



Geographieunterricht und Allgemeinbildung

Josef Birkenhauer

Zitieren dieses Artikels:

Birkenhauer, J. (1988). Geographieunterricht und Allgemeinbildung. *Geographie und ihre Didaktik*, 16(4), S. 173-182. doi 10.60511/zgd.v16i4.402

Quote this article:

Birkenhauer, J. (1988). Geographieunterricht und Allgemeinbildung. *Geographie und ihre Didaktik*, 16(4), pp. 173-182. doi 10.60511/zgd.v16i4.402

Geographieunterricht und Allgemeinbildung

von JOSEF BIRKENHAUER (München)

1. Einleitung: Konservative Wende - oder mehr?

Seit H. VON HENTIGs "Krise des Abiturs" (1980) ist die Diskussion dessen, was Schule soll unter dem Stichwort "Allgemeinbildung" (oder: "allgemeine Bildung": so HENTIG), erneut belebt worden - eine Diskussion um etwas, was als ein bereits abgelegter, schäbiger alter Hut betrachtet wurde. In einer enger gefaßten Fragestellung wurde diese Diskussion auch in der Geographiedidaktik aufgenommen (BIRKENHAUER 1983). Sie müßte indessen auf breiterer Ebene weitergeführt werden; denn die Frage der Allgemeinbildung wird auch in der Erziehungswissenschaft wieder sehr breit diskutiert, wie der Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften im März 1986 lehrt, der dieses Thema zum eigentlichen Leitthema gewählt hatte. Auch die Bundesbürger geben, wie eine repräsentative Meinungsumfrage deutlich machte (EW 1986/5), der "Allgemeinbildung" als Erziehungsziel den Vorrang vor "Disziplin" oder "Ordnung".

Es ist also an der Zeit, daß diese Diskussion auch für den Geographieunterricht aufgenommen wird, will man sich nicht dem Vorwurf aussetzen, man sei in der Geographiedidaktik wieder einmal an der Entwicklung in der allgemeinen Didaktik bzw. Erziehungswissenschaft vorbeigegangen und auf einem älteren Reflexionsstand stehengeblieben oder habe gar eine fachinterne Sonderentwicklung vorgenommen, d. h. sich abgekoppelt (so z. B. der Vorwurf von DAUM/SCHMIDT-WULFFEN 1980, im Hinblick auf die Lernziele und die Robinsohnsche Curriculumrevision). Es ist hier allerdings zu bemerken, daß es durchaus legitim ist, eine facheigene Terminologie zu entwickeln, wenn die von den allgemeinen Wissenschaften gelieferte für das eigene Sachgebiet nicht schlüssig ist (so z. B. im Hinblick auf die instrumentalen Lernziele: vgl. KÖCK 1986, S. 179).

Man könnte nun einwenden: "Schon wieder 'was Neues?! Wir haben doch Robinsohn und die Folgen noch gar nicht richtig verdaut! Müssen wir das Bisherige wieder einmal zum alten Eisen werfen?" Vf. glaubt indessen, daß eine solche Frageweise Ausfluß eines Denkens ist, das sich nur in (puristischen) Entweder-Oder-Relationen ergeht, nicht aber in (human und sachlich begründeten) Sowohl-Als-auch-Beziehungen zu denken bereit ist. Oder, so könnte ein anderer Einwand lauten: Ist die erneute Hinwendung zur "Allgemeinbildung" vielleicht nicht doch so etwas wie die nun auch die Erziehungswissenschaft erreichende konservative Wende? Wer so fragt, könnte seine 'Ja-Erwartung' darin bestätigt finden, daß kein geringerer als (der damals noch amtierende bayerische Kultusminister) MAIER ein entschiedener und engagierter Verfechter einer "Allgemeinbildung" ist (1986). Indes, wer von einer solchen Erwartung ausgeht, greift zu kurz; er übersieht einerseits die Quellen MAIERS bei durchaus nicht-konservativen Pädagogen (s. u.) und andererseits dessen Auffassung, daß sowohl die alte "Allgemeinbildung" als auch die auf mehr Spezialisierung gerichtete Auffassung Leitbilder sind, die sich, so MAIER ausdrücklich, ausgelebt haben. Wer hier also eine bloß konservative Rückwende erwartet, übersieht außerdem, daß sich ein so unverdächtig Zeuge wie KLAFKI (unverdächtig,

Neu

NEDERLANDSE GEOGRAFISCHE STUDIES 62
GEOGRAPHIEDIDAKTISCHE FORSCHUNGEN Band 17

Empirische Forschung und Computer im Geographie - unterricht

Niederländisch-deutsches Symposium Amsterdam 1987
H. Schrettenbrunner - J. van Westrhenen

- I GRUNDLAGEN FÜR EMPIRISCHE, GEOGRAPHIEDIDAKTISCHE FORSCHUNG
- II BEISPIELE EMPIRISCHER GEOGRAPHIEDIDAKTISCHER FORSCHUNG
- III COMPUTERUNTERSTÜTZTER GEOGRAPHIEUNTERRICHT: EIN VIEL-
VERSPRECHENDES FORSCHUNGSGEBIET FÜR DIE GEOGRAPHIE-
DIDAKTIK

Amsterdam 1988

KONINKLIJK NEDERLANDS AARDRIJKSKUNDIG GENOOTSCHAP

CENTRUM VOOR EDUCATIEVE GEOGRAFIE
VRIJE UNIVERSITEIT AMSTERDAM

HOCHSCHULVERBAND FÜR GEOGRAPHIE UND IHRE DIDAKTIK
SELBSTVERLAG DES HOCHSCHULVERBANDES FÜR GEOGRAPHIE
UND IHRE DIDAKTIK e.V. LÜNEBURG

ISBN 3-925319-03-4

Zuschriften und Bestellungen an
Karl-Wilhelm Grünewälder, Postfach 2440 (Hochschule), D 2120 Lüneburg
Bundesrepublik Deutschland

Preis: 24,00 DM (für HGD-Mitglieder: 18,00 DM)
zuzüglich 1,50 DM Porto

weil er einer der führenden Vertreter der ganz und gar nicht konservativen 'kritisch-konstruktiven Didaktik' ist) zum Fürsprecher der Allgemeinbildung macht. KLAFKI versteht unter "Allgemeinbildung" sowohl eine bestimmte kognitive als auch eine bestimmte ethische Dimension. Die ethische kann mit Humanisierung, Demokratisierung und gerechter Konfliktlösung umschrieben werden, die kognitive mit der Forderung nach allgemeiner Handlungs- und Urteilsfähigkeit sowie nach einem Wissen um den Zusammenhang zwischen den nicht getrennt zu sehenden kognitiven, ästhetischen, moralischen und politischen Fähigkeiten des Menschen (Interview in EW 1986/5).

Durch eine ganze Reihe von Veröffentlichungen VON HENTIGs ('Systemzwang und Selbstbestimmung', 'Magister und Magier', 'Das Bielefelder Oberstufenkolleg', 'Die Krise des Abiturs': um nur einige zu nennen) zieht sich seit etwa 1965 immer wieder die Frage nach dem Allgemeinen. Was trieb ihn zu dieser beinahe rastlosen Suche? Was führte zu diesem starken Aufblühen der Diskussion um die Allgemeinbildung, so daß sie zum Leitthema des 10. Kongresses der DGEW wurde?

Es ist das weitverbreitete Ungenügen am bloßen Spezialistentum, das Verhaftetsein am bloßen Material, an den wissenschaftlichen Details, an der puren Wissenschaftsgläubigkeit als dem 'neuen Leviathan', der 'neuen Weltentfremdung'. Neue Weltentfremdung: ein hartes Wort, begründet darin, daß die vielen materialen Wissens Einzelheiten die Sicht auf Zusammenhänge versperren. Gerade das Stichwort von der 'neuen Weltentfremdung' zeigt, daß es tatsächlich um mehr geht als um bloße Restauration. Denn die Rückwendung zur Vergangenheit würde gerade in diesem Punkt nichts helfen, keine 'Rezepte' liefern können gegen die Beliebigkeit der Wissensüberflutung, gegen die Hilflosigkeit angesichts der ständigen Überschwemmung mit stets neuen und stets sensationelleren Informationen aus den Medien. Verpaßte man also die Beschäftigung mit Allgemeinbildung, würde man einen wesentlichen Zug der heutigen erziehungswissenschaftlichen Diskussion nicht wahrnehmen.

2. Allgemeinbildung - was ist das nun heute? (Oder: Zwischen Skylla und Charybdis)

Wenn es sich bei der alten Allgemeinbildung nun um ein überlebtes Leitbild handelt, nach DERBOLAV charakterisiert durch 'enzyklopädischen Wissenszusammenhang' einerseits (d. h. Allgemeinbildung = die Summe aller Fachdetails) oder 'esoterisches Kulturbewußtsein" andererseits (im Sinne der neuhumanistischen Bildung im Gefolge W. VON HUMBOLDTs); wenn die 'neue' allgemeine Bildung demnach genau hier durchsteuern muß, durch Skylla (Enzyklopädismus) einerseits und Charybdis (Esoterik) andererseits: wie schafft sie das dann? Gibt es 'Leuchttürme', die ein neues Desaster zu vermeiden und an neuen Ufern heil anzukommen helfen können?

Nun hat es sicher keinen Zweck, hierzu bei den einzelnen Fächern nachzufragen. Daß dies zu nichts führen wird, haben WILHELM und HENTIG mit guten Gründen (die hier nicht wiederholt werden sollen) dargelegt. Holen wir uns also Rat bei diesen Allgemeindidaktikern bzw. Erziehungswissenschaftlern, die durch langjährige Reflexion zum Gegenstand ausgewiesen sind! Dies soll dadurch geschehen, daß deren Hauptaussagen stichwortartig gesammelt und nebeneinandergestellt werden, so daß mit ihrer Hilfe 'Leuchttürme' gebaut werden können. Dabei werden die Aussagen von WILHELM (Theorie der Schule, 1967) an den Anfang gestellt. Dies nicht nur, weil WILHELM - übrigens die Diskussion um das Exemplarische als einziger konsequent fortsetzend - den Anfang gemacht hat, sondern

Übersicht 1: Grundkomponenten einer allgemeinen Bildung

| | .T.WILHELM (1967) | .H.VON HENTIG (1969; 1971.1;1971.2;1980) | .H.MAIER (1986) | .W.KLAFKI (1986) | .J.G.HERDER (1784-91) |
|---------------------|--|---|---|--|---|
| I. Materialle Ziele | <p>Ordnung der Vorstellungswelt</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erkennen der Relationen der Einzelheiten - Erkennen der Bedeutung von Informationen - Erkennen der gesellschaftlichen Funktionszusammenhänge; <p>im Hinblick auf wichtige 'Horizonte':</p> <ul style="list-style-type: none"> - Glauben - Recht - Strukturen (Natur) - Interpretation (Literatur usw.) - Überlieferung (Geschichte) | <p>dto., besonders:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verständigung über Welt - Beziehungen - das Bedeutungs-volle unserer menschlich-gesellschaftlichen Situation (z.B.: Arbeitsteiligk.) <p>nachdenklicher Umgang mit</p> <ul style="list-style-type: none"> - den Prinzipien der eigenen Kultur - Philosophie - Ästhetik - Politik | <p>dto., besonders:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientierung über <ul style="list-style-type: none"> - Werte - Welt - das Wissensnotwendige, das immer Geltende - Reflexion über geschichtliche Stellung und Aufgabe des Menschen in heutiger Zeit - Beherrschung der bisher errungenen menschlichen Einsichten | <p>Erkennen des Zusammenhangs von Fähigkeiten, insbesondere der</p> <ul style="list-style-type: none"> - kognitiven - ästhetischen - moralischen - politischen | <p>Wissen um die Einheit stiftenden Fundamente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erkennen von 'Hauptsätzen' - genetisch-prozessuales Verständnis von Kosmos, Erde, Gesellschaft <p>Suche nach 'Weltformeln'</p> <p>Einheit von Mensch und Kosmos</p> |
| II. Formale Ziele | <p>Schulen des Denkens</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sehens (Formen, 'Landkarten') - Sprechens <p>Über ein Instrumentarium von Modellvorstellungen</p> | <ul style="list-style-type: none"> - sich verständigen - Sprach- und Kommunikationsniveau - gemeinsame Formen u. Regeln des Erkenn. u. Handelns - Denken in Erkenntnismodellen | <ul style="list-style-type: none"> - Denken - Unterscheiden - Sprachfähigkeit | <p>Urteilsfähigkeit</p> <p>Handlungsfähigkeit</p> | <p>Vernunft</p> <p>Suchen nach Ordnung, Regeln, 'Proportionen', 'Verhältnismäßigkeiten'</p> |
| III. Ethische Ziele | <p>Gewissenhaftigkeit, kritische Tatsachenverarbeitung</p> <p>Selbstkritik</p> | | <p>Werte, besonders:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ethik des technologischen Fortschritts - Ethik in der Beherrschung der Technik und ihrer Folgen | <p>Humanisierung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Technologie - Umwelt - Konflikte in der Welt, besonders der N-S-Konflikt - Demokratisierung - Sinn der Freizeit | <p>Humanität, besonders: pfleglicher Umgang mit der irdischen Natur u. mit den Menschen, und zwar: weltweit (Erde: unser Wohnhaus)</p> |

auch, weil sich andere auf bestimmte Grundaussagen von WILHELM berufen, so z. B. HENTIG und MAIER. Tabellarisch damit parallelisiert werden ferner die Aussagen von KLAFKI und, versuchsweise, Aussagen eines Gelehrten, der seine Ideen vor ziemlich genau 200 Jahren zu Papier brachte, nämlich HERDER. Letzteres geschieht aus zweierlei Gründen: einmal, weil HERDER nichts mit dem Neuhumanismus HUMBOLDTs zu tun hat, also noch vor dieses obsolet gewordene Leitbild zurückreicht; ein andermal, weil es interessant ist zu sehen, ob und in welcher Weise über 200 Jahre hinweg in pädagogischen Grundaussagen eine Kontinuität besteht. Besteht eine Kontinuität, so bringt sie zum Ausdruck, daß es offenbar Grundkompetenzen gibt, die über 200 Jahre hinweg als unverzichtbar angesehen werden.

Eine vorausgehende Sichtung ergab, daß sich die Aussagen der verschiedenen Autoren in drei Zielbereiche gliedern lassen. Diese Zielbereiche von Erziehung können folgendermaßen bezeichnet werden: materiale (inhaltliche) Ziele, formale Ziele, ethische Ziele. Die Zuordnung der jeweiligen Grundkomponenten der einzelnen Autoren zu diesen drei Zielbereichen erfolgt durch den Verfasser; die Anordnung folgt ihrem Auftreten bei WILHELM (1967).

Bei einem Vergleich erkennt man, daß die Grundkomponenten durchaus ähnlich sind - auch über zweihundert Jahre hinweg! (Vom Sprachgewand des jeweiligen Autors - durchaus zeit- und weltanschauungsbedingt - sei dabei einmal abgesehen.) Das Fehlen des ethischen Bereichs bei HENTIG bedeutet übrigens nicht, daß er diese Dimension nicht kannte. Angesichts der Schwierigkeit, sich auf ethische Fragen zu einigen, ist ihm - pragmatisch gesehen - zunächst einmal die Herausarbeitung materialer und formaler Ziele dringlicher.

Die Grundkomponenten, die die genannten Autoren aufstellen, eröffnen den Weg zum Bau einer Systematik darüber, woraus allgemeine Bildung bestehen könnte. Diese Systematik ist in Übersicht 2 zusammengefaßt und durch Schlagwörter gekennzeichnet.

3. Ist etwas anders geworden?

HENTIG meint auf diese Frage: 'ja'. Als Begründung führt er u. a. an: Die Notwendigkeit zur geistigen Verknüpfung wie zur geistigen Auseinandersetzung wird stärker betont. Solche geistige Verknüpfung und Auseinandersetzung nennt er "Philosophie". Er meint, daß das bisherige Schulsystem, unsere bisherige Schulbildung "durch und durch unphilosophisch geblieben" ist (in dem skizzierten Sinn) (HENTIG 1980, S. 113). Dies liegt nach seiner Auffassung u. a. daran, daß die bisherige Schulbildung von einem falschen Grundmodell ausgegangen ist. Nach diesem Grundmodell soll der Schüler mit bestimmten Qualifikationen für bestimmte Situationen ausgestattet werden; es geht also im Sinne der Curriculumrevision bei ROBINSOHN (1967) in der bisherigen Schulbildung um die "Hilfe zur Meisterung des Lebens in der Welt von heute und morgen", um diese eingängige Formel zu zitieren. Nun will HENTIG dieses Ziel nicht völlig desavouieren; denn er selbst war es ja, der den Robinsohnschen Gedanken der Lebensmeisterung schon früh aufgegriffen hatte, wenn er die Lebensfelder beschrieb und speziell diejenigen aufzählte, für die die Schule auszubilden habe ("Leben in einer Welt, die ..."; HENTIG 1969, S. 73 - 108). So sagt er denn auch einschränkend (HENTIG 1980, S. 113): "Dies (d. h. die Ausstattung mit bestimmten Qualifikationen für bestimmte Lebenssituationen in der Welt; Vf.) ist zwar auch nötig, aber auch nur nützlich und heilsam, wenn jene andere Aufgabe erfüllt ist" (jene andere Aufgabe: die "philosophische").

Übersicht 2: Systematik einer allgemeinen Bildung

Grundkomponenten

kennzeichnendes Schlagwort

I. Materiale Ziele

Ordnung der Vorstellungswelt

1. Erkennen bedeutsamer Beziehungen und Informationen
2. Erkennen der menschlich-gesellschaftlichen Situation und Funktionszusammenhänge, im Hinblick besonders auf
 - a) geschichtliche Stellung und Aufgabe
 - b) Beherrschung der bisher errungenen Einsichten im Hinblick auf die verschiedenen Horizonte (Strukturen)

Ordnung

Bedeutsamkeit
Funktionszusammenhang
genetisch-prozessuales Verständnis
Weltformeln
Strukturen

II. Formale Ziele

Lehren des rechten Verständnisses über die Schulung von

1. Denken - mit Hilfe von Regeln und Modellen
2. Sehen - von Formgestalten
3. Reden - mit Hilfe präziser Sprache und präziser Begriffe

Verständnis

Regel - Modell
Formen ('Landkarten')

Begriffe

III. Ethische Ziele

Humane Werte, insbesondere

1. Pfleglicher und gerechter Umgang des Menschen mit sich selbst und seiner Umwelt - weltweit
2. Sensibilität für und Durchsetzung eine(r) 'Ethik des Technischen'
3. Kritische Einstellung sich selbst und Informationen gegenüber, Gewissenhaftigkeit

Humanität

weltweiter pflegeleichter Umgang

Sensibilität
Kritikfähigkeit

Aus ähnlichen Überlegungen heraus hat der Verfasser seit längerer Zeit zwei wesentliche Schulziele formuliert, nämlich die 'Durchdringung von Welt' und die 'Meisterung des Lebens in der Welt' (vgl. BIRKENHAUER 1983). Damit wird vermieden, was einleitend angedeutet wurde: ein untunliches Entweder - Oder. Es geht nicht darum, eine wichtige Erkenntnis nun einfach wieder 'hinauszuwerfen' (wie leider so oft in der Didaktik und Pädagogik passiert) - und die Einsicht ROBINSOHNs, daß es in der Schule eben um die Hilfen zur Meisterung des Lebens gehen muß, war eine Erkenntnis, die vorher verlorengegangen war -; sondern es geht darum, die vorhandenen Einsichtsbestände zu erhalten und zu ergänzen.

Auf einen Blick kann man dies für die umfangreichere Systematik in Übersicht 2 (unter Zugrundelegung HENTIGscher Formulierungen) z. B. in der folgenden Weise zum Ausdruck bringen (vgl. Übers. 3):

Übersicht 3: Allgemeine Schulziele und Inhalte einer allgemeinen Bildung

| Schulziele | Inhalte |
|--------------------------------------|---|
| 1. Durchdringung von Welt | 1. Wissen um die Prinzipien der eigenen Kultur 2. Verständigung über die Welt 3. Formen des Erkennens - Regeln des Handelns |
| 2. Meisterung des Lebens in der Welt | 1. Vorbereitung auf Lebenssituationen 2. Erkennen (z. B.) der Arbeitsteiligkeit der (Welt-)Gesellschaft |

(Quelle: BIRKENHAUER 1983)

4. Ist allgemeine Bildung durch Geographieunterricht möglich?

Die Übersicht 3 impliziert bereits eine bejahende Antwort auf die Frage in dieser Überschrift. Wie diese Antwort näher aufgefächert werden kann, zeigt die Zusammenstellung 'geographischer Antworten' auf die Systematik der allgemeinen Bildung in Übersicht 4.

Wie man unschwer erkennen kann, sind Möglichkeiten für die Geographie durchaus vorhanden. Auch wenn über einzelne Zuordnungen und Formulierungen von dem einen oder anderen Fachdidaktiker anders geurteilt werden mag, so könnte vermutlich über das im Kern Gemeinte und die Bedeutsamkeit des Gemeinten bald Einigkeit erzielt werden (vgl. BIRKENHAUER 1986). Diese Einigkeit würde, leider, allerdings nur unter den Fachkollegen Geltung haben. Das Problem ist - wie stets in den letzten 25 Jahren -, wie man eine breitere und meinungsbildende Öffentlichkeit von der Bedeutung geographisch-erdwissenschaftlicher Sachverhalte im Sinne einer allgemeinen Bildung überzeugen kann. Für HERDER war eine solche Überzeugung überhaupt kein Problem. Im Gegenteil - eine seiner Schulreden widmete er besonders der Erdkunde und pries ihre Bildungsbedeutung in den höchsten Tönen (vgl. BIRKENHAUER 1985). Unter den heutigen führenden Pädagogen in der Bundesrepublik ist anscheinend jedoch kaum einer zu finden, der nun HERDER nachahmen wollte.

Abschließend sei noch kurz auf die Kollegstufe eingegangen. Denn die in Übersicht 4 zusammengestellten und zugeordneten Sachverhalte betreffen ja nur die Sekundarstufe I - zumindest im wesentlichen. Folgt man hier HENTIG (1971.1; 1980), der sich ja besonders im Hinblick auf die Kollegstufe engagiert hat und auf diesem Gebiet der eigentliche pädagogische 'Vordenker' genannt werden darf, so macht er in seinem Buch "Krise des Abiturs"

Übersicht 4: Die geographische Relevanz allgemeiner Bildung

Komponenten der allgemeinen Bildung

geographiedidaktische Relevanz (beispielhaft)

I. Ordnung

1. Bedeutsamkeit

- weltweite Ordnungen (Kontinente, planetarische Zirkulation, funktionale Zusammenhänge, Geozonen)

2. Funktionszusammenhang

- Arbeitsteiligkeit
- genetisch-prozessualer Zusammenhang
- Weltformeln

- regionale und weltweite Arbeitsteilung, Dependenz

- Territorien, Standorte

- allgemeine irdische Grundgesetze, geowissenschaftliche Grundlagen der Lebenswelt (Strahlungshaushalt, Plattentektonik), Formenwandel

- Strukturen

- chorologisch, ökologisch (horizontal, vertikal)

II. Verständnis

1. Regeln/Modelle

- chorologische und ökologische Modelle, Formenwandel

2. Sehen

- Gestalten, Konfigurationen auf Karten

3. Begriffe

- Begriffe für die Durchdringung und Meisterung von Welt

III. Ethik

1. Weltweit pfleglicher Umgang

- Achtung anderer Völker und Kulturen, Achtung der ökologischen Umwelt, Sensibilität für die Ursachen weltweiter und territorialer Konflikte

2. Sensibilität

- Ökosysteme, räumliche Folgen technologischer Innovationen, Raumplanung

3. Sachgerechtigkeit (Kritik, Selbstkritik)

- Toleranz, sachgerechter Umgang mit Medien

Insgesamt: Kompetenz des räumlichen Verhaltens

(1980, S. 237, 253, 260 - 261) folgende Vorschläge - allerdings nirgendwo mit Beispielen aus der Geographie (die Ausführungen HENTIGs müssen also, ebenso wie seine Beispiele, sinngemäß auf den Geographieunterricht umgedacht werden):

Nach HENTIG soll der Unterricht in den Wahlfächern - zu denen die Erdkunde in der Kollegstufe ja gehört - weniger in ein spezielles Fachstudium einführen als dieses von vornherein in den Zusammenhang stellen von

- wissenschaftlichem Arbeiten überhaupt,
- gesellschaftlichen Bedingungen und Bedürfnissen,
- persönlicher Lebensführung und Berufsplanung.

Um diesen Zusammenhang herstellen zu können, empfiehlt er die Orientierung u. a. an folgenden Leitfragen:

- Wie kann 'Objektivierung' erreicht werden?
- Wie werden Abstraktionen vorgenommen?
- Wie sieht Experimentieren in der Natur, im Denken, in der sozialen Wirklichkeit aus?

Die eigentliche curriculare Aufgabe für die Kollegstufe bestünde darin, zu diesen Leitfragen aus den Fächern passende Themen zu finden. Allerdings müßten die Themen nach Typen geordnet werden, damit das 'Philosophische' (s. Abschnitt 2) zur Geltung kommen kann.

Für das Wahlfach Deutsch schlägt er darum für das erste Semester die Beschäftigung mit einem Autor vor, für das zweite die mit einer Epoche, für das dritte die mit einer Gattung, für das vierte die mit Literaturtheorie. Sinngemäß auf die Geographie angewendet könnte man z. B. folgende Semesterfolge skizzieren (mit den Entsprechungen zum Fach Deutsch):

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| 1. konkreter Fall | (Autor) |
| 2. Region | (Epoche) |
| 3. Sachgebiet | (Gattung) |
| 4. System der Geographie | (Literaturtheorie) |

Möchten alle vorstehenden Überlegungen, Ausführungen und Gedanken als anregende Vorschläge (nicht als Vorschriften) verstanden und zum Nutzen des Faches aufgegriffen und diskutiert werden!

Literatur

BIRKENHAUER, J. (1983): Die Notwendigkeit der regionalen Geographie als Konsequenz einer ernstgenommenen allgemeinen Bildung. - In: Geographie im Unterricht 8, S. 171 - 176.

BIRKENHAUER, J. (1985): Herders Bedeutung für die Grundlegung der Geographie in Wissenschaft und Didaktik. - In: JÄGER, H. (Hrsg., 1985) Zum Bildungsauftrag der Geographie = Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geogr. 8, S. 28 - 44.

BIRKENHAUER, J. (1986): Überlegungen zu einer Theorie der Fachdidaktik Geographie. - In: GUID 14, S. 91 - 104.

DAUM, E./SCHMIDT-WULFFEN, W.-D. (1980): Erdkunde ohne Zukunft? - Paderborn.

HENTIG, H. von (1969): Systemzwang und Selbstbestimmung. - 2. Aufl., Stuttgart.

HENTIG, H. von (1971.1): Das Bielefelder Oberstufenkolleg. - Stuttgart.

HENTIG, H. von (1971.2): Magier oder Magister? - Stuttgart.

- HENTIG, H. von (1980): Die Krise des Abiturs und eine Alternative. - Stuttgart.
- HERDER, J. G. (1784?): Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie. - In: SUPHAN, H. (Hrsg.), Herder-Gesamtausgabe, Bd. 12: Schulreden.
- HERDER, J. G. (1784 - 1791): Ideen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit. - Nachdruck: Darmstadt 1966.
- KLAFKI, W. (1986): Diskussion um Allgemeinbildung. - In: Erziehung und Wissen 36, H. 5, S. 12 - 14.
- KÖCK, H. (1986): Ziele und Inhalte. - In: KÖCK, H. (Hrsg., 1986), Grundlagen des Geographieunterrichts. Köln. S. 129 - 130, 137 - 208.
- MAIER, H. (1986): Allgemeinbildung in der arbeitsteiligen Industriegesellschaft. - In: Schulreport, 1986, H. 4, S. 1 - 3.
- ROBINSON, S. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. - Neuwied.
- WILHELM, T. (1967): Theorie der Schule. - Stuttgart (2. Aufl.: 1969).