

Zwischen Skylla und Charybdis – Gedanken zur Entwicklung des Fachs «Räume, Zeiten, Gesellschaften» auf der Sekundarstufe I und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Rolf Bürki, Peter Gautschi, Monika Reuschenbach, Jan-Erik Steinkrüger und Rolf Peter Tanner

Zusammenfassung Seit der Freigabe des Lehrplans 21 gibt das neue Integrationsfach «Räume, Zeiten, Gesellschaften» (RZG) viel zu reden. Anders als im Bereich «Natur und Technik» (NT), das drei Naturwissenschaften vereint, prallen bei RZG naturwissenschaftliche, historische und geisteswissenschaftliche Perspektiven aufeinander, die sich nur bedingt gleichschalten lassen. Daher sind Berührungspunkte geringer als in der Fachbezeichnung suggeriert und eine Bereichsdidaktik drängt sich primär aus formalen Gründen auf. Zudem sind die Kompetenzen im Lehrplan 21 für Geografie und Geschichte separat ausgewiesen. Es stellt sich aber dennoch die Frage, wie der Umgang mit einem neuen Sammelfach aussehen soll.

Schlagwörter Geografie – Geschichte – politische Bildung – «Räume, Zeiten, Gesellschaften» (RZG) – Lehrplan 21

Between Scylla and Charybdis – Reflections on the Development of the Subject «Räume, Zeiten, Gesellschaften» at Lower Secondary Level and in Teacher Education

Abstract Since the release of the curriculum «Lehrplan 21», the new integrated school subject «Räume, Zeiten, Gesellschaften» («Spaces, Times, Societies», RZG) has caused much debate. Unlike «Natur und Technik» («Nature and Technology», NT), which unites the three natural sciences, in RZG there is a clash of perspectives from science, history and humanities, which can only be resolved to a certain point. Consequently, the synergies are smaller than suggested in the description of the subject. Moreover, the competences for geography and history are described separately in «Lehrplan 21». Still, the question remains how a new multiple subject should be treated.

Keywords geography – history – citizenship education – «Spaces, Times, Societies» – curriculum «Lehrplan 21»

1 Einleitung

Seit Langem wird in Pädagogik, Schulpraxis und Politik über die Ausrichtung und Profilierung der Schulfächer gestritten: Sollen Fachdisziplinen oder sollen Lebensweltphänomene den orientierenden Rahmen für die Definition der Schulfächer bilden? Und

Entwicklung des Fachs «Räume, Zeiten, Gesellschaften»

soll sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an akademischen Disziplinen oder an der Schulpraxis ausrichten? Die Diskussionen wurden immer schon erbittert geführt, weil hier in erster Linie unterschiedliche Logiken und unterschiedliche Überzeugungen aufeinandertreffen (Künzli, 2012, S. 94). Wer zu diesen Fragen Stellung nimmt, navigiert zwischen Skylla und Charybdis: Weicht man der einen Gefahr aus, begibt man sich in die andere, sodass man aus diesem Dilemma ohne Schaden offenbar nicht herauskommt (Gautschi & Fink, 2006, S. 132).

Im Zuge der Einführung des Deutschschweizer Lehrplans 21 (D-EDK, 2016) sind diese Diskussionen vor allem in den Gesellschaftswissenschaften neu lanciert worden, weil zusätzlich zum bereits etablierten Integrationsfach «Natur und Technik» (NT) drei weitere Integrationsfächer eingeführt wurden (D-EDK, 2016, S. 3):

- «Wirtschaft, Arbeit, Haushalt» (WAH) mit Hauswirtschaft;
- «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (ERG) mit Lebenskunde;
- «Räume, Zeiten, Gesellschaften» (RZG) mit Geografie und Geschichte.

Die Einführung dieser Integrationsfächer schlug – unabhängig von der Ausarbeitung eines kompetenzorientierten Lehrplans – hohe Wogen. Im Kanton Basel-Landschaft wurde dazu sogar eine Volksabstimmung lanciert. Das Baselbieter Stimmvolk sagte grundsätzlich Ja zur Einführung des Lehrplans 21, lehnte aber die sogenannten Sammelfächer mit über 60% ab (Wieland, 2016). Besonders im neuen Schulfach RZG wird heftig über die Zusammenlegung von Geschichte und Geografie diskutiert. Offenbar ist in Wissenschaft und Gesellschaft die Idee, gesellschaftswissenschaftliche Disziplinen unter einem Dach zu vereinen, weniger akzeptiert als bei den Naturwissenschaften. Problematisch bei der Integration von Geschichte und Geografie ist insbesondere, dass der naturwissenschaftliche Teil der Geografie unberücksichtigt bleibt, dieser aber im Fach einen hohen Stellenwert hat. Aus der Sicht der Geschichtsdidaktik verstärkt die Integration des Fachs mit Geografie einen Präsentismus – also einen moralischen Relativismus – der alles mit heutigen Massstäben beurteilt und damit eine ganze Gesellschaft abkoppelt vom historischen Denken, einer abendländischen «Kulturerrungenschaft, die 2500 Jahre alt ist und sich in ehrwürdiger Tradition durch die Jahrhunderte ausdifferenziert, entmythologisiert und rationalisiert hat» (Pandel, 2001, S. 5).

Seit Bekanntgabe der «Sammelfächer» formierte sich aus Geschichte und Geografie grosser Widerstand: Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler wie auch Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker bezogen Stellung für eine der Sachlogik folgende disziplinäre Bezeichnung der Schulfächer. Dieses Anliegen haben über Tausend Fachpersonen und Lehrkräfte mit ihrer Unterschrift unterstützt (Taskforce der schweizerischen Geographie- und Geschichts-Lehrpersonen, 2013). Sie argumentierten damit, dass vor dem interdisziplinären Denken das disziplinäre Denken im Sinne einer Orientierungshilfe erworben werden müsse und fundiertes fachliches Wissen – besonders im 3. Zyklus und in der Ausbildung der Lehrpersonen – nur durch disziplinäre Zugänge gewährleistet sei. Dieser Position gegenüber stehen andere Lehrpersonen sowie Ver-

treterinnen und Vertreter aus Pädagogik und Psychologie, die mit der «Psychologik» (Dewey, 1990, S. 188, zitiert nach Künzli, 2012, S. 110) argumentieren. Sie merken an, dass Lernende die Welt nicht aus disziplinärer Perspektive wahrnehmen, sondern Fragen mit «undisziplinierter» Neugier an Sachen, Situationen und Begegnungen richten würden – unabhängig von ihrer Bezugsdisziplin. So begründet ergeben Fächerverbünde eher Sinn (Gautschi & Fink, 2016, S. 142–144).

Auch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Deutschschweizer pädagogischen Hochschulen reagiert unterschiedlich auf die neuen Anforderungen. Die PH St. Gallen hat bereits 2007 das Integrationsfach «Geschichte und Geografie» eingeführt. Allerdings wird nur ein sehr kleiner Teil der Module tatsächlich integriert gelehrt, nämlich die Bereichsdidaktik «Räume und Zeiten» (R&Z), das Integrationsmodul «Fachwissenschaft & Fachdidaktik Geografie & Geschichte» sowie einzelne historisch-geografisch ausgerichtete Projektwochen. Die «Integration» besteht hauptsächlich darin, dass Studierende im Grundstudium beide Fächer belegen und sich dann in einem Fach vertiefen. Das Schulfach R&Z steht im Kanton St. Gallen seit Langem in der Lektionentafel. Die PH Luzern – wie auch die PH Zürich ab 2017 – unterrichtet in einem Major-Minor-System, das Lehrpersonen in beiden Fächern ausbildet, aber zu ungleichen Teilen. Vergleichbar mit St. Gallen besteht die Integration nur aus wenigen Modulen mit bestimmten Inhalten. Die PH Bern hat 2013 die Studienfächer entsprechend angepasst und bildet nun den Fächerkanon des Lehrplans 21 ab. Dabei werden vorwiegend didaktische Module integrativ ausgeschrieben, die Fachausbildung setzt Schwerpunkte in beiden Disziplinen. Was zu diesen Entscheidungen geführt hat, ist schwierig zu identifizieren: Gelegentlich waren es Vorgaben von Hochschulleitungen, gelegentlich auch Überzeugungen der Beteiligten in den Entwicklungsteams, die letztlich entschieden, was angeboten wird. Jedenfalls spiegeln die verschiedenen Modelle auch eine fachdidaktische Diskussion: Wo in den letzten Jahren stark integrativ gearbeitet und geforscht wurde und die integrative Kultur eine lange Tradition hat, sind Studiengänge ebenfalls eher integrativ ausgerichtet. Wo die Fachlichkeit und auch die Anbindung an die universitären Disziplinen stärker gewichtet werden, sind die Ausbildungen im Bereich der Gesellschaftswissenschaften eher disziplinär ausgerichtet.

Die Situation im Schulfeld ist zurzeit noch unübersichtlich. Zum einen sind viele Stundentafeln kantonal noch nicht geregelt oder unterscheiden sich von den Lektionenzahlen der Planungsangaben im Grundlagenbericht des Lehrplans 21 (D-EDK, 2010). Zum anderen ist vielerorts noch offen, ob Lehrpersonen – sollte das Fach RZG als solches im Stundenplan notiert und nicht in Geografie und Geschichte unterteilt werden – fachfremd unterrichten dürfen. Längst nicht alle Lehrpersonen weisen ein Diplom in Geschichte und Geografie auf und müssten in der oben skizzierten Variante RZG ohne Ausbildung lehren. Unklar ist vielerorts entsprechend die Frage nach möglichen Nachqualifikationen. Alles in allem muss berücksichtigt werden, dass mit den im Lehrplan 21 aufgeführten Kompetenzbereichen, Kompetenzen und Kompetenzstufen sowohl Fachunterricht Geschichte und Fachunterricht Geografie – also eine Aufteilung

der zur Verfügung stehenden Lernzeit auf beide Disziplinen – als auch ein integrierter Unterricht «Räume, Zeiten, Gesellschaften» möglich bleiben.

2 Von Geografie und Geschichte zu RZG

Wie auch immer sich das Fach mit der seltsamen Bezeichnung «Räume, Zeiten, Gesellschaften», die insbesondere im englischen Sprachraum als «Spaces, Times, Societies» für Erstaunen und Erheiterung sorgt, entwickeln wird: Geschichte und Geografie rücken im schulischen Kontext in Zukunft näher zusammen. Das ist grundsätzlich erfreulich, besonders weil dadurch ein fachlicher und thematischer Austausch angeregt wird, der im Schulfeld bereichernd ist. Auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wirkt sich positiv aus, dass sich die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken Geschichte und Geografie besser kennenlernen. Der hier vorliegende Beitrag gibt in Ansätzen die zurzeit geführte Diskussion wieder; dies vor dem Hintergrund der Frage, was künftige Lehrpersonen brauchen, um RZG unterrichten zu können. Dazu sollen zunächst die Geschichte von RZG und dessen Gliederung im Lehrplan 21 erläutert werden. Dann werden in den nächsten Abschnitten die jeweiligen Spezifika von Geografie- und Geschichtsunterricht beschrieben. Daraus soll abgeleitet werden, wo allfällige Berührungspunkte der beiden Fächer eine schulische Bereicherung darstellen – aber auch, wo die Grenzen dieses neuen Schulfachs RZG sind.

2.1 Die Struktur von RZG

Integrationsfächer sind auch in der Deutschschweiz und in den Gesellschaftswissenschaften nicht erst mit dem Lehrplan 21 aufgekommen. Schon bisherige kantonale Lehrpläne enthielten solche Zusammenschlüsse wie «Realien», «Mensch und Umwelt» oder «Natur – Mensch – Mitwelt». Insbesondere auf der Primarstufe fasste man natur- und sozialwissenschaftliche Disziplinen in diesen Gefässen zusammen. Dies wurde für die Primarschule (1. und 2. Zyklus) im Lehrplan 21 beibehalten: Der übergreifende Fachbereich heisst nun einheitlich «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG). Auf der Sekundarstufe I wird dieser Bereich jetzt neu in «Natur und Technik» (NT), «Wirtschaft, Arbeit, Haushalt» (WAH), «Räume, Zeiten, Gesellschaften» (RZG) sowie «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (ERG) unterteilt. Die Idee, im schulischen Bereich Geschichte und Geografie als Sozialwissenschaft zu integrieren, wurde in der Schweiz durch die Maturitätsreform von 1995 bereits vorgespurt, trotz der im universitären Bereich verbreiteten Ansiedlung der Disziplin Geografie in den Naturwissenschaften – und trotz des breiten Widerstandes vieler Fachpersonen von Beginn an. Im gleichzeitig erlassenen Volksschullehrplan des Kantons Bern beispielsweise werden Geschichte und Geografie noch als getrennte Themenfelder innerhalb des übergreifenden Bereichs «Natur – Mensch – Mitwelt» (NMM) geführt, während die Disziplinen Biologie, Chemie und Physik in einer schon älteren «Integrationstradition» als Themenfeld «Naturkunde» erscheinen. Dies zeigt beispielhaft die etablierte Weise des Fächerzusammenschlusses in den Naturwissenschaften und die Neuheit der Integration von Geschichte und Geografie in der Deutschschweiz zu RZG.

Das Integrationsfach RZG ist im Lehrplan 21 explizit mit dem Zusatz «mit Geografie, Geschichte» versehen (D-EDK, 2016, S. 3). Es besteht aus Kompetenzbereichen, die für Geschichte und Geografie getrennt ausgewiesen werden. Die ersten vier Kompetenzbereiche sind geografisch ausgerichtet, die folgenden vier stossen historisches und historisch-politisches Lernen an (D-EDK, 2016, S. 19):

1. Natürliche Grundlagen der Erde untersuchen;
2. Lebensweisen und Lebensräume charakterisieren;
3. Mensch-Umwelt-Beziehungen analysieren;
4. Sich in Räumen orientieren;
5. Schweiz in Tradition und Wandel verstehen;
6. Weltgeschichtliche Kontinuitäten und Umbrüche erklären;
7. Geschichtskultur analysieren und nutzen;
8. Demokratie und Menschenrechte verstehen und sich dafür engagieren.

Eine besondere Rolle spielen im geografischen Teil der Kompetenzbereich 4 (Orientierung) und im geschichtlichen Teil der Kompetenzbereich 7 (Geschichtskultur), die als Querschnittskompetenzen zu den anderen Kompetenzbereichen zu verstehen sind. Dass die Kompetenzen und Kompetenzstufen von RZG im Lehrplan 21 fachspezifisch zuzuordnen sind, hat wissenschaftliche, pädagogische, didaktische und auch schulpolitische Gründe. Der Hauptgrund liegt aber darin, dass in schulischen Traditionen die Überschneidungsbereiche zwischen Geschichte und Geografie nicht so gross sind, wie von Laiinnen Laien angenommen. Jede Lehrperson weiss aus eigener Erfahrung sehr gut, dass beispielsweise China zwar aus geschichtlicher und aus geografischer Perspektive thematisiert werden kann, die Schnittmenge gleicher Fragestellungen aber verschwindend klein ist. Zu mindestens der Hälfte aller geografischen Themen gibt es überhaupt keine Schnittmenge, da diese Themen naturwissenschaftlicher Art sind. Ein jahrelanges Ringen um solche Gemeinsamkeiten hat lediglich zu einer Handvoll sinnvoller Themen geführt, die integrativ unterrichtet werden können. Diese Berührungspunkte und Schnittmengen sind im Lehrplan 21 in einer Planungstabelle ausgewiesen (D-EDK, 2016, S. 117). Ein Vorzug der aktuellen Struktur ist, dass es den Kantonen freisteht, ob sie Geschichte und Geografie gemeinsam oder getrennt anbieten wollen. Auch können die pädagogischen Hochschulen gemäss dem Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I (EDK, 2016) selbst entscheiden, ob sie Geschichts- bzw. Geografielehrpersonen oder Lehrpersonen für «Räume, Zeiten, Gesellschaften» ausbilden wollen.

2.2 Fachliche und fachdidaktische Konzepte im Bereich RZG

Der Lehrplan 21 definiert ein einheitliches didaktisches Verständnis für alle Fächer, die in NMG zusammengeschlossen sind. Damit soll das Gemeinsame und Verbindende betont werden. Gemeinsam ist allen Fächern, dass Kinder und Jugendliche in der Auseinandersetzung mit der Welt neue Phänomene, Sachen und Situationen wahrnehmen, erschliessen und in ihre Vorstellungen einordnen (vgl. Abbildung 1). Sie gewinnen dadurch Orientierung und zunehmend Handlungskompetenzen. Die verschiedenen

Phasen stehen wechselseitig miteinander in Beziehung, ergänzen und bedingen sich gegenseitig. Sie sind nicht als Reihenfolge in einem Lernprozess zu verstehen, sondern als miteinander verknüpfte Möglichkeiten einer Auseinandersetzung mit dieser Welt.

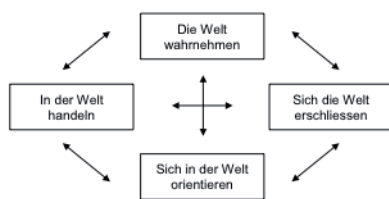


Abbildung 1: Handlungsaspekte von Lernenden in der Begegnung und Auseinandersetzung mit der Welt (D-EDK, 2016, S. 4).

Um aufzuzeigen, wie sich Geschichts- und Geografieunterricht voneinander unterscheiden, und um zu verdeutlichen, wie verschieden die didaktischen Auseinandersetzungen sind, sollen nachfolgend die jeweiligen disziplinären Zugangsweisen kurz erläutert werden (zum Geschichtsunterricht vgl. ausführlicher Gautschi & Fink, 2016).

2.3 Geschichtsunterricht

Natürlich gibt es auch für den Geschichtsunterricht Bemühungen, das Typische, Charakteristische und Unverwechselbare der historischen Bildung und des historischen Lernens zu bestimmen (Mayer, 2005). Historisch bedeutsam waren die «Kategorien der Geschichtsdidaktik», die Ulrich Mayer und Hans-Jürgen Pandel formuliert haben. Der Selbstanspruch der Arbeit von Mayer und Pandel (1976) war hoch: Die beiden Autoren wollten mit ihrem Kategoriensystem «die Möglichkeit zu einer erwünschten und notwendigen Objektivierung des <spezifisch Historischen> in Unterrichtsprozessen eröffnen» (Mayer & Pandel, 1976, S. 46) und auf diese Weise die Struktur der Disziplin bzw. die «Grammatik des Faches» (Mayer & Pandel, 1976, S. 80) in didaktischer Absicht zum Ausdruck bringen. Ihre Kategorien ordneten Mayer und Pandel in vier Dimensionen, die in der Fassung von Mayer (2005, S. 224) wie folgt lauten: Die *erste Dimension* «Bezogenheit der Geschichte auf die eigene Situation» umfasst die drei Kategorien «Gegenwartsbezug», «Identifikation» und «Perspektivität». Die *zweite Dimension* «Methoden historischer Erkenntnis» umfasst zum einen das hermeneutische «Verstehen» und zum anderen das sozialwissenschaftliche «Erklären». Die *dritte Dimension* «Entwicklungszusammenhang aller Zustände und Veränderungen in der Zeit» enthält die Kategorien «Zeitpunkt», «Dauer» sowie «Gewordenheit», «Veränderbarkeit» und «Zukunftsperspektive» und damit diejenigen Aspekte, die in aller Regel Definitionen von Geschichte bestimmen. Die *vierte Dimension* «Menschliches Handeln im fortschreitenden Prozess gesellschaftlicher Praxis» macht deutlich, dass «die handelnden Menschen in den strukturellen Bezügen ihrer jeweiligen Zeit der zentrale Gegenstand der Geschichte sind». In ihr spiegeln sich ebenfalls die sozialgeschichtlichen

Perspektiven «Herrschaft», «Wirtschaft» und «Kultur» von Wehler (2006, S. 7). Diese Kategorien der Geschichtsdidaktik sind auch im Lehrplan 21 zu «Natur, Mensch, Gesellschaft» in den einleitenden Kapiteln sichtbar:

In der Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Zeit, mit Dauer und Wandel, mit der Entwicklung von Menschen und Gesellschaften lernen die Kinder und Jugendlichen den Unterschied zwischen Geschichte und Geschichten kennen und erfahren, dass wir immer aus der Gegenwart heraus Vergangenes rekonstruieren, um Orientierung für die Zukunft zu gewinnen. Diese Sinnbildung geschieht in den Dimensionen Herrschaft, Wirtschaft und Kultur und umfasst damit Individuen und Gesellschaften als Ganzes. (D-EDK, 2016, S. 6)

Der Lehrplan 21 nennt und charakterisiert anschliessend geschichtsdidaktische Prinzipien, die historisches Lernen ermöglichen sollen. Es sind dies (D-EDK, 2016, S. 14–15):

- Narrativität;
- Exemplarität;
- Quellenarbeit;
- Perspektivität und Pluralität;
- Personalisierung und Personifizierung.

Dies wird wie folgt präzisiert:

Geschichte erzählt von menschlichem Handeln in gesellschaftlicher Praxis. Geschichte thematisiert deshalb Frauen, Männer und wenn immer möglich Kinder und Jugendliche und fragt, was ihr Handeln prägt, was es bewirkt und wie es in der Gesellschaft eingebettet ist. In den Blick kommen dabei Veränderungen und Entwicklungszusammenhänge. (D-EDK, 2016, S. 15)

2.4 Geografieunterricht

Aus geografischer Sicht geht es heute um aktuelle und geowissenschaftlich relevante Phänomene und Prozesse, die unser Leben und unsere Gesellschaft auf dem Planeten Erde in vielen Bereichen prägen. Um sich zu diesen Themen eine Meinung bilden und verantwortlich zur Klärung von Problemen beitragen zu können, ist es nötig, Phänomene und Zusammenhänge zu beschreiben und Lösungsansätze zu entwickeln. Das tut die Geografie, indem sie Lernende dazu befähigt, «Einsicht in die Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde und eine darauf aufbauende raumbezogene Handlungskompetenz» zu entwickeln (DGfG, 2014, S. 5). Diese Zielsetzung wird im geografiedidaktischen Diskurs auch als «Raumverhaltenskompetenz» bezeichnet. Auf dieser Ausgangslage basierend lassen sich im Sinne einer Qualitätssicherung folgende Kriterien für guten Geografieunterricht ableiten (vgl. Abbildung 2).

Wechselwirkungen zwischen Mensch und Umwelt: Die Geografie ist dadurch gekennzeichnet, dass sie als Brückenfach zwischen natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Bildungsbereichen fungiert. Die naturwissenschaftliche Bildung (physische Geografie)

Entwicklung des Fachs «Räume, Zeiten, Gesellschaften»

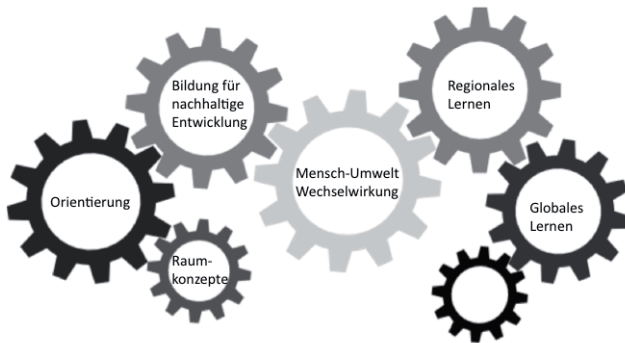


Abbildung 2: Kriterien für einen guten Geografieunterricht (eigene Darstellung).

macht natürliche Phänomene, Strukturen und Prozesse erfahrbar; die gesellschaftswissenschaftliche Bildung ermöglicht das Verständnis sozialer, politischer und wirtschaftlicher Ereignisse, Strukturen und Prozesse.

Orientierung im Raum: Die Fähigkeit, sich auf unterschiedliche Art und Weise räumlich orientieren zu können, stellt eine wichtige geografische Fähigkeit dar, die weit über die Kenntnis topografischen Orientierungswissens hinausgeht und als Grundlage für den Aufbau weiterer geografischer Kompetenzen dient. In diesem Sinne ist geografische Orientierung bestimmt durch folgende Teilbereiche:

- auf Lernsituationen abgestimmtes topografisches Grundwissen und dessen Einordnung in Orientierungsraster;
- Umgang mit Karten und Orientierungsmitteln;
- Orientierung im Realraum;
- Fähigkeit zur Reflexion von Raumwahrnehmung und Konstruktion.

Objektive und subjektive Raumkonzepte: Die Raumbeschreibung der Geografie entwickelte sich ab 1969 zu einer Wissenschaft, die die Konstruktion von Wirklichkeiten in den Vordergrund stellte. Grundlegend dazu ist die Arbeit von Ute Wardenga, die bereits 2002 vier Raumkonzepte unterschied, die sich – vereinfacht gesagt – im Zuge geografischer Erkenntnisse fachhistorisch so entwickelt und auch den fachdidaktischen Diskurs erfasst haben. Räume können entsprechend diesen Grundlagen aus vier Perspektiven betrachtet werden (Wardenga, 2002):

- Räume als Container (traditionelle und eher geodeterministische Betrachtung von Räumen, die die «Wahrheit» suggeriert: «So ist es»);
- Räume als Systeme von Lagebeziehungen (Berücksichtigung von Wechselwirkungen, Lagebeziehungen, Distanzen; Mensch bleibt weitgehend unberücksichtigt);
- Räume als Kategorie der Sinneswahrnehmung (subjektive Wahrnehmung ist bedeutsam, Wahrnehmungen werden eingeordnet und Handlungen differenziert);

- Räume als Konstruktion (Räume sind soziologisch und durch alltägliches Handeln definiert und werden fortlaufend neu produziert).

Die ersten beiden Perspektiven entsprechen somit eher traditionellen objektiven Sichtweisen; die letzten beiden stellen neuere, subjektive Sichtweisen dar.

Regionales Lernen: Untersuchungen von naturnahen Räumen vermitteln eine tiefe Erfahrung: Es kann dabei nachvollzogen werden, wie Landschaften entstanden sind und wie der Mensch sie beeinflusst. Geografisches Wissen lässt uns Phänomene, Strukturen und Prozesse in der Originalanschauung erkennen. Regionales Lernen erfordert die Öffnung von Schule und das Lernen an außerschulischen Lernorten. Dadurch wird eine hohe Realitäts- und Praxisnähe ermöglicht, da regionales Lernen Raum für Erfahrungen und Erlebnisse bietet, Neugier und Interesse wecken kann und die Grundlage für die Entwicklung von Vorstellungen und die Aneignung von Kenntnissen im Sinne von Primärerfahrungen darstellt. Raumbeispiele haben exemplarischen Charakter: Sie sollen so ausgewählt werden, dass ein umfassendes Weltbild aufgebaut werden kann.

Globales Lernen: Die heutigen globalen Probleme sind eine ernste Herausforderung für das friedliche Zusammenleben der Menschen, für die kulturelle Toleranz, für eine gerechte Erdpolitik und für ein nachhaltiges Management von Lebensräumen, natürlichen Ressourcen und Landschaften. Geografinnen und Geografen vermitteln Wissen über globale Problemzusammenhänge, wecken Verständnis und Engagement für Belange der Zukunftssicherung des menschlichen Lebens auf dem Planeten Erde und ermöglichen die Suche nach der Lösung von Problemen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung: Geografie hat mit unserem Leben zu tun. Sie ist integraler Bestandteil im Leben der Menschen und kann dazu beitragen, das Alltagsleben interessanter zu gestalten und unser Engagement für die Welt und die Menschen zu wecken bzw. zu steigern. Diese Gestaltung findet innerhalb von normativen Orientierungsrahmen statt. In diesem Sinne orientiert sich der Geografieunterricht an der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Sie hat zum Ziel, allen Menschen weltweit heute und in Zukunft ein Leben in sozialer und kultureller Gerechtigkeit sowie wirtschaftlichem Wohlstand zu ermöglichen. Dies setzt einen schonenden Umgang mit den natürlichen Lebensgrundlagen und deren Erhalt für die Zukunft voraus.

3 Überlegungen zur Fächerverbindung

Sowohl die Geschichts- als auch die Geografiedidaktik haben sich seit Langem und relativ ausführlich mit der Frage der Fächerverbindung beschäftigt. Dazu gibt es reichhaltige theoretische Überlegungen, die allerdings auch deutlich machen, dass noch keine gemeinsame Sprache zum gemeinsamen Problem entwickelt wurde. Definiert wurden die Begriffe «Fächerverbindung», «Fächerverbund», «fächerübergreifender

Unterricht», «fächerüberschreitender Unterricht», «fächerverknüpfender Unterricht», «fächerkoordinierender Unterricht», «intradisziplinärer Unterricht», «interdisziplinärer Unterricht», «multidisziplinärer Unterricht», «transdisziplinärer Unterricht» usw. usf. In seltsamem Kontrast zur Reichhaltigkeit der theoretischen Reflexion liegen zur Wirksamkeit von fächerverbindendem Unterricht – oder wie immer das Phänomen bezeichnet werden soll – kaum empirische Studien vor. Angesichts des Umstandes, dass es sich hier doch um fundamentale Fragen der Unterrichtsgestaltung handelt, ist dies erstaunlich.

Nicht nur in den Fachdidaktiken, auch in den Fachwissenschaften liegen theoretische Überlegungen zum Schnittbereich von Sozialwissenschaft, Geschichte und Geografie vor (für einen Überblick vgl. etwa Dodgshon, 2008) und werden insbesondere in der Historischen Geografie diskutiert. So prägte bereits 1995 Immanuel Wallerstein den Begriff der «ZeitRaum-Realitäten» (Wallerstein, 1995, S. 164; auch Wallerstein, 1998) als Teil seiner Weltsystemtheorie. Ihm folgend sind ähnlich der Raumzeit der Relativitätstheorie in der Physik auch im sozialwissenschaftlichen Kontext Raum und Zeit nicht unabhängige Dimensionen, sondern voneinander abhängige soziale Konstruktionen:

I believe that the meaning of time and space in our lives is a human invention, and that different groups of people define them differently. I believe further that time and space are irremediably locked together and constitute a single dimension, which I shall call TimeSpace. (Wallerstein, 1998, S. 71)

Als recht niederschwellige Beispiele führt er die Begriffe «Indien» und «Afrika» an, deren Anwendung auf vorkoloniale Zeiten die Entstehung dieser Entitäten im Kolonialismus verleugnet. Denn wie kann es eine Geschichte Indiens vor der britischen Herrschaft geben, wenn es keine soziokulturelle oder politische Einheit dieses Namens gab? Rekurrierend auf Fernand Braudel entwickelt er eine zeiträumliche Unterscheidung, mit deren Hilfe er die «klassischen» Pole einer (idiografischen) (Landes-)Geschichte und (nomothetischen) Soziologie durch strukturelle Weltsysteme und deren innere (zyklische) Prozesse erweitert. Diese Ergänzung von strukturellen und zyklischen ZeitRäumen bzw. die Strukturen und inneren Prozesse von Weltsystemen charakterisieren eine potenzielle Kernkompetenz historisch-geografischen Denkens zwischen Geschichte und Soziologie, wie sie auch in der deutschsprachigen Historischen Geografie als Gesellschaftswissenschaft zwischen Geografie und Geschichte vereinzelt diskutiert wurde (Nitz, 1993; Steinkrüger, 2013). Anknüpfungspunkt auch für die Ausbildung im Schulunterricht im Rahmen von RZG wäre dabei «to study the ways in which social space and time get shaped in different historical and geographical contexts» (Harvey, 1990, S. 422). Die Kernkompetenzen von Geschichte und Geografie würden ergänzt durch eine stärkere Fokussierung auf die Kontingenz unserer (räumlichen) Vorstellungen der Welt und eine erweiterte Auseinandersetzung mit den inneren ökonomischen, politischen und sozialen Prozessen in historischen Epochen.

Diese Überlegungen aus den Fachwissenschaften sind in den aktuellen Diskussionen zwar gegenwärtig, können aber die Frage nach dem angemessenen Weg innerhalb von

RGZ nur bedingt klären. Sowohl in der theoretischen als auch in der unterrichtspraktischen oder in der didaktischen Auseinandersetzung zeigt sich, dass die Perspektiven, Konzepte und Denkweisen aus Geschichte und Geografie sehr verschieden sind, was auch nicht verwundert, sind die entsprechend disziplinär ausgebildeten Personen ja auch unterschiedlich sozialisiert – im Fall der Geografie auch naturwissenschaftlich. Erschwerend kommt hinzu, dass in beiden Fächern aus Politik, Gesellschaft und Wissenschaft verbindliche Erwartungen an Unterrichtsthemen bestehen. Diesen wurde bei der Ausarbeitung der Lehrplankompetenzen Rechnung getragen und auch die Lehrmittel, die jetzt für die Zielstufe mit einem fächerverbindenden Anspruch entwickelt werden, kommen nicht darum herum, diese Themen zu vermitteln. Das führt dazu, dass in fast allen Fällen ein Schulbuch entsteht, das additiv geschichtliche und geografische Themen aneinanderreihet. Etwas anderes ist zurzeit kaum möglich, denn eine starke Auflösung dieser thematischen Verbindlichkeiten hinsichtlich einer Bereichsausrichtung wird kaum akzeptiert und als willkürlich empfunden.

Ein weiterer Aspekt, der im Zuge dieser Diskussion genannt werden muss, sind die bereits stark interdisziplinär ausgerichteten Fachdisziplinen Geografie und Geschichte. Durch die bewusste und gewollte Verschränkung von natur- und sozialwissenschaftlichen Ansätzen wird zum Beispiel in der Geografie seit Längerem stark integrativ gedacht. Perspektiven aus verschiedenen Disziplinen werden eingebracht, sei dies aus verschiedenen Naturwissenschaften (z.B. Physik: Klimawandel; Biologie: Artenvielfalt; Chemie: Bodenbelastungen) oder aus den Geisteswissenschaften (z.B. Soziologie: Bevölkerungswachstum; Wirtschaft: Tourismus; Politik: Migration). Die geschichtliche Perspektive ist dabei eine von vielen anderen und es ist nachvollziehbar, wenn diese eine Perspektive nun nicht künstlich überdimensioniert werden kann, nur weil eine willkürlich geprägte Struktur die Bildungsdiskussion prägt. Dennoch bieten sich (wenige) Möglichkeiten, Geschichte und Geografie gemeinsam und im eigentlichen Sinn integrativ zu unterrichten. Sie sind im Lehrplan 21 als Oberthemen in der Planungshilfe angegeben (D-EDK, 2016, S. 117):

1. Landschaften;
2. Europa;
3. Zusammenleben;
4. Mobilität und Flucht;
5. Produktion, Konsum, Handel;
6. Globalisierung;
7. Herausforderungen der Zukunft;
8. Menschenrechte.

Im schulischen Unterricht müssen diese Oberthemen konkretisiert werden. Das lässt sich zum einen realisieren durch fachwissenschaftlich bereits integrativ bearbeitete Aspekte wie beispielsweise das Thema «(Kultur-)Landschaftswandel». Wie entsprechende Publikationen belegen, ist das Thema in letzter Zeit auf ein besonderes Interesse gestossen (z.B. Mathieu, Backhaus, Hürlimann & Bürgi, 2016). Das Thema lässt

sich in geografische Lehrplan-21-Kompetenzen einordnen (RZG 3.1; D-EDK, 2016, S. 104), aber auch in geschichtliche (RZG 5.3; D-EDK, 2016, S. 109). Zum anderen bietet sich für die Fächerverbindung ein sinnvoller Überschneidungsbereich durch die politische Bildung an. Sowohl im Geografieunterricht als auch in der politischen Bildung geht es um aktuelle gesellschaftsrelevante Fragestellungen aus der Lebenswelt von Jugendlichen. Wenn Unterrichtsthemen also die Diskussion eines gesellschaftlich relevanten Problems im öffentlichen Raum ermöglichen, wenn darüber verschiedene Interessengruppen diskutieren, wenn dazu normative Grundlagen beigezogen werden und die Themen eine persönliche Stellungnahme verlangen, sind sie für den integrativen Unterricht höchst geeignet (Bürgler & Reuschenbach, 2013). Selbstredend müssen auch diese Themen für den Unterricht konkretisiert werden, wobei wiederum die im Lehrplan 21 aufgeführte Planungshilfe (D-EDK, 2016, S. 117) eine Orientierung bietet.

4 Schlussfolgerungen

Durch die im Grundlagenbericht für den Lehrplan 21 festgelegte Zusammenführung von Geografie und Geschichte im Integrationsfach «Räume, Zeiten, Gesellschaften», die von der Plenarversammlung der deutschsprachigen EDK-Regionen am 18. März 2010 verabschiedet wurde (D-EDK, 2010), kamen Geschichte und Geografie in eine prekäre Situation. Einerseits wurden sie von ihren Fachdisziplinen an den Universitäten abgekoppelt, andererseits wurden sie in einen Leerraum katapultiert, der fachdidaktisch noch nicht befriedigend konturiert werden konnte – weder in der Deutschschweiz noch im deutschsprachigen Raum. Zudem ist diese Festlegung auch im gesamtschweizerischen Kontext eine singuläre Lösung, bevorzugt doch die Westschweiz auf der Primarstufe ab Klasse 3 einen Fachunterricht, wie das von der CIIP entwickelte neue Lehrmittel «L’atelier de l’histoire» deutlich macht.

Die verschiedenen Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben unterschiedlich auf das neue Fach RZG reagiert. Und das ist grundsätzlich einmal gut so. Daran wird deutlich, dass unterschiedlich mit dieser Festlegung umgegangen werden kann. Leitend war bei allen pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz die Fragestellung, wie Lehrpersonen heute optimal auf den zukünftigen Unterricht vorbereitet werden können. Gemeinsam ist den Ausbildungen unabhängig von den jeweiligen strukturellen Angeboten, dass sie sowohl disziplinäre als auch interdisziplinäre Elemente enthalten. Unbestritten in diesen Ausbildungsgefässen ist, dass fachspezifisches Wissen in Geografie und Geschichte auch weiterhin disziplinär vermittelt und erworben werden muss. Ebenfalls gibt es fachdidaktische Konzepte, die für ein heutiges Verständnis des jeweiligen Fachs unerlässlich sind. Sie zeigen das Verständnis des Fachs auf, führen in aktuelle Diskussionen ein und zeigen wesentliche Konzepte und Fragestellungen auf.

Daneben zeigen sich neu auch Möglichkeiten einer verstärkten Zusammenarbeit der beiden Fachdidaktiken. Dies kann in gemeinsame Kurse münden, wobei verschiedene Themen aus zwei Perspektiven beleuchtet werden. Wie nahe die beiden Perspektiven aneinanderrücken, hat letztlich mit dem Thema zu tun. Verschränken sie sich zu einem integrativ geeigneten Thema (Migration, Landschaftswandel, Energiefragen usw.), lassen sich die Geschichts- oder Geografieaspekte wohl nur noch bedingt unterscheiden. Bei anderen Themen (Afrika, China) sind sie wohl klarer voneinander abgrenzbar und zeigen lediglich zwei Sichtweisen auf einen gleichen Sachverhalt. Dies betrifft auch weitere Aspekte: Möglicherweise gelten bei Unterrichtsplanungen in den beiden Fächern ähnliche Grundsätze, aber unterschiedliche – fachdidaktisch spezifische – Schwerpunktsetzungen. Bei Geschichtsunterricht etwa ist auf Personifizierung oder auf Multiperspektivität zu achten, bei Geografieunterricht auf Mensch-Umwelt-Wechselwirkungen oder auf nachhaltige Entwicklung. Auch werden dieselben Medien unterschiedlich genutzt: Beispielsweise werden an die Analyse von historischen Karten andere Ansprüche gestellt als an die Analyse von topografischen Karten; auch eine Filminterpretation sieht in Geschichte anders aus als in Geografie.

In diesem Sinne lässt sich festhalten: Künftige Lehrpersonen – sofern sie als RZG-Lehrpersonen ausgebildet werden (was nur an einigen pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz der Fall ist) – müssen sowohl Geschichte als auch Geografie unterrichten können. Dazu brauchen sie

- fachliches Wissen in beiden Fächern;
- bereichsspezifische Kenntnisse bezüglich Konzepten, Schwerpunkten und der domänenspezifischen Didaktik;
- ein Verständnis für das Wechselspiel zwischen Fachausrichtung und Interdisziplinarität;
- die Fähigkeit, zwischen der disziplinären Sachlogik und der interdisziplinären Logik, die sich an der Lebenswelt der Lernenden orientiert, zu wechseln;
- die Fähigkeit, Unterricht sowohl in den Fächern als auch bereichsübergreifend planen, durchführen und reflektieren zu können;
- Beispiele zu allen Anforderungen (z.B. auch durch Ausbildungsgefässe im Team-teaching);
- Teilhabe an den aktuellen Diskussionen.

In den jeweiligen Fachdidaktiken sind die Diskussionen dazu lanciert. Die Auseinandersetzungen über die Disziplinen hinweg sind erfreulich und bereichernd. Sie werden beide Fächer, aber auch die Suche nach einer sinnvollen Bereichsdidaktik weiterbringen. Empirisch abgesicherte Antworten dazu gibt es aktuell noch kaum. Bisherige Konzepte, z.B. aus NT, sind für diese Diskussion nur bedingt geeignet, weil sie aufgrund der (beispielsweise) einheitlichen naturwissenschaftlichen Ausrichtung und ihrer längeren Tradition nicht übernommen werden können bzw. für RZG zu kurz greifen. Wesentlich für die Entwicklungen und Konzeptionen in der Ausbildung von Lehrpersonen sind auf alle Fälle das Führen dieser lancierten Diskussionen und die Suche nach bzw.

die Erarbeitung von guten, wissenschaftlich abgestützten Konzepten. Zudem müssen konzeptionell und inhaltlich Verbindungen geschaffen werden und es muss transparent sein, welche Überlegungen im Einzelfall dazu geführt haben. Wichtig ist aber ebenso die Erkenntnis, dass es – zumindest zum jetzigen Zeitpunkt – keine einheitliche Antwort gibt. Deshalb muss in Varianten gedacht, geplant, unterrichtet werden. Das stellt eine Bereicherung des Unterrichts dar – nicht nur eine Herausforderung.

Grundsätzlich ist die Lehre im nicht disziplinären Fach RZG an der Hochschule nach beiden vorgestellten Modellen möglich. Zentral sind ein intensiver Austausch und gegenseitige Transparenz. Eine Wissenschafts- und Lehrgemeinschaft analog zu NT ist für RZG im Moment noch mehrheitlich ein Desiderat – auch weil dies international wenig anschlussfähig ist –, wird sich aber im Laufe der Zeit wohl entwickeln. Sicher müssen dabei im Bereich RZG, bedingt durch die unterschiedlichen wissenschaftlichen Sozialisationen, Brücken gebaut werden. Aufgrund der dargelegten Ausführungen wird eine RZG-Bereichsdidaktik aber immer nur Teile der beiden Disziplinen umfassen und immer einen Teil Fachspezifika enthalten. Es wird sich in den nächsten Jahren oder Jahrzehnten zeigen, in welche Richtung die Entwicklung geht. So oder so ist gewiss, dass dieser Prozess ein Navigieren zwischen Skylla und Charybdis bleibt.

Literatur

- Bürgler, B. & Reuschenbach, M.** (2013). *mit Welt bestimmen. Politische Bildung im Geografieunterricht*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- D-EDK.** (2010). *Grundlagen für den Lehrplan 21, verabschiedet von der Plenarversammlung der deutschsprachigen EDK-Regionen am 18. März 2010*. Luzern: D-EDK.
- D-EDK.** (2016). *Lehrplan 21: Natur, Mensch, Gesellschaft*. Luzern: D-EDK.
- Dewey, J.** (1990). *The School and Society and The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- DGfG.** (2014). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. Bonn: Deutsche Gesellschaft für Geographie.
- Dodgshon, R.A.** (2008). Geography's Place in Time. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 90 (1), 1–15.
- EDK.** (2016). *Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe II*. Bern: EDK.
- Gautschi, P. & Fink, N.** (2016). Lehrplanlyrik und Unterrichtsalltag in der Schweiz: Einblicke in fächerverbindendes historisches Lernen in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz. In M. Sauer, C. Bühl-Gramer, A. John, A. Schwabe & A. Kenkmann (Hrsg.), *Geschichte im interdisziplinären Diskurs. Grenzbeziehungen – Grenzüberschreitungen – Grenzverschiebungen* (S. 131–150). Göttingen: V&R unipress.
- Harvey, D.** (1990). Between Space and Time. Reflections on the Geographical Imagination. *Annals of the Association of American Geographers*, 80 (3), 418–434.
- Künzli, R.** (2012). Das Lerngerüst der Schule. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 3 (2), 94–113.
- Mathieu, J., Backhaus, N., Hürlimann, K. & Bürgi, M.** (2016). *Geschichte der Landschaft in der Schweiz: Von der Eiszeit bis zur Gegenwart*. Zürich: Orell Füssli.
- Mayer, U.** (2005). Qualitätsmerkmale historischer Bildung. Geschichtsdidaktische Kategorien als Kriterien zur Bestimmung und Sicherung der fachdidaktischen Qualität des historischen Lernens. In W. Hansmann &

T. Hoyer (Hrsg.), *Zeitgeschichte und historische Bildung. Festschrift für Dietfried Krause-Vilmar* (S. 223–243). Kassel: Winfried Jenior.

Mayer, U. & Pandel, H.-J. (1976). *Kategorien der Geschichtsdidaktik und Praxis der Unterrichtsanalyse. Zur empirischen Untersuchung fachspezifischer Kommunikation im historisch-politischen Unterricht*. Stuttgart: Klett.

Nitz, H.-J. (1993). *The Early Modern World-System in Geographical Perspective*. Stuttgart: Franz Steiner.

Pandel, H.-J. (2001). Fachübergreifendes Lernen. Artefakt oder Notwendigkeit? *sowi-online*, Nr. 2, 1–16.

Steinkrüger, J.-E. (2013). *Thematisierte Welten – Über Darstellungspraxen in Zoologischen Gärten und Vergnügungsparks*. Bielefeld: Transcript.

Taskforce der schweizerischen Geographie- und Geschichts-Lehrpersonen. (2013). *Positionspapier zu Geographie und Geschichte im Lehrplan 21*. Online verfügbar unter: http://www.petitionen24.com/geographie_und_geschichte_im_lehrplan_21 (12.12.2016).

Wallerstein, I. (1995). *Die Sozialwissenschaft «kaputtdenken». Die Grenzen der Paradigmen des 19. Jahrhunderts*. Weinheim: Beltz.

Wallerstein, I. (1998). The Time of Space and the Space of Time. The Future of Social Science. *Political Geography*, 17 (1), 71–82.

Wardenga, U. (2002). Räume der Geographie und zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. *Wissenschaftliche Nachrichten*, Nr. 120, 47–52.

Wehler, H.-U. (2006). *Deutsche Gesellschaftsgeschichte, Band 1* (4. Auflage). München: Beck.

Wieland, B. (2016). Ein «Ja, aber» zum Lehrplan 21. *Basellandschaftliche Zeitung*, 6. Juni. Online verfügbar unter: <http://www.basellandschaftlichezeitung.ch/kommentare-bz/ein-ja-aber-zum-lehrplan-21-130326807> (12.12.2016).

Autoren und Autorin

Rolf Bürki, Prof. Dr., Fachleiter Geografie Sekundarstufe I, Pädagogische Hochschule St. Gallen, rolf.buerki@phsg.ch

Peter Gautschi, Prof. Dr., Leiter Zentrum Geschichtsdidaktik und Erinnerungskulturen, Pädagogische Hochschule Luzern, peter.gautschi@phlu.ch

Monika Reuschenbach, Prof. Dr., Fachbereichsleiterin Geografie, Pädagogische Hochschule Zürich, monika.reuschenbach@phzh.ch

Jan-Erik Steinkrüger, Dr., Geographisches Institut der Universität Bonn, Historische Geographie, steinkrueger@geographie.uni-bonn.de

Rolf Peter Tanner, Prof. Dr., Institut Sekundarstufe I und II, Pädagogische Hochschule Bern, rolf.tanner@phbern.ch