



---

## **Curriculare Revolution, Wissenschaft und Didaktik**

**Alberto Luis Gómez, Alfonso Guijarro**

**Zitieren dieses Artikels:**

Gómez, A. L., & Guijarro, A. (1988). Curriculare Revolution, Wissenschaft und Didaktik. *Geographie und ihre Didaktik*, 16(4), S. 182-187. doi 10.60511/zgd.v16i4.403

**Quote this article:**

Gómez, A. L., & Guijarro, A. (1988). Curriculare Revolution, Wissenschaft und Didaktik. *Geographie und ihre Didaktik*, 16(4), pp. 182-187. doi 10.60511/zgd.v16i4.403

## **Curriculare Revolution, Wissenschaft und Didaktik**

von ALBERTO LUIS GOMEZ und A. GUIJARRO (Santander)

### **1. Von den Inhalten zu den Zielen: Die Rationalisierung der Erziehung**

Entsprechend der dahinterstehenden enzyklopädischen Konzeption stellte sich der traditionelle Unterricht als ein bloßer Prozeß des Übermittels solcher Informationen dar, die eher zum Vollstopfen der Köpfe denn als Denkschulung geeignet waren. Vergegenwärtigt man sich diesen Tatbestand - womit nicht gesagt sein soll, daß es keine mehr oder weniger kurzlebigen Vorläufer gegeben hat -, so könnte man die Entwicklung des didaktischen Denkens während der letzten fünfzig Jahre - siehe u. a. STENHOUSE (1984) und GIMENO-PEREZ (1983) - als Versuch ansehen, eine theoretische Plattform zu schaffen, welche den Übergang zu einem Verständnis des Unterrichts als Prozeß der Entstehung von intellektuellen Verhaltensnormen im Hinblick auf die Umgestaltung der curricularen Entwürfe und der Lehrerbildung ermöglicht.

In diesem Sinn erscheint es nicht übertrieben, daß die didaktische Reflexion, hervorgerufen durch die Strömung der Erziehungsreform, welche sich gegenwärtig "Pädagogik durch Lernziele" nennt, einen fundamentalen Schnitt im Fortgang der erwähnten Veränderungen bedeutet. Und sei dies auch nur, weil dies - keinen Zweifel daran lassend, daß die rationale Entwicklung der Ausübung schulischer Erziehung die vorherige Definition der als Ergebnis der Schulzeit verfolgten Ziele erfordert - einer Auffassung über die Inhalte als Mittel für etwas anstatt zum Selbstzweck Eingang verschaffte; dadurch werden der Enzyklopädismus und Memorismus überwunden, in welchen eine Konzeption akkumulativen Wissens ausmündet. Trotzdem ist es allgemein bekannt, daß in einem ersten Moment die Leitdefinition der Ziele unter Preisgabe der genauen Messung, wie sie ein enger pädagogischer Cientifismus fordert, lediglich eine Korrektur des

bisherigen Unterrichts bedeutete, da jene nicht mehr als ein den traditionellen Themenkreis überlagernder Zusatz sind.

Trotz allem, und dank diverser interner Kritik, welcher die den Leitideen der erwähnten gängigen Pädagogik folgenden Entwürfe ausgesetzt waren, entwickelt sich eine ganze Serie von curricularen Vorschlägen, welche sich um eine konstruktivistischere Konzeption des Lernens bewegen, genauso wie diejenige, welche die Psychologen - die additive 'Theorie' von GAGNÉ hinterfragend - fordern und die ohne Zweifel in der ersten Taxonomie (erstellt von B. S. BLOOM und seinen Mitarbeitern) impliziert war.

Folgerichtig erforderte die Artikulierung des Unterrichts um einen Kern signifikanter Probleme - und nicht Themen - eine tiefgreifende Umorientierung der wissenschaftstheoretischen Bildung, welche die Autonomie des Lehrers stärkt, zu der (als Konsequenz der Kritik an den Erziehungsreformen mit technokratischem Charakter, in denen die Mehrzahl der Lehrenden nur die Entscheidungen der oberen Stockwerke des Institutionenfachwerks ausführten) die Notwendigkeit der Umorientierung der pädagogischen Bildung kam. All dieses Angebahnte, wie dies ROZADA (1985) hervorhob, arbeitet auf ein Basisziel hin, welches der Lehrer bei der Organisation seiner erzieherischen Praxis auf allen Niveaus übernehmen kann.

## **2. Die ungenügende Annäherung der Geographie an die Curriculum-Theorie**

Obschon - zumindest theoretisch - das Gesetz (Ley General de Educacion) anregte, den Enzyklopädismus der Studienpläne zu überwinden, ist es doch sicher, daß die zugelassenen Lehrpläne einen Katalog darstellen, der sich weder aus didaktischer noch aus geographischer Perspektive - und ohne Berücksichtigung des Vorhandenseins einiger Ziele als bloße 'steinerne Gäste' - wesentlich von den vorangegangenen Themenlisten unterscheidet. Deshalb erscheinen die Entwürfe zusammenhanglos, da keinerlei innere Zuordnung zwischen den Zielen, welche man zu verfolgen gedachte, und den hierfür einzuschlagenden Wegen besteht.

Ebensolches geschah mit den Vorschlägen, welche sich während der vergangenen Dekade aus den verschiedenen Gruppen der pädagogischen Erneuerung entwickelten, die alle in einer teilweisen Nachbesserung der Inhalte der offiziellen Papiere verharren. Dieses - obwohl zweifellos nötig, um den geographischen Unterricht überhaupt zu verändern - war natürlich unzureichend, um besagte Modifizierung über einen Weg anzu- steuern, der es erlauben würde, Ziele zu erreichen wie etwa solche, die den 'kritischen Geist' der Schüler fördern und letztere befähigen, sich als 'bewußte Bürger' innerhalb der Gesellschaft, an der sie teilhaben, zu verhalten.

Am Rande ihrer schwachen inneren Festigkeit trugen die von besagten Gruppen erarbeiteten Orientierungen dazu bei, zwei Elemente der traditionellen Wissenschaftsdidaktik zu verstärken, erkennbar in den Gesetzentwürfen der L. G. E. (s. o.), die sich in das Rückgrat der neuen Vorschläge der achtziger Jahre verwandeln: Auf der einen Seite mündete die löbliche Absicht, das 'aktive Lernen' zu verstärken, in einige Alternativen aus, die durch das große Gewicht gekennzeichnet sind, das sie den instrumentellen Lernzielen zukommen lassen; man muß dies in Beziehung setzen mit dem Fehlen der Verankerung der Vorschläge in einem der curricularen Entwicklungsmodelle, die bereits existierten und die dazu beitrugen, den Geographieunterricht in anderen Ländern zu verändern. Und - zum zweiten - belebten diese genannten Gruppen die Notwendigkeit, Inhalte an den Entwicklungsstand der Schüler anzupassen, indem sie das alte Kriterium

der Anordnung entsprechend ihrer physischen Nähe bzw. Ferne reaktivierten; dies unter Beiseitlassung der Schwierigkeiten bezüglich ihrer psychologischen Rechtfertigung: Ebenso, wie dies schon vor langer Zeit jenseits unserer Grenzen betont wurde - siehe die neuen Zusammenfassungen über diesen Sachverhalt in BIDDLE (1982) und HAUBRICH (1984).

Die geringe Aufmerksamkeit diesen Problemen gegenüber rührt auch von der Vorherrschaft des regionalistischen Paradigmas her - ebenso wie (und daher die Blüte der autonomen Regionen in Spanien) von der Tatsache, daß durch die radiozentrische Methode die Bindung des Schülers an die ihn umgebende (räumliche) Umwelt - in den meisten Fällen auf die Zieldimension reduziert - am besten gewährleistet wird; oder, deutlicher ausgedrückt: das Eintrichtern des Heimatgefühls (sentimiento de patria). Zu all dem darf man nicht vergessen, daß das, was man als Didaktik der Umwelt kennt, stark im empirischen Denken wurzelt, welches - wie LUIS (1985) aufgezeigt hat - in der spanischen Geographie erhebliches Gewicht besitzt. Wie gesagt: beide genannten Merkmale der traditionellen Didaktik, die von den Gruppen der pädagogischen Erneuerung wiederbelebt wurden, sind im Begriff, sich in den Kern der im gegenwärtigen Jahrzehnt von den ('offiziellen') Geographen bearbeiteten Lehrpläne zu verwandeln. Darunter befinden sich einige 'neue' Programme, in welchen, nach der zitierten heimatkundlichen Methode, die Inhalte der 'alten' Geographie enthalten sind, obgleich es sicher ist, daß diese einer stärkeren Betonung der instrumentalen Ziele unterliegen, als im Gesetz L. G. E. (s. o.) vorgesehen. Überdies darf man die Versuche zur Einführung anderer fachwissenschaftlicher Richtungen am Rande der Landschaftskunde nicht vergessen, welche, wenn man ihre mehr oder weniger große Annäherung an die Curricular-Theorie außer acht läßt, dem von ihnen vertretenen Unterricht eine deutliche instrumentalistische Schiefelage verleihen, die nicht weit entfernt ist sowohl von der Strukturierung ihrer Vorschläge, angefangen bei einem bereits im Verfall begriffenen Modell einer "Pädagogik durch Lernziele", als auch von der klar operationalistischen Version, die die neopositivistische Geographie in Spanien erreicht hat.

Die erste Konsequenz, die sich aus allem vorstehend Erwähnten ziehen läßt, ist, daß unsere Geographen endgültig, und trotz der beiden vergangenen Jahrzehnte, bei den didaktischen Entwürfen stehen bleiben, welche dem (ersten) unter dem Protektorat der UNESCO ausgearbeiteten Handbuch über den Geographieunterricht zugrunde lagen. Eine totale Rechtskraft besitzend (unter Mißachtung der Geschehnisse in anderen Räumen, wie man sie den von GRAVES (1982) und BOARDMAN (1985, 1986) herausgegebenen Werken entnehmen kann), ist das, von dem man glaubt, daß es in der Schule (einschließlich Gymnasium) zu unterrichten sei, nichts anderes als die geographische Wissenschaft, die man in den Universitäten betreibt. Nichts deutet darauf hin, daß eine Annäherung an die Erziehungstheorie stattfindet.

### **3. Wissenschaft, Soziologie und Professionalisierung der geographischen Lehre**

An diesem Punkt angekommen, empfiehlt es sich zu fragen, weshalb alle erarbeiteten Verbesserungsvorschläge für die geographische Ausbildung in ein teilweises Wiederaufgreifen alter Inhalte ausmünden, was gegenüber der Jahrhundertwende sowohl aus pädagogischer als auch aus wissenschaftlicher Sicht kaum qualitative Veränderungen feststellbar macht.

Klar ist, daß - siehe LUIS (1985) - ein doppelter Rückstand existiert, hervorgerufen durch den Isolationismus der spanischen Geographie nach

der Abkoppelung durch den Bürgerkrieg: pädagogisch, verursacht durch das völlige Distanzieren unserer Gesellschaft von den Erkenntnissen der 'Erziehungswissenschaft' und den Wandlungen des Geographieunterrichts außerhalb unserer Grenze; und erkenntnistheoretisch, nicht nur als Folge unserer fast völligen Unkenntnis der Theorien, Konzepte und Methoden, welche im Bereich anderer Humanwissenschaften erarbeitet wurden, sondern auch durch die Abkehr von den Wegen, welchen die internationale Geographie seit den fünfziger Jahren folgte. Solches ist nur ein Beispiel des langsamen Wissenschaftsfortschritts unserer Geographie, die eher besorgt ist, den von den Institutionen beanspruchten Raum zu verteidigen, als durch Öffnung gegenüber notwendigen Interaktionen mit Mitgliedern anderer Disziplinen den einzigen intellektuell gültigen Weg einzuschlagen, um die geringe soziale Relevanz zu erhöhen. So ist es gerade diese Rückständigkeit, welche die Armut der von den Geographen realisierten didaktischen Entwicklungen erklärt, ebenso wie das große pädagogisch-erkenntnistheoretische Vakuum, innerhalb dessen sich die Ausbildung der zukünftigen Lehrer vollzieht; denn - wie es kürzlich BOSQUE/RODRIGUEZ/SANTOS (1983) und LOPEZ PALOMEQUE et al. (1986) darlegten - nur ein verschwindender Teil der vorgegebenen Stoffe gehört einem konzeptionellen oder didaktischen Typ an, unabhängig davon, was man darunter versteht.

Wenn wir nun fragen, welches die Entwicklung der pädagogischen und erkenntnistheoretischen Reflexion unserer Geographie war und welche Folgen im Bereich der Lehrerausbildung auftraten, so ist zu folgern, daß in bezug auf die erste der Fragen - von Ausnahmen abgesehen - jene nicht existiert hat. Den raschen Schluß ziehen, daß beim zweiten Sachverhalt nichts passiert wäre, ist falsch; denn die Fehlanzeige einer pädagogischen - oder wenn man dies bevorzugt, didaktischen - Reflexion hat die reproduktive Ausbildung unserer Lehrer potenziert, indem diese gezwungen werden, dasselbe zu tun wie ihre 'Meister'. Es war nicht die pädagogische Reflexion, welche die Geographen besorgt gemacht hat, die mehr daran interessiert waren, Gemarkungen und Landschaften zu studieren, als den zukünftigen Lehrern das Handwerkszeug mitzugeben, welches ihnen erlaubt, zusammenhängend und grundlegend die genannten Aktivitäten zu entwickeln, letztlich in Form einer Universitätsdisziplin. Daher kommt es, daß man nicht von der Existenz einer oder mehrerer Didaktiken der Geographie sprechen kann, sondern von Autoren, welche - zunehmend anläßlich der ministeriellen Veröffentlichungen zur Erziehungsreform - einen Gedankengang weiterführen, der nur unter antiquiertem Blickwinkel als 'didaktisch' qualifiziert werden kann. Denn jene Erziehungsreform konzentriert sich weiterhin auf das 'Was', wobei nicht nur die Reflexion über das 'Wie', sondern auch die Analyse des 'Wozu' beiseite gelassen wird, oder - besser gesagt - die Reflexion über die Art und Weise, wie man die gesteckten Ziele mit den zur Verfügung stehenden Medien zusammenschaltet. Und es bleibt die Frage, wie man traditionelle Vorstellungen der Geographie - schicklicherweise etwas erneuert - in die Klassenzimmer bringt oder wie man bestenfalls neue Konzeptionen der Geographie, welchen sich unsere Hochschulen langsam öffnen, in die bisherigen eingliedert. Dies bedeutet, daß es beide Male um das Lernen von Geographie geht und nicht um Bildung aufgrund dieser Wissenschaft.

Es ist klar, daß die hohe Einschätzung der Geographen bezüglich des erzieherischen Wertes ihrer Disziplin auch weiterhin eine schwergewichtige Streitfrage bleibt. Unter den beiden zitierten Strategien, Geographie zu lehren, haben sich unsere Kollegen klar der ersteren - und konservativeren - in der Überzeugung zugewandt, daß dies der effizienteste Weg sei, um

den Stellenwert ihres Stoffes im Schulcurriculum zu bewahren; dies unter Mißachtung der sich daraus ergebenden Probleme, da dies denjenigen Kräften entgegenwirkt, welche die Überwindung des enzyklopädischen Unterrichts fordern. Selbstverständlich ist die Wahl dieses ersteren Typus mit dem fortdauernden ewigen Streit über die Definition der Geographie und über ihren Charakter als Wissenschaft mit Brückenfunktion zwischen der natürlichen und der anthropogenen Welt verbunden. Dasselbe gilt aber auch für das Fortexistieren des uralten Unsicherheitsgefühls der Geographen - trotz der angestammten Präsenz in den Lehrplänen.

Das Bemühen einer Erklärung mit klar psychologischer Verwurzelung hat den Haken, daß die Phänomene, welche zu diesem Gefühl der Schwäche führten, maskiert werden. Und unter diesen ist nicht das unbedeutendste, daß, gegenüber der historischen Trägheit, welche die Geographie regelmäßig in den Lehrplänen 'unterbringt', ein wesentlicher Teil der Öffentlichkeit meinte, daß die Geographie einen zwar mehr oder weniger notwendigen, aber kaum praktisch brauchbaren kulturellen 'Firniss' liefert.

Läßt man - weil nicht haltbar - die Bedeutung des Pragmatismus, welcher sich hinter dem Verständnis dessen, was man in unserer Gesellschaft als schulisch nützlich betrachtet, verbirgt, beiseite, so kann man alle diejenigen bis zu einem gewissen Grade verstehen, die den geographischen Beitrag zur Bildung des Intellekts beim Schüler nicht klar sehen. Genau daher kommt die Unsicherheit. Und all dies ist offensichtlich nicht weit vom wissenschaftstheoretischen Rückstand entfernt, den man unter den spanischen Geographen spürt und der zum mangelnden pädagogischen Unterbau hinzukommt, um einmal mehr die geringe Wertschätzung zu betonen, derer dieser sich seitens der Geographie erfreut. Nun: wie sollte man sonst die Tatsachen erklären, daß bei anderen Fächern (z. B. Physik, Chemie), in denen mindestens ebenso große pädagogische Defizite bestehen, deren Nutzen in der Schule nicht in Frage gestellt wird? Und dies, obwohl es offensichtlich ist, daß deren Inhalte mehr auf die Schaffung von Spezialisten hinarbeiten als auf die Bildung von Bürgern, die, um Probleme ihres täglichen Lebens lösen zu können, entsprechende Kenntnisse benötigen. Selbstverständlich ist dies alles verbunden mit den sozialen Folgeerscheinungen, von denen M. A. QUINTANILLA als dem "Mythos" der Wissenschaft sprach. Ist es doch gerade dieser Mythos, den man beseitigen müßte, um mit vollem Recht die Präsenz der Sozialwissenschaften innerhalb der Schule anmahnen zu können. Während dieser Mythos Gültigkeit besitzt, fahren wir fort, ausschließlich lauwarme Meinungen zu bilden, welche Rolle diese Disziplinen in den Klassenzimmern zu spielen hätten. Und dies - klar - erreicht man nicht auf der Basis von Verteidigungsreden und Klageliedern, sondern indem man die pädagogische und wissenschaftstheoretische Qualifikation der - in unserem Fall - Spezialisten in Geographie steigert. Wie man dies bewerkstelligt, erscheint eindeutig: die Qualität der Universitätsausbildung verbessern und den Forschungshorizont verbreitern.

Dies erreicht man, indem man den zukünftigen Geographen eine feste wissenschaftstheoretische Ausbildung angedeihen läßt (für jene, die den Lehrberuf als Abschluß wählen, ergänzt durch eine fundierte Ausbildung in Erziehungswissenschaften, die sie z. Z. noch nicht besitzen), welche die Schaffung von intellektuellen Fähigkeiten verstärkt, was sowohl die Entwicklung einer fundierten Forschung ermöglichen als auch die Möglichkeit eröffnen würde, daß sich die zukünftigen Lehrer gründlich ihrer Berufsausübung widmen können. Und unter diesen Verhaltensweisen ist der Erwerb eines materialistischen und kritischen Wissenschaftskonzepts nicht weniger

wichtig, welches aus dem Wissen einen Produktionsprozeß und nicht eine bloße Reproduktion von Informationen macht. Aber dies bedeutet den Abbau aller Säulen, auf denen sich über einen langen Zeitraum hinweg das geographische Gebäude gestützt hat: Letzteres ist offensichtlich nicht nur mit der Logik, sondern auch mit der Soziologie und der Wissenschaftspolitik verknüpft. Denn bis zur Gegenwart hat die Unterordnung der Fachdidaktik gegenüber den entsprechenden Wissenschaften ihre Ursachen in der strukturellen Abhängigkeit des Lehrers - allein als Übermittler betrachtet - vom Forscher oder Produzenten des wissenschaftlichen Ertrages. Die Modifizierung dieses Typus von Abhängigkeiten erfordert - als notwendige Voraussetzung - das analytische Begreifen des Problems, welches Untersuchungsobjekt des vorliegenden Aufsatzes war. Zu seiner Lösung ist es zweckmäßig, eine andersartige Verknüpfung zwischen der Wissenschaft und ihrer Didaktik zu schaffen, welche letztere nicht nur als den Transmissionsriemen und das Propagandavehikel der ersteren ansieht.

#### Literatur

- BIDDLE, D. S. (1982): Course planning in geography. - In: GRAVES, N. J. (Hrsg.): New UNESCO Source Book for Geography Teaching. Harlow/Essex. S. 272 - 312.
- BOARDMAN, D. (Hrsg., 1985): New Directions in Geographical Education. - London/Philadelphia.
- BOARDMAN, D. (Hrsg., 1986): Handbook for Geography Teachers. - Sheffield.
- BOSQUE, J./RODRIGUEZ, V./SANTOS, J. M. (1983): La geographía cuantitativa en la universidad y en la investigación española. - Geocrítica, No. 44, Barcelona.
- GIMENO, J./PEREZ, A. (Hrsg., 1983): La enseñanza: su teoría y su práctica. - Madrid.
- GRAVES, N. J. (Hrsg., 1982): New UNESCO Source Book for Geography Teaching. - Harlow/Essex.
- HAUBRICH, H. (1984): Das erdräumliche Kontinuum - eine ideologische Weltperspektive des Geographieunterrichts. - In: Geographie und Schule, Heft 31, Köln. S. 10 - 17.
- LOPEZ PALOMEQUE, F. et al. (1986): La enseñanza universitaria de la geografía y el empleo de los geógrafos. - Geocrítica, Nr. 64, Barcelona.
- LUIS, A. (1985): La geografía del bachillerato español. Barcelona (Universidad de Barcelona).
- ROZADA, J. M. (1985): Podemos los profesores racionalizar nuestra práctica docente? - In: Escuela Asturiana, Heft 10/1985, S. 4 - 6.
- STENHOUSE, L. (1984): Investigación y desarrollo del curriculum. - Madrid.

(Dt. Übers.: F. Geiger)