



Fächerübergreifender Unterricht und die Identität der Geographie

Werner Hennings

Zitieren dieses Artikels:

Hennings, W. (1998). Fächerübergreifender Unterricht und die Identität der Geographie. *Geographie und ihre Didaktik*, 26(2), S. 57-68. doi 10.60511/zgd.v26i2.309

Quote this article:

Hennings, W. (1998). Fächerübergreifender Unterricht und die Identität der Geographie. *Geographie und ihre Didaktik*, 26(2), pp. 57-68. doi 10.60511/zgd.v26i2.309

Fächerübergreifender Unterricht und die Identität der Geographie

von WERNER HENNINGS (Bielefeld)

Nach einer Richtungsentscheidung für die Einführung des fächerübergreifenden Unterrichts im Dezember 1995 beschloß die Kultusministerkonferenz am 28. Februar 1997 endgültig eine neue „Vereinbarung“ zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II. Dort heißt es:

„Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist fachbezogen, fachübergreifend und fächerverbindend angelegt. ... Fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten stützt den für die allgemeine Hochschulreife erforderlichen Aufbau strukturierten Wissens. Es sichert den Blick für Zusammenhänge und fördert die hierfür notwendigen Arbeitsformen. Fachübergreifende und fächerverbindende Lernformen ergänzen das fachliche Lernen und sind unverzichtbarer Bestandteil des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 1997, S. 5).

Noch 1996, ein halbes Jahr nach der Richtungsentscheidung, äußerte der Vorsitzende des Verbandes Deutscher Schulgeographen die Befürchtung, daß *„die Geographie ... in der Öffentlichkeit keine Identität (hat)“* und Gefahr läuft, *„sich schließlich in einem didaktisch unkonturierten Überfach Gesellschaftslehre aufzulösen.“* Als Verursacher der Identitätskrise benennt er *„konservative und reformpädagogische Kräfte, (die) beim Abbau geographischer Bildung zum Schulerschluß (finden), und die Fachwissenschaft, (die) die Dinge kurzfristig treiben (läßt).“* Ohne die KMK-Richtungsentscheidung auch nur mit einem Satz zu würdigen, empfiehlt er als Strategie zur Überwindung der Identitätskrise: *„Das Zentrierungsfach Geographie sollte sich den Herausforderungen unserer Zeit stellen. Geographielehrer sollten als kompetente Generalisten fähig und bereit sein, den unentbehrlichen Beitrag zur politischen Bildung verantwortungsbewußter und aktiver Bürger in einer sich schnell verändernden Welt zu leisten. Sachgerechte, ganzheitliche geographische Bildung und Umwelterziehung, d. h. geographisch-politische Bildung, kann dem Schüler helfen, seine Orientierung in Bezug auf Wirklichkeit zu gewinnen und damit die Entfaltung seiner Persönlichkeit zu fördern“* (RICHTER 1996, S. 4 - 9).

In meinem folgenden Beitrag möchte ich die folgenden Thesen belegen:

- (1) Fächerübergreifender Unterricht wird nicht gefordert und eingeführt durch „konservative und reformpädagogische Kräfte, sondern durch einen breiten

Konsens von bildungspolitischen, bildungstheoretischen und führenden wirtschaftspolitischen Kreisen in ganz Deutschland, die damit versuchen, eine angemessene bildungspolitische Antwort auf eine sich rapide verändernde Welt zu finden.

- (2) Fächerübergreifender Unterricht führt nicht in die „Auflösung in einem didaktisch unkonturierten Überfach Gesellschaftslehre“ und auch nicht dazu, daß „die Geographie ... keine Identität“ mehr hat, sondern er trägt ganz im Gegenteil dazu bei, daß das Fach an Kontur und Identität gewinnt.
- (3) Daraus folgt als Strategie des Faches in bildungspolitischer Sicht auch nicht eine Ausbildung von Geographielehrern zu „kompetenten Generalisten“. Wenn sich das Fach wirklich den „Herausforderungen unserer Zeit stellen will“ und „dem Schüler helfen will, seine Orientierung in bezug auf Wirklichkeit zu gewinnen und damit die Entfaltung seiner Persönlichkeit zu fördern“, dann muß es sich gerade im Bewußtsein seiner fachlichen Identität im fächerübergreifenden Wettbewerb mit anderen Disziplinen auseinandersetzen, messen und behaupten.

Zur ersten These: Richtig ist, daß die Idee des fächerübergreifenden Unterrichts ursprünglich von „reformpädagogischen Kräften“ ausgegangen ist, und ich tue der Reformpädagogik sicherlich kein Unrecht, wenn ich sie als teilweise auch „konservativ“ interpretiere, nämlich wertkonservativ gegenüber bestimmten Entwicklungen der damaligen Moderne, der mit ihrer einseitigen Betonung von Technik und Fortschritt ein gewisser blinder Fleck hinsichtlich Menschlichkeit und Augenmaß zugeschrieben werden sollte. Dies trug sich aber in den zwanziger Jahren zu und ist Geschichte. Heute wird die Notwendigkeit eines fächerübergreifenden Unterrichts aber von ganz anderen Kreisen, auf wesentlich breiterer politischer Basis und mit erheblich mehr politischem Druck vorangetrieben. Dies liegt daran, daß sich die Welt, in der wir heute leben, seit etwa 30 Jahren in einem tiefgreifenden und sich beschleunigenden Wandel befindet, einem Wandel, der in seiner Radikalität und Bedeutung wohl in Nichts gegenüber der vor 200 Jahren eingeleiteten industriellen Revolution zurücksteht. Der gegenwärtige Wandel wurde eingeleitet und ermöglicht durch eine wissenschaftlich-technische Innovation, den Mikrochip und die darauf aufbauende Informationstechnologie. Seither überschlagen und beschleunigen sich die Modernisierungsprozesse und die Veränderungen in der Welt, über die ich im folgenden eine kurze Zusammenfassung geben will, weil sie für die Begründung des fächerübergreifenden Unterrichts elementar sind.

1. Globalisierung: Ende der Geographie?

Globalisierung heißt das Zauberwort der neunziger Jahre. Sie fasziniert, wie BECK schreibt, „gleichermaßen die Chefetagen der Wirtschaft und der Politik“, Globalisierung umfaßt Märkte, Arbeitsplätze, Produktion, Waren und Dienstleistungen, Finanzströme und Information (1997, S. 12). Informationen bewegen sich mit Lichtgeschwindigkeit um die ganze Welt, und Datenautobahnen verbinden mit dem Internet alle möglichen Orte miteinander: gleichzeitig. Nach VIRILIO „erleben wir also das Ende der Geographie ... Zur Erde zurückkehren, zu ihren Dimensionen und deren bevorstehenden Verlust, der ... verursacht wird ... durch die Beschleunigung der Realität selbst. Hervorgerufen wird diese Beschleunigung von der Bedeutung der Weltzeit, deren Unmittelbarkeit endgültig die Realität der Entfernungen, also jener geographischen Abstände auslöscht ... Das läßt sich vielleicht mit einer Anekdote veranschaulichen. Seit Anfang der achtziger Jahre hat die Geostrategie nach Ansicht des Pentagon die Erde wie einen Handschuh umstülpt. Für die verantwortlichen amerikanischen Militärs ist das Globale tatsächlich zum Inneren einer endlichen Welt geworden ... Dagegen ist das Lokale zum Äußeren, zur Peripherie, um nicht zu sagen: zu einer Art großer Vorstadt der Erde geworden! Für den Generalstab der Vereinigten Staaten befinden sich demzufolge die Kerne nicht mehr in den Äpfeln oder Orangen: die Schale hat sich umgestülpt, das Äußere ist nicht mehr nur die Haut, die Oberfläche der Erde, sondern all das, was in situ, d. h. an der einen oder anderen Stelle genau lokalisiert ist.

Eben darin besteht die große Mutation, welche jede Örtlichkeit nach außen hin öffnet und nicht mehr nur wie früher einzelne Menschen oder ganze Bevölkerungsgruppen ins Abseits drängt, sondern deren Lebenswelt, so daß sie ihren Lebensunterhalt verlieren. Diese globale Delokalisierung betrifft das Wesen sowohl der 'nationalen' als auch der 'gesellschaftlichen' Identität als solcher und stellt somit weniger den Staat als vielmehr die Stadt, die Geopolitik der Nationen in Frage“ (1997, ZB S. 2).

Es sei hier nur angedeutet, daß damit m. E. keineswegs das Ende der Geographie eingeläutet worden ist, wohl aber völlig neue Aufgaben unseres Faches bei der Orientierung und Ordnung in dieser neuen Welt.

2. Arbeitswelt: Von der Linearität zur Vernetzung

Eng mit der Informationstechnologie und Globalisierung verbunden sind Transformationsprozesse in der Arbeitswelt. Diese Entwicklung wird von vielen in

unserer Gesellschaft als bedrohlich und schmerzhaft empfunden, denn sie geht für immer mehr Menschen einher mit dem Verlust von Arbeitsplätzen. Es handelt sich dabei nicht um einen Prozeß von kurzer Dauer, sondern um einen strukturellen Wandel. Mit Hilfe der Mikroelektronik wird die Massenproduktion weitgehend automatisiert (d. h. die Quantität der Produktion wird gesteigert), während gleichzeitig die Produkte zunehmend an individuellen Kundenwünschen orientiert werden können (d. h. auch die Qualität wird verbessert).

Auf der Ebene der Produktionsverfahren bedeutet dies die Aufgabe der bisherigen Fließbandmethode zugunsten einer Unternehmensphilosophie, die die Fertigung völlig anders organisiert: An die Stelle des einstigen, auf Trennung und Segmentierung des Arbeitsvorgangs zugeschnittenen „Fließband- oder Werkstattprinzips“ (auch, nach dem Erfinder des Fließbandes, „Fordismus“ genannt) tritt nun (gewissermaßen im „Postfordismus“) das auf Ganzheitlichkeit und Verbindung des Arbeitsvorgangs angelegte „Insel- oder Vernetzungsprinzip“: Die Arbeit erfolgt nun nicht mehr in voneinander getrennten und isolierten Einzelschritten (lineare Abfolge), sondern im Verbund und kooperierend in Arbeitsgruppen und Teams (vernetzte Inseln).

Der Wandel in der Arbeitswelt ist längst nicht mehr auf die Industrie beschränkt, er hat inzwischen auch den Dienstleistungssektor und damit den wichtigsten Wirtschaftsbereich erfaßt, in dem weit mehr als die Hälfte der Beschäftigten tätig ist und der das zukünftige Berufsfeld für Absolventen der Oberstufen und der Hochschulen darstellt. Der Wandel, der in diesem Bereich stattfindet, wird von MEYER-DOHM, Vertreter der Wirtschaft in der Bildungskommission NRW, wie folgt beschrieben:

„Wir beobachten in großen und mittleren Unternehmen seit langem ein Hindernis, das darin besteht, daß Unternehmen nach wie vor in der Regel in Abteilungen geteilt sind. Wenn Sie eine funktionale Gliederung eines Unternehmens ansehen, dann haben Sie Verantwortliche für die Produktion, für die Finanzen, für das Personal, für den Vertrieb, und interessanterweise sind diesen verschiedenen Bereichen ganz bestimmte akademische Disziplinen zuzuordnen. In der Produktion ist es natürlich der Ingenieur, bei den Finanzen der Betriebswirt, für das Personal ... der Jurist ...

Die Schwierigkeit besteht jetzt darin, daß wir, wenn wir der Zukunft gerecht werden wollen - und das ist keine Frage des Geschmacks oder der freien Entscheidung, sondern ... eine Notwendigkeit, denn es geht um die Existenz des Unternehmens -, zu einem integrierten Management kommen müssen. Das heißt, daß

die Vertreterinnen und Vertreter dieser Disziplinen kooperieren müssen. Mit anderen Worten: sie müssen relativ viel von dem Fachbereich des anderen verstehen. Darum redet man in modernen Unternehmen heutzutage auch viel von der Prozeßorientierung ... Eine Prozeßorientierung geht ... quer durch die Funktionsbereichen zugeordneten Abteilungen des Unternehmens hindurch. Das, was interessant ist, ist nicht mehr die Orientierung nur an Disziplinen, sondern auch an praktischen Problemen, (die) uns nicht den Gefallen tun, in irgendeine Disziplin vollständig hineinzufallen“ (MEYER-DOHM 1997, S. 11 f.).

3. Lebenswelt: Vom Integrativen zur Pluralität

Wie die Arbeitswelt, erfahren auch andere Wirklichkeitsbereiche wesentliche Veränderungen: Familie, soziale Beziehungen, der persönliche Lebensstil in Konsum- und Freizeitverhalten.

„Noch in den sechziger Jahren besaßen Familie, Ehe und Beruf als Bündelung von Lebensplänen, Lebenslagen und Biographien weitgehend Verbindlichkeit. Inzwischen sind in allen Bezugspunkten Wahlmöglichkeiten und -zwänge aufgebrochen. Es ist nicht mehr klar, ob man heiratet, wann man heiratet, ob man zusammenlebt und nicht heiratet, heiratet und nicht zusammenlebt. ... Dies läßt sich als Entkopplung und Ausdifferenzierung der (ehemals) in Familie und Ehe zusammengefaßten Lebens- und Verhaltenselemente verstehen ...

Die Richtung der Entwicklung wird dabei durch die Zusammensetzung der Haushalte signalisiert: Immer mehr Menschen leben allein. Der Anteil an Einpersonenhaushalten hat in der Bundesrepublik inzwischen ein Viertel (30 %) überschritten (in mancher Großstadt mehr als die Hälfte, W. H.). Im Jahre 1900 lebten in rund 44 % aller Privathaushalte fünf oder mehr Personen, 1981 lag der entsprechende Anteil nur noch bei knapp 9 % ...“ (BECK 1986, S. 163 ff.).

Ganz ähnliche Entwicklungen deuten sich im Freizeitverhalten an. Soziale Freizeitaktivitäten treten gegenüber Eigenbeschäftigungen zurück, die Privatsphäre ist gegenüber dem Leben in der Öffentlichkeit auf dem Vormarsch. Die amerikanische Marktforscherin Popcorn prägte dafür den Begriff „Cocooning“, das *Sich-Einspinnen in den eigenen vier Wänden*, der Rückzug ins eigene Zimmer, ins „Nest“: ein Kokon-Dasein als Bedürfnis und innere Haltung, die sich auch empirisch belegen läßt: Das Freizeitforschungsinstitut BAT interpretiert *„das Leben im Kokon als innere Haltung ... Man möchte zur Ruhe finden und in Ruhe gelassen werden. Freizeit als Eigen- und Mußezeit hat eine wachsende Bedeutung. Das Kokon-Bedürfnis nach Ausschlafen, Faulenzen und Nichtstun ist eine Antwort auf die Hektik des modernen Lebens“* (OPASCHOWSKI 1997, S. 14).

Demgegenüber hebt der Datenband „Freizeitaktivitäten 1996“ hervor, daß außerhäusliche Freizeitorte und Tätigkeiten, bei denen das Haus verlassen werden muß, „offensichtlich weniger gefragt“ sind (ebd.). Neben Faulenzen und Muße bestimmen v. a. Vielzahl und Vielfalt neuer Medien den Lebensstil. Insbesondere die „14-24jährigen entwickeln sich zu einer neuen Generation von Medien-Kids, die alles sehen, hören und erleben und v. a. im Leben nichts verpassen wollen“ (ebd.) und dies alles gleichzeitig und nebeneinander. *Die „Frage ‘Was zuerst?’ oder ‘Wieviel davon?’ beantwortet der gestreßte Konsument in seiner Zeitnot mit Zeitmanagement ... Mehr, schneller, weniger intensiv: Die Schnelligkeit hat Oberflächlichkeit zur Folge“* (ebd.).

Der Freizeitalltag erscheint damit wie die Entwicklung in der Familie weitgehend individualisiert. Immer mehr finden ihre ganz persönliche Nische, verhalten sich zunehmend rekreativ, rezeptiv und passiv. Aktive, gestaltende und soziale Freizeitbeschäftigungen treten in ihrer Bedeutung zurück.

4. Bildung: ein Spannungsbogen zwischen Spezialisierung und Reflexivität

Der eben umrissene Wandel in Arbeits- und Lebenswelt stellt neue Anforderungen an Schule und Bildung. Ausdifferenzierung und Individualisierung, Partikularisierung und Privatisierung der Lebensstile und die immer mehr auf das „Inselprinzip“ zugeschnittene Unternehmensphilosophie der „Prozeßorientierung“ machen eine Umstellung in der Bildungskonzeption notwendig, die sich zusammenfassend formulieren läßt als *weg von linearen hin zu vernetzenden Lernprozessen*. Wenn die Welt in ihren wesentlichen Bezügen, in Familie und sozialen Beziehungen, am Arbeitsplatz und in der Freizeit, zunehmend als vereinzelt, zurückgezogen, isoliert und losgelöst, aufgelöst in partikuläre Bereiche, die von den Menschen nicht mehr als zusammengehörend, als Gesamtheit und vernetzt, einander wechselseitig beeinflussend und bedingend erfahren werden, empfunden wird, dann müssen Schule und Bildung auf diese Entwicklung reagieren, und zwar einerseits, indem man sich der Veränderung stellt, und andererseits, indem dieser Entwicklung der zunehmenden Ausdifferenzierung und Partikularisierung etwas entgegengesetzt wird, das steuernd eingreift, damit das Ganze noch gesehen und zusammengehalten werden kann. Im Schlußbericht der Enquête-Kommission des Deutschen Bundestages „Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000“ heißt es:

„Neben den fachspezifischen beruflichen Ausbildungseinheiten sind ... v. a. allgemeine und überfachliche Leistungsdispositionen gefragt. Hierzu zählen u. a. Flexibilität, Selbständigkeit, Verantwortlichkeit, Teamgeist, Kommunikationsfä-

higkeit, sachbezogene Arbeitshaltungen und an Normen orientierte Einstellungen sowie die Fähigkeit, komplexe Vorgänge und Zusammenhänge zu durchschauen

...

Es kommt darauf an, die Einspurigkeit eines kausal-linear-logischen Denkens auszuweiten in Richtung eines rationalen Denkens in vernetzten und komplexen Strukturen. ...

Hier zeichnen sich die Umriss eines ganzheitlichen Denkens ab, das nicht in einem abwertenden Sinne als ein unpräzises, nicht-rationales und diffuses Denken verstanden werden darf, sondern das ein Denken bezeichnet, bei dem das Ganze und die Teile, die Vernetztheit der einzelnen Bereiche, das System und die Umwelt, die Komplexität der Verfahren, die Ordnung des Gesamtablaufs und dessen Entwicklung und Lenkung im Mittelpunkt stehen ... Tugenden wie Ordnung, Fleiß, Gehorsam, Pflichtbewußtsein und Einsatzbereitschaft (werden) den vorgenannten Anforderungen allein nicht mehr voll gerecht ... Gleichmaßen sind die Bereitschaft zu verantwortlichem Denken und Handeln und generalisierende Strukturierungs- und Problemlösungsfähigkeiten gefordert“ (Enquête-Kommission 1990, S. 21).

Bezogen auf die Schule und die Anforderungen an Bildung bedeuten diese Überlegungen, daß spezielles und eng gefaßtes Daten- und Fachwissen durch die immer mehr zunehmende Schnelligkeit von Veränderungsprozessen in immer kürzeren Zeiträumen bereits überholt sein wird und deshalb gegenüber allgemeinem Wissen über Zusammenhänge und Wechselwirkungen zweifellos an Bedeutung verliert. Bei der Neubestimmung von Bildung und der Weiterentwicklung der Organisation schulischen Lernens muß das Verhältnis von Spezial- oder Fachwissen zu Allgemeinbildung neu gedacht werden.

Bei der Bestimmung von Spezial- und Fachwissen wird kaum mit Schwierigkeiten zu rechnen sein. Hier handelt es sich um den seit fast 200 Jahren tradierten Kanon an Fächern, dessen Inhalte und Gestaltung bei den verschiedenen einzelnen Disziplinen gut aufgehoben ist. Die Schwierigkeiten beginnen bei der Definition dessen, was unter „Allgemeinbildung“ zu verstehen ist. Der Bildungstheoretiker TENORTH, Mitglied der KMK-Kommission, knüpft hier immer noch an Wilhelm von Humboldt an, der die Aufgabe allgemeiner Bildung im litauischen Schulplan von 1809 auf die knappe Formel brachte: sie habe das Lernen zu lehren. Allgemeine Bildung als das Lernen des Lernens „... ist der anscheinend jetzt sich einbürgernde Konsensbegriff!“ (1997, S. 17). Gemeint ist damit ein reflexiver Mechanismus, eine „notwendige Reflexivität“, die auf das herrschende

Organisationsprinzip der Fachlichkeit und Disziplinarität, das die Schule strukturiert, reagiert und es relativiert, indem das Fachprinzip „reflexiv gewendet und aufgebrochen“ wird (ebd.).

Dies ist die Begründung und der Ansatzpunkt des fächerübergreifenden Unterrichts. Er geht aus von dem im fachlichen Kanon kodifizierten Wissen, ist sich aber zugleich bewußt, daß dieses „*Wissen nur existent ist, weil es das Nichtwissen ausklammert und insofern immer eine Grenze markiert zwischen dem, was ich weiß, und dem, was ich nicht weiß. Die (nach dem Fachprinzip, W. H.) strukturierte Schule symbolisiert zunächst das, was wir wissen. In dem, was sie als Angebot mitmacht, erzeugt sie eine Welt von Gewißheiten. Wenn man etwas tun muß, dann muß man aus den Gewißheiten wieder Probleme machen*“ (TENORTH 1997, S. 19).

Die Differenz zwischen Wissen und Nichtwissen, die Grenze zwischen dem Eingeschlossenen, das „gewiß ist“, und dem Ausgeschlossenen, das „als ungewiß gilt“, sichtbar zu machen, ist nach TENORTH Sinn des Reflexivwerdens von Wissen und Ziel einer allgemeinen Bildung. Eine so verstandene Bildung ist nach TENORTH eher durch das fächerübergreifende Prinzip einzulösen. Dabei sollen das Fachprinzip und der tradierte Kanon keineswegs aufgegeben, sondern als konstitutive Bestandteile allgemeiner Bildung begriffen werden, die jedoch des fächerübergreifenden Prinzips als eines „notwendigen Pendants“, eines „notwendigen Counterparts zur Spezialisierung, zur individuellen Schwerpunktbildung“ bedürfen (HUBER 1997, S. 22).

5. Fächerübergreifendes Prinzip und fachliche Identität

Ich komme zu meiner zweiten These, die besagt, daß das fächerübergreifende Prinzip keineswegs die Identität des Faches Geographie gefährdet, sondern ganz im Gegenteil stärkt.

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 Kulturwissenschaftler BAECKER schreibt, daß man „Kultur“ (und also auch die fachliche Kultur einer wissenschaftlichen Disziplin) falsch verstehe, wenn man glaubt, es handele sich bei ihr um so etwas wie ein Reservoir allgemein akzeptierter Werte, die sie gewissermaßen nur aus sich selbst heraus generiere. *„Vielmehr ist Kultur ein Produkt des Streits um Werte ... Kultur ist die Beobachtung, daß die einen dies und die anderen etwas anderes für richtig halten, ohne andere Gründe für diese Richtigkeit angeben zu können als den Grund, daß man es für richtig hält. In den niedrigeren Schichten streitet man über Moral, in den höheren über Geschmack. Kultur ist Unterscheidung. Kultur ist Wertung. Und der Sinn jeder Wertung besteht darin, den Zweifel anzulocken, weil man glaubt, genügend Antworten parat zu haben“* (1997, S. 18).

Zurück zum Bildungsbegriff: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der eben getroffenen begrifflichen Definition von Identität und Fachkultur einerseits sowie dem neu zu definierenden Begriff von „allgemeiner Bildung“ andererseits?

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 näherbringt. Gelingt es den Lernenden, 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.

Zum letzten Teil, und hier ist die Zeit gekommen, ein gewisses Fazit aus meinen Überlegungen zu ziehen: Was ist also zu tun? Auf welche Ziele hin soll sich die Geographieverbildung in der sich wandelnden Welt orientieren? Wie kann sich das Fach den Herausforderungen der Zeit stellen?

Meine letzte These lautet: Keine kompetenten Generalisten werden gebraucht, sondern reflexive Spezialisten.

Geographielehrer sollten „kompetente Generalisten“ sein, meint der Vorsitzende des Verbandes Deutscher Schulgeographen. Genau dies kann nach Lage der Dinge nicht die Schlußfolgerung sein.

Allgemeine Bildung ist beschrieben worden als Spannungsbogen zwischen fachlichem Wissen und Fähigkeiten zu fachtranszendierender Reflexivität. Gefragt ist weder der fachbasierte Spezialist, der nicht mehr in der Lage ist, sich mit Spezialisten anderer Disziplinen zu verständigen, noch der Generalist, der im übrigen nie kompetent ist, weil er sich in kein Spezialgebiet mehr vertiefen kann. Allgemeine Bildung zielt also auf ein Erlernen fachlichen Wissens, das sich durch den fächerübergreifenden Diskurs seiner blinden Flecken, seiner Grenzen und seines Nicht-Wissens bewußt wird und damit umzugehen lernt.

Schulisches Lernen und Allgemeinbildung werden also auch in Zukunft zu großen Teilen an fachlicher und disziplinärer Ausbildung festhalten. Der Generalist ohne disziplinäre und fachliche Kompetenzen ist auch künftig in der Schule kein Bildungsideal. Dies ist Konsens aller am Reformprozeß Beteiligten, ob aus Wissenschaft, Politik oder Wirtschaft, ob in der Enquêtekommission des Bundestages, der KMK-Expertenkommission oder in der Bildungskommission NRW tätig.

Daß die Botschaft nicht so ganz an der Biographie vorbeigegangen ist, zeigt im übrigen dieser Geographentag, der sich in Programm und Festschrift „geöffnet“ hat: Viele Beiträge stammen von Nicht-Geographen. Ich nehme es als Bestätigung und Ermutigung für einen Weg, der, wie EHLERS es formuliert, „die verstärkte Einrichtung ... (eines) koordinieren fächerübergreifenden ... Unterricht(s) in den Schulen“ fördert (EHLERS 1996, S. 343).

Literatur

BAECKER, D. (1997): Meditation über die Lücke. Kultur als Symptom des Unvordenklichen und die verschiedenen Versuche seiner Bewältigung. - In: Frankfurter Rundschau 4.3.1997, S. 18.

BECK, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. - Frankfurt/M.

BECK, U. (1997): Die neue Macht der multinationalen Unternehmen, oder: Die Subpolitik der Globalisierung erfolgt auf den Samtpfoten des Normalen. - In: Frankfurter Rundschau, Dokumentation, 9.1.1997, S. 12.

EHLERS, E. (1996): Kulturkreise - Kulturerdteile - Clash of Civilizations. Plädoyer für eine gegenwartsbezogene Kulturgeographie. - In: Geographische Rundschau 48, S. 338 - 344.

ENQUÊTE-KOMMISSION DES DEUTSCHEN BUNDESTAGES (Hrsg.: 1990): Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000. - Bonn, Drucksache 11/7820.

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.

LUHMANN, N. (1990): Identität - was oder wie? - In: ders., Soziologische Aufklärung Bd. 5, Opladen, S. 14 - 30.

MEYER-DOHM, P. (1997): Die Reform der Reform und die Bedeutung fächerübergreifenden Unterrichts in der Diskussion um die gymnasiale Ober-

stufe. - In: Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Lernen über Differenzen, hrsg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest, S. 11 - 15.

MOLLENHAUER, K. (1972): Theorien zum Erziehungsprozeß. - München.

OPASCHOWSKI, H. W. (1997): Die Generation der Medienkids will alles sehen, hören und erleben. Vorwort zum „Datenband - Freizeitaktivitäten 1996“ des Hamburger BAT-Freizeitforschungsinstituts. - In: Frankfurter Rundschau, Dokumentation, 11.1.1997, S. 14.

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-.

TENORTH, H. E. (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. 15 - 21.

VIRILIO, P. (1997): Die Auflösung der Stadt als Zentrum. - In: Frankfurter Rundschau 1.3.1997: ZB 2.