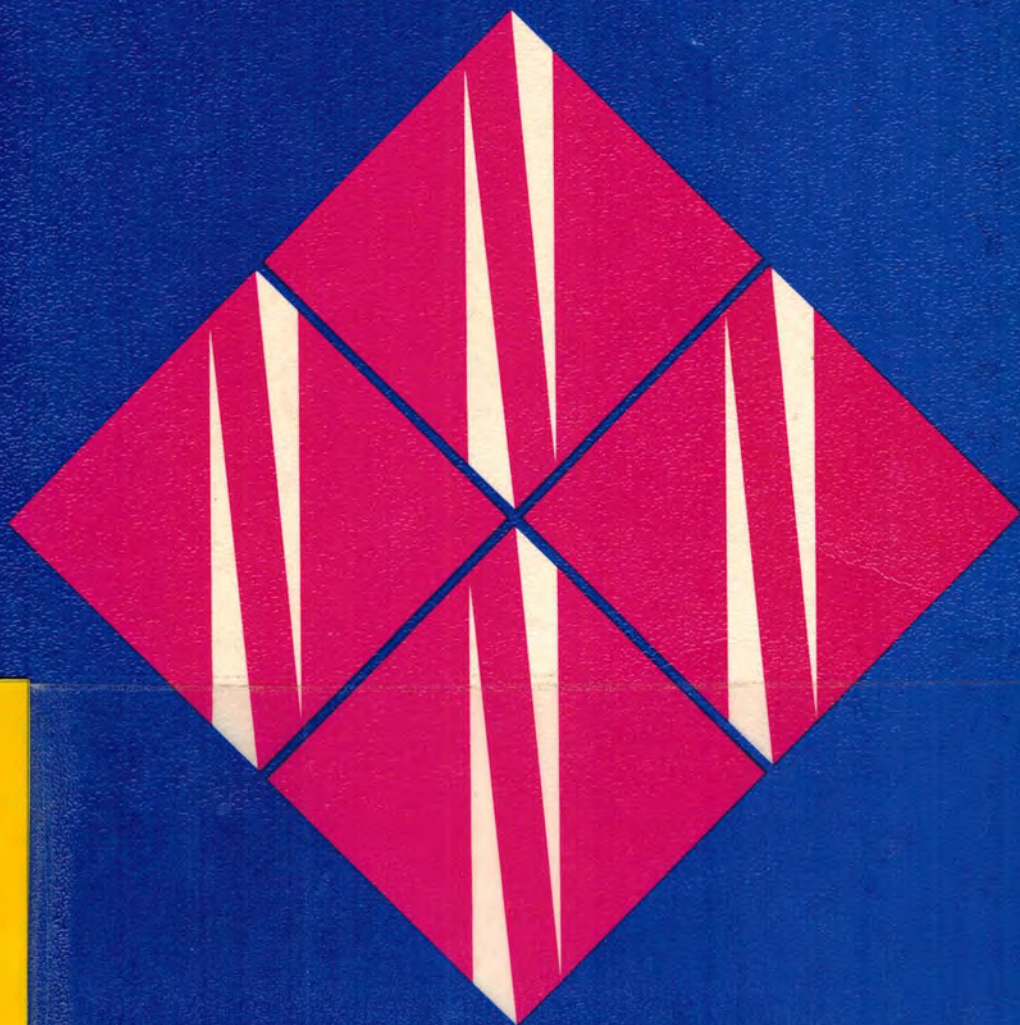


Erziehung und Didaktik

Hermann Schrand

Geographie in Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre

Geographiedidaktische Forschungen Band 3



westermann

1
9
14
3

Herausgeber:
Hochschulverband für Geographie
und ihre Didaktik

1102246
381
1212
10.09.7

Hermann Schrand

Geographie in Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre

Geographiedidaktische Forschungen
Band 3

westermann

A
9
7
3



203/78
Sh.

© Georg Westermann Verlag
Druckerei und Kartographische Anstalt GmbH & Co.
Braunschweig 1978
1. Auflage 1978
Verlagslektorat: Gerhard Standke
Herstellung: Bernd Kühling
Einbandgestaltung: Gerd Gücker
Gesamtherstellung: Westermann, Braunschweig 1978

CIP - Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Schrand, Hermann

Geographie in Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre. -

1. Aufl. - Braunschweig: Westermann, 1978.

(Geographiedidaktische Forschungen; Bd. 3)

(Erziehung und Didaktik)

ISBN 3 - 14 - 16 0383 - 9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	6
1 Problemstellung	
1.1 Ziele, Aufbau und Methoden der Untersuchung	7
Disziplinhistorische, disziplintheoretische und disziplinpolitische Intentionen – Inhalt der einzelnen Kapitel – Kritisch – hermeneutisches Vorgehen – Begriffliche Klärungen	
1.2 Das ungelöste Integrationsproblem	11
Begriffliche Klärung – Ganzheitspädagogik – Argumente für und gegen den Fachunterricht – Integrationsversuche – Interdisziplinarität	
2 Die Stellung der Geographie in der Auseinandersetzung um die Gemeinschaftskunde nach der Saarbrückener Rahmenvereinbarung von 1960	
2.1 Zielsetzung der Gemeinschaftskunde und das Problem der „Übergreifenden geistigen Gehalte“	19
Reform der Oberstufe und Intensivierung der Politischen Bildung – Geschichte der Politischen Bildung – Unmittelbarer Anlaß für die Einführung der GK – Unterschiedliche Deutungen der „Übergreifenden geistigen Gehalte“ – Zwischenergebnis	
2.2 Die Reaktion der betroffenen Fächer und die Entwicklung der Gemeinschaftskunde	26
Allgemeine Einwände – Verteilungskampf der Fächer – Stellung der Geschichte – Anspruch der Sozialwissenschaften – Tendenz zur Entflechtung und Fachorientierung – Zwischenergebnis	
2.3 Das Geographieverständnis der Partnerfächer und die Selbstdarstellung der Geographie um 1960	31
Negativurteile bei den Partnerfächern – Selbstdarstellung durch NEWE, Geographentage, Fachverbände, Geographische Rundschau – Zwischenergebnisse	
2.4 Die Reaktion der Geographie auf die Einführung der Gemeinschaftskunde	40
Zustimmung 1961 in Köln – GK als Chance: die Geographie als Leitfach – Ablehnung der GK 1963 – Kritik an GK bei Hochschullehrern – Zwischenergebnis	

3	Die Stellung der Geographie in der Auseinandersetzung um die Gesellschaftslehre in den Rahmenrichtlinien von Hessen und Nordrhein-Westfalen	
3.1	Die öffentlich-politische Auseinandersetzung Einführung der Rahmenrichtlinien – Strukturelle Essentials – Gesellschaftliches Konfliktmodell – Polarisierung der öffentlichen Meinung – Zwischenergebnis	44
3.2	Das Problem der Fächerintegration Stellung der Geschichte – Kritikpunkte – Zurücknahme der Rahmenrichtlinien – Vollintegration als Auftrag – Zwischenergebnis	47
3.3	Zur Situation der Geographie um 1970 Bartels' geographietheoretische Arbeiten – Kieler Geographentag von 1969 – Rezeption des Robinsohnschen Curriculumkonzeptes – Curriculare Produktivität – Traditionelle Selbstdarstellung in den „Fachdidaktiken“ – Zwischenergebnis	50
3.4	Die Reaktion der Geographie auf die Einführung der Gesellschaftslehre Reaktion der Fachverbände – Kontroverse Positionen innerhalb der Fachdidaktik – Jonas' Kritik – Der „Geographische Aspekt“ in den Richtlinien – Strukturelle Schwächen – Das Deduktionsproblem – Erneute Fachorientierung – Zwischenergebnis	55
4	Zur Standortbestimmung der Didaktik der Geographie im Lernbereich Gesellschaft/Politik	
4.1	Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse Integration als bleibende Aufgabe – Verteilungskampf der Fächer – Bedeutung des Fachsehens in der Öffentlichkeit – Aufwertung der Politischen Bildung und der Sozialwissenschaften – Verunsichertes Selbstverständnis und Theoriescheue innerhalb der Geographie – Bedingungs Zusammenhänge und Konsequenzen – Abschließende Thesen	61
4.2	Notwendigkeit wissenschaftstheoretischer Reflexion Gründe für Theoriedefizit – Disziplinpolitische Gründe für mehr Wissenschaftstheorie: Abbau von Mißverständnissen, Methodenpluralismus; Negativimage; Über- und Geringschätzung in den eigenen Reihen – Allgemein didaktische Gründe für mehr Wissenschaftstheorie: Fehlen lernlogischer Gesamtkonzeption; Spiralcurriculum und Fachstruktur; fachdidaktische Strukturgitter; kategoriale Bildung	64
4.3	Aufgabe des Anspruchs auf Sonderstellung Wissenschaftspolitische Entscheidungen – Pragmatisch lehrplan-technische Gründe – Integrationsfähigkeit – Aspektespezialisierung innerhalb der Fachwissenschaft	72

4.4	Entscheidung für Sozialgeographie als Bezugsdisziplin für den Lernbereich Gesellschaft/Politik	76
	Didaktische Relevanz der „Prozeß-Sozialgeographie“ – Bedeutung der Daseinsgrundfunktionen – Stellung der Physischen Geographie – Konsequenzen für Lehrerbildung – Abgrenzungs- und Kompetenzprobleme mit der Soziologie – Erfahrungen mit den „Social Studies“ in den USA	
4.5	Zur Entwicklung eines geographischen Curriculums für den gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich	83
	Bedeutung fachspezifischer Unterrichtsforschung – Stellenwert der Curriculararbeit – Probleme durch Übernahme der Robinsohn-schen Konzeption – Möglichkeiten und Grenzen fachdidaktischer Strukturgitter	
	Anmerkungen	93
	Literaturverzeichnis	101

Vorwort

Die vorgelegte Untersuchung ist Teil einer Dissertation, die Anfang 1975 von der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Abteilung Münster, angenommen wurde. Sie erfaßt im wesentlichen den Literaturstand von 1974; neuere Veröffentlichungen wurden nachträglich eingearbeitet, soweit sie die Leitlinie des Themas direkt betrafen. Ein ausführliches Kapitel über Theorieprobleme der Fachdidaktik Geographie wurde als Ganzes herausgenommen und ist für eine getrennte Veröffentlichung vorgesehen, andere Teile wurden gekürzt.

Weitgehend unverändert übernommen wurden die aus disziplingeschichtlichen Erfahrungen und disziplintheoretischen Erkenntnisbeständen gewonnenen Überlegungen zur Standortbestimmung der Geographie im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich. Sie spiegeln den fachtheoretischen, fachdidaktischen und allgemeindidaktischen Diskussionsstand Anfang der siebziger Jahre wider und müssen vor diesem Hintergrund gesehen werden. Insofern mögen einige der vertretenen Positionen aus der heutigen Sicht etwas pointiert erscheinen, wenngleich die erörterten Problemfelder nach wie vor aktuell sind und weiterhin kontrovers diskutiert werden. Die im vierten Kapitel vorgetragenen Überlegungen möchten sich in diese kritisch-konstruktive Diskussion über die Zukunft der Geographie im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich einreihen.

Dem Herausgeber der „Geographiedidaktischen Forschungen“ und dem Verlag sei dafür gedankt, daß sie den Druck der Arbeit ermöglichten. Sie ist meiner Frau gewidmet.

Münster, Februar 1978

Hermann Schrand

1 Problemstellung

1.1 Ziele, Aufbau und Methoden der Untersuchung

Im schulischen Bereich sind immer wieder Integrationsversuche im Sinne einer Zusammenführung mehrerer Fächer zu Lernbereichen unternommen worden, und die Geographie war, wie die Geschichte ihres Unterrichts zeigt, häufig daran beteiligt. Die jüngsten Versuche im gesellschaftswissenschaftlichen Lernfeld sind die 1960 eingerichtete Gemeinschaftskunde für die gymnasiale Oberstufe und die Anfang der siebziger Jahre mit einiger Heftigkeit diskutierte Gesellschaftslehre für die Sekundarstufe I. Da die Geographie durch die Auseinandersetzung um diese Versuche existentiell betroffen war und ist, ist die kritische Aufarbeitung dieser Auseinandersetzungen für das Fach notwendig. Sie kann wesentliche Hilfe für eine Standortbestimmung der Geographiedidaktik im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich und eine daraus zu entwickelnde langfristige disziplinpolitische Strategie liefern.

Damit sind Intentionen der Untersuchung angesprochen. Sie sind – erstens und vor allem – an disziplinhistorischem Erkenntnisinteresse orientiert und richten sich auf die Erkenntnisgewinne und Erfahrungen, die die Geographie aus der Auseinandersetzung um Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre ziehen konnte. Disziplingeschichte wird nicht als Selbstzweck gesehen, sondern als notwendige Voraussetzung für disziplintheoretische Überlegungen und disziplinpolitische Entscheidungen der Gegenwart.

In einem wechselseitigen Bedingungs Zusammenhang damit ist – zweitens – das disziplintheoretische Erkenntnisinteresse der Arbeit zu sehen. Da die Geographie gezwungen ist, eigene Ansprüche gegenüber prestigestarken konkurrierenden Partnerfächern und der Öffentlichkeit plausibel zu vertreten und sich in der Schule nicht mehr auf traditionelle Rechte berufen kann, ist es notwendig, eine theoretische Basis zu schaffen, von der aus argumentiert werden kann. Diese fehlt bis heute für die Didaktik der Geographie. Es ist nicht Ziel der Arbeit, eine solche zu entwerfen, wohl aber, in einem Teilbereich eine notwendige Vorarbeit dafür zu leisten. Nicht die verschiedenen Aufgabenfelder der Fachdidaktik Geographie sind also Gegenstand der Arbeit, sondern die Fachdidaktik Geographie als Disziplin selbst, ihre Probleme, Ziele, Methoden, Aussagen usw. Insofern bekommt die Untersuchung auch einen wissenschaftstheoretischen Aspekt und teilt mit allen Arbeiten zur Wissenschaftstheorie, daß sie zwar Spielräume einer Disziplin artikulieren, nicht aber schon selbst eigene detaillierte Erkenntnisfortschritte fachspezifischer Art liefern kann.

Diese disziplinhistorischen und -theoretischen Erkenntnisgewinne sind nicht Selbstzweck, sondern werden schließlich – drittens – eingebracht in den Versuch, den Rahmen abzustecken, den die Geographie bei der Diskussion um ihren Standort im Lernbereich Gesellschaft/Politik berücksichtigen muß.

Damit wird keine Festschreibung einer bestimmten Position angestrebt. Die vorgetragenen Überlegungen verstehen sich vielmehr als Aufforderung zu einer kritisch-konstruktiven Diskussion über Möglichkeiten und Grenzen einer Didaktik der Geographie im Lernbereich Gesellschaft/Politik und als Argumentationshilfen für die Auseinandersetzung mit den sozialwissenschaftlichen Partnerfächern und der interessierten Öffentlichkeit. Sie können allerdings auf eine vorläufige Fixierung der Diskussion genausowenig verzichten wie auf Entscheidungen für bestimmte Positionen, selbst wenn diese innerhalb der eigenen Disziplin noch sehr umstritten sind. Insofern kommt auch ein disziplinpolitischer Aspekt in die Arbeit. Daß die „Halbwertzeit“ einer solchen Positionsbestimmung angesichts des Umbruchs in Fachwissenschaft und Didaktik nicht sehr lang sein kann, spricht nicht gegen die Notwendigkeit des Versuchs. Gerade für eine Disziplin wie die Fachdidaktik, die erst beginnt, sich als Wissenschaft zu konstituieren, sind Standortbeschreibungen unerlässlich, mögen sie auch vorläufigen Charakter haben und lediglich den augenblicklichen Diskussionsstand fixieren. Ihre Unabgeschlossenheit kann nicht als Argument gegen die Wissenschaftlichkeit verwendet werden, wenn sie für fortgesetzte Korrekturen und Verschärfungen offen bleiben.

Gegenstand und Zielsetzung der Arbeit legen folgende Gliederung nahe:

In der Mitte stehen zwei Kapitel über die Auseinandersetzung um Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre und die Stellung der Geographie in ihr. Anlaß, Einführung und Zielkonflikt der Gemeinschaftskunde durch die Saarbrückener Rahmenvereinbarung von 1960 werden zunächst dargestellt (2.1), anschließend die Reaktion und Positionskämpfe der betroffenen Fächer (2.2). Die wankelmütige Reaktion der Geographie auf die Einführung der Gemeinschaftskunde (2.4) ist nur zu erklären, wenn das kurz vor und nach der Einführung artikulierte Selbstverständnis der Geographie in den Blick genommen wird (2.3). Auch das Geographieverständnis der Partnerfächer ist von dieser Selbstdarstellung nicht zu lösen. Die zu sichernden Zwischenergebnisse werden am Ende der einzelnen Abschnitte jeweils fixiert.

In einem zweiten Block wird die Auseinandersetzung um die Gesellschaftslehre und die Rolle der Geographie in ihr erörtert. Die öffentliche Diskussion ist durch verstärkte Politisierung und Polarisierung gekennzeichnet (3.1), das Integrationsproblem wird weniger ausführlich thematisiert, obwohl es weiterhin ungelöst bleibt (3.2). Die Reaktion der Geographie auf die Einführung der Gesellschaftslehre (3.4) ist nur zu diskutieren vor dem Umbruch, in dem sich z. Z. Fachwissenschaft und -didaktik befinden (3.3).

Eingerahmt wird dieser zentrale Teil von zwei Kapiteln, in denen der historische Aspekt zurücktritt zugunsten eines mehr systematisch-theoretischen Interesses. Im ersten Kapitel gilt es, einen Argumentationsrahmen zu entwerfen, in den die notwendigen begrifflichen Erklärungen eingebracht und in dem das ungelöste Integrationsproblem in einen größeren theoretischen und schulgeschichtlichen Zusammenhang gestellt wird.

Das abschließende vierte Kapitel bringt Ergebnisse und Schlußfolgerungen

der Untersuchung. Zunächst werden die Zwischenergebnisse zu einem Resümee zusammengefaßt, aus dem sich dann historisch und systematisch begründbare Thesen ableiten lassen (4.1). Diese werden dann vor dem Hintergrund des augenblicklichen Diskussionsstandes in Fachwissenschaft und Didaktik argumentativ vertreten, wobei die inhaltliche Festlegung auf bestimmte disziplinpolitische Positionen schrittweise konkretisiert wird. Zunächst geht es darum, Argumente für das Aufgeben der traditionellen Theoriescheue innerhalb der Geographie auszubreiten (4.2). In einem zweiten Schritt wird dargelegt, weshalb die Geographie im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich von ihrem Anspruch auf Sonderstellung als fächerübergreifende Brückendisziplin abrücken sollte (4.3). Noch weiter reichen die dann folgenden Ausführungen. Sie münden in die Aufforderung an das Schulfach Geographie, im Lernbereich Gesellschaft/Politik sich eindeutig und unmißverständlich für Sozialgeographie als Bezugswissenschaft zu erklären (4.4). Abschließende Überlegungen zur Curriculumentwicklung zeigen Möglichkeiten geographiedidaktischer Forschungsarbeit auf (4.5).

Gegenstand und Ziel der Untersuchung verweisen auf das Methodenreservoir der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und räumen den hermeneutischen Verfahren absolute Vorrangstellung ein. Hermeneutik wird hier im weiteren Sinn verstanden, also als Lehre von der Auslegung sinnhaltiger Dokumente unter ausdrücklicher Einbeziehung der Kritik der darin enthaltenen Aussagen. Über weite Strecken, besonders im zweiten und dritten Kapitel, wird historisch-hermeneutisch vorzugehen sein: Das zum Thema auffindbare Quellenmaterial, in der Regel Texte, wird gesammelt, geordnet und analysiert, allerdings auf bestimmte Leitfragen hin. Es gehört zu den methodologischen Grunderkenntnissen der Hermeneutik, daß Textinterpretation ein bestimmtes Vorverständnis des Interpreten voraussetzt und sich aus ihm erst die an den Text herangetragenen Fragen ergeben. Dieses muß reflektiert und aufgedeckt werden, damit es bei der Prüfung und Beurteilung der Ergebnisse durch andere mit in Rechnung gesetzt werden kann.

Die grundsätzliche Entscheidung für hermeneutisch-kritisches Vorgehen bedeutet, daß das Untersuchungsmaterial nicht nur auf seinen Sinn hin ausgelegt wird ohne Kritik der darin enthaltenen Aussagen, sondern darüber hinaus ganz bewußt auch kritisch hinterfragt wird. Da der disziplingeschichtliche Teil der Untersuchung dem Erkenntnisfortschritt dienen soll und nicht der Apologie vergangener Positionen, ist eine kritische Auseinandersetzung mit ihren markanten und exponierten Vertretern manchmal unumgänglich. Dem Verfasser ist dabei durchaus bewußt, daß die aus der heutigen Bewußtseinslage an Texte herangetragenen Fragen und Kritiken dem jeweiligen Autor nur dann gerecht zu werden vermögen, wenn seine disziplingeschichtliche Situation und das zeitgenössische Sinnverständnis sowie die spezifische Entstehungssituation des Textes berücksichtigt werden. Daß trotz allen Bemühens um den historischen Kontext immer die Gefahr besteht, durch vereinfachte Darstellung konträrer Positionen den eigenen Standort besser deutlich machen zu wollen,

soll nicht geleugnet werden. Manchmal ist Klarheit nur um den Preis der Vereinfachung möglich. Vorausgesetzt wird dabei eine durchgehende Verständnisbereitschaft der geographiedidaktischen Interpretationsgemeinschaft.

Es muß ferner zugegeben werden, daß auch wertende Aspekte in die Darstellung kommen, besonders im Schlußteil, wo über die Aufbereitung und Analyse des Untersuchungsmaterials hinaus zu Schlußfolgerungen von disziplinpolitisch hoher Relevanz fortgeschritten wird. In sie fließen Wertentscheidungen mit ein, die vom Standort des Verfassers nicht abzulösen und auch nicht bis ins letzte mit Gesetzen der Wissenschaftslogik begründbar sind. Insofern haftet ihnen wie allen disziplinpolitischen Entscheidungen auch dann noch eine Spur von Willkür an, wenn der gesamte Entscheidungsprozeß offengelegt wird, zumal sie ja häufig nur durch Abbruch und – vorläufige – Fixierung der Diskussion zu erreichen sind.

Ausgewertet wurde die geographiedidaktische Diskussion um 1960 und ab 1968, soweit sie sich in Fachpublikationen und auf Fachkonferenzen niederschlug. Darüber hinaus mußte allgemeindidaktische Literatur, besonders zum Problem der Fächerintegration, befragt werden. Da in beiden Disziplinen besonders infolge der Curriculumdiskussion ein fast exponentielles Anwachsen der Veröffentlichungen zu verzeichnen ist, war es nicht möglich, sie auch nur annähernd lückenlos zu überschauen. Daß selbst auf relativ eng begrenzten Spezialgebieten Informationslücken unvermeidlich sind, gehört zu den grundlegenden Einsichten moderner Wissenschaftsdidaktik. Wörtliche Zitate fungieren als stützende Argumentationsbelege, als Dokumente kontroverser Positionen und als Formulierungshilfen, wenn der Verfasser das gleiche selber nur weniger zutreffend hätte artikulieren können.

Folgende begriffliche Klärungen sind notwendig: Es wird mit *Bartels* davon ausgegangen, daß ein Definitionsversuch der Geographie zur Zeit wenig sinnvoll ist, weil mehrere basistheoretische Ansätze, die stark differieren, nebeneinander bestehen. Wenn dennoch im Verlaufe der Arbeit häufig allgemein von der Geographie die Rede ist, dann ist damit zunächst nichts anderes gemeint als die „disziplinäre Realität und ihre Organisationsrahmen an Hochschule und Schule sowie in den übrigen sozialen Bereichen“ [1]. In diesem primär soziologischen Sinn wird dann entsprechend auch das sehr vieldeutige Adjektiv „geographisch“ verwendet. Es bedeutet, wenn nicht ausdrücklich anderes vermerkt wird, nichts anderes als der Disziplin Geographie (im obigen Sinne) zugehörig. Mit dieser Festlegung wird die terminologische Unterscheidung zwischen der Wissenschaft Geographie und dem Schulfach Erdkunde, die von vielen Didaktikern vorgeschlagen wird, aufgegeben. Auch das Schulfach wird im folgenden Geographie genannt, der entsprechende Unterricht Geographieunterricht. Im Zuge zunehmender Wissenschaftsorientierung der Schule setzt sich auch in Richtlinien und Lehrbüchern diese Bezeichnung immer mehr durch.

Wenn hier für wissenschaftliche Disziplin und Schulfach die gleiche Bezeichnung vertreten wird, dann wird lediglich nachgeholt, was in den meisten

Fächern ohnehin üblich ist. Nicht intendiert ist damit eine inhaltliche Gleichstellung im Sinne einer Abbilddidaktik. Daß ein Schulfach etwas anderes ist als die entsprechende Wissenschaft im Kleinformat, wird kaum noch bestritten. Gemeinsam sind aber beiden viele disziplinpolitische Probleme. Gemeint sind damit Fragen, die das Ansehen der Geographie als disziplinäre Realität im obigen Sinne betreffen und vor allen Dingen beeinflussen. Einige Male werden solche Überlegungen auch disziplinstrategisch genannt. In dieser Hinsicht sind Hochschul- und Schulgeographie untrennbar aufeinander angewiesen.

Wenn nicht ausdrücklich anders vermerkt, dann wird die Bezeichnung Geographie im folgenden immer im oben angegebenen umfassenden Sinn gebraucht, allerdings mit einer generellen Einschränkung: bei allen Wortverbindungen zwischen Didaktik bzw. Fachdidaktik und Geographie ist immer die Geographie als Schulfach gemeint. Hochschuldidaktische Überlegungen und Probleme werden ausdrücklich als solche gekennzeichnet.

Einige Male werden im Zusammenhang mit der Geographiedidaktik die Begriffe „Curriculum“, „curricular“ verwendet. Diese Begriffe sind mittlerweile sehr stark strapaziert und haben durch ihren exzessiven Gebrauch großen Bedeutungsverfall erlitten. Im folgenden soll nicht versucht werden, den 98 schon 1960 ausgemachten Definitionen eine weitere hinzuzufügen [2]. Curriculum wird hier nur in seinen inhaltlichen Aspekten gesehen, als Dokument, nicht unter Gesichtspunkten der Entwicklung des Lehrsystems, meint also Lehrpläne und Lernzielkataloge, nicht Lehr- und Lernmaterialien sowie Arbeitsanweisungen und Tests.

1.2 Das ungelöste Integrationsproblem

Je häufiger ein Zeichen verwandt wird, desto unbestimmter ist sein Bedeutungsgehalt. Diese Erkenntnis der Informationstheorie ließe sich auch an dem Begriff „Integration“ verdeutlichen. Er wird mit zunehmender Häufigkeit in den unterschiedlichsten Anwendungsfeldern gebraucht und hat dadurch an inhaltlicher Eindeutigkeit eingebüßt. Im folgenden soll weder eine ausführliche semantisch-etymologische Analyse erfolgen noch den vielen Definitionsversuchen ein weiterer hinzugefügt werden, sondern es wird lediglich dargelegt, was im Verlaufe der Untersuchung mit Integration gemeint ist und vor welchem schulgeschichtlichen und schultheoretischen Hintergrund das Problem zu sehen ist.

Integration kann, in Übereinstimmung mit den meisten lexikalischen Definitionen, zunächst einmal im weitesten Sinn verstanden werden als Zusammenführung mehrerer Einzelelemente zu einem neuen Ganzen. Innerhalb der verschiedenen Disziplinen bekommt der Begriff dann fachspezifische Bedeutungen. Im erziehungswissenschaftlichen Bereich erfährt er jeweils verschiedene inhaltliche Füllungen, wenn er unter gruppendynamischem, schulorganisatorischem, unterrichtsorganisatorischem oder lehrplanbezogenem Aspekt dis-

kutiert wird. Letzteres soll hier geschehen. Es geht also um Integration im Sinne einer Zusammenführung mehrerer Fächer zu Lernbereichen.

Die Fragen, die sich bei der Integration im Sinne einer Zusammenführung mehrerer Fächer stellen, sind nicht neu. Sie werden besonders seit der Reformpädagogik der zwanziger Jahre immer wieder diskutiert, „Konzentration“, „Ganzheitsunterricht“ und „Gesamtunterricht“ sind die wichtigsten Leitwörter. Diese Diskussion leidet bis heute darunter, daß alle Bemühungen um eine einheitliche und klare Begriffsbildung ohne sichtbaren Erfolg geblieben sind. Das liegt in erster Linie daran, daß der Kern der Auseinandersetzung, die Idee der Ganzheit, bislang nicht exakt gefaßt werden konnte. Es gibt kaum einen Begriff in der Pädagogik, der so schillernd und ungeklärt ist und zu so vielen Mißverständnissen Anlaß gegeben hat wie der der Ganzheit.

Den Hintergrund für die unter dem Sammelbegriff Ganzheitspädagogik zusammenfaßbaren Bestrebungen bildet die philosophisch-erkenntnistheoretische Auseinandersetzung um die Frage, ob die Ganzheit lediglich die Summe seiner Teile sei oder mehr [3]. In der Psychologie bildeten sich etwa ab 1890 als Reaktion auf die naturwissenschaftlich-analytische Psychologie des 19. Jahrhunderts zwei Richtungen aus, die beide von der These ausgingen, das Ganze sei mehr als die Summe seiner Teile, ansonsten aber z. T. stark differierten. Systematisch ausgestaltet wurden sie in der sogenannten Gestalt bzw. Ganzheitspsychologie. In der Didaktik wurde, im Gefolge der Neuorientierung in der Psychologie, die Revision nach ganzheitlichen Gesichtspunkten in erster Linie von *Wittmann* geleistet, so daß er als Begründer der ganzheitlichen Didaktik gelten kann [4].

Hier ist nicht der Ort, die Diskussion um die Ganzheitspädagogik aufzunehmen oder auch nur annähernd lückenlos zu referieren, zur weiteren Information kann auf eine reichhaltige Literatur verwiesen werden [5]. Relevant für die Frage nach Sinn und Möglichkeit von Fächerintegrationen und damit für den hier diskutierten thematischen Zusammenhang sind besonders die Argumente, die im Verlaufe dieser Auseinandersetzung für und gegen den Fachunterricht vorgetragen worden sind. Sie sollen, knapp und auf Kernaussagen reduziert, zunächst vorgestellt werden.

□ Ein Unterricht, der vom Kinde aus organisiert wird, darf nicht gefächert sein, denn der Ersteindruck von einem Gebilde ist, sobald es der Wahrnehmung entgegentritt, ganzheitlich. Am Anfang jeglicher Gestaltauffassung steht ein diffuses Ganzes, die Teile treten erst später als Teile in Erscheinung. Die Begegnung des Menschen mit den verschiedenen Sachbereichen vollzieht sich nicht von vorneherein in fachlichen Ordnungen, sondern vorfachlich unmittelbar. Die dem Fachunterricht eigenen Systematisierungen, von den korrespondierenden Wissenschaften übernommen, sind besonders dem Kind völlig fremd und entsprechen nicht seinem ganzheitlichen Aufnahmevermögen. Die Fähigkeit zur Aufgliederung entwickelt sich erst allmählich, und deshalb ist der Fachunterricht aus psychologischen Gründen abzulehnen, zumindest in den ersten Schuljahren.

□ Nicht nur von der subjektiven, sondern auch von der objektiven Seite der Bildung her ist der gefächerte Unterricht nicht angemessen. Die Welt ist mehr als eine Summe von Teilen, sie ist ein Ganzes, gekennzeichnet als Gestalt. Sie wird durch die Fächer unzulässig zerstückelt, in die Form eines systematischen Lehrgangs gepreßt und dem Schüler häppchenweise gereicht.

□ Die Aufsplitterung und Zerstückelung der Welt erfordert Spezialisierung, und diese bringt große Gefahren mit sich: Fachdenken verstellt den Einblick in größere Zusammenhänge, vernachlässigt die emotionale Seite der Menschen und gefährdet damit letztlich die Einheit der Person, was auf die Dauer verheerende Folgen haben muß. Die alle Lebensbezüge bedrohende Desintegration darf nicht von der Schule durch Überbetonung des Fachlich-Speziellen gefördert werden. Bei allen Unterschiedlichkeiten innerhalb der Ganzheitspädagogik: einig waren sich alle Richtungen und Bestrebungen darin, daß die Fächerung des schulischen Lehrkanons entweder überwunden oder doch zumindest eingeschränkt werden müsse.

Gegen diese Position ist folgendes vorgebracht worden:

□ Die These von der ungegliederten, ganzheitlichen Auffassungsweise konnte bislang nicht nachgewiesen werden und ist kaum noch zu halten, weil empirische Forschungen eher den Schluß zulassen, daß analysierende und synthetisierende Prozesse beim Lernvorgang gleichzeitig verlaufen. Insofern kann einer sachimmanenten Entfaltungslogik eher zugestimmt werden.

□ Es ist zwar ein uralter Wunschtraum der Menschheit, die Welt in ihrem Allzusammenhang als Ganzheit zu erfassen, aber es muß ein Traum bleiben: Unsere Aufmerksamkeit ist punktuell, unsere Beobachtung selektiv, Aufnahme- und Verarbeitungsmöglichkeiten sind begrenzt.

□ Die verschiedenen Aspekte der Wirklichkeiterschließung werden durch die einzelnen Wissenschaften repräsentiert, sie stellen verschiedene Möglichkeiten des Zugriffs auf die Welt dar. In der Schule werden diese einzelnen Möglichkeiten durch die verschiedenen Fächer wahrgenommen.

□ Die Wissenschaft gewinnt zunehmend an Bedeutung innerhalb der gesellschaftlichen Wirklichkeit, man kann geradezu von einer Verwissenschaftlichung unserer Lebensformen sprechen. Diese Verwissenschaftlichung geht einher mit einer zunehmenden Spezialisierung, die ein Kennzeichen der Wissenschaft geworden ist. Da die Schule die Aufgabe hat, zur Bewältigung der so gearteten Welt zu befähigen, ist sie ohne Fächerung gar nicht denkbar.

□ Es ist bislang nicht gelungen, den als Alternative angebotenen überfachlichen Unterricht begrifflich exakt zu fassen und didaktisch-methodisch überzeugend zu organisieren. Was als Alternative bleibt, ist ein amorphes Gebilde, das weder der Sache noch dem Lernenden gerecht wird.

Die Diskussion um die Ganzheitspädagogik kann heute als abgeschlossen gelten, soweit sie die Forderung nach einem Unterricht betrifft, der jegliche Fächergliederung zugunsten eines ungegliederten Gesamtunterrichts aufgibt. Sie wird nicht mehr ernsthaft erhoben und ist selbst von entschiedenen Verfechtern des Ganzheitsgedankens bedauert worden [6]. Es müssen „alle Versu-

che, die verlorengegangene Einheit des Welt- und Menschenbildes auf dem Wege ‚ganzheitlicher Wesensschau‘ zurückzugewinnen, heute von vornherein als ideologieverdächtig und grundsätzlich fragwürdig angesehen werden“ [7].

Daß der Lehrplan gegliedert werden muß und die Fächerung ein notwendiges Strukturprinzip ist, wird nicht mehr in Frage gestellt. Zur Diskussion steht aber nach wie vor,

- ob der traditionelle, historisch gewachsene Fächerkanon noch leistungsfähig und der heutigen Zeit angemessen ist
- ob das Prinzip der Fächerung nicht durch das Prinzip des „Übergreifens“ ergänzt werden muß und
- welche neuen Organisationsmöglichkeiten es gibt.

Für diese Diskussion gibt es mehrere Gründe:

□ Jeder Lehrplan ist ein geschichtliches Gebilde und nur vor dem Hintergrund der politischen und gesellschaftlichen Situation als Ergebnis des Kampfes der „geistigen Mächte“ verstehbar. „Jeder Faktor des geistigen Lebens, jede Gruppe der Gesellschaft, jede Anschauung“ versucht „Anerkennung und Stellung in den geltenden Lehrplänen zu erhalten“ [8]. Es ist also nicht möglich, für alle Zeiten Lehrstoffe des Unterrichts festzulegen. Es ist wichtig, an diese Grundgedanken der bildungstheoretischen Lehrplantheorie zu erinnern, weil dadurch deutlich wird, daß die Auseinandersetzung um die Inhaltsproblematik nicht neu und nicht außergewöhnlich, sondern selbstverständlich ist.

□ Da alle gesellschaftlichen Kräfte sich immer bemüht haben, im Lehrplan angemessen vertreten zu sein, konnte es nicht ausbleiben, daß zunächst einmal die Fächer Eingang in die Schule fanden, die den Interessen der bestimmenden gesellschaftlichen Kräfte am meisten entgegenkamen. Ein Blick in die Geschichte des Lehrplans macht dies schnell deutlich [9].

□ Da die soziokulturelle Situation sich verändert hat, muß die „Wirklichkeit für die Zwecke der Schule neu vermessen werden“ [10]. An dieser Neuvermessung müssen die an gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Reputation immer mehr zunehmenden Gesellschaftswissenschaften angemessen beteiligt werden, und zwar nicht nur als Vermessungsinstrumente. Wegen ihrer großen umwelterschließenden Potenz beanspruchen sie auch einen hervorragenden Platz im Lehrkanon der Schule. Das gilt auch für andere Wissenschaften, die neu hinzugekommen und didaktisch relevant sind.

□ Da das Problem der sich fortsetzenden Vermehrung des Wissens nicht durch eine additive Repräsentation von Wissenschaften in der Schule lösbar ist, müssen neue Möglichkeiten gesucht werden. Ein Versuch, auf das Wachsen und die zunehmende Differenzierung der Wissenschaft didaktisch produktiv zu reagieren, ist die Integration von Schulfächern zu Lernbereichen.

□ Ganze Wirklichkeitsbereiche, sozusagen im Niemandsland zwischen den Fächern liegend, werden durch den traditionellen Fächerkanon nicht erfaßt. Das würde sich auch nicht ändern, wenn man immer wieder neue Fächer in den Kanon aufnähme. Deshalb ist das Problem mit der Aufnahme neuer bzw. mit dem Austausch bestimmter Fächer nicht gelöst. Auch hier bietet sich die

Integration mehrerer Fächer zu Lernbereichen, die dann die entsprechenden Wirklichkeitsbereiche abdecken, als Versuch zur Lösung des Problems an.

In der didaktischen Diskussion werden in zunehmendem Maße Überlegungen darüber angestellt, wie Fächer neu abgegrenzt bzw. zu größeren Einheiten zusammengefaßt werden können. Versuche dieser Art hat es schon viele gegeben [11], häufig verbunden mit dem Anspruch, die jeweils vorgeschlagenen „Horizonte“, „Initiationen“, „geistige Grundrichtungen“ als elementare, unentbehrliche, mehr oder weniger zeitlose Bestandteile des Lehrkanons festzuschreiben.

Eine immer wieder vorgeschlagene Möglichkeit der Gliederung ist die nach Sach- bzw. Gegenstandsbereichen, die sich mehr oder weniger eng an die in der Wissenschaft übliche Einteilung anlehnt. Als Beispiel kann hier der Vorschlag von *Roth* gelten, nach dem folgende drei Wissenschaftsbereiche in der rechten Proportion und Relation in allen Schulen vertreten sein müssen [12]

- ☐ Geisteswissenschaften (humanities)
- ☐ Sozial- und Gesellschaftswissenschaften (social sciences)
- ☐ Naturwissenschaften (physical and biological sciences).

Sie stellen die drei großen Horizonte dar, unter denen die Welt erfaßt werden kann. Dieser Dreiteilung liegt eine Aufstellung der „American Academy of Arts and Sciences“ zugrunde, und sie wird in vielen neueren Gliederungsversuchen, mehr oder weniger eindeutig, sichtbar. Auf die ideologischen Implikationen und die Notwendigkeit historischer Relativierung dieser Kanonisierung von Wissenschaft hat *Meyer* hingewiesen [13]. Auch v. *Hentig* und Mitarbeiter lehnen die Gliederung nach Sachbereichen wegen ihrer „historischen oder logischen Willkür“ ab. Außerdem lösen sie nach ihrer Meinung das Fächerproblem nicht, weil völlig unklar bleibt, welche Fächer einen Sachbereich exemplarisch vertreten sollen [14]. Dies leistet die als Alternative vorgeschlagene Einteilung nach Funktionszielen allerdings auch nicht, weil die klassischen Wissenschaftsbereiche später den Zielen wieder zugeordnet werden. Geändert haben sich gegenüber den anderen Einteilungsversuchen nach Sachbereichen lediglich die Prioritäten: die Sachbereiche bleiben, erscheinen aber in didaktisch untergeordneter Funktion, sie müssen sich den Zielen unterordnen. Damit geraten sie in Gefahr, zu bloßen Erfüllungsgehilfen für die Einlösung von Lernzielen zu werden, und dagegen sind ernsthafte Bedenken anzumelden. Außerdem liefern die Funktions- oder Verhaltensziele noch keine kritikfesten Auswahlkriterien, wie von *Hentig* meint. H. L. *Meyer* hat das in seinen Arbeiten zum Deduktionsproblem überzeugend aufgezeigt [15].

Zusammenfassend läßt sich der augenblickliche Diskussionsstand bezüglich der Integration mehrerer Fächer folgendermaßen charakterisieren:

- ☐ Die extremen Richtungen haben sich nicht durchgesetzt. Ganzheitlicher Unterricht im Sinne eines überfachlichen Unterrichts, der alle fachspezifischen Inhalte und Methoden zugunsten eines übergeordneten Ganzen eliminiert,

wird kaum noch ernsthaft diskutiert. Er würde auch über Integration im anfangs dargestellten Verständnis hinausgehen, da er die Integrationselemente nicht zusammenführt, sondern auslöscht. Die extreme Gegenposition, die strenge Fächerung und Isolierung der Einzelfächer verlangt, wird in der Literatur ebenfalls überwiegend abgelehnt.

□ In der Diskussion steht ein Zusammenfassen der Fächer zu fachübergreifenden Lernbereichen bei Erhalt der fachspezifischen Arbeitsweisen und Inhalte. Wann hier die Grenze dessen, was wir Integration genannt haben, überschritten wird zugunsten einer Kooperation im Sinne von Zusammenarbeit selbständiger Fächer, kann nur von Fall zu Fall entschieden werden. Vorherrschendes Gliederungsprinzip ist die wissenschaftsorientierte Einteilung nach Sach- bzw. Gegenstandsbereichen.

□ Weiterhin in der Diskussion ist die Frage, wie eine inhaltlich, methodisch und organisatorisch sinnvolle Zuordnung fachspezifischer und integrierter Lernelemente aussehen sollte. Sie betrifft Schule und Hochschule in gleicher Weise. Die Lehrerbildung ist weiterhin fast ausschließlich fächerorientiert; noch sind integrierte Studienordnungen die Ausnahme und Fachstudienordnungen die Regel. Die Integration der in den einzelnen Fächern vermittelten fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnisse wird den Studenten überlassen. Wenn diese dann später als Lehrer gezwungen sind, in integrierten Lernbereichen, wie z. B. Sachunterricht, Gesellschaftslehre oder Gemeinschaftskunde zu unterrichten, sind sie dafür durch ihre Ausbildung nur unzureichend vorbereitet. Sie bevorzugen dann häufig einseitig das Fach des Lernbereichs, das sie vorwiegend oder ausschließlich studiert haben, und so wird unter einem integrativen Deckmantel verständlicherweise häufig traditioneller Fachunterricht erteilt. Kontrovers diskutiert wird weiterhin die Frage, ob durch die einzelnen Fächer zu vermittelnde Sachkompetenz während der gemeinsamen Arbeit an einem Problemfeld je nach Bedarf eingeholt werden soll oder in getrennten vorbereitenden Fachkursen.

Wie im schulischen Bereich gibt es auch in der Wissenschaft in zunehmendem Maße Bestrebungen, der anhaltenden Spezialisierung entgegenzuwirken und einzelne Disziplinen neu abzugrenzen bzw. einander anzunähern, und zwar aus ähnlichen Motiven [16]:

□ Die Wissenschaft ist in eine Krise geraten. Durch ihre ungeheure Produktivität und das damit verbundene fast exponentielle Wachstum der Forschungsergebnisse, auch in den einzelnen Disziplinen und Subdisziplinen, ist der Einzelwissenschaftler immer weniger in der Lage, sein eigenes Arbeitsgebiet zu überschauen, geschweige denn darüber hinaus einen größeren Überblick zu bewahren. Die zunehmende Spezialisierung bewirkt, daß der einzelne immer mehr von immer weniger Dingen weiß. Differenzierung und Spezialisierung der Wissenschaft sollten die Welt in einem höchstmöglichen Maß begreifbar und verfügbar machen. Mittlerweile wird der Zugriff auf die Welt aber dadurch erschwert, daß alle Fragen und Gegenstände in immer kleinere Teile zerlegt werden und aus der Gliederung der Wissenschaft starre Abgrenzungen

geworden sind. Erschwerend kommt hinzu, daß der so auf ein enges Arbeitsgebiet angesetzte Spezialist häufig nicht mehr in der Lage ist, sich dem wissenschaftlichen Nachbarn in einer beiden verständlichen Sprache mitzuteilen, und dadurch wird die intersubjektive Überprüfung und Kritik – ein unaufgebbares Essential wissenschaftlicher Arbeit – wenn nicht unmöglich gemacht, so doch erschwert.

Nun ist diese Informations- bzw. Kommunikationskrise der Wissenschaft nicht dadurch zu überwinden, daß die verlorengegangene Einheit der Wissenschaft beschworen wird. Sie ist nicht mehr herstellbar, Spezialisierung gehört zu den Funktionsweisen der modernen Wissenschaft. Nur müssen die einzelnen Disziplinen und Subdisziplinen sich daran erinnern, daß die Arbeitsteilung in der Wissenschaft künstlich ist und eine bestimmte Funktion hat, aber funktionslos wird, wenn sie ihren Bezug verliert. Die einzelnen Disziplinen haben innerhalb der gemeinsamen Aufgabe, die Welt begreifbar und verfügbar zu machen, Teilaufträge übernommen und sind den Partnern Rechenschaft schuldig. Dafür ist es erforderlich, Möglichkeiten der Kommunikation zwischen Disziplinen und Subdisziplinen zu erhalten bzw. wieder neu zu schaffen.

Vielleicht bietet sich im Zuge der Mathematisierung der Wissenschaften die „Sprache“ der Mathematik als spezielle Wissenschaftssprache an. Für die Geographie hat beispielsweise *Bartels* die Rezeption mathematischer Denkweisen als Fortentwicklung der logischen Schemata unserer fachlichen Umgangssprache empfohlen, weil eine solche Modellsprache nicht nur die Kommunikation zwischen den Disziplinen erleichtert, sondern auch differenzierter und leistungsfähiger ist bezüglich des Auffindens empirisch brauchbarer und weiterführender Hypothesen [17].

□ Ein weiterer Grund für das Zusammenrücken der Disziplinen ist nach v. *Hentig* die Tatsache, daß Studenten kaum noch in der Lage sind, den zunehmenden Wust an Wissen zu überblicken geschweige denn sinnvoll zu integrieren. „Wo, wie, von wem wird die Integration vollzogen – das ist seit langem eine Kernfrage der Hochschuldidaktik“ [18].

Hier decken sich hochschul- und schuldidaktische Probleme. Ob allerdings die Lösungsversuche der Schule auch auf die Hochschulen zu übertragen sind, erscheint sehr fragwürdig.

□ Im gesellschaftlichen Verwertungsprozeß von Wissenschaft treten häufig Probleme auf, deren Lösung nicht von einer Disziplin geleistet werden kann. Solche Aufgaben finden sich zunehmend in den Grenzbereichen verschiedener traditioneller Wissenschaften bzw. im Niemandsland zwischen den etablierten Disziplinen, so daß sie von diesen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Arbeitstechniken und Methoden nicht allein bewältigt werden können. Raumordnung und Regionalplanung, Umweltsicherung und die Probleme der Entwicklungsländer sind Beispiele, die besonders auch für die Geographie relevant sind. In solchen Anwendungsbereichen ist Interdisziplinarität nötig; mehrere Disziplinen treffen sich an einem Problem, bringen

ihre je eigenen fachspezifischen Möglichkeiten ein und ordnen sich der übergreifenden Problemstellung unter.

□ Auf einer bestimmten Stufe wissenschaftstheoretischer Reflexion tauchen Fragen und Probleme auf, die von der jeweiligen Disziplin nicht mehr zu lösen sind, sondern nur noch vor dem Hintergrund übergreifender Metatheorien diskutiert werden können. Bei *Bartels'* Stufenmodell für die Theorie der Geographie wird das sehr deutlich [19]:

Auf der ersten, „instrumental rationalistisch“ genannten Stufe verbleiben z. B. Geographen innerhalb der Fachtradition und übernehmen von ihr mehr oder weniger unbefragt bestimmte Grundperspektiven bzw. Basissätze und die ausgebildeten Fachmethoden, ein in der täglichen Forschungspraxis durchaus übliches und auch angemessenes Verfahren.

Die zweite Stufe wissenschaftstheoretischer Reflexion ist durch wachsendes Problembewußtsein diesen Grundperspektiven und ihren Schlüsselbegriffen gegenüber gekennzeichnet. Fachspezifische Welterperspektiven werden thematisiert und als Basissätze konkreter Forschungen systematisiert. Auf dieser von *Bartels* als „metatheoretischer Nominalismus“ bezeichneten Stufe ist ein metatheoretischer Aspekt durchaus vorhanden: es wird erkenntnistheoretisch über Theorie reflektiert. Das kann nicht mehr nur fachintern, sondern muß vor dem Hintergrund übergreifender Denkmuster, z. B. von bestimmten Wissenschaftstheorien, geschehen. Hier treffen sich verwandte Wissenschaften bei der Erörterung methodologischer Probleme.

Dies ist noch ausgeprägter auf der dritten Stufe der Fall, auf der es um „historisch-kritisches Verstehen der Relativpositionen fachlichen Selbstverständnisses“ geht, d. h. um Wertprämissen und Normen und ihre Bedeutung für die Übernahme der je spezifischen Welterperspektive. Wird schon auf der zweiten Stufe der Rahmen fachinterner Diskussion überschritten, so ist auf der dritten Stufe eine Reflexion nur noch möglich im Rahmen der Schulen der zeitgenössischen Metawissenschaften, und dieser Diskussion müssen sich die Wissenschaften stellen.

2 Die Stellung der Geographie in der Auseinandersetzung um die Gemeinschaftskunde nach der Saarbrückener Rahmenvereinbarung von 1960

2.1 Zielsetzung der Gemeinschaftskunde und das Problem der „Übergreifenden geistigen Gehalte“

Als die Kultusminister-Konferenz am 29. 9. 1960 in Saarbrücken die „Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien“ beschloß, verfolgte sie damit vornehmlich zwei Ziele: Hauptziel war es, „die Oberstufe der Gymnasien neu zu gestalten“ durch „Verminderung der Zahl der Pflichtfächer und die Konzentration der Bildungsstoffe“ [20]. Damit griff die Saarbrückener Rahmenvereinbarung Gedanken auf, die schon in den zwanziger Jahren die pädagogische Diskussion bewegt hatten und nach 1945 erneut in den Blickpunkt rückten: Konzentration innerhalb der Fächer und Auflockerung des traditionellen Kanons durch stärkeres Ineinandergreifen der Fächer.

Diese Tendenz läßt sich durchaus von den Richertschen Richtlinien (1925) über die Tübinger Beschlüsse (1951) bis zum Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens verfolgen [21]. Insofern war der Beschluß von Saarbrücken nicht so neu, wie es die aufgeregte Diskussion, die folgte, vermuten lassen könnte, er war in „jahrelangen Gesprächen unter Fachleuten und Diskussionen in der Öffentlichkeit vorbereitet worden“ [22]. Beunruhigend war nur, daß aus der Theorie plötzlich Praxis werden sollte.

Ein zweites Anliegen der Saarbrückener Rahmenvereinbarung war die Intensivierung der politischen Bildung. Ein kurzer Abriß der Entwicklung der politischen Bildung nach 1945 soll deutlich machen, wie es dazu kam [23].

Schon bald nach Kriegsende bemühten sich die Alliierten um die politische Erziehung der Deutschen und versuchten, durch „re-education“ in Deutschland ein demokratisches Bewußtsein aufzubauen [24]. Bemerkenswert ist, daß es schon früh Bestrebungen gab, besonders bei den Amerikanern, Erdkunde und Geschichte durch das neue Fach Gesellschaftslehre oder Gemeinschaftskunde (Social Studies) zu ersetzen, während die Engländer darauf drängten, die das eigene Land zu sehr in den Mittelpunkt stellende Heimatkunde nicht in ihrer zentralen Stellung in der Unterstufe zu belassen [25].

In der Folgezeit sind für die politische Bildung verschiedene Konzeptionen entwickelt worden. *Mickel* unterscheidet bis 1965

□ eine mehr partnerschaftlich-sozialerzieherische Konzeption, die die erste Phase nach 1945 beherrscht;

- ☐ eine mehr staatsbürgerliche Konzeption;
- ☐ eine durch ethischen Personalismus gekennzeichnete Konzeption [26].

Messerschmid untergliedert nach drei Phasen, die sich überlappen [27]:

- ☐ ca. 1945–56, geprägt durch eine „posthume Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus und die reaktive Konfrontation mit dem Kommunismus“
- ☐ ca. 1955–62, gekennzeichnet durch die Betonung pädagogischer Kategorien und die „schärfere Herausarbeitung des eigentlich Politischen in der politischen Bildung“
- ☐ ab 1962/63 etwa, „gekennzeichnet durch sich verstärkendes Bewußtwerden der Spannung zwischen überlieferter demokratischer Theorie und politischer Realität“. Das „kritische Element in der politischen Bildung wird stark herausgearbeitet“.

Holtmann unterscheidet folgende vier Richtungen [28]

- ☐ Die national-konservative Konzeption einer harmonisierenden Gesellschaftsauffassung
- ☐ Die „altliberale“ Konzeption unpolitisch humanistischer Bildungstradition und einer harmonisierenden Gesellschaftsauffassung
- ☐ Die linksliberale Konzeption einer von der Konflikttheorie bestimmten Gesellschaftsauffassung
- ☐ Die demokratisch-sozialistische Konzeption einer antagonistischen Gesellschaftsauffassung.

Deutlich wird bei allen Systematisierungsversuchen, daß sich zu Beginn der sechziger Jahre ein Wandel in der politischen Bildung vollzog. Bis zu diesem Zeitpunkt war die Diskussion geprägt von der Konzeption einer staatsbürgerlichen Erziehung, die, auf einer harmonisierenden Gesellschaftsauffassung basierend, auf Partnerschaft abzielte und der Vermittlung von Kenntnissen über kommunale Institutionen große Bedeutung zumaß [29]. Der Wandel vollzog sich durch die Hinwendung zu einer mehr kritischen Haltung, bis dann, ab 1965 etwa, der Konflikt die zentrale Kategorie der politischen Bildung wurde und zu Beginn der siebziger Jahre zu einer heftigen Kontroverse führte, wie die Auseinandersetzung um die Gesellschaftslehre noch zeigen wird. Diese Umorientierung in den frühen sechziger Jahren ist zu sehen vor dem Hintergrund der Veränderung der politischen Landschaft in dieser Zeit. Hatte man sich bis dahin vornehmlich an bewährten Traditionen, an überkommenen Werten und Autoritäten orientiert, so wurden diese jetzt zunehmend in Frage gestellt und kritisiert.

Unmittelbarer Anlaß für die Einführung der Gemeinschaftskunde durch die Saarbrückener Rahmenvereinbarung waren Ereignisse, die die Öffentlichkeit völlig überraschend trafen. Im Dezember 1959 und im Januar 1960 schokierten Jugendliche die erschreckte Gesellschaft durch antisemitische Haken-

kreuzschmierereien an jüdischen Friedhöfen und Synagogen und lösten eine aufgeregte Diskussion aus. Als Sündenbock wurde schnell die Schule gefunden, der man besonders anlastete, in der politischen Bildung versagt zu haben. Als Reaktion darauf erfolgte schon am 30. Januar 1960 vom Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen eine „Erklärung aus Anlaß der antisemitischen Ausschreitungen“, in der zwar der Vorwurf, die Schule sei an allem schuld, zurückgewiesen, zugleich aber auch zugegeben wurde, daß die politische Bildung „an manchen Orten in einer Staatsbürgerkunde oder Sozialkunde“ steckengeblieben sei und „Anzeichen einer neubelebten oder neuartigen antidemokratischen Gesinnung“ festzustellen seien [30]. Am 11./12. Februar 1960 faßte die Konferenz der Kultusminister einen „Beschuß über die Behandlung der jüngsten Vergangenheit im Geschichtsunterricht“ [31], und am 29. September 1960 folgte die Saarbrückener Rahmenvereinbarung.

In diesem kurzen Text taucht dann der 3 1/2-zeilige Absatz auf, der Dreh- und Angelpunkt der folgenden Diskussion wurde (Abschnitt II, 2):

„Verbindliche Unterrichtsfächer in den Klassen zwölf und dreizehn aller Schultypen sind weiterhin: Gemeinschaftskunde (insbesondere Geschichte, Geographie, Sozialkunde; es geht hier nicht um den Anteil der Fächer an den Stundenzahlen, sondern um übergreifende geistige Gehalte), außerdem Leibesübungen und ein musisches Fach“.

Damit wurde der politischen Bildung ein eigenes Fach zugestanden, wenngleich die „Fachlichkeit“ der Gemeinschaftskunde von Anfang an umstritten war. Bis dahin hatte man sich für politische Bildung als Unterrichtsprinzip entschieden. In der Weimarer Republik gab es die Staatsbürgerkunde als Unterrichtsprinzip, und die Konferenz der Kultusminister entschied sich 1950 in ihrer ersten offiziellen Verlautbarung zur politischen Bildung nach 1945 in gleicher Weise, wie man ohnehin sehr viele Übereinstimmungen zwischen dem Beschluß der Reichsschulkonferenz von 1920 und dem der Kultusministerkonferenz von 1950 feststellen kann [32]. Auch in dem ersten umfassenden „Gutachten zur Politischen Bildung und Erziehung“, das der 1953 eingerichtete Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen am 22. Januar 1955 vorlegte, wurde die politische Bildung als „allgemeines Prinzip des Unterrichts“ empfohlen mit Hinweisen auf die Beiträge der verschiedenen Fächer; lediglich den älteren Schülern – es wurde keine genaue Altersgrenze angegeben – wurden „eigene Stunden“ für Politik zugestanden [33].

Wenn 1960 für die politische Bildung am Gymnasium ein eigenes Fach eingerichtet wurde, dann hatte das seine Gründe in der Kritik, die an der organisatorischen Form und unterrichtlichen Verwirklichung der politischen Bildung laut wurde. Ob die traditionellen Fächer ungeeignet, nicht willens oder aber nur nicht auf diese Aufgabe vorbereitet waren, wird sich nicht eindeutig entscheiden lassen, festzuhalten bleibt, daß aus „fast allen Bundesländern, wo politische Bildung zum Unterrichtsprinzip erklärt worden war, Klagen der Unterrichtsverwaltungen über die stiefmütterliche Behandlung des politischen Bildungsbereiches“ laut wurden, weil vieles „trotz allgemeiner ministerieller Vor-

schriften eine Angelegenheit des Zufalls oder des freiwilligen Einsatzes einzelner Lehrer“ blieb [34].

Die Einführung und Zielsetzung der Gemeinschaftskunde war, gesehen vor dem Hintergrund der pädagogischen Diskussion der fünfziger Jahre, also durchaus konsequent, so kann zusammenfassend festgehalten werden. Durch die Zusammenlegung der Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde zum Fach Gemeinschaftskunde wurde der alten, besonders nach 1945 verstärkt vorgetragenen Forderung nach Verminderung, Konzentration und Ineinandergreifen der Fächer entsprochen. Durch die Einführung eines eigenen Faches sollte die politische Bildungsarbeit in der Höheren Schule intensiviert werden. Dieser Zielkonflikt – Verminderung der Fächer auf der einen, Ausweitung und Intensivierung eines Bildungsbereiches durch Hereinnahme des für das Gymnasium neuen Faches Sozialkunde auf der anderen Seite – wurde in der Einrichtung des Faches Gemeinschaftskunde aufgefangen. Allerdings ist darin auch die ganze Problematik der Saarbrückener Rahmenvereinbarung begründet.

Ob es sich bei dem umstrittenen Absatz um einen in der Kultusministerkonferenz hart umkämpften Kompromiß handelte oder nicht, läßt sich nicht mehr eindeutig ausmachen, auf jeden Fall löste die Entscheidung sowohl in Fachzeitschriften wie auch in der Tagespresse sofort eine heftige Auseinandersetzung aus, bei der zunächst die Kritik eindeutig überwog und sich z. T. in markigen Überschriften niederschlug [35]. Die pädagogische Diskussion wurde zu Beginn der sechziger Jahre so stark von der Gemeinschaftskunde geprägt, daß darüber oft das Hauptziel der Saarbrückener Vereinbarung – Reform der gymnasialen Oberstufe – aus dem Blick geriet. Schon der Name „Gemeinschaftskunde“ war Anlaß für Kritik. Zweierlei Bedenken wurden vorgetragen:

□ Der Name sei schon für anders konzipierte Fächer vergeben und gebe deshalb Anlaß zu Verwechslungen. Und in der Tat taucht der Name Gemeinschaftskunde schon in früheren amtlichen Verlautbarungen auf. Die Konferenz der Kultusminister hatte sich 1950 in ihren vorläufigen Grundsätzen zur politischen Bildung, wie wir gesehen haben, für politische Bildung als Unterrichtsprinzip ausgesprochen, räumte aber vom siebten Schuljahr an besondere Stunden ein und stellte die Benennung dieses Unterrichts frei. Angeboten wurden die Bezeichnungen Gemeinschaftskunde, Bürgerkunde, Gegenwartskunde, Politik. Im Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen vom 22. Januar 1955 wurde schon die Unsicherheit der Namengebung beklagt [36]. Staatsbürgerkunde, Bürgerkunde, Sozialkunde, Gesellschaftskunde, Gemeinschaftskunde, Gegenwartskunde, politischer Unterricht waren Namen, die oft synonym für den gleichen Unterricht gebraucht wurden. Gemeinschaftskunde bedeutete also in den genannten Verlautbarungen das gleiche wie Sozialkunde und meinte entweder ein Fach neben Geschichte und Geographie und nicht wie in der Saarbrückener Rahmenvereinbarung ein Geschichte, Geographie und Sozialkunde umgreifendes Fach oder

aber politische Bildung als Unterrichtsprinzip. Ein Teil der Kritik wandte sich also gegen den Namen, weil er schon durch andere Inhalte belegt war und so Anlaß zu Mißverständnissen sein mußte bzw. Fehlinterpretationen zuließ.

□ Ein anderer Teil der Kritik meldete grundsätzliche Bedenken gegen das Wort Gemeinschaftskunde an. Es wurde als romantisierend, rückwärtsgewandt, die Gemeinschaft und die Kunde zu sehr betonend abgelehnt. Um diese Bedenken verständlich zu machen, braucht man nur an den Diskussionsstand der politischen Bildung zu Beginn der sechziger Jahre zu erinnern: Gegen die durch eine harmonisierende Gesellschaftsauffassung getragenen, auf Partnerschaft abzielenden, Wissen über Institutionen hoch bewertenden („Institutionskunde“) Konzeptionen wurden gerade Gegenpositionen aufgebaut.

Der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen führte 1964 in seinem Gutachten über die Neuordnung der Höheren Schulen für den Lernbereich Politik die Bezeichnung „Politische Weltkunde“ ein. Aber auch diese Bezeichnung hat sich dann später nicht überall durchgesetzt.

Neben der unglücklich gewählten Bezeichnung Gemeinschaftskunde waren einige sprachliche Unklarheiten bzw. Ungenauigkeiten Anlaß zur Kritik. So taucht z. B. nur die Geographie als Klammerfach innerhalb der Gemeinschaftskunde, daneben aber auch als mögliches Wahlpflichtfach bei den Naturwissenschaften auf, hier allerdings unter dem Namen Erdkunde. Ob die Unterscheidung zwischen Geographie und Erdkunde Absicht oder Zufall war, bleibt unklar.

Ungeklärt blieb weiterhin die Frage, mit welchem Recht die Gemeinschaftskunde als eigenes Fach eingeführt wurde, wo es sich doch eher um einen Fächerverband, bestehend aus drei z. T. sehr alten, selbständigen Fächern handelte. *Gieseke* weist mit Recht darauf hin, „daß die reine Addition verschiedener Fachgesichtspunkte keineswegs mechanisch ein neues wissenschaftlich kontrolliertes Fach schafft“ [37].

In der Saarbrückener Rahmenvereinbarung wurde versucht, mit der Formel von den „übergreifenden geistigen Gehalten“ das Problem zu lösen. Sie wurde nicht von den Kultusministern geprägt, sondern vom Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen übernommen, ohne genau festzulegen, was damit eigentlich gemeint war. So lud diese verschwommene Formulierung geradezu zu Mißdeutungen ein, die dann auch prompt erfolgten, häufig mit polemischem Unterton: In Tageszeitungen wurde der Eindruck erweckt, Geographie und Geschichte sollten zugunsten eines ‚politischen Zweckunterrichts‘ in einem ‚amorphen Fach‘, einem politischen ‚Superfach‘ abgeschafft werden. Auch der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands sprach in der ersten Erregung von der Gefahr einer „Verschmelzung“ der Fächer [38]. Das mag als spontane Reaktion, aus der ersten Aufregung geboren, durchaus verständlich sein; der Intention der Saarbrückener Rahmenvereinbarung entsprach diese Interpretation sicherlich nicht.

Messerschmid deutete unmittelbar nach Erscheinen der Rahmenvereinbarung schon Anfang 1961 die „übergreifenden geistigen Gehalte“ als übergeordnete Fragestellungen, zu denen die einzelnen Fächer ihre je eigenen spezifischen Antworten anbieten. Die einzelnen Sachbereiche und die sie vertretenden Fächer sollten nicht eliminiert werden, müßten sich allerdings übergreifenden Gesichtspunkten unterordnen: die übergreifenden Fragen würden nicht den Fächern angepaßt, sondern umgekehrt [39].

Messerschmids Deutung der „übergreifenden geistigen Gehalte“ kam den Intentionen der Saarbrückener Rahmenvereinbarung wohl am nächsten. In der folgenden offiziellen Verlautbarung der Kultusminister-Konferenz wurde seine Version übernommen. In den „Rahmenrichtlinien für die Gemeinschaftskunde in den Klassen zwölf und dreizehn der Gymnasien“, von der Kultusminister-Konferenz am 5. Juli 1962 beschlossen, heißt der entsprechende Abschnitt:

„Aus dem Charakter der Gemeinschaftskunde ergeben sich fachübergreifende Aufgaben. Für ihre Behandlung liefern Geschichte, Geographie und Sozialkunde facheigene Beiträge. Sie beachten dabei Ordnung und Fragestellung der übergreifenden Aufgaben“ [40].

Wenn auch bei diesen Erläuterungen einige Fragen offen blieben, so wurde doch zumindest deutlich, was Gemeinschaftskunde nicht wollte: weder einen undifferenzierten Gesamtunterricht noch den alten, streng getrennten Fachunterricht. Allen Befürchtungen, die Fächer sollten aufgelöst und durch ein politisches Superfach ersetzt werden, wurde mit diesen Ausführungen der Boden entzogen.

Nicht ausdrücklich dargelegt wurde in den Rahmenrichtlinien, nach welchem Prinzip nun fachübergreifende Fragestellungen formuliert werden sollten, welcher der übergeordnete Gesichtspunkt sein sollte. Von der Zielsetzung her, „die Aufgaben der politischen Bildung und Erziehung zu erfüllen“ sowie von der Feststellung her, daß bei „der didaktischen Auswahl des Stoffes . . . übergreifende geistige Gehalte im Sinne der politischen Bildung ausschlaggebend sein“ sollten, kam dem politischen Aspekt sicherlich die entscheidende Rolle zu. Dennoch war es nicht gerechtfertigt, den übergreifenden Gesichtspunkt mit dem politischen Aspekt gleichzusetzen und aus der Idee der Politischen Wissenschaften zu begründen, wie es *Sonthheimer* versuchte [41], oder unter „übergreifenden geistigen Gehalten“ nur den „Lehrgutbeitrag der Gesellschaftswissenschaften“ zu verstehen [42].

Seidelmann löste sich in seiner ausführlichen Darstellung des Prinzips des „Übergreifens“ weitgehend von der aktuellen Diskussion um die Gemeinschaftskunde und ging das Problem grundsätzlicher an. Dabei stellte er das Prinzip des Übergreifens im stofflich gegenständlichen Bereich als ein „Gegenprinzip des Fachlichen heraus“ und kam zu dem Schluß, daß sich Bildungserwerb auf keiner Stufe „von der Polarität zwischen Fachlichkeit und Ganzheitlichkeit ablösen läßt“. Unbestritten war aber für ihn, daß zumindest in der Höheren Schule das Prinzip der Fachlichkeit Priorität besitzen müsse: das

Übergreifen sei ein „Sekundärprinzip“, das dem „Primärprinzip“ des Fachlichen aufliege. Diese Rangordnung sah er 1963 bei der Gemeinschaftskunde „im Verfolg der Rahmenvereinbarung“ gefährdet durch die „Prävalenz des Prinzips des Übergreifens vor dem fachlichen Prinzip“ in einer für das Gymnasium bisher unbekannten Intensität [43].

Einen vorläufigen Abschluß der offiziellen Diskussion über das Fach Gemeinschaftskunde bildeten die Ausführungen über den Lehrgang „Politische Weltkunde“ in dem Gutachten über die Neuordnung der Höheren Schulen, das der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen am 3. Oktober 1964 veröffentlichte. Es ist nach der Saarbrückener Rahmenvereinbarung von 1960 und den Rahmenrichtlinien von 1962 das dritte für die Auseinandersetzung um die Gemeinschaftskunde wichtige Dokument und hat wegen seiner ausgewogenen Formulierungen große Bedeutung für die Geschichte der politischen Bildung in Deutschland nach 1945. Es fällt auf, daß das Prinzip der „übergreifenden geistigen Gehalte“ eindeutig zurücktrat und die Fachlichkeit, die wissenschaftliche Prägung des Unterrichts an Bedeutung gewann. Zwar wurden die beteiligten Fächer weiterhin auf die „gemeinsame Arbeit an solchen das Einzelfach übergreifenden Fragen“ verpflichtet, doch sollte verstärkt darauf geachtet werden, „daß die facheigenen Methoden nicht verwischt werden“ und „das einzelne Fach seinen Beitrag . . . wirklich leisten kann“. Es ging lediglich um ein „Zusammenwirken der verschiedenen Betrachtungsweisen“ [44]. Von einer angestrebten „Verschmelzung der Fächer“ konnte also nicht die Rede sein. Nicht einmal der Begriff „Integration“ wurde verwendet, weder in dem oben genannten Gutachten noch in den vorher zur Gemeinschaftskunde offiziell erlassenen Verlautbarungen. Die Saarbrückener Rahmenvereinbarung sprach von der „Konzentration der Bildungsstoffe“ und in den Rahmenrichtlinien hieß es lediglich, daß die Fachlehrer „zusammenarbeiten“ und sich „über die zu behandelnden Themen verständigen und in ihrer Arbeit miteinander in Fühlung bleiben“ sollten. Auch die Empfehlungen zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Oberstufe der Gymnasien im Sinne der Saarbrückener Rahmenvereinbarung, die am 28./29. September von der Kultusministerkonferenz beschlossen wurden, sprachen von einer Konzentration der Unterrichtsfächer und innerhalb des Faches [45].

Wenn es aber lediglich um die Frage ging, „wie ohne den Verlust des eigenen Faches und ohne Verlust der facheigenen Methoden trotzdem eine Einordnung eines Faches in die vom Gegenstand gestellte übergreifende Gesamtaufgabe möglich sein kann“, wie Roth es einmal auf einer Tagung formulierte [46], dann war die Gemeinschaftskunde in ihrer Zielsetzung wesentlich bescheidener und nicht so revolutionierend, wie die ersten aufgeregten Reaktionen glauben machen könnten. Bestrebungen, die Fächer aus ihren Isolierungen zu befreien und zu größeren Einheiten zusammenzuführen, gehörten zum reformpädagogischen Normalprogramm der zwanziger Jahre und sind seitdem unter verschiedenen Leitwörtern ausgiebig diskutiert worden, wie wir gesehen haben. Es muß also noch weitere Gründe gegeben haben, und ihnen gilt es jetzt nachzugehen.

Zwischenergebnis

Mit der Gemeinschaftskunde wurde versucht, in der gymnasialen Oberstufe die das gesellschaftswissenschaftliche Lernfeld abdeckenden Fächer näher zusammenzuführen und die politische Bildungsarbeit zu verstärken. Die Bemühungen um eine Umorientierung und Intensivierung der politischen Bildung sind zu sehen vor dem Hintergrund der Veränderung der politischen Situation in der Bundesrepublik zu Beginn der sechziger Jahre. Die Bestrebung, die Polarität zwischen Fachlichkeit und Überfachlichkeit als Strukturprinzipien der Schule zu überwinden zugunsten eines Unterrichts, der beiden Prinzipien durch „Übergreifen“ gerecht wird, haben Tradition und sind in einer langen Kette von Versuchen zu sehen, die besonders seit der Reformpädagogik angestellt wurden und bislang nicht voll überzeugen konnten. Ergänzt werden diese Bemühungen in jüngster Zeit durch Überlegungen, auch die Wissenschaften in ihren Grenzen neu abzustecken und näher aneinanderzurücken.

2.2 Die Reaktion der betroffenen Fächer und die Entwicklung der Gemeinschaftskunde

Die Aufgeregtheit der Diskussion um die Gemeinschaftskunde ist sicherlich auch aus den unklaren Formulierungen der amtlichen Verlautbarungen sowie aus der fehlenden wissenschaftstheoretischen Abklärung des Integrationsproblems zu erklären, doch reicht diese Begründung nicht aus. In den Stellungnahmen der beteiligten Fächer werden weitere entscheidende Motive sichtbar.

Bei der Reaktion auf die Einführung der Gemeinschaftskunde lassen sich zwei Positionen erkennen. Einmal ging es um die Auseinandersetzung bezüglich der Anteile am Gesamtfach, die zwischen den betroffenen Fächern ausgetragen wurde, auf sie wird noch einzugehen sein. Darüber hinaus wurden in allen Fachwissenschaften und in der interessierten Öffentlichkeit gleichlautende allgemeine Bedenken vorgetragen.

Eine Kernfrage war die nach dem Gemeinschaftskundelehrer und seiner Ausbildung für das neue „Fach“. Die Antworten darauf fielen sehr kontrovers aus. Häufig wurde folgende Argumentationskette ausgebreitet, besonders von Hochschullehrern und Philologen: Für eine auch auf wissenschaftliche Propädeutik hin angelegte gymnasiale Oberstufe, aber nicht nur für sie, ist die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer eine unabdingbare Voraussetzung. Diese Ausbildung wird bei den traditionellen Fächern von den ihnen korrespondierenden fachwissenschaftlichen Disziplinen geleistet. Da es nun für die Gemeinschaftskunde keine entsprechende wissenschaftliche Disziplin gibt, ist die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer für dieses Fach nicht gewährleistet, und der Unterricht kann höchstens in Sternstunden mehr als geistige Verflachung und unverbindliches Gerede in den Köpfen der Schüler hervorbringen.

Die Frage der Lehrerbildung und damit die Frage nach dem Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Schulfach verschärfte sich für die Gemeinschaftskunde dadurch, daß sich für sie mehrere wissenschaftliche Disziplinen verantwortlich fühlten. Allein hinter dem einen Klammerfach Sozialkunde standen die Disziplinen Politikwissenschaft, Soziologie, Ökonomie und Rechtswissenschaft, hinzu kamen die traditionellen Disziplinen Geographie und Geschichtswissenschaften.

In der Saarbrückener Rahmenvereinbarung von 1960 wurde zum Problem der Lehrerbildung nichts gesagt, in den Rahmenrichtlinien von 1962 dann gefordert, daß die Aufgaben der Gemeinschaftskunde „auf der sicheren Grundlage der auf der Hochschule betriebenen wissenschaftlichen Fächer“ geleistet und auf die „Fachlehrer für Geschichte, Geographie oder Sozialkunde“ verteilt werden müßten. Das Gutachten des Deutschen Ausschusses zur Politischen Weltkunde von 1964 verlagerte die Schwerpunkte auf Geschichte und Sozialkunde. Damit war auch zu einem anderen strittigen Punkt der Diskussion eine gewichtige Meinung formuliert: zum Streit der Fächer um die Anteile und die Stellung innerhalb der Gemeinschaftskunde. Hier nehmen wir den zweiten Strang der Auseinandersetzung auf.

Obwohl in der Saarbrückener Rahmenvereinbarung und auch in den folgenden Rahmenrichtlinien eindeutig festgelegt worden war, daß die drei Fächer Geschichte, Geographie und Sozialkunde gleichberechtigt die Gemeinschaftskunde bestreiten sollten, entwickelte sich sofort ein „Verteilungskampf“, bei dem in der Regel das eine Fach jeweils den Anspruch der anderen Fächer zurückwies und zugleich für sich eine hervorragende Stellung forderte. Dies war zu erwarten gewesen, weil durch die Ausweitung und Intensivierung des politischen Bildungsbereichs und die Hereinnahme des bis dahin in der gymnasialen Oberstufe nicht vertretenen Faches Sozialkunde mit den hinter ihm stehenden wissenschaftlichen Disziplinen die traditionellen Fächer Abstriche befürchten mußten und sich dagegen zur Wehr setzten.

Besonders betroffen fühlte sich die Geschichte, weil man ihr zunächst den Vorrang streitig machte, obwohl ihr nach ihrem Selbstverständnis politische Bildung immanent ist. So ist es eigentlich von diesem Selbstverständnis der Geschichte her gesehen konsequent, wenn *Erdmann* die Gemeinschaftskunde in eine „Historische Gegenwartskunde“ umbenennen möchte, denn: „Politische Erziehung ist im Wesen historische Erziehung, die in sich geographische und soziologisch-systematische Elemente einbezieht“ [47]. Ähnlich selbstbewußt äußerte sich auch der Verband der Geschichtslehrer Deutschlands auf seiner Tagung 1960 in Hamburg und der Verband der Historiker Deutschlands 1962 in Duisburg: „Ein fundierter Geschichtsunterricht muß in sorgfältig geprüfter Form neben dem Fach bzw. innerhalb des Faches der ‚Gemeinschaftskunde‘ unter allen Umständen erhalten bleiben“ [48].

Dagegen wehrten sich nun die hinter der Sozialkunde stehenden Wissenschaften und erhoben ihrerseits Anspruch auf die Führerrolle innerhalb der Gemeinschaftskunde. Die politikdidaktische Diskussion der frühen sechziger

Jahre war geprägt durch die Auseinandersetzung zwischen Geschichte und Politikwissenschaft. Die Idee der Politischen Wissenschaft wurde als prinzipiell identisch mit der Idee der Gemeinschaftskunde als fächerübergreifende Einheit dargestellt und als geeigneter Ansatzpunkt für die Lehrerbildung empfohlen.

Gegen diese Forderung erhob sich sofort energischer Widerspruch. Er war sicherlich z. T. darin begründet, daß sich die Soziologie und Politologie in den frühen sechziger Jahren dem Außenstehenden nicht so sehr als systematisierte Lehr- und Forschungseinheiten darstellten, sondern eher als Problemwissenschaften, durch dogmatische und methodologische Differenzen zwischen verschiedenen „Schulen“ gekennzeichnet. Hinzu kam bei vielen sicherlich eine gewisse Angst vor einer zunehmenden Politisierung des Unterrichts [49].

Ein weiteres drittes Motiv für die reservierte Haltung der traditionellen Fächer den Gesellschaftswissenschaften gegenüber ist in der Angst vor einem sich immer breiter machenden Konkurrenten zu sehen. Es lag auf der Hand, daß bei dem schon angesprochenen Zielkonflikt der Saarbrückener Rahmenvereinbarung – Ausweitung und Intensivierung eines Bildungsbereichs bei gleichzeitiger Beschränkung bzw. Verminderung der Schulfächer – Abstriche bei einigen traditionellen Fächern vorgenommen werden mußten zugunsten der sozialwissenschaftlichen Fächergruppen.

Die Vermutung, daß in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Sozialwissenschaften ebenso Einlaß in die Schulen verlangen und finden werden wie die Naturwissenschaften in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, ist sicherlich begründet. Neben der allgemeinen Spezialisierung und Auffächerung der Wissenschaften hat besonders die schnelle Entwicklung der Sozialwissenschaften den tradierten Fächerkanon in Frage gestellt und keiner wird ihnen den Eintritt verwehren wollen in eine Schule, die ihr Ziel in der Ausstattung zum Verhalten in der Welt sieht, haben sie doch viele Möglichkeiten, zum Welt- und Selbstverständnis der Schüler beizutragen. Neben diesen umwelter-schließenden Funktionen ist sicherlich ein besonderer Vorteil in der Motivationskraft sozialwissenschaftlicher, besonders politikökonomischer und sozialpsychologischer Themen für die Schüler zu sehen. *Edelstein* führt das „allgemein konstatierbare Interesse der Schüler für sozialwissenschaftliche Fragestellungen“ auf einen „säkularen Bewußtseinswandel“ zurück, der darin besteht, daß religiöse, philosophische und literarische Selbstinterpretationen des Individuums sich „Kategorien kollektiver Deutungsmuster sublimiert“ haben, „deren Rationalitätsanspruch sich der Termini der Sozialwissenschaften bemächtigt und sich seiner darin vergewissert“ [50]. Auch in der Curriculumentwicklung gewinnen die Sozialwissenschaften zunehmend an Bedeutung, besonders in der Methodologiediskussion. Der außerordentliche Geltungs- und Bedeutungszuwachs, den die Gesellschaftswissenschaften in der öffentlichen Meinung zu verzeichnen haben, ist sicherlich auch darin begründet, daß sie gezielt und ausdrücklich auf den Menschen und seine gesellschaftlichen Bedürfnisse abheben. In aufwertenden Begriffsprägungen wie „Humanwissenschaften“, „Handlungswissenschaften“ kommt dies zum Ausdruck.

Vor diesem Hintergrund werden die zunächst aufgeregten Reaktionen, besonders die der Geschichte, zum Teil verständlich. Durch die Gemeinschaftskunde war mehr zur Diskussion gestellt als nur die Intensivierung der politischen Bildung: Vertreter von Fächern mit langer Tradition sahen die überlieferte Lehrplanordnung in Frage gestellt. Was bislang nur theoretisch reflektiert worden war, sollte jetzt in die Praxis umgesetzt werden.

In den Jahren 1963/64 wurde die Diskussion um die Gemeinschaftskunde sachlicher, die Fächer zeigten mehr und mehr Bereitschaft zu echter Kooperation. Zum einen setzte sich immer mehr die Erkenntnis durch, daß mit der Einrichtung der Gemeinschaftskunde nicht die Auflösung bzw. Verschmelzung traditionsreicher Fächer angestrebt wurde. Zum anderen stellte sich bald heraus, daß unter der neuen Bezeichnung durchaus ein Unterricht durchgeführt werden konnte, der so verschieden vom vorherigen Fachunterricht nicht war. Die Möglichkeit dafür wurde z. T. offiziell von den Kultusbehörden der Länder, denen die Durchführung der Rahmenbestimmung oblag, geboten.

Die Auseinandersetzung um Ziele, Fächeranteile und Unterrichtsorganisation ebte Mitte der sechziger Jahre merklich ab. In einem ausgewogenen Gutachten über den Lehrgang Politische Weltkunde faßte der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen 1964 die Diskussion zusammen und führte sie zu einem vorläufigen Abschluß [51].

Was in den folgenden Jahren aus der Gemeinschaftskunde wurde, läßt sich nur schwer aufzeigen, denn es liegen kaum schriftliche Äußerungen vor. Es gibt aber gute Gründe für die Annahme, daß sich an den Schulen die Historiker und Geographen, von denen die Gemeinschaftskunde in erster Linie getragen wurde, arrangierten und häufig unter neuem Namen alte fachspezifische Inhalte anboten. Vermutlich beschränkte sich die geforderte Zusammenarbeit häufig auf lose, unverbindliche Absprachen und das Festsetzen einer gemeinsamen Zensur. Der Verfasser kann sich bei dieser Vermutung auf eigene Beobachtungen stützen, die er von 1964–1971 als Geographielehrer in der Oberstufe an verschiedenen Gymnasien in NRW und bei der Betreuung von Studienreferendaren machen konnte. Ähnliches berichtet auch *Niemeyer*: „Was meine Studierenden mir gesagt haben, gilt nach meinen Umfragen für viele Schulen in fast allen Bundesländern: Geographen und Historiker führen ihren fachlich sauber fundierten Unterricht unter dem Deckmantel GK durch und stimmen bestenfalls den Themenrahmen aufeinander ab“ [52].

Eine neue Situation entstand durch den „Entwurf einer Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“, der am 2. 7. 1971 von der Ständigen Konferenz der Kultusminister verabschiedet wurde. Die von diesem Entwurf angestoßene tiefgreifende Umgestaltung der gymnasialen Oberstufe brachte auch für die Gemeinschaftskunde und die an ihr beteiligten Fächer wichtige Veränderungen. Das Unterrichtsangebot wird in den Klassen zwölf/dreizehn in Pflicht- und Wahlbereich gegliedert, innerhalb beider Bereiche nach Grund- und Leistungskursen unterschieden. Die Partnerfächer können sowohl fachspezifische Kurse als auch Kurse innerhalb

der Gemeinschaftskunde anbieten. Darin zeigt sich eindeutig eine Tendenz zur Entflechtung und zu stärkerer Fachorientierung.

Die gleiche Beobachtung ist auch im Grundschulbereich zu machen. Die Grundschulreform ist durch eine verstärkte Orientierung an den Wissenschaften gekennzeichnet. Ausgehend von *Bruners* pädagogischem Theorem, daß jeder Stoff jedem Kind auf jeder Entwicklungsstufe intellektuell redlich vermittelt werden kann und orientiert an der Forderung des Strukturplans für das Bildungswesen, daß die Wissenschaftsorientiertheit von Lerngegenstand und -methode auf jeder Altersstufe gewährleistet sein müsse [53], vollzieht sich im Grundschulbereich eine Entwicklung, die geradezu gegenläufig zu den Reformbestrebungen der zwanziger Jahre ist. Das zeigt sich ganz deutlich in der Abwendung von der wissenschaftsabstinenten ganzheitlichen Heimatkunde und der Bevorzugung des mehr wissenschaftsorientierten Sachunterrichts. Schon in der Grundschule soll die Eigengesetzlichkeit der Sachverhalte des Unterrichts gewahrt und die Wissenschaftsorientierung des Unterrichts betont und dadurch der spätere Fachunterricht zwar nicht vorweggenommen, wohl aber grundgelegt werden.

So ergibt sich zur Zeit die etwas verwirrende Situation, daß in der Primar- und Sekundarstufe II eindeutig desintegrative Bestrebungen an Bedeutung gewinnen, während auf der Sekundarstufe I Integration angestrebt wird, zumindest im Lernbereich Gesellschaft/Politik. Auch dies ist wohl als ein Zeichen dafür zu werten, wie groß Unsicherheit und wissenschaftliches Defizit dem Integrationsproblem gegenüber immer noch sind.

Zwischenergebnis

Es ist deutlich geworden, welche zentrale Bedeutung das Prinzip der Fächerung in unserem Schulsystem hat. Es hat die personellen und organisatorischen Bedingungsfelder von Unterricht so entscheidend beeinflußt, daß eine Veränderung nur schwer durchzusetzen ist. Sobald mehrere selbständige Schulfächer gezwungen werden, einen fächerübergreifenden Lernbereich gemeinsam abzudecken, kommt es zu Positionskämpfen um die Anteile. Dabei wird nicht selten versucht, die Bildungsbedeutung des eigenen Faches zu Lasten der Konkurrenten nachzuweisen. Neue sozialwissenschaftliche Fächer mit Soziologie und Politologie als Bezugswissenschaften drängen mit großen Ansprüchen nach vorne und werden von den traditionell für die politische Bildung verantwortlichen Fächern mit einiger Reserviertheit beobachtet. Die prinzipiell berechtigten Forderungen nach fachsauberer Arbeit waren häufig nicht frei von fachegoistischen Interessen. Die Entwicklung der Gemeinschaftskunde mit ihrer Tendenz zur Entflechtung ist unter anderem auch darauf zurückzuführen.

2.3 Das Geographieverständnis der betroffenen Partnerfächer und die Selbstdarstellung der Geographie um 1960

Nachdem dargestellt worden ist, wie es zur Einführung der Gemeinschaftskunde kam und welche Probleme vorwiegend diskutiert wurden, soll jetzt die Stellung der Geographie innerhalb dieser Diskussion ausführlich thematisiert werden. Dabei wird zunächst gefragt, mit welchen Voraussetzungen die Geographie in die Auseinandersetzung hineingegangen ist. In einem weiteren Kapitel soll dann die Reaktion auf die Einführung ab 1961 erörtert werden.

Die Frage, mit welchen Voraussetzungen die Geographie in die Auseinandersetzung um die Gemeinschaftskunde hineingegangen ist, soll von zwei Aspekten her angegangen werden. Es ist zunächst zu fragen, wie die Bildungsmöglichkeiten der Geographie in dem neuen Fächerverband von Außenstehenden, besonders von den mitbeteiligten Partnerfächern, beurteilt wurden, um diese Beurteilung dann anschließend an der Selbstdarstellung der Geographie zu messen und die beiden Sichtweisen auf Bedingungsbeziehungen hin zu untersuchen.

Disziplinpolitisch außerordentlich wichtig ist die Bedeutung, die einer Wissenschaft bzw. einem Fach außerhalb der Disziplin beigemessen wird. Diese Frage braucht hier für die Geographie nicht in ihrer gesamten Breite aufgefaltet zu werden, sondern nur soweit, als sie die Stellung der Geographie in der Gemeinschaftskunde betrifft. *Völkel* hat das Ansehen, das die Geographie in den Jahren vor 1960 bei namhaften Erziehungswissenschaftlern genoß bzw. nicht genoß, ausführlich dargestellt [54].

Bei der Auseinandersetzung um die Anteile der einzelnen Fächer an der Gemeinschaftskunde wurde die Bedeutung der Geschichte für den neuen Fächerverband auch von Nichthistorikern in der Regel höher bewertet als die Bedeutung der Geographie. Verbunden war diese Einstufung häufig mit einem sehr negativen Verständnis von den Aufgaben, Gegenständen und Methoden der Geographie, besonders bei den sozialwissenschaftlichen Partnerfächern. Als Beispiel kann eine Arbeitstagung über die Stellung der Sozialwissenschaften zur Gemeinschaftskunde dienen. Der von *Hartwich* herausgegebene Arbeitsbericht ist eine Fundgrube für Negativurteile über die Geographie. Die wichtigsten sind:

- ☐ Die Geographie könne in der Schule kaum zur politischen Bildung beitragen, weil sie sich damit von der Universitätsgeographie lösen würde, „in der ja das human- und kulturgeographische Element im Rückgang ist“ [55].
- ☐ Der Geograph neige „von seinem Fach her dazu, auch Wirtschaft und „Gesellschaft in erster Linie als Ergebnis räumlicher Gegebenheiten zu sehen“ [56]. Ihm bleibe nur die Wahl zwischen einem naturwissenschaftlichen Geodeterminismus und einer fragwürdigen Geopolitik [57].
- ☐ Die Geographie stehe in der Gefahr der „unreflektierten Datenentfaltung im Raum“, lege zuviel Wert auf geographisch bedingte Unterschiedlichkeiten und sehe vor lauter Bäumen den Wald nicht mehr [58]. Der Vorwurf, daß sie

im Grunde „ihren deskriptiven Charakter nie ganz leugnen könne“, wird der Geographie auch von *Klatt* gemacht, der ihr außerdem vorhält, daß sie ihre eigenen Möglichkeiten überschätze: Durch die wiederholte Berufung auf ihr traditionelles Verflechtungsdenken könne die Geographie noch keine dominierende Rolle innerhalb der Gemeinschaftskunde beanspruchen, und sie könne auch nicht behaupten, sie sei besonders gut geeignet, in wissenschaftliches Arbeiten einzuführen, da ja die Wissenschaftlichkeit des Faches „in ihren eigenen Reihen ernsthaft bestritten wird“ [59]. *Mickel* sah in der Geographie eine Wissenschaft, die ihre Fachgrenzen längst überschritten habe und sich selbst als totalisierend und deshalb als geradezu prädestiniert für fächerübergreifendes Arbeiten begreife. Die größte Bedeutung für die politische Bildung maß er innerhalb der Geographie der Politischen Geographie zu [60].

Die Geographie wurde von den Partnerfächern, so kann zusammenfassend festgehalten werden, als eine Disziplin charakterisiert, die

- anthropogene Fragestellungen zurückstellt,
- deskriptiv - individualisierend, nicht problemorientiert arbeitet,
- totalisierenden Charakter hat,
- in ihrer Wissenschaftlichkeit umstritten ist
- und ihre eigenen Möglichkeiten überschätzt.

Es ist jetzt zu fragen, wie die offensichtliche Gering- und Fehleinschätzung bei Wissenschaftlern, die selbst der Geographie nahestehende Disziplinen vertraten, zustande kommen konnte.

Zwei Gründe waren entscheidend. Ein Teil der Vorwürfe läßt sich nur dadurch erklären, daß die Diskussion innerhalb der Geographie von den Nachbarwissenschaften nicht überblickt bzw. falsch oder nicht zureichend interpretiert wurde. So zeigt z. B. ein Blick in die geographietheoretische Literatur der fünfziger Jahre sehr schnell, daß die Bemerkung, die Anthropogeographie befinde sich auf dem Rückzug, falsch war, und die Entwicklung in genau umgekehrter Richtung verlief. So hatte *Troll* z. B. noch 1959 in einem Aufsatz über den Stand der geographischen Wissenschaft die seit langem zunehmende Bedeutung der Anthropogeographie herausgestellt [61]. Und wenn der Geographie nur die Alternative zwischen einem naturwissenschaftlichen Geodeterminismus und einer fragwürdigen Geopolitik zugestanden wurde, dann wurde sie mit einem Gedankengut identifiziert, das unmittelbar vorher kritisch zurückgewiesen worden war, besonders bezüglich der politischen Geographie [62]. Auch diese Charakterisierung war unzutreffend und fiel hinter das öfter artikuliert geographische Selbstverständnis zurück.

Mißverständnisse der oben angeführten Art beruhten also auf Unkenntnis und hätten sich leicht durch einen Blick in die geographietheoretische Literatur vermeiden lassen. Wenn dieser unterblieb bzw. nur flüchtig getan wurde, dann mag das durchaus daran liegen, daß bei der Produktivität der Wissenschaft und der damit verbundenen Literaturschwemme in den einzelnen Disziplinen es immer mühsamer wird, Nachbardisziplinen zu überblicken. Darüber hinaus ist zu bedenken, daß bei den Positionskämpfen um Anteile an der

Gemeinschaftskunde die Wissenschaften sich gegenseitig durchaus als Konkurrenten sahen. Das trifft besonders auch für die gesellschaftswissenschaftlichen Disziplinen zu, die sich eine Position im offiziellen Lehrkanon ja erst erobern mußten. Dies mag den Blick auf die Aussagen des jeweils anderen Faches durchaus etwas verstellt haben.

Ein zweiter Grund für das negative Bild, das die sozialwissenschaftlichen Partnerfächer von der Geographie zeichnen, ist intradisziplinär zu suchen, d. h.: es ist zu fragen, inwiefern die Geographie selbst zu ihrem Image beigetragen hat und wieweit das Außenverständnis dem von der Geographie selbst artikulierten Eigenverständnis entsprach.

Wenn im folgenden untersucht wird, mit welchem Selbstverständnis die Geographie in die Auseinandersetzung um die Gemeinschaftskunde gegangen ist, dann kann nicht der ganze Horizont geographietheoretischer Reflexion der fünfziger Jahre abgeschritten werden. Die Leitlinie unseres Themas läßt zu, die Analyse zunächst auf die Quellen zu beschränken, die von Nichtgeographen in der Gemeinschaftskundendiskussion immer wieder genannt wurden. Neben den offiziellen Stellungnahmen der Geographischen Fachverbände waren es vor allem die Arbeiten von *Newe*, die die Urteilsbildung besonders prägten und damit disziplinpolitisch außerordentlich wichtig wurden. Sie sollen im folgenden erörtert und auf ihre Repräsentativität hin mit weiterer didaktischer Literatur verglichen werden.

Newe galt in den Jahren 1960–1965, in denen die Auseinandersetzung um die Gemeinschaftskunde mit einiger Heftigkeit geführt wurde, als Repräsentant und Wortführer der Schulgeographie. In der Literatur zur Didaktik der Politischen Bildung wird er bis heute als einziger Geograph immer wieder zitiert.

Newe hat sich wiederholt ausführlich zum Verhältnis von Geographie und Politischer Bildung geäußert. Viel beachtet wurden in der ersten Phase der Auseinandersetzung zwei Aufsätze, die, zeitlich sehr genau plazierte, unmittelbar vor bzw. nach der Einführung der Gemeinschaftskunde in der Geographischen Rundschau publiziert wurden und sich ausdrücklich auf das neue Fach bezogen [63]. Der eine Aufsatz erschien als Denkschrift des Verbandes Deutscher Schulgeographen, der andere verstand sich als „grundsätzliche Betrachtung zur gegenwärtigen Lage“. Beide wurden von den Nachbarwissenschaften als programmatische Grundsatzserklärungen der Geographie angesehen.

Wenn *Klatt* mit Blick auf *Newe* von der Geographie sagte, sie habe sich in der Diskussion um die Rahmenvereinbarung gelegentlich etwas überbewertet, dann mutet das wie eine starke Untertreibung an angesichts des wortgewaltigen Katalogs von Bildungsmöglichkeiten, die *Newe* der Geographie zuschrieb. Er stellte zunächst in seiner grundsätzlichen Betrachtung zur Lage rein rhetorisch die Existenzberechtigung der Geographie in der Oberstufe radikal in Frage, um sie anschließend um so energischer herauszustreichen. Denn nur die Geographie sei durch ein besonders geartetes Relationsdenken ausgezeichnet, d. h. durch ein „simultanes, vieldimensionales und kommunizierendes

Denken“, ein „vielgliederig – ganzheitliches Denken, das dialektisch und polar zwischen Heimat und Welt, Raum und Mensch, Natur und Kultur, Naturgesetzlichkeit und schöpferischer Freiheit, Materie und Geist, Erscheinung und Idee, Sachlichkeit und Phantasie, Gefühl und Denken, Anschauung und Abstraktion gespannt ist“ [64]. An diesem vielgliedrigen geographischen Verflechtungsdenken könnten die Schüler folgende Qualifikationen gewinnen: „Sinnliches Wahrnehmen, anschauliches Denken, Beobachten, begriffliches und sachliches Erfassen, kausales und finales Erklären, Sinnverstehen, Wert erfahren, Ein- und Mitfühlen, phantasievolles Deuten, künstlerisches und religiöses Erleben, technisches Begreifen und mit all dem auch geschichtliches und wirtschaftliches Denken, ferner sprachliches Gestalten und graphisch – zeichnerisches Darstellen.“

Die Geographielehrer werden wohl erschrocken gewesen sein über das, was hier von ihnen erwartet wurde, und alle anderen Lehrer müssen sich ängstlich gefragt haben, was für sie wohl zu tun noch übrig bleibe in der Schule. Die Wirkungen solcher Ausführungen auf die Vertreter anderer Fächer lassen sich leicht vorstellen. Wer mit diesem globalen Anspruch und so großen Worten auftrat, durfte bei den Partnerfächern nicht viel wohlwollendes Verständnis erwarten. Darüber hinaus war es disziplinpolitisch sicherlich nicht besonders glücklich, die Geographie auf Kosten anderer Fächer retten zu wollen und beispielsweise den „festen Boden“ der Geographie gegen das fragwürdige Geschichtsbild auszuspielen oder gar gegebenenfalls „das Opfer eines naturwissenschaftlichen Faches oder einer Wahlfremdsprache“ zu empfehlen.

Bezüglich der Stellung innerhalb des Fächerkanons der Schule forderte *Newe* für die Geographie eine Position, die ihrer außergewöhnlichen Bildungsbedeutung entsprechen müßte. „Die Oberstufenerdkunde kann zum pädagogischen Ort einer menschlichen und gegenständlichen Ganzheit werden, wie sie unterrichtspraktisch wohl keinem anderen Schulfach möglich ist.“ „Im Gegensatz zum facheigenen Denken auf anderen Arbeitsgebieten der Schule wird sich eine so verstandene Oberstufenerdkunde als Fach im üblichen Sinne überwinden und zu überfachlichen Leistungen erhöhen.“ Um die Sonderstellung der Geographie im Lehrkanon zu rechtfertigen, berief sich *Newe* auf ganzheitliches Gedankengut, das wegen seiner begrifflichen Unexaktheit schon zu vielen Mißverständnissen Anlaß gab und in der oben dargestellten Konsequenz kaum noch ernsthaft vertreten wird. Er war sogar bereit, die Geographie als Fach aufzugeben und meinte, man würde „besser nicht von der Erdkunde als Fach, sondern als Lebenskreis sprechen.“

Die Betonung der vermeintlich überfachlichen Struktur der Erdkunde und ihre Kennzeichnung als „Lebenskreis“, von einem exponierten Fachvertreter vorgetragen, waren sicherlich nicht geeignet, die wissenschaftliche Dignität der Geographie unter Beweis zu stellen. Das trifft besonders auch für Aussagen folgender Art zu: „Die Weite dessen, was man sagen will, und die Enge und Klarheit des Erreichbaren lebt wie eine ewige Unruhe der Erdkunde im Herzen.“ „Sie überfordert den Schüler nicht intellektuell, arbeitet nicht facheng

wissenschaftlich ...“. Insofern mußte es bei den Partnerfächern zumindest Verwunderung hervorrufen, wenn *Newe* gerade die Erdkunde als besonders geeignet für die Erziehung zu redlicher wissenschaftlicher Geisteshaltung anbot. Politische Bildung bedeutet für *Newe* Lebenshilfe durch ganzheitliche Gemütsbildung.

Wegen ihrer inter- und intradisziplinär nachhaltigen Wirkung wurden die beiden Aufsätze etwas ausführlicher vorgestellt. Dem möglichen Einwand, hier werde eine von vielen Meinungen in ihrer Tragweite überbewertet, ist folgendes entgegenzuhalten:

- ☐ *Newe* war 1960 nicht irgendwer, sondern der Vorsitzende des Verbandes Deutscher Schulgeographen. Als solcher hat er die offiziellen Verlautbarungen des Verbandes entscheidend beeinflußt bzw. selbst verfaßt.
- ☐ *Newes* Äußerungen wurden als repräsentativ für die Geographie angesehen, ob sie es nun waren oder nicht. Das zeigt das häufige Zitieren aus seinen Schriften.
- ☐ Es muß noch geklärt werden, ob *Newes* Meinung tatsächlich eine ausgefallene war oder aber als weitgehend typisch für die geographiedidaktische Diskussion dieser Jahre bezeichnet werden kann. Es soll schon an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, daß *Newe* nicht nur nicht widersprochen wurde, sondern darüber hinaus auf einer Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Schulgeographen anläßlich des 33. Deutschen Geographentages 1961 in Köln ausdrücklich Billigung und Ermunterung fand: „Durch Akklamation wurde einem Antrag von Herrn Prof. Dr. *Hinrichs* zugestimmt, den Vorsitzenden des Verbandes Deutscher Schulgeographen, Herrn Oberschulrat Dr. *Newe*, zu ermächtigen, im geschilderten Sinne weiterzuarbeiten“ [65].

Lediglich *H. Louis* hat sich sehr kritisch zu *Newes* Ausführungen geäußert und bemängelt, daß eine überzeugende Darstellung, warum Erdkunde auf der Oberstufe unentbehrlich sei, fehle und daß es gerade darauf ankomme [66]. *Newes* Entgegnung, die Denkschriften seien „Kampfschriften“ und nicht bildungstheoretische bzw. didaktische Abhandlungen, überzeugt nicht. Abgesehen von der grundsätzlichen disziplinpolitischen Fragwürdigkeit solcher „Kampfschriften“ der Fachverbände bleibt unklar, welchen „Gegner“ man mit solchen Schriften zu überzeugen hoffte.

Neben *Newes* Aufsätzen wurden besonders die offiziellen und halboffiziellen Verlautbarungen der Fachverbände in der Diskussion zitiert. Es waren vor allem folgende:

- ☐ Stellungnahmen und Diskussionen auf den Geographentagen 1957 in Würzburg und 1959 in Berlin.
- ☐ „Empfehlungen für den Erdkundeunterricht an den allgemeinbildenden Schulen 1956“, später nach dem Ausschußvorsitzenden auch „Durach-Plan“ genannt.
- ☐ Denkschrift des Verbandes Deutscher Schulgeographen über die Bedeutung und Aufgaben des Erdkundeunterrichtes an den Höheren Schulen, 1959.

Bezeichnend für das Bild, das die Schulgeographie auf dem 31. Geogra-

phentag in Würzburg zeigte, ist die Überschrift, die der damalige Vorsitzende des Verbandes Deutscher Schulgeographen, *Wagner*, seinem Rechenschaftsbericht gab: „Der Erdkundeunterricht an der Höheren Schule in Bedrängnis“ [67]. In diesem Bericht wurde im Rückblick auf die Entwicklung der Stundentafeln seit dem 2. Weltkrieg und mit einem wehmütigen Blick auf die Stellung der Geographie als Kernfach in der Richertschen Reform die „Verkümmerung des geographischen Unterrichts an der Höheren Schule“ beklagt und darauf zurückgeführt, daß sich neu eingeführte Fächer – Gegenwartskunde, Gemeinschaftskunde, Sozialkunde – willkürlich Lehrstoffe aus der Geographie aneigneten, wo doch die staatsbürgerliche Erziehung durchaus von der Geographie geleistet werden könne. Begründet wurde die besondere Bedeutung der Geographie aus der gegenwärtigen Kultur- und Weltsituation.

Warnecke trug in seinem Bericht über die „erdkundlichen Lehrpläne an den Höheren Schulen der Bundesrepublik“ ähnliche Gedanken vor [68]: Die Gemeinschaftskunde habe sich „zwischen Erdkunde und Geschichte gedrängt“, und zwar „unseres Wissens weniger aus sachlichen als aus politischen Gründen“, wo doch „im wesentlichen Erdkunde und Geschichte die Aufgabe der Gemeinschaftskunde übernehmen können“, zumal sich die Themen der Gemeinschaftskunde häufig „fast völlig mit Anliegen der Geographie decken“. Zum Schluß bat *Warnecke* alle Geographen, „sich auch um den Unterricht in der GK (Sozialkunde) zu bemühen“. Wesentlich weiter ging *Samel* in seinem Referat mit dem bezeichnenden Titel „Die Schulerdkunde in der Bewährung“ mit folgender Aufforderung an die Erdkundelehrer: Um die Stellung der Erdkunde an der Schule zu erhalten, „wird sich jeder Erdkundelehrer bemühen müssen, den Sozial- oder Gemeinschaftskundeunterricht der Oberstufe bedingungslos an sich zu ziehen“. Zur „Begründung“ wurde auf den „amphoteren Charakter“ des Faches und seine „Mittlerstellung“ als „geistiges Klammerfach“ hingewiesen [69]. Bemerkenswert ist, welche Quellen *Samel* für erdkundliche Bildungsgehalte angab: *Hettners* methodologische Arbeit von 1927 (!) und *Hassingers* Geographie des Menschen von 1933 (!).

Auf dem 32. Deutschen Geographentag 1959 in Berlin verabschiedete die Versammlung eine EntschlieÙung, in der die Sozialkunde um die Rückgabe von Stoffen gebeten wurde, die nach Meinung der versammelten Geographen bezüglich Sachgehalt und Methodik der Geographie gehören [70]. In einer Diskussion über eine Denkschrift des Verbandes Deutscher Schulgeographen 1959 wurde, wie schon 1957, das Fach Sozialkunde als Gefährdung gesehen, was Stundenzahl und Unterrichtsstoff betraf, und die Vorherrschaft der Geschichte beklagt [79]. Für die Geringschätzung der Geographie in der Öffentlichkeit wurde als Grund unter anderem das Fehlen von „pressure groups“ genannt und empfohlen, bei der Wirtschaft um Verständnis und Wohlwollen nachzusuchen.

Von den außerhalb der Geographentage in Fachzeitschriften veröffentlichten Stellungnahmen der Fachverbände hat der 1956 publizierte sogenannte „Durach-Plan“ besondere Bedeutung erlangt [72]. Er galt in den folgenden

Jahren als Grundsatzprogramm, als „Magna Charta“ für den Geographieunterricht. In den hier formulierten Grundsätzen wurde der Erdkunde als Wissenschaft eine Brückenfunktion zwischen naturwissenschaftlichem und kulturwissenschaftlichem Denken, der Schulerdkunde eine fächerverbindende Aufgabe zugewiesen, Sozial- und Gegenwartskunde der Geschichte und Erdkunde zugeordnet. Die formulierten Erziehungsziele wiesen durchaus über die Geographie hinaus: es ging um „Gemeinschaftsverständnis“ und „Gemeinschaftsbereitschaft“, „Toleranz und Humanität“, „Vereinbarkeit von Heimatliebe und Vaterlandsgesinnung mit weltumspannenden Menschheitsbewußtsein“ und „Mitverantwortlichkeit“. Sie sind verständlich vor dem Hintergrund einer durch harmonisierende Gesellschaftsauffassung geprägten, auf Partnerschaft abhebenden politischen Bildung, wie sie für den Anfang der fünfziger Jahre typisch war, wie wir gesehen haben. In den angefügten Stoffplänen für die Höhere Schule finden sich durchaus Hinweise auf Möglichkeiten der politischen Bildung, aber: „Im Mittelpunkt des Erdkundeunterrichts steht bis in die Oberstufe hinein die Landschaft.“ Und: „Das Ganze einer Landschaft soll den Schüler auch nach der gefühlsmäßigen, ästhetischen und sittlichen Seite ansprechen.“

Der „Durach-Plan“ wurde von einem aus Hochschul- und Schulgeographen gebildeten Ausschuß formuliert und fand bei den Geographen sehr viel Beifall, der Verband Deutscher Schulgeographen stimmte ihm ausdrücklich zu [73]. Die Anerkennung der Empfehlungen durch die Ständige Konferenz der Kultusminister wurde in der Geographischen Rundschau von den Herausgebern als Erfüllung dessen, „was wir seit Jahren erstreben“, bezeichnet [74].

Außerhalb der Geographie sah man die Empfehlungen sehr viel kritischer. *Wolmersdorf* warf ihnen in seiner temperamentvollen Stellungnahme mit der Überschrift „Nichts Neues in der Erdkunde“ vor, eine „restaurative Pädagogik und Bildungspolitik“ zu stützen und bei *Diesterweg* stecken geblieben zu sein. Für ihn sprach aus den Richtlinien Facheifersucht und die Tendenz, die fachlich-stofflichen Aspekte vor den eigentlichen pädagogischen zu bevorzugen [75].

In der 1959 veröffentlichten Denkschrift des Verbandes Deutscher Schulgeographen über „Bedeutung und Aufgaben des Erdkundeunterrichts an den Höheren Schulen“, die sich zur Aufgabe gesetzt hatte, die Bedeutung des Geographieunterrichts für die allgemeine und die politische Bildung darzulegen, wurde zunächst beklagt, daß die Geographie in eine Randlage gerückt werden solle, obwohl ihr doch als Brückenfach besondere Bedeutung zukomme. Bezüglich der politischen Bildung wurde indirekt der Anspruch erhoben, das Aufgabenfeld der Sozial- bzw. Gemeinschaftskunde allein durch die Sozialgeographie abdecken zu können: „Die Sozialgeographie wird im Erdkundeunterricht der Schule eine Lücke erfolgreich ausfüllen, die manche nach amerikanischem Vorbild durch ein neues selbständiges Unterrichtsfach Sozialkunde (Social Studies) glauben schließen zu können“ [76].

Das Bild, das die Geographie zur Zeit der Einführung der Gemeinschafts-

kunde dem Außenstehenden bot, läßt sich zusammenfassend so charakterisieren:

- Die Geographie ist als Wissenschaft ein Bindeglied zwischen den Natur- und Kulturwissenschaften. Sie gehört beiden Wissenschaftsgruppen an, und das macht ihre Sonderstellung aus.
- Die Schulgeographie ist ein Brückenfach und hat vornehmlich fächerverbindende Funktionen; das macht sie besonders wichtig.
- Wegen der Brückenfunktion kommt der Geographie ein hervorragender Platz in der Schule zu. Ihre tatsächliche Stellung innerhalb des Fächerkanons entspricht aber keineswegs ihrer wahren Bedeutung und soll weiterhin eingeschränkt werden. Dieser zunehmende Druck ist zu beklagen.
- Die Geographie kann wegen des aus ihrer Mittlerstellung hervorgehenden spezifisch geographischen Verflechtungs- bzw. Korrelationsdenkens eine Fülle wichtiger Qualifikationen besser als alle anderen Fächer vermitteln.
- Die politische Bildung kann durchaus von Sozialgeographie und Geschichte übernommen werden; ein eigenes selbständiges Fach ist dafür nicht nötig.
- Wissenschaftstheoretische Reflexionen finden innerhalb der fachdidaktischen Diskussionen kaum statt. Der ständig wiederholte Hinweis auf das Beheimatetsein der Geographie in zwei Wissenschaftsbereichen wird als Ersatz angeboten. Die letzte Bemerkung bezieht sich vornehmlich auf die fachdidaktische Diskussion. In der Hochschulgeographie gab es in den fünfziger Jahren durchaus intensive methodologische Bemühungen um ein System der Geographie und besonders um den Landschaftsbegriff. Die in dieser Zeit entstandenen Arbeiten von *Troll, Plewe, Neef, Lautensach, Otremba*, besonders aber von *Schmithüsen* und *Bobek*, sind wichtige Zeugen dieser Diskussion [77]. Sie ist bis heute keineswegs abgeschlossen, braucht aber hier nicht aufgenommen bzw. referiert zu werden, weil es in dem hier anstehenden Problemzusammenhang um das von der Schulgeographie um 1960 artikulierte Selbstverständnis geht, und die Landschaftsdiskussion diesbezüglich keineswegs innovierend gewirkt hat, im Gegenteil. Sie hat eher zur Verwirrung und Lähmung der schulgeographischen Arbeit beigetragen als zu didaktisch-theoretischer Aktivität [78]. Denn eins wurde schnell deutlich: Einhelligkeit bestand eigentlich nur darin, daß die Geographie auf Grund ihrer Brückenstellung eine Sonderstellung einnehme. Viele andere methodologische Fragen blieben weiterhin ungeklärt, und selbst über Definition und inhaltliche Füllung des Landschaftsbegriffes gab es sehr verschiedene Auffassungen.

Mit *Newes* Aufsätzen und den Stellungnahmen der Fachverbände haben wir die Verlautbarungen kennengelernt, die das Bild von der Geographie bei den an der Diskussion um die Gemeinschaftskunde Beteiligten am meisten geprägt haben und von diesen auch am häufigsten als Quellen genannt wurden. Die Analyse dieser geographischen Selbstdarstellung hat folgendes deutlich gemacht: Das Bild, das die Partnerfächer von der Geographie zeichneten, ist nicht nur durch die Konkurrenzsituation zu erklären. Die Geographie hat selbst kräftig dazu beigetragen. Totalisierender Charakter, Wissenschaftsabsti-

nenz und großes Selbstwertempfinden lassen sich durchaus in den meinungsbildenden geographiedidaktischen Veröffentlichungen um 1960 identifizieren.

Den von *Newe* und den Fachverbänden herausgegebenen Stellungnahmen kommt dadurch eine formale Repräsentativität zu, daß sie durch bestimmte Funktionen ihrer Autoren innerhalb der organisierten Geographie legitimiert sind. Es bleibt jetzt zu fragen, ob sie darüber hinaus auch inhaltlich repräsentativ für die fachdidaktische Diskussion der Zeit waren. Man kann ja nicht unbedingt davon ausgehen, daß in den Spitzen der Fachverbände der aktuelle Stand der Diskussion vertreten wird. Deshalb müssen weitere vornehmlich fachdidaktische Publikationen auf das Selbstverständnis der Geographie hin befragt werden, besonders im Hinblick auf die in der politischen Bildung zu leistenden Aufgaben. Dabei kommt besondere Bedeutung den Zeitschriften zu; sie spiegeln die Entwicklung und den jeweils aktuellen Stand der Diskussion besser wider als es Lehrbücher und Fachdidaktiken aus druck- und verlagstechnischen Gründen tun können.

Zum wichtigsten Forum für die geographiedidaktische Diskussion entwickelte sich schon bald nach der Gründung im Jahre 1949 die „Geographische Rundschau“, die sich bis 1969 ausdrücklich „Zeitschrift für Schulgeographie“ nannte. Alle in ihr von 1950–1960 erschienenen fachdidaktischen Beiträge wurden auf unsere Themaleitfrage hin analysiert. Das Ergebnis ist überraschend:

Klagen über vermeintlich ungerechtfertigte Angriffe auf das Stundendeputat der Geographie, wie sie für die offiziellen Stellungnahmen typisch waren, finden sich immer wieder, auch bezüglich der Lage im Ausland. Selbst in den eigenen Reihen wurden, wenn auch vereinzelt, Befürchtungen laut, die Dauerklage könne negative Wirkungen für die Geographie haben. Durchgehend wurde in den Beiträgen die Wichtigkeit der geographischen Wissenschaft und die Bildungsbedeutsamkeit der Schulgeographie mit dem Beheimatetsein in zwei verschiedenen Wissenschaftsbereichen begründet. Die nach Meinung der Autoren spezifisch geographische Integrationskraft zwischen den naturwissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Fächern wurde immer wieder als besonderer und einmaliger Vorzug der Geographie angeboten. Damit verbunden war häufig eine Hochschätzung der eigenen Wissenschaft. Immer wieder wurde die Einzigartigkeit und Sonderstellung der Geographie hervorgehoben und mit ihrer Verklammerungsfunktion begründet.

Zwischenergebnis

Die Diskrepanz zwischen dem Selbstverständnis der Geographie und der Meinung, die die Öffentlichkeit und die Partnerfächer von ihr hatten, war sehr groß. Während Außenstehende Schwierigkeiten hatten, die Geographie sinnvoll in ein System der Wissenschaften einzuordnen und ihren besonderen

Wissenschaftscharakter und Bildungsauftrag zu verstehen, sah sie selbst in dieser einzigartigen Stellung unter den Wissenschaften ihre besondere Stärke und leitete daraus Anspruch auf Sonderstellung ab. Diese wurde ihr aber nicht zugestanden, im Gegenteil: sie fühlte sich permanent in Bedrängnis und in zunehmendem Maße aus der Schule verdrängt. Die geographiedidaktische Literatur ab 1950 ist voll von Klagen über diese als unverdient empfundene Lage, für die Kräfte außerhalb der eigenen Disziplin verantwortlich gemacht wurden.

2.4 Die Reaktion der Geographie auf die Einführung der Gemeinschaftskunde

Die ersten Reaktionen der Geographie auf die Gemeinschaftskunde waren, anders als die der Geschichte, vorwiegend positiv. Auf dem ersten Geographen-Tag nach ihrer Einführung in Köln 1961 wurde zwar nicht bedingungslose Zustimmung, wohl aber Wohlwollen und Bereitschaft zur Mitarbeit artikuliert. Wieder war es *Newe*, der Vorsitzende des Verbandes Deutscher Schulgeographen, der der Versammlung die Gemeinschaftskunde als große Chance für die Geographie vorstellte: Die Geographie sei als Integrationsfach mit ungewöhnlichen Qualitäten geradezu prädestiniert, das Leitfach in dem neuen Fächerverbund zu werden, als ein „Fach der Freude und des Genusses“, „der überfachlichen Ganzheit“, als „die Kontakt- und Integrationsstelle, der Raum der Fächersynthese, des In-, Mit- und Gegeneinanders“, in der „alles zu Hause sein kann“, so daß „das bisherige Aschenbrödel Erdkunde zum Vorbild für den inneren Neubau der Schule werden“ könne. Als „Gegenpol gegen die Gefahr der Nur-Aktualität“ könne die Erdkunde „einwandfreie Grundlagen“, „klare und differenzierte Begriffe“, „saubere wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Sachkenntnisse“ vermitteln, im „Vergleich zu unserer heute vielfach zwiespältigen Geschichte steht die Erdkunde auf festem Boden“ [79].

Newes Vortrag ist eine Fundgrube für eine durch ganzheitlich-gemütsbildende Vorstellungen geprägte Überschätzung der Bildungsbedeutsamkeit des eigenen Faches und insofern nicht neu; Fachapologie und ein daraus resultierender Anspruch auf Sonderstellung ist uns schon vorher begegnet. Bemerkenswert ist lediglich, daß *Newe* aus den eigenen Reihen nicht auf die disziplinpolitisch negativen Auswirkungen seiner Apologetik hingewiesen wurde und stattdessen Anerkennung fand. *H. Lehmann* sprach in der anschließenden Diskussion von einem „glanzvollen Vortrag, der von dem Geist des Idealismus getragen war“ [80].

Neu war das zweite Argument, das *Newe* für die Zustimmung zur Gemeinschaftskunde anführte: Sie biete eine Möglichkeit, die Erdkunde in der Oberstufe zu erhalten und den „lebensgefährlichen Krisenzustand der Schulkunde“ zu überwinden, sie sei Bedrohung und Herausforderung zugleich. Die Aufgabe bestehe jetzt darin, die Gemeinschaftskunde als ein für die Erdkunde

„zukunftsträchtiges Feld“ zu beackern und das bezogene Haus „auszubauen und mit Leben (zu) erfüllen“.

Dieses zweite Argument gewann durch den Vortrag von *Hartke* über die „Bedeutung der Geographischen Wissenschaft in der Gegenwart“ an Gewicht. *Hartke* kam zu dem Schluß, daß die Antwort auf die Frage nach der Bedeutung der geographischen Wissenschaft kurz sei. „Sie lautet: Keine oder fast keine Bedeutung! Und sie lautet: Statt zunehmender Bedeutung eher abnehmende Bedeutung“ [81]. Als einen wichtigen Grund dafür nannte *Hartke* das verzerrte Bild, das die Öffentlichkeit von der Geographie habe: „Die merkwürdigen Vorstellungen vom Wesen der Geographie, die sich in der Öffentlichkeit festgesetzt haben, die Verwechslung mit Graphologen, Geologen, ihre berufliche Klassifizierung zusammen mit Wünschelrutengängern und Astrologen unter ‚sonstigen wissenschaftlichen Berufen‘ . . .“. Denn „eine Geographie, die nicht auch lernt, sich angemessen zu verkaufen, wird keine Bedeutung in der Gegenwart haben“ [82]. Die zunächst zustimmende Reaktion der Geographie auf die Gemeinschaftskunde ist also vor dem Hintergrund der disziplingeschichtlichen Situation um 1960 zu sehen: Die Geographie verstand sich selbst als essentiell integrativ und fühlte sich zudem mehr und mehr aus der Schule, besonders aus der gymnasialen Oberstufe, verdrängt. Insofern ist es durchaus verständlich, daß sie in der auf Integration hin angelegten Gemeinschaftskunde zunächst ihre große Chance sah.

Zwischen 1961 und 1963 fand ein deutlicher Meinungsumschwung statt. Der zustimmende Optimismus, der noch 1961 auf dem Kölner Geographentag geherrscht hatte, war 1963 einer kritischen Skepsis gewichen. Die Geographie hatte längst einsehen müssen, daß sie keinen Anspruch auf Anerkennung als Leitfach innerhalb der Gemeinschaftskunde erheben konnte, sie kämpfte nur noch um gleichberechtigte Berücksichtigung. Während auf der einen Seite offen gegen die Gemeinschaftskunde polemisiert wurde [83], versuchte *Puls* in seinem Referat über die Lage der Schulgeographie nach den Saarbrückener Rahmenvereinbarungen eine nüchterne Bilanz [84]. Er charakterisierte die Stellung der meisten Schulgeographen so: Sie bejahten grundsätzlich die politische Bildung und auch die Form, die sie durch die Saarbrückener Rahmenvereinbarung bekommen habe, ständen aber mit großer Skepsis bzw. Ablehnung dem gegenüber, was aus der Rahmenvereinbarung in einzelnen Bundesländern gemacht werde, in denen, gegen Wortlaut und Sinn der Vereinbarung, die Geographie nicht ihren gleichberechtigten Platz neben der Geschichte und der Sozialkunde gefunden habe. Als krassestes Beispiel könne Nordrhein-Westfalen mit seiner eindeutigen Bevorzugung der Geschichte gelten.

Auf dem Bochumer Geographentag von 1965 war die Gemeinschaftskunde nicht mehr zentrales Thema der didaktischen Diskussion, die Auseinandersetzung lief allmählich aus. Lediglich *Fick* ging in seinem Vortrag über den „Bildungsauftrag der Geographie“ auf die Gemeinschaftskunde ein und kam zu einer sehr positiven Beurteilung [85]: für ihn seien die Saarbrückener Rahmenvereinbarungen ein Markstein in der Schulreform des 20. Jahrhunderts und

verdienten, in die Nähe der Richertschen Reform von 1924 gerückt zu werden. In der abschließenden Podiumsdiskussion wurde vorwiegend die inhaltliche Ausfüllung der politischen Weltkunde im Sinne einer neuen problemorientierten Länderkunde und die Möglichkeit einer Hilfe der Hochschulgeographie erörtert. Auf dem Geographentag 1967 in Bad Godesberg spielte die Didaktik kaum eine Rolle, die Gemeinschaftskunde speziell überhaupt keine mehr.

In der geographiedidaktischen Diskussion außerhalb der Geographentage waren die Meinungen zur Gemeinschaftskunde kontrovers. Innerhalb der Schulgeographie setzte sich die Position, die *Puls* auf dem Heidelberger Geographentag dargelegt hatte, zunehmend durch: die Saarbrückener Rahmenvereinbarungen wurden prinzipiell begrüßt, ihre inhaltlichen Ausfüllungen durch einzelne Kultusbehörden jedoch beklagt. Selbst *Newe* hat sich später wesentlich differenzierter und überzeugender zur Gemeinschaftskunde geäußert als wenige Jahre vorher [86].

In den Reihen der Hochschulgeographen fand das neue Fach eine wesentlich negativere Beurteilung. *Niemeier* trat für politische Bildung durch „Fachunterricht in bis zur Oberprima getrennten Fächern Erdkunde und Geschichte“ ein und berief sich auf die Auskünfte von frisch aus der Schule entlassenen Unterseminaristen, die die Gemeinschaftskunde als bei Schülern unbeliebtes „Quasselfach“ bezeichnet hätten [87]. In die gleiche Richtung zielt auch *Schöl-lers* Kritik auf dem Schulgeographentag in Oldenburg 1970: „Persönlich scheint es mir, als habe die Gemeinschaftskunde hier verheerend gewirkt: Man hat gelernt zu diskutieren, über alles zu diskutieren – sogar über das, von dem man nichts weiß und auch gar nichts Ernsthaftes wissen will“ [88].

In die von Hochschullehrern erhobene Forderung nach fachlich sauberer Arbeit in einem wissenschaftlich fundierten Unterricht sind Motive eingegangen, die bei Fächerintegration im gesellschaftswissenschaftlichen Lernfeld häufig sichtbar werden. Es sind Befürchtungen vor zu großer Wissenschaftsabstinenz des Unterrichts zugunsten einer auf politisches Verhalten hin ausgerichteten Zielsetzung. Daß viele Hochschullehrer mehr sach- und wissenschaftsorientiert argumentieren, ist von ihrem Rollenverständnis als Wissenschaftler her durchaus verständlich. Hinzu kam, daß nach vorherrschender Meinung die gymnasiale Oberstufe in besonderer Weise wissenschaftspropädeutische Aufgaben zu übernehmen habe. Darüber hinaus ist zu bedenken, daß didaktische Problemstellungen erst in jüngster Zeit in den Fragehorizont vieler fachwissenschaftlich orientierter Hochschullehrer rücken.

Zwischenergebnis

In den Stellungnahmen zur Gemeinschaftskunde änderte sich die Haltung innerhalb der Geographie in rasch wechselnder Folge: Vor der Einführung der Gemeinschaftskunde wurde gegen ein eigenes Fach für politische Bildung argumentiert und Sozialgeographie und Geschichte als Ersatz angeboten. Nach

der Einführung war besonders die Schulgeographie sehr schnell zur Mitarbeit bereit in der Hoffnung, innerhalb des neuen Fächerverbandes aufgrund ihrer besonderen Verklammerungs- und Brückenqualitäten eine Führungsposition einnehmen zu können. Als ihr dies von den Partnerfächern und der Öffentlichkeit nicht zugestanden und ihre Stellung innerhalb der Gemeinschaftskunde immer schwächer wurde, rückte sie in kritische Distanz und plädierte für Entflechtung des Fachbereichs.

3 Die Stellung der Geographie in der Auseinandersetzung um die Gesellschaftslehre in den Rahmenrichtlinien von Hessen und Nordrhein-Westfalen

3.1 Die öffentlich-politische Auseinandersetzung

Die Auseinandersetzung um die Gemeinschaftskunde kam nach ihrem Höhepunkt in den Jahren 1962/63, von gelegentlichem Aufflackern abgesehen, ab 1964/65 fast zum Erliegen. Nachdem die ständige Konferenz der Kultusminister 1971 den „Entwurf einer Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ veröffentlicht hatte, war die Gymnasialpädagogik vornehmlich mit schulorganisatorischen und curricularen Problemen beschäftigt, die sich aus der Differenzierung der Oberstufe ergaben. Dafür entbrannte auf einem anderen Schauplatz ein Meinungsstreit, der in seiner Heftigkeit und Breite in der neueren deutschen Schulgeschichte ohne Beispiel ist. Gegenstand dieser Auseinandersetzung war ab 1973 der Lernbereich Gesellschaftslehre bzw. Gesellschaft/Politik in den Rahmenrichtlinien, die für den Beginn des Schuljahres 1972/73 in Hessen für die gesamte Sekundarstufe I aller Schultypen und in Nordrhein-Westfalen für den fünften/sechsten Jahrgang der Gesamtschulen des Landes Nordrhein-Westfalen zur Erprobung freigegeben wurden [89]. Sie stellen den bislang konsequentesten Integrationsversuch im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich dar und sollen deshalb ausführlich auf unsere Themafrage hin diskutiert werden. Zwar läßt sich nicht so exakt wie bei der Gemeinschaftskunde ein konkreter Anlaß für die Einführung der Gesellschaftslehre ausmachen, doch sind durchaus Ereignisse zu benennen, die die Entwicklung dorthin stark beeinflußt haben. Aufgeschreckt durch Studentenunruhen, die 1968 einen dramatischen Höhepunkt erlebten, und beunruhigt durch eine bei Jugendlichen weitverbreitete Staatsverdrossenheit wurden – wieder einmal – in der Öffentlichkeit starke Zweifel an der Wirksamkeit der praktizierten politischen Bildung laut. Die Bundesregierung berief noch 1968 eine Kommission zur Beratung in Fragen politischer Bildungsarbeit ein und wurde durch große Anfragen der im Bundestag vertretenen Parteien gezwungen, zu „Ursachen des Unbehagens an Politik und Staat“ sowie zu Elementen und Zielen der politischen Bildung Stellung zu nehmen [90]. Die studentischen Forderungen nach Abbau von Fremdbestimmung jedweder Art und ihre Aufforderung, gesellschaftliche Interessenskonflikte schonungslos aufzudecken und die eigenen Interessen energisch wahrzunehmen, waren auch schon vorher diskutiert worden, doch nicht mit dieser Heftigkeit. „Emanzipation“ und „Demokratisierung“ wurden zu Leitbegriffen

dieses Aufbruchs, der auch in den Rahmenrichtlinien seine Spuren hinterließ. Eine neue Phase der politischen Bildung war angebrochen. Die hessischen Rahmenrichtlinien waren die ersten, in denen das Gedankengut der neuen „emanzipatorischen“ Pädagogik voll zur Geltung kam. Sie wurden in Nordrhein-Westfalen nicht nur in den Grundzügen, sondern auch in Gliederung, Einzelinhalt und weitgehend im Wortlaut übernommen, wenngleich ein detaillierter Vergleich durchaus bemerkenswerte Unterschiede sichtbar werden läßt. Auf sie soll an entsprechender Stelle eingegangen werden.

Folgende strukturelle Essentials sind für beide Pläne kennzeichnend:

- Mehrere selbständige Fächer sind in den Lernbereich Gesellschaftslehre bzw. Gesellschaft/Politik integriert, wobei allerdings zwischen den H-RR und den NRW-RR durchaus Unterschiede auftreten. Die beteiligten Fächer bekommen Gelegenheit, im allgemeinen Teil ihr Selbstverständnis darzulegen.
- Beide Rahmenrichtlinien sind streng lernzielorientiert, d. h.: alle Inhalte, Methoden, Teilziele sind auf ein oberstes Lernziel ausgerichtet bzw. auszurichten. Oberstes Lernziel ist die „Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung“, und das bedeutet, auf den Lernbereich Gesellschaftslehre ausgelegt, die Befähigung „zur Teilnahme an der produktiven Gestaltung gesellschaftlicher Realität“. Welche Inhalte diesem obersten Lernziel zugeordnet werden, ist nur situationsbezogen, d. h. bezogen auf bestimmte Anwendungssituationen, zu entscheiden. Methodisch wird diese Zielsetzung auf den drei Ebenen sich informieren und erkennen, beurteilen und Stellung nehmen, handeln und sich verhalten, entfaltet. Von der Unterrichtsorganisation her wird der Projektunterricht als der Zielsetzung angemessen besonders empfohlen.
- Der gesamte Lernbereich Gesellschaftslehre wird in die vier „Lernfelder“ (Hessen) bzw. „Arbeitsbereiche“ (NRW) Sozialisation, Wirtschaft, Öffentliche Aufgaben und Intergesellschaftliche Konflikte gegliedert, wobei jedes Lernfeld jeweils einen Aspekt, unter dem Gesellschaft betrachtet werden kann, abdecken soll und wiederum in verschiedene Lernzielzusammenhänge aufgefaltet wird. Diese Lernzielzusammenhänge sind dann noch weiter für die einzelnen Jahrgangsstufen in verschiedene Lernzielschwerpunkte differenziert, denen dann Themenstichworte zugeordnet werden.
- Die Rahmenrichtlinien sind konsequent stufenbezogen, d. h., sie trennen nicht nach traditionellen Schulformen, sondern nach Jahrgangsstufen: die HRR sind für die gesamte Sekundarstufe I angelegt, die NRW-RR für die Gesamtschulversuche in Nordrhein Westfalen.

Aber nicht diese Essentials waren und sind Hauptgegenstand der mit einem ungewöhnlichen Engagement und mit Leidenschaft geführten öffentlichen Diskussion. In den großen überregionalen Tages- und Wochenzeitungen, auf Eltern- und Parteiversammlungen, in Parlamenten und öffentlichen Anhörungen, auf Verbandstagungen und spektakulären Kongressen stand und steht in erster Linie der politische Standort der Rahmenrichtlinien zur Diskussion [91].

Gesellschaftspolitische Normen und gesellschaftswissenschaftliche Basissätze wurden in den Blick genommen und entweder einer scharfen Kritik oder einer lobenden Würdigung unterzogen.

In vielen Lernzielzusammenhängen der Richtlinien geht es um Rollenverhalten, Interessenwahrnehmung und Konfliktsituationen, und diese entschiedene Absage an alle harmonisierenden Gesellschaftsauffassungen stand im Mittelpunkt der politischen Diskussion. Mit der klaren Entscheidung für ein gesellschaftliches Konfliktmodell griffen die Richtlinien auf eine Theorie zurück, die besonders von *Dahrendorf* entwickelt wurde und nach der nicht Stabilität und Ordnung, sondern Konflikt und Wandel als Normalfälle gesellschaftlicher Wirklichkeit zu gelten haben [92]. Durch *Gieseke*s politikdidaktische Arbeiten wurde der Konflikt zur zentralen Kategorie der Politischen Bildung, und er wird seitdem sehr kontrovers diskutiert [93]. Entsprechend wurde das Aufzeigen gesellschaftlicher Konflikte und das Thematisieren von schülerrelevanten Konfliktsituationen, wie es in den Rahmenrichtlinien geschieht, von der einen Seite als Verdienst und Fortschritt gelobt, von der anderen als unvertretbaren Versuch, ein positives Verhältnis zum Staat und zu herrschenden Gesellschaftsformen zu verhindern, verurteilt. Die Rahmenrichtlinien gerieten in den Widerstreit gesellschaftlicher Interessen.

Obwohl der Konflikt um den Konflikt durchaus als Beleg für die Richtigkeit seines Modells gelten könnte, hat sich *Dahrendorf* in sehr scharfer Form gegen die Vereinnahmung durch Befürworter und Gegner der Rahmenrichtlinien zur Wehr gesetzt [94]. Seine beinahe beiläufig ausgesprochene Kritik an den Rahmenrichtlinien vermittelt einen Eindruck von der Sprachebene, auf der die Auseinandersetzung geführt wurde: es ist von „Schlamperei“ und „Schluderei“, „gedanklich miserabel“ und „technisch noch nicht einmal den Anforderungen an eine Seminararbeit“ genügend die Rede. Auch andere Auseinandersetzungen wurden z. T. in einem rauen, unversöhnlichen, manchmal auch polemischen oder ironischen Ton geführt. Öffentliche Veranstaltungen gerieten häufig zu „ritualisierten Formen des Schlagabtausches“. Ein Musterbeispiel dafür war das Hessenforum II, auf dem am 6. 12. 1973 prominente Wissenschaftler und Politiker (*Habermas, J., v. Hentig, H., Becker, H., Lübke, H., Thomas, D., Friedeburg, L., Vogel, B.*) unter Leitung von *Eugen Kogon* über sechs Stunden mit den Verfassern der H-RR diskutierten, von allen drei Programmen des Hess. Fernsehens und Rundfunks übertragen [95]. Zwischenrufe, Gebrüll und turbulente Szenen kennzeichneten die Atmosphäre, als das Publikum in die Diskussion mit einbezogen wurde. Der Diskussionsleiter *Eugen Kogon*, nach dessen Meinung die Auseinandersetzung den Charakter einer reinen Kampfveranstaltung angenommen hatte, verließ Podium und Saal, nachdem er sich gegen das nach seiner Meinung skandalöse Benehmen eines Teils des Publikums nicht mehr durchsetzen konnte. „Tiefes Mißtrauen, viel Zorn, ja Haß, hämisches Lachen auch über die ernstesten, maßvollsten Bemerkungen vom Podium her“. So charakterisiert *Golo Mann* die Haltung des Publikums auf dem Hessenforum II in Frankfurt [96]. Doch auch in der

wissenschaftlichen Auseinandersetzung bekannte man sich z. T. ausdrücklich zur „wissenschaftlichen Polemik“ [97].

Die scharfe Form der Auseinandersetzung um die Rahmenrichtlinien war Ausdruck der ausgeprägten politisch-weltanschaulichen Polarisierung, die als Folge der Studentenbewegung das politische Leben in der Bundesrepublik zu Beginn der siebziger Jahre kennzeichnete und alle gesellschaftlichen Bereiche erfaßte. Die plakative Einteilung in „links“ und „rechts“ war durchaus üblich, auch in der wissenschaftlichen Diskussion. In der Erziehungswissenschaft kam es zu sehr starren Frontbildungen [98], und innerhalb der politischen Bildung wurden Typologien auf Grund der jeweiligen gesellschaftspolitischen Vorentscheidungen konstruiert [99]. In der Schulpolitik gab es zwar keine unversöhnlichen Gegensätze, wohl aber beträchtliche Unterschiede zwischen den von der SPD bzw. CDU regierten Ländern bezüglich der Vorstellungen über die Schulen der Zukunft.

Zwischenergebnis

Nachdem die Auseinandersetzungen um die Gemeinschaftskunde ausgelaufen war, wurde im Sommer 1972 der Lernbereich Gesellschaft/Politik erneut Gegenstand einer heftigen Kontroverse, die bis heute andauert. Im Mittelpunkt stehen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre. Der öffentliche Streit unterscheidet sich von der Diskussion um die Gemeinschaftskunde zu Beginn der sechziger Jahre dadurch, daß nicht vorwiegend fachlich-wissenschaftlich, auch nicht didaktisch-methodisch, sondern unmittelbar politisch diskutiert wird. So tritt z. B. die Erörterung ungelöster bzw. fragwürdig entschiedener allgemeindidaktischer Probleme (z. B. Integrationsproblem, Deduktionsproblem, s. unten) zurück zugunsten des Streites um gesellschaftspolitische Normen. Die öffentliche Meinung ist wesentlich ausgeprägter in verschiedene Lager getrennt, die sich fast unversöhnlich gegenüberstehen, der Ton ist wesentlich härter geworden.

3.2 Das Problem der Fächerintegration

Nüchterner und sachbezogener ist die fachlich-wissenschaftliche Auseinandersetzung, wenngleich auch hier selbstverständlich verschiedene politische Standorte sichtbar wurden und polemische Töne nicht fehlten. Zentraler Gegenstand der Kritik war neben dem Gesellschafts- und Menschenbild die Stellung der Geschichte innerhalb der Rahmenrichtlinien; sie wurde nicht nur von Historikern und Gegnern der Richtlinien vorgetragen. Auf dem Hessenforum II war sie ein eigener Tagesordnungspunkt.

Als Folge der Reduzierung der Geschichte innerhalb der Gesellschaftslehre wurde ein Bruch mit der kulturellen Überlieferung und eine Blickverengung

auf die konfliktträchtigen Antagonismen der heutigen Gesellschaft befürchtet und damit auch der Abbau eines Widerstandspotentiales gegen verzerrende Einseitigkeiten und Indoktrinationen. Besonders scharf wurden in diesem Zusammenhang die Rahmenrichtlinien von Nordrhein-Westfalen kritisiert. Die entscheidenden Vorwürfe lauteten: Wissenschaftsfremdheit, Vergröberungen, Simplifizierungen und Verstärkung doktritärer Voreinstellungen [100].

Welchen Anteil die Kritik aus den Reihen der Fachwissenschaftler oder der Druck, der von einer mobilisierten Öffentlichkeit ausging oder die schulpraktische Erprobung an dem Entschluß gehabt haben, die Rahmenrichtlinien wieder einzuziehen und in Hessen durch eine korrigierte Fassung zu ersetzen, wird sich nicht eindeutig feststellen lassen, wenngleich die schulpraktische Erprobung sicherlich nicht ausschlaggebend gewesen sein kann, da sie erst gerade angelaufen war. Auf jeden Fall wurden die Rahmenrichtlinien in Hessen durch eine korrigierte Fassung ersetzt und in Nordrhein-Westfalen zurückgezogen, ein Vorgang, der in der neueren Schulgeschichte ohne Beispiel ist: administrative Pläne werden öffentlich zur Disposition gestellt und quasi semi-plebiszitär einer Revision unterworfen. Ob nun in den veränderten zweiten Fassungen nur „kosmetische Korrekturen“ oder aber ernsthafte Veränderungen entdeckt werden, hängt sicherlich auch wesentlich vom Standpunkt des Betrachters ab. Sicher ist allemal, daß neben sprachlichen Korrekturen und Explikationen die Veränderung und Erweiterung des Anteils der Geschichte deutlich auffallen und das ist sicherlich nicht auf die schulpraktische Erprobung zurückzuführen.

Das Problem der Integration verschiedener Fächer wurde nicht so sehr in den Blick genommen wie bei der Auseinandersetzung um die Gemeinschaftskunde z. B. der Begriff der „Übergreifenden geistigen Gehalte“. Das ist um so verwunderlicher, als die Rahmenrichtlinien von Nordrhein-Westfalen über alle bisherigen Integrationsforderungen hinausgingen und viel weiter reichten als mit dem Begriff der „übergreifenden geistigen Gehalte“ jemals intendiert war. In ihnen hieß es: „Unterricht im Lernbereich G/P ist grundsätzlich auf Vollintegration ausgerichtet und auszurichten.“ Anschließend wurde definiert, was beim derzeitigen Wort- und Begriffsverständnis unter Integration zu verstehen sei, nämlich die „Zusammenführung und Vereinheitlichung von zunächst getrennt gesehenen, verstandenen oder empfundenen Bereichen, Erscheinungen und Verfahrensregeln... Damit ist weder die Addition eines Nacheinander oder Nebeneinander noch eine Kooperation von im Prinzip selbständigen Einheiten gemeint, sondern eine spezielle Qualität: das einheitliche, ungeteilte Ganze.“ Die geforderte spezielle Qualität des Unterrichts wurde mit einem Begriff verbunden, der in seiner Verschwommenheit schon Geschichte gemacht hat: um eine Definition dessen, was unter dem „Ganzen“ oder der „Ganzheit“ zu verstehen sei, bemüht man sich seit der Reformpädagogik der zwanziger Jahre vergebens. Die ausdrückliche Berufung auf den Ganzheitsbegriff, verbunden mit der Forderung nach Vollintegration, legt die Deutung nahe, daß hier an eine totale Integration gedacht war in dem Sinne,

daß fachspezifische Inhalte und Verfahrensweisen eliminiert werden sollten zugunsten eines ganzheitlichen Unterrichts. Diese Interpretation wird dadurch gestützt, daß die eingebrachten Fächer auf „politische, soziologische, sozialpsychologische, juristische, ökonomische, geographische, historische und andere Aspekte gesellschaftlicher Realität“ reduziert wurden.

Damit fielen die Richtlinien hinter den augenblicklichen Stand der didaktischen Diskussion zurück. Auch die Begründungen, die für die Entscheidung für Integration im obigen Sinne von den Verfassern gegeben wurden, haben eine bemerkenswerte Ähnlichkeit mit Argumenten, die in der Ganzheitsbewegung immer wieder begegnen: Der Lerngegenstand, die Gesellschaft, sei ein komplexes Ganzes und in ihrer Realität nur integrativ zu erfassen, die „fachspezifische Zerstückelung des Unterrichts“ und damit verbundene „bisher übliche Zerstückelung gesellschaftlicher Probleme“ sei aufzuheben [101]. Die „derzeit“ noch bei Vollintegration entstehenden Probleme wurden zurückgeführt auf

- ☐ die derzeitige Lehrerausbildung,
- ☐ den Ausbildungsstand, die Fähigkeiten und die Einstellung der z. Z. unterrichtenden Lehrer,
- ☐ das Fehlen von Curricula, die auf Vollintegration ausgerichtet sind
- ☐ schulorganisatorische Gegebenheiten.

Diese Begründung greift zu kurz, weil sie grundsätzliche Fragen ausklammert. Damit sollen die oben genannten Schwierigkeiten, die besonders die praktische Verwirklichung erschweren oder gar verhindern, in ihrer Bedeutung keineswegs unterschätzt werden, im Gegenteil. Es wird viel zu häufig übersehen, daß curriculare Veränderungen nur in enger Zusammenarbeit mit der Bildungs- und Schulorganisation wirksam werden können. Jede Curriculumkonzeption muß in Rechnung setzen, daß sie bei ihrer praktischen Verwirklichung auf ein historisch gewachsenes, hierarchisch verwaltetes Schulsystem stößt, das ein kräftiges Eigenleben führt.

Die Hessischen Rahmenrichtlinien fordern im Gegensatz zu denen von Nordrhein-Westfalen nicht „Vollintegration“, sondern wesentlich behutsamer „Koordination der Einzelfächer“, „Abstimmung“ und „Berücksichtigung der Einzelfächer“, die einander zugeordnet werden. Sie gehen von einer „Verschränkung historischer, geographischer, ökonomischer und politologisch-soziologischer Aspekte“ aus und weisen den dem Lernbereich zugeordneten Fachwissenschaften bei der Analyse der gesellschaftlichen Wirklichkeit ausdrücklich eine entscheidende Rolle zu.

Zwischenergebnis

Im Rahmenlehrplan für den Lernbereich Gesellschaft/Politik an den Gesamtschulen Nordrhein-Westfalens wurde eine Fächerintegration angestrebt, die in ihrer Tragweite weit über die Intentionen der Gemeinschaftskunde hinausging

und an Gedankengut der Ganzheitspädagogik erinnerte. Dies geschah trotz des wissenschaftstheoretischen Defizits bezüglich des Integrationsproblems und trotz weiterhin nicht zufriedenstellend gelöster ausbildungs- und schulorganisatorischer Fragen.

3.3 Zur Situation der Geographie um 1970

Die Hessischen Rahmenrichtlinien zur Gesellschaftslehre erschienen im Herbst 1972. Die Geographie befand sich zu diesem Zeitpunkt und befindet sich noch immer in einer heftigen Diskussion über die zukünftige Gestalt des Faches, und weil diese Diskussion keineswegs abgeschlossen ist und auf sehr breiter Ebene geführt wird, kann hier nicht mehr versucht werden als eine vorläufige Zwischenbilanz über Trends und Positionen, die in der Auseinandersetzung bisher sichtbar geworden und für unsere Fragestellung relevant sind. Eine zusammenfassende Dokumentation muß einem späteren Zeitpunkt vorbehalten bleiben.

Der Beginn dieser Auseinandersetzung läßt sich schon heute sowohl für die Geographie als Fach wie auch als Wissenschaft in das Jahr 1968 datieren. Er ist gekennzeichnet durch

- das Erscheinen der ersten wissenschaftstheoretischen Schriften von *Bartels* [102].
- die Rezeption des Robinsohnschen Curriculumkonzeptes durch *Geipel* [103].

Bartels' Schriften zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Geographie des Menschen, die sich ausdrücklich für eine sozialwissenschaftliche Grundperspektive und eine choristisch-chorologische Methodik aussprechen und „die infolge ihrer gründlichen theoretischen Fundierung entschieden einen Höhepunkt der gesamten einschlägigen Diskussion darstellen“ [104], haben offensichtlich starken Einfluß auf die Studentengruppen ausgeübt, die auf dem mittlerweile zu einem Markstein der Geographie gewordenen Kieler Geographentag von 1969 ihrem Unbehagen über die fehlende wissenschaftstheoretische Reflexion und gesellschaftliche Relevanz der Geographie so vehement Luft gemacht haben. Tonangebend war dabei eine Studentengruppe der Freien Universität Berlin, die sich zu einem „Berliner Geographenkreis“ zusammengeschlossen und in einem zum 37. Geographentag herausgegebenen Sonderheft der Zeitschrift „Geografiker“ (Heft 3) ihr Verständnis von Geographie dargelegt hatte. Bei ihren Ansichten und Forderungen „wirkten ganz offenkundig die in jüngster Zeit erschienenen methodischen Schriften von *D. Bartels* katalysierend“ [105].

Die Forderungen der Studenten und die anschließende Diskussion bewirkten, besonders bei den Hochschulgeographen, große Verunsicherung. So rigoros und auf so hohem wissenschaftstheoretischem Niveau waren Grundlagen und Ziele ihres Tuns noch nie in Frage gestellt worden. Es waren zum großen

Teil *Bartels* Gedankengänge, pointiert und in Umgangssprache übersetzt, mit denen sie sich auseinandersetzen mußten [106]. Und ein weiteres kam hinzu: Die Hochschullehrer mußten in der Diskussion feststellen, daß auch unter ihnen kein einheitliches Wissenschaftsverhältnis mehr herrschte, sondern eine Pluralität an Theorien und Forschungsperspektiven [107].

Die in Kiel geführten Grundsatzdebatten hatten zunächst heilsame Schockwirkung und lösten innerhalb der Hochschulgeographie erhöhte Aktivität und Reflexion aus. Auf dem Geographentag in Erlangen-Nürnberg 1971 gab *Hütteroth* in Wiederanknüpfung an die Kieler Diskussion eine kurze Zusammenfassung der seitherigen Aktivitäten und stellte in diesem Zusammenhang eine im wesentlichen von *Bartels*, *Deiters* und *Fränzle* formulierte neue Inhaltsbestimmung der Geographie vor. Danach hat sich die Geographie wie andere empirische Wissenschaften auch Systemen zu widmen, und zwar speziell solchen, „in denen erdräumlich-distanzielle Variable als wesentliche Elementrelationen angesehen werden“ [108]. Diese Definition, die die Geographie auf eine neue Forschungsperspektive verpflichtete, hatte im Ausschuß für Hochschuldidaktik bereits Anerkennung gefunden. Andererseits wurde in der Eröffnungsansprache von *Schöller* schon wieder „ein wenig mehr ruhiges, sicheres Selbstvertrauen“ empfohlen [109], und bereits drei Jahre später fragte *Jonas* in einem beschwörenden Appell an die Hochschulgeographie: „Warum breitet sich schon wieder Schweigen aus?“ [110]

Innerhalb der Schulgeographie fand die Kieler Grundsatzdiskussion mehr Verständnis. Sie wurde überwiegend als Herausforderung und Ansporn zugleich verstanden, wie die Diskussionsbeiträge auf dem Kieler Geographentag und die fachdidaktischen Beiträge der Geographischen Rundschau in den Jahren 1969–1971 zeigten. Allerdings fanden die Studenten nicht bei allen Schulgeographen das gleiche kritische Verständnis. So hielt z. B. *Hinrichs* alle wissenschaftstheoretischen Überlegungen für Spielereien und für „überflüssige Denkübungen“ für das Schulfach Geographie. Er liefert damit ein weiteres Beispiel für geographiespezifische Theoriescheue [111].

Dieser vom Kieler Geographentag ausgehende Innovationsschub vereinigte sich mit einer anderen Strömung, die ab 1968 etwa die didaktische Diskussion in der Bundesrepublik beherrschte. *Robinson* hatte durch sein Buch „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ eine Curriculumdiskussion entfacht, die alle Bildungsbereiche erfaßte. Es ist *Geipels* Verdienst, die Geographie ganz gezielt an diese Auseinandersetzung herangeführt zu haben. Er war es, der, ausgehend von einer Tagung in der Reinhardswaldschule im September 1967, meines Wissens als erster die Gedanken der Berliner Forschungsvorhaben innerhalb der Geographie bekannt machte und in das geographiedidaktische Gespräch einführte [112]. Damit begann eine breit angelegte und aufwendige Aufarbeitung von *Robinsons* Curriculumkonzept für die Fachdidaktik Geographie, die 1970 in *Ernsts* Lernzielkonzeption und *Hendingers* Lernziel-schema ihre ersten Höhepunkte fand und die Grundsätze „Zur Gestaltung und Zielsetzung Geographischen Unterrichts“, die der Verband Deutscher

Schulgeographen veröffentlichte, eindeutig prägte [113]. Ausgangspunkt für jede Curriculumentwicklung sollten allgemeine, von der gesellschaftlichen Situation bestimmte und vorgezeichnete Verhaltensdispositionen sein, die dadurch gekennzeichnet sind, daß sie zur Bewältigung der gegenwärtigen und zukünftigen Welt befähigen und bereit machen.

Man kann bei allen Vorbehalten wegen des geringen zeitlichen Abstandes jetzt schon sagen, daß die Zeit um 1970 einen Höhepunkt in der jüngeren Entwicklung der Geographiedidaktik darstellt. Die curriculumtheoretische Diskussion wurde auf hohem Niveau geführt und zeigte darüber hinaus schon bald erste praktische Ergebnisse. Bereits 1971 konnten in einem Beiheft der Geographischen Rundschau mehrere Lehrplankonzepte vorgelegt werden [114]. Für den Erdkundeunterricht wurden „neue Zielsetzungen“ [115] und eine „neue Konzeption“ [116], gefordert: *Schwegler* trat für eine neue „Gesellschaftsraumkunde“ anstelle der „stofflichen Verschwommenheit, der inhaltlichen Unsicherheit und überwiegend kompendiären, additiven Faktenfolge des üblichen erdkundlichen Unterrichtsbetriebes“ ein, *Schneider* verpflichtete in Anlehnung an *Klafki*, *Robinson* und v. *Hentig* die Geographie in der Schule nachdrücklich darauf, sich bei der Zielsetzung an den gegenwärtigen und zukünftigen Lebensbedürfnissen der Schüler und den Aufgaben der Gesellschaft zu orientieren, *Bauer* stellte mit den sozialgeographischen Funktionsfeldern neue Aufgabenbereiche vor [117].

Es ist jetzt zu fragen, wie es bei den vielen Unsicherheiten innerhalb der Hochschulgeographie zu einem solchen fachdidaktischen Höhepunkt kommen konnte. War es trotz oder gar wegen der Verunsicherung des Selbstverständnisses der Geographie als Wissenschaft? *Meyer* und *Oestreich*, zwei Outsider der geographischen Szene, kommen in ihrer scharfsinnigen Analyse der geographischen Curriculumrevision zu dem Schluß, daß die Verunsicherung ein Grund für die schnelle Rezeption einer allgemeinen Curriculumtheorie war: Die Zersetzung fachspezifischer Grundkategorien machte die Geographie bereit für interdisziplinäre Gespräche und fachübergreifende Curricula. Außerdem sah sie hier eine Möglichkeit, die ihr abgesprochene, aber immer wieder geforderte gesellschaftliche Relevanz nachzuweisen [118].

Für diese Deutung spricht sehr viel. Es läßt sich ja ohnehin beobachten, daß gerade die Fächer, die in ihrem Selbstverständnis besonders stark verunsichert sind, sich auch besonders intensiv um curriculare Innovationen bemühen. Verunsicherung erscheint aus der Sicht der allgemeinen Curriculumtheorie als Vorteil.

Bei der Geographie ist ein wichtiges Motiv für die rasche Übernahme eines allgemeinen Curriculummodells hinzuzufügen: 1970 erreichte die Auseinandersetzung um die Länderkunde, die ja schon in Kiel eine so große Rolle gespielt hatte, auch in der Fachdidaktik einen Höhepunkt. Es ging dabei nicht so sehr um die Wissenschaftlichkeit der Länderkunde, sondern mehr um die Frage, ob sie weiterhin das entscheidende Strukturprinzip des geographischen Lehrplans bleiben sollte, d. h. ob Schulgeographie weiterhin identisch sein soll-

te mit Länderkunde in ihren verschiedenen Variationen. Diese Diskussion wurde von *Schultze* zu einem Höhepunkt und vorläufigen Ende geführt. In seinem programmatischen Aufsatz „Allgemeine Geographie statt Länderkunde!“ faßte er noch einmal die wesentlichen Bedenken zusammen und kam zu dem Schluß, die Länderkunde führe letztlich immer in die „Sackgasse des Singulären“ und sei deshalb mit dem Prinzip des Exemplarischen unvereinbar [119]. Als alternatives Kriterienraster bot er vier Kategoriengruppen an und machte damit zugleich deutlich, daß er bei seiner Forderung nicht an eine abstrakte allgemein-geographische Fachsystematik gedacht hatte, sondern eher an praktikable fachdidaktische Kriterien mit allgemeingeographischem Bezug.

Dieser Aufsatz löste sofort eine lebhafte Diskussion aus, auf die an dieser Stelle nicht eingegangen werden kann [120]. Für unsere Fragestellung von Bedeutung ist in diesem Zusammenhang der Versuch, die Kontroverse herunterzuspielen oder gar aufzulösen in einer geschlossenen und konsequenten Lernzielorientierung der Geographie: „Allgemeine Geographie oder Länderkunde? Es geht um Lernziele!“ [121]

Diese Haltung ist vor dem damaligen disziplingeschichtlichen Hintergrund durchaus verständlich. Die Schulgeographen hatten ein allgemein anerkanntes Curriculummodell mit viel Mühe und Intelligenz für ihre Belange aufgearbeitet und wußten, worauf sie ihre Arbeit konzentrieren konnten, ohne sich immer wieder gegenüber Fachkollegen rechtfertigen zu müssen. Fachinterne Streitpunkte wurden zugedeckt oder zumindest zurückgestellt, das galt nicht nur für die Auseinandersetzung um die Länderkunde. *Ernst* reduzierte z. B. in seinem richtungsweisenden Aufsatz über Lernziele in der Erdkunde fachinterne Meinungsverschiedenheiten auf ein Sowohl- als auch [122]. In der Frage der Länderkunde sollte es keine Prinzipienstreitereien und Alternativentscheidungen geben, und das Verhältnis von Physischer Geographie und Sozialgeographie sei so problematisch nicht: beide seien wichtig. Naturfaktoren hätten keinen Eigenwert, aber dennoch Bedeutung, Sozialgeographie biete sich auch als Grundlage der Erdkunde an, aber Erdkunde in der Schule sei nicht Sozialgeographie. Kurz: Konflikte werden nicht ausgetragen, sondern aufgeschoben.

In diese Harmonisierungsphase hinein kamen 1972 die Hessischen Richtlinien für Gesellschaftslehre. Bevor verfolgt wird, wie die Geographie darauf reagierte, soll noch ein weiteres Feld geographiedidaktischer Meinungsbildung kurz betrachtet werden, das für das Selbstverständnis des Faches sehr wichtig ist. Es sind die Lehrbücher und sogenannten „Fachdidaktiken“, die in erster Linie als Unterrichtshilfen für die Hand angehender und schon unterrichtender Lehrer gedacht sind und direkt Einfluß auf die praktische Gestaltung des Geographieunterrichts haben. Einige sollen hier nicht bezüglich ihrer verschiedenen lernorganisatorischen Konzeption analysiert, sondern lediglich auf das in ihnen artikulierte Selbstverständnis hin befragt werden.

Überprüft wurden die Arbeiten, die nach den Lehrerfahrungen des Verfas-

sers und nach Auskunft von Kollegen häufig von Studenten und Lehrern gelesen werden [123]. Dabei sind folgende Befunde bemerkenswert:

□ Einige Lehrbücher stehen der Idee der ganzheitlichen Bildung sehr nahe. Ein ausgeprägtes Beispiel für ganzheitliche geographische Totalitätsschau ist die viel zitierte Arbeit von A. Vogel über den „Bildungswert des Erdkundeunterrichts in der Volksschule“. Für Vogel steht außer Zweifel, „daß die Welt in ihrem Totalitätscharakter nicht in den Fächern betroffen werden kann“, die Erde ein „Totalbild der Natur, der Menschheit und der Kultur als ein wirklich welthaft Umfassendes“ ist und „in ihrer einfachen Gegebenheit, in ihrem über- oder vorwissenschaftlichen Zustand“ Gegenstand des Erdkundeunterrichts ist. Erdkunde sei die „Vertreterin des Welt-Ganzen“, eine „welthaft-verstehende Totalitätsdisziplin“, sie gehöre nicht zu den eigentlichen Sachfächern, sondern „hat vielmehr Weltheitscharakter und vertritt ein Welt-Ganzes“: sie sei die totalisierende Wissenschaft „mit dem Gestalt-Ganzen des Planeten als Bezugspunkt“ [124].

Nicht so ausgeprägt, aber dennoch eindeutig reformpädagogischem Gedankengut verpflichtet ist auch Fiege [125]. Das wird deutlich in seinen methodischen Hinweisen wie auch in seiner Vorstellung von Heimat, die zwar nie eindeutig und exakt gefaßt, aber als Ganzes begriffen und mit starken emotionalen Werten besetzt wird. Fiege steht deutlich in der *Sprangerschen* Tradition, die Heimat als „geistiges Wurzelgefühl“ begriff [126].

□ In den meisten der häufig genannten „Didaktiken“ wird die Geographie als Integrationswissenschaft bzw. -fach mit besonderer Befähigung für Synthese und fächerübergreifende Aufgaben vorgestellt. Damit verbunden werden häufig große Ansprüche an den Geographielehrer, weil das Fach auf Grund seiner einzigartigen Struktur besonders schwer zu unterrichten sei und eine Sonderstellung im Lehrkanon der Schule einnehme. Lediglich Schultze kommt zu einer nüchternen und sachlichen Beurteilung von Problemen und Möglichkeiten für die Geographie als Integrationsfach bzw. in integrierten Lernbereichen.

□ Der Umbruch in der Geographiedidaktik beginnt sich auch in den Didaktiken niederzuschlagen und hinterläßt Zeichen eines sehr stark verunsicherten Selbstverständnisses. Schmidts viel gelesene Didaktik ist dafür ein Beispiel. Über- und Geringschätzung des eigenen Faches wechseln in sehr rascher Folge. Ein weiteres signifikantes Beispiel für den Wandel und die Unsicherheit der Geographiedidaktik sind die kleinen, aber bezeichnenden Veränderungen, die Schmidt an der vierten Auflage der Didaktik (1972) gegenüber der zweiten Auflage (1968) vorgenommen hat, besonders bezüglich der Stellung von Allgemeiner Geographie und Länderkunde.

Zwischenergebnis

Die Geographiedidaktik steht seit 1968 etwa in einer curricular sehr produkti-

ven Phase und erlebte 1970 einen ersten Höhepunkt. Diese Entwicklung war nicht trotz, sondern wegen der fachinternen Verunsicherung möglich. Durch die entschlossene Ausrichtung auf ein prestigestarkes Curriculumkonzept konnten interne Schwierigkeiten zumindest zeitweise zugedeckt werden. Die Umsetzung einer allgemeinen Curriculumtheorie in fachdidaktische Konzeptionen gelang der Geographiedidaktik sehr schnell und auf hohem Niveau.

In den sogenannten „Didaktiken“ wird weiterhin an der Verklammerungsfunktion der Geographie und z. T. auch noch am Gedankengut der Ganzheitspädagogik festgehalten. Der Umbruch in Wissenschaft und Didaktik hat zu starker Verunsicherung geführt.

3.4 Die Reaktion der Geographie auf die Einführung der Gesellschaftslehre

In der öffentlich-politischen Diskussion um die Gesellschaftslehre und ihre Richtlinien spielt die Geographie und ihre Stellung innerhalb des Lernbereichs eine völlig untergeordnete bzw. überhaupt keine Rolle, sie wird gelegentlich mal mit der Geschichte zusammen erwähnt. So verwundert es auch nicht, daß der geographische Anteil ohne Veränderung in die Neufassung übernommen wurde, von Ergänzungen und Weglassungen bei den Literaturhinweisen im unterrichtspraktischen Teil abgesehen.

Während die Geschichte in einer spontan als Reaktion auf die Gesellschaftslehre einsetzenden innerfachlichen Diskussion die Notwendigkeit historischer Bildung für den Lernbereich Gesellschaft/Politik aufzeigte, wurden von den geographischen Fachverbänden bisher kaum überzeugende Gründe für eine angemessene Berücksichtigung der Geographie vorgetragen. Als die Planungen für den Lernbereich bekannt wurden, die Richtlinien aber noch nicht veröffentlicht waren, faßte der Gesamtvorstand des Verbandes Deutscher Schulgeographen am 6./7. 3. 1971 eine sehr knappe Resolution in der – wieder einmal – von „tiefer Sorge“ wegen der „Zurückdrängung des geographischen Unterrichts“ die Rede war und von einem „Aufgehen des Faches in den Fachbereich, „Politik““ aus „fachlichen und jugendpsychologischen Gründen“ gewarnt wurde [127]. Die Gründe, die für eine stärkere Berücksichtigung der Geographie vorgetragen wurden – Zukunftsrelevanz des Stoffes, sozialintegrativer Wert, individuelle Leistungsförderung – konnten nicht überzeugen, weil sie nur behauptet, nicht aber argumentativ vertreten wurden. Später lehnte dann der gleiche Verband die Integration der Geographie in ein neues Einheitsfach Gesellschaftslehre auf allen Stufen ab und forderte sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Sekundarstufe II einen eigenständigen Fachunterricht [128].

Außerhalb der offiziellen Verlautbarungen der geographischen Fachverbände wurden die Rahmenrichtlinien wesentlich substantieller, allerdings auch kontroverser diskutiert. *Ernst* und *Schrader* kommen in ihrer ersten Stellung-

nahme zu einer im ganzen durchaus positiven Beurteilung der Hessischen Rahmenrichtlinien [129]. Sie haben an der Abfassung mitgearbeitet, und die Handschrift von *Ernst* ist ganz deutlich bei den Ausführungen zum Arbeitsschwerpunkt Geographie erkennbar: Die elf Kriterien mit Lernzielcharakter, die den Lernbereich Gesellschaftslehre nach geographischen Aspekten gliedern, decken sich weitgehend mit dem schon 1970 von *Ernst* aufgelisteten Katalog allgemeiner geographische Lernziele. *Schrader* und *Ernst* plädieren dafür, den vorgelegten Rahmen nicht prinzipiell abzulehnen, sondern sinnvoll zu füllen und geographiespezifisch zu ergänzen. Ähnlich argumentiert *Rhode-Jüchtern* [130]. Wie das geschehen könnte, haben dann später *Jüngst*, *Schulze-Göbel* und *Wenzel* aufgezeigt [131]. Sie erklären sich für kritische Mitarbeit im Lernbereich Gesellschaftslehre und für die Zusammenführung einzelner fachlicher Sichtweisen und Methoden. Am Beispiel des Lernfeldes Sozialisation, das meistens der Soziologie zugerechnet wird, führen sie das Zusammenspiel von gesellschaftlichen Lernzielvorgaben und fachgeographischer Behandlung vor, und zwar mit Hilfe des wahrnehmungsgeographischen Ansatzes.

Engelhard begrüßt zwar die Rahmenrichtlinien als notwendigen Versuch, korrespondierender Fächer im Lernbereich Gesellschaft/Politik zusammenzuführen, setzt sich aber sehr kritisch mit den curriculumtheoretischen Grundentscheidungen der Konzeption auseinander [132]. In der Frage der Integration ist er sogar bereit, die Aufhebung der Selbständigkeit der Fächer hinzunehmen unter der Bedingung, daß fachliche Substanzen als Integrationsfaktoren und die ihnen zugehörigen Wissenschaften in ihrem Interaktions- und Spannungsfeld erhalten bleiben. Dies scheint ihm aber in den Rahmenrichtlinien nicht gewährleistet. Außerdem weist er mit Nachdruck auf die noch offenen Probleme der unterrichtspraktischen Realisierung von Integration hin und bemängelt das Defizit an geographischen Problemstellungen bei der unterrichtsbezogenen Ausfüllung des Lehrplans.

Besonders eingehend und kritisch hat sich *Jonas* mit den Rahmenrichtlinien auseinandergesetzt. Er bemängelt vor allen Dingen folgendes [133].

□ Die Zahl der räumlich orientierten Themenstichworte ist zu gering, und viele von ihnen dienen lediglich als Beispiel für soziologisch-sozialkundliche Einsichten. Räumlich Sachzusammenhänge oder räumliche Strukturen werden nicht mehr vermittelt.

□ Welterschließung wird auf die direkte Umwelt der Schüler reduziert. Das führt zu einer unzulässigen europazentrischen Verengung.

□ Aus allen möglichen Sachzusammenhängen werden Themenstichworte herausgerissen („Steinbruchtheorie“), die dann lediglich die materiale Basis einer auf Interessenskonflikte orientierten Sozialkunde bilden.

Jonas' Kritik ist in vielen Punkten zuzustimmen. Sie muß aber, und das soll im folgenden geschehen, in einen neuen Begründungszusammenhang gestellt werden.

Die Forderung nach mehr geographischen Inhalten und Zielen in den Richtlinien mag berechtigt, zumindest disziplinstrategisch verständlich sein,

sie ist aber nicht kritikfest zu begründen. Wer soll nach welchem Maßstab darüber entscheiden, wie groß der Anteil der beteiligten Fächer am integrativen Lernbereich Gesellschaftslehre rein quantitativ sein soll? Es gibt dafür weder Instanzen noch allgemein anerkannte Kriterien. Die Integrationsmitte, auf die hin alles ausgerichtet werden soll, das oberste Lernziel „Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung“ also, vermag dies nicht zu leisten. Es ist auf so hohem Abstraktionsniveau formuliert, daß es eine Vielzahl an „Deduktionen“ zuläßt, sowohl was Unterrichtsziele als auch -inhalte betrifft. Es sind bei gleicher oberster Zielsetzung ganz andere in sich stringente Lehrpläne denkbar, auch solche mit mehr – oder weniger – geographischer Substanz. Das gleiche gilt für Jonas' Vorwurf der „Soziologisierung“ der Richtlinien. Natürlich wäre theoretisch auch mehr „Geographiesierung“ oder „Historisierung“ möglich. Die oberste Zielsetzung verhält sich für diese didaktischen Sachfragen indifferent, und das ist eine prinzipielle Schwäche des angewandten Lehrplanverfahrens. Hinzu kommt, daß in den Ausführungen zum Arbeitsschwerpunkt Geographie bzw. zum geographischen Aspekt die Möglichkeiten der Geographie durchaus gesehen wurden. So kann beispielsweise die Grundeinsicht, daß sich unser Dasein im Raum vollzieht und deshalb Selbst- und Mitbestimmung im Sinne einer produktiven Gestaltung der gesellschaftlichen Realität nicht ohne angemessene „Bewältigung des Räumlichen“ denkbar ist, einer breiten Zustimmung gewiß sein. Wenn weiterhin der Raum als „Verfügungsraum für soziale Gruppen“ betrachtet und in Funktion, Struktur, Genese und Dynamik als eine Gefügeeinheit gesellschaftlichen Handelns und Verhaltens definiert wird, dann ist das auch fachwissenschaftlich vertretbar. Die erklärte Absicht, die Menschen in ihrer Raumgebundenheit und raumwirksamen Dynamik und Mobilität zum Gegenstand unterrichtlicher Arbeit zu machen und dem Schüler ein Instrumentarium zur Erschließung seiner räumlichen Umwelt zu liefern, entspricht durchaus geographiedidaktischer Intention. Als eigener Standort, den es zu erkunden gilt, als Entfernung, die überwunden werden muß, als Raum anderer sozialer Gruppen sowie als begrenzte Dimension wird dem Raum große Relevanz für den Schüler zuerkannt. Die unterrichtsbezogene Ausfüllung des Lehrplans bleibt dann allerdings weit hinter dem zurück, was hier in der Einleitung versprochen wird.

Auch Jonas' Bedenken gegen die sogenannte „Steinbruchtheorie“ sind nicht von der Hand zu weisen, sie können noch verstärkt und pointiert werden. Wenn Inhalte nur noch dazu da sind, um Lernziele einzulösen und keinerlei eigene Bedeutung mehr haben, dann ist grundsätzliche Skepsis geboten, weil die Inhalte im Prozeß der geistigen Aneignung ja nicht nur mit ihrer formalen Kraft wirken. Außerdem bleiben die Auswahlkriterien im Verborgenen. Wenn z. B. im Lernfeld „Öffentliche Aufgaben“ unter dem Lernzielschwerpunkt „Unterprivilegierung in der Industriegesellschaft“ als Themenschlüsselwort auch „Naherholungsräume“ genannt wird, dann mag das eine mögliche „Ableitung“ sein, aber sie ist mit Sicherheit nicht die einzige. Die im Lernzielschwerpunkt formulierten Ziele ließen sich an vielen anderen Themen

auch erarbeiten, wahrscheinlich sogar besser, oder umgekehrt: zu dem Themenstichwort „Naherholungsräume“ ließen sich leicht ganz andere Lernziele formulieren, d. h.: Der Bedingungszusammenhang zwischen oberstem Lernziel – Lernzielzusammenhang – Lernzielschwerpunkt – Themenstichwort ist nicht auszumachen, und das bedeutet, daß Lernziele und Inhalte austauschbar werden. Auch das ist ein struktureller Mangel der Rahmenrichtlinien.

Bei all den Einwänden tritt deutlich hervor, was *Meyer* einmal das „unge löste Deduktionsproblem“ genannt hat [134]. Es gibt zur Zeit noch keine schlüssigen, kritikfesten Verfahren und Instrumente zur Ableitung von Lernzielen aus übergeordneten Setzungen. Auch Operationalisierungsstrategien können zwischen allgemeinen Erziehungszielen und konkreten Feinlernzielen auf unterster Abstraktionsstufe keinen kontrollierbaren Zusammenhang nachweisen. Insofern sind *Jonas'* Einwände sicherlich berechtigt. Nur müßte er, schon um nicht in Verdacht zu geraten, seine Argumentation sei von reinen Fachinteressen geleitet, einen Schritt weiter gehen und seine Kritik eine Schicht tiefer ansetzen: er müßte die curriculumtheoretische Entscheidung für das auf *Robinson* zurückgehende Konzept – Ausrichtung auf allgemeine, gesetzte Verhaltensziele – diskutieren und in Frage stellen. Und da beginnt das Dilemma: Die Rahmenrichtlinien sind nach dem gleichen Curriculummodell aufgebaut, dem sich auch die Geographiedidaktik verpflichtet fühlt. Sie gehen konsequent von einem obersten gesetzten Lernziel aus und richten alle Teilziele, Inhalte und Methoden nach ihnen aus. Die Fächer kommen erst auf der Ebene der Feinlernziele bzw. Inhalte zu Wort und leisten ihre Beiträge zum Erreichen bestimmter übergeordneter Qualifikation, so wie es im *Robinson*-schen Konzept vorgesehen ist. Für v. *Hentig* sind die Rahmenrichtlinien ein Beispiel dafür, was das Prinzip der entschlossenen „Auswahl und Ausrichtung der Inhalte auf allgemeine Lernziele hin ... praktisch zu leisten vermag“ [135].

Die Deduktionsproblematik scheint den Verfassern des NRW-Rahmenlehrplans durchaus bewußt gewesen zu sein. In der Einleitung wird darauf hingewiesen, daß es eine alle Menschen verbindende Grundüberzeugung und eine umfassende Gesellschaftsanalyse mit hohem Verbindlichkeitsgrad beim gegenwärtigen Stand der Wissenschaft nicht gebe und deshalb von Setzungen ausgegangen werden müsse. Aber davon wird das Problem nicht eigentlich berührt. Selbst wenn es eine detaillierte Gesellschaftsanalyse gäbe und ein allgemeiner gesellschaftlicher Konsens konstatiert werden könnte, wäre das Deduktionsproblem noch immer nicht gelöst. So wird dann auch in der Einleitung konsequenterweise von begründeter bzw. informierter Willkürlichkeit gesprochen und zugegeben, daß der Lehrplan nicht allen Forderungen moderner Curriculumtheorie gerecht wird. *Jeismann* und *Kosthorst* rücken den NRW-Rahmenlehrplan sogar in die Nähe normativer Didaktik: in einer „Diktatur gesetzter Lernzielketten“ werde Didaktik als „Fortsetzung der Politik mit pädagogischen Mitteln“ betrieben [136].

Die Rahmenrichtlinien, so kann zusammengefaßt werden, legten alle Mög-

lichkeiten und Schwächen einer Curriculumkonzeption bloß, die bis dahin auch von der Geographiedidaktik favorisiert worden war. Seitdem scheint die Neigung zu mehr facheigener Curriculararbeit zu wachsen. Ein eindrucksvoller Beleg für die Skepsis, die der Gesellschaftslehre weiterhin entgegengebracht wird, ist eine Befragung zu den Reformvorstellungen von 400 Schul- und Hochschulgeographen aus dem Jahre 1975 [137]. Jede Integration wird von der überwältigenden Mehrheit der Befragten entschieden abgelehnt zugunsten einer Eigenständigkeit von Erdkunde, Geschichte und Politik. Ob es dabei auch regionale Disparitäten zwischen den verschiedenen „Bildungslandschaften“ der Bundesrepublik gibt, konnte bei der Befragung leider nicht erfaßt werden. *Jonas'* „Fragen an die hessischen Geographen zur Gesellschaftslehre“ lassen dies lediglich vermuten.

Mit der verstärkten Orientierung an das Fachwissen treten aber, und das ist für unsere Fragestellung aufschlußreich, auch die alten Probleme, die in der ersten Lernzieleuphorie zugedeckt bzw. heruntergespielt worden waren, wieder stärker in Erscheinung. Es wird von endlosen Grundsatzdebatten in den Fachausschüssen der Geographie berichtet, in denen die traditionellen Fragen zur Diskussion stehen: es geht um die Rolle von Länderkunde und allgemeiner Geographie, von Sozial- und Physiogeographie sowie um Fragen integrativer problemorientierter Projektarbeit [138]. Auf Tagungen gibt es erneut Schwierigkeiten bei der „Bestimmung des spezifischen Ansatzes der Schulgeographie“ [139], und auch bei der Arbeit innerhalb des Raumwissenschaftlichen Curriculum-Forschungsprojekts (RCFP) treten „Kontroversen über die grundsätzlichen theoretischen und didaktischen Positionen“ zutage [140].

Auch die Länderkunde wird offensichtlich weiterhin sehr kontrovers beurteilt, wie die oben genannte Befragung von *Jungfer, H.* zeigt. Ab 1973 erscheinen wieder mehr länderkundlich orientierte didaktische Veröffentlichungen, z. T. allerdings mit erheblicher zeitlicher Verzögerung. Die Tatsache, daß ein schon im Herbst 1971 abgeschlossenes Manuskript über länderkundlich orientierten Unterricht erst im Frühjahr 1974 in der Geographischen Rundschau gedruckt wurde, ist in diesem Zusammenhang sicherlich erwähnenswert [141].

Die vielen nicht ausdiskutierten Fragen erschweren die Situation der Schulgeographie in der Auseinandersetzung mit den sozialwissenschaftlichen Fächern, deren Vertreter häufig über ein umfangreiches disziplintheoretisches Wissen oder zumindest Vokabular verfügen. Von der Universitätsgeographie ist zur Zeit nach *Jonas'* Meinung diesbezüglich kaum Hilfe zu erwarten. In einer bitteren Anklage hat er ihr vorgeworfen, sie verharre in Schweigen und entwickle, im Gegensatz zur Geschichte z. B., keinerlei Aktivitäten in Bezug auf eine gezielte Öffentlichkeitsarbeit. Auch *Rhode-Jüchtern* beklagt, daß Aufdeckung und Begründung von Leistungsfähigkeit und Selbstverständnis der Geographie fast völlig fehlen [142]. Und darin besteht sicherlich ein wichtiger Unterschied zur Auseinandersetzung um die Gemeinschaftskunde: Die Gründe für die Schwierigkeiten und Probleme der Geographie werden nicht so sehr

außerdisziplinär, sondern fachintern gesucht, die Klage wird zur *Aufforderung* an die eigene Disziplin [143].

Zwischenergebnis

Die Reaktion der Geographie auf die Gesellschaftslehre war nicht so **positiv** und nicht so einheitlich wie 1960 auf die Gemeinschaftskunde und nicht so lebhaft wie bei den Partnerfächern und in der Öffentlichkeit. Die **Geographie-**didaktik wurde durch die Rahmenrichtlinien mit den Möglichkeiten und Schwächen eines Curriculumkonzeptes konfrontiert, das sie bis dahin auch vorwiegend vertreten hatte. Seitdem ist in der geographiedidaktischen **Diskus-**sion eine Hinwendung zu verstärkter Fachorientierung zu beobachten. **Da-**durch rücken nicht ausdiskutierte fachdidaktische Probleme wieder stärker ins Blickfeld.

4 Zur Standortbestimmung der Didaktik der Geographie im Lernbereich Gesellschaft/Politik

4.1 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

Es soll zunächst versucht werden, die Zwischenergebnisse zu einem Resümee zusammenzufassen, um dann anschließend die Erkenntnisgewinne und Erfahrungen einzubringen in einen Versuch, Entwicklungsspielräume des Faches Geographie innerhalb des Lernbereichs Gesellschaft/Politik zu artikulieren.

Folgende Ergebnisse sind für unsere Überlegungen wichtig:

□ Die Analyse hat deutlich gemacht, daß die Integration mehrerer Fächer zu Lernbereichen mehr ist als eine vorübergehende, modische Erscheinung und Gemeinschaftskunde sowie Gesellschaftslehre keine Zufallsprodukte sind. Bestrebungen, den traditionellen Fächerkanon in Frage zu stellen und der veränderten Wirklichkeit anzupassen, hat es in der jüngeren Schulgeschichte immer wieder gegeben. Daß sie zu bestimmten Zeiten besonders intensiv angestellt werden, ist nicht zufällig. Reformbereitschaft stellt sich in der Regel dann ein, wenn tradierte Normen und Handlungsmaximen nicht mehr unbedingte Gültigkeit beanspruchen können. So haben der Reformeifer der Gegenwart und die Bemühungen der dreißiger Jahre sicherlich eins gemeinsam: ein ausgeprägtes Bewußtsein von der Notwendigkeit einer Schulreform und die Bereitschaft, traditionelle Fächer in bezug auf ihre Bildungswirksamkeit radikal in Frage zu stellen. Die zur Zeit auf breiter Ebene diskutierte Curriculumrevision hat diese Bereitschaft weiterhin verstärkt. Die gegenwärtigen Bestrebungen, korrespondierende Wissenschaften im schulischen Bereich zu größeren Einheiten zusammenzuführen, sind ein Versuch der Didaktik, trotz des Theorie-defizits bezüglich des Integrationsproblems produktiv auf die zunehmende Ausuferung und Differenzierung der Wissenschaft zu antworten.

Diesen Integrationsbemühungen bereitet das Fächersystem mit seinem traditionellen Lehrkanon und seinen historisch gewordenen Grenzen Schwierigkeiten. Sie reichen von der Lehrerausbildung über curriculare und methodische Probleme bis zu Fragen der stundenplantechnischen Organisation. Gut gemeinte Bemühungen scheitern bei der unterrichtspraktischen Realisierung häufig an schulorganisatorischen Schwierigkeiten. Darüber hinaus ist auch das Bewußtsein vieler Lehrer und der sie vertretenden Fachverbände durch Fachdenken geprägt, so daß bei allen Integrationsversuchen sofort ein Verteilungskampf um Anteile und Positionen einsetzt. Davon zu unterscheiden sind die sachlich begründeten Forderungen nach Erhaltung der Fachsubstanzen als Integrationsfaktoren, wenngleich auch bei diesen Forderungen eine Vermischung der Interessen nicht immer ganz auszuschließen ist. Bei der Ausein-

andersetzung um bestimmte Positionen in der Schule ist das Ansehen des Faches in der Öffentlichkeit von großer Bedeutung. Hier liegt eine große Verantwortung bei den Fachorganisationen und -verbänden.

□ Die Einführung von Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre ist zunächst einmal vor ihrem konkreten zeitgeschichtlichen Hintergrund zu sehen und nicht von ihm zu lösen. Andererseits ist die Intensivierung der politischen Bildung und die Aufwertung des gesellschaftlich-politischen Lernbereichs keine temporäre Erscheinung, sondern Bestandteil einer Entwicklung, die durch den schnellen Ausbau und die zunehmende gesellschaftliche und wissenschaftliche Anerkennung der Sozialwissenschaften gekennzeichnet ist. So wie die Naturwissenschaften in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Einlaß in die Schule verlangten und fanden, so tun dies in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Sozialwissenschaften. Sie stellen das traditionelle Fächergefüge in Frage und haben wegen ihrer umwelterschließenden Potenz und Motivationskraft schon heute zentrale Bedeutung für eine Schule, die zum Verhalten in einer immer komplizierter werdenden Gesellschaft ausstatten will. Es ist nicht damit zu rechnen, daß die sozialwissenschaftlichen Fächer in Zukunft an Relevanz verlieren werden, eher das Gegenteil ist zu erwarten.

□ Die Geographie hat sich lange als außergewöhnliche Brückendisziplin mit Sondermethodologie vorgestellt und tut dies in der Regel auch noch heute; „Integrationsfach“, „assoziierende Wissenschaft“, „überfachliche Struktur“ sind die wichtigsten Leitbegriffe dieses Selbstverständnisses. Ihre Stellung in Öffentlichkeit und Schule empfindet sie selbst als unbefriedigend, sie glaubt sich permanent in Bedrängnis und zurückgedrängt und mußte in der Tat traditionell starke Positionen aufgeben, z. B. in der Grundschule durch die Entwicklung von der Heimatkunde zum Sachunterricht. Die vermeintlich unverschuldete und ungerechtfertigte Geringschätzung in Öffentlichkeit und Schule wurde immer wieder beklagt und verunsicherte das Selbstverständnis der Disziplin. Diese Verunsicherung führte dazu, daß besonders die Schulgeographie häufig kurzfristige disziplinstrategische Perspektiven favorisierte. Sie war durch die Bereitschaft und Fähigkeit gekennzeichnet, neue Tendenzen und Entwicklungen in der allgemeindidaktischen Diskussion schnell zu erkennen und für sich aufzuarbeiten. Sie stellte sich schnell auf neue Situationen ein und auch wieder um, wenn es nötig wurde, ohne die damit verbundenen fachinternen wissenschaftstheoretischen Probleme eingehend zu diskutieren. Häufig ist sogar ein ausgeprägtes Unbehagen an theoretischen Erörterungen und eine gewisse Scheu vor disziplinpolitisch notwendigen Entscheidungen zu beobachten.

Wenn man nach Bedingungszusammenhängen zwischen den einzelnen Befunden fragt, dann wird folgendes deutlich: Die schnelle Rezeption aktueller allgemeindidaktischer Konzeptionen ist im Zusammenhang zu sehen mit der Erschütterung des Selbstverständnisses der Geographie als Wissenschaft und Fach. Die nach außen gewendeten Reflexionen und curriculumtheoretischen Bemühungen boten die Möglichkeit, sich von der Erörterung disziplintheore-

tischer Probleme und dem Austragen fachinterner Konflikte zu beurlauben. Auch zwischen der immer wiederholten Feststellung, die Geographie sie wegen ihres Beheimatetseins in zwei Wissenschaftsbereichen einzigartig unter den Wissenschaften und ihr gebühre deshalb eine Sonderstellung in der Schule auf der einen und der Ratlosigkeit bzw. Abwertung in Öffentlichkeit und Schule auf der anderen Seite besteht ein enger Zusammenhang.

Auf Grund der ermittelten Befunde können jetzt folgende Erkenntnisgewinne für die am Lernbereich Gesellschaft/Politik beteiligten Fächer gesichert werden:

Die einzelnen Disziplinen müssen sich darauf einstellen, mit anderen zu größeren Einheiten zusammengefaßt zu werden und mit ihnen gemeinsam ein bestimmtes Lernfeld curricular auszulegen. Bereitschaft und Fähigkeit zur Integration und Kooperation werden damit in zunehmendem Maße wichtig und mit darüber entscheiden, welcher Stellenwert einer Disziplin in einem Fächerverbund zuerkannt wird. Im Lernbereich Gesellschaft/Politik sind insbesondere Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit den prestigestarken sozialwissenschaftlichen Partnerfächern von Bedeutung.

Darüber hinaus müssen die einzelnen Disziplinen davon ausgehen, durch die gesellschaftliche Entwicklung dauernd in Frage gestellt zu werden. Sie sind gezwungen, ihren fachspezifischen Beitrag zur Bildung auszuweisen und argumentativ zu vertreten. Das wiederum erfordert permanente wissenschaftstheoretische Reflexion und Bereitschaft zu disziplinitisch notwendigen Entscheidungen. Sie in der Öffentlichkeit plausibel und überzeugend zu vertreten ist eine wichtige Aufgabe der Fachverbände und Fachzeitschriften.

Wenn jetzt diese Befunde zusammen mit den Erfahrungen, die speziell die Geographie in der Auseinandersetzung um Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre machen konnte bzw. mußte, in den Blick genommen werden, dann lassen sich daraus Erkenntnisse von disziplintheoretisch und -politisch großer Relevanz gewinnen. Diese sollen in den folgenden Kapiteln mit Argumenten aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik zusammengeführt und erörtert werden. Dabei ist folgendes zu bedenken:

Die Konsequenzen, die aus der Untersuchung gezogen werden, sind sicherlich nicht die einzig möglichen, wohl aber die für den Aufbau einer Didaktik der Geographie im Lernbereich Gesellschaft/Politik zunächst wichtigsten, weil sie den Rahmen abstecken. In diesem Zusammenhang muß noch einmal an die Zielsetzung der Arbeit erinnert werden. Die folgenden Ausführungen nehmen also keineswegs für sich in Anspruch, für nicht ausdiskutierte disziplintheoretische Probleme fertige Lösungen anbieten zu wollen, sondern verstehen sich als zu überprüfende Überlegungen zum Aufbau einer Didaktik der Geographie im Lernbereich Gesellschaft/Politik, gewonnen aus disziplinhistorischen Erfahrungen und wissenschaftstheoretischen Erkenntnisbeständen. Sie wollen durch klare Entscheidungen zu einer kritisch-konstruktiven Diskussion auffordern und zugleich zur Klärung beitragen.

Die Dignität der angestellten Überlegungen kann nicht an dem Grad der

Zustimmung, die sie finden, gemessen werden, sondern lediglich an ihrer logischen Stringenz angesichts der genannten disziplingeschichtlichen und wissenschaftstheoretischen Kriterien. Daß in einer Disziplin mehrere Forschungsansätze nebeneinander existieren, ist nicht so außergewöhnlich und geographiespezifisch, wie es manchmal den Anschein hat, wenngleich zugegeben werden muß, daß sie in der Geographie z. T. ungewöhnlich weit auseinander liegen. Deshalb ist ein allgemeiner Konsensus über den theoretischen Standort der Geographie als Wissenschaft zur Zeit und auch auf lange Sicht hin nicht erreichbar. Und da sich in jeder Disziplin aufgrund einer bestimmten Entwicklungsdynamik Begriffsinhalte, Problemstellungen und Verfahrensweisen wandeln, versteht es sich von selbst, daß Standortbestimmungen zeitgebunden sind, wobei ihre „Halbwertszeiten“ durch die schnelle Entwicklung der Wissenschaften immer kürzer werden. Daß sie dennoch notwendig sind, soll später begründet werden.

Mit den oben aufgeführten Einschränkungen können jetzt folgende drei Thesen aufgestellt werden:

- ☐ Die Geographie sollte ihre traditionelle Theoriescheue aufgeben und unmißverständlich und plausibel darlegen, wo sie ihren Platz in der Schule sieht.
- ☐ Die Geographie sollte im schulischen Bereich ihre Bereitschaft und Fähigkeit zur Integration nachweisen und ihren Anspruch auf Sonderstellung als Brückenfach aufgeben.
- ☐ Die Geographie sollte im Lernbereich Gesellschaft/Politik sich eindeutig für eine sozialwissenschaftlich orientierte Geographie des Menschen als Bezugsdisziplin erklären.

Diese drei Thesen sollen in den drei folgenden Kapiteln argumentativ vertreten werden. Dabei sind den aus der Untersuchung gewonnenen Argumenten weitere hinzuzufügen.

4.2 Die Notwendigkeit wissenschaftstheoretischer Reflexion

„Methodische Ausführungen sind im Grunde persönliche Bekenntnisse.“ *Schmitthenners* häufig zitiertes Bekenntnis ist Ausdruck eines oft zu beobachtenden Unbehagens vieler Geographen an grundsätzlichen methodologischen Analysen. Sie werden entweder als unfruchtbar bezeichnet und kraß abgelehnt oder als „persönliche Bekenntnisse“ eines einzelnen unbeteiligt zur Kenntnis genommen, nicht aber als notwendiger Teil der Forschungspraxis einer Disziplin angesehen. Dadurch ist in der Deutschen Geographie, z. B. im Vergleich zur angelsächsischen, ein Theoriedefizit entstanden. *Bartels* nennt dafür folgende Gründe [144]:

- das Fehlen eines zentralen Forums, eines interuniversitären methodologischen Austauschorgans
- das Gefühl mangelhafter Schulung in wissenschaftstheoretischen Fragen

- die Erfahrungen des unbefriedigenden Verlaufs früherer Methodendiskussionen
- die scheinbare Sicherheit des nach langem Kampf errungenen Fundaments der Länderkunde
- die Bevorzugung positiver Forschung und konkreter Forschungsverfahren und -ansätze
- die traditionelle geisteswissenschaftliche Bildung der deutschen Intelligentschicht.

Ein weiterer Grund, auf den *Schaeffer* schon 1953 aufmerksam gemacht hat, ist zu ergänzen [145]. Das Eindringen theorieabstinenter Haltungen in die Geographie hängt zusammen mit dem von der Disziplin selbst vertretenen Argument der Einzigartigkeit. Dahinter stand oft, unausgesprochen zwar, aber implizit der Gedanke, daß für das Einzigartige keine Gesetzmäßigkeiten und Theorien gelten, bestenfalls „Verständnis“ und „Einfühlungsvermögen“. Der im Vergleich mit anderen Wissenschaften langsame Fortschritt in der Geographie ist nach *Schaeffer* auch darauf zurückzuführen. „Ein Teil dieser Verzögerung ist wohl diesem unrealistischen Ehrgeiz zu verdanken, der genährt wird von dem unklaren Gedanken an eine einzig integrierende Wissenschaft mit einer einzigartigen, ureigenen Methodologie“ [146].

Für den schulischen Bereich kommt noch folgendes hinzu: Die Geographie hat sich, zumindest im Grundschulbereich, lange mit der wissenschaftsabstinenten, ganzheitlich-gemüthaften Heimatkunde weitgehend identifiziert. Dadurch konnte sie ihre traditionell zentrale Stellung im Grundschulunterricht erlangen: Von den 1921 von *Haenisch* für Preußen erlassenen „Richtlinien zur Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule“ über den auf Gemütsbildung und Heimatliebe ausgerichteten Heimatkundeunterricht des Dritten Reiches bis in die ersten zwei Jahrzehnte der Nachkriegszeit, in denen man an die Tradition der zwanziger Jahre anknüpfte und sie weiterentwickelte. Erst die zu Ende der sechziger Jahre verstärkten Bemühungen um eine Reform der Grundschule, die im Oktober 1969 im Frankfurter Grundschulkongreß einen Höhepunkt hatten, beendeten die Vormachtstellung der Geographie und lösten die Heimatkunde durch einen mehr wissenschaftsorientierten Sachunterricht ab. Aber nicht nur in dem in der Tradition *Sprangers* stehenden Heimatkundeunterricht wurde den gemüts-, willens- und gesinnungsbildenden Kräften der Geographie größere Bedeutung zugemessen als den Möglichkeiten zur intellektuellen Schulung, sondern auch in den anderen Schulstufen, und zwar besonders von den Fachvertretern selbst. Daß eine durch eine Überbetonung des affektiv-emotionalen Bereichs gekennzeichnete Haltung zum eigenen Fach nicht die beste Motivation für permanente theoretisch-methodologische Besinnung darstellt, versteht sich von selbst.

Wenn im folgenden dafür plädiert und argumentiert wird, diese traditionelle Theoriescheue aufzugeben, dann soll damit nicht einem Narzißmus das

Wort geredet werden, der aufgrund permanenter Selbstbespiegelung konkrete Forschungs- bzw. Curriculararbeit vernachlässigt. Den Bemühungen um disziplintheoretische Probleme soll lediglich der ihnen gebührende Rang im geographischen Lehr- und Forschungsalltag eingeräumt werden. Da Wissenschaftstheorie ein unverzichtbarer Bestandteil des Wissenschaftsgeschehens ist, kommt es darauf an, „daß die wissenschaftstheoretischen Reflexionen nicht im Zustand von Gelegenheitsleistungen bleiben, sondern in ihrer Notwendigkeit, ihrem Zusammenhang und ihren Konsequenzen bewußt werden“. Wichtig ist dabei, die Diskussion „vor allem erst zu zivilisieren, da sie häufig noch mit persönlicher Animosität geführt wird“ [147].

Im ersten Teil wird dargelegt, weshalb die Geographie sich eindeutig und wissenschaftstheoretisch vertretbar zu Leistungsfähigkeit und Selbstverständnis des Faches äußern muß. Es wird also zunächst formal argumentiert, die konkrete inhaltliche Füllung dieser Selbstinterpretation soll dann anschließend diskutiert werden.

Die Gründe für die Notwendigkeit wissenschaftstheoretischer Reflexion kann man so zusammenfassen:

a) Disziplinpolitische Gründe

Die jüngere Geschichte der Geographie ist gekennzeichnet durch eine Kette von für die Disziplin nicht sehr schmeichelhaften Mißdeutungen. Sie häufen sich, wie wir festgestellt haben, wenn mehrere Disziplinen gezwungen werden, sich ein Aufgabenfeld, z. B. Gesellschaft/Politik, zu teilen und dadurch zu Konkurrenten werden. Als einen Grund für Mißverständnisse und Geringschätzung bei den Partnerfächern haben wir das Unvermögen bzw. die Scheu erkannt, sich selbst und seine Aufgabenstellung wissenschaftlich haltbar und für andere plausibel darzustellen. Auch die Gleichgültigkeit, mit der die Öffentlichkeit auf die Anliegen der Geographie reagiert, ist weitgehend dadurch zu erklären. Wenn Wissenschaften in der Gesellschaft Anerkennung finden wollen, dann müssen sie sich genauso um die Darstellung ihres Stellenwertes bemühen wie um die Vorlage relevanter Arbeitsergebnisse. Das setzt eine disziplintheoretische Standortbestimmung voraus, die von anderen auch verstanden und akzeptiert wird.

Insofern ist *Bartels'* Resümee, daß die „häufig berufene Krise der Geographie vielfach und primär eine ‚Malaise‘ speziell ihrer wissenschaftstheoretischen Deutung“ ist, zuzustimmen [148]. Schwer verständliche Selbstinterpretationen als Folge wissenschaftstheoretischer Defizite sind nicht nur innerdisziplinäre Angelegenheiten. Sie haben große disziplinpolitische Bedeutung, besonders in einer Zeit, in der die Theoriebildung überall in den Vordergrund des methodischen Interesses rückt. Einzeldisziplinen müssen sich um die Rezeption der jeweils verfügbaren wissenschaftstheoretischen Einsichten bemühen und es sich gefallen lassen, vor dem Hintergrund anerkannter Erkenntnissysteme metawissenschaftlich diskutiert zu werden.

Dies betrifft zunächst und vor allen Dingen die formal-methodische Seite

einer Disziplin, die Art der Erkenntnisgewinnung, die Forschungslogik also [149]. Sie ist bei aller Verschiedenheit der Weltperspektive in den einzelnen Disziplinen nicht formal gleich, aber ähnlich und dadurch überdisziplinär diskutierbar. Für die Geographie bedeutet das z. B., daß die in den Selbstdefinitionen auftauchenden methodologischen Begriffe wie Analyse, Synthese, Zusammenschau, Beschreibung, Erklärung, Deutung usw. nicht nur innergeographisch, sondern auch auf breiterer Ebene erörtert werden müssen und auch einheitlich erörtert werden können.

In diesem Bereich wird sich noch relativ leicht ein Konsensus über einen verbindlichen Diskussionsrahmen herstellen lassen. Wesentlich schwieriger ist das bei der inhaltlich-gegenständlichen Seite, d. h. bei Fragen folgender Art: Was ist das spezifische Objekt der jeweiligen Disziplin? Gibt es überhaupt die Domäne für eine Wissenschaft? Welche Bedeutung haben Subdisziplinen mit bestimmten Aufgabenfeldern und Gegenstandsbereichen? Welche Objekte sollen bevorzugt Gegenstand der Forschung sein? Solche und ähnliche Fragen können mit rein logischen Argumenten kaum noch gelöst werden. Hier spielen Wertentscheidungen hinein, die unter anderem auch durch wissenschaftssoziologische Aspekte und das Relevanzempfinden einer Zeit mitgeprägt werden.

Diese Überlegungen zum wissenschaftstheoretischen Standort sind für die Geographie besonders relevant, weil sie als wissenschaftliche Disziplin durch eine Pluralität an durchaus verschiedenen Forschungsperspektiven und Gegenstandsfeldern gekennzeichnet ist. *Bartels* geht bei seinen Bemühungen um eine Neuorientierung der Anthropogeographie von der „Heterogenität der interessierenden Problemkreise wie auch Methoden“ und der „Erwartung mehrschichtigen Aufbaus, konglomerativen Charakters und damit einer allenfalls pluralistisch möglichen Abgrenzung des gegenwärtigen Tätigkeitsbereiches“ aus. Er sieht sich darin durch die vielen älteren und jüngeren Selbstdefinitionen bestärkt, die nach seiner Meinung darunter leiden, daß sie von einem „Idealbild des Faches ausgehen und von diesem Angelpunkt aus die Pluralität der faktisch gegebenen Ansätze zu ordnen versuchen“ und sich dann Wertungen über ‚echte‘ und ‚verfehlte‘ Ansätze zutrauen. Besonders hemmend für eine Positionsbestimmung der Geographie wirke sich „die wenig zeitgerechte Voraussetzung der einen Geographie aus mit ihrer impliziten Forderung, das Fach durch eine übergreifende Gesamtheorie zu kennzeichnen“ [150]. Es ist in der Tat zu fragen, ob es zur Zeit sinnvoll ist, alle disziplintheoretischen Bemühungen auf die Entwicklung einer Gesamtheorie der Geographie zu richten, wo noch nicht einmal Einmütigkeit darüber besteht, ob sie überhaupt ein eigenes Forschungsobjekt besitzt oder lediglich Methode ist [151]. Das bedeutet aber nicht, daß deshalb auf wissenschaftstheoretische Reflexion verzichtet werden kann, im Gegenteil: der Methodenpluralismus und die kontroversen Auffassungen über Gegenstände der Geographie fordern sie in besonderem Maße, geradezu aus innerer Notwendigkeit.

Nun kann man die Vielseitigkeit und die umfassende Weite des Interessen-

horizontes durchaus als besonderen Reiz der Geographie darstellen, und so ist es ja auch in der Regel geschehen. Zu fragen ist nur, ob die aus diesem Selbstverständnis entspringenden Gefahren immer genügend bedacht worden sind, besonders bezüglich ihrer Wirkung auf Nichtgeographen. Wenn z. B. *Manshard* empfiehlt, bei Bewerbungen in der internationalen Wissenschaftsorganisation der UNESCO nicht Geograph, sondern Humanökologe als Beruf anzugeben, weil die „für viele Außenstehende unübersichtlich diffuse Vielfältigkeit der vielen Teilbereiche unseres Faches“ Mißtrauen gegen die Geographie erzeugt habe [152], oder wenn, wie *Pfeifer* berichtet, in der Bundesrepublik die Öffentlichkeit Geographen im Dienste an ihren Aufgaben kaum fordert und verwendet [153], dann wird darin deutlich, daß die Geographie mit ihrem Methoden- und Aufgabenpluralismus im direkten gesellschaftlichen Verwertungsprozeß von Wissenschaft kein großes Ansehen genießt, ganz anders als z. B. in den Niederlanden, wo über 50 % der Geographiestudenten als Berufsgeographen eine Tätigkeit finden [154].

Im Bildungsbereich ist, wie wir gesehen haben, die Situation ähnlich: Die Geographie fühlt sich zunehmend zurückgedrängt; befragte Studenten setzen sie an die Spitze der Fächer, die aus dem Fächerkanon der Schule gestrichen werden könnten [155], sie wird als anspruchloses Lern- und Fleißfach abgetan, gekennzeichnet durch innere Unsicherheit, Unklarheit und Mangel an Denkdisziplin [156]; bei namhaften Erziehungswissenschaftlern erscheint das Fach überhaupt nicht oder völlig entstellt. *Völkel* hat dies ausführlich dargestellt. Wenn er es allerdings ausdrücklich ablehnt, bei der Frage nach der Bildungsbedeutung der Geographie die Fachwissenschaft oder eine Bildungstheorie oder eine andere Konzeption zum Ausgang der Überlegungen zu machen und statt dessen versucht, „die in der Geographie wirksamen Bildungswerte gewissermaßen a priori zu bestimmen“ und mit einer „solchen Vorwegnahme des Ergebnisses eine Art Intuition“ für sich in Anspruch nimmt, dann liefert er damit ein geradezu klassisches Beispiel für ein gebrochenes Verhältnis zur Theoriebildung [157].

Selbst im eigenen Lager findet die Geographie nicht nur lobende Anerkennung, sondern auch eigenartig zwiespältige Meinungen, die zwischen übertriebener Gering- und überschwenglicher Hochschätzung schwanken. So sieht *Schmidt*, ein viel gelesener Geographiedidaktiker, bei seinem Fach auf der einen Seite einen „Hang zur Unexaktheit, zum Ungefähr und In-etwa, die Gefahr des Über-die-Dinge-Weghuschens, des Nur-eben-Antippens, des Überall-etwas-bescheid-wissens, aber des selten genau und gründlich und klar durchdachten Bescheidwissens, diese Gefahr ist in der Erdkunde besonders vorhanden“. Auf der anderen Seite traut er dem gleichen Fach ein Qualifizierungspotential zu, das den gesamten formalen Bildungsbereich der Schule abzudecken in der Lage wäre: an dem geographisch-erdkundlichen Denken sollen die Schüler erdräumlich-topographisches, analytisches, synthetisches, systematisches, vergleichendes, induktives oder generalisierendes, deduktives, typisierendes und abstrahierendes, finales, genetisches, funktionales und individuali-

sierendes Denken lernen können [158]. „Überladung des Faches, zu große Worte bei der Formulierung unserer Ziele einerseits, Unterbewertung und Abbau des Stellenwertes der Geographie andererseits sind Scylla und Charybdis ihres Geschickes an den Schulen“ [159]. Für die Hochschulgeographie hat *Schaefer* schon 1953 darauf hingewiesen, daß die Geographen, sobald sie über Wesen und Ziel ihrer Disziplin schreiben, häufig apologetisch beginnen, als müßten sie zunächst die Existenz der Geographie überhaupt rechtfertigen, und dann gewaltige Ansprüche formulieren [160]. Ein Beispiel für eine solche Fachapologetik und den daraus resultierenden Anspruch auf Sonderstellung hat gerade wieder *Jahn* geliefert [161].

Ich will nicht den Chor derjenigen, die die Misere der deutschen Schul- und Hochschulgeographie beklagen, um eine weitere Stimme ergänzen, sondern, auf den Ausgang unserer Überlegungen zurückblendend, folgendes als Zwischenergebnis festhalten: Zwischen dem Theoriedefizit und dem Vorhandensein durchaus verschiedener Konzeptionen innerhalb der Geographie auf der einen und der unbefriedigenden Stellung der Geographie in Öffentlichkeit und Schule auf der anderen Seite besteht ein enger Zusammenhang. Von einem „chaotischen Pluralismus und der Agonie der Erdkunde“ zu sprechen, wie *Schmidt* es im Vorwort zur 3. Auflage seiner Didaktik tut, scheint mir der augenblicklichen Situation zwar nicht angemessen. Dennoch bleibt die disziplinpolitische Verpflichtung, alle Abneigung gegen theoretische Erörterungen aufzugeben und ein geographietheoretisches Konzept zu erstellen, das in einer ordnenden Übersicht Klarheit über den Standort der Disziplin verschafft und in der Öffentlichkeit sowie in der Auseinandersetzung mit anderen Disziplinen bzw. Fächern überzeugend argumentativ vertreten werden kann. Vielleicht wäre es auch in der Lage, Gegengewichte gegen die zentrifugalen Kräfte der Disziplin aufzubauen.

Damit ist zunächst lediglich gesagt, daß eine Positionsbestimmung vorgenommen werden muß; wie diese konkret inhaltlich aussehen könnte, bleibt zunächst offen. Selbst die Frage, ob die häufig beschworene Einheit der Geographie aufgegeben werden muß oder gestärkt aus den Überlegungen hervorgehen kann, bleibt zunächst unberührt.

Die inhaltlichen Kriterien der neuen Ortsbestimmung werden zunächst ausgespart, nicht die formalen. *Bartels* hat für die Definition des Faches folgende formuliert [162]: Sie sollten „erstens den tatsächlichen Verhältnissen, dem ‚Tun der Geographen‘ (*Dickinson*) gerecht werden und/oder als neue Zielnormen durchgängig Anerkennung finden, zweitens als ‚meta‘wissenschaftliche (*Tarski*) Deutungen konsistent und damit überhaupt wissenschaftstheoretisch vertretbar (sein), drittens den Programmdefinitionen der Nachbardisziplinen ohne schwerwiegende begriffliche Überschneidungen, Disparitäten und Unklarheiten gegenüberstellbar (sein) und schließlich (sollte) viertens der mit solchen Ortsbestimmungen letztlich verknüpfte soziale Geltungs- und Rollenanspruch des Faches den Normen und Wertskalen und dem entsprechenden Verständnis der ‚Öffentlichkeit‘ angepaßt (sein).“

Diese Kriterien sind mit Blick auf den Bildungsbereich und unsere Themenstellung folgendermaßen zu erweitern bzw. zu präzisieren: Die wie auch immer definierte „Geographie“ muß, soweit sie sich als noch näher zu bestimmende Bezugswissenschaft für das entsprechende Schulfach allgemein bzw. für das Fach Geographie im Lernbereich Gesellschaft/Politik speziell versteht, die Einpassung in den bestehenden schulorganisatorischen Rahmen, der von ihr selbst kaum beeinflußt werden kann, ermöglichen. So wie die Geographie als Wissenschaft ihren individuellen Status und Handlungsspielraum trotz aller Freiheit der Forschung wie alle Wissenschaften dem jeweiligen umfassenden Gesellschaftssystem verdankt, so hat auch das Schulfach bestimmte Entwicklungsspielräume zu beachten, deren Grenzen durch das gesamte soziokulturelle Umfeld des Unterrichts bedingt und z. B. durch Kultusbehörden gezogen werden.

b) Allgemeindidaktische Gründe

Neben diesen mehr disziplinpolitischen Argumenten für mehr Theoriebereitschaft in der Geographie gibt es weitere, die in der derzeitigen allgemeindidaktischen Diskussion begründet sind und besonders die Geographie als Bezugswissenschaft für das Schulfach betreffen.

Geipel hat darauf hingewiesen, daß der Geographie in der Schule eine „vertikale Hierarchie, eine Architektur zu einer Spitze hin, eine Dramaturgie des Kanons“ fehle [163]. Eine solche durchgehende lernlogische Gesamtkonzeption ist aber nötig, wenn ein Spiralcurriculum aufgebaut werden soll, in dem, an bestimmten „Säulen“ orientiert, gleiche oder ähnliche Inhalte und Methoden, fortschreitend und systematisch komplizierter werdend, durch alle Klassen hindurchreichen. Das Gerüst für ein solches Curriculum kann nur geliefert werden von der Fachstruktur, einem System, in dem Schlüsselbegriffe und Grundprinzipien wechselseitig verknüpft sind mit den fachspezifischen Forschungsmethoden. *Geipel* selbst hat versucht, einen Lehrgang in Form einer „Spirale“ bzw. „Rampe“ aufzubauen, indem er sechs immer komplizierter werdende Industriezweige als Ersatzstücke in eine gestufte Ordnung einbrachte [164].

Hinter dieser Curriculumstrategie steht ein strukturorientiertes, „discipline centred“ Konzept, dessen z. Z. bekanntester Vertreter *J. S. Bruner* ist. Der 1960 von ihm geprägte Begriff der „structure of the discipline“ ist seither einer der gängigsten Leitbegriffe der amerikanischen Curriculum Diskussion. *Bruner* geht von der nach eigenen Worten kühnen Hypothese aus, daß „jedes Kind auf jeder Entwicklungsstufe jeder Lehrgegenstand in einer intellektuell ehrlichen Form erfolgreich gelehrt werden“ kann, weil die geistige Tätigkeit an den Fronten des Wissens sich nicht prinzipiell, sondern nur im Niveau von der in einer dritten Klasse unterscheidet. Immer geht es darum, Strukturen zu erkennen, und daß heißt „lernen, wie die Dinge aufeinander bezogen sind“ [165]. Nur das Beherrschen der Strukturen eines Lerngegenstandes ermögliche einen optimalen Transfer. Deshalb sei es wichtig, daß für die Entwicklung von Cur-

ricula aus den einzelnen Fachwissenschaften die besten Köpfe mit der größten Weitsicht und Kompetenz herangezogen würden, damit sie die grundlegenden Strukturen und tragenden Prinzipien eines Faches herausarbeiten und sie zu zentralen Säulen des jeweiligen Curriculums machen.

Es soll jetzt nicht zu einer curriculum-theoretischen Auseinandersetzung mit dem „Strukturalismus“ angesetzt und beispielsweise ausführlich erörtert werden, was die „structures of the disciplines“ eindeutig meinen; bei *Bruner* wird das nicht ganz klar. In der Regel werden sie aufgefaßt als „Wissenschaftsstrukturen, die sich in bestimmten begrifflichen Definitionen, Forschungsmethoden oder einer Systematik der Resultate niederschlagen“ [166].

An dieser Stelle soll lediglich noch einmal darauf hingewiesen werden, daß jede fachspezifische Curriculumstrategie, die sich auf *Bruner* berufen will und ein Spiralcurriculum anstrebt, nicht umhin kommt, sich mit der eigenen Fachstruktur intensiv zu beschäftigen und die tragenden, die Struktur des Faches ausmachenden Prinzipien eindeutig zu formulieren: ein weiterer Grund für die Intensivierung des wissenschaftstheoretischen Gesprächs. Dieses Gespräch muß nicht unbedingt zu einer allgemein verbindlichen Selbstdefinition der einen Geographie führen. Für die Funktion als Bezugsdisziplin in einem strukturorientierten Curriculumkonzept genügt es, wenn ein Konsensus über die erkenntnisleitenden Fragestellungen und Forschungsperspektiven der Geographie hergestellt werden könnte.

Das gleiche trifft auch für eine weitere, z. Z. lebhaft diskutierte Curriculumstrategie zu. Sie ist als mittelfristig und fachdidaktisch orientiert zu kennzeichnen und wird am entschiedensten von der Münsteraner Arbeitsgruppe für Didaktik unter Leitung von *Blankertz* vertreten. Auf sie wird am Schluß in einem anderen Zusammenhang ausführlich eingegangen. Die beiden angesprochenen Curriculumkonzepte beziehen sich von ihrem Ansatz her ausdrücklich auf Wissenschaftsstrukturen. Aber auch andere Konzeptionen, die die Inhaltsproblematik nicht ausklammern, wie es die informationstheoretische Didaktik tut, weisen, wenn auch nicht so ausgeprägt, in die gleiche Richtung. So lautet eine der drei Vorentscheidungen *Robinsohns*, daß der Stellung eines Gegenstandes im Gefüge der jeweiligen Wissenschaft große Bedeutung als einem der drei Kriterien für die Auswahl von Bildungsinhalten zukomme. Die Suche nach Strukturen und dem Kategorialen wird ausdrücklich in den Blick genommen [167].

Mit dem Begriff des Kategorialen verweist *Robinsohn* auf eine Bildungskonzeption, die durch *Klafki* einen festen Platz in der didaktischen Diskussion bekommen hat [168]. Auch kategoriale Bildung ist nicht denkbar ohne eine vorhergehende Identifizierung der Strukturen von Fachwissenschaften. Sie werden allerdings durch die Frage bezüglich ihrer Repräsentabilität für grundlegende Sachverhalte und bezüglich ihrer Potenz für die Gegenwarts- und Zukunftsbewältigung der Schüler pädagogisch-didaktisch überhöht. Darin liegt der Unterschied zu scientistischer Abbilddidaktik.

Ich fasse zusammen: Sobald sich Didaktik auf die Inhaltsproblematik ein-

läßt und sich nicht nur unterrichtstechnologisch im informationstheoretisch-kybernetischen Sinne versteht, kann sie auf Strukturierung der Gegenstandsbereiche nicht verzichten. Diese ist nur mit Hilfe der Wissenschaftslogik zu leisten und macht intensive disziplintheoretische Überlegungen notwendig.

4.3 Aufgabe des Anspruchs auf Sonderstellung als Brückenfach

Die Geographie sollte sich, so wurde ausführlich begründet, aus disziplinpolitischen und didaktischen Gründen über grundlegende Strukturen und erkenntnisleitende Forschungsansätze verständigen und ihren theoretischen Standort in Öffentlichkeit und Schule plausibel darstellen. Diese noch weitgehend formale Forderung kann mit Zustimmung der meisten der an der Diskussion Beteiligten rechnen. Ein solcher Konsensus wird kaum zu erreichen sein, wenn über die formale Ebene hinaus konkrete inhaltliche Fragen zu entscheiden sind. Dabei muß von vorneherein zugegeben werden, daß die Entscheidung für bestimmte Basisdefinitionen, Forschungsschwerpunkte und auch Curricula nicht mit Gesetzen der Wissenschaftslogik begründbar ist. In sie fließen Wertentscheidungen ein, die durch das gesamte soziokulturelle Umfeld bedingt sind. Die Antwort auf die Frage, was in einer bestimmten Zeit wichtig und nötig ist, läßt sich nicht rein rational deduzieren; dennoch muß sie immer wieder versucht werden.

Wissenschaftspolitische Entscheidungen sind also nicht bis ins letzte logisch oder empirisch begründbar; sie werden getroffen, häufig sogar durch – vorläufigen – Abbruch der Diskussion. Das suspendiert sie natürlich nicht von der Bedingung, intersubjektiv überprüfbar sein zu müssen in dem Sinne, daß jeder, der dazu willens ist, in der Lage sein muß, den Entscheidungsprozeß und alle in ihn eingehenden Argumente und Wertungen nachvollziehen zu können. Außerdem müssen sie von der Analyse der geschichtlichen Entwicklung und der gegenwärtigen Situation der Disziplin her verständlich sein und für die Zukunft produktive Perspektiven eröffnen. Das bedeutet auch, daß sie dem Relevanzempfinden der entscheidenden Kräfte in der Gesellschaft nicht entgegenstehen dürfen. Auf unsere Themenstellung gewendet heißt all das zusammengefaßt, daß die nun folgenden Überlegungen zur Didaktik der Geographie im Lernbereich Gesellschaft/Politik als mögliche Schlußfolgerungen aus der Analyse der Stellung der Geographie in der Auseinandersetzung um Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre und aus dem augenblicklichen Erkenntnisstand auf wissenschaftstheoretischem, didaktischem und bildungsorganisatorischem Gebiet plausibel sein müssen. Disziplingeschichtliche Erfahrungen, augenblickliche Erkenntnisbestände in Wissenschaft und Didaktik sowie bildungspolitische Entscheidungen sind Kriterien, an denen sie überprüft werden müssen.

Unter Berücksichtigung der angestellten Überlegungen und mit den oben

genannten Einschränkungen kann jetzt folgende Forderung aufgestellt und vertreten werden:

Die Geographie sollte ihren Anspruch auf Sonderstellung als Brückenfach zwischen Natur- und Sozialwissenschaften aufgeben, und zwar aus folgenden Gründen:

□ Der erste Grund ist sehr pragmatischer Art. In der Diskussion um eine Neuorganisation des Lehrplans ist deutlich die Tendenz erkennbar, einen sprachwissenschaftlichen, gesellschaftswissenschaftlichen, naturwissenschaftlich-mathematischen und musisch/leibeserzieherischen Block auszugliedern. Das zeigen z. B. die Veröffentlichungen des Deutschen Bildungsrates, die schulpolitisch und damit auch disziplinstrategisch besonders wichtig sind [169]. Sie sind von großer normativer Kraft und haben großen Einfluß auf die schulpolitischen Entscheidungsträger und das, was man öffentliche Meinung nennt. Besonders der 1970 veröffentlichte Strukturplan für das Bildungswesen gilt als bildungspolitisches Programm, hinter das man bei zukünftigen Auseinandersetzungen nicht zurückgehen können.

Die Geographie steht unter Entscheidungszwang: sie muß unmißverständlich darlegen, in welchem Block sie nach eigenem Selbstverständnis ihren Standort sieht, damit Erziehungswissenschaftler, Bildungsplaner und Kulturpolitiker ihr einen angemessenen Platz einräumen und sie nicht aus Ratlosigkeit völlig unberücksichtigt lassen. Hinter jeder unbefriedigenden Platzierung der Geographie in neuen Lehrplankonzepten muß sich nicht immer böser Wille oder Ideologie verbergen. Wenn selbst unter Fachvertretern in dieser Frage kein Konsensus mehr hergestellt werden kann, darf Außenstehenden nicht Unsicherheit und Ignoranz vorgeworfen werden. Der bislang erhobene Anspruch auf Sonderstellung als zwei Bereiche übergreifendes Brückenfach bringt keine Lösung, weil eine solche Position in neueren Schulkonzepten nicht vorgesehen und organisatorisch auch kaum zu verwirklichen ist. Das mag bedauert, sollte aber als gegeben hingenommen werden. Es ist kaum zu erwarten, daß für die Geographie eigens ein Sonderstatus eingeführt werden wird. In den vorliegenden Schulplänen wird die Geographie ohnehin jeweils einem Bereich zugeordnet; in der Regel ist es der gesellschaftswissenschaftliche.

□ Die in jüngster Zeit verstärkt vorgetragene Forderung nach Interdisziplinarität und fachübergreifender Zusammenarbeit ist, wie wir gesehen haben, mehr als ein modischer Trend. Es besteht weitgehend Einigkeit darüber, daß das traditionell die Schule beherrschende Strukturprinzip der Fächerung durch das Prinzip des „Übergreifens“, Spezialisierung und Differenzierung durch Zusammenfassung ergänzt werden müssen und analytische Verfahrensweisen mit synthetischen wechseln sollten. Diese Einsichten scheinen zunächst hervorragend geeignet zu sein, als Gegenargumente gegen die oben aufgestellte Forderung nach Aufgabe der Brückenfunktion der Geographie zu dienen, und sie werden in der Tat auch von denjenigen vorgetragen, die die Geographie auf die Wahrnehmung der Verklammerungsfunktion verpflichten

möchten. Dabei wird allerdings, und damit kommen wir zu einer entschiedenen Umwertung des Arguments, zweierlei übersehen: Bei den bisherigen Integrationsversuchen ging es um die Zusammenführung von Fächern innerhalb eines Lernbereichs, nicht darüber hinaus. Mit der Gemeinschaftskunde und ihrem Prinzip der „übergreifenden geistigen Gehalte“ wurde eine Integration innerhalb des gesellschaftlich-politischen Gegenstandsfeldes angestrebt, und auch die Gesellschaftslehre intendiert eine Verschränkung historischer, geographischer, ökonomischer und politologisch-soziologischer Aspekte und verbleibt damit innerhalb eines Bereichs. An eine Zusammenführung der natur- und sozialwissenschaftlichen Welterperspektive, wie sie die Geographie immer als ihr spezifisches und hervorragendes Charakteristikum dargestellt hat, war gar nicht gedacht, und es ist überdies durchaus fraglich, ob sie forschungslologisch überhaupt zu leisten ist. Der Anspruch der Geographie, nicht nur Fächer, sondern sogar zwei verschiedene Fachbereiche integrieren zu können, geht also weit über die Forderungen hinaus, die zur Zeit – mit Recht – diskutiert werden, er hat dadurch lediglich Ratlosigkeit bzw. Skepsis hervorgerufen und erschwert die Einpassung des Faches in neue Lehrplankonzepte.

Hinzu kommt, daß ein Fach, das sich als essentiell integrativ versteht und geneigt ist, daraus Sonderrechte in integrierten Lernbereichen abzuleiten, von den Partnerfächern nicht viel Wohlwollen erwarten darf. Insofern erschwert die in der Geographie häufig anzutreffende Apologie facheigener Integrationsqualitäten die Zusammenführung mit anderen Fächern zusätzlich, so daß, pointiert ausgedrückt, gesagt werden kann: Um möglichst integrationsfähig zu werden, muß die Geographie ihren Anspruch, die Integrationsdisziplin überhaupt zu sein, aufgeben und zugleich ihre Bereitschaft erklären, als einer von mehreren Integrationsfaktoren zusammen mit anderen ein bestimmtes Lernfeld curricular auszulegen. Diese Forderung wird durch die disziplingeschichtlichen Erfahrungen mit der Gemeinschaftskunde überzeugend untermauert. Der Versuch der Geographie, sich nicht als Integrationsfaktor, sondern als organisierende Integrationsmitte, als Hort einer überfachlichen Ganzheit anzubieten und daraus Rechte auf Führungspositionen abzuleiten, ist eindeutig gescheitert.

An dieser Stelle kommen wir auf den Ausgang unserer Überlegungen zurück. Die verstärkten Bemühungen um Integration verschiedener Disziplinen in Wissenschaft und Schule sprechen nicht gegen, sondern für die Forderung nach Aufgabe der Brückenfunktion der Geographie. Gerade weil die Bedeutung eines Faches in Zukunft sicherlich auch an seiner Fähigkeit und Bereitschaft zur Integration und Kooperation gemessen wird, sollte die Geographie jeden integrationsfeindlichen Globalanspruch aufgeben und sich als integrationsbereiter Partner im Lernbereich Gesellschaft/Politik artikulieren, allerdings mit der Forderung, daß ihre fachlichen Substanzen nicht eliminiert, sondern als Elemente in das größere Ganze eingebracht werden. Die Geographie braucht sich deshalb als disziplinäre Realität an Schule und Hochschule nicht aufzugeben. Aber selbst wenn es die Geographie als selbständiges Fach an der

Schule nicht mehr geben sollte, braucht das noch nicht unbedingt das Ende der geographischen Bildung zu bedeuten, wenngleich zu bedenken ist, daß das Fächerprinzip unser Schulsystem zur Zeit noch in so starkem Maße bestimmt, daß das Einbringen fachspezifischer Fragestellungen außerhalb eines organisierten Faches nur unter erschwerten Bedingungen möglich sein würde.

□ Bei ihrem Anspruch auf Brückenfunktion hat sich die Geographie in der Schule immer wieder auf ihre wissenschaftliche Bezugsdisziplin berufen. Dies kann sie nur noch bedingt tun. Zum einen ist ein Schulfach zwar auf ständigen Kontakt mit der korrespondierenden Disziplin angewiesen, weil sie die materiale Quelle und Kontrollinstanz für das Curriculum darstellt, aber das Fach ist nicht die verkleinerte Ausgabe der Wissenschaft. Zwischen ihr und dem Fach besteht mehr als nur ein quantitativer bzw. gradueller Unterschied. Durch die Parteinahme für den Schüler und die damit verbundene pädagogische Intentionalität bekommt es ganz neue Qualität. Deshalb herrschen für das Fach auch andere Bedingungsfelder, die nicht in einem direkten Zugriff aus der entsprechenden Wissenschaft abgeleitet werden können. Zum anderen wird der Anspruch auf Anerkennung als Brückendisziplin mit Sondermethodologie von einer Reihe von jungen Wissenschaftlern, die besonders wissenschaftstheoretisch interessiert und auch informiert sind, nicht nur aufgegeben, sondern ausdrücklich zurückgewiesen. *Bartels* war der erste, der das alte Dualismusproblem erneut ins Gespräch brachte und vor dem Hintergrund metawissenschaftlicher Erkenntnisssysteme auf hohem Niveau diskutierte. Er hält „ein ‚Synthese‘-Reservat gegenüber den Nachbarfächern“ sowie „die Verquickung beider Bereiche zu scheinbarer Einheit und die Proklamation der Geographie als wissenschaftliche Klammer mit Rücksicht auf das wenigstens zur Zeit irreduzible Nebeneinander natur- und sozialwissenschaftlicher Grundkategorien (für) in höchstem Maße unratsam“ und empfiehlt eine „Zerlegung in zwei Disziplinen . . . oder mindestens die Verschiebung des Hauptinteresses auf eine der beiden Seiten“ [170].

Wie kontrovers dazu die Meinung innerhalb der Hochschulgeographen ist, zeigte die von Studenten initiierte Diskussion auf dem Kieler Geographentag 1969. Hier trat von den Hochschullehrern besonders *Ganser* für die Aufgabe jeglichen Globalanspruchs und die Teilung, zumindest in der Lehrerbildung, ein, gegen den Widerstand seiner Kollegen. Ob und wie weit über eine inhaltliche Zweiteilung hinaus auch eine organisatorisch-institutionelle Teilung für sinnvoll gehalten wird und wie das Meinungsbild zum umstrittenen Dualismusproblem zur Zeit aussieht, läßt sich nicht eindeutig sagen.

Während *Hard* 1973 als Tatsache hinstellt, daß sich „auch im deutschen Sprachbereich die Auflösung in eine sozial- und wirtschaftswissenschaftliche Geographie einerseits, eine naturwissenschaftliche (geowissenschaftliche) Geographie andererseits auch organisatorisch zu vollziehen beginnt – mit gehörigem time – lag gegenüber der in der Forschungspraxis längst bestehenden Zweiteilung“ [171], berichtet *Knübel* im gleichen Jahr vom 39. Geographentag in Kassel: „An der Einheit der Geographie wird von den deutschen Geogra-

phen fast geschlossen festgehalten, und eine auch organisatorisch sichtbare Spaltung in Physische Geographie einerseits und Kulturgeographie andererseits nachdrücklich abgelehnt. Die Periode der Spaltungsabsichten scheint überwunden zu sein“ [172]. Man wird beide Aussagen als Vermutungen, von entsprechenden Wünschen getragen, deklarieren dürfen. In den Fachpublikationen hat eine umfassende Diskussion noch nicht begonnen [173].

4.4 Entscheidung für Sozialgeographie als Bezugsdisziplin für den Lernbereich Gesellschaft/Politik

In den beiden vorangegangenen Kapiteln ging es um Vorentscheidungen für den Aufbau der Didaktik der Geographie im Lernbereich Gesellschaft/Politik: im vorletzten Kapitel wurden Theorieverpflichtung und Entscheidungszwang der Geographie artikuliert und begründet, im letzten wurde dargelegt, was die Geographie aufgeben und nicht tun sollte. Diese negative Abgrenzung der disziplinpolitisch notwendigen Entscheidung hat, apagogisch gewissermaßen, die positive Argumentation vorbereitet. Sie geht noch einen Schritt weiter und engt den Entscheidungsspielraum der Didaktik der Geographie im Lernbereich Gesellschaft/Politik weiter ein.

Vorangestellt sei wiederum eine thesenartig verknappte Forderung, die dann anschließend weiter aufgefaltet und detailliert vertreten wird: Die Geographie sollte sich im schulischen Lernbereich Gesellschaft/Politik eindeutig und ausdrücklich für eine sozialwissenschaftlich orientierte Geographie als Bezugswissenschaft erklären.

Diese Entscheidung ist nicht so neu, wie sie zunächst erscheinen mag. Seit 1968 etwa läßt sich eindeutig eine sozialgeographische Umorientierung des Geographieunterrichts feststellen, begleitet von dem Zurücktreten der Länderkunde als allein bestimmendes Prinzip des Geographielehrplans. Die in den letzten Jahren vorgelegten Lehrplanentwürfe und Richtlinien sowie die Aufsätze zur Didaktik in den letzten Jahrgängen der Geographischen Rundschau zeigen eindeutig ein Übergewicht sozialgeographischer Fragestellungen. Selbst in den als Kompendien angelegten sogenannten Fachdidaktiken beginnt sich diese Entwicklung niederzuschlagen. Insofern befindet sich die oben geforderte Entscheidung durchaus im Einklang mit der jüngsten Entwicklung in der Geographiedidaktik und verlangt im Grunde nichts Neues.

Wenn sie dennoch hier zum Abschluß ausdrücklich thematisiert wird, dann hat das mehrere Gründe. Zunächst soll damit die Bevorzugung sozialgeographischer Fragestellungen in der Didaktik ausdrücklich als Vorgabe und Prämisse gekennzeichnet und offengelegt werden. Dies geschieht in den Lehrplanentwürfen häufig nicht. Sie ist zwar für den Kenner der geographiedidaktischen Diskussion relativ leicht aus der konkreten inhaltlichen Füllung der Pläne zu ersehen, bleibt dem Außenstehenden aber häufig verborgen, weil sie nicht eigens ausgesprochen wird.

Darüber hinaus muß präzisiert werden, welche sozialgeographische Forschungsrichtung besonders stark innovierend auf die Fachdidaktik gewirkt

hat. Es war der prozessuale Ansatz der sogenannten Münchener Schule, als deren wichtigste Vertreter vor allem *Hartkes* Schüler *K. Ruppert*, *F. Schaffer* und *R. Geipel* hervorgetreten sind. Sozialgeographie wird von ihnen weder als Teil der Anthropogeographie noch identisch mit Anthropogeographie gesehen, sondern als „methodische Neuorientierung der Anthropogeographie, die alle Teilbereiche der Geographie des Menschen gleichermaßen zu erfassen hat“ [174]. Diese „Prozeß-Sozialgeographie“ rückt die raumbildenden Prozesse in den Vordergrund des Interesses und versteht sich selbst als Fortführung des funktionalen Ansatzes. Als Wissenschaft „von den raumbildenden Prozessen der Grunddaseinsfunktionen menschlicher Gruppen und Gesellschaften“ will sie mithelfen, „unser Leben räumlich sinnvoll zu organisieren“. Praktische Anwendbarkeit ist wesentlicher Bestandteil ihres Selbstverständnisses. Insofern verwundert es nicht, daß sich besonders die Münchener Sozialgeographen auch der Fachdidaktik zugewendet haben. In diesem Zusammenhang ist besonders *Geipel* zu erwähnen, von den jüngeren Geographiedidaktikern auch *Schrettenbrunner*. Neben dem programmatischen Aufsatz „Zur Konzeption der Sozialgeographie“ von *Ruppert* und *Schaffer* waren es besonders auch seine unterrichtsmethodischen Arbeiten, die, wie eine Befragung von Fachleitern ergab, die Neuerung initiierten [175]. In ihnen führt *Schrettenbrunner*, ausgehend von der Annahme, daß Sozialgeographie vom ersten Schultag an gelehrt werden kann und damit *Bruners* pädagogisches Theorem übernehmend, die Erarbeitung sozialgeographischer Begriffe in den verschiedenen Klassenstufen vor [176].

Bei der Frage nach den Gründen für die große didaktische Relevanz der prozessualen Sozialgeographie soll ein Aspekt besonders betont werden, der bislang in der Literatur kaum gewürdigt worden ist. Zur Erläuterung muß etwas weiter ausgeholt werden: Es wird davon ausgegangen, daß die Schule die Aufgabe hat, den Schüler zu befähigen, sich in der immer komplizierter werdenden Welt zurechtzufinden und sie produktiv mitzugestalten und daß dieser personale und soziale Emanzipationsanspruch nur zu verwirklichen ist, wenn der Schüler über Sachkompetenz und Kulturtechniken verfügt, die mit Hilfe der bestimmte Sachbereiche auslegenden Fächer bzw. Fächergruppen erlangt werden können. Das bedeutet für die Curriculumentwicklung, daß die gegenwärtigen und zukünftigen Situationen und Funktionen des einzelnen in der Gesellschaft und die Sachstrukturen einer Wissenschaft in gleicher Weise zu berücksichtigen und in das fachdidaktische Spannungsfeld einzubringen sind. Und dadurch rückt die Sozialgeographie im oben dargelegten Sinne in eine besonders günstige Position: ihre kategorialen Strukturen kommen der an sie herangetragenen pädagogischen Intentionalität außerordentlich weit entgegen.

Dies muß näher erläutert werden. *Klafki* hat darauf hingewiesen, daß die einzelnen Teildisziplinen einer Wissenschaft der Didaktik näher und weniger nah stehen können und schon 1963 als Beispiel angeführt, daß „die moderne Geographie, soweit sie sich als Anthropogeographie versteht, der Schulerdkun-

de relativ nahe“ ist [177]. Noch ausgeprägter ist das bei dem prozessualen Ansatz innerhalb der Sozialgeographie der Fall.

Es sind besonders die Daseinsgrundfunktionen, die die Brücke von der Fachwissenschaft zur Didaktik schlagen und beide sehr eng aneinanderrücken. Sie bilden ein Essential der Konzeption der Münchener Schule. Ihre Entdeckung für die Fachdidaktik und ihre schnelle Rezeption als Strukturierungsprinzip für Lehrpläne und Lehrbücher ist darin begründet, daß man in ihnen Kategorien gefunden hatte, die zugleich geographisch-fachwissenschaftlich und pädagogisch-curriculumtheoretisch relevant waren. Es ist, wenn man so will, ein ungewöhnlicher Glücksfall, daß in einem fachwissenschaftlichen Konzept Lebenssituationen thematisiert werden, für deren Bewältigung die Schule qualifizieren will. Diese Symbiose geht so weit, daß sich sogar für einen fachdidaktisch informierten Nichtgeographen nach eigenen Worten „die erziehungswissenschaftlichen und die fachwissenschaftlichen Ansätze einer Geographiedidaktik kaum noch unterscheiden lassen“ [178].

In der Tat rücken auch *Robinsohns* Kriterien für die Auswahl von Unterrichtsinhalten – Bedeutung im Gefüge der Wissenschaft, Leistung für Weltverstehen, Funktion in Verwendungssituationen – in den Daseinsgrundfunktionen eng zusammen, und viele amtliche Lehrpläne und Schulbücher haben diese inzwischen als Strukturierungsprinzip übernommen. Die entschlossene und ausdrücklich erklärte Ausrichtung der Didaktik der Geographie im Lernbereich Gesellschaft/Politik an der Sozialgeographie als Bezugswissenschaft würde die Stellung der Geographie in neuen Lehrplänen und curriculumtheoretischen Modellen sicherlich stärken und der interessierten Öffentlichkeit helfen, sich ein klares Bild von den Vorstellungen und Möglichkeiten des Faches zu machen.

Die Konsequenzen, die sich daraus für die Stellung der Physischen Geographie in der Schule ergeben, können im Rahmen dieser Arbeit nur umrissen, nicht aber ausführlich diskutiert werden. Auch der Frage, bei welcher geographischen Subdisziplin die größere gesellschaftliche Relevanz im Sinne einer Verwendbarkeit im gesellschaftlichen Verwertungsprozeß von Wissenschaft zu sehen ist und ob dieses Kriterium ausreicht, die Bedeutung einer Wissenschaft zu beurteilen, kann nicht nachgegangen werden. Der Nachweis der Verwertbarkeit fällt der Sozialgeographie zur Zeit vielleicht leichter. Dies kann sich aber schnell ändern, wenn sich die Physische Geographie beispielsweise verstärkt in ökologischer Forschung engagiert, wie es zur Zeit geschieht, und zusammen mit anderen Disziplinen lebenswichtige Beiträge zur Umweltsicherung liefert. Gerade die Probleme des „Stoffwechsels zwischen Natur und Gesellschaft“ und die Erforschung des wechselseitigen Bedingungsbeziehungs zwischen den Naturfaktoren Klima, Wasser, Boden und Vegetation sowie die Grenzen der Belastbarkeit räumlicher Ökosysteme durch die Gesellschaft gewinnen zunehmend an Bedeutung, besonders in Gebieten starker Industrialisierung und Urbanisierung. Physiogeographische Untersuchungen können wichtige Daten für fundierte, das geoökologische Gleichgewicht nicht gefährdende Nutzungsplanungen liefern.

Die didaktische Relevanz dieser Fragestellungen ist evident. „Es gehört zu den notwendigen Aufgaben der Daseinsvorsorge und Zukunftssicherung, bei möglichst vielen Menschen Verständnis für natürliche Gleichgewichte zu wecken“ [179] und die Einsicht zu vermitteln, „daß Eingriffe in das empfindliche System des Naturhaushalts zu gefährlichen Zerstörungen der natürlichen Umwelt und damit der eigenen Lebensgrundlagen führen können“ [180]. Diese Einsicht und die Bereitschaft, dafür auch einzustehen und sich zu engagieren, werden zunehmend wichtiger in einer Zeit, in der „Grenzen des Wachstums“ weltweit erkennbar werden und Umweltschutz eine globale Gemeinschaftsaufgabe geworden ist.

Im Lernbereich Gesellschaft/Politik wird der Stellenwert der Physischen Geographie durch die Orientierung an der Sozialgeographie als Bezugswissenschaft bestimmt. Diese berücksichtigt die abiotischen und biotischen Strukturen und Erscheinungen durchaus, weil sich alle Daseinsfunktionen in „Korrelation zu den Kräftefeldern und der Ausstattung der natürlichen Umwelt, die nach wie vor das materielle Substrat für die räumliche Lebensentfaltung darbietet“, befinden [181]. Sie ist aber an der physisch-geographischen Situation nur interessiert, soweit sie das räumliche Bewertungssystem sozialer Gruppen beeinflusst bzw. von ihr beeinflusst wird.

Der Raum ist im gesellschaftswissenschaftlichen Lernfeld nur relevant als Verfügungsraum für soziale Gruppen. Physisch-geographische Realitäten und Denkweisen bekommen Gewicht entsprechend ihrem relativen Stellenwert für das Entscheidungsverhalten menschlicher Gruppen. Sie finden nur soweit Berücksichtigung, als sie für die Schüler bei der „Bewältigung des Räumlichen“ im weitesten Sinn, womit alle raumrelevanten Verhaltensdispositionen im instrumentellen, kognitiven und affektiven Bereich gemeint sind, Bedeutung haben. Insofern hat die Physische Geographie im Lernbereich Gesellschaft/Politik lediglich Stützfunktionen, was aber in keiner Weise abwertend gemeint ist. Letztlich haben alle Wissenschaften nur Hilfsfunktionen innerhalb der umfassenden Aufgabe, Schüler für emanzipatorische Lebensbewältigung und -gestaltung zu qualifizieren.

Welche Möglichkeiten die Physische Geographie darüber hinaus im naturwissenschaftlichen Lernbereich hat und welche Chancen sie neben anderen Geowissenschaften und Biologie als Bezugsdisziplin für einen wie auch immer zu benennenden naturwissenschaftlich-ökologischen Fachverband haben wird, bleibt abzuwarten. Es dürfte allerdings feststehen, daß es in Zukunft keine Behandlung von Physischer Geographie um ihrer selbst willen mehr geben wird. Es wird kaum noch bestritten, daß in der Schule auch physisch-geographische Themenstellungen an unseren Lebenssituationen zu orientieren und deshalb unter anthropozentrischem Aspekt auszuwählen sind. Aber auch im fachwissenschaftlichen Bereich werden spätestens seit Beginn der „Landschafts“-Geographie und ihrem Versuch, den Gegensatz von Physio- und Anthropogeographie im Landschaftsbegriff aufzuheben, physisch-geographische Gegebenheiten nicht mehr um ihrer selbst willen behandelt. Außerdem

wäre für eine um ihrer selbst willen betriebene Disziplin das baldige Ende abzusehen. Jede Wissenschaft ist auf Abnehmer in der Gesellschaft angewiesen, die davon überzeugt sein müssen, daß die angebotenen Leistungen wichtige Beiträge zur Bewältigung anstehender und zukünftiger Probleme darstellen. Das bedeutet nicht, daß sie sich andererseits nicht eine gewisse Freiheit gegenüber den drängenden gesellschaftlichen Tagesproblemen und Interessengruppen bewahren und gegebenenfalls in kritischer Distanz zur Gesellschaft als ihr unbestechliches Korrektiv fungieren muß. *Bartels* hat auf diesen Zielkonflikt hingewiesen [182].

Eine klare Entscheidung für die Sozialgeographie als Bezugswissenschaft kann nicht ohne Konsequenzen für die Lehrerbildung bleiben. Es müssen Studiengänge eingerichtet werden, die für den später im Lernbereich Gesellschaft/Politik tätigen Geographielehrer eine rechtzeitige Schwerpunktbildung zugunsten der Sozialgeographie nicht nur dulden, sondern ausdrücklich verpflichtend machen. Eine Bevorzugung der einen oder der anderen geographischen Subdisziplin hat es bei den an den Universitäten ausgebildeten Geographielehrern ohnehin schon immer gegeben. Sie richtete sich vornehmlich nach persönlicher Interessenlage, personeller Besetzung des betreffenden Hochschulinstitutes und nach dem Arbeitsgebiet des Hochschullehrers, bei dem der Student sein Examen abzulegen gedachte. Der Hinweis, man sei „Schüler“ von dem oder dem, ist unter Geographielehrern am Gymnasium durchaus geläufig. Er wird meistens mit Respekt, manchmal aber auch als Entschuldigung vorgetragen, z. B. dann, wenn ein geisteswissenschaftlich interessierter und ausgebildeter Lehrer, etwa mit Deutsch und/oder Geschichte als Zweitfächer, in einer Oberstufenklasse eines naturwissenschaftlichen Zweiges Schwierigkeiten mit Spezialproblemen der Klimageographie hat oder umgekehrt der naturwissenschaftlich orientierte Kollege mit Biologie und/oder Chemie als Zweitfächer sich nicht in der Lage fühlt, spezielle sozialgeographische Sachverhalte überzeugend zu vertreten. *Ganser* hat während der Diskussion in Kiel mit Recht auf die damit verbundene Gefahr der Diskriminierung von Fach und Fachlehrern durch die Schüler hingewiesen [183].

Es bleibt zu fragen, wann die notwendige Differenzierung in einen mehr physischgeographisch bzw. sozialgeographisch orientierten Studiengang für den künftigen Geographielehrer als gezielte Vorbereitung für sein späteres Berufsfeld einsetzen soll und wie sie organisatorisch verwirklicht werden kann. Darüber gibt es kontroverse Vorstellungen. Heftig umstritten sind auch die neu eingerichteten integrierten Studiengänge [184].

Auf die Gefahr, die der Geographie aus der sozialwissenschaftlichen Ausrichtung der Disziplin erwachsen, ist häufig verwiesen worden, z. B. in den Diskussionen auf dem Kieler Geographentag. Befürchtet werden vor allem permanente Abgrenzungs- und Kompetenzschwierigkeiten mit der Soziologie und die Möglichkeit, als wissenschaftliche Disziplin einmal seine Selbständigkeit zu verlieren und von der prestigestarken Nachbardisziplin geschluckt zu werden. Diese Befürchtungen werden sicherlich nicht dadurch geringer, daß

Soziologen aus ihrer zur Zeit starken Position heraus für eine „ganz provisorische Grenzabsteckung“ und „allerengste Zusammenarbeit“ plädieren [185]. Außerdem hat *Thomale* in seiner umfangreichen Untersuchung zur Geschichte der Anthropogeographie den disziplingeschichtlichen Werdegang der soziologischen Bezüge in dieser geographischen Subdisziplin detailliert nachgezeichnet und aufgewiesen, wie eng soziologische und geographische Fragestellungen in der Sozialgeographie disziplinär verknüpft sind [186]. Insofern sind die Befürchtungen einiger besorgter Geographen durchaus verständlich. Auch *Thomale* ist nicht sicher, ob die Sozialgeographie bei einer weiteren Anreicherung mit den Erhebungstechniken der empirischen Sozialforschung weiterhin noch den geographischen Bezug wahren kann. Das trifft besonders für den prozessualen Ansatz der „Münchener Schule“ zu.

Die Meinungen darüber, wie auf diese Situation disziplinpolitisch sinnvoll reagiert werden könne, sind kontrovers. *Thomale* z. B. hält zwar unnötiges Ressortdenken für nicht angebracht, warnt aber doch davor, „erprobte disziplinäre Kompetenzverteilungen vorschnell aufzugeben“ [187]. *Hard* hingegen begrüßt es, wenn sich die beiden Wissenschaften, die ihre theoretischen Grundstrukturen gemeinsam hätten, wieder annäherten [188].

Immerhin hat die Geographie als Wissenschaft – zumindest theoretisch – noch die Möglichkeit, über ihre Nähe bzw. Distanz zu den Sozialwissenschaften selbst zu entscheiden. Diese Entscheidung ist der Geographie als Schulfach längst abgenommen. Wenn sie weiterhin im Lernbereich Gesellschaft/Politik überhaupt eine Chance haben will, muß sie eng mit sozialwissenschaftlich orientierten Fächern zusammenarbeiten und auch zur Integration unter bestimmten Bedingungen bereit sein. Die Auffassung, daß Geographielehrer imstande seien, „selbst das zu leisten, was Soziologen und Politologen in die Schule bringen und übernehmen wollen“, muß wohl verabschiedet werden [189].

In diesem Zusammenhang wird oft auf die Erfahrungen verwiesen, die die Geographie in einem gesellschaftswissenschaftlichen Fächerverband in den USA gemacht hat. Die Social Studies werden häufig als warnendes oder gar abschreckendes Beispiel dargestellt. Wissenschaftsabstinenz und Oberflächlichkeit sowie die völlig untergeordnete Stellung der Geographie sind die wichtigsten Einwände [190]. Diese Kritik ist sicherlich zum Teil berechtigt. Unzulässig ist es aber, die Erfahrungen mit den Social Studies undifferenziert auf unsere Verhältnisse übertragen zu wollen. Sie sind nur zu verstehen vor dem Hintergrund der jeweiligen soziokulturellen Bedingungen und der damit verbundenen Ausgangslage der Geographie, und die sind sehr unterschiedlich.

Die durch *John Dewey*s Reformpädagogik beeinflusste erste Phase der Curriculumforschung in den USA war dadurch gekennzeichnet, daß in der Schulpraxis fachorientierter Unterricht und in der Theorie wissenschaftsdeduzierte Curricula zurücktraten und stattdessen der Akzent auf die Bereitstellung sozialrelevanter Lernerfahrungen gelegt wurde. Nicht die Unterrichtsstoffe waren wichtig, sondern das Verhalten der Schüler. Vor diesem Hintergrund sind die

1916 eingeführten Social Studies zu sehen. Der Unterricht wurde bald zu einer Verhaltenskunde, in der es vornehmlich um Erziehung zu sozialintegrativem Verhalten und Partnerschaft in einer auf Harmonie ausgerichteten Gesellschaft ging.

In diesem wissenschaftsabstinenten Unterricht hatten es alle Fächer schwer, sich als Fächer zu behaupten. Für die Geographie kam erschwerend hinzu, daß sie als zu der Zeit naturwissenschaftlich orientiertes Fach in die Social Studies eintrat und nur schwer zu integrieren war. Ihre Bedeutung für den neuen staatsbürgerkundeähnlichen Lernbereich versuchte sie dadurch nachzuweisen, daß sie besonders die Abhängigkeit des Menschen von der ihn umgebenden Natur herausstellte. Dieser Geodeterminismus beherrschte die Schulgeographie in den USA, nicht die Wissenschaft, bis in die Mitte der fünfziger Jahre. „Der Gedanke eines vorherrschenden Abhängigkeitsverhältnisses des Menschen von den Naturgegebenheiten ließ das Fach Erdkunde inhaltlich zu einer einseitig determinierten Sachfolge länderkundlicher Fakten zusammenschrumpfen“ [191]. Geographie wurde innerhalb der Social Studies fast zur Hälfte von Lehrern unterrichtet, die nie eine geographische Vorlesung gehört hatten [192]. Die Geographie sank dadurch in den Schulen auf einen absoluten Tiefpunkt. „Erdkunde blieb Beiwerk, nicht sonderlich ernst genommen von Schülern und Lehrern, mehr topographische Heimatkunde als weltweite Wirtschafts- und Sozialgeographie“ [193].

Die in den fünfziger Jahren in den USA einsetzende zweite Phase der Curriculumforschung, ausgelöst durch den sogenannten „Sputnik-Schock“, war durch eine Rückbesinnung auf die Inhaltsproblematik gekennzeichnet. Damit verbunden war eine Aufwertung der institutionalisierten Wissenschaften bei der Curriculumkonstruktion, die sich dann in den schon beschriebenen „discipline-centred“ Curriculumkonzepten der „Strukturalisten“ niederschlug. Diese neue Wissenschaftsorientierung wirkte sich natürlich auch auf die Social Studies aus: sie wurden teilweise entflochten, die einzelnen Fächer erhielten wieder mehr Selbständigkeit und größeres Gewicht. Als Wendepunkt und eine der wichtigsten amerikanischen Erziehungskonferenzen des 20. Jahrhunderts wird eine Tagung angesehen, die im Oktober 1962 am Columbia Teachers College stattfand [194].

Für die Geographie speziell gingen große Impulse von dem 1961 angelauten „High School Geography Project“ (HSGP) aus, das als Antwort auf das Unbehagen über die Erfahrungen in den Social Studies entwickelt wurde und sich bewußt von der geodeterministischen Konzeption abwandte. An ihre Stelle rückte beim HSGP eine ‚conceptual Geography‘, und nach Engel wuchs 1969 die Stellung der Erdkunde innerhalb der Social Studies quantitativ und qualitativ [195].

Es ist deutlich geworden, daß der Tiefpunkt der Schulgeographie in den USA in den fünfziger Jahren nicht als direkte Folge ihrer Integration in den sozialwissenschaftlichen Lernbereich gedeutet werden kann. *Geipel* hat auf weitere Unterschiede in der Ausgangslage hingewiesen: Die Geographie

müsse in der Bundesrepublik „nicht neu begründet werden, denn sie ist (noch!) als Pflichtfach in vielen Schularten und Klassenstufen vertreten, es gibt bei uns den fachwissenschaftlich vorgebildeten Lehrer zumindest im Sekundarschulbereich, und das Geben und Nehmen zwischen wissenschaftlicher Disziplin und Schule ist weitaus enger als in den USA, in denen die Mehrzahl der Geographen nicht in die Schule, sondern in die Planung geht“ [196].

Darüber hinaus hat die Diskussion um die „New Social Studies“ in den USA auch folgendes ganz deutlich gemacht: Das Integrationsproblem ist auch für den gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich bislang nicht befriedigend gelöst und wird weiterhin sehr kontrovers diskutiert. *A. W. Foshay* hat den Zielkonflikt zutreffend formuliert: „Wir müssen sehen, daß die Integrität der Forschungsbereiche – der Disziplinen erhalten bleiben muß, wenn sie gelernt werden. Aber eben dieser Anspruch macht es unmöglich, die Disziplinen in einem multidisziplinären Schulfach zu vereinigen. Die einzelnen Gegenstände müssen getrennt gelehrt werden, jeder auf seine eigene Weise, mit der ihm eigenen Logik . . . Doch die Fächer getrennt zu lehren heißt, dem mehr oder weniger hilflosen Schüler die Integration des Wissens zu überlassen“ [197].

Die Lösung dieses zentralen Problems des Lernbereichs Gesellschaft/Politik bleibt einer kritischen Erziehungswissenschaft weiterhin als Verpflichtung aufgegeben, wenn sie überzeugend für die Befähigung des Schülers zur Selbst- und Mitbestimmung in einer immer komplizierter werdenden gesellschaftlichen Wirklichkeit optieren will. Sie kann nicht von den einzelnen Fächern geleistet werden. Die Fächer müssen aber ihre Bereitschaft und Fähigkeit nachweisen, an der Lösung mitzuarbeiten und gegebenenfalls auch tradierte Positionen aufzugeben.

Die vorliegende Arbeit versteht sich auch als ein Versuch, für die Didaktik der Geographie Voraussetzungen für diese Mitarbeit zu artikulieren.

4.5 Zur Entwicklung eines geographischen Curriculums für den gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich

Wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung intendiert zweierlei: Sie ist einmal unter disziplinspezifischen Forschungsperspektiven um permanente Kenntniserweiterung in den jeweiligen Gegenstandsfeldern, zum anderen um disziplintheoretische Aufdeckung von Bedingungen und Voraussetzungen, Zielen und Grenzen dieser Kenntniserweiterung bemüht. Zwischen Forschungspraxis und kritischer Reflexion über Bedingungsbeziehungen dieser Praxis besteht ein enges und dynamisches Wechselwirkungsverhältnis, die beiden Forschungstendenzen können auf die Dauer nicht aufeinander verzichten, wohl aber zeitweise getrennt auftreten.

In der vorliegenden Untersuchung ging es vornehmlich darum, Bedingungen und Voraussetzungen einer Fachdidaktik Geographie im Lernbereich Gesellschaft/Politik zu artikulieren und zugleich ihren Spielraum abzustecken. Es wurde versucht, hermeneutisch gewonnene Erkenntnisse für die wissenschaftliche Fundierung dieser Fachdidaktik nutzbar zu machen und dadurch einen Beitrag zu ihrem Aufbau zu leisten.

Diese Zielbeschreibung macht noch einmal deutlich, was nicht angestrebt wurde. Aus dem reichhaltigen Aufgabenkatalog der Fachdidaktik mußten von vornherein zentrale Aufgabenfelder unberührt bleiben.

Das bedeutet keineswegs, daß diese für weniger bedeutsam gehalten werden. So ist z. B. fachbezogene Unterrichtsforschung eine wichtige Aufgabe, die von einer wissenschaftlich fundierten Fachdidaktik noch zu leisten ist. Sie wird der Gefahr, in einer aus tradierter Erfahrung erwachsenen Meisterlehre stecken zu bleiben und Unterrichtsplanung und -analyse im Sinne einer Rezeptologie zu betreiben nur dann entgehen, wenn sie sich der wissenschaftlichen Kontrolle einer allgemeinen Unterrichtstheorie unterzieht. Besondere Hilfen wird man diesbezüglich von Didaktikkonzeptionen erwarten können, die Unterricht ausdrücklich unter dem Aspekt des Geschehens, des Prozesses in den Blick nehmen und vorwiegend seine im weiteren Sinne methodisch-formalen Momente erforschen, nicht die inhaltlich-intentionalen. So bietet beispielsweise das von *Himmerich* entwickelte Modell zur Strukturierung von Unterricht viele Möglichkeiten für fachspezifische Unterrichtsplanung und -analyse, wenn es z. B. um optimale Repräsentationsweisen fachlicher Inhalte, optimale Lerneffektivität, Methoden der geistigen Bewältigung oder auch sozial-situative Modalität der jeweiligen Lernprozesse geht [198]. Allerdings ist bei Theorien, die sich ausdrücklich auf die optimale Realisierung von Unterrichtszielen beschränken und für die Unterrichtsinhalte und -ziele lediglich nicht zu ihrem Kompetenzbereich gehörige Außenkriterien sind, immer Vorsicht geboten. Durch ihr Abblenden von dem Implikationszusammenhang zwischen inhaltlichen und methodischen Entscheidungen und ihre Reduktion der Didaktik auf formale Aspekte des Unterrichts stehen sie in Gefahr, sich als Unterrichtstechnologie zu verselbständigen und sich unkritisch den unterschiedlichsten Zielsetzungen anzubieten. Das bedeutet natürlich keineswegs, daß die Fachdidaktik auf die Erkenntnisbestände dieser Konzeptionen, besonders die unterrichtlichen Prozesse betreffend, verzichten sollte.

Das gleiche trifft auch für die in jüngster Zeit zu beobachtende verstärkte Hinwendung der Geographiedidaktik zu empirisch-quantifizierenden Methoden zu. Damit vollzieht sich in der Fachdidaktik die gleiche Wendung wie in der Fachwissenschaft, und der rege Zuspruch, den das von *Haubrich* initiierte Freiburger Symposium über „Quantitative, empirische Methoden in der Didaktik der Geographie“ vom 21.-24. 3. 1976 gefunden hat, hat deutlich gemacht, daß dieser Schritt längst überfällig war [199]. Einige faszinierende Möglichkeiten, die in diesem Ansatz stecken, hat die Freiburger Tagung aufgezeigt, und es ist zu vermuten und zu wünschen, daß sie zur Initialzündung für weitere empirisch-quantitative fachdidaktische Forschungsvorhaben wird. Dieser Paradigmenwechsel wird in Zukunft sicherlich fachdidaktische Arbeitskapazität von der Curriculumdiskussion abziehen, und das ist, angesichts der curricularen Produktivität der frühen 70er Jahre, nicht nur vertretbar, sondern wünschenswert.

Andererseits wäre die Fachdidaktik sicherlich schlecht beraten, wenn sie

sich einer scheinbar wertneutralen Exaktheit wegen von allen normativ intentionalen Entscheidungen zurückzöge. Damit würde sie diese nicht kontrollierbaren Außenkräften überlassen und ihren Auftrag, auch Sachwalterin der Interessen der Schüler zu sein, verleugnen. Insofern ist trotz aller augenblicklichen durchaus verständlichen Curriculummüdigkeit weiterhin intensive Curriculumarbeit nötig. Neu zu bedenken wäre ihr Stellenwert innerhalb der didaktischen Forschungsarbeit, und hier ist sicherlich eine Korrektur angebracht.

Die Alternative kann also nicht lauten: Entweder kritisch-hermeneutisch oder empirisch-quantitative Arbeit. Beide Arbeitsrichtungen müssen sich in einer sinnvollen Zuordnung ergänzen. Denn bevor ich mich für empirisch zu überprüfende Hypothesen entscheide, muß ich aus der Vielzahl der möglichen Forschungsprobleme eins auswählen, und dies kann ich nur aufgrund von sinnauslegenden und damit letztlich hermeneutischen Überlegungen zielgerichtet tun. Beide methodischen Zugriffe haben also eine begrenzte Reichweite [200].

Der nach wie vor wichtige Problembereich der Curriculumentwicklung war nicht Gegenstand der Untersuchung. Wenn curriculumtheoretische Entscheidungen und curriculare Produktivität erörtert wurden, dann immer in ganz bestimmten Sinnzusammenhängen und unter besonderen Aspekten, die von der Leitlinie des Themas gesetzt wurden. Die vorgetragenen Überlegungen hatten ganz spezielle Funktionen in einem größeren gedanklichen Zusammenhang. In ihnen sind aber auch implizit Vorentscheidungen enthalten, die für eine künftige Curriculumstrategie relevant sind. Sie werden jetzt zum Abschluß explizit und etwas ausführlicher argumentativ vertreten und stellen sich einer kritisch-konstruktiven Kritik. Damit soll für die curriculare Arbeit der Fachdidaktik Geographie im Lernbereich Gesellschaft/Politik eine Perspektive angeboten werden, die weiter verfolgt und ausgebaut werden könnte.

Die Entscheidung der Geographiedidaktik für das situationsanalytische Globalmodell *Robinsohns* wurde schon in ihren Bedingungsbeziehungen erörtert. *Meyer* und *Oestreich* haben in einer scharfsinnig zupackenden Analyse der Curriculumdiskussion innerhalb der Geographie die Schwierigkeiten aufgezeigt, in die die Geographiedidaktik geraten ist, und ihre Auffassung in folgenden Thesen zusammengefaßt [201].

„1. Die Rezeption des Robinsohnschen Konzepts der Curriculumrevision führt zu Schwierigkeiten, die mit anderen Konzepten eher vermieden werden können.

2. Kontrollierbare ‚Verfahren‘ und ‚Instrumente‘ zur Ableitung von Lernzielen aus übergeordneten Normen oder aus Lebenssituationen können beim gegenwärtigen Stand der Forschung nur auf Kosten einer sozialtechnologischen Reduzierung des Problems entwickelt werden.

3. Die Adaption des HSGP kann für den Entwurf eines RCP allenfalls eine Initialfunktion haben“.

Die ausführliche Argumentation, die zur Begründung ausgebreitet und vor

dem Hintergrund neuester curriculummethodologischer Erkenntnisbestände vertreten wird, braucht hier nicht referiert zu werden [202]. Auf die Deduktionsproblematik, die in der Annahme eines direkten und stringenten Zusammenhangs zwischen Situationen, Qualifikationen und Inhalten begründet ist, wurde schon an anderer Stelle eingegangen.

Die im folgenden vorgetragenen Bedenken gegen die von *Robinsohn* entwickelte globale Strategie einer Gesamtrevision sind in erster Linie pragmatischer Art, resultieren aber aus den theoretischen Grundsatzentscheidungen. Sie richten sich vornehmlich gegen die Situationsanalysen, die in *Robinsohns* Modell eine entscheidende Rolle spielen. Nicht ihre Wichtigkeit wird angezweifelt, sondern ihre Machbarkeit. Es ist zur Zeit noch kein wissenschaftliches Instrumentarium erkennbar, das in der Lage wäre, kurz- oder zumindest mittelfristig eine kritikfeste Analyse von allen Lebenssituationen zu erstellen, für die Schüler qualifiziert werden sollen, und darüber hinaus alle Veränderungen dieser Situationen schnell zu registrieren.

Robinsohn hat selbst durchaus gesehen, daß dieses Problem zur Zeit noch nicht gelöst ist und empfiehlt als „nicht unproblematischen, aber notwendigen Ersatz“ daraufhin „Expertenbefragungen“ [203]. Aber damit wird das Problem nur verlagert. Denn wenn von den Experten „die Identifizierung gegenwärtiger Situationsmerkmale und die Hochrechnung und Projektion solcher Merkmalsysteme in zukünftig erwartbare und wünschbare“ verlangt wird [204], dann ist zu fragen, ob Experten diese umfassenden Aufgaben überhaupt leisten können und durch welche Qualifikationen sie eventuell dafür kompetent werden. Wer bestimmt über Kriterien für die Kompetenz und damit über die Auswahl der Experten? Es ist zu bedenken, „daß es aufgrund der verschiedenen Aspekte von Lehrplanproblemen auch verschiedene Aspekte für das ‚Experten-Sein‘ gibt“ [205], und es ist sattsam bekannt, daß durch die Wahl der Gutachter auch das Ergebnis, das Gutachten, beeinflußt wird. Dies ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil auch eindeutig normative Aspekte die Arbeit des Experten bestimmen: er soll ja auch zukünftig „wünschbare“ Merkmalsysteme projektieren.

Es braucht hier nicht die gesamte Auseinandersetzung mit dem *Robinsohn*-Modell referiert zu werden. Es ging in unserem Zusammenhang um die Praktikabilität dieses Ansatzes, und die ist in absehbarer Zeit nicht zu erreichen. Dies wurde in dem Augenblick deutlich, als Lehrplankommissionen und vor allen Dingen Lehrer die im ersten Aufbruch von der Curriculumforschung gemachten Versprechungen bezüglich neuer Lehrpläne nachdrücklich einzuklagen begannen und sich nicht mehr mit auf hohem Niveau und in eigener Fachsprache geführten Theoriediskussionen zufrieden gaben.

Nun kann gegen die vorgetragenen Bedenken bezüglich der Praktikabilität des globalen Konzeptes eingewendet werden, die an *Robinsohn* orientierte fachdidaktische Arbeit sei bislang sehr erfolgreich gewesen. Als Beispiel könnte auf die curriculare Produktivität der Fachdidaktik Geographie verwiesen werden.

Dieser Einwand ist aufzunehmen und zunächst zu bekräftigen. Der Innovationsschub, der von *Robinson* und seinen Mitarbeitern auf die Didaktik allgemein und die Fachdidaktik Geographie im besonderen ausging, ist in seiner Bedeutung kaum zu überschätzen. Er hat in der Geographiedidaktik eine Diskussion ausgelöst, die in ihrem Niveau auch von denen anerkannt wird, die die Rezeption dieses Ansatzes ablehnen. „Denn abgesehen davon, daß jeder, der sich in der Bundesrepublik um Curriculum-Revision bemüht, *Robinson* verpflichtet ist“ [206], hat er ein großes geographiedidaktisches Potential freigesetzt, das in vielen Lernzielkatalogen und Lehrplanentwürfen seinen Niederschlag gefunden hat.

Aber inzwischen werden angesichts der anschwellenden Flut immer neuer Lernzielkataloge kritische Stimmen laut. Da in sich geschlossene Lernzielkataloge auch ohne entsprechende theoretische Absicherung erstellt werden können, blüht aller Orten eine muntere Lernzielfabrikation, und auch die Geographie ist von dieser Lernzieleuphorie nicht verschont geblieben. *Meyer* und *Oestreich* haben ausdrücklich auf das Defizit an „wissenschaftstheoretischer Reflexion der Analyseinstrumente, mit denen die Lebenssituation, die allgemeinen Lernziele und der Fachauftrag ermittelt werden sollen“, hingewiesen und detailliert aufgezeigt, daß auch das von *Ernst* entwickelte Kriterienraster diese Lücke nicht zu schließen vermag [207]. Das Ausweichen auf „approximative Verfahren“ der Lernzielgewinnung [208] und die Erstellung alternativer Kataloge durch verschiedene Autoren bestätigt dies.

Es fehlt, so kann zusammengefaßt werden, auch der Geographiedidaktik nach wie vor ein wissenschaftliches Instrument, mit dem kurz- bzw. mittelfristig ein kritikfestes Curriculum bei voller Transparenz der Entscheidungsprozesse entwickelt werden könnte. Es ist jetzt zu fragen nach einer Curriculumstrategie, die dies leisten kann.

Möglichkeiten dafür scheint mir eine Konzeption zu bieten, die in der Arbeitsgruppe Didaktik im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Münster von *H. Blankertz* und seinen Mitarbeitern entwickelt worden ist. Sie versteht sich ausdrücklich als mittelfristig und fachdidaktisch orientiert und soll zunächst kurz vorgestellt werden.

Im Mittelpunkt der Bemühungen stehen sogenannte fachdidaktische Strukturgitter. *Blankertz* definiert ein solches als „Kriteriensatz edukativer Intentionalität, artikuliert im Medium fachspezifischen Sachzwanges“ [209]. Sie werden entwickelt, „indem grundlegende Sachverhalte eines Gegenstandsfeldes mit den Mitteln und Ergebnissen einer dieses Feld auslegenden Wissenschaft auf die edukative Intentionalität bezogen und eben dadurch zu Curriculuminhalten konstituiert werden“ [210]. Pädagogische Zielsetzungen werden an eine Fachwissenschaft herangetragen und zusammen mit den Grundstrukturen dieser Wissenschaft in Form eines Diagrammes abgebildet. Bisher sind mehr oder weniger weit gediehene Strukturierungsvorschläge vorgelegt worden für Arbeitslehre, Politik, Pädagogik, Biologie, Soziohistorie und den Deutschen Sprachunterricht.

Bezüglich der Funktion und des Stellenwertes der Strukturgitter innerhalb einer mittelfristigen Curriculumstrategie wird ausdrücklich die Vorläufigkeit und der fragmentarische Charakter der vorgelegten Versuche betont und als Vorteil hingestellt, weil dadurch die Teilnahme der Curriculumadressaten an der Weiterentwicklung ermöglicht und der Weg zu einer umfassenden Gesamtrevision nicht verstellt werde. Die geleistete Arbeit soll eine Brücke zwischen den strategischen Konzepten für die Zukunft und den Bedürfnissen der gegenwärtigen Praxis schlagen. Eine Gesamtrevision setzt fachbezogene Analysen und Bedingungsprüfungen voraus. Auch sind Strukturgitter noch keine Lerninhalte oder Lernziele, „sondern Kriterien für deren Beurteilung in analytischer oder konstruktiver Absicht“ [211], also Elemente in einem größeren curricularen Problemzusammenhang.

Die Vorteile dieses Ansatzes für die gegenwärtige fachdidaktische Curriculararbeit werden deutlich, wenn man ihn mit anderen Konzepten vergleicht.

□ Didaktische Strukturgitter sind verhältnismäßig schnell zu erstellen. Das ist wichtig, um Frustrationen und Resignation bei Lehrern und Lehrplankommissionen zu vermeiden. Ihre Praktikabilität haben sie inzwischen unter Beweis gestellt. Seit April 1973 liegen für Nordrhein-Westfalen „Richtlinien für den Politischen Unterricht“ vor, die nach diesem Konzept entwickelt wurden. Sie orientieren sich an einem von *Thoma* erstellten Strukturgitter für den Politischen Unterricht und enthalten einen Katalog von Qualifikationen, die definiert werden als „Verhaltensdispositionen, die es dem Bürger ermöglichen, gesellschaftlich-politische Lebenssituationen zu bewältigen“. Elemente der jeweiligen Qualifikation sind als Lernziele erster und zweiter Ordnung aufgelistet. Eine Matrix zur Identifizierung von Unterrichtsinhalten soll dem Lehrer die didaktischen Entscheidungen erleichtern. In einem begleitenden Sammelband stellen die Autoren unter der Überschrift „Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis“ den theoretischen Hintergrund und Bedingungs Zusammenhang vor [212].

□ Das Strukturgitterkonzept berücksichtigt die Fachwissenschaften von Anfang an als konstitutive Elemente der Entwicklung und nicht erst in nachgeordneter Position, wie es der *Robinsonsche* Entwurf vorsieht. Strukturgitter orientieren sich an den Aufgabenbereichen der Schule, wie sie in den bestehenden Fächern repräsentiert sind. Insofern haben sie fachspezifischen Charakter und fördern eine Rehabilitierung der Fachdidaktik. Das bedeutet aber nicht, daß sie von den einschlägigen Wissenschaften zur Rechtfertigung oder Durchsetzung vorgegebener Inhalte im Sinne einer Abbilddidaktik benutzt werden können. Jeder so gerichtete Durchsetzungswille wird von vornherein durch die Konfrontation mit der pädagogischen Intentionalität gebrochen.

□ Das *Blankertzsche* Strukturgitterkonzept hat in vielen Bereichen Ähnlichkeit mit dem schon kurz vorgestellten, an „structures of the disciplines“ orientierten Ansatz von *Bruner*. Der entscheidende Unterschied liegt aber darin, daß bei *Bruner* dem Fachwissenschaftler alleinige Curriculumkompetenz zuge-

standen wird, während die Münsteraner Gruppe versucht, die Sach- und Wissenschaftsstrukturen von Anfang an mit pädagogisch-didaktischen Kriterien zu verbinden. Die Bedingungsanalysen für die Strukturgitterbestimmung müssen von vornherein beide Seiten berücksichtigen. Weder den Fachwissenschaften noch der Didaktik wird eine Vorrangstellung eingeräumt. Dadurch weist dieses Konzept auch über den traditionell bildungstheoretischen Ansatz hinaus. Die Ergebnisse der Sachanalyse werden nicht in einem zweiten Arbeitsgang durch eine didaktische Analyse pädagogisch überhöht, sondern es wird eine Durchdringung fachwissenschaftlicher und didaktischer Aspekte in einem Verfahren versucht.

Strukturgitter orientieren sich an Wissenschaftsstrukturen, sind aber selber keine Instrumente, um sie zu identifizieren. Darin liegt einerseits ihr großes wissenschaftstheoretisches Innovationspotential, auch für die Wissenschafts- und Hochschuldidaktik. Es ist durchaus zu erwarten oder zumindest zu wünschen, daß durch kritische Rückfragen der Didaktik an die Fachwissenschaft neue Forschungen initiiert werden. Andererseits werden hier entscheidende Probleme dieses Ansatzes sichtbar. Sie resultieren daraus, daß innerhalb einer Disziplin nur schwer ein Konsensus über grundlegende Begriffsbildungen und Kategorien herzustellen und eine Einigung häufig nur durch Abbruch der Diskussion zu erreichen sein wird.

Das trifft besonders für die Disziplinen zu, die durch ein breit gefächertes Reservoir an Methoden und Aufgabenstellungen gekennzeichnet sind. Dazu gehört auch die Geographie mit der Weite ihres Interessenhorizontes. Die Erstellung eines geographie-didaktischen Strukturgitters ist deshalb mit besonderen Schwierigkeiten verbunden. Wenn man darüber hinaus bedenkt, daß die bislang entworfenen Strukturgitter in ihren endgültigen Fassungen über ein, zwei Jahre hinweg in immer neuen Entwürfen und Korrekturen entstanden sind, und zwar in gut eingespielten Teams, dann wird deutlich, daß im Rahmen dieser Arbeit kein didaktisches Strukturgitter für Geographie erstellt werden kann. Dies wird wahrscheinlich nur in Teamarbeit leistbar sein.

Auch der Versuch einer Strukturierung der Geographie würde über den gesteckten Rahmen dieser Untersuchung weit hinausgreifen. So sind bei dem augenblicklichen Stand der Vorüberlegungen noch nicht einmal einigermaßen abgesicherte Arbeitshypothesen zu formulieren, bestenfalls hypothetische Ansätze, vor allem aber Fragen an Fachwissenschaft und Fachdidaktik, die es weiter zu verfolgen gilt.

„In der Geographie zeigt sich ... bis heute nicht nur vielfach eine Abneigung gegen die Rezeption erprobter fremder und den Ausbau eigener Theorien höheren Systemcharakters, sondern zuweilen sogar noch ein geringes Verständnis für Funktion, Leistungsfähigkeit wie auch für die spezifischen Grenzen von bestimmten Modellen und Theorien [213]. Dieses Theoriedefizit (vgl. auch Kap. 4.2) erschwert die Identifizierung der Strukturen der Geographie sehr. Die Fülle der Definitionsversuche – Winkler nennt 1946 schon fünfzehn verschiedene Auffassungen vom Gegenstand der Geographie [214] – macht die

Aufgabe nicht leichter. Selbst in zentralen Fragen der Standortbestimmung ist z. Z. kaum Konsensus herzustellen. So werden z. B. die Dualismen zwischen sozialwissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Orientierung sowie zwischen allgemeingeographischer und regionalgeographischer Betrachtungsweise weiterhin sehr kontrovers diskutiert. Es ist deshalb zunächst zu fragen, ob es bei der Heterogenität der Forschungsansätze und Aufgabenfelder der Geographie zur Zeit überhaupt sinnvoll ist, ein Strukturgitter für die gesamte Disziplin zu versuchen oder ob nicht von vornherein alternative Strukturgitter für die Sozial- bzw. Physiogeographie angestrebt werden sollten.

Die disziplintheoretische Situation der Geographie und die im Verlaufe der Arbeit gesicherten Erkenntnisgewinne sprechen für die zweite Lösung. Viele der vorgetragenen Überlegungen involvieren für den Lernbereich Gesellschaft/Politik eine Entscheidung für sozialgeographische Ausrichtung der fachdidaktischen Arbeit, die Sozialgeographie wird im letzten Kapitel ausdrücklich als Bezugswissenschaft vertreten. Für die Physiogeographie hat *Birkenhauer*, ausgehend von der „geographisch-ökologischen Lage“ und dem Ansatz der Inwertsetzung, einen ersten Strukturierungsversuch vorgelegt [215].

Aber selbst bei einer bewußten Beschränkung der Bemühungen auf die Identifizierung der grundlegenden Strukturen der Sozialgeographie bleiben noch viele Fragen zu klären. *Thomale* hat nachdrücklich darauf aufmerksam gemacht, daß auch die Sozialgeographie keine Einheit, sondern „in Wirklichkeit eher eine durch den gemeinsamen Namen zusammengehaltene Vielzahl unterschiedlicher methodischer Richtungen darstellt [216].

Auch die Theoriebildung ist innerhalb dieser Subdisziplin noch nicht weit fortgeschritten. Neben der „fast an Passivität grenzenden Zurückhaltung der Sozialgeographie, sich selbst zu systematisieren“, sieht *Thomale* einen weiteren Grund für dieses Defizit in der disziplinhistorischen Situation: weil die nach 1945 sich entwickelte Sozialgeographie feststellen mußte, wie die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften immer mehr in geographische Arbeitsgebiete eindringen, besonders bei kommunalen Planungsaufgaben, war sie zunächst einmal gezwungen, ihre Daseinsberechtigung durch empirische Feldforschung nachzuweisen. Dadurch wurde die Theoriebildung vernachlässigt und blieb hinter der empirischen Forschung zurück.

Die verschiedenen sozialgeographischen Ansätze im deutschsprachigen Gebiet hat *Thomale* nach methodischen und inhaltlichen Kriterien gegliedert. Die Frage, ob alle Ansätze sich so weit auf gemeinsame Grundstrukturen zurückführen lassen, daß sie durch ein Gitter erfaßt werden können, ist offen. Vielleicht bieten sich auch Kombinationen verschiedener Ansätze oder gar einzelne Konzeptionen für alternative Entwürfe an. Es müssen zunächst mehrere Möglichkeiten durchgespielt werden; von der Arbeitsgruppe um Blankertz wird ausdrücklich zugegeben, daß auch spielerische und aleatorische Züge zum Entstehen eines solchen Strukturgitters beigetragen haben. Bei der Arbeit wird sich dann herausstellen, welcher Ansatz die größte didaktische Relevanz besitzt.

Es kann, ohne das Ergebnis vorwegnehmen zu wollen, jetzt schon festgehalten werden, daß die prozessuale Sozialgeographie der Münchener Schule ihre Nähe zu didaktischen Fragestellungen bereits nachgewiesen hat. Besonders die für diesen Ansatz konstitutiven Daseinsgrundfunktionen sind von großer didaktischer Relevanz. Auf die Gründe ihrer schnellen Rezeption in die fachdidaktische Diskussion wurde schon eingegangen. Inwieweit sie zu Leitbegriffen für ein didaktisches Strukturgitter werden können, muß reflektiert werden. Daß sie plausible und einsichtige Ordnungskriterien sind, ist selbst bei denen unbestritten, die allgemeingeographischer Arbeit in der Schule durchaus skeptisch gegenüberstehen [217]. Problematisch ist in diesem Zusammenhang aber ihre fehlende Trennschärfe. Daß z. B. die Funktionen „Arbeiten“ und „Sich versorgen“ sich zwar möglicherweise in der Theorie, nicht aber in der Praxis trennen lassen und daß ihre Funktion „Am Verkehr teilnehmen“ quer zu ihnen verläuft, leuchtet unmittelbar ein. Dennoch besitzen die Daseinsgrundfunktionen durchaus geographisch relevante Ordnungskraft und sind insofern wahrscheinlich geeignet, in ein sozialgeographisch orientiertes fachdidaktisches Strukturgitter eingebracht zu werden. Durch ihre Ausrichtung auf raumbildende Prozesse und ihre „Rückkoppelung zum Funktionsträger, letztlich zur Gesellschaft mit ihren interdependenten Funktionsfeldern“ werden sie gerade für die Didaktik der Geographie im Lernbereich Gesellschaft/Politik bedeutsam [218].

Auch andere, besonders in der angelsächsischen Geographie vertretene und von *Thomale* nicht berücksichtigte Ansätze wären auf ihre didaktische Relevanz und ihre Eignung für einen Strukturierungsversuch hin zu untersuchen. Vielleicht kann z. B. die standorttheoretische Konzeption mit ihrer Betonung der räumlich – distanziellen Perspektive Kriterien für geographisch relevante Situationsfelder liefern. Die 1971 auf dem Geographentag in Erlangen – Nürnberg vorgetragene neue Inhaltsbestimmung der Geographie, über die immerhin im Ausschuß für Hochschuldidaktik ein Konsensus hergestellt werden konnte, ist ganz deutlich von diesem Ansatz geprägt. Distanzrelationen bilden nach ihr den „theoretischen roten Faden“ der Disziplin.

In *Bartels* Interpretation dieser neuen Inhaltsbestimmung werden Problemstellungen angesprochen, die sich einer didaktischen Analyse geradezu anbieten: es gehe um den „zusammenfassenden Versuch, Handlungen des Menschen als die maßgeblichen Parameter der Umweltgestaltung gedanklich in ihrer Vielfalt in den Griff zu bekommen, und zwar entweder im Zusammenhang ihrer (tatsächlichen oder potentiellen) physischen Auswirkungen im räumlichen Ressourcengefüge oder im Zusammenspiel der Erwartungen und Normen aller verorteten Handlungsträger einer u. U. in Gruppen oder Daseinsfunktionen aufgespaltenen Gesellschaftsvorstellung, wobei jeder der beiden Aspekte Unterprogramm des anderen sein kann und Maßstabsvariationen zwischen der Betrachtung von Stadtbezirken und dem weltweiten länderweisen Vergleich möglich sind.“ Das neue geographiespezifische „Aktions- und Motivationsbild des Menschen im Raum“ ist offen für die an sie heranzutra-

gende pädagogische Intentionalität. Dieser Ansatz bietet darüber hinaus sowohl für die Sozial- und als auch für die Physiogeographie Möglichkeiten gesellschaftsrelevanter Lehr- und Forschungsarbeit, allerdings bei klarer Trennung der beiden Aspekte: „In der praktischen Arbeit besteht die Möglichkeit, diese theoriebezogene Forschung auf die Analyse von physischen Systemen oder von Systemen, die sich aus dem Zusammenspiel menschlicher Entscheidungsprozesse ergeben, zu konzentrieren.“ [219]

Für die Fachwissenschaft und eine wissenschaftlich fundierte Fachdidaktik bleibt ein weites Arbeitsfeld. Hier konnten zum Abschluß lediglich ein paar hypothetische Ansätze zur Diskussion gestellt werden, mit dem Mut zur Vorläufigkeit und dem Vertrauen darauf, daß man sie entsprechend auffassen wird. Sie sollten weiter konkretisiert und gegebenenfalls ergänzt werden.

Anmerkungen

- [1] *Hard, G.*: Die Geographie, 1973, S. 17
- [2] *Frey, K.*: Theorien des Curriculums, 1971, S. 32
- [3] Vgl. dazu z. B.: *Schlick, Moritz*: Über den Begriff der Ganzheit, Wien 1938, Wiederabdruck in: *Topitsch, E.* (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften, Köln 1965, *Nagel, E.*: Über die Aussage „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“, Deutscher Wiederabdruck in: *Topitsch, E.* (Hrsg.), a. a. O.
- [4] *Wittmann, Joh.*: Theorie und Praxis eines ganzheitlichen Unterrichts, Neuauflage Dortmund 1967
- [5] *Vilsmeyer, Fr.*: Der Gesamtunterricht, Weinheim 1960
- Kern, A.* (Hrsg.): Die Idee der Ganzheit in Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Didaktik, Freiburg 1965
- Stöcker, K.*: Das Problem des Fach- und Gesamtunterrichts, in: Handbuch für Lehrer, Gütersloh 1961
- Götze, B.*: Zur Problematik des fachübergreifenden Unterrichts, Bad Heilbrunn 1973
- Eine ganz knappe Zusammenfassung bringt *Kopp, F.*: Didaktik in Leitgedanken, Donauwörth 1970
- [6] Vgl. *Kern, A.*: Der Ganzheitsgedanke im Unterricht. In: *Kern, A.* (Hrsg.) a. a. O. 1965, S. 192
- [7] *Kramp, W.*: Fachwissenschaft und Menschenbildung, 1963, in: *Kochan, D. C.* (Hrsg.): Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft, Darmstadt 1970, S. 348
- [8] *Weniger, E.*: Didaktik als Bildungslehre, Teil I: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, (1930), Weinheim 1952, S. 18
- [9] *Dolch, J.*: Lehrplan des Abendlandes, Ratingen 1959
- [10] *Wilhelm, Theod.*: Theorie der Schule, Stuttgart 1967, S. 209
- [11] *Kopp, F.*: Didaktik in Leitgedanken, Donauwörth 1970, S. 56–60
- [12] *Roth, H.*: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: *Achtenhagen, F. / Meyer, H. L.* (Hrsg.): Curriculumrevision, Möglichkeiten und Grenzen, München 1971
- [13] *Meyer, H. L.*: Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung, in: *Achtenhagen, F. / Meyer, H. L.* (Hrsg.) a. a. O. 1971, S. 121–123
- [14] v. *Hentig, H.* u. a.: Das Bielefelder Oberstufenkolleg, Stuttgart 1971, S. 44
- [15] *Meyer, H. L.*: Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972, Auf das Deduktionsproblem wird noch ausführlicher eingegangen. Vergl. dazu Kap. 3.4
- [16] Besonders intensiv bemühen sich v. *Hentig* und Mitarbeiter im Zentrum für interdisziplinäre Forschung an der Universität Bielefeld um eine Annäherung der Wissenschaften. Vergl. dazu: *Hentig v., H. / Huber, L. / Müller, P.*: Wissenschaftsdidaktik, 5. Sonderheft der Neuen Sammlung, Göttingen 1970
- Hentig v., H.*: Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1969, 2. Aufl.
- Ders.: Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß, Stuttgart 1972
- [17] *Bartels, D.*: Die Zukunft der Geographie als Problem ihrer Standortbestimmung in: Geogr. Zeitschrift 1968, S. 124–142, bes. S. 135/136
- [18] v. *Hentig, H.*: Magier oder Magister, S. 131
- [19] *Bartels, D.*: Zwischen Theorie und Metatheorie, in: Geogr. Rundschau 1970, S. 451–457
- [20] Vergl. Saarbrückener Rahmenvereinbarung, in: *Klatt, R.*: Gemeinschaftskunde und Geschichte am Gymnasium, Anhang S. 33, Hannover o. J. (1962)
- [21] Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten, Folge 3, Stuttgart 1959
- [22] *Klatt, R.*, a. a. O., S. 2
- [23] Zur Geschichte der politischen Bildung nach 1945 vgl. u. a.: *Mickel, W.*: Politische Bildung an Gymnasien 1945–1965, Stuttgart 1967
- Schmiederer, Rolf*: Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945., Frankfurt 1972
- Behrmann, G. C.*: Soziales System und politische Sozialisation, Stuttgart 1972
- Roloff, E. A.*, Erziehung zur Politik Göttingen 1972, 2. Auflage
- Pfizer, Th.* (Hrsg.): Bürger im Staat, Politische Bildung im Wandel, Stuttgart 1971

- [24] Vergl. dazu: Erziehung zur Demokratie. Vorschläge der Amerikanischen Erziehungskommission vom 20. September 1946; Direktive 54 über die Schulen im besetzten Deutschland, 25. Juni 1947. Beide in:
Borcherding, K.: Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland, München 1965
Borcherding hat in einer Materialsammlung zur Entwicklung der politischen Bildung in den Schulen von 1871–1965 wichtige amtliche Verlautbarungen zusammengestellt. Erstaunlicherweise fehlt die Saarbrückener Rahmenvereinbarung. Vergl. ferner *Bungenstab, K.-E.*: Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone, Düsseldorf 1970
- [25] *Knübel, H.*: Erdkundelehrpläne des Auslandes und ihre Lehren, in: *Geogr. Rundschau* 1952
- [26] *Adelmann, J.*: Methodik des Erdkundeunterrichts, 1962, 2. Auflage, S. 38
- [27] *Mickel, W.*: Politische Bildung an Gymnasien 1945–1965, Stuttgart 1967
- [28] *Messerschmid, F.*: 25 Jahre politische Bildung im Wandel, in: *Pfizer, Th.* (Hrsg.) a. a. O., S. 29, 30, 32
- [29] *Holtmann, A.*: Die Anforderungen der politischen Didaktik an die Entwicklung von Lehr- und Lernmittel. Zugleich eine Bestandsaufnahme, in: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 89, Bonn 1970,
- [30] Auf die enge Beziehung zwischen dieser Konzeption und einer harmonisierenden geographischen Landschaftskunde hat *Filipp* jüngst hingewiesen. Vergl. *Filipp, K.*: Geographie im historisch-politischen Zusammenhang, Neuwied u. Berlin 1975 S. 1/2
- [31] Vgl. „Erklärung aus Anlaß der antisimetischen Ausschreitungen“, in: *Borcherding, K.*, a. a. O., S. 86/87
- [32] Vgl. a. a. O., S. 88–90
- [33] Vgl. dazu die entsprechenden Dokumente in *Borcherding, K.* a. a. O.
- [34] Vgl. Gutachten in *Borcherding, K.* a. a. O., S. 78/80
- [35] *Mickel, W.*, a. a. O., S. 106
- [36] Zur Auseinandersetzung in der Presse vergleiche die Zusammenstellung von Kommentaren bei *Knoll*,
J.-H.: Gemeinschaftskunde als zeitgemäße Lösung der Politischen Bildung, in: *Knoll, J. H.* (Hrsg.): Gemeinschaftskunde. Methoden – Ansichten – Erfahrungen, Heidelberg 1965
- [37] Vgl. *Borcherding, K.* a. a. O., S. 67, 76
- [38] *Gieseke, H.*: Didaktik der politischen Bildung, München 1971, 6. Auflage, S. 34
- [39] Vgl. *Klatt, R.*, a. a. O., S. 24, 5
- [40] *Messerschmid, F.*: Gedanken zum Fach „Gemeinschaftskunde“ in den Primen der Höheren Schulen nach der Saarbrückener Rahmenvereinbarung der Kultusminister, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 1961
- [41] Vgl. die Rahmenrichtlinien in *Borcherding, K.*, a. a. O., S. 95
- [42] *Sontheimer K.*: Gemeinschaftskunde und Politische Wissenschaft, in: *Hartwich, H. H.* (Hrsg.): Sozialkunde und Sozialwissenschaft. Zur Diskussion um das neue Fach Gemeinschaftskunde, Berlin 1963
- [43] *Minssen, Fr.*: Zum gesellschaftswissenschaftlichen Lehrgut der „Gemeinschaftskunde“, in *Hartwich, H. H.* a. a. O., S. 65
- [44] *Seidelmann, K.*: Das Prinzip des „Übergreifens“ in der gymnasialen Bildung, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1963, S. 134, 139
- [45] Vgl. das Gutachten, in: *Borcherding, K.*, a. a. O., S. 107, 108, 109
- [46] Vgl. die Empfehlungen, in: *Klatt, R.*, a. a. O., S. 35
- [47] *Roth, H.* (Hrsg.): Gemeinschaftskunde und Politische Bildung. Ein Arbeitsbericht. 2. Sonderheft der Neuen Sammlung, Göttingen 1963, S. 123
- [48] *Erdmann, K. D.*: Entwurf einer historischen Gegenwartskunde, in: *Knoll, J. H.* (Hrsg.), a. a. O., S. 43
- [49] Zitiert nach *Mickel, W.*, a. a. O., S. 120
- [50] *Henry Ehrmann*, amerikanischer Politologe und Kenner der Politischen Bildung in den USA, berichtete 1966 nach einer Rundreise durch die BRD von einer „fast instinktiven Abneigung vieler deutscher Lehrer, vor allem der Gymnasiallehrer, gegen die Gesellschaftswissenschaften“. *Ehrmann, H. W.*: Politische Bildung. Beobachtungen und Vorschläge, Weinheim 1966, S. 2
- [51] *Edelstein, W.*: Sozialwissenschaftliches Curriculum für die Schule – Eine dezentrale Entwicklungsinitiative, in: *Robinson, S. V.* (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion, Düsseldorf – Stuttgart 1972, S. 94
- [52] Vgl. Gutachten in: *Borcherding, K.*, a. a. O., S. 105–121
- [53] *Niemeier, G.*: Die Gemeinschaftskunde aus der Sicht eines Hochschulgeographen, in: *Knoll, H. J.* (Hrsg.), a. a. O., S. 69

- [53] *Bruner, J. S.*: Der Prozeß der Erziehung, Düsseldorf 1970, (Original: *The Process of Education*, 1960). S. 44.
Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970, S. 33
- [54] *Völkel, R.*: Erdkunde heute, Frankfurt 1961, S. 9-31
- [55] *Maier, H.*: Zur Frage der akademischen Ausbildung der Sozialkundelehrer, in: *Hartwich, H. H.* (Hrsg.), a. a. O., S. 81
- [56] *Ortlieb, H.-D.*: Zur Frage der Sozialwissenschaften in den Bildungsplänen, Bemerkungen aus der Sicht des Sozialökonomen, in: *Hartwich, H. H.* (Hrsg.) a. a. O., S. 46
- [57] *Maier, H.* a. a. O., S. 81
- [58] Vgl. *Ortlieb, H. D.* a. a. O., S. 47
- [59] Vgl. *Minssen, F.* a. a. O., S. 64. Vgl. *Klatt, R.* a. a. O., S. 11
- [60] Vgl. *Mickel, R.* a. a. O., S. 123
- [61] *Troll, C.*: Der Stand der geographischen Wissenschaft und ihre Bedeutung für die Aufgaben der Praxis, (1959), in: *Storkebaum, W.* (Hrsg.): Zum Gegenstand und zur Methode der Geographie, Darmstadt 1967.
- [62] *Scholler, P.*: Wege und Irrwege der Politischen Geographie und Geopolitik, in: *Erdkunde*, 1957
- [63] *Newe, H.*: Wozu Erdkunde auf der Oberstufe der Höheren Schule? Eine grundsätzliche Betrachtung zur gegenwärtigen Lage, in: *Geogr. Rundschau* 1960.
Ders.: Die Erdkunde im Oberstufenunterricht der Höheren Schule, Denkschrift des Verbandes Deutscher Schulgeographen, in: *Geogr. Rundschau* 1960
- [64] Vgl. *Newe, H.* a. a. O., S. 199. Die nachfolgenden Zitate von Newe sind den Seiten 379, 200, 381, 380, 200, 382 der *Geogr. Rundschau* 1960 entnommen.
- [65] Vgl. *Verhandlungen des Dt. Geographentages*, Bd. 33, 1962, S. 45
- [66] *Louis, H.*: Über die Aufgabe des Erdkundeunterrichts auf der Höheren Schule. Bemerkungen zur Stellungnahme des Verbandes Deutscher Schulgeographen, in: *Geographische Rundschau* 1962
- [67] Vgl. *Verhandlungen des Dt. Geographentages*, Bd. 31, 1958, S. 32
- [68] Vgl. a. a. O., S. 550-554
- [69] Vgl. a. a. O., S. 40
- [70] Vgl. *Verhandlungen des Dt. Geographentages*, Bd. 32, 1960, S. 43
- [71] Vgl. a. a. O., S. 298-302
- [72] Vgl. *Geographische Rundschau* 1956, S. 166-173
- [73] Vgl. a. a. O., S. 292
- [74] Vgl. a. a. O., S. 480
- [75] *Wolmersdorf, O.*: Nichts Neues in der Erdkunde, in: *Westermanns Päd. Beiträge* 1956, S. 382-389
- [76] Vgl. *Geographische Rundschau* 1959, S. 36
- [77] Vgl. die entsprechenden Arbeiten in: *Storkebaum, W.* (Hrsg.) a. a. O.
- [78] *Jahn, W.*: Die Diskussion über den Begriff „Landschaft“ und ihre Bedeutung für die Schulgeographie, in: *Geographische Rundschau* 1957
- [79] *Newe, H.*: Der Bildungsauftrag der Schulerdkunde und ihr Verhältnis zur Hochschulgeographie, in: *Verhandlungen des Deutschen Geographentages*, Bd. 33, S. 101, 102, 105, 108; Positive Bemerkungen zur Gemeinschaftskunde finden sich auch in den Referaten von *Otremba*, a. a. O., S. 307, *Landahl*, a. a. O., S. 34, und *Hartke* a. a. O., S. 118
- [80] Vgl. a. a. O., S. 127
- [81] *Hartke, W.*: Die Bedeutung der Geographischen Wissenschaft in der Gegenwart, a. a. O., S. 115
- [82] Vgl. a. a. O., S. 119, 123
- [83] *Wolf, G.*: Geographieunterricht oder modische Experimente, in: *Verhandlungen des Deutschen Geographentages*, Bd. 34, Wiesbaden 1964
- [84] *Puls, W. W.*: Die Lage der Schulgeographie nach den Saarbrücker Rahmenvereinbarungen, in: *Verhandlungen des Dt. Geographentages*, Bd. 34, Wiesbaden 1964
- [85] *Fick, K. E.*: Der Bildungsauftrag der Geographie. Neue Aspekte, Aufgaben und Forderungen des Erdkundeunterrichts, in: *Verhandlungen des Dt. Geographentages*, Bd. 35, Wiesbaden 1966
- [86] *Newe, H.*: Politische Weltkunde als fachliche und pädagogische Aufgabe, Kiel 1963
- [87] Vgl. *Niemeier, G.* a. a. O., S. 67, 79
- [88] *Schöller, P.*: Gedanken zum Geographieunterricht der Schule aus der Sicht der Universität, in: *Geogr. Rundschau* 1970, S. 361

- [89] Der hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien, Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre, 1972, (HRR). Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Rahmenlehrpläne für den fünften und sechsten Jahrgang an den Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1972 (NRW-RR). Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Auseinandersetzung, die die formale und inhaltliche Gestaltung der Gesellschaftslehre in den o. a. Rahmenrichtlinien fand, nicht auf Lernbereiche gleichen Namens in anderen Richtlinien. Alle Zitate betreffen die o. a. ersten Fassungen.
- [90] Lengemann, H.: Politisch-gesellschaftliche Postulate. Forderungen gesellschaftlicher Gruppen, in: Schörken, R. (Hrsg.): Curriculum „Politik“, Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis. Opladen 1974, S. 69
- [91] Besonders ausführlich kommentiert und vorwiegend scharf kritisiert wurden die RRL in der FAZ. Vergleiche besonders die Aufsätze von Reumann, K. in der FAZ vom 18. 8. 1973, 25. 9. 1973, 18. 1. 1974, 26. 1. 1974, ferner die Ausgaben der FAZ vom 29. 2. 1973, 1. 3. 1973, 4. 5. 1973, 14. 6. 1973, 24./25. 10. 1973, 2. 11. 1973, 1. 12. 1973, 5. 12. 1973, 31. 12. 1973, 26. 3. 1974. Von den überregionalen Wochenzeitungen seien z. B. genannt:
Die Zeit vom 9. 11. 1975, 7. 12. 1973, 14. 2. 1973, 14. 6. 1974
Der Spiegel Nr. 13/1973
Deutsche Zeitung vom 22. 6. 1973
Rheinischer Merkur Nr. 8/1973
Vgl. ferner: 60. Sitzung des Hessischen Landtages vom 29. 3. 1973, Protokoll S. 3264–3307
Debatte im Düsseldorfer Landtag vom 23. 1. 1974, vgl. FAZ vom 24. 1. 1974.
- [92] Vgl. Dahrendorf, R.: Gesellschaft und Freiheit, 1961 bes. S. 197–235
- [93] Vgl. Gieseke, H.: Didaktik der politischen Bildung, München 1971, 6. Aufl.
- [94] Vgl. Frankfurter Allgem. Zeitung vom 1. 12. 1973
- [95] Vgl. dazu das Protokoll von: Kogon, E. (Hrsg.): Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, Frankfurt 1974
- [96] In: Die Zeit, Nr. 51/1973
- [97] Vgl. dazu z. B. die Kontroverse zwischen Jeismann/Kosthorst und einigen Autoren der NRWRR (Müller/Faulenbach/Fleischmann/Simon) in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, Nr. 5/1973 und 2/1974
- [98] Vgl. Brezinka, W.: Erziehung und Kulturrevolution, München 1974
- [99] Vgl. Holmann, A.: Die Anforderungen der politischen Didaktik an die Entwicklung von Lehr- und Lernmittel, 1970
- [100] Jeismann, K. E./Kosthorst, E.: Geschichte und Gesellschaftslehre, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 1973/5
Vgl. ferner: Reumann, K.: Girgensohn stellt Friedeburg in den Schatten. Marxistischer Rahmenlehrplan in NRW. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) vom 18. 8. 1973. Hier wird der NRW Lehrplan ein „simples Plagiat“ genannt. Vgl. dazu den Leserbrief von Müller, H., dem Leiter der Kompaktgruppe, die für die Erstellung der NRW-RR zuständig war, in: FAZ vom 17. 9. 1973.
- [101] Müller, H./Faulenbach, K.-A./Fleischmann, H.-K./Simon, W.: Stellungnahme einiger Autoren der Rahmenlehrpläne Gesellschaft und Politik für die Gesamtschulen in NRW zu dem Aufsatz von Jeismann/Kosthorst „Geschichte und Gesellschaftslehre“ in GWU Heft 5/1973, S. 261–288, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 1974, S. 80
- [102] Bartels, D.: Zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung einer Geographie des Menschen, Wiesbaden 1968
Ders.: Die Zukunft der Geographie als Problem ihrer Standortbestimmung, in: Geographische Zeitschrift, 1968
- [103] Geipel, R.: Die Geographie im Fächerkanon der Schule, in: Geographische Rundschau 1968
- [104] Bobek, H.: Bemerkungen zur Frage eines neuen Standorts der Geographie, in: Geogr. Rundschau 1970
- [105] Vgl. Bobek, H. a. a. O., S. 438
- [106] Vgl. dazu auch Wirth, E.: Zwölf Thesen zur aktuellen Problematik der Länderkunde, in: Geogr. Rundschau 1970
- [107] Vgl. Verhandlungen des Dt. Geographentages, Bd. 37, 1970, S. 208–232, 350–365
- [108] Vgl. Verhandlungen des Deutschen Geographentages, Bd. 38, 1972, S. 171
- [109] Vgl. a. a. O., S. 47
- [110] Jonas, Fr.: Fragen an die Hessischen Geographen zur Gesellschaftslehre, in: Geogr. Rundschau 1974, S. 159

- [111] *Hinrichs, E.*: Die Unterbewertung der Erdkunde. Ihre Ursachen und ihre Überwindung, in: *Bäuerle, L.* (Hrsg.): *Moderne Geographie in Forschung und Unterricht*, Auswahl Reihe B 39/40, Hannover 1970
- Ders.: Dreierlei muß der Erdkundelehrer in Einklang bringen, in: *Geogr. Rundschau* 1971
- [112] *Geipel, R.*: Die Geographie im Fächerkanon der Schule, in: *Geogr. Rundschau* 1968
- [113] Vgl. *Ernst, E.*: Lernziele in der Erdkunde, in: *Geogr. Rundschau* 1970
- Hendinger, H.*: Ansätze zur Neuorientierung der Geographie im Curriculum aller Schularten, in: *Geogr. Rundschau* 1970
- Verband Deutscher Schulgeographen: Zur Gestaltung und Zielsetzung geographischen Unterrichts, in: *Geogr. Rundschau* 1970.
- Alle drei Aufsätze auch in: *Schultze, A.* (Hrsg.): *Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie*, Braunschweig 1971
- [114] *Ernst, E.* (Hrsg.): *Arbeitsmaterialien zu einem neuen Curriculum*; Beiheft 1 zur *Geogr. Rundschau*, Braunschweig 1971
- [115] *Schneider, P.*: Neue Zielsetzungen für den Erdkundeunterricht, in: *Neue Wege im Unterricht*, Bochum 1970
- [116] *Schwegler, E.*: Die neue Konzeption für den Erdkundeunterricht, in: *Geographische Rundschau* 1968
- [117] *Bauer, L.*: Thesen zur Reform der erdkundlichen Bildungspläne, in: *Geogr. Rundschau* 1969
- [118] Vgl. *Meyer/Oestreich*: Anmerkungen zur Curriculumrevision Geographie, in: *Geographische Rundschau* 1973
- [119] *Schultze, A.*: Allgemeine Geographie statt Länderkunde! In: *Geogr. Rundschau* 1970
- [120] *Birkenhauer, J.*: Die Länderkunde ist tot. Es lebe die Länderkunde, in: *Geogr. Rundschau* 1970
- Mit welchem Engagement die verschiedenen Positionen vertreten werden, zeigen *Schultzes* und *Hendingers* Repliken auf *Birkenhauers* Aufsatz und *Birkenhauers* Antwort auf diese Repliken. (In: *Geogr. Rundschau* 1970, S. 204–206)
- [121] *Hoffmann, G.*: Allgemeine Geographie oder Länderkunde? Es geht um Lernziele! In: *Geogr. Rundschau* 1970.
- Vgl. ferner: *Jonas, Fr.* in: *Ernst, E.* (Hrsg.) 1971, S. 5: „Dagegen existiert eine Alternative von Länderkunde und Allgemeiner Geographie im Grunde nicht mehr. Bei einer sinnvollen Lernzielorientierung löst sich ein möglicher Gegensatz auf“.
- [122] Vgl. *Ernst, E.*: Lernziele in der Erdkunde, in: *Geogr. Rundschau* 1970
- [123] *Birkenhauer, J.*: *Erdkunde. Eine Didaktik für die Sekundarstufe*, Düsseldorf 1971
- Ebinger, H.*: *Einführung in die Didaktik der Geographie*, Freiburg 1971
- Schmidt, A.*: *Der Erdkundeunterricht*. B. Heilbrunn 1972
- Fiege, H.*: *Sachunterricht in der Grundschule*, Bad Heilbrunn 1972
- Wocke, M. F.*: *Heimatkunde und Erdkunde*, Hannover 1968, 7. Auflage
- Pollex, Wilh.*: *Die Geographie in der Grundschule*. In: *Die Reform in der Grundschule*, Teil I, Auswahl Reihe A, Nr. 10, 1970
- Vogel, A.*: *Der Bildungswert des Erdkundeunterrichts in der Volksschule*, Ratingen 1967
- Schultze, A.* (Hrsg.): *Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie*, Braunschweig 1971, Einführung
- [124] *Vogel, A.*: *Der Bildungswert des Erdkundeunterrichts in der Volksschule*, Ratingen 1967, S. 47, 49, 58, 82
- [125] *Fiege, H.*: *Sachunterricht in der Grundschule*, Bad Heilbrunn 1971
- [126] *Spranger, E.*: *Der Bildungswert der Heimatkunde*, Stuttgart 1958 (1923), S. 12
- [127] Vgl. *Geogr. Rundschau* 1971, S. 191
- [128] Vgl. *Geogr. Rundschau* 1975, S. 358
- [129] Vgl. *Ernst, E.* / *Schrader, W.*: *Der Stellenwert der Geographie in der Gesellschaftslehre*, in: *Geogr. Rundschau* 1972
- [130] Vgl. *Rhode-Jüchtern, T.*: *Zur Revision der Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre*, in: *Geogr. Rundschau* 1974
- [131] Vgl. *Jüngst, P.* / *Schulze-Göbel, H.* / *Wenzel, H.-J.*: *Der geographische Beitrag zum Lernfeld Sozialisation in einem gesellschaftskundlichen Lernbereich*, in: *Geogr. Rundschau* 1976
- [132] Vgl. *Engelhard, K.*: *Die Geographie in den Rahmenlehrplänen für den Lernbereich Gesellschaft/Politik der Gesamtschulversuche in Nordrhein-Westfalen*, in: *Verhandlungen des Deutschen Geographentages*, Bd. 39, Wiesbaden 1974

- [133] Jonas, Fr.: Die Geographie in der Gesellschaftslehre. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Hessischen Rahmenrichtlinien, in: Geogr. Rundschau 1974
 Ders.: Fragen an die hessischen Geographen zur Gesellschaftslehre, in: Geogr. Rundschau 1974
- [134] Zum Deduktionsproblem vgl.
 Meyer, H. L.: Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung in: *Achtenhagen/Meyer*, 1971, a. a. O.
 Ders.: Einführung in die Curriculummethodologie, München 1972
- [135] v. Hentig, H.: Konflikt um den „Konflikt“, in: Köhler, G. / Reuter, E. (Hrsg.): Was sollen Schüler lernen? Fischer-Taschenbuch Nr. 1460, Frankfurt 1973, S. 105
- [136] Vgl. Jeismann/Kosthorst: Geschichte und Gesellschaftslehre, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 1973, S. 264, 266
- [137] Jungfer, H.: Reformvorstellungen von Schul- und Hochschulgeographen für das Fach Geographie, in: Geogr. Rundschau 1976.
- [138] Hendiger, H.: Lernzielorientierte Lehrpläne für die Geographie. Probleme ihrer Entwicklung am Beispiel der Sekundarstufe I, in: Geogr. Rundschau 1973, S. 86
- [139] Ihde, G.: Die Dritte Welt in einem neuen geographischen Curriculum, in: Geogr. Rundschau 1974, S. 104
- [140] Hoffmann, G.: Das Raumwissenschaftliche Curriculum-Forschungsprojekt (RCFP). Erste Tagung der regionalen Projektgruppen in Gießen, 22.-25. 11. 1973, in: Geogr. Rundschau 1974, S. 154
- [141] Fischer, Fr.-K. / Hild, H. H.: Länderkundlich orientierter Unterricht mit zukunftsrelevanten Lernzielen, in: Geogr. Rundschau 1974
- [142] Vgl. Jonas, Fr.: Fragen an die hessischen Geographen zur Gesellschaftslehre, in: Geogr. Rundschau 1974
- [143] Vgl. Rhode-Jüchtern, T.: Zur Revision der Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, in: Geogr. Rundschau 1974
- [144] Bartels, D.: Zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung einer Geographie des Menschen, 1968, S. X
- [145] Schaefer, F. K.: Exzeptionalismus in der Geographie. Eine methodologische Untersuchung, 1953, in: Bartels, D. (Hrsg.): Wirtschafts- und Sozialgeographie, 1970
- [146] Schaefer, F. K., a. a. O. S. 51
- [147] Rombach, H. (Hrsg.): Wissenschaftstheorie I, 1974, S. 9, 26. Ein Beispiel für eine zunächst sehr persönlich geführte Auseinandersetzung liefert innerhalb der Geographie die Kontroverse zwischen Hard und Dörrenhaus, in: Geogr. Zeitschrift 1971
- [148] Bartels, D. a. a. O. S. 179
- [149] Zur Unterscheidung zwischen dem formal-methodischen und inhaltlich-gegenständlichen Bereich der Geographie vgl. Hard, G.: Die Geographie. Eine wissenschaftstheoretische Einführung, Berlin 1973, S. 24-32
- [150] Bartels, D. a. a. O., 5, S. 179
- [151] Zum Verhältnis von Forschungsgegenstand und Methode und zur Frage, inwieweit eine Wissenschaft den ihr eigenen Gegenstand schon vor dem Einsetzen wissenschaftlichen Fragens vorfindet, vgl. allgemein:
 Holzkamp, K.: Wissenschaft als Handlung. Versuch einer neuen Grundlegung der Wissenschaftstheorie, Berlin 1968
- [152] Manshard, W.: Die Stellung der Geographie in der internationalen Wissenschaftsorganisation der UNESCO. Notizen eines Geographen bei der UNESCO, in: Geogr. Rundschau 1971, S. 373
- [153] Pfeifer, G.: Die Stellung der Geographie in der Öffentlichkeit und in der Schule, in: Geogr. Rundschau 1969
- [154] Verduin-Müller, H.: Über die gesellschaftliche Bedeutung des Geographen in den Niederlanden, in: Geographie und ihre Didaktik, Heft 1/1977, S. 19/20
- [155] Geografiker, Heft 3/1969,
- [156] Pfeifer, G. a. a. O. S. 293
- [157] Vgl. dazu Völkel, R.: Erdkunde heute, 1961, S. 31/32
- [158] Schmidt, A.: Der Erdkundeunterricht, Bad Heilbrunn 1972, S. 45, S. 70-76
- [159] Pfeifer, G. a. a. O. S. 294
- [160] Schaefer, F. K. a. a. O. S. 51
- [161] Jahn, W.: Integration als didaktisches Axiom geographischer Wissenschaft und Lehre, in: Kreuzer/Bauer/Hausmann (Hrsg.): Didaktik der Geographie in der Universität, München 1974

- [162] *Bartels, D.*: Die Zukunft der Geographie als Problem ihrer Standortbestimmung, in: Geogr. Zeitschrift 1969, S. 126
- [163] *Geipel, R.*: Die Geographie im Fächerkanon der Schule, in: Geogr. Rundschau 1968
- [164] Vgl. *Geipel*, Industriegeographie, 1969
- [165] *Bruner, J. S.*: Der Prozeß der Erziehung, 1970, S. 44, 22
- [166] *Frey, K.*: Theorien des Curriculums, Weinheim 1971
- [167] *Robinson, S. B.*: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1970, 2. Aufl., S. 46
- [168] *Klafki, W.*: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1964
- [169] Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970
- Ders.: Lernziele der Gesamtschule, Stuttgart 1969
- Ders.: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Stuttgart 1969.
- [170] *Bartels, D.* a. a. O. S. 140
- Vgl. ferner: *Hard, G.*: Die Geographie, 1973
- [171] *Hard, G.* a. a. O. S. 233
- [172] *Knübel, H.*: der 39. Deutsche Geographentag vom 12.-16. Juni in Kassel. Ein Tagungsbericht, in: Geogr. Rundschau 1973, S. 392
- [173] Neue Integrationstendenzen hat *Schöller* jüngst festgestellt und aus den Forderungen der Praxis begründet.
- Vgl. *Schöller, P.*: Rückblick auf Ziele und Konzeptionen der Geographie, in: Geogr. Rundschau 1977, S. 38
- [174] *Ruppert, K. / Schaffer, Fr.*: Zur Konzeption der Sozialgeographie, in: Geogr. Rundschau 1969. Zu den verschiedenen Konzeptionen und methodischen Ansätzen der Sozialgeographie.
- Vgl. *Thomale, E.*: Sozialgeographie, 1972
- [175] Pädagogische Hochschule Rheinland, Abt. Bonn: Skripten zum Studium der Geographie und ihrer Didaktik IV, Bonn, Wintersemester 1973/74, S. 34
- [176] *Schrettenbrunner, H.*: Die „Reichweite“. Zur Erarbeitung sozialgeographischer Grundbegriffe, in: Geogr. Rundschau 1969
- Ders.: Die Daseinsfunktion „Wohnen“ als Thema des Geographieunterrichts, in: Geogr. Rundschau 1970
- [177] Vgl. *Klafki, W.*: Das Problem der Didaktik 1963, S. 50
- [178] *Timmermann, J.*: Fachdidaktik, Fachdidaktiken und ihre Bezugswissenschaften. Erfahrungen aus zwei Jahren Koordinierungsarbeit, in: *Kreuzer, G. / Bauer, L. / Hausmann, W.* (Hrsg.): Didaktik der Geographie in der Universität, München 1974, S. 275
- [179] *Hoffmann, G.*: Die Physiogeographie in der Oberstufe. Ökologisches Denken als didaktisches Ziel, in: Geogr. Rundschau 1968, S. 453
- [180] *Schultze, A.*: Dreißig Texte, Einführung S. 28
- [181] Vgl. *Ruppert/Schaffer*, a. a. O. S. 209
- [182] *Bartels, D.*: Zur Aufgabe der Hochschulgeographie, in: Verhandlungen des Deutschen Geographentages, Bd. 38, Wiesbaden 1972
- [183] Vgl. Verhandlungen des Dt. Geographentages, Bd. 37, S. 361
- [184] Vgl. *Krüger, R.*: Die Rolle der Geographie unter Reformbedingungen von Schule und Hochschule - dargestellt am Beispiel der Studiengangsplanung der Universität Oldenburg, in: Verhandlungen des Deutschen Geographentages, Bd. 39, Wiesbaden 1974
- Stonjek, D.*: Geographielehrerbildung an der Universität Osnabrück, in: Geographie und ihre Didaktik, Mitteilungsblatt des HGD, Heft 5, Nov. 1974
- Ferner: Stellungnahme Hess. Hochschullehrer und Fachleiter der Geographie, in: Geogr. Rundschau 1975, S. 45, 48
- [185] Vgl. *König, R.*: Soziale Gruppen, in: Geogr. Rundschau 1969
- [186] Vgl. *Thomale, E.*: Sozialgeographie, 1972
- [187] Vgl. *Thomale, E.*, a. a. O., S. 254
- [188] Vgl. *Hard, G.*: Die Geographie, S. 194
- [189] Vgl. *Hinrichs, E.*: Dreierlei muß der Erdkundelehrer in Einklang bringen, in: Geogr. Rundschau 1971, S. 269
- [190] Zu den Social Studies vgl. allgemein:
Holtmann, A. 1972 (Hrsg.): Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule, Opladen 1972, mit ausführlicher Bibliographie.

Zur Stellung der Geographie innerhalb der Social Studies

Vgl. Engel, J.: Das Verhältnis von Social Studies und Erdkunde in den Schulen der USA. Fachprinzipielle Überlegungen im Zusammenhang mit dem Unterrichtsforschungsvorhaben „High School Geography Projekt“, in: Die Deutsche Schule 1969

Geipel, R.: Überlegungen zu einem deutschen Curriculum-Forschungsprojekt zur Reform des Schulfaches Erdkunde, in: Wege zu veränderten Bildungszielen im Schulfach „Erdkunde“, Der Erdkundeunterricht, Sonderheft 1, Stuttgart 1971

Binder-Johnson, H.: Geographie als Sozialkunde an den Schulen der Vereinigten Staaten, in: Geogr. Rundschau 1963

[191] Vgl. Engel, J., a. a. O., S. 306

[192] Vgl. Binder-Johnson, a. a. O., S. 256

[193] Vgl. Holtmann, A., a. a. O., S. 10

[194] Vgl. Binder-Johnson, a. a. O., S. 256

[195] Vgl. Engel, J., a. a. O., S. 146

[196] Vgl. Geipel, R., a. a. O., S. 141

[197] Zitiert nach Holtmann, A., a. a. O., S. 32

[198] Himmerich, W.: Didaktik als Erziehungswissenschaft, Frankfurt 1970

[199] Vgl. Tagungsbericht in: Geogr. Rundschau 1976, S. 295/96

[200] Vgl. dazu auch Haubrich, H.: Thesen zur geographiedidaktischen Forschung, in: Geogr. Rundschau 1977, S. 26–28

[201] Meyer/Oestreich, a. a. O., S. 95

[202] Vgl. dazu auch: Meyer, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972

[203] Robinsohn, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, 1970, S. 48

[204] Zimmer, J.: Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne, in: Achtenhagen, F./Meyer, H. L., (Hrsg.): Curriculumrevision, Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, S. 189

[205] Flehsig, K. H., u. a.: Probleme der Entscheidung über Lernziele, in: Achtenhagen/Meyer (Hrsg.) 1971 a. a. O. S. 245

[206] Blankertz, H., (Hrsg.): Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion, Essen 1971, S. 15

[207] Vgl. Meyer/Oestreich, a. a. O. S. 101

[208] Kreibich, B./Hoffmann, G.: Vorbemerkungen zum Bremen-Münchener Lehrplanentwurf, in: Ernst, E. (Hrsg.) 1971, a. a. O. S. 53

[209] Blankertz, H.: Die Funktion eines didaktischen Strukturgitters in der mittelfristigen, fachdidaktisch orientierten Curriculumforschung, in: Philologen-Verband Nordrhein-Westfalen: Bildungsreform als Lehrplanrevision, Bildungsziele – Lehrinhalte – Lernzielbestimmung, Bottrop 1971

[210] Blankertz, H., (Hrsg.): Fachdidaktische Curriculumforschung – Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie, Essen 1973, S. 12

[211] Vgl. Blankertz, a. a. O. S. 20

[212] Vgl. Schörken, R. (Hrsg.), a. a. O.

[213] Bartels, D.: Zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung einer Geographie des Menschen, 1968, S. 38

[214] Vgl. Bartels, D., a. a. O., S. 213

Vgl. Hard, G., Die Geographie, S. 19/20

[215] Vgl. Birkenhauer, J.: Didaktische relevante Aspekte aus der Sicht der Physischen Geographie, in: Kreuzer/Bauer/Hausmann (Hrsg.), 1974 a. a. O.

Vgl. dazu auch Birkenhauers jüngsten Versuch: Die Möglichkeit einer „Plattform“ für ein Geogr. Schulcurriculum, in: Beiheft zur Geogr. Rundschau, 1/75

[216] Vgl. Thomale, E.: Sozialgeographie, 1972, S. 209

[217] Vgl. Birkenhauer, J.: Die Daseinsgrundfunktion und die Frage einer „curricularen Plattform“ für das Schulfach Geographie, in: Geogr. Rundschau 1974

[218] Vgl. Ruppert/Schaffer, 1969, a. a. O., S. 210

[219] Vgl. Verhandlungen des Deutschen Geographentages, Bd. 38, 1972, S. 211, 212

Literaturverzeichnis

1. *Achtenhagen, F. / Meyer, H. L.* (Hrsg.): Curriculumrevision, Möglichkeiten und Grenzen, München 1971
2. Dies.: Curriculumforschung: Analyse und Konstruktion a. a. O. 1971
3. *Adelmann, J.*: Methodik des Erdkundeunterrichts, 1962, 2. Auflage
4. *Asmus, W.*: Zur Differenzierung der Ganzheit und ihrer pädagogischen Bedeutsamkeit, in: *Kern, A.* (Hrsg.) 1965
5. *Bartels, D.*: Zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung einer Geographie des Menschen, Wiesbaden 1968
6. Ders.: Die Zukunft der Geographie als Problem ihrer Standortbestimmung, in: *Geographische Zeitschrift*, 1968
7. Ders.: Theoretische Geographie, in: *Geographische Zeitschrift*, 1969
8. Ders.: Zwischen Theorie und Metatheorie, in: *Geographische Rundschau* 1970
9. Ders. (Hrsg.): Wirtschafts- und Sozialgeographie, Köln 1970
10. Ders.: Zur Aufgabe der Hochschulgeographie, in: *Verhandlungen des Deutschen Geographentages*, Bd. 38, Wiesbaden 1972
11. *Barth, J.*: Curriculare Probleme in der Sekundarstufe I am Beispiel der Weltmächte USA und Sowjetunion, in: *Geogr. Rundschau* 1973
12. *Bäuerle, L.* (Hrsg.): Moderne Geographie in Forschung und Unterricht, Auswahl Reihe B 39/40, Hannover 1970
13. *Bauer, L.*: Curriculum und Fachdidaktik, in: *Kreuzer / Bauer / Hausmann* (Hrsg.) 1974
14. Ders. (Hrsg.): Erdkunde im Gymnasium, Darmstadt 1968
15. Ders.: Die Bedeutung der Erdkunde im Rahmen der Konzentration der Oberstufe der Höheren Schule, 1960, in: *Bauer, L.* (Hrsg.) 1968
16. Ders.: Thesen zur Reform der erdkundlichen Bildungspläne, in: *Geogr. Rundschau* 1969
17. *Behrmann, G. C.*: Soziales System und politische Sozialisation, Stuttgart 1972
18. *Bergsträsser, A.*: Der Beitrag der Politikwissenschaft zur Gemeinschaftskunde, in: *Roth, H.* (Hrsg.) 1963
19. *Beck, H.*: Geographie, Europäische Entwicklung in Texten und Erläuterungen, Freiburg/München 1973
20. Berliner Geographenkreis: Bestandsaufnahme zur Situation der deutschen Schul- und Hochschulgeographie, in: *Geografiker* 3, Berlin 1969
21. *Birkenhauer, J.*: Erdkunde. Eine Didaktik für die Sekundarstufe, Teil I u. II, Düsseldorf 1971
22. Ders.: Didaktisch relevante Aspekte aus der Sicht der Physischen Geographie, in: *Kreuzer / Bauer / Hausmann* (Hrsg.), 1974
23. Ders.: Die Länderkunde ist tot. Es lebe die Länderkunde, in: *Geographische Rundschau* 1970

24. Ders.: Die Daseinsgrundfunktionen und die Frage einer „curricularen Plattform“ für das Schulfach Geographie, in: Geographische Rundschau 1974
25. Ders.: Die Möglichkeit einer „Plattform“ für ein geographisches Schulcurriculum, in: Beiheft zur Geogr. Rundschau 1/1975
26. *Binder-Johnson, H.*: Geographie als Sozialkunde an den Schulen der Vereinigten Staaten, in: Geogr. Rundschau 1963
27. *Blankertz, H.*: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1970, 4. Aufl.
28. Ders.: Die Funktion eines didaktischen Strukturgitters in der mittelfristigen fachdidaktisch orientierten Curriculumforschung, in: Philologen-Verband Nordrhein-Westfalen, 1971
29. Ders. (Hrsg.): Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion, Essen 1971
30. Ders. (Hrsg.): Fachdidaktische Curriculumforschung – Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie, Essen 1973
31. *Bobek, H.*: Die Entwicklung der Geographie – Kontinuität oder Umbruch? In: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft, Bd. 114, Wien 1972
32. Ders.: Bemerkungen zur Frage eines neuen Standortes der Geographie, in: Geogr. Rundschau 1970
33. Ders.: Gedanken über das logische System der Geographie, 1957, in: *Storkebaum, W.* (Hrsg.) 1967
34. *Bobek, H./Schmithusen, J.*: Die Landschaft im logischen System der Geographie, 1949, in: *Storkebaum, W.* (Hrsg.) 1967
35. *Bolte, K. M.*: Soziologie und Gemeinschaftskunde, in: *Knoll, J. H.* (Hrsg.) 1965
36. *Borcherding, K.*: Wege und Ziele politischer Bildung in Deutschland. Eine Materialsammlung der politischen Bildung in den Schulen 1871–1965, München 1965
37. *Bruner, J. S.*: Der Prozeß der Erziehung, Düsseldorf, 1970 (Original: The Process of Education, 1960)
38. *Bungenstab, K. E.*: Umerziehung zur Demokratie? Re-education-Politik im Bildungswesen der US-Zone, Düsseldorf 1970
39. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Die Geographie in der Politischen Weltkunde, Schriftenreihe Heft 65, Bonn 1965
40. *Corell, W.*: Einführung in die pädagogische Psychologie, Donauwörth 1966
41. *Czajka, W.*: Der Beitrag der Geographie zur Gemeinschaftskunde, in: *Roth, H.* (Hrsg.) 1963
42. Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Rahmenlehrpläne für den 5. und 6. Jahrgang an den Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1972

43. Ders.: Richtlinien für den Politischen Unterricht, Düsseldorf 1973
44. Ders.: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Ratingen 1973
45. Ders.: Richtlinien für den Unterricht in der Höheren Schule, Teil f, Geschichte und Gemeinschaftskunde, Ratingen 1964
46. Der Hessische Kultusminister: Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I, Gesellschaftslehre o. J. (1972)
47. Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens, Empfehlungen und Gutachten, Folge 3, Stuttgart 1959
48. Ders.: Zur Kritik des Rahmenlehrplans, Kritik und Antwort, Empfehlungen und Gutachten, Folge 5, Stuttgart 1960
49. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970
50. Ders.: Lernziele der Gesamtschule, Stuttgart 1969
51. Ders.: Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Stuttgart 1969
52. *Dolch, J.*: Lehrplan des Abendlandes, Ratingen 1959
53. Ders.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München 1963, 4. Auflage
54. *Dörrenhaus, Fr.*: Geographie ohne Landschaft? in: *Geogr. Zeitschrift* 1971
55. Ders.: Die Antwort. Ein offener Brief, in: *Geogr. Zeitschrift* 1971
56. *Durach, M.*: Schulerdkunde in der Bedrängnis, in: *Geogr. Rundschau* 1956
57. *Ebinger, H.*: Einführung in die Didaktik der Geographie, Freiburg 1971
58. *Edelmann, F.*: Die Oberstufengeographie im Rahmen der Gemeinschaftskunde in Rheinland-Pfalz, in: *Geogr. Rundschau* 1963
59. *Edelstein, W.*: Sozialwissenschaftliches Curriculum für die Schule – Eine dezentrale Entwicklungsinitiative, in: *Robinson, S. B.* (Hrsg.) 1972
60. *Ehrmann, H. W.*: Politische Bildung. Beobachtungen und Vorschläge, Weinheim 1966
61. Empfehlungen für den Erdkundeunterricht an den allgemeinbildenden Schulen 1956 („Durachplan“) in: *Geographische Rundschau* 1956
62. *Engel, J.*: Das Verhältnis von Social Studies und Erdkunde in den Schulen der USA. Fachprinzipielle Überlegungen im Zusammenhang mit dem Unterrichtsforschungsvorhaben „High School Geography Projekt“, in: *Die Deutsche Schule* 1969
63. Ders.: Grundzüge des amerikanischen „High School Geography Project (HSGP)“ in: Wege zu veränderten Bildungszielen im Schulfach „Erdkunde“, *Der Erdkundeunterricht*, Sonderheft 1, Stuttgart 1971
64. *Engelhard, K.*: Die Geographie in den Rahmenlehrplänen für den Lernbereich Gesellschaft/Politik der Gesamtschulversuche in Nordrhein-Westfalen, in: *Verhandlungen des Dt. Geographentages*, Bd. 39, Wiesbaden 1974

65. Engelhardt, W. u. a.: Was Hänschen nicht lernt, ... Zum Problem des Denkenlernens in Grundschulerdkunde und Geographiedidaktik, in: *Kreuzer / Bauer / Hausmann* (Hrsg.) 1974
66. Erdmann, K. D.: Entwurf einer historischen Gegenwartskunde, in: *Knoll, J. H.* (Hrsg.), 1965
67. Ernst, E. / Schrader, W.: Der Stellenwert der Geographie in der Gesellschaftslehre, in: *Geogr. Rundschau* 1972
68. Ernst, E.: Lernziele in der Erdkunde, in: *Geographische Rundschau* 1970
69. Ders. (Hrsg.): Arbeitsmaterialien zu einem neuen Curriculum; Beiheft 1 zur *Geogr. Rundschau*, Braunschweig 1971
70. Fick, K. E.: Der Bildungsauftrag der Geographie. Neue Aspekte, Aufgaben und Forderungen des Erdkundeunterrichts, in: *Verhandlungen des Dt. Geographentages*, Bd. 35, Wiesbaden 1966
71. Fiege, H.: Sachunterricht in der Grundschule, Bad Heilbrunn 1971
72. Filipp, K.: Geographie im historisch-politischen Zusammenhang, Neuwied und Berlin 1975
73. Fischer, G.: Der Anteil der Erdkunde an der Politischen Weltkunde, in: *Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung*, H. 65, Bonn 1965
74. Ders.: Gymnasiales Unterrichtsfach und wissenschaftliche Disziplin, in: *Geogr. Rundschau* 1962
75. Fischer, Fr.-K. / Hild, H. H.: Länderkundlich orientierter Unterricht mit zukunftsrelevanten Lernzielen, in: *Geogr. Rundschau* 1974
76. Flechsig, K. H. u. a.: Probleme der Entscheidung über Lernziele, in: *Achtenhagen / Meyer* (Hrsg.) 1971
77. Frey, K.: Theorien des Curriculums, Weinheim 1971
78. Friese, H. W.: Zur Didaktik der Geographie, in: *Geogr. Rundschau* 1969
79. Friese, H. W. / Schultze, J. H.: Hochschulgeographie – Geographie und Gemeinschaftskunde in der Schule, in: *Geogr. Rundschau* 1963
80. Fuchs, W., u. a. (Hrsg.): *Lexikon der Soziologie*, Opladen 1973
81. Gagel, W.: Sicherung vor Anpassungsdidaktik? Curriculare Alternativen des Politischen Unterrichts: *Robinson oder Blankertz*, in: *Schörken, R.* (Hrsg.) 1974
82. Ganser, K.: Thesen zur Ausbildung des Diplomgeographen, in: *Verhandlungen des Dt. Geographentages*, Bd. 37, Wiesbaden 1970
83. Geipel, R.: Thesen zur Organisation eines raumwissenschaftlichen Curriculum-Forschungsprojekts für die Bundesrepublik Deutschland, in: *Verhandlungen des Dt. Geographentages*, Bd. 38, Wiesbaden 1972
84. Ders.: Die Geographie im Fächerkanon der Schule, in: *Geographische Rundschau* 1968
85. Ders.: Freiheit und Bindung des Menschen im Raum, in: *Geogr. Rundschau* 1962
86. Ders.: Industriegeographie als Einführung in die Arbeitswelt, Braunschweig 1969

87. Ders.: Überlegungen zu einem deutschen Curriculum-Forschungsprojekt zur Reform des Schulfaches Erdkunde, in: Wege zu veränderten Bildungszielen im Schulfach „Erdkunde“, Der Erdkundeunterricht, Sonderheft 1, Stuttgart 1971
88. George, S.: Einführung in die Curriculum-Planung des politischen Unterrichts, Ratingen 1972
89. Gieseke, H.: Didaktik der politischen Bildung, München 1971, 6. Auflage
90. Glöckel, H.: Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung, Weinheim 1964
91. Götze, B.: Zur Problematik des fachübergreifenden Unterrichts, Bad Heilbrunn 1973
92. Groothoff, H. H.: Die Aufgabe der Gymnasialpädagogik, in: Wilhelm, Th. (Hrsg.) 1966
93. Habermas, J.: Protestbewegung und Hochschulreform, edition Suhrkamp 354, Frankfurt 1969
94. Ders.: Technik und Wissenschaft als „Ideologie“, edition Suhrkamp 287, Frankfurt 1974, 7. Aufl. (1968)
95. Haller, J. / Wolf, H.: Von der Sprachlosigkeit einer Reform und der Sprachgewalt ihrer Gegner, in: Köhler/Reuter (Hrsg.) 1973
96. Hansen, W.: Kind und Heimat, Psychologische Voraussetzungen des Heimatkundeunterrichts in der Volksschule, München 1968
97. Hard, G.: Die Geographie. Eine wissenschaftstheoretische Einführung, Berlin 1973
98. Ders.: Die Diffusion der „Idee der Landschaft“, in: Erdkunde 1969
99. Ders.: „Was ist eine Landschaft?“ Etymologie als Denkform in der geographischen Literatur, in: Bartels, D. (Hrsg.) 1970
100. Ders. u. a.: Studienordnung im Fach Geographie – ein Vorschlag. Lernzielkatalog und Veranstaltungsangebot, in: Geogr. Rundschau 1974
101. Ders.: Die „Landschaft“ der Sprache und die „Landschaft“ der Geographen, Bonn 1970
102. Ders.: Ärger mit Kurven, in: Geogr. Zeitschrift 1971
103. Hartke, W.: Die Bedeutung der Geographischen Wissenschaft in der Gegenwart, in: Verhandlungen des Deutschen Geographentages, Bd. 33, Wiesbaden 1962
104. Hartwich, H. H. (Hrsg.): Sozialkunde und Sozialwissenschaft. Zur Diskussion um das neue Fach Gemeinschaftskunde, Berlin 1963
105. Hassinger, H.: Die Geographie des Menschen, in: Klute, F. (Hrsg.): Handbuch der Geogr. Wissenschaft, Potsdam 1933
106. Haubrich, H.: Thesen zur geographiedidaktischen Forschung, in: Geogr. Rundschau 1977
107. Hendinger, H.: Ansätze zur Neuorientierung der Geographie im Curriculum aller Schularten, in: Geogr. Rundschau 1970
108. Dies.: Lernzielorientierte Lehrpläne für die Geographie. Probleme ihrer Entwicklung am Beispiel der Sekundarstufe I, in: Geogr. Rundschau 1973

109. Dies.: Erfahrungen zu Geographischen Grund- und Leistungskursen in der Kollegstufe, in: Verhandlungen des Dt. Geographentages, Bd. 39, Wiesbaden 1974
110. Hentig v., H. / Huber, L. / Müller, P.: Wissenschaftsdidaktik, 5. Sonderheft der Neuen Sammlung, Göttingen 1970
111. Hentig v., H.: Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1969, 2. Aufl.
112. Hentig v., H. u. a.: Das Bielefelder Oberstufenkolleg, Stuttgart 1971
113. Ders.: Magier oder Magister? Über die Einheit der Wissenschaft im Verständigungsprozeß, Stuttgart 1972
114. Ders.: Konflikt um den „Konflikt“, in: Köhler / Reuter (Hrsg.) 1973
115. Hettner, A.: Die Geographie. Ihre Geschichte, ihr Wesen und ihre Methoden, Breslau 1927
116. Himmerich, W.: Didaktik als Erziehungswissenschaft, Frankfurt 1970
117. Hinrichs, E.: Die Unterbewertung der Erdkunde. Ihre Ursachen und ihre Überwindung, in: Bäuerle, L. (Hrsg.) 1970
118. Ders.: Dreierlei muß der Erdkundelehrer in Einklang bringen, in: Geogr. Rundschau 1971
119. Ders.: Mehr Geographie in die Schulen! In: Geogr. Rundschau 1954
120. Hoffmann, G.: Allgemeine Geographie oder Länderkunde? Es geht um Lernziele! In: Geogr. Rundschau 1970
121. Ders.: Das Raumwissenschaftliche Curriculum-Forschungsprojekt (RCFP). Erste Tagung der regionalen Projektgruppen in Gießen, 22.-25. 11. 1973, in: Geogr. Rundschau 1974
122. Ders.: Die Physiogeographie in der Oberstufe. Ökologisches Denken als didaktisches Ziel, 1968, in: Schultze, A. (Hrsg.) 1971
123. Holtmann, A.: Die Anforderungen der politischen Didaktik an die Entwicklung von Lehr- und Lernmittel. Zugleich eine Bestandsaufnahme, in: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 89, Bonn 1970
124. Ders. (Hrsg.): Das sozialwissenschaftliche Curriculum in der Schule, Opladen 1972
125. Ders.: Social Studies und politischer Unterricht, in: Holtmann, A. (Hrsg.) 1972
126. Holzkamp, K.: Wissenschaft als Handlung. Versuch einer neuen Grundlegung der Wissenschaftstheorie, Berlin 1968
127. Huber, L.: Hochschuldidaktik, in: Hentig v./Huber/Müller, 1970
128. Ihde, G.: Die Dritte Welt in einem neuen geographischen Curriculum, in: Geogr. Rundschau 1974
129. Jahn, W.: Die Diskussion über den Begriff „Landschaft“ und ihre Bedeutung für die Schulgeographie, in: Geographische Rundschau 1957
130. Ders.: Integration als didaktisches Axiom geographischer Wissenschaft und Lehre, in: Kreuzer/Bauer/Hausmann (Hrsg.) 1974

131. Ders.: Koordinierungsplan für die Fächer Geschichte, Sozialkunde und Erdkunde, in: Geogr. Rundschau 1964
132. *Jeismann, K. E. / Kosthorst, E.*: Geschichte und Gesellschaftslehre, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 1973
133. Ders.: Was sollen Schüler lernen? Anmerkungen zur Replik der Autoren der Rahmenlehrpläne (Gesamtschulen Nordrhein-Westfalen) in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 1974
134. *Johnson, M.*: Definitionen und Modelle in der Curriculumtheorie, in: *Achtenhagen, F. / Meyer, H. L.* (Hrsg.) 1971
135. *Jonas, Fr.*: Erdkunde und politische Weltkunde in der Oberstufe des Gymnasiums, Bochum o. J. (1970)
136. Ders.: Die Geographie in der Gesellschaftslehre. Eine kritische Auseinandersetzung mit den hessischen Rahmenrichtlinien, in: Geogr. Rundschau 1973
137. Ders.: Fragen an die Hessischen Geographen zur Gesellschaftslehre, in: Geogr. Rundschau 1974
- Ders.: Entwurf für einen Lernzielplan mit lernzielbezogenen Themen, in: *Ernst, E.* (Hrsg.) 1971
138. Ders.: Gedanken zur Didaktik der Oberstufenerdkunde, in: Geogr. Rundschau 1964
139. Ders.: Der deutsche Geographentag 1969 aus dem Aspekt der Schulgeographie, in: Geogr. Rundschau 1969
140. *Jungfer, H.*: Reformvorstellungen von Schul- und Hochschulgeographen für das Fach Geographie, in: Geogr. Rundschau 1976
141. *Jüngst, P. / Schulze-Göbel, H. / Wenzel, H.-J.*: Der geographische Beitrag zum Lernfeld Sozialisation in einem gesellschaftskundlichen Lernbereich, in: Geogr. Rundschau 1976
142. *Kaiser, W.*: Die neuen Grundsätze und Stoffpläne für den Geographischen Unterricht an den Mittel- und Realschulen, in: Geogr. Rundschau 1957
143. *Kayser, I.*: Zur Kritik amerikanischer Curricula in Social Studies, in: *Robinson, S. B.* (Hrsg.) 1972
144. *Katzenberger, L.*: Zur These vom genetischen Primat des Ganzen, in: Zeitschrift für experimentell angewandte Psychologie, 1971
145. Ders. (Hrsg.): Der Sachunterricht der Grundschule in Theorie und Praxis, Ansbach 1972
146. Ders.: Vom Heimatkundeunterricht zum Sachunterricht, in: *Katzenberger, L.* (Hrsg.) 1972
147. *Kern, A.* (Hrsg.): Die Idee der Ganzheit in Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Didaktik, Freiburg 1965
148. Ders.: Der Ganzheitsgedanke im Unterricht, in: *Kern, A.* (Hrsg.) 1965
149. *Kistler, H.*: Zur Entwicklung neuer Lehrpläne. Das Verfahren in Bayern, in: Geogr. Rundschau 1973

150. *Klafki, W. u. a.*: Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Eine Einführung, 3 Bde, Fischer-Taschenbuch, 1970
151. Ders.: Das Problem der Didaktik, 3. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1963
152. Ders.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1964, 4. Aufl.
153. Ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1965, 5. Aufl.
154. Ders.: Didaktik und Methodik, in: *Röhrs, H.* (Hrsg.) 1971
155. *Klafki / Lingelbach / Nicklas*: Probleme der Curriculumentwicklung, Entwürfe und Reflexionen, Frankfurt 1972
156. *Klatt, R.*: Gemeinschaftskunde und Geschichte am Gymnasium, Sonderheft von Gesellschaft – Staat – Erziehung, Hannover o. J. (1962)
157. *Knab, D.*: Konsequenzen der Curriculum-Problematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidungen in der Bundesrepublik, in: *Achtenhagen / Meyer* (Hrsg.) 1971
158. *Knoll, J. H.* (Hrsg.): Gemeinschaftskunde. Methoden – Ansichten – Erfahrungen, Heidelberg 1965
159. Ders.: Gemeinschaftskunde als zeitgemäße Lösung der Politischen Bildung. Tatbestände, Probleme und Diskussionen, in: *Knoll, J. H.* (Hrsg.) 1965
160. *Kniffler, C. / Schlette, H.*: Politische Bildung in der Bundesrepublik. Analysen – Reflektionen – Versuche, Neuwied 1967
161. *Knübel, H.*: Der 35. Deutsche Geographentag in Bochum vom 8.–11. Juni 1965, Bericht, in: Geogr. Rundschau 1965
162. Ders.: Erdkundelehrpläne des Auslandes und ihre Lehren, in: Geogr. Rundschau 1952
163. Ders.: Der 39. Deutsche Geographentag vom 12.–16. Juni 1973 in Kassel. Ein Tagungsbericht, in: Geogr. Rundschau 1973
164. Ders.: Der Deutsche Schulgeographentag 1968 in Kassel, in: Geogr. Rundschau 1968
165. Ders.: Ausbildungsfragen auf dem 37. Deutschen Geographentag in Kiel, in: Geogr. Rundschau 1969
166. *Knübel, H. / Ceisig, J.*: Der 13. Deutsche Schulgeographentag in Ludwigshafen/Rhein, in: Geogr. Rundschau 1972
167. *Kob, J.*: Sozialkunde als politische Erziehung, in: *Wilhelm, Th.* (Hrsg.) 1966
168. *Kogon, E.* (Hrsg.): Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, Frankfurt 1974
169. *Kochan, D. C.* (Hrsg.): Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft, Darmstadt 1970
170. *Kopp, F.*: Von der Heimatkunde zum Sachunterricht, Donauwörth 1972
171. Ders.: Didaktik in Leitgedanken, Donauwörth 1970, 3. Aufl.
172. *König, R.*: Soziale Gruppen, in: Geogr. Rundschau 1969
173. *Köhler, G. / Reuter, E.* (Hrsg.): Was sollen Schüler lernen? Fischer-Taschenbuch Nr. 1460, Frankfurt 1973

174. *Kramp, W.*: Fachwissenschaft und Menschenbildung, 1963, in: *Kochan, D. C.* (Hrsg.) 1970
175. *Kreibich, B./Hoffmann, G.*: Vorbemerkungen zum Bremen-Münchener Lehrplanentwurf, in: *Ernst, E.* (Hrsg.) 1971
176. *Kreuzer, G./Bauer, L./Hausmann, W.* (Hrsg.): Didaktik der Geographie in der Universität, München 1974
177. *Kreuzer, G.*: Modell einer Studienordnung für die Ausbildung von Lehrern für die Sekundarstufe I, in: *Kreuzer, G./Bauer, L./Hausmann, W.* (Hrsg.) 1974
178. *Krüger, R.*: Die Rolle der Geographie unter Reformbedingungen von Schule und Hochschule – dargestellt am Beispiel der Studiengangsplanung der Universität Oldenburg, in: Verhandlungen des Deutschen Geographentages, Bd. 39, Wiesbaden 1974
179. *Kuhn, W.*: Kampf um die Geographie, in: *Geographica Helvetica* 1953
180. *Lehmann, H.*: Die Ausbildung der Geographielehrer während des akademischen Studiums, in: *Geographische Rundschau*, 1951
181. *Lengemann, H.*: Politisch-gesellschaftliche Postulate. Forderungen gesellschaftlicher Gruppen, in: *Schörken, R.* (Hrsg.) 1974
182. *Lösche, H.*: Einheit von Landschaft und Geisteskultur, dargestellt am Beispiel der Niederlande, in: *Geogr. Rundschau* 1966
183. *Louis, H.*: Über die Aufgabe des Erdkundeunterrichts auf der Höheren Schule. Bemerkungen zur Stellungnahme des Verbandes Deutscher Schulgeographen, in: *Geogr. Rundschau* 1962
184. *Manshard, W.*: Die Stellung der Geographie in der internationalen Wissenschaftsorganisation der UNESCO. Notizen eines Geographen bei der UNESCO, in: *Geogr. Rundschau* 1971
185. *Maus, H./Fürstenberg, Fr.*: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie, Neuwied 1969
186. *Maier, H.*: Zur Frage der akademischen Ausbildung der Sozialkundelehrer, in: *Hartwich, H. H.* (Hrsg.) 1963
187. *Meadows, D. u. a.*: Die Grenzen des Wachstums, Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit, Rororo Sachbuch 6825, Rheinbeck 1973
188. *Messerschmid, F.*: 25 Jahre politische Bildung im Wandel, in: *Pfizer, Th.* (Hrsg.) 1975
189. Ders.: Gedanken zum Fach „Gemeinschaftskunde“ in den Primen der Höheren Schulen nach der Saarbrücker Rahmenvereinbarung der Kultusminister, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 1961
190. Ders.: Zur politischen Bildungsaufgabe der Oberstufe, in: Bundeszentrale für politische Bildung, (Hrsg.) 1965
191. *Meier-Hilbert, G./Buchert, P.*: Die Geographie auf der Sekundarstufe II in Baden-Württemberg, in: *Geogr. Rundschau* 1974
192. *Meyer, H. L.*: Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung, in: *Achtenhagen, F./Meyer, H. L.* (Hrsg.) 1971

193. Ders.: Einführung in die Curriculum-Methodologie, München 1972
194. Ders.: Aufbau und Funktion eines Strukturgitters (Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript, 1973)
195. Meyer, H. L./Oestreich, H.: Anmerkungen zur Curriculumrevision Geographie, in: Geogr. Rundschau 1973
196. Mickel, W.: Politische Bildung an Gymnasien 1945–1965, Stuttgart 1967
197. Minssen, Fr.: Zum gesellschaftswissenschaftlichen Lehrgut der „Gemeinschaftskunde“, in: Hartwich, H. H. (Hrsg.) 1963
198. Ders. (Hrsg.): Laufende Mitteilungen zum Stand der Politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland
199. Müller, H./Faulenbach, K.-A./Fleischmann, H.-K./Simon, W.: Stellungnahme einiger Autoren der Rahmenlehrpläne Gesellschaft und Politik für die Gesamtschulen in NRW zu dem Aufsatz von Jeismann/Kosthorst „Geschichte und Gesellschaftslehre“ in GWU Heft 5/1973, S. 261–288, in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 1974
200. Nagel, E.: Über die Aussage „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“, in: Topitsch, E. (Hrsg.) 1971
201. Neue, H.: Wozu Erdkunde auf der Oberstufe der Höheren Schule? Eine grundsätzliche Betrachtung zur gegenwärtigen Lage, in: Geogr. Rundschau 1960
202. Ders.: Die Erdkunde im Oberstufenunterricht der Höheren Schule. Denkschrift des Verbandes Deutscher Schulgeographen, in: Geogr. Rundschau 1960
203. Ders.: Politische Weltkunde als fachliche und pädagogische Aufgabe, Kiel 1963
204. Ders.: Die Politische Weltkunde und das Problem der übergreifenden Gehalte, in: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 65, Bonn 1965
205. Ders.: Die beiden Wege der Oberstufenerdkunde, in: Geogr. Rundschau 1963
206. Ders.: Die Neugeburt der Erdkunde als Bildungsfach. Entgegnung auf Louis, in: Geogr. Rundschau 1962
207. Ders.: Der Bildungsauftrag der Schulerdkunde und ihr Verhältnis zur Hochschulgeographie, in: Verhandlungen des Deutschen Geographentages, Bd. 33, Wiesbaden 1962 a
208. Nicklas, H. W./Ostermann, A.: Die Gliederung des Lehrplans, in: Klafki/Lingelbach/Nicklas (Hrsg.) 1972
209. Niemeier, G.: Die Gemeinschaftskunde aus der Sicht eines Hochschulgeographen, in: Knoll, H. J. (Hrsg.) 1965
210. Northemann, W.: Weltkunde – Komplexe Sachverhalte der umgebenden Wirklichkeit als inhaltliche Variablen in Lehr- und Lernprozessen der Hauptschule, in: Northemann/Otto (Hrsg.) 1969
- 210a. Northemann, W./Otto, G. (Hrsg.): Geplante Information. Paul Hermanns didaktisches Konzept, Weinheim 1969

211. *Odenbach, K.*: Studien zur Didaktik der Gegenwart, Braunschweig 1970, 4. Aufl.
212. *Ortlieb, H.-D.*: Zur Frage der Sozialwissenschaften in den Bildungsplänen, Bemerkungen aus der Sicht des Sozialökonomen, in: *Hartwich, H. H.* (Hrsg.) 1963
213. *Otremba, E.*: Soziale Räume, in: *Geogr. Rundschau* 1969
214. Ders.: Gegenwartsprobleme der Geographie im Hochschulstudium, in: *Geographie und Atlas heute. Beiträge zum Erscheinen des Atlases 'Unsere Welt'*, Berlin 1970 a
215. Ders.: Gedanken zur Geographischen Beobachtung, in: *Bäuerle, L.* (Hrsg.) 1970
216. Pädagogische Hochschule Rheinland, Abt. Bonn: Skripten zum Studium der Geographie und ihrer Didaktik IV, Bonn, Wintersemester 1973/74
217. *Pfeifer, G.*: Die Stellung der Geographie in der Öffentlichkeit und in der Schule, in: *Geogr. Rundschau* 1969
218. *Pfizer, Th.* (Hrsg.): Bürger im Staat. Politische Bildung im Wandel, Stuttgart 1971
219. Philologen-Verband Nordrhein-Westfalen: Bildungsreform als Lehrplanrevision, Bildungsziele - Lehrinhalte - Lernzielbestimmung, Bottrop 1971
220. *Pollex, W.*: Die Geographie in der Grundschule, in: Die Reform der Grundschule, Teil I, Auswahl Reihe A, Nr. 10, Hannover 1970
221. *Prillinger, F.*: Die Lage der Geographie an den österreichischen Mittelschulen, in: *Geogr. Rundschau* 1963
222. *Puls, W.*: Wie sieht die Geographie die Entwicklung und den Stand der Diskussion über die Gemeinschaftskunde (Politische Weltkunde) in der Oberstufe, in: Die Geographie in der Politischen Weltkunde, Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 65, Bonn 1965
223. Ders.: Die Lage der Schulgeographie nach den Saarbrücker Rahmenvereinbarungen, in: Verhandlungen des Dt. Geographentages, Bd. 34, Wiesbaden 1964
224. *Puls, W./Knübel, H.*: Der 34. Deutsche Geographentag in Heidelberg, in: *Geogr. Rundschau* 1963
225. Dies.: Bericht über den Deutschen Schulgeographentag in Freiburg, *Geogr. Rundschau* 1962
226. *Rahmeyer, R.*: Politische Weltkunde, Essen 1960.
- 226a. *Rhode-Jüchtern, T.*: Zur Revision der Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre, in: *Geogr. Rundschau* 1974
227. *Roloff, E. A.*: Erziehung zur Politik, Göttingen 1972, 2. Aufl.
228. *Robinson, S. B.*: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1970, 2. Aufl.
229. Ders.: Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung, in: *Achtenhagen/Meyer* (Hrsg.) 1971

230. Ders. (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion, Düsseldorf - Stuttgart 1972
231. Roglic, J.: Die gegenwärtigen Probleme der Geographie, in: Geogr. Rundschau 1961
232. Röhrig, P.: Politische Bildung, Herkunft und Aufgabe, Stuttgart 1964
233. Röhrs, H. (Hrsg.): Didaktik, Frankfurt 1971
234. Roth, H.: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: *Achtenhagen, F./Meyer, H. L.* (Hrsg.) 1971
235. Ders. (Hrsg.): Gemeinschaftskunde und Politische Bildung. Ein Arbeitsbericht. 2. Sonderheft der Neuen Sammlung, Göttingen 1963
236. Ruppert, K./Schaffer, Fr.: Zur Konzeption der Sozialgeographie, in: Geogr. Rundschau 1969
237. Ruppert, K.: Lernzielkatalog der mit räumlicher Planung befaßten Disziplinen, Fachgebiet Geographie, in: Wege zu veränderten Bildungszielen im Schulfach „Erdkunde“, Der Erdkundeunterricht, Sonderheft 1, Stuttgart 1971
238. Samel, J. U.: Die Schulerdkunde in der Bewährung, in: Verhandlungen des Deutschen Geographentages, Bd. 31, Wiesbaden 1958
239. Schaffer, Fr.: Zur Konzeption der Sozialgeographie, in: *Bartels, D.* (Hrsg.) 1970
240. Schaefer, F. K.: Exzeptionalismus in der Geographie. Eine methodologische Untersuchung, 1953, in: *Bartels, D.* (Hrsg.) 1970
241. Schlick, M.: Über den Begriff der Ganzheit, in: *Topitsch, E.* (Hrsg.) 1971
242. Schmiederer, R.: Zwischen Affirmation und Reformismus. Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945, Frankfurt 1972
243. Schmidt, A.: Der Erdkundeunterricht, Bad Heilbrunn 1968, 1970, 1972
244. Schmithüsen, J.: Lern- und Erziehungsziele der Sozialwissenschaften in der Oberstufe der Gymnasien, in: Geogr. Rundschau 1971
245. Ders.: Die Aufgabenkreise der Geographischen Wissenschaft, in: Geogr. Rundschau 1970
246. Ders.: Das System der geographischen Wissenschaft, in: Berichte zur deutschen Landeskunde 23, 1959
247. Ders.: Was ist eine Landschaft? Wiesbaden 1964
248. Ders.: Anfänge und Ziele der neuzeitlichen Geographischen Wissenschaft, in: *Bäuerle, L.* (Hrsg.) 1970
249. Schnass, F./Gerbershagen, P.: Der Erdkundeunterricht, Bad Godesberg 1964, 3. Auf.
250. Schneider, P.: Neue Zielsetzungen für den Erdkundeunterricht, in: Neue Wege im Unterricht, Bochum 1970
251. Schöller, P.: Wege und Irrwege der Politischen Geographie und Geopolitik, in: Erdkunde, 1957
252. Ders.: Gedanken zum Geographieunterricht der Schule aus der Sicht der Universität in: Geogr. Rundschau 1970

253. Ders.: Rückblick auf Ziele und Konzeptionen der Geographie, in: Geogr. Rundschau 1977
254. Schörken, R. (Hrsg.): Curriculum „Politik“. Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtspraxis. Opladen 1974
255. Ders.: Zur Organisation von Curriculumarbeit. Pragmatische Überlegungen zur Zeitplanung und zu begleitenden Maßnahmen, in: Schörken, R. (Hrsg.) 1974
256. Schrembs, E./Feickert, A.: Aufriß der Gemeinschaftskunde, Auswahl Reihe B, Hannover 1968
257. Schrettenbrunner, H.: Die „Reichweite“. Zur Erarbeitung sozialgeographischer Grundbegriffe, in: Geogr. Rundschau 1969
258. Ders.: Die Daseinsfunktion „Wohnen“ als Thema des Geographieunterrichts, in: Geogr. Rundschau 1970
259. Ders.: Schülerbefragung zum Erdkundeunterricht, in: Geogr. Rundschau 1969
260. Schultze, A. (Hrsg.): Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie, Braunschweig 1971
261. Ders.: Allgemeine Geographie statt Länderkunde! Zugleich eine Fortsetzung der Diskussion um den exemplarischen Erdkundeunterricht in: Geogr. Rundschau 1970
262. Schwegler, E.: Die neue Konzeption für den Erdkundeunterricht, in: Geographische Rundschau 1968
263. Ders.: Gedanken zu einer Umgestaltung der Lehrpläne für den Erdkundeunterricht, in: Geogr. Rundschau 1968
264. Seidelmann, K.: Das Prinzip des „Übergreifens“ in der gymnasialen Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1963
265. Sontheimer, K.: Gemeinschaftskunde und Politische Wissenschaft, in: Hartwich, H. H. (Hrsg.) 1963
266. Spranger, E.: Der Bildungswert der Heimatkunde, Stuttgart 1958 (1923)
267. Sprenger, H.: Über Gesamtunterricht, 1950, in: Odenbach, K. 1970
268. Skowronek, H.: Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung, Hannover 1968
269. Steigelmann, K.: Geographie in Gefahr (1953), in: Bauer, L. (Hrsg.) 1968
270. Stonjek, D.: Geographielehrerbildung an der Universität Osnabrück, in: Geographie und ihre Didaktik, Mitteilungsblatt des HGD, Heft 5, Nov. 1974
271. Stöcker, K.: Die Problematik des Fach- und Gesamtunterrichts, in: Handbuch für Lehrer, Bd. 2, Gütersloh 1961, 3. Auflage
272. Storkebaum, W. (Hrsg.): Zum Gegenstand und zur Methode der Geographie, Darmstadt 1967
273. Sutor, B.: Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der politischen Bildung, Paderborn 1971
- 273 a Thomale, E.: Sozialgeographie. Eine disziplingeschichtliche Untersuchung zur Entwicklung der Anthropogeographie, Marburg 1972

274. *Timmermann, J.* (Hrsg.): Fachdidaktik in Forschung und Lehre, Hannover 1972
275. Ders.: Fachdidaktik, Fachdidaktiken und ihre Bezugswissenschaften. Erfahrungen aus zwei Jahren Koordinierungsarbeit, in: *Kreuzer/Bauer/Hausmann* (Hrsg.) 1974
276. *Topitsch, E.* (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften, Köln 1965
277. Ders.: Das Verhältnis zwischen Sozial- und Naturwissenschaften, in: *Topitsch, E.* (Hrsg.) 1965
278. *Troll, C.*: Der Stand der geographischen Wissenschaft und ihre Bedeutung für die Aufgaben der Praxis, 1959, in: *Storkebaum, W.* (Hrsg.) 1967
279. Ders.: Stand und Aufgaben der Geographie von heute, in: Geogr. Rundschau 1953

280. *Uhlig, H.*: Organisationsplan und System der Geographie. Geoforum Heft 1, 1970

281. Verband Deutscher Schulgeographen: Bedeutung und Aufgaben des Erdkundeunterrichts an den Höheren Schulen, in: Geogr. Rundschau 1959
282. Ders.: Abteilung „Lehrpläne“: Geographie in der Kollegstufe, in: Geogr. Rundschau 1971
283. Ders.: Zur Gestaltung und Zielsetzung geographischen Unterrichts, in: Geogr. Rundschau 1970
284. Verband Deutscher Hochschullehrer der Geographie: Stellungnahme zum Erdkundeunterricht im Höheren Schulwesen der Bundesrepublik und in West-Berlin, in: Geogr. Rundschau 1958
285. *Verduin-Müller, H.*: Über die gesellschaftliche Bedeutung des Geographen in den Niederlanden, in: Geographie und ihre Didaktik, Mitteilungsblatt des HGD, Heft 1/1977
286. *Vilsmeyer, Fr.*: Der Gesamtunterricht, Weinheim 1960
287. *Vogel, A.*: Der Bildungswert des Erdkundeunterrichts in der Volksschule, Ratingen 1967
288. *Vogel, B.*: Die Schule in der Reform ihrer Ziele und Inhalte, in: Geogr. Rundschau 1972
289. *Völkel, R.*: Erdkunde heute, Frankfurt 1961
290. *de Vreese, M.*: Die Geographie im Sekundarunterricht der belgischen Schulen, in: Geogr. Rundschau 1963

291. *Wagner, J.*: Der Erdkundeunterricht an der Höheren Schule in Bedrängnis, in: Verhandlungen des Deutschen Geographentages, Bd. 31, Wiesbaden 1958
292. Ders.: Studentafeln für den Geographieunterricht in den Höheren Schulen der Deutschen Bundesländer, in: Geogr. Rundschau 1953
293. *Warnecke, E. F.*: Die erdkundlichen Lehrpläne an den höheren Schulen der Bundesrepublik, in: Verhandlungen des Deutschen Geographentages, Bd. 31, Wiesbaden 1958

294. *Wasser, H.*: Politische Bildung am Gymnasium, Lübeck 1967
295. *Wegener, H.*: Begabungsstruktur und Fachunterricht, Psychologische Überlegungen zum Kanon der Schulfächer, in: *Wilhelm, Th.* (Hrsg.) 1966
296. *Weniger, E.*: Didaktik als Bildungslehre, Teil I: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, 1930, Weinheim 1952
297. *Wichmann, O.*: Bildender Wert und Eigengesetz der Lehrfächer, 1930, Darmstadt 1964
298. *Wilhelm, Th.*: Theorie der Schule, Stuttgart 1967
299. Ders. (Hrsg.): Die Herausforderung der Schule durch die Wissenschaften, Weinheim 1966
300. Ders.: Die enzyklopädische Herausforderung der Schule, in: *Wilhelm, Th.* (Hrsg.) 1966
301. *Winkler, E.*: Die Sowjetgeographie im Lichte der Anutschin-Kontroverse, in: *Geogr. Helvetica*, 1966
302. Ders.: Über die natürliche Ordnung der Erdwissenschaften, in: *Geogr. Helvetica*, 1970
303. *Wirth, E.*: Ein Entwurf von Lernzielen für den geographischen Hochschulunterricht, in: *Geographische Rundschau* 1974
304. Ders.: Zwölf Thesen zur aktuellen Problematik der Länderkunde, in: *Geogr. Rundschau* 1970
305. *Wittmann, J.*: Theorie und Praxis eines ganzheitlichen Unterrichts, Neuauflage Dortmund 1967
306. *Wocke, M. F.*: Heimatkunde und Erdkunde, Hannover 1968, 7. Aufl.
307. *Wohlgetan, H. E.*: Gegenwartskunde und Erdkunde oder gegenwartsnahe Erdkunde? In: *Geogr. Rundschau* 1958
308. *Wolf, G.*: Geographieunterricht oder modische Experimente, in: *Verhandlungen des Deutschen Geographentages*, Bd. 34, Wiesbaden 1964
309. *Wolmersdorf, O.*: Nichts Neues in der Erdkunde, in: *Westermanns Pädagogische Beiträge* 1956
310. *Ziechmann, J.*: Curriculumkonstruktion, Bad Heilbrunn
311. *Zimmer, J.*: Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne, in: *Achtenhagen/Meyer* (Hrsg.) 1971



Fachzeitschriften von **Westermann**

Postfach 33 20, 3300 Braunschweig
Zu beziehen durch den Buchhandel

Die Stellung der Geographie im Lernbereich Gesellschaftslehre ist nach wie vor umstritten. Die kritische Aufarbeitung der Erkenntnisgewinne und Erfahrungen, die das Fach in der Auseinandersetzung um Gemeinschaftskunde und Gesellschaftslehre machen mußte, kann wichtige Aufschlüsse über Standort und Selbstverständnis der Geographie in diesem Lernbereich liefern. Die vorliegende Untersuchung möchte sich einordnen in eine kritisch-konstruktive Diskussion um Möglichkeiten und Grenzen der Geographie im gesellschaftswissenschaftlichen Lernfeld und ist nicht nur für jeden Geographen, der sich über die zukünftige Gestalt seines Faches Gedanken macht, überaus lesenswert.

Der Verfasser hat in Freiburg und Münster Geographie, Germanistik, Philosophie und Pädagogik studiert und die Schwierigkeiten, die sich aus der Integration mehrerer Fächer zu Lernbereichen in Forschung und Lehre ergeben, während seiner langjährigen Tätigkeit im Schul- bzw. Hochschuldienst des Landes Nordrhein-Westfalen erfahren. Zur Zeit ist er als Akadem. Oberrat an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Abtl. Münster, im Lehrgebiet Geographie und ihre Didaktik tätig.