

Neue Gesichtspunkte und Strömungen im Geographieunterricht in der Bundesrepublik Deutschland

Wolfram HAUSMANN, München.

Oberstudiendirektor Dr. Wolfram HAUSMANN ist Dozent für Didaktik der Geographie am Staatsinstitut für die Ausbildung der Realschullehrer in München, der zentralen Stelle für die Ausbildung sämtlicher bayerischer Realschullehrer (Mittelschullehrer). Er ist Autor und Herausgeber mehrerer Unterrichtswerke, u. a. der vierbändigen „Erdkunde“ für Realschulen, Mitherausgeber der „Erdkunde für Hauptschulen“ und Mitarbeiter am „Seydlitz-Bauer“ für Gymnasien. (Red. E. A.)

Inhalt

Vorbemerkungen	155
I. Die exemplarische Methode in der Erdkunde	156
II. Die Sozialgeographie	157
III. Das amerikanische High-School-Geography-Project	162
IV. Allgemeine Geographie statt Länderkunde?	165
V. Die Curriculumforschung	168
VI. Lernzielorientierte Erdkunde	169
VII. Ein deutsches „Raumwissenschaftliches Curriculum-Forschungs-Projekt“ (RCFP)	171
VIII. Literatur	173

Vorbemerkungen

„Allgemeine Geographie statt Länderkunde!“ forderte A. SCHULTZE (1970) vor zwei Jahren für die deutschen Schulgeographen; ihm folgte wenig später E. ERNST (1970) mit der Aufstellung von „Lernzielen in der Erdkunde“ und den beiden stellte sich J. BIRKENHAUER (1970) entgegen mit der Replik „Die Länderkunde ist tot. Es lebe die Länderkunde“. Zwischen diesen beiden Polen des Progressiven und des Konservativen schwankt zur Zeit die Schulgeographenschaft in der Bundesrepublik Deutschland (und sicher nicht nur dort) und stellt gleichzeitig Versuche an, mit einer ernsten Krise fertigzuwerden. Diese Krise hat zweierlei Ursachen: Einmal ist es das eigene Unbehagen der Erdkundelehrer über die systematisch-länderkundlich angeordneten Lehrpläne, sowie die vielfach noch vertretene deskriptive Methode, die unsere Erdkunde zu einem reinen Lern-, wenn nicht Erwähnungsfach abstempelt; zum anderen sind es die Angriffe, die gegen unser Fach von außen geführt werden, eben wegen dieser angeblich geringen Bildungswirksamkeit. So mußte die Schulgeographie in vielen Bundesländern und auf manchen Klassenstufen erheb-

liche Einbußen hinsichtlich der Stundenzahl hinnehmen. Längst vorbei sind die Zeiten, da die Erdkunde in allen Klassen der weiterführenden Schulen mit je zwei Wochenstunden vertreten war. Viele Jahrgänge besitzen nur mehr eine Wochenstunde Erdkunde, manche gar keine mehr. In manchen Lehrplänen hat die Erdkunde ihre Selbständigkeit ganz verloren und ist in der „Gemeinschaftskunde“ aufgegangen. Der deutsche Schulgeographenverband hat deshalb vor zwei Jahren die Initiative ergriffen und zahlreiche Arbeitsausschüsse gebildet, die versuchen, diese Krise durch Reformvorschläge zu überwinden. Erste wertvolle Ergebnisse liegen vor, eine leichte Verbesserung des „Image“ der Schulgeographie ist festzustellen und ein neuer großer Ansatz scheint sich in Form eines deutschen „Raumwissenschaftlichen Curriculum-Forschungsprojektes“ abzuzeichnen. Doch wäre es falsch, nur auf diese ganz aktuellen Strömungen hinzuweisen. Seit rund 20 Jahren gibt es Versuche, den Erdkundeunterricht zu reformieren. Begonnen haben diese Bestrebungen mit der „Exemplarischen Methode“, die gerade in unserem Fach ein weites Betätigungsfeld gehabt hätte, aber nie zu einem vollen Durchbruch gelangte. Heute scheint ihr die Vollendung bevorzustehen, denn die Lernzielgeographie hat ihre Wurzeln in der exemplarischen Methode. Befruchtend wirkte ferner die „Sozialgeographie“ auf die Erdkunde ein. Selbstverständlich beeinflussen auch die ersten Ergebnisse der allgemeinen Curriculumforschung unser Fach und nicht zuletzt zeigt sich immer mehr eine Fernwirkung des amerikanischen „High-School-Geography-Project“ auf unsere Reformbestrebungen. Bevor ich also auf die o. a. jüngsten Entwicklungen seit 1970 eingehe, müssen die vorangegangenen Bestrebungen der letzten 20 Jahre skizziert werden.

1. Die exemplarische Methode in der Erdkunde

Ich meine mit „exemplarisch“ nicht den uralten Begriff des „Beispielhaften“, wie er freilich auch noch gilt. Ich meine ihn in dem Sinne, wie er 1951 auf der Tübinger Tagung „Universität und Schule“ von Wilhelm FLITNER, Eduard SPRANGER, Hermann HEIMPEL und Martin WAGENSCHNEIDER neu gefaßt wurde. Demnach ist ein Stoff exemplarisch, wenn er „die ursprünglichen Phänomene der geistigen Welt an einem einzelnen, vom Schüler wirklich erfaßten Gegenstand sichtbar macht“ (WAGENSCHNEIDER, 1954). Exemplarisch im alten Sinne bezieht sich auf die Länderkunde. Eine typische Landschaft soll nach dem „pars pro toto-Prinzip“ als Beispiel für ähnliche Fälle gelten: das Niltal für Mesopotamien und Indusbecken.

Exemplarisch im neuen Sinne zielt mehr auf die Allgemeine Geographie hin. An einem Beispiel (das durchaus eine Landschaft sein kann) sollen allgemeine Begriffe und Gesetzmäßigkeiten erkannt werden, die für die ganze Erde gelten. Es kommt deshalb nicht von ungefähr, daß die Exemplariker — auf dem Gebiet der Schulgeographie vor allem H. KNÜBEL (1957) — eine Loslösung von den bisherigen länderkundlichen Lehrplänen verlangen und an ihre Stelle Funktionspläne setzen wollen. Ein derartiger Katalog von Funktionszielen könnte (nach H. KNÜBEL, 1960, in der Fassung von W. HAUSMANN, 1961) etwa so aussehen:

Der Schüler soll:

1. Erfahren, daß sich alles in der Welt in den Kategorien Raum und Zeit vollzieht, daß die Geographie es dabei mit der Kategorie des Raumes zu tun

hat und jedem die Begriffe, Gesichtspunkte und Mittel in die Hand gibt, sich im Erdraum zurechtzufinden (Funktion der topogr. Orientierung).

2. Erfahren, was Standort, Lage, Ausdehnung und Verbreitung, Raumstruktur und Grenzen bedeuten und von welcher großer Wichtigkeit sie in vielen Lebensgebieten sind (Funktion der Raumstruktur).

3. Erkennen, daß der Natur der Erde eine bestimmte Gesetzmäßigkeit zugrunde liegt, nach der alle Vorgänge verlaufen. Diese Naturgesetze zu erforschen, ist die Aufgabe der Naturwissenschaften, zu denen im Hinblick auf die Erforschung der Erde auch die Geographie gehört. Die Schüler sollen an Beispielen erfahren, wie die Geographie das Kausal- und Funktionsgefüge der Natur ergründen und mit exakten Mitteln messen und darstellen kann (Kausale Funktion).

4. Erkennen, daß jeder Erdraum ein vielfältiges Gefüge von Erscheinungen ist, ein Zusammenklang von Landschaftselementen, die Ausdruck zahlreicher, hier wirksamer Kräfte sowohl der Natur wie menschlicher Art sind, daß jede Landschaft mithin ein komplexes Erscheinungs- und Wirkungsgefüge ist (Chorologische Funktion).

5. Erfahren, daß der menschlichen Landschaftsgestaltung in der Kulturlandschaft zunächst keine Gesetze zugrunde liegen, sondern hier der freie Gestaltungswille des Menschen sich äußert, der sich allerdings nach Zwecken, Motiven und vielfältigen Einflüssen richtet. An Beispielen soll der Schüler erkennen lernen, was den Menschen jeweils veranlaßt hat, so zu handeln, wie es sich in der Landschaft äußert, ob dieses Handeln erfolgreich, richtig und gut war, oder ob der Mensch auch anders hätte wirken sollen (Anthropologische Funktion).

6. Erfahren, wie groß die Aufgabe und Verantwortung ist, die der Mensch als denkendes und deshalb überragendes Wesen der Erde hat und damit die Stellung des Menschen im Erdganzen erkennen (Finale Funktion).

7. Erfahren, welcher winziger und unbedeutender Teil die Erde im Weltall ist und damit die Stellung des Menschen im Kosmos erfassen (Kosmische Funktion).

Bezeichnenderweise ist in diesen Funktionszielen keine Rede von länderkundlichen Lehrgängen wie in den noch jetzt geltenden Lehrplänen. Außerdem kann man bei einem Vergleich der Funktionsziele mit den später aufgestellten Lernzielen zum mindesten in der Diktion große Ähnlichkeiten feststellen. Daran kann man erkennen, daß die moderne Lernzielgeographie auf der exemplarischen Methode aufbaut, die zunächst in Deutschland nicht zum vollen Durchbruch kam. Freilich gingen immer mehr Lehrer dazu über, Schwerpunkte bei der Behandlung länderkundlicher Stoffe zu bilden, Typisches herauszuarbeiten und „Mut zur Lücke“ zu beweisen. Im ganzen blieb jedoch die exemplarische Methode auf halbem Wege stecken, um erst ein Jahrzehnt später in der Lernzielgeographie stärker zur Geltung zu kommen.

II. Die Sozialgeographie

Die Sozialgeographie hatte bekanntlich in Frankreich ihren eigentlichen Ausgangspunkt und wurde im deutschsprachigen Bereich zuerst von H. BOBEK (1948) in Wien und von W. HARTKE (1959) in München vertreten. Den Durchbruch in der Schulgeographie erlebte sie in Deutschland durch die beiden Aufsätze von K. RUPPERT — F. SCHAFFER (1969) und L. BAUER (1969). Dabei

darf nicht verkannt werden, daß die Schulgeographie schon immer bis zu einem gewissen Grad sozialgeographisch gearbeitet hat, weil sie doch in starkem Maße den Menschen in den Mittelpunkt erdkundlicher Betrachtung stellte. Den Menschen aber, bzw. die menschlichen Gruppen, will die Sozialgeographie in ihrer Raumaktivität betrachtet wissen, wie aus der zunächst recht abstrakten wissenschaftlichen Definition nach F. SCHAFFER (1968) hervorgeht: „Sozialgeographie ist die Wissenschaft von den räumlichen Organisationsformen und von den raumbildenden Organisationsprozessen“. Deutlicher wird uns das Bestreben der Sozialgeographie, wenn wir die *Sieben Grunddaseinsfunktionen* (nach K. RUPPERT — F. SCHAFFER 1969 und L. BAUER 1969, verändert nach D. PARTZSCH 1964) in einer Kurzfassung betrachten:

1. Sich fortpflanzen und in Gemeinschaft leben:

Bevölkerungsexplosion in verschiedenen Räumen — Tragfähigkeit der Erde — Reserveräume — Gesellschaftliche, wirtschaftliche und menschliche Probleme in den großen Ballungsräumen (bereits in der Unterstufe in Angriff zu nehmen, ebenso die Frage, welchen sozialen Gruppen der Schüler angehört) — Staat, Nation, Volk heute und morgen — Bündnissysteme der Weltpolitik — die Sicherung des Weltfriedens in einer bipolaren oder polyzentrischen Welt.

2. Wohnen:

Seßhafte Völker und Nomaden — Mobilität und moderner Nomadismus — Städteplanung — Wohn- und Trabantenstädte.

3. Arbeiten:

Die Arbeit des Menschen in verschiedenen Zonen und in verschiedenen Wirtschaftsbereichen als Leitthema des Länderkundeunterrichts der Unter- und Mittelstufe — Was will ich werden, wo will ich einmal arbeiten (besonders Unterstufe) — Existenzfragen der Industriegesellschaft.

4. Sich versorgen und konsumieren:

Woher stammen die Güter unseres täglichen Bedarfs? (Unter- und Mittelstufe) — Probleme der Weltwirtschaft — Der Normalverbraucher (Zusammenhänge zwischen Massenproduktion, Konsum, Konformismus, Werbung in der modernen Wirtschaft).

5. Sich bilden:

Die Zukunft der Bildungsinstitutionen (räumliche Konzentration, fachliche Spezialisierung).

6. Sich erholen:

Strukturelemente und sozialer Wandel in Fremdenverkehrsorten — Freizeit und Freizeitindustrien.

7. Verkehrsteilnahme:

Die Überwindung der Entfernungen (die Entwicklung des Personen-, Waren- und Nachrichtenverkehrs) — Transportbelastung verschiedener Güter in verschiedenen Räumen — Schiene und Straße.

Die Sozialgeographie will also noch stärker als bisher das Wirken des Menschen bzw. der menschlichen Gruppen im Raum berücksichtigt haben. Mit dieser Forderung ist sie bei den Schulgeographen auf fruchtbaren Boden

gefallen, wie der neue bayerische Lehrplan für die Grundschule (ab Schuljahr 1971/72 obligatorisch) beweist.

Zur Verdeutlichung sei angefügt, daß in diesem neuen Lehrplan die „alte“ Heimatkunde als Zentrierungsfach aufgegeben wurde und an ihrer Stelle einzelne Sachbereiche, wie Erdkunde, Geschichte, Biologie usw. traten. Deshalb gibt es nunmehr in Bayern erstmals einen Erdkundelehrplan auch für die Jahrgangsstufen 2—4 (für die „ABC-Schützen“ in der 1. Klasse hat man davon noch abgesehen).

Neuer Lehrplan für die bayerischen Grundschulen:

Vorbemerkungen

1. Der erdkundliche Bereich des Sachunterrichts knüpft an die Vertrautheit des Kindes mit seiner Umwelt an. Er zeigt die naturhaften Bedingungen des jeweiligen Lebensraumes immer im Zusammenhang mit den Bedürfnissen und Aufgaben des Menschen. Geographische Erscheinungen sollen aber stets auch von ihrer humanen und sozialen Funktion her gesehen werden. Auf diese Weise orientiert sich der erdkundliche Sachunterricht an dem gewandelten Selbstverständnis der geographischen Wissenschaft.

2. Die Aufgaben des Stoffplanes lehnen sich an die Grundbedürfnisse an, die den Menschen zur Umgestaltung und zur Nutzung der naturhaften Lebensbedingungen seiner Umwelt veranlassen. Die Umwelt darf dabei nicht zu eng als Heimat verstanden werden, da die Erfahrungen des Kindes heute einen weiteren Bezugsraum erschließen. Der Unterricht kann bereits auf dieser Schulstufe vergleichende Ausblicke auf eine weitere Welt nutzen, die durch die gesteigerten Informationsmöglichkeiten der Kinder nahegelegt werden.

3. Da der Erdkundeunterricht in der Grundschule auch propädeutischen Wert für die weiterführenden Schulen hat, gewinnt und sichert er ein in Begriffen darstellbares Wissen von der geographischen Eigenart der Umwelt. Das Kind lernt und übt facheigene Arbeitsweisen, wie planmäßiges Beobachten und Beschreiben (Verbalisieren) geographischer Erscheinungen und Vorgänge, Vergleichen, Zeichnen von Skizzen und Schaubildern, Umgang mit Plänen und Karten.

4. Arbeitsmittel und Medien, wie Sandkasten, Relief, Modelle, Bilder, Zeichnungen und Diagramme, Fernsehen und Schulfunk, Filme und Hörbilder, ergänzen, verdeutlichen und klären die Primärerfahrung. Das Lesen und Erstellen einfacher Tabellen und Schaubilder mit Vergleichswerten (z. B. Entfernungen, Höhen, Wetterdaten, Einwohnerzahlen) fördern das Erfassen von Größenordnungen und Zusammenhängen.

Stoffplan

Lehraufgaben	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
1. Menschen müssen wohnen	Menschen wohnen in verschiedenartigen Häusern (z. B. Miethaus, Einfamilienhaus, Reihenhaus, Hochhaus)	Verschiedene Wohnanlagen Die Familienmitglieder urteilen verschieden darüber	Neue Ortsteile entstehen, alte werden verändert — Planungen

<i>Lehraufgaben</i>	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
	Lage der Wohnung zur Schule	Ein neues Wohnviertel wird geplant	Die Lage des Wohnortes im regionalen Bezugsraum
2. Menschen müssen arbeiten	Verschiedene Arbeitsplätze Wohnung und Arbeitsplatz liegen räumlich beieinander (Bauernhof, Werkstätten — je nach örtlichen Gegebenheiten)	Wohnung und Arbeitsplatz liegen am Wohnort räumlich getrennt voneinander Dienstleistungs- und Produktionsbetriebe im Ort — Begründung der Lage (z. B. Tankstelle, Gastwirtschaft, Mühle, örtliche Fabrik) Rohstoffe und Energiequellen	Verschiedene Arbeitsplätze liegen außerhalb des Wohnortes Die Industrie bietet Arbeitsplätze und sucht Arbeitskräfte Industrielle Schwerpunkte in der Region Die Landwirtschaft arbeitet und erzeugt standortgebunden
3. Menschen brauchen Erholung	Spielplätze und ihre Anlage	Einrichtungen der Verbände und Gemeinden, z. B. Sportplätze, Bäder, Spazier- und Wanderwege, Parkanlagen ... Platzwahl, Anlage, Plandarstellung.	Erholungsplätze und -gebiete in der Region; landwirtschaftliche Voraussetzungen — soziale und wirtschaftliche Bedingungen und Wirkungen Umweltschutz
4. Verkehr und Verkehrswege	Der Schulweg (z. B. Richtung, Entfernung) Die Schulbusse brauchen Haltestellen, Park- und Wendeplätze	Anlage, Aufgaben und Arten von Wegen, Straßen und Plätzen im Wohnort (Wohnviertel) Alte und neue Straßen Beförderung von Personen, Gütern	Die Straßenführung in der Landschaft — Erarbeiten geographischer Grundbegriffe (Oberflächenformen) Verkehrsnetz der Region —

<i>Lehraufgaben</i>	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
		und Nachrichten (Postamt, Bahnhof) Der Schienenweg — Entfernungen, Verbindungen zu anderen Orten	Notwendigkeiten, Gegebenheiten (Autobahn, Bundesstraßen, Bahnstrecken, Buslinien, Wasserwege), Zukunftsaufgaben
5. Das Zusammenleben erfordert Verwaltung		Die politische Gemeinde — ihre Gliederung, ihre Grenzen und Verwaltungseinrichtungen	Der Landkreis (Stadtkreis) — als räumliche Einheit (Kreisstadt, Hauptorte, Verkehrsverbindungen) — als Verwaltungseinheit (Behörden; Schulsystem im Landkreis) — im regionalen Bezugsraum (landkreisübergreifende Einrichtungen; Zweckverbände)
6. Der Mensch muß sich im Raum orientieren — Orientierungshilfen (Plan, Karte, Kompaß *)	Orientierungsübungen im Schulviertel Verkleinerte Darstellung der Wirklichkeit, z. B. Relief, Modell, Bild, Zeichnung Grafische Symbole aus der Umwelt (z. B. Verkehrszeichen)	Orientieren mit Hilfe der Himmelsrichtungen im weiteren Umkreis; Orientierungsübungen an Luftbildern und Plänen Einführung des Grundrisses Maßstabgerechte Verkleinerung Einführung von	Orientieren innerhalb der Region unter Einsatz von Karte und Kompaß — Einordnen Einführung in die Höhendarstellung Übungen im Feststellen von Entfernungen an Plänen und Karten mit verschiedenen Maßstäben
* <i>Anmerkung:</i> Die Hinführung zum Plan- und Kartenverständnis soll in möglichst engem Zusammenhang mit den Lehraufgaben 1 bis 5 erfolgen			

<i>Lehraufgaben</i>	2. Jahrgangsstufe	3. Jahrgangsstufe	4. Jahrgangsstufe
		Plan- und Kartenzeichen, auch unter den besonderen thematischen Gesichtspunkten (siehe Lehraufgaben 1 bis 5)	Einfache Formen der Höhendarstellung Lesen von Plänen und Karten mit Hilfe der Legenden
		Steigerung der Fertigkeit im Kartenlesen bei fortschreitender Verallgemeinerung (Generalisierung) der Darstellung	
7. Der Mensch fragt nach dem Wetter	Beobachtungen des Wetters in seinen täglichen Erscheinungen	Wetterbeobachtungen über längere Dauer — Einsatz von Meßgeräten, Aufzeichnung mit Hilfe von Symbolen	Einrichten einer kleinen Wetterstation Tabellen, Diagramme Der Wetterbericht im Fernsehen und Rundfunk
	Der Mensch muß sich auf das Wetter einstellen (z. B. Kleidung, Verkehr)	Abhängigkeit der Vegetation vom Wetter	Anbahnung des Klimaverständnisses durch Vergleiche innerhalb der Region

III. Das amerikanische High-School-Geography-Project

Der Sputnik-Effekt, d. h. die Wirkung, die der überraschende Start des ersten russischen Satelliten „Sputnik“ 1957 in den USA hervorrief, hat neben der Wissenschaft vor allem das amerikanische Schulsystem stark berührt. Auch die Schulgeographie zog daraus Nutzen. Sie befand sich um 1960 in einem desolaten Zustand. Die Schülerzahlen in den Geographiekursen der High-School (Wahlpflichtkurse) sanken rapide, in den Lehrplänen (rein länderkundlich) wurde die Geographie zurückgedrängt, Geographiekurse wurden großzügig an fachfremde Lehrer vergeben. In dieser Zeit setzte eine totale Reform des Erdkundeunterrichts ein, bei der 10 Jahre lang und unter großem Aufwand (etwa 3 Mio. Dollar) gründliche Arbeit geleistet wurde. Es kann hier nicht auf alle Einzelheiten eingegangen werden. Deshalb darf auf die Aufsätze von J. ENGEL (1969 und 1971) sowie von B. STEINLEIN — V. KREIBICH (1969) hingewiesen werden; im übrigen soll das Ergebnis des Großunternehmens mit zwei Beispielen dokumentiert werden. In einer ersten Zusammenstellung findet sich der Lehrplan für die 10. Klasse der High-School und in der zweiten Tabelle die Aufgliederung des Themas „Manufacture and Agriculture“. Dazu sei erläutert, daß sich die Zeitangaben (z. B. 6—8 Wochen)

so verstehen, daß bei der Wahl des Faches täglich eine Stunde gegeben wird, so daß die Wochenzahl mit fünf zu multiplizieren wäre.

Zu dem Ergebnis zwei Stimmen:

1. Ein Lehrer aus Kalifornien: „Die neue Geographie hat das unentschuldigte Fernbleiben in meiner Geographiekasse von mehr als 10% auf weniger als 1% reduziert — und das reicht mir!“

2. Prof. GEIPEL, München, der das Projekt an Ort und Stelle eingehend studierte: „Man hat das Gefühl, daß die jungen Menschen nach Verlassen der Schule die Wirklichkeit genau richtig einschätzen und sich in der Gesellschaft richtig verhalten werden.“

Tab. 1: Gliederung des High School Geography Project

Titel	Zielangaben	Länder	Zeit	Arbeitsaufgaben
Geography of Cities	Lage, Struktur, Wachstum, Größe von Städten, wirtsch.-sozialgeogr. Implikationen	Welt, New Orleans, Chicago	6—8 Wo.	Bau einer eigenen Stadt mit Legosteinen; Karten und Luftbildinterpret., Diagramm und Statistik; wahlw. Stud. d. örtl. Verwaltg., der Einkaufstendenzen, von Großstadtphänomenen *)
Manufacture and Agriculture	Wirtschaftsgeographische Einsichten	Welt, USA, Costa Rica, Polen, UdSSR	6—8 Wo.	Rollenspiele zur Gründung von Industriewerken und zur Landw.-Investition, Farmer-Interviews, Welthungerprobl., 2 freiwillige Arbeiten
Cultural Geography	Die Relativität kultureller Erscheinungen	Welt, Kanada	3—4 Wo.	Die Bedeutung des Rindes für die Völker, die Rolle des Sports, Islam i. d. Welt, Grenzprobleme, Altstadt und moderne Viertel (Film), kultureller Wandel, Uniformitätstrend
Political Geography	Der Einfluß polit. Entscheidungen auf geogr. Räume	Welt, London	4—5 Wo.	Rollenspiel zur Stadtverwaltung, zum Haushaltsplan, zu einem Grenzstreit und zur Schulbezirkseinteilung, Groß-London-Planung

* Arbeitsmaterialien: 2 Quellenbücher, 2 Lehrbücher, 1 Arb.-Mappe mit Luftbildern und 2 topogr. Karten, 1 Lehrerhandbuch, 14 Stereoskope, 1 Legobaukasten, 3 Mappen mit Karten und Statistiken.

Titel	Zielangaben	Länder	Zeit	Arbeitsaufgaben
Habitat and Resources	Wechselseitige Beziehungen zwischen Mensch und Raum	Welt, Australien New York	6 Wo.	Geographischer Vergleich von Salton-Sea/Cal. und Nildelta, geol. Bedingungen f. Verkehr, Siedlung usw., Katastrophen, Rohstoffausbeutung, Verunreinigung und Müll (New York)
Japan	Wie konnte Japan in so kurzer Zeit ein moderner Staat werden?	USA Japan	3 Wo.	USA-Japan-Vergleich (Bilder, Filme), Bevölkerungswachstum, sozialer und kultureller Wandel u. seine Bedeutung für Entwicklungsländer

Tab. 2: Übersicht High School Geography Project, Unit 2
2. Teil: Agriculture

Ab-schnitt	Titel	Zielangaben
1	Hunger	Welthungerprobleme, besonders in Entwicklungsländern, Anbaumethoden und Lebensformen müssen sich wandeln
2	The Agricultural Realm	Wie physische, kulturelle und wirtschaftliche Faktoren in Agrarregionen die Nutzungsweise beeinflussen
3	Farmer-interviews	Natur- und kulturgeographische Bedingungen, das Land-, Arbeits- und Kapitalangebot beeinflussen die Entscheidungen der Farmer, ihr Land in bestimmter Weise zu nutzen (was und wie wird etwas angebaut, Formen der Viehzucht)
4	The Game of Farming (Monopoli)	Ein Farmer, der es mit biologischen Prozessen zu tun hat, sieht sich wirtschaftlichen Risiken ausgesetzt, die Arbeiter und Unternehmer in der Industrie nicht kennen.
5	Enough Food for the World?	Die Bereitschaft, mit neuen Geräten und Maschinen umzugehen, sich von neuen Ideen anregen zu lassen, marktwirtschaftliche Überlegungen aufzugreifen, wird wesentlich zur Lösung des Welthungerproblems beitragen.

IV. Allgemeine Geographie statt Länderkunde?

Bisher hieß es immer ganz kategorisch: Schulerdkunde ist im wesentlichen Länderkunde. Dies spiegelt sich noch heute fast in allen Lehrplänen der deutschen Bundesländer wider. Der bayerische Lehrplan für weiterführende Schulen fordert zum Beispiel folgende Hauptthemen in den einzelnen Schuljahren der Mittelstufe:

5. Klasse: (10-Jährige): Süddeutschland mit besonderer Betonung Bayerns.
6. Klasse: Übriges Mitteleuropa.
7. Klasse: Übriges Europa (ohne UdSSR).
8. Klasse: UdSSR und übriges Asien, Australien.
9. Klasse: Afrika und Amerika.

Leider unterrichten auch heute noch viele Lehrer diese Länderkunde in streng systematischer Form, bleiben lange bei topographischen und physisch-geographischen Fragen hängen, so daß der Mensch meistens zu kurz kommt. Schwerpunkte werden selten gemacht oder nur dort, wo sie das Lehrbuch anbietet. Freilich gibt es eine große Reihe von engagierten Erdkundelehrern, die sich um eine moderne Gestaltung des Unterrichts bemühen. Aber die Masse zählt und diese Masse hat die Schulgeographie in Mißkredit gebracht und ist mit daran schuld, daß sie heute Existenzsorgen hat.

Erfreulicherweise gab es aber schon immer Ansätze zur Überwindung dieser falsch verstandenen Länderkunde. Nach den „Exemplarikern“ M. F. WOCKE (1958) und A. SCHULTZE (1959) haben später E. SCHWEGLER (1968) und R. GEIPEL (1968) neue Konzeptionen für den Geographieunterricht entworfen. Doch waren dies nur Versuche einer Modifikation, noch kein allzu grundlegender Wandel in der Auffassung.

Ein völlig neuer Ansatz wurde 1969 auf dem Geographentag in Kiel angestrebt. Hier machten sich vor allem auch die Studenten für eine Zurückdrängung der Länderkunde zugunsten der Allgemeinen Geographie stark. Die neue Richtung zeigte A. SCHULTZE (1970) in einem beachtenswerten Aufsatz der Geographischen Rundschau (Heft 1) auf: „Allgemeine Geographie statt Länderkunde“.

Die einzelnen Argumente für diese Forderung lauten etwa:

1. Länderkunde ist zwar die Krönung und der Beschluß wissenschafts-geographischer Arbeit, zugleich aber die schwierigste geographische Arbeit überhaupt, da immer ein komplexes Problem angegangen wird, das schwierig zu entflechten ist.

2. Länderkunde soll einer Region und ihrer gesamten geographischen Substanz gerecht werden. Wer sich einer Region widmet, erfaßt meist nach und nach ein ganzes Tatsachenmosaik, das in seiner Komplexheit notwendig einmalig ist. Insofern führt die Länderkunde in die Sackgasse des Singulären.

3. Ganz anders die Allgemeine Geographie: Es werden nur einzelne Steine oder Teilfelder des Mosaiks ausgewählt; diese Methode wahrt die Chance der Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit. Die Allgemeine Geographie isoliert einzelne Tatsachen und Teilkomplexe; sie greift gerade das heraus, was nicht singulär ist, sondern was ähnlich und vergleichbar auch in anderen Regionen auftritt; ihre Ergebnisse sollen über das konkrete Objekt hinaus Gültigkeit haben.

Die Stoffauswahl soll sich also nicht mehr an Regionen orientieren,

sondern an geographischen Strukturen; sie fragt nicht mehr nach den Tatsachen, die für diese Region wichtig sind, sondern: Welche allgemeingültigen Einsichten sind an der geographischen Substanz dieser Region zu gewinnen.

A. SCHULTZE (1970) zieht aus diesen theoretischen Überlegungen dankenswerterweise praktische Konsequenzen und bietet einen Stoffverteilungsplan an. Aus dem umfangreichen Material seien wenigstens die Hauptpunkte genannt, die immerhin die Tendenz der Neugestaltung deutlich machen:

5./6. Schuljahr: „Wir entdecken die Welt“: Weltreisen — Am Meer — Im Gebirge — An Nordpol und Südpol — In der Wüste — Im tropischen Urwald — Schätze der Erde.

7./8. Schuljahr: „Große natürliche Ordnungen“: Die Erdkugel als Himmelskörper — Die Erde verändert sich — Taiga/Tundra/Ewiges Eis — Eiszeit — Arbeit des Wassers — Tropenzone zwischen Regenwald und Wüste — Der „Zwischengürtel“: Subtropen und kühlgemäßigte Zone — Das natürliche Potential der großen politischen Mächte.

9. bzw. 9./10. Schuljahr: „Raumstrukturen der modernen Gesellschaft und Wirtschaft“: Knotenpunkte der modernen Wirtschaft — Weltwirtschaft — Probleme der Entwicklungsländer — Agrarstrukturen und ländliche Siedlungen — Städte — Verstädterung.

SCHULTZE hat mit seinem Aufsatz die Theorie der Neugestaltung stark belebt, darüber hinaus praktische Stoffplangliederungen geliefert und schließlich mit anderen in einem Schulbuch realisiert („Geographie“ bei Klett, Stuttgart, 1970 ff.).

Noch einen deutlicheren Schritt hin zur Allgemeinen Geographie macht der neue *bayerische Lehrplan für die Orientierungsstufe* (d. s. die Klassen 5 und 6 sowohl bei der Volksschule/Hauptschule wie auch bei den weiterführenden Schulen; deren Lehrplan wurde in der „Orientierungsstufe“ so aufeinander abgestimmt bzw. gleichartig gestaltet, daß während dieser zwei Jahre ein Schüler die Schulart beliebig wechseln kann, um am Ende des 6. Schuljahres mit größtmöglicher Sicherheit den richtigen Schultyp gewählt zu haben).

Leitthemen

Beispiele

Das Werden der Naturlandschaft

Die Entstehung der Alpen
Spuren der Eiszeit
Höhen und Höhlen der Alb
Das Oberrheintal, ein Grabenbruch
Hochflächen und Täler
im Rheinischen Schiefergebirge
Erdbeben
Vulkanismus

Bergbau

Der Steinbruch
Das Bergwerk
Das Salzbergwerk
Das Steinkohlenrevier
Der Braunkohlentagebau
Der Erzbergbau
Die Erdölgewinnung

Leitthemen	Beispiele
Die Stadt und ihr Umland	Unsere Stadt Die Landeshauptstadt Nachbarstädte, z. B. Nürnberg — Fürth — Erlangen Städteballung im Ruhrgebiet Berlin, geteilte Stadt ohne Umland Eine Weltstadt Eine „konstruierte“ Stadt, z. B. Brasilia
Verkehrseinrichtungen	Verkehrsverbindungen vom Schulort aus Europäische Verkehrswege Binnenwasserstraßen Flugverbindungen in alle Welt Welthäfen
Erholungsräume	Unsere Wochenendziele Wandern im Bayerischen Wald Klettern und Schilaufen in den Alpen Baden an der Adria Kreuzfahrt im Mittelmeer
Agrarlandschaft	Ackerbau im Gäuboden Milchwirtschaft im Allgäu Spezialkulturen (Gemüse-, Obst-, Wein-, Hopfenanbau) Marschlandschaft Die schwierige Lage der Kleinbauern, z. B. auf der Alb, im Bayerischen Wald Bergbauern in Südtirol Hochentwickelte Agrarwirtschaft, z. B. Dänemark oder Holland
Das Industriegebiet	Das Südostbayerische Chemie- dreieck Das mittelfränkische Industrie- gebiet Industrie im nordostbayerischen Grenzraum Industriegasse am Neckar Das rheinisch-westfälische Industriegebiet Das Oderkombinat Industrie in Entwicklungsländern
Energiewirtschaft	Energieversorgung unseres Heimat- ortes Wasserkraftwerke an bayerischen Flüssen und Seen

Leitthemen	Beispiele
Küstenlandschaft	Verbundsysteme Raffineriezentrum in Ingolstadt Energie aus Kohle (Kölner Bucht, Mitteldeutsches Braunkohlen- revier) Atomkraftwerke Formen der deutschen Ost- und Nordseeküste Der Deichbau Auf den Friesischen Inseln Landgewinnung in den Niederlanden Nahrung aus dem Meer
Staatsraum und Grenzen	Die Grenzen der BRD: verschlossene Grenzen im Osten, offene Grenzen im Süden, Westen und Norden Die Gliederung der BRD und der DDR Staatliche Zusammenschlüsse in Europa

Diese Form der Neugestaltung des Erdkundeunterrichts ist aber sicher nur eine Zwischenlösung. Daneben läuft auf breiter Ebene die Curriculum-Forschung, die auf einen noch grundlegenden Wandel des Erdkundeunterrichts abzielt. Geht SCHULTZE mehr den Weg von der Länderkunde zur Allgemeinen Geographie, so heißt das Endziel sicher: Von der Länderkunde zur lernzielorientierten Erdkunde.

V. Die Curriculumforschung

Die ursprüngliche Aufgabe der Volksschule war immer schon die Vermittlung von Qualifikationen wie z. B. der allereinfachsten Qualifikationen des Lesens, Schreibens und Rechnens.

Die Lehrpläne der Gymnasien, die ja einer privilegierten Schicht lange Zeit vorbehalten waren, dienten weniger der Daseinsbewältigung als eher der Daseinsbereicherung. Deshalb hatten diese Lehrpläne für die weiterführenden Schulen immer schon den Charakter von Stoffaufzählungen, von Stoffkatalogen, denen — meist hinterher — Präambeln aufgesetzt wurden, die in häufig recht phrasenhafter Form ungeprüfte Bildungsziele und -werte enthielten.

Seit einigen Jahren ist man deshalb am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin unter der Leitung von S. B. ROBINSON (1967) dabei, grundlegende Untersuchungen zu machen. Curriculum wird am Berliner Institut definiert mit „Organisation von Zielen, von Inhalten und von Methoden der Schule“ (J. ZIMMER, 1970). Curriculum will also mehr leisten als Lehrplan, es will die Ziele und Inhalte nicht nur aufzählen, sondern sie so darbieten und vor allem auswählen, daß der Lehrer ihre Verknüpfung erkennen und danach handeln kann.

Die Curriculumforschung stellt dabei das bisherige Verfahren auf den

Kopf. Bisher ging man von Stoffen bzw. Bildungsinhalten aus. Jetzt wird folgender Dreischritt vollzogen:

1. Analyse von *Lebenssituationen*, in die der junge Mensch später hineingerät;
2. Bestimmung von *Qualifikationen*, also von Fähigkeiten, die der Schüler im Laufe der Schulzeit erhalten soll, um diese Lebenssituationen zu meistern;
3. Erst jetzt werden *Bildungsinhalte* (Stoffe) gesucht, an denen sich mit entsprechenden *Methoden* die geforderten Qualifikationen erwerben lassen.

Die neue Situation ist also diese: Bildungsinhalte der wissenschaftlichen Fächer der Universität oder aber schon aufbereitete Bildungsinhalte der bisherigen Lehrpläne werden in das Curriculum nur mehr aufgenommen, wenn sich an ihnen Qualifikationen zur Beherrschung augenblicklicher und zukünftiger Lebenssituationen erwerben lassen, wenn sie also in einer bestimmten Weise qualifizierend wirken (nach J. ZIMMER, 1970).

Qualifikationen steuert man mit Hilfe von Lernzielen an, d. h. der Unterricht muß sich an Lernzielen orientieren.

VI. Lernzielorientierte Erdkunde

Der Deutsche Schulgeographenverband hat aufgrund der Forderungen auf dem Geographentag 1969 in Kiel noch an Ort und Stelle die Bildung von Ausschüssen beschlossen, die eine grundlegende Revision der Lehrpläne in die Wege leiten sollten. Die ersten Ergebnisse dieser umfangreichen Arbeit liegen seit Juni 1971 im Beiheft 1 der Geographischen Rundschau vor, das E. ERNST (1971) herausgegeben hat.

Bereits ein Jahr vorher hat E. ERNST (1970) einen Lernzielkatalog erstellt und damit den neuen Weg der Schulgeographie deutlich aufgezeigt.

ERNST nennt zunächst die *allgemeinen Lernziele*, die die Schule zu berücksichtigen hat, wobei allerdings eine gewisse Relevanz zum Fach Geographie im Sinne von H. v. HENTIG (1966 und 1967) sowie von S. B. ROBINSON (1967) bereits vorhanden ist:

1. Fähigkeit und Bereitschaft zur rationalen *Orientierung* in der verwissenschaftlichten Welt.
2. Fähigkeit und Bereitschaft zur rationalen *Auseinandersetzung* mit der gegenwärtigen und zukünftigen Welt.
3. Fähigkeit und Bereitschaft zur kritischen *Mitarbeit und Gestaltung* in der demokratischen Gesellschaft.

Daraus entwickelt ERNST nun die *speziellen Lernziele für den Geographieunterricht* (wiederum nur die Hauptpunkte ohne Untergliederung; vollständig veröffentlicht in Heft 5 der Geographischen Rundschau 1970):

1. Fähigkeit, die bei der Abgrenzung von Räumen mitspielenden Faktoren zu analysieren und zu beurteilen.
2. Fähigkeit, das Gefüge der raumbedingten Naturfaktoren in seinem Wirkzusammenhang mit Humanfaktoren zu durchschauen.
3. Fähigkeit, die Chancen und Gefahren des Schrumpfens der Entfernungen auf der Erde und die gesteigerten Kommunikationszusammenhänge zu erkennen.
4. Fähigkeiten, den Einfluß der Wandlungen im Sozial- und Wirtschafts-

gefüge auf den Umweltbereich und fremde Räume zu erfassen und zu beurteilen.

5. Fähigkeit, Standortprobleme im industriellen und agraren Bereich zu ermitteln und zu beurteilen.
6. Fähigkeit und Bereitschaft zur Verantwortung für Landschaftsschutz und Einsicht in die Wohlfahrtswirkungen bestimmter Natur- und Raumfaktoren.
7. Fähigkeit, vorzugsweise vom Fremdenverkehr angepriesene Gebiete zu beurteilen.
8. Fähigkeit, funktionale Zusammenhänge in Ballungsgebieten durchschauen zu können und Einsicht zu gewinnen in die Notwendigkeit und die Durchführung von Raumordnung.
9. Fähigkeit, die Weltbevölkerungsentwicklung und die Welternährungsfrage kritisch beurteilen zu können.
10. Fähigkeit, Krisenherde in der Welt als Folge sozialwirtschaftlicher und gesellschaftspolitischer Spannungen zu begreifen.

E. ERNST (1970) schreibt dazu: „Wenn das Prinzip der Emanzipation als eine Art heuristische Leitidee bei der Lernzielformulierung herausgestellt wurde, so ist damit gemeint, daß die Schüler befähigt werden sollen, gesellschaftliche Zusammenhänge zu analysieren, Anpassungsvorgänge kritisch zu hinterfragen, Konflikten rational zu begegnen und das eigene Selbstverständnis richtig einzuordnen.“ Und weiter (E. ERNST, 1971): „Wir verstehen Lernen als Veränderung von Verhaltensdispositionen und nicht als ein Überstülpen und eine Anhäufung von Stoffen. Wir wissen, daß deshalb Lernziele operationalisiert werden müssen, wenn sie nicht Leerformeln bleiben sollen. Lernziele müssen in Teillernziele aufgelöst, mit signifikanten Räumen, Arbeitsmaterial und Fachmethoden verbunden werden, und es müssen Kriterien angegeben werden, nach denen überprüfbar ist, ob und in welchem Umfang das Lernziel erreicht ist. Es muß zwischen Lernziel und Stoff eine Vermittlung bestehen, durch die rational einsichtig wird, warum es nötig sei, sich mit einem bestimmten Gegenstand im Unterricht auf einer bestimmten Stufe zu befassen. Das bedeutet, daß wir Abschied nehmen müssen von liebgewordenen Vermittlungstechniken, z. B. der des Lehrbuches, wo man oft genug nach Seiten „lernte“. Wir brauchen statt dessen Lehrwerke, die nach kognitiven Feinlernzielen geordnete Materialsammlungen (Quellen, Informationen, Statistik, Diagramme, terrestrische Bilder und Luftbilder, Programme usw.) enthalten, wo instrumentale Lernziele stets immanent sind.“

Es liegt auf der Hand, daß diese Forderungen von E. ERNST von den Geographielehrern nicht widerspruchslos hingenommen wurden und daß sie Gegenwellen auslösten. Immerhin wurde durch alle Bestrebungen der letzten Jahre eine belebende Bewegung in die festgefahrene Schulgeographie gebracht. Vieles ist eine wertvolle Anregung für den Augenblick, vieles ist aber noch so unausgegoren, daß die Zukunft noch voller curricularer Arbeit steckt. Deshalb wurde 1971 ein deutsches Curriculum-Forschungsprojekt ins Leben gerufen, das mit gründlichen Untersuchungen den Weg für eine zukünftige Erdkunde endgültig und klar aufzeigen soll.

Bevor ich abschließend auf dieses Projekt eingehe, möchte ich die Auswirkungen der neuen Strömungen auf die Unterrichtsarbeit selbst streifen. Wie E. ERNST (1971) andeutete, soll dem Schüler künftig noch mehr Material in

die Hand gegeben werden, mit dem er ein möglichst hohes Informationsniveau erreicht. Dadurch ist seine selbständige Arbeit noch besser gesichert und seine Kreativität wird gefördert; denn dieses Material soll ihn mit Hilfe einiger weniger Arbeitsaufträge befähigen, das Lernziel der Unterrichtseinheit möglichst selbständig zu erreichen. Demnach sollte eine moderne *Unterrichtseinheit* folgenden Aufbau haben:

1. Motivation (ist vielfach in Punkt 2 enthalten);
2. Information (durch die verschiedenartigsten Medien);
3. Operation: Verarbeitung des Informationsmaterials;
4. Kognition: Erkenntnisgewinnung, d. h. Erreichen des Lernzieles durch 2) und 3).
5. Translation (Transfer, Übertragung).

Es erübrigt sich fast, besonders darauf hinzuweisen, daß unsere Schulatlanten bei dieser Arbeit ein doppeltes Gewicht erhalten: einmal müssen sie durch ein modernes Angebot an thematischen Karten (verbunden mit graphischen Darstellungen) die Informationsmöglichkeit erhöhen, zum anderen sollten sie nach Aufgabe der systematischen Länderkunde in den Lehrplänen das regionale Ordnungsprinzip aufrechterhalten, um die einzelnen „Fallstudien“ in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können.

VII. Ein deutsches „Raumwissenschaftliches Curriculum-Forschungs-Projekt“ (RCFP)

Die deutsche Schulgeographie ist in Bewegung geraten. Es gibt Pläne, Modelle, Tendenzen sowie erste Ergebnisse und unterrichtliche Verwirklichungen. Doch alle diese Untersuchungen wurden in Freizeit- und Wochenendtagungen durchgeführt, mit geringen finanziellen Mitteln (am stärksten haben hier die Schulbuchverlage geholfen) und bislang mit wenig offizieller Unterstützung. Die Ergebnisse sind deshalb auf der einen Seite in Anbetracht der Verhältnisse sehr erfreulich, absolut gesehen jedoch noch lange nicht befriedigend. Es fehlt der große Wurf, der homogene Guß. Auf Initiative von Prof. GEIPEL, München, wurde deshalb 1971 ein deutsches Projekt ins Leben gerufen, das diese gründliche Arbeit nachholen soll. In Anlehnung an das amerikanische High-School-Geography-Project (HSGP) soll ein ähnliches Unternehmen in der BRD gestartet werden, d. h. eine Gruppe von Wissenschaftlern und Schulvertretern sollen für Jahre von ihrem Beruf freigestellt werden und nur für dieses Projekt arbeiten.

Nach vielen Vorarbeiten fanden sich im Februar 1971 in der Politischen Akademie in Tutzing bei München etwa 80 Hochschulgeographen, Schulgeographen, Schulreferenten der Kultusministerien in den einzelnen Bundesländern, Verlagsvertreter, Raumplaner, Vertreter der Bezugswissenschaften und Vertreter der Öffentlichkeit aus Stadt-, Landes- und Bundestinstitutionen ein. Nach einer Woche lagen so reife Ergebnisse vor, daß an Pfingsten 1971 auf dem Geographentag in Erlangen das „Raumwissenschaftliche Curriculum-Forschungs-Projekt“ beschlossen werden konnte. Ein Lenkungsausschuß soll nunmehr die Vorarbeiten (Geldbeschaffung usw.) leisten, damit möglichst bald ein hauptamtliches Gremium eingesetzt werden kann, das die eigentliche Forschungsarbeit aufnimmt.

Leider ist der Lenkungsausschuß bis Ende 1971 über Formalitäten nicht hinaus gekommen (Satzung, Geldverwaltung, eingetragener Verein oder nicht

u. ä.). Fachliches Engagement und persönliche Initiative werden — wie auf der ganzen Welt — von bürokratischen und finanziellen Schwierigkeiten gebremst.

Zwei Bemerkungen zum Schluß:

1. Der neue Name „Raumwissenschaft“ soll nicht so sehr eine Abkehr von der altvertrauten Erdkunde bedeuten, sondern vor allem für die Zukunftsarbeit einen möglichst breiten Weg offen halten. Was konkret gemeint ist, sagt R. GEIPEL (1971) selbst in seinem Memorandum: „Selbstverständlich befaßt sich außer der wissenschaftlichen Geographie auch eine Reihe anderer Hochschuldisziplinen wie Städtebau, Raumordnung, Verkehrswissenschaften, Soziologie, Ökonomie, Agrarwissenschaften, Politologie und Sozialpsychologie u. ä. ebenfalls mit diesen Fragen (erg. eines neuen Curriculums). Es wird jedoch nicht angängig sein, ihnen allen einen eigenen Platz im Curriculum der Schule einzuräumen. Es ist aber auch nicht angängig, daß der im 19. Jahrhundert konzipierte Kanon der Fächer den historischen Zufall verewigt, daß einige Universitätsdisziplinen ein propädeutisches Pendant im allgemeinbildenden Schulsystem aufzuweisen haben, andere hingegen nicht. Die Erdkunde hat daran partizipiert. Heute muß sich dieses Schulfach aber der neuen räumlichen und sozialen Wirklichkeit entschlossen zuwenden und Fragen der eben aufgezählten Disziplinen mit einbeziehen, die aus dieser Sicht den Charakter von Bezugswissenschaften für das Zentrierungsfach Erdkunde erhalten.“

2. Die Curriculumforschung soll nicht allein einen neuen „Lehrplan“ entwickeln, sondern darüber hinaus Material aufarbeiten, das dem Schüler als Information in die Hand gegeben werden kann. Auch dazu sagt R. GEIPEL (1971): „Ziel eines deutschen Curriculum-Projektes sollte es sein, statt der im Vordergrund der bisherigen Unterweisung stehenden bloßen Faktenvermittlung auf ein Methodenbewußtsein zu zielen und geographische Kulturtechniken und Fertigkeiten einzuüben, also Leistungswissen statt Verfügungswissen zu entfalten. Dafür ist der übliche meist verbale Unterricht ein wenig tauglicher Weg. Die Geographie hat — wie kaum ein anderes Fach — eine Fülle von Arbeitsmitteln anzubieten, die es in einem Multi-Media-Verbund zulassen, alle kognitiven und instrumentellen Fähigkeiten junger Menschen in Anspruch zu nehmen und zu entwickeln. Doch hat der einzelne Lehrer kaum die Zeit und seine Schule meist nicht die Mittel, einen voll instrumentierten Unterricht unter Einsatz aller bereits entwickelten Medien zu gestalten.“

Von Curriculum-Experten entwickelte Unterrichtseinheiten auf dem Stand moderner Unterrichtstechnologie scheinen zwar die vielberufene Individualität des Lehrers zu beschränken, machen ihn aber in Wahrheit erst frei für eine produktive pädagogische Tätigkeit, weil sie einen wesentlichen Teil des stofflichen Wissenserwerbes stärker als bisher in das Material hineinverlagern und die Selbsttätigkeit des Schülers im Umgang mit diesem entfalten. Aufgabe eines solchen Curriculum-Forschungsprojektes sollte es deshalb sein, nicht nur Lernziele für eine Lehrgangsequenz, sondern auch Unterrichtsmaterialien bereitzustellen.“

Und das Schlußwort des Memorandums möge auch diesen Bericht über die neuen Strömungen im Geographieunterricht der Bundesrepublik Deutschland abrunden:

„Ein erneuerter Unterricht kann der Gesellschaft die Gewähr geben, daß die künftige Generation bereit und imstande ist, die bedrängenden Probleme der räumlichen Sozialplanung rationaler und humaner als bisher zu lösen. Ein gemeinsames Curriculum-Forschungsprojekt, an dem sich alle beteiligen, die

sich für Wissenschaft und Studium an den Universitäten und den Unterricht in den Schulen verantwortlich fühlen, müßte dazu die Wege ebnen.“

VIII. Literatur

- BAUER, L.: Thesen zur Reform der erdkundlichen Bildungspläne. In GR (= Geogr. Rundschau, Westermann, Braunschweig) 1969.
- BIRKENHAUER, J.: Die Länderkunde ist tot. Es lebe die Länderkunde! Replik auf die Aufsätze von Schultze und Hendinger. In: GR 1970.
- BOBEK, H.: Stellung und Bedeutung der Sozialgeographie. In: Erdkunde 1948.
- ENGEL, J.: Das Verhältnis von Social Studies und Erdkunde in den Schulen der USA. In: Die Deutsche Schule, 1969.
- Prospektive Bildungstendenzen im Schulwesen der USA. In: Pädagogik und Schule in Ost und West, 1970.
- ERNST, E.: Lernziele in der Erdkunde. In: GR 1970.
- (Hrsg.): Arbeitsmaterialien zu einem neuen Curriculum. Beiheft 1 der GR 1971.
- GEIPEL, R.: Die Geographie im Fächerkanon der Schule. In: GR 1968.
- (Hrsg.): Wege zu veränderten Bildungszielen im Schulfach Erdkunde. Sonderheft 1 der Zeitschrift „Der Erdkundeunterricht“, Stuttgart 1971.
- HARTKE, W.: Gedanken über die Bestimmung von Räumen gleichen sozialgeographischen Verhaltens. In: Erdkunde 1959.
- HAUSMANN, W.: Exemplarischer Erdkundeunterricht in der Mittelschule. In: Pädagog. Handreichungen f. d. Mittelschule, 1961.
- HENDINGER, H.: Ansätze zur Neuorientierung der Geographie im Curriculum aller Schularten. In: GR 1970.
- HENTIG, H. v.: Das Lehren der Wissenschaft. In: Frankfurter Hefte 1966.
- Universität und Höhere Schule. Gütersloh 1967.
- HOFMANN, G.: Die Physiogeographie in der Oberstufe. Ökologisches Denken als didaktisches Ziel der Physischen Geographie. In: GR 1968.
- KNÜBEL, H.: Exemplarisches Arbeiten im Erdkundeunterricht. In: GR 1957.
- Wege und Ziele des exemplarischen Erdkundeunterrichts. In: Exempl. Arbeiten, Braunschweig 1960.
- PARTSCH, D.: Zum Begriff der Funktionsgesellschaft. In: Mitteilungen des Deutschen Verbandes für Wohnungswesen, Städtebau und Raumplanung, 1964.
- ROBINSON, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied und Berlin 1967.
- RUPPERT, K. und SCHAFFER, F.: Zur Konzeption der Sozialgeographie. In: GR 1969.
- SCHAFFER, F.: Prozeßhafte Perspektiven sozialgeographischer Stadtforschung — erläutert am Beispiel von Mobilitäterscheinungen. In: Münchner Studien zur Sozial- und Wirtschaftsgeographie, 1968.
- SCHULTZE, A.: Das exemplarische Prinzip im Rahmen der didaktischen Prinzipien des Erdkundeunterrichts. In: Die Deutsche Schule 1959.
- Allgemeine Geographie statt Länderkunde! In: GR 1970.
- (Hrsg.): Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie. Braunschweig 1971.
- SCHWEGLER, E.: Eine neue Konzeption für den Erdkundeunterricht. In: GR 1968.
- STEINLEIN, B. und KREIBICH, V.: Wie erneuern wir die Schulgeographie. In: GR 1969.

- WAGENSCHN, M.: Das „exemplarische Lehren“ als ein Weg zur Erneuerung der Höheren Schulen. In: Schriften zur Schulreform, Hamburg 1954.
- WOCKE, M. F.: Exemplarischer Erdkundeunterricht. Begriffsbildung und Praxis. In: Die Deutsche Schule 1958.
- ZIMMER, J.: Noch einmal: Curriculum. In: Südd. Zeitung 1970.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Schulreform in Bayern. Band 1: Lehrpläne für die Grundschule, Orientierungsstufe und Hauptschule. München 1970.

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft](#)

Jahr/Year: 1972

Band/Volume: [114](#)

Autor(en)/Author(s): Hausmann Wolfram

Artikel/Article: [Neue Gesichtspunkte und Strömungen im Geographieunterricht in der Bundesrepublik Deutschland 155-174](#)