemente ein. Während allerdings *Hâtier* in seiner Präsentation im Vergleich zu 1961 neutraler wird, verlässt *Bordas* seine fast neutrale Darstellung zugunsten einer Typisierung. Eine solche enzyklopädische Ordnung erinnert an die Zeit der Aufnahme der Geographie in den Fächerkanon der Schule (vgl. auch *Colin-Hachette*).

Im Kapitel über die EG wird nochmals auf die Bevölkerung eingegangen. Es geht hier um den Europagedanken, wobei herausgestellt wird, dass bereits seit über 1000 Jahren eine europäische Zivilisation besteht, und dass heutzutage ein Traum immer mehr Gestalt annimmt, nämlich der Traum einer europäischen Einheit. Er ist zuerst bei den Philosophen, dann bei den Romantikern und schließlich bei den Sozialisten gereift. Im Dokumentationsteil werden die drei herausragenden Gründer Europas vorgestellt: SCHUMAN, ADENAUER und DE GASPERI (siehe Abb. 22). Außerdem werden pro-europäische Zitate genannt.

Im weiteren Verlauf des Lehrwerks kommen einige beeindruckende Einblicke in das Leben der Menschen in den einzelnen Staaten – erstmals geht es hier nicht um statistische Fakten, sondern um das affektive Aufnehmen von Informationen (siehe Abb. 23 und 24). In diesem Beispiel wird versucht, den Schülern ein wenig von der Lebenswirklichkeit der Bevölkerung des Nachbarlandes näher zu bringen. Dies geschieht anhand der Darstellung einer deutschen Arbeiterfamilie aus dem Mannheimer Raum. Es geht dabei auf der einen Seite um das Arbeitsleben der Eltern als auch um die Gestaltung der Freizeit der Kinder. Untermalt wird das Ganze durch vier Bilder, die neben der Familie ihr Lebensumfeld aufzeigen. Die gesamte Darstellung erlaubt es den Lernenden, sich ein Leben in einem anderen Land etwas konkreter vorstellen zu können. Es wird dadurch möglich, eine affektive Beziehung zu dem behandelten Land aufzubauen, weil es die Schüler mehr anspricht.

Ähnliches wird für Italien (*Une grande ferme en Lombardie*, S. 72; *Une métairie en Romagne*, S. 73) und Großbritannien (*Une famille anglaise*, S. 43) durchgeführt. Es wird damit jeweils versucht, die Lebensbedingungen darzustellen und nicht nur auf die statistischen Fakten ein-zugehen. Hier geht *Bordas* einen Schritt weiter als *Nathan*, da der Schwerpunkt auf dem Freizeitbereich liegt und dadurch die Lernenden in ihrer direkten Lebensrealität erreicht werden.

Das Lehrwerk für die *Troisième* (1980) beschäftigt sich auf vier Seiten mit der Bevölkerung Frankreichs und auf zwei Seiten mit der EG. In beiden Fällen beschränkt sich die Darstellung auf Fakten statistischer Art in einer neutralen Darstellung.

## Fazit

Die Lehrwerke der späten siebziger Jahre beinhalten eine eher europäisch orientierte Darstellung bei der Behandlung der Bevölkerung Europas, die aber teilweise durch den Einsatz von Typisierungen getrübt wird. Die französische Bevölkerung wird in die europäische eingebunden und in der Regel neutral dargestellt. Besonders positiv zu bewerten ist der Versuch der Verlage *Bordas* und *Nathan*, affektive Elemente in die Lehrwerke zu integrieren.

---

und einem breiten Kopf aus;

- der alpine Typ vereint Menschen mittlerer Körpergröße, dunklerer Hautfarbe, grauen Augen und dunklen Haaren;

- unter dem mediterranen Typ versteht man kleinere Menschen mit dunklerer Hautfarbe, schwarzen Haaren und einer länglichen Kopfform.“

3

La 1<sup>re</sup> photographie a été prise en Norvège. Observez les cheveux blonds et les yeux bleus des jeunes filles, leur haute taille et leur visage allongé : elles appartiennent au **type nordique** qu'on trouve sur tous les rivages de la mer du Nord et de la Baltique.



4

Ces Polonais, en costumes traditionnels de leurs provinces ont certains caractères nordiques, mais les individus sont généralement plus petits, plus trapus et ils ont un visage plus large (**type Est-européen**).



5

Nous voici maintenant en Savoie, à l'occasion d'un mariage. Ces jeunes filles en costume régional ont des yeux bleus, des cheveux châtain, des visages ovales, elles sont de taille moyenne... Nous sommes dans le domaine du **type alpin** qui forme le fond de la population entre Ukraine et Bretagne.

6

Enfin, très caractéristiques du **type méditerranéen**, voyez ces Espagnols à Séville. Observez leur petite taille, leurs yeux sombres, leurs cheveux noirs, leur face ovale, longue et étroite. On retrouve des gens semblables sur tous les rivages de la Méditerranée occidentale.



Quelle: Bordas 1979, S.37

## 26 / L'idée européenne

■ L'Europe n'a jamais été unifiée politiquement, même à l'époque de l'empire romain. Au Moyen Âge, c'est l'émiettement féodal. Peu à peu se constituent des États plus ou moins puissants; aucun d'entre eux ne réussit à s'imposer aux autres. Au 19<sup>e</sup> siècle, l'éveil des nationalités (séance 89) accroît encore les tensions et les antagonismes; ils aboutissent à ces deux terribles «guerres civiles européennes» que sont les conflits de 1914 et de 1939. En 1945, l'Europe est affaiblie, ravagée, ruinée; elle est à la merci des deux nouvelles grandes puissances : les États-Unis et l'URSS.

■ Il existe pourtant, depuis plus de mille ans, une civilisation européenne, qui a recueilli l'héritage de l'Antiquité gréco-romaine et du Moyen Âge chrétien. Tous les grands courants littéraires et artistiques ont vivifié le continent tout entier : Renaissance, baroque, classicisme, romantisme, etc.

Peu à peu a pris naissance le rêve d'une unité européenne : d'abord chez les philosophes, puis chez les romantiques; enfin chez les socialistes (doc. 3).

■ En 1946, W. Churchill propose des «États-Unis d'Europe». Il déclare : «les siècles obscurs peuvent revenir. Il existe cependant un remède. Quel est ce remède souverain ? C'est de recréer la famille européenne. Nous devons construire un genre d'États-Unis d'Europe.»

L'année suivante fut créée, pour répartir l'aide américaine, l'Organisation européenne de coopération économique (O.E.C.E.). En 1949 se réunit pour la première fois, à Strasbourg, le Conseil de l'Europe. L'essentiel était de réconcilier la France et l'Allemagne, qui s'étaient affrontées trois fois en 75 ans. Ce fut l'œuvre de Konrad Adenauer et de Robert Schuman. En 1950, celui-ci proposa d'entreprendre l'unification européenne sur une base économique, en commençant par un marché commun du charbon et de l'acier (C.E.C.A.) qui fut présidé par le Français Jean Monnet\* de 1952 à 1955.

### Les fondateurs de l'Europe



Le Français R. Schuman (1886-1963) :

«L'Europe ne se fera pas d'un coup, ni dans une construction d'ensemble : elle se fera par des réalisations concrètes, créant d'abord une solidarité de fait.»



L'Allemand K. Adenauer (1876-1967) :

«Aucun pays européen, quel qu'il soit, ne pourrait jouer à lui seul un rôle dans l'économie et la politique mondiale parce qu'il serait trop petit et trop faible pour cela.»



L'Italien A. de Gasperi (1881-1954) :

«Si nous ne bâtissons que des administrations communes... nous risquons de voir cette activité européenne apparaître à certains moments comme un harnachement superflu et peut-être oppressif!» (1951)

Quelle: Bordas 1979, S.54

## 32 / Une famille allemande

■ La famille Mandel vit à Viernheim, dans la banlieue de la ville industrielle de Mannheim, située au confluent du Rhin et du Neckar. Les Mandel sont locataires d'un appartement de trois pièces, cuisine, salle de bains, situé dans une maison où vivent deux familles (doc. 3 et 4).

■ Monsieur Mandel, 46 ans, est ajusteur. Il travaille dans la grande usine d'automobiles « Mercedes-Benz » à Mannheim (doc. 5). Il se rend à son lieu de travail en vélomoteur à cause des embouteillages et des difficultés de parking. Ses loisirs sont consacrés aux jeux de quilles et, à l'occasion, Hans Mandel, participe à des championnats qui se déroulent dans d'autres villes allemandes (doc. 6).

■ Madame Rose Mandel a accepté un travail de 5 heures par jour comme vendeuse dans un grand magasin, car la famille a besoin de ce revenu supplémentaire. Il ne lui reste guère de temps pour avoir des activités de loisirs, car elle s'occupe également de son intérieur et de ses enfants.

■ Le fils aîné, Bertram, a 17 ans. Il va au lycée en classe terminale. Après le baccalauréat, il compte se spécialiser dans la construction mécanique car Mannheim constitue avec Ludwigshafen, ville-sœur de l'autre côté du Rhin, un grand centre métallurgique (machines agricoles, équipement lourd) en même temps que la capitale de l'industrie chimique lourde (à cause des installations de la Badische Anilin). Pendant ses loisirs, il joue de la guitare et pratique le basket-ball.

Son frère, Rüdiger, a 15 ans; il fréquente également le lycée, mais n'a pas encore choisi sa profession. Il joue de l'orgue électrique et, comme son frère, c'est un joueur de basket fanatique. Les deux jeunes gens se rendent à l'école en mobylette.

■ Le problème le plus préoccupant de cette famille est l'étroitesse de son logement. Elle voudrait bien louer un appartement plus vaste, mais les loyers sont chers et il faut faire des économies pour les études futures des enfants.

Cette année, ils sont partis tous pendant quinze jours en vacances dans la Forêt Noire, à l'hôtel.

Dans la région de Mannheim, les usines chimiques empestent l'air et l'on a du mal à supporter ces odeurs... Quant au Rhin, toutes les industries y déversent leurs déchets sans toujours prendre les précautions nécessaires; de ce fait, on ne s'y baigne plus!

1

Un climat social plus lourd

« La R.F.A. connaît, depuis 1977, une détérioration de son climat social... Trois grèves particulièrement dures... ont ébranlé la paix sociale. La nationalisation et la modernisation des entreprises mettent en cause la garantie de l'emploi et provoquent des mouvements sociaux... »

- Journal de l'année 1978 -  
Larousse Ed

« L'Allemagne qui a su ramener l'inflation à 3%, tout en augmentant de 5,5% ses salaires a réussi à accroître ses exportations vers les pays producteurs de pétrole tout en réduisant ses importations. Cependant les rapports syndicats-patrons se sont détériorés. »

- Images économiques  
du monde - 1978 Sees

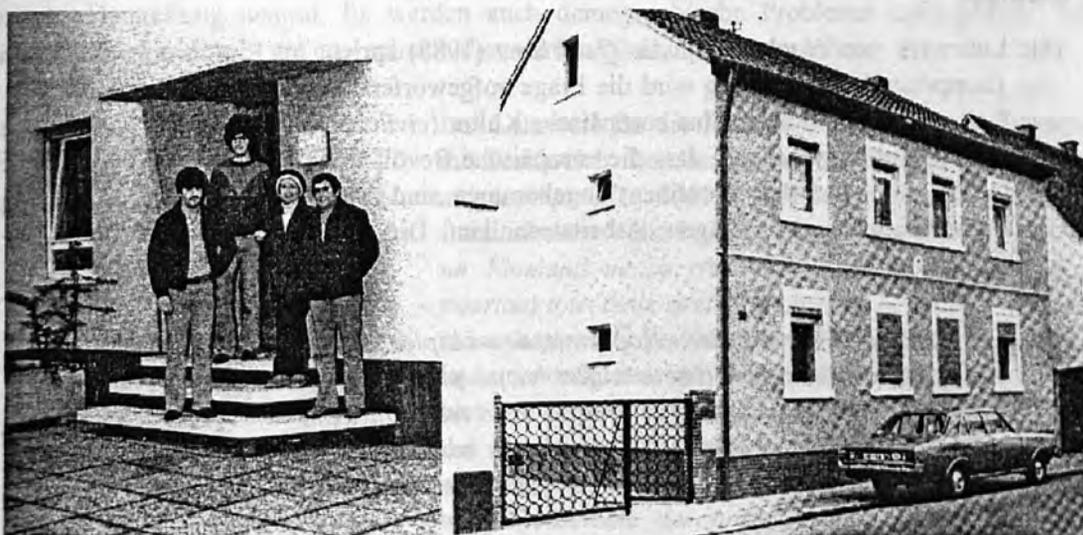
2

Pollution : état d'alerte dans la vallée de la Ruhr

« L'état d'alerte n° 1 a dû être déclenché hier après-midi dans tout le bassin sidérurgique de la Ruhr. L'ordinateur central rassemblant toutes les mesures de pollution avait en effet enregistré une teneur en dioxyde de soufre supérieure à 0,8 milligrammes par mètre cube, la norme maximale autorisée. Aussitôt, les habitants ont été invités à ne pas se rassembler dans la rue et à éviter d'utiliser leurs véhicules... Les conditions atmosphériques expliquent la persistance de ce seuil élevé : le vent qui d'habitude disperse le dioxyde était absent mercredi et en outre le ciel était très bas sur la Ruhr où la neige tombe sans cesse... Cet incident montre en tout cas que malgré les gigantesques investissements (6 milliards de marks) réalisés ces dix dernières années dans la Ruhr pour lutter contre la pollution de l'air, on est encore loin de la concrétisation du slogan électoral « du ciel bleu pour la Ruhr » qu'avait employé naguère l'ancien chancelier Willy Brandt. »

- Le Matin de Paris - 18-1-1979

Quelle: Bordas 1979, S.66



▲ 3 ▲ 4 Photos © - Ten Ten ▼ 5

3-4

Voyez la famille Mandel sur le perron de leur maison, côté cour (à gauche) et l'ensemble de l'habitation (à droite) qu'elle partage avec une autre famille.

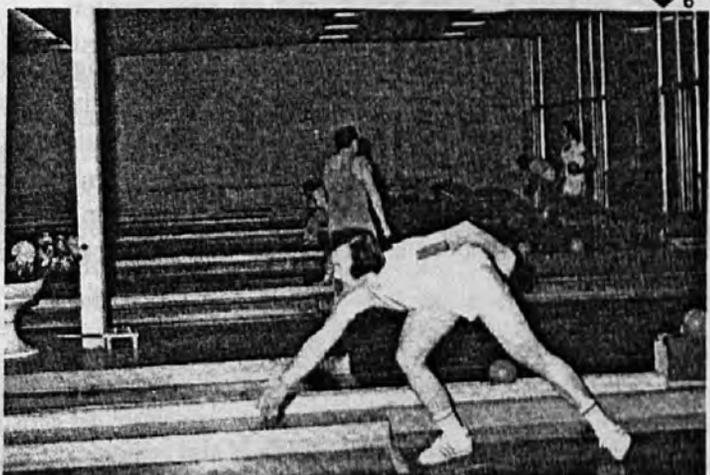
5

**Les usines Mercedes-Benz**  
Mercedes-Benz est une célèbre marque de voitures automobiles et de poids lourds fabriqués par la firme Daimler-Benz AG en Allemagne fédérale. Cette entreprise est née de la fusion de la «Benz et Cie», fondée à Mannheim en 1883, et de la «Daimler Motoren Gesellschaft», créée en 1890. La «Benz» était la plus ancienne fabrique d'automobiles du monde et la première à produire de façon industrielle un moteur à essence conçu par l'ingénieur Karl Benz. Le nom de «Mercedes Benz» n'apparut qu'après la fusion de 1926. La production de cette entreprise dépasse par an 500 000 véhicules, dont 150 000 camions; elle emploie plus de 120 000 personnes et son chiffre d'affaires est supérieur à 30 milliards de Francs.



6

Le jeu de quilles constitue le loisir préféré de Monsieur Mandel : on peut remarquer qu'il s'apparente beaucoup au bowling que nous connaissons bien.



Quelle: Bordas 1979, S.67

*Hachette*

Das Lehrwerk von *Hachette* für die *Quatrième* (1988) spricht im Einführungsteil viel von „*les Européens*“. Als Einstieg wird die Frage aufgeworfen, was eigentlich ein Europäer ist, was ihn ausmacht und ob es eine europäische Kultur (*civilisation européenne*) gibt. Im Lehrtext wird darauf eingegangen, dass die europäische Bevölkerung aus vielen Völkern besteht, die nacheinander auf dem Kontinent angekommen sind. Sie besaßen jeweils ihre eigenen Sprachen, Glaubensvorstellungen, Arbeitstechniken. Die Unterschiedlichkeit führte oft zu Spaltungen von Nationen, aber:

*„Durant la longue histoire européenne, de multiples brassages et quelques valeurs fondamentales ont contribué à unifier les peuples disparates: la foi chrétienne et, plus tard, la croyance dans le progrès et la technique. S'il n'existe donc pas, du fait des mélanges incessants, de population homogène, il existe bien une civilisation européenne, dans laquelle on peut retrouver l'héritage de l'histoire.“*<sup>96</sup>

(*Hachette* 1988, S. 220)

Die zweite Frage betrifft die Bedeutung der Europäer in der Welt. Haben sie noch immer ihre (Vor)Macht? Bis 1914 hatte Europa so gut wie keine Kontrahenten. Das demographische Gewicht Europas sinkt zwar aufgrund gesunkener Geburtenraten, aber nichtsdestotrotz bleibt Europa mächtig. Dies wird aufgrund des stark bevölkerten Teils des europäischen Russland sowie auf wirtschaftliche Elemente (weltweites BSP, führende Wirtschaftsstaaten der [westlichen] Welt, Europa als Handelsmacht usw.) zurückgeführt. Außerdem wird im Einstiegs-kapitel darauf eingegangen, dass Europa eine große kulturelle Heimstatt ist: sie beherbergt die Hauptstadt des Katholizismus, besitzt einen Teil der bedeutendsten Universitäten der Welt und bezeugt durch die große Anzahl herausragender und international renommierter Museen und Festivals eine besondere Vitalität im künstlerischen Bereich.

Die Verwendung des Begriffs „*les Européens*“ zur Darstellung der Bevölkerung des gesamten europäischen Raums beinhaltet eine positiv besetzte Wertung. Die Bezeichnung „Europäer“ stellt eine größere emotionale Komponente dar als die „Menschen“ oder die „Völker“ Europas. Es wird hier eine Gesamtheit betrachtet, der eine Identität, nämlich eine europäische Identität, gegeben wird.

Im weiteren Verlauf des Schulbuchs werden einige europäische Staaten erarbeitet, deren Bevölkerung ebenfalls thematisiert wird. In Großbritannien wird z.B. das Vorhandensein von vier „*nations*“ erwähnt, wobei der Begriff der Nation hier definiert wird als „*ensemble de populations parlant la même langue, unies par la même culture et occupant un territoire bien délimité*“<sup>97</sup> (S. 254). Die vier „Nationen“ besitzen alle besondere ethnische, religiöse und linguistische Eigenheiten. Die gesamte Darstellung der Bevölkerung ist neutral gehalten.

<sup>96</sup> „In der langen Geschichte Europas haben zahlreiche Vermischungen und einige Grundwerte dazu beigetragen, die verschiedenartigen Völker zu einen: der christliche Glaube und später der Glaube an den Fortschritt und die Technik. Wenn es also aufgrund der nicht endenden Mischungen keine homogene Bevölkerung gibt, so gibt es doch eine europäische Kultur, in der man das Erbe der Geschichte wiederfinden kann.“

<sup>97</sup> „ein Zusammenschluss von Bevölkerungen, die die selbe Sprache sprechen, die durch dieselbe Kultur geeint werden und ein klar abgegrenztes Territorium bewohnen.“

Bezüglich der italienischen und der deutschen Bevölkerung wird lediglich auf die Dichte, das Wachstum und die Stadtbevölkerung eingegangen. Meist wird nur auf allgemeine Fakten zurückgegriffen, die sich mit der Bevölkerungsentwicklung beschäftigen. Dabei ist die gesamte Darstellung neutral. Es werden auch demographische Probleme aufgegriffen. Für Deutschland wird z.B. die (zu) schnell alternde Bevölkerung angesprochen.

**Abb. 25: Menschen“typen“**



1. Type nordique : petite fille finlandaise.



2. Type slave : garçon polonais.



3. Type méditerranéen : petite fille espagnole.

Quelle: *Hâtier* 1988, S.178

zu den vorangegangenen Lehrwerken reduziert und abgeschwächt wird.

Das Lehrwerk für die *Troisième* (1989) beschäftigt sich mit Frankreich. Bereits im Einstiegskapitel (*Une nation aux cents peuples*, S. 196) wird auf die Besonderheit des französischen Volkes eingegangen: „*Un Martiniquais et un Flamand ne se ressemblent pas physiquement et pourtant tous deux sont Français, ils appartiennent à la même nation.*“<sup>98</sup> (S. 196, Hervorhebung im Original) Es ist interessant, dass die Erläuterung des Begriffs Nation hier von der im Vorjahr gelernten insoweit abweicht, als das Territorium unberücksichtigt bleibt, während besonderen Wert auf die gemeinsame Geschichte gelegt wird: „*ensemble des populations parlant une même langue, unies par une même culture et un passé commun*“<sup>99</sup> (S. 196).

Frankreich ist die älteste Nation Europas; ihre Diversität erklärt sich aus der Geschichte der Besiedlung. Diese Diversität bezieht sich allerdings auf die „*Ancienne France*“ Auch wenn insgesamt die weitere Darstellung des französischen Volkes recht neutral bleibt, wird in diesem Einstieg doch die Bedeutung des Volkes in seiner Einheit stark hervorgehoben. Es geht auch hier um Identitätsbildung mit der eigenen Nation, die aber eine Identitätsbildung auf europäischer Ebene nicht ausschließt.

### *Hâtier*

Im Lehrwerk von *Hâtier* für die *Quatrième* (1988) wird immer, wenn die Bevölkerung angesprochen wird, von der europäischen Bevölkerung, den *Europäern* gesprochen. Europa besitzt eine große Vielfalt an Bevölkerungsgruppen, die sich recht ungleich auf dem Kontinent verteilt haben; aber: „*L'homme est partout présent en Europe*“ (S. 178). In der Tradition des Verlags verbleibend wird erneut die äußerliche Typisierung der Menschen Europas thematisiert. Allerdings werden die Bilder (siehe Abb. 25) nicht kommentiert, so dass die Typisierung nicht zu Ende dargestellt, d.h. im Vergleich

<sup>98</sup> „Ein Bewohner der Martinique und ein Flame besitzen keine physische Ähnlichkeit und doch sind sie beide Franzosen, sie gehören der gleichen Nation an.“

<sup>99</sup> „ein Zusammenschluss von Bevölkerungen, die die selbe Sprache sprechen und durch die selbe Kultur und eine gemeinsame Vergangenheit geeint werden.“

In der Einheit zur BRD fällt im Kapitel „*Des Allemands nombreux, mais une natalité faible*“ eine Überschrift besonders ins Auge: „*Les Européens les plus nombreux*“ (S. 236). Durch diese Darstellung wird eine europäische Identität benannt, die aus unterschiedlichen Nationalitäten besteht, deren einer Teil, die deutschen Europäer, die zahlenmäßig größte Bevölkerungsgruppe darstellt. Im weiteren Verlauf der Einheit ist die Darstellung neutral. Wenn die Bevölkerung einzelner Staaten behandelt wird, geschieht dies ebenfalls ohne Wertung und beschränkt sich in der Regel auf statistische Angaben.

Außerdem wird auf den Alltag in Europa eingegangen. In einem methodischen Dossier sollen die Schüler Lebensweisen in Portugal und Finnland vergleichen (siehe Abb. 26). Die beiden Quellentexte beschäftigen sich mit der Frage der Lebensstandards in Finnland bzw. Portugal. Die Auswahl der beiden Staaten führt allerdings zu einer starken Polarisierung zwischen Nord und Süd, denn die Fragen geben bereits vor, wo der hohe und wo der niedrige(re) Lebensstandard zu finden ist.

### Abb. 26: Lebensgewohnheiten und Lebensstandards in Portugal und Finnland

#### A COMPARER DES MANIÈRES DE VIVRE ET DES NIVEAUX DE VIE

##### 1. Miguel, dans le Nord-Est du Portugal.

Miguel a 16 ans et ne sait rien de ce que savent les gens de la ville. Ni lire, ni écrire, à peine compter. Il ignore que là-bas, très loin vers Lisbonne, on dit qu'ici dans le « Nord Est » habitent les gens les plus pauvres du Portugal (...) Comme on ne lui a rien dit de l'Europe, ce gamin aux gestes d'homme mûr hausse les épaules et répond ne pas savoir ce que ce mot veut dire. Miguel sait seulement qu'il est de Soeira et qu'il n'a rien à faire sinon travailler la terre qui donne un peu quand on s'en occupe beaucoup.

Les mains solides, un sourire angélique et des rides profondes sur le front, il pioche, bêche, tire les bœufs « sol à sol » du matin au soir.

V. Brochard, *Liberation*, 25 mars 1987.

##### 2. Matti et Liisa, couple en Finlande

Comme tous les Finlandais, Matti et Liisa lisent beaucoup, surtout les journaux. Le matin, c'est à celui qui bondira le premier sur le Helsingin Sanomat, le grand quotidien d'Helsinki. Dès cinq heures du matin, les voilà informés à domicile : « Installation des euromissiles... Manifestations pacifistes... Tension internationale... Le Liban... ». « Tout cela n'est pas bon du tout et finira par avoir des répercussions fâcheuses sur le Nord », songe Matti. Mais, en même temps, les difficultés des autres confortent Matti et Liisa dans cette opinion serinée par les grands moyens d'information : « Être né dans ce pays, c'est comme avoir gagné à la loterie de la vie ».

P. Parant, *Le Monde*, 11 novembre 1983.

1. Lisez les deux articles ; aidez-vous d'un dictionnaire pour comprendre les mots difficiles.

2. Regardez la source et la date de chaque article ; localisez sur une carte de l'Europe, le Portugal et la Finlande, Lisbonne et Helsinki.

3. Relevez dans le texte 1 les éléments qui indiquent le faible niveau de vie, puis dans le texte 2, ceux qui montrent un haut niveau de développement.

4. Recherchez les préoccupations des personnages et comparez leur état d'esprit.

Quelle: *Hâtier* 1988, S. 192

Das Lehrwerk für die *Troisième* (1989) erarbeitet die Bevölkerung ausgehend von der Tatsache: „*les Français font la France*“ (S. 194). Der französische Naturraum wurde über einen langen Zeitraum von seinen Bewohnern kultiviert, erfährt aber heute schnelle und tiefgreifende Veränderungen. Frankreich ist eine „*grande nation européenne*“ (S. 190), deren koloniale Vergangenheit eine weltweite sprachliche und kulturelle Präsenz zur Folge hatte. Das französische Volk von heute ist durch die sukzessive Besiedlung von verschiedenen Völkern durchmischt. Daher hat die Nation Frankreich eine globale politische Berufung, was eigentlich aufgrund ihrer territorialen Fläche und ihrer Einwohnerzahl nicht zu erwarten wäre. Als viertgrößter Staat Europas ist Frankreich bezüglich seiner Einwohner im Vergleich zu den Nachbarn relativ klein: „*Ce faible peuplement fait de la France une véritable réserve d'espace en Europe*“<sup>100</sup> (S. 210). Frankreich könnte also ohne Probleme mehr Bewohner vertragen. Im weiteren Verlauf des Schulbuchs geht es lediglich um statistische Fakten zur Bevölkerung.

<sup>100</sup> „Diese schwache Bevölkerung macht aus Frankreich eine echte Raumreserve in Europa.“

## Nathan

Im Lehrwerk von Nathan zur *Quatrième* (1988) wird die Bevölkerung im Rahmen des europäischen Raumes behandelt. Dabei ist von einem Mosaik der Völker die Rede. Obwohl die verschiedenen europäischen Völker gut durchmischt wurden, ist es aber noch immer möglich, typische alpine, nordische, mediterrane, slawische, türkische oder lappländische Züge zu unterscheiden. Es wird die Diversität der Sprachen angesprochen sowie die Religionsgemeinschaften. Als einer der wesentlichen Charakterzüge des „peuplement européen“ wird hervorgehoben: „sa grande variété ethnique, linguistique et culturelle. Cela s'explique par un peuplement ancien et de nombreuses migrations qui ont mélangé les peuples“<sup>101</sup> (S. 208). Es handelt sich hier um eine sehr positive Darstellung der Durchmischung der Bevölkerung in Europa. Sie ermöglicht den Lernenden, auf der Grundlage einer Kenntnis der Diversität Europas eine tolerante Grundhaltung aufzubauen. Im weiteren Verlauf wird nicht mehr auf die Bevölkerung eingegangen.

Das Lehrwerk der *Troisième* (1989) behandelt nur statistische Angaben zur Bevölkerung.

## Bordas

Das Lehrwerk von Bordas für die *Quatrième* (1988) beschäftigt sich auf zwölf Seiten mit der europäischen Bevölkerung im allgemeinen. Auch bei diesem Verlag wird von „les Européens“ gesprochen. Nach einem geschichtlichen Einstieg wird festgehalten, dass es eine europäische Kultur, *une civilisation européenne* gibt, da die Basis der Bevölkerung von Weißen (sic!) geprägt sei, die meisten Menschen Christen seien und fast alle eine indoeuropäische Sprache sprächen. Gemeinsame Wurzeln befinden sich in der griechischen und römischen Antike. Aber trotzdem stellt Europa aufgrund der über 120 Sprachen und Dialekte ein Völkermosaik dar. Die verschiedenen Völker hatten viel Zeit, unterschiedliche Traditionen zu entwickeln und dadurch eigenständige, solide Kulturen aufzubauen. Weitere Themen sind die Bevölkerungsdichte, Migrationen innerhalb Europas und die alternde Bevölkerung.

### Abb. 27: «L'originalité des Anglais»

#### 4. L'originalité des Anglais.

Il s'coiffent leurs œufs à la coque de petits bonnets pour leur éviter de se refroidir ! Ils ne vous donnent pas de socs dans les supermarchés ! Ils vous demandent pardon quand c'est vous qui leur marchez sur les pieds ! Ils appellent leur maison « Homeleigh » ou « Sparrow View » ! Ils se font bronzer en sous-vêtements ! Ils en sont encore au lait en bouteilles, livré à domicile par le laitier ! Et vous rencontrez même des ferrailleurs en voitures à chevaux ! Ils adorent les bonbons et les réglisses ! Ils habitent Barking, Dorking, Shellow Bowells ! Ils sont affublés de noms incroyables : Mr Eohwell, lady Inkpen, major Twadde et miss Tosh.

Paul Théroux, *Voyage excentrique et ferroviaire autour du Royaume-Uni*, 1986.

- Avec votre professeur d'anglais, recherchez le sens des noms propres cités dans le texte.
- Relevez les traits de caractère originaux des Anglais.

Quelle: Bordas 1988, S. 233

Der Text soll nicht etwa hinterfragt werden, vielmehr verlangt der erste Arbeitsauftrag zum Text das Auffinden des Sinns der Eigennamen (englischsprachiger Geographieunterricht!), der zweite fordert dazu auf, aus dem Text die den Engländern typischen Charakterzüge zu entnehmen. Immerhin verweist der Lehrtext darauf, dass ihre Einzigartigkeit und Singularität sich allmählich verringert, was an der Einführung des Zehnersystems im Geldbereich (!) erkennbar sei.

Bei der Behandlung einzelner Staaten beschäftigt sich das Lehrwerk mit den entsprechenden Völkern. In der Regel geht es hier lediglich um statistische Angaben oder neutral dargestellte Fakten. Aus dem Rahmen fällt dabei allerdings die Darstellung der Originalität der Engländer (siehe Abb. 27).

<sup>101</sup> „seine große ethnische, sprachliche und kulturelle Vielfalt. Dies erklärt sich durch eine sehr frühe Besiedlung und zahlreiche Migrationen, die die Völker vermischt haben.“

Bezüglich der DDR sind zwei ganze Seiten zur Bevölkerung vorhanden. Der Lehrtext bleibt sachlich, während Quellentexte Aspekte wie Frauenarbeit, kulturelles Leben, Lebensstile von Arbeitern und Firmenchefs, typisch deutsche Tugenden (Abb. 28) behandeln. Interessant ist, dass der Quellentext zu den deutschen Tugenden eine Übersetzung eines von einem Deutschen stammenden Artikels darstellt. Ordnungsliebe, Sparsamkeit, Genauigkeit usw. – ähnlich wie bei der Behandlung der Briten sollen die Begrifflichkeiten nicht hinterfragt werden. Sie stehen demnach im Raum.

Das Lehrwerk für die *Troisième* (1989) beschäftigt sich traditionell mit Frankreich. Dabei spielt auch die Bevölkerung eine Rolle. Allerdings bleibt die Darstellung neutral und sachlich und stellt statistische Angaben bzw. reine Fakten vor. Frankreich wird als ein Land dargestellt, das von jeher „*terre d'accueil*“ (S. 188) war, also schon immer Immigranten aufnahm.

### Fazit

In den achtziger Jahren lässt sich eine zunehmende europäische Dimension erkennen. Bei *Hâtier* und *Nathan* finden sich Typisierungen. Allerdings sind diese durch ihre Darstellung eher positiv anzusehen, da sie in der Konzeption eher dazu dienen, die Lernenden emotional anzusprechen und eine tolerante Grundhaltung zu entwickeln. Lediglich *Bordas* macht im Prinzip einen Rückschritt in der Entwicklung, da die emotional-affektive Komponente der späten siebziger Jahre nun durch Klischees ersetzt wird.

Abb. 28: «*Les vertus allemandes*»

### 7. Les vertus allemandes.

TYPISCH DEUTSCHE TUGENDEN  
(Des vertus typiquement allemandes)  
Lorsqu'on parle de l'héritage culturel national, ainsi que du développement d'une culture nationale et socialiste sur le territoire de la R.D.A., on souligne des vertus comme la diligence, l'assiduité, la solidarité, l'exactitude, l'épargne et l'amour de l'ordre.

Selon le professeur H. Hanke dans *Zeitschrift für Geschichtswissenschaften*, 1985, n° 7.

Quelle: *Bordas* 1988, S. 273

## 7.4 Die Identifikation mit Nation und Europa in den aktuellen Lehrwerken<sup>102</sup>

### *Hachette*

Das Lehrbuch von *Hachette* (1998) geht bezüglich der Bevölkerung auf die Altersstruktur, aber auch auf Aspekte der (Im)Migrationen ein. Außerdem beschäftigt es sich mit Sprachen und Religionen. Jede Behandlung der Bevölkerung Europas wird mit der Bezeichnung „*Les Européens*“ durchgeführt, so z.B.: „*Les Européens ont le sentiment d'appartenir à une communauté. Ils partagent à des degrés divers des valeurs politiques, sociales et culturelles*“<sup>103</sup> (S. 208). Hier wird eine gemeinsame Identität präsentiert (und suggeriert).

Bei der Behandlung Russlands wird auf die etwa 130 verschiedenen Völker eingegangen, aus denen das russische Volk besteht. Die Problematik der russischen Gesellschaft (Sinken der Lebenserwartung, Sinken der Geburtenrate, Alltagsprobleme usw.) wird angesprochen (S. 330). Auch das Leben in Sibirien wird in einem Dossier behandelt. Bei der Behandlung Itali-

<sup>102</sup> Die Lehrwerke für die *Troisième* von *Hâtier*, *Nathan* und *Bordas* gehen nicht auf die Bevölkerung Europas oder Frankreichs ein und werden daher in diesem Kapitel nicht berücksichtigt. Das Lehrwerk von *Hachette* befasst sich nicht explizit mit der Bevölkerung. Wenn allerdings von den Einwohnern Europas die Rede ist, so wird häufig die positive, umfassende Bezeichnung *Les Européens* verwendet (z.B. *Hachette* 1999, S. 258 und 262).

<sup>103</sup> „Die Europäer haben das Gefühl zu einer Gemeinschaft zu gehören. Sie teilen auf unterschiedliche Art politische, soziale und kulturelle Werte.“

ens wird das Leben im Süden des Landes erarbeitet. Dabei soll auch der Nord-Süd-Kontrast bewusst gemacht werden.

### **Hâtier**

Das Lehrwerk von *Hâtier* (1998) geht etwas ausführlicher auf die europäische Bevölkerung ein. In einem Kapitel wird die ungleiche Verteilung und die Stagnation der Bevölkerungsentwicklung angesprochen. Alle Daten beruhen dabei auf statistischen Angaben. Es folgt ein Dossier zur Immigration in Europa, das die Entwicklung von den fünfziger Jahren bis heute darstellt. Ein drittes Kapitel beschäftigt sich mit dem Arbeitsmarkt Europa. Dabei werden die Arbeitslosigkeit ebenso wie der Boom des Dienstleistungssektors behandelt.

Es folgt die Behandlung Deutschlands, bei der neben der Altersstruktur und der Immigration die Ost-West-Problematik angesprochen wird. Bezüglich Russlands wird auf die ungleiche Verteilung der Bevölkerung und auf die vielen Nationalitäten innerhalb des riesigen Landes eingegangen. Interessanterweise werden wenig Menschen gezeigt, wenn es um sie geht; vielmehr dienen Landschaftsaufnahmen oder Graphiken der Illustration.

Bezüglich Frankreich geht das Lehrwerk auf drei wichtige Aspekte ein: die geringe Bevölkerungsdichte, die Altersstruktur und die sehr zerbrechlich gewordene französische Gesellschaft. Das Lehrwerk stellt die reiche Gesellschaft Frankreichs der Arbeitslosigkeit, der Armut, der Ungleichheit, der vorhandenen Gewalt gegenüber (S. 290 f.).

### **Nathan**

Das Lehrwerk von *Nathan* (1998) geht nur an wenigen Stellen auf die Bevölkerung ein. Bezüglich des gesamten Europa gibt es nur ein Kurzkapitel, in dem die unterschiedlichen Lebensstandards gegenübergestellt werden.

Die einzelnen behandelten Staaten Europas werden zwar auch demographisch erarbeitet; allerdings wird hier nur auf statistische Angaben Wert gelegt. Die Bevölkerung Russlands wird als überwiegend europäisch (zu drei Vierteln) dargestellt.

Die Bevölkerung Frankreichs wird in zwei Kapiteln abgehandelt. Im einen wird die ungleiche Verteilung dargestellt, im anderen gefragt: „*Qui sont les Français*“ (S. 252)? Neben vielen Diagrammen gibt es hier ein Bild einer Demonstration von Arbeitslosen. Im Text werden die vier Dichotomien „der Franzosen“ dargestellt: jung und alt, reich und arm, arbeitend und arbeitslos, französisch und immigriert.

### **Bordas**

Das Lehrwerk von *Bordas* (1998) beschäftigt sich, wie alle anderen auch, nur begrenzt mit der Bevölkerung. Bei Gesamteuropa wird in drei kurzen Abschnitten die große Diversität der Völker und Sprachen, die Variationsbreite der Traditionen und Religionen sowie der Kontrast zwischen einem stark besiedelten Zentrum und der im Vergleich dazu wenig bewohnten Peripherie dargestellt. Die Darstellungsweise ist neutral.

Bezüglich der einzelnen Staaten Europas, die behandelt werden, ist ein einheitliches Vorgehen bei der Darstellung der Bevölkerung nicht zu erkennen. Im Teil zu Großbritannien wird in einem Dossier das Leben in Schottland vorgestellt, wobei es hier nicht direkt um die Menschen geht, sondern um Aspekte der Lebensqualität. In Bezug auf Deutschland gibt es einen

kurzen Abschnitt über die dichte Besiedlung durch eine qualifizierte Bevölkerung, die ein hohes Einkommen hat. Diesem Thema wird auch ein methodisches Dossier gewidmet. Für Russland wird wiederum der Kontrastreichtum der russischen Völker erarbeitet, wobei auch auf die Bedeutung der natürlichen Einschränkungen für die Bevölkerungsentwicklung hingewiesen wird. In den vier Kapiteln zur Bevölkerung Frankreichs werden die ungleiche Verteilung der Bevölkerung, die Mobilität der Franzosen und die Alterstruktur angesprochen.

## Fazit

Die aktuellen Lehrwerke gehen im Vergleich zu ihren Vorgängern nur wenig auf die Bevölkerung ein. Doch wenn sie es tun, ist die Darstellung neutral oder ermöglicht über die Identitätsbildung mit der eigenen Nation hinaus eine europäische Identifikation.

### 7.5 Die Darstellung der Bevölkerung Europas – eine zweite Teil-Verifizierung von These 4

Während in den sechziger Jahren noch bei allen Verlagen eine teilweise sehr klischeehafte Darstellung (*Hâtier*, *Hachette*) aufzufinden ist (die geeignet ist, Identität zu formen), wird diese bereits in den späten siebziger Jahren abgeschwächt. Auch hier finden sich noch Aufteilungen in erkennbare Menschentypen. Eine differenziertere Betrachtung zeigt außerdem auf, dass der Verlag *Hâtier* eine Typisierung der Menschen beibehält und eher national orientiert erscheint. Demgegenüber nehmen *Nathan* und *Bordas* durch die Integration einer emotional-affektiven Komponente im Bereich des Alltagslebens eine eher pro-europäische Haltung ein.

In den achtziger Jahren ist insgesamt eine positive Darstellung der Bevölkerung Europas zu finden (nur *Bordas* geht diesmal etwas mehr in die Klischees, ohne sie zu hinterfragen). Die Identifikation mit der französischen Nation, dem französischen Volk wird zwar durch die Formulierungen gefördert, aber die (meist) positiv-neutrale affektive Darstellung der Europäer (in ihrer Gesamtheit) ermöglicht die Bildung einer positiven Einstellung bezüglich Europa.

In der neuesten Lehrwerkgeneration wird die Bevölkerung Europas eher marginal behandelt, das französische Volk wird nur statistisch erarbeitet. Eine Identifikation wird dadurch im Grunde weder für die eine Bevölkerungsgruppe noch für die Gesamtheit ermöglicht.

Die Analyse der Darstellung der Bevölkerung stützt das Ergebnis der Analyse der Präsentation des Naturraums. Die Förderung einer möglichen nationalen Identifikation durch die Lehrwerke nimmt ab. Es kann allerdings nicht festgestellt werden, dass eine europäische Identifikation besonders gefördert wird. Die Darstellung lässt eher eine gleichgültige Einstellung vermuten. Insofern kann auch hier nur ausgesagt werden, dass bezüglich des Rückgangs der nationalen Identifikation die vierte These als verifiziert angesehen werden kann.

Nimmt man allerdings die Ergebnisse des Vergleichs der Inhaltsverzeichnisse zu Hilfe, so stellt man fest, dass dort – zumindest ansatzweise (und bei *Hachette* auf besonders gelungene Art) und auch wegen der zugrundeliegenden Lehrpläne – eine europäische Identifikation als Erweiterung einer bestehenden nationalen Identifikation aufgebaut werden soll.

## 8. ZUSAMMENFASSUNG DER LEHRWERKANALYSE

In der Lehrwerkanalyse wurden vier Thesen auf ihre Richtigkeit hin untersucht, mit dem Ziel, die darauf aufbauende Grundthese zu verifizieren bzw. zu falsifizieren. Die Grundthese ging davon aus, dass die Lehrwerke und ihre Inhalte sich von einem regional-geographisch nationalen Ansatz hin zu einem problemorientierten kooperativen Europakonzept verändern. Die Untersuchung der Schulbücher der Verlage *Bordas*, *Hachette*, *Hâtier* und *Nathan* zu den Lehrplänen der Jahre 1960, 1977/78, 1985 und 1995-98 führte dabei zu folgendem Ergebnis:

- (1) Die erste These besagte, dass ältere Lehrwerke Frankreich Region für Region und Europa Land für Land nach den Prinzipien des länderkundlichen Gangs und Schemas erarbeiteten, während neuere Lehrwerke die Behandlung Frankreichs und Europas mit Hilfe von exemplarischen Problemen und Themenfeldern durchführten.

Durch einen Vergleich der Stellung der Nation Frankreich und Europas in den behandelten Themen von 1960 bis heute konnte die These nicht vollständig bestätigt werden. Es wurde zwar eine Verschiebung vom Prinzip des länderkundlichen Gangs und Schemas hin zu einer exemplarischen Arbeit mit Problem- und Themenfeldern nachgewiesen. Es musste jedoch eingeräumt werden, dass innerhalb der exemplarischen Arbeit Regionen bzw. Länder weiterhin überwiegend isoliert – und nicht, wie erwartet, integrativ – erscheinen.

- (2) Die zweite These besagte, dass die Behandlung Frankreichs in den Lehrwerken zugunsten der Behandlung Europas abnehme.

Zur Verifizierung der These wurde der Umfang der Behandlung der Nation Frankreich und Europas in den Lehrwerken für die *Quatrième* und die *Troisième* untersucht. Dabei war es nötig, für jede Lehrwerkgeneration einen leicht veränderten Fokus zu wählen (Länder, Themen, Staatenbünde, Frankreich und Europa). Es konnte festgestellt werden, dass die Behandlung der eigenen Nation und die Behandlung Europas eine doppelte Veränderung erfahren haben:

Zunächst ist eine Verlagerung der Themeninhalte in den Klassenstufen festzustellen: so wird in der *Quatrième* zunehmend die Nation Frankreich in die Arbeit integriert (allerdings teilweise noch isoliert von den anderen Staaten Europas); dadurch wird in den Lehrwerken für die *Troisième* Freiraum für mehr Inhalte bezüglich Europa geschaffen. Durch die zunehmende Bedeutung des europäischen Wirtschaftsraums wird außerdem die Behandlung der eigenen Nation zugunsten Europas reduziert. Es wird dabei versucht, Frankreich in Europa zu integrieren und herauszustellen, dass Frankreich als europäischer Staat (maßgeblichen) Anteil an der Bedeutung Europas besitzt.

Durch den Nachweis, dass die ausführliche (isolierte) Behandlung Frankreichs zugunsten einer (integrativen) Erarbeitung Europas abgenommen hat, konnte die zweite These also angenommen werden.

- (3) Die dritte These besagte, dass in älteren Lehrwerken Frankreich von anderen europäischen Staaten isoliert betrachtet werde, während in neueren Schulbüchern Frankreich zunehmend in einer gesamteuropäischen Perspektive behandelt wird, die teils eine Kooperation mit Europa, teils eine Integration in Europa anstrebt.

Zur Verifizierung der These wurden die Gliederungen und somit die Konzeptionen der einzelnen Lehrwerke herangezogen. Erst mit der aktuellen Lehrwerkgeneration konnte allerdings eine bahnbrechende Veränderung in der Entwicklung festgestellt werden. Nachdem über Jahrzehnte hinweg ein isoliertes (und auch isolierendes) Betrachten von

Ländern und Regionen verfolgt und in den Konzeptionen der Lehrwerke deutlich wurde, gelingt in den neuesten Lehrwerken – auch durch die Verwirklichung der Lehrplanvorgaben – eine allmählich zunehmende Integration und Kooperation der Nation Frankreich mit und in Europa sowie zwischen allen Staaten des Kontinents (und auch darüber hinaus). Diese Feststellung trifft vor allem für die *Troisième* zu, wo die Veränderungen am eindeutigsten zu Tage treten. Dies ist insofern von großer Bedeutung, als im Fach Geschichte immer wieder die Behandlung der eigenen Nation in der *Troisième* damit begründet wurde, dass in dieser Klassenstufe die Jugendlichen optimal staatsbürgerlich formbar seien. Die Entwicklung scheint also tatsächlich in Richtung einer stärkeren Integration der eigenen Nation in Europa und einer zunehmenden Kooperation mit anderen europäischen Staaten zu gehen, weshalb die dritte These als bestätigt gelten kann.

- (4) Die vierte These besagte, dass die älteren Lehrwerke das Prinzip der nationalen Identifikation vertraten, während die neueren durch eine gesamt-europäische Betrachtung zusätzlich eine stärkere Identifizierung mit Europa erzielen wollen.

Die These wurde in zwei voneinander unabhängigen Bereichen untersucht: die Präsentation des Naturraums und die Darstellung der Bevölkerung.

In Bezug auf den Naturraum als einer identitätsbildenden Struktur wurde festgestellt, dass der in den sechziger Jahren – als Erbe des 19. Jahrhunderts – noch anzutreffende Versuch einer nationalen Identifikation mit dem französischen Territorium heute nicht mehr in dem Maße vorhanden ist. Im Rahmen einer diskurstheoretischen Analyse der Darstellung wurde nachgewiesen, dass die Wortwahl heute keine Höherstellung des eigenen oder Abwertung anderer Territorien mehr beinhaltet.

Bei der Darstellung der Bevölkerung konnte ebenfalls festgestellt werden, dass eine in den sechziger Jahren durch isolierte Darstellung und Wortwahl noch vorherrschende nationale Identifikation zunehmend schwächer wird und einer neutraleren Darstellung gewichen ist. Allerdings konnte heute nur in seltenen Fällen eine besondere Förderung einer europäischen Identifikation festgestellt werden.

Die kombinierte Untersuchung von naturräumlicher und demographischer Darstellung der Nation Frankreich und Europas in den Lehrwerken erlaubt aber, die vierte These als verifiziert anzusehen. Die gesamt-europäische Betrachtung hat teilweise das Prinzip der nationalen Identifikation abgelöst. Dadurch wird – zusätzlich zur Identifikation mit der eigenen Nation – eine europäische Identifikation erst ermöglicht.

Es konnten also in der Schulbuchanalyse die Thesen 2 bis 4 verifiziert werden. Lediglich These 1 hat in einem Teilbereich keine Bestätigung erfahren, konnte allerdings auch nicht falsifiziert werden. Obwohl bei der Bildung der Thesen davon ausgegangen wurde, dass alle vier Thesen angenommen werden müssen, um die Grundthese zu bestätigen, erscheint es gerechtfertigt, diese in ihrem wesentlichen Inhalt als verifiziert anzusehen: Die Lehrwerke und ihre Inhalte verändern sich von einem regional-geographisch-nationalen Ansatz hin zu einem problemorientierten, kooperativen Europakonzept.

## ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

### VON DER «GRANDE NATION» ZUR «GRANDE UNION»

*Pour commencer, le plus simple est de présenter les choses  
telles qu'on les voit, telles qu'elles se dessinent  
au premier abord, j'allais dire au premier coup d'œil.  
A cette observation liminaire, nous reconnaissons  
sans tarder que l'unité de la France s'efface.  
On croyait la saisir d'entrée de jeu, elle nous fuit ;  
cent, mille Frances sont en place, jadis, hier, aujourd'hui.  
Acceptons cette vérité, cette profusion, cette insistance à laquelle il  
n'est ni désagréable, ni même trop dangereux de céder.*

Fernand BRAUDEL

*Plus de frontières ! Le Rhin est à tous.  
Soyons la même république,  
soyons les Etats-Unis d'Europe,  
soyons la fédération continentale,  
soyons la liberté européenne,  
soyons la paix universelle.*

Victor HUGO

*Un jour, sur le modèle des États Unis d'Amérique,  
se constitueront les Etats-Unis d'Europe.*

George WASHINGTON

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, die Entwicklung der französischen Geographiedidaktik bezüglich der Bedeutung der nationalen und der europäischen Dimension zu untersuchen. Dies geschah in drei Schritten.

- (1) Zunächst wurde die allgemeine Entwicklung der Geographie und ihrer Didaktik in Frankreich betrachtet. Wesentliche Erkenntnisse der zugrunde liegenden Dokumentenanalyse waren vier Epochen der Entwicklung:

Die erste Epoche im Zeitalter des Humanismus (vor 1870/71) war geprägt von einem eher als indifferent zu bezeichnenden Umgang mit geographischen Inhalten, der in erster Linie darin bestand, durch Reisebeschreibungen den Lernenden ein „Bild“ der Welt zu vermitteln. Später war die Geographie geprägt von einer enzyklopädischen Sammelleienschaft. Die Inhalte waren dabei weder besonders national noch europäisch orientiert.

In der zweiten Epoche (1870/71 – ca. 1900) sollte ein nationaler Zusammenhalt, eine nationale Identifikation erreicht werden. Aus der militärischen Niederlage von 1870/71 waren eine ganze Reihe politischer und kultureller Bedürfnisse entstanden, die das Trauma eben dieser Niederlage widerspiegeln. Eines der Bedürfnisse war die Forderung nach einem Geographieunterricht, der den Lernenden die „Amputation“ des nationalen Territoriums klar vor Augen führen und den Wunsch nach Revanche hierfür nähren sollte. Wichtige Konzepte waren damals die nationale Einheit und die territoriale Harmonie. Europa war hierbei inexistent bzw. unbedeutend.

In der dritten Epoche (1900 – ca. 1955) konsolidierte sich das Schulfach *Géographie* in seiner Existenz. Das Althergebrachte wurde unreflektiert übernommen und beibehalten. Eine starre Reglementierung in den Lehrplänen machte ein pädagogisches Umdenken und langsame Veränderungen nahezu unmöglich. Durch die bewusste Personifizierung der eigenen Nation konnte in dieser Phase eine besonders intensive Bindung und Identifikation mit dem Heimatland erreicht werden. Die künftigen Staatsbürger sollten so möglichst optimal herangebildet werden.

Erst mit der *nouvelle géographie* begann für die französische Geographie und ihre Didaktik eine „neue Zeitrechnung“ (seit ca. 1960). Sie erreichte, dass die das Fach *Géographie* seinen Platz im Fächerkanon erhalten konnte. Außerdem ermöglichte sie eine ganze Reihe von Neuerungen. Die Realität Europa erfuhr dabei eine gebührende Berücksichtigung. Auch die Geographiedidaktik beschäftigte sich daher zunehmend mit europäischen Fragestellungen. Der ausschließliche Fokus auf die eigene Nation wurde aufgebrochen und um eine europäische Dimension erweitert.

- (2) Nach der allgemeinen Betrachtung der Geographie und ihrer Didaktik wurden die sich aus ihr und der politischen Diskussion entwickelten Lehrpläne für den Fächerverbund *Histoire-Géographie* präsentiert. Dabei wurde festgestellt, dass in erster Linie in den Bildungsplänen für die *Quatrième*, *Troisième*, *Première* und *Terminale* Inhalte vorhanden waren, die eine nationale bzw. europäische Dimension besaßen. Die anderen Lehrpläne, die die Nation Frankreich und/oder Europa nicht behandelten, wurden nach ihrer kurzen Darstellung aus dem weiteren Verfahren ausgeklammert. In Bezug auf die verbleibenden vier Klassenstufen stellte sich heraus, dass die Behandlung Europas bzw. europäischer Fragestellungen mit der Zeit zunahm und ihren bisherigen Höhepunkt in den neuesten Lehrplänen (LP 1995-1998) fand. Die nationale Dimension blieb zwar erhalten,

wurde aber durch die europäische Perspektive ergänzt.

Im weiteren Verlauf der Arbeit beschränkte sich die Untersuchung auf die *Troisième* und die *Quatrième*, weil diese beiden Klassenstufen in Frankreich von den meisten Lernenden durchlaufen werden und hier am häufigsten Inhalte zu Nation und Europa vorhanden sind.

- (3) Aus der Lehrplananalyse wurden Kriterien für eine Schulbuchanalyse entwickelt. Aufgrund der großen Menge an Lehrwerken, die für die *Troisième* und *Quatrième* seit Ende des zweiten Weltkriegs erschienen sind, wurde nur je eine Lehrwerkreihe je Verlag für die Lehrpläne von 1960, 1977/78, 1985 und 1995 berücksichtigt und untersucht. Für die exemplarische Lehrwerkanalyse wurden dann die vier Verlage, die seit 1960 durchgängig Schulbücher für *Histoire-Géo* veröffentlicht haben (*Bordas*, *Hachette*, *Hâtier*, *Nathan*), ausgewählt. Im Rahmen einer inhaltsanalytischen Studie der Lehrwerke wurde versucht, eine Grundthese mit ihren vier untergeordneten Thesen zu verifizieren. Dies wurde anhand unterschiedlicher – *quantitativer* und *qualitativer* – Verfahren durchgeführt. Dabei wurden unterschiedliche Aspekte untersucht:

In einer *quantitativen* Untersuchung ging es zunächst nur um die bezüglich der eigenen Nation und Europas behandelten Themenbereiche. Hier konnte eine Verschiebung vom Prinzip des länderkundlichen Schemas zu einer exemplarischen problemorientierten Arbeit in Themenfeldern nachgewiesen werden. Allerdings wurden weiterhin die Regionen bzw. Länder weitgehend isoliert behandelt.

Es folgte eine weitere *quantitative* Untersuchung über den jeweiligen Umfang der Behandlung der Nation Frankreich und Europas in den Lehrwerken. Für den Betrachtungszeitraum wurde erkennbar, dass die Themeninhalte sich im Laufe der Zeit verschoben haben: In der *Quatrième* wurden immer mehr Inhalte bezüglich der Nation integriert, die *Troisième* erfuhr zunehmend eine Behandlung Europas – als Gegenpol zu den anderen Großmächten der Welt.

In einer dritten Untersuchungsreihe ging es um die *Grundkonzeptionen* der einzelnen Lehrwerke. Hierfür wurden anhand der Inhaltsverzeichnisse die Gliederung und der Aufbau der Lehrwerke analysiert und daraus Schlussfolgerungen zur Konzeption gewonnen. Es konnte dabei festgestellt werden, dass das jahrelange isolierte Betrachten von Ländern und Regionen in den allerneuesten Lehrwerken der neunziger Jahre durch eine allmählich zunehmende Integration der eigenen Nation in Europa und eine sich steigernde Kooperation Frankreichs mit Europa sowie zwischen allen Staaten des Kontinents und darüber hinaus ersetzt wurde.

Den Abschluss lieferten zwei *textgebundene* Untersuchungen nach dem Prinzip der Diskurstheorie Foucaults. In ihnen wurden die Darstellungen des Naturraums und der Bevölkerung analysiert. Es konnte festgestellt werden, dass hierbei die Wortwahl im Laufe der Zeit zunehmend neutraler, d.h. weniger national(istisch) wurde und dadurch über die Identifikation mit der eigenen Nation hinaus auch eine emotionale Bindung an Europa erlaubte.

Ergebnis der Schulbuchanalyse war somit insgesamt eine eindeutige, wenn auch nicht besonders signifikante Verschiebung der Inhalte von einem national orientierten Konzept hin zu einem eher integrativen und kooperativen Europakonzept.

Über die festgestellte Verschiebung hinaus – die ebenfalls in den Lehrplänen und der allgemeinen Entwicklung der Geographie(didaktik) erkennbar ist – stellt sich allerdings die Frage, welcher Art die Darstellung der Nation und Europas ist. Es geht hierbei darum, welches Nationenkonzept der Darstellung Frankreichs und anderer europäischer Staaten, aber auch welches Europakonzept der Behandlung Europas zugrunde liegen.

In den frühen Jahren (LP 1960) findet sich die Darstellung Frankreichs als einem Nationalitätenstaat, der in sich mehrere Kulturnationen vereint. Die Einheit des Staates wird in erster Linie durch einen harmonischen Naturraum sowie durch das Hervorheben einer einheitlichen Sprache geschaffen. Die Lernenden erhalten die Gelegenheit, sich mit ihrer Nation zu identifizieren. Das Bild einer *Grande Nation* wird dabei zwar nicht explizit entworfen, allerdings lässt sich aus der Darstellung der eigenen Nation und dem Vergleich mit anderen Staaten (in der Regel mit den USA und der UdSSR als den Weltmächten) eine besondere Stellung Frankreichs erkennen, das eine weltweite Ausstrahlung besitzt. Gleichzeitig wird Europa als ein Zusammenschluss von Staaten dargestellt, die allerdings meist sehr isoliert voneinander betrachtet werden und daher keine bzw. kaum Beziehungen untereinander zu haben scheinen. Es handelt sich hier auf alle Fälle um ein *Europa der Vaterländer* in einer extremen Form – ohne Verbindung zwischen den Staaten. Ein großer Schwerpunkt liegt stets auf dem physischen Europa, das teilweise (durch die Einbeziehung der UdSSR) bis zum Pazifik reicht. Thematische Schwerpunkte sind in den frühen Jahren (1960 – 1977/78) ausnahmslos der Naturraum sowie die Wirtschaft.

Die neuesten Lehrwerke (1996-1999) weisen einen großen Entwicklungsschub auf. Frankreich behält zwar einen hohen Stellenwert, weil weiterhin eine Identifikation mit der eigenen Nation erwünscht ist. Doch darüber hinaus weicht durch die Integration Frankreichs in die Behandlung Europas das Bild der *Grande Nation* dem Konzept einer *Grande Union*, die aus einzelnen Nationalstaaten besteht. Eine Verschiebung zu einem positiven Europaverständnis ist klar zu erkennen. Es ist demnach nicht nur ein politischer Wunsch – der sich aus den Lehrplänen ergibt –, sondern auch Wunsch der Verlage, über die nationale Identifikation hinaus auch eine emotionale Bindung an Europa zu erreichen. Frankreich wird dabei heute ganz eindeutig als wesentlicher Bestandteil Europas dargestellt. Manche thematischen Aspekte werden unter einem gemeinsamen Blickwinkel untersucht, auch wenn dieses Miteinander in der Darstellung recht häufig noch von einem Nebeneinander der Staaten begleitet wird. Hier könnte man eine gewisse Vorreiterschaft der Lehrwerke zur Politik sehen. Die Konzeption der Lehrwerke scheint der Forderung nach einer Europäischen Föderation, wie sie FISCHER (2000) formulierte, Nachdruck zu verleihen – noch bevor diese Forderung ausgesprochen wurde: Es gibt gemeinsame, europäische Zuständigkeiten, aber auch nationale.

Eine ganz bemerkenswerte Entwicklung liegt in den aktuellen Lehrplänen: Die Integration Frankreichs in die *Quatrième* hat zur Folge, dass die eigene Nation in der *Troisième* nicht mehr den Stellenwert hat wie noch vor zwanzig Jahren. Früher war mit der Thematik Frankreichs, der eigenen Nation, in der *Troisième* der Höhepunkt, die Krönung des Lehrplans der Pflichtschule verbunden. Heute fällt diese Funktion einer wirtschaftlich bedeutsamen Europäischen Union zu.

Die vorliegende Arbeit war als *Längsstudie* angelegt, eine in der Geographie eher ungewohnte Methode. Eine wichtige Erkenntnis der Studie liegt darin, dass auch die Geographie und ihre Didaktik nicht nur in punktuell ansetzenden Studien, die nur einen horizontalen Vergleich zulassen, behandelt werden dürfen. Solche temporären „Blitzlichter“ (wie z.B. die Analysen von BRANDTS 1995 und WEINBRENNER 1998) sind zwar wichtig. Sie sind allerdings

problematisch, da sie lediglich einen *Status quo* zu einem genau festgelegten Zeitpunkt präsentieren. Erst in der vergleichenden, vertikalen, chronologischen Betrachtung lassen sich die einzelnen Lehrplan- und Lehrwerkgenerationen, ihre Inhalte und auch der Umfang ihrer Entwicklung einordnen. Erst der Vergleich mehrerer Lehrwerkgenerationen führt dazu, den jeweiligen Ist-Stand richtig zu interpretieren.

In einem solchen Vergleich gilt es zudem festzuhalten, dass in den heutigen Lehrwerken bereits eine deutliche Integration europäischer Themen (und damit auch einer europäischen Dimension) sichtbar wird. Die heutige Darstellung Europas vermag vielleicht noch nicht zufrieden stellen, weil eine echte Integration der Nation Frankreich in Europa noch nicht erreicht wurde. Aber in der Entwicklung der französischen Geographiedidaktik ist der heutige Stand ein bemerkenswerter Schritt – und ein bedeutender Schnitt mit einer jahrzehntelangen Tradition.

Die *Grande Nation* ist somit nicht mehr alleiniger Mittelpunkt der geographischen Unterweisung; der Fokus der Inhalte bezieht Europa als Realität und als Ziel in die Lernprozesse mit ein. Die heutigen Lehrwerke ermöglichen den Lernenden über die angestrebte enge Verbundenheit mit der eigenen Nation hinaus zusätzlich eine Identifikation mit der politischen Realität Europa. Die daraus resultierende Konsequenz ist der Wunsch sowohl nach einem nationalen wie auch nach einem europäischen Engagement der Lernenden und Lehrenden – beides geprägt durch eine Grenzen überschreitende und überwindende Kommunikation.

In der Zusammenarbeit mit französischen Kollegen wird es nötig sein, weiterhin die Entwicklungen nachzuvollziehen und dadurch dem heutigen Ist-Stand den ihm gebührenden Platz einzuräumen. Es mag zutreffen, dass die französische Geographie ihre europäische Dimension noch vertiefen müsste, aber gerade mit der neuesten Lehrplan- und Lehrwerkgeneration wurde ein großer Schritt in Richtung Europa und einer *Grande Union* vollzogen. Dies gilt es zu erkennen und mit der Entwicklung in Deutschland zu vergleichen. Dadurch wäre ein wichtiger Grundstein hin zu einem gegenseitigen Verstehen gelegt. Wenn dies auf beiden Seiten geschieht – und darüber hinaus Kollegen in weiteren Staaten in die Diskussion einbezogen werden, wird es möglich sein, einander näher zu kommen. Es wäre dann möglich, gemeinsam an einer europäischen Geographiedidaktik zu arbeiten, die sowohl eine nationale Identifikation als auch eine emotionale Bindung an Europa erlaubt. Wenn die Didaktiker der verschiedenen europäischen Länder bereit sind, neben der nationalen auch eine starke europäische Dimension zu denken, hat Europa Zukunft.

Hierfür bleiben Fragen offen. Es wird in Zukunft darum gehen, Möglichkeiten der Vernetzung zu eruieren sowie die didaktischen und schulischen Entwicklungen der Geographie weiter zu untersuchen. Der Blick über den eigenen Tellerrand erlaubt es, von den didaktischen Ansätzen in anderen Staaten zu profitieren. Europa kann nicht in einzelnen Staaten isoliert geschaffen werden. Das Konzept Europa – die *Grande Union* – lebt von der Zusammenführung der Diversität der Ansätze. Letztendlich könnte ein Ziel ein gemeinsam konzipiertes, europäisches Lehrwerk sein, welches die Vielfalt der Ansätze zusammenführt und auf der Grundlage einer europa-orientierten Didaktik entwickelt wird. Dann – und erst dann – wird aus und mit den vielen „*Grandes Nations*“ Europas tatsächlich eine *Grande Union* zu verwirklichen sein.

... und ...

... und ...

... und ...

... und ...

Die Übersetzung der Lehrpläne von 1991 ist in der folgenden Tabelle dargestellt.  
Die Übersetzung der Lehrpläne von 1991 ist in der folgenden Tabelle dargestellt.

Die Übersetzung der Lehrpläne von 1991 ist in der folgenden Tabelle dargestellt.  
Die Übersetzung der Lehrpläne von 1991 ist in der folgenden Tabelle dargestellt.

Übersetzung

Die Übersetzung der Lehrpläne von 1991 ist in der folgenden Tabelle dargestellt.  
Die Übersetzung der Lehrpläne von 1991 ist in der folgenden Tabelle dargestellt.

## ANHÄNGE

Die Übersetzung der Lehrpläne von 1991 ist in der folgenden Tabelle dargestellt.

Die Übersetzung der Lehrpläne von 1991 ist in der folgenden Tabelle dargestellt.  
Die Übersetzung der Lehrpläne von 1991 ist in der folgenden Tabelle dargestellt.

Die Übersetzung der Lehrpläne von 1991 ist in der folgenden Tabelle dargestellt.  
Die Übersetzung der Lehrpläne von 1991 ist in der folgenden Tabelle dargestellt.

Die Übersetzung der Lehrpläne von 1991 ist in der folgenden Tabelle dargestellt.  
Die Übersetzung der Lehrpläne von 1991 ist in der folgenden Tabelle dargestellt.

## ANHANG I: ÜBERSETZUNGEN DER LEHRPLÄNE

S. 74

### Abb. 4: Geographie-Lehrplan der *Quatrième* von 1960: «L'Europe (moins la France) et l'Asie»

- I. Allgemeiner Überblick über Europa und die Merkmale seiner Physischen Geographie, seiner Bevölkerung, seiner wirtschaftlichen Aktivität. Für diese Präliminarien soll nur auf den Punkten beharrt werden, die Europa von anderen Kontinenten unterscheiden. Man wird es vermeiden, Begriffe einzuführen, die in den Studien der einzelnen europäischen Staaten eine interessantere und explizitere Bedeutung erfahren könnten.
- II. Die europäischen Staatengruppen
  1. Staaten Westeuropas
  2. Staaten Nordeuropas und des Baltikums
  3. Staaten Zentraleuropas
  4. Donaustaaten
  5. Mittelmeerländer
  6. UdSSRDie wichtigsten dieser Staaten werden innerhalb ihrer eigenen Grenzen im Rahmen einer physischen, demographischen und wirtschaftlichen Studie behandelt. Die anderen können in natürlichen geographischen Großräumen besprochen werden, wobei die jeweils klar erkennbaren Besonderheiten jeden konstitutiven Elements hervorgehoben werden sollen.

S. 74

### Abb. 5: Auszug aus dem Geographie-Lehrplan der *Quatrième* von 1977/78

#### I – Der europäische Raum

1. Der Naturraum: Oberflächenformen; Küsten und Meere; ozeanisches, kontinentales und mediterranes Europa: Klimate, Landschaften, Vegetation, Böden, Gewässer. Diese Studie bietet Gelegenheit, französische Beispiele vorzustellen und durch praktische Beispiele leichte Begriffe der allgemeinen Geographie einzuführen.
2. Die Besiedlung: unter Verwendung der Kenntnisse aus der Beobachtungsstufe wird aufgezeigt, wie sich die europäischen Bevölkerungen auf dem Kontinent niedergelassen haben. [...]

#### II – Aktivitäten und Probleme des heutigen Europa

1. Die Landkarte des heutigen Europa:  
Existenz zweier politischer, wirtschaftlicher und sozialer Systeme, deren Studien in der *Troisième* vorgestellt wird.
2. Die EWG: Ursprung, Entwicklung, Rolle
3. Vier problemorientierte Studien. Sie erlauben eine wirtschaftliche, soziale und politische sowie geographische Einführung:  
Ein großes Industriegebiet an einer Verkehrsachse: Rheinland, Küstenregion Westeuropas...  
Landwirtschaft einer großen Ebene: Poebene, Londoner Becken, Pannonisches Becken...  
Der Tourismus als Veränderungsfaktor einer Region: Alpen, die Mittelmeerküste...  
Die Probleme der Urbanisierung ausgehend von einem großen Ballungsraum.
4. Eine Region Frankreichs:  
In der *Quatrième* wird sich diese Studie auf die Schulregion beziehen. [...]

**Abb. 6: Geographie-Lehrplan der Troisième von 1947**

- I. Allgemeine Begriffe zur physischen Geographie – Lage – Entstehung des Bodens – Oberflächenformen – Klima – Gewässerkunde (*dies sollte nicht mehr als 2-3 Stunden in Anspruch nehmen*).
- II. Die natürlichen Großräume – Physische und Humangeographie (Bevölkerung und Wirtschaft). *Selbstverständlich beginnt man diese Übung mit der Region, in der die Schüler leben.*
- III. A) Die Besiedlung Frankreichs. Entstehung der französischen Nation – Verwaltungsgliederung – Demographische Situation – Migration – Verteilungen – Ballungstendenzen – Wichtigste Siedlungstypen.  
B) Wichtigste Formen der Wirtschaft: Landwirtschaft, Industrie, Handel, Transportmittel im internen und externen Bereich (Wasserwege, Straßen, Schienenwege, Luftwege, Handelsflotte)

**Übersee-Frankreich**

Generelle Merkmale. Nordafrika, Westafrika, Äquatorialafrika, Madagaskar, Indochina, andere Kolonien.

Jede Koloniengruppe soll durch größere geographische Aspekte erarbeitet werden. Die Unterschiedlichkeit der physischen, menschlichen und administrativen Bedingungen sollen herausgearbeitet und im weiteren Verlauf die Verschiedenheit der Ressourcen und Fähigkeiten hervorgehoben werden.

**Abb. 7: Geographie-Lehrplan der Troisième von 1960: «La Communauté»**

- I. Einführung: Definition, Zusammenstellung und Organisation der Gemeinschaft.
- II. Das französische Mutterland
  1. Physische Geographie
    - a) Lage – Beschaffenheit – Allgemeines über die Oberflächenformen und ihre Entstehung
    - b) Oberflächenformen – die herzynischen Becken – Junggebirge – die Sedimentationsbecken und die Ebenen
    - c) Meere und Küsten
    - d) Klima und Vegetation
    - e) Ströme, Flüsse, Seen
  2. Human- und Wirtschaftsgeographie  
(*Das Studium der französischen Nation und des französischen Staates ist Bestandteil von Gemeinschaftskunde und Politik*)
    - a) Bevölkerung [...]
    - b) Bedingungen des Wirtschaftslebens
    - c) Landwirtschaft [...]
    - d) Industrie [...]
    - e) Binnenverkehr [...]
    - f) Außenhandel [...]
- III. Algerien, die Überseegebiete und -departements, die Staaten der Gemeinschaft

1. Nordafrika: Allgemeines – Algerien (*hier ist eine knappe Studie der unabhängigen Staaten Tunesien und Marokko anzufügen*)
2. Die Sahara
3. Schwarzafrika: Die Gemeinschaft in Schwarzafrika (*hier ist noch eine kurze Studie der unabhängigen Staaten Guinea, Togo und Kamerun anzufügen*)
4. Madagaskar - die Komoren - Réunion und die somalische Küste
5. Die Antillen – Französisch-Guyana – St. Pierre und Miquelon
6. Die pazifischen Inseln und der australische Ozean – La Terre Adélie

S. 82

**Abb. 8: Auszug aus dem Lehrplan der Troisième von 1998: «La France»**

IV. Frankreich (15-19 Stunden)

Geschichte ( 6-8 Stunden)	Erdkunde (9-11 Stunden)	
1. Frankreich seit 1945	1. Die Veränderungen der französischen Wirtschaft und ihre geographischen Auswirkungen	Ausgehend von den Kenntnissen aus der <i>Quatrième</i> werden die Bestandteile und die Veränderungen des produktiven Systems, der landwirtschaftliche, industrielle und der Dienstleistungssektor präsentiert, wobei die Rolle des Staates unterstrichen werden soll. Man analysiert die großen Phasen der Politik seit 1945, die in Beziehung zu den materiellen und kulturellen Veränderungen in der Gesellschaft, ihrer Lebensart und Struktur und ihrer Bestrebungen stehen. <i>Die Einrichtungen der Fünften Republik und Fragen der Verteidigung sind Bestandteil des Faches Staatsbürgerkunde.</i>
2. Frankreich, eine europäische Macht und Weltmacht		Die Geschichte der französischen Europapolitik und die Veränderungen der Rolle Frankreichs in der Welt, leiten die geographische Studie einer nach Europa und der Welt weitgehend offenen Macht ein. Investitionen, Tourismus, durch Migrationen geknüpfte Verbindungen und der politische und kulturelle Einfluss erlauben, Frankreichs Platz in Europa und in der Welt zu charakterisieren.

Karten: Wirtschaftliche Aktivitäten, Frankreich in Europa, Frankreich in der Welt

Dokumente: Vorwort der Verfassung von 1946, Auszüge aus der Rede von Bayeux (1946), Unterlagen zur französischen Dekolonisierung, Fotos von General de Gaulle und Konrad Adenauer (1963) in Reims und von François Mitterrand mit Helmut Kohl in Verdun (1984), Unterlagen zu Veränderungen in der Gesellschaft.

**Abb. 9: Geographie-Lehrplan der *Première* von 1960**

## Die Gemeinschaft (Communauté)

- I. Einführung: Definition, Zusammensetzung und Organisation der Gemeinschaft
- II. Das französische Mutterland
  1. Wiederholung/Aufarbeiten der generellen Begriffe der Physischen Geographie Frankreichs. *(Dieser Teil vom Lehrplan soll nicht mehr als 3-4 Stunden in Anspruch nehmen).*
  2. Studium Frankreichs nach regionalen Großräumen: physische und Humangeographie (Bevölkerung und Wirtschaft). Die regionale Geographie soll erarbeitet werden, indem man sich auf elf große bekannte Regionen in einer unangefochtenen Weise beschränkt: der Norden, Nord-Osten, das Pariser Becken, der Westen, das Zentralmassiv, das Aquitanische Becken, die Pyrenäen, die Mittelmeerregionen, die Alpen, der Jura und das Rhônetal. Jede andere Aufteilung, wie z.B. die der Provinzen oder einer Aufteilung, die ganz auf geologische Begebenheiten basiert, soll beiseite gelassen werden.
  3. Die französische Bevölkerung: Dichte und Verteilung, Geburten- und Sterberate, Ein- und Auswanderung.
  4. Frankreichs Wirtschaft: Landwirtschaft, Fischfang, Industrie, Kommunikationswege, Handel, Handelsmarine und Frachtflugverkehr.
- III. Algerien, Übersee-Departements und –Gebiete, die Staaten der Gemeinschaft
  1. Nordafrika: Algerien *(knappe Begrifflichkeiten über die unabhängigen Staaten Tunesien und Marokko)*. Die Gemeinschaft in Schwarzafrika *(hier fügt man das Studium der unabhängigen Staaten wie Guinea, Togo und Kamerun an)*.
  2. Madagaskar
  3. Übersee-Departements und andere weitverteilte Gebiete

*Diesem Lehrplanteil soll mindestens 10 Lektionen zukommen. Ein Großteil des Studiums wird auf die Bevölkerung, ihre Tätigkeiten und Entwicklung verwandt.*

**Abb. 10: Auszug aus dem Geographie-Lehrplan der *Première* von 1995**

## Frankreich in Europa und in der Welt

*Der Lehrplan der *Première* zielt auf das Studium Frankreichs in Europa und in der Welt. [...] Die Erarbeitung soll sich um eine ganz spezielle Problemstellung ranken. Eine Strukturierung der Arbeit erlaubt, wesentliche Punkte herauszuarbeiten. Dies lädt die Schüler dazu ein, eine aktive Haltung in der Wissensbildung, sowie in der Bewältigung der Lehrinhalte anzunehmen. Das Nachdenken trägt so zur politischen Bildung der Schüler bei, indem ihnen ermöglicht wird, sich Kenntnisse anzueignen und wesentliche Bezugspunkte für die Ausübung ihres Bürgerseins auszumachen. [...]*

- I. Frankreich in Perspektive ( 8-10 Stunden)
  1. Europa
  2. Frankreich in Europa: die verschiedenen Milieus, die verschiedenen Kulturen, eine geschichtliche/historische Konstruktion
  3. Frankreich in der Welt

## II. Das französische Territorium und seine Organisation (12-15 Stunden)

In jedem Abschnitt soll Frankreich in der europäischen Gesamtheit herausgehoben werden.

1. Die Bevölkerung und Siedlungstendenzen
2. Organisation und Dynamik der landwirtschaftlichen, der industriellen und städtischen Gebiete.
3. Die Gebietsausstattung

## III. Staaten und Regionen in Frankreich und Europa (16-20 Stunden)

1. Regionalisationen und Regionalepolitik
2. Regionen und regionale Gemeinschaften
3. Zwei europäische Staaten

Frankreich in Europa und in der Welt

Die Lage Frankreichs in Europa und in der Welt

Die Bevölkerung Frankreichs

Die Siedlungstendenzen in Frankreich

Die landwirtschaftliche Produktion in Frankreich

Die industrielle Produktion in Frankreich

Die städtische Produktion in Frankreich

Die Gebietsausstattung Frankreichs

Die Regionalisationen in Frankreich

Die regionalen Gemeinschaften in Frankreich

Die zwei europäischen Staaten

Frankreich in Europa und in der Welt

Die Lage Frankreichs in Europa und in der Welt

Die Bevölkerung Frankreichs

Die Siedlungstendenzen in Frankreich

Die landwirtschaftliche Produktion in Frankreich

Die industrielle Produktion in Frankreich

Die städtische Produktion in Frankreich

Die Gebietsausstattung Frankreichs

Die Regionalisationen in Frankreich

Die regionalen Gemeinschaften in Frankreich

Die zwei europäischen Staaten

Frankreich in Europa und in der Welt

Die Lage Frankreichs in Europa und in der Welt

Die Bevölkerung Frankreichs

Die Siedlungstendenzen in Frankreich

Die landwirtschaftliche Produktion in Frankreich

Die industrielle Produktion in Frankreich

Die städtische Produktion in Frankreich

Die Gebietsausstattung Frankreichs

Die Regionalisationen in Frankreich

Die regionalen Gemeinschaften in Frankreich

Die zwei europäischen Staaten

**ANHANG 2:**  
**GLOSSAR DER WICHTIGTEN IM TEXT VERWENDETEN**  
**FRANZÖSISCHEN BEGRIFFE UND ABKÜRZUNGEN**

<i>académie</i>	Schulverwaltungsbezirk
<i>accompagnement (du programme)</i>	Handreichungen (zu den Lehrplänen)
<i>activité d'éveil</i>	entspricht etwa dem Heimat- und Sachkundeunterricht an deutschen Grundschulen
<b>AFDG</b> = <i>Association Française pour le Développement de la Géographie</i>	Französischer Geographenverband
<b>CDDP</b> = <i>Centre Départemental de Documentation Pédagogique</i>	Pädagogisches Dokumentationszentrum eines Departements
<b>CEE</b> = <i>Communauté Economique Européenne</i>	Europäische Gemeinschaft (EG)
<i>chorématique</i>	kartographische Richtung, die von Roger Brunet in Montpellier begründet wurde und die auf einer besonderen Form der Vereinfachung von thematischen Karten beruht
<i>Cinquième</i>	erste Klassenstufe des Sekundarbereichs; entspricht den 7. Klassen in Deutschland
<b>CM 2</b> = <i>Classe Moyenne 2</i>	letzte Klassenstufe der Primarstufe; entspricht den 5. Klassen in Deutschland
<i>collège (unique)</i>	(einheitliche) Sekundarstufe I
<i>Communauté (française)</i>	Gemeinschaft der ehemaligen französischen Kolonien
<i>complément (de programme)</i>	Ergänzungen (zu den Lehrplänen)
<b>CRDP</b> = <i>Centre Régional de Documentation Pédagogique</i>	Regionales pädagogisches Dokumentationszentrum
<i>économie</i>	Wirtschaft(slehre)
<i>éducation civique</i>	staatsbürgerliche Erziehung
<i>ensemble</i>	Gesamtheit
<i>Etat-Nation</i>	Nationalstaat
<i>géographie</i>	Geographie
<i>histoire</i>	Geschichte
<i>histoire-géo / histoire-géographie</i>	Fächerverbund von Geschichte, Geographie, Staatsbürgerkunde und Wirtschaftslehre

<i>IGEN</i> = <i>Inspection Générale de l'Education Nationale</i>	Oberste Dienstaufsichtsbehörde des Erziehungsministeriums
<i>initiation économique</i>	Heranführung an die Wirtschaftslehre
<i>INRP</i> = <i>Institut National de Recherche Pédagogique</i>	Nationales pädagogisches Forschungsinstitut
<i>instruction civique</i>	staatsbürgerliche Erziehung
<i>IREHG</i> = <i>Institut de Recherche sur l'Enseignement de l'Histoire et de la Géographie</i>	Forschungsinstitut
<i>IUFM</i> = <i>Institut Universitaire de Formation de Maitres</i>	Ausbildungsinstitut für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer; an Universitäten angegliedert
<i>lycée</i>	Sekundarstufe II
<i>nation</i>	Nation
<i>pratique d'éveil</i>	entspricht etwa dem Heimat- und Sachkundeunterricht an deutschen Grundschulen
<i>Première</i>	zweite Klassenstufe des <i>Lycée</i> ; entspricht den 11. Klassen in Deutschland
<i>Quatrième</i>	erste Klassenstufe des Sekundarbereichs; entspricht den 8. Klassen in Deutschland
<i>savoirs enseignés</i>	Wissensbereiche, die unterrichtet werden sollen
<i>savoirs savants</i>	Wissensbereiche der Forschung
<i>Seconde</i>	erste Klassenstufe des <i>Lycée</i> ; entspricht den 10. Klassen in Deutschland
<i>Sixième</i>	erste Klassenstufe des Sekundarbereichs; entspricht den 6. Klassen in Deutschland
<i>Terminale</i>	dritte Klassenstufe des <i>Lycée</i> ; entspricht den 12. Klassen in Deutschland
<i>Troisième</i>	erste Klassenstufe des Sekundarbereichs; entspricht den 9. Klassen in Deutschland
<i>UE</i> = <i>Union Européenne</i>	Europäische Union (EU)

# QUELLENVERZEICHNIS

## 1. MONOGRAPHIEN, SAMMELBÄNDE, AUFSÄTZE

- ANDRÉ, Yves (1994): Du bon usage didactique des représentations spatiales. – In: *Revue de Géographie de Lyon*, vol. 69, n°3, S. 229-232
- ANDRÉ, Yves ET AL. (1989): *Représenter l'espace; l'imaginaire spatial à l'école*. Paris, Anthropos
- ANDRÉ, Yves ET AL. (1990): *Modèles graphiques et représentations spatiales*. Paris/ Montpellier, Anthropos/RECLUS
- ANDRÉ, Yves ET AL. (Hg. 1991): *Enseigner la géographie en Europe*. Paris / Montpellier, Anthropos/GIP Reclus
- ASSOCIATION EUROPÉENNE DES ENSEIGNANTS (Hg. 1994a): *Enseigner l'Europe. Présentation générale*. Nantes, CRDP des Pays de la Loire
- ASSOCIATION EUROPÉENNE DES ENSEIGNANTS (Hg. 1994b): *Enseigner l'Europe. Perspectives de l'Europe*. Nantes, CRDP des Pays de la Loire
- ASSOCIATION FRANÇAISE POUR LE DEVELOPPEMENT DE LA GEOGRAPHIE (AFDG) (1996): *Actes de l'Université d'Été – Annonay 1995*. Lyon, AFDG
- ATTESLANDER, Peter (2000): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin, New York, de Gruyter
- AUDIGIER, François (1986): La représentation de la géographie pour les élèves de CM2/ 6<sup>e</sup>. – In: *Revue de Géographie de Lyon*, vol. 61, n°2, S. 195-199
- AUDIGIER, François (1987): *Les représentations que les élèves de CM2 et de 6<sup>ème</sup> ont de l'histoire et de la géographie*. – In: François Audigier/Lucile Marbeau (éds.): *Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie*. 18, 19 et 20 Mars 1987. Actes du Colloque. Paris, INRP, S. 247-261
- AUDIGIER, François (1988a): *Savoirs enseignés – savoirs savants. Autour de la problématique du colloque*. – In: François Audigier/Lucile Marbeau (éds.): *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences Économiques et Sociales*. 2, 3 et 4 Mars 1988. Actes du colloque: *Savoirs enseignés – Savoirs savants*. S. 55-69
- AUDIGIER, François (1988b): Représentations des élèves et didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. – In: *Revue Française de Pédagogie* n°85, 1988, S. 11-20
- AUDIGIER, François (1991): *Didactique de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique: Défrichage et exploration d'un nouveau domaine*. – In: ADAPT (éd.): *Approche de la didactique*. Paris, SNES, S. 97-102
- AUDIGIER, François (1992a): La construction de l'espace géographique. Propos d'étape sur une recherche en cours. – In: *Revue de Géographie de Lyon*, vol. 67, n°2, S. 121-129
- AUDIGIER, François (1992b): Des curiosités pédagogiques au projet didactique. – In: *Perspectives documentaires en éducation*, n°26, S. 19-32
- AUDIGIER, François (1993a): *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Paris, Université de Paris VII, Thèse pour le Doctorat Nouveau Régime

- AUDIGIER, François (éd. 1993b): *Documents: des moyens pour quelles fins? Actes du septième colloque sur les didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales, avril 1992*. Paris, INRP
- AUDIGIER, François (1994): Des élèves, des villes. Représentations et didactique. – In: *Revue de Géographie de Lyon*, vol. 69, n°3, S. 205-219
- AUDIGIER, François (dir. 1995a): *Construction de l'espace géographique*. Paris, INRP
- AUDIGIER, François (1995b): Enseigner l'Europe: Quelques questions à l'histoire et à la géographie scolaire. – In: *Recherche et Formation*, n°18, S. 33-44
- AUDIGIER, François (1996): *Recherches de didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique. Un itinéraire pour contribuer à la construction d'un domaine de recherche*. Paris, Université de Paris VII Denis Diderot, Note de synthèse pour le diplôme d'habilitation à diriger des recherches
- AUDIGIER, François (éd. 1997): *Concepts, modèles, raisonnements. Actes du huitième colloque, mars 1996*. Paris, INRP
- AUDIGIER, François ET AL. (1986): *Enseignants de CM2 et 6ème face aux disciplines. Histoire et géographie*. Paris, INRP (Rapports de recherches n°4)
- AUDIGIER, François/BASUYAU, C. (1988): Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées? Exemple des classes de CM2 et de 6ème. – In: *Revue Française de Pédagogie*, n°85, S. 21-28
- AUDIGIER, François/CREMIEUX, Colette/MOUSSEAU, Marie-José (1996): *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde. Étude descriptive et comparative*. Paris, INRP
- AUDIGIER, François/CRÉMIEUX, Colette/TUTIAUX-GUILLON, Nicole (1994): La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie. – In: *Revue Française de Pédagogie*, n°106, S. 11-23
- AUDIGIER, François/MARBEAU, Lucile (éds. 1986): *Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie. 21 et 22 Janvier 1986. Actes du Colloque*. Paris, INRP
- AUDIGIER, François/MARBEAU, Lucile (éds. 1987): *Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire et de la Géographie. 18, 19 et 20 Mars 1987. Actes du Colloque*. Paris, INRP
- AUDIGIER, François/MARBEAU, Lucile (éds. 1988): *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales. 2, 3 et 4 Mars 1988. Actes du Colloque: Savoirs enseignés – Savoirs savants*. Paris, INRP
- AUDIGIER, François/MARBEAU, Lucile (éds. 1989): *Quatrième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales. 8, 9 et 10 Mars 1989. Actes du Colloque: Savoirs enseignés – Savoirs acquis*. Paris, INRP
- AUDIGIER, François/MARBEAU, Lucile (éds. 1990): *La formation aux didactiques. Cinquième Rencontre Nationale sur les Didactiques de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences Sociales. 14, 15 et 16 Mars 1990. Actes du Colloque*. Paris, INRP
- AURIAC, Franck (1990): *Approche systématique et connaissance de l'espace mondial. A propos du nouveau programme des classes de Terminales des lycées*. – In: RECLUS/AFDG (éd.): *Enseigner la géographie*. Paris, AFDG, S. 88-93

- BAILLY, Antoine/DEBARBIEUX, Bernard (1991): *Géographie et représentations spatiales*. – In: Antoine Bailly et al.: Les concepts de la géographie humaine. Paris, Masson, 2. Auflage, S. 153-160
- BAYON, G. (1988): *L'IREHG de Clermont-Ferrand*. – In: François Audigier/Lucile Marbeau (éds.): Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences économiques et sociales. 2, 3 et 4 Mars 1988. Actes du colloque: Savoirs enseignés – Savoirs savants. S. 443-444
- BECK, Hanno (1981): *Zur Geschichte der Geographie und des Erdkundeunterrichts 1799 bis 1980. Grundlinien und Einblicke*. – In: Walter Sperling (Hg.): Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts. Braunschweig (Geographiedidaktische Forschungen 8), S. 61-83
- BECK, Hanno (1982): *Große Geographen: Pioniere – Außenseiter – Gelehrte*. Berlin, Reimer
- BENOÎT, Monique (1992a): *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991. Tôme 1*. Thèse de doctorat, Université Paris I
- BENOÎT, Monique (1992b): *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991. Tôme 2*. Thèse de doctorat, Université Paris I
- BENOÎT, Monique (1992c): *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991. Tôme 3: Corpus des textes officiels. Horaires et programmes*. Thèse de doctorat, Université Paris I
- BEST, Francine/CUILLER, F./LE ROUX, Anne (1983): *Pratique de l'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire*. Paris, Colin/ Bourrelier
- BLANC-CHALEARD, Marie-Claude (1988): La vision du monde dans les manuels de géographie français autour de la seconde guerre mondiale. – In: *L'Espace géographique*, tome XVII, n°4, S. 289-298
- BLANCHON, Robert (1993): *Le recrutement des agrégées de Géographie*. – In: CRDP d'Alsace (éd.): Bilans et perspectives pour une discipline de formation. Mélanges offerts à Mme Geoffrey. Strasbourg, CRDP, S. 23-25
- BÖHN, Dieter (1999): *Geographiedidaktik*. – In: Dieter Böhn (Hrsg.): Didaktik der Geographie. Begriffe. München, Oldenbourg, S. 50-52
- BORNE, Dominique (1993): *L'Histoire et la Géographie: heurs et malheurs d'un vieux couple*. – In: CRDP d'Alsace (éd.): Bilans et perspectives pour une discipline de formation. Mélanges offerts à Mme Geoffrey. Strasbourg, CRDP, S. 125-131
- BRANDTS, Evelyn (1995): *Europa in ausgewählten Geographielehrbüchern Frankreichs*. – In: Falk Pingel (Hg.): Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft. Frankfurt/ Main (= Studien zur Internationalen Schulbuchforschung 84), S. 95-104
- BROC, Numa (1972): *La géographie des philosophes. Géographes et voyageurs français au XVIII<sup>e</sup> siècle*. Thèse d'État, Université Paul Valéry de Montpellier. Lille
- BRUNET, Roger (1986): La carte-modèle et les chorèmes. – In: *Mappemonde*, n°4, S. 2-6
- BRUNET, Roger (1987): *La carte, mode d'emploi*. Paris, Fayard
- BRUNET, Roger (1993): Géographie recentrée, Géographie à enseigner. – In: *Bulletin de la Société géographique de Liège*, n°28, S. 11-18
- BRUNET, Roger/FERRAS, Robert/THERY, Hervé (1993): *Les mots de la géographie*. Dictionnaire critique. Montpellier/Paris: GIP Reclus/La Documentation Française, 3. Aufl.

- CHAM'S (1991): *Enseigner la géographie en Europe*. Paris, Anthropos
- CHARRIER, Jean-Bernard ET AL. (dir. 1997): *L'Europe, objet d'enseignement? Actes du colloque inter-IREHG de Dijon, 7-8 novembre 1995*. Clermont-Ferrand/Dijon, CRDP d'Auvergne
- CHERVEL, A. (1988): L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. – In: *Histoire de l'éducation*, mai, n°38, S. 59-119
- CHOPPIN, Alain (1992): *Aspekte der Illustration und Konzeption von Schulbüchern*. – In: Kurt Peter Fritzsche (Hg.): *Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa*. Frankfurt, Verlag Moritz Diesterweg (= Studien zur Internationalen Schulbuchforschung 75), S. 137-150
- CLARY, Maryse (1989): La géographie à l'école, pour réciter ou pour agir? – In: *L'Espace géographique*, tome XVIII, avril/juin, n°2, S. 140-144
- CLARY, Maryse (1990): Cartes et modèles, un jeu interactif. – In: *L'Information géographique*, vol. 54, n°2, S. 74-80
- CLARY, Maryse (1992): *Modélisation graphique et formation en Géographie. Intérêts et limite*. – In: AFDG (éd.): *Enseigner l'Histoire et la Géographie. Un métier en constante rénovation. Mélanges offerts à Victor et Lucile Marbeau*. Paris, AFDG, S. 162-164
- CLARY, Maryse (1993): *Modélisation graphique et conceptualisation*. – In: François Audigier, François (éd. 1993b): *Documents: des moyens pour quelles fins? Actes du septième colloque sur les didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales, avril 1992*. Paris, INRP, S. 200-206
- CLARY, Maryse/JOANNON, Michèle/TIRONE, Lucien (1994): *Pour une approche didactique de la géographie. De la théorie à la pratique*. Marseille, CRDP
- CLARY, Maryse ET AL. (1988): *Cartes et modèles à l'école*. Montpellier, G.I.P. Reclus
- CLAVAL, Paul (1977): *La nouvelle géographie*. Paris, P.U.F. (Coll. Que sais-je?)
- CLAVAL, Paul (1979): Problèmes de didactique de la géographie. – In: *L'Espace géographique*, tome VIII, n°2, S. 155-156
- CLAVAL, Paul (1989): La place de la géographie dans l'enseignement. – In: *L'Espace géographique*, tome XVIII, avril/juin, n°2, S. 123-124
- COLIN, Elicio/FRAYSSE, Antonin (1929): *La France et ses colonies. Notions sommaires sur l'Europe et les grands pays du monde. Cours moyen certificat d'études. Classe de 8<sup>e</sup> et de 7<sup>e</sup> des lycées et collèges. Garçons et Jeunes Filles*. Paris, Colin, nouvelle édition entièrement refondue
- CORNU, Laurence/VERGNIoux, Alain (1992): *La didactique en questions*. Paris, CNDP/Hachette
- COSTA-FERREIRA, E. (1980): *Les programmes de géographie dans l'enseignement secondaire en France (début du XIX<sup>e</sup> siècle – 1980)*. Paris, Thèse de 3<sup>e</sup> cycle, Université Paris I
- CREMIEUX, Colette (1992): Vers un savoir-enseigner en histoire-géographie. – In: *Perspectives documentaires en éducation*, n°26, S. 47-57
- CRDP D'ALSACE (éd. 1998): *Nouveaux programmes de 2<sup>e</sup>/1<sup>er</sup>*. Strasbourg, CRDP (= Revue Pédagogique d'Histoire-Géographie n°44)
- CRDP DE LYON (éd. 1993): *L'Europe: des cartes thématiques au modèle*. Lyon, CRDP

- CRDP DE PICARDIE (éd. 1992): *Enseigner la géographie du collège au lycée. Journées d'études nationales, 3 au 6 juin 1991, Amiens*. Paris, CNDP
- CRDP DE VERSAILLES (1988): *Histoire géographie éducation civique quatrième: aide à la mise en oeuvre des programmes. Tôme 1*. Versailles, CRDP (Coll. Démarches pédagogiques)
- CRDP DE VERSAILLES (1989): *Histoire géographie éducation civique quatrième: aide à la mise en oeuvre des programmes. Tôme 2*. Versailles, CRDP (Coll. Démarches pédagogiques)
- CRDP DE VERSAILLES (1990a): *Histoire géographie éducation civique troisième: aide à la mise en oeuvre des programmes*. Versailles, CRDP (Coll. Démarches pédagogiques)
- CRDP DE VERSAILLES (1990b): *Géographie lycée: aide à la mise en oeuvre des programmes*. Versailles, CRDP (Coll. Démarches pédagogiques)
- CRDP DE VERSAILLES (1991): *Histoire géographie éducation civique sixième: aide à la mise en oeuvre des programmes*. Versailles, CRDP (Coll. Démarches pédagogiques)
- DAINVILLE, François de (1940): *La géographie des humanistes*. Paris, Beauchêne et fils; unveränderte Neuauflage Genf 1969, Skatline Reprints
- DAUDEL, Christian (1990): *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*. Bern, Peter Lang
- DAUDEL, Christian (1992a): *Éloge de la géographie et de sa didactique*. – In: AFDG (éd.): *Enseigner l'histoire et la géographie. Un métier en constante rénovation. Mélanges offerts à Victor et Lucile Marbeau*. Paris, AFDG, S. 25-32
- DAUDEL, Christian (1992b): *La géographie scolaire et son apprentissage: connaissance et intérêt*. – In: *Revue de Géographie de Lyon*, vol.67, n°2, S. 93-113
- DAUDEL, Christian (1994): *Réfléchir et débattre sur la géographie et son enseignement*. – In: *Revue de Géographie de Lyon*, vol. 69, n°3, S. 233-236
- DAVID, Jean (1986a) : *Enseignement de la géographie et représentations spatiales: première approche*. – In: *Revue de Géographie de Lyon*, vol. 61, n°2, S. 189-194
- DAVID, Jean (1986b) : *Les programmes du collège : une géographie sans problématique*. – In: *L'Espace géographique*, tôme XV, no.1, S. 41-47
- DAVID, Jean (1992): *De nouvelles finalités pour la géographie scolaire*. – In: AFDG (éd.): *Enseigner l'Histoire et la Géographie. Un métier en constante rénovation. Mélanges offerts à Victor et Lucile Marbeau*. Paris, AFDG, S. 38-39
- DEBARBIEUX, Bernard (1992): *Géographie économique et représentations*. Paris, Anthropos/Reclus
- DELMAS, Luc/PLETSCH, Alfred (1998): *Europa im Geographieunterricht Frankreichs und Deutschlands*. – In: *Geographische Rundschau*, Jg. 51, H. 2, S. 130-134
- DESPLANQUES, Pierre (1992): *La notion de programme*. – In: AFDG (éd.): *Enseigner l'Histoire et la Géographie. Un métier en constante rénovation. Mélanges offerts à Victor et Lucile Marbeau*. Paris, AFDG, S. 36-37
- DESPLANQUES, Pierre (1993): *Ce que nous apprend l'histoire de la Géographie*. – In: CRDP d'Alsace (éd.): *Bilans et perspectives pour une discipline de formation. Mélanges offerts à Mme Geoffroy*. Strasbourg, CRDP, S. 137-145
- DESPLANQUES, Pierre (coord./dir. 1994) : *La géographie au collège et au lycée. Profession Enseignant*. Paris, Hachette collection Education

- DOWNES, Roger M./STEA, David (1982): *Kognitive Karten: Die Welt in unseren Köpfen*. New York, Harper & Row Publishers
- DURAND, Jean-Dominique ET AL. (1996): *Nations, nationalités en Europe*. Lyon, CRDP de l'Académie de Lyon (Coll. Suggestions Lycée)
- DURAND-DASTÈS, François (1990): *Sur un espace intellectuel*. – In: RECLUS/ AFDG (éd.): *Enseigner la géographie*. Paris, AFDG, S. 152-155
- FERRAS, Robert (1993): *Les Modèles graphiques en Géographie*. Paris/ Montpellier, Economica/ Reclus
- FERRAS, Robert (1994): *Géographie en cours*. – In: *irehg: Le temps dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, n°1/ juin, S.91-99
- FERRAS, Robert/CLARY, Maryse/DUFAU, Guy (1993): *Faire de la géographie à l'école*. Paris, Belin
- FISCHER, Joschka (2000): *Vom Staatenbund zur Föderation – Gedanken über die Finalität der europäischen Integration*. Rede am 12. Mai 2000 in der Humboldt-Universität in Berlin. – In: [www.auswaertiges-amt.de](http://www.auswaertiges-amt.de)
- FOUCAULT, Michel (1971): *L'ordre du discours*. Paris, Gallimard
- FOUCHER, Michel (1979): *L'Europe des professeurs*. – In: *Hérodote*, n°14-15, S. 212-240
- FOUCHER, Michel (1991): *Fronts et frontières. Un tour du monde géopolitique*. Paris, Fayard, neubearbeitete, überarbeitete und erweiterte. Auflage.
- FOUCHER, Michel (dir. 1993): *Fragments d'Europe. Atlas de l'Europe médiane et orientale*. Paris, Fayard
- FOUCHER, Michel (1995): *Les nouveaux visages de l'Europe*. Strasbourg, Les éditions du Conseil de l'Europe
- FOUCHER, Michel (1998): *La République européenne. Entre histoires et géographies*. Paris, Belin
- FREMONT, André (1976): *La région espace vécu*. Paris, P.U.F.
- FRIEDRICHS, Jürgen (1990): *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen, Westdeutscher Verlag, 14.Aufl.
- GEOFFROY, Jeannine (1992): „Demandez le programme!...“ – In: AFDG (éd.): *Enseigner l'Histoire et la Géographie. Un métier en constante rénovation. Mélanges offerts à Victor et Lucile Marbeau*. Paris, AFDG, S. 33-35
- GEOGRAPHIE HEUTE (1988): *Frankreich* (hg. Ulrich Theißen). H. 57, Velber, Friedrich Verlag
- GEOGRAPHIE HEUTE (2000): *Frankreich in Europa* (hg. Hartwig Haubrich). H. 177, Velber, Friedrich Verlag
- GEOGRAPHISCHE RUNDSCHAU (1987): *Frankreich* (Mod. Wolfgang Brücher). 39. Jg., H. 12. Braunschweig, Westermann
- GEOGRAPHISCHE RUNDSCHAU (1999): *Frankreich in Europa* (Mod. Wolfgang Brücher). 51. Jg., H. 2. Braunschweig, Westermann
- GEORGE, Pierre (1970): *Les méthodes de la géographie*. Paris, P.U.F.
- GERIN-GRATALOUP, Anne-Marie/SOLONEL, Michel/TUTIAUX-GUILLON, Nicole (1994): *Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie*. – In: *Revue Française de Pédagogie*, n°106, S. 25-37

- GIOLITTO, Pierre (1992): *Enseigner la géographie à l'école*. Paris, Hachette
- GIRAULT, René (1983) : *L'histoire et la géographie en question. Rapport au Ministre de l'Education Nationale*. Paris, CNDP
- GROBE, Ernst Ulrich/LÜGER, Heinz-Helmut (2000): *Frankreich verstehen*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 5. aktualisierte und erweiterte Auflage
- GUÉRIN, Jean-Paul (1991): *Enseigner l'Europe*. – In: Yves André et al. (éd.): *Enseigner la géographie en Europe*. Paris/ Montpellier, Anthropos/GIP Reclus, S. 11-24
- GUETTA, Bernard (1995): *Géopolitique*. Paris, Éditions de l'Olivier
- GUYON, Simone/MOUSSEAU, Marie-José/TUTIAUX-GUILLON, Nicole (1993): *Des nations à la Nation. Apprendre et conceptualiser*. Paris, INRP
- HAGNERELLE, Michel (dir. 1997): *La France en Europe et dans le monde. Géographie 1<sup>re</sup> L*, ES, S.Paris, Magnard
- HARD, Gerhard (1978): *Inhaltsanalyse geographiedidaktischer Texte*. Braunschweig, Westermann (= Geographiedidaktische Forschungen 2)
- HAUBRICH, Hartwig (1991): *Nationale Identifikation und internationale Verständigung*. – In: Friedrich Becks/ Wolfgang Feige (Hrsg.): *Geographie im Dienste von Schule und Erziehung*. Nürnberg, Selbstverlag des HGD, S. 44-56
- HAUBRICH, Hartwig (1997a): *Zielsetzungen des Geographieunterrichts im Ausland*. – In: Hartwig Haubrich et al.: *Didaktik der Geographie konkret*. München, 3.neubearb. Auflage. Oldenbourg, S. 26-29
- HAUBRICH, Hartwig (1997b): *Europa der Regionen*. – In: *geographie heute*, 18. Jg, H. 153, September 1997, S. 2-7
- HAUBRICH; Hartwig (1998): *Geographie hat Zukunft. Wege der Geographie und ihrer Didaktik*. Seelze-Velber, Kallmeyer
- HAUBRICH, Hartwig/SCHILLER, Ulrich/WETZLER, Herbert (1990): *Regionalbewusstsein Jugendlicher am Hoch- und Oberrhein. Eine empirische Untersuchung in der trinationalen Regio*. Freiburg, Pädagogische Hochschule
- HAUBRICH, Hartwig/SCHILLER, Ulrich (1997): *Europawahrnehmung Jugendlicher. Eine Befragung Studierender in 21 europäischen Ländern mit geographiedidaktischen Konsequenzen*. Nürnberg, Selbstverlag des HGD (= Geographiedidaktische Forschungen 29)
- HENRIET, Jean-Michel (1977): *Les tendances nouvelles dans l'enseignement de la géographie*. – In: *L'Espace géographique*, vol. 6, n°4, S. 268-274
- HRBEK, Rudolf/WEYAND, Sabine (1994): *Betrifft: Das Europa der Regionen. Fakten, Probleme, Perspektiven*. München (= Beck'sche Reihe 1085)
- HUGONIE, Gérard (1990): *Enseigner la géographie actuelle dans les lycées*. – In: RECLUS/AFDG (éd.): *Enseigner la géographie*. S. 76-80
- HUGONIE, Gérard (1992): *Pratiquer la géographie au collège*. Paris, Colin
- HUGONIE, Gérard (1993): *Enseigner la Géographie à des jeunes de 11 à 16 ans...* – In: CRDP d'Alsace (éd.): *Bilans et perspectives pour une discipline en formation. Mélanges offerts à Mme Geoffrey*. Strasbourg, CRDP, S. 185-196
- HUGONIE, Gérard (1995): *Clés pour l'enseignement de la géographie*. Versailles, CRDP
- HUGONIE, Gérard (1997): *Géographie Lycée. Aide à la mise en oeuvre des programmes des séries de l'enseignement général*. Buc, CRDP de l'Académie de Versailles

- HUMBOLDT, Alexander von (1845-1858): *Kosmos. Entwurf einer physischen Weltbeschreibung*. Stuttgart/Tübingen, Cotta, 4 Bde.
- HUOT, Hélène (1989): *Dans la jungle des manuels scolaires*. Paris, Seuil
- JACQUEMONT, Leon Pascal/SAUGER, Alain (1992): *Les réseaux: pour une approche géographique d'une structure originale de formation et de recherche*. – In: AFDG (éd.): *Enseigner l'Histoire et la Géographie. Un métier en constante rénovation. Mélanges offerts à Victor et Lucile Marbeau*. Paris, AFDG, S. 149-150
- JOANNON, Michèle/TIRONE, Lucien (1969): *Pour une approche didactique de la géographie*. Marseille, CRDP/ Institut de géographie d'Aix-Marseille
- KLAM, Roland (1997): *L'Histoire-Géographie en langue allemande dans les Sections Européennes*. Nancy/Metz, CRDP Lorraine/CRDP Moselle
- LACOSTE, Yves (1976): *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*. Paris, Maspéro
- LACOSTE, Yves (1993): *État-Nation*. – In: Yves Lacoste (dir.): *Dictionnaire de Géopolitique*. Paris, Flammarion, S.594-596
- LACOSTE, Yves (1997): *Vive la nation. Destin d'une idée géopolitique*. Paris, Fayard
- LEFORT, Isabelle (1992): *La lettre et l'esprit. Géographie scolaire et Géographie savante en France 1870-1970*. Paris, CNRS (coll. Mémoire et documents de géographie)
- LEGRAND, Louis (1982): *Pour un collège démocratique. Rapport au Ministre de l'Éducation nationale*. Paris, La Documentation française
- LE ROUX, Anne (1992a): *La Formation continue des professeurs de collège et de lycée en géographie: exemple de l'Académie de Caen*. – In: AFDG (éd.): *Enseigner l'Histoire et la Géographie. Un métier en constante rénovation. Mélanges offerts à Victor et Lucile Marbeau*. Paris, AFDG, S. 157-160
- LE ROUX, Anne (1992b): *Repères pour une didactique de la géographie enseignée aux (pré)adolescents. Quels professeurs de géographie au collège?* Caen, Thèse «Nouveau Régime», Université de Caen
- LE ROUX, Anne (1993): *Plaidoyer pour une autre Géographie au collège*. – In: CRDP d'Alsace (éd): *Bilans et perspectives pour une discipline en formation. Mélanges offerts à Mme Geoffrey*. Strasbourg, CRDP, S. 167-184
- LE ROUX, Anne (1995a): *Enseigner la géographie au collège*. Paris, P.U.F.
- LE ROUX, Anne (1995b): Le «problème» dans l'enseignement de la géographie. – In: *L'information géographique*, vol. 59, n°5, S. 209-214
- LE ROUX, Anne (1997): *Didactique de la géographie*. Caen, Presses Universitaires de Caen
- LÉVY, Jacques (1997a): *Europe. Une géographie*. Paris, Hachette
- LÉVY, Jacques (1997b): *La construction d'un objet d'enseignement. Exemple de l'Europe en première année de l'IEP de Paris*. – In: François Audigier (éd.): *Concepts, modèles, raisonnements. Actes du huitième colloque, mars 1996*. Paris, INRP, S. 285-291
- MARBEAU, Lucile (1982): *Géographie et éducation*. – In: *L'Information géographique*, n°2, S. 69-79
- MARBEAU, Lucile (1992): *The Needs for Curriculum Research in Geography: the case of France*. – In: Michael Naish (ed.): *Geography and education: national and international perspectives*. London, Institute of Education, S. 80-94

- MARBEAU, Lucile (dir. 1986): *Histoire et géographie à l'école élémentaire. Pour une mutation*. Paris, INRP (= Collection rencontres pédagogiques n°13)
- MARBEAU, Lucile/BAILLAT, Gilles (dir. 1992): *Former les professeurs aux didactiques. Un modèle et des outils de formation professionnelle disciplinaire – L'exemple de l'histoire-géographie*. Paris, INRP
- MARÉCHAL, Jean (1992): *Paysage et géographies, d'hier à aujourd'hui*. – In: AFDG (éd.): *Enseigner l'histoire et la géographie. Un métier en constante rénovation. Mélanges offerts à Victor et Lucile Marbeau*. Paris, AFDG, S. 7-9
- MASSON-VINCENT, Michelle (1991): *Représentations spatiales et savoirs sur la montagne des enfants et des préadoscécents scolarisés*. Université de Grenoble, Thèse de Doctorat
- MASSON, Michelle (1994): *Vous avez dit géographies? Didactique d'une géographie plurielle*. Paris, Colin
- MASSON, Michelle (1996): *Comment enseigner l'Europe de l'école au lycée?* Paris, Colin
- MASSON-VINCENT, Michelle ET AL. (2000): *Résultats d'une étude sur les représentations des élèves sur l'Europe. Étude réalisée dans 7 pays européens*. Grenoble, IUFM, unveröffentlichtes Manuskript eines Comenius-Projektes
- MAYRING, Philipp (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag, 7. Aufl.
- MENTZ, Olivier (1996): Bericht über den VIIIème Colloque national sur les didactiques de l'Histoire, de la Géographie, de l'Éducation civique, des Sciences économiques et sociales. – In: *GuiD*, 24. Jg., H. 2, S. 98-100
- MERCIER, Claude (1988): *L'IREHG de Besançon*. – In: François Audigier/Lucile Marbeau (éds.): *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences économiques et sociales*. 2, 3 et 4 Mars 1988. Actes du colloque: *Savoirs enseignés – Savoirs savants*. Paris, INRP, S. 444-446
- MERENNE-SCHOUMAKER, Bernadette (1994): *Didactique de la Géographie. Volume 1: Organiser les apprentissages*. Paris, Nathan
- MICHELET, Jules (1947): *Tableau de la France*. Offenbourg/ Mainz, Lehrmittelverlag; Paris, Société d'édition «Les Belles Lettres»
- NEBEL, Jürgen (Hrsg. 1980): Die Reform des Geographieunterrichts in Frankreich. – In: *GuiD*, Beiheft 1
- PAGET, Denis (1991): *Introduction – Didactique et métier d'enseignement*. – In: ADAPT (éd.): *Approche de la didactique*. Paris, SNES, S. 5-8
- PINCHEMEL, Philippe (1988): *La Géographie*. – In: François Audigier/ Lucile Marbeau (éds.): *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences Économiques et Sociales*. 2, 3 et 4 Mars 1988. Actes du colloque: *Savoirs enseignés – Sa-voirs savants*. Paris, INRP, S. 45-49
- PINCHEMEL, Philippe (1992): *La géographie en perspectives*. – In: CRDP de Picardie (éd. 1992): *Enseigner la géographie du collège au lycée. Journées d'études nationales*, 3 au 6 juin 1991, Amiens. Paris, CNDP, S. 41-56
- PINGEL, Falk (1999): *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Hannover, Verlag Hahnsche Buchhandlung (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung 103)
- PLANHOL, Xavier de (1988): *Géographie historique de la France*. Paris, Fayard

- PLETSCH, Alfred (1997): *Frankreich*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Reihe Wissenschaftliche Länderkunden)
- PLETSCH, Alfred (1999): *Industrialisierung und Industrieregionen in deutschen und französischen Erdkundebüchern. Eine Zusammenfassung der Analysen*. – In: Rainer Riemenschneider (Hg.): *Industrialisierung und Industrieregionen. Ergebnisse der deutsch-französischen Schulbuchkonferenzen in Geschichte und Geographie*. Hannover, Verlag Hahn'sche Buchhandlung (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung 101), S. 15-28
- POLETO, J.P. (1993): *Formation à l'Europe*. – In: *Animation & Education*, n°113, mars-avril, p.28
- PRAXIS GEOGRAPHIE (1982): *Frankreich* (hg. Jürgen Nebel). 2.Jg., H. 6. Braunschweig, Westermann
- PRAXIS GEOGRAPHIE (1993): *Frankreich* (hg. Paul Palmen). H. 4, Braunschweig, Westermann
- RAUCH, Martin/TOMASCHEWSKI, Lothar (1986): *Reutlinger Raster zur Analyse und Bewertung von Schulbüchern und Begleitmedien*. Reutlingen, Eigenverlag
- RAUCH, Martin/TOMASCHEWSKI, Lothar (1993): *Reutlinger Raster zur Analyse und Bewertung von Schulbüchern und Begleitmedien: Kurzfassung*. Reutlingen, Eigenverlag
- RETAILLÉ, Denis (1990a): *Propositions de géographes sans complexes pour „enseigner la géographie“*. – In: RECLUS/AFDG (éd.): *Enseigner la géographie*. Paris, AFDG, S. 7-8
- RETAILLÉ, Denis (1990b): *Petite histoire de la géographie*. – In: RECLUS/AFDG (éd.): *Enseigner la géographie*. Paris, AFDG, S. 30-31
- REYNAUD, Alain (1990): *Réflexions sur le nouveau programme de Géographie des classes Terminales*. – In: RECLUS/AFDG (éd.): *Enseigner la géographie*. Paris, AFDG, S. 84-87
- RIEDEL, Heiko (1994): *Wahrnehmung von Grenzen und Grenzräumen. Eine kulturpsychologisch-geographische Untersuchung im saarländisch-lothringischen Raum*. Saarbrücken (= Arbeiten aus dem Geographischen Institut der Universität des Saarlandes 41)
- ROBERT, Benoît (1970): *Pour une nouvelle conception de la didactique de la géographie*. – In: *Cahiers de géographie du Québec*, tome 14, n°31, S. 95-99
- ROCHFORD, Michel (1960): *L'organisation urbaine de l'Alsace*. Paris, Les Belles Lettres (= Publications de la Faculté des Lettres de l'Université de Strasbourg, fascicule 139)
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (1947): *Du contrat social*. Genève, Les éditions du cheval ailé
- SAINT-PIERRE, Bernardin de (1983): *Voyage à l'île de France: un officier du roi à l'île Maurice 1768-1770*. Paris, Maspéro
- SCHÄFER, Hermann (1993): *Europas Einheit: Herkunft, Ziel, Form*. – In: Paul Kirchhof/ Hermann Schäfer/ Hans Tietmeyer: *Europa als politische Idee und als rechtliche Form*. Berlin (= Wissenschaftliche Abhandlungen und Reden zur Philosophie, Politik und Geistesgeschichte 19), S. 9-34
- SCHEIBLING, Jacques (1994): *Qu'est-ce que la géographie?* Paris, Hachette
- THERY, Hervé (1993): *Nation*. – In: Roger Brunet/Robert Ferras/Hervé Théry. *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*. Montpellier, RECLUS, S. 344

- TUTIAUX-GUILLON, Nicole (1993): *Construire un concept à partir d'un dossier de documents: l'exemple d'une recherche sur le concept de «nation»*. – In: François Audigier (1993b): Documents: des moyens pour quelles fins? Actes du septième colloque sur les didactiques de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales, avril 1992. Paris, INRP, S. 181-184
- TUTIAUX-GUILLON, Nicole (1994): *Les temps de la nation: temps de l'histoire, temps de la mémoire*. – In: irehg: Le temps dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie, n°1/juin, S. 27-37
- UTERWEDDE, Henrik (1997): *Frankreichs Rang in der Weltpolitik: zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. – In: Alfred Pletsch: Frankreich. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft (Reihe Wissenschaftliche Länderkunden), S. 281-293
- VANIER, Martin (1994): *Quelles cartes pour les maîtres de demain?* – In: *Revue de Géographie de Lyon*, vol. 69, n°3, S. 261-266
- VAUGIEN, Martine (1991): *Contribution à la didactique de la géographie: pour une éducation géographique*. Aix-en-Provence/Marseille, Thèse de Doctorat, Université Aix-Marseille
- VIDAL DE LA BLACHE, Paul (1903): *Tableau de la géographie de la France*. Paris, Hachette 1908, 3.Aufl. (= Ernest Lavisse: Histoire de France, tome 1)
- WACKERMANN, Gabriel (1982): *Ziele, Inhalte und die aktuelle Entwicklung des Geographieunterrichts in Frankreich*. – In: Hartwig Haubrich (Hg.): Geographische Erziehung im internationalen Blickfeld. Braunschweig, Georg-Eckert-Institut (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung 32), S. 98-104
- WEINBRENNER, Peter (1992): *Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung*. – In: Kurt Peter Fritzsche (Hg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung in Europa. Frankfurt am Main, Diesterweg (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung 75), S. 33-53
- WEINBRENNER, Uta Christine (1998): *Erziehung zu europäischer Solidarität durch geographische Schulbücher der Sekundarstufe I. Eine quantitative und qualitative Inhaltsanalyse*. Nürnberg, Selbstverlag des HGD (= Geographiedidaktische Forschungen 30)
- WICKERT, Ulrich (1989): *Frankreich. Die wunderbare Illusion*. Hamburg, Hoffmann und Campe
- WIDMER, Paul (2000): *Standpunkt*. – In: *Schweizer Revue – Zeitschrift für Auslandschweizer*, Nr.2, April 2000, S. 19
- ZWEYACKER, André (1993): *Géographie et Éducation civique*. – In: CRDP d'Alsace (éd.): Bilans et perspectives pour une discipline en formation. Mélanges offerts à Mme Geoffroy. Strasbourg, CRDP, S. 197-204

## 2. LEHRPLÄNE

Im laufenden Text werden die Lehrpläne jeweils in der angefügten Abkürzung (LP + Jahreszahl) bezeichnet.

### LP 1945

In: Bulletin Officiel n°46/1945

### LP 1947

Arrêté du 24 juillet 1947. In: Le B.O. n°25 (31-7-47), S. 858-873

### LP 1955

Arrêté du 31 mai 1955. In: Le B.O.E.N. n°22 (9-6-55), S. 1619-1620

### LP 1956

Arrêté du 23 novembre 1956. in : Le B.O.E.N. n°42 (29-11-56), S. 3007-3014

### LP 1957

Arrêté du 3 mai 1957. In: Le B.O.E.N. n°19 (9-5-57), S. 1617-1619

Rectificatif à l'arrêté du 3 mai 1957. In: Le B.O.E.N n°45 (12-12-57), S. 3623

### LP 1959

Note du 18 septembre 1959. In: R.M. / F. n°19 (5-10-59), S. 2437

### LP 1960

Arrêté du 10 juin 1960. In: Le B.O.; R.M. / F. n°27 (11-7-60), S. 25-38

### LP 1977/78

alle veröffentlicht in: Ministère de l'éducation (1980): Histoire, Géographie, Économie, Éducation civique. Classes des Collèges Paris, CNDP

#### Lehrpläne 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> (= LP 1977)

Circulaire n° 77-164 du 29 avril 1977 (B.O. n°22 ter du 9 juin 1977)

#### Lehrpläne 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> (= LP 1978)

Circulaire n°78-401 du 16 décembre 1978 (B.O. n° spécial 1 du 14 décembre 1978)

### LP 1981

In: Ministère de l'Éducation nationale (1982): Histoire, Géographie, Instruction civique. Classes de Seconde, Première et Terminale. Paris, CNDP

### LP 1985-88

#### Lehrpläne für das Collège (=LP 1985)

Ministère de l'Éducation nationale (1985): Collèges. Programmes et instructions. Paris, CNDP

#### Lehrpläne für die Seconde (= LP 1986)

Arrêté du 14 mars 1986; Arrêté du 30 juin 1986 (B.O. spécial n°1 – 5 février 1987)

#### Lehrpläne für die Première und die Terminale (= LP 1988)

Arrêté du 25 avril 1988 in : Supplément au B.O. n°22 – 9 juin 1988

## LP 1993

Note de service 92-283 du 27 septembre 1993. Actualisation des programmes des classes de Quatrième et Troisième. B.O. n°33 du 7 octobre 1993  
In: Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (1996): Histoire, Géographie, Initiation économique. Classes des Collèges. Paris, CNDP

## LP 1995-1998

### Lehrpläne für die *Sixième*, *Cinquième* und *Quatrième* (= LP 1995-98)

In: Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie (éd. 1998): Enseigner au Collège. Histoire-Géographie, Éducation civique. Programmes et accompagnement. Paris, CNDP

### Lehrpläne für die *Seconde* und die *Première*

Arrêté du 14 juin 1995. In: Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie (éd. 1997): Histoire Géographie. Classes de seconde, première et terminale. Paris, CNDP (= LP 1995a)

### Lehrpläne für die *Terminale*

B.O. n°12 du 29 juin 1995. In: Jean-Robert Pitte (dir. 1998): Géographie Terminale. L'Espace mondial. Paris, Nathan (= LP 1995b)

### Lehrpläne für die *Troisième* (= LP 1998)

Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie (éd.) (1998): Programmes Histoire et Géographie. in : Le B.O. N°10, 15 octobre 1998 : Programmes des classes de Troisième des Collèges., S. 8-12

### 3. VERZEICHNIS DER LEHRWERKE

#### 3.1 In der Lehrwerkanalyse genauer untersuchte Lehrwerke:

Herausgeber	Jahr	Titel	Kl.	Ort, Verlag
LE LANNOU, M.	1965	Géographie 4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Paris, Bordas
	1964	Géographie 3 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	
VINCENT, M.	1979	Histoire Géographie 4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Paris, Bordas
	1980	Histoire Géographie 3 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	
GUIGUE, J.	1988	Histoire Géographie Initiation économique 4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Paris, Bordas
	1989	Histoire Géographie Initiation économique 3 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	
KLEIN, B./HUGONIE, G.	1998	Histoire-Géographie 4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Paris, Larousse-Bordas
	1999	Histoire-Géographie 3 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	
BLANC, A.	1963	Géographie 4 <sup>e</sup> . Europe et U.R.S.S.	4 <sup>e</sup>	Paris, Hachette
BLANC, A./PERNET, L.	1961	Géographie 3 <sup>e</sup> . France et Communauté	3 <sup>e</sup>	
PERNET, L./BALESTE, M.	1979	Histoire Géographie. Classe de Quatrième	4 <sup>e</sup>	Paris, Colin-Hachette
	1980	Histoire Géographie. Classe de Troisième	3 <sup>e</sup>	
LAMBIN, J.-M./ MARTIN, J./ DESPLANQUES, P.	1988	Histoire Géographie Initiation économique 4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Paris, Hachette
	1989	Histoire Géographie Initiation économique 3 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	
BOUVET, Ch./ LAMBIN, J.-M.	1998	Histoire-Géographie 4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Paris, Hachette,
	1999	Histoire-Géographie 3 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	
JOSSE, R.	1961a	Géographie 4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Paris, Hâtier, Coll. André Journaux
TOUSSAINT, G.	1961b	Géographie 3 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	
JOURNAUX, A.	1965	Géographie de la France	4 <sup>e</sup>	
BRIGNON, J.	1979	Histoire Géographie 4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Paris, Hâtier
	1980	Histoire Géographie 3 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	
BRIGNON, J.	1988	Histoire-Géographie-Initiation économique 4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Paris, Hâtier
	1989	Histoire-Géographie-Initiation économique 3 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	
IVERNEL, M.	1998	Histoire-Géographie 4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Paris, Hâtier
	1999	Histoire-Géographie 3 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	
GUGLIELMO, R./ LACOSTE, Y.	1962	Géographie 4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Paris, Nathan
LACOSTE, Y./ OZOUF, M.	1963	Géographie 3 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	
MILZA, P./ BERNSTEIN, S. FRANÇOIS, J. et al.	1977	Histoire Géographie 6 <sup>e</sup> avec le Transatlas	6 <sup>e</sup>	Paris, Nathan
	1978	Histoire Géographie 5 <sup>e</sup> avec le Transatlas	5 <sup>e</sup>	
	1983	Histoire Géographie 4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	
	1980	Histoire Géographie 3 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	
BELY, L./ HUGONIE, G.	1988	Histoire Géographie Initiation économique 4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Paris, Nathan
	1989	Histoire Géographie Initiation économique 3 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	
BELY, L./ FLONNEAU, M.				
MARSEILLE, J./ SCHEIBLING, J.	1998	Histoire-Géographie 4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	Paris, Nathan
	1999	Histoire Géographie 3 <sup>e</sup> : Le monde d'aujourd'hui	3 <sup>e</sup>	

### 3.2 Darüber hinaus gesichtete Lehrwerke

Herausgeber	Jahr	Titel	Kl.	Ort, Verlag
BAUDE, L. ET AL.	1870	Cahiers d'une élève de Saint-Denis. Cours d'études complet et gradué pour les filles et pour les garçons qui ne suivent pas les classes des collèges. Tôme VII. Quatrième année – premier semestre. (4 <sup>ème</sup> éd.)		Paris, Hetzel et Cie.
	o.J. (ca. 1870/80)	Cahiers d'une élève de Saint-Denis. Cours d'études complet et gradué d'éducation. Tôme IV. Deuxième année – second semestre. (6 <sup>ème</sup> éd.)		
FONCIN, P.	1905	Les cinq parties du monde		Paris, Colin
GALLOUEDEC, L./ MAURETTE, F.	1931	Géographie de l'Europe	3 <sup>e</sup>	Paris, Hachette
	1932	La France et ses colonies	3 <sup>e</sup>	
ARNAUD, G.	1936	L'Europe. Classe de Troisième. (2 <sup>ème</sup> édition)	3 <sup>e</sup>	Paris, Colin
DEMANGEON, A. / MEYNIER, A.	1939	L'Europe	4 <sup>e</sup>	Paris, Hachette
DEMANGEON, A./ FRANÇOIS, L.	1940	La France et la France d'outre-mer	3 <sup>e</sup>	
BOUCAU, H. / PETIT, J./ LEYRITZ, A.	1950	France métropolitaine et Union Française. Géographie – classe de 3 <sup>e</sup> (10 <sup>ème</sup> édition)	3 <sup>e</sup>	Paris, Hâtier
OZOUF, M./ PINCHEMEL, Ph. OZOUF, M./ LENTACKER, F./ MOREAU, J.-P.	1956	Nouveau cours de Géographie. Classe de 6 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	Paris, Nathan
	1958	Nouveau cours de Géographie. Classe de 4 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	
BARON, E.	o.J. (ca. 1962)	Géographie générale. Classe de Sixième.	6 <sup>e</sup>	Paris, Les Editions de l'Ecole
	1960	Géographie générale. Classe de Cinquième : Le Monde moins l'Europe. (16 <sup>ème</sup> éd.)	5 <sup>e</sup>	
	1964	L'Europe. Classe de Quatrième. (nouvelle éd.)	4 <sup>e</sup>	
	1963	La France métropolitaine et d'outre-mer. Classe de Troisième. (nouvelle éd.)	3 <sup>e</sup>	
BERTRAND, A.J.C./ VERDIER, E.	1963	Géographie 6 <sup>e</sup> . Notions de Géographie générale – l'Afrique.	6 <sup>e</sup>	Paris, Delagrave
	1962	Géographie 5 <sup>e</sup> . Le monde polaire – l'Amérique – l'Asie – l'Océanie.	5 <sup>e</sup>	
JEANBLANC, H./ VERDIER, E.	1964	Géographie 4 <sup>e</sup> . L'Europe et l'Union Soviétique.	4 <sup>e</sup>	
	1962	Géographie 3 <sup>e</sup> . La France et la Communauté française.	3 <sup>e</sup>	
VINCENT, M./ BUCHOUX, A.	1963	Géographie 6 <sup>e</sup> .	6 <sup>e</sup>	Paris, Sudel
VINCENT, M./ TAGUEL, P.	1964	Géographie 5 <sup>e</sup> .	5 <sup>e</sup>	
VINCENT, M./ BUCHOUX, A.	1965	Géographie 4 <sup>e</sup> .	4 <sup>e</sup>	
VINCENT, M./ TAGUEL, P./ BUCHOUX, A.	1965	Géographie 3 <sup>e</sup> .	3 <sup>e</sup>	

LE LANNOU, M.	1962	Géographie 6 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	Paris,
	1962	Géographie 5 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	Bordas
PERNET, L.	1962	Géographie 6 <sup>e</sup> . Notions de géographie générale. Le continent africain.	6 <sup>e</sup>	Paris, Hachette
PERNET, L./ PERPILLON, A.	1962	Géographie 5 <sup>e</sup> . Les Pôles – L'Amérique – L'Asie – L'Océanie	5 <sup>e</sup>	
PASDELOUP, B.	1962	Géographie 6 <sup>e</sup> . Géographie générale – l'Afrique.	6 <sup>e</sup>	Paris,
GAY, F.	1962	Géographie 5 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	Hâtier,
OZOUF, M./ COUSTON, J.	1961	Géographie 6 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	Paris,
OZOUF, M./ PINCHEMEL, G.	1962	Géographie 5 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	Nathan
DACIER, G.	1962	Géographie. Classes de 6 <sup>e</sup> .	6 <sup>e</sup>	Paris,
ALLIX, J.-P.	1962	Géographie. Classes de 5 <sup>e</sup> .	5 <sup>e</sup>	Masson et
DACIER, G.	1963	Géographie. Classes de 4 <sup>e</sup> .	4 <sup>e</sup>	Cie.
ALLIX, J.-P.	1960	Géographie. Classes de 3 <sup>e</sup> .	3 <sup>e</sup>	
RODIER, G./ RAISON, P./ VARON, H.	1961	Géographie. La terre et les hommes – l'Afrique.	6 <sup>e</sup>	Paris, Colin, Coll. Varon
RAISON, P.	1962	Géographie : Amérique – Asie – Océanie	5 <sup>e</sup>	
ODIN, R.	1964	Géographie : L'Europe et l'Union Soviétique. (2 <sup>ème</sup> éd.)	4 <sup>e</sup>	
LABASTE, A.	1963	Géographie. France et pays d'expression française. (6 <sup>ème</sup> édition)	3 <sup>e</sup>	
LACOSTE, Y. ET AL.	1971	Géographie classe de sixième. L'Afrique.	6 <sup>e</sup>	Paris,
	1971	Géographie classe de cinquième. Les Pôles – l'Amérique – l'Afrique – l'Océanie	5 <sup>e</sup>	Nathan
	1971	Géographie classe de quatrième. L'Europe (moins la France) – L'Asie soviétique.	4 <sup>e</sup>	
FRÉMONT, A.	1971	Géographie vivante 4 <sup>e</sup> .	4 <sup>e</sup>	Paris, Hâtier
BRIGNON, J.	1977	Histoire Géographie 6 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	Paris,
	1978	Histoire Géographie 5 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	Hâtier
MILZA, P./ BERNSTEIN, S.	1977	Histoire Géographie 6 <sup>e</sup> avec le Transatlas	6 <sup>e</sup>	Paris,
	1978	Histoire Géographie 5 <sup>e</sup> avec le Transatlas	5 <sup>e</sup>	Nathan
VINCENT, Marc	1977	Histoire Géographie 6 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup>	Paris,
	1978	Histoire Géographie 5 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	Bordas
PERNET, L./ BALESTE, M.	1977	Histoire Géographie. Classe de Sixième	6 <sup>e</sup>	Paris,
	1978	Histoire Géographie. Classe de Cinquième	5 <sup>e</sup>	Colin- Hachette
DÉSIRÉ, E.P./ ZANGHELLINI, V.	1977	Espaces & Civilisations. Histoire, géographie, économie, éducation civique. Classe de 6 <sup>e</sup> .	6 <sup>e</sup>	Paris, Belin
	1978	Espaces & Civilisations. Histoire, géographie, économie, éducation civique. Classe de 5 <sup>e</sup> .	5 <sup>e</sup>	
BAUDANT, A. ET AL.	1979	Espaces & Civilisations. Histoire, géographie, économie, éducation civique. Classe de 4 <sup>e</sup> .	4 <sup>e</sup>	
DESIRE, E.P./ LEBRUN, F./ ZANGHELLINI, V.	1980	Espaces & Civilisations. Histoire, géographie, économie, éducation civique. Classe de 3 <sup>e</sup> .	3 <sup>e</sup>	

ALDEBERT, J. ET AL.	1977 1978 1979 1980	Histoire Géographie 6 <sup>e</sup> Histoire Géographie 5 <sup>e</sup> Histoire Géographie 4 <sup>e</sup> Histoire Géographie 3 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup> 5 <sup>e</sup> 4 <sup>e</sup> 3 <sup>e</sup>	Paris, Delagrave
GUIDAS, M./ PIERRE, M. GUIDAS, M./ PIERRE, M./ BOSETTE, N.	1977  1978	Milieus, hommes et civilisations 6 <sup>e</sup> .  Milieus, hommes et civilisations 5 <sup>e</sup> .	6 <sup>e</sup>  5 <sup>e</sup>	Paris, Larousse, Coll. G. Duby
LAMBIN, J.-M./ MARTIN, J./ DESPLANQUES, P.	1986 1987	Histoire Géographie 6 <sup>e</sup> Histoire Géographie 5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup> 5 <sup>e</sup>	Paris, Hachette
GUIGUE, J.	1986 1987	Histoire Géographie 6 <sup>e</sup> Histoire Géographie Initiation économique 5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup> 5 <sup>e</sup>	Paris, Bordas
BRIGNON, J./ MARTIN, J.E.	1986 1987	Histoire-Géographie-Initiation économique 6 <sup>e</sup> Histoire-Géographie-Initiation économique 5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup> 5 <sup>e</sup>	Paris, Hâtier
MARSEILLE, J. ET AL.	1986 1987	Histoire Géographie Initiation économique 6 <sup>e</sup> Histoire Géographie Initiation économique 5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup> 5 <sup>e</sup>	Paris, Nathan
CHAMBON, A./ POULIQUEN, R.	1986 1987 1988 1989	Histoire Géographie Initiation économique 6 <sup>e</sup> Histoire Géographie Initiation économique 5 <sup>e</sup> Histoire Géographie Initiation économique 4 <sup>e</sup> Histoire Géographie Initiation économique 3 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup> 5 <sup>e</sup> 4 <sup>e</sup> 3 <sup>e</sup>	Paris, Istra, Coll. Grell
BERNARD, A.J. P./ ROCHE, M. ROCHE, M.	1986 1987 1988 1989	Histoire Géographie. Planète des hommes. In- itiation à l'économie 6 <sup>e</sup> Terres médiévales et d'aujourd'hui. Histoire, Géographie, Économie. Notre Europe. Histoire & Géographie 4 <sup>e</sup> . Histoire Géographie 3 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup> 5 <sup>e</sup> 4 <sup>e</sup> 3 <sup>e</sup>	Paris, Magnard
KNAFOU, R./ ZANGHELLINI, V.	1987 1988 1989 1990	Histoire Géographie Initiation économique 6 <sup>e</sup> Histoire Géographie Initiation économique 5 <sup>e</sup> Histoire Géographie Initiation économique 4 <sup>e</sup> Histoire Géographie Initiation écono-mique 3 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup> 5 <sup>e</sup> 4 <sup>e</sup> 3 <sup>e</sup>	Paris, Belin
IVERNEL, M.	1996 1997	Histoire-Géographie 6 <sup>e</sup> Histoire-Géographie 5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup> 5 <sup>e</sup>	Paris, Hâtier
MARSEILLE, J./ SCHEIBLING, J.	1996 1997	Histoire Géographie 6 <sup>e</sup> Histoire-Géographie 5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup> 5 <sup>e</sup>	Paris, Nathan
BOUVET, Ch./ LAMBIN, J.-M.	1996 1997	Histoire Géographie 6 <sup>e</sup> Histoire-Géographie 5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup> 5 <sup>e</sup>	Paris, Hachette
STERN, M./ HUGONIE, G.	1996 1997	Histoire-Géographie 6 <sup>e</sup> Histoire-Géographie 5 <sup>e</sup>	6 <sup>e</sup> 5 <sup>e</sup>	Paris, Larousse- Bordas

## 4. MÜNDLICHE QUELLEN

### 4.1 Interviews (in chronologischer Reihenfolge)

#### **FOUCHER 22.2.1996**

Gespräch mit Prof. Dr. Michel FOUCHER im *Observatoire de Géopolitique* in Lyon.

Inhalte: Was ist Europa? Bedeutung der europäischen Dimension in Schule und Alltag

#### **MARBEAU 19.3.1996**

Interview mit Lucile MARBEAU in ihrer Pariser Wohnung

Inhalte: Entwicklung der Schulgeographie, Lehrerausbildung in Frankreich, Entwicklung der Geographiedidaktik, Bedeutung des INRP, Auswahl von Schulbüchern und Lehrplänen für die Studie, die „europäische Banane“

#### **AUDIGIER 20.3.1996**

Gespräch mit Prof. Dr. François AUDIGIER in den Räumen des INRP in Paris

Inhalte: Entwicklung der Geographiedidaktik, Europa im Geographieunterricht, Funktion des INRP für die Geographiedidaktik

#### **PINCHEMEL 21.3.1996**

Interview mit Prof. Dr. Philippe PINCHEMEL an der Sorbonne, Paris

Inhalte: Entwicklung der Hochschul- und der Schulgeographie; Entwicklung der Geographiedidaktik, nationale und europäische Dimension in der wissenschaftlichen Geographie, die „europäische Banane“, der Begriff der Nation

#### **TUTIAUX-GUILLON 27.3.1996**

Gespräch mit Dr. Nicole TUTIAUX-GUILLON in den Räumen des INRP in Paris

Inhalte: Verwendung von Lehrbücher in der Schule, Begriff der Nation

#### **RETAILLÉ 28.8.1996**

Gespräch mit Prof. Dr. Denis RETAILLÉ in Samoëns/Frankreich

Inhalt: Auswahl von Schulbüchern

#### **JACQUEMOND 28.8.1996**

Gespräch mit Jean-Louis JACQUEMOND in Samoëns/Frankreich

Inhalt: die aktuellen, neuen Geographie-Lehrpläne; Funktion von Lehrwerkverlagen in der Geographiedidaktik, Aufbau von Büchern für den Fächerverbund *Histoire-Géo*

#### **MERCIER 30.8.1996**

Gespräch mit Prof. Dr. Claude MERCIER in Samoëns/Frankreich

Inhalte: Frankreich und Europa im Unterricht, die „europäische Banane“,

#### **GRATALOUP 3.10.1998**

Gespräch mit Prof. Dr. Christian GRATALOUP in Saint-Dié

Inhalte: Bedeutung von Nation und Europa, allgemeine Tendenzen der Geographiedidaktik in Frankreich, Auswahl von Schulbüchern

#### **GÉRIN-GRATALOUP 15.2.1999**

Gespräch mit Dr. Anne-Marie GÉRIN-GRATALOUP in ihrer Pariser Wohnung

Inhalte: Auswahl von Schulbüchern. Schulwirklichkeit in Geographie

**PINGEL 27.5.1999**

Gespräch mit Dr. Falk PINGEL im Georg-Eckert-Institut in Braunschweig

Inhalte: Schulbuchforschung

**TISON 3.10.1999**

Gespräch mit Hubert TISON im Rahmen der Deutsch-Französischen Schulbuchkonferenz, GEI Braunschweig

Inhalte: Schulbuchforschung, Schulwirklichkeit in Geographie, Lehrerbildung, Entwicklung der Geographiedidaktik

**MERCIER 8.12.1999**

Gespräch mit Prof. Dr. Claude MERCIER in Paris

Inhalte: aktueller Stand in der Geographiedidaktik

**MASSON-VINCENT 9.3.2000**

Gespräch mit Prof. Dr. Michelle MASSON-VINCENT im Rahmen einer Lehrerfortbildung für Lehrerinnen und Lehrer an *Sections européennes et bilingues*

Inhalte: Bedeutung der Lehrwerke für den Unterricht, Ausbildung von Geographielehrern

**4.2 Vorträge**

**LACOSTE 3.10.1998**

Vortrag im Rahmen des *Festival International de Géographie* in Saint-Dié/Frankreich zum Thema Nation

## Buchreihe „Geographiedidaktische Forschungen“

Die Buchreihe „Geographiedidaktische Forschungen“ wird im Auftrag des HGD von namhaften Geographiedidaktikern herausgegeben: H. Haubrich, J. Nebel, H. Schrettenbrunner, A. Schultze.

Die Reihe wendet sich an engagierte Fachlehrer, Fachleiter in Ausbildungsseminaren, Didaktiker an Hochschulen, Referendare und Studenten, an einen Leserkreis also, der unmittelbar Einblick nehmen möchte in Untersuchungen zu aktuellen Problemen der Schulgeographie. Auch die geographiedidaktischen Symposien sind in den „Geographiedidaktischen Forschungen“ gründlich dokumentiert - die beste Gelegenheit, sich in einen Themenbereich einzuarbeiten und den Stand der Diskussion kennenzulernen!

**Band 1-8#** vergriffen

**Band 9\*** G. Schäfer: Die Entwicklung des geographischen Raumverständnisses im Grundschulalter. Ein Beitrag zur Curriculumdiskussion. Berlin 1984.

**Band 10\*** G. Heilig: Schülereinstellungen zum Fach Erdkunde. Berlin 1984.

**Band 11\*** G. Havelberg: Geographieunterricht im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Zielnotwendigkeit und Sachanspruch. Berlin 1984.

**Band 12\*** H. Schuy: Kreativität im Geographieunterricht. Didaktische Untersuchungen zu Möglichkeiten der Kreativitätsförderung im Geographieunterricht. Berlin 1985.

**Band 13\*** D. Thiele: Schulatlanten im Wandel. Geographische Atlanten für die Sekundarstufe an den Schulen der Bundesrepublik Deutschland 1949-1981. Berlin 1984.

**Band 14** D. Stonjek (Hg.): Massenmedien im Erdkundeunterricht. Vorträge des Osnabrücker Symposiums 13. bis 15. Oktober 1983. Lüneburg 1985. 24,-

**Band 15** H. Köck (Hg.): Theoriegeleiteter Geographieunterricht. Vorträge des Hildesheimer Symposiums 6. bis 10. Oktober 1985. Lüneburg 1986. 30,-

**Band 16** R. Oeser: Untersuchungen zum Lernbereich "Topographie". Ein Beitrag zur Quantitativen Methodik in der Fachdidaktik Geographie. Lüneburg 1987. 24,-

**Band 17** H. Schrettenbrunner, J. van Westrhenen (Hg.): Empirische Forschung und Computer im Geographieunterricht. Niederländisch-deutsches Symposium Amsterdam 1987. Lüneburg 1988. 20,-

**Band 18** H. Schrettenbrunner (Hg.): Software für den Geographieunterricht. Stadtplanung Karberg, Standort City, Hunger in Afrika, Kartofix, Wega, Golfstrom und Vegetation, Simuland, Wetterkarte. Nürnberg 1997 (4. Auflage, Neubearbeitung). 30,-

**Band 19** D. Böhn (Hg.): Geographiedidaktik außerhalb der Schule. Würzburger Symposium 1998. Würzburg 1990. 20,-

**Band 20#** F. Becks, W. Feige (Hg.): Geographie im Dienst von Schule und Erziehung. Nürnberg 1991.

**Band 21** I. Hemmer: Untersuchungen zum wissenschaftspropädeutischen Arbeiten im Geographieunterricht der Oberstufe, Nürnberg 1992. 30,-

**Band 22** E. Kroß, J. van Westrhenen (Hg.): Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Zweites deutsch-niederländisches Symposium Bochum 1991. Nürnberg 1992. 30,-

**Band 23** R. Weber: Bilingualer Erdkundeunterricht und Internat. Erziehung. Nürnberg 1993. 28,-

**Band 24** H. Haubrich (Hg.): International Charter on Geographical Education. Nürnberg 1994. 50,-

**Band 25#** H. Haubrich (Hg.): Europe and the World in Geographical Education. Nürnberg 1994.

**Band 26** J. Birkenhauer (Hg.): Außerschulische Lernorte. HGD-Symposium Benediktbeuern 1993. Nürnberg 1995. 20,-

**Band 27** D. Böhn, M. Hoogeland, H. Vogel (Hg.): Umwelterziehung international. Symposium Würzburg 1994. Nürnberg 1995. 28,-

**Band 28** M. Hemmer: Reiseerziehung im Geographieunterricht. Nürnberg 1996. 30,-

**Band 29** H. Haubrich, U. Schiller: Europawahrnehmung Jugendlicher. Nürnberg 1997. 29,-

**Band 30** U. Weinbrenner: Erziehung zu europäischer Solidarität durch geographische Schulbücher der Sekundarstufe I. Nürnberg 1998. 29,-

**Band 31** A. Seidl: Die Diffusion und Adoption von Software für den Erdkundeunterricht. Nürnberg 1998. 30,-

**Band 32** H. Köck (Hg.): Geographieunterricht und Gesellschaft. Vorträge des gleichnamigen Symposiums vom 12.-15. Okt. 1998 in Landau. Nürnberg 1999. 30,-

**Band 33** M. Hemmer: Westen ja bitte - Osten nein danke! Empirische Untersuchung zum geographischen Interesse von Schülerinnen und Schülern an den USA und der GUS. Nürnberg 2000. 33,-

**Band 34** O. Mentz: Lernziel Nation und Europa. Zur Entwicklung der nationalen und europäischen Dimension in der Geographiedidaktik Frankreichs. Nürnberg 2001. 33,-

Die Preise verstehen sich jeweils zzgl. Versandkosten.

# vergriffen, \* Verkauf über Dietrich Reimer Verlag, Unter den Eichen 57, 12203 Berlin

---

### Anfragen und Bestellungen:

Wiss. Ass. Yvonne Schleicher, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg,

Fax: 0911-4010212, e-mail: yeschlei@ewf.uni-erlangen.de

Die deutsche Geographiedidaktik hat in den letzten Jahrzehnten nur wenig unternommen, um die Entwicklung der Partnerdisziplinen in unserem Nachbarland Frankreich zu verfolgen. Daher gibt es kaum deutschsprachige Veröffentlichungen zu dieser Thematik.

Im zusammenwachsenden Europa scheint es allerdings von besonderer Bedeutung, mehr über die Nachbarn zu wissen. Ziel der Abhandlung ist es daher, Mut zu machen für einen intensiveren Austausch der Geographiedidaktiker in Europa. Im Zeichen der deutsch-französischen "Kontroverse" um die zukünftige Ausgestaltung Europas war es naheliegend, das Lernziel "Nation und Europa" genauer zu untersuchen.

Zunächst zeigt die Studie die Entwicklung der Geographie und ihrer Didaktik in Frankreich auf. Anschließend wird auf der Grundlage einer Lehrplan- und einer Lehrwerkanalyse die Bedeutung der europäischen und der nationalen Dimension und deren Entwicklung seit dem Ende des zweiten Weltkriegs dargestellt.