

- LEY, D. and M. SAMUELS (eds.): *Humanistic Geography: Prospects and Problems*. Chicago 1978
- LICHTENBERGER, E.: „Zur Standortbestimmung der Universitätsgeographie, Reflexionen über die institutionelle Situation in der BRD und in Großbritannien“, *Mitteilungen der Öster Geogr. Gesellschaft* Bd. 122, 1, 1980, 1–45
- LOWENTHAL, D. and M. BOWDEN (eds.): *Geographies of the mind*. New York 1975
- MEAD, W. R.: *An Historical Geography of Scandinavia*. Academic Press, 1981
- PERRY, P. J.: H. C. DARBY and historical geography: a survey and review, *Geographische Zeitschrift* 57, 1969, 161–178
- PRINCE, H. C.: Real, imagined and abstract worlds of the past. *Progress in geography* 3, 1971, 1–86
- : Fernand Braudel and total history. *Journal of Historical Geography* 1, 1975, 103–106
- : Richard Cobb: a spy in revolutionary France. *Journal of Historical Geography* 3, 1977, 362–372
- : Time and historical geography. In T. CARLSTEIN et al. (eds.): *Timing space and spacing time* London 1978, 17–37
- : About half Marx for the transition from feudalism to capitalism. *Area* 11, 1979, 454–458
- RELPH, E.: *Place and placelessness*. London 1976
- : Humanism, phenomenology and geography. *Annals of the association of American geographers* 67, 1977, 177–179
- ROWLEY, T.: *Villages in the Landscape*. Archaeology in the Field Series, London 1978
- : *The Origin of Open-Fields*. Croom Helm, 1981
- SAYER, P. H. (ed.): *Medieval Settlement*. Edward Arnold, 1976
- SMITH, C. T.: *An Historical Geography of Western Europe before 1800*. London and New York 1967, reprint 1978
- THOMPSON, E. P.: *The poverty of theory*. 1978
- TUAN, Y.-F.: Structuralism, existentialism and environmental perception. *Environment and behaviour* 4, 1972, 319–331
- : *Topophilia*. Place and space: a humanistic perspective. Englewood Cliffs 1974
- : Space and place: humanistic perspective. *Progress in geography* 6, 1974, 212–252
- : Images and mental maps. *Annals of the association of American geographers* 65, 1975, 205–213
- : Humanistic geography. *Annals of the association of American geographers* 66, 1976, 266–276
- WHYTE, I. D.: „Scottish Historical Geography – A Review“, *Scott. Geogr. Mag.*, 94, 1, 1978, 4–19
- WRIGLEY, E. A.: „A simple model of London’s importance in changing English Society and Economy 1650–1750“, *Past and Present*, 37, 1967, 44–70
- ZELINSKY, W.: In pursuit of historical geography and other wild-geese. *Historical geography newsletter* 3, 1973, 1–5

DIE STELLUNG DER HISTORISCHEN GEOGRAPHIE IN EINEM MODERNEN GEOGRAPHISCHEN CURRICULUM

WALTER SPERLING

Summary: The position of historical geography in a modern geographical curriculum

In the German school system there has always been a close connection between history and geography. Contributing to the “principle of regional geography” school geography was required to convey information about world history as well, since history lessons were devoted to history of the “fatherland” alone. In the process of reforming geographical and other curricula, a process begun in 1970, new omnibus subjects like civics were created with the intention of combining historical, geographical and political aspects. This provides the opportunity of attending to historical-geographical topics more advantageously than was hitherto possible. The author suggests subjects for the study of historical geography and supplies a list of examples of cases which can be included for the most varied of regions and dimensions. He emphasises the possibilities inherent in projects and educational excursions for historical geography in the schools. It is necessary to familiarise teacher training and in-service training programmes with these questions.

Geographie und Geschichte in der Unterrichtstradition

Als vor nahezu einem Jahrhundert, nämlich im Jahre 1882, die Geographie im höheren Schulwesen Preußens wieder ordentliches Unterrichtsfach wurde, war eine enge Verbindung mit dem Geschichtsunterricht gegeben. Beide Fä-

cher, Geschichte und Geographie, gehörten zu den sogenannten Realien und damit zu den Nebenfächern, beide wurden auch vielfach von ein und demselben Lehrer unterrichtet. Da es ein Staatsexamen für Schulgeographen zunächst noch nicht gab, fiel die Erteilung des geographischen Unterrichts in erster Linie an die Geschichtslehrer. WAGNER (1900) berichtete in seiner „Denkschrift zur Lage des geographischen Unterrichts an den höheren Schulen Preußens“ um die Jahrhundertwende, daß von den über 2800 Gymnasiallehrern, die geographischen Unterricht erteilten, rund 2400 zum philologisch-historischen Fachbereich gehörten, jedoch nur 264 zum mathematisch-naturwissenschaftlichen.

Es ist demnach nicht falsch, wenn der Geographieunterricht ein Kind des Geschichtsunterrichts genannt wird (GROSS 1981). Wenn auch in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts der Anteil der naturwissenschaftlich vorgebildeten Lehrer laufend angestiegen sein dürfte, wird man dennoch annehmen können, daß die Dominanz der historisch ausgebildeten Philologen bis in die Gegenwart erhalten geblieben ist. Heute wird diese Tendenz erneut verstärkt durch die Einführung von Sammelfächern wie Weltkunde, Welt- und Umweltkunde, Gemeinschaftskunde, Gesellschaftslehre oder Politische Weltkunde, wo die Geschichte nicht selten mit einer Stunde mehr ausgestattet ist als die Erdkunde. Dies wirkte sich nicht nur in der Lehrplangestaltung aus, sondern

auch in den Präferenzen der Lehrer selbst und in der Unterrichtsmethode.

Anlaß für die Einbringung geschichtlicher Themen und Betrachtungen bot nicht zuletzt auch der Aufbau der Lehrpläne des Geographieunterrichts. Bis zur Untersekunda, also der heutigen Klasse 10, überwog der länderkundliche Durchgang in der Abfolge Heimat – Vaterland – Welt. Es kann kein Zweifel daran bestehen, daß die Länderkunde den historisch motivierten Philologen mehr ansprach als den Naturgeographen. GERLAND, der von Hause aus zwar Altphilologe war, in der Ideengeschichte der Geographie aber als der Begründer der Geophysik gilt, machte 1881 allen Ernstes den Vorschlag, die Regionale Geographie als Hilfswissenschaft der Geschichte zuzuordnen und durch Historiker lehren zu lassen (GERLAND 1881; dazu SPERLING 1980, S. 8).

Die Heimatkunde, die bereits in der Unterstufe erteilt wurde, dann aber als „Prinzip“ den gesamten Geographiekurs durchzog, diente zwar der Veranschaulichung geographischer Grundbegriffe, beschäftigte sich aber sonst vorwiegend mit geschichtlichen Themen.

Die Beschäftigung mit Deutschland, d. h. mit dem Deutschen Reich in seiner damaligen Gestalt, galt als „Vaterlandskunde“. Landschaft für Landschaft wurde nacheinander betrachtet, Zeugnisse der deutschen Geschichte fanden immer wieder Beachtung. Nach dem Ersten Weltkrieg fanden auch das Auslandsdeutschtum und die verlorenen Reichsgebiete starke Aufmerksamkeit, bis der vaterländische nach 1933 von einem völkischen Erdkundeunterricht abgelöst wurde (dazu SPERLING 1979).

Die Darstellung der fremden Länder und Kontinente war notgedrungen mit ausführlichen Exkursen verbunden, zumal der „vaterländische Geschichtsunterricht“, abgesehen von der Alten Geschichte, das zu vermittelnde Geschichtsbild ganz auf die preußisch-deutsche Dimension einschränkte. Landschaften, die als Schauplätze der Weltgeschichte hervorgetreten waren wie etwa der Mittelmeerraum oder der Orient, nahmen eine Sonderstellung ein und erfreuten sich ausführlicher Beachtung (PENCK 1913). Dieser Zustand blieb auch nach 1945 erhalten, beispielsweise wurden die Industrielle Revolution, die Europäisierung Nordamerikas, die Erschließung Sibiriens, die Geschichte Rußlands und des Bolschewismus oder die historischen Grundlagen Ostasiens stets im Erdkundeunterricht dargeboten, wenn der entsprechende länderkundliche Stoff die Gelegenheit dazu bot.

Aspekte der Curriculumreform

Die Curriculumreform der Jahre nach 1970 betraf nicht nur den Geographie-, sondern auch den Geschichtsunterricht. Über die Vorzüge und Nachteile dieses Wandels ist viel diskutiert worden. Hier ist zu fragen, was die Verbindung von Geographie und Geschichte in einem modernen Curriculum zu leisten vermag. Diese Frage ist deshalb besonders aktuell, weil in den sozialwissenschaftlichen Sammelfächern geographische und geschichtliche Kurse nebeneinander herlaufen, ohne daß von den Fachdidaktikern beider Fächer bisher ein gemeinsames tragendes curriculares Konzept ent-

wickelt worden ist (dazu auch HAUPTMEYER 1976 und FILIPP 1978).

Das von JÄGER (1973), FEHN (1975) und anderen Autoren entwickelte Konzept von Historischer Geographie, das im wesentlichen auf Kulturlandschaftsgenese und vergangene landeskulturelle Zustände abhebt, muß für die curriculare Anwendung in der Schule etwas erweitert und modifiziert werden:

- Kulturlandschaftsgenese von der Vor- und Frühgeschichte bis zum Industriezeitalter;
- geschichtliche Betrachtungen über Ökosysteme und ihren säkularen Wandel wie Landgewinnung, Flußkorrekturen, Raubbau und seine Folgen, auch unter Einbeziehung von Naturkatastrophen;
- Entdeckungsgeschichte als Geschichte des geographischen Weltbildes;
- Geschichte der Geographie, der Ideen- und Kulturgeschichte an ausgewähltem bibliographischem Material;
- historische Topographie und Chorographie im Zusammenhang mit Staatengeschichte und Namenkunde;
- historisch-geographische Gelände- und Quellenkunde beim Wandertag, der Schülerreise oder bei der Betrachtung alter Landkarten.

Die hier genannten Themen, die sämtlich bereits da und dort in Schulbuchwerken nachgewiesen werden können, gehören teils in den Geographieunterricht mit historischem Aspekt, teils in den Geschichtsunterricht mit geographischem Aspekt, oder aber sie liegen auf einer Ebene, die beiden Unterrichtsfächern bisher noch nicht zugänglich ist. Schließlich ist im Zusammenhang mit der Politikwissenschaft und der Geschichtlichen Landeskunde noch der bevölkerungs-, sozial- und wirtschaftsgeschichtliche Aspekt zu beachten. Im Sinne einer strengen Wissenschaftssystematik oder bei Beachtung überkommener Forschungstraditionen sollte dabei nicht lange überlegt werden, in welcher Disziplin das eine oder andere Thema vorwiegend beheimatet ist, denn entscheidend für die didaktische Dignität ist die Interpretation der allgemeinen Lehr- und Lernziele, die in den curricularen Dokumenten vorgegeben sind.

In der modernen Unterrichtsgestaltung wird vielfach mit „Fallbeispielen“ (*case studies*) gearbeitet, die kategoriale Einsichten in exemplarischer Weise erwecken sollen. Solche Fallbeispiele können auf verschiedenen Maßstabebenen – von der topologischen bis zur globalen Dimension – liegen.

Das historisch-geographische Einzelbild, dessen didaktische Präsentation keineswegs nur auf die Unterstufe beschränkt sein soll, hat stets erschließenden Gehalt. In vielen Fällen wird es dem Nahraum (SCHLEGEL 1959; JEISMANN 1973) zugeordnet sein: der Stadtgrundriß und seine Genese, die Burg, Probleme der Dorferneuerung, die Entfaltung des Verkehrsnetzes, der Industrie oder des Erholungswesens. Historische Denkmäler bieten motivierende Einstiege bei geschichtlichen Lehrwanderungen (ZIEGLER 1977).

Die chorologische Dimension, die der Landes- und Länderkunde entspricht, wird anders zu thematisieren sein: Alt- und Jungsedellandschaften, Binnenkolonisation und deutsche Ostkolonisation, Wandel der Raumbewertung durch neue Technologien, Industrielle Revolution und neue Städ-

tebildung, Schrumpfung der Distanzen durch neue Kommunikationsmittel, territoriale Verschiebungen als Folge von Kriegen, Massenzwangswanderungen als Folge der Glaubenskriege und der Bildung neuer Nationalstaaten.

Fallbeispiele aus der topologischen oder chorologischen Dimension müssen dabei keineswegs mit dem Nahraum oder Mitteleuropa verbunden werden, sondern können ebenso in den weltgeschichtlichen Zusammenhang gestellt werden: das Leben der Naturvölker früher und heute, Städtegründungen und Raumer den weltgeschichtlichen Zusammenhang gestellt werden: das Leben der Naturvölker früher und heute, Städtegründungen und Raumer in anderen Kontinenten neuer Kulturlandschaften in aller Welt.

In der historisch-geographischen Forschung wurde die globale Dimension raumbildender Prozesse bisher am wenigsten gepflegt. JÄGER (1973) beispielsweise hat darauf hingewiesen, daß der Wüstungsprozeß eine weltweite Erscheinung ist. Er machte auch darauf aufmerksam, daß die Historische Geographie der Kontinente als Forschungsproblem zunehmend Aufmerksamkeit erfährt. Auch für den Unterricht werden sich Themen finden lassen: das Zeitalter der Entdeckungen und die Europäisierung der Erde, die Welt des Islam, Rohstofferschließung und -verknappung, historisch-geographische Aspekte der Unterentwicklung, die Entfaltung des Weltverkehrs, die Bevölkerungsexplosion als historischer Prozeß, die Desertifikation als säkulare Katastrophe, die Entkolonialisierung als Ursache globaler Spannungen und weltweiter Krisen.

Viele historisch-geographische Prozesse haben einen weltweiten Verlauf genommen. Oft sind es Ausbreitungsprozesse, die gleichsam wellenförmig verliefen und den Charakter von Innovationen hatten. Das trifft in der Alten Geschichte auf die Entstehung der Kulturerde ebenso zu wie auf die koloniale Erschließung in der Neuzeit und die Entkolonialisierung in der Zeitgeschichte.

Historisch-geographische Lernziele

Der Versuch einer Lernzielformulierung wird nicht leicht fallen, da sowohl Geographie- wie auch Geschichtsdidaktiker zu befragen sind. Wir unterscheiden allgemeine, fachspezifische und gegenstandsspezifische Lehr- und Lernziele (Richtziele, Grobziele, Feinziele). Da die allgemeinen Ziele für alle Fächer verbindlich sind, braucht darüber nicht verhandelt zu werden.

Grobziele entsprechen in der Regel den Bildungsaufgaben der Schulfächer, die aber nicht deckungsgleich sind mit den wissenschaftlichen Disziplinen, wie sie an den Hochschulen etabliert sind. Die Historische Geographie, auch die genetische Kulturlandschaftsforschung, ist ein Grenzgebiet, das von Geographen und Historikern mit zum Teil abweichenden Zielsetzungen und Methoden betrieben wird. Historisch-geographische Lernziele können im Geographie- und im Geschichtsunterricht verwirklicht werden. Es muß festgestellt werden, daß sie kein *mixtum compositum* aus geographischen und geschichtlichen Lernzielen bilden. Der geographische Unterricht erzieht zur „Raumkompetenz“, der Ge-

schichtsunterricht zur „Zeitkompetenz“. Daraus läßt sich ableiten, daß historisch-geographische Unterrichtssequenzen zur „Raum-Zeit-Kompetenz“ führen sollen. Das ist freilich eine Forderung, für die weder der Geograph noch der Historiker gerüstet ist.

Es wäre deshalb vermessen, das Lehrgebäude der Historischen Geographie, wie es heute von wenigen Spezialisten an den Universitäten vertreten wird, als Grundlage zu nehmen oder auch nur als „Steinbruch“ zur Gewinnung einiger Unterrichtseinheiten zu nutzen. Die auszuwählenden Themen richten sich nach dem Kenntnisstand, der jeweiligen Forschungslage, der Zugänglichkeit der Quellen, noch mehr aber nach dem Motivationscharakter der Problemstellung, den zu erwartenden Vorkenntnissen beim Schüler und nicht zuletzt nach der Stufengemäßheit der Darbietungsform. Es ist kein Zufall, daß in der Primarstufe meist Burgen, historische Stadtpläne und die Geschichte der Verkehrsentwicklung behandelt werden (siehe etwa MARAS 1977). Für die Sekundarstufen hat sich ein solcher Kanon noch nicht herausgebildet.

Der Lernende soll

- wissen, daß geschichtliche Prozesse sich in Räumen abspielen,
- erfahren, daß jeder Raum geschichtlich geworden ist,
- einsehen, daß Räume in verschiedenen Zeiten anders bewertet worden sind,
- beurteilen, welche Bedingungen dann und wann zur Inwertsetzung oder Umwertung eines Raumes geführt haben,
- und zur Überzeugung gelangen, daß der Raum den Erschließungsprozeß nicht determiniert, sondern daß geistige Kräfte, gesellschaftliche Bewegungen und technisch-ökonomische Rahmenbedingungen gleiche Räume sehr differenziert gestalten können.

Eine Durchsicht geographischer und geschichtlicher Lehrpläne und Unterrichtswerke, aber auch der Schulatlanten und anderer Medien hat gezeigt, daß eine ganze Reihe von bereits bearbeiteten Themen dazu angetan sind, historisch-geographisches Verständnis zu erwecken.

Im Geschichtsunterricht bieten sich Themen an wie die Urzeit und das Erwachen der Menschheit (MARIENFELD 1979), die Landnahme, Wanderungen und Kulturraumbildungen, im Mittelalter die Geschichte des Bauerntums und des Landbaus (SPERLING 1961), des Gewerbes, des Städtewesens und des Fernhandels, die deutsche Ostkolonisation, in der Neuzeit die Entdeckungsreisen, die Gründung überseeischer Kolonien, die Industrielle Revolution (HENDINGER 1966) und die globale Verbreitung des europäisch-amerikanisch geprägten Stadttyps, in der Zeitgeschichte die raumwirksamen Folgen der Weltkriege, die Entstehung der Nord-Süd-Disparitäten, die Verknappung der Ressourcen und die Gefahren, die der menschlichen Umwelt drohen. Es fällt auf, daß in den Geschichtsbüchern zunehmend mit kartographischen Darstellungen gearbeitet wird. Auch für das geographische Curriculum ließe sich eine solche Liste erstellen, obwohl hier nicht selten infolge der überwiegend sozialgeographischen Fragestellungen ein modischer Gegenwartsbezug postuliert wird.

Auszug aus dem Geographielehrplan Rheinland-Pfalz (Gymnasien)

Klasse 5 Einblick in Siedlungs- und Wirtschaftsräume

Klasse 6 Überblick über Siedlungs- und Wirtschaftsräume

Klasse 7 Vertrautheit mit den Siedlungs- und Wirtschaftsräumen der Erde

Klasse 8 Der Mensch verändert den Raum, Inwertsetzung von Räumen durch Städtegründungen, Wandel von Agrarräumen zu Industrieräumen, Probleme und Konflikte durch Grenzziehungen

Klasse 9 Merkmale von Staaten

Klasse 10 Problemräume, Fragen der Unterentwicklung

Im Geschichtsunterricht gibt es, nach dem Überwiegen der Behandlung Mitteleuropas, zwei neue Dimensionen, die eine stärkere Bezugnahme auf die Historische Geographie gestatten: die Universalgeschichte und die Regionalgeschichte. In beiden Fällen müssen aber geographische Vorkenntnisse vorausgesetzt werden. Das betrifft in erster Linie die Beherrschung der topographischen Grobraster und die Fähigkeit des Kartenlesens (PETZINGER 1973).

Ähnlich können im Geographieunterricht gewisse Themen nur behandelt werden, wenn erste Einblicke in die Geschichte stattgefunden haben. Besonders sei dabei an das Thema „Staaten“ und „deutsche Frage“ erinnert, das eine ahistorische Betrachtung nicht erlaubt.

In den Klassen 5 und 6 (Orientierungsstufe) der Länder Baden-Württemberg, Hessen und Niedersachsen wurden die Fächer Geschichte und Erdkunde zu „Weltkunde“ bzw. „Welt- und Umweltkunde“ zusammengefaßt. Allerdings stellt man in den Lehrplänen und auch in den vorliegenden Unterrichtswerken noch ein starkes Addieren historischer und geographischer Unterrichtseinheiten fest, ebenso verhält es sich in den Richtlinien für die „Gemeinschaftskunde“ in der Kollegstufe.

Die Ermittlung von Feinzielen für die Historische Geographie wird weniger vom Lehrplan als von den regionalen Gegebenheiten ausgehen. Der frühere und aktuelle Landschaftswandel (DIEPOLDER 1969/70) kann in den Zusammenhang der Landes- und Ortsgeschichte gestellt werden. Erkundung im Gelände und Quelleninterpretation spielen dabei eine wichtige Rolle.

Weiterhin unterscheidet man in der Allgemeinen Didaktik zwischen kognitiven, instrumentalen und affektiven Lernzielen. Die bisher genannten Zielformulierungen liegen sämtlich im kognitiven Bereich. Auch die instrumentalen Ziele lassen sich daraus ableiten: Schulung der Beobachtung, die Fähigkeit, eine Geschichtskarte zu lesen oder eine Altkarte vergleichend zu interpretieren, die Hilfsmittel wie Lexika zu nutzen oder eine Quelle einzuschätzen. Über affektive Lernziele wurde noch wenig gesagt, früher hätte man das „Pflege des Heimatbewußtseins“ genannt. Heute ist viel von der „Verantwortung für die Umwelt“ die Rede. In der Tat kommt es darauf an, eine persönliche Bindung an den Raum und die Umwelt anzubahnen. Stadtanierung, Dorferneuerung, Landschaftspflege, Umweltpflege sind in der Tat Themen, die sich nicht nur kritisch-rational abhandeln lassen. Wer als Bürger Verantwortung im Staat, aber auch in der Welt und in der Gemeinde übernehmen will, sollte „ge-

bildet“ sein durch die Fähigkeit, seiner „Betroffenheit“ auch personal Ausdruck zu verleihen.

Projekt und Schülerexkursion

Aus dem Bereich der Unterrichtsorganisation mögen zwei Stichworte genannt werden, die sich für die Historische Geographie in der Schule als besonders vielversprechend erweisen können: das Projekt und die historisch-geographische Schülerexkursion. Projekte sind Vorhaben, die hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler stellen. Sie haben aber den Vorteil, daß sie einen Freiraum neben dem vorgeschriebenen Curriculum bieten und zudem überfachlich oder fächerübergreifend angelegt werden sollen. Manchmal werden sie auch nur mit freiwilligen Arbeitsgemeinschaften durchgeführt. Ihr experimenteller, meist einmaliger Charakter schafft weit ausgreifende Möglichkeiten, dem Schülerinteresse gerecht zu werden. Stadt- und Raumentwicklung sind bevorzugte Themen für solche Vorhaben, die nicht zuletzt auch zu praktischen Ergebnissen führen können: Vorlage eines Berichts oder einer Kartierung, Aufbau einer Ausstellung oder die Produktion eines Video-Filmes.

Fachlich gut vorbereitete Schülerexkursionen sind – dafür werden von den Beteiligten einleuchtende Gründe genannt – leider immer noch ein Stiefkind der Schule. Wandertage, Klassenausflüge und Schülerreisen werden zwar häufig durchgeführt, doch der zur Leitung eingeteilte Lehrer besitzt oft nicht die fachlichen Voraussetzungen, ein Angebot bereitzustellen, das über die Informationen eines Reiseführers hinausgeht. Diesem Zustand kann nur abgeholfen werden, wenn der Wandertag nicht an einem Tag für alle Klassen abgehalten wird, sondern wenn ein gut präparierter Fachlehrer nacheinander, auch in Begleitung des Klassenlehrers, möglichst viele Klassen fachgerecht betreuen kann. Auch die Ausarbeitung von Arbeitsblättern und sonstigen Arbeitshilfen und die Anfertigung von Ergebnisprotokollen empfiehlt sich.

Ausbildung und Fortbildung

Die vorstehenden Ausführungen können so lange nur den Charakter von Anregungen und Empfehlungen beanspruchen, als die geographische Lehrerbildung und Lehrerfortbildung das Fachgebiet der Historischen Geographie nahezu ausschließt. Diese Behauptung erfährt freilich insofern eine Einschränkung, als eingeräumt werden muß, daß viele Veranstaltungen zur deutschen Landeskunde, zur Regionalen Geographie und zur Anthropogeographie historisch-geographische und kulturlandschaftsgenetische Vertiefungen bei sich bietender Gelegenheit einschließen. Aber das Unbehagen bleibt, daß historisch-geographische Propädeutik oder gar Schwerpunktbildung im Geographiestudium eher die Ausnahme bleibt. Dies ist um so bedauerlicher, als Geographie und Geschichte an der Forschungsfront wieder enger zusammenarbeiten, wie dies der „Arbeitskreis für genetische

Kulturlandschaftsforschung in Mitteleuropa“ unter Leitung von K. FEHN recht eindrucksvoll unter Beweis gestellt hat.

Bei den Absolventen des Geographiestudiums ist ein deutliches Defizit an historisch-geographischem Grundwissen feststellbar, das sich insbesondere bei den Diplomanden verhängnisvoll auswirken muß, da raumwirksame Entscheidungen stets mit „historischem Taktgefühl“ getroffen werden müssen. Aber auch der Geographielehrer steht häufig dem historischen Denken fern und hat wenig Erfahrung im Umgang mit historischen Quellen. Selbst Disziplingeschichte und Entdeckungsgeschichte gehören nicht mehr zum Prüfungsdeputat der Geographen.

Deshalb gilt es gerade im Hinblick auf die Ausbildung des zukünftigen Geographielehrers zu überprüfen, ob die Studienanforderungen ausgewogen sind, will er gemeinsam mit dem Geschichtslehrer Projekte durchführen. Im Grundstudium überwiegt meist der physisch-geographische Anteil; dieser ist für die Disziplinierung des Denkens nach wie vor von großer Wichtigkeit. Dennoch ist die Forderung zu bedenken, ob in der Geomorphologie, in der Klima-, Vegetations- und Bodengeographie wie auch in der gesamten Landschaftsökologie historische (d. h. in diesem Falle aktualgenetische) Zusammenhänge stärker als bisher dargelegt werden sollten. Was aber den erdgeschichtlichen Anteil anbelangt, so könnte durchaus erwogen werden, ihn wahlweise gegen Wirtschafts- und Sozialgeschichte auszutauschen, besonders wenn die Fächerverbindung der Studierenden dies nahelegt. Ebenso sollten die Geschichtsstudenten, wie in anderen Ländern (Frankreich, Belgien) durchaus erprobt, in angemessener Weise in die Grundlagen der Anthropogeographie eingeführt werden.

Besonders aber sollten die Lehrangebote für solche Studierende überdacht werden, die Geographie und Geschichte zugleich studieren. Hier könnten die Historische Geographie und die genetische Kulturlandschaftsforschung auf dem Stand der gegenwärtigen Forschungslage gepflegt werden. Auch historisch-geographische Exkursionen und Geländepraktika mit Studierenden des Hauptstudiums können angeboten werden, weiterhin vertiefende Übungen und Seminare in den Historischen Hilfswissenschaften, in Kartengeographie und Geschichtskartographie. Dazu kommen projektorientierte Arbeitsgemeinschaften zur Vorbereitung der Examensarbeiten oder zur historisch-geographischen Museumsdidaktik, die dem einen oder anderen Absolventen neue Berufsfelder erschließen kann.

Außerdem gilt es, dem in der Schule wirkenden Lehrer, der Weltkunde oder Gemeinschaftskunde unterrichtet, mit ausgearbeiteten Unterrichtsmaterialien an die Hand zu gehen. Die Lehrerweiterbildung für Geographielehrer hat die Problematik der Historischen Geographie und genetischen Kulturlandschaftsforschung noch wenig beachtet; dagegen hat sich die Fortbildung der Geschichtslehrer mehrfach der Frage der Landesgeschichte, auch mit Bezug zur historischen Kulturlandschaft, angenommen. Schließlich gibt es vielerorts, oft in Verbindung mit Historischen Kommissionen, Museen und Archiven landes- und ortsgeschichtliche Arbeitsgemeinschaften, die eine rege Publikations-, Vortrags- und Besichtigungstätigkeit entfalten.

Literatur

- ALBRECHT, V.: Historische Geographie in der Sekundarstufe II. Vorschläge zur Strukturierung des Themas „Historische Aspekte der räumlichen Bevölkerungsverteilung in Europa“. – Aus: Schulgeographie heute. Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie. 2, 1978, S. 68–78.
- BADER, R.: Geschichtlich-geographische Grenzgebiete. – In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 5, 1954, S. 253–255.
- BEHRENS, F./R. SCHRÖDER: Die Westverschiebung Polens. – In: Geographie heute 6, H. 8, 1981, S. 38–46.
- BLUMENTHAL, H. U./M. SCHLENKER: Industrielle Revolution und Soziale Frage. Stundenblätter, Stuttgart 1979.
- DIEPOLDER, G.: Siedlungsgeschichte einer Landschaft. – In: Schulforschung 6, 1969/70, S. 170–176.
- FEHN, K.: Stand der Aufgaben der historischen Geographie. – In: Blätter zur deutschen Landesgeschichte 111, 1975, S. 31–52.
- FILIPP, K.: Politischer Geographieunterricht. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 32, 1978, S. 3–17.
- GERLACH, S.: Die Großstadt als Thema eines fächerübergreifenden Erdkundeunterrichts. Der Erdkundeunterricht 6, Stuttgart 1967.
- GERLAND, G.: Die wissenschaftliche Aufgabe der Geographie, ihre Methode und ihre Stellung im praktischen Leben. – In: Beiträge zur Geophysik 1, 1881, S. I–LIV.
- GROSS, G.: Alte Trierer Schulprogramme. – In: W. SPERLING, ed., Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts. Geographiedidaktische Forschungen 8, 1981 a, S. 205–211.
- : Geographie in Universität, Schule und Gesellschaft. Ansätze im 18. und frühen 19. Jahrhundert in Trier. Trierer Geographische Studien 6, 1981 b.
- HARMS, H.: Fünf Thesen zur Reform des geographischen Unterrichts. 1895, 6. Aufl. Leipzig 1911.
- HAUPTMEYER, H.: Geschichte und Geographie. – In Internationales Jahrbuch für den Geschichts- und Geographie-Unterricht 17, 1976, S. 132–144.
- HENDINGER, H.: Die Auswirkungen der Industriellen Revolution auf die Kulturlandschaft. – In: Geographische Rundschau 18, 1966, S. 5–17.
- HENSEL, P.: Die deutsche Ostsiedlungsbewegung vom 12. bis zum 14. Jahrhundert. Exemplarische Behandlung im Geschichtsunterricht der 8. Jahrgangsstufe an Gymnasien. – In: Deutsche Ostkunde 26, 1980, S. 55–65.
- JÄGER, H.: Historische Geographie. 2. Aufl. Das Geographische Seminar, 1973.
- JEISMANN, K.-E.: Landesgeschichte im Unterricht der Schulen. Didaktik zwischen Politik und Wissenschaft. – Aus: Landesgeschichte im Unterricht, Ratingen 1973, S. 14–28.
- KOCH, R.: Umwertung, ein zentraler Lernbereich des Geographieunterrichts in der Sekundarstufe I. – In: Geographie im Unterricht 6, 1981, S. 459.
- LIEBHOLD, E.: Stadtgeographische Aspekte am Beispiel der Stadt Trier. – In: L. FRIEDRICH et al., eds., Beiträge zur trierischen Landeskunde, Trier 1979, S. 420–430.
- LUDWIG, H. H.: Kind und alte Karten, Gedanken zu beider Begegnung. – In: W. SPERLING/D. AHRENS, eds., Wege aus der Vergangenheit, Trier 1981, S. 130–134.
- MARAS, R.: Wie die Stadt vor 500 Jahren aussah. Ein Unterrichtsbeispiel zur Heimat- und Sachkunde der 3. und 4. Jahrgangsstufe. – In: Pädagogische Welt 31, 1977, S. 284–289.
- MARIENFELD, W.: Ur- und Frühgeschichte im Unterricht. Geschichte lehren und lernen, Braunschweig 1979.

- MOSKOPP, J.: Biblische Landeskunde im Geographieunterricht des 18. Jahrhunderts. – In: W. SPERLING, ed., Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts. Geographiedidaktische Forschungen 8, 1981, S. 212–218.
- MÜLLER-MINY, H.: Geographisch-landeskundliche Erläuterungen zur Tranchot-v. Müfflingschen Kartenaufnahme der Rheinlande 1801–1828, landeskundlich und didaktisch erläutert. – In: Nachrichten aus dem öffentlichen Vermessungsdienst Nordrhein-Westfalen 10, 1977, S. 83–114.
- MÜTTER, B.: Regionalgeschichte im Unterricht. Das Thema Industrialisierung in der Mainzer Studienstufe. – Aus: Probleme und Methoden vergleichender Landesgeschichte, Speyer, 1979, S. 107–157.
- PENCK, A.: Der Geographie-Unterricht auf höheren Schulen. – In: Geographische Zeitschrift 19, 1913, S. 65–77.
- PENZHOFER, R.: Wie kann man geschichtliche Entwicklungen in ihrer geographischen Bedingtheit aufzeigen? – In: Pädagogische Welt 10, 1956, S. 13–25.
- PETZINGER, W.: Eine Einführung in die Geschichtskarte auf der Grundstufe. – In: Lebendige Schule 28, 1973, S. 152–163.
- SCHICK, M.: Zur Methodik des Auswertens topographischer Karten. 3. Aufl. Veröff. d. Geogr. Inst. der T. H. Darmstadt, 1975.
- SCHLEGEL, W.: Heimatgeschichte und Weltgeschichte. – In: Die Sammlung 14, 1959, S. 515–528.
- SPERLING, W.: Heimatkunde als Sozialkunde. Ein Unterrichtsbeispiel. – In: Gesellschaft, Staat, Erziehung 6, 1961, S. 127–134.
- : Deutschland im geographischen Unterricht. – In: Geographie und Schule 1, 1979, H. 1, S. 10–34.
- : Geographie in der Krise. – In: Länderkunde – Regionale Geographie. Harms pädagogische Reihe. 88, 1980, S. 5–40.
- : Geographieunterricht und Landschaftslehre, Bd 2. BIB-report, Beiheft 21, 1981; Stichwort G:097 „Historische Geographie im Geographieunterricht“, S. 680–683.
- WAGNER, H.: Die Lage des geographischen Unterrichts an den höheren Schulen Preußens. Denkschrift. Hannover, Leipzig, 1900.
- Wasserwirtschaft im Oberharz. Alte Teiche und neue Stollen. – In: Schulfunk 21, 1969/70, S. 458–469.
- WERLE, O.: Wandlungen einer Stadt. Historische Aspekte im Geographieunterricht der Sekundarstufe I. – In: Geographie und Schule 2, 1980, H. 3, S. 26–42.
- ZIEGLER, W.: Die historische Exkursion. – In: R. HASCH, ed., Landesgeschichte und Exkursion im Geschichtsunterricht, Donauwörth, 1977, S. 109–126.

HISTORISCHE GEOGRAPHIE UND RÄUMLICHE PLANUNG

DIETRICH DENECKE

Summary: Historical geography and regional planning

Town- and country-planning has no doubt not only a prospective dimension but also an historical one. Though the application of geographical research in planning was discussed and practiced since the thirties, the development of a concept of an applied historical geography was neglected. Eight main fields of an applied historic – geographical research for planning are discussed in this paper:

1. The history of planning and the analysis of planned elements of the cultural landscape as a historical background for modern planning.
2. Identification, recording and mapping of historic landscapes and features.
3. Basic studies for planning of regional conservation and protection.
4. Research within the framework of preservation of rural settlements.
5. Basic studies in connection with restoration of old town – centres.
6. Research on criteria for the role of the visible past for environmental perception and planning; evaluation of the historic environment.
7. Recreational and educational use of the historic resources of historic landscapes and towns.
8. Design of prospective models of landscape and settlement development on the base of an analysis of historical processes.

There is a good deal to be learned of the meaning and cultural value of contemporary cultural landscapes from the persistence of former landscapes, their making and shaping.

Im Rahmen historisch-geographischer Betrachtungsweisen lassen sich *Fragstellungen* der räumlichen Planung unter verschiedenen Zielrichtungen verfolgen. Dazu gehören:

1. Die historisch-geographische Erfassung, Rekonstruktion und Interpretation planmäßig gestalteter Kulturlandschaftselemente vergangener Epochen und die Darstellung der zugehörigen zeitgenössischen Planungsvorgänge (beschreibende Darstellung planerischer Elemente in historischen Querschnitten; Nachvollzug historischer Planungsprozesse).
2. Die Erforschung und Erklärung der in den gegenwärtigen kulturgeographischen Verhältnissen und Landschaftszuständen erhaltenen und aus einer historischen Entwicklung heraus auch heute noch wirksamen Gestaltelemente und Wirkungsgefüge im Hinblick auf ihre Einbeziehung in moderne planerische Maßnahmen (planungsbezogene Bestandsaufnahme der historischen Kulturlandschaft; retrospektive, entwicklungsgeschichtliche Analyse; Grundlagenforschung für die Planung und angewandte Aufbereitung).
3. Die Erarbeitung von Planungsgrundlagen für eine gezielte, gegenwärtigen Ansprüchen angepasste Erhaltung und Pflege historisch bedingter Kulturlandschaftselemente und tragfähiger raumwirksamer Traditionen für die Gegenwart und Zukunft (entwicklungsgeschichtlich begründete, erhaltende Planung).