



---

## **Fachlichkeit im fächerübergreifenden Unterricht**

### **Konzeption und Evaluation einer sozialwissenschaftlichen Einführung in die Geographie**

**Werner Hennings**

#### **Zitieren dieses Artikels:**

Hennings, W. (2003). Fachlichkeit im fächerübergreifenden Unterricht. Konzeption und Evaluation einer sozialwissenschaftlichen Einführung in die Geographie. *Geographie und ihre Didaktik*, 31(3), S. 131-147. doi 10.60511/zgd.v31i3.264

#### **Quote this article:**

Hennings, W. (2003). Fachlichkeit im fächerübergreifenden Unterricht. Konzeption und Evaluation einer sozialwissenschaftlichen Einführung in die Geographie. *Geographie und ihre Didaktik*, 31(3), pp. 131-147. doi 10.60511/zgd.v31i3.264

## **Fachlichkeit im fächerübergreifenden Unterricht**

### **Konzeption und Evaluation einer sozialwissenschaftlichen Einführung in die Geographie**

von WERNER HENNINGS (Bielefeld)

Seit der 1997 von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe kann das fächerübergreifende Prinzip bildungspolitisch als Konsens gelten (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 1997, S. 5) und dürfte inzwischen Eingang in die Richtlinien und Lehrpläne aller Bundesländer gefunden haben (z. B. MSWWF des Landes NRW 1999, S. 45 - 48).

Zugleich wird von unterschiedlicher Seite und mit unterschiedlicher Begründung von einem Ende des Faches Geographie gesprochen. Zum einen wurde aus dem Verband Deutscher Schulgeographen die Befürchtung geäußert, dass bei einem fächerübergreifenden Ansatz „die Geographie ... in der Öffentlichkeit keine Identität“ habe und Gefahr laufe, „sich schließlich in einem didaktisch unkonturierten Überfach Gesellschaftslehre aufzulösen“ (RICHTER 1996, S. 4). Zum anderen konstatierte VIRILIO angesichts von Globalisierung und Geschwindigkeitsbeschleunigung bei Informationen und Finanzströmen bis zur Lichtgeschwindigkeit „das Ende der Geographie“ (1997, ZB S. 2), entwickelte WILLKE den Begriff *Atopie*: Ort, Raum und Entfernung werden zunehmend zu vernachlässigbaren Größen für wirtschaftliche Transaktionen. Der Begriff der Ortlosigkeit, *Atopie*, bezeichnet diesen Moment der Marktutopie, der in der Idee des Utopischen das *Nirgendwo* zum *Irgendwo* steigert. Utopie bezeichnet einen Ort, den es nicht gibt. *Atopie* bezeichnet die Irrelevanz des Ortes, die globale Ortlosigkeit“ (2001, S. 13).

Der vorliegende Beitrag will versuchen, dieser von didaktischer wie fachlicher Seite vorgetragene Untergangsstimmung zu begegnen, indem die These vertreten wird, dass sich gerade in einem fächerübergreifenden sozialwissenschaftlichen Ansatz die fachliche Relevanz der Geographie als Wissenschaft und damit zugleich auf der didaktischen Ebene die Konturen zeigen, mit Hilfe derer die Lernenden fachliche geographische Identität erwerben.

#### **1. Von der Dialektik des fächerübergreifenden Prinzips und fachlicher Identität**

Fachliche Identität ist grundsätzlich vergleichbar mit der Identität von Menschen. Hier unterscheiden wir zwei Aspekte: eine personale (ins

Innere eines Menschen oder eines Faches gerichtete Seite) und eine soziale Identität (die sich im Kontakt eines Menschen oder eines Faches mit anderen konstituiert). Personale, nach innen gerichtete Identität wird herausgebildet, indem sich eine Person (ein Fach) im Rahmen ihrer spezifischen Tätigkeit verwirklicht. Dabei ist entscheidend, inwieweit es der Person (dem Fach) gelingt, in den wechselnden Situationen und Bezügen mit sich selbst identisch zu bleiben, d. h. eine Kontinuität zu bewahren, die in sich unverwechselbar und einzigartig ist und die sich deshalb von anderen signifikant unterscheidet. Um eine derartige Identität aufzubauen, bedarf es also anderer Menschen (anderer Fächer), eines sozialen Bezugs, um durch Nähe oder Kontrast, durch Ähnlichkeit der Positionen oder durch Austragung von Konflikten soziale Identität, d. h. Trennschärfe zu erlangen. Das Spannungsfeld zwischen Übereinstimmung und Unterscheidung bewirkt, dass sich ein Mensch oder ein Fach in einem ständigen Widerspruch befindet, ein Widerspruch, der allein dessen Identität eindeutig definiert, *nämlich einerseits „zu sein wie jeder andere“ und andererseits „zu sein wie kein anderer“* (MOLLENHAUER 1972, S. 104).

Identitäten spielen deshalb eine wichtige Rolle bei der Herausbildung von Kulturen. In diesem Sinne können wir auch unsere etablierten universitären Disziplinen und schulischen Fächer als Kulturen begreifen und beschreiben. LUHMANN (1990, S. 14 - 30) macht darauf aufmerksam, dass in den Begriffen „Kultur“ und „Identität“ alle Phänomene gewissermaßen verdoppelt werden in dem Sinne, dass sie nicht nur als das verstanden werden müssen, *was sie sind, sondern auch als das, was sie nicht sind, d. h. als Zeichen für anderes*. Erst auf dieser Grundlage können sich dann Kulturen entfalten und entwickeln, indem Identitäten kontrastiv identifiziert und auf die Probe gestellt, indem Kontexte variiert werden, so dass sich Identitäten in gegenseitigem Abgrenzen und Vergleichen behaupten können.

Der Konsens in der Bildungspolitik trifft genau die beiden konstitutiven Aspekte der Identitätsbildung: nämlich einerseits am fachlichen Prinzip grundsätzlich festzuhalten und die Spezialisierung voranzutreiben und andererseits gleichzeitig den fächerübergreifenden Unterricht als notwendiges Gegengewicht einzuführen und schrittweise weiter auszubauen. Lernende, die einerseits vertieftes fachliches Wissen, differenzierte Kenntnisse und Fähigkeiten und spezielle methodische Fertigkeiten erwerben, bedürfen bei ihrer Erkenntnissuche, bei der Herausbildung ihrer fachlichen und personalen Identität des fächerübergreifenden Prinzips, das ihnen im Kontakt und in der Begegnung, vielleicht auch im Widerspruch mit anderen Fächern an einem gemeinsamen Problem die

Tragweite und die Grenzen ihres Faches und seiner Methoden näher bringt. Gelingt es den Lehrenden, aber auch den Wissenschaftlern und einem ganzen Fach als Institution nicht, in eine solche Spannung zwischen personaler und sozialer Identität, zwischen Innen- und Außenentwicklung hineinzuwachsen, so erleben sie eine *Identitätskrise*, die begrifflich auch mit der Kategorie *Entfremdung* belegt wird. Die Geographie ist deshalb aus schulpolitischen, aber auch aus fachpolitischen Gründen gut beraten, Berührungspunkte mit anderen Fächern und Disziplinen aufzugeben, sich dem fächerübergreifenden Diskurs und Unterricht positiv gegenüberzustellen, um die Profil- und Identitätsbildung des Faches und seiner Angehörigen zu fördern.

Im Aufeinandertreffen von fachlicher Spezialisierung im fächerübergreifenden Diskurs wird ein Spannungsbogen gelegt zwischen fachlichem Wissen und Fähigkeiten zu fachtranszendierender Reflexivität. In einer hochgradig komplexen und hochspezialisierten, global vernetzten Welt ist weder der fachbornierte Spezialist gefragt, der nicht mehr in der Lage ist, sich mit Spezialisten anderer Disziplinen zu verständigen, noch der Generalist, der irgendwo kompetent ist, weil er in keiner Spezialdisziplin mehr zu Hause ist. Die fachtranszendierte Reflexivität wird damit zum Dreh- und Angelpunkt in einer didaktischen Konzeption, deren elementare Konfiguration in der Dialektik der fachlichen Spezialisierung und der Verständigung über fachliche Differenzen beruht (vgl. Kapitel 5).

## 2. Typen fächerübergreifenden Unterrichts

Nach dem Grad ihrer Abstufung und ihrer Annäherung bzw. ihrer Unterscheidung zum etablierten Kurssystem der gymnasialen Oberstufe nennt HUBER fünf Typen fächerübergreifenden Unterrichts:

- Der *fächerüberschreitende Unterricht* ist der stundenplan- und personaltechnisch unaufwendigste Ansatz. Er geht von einem Fach aus und verweist auf fachübergreifende Themen jenseits der Fachgrenzen. Dazu bedarf es außer einer Offenheit und Vielseitigkeit auf Seiten des Lehrenden keinerlei besonderer organisatorischer Voraussetzungen. In der Geographie ist dieser Ansatz seit langem „zu Hause“, und in der Fachdidaktik wird immer wieder auf die geographiespezifischen grenzüberschreitende und fachbündelnde Kompetenz hingewiesen: „Schlüsselfach“ (KÖCK 1993), „Erdschaftliches Zentrierungsfach“ (RICHTER 1993), „Service- und Dienstleistungsfach“ (KIRCHBERG 1993).

Der fachüberschreitende Ansatz ist eine zweiseitige Sache: Zwar ist er infolge seiner vollständigen Kompatibilität mit den vorhandenen

schulischen Organisationsformen äußerst verführerisch und sicherlich wegen seines Anregungspotentials, das sich aus Grenzüberschreitungen ergibt, auch didaktisch wünschens-, vielleicht gar ermutigenswert; die Gefahr des Dilettantismus infolge des Wilderns in fremden Revieren ist indes nicht von der Hand zu weisen.

- Auch der *fächerverknüpfende Unterricht* ist ohne größeren Aufwand durchführbar.  
Ein bestimmtes Thema, ein gleicher Bezug wird in zwei oder mehreren Fächern behandelt. Dies kann gleichzeitig oder nacheinander erfolgen. Das Thema „Stadtentwicklung“ kann so in Geographie, Geschichte, Kunst(geschichte) und Sozialkunde gleichzeitig oder in Folge unterrichtet werden. Dabei ist gewährleistet, dass die fachlichen Informationen und Bezüge jeweils kompetent vermittelt, das eben erwähnte „Dilettieren“ vermieden werden.
- Im *fächerkombinierenden Typus* wird der Unterricht in zwei oder mehreren Fächern schon im Lehrplan aufeinander bezogen.  
Der Unterricht erfolgt im wesentlichen in getrennten Kursen, die (im wesentlichen) von den gleichen Lernenden besucht, aber von den Lehrenden der beteiligten Fächer gemeinsam geplant werden (teamplanning).

HUBER unterscheidet zwei Varianten:

- „fächerbündelnd“ nennt er eine Form, weil Schülerinnen und Schüler bestimmte Kombinationen von Fächern (Kurse) über einen Zeitraum von einem oder gar zwei Jahren verbindlich als „Paket oder Bündel“ wählen und belegen. Als Beispiel führt er die Möglichkeit zur Bildung von Profil- oder Schwerpunkten an.
- „fächerzusammenführend“ nennt HUBER die andere Variante, weil sie zwar darauf verzichtet, dass die koordinierten Fächer (Kurse) über den gesamten Arbeitszeitraum mit denselben Lernenden arbeiten, diese dafür aber in regelmäßigen Abständen zu einer gemeinsamen Veranstaltung (Forum, Plenum, „Markttag“) zusammenführt.

Alle Varianten dieses Typus fächerübergreifenden Arbeitens sind nicht ohne weiteres in der gegebenen Organisationsstruktur der Oberstufe durchführbar und sie sind relativ aufwändig für die beteiligten Lehrenden. Zunächst einmal bedarf es gewisser Voraussetzungen im Stundenplan: Für die fächerbündelnde Variante müssen (je nach Koordinationsumfang) bestimmte Unterrichtszeiten, vorzugsweise ein ganzer Tag pro Woche vorgehalten werden, an denen die Schwerpunkt- oder Profilkurse als Block

zusammenkommen können. Für die fächerzusammenführende Variante genügt eine geblockte Unterrichtszeit (2 - 4 Stunden), die zur Vermeidung besonderer stundenplan-technischer Komplikationen natürlich auch eine Randzeit sein kann. Schließlich muss ein Raum zur Verfügung stehen, der eine größere Teilnehmerzahl (bis zu 80) aufnehmen kann.

Der größere Arbeitsaufwand für die Lehrenden ist das für beide Varianten notwendige „team-planning“, zumindest in der Grobplanung. Hinzu kommt eventuell ein zusätzlicher Aufwand, wenn Lernende an der Planung beteiligt werden. Der Aufwand steigt dann noch einmal, wenn in den gemeinsamen Veranstaltungen auch noch „team-teaching“ durchgeführt wird.

- Der *fächerergänzende Unterricht* ist mit der gegebenen Struktur der gymnasialen Oberstufe nicht mehr problemlos kompatibel und bisher nur an der Versuchsschule Oberstufen-Kolleg in einer speziellen Unterrichtsart („Ergänzungsunterricht“) durchgeführt worden. Hier werden Kurse angeboten, „die nicht an der Fachsystematik orientiert sind, sondern ohne Rücksicht auf diese an (quer dazu liegenden) Themen, Aufgaben und Problemen“ (HUBER 1997, S. 60).

Für ein solches Modell spricht v. a. seine außerordentliche Flexibilität. Es kann jederzeit auf aktuelle Themen und individuelle oder gruppenspezifische Interessen (sowohl der Lehrenden wie der Lernenden) reagieren, und es ist in seinem Angebot im Vergleich zu den drei anderen Typen außergewöhnlich vielseitig und bietet Anbietern und Nachfragern eine breite Palette an Anregungen, Abwechslungen, Vertiefungsmöglichkeiten, Schwerpunkt- und Kontrastbildungen. Natürlich hat die größtmögliche Flexibilität auch ihren Preis, nämlich einen Mangel an „inhaltlicher Focussierung und an sozialer Kontinuität“ (HUBER 1997, S. 62) und natürlich auch ein im Regelsystem unbekanntes Ausmaß an Heterogenität.

- Der *fächeraussetzende Unterricht* ist die Organisationsform des Projektunterrichts. Im Gegensatz zu den vier voranstehenden Typen, in denen vorzugsweise theoretisch und in der Schule gearbeitet wird, bietet sich dieser Typus als Praxisphase und für Arbeiten „außer Hause“ an: Studienreisen, Exkursionen, Betriebspraktika, (empirische) „Feldarbeit“. Der Unterschied zu den anderen Typen fächerübergreifenden Unterrichts liegt v. a. in der Organisation:

„Die Freiräume werden noch größer dadurch, dass kein anderer Unterricht gleichzeitig stattfindet, so dass Lernende und Lehrende aus allen Fächern problemlos sich neu gruppieren können und in diesen Perioden, zumal wenn sie länger sind, kontinuierlich auch in Werkstätten, Labors oder „draußen“ gearbeitet werden kann“ (HUBER 1997, S. 63).

### 3. Perspektivenwechsel als didaktischer Ansatz

Die Dialektik zwischen Fachlichkeit und fächerübergreifendem Prinzip wurde am konsequentesten von einer Arbeitsgruppe im Oberstufen-Kolleg unter dem Konzept des *Perspektivenwechsels* entwickelt, weil hier systematisch eine *Reflexion des Fachprinzips* eingebaut wurde, die es erlaubt, ein „produktives Spannungsverhältnis zwischen Fachunterricht und fächerübergreifendem Unterricht aufzubauen, es reagiert auf Probleme interdisziplinärer Zusammenarbeit, liefert einen Beitrag zum Laien-Experten-Problem. Darüber hinaus beinhaltet dieses Konzept eine mögliche Antwort auf die plural gewordene Gesellschaft und folgt aktuellen erkenntnistheoretischen Entwicklungen“ (KUPSCH/SCHUMACHER 1994, S. 41).

Ein produktives Spannungsverhältnis zwischen Spezialisierung und Reflexivität ergibt sich nur, wenn eine Differenz zwischen beiden Unterrichtsarten aufgebaut wird. Diese Differenz kann durch das Konzept des Perspektivenwechsels erzeugt werden, indem den Leistungskursen eindeutig das Fachprinzip zugeschrieben wird, den Grundkursen jedoch ebenso eindeutig das fächerübergreifende Prinzip der Perspektivität: Während im Fachunterricht thematisiert wird, was beobachtet wird, wobei der fachliche Blick fokussiert, d. h. zugleich geschärft und eingeschränkt wird, erfolgt im fächerübergreifenden Unterricht eine Verschiebung zu der Frage, wie beobachtet wird: hier wird der Blick ausgeweitet, mehrere *fachliche Perspektiven* (Beobachtungen) zu *einem gemeinsamen Thema* werden zusammengetragen, so dass die einzelnen fachlichen Beobachtungen oder Aussagen transzendiert und jede im Spiegel und im Vergleich zu den anderen reflektiert werden kann.

Auch die Forderung nach Interdisziplinarität, die häufig im Zusammenhang mit dem fächerübergreifenden Prinzip genannt wird, kann im Perspektivenwechsel eine Annäherung erfahren. „Perspektivität macht die Wahrheit der Wissenschaft aus, nicht Einheit“ resümiert VON HENTIG seine diesbezüglichen Überlegungen: „Die Einheit der Wissenschaft hat den Charakter einer 'notwendigen Fiktion'!... .. die Möglichkeit der Kommunikation der uneinheitlichen Teile oder Disziplinen - das ist die Aufgabe“ (1972, S. 66). Das Bielefelder Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZiF) greift diesen Gedanken konsequent auf und setzt ihn organisatorisch um, indem es Vertreter verschiedener Fachrichtungen für den Zeitraum von mehreren Monaten zusammenführt, um gemeinsam ein Thema zu diskutieren, indem sie jeweils ihre fachliche Perspektive zu diesem Thema einbringen: Interdisziplinarität als Beobachtung des eigenen und fremden Beobachtens, interdisziplinäre Kommunikation als

Perspektivenwechsel fachlicher Beobachtungen.

„Der relativ einfache institutionelle Mechanismus, der mit dem ZiF geschaffen ist, erweist sich paradoxerweise - im Gegensatz zu allen gutgemeinten Deklamationen und .. wirkungslosen Appellen an die Einheit der Wissenschaft - als der offenbar allein erfolgreiche Weg, um der opportunistischen Rationalität der Spezialisierung durch die Etablierung der Reflexion Grenzen durch Selbstkontrolle zu setzen“, urteilt der Wissenschaftssoziologe WEINGART nach knapp 20 Jahren Erfahrung mit interdisziplinärer Arbeit am ZiF (1987, S. 165).

Eine wichtige Folge von Spezialisierung nach dem Fachprinzip ist das Expertentum mit der Folge, dass „Entscheidungen nicht ausschließlich bei Experten liegen (dürfen) und dass sie kontrollierbar bleiben müssen. ... Gebraucht werden Laien, die trotz komplexer gewordener Verhältnisse Expertenaussagen aufnehmen können und dabei zu eigenen Entscheidungen fähig bleiben“ (KUPSCH/SCHUMACHER 1994, S. 45). Das Konzept des Perspektivenwechsels reagiert auf dieses Problem, indem einerseits in der fachlichen Spezialisierung die Rolle des Experten eingeübt wird und andererseits im fächerübergreifenden Unterricht systematisch und ganz praktisch der Umgang mit der Laienrolle erfahrbar gemacht wird; „indem man lernt zu beobachten, *wie* jeweilige Experten beobachten“ (ebd., S. 46) und wie man darauf antworten kann.

Allgemeine Bildung, dies scheint Konsens zu sein, lässt sich wegen der Ausdifferenzierung des Wissens und Pluralität von Lebensformen, Normen und Werten nicht mehr material begründen. Das Konzept des Perspektivenwechsels macht aus der Not eine Tugend, indem die Differenz selbst in den Mittelpunkt gerückt wird. „Und damit könnte zugleich der Sinn für Unterschiede gestärkt werden, somit ein Beitrag zum sich Verstehen trotz bestehender Unterschiede, auch im interkulturellen Zusammenhang geleistet sein“ (MATURANA/VARELA 1984): jede Beobachtung (Aussage) ist abhängig von Standort und damit Perspektive. „Man muss den Beobachter beobachten, um zu erkennen, was er beobachten und was er nicht beobachten kann... Erkenntnis (wird verlagert) auf die Ebene des Beobachters von Beobachtern“ (LUHMANN 1990, S. 229). Die Frage nach dem Was der Beobachtung wird ergänzt bzw. ersetzt durch das Wie.

Wissenschaftliche Erkenntnisse von heute verlieren schon morgen ihre Gewissheit, Expertisen widersprechen sich, Veränderungsprozesse beschleunigen sich, „letzte Klärungen“ sind nicht möglich. Das Konzept des Perspektivenwechsels kann didaktisch fruchtbar sein, weil es „weni-



ger auf vorgegebene Gewissheiten als auf die Thematisierung von Perspektivität und auf die kommunikative Einübung von Perspektivenwechsel (setzt). Das kann in unserer Zeit jungen Erwachsenen bei ihrem Bemühen, mit Hilfe von Schule ihr Verhältnis zur Welt in Ordnung zu setzen, Orientierung und je eigene handlungsleitende Standpunkte zu finden, vermutlich angemessener helfen als selbstgewisse Konzepte“ (KUPSCH/SCHUMACHER 1994, S. 48).

#### **4. Konzeption und didaktisch-inhaltliche Struktur des Grundkurses „Einführung in eine sozialwissenschaftlich fundierte Geographie“**

„Orientierung und handlungsleitende Standpunkte“ in einem (sozial-)wissenschaftlich-fundierten Einführungskurs in die Geographie ohne Scheinsicherheit einer (fachlichen) Selbstgewissheit anzubieten, das ist auch die Zielsetzung der hier vorgestellten Unterrichtseinheit. Deshalb steht die kommunikative Einübung in den interdisziplinären Perspektivenwechsel gleichberechtigt neben dem inhaltlichen Anliegen, zugleich einen Einblick in genuin sozialwissenschaftliche und geographische Themenfelder und Arbeitsweisen wie in ihre sozialwissenschaftliche Grundlagen zu geben.

Die Idee zu einem fächerintegrierenden sozialwissenschaftlichen Grundstudium wurde v. a. aus der didaktischen Erfahrung der Fächer Geographie und Gesundheitswissenschaften geboren, dass in der jeweiligen fachspezifischen Arbeit ständig mit sozialwissenschaftlichen Grundbegriffen und Theorien operiert wird, ohne dass bei den Lernenden ausreichende sozialwissenschaftliche Kompetenzen vorhanden sind, und dass zugleich das jeweilige Ausbildungsthema nicht genügend Zeit und Raum lässt, die Lücken ad hoc zu schließen.

Die Konzeption des fächerintegrierenden sozialwissenschaftlichen Grundstudiums sieht deshalb vor, elementare sozialwissenschaftliche Begriffe und Theorien als Vermittlung von Basiswissen in einer einstündigen Vorlesung als gemeinsame Veranstaltung für die Lernenden aller drei Fächer einzuführen, um dann anschließend jeden Grundbegriff mit den wichtigsten dazugehörenden Theorien jeweils fachspezifisch (also nach den Fachkursen Geographie, Gesundheitswissenschaften und Soziologie getrennt) an Fallbeispielen in je zwei Doppelstunden anzuwenden und einzuüben. In der HUBERSchen Typologie handelt es sich also um die „fächerzusammenführende“ Variante des „fächerkombinierenden“ Unterrichts.

Gemäß ihrer didaktischen Konzeption verfolgt die Unterrichtseinheit zwei komplexe Lernziele:

- Fähigkeit, sozialwissenschaftliches Denken systematisch, theoriegelei-

tet und methodenbewusst in die alltäglichen fachlichen und alltagsbestimmten Orientierungsleistungen mit einzubeziehen, ohne dass dabei die inhaltlichen, theoretischen und methodischen Grundlagen der beteiligten Fachdisziplinen bzw. die Fachgrenzen verwässert werden und

- Fähigkeit, in den kommunikativen Auseinandersetzungen mit Inhalten, Theorien und Methoden anderer sozialwissenschaftlicher Disziplinen, in der Reflexion von erfahrenen Übereinstimmungen und Differenzen, fachliche Identität erfahren und schrittweise fortentwickeln: „Ich bin Geograph - und eben kein Soziologe, obwohl wir beide mit den gleichen Begriffen und teilweise auf der Grundlage der gleichen Theorien mit ähnlichen Methoden arbeiten.“

Der allgemeine, sozialwissenschaftliche Teil ist systematisch aufgebaut. Er beginnt in der Einführungsstunde mit einer grundsätzlichen Erörterung des Gesellschaftsbegriffs, beschäftigt sich in seinem Hauptteil mit ausgewählten Grundbegriffen der Sozialwissenschaft, angefangen bei 'Arbeit', über 'Struktur und Funktion' zu verschiedenen Teilbegriffen der 'Sozialisation' bis hin zu 'Macht und Herrschaft'. Am Ende der Unterrichtseinheit wird der Versuch gemacht, anhand eines sozialwissenschaftlichen Problems, dem der 'strukturellen Gewalt', alle eingeführten Begriffe anhand der sozialräumlichen Einheit 'Stadt' zu integrieren und zu zeigen, wie mit Hilfe sozialwissenschaftlicher Grundbegriffe der Lebensraum Stadt begrifflich, theoretisch und methodisch fundiert erschlossen werden kann.

Der fachspezifische geographische Teil ist bemüht, die Anwendungs- und Übungsbeispiele thematisch so weit wie möglich zu fächern und auf die Anthropogeographie hin zu orientieren. Entsprechend dem Einführungscharakter der Unterrichtseinheit wurde auf der Ebene der Materialien und Methoden eine größtmögliche Variation angestrebt, um das große Spektrum typischer geographischer Arbeitsweisen zu demonstrieren: Empirisches Arbeiten mit Karten, Tabellen und Graphiken wird ergänzt durch hermeneutisches Arbeiten anhand von Texten, Bildern und Filmen.

Am Ende der Unterrichtseinheit steht die *Reflexion*. Die Lernenden haben sich nicht nur mit ihrer fachspezifischen Sicht beschäftigt, sondern über den „Tellerrand“ des Faches hinausgeschaut auf Fächer, zu denen es Berührungspunkte gibt. In *problemorientierten* Unterrichtseinheiten zu bestimmten sozialwissenschaftlichen Grundbegriffen haben sie sich an der Lösung von gesellschaftlichen Problemen orientiert. Nunmehr ist es an der Zeit, in einer beobachterorientierten Unterrichtseinheit die fachliche Spezialisierung und das Verhältnis der sozialwissenschaftlichen Fächer zueinander zu reflektieren: Die Verständigung über Differenzen und über die Differenzen hinweg ist die Absicht. Weniger *was* die Fächer

beobachten, als *wie* sie beobachten, soll im Zentrum des Unterrichts stehen.

Die didaktisch-inhaltliche Struktur der Unterrichtseinheit mag beispielhaft anhand der Grundbegriffe *Struktur* und *Funktion* stark zusammenfassend aufgezeigt werden:

- In der Vorlesung werden Struktur ganz allgemein als *Typ formaler Ordnung* und Funktion als *Struktur in Aktion* vorgestellt, so dass Strukturen und Funktionen in einer *Ursache-Wirkungs-Relation* erscheinen, die *stabilisierend* bzw. *verstärkend* bzw., im Fall von Funktionsstörungen, *destabilisierend* wirkt.

Je nach Kontext wird auf die verschiedenen Verwendungszusammenhänge von *Struktur* und *Funktion* hingewiesen:

Als *methodisches Handwerkszeug* (z. B. in einer sozialräumlichen Strukturanalyse, als *theorieleitend* (wie bei PARSONS: Die Struktur sozialen Handelns) und schließlich als *theorieübergreifend* (wie in dem insbesondere von LEVY-STRAUSS maßgeblich entwickelten und praktiziert 'Strukturalismus'.)

In den fachspezifischen geographiebezogenen Übungen zur Vorlesung werden nach einer einführenden Vorstellung der vier *Typen geographischen Formenwandels* nach LAUTENSACH als *klassische geographische Struktur-Funktionstypen* zwei Übungsbeispiele sowohl aus der Physischen als auch der Anthropogeographie in Kleingruppen bearbeitet und dann gemeinsam besprochen.

Grundlage des ersten Beispiels sind zwei Karten, die Zusammenhänge zwischen bestimmten physisch-geographischen Typen formaler Ordnung (Strukturen) einerseits und bestimmten agrargeographischen Strukturen in Aktion (Funktionen) andererseits abbilden: Erst die physisch-geographische Ordnung oder Struktur erlaubt eine dementsprechende agrarische Nutzung oder Funktion. Dabei sind bei aufmerksamer Beobachtung vier verschiedene räumliche Ordnungen oder Strukturen zu erkennen, drei auf der Karte 'Klima und Landwirtschaft' sowie eine auf der globalen Karte 'Kilimanjaro'.

Das zweite Beispiel zeigt Karten von zwei verschiedenen Siedlungstypen: eines ländlich, dörflich, vormodern und indigen geprägt, die Siedlung einer kleinen Gesellschaft im Einzugsbereich des Amazonas; das andere städtisch, modern und postindustriell geprägt (New York). Auch hier lässt sich eine relativ klare räumliche Ordnung und Struktur erkennen, der wiederum spezifische ökonomische, bauliche, ethnische und soziale Nutzungen und Funktionen entsprechen.

Die Übungen haben bei beiden Beispielen das Ziel, die jeweiligen Strukturen und die ihnen zuzuordnenden Funktionen herauszuarbeiten sowie die sie bestimmenden Ursache-Wirkungs-Relationen zu beschreiben. Beim zweiten, dem anthropogeographischen Beispiel kann zusätzlich herausgearbeitet werden, welche grundsätzlichen gesellschaftlichen Werte für die jeweiligen Gesellschaftsordnungen, die vormoderne wie die moderne, vorherrschen und bestimmend sind. Abschließend sollte die Frage diskutiert werden, in welchen Zusammenhängen in den beiden Beispielen der Strukturbegriff verwendet werden kann: als bloßes methodisches Handwerkszeug, theorieleitend oder gar theorieübergreifend.

## 5. Reflexion

Kernstück der Konzeption ist der (abschließende) Versuch, die fachliche Spezialisierung in ihrem fächerübergreifenden Ansatz, d. h. im Kontext einer systematischen sozialwissenschaftlichen Grundlegung, zu *reflektieren*. Es geht jetzt nicht mehr um den Erwerb sozialwissenschaftlichen Basiswissens und auch nicht mehr um eine Übung in geographischer Spezialisierung, sondern um das Reflektieren dieser fachlichen Spezialisierung auf einer metatheoretischen Ebene: Die Verständigung über die Differenzen soziologischer und geographischer Arbeit ist jetzt das Thema. Was unterscheidet Geographie von Soziologie? Der Fokus liegt nun nicht mehr darauf *was* die Fächer beobachten, sondern *wie* sie beobachten. Dabei geht es sowohl um die Gemeinsamkeiten als auch um die Differenzen zwischen den Disziplinen.

Einen sehr nützlichen Vorschlag zur Diskussion der interdisziplinären Gemeinsamkeiten und Differenzen hat DÜRR in seinem Plädoyer für eine „Offene Geographie“ gemacht.

Ausgehend von HARVEYS Modell des Forschungsprozesses hebt DÜRR in diesem Zusammenhang den sehr *einfachen logischen Aufbau der Hypothesen* hervor: „Wenn A, dann auch B. Oder besser noch: Weil A, deshalb auch B. Einer weit verbreiteten, vor allem didaktisch sehr nützlichen Gepflogenheit zufolge, nennt man B. die „abhängige“ oder „zu erklärende“ Variable (AV: mit einem Fremdwort auch „Explanandum“); A. dagegen heißt „unabhängige“ oder „erklärende“ Variable (UV oder auch „Explanans“ (DÜRR 1979, S. 14).

Das AV-UV-Schema ist, wie DÜRR im weiteren überzeugend zeigt, in hervorragender Weise geeignet, Ziele, Gegenstände und Sichtweisen der einzelnen Sozialwissenschaften präzise zu bestimmen. Damit ist das AV-UV-Schema *das* Instrument, um eine Sozialwissenschaft von einer anderen mit Hilfe einer formal-logischen Analyse hypothetischer Aussagen

exakt von einander zu unterscheiden und ihr interdisziplinäres Verhältnis zu einander reflexiv zu bearbeiten. Als Demonstrationsbeispiel nennt DÜRR das Thema „soziale Gruppen“ und ihre „räumlichen Differenzierungen“, das sowohl von der Soziologie als auch von der Kulturgeographie bearbeitet wird: Gleicher Gegenstand, aber unterschiedliche Rollenzuweisung nach AV bzw. UV bei der Formulierung hypothetischer Aussagen: „Während die Soziologie die Klassenstruktur zu abhängigen (zu erklärenden) Variablen macht und die räumlichen Ungleichheiten als „Soziefaktor“ ansieht, d. h. als unabhängige Einflussgröße, haben die beiden Sachverhalte in einem geographischen Untersuchungsplan den umgekehrten Stellenwert... Der Geograph will etwa die räumlichen Ungleichheiten der Schulversorgung erklären (AV) und berücksichtigt die Klassenverhältnisse des Untersuchungsgebiets als eine UV („Geofaktor“) ... (DÜRR 1979, S. 18).

Mit der Anwendung des AV-UV-Schemas bei der formal-logischen Analyse hypothetischer Aussagen ist somit eine eindeutige fachliche Differenzierung innerhalb sozialwissenschaftlicher Theoriebildung möglich, denn eine „Theorie ist ... nur dann *geographisch*, wenn sie auf die Erklärung von räumlicher Differenziertheit und räumliche Interaktion zielt, d. h. diese Sachverhalte oder eine der konkreten geographischen Grundkategorien als abhängige Variable wählt. ... Mit dieser Auffassung werden die AV zum entscheidenden Sammelpunkt einer Fachdisziplin; sie sichert deren inhaltlichen Zusammenhang. Sie machen den Relevanzfilter einer Disziplin aus. Sie sind sozusagen die Brille, durch die „ein Fach“ die Sachverhalte der Welt betrachtet ...“ (DÜRR 1979, S. 18). Eine entsprechende Liste geographischer Kategorien (AV im Sinne von geographischen Grundbegriffen mit fachspezifisch-empirischem Gehalt ist bei WIRTH zusammengestellt (1979, S. 269).

Exemplarisch sei das AV-UV-Schema auf eines der fachspezifischen Beispiele in den geographischen Übungen, zum sozialwissenschaftlichen Grundbegriffspaar *Struktur* und *Funktion* angewendet, so wie es im Unterricht bei der Reflexion der fachlichen Spezialisierung in ihrem fächerübergreifenden Kontext herausgearbeitet wurde:

Zu erklären („explanandum“, AV) waren zwei in einer Karte erkannte räumliche Strukturen, die konstitutiv für das Dorf Kejara der Bororo im Amazonasgebiet waren: *eine zentral-periphere Grundstruktur*, die von einer *Nord-Süd-Struktur* überlagert wird. Beide räumlichen Strukturmuster sind *antagonistisch* angelegt. Als erklärend („explanans“, UV) wurde in soziologischen und ethnologischen Texten nach gesellschaftlichen Funktionen gesucht:

Die zentral-periphere Struktur stellt die gesellschaftlichen Positionen der Geschlechter, der Eigentumsverhältnisse und ihrer Interaktionsverhältnisse dar: Das Männerhaus liegt zentral, ist offen für alle männlichen Dorfbewohner, weil sie kein individuelles Wohneigentum haben.

Die Frauenhäuser liegen peripher, sind offen für alle Familienmitglieder, aber grundsätzlich Eigentum nur der Frauen. Die räumliche Struktur der Residenzen repräsentiert damit die Organisation der Arbeitsteilung, der Status- und der Eigentumsrechte der Dorfbewohner.

Die Nord-Süd-Struktur bildet die Positionen der Clans ab: im Norden die „Cera“ (schwach), im Süden die „Tugaré“ (stark). Diese Bezeichnung ist nicht als Symbol der Herrschaft der einen über die anderen gemeint, sondern als Verpflichtung zu gegenseitiger sozialer Hilfe und Solidarität.

Während die beiden räumlichen *Strukturmuster* als *antagonistisch* erkannt wurden, sind die entsprechenden sozialen *Funktionsmuster* als *komplementär* und *ausgleichend* interpretiert worden. Soziologie und Ethnologie erklären eine geographische Beobachtung, und die Arbeitsteilung in den Sozialwissenschaften wird formal-logisch deutlich.

## 6. Evaluation

Als Versuchsschule und Wissenschaftliche Einrichtung ist das Oberstufen-Kolleg mit personellen Mittel zur Unterrichtsforschung ausgestattet. Konzept und Verlauf der Veranstaltung sind von der Unterrichtsforschung begleitend untersucht worden. Dazu wurden zu drei verschiedenen Zeitpunkten des Semesters im Teilkurs Geographie sogenannte Reflexionsphasen eingelegt, in denen in der Gruppe über den Unterricht nachgedacht und diskutiert wurde. Zusätzlich wurden nach Abschluss des Semesters drei Einzelinterviews mit Kursteilnehmern durchgeführt. Alle Diskussionen und Interviews wurden aufgezeichnet und anschließend im Wortlaut transskribiert. Die Ergebnisse der Evaluation werden hier in ihren wesentlichen Punkten zusammengefasst.

Bei der *Konzeption* wurde v. a. die Kombination von Vorlesung und Übung als gelungen hervorgehoben, wobei auch der fächerübergreifende Ansatz mit der anschließenden fachlichen Spezialisierung nahezu einhelligen Zuspruch fand:

- „Vorlesung als Input, ganz viel Wissen, das dann später aufgearbeitet wurde, an Beispielen noch mal ganz konkret wurde; oft noch mal 'ne Hausarbeit dazu ...; hat sich gut in Erinnerung festgesetzt.“
- „Sehr anregend, diese Kombination, und dass man dann im Nachhinein noch mal an diesem Thema arbeitet und das noch mal umsetzen muss, und sich dadurch auch viel mehr festsetzt.“

- „Dass die Vorlesung im Unterricht noch mal geographiebezogen vertieft wird ..., dann ist das wirklich in meinem Kopf ... auch drin.“

Die *Vorlesung* für sich wurde eher kritisch gesehen:

- „nicht das Gefühl, dass ich was richtig gelernt habe“
- „zu starr, zu eintönig, mehr Medien statt nur vorlesen“.

Allerdings wurden einige Vorlesungen auch positiv bewertet, wenn sich die Vortragenden von ihrem vorgefassten Text lösen konnten, und die Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden verringert wurde:

- „Das hat man gleich gemerkt, den Unterschied. Sonst war immer alles laut... (da aber) mucksmäuschenstill... Hat sich .... vorne hingestellt und mehr frei erzählt..., mit uns so richtig geredet und nicht so den Text runtergeredet.“

Der *Lernerfolg* wurde ausschließlich positiv bewertet und anhand von Fragen zur *Lernerwartung* kontrolliert:

- „hat mir unheimlich viel Spaß gemacht, unheimlich viel gelernt“
- „über meine Erwartungen hinausgegangen“
- „anfangs ... da war ich ... völlig geplättet gewesen (Zwischenruf: „Das stimmt!“). Irgendwie, ich dachte: was macht er denn jetzt da? ... Haben gleich am Thema gearbeitet ... Ich fand das dann im Nachhinein ... ist auch einiges bei rumgekommen“.

Der positive *Lernerfolg* wurde überwiegend nicht zuletzt dem *problemorientierten Ansatz* zu Gute geschrieben:

- „viel gelernt; zum Mitnehmen und damit arbeiten, alltags- und gesellschaftsbezogen“
- „anregend zum Nachdenken im Alltag“
- „das kannst Du im Leben brauchen“.

Zum *Verhältnis von fächerübergreifendem Ansatz und Fachlichkeit* befragt, wurde in keinem Fall geäußert, dass dabei die fachlichen Vorstellungen von Geographie verwischt oder verloren gegangen seien, im Gegenteil:

- „gut, so einen Einstieg zu bekommen: mehr Sicherheit in Geographie“
- „bestätigt und doch etwas anders: Soziologie mit geographischem Blick“.

Dabei ist allerdings das Ziel, eine neue *fachliche Identität* in Abgrenzung zu benachbarten Disziplinen schon in der Einführungsveranstaltung heraus zu bilden, nur z. T. gelungen, am ehesten noch im Teilkurs Geographie:

- „ich denke, gerade bei uns, bei Geographie, ist das noch gut gelaufen ...“
- „von der geographischen Sicht kam das schon sehr zur Geltung... Aber bei der Gesundheits(wissenschaft) .. Also ich bin ja auch Gesundheitswissenschaftler.. Also wenn man nicht Gesundheitswissenschaftler wäre, dann hätte man das eigentlich nicht gut verstanden.“
- „den wirklich konkreten Unterschied, den die Soziologen und Geographen in ihren Ansätzen haben, den kann ich nicht genau erörtern.“

Zwar ist da schon ein *Wissen über den spezifischen fachlichen Gegenstand*:

- „unser Gegenstand ... sind die räumlichen Strukturen..., die Ursachen, die zu dieser räumlichen Aufteilung geführt haben, und die Folgen dieser räumlichen Strukturen,“

Aber *methodisch* ist noch viel *Unsicherheit* vorhanden:

- „fällt mir schwer, spezielle Arbeitsmethoden ... außer natürlich der klassischen Sachen (wie Kartographie und physische Geographie), aber in der Humangeographie könnte ich da jetzt konkret nichts sagen - inhaltlich schon: wenn ich ein Buch vor mir liegen hätte, könnte ich sofort sagen, das ist eher soziologisch, das ist eher geographisch.“

Auffallend ist, dass sich anstelle einer eindeutigen positiv besetzten fachlichen Identität eine Identität durch Abgrenzung von anderen, durch Konkurrenz zwischen den fachlichen Gruppen herausgebildet hat:

- „Soziologen und Geographen haben sich ein bisschen lustig gemacht über Gesundheitswissenschaftler“
- „also mein Gedanke war zum Schluss: ich habe mich gefragt, was ... die überhaupt in der Vorlesung zu tun haben. Weil .. ich hab relativ wenig gemerkt, dass da irgendwas rübergekommen ist.“

Diese Konkurrenzsituation und die darauf basierende *Ersatz-Identität* wurde in der Kollegiatenmeinung auch auf die Lehrenden übertragen:

- „bin gespannt auf die Vorlesungen, die noch kommen, weil ... unser Spezialgebiet wurde bis jetzt ja noch nicht behandelt. Da muss sich dann Werner ins Zeug legen und beweisen, dass er das dann drauf hat.“

Zusammenfassend bleibt der positive Eindruck einer gelungenen Veranstaltung:

- „ein toller Kurs. Ich bin auch sehr erfreut. Ich meine, ich habe ja auch viele Kurse mitgemacht, und es gibt selten Kurse, wo es so zugeht.“



Eine Einschätzung, die nicht zuletzt auch an dem guten Kursklima gelegen haben mag:

- „einfach eine gute Atmosphäre... das ist ganz selten, das fand ich unheimlich gut; ... dass es da so Gruppen gibt, die sich so irgendwelche Interessenkonflikte im Kurs liefern - war da überhaupt nicht so.“

Insgesamt eine Veranstaltung, die in der Dialektik des Fachlichen und Fächerübergreifenden auch geeignet sein könnte, der Geographie den seit langem schwer auf ihr lastenden Nimbus des Nebenfachs zu nehmen:

- „In Geographie muss ich mit Abstand am meisten tun... wenn ich jetzt noch ein Fach hätte, genau so wie Geographie, wo ich genau so viel tun müsste, dann würd' ich schon ein Problem bekommen.“

### **Schlussbemerkungen**

Mit dem vorliegenden Beitrag eines fächerübergreifenden Kurses zur Einführung in eine sozialwissenschaftlich fundierte Geographie hoffe ich in Konzeption, anhand von empirischen Beispielen und nicht zuletzt durch Unterrichtsevaluation konkret belegt zu haben, dass

- auf der didaktischen Ebene keine „Auflösung der Geographie in ein unkonturiertes Überfach Gesellschaftslehre“ stattgefunden hat,
- auf der fachlichen Ebene das „Ende der Geographie“ nicht eingetreten ist und dass
- auf der unterrichtspraktischen Ebene derartige Kurse nicht nur möglich, sondern von den Lernenden auch geschätzt werden.

### **Literatur**

- DÜRR, H. (1979): Für eine offene Geographie, gegen eine Geographie im Elfenbeinturm. Karlsruher Manuskripte zur Mathematischen und Theoretischen Wirtschafts- und Sozialgeographie, Heft 36. – Karlsruhe.
- HARVEY, D. (1969): Explanation in Geography. – London.
- HENTIG, H. v. (1972): Magier oder Magister? – Stuttgart.
- HUBER, L. (1997): Die Reform der Reform und die Bedeutung fächerübergreifenden Unterrichts in der Diskussion um die gymnasiale Oberstufe. – In: Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Lernen über Differenzen, hrsg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. – Soest, S. 21 - 25.
- KIRCHBERG, D. (1993): Die Bedeutung des Geographieunterrichts als Dienstleistungsfach für andere Unterrichtsfächer. – In: Geographie und Schule 15, Heft 84, S. 29 - 35.

- KÖCK, H. (1993): Raumbezogene Schlüsselqualifikationen. – In: *Geographie und Schule* 15, Heft 84, S. 7 - 11.
- KUPSCH, H./SCHUMACHER, M. (1994): Didaktische Annäherungen an den Perspektivenwechsel. – In: KRAUSE-ISERMANN u. a. (Hg.): *Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene*, AMBOS Bd. 38. – Bielefeld, S. 39 - 62.
- LEVI-STRAUSS, U. (1949): *Les structures élémentaires de la parenté*. – Paris.
- LUHMANN, N. (1990): Identität - was oder wie? – In: ders.: *Soziologische Aufklärung*, Bd. 5. – Opladen, S. 14 - 30.
- MATURANA/VARELA (1989): *Der Baum der Erkenntnis*. – Bern.
- MOLLENHAUER, K. (1972): *Theorien zum Erziehungsprozess*. – München.
- PARSONS, T. (1977): *Die Struktur sozialen Handelns*. – Frankfurt/M.
- RICHTER D. (1993): Geographie als erdwissenschaftliches Zentrierungsfach. Leistung und Bedeutung. – In: *Geographie und Schule* 15, Heft 84, S. 22 - 28.
- RICHTER, D. (1996): Notwendigkeit und Grenzen des Geographieunterrichts in Deutschland. Fünf Thesen zur Identitätskrise der Geographie. – In: *Rundbrief Geographie*, H. 136. – Leipzig, S. 4 - 9.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1997): *Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. – Bonn. Drucksache MsO3Ki-R97-B-.
- VIRILIO, P. (1997): Die Auflösung der Stadt als Zentrum. – In: *Frankfurter Rundschau* 1.3.1997: ZB2.
- WEINGART, P. (1987): Interdisziplinarität als List der Institution. – In: KOCKA, J. (Hg.): *Interdisziplinarität. Praxis - Herausforderung - Ideologie*. – Frankfurt/M., S. 159 - 166
- WIRTH, E. (1979): *Theoretische Geographie*. – Stuttgart.
- WILLKE, (2001): *Atopia*. – Frankfurt/M.