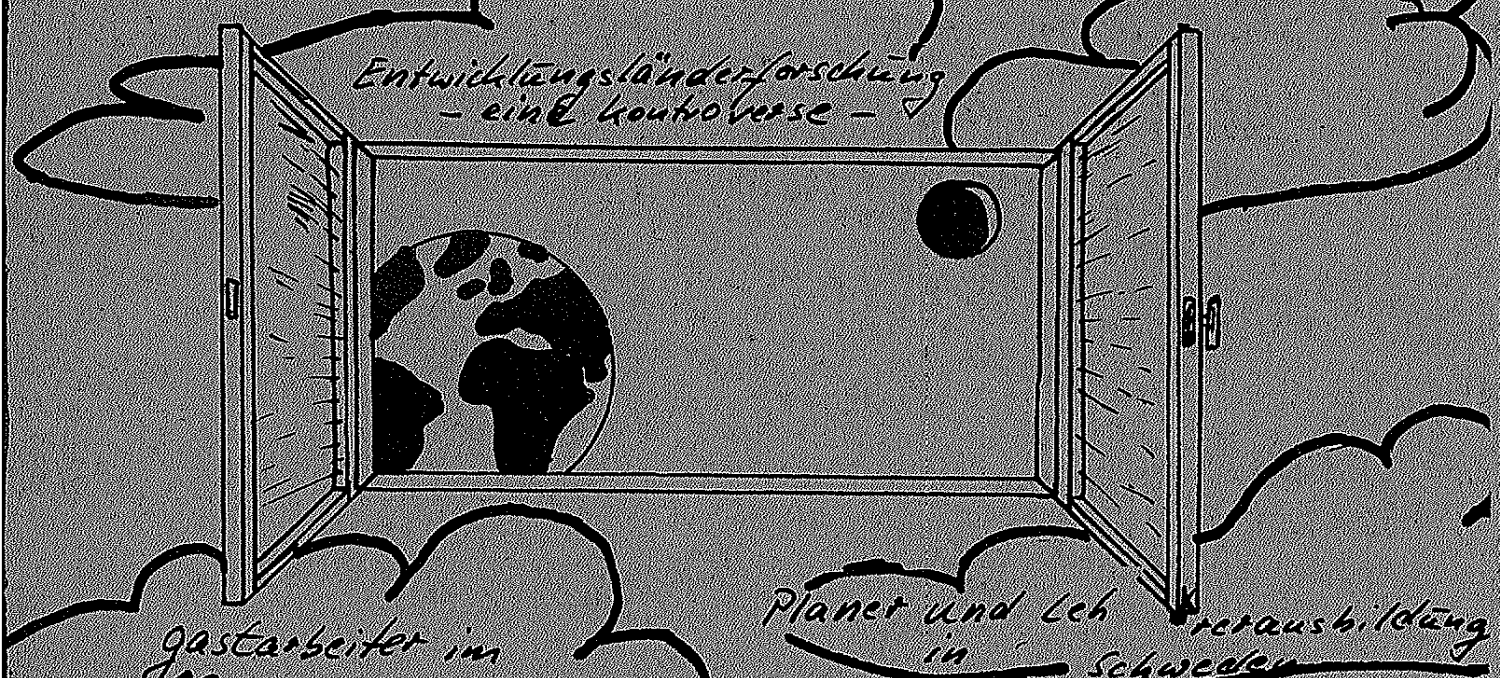
GEOGRAPHIE IN AUSBILDUNG UND PLANUNG

Nr. 2/1974

HESSEN:
Rahmenrichtlinien und Lehrerausbildung – 2 Seiten einer Medaille

Entwicklungsländerforschung – eine Kontroverse –



Gastarbeiter im Schulbuch

Planer und Lehrerausbildung in Schweden

DM 4.00
DM 3.00 für Stud.

Die verschlungenen Wege der Sozialgeografie

Mitarbeiter dieses Heftes:

Udo Prokopf (s.Schaper)
Martin Heinze (S.Schaper)
Rolf Schaper ..... 34 Göttingen, Paulinerstr. 1

Dieter Loerke..... 6000 Frankfurt 50, Bernadottestr. 19
Sigrid Weiß ..... 6000 Bergen-Enkheim, Danzigerstr. 3

Maria Evers..... 463 Bochum, Brantropstr. 66

Traugott Koch..... 6101 Bickenbach, Jugenheimerstr. 2

Hans Georg Gutheil.463 Bochum Castroperstr. 34
Max-Wolfgang Tullney.463 Bochum, Tröskenstr. 29
Klaus Lühe.....463 Bochum, Zum Ruhrblick 44
Meinolf Rohleder...463 Bochum, Tröskenstr. 29

Herausgeber dieses Heftes: T. Koch und M. Rohleder
Graphik: K. Lühe
Layout: M Rohleder

Druck: Studentenwerk e.V. Bochum

GEOGRAPHIE IN AUSBILDUNG UND PLANUNG

Nr. 2, 1974

Bochum Februar 1974

Inhaltsverzeichnis:

Editorial.....S. 2

die glosse.....M. Rohleder.....S. 3 - 4

Die aktuelle Diskussion:Geographie und Entwicklungsländerforschung.....S. 5 - 7

Stellungnahme zur aktuellen Diskussion
U. Brokopf, M. Heinze, R. Schaper.....S. 8 - 12

Rahmenrichtlinien und Lehrerausbildung - zwei Seiten einer Medaille.....D.Loerke, S. Weiss....S. 13 - 31

RCFP-Koordinationstagung der Projektgruppen in Giessen vom 23. - 25. 11. 1973.....M. Evers.....S. 33 - 36

Planer- und Lehrerausbildung in Schweden, Teil II
Kulturgeographie und die Ausbildung für Gesellschaftsplaner und Gesellschaftslehre-Lehrer
.....T. Koch.....S. 37 - 64

Anmerkungen zur Darstellung der Lebens- und Arbeitsbedingungen ausländischer Arbeiter in einem sozialgeographischen Unterrichtsprogramm
.....H.-G.Gutheil und M.-W. Tullney.....S. 65 - 67

Gegenüberstellung eines englischen Schulfuktextes.S. 68 - 69

Die verschlungenen Wege der Sozialgeographie:
Fünf neue Lehrbücher.....T.Koch und M.Rohleder.S. 70 - 90

Haggettwocky.....S. 91

Redaktionsanschrift:
Geographie in Ausbildung und Planung
c/o Meinolf Rohleder, 463 Bochum, Tröskenstr. 29

Editorial

Hiermit kann - mit zweimonatiger Verspätung, die ausschließlich auf drucktechnische Schwierigkeiten zurückzuführen ist - das zweite Heft von Geographie in Ausbildung und Planung vorgelegt werden. In der Planung war ein thematisches Heft zur Entwicklungsländerproblematik vorgesehen. Dieses Vorhaben konnte nicht eingehalten werden, da 1) der Artikel der Bochumer Projektgruppe so umfangreich wurde, daß es Anfang des Sommersemesters als Sonderheft 1 der GAP erscheinen wird und 2) weitere Artikel zu diesem Thema der Redaktion nicht vorlagen. Dennoch kann in diesem Heft eine Diskussion um kontroverse Standpukte zur Entwicklungsländerforschung noch vorgelegt werden, eine Diskussion, die sich an die Vortragssitzung "Geographie und Entwicklungsländerforschung" des Geographentags in Kassel anschloß, die u. E. bereits intensiver dort hätte diskutiert werden sollen. Apropos Kassel; zum Geographentag selbst sollte ein Kommentar geschrieben werden, es wurde eine Glosse, die vielleicht besser das "Olympia der deutschen Geographen" charakterisieren kann.

Es freut die Redaktion, daß sie durch die Mitarbeit aus Frankfurt zur aktuellen Diskussion um die hessischen Rahmenrichtlinien einen ausführlichen Bericht von beteiligter Seite vorlegen kann. Er ist ein gutes Beispiel für die Vermittlung von Erfahrungen bei der Beteiligung an neuen Konzeptionen und deren Durchsetzung im Ausbildungswesen, das Schule machen sollte. Berichte solcher Art fehlen gerade in den Raumwissenschaften und ihrer Anwendung in Bildungs- und Planungsinstitutionen.

Mit der Besprechung von fünf sozialgeographischen Lehrbüchern ist in diesem Heft eine neue Rubrik aufgenommen worden. Damit werden in Zukunft regelmäßig Besprechungen relevanter Titel erfolgen. Der zweite Teil des Artikels zur Planer- und Lehrerausbildung, sowie zwei kürzere Beiträge (RFCP-Tagung und Gastarbeiterproblematik) vervollständigen dieses Heft.

Mit diesem "gemischten" Heft sei gleichzeitig gedankt für die Ermunterung, die viele Leser der ersten Nummer der Redaktion zuteil werden ließen; dennoch hatten wir mehr Kritik erwartet. Deshalb sei hiermit der Aufruf wiederholt durch das Schreiben von Artikeln (so kurz sie auch sein mögen) an der Zeitschrift selbst mitzuarbeiten, Anregungen zur thematischen Gestaltung zu geben und Kritik an Form, Aufbau und was wichtiger ist, am Inhalt zu üben. Das Wagnis der Herausgabe geht somit weiter!

Bochum, im Februar 1974 Meinolf Rohleder

die glosse

Der Geographentag:

- ein Forum, auf dem alle zwei Jahre ausgereifte Ergebnisse vorgestellt werden,
- steht und fällt mit der Achtung, die ihm die deutschen Geographen entgegenbringen,
- war - wie die olympischen Spiele, bei den alten Griechen - stets eine Zeit des inneren Burgfriedens, der oft weit über die Tagungen hinaus fortwirkte,
- muß unter uns wieder das nötige Ansehen genießen - das ist das A und O der ganzen Frage,
- muß das öffentliche Forum bleiben, wo wir unsere besten Leistungen in unseren eigentlichen Zentralgebieten darbieten.

(Alle Zitate aus: J. BUDEL: Die Zukunft des deutschen Geographentages beim heutigen Stand der Geographie, in: Geogr. Zeitsch. 54 (1966). S. 181 - 206)

Hier soll weder eine Diskussion der oben angeführten Auszüge des sattsam bekannten BUDEL Aufsatzes erfolgen, noch eine weitere Übersicht des 39. Deutschen Geographentages zusammengestellt werden. Beides findet sich zur Genüge in fast allen der bekannten Fachzeitschriften. Hier nur einige Randbemerkungen zu einigen Erscheinungen auf dem letzten Geographentag.

Eins vorweg: Kassel war eine Enttäuschung und zwar nicht nur für den Teilnehmer, der erhofft hatte, ähnlich kontroverse Diskussionen zur Theorie oder zum Stellenwert der Geographie im Curriculum der Schule, wie sie Kiel oder Erlangen brachten, zu erleben. Das vermochte selbst die Anwesenheit des wegen der Rahmenrichtlinien durch die ewig Gestrigen angezeterten Kultusministers v. Friedeburg nicht. Diesmal war zum zweitenmal die Teilnehmerzahl wieder sehr beeindruckend - aber dabei blieb es dann auch. Greifen wir den oben aufgeführten Vergleich mit der Olympiade auf, so können wir guten Gewissens sagen, daß der Geographentag, der durch die Exkursionen schon immer einen sportlichen Touch hatte, sich langsam aber sicher zu einer wirklichen Sportveranstaltung entwickelt.

Dabei heben sich drei Sportarten besonders heraus:

1. Das Katalog-Sammeln und Freiexemplar-Erjagen: Pfunde um Pfunde Prospekte, Informationen und Katalogen werden an den Ständen der mehr oder weniger mächtigen und miteinander verflochtenen Lehr- und Lernmittelverlage ergattert - jeden Tag mindestens zwei Plastiktüten voll. Manche Teilnehmer sollen nach

gung aufgesucht haben. Wie aus zuverlässiger Quelle informierter Kreise zu erfahren ist, sollen einige der Verlage den Antrag gestellt haben, beim nächsten Geographentag auch die Sitzungsräume als Ausstellungsfläche benutzen zu dürfen, um den Kunden die langen Wege zu den Ständen zu ersparen und um gleichzeitig die guten Verbindungen zwischen Wissenschaft und Lehrmittelindustrie zu dokumentieren. (Übrigens siegte hier Frau K.P. aus H. mit 23,5 Freiexemplaren und 53, 275 Kg Informationsmaterial.)

2. Das Treppauf-Treppab-Berufungssteigen: Diese Sportart - die bereits lange vor Erfindung der Trimm'Dich Bewegung für Professoren aller Gebiete eingerichtet wurde - erfreute sich auch diesmal großer Beliebtheit. Sah man am Anfang der Tagung rotbackige und etwas vollschlanke Spezialisten dieser Sportart so wurden im Verlauf der Tagung viele blaß und schlank, so hatten sie sich verausgabt. Oder waren ihre Chancen gesunken? Hier stieg man mit A eine Treppe rauf, dort mit B. (aus München!) eine Treppe runter, dort dann wieder mit C. aus Bonn den langen Gang entlang, um über A. und B.(nach Frankfurt?) und mit jenem aus Berlin über C (nun doch) nach Wanne-Eickel (Gibt es dort denn überhaupt eine H % Stelle?). Prof. F aus Marburg soll so 11?mal die Treppe rauf und runter gestiegen sein und über 4,5 kg Körpergewicht verloren haben. Das Trepp auf-Treppab-Berufungssteigen, auch Professorenlokalisationsspiel genannt, wird in neuester Zeit - unverschämterweise - mehr und mehr auch in Assistenten- und Studentenkreisen gespielt!

3. Das Diskussions-Fingeraufzeigen: Hier wird große Ausdauer, dickes Sitzfleisch und eine blendende Reaktion verlangt, muß man doch bei allen Vorträgen anwesend sein und - zum richtigen Zeitpunkt - den Finger heben. Gleich ob zur "Didaktik der Geographie", zur "Geographie der Entwicklungsländer" Fragen der Raumordnung, der Landschaftsökologie oder ob zur Thematischen Kartographie, überall dabei sein, das ist die Devise - und den Finger neben - und bekannt zu werden. Diese Zehnkämpfer der Geographie kennen sich überall aus und sagen etwas, gleich ob es stimmt oder nicht, ob es wichtig ist oder nicht. Melden ja natürlich - Diskutieren? Nein! (Die Praxis zeigt, daß dieses Vergnügen mit der unter 2. genannten Sportart nicht das geringste zu tun hat - oder?)
Diskutiert wurde in Kassel auch. Auf den Gängen. In den Sitzungen auch - aber zu kurz und zu oberflächlich!
Beweise? Lesen Sie die nachfolgenden acht Seiten.

W. Zimmermann

Geografie und Entwicklungsländerforschung

Eine kritische Stellungnahme zum Geografentag 1973

Was ist Entwicklungsländerforschung?

Was ist Entwicklungsländerforschung? Für etablierte Geografen bisher, so drückte es das Spektrum der angebotenen Vorträge vom Geografentag in Kassel aus, ist Entwicklungsländerforschung ein Vehikel, Selbstzweck zur Rehabilitierung, Aufrichtung und Anerkennung der Geografie als Wissenschaft. So will Otremba mit seiner Geografie auf den fahrenden Zug der Entwicklungsländerforschung aufspringen, und Birkenhauer sucht dort die "ökologische Nische", in der die Geografie einen Platz an der Sonne und damit ein neues Objekt gefunden zu haben scheint.

Forschung für wen?

Entwicklungsländerforschung ist modern und die Geografie versucht, daran zu partizipieren. Ist dann aber auch die Geografie "modern"?

Die Vorträge in Kassel haben gezeigt, daß sich der Inhalt der geografischen Forschung nicht geändert hat, man hat sein Arbeitsgebiet nur "geografisch" verlagert, um in den Entwicklungsländern wie früher die weißen Flecken auf der Karte der Wissenschaft zu erforschen. Forschung für wen? Für die Entwicklungsländer?

Was sind Entwicklungsländer?

Was sind überhaupt Entwicklungsländer bzw. warum gibt es sie? Muß es nicht richtiger heißen: unterentwickelt gehaltene Länder? Unterentwickelt gehalten, weil wir, die Industrieländer, daran verdienen; beispielsweise durch Kredite, wobei 1965-1967 87% der erhaltenen neuen Kredite in Lateinamerika für den Schuldendienst verwendet wurden; oder durch direkte Privatinvestitionen der USA von 2,5 Mrd.Dollar für 1960-1966, wovon allerdings 8,3 Mrd.Dollar aus Lateinamerika in die USA wieder zurückflossen; oder durch Fabriken, die die "reichen" Länder in den "armen" Ländern errichten, weil dort die Löhne geringer sind, und damit der Gewinn um so größer (Abschöpfung des von der einheimischen Bevölkerung erarbeiteten Mehrwertes)[1].

Ausbeutung

Ist das Entwicklung? Nein, das ist eine Ausbeutung der menschlichen und physischen Ressourcen der armen Gesellschaften durch inländische und imperialistische Machtgruppen. Man mag entgegnen, daß die Länder der Dritten Welt unabhängig seien. Doch diese Unabhängigkeit ist nur formal. Sie sind integriert in den Wirtschaftsprozeß der Industrieländer. Die Ausbeutung besteht, seit diese Länder kolonial beherrscht wurden, und diese Kolonialepoche[2] ist die Ursache der Unterentwicklung.

Konzept von Bronger

Was macht aber die Geografie? Bronger postuliert idealistisch drei Ebenen als verantwortlich für die Entwicklungsprobleme: Technik, Wirtschaft, Gesellschaft; scheinbar alles ohne Literaturkenntnis, sonst hätte er keinem anspruchsvollen Publikum derartige - für den Kenner einschlägiger "Entwicklungsländerliteratur" - triviale und banale Aussagen als ein pragmatisches Konzept für geografische Entwicklungsländerforschung empfehlen können.

Konzepte von Blenk und anderen

Blenk sieht ein Märchen in der Tatsache, daß der Kolonialismus grundsätzlich die verantwortliche Ursache für die von ihm untersuchten Slums ist. Ohne eine Problematisierung ist so ein Beitrag vom Niveau her lediglich eine länderkundliche Skizze. Ähnlich dürftig fiel auch der Vortrag von Nuhn aus, und die Frage dazu ist, lohnt es sich, die Methoden zu klären (vgl. Faktorenanalyse), ohne auf die Ursachen einzugehen? - In diesem Sinne diskutierte man erfolgreich die Frage, ob der Vortrag von Reiner statt "der Beitrag der Geografie zur Entwicklungsländerforschung am Beispiel . . ." nicht besser "ein Beitrag . . ." heißen müßte.

Kritik

So blieb man in Kassel weitgehend an der "Oberfläche"; es wurden Erscheinungen untersucht, Phänomene dargestellt; es wurde "Realität" gezeigt. Aber gerade diese empirisch faßbare Realität, wie wir sie sehen (vgl. Reiners "Geländebegehung"), gibt die wesentlichen Verhältnisse und Ursachen verkehrt wieder. Realität kann nicht unvermittelt aufgenommen werden (vgl. Slumsanierung). Die Geografie faßt die Realität als wertfrei, sie muß jedoch deren Vermitteltheit erkennen, d.h. Realität existiert nicht an sich, sondern entsteht durch Verhältnisse und Ursachen, die sie dann vermittelt.

Man muß sich überlegen, wie man Methoden und Inhalte der Geografie ändert, um die Hintergründe der Realität zu erfassen und um damit auf die notwendige Erklärungsebene wissenschaftlicher Arbeit zu kommen, die man in Kassel im großen und ganzen noch vermißte!

Anmerkungen

1) Vgl. Strahm: "Industrieländer - Entwicklungsländer, ein Werkbuch", Freiburg i.Ue. 1972

2) Folgen des Kolonialismus: z.B. Zusammenbruch traditioneller Strukturen; Tribalisierung durch Steuererhöhung; Eingliederung in den Geldkreislauf des Auslandes durch Rückbildung des Binnenhandels, der internen Arbeitsteilung; durch Monokulturen wird die agrarische Selbstversorgung umgewandelt in exportorientierte Rohstofferzeugung für die imperialistischen Mächte, ohne Nutzen für das ausgebeutete Land. -

Z u r D i s k u s s i o n g e s t e l l t

irk Bronger

Replik auf den Artikel von W. Zimmermann (Rundbrief 1973/8)

Diese kurze Replik auf den Artikel von W. Zimmermann 1973/8, S. 12-13) erfolgt einzig deshalb, weil es die Schriftleitung für richtig befand, einen "Beitrag" von derartig erschütterndem Niveau in dem o.g. Heft abzudrucken.

Vorab: Es ist sehr bedauerlich, daß sich Herr Zimmermann in der sich an den Einführungsvortrag anschließenden Diskussion, in welcher seine beiden ersten Fragen: "Was ist Entwicklungsländerforschung?" und "Forschung für wen?" diskutiert wurden, nicht selbst zu Wort gemeldet hat. Es kann daher darauf verzichtet werden, die Ausführungen zu diesen Fragen zu wiederholen.

Generell sei Herrn Zimmermann gesagt: Man tut mit Sicherheit niemanden einen Dienst, auch der Entwicklungsländerforschung und der Geographie nicht, wenn man mit Emotion, gepaart mit Unkenntnis und mangelndem Zuhören (oder Erfassungsvermögen), zu diskutieren versucht. Dieser Vorwurf sei an Hand dreier Bemerkungen belegt:

1. Die erste, die den Begriff der "Ausbeutung" betrifft, ist in erster Linie eine politische und soziale Frage. - Leider wird in dem Artikel versäumt, diesen Begriff zu definieren. Bekanntlich ist der Begriff der "Ausbeutung" vor allem von Karl Marx theoretisch weiterentwickelt worden (insbes. in seiner Schrift: "Zur Kritik der politischen Ökonomie" (1859). Nach Marx ist die Ausbeutung durch ein Verhältnis von sozialen Klassen bestimmt, in welchem die Eigentümer der Produktionsmittel in Ausnutzung ihrer Herrschaftsposition sich unentgeltlich das Produkt fremder Lohnarbeit aneignen.

   Zunächst ist es generell problematisch, diese vor über 100 Jahren entwickelten Modellvorstellungen in die heutige Zeit, noch dazu auf die politischen und sozialen Strukturen der Entwicklungsländer zu übertragen und anzuwenden. Dennoch sei hier in aller Kürze die Unhaltbarkeit einer derartig pauschalen Behauptung ("Die Ausbeutung besteht, seit diese Länder kolonial beherrscht wurden, und diese Kolonialepoche ist die Ursache der Unterentwicklung ") am Beispiel Indiens aufgezeigt. Das Beispiel Indien wähle ich deshalb, weil Herr Zimmermann im Anschluß an den Vortrag von Herrn Blenck "Slums und Slumsanierung in Indien" bereits eine ähnlich lautende Behauptung aufstellte.

   In der Praxis kommt das Kastensystem der marxistischen Auffassung der Ausbeutung in der Tat sehr nahe: eine dünne Oberschicht, durchweg Mitglieder hochstehender Kasten, verfügt auf dem Lande, wo auch heute noch ca. 85 % der Gesamtbevölkerung leben, über fast sämtliche Produktionsmittel (Ø 80 % und mehr des Landes). Sie zahlen den von ihnen abhängigen Lohnarbeitskräften selten mehr als umgerechnet 1 DM pro Tag - und das nur während weniger Monate im Jahr (Aussaat- und Erntezeit), wobei Sozialbeiträge etc. überhaupt unbekannt sind. Diese Arbeiter sind in der Regel landlos, können ihren Beruf nicht frei wählen und dürfen nur innerhalb der Kaste heiraten, leben also in einem institutionalisierten System, das ohne Zwang funktioniert. Herr Blenck sprach in seinem Vortrag daher durchaus nicht zu Unrecht von einem "perfekten Ausbeutungssystem".

   Nun sind die Engländer für diese Polarisierung der Gesellschaft in "Kapitalisten" und "Proletarier" mit Sicherheit nicht verantwortlich zu machen: Bekanntlich ist das indische Kastensystem eine mehrere Jahrtausende alte Einrichtung. Bereits Megasthenes (302-288 v. Chr.) beschrieb wesentliche Merkmale dieses Systems: Endogamie, Hierarchie, Zuordnung einer jeden Kaste zu einem Beruf mit gleichzeitigem Verbot des Berufswechsels. - In seinen Grundzügen ist dieses System auch heute noch auf dem Lande voll intakt. Die Abhängigkeit der unteren Schichten von den Landlords ist sogar mit durch die nach 1947 erfolgte Agrargesetzgebung (insbesondere die Pachtgesetzgebung) - freilich unbeabsichtigt - z.T. noch verstärkt worden.

2. Die von Zimmermann mir unterstellte Postulierung von "drei Ebenen als verantwortlich für die Entwicklungsprobleme: Technik, Wirtschaft, Gesellschaft" gibt die tatsächlich von mir gemachte Aussage nicht richtig wieder. In meinem Vortrag habe ich formuliert: "Die Interdependenzen zwischen den drei Dimensionen des Entwicklungsprozesses - Technik, Wirtschaft und Gesellschaft - sind meines Wissens bis heute nicht eingehend untersucht worden. Gerade die D i s k r e p a n z e n , die zwischen diesen drei Ebenen bestehen, sind für die meisten Probleme der Entwicklungspolitik verantwortlich."
   Dieser Gedanke ist nicht von mir - das wäre der Ehre zu viel - sondern von R.F. Behrendt (Gesellschaftliche Aspekte der Entwicklungsförderung, in: Weltwirtschaftliche Probleme der Gegenwart, Schriften des Vereins für Socialpolitik, Bd 35, 1965; abgedruckt in: Fritsch, Br. (Hrsg.), Entwicklungsländer, Köln, Berlin 1968, S. 101 f. 116), ohne Zweifel auch heute noch einer der bedeutendsten Entwicklungssoziologen überhaupt, mit zudem mehr als 30-(!)-jähriger praktischer Erfahrung in diesen Ländern.

3. Weder in der Entwicklungsländerforschung im allgemeinen noch in der geographischen Entwicklungsländerforschung im besonderen, sind wir nach dem heutigen Stand der Forschung auch nur annähernd so weit, ein "pragmatisches K o n z e p t empfehlen" (Hervorhebung von mir, D.B.) zu können. Mit einer derartigen Forderung dokumentiert Zimmermann seine profunde Unkenntnis zur Gesamtthematik "Entwicklungsländerforschung".

Dr. Bronger
Ruhr-Universität
Geograph. Institut
463 Bochum-Querenburg
Postfach 2148

gen Blenck

E n t g e g n u n g z u m D i s k u s s i o n s b e i t r a g v o n H e r r n W. Z i m m e r m a n n z u m T h e m a "G e o g r a p h i e u n d E n t w i c k l u n g s l ä n d e r f o r s c h u n g", (Geographentag Kassel 1973, im Rundbrief 8/1973, S. 12-13).

Herr Zimmermann betrachtet es als " T a t s a c h e, daß der Kolonialismus g r u n d s ä t z l i c h die v e r a n t w o r t l i c h e Ursache" für die von mir untersuchten Slums in Indien ist (S.13 oben; Hervorhebungen von mir). Für Herrn Zimmermann existiert die Ausbeutung, "seit diese Länder kolonial beherrscht wurden, und diese Kolonialepoche ist die Ursache der Unterentwicklung" (S.12 unten). Diese und ähnliche Behauptungen, die auf pseudomarxistischem Glaubenswissen beruhen, habe ich in der Diskussion auf dem Geographentag als M ä r c h e n bezeichnet, und dabei bleibe ich! Hierfür meine Begründung:

1. Der oben zitierte erste Satz von Herrn Zimmermann entlarvt bereits sehr deutlich den unwissenschaftlichen Absolutheitsanspruch, der mittelalterlichen Dogmatikern zur Ehre gereicht hätte. Wieso "grundsätzlich"? Wessen Grundsätze? Wer von vornherein von dogmatischen, parteilichen Grundsätzen ausgeht, ohne sie wissenschaftlich zu prüfen, sollte die Hände von der Entwicklungsländer f o r s c h u n g lassen. Wertfreie Wissenschaft? - Nein! - Einäugige Parteilichkeit? - Erst recht nicht!

2. Im zweiten, oben zitierten Satz wird folgende Verursachungskette impliziert: Geschichtslose Urharmonie, Paradies in den Tropen --- Einbruch europäischer Kapitalisten --- Ausbeutung --- Verelendung --- Slums --- Entwicklungshilfe und Slumsanierung als Voraussetzung für weitere Ausbeutung durch die Industrieländer --- Permanenz der von den Industrieländern gesteuerten Unterentwicklung.
Herr Zimmermann bezeichnet sich zwar als "Kenner einschlägiger Entwicklungsländerliteratur", er kann sie aber nur einäugig gelesen haben. Sonst wäre ihm sicher nicht entgangen, daß man die Europäer keineswegs von Schuld reinwaschen möchte, daß es aber andererseits entwicklungshemmende, endogene Herrschafts- und Ausbeutungsstrukturen gibt, die oft Jahrhunderte v o r dem Auftauchen der Europäer entstanden sind (Stammeskriege mit Versklavung der Unterlegenen in Afrika, Rentenkapitalismus im Orient, Kastensystem in Indien). Das wußte bereits Karl Marx!

3. Mag es auch didaktisch sehr wirkungsvoll sein, im Geographieunterricht Industrieländer und Entwicklungsländer gegenüberzustellen, so leistet diese Polarisierung Vorschub für eine gefährliche Verschleierung der entwicklungshemmenden Zusammenhänge. "Das" Entwicklungsland gibt es nicht! Es sollte gerade Aufgabe der geographischen Entwicklungsländerforschung sein, von Land zu Land, ja oft sogar von Region zu Region eines Landes verschiedenen, in Jahrtausenden historisch gewachsenen endogenen u n d exogenen entwicklungshemmenden Faktoren in ihrem jeweils individuellen Zusammenwirken aufzuzeigen. Erst dann ist Therapie möglich!

4. Für das Beispiel Indien erachte ich den entwicklungshemmenden Einfluß der britischen Kolonialzeit für gering. Das fast perfekte, religiös überhöhte, spezifisch indische Herrschafts- und Ausbeutungssystem, das Kastensystem, ist von den Engländern kaum angetastet worden. Sie haben die Machtspitze okkupiert und das von früheren Invasionsgruppen, insbesondere den mohammedanischen Moghulen, entwickelte Herrschaftsprinzip der "indirect rule" übernommen: d.h. hochkastige Hindus organisieren Tributzahlungen für die Herrscher, die dafür den obersten Kasten militärischen Schutz gewähren. Ansonsten arbeitet das Kastensystem perfekt, d.h. ohne physische Notwendigkeiten, in die man hineingeboren wird.

Fazit: Bevor man meint, über Entwicklungsländer oder Indien mitsprechen zu können, sollte man sich doch erst einmal ein winziges Minimum an Literaturkenntnis erwerben. Das ist bisher in der Wissenschaft so üblich gewesen. Märchenerzähler wie Herr Zimmermann helfen die Probleme nicht zu lösen.

Dr. J. Blenck
Ruhr-Universität
Geograph. Institut
463 Bochum-Querenburg
Postfach 2148

Udo Prokopi
Martin Heinze
Rolf Schaper

Göttingen, den 1. 12. 1973

Nach langen Überlegungen haben wir uns entschlossen, zu den am Fachschaftsbrett ausgehängten Artikeln von ZIMMERMANN, BRONGER und BLENCK, erschienen im Rundbrief (der Bundesforschungsanstalt für Landeskunde und Raumordnung) 1973/8 S. 12 f. und 1973/10 S, 11 ff.,Stellung zu nehmen!

Zuerst sollte darauf hingewiesen werden, daß es symptomatisch ist für das Haus, in dem sich das Fachschaftsbrett befindet, daß der Artikel von W. ZIMMERMANN (W.Z.) erst in dem Augenblick der Institusöffentlichkeit zugänglich gemacht wurde, als "anerkannte Autoritäten" der Geografie, das sind zumindest promovierte Lehrende in pöbelhafter Weise W.Z. angegriffen haben. Diese Artikel ohne Kommentar nebeneinander zu hängen, zeugt nur von Schadenfreude - nicht aber von der Fähigkeit, berechtigte Kritik selbst offen zu üben.

Von uns aus ist zum ZIMMERMANN-Artikel folgendes anzumerken:

W.Z. kommt nicht über eine moralisierende Betrachtung der Entwicklungs-Länder-Problematik hinaus; eine konkrete Kritik mit Hilfe der historisch-materialistischen Analyse fehlt völlig. Insbesondere das pauschale "Wir, die Industrieländer" (unterst. v.d.Verf.) und die u.E. falsche Gegenüberstellung "reiche Länder - arme Länder" (S. 12) wollen uns einreden, daß die Völker de der Industrieländer als g a n z e die Länder der 3. Welt ausbeuten (hier wird der Begriff des Volkes ebenfalls unproblematisiert als analytische Kategorie ausgegeben, eine Klassenanalyse wird nicht geleistet!) Der Verzicht auf eine klare Nennung von Industriekonzernen, Banken, etc., die ihren Nutzen aus der Ausbeutung der Entwicklungsländer ziehen, führt in der Konsequenz dazu, daß wir uns gemüßigt fühlen, zu Weihnachten alle DM 5.00 für "Brot für die Welt" zu stiften!

Weiterhin bleibt anzumerken, daß die im Abschnitt "Kritik" gemachten Ausführungen Z.s in ihrer Abstraktheit nicht mehr nach zuvollziehen sind und somit zur inhaltslosen Leerformel werden! Diese mangelnde Konkretheit nutzt nicht der Entwicklungsländerforschung, sondern nur denjenigen, denen es damit leicht gemacht wird, dieses Negativbeispiel in den schäbigen Rahmen ihrer reaktionären Wissenschaftsauffassung zu passen!

Es bleibt jedoch festzuhalten, Das W. Z., wenn er auch nicht den - implizit in seinem Artikel enthaltenen - Anspruch, Kritik der bürgerlichen Entwicklungsländerforschung zu üben, einlösen konnte. so doch die Aufgaben der Entwicklungsländer-Forschung formuliert hat!
Zu fragen bleibt allerdings, wie solch ein Artikel - geschrieben von einem Verfasser, der weder durch Theorie noch durch Praxis an diesem Institut hervorgetreten ist - in einem bundesweit erscheinenden Blatt veröffentlicht wurde, das studentischer Diskussion weitgehend entzogen ist! Die Rundbriefe sind persönlich zu beziehen sie stehen nicht in allen Bibliotheken und sind somit einer echten Hochschulöffentlichkeit entzogen!
Warum wurde die "kritische Stellungnahme" von W.Z. nicht am Fachschaftsbrett (wie nach dem Geografentag in Erlangen und Ludwigshafen) im Geo-Info oder z.B. im Roten Globus, Geografiker, GAP-Bochum, etc. veröffentlicht?
Damit soll sich kein Kommilitone daran gehindert fuhlen, in den offiziellen geografischen Medien (GZ, GR, etc.) seine Meinung zu sagen! Im Gegenteil: das geografische "Lobe- und Zitierkartell" der "Autoritäten" in diesen Zeitschriften ducrh eigene Stellungnahmen zu durchbrechen, ist ein wichtiger Teil der Strategie, die etablierte Geografie zu treffen! Wenn also Fachschaftsbrett, Geo-Info, usw. für W.Z. nicht die geeigneten Ebenen sind, so bleiben doch noch die oben angegebenen offiziellen - in jeder Bibliothek zu erreichenden - geografischen Periodika.
Das dieses alles aber nicht geschehen ist, sondern daß in einem Zirkular der geografisch Herrschenden - mit Hilfe eines Promotors aus dem Bezieherkreis - eine Plattform gesucht wurde, die einer Scheinöffentlichkeit gleichkommt, ist u.E. ein schwerwiegender Fehler gewesen!

<u>Zu den Herren BLENCK und BRONGER:</u>
Beiden Repliken auf W.Z.s Artikel ist gemeinsam, daß sie nicht sofort mit der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Z. beginnen, sondern daß sie es fur nötig halten, ihm Dummheit und Literaturunkenntnis vorzuwerfen. Ein verfahren, das ja besonders dann beliebt ist, wenn man sich der Mühe, eine intensive inhaltliche Kritik zu üben, entziehen will!

BLENCK:

Herr Blenck erweist sich als ein Meister der Zitierkunst! Er begi seinen Artikel mit einer von W.Z. nie so gemachten Aussage und ge fällt sich dann darin, diesen selbstgebauten Turken niederzumache W.Z. hatte geschrieben (S.13 oben): "Blenck sieht ein Märchen in der Tatsache, daß der Kolonialismus grundsätzlich die verantwortliche Ursache fur die von ihm untersuchten Slums ist."
Blenck macht aus diesem Satz Z.s folgende Aussage (Blenck S.13): "Herr Zimmermann betrachtet es als 'Tatsache, daß der Kolonialism grundsätzlich die verantwortliche Ursache' fur die von mir untersuchten Slums in Indien ist".
Dieses hat W.Z. in seinem Artikel jedoch nicht behauptet.
Blenck fuhrt unter 1. aus:" Der oben zitierte erste Satz von Herr Zimmermann entlarvt bereits sehr deutlich den unwissenschaftliche Absolutheitsanspruch, der mittelalterlichen Dogmatikern zur Ehre gereicht hätte." Herr Blenck verschweigt, daß dieser Satz, auf de er sich bezieht, nicht von Z. stammt, sondern daß er ihn aus Zitatsbruchstucken und vermutungen konstruiert hat. Mittelalterliche Dogmatiker hatten zumindest gelernt, richtig zu zitieren!
In der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Blenck beschränken wir uns auf den Punkt 4 seiner Darstellung.
Fur Blenck ist nicht der englische Kolonialismus der entscheidend entwicklungshemmende Faktor der indischen Gesellschaft. Er erwägt aber nicht, die Frage zu stellen, ob das indische Kastenwesen, da er als Hauptursache sieht, ohne die militärische Unterstutzung de Kolonialmacht zusammengebrochen wäre und die indische Geschichte nicht einen anderen Verlauf genommen hätte, obwohl in seinen eigenen Ausfuhrungen die Rede davon ist, daß das konstitutive Moment des "indirect rule", "der militärische Schutz der obersten Kasten" durch die Engländer ist. Daß sich die Engländer sehr wohl um die Aufrechterhaltung des starren Kastensystems gekummert hatten, zeig das Niederschlagen von Unruhen und Aufständen der indischen Bevölkerung in der Kolonialzeit. (Vgl. Der Spiegel 1973/43, S. 156)
Der Einfluß der Briten ging jedoch noch sehr viel weiter! So stellt Helen B.LAM vom Massachusetts Institute of Technology den Einfluß der englischen Kolonialherrn folgendermaßen dar:"Im 18. Jahrh. hatte Indien einen hohen Entwicklungsgrad der vorindustriellen Entwicklungsphase erreicht. Die Landwirtschaft war genugend entwickelt, um eine relativ große Zahl nicht-landwirtschaftlicher

rbeiter ernähren zu können; es gab hochqualifizierte Eisen-, Stahl- und Textilhandwerker, Schiffsbauer und Metallhandwerker. Indien erzeugte nicht nur Fertigguter fur den eigenen Bedarf, sondern auch fur den Export. Sein wirtschaftlicher Reichtum wurde seit Jahrhunderten von Bankkaufleuten und Fursten kontrolliert, die den Uberschuß der Produktion in Bezug auf den Konsum in Form gehorteter Gold-und Silberschätze abschöpften; dieser Reichtum war also genugend konzentriert, um eine potenzielle Quelle fur Investitionsgelder zu bilden. Die Vorräte Indiens an hochwertiger Kohle und an Eisen lagen recht nahe beieinander.....
...Warum hat diese Kombination ganz offensichtlich gunstiger Umstände nicht zu einer bestimmten wirtschaftlichen Entwicklung gefuhrt, die es vermocht hätte, in einem immer schnelleren Rhythmus einen wirklichen Fortschritt zu erzielen? Trotz der Komplexität und der Anomalie der Situation ist die Antwort einfach. Die kolonialen Verhältnisse haben die wirtschaftliche Entwicklung Indiens in bestimmter Hinsicht an untergeordnete Stelle gerückt und in anderer Hinsicht verhindert."
(in: Kuznets, Moore and Spengler: Economic Growth: Brazil, India, Japan. Durham 1955, S. 464 ff.)
Weiterhin bedarf die Kategorie "Rentenkapitalismus", die Blenck von Bodek ubernommen hat, u.E. einer ausfuhrlichen Diskussion, die hier jedoch nicht geleistet werden kann!

BRONGER:

Bronger nimmt in der gleichen Ausgabe des Rundbriefs Stellung zu Z. Er bemuht sich allerdings, auf die Lucken in der Zimmermannschen Argumentation einzugehen. Dabei unterlaufen ihm bei seiner Marx-Rezeption einige Fehler, die hier richtig gestellt werden sollen. B. schreibt auf S. 11: "Nach Marx ist die Ausbeutung durch ein Verhältnis von sozialen Klassen bestimmt, in welchem die Eigentumer der Produktionsmittel in Ausnutzung ihrer Herrschaftsposition sich unentgeltlich das Produkt fremder Lohnarbeit aneignen." (Hervorhebungen durch die Verf.) Dergleichen hat Marx nie behauptet. Wurde eine soziale Klasse sich das gesamte Produkt einer anderen Klasse unentgeltlich aneignen, wären die Produzenten längst verhungert. Marx geht vielmehr davon aus, daß die sozial herrschende Klasse nicht das ge-

samte Produkt der direkten Produzenten sich aneignet, sondern nur den Teil des Produkts (Mehrprodukt), den die direkten Produzenten nicht fur sich und ihre Kinder zum physischen Weiterbestand benötigen (Vgl. MEW 23, Das Kapital, Bd.1)
Auserdem ist der Begriff der Lohnarbeit bei Bronger völlig falsch gefaßt. Nach Marx gibt es Lohnarbeit nur im Kapitalismus, Ausbeutung auch in Feudalgesellschaften. Konstituenz fur Lohnarbeit ist der - wie Marx sagt - doppelt freie Lohnarbeiter, d.h. frei vom Besitz von Produktionsmitteln, also angewiesen auf den Verkauf seiner Arbeitskraft an Kapitaleigner; gleichzeitig aber auch frei, einen Arbeitsvertrag zu schließen; somit ist er also frei von den Zwängen einer Feudalgesellschaft.
Daher ist es sehr problemtatisch, in Indien von Lohnarbeitern im Marx'schen Sinne zu sprechen, solange die Arbeiter durch das strenge Kastensystem daran gehindert werden, ihre Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt frei zu verkaufen.

Die alten Geografielektionen
gelten nicht länger
die gleichen Bajonette
haben uns vernichtet
uns zusammengefuhrt.

(Lennart Carlsson)
übersetzt v. T.Koch

RAHMENRICHTLINIEN und LEHRERAUSBILDUNG

zwei Seiten einer Medaille

Dieter Loerke
Sigrid Wein

Einleitung:

Die neuen hessischen als Rahmenrichtlinien konzipierten Lehrpläne, die bis jetzt für die Primarstufe (Klasse 1 - 4) und die Sekundarstufe I (Klasse 5 - 1o) vorliegen, für die Sekundarstufe II sich in der Erstellung befinden, gehören wohl unbestritten zu den meistdiskutierten Publikationen dieser Art. In die öffentliche Diskussion gerückt sind dabei aber fast ausschließlich die Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre und Deutsch für die Sekundarstufe I. Als Motor dieser " öffentlichen Diskussion" sind konservative Geister aus CDU und Unternehmerverbänden mit ihrer Tarnorganisation "Hessischer Elternverein e.V." anzusehen. Für die Publizität ihrer "Argumente" sorgten konservative Presseorgane (FAZ, Welt, Rheinischer Merkur). Teile der SPD, die GEW, fortschrittliche Hochschullehrer und Lehrer bezogen in dieser Kontroverse eine reaktive Verteidigerposition.

Die Vorwürfe der Kritiker lassen sich in 4 Punkten zusammenfassen:

1. Die Anwendung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre führt zur Destruktion der Persönlichkeit des Schülers;
2. die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre richten sich gegen unsere in der Verfassung festgelegte freiheitlich-demokratische Grundordnung und zielen auf eine Destruktion unserer Gesellschaft ("marxistische Indoktrination", "Anleitung zum Klassenkampf");
3. mit ihnen wird die Einheitlichkeit des Schulwesens gefährdet;
4. sie stellen eine Verordnung von oben dar.

Dagegen vertreten die Verteidiger die Ansicht, daß in den Rahmen - richtlinien das ihrer Ansicht nach positiv zu bewertende Konflikt - konzept des pluralistischen Gesellschaftsmodells Eingang gefunden hat und nicht etwa ein marxistisch-kommunistisches Weltbild.

Entstehungszusammenhang:

Ein in den bisherigen Beiträgen zu den Rahmenrichtlinien etwas vernachlässigter Aspekt ist der Entstehungszusammenhang, der im folgenden erläutert werden soll. Diese Ausführungen folgen weitgehend dem Aufsatz von Becker/ Bonn/ Groddeck (Literatur 1).

Anzusetzen ist bei der Regierungserklärung des damaligen hessischen Ministerpräsidenten vom 18.1.67, in der die Absicht geäußert wurde

die äußere Schulreform (Einrichtung von Förderstufen und Bau von Gesamtschulen) durch eine innere Schulreform zu ergänzen. Auf Initiative der damaligen Staatssekretärin Hamm-Brücher (FDP) hielt Saul B. Robinsohn vom Max-Planck-Institut für B ildungsforschung im Juli 1967 in Frankfurt einen Vortrag über "Grundfragen der Curriculum-Forschung". In zwei sich inhaltlich anschließenden Grundsatztagungen im September 1967 und April 1968 stellte sich in der Diskussion mit den beteiligten Didaktikern und B ildungstheoretikern aus der Forschung und Mitarbeitern aus der Schulpraxis und der Ministerialbürokratie heraus, daß aus Gründen der baldigen Verwertbarkeit und der bereits begonnenen äußeren Schulreform dem Robinsohnschen Konzept nicht gefolgt werden konnte. Als entscheidende Alternative kristallisierte sich auch auf einer Lehrplankonferenz im Juni 1968 die Möglichkeit einer Basiskonzeption, d.h. der Erstellung der Lehrpläne unter Beteiligung der Lehrer auf der einen Seite, und der Forderung nach einem praktikablen Lehrplan auf der anderen Seite heraus.
Da Wolfgang Klafki sehr schnell die restriktiven formalen Bedingungen des Kultusministeriums (Durchführung der geforderten Lehrplanrevision innerhalb von 2 Jahren mit einem jährlichen Etat von ca. 15o.ooo DM , eine hauptamtliche Mitarbeiter- und eine Sekretärinnenstelle) im Gegensatz zu dem größten Teil der anderen Teilnehmer der Konferenz akzeptierte und hierzu auch schon im Auftrag des Ministeriums einen Organisationsplan vorgelegt hatte, wurde ihm die Leitung der Lehrplanrevision übertragen. Damit war das Basiskonzept abgelehnt. Die zunächst gebildete "Vorbereitende Kommission" (4 Mitarbeiter von W. Klafki, 5 Kräfte aus der Gymnasiallehrerausbildung, 4 aus dem Hessischen Institut für Lehrerfortbildung und 3 aus dem Kultusministerium) legte im März 1969 einen 19o Seiten umfassenden Bericht dem Kultusminister vor. Kernstück dieses von ihm als Grundlage für die weitere Arbeit akzeptierten Arbeitsberichtes waren Ausführungen zur Lernzielproblematik. Nur von im voraus bestimmten Lernzielen her, die entsprechend den Forderungen behavioristischer Forschung auch operational beschrieben sein müßten, meinte man, andere Fragen wie die Gliederung des Fächerkanons und der Unterrichts- bzw. Schulorganisation entscheiden zu können. Da die Mitglieder aber offensichtlich doch keinen auf bloße Konditionierung ausgerichteten Unterricht intendierten, sollten alle Lernziele an der Leitidee "Emanzipation" überprüft werden: "Der Wert eines Lernzieles wird letztlich daran gemessen, inwieweit es innerhalb des organisierten Lernprozesses dazu beiträgt, die Fähigkeit des Schülers zur Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge und damit sein

Selbstverständnis und seine Handlungsfähigkeit in der jeweiligen historischen Situation zu fördern." (1, 26)

Nach der Annahme des Berichtes durch das Kultusministerium wurde die "Große Curriculumkommission" durch Berufung von ca. 1oo Mitarbeitern (Lehrer und Wissenschaftler) vornehmlich aus dem Bereich der Lehrerausund Lehrerfortbildung durch das Ministerium, eine Koordinierungskommission und eine Realisierungskommission gebildet. Aufgrund der Entscheidung über die Vorrangigkeit der Formulierung von Lernzielen wurde bereits auf der zweiten Sitzung eine Umgruppierung der Kommission notwendig. Es wurden 3 Arbeitsgruppen entsprechend 3 verschiedener andiskutierter Methodenansätze zur Lernzielermittlung gebildet.

1. Lernzielermittlung durch die kritische Analyse vorhandener Lehrpläne;
2. Lernzielermittlung durch die Analyse gesellschaftlicher Situationsfelder;
3. Lernzielermittlung durch die Analyse weitverbreiteter Normen mit Hilfe vorwiegend sozialwissenschaftlicher Literatur.

Die folgenden 3 Sitzungen der Kommission bis zum Mai 197o befaßten sich mit den jeweils zwischenzeitlich erarbeiteten Ergebnissen der Arbeitsgruppen und führten zu einer immer weiter fortschreitenden Aufsplitterung.

Im Laufe des Frühjahrs 197o wurde die Forderung des Ministeriums nach Effektivierung der Arbeit der Kommission immer stärker erhoben, nachdem im Januar zum ersten Mal exemplarische Unterrichtsmodelle zur breitgestreuten Erprobung gefordert worden waren. Zusätzlich geriet die Kommission in Abgrenzungsschwierigkeiten mit dem neugegründeten Bildungstechnologischen Zentrum (BTZ) in Wiesbaden. Im Mai fand eine Einigung zwischen der Koordinierungskommission statt, die unter anderem vorsah die Erstellung eines vorläufigen Lehrplanes für die Sekundarstufe I bis 1972 und die informelle Erprobung von Unterrichtsmodellen ab September 197o an ca. 3o Schulen. Aufgrund des unterschiedlichen Diskussionsstandes und der Haltung zu einer kurzfristigen Umsetzung in Modelle in den verschiedenen Arbeitsgruppen gelangten nur 7 Modelle zur Fertigstellung.

Im November erfuhr die Koordinierungskommission durch den zuständigen Staatssekretär Moos von der geplanten Einberufung von ad-hoc-Gruppen mit je 8 Mitgliedern durch das Ministerium zur Ausarbeitung stufen- und fächerbezogener Lehrpläne, die zum Schuljahr 1972/73 an den Schulen eingeführt werden sollten. Zum Jahresende wurden alle Kommissionsmitglieder entlassen. Entgegen früheren Zusagen wurde dann im Oktober 1971, also zu einer Zeit, als die Erstellung der Rahmenrichtlinien bereits lief, die Kommission endgültig liquidiert durch Auflösung der Geschäfts-

stelle und der Realisierungskommission. Damit verbunden war die Entscheidung, sowohl die 7 Unterrichtsmodelle in die Rahmenrichtlinienerstellung miteinzubeziehen, als auch die gesamte Curriculumentwicklung in die Gruppen, die ursprünglich nur kurzfristig daran arbeiten sollten, zu integrieren.

Die Gründe für das Verhalten des Ministeriums der Kommission gegenüber, das das Ergebnis der Überlegungen der neugegründeten Planungsabteilung war, sind auf verschiedenen Ebenen zu suchen:

1. Es hing eine Verfassungsklage an wegen fehlender Lehrpläne für die Förderstufe.
2. Es machte sich verstärkter politischer Druck seitens des Landtages und des Finanzministeriums wegen der Unterhaltung einer ineffektiv arbeitenden Kommission bemerkbar.
3. Aufgrund der bevorstehenden Landtagswahl 1970 mußte der SPD als Regierungspartei daran gelegen sein, Ergebnisse ihrer Bildungspolitik vorzulegen.
4. Gleichzeitig begann sich Unmut in der Lehrerschaft zu artikulieren, die konkrete Hilfen für ihre Berufssituation erwartete.

Den Forderungen des Ministeriums nach Effizienz konnte die Kommission nicht genügen u.a. aufgrund ideologischer Auseinandersetzungen zwischen Marxisten und Anhängern eines pluralistischen Gesellschaftsbildes.

Von Kooperation zwischen Kultusministerium und Kommission konnte keine Rede sein,u.a. weil die Planungsabteilung unabhängig neue Konzepte entwickelte, die dann auch zur Verwirklichung gelangten, insbesondere nachdem die Reaktion der Kommission auf die Anfrage des Ministeriums nach Erarbeitung von Richtlinien für Fächer- bzw. Fachbereiche aus dessen Sicht negativ ausgefallen war. Dies war möglich, weil die Kompetenz der Kommission nie ernsthaft definiert wurde bei gleichzeitiger Beibehaltung der politischen Alleinverantwortlichkeit des Kultusministers und der Abhängigkeit in Personal-, Sach- und Terminentscheidungen. Mit der Einrichtung der Kommission war trotzdem durch die Auslagerung der Lehrplanarbeit aus dem KM die Möglichkeit einer herrschaftsfreien Diskussion gegeben, die allerdings sich sehr schnell durch fehlenden Rückkoppelungsprozesse von der Praxis entfernte und in eine gewisse Isolation geriet.

Die Kontinuität der Lehrplanrevision, insbesondere die Übernahme des Diskussionsstandes war in gewissem Maße dadurch gewährleistet, daß ein großer Teil der Kommissionsmitglieder in die neuen Rahmenrichtliniengruppen berufen wurde. Erste Entwürfe der Gruppen wurden im Februar 1972 u.a. den hessischen Lehrerverbänden vorgelegt. Die Unterrepräsentation

von Geographen in der Kommission für Gesellschaftslehre veranlaßte den Schulgeographenverband zu einer Intervention mit dem Ergebnis, daß ein Schulgeograph zusätzlich in die Kommission berufen wurde. Im Mai wurde in Übereinstimmung mit dem Landeselternbeirat eine Teilerprobung der Rahmenrichtlinien für das Schuljahr 1972/73 vom KM beschlossen. Zu Beginn des Schuljahres lagen die Rahmenrichtlinien gedruckt vor.
Man darf dem sonst weitgehend Vorschub geleisteten Vorurteil nicht aufsitzen, die Rahmenrichtlinien seien per se schon progressiv. Vielmehr muß man unterscheiden insbesondere zwischen den naturwissenschaftlichen und den geisteswissenschaftlichen Rahmenrichtlinien. So können z.B . die RR Physik keinen an sie gestellten Anforderungen betreffs Inhalt und Aufbau gerecht werden. Dies gilt sowohl für gesellschaftspolitische (was nicht unbedingt verwundert), als auch didaktische, als auch fachsystematische Anforderungen.

Struktur der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre:

Mit der Zusammenfassung der Fächer Sozialkunde, Erdkunde und Geschichte zu dem Lernbereich Gesellschaftslehre ist ein entscheidender Schritt getan hin zu einer Neustrukturierung des Fächerkanons, die mit ziemlicher Sicherheit im naturwissenschaftlichen Bereich noch länger dauern wird. Die Untergliederung des Lernbereichs in 4 Lernfelder (Sozialisation, Wirtschaft, öffentliche Aufgaben sowie intergesellschaftliche Konflikte und Friedenssicherung) erfolgte mit einer pragmatischen Begründung. Ihnen wurden jeweils lernrelevante Situationen zugeordnet. "Suchinstrument hierfür ist die Frage, wo, wann und wie von den Schülern Gesellschaft erfahren wird bzw. erfahren werden sollte." (2, 11)
Die Differenzierung der allgemeinen Lernziele unter fachspezifischen Aspekten erfolgt nur auf der jeweiligen Ebene der Lernzielfindung, in der Art, daß man die einzelnen Lernziele einem oder mehreren Fächern, die im allgemeinen Teil, sozusagen dem Vorspann, als Arbeitsschwerpunkte ausgewiesen sind, zuweist. Die Strukturierung der Lernfelder erfolgt dann jeweils zunächst in einem kurzen Überblick, in dem in zwei Lernfeldern bereits allgemeine Lernziele genannt sind, in zwei bis drei Lernzielzusammenhänge, in denen bis zu fünfzehn Lernziele ausgewiesen sind. Diese gesamten Lernziele erscheinen dann wieder in unterschiedlicher Anzahl in den zwei bis drei Lernzielschwerpunkten der drei Jahrgangsstufen (5./6., 7./8. und 9./1o.). Einzelne Themenstichworte erscheinen dann erst innerhalb der Lernzielschwerpunkte ohne spezielle Zuweisung von Lernzielen, aber mit lernzielorientierten Erläuterungen, unterrichtspraktischen Hinweisen und Materialhinweisen (zusammen jeweils 1 - 2 Seiten). Damit stellen die Rahmenrichtlinien eine konse-

quente Abkehr von schulformbezogenen hin zu stufenbezogenen Lehrplänen dar, verbunden mit der Forderung nach Durchlässigkeit mindestens bis Klasse 8. Eine Differenzierung ist erst für die 9./1o. Jahrgangsstufe vorgesehen, um die verschiedenen späteren Anwendungssituationen entsprechend den Schulabschlüssen berücksichtigen zu können.

Inhalt der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre:

Die permanenten Angriffe gegen die Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre ließen dem KM eine vorzeitige Überarbeitung opportun erscheinen, um den Kritikern den Wind aus den Segeln zu nehmen. Die von nur 5Personen in höchster Geheimhaltung revidierte Fassung hat nämlich nichts mit der überall angesprochenen, aber erst für 1975 zu erwartenden 2.Fassung zu tun, die Ergebnis von Erfahrungen mit der Arbeit an den Richtlinien sein soll. Der formale Aufbau wurde unverändert beibehalten, inhaltliche Änderungen lassen sich auf verschiedenen Ebenen feststellen, so u.a.:

1. Einem teilweise dubiosen Verständlichkeitsanspruch folgend wurden Fremdwörter weitgehend durch deutsche Begriffe ersetzt.
2. B egriffe, die sich als politische Reizwörter entpuppten, wie z.B. Klasse, Konflikt, Unterprivilegierung wurden weitgehend entweder fallengelassen oder teilweise auch durch Umformulierungen umgangen.
3. Umfangreichere Zusätze wurden gemacht im allgemeinen Teil zur Bestimmung der allgemeinen Lernziele, und zu den Bedingungen für die Verwirklichung der Lernziele, also in 2 Kapiteln, in denen im wesentlichen der politische Standort der Rahmenrichtlinien erläutert ist. Dabei ist allerdings z.B. ein so zentrales Ziel wie die Förderung der Bereitschaft "für eine Verwirklichung der Demokratie in allen Bereichen einzutreten" (2, 9) weggefallen und stattdessen z.B. aber Bemerkungen über den Sinn von Tarifabschlüssen als Kompromiß, um noch vorhandene Interessengegensätze zu überbrücken.

Insgesamt läßt sich feststellen, daß die zur Erprobung freigegebene 2. Fassung politisch einen Rückschritt gegenüber der ursprünglichen Fassung bedeutet und Teil eines Rückzugsgefechtes darstellt. Das Vorwort liest sich deshalb auch wie eine Verteidigungsrede.

Die Bestimmung der in den einzelnen Lernfeldern aufgestellten Lernziele erfolgt von dem obersten Lernziel, der "Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung" (3, 7), das als didaktische Umsetzung der Prämissen des Grundgesetzes verstanden wird. Da es in einer demokratischen Gesellschaft darum geht, "alle Schüler für eine optimale Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen zu qualifizieren" (3, 57), müssen zunächst ungleiche Startbedingungen aufgehoben werden. Dies soll nicht durch einen unreflektierten kompensatorischen Unterricht

geschehen, sondern durch die Thematisierung schichtspezifischer Sozialerfahrung. Die Verfasser sind sich allerdings der Ohnmacht der Schule gegenüber diesem Problem bewußt, wenn sie darauf hinweisen, daß die "für eine Korrektur dieser Erfahrungen notwendigen andersartigen Sozialisationserfahrungen ... der Lernbereich Gesellschaftslehre, isoliert gegenüber dem Übergewicht der übrigen Sozialisationsfaktoren und -einflüssen, nicht vermitteln"(3,58/59) kann.
Mit der Setzung des Grundgesetzes und der ihm gegenüber geforderten "kritischen Loyalität", die "Verfassungswirklichkeit am Grundgesetz mißt" (2,15), sind auch ganz klar die Grenzen gesteckt für Organisation und Inhalt von Unterricht und für zugelassene Strategien zur Aufhebung ungleicher Lebenschancen. "Den Rahmenrichtlinien liegt eine Einschätzung der gesellschaftlichen Situation in der Bundesrepublik zugrunde, die von der Möglichkeit und Notwendigkeit ausgeht, die vorhandenen Interessengegensätze zu überbrücken. Die Interessengegensätze werden damit nicht aus der Welt geschafft, grundsätzliche gesellschaftliche Widersprüche nicht aufgehoben." (3,8) Mag in einer Passage wie dieser noch ein tendenziell marxistischer Ansatz vermutet werden, die Fortsetzung des Zitates gibt eine andere Einsicht in Gesellschaftsbild und Qualität von Handeln in den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre: "Aber es ist möglich und notwendig, immer neu nach Kompromissen zu suchen und jeweils erreichte Lösungen zu überprüfen und unter veränderten Bedingungen zu verbessern (z.B. in Tarifabschlüssen)" (3,8). Aus den in den RRL-GL verwendeten Kategorien und der 'pragmatisch' begründeten Auswahl der vier Lernfelder wird die Absage an eine marxistische Gesellschaftsinterpretation deutlich. Das begriffliche Instrumentarium weist vielmehr auf eine Interpretation von Gesellschaft, bei der ein liberales Pluralismuskonzept, Konflikt- und Rollentheorie Pate gestanden haben. Mit ausdrücklicher Berufung auf den Pluralismus wird dem antagonistischen Gesellschaftsmodell und dessen Chancen, in der Schule gelehrt und angewandt zu werden, ein untergeordneter Platz zugewiesen. Es wird als eines unter verschiedenen möglichen betrachtet.
Die Entscheidung der RRL-GL-Autoren für ein bürgerliches, liberales Gesellschaftsbild hat Konsequenzen für die Qualität der formulierten Lernziele und von Handeln überhaupt: Während die Vermittlung eines antagonistischen Gesellschaftsbildes auf aktive Veränderung der bestehenden Gesellschaftsverhältnisse abzielt, muß die plura listische Interpretation einem allzu konsequenten Umsetzen von kritischem Bewußtsein in politisches Handeln gemäß einer bestimmten (etwa: marxistischen) Richtung bei Lehrern und Schülern Riegel vorschieben durch Ausübung von Inter-

pretationsherrschaft über Forderungen wie: pluralistische Vermittlung aller in der BRD relevanten Meinungen, kritische Loyalität zum Grundgesetz, "Aufbau positiver Beziehungen zu den demokratischen Zielsetzungen dieser Gesellschaft" (2,16).
Solche Einschränkungen lassen für 'Handeln' nur einen engen Spielraum, wie Handeln überhaupt in den RRL-GL als "soziales Verhalten" (3,1o) definiert wird; sie spiegeln sich auch in dem Verhältnis von kognitiven zu handlungsorientierten Lernzielen wider. Da es darum geht, Schüler zu überlegtem Handeln zu befähigen, ergibt sich eine Zweiteilung der Lernziele in kognitive und handlungsorientierte mit teilweise zugeordneten instrumentellen Fähigkeiten. Nur aufgrund eines sehr weit gefaßten Verständnisses von Handlungsorientiertheit, das z.B. Lernziele von der Struktur "lernen zu prüfen ..." oder "lernen zu beurteilen ..." miteinbezieht, wird von einem Überwiegen handlungsorientierter Lernziele gesprochen. Zugleich weist ihre tatsächliche Unterrepräsentation auf die Schwierigkeit hin, diesem Ziel adäquate Unterrichtsorganisationen (Erprobungsfelder) zu finden; die derzeitigen Bedingungen, unter denen Unterricht stattfindet, erlauben jedenfalls kaum die Erreichung derartiger Ziele. "Handlungsorientierte Lernziele stellen Anforderungen, die sich angesichts der Struktur der Unterrichtsgegenstände und der Bedingungen, unter denen Lernen stattfindet, nicht durchgängig verwirklichen lassen." (3,9) "Entsprechenden handlungsorientierten Lernzielen fehlt daher weitgehend der direkte Bezug zur Anwendungssituation." (3,9). Direkter Bezug zur Anwendungssituation ist z.B. gegeben, wenn gefordert wird, daß Schule als ein Bereich gesellschaftlicher Wirklichkeit notwendigerweise auch ein "Erfahrungsfeld für demokratisches Verhalten sein" (3,11) soll. Dies "findet im Unterricht ihren Ausdruck in der Beteiligung der Schüler bei der Planung und Durchführung des Unterrichtes" (3,11), was selbst als allgemeines Lernziel ausgewiesen ist.
Durch die oben genannten Einschränkungen wird der Wert eines derartig ausgerichteten Unterrichts entscheidend herabgesetzt. Es genügt eben nicht, Unterricht allein auf die Schule zu beschränken. Gleichzeitig wird mit einer solchen Aussage nur erneut die Ohnmacht heutiger Schule eingestanden, zur Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse beitragen zu können. Auch die lobenswerte Präferenz von Projekten und Fallanalysen ändert daran nicht sehr viel.

Die Geographie in den Rahmenrichtlinien:

1. Inhalt

Sowohl durch anfängliche personelle Nicht- bzw. Unterrepräsentation in

der Rahmenrichtlinienkommission als auch durch ihr negatives Image, das insbesondere durch die überholten Inhalte und Methoden der Schulgeographie geprägt ist, geriet die Geographie von vornherein in einen Legitimationszwang. Dieser drückt sich im"Arbeitsschwerpunkt Geographie" darin aus, daß ein großer Teil der Formulierungen kategorischer Art ist, so z.B.: "Das oberste Lernziel des Lernbereichs ... kann nur dann erreicht werden, wenn die folgenden Kriterien des geographischen Aspektes ... ihre Berücksichtigung finden." (3,44) Dementsprechend sind viele Aussagen Setzungen auf der einen oder Verbote auf der anderen Seite. An den Punkten, an denen überholte wissenschaftstheoretische (Länderkunde als Selbstzweck) oder didaktische (das Prinzip "vom Nahen zum Fernen") Positionen verlassen wurden, zeigt sich erneut in gravierender Weise die fehlende oder ungenügende Diskussion der letzten Jahre um Form und Inhalt geographischer Forschung und Lehre; denn diese Positionen sind nicht bewältigt worden im Sinne einer Aufarbeitung, sondern sie wurden höchstens teilweise verbessert: "Unter dem geographischen Aspekt des Lernbereichs Gesellschaftslehre darf nicht die Erdoberfläche "an sich" behandelt werden, vielmehr soll die Wertung und Umgestaltung des Raumes durch soziale Gruppen Gegenstand der Unterrichtsprozesse sein." (3,48) Man darf aus diesem Grunde nicht in den Fehler verfallen, derartige Punkte den Verfassern anzukreiden, die ja in diesem Fall nur Opfer der desolaten Situation der Geographie sind.
Als zentrale Legitimationsbasis für die Berücksichtigung der Geographie im Lernbereich Gesellschaftslehre muß aber immer noch der Raum herhalten, der hier "als'Verfügungsraum' für soziale Gruppen betrachtet" (2,3o) wird. Damit bewegt man sich auch weiterhin in dem inzwischen als überholt ausgewiesenen Schema, jedem Fach ressortmäßig einen bestimmten Gegenstand zuzuordnen, was hier implizit dazu führt, dem Fach Geschichte die Behandlung der Zeit zuzuweisen, eine dort zurückgewiesene Zuständigkeit. Daneben fehlt es aber auch leider nicht an der üblichen Anthropomorphisierung, wenn von Raum oder Räumen die Rede ist, ein verschleierndes Denkschema, das den allgemeinen Lernzielen diametral entgegensteht. Die aussichtsreiche Basis, die trotz aller Vorbehalte mit dem Begriff 'Verfügungsraum' geschaffen wurde, wird dann im folgenden preisgegeben, wenn durchweg eine Gleichsetzung von natürlichen Faktoren und Sozialfaktoren geschieht. Diese gipfelt in der Aufforderung, bei allen Untersuchungen sowohl naturgeographische als auch anthropogeographische Verfahrensweisen anzuwenden. Abgesehen davon, daß diese Formulierung recht aufgesetzt und damit als nicht legitimiertes Zugeständnis an die physische Geographie erscheint, ist damit eine ein-

schneidende Einengung des Handlungsspielraumes für den Lehrer gegeben und schließt insofern auch in gewissem Sinne eine Mitbestimmung der Schüler aus. Damit ist zugleich eine Forderung erhoben, die zu einer Sprengung des Lernbereichs führt und tendenziell die Erreichung des obersten Lernzieles verhindert. Dies gilt insbesondere für die Durchführung von Projekten, für die in der ersten Auflage der RRL-GL "grundsätzlich die Entscheidung" (2,35) gefallen ist, denen in der zweiten Auflage aber nur noch "ein größeres Gewicht als bisher" (3,48)(bezogen auf alte Lehrpläne) zugestanden wird.

Im Gegensatz zu den recht kategorischen Formulierungen kann die hier definierte Geographie wenig beitragen zu den doch recht anspruchsvollen Lernzieln des gesamten Lernbereiches. Dies liegt vor allem daran, daß hier gesellschaftspolitische Vorgänge und Konflikte nur recht verschleiert thematisiert bzw. verschönigend dargestellt werden. Dies wiederum liegt an den durch die bürgerliche Geographie gesetzten und auch akzeptierten Begriffen mit den dahinterstehenden Ideologien wie z.B. "arbeitsteilige Weltwirtschaft" etc. Daneben wird sogar teilweise einem falschen Bild Vorschub geleistet, z.B.: "Der Agrarüberschuß der Industrieländer überbrückt die Ernährungslücke der agrarischen Entwicklungsländer." (3,47)

Ein zweiter Grund liegt in der Strukturierung der als unabdingbar angesehenen Kriterien, die rein auf das Erkennen ausgerichtet sind: "Es soll deutlich werden daß ..." (3,44) und damit entscheidend hinter die Handlungsorientiertheit der allgemeinen Lernziele zurückfallen. Handlung wird hier reduziert auf "Aktion ... im Sinne von öffentlich geäußerter Stellungsnahme zu Entscheidungsproblemen von gesellschaftspolitischer Tragweite." (2,36) Eine weitergehende Beteiligung an Planung, geschweige denn ihre Beeinflussung, scheint den Autoren auch nicht notwendig angesichts der von ihnen in bewundernswerter Naivität getroffenen Feststellung, "daß die ständig größer werdenden Probleme in Ballungsgebieten durch Raumplanung gelöst werden können" (3,45), womit genau das Planungsverständnis bürgerlicher Geographie reproduziert wird. Wir finden hier genau das von R. Marquaß und A. Wimmer angeführte Verständnis von "Planungsbeteiligung als 'symbolische Gratifikation'". (Nr. 1 dieser Zeitschrift S.80) Mehr scheint auch nicht sinnvoll angesichts der im allgemeinen Teil postulierten Unmöglichkeit der Aufhebung grundsätzlicher gesellschaftlicher Widersprüche.

So kann also festgestellt werden, daß der fast unverändert übernommene Arbeitsschwerpunkt Geographie mit der durch einen politischen Rückzug gekennzeichneten zweiten Auflage besser übereinstimmt als mit den all-

gemeinen Ausführungen der ersten Fassung. Gleichzeitig erfährt das oberste Lernziel aber noch hier eine einschneidende Einschränkung. Die erwähnten Kriterien des geographischen Aspektes (11 an der Zahl) ergeben sich im wesentlichen aus der traditionellen Fachsystematik her. So ist jedes Kriterium einer ganz bestimmten Geographie zuzuordnen (z.B. Agrargeographie, Stadtgeographie, Verkehrsgeographie etc.). Dazu sind dann jeweils Beispiele angeführt.

2. Beteiligung von Geographen an der Fortschreibung der RRL-GL:
Sehr bald nach Erscheinen der Rahmenrichtlinien zum Schuljahr 1972/73 konstituierte sich ein Kreis von hessischen Hochschullehrern, um an einer Veränderung des aus ihrer Sicht ungenügenden geographischen Aspektes -sowohl was die allgemeinen Formulierungen betrifft als auch die Repräsentation- zu arbeiten. Lernziele sollten um den fiktiven geographischen Aspekt erweitert und zusätzliche Themenstichworte gefunden werden. Zunächst entzündete sich die Diskussion an den Formulierungen im "Arbeitsschwerpunkt Geographie" und es wurden Alternativvorschläge eingebracht, die teilweise wieder hinter den dort erreichten Diskussionsstand zurückfielen. Fachliche Argumente und Änderungswünsche entpuppten sich z.T. sehr schnell als vorgeschobene Scheinargumente, um die politischen Inhalte abzuwürgen. Dies mag zwar verwundern nach der oben angedeuteten Kritik, wurde aber vehement verfolgt. Der politische Druck auf die für die Rahmenrichtlinien verantwortlichen Vertreter des Kultusministeriums war so stark, daß diese sich genötigt sahen, inzwischen 2 Tagungen, an denen zum Erstaunen der Hochschullehrer auch Studenten teilnehmen konnten, im Hessischen Institut für Lehrerfortbildung zu finanzieren. Durch personelle Umstrukturierungen ergab sich insbesondere auf der letzten Sitzung (17.-19.12. 1973) eine Zusammensetzung, die die Formulierung einer besseren Bestimmung der Aufgabe der Geographie gestattete. Diese sollte "darin bestehen, Motive, Hintergründe und Begründungen für gruppenspezifische Ansprüche auf bestimmte Raumqualitäten aufzugreifen, zu reflektieren und die Probleme konkurrierender Nutzungsansprüche unter gesamtgesellschaftlichen Gesichtspunkten zu diskutieren." Das anschließend formulierte Lernziel ist weit stärker handlungsorientiert, denn der Schüler soll "seine Möglichkeiten an der Gestaltung des Raumes zum Zwecke der Optimierung der Lebenschancen und Umweltsicherung einschätzen und wahrnehmen können."
Eine endgültige Fassung des "Arbeitsschwerpunkt Geographie" des Kreises der Hochschulgeographen steht noch aus, genauso wie die Umsetzung in den unterrichtspraktischen Teil in Form der Korrektur vorhandener Lernziele und der Ausformulierung neuer Themenstichworte.

Erschreckend für eine Reihe von Hochschullehrern war nämlich, feststellen zu müssen, daß der räumliche Aspekt nur in einer äußerst geringen Zahl von Lernzielen angesprochen wird und auch die Anzahl der Themenstichworte, für deren Behandlung die Geographie aus ihrer Sicht prädestiniert ist, sehr gering ist. Dies ist aber nicht nur das Ergebnis der späten personellen Berücksichtigung, sondern auch wiederum ein Problem der Geographie die diese Hochshcullehrer vertreten, denn diese hat recht wenig beizutragen zu einem auch noch so einschränkend verstandenen Lernziel "Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung" aufgrund ihres ausschließlich deskriptiven Charakters. In ihrem Anspruch auf stärkere Berücksichtigung der von ihnen vertretenen Geographie verstoßen sie sogar klar gegen die im "Arbeitsschwerpunkt Geographie" getroffene Feststellung: "Die Rahmenrichtlinien orientieren sich nicht an Stoffen und Themen, sondern an Lernzielen, die den Erwerb von Verhaltensdispositionen fördern." (3,48)

Die Notwendigkeit für die Umformulierung etlicher Passagen im unterrichtspraktischen Teil ist auf jeden Fall gegeben, u.a. in dem am wenigsten ausgearbeiteten Lernfeld III (Öffentliche Aufgaben), in dem die erwähnte Planungsideologie in einigen Formulierungen weiterverbreitet wird: So in der Verkennung, "daß aufgrund der zunehmenden Vielschichtigkeit öffentlicher Aufgaben die öffentliche Verwaltung einen Kompetenzzuwachs gewinnt, der politische Entscheidungsfähigkeit von Parlamenten einzuschränken droht." (3,269) Eine seit Jahren zu bemerkende Entwicklung wird also in die Zukunft verlegt. Auch kann dem,die Geographie betreffenden, Lernziel in dem gleichen Lernfeld: " ... prüfen können, inwieweit ein Zusammenhang besteht zwischen Organisation und Inhalten öffentlicher Aufgaben auf der einen und den jeweiligen Formen der Nutzung und Verfügbarmachung des Raumes auf der anderen Seite" nicht gerade das Prädikat "handlungsorientiert" zuerkannt werden.

Zwar bedeuten die Formulierungen im "Arbeitsschwerpunkt Geographie" einen Fortschritt gegenüber den Inhalten traditioneller Schulgeographie und teilweise auch Hochschulgeographie, sie sind aber trotzdem aufgrund einiger z.T. exemplarisch aufgezeigter Mängel nicht geeignet, aus ihnen wesentliches für ein neues Curriculum für die Hochschule abzuleiten. Unter diesem Aspekt ist der jetzt eingeschlagene Weg richtig, in Zusammenarbeit von Hochschul- und Schulgeographen eine Neubestimmung der Schulgeographie zu leisten, auf die hin dann die Ausbildung an der Universität zu erfolgen hätte. Nicht zu genügen scheint uns dieser Weg im Hinblick auf die Bildung von Gegenstandsbereichen, da diese die Zusammenarbeit mit den anderen Disziplinen erfordert und zudem die eben-

so notwendige wie sinnvolle Abtrennung der physischen Geographie beinhalten würde. (siehe dazu auch "Lehrerausbildung in Hessen")

Kritische Einschätzung der Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre:

Zunächst einmal muß zugestanden werden, daß die RRL-GL generell einen eindeutigen Fortschritt gegenüber den früheren Lehrplänen darstellen. Wir sehen diesen Fortschritt in Übereinstimmung mit positiven Stellungnahmen zu ihnen - wie B.Voigt (4,9/1o), H.Giesecke (5,67-72), W.-D.Narr (5,79/81), D.Senghaas (5) - u.a. in folgendem:

- Rahmenrichtlinien machen die Interessen und Bedürfnisse von Menschen zum Unterrichtsgegenstand. Damit erfolgt eine Abkehr von der alten Institutionenkunde und der staatsbürgerlichen Unterweisung;
- sie versuchen einen Beitrag zur Emanzipation des Bürgers zu leisten, indem sie das Demokratiegebot des Grundgesetzes ernstnehmen und 'Selbst- und Mitbestimmung' zum obersten Lernziel erheben;
- in konsequenter Orientierung am liberal-pluralistischen Gesellschafts- und Konfliktmodell thematisieren sie gesellschaftsliche Interissengegensätze und ergreifen Partei für unterprivilegierte Gruppen;
- die unmittelbare Lebenswelt des Schülers, Schule als Institution und Unterricht werden politisiert - wenn auch mit den Einschränkungen, die anläßlich des 'Handelns' schon erörter wurden;
- sie gehen von Lernzielen aus und legen diese Ziele offen. Folgerungen aus der Lernzielorientierung sind: Abkehr von der Stoffbezogenheit des Unterrichts, stattdessen Interdisziplinarität, Lernmittel-, Problem- und Projektorientierung;
- der Lernbereich wird in interdependente Lernfelder untergliedert. Diese Untergliederung erfolgt jedoch nur vordergründig aus pragmatischen Erwägungen, sie ist vielmehr aus dem Gesellschaftsbild ableitbar (vgl. dazu auch W.-D.Narr (5,82/83));
- sie streben Praxis- und Berufsorientierung des Unterrichts an, worunter nicht nur fachliche, sondern auch politische Qualifizierung des Schülers verstanden wird.

Mängel der RRL-GL erweisen sich vor allem als nicht gezogene Konsequenzen auf dem Bildungssektor. Mängel, die den RRL-GL angekreidet oder vorgeworfen werden, müssen von der Pro- und Kontrahaltung der Kritiker aus unterschieden werden.

Affirmative Befürworter der RRL sehen denn auch meist nur interne Mängel wie z.B. die Überfrachtung an Lernzielen, die geforderte Überprüfbarkeit von Lernzielen, Auswahl der Themenstichworte u.a.m. Prinzipiellen Befürwortern dagegen kommen außer diesen Bedenken noch Zweifel, die die Durchführung, die Durchsetzbarkeit, ja die Überlebenschance der RRL überhaupt betreffen. Versteht man auch die RRL-GL selbst und die Kontroverse um sie als Teilschritt auf dem langen Marsch der Demokratisierung, so darf man dennoch nicht der Illusion verfallen, mit ihnen sei die innere Schulreform bereits geleistet.

Im folgenden gilt es aufzuzeigen, daß mit dem Entstehungszusammenhang der RRL bereits die Entscheidung für die jetzige revidierte 2. Fassung, Mißerfolg und Scheitern der Revision des gesamten Ausbildungssektors mitangelegt war. Mit der Klärung der Frage. Mit der Klärung der Frage, für wen diese Reform Erfolg oder Fehlschlag bedeutet, läßt sich auch der gesellschaftliche Stellenwert der Rahmenrichtlinien erhellen.
Sieht man die RRL-GL nicht nur als Renommierstück sozialdemokratischer Reformpolitik in Hessen - sozusagen nur das ideelle Substrat -, sondern bezieht in die Betrachtung die materiellen Voraussetzungen und politischen Rahmenbedingungen mit ein, so wird das Desaster auf dem Ausbildungssektor verständlicher.
Der äußere Sachzwang - fehlende finanzielle Mittel, Kürzungen auf dem gesamten Bildungssektor, personelle Konsequenzen - war zwar auch ein Grund z.B. für das Scheitern der Großen Curriculumkommission, wichtiger aber erscheinen die Verquickungen von SPD-Landes- und -Bundespolitik und die veränderten Anforderungen von Seiten der Wirtschaft. Finanzielle Kürzungen erweisen sich immer nur als äußere Seite politischer Restriktionen.
Schon von der Gründung der Curriculumkommission an unter der Staatssekretärin Hamm-Brücher läßt sich zunehmend bürgerlich-liberaler Einfluß auf das Konzept der inneren Schulreform herleiten. Der politische Konflikt um Curriculum und Rahmenrichtlinien nahm in dem Maße zu wie die SPD auf die FDP als Koalitionspartner -sowohl auf der Hessen- als auch auf der Bundesebene - Rücksicht nehmen mußte. Von ihrer anfänglich fortschrittlich-reformerischen Position mußte die SPD zurückweichen, zunehmend Zugeständnisse an die FDP machen und verstärkt Defensivgefechte zur Abgrenzung nach links führen. Eine zu 'linke' Auslegung des Grundgesetzes war in diesem Moment für die SPD nicht mehr abdeckbar, als sie zusammen mit der FDP die Staatsführung in einem kapitalistischen Wirtschaftssystem übernahm und nun mit den Anforderungen von Seiten der Wirtschaft direkt konfrontiert wurde und sie legitimieren mußte. Diese politischen Fakten spiegeln sich in der Qualität der Rahmenrichtlinien und in der Kontroverse um sie wider. Zu fragen ist daher, welchen Anforderungen die Rahmenrichtlinien auf dem Hintergrund der SPD/FDP-Politik zu genügen haben.
Von der SPD als Partei hängt von Erfolg oder Mißerfolg der Bildungsreform als Teil der versprochenen inneren Reformen viel für das Überleben als Regierungspartei bei den nächsten Landes- und Bundestagswahlen ab; sie muß sich also ein fortschrittliches Image geben.

Auf der anderen Seite sieht sie sich von den Anforderungen der Wirtschaft - über die FDP gebrochen und über die Unternehmerverbände und ihrer Lobby direkt - in die Zange genommen.

Die Rahmenrichtlinien haben unter diesem Aspekt neben dem Beitrag zur Emanzipation des Bürgers vor allem diesen Anforderungen zu genügen und tun dies auch

- sie tragen zu hoher Qualifizierung zukünftiger Arbeitskräfte bei,
- Emanzipation der Schüler wird durch Loyalitätssicherung und Verpflichtung auf die freiheitlich-demokratische Grundordnung stark gebremst,
- Disziplinierung wird durch Prüfungen, Notengebung und permanente Leistungskontrolle nicht beseitigt.

Die Rahmenrichtlinien für die einzelnen Schulfächer passen sich diesen Anforderungen genau an: in den RRL für naturwissenschaftliche Fächer werden denn auch vor allem Fertigkeiten und Fähigkeiten verlangt durch weitgehend operationale Definition von Lernzielen. Umstritten in der Diskussion sind auch nur genau die RRL für Gesellschaftslehre und Deutsch, die neben der Qualifizierung das Demokratiegebot mit einbeziehen.

Da die Entwicklung auf dem Bildungssektor - als einem Teilbereich von Gesellschaft - für Wirtschaft und Staatspartei stets steuerbar bleiben muß, muß der Disziplinierungsapparat nicht nur erhalten, sondern weiter ausgebaut werden. "Die Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik der siebziger Jahre verträgt diese Demokratisierung nicht". "Die Demokratisierung muß in den Griff kommen" (6,1o2/1o3). Solche 'Realitäten' erklären auch, warum in SPD-regierten Ländern sowohl fortschrittliche Lehrplanreformen, als auch ein umfangreicher Restriktionen- und Sanktionenkatalog möglich sein können. Am Beispiel Hessen läßt sich zeigen, daß widersprüchliche 'Maßnahmen' durchaus im selben Kontext zu sehen sind:

Reform der Hochschule, Schulreform, Reform der Lehrerausbildung - 'fortschrittliches' Hochschulgesetz mit eindeutigen Professorenmehrheiten, Prüfungs- und Notendisziplinierung, Numerus Clausus, Revision des Personalentwicklungsplanes, Diskriminierung der Grundschullehrer via Besoldung, Regelstudienzeiten und Berufsverbot.

Diese Widersprüchlichkeiten erklären, weshalb von linker Seite so wenig positive Stellungnahmen zu den RRL zu vernehmen sind. Linke Lehrer können sich durch die RRL kaum abgedeckt fühlen, weder inhaltlich, noch unter dem Damoklesschwert des Berufsverbots.

Lehrerausbildung in Hessen:

Stellt man sich jedoch auf den Standpunkt, daß die RRL prinzipiell schon

einen Fortschritt gegenüber den alten Lehrplänen darstellen, dann müssen sie - sollen sie nicht Makulatur werden - einschneidende Konsequenzen haben in Bezug auf die Lehrerausbildung; denn zur Verwirklichung der RRL werden Anforderungen an den Lehrer gestellt, die im Rahmen derzeitiger Ausbildung nicht erfüllt werden können. Aussagen dazu sind gemacht in einem zum Erscheinen der RRL herausgegebenen Informationsheft des Hessischen Kultusministeriums (7).
Dazu gehört zunächst einmal die grundlegende Fähigkeit, "Lernprozesse in ihren Bedingungen und Folgen durchschauen und bewußt zu steuern." (7,54). Diese Lernprozesse sollen gemäß der Forderung nach Entwicklung der "Fähigkeit zu bewußtem Lernen" (7,11) bei den Schülern stattfinden in einer Unterrichtsorganisation, "die der Begründung der einzelnen Lernschritte eine besondere Bedeutung zumißt." (7,52) Um dies wiederum leisten zu können - auch unter dem Gesichtspunkt kompensatorischer Erziehung - "dürfte eine der Hauptaufgaben bei der inhaltlichen Neuordnung der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung sein ... Möglichkeiten zu schaffen (für) die Überprüfung ihrer (der Lehrer d.Vf.) eigenen Normen" (7,5o), wozu natürlich auch die Fähigkeit gehört, "eigene Voraussetzungen im Hinblick auf Leistungsvermögen und die Formen seiner Beurteilung und Messung ständig zu überprüfen." (7,45) Die sehr hoch gesteckte Forderung nach Ausbildung dieser Fähigkeiten ist sinnvoll allerdings nur, wenn daneben eine Änderung der Schulverwaltungsorganisation stattfindet. Nicht einsehbar dagegen ist die als Notwendikeit hingestellte Verfügbarmachung der "sehr komplizierten Untersuchungsverfahren und Methoden, mit denen das Verhältnis zwischen Schichtzugehörigkeit und Lernen ermittelt wird." (7,45)
Verdächtig stimmt die Erweiterung des Lernzieles "bewußtes Lernen" hin zu dem Lernziel "Emanzipation", da diese nur in der relativ unbekannten Begleitbroschüre vorgenommen wurde. "Unterricht (müßte) in der Lage sein, die Abhängigkeit von nicht hinterfragten Autoritäten abzubauen, weil sie Selbst- und Mitbestimmung einschränkt.... Die Organisation so verstandener "emanzipatorischer Lernprozesse" verlangt vom Unterrichtenden Fähigkeiten, die ihm die bisherigen Formen der Lehrerausbildung nicht vermittelt haben." (7,57) Als Begründung für die Vermeidung des Lernziels "Emanzipation" in den RRL muß herhalten, daß damit geholfen wird, "den Blick auf daszur Zeit Realisierbare zu lenken." (7,57) Dahinter stecken aber ganz klare politische Überlegungen, die sich einerseits auf den politischen Gegener beziehen, zum anderen aber - und das ist das Entscheidende - würde ein Lernziel "Emanzipation" entscheidende Konsequenzen für die gesamten Richtlinien haben. Derartig re-

striktive Bedingungen, wie sie sich aus der Rahmensetzung der "kritischen Loyalität" gegenüber dem Grundgesetz ergeben, wären dann nicht mehr vertretbar, aber auch auf einer niedrigeren Ebene ginge es dann nicht mehr nur um Planungsbeteiligung, sondern um die Entwicklung der Fähigkeit, emanzipatorische Planungsprozesse mitzubestimmen. Das Lernziel "Emanzipation" läßt sich auch nicht mit dem Fatalismus zur Deckung bringen, daß in der BRD die grundsätzlichen gesellschaftlichen Widersprüche hinzunehmen sind. Würde ein Lehrer - also ein Beamter - trotz der derzeitigen unzureichenden Ausbildung die gesamten in diesem Heft gewünschten Qualifikationen besitzen, so würde er mit absoluter Sicherheit unter das Berufsverbot fallen.

Kurz vor der Begleitschrift zu den RRL erschien in der gleichen Reihe der "Ergebnisbericht der Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung". Hier wurde versucht, die theoretischen Anforderungen umzusetzen in ein Ausbildungsmodell. Es wird ein einziges stufenbezogenes Lehramt mit 9 Semestern Studienzeit (einschließlich Prüfungssemester) vorgeschlagen. Ungefähr 5o% der Zeit wird praxis- und projektorientierten Studien zugewiesen. Insbesondere soll die zweite Phase (6.-8. Semester) die Gelegenheit bieten, "über einen längeren Zeitraum durchgeführte Projekte theoretisch aufzuarbeiten" (8,19). Die Entscheidung für ein projektorientiertes Studium fiel, um damit einen "kooperativen interdisziplinären und forschenden Lernprozeß" (8,1o) zu organisieren. "Aus diesem Zusammenhang ergibt sich die Zuordnung getrennter Unterrichtsfächer "mit dem Ziel, Teilbereiche von gesellschaftlicher Relevanz komplexer Gegenstandsbereiche unter problemorientiertem Ansatz kooperativ und doch differenziert zu bearbeiten."" (8,1o) Dem folgt die Empfehlung, "statt des Zwei-Fächer-Studiums das Studium eines "Gegenstandsbereiches" anzusetzen." (8,17) Auf die Sozialgeographie bezogen bedeutet dies, daß ein Studium dieses Faches nur noch im Rahmen von Gesellschaftslehre absolviert werden kann. Solange andere Möglichkeiten vorhanden sind, ergeben sich permanent Kooperationsschwierigkeiten bei der Unterrichtung des Faches, verbunden mit zusätzlichen Besprechungen.

In Hessen ist ein Studium der Gesellschaftslehre bisher nur an der integrierten Gesamthochschule Kassel möglich, an allen anderen Universitäten erfolgt das Geographiestudium in relativ freier Wahl mit einem anderen Fach. Da von der Universität, insbesondere von den einzelnen Fächern her, keine Initiative zum Aufbau einer integrierten Lehrerausbildung zu erwarten ist wäre hierzu eine "Strukturierung von oben" wünschenswert. Die Autonomie der Fachbereiche läßt in diesem Zusammenhang

nur die sich zu Lasten der Studierenden auswirkenden Beharrungstendenzen zum Tragen kommen. Im Gegensatz zu den RRL ist in dem Vorschlag der Kommission in der Gliederung in Gegenstandsbereiche konsequenter in Bezug auf die Geographie vorgegangen worden, indem die physische Geographie dem Gegenstandsbereich Mathematik/Naturwissenschaften/Technik und die Sozial- und Wirtschaftsgeographie der Gesellschaftslehre/Polytechnische Bildung zugeordnet wurde. Damit würde die mit der Forderung nach Anwendung naturgeographischer Methoden verbundene Sprengung des Lernbereiches Gesellschaftslehre aufgehoben werden können und eine dem Objekt zugute kommende Geschlossenheit hergestellt.
Etwas näher auf die Studieninhalte eingehend wird gefordert, daß das "Prinzip der exemplarischen Aneignung grundlegender Methoden und Begriffe und das der Vermittlung eines allgemeinen Überblicks über ein Fach mit dem Ziel, das Verständnis der Struktur der betreffenden Disziplin und eine allgemeine Methodenkompetenz zu erreichen, ... bei der Anlage aller Ausbildungsveranstaltungen ... zur didaktischen Grundregel werden (sollte)." (8,32) Vorlesungen und Seminare mit ihrem rezeptiven Charakter, wie sie fast durchweg studienbestimmend an Geographischen Instituten durchgeführt werden sind in keinster Weise geeignet, emanzipatorische Lernprozesse zu initiieren. Die exemplarische Aneignung grundlegender Methoden und Begriffe, wie sie heute teilweise geschieht in einem erkenntnisverhindernden beziehungslosen Nebeneinander, kann sinnvoll nur geschehen, wenn gleichzeitig die Fähigkeit zur Einordnung derselben in den Fachzusammenhang und zur Erkenntnis ihrer gesellschaftspolitischen Funktion vermittelt wird. Die Auswahl des Exemplarischen hätte sich dann zu legitimieren an einem entsprechenden Kriterienkatalog. Emanzipatorische Lernprozesse beinhalten darüberhinaus Mitbestimmung über die Inhalte durch die Lernenden, was tendenziell die Aufhebung der dubiosen "Freiheit von Forschung und Lehre" bedeutet.
Außer einer entsprechenden Lehrerausbildung sind weitere Voraussetzungen für die Durchsetzung der RRL erforderlich. Dazu gehören vor allem ein günstiges politisches Klima (bisher fand zu wenig Aufklärungsarbeit in der Öffentlichkeit statt) und eine andere Schulverwaltungsorganisation. Dies zeigt sich zur Zeit an der Durchführung des Erprobungserlasses. Laut Spiegel Nr. 3/74 S. 49ff folgen nur sehr wenig Lehrer diesem Erlaß. Die Gründe hierfür sind zu suchen 1. in der zu befürchtenden verbalen Lynch-Justiz durch Kritiker innerhalb und außerhalb der Schule und 2. in der teilweise vorhandenen Abhängigkeit des Lehrer von Kollegen und Vorgesetzten.

Literaturnachweise:

1. H.Becker/P.Bonn/N.Groddeck, Demokratisierung als Ideologie? in: Die politische Auseinandersetzung um die neuen hessischen Lehrpläne "Rahmenrichtlinien". 1973, S. 19-63

2. Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 1. Auflage 1972

3. Der Hessische Kultusminister, Rahmenrichtlinien. Sekundarstufe I Gesellschaftslehre, 2. Auflage 1973

4. Bodo Voigt, Der Streit um die Rahmenrichtlinien in Hessen als Modell für die Interpretation bildungspolitischer Auseinandersetzungen. in: Ästhetik und Kommunikation Jg 4(1973), Heft 13, S. 5-16

5. Was sollen Schüler lernen? Die Kontroverse um die hessischen Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Deutsch und Gesellschaftslehre. Dokumentation einer Tagung der GEW. Hrsg. von G. Köhler/E.Reuter 1973
Darin besonders die Beiträge von H.Giesecke, W.-D.Narr und D.Senghaas.

6. Wie links dürfen Lehrer sein? Hrsg. von E.Frister/L.Jochimsen 1972
Darin der Beitrag von F.Duve, Die Schotten dicht, S. 86-105

7. Neue Hessische Lehrpläne (Rahmenrichtlinien), in: bildungspolitische informationen Nr. 3/72. Hrsg. vom Hessischen Kultusminister.

8. Ergebnisbericht der Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung, in: bildungspolitische informationen Nr. 2/72. Hrsg. vom Hessischen Kultusminister.

Anschriften der Verfasser:

Dieter Loerke, 6 Frankfurt 50, Bernadottestr. 19

Sigrid Weiß, 6 Bergen-Enkheim, Danziger Str. 3

Geographische Hochschulmanuskripte

Herausgegeben von einem Redaktionskollektiv Göttinger Geographen

---

Heft 1: Zur Kritik der bürgerlichen Industriegeographie. Ein Seminarbericht. (G. BECK) Hrsg. v. e. student. Kollektiv. Juni 1973, 2. Tsd. Oktober 1973. 269 S., DM 6.-

In Vorbereitung:

Heft 2: Raum und Gesellschaft. Ein Unterseminar zur Einführung in die anthropogeographischen Betrachtungsweisen. (J. STRASSEL) Frühjahr 1974.

Heft 3: "Rentenkapitalismus" oder "asiatische Produktionsweise"? (F. SCHOLZ) Herbst 1974.

Preis des Einzelheftes je nach Umfang. Bei Abnahme von mindestens 10 Exemplaren eines Heftes 10% Nachlaß. Buchhandel 40% Rabatt. Jeweils zuzüglich Portokosten.

Zuschriften und Bestellungen an die Redaktion der GHM
34 GÖTTINGEN
Rastenburger Weg 11

MARIA EVERS

RCFP + KOORDINATIONSTAGUNG der Projektgruppen in Gießen vom 23.-25.11.1973

Seit der Konstituierung des RCFP+ auf dem Erlanger Geographentag 1971 sind vielerorts Aktivitäten zur Entwicklung lernzielorientierter Unterrichtsprojekte für das Fach Geographie geweckt worden, denen es bisher vor allem an Kooperations- und Koordinierungsmöglichkeiten mangelte. Wenn auch der Lenkungsausschuß durch seine Rundbriefe jeweils über den Stand der Verhandlungen bezüglich der Finanzierung des Projektes oder auch über die Verteilung thematischer Schwerpunkte in den Projektgruppen informierte, so fehlte doch darüber hinaus die Möglichkeit des intensiven Gedankenaustausches darüber, wie z.B. die Gruppen mit dem Problem der Lernzielfindung und der Stufenzuordnung fertig würden, wie das Verhältnis zu den neuen Unterrichtsempfehlungen einiger Bundesländer einzuschätzen sei, wie sich die Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule gestaltete usw...

Die Koordinationstagung in Gießen vom 23.-25.11.73, zu der der Lenkungsausschuß einlud, bot zunächst Gelegenheit, den Stand der Arbeit der einzelnen Projektgruppen kennenzulernen und über inhaltliche und organisatorische Probleme zu debattieren. Im Vordergrund standen solche Fragen, von denen alle Projektgruppen gleichermaßen betroffen waren:

(1) Nicht für alle Beteiligten befriedigend geklärt wurde die Problematik der Zielsetzung des Gesamtprojektes, die als inhaltliche Leitlinie zur Auswahl der Relevanzkriterien gelten muß. Der Formulierung des allgemeinen Lernziels: "Befähigung zur verantwortlichen Mitgestaltung der menschlichen Umwelt" konnte sich jeder Teilnehmer anschließen, ist diese Zielsetzung doch fast schon zur Leerformel verblaßt. Der erste Aufgliederungsversuch bereitete jedoch schon Schwierigkeiten, als auf die Gefahr der bewußten und unbewußten Hereinnahme landschaftsgeographischer Elemente aufmerksam gemacht wurde.

(2) In seinen Projekten strebt das RCFP im Sinne von Richtzielen an:

- Befähigung zur Teilnahme an Planungsprozessen
- Bewußte Auseinandersetzung mit den Naturgegebenheiten

+ Raumwissenschaftliches Curriculum-Forschungs-Projekt des Zentralverbandes der Deutschen Geographen

und den gesellschaftlich bestimmten Raumstrukturen und raumdifferenzierenden Kräften
- Verständnis für Wertung, Nutzung und Erhaltung des Potentials der Landschaft
- Wille, lebensfeindliche Störfaktoren im Umgang mit der Umwelt zu vermeiden

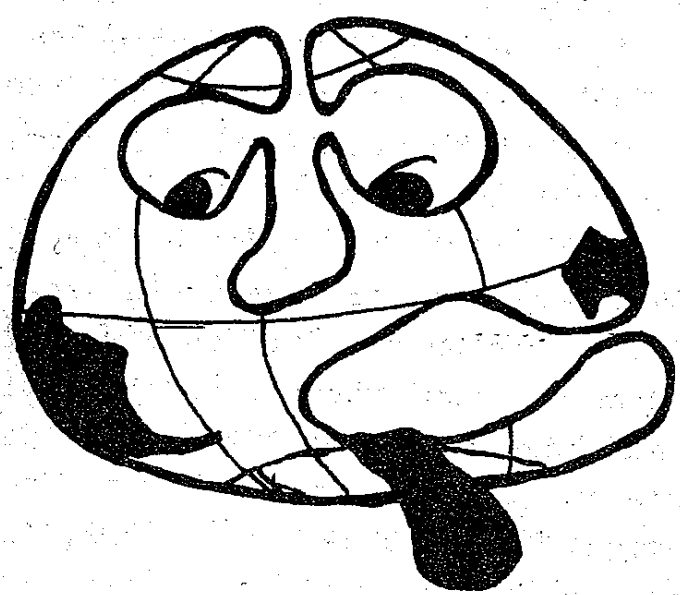
(3) Analog der Unterteilung ROBINSOHNS nach Umweltsituationen, Stellung im System der Fachwissenschaften und Beitrag zum "Weltverständnis" sollen als Relevanzkriterien für jedes Projekt gelten:
1. die gesellschaftliche Relevanz (= Planungsrelevanz), d.h. die Bedeutsamkeit des Projektes für die Planung auf allen Ebenen;
2. die wissenschaftliche Relevanz (Erkenntnisansatz, Analyseverfahren, Modelle);
3. die pädagogische Relevanz, d.h. die Frage nach den Verhaltensdispositionen.
Bezüglich der Planungsrelevanz (1) wurde folgende Differenzierung vorgeschlagen:
a) Gegenwärtig ablaufende Planungsprozesse zu analysieren, bei denen ein unmittelbares Betroffensein der Schüler angenommen werden kann; hierbei handelt es sich um kurzfristig anstehende Situationen -
b) Voraussetzungen für potentielle Planungssituationen in naher Zukunft aufzuzeigen, deren Bewältigung Verständnis für fremdartige Strukturzusammenhänge erfordert; hier sind mittelfristige Erfordernisse bezüglich Planung angesprochen -
c) Kenntnisse von Strukturzusammenhängen und deren Besonderheiten sowie Kenntnisse von Theorien und Techniken der Planung zu verschaffen.

(4) Die Notwendigkeit der Koordination - demnächst geregelt durch den hauptamtlichen Arbeitsstab - erwies sich bei der Vorstellung der bisher angelaufenen Projekte als ebenso dringlich wie bei der Diskussion um Zielsetzung und Relevanzkriterien. Neben dem unterschiedlichen Entwicklungsstand der Projektarbeit zeigten sich verschiedene wissen-

schaftliche Ansätze sowie Alternativen in der Zumessung des Stellenwerts des jeweils zu vertretenden Projektes: (Hier sollen nur einige Merkmale dargestellt werden, die der weiteren Projektdiskussion nützlich sein können)

- In den dargebotenen Projektbeschreibungen wurde der wissenschaftlichen Relevanz unterschiedlicher Wert beigemessen: Dem stark an wissenschaftlichen Modellvorstellungen orientierten Ansatz der Karlsruher Projektgruppe ("Standorte und Gebietszuordnung für politisch-administrative und öffentliche-rechtliche Einrichtungen) stand das Reutlinger Projekt "Lehrwanderungen" gegenüber, dessen Bedeutung als Zuliefer-Projekt i.S. von Einübung in die Technik der Beobachtung, Wahrnehmung und Daten-Sammlung liegen wird.
- Bezüglich des Verfahrens zur Erstellung einer Curriculumeinheit wurden die Alternativen 'prozeßorientiert' (das Produkt muß transferierbar sein auf andere Regionen, als solches verstand sich das Münchener "Flughafen"-Projekt) und 'produktorientiert' angeboten (das Arbeitsergebnis ist ein fertiges Produkt, z.B. Medienpaket).
- Unterschiede waren auch in der Anlage der Projekte erkennbar. Hier reichte die Skala vom abgerundeten, übersichtlich dargestellten Einzelprojekt "Dorfsannierung" (Würzburg) bis hin zum Großprojekt "Entwicklungsländer" (Bremen), das zur Bewältigung der Aufgaben in Teilprojekte aufgegliedert werden mußte. Vielleicht lassen sich mit diesem Projekt auch die Hoffnungen derer verbinden, die an den Projekten des RCFP die einseitige Beschränkung auf den Nahraum kritisieren.
- Dem starken Angebot an sozialgeographisch ausgerichteten Themen standen aber auch Beiträge der Physischen Geographie gegenüber. Hier erregte insbesondere der von der Ökologie eingebrachte Erklärungsansatz zum Erkennen und Bewältigen von Umweltproblemen im Rahmen des Projektes "Ökosystem Industriestadt"(Saarbrücken) starkes Interesse.
- Die Arbeitsorganisation innerhalb der Projektgruppen gestaltete sich regional sehr unterschiedlich: Einige Projekte waren Bestandteil bestimmter Seminare in Universitäten und Pädagogische Hochschulen oder liefen in direkter Kooperatation mit den Ausbildungsseminaren für Lehrer, andere hatten sich aus der Schulpraxis entwickelt oder beruhten auf Privatinitiative.

Allgemein ließen die Projektvorstellungen erkennen, daß sie überwiegend auf die Sekundarstufe I hin ausgerichtet waren, wobei für die künftige Projektarbeit nicht verbindlich geklärt werden konnte, ob die Projekte bestimmten Stufen zugeordnet werden sollten oder derart ausgestaltet werden müßten, daß sie in unterschiedlicher Kompliziertheit und Komplexität auf jeder Stufe verwendet werden können.
Jede Gruppe muß sich darüber hinaus fragen, wo Querverbindungen zu anderen Projekten zu finden seien, ob sie in der Lage sei, Zulieferfunktionen zu übernehmen bzw. anderen Gruppen Beiträge zu leisten.
Für fianzierungswürdig wurden nach Antragstellung die Projektgruppen München, Bremen und Hamburg ("Entwicklung von Küstenräumen") erklärt. Hierbei erwies sich die Verflechtung der Projektgruppen mit einer Institution (Seminar, Kultusministerium, Institut einer Universität usw.) als für die Kontinuität der Projektarbeit besonders förderlich. So ist wohl auch das bisherige Scheitern der auf studentischer Initiative beruhenden Projektversuche zu erklären.



Planer- und Lehrerausbildung in Schweden

Traugott Koch , Lund

Teil I: Ausbildung in Schweden (erschien im vorigen Heft)

Teil II: KULTURGEOGRAPHIE UND DIE AUSBILDUNG FUER GESELLSCHAFTSPLANER UND GESELLSCHAFTSLEHRE-LEHRER

A Stellung der Kulturgeographie in den Ausbildungslinien, in Planung und Schule.

Die ausführliche Behandlung der augenblicklichen Situation des Ausbildungssystems und der Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt, der studiensozialen Lage der Studenten und ausbildungspolitischen Pläne und Massnahmen erscheint übertrieben im Verhältnis zur geringen, in diesem Zusammenhang erreichbaren, Analyse der dafür grundlegenden Zusammenhänge und Probleme. Doch können Informationen über Planer- und Lehrerausbildung nicht ohne diesen Hintergrund verstanden und eingeschätzt werden und ausserdem liegt darin wohl auch der grössere Unterschied, wenn man mit der Bundesrepublik vergleicht. Dazu kommt, dass die Studenten sich (mit Ausnahme der Forscherausbildung) nur kurze Zeit an ein und demselben Institut befinden und in der Regel auch keine längere zusammenhängende Zeit innerhalb einer Disziplin (im Extremfall drei Semester der mindestens sieben des Grundstudiums).

In der Gesellschaftsplanerausbildungslinie ist Kulturgeographie in der Regel das Fach, das am längsten studiert wird (3 Semester), Nationalökonomie studiert man meist 2, Statistik und Soziologie 1 Semester und je einen Halbsemesterkurs in Betriebswirtschaft und Jura (propädeutisch). Auch Politikwissenschaft ist häufig. Daneben kommen Geschichte, Wirtschaftsgeschichte, Pädagogik, Psychologie, Mathematik und Informatik ('Informationsbehandlung') vor. Wenn man der allgemeinen Studienlinie folgt und keine eigene Zusammenstellung wählt, beginnt man in der ersten Abteilung (vergl. Studienorganisation) mit 20 Punkten (ungefähr ein Semester) Statistik, 20 Punkten Nationalökonomie und 10 Punkten juristischem Uebersichtskurs; in der zweiten Abteilung hat man 10 Punkte Betriebswirtschaft und 40 Punkte Kulturgeographie zu absolvieren; in der dritten Abteilung kann man, nach weiteren 20 Punkten Kulturgeographie, für die restlichen mindestens 20 Punkte bis zum Examen (fil.kand.) wählen, an welchen weiteren Kursen man teilnehmen will (siehe Aufzählung der üblichsten Kurse oben). Daraus geht schon hervor, dass Kulturgeographie meist in der zweiten Hälfte des Studiums studiert wird und die Studenten überwiegend mit ökonomischer und statistischer 'Vorbelastung' die Kulturgeographiekurse beginnen.

Die Stellung der Kulturgeographie in der Ausbildung für Gesellschaftslehre-Lehrer ist dagegen wesentlich schwächer. Sie haben im Normalfall nur 14 Punkte Kulturgeographie im 60-Punkte Kurs Gesellschaftslehre und studieren in der Hauptsache Nationalökonomie, Politik, Soziologie und in der anderen Abteilung oft Betriebswirtschaft oder Geschichte

Das Fach Geographie wird ebenfalls noch an der Universität gelehrt, mit starker Betonung auf Naturgeographie. Es geht in der Grundschule in Grund- und Mittelstufe in Kombination mit zumeist naturwissenschaftlichen Fächern in die sog. Orientierungsfächer ein und ist auf der Oberstufe eigenständiges Fach, neben u.a. Gesellschaftslehre (das Kulturgeographie beinhaltet)! Viele Gesellschaftslehre-Studenten komplettieren ihre Ausbildung durch Erwerben der Kompetenz für Geographie; daneben wählt man Geographie oft in Kombination mit Sprachen und anderen humanistischen Fächern.

Auch in der Naturgeographie-Ausbildung gibt es einige wenige kulturgeographische Elemente; sie erscheint im Naturkundeblock der Schule.

Nach dem oben gesagten ist auch klar, dass Interesse und Engagement von Seiten der Lehrenden und des Instituts auf gleiche Weise verteilt sind: die meisten Ressourcen-und auch die qualifiziertesten Lehrkräfte-setzt man für Forscherausbildung und die hauptsächlichen Kulturgeographiekurse der Planerausbildung ein; in Fragen der Geographie in der Schule sind Professoren und die meisten Forscherkräfte nicht aktiv. Man hält auch streng an der organisatorischen und inhaltlichen Trennung der drei Kategorien Lehrer, Planer und Forscher fest, die mit der Unterschiedlichkeit der späteren Berufsaufgaben begründet wird.

Eine Hauptursache für die heutige Stellung der Geographie in Planung, Schule und Öffentlichkeit ist natürlich die Forschungsentwicklung des Faches und seiner bekanntesten Vertreter. Nach der frühzeitigen Aufteilung in Naturgeographie, die sich rasch an die wissenschaftliche Ausrichtung der Geowissenschaften anschloss, und Kulturgeographie[26], machte die Kulturgeographie eine schnelle Entwicklung durch, dank einer günstigen Kombination von Gründforschung und Theorieentwicklung mit stark anwendungsorientierten Aufgabenstellungen[27] schon von Beginn der 50'er Jahre an. Nicht nur die theoretische und methodische, sondern auch die arbeitstechnische Seite entwickelte vor allem Torsten Hägerstrand wesentlich weiter, durch die frühzeitige Kombination von Anwendung und Verbesserung der schon recht guten schwedischen öffentlichen Statistik,

26) So heisst die Disziplin offiziell, meist verwendet man aber die Bezeichnung Kulturgeographie/Ökonomische Geographie.

27) Verkehrs-, Schul-, Krankenwesens- und andere Sektorplanung, administrative Neugliederungen, Lokalisierungsprobleme u.ä.

Einsatz von Informationsmedien wie Karte und Luftbild,Anwendung von mehr avancierten Elementen der Statistik und Mathematik und vor allem direkte Nutzbarmachung der Möglichkeiten der damals noch jungen Datenverarbeitungstechnik.Die extreme Quantifizierung aller Probleme,die jeden Bezug zur Realität verliert-wie sie sich in den USA entwickelt hat-ist hier dagegen nicht eingetreten,möglicherweise wegen der geringen finanziellen und personellen Ressourcen und der starken pragmatischen Planungsorientierung.

Ebensowenig geriet man bisher in grössere Abhängigkeit von Handel und Industrie und Privatwirtschaft überhaupt,was Forschungsaufträge angeht.Dagegen sehen einige hier in Zukunft den grossen Arbeitsmarkt,wenn es nur gelingt, das Image der Geographie aufzupolieren,das durch die Schule niemanden von Wert und Nützlichkeit der Geographie überzeugte,und sie durch gezielte Informationen,Werbekampagnen und Forschungsdienste besser zu verkaufen.Die Kulturgeographen-vor allem die arbeitslosen-hatten damit bisher grosse Schwierigkeiten,wie eine Enquête-Untersuchung über die zwischen 1969 und 1972 in Stockholm examinierten[28] Kulturgeographen zeigte[29].Für die Verwaltungen auf Reichs-,Läns(Regierungsbezirk)- und kommunaler Ebene haben die Kulturgeographen bisher auch fast ausschliesslich geforscht und gearbeitet;da sind sie infolgedessen besser bekannt,bekommen erste und daraufhin auch weitere Stellen und Aufträge.Der Einfluss und das Uebergewicht,das Verwaltung und Exekutive durch diese Kontrolle eines bedeutenden Expertenstabes erhalten,ist erdrückend.Vor allem die entscheidende Mitwirkung von bekannten Kulturgeographen an den grossen staatlichen Forschungsprojekten,die den meisten grösseren politischen Entscheidungen vorausgehen,hat die starke Stellung der Kulturgeographie in der Planung geschaffen.Seit 1966 sind z.B.alle kulturgeographischen Institute in Zusammenarbeit mit einer beim Innenministerium arbeitenden ständigen 'Expertengruppe für Regionalforschung' an grossen gemeinsamen Forschungsprojekten über Regionalpolitik[30] beteiligt,die selbstverständlich die Ausbildungsinhalte und Arbeiten der Studenten und Doktoranden dominieren[31].

28) Mindestens 60 Punkte Kulturgeographie.

29) Totalerhebung;Antwortfrequenz:85%=90 Personen.61% gaben an,dass die Arbeitgeber die Kulturgeographie schlecht kennen.Nur 12% glaubten,eine positive Attityde der Arbeitgeber zum Fach zu erkennen,über die Hälfte konnten keine Attityde ausmachen.Dabei handelte es sich nur um 20-25% Arbeitgeber aus dem privaten Sektor,50% aus der öffentlichen Verwaltung (61% der Kulturgeographen arbeiteten in der Verwaltung insgesamt!) und 13% aus dem Ausbildungswesen.

30) Urbanisierungsprozess- und Entvölkerungsgebietsforschung,Arbeiten über die Lebensbedingungen der Haushalte und die Produktions- und Lokalisationsfaktoren der Unternehmen,über Interdependenz in Regional-,Stadt- und innerstädtischen Systemen u.ä.

31) Im Herbst 1973 erschien eine Uebersicht über die neueren Arbeiten der schwedischen Geographie in 'Progress in Geography'. Allan Pred:Urbanization,domestic planning problems and swedish geographic research.(Progress in Geography 5,pp.1-76,1973. E.Arnold,London).

Entwicklungsländerforschung ist neben den genannten das einzige Gebiet,für das sich junge Doktoranden in den letzten Jahren in steigendem Masse interessierten und das auch durch eine umfassende Internationalisierungskampagne ('internationale Solidarität'-ein anderes Schlagwort der Sozialdemokraten) noch festeren Fuss in der Ausbildung fassen wird.Bisher ist der Anteil der englischen Kursliteratur zwar sehr hoch,aber sonst von Internationalisierung nicht viel zu spüren,wenn man von den ausländischen Gastforschern und -studenten und der Hoffnung auf den 'internationalen Arbeitsmarkt' absieht.
Von all dem ist-wie schon gesagt-nur sehr wenig über die Lehrerausbildung in die Schule gedrungen[32] und Lehrerfortbildung gibt es nur in ganz beschränktem Masse.Neben der schon erwähnten inhaltlichen Diskriminierung der Lehrerstudenten während der Ausbildung,-sie werden oft mit der alten,theorie- und praxislosen deskriptiven Regional- und Sektorsgeographie abgespeist-,trägt auch die mangelnde echte Zusammenarbeit und Auseinandersetzung der verschiedenen Disziplinen,die in die Blockfächer der Schule[33] und den Arbeits-/Themenunterricht dort eingehen,zu diesem Zurückfallen der geographischen Analysedimension und ihrer Beitragsmöglichkeiten zur Problematisierung und Behandlung von gesellschaftlichen Zuständen,bei.Das Klagen und Protestieren der Geographielehrerorganisation und der Ausbilder an den Lehrerhochschulen über die Reduzierung des Faches bei der Lehrerausbildung und in der Schule und die Versuche,das Image der Geographie durch Anpreisungen in Reklameschriften und Namensänderung('Gesellschaftsgeographie'-'Kultur' wird zu oft missverstanden!) aufzupolieren und die Hoffnung auf Zukunftsforschung,Umweltschutz und Regionalpolitik,führen nicht weiter,solange nicht die Möglichkeiten der Disziplin für andere als die bisherigen Auftraggeberinteressen durch daraus folgende Arbeit in der Öffentlichkeit,mit lokalen Problemen und Stellungnahme in Konfliktfällen,unter Beweis gestellt werden.

32) vergl.die Lehrpläne der Gymnasiumsschule-Auszüge weiter unten-,die seit 1963 nur unwesentlich verändert wurden.

33) 'Orientierungsfächer auf der Grundschule,Gesellschaftslehre auf der Gymnasiumsschule.

B Planung und Studiengang für Gesellschaftsplaner.

1964/65 richtete man versuchsweise an der Universität in Umeå den ersten Studiengang für Gesellschaftsplaner ein, der hauptsächlich für Planung auf dem regionalen Niveau zugeschnitten war. In diesem Zusammenhang bekamen auch die Kulturgeographie-Studienkurse eine spezielle Ausformung. Mit der neuen Studienordnung an den philosophischen Fakultäten 1969 wurde dann dieser Ausbildungsgang als allgemeine Studienlinie eingerichtet, deren Zusammensetzung oben schon genannt ist. Eine nähere Analyse des Inhaltes der Studienkurse, ausgehend von einer Diskussion der möglichen Aufgaben, Funktion und Stellung von Gesellschaftsplanern und eine Aufstellung von präzisierten Zielen und Mitteln für die Ausbildung, wurde nicht vorgenommen. Nur für die einzelnen Semester-Studienkurse existiert je eine austauschbar vage und unbegründete Zielformulierung, ohne Zusammenhang zu übergeordneten Zielen und den anzuwendenden Mitteln oder Konsequenz für die inhaltlichen Elemente des Unterrichts (vergl. Beispiele weiter unten).

Inhaltlich liegt der Schwerpunkt auf ökonomischen, statistischen und geographischen Theorie- und Empiriebruchstücken, die völlig ohne Abstimmung oder gar Integration anhand einer Planungsaufgabe, zeitlich aneinandergereiht werden und mehr auf ein Kurzstudium der einzelnen Disziplinen hinauslaufen. Bezeichnend für die Arbeitseinrichtung (siehe dazu weiter unten) - die von den Behörden gewünschte und die tatsächliche - ist, dass die soziologische und die politische Dimension nahezu völlig fehlen, da diesen beiden Disziplinen kein Platz im obligatorischen Studiengang gegeben wurde und die anderen Fächer sich streng auf ihre 'eigenen' Gesichtspunkte einschränken. Soziologie und Politikwissenschaft sind gleichzeitig die beiden Fächer, die seit 1967 durch linksorientierte Studenten und ihre Aktionen, kritische Einstellung zur Ausbildung und entsprechende Inhaltsveränderungen, einige marxistische Lehrer u.ä., von sich reden machten.

Gesellschaftsplanungs-Einschläge und Spezialisierungsmöglichkeiten gibt es auch in einigen anderen Ausbildungsgängen: so haben Strassen- und Wasserbauer, Architekten und Geodäten in ihrem vierten Studienjahr an den technischen Hochschulen die Möglichkeit, einschlägige Fächer zu wählen (z.B.: Stadtbaurecht, Gesellschaftsplanung, regionale Ökonomie, Landschaftsplanung, Umweltschutz); in Luleå wird eine Städtebauausbildung auf geotechnischer Grundlage eingerichtet. In zwei weiteren Linien an der Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universitäten kann man sich im Rahmen der Betriebswirtschaft auf Planungs-

probleme in der Wirtschaft spezialisieren und in einem nationalökonomisch-politischen Zusammenhang auf Verwaltungs- und Planungsaufgaben auf überregionalem und nationalem Niveau ausrichten.Die Verwaltungslinie der Sozialhochschulen enthält einen Kurs in Gesellschaftsplanung innerhalb des Faches Kommunale Ökonomie und Planung.Sozionomen arbeiten überwiegend im sozialen -und Planungsbereich in den Kommunen.

Die geowissenschaftliche(bestehend aus Mathematik,Physik,Chemie und den Geowissenschaften inklusive Naturgeographie) und die biologische(u.a.Genetik, Ökologie,Limnologie,Medizin,Naturschutz) Ausbildung der Universitäten wird immer wichtiger für Natur- und Umweltschutzberufe.Einer der einjährigen berufsorientierten Kurse ist eine umfassende Umweltschutzausbildung,die für viele einschlägige Studiengänge den Uebergang zum Beruf darstellen kann: und auch stark von Berufstätigen mit entsprechenden Aufgaben genutzt wird.Landschaftsarchitekten- und Oberförsterausbildungen an Landwirtschafts- und Forsthochschulen haben ebenfalls verständlicherweise starke Einschläge von Natur-, Landschaftsschutz,Flur- und Bodenpflege,Freizeit- und Erholungsplanung,Landnutzungsplanung u.ä.Die meisten der biologisch-geowissenschaftlich orientierten Gesellschaftsplaner arbeiten in den Naturschutzeinheiten der Län, die im Zusammenhang mit umfangreichen Natur-(1964) und Umweltschutzgesetzgebung(1970) stark ausgebaut wurden.

Die Gesellschaftsplanung ist in Schweden in sehr hohem Masse an öffentliche Organe gebunden und hat während der letzten Jahre im Zusammenhang mit der Expansion des öffentlichen Sektors ihre Stellung stark ausgeweitet.[34] Ministerien und zentrale Verwaltungsbehörden haben besondere Planungsabteilungen bekommen(seit 1965),und 1971 erhielten auch die regionalen Länsbehörden grosse Planungsabteilungen mit u.a. Regionalökonomischer-,Naturschutz- und Planungseinheit.116 von 273 neuen Dienststellen gingen bei dieser Verwaltungsreform an die Planungsabteilungen der Län.

Eine Arbeitsgruppe der zentralen Universitätsverwaltung hat im Zusammenhang mit U 68 einen Vorschlag für die neue Gesellschaftsplanerausbildung vorgelegt (Febr. 1973) und in diesem Zusammenhang u.a. die Zahl der im Augenblick in Schweden tätigen Gesellschaftsplaner[35] auf 600-700 geschätzt.[36] Bis Juni

---

34) Auch diese Tendenz ist allen kapitalistischen Industriestaaten gemein, tritt aber wiederum in Schweden früher und intensiver auf.

35) Alle,die mit Gesellschaftsplanungsaufgaben beschäftigt sind.

36) Etwa 300 in staatlichen zentralen und regionalen Organen(entspricht 0,06% aller staatl.Beschäftigten),ungefähr 150 in 25 grösseren Kommunen und zwischen 100 und 200 im privaten Sektor.

1972 sind an den Universitäten 300-400 Gesellschaftsplaner mit den entsprechenden Fächerkombinationen ausgebildet worden.

Eine Untersuchung der Arbeitsgruppe über die Arbeitsaufgaben von Gesellschaftsplanern in zwei verschieden strukturierten Län[37] zeigte eine ähnliche Verteilung der Arbeitgeber wie die schon erwähnte Stockholm-Enquête:etwas über die Hälfte primär- und sekundärkommunal,40% staatlich angestellt,dagegen nur 3% privat,gegenüber etwa 25% bei den Kulturgeographen.Selbstverständlich handelt es sich um eine sehr junge Berufsgruppe:60% sind unter 30 Jahre alt,40% nach 1970 angestellt.Kontakte im Beruf sind weitaus am häufigsten mit anderen Gesellschaftswissenschaftlern gegeben,nur primärkommunal Angestellte haben ein breiteres Kontaktfeld mit u.a.Architekten,Politikern,Ingenieuren.Kontakte mit anderen Behörden und Organen und Einsammlung und Bearbeitung von Statistik vorwiegend im Zusammenhang mit ökonomischer Planung und Bevölkerungsprognose sind die eindeutig dominierenden Arbeitsaufgaben.Unterricht,Verhandlungen und Kontakt mit der Allgemeinheit! und die Inhalte:(a) Untersuchungsarbeit in sozialen Fragen und (b) über schutzwürdige Gebiete und Milieus und (c) Planung des Pflegebereichs kommen kaum vor.Praktische Arbeit mit Gesellschaftsplanungsfragen wurde auch hier als nahezu unumgängliche Vorraussetzung für eine Anstellung genannt-wie übrigens auch von den Kulturgeographen der Stockholm-Untersuchung.In die bisherige Ausbildung geht aber nicht das mindeste Praxiselement ein und es ist auch keine Praktikumszeit vor,während,oder nach der Ausbildung vorgeschrieben oder geplant.Als Komplettierungsbedarf über die eigene Ausbildung hinaus wurde von den Gesellschaftsplanern genannt:Planungs- und Prognosemethodik(die ein Hauptelement der bisherigen Studienpläne war!), Kommunale Ökonomie und Planung,Automatische Datenverarbeitung,Juristische Fragen,Administration und Personalführung,Unternehmensbeurteilung,Informations- und Vortragstechnik,schriftliche Darstellung,Städtebau.

Daraus,dass die meisten Arbeitsaufgaben offensichtlich mit den Intentionen der Ausbildung und den Begriffen der Studienpläne übereinstimmten,schliesst die Arbeitsgruppe,dass die Ausbildung richtig,d.h.dem Bedarf des Arbeitsmarktes angepasst,war und will in diesem und in U 68's Geiste die 'Berufsorientierung' und Anpassung an die Abnehmerinteressen noch verbessern.Dagegen zeigt aber ihre eigene Untersuchung,dass nahezu alle Arbeitsaufgaben von den Gesellschaftsplanern selbständig,nach eigenen Richtlinien und mit eigener Teilnahme ausgeführt werden und damit auch die Ausbildung in hohem Grade deren faktische Arbeiten und die Entwicklung und Handhabung der Planung bestimmt.Man fragt sich,was diesem Anpassungszirkel eigentlich steuert.Die normativen und politischen Ausgangspunkte und die Wertungen und Interessen,die

37) Juni 1972.161 Personen,Antwortrate:78%.

mit Ausbildung und Berufsausübung in der Gesellschaftsplanung verknüpft sind, hat man wohlweislich vermieden, offen zu deklarieren und zu diskutieren, auch wenn die reine Wertfreiheitsdoktrin oft hinter einer pragmatischen Haltung verschwindet.

Ohne diesen Ausgangspunkt erfüllt man auch penibel die Intension von U 68, nicht nur für das gesamte Hochschulwesen, sondern auch für alle Ausbildungsgänge Zulassungsschranken zu errichten und will während der ersten 10 Jahre (von 1976 an) höchstens 150 Studenten pro Jahr zulassen, eine Misserfolgsrate von 40 pro Jahr schon eingerechnet. Ausgehend von den augenblicklichen Aufgabenstellungen und Anstellungsverhältnissen, die damit festgeschrieben werden, hat man ohne die mindeste Grundlage den 'Bedarf der Gesellschaft' auf 10-20 Planer auf zentralem staatlichem, 20-30 auf regionalem und 50-100 auf kommunalem Niveau geschätzt, 10-30 im Ausbildungs- und Informationssektor, 20-40 im privaten Sektor und 10 für den internationalen Arbeitsmarkt (pro Jahr).[38]

Im Folgenden soll der Vorschlag der Arbeitsgruppe für den neuen Gesellschaftsplanerstudiengang verkürzt wiedergegeben werden, vor allem Aufbau, Zielformulierungen und Inhaltselemente (nur punktuell ausführlich).[39] Eine Kommentierung über die Grundprinzipien hinaus ist allerdings in diesem Zusammenhang nicht sehr sinnvoll. Das gleiche gilt für die im Anschluss hieran folgende entsprechende Wiedergabe der wichtigsten Punkte der heutigen Kulturgeographie-Kurse, die ja, wie oben skizziert, nur einen Teil der Gesellschaftsplaner- und Lehrerausbildung darstellen.

Im Zusammenhang mit den Zielsetzungen betont man die Fähigkeit des Planers zu Integration und Anwendung von ökonomischer, geographischer und sozialer Theorie in Planungs- und Forschungsaufgaben und Verständnis für das Ganze. Die Ausbildung soll zu Gruppenarbeit stimulieren, die analytischen, kreativen und kritischen Fähigkeiten der Studenten üben und die Vermittlung der Resultate an Allgemeinheit und Beschlussfasser verbessern. Die Möglichkeit zu alternierender Weiterbildung soll geschaffen werden. Diese Ziele dürften kaum erreicht werden, da die Ausbildung selbst und die Inhalte nicht integriert wurden, sondern die einzelnen Disziplinen nach wie vor ihre Reviere behalten haben und nur schneller einander mit ihren Blöcken abwechseln und die Ausbildung nicht vollständig um Projektarbeit organisiert ist, sondern noch in gro-

---

38) vergl. für die BRD: Warlitzer: Ermittlung des Bestandes und Bedarfes an Planstellen in den Bereichen Raumordnung, Landes- und Regionalplanung. (Mitteilungen aus dem Inst. für Raumordnung H.77, Bonn-Bad Godesberg 1972).

39) Er wird ab Januar 1974 an der Universität Göteborg erprobt-mit einer Gruppe von 30 Studenten.

ssem Ausmass Vorlesungselemente und isoliertes Literaturlesen beinhaltet. 'Kritische' Inhalte können ebenfalls in den Themenkatalogen nicht entdeckt werden.Die Planungsobjekte,-soweit sie überhaupt als Menschen und nicht als Bausteine und Ziffern aufgefasst werden-,spielen im besten Fall die Rolle eines unverständigen Publikums für Vorträge der Planer.

Die Gesellschaftsplanerlinie soll dem geplanten Hochschulsektor 'Administration und Ökonomie' zugeordnet werden und weiterhin 140 Punkte in den drei Teilen:Grundkurs,Hauptkurs und Vertiefungskurs umfassen.Der Grundkurs soll möglichst für alle Linien dieses Hochschulsektors gemeinsam sein-um die doch bei aller Spezialisierung so notwendige Austauschbarkeit im Berufsleben zu ermöglichen-und um einen ausgewählten Problembereich mit Anknüpfung an die zukünftige Berufstätigkeit aufgebaut sein.Nach einer breit angelegten Orientierung über gesellschaftswissenschaftliche Methode und Theorie wird der Problembereich dann unter ökonomischem,geographischem und sozialem Aspekt mit Betonung der Ressourcenanwendungsplanung studiert.Eine Gruppenprojektarbeit soll den integrativen Abschluss bilden.Der Hauptkurs ist als direkt berufsvorbereitend geplant und besteht aus vier Teilkursen,die verschiedene 'Teile' der Gesellschaftsplanung betonen:die sozialen,ökonomischen,räumlichen und sektoriellen 'Aspekte'.Auch hier soll im Anschluss an jeden Teilkurs eine Feld- oder Projektarbeit Integration schaffen.Der Vertiefungskurs umfasst eine in der Hauptsache nach eigenem Interesse,'Arbeitsmarktbedarf' oder als Forschungsvorbereitung[40] gewählte selbständige grössere schriftliche Arbeit, als Forschungsauftrag oder auch als Teilprojekt zu einem übergreifenden Forschungsprojekt.Der Grundkurs erstreckt sich über mindestens ein Jahr-40 Punkte, die Teilkurse des Hauptkurses und der Vertiefungskurs je 20 Punkte.Am Ende jedes dieser Abschnitte kann man vom Arbeitsleben oder anderen Ausbildungen dazukommen oder den Studiengang zeitweilig unterbrechen.Ein 'voller'Berufsabschluss ist nach dem Ende des Hauptkurses und nach dem Vertiefungskurs gegeben.Vollständig neu ist die Einrichtung einer Aufbauausbildung von $\frac{1}{2}$ oder $1\frac{1}{2}$ Jahren,die zu einer Position als 'besonders qualifizierter wissenschaftlicher Planer und Untersuchungsleiter' führen oder zu 'höheren' Ausbildungsaufgaben berechtigen soll-eine gefährliche n e u e Klassenbildung,die gleichzeitig auch zu einer Verschlechterung der Ausbildung der restlichen,überwiegenden Anzahl der Planer führt.Hier sollen Theorie und Methoden vertieft, angewandte praktische Untersuchungsaufgaben geübt und besonders Fertigkeiten wie Personalführung! und Resultatpräsentierung! trainiert werden.

40) Hier werden die Studenten für die Zukunft in Klassen aufgeteilt.

Eine weitere Neuheit ist ein berufsorientierter Kurs[41] für Gesellschaftsplanung(20 Punkte) innerhalb der Disziplin Kulturgeographie,der hauptsächlich für mit Gesellschaftsplanungsfragen im Beruf mehr nebenbei Beschäftigte(nicht etwa für gewöhnliches Volk!) gedacht ist und"Kenntnisse über die Voraussetzungen der Planung,Programmierung,Methoden und Techniken für Analyse und Synthese" vermitteln soll.Die Forscherausbildung[42] soll schon nach 120-140 Punkten von dem anderen Zweig getrennt werden und etwa vier Jahre weiter zur Dissertation,dem Doktorsexamen,dem bisher neben dem Grundexamen(fil. kand.) einzigen Examen an der Universität,führen.Eine gesellschaftliche Kosten- und Nutzenrechnung zeigte die Rentabilität des Ausbildungsganges! bei jährlichen Totalkosten von 4 060 Kronen je Student und bei 25 Studenten an einem Ausbildungsort- 4 000 Kronen ist im Augenblick der durchschnittliche Monatsverdienst der von der Arbeitsgruppe in der erwähnten Untersuchung befragten Gesellschaftsplaner.

Als allgemeine Ausbildungsziele für die Gesellschaftsplanerlinie hat man formuliert:

"Die Ausbildung soll:

1.Begriffe,Methoden und Forschungsresultate der grundlegenden Fächer Nationalökonomie,Soziologie,Gesellschaftsgeographie und Politikwissenschaft einführen, die nach einem besseren Verständnis und Erklärung verschiedener Erscheinungen der lokalen und regionalen Planung streben.

2.die speziellen,in der Planung anwendbaren Methoden und die Anwendung der Forschungsresultate der Grundfächer trainieren.

3.Kenntnis vermitteln über Verantwortung und Begrenzung des Gesellschaftsplanerberufes und sein Verhältnis zu anderen Interessenten in der Planung wie Politiker,Unternehmer,staatliche und kommunale Behörden,Interesseorganisationen,Aktionsgruppen usw.

41) Entsprechend den Berufskursen,die es bisher schon an der Universität gab,s.o.

42) Auf sie kann im Zusammenhang dieses Aufsatzes hicht näher eingegangen werden.

Spezielle Forderungen und Ziele:

1.Die Ausbildung soll berufsorientiert sein und in nahem Kontakt mit der übrigen Gesellschaft stehen.

2.Die Ausbildung soll die Fähigkeit üben,sich neue Methoden und Ideen anzueignen und sie anzuwenden,und Flexibilität schaffen,was nahe Kontakte mit der Forschung voraussetzt.

3.Die Ausbildung soll die Fähigkeit geben,Daten und andere Information von Bedeutung für die Gesellschaftsplanung und daran anknüpfende administrative Funktionen zu suchen,auf gerechte Weise zu behandeln und zu vermitteln.

4.Die Ausbildung soll gediegene Kenntnisse in der ökonomischen,geographischen und sozialen Theorie,Methodik und Anwendung und über Beschlussprozesse bei Forschungs- und Planungstätigkeit in der schwedischen Verwaltung geben.

5.Eine Orientierung über für die Planung relevante Naturverhältnisse naturgeographischer,ökologischer und geowissenschaftlicher Art soll stattfinden.

6.Die Ausbildung soll die Rollen und Interessen sämtlicher Gesellschaftssektoren beachten,aber vor allem an die Bedürfnisse des öffentlichen Sektors anknüpfen.

7.Die Ausbildung soll,neben der hauptsächlichen Zufriedenstellung des Abnehmerbedarfes innerhalb des Landes,so allgemeingültig sein,dass sie auch Kompetenz für relevante Spezialistenfunktionen in internationalem Zusammenhang geben kann.

8.Die Ausbildung soll die Fähigkeit zum Blick auf das Ganze und zur Synthese, vor allem in räumlicher Hinsicht,üben.

9.Die Ausbildung soll zu Gruppenarbeit stimulieren und dabei die analytischen, kreativen,kommunikativen und kritischen Fähigkeiten des Studenten üben.

10.Die Ausbildung soll zu einem gewissen Teil gemäss lokalen und persönlichen Voraussetzungen und Interessen spezialisiert werden können.

11.Es soll Möglichkeiten zu alternierender Ausbildung(Weiterbildung),d.h. einem Wechsel Ausbildung,Berufstätigkeit,Ausbildung geben.

12.Die Ausbildung soll die Fähigkeit der Studenten,sich klar und begreiflich in Sprache und Schrift,z.B. mit Hilfe einer guten Vortragstechnik,rationeller Anwendung von Illustrationen in Form von Karten,Diagrammen usw.,ausdrücken zu können,entwickeln.

Grundkurs.

Der schwedische Arbeitgeberverband hat u.a. folgende Vorstellungen zu einem Grundkurs für gesellschaftswissenschaftliche Ausbildung im administrativ/ökonomischen Sektor geäussert:"Der Grundkurs des ersten Jahres oder 'Basisblock' sollte danach streben,für die Studierenden zu beleuchten,wie man Probleme in

...der Verwaltung und Unternehmenswelt findet, stellt, analysiert und löst. Parallel hiermit werden die Studierenden in verschiedenen grundlegenden Methoden für induktiven und deduktiven Wissenserwerb trainiert. Nach dem ersten Jahr soll der Student eine ganz gute und recht integrierte Kenntnis über einige der wesentlichsten Werkzeuge der Beobachtung, Messung, Beschreibung, Analyse, Erklärung und Schlussfolgerung für bestimmte allgemeine administrative Verhältnisse der Gesellschaft und Unternehmen haben. Die kombinierte Methoden- und Problemausrichtung während des ersten Jahres soll die Basis für eine mehr gesammelte Behandlung ausgewählter Fachgebiete während der Jahre zwei und drei darstellen. Mit dieser Ausrichtung bekommen die Studierenden einen gut integrierten Blick auf die Gesellschaft und gesellschaftsadministrative Probleme, das Unternehmen und unternehmensadministrative Probleme. Inhaltsmässig soll die Absicht mit der gesamten Ausbildung sein, dass die Studierenden ein gewisses Training in Berufsfertigkeit erhalten, dadurch, dass sie während des zweiten und besonders des dritten Jahres versuchen, die Kenntnisse auszuwählen, die von grösstem Interesse für einen bestimmten Problembereich sind. Die problemorientierte Sichrweise führt es auch mit sich, dass die Studierenden nicht nur lernen, strikt administrative Beurteilungen zu verstehen, sondern auch, wie gut diese mit übrigen Beurteilungen in der Gesellschaft und in Unternehmen zusammenpassen können. Die Probleme müssen so also in mehr allgemeine Wertsysteme eingeordnet werden können."
Der Grundkurs des ersten Jahres solle daher beinhalten: 1. Einleitende Uebersicht über Gesellschaft, Verwaltung und Unternehmen 2. Statistische Methoden 3. Verschiedene soziale Systeme in der Gesellschaft, z.B. Individuum, Gruppe, Organisation 4. Gesellschaftsmodelle, Ressourcenallokation, Marktformen, Preisbildung 5. Quantitative Methoden für Beschlussfassung 6. Eventuell wahlfreier Abschnitt.
Die Arbeitsgruppe schreibt in ihrem Vorschlag (vergleiche die Formulierungen): "Was die Zielsetzung und die allgemeine Ausrichtung angeht, soll ein Grundkurs für Gesellschaftsplaner vor allem den Studierenden Kenntnisse über verschiedene grundlegende Wertnormen und gesellschaftswissenschaftliche Theorien und Methoden und darüber, wie man Probleme in der Gesellschaft findet, stellt, analysiert und löst, geben. Jeder Kursabschnitt soll mit einer mehr allgemein gehaltenen Einführung beginnen, wonach unmittelbar Anwendungsbeispiele, genommen z.B. aus der Welt der Verwaltung, des Unternehmens oder der Forschung, folgen. Der Unterricht gibt auf diese Weise generelle 'Rahmen' und bekommt gleichzeitig eine Verankerung in den Realitäten. Die Orientierung auf Problem- und Strukturanalyse hin wird deutlich."

Folgende 'Prinzipien' gibt man an, für den Aufbau des Grundkurses angewandt zu haben: Integrierte Methodenschulung mit Einschlag von Berufsorientierung:

1: Die Funktionsweise der Gesellschaft aus politischem, sozialem, administrativem, technischem und juristischem Blickwinkel.

2. Die ökonomischen Funktionen der Gesellschaft, total und unter individuellen, spatialen[43] u.ä. Aspekten.

3. Analyse des Einflusses der in 1 und 2 behandelten Gesellschaftsfunktionen auf Individuen, Gruppen und Organisationen der Gesellschaft. Kommunikation mit anderen Menschen. Präsentieren der gewonnenen Resultate.

Für die Zielformulierungen des Grundkurses hat man Teile der allgemeinen Ziele für die Planerausbildung und Formulierungen aus obigen Texten verwendet. Als Unterrichtsformen schlägt man u.a. problemorientierte Arbeitsseminare mit Lehrern aus dem 'Arbeitsleben' und relativ unkomplizierte Spiele mit der Absicht, in vereinfachter Form zu zeigen, wie der Beschlussapparat funktioniert und wie die verschiedenen Teilsysteme in der Gesellschaft voneinander abhängig sind und sich gegenseitig beeinflussen, vor. In den folgenden Inhaltsübersichten der Teilkurse sind nur einige Teilelemente ausführlicher aufgezählt, als Beispiele.

Der Grundkurs besteht aus vier Studierperioden à 10 Punkte:

Studierperiode I: Methodische Problemstellungen.

Kurs 1: Einführung. Gesellschaftswissenschaftliche Methodik und Theorie (5 Punkte)

u.a.: Gesellschaftswissenschaftliche Fachgebiete, Bedeutung der Zusammenarbeit beim Studium gesellschaftlicher Probleme, Wahl eines Problembereiches mit Anknüpfung an das Berufsfeld der Auszubildenden, wissenschaftliche Modelle und deren Verhältnis zur Wirklichkeit, Untersuchungsplanung für den gewählten Problembereich, alternative Untersuchungsansätze, Uebungen in Quellen-, Datenmaterial- und Literatursuchtechnik, deren Gültigkeit und Zuverlässigkeit.

Kurs 2: Beschreibende Statistik (5 Punkte)

u.a.: statist. Publikationen, Interviewtechnik, Restriktionen bei statist. Beschlussunterlagen.

Studierperiode II: Soziologische Problemstellungen.

Kurs 3: Soziologie und Sozialpsychologie (5 Punkte)

u.a.: interaktionistische Sozialpsychologie, Sozialisation und Bedürfnisentwicklung, Gruppenbildungsprozesse, soziale Schichtung.

Kurs 4: Öffentliche und private Beschlussfassung (5 Punkte)

u.a.: politische Ideologien, Beschlussfassung in Unternehmen, Methoden für rationale Beschlussfassung und Konfliktlösung.

43) Sie wenden nicht den schwedischen Ausdruck für räumlich an, sondern das englische Wort 'spatial'!

Studierperiode III:Ökonomische Problemstellungen.

Kurs 5:Ökonomische Ressourcenplanung (10 Punkte)

u.a.:Rentabilitätskalküle,Unternehmensverhalten,alternative ökonomische Systeme,Gleichgewichtstheorie,Veränderung und technischer Fortschritt, Wachstumsprobleme.

Studierperiode IV:Geographische Problemstellungen (10 Punkte)

Kurs 6:Regionale und physische Ressourcen- und Umwelt(schutz)planung(7 Pkt.)

Gesellschaftliche Planungsaktivitäten zur Verteilung von Boden-,Wasser- und Luftressourcen,Bodenpreisbildung,elementare Umweltschutzökonomie,gesellschaftsökonomische Rentabilitätsbetrachtungen,verschiedene Planformen und Planungsmethoden in Unternehmen,Kommunen,und Regionen,Urbanisierung,Umweltschutz-Restriktionen für ökonomisches und Siedlungswachstum,Konfliktzonen, zukünftige Veränderungen in der physischen Struktur,Methoden für Zukunftsanalysen,die Ansprüche verschiedener Technologien an physische Ressourcen, Lokalisierungstheorie,Transportsystem,Regionalpolitik,wirtschaftsgeogr. Voraussetzungen für versch.Aktivitäten,Kartenmaterial und Kartierungsmethoden usw.

Kurs 7:Projektarbeit (3 Punkte)

soll frühzeitig während des Kurses vorbereitet werden und in Gruppen bearbeitete umfassende Aufgaben in naher Verbindung mit einem Original-Forschungsauftrag beinhalten,gemäss den lokalen Voraussetzungen des Arbeitsmarktes. Ständige mündliche und schriftliche Berichte und Kritik sollen gewährleistet sein.

Hauptkurs.

Der Hauptkurs soll mit klarem 'räumlichem Profil' und ausgehend von den Forderungen und Wünschen des Menschen die übergreifenden sozialen,kulturellen und ökonomischen Zukunftsverhältnisse behandeln.Methodische Momente werden hier mit der Anwendung verknüpft und die Probleme im Zusammenhang mit der sozialen,ökonomischen,geographischen und sektorialen Planung vertieft.Integrationskurse am Ende der vier Teilkurse sollen dann anhand von Problemen aus der praktischen Berufstätigkeit wieder den Zusammenhang herstellen.

Im ersten Teilkurs:'Soziale Planung und die Voraussetzungen der Planung' werden die sozialen und kulturellen Ziele für die Planung und die Bedürfnisse des Individuums betont und die verfassungsmässigen,ökonomischen,organisatorischen und natürlichen Voraussetzungen für Langzeitplanung und Methoden zur Beobachtung und Messung sozialer Variabler behandelt.Der Feldkurs am Ende soll das Studium einer Lokalgesellschaft in einem Ort und die Aufstellung einer konkreten Programmunterlage für ein eventuelles Planungsprojekt umfassen,

Kurs 2:'Ökonomische Planung' behandelt deren Arbeitsformen und Konsequenzanalyse auf verschiedenen regionalen Niveaus.In der abschliessenden Projektarbeit soll unter Beachtung der sozialen Ziele und physischen Flächennutzungsverhältnisse ein einfacher ökonomischer Plan für eine Kommune oder Region erstellt werden.

Im dritten Kurs:'Flächennutzungsplanung' sollen die Arbeitsformen,Analyse- und Synthesemethoden der Regionalplanung und die Abstimmung der verschiedenen Planungsniveaus bei der Anpassung der sozialen und ökonomischen Planung an die physische Wirklichkeit behandelt werden.Teilmomente u.a.:das soziale Leben in versch.Ortstypen,regionale Serviceniveauveränderungen,soziale Konsequenzen von Zentralisierung und Dezentralisierung,Haushaltsstrukturen und Soziologie des Arbeitslebens,Bedarf an Krankenpflege,Tages- und Freizeitheimen,Erholung.Wirtschaftsstruktur und -entwicklung,Einkommensverteilung,Regionalökonomie,Regionalpolitische Massnahmen.Transportplanung,Wohnungsverteilung, Serviceunterlage,Bevölkerungsentwicklung,Wanderungs- und Pendelmuster,regionale Kontakt-,Streuungs- und Diffusionsmuster,Regionalisierungsmethodik, räumliche Konfiguration von Organisationen,Lokalisierungs- und Dimensionierungsfragen.Ortssystemdifferenzierung,Natur- und Umweltschutz,räumliche Planung des Gesundheitswesens,Kartographische Methoden. Die Projektarbeit soll ein Planungsprojekt unter besonderer Berücksichtigung des Zusammenwirkens zwischen regionaler und lokaler Planung enthalten.

Kurs 4:'Sektorplanung' beschäftigt sich mit sektoriellen Planungsproblemen und deren Methodik und versucht,die gegenseitigen Abhängigkeiten im Verhältnis zu anderen Sektoren herauszuarbeiten.Eine selbständige Abschlussarbeit beendet den Hauptkurs.

C Kulturgeographische Grundkurse,Schule und Lehrerausbildung.

Welche Stellung die kulturgeographischen Grundkurse haben und in welcher Weise sie in die verschiedenen Ausbildungslinien eingehen,wurde schon weiter oben angesprochen.Hier soll nur zu Vergleichszwecken eine Uebersicht des Aufbaus,Inhalts und Literaturbeispiele gegeben werden,wobei allerdings darauf hingewiesen werden muss,dass die meisten Formulierungen und Bestimmungen sehr vieldeutig sind und weiten Spielraum für den Lehrer und Examinator lassen,der sie dann gemäss seinen Interessen und gemäss seiner Wissenschaftsauffassung uminterpretiert.

Die allgemeinen Ziele,die man für jeden Studienkurs formuliert hat,sind nahezu identisch und die Unterschiede zwischen ihnen unsystematisch und mehr zufällig, eine immer verschiedene Mischung von kognitiven,instrumentellen und assozia-

tiven Lernzielen und Inhaltsdeklarationen der Kurse.Uebergeordnete Ziele für die Ausbildung oder die kulturgeographischen Kurse gibt es nicht und ebensowenig Teilziele für die Teilkurse.Ein Zusammenhang zu den didaktischen Mitteln/Unterrichtsformen besteht kaum.Man zählt in jedem Studienplan die Unterrichtsformen:Vorlesung,Lektionen,Laborationen,Gruppenübungen,Lehreranleitung,Seminare, Exkursionen auf,aber Vorlesungen dominieren über 90% des Unterrichtes und in den wenigen Uebungen und Seminaren[44] bestimmt ebenfalls der Lehrer vollständig Organisation,Inhalt und Verlauf der Arbeit.An Exkursionen kommen während der gesamten Ausbildungszeit im besten Fall zwei eintägige Standardexkursionen vor,nur für das Forschungspersonal und Studenten der Forscherausbildung und einige wenige aus dem letzten Kurs des Grundstudiums wird meist eine grössere Auslandsexkursion im Jahr angeboten.

Wenn man die Doppelnennungen bei den Zielformulierungen streicht und die Inhaltsvarianten der Kurse für Kultur-/Ökonomische Geogr.,'Geographie'(Grundschullehrerausbildung) und Forscherausbildung zusammenfasst,kommt doch die schon erwähnte Klassenbildung und falsche Funktionsaufteilung deutlich zum Vorschein.

a.Kulturgeographie/Ökonomische Geographie:Ziel der Ausbildung ist es,Einsichten in regionale Organisation und Ökonomie zu geben und Voraussetzungen für die Studierenden zu schaffen,Gesellschaftsprobleme unter Anwendung geographischer Theorie und Methodik angreifen zu können. Ausrichtungen in versch.Kursen: auf internationale Probleme in versch.Regionen und Ländern,auf internationale ökonomische Geographie,auf regionale Uebersichtsplanung mit besonderer Berücksichtigung der Gesellschaftsentwicklung in Schweden,auf praktische Planungstätigkeit.

b.Geographie:Ziel der Ausbildung ist es,Kenntnisse über geogr.Begriffe und Methoden zu geben und eine gewisse Vertrautheit mit sowohl der systematischen wie der regionalen Geographie herzustellen. Ausrichtungen:auf entweder Natur- oder Kulturgeographie,auf Kenntnisse,die für den Unterricht in Geogr. auf der Oberstufe der Grundschule gefordert werden,auf Kenntnisse in internationaler Geographie u.a.für internationale Tätigkeit,auf Kenntnisse über die praktischen Anwendungen des integrierten Geographiefaches.

c.Forscherausbildung:Ziel der Ausbildung ist es,die Fähigkeit,versch.kulturgeogr. Probleme aus versch.Anwendungsbereichen zu identifizieren ,strukturieren und analysieren,weiter zu steigern;den Studierenden eine breite forschungsmethodische Schulung und allseitige Orientierung in den aktuellen Problemstellungen des Forschungsbereiches zu geben;eine stärkere Integrierung der

44) Seminare gibt es eigentlich nur in der Forscherausbildung.

allgemeinen Fachkenntnisse;Entwicklung der Fähigkeit zu selbständiger Forschungsarbeit.

Der Normalstudienplan[45] sieht für den zusammenhängenden 40-Punkte Kurs in Kulturgeographie folgende Teilkurse und Elemente vor:

1.Einführung(6 Punkte).Präsentation des Faches und seiner gesellschaftswiss. Charakteristika,geogr.Grundbegriffe,geogr.Informationsbehandlung und Methodik, chorologische und kartographische Analysemethoden.

2.Ökonomische Geographie(5 Punkte).besondere Ausrichtung auf die ökonomische und administrative Geographie Schwedens,Bevölkerungsstruktur,versch.Produktionsformen der Wirtschaft,deren Lokalisierung,interne Relationen und regionale Organisation,nationale und globale Uebersicht,Lokalisierungstheorie,Transportgeogr.,Regionalökonomie und -analyse,Regionalgliederungen,Strukturrationalisierung,Prognosen.

3.Naturgeographie(4 Punkte).Die Rolle der naturgeographischen Faktoren für Gesellschaftsplanung und Umweltschutz und Lokalisierung der Produktionsformen.

4.Gesellschaftsgeographische Theorie und Methodik(3 Punkte).Vertiefung der kulturgeographischen Theorie und Methodik.Interaktions-,Innovationstheorien, Wanderungen,Pendeln,Zentralortstheorie,Siedlungsstruktur,Urbanisierungsprozess.

5.Strukturanalyse.(2 Punkte).Regionale und spatiale ökonomische Theorien und Analysemethoden,aktuelle räumliche Veränderungsprozesse in Beispielregionen.

6.Kulturgeographische Theorie und Methodik(7 Punkte).Verbesserung der theoretischen,methodischen,und arbeitstechnischen Fähigkeiten aus Kurs 1,2 und 4. u.a.:remote sensing,Flugbildeinsatz,Datenverarbeitung,Simulierungstechnik, nearest-neighbour-methods,Analyse- und Prognosemethoden für Bevölkerung,Service,Verkehr.Zentralitäts-,Umlandsbestimmungen,Berechnungen von Flächenbedarf. Regionale Expansions- und Kontraktionstheorie,Allokationsproblem,Transportkostenanalyse,Kommunikationsgeographie,Distributionsproblem.

7.Gesellschaftsplanung(3 Punkte).Einblick in Gesellschaftsplanungsprobleme und regionale Entwicklungsplanung in versch.Teilen der Erde.Regionenfunktionslehre,lokalisierungspolitische Voraussetzungen in Schweden und im Ausland, Landnutzungsproblem,'disstressed areas',Unterentwicklungsproblematik,Grenzprobleme.

8.Soziologie(3 Punkte).Soziologische Planungstheorien und Wohnungssoziologische Problemstellungen,Organisationstheorie.

---

45) Gültig für alle Institute in Schweden;soll 1974 geändert werden.Die Lokalstudienpläne können kleinere Verlagerungen vornehmen;Kurse in anderer Position und anderem Ausbildungszusammenhang sind meist Teile und Variationen der hier beschriebenen grundlegenden Kurse.

9.Gesellschaftsplanung(7 Punkte).Die physischen Bedingungen,theoret.und praktischen Voraussetzungen der Planung in Schweden und im Ausland.Rechts- und Verwaltungsfragen,historische Perspektive,Reichs-,Regions-,Läns-,Kommunal-, Stadt- und Bebauungsplanung,Dimensionierungstheorie,Netzplanung,Schlangentheorie,Transportplanung.

Obligatorische Literaturlisten mit im Durchschnitt zwischen 130 und 200 Seiten pro Punkt! werden zu jedem Kurs aufgestellt,gelten ausschliesslich lokal und werden nahezu jedes Semester verändert.Grundbücher für diesen 40-Punkte-Kurs sind in Lund im Augenblick:a.Abler/Adams/Gould:Spatial Organization-The Geographers View of the World(Prentice-Hall,New Jersey 1972. 575 Seiten) und b.Haggett:Geography:A Modern Synthesis(New York 1972.483 Seiten).
Der Anteil von angelsächsischer Literatur[46] und von aktuellen Aufsätzen und Forschungsprojektresultaten,sowie offiziellen Planungsschriften[47] ist vergleichsweise hoch.

Der halbjährige Aufbaukurs(20 Punkte),der zu den im Grundstudium höchstmöglichen 60 Punkten Kulturgeographie führt,besteht aus zwei Teilen:a,)ein Theoriekurs Gesellschaftsplanung(6 Punkte),der bisher stark quantitativ und methodisch ausgerichtet war[48],soll jetzt ein planungstheoretisches Schwergewicht bekommen und systemtheoretische Ansätze und avancierte kulturgeogr. Theorie behandeln,während der quantitative Block auf die zweite Hälfte des 40-Punkte Kurses vorverlegt wird. b,)der zweite Teil ist ein Kurs in praktischer Planung(14 Punkte),in dem praktisch arbeitende Gesellschaftsplaner aller Sparten über ihre aktuellen Aufgaben berichten.Dieser Kurs enthält 'nur' 1000 Seiten obligatorische und 2000 Seiten frei wählbare Literatur,die man in der Regel im Zusammenhang mit dem umfangreichen Aufsatz,den man als Teil des Examens am Ende dieses Kurses allein oder als Gruppenarbeit schreiben muss,liest und in einer mündlichen Prüfung als gelesen unter Beweis stellen muss.

---

46) Haggett's Locational Analysis '65,Chorley/Haggett's Models in Geogr.'67, Morrills Spatial Organization of Society '70,Smith/Taaffe/King's Readings in Economic Geogr. '68,Yeates' Introduction tp Quantitative Analysis in Econ.Geogr. '68,Bücher von Friedman,Chisholm,Mabogunje,Vance,Duncan,Hall, McLoughlin,Estall-Buchanan,Parker u.a. sollten ausserdem im Zusammenhang mit den 6000-8000 Seiten dieses Jahreskurses gelesen werden.

47) z.B.das neue umfassende regionalpolitische Handlungsprogramm und der physische Reichsplan für Schweden mit allen Forschungsarbeiten dazu werden auf diesem Niveau gelesen.Zusammenfassung:'Planning Sweden.Regional Development Planning and Management of Land and Water Resources'(Allmänna förlaget,Stockholm 1973,142 Seiten).

48) Enthielt einen 36-stündigen Kurs:Computerkartographie.

Die beiden grossen Aufsätze,die man zu schreiben hat,-auch am Ende des 40-Punkte Kurses ist ein entsprechender fällig-,sind die einzigen und daher unvorbereiteten Situationen,in denen Gruppenarbeit praktiziert werden soll,während die anderen Unterrichtsformen individualisierend und passivisierend wirken.Was die Themen angeht,richtet man sich meistens auch nach den Vorschlägen der Lehrer,die diese oft als Beiträge und Vorarbeiten zu Forschungsprojekten des Instituts ausformen.Das ist erstaunlich,wenn man schon in den Lehrplänen für das (alte) Gymnasium 1963 ausführliche und präzise Anweisungen für Gruppenarbeit,Zusammenhangsanalyse,Problemlösungsdiskussionen und Projektarbeiten mit Uebung des selbständigen Arbeitens der Schüler liest-sie sind für die neue Gymnasiumsschule in den Lehrplänen 1970 nur unwesentlich verändert worden.

Am Ende jedes Teilkurses folgt in der Regel eine schriftliche Klausur-in den 60-Punkte Kursen vereinzelt auch mündliche Prüfungen-die vor allem die Fakten der Pflichtliteratur erfragen,da das Literaturlesen 90% der Studienzeit einnimmt,und ein grosser Teil des Inhaltes der Literatur nie irgendwo besprochen oder bearbeitet wird.Aber es kommen viele Varianten vor,von ausschliesslich geschlossenen Faktenfragen mit mechanischer Punkteverteilung und Notenberechnung bis zu offenen 'Essayfragen' mit mehr oder minder willkürlicher Beurteilung.In allen Fällen hat aber der Lehrer völlig freie Hand,es gibt nahezu keine formellen Vorschriften und keine Instanz,vor der man seine Beurteilungen anfechten könnte.Dagegen existieren nur drei Benotungsstufen:nicht bestanden, bestanden und gut bestanden.Aufgrund der Arbeitslosigkeit und den damit auch gestiegenen Qualifikationsanforderungen hat die Konkurrenz um Spitzenbeurteilungen(gut bestanden) nahezu groteske Formen angenommen.[49]
Die Diskussion um Leistungsmessung und Notengebung ist in der letzten Zeit vor allem von der Schule aus in Gang gesetzt worden,wo Leistungsdruck,behauptete unzureichende und immer schlechter werdende Kenntnisse,ungeeignetes Beurteilungssystem(prämiert andere Qualifikationen als in den Zielkategorien formuliert und wünschenswert) und allgemeine Unzufreidenheit(Fernbleiben vom Unterricht,völliges Abspringen,Rauschgiftproblem) deutlichere Formen angenommen haben.

49) Abbruch von Klausuren,um sie wiederholen zu können,Zusatzprüfungen,grösserer Zeiteinsatz für genaues Literaturlesen und Fakteneinpauken usw.

Die Schulbehörde hat einen stark kritisierten Vorschlag präsentiert, der die bisherige relative Skala[50] durch eine zielbezogene ersetzt.[51] Eine notenlose Schule wurde nicht in Betracht gezogen. Dagegen will man besondere Studieneignungsprüfungen von der Gymnasiumsschule an für alle Ausbildungszweige einführen und Arbeitsmeriten (Berufstätigkeitsdauer) anrechnen. Die sozialen Effekte dieser Vorschläge sind umstritten. An der Hochschule ist man nicht weiter gekommen, als Vorschläge für neue Klausurkonstruktionen und Fragetechniken und eine Reduzierung der Beurteilungsskala auf 'bestanden'-'nicht bestanden' zu machen und das Problem ganz isoliert zu betrachten. U 68 schlägt vor, die Examenstitel abzuschaffen und sie durch Beschreibungen der absolvierten Kurse zu ersetzen, was gleichzeitig eine bessere 'Warendeklaration' für die Arbeitgeber darstellt, die heute ja meist nicht wissen, was die Ausbildungsgänge eigentlich beimhalten.

Wenn man alle in die Ausbildungslinie eingehenden Studienkurse und Teilkurse bestanden hat und die dazugehörigen Aufsätze anerkannt worden sind, hat man das entsprechende Examen bestanden-besondere Prüfungen für die Gesamtheit oder als Abschluss gibt es nicht. Allerdings sollen Aufsätze und Dissertation öffentlich verteidigt werden.[52]

Konkurrenz, die hohe zeitliche Belastung durch die Literaturlisten und Aufsplitterung in nahezu individuelle Studienwege, die dazu führt, dass kaum eine Studentengruppe länger als ein Semester zusammensein kann, macht nahezu jegliche Organisierung und systematische Aufstellung und Verfolgung von Forderungen und das Durchführen von Veränderungen unmöglich; oft entsteht aufgrund der strukturellen Verhältnisse nicht einmal das Interesse für Veränderungen. Das einzig konstante und stabile Element ist der umfangreiche bürokratische Apparat und länger angestellte Lehrer (Professoren), was praktisch deren Alleinherrschaft gegenüber allen anderen Gruppen festigt und garantiert. Auf Studentenseite hat das die Konsequenz, dass nur die 'Berufsstudentenpolitiker' und Karriäristen aus den konservztiven Parteien Einfluss gewinnen können, durch längeres Besetzen von Posten in der Studentenschafts- und Universitätsgremienhierarchie ohne Kontakt zu den jeweiligen Studentengruppen. Versuche mit Basisgruppen an Instituten oder für Ausbildungslinien sind aufgrund vor allem dieser mangelnden Konstanz über punktuelle Aktionen nicht hinausgekommen und erkämpfte Verbesserungen wurden nach 1-2 Semestern

50) Verglich den Schüler mit allen anderen der gleichen Klasse des ganzen Landes mit Hilfe einer Normalkurve, gemäss der die Noten über die Schüler jeder Schülergruppe verteilt wurden.

51) Die Anforderungen für ein Notenniveau-3-in einem bestimmten Fach werden präzise und operational definiert und sollen damit national vergleichbar und gerecht sein und die Anzahl der Beurteilungen vermindert und für den Schüler individuell beurteilt werden können, wie weit er von diesem Ziel entfernt ist.

52) In diesem Sinne ist auch das 'Abitur' an der Gymnasiumsschule abgeschafft.

wieder rückgängig gemacht.Die offenkundige Unmöglichkeit,etwas zu erreichen, verstärkt noch durch das klare Durchschauen der umfangreichen Formaldemokratie und die allseitige Gewissheit,dass die meisten Beschlüsse und Regelungen doch auf zentraler Ebene vorgenommen werden,hat zu einer vollständigen Desorganisierung und Anpassung an die 'Gegebenheiten' geführt.Es ist zu befürchten,dass diese Situation über die Universitätszeit hinaus Folgen bekommt und wirksam bleibt;die Konkurrenz um die Arbeitsplätze und die 'Beweglichkeit' auf dem Arbeitsmarkt tragen sehr dazu bei.Die unsichere Situation,die auch für die meisten Lehrer an der Hochschule gegeben ist,[53] hat eine weitere Erstarrung zur Folge,da einmal eroberte Reviere,Unterrichtselemente und Formen mit allen Mitteln gehalten werden müssen.So besteht auch die gesamte Studienreform nur aus Austauschvorgängen in Literaturlisten[54] und Umgruppierungen von Inhaltselementen auf andere Kurse und der Unterricht wird so zum Produkt der Angebote der zur Verfügung stehenden Lehrer;die Formülierungen der Studienpläne sind ja nahezu beliebig interpretierbar und neue Lehrer sind nicht zu erwarten.[55]

Die wenigen Aktivisten,die es dennoch als notwendig ansehen,Freiräume für eigenständige Arbeit und Alternativen zu schaffen,und Zeit und Ressourcen dafür haben bzw.einsetzen,werden durch den bürokratischen Apparat mit Arbeit überschüttet:vor jedem Beschluss werden mehrere Vorschläge aufgestellt,Untersuchungen vorgenommen und publiziert,an alle denkbaren interessierten Organe und Personen verteilt,die diese durcharbeiten,in Referenzgruppen diskutieren und ihre Meinung dazu schreiben sollen,aufwärts durch das gesamte hierarchische System,bis niemand mehr die Sache überschauen kann und sich soviele Stellungnahmen angesammelt haben,dass man die meisten Einwände unberücksichtigt lassen kann.Oft wird dann eine neuerliche Untersuchung beschlossen und das Ganze beginnt von vorne oder man beschliesst auf zentralem bürokratischem oder politischem Niveau,ohne sich viel um die ganze Kritik und Änderungsvorschläge zu kümmern.Ein erschreckender,formal sehr demokratischer und offener, im Effekt aber zutiefst undemokratischer Prozess,der unendlich viel Zeit und Engagement auffrisst.[56] Ein weiteres Paradox ist,dass so gut wie alle Beschlüsse öffentlich sind und in Kopien bestellt werden können,selbstverständlich auch alle Personalfragen,dagegen aber viele auch betroffene Gruppen von der Mitbestimmung ausgeschlossen sind(bei Lehrerberufungen,Stipendienverteil-

53) Stellen- und Mittelzuweisungen hängen von den Studentenzahlen ab;allgemeine Reduzierung der Finanzen.

54) Teilweise nach regelmässigen umfangreichen Fragebogebaktionen über die Bewertung einzelner Literaturtitel und Unterrichtselemente durch die Studenten jedes Kurses.

55) Meist sind die Institute auf eine grosse Zahl von externen und Aushilfslehrern angewiesen.

56) u.a. SFS-Schwedische Vereinigte Studentenschaften-,die zentrale Studentenorganisation ist neben studiensozialen Fragen ausschliesslich damit beschäftigt

lung, Finanzfragen u.ä.) oder aber als klare Minorität über von Institutsvorstehern und Verwaltungsbeamten ausgearbeitete Vorschläge in kurzer zeitlicher Frist mitabstimmen dürfen. Daran hat auch die grossangelegte und inzwischen langjährige 'Versuchstätigkeit mit neuen Zusammenarbeitsformen', die mit vier verschiedenen Beteiligungs- und Beschlusskompetenzvarianten experimentierte, aber jetzt beendet und auf ein Modell überführt werden soll, das auf Institutsniveau Halbparität zwischen Lehrern und Studenten plus einem Angestellten gewährt-allerdings mit verminderter Beschlusskompetenz zugunsten des Institutsvorstehers-, in den übergeordneten Gremien, auch in denen, die sich mit Lehr- und Studienplanfragen befassen, aber klare Lehrermehrheiten aufweist, nichts geändert. Fakultät und Forschungsfragen bleiben unangetastet.[57)]

Ueber Fächerkombinationen und Ausbildung der Geographielehrer und die Stellung der Geographie in der Schule wurde weiter oben schon einiges gesagt. Hier sollen dazu noch einige Informationen im Ueberblick gegeben werden. Die Integration der Geographie in die Blockfächer ist misslungen, weil man ihren Platz durch Festhalten an Objekten und bestimmten Inhaltselementen sichern wollte und man auch in der Lehrerausbildung vermeidet, den Beitrag und die Grenzen der geographischen Analysedimension in der Auseinandersetzung mit den Ansätzen anderer Disziplinen deutlich zu machen. Daher kann auch der 'Besitzanspruch' auf Umweltschutz- und Gesellschaftsplanungsfragen, Unterentwicklungsländerproblematik und globale Ressourcenhaushaltung die Stellung der Geographie nicht retten.

Im Studienplan für die Grundschule 1969 stehen als Ziele des Geographieunterrichts: "Der Unterricht in Geographie hat zur Aufgabe, den Schülern Orientierung über die natur- und kulturgeographischen Milieus Schwedens und der übrigen Nordischen Länder und eine entsprechende grundlegende Orientierung über die Erde im übrigen zu geben. Leitmotiv für die Studien muss sein, zu zeigen, wie die Menschen unter wechselnden Bedingungen ihre Lebensverhältnisse formen und die Ressourcen der Erde für ökonomische, soziale und kulturelle Bedürfnisse ausnutzen und entwickeln. Der Unterricht soll so betrieben werden, dass er dazu beiträgt, ein auf faktische Kenntnis gegründetes Verständnis für andere Völker zu schaffen, den Kontakt mit diesen zu erleichtern und anschaulich zu machen, wie die praktische Zusammenarbeit zwischen versch. Ländern funktioniert." Auf der Mittelstufe sollen so Bilder der Natur- und Lebensverhältnisse in ausgewählten Ländern und in Schweden, Erdgeschichte, -form, Gradnetz, Entdecker, elementare Astronomie und Kartenstudien behandelt werden, zusammen mit Arbeitsthemen der anderen sogenannten Orientierungsfächer.

57) vergl. U 68 und Universitätsorganisation.

Auf der Oberstufe sollen die Verhältnisse in versch. Klima- und Kulturregionen, Bevölkerungsprobleme, internationale Zusammenarbeit und Ökonomie, Grundzüge der physischen Geographie, Geogr. der Heimatregion und Natur- und Kulturschutz bearbeitet werden.

Hauptmomente der Gesellschaftslehre in der Gymnasiumsschule, die auch auf der naturwissenschaftlichen und technischen Linie einen grossen Stundenanteil erobert hat, als Blockfach an der Universität aber relativ neu ist (1969), sind: Bevölkerung, Siedlung und Wirtschaft unter versch. Natur-, ökonomischen, politischen und sozialen Verhältnissen. Gesellschaftsökonomie und ökonomische Politik. Gesellschaftsplanung. Staatsform, politisches Leben, polit. Anschauungen. Meinungsbildung. Internationale Politik und Ökonomie. aktuelle gesellschaftl. Probleme.

Vier Teilmomente des ersten Jahreskurses (für alle Linien) werden dabei für gewöhnlich als geographisch aufgefasst: Bevölkerung der Erde (Verteilung, Struktur, Entwicklung, Wanderungen, Ueberbevölkerung), Schwedens Bevölkerung (regionale Unterschiede, Stadt-Land, Bevölkerungsveränderung in Raum und Zeit, Berufswelt, soziale Schichten und Mobilität), Wirtschaft der Erde (Landwirtschaft, Industrielokalisierung, Energie, Kommunikation, Welthandel) und aktuelle Entwicklungstendenzen in der schwedischen Wirtschaft (Branschen, Entwicklung der Produktionstechnik, Arbeitsmarktorganisationen, Aussenhandel). Der zweite Jahreskurs beinhaltet 2 geogr. Momente: Aussenhandel und regionale Uebersicht (vertieftes Studium der Produktionsvoraussetzungen einiger Länder, Bevölkerung, ökonom. und politisches System).[58] Im dritten Jahreskurs finden sich drei geogr. Momente: Bebauung (Städte, Stadtbildung, innere Differenzierung),[59] Gesellschaftsplanung (Regionen versch. Grössenordnung: interne Funktionen, externe Relationen. praktische Gesellschaftsplanung: Verlauf und Organe. Probleme bei Kommunikation, Rekreation, technischem Fortschritt. Gesellschaft und Naturressourcen: Boden-, Wasserzerstörung, Grundwasser. physisch-geograph. Orientierung), internationale Ökonomie (Westeuropa, USA, Sowjetunion, internat. ökon. Zusammenarbeit, Grossmächte, internat. Organisationen von ökonom. Bedeutung, Entwicklungsländer und -hilfe). In die zweijährigen ökonomischen und sozialen Linien gehen im ersten Jahr Bevölkerungsfragen und im zweiten aktuelle Entwicklungstendenzen in der Wirtschaft ein.

Unter- und Mittelstufenlehrer für die Grundschule haben in der Klassenlehrerausbildung an den 1968 eingerichteten Lehrerhochschulen je etwa 20 Stunden Geographie, Oberstufenlehrer nach der Ausbildung im Fach Geographie an der

58) Regionale Uebersicht wird nicht in der naturwiss.u.techn.Linie behandelt.

59) Nicht in der naturwiss.-techn. und ökonomischen Linie!

Universität u.a.,etwa ein Semester Geographie und Gesellschaftslehre-Lehrer für die Gymnasiumsschule nach der Gesellschaftslehre-Ausbildung an der Univ. etwa 2/3 Semester Kulturgeographie(Fachlehrerausbildung).In der Hauptsache gibt die Lehrerhochschule aber allgemeinpädagogische und praktische Ausbildung,teilweise auch fachdidaktische[60],während alle diese Elemente von der Universität verschwunden sind.Der Zusammenhang mit der theoretischen Ausbildung in den Disziplinen ist nahezu völlig verloren gegangen,es gibt kaum Kontakte und viel Diskriminierung zwischen den Ausbilderkategorien.

Da die Konkurrenz für alle Stufen und nahezu alle Fächer inzwischen so gross geworden ist,ist es eine absolute Voraussetzung für eine längerfristige Anstellung geworden,die Lehrerhochschule durchlaufen zu haben,die allerdings sehr starke Kapazitätsbegrenzungen hat.Ausserdem ist es notwendig,so viele Fachkompetenzen wie möglich und in den Fächern,in denen man lehren will,60-Punkte Kurse absolviert zu haben,um sich später um Stellen auf allen Schulniveaus und Linien bewerben zu können.Sonst hat man meist nur Chancen auf Aushilfslehrerstellen.Diese Situation hat dazu geführt,dass vor allem Gesellschaftslehre-Lehrer in steigendem Masse mit anderen Kulturgeographie-Kursen und Geographie-Kursen,als die 14 Punkte,die-wie schon erwähnt-in ihren 60-Punkte Kurs eingehen,komplettieren,oder auch mit Sozialkunde,Geschichte,Mathematik u.a.Dadurch wird deren Ausbildung,was Kulturgeographie angeht,verbessert, und nähert sich der der Gesellschaftsplaner,die schon geschildert wurde.

In den 40-Punkte Kurs Gesellschaftslehre gehen folgende Teilkurse ein[61]: 2 Kurse Soziologie(je 5 Punkte),schwedische und vergleichende Politik(5 Pkt.), internationale Politik und polit.Theorie(5 Pkt.),Verwaltung und Sozialpolitik (3 Pkt.),Einführung Nationalökonomie,ökonomische Analyse(10 Pkt.),ökonom. Politik(3 Pkt.),aktuelle gesellschaftliche Probleme(4 Pkt.).[62]
Der genannte 60-Punkte Kurs enthält:Interregionale und internat.Ökonomie(6 Punkte) und die vier kulturgeographischen Teilkurse:Ökonomische Geographie (3 Pkt.,Kurzfassung von Kulturgeogr. 40-Pkt.:Kurs 2,siehe oben),Gesellschaftsgeographie(4 Pkt.,entsprechend Kurs 6),Gesellschaftsplanung und Milieufragen (4 Pkt.,entsprechend Kurs 9 und 3),regionale Gesellschaftsanalyse(3 Punkte, entsprechend Kurs 5 und 7).

60) Die geogr. Fachdidaktik ist kaum entwickelt.

61) vergl.Lehrpläne der Schule und Ausbildg.der Ges.planer-jetzige u.geplante.

62) Ein neuer Vorschlag will einen 6-Punkte Kurs gesellschaftswiss.Methode u. Theorie an den Beginn stellen und bei Reduzierung der anderen Teile mit zwei'synthetischen' Kursen:Arbeitsmarktpolitik!,Studien-u.Berufswahl(3 Pkt.) und einer selbständigen Arbeit (Aufsatz,6 Pkt.) abschliessen.

QUELLEN UND LITERATURVERZEICHNIS

A Wichtigste Quellen fuer die Informationen des Artikels:

IEA (International Association for the Evaluation of Education Achievement)
Rapportserie.UNESCO.
Rapport 1(1967):Mathematik. Rapport 2(Mai 1973):Naturorientierungsfächer, Literatur,Leseverstandnis. Rapport 3(erscheint in diesem Jahr):Muttersprache, Gesellschaftslehre,Englisch und Franzosisch als Fremdsprachen.

U 68.Högskolan.Betänkande av 1968 års utbildningsutredning.(Statens Offentliga Utredningar 1973:2. Sammanfattning:SOU 1973:3. 828 + 106 Seiten)

U 68 debatt:Mål för högre utbildning.(Stockholm 1969, 60 S.)

U 68:Ett hot mot den högre utbildningen ..(Arbetsgruppen mot U 68,Stockholm 1973 44 Seiten)

Betyg vid universitet och högskolor.(en debattskrift,UKÅ,Utbildningsförlaget Stockholm 1972).

SFS-Sveriges Förenade Studentkårer:SFS-nytt.

Normalstudieplaner och lokalstudieplaner:Kulturgeografi/Ekonomisk geografi, Geografi,Samhällskunskap.

Utbildning för samhällsplanering.Förslaget framlagt av UKÅ's arbetsgrupp för översyn av samhällsplanerarutbildningen vid samhällsvetenskaplig fakultet. (Stockholm 1973, 182 S.)

Läroplan för gymnasiet 1963:43 :Samhällskunskap.

Läroplan för gymnasieskolan Lgy 70. II Supplement Samhällskunskap(3-4 åriga linj III Planeringssupplement Ekonomiska och samhällsorienterande ämnen,samhällskunskap.

Lewan,Nils:Geografins ställning i allmänna skolväsendet.(Nationalkommitténs arbetsgrupp för studium av ämnets situation,delrapport. 1973)

Söderbaum,I.:Var arbetar våra färdiga kulturgeografer.(Kulturg.inst.Stockholms Univ.,1972. 18 S.)

SCB-Statistiska Centralbyrån:Utbildningsstatistik.

DUST-kommitténs betänkande,Kommittén för frågor rörande demokratisering av utbildningsväsendet i Sverige och Västtyskland.(Utbildningsdepartementet Juli '73 1970 von Palme und Brandt beauftragt;der deutsche Bericht wurde im Okt.73 publiziert.

Zeitungsartikel aus hauptsächlich: Dagens Nyheter,Arbetet,Sydsvenska Dagbladet, Göteborgs Handels-och Sjöfartstidning,Lundagård(Studentenzeitung in Lund).

B Neuere deutsche Literatur ueber die schwedischen Schulreformen:

Bierschenk,B.:Theorie und Praxis in der Oberstufe der schwedischen Grundschule. (Hannover 1968)

Bögli,W.-Froese,L.u.a.:Beiträge zur schwedischen Schulreform(Weinheim 1968)

Chiont,H.(hrsg.):Zur schwedischen Schulreform(Klinkhardts Pädagogische Quellentexte,Bad Heilbrunn 1969)

Hörner,H.:Demokratisierung der Schule in Schweden. (Weinheim 1970)

Husén,T.:Lehrplanforschung in Schweden(betrifft:erziehung 1968,nr.3,S.13-20)

Husén,T.-Boalt,G.:Bildungsforschung und Schulreform in Schweden.(Stuttgart 1968)

Juettner,E.:Entwicklungen im schwedischen Bildungswesen 1967/68.(Bildung und Erziehung,21.Jg.,1968,nr.4, S.275-294)

Juettner,E.:Der Kampf um die schwedische Schulreform.(Berlin 1970, Diss.)

Marklund,S.-Söderberg,P.:Die neunjährige Grundschule in Schweden(Weinheim 1968)

MUND(Material- und Nachrichtendienst der GEW):Kräfte und Gegenkräfte.Die pädagogischen und schulpolitischen Vorraussetzungen der schwedischen Schulreform. (MUND nr.127,1968)

Orring,J.:Die Schule in Schweden.(Stockholm 1968,3.Auflage)

Paulston,R.G.:Educational change in Sweden. (New York 1968)

Trouillet,B.:Die schwedischen Schulreformen.(Frankfurt 1966)

C Neuere Buecher zur schwedischen Gesellschaftsentwicklung in deutscher Sprache:

Spontaneität und Massenaktion im 'Wohlfahrtsstaat'.Die schwedischen Streiks im Winter 1969/70.(Verlag Neue Kritik.Probleme sozialistischer Politik 20,Frankfurt 1970. 125 Seiten 7.-DM)
enthält gekuerzte Uebersetzungen schwedischer Schriften ueber den Kiruna-Malmberget Streik und den Hafenarbeiterstreik in Göteborg,dazu einige Kommentare ueber politische Aussichten und Nachtrag von G.Therborn(Juli 1970)

Das schwedische Modell der Ausbeutung.Texte zum Arbeiterleben und zur Klassenstruktur im Wohlfahrtsstaat von Sara Lidman,Jan Myrdal,H.Henschen,G.Ohrlander, O.Tjernberg,Kajsa Ohrlander,Folke Fridell.(hrsg.v.V.Pfaff und M.Wikhäll.Vorwort G.Wallraff. Kiepenheuer&Witsch pocket 22,1971. 205 S. 14.-DM)
enthält neben kurzen Stuecken grosse Teile folgender drei Texte:Sara Lidmans !gruva!,eine Beschreibung der Arbeits-und Lebenssituation der Grubenarbeiter in Kiruna;dramatisierte Interviews mit Arbeitern des staatlichen Norrbottens Eisenwerkes(NJA);Kajsa Ohrlanders Gespräche mit Frauen verschiedenen Alters und Klasse:Frauen als Sklaven.ausserdem 26 Seiten Einfuehrung von Pfaff/Wikhäll (bespr.in:Frankfurter Rundschau 1.11.71 G.Graffenberger)

Ungleichheit im Wohlfahrtsstaat.Der Alva Myrdal-Report der schwedischen Sozialdemokraten.(hrsg.W.Menningen.rororo aktuell 1457,1971. 132 S.,3.80 DM origin.: 1969)
40-seitige Einfuehrung von Walter Menningen.Analyse ungleicher Ressourcenverteilungen innerhalb verschiedener gesellschaftspolitischer Sektoren-Vorschläge fuer politische Zielsetzungen und Massnahmen.Ein grosser Teil davon ist bereits in Partei- und Regierungspolitik uebernommen.Zum letzten Parteitag 1972 legte die gleiche Kommission einen Fortsetzungsreport vor,der sich vor allem mit Milieu und Einflussmöglichkeiten am Arbeitsplatz beschäftigte.

Alle drei Titel hat Karsten Voigt in der'Zeit'besprochen- 29.10.71

Schweden zum Beispiel:Politanthologie. (hrsg.v.Horst Schröder,März Verlag,Frankfurt 1970. 400 S.,20.-DM)
Hervorragende Zusammenstellung politischer Diskussionsbeiträge und Materialien aus ansonsten schwerzugänglichen linken Zeitungen und Zeitschriften,konfrontiert mit Rhetorik und Handlungen herrschender Sozialdemokraten und Kulturpersonen.Unbedingt notwendig fuer die Auseinandersetzung mit der schwedischen Gesellschaftsentwicklung.gruppiert in folgenden Kapiteln:Wir leben in Schweden, Wir sind international solidarisch,Wir sind jung und frei(Material u.a. ueber das Ausbildungssystem),Wir sind gerecht und human,Wir haben eine demokratische Kultur,Wir leben in einer klassenlosen Gesellschaft,Wir sind gleichberechtigt, Wir lieben den freien Sex,Wir können leben wie wir wollen,Und die leuchtende Zukunft ist unser.

Huntford,Roland:Wohlfahrtsdiktatur.Das schwedische Modell.(Ullstein,Frankfurt/Berlin/Wien 1973 288 S. 24.-DM)
original:'The new totalitarians',The Penguin Press London 1971. Huntford war 10 Jahre lang Korrespondent des 'Observer' in Schweden.Er zwängt seine gesamte Darstellung und alle Einzelinformationen in das Klischee von Schweden als Musterbeispiel fuer A.Huxleys Schöne Neue Welt.In der 'geistigen und psychologischen Wueste' Schweden haben subtile Mechanismen und die 'Liebe der Schweden zur Knechtschaft' Gleichschaltung und Konformismus der sozialistischen Staaten noch bei weitem uebertroffen.Die Einbeziehung Schwedens u.a. in die letzten bundesrepublikanischen Wahlkämpfe und die Diskussion ueber die Entwicklung der Sozialdemokratie und die Rolle des Staates lassen die Auseinandersetzung mit diesem extremen Interpretationsversuch,der ein einzigartiges Sammelbecken aller reaktionären Behauptungen und Argumente darstellt,als äusserst angelegen erscheinen. (bespr.in:'Die Zeit' 14.9.73 und 'Frankfurter Allgemeine Zeitung' 15.9.73.-A.Baring,C.Gennrich. am 16.9.73 war Reichstagswahl in Schweden,bei der man mit der ersten buergerlichen Regierung seit 41 Jahren rechnete.)

Autorenkollektiv:Nordeuropa in der Gegenwart.(VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1972. 264 S.)
17 DDR- und sowjetische Wissenschaftler unterziehen Aspekte der nordeuropäischen Geschichte der letzten 25 Jahre einer marxistisch-leninistischen Analyse.Merkmale und Erscheinungsformen der Entfaltung des'staatsmonopolistischen Kapitalismus'in den einzelnen nordeuropäischen Ländern,die Anpassung an die neuen Bedingungen im Zusammenhang mit den wachsenden inneren Widerspruechen des Imperialismus,die Funktion der sozialdemokratischen Fuehrer und der Kampf der kommunistischen Parteien und demokratischen Kräfte um Frieden und Sicherheit werden dargestellt.

Lidman,S.-Norman,B. u.a.:Schwedische Proteststuecke. (Verlag Volk und Welt,Berlin 1972)
ähnliche Sammlung wie'das schwedische Modell der Ausbeutung'.

D Reportageserien und einzelne Zeitungsartikel zum schwed.Ausbildungssystem.

Von Oktober 1971 bis März 1972 setzten Korrespondenten in Stockholm eine Kampagne mit ausfuehrlichen Artikeln ueber den Niedergang und Verfall des Wohlfahrtsstaates und des gesamten politischen Systems in den meisten deutschsprachigen grösseren Zeitungen und Zeitschriften und in einigen franzosischen und englischen in Gang.In Schweden hatte Palme nach seiner Regierungsuebernahme 1970 erste Rueckschläge in den Meinungsumfragen erlitten und in der Bundesrepublik befand sich die politische Diskussion in einer permanenten Vorwahlkampfphase.Während des Wahlkampfes selbst antwortete dann ja auch der Spiegel mit einem ausfuehrlichen Artikel und in den Tagen vor der schwedischen Wahl nahm u.a.'die Zeit' mit einer Artikelserie den Faden wieder auf.Diese ganze 'Debatte',ihr Ingangsetzen,Verlauf,Inhalt und politische Anwendung (inkl. des Widerhalls in der schwedischen Presse) stellt ein interessantes Studienobjekt dar,sowohl im Zusammenhang mit der schwedischen Gesellschaftsentwicklung,als auch fuer die politische Debatte und die Rolle der Massenmedien in Europa.

Hier seien nur einige ausfuehrlichere Serien und Artikel ueber das Ausbildungssystem genannt:

'student' nr.19, Mai 1971 (rechtsextremist.u.reaktionäre Studentenzeitschrift). Nils-Eric Brodin:Schwedens fehlgeschlagene Reform im Erziehungssystem.Einzelheiten ueber ein gar nicht nachahmenswertes skandinavisches Beispiel.

'student' nr.20, Juni 1971
Nils-Eric Brodin:Ideologie und Reform:Bilanz eines Irrtums.Schweden,die studieren wollen,gehen ins Ausland.

'Stern' Heft 45 31.10.71 Krise im Wohlfahrtsstaat:Ist Schweden noch ein Vorbild?

'Neue Zuercher Zeitung' 12.12.71 Die schwedische Grundschule.

'Mainzer Allgemeine Zeitung' Artikelserie:2.,3.,10.12.71. Martin Grill:Das sozialistische Wunder im Norden verblasst.

'Mainzer Allgemeine Zeitung' 25.1.72 Martin Grill:Bildungsirrgang in Schweden.

'Deutsche Universitätszeitung" Jan.72 Martin Grill:Die Krise des Bildungswesens in Schweden. (vereinigt mit Hochschul-Dienst.Verlag Dr.Raabe,Bonn)

'Mainzer Allgemeine Zeitung' 7.6.72 Wernher Hellmut:Schwedens Schueler bleiben nicht sitzen.

'Frankfurter Rundschau' 16.6.72 Köpke,Horst:Mehr als dreissig Jahre Schulreform Die meisten Probleme sind ungelöst.Eindruecke von einer 'Bildungsreise' nach Schweden.

'Der Spiegel' Nr.42,9.10.72 s.122-145. Schweden.Modell fuer Bonn?

'Die Zeit'. Zeit-Report:Vorbild Schweden? (Grunenberg,Jungblut,Leonhardt,Zundel) Nr.37,7.9.73 Wie gerecht ist Schweden? Nr.38,14.9.73 Wie menschlich ist Schweden? Nr.39,21.9.73 Wer hat die Macht in Schweden? Nr.40,28.9.73 Bilanz nach dem Schweden-Report.
Nr.41,5.10.73 Leserbrief Stimpel:Keine Schwierigkeiten. Nr.44,26.10.73 Leserbrief Haustein:Fuer keine Form des Sozialismus?

Hans-Georg GUTHEIL
Max-Wolfgang TULLNER

Anmerkungen zur Darstellung der Lebens- und Arbeitsbedingungen ausländischer Arbeiter in einem sozialgeographischen Unterrichtsprogramm

"Der Schüler soll die wichtigsten notwendigen wirtschaftlichen Voraussetzungen des Gastlandes und Herkunftslandes für die Beschäftigung von Gastarbeitern...die wichtigsten Ursachen für die Schwierigkeiten der Integration..." erkennen. Das sind die sachbezogenen Lernzielbestimmungen eines sozialgeographischen Unterrichtsprogramms, welches unter dem Titel 'In der Gemeinschaft leben' (programmiert von H. Schrettenbrunner, 2. verbesserte Aufl., Braunschweig 1973, = Westermann programm: Sozialgeographie Stadt) in seinem dritten Teil (S. 22-32) mit der Situation der 'Gastarbeiter' sich befaßt. Bei der Lektüre des betreffenden Abschnitts, dessen 23 Lernschritte inhaltlich zumeist nicht oder nur vordergründig aufeinander bezogen sind, wird alsbald deutlich, daß - im Gegensatz zum formulierten Anspruch - weder die Charakteristika der Lage ausländischer Arbeiter (nämlich ihre verschärfte Ausbeutung sowie extreme rechtliche und soziale Benachteiligung) noch die wesentlichen ökonomischen Bedingungen für deren Emigration bzw. Anwerbung thematisiert werden. Daß man 'Gastarbeiter heranholt' (S.29) ist hier erläutert mit dem Hinweis auf eine gesamtwirtschaftlich günstige Auftragslage bei gleichzeitigem Mangel an einheimischen Arbeitskräften. Ungeklärt bleibt dabei, w a r u m aus dieser Konstellation eine massenhafte Attraktion zusätzlicher Arbeitskräfte über die nationalen Grenzen hinweg resultiert (wie sie etwa von 1960 an Praxis ist), welches also die Bewegungsgesetze einer kapitalistischen Produktionsweise und die Interessen einer staatlichen Politik sind, die darin sowie in der (nicht erwähnten) Doppelproportionalen Freisetzung und der Rückführung von Profitsemigranten im Vorfeld der Krise 1966/67 sich Ausdruck kommen.

Für die Verwertungsbedingungen des Einzelkapitals, die zwangsmäßig auf fortwährende, erweiterte Reproduktion gerichtet sind, ist der Einsatz ausländischer Arbeiter in mehrfacher Hinsicht von Vorteil. Aufgrund des konkurrenten Verhältnisses zu dem Heer von Arbeitslosen in den Emigrationsländern sind sie äußerst billige, weitgin loyale, häufig zu Überstunden und hohem Arbeitstempo bereite Arbeitskräfte, durch die zugleich Druck auf die Arbeitsbedingungen sowie das Lohnniveau vornehmlich der un-bzw. angelernten einheimischen Arbeiter ausgeübt werden kann. So gebietet es kapitalistische Logik, vor allem in arbeitsintensiven Produktionszweigen die Arbeitsemigranten hauptsächlich schmutzige und schwere, niedrig entlohnte und allgemein gering angesehene Tätigkeiten verrichten zu lassen, und dies - wenngleich erheblich eingeschränkt - auch über die Phasen der Hochkonjunktur hinaus. Außerdem, und das kommt den identischen imperialistischen Interessen des nationalen Gesamtkapitals entgegen, gehen die Kosten für die elementare Ausbildung und eines Groteils der späteren Altersversorgung ausländischer Arbeiter zu Lasten der 'Abgabeländer' wie gleichzeitig ihre Beschäftigung kaum zusätzliche Investitionen in Bereichen der sozialen Infrastruktur erfordert. Bei ihrer Freisetzung infolge von Rationalisierungsmaßnahmen bzw. konjunktureller Krisen können sie, um etwaige soziale Konflikte zu vermeiden, kurzfristig in die Herkunftsländer zurückgeschickt werden.

Diese und weitere polit-ökonomische Aspekte der Ausländerbeschäftigung werden in dem besagten Unterrichtsprogramm nicht nur nicht angesprochen - im übrigen eine Unterlassung, die mit didaktischer Argumentation schwerlich nur zu rechtfertigen sein dürfte, angesichts der zahlreichen, z.T. ausgezeichneten Unterrichtsmodelle und -materialien zu Themen wie 'Lohnarbeit', 'wirtschaftliche Mitbestimmung' und eben auch 'Gastarbeiter' [1]); auch die dem Programm zugrunde liegende theoretische Analyse der gesellschaftlichen Lage ausländischer Arbeiter scheint diese, die politisch-ökonomische Dimension auszusparen. Wie anders sind Ausführungen zu erklären, die zu der Schlußfolgerung verleiten, Arbeitsemigration sei nicht etwa der Ausdruck materieller Verelendung der Lohnabhängigen in den wirtschaftlich unterentwickelt und abhängig gehaltenen Staaten des Mittelmeerraums, sondern letztlich eine Angelegenheit zur Aufbesserung des sozial-

prestiges; Frage in Lernabschnitt 64 (S.29): "Warum bauen sich Gastarbeiter oftmals ein Haus, wenn sie in ihre Heimat zurückkehren?" Antwort 64 (S.24): "Sie bauen ein Haus, weil sie dadurch mehr Ansehen, Anerkennung erhalten. Wenn Du geschrieben hast '...weil sie kein Haus hatten' oder '...weils sie jetzt das Geld dazu haben' so trifft das zwar zu, dennoch zeigt die Musterantwort besser, wie sich ihre Stellung in der Gemeinschaft verändert hat." - Ein weiteres Beispiel. Die Art der Tätigkeit ausländischer Arbeiter und ihre überwiegend niedrige berufliche Stellung werden allein über individuelle Unzulänglichkeiten zu erklären versucht: "Die meisten Gastarbeiter sind Hilfsarbeiter oder angelernte Arbeiter, weil sie aus ihrer Heimat kaum eine Fachausbildung mitbringen und sie durch ihre sehr geringen Deutschkenntnisse behindert sind." (S,23) Die Strategie der Unternehmer jedoch, ausländische Arbeitskräfte gerade vor allem für wenig qualifizierte Arbeiten anzuwerben und einzustellen, der skizzierten ökonomischen Vorteile wegen und in der Absicht die Lohnabhängigen insgesamt materiell und bewußtseinsmäßig zu spalten, wird mit keinem Wort erwähnt. Auf solch' oberflächliche Weise, die die ursächlichen Zusammenhänge von Kapitalverhältnis, dieses absichernde Politik und Sozialstruktur ausblendet, werden auch andere Bereiche der Lage der Arbeitsemigranten u.a. ihre Wohnsituation dargestellt. Dieses Unterrichtsprogramm **ist somit geeignet, zumal es ein Reiz-Reaktions-Schema strukturiert, das kaum mehr als blose Reproduktion des bereits Vorgegebenen fordert, Schulern die irrige Vorstellung intra- und intergesellschaftlicher Interessenharmonie zu sugerieren.**

---

1) Hingewiesen sei hier auf zwei neuere Veröffentlichungen, die jeweils neben Ausführungen zu lerntheoretischen und unterrichtspraktischen Fragen sowie durchaus kritischen Analysen ökonomischer, politischer und sozialer Aspekte der Lage der Arbeitsemigranten detaillierte Unterrichtsentwürfe und -beispiele enthalten:

1. Wolfgang Christian/Elke Kindsvater: Lohnarbeit - am Beispiel der 'Gast'arbeiter. Frankfurt/M. 1973, 114 S., 9,-- (=Modelle für den politischen und sozialwissenschaftlichen Unterricht)
2. Michele Borrelli/Bärbel u. Heiner Spremberg: Minderheiten in der Bundesrepublik: Das Beispiel 'Gastarbeiter'. Stuttgart 1973, 193 S., 16,80 (=Zur Praxis des politischen Unterrichts 2)

Als Gegenuberstellung wird im folgenden der vollständige Text einer Sendung aus der Reihe "Europe and the World", des BBC Schulfunkprogramms im Frunjahr 1974, abgedruckt. Auf die Fotos mußte leider aus drucktechnischen Grunden verzichtet werden.

(Quelle: BBC (Ed.): EUROPE and the World, Western Europe, Maidenhaid 1975. (Begleitheft zur gleichnamigen Schulfunkreihe der BBC, Spring 1974, Spring term radio 4, Tuesday 2.20 - 2.40 p.m.)

GERMAN FEDERAL REPUBLIC: Foreign workers

The German Federal Republic, shown on the adjoining map, is one of the most highly-industrialised countries in Western Europe. Most of the towns shown on the map are important industrial centres.

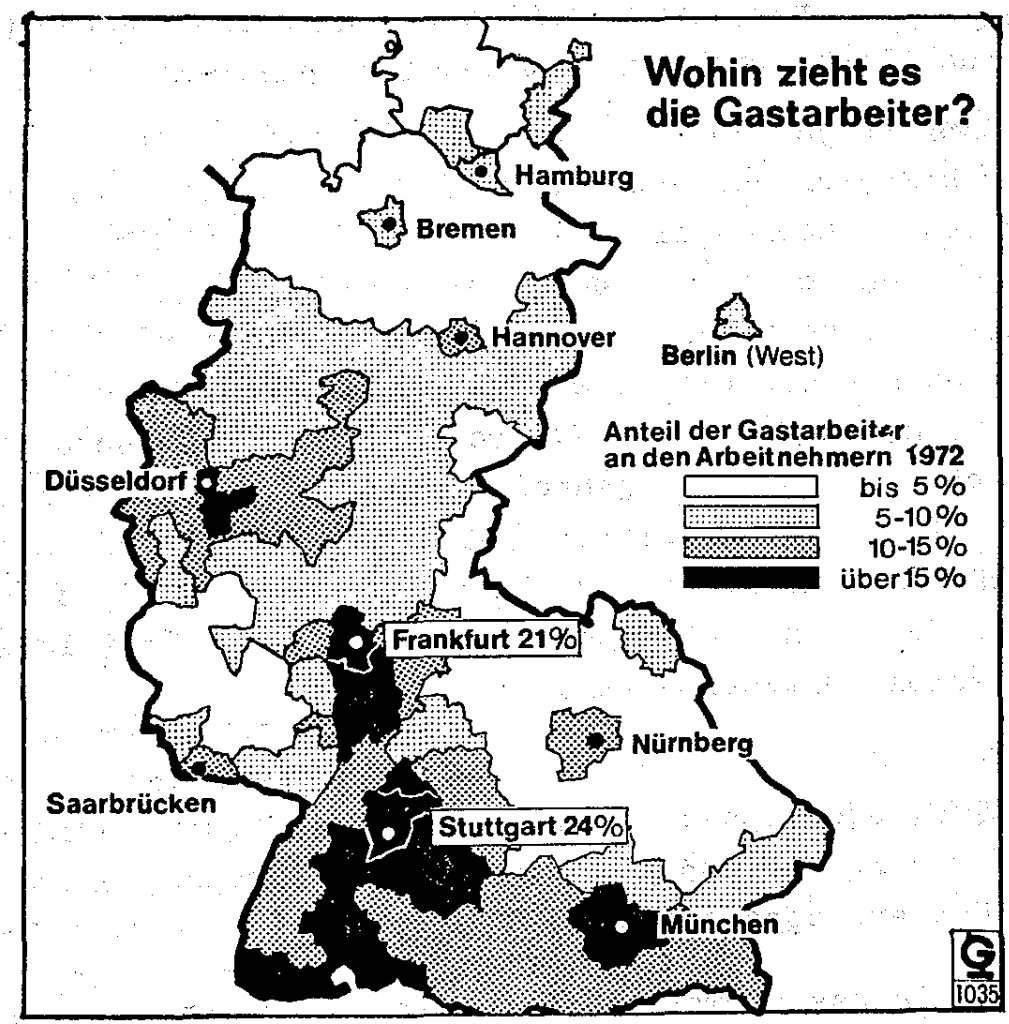
Industry was rebuilt so rapidly after Nazi German's defeat in the Second World War that the recovery became known as their 'Economic Miracle'. So complete has the recovery been that nowadays they do not have nearly enough German workers to fill all the jobs available. They therefore have to import workers from abroad.

There are now over 2 million foreigners working in the Federal Republic - accompanied by about one million dependants.

Herr Willy Brandt, the Chancellor of the Federal Republic' has: said: 'In every way, foreign workers help us to earn our daily bread. Although foreign workers are in Germany because at home they live in poor circumstances, Germany needs them urgently. They're dependent on us. But we are even more dependent on them for otherwise they would not be here'.

The fact that foreigners now comprise one-tenth of the labour force is evidence of the importance of these GASTARBEITER ('guest workers') to the German economy. Yugoslavs form the main group, and next in importance come the Italians, Turks, Greeks and Spaniards. The Turkish worker on the left (picture) is making medical instruments at the Siemens factory at Erlangen, north of Nuremberg.

Many of the foreign workers are in Germany to save money to send home, or to take home at the end of their contracts. Most of them are in jobs where there is the greatest shortage of labour - especially in hard manual work such as the building industry, mining; the cleansing services, etc. The photograph above shows Yugoslav building construction workers in Bonn, the capital. In the photograph (right) a new recruit at the Siemens factory is receiving instruction. Properly-recruited foreign workers are on the same pay-rates as the German workers. The rising cost of labour at home is one of the reasons why the industrial giants like Siemens are building factories abroad - e.g. in Malaysia, where the girl worker on the far left (picture) was photographed.



Bei mehr als 2,3 Millionen Gastarbeitern ist gegenwärtig jeder neunte Arbeitnehmer in der deutschen Wirtschaft ein Ausländer. Wohin zieht es die Türken, Jugoslawen, Italiener, Griechen und Spanier, wenn sie ihre Heimat verlassen, um in der Bundesrepublik Geld zu verdienen? Bevorzugt werden die großen industriellen Ballungsräume im Ruhrgebiet, in Hessen, Baden-Württemberg und Bayern. Denn hier sind — wegen des großen Arbeitskräftebedarfs — die Chancen am größten, eine gut bezahlte Arbeit zu finden. So ist im Arbeitsamtsbezirk Frankfurt bereits jeder fünfte und in Stuttgart sogar jeder vierte Arbeitnehmer ein Gastarbeiter.

Die verschlungenen Wege der Sozialgeographie: Fünf neue LEHRBÜCHER

Beginnend mit dieser Ausgabe wird GAP in Zukunft in jedem Heft einige Literaturbesprechungen vorlegen. Das werden - wie in diesem Heft - Lehrbücher oder "einführende" Werke für jeden geographisch Interessierten sein, können aber auch neue Schulbücher oder aber auch Planungsunterlagen - wie etwa der Raumordnungsbericht oder ähnliches sein.
Die Einführung dieser Rubrik hat zwei Gründe. Vielfach werden wichtige Arbeiten zur Geographie in Schule, Hochschule und Planung überhaupt nicht besprochen - vielleicht aus Angst, sie könnten den Harmonie-Konsens der Aufgabenbeschreibung der Raumwissenschaften zerstören. Zweitens kann nicht länger hingenommen werden, daß in Sonderheit ausländische Titel mit oft jahrelanger Verspätung in den etablierten Zeitschriften erscheinen und damit eine inhaltliche Diskussion meist (zu) spät einsetzt.

In dieser Ausgabe werden fünf neue Lehrbücher aus dem angelsächsischen Sprachbereich vorgestellt. Sie wurden ausgewählt, weil sie in den meisten Geographiebibliotheken noch nicht stehen oder z. Zt. gerade angeschafft werden. Weiter glauben wir, daß es jedem einmal zugemutet werden kann, solch ein Lehrbuch im Originaltext zu lesen - und nicht, wie es beim HAGGETTs "Locational analysis" geschah, mehr als 10 Jahre auf eine deutsche Übersetzung zu warten und sich so jahrelang auf das Urteil weniger 'Päpste' zu verlassen. Zum dritten hoffen wir hiermit die Leser der GAP zusätzlich motivieren zu können - ihre Meinung zu den vorgestellten oder anderen Titeln zu äußern, und damit letztlich an der GAP selbst mitzuarbeiten.

HAGGETT, PETER: Geography: A Modern Synthesis. (Harper und Row, New York, 1972. XX and 485 pp. maps, tables, graphs, photographs, bibliog., index and appendices. DM 21.63)

Ungewohnlich wie das Format ist auch der Aufbau und die Konzeption (A.Kilchenmann: modernes Konzept einer "Regionalen Geographie"auf der unteren Schulstufe, Rundbrief 1973/12, S. 11) des neuen HAGGETT-Buches: "Geography: a modern synthesis. Das Buch, das dem Laien und Anfänger als buntes Bilderbuch erscheinen mag, wird mit dem Markenzeichen "Peter Haggett" im Advison's Wörterbuch

reklamig angepriesen: "The Name "Peter Haggett" on the cover will guarantee this book ample attention in the world of geographers, for the author is already widely known for a number of thought provoking works." (S. ix) Und der InHalt?
Wie der Titel "a modern synthesis" verspricht, versucht HAGGETT das gesamte breite Spektrum der Geographie in einem Band in einen modernen Zusammenhang zu stellen. Diese Syntnese, eine wahrlich fur jeden deutschen Geographen einsichtige geographische Aufgabe, wird nach HAGGETT auf zwei Ebenen angegangen: " first, by bringing together the different traditions and themes within the field; second, by stressing the synthesizing role of geography as a whole in relation to neighboring fields." (S. xiii)
Die 19 Kapitel mit einem Seitenumfang von jeweils durchschnittlich 30 Seiten - das Buch soll in einem 20 Wochenkurs zur Einfuhrung in die Geographie geselen werden können (S. 473) - sind durchgängig eingeteilt in zwei dem Leser durch Farben auch optisch bewust gemachte Teile: Neben dem eigentlichen Text, der durch eine Unmenge von Karten, Diagrammen, Tabellen Fotos und Luftbilder vorzuglich aufgelockert ist und der etwa zwei Drittel des Layouts einer Seite beansprucht, stehen auf dem letzten Drittel weitere Illustrationen oder ergänzende sinnvolle Definitionen, die nach HAGGETT notwendig sind, um den Text vollständig zu verstehen. So findet der Leser im Kapitel 2: The Fertile Planet des 1. Teils: The Environmental Challenge, die folgenden "margin discussions" eingestzt, die damit begriffe, Methoden oder Techniken des nebenstehenden Textes zusätzlich erläutern sollen:
Paterson's Index of Plant Productivity
Nature of Systems
Photosynthesis in the Carbon Cycle.
Im Kapitel 14 "Flows and Networks", dem einleitenden Abschnitt des 4. Teils "Interregional Stresses" finden wir:
"Regional Prices and Flows,
Distance decay Curves
Gravity models of spatial Interaction
Potential Surfaces
Connectivity of Graphs"
Diese Organisation des Stoffes, zusammen mit dem Aufbau in vier Teilen wobei die ersten beiden "The Environmental Challenge" und "The Human Response", von HAGGETT zusammengefast: MAN-ENVIRONMENT Ecological Systems; die beiden letzten "The Regional Mosaic" und "Interregional

Stresses", zusammengefaßt als REGION-INTERREGION-Spatial Systems, erlauben es dem Anfänger und Studenten "to look at geography in an integrated way, abandoning the orthodox classification of geography as either physical or human, regional or systematic". (S. xv). Damit ist der Anfänger aber auch HAGGETTs unkritischem systemtheoretischen Ansatz verfallen, der es im allgemeinen vermeidet regionale Fallstudien beispielhaft vorzustellen und dadurch mit einem fast klssisch zu nennenden possibilistischen Weltbild à la vidal de la Blache konfrontiert wird.

"Geography is a Los Angelos among the academic cities in that it sprwals over a very large area, it merges with its neighnors, and we have a hard time finding the central business districts." (S. xix) Nehmen wir diesen von HAGGETT verwendeten Vergleich auf, so soll der Leser typischer Weise am Schluß die CBD-s finden können, die "Slums" und "Elendsquartiere" kennt diese Geographie naturlich nicht!
Damit bleibt auch dieses Lehrbuch auf der kontemplativen Stufe stehen stehen - die vielen Fotos beweisen es allzudeutlich, vergleichbar den Volkshochschulvorträgen von Geographieprofessoren in der BRD, die mit vielen schönen Agfacolor-Bildern auch Hutten in den Entwicklungsländern zeigen, die Ursache deren Entstehung meist nicht aufzeigen können. In diesem Sinne ist HAGGETTs Lehrbuch, nicht zuletzt bedingt durch eine unsystematische Systematik eher als Sammlung der geographischen Wissenschaft des angelsächsischen Raumes zwischen 1955 und 1970 zu betrachten und ihrer Unfähigkeit die räumlichen Konsequenzen gesellschaftlicher Widerspruche zu erkennen. Der Student der in diesem Buch Lösungen auf einige dieser brennenden Fragen und Aufgaben sucht, wird indes enttäuscht sein.

P. S. (An alle Geographen in der BRD, die z.Zt. ein Lehrbuch - besonders fur Anfänger - schreiben):
Fur diese eignet sich das Buch hervorragend - könnten sie sich doch die Langweiligkeit ihrer "grundlegenden einfuhrenden" Werke - ein gutes Beispiel bietet da E. Meigt - beim Durchblättern des HAGGETT-Buches einmal selbst erleben. In dieser Hinsicht konnte "Geography: a modern synthesis" sehr anregend wirken. Dabei sollte jedoch die alltägliche Supermarkt Erfahrung, daß eine prächtig aufgemachte Packung noch nichts uber die Qualität des Inhalts aussagt, dennoch nicht vergessen werden!

KARIEL, HERBERT G. and PATRICIA E. KARIEL: Explorations in social geography. (Addison-Wesley Publishing Company; Reading Mass. 1972. xvii, 398 pp. maps, diagr., index, DM 42,50)

Wer sich von der Hereford map (erschienen 1285) am Anfang des Buches bis zur gleichen Karte am Ende - dort aber mit eingezeichneten Längen- und Breitenkreisen - durcharbeitet, hat sicherlich viel gelernt wie Sozialgeographie heute an den Universitäten des angelsächsischen Sprachraumes gelehrt wird. Das kanadische Ehepaar H.K. & P.E. KARIEL versucht mit Explorations in social geography allgemein wissenschaftstheoretische und methodische Fragestellungen mit einem "modernen geographischen Grundwissen" zu verbinden, aufsteigend nach dem alten Grundsatz vom Einfachen zum Komplexen. So präsentieren zehn der dreizehn Kapitel des Buches einen bestimmten Themenkomplex, der damit einen bestimmten Problembereich der Sozialgeographie aufzeigen soll: Architecture and Housing, Religion, Food, Language, Education and Literacy, Land Use, Settlement, Technology, Spatial Interaction, Spatial Diffusion. Gleichzeitig entwickeln die Autoren mittels Mikro- und Makrostudien aus dem jeweils behandelten Themenkomplex, einen neopositivistischen 'scientific approach', der beginnend mit 'ordering data in a 3-dimensional matrix' (Chapter 1) über 'regions and regionalization' (Ch. 3), formulating hypotheses, testing hypotheses, (Ch.5) 'Decisions and game theory' (Ch. 8), nearest neighbor analysis' (Ch. 9), 'Residuals from regressions' (Ch. 10) bis 'Models of diffusion' (Ch. 12) reicht. Einzig Kapitel 4 ist ausschließlich methodologischen Fragen gewidmet. Hier entfalten KARIEL & KARIEL ihr 'game of science'.

Das Schema (siehe nachfolgende Seite) zeigt den Weg an, wie die Autoren ihr Ziel im Laufe der explorations erreichen wollen: "to find laws explaining certain spatial aspects of the phenomena we are studying" (S. 67) und "In the long run we would like to develop general laws and even more general theories to explain these laws." (S. 67) Ihre Einschätzung, "That we are far from answering the ultimate w h y question, since with each explanation found, many new questions can be raised" offenbart ebenso wie die Aussage am Ende des'game of science' S. 378 (The authors believe that the scientist as scientist can make his greatest contribution by pointing out the probable consequences of different courses of action

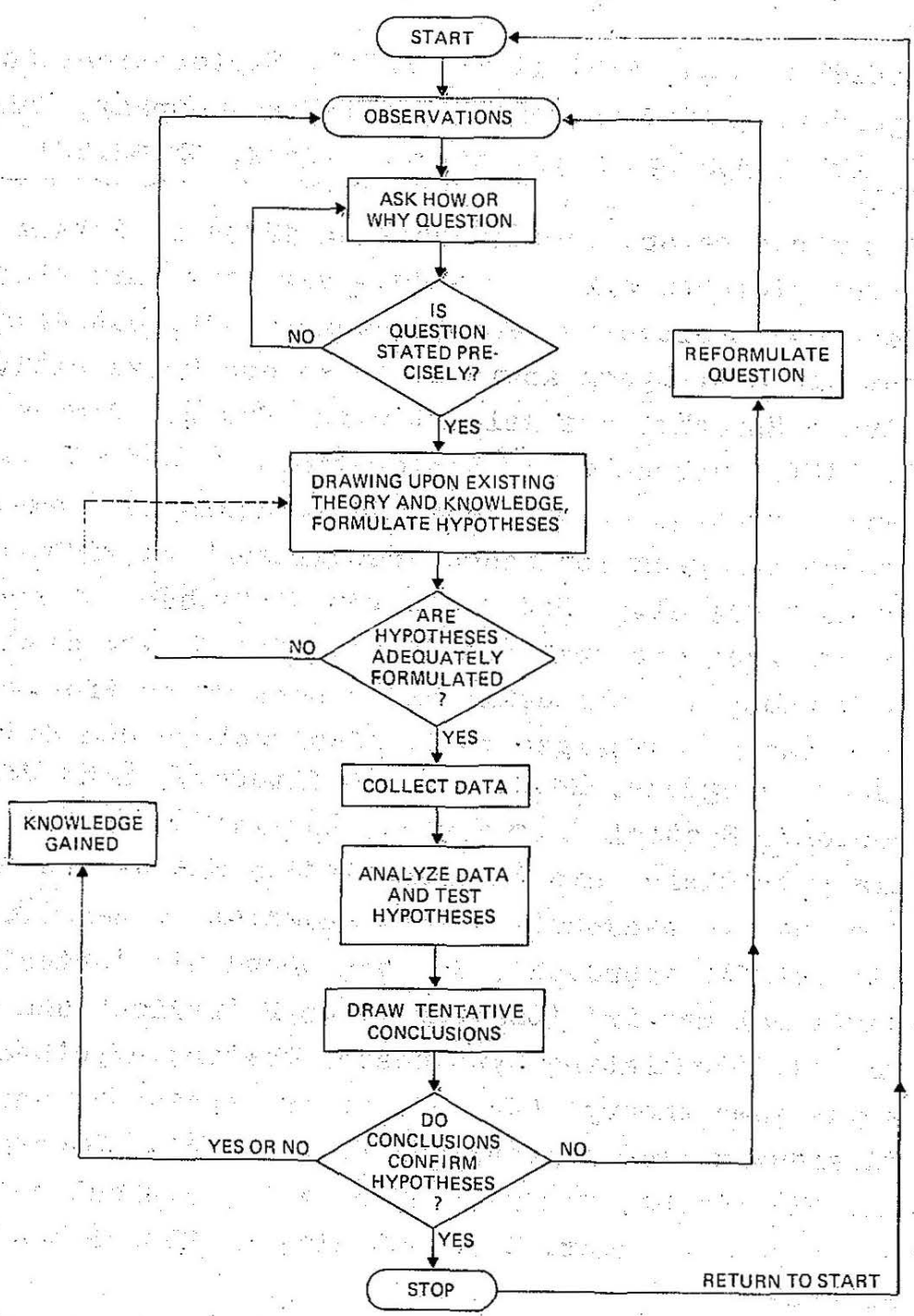


Fig. 4.1. The game of science.

rather than particular ones. As a citizin, however, he should advocate the course of action he deems best, and support his claim with professional knowledge."), daß das Autorenehepaar kaum über den allgemein bekannten positivistischen Standpunkt der Rollentrennung des wissenschaftlich arbeitenden Menschens (unpolitischer Wissenschaftler in der Uni - politischer Bürger im öffentlichen Leben) hinausgekommen sind. Überbetontes quantitatives Denken schlägt eben nicht in wissenschaftliche Qualität, die in Anspruch nimmt,

die Widerspruche der Gesellschaft aufzuzeigen, um - und was anderes sollte die Aufgabe einer gesellschaftswissenschaftlichen Disziplin sein (Explorations in S o c i a l Geography!). Die Grundlagen des scientific approach suchen KARIEL & KARIEL im evolutionary approach der technokratischen Strategen des technologischen Wandels und der ökonomischen Entwicklung ROSTOW und GALBRAITH (S. 299 ff.)
Es fällt auf, daß das Autorenehepaar nur auf ROSTOWs letzte Stufe des wirtschaftlichen Wachstums - der Stufe des Massenkonsums - eingehen. Die Kehrseite, die Unterentwicklung der halben Welt wird natürlich nicht genannt. Ein bürgerlicher Ideologe, den die New York Times gekennzeichnete als "an architect of the United States policy in Vietnam, and proud of it." (New York Times vom 13. 4. 1967), ist kaum geeignet, sozialgeographische Forschung auf eine reale sozialwissenschaftliche Basis zu stellen.
Beginnen sollte der Leser mit dem Abschnitt 13.5 "Science and Values" und die dort manifesten Widerspruche beim Studium des Buches verfolgen: "Even though scientists try to be as objective as possible, scientific reserach is influenced by values of persons within a society through decisions which allocate money and resources. Money set aside for reserach may be used for such diverse purposes as raising the level of health care, improving education at all levels, developing more efficient means of mass transport, or inventing faster ways of killing more people. Although the output of knowledge from research is by no means exactly proportional of resources, it is probable that fields which are relatively neglected will not produces much new Kowlwdge."

Der Wert des Buches, das im übrigen für einen Studenten viel zu teuer ist, liegt darin, daß konsequent dieser sozialtechnokratische Ansatz durchgehalten wird - exemplifiziert an wenig bekannten Beispielen. Wohltuend für den Leser ist dabei, daß er einmal andere Karten und Diagramme zu Gesicht bekommt als in den Lehrbüchern der HAGGETT-Ära. Wer das Buch durchgearbeitet hat,
kennt eine Vielzahl von Begriffen, Methoden, Arbeitstechniken und Darstellungsweisen - am Ende jedes Kapitels findet sich ein Katalog mit den vorgestellten Begriffen zur Selbstüberprüfung - und weiß was diese Begriffe verschleiern und was nicht - und wie sie für die bürgerliche Ideologie eingesetzt werden!

M o r r i l l, Richard L.: The Spatial Organization of Society.
(Duxbury Press, A Division of Wadsworth Publishing Company Inc.; Belmont, California, 1970. XII, 251 pp. maps, diagr., bibliogr., glossary, index.)

Leicht gewinnt man einen vorschnellen, falschen Eindruck von diesem Buch. Die Gliederung der Hauptteile folgt dem Muster traditioneller ökonomisch-geographischer Texte: kurzer Ueberblicks- und Einfuehrungsabschnitt, Lokalisationsfaktoren; Struktur des agraren, industriellen und urbanen Sektors; Handel, Transport und Wanderungen als Interaktion; und als vierter Hauptabschnitt: räumliche Organisation auf städtischer, regionaler und nationaler Ebene.
Erst bei näherem Studium des Inhaltsverzeichnisses, das vier der fünf Hierarchiestufen der Textuntergliederung aufführt, und bei vollständigem Lesen zumindest eines ganzen Hauptteiles, teilweise erst nach Lesen des gesamten Buches, wird die spezielle Konzeption, das Anliegen des Verfassers und der methodische Weg dahin deutlich. Das ist eine Folge der schwerwiegenden Unterlassung einer ausführlichen Darstellung und vor allem Begründung der Konzeption, Wissenschafts- und Disziplinauffassung von Anfang an und einer entsprechenden Einordnung und abschliessenden Bewertung jedes Abschnitts.
Dabei ist diese Konzeption recht interessant, vor allem in didaktischer Hinsicht: Ausgehend von einfachen Modellen idealer räumlicher Muster, hergeleitet von den Dimensionen des Raumes als solchem und den nicht näher begründeten und abgesicherten Annahmen, dass räumliche Organisation Resultat des menschlichen Strebens nach effizienter Nutzung des Raumes und zurückzuführen auf gemeinsame Prinzipien des Verhaltens im Raum sei, werden dann durch Vergleich mit der beobachteten Realität die Abweichungen und Verzerrungen der Prinzipien und realen Modelle studiert. Sie werden vor allem auf Variationen der regionalen und internationalen Entwicklung und Einkommensverteilung zurückgeführt.
Die innerhalb des internen Begriffsapparates konsequente Bezeichnung dieser Abweichungen als 'spatial error' oder 'spatial inefficiency' gibt schon einen Hinweis darauf, dass die unvermittelte Anwendung des formalen Konzeptes 'spatial efficiency' als Norm und Ziel für die räumliche Organisation der Gesellschaftsentwicklung, den Blick auf die wahren Ursachen der Abweichungen, die Gesetzmässigkeiten der Gesellschaftsentwicklung und die Ursprünge der menschlichen Verhaltensprinzipien zu verstellen droht und ein Verhaften in Erscheinungsformen und -dimensionen bewirkt. Die historischen und dynamischen Aspekte verkümmern, es bleibt ungeklärt, ob Zusammenhänge notwendig so sein müssen, wie nach den Prinzipien zu erwarten und unter welchen Bedingungen sie das sind. Das wird an der

Aufzählung der'Hauptgründe' für die Ineffizienz auf S.191 besonders deutlich, die schon viel früher vertieft und ausgeweitet immer wieder mit den Idealprinzipien,wie sie u.a. auf S.20 aufgestellt werden,hätten konfrontiert werden müssen.(S.20):"If there is an underlying order in human geography,it is that man and society try to organize space efficiently,to locate activities and use land in the 'best' way.We may express man's goals as three principles:1.To maximize the net utility of areas and places at minimum input. 2.To maximize the spatial interrelations at minimum cost. 3.To bring related activities as close together as possible.In satisfying this aims simultaneously,substitute possibilities of course exist,but our knowledge of human behavior suggests a caveat that diminishes the force of the first three principles:4.Some men and societies,or all men and societies some of the time,are willing to achieve a good or profitable level of satisfaction rather than the maximum.In fact,irrational and even selfdestructive behavior may result from human decisions."
Der grundlegende Konflikt,der sich daraus ergibt,dass eine'Totaleffizienz' für die gesamte Erde und Menschheit-selbst wenn sie je erreichbar wäre-noch lange nicht eine ebensolche Optimalität oder gar Interessenberücksichtigung aller Teilregionen und vor allem Teilgruppen bedeutet,und zwar nicht nur aufgrund unterschiedlicher 'comparative advantages',Produktivität,Raumqualität/physischer Umweltfaktoren,Ressourcenverteilung,Erreichbarkeit/Nähe,Entwicklungsstadien der Ökonomie und Technologie oder ungenügender Information,wird von Morrill nicht genügend erkannt und daher nimmt er auch nicht für'Partialinteressen' und räumlich und zeitlich konkrete Veränderungen Stellung.
Diese Kritik bedeutet aber keineswegs,dass Morrill's Buch kein guter und geeigneter Ansatz zu kritischem Nachdenken und entsprechender Ausbildung und Forschung wäre,ganz im Gegenteil!Es sind genügend Ansätze da,auch die eklatanten Schwächen zu überwinden.Die,wenn auch kurzen,Abschnitte über die Einflüsse von ungleicher Ausstattung mit komparativen Vorteilen,von verschiedenen Typen sozialer und ökonomischer Systeme und politischer Verhältnisse auf Lokalisation; Interaktion und effiziente Organisation(S.15-19),über Markt und Tausch in unterentwickelten Ländern(typischerweise 'spatially restricted societies' genannt;S.24), über Landwirtschafts- und Industrielokalisation in sozialistischen zentralen Planwirtschaften(S.50,98/9),über Spezialisierung,Monopolisierung und Autarkie(S.124 über Wanderungen von Schwarzen und Sklaven aus sozialen und politischen Gründen (S.143/4) und über innerstädtische Segregation(S.172),beinhalten neben den Kapiteln 9 und vor allem Schlusskapitel 10(S.175-202) über Verzerrungsfaktoren,Gradienten,Ungleichheit und 'Ineffizienz',weniger herkömmliche und äusserst will-

kommene Problemansätze.Dies gilt vor allem,wenn man bedenkt,dass dieses Buch in seinen wesentlichen Teilen in der ersten Hälfte der sechziger Jahre geschrieben wurde(etwa gleichzeitig mit Bunge's 'Theoretical Geography' und Haggett's 'Locational Analysis..' und vor allen anderen bekannten Lehrbüchern und Readers der 'quantitative'und der 'behavioral geography'.)und erst 1970 einen kleineren Verleger fand.

Dieses Buch stellt mehr Fragen als es Antworten gibt;es ist damit eine gute Diskussionsanleitung und reizt durch seine Konzeption zum Widerspruch.Material in Form von Fallstudien und Untersuchungsprojekt-Beispielen muss aktiv dazu gesucht und die angeschnittenen Modelle,Methoden zur Problemlösung und Resultate anhand der Originalschriften vertieft aufgearbeitet werden.Das kann man im Sinne herkömmlicher deutscher Faktenlehrbücher für eine entscheidende Schwäche halten.Ob Schwäche oder Stärke hängt von der richtigen Einplazierung in den Lernprozess und der entsprechenden Anwendung ab.Morrill's eigener Anspruch einer Skizze zu einer Theorie von räumlicher Organisation und Verhalten,und eines Rahmens für Ziele und Probleme zukünftiger Forschung,kann für den Zeitpunkt von Verfassen und auch noch Publikation als eingelöst gelten;inzwischen hat sich der Wert in dieser Hinsicht jedoch verringert.

Die reichliche Ausstattung mit Diagrammen und Karten(129 auf 200 Seiten)-viele von Morrill selbst entworfen und oft im Stil nationalökonomischer Kostenkurven als Diskussionshilfe ausgeführt-bilden sowohl Stützung und Illustration vieler Aussagen,als auch Anregungen zum Lesen des Textes und intensiverer Beschäftigung mit den Fragestellungen und Originaluntersuchungen.Dabei sind die daruntersteheden ausführlichen Kommentare eine grosse Hilfe.Kritisiert werden müssen in diesem Zusammenhang die öfter unvollständigen Legenden,häufig zu knappe Einbeziehung in den Text und mangelnde Erläuterung der Informationsvermittlungsfunktion und -qualität der Zeichenelemente und des Stellenwertes innerhalb des Aussagenzusammenhangs.Zusammenfassungen sind unvollständig vorgenommen,unsystematisch und erfüllen in einigen Fällen nicht ihren Zweck.Dagegen bieten häufige Aufzählungen und Gliederungen in Punkte ein hohes Mass an Strukturierungs- und Lernhilfe beim Durcharbeiten,gemindert nur durch etwas undeutliche Hervorhebung der hierarchischen Gliederung der Textabschnitte und durch vereinzelte Widersprüche,die sich aber oft bei weiterem Lesen als nicht existent herausstellen.Aufteilung der Seiten in zwei Spalten,breiter Rand für Notizen und Kapitelüberschriften am Fussende jeder Seite erhöhen Les- und Anwendbarkeit.Das zweigeteilte(Titel -1966,1967-69) Literaturverzeichnis nimmt mit 36 Seiten ein Siebtel des Umfanges ein und sollte zumindest bei einer Verwendung des gesamten Buches als Textbuch zu einem Seminar

durch erheblich verkürzte,mit Seitenangaben versehene Leseanweisungen im Anschluss an jedes Kapitel ersetzt werden.Eine ebenso erfreuliche wie notwendige Zugabe ist ein Glossar,das aber oft nur in diesem Buch verwendete Begriffsbedeutungen nennt und die schlechten Definitionen von Grundbegriffen wie 'location', 'region' u.ä. im Text nicht ersetzen kann.Der Sachindex enthält viele Wiederholungen und behält leider zum grössten Teil die Abschnittsstruktur des Buches als Unterpunkte bei.Namens- und Figurenregister fehlen völlig,ebenso wie Fotos und Tabellen.Aber vielleicht sind sie auch in diesem Buch weniger vonnöten.
Der kurze und nicht mit didaktischen Verwendungshilfen versehene Text ist aufgrund seiner geschlossenen Struktur zu Unterrichtszwecken nicht aufteilbar.
Es besteht ja auch nicht der Anspruch eines Lehr- und Faktenbuches.Für Einführungskurse an Hochschulen und Universitäten kann es nicht empfohlen werden, -bei studentischen Literatur- und Kursbewertungen an der Universität Lund/Schweden zwischen Wintersemester 1971 und 1972 wurde es nur durchschnittlich bewertet und der Forderung nach intensiver Behandlung in einem Seminar unterworfen-,dagegen ist es als Diskussionsanreger in mehr fortgeschrittenen Seminaren nachdrücklichst zu empfehlen.Geeignet wäre z.B. eine Konfrontation mit Modellsammlungen und Disziplinkonzeptionen wie in Haggett's 'Locational Analysis..' und Chorley/Haggett's'Models in Geography'.Reizvoll wäre auch eine Anwendung im Zusammenhang mit Morrill's späteren Arbeitsbereichen,den Problemen der Armut,Segregation und Rassendiskriminierung und der Debatte(u.a.mit D.Harvey) über Geographie und die Transformation der Gesellschaft in der Zeitschrift 'Antipode'(Worcester,Mass.).
Eine Verwendung in Schule und Planung ist vor allem wegen mangelnden Studien- und Anschauungsmaterials,fehlender Erläuterung der Techniken und geringer Interdisziplinarität kaum anzuraten.

A b l e r,R.-A d a m s,J.S.-G o u l d,P.:Spatial Organization:The Geographer's View of the World.
(Prentice-Hall Inc.,Englewood Cliffs,N.J.,1971. XIX,587 pp. maps,diagr.,ills., bibliogrs.,index)

Nimmt man den Ausspruch (S.531):"Further thought generates that glorious sense of intellectual frustration about a spatial problem that makes a geographer's life worth living.",die skizzierten grossen Aufgaben einer selbständigen Disziplin Geographie in ihrem dritten Jahrtausend(S.573,Kap.15),den uneingeschränkten Glauben an Wissenschaft und Wissenschaftler als Gestalter der Welt in Gegenwart und Zukunft(S.27,Teil I) und an das Training in geographischer Theorie und Methodologie als wesentliche Hilfe,um mit 'preventiver räumlicher Medizin'(S.573) die Probleme der nächsten fünfzig Jahre zu lösen(S,88),ja die ganze Stimmung und Diktion dieses Buches ernst und unkritisch,dann wird dieser 'Intelligent Student's Guide to Geography'(S.XV) zur neuen Bibel der Geographen und die leuchtende Zukunft ist unser.
Doch auch der Zweifler kann nicht umhin,festzustellen,dass hier eine imponierende Vielfalt von 'Problemen,die sich aus Verteilungen von Menschen und ihren Aktivitäten' ergeben,in nur schwer überbietbarer didaktischer Qualität präsentiert,in einen klaren theoretischen und konzeptionellen Rahmen eingeordnet und mit einer grossen Anzahl von Problemlösungsstrategien und Forschungstechniken konfrontiert wird.Sowohl der diesbezügliche Anspruch,als auch die theoretische Konzeption(s.preface,S.60,61,82,87,88),die Kulturgeographie als Sozial- und Verhaltenswissenschaft vorzustellen,die mittels der zentralen Frage:"Why are spatial distributions structured the way they are?" versucht,eine umfassende Kenntnis der Wahrnehmung,Bewertung und Nutzung des Raumes zu erwerben und damit menschliches räumliches Verhalten zu erklären,vorauszusagen und räumliche Organisation zu modifizieren,sind zufriedenstellend eingelöst.
Unter den fünf Hauptteilen:I Ordnung,Wissenschaft und Geographie;II Messung, Beziehung und Klassifikation;III Lokalisation und räumliche Interaktion;IV Räumliche Diffusionsprozesse und V Räumliche Organisation und der Entscheidungsprozess,machen die Teile III und V das Schwergewicht aus,während die Betonung des Raum-Zeit Zusammenhanges in Kapitel IV zu gering ausfällt,was aber durchaus dem Stand der kulturgeographischen Forschung entspricht.Ebenso erfreulich wie notwendig ist die Hervorhebung der sonst nahezu völlig unterdrückten wissenschaftstheoretischen Reflektion,die aber über den geschlossenen Teil I hinaus zu einer ständigen Begleiterin hätte werden sollen.Die eindeutig positivistische Variante des Behaviorismus,die hier vorgestellt wird und sich in weitgehender

Uebereinstimmung mit den Problemlösungsansätzen und Theorieelementen des Textes befindet, sollte aber nicht ohne ständige energische Auseinandersetzung und Infragestellung hingenommen werden. Dazu muss andere wissenschaftstheoretische Literatur hinzugezogen werden, auf die es im Buch keine Hinweise gibt. Im Grunde zusammenhängende Themen und Anhaltspunkte zu einer ersten Diskussion und Kritik könnten sein: a. das Problem von Funktionalismus, Wissenschaft und Ideologie. 'warum'-Fragen werden dem theologischen bzw. metaphysischen Ordnungssystem zugewiesen, soweit sie nicht als eigentlich 'wie'-Fragen nach funktionalen Ereignisketten interpretiert werden können(S.11,12).

b. Theorie und Praxis, Politik und Funktion der Wissenschaft. 1Eine Trennung von Praktikern, Methodologen, Theoretikern und Philosophen wird aufrechterhalten(S.4, 29,88). 2Es wird für unglücklich gehalten, dass Lokalisationsentscheidungen oft aus politischen Gründen getroffen werden(S.549). 3Böswillige könnten die Widmung 'To the generation before us' als Zeichen dafür nehmen, dass es (vor allem auf den Seiten 61-82) nahtlos gelang, die Theorie Th. Kuhn's(1967, S.183 ff.) zu bestätigen, wonach Lehrbücher im Zusammenhang einer wissenschaftlichen Revolution damit beginnen, den Sinn für die Geschichte der Disziplin abzustumpfen, um dann für das Ausgeschaltete einen Ersatz zu liefern und eine beständige Neigung besteht, die Entwicklung linear und kumulativ erscheinen zu lassen. Der Erfolg der Wissenschaft lässt sich, wenn man den Autoren glauben will, zum grossen Teil an der Unterstützung durch öffentliche Gelder ablesen, für die von Seiten 'der Gesellschaft' dann eine Bewahrung des sozialen Systems erwartet werden kann(S.30, 28ff.). Diese Art gegenseitiger Nützlichkeitsbeziehung war sowohl zwischen 250 vor und 200 n.Chr., als auch zwischen 1500 und 1800 gegeben. "Empire and geography have always been bedfellows."(S.65,70). 4Der Glaube an die Möglichkeiten der Wissenschaft und der Geographie ist unerschütterlich und gerade unwissenschaftlich, wie eine Heilserwartung(s.oben; durchgehend im gesamten Text, vor allem Teil I, S.19-21, 27-30 und Kap.15).

c. Verhältnis zwischen materieller Realität, Wahrnehmung/Attityden/Verhalten und Theorie. 1 Das grundlegende Modell über Wahrnehmung, Konstrukt- und Konzeptbildung lässt dieses Verhältnis ungeklärt, indem es Konzepte als abstrakte, generalisierte Ideen aus Klassifikationen der Wahrnehmung(Konstrukten mit empirischem Inhalt) herleitet, ohne eine Rückkoppelung zu der materiellen Realität hinter den wahrgenommenen Ereignissen herzustellen(S.14,12ff.). 2 Welches sind die Bestimmungsgründe menschlicher Attitydenbildung(Einstellungen) auf externe Stimuli(S.6). 3 Welche Kapazität hat die Wissenschaft zur Manipulation von Erfahrung?(S.27/8) 4 Nicht die Theorie, sondern die Realität müsse auf ihre

Rationalität hin getestet werden(S.455/6).Theorie schaffe in wachsendem Masse Realität;durch Manipulation der Realität solle Uebereinstimmung mit den Theorien geschaffen werden,meinen die Autoren(S.574/5). 5 Die sozialen und politischen Aspekte der Optimierungsmodelle,spieltheoretischen Strategien und Lösungen des Location-Allocation Problems bleiben grösstenteils ausserhalb der Betrachtung.

In so kurzen Besprechungen wie dieser können nur wenige inhaltliche Punkte herausgehoben und dem Interesse und der Auseinandersetzung empfohlen werden.Ein Kurzüberblick über den gesamten Inhalt sollte aber dennoch nicht fehlen.
Die 3 Kapitel des Teils I handeln also von:Ordnungssystemen der Erfahrung,Natur- und Methode der Wissenschaft und Erklärungstypen,Geographie unter den Wissenschaften mit ihren traditionellen und neuen Fragestellungen. TeilII:Kap.4 beschäftigt sich mit Problemen des Messens und Skalierens mit u.a.Nächstnachbarmethoden und Dimensionsanalyse. Kap.5 strukturiert geographische Beziehungen mit Techniken der analytischen Statistik,Analysen von Oberflächen,räumlichen Trends,nichtlinearen Beziehungen,Residualen. Kap.6 enthält als Klassifikationstechniken Teile der elementaren Mengenlehre(interessantes Beispiel des Aufruhrs im Ghetto Whatts,Los Angeles),numerische Taxonomie in ein- und mehrdimensionalen Räumen,und bietet eine gute Heranführung an die Hauptkomponentenanalyse mit Regionalisierungsbeispielen. Teil III: Kap.7 über die Grundlagen räumlicher Interaktion führt Economic Base Studien,Input-Output Analyse,Potential- und Gravitationsmodell vor(Beisp. u.a.:Barriäreneffekte sozialer Distanz). Bewegung und Transportsysteme werden in Kap.8 mit Hilfe von Geometrie der Bewegung,Netzwerkanalyse und -design,Graphentheorie,Netzen minimierter Distanz,Kosten-Nutzen Optimierung und Ueberlegungen über Transportlücken und neue Transportsysteme erläutert. Kap.9 handelt von der Lokalisation menschlicher Aktivitäten.Besonders interessant sind die ersten Seiten zum Problem des öffentlichen Interesses und der Wohlfahrt und der Abschnitt über nichtmonetäre Kosten und Nutzen bei der Lokalisierung öffentlicher Einrichtungen.Weniger herkömmlich ist auch die Behandlung der Lokalisationsentscheidungen unter Unsicherheitsbedingungen, der Informationserfordernisse,der Fehler und des suboptimalen Verhaltens.Ueber die besten Aktivitäten für einen Standort soll in Kap.10 nachgedacht werden mit Hilfe vom agraren und urbanen Landnutzungs- und Standorttheorien und der Zentralortstheorie(interessant das Beispiel der Standortverlagerungen U?S.-amerikanischer Basketballteams und der Bedingungen die zur Whiskey-Rebellion führten). Teil IV und Kap.11 stellt die Diffusionstheorie für versch.regionale Niveaus vor(mit u.a. Beispielen der Expansion des Ghettos in Seattle und der räumlichen Diffusion des Frauenwahlrechts in den USA). Teil V beginnt in Kap.12 mit der

Analyse individueller räumlicher Entscheidungen mittels normativer Modelle, denen in Kap.13 deskriptive Modelle entgegengestellt werden.Such- und Lernmodelle,Spieltheoriestrategien,Studien über Wahrnehmung und'mental maps' sind trotz neuerlich wachsender Bemühungen noch wenig entwickelt und 'Prisoners Dilemma' und die 'Sanctuary Strategy' mögen politisch sehr erwünschte Entscheidungs- und Verhandlungssituationen sein,doch stellen sie hoffentlich noch nicht der Weisheit letzten Schluss dar. Kap.14 behandelt hochaktuelle und bisher nur pragmatisch lösbare Location-Allocation Probleme der Lokalisation öffentlicher Einrichtungen zur 'Maximierung des sozialen Nutzens'. Die Zukunft der Menschheit und der Geographie wird schliesslich in Kap.15 diskutiert,und wenn man sich auch dem Uebergang von der 'geography of relative location' zur 'geography of human choice',der 'Ecumenopolis',der perfekten Informationsgesellschaft und anderen Perspektiven sehr skeptisch gegenüberstellt,u.a. von der Kritik zu Teil I her, so muss die Aufnahme und Betonung der 'gegenwärtigen' Zukunftsprobleme doch nachdrücklich begrüsst werden.

Der ausdrückliche Dank,den die Verfasser ihren Studenten für Kritik und Stimulation abstatten,kann mit Sicherheit von Seiten der Studenten für ein-bei aller Kritik-inhaltlich wie vor allem didaktisch hervorragendes Lehrbuch zurückgegeben werden.Es ist die Frage,ob ein einzelner Verfasser ein so humorvolles,mit realen aktuellen Weltproblemen und fiktiven Beispielen die ganze Breite der modernen Kulturgeographie und ihrer Nachbardisziplinen berührendes Buch hätte schreiben können.Nur noch wenige Aspekte zur Ausstattung und Anwendung können aufgegriffen werden:Die Ausstattung mit Figuren ist kaum noch zu überbieten(522 auf 580 Seiten!),fast alle denkbaren Typen einschliesslich Tabellen sind vertreten und gut in den Text einbezogen und erklärt.Besonders wertvoll sind die relativ häufigen Diagramm- und Kartenserien und die vorbildlich präzisen Quellenangaben. Ein klarer und übersichtlicher Argumentationsgang,durch vielfältige Fragen und mehrfach verwandtes Beispielmaterial strukturiert und mit guten Einleitungen und Zusammenfassungen zu jedem Abschnitt versehen,machen es leicht,der Darstellung zu folgen.Jedem Kapitel ist eine kurze Literaturliste beigegeben,aufgeteilt in zitierte bzw.erwähnte Titel und zum weiteren Einarbeiten empfohlene Titel.Diese Aufzählungen scheinen aber eher komplementär gestaltet zu sein,da nur selten ein zitiertes Buch auch zum Lesen empfohlen wird.Dagegen tauchen andere Schriften der gleichen Autoren auf.Häufig erscheinen die gleichen Titel bei mehreren Kapiteln.Die Leseempfehlungen hätten noch mehr beschränkt,mit ausgewählten Seitenzahlen versehen und kommentiert werden sollen.Ein Autorenverzeichnis zu den Literaturlisten fehlt.Ebenso hätte man sich anstelle des formal

guten Gesamtindex getrennte kurze Verzeichnisse der Konzepte,Methoden,Techniken und ausführlicheren Beispiele gewünscht.
Als Grundbuch zu Einführungskursen an Universitäten und Hochschulen kann dieser Text bestens empfohlen werden.Allerdings zeigen die Kursbewertungen der Studenten an der Univ.Lund/Schweden zwischen Sommersemester 1972 und Sommersemester 1973,die,nach zunächst begeisterter Aufnahme,im zweiten Semester vor allem die 'Geschwätzigkeit',unklare Relevanz und Schwierigkeit des ersten Teils kritisierten und Unterstützungsseminare zu diesem Buch forderten,nach deren Missglücken Haggett's 'Geography:A Modern Synthesis'(1972) eingeführt wurde,dass die auch in dieser Besprechung geäusserte Kritik ernst zu nehmen ist und eine intensivere Auseinandersetzung vor allem mit wissenschaftstheoretischen Ansätzen dringend notwendig ist.Auch einzelne Abschnitte des Buches sind in anderen Phasen der Ausbildung durchaus anwendbar,bis in Spezialseminare hinein,etwa in Kombination mit anderen Lehrbüchern der Quantitativen Geographie(z.B.:Cole/King 1968 zum Ueben der Techniken).Vor allem die hin teren Teile des Buches dürften noch für 'Examenssemester'-Kurse wertvollen Diskussionsstoff und Anregungen vermitteln.Selbst in Schule und Planung ist eine Anwendung bei entsprechender Vorbereitung möglich,nur sollte da besser von den gesellschaftlichen Problemen aus zur Theorie hingeführt werden anstatt umgekehrt zu beginnen.Diesem Buch, das aufgrund der bekannten Verfasser und des grossen Verlages noch im ersten Jahr nach Erscheinen in sechs grossen Fachzeitschriften besprochen,in der Bundesrepublik dagegen bisher-soweit ich sehen konnte-nur von Bartels in der 'Erde' 1973/1 kurz vorgestellt wurde,ist auch hier eine grosse Verbreitung und Anwendung zu wünschen.

H a r v e y, David: Social justice and the city. (E. Arnold, London 1973. 336 pp. bibliogr., index)

Zwei Bilder des Niederländers M.C. Escher auf Vor- und Rückseite des Buchumschlages, 'Dorische Säulen' und 'Hoch und Niedrig', zeigen Darstellungen in paradoxer Geometrie, zumindest für unsere an Rechtwinkligkeit und euklidische Geometrie gewöhnten Augen: die Perspektiven 'stimmen nicht', oben und unten sind nicht zu bestimmen, oben ist gleichzeitig unten, Diagonale in Würfeln treffen sich nicht, Parallele gehen ineinander über. David Harvey ist einer der Wenigen, die nach a aktiver Teilhabe und Mitentwicklung im Rahmen der 'Quantitativen Revolution' und der behavioristischen Konzepte in der Geographie deren 'geometrische Sprachen' und Bezugssysteme verlassen haben und der erste der bekannten Vertreter der Disziplin, der-seit 1971-Arbeiten mit marxistischem methodischem Ansatz publiziert hat.

Sechs Aufsätze des Verfassers, Assistenzprofessor an der Johns Hopkins Univ. in Baltimore, Maryland, dokumentieren den Entwicklungsgang seiner generellen Konzeptionen zu zentralen Problembereichen wie 'urbanism' (as a way of life') und städtischen Problemen, dem Wesen von Raum, Theorie, Erkenntnis und wissenschaftlicher Forschung allgemein. Die drei ersten Aufsätze in der historischen Abfolge, die im Buch beibehalten ist, werden als liberale, die drei anderen als sozialistische Formulierungen bezeichnet. Die drei liberalen und der erste sozialistische Aufsatz wurde bereits in den Jahren 1970-1972 publiziert, eine wegweisende Einführung, die mit 90 und 42 Seiten längsten und drittlängsten Arbeiten, und Schlussfolgerungen und Reflektionen als Synthese im 7. Kapitel, wurden original für dieses Buch geschrieben.

Die Einführung erleichtert es erheblich, die durchgehenden Themen und Problemkreise und den Wandel der Konzeptionen in den einzelnen Aufsätzen zu verfolgen. Als Hintergrund zum Verständnis der 'Konzeptevolution' nennt Harvey den Versuch, mangelnde Literatur über Ideen der Sozial- und Moralphilosophie und deren Anwendung auf Geographie, Planung und Regionalwissenschaften-ein Themenkomplex, der in seinem an der 'philosophy of science' orientierten Standardwerk 'Explanation in Geography'(1969) zu kurz gekommen war-durch eigene Arbeit zu ersetzen. Die Einsicht, dass diese Ideen nicht abstrakt existierten und ohne konkrete Erfahrungen und materielle Beispiele nicht zu bearbeiten waren, kam schnell und setzte sich nach seinem Umzug nach Baltimore in entsprechendes Engagement um. Eine Entwicklung ähnlich der seinen scheint, seiner Auffassung nach, unvermeidbar, wenn die Beschäftigung mit sozial- und moralphilosophischen Ideen als Selbstzweck mit materiellen Bedingungen und Erfahrungen in den städtischen

Zentren der westlichen Welt konfrontiert wird.Dieser Sachverhalt gibt der Aufsatzkette in einer solchen Zusammenstellung überindividuelles Interesse.

Im ersten Aufsatz "Soziale Prozesse und räumliche Form(1):die konzeptuellen Probleme von Stadtplanung." wird das zentrale Problem vom Zusammenhang sozialer Prozesse und räumlicher Form als linguistisches aufgefasst und folgerichtig linguistische Lösungen gesucht,von geographischer und soziologischer Perspektive aus das 'social space concept' angegangen und die methodischen Schwierigkeiten infolge des Fehlens eines geeigneten Rahmens zur Voraussage und Theoriebildung über städtische Probleme behandelt.Der Ansatz zur Frage des 'Raumes' bewirkt ein Dilemma,das in hilflosem und formlosem Relativismus endet;die Probleme scheinen unlösbar. Kapitel 2:"Soziale Prozesse und räumliche Form(2):die Umverteilung von 'real income' in einem Stadtsystem." gibt einen Rahmen,um Umverteilungseffekte raumwirksamer politischer und ökonomischer Prozesse(wie z.B.veränderte Lokalisierung von Arbeitsplätzen und Wohnungen, veränderter Wert von Eigentumsrechten,Nützlichkeit und Preis von Ressourcen, soziale Ziele und Werte,Einkommensverteilung) und deren Mechanismen(Geschwindigkeit des Wandels,Preis der Erreichbarkeit erwünschter Objekte und Kosten der Nähe zu unerwünschten,regionale und territoriale Organisation,Kontrolle privater und öffentlicher Güter) zu analysieren.Aber Fakten und Bewertungen werden weiterhin voneinander getrennt,wie z.B. in einer neuen Einkommensdefinition,und über den Ruf nach interdisziplinären Anstrengungen und strenge moralische Appelle ist nicht hinauszukommen.
Raum und soziale Gerechtigkeit sollen in Kapitel 3:"Soziale Gerechtigkeit und räumliche Systeme.",ursprünglich als Vortrag im Symposium:'Geographical Perspectives on American Poverty and Social Well-Being' der Association of American Geogr. in Boston 1971 gehalten,unter einen Hut gebracht werden. Nach mehr oder minder willkürlichen Charakterisierungen von Bedürfnissen,Beiträgen zum Gemeinwohl und anderen Verdiensten(aufgrund besonders schwerer Arbeit z.B.),werden mit einer Formel über gerechte Abwägungen Zielkomponenten und Prinzipien 'territorialer sozialer Gerechtigkeit' entwickelt.Optimierungen auf dieser komplexen Basis sind unmöglich theoretisch in den Griff zu bekommen.
"Revolutionäre und konterrevolutionäre Theorie in der Geographie und das Problem der Ghettobildung.",der 4.Aufsatz,wurde 1972 vom Büro für Stadtsanierung und soziale Arbeit,Berlin-Kreuzberg,als Beiheft zur Textsammlung:Sanierung-für wen? in deutscher Uebersetzung herausgegeben.Hier im Buch ist ein weiterer Kommentar zu status quo-,revolutionärer und konterrevolutionärer Theorie bei-

gefügt,der als Antwort auf Diskussionsbeiträge von u.a. Berry,Getis,G.Olsson und Folke in der Zeitschrift 'Antipode'(Worcester,Mass. Vol.4,2.1972. Diskussion mit Morrill in Antipode 5,2.1973) erschien.

Die Verknüpfunng der Ueberlegungen zum Zustandebringen einer Revolution im geographischen Denken mit Kuhn's Paradigmenwechseltheorie müsste näherer Kritik unterzogen werden(vergl.Kap.7).Doch ist die Befreiung von den alten Ansätzen deutlich,ein Umformulieren von Problemen als Lösungen und Lösungen als Problemen hat eingesetzt.

Kapitel 5 und 6 zeigen eine deutliche Konsolidierung des begrifflichen Rahmens unter explizierter Verwendung der Marx'schen Analyse,wo diese geeignet erschien. Mit Hilfe der marxistischen Werttheorie wird eine Umformulierung der Nutzenmaximierungsmodelle und der neoklassischen universalen Kategorie 'rent' vorgenommen und die Verknüpfung der rententheoretischen Begriffe mit Raumkonzepten in der 'urban economics',angegangen.Als zentrales Resultat des 5.Aufsatzes:"Nutzwert, Tauschwert und die Theorie der städtischen Landnutzung.",steht die Feststellung,dass nicht eine 'allgemeine' städtische Landnutzungstheorie,sondern nur spezifische Theorien a.unter einer bestimmten Menge von Annahmen über die herrschende Produktionsweise und über die Natur der sozialen Beziehungen,und b. unter den vorherrschenden gesellschaftlichen Institutionen,möglich sind.Der Zusammenhang von sozialen Prozessen und räumlichen Formen ist hier zu einem Problem der menschlichen Praxis geworden und die Lösungen liegen ebenfalls im Bereich der menschlichen Praxis.Die linguistischen Probleme und Lösungen des ersten Kapitels sind darin eingebettet.Die künstliche Trennung von sozialen Prozessen und räumlicher Form wird als unreal aufgefasst,da räumliche Formen nicht leblose Objekte sind,in denen sich soziale Prozesse entfalten,sondern soziale Prozesse 'enthalten',in der gleichen Weise,wie soziale Prozesse räumlich 'sind'.

Das 6, Kapitel:"Urbanism und die Stadt-ein interpretierender Essay." diskutiert eine Verknüpfung von Produktionsweisen,Typen ökonomischer Integration(Polanyi's Gegenseitigkeit,Umverteilung,Tausch auf dem Markt) und sozialer Organisation (Fried's egalitäre,Rang- und geschichtete Gesellschaft) als effektives Mittel, die Beziehungen zwischen Gesellschaften und in ihnen manifesten städtischen Formen zu analysieren.Die räumliche Zirkulation des Mehrwert-Wertes,die historische Entwicklung des Stadt-Land Antagonismus und die Herausbildung der Städte durch geographische Konzentration des sozialen Mehrwert-Produktes,das die jeweilige ökonomische Integrationsform zu produzieren und konzentrieren in der Lage ist,werden auch mit Blick auf Imperialismus und globale Ökonomie eingehend erörtert.

Als Synthese enthält Kap.7:"Schlussfolgerungen und Reflektionen" und versucht zu zeigen,wie Marx' Methode die Analyse in diesen Aufsätzen beeinflusste.Eine interessante direkte Vergleichsmöglichkeit zu den Stadtentstehungstheorien in Morrill's und Abler/Adams/Gould's Büchern ergibt sich wiederum(neben Kap.6), wenn hier die Entwicklung der Gesellschaft als Totalität als ein Resultat von Widersprüchen innerhalb und zwischen den in ihr enthaltenen Strukturen begriffen wird(in Anlehnung an Strukturalisten wie Lévi-Strauss,Piaget,Godelier,Althusser) und auch Konzeptionen und Entwicklungen von 'effective space' und 'created space' als Funktionen der sich ändernden 'organischen Zusammensetzung des Kapitals' lassen sich vorteilhaft mit Morrill's 'efficient space' und Abler/Adams/Gould's 'relative space' und 'geography og human choice' konfrontieren.Bewusstsein und Erkenntnis,Konzepte,Kategorien und Beziehungen erwachsen aus der menschlichen Praxis und sind Produkte der sozialen Situation; es ist jeweils zu fragen,was sie produziert und zu welcher Produktion sie dienen,wie sie durch ihren Einfluss auf das soziale Handeln in der Gesellschaft zu einer materiellen Kraft werden.

Nach einem abschliessenden Vergleich mit den Thesen aus Lefebvre's Büchern zum gleichen Themenbereich konstatiert Harvey(S.302):"In other words,and this conclusion will be unpalatable to many,the only method capable of uniting disciplines in such a fashion that they can grapple which issues such as urbanization,economic development and the environment,is that founded in a properly constituted version of dialectical materialism as it operates within a structured totality in the sense that Marx conceived of it."

Für die Frage nach der Natur von Theorie bedeutet das im Verlaufe der Aufsätze einen Wandel von philosophischem Idealismus zu einer materialistischen Interpretation von Ideen,wie sie in besonderen historischen Kontexten entstehen, von Theorie als Selbstzweck zu einer durch Anwendung Praxis werdenden und sich so verifizierenden Theorie.Die philosophische Frage:was ist Raum? wird durch die Frage:wie schafft und benutzt unterschiedliche menschliche Praxis verschiedene Konzeptualisierungen von Raum? ersetzt.Bei der Frage nach der Natur von sozialer Gerechtigkeit stürzt der anfänglich aufrechterhaltene Dualismus zwischen Fakten und Bewertungen zusammen.Eine marxistische Ethik beschäftigt sich damit,wie Konzepte sozialer Gerechtigkeit und Moralität sich zur menschlichen Praxis verhalten und von ihr herstammen und lässt sich nicht mit Argumenten über die ewigen Wahrheiten an diese Konzepte fesseln.Auch der Ausgangspunkt der unabhängigen Behandlung von Produktion und Distribution wird überwunden:Produktion i s t Distribution.Die Natur von 'urbanism' wird anfangs

ebenfalls abstrakt und isoliert aus sich selber heraus zu verstehen gesucht und erweist sich später als Spiegel, in dem andere Aspekte und soziale Prozesse der Gesellschaft und die Beiträge der wissenschaftlichen Disziplinen reflektiert werden können.

(S.17):"And it is, of course, the power of Marx's analysis that it promotes such a reconciliation among disparat topics and the collapse of dualisms without losing control over the analysis. The emergence of Marx's analysis as a guide to enquiry (by which token I suppose I am likely to be categorized as a 'Marxist' of sorts) requires some further comment. I do not turn to it out of some a priori sense of its inherent superiority (although I find myself naturally in tune with its general presupposition of and commitment to change), but because I can find no other way of accomplishing what I set out to do or of understanding what has to be understood."

Die hier zusammengefasst wiedergegebenen Beschreibungen und Einschätzungen der 'konzeptevolution' stammen grösstenteils aus Harvey's Einführung und Synthese, da der Rezensent das Mass und die Qualität der Selbsteinschätzung und metatheoretischen Reflektion des Autors nicht zu überbieten in der Lage war und zu ergänzen in diesem Zusammenhang nicht für nötig hielt.

Bücher können nach marxistischer Auffassung ja nur eine begrenzte Funktion haben, da eigene Erfahrung und Praxis, die die Veränderungen zustande bringt, nicht in Büchern zu finden sind; doch kann Harvey's Text zumindest Wegweiser und Begleiter dabei sein. Er kann Sozialwissenschaftler, Verhaltenswissenschaftler, Planer, Ökonomen, Geographen und sonstige an Stadtproblemen Interessierte zur näheren Beschäftigung mit dem Marxismus führen und trotz vieler zugegebener Widersprüche, Schwächen und komplizierter Darstellung einen geeigneten Zugang bilden. Niemand kann mehr so tun, als gebe es keine Alternative zu den augenblicklichen positivistischen Varianten von Problemformulierungen und Lösungen. Auch um allzu leichte Indoktrination durch Lehrbücher und Ausbilder zu verhindern ist das Buch mit Vorteil einsetzbar, besser als ausschliesslich wissenschaftstheoretische Schriften. Literaturliste, Autoren- und Sachindex sind dabei eine gute Hilfe. Leider fehlen Figuren, Begriffsübersichten, Zusammenhangsdarstellungen u.ä. Dagegen könnte der hohe Anspruch, das Problemniveau und die Anforderungen an die vorausgehende Beschäftigung mit einschlägiger Theorie und Problemen, diese Vorteile bei Anwendung in der Schule und in den ersten Studiensemestern in ihr Gegenteil verkehren. Da müssen andere Wege und Mittel gefunden werden.

Der wohl grösste Vorzug dieses Buches ist die Dokumentation des Ueberganges von liberalen zu sozialistischen Formulierungen der gleichen Problembereiche. Daher sollte die Reihenfolge der Aufsätze beim Durcharbeiten möglichst beibehalten werden.Die einzigen Veränderungen der schon publizierten Texte sind das Streichen der Anmerkungen und Einfügen der bibliographischen Angaben aus ihnen in den Textzusammenhang-ausser diesen enthielten nur die Anmerkungen des Kapitel 4 weitergehende Kommentare- und das Streichen der Hinweise auf geplante Veröffentlichungen der späteren Aufsätze und des Sammelbandes.Dieser war einige Zeit mit dem Titel:'Cities and Surplus:Essays on the Space Economy of Urbanism' angekündigt.Entweder ist der Titel dann ab 1972 'entschärft' worden oder war nicht die Publikation der gesamten Entwicklungsreihe geplant.Auch das Schweigen des marxistischen Ansatzes im Klappentext könnte die Verbreitung steigern,was in diesem Fall ja nicht nur dem Verlagsinteresse entspricht.

Auf drei weitere Publikationen Harvey's soll hier zur Ergänzung der Diskussion im Buch noch hingewiesen werden:

Harvey,D.:On Obfuscation in Geography.A Comment on Gale's Heterodoxy.
(zusammen mit: Gale,S.:On the Heterodoxy of Explanation:A Review of D.Harvey's 'Explanation in Geography'. in:Geographical Analysis,July 1972. S.G.:pp.285-322. D.H.:pp.323-330)

Harvey,D.: Besprechung von Wheatley,P.:The Pivot of the Four Quarters:A Preliminary Enquiry Into the Origins And Character of the Ancient Chinese City. Aldine,Chicago 1971. 602 pp.
(in:Annals of the Assoc.of Amer.Geogr.,Sept. 1972. pp.509-513. pp.513-514 eine Besprechung des gleichen Buches durch B.Boxer)

Harvey,D.:Society,the City and the Space-Economy of Urbanism.
(Commission On College Geography,Resource Paper No.18.Assoc.of Amer.Geogr., Washingtom D.C. 1972. 56 pp.)
Der zweite Teil dieses Heftes stimmt inhaltlich teilweise mit Kapitel 2 des hier besprochenen Buches überein.

Harvey,D.:Geographers' Guide to Marx. (Antipode,a Radical Journal of Geography, Worcester,Mass. forthcoming issue)

Haggettwocky
or
Berry-my-books-'neath-the-Hartshorne-tree

'Twas glumig, for the rendley boffs
Diffused stochistly through the land;
All numbrey were the geogy books,
And writ'rature was banned.

'Beware the Haggettwock, my son!
The flodes that bite, the systomes grand!
Beware the Harveybook and shun
The computatious Hägerstrand!'

He took his verpal sword in hand;
Long time the stastic foe he sought -
So rested he 'neath the Hartshorne tree,
And sat a while in thought.

And as in waffley thought he sat,
The Haggettwock, with fountling brain,
Came modelling through the paradigm,
And could'n't spell his name!

One,Two! One,Two! And through and through
The verpal blade went geoger-jag!
He left it dead, and with its head
He went verboumphing back.

'And has thou slain the Haggettwock?
Come to my arms my meadish boy!
Pick up your pen and write again,'
He chorleyed in his joy.

'Twas glumig, for the rendley boffs
Diffused stochistly through the land;
All numbrey were the geogy books,
And writ'rature was banned.

J. Whitehead (1972), The Bloomsbury Geographer, vol. 5
(GAP entnahm das Gedicht der Zeitschrift Area 5,1 (1973)
S. 24)

Ich bitte ab .....um den laufenden Bezug der Zeitschrift

Geographie in Ausbildung und Planung:

NAME!!!!!.....

PLZ..... ORT.....

STRASSE.....

Datum.....

(Unterschrift)

Hiermit bestelle ich

..... Exemplare Geographie in Ausbildung und Planung Nr. 1/1973

..... Exemplare Geographie in Ausbildung und Planung Nr. 2/1974

NAME!!!.....

PLZ.....ORT.....

STRASSE.....

Datum..... .....

(Unterschrift)

Absenden an: Geographie in Ausbildung und Planung
c/o Meinolf Rohleder
463 Bochum, Tröskenstr. 29

Als S o n d e r h e f t erscheint Anfang April 1974

"Dritte Welt" in Schulbuch und Schülermeinung

~ 40-50 Seiten

..... Abschlußbericht einer studentischen Arbeitsgruppe mit dem Thema " Gesellschaftliche Stellung und Funktion der Schulgeographie am Beispiel der Darstellung der 'Dritten Welt' in Schulbüchern " am Geographischen Institut an der Ruhr-Universität Bochum vom WS 71/72 bis zum SS 73;

..... Zusammenfassung der Ergebnisse einer umfassenden Schulbuchanalyse der Erdkundebücher verschiedener Schultypen und -stufen nach quantitativen und qualitativen Gesichtspunkten;

..... Kommentar der Resultate der Schulbuchanalyse und Einschätzung der durch die Schulbücher vermittelten Inhalte;

..... Erhebung von 501 Schülermeinungen zu Problemen der " Dritten Welt " und zum Geographieunterricht dazu;

..... Zusammenstellung, Aufbereitung, Darstellung und Interpretation der Erhebungsergebnisse nach Schülermeinungen zu Industrieländern, Entwicklungsländern und ihren Beziehungen und zum Erdkundeunterricht;

..... Die Bedeutung des Geographieunterrichts und der Erdkundeschulbücher für die Wissens- und Meinungsbildung der Schüler zum Thema " Dritte Welt " und stufen- und schultypspezifische Unterschiede;

von Joachim Schumacher und Bernd Weber