



50 Jahre nach Kiel '69. Schulgeographie und Geographiedidaktik im „Sturm der Zeiten“

50 Years after Kiel '69. Teaching Geography and Geography Education in Times of Change

50 años desde Kiel '69. Enseñanza de la Geografía y Educación geográfica en tiempos de cambio

Johann-Bernhard Haversath

Zusammenfassung

Junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler forderten in Kiel 1969 die Abkehr von der Länderkunde, dem bisherigen Paradigma. Für Geographiedidaktik und schulische Geographie begann ein neues Kapitel: Lehrpläne mussten umgearbeitet werden, Schulbücher mit neuen Zielen entstanden, Rollenspiele und programmierte Instruktionen ergänzten die Palette unterrichtlicher Arbeitsformen. Eine Erneuerung schien aus gesellschaftlicher Perspektive überfällig. Der Blick in die vergleichende internationale Schulbuchforschung zeigt neben den Unterschieden zwischen den Ländern den Fortschritt, der den Kieler Impulsen zu verdanken ist. Heute stehen diese Errungenschaften ihrerseits auf dem Prüfstand. Die Geographie kann zwar mit Megathemen wie Klimawandel oder Migration durchaus mithalten, ob sie sich aber politisch durchsetzt, ist eine andere Frage.

Abstract

Young scientists demanded in 1969 to give up Regional Geography, the previous paradigm. This meant a new chapter for Geography Education and Teaching Geography: curricula had to be changed, textbooks with new objectives were generated, role plays and programmed instructions completed the work in class. From a social perspective change was overdue. Comparative international research shows that the impulse of the Kiel conference was successful – with restrictions. At present, all achievements will be on trial again and be proven towards other competing disciplines. In principle, Geography will certainly be able to keep up with „mega topics“ such as climate change, migration and many more. Whether it will prevail politically, however, may be a different issue.

Resumen

Los jóvenes científicos exigieron en el año 1969 que se abandonara el tradicional paradigma de la Geografía Regional. Esto significó un nuevo capítulo en la Educación en Geografía y en la Enseñanza de la Geografía: se cambiaron los planes de estudio, se generaron libros de texto con nuevos objetivos, la participación y la programación completaron el trabajo en el aula. Desde una perspectiva social, el cambio era necesario. La investigación internacional comparada muestra que el impulso de la conferencia de Kiel tuvo éxito, aunque con algunas limitaciones. En la actualidad, todos los logros se pondrán a prueba de nuevo y se demostrarán frente a otras disciplinas. En principio, la Geografía podrá, sin duda, seguir el ritmo de los grandes temas de actualidad como el cambio climático, la migración y otros muchos. Sin embargo, su prevalencia política puede ser una cuestión diferente.

Zeitschrift für Geographiedidaktik
Journal of Geography Education
2020

Vol. 48(2), 71–82

© The author(s) 2020

Reprints and permission:

www.zgd-journal.de

ISSN 2698-6752

DOI <https://doi.org/10.18452/21985>



Schlüsselwörter

Geographieunterricht,
Disziplingeschichte,
Paradigmenwechsel,
Schulbücher,
Basiskonzepte

Keywords

Geography Education,
history of Geography,
changing paradigms,
textbooks,
basic concepts

Palabras clave

Enseñanza de la Geografía,
historia de la Geografía,
cambio paradigmático,
libros de texto,
conceptos básicos

Autor:

Prof. em. Dr. Dr. Johann-Bernhard Haversath | Justus-Liebig-Universität Gießen | johann-bernhard.haversath@geogr.uni-giessen.de

1 Einleitung

Bilanzen zum legendären 37. Deutschen Geographentag in Kiel 1969 sind anlässlich runder Jubiläen schon mehrfach gezogen worden (z.B. WIRTH, 1999), im Vorfeld des 50. Jahrestags natürlich verstärkt (HELBRECHT, 2014; KORF, 2014; WERLEN, 2014; WEICHHART, 2016; WARDENGA, 2019); zudem war der Rückbezug auf 1969 während des Kongresses in Kiel 2019 in vielen Sitzungen und Vorträgen präsent. In

2 Die Kritik von 1969

Die studentische Kritik vor 50 Jahren kam für viele unerwartet und war massiv. Sie wurde in Heft 3 der studentischen Zeitschrift GEOgrafiker (BERLINER GEOGRAPHENKREIS, 1969) festgehalten und trug die Auseinandersetzung über Kiel '69 hinaus in die fachliche Öffentlichkeit. Schon der Name der Zeitschrift, die Schreibweise (mit f!) und die Wahl der beiden Schriftarten (Untertitel in Fraktur) wurden von den etablierten Fachvertretern (so die Ausdrucksweise der damaligen Zeit) als frech bzw. aggressiv empfunden ... und waren von den Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern auch so gemeint. Bereits die Gestaltung des Titelblatts deutet an, dass ein großes Stühlerücken bevorstehe. Bilder und Text lassen erahnen, dass mit der Geographie und ihrem fachlichen Kern, der Landschaft, abgerechnet wird. Die Schäferszene in einer Heidelandschaft, damals Inbegriff der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Rückständigkeit, bündelt bildlich das, was zentrale Punkte der studentischen Kritik waren. Sprache, Bild und Symbolik verdichten die Intentionen des protestierenden Nachwuchses, der – erstmalig in der Disziplingeschichte – in provokanter Form und fachintern wirksam mit der Geographie und ihren führenden Fachvertretern abrechnet.

Die Gruppe der Studentinnen und Studenten sowie der Assistentinnen und Assistenten war damals nicht zimperlich: Im GEOgrafiker 3 wird zunächst eine Bestandsaufnahme zur Situation der deutschen Schul- und Hochschulgeographie vorgestellt. Der Befund ist massiv, es werden keine Hypothesen formuliert, sondern (methodisch bedenklich) sofort Ergebnisse, die zudem einen mindestens tadelnden Unterton enthalten. Die zweite These trifft die etablierten Fachvertreter ins Mark, weil sie – mit heutigen Worten – das Geld nicht wert seien, das sie verdienen, weil sie den Ansprüchen, die an Wissenschaftler gestellt werden müssen, nicht gerecht würden. Es geht noch deutlicher: Das in Fraktur gesetzte Zitat des Deckels (BÜRGER, 1935 mit dem Konstrukt der

allen Fällen ist der Jahrestag nur der äußere Anlass, denn im wissenschaftlichen Disput geht es primär um inhaltliche, konzeptionelle, disziplingeschichtliche und/oder perspektivische Aspekte. Im vorliegenden Fall konzentriert sich der Rück- und Ausblick auf die Forschungs- und Handlungsfelder der Geographiedidaktik und der Schulgeographie.

Geographie als ‚einheitlicher Wissenschaft‘) bringt die Kritik auf den Punkt. Die Landschafts- und Länderkunde, der Olymp bzw. die heilige Kuh der Geographie, werden entmystifiziert; die von führenden Fachvertretern präsentierten sachlichen Zusammenhänge bezeichnen die Studentinnen und Studenten als trivial, übergeordnete Faktorenkomplexe bewerten sie als postulierte Zielvorstellungen, die angebotenen Befunde seien Trivialzusammenhänge, Phrasen und Allgemeinplätze. Als Ergebnisse würden Leerformeln präsentiert, so dass – abwertend und distanzierend – von einer Pseudowissenschaft gesprochen werden müsse (vgl. kritisch hierzu: RUPNOW, LIPPHARDT, THIEL & WESSELY, 2008).



ABB. 1 Titelblatt GEOgrafiker 3 (Quelle: AUTOR)

Die hier genannten und später als Eckpunkte des Protests markierten Positionen werden in der weiteren Diskussion immer wieder aufgegriffen, von den Einen als Ausgangspunkt für eine Weiterentwicklung der Disziplin, von den Anderen als Alarmsignal. Vermittelnde, mittlere Positionen gab es natürlich auch, sie finden sich allerdings in gedruckter Form kaum. Verschiedene Entwicklungen kommen jetzt zusammen und haben Einfluss auf die damalige Geographie: Der Generationenwechsel mit neuen gesellschaftlichen Perspektiven bildet nur scheinbar den Hauptmotor, nicht minder wichtig waren unter politischem Aspekt die nur halbherzig durchgeführte Entnazifizierung, Reformbestrebungen in Pädagogik und Schule sowie eine institutionelle Stärkung des Bildungssektors mit dem Ziel einer Neubewertung und -ordnung (WARDENGA, HENNIGES, BROGIATO & SCHELHAAS, 2011; BRANDT ET AL., 2014).

Die damalige Kritik greift aber noch erheblich weiter aus: Wenn die Hochschulgeographie schon so beklagenswert trivial und pseudowissenschaftlich sei, dann könne es der Schulgeographie – nach damaligem Mainstream als Abbild der Hochschulgeographie konzipiert – kaum besser ergehen.

Zum besseren Verständnis sei eine Auswahl von Belegen (BERLINER GEOGRAPHENKREIS, 1969, S. 14) aufgelistet. Den Anfang macht der bayerische Lehrplan, der mit Heimatliebe und Vaterlandsbewusstsein das Erbe einer Zeit tradierte, die mit Toleranz und Humanität nichts am Hut hatte. Im Lehrplan für Schleswig-Holstein werden ganz andere Dinge betont, die sicherlich bei der heutigen jüngeren Generation Ratlosigkeit und Kopfschütteln hinterlassen: „Einheit der Landschaft und Kausalität der geographischen Erscheinungen“ (BERLINER GEOGRAPHENKREIS, 1969, S. 14) – aus heutiger Sicht ein Produkt der damals verbreiteten Konstrukte. In einer hierarchischen Gesellschaft und in der ausgeprägt hierarchisch strukturierten Universität schaute man nach oben, Autoritäten genossen – auch bei verkürzten oder kaum bemerkbaren Argumentationsketten – Anerkennung und Respekt. Erst in Kiel '69 widersprachen einige jüngere Geographinnen und Geographen diesen öffentlich! Dabei sind doch Kritik und Widerspruch die Motoren des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses! Der hessische Lehrplan tanzt aus der Reihe: Es wird ein Unterrichtsprinzip – die Anschauung – als besonders nützlich herausgestellt. Wir schätzen auch heute diesen unterrichtlichen Zugang sehr, nutzen ihn allerdings nicht im positivistischen Sinn („Des Geographen Anfang und Ende ist das Gelände“), sondern unterstreichen auch und gerade die konstruktivistischen Aspekte. Im Saarland folgte man damals

noch dem traditionellen Weg; es wird in unübersehbarer Deutlichkeit das aufgelistet, was sich mühelos in das länderkundliche Schema einpassen lässt. Die Nähe von Schul- und Hochschulgeographie wird zwar beschworen, aber die unausgesprochene, jedoch mitzudenkende Überlegenheit der Professoren (mit Blick auf die 1960er Jahre wähle ich nur die maskuline Form) ist wie in einem Paket immer mit dabei. Angesichts dieser Situation und Konstellation erstaunt es nicht, wenn bilanziert wird (BERLINER GEOGRAPHENKREIS, 1969, S. 15): „Länder- und Landschaftskunde sind unwissenschaftlich, problemlos und verschleiern Konflikte; sie haben keinen aktuellen Bezug. Länder- und Landschaftskunde werden deshalb abgeschafft.“

Es ist aus der Retrospektive mehr als schade, dass viele Professoren auf diese bittere Diagnose abwertend bis aggressiv reagierten. Von ihnen wurde eine Chance vertan – aber andere, so muss ich ergänzen, trugen die stürmische Diskussion von Kiel in die studentische Ausbildung an den Universitäten, wie ich es als Würzburger Student in den Veranstaltungen von Helmut Jäger oder Walter Gerling erlebte. Die damalige Situation war für kritische Zeitzeugen und nicht zuletzt für die Studentinnen und Studenten des neuen Diplomstudiengangs bei noch unklaren Berufsaussichten hochspannend, geistig anregend und eine Herausforderung.

Die Argumentation im GEOgrafiker geht noch weiter, indem Folgerungen abgeleitet werden. Dies unterstreicht, dass die damals jungen Geographinnen und Geographen in systemischen Zusammenhängen denken (BERLINER GEOGRAPHENKREIS, 1969, S. 15): „Problemorientierte Fragestellungen machen Fachgrenzen überflüssig. Zukunftsträchtige Wissenschaften werden sich an den Nahtstellen bestehender Fächer ansiedeln“. Genau das hat sich in den letzten 50 Jahren bewahrheitet.

Im Anhang zum Textteil (BERLINER GEOGRAPHENKREIS, 1969, S. 17-39) wird die manchmal grob erscheinende Argumentation untermauert, u.a. mit verschiedenen Befunden einer nicht genauer skizzierten Studie mit $n=693$ Probanden zum Image des Schulfachs, der Wissenschaft und des Berufsfeldes der Geographie. In einem fünfstufigen Polaritätsprofil der Schulfächer Geographie, Geschichte und Biologie schneidet unser Fach z.B. nicht gut ab. Es erscheint hiernach langweiliger, überflüssiger und leichter als die Konkurrenten, es bekommt die Rolle eines Nebenfachs zugewiesen, es zielt auf Beschreibung und betreffe eher das Gemüt als den Verstand. Ich ergänze sogleich: Diese niederschmetternde Positionierung war auch den damaligen Akteuren nicht willkommen, wohl aber ein Anlass zu entschiedenem Handeln. Kiel '69, das sich mit den aufgezeigten Einschätzungen und Vorwürfen wie ein roter Faden durch die Wahrnehmung zieht, war also

ein wichtiger Schritt, genauer gesagt ein Kulminationspunkt, dem eine Vorgeschichte (z.B. Saarbrücker Rahmenvereinbarungen zum Bildungsverständnis und zum Fächerkanon der gymnasialen Oberstufe von 1960) vorausging (WARDENGA ET AL., 2011). Spätere Image- und

Interessstudien wie die von KÖCK (1997), HEMMER und HEMMER (2010) oder GANS und HEMMER (2015) schließen sachlich hier an und ziehen darüber hinaus Konsequenzen – auch für den Geographieunterricht.

3 Zeitzeugen haben das Wort

Die schriftliche Fassung des GEOgrafikers lässt die mitunter turbulente, d.h. mehr als stürmische Auseinandersetzung beim Geographentag in Kiel nur erahnen. Deshalb muss ich noch eine weitere Perspektive, die persönliche, hinzufügen. Es darf die Problematik autobiographischer Quellen nicht übersehen werden (BOURDIEU, 1990): Sie stellen immer auch einseitige Sinnkonstruktionen dar, im Extremfall begünstigen sie die biographische Lebenslüge; autobiographische Argumentationen sind daher stets kritisch zu hinterfragen. Ich greife aus der Gruppe der Didaktiker und der Lehrenden an Schulen und Seminaren einzelne Zeitzeugen heraus, die den denkwürdigen Geographentag vor 50 Jahren miterlebten und mitgestalteten, die heute noch als Geographen tätig sind und mir in Interviews Auskunft erteilten.

Hartwig Haubrich, geb. 1932, war von 1954 bis 1961 als Lehrer an Grund-, Haupt-, Real- und Berufsschulen tätig, 1965 schloss er seine Promotion ab und fuhr 1969 mit großen Erwartungen nach Kiel. Ich zitiere aus dem Interview vom 16.10.2018: „Zwei Geographiestudierende wollten z.B. als Team gemeinsam einen Vortrag halten. Da beanstandete ein Ordinarius dieses Begehren und sagte, bei einem wissenschaftlichen Kongress müsse jeder allein als Person die Verantwortung für seine Ausführungen übernehmen. Wir jungen Geographen haben diesen Einwand mit lautem und höhnischem Gelächter begleitet. Ein nächster Ordinarius antwortete auf Anfragen der Studierenden, man könne nur auf die studentischen Fragen angemessen reagieren, wenn man hierüber mindestens einige Wochen nachgedacht habe. Daraufhin erfolgte wiederum lautes Gelächter. – In Kiel wurden viele Ordinarien von ihrem vermeintlichen Sockel geholt. Wir kritisierten damals die allgemeine Theorielosigkeit und die deskriptive sowie kumulative Länderkunde. Wir verlangten nach mehr Partizipation und vor allem nach mehr Gesellschaftsrelevanz.“ – Und damit wir ihn nicht falsch verstehen, fügt er hinzu, ohne altväterlich klingen zu wollen: „Heute wird mir allerdings immer mehr bewusst, dass die Ordinarien damals ausgezeichnete Vorträge über ihre Forschungen in aller Welt hielten“.

Ich muss auch Karl Engelhard, Geographiedidaktiker aus Münster, geb. 1926, zu Worte kommen lassen:

Er setzt genau am letzten Satz des vorherigen Interviews an und unterstreicht, dass es nicht angehen könne, alle damaligen Professoren pauschal zu beurteilen. Wie sonst auch werde bei genauem Hinsehen ein bunter Strauß an Persönlichkeiten sichtbar.

Günter Kirchberg, geb. 1941, ein exponierter Schulgeograph aus Rheinland-Pfalz, war ebenfalls vor 50 Jahren mit dabei. Er schreibt (hier im Telegrammstil zitiert): „[...] auf- und anregende Veranstaltung; ‚Bildersturm‘ mit frontalen Attacken der Studenten: Länderkunde (sei) nichts als biedere Addition und deshalb ohne wissenschaftliche, ökonomische und politische Relevanz; politische Abstinenz der Geographie, mangelnde Gesellschaftsrelevanz; Reaktion: allgemeine Entrüstung – aber die Folgen waren grundlegend und weitreichend: Sozialgeographie wurde stärker, später Geoökologie, zugleich Atomisierung des Fachs; [...] dabei gab es durchaus ein öffentliches Interesse an Ländermonographien jenseits der Touristenliteratur“.

Mein vierter Zeitzeuge ist Ambros Brucker, geb. 1936, ebenfalls ein bekannter (und temperamentvoller) Schulgeograph. Seine Worte, seine Perspektive: „Ich stell(t)e als damals junger Lehrer (und Seminarlehrer) fest, dass unser Schulfach erstarrt war im länderkundlichen Durchgang, in den Inhalten, im länderkundlichen Schema, dass die Geographie als Fach nur begrenzt Ansehen genoss und dem Fach in der Schule teilweise der Bildungswert abgesprochen wurde. Deshalb konnte bei uns als jungen Lehrern Kiel so einschlagen, weil der Nerv getroffen wurde: Heraus aus der Erstarrung! Mit Kiel '69 wurden dem Fach die tradierten Zöpfe abgeschnitten. Entscheidend für die kreative Leuchtkraft von Kiel '69 war das fast gleichzeitige Feuerwerk der neuen Denkschübe in der Fachwissenschaft (Sozialgeographie) und dem Schulfach (Lernzielorientierung). Deshalb erlebten wir jungen Lehrkräfte in Kiel förmlich ein Erdbeben.“

Helmut Schrettenbrunner, geb. 1941, 1968 legte er das zweite Staatsexamen ab, spricht ebenfalls Klartext und ermöglicht einen Blick in die universitäre Hierarchie: „Die Veröffentlichung eigener Ergebnisse ging nur über den Chef. Ich war bei Ruppert zwar nur als Lehrbeauftragter, dennoch aber zeigte er sich negativ überrascht, dass ich eigenständig einen Vortrag in Kiel angeboten hatte, der auch genommen wurde“.

Und noch eine Stimme: Dieter Börsch, geb. 1933, langjähriger Vorsitzender der Schulgeographen in Rheinland-Pfalz: „Kiel war eine Station, in der eine Situation so beleuchtet wurde, dass sich ein bereits wahrzunehmender und notwendiger Umbruch beschleunigte. Kiel als Wendepunkt sollte (jedoch) nicht überschätzt werden“.

Ich darf nicht verschweigen, dass viele der von mir angeschriebenen älteren Fachvertreter meine Anfrage negativ beschieden. Bei den Kolleginnen und Kollegen aus der DDR war das nicht verwunderlich, weil die Entwicklungen dort einen anderen Lauf nahmen. Doch auch aus den alten Ländern der Bundesrepublik schrieb man mir: Kiel '69 sei an ihnen vorbeigegangen, ein Erdbeben hätten sie nie gespürt,

4 Geographie und Gesellschaft

Im gesellschaftlichen Zusammenhang werden die Hintergründe von Kiel '69 schnell verständlich. An dieser Stelle müssen wir zwei Faktorenbündel zueinander in Bezug setzen: das zeitgeschichtliche Umfeld (z.B. FREI, 1968; VINEN, 2018) und die disziplingeschichtlichen Aspekte (z.B. WARDENGA, HENNIGES, BROGIATO & SCHELHAAS, 2011; MICHEL, 2014; WARDENGA, 2019).

Die komplexe, unterschiedlich gedeutete Zeitgeschichte wird im Folgenden aus der Perspektive von damaligen Akteuren in einer Weise vorgestellt, die wechselnde, sich ergänzende Schwerpunkte in der Rezeption und Erinnerung verdeutlichen soll, ohne allerdings vollständig sein zu können. Ich zitiere den Würzburger Geographiedidaktiker Dieter Böhn, geb. 1938, aus einem Interview vom 17.10.2018: „Die bis dahin weitgehend unpolitische Gesellschaft geriet in einen evolutionären Umbruch (1968er Jahre), der vielfach von Studierenden ausging. Eine ihrer auf die Universitäten bezogenen Forderungen war, Wissenschaft dürfe nicht Forschung an sich sein, sondern müsse unter Beachtung sozialer, ökonomischer und politischer Prozesse und Konflikte der progressiven Weiterentwicklung der Gesellschaft dienen. Das war teilweise neu, hatten sich doch viele Wissenschaftler nach der totalitären Vereinnahmung [...] der Wissenschaften durch die Nationalsozialisten bewusst aus der aktuellen politischen und gesellschaftlichen Diskussion herausgehalten und entweder rein fachliche [...] oder bewusst nicht aktuelle [...] Forschung betrieben.“ Schon diese Andeutungen machen, ohne unterkomplex wirken zu wollen, deutlich: Es war – entgegen den abwertenden Äußerungen einzelner Kollegen (z.B. PAFFEN, 1973, S. IX/X) – keiner der üblichen Generationenkonflikte, der hier zur Debatte steht und stand, sondern

im Studium sei hierauf an keiner Stelle eingegangen worden, im Referendariat allerdings schon. Gerade diese Äußerungen machen nachdenklich. Der Kieler Geographentag hatte also nicht für alle den mythischen Charakter, der ihm angedichtet wurde (KORF, 2014). Für etliche Personen aus Schule und Hochschule, auch in exponierter Stellung, scheint damals wie heute der Deutsche Kongress für Geographie (früher: Deutscher Geographentag) nicht oberste Priorität zu haben. Wenn dieser Personenkreis befragt würde, kämen ganz andere Einschätzungen und Bewertungen in den Fokus. Im GEOgrafiker allerdings wurde der Faden weitergesponnen und um vertiefende Überlegungen (SCHULTZ, 1971) ergänzt.

es ging um das grundlegende Wissenschafts- und Fachverständnis, um die Position im System der Wissenschaften.

Ich leite gleich ins Fachliche weiter: Die Geographie war von der allgemeinen Entwicklung nicht losgelöst. Schon vor Kiel '69 wurde die Sozialgeographie, u.a. mit der Münchner Schule, immer wichtiger. Die 1968 erschienene Habilitationsschrift von Dietrich BARTELS (1968) gab weitere Impulse. Bartels, der von 1973 bis zu seinem frühen Tod 1983 einen Lehrstuhl der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel innehatte, besaß förmlich den Rang eines Kronzeugen, wenn es um das Theoriedefizit des Faches und die so genannte Metaebene ging (BARTELS, 1970). Immer wieder wird auf Bartels' Arbeit Bezug genommen, es erscheinen auch Teil- und Wiederabdrucke (z.B. PAFFEN, 1973, S. 175–201) in Sammelpublikationen.

Der oft als Erdbeben bezeichnete Umbruch, der erst mit deutlicher Verzögerung kritisch hinterfragt und dekonstruiert wurde (z.B. MICHEL, 2014), setzte nach der Einschätzung vieler Zeitzeugen (WEICHHART, 2018) wie bei einem Paradigmenwechsel sofort nach dem Kieler Geographentag ein, wenngleich es ohne frühere Reformansätze – z.B. die facettenreichen Diskussionen um das exemplarische Prinzip (SCHULTZE, 1959; WAGENSCHNIG, 1959) oder die rückblickende Textsammlung zu Heimatkunde und Sachunterricht (ENGELHARDT, 1977) – wohl nicht so gekommen wäre. Prominente Vertreter der Schulerdkunde und der Geographiedidaktik nahmen die Ausführungen im GEOgrafiker und bei den Kieler Diskussionen wie eine Steilvorlage auf und begannen mit der Umsetzung; Selbstmitleid oder Traumabewältigung stand für diesen Personenkreis erst gar nicht zur Diskussion. Von

allen Seiten kam es zu neuartigen Aktivitäten (Zusammenstellung der umfangreichen Literatur bei STEWIG, 1979, S. 1–35; nur unzureichend bei STORKEBAUM, 1975). In wissenschaftlichen Aufsätzen wurde der Faden der Zeit vor und nach Kiel weitergesponnen und präzisiert; der harschen Kritik folgten ohne großen Verzug konkrete Vorschläge, von denen ich wenige herausstelle.

Arnold SCHULTZE (1970) aus Lüneburg stellt die Kieler Diskussion in einen disziplingeschichtlichen Rahmen und präsentiert mit den vier Kategoriengruppen (1. Natur-Strukturen, 2. Mensch-Natur-Strukturen, 3. Funktionale Strukturen, 4. Gesellschaftlich-kulturell bedingte Strukturen) nicht nur sachlich neue Ideen, sondern im Anschluss auch einen Stoffverteilungsplan (5.–10. Klasse).

Helmtraut HENDINGER (1970) aus Hamburg folgt im gleichen Heft der Geographischen Rundschau. Sie begründet ausführlich die Neuorientierung, zieht

Konsequenzen für Lernziele, Stoffauswahl, Lehrkanon und Methoden und entwickelt Vorschläge für die Stufenfolge, die Lehrplangestaltung und die Unterrichtsorganisation. Die Weichenstellung für Reformen wird untermauert, mit Inhalten gefüllt und zur Diskussion gestellt.

Josef BIRKENHAUER (1970) aus München schließt mit einer Replik auf SCHULTZE (1970) und HENDINGER (1970) noch im gleichen Jahr an. Es handelt sich dem provokativen Titel zum Trotz um einen feinsinnigen, differenziert argumentierenden Beitrag, der die Fäden weiterspinnt und die teilweise grobe Diskussion zu überwinden versucht. Allerdings schafft er es aus heutiger Sicht nicht, weit in die Metaebene vorzudringen bzw. transdisziplinär zu wirken – wie sollte er damals auch! Die Palette der Möglichkeiten (SCHULTZE, 1996) wird jetzt und in den kommenden Jahren auf ungeahnte Weise genutzt.

5 Innovationen

Die zweite Schiene der Auseinandersetzung mit den Kieler Ereignissen findet in neu konzipierten Schulbüchern ihren Ausdruck. Die alten Bücher – da war man sich schnell einig – genügen den Anforderungen nicht mehr. Die Verlage und engagierte Geographiedidaktiker beiderlei Geschlechts aus Schulen und Hochschulen setzten sich zusammen, dachten über Umsetzungsmöglichkeiten nach. Das sieht im Rückblick so einfach aus, doch die Crux liegt im Detail. Es gab nämlich schon vom Fach her konkurrierende Konzepte. Der länderkundliche Durchgang war in der wissenschaftlichen Diskussion passé, das exemplarische Prinzip, das z.T. gut elaboriert war (KNÜBEL, 1957), wurde wegen umstrittener Auswahlkriterien schon bald nur noch randlich diskutiert, sozialgeographischer und allgemeingeographischer Ansatz standen als fachliche Konzepte im Raum, denen die Lernzielorientierung als pädagogischer Weg ergänzend gegenüberstand. Der thematisch-regionale Ansatz (BÖHN & OBERMAIER, 2013, S.269–270) schließlich ist mit seinen verschiedenen Schwerpunkten und als gedachtes Korrektiv über NEWIG, REINHARDT und FISCHER (1983) abermals eng mit Kiel verbunden. Zusätzlich zu dieser schwer überschaubaren Situation mit ihren (fast) zeitgleichen Neuansätzen musste dringend geklärt werden, ob und wie das überkommene Lernbuch in die neue Zeit passen könnte.

Es passte natürlich nicht. Redakteure von Schulbuchverlagen, Geographiedidaktiker und Seminarlehrer setzten sich (in mehreren Gruppen) zusam-

men, um neue Schulbücher zu entwickeln. Welt und Umwelt (HAUSMANN, 1972) war bereits nach wenigen Jahren auf dem Markt. Dieses Werk war ein echter Paukenschlag! Kein Lern-, sondern ein Arbeitsbuch! Die Karten, Bilder und Grafiken werden in Texten kurz vorgestellt, danach folgen Arbeitsaufträge, die mit den beigegeführten Materialien zu lösen sind: wirkliches Neuland für den Erdkundeunterricht.

Doch Neuerungen, auch wenn sie gut begründet und sachlich nahezu überfällig sind, müssen sich im unterrichtlichen Alltag erst bewähren, damit sich ihr Potenzial entfalten kann. So gibt es natürlich auch im Arbeitsbuch Welt und Umwelt (HAUSMANN, 1972) unterrichtliche Arrangements, die man besser oder anders machen kann. Der große Wurf gelingt aber auch manchmal. Das ist tröstlich.

In den Standardwerken der Geographiedidaktik (z.B. HAUBRICH ET AL., 1997; RINSCHDE, 2003; BRUCKER, 2009) ist detailliert dargelegt, dass mit dem Paradigmenwechsel auch die Unterrichtsmethoden, und zwar Sozial- und Aktionsformen, anders gewichtet wurden. Die programmierte Instruktion ist eine der Neuerungen, die in diesen Jahren serienreif wurden. Bei den linearen oder verzweigten Buchprogrammen dieser Zeit werden Themen in kleinste Lernschritte zerlegt. Die Nutzer müssen bei jedem Lernschritt, zu dem sie Instruktionen erhalten, mit einer geforderten Reaktion (Antwort, Zeichnung oder ...) beweisen, dass sie der Instruktion folgen können. Helmut SCHRETTENBRUNNER (1989, 41997) aus Nürnberg hat

auf diesem Feld viel Forschungs- und Entwicklungsarbeit geleistet und in Weiterentwicklung der Buchprogramme Computer-Software für zahlreiche Themen des Geographieunterrichts erstellt.

Analog hierzu drängen Plan- und Rollenspiele, von Lehrenden an Schulen und Hochschulen entwickelt, auf den Markt. Mit ihnen werden – besonders im Rahmen des Raumwissenschaftlichen Curriculum-Forschungsprojekts (RCFP; u.a. FRANZ, HACKER & KREIBICH, 1977) – Planungsprozesse simuliert, mit ihnen wird Geographieunterricht anwendungsbezogen und lebendig.

Parallel hierzu entwickelt sich der Markt mit geographiedidaktischen und unterrichtspraktischen Zeitschriften, den ich nur cursorisch und in Auswahl vorstelle. Vorläufer von Praxis Geographie waren die Beihefte zur Geographischen Rundschau, 1980 kam geographie heute hinzu. Nicht alle Zeitschriften konnten sich am Markt behaupten; Geographie im Unterricht musste nach neun Jahren Ende 1984 das Erscheinen einstellen, die beiden anderen konkurrieren und ergänzen sich auf dem schrumpfenden Printmarkt mit unterschiedlichen Konzepten.

Seit 1973 gibt es – ebenfalls im Sog der Entwicklungen nach Kiel – eine geographiedidaktische Zeit-

schrift (Geographie und ihre Didaktik), zuerst noch (äußerlich) farblos, später mit rotem bzw. blauem Gitternetz, seit 2014 (Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education) mit anderem Namen und Design. Die Profilierung der Unterrichtspraxis und der geographiedidaktischen Forschung findet einerseits in den Fachzeitschriften ihren Ausdruck und wurde andererseits – das halte ich fest – durch die Impulse des Kieler Geographentags beschleunigt.

1971 ist das Gründungsjahr des Hochschulverbands für Geographiedidaktik (HGD), maßgeblich initiiert von Josef Birkenhauer. Dieser jüngste Teilverband der heutigen Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG) befördert die Institutionalisierung der Geographiedidaktik, die im Rahmen struktureller Änderungen im Bildungswesen an den Universitäten der 1970er und 1980er Jahre an Bedeutung gewinnt. Die neue Disziplin wird zunächst stark ausgebaut, kann aber im Laufe der Jahrzehnte ihre Position personell nicht halten. Allerdings gelingt es, eine beachtliche eigenständige Forschung aufzubauen. Was 1969 angestoßen wird, wird vor diesem Hintergrund im Laufe der Jahre immer professioneller. Es hat sich fraglos viel seit Kiel '69 getan.

6 Internationalität

Der Blick in andere Länder und deren Schulbücher dient der internationalen Einordnung und dem Vergleich. Hat das, was 1969 in Kiel die (bundesdeutschen) Geographinnen und Geographen bewegte und erregte, auch im Rest der Welt oder wenigstens in den Nachbarländern Wellen geschlagen? Bereits 1988 wurde beim Salzburger Symposium (POPP & WOHLSCHLÄGL, 1990) unter diesem Aspekt eine Bilanz gezogen, in der Österreich, die Schweiz, die DDR, die Bundesrepublik, die Tschechoslowakei, Ungarn, Polen und die Niederlande berücksichtigt wurden.

Dass in der DDR die Kieler Anregungen nicht ankamen, ist allgemein bekannt und wird von Ludwig Barth (Dresden) in seinem Salzburger Referat bestätigt. Die Methodik betone noch das Uralt-Inventar (Lehrervortrag), die Verteilung des Stoffs sei – wie anderswo oft auch – reglementiert, als geeignet angesehene Tafelbilder wurden nicht nur empfohlen, sondern gleich mitgeliefert.

In der Tschechoslowakei ist die Situation vergleichbar: Die Lehrpläne stammen aus den frühen 1960er Jahren. Hana KÜHNLOVÁ (1990b) aus Prag verweist zwar auf die Reformen von 1983 (mit der Abkehr vom länderkundlichen Durchgang), in den Schulbüchern

ist die Neuerung aber nicht zu erkennen; die universitäre Geographiedidaktik hatte zwar die internationalen Entwicklungen in der Schweiz, in Österreich und Deutschland schon während des Sozialismus im Auge (KÜHNLOVÁ, 1990b), doch in der Schule konnte man nicht in gleichem Tempo die Neuerungen umsetzen. Fast resignativ bilanziert KÜHNLOVÁ (1990a, S. 68): „An unseren Gymnasien herrscht noch die traditionelle Art des Unterrichts: Vorlesungen der Professoren, Erklärungen mit Hilfe von elementaren Lehrmitteln – Bildern und Landkarten – und verbale Reproduktion des Gelernten“.

Doch die West-Ost-Dichotomie sollte nicht allein als Erklärung herangezogen werden. Das zeigt das Beispiel Griechenland. Ein Blick ins Buch Geographie Europas für die 5. Klasse (KOSTOPOULOU & ΚΟΤΟΥΛΟΠΟΥΛΟΥ-KOSTOPOULOU, 1987, S. 127) bringt es an den Tag: Die einzelnen Länder, z.B. Ostdeutschland (Η Ανατολική Γερμανία), werden mit Flagge, Flächen- und Einwohnerdaten vorgestellt, es folgen Lernfragen sowie ein ‚geographisches Profil‘: physisch- und anthropogeographische Elemente ohne sinnstiftende Zu- und Einordnung. Die Krönung ist ein beigefügtes Bild. Es zeigt den Nürnberger Haupt-

markt, trägt aber die Unterschrift Dresden. Erstmals 2000 erschien eine fachdidaktische Zeitschrift mit geographiedidaktischen Anteilen (KATSIKIS, 2000).

Aus Rumänien nenne ich ein äußerlich ansprechendes Buch für die 4. Klasse (NEGU & APOSTOL, 2009). Das Inhaltsverzeichnis: eine Enttäuschung! Grenzen, Relief, Großformen, Klima, Flüsse, Seen ... das ist der uralte länderkundliche Durchgang. Der Blick ins Buch untermauert die Vermutung. Die Doppelseite zu den Grenzen bleibt rein deskriptiv (nennen, auflisten), inhaltlich ist die Einordnung von Flüssen und Gebirgen als natürliche Grenzen problematisch bis überholt. Erfreulich: wenigstens ein kombiniertes Lern- und Arbeitsbuch.

Werfen wir zum Schluss einen Blick auf die Niederlande. Man könnte – naiv – meinen, dass hier alles anders sei. Doch trotz aller Reformen und Reförmchen,

die hier durchgeführt und verzögert wurden, muss mit Wim Veen aus Utrecht (POPP & WOHLISCHLÄGL, 1990) konstatiert werden, dass die Kieler Auseinandersetzung von 1969 selbst in den Niederlanden nicht registriert wurde. Eine verbreitete, vielleicht aus der Kolonialzeit zu erklärende Selbsteinschätzung der Niederländer lautet, man stehe (was in EU-Zeiten nicht mehr gelten kann) mit dem Rücken zum Kontinent und schaue übers Meer nach England und zu den USA, zum *field-work* und zu den *social studies* (HUSA, VIELHABER & WOHLISCHLÄGL, 1986). Der Blick nach Großbritannien, Schweden, Frankreich oder in die USA zeigt in diesen Ländern einen Paradigmenwechsel, der aus international vergleichenden Untersuchungen (GEORG-ECKERT-INSTITUT FÜR INTERNATIONALE SCHULBUCHFORSCHUNG, 1988; BÖHN, HOOGELAND & VOGEL, 1995) rasch deutlich wird.

7 Kiel 2019

Wo sind wir heute – jenseits der Kieler Anregungen – angekommen? Können wir ohne schlechtes Gewissen aus 50 Jahre nach Kiel '69 Schlüsse ziehen? Die Problematik der Lehren aus der Vergangenheit ist hinlänglich bekannt, sie gilt heute als konstruiert und gedeutet – was die Sache natürlich nicht einfacher macht.

War Kiel '69 nötig? Im strengen Sinn natürlich nicht. Es ist in anderen Ländern ja auch weitergegangen. Ich formuliere daher neu: War Kiel '69 hilfreich? Nun drängen sich förmlich die Antworten auf. (1) Wissenschaft lebt durch Widerspruch, diese Form der Auseinandersetzung wurde vor 50 Jahren erstmals auf großer Bühne erprobt. Widerspruch ist dann gut zu ertragen und hilfreich, wenn die Argumentation sachlichen, nicht nach persönlichen Kriterien geführt wird. (2) Machtstrukturen, die asymmetrisch sind, bremsen Neuerungen aus – in Schule und Hochschule ebenso wie in anderen Lebensbereichen. (3) Fachkulturen (des respektvollen Umgangs, der gegenseitigen Unterstützung oder des gelebten Widerspruchs), die es in dieser Form vor 50 Jahren nicht gab, laufen in der Regel rund, wenn sie nicht gegen einzelne Personen wie bei Kiel '69 gerichtet sind; auch hier müssen Sache und Diskurs im Vordergrund stehen. (4) Besondere Formate des Austauschs wie Werkstattgespräche, Runde oder Eckige Tische, Exkursionen, Tagungen und Kongresse – auch das folgere ich aus 1969 – wirken belebend, setzen neue Kräfte und Ideen frei, bringen Schule und Hochschule voran; kritische Geographie ist immer gefragt! (5) Um (in einer partizipatorischen Gesellschaft) die Ausgrenzung der jeweils anderen Position wie bei den Auseinandersetzungen in und

um Kiel '69 zu verhindern, sollten analog zu Unternehmensleitbildern die Grundprinzipien des Umgangs miteinander festgelegt und überprüft werden; in vielen Schulen und Hochschulen ist das bereits der Fall!

Ich leite daher aus der Disziplingeschichte und aus dem pointierten internationalen Schulbuchvergleich ab: Kiel '69 war nötig und hilfreich! Theoretische, methodische und konzeptionelle Aspekte haben seit dieser Zeit in Forschung und Lehre an Bedeutung zugenommen, sie haben die Anschlussfähigkeit der Geographie erhöht sowie den Weg in die Inter- und Transdisziplinarität Schritt für Schritt geebnet.

Komplexe Themen, vernetztes und selbstbestimmtes Lernen sind die großen Baustellen der Gegenwart: Einerseits muss v.a. die junge Generation (die bestinformierte, die es je gab) hellwach, kritisch und reflexiv sein, um sich nicht in „hochinformierter Blindheit und Unwissenheit“ (PEYMANN, 2016) den geistigen Boden unter den Füßen wegziehen zu lassen, andererseits geht es im Zuge der digitalen Veränderungen (GIESECKE, 2002) nicht um den Mehrwert, sondern um den Anderswert, um eine neue Lernkultur, was am Beispiel des Globalen Lernens (BRENDDEL, SCHRÜFER & SCHWARZ, 2018) mit seiner prospektiven Ausrichtung angedeutet und mit dem Beispiel zur Migration (BUDKE & KUCKUCK, 2018) unterstrichen werden kann. Anders formuliert: Wir stehen heute an einer Wende mit ganz anderer Qualität als bei Kiel 1969.

Fachliche und schulische Positionen werden – das zeigt das nächste Beispiel – durch sozialen, ökonomischen und ökologischen Wandel und in ganz neuer Form durch die Digitalität überholt. Es sind, wie die

einzelnen Titel des Sammelbands *Wirksamer Geographieunterricht* (REMPFLER, 2018) zeigen, die großen Fragen der Zeit zu beantworten, Megathemen, wie es umgangssprachlich heißt, es geht um das Profil und um Spezifika. Und bei alledem nehmen wir die früheren (analogen) Stadien sehr wohl zur Kenntnis und denken sie mit, denn sie konstituieren den Entwicklungspfad unserer Disziplin (SCHULTZ, 2004). Über Profil und Spezifika zerbricht man sich auch in anderen Disziplinen den Kopf – der französische Philosoph

und Soziologe Bruno Latour sagt mit Blick auf das Anthropozän in seiner Art überdeutlich: „Wir können mit den Gleichgewichtsschwankungen des Systems Erde nicht mitschwingen“ (VAN ROOTSELAAR, 2019, S. 85) – und sie (die früheren Stadien) enthalten einen Fundus an Ergebnissen und Erfahrungen sowie *last but not least* das Fundament, die Fachterminologie, die die klare und präzise Diktion ermöglichen und uns vor einer babylonischen Sprachverwirrung schützen soll.

8 Perspektiven

Die vor 50 Jahren in Kiel programmatisch und stürmisch geforderte Abkehr von der Länderkunde enthält *in nuce* die Komplexität und Widersprüchlichkeit, mit der sich wohl alle Generationen konfrontiert sehen: Die Gegenwart war früher, ist heute und bleibt in Zukunft schwer durchschaubar. Der polnisch-britische Philosoph und Soziologe Zygmunt Bauman drückt es mit seinen Worten aus und lässt uns nachdenken: „Die Welt ist flüchtig geworden. Nichts bleibt davon verschont. Die Politik verliert ebenso an Stabilität wie die Liebe“ (VAN ROOTSELAAR, 2019, S. 18). Gleichwohl: Wir sind nicht blind und tapen auch nicht im Dunkeln, genau so wenig wie die jungen Frauen und Männer in Kiel vor 50 Jahren – das wird im Nachhinein sehr deutlich. Folgende Schwerpunkte seien daher im Rück- und Ausblick perspektivisch herausgestellt:

(1) Nur vordergründig waren es alte Zöpfe, die 1969 verschwinden sollten, bedeutender ist das Verlangen – wie es *ex post* zu erkennen ist –, endlich das Erbe der NS-Zeit fachspezifisch aufzuarbeiten (z.B. für den Standort Gießen: STAARMANN, 2014). Nur vereinzelt fielen Hochschulgeographen (wie z.B. Walter Christaller; DEITERS, 2016) bei der Entnazifizierung durch, die meisten kamen elegant wieder in Amt und Würden. Lediglich in Einzelfällen wurde das Schicksal jüdischer Geographen differenziert aufgearbeitet – wenn auch mit deutlicher Verspätung (BÖHM & MEHMEL, 1996: Alfred Philippson). Viele der strammen Nationalsozialisten wie z.B. Friedrich Knieriem (BROGIATO & MÜLLER-NAVARRA, 2004), seinerzeit Vorsitzender der hessischen Schulgeographen und im NS-Staat Reichssachgebietsleiter für Erdkunde, überlebten den Zweiten Weltkrieg nicht oder starben wie Knieriem kurz danach als Gefangene der Siegermächte. Trotz seiner herausgehobenen Funktion und einer langen Publikationsliste blieb er disziplingeschichtlich infolge mangelnder Leistungen unbemerkt. Es kommen die völkisch-national

gesinnten Mitläufer und Mittäter hinzu, die eng mit dem NS-Regime kooperierten, dieses stabilisierten und legitimierten. Diese Akteure waren es auch, die von 1950 bis 1970 in den Führungspositionen saßen; sie waren es ebenfalls, gegen die sich die Auseinandersetzungen vor 50 Jahren richteten. Es gab also eine geistig-politische Kontinuität über 1945 hinaus, die bis in die späten 1960er Jahre reichte.

(2) Hinzu kommt die Entwicklung der Wissenschaften, der Schule und der Forschung. Das Methodenspektrum (im Bereich der Natur-, Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften) wurde im Laufe der Jahre immer weiter differenziert, die Themen immer spezieller, so dass sich mitunter (oder in der Regel?) Fachvertreter verschiedener Teildisziplinen nicht auf Augenhöhe über Forschungsfragen oder Unterrichtsprobleme austauschen können. In den 1970er Jahren begann der Ausbau der Geographiedidaktik an den Universitäten und die Palette der fachlichen Vielfalt wurde immer bunter. Aus fachlicher Forschung wurde interdisziplinäre und aus dieser trans- bzw. crossdisziplinäre. Mit dem *spatial turn* tauchen geographische Konzepte, Methoden und Erkenntnisse an den verschiedensten Stellen des gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurses auf. Forschungsverbünde und schulische Fächerverbünde, die nächsten Baustellen, sind damit Chance und Herausforderung zugleich.

(3) Wegen der kultusministeriellen, länderbezogenen Akzentsetzung bleibt die internationale Ausrichtung der Schulgeographie in bestimmten Bereichen verzögert, aber sie geht auf keinen Fall unter, im Gegenteil: Bei den internationalen Wettbewerben mit Schülerinnen und Schülern sind die Schulgeographen ausgesprochen aktiv und erfolgreich.

Angesichts des rasanten Wandels in postmoderner, digitaler Zeit sowie trotz sich abzeichnender Einwände und förmlich überquellender Komplexität kann folgende Bilanz aus den letzten 50 Jahren der Disziplin-geschichte gezogen werden:

(1) Mensch, Raum und Zeit können als Bezugs- und Integrationspunkte gelten, auch wenn sie je nach Land anders gewichtet werden. Basiskonzepte, die wie der bekannte Würfel mit seinen Komponenten, Ebenen, Horizonten und Perspektiven unsere Disziplin strukturieren, bilden einen (möglichen) Kern des Faches (DGFG, 2017, S. 10; FÖGELE, 2019). Das war 1969 so nicht absehbar. Interne Schranken wie die Verbandsgrenzen zwischen Hochschul- und Schulgeographen (HGD und VDSG) sind keine mentalen Barrieren, wie die Beispiele des Curriculum 2000+ sowie die Erarbeitung und Breitenwirkung der Bildungsstandards Geographie belegen.

(2) Durch Verbindung von fachlichen und überfachlichen Themen ermöglichen wir vertieftes Weltverstehen (RHODE-JÜCHTERN, 2013). Mit diesem Anspruch kann sich die Geographie in Schule

und Hochschule so positionieren, dass ihre System- und Problemlösekompetenz bei den großen Fragen der Gegenwart (wie Klimawandel, Bevölkerungsentwicklung, Mobilität, Ressourcennutzung oder Frieden) sichtbar wird. Ein solcher Generalistenansatz (FALK, 2019, S. 51) ist einerseits für komplexe Problemstellungen hilfreich, andererseits profiliert er das natur-, sozial- und kulturwissenschaftlich verankerte Brückenfach Geographie und unterstreicht die gesellschaftliche Relevanz/ Bedeutsamkeit geographischer Forschungs- und Unterrichtsaktivitäten – eine Forderung der Kieler Studentinnen und Studenten von 1969.

(3) Wenn wir also – über das Fachliche hinausgehend – Grenzen im systemischen Sinn als Konventionen und Konstrukte, als Gemachtes und Erdachtes erkennen und einstufen, dann relativieren oder verlieren sich Grenzüberschreitungen, dann ist auch Platz für Geographien der Zukunft (RUNKEL, 2019) – ohne Stigmatisierung, ohne Naserümpfen, ohne Vorbehalte, mit allen Schattierungen, in Schule und Hochschule.

Literatur

- BARTELS, D. (1968). *Zur wissenschaftlichen Grundlegung einer Geographie des Menschen*. Wiesbaden: Steiner.
- BARTELS, D. (1970). Zwischen Theorie und Metatheorie. *Geographische Rundschau*, 22, 451–457.
- BERLINER GEOGRAPHENKREIS (Hg.) (1969). *GEOGRAFIKER 3. Sonderheft zum 37. Deutschen Geographentag*. Berlin: Kiepert.
- BIRKENHAUER, J. (1970). Die Länderkunde ist tot. Es lebe die Länderkunde. *Geographische Rundschau*, 22, 194–202.
- BÖHM, H. & MEHMEL, A. (1996). *Alfred Philippson. Wie ich zum Geographen wurde. Aufgezeichnet im Konzentrationslager Theresienstadt zwischen 1942 und 1945*. *Academica Bonnensia*, Band 11. Bonn: Bouvier.
- BÖHN, D., HOOGELAND, M. & VOGEL, H. (Hg.) (1995). *Umwelterziehung international. Symposium Würzburg, 5. bis 9. Juli 1994*. *Geographiedidaktische Forschungen*, Band 27. Nürnberg: Selbstverlag des Hochschulverbands für Geographie und ihre Didaktik e. V.
- BÖHN, D. & OBERMAIER, G. (Hg.) (2013). *Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A-Z*. Braunschweig: Westermann.
- BOURDIEU, P. (1990). Die biographische Illusion. *B IOS*, 3(1), 75–81.
- BRANDT, S., KLEIN, C.-I., KOPP, N., PALETSCHEK, S., PRÜLL, L. & SCHÜTZE, O. (Hg.) (2014). *Universität, Wissenschaft und Öffentlichkeit in Westdeutschland (1945 bis ca. 1970)*. Stuttgart: Steiner.
- BRENDEL, N., SCHRÜFER, G. & SCHWARZ, I. (Hg.) (2018). *Globales Lernen im digitalen Zeitalter*. *Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft*, Band 11. Münster: Waxmann.
- BROGIATO, H. P. & MÜLLER-NAVARRA, S. (2004). Dr. Friedrich Knieriem – Lehrer, Funktionär, Nationalsozialist. In *VEREIN DER FREUNDE DER ERNST-LUDWIG-SCHULE BAD NAUHEIM* (Hg.), *Festschrift zum Jubiläum 100 Jahre Ernst-Ludwig-Schule* (S. 59–63). Bad Nauheim: Selbstverlag.
- BRUCKER, A. (Hg.) (2009). *Geographiedidaktik in Übersichten*. Köln: Aulis Verlag Deubner.
- BUDKE, A. & KUCKUCK, M. (Hg.) (2018). *Migration und Geographische Bildung*. Wiesbaden: Steiner.
- BÜRGER, K. (1935). *Der Landschaftsbegriff – Ein Beitrag zur geographischen Erdräumauffassung*. *Dresdner Geographische Studien*, Band 7. Zhan und Jaensch: Dresden.
- DEITERS, J. (2016). Der lange Abschied von der Theorie und Politik zentraler Orte. Zum Buch von Karl R. Kegler „Deutsche Raumplanung. Das Modell der ,zentralen Or-

- te – zwischen NS-Staat und Bundesrepublik.“ *Berichte. Geographie und Landeskunde*, 90(3), 157–176.
- DGFG (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (Hg.) (2017). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. Bonn: Selbstverlag.
- ENGELHARDT, W. (Hg.) (1977). *Erdkunde in der Grundschule. Studententexte zur Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- FALK, D. (2019). Der „Generalistenansatz“ macht doch den Reiz aus. *Geographische Rundschau*, 71(11), 51.
- FÖGELE, J. (2019). Geographische Basiskonzepte – Ein didaktisches Instrument zur Analyse des Mensch-Umwelt-Systems. In G. OBERMAIER (Hg.), *Vielfältige Geographien - fachliche und kulturelle Diversität im Unterricht nutzbar machen. Bayreuther Kontaktstudium Geographie (Band 10)* (S. 125–135). Bayreuth: Verlag Naturwissenschaftliche Gesellschaft Bayreuth e.V.
- FRANZ, S., HACKER, G. & KREIBICH, B. (1977). *Im Flughafenstreik dreht sich der Wind: ein geographisches Unterrichtsprojekt für die Klassen 9 bis 11 aus der Reihe „Standortprobleme der Verkehrsinfrastruktur“ der RCFP-Gruppe München*. Braunschweig: Westermann.
- FREI, N. (2008). *1968. Jugendrevolte und globaler Protest*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- GANS, P. & HEMMER, I. (2015). *Zum Image der Geographie in Deutschland. Ergebnisse einer empirischen Studie*. Forum ifl, Heft 29. Leipzig: IFL.
- GEI (GEORG-ECKERT-INSTITUT FÜR INTERNATIONALE SCHULBUCHFORSCHUNG) (Hg.) (1988). *Deutschland und Frankreich. Raum und Zeitgeschichte. La France et l'Allemagne. Espace et Histoire Contemporaine*. Studien zur Internationalen Schulbuchforschung, Band 51. Frankfurt: Verlag Moritz Diesterweg.
- GIESECKE, M. (2002). *Von den Mythen der Buchkultur zu den Visionen der Informationsgesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- HAUBRICH, H., KIRCHBERG, G., BRUCKER, A., ENGELHARD, K., HAUSMANN, W. & RICHTER, D. (1997). *Didaktik der Geographie konkret*. München: Oldenbourg.
- HAUSMANN, W. (Hg.) (1972). *Welt und Umwelt. Schuljahr 5/6*. München: Oldenbourg.
- HELBRECHT, I. (2014). Der Kieler Geographentag 1969: Wunden und Wunder. *Geographica Helvetica*, 69, 319–320.
- HEMMER, I. & HEMMER, M. (Hg.) (2010). *Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 46. Weingarten: Selbstverlag des HGD.
- HENDINGER, H. (1970). Ansätze zur Neuorientierung der Geographie im Curriculum aller Schularten. *Geographische Rundschau*, 22(1), 10–18.
- HUSA, K., VIELHABER, C. & WOHLSCHLÄGL, H. (Hg.) (1986). *Beiträge zur Didaktik der Geographie*. Festschrift Ernest Troger zum 60. Geburtstag, Band 2. Wien: Hirt.
- KATSIKIS, A. (Hg.) (2000). *Θέματα στην Εκπαίδευση. Themes in Education*. Athen: Leader Books.
- KNÜBEL, H. (1957). Exemplarisches Arbeiten im Erdkundeunterricht. *Geographische Rundschau*, 9(2), 56–61.
- KÖCK, H. (1997). *Zum Bild des Geographieunterrichts in der Öffentlichkeit. Eine empirische Untersuchung in den alten Bundesländern*. Gotha: Klett-Perthes.
- KORF, B. (2014). Kiel 1969 – ein Mythos? *Geographica Helvetica*, 69, 291–292.
- KOSTOPOULOU, A. & ΚΟΤΟΥΛΟΠΟΥΛΟΥ-ΚΟΣΤΟΠΟΥΛΟΥ, V. (1987). *Γεωγραφία Ευρώπης. Ε΄ Δημοτικού. (Geographie Europas, 5. Klasse)*. Athen: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (Amt für die Herausgabe von Schulbüchern).
- KÜHNLOVÁ, H. (1990a). Zur Situation des Unterrichtsfaches Geographie an den allgemeinbildenden höheren Schulen der Tschechoslowakei. In E. POPP & H. WOHLSCHLÄGL (Hg.), *Schulgeographie in Mitteleuropa. Die Entwicklung des Unterrichtsfaches Geographie in den letzten zwei Jahrzehnten. Beiträge zur Lehrerfortbildung (Band 33)* (S. 66–70). Wien: Hirt.
- KÜHNLOVÁ, H. (Hg.) (1990b). *Acta Universitatis Carolinae. Geographica*, XXV(1).
- MICHEL, B. (2014). Wir sind nie revolutionär gewesen. Zum Mythos des Kieler Geographentags als der Geburtsstunde der neuen Geographie. *Geographica Helvetica*, 69, 301–303.
- NEGUT, S. & APOSTOL, G. (2009). *Geografie. Manual pentru clasa a VII-a (Geographie. Lehrbuch für die 7. Klasse)*. Bukarest: Humanitas Educational.
- NEWIG, J., REINHARDT, K. H. & FISCHER, P. (1983). Allgemeine Geographie am regionalen Faden. Diskussionspapier für ein neues Konzept des Faches Erdkunde. *Geographische Rundschau*, 35(1), 38–39.
- PAFFEN, K. (Hg.) (1973). *Das Wesen der Landschaft. Wege der Forschung*, Band 39. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- PEYMANN, C. (2016, 7. Januar). Mir fehlen die Worte. *Die Zeit*, 71(1), 42.
- POESCHEL, H.-C. (1969). Programmierte Unterweisung in der Hauptschule. *Der Erdkundeunterricht*, 9, 6–17.
- POPP, E. & WOHLSCHLÄGL, H. (Hg.) (1990). *Schulgeographie in Mitteleuropa. Die Entwicklung des Unterrichtsfaches*

ches Geographie in den letzten zwei Jahrzehnten. Beiträge zur Lehrerfortbildung, Band 33. Wien: Hirt.

- REMPFLER, A. (Hg.) (2018). *Wirksamer Geographieunterricht*. Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten, Band 5. Baltmannsweiler: Schneider.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2013). Geographieunterricht – Weltverstehen in Komplexität und Unbestimmtheit. In D. KANWISCHER (Hg.), *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts* (S. 21–33). Stuttgart: Gebr. Borntraeger.
- RINSCHEDI, G. (2003). *Geographiedidaktik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- RÖSSLER, M. (1990). „Wissenschaft und Lebensraum.“ *Geographische Ostforschung im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zur Disziplingeschichte der Geographie*. Berlin: Reimer.
- ROOTSELAAR, F. VAN (2019). *Leben in schwierigen Zeiten*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- RUNKEL, S. (2019). Spekulative Geographien? Die vielen Erzählungen über das Zukunftsprojekt einer Neuen Seidenstraße. *Geographische Rundschau*, 71(6), 24–29.
- RUPNOW, D., LIPPHARDT, V., THIEL, J. & WESSELY, C. (Hg.) (2008). *Pseudowissenschaft. Konzeptionen von Nichtwissenschaftlichkeit in der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- SCHRETTENBRUNNER, H. (1970). Die Daseinsgrundfunktion „Wohnen“ als Thema des Geographieunterrichts. *Geographische Rundschau*, 22, 229–235.
- SCHRETTENBRUNNER, H. (1989). *Software für den Geographieunterricht. Stadtplanung Karberg, Standort City, Hunger in Afrika, Kartoffix, Wega, Golfstrom und Vegetation, Simuland, Wetterkarte*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 18. Nürnberg: Selbstverlag des HGD.
- SCHULTZ, H.-D. (1971). Versuch einer ideologiekritischen Skizze zum Landschaftskonzept. *GEOgrafiker*, 6, 1–11.
- SCHULTZ, H.-D. (2004). Brauchen Geographielehrer Disziplingeschichte? *geographische revue*, 6(2), 43–57.
- SCHULTZE, A. (1959). Das exemplarische Prinzip im Rahmen der didaktischen Prinzipien des Erdkundeunterrichts. *Die deutsche Schule*, 51, 492–500.
- SCHULTZE, A. (1970). Allgemeine Geographie statt Länderkunde! *Geographische Rundschau*, 22(1), 1–10.
- SCHULTZE, A. (Hg.) (1996). *40 Texte zur Didaktik der Geographie*. Gotha: Klett-Perthes.
- STAARMANN, A. (2014). *Die Gießener Geographie im Nationalsozialismus – Ein bislang wenig beachtetes Kapitel*. Gießener Geographische Schriften, Heft 85 (S. 199–217). Bonn: Scientia Bonnensis.
- STEWIG, R. (Hg.) (1979). *Probleme der Länderkunde*. Wege der Forschung, Band 391. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- STORKEBAUM, W. (Hg.) (1975). *Zum Gegenstand und zur Methode der Geographie*. Wege der Forschung, Band 63. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- VINEN, R. (2018). *1968: Der lange Protest. Biographie eines Jahrzehnts*. München: Piper.
- WAGENSCHHEIN, M. (1959). Zur Klärung des Unterrichtsprinzips des exemplarischen Lehrens. *Die deutsche Schule*, 51, 393–404.
- WARDENGA, U., HENNIGES, N., BROGIATO, H. P. & SCHELHAAS, B. (2011). *Der Verband deutscher Berufsgeographen 1950–1979. Eine sozialgeschichtliche Studie zur Frühphase des DVAG*. Leipzig: IfL.
- WARDENGA, U. (2019). Von der Länderkunde zu Regionalen Geographien. *Geographische Rundschau*, 71(1/2), 46–51.
- WEICHHART, P. (2016). Der Kieler Geographentag 1969 – Modernisierungsschub, Mythos, Paradigmenwechsel oder vergessene Geschichte? *Geographica Helvetica*, 71, 7–13.
- WEICHHART, P. (2018). *Entwicklungslinien der Sozialgeographie. Von Hans Bobek bis Benno Werlen*. Stuttgart: Steiner.
- WERLEN, B. (2014). Kiel 1969 – Leuchtturm oder Irrlicht? *Geographica Helvetica*, 69, 1–7.
- WIRTH, E. (1999). Handlungstheorie als Königsweg einer modernen Regionalen Geographie? Was 30 Jahre Diskussion um die Länderkunde gebracht haben. *Geographische Rundschau*, 51(1), 57–64.