



Über das Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft im Schulfach Erdkunde

**Eine Diskussionsbemerkung zu einigen Grundpositionen von H.
Köck**

Josef Birkenhauer

Zitieren dieses Artikels:

Birkenhauer, J. (1987). Über das Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft im Schulfach Erdkunde. Eine Diskussionsbemerkung zu einigen Grundpositionen von H. Köck. *Geographie und ihre Didaktik*, 15(4), S. 212-218. doi 10.60511/zgd.v15i4.414

Quote this article:

Birkenhauer, J. (1987). Über das Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft im Schulfach Erdkunde. Eine Diskussionsbemerkung zu einigen Grundpositionen von H. Köck. *Geographie und ihre Didaktik*, 15(4), pp. 212-218. doi 10.60511/zgd.v15i4.414

Über das Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft im Schulfach Erdkunde

Eine Diskussionsbemerkung zu einigen Grundpositionen von H. Köck

Von JOSEF BIRKENHAUER (München)

In einigen seiner jüngeren Veröffentlichungen (vgl. Köck 1986.1; 1986.2; 1986.3; 1987) macht H. Köck grundsätzliche Ausführungen zu Geographie, Erdkunde(unterricht) und Geographiedidaktik sowie zu deren Verhältnis zueinander. Diese veranlassen den Vf., sich im folgenden mit einigen dieser Positionen Köcks auseinanderzusetzen, weil sie, zumindest zum

Teil, nicht unwidersprochen bleiben sollten. Zweckmäßigerweise sollte diese Diskussion in GuID stattfinden. Sie bezieht sich im wesentlichen auf drei Punkte. Diese sind:

- 'Grundlegung' der Geographiedidaktik,
- 'allgemeine' vs. 'regionale' Geographie,
- Paradigmen.

Da in Köcks Argumentation alle drei Punkte verschränkt auftreten (was verständlicherweise nicht anders sein kann), müssen sie hier - zumindest z. T. - ebenso verschränkt diskutiert werden. Doch sollte man dabei die genannten drei Hauptgesichtspunkte im Auge behalten.

I.) Köck geht immer wieder von dem geographischen Paradigma aus. Dieses eine Paradigma ist für ihn das chorologische (vgl. etwa 1986.1, S. 193 - 194; 1986.2, S. 113/114; 1986.3, S. 23; 1987, S. 33/34). Betrachtet man jedoch die Entwicklung der modernen Geographie seit den Zeiten Johann Gottfried Herders, so stellt man fest, daß es in dieser ganzen neueren Geschichte der Geographie stets zwei Hauptparadigmen gibt, auf die sich die jeweils führenden Theoretiker des Faches beziehen (vgl. BIRKENHAUER 1985). Dies gilt nicht nur für den deutschen, sondern auch für den englischen Sprachraum. Man vergleiche zum Beispiel die zusammenfassende Aussage von GRAVES (1975). Auch HAGGETT's "Geography - a modern synthesis" (erstmalig 1972) ist ohne Berücksichtigung beider Paradigmen nicht denkbar. Diese beiden Paradigmen sind: erstens das sog. horizontale (die Verbreitung und Ausdehnung räumlicher Strukturen, also der chorologische Aspekt); zweitens das sog. vertikale (Mensch-Raum-Bezug, das man auch das ökologische Paradigma nennen könnte).

Angesichts dieser Nicht-Berücksichtigung des (als für die Geographie ebenso konstitutiven) vertikalen Paradigmas bei Köck muß man somit fragen: warum die einseitige Betonung des einen und die weitgehende Negierung des anderen, entgegen der Tradition der neueren Geschichte der Geographie? Besteht überhaupt irgendeine zwingende Notwendigkeit, eines der beiden Hauptparadigmen so stillschweigend und doch selbstredend aus dem Fach auszuschließen - und damit (wieder einmal mehr!) anderen Fächern ein Stück des traditionellen Feldes der Geographie zu überlassen? (Man vergleiche den deutschen Historikerkongreß in Trier 1986: "Geschichte und Raum"!)

Die Antwort liegt m. E. darin begründet, daß Köck dieses eine Paradigma benötigt, um den Erdkundeunterricht auf die von ihm so genannte geographische Fragestellung zu konzentrieren. (Übrigens: der Vf. bevorzugt nach wie vor das Wort "Erdkunde", wenn der Unterricht gemeint ist, nicht zuletzt deswegen, weil das Fach bis jetzt offiziell so heißt und sich dies auf absehbare Zeit nicht ändern wird.) In den Augen des Vf. ist diese Vereinseitigung auf diese sog. geographische Fragestellung jedoch nicht berechtigt - wenn man schon auf den Bestand der Fachwissenschaft rekurriert, um daraus deduktiv abzuleiten, worum es dem Schulfach Erdkunde zu gehen habe. Außerdem scheint dies dem Vf. sachlogisch falsch zu sein, zumindest nicht zwingend. Doch das soll weiter unten noch behandelt werden.

Nun muß Köck allerdings selber einräumen, daß in der Erdkunde auch Unterrichtsinhalte anderer Raumwissenschaften vertreten sind; er begründet dies u. a. damit, daß es die diesen Raumwissenschaften entsprechenden Schulfächer nicht gibt (1986.1, S. 129/130; 1986.2, S. 114/115; 1986.3, S. 24/25). Dies aber ist in seinem Zusammenhang keine hinreichende Begründung. Zwingender wäre, in der konsequenten Fortsetzung der

Köck'schen Argumentation, dann doch die Überlegung, welche Paradigmen denn nun diese anderen Raumwissenschaften offerieren; man müßte sie anschließend durchgehen und sie in ihrem Anspruch kritisch würdigen. Das geschieht allerdings nicht.

Es gibt zwei weitere mögliche Begründungen: Die eine kann davon ausgehen, daß 'man es ja traditionellerweise immer so gehalten habe' (wie die Engländer sagen: Tradition is as good a reason as any other one), die andere - und so würde es der Vf. lieber sehen - davon, daß der spätere Erwachsene ein bestimmtes erdkundliches, nun verstanden als 'raumwissenschaftliches' Wissen notwendig braucht, um 'Welt' zu durchdringen und besser zu verstehen - weswegen er es also vorher in der Schule erworben haben sollte. (Dieser hier angestoßene Gedankengang wird an späterer Stelle wieder aufgegriffen.)

Für Köck ist die Beschäftigung mit einem Paradigma allerdings nicht der primäre Ausgangspunkt. Dies ist vielmehr die Geographie schlechthin, und in dieser erst das ihr im Grunde recht apodiktisch zugewiesene choristische Paradigma. Damit ist die Köck'sche Begründung zuallererst auf die Geographie als Wissenschaft orientiert (und dazu noch auf eine verengte Auffassung dieser Wissenschaft). Die Gefahren, die damit heraufbeschworen werden, liegen auf der Hand. Sie scheinen mir in zweierlei Weise aufzutreten. Die erste Gefahr ist: Erdkunde ist nichts als Abbild von Wissenschaft (dazu einer verengten Geographie). Damit hängt die z w e i t e Gefahr direkt zusammen, die sich aus dem folgenden (nicht nur denkbaren, sondern häufig geäußerten und somit auch praktizierten) Grundsatz ergibt: Wenn man ein Fach wissenschaftlich beherrscht, kann man es auch unterrichten - und braucht eine gesonderte Geographiedidaktik (z. B.) folglich nicht mehr.

So wie der Vf. Köck kennt, würde dieser selbst diese Folgerung nie unterschreiben: Gerade er hat ja eine Reihe fundierter Argumente für die Notwendigkeit und Selbständigkeit der Geographiedidaktik beigebracht (vgl. 1986.2; 1986.3). Trotzdem liegt die gezogene Folgerung in der Konsequenz des Ansatzes Köcks bei der Bezugswissenschaft.

II.) Angesichts dieser Gefahren ist darauf zu verweisen, daß in den vergangenen 20 Jahren die (seinerzeit vom Bildungsrat geforderte und bis in die Grundschule hinein durchgesetzte) Wissenschaftsorientierung intensiv diskutiert worden ist und sich dabei als pädagogisch und didaktisch nicht haltbar erwiesen hat.

Die Folgerung aus der Abkehr von der Wissenschaftsorientierung ist: Ein jedes Fach hat sich nicht aufgrund seiner Bezugswissenschaft zu legitimieren, sondern aufgrund pädagogisch-didaktischer Notwendigkeiten. Wäre es anders: wie viele Bezugswissenschaften gehörten dann nicht durch entsprechende Fächer in die Schule hinein! Die weitere Konsequenz ist: Es ist nicht von den Fachparadigmen auszugehen (auch dann nicht, wenn man in der Geographie zwei statt nur eines anerkennt), sondern vielmehr von der Aufgabe eines Schulfaches im Hinblick auf die jeweilige Gesellschaft. Folglich gehört ein Fach im Prinzip erst dann in den Kanon der Schulfächer hinein, wenn es eine als wesentlich betrachtete Funktion innerhalb der jeweiligen Gesellschaft erfüllt. Die Erdkunde war immer dann hoch im Kurs, zum Beispiel, wenn sie bestimmten vaterländischen Zwecken dienst- und nutzbar gemacht werden konnte. Seitdem ein solcher Zweck suspekt geworden ist, wurde ihre Rolle in der Schule nach und nach zurückgedrängt.

Unabhängig davon ist es legitim, nach anderen Begründungen (als dem Dienst an vaterländischen Zwecken) zu suchen und diese zu formulieren. Seit den Überlegungen Robinsohns, ergänzt durch diejenigen Wilhelms und von Hentigs, kann die grundlegende Aufgabe eines jeden Schulfaches darin gesehen werden, substantielle Hilfen für die Meisterung des Lebens in dieser Gesellschaft anzubieten wie aber auch Hilfen zur Durchdringung von 'Welt', in deren komplizierten und oft chaotisch anmutenden Gefügen wir zu leben gezwungen sind. Um diesen nicht hilflos ausgeliefert zu sein, sollten wir sie also verstehen und durchschauen können. Oberste Aufgabe der Schule und darin des Kanons der Schulfächer ist es somit, zur Mündigkeit zu erziehen; auf das Schulfach Erdkunde hin gesehen: Mündigkeit im Hinblick auf das Leben des Bürgers in dieser Welt und ihren Strukturen, besonders jenen Strukturen, die über abschätzbare Zeit von Bedeutung bleiben.

Will man somit ein oberstes fachliches Richtziel 'ableiten' (besser: 'herleiten'), dann kann es nur dann legitimiert sein, wenn es einen direkten Bezug zu der Aufgabe hat, 'Mündigkeit' zu vermitteln. Spricht man nun in diesem Zusammenhang mit Köck (1986.1, S. 148/149; vgl. auch schon 1979 und 1980) von "Raumverhaltenskompetenz" (abgekürzt: RVK) als oberstem fachlich erstrebenswertem Verhaltensziel, so hat der Didaktiker seinerseits die Aufgabe, herleitend zu zeigen, daß RVK tatsächlich einen wesentlichen Beitrag zu "Mündigkeit" im obigen Sinne leistet. Um dies aber zu zeigen, braucht der Geographiedidaktiker das choristische Paradigma mit Sicherheit **n i c h t** - weder primär, noch sekundär, vielmehr erst "quartär" (s. u.).

Denn: was als nächster Schritt der Legitimierung notwendig ist, ist doch der Nachweis, daß der rv-kompetente Bürger ein mündigerer und kompetenterer Bürger ist als der, der nicht rv-kompetent ist. Wie aber ist dieser Nachweis zu führen? Doch nicht über irgendein Paradigma (oder auch zwei) des Faches, sondern allein darüber, daß der Fachdidaktiker aufzeigt, daß im Hinblick auf bestimmte Problemfelder und Problemsituationen des Lebens in der Welt von heute und absehbar auch von morgen bestimmte RV-Kompetenzen sehr sinnvoll sind. An **d i e s e r** Stelle (und erst an dieser) kann man dann zeigen, daß es aus der Tradition des Faches Erdkunde heraus tatsächlich wesentliche Bereiche gibt, die ('immer schon') allein von diesem Fach vermittelt worden sind, als da sind: Prozesse der Industrialisierung und der Verstädterung, die daraus resultierende räumliche Nutzung, Struktur und Problematik, das Werden von räumlichen Ungleichgewichten ("geographischen Disparitäten"), die Rolle der natürlich vorgegebenen Ausstattung für den wirtschaftenden Menschen, usw., usw. Es wäre (ist) doch samt und sonders töricht, ein Fach aufzugeben, in dem all' dieses und ähnliche Sachverhalte und Zusammenhänge aufbereitet sind.

Diese Aufbereitung allerdings steht in Zusammenhang mit dem, was diesem Fach von den Erd- und Raumwissenschaften (gleichgültig, welche Paradigmen sie im einzelnen auch immer haben) ('immer schon') zur Verfügung gestellt worden ist. An dieser späten Stelle kommen also die Wissenschaften in den Begründungszusammenhang hinein - und **e r s t** an dieser Stelle: als ein Fundus, der im Hinblick auf die oben genannten Problemfelder zu befragen ist (Sachstrukturen, Instrumentarien, Lösungen ...). Und: an **d i e s e m** Fundus sind **a l l e** Erd- und Raumwissenschaften eo ipso beteiligt. Weil dem so ist, kann und darf die Erdkunde zu Recht als erd- und raumwissenschaftliches Zentrierungsfach begründet werden. (Im übrigen erscheint damit auch - aber erst jetzt und nachgeordnet - die praktizierte Tradition als ein weiterer Legitimationszusammenhang.)

Gleichwohl führt nach Köck kein Weg an der Notwendigkeit vorbei, den Geographieunterricht in seinem Kern chorologisch zu gestalten (1986.1, S. 193). Im Lichte des im Vorstehenden ausgeführten kann man einen solchen, doch wohl apodiktisch zu nennenden Anspruch weder nach- noch mitvollziehen, weil er der didaktisch einsehbaren Begründung entbehrt. Der Anspruch ist allenfalls für den zwingend, der bereits vorweg an diesen Ansatz als einer Art fachlichen 'Dogmas' 'glaubt'.

Ein Legitimationsweg kann m. E. im Hinblick auf die allein entscheidende Frage der gesellschaftlichen Bedeutung auf diese Weise **n i c h t** gewonnen werden. Ihn somit zu beschreiten, wäre von Grund auf falsch. Vielmehr kann der Legitimationsweg nur entlang folgender Linien verlaufen: Mündigkeit des Bürgers - für Problemfelder in der 'Welt' - dafür notwendig RVK - diese unterstützt durch den Fundus der Wissenschaften - und innerhalb dieses Fundus dann erst die Paradigmen und Daseinsgrundfunktionen: als Suchinstrumente, nicht als Bestimmungselemente. Auf diesem so skizzierten Weg erscheint allerdings noch weit **v o r** den letzten Stationen der Schüler selbst mit **s e i n e n** Bedürfnissen, **s e i n e n** Interessen, in **s e i n e m** Zusammenhang mit Mündigkeit - Gesellschaft - Problemfeldern. Somit kommt die Wissenschaft tatsächlich erst 'quartär' ins Spiel (s. o.). Wissenschaft ist nicht Selbstzweck, zumindest nicht in der Schule. Sie wird mit ihren Modellen, Gesetzen, Systemen, Theorien erst dort herangezogen, wo diese geeignet sind, Problemfelder verständlicher, durchschaubarer werden zu lassen - und zunächst einmal: **n u r** dann und **e r s t** dort.

Um einige Beispiele zu nennen: Wie kommen die Alpen als Falten- und Deckengebirge, wie kommt die Plattentektonik in den Horizont der Schüler? Wie holt man die Schüler dafür bei sich selbst ab? **D a s** ist doch das eigentliche erdkundliche Problem - nicht die Sache als solche. Die Alpen z. B. können dem Schüler doch nicht als konkrete Verdeutlichung allgemeiner hochgebirgsspezifischer Aussagen nahegebracht werden, sondern zuerst einmal doch nur als Erholungs-, Lebens- und Problemraum mit seinen ganz **s p e z i f i s c h e n** Problemen und Lebenssituationen. Man kann diese (Probleme, Situationen) doch nicht einfach überstülpend von einem allgemeinen Hochgebirgsmodell deduzieren, ganz abgesehen von der Frage, ob es ein solches allgemeines Hochgebirgsmodell überhaupt gibt. Denn ein jedes Hochgebirge steht in je wechselnden Zusammenhängen regionaler Art.

III.) An dieser - notwendigen - Einschränkung zeigt sich, entgegen KÖCK (1986.1, S. 190 - 192) deutlich, wie wichtig, ja, konstitutiv der regionale Aspekt ist, nicht nur als bloßer 'Aspekt', sondern auch als wesentliche Seinserfahrung des Menschen, wie aber auch als wesentliche wissenschaftliche Modifikation. Die Kritik an Länderkunde und Landschaftskunde ist m. E. dort voll und ganz berechtigt, wo diese 'Kunden' die Totalerfassung einer länder- oder landschaftskundlichen Region betrieben oder anstrebten. Solche Totalerfassung ist wissenschaftlich unsinnig. In diesem Sinne gibt es wirklich keine 'komplexe Länderkunde' - hinzuzufügen ist aber: 'alter Art'. Daß wir das heute zu erkennen vermögen, darin darf man einen wirklichen wissenschaftlichen Fortschritt als Folge der Diskussion in den vergangenen zwanzig Jahren erblicken. Die 'alte Länderkunde': sie wollte einfach zu viel - und dazu mit unzulänglichen Mitteln.

Statt ihrer kann man in der Tat nur selektiv vorgehen. Doch ist das sog. Selektionskriterium als solches **k e i n** Argument dagegen, sich auf eben diese Weise - mit Regionen zu beschäftigen, zumal wir uns ja

nun einmal konkret in ihnen bewegen, in ihnen leben - in Regionen, deren (jeweils spezifisch-selektiv erfaßte!) Umstände menschlich-gesellschaftliches Leben hindern oder fördern (Gesellschaftsbezug - Mündigkeit!). Daß regionale Umstände hinderlich oder förderlich sind, mag den Wissenschaftler u. U. nicht interessieren, wenn er auf das 'Allgemeine' aus ist. Nichtsdestoweniger ist das Hinderliche oder Förderliche zumindest für den Schüler etwas, worüber eine Region mit ihren Eigenarten in **s e i n e n** Horizont hineingelangen kann - und schließlich wird auch der Wissenschaftler (wie der Schüler) wissen wollen, wieso es zu diesen hinderlichen bzw. förderlichen Eigenschaften kommt; man wird sie auf wissenschaftlich zureichende Art zu erklären versuchen. Wie auch immer: man kann selektiv Umstände von Regionen erfassen und herausarbeiten, und damit die jeweilige Art von Region, um die es sich handelt.

Es ist weiterhin möglich, ähnliche Arten von Regionen (Problemregionen, Planungsregionen, Territorien usw.) zu Regionsklassen zusammenzufassen, somit die Vielfalt vorkommender Regionen übersichtlich zu ordnen. Ein solches systematisierendes Vorgehen ist ein allgemein übliches in der Wissenschaft. Jedoch muß es sich dabei nicht um Allgemeine Geographie handeln. Gezeigt werden sollte nur, daß systematisierendes Vorgehen für jedes wissenschaftliche Tun kennzeichnend ist. Insofern ist die systematisierende Betrachtung von Regionen und Regionsklassen ein wissenschaftlich legitimes Verfahren - auch wenn es sich darin stets um spezifische Regionen und Regionsklassen handelt. Insofern hat eine 'regionale Geographie' (neuer Art) durchaus ihr eigenes wissenschaftliches Objekt (bzw. Objekte). Zwar wendet auch ein so verfahrenender 'regionaler Geograph' allgemeingeographische Kenntnisse an, um vergleichend Regionsklassen 'aufzudecken'; jedoch eben nicht mit dem Ziel, primär zu allgemein-geographischen Einsichten und Modellvorstellungen zu gelangen (die damit im übrigen auch auf diesem Wege selbstverständlich nicht ausgeschlossen sind), sondern mit dem Ziel, die jeweilige Klasse von Regionen eben als eine solche zu verstehen, und genau für diese wissenschaftliche Modelle zu entwickeln. Diese können dann (eventuell) ihrerseits wiederum zur Beschreibung individueller Regionen, insbesondere zur Herausarbeitung ihrer Grundzüge, herangezogen werden (weswegen dann auch eine pure Idiografik alter Art vermieden werden kann).

Alles in allem: wenn Geographie nicht 'regional' ist - was ist dann noch 'Geographie' an der Geographie? Auch das chorologische Paradigma hat darin, d. h. in der Beschäftigung mit Regionen, seine wissenschaftsgeschichtliche Wurzel und 'bewahrt' diese auch, zumindest dann, wenn es darum geht, Verbreitungsmuster und dgl. aufzudecken.

Diese nun notwendig recht akademischen Ausführungen haben - ebenso notwendig - vom Schulfach weggeführt. Für das Schulfach müßte man die Beschäftigung mit 'Regionen' und 'Regionsklassen' selbstverständlich genauso legitimieren, wie es oben vom allgemeinen Legitimationsweg verlangt und aufgezeigt wurde. Daß es dafür einen Legitimationsweg gibt, hat der Vf. verschiedentlich ausführlich dargelegt und hier kurz angedeutet. Er darf daher hier darauf verzichten, es noch einmal vorzutragen. Doch soll noch ein anderer Aspekt angeschnitten werden. Ein Argument gegen die Länderkunde alter Art in der Schule war ja, daß es mit ihr (ebenfalls) nicht gelungen sei, einen (topographischen) Orientierungsraster aufzubauen. Die einzige Untersuchung, die dem Vf. zu dieser Frage bekannt ist, ist die von BRUCKER (1980). Und die Ergebnisse Bruckers besagen: ob ein topographischer Orientierungsraster gelernt wird, hängt primär nicht von der Stoffanordnung und ihrer Akzentuierung ab - in diesem Fall also

etwas von 'Länderkunde' vs. 'allgemeine Geographie' -, sondern allein von der Qualität des Lehrers. Inwiefern eine 'regionale Geographie' eo ipso - d. h. aus ihrer Struktur heraus - das Dilemma zu lösen geeignet wäre, kann empirisch ganz und gar nicht ermittelt werden, da nach einer solchen kaum bewußt unterrichtet wird. Sie aber aus nur akademischen Überlegungen heraus abzulehnen, ist dann wohl um so weniger haltbar und einseitig.

Fassen wir alle Ausführungen (im Hinblick auf die eingangs herausgestellten drei Punkte) zusammen, so läßt sich sagen:

- Das Schulfach Erdkunde ist allein von didaktisch-pädagogischen Grundlagen aus zu legitimieren, nicht jedoch als Abbild der Geographie.
- Die Gegenüberstellung von 'allgemeiner' und 'regionaler' Geographie ist ein Scheinproblem. Ein Scheinproblem kann aber nicht die Grundlage didaktischer Entscheidungen sein. Ein 'Entweder-Oder' ist zudem nicht mehr länger vertretbar - es muß um ein ausgewogenes 'Sowohl-Als auch' gehen.
- Die Paradigmenlehre kann für die Didaktik keine entscheidende Grundlage sein, abgesehen davon, daß mehrere Paradigmen (auch die aus anderen Erd- und Raumwissenschaften) herangezogen werden müßten.

Literatur

- KÖCK, H. (1986.2): Ziele und Inhalte (des Geographieunterrichts).
- Handbuch des Geographieunterrichts. Bd. 1: Grundlagen des Geographieunterrichts. S. 129 - 130, 137 - 208. Köln.
- KÖCK, H. (1986.2): Die Geographiedidaktik als Wissenschaft - eine Skizze ihres methodologischen Grundrisses.- In: GUID 14, S. 113 - 133.
- KÖCK, H. (1986.3): Zur methodologischen Grundlegung der Geographiedidaktik.- In: Festschr. z. 60. Geburtstag v. E. Troger. Bd. 2, Beitr. z. Did. d. Geogr., S. 19 - 46. Wien.
- KÖCK, H. (1987): Räumliche Ordnung - universale und geographische Kategorie.- In: KÖCK, H. (Hg.), Mensch und Raum (P. Schäfer-Festschrift), S. 31 - 48. Hildesheim.
- BIRKENHAUER, J. (1985): Über die mögliche Wurzel der geographischen Hauptparadigmen bei Herder (1744 - 1803).- In: Mitteilungen der Geographischen Gesellschaft in München. Bd. 70. S. 123 - 138.
- BRUCKER, A. (1980): Topographiekenntnisse früher und heute.- In: Praxis Geographie 10, Heft 8, S. 329 - 332.
- GRAVES, N. (1975): Geography in education.- London.
- HAGGETT, P. (1972): Geography - a modern synthesis.- Englewood Cliffs.