Erziehung und Didaktik

Gerhard Havelberg

Geographieunterricht im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Zielnotwendigkeit und Sachanspruch

Geographiedidaktische Forschungen Band 11

DIETRICH REIMER VERLAG BERLIN

X
9
14
11

Herausgeber:
Hochschulverband für Geographie
und ihre Didaktik
Schriftleitung:
Prof. Dr. Jürgen Nebel

Gerhard Havelberg

Geographieunterricht im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Zielnotwendigkeit und Sachanspruch

Geographiedidaktische Forschungen
Band 11

Dietrich Reimer Verlag

A
9
A
14

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek
Havelberg, Gerhard:
Geographieunterricht im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Zielnotwendigkeit und Sachanspruch / Gerhard Havelberg. – Berlin: Reimer, 1984.
(Geographiedidaktische Forschungen; Bd. 11)
ISBN 3–496–00729–X

NE: GT

180
84 Sa.

© 1984 by Dietrich Reimer Verlag Berlin
Dr. Friedrich Kaufmann
Unter den Eichen 57, 1000 Berlin 45

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck und Vervielfältigung nicht gestattet

Printed in Germany

INHALTSVERZEICHNIS

	Einleitung	7
1	**Pädagogisch-anthropologische Grundlagenreflexion zur Schulgeographie**	10
1.1	Pädagogische Anthropologie als grundwissenschaftliche Bezugsbasis einer pädagogischen Grundlegung des Geographieunterrichts	10
1.1.1	Der Verlust des Erzieherischen als Auftrag zur Neubesinnung	10
1.1.2	Anthropologie und Philosophische Anthropologie als vor-empirische und normative Reflexionsinstanzen des Erzieherischen	11
1.1.3	Das Geographische als Implikation des Pädagogisch-Antropologischen	13
1.2	Zur Problematik eines geographisch orientierten Menschenbildes und daraus ableitbarer, normativ-didaktischer Kriterien für Lernzielfindung	15
1.2.1	Die Infragestellung des Nur-Inhaltlichen durch die Menschenbilddiskussion	16
1.2.2	Menschenbildorientierung als fachdidaktischer Ansatz zur Geographie	17
1.2.3	Ökologischer Humanismus! – Erziehungsauftrag des Unterrichtsfaches Geographie im Rahmen der Gesamterziehung?	18
1.2.4	Raumbezogene Bedürfnisstruktur – soziale und personale Inwertsetzung des Raumes als Konflikt- und Entscheidungskomponenten des geographischen Menschenbildes	20
1.2.5	‚Geozentrik' und ‚Verantwortlichkeit für die Biozönose des Erdballs' als geographische Menschenbildkomponenten	23
1.2.6	‚Ferneethik' als ethologische und fernräumliche Orientierungsnotwendigkeit eines zeitgemäßen Menschenbildes	25
1.2.7	Menschenbildkomponenten und Richtzielkomplexe	28

1.3	Das Erzieherische, das Cucciculare und das Methodische – Strukturelemente der Unterrichtsfächer	29
1.3.1	Unterrichtsfächer als vom Erzieherischen geleitete Wissenssysteme	29
1.3.2	Zur Notwendigkeit einer bewußteren pädagogischen Orientierung der Unterrichtsfächer	31
1.3.2.1	Pädagogisch-anthropologische Grundverhältnisse und anthropologisch-pädagogische Dimensionen des Erziehungsgeschehens im Unterricht	33
1.3.2.2	Erziehungsmittel als Praxis affektiver Lernzielverwirklichung	34
1.3.3	Grundsätzliches zum Curricularen	37
1.3.4	Grundsätzliches zum Methodischen	38
1.4	Die fachwissenschaftlich-didaktische Kategorialanalyse als Methode der pädagogischen Elementarisierung fachwissenschaftlich-geographischer Inhalte (und Forschungsergebnisse) für Unterricht	41
1.4.1	Die anthropologische Orientierung in der Tradition der Geographie als kontinuierlich gestellte Frage nach der geographischen Lebenswirklichkeit des Menschen	42
1.4.2	Zum Kategoriebegriff und seiner fachdidaktischen Bedeutung	42
1.4.2.1	Zur Notwendigkeit pädagogischer Kategorialforschung	48
1.4.2.2	Die ‚Kategorialanalyse' Nicolai Hartmanns und die Möglicheit ihrer Anwendung in der Fachdidaktik	50
1.4.3	Die ‚Fachdidaktische Analyse der Geographie' als fachwissenschaftlich-didaktische Kategorialanalyse geographisch-fachwissenschaftlicher Inhalte und Arbeitsweisen	53
1.4.3.1	Terminologisch-paradigmatischer Exkurs	54
1.4.3.1.1	Zum Sach-Kategorialen	55
1.4.3.1.2	Zum Allgemein-Didaktischen	59
1.4.3.2	Integrationsmodell einer ‚Fachdidaktischen Analyse der Geographie'	67
1.5	Akzentuierung und Weiterführung anstelle einer Zusammenfassung	74

2	**Reflexion auf den konzeptionellen Ist-Bestand der Geographiedidaktik als Versuch einer Einordnung und Funktionsbestimmung der oben vollzogenen pädagogisch-anthropologischen Grundlagenreflexion zur Schulgeographie**	76
2.1	Zur Grundlegungsproblematik an sich (vergl. Abb. 1 und 3)	76
2.1.1	Verlust des gesamterzieherischen Bezuges?	78
2.1.2	Eine Leerformel als oberstes Lernziel?	81
2.1.3	Primat des Kognitiven?	84
2.2	Der Raumbegriff im Rahmen der Zielproblematik der Geographiedidaktik (vergl. Abb. 2)	85
2.3	Zur Gegenstandsproblematik der Geographiedidaktik (vergl. Abb. 4)	88
2.3.1	Basiskonzeptionen	89
2.3.2	Konsensprobleme	92
2.3.3	Formalstrukturen	93
2.3.4	Zum kategorialen Anspruch in Lehrplänen	95
2.4	Zur Verwirklichungsproblematik geographischen Unterrichts	97
2.4.1	Zum Methodenverständnis in der Geographiedidaktik	97
2.4.2	Lernen, Denken, Üben, Leisten und Transfer als zentrale Zielperspektiven des Methodischen im Geographieunterricht	102
2.4.3	Motivation, lernstufenadäquate Begriffsbildung und operative Veranschaulichung als Realisierungsmomente der Schülerorientierung im Geographieunterricht	107
3	**Zusammenfassung**	113

Abbildungen

Abb. 1:	Kohärenz zwischen Lebenswirklichkeit, Pädagogischer Anthropologie als Grundwissenschaft sowie Erziehung und Unterricht im Fach Geographie	14
Abb. 2:	Die wesentlichen geographischen Bestimmungsmomente für eine Reflexion auf den Menschen	27
Abb. 3:	Pädagogisch-anthropologische Grundlegung der Unterrichtsfächer und ihrer Strukturelemente (das Curriculare, das Methodische und das Erzieherische) im Hinblick auf ihre allgemeine Zielsetzung (Mündigkeit)	39

Abb. 4: Die ‚Fachdidaktische Analyse der Geographie' als fachwissenschaftlich-didaktische Kategorialanalyse und Methode der pädagogischen Elementarisierung fachwissenschaftlich-geographischer Inhalte (und Forschungsergebnisse) für den Unterricht 70

Stichwortverzeichnis 115

Literaturverzeichnis 119

Summary 145

Resume 146

Einleitung

Die Thematik der vorliegenden Arbeit ist im Spannungsfeld des Philosophisch-Erziehungswissenschaftlichen, des Allgemeindidaktischen, des Fachdidaktischen und des Fachwissenschaftlichen anzusiedeln.

Aus diesem Spannungsverhältnis ergeben sich Grundfragen zur Lehrerbildung, zur Unterrichtspraxis wie zum pädagogischen Stellenwert des Fachwissenschaftlichen und in diesem Zusammenhang anwendbarer, allgemeindidaktischer Elementarisierungsmethoden.

Formen und Inhalte der Lehrerbildung sind nicht zuletzt auch repräsentativ für den Grad der Differenziertheit fachpädagogischen oder fachdidaktischen Bewußtseins. Entscheidungen zur Lehrerbildung sollten sich darum wesentlich von den Erfordernissen zur Ausbildung für eine Unterrichtspraxis herleiten, die auf einen pädagogischen Begründungszusammenhang des o.a. Spannungsverhältnisses zurückgreifen kann. Daß der Entscheidungsvollzug häufig in der Gefahr ist, über bildungspolitische, standes- oder instituts- und universitätspolitische Argumente vorgenommen zu werden, läßt sich mit Erfahrungen der Vergangenheit belegen. Niemand wird die Berechtigung und den organisatorischen Stellenwert solcher Argumente ernsthaft infrage stellen. Dennoch ergeben sich Fragen, wenn organisatorische Entscheidungsmomente ausbildungsdidaktische verdrängen und vorrangig diskutiert werden. Ein wesentlicher Grund für eine solche Entscheidungstendenz scheint – mit den Worten *Haubrichs* (1980, S. 176) – darin zu liegen, ‚daß eine klare Positionsbeschreibung der Didaktik (der Fachdidaktik Geographie) zwischen Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft' fehlt. Es scheint auch zutreffend, wenn *Haubrich* (a.a.O.) darauf verweist, daß wir konzeptionell hier immer noch am Anfang der Überlegungen stehen. Was hier mittelbar über Entscheidungen zur Lehrerbildung angesprochen wird, ist die Notwendigkeit nach einer pädagogischen Grundlegung und bildungskonzeptionellen Standortbestimmung des Unterrichtsfaches Geographie, die dann die Funktion einer sachbezogenen Argumentationsbasis übernehmen kann, wenn Veränderungen in der Ausbildung zukünftiger Geographielehrer notwendig werden. Zudem können pädagogische – und damit auch bildungspolitische – Begründungs- und Standortschwierigkeiten eines Unterrichtsfaches zu Selbstauflösungserscheinungen und Subsumierungstendenzen unter ein anderes Unterrichtsfach führen, ohne daß die Notwendigkeit dazu erwiesen wäre. Auf eine solche Entwicklung verweist *Rauchfuss* (1981, S. 27ff), wenn er sich mit der Frage auseinandersetzt: ‚Geographie als politische Bildung – Ende der Fachdidaktik Geographie?'.

Eine Rezension *Stroppes* (1979, S. 25ff), zu *Filipp* (1979), hatte in ‚Geographie und ihre Didaktik 1979' zwei Folgebeiträge von Hard und Volkmann und eine Erwiderung Stroppes auf den Beitrag von Hard zur Frage der ‚Kompetenz des Geographen' zu verzeichnen. Dabei sieht sich

Hard (a.a.O., S. 148) außerstande, den Kompetenzbereich des Geographen (als Fachwissenschaftler) von dem des Fachdidaktikers oder Geographiedidaktikers zu unterscheiden. Er kommt letztlich zu dem Ergebnis, daß es angebracht wäre, hier keine Unterscheidung vorzunehmen, da die spezifisch geographische Kompetenz des Geographen ‚ja nun eine (in einem weiten Sinne) *didaktische*' sei. Es wird nicht deutlich, auf welchen Didaktikbegriff sich Hard hier bezieht; auf die Gefahr hin, Hard unrichtig zu interpretieren, muß man folgern, daß hier davon ausgegangen wird, daß jeder Fachwissenschaftler qua Provenienz gleichzeitig Fachdidaktiker ist. Auch wenn die Praxis i.d.R. nur die Umkehrung dieses Kompetenzbegriffes kennt, mag es Fachwissenschaftler geben, die sich – um der gesellschaftlichen Relevanz ihres Faches zu genügen – didaktisch orientieren; die Regel ist das nicht. Richtig ist, daß der Geograph – als Fachwissenschaftler wie als Fachdidaktiker –, wenn er die Grenzen seines Faches überschreitet, seine Kompetenz im Kommunikations- und Konkurrenzzusammenhang, (*Hard*, a.a.O., S. 149) mit der betreffenden Kontaktwissenschaft nachzuweisen hat.

Zur Kompetenz des Geographiedidaktikers, der ja i.d.R. Fachwissenschaftler und (Schul-)Pädagoge ist, gehört es, daß er auf sein Fach bezogen erziehungswissenschaftlich argumentieren und pädagogische Grundlegung seines Faches konzeptionell vertreten kann. ‚Grenzüberschreitungen' dieser Art sind geradezu Kompetenzmerkmal des Fachdidaktikers und implizieren immer das Risiko des Kompetenzverlustes; der Fachdidaktiker muß dieses Wagnis eingehen, sonst wird Fachdidaktik unmöglich. Die fachwissenschaftliche Tätigkeit des Fachdidaktikers wird sich i.d.R. darauf beschränken, Forschungsergebnisse zu rezipieren, auf ihren Kategorial- und Begriffsbestand hin zu analysieren und einer bildungstheoretischen Bedeutungsanalyse zu unterziehen, und hier überschreitet er bereits die Grenze zur Erziehungswissenschaft. Insgesamt kann man der Kompetenzbeschreibung *Kleins* (1957/1970, S. 181) zustimmen, wenn er fordert, daß ‚der Vertreter der Fachdidaktik in seiner Fachwissenschaft völlig zu Hause sein (muß), um über die didaktischen Probleme seines Gebietes urteilen zu können. Er muß andererseits mit der allgemeinen pädagogischen Theorie vertraut sein; denn nur dann vermag er den schwierigen Prozeß der Umwandlung wissenschaftlicher Erkenntnisse in Bildung zu vollziehen und umgekehrt Bildungsanforderungen an die Fachwissenschaft zu vertreten. Natürlich muß er auch die Methodenlehre seines Unterrichtsfaches beherrschen und im Zusammenhang mit didaktischen Überlegungen über ihre Anwendung entscheiden'. In dem, was Klein dem Fachdidaktiker abverlangt, steckt nicht zuletzt ein nicht zu übersehender Anteil an Erfahrungsnachweis oder empirischer Kompetenz. Das bedeutet aber auch zugleich ein Zugeständnis i.S. konzeptioneller Offenheit, verbunden mit der Notwendigkeit zum kommunikativen Austausch und der Weiterentwicklung von Ideen.

Im Bewußtsein notwendiger ‚Grenzüberschreitungen' und des damit verbundenen Wagnisses der Kompetenz, wird in der vorliegenden Arbeit der

Versuch unternommen, einen Beitrag zur pädagogischen Grundlegung der Geographiedidaktik zu leisten.

Dabei wurde, mit dem Bezug auf die Pädagogische Anthropologie, ein Weg der erziehungswissenschaftlichen Orientierung gewählt, der kontrovers diskutiert wird. Diese Auseinandersetzung konnte in die Arbeit nicht eingehen, so daß die Positionen von *Bollnow, Derbolav/Fischer, Elzer, Langeveld, Lassahn, Roth* u.a. vor dem Hintergrund des Geographischen begründet und kritisch reflektiert, die Darstellung von Gegenpositionen – etwa die von Brezinka u.a. – jedoch nicht ausgeführt wurden.

Der Übertrag fachwissenschaftlicher Arbeitsweisen und Forschungsergebnisse in den didaktischen Bereich erfolgt über den Begriff der ‚Kategorie', gewissermaßen als ‚didaktische Brücke' zwischen dem fachlichen und dem didaktischen Bereich. Hier wird der kritisch-realistische Ansatz *N. Hartmanns* über die vermittelnde Funktion des Kategorie-Begriffs in eine bildungstheoretische Strukturierung geographischer Inhalte überführt; Ergebnis ist ein fachdidaktisches Analysemodell, die ‚Fachdidaktische Analyse der Geographie'.

Im zweiten Teil der Arbeit wird der Versuch unternommen, das oben entwickelte Grundlegungskonzept in den konzeptionellen Bestand der Geographiedidaktik zu integrieren bzw. dagegen abzuheben. Dieser Weg erwies sich als notwendig, da außer der o.a. Arbeit Filipps keine nennenswerten Arbeiten zur pädagogischen Grundlegungsproblematik vorliegen, so daß aus der Geographiedidaktik selbst keine Systematisierungshilfen übernommen werden konnten.

In einem dritten Teil (2.4) wird zur Verwirklichungsproblematik des geographischen Unterrichts Stellung genommen. Dabei wird von der Methodologie des Faches ausgegangen; Unterrichtsformen werden als pädagogische Realisierung des Methodischen dargestellt. In gleicher Weise erfolgt die Ableitung von unterrichtsrelevanten Erkenntnisprozessen und Denkformen. Unter Bezug auf einen anthropologisch begründeten, genetisch-kognitiven Lernbegriff wird ein bestimmtes Motivations- und Mediationskonzept vorgestellt. Vom Begriff des Übens in pädagogisch-anthropoligischem Sinne wird letztlich der geographische Leistungsbegriff abgeleitet und begründet.

Ermunterung und fachliche Anregungen im Prozeß der Entstehung der vorliegenden Veröffentlichung verdankt der Autor insbesondere Herrn Prof. Dr. Karl Engelhard und dessen ständiger Bereitschaft zum weiterführenden Gespräch.

1 Pädagogisch-anthropologische Grundlagenreflexion zur Schulgeographie

1.1 Pädagogische Anthropologie als grundwissenschaftliche Bezugsbasis einer pädagogischen Grundlegung des Geographieunterrichts

Wir können davon ausgehen, daß sich schulisches Geschehen durch die drei wesentlichen Aspekte des Erzieherischen, des Curricularen und des Methodischen beschreiben läßt, und daß eine pädagogische Grundlegung von Schulfächern im wesentlichen über diese drei Bereiche konzipieren muß.

Eine weitere Überlegung geht davon aus, daß die pädagogische Erschließbarkeit eines Schulfaches durch eine Pädagogik erleichtert wird, die aus einem Erfahrungsbereich argumentiert und ableitet, der dem Forschungsgegenstand der Fachwissenschaft angehört oder nahesteht, auf den sich das jeweilige Schulfach bezieht.

Für eine Fachpädagogik der Schulgeographie erscheint die Pädagogische Anthropologie als grundwissenschaftliches Bezugssystem deshalb besonders geeignet, weil sie auf eine Menschenbildkonzeption abstellt, die der Forschungsintentionalität des Geographen entgegenkommt (vergl. *Mühlmann* 1968, S. 13 u. 124ff).

1.1.1 Der Verlust des Erzieherischen als Auftrag zur Neubesinnung

Seit Beginn der Landschulreform, der Gründung von Mittelpunktschulen Mitte der siebziger Jahre, bis hin zur Gesamtschulpädagogik, stand in allen Schulfächern die Bewältigung des Stofflich-Curricularen und des Methodischen eines veränderten Unterrichts in veränderten Organisationsformen im Vordergrund der schulpädagogischen Bemühungen. Im allgemeindidaktischen Bereich führte die Entwicklung vom bildungstheoretischen Ansatz über den lerntheoretischen, den psychologischen und kybernetischen bis hin zum Konzept einer Lernzieldidaktik, die es sich z.Zt. gefallen lassen muß, kritisch hinterfragt zu werden.

In der Praxis wurden die sich ablösenden Allgemeindidaktiken jeweils verabsolutiert; man hat sich nicht darum bemüht, diese als unterschiedlich akzentuierende Aspekte von Unterricht zu sehen. Bis auf wenige Ausnahmen (vergl. *Blankertz* 1969) unterblieb der Versuch zur Zusammenschau. Die Verselbständigung von Curricular- und Methodendiskussion, als Folge einer Schulreform, die intensiver mit der Auseinandersetzung um Organisationsformen, denn um ein Unterricht und Erziehung erneuerndes Konzept bemüht war, hat zur ‚Abkoppelung' und zu einem Entwicklungsrückstand

insbesondere im Bereich des Erzieherischen geführt – von Langeveld unter Bezug auf Bollnow bereits 1960 vorausgesehen und beklagt (vergl. *Langeveld* 1960, S. 77ff).

Der Fachdidaktiker hat den unmittelbaren Zugang zu Erziehung und Unterricht; ihm wird es – nachdem im Bereich des Curricularen und des Methodischen ein ausbaufähiger Entwicklungsstand erreicht zu sein scheint – zufallen, über sein Fach zur Wiederbelebung und Rekonsolidierung des Erzieherischen im Unterricht beizutragen. Eine bewußtere Öffnung zu Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Soziologie, Biologie, Medizin und Kulturanthropologie, ggf. weiteren anthropologischen Disziplinen, i.S. einer ‚integralen Anthropologie' (vergl. *Flitner* 1963, S. 11 u. *Roth* 1966, S. 12 u. S. 16), scheint angebracht, um so auf anthropologisch bedeutsame Fragestellungen der Lebenswirklichkeit aufmerksam zu werden, die vom eigenen Fach angemessen in das erzieherische Geschehen des Unterrichts eingebracht und bewältigt werden können.

1.1.2 Anthropologie und Philosophische Anthropologie als vor-empirische und normative Reflexionsinstanzen des Erzieherischen

Nach *Kamlah* (1973, S. 19) stützt sich Anthropologie auf Erfahrung, auf Lebenserfahrung. Er spricht von einer Erfahrung, die ‚in lebenslangem Durchfahren der Welt' erworben wird und nicht mit empirischer Beobachtung zu verwechseln ist. Annthropologie i.S. Kamlahs ist vor-empirisch und darum von jedermann nachvollziehbar und zugleich – weil undogmatisch – offen für Kontakte zu den verschiedenen empirischen Wissenschaften. Anthropologie im Kamlah'schen Sinne geht von der geläufigen Umgangssprache und damit verbundenen und aus ihr transparent werdenden Lebenserfahrungen der Menschen aus und versucht so anthropologische Tradition aufzuarbeiten. Sprache und durch sie artikulierte Lebenserfahrung können als Forschungshinweise für die heutigen empirischen Wissenschaften von Nutzen sein, Anthropologie bevorzugt Unmittelbarkeit, denn sie „befaßt sich mit dem Menschen, wie er sein Leben ‚wirklich erfährt und erlebt', ohne durch methodische Reduktion – die für andere Wissenschaften vom Menschen notwendig sind – den Horizont dieses Erlebens, dieser unmittelbaren Erfahrung zu verlassen (‚unmittelbar' im Unterschied von wissenschaftlicher Empirie, die durch besondere methodische Veranstaltungen ‚vermittelt' ist)" – (*Kamlah* a.a.O., S. 39).

Nach Kamlah ist Anthropologie die Besinnung auf jedermann zugängliche Lebenserfahrung und der Versuch, im philosophischen Gespräch Lebenserfahrung auszutauschen. Auf den erzieherischen Bereich übertragen, könnten Offenheit und lebenspraktischer Bezug der Anthropologie die Gewähr für eine existentielle Aktualisierung der Erziehung bieten, während ihre Orientierungsbereitschaft an den empirischen Wissenschaften wiederum verhindern kann, daß sich eine anthropologisch ausgerichtete Erziehung in aktualistischer Belanglosigkeit vertut.

Philosophische Anthropologie dagegen bemüht sich darum – in Anlehnung an die so erfaßte Lebenserfahrung –, eine ‚praktische Philosophie' oder ‚Ethik' zu konzipieren. Dabei geht es nach Kamlah nicht nur darum, wie wir leben sollen, sondern gleichermaßen darum, wie wir leben können. „Es würde uns nicht nur nichts helfen, sondern auch zu nichts führen, würden wir nur auf unsere Pflichten hingewiesen, ohne zu erfahren, wie wir überhaupt leben und unseren Pflichten dann auch nachkommen können – diese zweite Frage ungestellt und unbeantwortet zu lassen, ist das schwere Versäumnis der meisten modernen Ethiken (*Kamlah* a.a.O., S. 94). „Der normative Ansatz Kamlahs berücksichtigt Notwendiges und Mögliches gleichermaßen und erweist sich somit als normativ-realistisch; damit ist eine wesentliche Voraussetzung für die curriculare Erschließbarkeit und Repräsentation des Normativen im unterrichtlichen Lernziel gegeben. Der Bereich des normativ (-erzieherisch) Möglichen wird durch jenen Daseinsausschnitt inhaltlich begrenzt, den das einzelne Fach zu repräsentieren vermag, während dem Notwendigen des Erzieherischen ‚fächerübergreifende' Gültigkeit einer Grundnorm oder *der* Fundamentalkategorie von Erziehung zukommt.

Als eine allen Menschen zugängliche Lebenserfahrung formuliert Kamlah: „Wir Menschen alle sind bedürftig und sind aufeinander angewiesen"; daraus leitet er die Grundnorm ab: „Es ist jedermann jederzeit geboten zu beachten, daß seine Mitmenschen bedürftig sind wie er, und demgemäß zu handeln" (*Kamlah* a.a.O., S. 96). Diese Grundnorm ist nach Kamlah wesentlich für die Ableitung aller weiteren Normen bis hin zur Entwicklung von Rechtsnormen; wir gehen davon aus, daß das auch für die Ableitung von Erziehungsnormen gilt und werden in späteren Ausführungen nachweisen, daß die Grundnorm Kamlahs Anwendung auf geographisch erklärbare Bedürfnisstrukturen finden und als erzieherische Fundamentalkategorie zur Lernzielfestlegung bedeutsam sein kann – bzw. bedeutsam sein muß.

Normen dieser Art sind appellativ formuliert; wobei ein solcher Appell an die eigene Lebenserfahrung (als Grunderfahrung) gerichtet ist und über das Verstehen zur Einsicht (als Grundeinsicht) der Wahrheit und Gültigkeit der Norm führen soll. Der Appell entspricht dem Begriff der ‚Ermahnung' i.S. *Bollnows* (vergl. 1980, S. 38f) und fordert dazu auf, die eigene Lebenspraxis zu reflektieren. Einschränkend formuliert Kamlah: „Wer nicht irgendwann in seinem Leben schon einmal in einer konkreten Situation eingesehen hat, daß er hier die Bedürfnisse anderer zu beachten und handelnd zu berücksichtigen hatte, daß er dies getan oder auch versäumt hat, wer also an dieses Stück seiner eigenen Lebenserfahrung nicht durch appellierende Rede erinnert werden kann, der muß für alles hier Gesagte taub bleiben" (*Kamlah* a.a.O., S. 102). Hier wird ein Problem angesprochen, das man im Rahmen der praktischen Pädagogik des Unterrichtens mit der Beachtung von ‚Motivation' und ‚Fragehorizont' einer Lösung näher bringen würde. M.a.W., wesentlich für alles Appellative (bzw. Erzieherische) ist es, daß selbständig gemachte Grunderfahrungen, in Grundeinsichten überführt, als Bedingungen für Verstehen und Einsicht wirksam werden können. Da,

wo solche Erfahrungen nicht vorliegen, muß Unterricht versuchen, diese – i.d.R. als ‚Vorwegnahme' (i.S. *Wenigers*) – mediativ unterstützt zu vermitteln.

1.1.3 Das Geographische als Implikation des Pädagogisch-Anthropologischen?

Langeveld sprach von der Anthropologie des Kindes und verwies auf die philosophische Tradition des Begriffes ‚Anthropologie', die immer der Tatsache Rechnung getragen habe, „daß sich kein Menschenbild – also auch keine Wesensbestimmung des Kindes – denken läßt, wozu dieser Mensch nicht auf irgendetwas gerichtet wäre, das er mag oder nicht mag, das er anderem gegenüber vorzieht oder zurücksetzt" (*Langeveld* 1959, S. 3). Auch Langeveld spricht hier das anthropologische Moment der Bedürfnisorientierung an, verweist jedoch zugleich auf die normative Leitbildfunktion des zeitrelevanten Menschenbildes in der pädagogischen Tradition.

Wissen, Vorstellungen und Erfahrungen um und vom Menschen gehen als ‚anthropologische Implikationen' (*Gerner* 1974, S. 4) oder menschliches Selbstverständnis in alle erzieherischen, curricularen und methodischen Konzepte mit ein. Nach Bollnow ist jedes pädagogische System von ganz bestimmten Auffassungen vom Menschen getragen (vergl. *Gerner* a.a.O., S. 6). In dem Maße, „in dem die Bedeutung der übrigen Einzelwissenschaften vom Menschen, der Biologie, Medizin, Soziologie, Politologie usw. für das Verständnis der Erziehung erkannt wurde, entstand die Aufgabe, auch deren Ergebnisse unter pädagogischem Gesichtspunkt zusammenzufassen. Das ist die Aufgabe einer Pädagogischen Anthropologie" (*Bollnow* 1980, S. 48f).

Die anthropologische – bzw. anthropogeographische – Tradition der Geographie verpflichtet diese geradezu, sich i.S. Bollnows in die Gruppe jener Humanwissenschaften einzureihen, die der Pädagogischen Anthropologie Grundlageninformationen liefern können. Andere Fächer – wie z.B. Politologie und Biologie – haben ihre Forschungsergebnisse bewußter pädagogisch verfügbar gemacht; sie haben damit nicht zuletzt auch der Wertigkeit ihrer Unterrichtsfächer gedient. Fachdidaktik kann also nicht nur Adaptation des Geographischen in das Pädagogische beinhalten; Fachdidaktik muß zugleich Möglichkeiten für eine Perspektivbereicherung des Erzieherischen durch eine anthropologisch orientierte Geographie aufzeigen und wahrnehmen – nur so erhält das von ihr vertretene Unterrichtsfach pädagogische und gesellschaftliche Bedeutung. Ansätze, in denen sich geographische Menschenbildkomponenten nachweisen und normative Ableitungen möglich werden, lassen sich auffinden und im o.a. Sinne pädagogisch-normativ integrieren.

Roth fordert eine Aufschließung der bildenden Gehalte der Wissenschaften für Unterricht und Erziehung, einen Umformungs- und Eingliederungsprozeß in ein pädagogisches Geschehen (vergl. *Roth* 1966, S. 28ff). In der

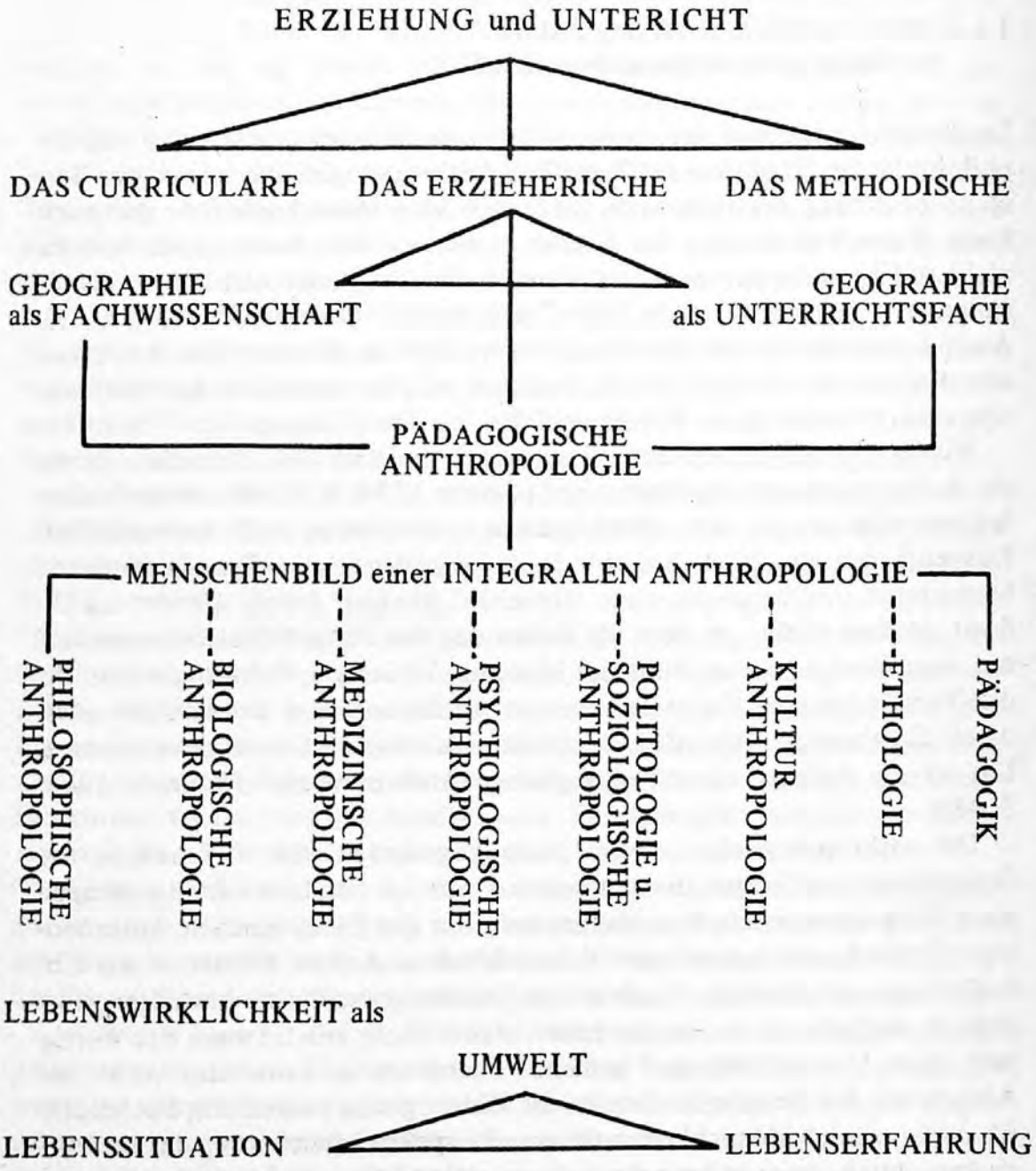

Abb. 1: Kohärenz zwischen Lebenswirklichkeit, Pädagogischer Anthropologie als Grundwissenschaft sowie Erziehung und Unterricht im Fach Geographie

Umwandlung sachwissenschaftlicher Erkenntnisprozesse in Bildungsprozesse sieht er die wesentliche Aufgabe des Fachdidaktikers. Wissenschaften gehören in Form von Unterrichtsgegenständen in den Horizont der Pädagogischen Anthropologie und werden diese in ihren Zielsetzungen modifizieren, wie sich die Wissenschaften durch den Appell der Pädagogischen Anthropologie verstärkt als Bildungsmächte verstehen werden (vergl. *Roth* a.a.O., S. 24). Roth spricht in diesem Zusammemhang von der Öffnung des Faches i.S. einer ‚Vermittlung des Verantwortungshorizontes, in dem die Sache steht und gelebt werden soll'. Die Möglichkeiten der Geographie als Erziehungs- und Unterrichtsfach werden sowohl von dem Versuch abhängen, einen Beitrag der Geographie zum Menschenbild von heute zu formulieren und didaktisch verfügbar zu machen als auch vom Finden einer Methode der Erschließung geographisch-fachwissenschaftlicher Inhalte für Unterricht und Erziehung.

1.2 Zur Problematik eines geographisch orientierten Menschenbildes und daraus ableitbarer normativ-didaktischer Kriterien für Lernzielfindungen

Wenn hier von ‚Menschenbild' die Rede ist, dann muß zunächst festgestellt werden, daß es in der Geographie – trotz einer beachtlichen anthropogeographischen Tradition – keinen anthropologischen Konsens gibt, der geeignet wäre, Grundlage für die Ableitung einer Menschenbildkonzeption i.S. eines Leitbildes für geographische(n) Erziehung und Unterricht zu sein.

Der Begriff des Menschenbildes ist Zentralbegriff der Pädagogischen Anthropologie und Gegenstand der Grundlagendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Dabei geht es um eine an lebenspraktischen Notwendigkeiten und Zielsetzungen ausgerichtete Beschreibung des Menschen in seiner Umwelt und nicht um Ideologie. Zielsetzungen, die über eine Menschenbildformulierung abgeleitet werden, verlieren ihre abstrakte Beziehungslosigkeit und lassen sich am konkreten Bild der ganzheitlichen Daseinssituation des Menschen auf ihre Richtigkeit, Notwendigkeit und Realisierbarkeit hin überprüfen.

So faßt *Hamann* (1982, S. 90) jene Strukturmerkmale, die das Sein des Menschen bestimmen, sinngemäß wie folgt zusammen: Der Mensch ist durch die denkende Erfassung der Welt gekennzeichnet (Ichhaftigkeit und Reflexivität); er fühlt sich gedrängt, ein erfülltes Leben zu führen und sich einen Welthorizont zu erschließen (Sinnverwiesenheit); er bekundet Selbstverantwortung und äußert das in seinen Handlungen, Entscheidungen und Zuwendungen (Freiheit); er erweist sich als dialogisches und soziales Wesen (Interpersonalität); die menschliche Daseinsform läßt sich nicht in körperliches Sein und geistiges Sein, in körperliche, emotional-affektive und kognitive Elemente zerlegen (Leiblichkeit); transzendierend sucht der Mensch

Erklärungen und Begründungen für seine eigene Existenz und die der ihn umgebenden Dinge (Sinnsuche); letztlich erweist sich der Mensch als ein ‚biologisches Mängelwesen', dessen Erziehungsbedürftigkeit die fürsorgende Zuwendung von Mitmenschen erforderlich macht.

Selbst ein so kritischer Geist wie H. v. Hentig billigt dem Bemühen der Anthropologie um ein Menschenbild Offenheit zu und bemerkt: „Der alte Humanismus hatte ein Bild (vom Menschen), die moderne Anthropologie arbeitet eines heraus" (vergl. *Dienelt* 1970, S. 6). Um den Versuch der Herausarbeitung einer geographischen Menschenbildperspektive – oder für Gesamterziehung bedeutsamer geographischer Menschenbildkomponenten – soll es hier gehen.

1.2.1 Die Infragestellung des Nur-Inhaltlichen durch die Menschenbilddiskussion

Die Frage nach einem Menschenbild ist von einer Zielabbildung geleitet und impliziert das Bemühen um Modalitäten, Inhalte und Methoden seiner Verwirklichung. Dabei wird bald deutlich, daß sich die Modalität menschlichen Verhaltens mit den Mitteln der Ratio weder endgültig beschreiben noch beeinflussen läßt. Die Präferenz der ‚Wissenschaftsorientierung' (von Unterricht) muß einer kritischen Rationalität weichen, die irrationale Momente (samt Emotionalität) im Leben des Menschen akzeptiert und eine ‚vernünftige' Mündigkeit anstrebt (vergl. *Oerter/Weber* 1975, S. 103).

Das verlangt, über die Ebene des Stofflichen hinauszugehen und einer fachdidaktischen Sichtweise zuzustimmen, bei der das Zusammenwirken von Erziehung und Unterricht bedeutsam wird. Eine solche Öffnung der Fachdidaktik zu Formen des ‚erziehenden Unterrichts' (vergl. *Petzelt* 1961, S. 24f) macht curriculare Offenheit erforderlich.

Die Notwendigkeit zu einem verstärkt erziehenden Unterricht ergibt sich aus Erfahrungen einer Unterrichtspraxis, die sich dem Appellativen versagte und Erziehungsziele – wo sie solche wahrnahm – ausschließlich über Sachinformation zu erreichen suchte. Die aktuelle Gefährdung unserer Umwelt macht eine zielorientierte erzieherische Unterrichtskonzeption notwendig, die den Erfordernissen eines veränderten Umweltbewußtseins gerecht werden kann. Die Gefahr curricular-autoritärer Verfestigung dürfte kaum gegeben sein, weil die Mobilität der Veränderungen in unserer natürlichen und zivilisatorischen Umwelt existentielle Zwänge ausüben und curriculare Offenheit verlangen wird.

Das heißt aber auch, „daß keineswegs alle beliebigen Gesellschaftssysteme auf Dauer lebensfähig sind, sondern höchstens diejenigen, welche die vorgegebenen Grenzwerte (*Picht* 1977) der äußeren Natur berücksichtigen, und daß darüber hinaus auch der einzelne Mensch nicht beliebig durch die jeweilige Gesellschaft geformt werden kann, sondern es vielmehr darauf ankommt, seine Bedürfnisse und damit seine innere Natur zu beachten" (*Wittig* 1980, S. 254f).

1.2.2 Menschenbildorientierung als fachdidaktischer Ansatz der Geographie

Wo wissenschaftliche Publikationen Aussagen zur menschlichen Umwelt machen, enthalten sie für den Fachdidaktiker mittelbar oder unmittelbar Appellatives. Der Begriff des Appellativen wird hier i.S. Kamlahs (vergl. *König/Ramsenthaler* 1980, S. 296) als Erinnerung oder Ermahnung (vergl. *Bollnow* 1980, S. 39) an eine gemeinsame Lebenspraxis verstanden. Erinnerung an die gemeinsame Lebenspraxis heißt aber zugleich auch Erinnerung an die alle gleichermaßen treffende Gefährdung von Lebensgrundlagen und eine daraus notwendig abzuleitende Verantwortung für Umwelt i.w.S. Damit wird das Appellative zur erzieherischen Kategorie im Fachwissenschaftlichen.

Aufgabe des Fachdidaktikers ist es, aus fachwissenschaftlichen Publikationen jene Aspekte und Inhalte zu exzerpieren, denen neben dem Sacherschließenden eine erzieherische Funktion i.S. des Appellativen zukommt. Solche Momente sind fachwissenschaftlichen Texten nicht selten unausgesprochen impliziert (vergl. *Stegmüller* 1979, S. 65) die Zuverlässigkeit fachdidaktischer Entscheidungen hängt damit nicht zuletzt von der fachwissenschaftlichen Kompetenz und vom pädagogischen Verantwortungsbewußtsein des Fachdidaktikers ab.

Damit ist aber zugleich die anthropologische Bedeutung der (Fach-) Sprache als Medium der Weltvermittlung und Selbstverwirklichung des Menschen angesprochen (vergl. *Bollnow* 1966, S. 195, *Kamlah* 1973, S. 31 und *Lassahn* 1977, S. 63f); auf die Bedeutung der fachspezifischen (geographischen) Begriffsbildung für den Denkprozeß des Schülers sei an dieser Stelle nur verwiesen.

Für den Fachdidaktiker ist die philosophisch-anthropologische Reflexion unumgänglich, denn sie leitet dazu an, fachwissenschaftliche Aussagen vor dem Hintergrund der geistigen, der natürlichen und der existentiellen Verfassung des Menschen zu sehen (vergl. *Keller* 1975, S. 9). Dabei darf es „einer anthropologischen Pädagogik nicht um zeit- und raumenthobene pädagogische Absolutheiten, sondern um das permantente Bemühen um eine Erfassung adäquater pädagogischer Erkenntnisse und Handlungsperspektiven in Bezug auf eine immer konkrete Raum- und Zeitsituation" gehen (*Aselmeier* 1980, S. 23). Damit ist Pädagogische Anthropologie „die Gestalt der Pädagogik (oder einer ihrer Disziplinen), in der Philosophie und Empirie eine unkündbare Synthese eingegangen sind" (*Derbolav* 1980, S. 67).

Zur Vertiefung der hier skizzierten fachdidaktischen Grundposition muß auf das besondere Verhältnis zwischen Pädagogischer Anthropologie, Allgemeindidaktik und Fachdidaktik eingegangen werden.

Für Langeveld ist Didaktik eine „praktische Theorie", die helfen soll, „nicht nur zu wissen, wie die Dinge sind, sondern auch, wie gehandelt werden soll, um gewisse Ziele zu erreichen" (*Langeveld* 1960, S. 130 u. 1971, S. 261ff). Unter Bezug auf Derbolav verweist er darauf, daß Themenwahl, heuristische Behandlung und genetische Erwerbung des Stoffes jeder „wissenschaftlichen Didaktik" radikal entgegentreten. „. . . der Lehrer wählt sei-

ne Themen, ordnet sie, leitet das Lernen seiner Schüler, damit sie den Blick erwerben für das Grundsätzliche, für Zusammenhänge und repräsentative Modellgedanken, und darüber hinaus sucht dieser Lehrer seinen Schülern in dem von ihm Gewählten und Gebotenen die „kategoriale Bedeutsamkeit" für die Erkenntnis überhaupt – nicht weniger als das! – den hermeneutischen Sinn für das sich in ihnen spiegelnde Menschentum zu erschließen. . . . Im Besonderen soll das Bild des Wirklichen sichtbar werden." (*Langeveld* 1960, S. 135). Für Langeveld führt eine spezielle Didaktik ohne Verankerung in der allgemeinen zu einer Ansammlung von Tricks, einer Aneinanderreihung von Handgriffen, unabhängig vom Lernprozeß. Eine allgemeine Didaktik wiederum ohne durchdachte Grundlage in der Pädagogik spricht über Sachen, die sie nicht kennt, arbeitet mit einem Schüler, der kein Kind, einem Lehrer, der kein Mensch und einem Lehrstoff, der kein Teil eines geistigen Kulturkomplexes ist (vergl. *Langeveld* 1971, S.266 u. *Elzer* 1966, S. 461). Begründet durch die Erziehungsnotwendigkeit des Kindes, wird Didaktik zur funktionellen Einheit von Zielsetzung, Lehren, Lernen und Nachprüfen (vergl. *Langeveld* a.a.O. S. 270f). Wesentliches Ziel ist eine Subjekt-Objekt-Konfrontation i.S. eines fundamentalen, affektiven Konfrontierungsschemas, in dem die affektiven Einstellungen des Individuums Aneignung ermöglichen und verantwortliche Identifikation mit der „Welt als Aufgabe" bewirken (vergl. *Langeveld* a.a.O. S. 292). Durch eine so orientierte Didaktik können vordergründige Vermethodisierung und Verstofflichung der Fachdidaktik vermieden werden, so daß die existentielle Ernsthaftigkeit der Erfahrungs- und Lerninhalte eines Fachs – wie z.B. der Geographie – langfristig aktuell und wirksam bleiben.

1.2.3. Ökologischer Humanismus! – Erziehungsauftrag des Unterrichtsfaches Geographie im Rahmen der Gesamterziehung?

Bartels (1968, S. 124) verweist auf Interdependenzen zwischen allgemeinem Menschenbild, Anthropogeographie und Wirtschaftsgeographie und den „zentralen Anschauungen philosophischer Anthropologie der Gegenwart" und betont die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit mit Forschungszweigen außerhalb des Faches i.S. einer „überdisziplinären Geographie des Menschen". Eine solche Zusammenarbeit scheint jedoch ohne ordnende und zielorientierende Leitbildvorstellung wenig erfolgversprechend; der pädagogische Bereich kann auf eine perspektivische Rahmenvorgabe nicht verzichten. Eine solche – wenn auch notwendig offen angelegte – Grundorientierung muß den Zwang zur Entscheidung für eine normative Festlegung aus den aktuellen Gegebenheiten der geographischen Umwelt und ihrer Problematik herleiten. Es scheint vernünftig – wenn auch nicht beweisbar – , die Grundnorm Kamlahs als die ethische Norm zu akzeptieren, die – wird sie befolgt – das Raum- und Umweltverhalten von Menschen am ehesten erzieherisch beeinflussen und verändern kann. Zudem ist sie so offen, daß sie über das Unterrichtsfach Geographie hinaus als erzieherische Grundnorm Zustimmung fin-

den und als eine der Fundamentalkategorien einer Gesamterziehung bedeutsam sein könnte. *Wittig* (1980, S. 251f u. S. 264f) verweist darauf, daß Kamlah hier einen Weg eingeschlagen habe, „der sowohl zur konkreteren Bestimmung der vielzitierten Humanisierung unserer Schulen und sonstigen Lebensverhältnisse als auch zur Fundierung eines zu fordernden ökologischen Humanismus von größter Bedeutung ist." Die Ökologiebewegung der Gegenwart wird in der Zukunft nur dann mit ihren Problemen fertig werden, wenn es gelingt, jene Wissenschaften, die informieren können, zu erzieherischen Anstrengungen zu veranlassen; eine entsprechende Zusammenarbeit und Aufgabenverteilung zwischen den Wissenschaften und ihren Fachdidaktiken wäre ökonomisch und erfolgversprechend.

In Anlehnung an das vorherrschende naturwissenschatliche Weltbild werden Umweltprobleme im Rahmen umweltethischer Normensuche heute aus anthropozentrischer Sicht diskutiert; Verantwortung der Zivilisation, der Gesellschaft und des Einzelnen für die Natur wird als Konsequenz der unmittelbaren Betroffenheit des Menschen gefordert. Dabei wird es zwangsläufig zu einer Ausweitung des Ökologiebegriffs im o.a. Sinne kommen, die im schulischen Bereich fächerübergreifende Formen der Unterrichtsgestaltung nach sich ziehen wird. Grundwissenschaftliche Bezüge einer solchen Pädagogik finden sich z.B. bereits bei *Lewin* (1951/1963 S. 32ff), der die ökologische Fragestellung im Rahmen seiner Feldtheorie aus der ausschließlich naturwissenschaftlichen Bindung herausnahm und unter Bezug auf den individuellen Lebensraum von „psychologischer Ökologie" sprach. Seine Untersuchungen galten dem Zusammenwirken von psychischen, physischen, sozialen und ökonomischen Faktoren im menschlichen Lebensraum und seinen Bedürfnissystemen. Die kognitivistisch ausgerichtete Lern- und Denkpsychologie greift diesen Ansatz auf und weist Feldstrukturen entscheidende Bedeutung für Wahrnehmung, produktives Denken und Einsicht zu (vergl. *Wertheimer* 1964 und *Metzger* 1976). Als Vertreter der Pädagogischen Anthropologie stellt *Hamann* (1981, S. 60) fest: „ Ökologische Studien – die primär um die Erfassung und Untersuchung sozialer, kultureller und räumlicher Umwelten . . . sowie der jeweiligen Handlungssituation und räumlich-zeitlicher Beziehungen zwischen Menschen bemüht sind – weiten das Blickfeld erheblich." *Geissler* (1981, S. 188ff) diskutiert den Ansatz Lewins in seiner Allgemeinen Didaktik unter den Stichworten „Pädagogisches Feld", „Komplex eines Lebensraumes" und „Beziehungsinsgesamt" im Hinblick auf Voraussetzungen für Handlungen und Ziele angemessener Veränderungen von Lebensräumen. Von der Geographie (als Fachwissenschaft und Fachdidaktik) wird hierzu im Rahmen einer „Geographie der Wahrnehmung" der „Ansatz Umweltwahrnehmung" (vergl. *Hard* 1973, S. 200ff) oder „Wahrnehmungsgeographischer Ansatz" u.a. (vergl. *Hasse* 1980, S. 99ff) eingebracht. Ökologisch sinnvolles Verhalten i.w.S. verlangt nach einer Orientierung, die Grunderfahrung und Grundeinsichten für solches Verhalten vermittelt; die Grundnorm Kamlahs kann i.d.S. Orientierung für Vereinbarungen, Verträge und Kompromisse liefern und

den Entschluß zur Wahrnehmung von Mitverantwortung begründen.

Im Vorgriff auf die nachfolgenden Ausführungen wird zunächst davon ausgegangen, daß ein von „Daseins-Sorge" (*Wittig*) veranlaßter ökologischer Humanismus einen wesentlichen Anteil des Erziehungsauftrages der Geographie im Rahmen der Gesamterziehung ausmachen könnte. Das, weil es neben Geographie kein Unterrichtsfach gibt, das einem solchen Erziehungsauftrag sachlich umfassender gerecht werden könnte.

1.2.4 Raumbezogene Bedürfnisstruktur – soziale und personale Inwertsetzung des Raumes als Konflikt- und Entscheidungskomponenten des geographischen Menschenbildes

„Leben heißt, in eine Umwelt von bestimmten Möglichkeiten hineingestellt sein." (*Ortega y Gasset* 1958, S. 27f), seine Bedürfnisse zu artikulieren und diese Umwelt mit dem Ziel der Bedürfnisbefriedigung zum „Inbegriff unserer Lebensmöglichkeiten" (*Ortega y Gasset* a.a.O.) – zur Welt – zu gestalten.

Lewin (a.a.O., S. 28ff) spricht im psychologisch-soziologischen Zusammenhang vom ‚Feld' als einem empirischen Konstrukt, in dem Person und Umwelt zu einem interdependenten und dynamischen System vereinigt sind, in dem die Bedürfnissysteme des Menschen einerseits und die Grenzziehungen der Umwelt andererseits für Spannung sorgen. Für die Person ist dieses System Lebensraum i.S. einer individuellen Welt, in der alle psycho-biologischen, alle außer-psychologischen Fakten und Gesetze Grenzbedingungen der ‚äußeren Hülle' dieses Lebensraumes sind; Veränderungen in der ‚äußeren Hülle' wiederum modifizieren menschliches Verhalten. Nun ist der Raum aufgrund struktureller Gegebenheiten und funktioneller Eignungen – neben anderen die ‚äußere Hülle' bestimmenden – jene Kategorie, die den Menschen zu raumbezogenen Bedürfnisäußerungen motiviert oder das Erdulden stringenter Raumveränderungen fordert. Geographie ist dann jenes besondere Sinnprinzip, das sich um die Erfassung, Beschreibung und Mitgestaltung der statischen und dynamischen räumlichen Elemente, Strukturen und Funktionen in Umwelt und Welt bemüht. Ihr Gegenstand ist das geographische ‚Realmilieu' (*Hard* 1973, S. 210ff), das durch die Interpretationen des menschlichen Wahrnehmungsapparates und durch die Orientierung an einer vitalen Bedürfnisstruktur eine Umformung in ein soziales oder individuelles ‚Psychomilieu' (*Hard* a.a.O.) erfährt. Geographie wird damit zu einer ‚grenzüberschreitenden' Wissenschaft, die aus dem abiotischen und biotischen Bereich der Umwelt fundamental- und elementar-kategoriale Erkenntnisse auf den geistig-anthropogenen Bereich überträgt und als räumliche Lebensäußerung des Menschen interpretiert.

Dabei müssen wir davon ausgehen, daß es grundsätzlich keine Umwelt für den Menschen gibt, „wie man sie für ein Tier meistens angeben kann: etwa die Steppe oder den Wald, Flüsse und Hochgebirge . . . Unserer ganzen Daseinsart entspricht es im Gegenteil, in irgendeinem von Menschen aufgesuchten Naturbereiche sich eine besondere ‚Welt' zu schaffen, sie aufzu-

bauen aus Naturbeständen, die durch menschliches Tun umgeformt worden sind" (*Portmann* 1958, S. 64). Im Gegensatz zum umweltgegebenen Tier ist das Kennzeichen des Humanen kreative ‚Weltoffenheit' und Entscheidungsfreiheit, die durch den antinomischen Dualismus von Natur und Geist Grenzen und Bedingungen erfährt; hierin liegen Gefahren und Chancen für die menschliche Welt- und Lebensgestaltung zugleich.

Unter dem Stichwort ‚Menschenbild und Raumgestaltung' kommt *Moewes* (1980, S. 28ff) – nach Auseinandersetzung mit Behaviorismus und Humanethologie – zur Ableitung einer raumbezogenen Bedürfnisstruktur, die geeignet scheint, die Raumorientierung des Menschen, als eine von Bedürfnissen und Bedürfnisbefriedigung veranlaßte, im Rahmen anthropologischer Fragestellungen der Geographie (als Fachwissenschaft) zu behandeln.

Wirth (1979, S. 285ff) betont die Bedeutung raumbezogener Grunderfahrungen des Menschen in Formen des Sich-Orientierens und des Sich-Zurechtfindens als Teil einer elementaren Lebenspraxis, über die hinaus jedoch die ‚materiell-physische, biologische, psychische und geistige Einbindung des Menschen in seine jeweilige Umwelt als pragmatisches Apriori zu den kategorialen Grundgegebenheiten menschlichen Daseins im Raum gehöre'. Ein solcher, ontologisch elementarer, Ansatz bietet die Möglichkeit zu einer ‚überdisziplinären Geographie des Menschen' i.S. Bartels und macht geographische Inhalte erzieherisch erschließbar – etwa durch kategoriale Anwendung der Grundnorm Kamlahs auf konkrete Bedürfniskonflikte im Raum.

Die Raumbezogenheit des Menschen ist nach Moewes durch eine physiologisch-psychosoziale Bedürfnisstruktur definiert. Nahrungserwerb, Ruhebedürfnis und Betätigungsdrang sind physiologische Bedürfnisse des Menschen, die eine räumliche Inwertsetzung fordern, wie die psychosozialen Bedürfnisse der persönlichen Sicherheit, der Zugehörigkeit, der Selbstverwirklichung wie der Entspannung. Raumbezogene Auswirkungen menschlicher Bedürfnisse sind letztlich räumlich-institutionelle Manifestationen aggressiven, aktiven, kompromißbereiten oder passiven menschlichen Verhaltens. Als wesentliches Bedürfnis des Menschen hebt Moewes dessen territoriale Sensibilität hervor, die sich als räumliches Distanzbedürfnis des Einzelmenschen anderen und der Gruppe gegenüber äußert (vergl. *Moewes* a.a.O., S. 54f und *Lorenz* 1980, S. 20). Alltagserfahrungen und ethologische Beobachtungen werden zur Begründung eines solchen Grundbedürfnisses nach individuellen ‚Schonräumen' und territorialer Distanz angeführt. Moewes beschreibt die anthropologische Mehrdimensionalität des Raums und greift auf den existenzphilosophisch-hermeneutischen Ansatz Bollnows zurück, der ‚Raum' als ‚erlebten Raum' beschreibt, als ‚Medium des menschlichen Lebens' (i.S. von Verfügungsraum), in dem sich ‚ebenso unser persönliches Leben' wie ‚das kollektive Leben der Menschheit abspielt' (i.S. von Individual- und Kollektivraum); ‚Raum ist bezogen auf ein Leben, das sich in ihm entfaltet' (i.S. von Entfaltungs- und Gestaltungsraum). Am konkreten Aspekt des Wohnens (vergl. Daseinsgrundfunktionen) wird bei

Bollnow als weitere die anthropologisch bedeutsame Raumfunktion des Schutzes und der Geborgenheit' veranschaulicht (vergl. *Bollnow* 1971, S. 18ff).

Damit wird der Raum zu einer ontologischen Kategorie in geographischen Fragestellungen, die existentielle Wertigkeiten ableiten und ethischen Setzungen im Rahmen einer ‚Erziehung zu angemessenem Raumbewußtsein' bereitstellen.

In elf Hypothesen faßt *Moewes* (vergl. a.a.O., S, 93ff u. S. 368ff) schließlich das Verhältnis ‚Raum-Mensch' zusammen und entwirft ein raumbezogenes Menschenbild, das durch raumbezogene Bedürfnisse, raumbezogene Bedürfnisbefriedigung und raumbezogenen Bedürfniskonflikt definiert ist. In den Ausführungen Moewes' erscheint der Mensch als:

- zwangsläufig umweltverändernd und erprobend
  (Inwertsetzungsstrategien, Innovationen, geographische Forschung und Planung)
- offen und variabel bzgl. der Anpassungsleistung an den Daseinsraum
  (Transparenz des Naturräumlichen in Kulturräumen und Kulturlandschaften)
- gefährdet, Räume wider die genetische Vernunft inwertzusetzen
  (Schädigung ökologischer Lebensraumelemente und -systeme durch die Stringenz von Technik und zivilisatorischer Wertschöpfung)
- vital abhängig von raum- und standortgebundenen Lebensbedingungen
  (Verlust von Geborgenheit, Umweltbelastung, Stress, Leistungsminderung)
- unterschiedlich sensiblel und individualistisch gegenüber Anpassungsanforderungen des Raumes
  (Gewährung von Individualräumen bzw. Ermöglichung individueller Lebensraumgestaltung)
- häufig eigenen Initiativen der Raumveränderung ausgeliefert
  (Fehlplanungen, raumpolitische und/oder kollektive Zwänge)
- reaktionsträge gegenüber Raumnutzungen, die sich bereits als schädlich erwiesen haben
  (als Folge eines ‚unterentwickelten' Raumbewußtseins, geringer Entscheidungsmobilität oder fehlender räumlicher Alternativkonzepte)
- aufgrund fehlender Einsicht und biologischer Unzulänglichkeit zur harmonisierenden Selbstregelung des Mensch-Raum-Verhältnisses unfähig
  (in der Folge einer ‚verhaltenen' öffentlichen Informationspolitik in Sachen Schädigung der natürlichen Umwelt und einer inzwischen eingetretenen Desensibilisierung des Bürgers gegenüber Umweltbeeinträchtigungen)
- den (gesundheitlichen) Folgen einer ständig zu spät einsetzenden Selbstregulation des Mensch-Raum-Verhältnisses ausgeliefert
  (geomedizinische und katastrophengeographische Problemsituationen)
- einer Konditionierung und Prägung ausgesetzt, die das Ziel verfolgt, den Menschen im Nachhinein an eine künstliche und irreversible Umwelt

anzupassen und antizipierende Intelligenz überflüssig zu machen
(Wirksamwerden von politischen und ökonomischen Interessen in Raumplanungsvorhaben als Appell an das Versorgungs- und Konsumbewußtsein, Formen der Beschwichtigung und Verharmlosung)

– hoffend auf eine Ethik – als Ergebnis der Falsifizierung o.a. Menschenbildes–, die das Ziel des harmonisierenden Gleichgewichts zwischen lebensräumlichen Bedingungen und menschlichem Verhalten i.S. von Geborgenheit erstrebt
(erreichbar durch angemessenes Raumverhalten als Ergebnis korrespondierender fachlicher Mündigkeiten, die an einer bereichs- und fächerübergreifenden Grundnorm orientiert sind).

Die aktiv-konstruktive – und dadurch auch appellative – Stellungnahme Moewes' zum Mensch-Raum-Verhältnis läßt sich in wesentlichen Ansätzen u.a. auf *Bollnow* (1971 u. 1955, S. 166ff) zurückführen und ist als eine jener fachwissenschaftlich-grundsätzlichen Arbeiten zu werten, die das Erzieherische des Faches Geographie vom Fachwissenschaftlichen her für den Fachdidaktiker transparent machen können.

Von der Frage nach pädagogischen Gehalten im Fachwissenschaftlichen, ihrer pädagogisch-fachdidaktischen Interpretation i.S. einer anthropologischen Begründung und Bewertung, hat die pädagogisch-anthropologische Grundlegung eines Faches auszugehen; das soll in Teil 1.4 in systematischer Weise an fachwissenschaftlich repräsentativen Arbeiten versucht werden.

1.2.5 ‚Geozentrik' und ‚Verantwortlichkeit für die Biozönose des Erdballs' als geographische Menschenbildkomponenten

Wesentliches Ziel des Erzieherischen ist u.a. die Bewußtmachung und das Erschließen der Lebenserfahrung, daß der Mensch an eine geographische Elementarexistenz gebunden ist, die sich unter den Bedingungen jeweilig verschiedener Zivilisationen und Kulturen strukturell unterscheidbar darstellt. Die Gefährdung oder Veränderung naturbedingter geographischer Substanz ist häufig Ergebnis anthropogener, Kulturraum schaffender Aktivität. In der Umkehrung: Kulturräumliche Inwertsetzung orientiert sich an naturräumlichen Vorgaben. Eine anders geartete geographisch-räumlicher Inwertsetzung ist nicht verantwortbar; im anderen Falle könnte ein Raumbewußtsein gefördert werden, das durch Geringschätzung jener natürlichen Raumfunktionen, die i.d.R. vor einer kulturräumlichen Raumerschließung liegen, geprägt ist (vergl. *Hasse* 1982, S. 33 zum Begriff ‚Inwertsetzung'). Aus der o.a. geographischen Fundamentalbeziehung lassen sich unterschiedliche Varianten von Wechselwirkungen und Beziehungen ableiten (vergl. *Schultze* 1970). Für die Menschenbilddiskussion im Rahmen der Geographie ist die Einsicht wesentlich, daß sich die Naturbindung des (geographischen) Menschen zwar lockern, zuweilen sogar weitgehend zurückdrängen, aber nicht aufheben läßt. Die Aussage *Löwiths* (1960, S.229) scheint besonders für die Geographie Gültigkeit zu haben: „Der

Mensch mag noch so sehr aus der Natur herausstehen, ek-sistieren, transzendieren und reflektieren, er ist von dieser Zugehörigkeit und Zuordnung zum Ganzen der Naturwelt nicht ausgenommen, auch wenn er unmittelbar nichts davon weiß." *Portmann* (1978, S. 214) sieht den Menschen „eingegliedert in ein Schwerefeld unseres Planeten, ... zugeordnet dem Lichtfelde der Sonne und dem Wechsel, den die Erdbewegung dieser Lichtwirkung aufzwingt." Selbst die Sprache ist befangen im „Darstellungswert der Bilder unserer irdischen Umgebung" die Voraussetzungen unseres Lebens erweisen sich als „in jeder Hinsicht geozentrisch." *Gehlen* (1981, S. 18ff) beschreibt die Handlungen des Menschen als „eigentlich kulturbegründende Naturveränderungen" und die Hauptleistungen der menschlichen Kultur bestünden darin, „unter dem Druck der Notwendigkeit den vorgefundenen, urwüchsigen Naturumständen Zweckmäßigkeiten abzuringen. Darüber hinaus besteht menschliche Kultur wesentlich in einem Ordungschaffen und Stabilisieren (Anm.: i.S. von Berechenbarkeit und Kontinuität)." Zur Bewußtmachung der geozentrischen Verankerung des Menschen bietet die Geographie als Fachwissenschaft Forschungsergebnisse an, die von der elementaren Landschaftsgeographie bis zur überdisziplinären Geomedizin reichen und nicht zuletzt an eine humanökologische Wissenschaftstradition anknüpfen (vergl. *Bartels* 1970, S. 27), die in der Folge induktiv-quantitativer Forschungsansätze von der Fachwissenschaft nur halbherzig weitergepflegt wird und fachdidaktische Reflexion, aufgrund einer überwiegend aktualistisch geprägten Fachdidaktik, bisher kaum zu motivieren vermochte.

Neuere Tendenzen in der Zeitschriftenpublizistik des Faches Geographie scheinen hier eine Wende anzukündigen. Randbereiche der Ökumene finden in neuer Form stärker Beachtung; besonders jene Bereiche können die fundamentale Bindung des Menschen an den Naturraum und die damit verbundene Verantwortung für dieses ‚Ressourcenpotential' elementar deutlich machen. *Birnbacher* (1980, S. 103ff) beantwortet die selbstgestellte Frage ‚Sind wir für die Natur verantwortlich' mit der Forderung nach einer Umweltethik, die Natur in den Horizont des Planbaren einzubeziehen habe, und zwar ‚unter dem Leitgedanken der Hege und Pflege, des klugen, verantwortungsvollen und vorausblickenden Dominium terrae', i.S. von Bebauen und Bewahren, als Stewardship des Menschen für die Natur. Dabei gehe es um die ‚Zähmung der Natur durch Landwirtschaft, die Stabilisierung des Ökosystems durch Umweltpolitik und eine an der Zukunft und ihren Bedürfnissen orientierte Rohstoffausbeutung'.

Haushalten mit naturräumlicher Ausstattung setzt ‚Verstehen' i.s. von Wiederfinden des Ichgemäßen oder Ichbedeutsamen im Fremden (vergl. *Stegmüller* 1980, S. 298) voraus; nur so wird die geozentrische Bindung des Menschen, die ja auch Verzicht und Einschränkung bedeutet, einsehbar und akzeptierbar. So läßt sich die Sahel-Katastrophe als ökologischer Wandel und menschliches Versagen genetisch nachweisen, erscheinen alpenländische Raumstrukturen durch gegebenes Naturpotential beeinflußt und modifiziert, lassen sich die natürlichen Vegetaionsformen der Erde als ökologisches Potential von Lebensräumen bewerten, erweist sich Bewäs-

serungslandwirtschaft in der Dritten Welt als Versuch und Bemühen, die geozentrische Bindung des Menschen zu lockern; vermitteln Erdbebenkatastrophen den Eindruck, daß in der Folge des physischen Katastrophenereignisses einschneidende administrative, soziale, ökonomische und vor allem elementar-menschliche Probleme und Konflikte zu bewältigen sind; ergibt sich aus Forschungsergebnissen aus den Polargebieten z.B. die Schutzbedürftigkeit des marinen Ökosystems der Antarktis, weil hier ggf. negative Fernwirkungen für das gesamtökologische System der Erde zu erwarten wären.

Der Nachweis für eine geozentrische Bindung des Menschen läßt sich jederzeit auf lokaler, regionaler, zonaler oder globaler Ebene führen und durch einen geofaktoriellen Wirkungszusammenhang begründen.

Aus dem Faktum der Geozentrik sollte sich zunächst ein Erhaltungsegoismus des Menschen entwickeln, der sich auf die Bewahrung der natürlichen Grundlagen menschlichen Lebens richten müßte. Wie Moewes bereits nachwies, ist der Mensch jedoch nur zu leicht bereit, die Entwicklung des Irreversiblen in seiner Umwelt zu dulden und der irrationalen Hoffnung anzuhängen, daß Belastungen des Naturpotentials von diesem kompensierbar oder durch eine wie auch immer zu initiierende Selbstregulation später zu beseitigen seien. Dieser Laisser-faire-Haltung setzt *Lorenz* (1978, S. 320ff) die Verpflichtung des Menschen zur ‚Verantwortlichkeit für die Biozönose des Erdballs' entgegen. Und das nicht nur, um dem wirtschaftlichen Nutzen lebendiger Wirkungsgefüge und dem leiblichen Wohl des Menschen zu dienen; Lorenz verweist auf das Sprichwort ‚Der Mensch lebt nicht nur vom Brot allein' und billigt ihm unbestreitbare Wahrheit zu. „Eine Menschheit, die das Empfinden für höhere Werte verloren hat, ist nicht nur alles wahren Menschentums beraubt, sie ist auch nicht lebensfähig. Wertempfindungen sind es, die auf Immanuel Kants kategorische Frage mit einem Imperativ antworten (Anm.: vergl. Grundnorm Kamlahs). . . . Die Unfähigkeit, irgendwelche Ehrfurcht zu empfinden, ist eine gefährliche Krankheit unserer Kultur." ‚Verantwortlichkeit für die Biozönose des Erdballs' sollte – neben der Frage der ‚Ferneethik' (s. 1.2.6) – moralisches Fundamentum eines geographischen Menschenbildes sein. An dieser Stelle scheint es darum angebracht, an die oben entwickelte erzieherische Grundnorm zu erinnern und auf den (traditionellen) Fundus humanökologischer Fragestellungen und Forschungsergebnisse der Geographie zu verweisen. Gerade der Lernprozeß an der Genese von Räumen ist geeignet, durch das Aufzeigen von Entwicklungen Dringlichkeit bewußt zu machen und Laisser-faire-Verhalten als Komponente von Raumbewußtsein abzubauen.

1.2.6 ‚Ferneethik' als ethologische und fernräumliche Orientierungsnotwendigkeit eines zeitgemäßen Menschenbildes

Neben dem Geozentrischen ergibt sich aus der Weltoffenheit und Naturferne (Gehlen: ‚der Mensch als das instinktverlassene Wesen') des Menschen eine Verunsicherung, die ihn verfügbar macht. Er benötigt ‚Außenstützen' in

Form von Institutionen der Gesellschaft (Gesetze, Verhaltensstile, soziale und religiöse Ordnungen). Daraus erwachsen ethische und soziale Normen, die im geographischen Lebensbereich des Menschen (z.B. in Daseinsgrundfunktionen) eine spezifische Ausprägung erfahren. Gleichzeitig haben soziale Selbstreflexion, technologische Raum-Zeit-Relativierung (zugunsten geringer Distanzen und eines veränderten Zeitwertbewußtseins) und globalökonomische Differenzierung und Expansion eine Sensibilisierung für das Ethnische, Soziale und Ökonomische anderer Völker bewirkt. Ergebnis dieses Interesses sind u.a. ethologische Forschungen und deren Ergebnisse, die auf die Notwendigkeit weltweiter Problembewältigung in Sachen Zusammenleben und Umwelt verweisen (vergl. *Lorenz* 1980); das setzt jedoch Annäherung, Verständnis und Bedürfnisausgleich voraus (vergl. Nord-Süd-Gefälle). Nach *Gehlen* (1981, S. 23f u. S. 137ff) drängen ‚neue ethische Probleme ans Licht', die weder durch instinktive noch durch institutionelle noch durch vernünftige Regulation faßbar sind. Es handelt sich um eine Art Fernemoral oder Ferneethik, die sich dadurch äußert, daß wir uns heute „nicht so sehr für das Seelenheil unbekannter Menschen, als für ihr vernünftiges und menschenwürdiges Wohlbefinden verantwortlich zu fühlen" beginnen und bereit sind, dafür Opfer zu bringen. Unter dem Aspekt einer solchen Ferneethik leisten reiche Länder Entwicklungshilfe – sicher nicht nur aus Interesse an der Unterbringung der eigenen Überproduktion; es scheint, als sei hier „etwas wie ein gemeinsames und übrigens bemerkenswert populäres Verantwortungsgefühl im Entstehen". Gehlen sieht in dieser Entwicklung aber auch die Gefahr der moralischen Überforderung und mahnt, eine solche ‚Ethik zur Verpflichtung gegen nicht Anwesende' unter Kontrolle zu halten und zur Aufgabe denkender Menschen zu machen. „Unser Verhältnis zu den Nächsten, zum Beruf und zum Staat ist sittlich und rechtlich einigermaßen abgeklärt, die Menschheit dagegen ist als Erfahrungsbegriff noch nicht deutlich, sie beginnt eben, sich kennenzulernen, und der Erfolg ist noch keineswegs so greifbar, daß man klare Verbindlichkeiten an ihn heften könnte. Noch befinden wir uns in dieser Hinsicht in einem Zustand, in dem Überforderung und Ratlosigkeit vorwiegen, aber nur ein Zustand der Erschöpfung des Denkens würde uns endgültig entmündigen" (*Gehlen* a.a.O., S. 140).

Der Geographie wächst mit der dem Begriff ‚Ferneethik' verbundenen Problematik die Form einer wert- und entscheidungsorientierten Länderkunde zu, deren erzieherische Impulse aus konkreten Konfliktsituationen zwischen Verpflichtung und Vernunft ableitbar sind. Wir wissen, daß Entwicklungshilfe als eine Form praktischer Ferneethik Sensibilität gegenüber Menschen, Kulturen und Räumen verlangt. D.h. aber auch, daß ein umfassender Bezug zwischen Ferneethik, Geozentrik und sozio-kulturellen Inwertsetzungsmotiven konstatiert werden muß.

Die Suche nach Lernzielen zu diesem Bereich hat in der Geographiedidaktik unter dem Stichwort ‚Räumliche Disparitäten' begonnen; um die philosophisch- und pädagogisch-anthropologische Rechtfertigung als Lernbereich, bemühen sich nur wenige Autoren (vergl. *Engelhard* 1981). Ver-

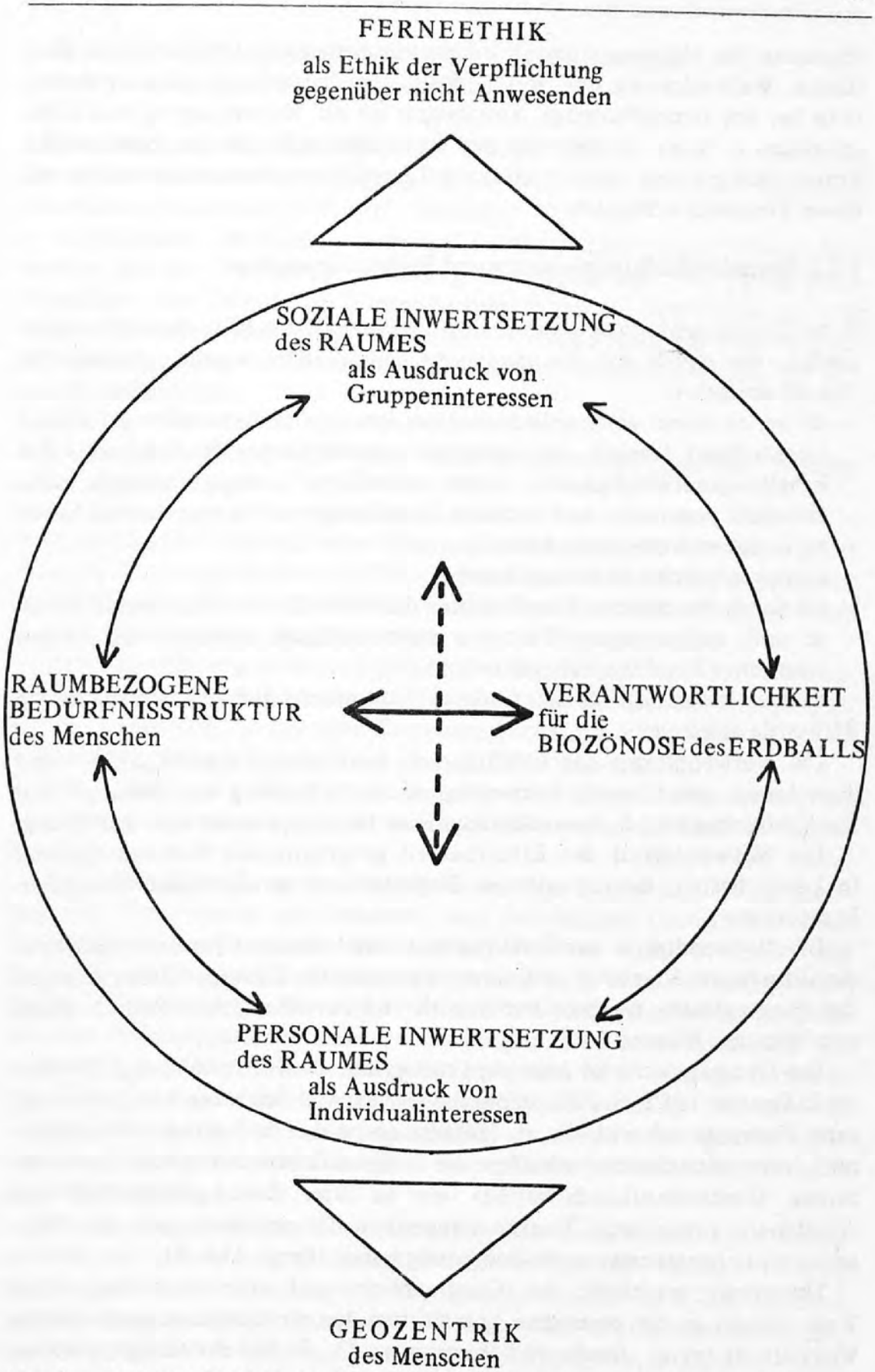

Abb. 2: Die wesentlichen geographischen Bestimmungsmomente für eine Reflexion auf den Menschen

ringerung der Meinungs- und Vor-Urteilskomponente, Erkennen von Konflikten, Wahrnehmung und Wertschätzen von Tatsachen (und ihrer Bedeutung bei der Urteilsfindung), Verständnis für die Notwendigkeit von Kompromissen – kurz: Kategorien der Urteilsfähigkeit und der persönlichen Entscheidung lassen sich als affektive Lernzielkomponenten besonders mit dieser Thematik verbinden.

1.2.7 Menschenbildkomponenten und Richtzielkomplexe

In der Zusammenfassung ergeben sich drei wesentliche Menschenbildkomponenten, die durch das Geographische repräsentiert werden können; der Mensch erscheint

- als der in einem existenzbedrohenden Inwertsetzungskonflikt geforderte (vernünftige) Mensch, der zwischen raumbezogenen Bedürfnissen, den Erhaltungsnotwendigkeiten seiner natürlichen Lebensgrundlagen sowie zwischen personalen und sozialen Zielsetzungen so zu entscheiden haben wird, daß er weiterleben kann
- als geozentrisch und naturgebunden
- als durch die ethische Verpflichtung der Hilfe für den durch Natur, Genese und anthropogene Faktoren benachteiligten Mitmenschen andere ethnischer Zugehörigkeit gebunden.

Hieraus lassen sich für den Geographieunterricht drei ausdifferenzierbare Richtziele ableiten:

Die Notwendigkeit der Erfahrbarkeit funktionaler Raumkonflikte und eine daraus resultierende Notwendigkeit zur Schaffung von Lösungs- und Konfliktstrategien i.S. humanökologischer Umweltplanung und -gestaltung.

Die Notwendigkeit der Erfahrbarkeit geographischer Naturbezogenheit in Landschaften, ihren topischen Einheiten und strukturellen Elementarkomplexen.

Die Notwendigkeit der Erfahrbarkeit, daß ethische Grundnormen (bzw. die Grundnorm Kamlahs) im Rahmen existentieller Raumproblematik durch das Geographische repräsentiert werden und zu verändertem Raumbewußtsein beitragen können.

Das Geographische ist jene ‚aspektologische Daseinsform' (vergl. *Jendrowiak/Kreuzer* 1982, S. 20f), in der die Reflexivität des Menschen raumbezogene Elemente erkennt, die als (zusammen-)wirkende Faktoren (Geofaktoren) Integrationsformen schaffen, die in ihrem Erscheinungsbild (als strukturelle Ganzheiten/Landschaften) wie in ihrer Zweckgerichtetheit (als arbeitsteilig organisierte Funktionstypen) im Gesamtlebensraum des Menschen als Lebensraumsysteme Bedeutung haben (vergl. Abb. 4).

Unterricht erschließt das Geographische auf erkenntniskategorialem Wege, indem er die besondere konstitutive, konstruktive und konstellative Wirklichkeit (vergl. *Jendrowiak/Kreuzer* a.a.O., S. 80) des Geographischen über Bildungskategorien mit einer pädagogischen Zielsetzung versieht und mit angemessenen Lernhilfen ausstattet.

1.3 Das Erzieherische, das Curriculare und das Methodische – Strukturelemente der Unterrichtsfächer

Unterrichtsfächer sind ‚Systeme des Wissens' (*Künzli* 1978, S. 29); ihre Curricula sind aus Forschungsergebnissen von Wissenschaften abgeleitet, denen eine Gesellschaft Bedeutung beimißt.

Gegenstände, Methoden, Erkenntnisse und Ziele einer Wissenschaft werden so zum Thema für Erziehung und Unterricht. Der pädagogisch-fachdidaktische Prozeß der Elementarisierung tritt – vergleichbar mit der Reduktion im wissenschaftlichen Bereich – vermittelnd zwischen Wissenschaftssystem und Unterrichtsfach und macht Wissenschaftliches für Lernende zugänglich.

1.3.1 Unterrichtsfächer als vom Erziehungsinteresse geleitete Wissenssysteme

Erst wenn die Öffnung eines Wissenschaftsbereichs für Lernende durch Formen der Elementarisierung (vergl. das Elementare als ‚das doppelseitig Erschließende', *Klafki* 1964, S. 322ff) angestrebt und erreicht ist, kann man von der Existenz eines Unterrichtsfaches im o.a. Sinne sprechen.

Elementarisierung ist dann Lernhilfe, wenn ‚man die Zahl der Elemente, die in den Griff zu bekommen sind, herabsetzt, wenn man die Komplexität des zu Lernenden bis auf eine Elementargestalt reduziert, wenn man dem Lernenden genügend Zeit läßt usw.' (vergl. *Eigler* 1968, S. 29).

Dabei liefern die Wissenschaften durch epistemische Weiterentwicklung und neue Forschungsergebnisse curriculare Orientierungs- und Revisionskriterien.

Fachdidaktische Elementarisierung fordert aber zugleich auch eine exemplarische Bestimmung von Inhalten, weil Schulfächer Umwelt nur noch exemplarisch repräsentieren können (vergl. *Bollnow* 1966, S. 137ff). Die Auswahl von Inhalten für Erziehung und Unterricht wird zu einer pädagogischen Notwendigkeit, die sich primär nicht aus sich selbst – d.h. aus Gründen der Wissenschaftsrelevanz – rechtfertigen läßt, sondern ständig neu anthropologisch begründet und überdacht werden muß. Mit der Entscheidung für einen Unterrichtsinhalt (i.S. des Exemplarischen) löst sich der Fachdidaktiker von der Fachwissenschaft und nimmt eine eigene Kompetenz und Verantwortlichkeit wahr; Fachwissenschaft ist jetzt nur noch ‚Außenkriterium'.

Eine anthropologische Dimensionierung der Fachdidaktik eines Unterrichtsfaches ist mit jener Offenheit verbunden, die eine ständige Überprüfung curricularer und pädagogischer Entscheidungen und Zielsetzungen möglich macht und die Auswahl erziehungs- und unterrichtsbedeutsamer Inhalte an Kriterien orientiert, die zur ‚Bewältigung von Lebensituationen' geeignet sind (vergl. *Robinsohn* 1967, S. 45). Das macht eine pädagogische

Fachdidaktik erforderlich, in der über „das Lehrhafte, das Lernbare, das Bildungsnotwendige und das Bildungsmögliche am Unterricht anthropologisch nachgedacht" wird (*Elzer* 1974, S. 461ff). Das Lehrhafte ist alles Geordnete (z.B. i.S. des Kategorialen); das Lernbare ist alles Geordnete, das senso-motorisch, kommunikativ und über Reflexion zugänglich ist (z.B. i.S. des Elementaren); zum Bildungsnotwendigen gehören alle Fakten, Zusammenhänge und Methoden, die Lebensbewältigung ermöglichen (z.B. i.S. des Fundamentalen); das Bildungsmögliche hat seine Grenzen im Individuellen (der Lern- und Denkstufen). Dabei wird von einem anthropologischen Lernbegriff ausgegangen, der – nach drei ‚Elementarpotenzen' (dem Senso-Motorischen, dem Kommunikativen und dem Ideativen) gegliedert – den Ebenen des menschlichen Soseins (der Naturbezogenheit, dem Medium der Sprache und dem reflektierenden Bewußtsein, dem Denken) entspricht (vergl. *Elzer* a.a.O., S. 470ff); Möglichkeiten der Übertragung und Anwendung auf das oben formulierte geographische Menschenbild ließen sich aufzeigen.

Nach Elzer wird Lernen als bildendes Lernen durch Einübung und Führung von Wissen und Können im Bereich des Tuns, Sprechens und Denkens zum Kernstück der Erziehung. Wissen ist in diesem Zusammenhang nicht nur das Wissen von Fakten, sondern z.B. auch Wissen um die allgemeine und persönliche Gültigkeit solcher Fakten. Können ist nicht nur verstanden als manuelles, technisches oder berufliches Können, sondern z.B. auch als Können im Kommunikativ-Sprachlichen, im Musischen oder im Sozial-Ethischen. Lehren, das erzieherisches Lernen bevorzugt, lebt vom Mutmachen zum Eigenen (vergl. *Rombach* 1966, S. 278ff) und regt die individuelle Entscheidung an. Selbstreflexion (mit dem Interesse an Mündigkeit und Selbständigkeit – vergl. *Habermas* 1968, S. 244 u. 256) – und in ihrer Folge Entscheidungskompetenz im Individuellen wie Sozialen – wird möglich, wenn die Fakten eines Unterrichtsfaches fachdidaktisch so aufbereitet werden, daß die Einheit von Lernen und Erkennen über das Appellative als (persönliche) Wahrheit erfahren wird. In diesem Sinne wird Bildung bis zu einem gewissen Grade als Prozeß erfahr- und reflektierbar; hierin liegt letztlich der allgemein-anthropologische Sinn des Lernens und der Erziehung – z.B. im Sinne eines ‚erziehenden Unterrichts' (*Petzelt* 1961).

Geissler (1981, S. 48f u. 90f) verweist darauf, daß Erziehung in der Schule ‚auf dem Rücken von Unterricht' geschieht und ohne Unterricht gar nicht stattfinden könnte. Dabei sei es wichtig, daß sich der Lehrende die permanente Konfliktlage zwischen Fachlehrer und Erzieher bewußt mache; er formuliert diese Situation in den gegensätzlich gerichteten Fragen:

„– Dominiert Wissensweitergabe auf Kosten von Erziehung oder
– dominiert Erziehung auf Kosten von Wissensvermittlung oder
– gelingt dem Lehrer der Ausgleich in der Form eines ‚erziehenden Unterrichts'?"

Geissler (a.a.O., S. 73) verweist auf drei wichtige Teilbereiche als Voraussetzung für Erziehung im Raum der Schule und des Unterrichts:

„– Unterricht soll so organisiert sein, daß Erziehung im Bereich von Arbeitsmethoden und ‚Arbeitstugenden' stattfindet und die Selbstständigkeit des Schülers im selbständigen Lernen dadurch kontinuierlich erweitert wird;
– Unterricht soll so organisiert sein, daß Erziehung im Bereich sozialer Tugenden möglich wird;
– Unterricht soll so organisiert sein, daß seine Atmosphäre, über die die Gestaltung des Unterrichtsverlauf vermittelt, zur Stärkung des Selbstwertgefühlts des Schülers, zur Herstellung einer ausgeglichenen Identitätsbalance und einer angemessenen Ich-Stabilität beiträgt" (vergl. a.a.O., S. 196f: Fachunterricht).

Der anthropozentrische Bezug des Unterrichtsfaches Geographie zeigt sich letztlich in der personalen Betroffenheit durch raumbezogene Bedürfnisbefriedigung und daraus resultierender Raumkonflikte und deren fundamentaler Bindung an Geozentrik und Ferneethik; Gegenstände und Inhalte personaler Betroffenheit sind es, auf die ein erziehender Unterricht in der o.a. Form einzugehen hat, weil sich nur hier wesentliche und für eine erzieherisch wünschenswerte Persönlichkeitsentwicklung wichtige Entscheidungssituation ergeben.

1.3.2 Zur Notwendigkeit einer bewußteren pädagogischen Orientierung der Unterrichtsfächer

Schule als Erziehungs- und Unterrichtsinstitution einer Gesellschaft ist selbstverständlich mitverantwortlich für die Ergebnisse der erzieherischen Bemühungen und Zielsetzungen dieser Gesellschaft. Solche Ergebnisse sind am affektiven und kognitiven Verhalten unserer Kinder und Schüler ablesbar und auf eine bestimmte Lebenseinstellung und ein entsprechendes Verhältnis zu Kindheit und Jugend in einer besonderen Gesellschaft und Gegenwart zurückzuführen.

Hartmung von *Hentig* schreibt dazu im Vorwort zu Philippe *Aries* ‚Geschichte der Kindheit' (München 1980, S. 32ff):

„Die heutigen Kinder sind ganz offensichtlich die Kinder ihrer Zeit und ihrer Umwelt, sie sind ihr entlarvendster Spiegel. Sie sind nicht nur nervös, ungeordnet . . ., vital, ‚gestört', – sie terrorisieren einander, sie streiten sich ununterbrochen (um Gegenstände, als lebten sie in tiefer Armut; um Rangplätze, als lebten wir vor Leviathan; um Zuwendung der Erwachsenen, als lebten wir in einer besonders lieblosen Welt), sie vandalisieren das Gemeingut, sie sind weitgehend unfähig, anderen und sich selbst Freude zu bereiten, sie scheinen unfähig, tiefere anhaltende Beziehungen zu Menschen oder Sachen einzugehen – und sie müssen ununterbrochen schreien. Natürlich haben sie auch liebenswerte, ja bewundernswerte neue Eigenschaften, aber diese sind meist die unmittelbare Folge und Kehrseite einer ihrer Schwierig-

keiten: aggressiv wie sie sind, können sie Erwachsenen frei, ungebeugt begegnen; indifferent, unkooperativ und kritisch wie sie sind, können sie diese Schwächen sehr ehrlich einsehen und sehr beredt anklagen; ungeordnet wie sie sind, können sie in bestimmten Lagen sich selbst und ihren Anspruch zurücknehmen."

v. Hentig kommt zu dem Schluß, daß nicht nur die Kinder heute anders sind, sondern daß sich Kindheit als solche verändert hat. Kindheit heute ist eine ‚Fernsehkindheit', in der die Erwachsenenwelt, in ihre aufregendsten und spannendsten Phasen zerstückelt, auf den Adressaten hin gemacht angeboten wird und die erlebbare kindliche Umwelt zur Bedeutungslosigkeit degradiert ist.

Kindheit ist zugleich eine pädagogische Kindheit, in der Erwachsene nicht mehr spontan agieren und reagieren; Verhalten wird pädagogisch gefiltert, Kinder sind zum schwierigen Behandlungsobjekt geworden. Kindheit ist heute durch nichts so stark bestimmt wie durch die Schule; sie ist darum auch Schulkindheit. Der Erwachsene, auf den Kinder hier treffen, ist ein Lehrspezialist, der für die Öffentlichkeit genauso entbehrlich scheint, wie vieles, was er lehrt. Kindheit wird als Zukunftskindheit erfahren, auf eine geplante Welt, auf ein Zeugnis am Jahresende, auf den Numerus Clausus, auf den Beruf und den Arbeitsplatz, auf Maßstäbe, die später gelten werden, aber jetzt noch keine Bedeutung haben. Kindheit ist heute offenbar alles andere als ‚eigengesetzliche Gegebenheit' i.S. *Langevelds* (1960, S. 37) oder in der Lage, den Anspruch auf ‚Geborgenheit' i.S. *Bollnows* (1964, S. 26) zu erfüllen. Kindheit ist heute zu einer Kinder-Kindheit verstümmelt, einem Leben in der homogenen Altersgruppe (Schulklasse oder Clique), in der das Arrangieren mit älteren oder jüngeren Menschen nicht erfahren wird. Zusammen mit dem Versagen der Erziehung durch die Familie ergibt sich eine Kindheitsperspektive, in der das Moment der Indifferenz gegenüber einem selbst perspektivlosen Erwachsenen und einer als fremd und arm an Indentifizierungsanlässen empfundenen Umwelt dominiert; fehlende Sensibilisierung für das Meditative, das Unausgesprochene, das Schöne in Umwelt und Natur sind zu beobachten.

Aus den oben formulierten Richtzielkomplexen ließ sich in diesem Zusammenhang z.B. ein Richtziel ausdifferenzieren, das dem Aspekt des Ästhetischen in der Landschaft gerecht werden und dem Anspruch des Schülers, den Daseinsausschnitt Geographie auch emotional-meditativ zu erfahren, nachkommen könnte. Oder müssen wir durch solche Zielsetzungen um den kognitiven Anspruch unseres Faches fürchten?

Wenn *Lorenz* (1980) mit seiner geradezu apokalyptischen Perspektive der Dehumanisierung unserer sozialen und materialen Umwelt auch nur annähernd recht hat, dann ist die Forderung nach dem „homo humanitas" keine Tautologie, sondern eine Notwendigkeit, der auch die Schule durch ihre Unterrichtsfächer mit erhöhtem erzieherischen Einsatz gerecht werden muß. Die Didaktik des einzelnen Unterrichtsfaches würde dann fachlich komplizierter, in vielem irrationaler, möglicherweise indoktrinierbarer und Prä-

gungen durch Persönlichkeiten ausgesetzt. Nur wenn wir sagen können, daß diese Gefahren z.Zt. in der didaktischen Diskussion des Faches Geographie keine Rolle spielen, dann sind sie bedenkenswert und ernstzunehmende Argumente gegen ein Mehr an Erziehung im Unterricht. Wir müßten vielleicht versuchen, pädagogische Fundamentalkategorien wie ‚pädagogischen Takt', ‚pädagogische Verantwortung', ‚pädagogischer Bezug' oder ‚pädagogische Atmosphäre', herausgelöst aus ihrem zeitlichen Bezug, mit neuem Inhalt und neuem fachdidaktischem Engagement zu versehen (vergl. dazu *Maier* 1981, S. 166ff: ‚pädagogischer Bezug').

1.3.2.1 Pädagogisch-anthropologische Grundverhältnisse und anthropologisch-pädagogische Dimensionen des Erziehungsgeschehens im Unterricht

Unterrichtspraxis existiert aus dem Wirkungsverhältnis von Lehren, Lernen und Erziehen – anthropologisch begründet in der Hilfs-, Lern- und Erziehungsbedürftigkeit des Menschen. Dabei erfährt das Lehren als anthropologische Kategorie der Hilfe übergeordnete Bedeutung, zugeordnet sind die Kategorien der Erziehung (als eine bestimmte Form zwischenmenschlicher Hilfe) und die Kategorie des Lernens im oben angeführten Sinne (vergl. S. 30f des Textes) mit dem Ziel der Selbstbildung, Selbstgestaltung, Selbsterziehung oder Selbsthilfe i.S. von Mündigkeit (vergl. *Gerner* 1974, S. 22ff). Nach Gerner nehmen die Hilfsbedürftigkeit, die Erziehungsbedürftigkeit und die Belehrungsbedürftigkeit in dem Maße ab, „in dem die Fähigkeiten der Selbsthilfe, der Selbstführung, des selbständigen Lernens gewachsen sind; im gleichen Maße können Hilfe, Erziehung und Belehrung zurückstehen, ja müssen es, wenn sie den Raum für die Selbständigkeit des anderen nicht beschneiden wollen." (*Gerner* a.a.O., S. 28). Die Zielorientierung folgt bestimmten anthropologisch-pädagogischen Dimensionen. Dabei drückt der Begriff der ‚Dimension' die Richtung aus, in der das Kind sich realisiert oder in der eine Realisierung durch Erziehung und Lehre angestrebt wird (vergl. dazu *Gerner* a.a.O., S. 30, *Lassahn* 1977, S. 11f, *Elzer* 1974, S. 460). Das Verhältnis zwischen den Dimensionen ist als wechselseitige Abhängigkeit i.S. einer ‚kategorialen Kohärenz' (vergl. *Hartmann* 1950, S. 39) zu deuten; jede Dimension erschließt eine andere – oder mehrere, kann durch eine andere – oder mehrere – erschlossen werden, ist von einer anderen – oder mehreren – abhängig oder zwingt eine andere – oder mehrere – in ihre Abhängigkeit (vergl. *Bollnow* 1966, S. 140). Gerner unterscheidet folgende Dimensionen: Die leibliche Dimension (als Hilfe zum leiblichen Wachstum, Lernen die Sinne zu gebrauchen und die Glieder zu bewegen), die affektive Dimension (als Fähigkeit zur Emotionalität i.S. des Fühlens von Freude und Trauer, Zuversicht und Sorge, Liebe und Abneigung), die kognitive Dimension (als Denken und Nachdenken über eigenes Dasein, Verarbeiten von Wahrnehmungen zu Schlüssen und gespeicherter Erfahrung, Entdecken und Entwickeln von Denkstrategien, Hinfinden zu einer unverwechselbaren – d.h.

individuellen – Denkindividualität), die sprachliche Dimension (als Entfaltung der Sprachmodi als Bedingung für Denkmodi und umgekehrt, als Spezifikum des Menschen und der Menschwerdung), die soziale Dimension (als Bedingung für die leibliche, affektive, kognitive und sprachliche Dimension), die geschichtliche Dimension (als Reflexion auf persönliches Dasein bzgl. Herkunft und Zukunft, Lokalisieren der persönlichen Situation in der jeweiligen historischen Umwelt, Ableiten zukunftorientierten Handelns), die sittliche Dimension (als wertende Deutung des Daseins und normative Sinnfindung, als persönliche Auseinandersetzung mit naiv verinnerlichten Normen) und die religiöse Dimension (als die Möglichkeit der Wesenstranszendenz, als Weg der Bewältigung von Krisen). In bezug auf die Grundverhältnisse haben die Dimensionen die Funktion die Aktivierung jener durch Zielvorgaben.

Eine solche Dimensionierung berücksichtigt die tatsächliche ‚Vieldimensionalität und Komplexität pädagogischer Felder' i.S. *Winnefeld*'s (1967, S. 35) und vermeidet – bzw. trägt dazu bei – Verkürzungen und Versäumnisse im nicht-kognitiven Bereich des Unterrichtsgeschehens. Zu solchen Versäumnissen ist es in der Folge behavioristischer Perspektivverengungen bei der Übernahme von Lernzieltaxonomien gekommen; das hat – im Zuge des Ausbaus einer so orientierten Lernzieldidaktik – zur Verabsolutierung des Kognitiven und damit zur Zurücknahme des Erzieherischen im Unterricht geführt (vergl. *Kozdon* 1981, *Schröter* 1980 u.a.); bereits 1975 übten *Oerter/Weber* Kritik an der Vernachlässigung des Emotionalbereichs durch Sozialwissenschaften, Psychologie und Pädagogik (*Oerter/Weber* 1975, S. 11): „In den letzten Jahren wurde im Gefolge der teilweise extremen Orientierung an einer kognitiven Förderung in isolierten Leistungsbereichen die emotionale Dimension von Erziehung und Unterricht stark vernachlässigt. Diese Situation fordert zu einer Neuorientierung heraus. „. . ., ohne dabei die bisherige Entwicklung von Möglichkeiten kognitiver Förderung zu ignorieren."

1.3.2.2 Erziehungsmittel als Praxis affektiver Lernzielverwirklichung

Die Inhalte des Unterrichts erfahren ihre pädagogische Legitimation u.a. durch inhärente Sachansätze, die auf Lernzielverwirklichung von Erzieherischem i.w.S. abzielen; der Begriff des Affektiven soll in unserem Zusammenhang als repräsentativ für diesen Bereich gelten.

Die unterrichtspraktische Erfahrung zeigt, daß Erziehung im Unterricht durch Aufstellung und Berücksichtigung isoliert wirkender affektiver Lernziele nicht selten mit dem Verlust an situativer Erziehungsbereitschaft einhergeht; durch die lernzieltaxonomische Institutionalisierung des Erzieherischen hat die prinzipielle Bereitschaft z u m Erzieherischen in der Schule abgenommen. Daran hat auch die Erfahrung, daß sich affektive Lernziele nicht in gleicher Weise operationalisieren lassen wie kognitive und instrumentelle Lernziele, nichts geändert. Art und From der akademischen – häufig bildungspolitisch stabilisierten – Sozialisations- und Führungsstildiskussio-

nen führten zu einer Übersensibilisierung und erzieherischer Zurückhaltung; man beschränkte sich auf ‚Sachen' und vermied den Einsatz konventioneller Erziehungsmittel.

Dazu *Geissler* (1981, S. 46): „Lehrer heben hervor, bestätigen, ermuntern, loben, regen an oder weisen zurück, tadeln, versagen sich oder strafen." Der Einsatz solcher Erziehungsmittel schafft ggf. vorbildartige Personenorientierung der Schüler auf den Lehrer und öffnet das Lehrer-Schüler-Verhältnis dem erzieherischen Einfluß. Nach Geißler ist darum zu fordern, daß Lehrer über Qualität und Wirkmöglichkeit verschiedener Erziehungsmittel Bescheid wissen und deren Wirkung auf Schüler und Unterricht rechtzeitig in Rechnung stellen. In der Realität des Schulalltags erfahren wir den Einsatz von Erziehungsmitteln durch Lehrer meistens undistanziert oder überzogen, nicht selten verbunden mit persönlicher Betroffenheit, kurz: unreflektiert und ohne erziehungskonzeptionelle Orientierung, obwohl niemand in Frage stellen würde, daß der Einsatz von Erziehungsmitteln ein grundlegender und fächerübergreifender erzieherischer Aspekt des Unterrichts ist. Der allgemeine Mangel an erzieherischer Einstellung und die zu beobachtende fehlende Bereitschaft von Lehrern, im Schul- und Unterrichtsgeschehen spontan – aber reflektiert – erzieherisch aktiv zu werden, legt die Vermutung nahe, daß das Formulierenkönnen affektiver Lernziele wohl kaum die Garantie dafür liefert, daß sie auch realisiert werden. Die Formulierung eines affektiven Lernzieles ist zunächst lediglich eine semantisch-syntaktische Technik und sagt nichts dazu aus, wie sich ein solches Lernziel verwirklichen läßt. Das führt dazu, daß die Verwirklichung von affektiven Lernzielen in den Bereich der ‚Black-Box-Ereignisse' plaziert und als funktionale Mitläufer oder Nebenergebnisse der kognitiven oder instrumentellen Lernziele verstanden wird.

Diese Situationsbeurteilung läßt sich ganz gewiß z.Zt. nicht ‚quantifizieren'; es ist allerdings auch die Frage, ob wir den Verlust an Qualität – und das ist die Zurücknahme des Erzieherischen in Unterricht und Schule – so lange dulden dürfen, bis er ‚quantifizierbar' ist. Es geht vielmehr darum, einen Weg – oder eine Methode – zu finden, der das Erzieherische im Bereich der Unterrichtsfächer – Geographie als Unterrichtsfach immer eingeschlossen – und des Schullebens sowohl als Prinzip wie als inhaltsbesondere Überlegung und Intentionalität i.S. eines Lernziels möglich macht.

Bollnow (1959) kommt – angeregt durch die Existenzphilosophie – in der Auseinandersetzung mit der klassischen Pädagogik zu der Überzeugung, daß Erziehung weder auf einem (mechanischen) Machen von außen noch auf einem (organischen) Wachsen von innen in der Form eines stetigen Aufbaus oder einer stetigen Entwicklung allein beruhen könne. Er geht davon aus, daß eine ‚Pädagogik unstetiger Vorgänge' die stetigen Erziehungsvorgänge als dritte Form i.S. des Appellativen ergänzen und erweitern müßten, weil gerade dem Unstetigen im leiblich-seelischen wie im intellektuellen Bereich unseres Lebens (z.B. in Form von ‚Krisen' i.w.S.) wesentliche erzieherische Wirkung zukomme. Dabei mißt er folgenden (unstetigen) Formen der Erziehung besondere anthropologische Bedeutung zu: der Erweckung (i.S. von Aktua-

lisieren eines schon Vorhandenen oder i.S. von In-Gang-bringen), der Ermahnung (als Appell an die Beständigkeit des Willens), der Beratung (als Bereitstellen von Kenntnis und Urteilsfähigkeit in allgemeinen Lebensfragen) und der Begegnung (als überraschendes, betroffen machendes – aber lediglich durch Hinführung vorbereitbares – Ereignis, z.B. ‚Begegnung mit einer Landschaft' als subjektive Betroffenheit durch die Erfahrung des Schönen oder des Interessanten). Alles Erzieherische ereignet sich jedoch vor dem Hintergrund von Wagnissen: dem Wagnis, die eigene Autorität einzusetzen und zu verlieren; dem Wagnis, Vertrauen einzubringen oder zu benötigen, und es zu verlieren bzw. zu resignieren; dem Wagnis, zu fordern und zu überfordern (vergl. *Bollnow* a.a.O., S. 138ff). Die Möglichkeit des Scheiterns und die Folgen für die Persönlichkeit des Schülers wie des Lehrers machen eine Reflexion des Erzieherischen auf Erziehungsstrategien hin genauso zwingend notwendig, wie das für die Suche nach der sachgerechten Methode im Bereich des Kognitiven gelten muß. D.h. die hier aufgezeigte pädagogisch-anthropologische Grundintentionalität des Erzieherischen muß auf Unterricht hin konkretisiert werden; hierzu eignet sich der Begriff des Erziehungsmittels.

Nach *Langeveld* (1961, S. 109ff) ist ein Erziehungsmittel „jene Handlung oder Situation, die ausdrücklich zur Erreichung eines Erziehungszieles gesetzt wird." Solche Erziehungsmittel sind durch vier Fragen auf ihre Treffsicherheit hin zu überprüfen: durch die Frage nach dem Ziel, durch die Frage nach der Individualität des Schülers, durch die Frage nach dem Gegenstandsbereich des Unterrichts (in dem das Erziehungsmittel zur Anwendung kommen soll) und durch die Frage nach evtl. Folgen und Nebenwirkungen des Erziehungsmittels. Damit wird der Begriff des Erziehungsmittels aus dem abstrakten Maßnahmenverständnis (i.S. von Lohn, Strafe, Gebot, Lob, Tadel usw.) in die konkrete Unterrichtsbindung überführt, d.h. bestimmte Erziehungsmittel können bestimmte anthropologisch-pädagogische Dimensionen des Unterrichts intentional beeinflussen.

Dazu müssen Erziehungsmittel in eine Systematisierung überführt werden, die eine Zuordnung zu den o.a. anthropologisch-pädagogischen Dimensionen möglich macht; hier bietet sich der bei *Geissler* (1975, S. 24ff) dargestellte Ansatz *Birnbaums* an. Es werden vier Maßnahmenkomplexe unterschieden: der der Evolutionshilfen (als Hilfen im körperlich-geistigen Bereich, resp. in den Dimensionen des Leiblichen und Sprachlichen), der der Progressionshilfen (als Hilfen zu angemessenem Verhalten, resp. in der Dimension des Ethischen), der der gegenwirkenden Maßnahmen (als Hemmung unerwünschter Verhaltensweisen, resp. in der Dimension des Ethischen) und der der Transformationsmaßnahmen (als Übertragungs- und Kreativitätshilfen, resp. in den Dimensionen des Kognitiven und Geschichtlichen als Bereiche aktueller Wertungen und Entscheidungen wie genetisch abgeleiteter Zukunftsorientierungen). Konkrete Erziehungsmaßnahmen der vier Bereiche setzen zwar zunächst im Bereich einer – oder mehrer – Dimensionen an, da jedoch zwischen den verschiedenen Dimensionen Abhängigkeit besteht, wirken Erziehungsmaßnahmen über die einzelne hinaus auf die übrigen; die Dimensio-

nen des Affektiven und des Sozialen sind – mehr oder weniger – immer betroffen.

Es wird zu prüfen sein, ob der Begriff des Erziehungsmittels, wie er hier übernommen und definiert wurde, prinzipiellen – d.h. dem allgemeinen Schulleben – wie fachdidaktischen Ansprüchen des Erzieherischen gerecht werden kann. Eine Bejahung scheint schon deshalb möglich, weil nicht mehr die Komplexität und Irrationalität des Affektiven Gegenstand erzieherischer Intentionalität ist, sondern konkret faßbare anthropologisch-pädagogische Dimensionen, die das Affektive zum Teil ausmachen aber auch darüber hinaus in andere Dimensionen hineinwirken und diese bedingen oder verstärken, so daß von einer höheren Treffsicherheit und Kontrollierbarkeit i.S. einer Vermeidung von ‚Nebenwirkungen' ausgegangen werden kann.

1.3.3 Grundsätzliches zum Curricularen

Der curriculare Aspekt des Unterrichts bezieht sich zunächst direkt auf die Fachwissenschaft (Geographie) als sachlogisches Außenkriterium für jene Inhalte, die menschliche Umwelt und menschliches Dasein gegenwärtig transparent machen und zukunftsorientiert bestimmen können (vergl. *Köck* 1980, S. 78ff). Im zweiten Schritt erfolgt die Überprüfung der Elementarisierungsmöglichkeiten im Hinblick auf eine bestimmte Lern- und Denkstufe (vergl. *Köck* a.a.O., S. 129). Auswahl und Elementarisierung von Curricula folgen fachdidaktisch begründeten Kriterien, die sich (im geographisch-didaktischen Bereich) an der Bedeutung elementarer Transparenz repräsentativer Formen der Lebensraumbewältigung und Lebensraumgestaltung orientieren.

M.a.W. curriculare Entscheidungen schließen Erziehungsintentionen mit ein oder nehmen sie vorweg; sie orientieren sich auf Lebenssituationen und deren Bewältigung durch geeignete Qualifikationen (vergl. *Robinsohn 1967, S. 45ff)* und unterscheiden sich dadurch von den herkömmlichen Lehr- und Stoffplänen.

Kritische und weiterführende Anmerkungen zur Curriculumentwicklung seien in diesem Zusammenhang kurz referiert: Wissenschaftsorientierung des Unterrichts gehe auf Gegenkurs zu reformpädagogischen Konzepten; Wissenschaftsmethodologie werde in zunehmendem Maße selber zum Bildungsinhalt und sei heute das eigentliche Konzept von Allgemeinbildung; Ursachen für Verfrühungen, Überforderungen und Schulangst liegen nicht zuletzt bei einseitigen Curriculumkonzepten, die sich selber als fortschrittlich ausgaben (vergl. dazu *Geissler* 1981, S. 120f). Der gleiche Autor verweist a.a.O. darauf, daß eine Zeitlang der Versuch einer sogenannten ‚kategorialen Bildung' von sich reden machte, „durch die eine ‚doppelseitige Erschließung' erhofft wurde, wodurch materiale wie formale Momente sich gleichermaßen im Kategorialen aufheben sollten. Dem zweifellos interessanten Versuch blieb allerdings ein wirksamer Einfluß auf Lehrplankonstrukte verwehrt. Er ging gänzlich unter, als mit der neuen Bezeichnung Curriculum' alte Gegensätze

erneut wiederkehrten. Robinsohns Initiative von 1967 folgend, begann landauf, landab eine Phase hektischer, indes reichlich ungeschützter Lernzielformulierungen, wobei allenthalben längst bekannte Erfahrungen aus bisherigen Lehrplandiskussionen wieder aus dem Blickfeld gerieten. So wurde beispielsweise der wichtige Punkt aus dem Auge verloren, daß formale Zielpositionen sich nur zum Teil fachspezifisch formulieren lassen, weil sie in der Regel fächerübergreifenden Charakter haben, ... Anstatt dann den jeweiligen fachspezifischen Beitrag eines einzelnen Faches zu solchen übergreifenden Zielen herauszustellen, wurden Lernziele mehr formaler und solche mehr materialer Art häufig im Fachcurriculum bunt durcheinandergemischt, mit dem Ergebnis, daß verunsicherte Lehrer in ihrer Unterrichtspraxis es dann regelmäßig bei dem beließen, was verhältnismäßig einfach planbar und kontrollierbar war, dem nachprüfbaren Wissen."

Die Ausführungen Geißlers erhielten deshalb hier so breiten Raum, weil sie das unbedachte curriculare Gebahren der Vergangenheit treffend beschreiben und weil gleichzeitig mit Recht darauf hingewiesen wird, daß es wohl versäumt wurde, dem Konzept der ‚kategorialen Bildung' die Chance einzuräumen, sich zu entwickeln und in Fachdidaktiken zu erproben.

1.3.4 Grundsätzliches zum Methodischen

Unterrichtsmethoden sind Lernhilfen für Schüler; Lernen ohne Methoden wäre ein Lernen ohne Lernhilfe' (vergl. *Aschersleben* 1979, S. 7 u. S. 50ff). Die Verpflichtung zur Optimierung der erzieherischen Grundnorm ‚Hilfe' fordert vom Lehrenden eine methodische Grundhaltung, die man am ehesten als ‚Lernprozeß der Fehlerkorrektur' i.S. der Suche „des Erkenntnisfortschritts durch Fehlerbeseitigung mittels systematischer rationaler Kritik" (*Popper* 1974, S. 138) beschreiben könnte. „Was unsere Pflicht ist, ist nicht, alle Fehler zu vermeiden, wie man uns schon in der Schule einreden will; eine Einstellung, die uns dazu erzieht, unsere Fehler zu vertuschen. Unsere Aufgabe ist vielmehr, unsere Fehler durch dauernde Selbstkritik zu entdecken; sie aufzudecken; von ihnen zu lernen; und andere von ihnen lernen zu lassen. Das ist schwierig. Es verlangt eine intellektuelle Bescheidenheit, die traditionell gerade von denen, für die sie am Wichtigsten ist – von denen, die Autorität haben – am wenigsten erwartet wird. Und sie wird nicht nur nicht erwartet, sie wird falsch bewertet: von dem, der große Verantwortungen trägt, erwartet man, daß er keine Fehler macht und daß er mit einem Autoritätsanspruch auftritt" (*Popper* in *Moeves* 1980). Wer Erfahrung im eigenen Unterricht und im Bemühen, Lehramtsanwärtern diese Erfahrungen zu vermitteln, sammeln konnte, der wird es kaum schwer haben, die Forderung Poppers als Notwendigkeit besonders auf den Bereich des Unterrichtsmethodischen zu übertragen; zu den Wagnissen des Erzieherischen im Unterricht kommt die Forderung zur selbstkritischen Bereitschaft bei Versuch, (kalkuliertem) Risiko und Fehlerkorrektur (vergl. *Bollnow* 1959, S. 132ff) im Methodischen. Der Lehrbarkeit im Unterrichtsmetho-

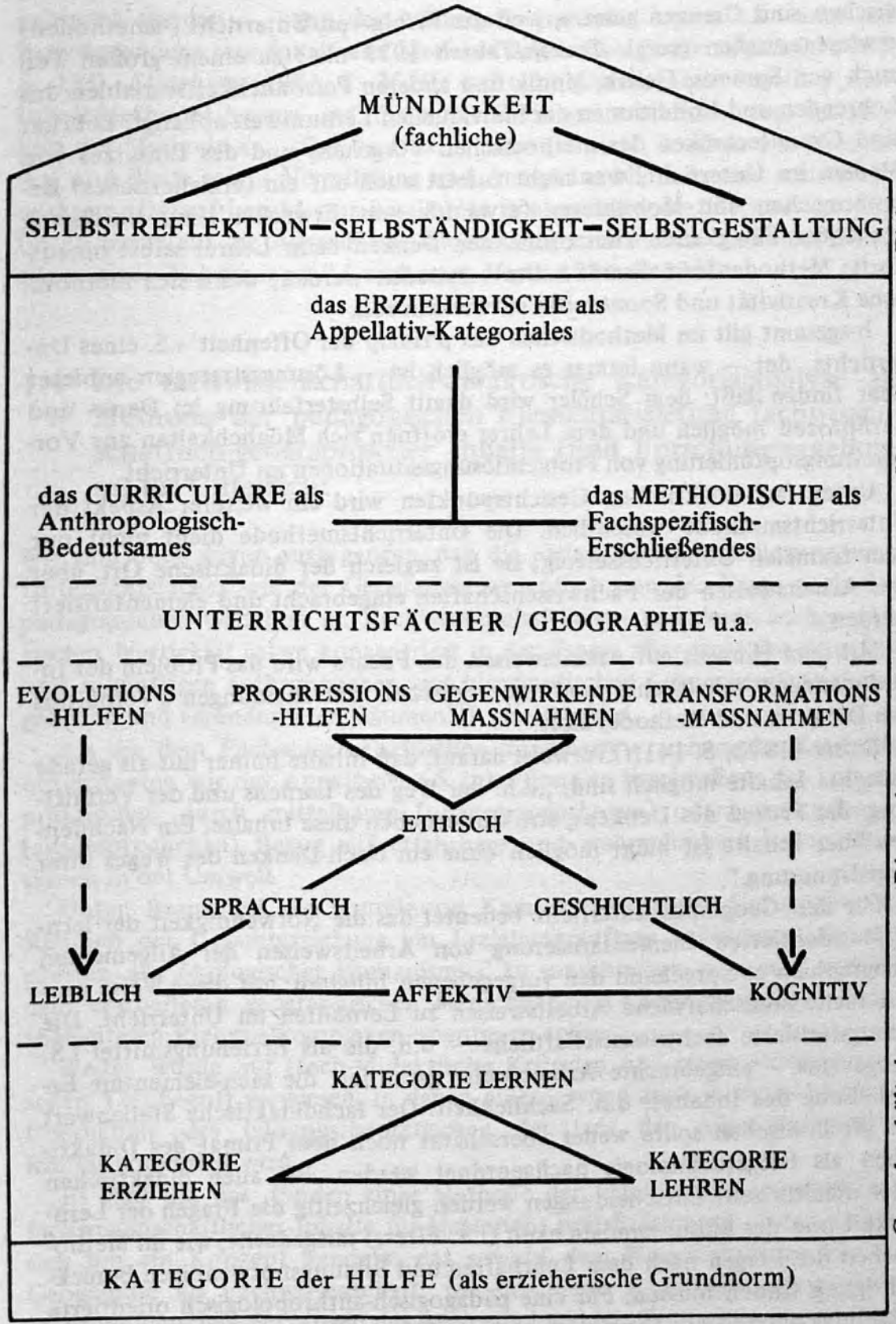

Abb. 3: Pädagogisch-anthropologische Grundlegung der Unterrichtsfächer und ihrer Strukturelemente (das Curriculare, das Methodische und das Erzieherische) im Hinblick auf ihre allgemeine Zielsetzung (fachliche Mündigkeit).

dischen sind Grenzen gesetzt, weil der Erfolg von Unterricht (-smethoden) erwiesenermaßen (vergl. *Tausch/Tausch* 1973 u.a.) zu einem großen Teil auch von Sprache, Gestik, Mimik und anderen Persönlichkeitsvariablen des Lehrenden und Konditionen der individuellen Lernumwelt abhängt. Lehrbar sind Grundtechniken des methodischen Vorgehens und des Einsatzes von Medien im Unterricht, was nicht zuletzt auch auf ein (erzieherisches) Bewußtmachen und Mobilisieren (etwa i.S. von ‚Erwecken') zur Verfügung stehender Fähigkeiten zum ordnenden Denken beim Lehrer selbst hinausläuft; Methodenformalismus sollte vermieden werden, wenn sich methodische Kreativität und Spontanität entwickeln soll.

Insgesamt gilt im Methodischen das ‚Prinzip der Offenheit' i.S. eines Unterrichts, der – wann immer es möglich ist – Lösungsstrategien anbietet oder finden läßt; dem Schüler wird damit Selbsterfahrung im Denk- und Lernprozeß möglich und dem Lehrer eröffnen sich Möglichkeiten zur Vorbereitungsoptimierung von Problemlösungssituationen im Unterricht.

Unter fachdidaktischen Gesichtspunkten wird ein weiterer Aspekt der Unterrichtsmethode wesentlich. Die Unterrichtsmethode dient nicht nur dem formalen Unterrichtserfolg; sie ist zugleich der didaktische Ort, über den Arbeitsweisen der Fachwissenschaften eingebracht und elementarisiert werden.

Mit dem Hinweis auf Arbeitsweisen des Faches wird das Problem der Interdependenz inhaltlicher und methodischer Entscheidungen (Verhältnis von Didaktik und Methode) akut.

Kaiser (1972, S. 141ff) verweist darauf, daß Inhalte immer nur als gerade gedachte Inhalte möglich sind, „d.h. der Weg des Lernens und der Vermittlung, der Prozeß des Denkens, strukturiert eben diese Inhalte. Ein Nachdenken über Inhalte ist nicht möglich ohne ein Nach-Denken des Weges ihrer Konstituierung."

Für den Geographieunterricht bedeutet das die Notwendigkeit der lernstufenorientierten Elementarisierung von Arbeitsweisen der Allgemeinen Geographien entsprechend den vorgegebenen Inhalten; auf diese Weise werden fachwissenschaftliche Arbeitsweisen zu Lernhilfen im Unterricht. Die elementarisierte fachwissenschaftliche – d.h. die als Erziehungsmittel i.S. Langevelds – eingebrachte Arbeitsweise garantiert die sach-elementare Erschließung des Inhaltes, d.h. Sachlichkeit. Der fachdidaktische Stellenwert des Methodischen sollte weder überschätzt noch dem Primat des Didaktischen als Folgetechnologie nachgeordnet werden. Bei allen didaktischen (hier inhaltlichen) Entscheidungen werden gleichzeitig die Fragen der Lernbarkeit und der Bildungsmöglichkeit (i.S. *Elzers*) mitgedacht; wie im Methodischen die Fragen nach dem Lehrhaften und Bildungsnotwendigen Berücksichtigung finden müssen. Für eine pädagogisch-anthropologisch orientierte Fachdidaktik sind das Curriculare und das Methodische als Basis des Erzieherischen ohne Prioritätserwägungen zu bewerten. Hier kann man dem ursprünglichen Ansatz bildungstheoretischer Didaktik nicht folgen (vergl. *Klafki* 1964, S. 86f); übernommen – und fachdidaktisch in Anwendung

gebracht werden – kann der bildungstheoretische Ansatz i.S. einer auf Interdependenz von Inhalt und Methode angelegten Didaktik (*Klafki* 1980, S. 18f). *Klingberg* (1971, S. 282ff) stellt die grundlegende Relation ‚Ziel-Inhalt-Methode' heraus und führt zur Bildungs- und Erziehungswirksamkeit der Methode an: „Der Stoff wird nicht ‚an sich', sondern nur über die Art und Weise seiner Vermittlung und Aneignung bildungs- und erziehungswirksam. Darauf beruht eine bestimmte Rückwirkung der Methode im weitesten Sinne auf die Auswahl des Stoffes und auch auf die Konkretisierung allgemeiner Zielsetzungen" (vergl. auch *Meyer* 1980, S. 336f).

1.4 Die fachwissenschaftlich-didaktische Kategorialanalyse als Methode der pädagogischen Elementarisierung fachwissenschaftlich-geographischer Inhalte (und Forschungsergebnisse) für Unterricht

Wir sind oben davon ausgegangen, daß die pädagogische Grundlegung eines Unterrichtsfaches wie der Geographie wesentlich von der Frage nach den pädagogischen Gehalten im Fachwissenschaftlichen und deren anthropologischer Wertigkeit (etwa konzentriert in der Frage: ‚Was dient der aktuellen und zukünftigen anthropogenen und biozönotischen Lebenspraxis in vorgegebenen und veränderbaren Räumen?') geleitet wird.

Als die dem Fachwissenschaftlichen implizierte erzieherische Kategorie bezeichneten wir das Appellative i.S. intentionalen Erschließens des Lebenspraktischen durch mittelbaren (unausgesprochenen) oder unmittelbaren (ausgesprochenen) Bezug auf erfahrbare und wahrnehmbare Lebenssituationen in der Umwelt.

Unter Bezug auf die Grundnorm Kamlahs wurde der Geographie im Rahmen der Gesamterziehung ein Erziehungsauftrag zugewiesen, der am ehesten als ‚ökologischer Humanismus' zu umschreiben wäre und sich an dem erarbeiteten geographischen Menschenbild (-komponenten) und den abgeleiteten Richtzielkomplexen orientieren sollte.

Weiter wurde auf (fach-)didaktische Kriterien und einen anthropologischen Lernbegriff verwiesen, in denen eine – wenn auch modifizierende – Übernahme des bildungstheoretischen Ansatzes der Allgemeindidaktik Klafkis erkennbar wird.

Es geht um das ‚Finden einer Methode der Erschließung geographisch-fachwissenschaftlicher Inhalte für Unterricht und Erziehung'. Dabei muß es sich um ein Konzept handeln, das sowohl dem Wissenschaftssystem der Geographie als Fachwissenschaft, wie den oben gemachten pädagogisch-anthropologischen Setzungen der ‚anthropologischen Wertigkeit der Inhalte', des ‚Appellativen als Kategorie des Erzieherischen', der ‚Zielorientierung i.S. eines ökologischen Humanismus' und der ‚kategorialen Bedeutsamkeit' der Inhalte – repräsentiert durch den Begriff der ‚kategorialen Bildung' –

gerecht wird. In der Zusammenführung des Fachwissenschaftlichen und des Pädagogischen i.w.S. kann sich Fachdidaktik konzeptionell verwirklichen.

1.4.1 Die anthropologische Orientierung in der Tradition der Geographie als kontinuierlich gestellte Frage nach der geographischen Lebenswirklichkeit des Menschen

Geographie hat sich seit ihren Anfängen mit A.v. Humboldt und C. Ritter – über Richthofen, Ratzel u.a. – bis hin zu anthropogeographisch-repräsentativen Arbeiten *A. Pencks* (1925), *O. Maulls* (1932), *H. Hassingers* (1933), *Busch-Zantners* (1937), *Th. Kraus'* (1948), *Kh. Pfaffens* (1959), *H. Overbecks* (1965), *W. Czajkas* (1963 und 1967), *D. Bartels'* (1968), *H. Hamblochs* (1979) und *Moewes'* (1980) u.a. im Sinne einer Anthropogeographie auf den Menschen hin entwickelt. Dabei ist es nicht so entscheidend, daß sich klar abgrenzbare Epochen dieser Entwicklung nachweisen lassen. Wesentlicher scheint der überzeitliche Charakter der Fragestellungen, die ihre Entstehung zunächst bestimmten Zeitereignissen verdankten, die dann jedoch als Fragestellungen der Geographie des Menschen aktuell blieben und heute – bei wechselnder Gewichtung – aspekthafte Bedeutung haben.

So erscheint der Mensch: als aktiver und objektbezogener Erkunder von Räumen (Geographie als Wissenschaft des Entdeckens und Erforschens / ‚Geographie der Entdeckungen'), als mitbewirkender und impliziter Faktor von Räumen (Geographie als Faktor- und Integrationsforschung / Landschaftsgeographie i.w.S.) und als durch einen ‚Bedürfnis-Raum-Konflikt' verunsicherter Entscheidungsträger (Geographie als raum-ökologische Entscheidungs- und Bewußtseinsinstanz / Funktions- und Planungsgeographie).

Im Daseinsraum des Geographischen ist der Mensch – historisch und aktuell – explorativ (als Erkunder und Forscher), retrospektiv (als konstellativ ordnender Theoretiker) und prospektiv (als durch Daseins-Sorge motivierter Planer) aktiv.

Über solche geographisch-anthropologischen Grundfragen hinaus, ist es für eine Fachdidaktik der Geographie wesentlich, die verfügbaren fachwissenschaftlichen Inhalte (i.S. von ‚Quellen') im Blick auf eine unter erzieherischer Absicht stehende ‚Subjekt-Objekt-Konfrontation' zu analysieren (vergl. *Langeveld* 1971, S. 272 u. 291f) und jene geographischen Fakten wahrzunehmen, die sich als Grundbegriffe, Prinzipien und Wirkungszusammenhänge i.S. von ‚Kategorien der Lebenswirklichkeit' erschließen lassen. Dabei soll die ontologisch-erschließende Funktion des Begriffes ‚Kategorie' genutzt werden.

1.4.2 Zum Kategoriebegriff und seiner fachdidaktischen Bedeutung

Im allgemeinen Sprachgebrauch wird die ‚Kategorie' synonym mit ‚Sorte', ‚Klasse' oder ‚Art' verwendet; für die Wissenschaft sind Kategorien grundle-

gende Begriffe (besser: Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten), von denen sie ausgeht *(Brockhaus)*.

Die Philosophie spricht im Rahmen der Ontologie und der Logik von Kategorien i.S. allgemeiner Strukturen oder Typen des Seins (Lexikon der Philosophie / Fischer, S. 222); von ‚Formen des beziehenden Denkens' oder von der ‚Abhängigkeit des Besonderen (Idiographischen) vom Allgemeinen (Nomothetischen – vergl. *Windelband* 1894, S. 24f u. 1900, S 47ff; von apriorischen Formen von Erfahrungsinhalten' oder von ‚biologisch nützlichen Denkmitteln, welche dem Menschen die Ordnung des Empfindungsmaterials ermöglichen' bzw. von ‚Hilfsvorstellungen, durch welche das Denken sich das Geschäft erleichtert' (*Eisler* 1922, S. 323ff); von ‚obersten Gattungen des Seienden' und ‚modi speciales, in denen spezielle Sachverhalte am aktuell Seienden zur Darstellung kommen' (*Meyer* 1958, S. 53); in Anlehnung an Kant von ‚Grundkonstruktionen der Welt der Erfahrung' (*Krings/ Baumgartner* 1973, S. 769). *Stegmüller* (1978, S. 243ff) schließlich verweist auf den kritischen Realismus Nicolai Hartmanns, der Kategorien als ‚allgemeine Prinzipien des Seienden' i.S. von Gesetzmäßigkeiten definiert und gegen den ‚Begriff' abgrenzt; Hartmann weist 24 Kategorien – oder Seinsprinzipien – aus, die für alle Seinssphären und Seinsschichten Gültigkeit haben und betont deren wechselseitige Wirkungsabhängigkeit (‚kategoriale Kohärenz').

Im Rahmen der allgemeindidaktischen Forschung erwähnt die Pädagogik den Kategoriebegriff im Zusammenhang mit didaktischen Denk- und Problemmodellen, die versuchen, ‚die Struktur einer Problemlage durch ein Gefüge allgemeiner Kategorien aufzuweisen'; im Zusammenhang mit dem Begriff der ‚kategorialen Bildung' wird auf die Notwendigkeit des Sichtbarwerdens von ‚allgemeinen Inhalten, von kategorialen Prinzipien im paradigmatischen Stoff' . . ., vom ‚Gewinnen von Kategorien auf der Seite des Subjekts' im Doppelsinn des Kategorialen, auf Bildungsgehalte von Themen, die ‚kategoriale Einsichten' zu vermitteln vermögen, die ‚angesichts anderer Phänomene und Zusammenhänge fruchtbar werden können' verwiesen (*Klafki* 1964, S. 43f, 99, 144). An anderer Stelle geht es im Rahmen von Zielkomplexen politischer Bildung um die Suche nach ‚Fragestellungen bzw. Kategorien, die das begründen, was heutige Erziehungswissenschaft kennzeichnet' bzw. um die Suche von ‚Kategorien der politischen Konfliktanalyse' (wie z.B. ‚Streitfrage', ‚Gegner', ‚Interesse', ‚Machtverhältnisse', Ordnungsvorstellungen') wie der politischen Urteilsbildung (wie z.B. ‚Solidarität', ‚Kompromiß', ‚Koalition') – vergl. *Klafki* u.a. 1970/1, S. 35 u. 1970/2, S. 115ff. In der Diskussion um die Entwicklung (fach-)didaktischer Strukturgitter wird betont, daß sich inhaltliche Konkretisierungen nur ‚über Kategoriengefüge' verwirklichen lassen, ‚die die erfahrungswissenschaftlich zu leistende Objektivierung gesellschaftlicher Ansprüche und pädagogisch zu verantwortender Konstruktion von Curricula nicht auseinanderdividieren, sondern begründet verbinden' (*Blankertz* 1973, S. 12f). Anthropologisch bedeutsamer und terminologisch exakter wird der Begriff der Kategorie von *Fischer* (1975,

S. 44ff) u.a. im Zusammenhang mit Erkenntnisgewinn verwendet; danach verfügt die ‚praktische Wirklichkeit' über eine ‚Kategoriale Struktur'; aufgrund des Vorhandenseins einer solchen kategorialen (prinzipiellen) Erschließbarkeit der Wirklichkeit ist der Mensch zu übertragbarem d.h. vom Konkretum losgelösten – Erkenntnisgewinn fähig. *Brezinka* (1977, S. 95) klassifiziert den Erziehungsbegriff als Kategorie, ‚weil er den höchsten und allgemeinsten Begriff der Erziehungswissenschaft bildet. Er ist ein Begriff mit geringem Informationsgehalt: Sein Inhalt ist realtiv arm, sein Geltungsbereich dagegen weit.' Hier wird ‚Kategorie' mit ‚allgemeiner Begriff' von ‚hoher Generalisationsstufe' und ‚Abstraktheit' gleichgesetzt.

Die (Gestalt-) Psychologie verwendet den Begriff der Kategorie i.S. der ‚kategorialen Geformtheit des Vorgefundenen' (*Dorsch/Traxel* 1959). In der Denk- und Lernpsychologie werden Kategorien als ‚Erklärungsbegriffe' interpretiert. ‚Piaget versucht zu zeigen, daß und wie der Mensch während seiner Entwicklung solche Erklärungsbegriffe erwirbt. Sie werden durch Assimilationsprozesse (Anpassung des Individuums an die Umwelt) und Akkomodationsvorgänge (Anpassung der Umwelt an das Individuum) vorgeformt und erhalten ihre logische Struktur durch das Zusammenwirken von Operationen, die anfangs nur isoliert und als äußeres Handeln, schließlich (ab etwa 6 bis 7 Jahren) . . . als inneres Handeln ablaufen.' Dabei sei wesentlich, daß die Welt um uns ihre Strukturierung ‚nicht in erster Linie durch Gesetze, die in ihr selbst liegen und unabhängig vom Subjekt sind' erfährt, ‚sondern primär durch das Subjekt' selbst. Das Individuum schaffe sich Ordnungsstrukturen von dieser Welt, die subjektive Schöpfungen sind; alle Ordnungsprinzipien seien jedoch unbrauchbar, wenn sie den realen Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten nicht entsprechen. Für Piaget ist die Entwicklung kognitiver Leistung somit eine fortlaufende Verbesserung solcher Ordnungsstrukturen durch Assimilation und Akkomodation (vergl. *Oerter* 1971, S. 66 u. 400). Jerome Bruner (vergl. *Lefrancois* 1977, S. 127ff) entwickelt eine ‚Theorie der Kategorisierung', in der Wahrnehmen und Verstehen Kategorisieren heißt sowie Lernen und Entscheidungen treffen mit dem Bilden von Kategorien gleichgesetzt wird. Kategorien sagen – i.S. von Regeln – etwas über die Charakteristika zuzuordnender Gegenstände aus. Dabei unterscheidet Bruner Kategorien, die auf kritische Attribute (i.S. wesentlicher Merkmale) hinweisen von solchen, die die Art der Merkmalskombination und die Gewichtung der einzelnen Merkmale beschreiben oder die Veränderbarkeit der Merkmale festlegen, ohne daß sich der Gesamtgegenstand verändert. ‚Die Menschen interagieren mit ihrer Umgebung mithilfe von Kategorien und Klassifikationssystemen, die es ihnen erlauben, verschiedene Objekte oder Ereignisse so zu behandeln, als seien sie gleichwertig'; solche Kategorien bezeichnet Bruner als ‚Äquivalenzkategorien'. An anderer Stelle wird der Begriff Kategorie im Rahmen von Begriffsbildung und Abstraktion mit ‚Klassenbildung' gleichgesetzt (vergl. *Schönpflug* 1977, S. 175ff).

In der Geographie und ihrer Didaktik treffen wir auf den Begriff der Kategorie, wenn es um Fragen der räumlichen Differenzierung und Regionalisierung und um Fragen der Begriffssystematik in Curricularkonzeptionen geht. So fordert *Hartshorne* (1939, in *Winkler* 1975, S. 208): „Die vollständige Interpretation eines einzelnen Gebietes erfordert, daß wir es nach irgendeinem Größenmaß geistig in Komponenten aufteilen, die durch bestimmte Kategorien von Erscheinungen gebildet werden"; dazu verweist Hartshorne auf vergleichende vegetationsgeographische und geomorphologische Untersuchungen. *Grigg* (1965, in *Bartels* 1970, S. 183ff) erarbeite in Anlehnung an die Lennesche Systematik ein Regionalisierungssystem, in dem untere (merkmalsenge) und obere (merkmalsweite) Kategorien als unterscheidende Merkmale einer räumlichen Klassifikationshierarchie (z.B. in eine Weltklassifikation der Agrarbetriebstypen) eingeführt werden, in der Individuen zunächst nach irgendeinem unterscheidenden Merkmal (Kategorie) in Klassen gruppiert werden, die man dann über ein zweites (weiteres) Merkmal wiederum zusammenfaßt usw..

Wirth (1979, S. 261ff) verweist auf die Kategorialanalyse Nicolai Hartmanns, beschreibt Kategorien ‚als begründete Aussagen über die reale Welt' und demonstriert die Zuständigkeit der Kategorienlehre Hartmanns für die Geographie als Wissenschaft insbesondere am Beispiel der Kategorie ‚Raum'. Wirth stellt eine systematische Übersicht ‚Geographischer Kategorien im Sinne von Grundbegriffen mit fachspezifisch-empirischem Gehalt' vor und weist Bezüge zur fachwissenschaftlichen Terminologie nach. Im Bemühen um curriculare Ordnungssysteme werden Matrix und Strukturgitter diskutiert; dabei erwähnt *Birkenhauer* (1978, S. 36ff), unter Bezug auf räumliche Inwertsetzung, den Begriff ‚geographische Kategorien' und nennt als solche: ‚Raumorientierung', ‚Raumaufteilung', ‚Raumnutzung', ‚Raumbelastung' und ‚Raumgestaltung'; er aktzentuiert diese als auf den ‚Menschen bezogene Aktivitäten der Geographie' und hebt sie gegen die Daseinsgrundfunktionen ab, die keine ‚kategorialen Strukturen' des Faches seien. Was unter ‚kategorialen Strukturen des Faches' zu verstehen sei, wird nicht diskutiert.

Die von Birkenhauer als Kategorien bezeichneten Termini erscheinen als Aussagen mit ordnender Funktion und erfüllen damit kategoriale Ansprüche. Aus der kritischen Distanz ergibt sich dann, daß die ‚Kategorien' Birkenhauers letztlich Ableitungen der Fundamentalkategorie ‚Raum' sind und zum kategorialen Definiens dieser Fundamentalkategorie gehören, selbst aber nicht als Kategorien, sondern als sicherlich zutreffende Explikate der Fundamentalkategorie ‚Raum' zu bezeichnen sind.

Im gleichen Zusammenhang erwähnt *Füldner* (1978, S. 103) ‚fachwissenschaftliche Kategorien' (i.S. von Kriterien) und führt dazu unter Bezug auf raumrelevantes Freizeitverhalten an: ‚valide Indikatoren', ‚Nachfrager nach Gruppen', ‚Prozeßanalyse', ‚kultur- und physischgeographische Analyse', gesellschaftliche, historische, ökonomische, technische, politische Aspekte',

‚längerfristiger Reiseverkehr', ‚Naherholungsbereich', ‚Wohnumfeld'. Unter Bezug auf Rhode-Jüchtern, Birkenhauer und Oestreich übernimmt Füldner die Differenzierung fachwissenschaftlicher Kategorien in axiomatisch (Äußerung raumrelevanter Bedürfnisse), theoretisch (Raumorientierung und Raumbewertung) und faktisch (Inanspruchnahme der räumlichen Umwelt, Inwertsetzung/Raumnutzung, Einbettung in gesellschaftliche Verhältnisse, Herrschaftsrahmen/Machtrealität/Konflikte). *Stroppe* (1981, S. 11f) verwendet (Grund-) Kategorien synonym mit Axiomen und ordnet ihnen ‚Substanz', ‚Raum', ‚Zeit', ‚Relation', ‚Wert/Norm' zu.

Fassen wir die wesentlichen Ergebnisse des o.a. zusammen, so kann die terminologische Festlegung des Begriffes ‚Kategorie' beschrieben werden —

in der Philosophie
- als Gesetzmäßigkeit
- als Prinzip
- als formulierte Relation zwischen Besonderem (Idiographischem) und Allgemeinem (Nomothetischen)
- als durch kategoriale Kohärenz bedingte Seinsprinzipien der Seinssphären

in der Pädagogik
- als Aspekt oder Fragestellung
- als Repräsentation einer prinzipiellen Wirklichkeit
- als Bedingung für Erkenntnis durch den Menschen
- als Ordnungsprinzip der Erschließung von Wirklichkeit, versehen mit intrinsischer Motivation als ‚movens' für subjektive Wirklichkeitszuwendung (Doppelsinn des Kategorialen)
- als mit der Eigenschaft des Transferierbaren versehen
- als Komplexität
- als Form hoher Generalisation und Abstraktheit

in der Psychologie
- als Erklärungschemata (des Menschen) für Wirklichkeit
- als durch Assimilation (Anpassung des Individuums an die Umwelt) und Akkommodation (Anpassung der Umwelt an das Individuum) bedingt
- als der Wahrnehmung und dem Verstehen impliziert
- als Ergebnis von Lernen und des Sich-Entscheidens
- als Zuordnungsschema für Gegebenheiten der Wirklichkeit (i.S. der Äquivalenz)
- als Merkmalsdisposition bzw. Merkmalsträger bei Begriffsbildung und Abstraktion

in der Geographie
- als Ordnungs- und Zuordnungsschema für geographische Erscheinungen und Prozesse
- als unterscheidender Merkmalsträger bei Regionalklassifikationen
- als Wissenschaftsbezug (s. ‚geographische Kategorien') im Rahmen der Fachdidaktik
- als Beobachtungs- oder Untersuchungsgesichtspunkt und ordnende Fragestellung in speziellen geographischen Situationen

– als Bezeichnung für repräsentativ-anthropogene Inwertsetzungsintentionen von Räumen
– als (Grund-) Kategorien i.S. von Axiomen

Bei der Berücksichtigung aller dokumentarischen Unzulänglichkeiten wird dennoch deutlich, daß der Begriff der Kategorie ‚definiert', (d.h. deutlich begrenzt) auf die empirische Wirklichkeit bezogen, in der Philosophie Anwendung findet. D.h., wenn man unter Philosophie einen ‚kritischen Realismus' i.S. *N. Hartmanns* (1940, S. VIII): „Philosophie soll keine Luftschlösser bauen. . . . Aus der Zeitlage heraus die Probleme aufgreifen soll sie, in dem Maße als diese spruchreif geworden sind." oder *Poppers* (1974, S. 44ff): „Nach meiner Auffassung ist der größte Skandal der Philosophie, daß, während um uns herum die Natur – und nicht nur sie – zugrundegeht, die Philosophen weiter darüber reden – . . . –, ob diese Welt existiert. . . . alle Wissenschaft und Philosophie ist aufgeklärter Alltagsverstand." – zu verstehen bereit ist. Danach gibt es keinen ‚Apriorismus der Kategorienerkenntnis. Alles, was wir über Kategorien wissen, ist direkt oder indirekt den konkreten Gegenstandsgebieten abgewonnen' (*Hartmann* 1950, S. 1). In diesem Sinne soll der Kategoriebegriff verstanden werden.

Betrachtet man Pädagogik und Psychologie als Humanwissenschaften, die die Erziehungs- und Befähigungsmöglichkeit wie die Verhaltenseigenart (im Rahmen der Pädagogischen Psychologie als Lern- und Denkfähigkeit) des Menschen zum Gegenstand haben, dann können nur jene Definitionsinhalte von Kategorien als gegenstandsangemessen gelten, die in diesem Sinne eindeutig anthropologisch ausgerichtet sind.

Ist der Gegenstand der Geographie mit ‚Verteilungsmuster in belebten, veränderbaren und nicht veränderbaren Räumen als Folge – oder Perspektive – individueller und sozialer Inwertsetzungen – oder Ausbleiben derselben – auf einer abiotisch, biotisch und intellektuell-anthropogen organisierten Erdoberfläche' richtig umschrieben, dann können hier nur Kategorien Gültigkeit haben, die in diesem Sinne Gesetzmäßigkeiten – und/oder deren Wandelbarkeit – beschreiben. Einer Axiomatisierung eigentlich wesentlicher geographischer Kategorien (wie bei *Stroppe*, offenbar in Anlehnung an *Neef*, 1956) könnte nur unter Billigung des Verlustes einer ‚offenen Wissenschaftssystematik' zugestimmt werden. Fachdidaktisch bedeutsam ist der Kategoriebegriff,

– weil er im Bereich der Begriffsbildung den Nominalbereich den Stufen der Realdefiniton (‚definitio descriptiva' und ‚definitio essentialis') nachordnet
– weil er die Aneignung isolierten und unverbundenen Wissens und Könnens erschwert (‚kategoriale Kohärenz')
– weil er als Ordnungsprinzip Gegenstandsbereiche – oder Teile derselben – transparent und ein-sichtig macht (‚Grundeinsichten', Erschließung der Sache durch das Individuum: Assimilation als ‚Weg' von Besonderem zum Allgemeinen)

- weil durch die Aneignung von Kategorien – oder kategorialer Ein-sichten – Qualifikationen in neuen (Problem-) Situationen verfügbar werden (‚Transfer')
- weil durch kategoriale Anwendung Können erfahrbar und individuelle Bereitschaft zu Verhalten oder Verhaltensänderung (durch Erfolg) verstärkt wird (‚Motivation')
- weil sich der Kategoriebegriff – trotz seiner primären Sachbezogenheit – der Irrationalität des Erzieherischen (auf dem appellativen Wege) zugänglich machen läßt, wenn die anthropologische Bedeutsamkeit ‚nützlicher' und Lebenswirklichkeit bewältigender Kategorien in Lern- und Entscheidungssituationen des Unterrichts bewußt werden kann (‚Normatives' i.w.S., Erschließen des Individuums durch die Wirklichkeit: Akkommodation als ‚Weg' vom Allgemeinen zum Besonderen)
- weil der Kategoriebegriff den Humanwissenschaften Pädagogik und Psychologie und deren Spezialkategorien (vergl. ‚Kategoriale Bildung' oder ‚Theorie der Kategorisierung') den Zugang zu anderen Sachbereichen (‚Fächern') eröffnet und damit ‚Fachdidaktik' im eigentlichen Sinne erst ermöglicht.

Der Kategoriebegriff wird damit zum zentralen fachdidaktischen Begriff, der sowohl den Gegenstand dem Subjekt wie das Subjekt dem Gegenstand zu erschließen vermag; er wird – unter der allgemeinen Zielvorgabe ‚ökologischer Humanismus' – zum Strukturierungsprinzip der geographie-didaktischen ‚Subjekt-Objekt-Konfrontation'.

1.4.2.1 Zur Notwendigkeit pädagogischer Kategorialforschung

Anthropologisch bedeutsam ist, daß Wirklichkeit für den Menschen nur erkenn- oder verstehbar – und mehr als eine Ansammlung konkreter Einzeldinge – ist, wenn diese Wirklichkeit kategorial strukturierbar, d.h. ‚sinnvoll' geordnet und im Interesse von Erziehung tradiert werden kann. Das Auffinden, Formulieren oder gedankliche Integrieren (Assimilieren, Definieren) solcher Kategorien bedeutet dann Erschließen von Lebenswirklichkeit und Erschlossenwerden für Wirklichkeit. Der Grad (als Generalisations- und/oder Abstraktionsniveau) und der Sachaspekt (vergl. ‚Wissenschaften als Sinnprinzipien der Umwelterfassung') der kategorialen Erschließbarkeit wahrnehmbarer Umweltgegebenheiten einerseits und die Intensität mit der sie individuelle Betroffenheit (als individuell erschließende Wirkung) zu erzeugen vermögen andererseits, machen ihren Bildungswert aus und erklären sie zu ‚Bildungskategorien' (gem. *Derbolav* und *Fischer*). Wesentlich ist – wie oben bereits erwähnt –, daß Lebenswirklichkeit nur als kategoriale Kohärenz repräsentiert ist und erschlossen werden kann, als ‚kategoriales Kontinuum' (vergl. *Stegmüller* 1978, S. 264f und *Skowronek* 1970, S. 30) oder als ein aus Wechselwirkungen elementarer Prozesse aufgebautes ‚Wirkungsgefüge' (vergl. *Lorenz* 1978, S. 140 und *Lorenz* 1980, S. 16f). Der Gebrauch so geographieeigener Begriffe wie ‚Kontinuum' und ‚Wirkungsgefüge' außer-

halb der Geographie ist sowohl Beleg für die Grundsätzlichkeit der angesprochenen anthropologischen Wahrnehmungs- und Erkenntnisphänomene, wie sie Aufforderungscharakter für die Geographie (als Unterrichtsfach) haben können, kognitiv-kategoriale und appellativ-intentionale Dispositionen als mögliche Grundstrukturen einer pädagogisch-anthropologischen Grundlegung der Fachdidaktik der Geographie zu überprüfen.

Weil sich jede(s) Fach(-Wissenschaft) eines solchen Arsenals von Grundbegriffen und Kategorien bediene, sei es Aufgabe der Didaktiken, diese aufzuarbeiten. In diesem Zusammenhang fordert *Klafki* (1964, S. 45, 105 u. 123) eine ‚pädagogische Struktur- und Kategorialforschung', deren Aufgabe es wäre, ‚die Kategorien und Strukturen jener geistigen Grundrichtungen zu ermitteln, in denen dem jungen Menschen heute sein Leben als verpflichtende Aufgabe oder als freie geistige Möglichkeit gegeben ist. Eine solche Struktur- und Kategorialanalyse hätte also das Bezugssystem zu entwickeln, angesichts dessen die Auswahl des Elementaren, Exemplarischen, Typischen . . . getroffen werden kann.'

Für *Roth* (1966, S. 22f) ist es die Pädagogische Anthropologie, die – auf Grund- und Hilfswissenschaften vom Menschen zurückgreifend – Kategorialforschung leisten kann. Unter Bezug auf Derbolav stellt er fest: „. . . sie allein betreibe eine pädagogische Kategorialforschung, d.h. eine didaktische Analyse, womit der in den Sachen und Kulturgütern investierte Bildungssinn für Unterricht, Erziehung und Selbstbildung fruchtbar gemacht werde. Pädagogik (Anm.: als Fachdidaktik) könne ‚über diese Inhalte und Gegenstände nicht einfach frei verfügen, sondern (könne) dies nur in der Auseinandersetzung mit den Sachwissenschaften leisten'.

Eine fachwissenschaftlich-didaktische Kategorialanalyse muß sich folglich darum bemühen, kategoriale Aussagen eines Faches oder einer Fachwissenschaft so abzufragen und zu ordnen, daß das Fach oder die Fachwissenschaft selbst als bildungsrelevanter Daseinsausschnitt transparent wird und sich gleichzeitig ein Zugang für eine fachdidaktische Strukturierung der Inhalte für Erziehung und Unterricht eröffnet. Eine fachwissenschaftlich-didaktische Kategorialanalyse muß demnach aus der Gleichzeitigkeit sachanalytischen und allgemeindidaktischen (bzw. pädagogischen) Denkens fachdidaktische Struktur- und Lernzielkritierien ableiten und dem praktischen Unterricht Sach- und Erziehungszielvorgaben verfügbar machen. D.h. aber auch, daß die Möglichkeit der Rückführung von Inhalt, Methode und Erziehungsprozeß auf die facheigene Menschenbildumschreibung und ihre (Richtziel-)Komponenten jederzeit – auch und besonders im konkreten Unterricht – vollziehbar sein muß. Nur dann bleibt die positionelle Gesamtorientierung eines Unterrichtsfaches i.S. einer pädagogischen Fundamentalorientierung – auch im Verhältnis zu anderen Unterrichtsfächern – bestimmt und kalkulierbar. Die Kategorialanalyse muß – auf hermeneutischem (Hermeneutik als Daseinsauslegung), empirischem (Erfahrung als reflektierte Beobachtung i.S. von Bewertungen a posteriori) und ggf. auch experimen-

tellem (kalkuliertes Wagnis) Wege – eine fachdidaktische Grundstruktur entwickeln, die die geforderte Fundamentalorientierung zu sichern vermag.

1.4.2.2 Die ‚Kategorialanalyse' Nicolai Hartmanns und die Möglichkeit ihrer Anwendung in der Fachdidaktik

Die Ontologie Nicolai *Hartmanns* (vergl. 1940, 1950 u. 1964), seine Fundamentalaussagen über das Seiende als solches, seine Vorstellungen vom ‚Aufbau der realen Welt' und die ‚Kategorialanalyse' als Methode ihrer Beschreibung hat in Pädagogik und Ethologie immer wieder Beachtung gefunden.

Klafki (1964, S. 9) betont, daß der Begriff der ‚kategorialen Bildung' lediglich die allgemeine Bestimmung – ‚Korrelation eines objektiv-gegenständlichen und eines subjektiv-formalen Moments' – mit dem philosophischen Kategoriebegriff (Hartmanns) gemein habe, es läßt sich doch bei genauer Analyse feststellen, daß besonders die Begriffe des ‚Fundamentalen und Elementaren' in der Sinngebung Klafkis dem Begriff der ‚Fundamental- und Elementarkategorie' Hartmanns sehr nahe kommen. Auch die Grundformen des Fundamentalen und Elementaren (das Exemplarische, das Typische, das Klassische, das Repräsentative und die einfachen Formen) lassen sich – als Erkenntnis vermittelnde Formen zwischen Ideal- und Realkategorien (zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen) – auf Kategorien Hartmanns (die Modalkategorien und die elementaren Gegensatzkategorien) zurückführen; ‚kategoriale Bildung' findet Bezugs- und Qualifikationsmomente in den sogenannten Erkenntniskategorien (den Kategoriegesetzen) Hartmanns.

Bollnow (1966, S. 140) bezieht sich auf Hartmann und spricht in Anlehnung an ihn von der Notwendigkeit, die begrifflichen Strukturen der Erziehungswirklichkeit durch ‚kategoriale Analyse' in aller notwendigen Klarheit von Dependenzen zwischen den einzelnen Bereichen der Erziehung (‚Grundsatz der Dependenz' bei Hartmann).

Franz *Fischer* (1975, S. 44) führt die Beschäftigung mit der Kategorialanalyse Hartmanns und sein – Fischers – Bemühen an, deren pädagogische Beziehungen herauszuarbeiten.

Konrad *Lorenz* (1978, S. 247 ff) schließlich bezieht sich auf die Schichtenlehre Hartmanns und schlägt eine Dynamisierung der Kategorien i.S. von ‚Geschehenskategorien' in den Bereichen des anorganisch-materiellen, des organischen, des seelischen und des geistigen Seins vor. Lorenz verteidigt die Schichtenlehre Hartmanns gegen den Vorwurf, sie sei ‚pseudometaphysisch' und ‚deduktive Spekulation' er betont, sie gehe vielmehr auf das empirisch Vorgefunde ein und werde den Phänomenen gerecht. „N. Hartmanns Lehre vom Aufbau der realen Welt wird ihrer Mannigfaltigkeit gerecht, ohne sie in heterogene Bestandteile zu zerreißen; sie entspricht ihrem historischen Werdegang, und sie bricht mit dem der Selbsterkenntnis des Menschen so abträglichen Dogma, daß er außerhalb der Natur stehe" (*Lorenz* a.a.O., S. 149).

Die Kategorialanalyse Nicolai Hartmanns ermöglicht gedankliche Gleichzeitigkeit und korrelativen Bezug zwischen dem Pädagogischen und dem Sachlichen und scheint als methodische Vermittlungs- und Integrationsinstanz für den fachwissenschaftlich-grundwissenschaftlichen Bezug fachdidaktischer Fragestellungen geeignet.

Nach *Hartmann* (1940, S. 418 f) sind Kategorien Prinzipien, und nur als solche haben sie Gültigkeit (Grundsatz der Geltung): zwischen ihnen bestehen Wechselbeziehungen, die sie bedingen und bestimmen (Grundsatz der Kohärenz): Kategorien der niederen Schichten sind i.S. einer Hierarchisierung in den höheren enthalten, aber nicht umgekehrt (Grundsatz der Schichtung): zwischen den Kategorien bestehen Abhängigkeiten dergestalt, daß die einfacheren Kategorien die komplexeren aufbauen (Grundsatz der Dependenz).

Prinzipien sind die ‚echten Kategorien des Seienden mitsamt seinen mannigfaltigen Relationen, Abhängigkeiten und Zusammenhängen . . .' (*Hartmann* a.a.O., S. 240). Wesen der Prinzipien ist die Antinomie zwischen Prinzip und Konkretum (Allgemeinem und Besonderem): „das Prinzip ist abhängig vom Konkretum, weil vielmehr das Konkretum von ihm abhängig ist; und zugleich ist es doch abhängig vom Konkretum, weil es nur relativ auf dieses besteht" (Anm.: nur durch dieses realisiert wird) – *Hartmann* a.a.O., S. 423.

Unter dem Aspekt der fachdidaktischen Verwendungsabsicht, wird die Kategorialanalyse Hartmanns im folgenden kurz vorgestellt und veranschaulicht.

Hartmann geht davon aus, daß sich der ‚reale Aufbau der Welt' mit Hilfe von Kategorien des Idealen (Fundamentalkategorien, Prinzipien) und des Realen (Realkategorien als Verwirklichungsformen des Allgemeinen, Individuen) beschreiben läßt; wobei jeder Realkategorie eine Idealkategorie (oder ein Prinzip) innewohnt, die dem Realen Allgemeingültigkeit, Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit verleiht. Bei einer alle Seinsbereiche übergreifenden Analyse sind Raum und Zeit Kategorien, die man zu den Fundamentalkategorien rechnen könnte (vergl. *Hartmann* 1950, S. 43). ‚Dem widerstreitet aber, daß der Raum nicht die Grundeigenschaft der Fundamentalkategorien teilt, durch alle Schichten der realen Welt hindurchzugehen, sondern bereits beim seelischen Sein abbricht. Von der Zeit gilt das nicht, sie erstreckt sich bis in die höchsten Regionen der Geisteswelt; ihr also, wenn sie sich isolieren ließe, könnte man allenfalls eine solche Fundamentalstellung zuweisen. Aber die Isolierung bliebe fragwürdig: dem kategorialen Charakter nach gehört sie mit dem Raum zusammen, und im Verhältnis zu ihm ist ihre Eigenart auch am besten zu erfassen."

Raum und Zeit sind somit sehr allgemeine Realkategorien, die in der Funktion von Welt- und Lebensraum wie als Kategorie des Historischen modifizierend und spezifizierend auf Fundamentalkategorien und deren Kohärenz und Dependenz – im Bereich ihrer Individualrealisierung – einwirken.

Mögliche Individualitäten (das Besondere oder Idiographische) eines Seinsbereichs sind durch dessen Besonderheit festgelegte Modi (Modalkategorien) oder Ausprägungen des Allgemeinen (oder Nomothetischen) im Besonderen. Modalitäten von Seinsbereichen lassen sich i.d.R. auf antinomische Gegensatzpaare (Gegensatzkategorien wie z.B. Element und Gefüge) zurückführen (vergl. Begriff der ‚Reduktion' in der Phänomenologie).

Jeder Wissenschafts- oder Sachbereich verfügt somit über Modalitäten, die ihn ‚definieren' und die in einem, seiner Spezifität entsprechendem, korrelativen Abhängigkeits- und Wechselwirkungsverhältnis zueinander stehen (vergl. ‚Wirkungsgefüge').

Erfaßt und beschrieben wird das, von einfachen Kategorien bis zu komplexen Kategorialzusammenhängen geschichtet aufgebaute Wirkungsgefüge, durch Kategorialgesetze oder Erkenntniskategorien, die als Grundsätze formuliert sind; die fachspezifischen Arbeitsformen in Wissenschaften (und in übertragener Form in Unterrichtsfächern) leiten sich letztlich von Erkenntniskategorien ab.

Grundsätzlich besteht im Bereich der Kategorialschichtung Kontinuität der Übergänge vom Einfachen zum Komplexen. Da wir aber von heterogenen Gegenstandsbereichen der realen Welt ausgehen müssen, ist in den jeweiligen Bereichen zwar interne Kontinuität gegeben, zusätzlich bestehen jedoch fächerübergreifende Zusammenhänge und Überlappungen zwischen den einzelnen Realbereichen (vergl. z.B. Wechselwirkungen zwischen dem Abiotischen, dem Biotischen und dem Anthropogenen in der (Real-) Modalität ‚Landschaft').

Hartmann (1940, S. 200) unterscheidet eine ‚allgemeine Kategorienlehre' (Kategorialanalyse) von einer ‚speziellen' (*Hartmann* 1950, S. 3 u. 1964, S. 42 u. S. 52 f); Gegenstand der ‚allgemeinen Kategorienlehre' sind gemeinsame Prinzipien aller Schichten des Realen (Fundamentalkategorien). Hier ergibt sich eine Beziehung zur ‚didaktischen Analyse', die jene Fundamentalkategorien letztlich unter pädagogischer Zielsetzung erfragen und i.S. ‚kategorialer Bildung' als Qualifikationen zur Lebensbewältigung verfügbar machen will. In der Bewährung der gewonnenen Qualifikationen (oder Erkenntniskategorien) in der Praxis der Lebensorientierung liegt nach *Hartmann* (1950, S. 35) der anthropologische Stellenwert der Kategorialanalyse bzw. der Kategorien schlechthin. Lebensbewältigung erfüllt sich für *Hartmann* (vergl. 1940, S. 417) im Prinzip letztlich durch einen antinomischen Prozeß von Assimilation und Akkommodation. Die ‚spezielle Kategorieanalyse' konzentriert sich auf das ‚Erfahrungsmaterial der Wissenschaften' und verweist somit auf den engeren Sachbereich der Geographie. Im übertragenen Sinne könnte damit eine ‚geographische' Analyse gemeint sein, wie sie sich an folgenden Beispielen i.S. von Möglichkeiten illustrieren ließe: die ‚Formenwandelanalyse' bzw. die Untersuchung von Interferenzen bei Lautensach, die ‚Bauplananalyse' bzw. die Suche nach einer funktionalen Kernstruktur bei Otremba, die ‚Landschaftsanalyse' bzw. die Suche nach dominanten Faktoren bei Obst, die ‚Wesenserfassung' eines komplexen Raumgan-

zen bzw. die Suche nach einem Integrationsmodell einer Raumkomplexität bei Bobek, eine Raumanalyse i.S. einer ‚allgemeinen Kulturgeographie' bzw. die Suche nach strukturellen, funktionalen und genetischen Kohärenzen und Dependenzen bei Wirth u.a.m. Dabei laufen Erkenntnisprozesse ab, die im Bereich des Idiographischen eines Faches ansetzen und auf Verwesentlichung im Allgemein-Kategorialen (dem Nomothetischen) abzielen, indem sie z.B. Strukturelles, Funktionales und Genetisches (als Fundamentalkategorien des geographischen Seinsbereiches) in fachbezogener Einbindung als Realisationsmodi (oder Realkategorien) des Geographischen nachweisen. Die gleiche Zielsetzung verfolgt die Sachanalyse innerhalb der ‚didaktischen Analyse' (vergl. *Zimmermann* 1980, S. 177 f).

Die Kategorialanalyse Hartmanns – im allgemeinen wie im speziellen Sinne – erweist sich als die ursprünglichste Bezugsbasis einer fachdidaktischen Sachanalyse; durch ihren fundamentalen Seinsbezug ist sie anthropologisch offen und damit besonders geeignet für eine pädagogisch-anthropologisch orientierte Fachdidaktik. Didaktisch bedeutsame, fachwissenschaftliche Arbeitsweisen und Sachzusammenhänge sind damit Gegenstände einer fachwissenschaftlich-didaktischen Kategorialanalyse. Wobei sich ‚didaktische Bedeutsamkeit' i.w.S. an den anthropologischen Notwendigkeiten der kurz- und/oder langfristigen Aktualität orientiert. Was i.d.S. notwendig ist, entscheidet der Pädagoge als (Fach-)Lehrer unter Berücksichtigung curricularer Vorgaben, in denen sich allgemeine gesellschaftliche Forderungen und individuelle Bedürfnisse der Schüler aufeinander abgestimmt repräsentieren sollten.

1.4.3 Die ‚Fachdidaktische Analyse der Geographie' als fachwissenschaftlich-didaktische Kategorialanalyse geographisch-fachwissenschaftlicher Inhalte und Arbeitsweisen

‚Didaktische Analyse (*Klafki* 1963/64), ‚Strukturanalyse' (*Heimann, Otto, Schulz* 1965/66), das ‚Strukturgitterkonzept (*Blankertz*, 1973) und Operationalisierungskonzepte der lernzielorientierten Didaktik sowie Konvergenzversuche zwischen den einzelnen Konzeptionen sind die wesentlichen allgemeindidaktischen Vorschläge zur Strukturierung von Unterrichtsinhalten. Die Fachdidaktiken haben diese Konzepte übernommen, mit fachdidaktischen Prinzipien versehen – bzw. solche vorangestellt – und zu fachdidaktischen Strukturierungsprinzipien gemacht. So versuchte man, länderkundliche Konzepte mit Hilfe der ‚didaktischen Analyse' oder der ‚Strukturanalyse' zu verwirklichen; ‚Allgemeine Geographie' als didaktisches Prinzip fand – nach einer exemplarischen Vorphase – mit Anlaufen der durch Robinsohn eingeleiteten Curriculum-Revision einen allgemeindidaktischen Bezug in Operationalisierungskonzepten der lernzielorientierten Didaktik (vergl. *Schultze* 1979, S. 2 ff).

Bei fachdidaktischen Strukturierungskonzepten handelt es sich i.d.R. nicht um konzeptionell eigenständige fachdidaktische Analysen, sondern

um Allgemeindidaktiken, die über eine fachdidaktisch-inhaltliche Prinzipienvorgabe (vergl. die Diskussion um Länderkunde oder Allgemeine Geographie, Daseinsgrundfunktionen u.a.) fachdidaktisch ‚umkopiert' werden. Durch solche Vorgaben geht ‚Offenheit' und curriculare Flexibilität verloren; dazu kommt, daß allgemeindidaktische Fragestellungen – besonders im Bereich der Sachanalyse – sehr allgemein gehalten sein müssen, so daß Kriterien oder Methoden, die die besondere Inhaltlichkeit des Faches gezielt angehen und kategorialanalytisch hinterfragen können, nicht berücksichtigt werden. So besteht die Gefahr, daß allgemeindidaktische Strukturierungskonzepte in den Fachdidaktiken zu vordergründigen Abfrageschemata werden, die ohne besondere Ausrichtung auf den Gegenstand des Faches in allen Fachdidaktiken im Prinzip in gleicher Weise Anwendung finden können.

Hier scheinen Bedenken angebracht, die in die Suche nach fachspezifisch geeigneteren Analysemethoden münden sollten. Dabei müssen Erkenntnisse der Grundwissenschaften möglichst genutzt und einbezogen werden – jedoch nicht ‚unbedingt'. Die Suche nach der geeigneten fachdidaktischen Methode sollte – besonders im Hinblick auf die Grundwissenschaften – stärker durch facheigenes Problembewußtsein sensibilisiert sein, denn sachkonkretes Problembewußtsein fordert die Suche nach Lösungen heraus und bedeutet zugleich Methodenreflexion (vergl. *Hartmann* 1940, S. 579).

Im Folgenden wird der Versuch gemacht, das Konzept der Kategorialanalyse Hartmanns (als sachanalytischen Aspekt), die allgemeindidaktischen Prinzipien der ‚didaktischen Analyse' Klafkis (als zwischen Sache und pädagogisch-anthropologischer Zielsetzung vermittelnder Aspekt) und die oben getroffenen pädagogisch-anthropologischen (Menschenbild-)Vorgaben zu einer ‚Fachdidaktischen Analyse' zu konvergieren und über eine paradigmatische Orientierung an fachwissenschaftlichen ‚Quellen' (bzw. Forschungsergebnissen der Geographie) als ‚Bildungskategorien' zu konkretisieren. Dabei erweist es sich als angebracht, den terminologischen Rahmen der ‚Fachdidaktischen Analyse' über einen entsprechenden Exkurs abzustecken und vorzugeben.

1.4.3.1 Terminologisch-paradigmatischer Exkurs

Mit dem terminologischen Exkurs soll der begriffliche Rahmen der ‚Fachdidaktischen Analyse' abgesteckt bzw. erweitert werden. Dabei geht es im wesentlichen um die Schaffung begrifflicher Eindeutigkeit im sach-kategorialen und allgemein-didaktischen Bereich. Die Termini der pädagogisch-anthropologischen Grundorientierung sind oben definiert und müssen hier nicht wiederholt werden.

1.4.3.1.1 Zum Sach-Kategorialen

Kategorie, Begriff, Kategorialbegriff

Kategorien sind keine Begriffe – und umgekehrt. Die Kategorien selbst sind Prinzipien der Gegenstände und Inhalte und als solche notwendig in ihnen enthalten. ‚Begriffe sind überall etwas Nachträgliches, ontologisch wie erkenntnistheoretisch Sekundäres; . . .'. Kategorienbegriffe haben ‚Werkzeugcharakter' und sind Versuche des Denkens, die Kategorien definitorisch zu erfassen. ‚Die Ontologie und die Erkenntnistheorie haben dieses gemeinsam, daß nicht Kategoriebegriffe, sondern die Kategorien selbst Gegenstand ihrer Untersuchung sind'; Kategorien bestehen unabhängig von der Begriffsbildung. (vgl. *Hartmann* 1940, S. 111 f)

Anmerkung:

Für alle allgemeingeographischen Abhängigkeiten und Zusammenhänge gelten die Gesetze der Wechselwirkung oder Kohärenz (vergl. Geofaktorenintegration und Wirkungsgefüge), der Grundsatz der Schichtung (vergl. hierarchischer Aufbau vom Geofaktor bis zum funktional-komplexen Lebensraumsystem) und der Grundsatz der Dependenz (vergl. geofaktorielle Ursachen von Störungen in Öko- und Lebensraumsystemen). Solche wiederholbaren und darstellbaren Gesetzmäßigkeiten realisieren sich in geographischen Zustandsformen (Realkategorien) und sind – als allgemeinseinsbezogene Verknüpfungsprinzipien – von kategorialer Art. Ihre Benennung erfolgt durch Begriffe (der Fachsprache); solche Begriffe haben primär kennzeichnende oder chiffrierende Funktion, darum kann es im (Geographie-) Unterricht nicht um Begriffslernen gehen; unterrichtliches Ziel muß das Erkennen, Formulieren und Darstellen des Kategorialen im Realen und eine über Verstehen ermöglichte Grunderfahrung bzw. Grundeinsicht sein.

Fundamentalkategorien

Weil Fundamentalkategorien in allen Seinsbereichen gleichermaßen Gültigkeit haben, kommt ihnen eine integrierende Funktion der Seinsschichten zum Seinsganzen zu. Im Hinblick auf Seinsschichten differenziert, ergeben sich nach *Hartmann* (1964, S. 52) physische (Raum, Zeit, Prozeß, Zustand, Substantialität, Kausalität, Gefüge und Gleichgewicht), biotische (organische Gefüge, Angepaßtheit, Zweckmäßigkeit, Stoffwechsel, Selbstregulation, Selbstwiederbildung, Leben der Art, Artkonstanz und Abartung) und anthropogene Fundamentalkategorien (Handlung und Inhalt, Bewußtheit und Unbewußtheit, Lust und Unlust, der Gedanke, das Erkennen, das Wollen, die Freiheit, die Bewertung, die Persönlichkeit). Fundamentalkategorien sind somit durchgehende Grundzüge durch alle Seinsschichten und konstituieren die Verbundenheit von physischen, biotischen und anthropogenen Elementaria (Geofaktoren) zu geographischen Wirkungsgefügen oder dem chorologischen Raumbegriff der Geographie. Gerade weil das Geographische eine auf Integration verschiedener Seinsbereiche angelegte ‚aspektologische Daseinsform' repräsentiert und den Raum als Darstellungsebene solcher Integrationen zum Forschungsgegenstand hat, darum können hier Seinskohärenzen und -depen-

denzen in besonderer Weise anschaulich exemplifiziert werden. Hartmann hat die Fundamentalkategorien in früheren Arbeiten (vergl. *Hartmann* 1940, S. 200 ff) weiter gefaßt und in drei Gruppen eingeteilt, die sich wiederum – gemäß der o.a. schichtenorientierten Einteilung – wechselseitig bedingen und die o.a. schichtenkonkreten Fundamentalkategorien je nach Daseinsausschnitt integrieren. Fundamentalkategorien i.d.S. sind die (Seins-) Modi (Modalkategorien), die Elementargegensätze (Gegensatzkategorien) und die vier kategorialen Gesetze zum ‚Aufbau der realen Welt' (Erkenntniskategorien). Die (Real-) Kategorien ‚Raum' und ‚Zeit' haben als Fundamentalkategorien dann Gültigkeit, wenn wir den seelisch-geistigen Bereich ausklammern, oder wenn wir – über Hartmann hinausgehend – die räumlich-zeitliche Konfliktkomponente als ontologisch-aktuelle Bedürfniswirklichkeit (z.B. des Geographischen) i.S. eines ‚ökologischen Humanismus' akzeptieren. Raum und Zeit stehen gem. Hartmann ohnehin in vermittelnder Position zwischen Ideal- (Fundamental-) und Realkategorien; sie können somit als jene Fundamentalkategorien, die die Wirklichkeit, die Möglichkeit und die Notwendigkeit von Seinssituationen wesentlich bestimmen, dem Bereich der Modi (Modalkategorien) zugeordnet werden.

Anmerkung:

Realisierbare Fundamentalkategorien (im oder) des Geographischen lassen sich in den einzelnen Kategorialbereichen des Fundamentalen nachweisen bzw. über die Bildungskategorien erschließen.

Modalkategorien

Modalkategorien sind fundamentale Seinskategorien und legen Seinssituationen und Gegebenheiten bzgl. deren Wirklichkeit, ihrer Möglichkeit und ihrer Notwendigkeit fest; wie alle Fundamentalkategorien repräsentieren sie das Wesentliche im Realen. Im Zusammentreffen des Wirklichen, Möglichen und Notwendigen verwirklicht sich Modalität als Individuell-Faktisches, Individuell-Typisches oder Individuell-Normatives (Finales oder Teleologisches) des Realen. Damit werden die Modalkategorien der Wirklichkeit, der Möglichkeit und der Notwendigkeit zu grundlegend-ordnenden Wahrnehmungs- und Erkenntniskategorien der Realität.

Anmerkung:

Geographische Inhalte enthalten sowohl die Modalität des Wirklichen (als tatsächlich gegebene, wahrnehmbare und dimensionierbare geographische Substanz), wie die des Möglichen (i.S. prädispositioneller geographischer Substanz in der Form des Typischen oder Modellhaften) und die des Notwendigen (als Inwertsetzungsnotwendigkeit der geographischen Substanz i.S. eines bestimmten Leitbildes als Planungsvorgabe). Alle Realkategorien der Geographie, wie der des Typus, der der Landschaft, der des geographischen Modells oder des planungsgeographischen Leitbildes u.a., setzen sich – insbesondere bei wertender Betrachtung – aus den o.a. Modalitäten zusammen; Unterricht muß Modalitäten um der Sachlichkeit willen abwägen und transparent machen.

Erkenntniskategorien

Die Erkenntniskategorien umfassen vier Grundsätze des kategorialen Aufbaus der ‚realen Welt': Geltung (d.h. Grundsätze haben nur als Prinzip Gültigkeit), Kohärenz (i.S. von Wechselwirkung der Kategorien), Schichtung (i.S. eines elementar-komplexen Aufbaus) und Dependenz (i.S. der Abhängigkeit des Komplexen vom Elementaren). Als Aufbauprinzipien der realen Welt können sie Gegenstandsprinzipien und Erkenntnisprinzipien gleichzeitig sein – vergl. *Klafki* 1964, S. 41: „Der Inhalt birgt in sich den Weg, auf dem er zum Inhalt wurde . . .".

Anmerkung:

Fragen nach Fundamentalia wie Wechselwirkungen, elementar-komplexem Aufbau und Abhängigkeitsprinzipien (i.S. von Funktionalität) sind Gegenstand jeder fachwissenschaftlich-geographischen Fragestellung, sei es im Bereich der Integrations- oder Landschaftsgeographie, der funktional orientierten Regionalgeographie oder der Landeskunde und der Planungsgeographie. Erkenntniskategorien eröffnen fächerübergreifende Zugänge zu Nachbar- und Kontaktwissenschaften und sind zudem der selbstverständliche Basisbezug aller Arbeitsweisen der Geographie in Fachwissenschaft und Schule.

Gegensatzkategorien

Gegensatzkategorien treten paarweise auf und sind unlösbar miteinander verknüpft (vergl. Begriff der Antinomie). Zwischen den Gegensatzpaaren können Beziehungen i.S. der Erkenntniskategorien bestehen. Am Beispiel der Gegensatzkategorien ‚Diskretion – Kontinuität', einem im System der Geographie nahezu ‚klassischen' Elementargegensatz, läßt sich das – unter Bezug auf *Hartmann* (1940, S. 451) – veranschaulichen: „Das Kontinuum impliziert Einheit, denn es ist selbst ein Einheitstypus; es impliziert aber auch Mannigfaltigkeit, denn ohne die Mannigfaltigkeit der Übergangsstufen fiele es in nichts zusammen. Ebenso impliziert es Substrat und Relation: es ist selbst Substrat möglicher Diskretion, es zeichnet aber zugleich die Ordnungsfolge der Abstufungen vor, ist also darum Grundrelation. Nicht weniger impliziert es Element und Gefüge: es ist, sofern es eine Unendlichkeit von möglichen Elementen zur Einheit zusammenschließt, selbst schon eine Art des Gefüges, in dem die Lage und gegenseitige Bezogenheit der Elemente vom Ganzen her bestimmt ist."

Was hier allgemeingültig formuliert wird, läßt sich ohne Schwierigkeiten auf den Gegenstand der Geographie – das Kontinuum Geosphäre – übertragen und ist selbst bei *Carol* (1957, S. 94) kaum differenzierter nachzulesen.

Hartmann unterscheidet zwölf Gegensatzpaare, von denen neun fundamentalkategoriale Bedeutung im Geographischen haben; es sind dies:

Diskretion – Kontinuität

allgemein: Begrenzung durch Andersartigkeit – dimensionierbare, kontinuierliche Abstufung und Differenzierung

geographisch: ein ‚reichgegliedertes Kontinuum, dem lediglich im Gesamten ein ganzheitlicher Charakter zukommt'. (*Carol* a.a.O.), raumzeitliches Verteilungsmuster

Substrat – Relation
allgemein: Gegenstand oder Medium von Beziehungen – Beziehungen
geographisch: die Modalität (als Möglichkeit der Beziehungen bzw. Beziehungsgeflechte oder Wirkungsgefüge) innerhalb der ‚geographischen Substanz'

Einheit – Mannigfaltigkeit
allgemein: Integrationsprinzip des qualitativ Heterogenen – qualitativ Heterogenes
geographisch: z.B. der Landschafts-Typ als Integrationsmodalität graphischer Mannigfaltigkeit

Form – Materie
allgemein: bildendes (oder angelegtes) Prinzip der Materie – i.S. des Formbaren-Ungeformten
geographisch: substratabhängige Formung im naturgeographisch-geomorphologischen Bereich bzw. raumausstattungsbedingte Inwertsetzungsbeschränkungen i.w.S.

Determination – Dependenz
allgemein: das Reale als kausal oder final determiniert – Abhängigkeit von kausalen oder finalen Bestimmungen
geographisch: (anthropogene) Geozentrik, die Raum-Zeit-Dependenz alles Geographischen

Element – Gefüge
allgemein: als inneres Moment eines Gefüges, erhält seine Bestimmung durch das Gefüge (und umgekehrt) – ein einheitlicher Zusammenhang i.S. von Sich-Einfügen oder Ineinanderfügen
geographisch: alle geographisch-raumstrukturelle Funktionalität, das geographische Korrelations- oder Wirkungsgefüge i.w.S.

Struktur – Modus
allgemein: besondere Art der Anordnung und Seinsbestimmung von Bauelementen – besondere Art oder Erscheinungsweise des Daseins
geographisch: als modale Erscheinungsweise des Geographisch-Stofflichen, oder: als gestalthafte und stoffliche Erscheinung (*Hettner*), als innere Gliederung räumlicher Erscheinungen (*Bobek/Schmithüsen*), als lagebezogenes Differenzierungsprinzip (*Troll/Maull/Lautensach*), als Zugehörigkeit zu einem kulturellen Strukturplan der Erde (*Jaeger*), als differenziertes Kontinuum (*Carol*), als Kernstruktur/Intensität (*Otremba*), als Auflistung von Typenmerkmalen (*Obst*); als räumliche Raumqualität, Standort, Wechselwirkung des System-Gefüges (*Wirth*)

Qualität – Quantität
allgemein: (spezifiziertes) Element der Mannigfaltigkeit – Spielraum oder Variationsbreite der Mannigfaltigkeit

geographisch: eine durch raumwirksame Entscheidungen qualifizierte Funktionalität, z.B. im Bereich der Raumplanung

Prinzip – Konkretum

allgemein: das Allgemeine – das Besondere

geographisch: das (Generalisierend-) Nomothetische – das Idiographische (vergl. *Windelband* 1894, *Bobek* 1957); Allgemeine Geographie – Länderkunde

Anmerkung:

Die elementaren Gegensätze sind jene Kategorien des Fundamentalbereichs, die i.d.R. als Kategorien ‚niederer Schichten' (vergl. Grundsatz der Dependenz) als Modalitäten (Modalkategorien) und erste Erkenntnisgrundlagen (Erkenntniskategorien) faßbar werden und die ‚geographische Synthese' einleiten. Grundsätzlich sind alle Gegensatzpaare – das betrifft im Prinzip auch die drei weniger bedeutsamen ‚Inneres – Äußeres, Einstimmigkeit – Widerstreit, Gegensatz – Dimension' – durch die ‚geographische Analyse' und ‚Synthese' i.S. *Carols* (1963, S. 398 f) erfaßbar und über den Elementarisierungsvollzug der ‚Fachdidaktischen Analyse' im Unterricht als Sach-Elementares erschließbar (vergl. die methodische Bedeutung der fachwissenschaftlichen Arbeitsweisen für den Unterricht).

Realkategorien

Realkategorien sind als Gegenstandskategorien wahrnehmbare und verstehbare Umweltgegebenheiten; sie sind Ausprägungen des Allgemeinen, Fundamentalen im Individuellen. Über den Prozeß der Abstraktion wird die Realkategorie auf das ihr implizite Allgemeine zurückgeführt. Die Realkategorien eines bestimmten Sach- oder Wissenschaftsbereichs sind alle Modalitäten (der Wirklichkeit, Möglichkeit oder Notwendigkeit) dieses Bereichs, sofern sie sich auf jene Fundamentalkategorien zurückführen lassen, die diesen speziellen Bereich konstituieren. Überschreitungen der Fächergrenzen – d.h. Aufnahme fachfremder Realkategorien als Gegenstände der eigenen Forschung – erweisen sich folglich so lange als Inkompetenz, wie für diese keine Entsprechung im Fundamentalbereich vorliegt. Je offener ein Wissenschafts- oder Sachbereich ist, desto häufiger gerät er in diese Gefahr.

Anmerkung:

Alles Geographisch-Idiographische ist Realkategorie i.d.S., daß es als räumlich-zeitliche Individualität (als Geofaktor, als bestimmter Integrationstyp einer Landschaft, als regionaler Funktionstyp oder als leitbildorientiertes Lebensraumsystem) konkret wahrgenommen und auf spezifisch geographisch-erkenntniskategorialem Wege auf Fundamentalkategorien des Faches zurückgeführt werden kann.

1.4.3.1.2 Zum Allgemein-Didaktischen

Kategoriale Bildung

‚Kategorialer Bildung' geht zunächst ‚kategoriale Erfahrung' voraus, und dies bedeutet nichts anderes, als individuelles Betroffensein durch die Erfahrung und die Erkenntnis prinzipieller und wiederholbarer (d.h. kategorialer) Gegebenheiten und Zusammenhänge unserer Umwelt;

nicht selten wird das in Formen des sogenannten ‚Aha-Erlebnisses' erfahren und bewußt (vergl. ‚der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß' bei *Copei* 1950). Erst der wiederholte, auf Übertragung orientierte Selbstvollzug solcher kategorialer Einsichten, Erfahrungen und ‚Erlebnisse' bzw. die emotional-intellektuelle Suche danach (i.S. ‚epistemischer Neugier', vergl. *Gage/Berliner* 1977, S. 334), sollte i.S. einer erworbenen Haltung als ‚Bildung', als ‚kategoriale Bildung', bezeichnet werden. Unterricht kann zunächst lediglich kategoriale Erfahrungen vorbereiten und ermöglichen; hier ergibt sich ein praktischer Zugang zum Bildungsprozeß an sich. Durch Hinzutreten des appellativen Moments der Erziehung werden solche Erfahrungen ethisch qualifiziert und mit normativen Orientierungswerten versehen. Es entstehen an Inhalte gebundene Wertvorstellung, die beibehalten und dem individuellen Lebensbereich in Form von Qualifikationen i.w.S., Weltanschauungen oder Lebenseinstellungen assimiliert werden und sich als lebenskonzeptionelle Orientierungswerte etablieren.

Ein Unterrichtsfach wie Geographie gestaltet den praktischen Zugang zum Bildungsprozeß durch Bereitstellung ‚kategorialer Erfahrungen' aus dem Seinsausschnitt, der dem Fach zugänglich ist. Da der Begriff des ‚Kategorialen' und die davon abgeleitete allgemeindidaktische Zielsetzung sowohl Gegenstands-, Modal- wie Erkenntniskategorien als Fundamentalkategorien enthält, gilt die Gleichwertigkeit von Gegenstand und Aneignungsprozeß. Im Sinne *Klafkis* (1964, S. 27 u. S. 43) ist Bildung jenes ‚Phänomen, an dem wir ... unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Moments innewerden'.

Zwischen dem ontologischen Kategorialbegriff und dem pädagogischen besteht nach dem o.a. eine Entsprechung, die geeignet ist, die grundwissenschaftliche Orientierung der Fachdidaktik – über das Sozialwissenschaftliche der derzeitigen Fachdidaktik hinaus – auf die in Teil 1.1 angesprochenen Bereiche auszudehnen und insgesamt zu reaktivieren.

Das Fundamentale

Der pädagogische Begriff des ‚Fundamentalen' erweitert die ontologischen Fundamentalkategorien um die Frage nach ihrer anthropologischen Existenzbedeutung und strebt deren erzieherische Bewußtmachung an. Das Fundamentale – ontologischen Fundamentalkategorien impliziert, die wiederum: verwirklicht in bereichsbezogenen Realkategorien – ist i.d.S. Erfahrung des Kategorialen als ordnendes Prinzip des menschlichen Daseins schlechthin; es ist sinngebende Grunderfahrung und existentielle Betroffenheit zugleich und erweist sich als zentrale Erfahrung im kategorialen Bildungsprozeß. Angeregt wird die Frage nach dem Fundamentalen durch erste kategoriale Erfahrungen in originären Phasen des kategorialen Bildungsprozesses.

Das Geographische selbst ist ein Fundamentales, weil es als existentieller (Grund-) Daseinsbereich erfahrbar werden kann, und weil die Kenntnis der facheigenen Fundamentalkategorien und deren realkategoriale Verwirklichungen die Notwendigkeit signalisieren, über den Bereich des Geographischen Qualifikationen zur allgemeinen Daseinsbewältigung zu erwerben.

Das Elementare

Pestalozzi (1801/1956, S. 288): „Auch die verwickeltste Anschauung besteht aus einfachen Grundteilen, wenn du diese in der Hand hast, so wird dir das Verwickeltste einfach."

Klafki (1964, S. 322): „. . . nur weil die Bildungsinhalte relativ einfach sind, (darum) vermögen sie dem Sich-Bildenden Wirklichkeit geistig aufzuschließen. Das Elementare ist das doppelseitig Erschließende (Anm.: die Sache dem Schüler und den Schüler für die Sache)"; und S. 344: „Es ist das der Sache nach Einfache, zu dem sich andere Fälle als das Komplizierte verhalten."

Als psychologische Entsprechung formuliert die kognitive Psychologie: „Was hier geschieht, kann also nur zutreffend beschrieben werden als Auseinandersetzung, als Wechselwirkung zwischen zwei Instanzen: Dem Denker mit seinem mehr oder weniger gut gezielten Bemühen auf der einen und dem Gegenstand mit seiner größeren oder geringeren Verwikkeltheit, Eigengesetzlichkeit, Festgelegtheit, Aufgeschlossenheit, Verfügbarkeit, Umstrukturierbarkeit auf der anderen Seite" (vergl. *Metzger* 1976, S. 177).

Aebli (1981, S. 137 ff) spricht in diesem Zusammenhang von der Suche nach den einfachsten Bausteinen der Begriffe, den Elementen oder Primitiva, die durch eine entsprechende Handlungstheorie erschlossen und zu Schemata, Beziehungen, hierarchischen Handlungsstrukturen und Kategorien – als Ergebnis von Denk-Handlungen (Operationen) integriert werden (vergl. *Aebli* 1980).

Wagenschein (nach Klafki 1964, S. 354): „Der Unterricht kann nicht mit dem Elementaren beginnen, er muß darauf zusteuern. Vom Einstieg aus muß er zum Elementaren hinabsteigen und es freilegen. Sind die elementaren Sätze angeeignet, so bedeuten sie beherrschende Schlüsselstellungen."

Sach-Elementare

Im Sinne der oben angeführten Belegstellen wollen wir unter dem Elementaren das Sach-Elementare (*Klafki* 1964, S. 122) verstehen, als das ‚Überzeugend-Einfache' oder der ‚anschauliche und prägnante Fall' (*Klafki* 1964, S. 40 f) einerseits komplexe Zusammenhänge erschließen und andererseits Bauelement des Komplexen sein kann. Das (Sach-) Elementare ist im ontologisch-fundamentalkategorialen Bereich im wesentlichen durch die elementaren Gegensätze (Gegensatzkategorien) repräsentiert; sachlich elementare Entsprechungen aus dem geographischen Be-

reich wurden oben aufgeführt. Exemplarische Sach-Elementaria wären dementsprechend Inhalte oder Realkategorien der sogenannten ‚niederen Schichten', in denen das Elementare als ‚Bauelement' einfacher Komplexe von Element-Gefüge-Einheiten erkennbar wird.

Anmerkung:

Für den Geographieunterricht ist es wesentlich, über solche sachelementaren Raummuster i.S. einer überschaubaren Integration des topographischen und des strukturell-funktionalen Moments zu verfügen, an denen der Schüler am prägnanten Fall raumstrukturierende Grundmuster erfahren und in diesem Sinne elementare ‚Raumordnung' erlernen kann. Aus dem fachwissenschaftlichen Bereich lassen sich der fachdidaktischen Elementasierung zugängliche, chorologische Ordnungsprinzipien ausgliedern, die – i.S. des Elementaren – sowohl sacherschließend wie qualifizierend für Sacherschließung sein können. Wir betrachten diese Ordnungsprinzipien als Realkategorien des Faches, in denen sowohl Prinzipiell-Geographisches wie für Daseinsbewältigung überhaupt Wesentliches (also Fundamentales oder Fundamentalkategorien) transparent und zugänglich wird.

Solche Realkategorien sind:

Areale: – als Standortgemeinschaften gleicher Individuen von Pflanzen, Tieren oder auch solcher gleicher Funktion, wie die regionaler Industrieansiedlungen (s. ‚industrial estate') – vergl. *Schmithüsen* 1968 u. *Hottes* 1975;

Agglomerationsräume: – als Peripherwachstum von Städten in der Folge von Industrialisierung, Bevölkerungswachstum und ‚Landflucht';

Bezirke: – als Verwaltungseinheit, in zentralistisch organisierten Wirtschaftssystemen wird der Begriff z.B. auch zur Regionalisierung von Industrien (vergl. DDR: ‚Mitteldeutscher Industriebezirk', s. *Steinberg* 1964) herangezogen;

Gebiete: – als großräumige geographische Raumeinheit mit der Tendenz zur Dominanz bestimmter Inwertsetzungen (z.B. ‚Industriegebiete' oder ‚Viehzuchtgebiete', vergl. *Hottes* 1967 u. *Waibel* 1922), in den Zwischenräumen sind durchaus andere raumprägende Nutzungen vorhanden;

Grenzen/Grenzgebiete: – als räumlich-funktionaler ‚Unterbrechungsfaktor', als veränänderliche Zonen, als umstrittene Gebiete, als Gebiete des positiven Austauschs, Grenzen als Standortfaktoren (vergl. *Minghi* 1963 u.a.);

Gürtel: – von der naturgeographischen Raumausstattung her vorgezeichnete (kulturgeographische) Raumeinheiten oder Standortaufreihungen, z.B. an Lagerstätten orientierte „Industriegürtel" – vergl. *Hottes* 1967;

Kerne: – als topographisch innerer Raum, von dem funktionale Einflüsse auf einen Um-Raum ausgehen (vergl. Keimzelle, Zentralität), s. *Burghardt* 1969;

Lagen (als topographisch-räumliches Moment): – als topographisch-funktionale Beziehung innerhalb geographischer Substanz (vergl. Siedlungslage, Schutzlage, Hanglage, Verkehrslage u.a.m., vergl. auch die vier Lagekategorien des Formenwandels – s. *Lautensach* 1952);

Region: – als (zunächst beliebig) abgegrenzte, räumliche Untersuchungseinheit zum Zwecke einer speziellen Analyse, z.B. im Rahmen der Regional- und Raumforschung;

Standorte: – als topographische Raumeinheit, die sich aufgrund ökonomischer (vergl. *Behrens* 1971) oder ökologischer (vergl. *Schmithüsen* 1968 u. *Walter* 1973) Eigenschaften und deren funktionaler Wirkungen auf „Nachbarräume" abgrenzen läßt;

Zentrum: – ein durch günstige Verkehrslage und die Verteilungsfunktion von Diensten und Gütern ausgezeichneter geographischer Ort i.w.S. (vergl. *Ruppert* 1959 u. *Hartke* 1939);

Zonen: – an die klimatischen Gegebenheiten der Erde (d.h. an die solaren Klimazonen) angelehnte, i.d.R. breitenparallele, räumliche Differenzierung (vergl. Klima-, Vegeta-

tions- und Landbauzonen), s. *Engelbrecht* 1930, *Hassinger* 1936 u. *Maull* 1954/55;

Fliesen/Topen: – durch Homogenität der naturräumlichen Ausstattung umgrenzte topographische Einheiten (vergl. *Schmithüsen* 1948, *Paffen* 1953 u. *Neef* 1963).

Arbeitsformen des Unterrichts, die der Erarbeitung der o.a. Raumelementaria dienen sollen, müßten aus der „Geographischen Analyse" (der allgemeinen Geographien, des Formenwandels, der Naturräumlichen Gliederung oder aus der Chorologie) abgeleitet und auf die jweilige Individuallage der anzusprechenden Schüler hin elementarisiert werden.

Das Exemplarische

Das Exemplarische kennzeichnet die Elementarbeziehung von Allgemeinem und Besonderem der Inhalte, die als Verhältnis von Gesetz und Fall, von Prinzip und Besonderung, von Methode und Anwendung auftritt (vergl. *Klafki* 1964, S. 444). Exemplarisch sind also nur jene Inhalte und Zusammenhänge, die die Fundamentalkategorie „Prinzip – Konkretum" realisieren; dabei sind die Berücksichtigung von Modalität (Modalkategorien) und fundamentalen Erkenntniskategorien wesentliche subjektbezogene Bildungselemente. Als *exemplarisch-elementar* gelten solche Inhalte, deren Kenntnis, wenn sie wirklich selbständig erlebt und durchdacht ist, die Fähigkeit und Kraft gibt, eine ganze Kette von Folgerungen und Anwendungen selbst zu finden (s. *Klafki* 1964, S. 354).

Das Exemplarisch-Elementare

befähigt demzufolge zur Assimilation und zum Transfer Strukturell-Nomothetischen und stellt eine Ausweitung der einfachen kategorialen Kohärenz durch die Schichtendependenz (z.B. Dependenz der Integrationsschicht der Landschaften von der Elementarschicht der Geofaktoren) i.S. einer Hierarchisierung dar; das Exemplarisch-Elementare ist der Folgekomplex des Sach-Elementaren (vergl. auch *Klafki* 1964, S. 137: – die Frage nach der Schichtung des Inhaltes im Rahmen der „Didaktischen Analyse").

Anmerkung:

Im Unterricht wird das Exemplarisch-Elementare im wesentlichen durch Gegenstände der Landschaftsgeographie und der Landschaftsforschung repräsentiert. Themen aus dem Problemkomplex „Naturlandschaft – Urlandschaft – Kulturlandschaft" und die typusorientierte Landschaftsproblematik der Wirtschaftslandschaft als Agrarlandschaft oder Industrielandschaft, wie Grundfragen der Landschaftsökologie gehören in diesen Bereich. Der erkenntniskategoriale Bereich wird im wesentlichen durch die Relation von Typus und Individuum bestimmt und ist als Modalität von Prinzip und Konkretum in die Methoden der Landeskunde (vergl. *Klink* 1966) wie der Länderkunde (vergl. *Credner* 1943, *Lautensach* 1953, *Schöller* 1977) eingegangen. Das Exemplarisch-Elementare überschreitet jedoch die Grenze zum Landschaftsgenetischen nicht; es verbleibt vielmehr im Bereich des Chorologisch-Deskriptiven.

Das Exemplarisch-Fundamentale

Das Exemplarisch-Fundamentale hat mit dem Fundamentalen gemein, daß es – über die Erfahrung am Konkreten – „in philosophische Tiefen hinabreicht, daß es die Fächergrenzen sprengt oder sichtbar werden läßt" (vergl. *Klafki* 1964, S. 338). Wesentlich ist jedoch, daß Inhalte, die als

exemplarisch-fundamental bezeichnet werden, komplex sind und Daseinsbedeutung dergestalt haben, daß sie Seinsproblematik eindrucksvoll repräsentieren und Betroffenheit sowie Bereitschaft zu Engagement und unmittelbarer Stellungnahme beim Lernenden erzeugen können. Das Exemplarisch-Fundamentale erfordert letztlich das Zusammenwirken aller Fundamentalkategorien und realisiert den Grundsatz der Schichtung vom Abiotischen über das Biotische zum Anthropogenen i.S. eines geographischen Korrelations- oder Wirkungsgefüges; in seiner Totalität ist das Exemplarisch-Fundamentale fachdidaktische Kristallisationspunkt und Konsequenz der pädagogisch-anthropologischen Reflexion auf ein fachorientiertes Menschenbild.

Anmerkung:

Unterrichtsgegenstände sind geographische Lebensraumsysteme, die sich durch die Integration von Funktionen wie durch leitbild- und zweckgebundene (normativ-finale) Raumorientierung und Inwertsetzung auszeichnen. Nach *Hasse* (1982, S. 32) ist der Systemzusammenhang „Natur-Technik-Gesellschaft" Schwerpunkt im geographischen Verständnis des Umweltbegriffs. Gemäß dem oben formulierten Menschenbild ist die kritische Bewußtmachung der Lebensraumsituation i.w.S. eine der wesentlichen zielpraktischen Konsequenzen; dabei muß deutlich werden, daß die natürlichen Resourcen „ökologisch human", d.h. im Sinne eines geoökologischen Gleichgewichts bzw. dessen Erhaltung oder Wiedererlangung, mit notwendigen Inwertsetzungsmaßnahmen in Abstimmung zu bringen sind. Folgende Themenstichworte können eine solche fachdidaktische Zielsetzung umschreiben:

Ökumene/Anökumene und Tragfähigkeit der Erde (*Ratzel* 1903, *Penck* 1925, *Lütgens* 1949, *Scharlau* 1955, *Borcherdt* u. *Mahnke* 1973),

Geoökologie und Landschaftspflege (*Troll* 1966, *Stoddart* 1970, *Klink* 1980, *Lorenz* 1980, *Tschumi* 1981),

Begriff der Innovation (*Riehl* 1854, *Ratzel* 1903, *Credner* 1930, *Lütgens* 1949, *Borcherdt* 1961),

Geopolitik (*Ratzel* 1903, *Kjellen* 1905, *Haushofer* 1925 u. 1926, *Maull* 1926, *Wittvogel* 1929, *Uhden* 1929, *Kraus* 1941, *Niemeier* 1944, *Schöller* 1957, *Overbeck* 1957, *Schwind* 1970),

Landesplanung (*Hassinger* 1932, *Troll* 1959, *Czajka* 1963, *Uhlig* 1967, *Gildemeister* 1973, *Boesler* 1974 u. 1980, *Moewes* 1980),

Daseinsgrundfunktionen als Hauptfunktionen der Kommunen (*Handwörterbuch der Raumordnung und Raumforschung* 1970, S. 938 ff, *Ruppert* u. *Schaffer* 1969, *Bollnow* 1971, *Maier* u.a. 1977).

In die o.a. Themenstichworte impliziert sind Teilfragen wie Bevölkerungsentwicklung, Bevölkerungswanderung und Bevölkerungsverteilung, Fagen der Erwerbsstruktur und der Pendelwanderung, Fragen der Verkehrseignung und -erschließung wie der Problemkomplex der industriellen und gesamtwirtschaftlichen Erschließung benachteiligter Räume im Rahmen der Entwicklungshilfe (s. Begriff der „Ferneethik").

Arbeitsweisen (i.S. der Realisierung des Erkenntniskategorialen) werden aus den Bereichen der (Allgemeinen) Kulturgeographie, der Sozialgeographie und der Wirtschaftsgeographie übernommen (vergl. *Heyer/Schneider/Scholz* 1968, *Bader* 1975, *Eriksen* 1975, *Festschrift Zepp* 1975, *Späth* 1976, *Schmidt* 1977, *Geiger* 1978, *Niemz* 1980, *Schmiedecken 1980).*

Daß unter den Stichworten (Allgemeine) Kulturgeographie, Sozialgeographie und Wirtschaftsgeographie auch Arbeitsweisen aus dem physisch-geographischen Bereich angeführt werden, soll darauf verweisen, daß eine pädagogisch-anthropologisch orientierte Fachdidaktik den innerdisziplinären Streit der Geographien, sowohl aus sachlichen wie aus Gründen der Erhaltung des Faches, als fachwissenschaftlich definierte Seinsperspektive, wie als Unterrichtsfach, nicht nachvollziehen darf – und kann. Das Ausgehen von der *einen* Geographie erweist sich als ontologische – und damit auch fachdidaktische – Notwendigkeit; abgehen kann man von diesem Prinzip, wo die Wissenschaft selbst zum Gegenstand des Unterrichts wird (s. Leistungskurse der Sekundarstufe II).
Die zeitchronologischen Literaturhinweise betonen die fachdidaktische Absicht, das genetische Moment als Begründungs- und Bedingungsfaktor von Lebensraumsystemen – neben den strukturellen und funktionalen Faktoren – zu akzentuieren.

Das Typische

Das Typische ist zunächst immer eine beobachtbare, prägnante (geographische) Erscheinung, die sich von anderen abhebt. Erst durch die Frage nach den Gründen der unterschiedlichen (räumlichen) Erscheinungsformen und durch die Aufarbeitung ihrer Merkmale in der geographischen Analyse werden Momente des Allgemeinen und Übertragbaren abstrahiert. Erst die genauere Untersuchung des Phänomenologischen (von Landschaften z.B.) legt unterschiedlichen strukturellen Aufbau offen, und der erweist sich als repräsentativ für unterschiedliche Funktionalität (in unterschiedlichen Landschaften: Agrarlandschaften, Industrielandschaften u.a.); in gleicher Weise ergeben sich elementar-funktionale Raumeinheiten (wie Siedlungs- und Flurformen, Gemeindetypen, Industriegürtel, Klimazonen u.a.). Der Typus ist folglich ein wesentliches Instrument der geographischen Regionalisierung und zwingt zum modalen Schließen vom Strukturell-Wirklichen über das Funktional-Mögliche zum Kausal-Notwendigen (oder Zwangsläufigen).

Lorenz (1978, S. 61) betont, daß ohne das unentbehrliche Einteilungsprinzip der Abstraktion von Typen Erkenntnis, Ordnung und Übersichtlichkeit in der erdrückenden Mannigfaltigkeit der uns umgebenden Formen kaum möglich wäre; hierin liegt letztlich ein Erkenntnisfundamentales des Typischen. Die Bedeutung des Begriffpaares „Typus und Individuum" für die geographische Forschung ist besonders von *Lautensach* (1953) aufgearbeitet worden.

Das Repräsentative

Das Repräsentative ist ein Geschichtlich-Elementares (vergl. *Klafki* 1964, S. 449 ff.), bedeutet soviel wie „Vergegenwärtigung" (von Vergangenem) und verfolgt das Ziel, daß bedeutsame „Erscheinungen der Gegenwart des jungen Menschen . . . durch die Erhellung ihres geschichtlichen Charakters, ihre historischen Hintergründe lebendig und verständlich werden". Das Repräsentative ist über die Erscheinungsmodalität des strukturell und funktional Typischen erschließbar; gleichzeitig ist es genetisch begründendes Moment des Typischen selbst. Es ist eine Realkategorie, in der sich der elementare Gegensatz von Determination und Dependenz i.S. historischer Bestimmung aktueller Strukturen und Funktionen verwirklicht. Im

Rahmen der geographischen Analyse bedeutet das Repräsentative Genese, d.h. Aufdecken nachwirkender, historischer Kausalität in der Konstellation geographischer Räume.

Das Repräsentativ-Typische

wird durch die genetisch-funktionale Struktur geographischer Räume repräsentiert und ist begriffliche – wie kategorial-inhaltliche – Integrationsform des Repräsentativen und des Typischen. Damit wird die kausale Bedeutung des Genetischen als zeitliche Erkenntniskategorie des Typischen hervorgehoben; gleichzeitig erfährt das Genetische durch das Typische Gegenständlichkeit, d.h. die Gegenstände, Zusammenhänge und Zwecke (Strukturen und Funktionen) des Geographisch-Typischen werden Rahmen, Anlaß und Ordnungsprinzip für genetische Fragestellungen.

Anmerkung:

Mit dem Repräsentativ-Typischen erfolgt eine Ausweitung des Formal-Typischen des Exemplarisch-Elementaren in Richtung auf die Frage nach der gewordenen Funktionalität von Funktionstypen; wissenschaftliche Bezugsbasis kann die Regionale Geographie sein (vergl. *Plewe* 1952, *Uhlig* 1970, *Böhn* 1976, *Friese* 1978, *Stein* 1978, *Habrich* 1978). Dabei wird in integrierender Form auf dem Sach- und Exemplarisch-Elementaren aufgebaut. Thematischer Rahmen sind Fragen der Siedlungsgenese und Siedlungsgeographie (mit den Themenstichworten: Altsiedelland, Steppenheide, Esch, Drubbel, Langstreifen, Einzelhof, Rundling, Haufendorf, Gewannflur und Gewanndorf, Flurnamen und Sozialbrache), der Genese von Wirtschaftsräumen und der Wirtschaftsgeographie (mit den Themenstichworten: Intensitätsgesetz, Zentralität, Passiv- und Aktivräume, Funktionalität von Lage und Standort, Wirtschaftsformen, Wirtschaftsgebiet, Wirtschaftsraum und Wirtschaftsformation), der Verkehrsgeographie (mit den Themenstichworten: Straßen und Wege i.w.S., Wasserwege, Schienenverkehr, Seeverkehr, Paßstraßen und Paßländer) sowie ausgewählte Aspekte der Stadtgeographie und der Problematik der Gemeindetypisierung.

Genetisch akzentuierte Inhalte der Geographie sollten zunächst über die „Klassiker" des Faches bearbeitet und dann aktualisiert werden. Schulbücher der Geographie vermitteln jedoch nicht selten den Eindruck, als sei moderner Geographieunterricht ausschließlich an aktueller Raumfunktionalität interessiert, obwohl andererseits niemand die Bedeutung des (genetischen) Zeitbegriffs als ontologische Fundamentalkategorie des Geographischen in Frage stellen würde. Liegt es vielleicht an der grundwissenschaftlichen Orientierung der Geographie (als Wissenschaft) im allgemeinen und der Fachdidaktik im besonderen, daß Geographen und ihre Fachdidaktiker eine reiche Wissenschafts- und Forschungstradition nicht weiterentwickeln und nutzen (können)?

Das Klassische

Auf das o.a. verweist der Begriff des Klassischen; es ist jenes Fundamentale, das immer eine Wertung enthält und beispielhafte Leitbilder oder geistige Grundrichtungen von überzeitlicher Bedeutung repräsentiert. Als „klassisch" gelten dann auch Forschungsergebnisse einer Wissenschaft, die wesentlich zu deren Entwicklung und aktuellem Stand beigetragen haben.

Nach *Gehlen* (1980, S. 60 u. 63 f) ist Tradition Grundbedingung nervöser Gesundheit und kleines Einmaleins der Kultur; er fürchtet, daß „leichtfüßige Intellektuelle", die mit fieberhafter Eile Ideologien aufbauen, Tradition und Kultur gefährden könnten. *Lorenz* (1978, S. 220 ff. u. S. 320 ff.)

spricht von der Gefahr der Halbbildung und Besserwisserei, wenn unsere Kultur durch die Unfähigkeit der Menschen, irgendwelche Ehrfurcht zu empfinden, Schaden nimmt. Wir müssen fragen, ob wir uns im Bemühen um ein reflektierteres Raumbewußtsein nicht des Erzieherisch-Appellativen des Klassischen im o.a. Sinne erinnern sollten; oder reichen aktuellste ökologische Daten aus, ein verändertes Raumbewußtsein in Schule und Öffentlichkeit zu erreichen?

1.4.3.2 Integrationsmodell einer „Fachdidaktischen Analyse der Geographie" (s. Abb. 4)

Zweck des terminologisch-paradigmatischen Exkurses war die Schaffung begrifflicher Eindeutigkeit und sachkonkreter Veranschaulichung. Oben wurde auf die Notwendigkeit hingewiesen, eine Methode zu finden, die sich zur Erschließung geographisch-fachwissenschaftlicher Inhalte für Unterricht eignet. In Abb. 4 ist eine solche Methode konzipiert; ihre Terminologie wurde in 1.4.3.1 vorgestellt und paradigmatisch erläutert.

Nach *Hartmann* sind die Modalitäten des Wirklichen, des Möglichen und des Notwendigen „die allgemeinsten und fundamentalsten Kategorien sowohl des Seienden wie auch der Erkenntnis des Seienden" (vergl. *Hartmann* 1938), S. IV). Vereinfacht ausgedrückt: Jede konkrete Inhaltlichkeit oder Seinsweise ist zunächst dadurch bestimmt, ob sie dem Bereich des Wirklichen, des Möglichen oder des Notwendigen angehört. Wobei das Notwendige sowohl mit „folgerichtig" und „konsequent" wie durch „beabsichtigt", „zielorientiert" umschrieben werden kann; das Seins-Notwendige ist damit die übergeordnete Kategorie des Zieles oder der Ziel-Notwendigkeit. Abgeleitet wird diese Ziel-Notwendigkeit von einem Menschheitsbild, hier von einem geographischen Menschenbild. (Ökologischer) Humanismus kann hier nicht in Anlehnung an eine bestimmte geschichtliche Epoche – z.B. an die Renaissance oder die Klassik – verstanden werden, sondern als Humanität i.S. einer Menschlichkeit, die bereit ist, eine Grundnorm (wie die Kamlahs) gelten zu lassen, sich an den Notwendigkeiten einer aktuellen Lebensumwelt zu orientieren und prinzipiell offen zu sein für veränderte Erfordernisse von Gegenwart und Zukunft; ein formuliertes Menschenbild ist darum auch nur „Momentaufnahme" und nicht Festschreibung.

Eine solche Seins-Notwendigkeit i.S. eines ökologischen Humanismus sucht zunächst Ansatzpunkte auf einer vom Fach als Seinsausschnitt bestimmten elementaren Erfahrungsebene von Faktoren und deren Integrationsformen; d.h. im realkategorialen Bereich der Geofaktoren und der Landschaften. Pädagogisch-kategoriale Elementarisierungsformen – i.S. von Bildungskategorien „als kategorialer Bildungssinn von Wissensgebieten" (vergl. *Fischer* 1975, S. 3 f.) – sind das Sach-Elementare und das Exemplarisch-Elementare.

Zweite Bezugsebene ist die Funktions- und Systemebene, die als Seins-Möglichkeit offen ist bzgl. Gestaltungs- und Inwertsetzungsintentionalität

von Lebensraum; sie wird durch das Repräsentativ-Typische und das Exemplarisch-Fundamentale didaktisch vermittelt und stellt – als Möglichkeit einer Wirklichkeit – auf Funktionstypen und Lebensraumsysteme als Realkategorien des Faches ab. Oberste und komplex-integrierende Schicht in der Hierarchie der Realkategorien sind die Lebensraumsysteme; die Einführung des Systembegriffs entspricht der Komplexität des Gegenstandes und hat nicht zuletzt in dem von *Aebli* (1981, S. 106 ff.) dargestellten Konzepte der „Begriffshierarchie als einer Hierarchie von vor- oder untergeordneten Beziehungen (Bedingungen, Voraussetzungen, Zusammenhängen . . .)" eine denkpsychologische Entsprechung. Nach *Hartmann* (1940, S. VII) ist die Welt selbst ein System; er beklagt den traditionell spekulativen und statischen Gebrauch des Systembegriffs und ergänzt ihn durch das dynamische Moment des „Gefüges" i.S. von Sich-Einfügen oder Ineinanderfügen. Unter Bezug auf Hartmann definiert *Lorenz* (1978, S. 335) Kultur als ein „auf natürlichem Wege entstandenes lebendes System" und verweist auf Funktionsstörungen in diesem System (vergl. „Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit", *Lorenz* 1978 sowie „Global 2000", Oktober 1981). Wir wollen unter „System" einen sensiblen Gleichgewichtszustand, einen dynamischen Ordnungszusammenhang verstehen, der durch jedweden Funktionswandel im Bereich einzelner Element-Gefüge-Relationen irreversibel gestört werden kann. Die Geographie verwendet den Systembegriff in diesem Sinne sowohl im wirtschafts- wie im agrargeographischen Bereich (vergl. *Manshard* 1968, S. 78 f. u.a.). *Hard* (1973, S. 121 ff.) betont die Relativität des Begriffs „System", räumt jedoch ein, daß Systeme sich insgesamt durch gewisse Invarianzen auszeichnen, d.h. bestimmte Struktureigenschaften stabilisieren. Letztlich meine „System" (wie Modell) „Reduktion und Akzentuierung zugunsten intellektueller Transparenz" (a.a.O., S. 135); Transparenz ist jedoch Voraussetzung für verändertes Raumbewußtsein und Raumverhalten. Aufgabe von Fachdidaktik ist ein sachgebundener Erziehungsauftrag i.S. von pädagogischer Bewußtmachung – bzw. Ableitung – von Notwendigkeiten und Zielen aus dem Daseinsbereich des Geographischen, In diesem Zusammenhang ist „System" weniger Perspektive im Rahmen einer Forschungsabsicht (i.S. *Hards* u.a.), sondern erfahrbarer und ordnenden Prinzipien zugänglicher geoökologischer Ereignisrahmen der Umwelt, in dem der Mensch eher Bewirker und Teil als Beobachter ist (vergl. den Umweltbegriff in „Global 2000", 1981 – S. 493 ff.).

Der raumgestaltende Aspekt einer anwendungs- und planungsbezogenen Geographie wird hervorgehoben; als erkenntniskategorialen Aspekt führen wir eine normativ-finale (d.h. leitbildbezogene) Lebensraum-Teleologie ein. Die teleologische Sichtweise berücksichtigt die Frage nach der Begründung und Zweckmäßigkeit von Motiven (handelnder Menschen), Zielen und Funktionen und deren (mögliche) Veränderung. Die teleologische Betrachtungsweise greift zudem auf die Funktionsanalyse (bzw. Korrelations-Anasyse) zurück und kann somit auch als Frage nach der Kausalität von Struktur und Genese funktionaler Integration und ihrer Zweckbestimmung in

Lebensraumsystemen verstanden werden (vergl. *Stegmüller* 1978, S. 458 f.). Unter pädagogischer Fragestellung ist „Teleologie" Ausdruck eines Willenstatbestandes, der sich durch ein Streben nach Vollkommenheit auszeichnet (vergl. *Dilthey* (hrsg.) 1963, S. 49 u. 1964, S. 10; *Roth* 1966, S. 324 f.); Erziehungswissenschaft greift dieses ontologische Moment auf und versucht i.S. von Erziehungszielen Einfluß zu nehmen (vergl. *Brezinka* 1971, S. 31 f. u. *Rombach* 1966, S. 263). Der Begriff der Teleologie ist fachdidaktisch bedeutsam, weil er eine Verklammerung des Inhaltlichen (als Wirkliches und Mögliches) mit dem Erzieherischen (als dem Notwendigen) durch den Prozeß der (Raum-) Bewußtseinsbildung ermöglicht, Intentionalität fordert, die Ziel-Inhalt-Relation betont und Ziele gegenwärtigen Verhaltens aus Notwendigkeiten der Zukunft entscheidet (vergl. *Maier* 1981, S. 170 f.).

„Vollkommenheit" in teleologisch-erzieherischem Sinne kann sich – gemäß der hier vertretenen Position – sinnvoll nur unter den Voraussetzungen eines „ökologischen Humanismus" verwirklichen.

Hartmann (1940, S. 535 f.) verweist auf eine verhängnisvolle Tendenz des Anthropomorph-Teleologischen; sie zeigt sich in der Umkehrung des kategorialen Grundsatzes der Dependenz. Eine solche Inversion bedeutet die Nach- und Unterordnung des Elementaren (d.h. der niederen Schicht) unter das Komplexe (der höheren Schicht) aus Gründen utilitaristischer Zweckmäßigkeit. Folgen sind „existenzbedrohende Inwertsetzungskonflikte", die sich als jene Störungen des Systems äußern, von denen wir unter Bezug auf Lorenz und „Global 2000" weiter oben sprachen. Fundamentalstes Prinzip eines ökologischen Humanismus ist darum die Bewußtmachung und die sachliche Befähigung zur Beurteilung von natur- und kulturräumlichen Inversionstendenzen und deren Folgen für das Zusammenleben und den Lebensraum des Menschen. In diesem Sinne ist Raumbewußtsein oberstes Unterrichtsziel.

Das Modell der „Fachdidaktischen Analyse der Geographie" soll in folgendem am Beispiel als fachdidaktisches Analysemodell vorgestellt werden. Herausgegriffen wird der Themenkomplex „Bevölkerungswachstum, Nahrungsmittelangebot, Dritte Welt, Überwindung der Unterentwicklung, Großprojekte der Entwicklungshilfe, Bewässerungsfeldbau", in dem eine überwiegend individuelle Bedürfnissituation nachgezeichnet wird. Fachwissenschaftliche Quelle ist Heft 12/82 der Geographischen Rundschau und hier zunächst der Beitrag von K. J. Lampe, Bewässerungslandwirtschaft in der Dritten Welt.

Dabei wird in eine einführende und eine differenzierende oder orientierende Einheit unterschieden. In der grundlegenden, einführenden Einheit geht es darum, aus Realkategorien Fundamentalkategorien herauszulösen und – als sogenannte „Ankerbegriffe" formuliert – Problemdifferenzierung und Transfer in der nachfolgenden orientierenden Einheit zu ermöglichen.

Die Einführungsthematik stellt die Problemsituation „Unterentwicklung/ Bewässerungsfeldbau" ganzheitlich vor. Über die personale Betroffenheit des Kleinbauern Teng Ali Bobo Sanchez (Anm.: der Name impliziert bereits

Modal-kategorien	ÖKOLOGISCHER HUMANISMUS als Seins-Notwendigkeit			
	FAKTOR- und INTEGRATIONSEBENE als Seins-Wirklichkeit		FUNKTIONS- und SYSTEMEBENE als Seins-Möglichkeit	
Bildungs-kategorien	DAS SACH-ELEMENTARE	DAS EXEMPLARISCH-ELEMENTARE	DAS REPRÄSENTATIV-TYPISCHE	DAS EXEMPLARISCH-FUNDAMENTALE
Erkenntnis-kategorien			Regionale Geographie, genetisch-funktionale KORRELATIONS-ANALYSE	Anwendungs- und Planungsgeographie, normativ-finale LEBENSRAUM-TELEOLOGIE
		Landschaftsgeographie, strukturell-nomothetische GEOFAKTO-RENINTEGRATION		LEBENSRAUM-SYSTEME
	Geofaktorenlehre, analytisch-synthetische RAUM-ANALYSE		FUNKTIONSTYPEN	
		LANDSCHAFTEN		
Real-kategorien	GEOFAKTOREN			

Abb. 4: Die „Fachdidaktische Analyse der Geographie" als Fachwissenschaftlich-didaktische Kategorialanalyse und Methode der pädagogischen Elementarisierung fachwissenschaftlich-geographischer Inhalte (und Forschungsergebnisse) für den Unterricht.

einen Transferansatz) in den Rollen als Bauer, Ökonom und Mensch wird Nahrungsbeschaffung in den Trockengebieten der Erde als besondere Form raumbezogener Bedürfnisbefriedigung in Randbereichen der Ökumene problematisiert; die Problematisierung in Form einer personalen Betroffenheit sollte als Identifizierungsanlaß für Schüler (etwa einer 9. Klasse) genutzt werden.

Aus der fachdidaktischen Analyse könnte sich folgende Übersicht – gemäß der bildungskategorialen Komplexität, der erkenntniskategorialen Hierarchie wie der realkategorialen Repräsentation – ergeben:

I. Sach-Elementaria (Geofaktoren als aufbauende Struktur-Elemente)

Boden – Flora und Fauna – Klima/Mikroklima – Bodenfruchtbarkeit – Nutzungsmentalität des Menschen – Manipulation des Bodens durch Bewässerung – Versalzung

Die Erschließung der grundlegenden Kohärenzen im Sach-Elementaren erfolgt auf erkenntniskategorialem Wege über die elementaren Gegensatzkategorien Substrat-Relation (Boden – Bodenbildung unter ariden Bedingungen), Form-Materie (ökologisch gegebene Situation – anthropogene Inwertsetzungsmöglichkeiten) und Element-Gefüge (Boden – Wechselwirkungen bei Nutzungssteigerung durch Bewässerung); diese individuell-faktische Situation eines Kleinbauern einer bestimmten Bewässerungsoase macht erste (kategoriale) Prinzip-Konkretum-Aussagen möglich. Es wird jedoch auch deutlich, daß die zugrundegelegte Quelle zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen nicht mehr ausreicht, so daß zusätzliches Arbeitsmaterial (Lexika, Monographien, Karten, Klimatabellen u.a.m.) in den Unterricht eingebracht werden muß; als Arbeitsform könnte sich ein arbeitsteiliger Gruppenunterricht anbieten. Ergebnis dieser ersten Phase sind die unter realkategorialem Bezug ausformulierten elementaren Gegensatzkategorien.

II. Exemplarische Elementaria (als funktionsbezogene Geofaktorenintegration/Struktur – Funktion)

Bewässerungsnetz – Umweltverhältnisse – dörfliche Sozialstruktur – Fruchtfolge – Pflanzensorten – Düngerarten – Pflanzenkrankheiten und ihre Bekämpfung – Maschineneinsatz – Bewässerungsfeldbau – Trokkenfeldbau

Auf dieser Kategorialebene ergeben sich erste einfache Schichtendependenzen (Abhängigkeiten des Komplexen vom Elementaren gemäß der Grundsätze der Schichtung und der Dependenz). Fachdidaktische Intention des Exemplarisch-Elementaren ist ein erschließender Transfer durch Wiedererkennen von Elementaria in begrenzt komplexen Zusammenhängen; dabei geht es wesentlich auch um die kategoriale Erfahrung, daß sich Kohärenzen in höheren – komplexeren – Schichten als Bedingungen für Dependenzen in komplexeren Strukturen fortsetzen und so eine bestimmte Zweckorientierung oder Funktion erkennen lassen. Die elementaren Gegensatzkategorien der I. Stufe werden weitergeführt und

durch Determination-Dependenz (als Abhängigkeit von Bewässerungsanlagen von ... – oder als Abhängigkeit einer bestimmten Fruchtfolge von ...) sowie Struktur-Modus (Bewässerungsfeldbau als geographisch-raumstrukturelle Gegebenheit und gesamträumliche Seinsweise) ergänzt; gleichzeitig ergeben sich zwischen den neu eingeführten Gegensatzkategorien neue Kohärenzen in komplexeren Zusammenhängen.

III. Repräsentativ-Typisches (als Funktionsgenese/Struktur – Funktion – Genese)

Völker und Kulturen der Trockengebiete und ihre Erfahrungen mit dem Wasser

Tradition – Religion – Grundlagen des Sozialsystems – Denkweise – Einstellung zur Arbeit

Fehlentscheidungen bei Staudammprojekten der Vergangenheit

Durch die Genese wird eine historisch-situative Vertiefung erreicht, Kohärenz- und Dependenzdenken finden verstärkt im Anthoropogeographischen Anwendung und ermöglichen historisch-kausale Grunderfahrungen und verhaltensbedeutsame Grundeinsichten zu einer innen- und/oder außengesteuerten Inwertsetzung von Räumen durch Bewässerungsfeldbau.

IV. Exemplarisch-Fundamentales (als ökologische Humanchorologie/Struktur – Funktion – Genese – Lebensraum-Teleologie)

Notwendigkeit von angemessenen Projektparametern – Projektgröße – Anonymität der Entscheidungsprozesse – Minimierung von Risiken und Fremdabhängigkeiten – Vermeidung irreversibler Eingriffe in die Natur – Bedeutung persönlicher Bindung für standortgerechte Entscheidungsprozesse – Bevorzugung überschaubarer Gruppenverantwortung zur Vermeidung von Risiken einer anonymen Verwaltung – Funktionieren eines Systems – Überwachung durch das soziale Netz seiner Nutznießer – Alternativen zu großen Bewässerungsanlagen – Investitions- und Betriebskosten – Wirtschaftlichkeit, Verzinsung – Funktionsgrundlagen des Produktionssystems: Produktionsfaktoren, Produktionsbedingungen, Wirtschaftlichkeitsberechnungen, Sicherung der Vermarktung, Beratungssysteme, Weiterbildungseinrichtungen, Mitbestimmung

Bewässerungsfeldbau erscheint auf dieser Kategorialebene als komplexes Lebensraumsystem, das für die raumbezogenen Bedürfnisansprüche seiner Nutznießer langfristig stabil bleiben muß; d.h. die Grundnorm Kamlahs wird als normative Rechtfertigung der Zukunftsbedeutung des Gegenstandes über die Gegenwart hinaus verlängert. Damit wird fundamentale Daseinsbedeutung eines in bestimmter Weise strukturierten und funktional gewordenen Raumes exemplarisch deutlich. Der Begriff „ökologische Humanchorologie" wird als Fachliche Konkretisierung des Fundamentalen verstanden und verweist sowohl auf die o.a. fächerübergreifende Bedeutung des Ökologischen wie auf die raumbezogene Wirkung und Kausalität des Menschen gemäß dem o.a. geographischen Menschenbild. M.a.W., das Recht des Menschen auf bedürfnisorientierte Inwertsetzung

von Räumen kann nicht strittig sein, gleichzeitig aber sollte genauso unstrittig sein, daß verfügbare Räume als „Dominium terrae" zu betrachten und zu bewahren sind. Das scheint offenbar nur dann zu gelingen, wenn die Einflußgrößen Mensch und Gesellschaft als kausale Bedingungsmomente räumlicher Veränderungen über den erzieherischen Weg so transparent werden, daß persönliche Betroffenheit ausgelöst und fachliche Mündigkeit realisiert wird.

Auf dieser letzten, differenziertesten Ebene der Einheit tritt als wesentliche Gegensatzkategorie Quantität-Qualität hinzu, die den Aspekt des Abwägens und der Auswahl angemessener Bedingungen einbringt und Entscheidung für oder gegen raumverändernde oder -stabilisierende Maßnahmen abverlangt. Alle anderen Gegensatzkategorien bleiben gemäß dem Grundsatz der Schichtung weiter wirksam. Die Vielfalt der weniger sicher kalkulierbaren Kohärenzen und Dependenzen macht die Sensibilität dieses komplexen Lebensraumsystems gegenüber Einflüssen im Elementar-Kategorialen deutlich („Grundsatz der Dependenz"). Hier könnten Schüler in einer Form faktorenanlytischen Vorgehens (Weglassen, Verändern oder Stören von Faktoren) Labilitäten des Systems (als Wenn-Dann-Beziehungen) durchspielen und erkunden.

Am Ende dieser Einheit sollte der Schüler über ein ausreichendes Fakten- und Entscheidungswissen verfügen, das dann über sogenannte „Ankerbegriffe" („Schlüsselbegriffe mit Signalcharakter") in neuen Situationen jederzeit mobilisiert werden kann. Die Auswahl der orientierenden zum Transfer geeigneten Einheiten könnte aus der oben zitierten Quelle (GR 34/1982, H.12) entnommen werden. Wenn an dieser Stelle der Eindruck vorherrschen sollte, daß das vorgestellte Analysemodell – bei allen Schwächen, die solche Erstentwicklungen haben – insgesamt als fachdidaktisch ausbaufähig erscheint, so sollte das nicht darüber hinwegtäuschen, daß die fachdidaktische Intention „erziehender Unterricht" im skizzierten Beispiel nur mittelbar dargestellt werden konnte bzw. kann.

Das Wirksamwerden des Erzieherischen muß der unterrichtlichen Gesamtsituation vorbehalten bleiben; im Rahmen einer Grundlegung können lediglich die Grundpositionen deutlich gemacht und die angestrebten Rahmenbedingungen für eine Realisierung der Relation „Ziel-Inhalt-Methode" abgesteckt werden. In diesem Zusammenhang herrscht die Grundeinstellung vor, daß sich Fachdidaktiker mit dem Inhalt identifizieren, eigenes Sach-Engagement auf den Schüler übertragen und eine umweltethische Stellungnahme – bei kalkuliertem Wagnis – riskieren sollten (vergl. *Bandura* 1976: Modellernen). Dazu gehört auch die Art der inhaltlichen Vorbereitung des Lehrers; im o.a. Beispiel wurde bewußt auf ein fachwissenschaftliches Original als Vorbereitungsgrundlage zurückgegriffen, weil eine – Identifizierung erschwerende – „vorgefertigte Stundenbildgeographie" aus eben diesen Gründen abzulehnen ist. Für die Weiterentwicklung einer Fachdidaktik scheint es wesentlicher zu sein, Methoden und Kriterien fachdidaktischen

Strukturierens anzubieten als inhaltlich und fachdidaktisch fertige Konstrukte zum Nachvollzug zu liefern; die Gefahr der Verarmung wie die der Monopolisierung fachdidaktischen Denkens könnte akut werden.

1.5 Akzentuierung und Weiterführung anstelle einer Zusammenfassung

Die hier versuchte pädagogisch-anthropologische Grundlagenreflexion zur Schulgeographie orientiert sich an einer Pädagogik, die als zu den „offenen Systemen" gehörig bezeichnet werden kann (vergl. *Beckmann* 1977, S. 96), und die den Anspruch erhebt, „eine pädagogische Theorie in Verantwortung vor der Praxis zu entwickeln, mit der Zielsetzung, dieser zu helfen" (vergl. *Beckmann* a.a.O., S. 97). Begründet wurde diese Entscheidung u.a. durch die Besonderheit des Faches Geographie und seiner Nähe zur anthropologischen Fragestellung, wie durch den Bezug auf das Erzieherische als einer anthropologischen Notwendigkeit. Diese Offenheit wird durch eine existentielle Aktualisierung i.S. des obersten Lernzieles „ökologischer Humanismus" fachdidaktisch definiert (d.h. begrenzt oder eingeschränkt) und in Anlehnung an ein kategoriales Bildungskonzept (*Klafki/Hartmann*) einer Operationalisierung von Lernzielen zugänglich gemacht (vergl. 1.4). Trotz einer daseinsspezifischen Menschenbildorientierung des Unterrichtsfaches Geographie ist dieses Fach – wie alle übrigen – einer Gesamterziehung verpflichtet, die sich als Deutung der gegenwärtigen Welt, als Vorbereitung auf ein Leben als Erwachsener, als Bereitschaft zur Problembewältigung, als Bewahrung von Tradition, als Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, als Begabungsweckung und nicht zuletzt als Befähigung zur zweckfreien Vertiefung in geistige Gehalte umschreiben läßt (vergl. *Beckmann* a.a.O., S. 106).

Offenheit gilt auch für die Wissenschaftsorientierung des Unterrichtsfaches Geographie i.d.S., daß neue „Informationshorizonte" und „Ideensystme" (vergl. *Hard* 1977, S. 135 ff.) vor dem Hintergrund der facheigenen Denk- und Forschungstradition Berücksichtigung finden sollten.

Bei allem ist die Fachdidaktik der Geographie auf eine integrierende (oder ganzheitliche) Sichtweise angewiesen, die gerade durch die problem- und konfliktträchtigen Themen aus dem ökologischen und sozialgeographischen Bereich viel zwingender notwendig wird, als das im Rahmen einer herkömmlichen Erd-*Kunde* notwendig war. Der genetische Gegenstandsaspekt wird dabei zur Arbeitsmethode i.S. von Kausalgenese und Trendbeschreibung; die Frage nach der Genese des Geographischen bedeutet damit zugleich selektiv-daseinsorientierte Traditionsbewahrung.

Wesentliche Motivation für die Frage nach der pädagogischen Grundlegung eines Unterrichtsfaches im allgemeinen bzw. der Geographie im besonderen kann eigentlich nur die Erfahrung einer Notwendigkeit sein, wie sie z.B. durch von Hentig formuliert wurde. Die Suche nach Ursachen und ge-

eigneten Erziehungsmitteln ist Aufgabe des theoretisch wie praktisch arbeitenden Pädagogen, des Fachdidaktikers. Zwischen (curricularer) Offenheit und Zielorientierung (im Erzieherischen) besteht ein antinomisches Verhältnis, wie es oben für den Dualismus von Natur und Geist, für Prinzip und Konkretum oder Assimilation und Akkommodation beschrieben wurde. In diesem Sinne ist Offenheit zunächst unabdingbare und unabhängige Voraussetzung für jede Zielwahl; das heißt aber auch, daß Offenheit als solche nur wahrnehmbar ist, wenn sie sich in aus ihr abgeleiteten Zielen dokumentieren und realisieren kann. Danach bedeutet „offenes Curriculum" zwar Abbau curricularen Deduktivismus durch Lernzielorientierung – zugunsten einer pädagogisch-anthropologischen Offenheit i.S. verstärkt lebenspraktischer und aktuell-erzieherischer (d.h. schülerorientierter) Bezüge; eine Ablehnung von Zielorientierung und Curriculumtheorie kann damit jedoch nicht verbunden sein (vergl. *Klafki* 1976, S. 127 f. und *Vohland* 1980, S. 153 ff.). Die Grundnorm Kamlahs garantiert die hier geforderte Offenheit im erzieherischen wie curricularen Bereich und ist dennoch normativ und definitiv genug, um dehumanisierende Zielwahl ausschließen zu können. Ökologischer Humanismus als oberstes Lernziel der Geographie hat in der Grundnorm Kamlahs seine normative Bezugsbasis und verpflichtet Geographie (als Unterrichtsfach) zur Bereitstellung fundamental-kategorialer Erfahrungen, die zur Entwicklung eines i.w.S. humanen (geo-)ökologischen Raumbewußtseins beitragen können, das sich letztlich in der eigenverantwortlichen Entscheidung (i.S. von Mündigkeit) für das eigentlich Menschliche, das Vernünftige (i.S. *Bollnows* 1962, S. 33 ff.: „Vernunft als Prinzip des Maßes")äußern sollte. Eine Rückbesinnung auf das Erzieherische des Faches, seine Einsicht vermittelnden appellativen Möglichkeiten, wird notwendig. Dazu verhilft nicht zuletzt ein Erziehungsbegriff, der sich im o.a.S. konkretisieren läßt und i.S. *Brezinkas* (1977, S. 95 f.) auf folgende Fragen Antwort gibt: „Wer (Subjekt) erzieht wen (Adressat) wozu (Ziel) unter welchen Umständen (Situation, Rahmenbedingungen) wie (Art und Weise, Form des erzieherischen Handelns)? Bei normativen Überlegungen wäre sinngemäß zu fragen: Wozu soll wer durch wen unter welchen Umständen auf welche Weise erzogen werden?"

In Folgendem, im zweiten Teil der Arbeit, wird der Versuch unternommen, sowohl Parallellen wie Unvereinbarkeiten aus der Fülle der fachdidaktischen Literatur als auch Ansätze zur Praxis einer fachdidaktisch-schulpädagogischen Verwirklichung der oben unternommenen pädagogisch-anthropologischen Grundlagenreflexion aufzuzeigen und zu diskutieren.

2 Reflexion auf den konzeptionellen Ist-Bestand der Geographiedidaktik als Versuch einer Einordnung und Funktionsbestimmung der oben vollzogenen pädagogisch-anthropologischen Grundlagenreflexion zur Schulgeographie

Eine Reflexion auf den konzeptionellen Ist-Bestand der Geographiedidaktik verfolgt im wesentlichen den Zweck der Einordnung und Funktionsbestimmung der oben vertretenen Grundlagenreflexion im fachdidaktischen Gesamtrahmen.

Hinweise auf „kategoriale Erdkunde", eine auf den Lebensraum bezogene Chorologie, curriculare Offenheit im Rahmen eines hierarchisch aufgebauten geographischen (Grund-)Curriculum u.a. lassen konzeptionelle Anknüpfungspunkte oder Entsprechungen erwarten und werden darum von besonderem Interesse sein.

Es ist jedoch zu vermuten, daß eine angemessen ausführliche Diskussion – bzw. konzeptionelle Weiterführung – aller zitierten Quellen im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich sein wird, so daß Fragen offen und einer weiteren Erörterung vorbehalten bleiben werden.

Ziel ist der Nachweis der fachdidaktisch-historischen Begründbarkeit des vorgestellten Grundlagenkonzepts, seine curricular-praktische Brauchbarkeit sowie der Hinweis auf unterrichtsmethodische Konsequenzen.

2.1 Zur Grundlegungsproblematik an sich (vergl. Abb. 1 und 3)

Bei aller notwendigen Kritik an Halbherzigkeiten in Sachen pädagogischer Grundlegung des Unterrichtsfaches Geographie, kann man den Fachdidaktikern der Geographie das Bemühen um und die Suche nach Formen einer solchen Grundlegung nicht absprechen. Bedauerlich ist jedoch die immer wieder beobachtbare Kurzlebigkeit des Interesses an grundwissenschaftlichen Konzeptionen. So waren die Möglichkeiten des Exemplarischen – bzw. der Widerspruch zwischen dem Exemplarischen und der Länderkunde – kaum bewußt geworden, da beschäftigte man sich schon damit, wie das Konzept des Allgemeingeographischen, verbunden mit den Daseinsgrundfunktionen, in die Lernzielorientierung zu überführen sei, ohne eigentlich geprüft zu haben, ob ein konsequent verfolgtes allgemeingeographisch-exemplarisches Konzept nicht jene erziehungswissenschaftliche Verankerung des Faches hätte bringen können, die es überflüssig gemacht hätte, Lernzielorientierung als solche zu deklarieren. Die Konsequenz einer solchen Diskussion wäre die Öffnung zu einer kategorialen Curricularkonzeption

gewesen, die erstaunlicherweise seit 1970 immer wieder zitiert, aber nie entschlossen verfolgt und inhaltlich erschlossen wird.

So fordert *Fick* (1970 und 1971) unter Bezug auf den kategorialen Bildungsbegriff Klafkis eine „kategoriale Erdkunde", schlägt „Offenheit" in der stofflichen Gliederung und Themenfolge vor und verlangt eine kategoriale Erhellung der natur-, kultur- und sozialgeographischen Sachverhalte und Spannungsfelder. Gegenstände des Unterrichts sollten „durchstrukturierte Modelle (sein), die an die Fundamente echten Sinnbegreifens heranführen und einen breiten Transfer der gewonnenen Erfahrungen erlauben" (*Fick* 1971). *Schultzes* vier Kategoriengruppen (1970) sind letztlich als Weiterführung der Diskussion um das Exemplarische zu werten und stellen einen Schritt in Richtung o.a. fachdidaktisch-kategorialer Sachstrukturierung dar und sollten nicht als „Theorielosigkeit" persifliert werden (vergl. *Daum/Schmidt-Wulffen* 1980, S. 93). Sechs Jahre später greift *Schmidt* (1976, S. 128 f.) das Moment des Kategorialen unter Bezug auf N. Hartmanns Ontologie und dessen Kategorienlehre erneut auf und verweist auf die ontologischen Bezüge im Verhältnis Mensch/Raum oder Kultur/Natur. Anschließend bezieht sich Schmidt auf Derbolav und (die Didaktische Analyse bei) Klafki, ohne jedoch den Schritt zur pädagogisch-fachdidaktischen Verklammerung zu vollziehen. Wenn die Forderung nach einer „kategorialen Geographie" sowohl von *Schultze* (1979) wie von *Haubrich* (1979) wiederholt wird, so scheint das Moment des Kategorialen so etwas wie eine „Unruh im Curriculargetriebe" der Geographie zu sein. Schultze spricht von einem allgemeingeographischen Unterricht, über den man „geographische Kategorien" erwirbt und fordert „Geographieunterricht als kategoriale Bildung". Vor dem Hintergrund der Forderung nach einem durchgegliederten und hierarchisierten „geographischen Grundcurriculum" sieht Haubrich die „Entwicklung eines kategorialen geographischen Weltbildes" als wesentliches Ziel. Den Weg dahin vertraut Haubrich ausschließlich einem lernzielorientierten Unterricht an. Es wäre wünschenswert, daß die Ausschließlichkeit einer solchen Position dann Revision erfährt, wenn deutlich wird, daß Lernzielorientierung einem solchen Konzept als Reflexionsbasis nicht genügen kann; daß hier vielmehr eine differenzierte pädagogisch-anthhropologische Orientierung vonnöten ist, bei der Lernzielorientierung schulpädagogisch-praktische Konsequenz, aber nicht fachdidaktische Entscheidungsinstanz sein kann. Revisionsansätze dazu finden sich bei *Haubrich* u.a. (1977) unter Stichworten wie: „Humanisierung des Lebensraumes des Menschen" (a.a.O. S. 28), „die Frage nach den anthropogenen/anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen" (a.a.O. S. 344) oder „die Frage nach der Lebensbedeutsamkeit bzw. der Erhaltung unserer Existenzbasis" (a.a.O. S. 365) u.a.m.

Man könnte – eingegrenzt auf die Zeit nach 1945 – auf eine Vielzahl solcher Ansätze in der fachdidaktischen Literatur verweisen, die längst zur Ausformulierung einer pädagogischen Grundlegung des Unterrichtsfaches Geographie hätten führen müssen. Vielleicht sollte man selbstkritisch

genug sein und *Daum* (1980, S. 67 f.) zustimmen: „Eine weitere notwendige Veränderung betrifft den verkümmerten Blick der Geographiedidaktik auf die Erziehungswissenschaften, von denen gelegentlich zwar aufschrek kende Wirkungen ausgehen, die aber nicht dauerhaft im fachdidaktischen Beobachtungsfeld liegen. . . . Die Geographiedidaktik müßte sich um intensivere Kontakte und direkte Verbindungen zu den Erziehungswissenschaften bemühen."

2.1.1 Verlust des gesamterzieherischen Bezuges?

Zur Problematik der pädagogischen Grundlegung des Unterrichtsfaches Geographie hat *Stroppe* (1979, S. 25 ff.) anläßlich der Kritik an *Filipp* (1978) weitere wesentliche Gesichtspunkte diskutiert, die hier nicht referiert werden müssen.

Daß Filipp weder die Erwartungen erfüllt, noch die Möglichkeiten grundwissenschaftlicher Reflexion genutzt hat, liegt sicherlich nicht zuletzt an einer bedauerlich schmalen grundwissenschaftlichen Orientierung seiner Arbeit; weniger als 10 % der von Filipp angeführten Quellen entfallen auf den erziehungswissenschaftlichen Bereich, und selbst da trifft Filipp – neben wenigen Ausnahmen – lediglich Randbereiche der erziehungswissenschaftlichen Diskussion. So handelt Filipp die Frage der intentionalen und der funktionalen Erziehung auf viereinhalb Seiten ab, um seine Aufmerksamkeit dann der Kritik an einer in der öffentlichen Bewußtseinslage beobachtbaren Landschaftsideologie zu widmen, die er – Filipp – in nicht unerheblichem Maße durch Quellen aus dem Bereich der Volkskunde und der Belletristik belegt.

Es ist sicherlich beklagenswert, daß Geographiedidaktik dem Zustandekommen eines undistanzierten und undifferenzierten Landschaftsbegriff wenig entgegenzusetzen vermochte. Wir wissen jedoch auch, daß die Verantwortung dafür nicht ausschließlich zu Lasten des herkömmlichen Erdkundeunterrichts gehen kann. Mit seinem Quellenstudium beweist Filipp selbst, wie wesentlich Bereiche außerhalb der Geographie hier mitwirkten und noch mitwirken, und das nicht zuletzt über Formen der emotionalen Beeinflussung, wie sie der Geographie als Unterricht nie zur Verfügung standen und stehen sollten. Dazu kommt, daß Erdkunde- oder Geographieunterricht als institutionalisierter Unterricht immer den Grenzen und Verpflichtungen einer Gesamterziehung nachzukommen hatte und seit dem preußischen Schulaufsichtsgesetz von 1872 bis heute nie mehr als knapp 10 % (also 2 bis 3 Wochenstunden) des gesamten unterrichtlichen Wochenstundendeputats ausmachte. In den Volksschulplänen des frühen preußischen Kaiserreichs ist der „geographische Unterricht" Teil eines sechsstündigen Unterrichts in den Realien (Geschichte, Geographie und Naturkunde). Er begann mit Heimatkunde; sein weiteres Pensum „bilden das deutsche Vaterland und das Hauptsächlichste von der allgemeinen Weltkunde: Gestalt und Bewegung der Erde, Entstehung der Tages- und Jahreszeiten, die

Zonen, die fünf Weltmeere und die fünf Erdteile, die bedeutendsten Staaten und Städte der Erde, die größten Gebirge und Ströme . . ." (vergl. *Giese* 1961, S. 173). In vermittelnder Rolle zwischen geographischem und naturkundlichem Unterricht gab es einen „Unterricht in der Naturbeschreibung", der auf Zusammenhänge in der einheimischen wie ausländischen Lebensumwelt einging und diese beschrieb. Nur die sechsjährige preußische Mittelschule kannte (ab 1872) das Fach Geographie als selbständiges Unterrichtsfach, das in den Klassen 1 bis 4 mit jeweils 2 Stunden erteilt wurde; wie in der Volksschule ging der größte Wochenstundenanteil (bis zu 12 Stunden) an den Deutschunterricht. In den 1882 eingeführten Lehrplänen für die höheren Schulen ergab sich ein ähnliches Bild; Geschichte und Geographie waren zu einer Fachgruppe zusammengefaßt und mit drei von den dreißig Wochenstunden vertreten; vierzehn Wochenstunden gingen an die alten Sprachen. Geographie wurde in Parallelität zur Geschichte als Erdkunde i.S. einer „Geschichte der Erde" gelehrt, Astronomie und Geologie waren ihr fester Bestandteil; ein solcher Unterricht machte den Fachlehrer in Erdkunde erforderlich. Auch nach der Schulreform von 1901 hat sich am Wochenstundenanteil des Geographieunterrichts nichts geändert; Geographie rangiert in allen Schulformen des weiterführenden Bereichs bzgl. der Höhe der Wochenstundenzahl an vorletzter Stelle; an letzter Stelle steht „das Schreiben" (vergl. *Giese* a.a.O. S. 221). Auch die Schulreform von 1921 ändert an dieser Situation nichts.

Erdkunde/Geographie kann immer nur auf eine Wochenstundenzahl verweisen, die der des Gesangs- oder Zeichenunterrichts entspricht. Lediglich in der Grundschule von 1921 wird Heimatkunde bzw. heimatkundlicher Anschauungsunterricht mit drei Wochenstunden im 2. und 3. Schuljahr und 5 (4) Wochenstunden im 4. Schuljahr unterrichtet; im 5. bis 8. Schuljahr sind es dann durchgängig wieder 2 Wochenstunden. Heimatkunde wird als Vorbereitung für den späteren erdkundlichen, naturkundlichen und geschichtlichen Unterricht verstanden und hat das Ziel, aus „der Beobachtung des täglichen und jährlichen Sonnenlaufs und des Mondwechsels (werden) die Anfänge der Himmelskunde, durch Betrachtung der heimatlichen Bodenverhältnisse und Gewässer die erdkundlichen Grundbegriffe" zu gewinnen; „durch Nachbilden der Bodenformen im Sandkasten und durch Zeichnen von Plänen heimatlicher Gebiete wird der Grund zum Kartenverständnis gelegt. Beobachtungen an Tieren und Pflanzen der Heimat führen zur Kenntnis ihres Baues und Lebens und der Beziehungen zwischen beiden. Das Erkunden und Erzählen heimatlicher Sagen und Überlieferungen bereitet den Geschichtsunterricht vor" (vergl. *Giese* a.a.O. S. 255). Die politisierte Schule des Nationalsozialismus bringt eine Umwertung des Schulfaches Geographie. „Der Deutschunterricht bildet in der neuen deutschen Schule zusammen mit Geschichte, Erdkunde, Biologie und den künstlerischen Fächern eine enger geschlossene Gruppe, in der die neue Geistesrichtung der Nation für die Jugend am deutlichsten Gestalt gewinnt" (vergl. *Giese* a.a.O. S. 283). Mit der Veränderung der äußeren Form des Schulsy-

stems ging eine inhaltliche Orientierung einher, die die Geographie u.a. in den Nachvollzug der nationalsozialistischen „Lebenskunde" stellte. In den Lehrplanrichtlinien „Erziehung und Unterricht in der Volksschule" (Halle und Breslau 1939) heißt es dazu: „Für das Verständnis der Wesensverschiedenheiten der Rassen und der Gefahren der Rassenmischung ist in der Tier- und Pflanzenkunde der Grund zu legen. Die Folgerungen für das Menschenleben und ihre erziehliche Auswertung fallen in der Volksschule vornehmlich dem Geschichts-, Deutsch- und Erdkundeunterricht zu" (*Hettwer* 1976, S. 56 f., vergl. auch *Schnass* 1935). Im Rahmen der Naturlehre waren z.B. Fragen der Fluglehre und Luftfahrt zu behandeln; Geographie hatte dazu die Kenntnisse in der Klima- und Wetterkunde zu liefern. In gleicher Weise hatte Geographieunterricht das topographische Rüstzeug für den Geschichtsunterricht bereitzustellen. Die Wochenstundenzahl blieb die gleiche wie bisher (nämlich 2), insgesamt jedoch eine Zeit der Aufgabe fachlichen und erzieherischen Selbstbewußtseins des Unterrichtsfaches Geographie.

Der kurze Abriß zur Geschichte des Unterrichtsfaches Geographie bis zum Neuanfang nach 1945 schien notwendig, um die Abhängigkeit des Faches vom Gesamterzieherischen und seine Reaktionssensibilität gegenüber Zeitströmungen deutlich zu machen; neben der prinzipiellen Notwendigkeit würde auch das für eine stärker stabilisierende, pädagogische Grundorientierung des Faches sprechen. Unangemessen jedenfalls ist die von Filipp vollzogene Überschätzung der Möglichkeiten – und der Verantwortlichkeit –, wenn er von einer „Breitenwirkung" z.B. in Bezug auf einen „im Volk tief verhafteten Landschaftsbegriff" (*Filipp* a.a.O. S. 9) spricht. Hier traut Filipp der Geographie eine ideologisierende Potenz zu, die sie nie besessen hat, hoffentlich nie besitzen wird. Dagegen wäre es interessant zu untersuchen, ob nicht von der deutschen Lesebuchtradition intensivere Einflüsse auf eine romantisierende Ideologisierung des Landschaftsbegriffs ausgingen, als das von einem in der deutschen Schulgeschichte nur äußerst knapp repräsentierten Geographieunterricht der Fall sein konnte.

Weil es Filipp nicht gelingt, Geographie im Gesamtsystem der Erziehung zu sehen, darum kann er weder die Gefahren einer solchen Integration beherrschen, noch deren Chancen nutzen. Er isoliert die Geographie, macht sie verantwortlich wofür nur Gesamterziehung verantwortlich sein kann und versäumt aufzuzeigen, wie Geographie als Unterrichtsfach im Rahmen einer solchen Gesamterziehung wirken kann. Er appelliert zurecht an Taugliches in der traditionellen Geographie und fordert eine Verlängerung der Curriculumdiskussion nach rückwärts, findet jedoch keinen vermittelnden Konsens zwischen geographischer Wissenschaftstradition und der ihr implizierten Pädagogik, den geographischen Erfordernissen der Gegenwart und den didaktischen Möglichkeiten des Unterrichtsfaches Geographie in der Schule von heute.

Bei aller Kritik an der Argumentation und den Ergebnissen der Bemühungen Filipps um eine erziehungswissenschaftliche Grundlegung der Geographiedidaktik, bleibt dessen Kritik an einem nicht sach- und zeitgemäßen Landschaftsbegriff zurecht bestehen. Wir müssen jedoch auch fragen, ob der

Landschaftsbegriff überhaupt jene fachdidaktische Zentralstellung einnimmt, der ihm von Filipp zugebilligt wird. Wir meinen „nein" und sehen im Landschaftsbegriff eine Realkategorie i.S. einer chorologischen Integrationsstufe, der auf dem Weg zu Lebensraumsystemen nicht mehr und nicht weniger Bedeutung beizumessen ist als den Geofaktoren oder Funktionstypen; an zentraler Stelle möchten wir den Raumbegriff als geographische Fundamentalkategorie plaziert sehen (vergl. oben u. 2.2).

2.1.1 Eine Leerformel als oberstes Lernziel?

Die Einordnung eines Unterrichtsfaches in den gesamterzieherischen Rahmen fordert die Setzung eines obersten, orientierenden Lernziels. Ein solches Lernziel soll einer fächerübergreifenden Erschließung zugänglich und realisierbar sein, d.h. es muß dem fachlichen Anspruch des betreffenden Unterrichtsfaches entsprechen sowie individuelle und gesamtgesellschaftliche Erfordernisse berücksichtigen.

In diesem Zusammenhang erscheint es als zu einfach und zu wenig verbindlich – und nicht zuletzt unangemessen –, wenn man unter Berufung auf Habermas „Emanzipation" i.S. von „Befreiung des Subjekts" als oberstes Lernziel setzt und die erziehungswissenschaftliche Theorie durch eine „emanzipatorische Sozialisationstheorie" ersetzt (vergl. *Filipp* a.a.O. S. 142 f.). Hier kann man *Köck* (1980, S. 31 ff.) zunächst zustimmen, wenn er feststellt, daß der Emanzipationsbegriff aufgrund seiner geographieunspezifischen Anlage kaum geeignet sei, oberstes Lernziel des Geographieunterrichts zu sein; Köcks Kritik an der wenig differenzierten Übernahme des Emanzipationsbegriffs durch *Ernst* (1970) ist darum sicherlich berechtigt. Dennoch scheint Köck selbst weit entfernt von notwendiger, konstruktiver Kritik, wenn er die Diskussion um den Emanzipationsbegriff mit Formeln wie „deutsche Emanzipationswelle", „Emanzipationsideologie", „Irrationalität" oder „Emanzipationsmetaphysik" belegt und letztendlich vordergründig feststellt, daß Emanzipation kein Ziel mehr sei, sondern bereits gesamtgesellschaftliche Wirklichkeit (vergl. *Köck* a.a.O. S. 36). Faßt man den Emanzipationsbegriff so weit, wie das hier geschieht, dann ist er in der Tat unbrauchbar für zu realisierende erzieherische Zielsetzungen im Fachunterricht.

Genauso wenig scheint eine zu enge Fassung erlaubt, die den Versuch unternehmen könnte, Erziehung und Unterricht in die Form einer bestimmten Emanzipationstheorie zu pressen. Der pluralistische Anspruch einer demokratischen Erziehung kann es nicht zulassen, daß „Emanzipation" auf eine „Große Weigerung" (i.S. Marcuses), auf „Klassenkampf und revolutionäre Praxis" (i.S. Marx') oder auch auf die ausschließliche „Stärkung der Funktion des Ichs" (i.S. Freuds) verkürzt wird. Es reicht auch nicht aus, wenn man einen „herrschaftsfreien Diskurs" i.S. Habermas' proklamiert und Fachdidaktik und Schulbücher mit sogenanntem emanzipatorischem Vokabular dekoriert (vergl. *Hamann* 1981, S. 51 und *Geissler* 1981, S. 26 f.).

Zunächst müssen wir bereit sein, einzuräumen, daß der Emanzipationsbegriff kein pädagogischer Grundbegriff ist, sondern aus dem Bereich der sozialwissenschaftlich begründeten Theorie und Praxis des politischen Kampfes entnommen wurde. Zugleich ist das Bedürfnis nach Emanzipation jedoch ein seit Platon (vergl. Platons „Höhlengleichnis" in *Platon* „Der Staat") und besonders seit der Aufklärung im 18. Jahrhundert (vergl. *Locke, Montesquieu, Rousseau* und *Kant*) artikulierter Anspruch des Menschen auf Befreiung von Fremdbestimmung. Diese gesamtgesellschaftliche Äußerung eines primär individuellen Bedürfnisses und Anspruchs ist im Rahmen der institutionalisierten Erziehung der Schule sicherlich nie angemessen berücksichtigt worden; das umso weniger, je mehr man dazu neigte – oder neigt –, individuelle Bedürfnisse des Menschen über eine Sozialisationsideologie zu befriedigen.

An dieser Stelle scheint es notwendig zu sein, auf die Stellung des Lernprozesses zwischen sozialem Kontext und individueller Besonderung einzugehen. Dazu *Lassahn* (1977, S. 190 ff.): „Gegenwärtig werden in Pädagogik und Psychologie die sozialen Aspekte des Lernens besonders herausgestellt und betont. Hier muß man jedoch in einem Punkt unterscheiden. Es ist eine Sache, wenn man wünscht, daß Menschen im sozialen Kontext lernen sollen, und daß sie soziale Verhaltensweisen erwerben sollen. Es ist eine andere Frage, ob Lernen und Verhalten tatsächlich in erster Linie sozial gesteuert wird. Eine anthropologische Analyse des Lernvorganges, die von der Ganzheit des lernenden Systems ausgeht, muß auf der Grundlage vorhandener Erkenntnisse zu der Ansicht gelangen, daß den Lernprozessen ein starker individueller Zug zukommt" (vergl. dazu auch *Vester* 1980, S. 92 ff.). Er verweist darauf, daß es letztlich das Individuum ist, „das in seinem Bewußtsein durch Tätigsein trennt, verbindet, gliedert, Einheiten herstellt, kategorisiert – und alles auf der Grundlage seiner selbständig ausgebildeten Aktionsschemata". Lassahn schränkt jedoch ein und verweist darauf, daß nicht alles Denken individuell fundiert sein kann, und daß man mit egozentrischer oder subjektiver Logik nicht die ganze Wirklichkeit erschließen kann. Dennoch verfahren auch viele Erwachsene im Lebensvollzug intuitiv, und die meisten lernen wissenschaftliche Logik nie. Wesentlich ist, daß die Lernkompetenz eines Menschen in einem Alter geprägt wird, das vorwiegend egozentrisch und individuell ist; nach Piaget u.a. entwickelt sich das formale Denken im Jugendalter und findet seinen Abschluß zwischen dem 18. und 20. Lebensjahr (vergl. *Piaget* 1947/1970, S. 167 ff. und *Ausubel* 1979, S. 271 ff.). Das heißt doch wohl, daß Unterricht mindestens für die Zeit der Sekundarstufe I (bis zum 10. Schuljahr) auf diese individuelle Prägung des Denkens und Lernens Rücksicht zu nehmen hat. M.a.W. alle deduzierten Zielsetzungen von Unterricht geraten dann in Gefahr zur Leerformel zu werden, wenn sie einen Abstraktionsgrad erreichen, der sich nicht mehr über die Lernkompetenz von Schülern realisieren läßt; hier liegt letztlich die Ursache für die undifferenzierte Übernahme und die schwer zu findenden Realisierungsansätze des obersten Lernziels „Emanzipation" in der Geogra-

phiedidaktik. Vermieden werden solche Leerformelzuweisungen, wenn das oberste Lernziel zugleich eine über fachliche Orientierung realisierbare Handlungsanweisung enthält, wie das – unter Bezug auf die Kamlahsche Grundnorm – im Lernzielverständnis „ökologischer Humanismus", i.S. von ökologisch vernünftig und tolerant handeln, der Fall ist.

Es bleibt jedoch festzustellen, daß „Emanzipation" als individueller Anspruch und gesamtgesellschaftliche Zielsetzung bestehen bleibt und sich immer neu verwirklichen muß; Erziehung im Kindes- und Jugendalter kann in diesem Zusammenhang nur ein den anthropologischen Möglichkeiten angemessenes Teilziel dieses Gesamtanspruchs verwirklichen. Gemäß ihrem pluralistischen Auftrag hat institutionalisierte Erziehung zudem die Aufgabe, interessensgesteuerte emanzipatorische Zielansprüche zu kompensieren und durch erzieherisch-sachbezogene Information individueller Bildung und Erziehung zugänglich zu machen.

Nach *Habermas* (1968, S. 243 f.) verwirklicht sich Emanzipation durch die emanzipative Kraft der Reflexion als Selbstreflexion der eigenen Lebensgeschichte i.S. einer Reflexion auf abgelaufene Sozialisationsprozesse, in denen Gesellschaft und Individuum dialektisch vermittelt sind (vergl. dazu auch *Tschamler* 1978, S. 205). Es geht also um Verwirklichung des Appellativen i.S. einer Ermöglichung von Grunderfahrungen und Grundeinsichten in oben dargestellter Weise. „In der Selbstreflexion gelangt eine Erkenntnis um der Erkenntnis willen mit dem Interesse an Mündigkeit zur Deckung; denn der Vollzug der Reflexion weiß sich als Bewegung der Emanzipation. Vernunft steht zugleich unter dem Interesse an Vernunft" (*Habermas* a.a.O. S. 256). Vernachlässigen wir die negative Einstellung Habermas' zum Wahrheitsgehalt der Wissenschaften und die geringe Eignung seines Diskursmodells für intentionale Erziehung, so bleibt die angestrebte Fähigkeit zur Selbstreflexion wesentlicher Ansatz für eine Erziehung zu Selbstbestimmung und Rationalität; die letztlich sind Voraussetzung für Selbstverwirklichung und Mündigkeit. Für die Praxis von Erziehung und Unterricht heißt das, appellative Selbstreflexion ist der mögliche Weg zur Mündigkeit des Individuums und seiner Befähigung, vernünftig zu handeln; damit ist fachliche Mündigkeit Emanzipation vermittelndes Teilziel. Erzieherisch wesentlich wird es sein, „Mut zum Eigenen" (zu Selbständigkeit und Selbstgestaltung – vergl. *Rombach* 1966, S. 279) zu machen und zur Bereitschaft zu „Vernunft und Maß" (vergl. *Bollnow* 1962, S. 33 ff.) beim Umgang mit dem Gemeinsamen anzuleiten.

In diesem Sinne geht es um das Zusammenwirken horizontaler (Selbstverwirklichung) und vertikaler (gemäß der Kategorie „Hilfe" als erzieherische Grundnorm, s. Abb. 3) emanzipatorischer Prozesse (vergl. *Maier* 1981, S. 17 ff.).

Es sollte deutlich geworden sein, wie wesentlich eine Verklammerung von oberstem Lernziel und anthropologischer Lernkompetenz einerseits ist und für die unterrichtsmethodische Verwirklichung von fachlicher Mündigkeit andererseits sein wird. Um die Zielorientierung geographischen Unterrichts

zu sichern, müssen trennende Bewußtseinszäsuren zwischen oberstem Lernziel (und seinen pädagogisch-anthropologischen Grundlegungskriterien), der „Fachdidaktischen Analyse" (als Elementarisierungsinstanz) und der methodischen Verwirklichung geographischer Inhalte vermieden werden. Die in letzter Zeit aktuelle Tendenz zur Aufsplitterung der Publikationsweise der Geographie in fachwissenschaftliche, fachdidaktische und rein unterrichtspraktische Publikationsorgane – wobei letztere überwiegen – könnte ein nicht wünschenswertes Auseinanderdriften der Geographie insgesamt signalisieren und ihre fachdidaktische Kompetenz und Geschlossenheit gefährden.

2.1.3 Primat des Kognitiven?

Hasse (1978, S. 38) stellte fest, daß lediglich 2,8 % aller geographischen Lernziele affektive Lernziele sind. Wobei solche Lernziele als subjektbezogen und bedeutsam für Motivation, Engagement, Aufbau von Haltungen und Einstellungen sowie Reflexionsbereitschaft verstanden werden. Selbstbestimmung wird als Ergebnis rationalen Umgangs mit Affekten angestrebt und zur pädagogischen Maxime erklärt (*Hasse* a.a.O. S. 12 f.). Gleichzeitig verweist Hasse auf die Komplexität menschlichen Verhaltens und auf Schwierigkeiten seiner Dimensionierung (*Hasse* a.a.O. S. 14 und Abb. 3). Selbstbestimmung und Reflexionsbereitschaft unterliegen einer erzieherischen Intentionalität, die wir oben über erzieherische Handlungsstrategien des Appellativen zugänglich zu machen suchten.

Hasse beklagt, daß das Curriculum zwar affektive Lernziele nennt, der Praxis jedoch keine Realisierungswege aufzeigt (*Hasse* a.a.O. S. 138) und führt an anderer Stelle aus, daß die Bereitschaft, affektive Lernziele zu verwirklichen, mit der Neigung zu einem behavioristischen Lernziel- und Operationalisierungsverständnis im Lehrerbewußtsein abnimmt (*Hasse* a.a.O. S. 134). Er stellt das Vorherrschen einer kognitiven Erwartungshaltung und eines behavioristischen Operationalisierungsverhältnisses bei Geographielehrern fest.

Die Untersuchungsergebnisse Hasses stützen die in die Grundlegung eingegangenen Prämissen und verstärken die Notwendigkeit zu einer pädagogisch-anthropologischen Grundlagenreflexion des Faches Geographie.

Bleibt zu fragen, ob die von *Költze* (1981, S. 65 ff.) formulierten Ziele für eine „Anthropologisch orientierte Lehrerbildung" eine solche Bewußtseinsbildung verhindert hätten.

2.2 Der Raumbegriff im Rahmen der Zielproblematik der Geographiedidaktik (vergl. Abb. 2)

Mit der folgenden Zusammenstellung soll zunächst in knapper und übersichtlicher Form an die Diskussion um den Raumbegriff in den letzten zwanzig Jahren erinnert werden:

1958/*Wocke*	– die chorologische Betrachtungsweise der Erkdkunde als integrierende Gesamtschau räumlicher Zuordnungen und kausaler Abhängigkeiten
1966/*Ebinger*	– Einführung der ökologischen Betrachtungsweise in den Unterricht (Kulturökologie)
1966/*Fick*	– Hervorhebung der genetischen Wertigkeit des Raumes
1969/Bauer	– der Raum und die Daseinsgrundfunktionen als Gegenstände des Unterrichts
1970/Kreibich, *Ernst, Verband Deutscher Schul-Geographen*	– Grunddaseinsfunktionen und Umwelt als Gegenstände des Unterrichts, der Mensch-Raum-Bezug als curriculares Strukturprinzip, kritische Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt unter der Zielvorgabe „Emanzipation"
1973/74	– Start des *RCFP* (des Raumwissenschaftlichen Curriculum-Forschungsprojekt)
1976/*Schmidt*	– Forderung nach räumlichem und kausalem Denken im Erdkundeunterricht
1976/*Engel*	– raumwissenschaftliche Bildung als Erkenntnisprozeß, der einem veränderten Raumverständis gerecht werden soll
1980/*Köck*	– Raumverhaltenskompetenz als Fähigkeit zu selbständigen Raumverhaltensentscheidungen
1980/Hasse	– Raumhandlungskompetenz als emanzipierte Mitwirkung an einer umwelterhaltenden Planung
1980/*Daum, Schmidt-Wulffen*	– „räumliche Konzepte" als fachspezifischer Beitrag in einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis
1980/*Zentralverband Deutscher Geographen*	– Wechselwirkung zwischen Mensch und Raum als Raumabhängigkeit und Raumbezogenheit menschlichen Handelns

Es ist sicherlich nicht zulässig, an einem – wenn auch zentralen – Begriff der Fachdidaktik und seiner inhaltlichen Wandlung grundlegende Entwicklungstendenzen ablesen zu wollen. So kann es nur darum gehen, aus der Literatur ableitbare Entwicklungen unter übergeordneten Gesichtspunkten zu beschreiben bzw. Deutungsversuchen zu unterziehen.

So fällt auf, daß der Raumbegriff bis ca. 1969/70 im wesentlichen eine fachwissenschaftliche Definition erfuhr und mit dem Ziel des Interessierens, der Bewußtmachung oder des Verstehens i.S. einer Elementar-Chorologie in den Unterricht eingebracht wurde. Bezeichnend ist auch, daß zu diesem Zeitpunkt in der Öffentlichkeit noch kein Umwelt- oder Raumbewußtsein im heutigen Sinne vorhanden war. Bis 1961 war das Bundesministerium für Atomenergie für Umweltfragen zuständig; Hauptaugenmerk galt der radioaktiven Strahlung und der Wasserreinhaltung, als Instrumentarium zum Gewässerschutz reichte das Wasserhaushaltsgesetz von 1957 aus. Von 1961 bis 1969 war dann das Bundesgesundheitsministerium für Fragen des Umweltschutzes zuständig; in dieser Phase kam es zu gesetzlichen Neuregelungen, den Umweltbereichen Wasser, Luft und Lärm galt das besondere Interesse. Noch 1970, im „Europäischen Naturschutzjahr", hatten rund 59 % aller Bundesbürger nichts von Umweltschutz gehört (vergl. *Michelsen/Rühling* 1981, S. 17), sicherlich ein Indiz für noch fehlendes Problembewußtsein in diesem Bereich und zu dieser Zeit.

Mit den Jahren 1969/70 ändert sich der Raumbezug in der Fachdidaktik; das fachwissenschaftliche Moment herkömmlicher Art tritt zurück. An seine Stelle tritt, unter dem Einfluß kritisch-sozialwissenschaftlicher Strömungen, eine sich immer stärker etablierende Sozialgeographie, die funktional-räumliche Daseinsorientierung als Erkenntnis- und Strukturierungsbemühen in die Fachdidaktik einbringt. Mit der Übernahme sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden und ihrer Einbindung in aktuelle raum-geographische Fragestellungen wird die Raumplanung als Forschungszweig der Geographie funktionsfähig; damit ist das Interesse am Raum als Gegenstand zukunftsorientierter Forschung wie als entsprechend problematisierter Unterrichtsgegenstand gegeben. Auch in der Öffentlichkeit beginnt eine verstärkte Diskussion der Umweltproblematik. Die Berichterstattung zu Umweltfragen in der Presse nahm in den Jahren von 1970 bis 1976 etwa dreimal soviel Raum ein wie in den sechziger Jahren; wenn 1970 noch 59 % der Bevölkerung der Bundesrepublik nichts von Umweltschutz gehört hatten, so waren es Ende 1971 nur noch 8 %, d.h. 92 % der Bevölkerung der Bundesrepublik hatten inzwischen von Umweltschutz gehört oder gelesen (vergl. *Michelsen/Rühling* a.a.O.). Man könnte diese Phase – in Öffentlichkeit und Schule – als eine Zeit der Entwicklung räumlichen Problembewußtseins und räumlicher Daseinsorientierung bezeichnen, in deren Folge Möglichkeiten der Planbarkeit zum wissenschaftlichen und politischen Interesse werden.

Die dritte und letzte Phase ist durch ein Raumbewußtsein gekennzeichnet, das auf Verhalten und Handeln im Raum abzielt. Entsprechende Tendenzen machen sich in der praxisorientierten Fachliteratur bemerkbar; die Kompetenz- oder Qualifikationsproblematik sowie Fragen einer kritischen Handlungsorientierung i.S. eines engagementbetonten Raumverständnisses bestimmen die fachdidaktische Diskussion. Das Versorgungsdefizit der Wirtschaft mit Primärenergie, die Diskussion um Lebensraum gefährdende

Alternativenergien auf der einen Seite und die offensichtliche Verschwendung von Sekundärenergie auf der anderen sowie alarmierende Studien zur Situation unserer Lebensgrundlagen (vergl. *Global 2000* u.a.), provozieren die öffentliche Diskussion und die Bereitschaft zum Handeln (als Einzelner und in Bürgerinitiativen). Es wäre sicherlich schlecht um eine Fachdidaktik bestellt, wenn man an dieser Stelle konstatieren müßte, daß Veränderungen im Lebensraum und deren gesamtgesellschaftliche Konsequenzen keinen Einfluß auf den fachdidaktisch-konzeptionellen Bereich gehabt haben. Unter allem Vorbehalt, den diese knappe Studie braucht, sollte doch deutlich geworden sein, daß die Fachdidaktik Geographie bzgl. eines veränderten Raumbewußtseins sehr wohl auf Zeitentwicklungen reagiert hat. Hierin liegen Verpflichtung und Gefahr zugleich. Verpflichtung besteht im Eingehen auf die Erfordernisse einer Zeit, soweit sie zukunftsbedeutsam sind; Gefahren ergeben sich aus aktualistischem Übereifer, der nur zu leicht in die Gefahr gerät, die Modalität der Sachlichkeit aus dem Auge zu verlieren.

Der in die Grundlegung eingearbeitete Raumbegriff nimmt Bezug auf die Erfordernisse der Zeit, wie er darum bemüht ist – z.B. durch Berücksichtigung des Genetischen –, kurzschlüssige Aktualität zu vermeiden. Die Entwicklung zeigt, daß der Raumbegriff zunehmend ontologisch bestimmt ist; hierauf sind fachdidaktisch-grundlegende Überlegungen zu konzentrieren.

Unter Bezug auf die Aspekte „erlebter Raum", „räumliche Lebensäußerungen", „räumliche Bedürfnisstruktur", „Verfügungsraum", „Individual- und Kollektivraum", „Entfaltungs- und Gestaltungsraum" wurde der Raumbegriff zur ontologischen Kategorie qualifiziert und als zentrales Moment der Menschenbilddiskussion und ihrer Zielkonsequenzen herausgestellt. Raum, verstanden als geographische Qualität und fundamentale Wertkategorie menschlicher Lebens(raum)gestaltung einerseits und Herausforderung für eine auf Erhaltung als Lebensgrundlage hin sensibilisiertes Raumbewußtsein andererseits. Eine derartige Ontologisierung des Raumbegriffs ist sowohl sachlich wie im Interesse erzieherisch eindeutiger Intentionalität notwendig. Die Aufhebung oder Modifizierung dieses Raumverständnisses wäre aus gegebenem Anlaß wünschenswert und möglich, wenn sich die (Raum-)Zeitsituation derzeitig und zukünftig so ändern sollte, daß im Zuge einer Revision der Inhalte und ihrer Grundlegung andere Akzente zu sezten wären.

Im Zuge und in der Folge einer sozialgeographisch orientierten Fachdidaktik (vergl. *Ruppert/Schaffer* 1971 und *Geipel* 1976), wird eine Form des chorologischen Denkens in der Fachdidaktik bedeutsam, das sich in Ansätzen bereits 1974 (vergl. *Schrettenbrunner* 1974) anbahnte und sich verstärkt ab 1979 in einer „Geographie der Wahrnehmung" spezifizierte (vergl. *Geipel* 1979, *Klingenbeil* 1979, *Kreibich* u.a. 1979, *Ortner* 1979, *Schrettenbrunner* 1979 und *Hasse* 1980 u. 1981); Raum und Umwelt werden primär als Sozialisationsfaktor und Bedeutungsträger für Handeln interpretiert. Solche geographisch-ethologischen Konzepte können dazu beitragen, Transparenz zu schaffen und raumbezogene Handlungsbereit-

schaft zu prädisponieren. Dagegen bedeutet die Verkürzung des Geographischen auf Sozialrelevanz eine unzulässige Einengung des Geographisch-Fachlichen und seiner erzieherischen Möglichkeiten; hier kann das oben formulierte, geographische Menschenbild als Korrektiv wirksam werden.

Ein von *Hasse* (1980, S. 99ff) durchgeführter Unterrichtsversuch weitet das Wahrnehmungskonzept i.d.S. aus, und die ihm zugrundeliegende Intention macht deutlich, daß zum Umgang mit Raumproblemen zunächst Selbstreflexion, die zur vernünftigen Entscheidung befähigen kann, notwendig ist; subjektive Raumwahrnehmung und -bewertung wird bewußt gemacht und in entsprechende Urteilsfähigkeit überführt (vergl. die appellative Wirkung der Offenlegung raumbezogener Bedürfnisstrukturen). Gleichzeitig verweisen ökologische Fragestellungen auf das Moment der Geozentrik (*Hasse* a.a.O. S. 101, vergl. dazu auch *Jung*, 1980 und *Härle* 1980). Durch Problematisierung werden funktionale Raumkonflikte formuliert; die Notwendigkeit von Lösungs- und Konfliktstrategien im Rahmen einer lebensraumerhaltenden, humanökologischen Umweltplanung und -gestaltung wird artikuliert und über die Verhaltensdisposition ‚Betroffenheit' und ‚Toleranzbereitschaft' in Entscheidungs- und Handlungsorientierung überführt (*Hasse* a.a.O., S. 113). Hasse hebt die ‚integrale Behandlung von Umweltproblemen unter ökologischem und sozialgeographischem Aspekt' bei ebenfalls integraler Berücksichtigung des kognitiven, instrumentellen und affektiven Lernzielbereichs hervor; dabei ist er um eine Akzentuierung des Affektiven bemüht.

Der Bezug auf Hasse u.a. kann repräsentativ sein für eine Entwicklung in der Fachdidaktik Geographie, die um ein verstärkt ontologisches Raumverständnis bemüht ist und bereits Wege zur unterrichtspraktischen Verwirklichung entsprechender Erziehungsziele aufzeigt. Erfreulich ist auch die beobachtbare, größere Offenheit im Bereich der pädagogischen Argumentation; die Lernzieltaxonomien von Bloom und Krathwohl u.a. werden nicht mehr um jeden Preis zur Legitimation von Unterricht herangezogen. Man sollte Mut machen, zu mehr erzieherischer Originalität und mehr Bereitschaft zu breiter angelegter erziehungswissenschaftlicher Orientierung – z.B. über eine Hinwendung zur Pädagogischen Anthropologie.

2.3 Zur Gegenstandsproblematik der Geographiedidaktik
(vergl. Abb. 4)

Fachdidaktisches Strukturierungsinstrument ist die oben konzipierte ‚Fachdidaktische Analyse der Geographie', die auf einer integralen Sicht von Fundamentalia erschließenden Bildungskategorien, Erkenntnis- und Real- oder Sachkategorien beruht. Die Zielperspektive wird modal-kategorial formuliert und nach oberstem Richtziel (‚ökologischer Humanismus') und zwei Grobzielebenen (die Faktor- und Integrationsebene: Geofaktoren und Landschaften sowie die Funktions- und Systemebene: Funktionstypen

und Lebensraumsysteme) differenziert. Der innere Aufbau ist schichtenhierarchisch strukturiert; jede Schicht entspricht einem bestimmten innerfachlichen Abstraktionsniveau und erfährt seine fachdidaktische Bestimmung oder Wertigkeit durch eine elementarisierende Bildungskategorie. Da keine Lernstufenzuweisung vorgenommen wird, kann dieses Analysekonzept die Offenheit eines ‚geographischen Grundcurriculims' (vergl. *Haubrich* 1979) beanspruchen. Die Lernstufenzuweisung bleibt dem konkreten Unterrichtsinhalt vorbehalten, der ggf. alle – oder einen Teil – der Elementarisierungsstufen der Fachdidaktischen Analyse durchläuft; erst von daher wird er bzgl. seiner Komplexität und seinem Anspruchsniveau bestimmt. Unter Berücksichtigung des ‚ablesbaren' fachlichen Abstraktionsniveaus und der zugeordneten Bildungskategorien als fachdidaktische Verwirklichungskriterien, ergeben sich Anforderungen und Formulierungsgesichtspunkte für das unterrichtliche Lernziel und evtl. Differenzierungen desselben. Dabei gehen wir davon aus, daß jedes übergeordnete Lernziel für einen konkreten Unterricht primär als ein erzieherisches Lernziel formuliert wird; kognitive oder instrumentelle Aspekte (oder Teillernziele) sind abgeleitete Sekundärebenen dieses Lernziels. Anzustreben ist der Bildungskategoriale Durchgang von Unterrichtsinhalten vom Sach-Elementaren bis zum Exemplarisch-Fundamentalen auf jeder Lernstufe, denn Ziel von Unterricht ist letztlich die Erfahrung des Fundamentalen als dem eigentlich Erzieherischen eines (Unterrichts-)Faches; methodisch bietet sich eine Art spiralcurriculare Verwirklichung an.

2.3.1 Basiskonzeptionen

Die vergangenen dreißig bis fünfunddreißig Jahre der Lehrplan-, Stoffplan- und Curriculumentwicklung in der Fachdidaktik Geographie lassen sich anhand von Plänen illustrieren, die zum jeweiligen Zeitpunkt eine breitere Zustimmung der Vertreter der Fachdidaktik fanden und i.d.R. von der offiziellen Fachvertretung als erklärter Konsens publiziert wurden.

Beginnen wir mit dem sogenannten ‚Jugenheimer Plan' aus dem Jahre 1949, der im wesentlichen auf Anregungen von Julius Wagner zurückging und sich als Lehrplan i.S. eines Inventars von Bildungsgütern verstand, den pädagogischen Wertgehalt des Erdkundeunterrichts betonte und als wesentliche Ziele eine Konzentration von Bildung im Geographischen, die Überwindung des schrankenlosen Individualismus i.S. von Demokratisierung und eine Humanisierung des Menschen über die Verwirklichung des Toleranzprinzips verfolgte. M.a.W. Bildungsideal, Bildungswert, Wissenschaftsgehalt und aktuelle Kulturlage waren Entscheidungskriterien für diesen Plan, der auf dem ersten Schulgeographentag nach dem Zusammenbruch vom 20. bis 23.4.49 in Jugenheim erarbeitet und in der ‚Geographischen Rundschau' veröffentlicht wurde (vergl. *Wagner* 1949).

Sieben Jahre später, im Jahre 1956, wurde dieser Plan in modifizierter Form zur Grundlage von ‚Stoffplänen', die von der damaligen Kultus-

ministerkonferenz angenommen und zur Richtlinie für den Erdkundeunterricht an den allgemeinbildenden Schulen erklärt wurden. Im Prinzip war es ein Zuordnungsraster von Schulformen und Inhalten. So war der Landschaftsbegriff, der in der Oberstufe um die Sozial- und Kulturgeographie erweitert wurde, inhaltlicher Orientierungsrahmen für die Höhere Schule. Da man davon ausging, daß die Mittel- oder Realschule auf die Belange des ‚praktischen' Lebens einzugehen habe, sollte hier eine wirtschaftsgeographisch orientierte Länderkunde im Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit stehen. Für die Volksschule sah man eine vergleichende Länderkunde i.S. eines Dualismus Fremde-Heimat vor, während sich die Berufsschularbeit im wesentlichen auf den arbeitenden Menschen in seiner Abhängigkeit von der Natur i.S. einer Wirtschaftserdkunde konzentrieren sollte (vergl. *Wagner* 1956). Dieses Konzept ging in die staatlichen Pläne ein und hat wesentlichen Einfluß auf die Gestaltung des Erdkunde- und Geographieunterrichts bis in die sechsziger Jahre gehabt.

Unter dem Einfluß einer lerntheoretisch-behavioristisch orientierten Allgemeindidaktik setzt der Verband Deutscher Schulgeographen im Jahre 1970 einen ‚Arbeitskreis Lehrplan' ein, der mit der Ausarbeitung eines neuen Lehrplanes beauftragt wird (vergl. *Kreibich* 1970, maschinenschriftlicher Entwurf). Das Ergebnis dieser Arbeit wird im gleichen Jahre von *Friese, Ernst, Hendinger, Rössler* und *Wocke* im Auftrage des Verbandes veröffentlicht (vergl. *Verband deutscher Schulgeographen* 1970) und trägt in den wesentlichen Zügen die Handschrift von *Ernst* (1970) und *Hendinger* (1970). Kritische Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt (vergl. *Kreibich* a.a.O.), Bewußtmachung des Gesellschaft-Raum-Bezuges und Erziehung zur Emanzipation sind wesentliche Ziele, die über eine Orientierung an der Fachwissenschaft (Wissenschaftsorientierung von Lerngegenstand und Lernmethode gem. Strukturplan für das Bildungswesen, Februar 1970) und an den Daseinsgrundfunktionen ausgerichtete Verhaltensdispositionen verwirklicht werden sollen. Zum ersten Mal wird ein Lernzielkatalog aufgestellt, in dem jedoch kognitive und instrumentelle Lernziele dominieren; bei *Ernst* (1970) sind unter der Überschrift ‚Die erdkundlichen Lernziele' überhaupt nur instrumentelle (ursprünglich ‚psychomotorische', bei Ernst ‚instrumentale') und kognitive Lernziele berücksichtigt.

Knapp drei Jahre später, am Jahresende 1972, bemüht sich der Verband Deutscher Schulgeographen in einer Arbeitstagung zur ‚Vereinheitlichung der Lehrpläne auf Bundesebene' um eine Fortschreibung des o.a. Planungskonzepts. Diese Veranstaltung war im wesentlichen Reaktion auf die Einrichtung von immer mehr Gesamtschulen und erbrachte einen Richtzielkatalog mit entsprechenden regionalen Zuordnungen, der ein Mindestkatalog für den Erwerb von ‚Qualifikationen' sein sollte (vergl. *Engel* 1976, S. 221f). Erst acht Jahre später, im Jahre 1980, kommt es auf Initiative von Haubrich u.a. zur aktuellsten Reaktion des Zentralverbandes der Deutschen Geographen auf die Lehrplansituation in der Geographie. Man bemüht sich um eine Vereinheitlichung der Fachbezeichnung, geht von der Tatsache

des nichtvermehrbaren Raumes aus und avisiert Formen des verantwortungsbewußten Umganges mit dem verfügbaren Raum als Unterrichtsinhalte. Hervorgehoben wird die Auseinandersetzung des Menschen mit den Naturfaktoren im Rahmen aller möglichen Wechselwirkungen zwischen Mensch und Raum. Man spricht von einen ‚geographischen Weltbild' und fordert – neben topographischen – ‚auch kategorial-geographische Kenntnisse'; der Verwirklichung der topographischen Kenntnisse ordnet man ein exemplarisch-orientierendes Verfahren zu. Letztlich verweist man in einer Übersicht zum Gesamtkonzept auf Stufen- oder Klassenschwerpunkte und zuzuordnende Lernzielbereiche, Betrachtungsweisen, Raumtypen und regionale Zuordnungen (vergl. Zentralverband der Deutschen Geographen, *Basislehrplan ‚Geographie'* – Empfehlungen für die Sekundarstufe I, Würzburg 1980).

Unterzieht man die o.a. Lehrplanentwicklung einer pädagogisch-fachdaktischen Bewertung, dann lassen sich drei Phasen ausgliedern.

So kann man die erste Phase – 1949 bis Mitte der sechziger Jahre – als eine Zeit bezeichnen, in der man an humanistischer Tradition und der staatsbürgerlichen Erziehung der Reformpädagogik anzuknüpfen versuchte, um die Folgen des nationalsozialistischen Erziehungssystems zu überwinden und zu einem Demokratisierungsprozeß beizutragen.

Die zweite Phase (bis ca. Mitte der siebziger Jahre) ist durch Tendenzen zur Perfektion in der Schulorganisation wie im didaktisch-inhaltlichen Bereich gekennzeichnet. Initiativen zu einer Schulreform setzen zunächst mit einem erheblichen Aufwand an finanziellen Mitteln im schulorganisatorischen Bereich an (Landschulreform und Mittelpunktschulen, Gesamtschule und Oberstufenreform) und versuchen die innere Schulreform – nicht zuletzt mit Formen einer ‚Auftragspädagogik' (Forschungsaufträge durch den Staat, Lehrplankommissionen, Institute für Bildungsplanung usw.) – zu forcieren. Die Erinnerung an das bekannte Dilthey-Wort: „Wirkliche Reformen werden nur durch eine stetige schwere pädagogische Arbeit in den Schulstuben vollbracht. Reglements können nur die Wege ebnen." hätte bei Bildungspolitikern dieser Zeit wenig Beifall gefunden. Pädagogische Impulse der ersten Phase wurden nicht selten überreglementiert und so ihres Engagements und ihrer Originalität beraubt; ein ‚Gestrüpp' von Dienstanweisungen, Verordnungen und Erlassen – nicht selten von einer wettbewerbs- und leistungsorientierten Elternschaft gefordert – blockiert bis heute die erzieherische Einsatzbereitschaft vieler Lehrer und schuf eine Schule ohne erzieherisches ‚Wagnis'. Vor diesem Zeithintergrund entwickelte und etablierte sich die Fachdidaktik der Geographie zu einer selbständigen Disziplin, was zunächst nicht wenige Probleme bzgl. Standortbestimmung und Inhaltlichkeit aufwarf. Weil eine pädagogisch-fachdidaktische Grundorientierung zunächst kaum zu leisten war, versuchte man nicht selten, fachwissenschaftliche Methoden und Forschungsergebnisse (besonders aus dem Bereich der Sozialgeographie) in die Fachdidaktik – und damit in die Schule – zu übertragen, ohne über entsprechende pädagogische Elementarisierungsmaßstäbe zu verfügen. M.a.W. die oben erwähnte ‚Lern-

kompetenz' und die damit verbundene erzieherische Komponente des Unterrichts wurde nicht selten vernachlässigt. Wissenschaftsbestimmtes Lernen, 1970 vom Deutschen Bildungsrat empfohlen und allzuoft mißverstanden, führte auch – und vielleicht sogar besonders – in der Geographiedidaktik zur Übernahme von Lernzieltaxonomien, bei denen das affektive (sprich erzieherische) Moment ausgeklammert oder nur zu schwach besetzt blieb (vergl. *Hasse* 1978).

Der Basislehrplan ‚Geographie' 1980 könnte als Zwischenbilanz für eine angelaufene Phase der Konsolidierung und curricularen Rückbesinnung repräsentativ sein, die eigentlich bereits mit der Kritik an Robinsohn (vergl. *Meyer/Oestreich* 1973 u.a.) ihren Anfang nahm. Der Plan enthält Ansätze zu einem kategorialen Bildungsbegriff und ist offen für ein integrales Geographieverständnis. Insgesamt sollte man den Basisplan als ausbaufähigen, curricularen Kompromißversuch bezeichnen, der einer pädagogisch-anthropologischen Grundlegung durchaus zugänglich gemacht bzw. durch eine solche modifiziert und begründet werden kann.

Einer solchen Grundlegung muß es auch darum gehen, gewordene fachdidaktische Strukturen, die i.d.R. mittelbar oder unmittelbar auch in den Lehrplänen eines Faches verwirklicht sind, in Form einer kritischen Synthese fortzuschreiben; im konkreten Fall heißt das: humanistische Traditionen im Fach bewahren, kategoriale Ansätze in das konzipierte Elementarisierungssystem einbringen, Lernzielpragmatik für Unterrichtseffektivität und Planungsökonomie nutzen sowie Ansätze zu einem integralen geographischen Weltbild als Impuls und Bereitschaft zur Verwirklichung der formulierten geographischen Menschenbildteleologie und ihrer Richtzieldimension ‚ökologischer Humanismus' bewußt machen.

2.3.2 Konsensprobleme

Alle zustandegekommenen Pläne hatten ihre Konsensproblematik. So kommentierte Julius Wagner 1952 die Reaktion auf den ‚Jugenheimer Plan' mit den Worten: „Wir haben niemals einem Uniformismus das Wort geredet, daß aber die Buntscheckigkeit so weit geht, muß jeden Einsichtigen erschrecken" (*Wagner* 1952, S. 56). Auf die Richtlinien von 1956 reagierten *Grotelüschen* (1957) und *Knübel* (1958) mit der Warnung vor einem Rückfall in den Mechanismus der ‚konzentrischen Kreise' bzw. vor Schematismus überhaupt. Die nachfolgenden Versuche der Fachdidaktik, solche Warnungen ernstzunehmen, mündeten in der Unvereinbarkeit von Länderkunde und exemplarischem Prinzip. Wurde das Jahr 1970 von dem meisten Fachdidaktikern zunächst als die entscheidende Wende in der Fachdidaktik gedeutet, so wurden von anderen erste Bedenken zur fachdidaktischen Entwicklung geäußert. Was von *Bäuerle* (1970) als ‚bedeutender Schritt' (gemeint ist die Eingliederung der Oberstufenerdkunde in die politische Bildung) gelobt wird, ruft bei anderen (*Hendinger* 1970, S. 246 und *Füldner* 1973, S. 249) Befürchtungen um die Selbständigkeit des Faches

hervor. Auch Kritik an der Eignung des Ansatzes von Robinsohn für die Geographiedidaktik wird laut (*Fündner* a.a.O. und *Hendinger* 1973, S. 229). Diese Kritik wird von pädagogischer Seite gestützt (vergl. *Meyer/Oestreich* 1973, S. 205 und S. 215ff); man redet davon, daß die Curriculumforschung in eine ‚Sackgasse' geraten sei, und daß eine Übernahme des Robinsohn-Konzepts durch die Geographie nur bedingt möglich sei. In gleicher Weise warnen Meyer/Oestreich vor einer Modellfunktion des HSGP für das RCFP. Befürchtungen, daß Fachdidaktik wieder ein verdünnter Abklatsch der Fachwissenschaften werden könnte äußert *Rhode-Jüchtern* (1977); betont wird die Notwendigkeit, daß bei allen didaktischen Entscheidungen fachwissenschaftliche, gesellschaftswissenschaftliche und subjektbezogene Gesichtspunkte berücksichtigt werden müssen (vergl. *Schrand* 1978). Als Alternative zum Konzept Robinsohns wird der Strukturgitteransatz präsentiert. Der Konzeptions- und curriculare Produktionseifer der Fachdidaktiker führt zu einer ‚Vielfalt des Begriffs Curriculum' (*Haubrich* 1979); man spricht jedoch auch gleichzeitig von einer, durch Bildungsförderalismus bedingten, ‚verworrenen Lehrplanlandschaft' (*Kirchberg* 1980) und übt Kritik an der Vernachlässigung von Emotionalität und Ethik (*Härle* 1980).

Lehrplanvielfalt, eine nicht angemessen pädagogische oder allgemeindidaktische Grundorientierung sowie ein emotionales und erzieherisches Defizit sind sicherlich mehr oder weniger zeitlose Streitfragen der Fachdidaktik. Wesentlicher ist der Verlauf der kontroversen Diskussion, und hier scheint die jüngste Entwicklung durch Forderungen nach integrierender Sicht, nach stärkerer Berücksichtigung des Affektiven oder Erzieherischen und nach Relativierung des Rationalen zugunsten des Emotionalen und Ethischen im Unterrichtsprozeß gekennzeichnet zu sein.

2.3.3 Formalstrukturen

Lehrplanstrukturen sind ein weiterer Hinweis auf konzeptionelle Tendenzen in einer Fachdidaktik.

Eine der ältesten Formalstrukturen ist die der ‚konzentrischen Kreise' oder das Prinzip ‚vom Nahen zum Fernen' (vergl. *Adelmann* 1955). Eine Umwelt mit verändertem Distanzbewußtsein und Fortschritte in der Lern- und Entwicklungspsychologie haben diesen Ansatz – selbst für die Grundschule – in Frage gestellt. Dennoch wird die Praxis auch weiterhin immer dann auf dieses Prinzip zurückgreifen, wenn räumliche Nähe unmittelbare Erfahrungen zugänglich macht, die sonst umständlich vermittelt werden müßten.

In Anlehnung an J.S. Bruners Unterrichtstheorie leitete man ein sogenanntes Spiralcurriculum ab (vergl. *Bruner* 1967 und 1974 sowie die Kritik an Bruner durch *Ausubel* u.a. 1980, S. 293ff). Dabei geht man davon aus, daß jeder Stoff jedem Kind ‚in jedem Stadium der Entwicklung in intellektuell redlicher Weise wirksam vermittelt werden kann' (*Bruner* 1967, S. 105) bzw. ‚daß es von jedem Können oder Wissen eine sachgerechte

Form der Mitteilung gibt, die man anderen nahebringen kann' (*Bruner* 1974, S. 40). Als zwischen ‚konzentrischen Kreisen und Spiralcurriculum vermittelnde Formen sind die von *Grotelüschen* (1965, S. 57: ‚Dreimal um die Erde') und *Ebinger* (1966, S. 47: ‚Der Dualismus von nah und fern') zu werten. Die eigentliche Übernahme des Spiralkonzepts erfolgte im wesentlichen u.a. durch *Hendinger* (1973, S. 240) im Hamburger Lehrplan als ‚Ein Spiralkonzept zunehmender Komplexität' oder bei *Haubrich* u.a. (1977, S. 77) als ‚Curriculum-Spirale'. Modifizierte Formen stellen die von *Bauer* (1980) und *Kirchberg* (1980) dar. Bauer geht von einander zugeordneten Säulen aus, die Lernbereiche der Geographie repräsentieren, vertikal-spiralig durchlaufen werden und mit ‚Plattformen' als ‚Lernplateaus' versehen sind, die unterschiedlichen Abstraktionsstufen des Gegenstandes entsprechen (vergl. *Bauer* a.a.O. S. 37f und S. 63f). Dem vergleichbar ist die Kombination von ‚Rampenstruktur' und ‚Lernspirale' bei *Kirchberg* (a.a.O.). Hier zuzuordnen ist der Basislehrplan ‚Geographie' des Zentralverbandes der Deutschen Geographen aus dem Jahre 1980, dessen Aufbau als ‚Stufenfolge geographischen Unterrichts', ... ‚die von Einfachen zum Komplexen fortschreitet', beschrieben wird.

Der Abbruch der Diskussion um den Widerspruch von Länderkunde und exemplarischem Prinzip führte zur Betonung von allgemeingeographisch (-exemplarischen) Kategorialstrukturen als Formalia von Curricula (vergl. *Schultze* 1970). Die Übernahme der Kategorialstrukturen durch *Hendinger* (1970) und *Ernst* (1970) ließ dieses Konzept in einer Fachdidaktik der Lernzielorientierung und der Daseinsfunktionen aufgehen; Weiterentwicklung und Diskussion hat kaum stattgefunden. Daran ändert auch die neuerliche Aufnahme der Diskussion und das Dagegensetzen der ‚räumlichen Konzepte' als Alternative durch *Daum/Schmidt-Wulffen* (1980, S. 87ff) nichts.

Alle bisher vorgestellten Formalstrukturen verwirklichen mehr oder weniger einen hierarchischen Aufbau, der sich im Prinzip an wissenschaftslogischen Abstraktionsstufen orientiert. Nicht so der von *Blankertz* (1973) erstmalig konzipierte ‚Strukturgitteransatz', der sich an der ‚kritischen Theorie' der Frankfurter Schule ausrichtet und von da her eine normative Festlegung erfährt. Aufgebaut und praktisch handhabbar ist das Strukturgitter wie eine mathematische Matrix, die nach Normen der ‚kritischen Theorie' – wie z.B. ‚Medien der Vergesellschaftung' oder ‚erkenntnisleitende Interessen' – dimensioniert ist; Unterrichtsgegenstände werden nach den auf diese Weise vorgegebenen Dimensionen strukturiert und mit Lernzielen versehen. Ziel ist eine normativ-intentionale Festlegung des Unterrichts (vergl. *Schrand* 1978 und *Birkenhauer* 1978, bes. S. 40/41). Weiterzuverfolgen ist der Grundanspruch des Strukturgitteransatzes, „daß die in den Fachwissenschaften zu ermittelnden Grundstrukturen nicht lediglich in einem zweiten Arbeitsgang pädagogisch überhöht werden, vielmehr ist bereits bei der Wahl der Kategorien des Strukturgitters und bei der Bestimmung der Analyse- und Argumentationseinrichtungen des entsprechenden fachdidaktischen Begründungszusammenhanges zu versuchen, eine Integration des pädagogisch Ver-

antwortbaren mit den durch die Fachwissenschaft zu beantwortenden Fragen zu erreichen" (*Oestreich* 1978, S. 53); eine prinzipielle Entsprechung zu dieser Grundforderung findet sich in der ‚Fachdidaktischen Analyse der Geographie' (vergl. Abb. 4). Wenn *Schrand* (1978) Strukturgitter als bildungstheoretisch bezeichnet, so mag das für die Ableitungslogik von Lernzielen im o.a.S. zutreffen; in der Grundanlage ermöglicht der bildungstheoretische Ansatz jedoch pädagogische Entscheidungsoffenheit in der Zielbestimmung, was für die Planung von Unterricht über Strukturgitter gemäß dem Verständnis seiner Autoren (vergl. *Lange* 1971, S. 54f – *Blankertz* 1973, S. 23ff und *Schrand* 1978, S. 337) nicht gelten kann.

Die Autoren des Basislehrplanes ‚Geographie' 1980 folgten offenbar einer Anregung *Haubrichs* (1979), der die Erstellung neuer Rahmenpläne ablehnt und ein ‚geographisches Grundcurriculum' fordert. Dieses Grundcurriculum soll sich als ‚Unterbau' verstehen, über den ‚dann für einen Normal- und Aufbaukurs weitere Ziele und Inhalte beschrieben werden, die als alternatives und fakultatives Angebot gelten'. Nach Haubrichs Vorstellung soll ein solcher ‚Grundkurs' die Einheit der Geographie und die Einheit der geographischen Bildung (i.S. eines kategorial-geographischen Weltbildes) gewährleisten' (vergl. *Haubrich* 1979, S. 511). Der Gedanke des Grundcurriculums sollte dann jedoch über den inhaltlichen Anspruch hinaus in den Bereich der pädagogischen Grundlegung des Faches erweitert werden. In diesem Sinne müßte die auf Seite 8 des Planes zusammengestellte ‚Übersicht über das Gesamtkonzept des Basislehrplanes Geographie' grundsätzlicher, d.h. aber auch offener, sein. Eine regionale Zuordnung und eine solche von ‚Klassen' sollte zunächst nicht erfolgen, um z.B. die Möglichkeit einer spiraligen Anordnung von Inhalten nicht zu erschweren. Ein oberstes Lernziel und seine Bezugsebene sollte aus der Rubrik ‚Lernzielbereiche' abgeleitet und vorweggestellt werden (vergl. ‚Modalkategorien' in der ‚Fachdidaktischen Analyse'); gleichzeitig wären die elementarisierenden Bildungskategorien auszuweisen. ‚Stufenschwerpunkte' und ‚Raumtypen' wären dann Realkategorien und ‚vorherrschende Betrachtungsweisen' sind letztlich Erkenntniskategorien. Es wäre also durchaus möglich, den o.a. Basisplan i.S. eines Grundlegungskonzepts auszudrücken, wobei die ‚Stufe 1' sowohl Sach-Elementares wie Exemplarisch-Elementares erschließt; ‚Stufe 2' entspricht dem Repräsentativ-Typischen und ‚Stufe 3' verweist auf ‚Lebensraumsysteme' und erschließt Exemplarisch-Fundamentales. Letztendlich hätte ein solcher ‚Transfer' die Übernahme des obersten Lernziels und die abgeleiteten Menschenbild- und Zieldispositionen zur Folge, was wiederum modifizierende Auswirkungen auf die inhaltliche Bestimmung des o.a. Basislehrplanes hätte.

2.3.4 Zum kategorialen Anspruch in Lehrplänen

Letztes Phänomen der Gegenstandsproblematik, mit dem wir uns in diesem Zusammenhang beschäftigen, ist das des kategorialen Anspruchs in Lehrplänen und die damit verbundenen Intentionen; im Zusammenhang mit der

Grundlegungsproblematik des Faches wurde bereits darauf verwiesen.

Schwegler (1969) sieht in der Neufassung erkundlicher Lehrpläne die Chance für einen Beitrag der Erdkunde zur Allgemeinbildung und sieht deren Verwirklichung in vier Bereichen oder Sektoren: ‚materiale Bildung' (topographisches Orientierungswissen), ‚grundbegriffliche' (‚kategoriale Bildung'), ‚funktionale Bildung' (i.S. von geographischen Kulturtechniken) und ‚formale Bildung' (wissenschaftliches Verhalten). Man beachte die kommentarlose Nennung der grundbegrifflichen oder kategorialen Bildung neben der materialen und formalen Bildung (Anmerkung: Die erste Auflage von *Klafkis* ‚Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung' datiert aus dem Jahre 1959; in den folgenden 10 Jahren hat es drei weitere Auflagen dieses Werkes und eine Vielzahl von Folgeveröffentlichungen gegeben.). *Bauer*, *Hendinger* und *Ernst* (alle 1970) formulieren Lernziele als Kategorien, betonen die Notwendigkeit der Orientierung an fachlich bestimmten Kategorien oder weisen kategorial definierte Seinsbereiche als Lernzielbezüge aus. *Pollex* (1972) entwirft ein Strukturschema, das sich ohne Schwierigkeiten auf fundamentale Gegensatzkategorien zurückführen läßt. *Füldner* (1973) verweist auf die Kritik der Erziehungswissenschaften am Konzept Robinsohns, äußert Zweifel an seiner legitimierenden Wirkung auf die Lernzielbestimmung im Fach Geographie und sieht die Gefahr der ‚Zersetzung Geographischer Grundkategorien'. Jüngst verbindet man in dem mehrfach zitierten Basislehrplan ‚Geographie' 1980 die Forderung nach einem ‚geographsichen Weltbild' mit einer solchen nach ‚kategorial-geographischen Kenntnissen'.

Alle Hinweise auf das Kategoriale in der Geographie artikulieren sich über einen wissenschaftslogischen Begriff des Kategorialen, meinen Fachwissenschaftlich-Grundbegriffliches (vergl. im Text: Kategorie, Begriff, Kategorialbegriff) und sehen die pädagogischen Möglichkeiten des Kategorialen nicht. Der von Klafki konzipierte Begriff der ‚kategorialen Bildung' wird für den Versuch einer pädagogischen Orientierung der Fachdidaktik Geographie kaum ernsthaft genutzt, obwohl die Schulpraxis – besonders in der 2. Ausbildungsphase – die ‚Didaktische Analyse' als Strukturierungsinstrument von Unterricht eifrig anwendet – und strapaziert. Im Prinzip wird jedoch der theoretische Überbau als zu umständlich abgelehnt; also beschränkte man sich auf die ‚Didaktische Analyse' i.S. eines Formalstufeninstruments und hoffte auf funktionale Selbstverwirklichung des Erzieherischen. Im übrigen reformierte man die Inhalte und vernachlässigte die Verpflichtung zur Offenlegung der pädagogischen Entscheidungskriterien und Elementarisierungsprinzipien für diese Inhalte. Die Lernzielorientierung war aufgrund ihrer Sachbezogenheit und operationalen Überschaubarkeit – trotz ihrer banalen pädagogischen Substanz – eine willkommene curriculare Legitimationsbasis. Spätestens bei der Diskussion des Exemplarischen hätte man, bei etwas mehr ‚Tiefgang' und Orientierungsbereitschaft an den Erziehungswissenschaften, die pädagogische Wertigkeit des Kategorialen als Chance für die Fachdidaktik der Geographie erkennen müssen. Die Be-

merkung Schultzes, daß man das Exemplarische immer wieder als ‚pädagogisches Mäntelchen' benutzt hat, muß aus der Kenntnis der Literatur und des unterrichtspraktischen Geschehens bestätigt werden (vergl. *Schultze* 1979).

Auf der Suche nach dem begründeten fachdikdaktischen Standort sollte man den Mut haben, ‚reaktionär' zu sein, besonders dann, wenn das Scheitern gegenwärtiger Konzepte keine andere Wahl läßt, als eine Konsolidierung durch Rückbesinnung auf das nicht befriedigend ausdiskutierte Vergangene. Das scheint in besonderem Maße für die fachdidaktisch-geographischen Möglichkeiten des bildungstheoretischen Ansatzes zu gelten.

2.4 Zur Verwirklichungsproblematik geographischen Unterrichts

An dieser Stelle müßte konsequenterweise eine geographische Unterrichtslehre folgen, die sich aus der o.a. Grundlegung ableitet. Ein solches Vorhaben braucht eine Ausführlichkeit, die den Rahmen und die Zielsetzung dieser Arbeit sprengen müßte. Dennoch soll im folgenden versucht werden, die wesentlichen Leitlinien für eine solche Unterrichtslehre zu skizzieren.

2.4.1 Zum Methodenverständnis in der Geographiedidaktik

Welche Bewußtseinsqualität beim Lehrenden erstrebenswert sein sollte, wenn es um Handeln im Bereich des Methodischen geht, das wurde oben erörtert. Erziehung impliziert – oder verwirklicht sich durch – Sachziele, die sich durch Methoden realisieren lassen, die den Lernenden auf appellativem Wege zur Einsicht führen. Neben anderen wäre eine Aufgabe der fachdidaktischen Unterrichtslehre, mögliche Methoden der praktischen Unterrichtsarbeit als Basisbezug für Unterrichtsformen auszuweisen und zu begründen.

Die Methode des Unterrichts wird i.d.R. als ‚allgemeiner Weg' gekennzeichnet, der für Lehrer und Schüler ‚mit großer Sicherheit zum Unterrichtserfolg' führt (vergl. *Haspas* 1074, S. 102f) bzw. als eine „komplexe Führungsgröße im Unterrichtsprozeß, die als Muster für ein System von Handlungen, Handlungsfolgen und Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern aufgefaßt werden kann, durch das die Schüler in einem Lehr- und Lernprozeß von einem bestimmten Anfangsniveau ihres Entwicklungsstandes zielgerichtet, planmäßig und effektiv zu einem durch die Ziele des Unterrichts bestimmten höheren Entwicklungsniveau geführt werden sollen" (*Haspas*, a.a.O., vergl. *Vogel* 1975, S. 41ff). Methode beinhaltet zunächst eine durch die Besonderheit des Fachlichen strukturierte logische (Denk-) Handlungsfolge und erzwingt Überlegungen der unterrichtspraktischen Realisierung. Die Unterrichtspraxis kennt zwei Aspekte des Methodischen: den Aspekt der situativen und den der mediativ orientierten Unterrichtsmethoden einerseits und den der sachlogisch orientierten Methoden anderer-

seits. Zur ersten Gruppe gehören Methoden, die den Verlauf einer Unterrichtsstunde artikulieren (z.B. Einführung, Erarbeitung, Übung und Anwendung) und solche, die mit der Verwendung bestimmter Medien in Zusammenhang stehen (vergl. *Havelberg* 1980). Die zweite Gruppe umfaßt methodische Grundformen, die – unter Berücksichtigung spezifischer Inhalte – angemessene und zum Erfolg führende Erkenntnisprozesse beinhalten, die einen Transfer auf gleichstrukturierte Inhalte und Situationen ermöglichen. Beide Formen wirken i.S. *Furths* (1973, S. 77) operativ zusammen und sind im praktischen Denk- und Lernvollzug nicht voneinander zu trennen. In unserem Zusammenhang interessieren zunächst die methodischen Grundformen, und zwar als Unterrichtsmethoden determinierende Komponenten der Erkenntniskategorien im Rahmen der ‚Fachdidaktischen Analyse der Geographie'. Danach werden bestimmten Realkategorien des Geographischen erschließende äußere und innere Erkenntnisprozesse zugeordnet:

Äußerer Erkenntnisprozeß (gnoseologischer Aspekt)	*Innerer Erkenntnisprozeß* (psychologischer Aspekt)
Raum – Analye	analytisch – synthetisch
Faktoren – Integration	strukturell – nomothetisch
Korrelations – Analyse	genetisch – funktional
Lebensraum – Teleologie	normativ – final

Dabei beschreibt der äußere Erkenntisprozeß den durch einen sachkategorialen Aufbau bestimmten, logischen Weg, während sich der innere Erkenntnisprozeß auf die denk- und lernpsychologische Umsetzung, die notwendigen Denkprozesse oder Operationen jener kategorialen Strukturen bezieht, die durch den ‚äußeren Erkenntnisprozeß' erfaßbar sind (vergl. *Vogel*, a.a.O., S. 42ff).

Globale – d.h. ganzheitliche – Erstbegegnung mit dem Geographischen setzt eine Raum-Analyse in Gang, die sich der analytisch-synthetischen Methode bedient. Der Schüler vollzieht unter Zuhilfenahme geeigneter geographischer Arbeitsweisen – bzw. deren elementarisierter Formen – eine lernstufenadäquate empirische Analyse (Bedeutungsanalyse), bei der er von vagen und mehrdeutigen Vorstellungen oder Wahrnehmungen geographischer Gegebenheiten ausgeht und durch Vergleichen, Klassifizieren und Definieren die tatsächlichen, kategorialen Gegebenheiten erfaßt, durch einen geeigneten Begriff benennt (Nominaldefinition) und in einen Zusammenhang einordnet (Begriffsexplikation und Synthese). Auf diese Weise erlernt der Schüler den Umgang mit sach-elementaren geographischen Kategorien (Gesetzmäßigkeiten oder Prinzipien) und wird befähigt, diese durch Begriffe (Begriffsbildung/Fachsprache) zu benennen. Solche Begriffe können klassifizierend (i.S. von Einheit-Mannigfaligkeit) sein; es kann sich um komparative Begriffe (als Vergleichsfeststellungen, vergl. Gegensatzkategorien) und um quantitative oder metrische Begriffe (Entfernungen, Temperaturen usw.) handeln. Hierauf aufbauend, schließen sich weiterführende

und sachdifferenzierende Erkenntnisprozesse an, wie z.B. die strukturell-nomothetische Geofaktoren-Integration und die Explikation von Landschaften und Landschaftstypen. Dabei erschließen sich dem Schüler Aufgaben oder Funktionen einzelner (Geo-)Faktoren, die so zum Zustandekommen und ‚Funktionieren' eines bestimmten Erscheinungsbildes oder einer Organisationsform (eines Typus) beitragen, selbst aber nur durch die strukturelle Ganzheit (z.B. einer Landschaft) Wertigkeit erlangen. Hier gewinnen die Gegensatzkategorien und ihre antinomische Grundrelation Bedeutung. Die Methode des strukturell-nomothetischen Erarbeitens nimmt im Geographieunterricht eine zentrale Stellung ein. Über eine exemplarisch-elementare Intentionalität kommt es zur Schaffung kategorialer Ordnungsstrukturen i.S. von Qualifikationen der Raumwahrnehmung, die im wesentlichen auf die komplementären Prozesse der Assimilation und Akkomodation bzw. der kategorisierenden Wahrnehmung im operativen Denkprozeß zurückzuführen sind (vergl. *Furth* 1973, S. 29ff). Die genetisch-funktionale Methode bedeutet eine Differenzierung und berücksichtigt im wesentlichen historische Bedingungsmomente als Kausalitäten aktuell funktionierender Strukturen; genetisch-kausales Denken wird gefördert. Dabei ist die Offenlegung und Beschreibung raumqualifizierender Funktionen und die aus ihnen abgeleiteten Funktionstypen eine komplexe Aufgabe, die den Rückgriff auf Arbeitsweisen der Regionalen Geographie oder ‚Regionalen Systemanalyse' (vergl. *Habrich* 1978) notwendig macht.

Über die Methode der normativ-finalen Lebensraum-Teleologie, im Rahmen der Planungs- und Anwendungsgeographie, erhält der Denkprozeß im Geographieunterricht eine wertorientierte Komponente. Zu den primär logisch-sachorientierten Methoden tritt der Aspekt des Abwägens bzgl. Gültigkeit, Zweckmäßigkeit und Notwendigkeit geographischer Gegebenheiten oder Veränderung in bezug auf den Menschen und seinen Lebensraum. Hier ist der didaktische Ort für die Aneignung von Strategien der Konfliktlösung i.S. von Kompromißfindung und Entscheidungsvollzug.

Der in die Fachdidaktische Analyse eingearbeitete lösungsmethodische Aspekt erschließt zugleich Unterrichtsmethoden und verweist auf den Beitrag, den das Unterrichtsfach Geographie zur Denkerziehung durch Unterricht schlechthin zu leisten vermag. Der erzieherisch wie gnoseologisch und epistemologisch optimale Unterrichtsinhalt realisiert sich durch alle vier Bildungskategorien und ihre zugehörigen Erkenntnis- und Realkategorien. Je nach Sachgegenstand und Lernziel werden in der Folge notwendiger, Sachadäquater Methoden Unterrichtsformen zum Einsatz kommen, die (innere) Erkenntnisprozesse ermöglichen und fördern können. Grundsätzlich wird sich die Wahl der geeigneten Unterrichtsform an der beabsichtigten oder notwendigen Verteilung von Lehrakten (Lehreraktionen) und Lernakten (Schüleraktionen) orientieren. Erfordert der Unterrichtsgegenstand ein Überwiegen an Lehreraktivität, dann werden darbietende und fragend-entwickelnde Verfahren (wie z.B. Lehrervortrag und Unterrichtsgespräch) dominieren, im anderen Falle können entdeckenlassende Unterrichtsformen

(wie z.B. Problemlösungen in Gruppen- oder Partnerarbeit) bevorzugt werden. Insgesamt muß ein Planungszusammenhang zwischen Unterrichtsgegenstand, Zielsetzung, Methode (als äußerer Erkenntnisprozeß), lernstufenabhängigem inneren Erkenntnisprozeß und der zu wählenden Unterrichtsform berücksichtigt werden.

Der erzieherische Anteil im Inhaltlichen wie im Methodischen wird im praktischen Unterricht durch Unterrichtsformen verwirklicht, die so gewählt werden sollten, daß durch veranlaßte Denk- und Lernprozesse materiale wie formale – also kategoriale – Selbsterfahrung möglich wird. Bereits 1805 beschrieb Pestalozzi in einem Aufsatz, in dem er sich gegen den Vorwurf des einseitigen Intellektualismus verwahrte, die erzieherischen Möglichkeiten des Methodischen mit den Worten: „Und nicht bloß, was die Lehrer forschend und leitend an diesem Faden (Anm.: der Methode) entdeckten und fanden, sondern oft und viel auch das, was Kinder, an demselben geführt, antwortend fanden und aussprachen, entschied über die allmähliche sich also entwickelnde Aufstellung und Organisation der Mittel der Methode" (*Pestallozzi* 1805, in: *Barth* 1956, S. 343). Dieser Hinweis Pestalozzis, Kinder Lernstrategien selbst finden oder zumindest zu deren Organisation beitragen zu lassen, hat sich unter dem nachwirkenden Einfluß Herbarts selbst bei den Reformpädagogen nicht durchsetzen können (vergl. *Geissler* 1952, S. 11). Erst Formen der Projektorientierung wie solche des offenen Curriculums und Unterrichts (vergl. *Vohland* 1980, S. 153ff) greifen diese Erfahrung wieder auf und versuchen ihre Realisierung in problemorientierten Unterrichtsformen. Dabei kann der Wert solcher Verfahren nicht im kognitiven Vollzug von Lösungswegen liegen (vergl. *Köck* 1980, S. 159ff); entscheidender ist die Befähigung zur Problemsichtung und Problemformulierung, wie zur Ableitung angemessener Lösungsstrategien. Die Psychologie umschreibt Probleme als Situationen, in der ‚ein Individuum ein bestimmtes Ziel erreichen will, jedoch nicht weiß, wie es zu diesem Ziel gelangen kann' (*Dörner* 1974, S. 20); dabei leistet die Psychologie wertvolle Hilfe bzgl. der kognitiven Organisation des Problemlösens. Dem Erzieher kann das jedoch nicht genügen. Für ihn bedeuten didaktisch-methodisch aufbereitete Problemlösungssituationen eine ‚Vorwegnahme' von Gefährdungssituationen in der zukünftigen Lebenspraxis der Schüler. Folglich muß es eben auch darum gehen, Schüler dazu zu befähigen, Probleme erkennen und artikulieren zu können; denn wie sollen Schüler zukünftig selbständig Problemsituationen lösen können, wenn sie nicht dafür sensibilisiert sind, solche zu erkennen, zu formulieren und entsprechende Lösungsstrategien zu finden. Nur die Berücksichtigung dieses pädagogisch-anthropologischen Akzents macht diese Unterrichtsform besonders wertvoll. Für die realistische Vorwegeinschätzung solcher Unterrichtsplanungen scheint der Hinweis *Poppers* (1974, S. 272) nicht unwesentlich: ... „wenn wir von einem Problem sprechen, dann tun wir das fast immer in der Rückschau. Jemand, der an einem Problem arbeitet, kann selten genau angeben, was sein Problem ist (ehe er eine Lösung gefunden hat)." Das heißt doch wohl, daß dort,

wo ein Vorwegerkennen von Problemen weder möglich noch sinnvoll ist, dies über die nachträgliche Rekonstruktion der ‚Lösungsrückschau' (vergl. *Aebli* 1981, S. 48) der Problemsituation erfolgen muß. Hier muß die der Erziehung verpflichtete Schulpädagogik über eine lernpsychologische Zielsetzung – etwa i.S. einer Selbstregulierung und Umstrukturierung kognitiver Einordnungssystem (s. Äquilibrationstheorie bei Piaget, vergl. *Köck*, a.a.O.) hinausgehen und Problemsituationen durch appellative Rückschau auswerten und bewußtmachen.

Geographische Inhalte und geographische Problematik lassen sich sicherlich durch bestimmte Methoden besser zugänglich machen als durch andere; das kann jedoch nicht in gleicher Weise für Unterrichtsformen gelten, obwohl das Prinzip der Offenheit i.S. einer Problemorientierung dem pädagogisch-anthropologischen Anspruch dieser Grundlegung am ehesten zu entsprechen scheint. Die Entwicklung des Methodenbewußtseins in der jüngeren Geschichte der Fachdidaktik des Unterrichtsfaches Geographie setzt mit Adelmann (1955) und Wocke (1958) ein. Beide hatten sich im wesentlichen noch mit den Ziller'- und Rein'schen Formalstufen und ihrer Entsprechung im ‚länderkundlichen Schema' als Methode des Geographieunterrichts auseinanderzusetzen. Ihre Lösung war eine ‚ganzheitliche Landschaftsschau', und deren Realisierung sollte durch epochale Unterrichtsverfahren, stoffliche Beschränkung sowie Gruppenarbeit als bevorzugte Unterrichtsform erreicht werden (*Adelmann*, a.a.O., S. 73). *Wocke* (a.a.O., S. 115f) präzisierte ‚ganzheitliche Betrachtung' als ‚chorologische Betrachtungsweise', bei der ‚gegenseitige Abhängigkeit und vielseitige Einflüsse der einzelnen Erscheinungen es möglich machen, von jedem einzelnen Sachverhalt zu jedem anderen zu gelangen, ohne daß ein bestimmter Weg eingehalten werden muß'; hier wird eine sachkonzentrische Ausweitung als Methode vorgeschlagen, die später in ein exemplarisch-orientierendes Verfahren mündete (vergl. *Wocke* 1965).

Schultze (1971) reagiert auf Einflüsse, der sich die Unterrichtsmethode durch Lernzielorientierung ausgesetzt sah. Er konzidiert Fortschritte im Curricularen, verweist jedoch auf Unsicherheiten im unterrichtsmethodischen Bereich und sieht im Planspiel einen Weg, den Aspekt der Methode im Geographieunterricht aufzuwerten. Er äußert den Verdacht, daß Methode als etwas Sekundäres, als ‚Verpackung' betrachtet wird, damit die eigentlich gemeinten Stoffe besser ankommen. Schultze vollzieht hier die notwendige Trennung zwischen Methode (i.S. methodischer Grundformen) und Unterrichtsform nicht; erst dort, wo er auf Zusammenhänge zwischen Information und Operation verweist, tangiert er das Methodenproblem des Unterrichts. Das Planspiel kann keine Lösung des Methodenproblems bringen, weil es als Unterrichtsform nur Konsequenz methodischer Überlegungen und nicht deren Bedingung sein kann. *Geibert/Koch* (1980) bemühen sich um einen Bezug des Methodischen zur Zielsetzung des Unterrichts, zu sachadäquaten Denkformen und unterrichtlichen Aktionsformen. Die Notwendigkeit der Verankerung des Unterrichtsmethodischen und ent-

sprechender Denkformen im erkenntnis- wie realkategorialen Bereich des Faches wird hier offenbar gesehen, allerdings ohne daß ein Begründungszusammenhang formuliert wird (vergl. dazu auch *Bauer* 1980, S. 140ff).

Bemerkenswert scheint zu sein, daß sich von den rund 750 Aufsätzen dreier Jahrgänge (1979, 1980, 1981) aus vier Zeitschriften zur Praxis des Geographieunterrichts nur ca. 12% mit Fragen der schulpädagogisch-fachdidaktischen Gestaltung von Unterrichtspraxis befassen. Den überwiegenden Anteil stellen inhaltliche Aufarbeitungen von Unterrichtseinheiten, in denen methodische Probleme – wenn sie überhaupt angesprochen werden – unter Stichworten wie: ‚geographische Leitgedanken, unterrichtliche Zielperspektive, Gliederung und Methode, Arbeitsmethoden und Lernverfahren, methodisch-didaktische Bemerkungen, mögliche Arbeitsformen' u.a.m. subsumiert werden. Es muß der Eindruck entstehen, als liefere die Diskussion um die geographische Unterrichtspraxis nur in sehr eingeschränktem Umfange exemplifizierte und begründete Prinzipien zur Praxis der Unterrichtsgestaltung; was überwiegt, sind Rezepte. Einer Weiterentwicklung unterrichtsmethodischer Kompetenz bei Geographielehrern dient das nicht; man sollte diese Entwicklung nicht verstärken, auch wenn sie im Moment eine Verbesserung der inhaltlichen Qualität von Unterricht bewirkt.

2.4.2 Lernen, Denken, Üben, Leisten und Transfer als zentrale Zielperspektive des Methodischen im Geographieunterricht

Alle Bemühungen, Lehrhaftes (durch den Lehrer) lehrbar bzw. für den Schüler lernbar zu machen, versuchen zunächst nicht zuletzt durch methodische Überlegungen jenes Lehrhafte auszuweisen, um dann, gemäß einer bestimmten Zielorientierung, Wege der denk- und lernpsychologisch angemessenen Realisierung aufzufinden und Lehrhaftes lernbar zu machen. Die pädagogisch-anthropologische Grundlegung eines Unterrichtsfaches macht die Entsprechung bzgl. eines bestimmten Lernbegriffs notwendig. Im Zusammenhang mit der Lernzielorientierung als didaktische Konzeption, wird auf deren behavioristischem Lernbegriff verwiesen. Es steht außer Frage, daß es Lernprozesse gibt, die behavioristischer Deutung zugänglich sind. Ein solcher Lernbegriff kann jedoch nur solche Verhaltensformen zulassen, die sich einer unmittelbaren Überprüfung (Lernzielkontrolle) nicht verschliessen; alles, was nicht überprüfbar ist, kann nicht angestrebt werden (vergl. *Hasse* 1978, S. 23). Konsequenterweise muß eine behavioristisch orientierte Lernzielverwirklichung auf Subjektivität sowohl des Lehrers wie des Schülers verzichten; personale Distanz zwischen Lehrer und Schüler ist geboten (vergl. dazu auch *Seiffert* 1972, S. 13ff). Es muß hier nicht wiederholt aufgearbeitet werden, daß der behavioristische Lernbegriff der Komplexität des Erzieherischen in der Schule nicht gerecht werden kann (vergl. *Hasse*, a.a.O., S. 50, 67, 71, *Skowronek* 1970, S. 150, *Lassahn* 1977, S. 175). Für die Belange von Erziehung und Unterricht ist eine ‚breitfundierte anthropologische Theorie des Lernens' (*Lassahn* 1977), S. 164) notwendig.

Weil es eine solche Theorie noch nicht – oder nur in Ansätzen – gibt, müssen die verfügbaren Lerntheorien so genutzt werden, daß sie schulisches Lernen unter Berücksichtigung des erzieherischen Moments optimieren. Eine solche Synthese wird nicht abstrakt, d.h. losgelöst von den Zielkomponenten der zu vermittelnden Inhalte sowie personalen Entwicklungsmomenten und deren umwelt- oder kontextgebundenen Bedingungen, erfolgen können.

Wir haben oben die anthropologische Tradition des Geographischen herausgestellt und auf facheigene Möglichkeiten, zu ethisch grundgelegtem Raumbewußtsein beizutragen, hingewiesen. Die Komplexität geographischer Inhalte macht die Berücksichtigung des Faktischen, des Subjektiven wie des Emotionalen erforderlich, wenn geographische Inhalte und geographischer Unterricht zu raumbezogener Toleranz und Daseinsbewältigung beitragen sollen. Einer solchen Forderung kommt der von *Lassahn* (1977) abgeleitete Lernbegriff entgegen; drei grundlegende Aspekte des Lernens werden unterschieden:

1. Es gibt zwei unterschiedliche Lernvorgänge, den zum Erwerb von Wissen und den zum Erwerb von Haltungen. Letzterer ist der wesentlichere; er determiniert den Wissenserwerb (vergl. Elementares und Fundamentales).
2. Lernen ist ein dynamischer Vorgang. Jeder Lernprozeß knüpft an Vorwissen an, d.h. alles Neue wird auf der Grundlage vorausgegangener Lernakte verstanden (vergl. Erkenntniskategorien).
3. Das Lernen benötigt einen Integration und Beziehungen stiftenden ‚Lernapparat'. Dabei handelt es sich offenbar um höhere Seelenkräfte, deren Funktion über der Sinneswahrnehmung liegt (vergl. Kategorien, Kategorisierung, kategoriale Bildung).
   ‚Gelenkt wird dieser Apparat für Denken, Erkennen und Lernen aus Haltungen' (vergl. *Lassahn*, a.a.O., S. 172f).

In Anlehnung an Lorenz bezeichnet Lassahn den ‚Lernapparat' als ‚Weltbildapparat', der – durch Umwelt und Phylogenese geprägt – Lernverhalten, Gedächtnis, Erinnern und Wahrnehmung als Subsysteme zu einem höheren System koordiniert (vergl. *Lassahn*, a.a.O., S. 177f). In diesem Zusammenhang könnte man den Begriff des ‚geographischen Weltbildes' als (wahrnehmungs-)geographisch spezifizierte Daseinsprädisposition formulieren, die Informationen gemäß ihrem besonderen Fragehorizont selektiv erfaßt und – über Assimilation und Akkomodation – kategorisierend integriert. Eine gnoseologische Entsprechnung findet sich in Poppers ‚Drei-Welten-Lehre' (vergl. *Popper* 1974, S. 123ff u. S. 174ff), in der er die Welt der physikalischen Dinge und Zustände (Welt 1, vergl. Sach-/Elementares), die subjektive Welt der mentalen Zustände (Welt 2, vergl. Erkenntniskategorien) und die der Ideen im objektiven Sinne (Welt 3, vergl. Kategorien) unterscheidet. Zwischen Welt 2 und Welt 3 findet eine ständige Wechselwirkung statt; über Welt 2 übt Welt 3 letztlich einen Einfluß auf Welt 1 aus. Die Autonomie der dritten Welt ist jener über- und außerindi-

viduelle Zusammenhang, der im Rahmen der Ontologie Hartmanns mit dem Begriff des Kategorialen belegt wurde. „Die Selbstständigkeit der dritten Welt und ihre Rückwirkungen auf die zweite und selbst die erste Welt gehören zu den wichtigsten Tatsachen des Erkenntnisfortschritts" (*Popper*, a.a.O., S. 136). Für Popper ist es die menschliche Sprache (vergl. Kategorien-Begriffe – Begriffsbildung), die solche objektiven und außerindividuellen Zusammenhänge schafft (vergl. *Popper*, a.a.O., S. 124 u. S. 138).

Anzumerken bleibt, daß Popper dabei überwiegend deduktiv vorgeht, während Hartmann sein ontologisches Weltmodell über aufsteigende Dependenzen – also induktiv – erklärt. Die Komplexität geographischen Denkens verbietet eine Verabsolutierung; geographische Fachdidaktik muß entweder eine Synthese aus beiden suchen, wie das *Bauer* (1980, S. 144ff) in Anlehnung an Poppers ‚Scheinwerfertheorie' versucht, oder sie muß Induktion und Deduktion als generelle – allem Denken implizierte – Wege der Erkenntnis sehen und spezifisch geographisch-fachdidaktische Denkformen (bzw. Erkenntnismethoden) ausweisen.

Bauer (a.a.O.) übernimmt die Kritik Poppers an den induktiven Erkenntnisverfahren der Naturwissenschaften und überträgt diese auf die Situation der Verfahrensfindung für unterrichtliches Vorgehen. Dabei reduziert er ‚unterrichtliches Vorgehen' auf Induktion und Deduktion und vollzieht damit eine unnötige Einengung der fachdidaktisch-methodischen Möglichkeiten und erschwert auf deduktivistische Weise die Ausdifferenzierung geographiespezifischer Denkformen im Unterricht; entsprechend verfährt *Köck* (1980, S. 158f). Popper selbst formuliert, daß eine ‚gute' oder ‚wissenschaftliche' Reduktion ein Vorgang ist ‚bei dem man viel Wichtiges lernen kann: man lernt die Theorien des zu reduzierenden Gebietes verstehen und erklären, man lernt viel über die Kraft der reduzierenden Theorien'; ad-hoc-Reduktionen, die das Problem einer Sache verstellen, lehnt Popper ab und schließt nicht aus, daß es Bereiche gibt, die einer Reduktion nicht zugänglich sind (vergl. *Popper*, a.a.O., S. 322). Letzteres gilt für den Bereich der fachdidaktischen Verwirklichungsproblematik geographischer Inhalte; Reduktion sollte die Methode der Grundlegung, Ausdifferenzierung und Konkretisierung, die des Konzipierens von Praxis einer Fachdidaktik sein. In diesem Sinne verfährt *Schmidt* (1976, S. 48ff, vergl. *Geibert*/Koch 1980), wenn er sechszehn mögliche Denkformen im geographischen Unterricht unterscheidet, die sich den o.a. dualen (und reduzierten) Erkenntnismethoden oder Denkformen der ‚Fachdidaktischen Analyse' zuordnen – bzw. von ihnen ableiten – lassen:

analytisch-synthetisch	analytisch, synthetisch
strukturell-nomothetisch	Individualisierend, vergleichend,
genetisch-funktional	genetisch, funktional, Modelldenken
normativ-final	kritisch, kreativ, final

Eine solche Zuordnung bedeutet eine Konkretisierung des ‚inneren Erkenntnisprozesses' im Rahmen der Realisierung von Unterrichtsmethoden im Geographieunterricht. Dabei bleibt zu berücksichtigen, daß Überlappungen der Denkformen als zwangsläufig betrachtet werden müssen.

Neben Induktion und Deduktion gibt es weitere – von Schmidt aufgeführte – Denkformen, wie räumliches Denken, systematisches Denken und Transferdenken, denen generelle Bedeutung zukommt, die anderen Denkformen mehr oder weniger impliziert sind, und die auf jeder Stufe des Denkens möglich oder gar notwendig sind.

Es wird deutlich, daß (sinnvolles) Lernen ein komplexer, Denken, Erkennen bzw. Erkenntnismethoden und Transfer einschließender Prozeß ist (vergl. *Bruner* 1961, S. 114 und *Ausubel* u.a. 1980, S. 158f). Gleichzeitig sollte Unterrichtsplanung berücksichtigen, daß der unterrichtliche Lernprozeß eine Vielzahl von Lerntypen (vergl. individuelle Ausprägung des Weltbildapparates) zum Erfolg führen muß – eine nicht unwesentliche Einsicht bzgl. der Wahl geeigneter Unterrichtsformen. Daraus leitet sich eine für Methoden und Unterrichtsformen wesentliche Forderung *Vesters* (1980, S. 105) ab: „Ein wirksames Schulsystem muß, da es nicht auf alle Lerntypen eingehen kann, zumindest die Entfaltung aller Lerntypen gleich gut erlauben" (vergl. dazu auch *Gagne* 1969, S. 33ff); offen – d.h. auf Formen des Problemlösens – angelegte Unterrichtsformen gewinnen von daher ihre besondere Bedeutung. Dabei wird Problemlösen zu einer Lernen, Denken, Erkenntnis und Interesse (Emotionalität) integrierenden kognitiven Aktivität (vergl. *Mayer* 1979, S. 5f und *Cronbach* 1971, S. 43), weil der Schüler über die dynamischen Momente Assimilation und Akkomodation in ein dialektisches Verfahren des Problemlösens hineinverunsichert wird, in dem Denken zum Behandeln – und Abbauen – von Störungen und zur Suche nach Bedeutung wird. In der kognitiven Psychologie verweist man in diesem Zusammenhang auf das ‚Prägnanz-Prinzip' (*Wertheimer* 1964, S. 225) und auf ‚Äquilibration' (*Plaget/Inhelder* 1963/1972, S. 136). Im übertragenen Sinne strebt Problemlösen letztlich – über den Weg der elementaren oder kategorialen Erfahrung – nach Formen kategorialer Bildung im o. a. Sinne.

Klausmeier/Ripple (1975, S. 150 u. 158) bezeichnen Problemlösen als den ‚Höhepunkt des menschlichen Lernens' und die Möglichkeit des Menschen, ‚sich der physischen Umwelt anzupassen oder sie teilweise zu verändern'. Nach *Ausubel* (1980, S. 183f) ist Problemlösen oft ‚die einzige brauchbare Möglichkeit, um festzustellen, ob Schüler die Ideen, die sie in Worte fassen können, auch wirklich sinnvoll verstehen'; danach sei Problemlösen ‚eine valide und praktische Methode . . ., das sinnvolle Verständnis von Ideen zu messen', Neben dem Verstehen von Prinzipien erfordere Problemlösen Fertigkeiten wie: Urteilsvermögen, Ausdauer, Flexibilität, Improvisationsvermögen, Problembewußtsein und taktischen Scharfsinn. In diesem Zusammenhang gewinnt die Planung von Transfersituationen im Unter-

richt wesentliche Bedeutung (vergl. *Ausubel*, a.a.O., S. 201ff, *Klausmeier/Ripple* 1975, S. 25ff und *Geibert* 1978, S. 47ff).

Problemlösen, Üben und Transfer lassen sich nicht voneinander trennen, wenn berücksichtigt wird, daß Üben so zu organisieren ist ‚daß ein bewegliches Denken in Aktion tritt' (vergl. *Skowronek* 1970, S. 98). Diese Forderung wird durch Untersuchungen *Woodrows* (1967, S. 216ff) gestützt, sie ergaben, daß der Übungs- und Transfereffekt dann eine Steigerung erfährt, wenn Übungsmethoden erläutert und Übungsstoff in Bedeutungszusammenhängen geübt werden. Für den Bereich des topographischen Lernens im Geographieunterricht verweist *Fuchs* (1977, S. 10ff) auf die Notwendigkeit, ‚isoliertes Topographie-Lernen' durch ‚Struktur-Lernen' abzulösen. Am Beispiel der ‚geographischen Lage' belegt Fuchs, daß ein Struktur- oder Kontextlernen in wechselnden räumlichen Anordnungen zu einem topographischen Orientierungswissen führt, das ‚Lage-Denken' und Transfer ermöglicht. Dem entspricht die Forderung *Kirchbergs* (1980, S. 324), der topographisches Lernen und Üben über Orientierungsraster und Orientierungssysteme verwirklicht sehen möchte. *Brucker/Haseitl* (1980, S. 356) geben praktische Beispiele an, in denen über Lagebeziehungen topographisches Üben in Zusammenhängen ermöglicht wird. Übung und Transfer im geographisch-kategorialen Bereich läßt sich durch Bereitstellen alternativer Problemsituationen – als Anwendungs- und Testfälle – erreichen (vergl. *Ausubel*, a.a.O.).

Übung zielt letztlich auf Können, als Leistung und verfügbare Qualifikation. Pädagogische Anthropologie versteht den Menschen auch im ‚Modus seines Könnens', des Lernenkönnens oder der Lernfähigkeit (vergl. *Hamann* 1982, S. 16). Unter psychologischem Aspekt ist Können Handlungswissen und impliziert die Fähigkeit zur Reproduktion, zur Leistung (vergl. *Aebli* 1980, S. 113). Weil der Mensch das meiste des zum Leben benötigten Könnens erst erlernen muß (i.S. von Leben = Können), mißt *Bollnow* (1978) der Übung hohe erzieherische und existentielle Bedeutung bei; ‚Können-Wollen und Immer-besser-können-Wollen hängt unmittelbar mit der Selbstverwirklichung des Menschen zusammen'. Übung fordert ‚unerbittlichen Ernst, der nicht nachläßt, bis die Leistung fehlerfrei gelungen ist. Die Übung erfordert eine Härte gegen sich selbst. Sie verlangt strenge Disziplin' (*Bollnow*, a.a.O., S. 41). Gleichzeitig hat Übung ‚ihre eigenen Krisen' und gehört demnach in den Bereich einer Pädagogik ‚unstetiger Vorgänge'. „Sie wirkt sich über das spezielle eingeübte Können hinweg auf den ganzen Menschen und damit auch in anderen Leistungsbereichen aus" (*Bollnow*, a.a.O., S. 116). Üben/Transfer, Können und Leisten wird hier als anthropologischer Kontext verstanden, in dem ‚Übung als eine Grundform menschlichen Lernens, der Erziehung und Selbstverwirklichung des Menschen' (*Bollnow*, a.a.O) zu werten ist. ‚Können' ist die ‚Kompetenz zu einer Leistung, die wir unterstellen, aber auch die Performanz (Anm.: i.S. von Handlungsfähigkeit und Handlungsbereitschaft) in einer Leistung, die wir feststellen' (vergl. *Loch* 1980, S. 211ff). Zu berücksichtigen bleibt, daß Leistungsanforderungen

der ‚objektiven Mächte' (wie Gesellschaft, Staat, Wissenschaft oder Arbeitswelt) ‚aus der Polarität zwischen zu bildendem Individuum, das zugeich immer Glied der Gesellschaft ist, und der Eigenart der Bildungsinhalte, die recht verstanden die ‚objektiven Mächte' in sich aufgenommen haben, gefunden werden sollten (vergl. *Furck* 1975, S. 92).

Unter Bezug auf Robinsohn und unter dem Einfluß einer lernzielorientierten Didaktik ist es in der Geographiedidaktik üblich geworden, den Leistungsbegriff durch den des Lernziels und der Qualifikation zu umschreiben (vergl. *Geipel* 1969, *Ernst* 1970, *Hahn* 1977 und *Haubrich* u.a. 1977). Während das operationalisierte Lernziel auf Überprüfung eines Lernergebnisses abzielt, beschreibt der Qualifikationsbegriff einen Endzustand i.S. einer Eignung oder Fähigkeit. Insofern sind beide Begriffe – Lernziel und Qualifikation – lediglich von finalem – d.h. mittelbarem – Interesse für eine Unterrichtspraxis, die sich um pädagogisch begründbare Realisierungsmodi bemüht. Ein Leistungsbegriff, der so weit gefaßt ist, daß er sich weder auf das Prozessuale noch das Fachliche des Unterrichts zurückführen läßt, ist weder einsichtig, noch erzeugt er beim Lehrenden jenes fachdidaktische Interesse und jene Zielorientierung, ohne die erfolgreicher Unterricht undenkbar ist. Wir schlagen ‚geographisches Können' als geographischen Leistungsbegriff vor und erhoffen damit neben mehr Unmittelbarkeit zum Unterrichtsprozeß zugleich den Abbau von Unsicherheit und unnötiger Theorie im praktisch-fachdidaktischen Bereich.

2.4.3 Motivation, lernstufenadäquate Begriffsbildung und operative Veranschaulichung als Realisierungsmomente der Schülerorientierung im Geographieunterricht

Wenn wir den Denk- und Lernprozeß als zentrale Zielperspektive des Unterrichtsmethodischen und als Realisierungsmodus ‚geographischen Könnens' beschrieben haben, dann muß an dieser Stelle eingeräumt werden, daß die Situation des ‚denkenden' und ‚lernenden' Schülers lediglich mittelbar mitbedacht wurde.

Schülerorientierung – wie sie oben bereits durch problemorientierte Unterrichts- und Lösungsformen angesprochen wurde – wirft insbesondere Fragen nach den Lernanlässen, der Motivation im Unterricht, auf. Auch in diesen Zusammenhang wird die Ansicht vertreten, daß hier kaum ein dem Unterricht dienender Fortschritt zu erzielen ist, wenn man die akademische Diskussion um Motivationstheorien auf anderer Ebene auffrischt bzw. in anderem Kontext wiederholt. Der Fachdidaktiker sollte besonders in diesem Bereich Erfahrungen reflektieren, d.h. theoriebezogen ordnen und in überschaubarer und nachvollziehbarer Weise pragmatisieren.

So stellt sich das Motivationsgeschehen im Unterricht i.d.R. als eine Balance zwischen Emotion (als antreibende Kraft) und Kognition (als steuernde Kraft) dar (vergl. *Lefrancois* 1976, S. 30f und *Aebli/Montada/Steiner* 1975, S. 32f). Diese Spannungsphase des Unterrichts, zwischen ‚Wollen',

‚Wissen-Wollen' und ‚Wissen' oder ‚Können', erlangt pädagogische Fragwürdigkeit, wenn es nicht gelingt, emotional gesteuerte Denkaktivität abzubauen und in Formen kognitiver Selbststeuerung (mit dem Ziel ‚fachliche Mündigkeit') zu überführen. Destruktive Unruhe, Aggressionen und Disziplinkonflikte im Unterricht sind nicht selten auf freiwerdende emotionale Motivationsspannung zurückzuführen, die nicht durch entsprechende kognitive Arrangements oder angemessene Forderung aufgefangen werden konnte. Häufige Motivationsfrustationen dieser Art reduzieren die Lernbereitschaft von Schülern. Um dem entgegenzuwirken, sollten – gewissermaßen als kognitive Konditionierung – in die Motivationsphase des Unterrichts sogenannte ‚advance organizers' oder ‚Ankerbegriffe' eingebaut werden. Das sind Rahmeninformationen, die dem Schüler einen Überblick zu einem detaillierten Sachverhalt ermöglichen und Hinweise zum Lernvorgang, zu möglichen Fehlern beim Lernen und zu wesentlichen Sachprinzipien oder Begriffen des jeweiligen Inhaltes enthalten (vergl. *Ausubel* 1960/1978, S. 218ff, *Klausmeier/Ripple* 1973, S. 81ff und 1975, S. 95ff). Ankerbegriffe sind keine Formen des Einstiegs, wie sie z.B. von *Stein* (1981) für den Geographieunterricht beschrieben wurden. Während es beim Einstieg (über Lehreraktivität) im wesentlichen um erstes ‚Bewegen' (Motivation von lat. movere = bewegen), um Emotion im o.a. Sinne geht, zielen ‚advance organizers' oder ‚Ankerbegriffe' auf Kognition, kognitives Wachstum und kontinuierliches Assimilieren neuen Wissens durch Subsumtion (vergl. *Ausubel* 1980, S. 96). Erzieherisches Einsatzziel der Ankerbegriffe ist eine primäre, sach-immanente, d.h. durch erfolgreiche Sachzuwendung verstärkte, von jeglicher Belohnung freie, intrinsische Motivation (vergl. *Gage/Berliner* 1977, S. 306f, *Aebli/Steiner* 1975, S. 35, *Skowronek* 1970, S. 119ff und *Volkmann* 1979, S. 42f).

In diesem Sinne gehören ‚Ankerbegriffe' zu jener Gruppe von‚Lernorganisations-Strategien' (vergl. *Cloer* 1982, S. 123) oder Erziehungsmitteln, die das ‚Gefühl des Vorwärtskommens vermitteln' und den Schüler zu ‚Eigendisziplin' veranlassen können. Bleibt darauf zu verweisen, daß Ankerbegriffe, oder eine dem Prinzip entsprechende sachinformelle Hilfe, wesentliche Voraussetzung für das Gelingen problemlösender Unterrichtsverfahren sind, besonders wenn sie Arbeitsweisen, Prinzipien oder Kategorien des Faches problemnah vorgeben. In diesem Sinne verfährt *Grell* (1981, S. 328), wenn er einen ‚informierenden Unterrichtseinstieg' empfiehlt und definiert, daß dieser ‚darin besteht, daß ein Lehrer seinen Schülern zu erklären versucht, was sie lernen sollen, wie sie dabei vorgehen können und möglichst auch, warum er meint, daß es für die Schüler wichtig ist, was sie lernen sollen'. Geographische Inhalte eignen sich aufgrund der Möglichkeit zur konkreten Verbalisierung, ihrer Lebensnähe und ihrer überschaubaren katgorialen Strukturen in besonderer Weise für die Ausformulierung von Ankerbegriffen. Dennoch liegt die Hauptschwierigkeit bei diesem Vorgehen nicht zuletzt im Finden einer angemessenen Verbalisierung der Ankerbegriffe.

Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Psycholinguistik, insbesondere

der Transformationsgrammatik, können zur Lösung von Verbalisierungsproblemen im Zusammenhang mit Ankerbegriffen beitragen. Nach *Hörmann* (1981, S. 108ff) besteht eine unmittelbare Abhängigkeit zwischen kognitiver Struktur und sprachlicher Äußerung. Für das fachbezogene Sprechen im Geographieunterricht und den Aufbau von Ankerbegriffen bedeutet das die Forderung nach einer Sprachtheorie des Unterrichts; Gegenstand einer solchen Theorie wäre die Unterrichtssprache als Vermittlungsinstanz zwischen Muttersprache und Fachsprache (vergl. *Priesemann* 1972). Forschungsergebnisse zum Problemkomplex ‚Unterrichts- und Lerngruppensprache' stehen noch weitgehend aus; hier könnte fachdidaktische Forschung intensiviert werden. Eine für die Unterrichtspraxis wesentliche Erkenntnis aus diesem Bereich ist, daß verbale Aussagen und Urteile Bedeutung für die intellektuelle Weiterentwicklung erst im formal-operativen Stadium haben, d.h. ‚daß die Intelligenz erst dann, wenn sie sozusagen erwachsen ist, fähig wird, verbales Material zu verarbeiten und sich zu erweitern' (vergl. *Furth* 1973, S. 79). Obwohl man davon ausgehen kann, daß Sprache bereits im 4./5. Lebensjahr eine wesentliche Rolle im kognitiven Verhalten von Kindern spielt, muß dennoch angenommen werden, daß der Einsatz von ‚advance organizers' wohl erst im Alter von 11 – 13 Jahren, bzw. im 6. oder 7. Schuljahr zu Erfolgen führen kann. Untersuchungen zur Sprachentwicklung und zum Sprachverhalten von Schülern können diese Vermutung stützen (vergl. *Hansen* 1968, S. 41ff, *Schenk-Danzinger* 1970, S. 85f und *Nickel* 1976, S. 366ff). Ist der Geographieunterricht in der Grundschule und in den Anfängen der Förder- und Orientierungsstufe weitgehend an eine konkrete, d.h. auf Muttersprache (vergl. *Ljublinskaya* 1953/1972, S. 331ff) und nicht auf Fachsprache bezogene, Verbalisierung gebunden, so beginnt mit dem 7. Schuljahr der ‚eigentliche' Geographieunterricht, in dem Methoden des analytisch-synthetischen Denkens möglich werden; die Einplanung von Ankerbegriffen wird sich jetzt als sinnvoll erweisen. Reibungslos wird dieser Beginn nicht sein, denn mit einer differenzierten Verbalisierung und einem höheren Grad an sprachlicher Abstraktion (in Richtung auf eine Fachsprache) werden gleichzeitig unterschiedlich schwerwiegende Sprachdefizite offenkundig, die es Schülern erschweren, zu verstehen, zu erklären, zu beschreiben, zu fragen, Vermutungen anzustellen, zu analysieren, zu vergleichen, zu folgern oder auch gedanklich-experimentell zu erproben. Hier erwächst dem Geographieunterricht – wie anderen Fächern auch – die gesamterzieherische Verpflichtung zu kompensatorischen Fördermaßnahmen im sprachlichen Bereich. Anzuknüpfen ist dabei an den primären Spracherwerb, die Muttersprache; *Weisgerber* (1964) bezeichnet die Muttersprache als ‚Trägerin eines Wirkungszusammenhanges, der zwischen Sprache und Sprachgemeinschaft, dem Einzelnen und dem Weltbild der Sprache, der sprachlichen Gedankenwelt und dem Ausbau aller Kulturbereiche besteht'. In diesem Sinne ist Muttersprache kontextgebundene Sprache; eine Sprache, die gemäß ihrem Gesetz (‚Gesetz der Muttersprache') ‚jeden Menschen in frühester Kindheit erfaßt, ihm durch das Hineinführen in das Weltbild

der Muttersprache Wege und Mittel zur gedanklichen Bewältigung des Lebens verfügbar macht', d.h. Umwelt als Lebensraum in geistigen Besitz umschafft. *Wagenschein* (1968, S. 87) warnt vor einem voreiligen Verlassen der Muttersprache und vor zu frühem Überwechseln in die Fachsprache und kommt zu dem Schluß: „Die Muttersprache ist die Sprache des Verstehens, die Fachsprache besiegelt das Ergebnis in einem letzten Arbeitsgang" (*Wagenschein*, a.a.O., S. 102).

Für die Formulierung von Ankerbegriffen bedeutet das, eine auf die Komplexität der Sache, das Ziel des Unterrichts und das Leistungsvermögen der Lerngruppe ausgerichtete Elementarisierung von Fachsprache, verbunden mit der ständigen Bereitschaft des Lehrers zum kompensatorischen Rückgriff in den muttersprachlichen Bereich. Fachdidaktische Elementarisierungsgrundlage und Kriterienrahmen (i.S. einer zielverpflichtenden Rahmenrichtlinie) für alle Formen der didaktischen Reduktion sind die in der Fachdidaktischen Analyse ausgewiesenen Bildungs- und Erkenntniskategorien.

Fragen der Veranschaulichung und der lernstufenbezogenen Begriffsbildung greifen sowohl in den oben formulierten Motivationsbereich ein, wie sie auf Fragen des Methodischen zurückverweisen. Daß Motivation eine emotionale Bedingungskomponente hat, weist darauf hin, daß Denkprozessen eine Subjektorientierung innewohnt, die sie behindern oder fördern kann. *Oerter* (1971, S. 414) führt dazu zusammenfassend aus: „Zum einen beeinflussen affektive Prozesse die Denkvorgänge, sobald eine zu treffende Entscheidung belangvoll für das Individuum wird (Egoinvolvement als Anker). Zum anderen benutzt das Individuum die durch die Bewußtseinserlebnisse sich bildenden Kategorien beim Denken (Egozentrismus). Dabei werden eigene Bedürfnisse, Gefühle und die Erfahrungen an sich selbst in die Umwelt projiziert (Projektion). Die Beseelung der Umwelt (Animismus) und die teleologische Deutung von Geschehnissen (Finalismus) erfolgen gemäß an den sich selbst gewonnenen Erfahrungen. Sieht der Mensch sich außerstande, bestimmte für ihn sehr wichtige Ereignisse durch realitätsorientiertes Verhalten zu beeinflussen, so neigt er zu Lösungen, die das magische Denken zur Verfügung stellt".

Vor dem Hintergrund derartig erschwerender, subjektiver Kategorisierungen von Umwelt und Erfahrungswelt durch Schüler ist das Bemühen um Veranschaulichung und Begriffsbildung im Unterricht zu sehen; wobei wir unter Begriffsbildung realitätsbezogene, kategoriale Begriffsbildung im o.a. Sinne verstehen wollen. Danach sind Begriffe merkmalbezogene, fachsprachliche Beschreibungen oder Benennungen kategorialer Denkinhalte und von instrumenteller Bedeutung für weiterführende Denkoperationen (wie: Urteile, Folgerungen und Schlüsse). In diesem Zusammenhang hat Denken die Aufgabe, den allgemeinen Sinn (das Kategoriale) aus einer Situation herauszulösen, ihn im Symbol des Begriffs festzuhalten und für die nächste Situation (als Transfer) verfügbar zu machen (vergl. *Huber* 1970, S. 31). Dabei ist zu beachten, daß Sprache und Sprachkompetenz für Begriffsbil-

dung in gleicher Weise relevant sind, wie das bzgl. der Möglichkeiten des Einsatzes von Ankerbegriffen formuliert wurde. Für den Geographieunterricht gilt auch hier, daß der Beginn des eigentlichen geographischen Unterrichts in eine Entwicklungsphase fällt, in der abstrakt-logische Operationen, d.h. urteilendes und hypothetisches Denken, weitgehend möglich und damit wesentliche Aufgabe (i.S. von Förderung) des Unterrichts sind; auf diese entwicklungspsychologische Gegebenheit sind die Kategorien der Fachdidaktischen Analyse abgestimmt. Darüber hinaus ist eine differenziertere Vorweg-Lernstufenzuordnung wenig sinnvoll. In Kenntnis der kategorialen Struktur jeweiliger Inhalte sowie ihrer Veranschaulichungsmöglichkeiten, sollte eine endgültige und lerngruppenindividualisierte Zuordnung vorgenommen werden.

Bei der Begriffsbildung sind drei verschiedene kognitive Prozesse zu unterscheiden bzw. beteiligt: die Diskrimination (als Erfassung und Heraushebung von Einzelmerkmalen), die Abstraktion (als Vernachlässigung irrelevanter Merkmale) und die Generalisierung (als Übertragung auf alle unter dem Begriff zu subsumierenden Objekte). Unter Bezug auf Bruner verweist *Nickel* (1975, S. 254) darauf, daß diese Prozesse auf verschiedenen Ebenen kognitiver Repräsentation ablaufen: auf der Ebene des praktischen Handlungsvollzugs (Aktionsebene), auf der der Abbildungen und Vorstellungen (als imaginative Repräsentation) oder der der abstrakten Symbolik der Sprache oder des Zeichens (symbolische Repräsentation); Formen der Repräsentation von Inhalten haben selbstverständlich in gleicher Weise Bedeutung für das Einbringen und Veranschaulichen von ‚advance organizers' oder ‚Ankerbegriffen' im Rahmen der den Unterricht vororganisierenden Motivationsphase.

Dieser offenkundige Zusammenhang zwischen der kognitiven Erfassung und der Repräsentation von Inhalten ist im Rahmen eines Versuchs zur mediendidaktischen Grundorientierung aufgearbeitet worden (vergl. *Havelberg* 1980). Dabei wurde von einem kategorial-erschließenden Anschauungsbegriff ausgegangen und eine Mediengliederung vorgeschlagen, ‚die auf unterrichtsrelevante Aktivitäten' von Schülern abstellt. Es ergaben sich drei, den oben angeführten Ebenen kognitiver Repräsentation nachgeordnete, Medientypen:

1. Medien mit überwiegendem Handlungscharakter, die kognitive Aneignung über instrumentell angelegte Mediation ermöglichen – Lern- und Konstruktionsspiele, Bausätze, stumme Karten u.a.m.,
2. Medien mit überwiegendem Beobachtungscharakter, die Aneignung und Können auf induktive bzw. analytisch-synthetischem Weg ermöglichen – Film, Bild, Folie,
3. Medien mit überwiegendem Symbolcharakter, über die deduktive Orientierungen bzw. strukturell-nomothetische Integrationen oder Zuordnungen vorgenommen werden können – Skizzen, Schemata, Flußdiagramme, Karten, modellhafte Abbildungen u.a.m..

Im hier definierten Sinne sind Unterrichtsmedien Kognitionshilfen und erschließen Elementaria – oder das Elementare – der Unterrichtsinhalte. Schlußfolgernd können Aussagen zum genetisch-funktionalen oder normativ-finalen Zielbereich gewonnen werden (vergl. Fachdidaktische Analyse). Hierzu lassen sich Beispiele anführen, wie: ein Verkehrsknotenpunkt als elementares Grundmuster und die davon abzuleitende räumliche Funktionalität, Stadtgrundrisse und deren genetisch-funktionaler Begründungs- und Funktionszusammenhang, die aus einem Diapositiv extrapolierte Höhengliederung in den Alpen und der höhenstufenabhängige Lebensraum- und Nutzungszusammenhang und deren funktionale Dependenzen oder aktuelle Veränderungen durch räumliche Inwertsetzungen (wie in der Erschließung befindliche Baugebiete, der begonnene Bau einer Brücke oder einer Straße usw.) und deren normativ-finale Ziel- und Zweckbestimmungen u.a.m..

Bzgl. des unterrichtspraktischen Einsatzes wird auf Medien-Elementarisierung (als Prüfung der ‚Treffsicherheit' des Mediums), auf Medien-Individualisierung (als Lernstufenorientierung) und auf Medien-Funktionalisierung (Wahl des ‚didaktischen Ortes' im Unterrichtsverlauf) verwiesen.

Abschließend sei auf die Bedeutung der (geographischen) Modelle im Rahmen der Repräsentationsproblematik verwiesen und betont, daß die kategorialbegriffliche Funktion der Modelle kaum strittig sein kann; weniger leicht fällt eine bejahende Antwort auf die Frage nach dem fachdidaktischen Stellenwert von Modellen. Die Arbeiten von *Stonjek* (1978), *Köck* (1978, 1979 u. 1980), *Leusmann* (1979), *Albrecht* (1979), *Birkenhauer* (1979), *Engelhard* (1979) u.a. werden an anderer Stelle auf ihre bildungskategoriale Umsetzbarkeit zu überprüfen sein. Dabei muß entschieden werden, ob – oder wann – geographische Modelle als Gegenstände des Unterrichts oder als fachdidaktische Elementarisierungsvorlagen zu gelten haben.

3 Zusammenfassung

1. Die Fachdidaktik der Geographie hat ein Grundlegungsdefizit zu verzeichnen, dessen Ursache nicht zuletzt in fachwissenschaftlicher ‚Kopflastigkeit' zu suchen ist.
2. Der hohe Abstraktionsgrad geographischer Lernziele hat zur Verunsicherung im Bereich der Inhalte und Unterrichtsziele geführt und die Gefahr einer rezeptierenden Praxis heraufbeschworen.
3. Die Lehrplanentwicklung in der Fachdidaktik der Geographie (nach 1945) vollzog sich im wesentlichen in drei Phasen.
4. Die Forderung nach einem ‚geographischen Grundcurriculum' kann die Diskussion um die pädagogische Grundlegung des Unterrichtsfaches Geographie neu beleben.
5. Der fachdidaktische Aspekt des Raumbegriffs erfährt eine Wandlung vom Elementar-Chronologischen über das Funktional-Räumliche bis hin zu einer konzeptbezogenen Handlungsorientierung; eine pädagogisch-anthropologische Grundlegung des Faches wird auf einen genetisch-ontologischen Raumbegriff abstellen müssen, für den eine existentiell-kritische Bewußtseins- und Handlungsorientierung perspektivisch ist.
6. Die Zielnotwendigkeit einer kategorialen Bildung im Geographieunterricht war immer im Bewußtsein der Fachdidaktiker der Geographie; dennoch kam es nie zu einem entschlossenen Schritt in Richtung auf eine entsprechende pädagogische Grundlegung des Faches.
7. Das Erzieherische, das Curriculare und das Methodische sind konstituierende Bedingungen des Unterrichts.
8. Die Pädagogische Anthropologie ist als grundwissenschaftlicher Bezug für eine Fachpädagogik der Geographie in besonderem Maße geeignet, die Bildungswertigkeit geographischer Inhalte nachzuweisen und zu begründen.
9. Das Menschenbildkonzept – als pädagogisch-anthropologischer Ziel- und Zentralbegriff – ermöglicht die Ableitung einer geographisch-fachdidaktischen Entsprechung.
10. Das sacherzieherisch Mögliche des Unterrichtsfaches Geographie wird appellativ akzentuiert, durch die Grundnorm Kamlahs inhaltlich bestimmt und über ein oberstes Lernziel in geographische Unterrichtsziele überführt.
11. Raumbezogene Bedürfnisstrukturen, Geozentrik und Ferneethik sind die drei wesentlichen Bestimmungsmomente des geographischen Menschenbildes und seiner Zieldispositionen.
12. Im Rahmen von Gesamterziehung wird ‚Ökologischer Humanismus' zum übergeordneten Erziehungsziel des Geographieunterrichts erklärt.
13. Dabei hat Fachdidaktik a u c h auf die aktuelle Situation der Kindheit von heute Rücksicht zu nehmen und zur Abwendung von Tendenzen zur Dehumanisierung von Schule einen Beitrag zu leisten.

14. Gegenstand der Fachdidaktik der Geographie ist das Strukturieren des Lehrhaften und des Lernbaren sowie der Entscheidungsprozeß und -vollzug im Bereich des Bildungsnotwendigen und Bildungsmöglichen.
15. Lehren, Erziehen und Lernen sind pädagogisch-anthropologische Grundverhältnisse, die über bestimmte, anthropologisch-pädagogische Dimensionen oder Möglichkeiten der Selbstverwirklichung lernender Individuen im Rahmen eines fachbezogenen Unterrichts mit dem Ziel ‚fachliche Mündigkeit' zusammenwirken.
16. Über den Kategoriebegriff realisiert die fachwissenschaftlich-didaktische Kategorialanalyse – als ‚Fachdidaktische Analyse der Geographie' – eine fach- und praxisbezogene, integrale Anthropologie.
17. Unterrichtsmethoden und Unterrichtsformen sind unterrichtspraktische Realisierungen der Erkenntniskategorien des Geographischen, resp. der ‚Fachdidaktischen Analyse der Geographie'.
18. ‚Advance organizers' oder ‚Ankerbegriffe' und deren Verbalisierung kommt im Rahmen von Motivation, zielorientierter Organisation von Lösungsprozessen, der Repräsentation von wesentlicher Inhaltlichkeit wie in bezug auf Begriffsbildung und unterrichtlichen Denkprozeß eine zentrale fachdidaktisch-methodische Bedeutung zu.
19. Aus dem anthropologischen Kontext von Üben und Können ergibt sich ein handlungs- und erfolgsbezogener ‚geographischer Könnensbegriff', der den der Qualifikation ablöst.

Stichwortverzeichnis

advance organizers 108ff
affektiv 16, 34f, 84f
Agglomerationsräume 62
Aha-Erlebnis 60
Akkommodation 44, 48
Allgemeines (Nomothetisches) 43, 50, 52
Analyse, didaktische 52f, 77, 96
Analyse, fachdidaktische 41, 53f, 67ff, 70, 88f
Analyse, geographische 63
Ankerbegriffe 69, 73, 108f
Anthropogeographie 42
Anthropologie 11
Anthropologie, Pädagogische 13ff, 49
Anthropologie, Philosophische 12
Antinomie 51
Appell 12, 17, 48
Appellative, das 17, 41
Äquivalenzkategorien 44
Äquilibration 105
Arbeitsweisen 40, 63ff
Areal 62
Assimilation 44, 47

Basiskonzeptionen 89f, 92
Bedürfnis 13, 22
Bedürfnisausgleich 22, 31
Bedürfniskonflikt 21f, 42
Bedürfnisstrukturen 20
Begriffsbildung, Begriff 55, 68, 98, 110ff
behavioristisch / Behaviorismus 84, 90, 102
Besonderes (Idiographisches) 43, 50, 52
Bezirk 62
Bildung, kategoriale 37, 43, 50, 59f
Bildungsmöglichkeit 30
Bildungskategorien 28, 48, 54

Chorologie 85
chorologisch 101
Curriculare, das 37
Curriculum 37

Dasein, menschliches (als Lebenswirklichkeit) 42, 103
Daseinsgrundfunktion 21, 26, 61, 64, 76
Daseins-Sorge 20
Deduktion 104f
Denken, Denkprozeß 98ff, 104f
Dependenz (– Determination) 50f, 58, 65, 71ff
Didaktik, allgemeine / das Didaktische 10, 17f, 40f
Dimension 33f, 36f
Diskretion (– Kontinuität) 57

Einheit (– Mannigfaltigkeit) 58
Einsicht 12
Einstieg 108
Element (– Gefüge) 58, 62, 71
Elementare, das 29f, 50, 61
Elementarexistenz, geographische 23
Elementarisierung 29, 37
Elementarkategorie 50f
Emanzipation 81ff
Emotionalität 32, 34
Entwicklungshilfe 26, 64
epistemisch 60
Erdkunde 74, 76f
Erfahrung 59f
Erfahrungsbereich 10
Erhaltungsegoismus des Menschen 25
Erkenntniskategorien 50, 57, 98
Erzieherische, das 10f, 34f
Erziehung, Erziehungsbegriff 11, 30f, 44, 75
Gesamterziehung 19, 74
Erziehungsmittel 34f, 36f, 108
Erziehungsziele 16, 34f
Ethik, sittliche Dimension 12, 18f, 25, 33ff
Ethologie 21
exemplarisch, das Exemplarische 29, 63
Exemplarisch-Elementares 63, 67, 71
Exemplarisch-Fundamentales 63f, 68, 72
Existenzphilosophie 21, 35

Fachdidaktik 7, 29f, 47f, 49, 65, 74, 88
Fachdidaktiker 8, 11, 15, 17, 29
Fachpädagogik 10
pädagogische Fachdidaktik 31ff
fächerübergreifend 20, 63
Familie 32
Feldtheorie 19
Ferneethik 26, 31, 64, 71f
Fliese, Topen 63
Form (– Materie) 58, 71
Formalstufen 96
Fragehorizont 12
Fundamentale, das 50, 60
Fundamentalkategorie 50f, 55f

Funktionale, das 66
Funktionstyp 66, 68
Funktion 66

Gebiete 62
Geborgenheit 22, 32
Gegensatzkategorien 52, 57f
Gegenstandsproblematik 88
Genese, geschichtliche Dimension 25, 36
Geofaktor 55, 67
Geographie (als Unterrichtsfach) 20, 31, 78ff
Geographie (als Wissenschaft) 13ff, 20, 24, 37, 47
Geographische, das 28, 55
Geoökologie 64
Geopolitik 64
Geozentrik 24, 31
Gesamtschulpädagogik 10
Grenzen, Grenzgebiete 62
Grundcurriculum 95
Grundeinsicht 12
Grunderfahrung 12, 60
Grundlegung 23, 31f, 41, 51, 60, 74, 76f, 94
Grundnorm 12, 18f, 41, 72
Grundschule 78f
Grundverhältnisse 33
Gürtel 62

Handlung, Handlungsorientierung 61
Heimatkunde 78f
hermeneutisch, Hermeneutik 49
Hilfe, Kategorie der 33f, 39
Humanisierung (– Dehumanisierung) 32
Humanismus, ökologischer 18f, 28, 41, 56, 67
Humanwissenschaften 13, 47f

Individuelle, das 30f, 83
Induktion 104f
Innovation 64
instrumentelle Lernziele 34f, 89f
Integration, Integrationsprinzip 58f, 62, 64
Inwertsetzung 23, 27, 45, 67, 72
Inwertsetzungskonflikt 22f

Kategorialanalyse (Fachdidaktische Analyse) 41, 45, 49, 52
Kategorie 42ff, 46ff, 55
Kategoriale, das 30, 43, 60, 76f, 95f
kategorial 18, 48
Kategorisierung, Theorie der 44
Kerne 62
Kindheit 31ff
Klassische, das 50, 66
kognitiv (Verhalten, Lernziel) 34, 84f
Kohärenz, kategoriale 43, 47f
Kompetenz 7ff, 17, 30
Komplexität 61, 71f
Kontinuum 48, 57
Können 106f
Kultur, Zivilisation 23ff, 66f
kulturräumlich 23

Lage 62
Landeskunde 63
Landesplanung 64
Landschaft 32, 65, 67, 80
Landschaftsgeographie 63
Landschaftsökologie 64
Landschulreform, Schulreform 10f, 91
Länderkunde 63, 76, 94
Leben 20
Lebenserfahrung 11f
Lebenspraxis 17, 41
Lebensraum 20, 37
Lebensbewältigung, Lebensgestaltung } 37f, 52, 67ff
Lebensraumsysteme 55, 64, 68, 99
Lebenssituationen, Bewältigung von 29, 48
Lehren, Lehrhaftes, das, Lehrbarkeit } 30
Lehrerbewußtsein 84
Lehrplan 92ff, 95f
Lehrplanstrukturen 93
Leistung, Leistungsbegriff 107
Leitbild (-funktion) 13, 56, 64
Lernen, Lernbare, das 30, 82f, 103
Lernkompetenz, Lernstufen 82f
Lerntypen 82
Lernziel 34, 38
Lernzieltaxonomie 34
Lernzieldidaktik 38
Lernzielorientierung 76f, 101f

Medien, mediativ 13, 98, 110f
Menschenbild 13, 15ff, 18, 27f, 49, 67
Methodische, das 38
Methode 38, 41, 97, 100f
Milieu, Real-, Psycho- 20
Mittelpunktschule 10
Modalität Modalkategorien 50, 56, 67

Modell 112
Moment, fruchtbarer 60
Motivation 12, 48, 107f
Mündigkeit 33, 39, 75, 83, 108
Mutmachen 83

naturräumlich 23f
Normative, das 12, 18f

Offenheit 16, 29, 40, 74f
Ökumene/Anökumene 24, 64
Ontologie, ontologisch 43, 50, 55, 88
Operation 61, 98
Operationalisierung/-sverständnis 84

Pädagogik (unstetiger Vorgänge, Auftragspädagogik) 35f, 91
Planspiel 101
Prinzip (– Konkretum) 51, 59, 71
Problemlösung 100f, 105f
Problembewußtsein 105f
Projektorientierung 100

Qualifikationen 37, 106f
Qualität (– Quantität) 58f, 73

Raum (– Zeitsituation) 20ff, 45, 51, 85ff
Raumverhalten 22f
Raumbewußtsein 21, 25
Raumkonflikt 22f, 31, 42
Raumplanung 68f
Realismus, kritischer 43, 47
Realkategorie 50, 55, 59, 68
Reduktion 104f
Region 62
Regionalisierung 45
Regionale Geographie 66
Repräsentative, das 50, 65f
Repräsentativ-Typische, das 66, 68, 72
Richtziel 28

Sach-Elementares 61f, 67, 71
Sachlichkeit 56, 87
Schichten 51
Schichtung 52, 71
Schichtenlehre 50f
Schule 32
Schulbücher 66
Schulgeographie 10
Schulreform 91
Selbständigkeit 33
Siedlungsgenese 66
Siedlungsgeographie 66
Sinnprinzip 20
Sozialisation 81ff
sozial, soziale Dimension 36
Sozialgeographie 87
Spiralcurriculum 93f
Sprache, Fachsprache 55, 104, 108ff
Subjekt-Objekt-Konfrontation 18, 42, 48
Substanz, geographische 58, 71
Stadtgeographie 66
  Gemeindetypen 66
Standorte 62
Stoff, Inhaltlichkeit 16f
Struktur (– Modus) 58, 72
Strukturgitter 43, 94
Strukturierung 44

Teleologie 68f, 99
Topographie 106
Tradition 66, 103
Transfer 48, 71, 110
Transformation 36
Transzendenz, religiöse 34
Typ 63
Typische, das 50, 65

Üben, Übung 106
Umwelt 20, 68
Umweltbewußtsein 16
Unterricht 30, 35
Unterrichtspraxis 33
Unterrichtsfächer 29
Unterrichtsformen 99f
Unterrichtsgegenstände 15
Unterrichtsmethode 38ff
Urteilsfähigkeit 26ff

Veranschaulichung 110
Verantwortung
Verantwortungsbewußtsein } 23ff
Verantwortlichkeit
Verkehrsgeographie 66
Verstehen 12f, 55
Vorwegnahme 13, 100

Wagnis 36, 38, 50
Wahrnehmungsgeographie 19, 87
Wechselwirkung 23, 48f, 58, 71
Welt 20
Weltoffenheit 21
Welt', ‚realer Aufbau der 50ff
Weltbild, geographisches 95f, 103
Wirkungsgefüge 24f, 48, 52, 55, 58, 64
Wirtschaftsräume, Genese der 66
Wissen 30, 47f

Wissenschaften 29, 48
Wissenschaftsorientierung 16, 29, 37, 74, 94
Zentrum 62
Zone 62

LITERATURVERZEICHNIS

Achtenhagen, F./Meyer, H.L. (Hg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, München 1971

Adelmann, Josef: Methodik des Erdkundeunterrichts, München 1955

Aebli, H./Montada, L./Steiner, G.: Erkennen, Lernen, Wachsen – Zur pädagogischen Motivationstheorie, zur Lernpsychologie und zur kognitiven Entwicklung, Stuttgart 1975

Aebli, H./Steiner, G.: Probleme der Schulpraxis und der Erziehungswissenschaften – Leistung, Kreativität, Hausfrauenaufgaben, Disziplin, soziales Lernen, Gastarbeiterkinder, Stuttgart 1975

Aebli, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns
Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie, Stuttgart 1980

Aebli, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns
Bd. II: Denkprozesse – Problemlösen und Begriffsbildung
Die Organisation des Wissens, Medien des Denkens:
Bild und Sprachen, Lernen und Entwicklung, Philosophische Aspekte

Albrecht, Volker: Unterrichtspraktische Erprobung eines physisch-geographischen Modells – Die Wetterkarte im Geographieunterricht der Sekundarstufe I, in: Hefte zur Fachdidaktik der Geographie (HFG), 2/79, S. 59ff, Kastellaun 1979

Alt, Jürgen August: Vom Ende der Utopie in der Erkenntnistheorie-Poppers evolutionäre Erkenntnislehre und ihre praktischen Konsequenzen, Königstein/Ts. 1980

Ambrose, P.: Neue Wege in der Geographie, in: Der Erdkundeunterricht, Heft 22, S. 36ff, Stuttgart 1977

Anderegg, J. (Hg.): Wissenschaft und Wirklichkeit, Göttingen 1977

Aries, Ph.: Geschichte der Kindheit, München 1980

Aschersleben, K.: Einführung in die Unterrichtsmethodik, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1979

Aselmeier, U.: Aspekte einer anthopologischen (Schul-)Pädagogik, in König/Ramsenthaler (Hg.), Diskussion Pädagogische Anthropologie, S. 9ff, München 1980

Augenreich, E.: Grundplan für Heimat- und Erdkunde in der Volksschule, in: GR 1954, S. 134ff

Ausubel, D.P.: Die Verwendung von ‚Advance Organizers' beim Lernen und Behalten von bedeutungsvollem sprachlichen Material, in: Hofer/Weinert (Hg.), Pädagogische Psychologie 2, Lernen und Instruktion, Reader zum Funk-Kolleg, S. 218ff, Frankfurt/M. 1978

Ausubel, D.P.: Das Jugendalter – Fakten, Probleme, Theorie, München 1979

Ausubel, D.P./Novak, J.D./Hanesian, H.: Psychologie des Unterrichts 1, Weinheim/Basel 1980

Bader, F.J.W.: Einführung in die Geländebeobachtung, Darmstadt 1975

Bandura, A.: Lernen am Modell, Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Stuttgart 1976

Bartels, D.: Zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung einer Geographie des Menschen, Wiesbaden 1968

Bartels, D.: Zwischen Theorie und Metatheorie, in: GR 1970, S. 451ff
Bartels, D. (Hg.): Wirtschafts- und Sozialgeographie, Köln/Berlin 1970
Bartels, D.: Schwierigkeiten mit dem Raumbegriff in der Geographie, in: Beiheft zur Geographica Helvetica Nr. 2/3, S. 7ff, 1974
Bartels, D.: Ausgangsbegriffe chorischer Analytik, in: Geographie und Schule, Heft 11, S. 1ff, Köln 1981
Barth, L.: Zum Systematisieren von Wissen im Geographieunterricht, Berlin 1969
Bauer, L.: Thesen zum exemplarischen Unterricht, in: GR 1959, S. 305ff
Bauer, L.: Die jugendlichen Entwicklungsstufen und die Folgerungen für den Erdkundeunterricht, in: GR 1965, S. 110ff
Bauer, L.: Thesen zur Reform der erdkundlichen Bildungspläne, in: GR 1969, S. 460ff
Bauer, L.: Überlegungen und Vorschläge zur Ausstellung eines Lehrplanes für Erdkunde, in: Protokoll zum Lehrgang 1591 in der RWS in Kassel 1970, S. 143ff
Bauer, L.: Pläne für das Curriculum der Geographie in der Kollegstufe, in: Protokoll zum Lehrgang 1869a in der RWS in Kassel 1972, S. 136ff
Bauer, L.: Geographie in der Sekundarstufe II und Folgerungen für die Lehrerausbildung, in: Bauer/Hausmann (Hg.), Geographie – Fachdidaktisches Studium in der Lehrerausbildung, S. 213ff, München 1976
Bauer, L.: Geschichte des geographischen Unterrichts im Überblick, in: Bauer/Hausmann, Geographie – Fachdidaktisches Studium in der Lehrerausbildung, S. 30ff, München 1976
Bauer, L.: Gedanken zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung und Motivation des Geographieunterrichts, in: Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie, Bd. 1, hrsg. von K.H. Reinhard, S. 133ff, Frakfurt/M. *1977*
Bauer, L.: Einführung in die Didaktik der Geographie, Darmstadt 1980
Bäuerle, L.: Grundfragen des Lehrplanes, in: Protokoll zum Lehrgang 1591 in der RWS in Kassel 1970, S. 73ff
Bayer, W.: Der Einstieg im Erdkundeunterricht, in: GR 1970, S. 244ff
Becker, H.H. (Hg.): Anthropologie und Pädagogik, Bad Heilbrunn/Obb. 1977
Becker, H.H.: Didaktik, Bereichsdidaktik und Methodik, in: Heiland (Hg.), Didaktik und Lerntheorie, Bad Heilbrunn/Obb. 1973, S. 138ff
Beckmann, H.-K.: Die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik, in: Anderegg, J. (Hg.), Wissenschaft und Wirklichkeit, S. 92ff, Göttingen 1977
Behrens,, K.Ch.: Allgemeine Standortbestimmungen (UTB 27), Opladen 1971
Birkenbeil, E.J.: Erziehung zur Mündigkeit, Ein Beitrag zur Repädagogisierung der Schule in Theorie und Praxis, Bad Heilbrunn/OBB. 1980
Birkenhauer, J.: Die Länderkunde ist tot. Es lebe die Länderkunde, in: GR 1970, S. 194ff
Birkenhauer, J. Erdkunde – Teil 1/2, Düsseldorf 1971
Birkenhauer, J./Haubrich, H.: Das geographische Curriculum in der Sekundarstufe I, Düsseldorf 1971
Birkenhauer, J.: Die Verwendbarkeit geographischer Grundbegriffe in der Schule – Zur Frage fachdidaktischer Forschung und Versuchsanordnung,

in: Freiburger Geographische Mitteilungen, S. 46ff, Heft 2, Freiburg 1975

Birkenhauer, J.: Geographische Fachdidaktik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Pädagogik, in: Frankfurter Beiträgen zur Didaktik der Geographie, Bd. 1, S. 146ff, hrsg. von R.H. Reinhard, Frankfurt/M. 1977

Birkenhauer, J.: Geographiedidaktische Voraussetzungen einer didaktischen Matrix – mit einem Vorschlag für eine Matrix von der Idee der Inwertsetzung als leitendem Interssse aus, in: Kroß, E. (Hg.), Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 4, S. 29ff, Bochum 1978

Birkenhauer, J.: Methodische Ansätze und Konzepte zur unterrichtspraktischen Arbeit mit Modellen unter Berücksichtigung der Fähigkeiten, in: Hefte zur Fachdidaktik der Geographie (HFG), Heft 2, S. 44ff, Kastellaum 1979

Birkenhauer, J.: Strukturgitter, Paradigmenwechsel und Normen. Bemerkungen zu Schrand in GR 30 (1978), H. 9, in: GR 32 (1980), H. 6, S. 309ff

Birkenhauer, J.: Unterrichtliche Wege zum Aufbau chorologischer Begriffe, in: Geographie und Schule, Heft 11, S. 24ff, Köln 1981

Birnbacher, D.: Sind wir für die Natur verantwortlich? in: Ökologie und Ethik, hrsg. v. D. Birnbacher, Stuttgart 1980, S. 103ff

Blanke, G.H.: Einführung in die semantische Analyse, München 1973

Blankertz, H.: Theorien und Modelle der Didaktik, München 1969

Blankertz, H.: Die fachdidaktisch orientierte Curriculumforschung und die Entwicklung von Strukturgittern, in: Blankertz (Hg), Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion, Essen 1973

Bloom, B. u.a.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim 1973

Bobek, H.: Gedanken über das logische System der Geographie, in: Mitt. d. Geogr. Ges. Wien, S. 122ff, 1957

Bobek, H. u. Schmithüsen, J.: Die Landschaft im logischen System der Geographie, 1949, in: Storkebaum (hg.), Zum Gegenstand und zur Methode der Geographie, S. 257ff, Darmstadt 1967

Boesler, K.-A.: Geographie und Raumordnung, in: Geographie und Schule, H. 4, S. 4ff, Köln 1980

Boesler, K.-A.: Gedanken zum Konzept der politischen Geographie, in: Politische Geographie, hrsg, v. J. Matznetter, S. 423ff, Darmstadt 1977

Böhn, D.: Didaktik der Regionalen Geographie, in: Bauer/Hausmann, Geographie – Fachdadaktisches Studium in der Lehrerausbildung, S. 60ff, München 1976

Bollnow, O.F.: Existenzphilosophie, Stuttgart 1949

Bollnow, O.F.: Das Verstehen – Drei Aufsätze zur Theorie der Geisteswissenschaften, Mainz 1949

Bollnow, O. F.: Das Verstehen – Drei Aufsätze zur Theorie der Geisteswissenschaften, Mainz 1949

Bollnow, O.F.: Neue Geborgenheit – Das Problem der Überwindung des Existentialismus, Stuttgart 1955

Bollnow, O.F.: Das veränderte Bild vom Menschen und sein Einfluß auf das pädagogische Denken (1956), in: Höltershinken (hg.), Das Problem der Pädagogischen Anthropologie im deutschen Raum, S. 143ff, Darmstadt 1976

Bollnow, O.F.: Maß und Vermessenheit des Menschen, Göttingen 1962
Bollnow, O.F.: Die pädagogische Atmosphäre – Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung, Heidelberg 1964
Bollnow, O.F.: Methodische Prinzipien der pädagogischen Anthropologie (1965), in: Höltershinken (Hg.), Das Problem der Pädagogischen Anthropologie im deutschen Raum, S. 247ff, Darmstadt 1976
Bollnow, O.F.: Existenzphilosophie und Pädagogik, Stuttgart 1965
Bollnow, O.F.: Sprache und Erziehung, Stuttgart 1966
Bollnow, O.F.: Krise und neuer Anfang – Beiträge zur pädagogischen Anthropologie, Heidelberg 1966
Bollnow, O.F.: Mensch und Raum, Stuttgart 1971
Bollnow, O.F.: Vom Geist des Übens – Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen, Freiburg 1978
Bollnow, O.F.: Die anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, in: König/Ramsenthaler (hg.), Diskussion Pädagogische Anthropologie, S. 36ff, München 1980
Borcherdt, Ch.: Die Innovation als agrargeographische Regelerscheinung, in: Storkebaum (Hg.), Sozialgeographie, S. 340ff, Darmstadt 1969
Borcherdt, Ch./Mahnke, H.-P.: Die ‚Tragfähigkeit der Erde' als wissenschaftliches Problem, in: Kuls (Hg.), Probleme der Bevölkerungsgeographie, S. 361ff, Darmstadt 1978
Borden, F. (Hg.): Texte zur Wissenschaftstheorie, Paderborn 1972
Bredenkamp, K. u. J.: Die Bedingungen des Erlernens, Behaltens und Vergessens von sprachlichem Material, in: Weinert/Graumann/Heckhausen/Hofer u.a., Pädagogische Psychologie 2, Funk-Kolleg 15, S. 631ff, Frankfurt/M. 1980
Brezinka, W.: Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft, Weinheim 1971
Bezinka, W.: Präzisierung des Begriffs Erziehung, in: Weber (Hg.), Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert, Bad Heilbrunn/Obb. 1976, S. 152ff
Brezinka, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München 1977
Brucker, A.: Ziele zur mediendidaktischen Qualifizierung des Geographielehrers, in: Bauer/ Hausmann (Hg.), Geographie – Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung, S. 250ff, München 1976
Brucker, A./Haseitl, W.: Aufbau, Vertiefung und Festigung von topographischen Grobrastern, in: Praxis Geographie 10 (1980), H. 8, S. 356ff
Bruner, J.S.: Bereitschaft zum Lernen, in: Weinert (Hg.), Pädagogische Psychologie, S. 105ff, Köln/Berlin 1967
Bruner, J.S.: Gedanken zur Theorie des Unterrichts, in: Dohmen/Maurer/Popp (Hg.), Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, S. 188ff, München 1970
Bruner, J.S.: Notwendig: eine Theorie des Unterrichts, in: Röhrs (Hg.), Didaktik, S. 54ff, Frankfurt/M. 1971
Bruner, J.S.: Über kognitive Entwicklung in: Bonn, H. und Rosmanith, K. (Hrsg.), Studien zur Entwicklung des Denkens im Kindesalter, Darmstadt 1972, S. 346ff
Bruner, J.S.: Entwurf einer Unterrichtstheorie, Berlin 1974

Bühler, K.: Sprachtheorie – Die Darstellungsfunktion der Sprache, Stuttgart 1978

Burghardt, A.: Der Begriff des Kerns in der politischen Geographie, Eine Begriffsdefinition, in: Matznetter (Hg.), Politische Geographie, S. 398ff, Darmstadt 1977

Busch-Zantner, R.: Ordnung der anthropogenen Faktoren, in: Storkebaum (Hg.), Sozialgeographie, S. 32ff, Darmstadt 1969

Carol, H.: Grundsätzliches zum Landschaftsbegriff, in: PM 1957, S. 93ff

Carol, H.: Zur Theorie der Geographie, in: Storkebaum (Hg.), zum Gegenstand und zur Methode der Geographie, S. 387ff, Darmstadt 1967

Cloer, E.: Disziplinieren und Erziehen – Das Disziplinproblem in pädagogisch-anthropologischer Sicht, Bad Heilbrunn 1982

Copei, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß, Heidelberg 1950

Corte, E. de u.a.: Grundlagen didaktischen Handelns, Weinheim 1975

Credner, W. (1930): Verkehrswege und Gütertransport in Nord-Kwangtung. Eine verkehrsgeographische Studie auf Grund eigener Beobachtungen, in: Otremba u. auf der Heide (Hg.), Handels- und Verkehrsgeographie, S. 310ff, Darmstadt 1975

Credner, W. (1943): Typen der Wirtschaftslandschaft auf den Großen Antillen, in: Wirth (Hg.), Wirtschaftsgeographie, S. 329ff, Darmstadt 1969

Cronbach, L.J.: Einführung in die Pädagogische Psychologie, Weinheim 1971

Czajka, W.: Die ‚Anwendung' als definierendes Element der Anthropogeographie und Folgerung hieraus für den Begriff der ‚Angewandten Geographie', in: Neues Archiv für Niedersachsen, Bd. 12, 1963

Czajka, W. (1962/63): Systematische Anthropogeographie, in: Storkebaum (Hg.), Zum Gegenstand und zur Methode der Geographie, S. 344ff, Darmstadt 1967

Dallmann, G./Preibusch, W.: Erforschung von Unterrichtsmedien, Weinheim 1974

Daum, E.: Didaktische Neuorientierung als Schicksal, in: GR 32, 1980, H. 7, S. 341ff

Daum, E./Schmidt-Wulfffen, W.-D.: Erdkunde ohne Zukunft?- Konkrete Alternative zu einer Didaktik der Belanglosigkeiten, Paderborn 1980

Daum, E.: Plädoyer gegen Lernzielorientierung, in: Geographie im Unterricht, H. 2, S. 42ff, Köln 1980

Daum, E.: Das Innovationsproblem in der Geographiedidaktik, in: Geographie und ihre Didaktik, S. 54ff, H. 2, Osnabrück 1980

Daum, E.: Zur didaktischen Legitimierung räumlicher Konzepte, in: Geographie und Schule, H. 11, S. 18ff, Köln 1981

Derbolav, J. (1960): Das Exemplarische als didaktisches Prinzip, in: Röhrs (Hg.), Didaktik, S. 151ff, Frankfurt/M. 1971

Derbolav, J.: Pädagogische Anthropologie als Theorie der individuellen Selbstverwirklichung, in: König/Ramsenthaler (hg.), Diskusssion Pädagogische Anthropologie, S. 55ff, München 1980

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommisssion – Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn 1970

Deutscher Bildungsrat: Die Bildungskommission – Bericht 75 – Entwicklungen im Bildungswesen, Stuttgart 1975

Dienelt, K.: Pädagogische Anthropologie, München/Basel 1970

Dienelt, K.: Strukturanalyse einer pädagogischen Anthropologie, in: Becker (Hg.), Anthropologie und Pädagogik, S. 128ff, Bad Heilbrunn/Obb. 1977

Dienelt, K.: Not und Chance der pädagogischen Anthropologie, in: König/Ramsenthaler (Hg.), Diskussion Pädagogische Anthropologie, S. 70ff, München 1980

Dilthey, W.: Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft (bearbeitet v. H. Nohl), Weinheim 1963

Dilthey, W.: Grundlinien eines Systems der Pädagogik, in: Ballauff (Hg.), Grundlagen und Grundfragen der Erziehung, Heidelberg 1964

Dorn, W./Jahn, W.: Vorstellungs- und Begriffsbildung im Geographieunterricht, Berlin 1966

Dörner, D.: Die kognitive Organisation beim Problemlösen – Versuche zu einer kybernetischen Theorie der elementaren Informationsverarbeitungsprozesse beim Denken, Bern/Stuttgart/Wien 1974

Drechsler, J.: Anthropologie und Pädagogik (1962), in: Höltershinken (Hg.), Das Problem der Pädagogischen Enthropologie im deutschen Raum, S. 203ff, Darmstadt 1976

Dueck, K./Zwirner, W.: Diskriminanzanalytische Untersuchung zur Raumvorstellung von Kindern, in: Der Erdkundeunterricht, Heft 28, S. 5ff, Stuttgart, Stuttgart 1978

Ebinger, H.: Erdkunde in der Volksschule – Abriß einer speziellen Unterrichtslehre, Lübeck/Hamburg 1966

Eigler, G.: Bildsamkeit und Methode in: Unterricht; Aufbau und Kritik – Texte, hrsg. v. Dohmen u. Maurer, München 1968, S. 24ff

Eislers Handwörterbuch der Philosophie, 2. Aufl., Berlin 1922

Elzer, H.-M.: Betrachtungen über die anthropologische Seite der Didaktik (1966), in Höltershinken (Hg), Das Problem der Pädagogischen Anthropologie im deutschen Raum, S. 458ff, Darmstadt 1976

Engel, J. (Hg): Von der Erdkunde zur raumwissenschaftlichen Bildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1976

Engelbrecht, H. (1930): Die Landbauzonen der Erde, in: Ruppert (Hg.), Agrargeographie, S. 74ff, Darmstadt 1973

Engelhard, K.: Medien im Lernprozeß, in: Praxis Geographie, Heft 2, Braunschweig 1980

Engelhard, K.: Lernziele zum Unterrichtsfeld ‚Räumliche Disparitäten, in: Geographie und Schule, H. 9, S. 14ff, Köln 1981

Engelhard, W.: Zur didaktischen Legitimation der Arbeit mit Modellen im Geographie-Unterricht, in: Hefte zur Fachdidaktik der Geographie (HFG), Heft 2, S. 35ff, Kastellaun 1979

Eriksen, W.: Probleme der Stadt- und Geländeklimatologie, Darmstadt 1975

Ernst, E.: Lernziele in der Erdkunde in: Schultze (Hg), Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie, Braunschweig 1971 (S. 265ff)

Festschrift für Josef Zepp, Zur Didaktik geographischer Geländearbeit, Köln 1975

Fick, K.E.: Der Bildungsauftrag der Geographie, in: GR 1966, S. 53ff

Fick, K.E.: Umbrüche in der Geographiedidaktik – eine Einführung in den Standort und Zusammenhang der Tagungsprobleme, in: Protokoll zum Lehrgang 1591 in der RWS in Kassel, S. 18ff, 1970

Fick, K.E.: Kategoriale Erdkunde – Die Schulgeographie vor neuen Aufgaben, in: WPB, Heft 5, S. 255ff, Braunschweig 1971

Filipp, KH.: Geographie und Erziehung – Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der Geographiedidaktik, München 1978

Fischer, F.: Darstellung der Bildungskategorien im System der Wissenschaften, Ratingen 1975

Fischer-Lexikon: Philosophie, Frankfurt/M. 1980

Flitner, A.: Wege zur pädagogischen Anthropologie, Heidelberg 1963

Freudenstein, R.: Aufgaben und Möglichkeiten der Unterrichtsmethodik. Dargestellt am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts, in: Klafki/Rückriem (Hg.), Erziehungswissenschaft 2 (Funk-Kolleg 8), S. 167ff, Frankfurt/M. 1970

Frey, K.: Theorien des Curriculum, Weinheim/Basel 1972

Friese, H.W.: Staaten und Regionen in der modernen Schulgeographie, in: Hefte zur Fachdidaktik der Geographie (HFG), Heft 4, S. 3ff, Kastellaun 1978

Fuchs, G.: Überlegungen zum Stellenwert und zum Lernproblem des topographischen Orientierungswissens im Geographieunterricht, in: Hefte zur Fachdidaktik der Geographie (HFG), Heft 3, S. 4 ff, Kastellaun 1977

Fuchs, R. (Hg.): Denk- und motivationspsychologische Grundlagen des Unterrichts, Düsseldorf 1979

Füldner, E.: Curriculumentwicklung Geographie/Orientierungs- und Sekundarstufe I (1973), in: Gerlach (Hg.), Erdkunde in der Sekundarstufe I, S. 249ff, Darmstadt 1976

Füldner, E.: Anmerkungen zu einer fachdidaktischen Begründung der Geographie des Freizeitverhaltens, in: Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 4, S. 101ff, Bochun 1978

Furck, C.-L.: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule, Weinheim/Basel 1975

Furth, H.G.: Piaget für Lehrer, Düsseldorf 1973

Gadamer, H.-G./Vogler, P.: Neue Anthropologie, Bd. 1: Biologische Anthropologie, Erster Teil, Stuttgart 1972

Gadamer, H.-G./Vogler, P.: Neue Anthropologie, Bd. 3: Sozialanthropologie, Stuttgart 1972

Gadamer, H.-G./Vogler, P.: Neue Anthropologie, Bd. 4: Kulturanthropologie, Stuttgart 1973

Gadamer, H.-G./Vogler, P.: Neue Anthropologie, Bd. 5: Psychologische Anthropologie, Stuttgart 1973

Gadamer, H.-G./Vogler, P.: Neue Anthropologie, Bd. 6: Philosophische Anthropologie, Erster Teil, Stuttgart 1975

Gadamer, H.-G./Vogler, P.: Neue Anthropologie, Bd. 7: Philosophische Anthropologie, Zweiter Teil, Stuttgart 1975

Gage, N.L./Berlin, D.C.: Pädagogische Psychologie – Lehrerhandbuch der pädagogischen Psychologie. Erziehungswissenschaftliche Grundlagen für die Unterrichtspraxis, München, Wien, Baltimore 1977

Gagne, R.M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens, Hannover 1969

Ganser, K.: Der bisherige Beitrag der Geographie zu Fragen der räumlichen Umweltgestaltung – Aus der Sicht der wissenschaftlichen Geographie, in: Der Erdkundeunterricht, Sonderheft 1, S. 96ff, Stuttgart 1971

Gehlen, A.: Anthropologische Forschungen – Zur Selbstbegegnung und Selbstentdeckung des Menschen, Hamburg 1981

Geibert, H.: Der Einsatz des Schulbuches in der Sekundarstufe I, aufgezeigt an konkreten Unterrichtsbeispielen, in: Hefte zur Fachdidaktik der Geographie (HFG), Heft 3, S. 44ff, Kastellaun 1978

Geibert, H./Koch, R.: Aspekte zur Planung und Analyse von lernzielorientiertem Unterricht, in: Geographie im Unterricht, Heft 2, S. 37ff, Köln 1980

Geiger, M.: Schulrelevante Arbeitsweisen der physischen Geographie – dargestellt an Beispielen der Klimageographie, in: Hefte zur Fachdidaktik der Geographie (HFG), Heft 1, S. 60ff, Kastellaun 1978

Geipel, R.: Didaktisch relevante Aspekte der Geographie aus der Sicht der Sozialgeographie, in: Bauer/Hausmann (Hg.), Geographie – Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung, S. 50ff, München 1976

Geipel, R. u.a.: Geographie des Mikromaßstabs , in: Der Erdkundeunterricht, Heft 31, Stuttgart 1979

Geißler, G./Blochmann, E./Nohl, H./Weniger, E.: Das Problem der Unterrichtsmethode in der pädagogischen Bewegung, Weinheim 1970

Geißler, E.E.: Erziehungsmittel, Bad Heilbrunn/Obb. 1975

Geißler, E.: Allgemeine Didaktik, Grundlagen eines erziehenden Unterrichts, Stuttgart 1981

Gerlach, S. (Hg.): Erdkunde in der Sekundarstufe I, Darmstadt 1976

Gerner, B.: Einführung in die pädagogische Anthropologie, Darmstadt 1974

Giese, G.: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800, Göttingen 1961

Gildemeister, R.: Landesplanung, Braunschweig 1973

Grell, J.: Informierende Unterrichtseinstiege in: Praxis Geographie 11 (1981), H. 8, S. 328ff

Grotelüschen, W.: Zu den Grundsätzen und Stoffplänen für den Erdkundeunterricht der Volksschule, in: GR 1957, S. 232ff

Grotelüschen, W.: Die Stufen des Heimat- und Erdkundeunterrichts in der Volksschule (1965), in Gerlach (Hg.), Erdkunde in der Sekundarstufe I, S. 53ff, Darmstadt 1976

Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt/M. 1968

Habrich, W.: Regionale Geographie in der lernzielorientierten Unterrichtspraxis – Konzeptionelle Strukturierung regiona-geographischer Unterrichtssequenzen, in: Hefte zur Fachdidaktik der Geographie (HFG), 4, S. 25ff, Kastellaun 1978

Hägerstrand, T.: Aspekte der räumlichen Struktur von sozialen Kommunikationsnetzen und der Informationsausbreitung, in: Bartels (Hg), Wirtschafts- und Sozialgeographie, S. 367ff, Köln/Berlin 1970

Hahn, R.: Der Beitrag der Schulgeographie zur Vermittlung von Qualifikationen zur Bewältigung der Lebenssituation Wohnen, in: Hefte zur Fachdidaktik der Geographie (HFG), Heft 4, S. 38ff, Kastellaun 1977

Hamann, B.: Sozialisationstheorie auf dem Prüfstand, Bestandsaufnahme und Kritik in pädagogischer Perspektive, Bad Heilbrunn/OBB. 1981

Hamann, B.: Pädagogische Anthropologie, Bad Heilbrunn/OBB. 1982

Hamblock, H.: Allgemeine Anthropogeographie, Wiesbaden 1979

Handbuch philosophischer Grundbegriffe, hrsg. v. H. Krings, H.M. Baumgartner u. Chr. Wild, Bd. II, München 1973

Handwörterbuch der Raomordnung und Raumforschung, Hannover 1970

Hansen, W.: Kind und Heimat, psychologische Voraussetzungen des Heimatkundeunterrichts in der Volksschule, München 1968

Hard, G.: Die Geographie – Eine wissenschaftstheoretische Einführung, Berlin/New York 1973

Hard, G.: Für eine konkrete Wissenschaftskritik. Am Beispiel der deutschsprachigen Geographie, in: Anderegg (Hg.), Wissenschaft und Wirklichkeit, S. 134ff, Göttingen 1977

Hard, G.: Die Kompetenz des Geographen, in: Geographie und ihre Didaktik, Heft 3, S. 141 ff, Osnabrück 1979

Hard, G.: Rezension zu: Daum/Schmidt-Wulffen, Erdkunde ohne Zukunft?, in: Geographie und ihre Didaktik, Heft 1, S. 39ff, Osnabrück 1981

Härle, J.: Das geoökologische Defizit der Schulgeographie, in: GR 32 (1980), H. 11, S. 481ff

Harms, H.: Fünf Thesen zur Reform des geographischen Unterrichts (1895), in: Schultze (Hg.), Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie, S. 31ff, Braunschweig 1971

Hartke, W.: Gedanken über die Bestimmung von Räumen gleichen sozialgeographischen Verhaltens, in: Erdkunde, Bd. XII, S. 426ff, 1959 u. in Storkebaum (Hg.), Sozialgeographie, S. 162ff, Darmstadt 1969

Hartke, W. (1939): Pendelwanderung und kulturgeographische Raumbildung im Rhein-Main-Gebiet, in: Otremba/auf der Heide (HG.), Handels- und Verkehrsgeographie, S. 231ff, Darmstadt 1975

Hartmann, N.: Möglichkeit und Wirklichkeit, Berlin 1938

Hartmann, N.: Der Aufbau der realen Welt – Grundriß der allgemeinen Kategorienlehre, Berlin 1940

Hartmann, N.: Philosophie der Natur. Abriß einer speziellen Kategorienlehre, Berlin 1950

Hartmann, N.: Neue Wege der Ontologie, Stuttgart 1964

Hartmann, N.: Die Erkenntnis im Lichte der Ontologie (1949), Hamburg 1982 (Philosophische Bibliothek, Bd. 347)

Hartshorne, R. (1939): Der Charakter der systematischen Geographie, in: Winkler (Hg.), Probleme der Allgemeinen Geographie, S. 191ff, Darmstadt 1975

Haspas, K.: Methodik des Physikunterrichts, Berlin 1974

Hasse, J.: Wahrnehmungsgeographie als Beitrag zur Umwelterziehung, in: GR 32 (1980), H.3, S. 99ff

Hasse, J.: Geoökologie in der Unterrichtspraxis der Sekundarstufe I, in: Geographie und Schule, Heft 8, 33ff, Köln 1980

Hasse, J.: Fremdenverkehrsentwicklung als Wahrnehmungsproblematik, in: GR 33 1981), H.2, S. 69ff

Hasse, J.: Umwelterziehung in den Schulen – Flucht in die Abstraktion, in: Zeitschr. f. Umweltpolitik 1/82, S. 31ff

Hassinger, H. (1932): Der Staat als Landschaftsgestalter, in: Matznetter (Hg.), Politische Geographie, S. 233ff, Darmstadt 1977

Hassinger, H.: Die Geographie des Menschen, in: Handbuch d. Geogr. Wiss. – Allgemeine Geogr., II. Teil: Das Leben auf der Erde, hrsg. v. F. Klute, S. 167ff, Potsdam 1933

Hassinger, H. (1936): Wirtschaftsgeographie, in: Wirth (Hg.), Wirtschaftsgeographie, S. 314ff, Darmstadt 1969

Haubrich, H./Brucker, A./Engelhard, K. u.a.: Konkrete Didaktik der Geographie, Braunschweig 1977

Haubrich, H.: Zur Entwicklung der geographiedidaktischen Lehrzieltheorie seit 1968, in: Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie, Bd. 1, S. 184ff, hrsg. v. K.H. Reinhard, Frankfurt/M. 1977

Haubrich, H.: Zur Reform des geographischen Curriculums – eine Zwischenbilanz, in: GR 31 (1979), S. 505ff

Haubrich, H.: Geographiedidaktiker in den 80er Jahren, in Geographie und ihre Didaktik, H.4, 174ff, Osnabrück 1980

Haubrich, H.: Geographie und Erziehung, in: GR 33 (1981), S. 216ff

Haushofer, K. (1925): Politische Erdkunde und Geopolitik, in: Matznetter (Hg.), Politische Geographie, S. 138ff, Darmstadt 1977

Haushofer, K. (1925): Nachschrift zu Otto Maull: Politische Geographie und Geopolitik, in: Matznetter, Politische Geographie, S. 180ff, Darmstadt 1977

Hausmann, W.: Zum Stand der Fachdidaktik Geographie, in: Bauer/Hausmann, Geographie – Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung, S. 7ff, München 1976

Havelberg, G.: Medien als unterrichtstechnologische Innovationen? – Der Versuch einer schulpädagogisch-fachdidaktischen Orientierung, in: Praxis Geographie, Jg. 10, Heft 2, S. 51ff, Braunschweig 1980

Heckhausen, H.: Bessere Lernmotivation und neue Lernziele, in: Weinert/Hofer u.a., Pädagogische Psychologie 1, Funk-Kolleg 14, S. 173ff, Frankfurt/M. 1980

Heiland, H. (Hg.): Didaktik und Lerntheorie, Bad Heilbrunn/Obb. 1973

Heimann/Otto/Schulz: Unterricht, Analyse und Planung, Hannover 1966

Hendinger, H.: Probleme und Ergebnisse der Arbeitsgruppe ‚Grundsatzfragen, in: Protokoll zum Lehrgang 1591 in der RWS in Kassel, S. 106ff, 1970

Hendinger, H.: Ansätze zur Neuorientierung der Geographie im Curriculum aller Schularten (1970), in: Schultze (Hg.), Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie, S. 246ff, Braunschweig 1971

Hendinger, H.: Schema der Lernzielgewinnung, in: Der Erdkundeunterricht/Sonderheft, S. 155ff, Stuttgart 1971

Hendinger, H.: Lernzielorientierte Lehrpläne für die Geographie. Probleme ihrer Entwicklung am Beispiel der Sekundarstufe I (1973), in: Gerlach (Hg.), Erdkunde in der Sekundarstufe I, S. 228ff, Darmstadt 1976

Hettwer, H. (Hg.): Lehr- und Bildungspläne, 1921 – 1974

Heyer, E./Schneider, R./Scholz, E. u.a.: Arbeitsmethoden in der physischen Geographie, Berlin 1968

Hoffmann, D.: Ansatz und Tragweite einer ‚kritischen Erziehungswissenschaft', in: WPB, Heft 4, S. 167ff, Braunschweig 1971

Hoffmann, G.: Die Physiogeographie in der Oberstufe. Ökologisches Denken als didaktisches Ziel (1968), in: Schultze (Hg.), Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie, S. 123ff, Braunschweig 1971

Hoffmann, G.: Das ‚Raumwissenschaftliche Curriculum-Forschungsprojekt (RCFP)', in: Engel (Hg.), Von der Erdkunde zur raumwissenschaftlichen Bildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1976, S. 239ff

Hoffmann, G.: Lernplanung für die Geographie in der Schule und ihre Zielproblematik, in: Der Erdkundeunterricht, Heft 27, S. 24ff, Stuttgart 1978

Hoffmann, G.: Einleitung zu: Der Erdkundeunterricht, Heft 27 – Beiträge zur Grundlegung und Zielbestimmung des Geographieunterrichts, Stuttgart 1978

Höltershinken, D. (Hg.): Das Problem der pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum, Darmstadt 1976

Hörmann, H.: Psychologie der Sprache, Berlin, Heidelberg, New York 1977

Hörmann, H.: Einführung in die Psycholinguistik, Darmstadt 1981

Hottes, H.H. (1967): Industrieräumliche Einheiten – Kulturräumliche Einheiten, in: Hottes (Hg.), Industriegeographie, S. 158ff, Darmstadt 1976

Hottes, K.H. (1975): Typ einer neuen Standortgemeinschaft, in: Hottes (Hg.), Industriegeographie, S. 483ff, Darmstadt 1976

Huber, G.L.: Begriffsbildung im Unterricht – Empirische Untersuchungen über Denkprozesse bei Schülern, München 1970

Humboldt, A.v. (1809/14): Fortschritte der Kultur des mexikanischen Bodens und Einfluß der Bergwerke auf die Urbarmachung, in: Wirth (Hg.), Wirtschaftsgeographie, S. 4ff, Darmstadt 1969

Hurlock, E.B.: Die Entwicklung des Kindes, Weinheim 1971

Inhelder, B u. Matalon, B.: Die Untersuchung des Problemlösens und des Denkens (1960), in: Bonn/Rosmanith (Hrsg.), Studien zur Entwicklung des Denkens im Kindesalter, Darmstadt 1972, S. 12ff

Jäger, H.: Zur Geschichte der deutschen Kulturlandschaft, in: Geographische Zeitschrift, S. 90ff, 51. Jg. 1963

Jahn, W.: Die Diskussion über den Begriff Landschaft und ihre Bedeutung für die Schulgeographie, in: GR 1975, S. 213ff

Jahn, W.: Grundgedanken zum System der Fähigkeiten und zu Möglichkeiten der systematischen Fähigkeitsentwicklung im Geographieunterricht, in: Ztschr. f.d. Erdkundeunterricht, Heft 7, S. 244ff, Stuttgart 1970

Jahn, W.: Zur Lernzielsequenz ‚Strukturanalyse eines Raumes', in: GR 30 (1978), H.4, S. 138ff

James, W.: Psychologie und Erziehung, Leipzig 1900

Jendrowiak, H.-W. u. Kreuzer, K.J.: Anthropologische Grundlagen des Unterrichts, Düsseldorf 1982

Jones, G.F.: Der Einfluß von Unterrichtsmethode und Fähigkeit des Schülers, auf den Lernerfolg, das Behalten und die Arbeitszeit, in: Der Erdkundeunterricht, Heft 24, S. 110ff, Stuttgart 1976

Jung, G.: Die Ziele des geoökologischen Ansatzes und ihre Realisierung im Unterricht, in: Geographie und Schule, Heft 8, S. 12ff, Köln 1980
Jusatz, H. (Hg.): Fortschritte der geomedizinischen Forschung, Wiesbaden 1974

Kaiser, H.-J.: Erkenntnistheoretische Grundlagen pädagogischer Methodenbegriffe, in: Menck/Thoma (Hrg.), Unterrichtsmethode – Intuition, Reflexion, Organisation, München 1972, S. 129ff
Kaiser, W.: Die neuen Grundsätze und Stoffpläne für den geographischen Unterricht an den Mittel- und Realschulen, in: GR 1957, S. 61ff
Kamlah, W.: Philosophische Anthropologie. Sprachkritische Grundlegung und Ethik, Mannheim 1973
Kardiner, A./Preble, E.: Wegbereiter der modernen Anthropologie, Frankfurt/M. 1974
Keller, W.: Philosophische Anthropologie-Psychologie-Transzendenz, in: Gadamer (Hg.), Philosophische Anthropologie, 1. Teil – Neue Anthropologie, Bd. 6, S. 3ff, Stuttgart 1975
Kirchberg, G.: Der Lernzielbereich ‚Topographie' im geographischen Lehrplan – Versuch der Strukturierung einer vernachlässigten Lehrplansäule, in: Hefte zur Fachdidaktik der Geographie (HFG), Heft 3, S. 25ff, Kastellaun 1977
Kirchberg, G.: Rampenstruktur und Spiralcurriculum der Geographie in der Sekundarstufe I – Ein Beitrag zur Lehrplansituation in den Bundesländern, in: GR 32 (1980), H. 5, S. 256ff
Kjellen, R. (1905): Geopolitische Betrachtungen über Skandinavien, in: Matznetter (Hg.), Politische Geographie, S. 78ff, Darmstadt 1977
Klafki, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1964
Klafki, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, Weinheim 1964
Klafki, W.: Der Begriff der Didaktik und der Satz vom Primat der Didaktik (in engerem Sinne) im Verhältnis zur Methodik, in: Klafki/Rückriem u.a., Erziehungswissenschaft 2 (Funk-Kolleg 8), S. 53ff, Frankfurt/M. 1970
Klafki, W.: Allgemeine Probleme der Unterrichtsmethodik, in:
Klafki/Rückriem u.a., Erziehungswissenschaft 2 (Funk-Kolleg 8), S. 131ff, Frankfurt/M. 1970
Klafki, W.: Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen (1961), in: Heiland (Hg.), Didaktik und Lerntheorie, Bad Heilbrunn/Obb. 1973, S. 50ff
Klafki, W.: Didaktik und Methodik (1964), in: Röhrs (Hg.), Didaktik, S. 1ff, Frankfurt/M. 1971
Klafki, W.: Die Frage nach der Didaktik und der kategorialen Bildung, in: Klink (Hg.), Gegenwartspädagogik, S. 70ff, Bochum o.J.
Klafki, W.: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion, Weinheim/Basel 1976
Klafki, W.: Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik, in: König u.a., Diskussion Unterrichtsvorbereitung – Verfahren und Modelle, S. 13ff, München 1980
Klausmeier, H.J./Ripple, R.E.: Moderne Unterrichtspsychologie 1: Lernen und menschliche Fähigkeiten, München 1973

Klausmeier, H.J./Ripple, R.E.: Moderne Unterrichtspsychologie 2: Lernen im Unterricht, München 1974

Klausmeier, H.J./Ripple, R.E.: Moderne Unterrichtspsychologie 3: Lernen und Lernerfolg, München 1975

Klausmeier, H.J./Ripple, R.E.: Moderne Unterrichtspsychologie 4: Forschungsmethoden und Meßverfahren, München 1975

Klein, A. (1975): Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft. Ein Beitrag zur Didaktik an der Pädagogischen Hochschule, in: Kochan (Hg.), Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft, S. 173 ff, Darmstadt 1972

Klingbeil, D.: Mikrogeographie, in: Der Erdkundeunterricht, Heft 31, S. 51 ff, Stuttgart 1979

Klingberg, L.: Einführung in die Allgemeine Didaktik, Potsdam 1971

Klink, H.J.: Die Naturräumliche Gliederung als ein Forschungsgegenstand der Landeskunde, in: Ber. z. dt. Landeskunde, S. 223 ff, 1966

Klink, H.J.: Geoökologie – Versuch einer konzeptionellen und methodologischen Standortbestimmung, in: Geographie und Schule, Heft 8, S. 3 ff, Köln 1980

Klink, J.-G.: Aktuelle Bildungsprogramme, Bad Heilbrunn/Obb. 1972

Knab, D.: Konsequenzen der Curriculum-Problematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidungen in der Bundesrepublik, in: Achtenhagen/Meyer, Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, S. 159 ff, München 1971

Knab, D.: Curriculumforschung und Lehrplanreform, in: Dietrich/Kaiser, Brennpunkte der Schulpädagogik, Bad Heilbrunn/Obb. 1975, S. 134 ff

Knübel, H.: Exemplarisches Arbeiten im Erdkundeunterricht. Gedanken zum Problem der Stoffbeschränkung und Unterrichtsvertiefung (1957), in: Schultze (Hg.), Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie, S. 93 ff, Braunschweig 1971

Knübel, H.: Thesen zur Situation der Didaktik der Schulgeographie in: GR 32 (1980), H. 3, S. 116

Kochan D.C. (Hg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft – ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 – 1969, Darmstadt 1972

Kogon, E./Jungk, R. (Hg.): Ökologische Zwischenbilanz, Frankfurter Hefte, FH extra 3, 1981

Köck, H.: Wissenschaftsorientierter Geographieunterricht: zum Beispiel durch Modellbildung, in: Geographie und ihre Didaktik, Heft 2, S. 43 ff, Osnabrück 1978

Köck, H.: Modelle im Geographieunterricht, in: Kroß (Hg.), Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 4, S. 113 ff, Bochum 1978

Köck, H.: Chronologische Modelle – oder was man dafür hält, in: GR 32 (1980), H. 8, S. 374 ff

Köck, H.: Modelle von Grundprinzipien der räumlichen Ordnung, in: Hefte zur Fachdidaktik der Geographie (HFG), Heft 2, S. 13 ff, Kastellaun 1979

Köck, H.: Geographische Modellbildung, konkrete Dokumentation und Analyse eines unterrichtspraktischen Versuchs in der Orientierungsstufe, in: Geographie und ihre Didaktik, Heft 2, S. 58 ff, Osnabrück 1979

Köck, H.: Theorie des zielorientierten Geographieunterrichts, Köln 1980

Költze, H.: Anthropologisch orientierte Lehrerausbildung Düsseldorf 1981

König, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft, Bd. 1: Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik, München 1975

König, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft, Bd. 2: Normen und ihre Rechtfertigung, München 1975

König, E.: Theorie der Erziehungswissenschaft, Bd. 3: Erziehungswissenschaft als praktische Disziplin, München 1978

König, E./Ramsenthaler, H. (Hg.): Diskussion Pädagogische Anthropologie, Kritische Information, Bd. 76, München 1980

König, E./Ramensenthaler, H.: Was kann die Pädagogische Anthropologie leisten?, in: König/Ramsenthaler (Hg.), Diskussion Pädagogische Anthropologie, S. 288ff, München 1980

Kopp, F. (1962): Das Verhältnis der Allgemeinen Didaktik zu den Fachdidaktiken, in: Kochan (Hg.), Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft, S. 187ff, Darmstadt 1972

Kozdon, B. (Hg.): Lernzielpädagogik – Fortschritt oder Sackgasse? – Gegen das Monopol eines Didaktikkonzepts, Bad Heilbrunn/Obb. 1981

Kozdon, B.: ‚Lernziel' – Versuch eines begriffgeschichtlichen Abrisses, in: Kozdon (Hg.), Lernzielpädagogik – Fortschritt oder Sackgasse, S. 9ff, Bad Heilbrunn/Obb. 1981

Krathwohl, D.R.: Der Gebrauch der Taxonomie von Lernzielen in der Curriculumkonstruktion, in: Achtenhagen/Meyer (Hg.), Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, S. 75ff, München 1971

Kraus, Th. (1941): Zur Verkehrsgeographie der deutsch-französischen Grenzlande, in: Otremba/auf der Heide, Handels- und Verkehrsgeographie, S. 340ff, Darmstadt 1975

Kraus, Th. (1948): Räumliche Ordnung als Ergebnis geistiger Kräfte, in: Hottes (Hg.), Industriegeographie, S. 132ff, Darmstadt 1976

Kreibich, B.: Lehrplan Erdkunde, München 1970

Kreibich, B.: Umweltbegriff, Wahrnehmung und Sozialisation, in: Der Erdkundeunterricht, Heft 30, S. 4ff, Stuttgart 1979

Kreuzer, G.: Die Inhalte einer Didaktik der Geographie, in: Kreuzer/Bauer/Hausmann (Hg.), Didaktik der Geographie in der Universität, S. 120ff, München 1974

Künzli, R.: Die Theorie der Wissenschaften und der schulische Fächerkanon, in: Engfer (Hg.), Philosophische Aspekte schulischer Fächer und pädagogische Praxis, S. 15ff, München 1978

Lange, H.: Kritik der didaktischen Matrix, in: Blankertz (Hg.), Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion, S. 53ff, Essen 1971

Langeveld, M.J.: Die Schule als Weg des Kindes, Tübingen 1960

Langeveld, M.J.: Einführung in die Pädagogik, Stuttgart 1961

Langeveld, M.J.: Studien zur Anthropologie des Kindes, Tübingen 1964

Langeveld, M.J.: Erziehungskunde und Wirklichkeit, Braunschweig 1971

Langeveld, M.J.: Psychologie der Eltern–Kind-Beziehung (1956), in: Höltershinken (Hg.), Das Problem der Pädagogischen Anthropologie im deutschen Raum, S. 389ff, Darmstadt 1976

Langeveld, M.J.: Die Notwendigkeit einer Anthropologie des Kindes, in: Becker (Hg.), Anthropologie und Pädagogik, S. 146ff, Bad Heilbrunn/Obb. 1977

Lassahn, R.: Grundriß einer Allgemeinen Pädagogik, Heidelberg 1977
Lassahn, R.: Einführung in die Pädagogik, Heidelberg 1978
Lassahn, R.: Anmerkungen über den Wirkungszusammenhang Mensch-Schule-Erlebnis, in: König/Ramsenthaler (Hg.), Diskussion Pädagogische Anthropologie, S. 161ff, München 1980
Lautensach, H.: Wesen und Methoden der geographischen Wissenschaft, in: Klute (Hg.), Handbuch der Geogr. Wissen.-Allgemeine Geogr., 1. Teil: Physikalische Geographie, S. 23ff, Potsdam 1933
Lautensach, H.: Der Geographische Formenwandel, Studien zur Landschaftssystematik, Bonn 1952
Lautensach, H.(1953): Über die Begriffe Typus und Individuum, in Storkebaum (Hg.), Zum Gegenstand und zur Methode der Geographie, S. 539ff, Darmstadt 1967
Lefrancois, G.R.: Psychologie des Lernens, Belmont 1972
Leusmann, Chr.: Aus der Arbeit mit anthropogeographischen Modellen in S II, in: Hefte zur Fachdidaktik der Geographie (HFG), Heft 2, S. 76ff, Kastellaun 1979
Lewin, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften – Ausgewählte theoretische Schriften, Bern/Stuttgart 1963
Lexikon der Ethik, hrsg. v. O. Höffe, München 1977
Liedtke, M.: Pädagogische Anthropologie als anthropologische Fundierung der Erziehung, in: König/Ramsenthaler, Diskussion Pädagogische Anthropologie, S. 175ff, München 1980
Ljublinskaya, A.A.: Die Entwicklung des Sprechens und Denkens beim Kinde, in: Bonn/Rosmanith (Hrsg.), Studien zur Entwicklung des Denkens im Kindesalter, Darmstadt 1972, S. 324ff
Loch, W.: Der Mensch im Modus des Könnens – Anthropologische Fragen pädagogischen Denkens, in: König/Ramsenthaler, Diskussion Pädagogische Anthropologie, S. 191ff, München 1980
Lochner, R.: Über das Grundverhältnis zwischen Anthropologie und Erziehungswissenschaft, in: Becker (Hg.), Anthropologie und Pädagogik, Bad Heilbrunn/Obb. 1977, S. 54ff
Lorenz, K.: Die acht Todsünden der zivilisierten Menschheit, München 1980
Lorenz, K.: Das Wirkungsgefüge der Natur und das Schicksal des Menschen – Gesammelte Arbeiten, hrsg. v. Eibl-Eibesfeld, München 1978
Löwith, K.: Gesammelte Abhandlungen – Zur Kritik der geschichtlichen Existenz, Stuttgart 1960
Lütgens, R. (1949): Verkehrsgeographische Entwicklungen und Probleme in Südamerika, in: Otremba/auf der Heide (Hg.), Handels- und Verkehrsgeographie, S. 368ff, Darmstadt 1975

Maier, J./Paesler, R./Rup
Maier, J./Paesler, R./Ruppert, K. u.a.: Sozialgeographie, Braunschweig 1977
Maier, R.E.: Mündigkeit, Zur Theorie eines Erziehungszieles, Bad Heilbrunn/OBB. 1981
Maull, O. (1926): Politische Geographie und Geopolitik, in: Matznetter, Politische Geographie, S. 162ff, Darmstadt 1977
Maull, O.: Anthropogeographie, Berlin/Leipzig 1932

Maull, O. (1950): Wesen und Wege der vergleichenden Länderkunde, in: Storkebaum (Hg.), Zum Gegenstand und zur Methode der Geographie, S. 594ff, Darmstadt 1967

Maull, O. (1954/55): Zonenbegriffe im länderkundlichen Sprachgebrauch, in: Geogr. Taschenbuch 1954/55, S. 404ff

Mayer, R.E.: Denken und Problemlösen. – Eine Einführung in menschliches Denken und Lernen, Heidelberg/New York 1979

Metzger, W.: Schöpferische Freiheit, Frankfurt/M. 1962

Metzger, W.: Psychologie für Erzieher I, Psychologie in der Erziehung, Bochum 1976

Meyer, H.: Systematische Philosophie, Bd. II, Grundprobleme der Metaphysik, Paderborn 1958

Meyer, H.L.: Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculumforschung, in: Achtenhagen/Meyer, Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, S. 106ff, München 1971

Meyer, H. Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Königstein/Ts 1980

Meyer, H./Oestreich, H.: Anmerkungen zur Curriculumrevision, Geographie 1973, in: Engel (Hg.), Von der Erdkunde zur raumwissenschaftlichen Bildung, S. 204ff, Bad Heilbrunn/Obb. 1976

Michelsen, G./Rühling, U.: Stand der Dinge, in: Kogon/Jungk (Hg.), Ökologische Zwischenbilanz, Frankfurter Hefte, FH extra 3, S. 15ff, Frankfurt 1981

Minghi, J (1963): Grenzen in der Politischen Geographie, in: Matznetter, Politische Geographie, S. 338ff, Darmstadt 1977

Moewes, W.: Grundfragen der Lebensraumgestaltung – Raum und Mensch, Prognose, „offene' Planung und Leitbild, Berlin/New York 1980

Mollenhauer, K.: Was ist Erziehung, in: Weber (Hg.), Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert, Bad Heilbrunn/Obb. 1976, S. 116ff

Möller, Ch. (1966): Zur Methodik der Lehrplan-Aufstellung, in: Röhrs (Hg.), Didaktik, S. 241ff, Frankfurt/M. 1971

Möller, P.: Fragen der Landesplanung an die Geographie, in: GR 1970, S. 465ff

Mühlmann, W.E.: Geschichte der Anthropologie, Frankfurt/M. 1968

Muth, J : Pädagogischer Takt, Heidelberg 1962

Neef, E.: Landesplanung und geographische Forschung, in: Ber. z. dt. Landeskunde, Bd.7/8, 1949/50, S. 310ff

Neef, E. (1956): Die axiomatischen Grundlagen der Geographie, in: Storkebaum (Hg.), Zum Gegenstand und zur Methode der Geographie, S. 277ff, Darmstadt 1967

Neef, E.: Topologische und chorologische Arbeitsweisen in der Landschaftsforschung, in: PM 1963, S. 249ff

Nickel, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters, Bd. I und Bd. II, Bern 1976

Niemeier, G. (1944): Die ‚Eschkerntheorie' und das Problem der germanisch-deutschen Kulturraumkontinuität, in: Nitz (Hg.), Historisch-genetische Siedlungsforschung, S. 222ff, Darmstadt 1974

Niemz, G.: Arbeit vor Ort – unverzichtbarer Bestandteil geographischen Unterrichts, in: Geographie und Schule, Heft 6, S. 3ff, Köln 1980

Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M. 1949

Nohl, H. (1929): Pädagogische Menschenkunde, in: Höltershinken (Hg.), Das Problem der Pädagogischen Anthropologie im deutschen Raum, S. 34ff, Darmstadt 1976

Nohl, H.: Die Autonomie der Pädagogik, in: Weber (Hg.), Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jhdt., Bad Heilbrunn/Obb. 1976, S. 37ff

Nosbüsch, J.: Moderne Anthropologie und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Becker (Hg.), Anthropologie und Pädagogik, S. 28ff, Bad Heilbrunn/Obb. 1977

Nystuen, J.D.: Die Bestimmung einiger fundamentaler Raumbegriffe, in: Bartels (Hg.), Wirtschafts- und Sozialgeographie, S. 85ff, Berlin/Wien 1970

Oblinger, H.: Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft in der Geographiedidaktik, in: Bauer/Hausmann, Geographie – Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung, S. 96ff, München 1976

Obst, E. (1950): Das Problem der Allgemeinen Geographie, in: Storkebaum (Hg.), Zum Gegenstand und zur Methode der Geographie, S. 159ff, Darmstadt 1967

Obst, E. (1926): Die Thünenschen Intensitätskreise und ihre Bedeutung für die Weltgetreidewirtschaft, in: Wirth (Hg.), Wirtschaftsgeographie, S. 195ff, Darmstadt 1969

Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1971

Oerter, R./Weber, E. (Hg.): Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung, Donauwörth 1975

Oerter, R.: Psychologie des Denkens, Donauwörth 1971

Oestreich, H.: Didaktische Auswahlkriterien für ein Strukturgitter ‚Geographie', in: Kroß (Hg.), Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 4, S. 53ff, Bochum 1978

Oevermann, U.: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Roth (Hg.), Begabung und Lernen – Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen (Deutscher Bildungsrat), S. 297ff, Stuttgart 1971

Olson, W.C.: Entwicklung und Erziehung, Weinheim 1972

Ortega y Gasset, J.: Der Aufstand der Massen, Hamburg 1958

Ortner, R.: Wahrnehmung räumlicher Umwelt aus sozialökologischen Perspektiven von Stadtkindern, in: Der Erdkundeunterricht, Heft 30, S. 9ff, Stuttgart 1979

Otremba, E. (1951/52): Der Bauplan der Kulturlandschaft, in: Storkebaum (Hg.), Zum Gegenstand und zur Methode der Geographie, S 515ff, Darmstadt 1967

Otremba, E. (1959): Struktur und Funktion im Wirtschaftsraum, in: Wirth (Hg.), Wirtschaftsgeographie, S. 422ff, Darmstadt 1969

Otremba, E.:Das Spiel der Räume, in: GR 1961, S. 130ff

Overbeck, H. (1957): Das politisch-geographische Lehrgebäude von Friedrich Ratzel in der Sicht unserer Zeit, in: Matznetter (Hg.), Politische Geographie, S. 303ff, Darmstadt 1977

Paffen, K.H.: Die natürliche Landschaft und ihre räumliche Gliederung (am Beispiel der Mittel- und Niederrheinlande), Remagen 1953
Paffen, K.H.: Stellung und Bedeutung der physischen Anthropogeographie, in: Erdkunde Bd. XIII, 1959, S. 354ff
Parreren, van C.F.: Lernen in der Schule, Weinheim 1970
Parreren, C.F. van: Lernprozeß und Lernerfolg, Braunschweig 1972
Penck, A.: Das Hauptproblem der physischen Anthropologie, in: Wirth (Hg.), Wirtschaftsgeographie, S. 157ff, Darmstadt 1969
Pestalozzi, H.: Grundlehren über Mensch, Staat, Erziehung – Seine Schriften in Auswahl, hrsg. v. H. Barth, Stuttgart 1956
Petersen, P.: Führungslehre des Unterrichts, Braunschweig 1959
Petzelt, A.: Grundlegung der Erziehung, Freiburg 1961
Petzelt, A.: Bildung als Einheit von Erziehung und Unterricht, in: Weber (Hg.), Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jhdt., Bad Heilbrunn/Obb. 1976, S. 85ff
Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz, – Mit einer Einführung von Hans Aebli, Zürich/Stuttgart 1970
Piaget, J.: Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde, Stuttgart 1971
Piaget, J.: Urteil und Denkprozeß des Kindes, Düsseldorf 1972
Piaget, J./Inhelder, B.: Die intellektuellen Operationen und ihre Entwicklung, in: Bonn/Rosmanith (Hrsg.), Studien zur Entwicklung des Denkens im Kindesalter, Darmstadt 1972, S. 67ff
Piaget, J./Inhelder, B.: Die Psychologie des Kindes, Olten 1973
Plewe, E. (1952): Vom Wesen und den Methoden der regionalen Geographie, in: Storkebaum (Hg.), Zum Gegenstand und zur Methode der Geographie, S. 82ff, Darmstadt 1967
Pollex, W.: Ein Strukturschema für geographische Inhalte (1972), in: Gerlach (Hg.), Erdkunde in der Sekundarstufe I, S. 209ff, Darmstadt 1976
Popper, K.: Objektive Erkenntnis – Ein evolutionärer Entwurf, Hamburg 1974
Popper, K.: Logik der Forschung, Tübingen 1976
Portmann, A.: Zoologie und das neue Bild vom Menschen, Hamburg 1958
Portmann, A.: Biologie und Geist, Frankfurt/M. 1978
Priesemann, G.: Zur Theorie der Unterrichtssprache, in: Mench/Thoma (Hrsg.), Unterrichtsmethode – Intuition, Reflexion, Organisation, München, 1972, S. 98ff

Ratzel, F. (1896): Die Gesetze des räumlichen Wachstums der Staaten. Ein Beitrag zur wissenschaftlichen politischen Geographie, in: Matznetter (Hg.), Politische Geographie, S. 29ff, Darmstadt 1977
Ratzel, F. (1903): Die geographischen Bedingungen und Gesetze des Verkehrs und der Seestrategik, in: Otremba/auf der Heide (Hg.), Handels- und Verkehrsgeographie, S. 123ff, Darmstadt 1975
Rauchfuß, D.: Geographie als politische Bildung – Ende der Fachdidaktik Geographie ?, in GR 33(1981), H.1, S. 27ff
Reble, A.: Geschichte der Pädagogik, Stuttgart 1959
Reble, A.: Menschenbild und Pädagogik, in: Becker (Hg.), Anthropologie und Pädagogik, S. 7ff, Bad Heilbrunn/Obb. 1977

Rhode-Jüchtern, T.: Didaktische Strukturgitter – Ein praktisches Instrument für die Unterrichtsplanung und -legitimation – Für die Geographie in der Sekundarstufe II, in: GR 29 (1977), H. 10, S. 340ff

Rhode-Jüchtern, T.: Konstruktion und Funktion eines geographischen Strukturgitters, in: Kroß (Hg.), Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 4, S. 73ff, Bochum 1978

Richthofen, F. (1864): Die Metall-Produktion Californiens, in: Wirth (Hg.), Wirtschaftsgeographie, S. 22ff, Darmstadt 1969

Riehl, W.H. (1854): Wege und Stege, in: Otremba/auf der Heide (Hg.), Handels- und Verkehrsgeographie, S. 19ff, Darmstadt 1975

Ritter, C. (1836): Die Perlfischerei im Golf von Manaar, auf den Bänken von Condatchy bis Aripo und bei Tuticorin, in: Wirth (Hg.), Wirtschaftsgeographie, S. 9ff, Darmstadt 1969

Robinson, S.B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Berlin 1967

Robinsohn, S.B. (1968): Bildungsreform als Revision des Curriculum, in: Röhrs (Hg.), Didaktik, S. 229ff, Frankfurt/M. 1971

Robinsohn, S.B.: Ein Struktur-Konzept für Curriculum-Entwicklung, in: Achtenhagen/Meyer (Hg.), Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen, S. 57ff, München 1971

Röhrs, H.: Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1968

Röhrs, H. (Hg.): Didaktik, Frankfurt/M. 1971

Rombach, H.: Philosophischer Ansatz zum Erziehungsgeschehn – Rekonstitutionsphilosophie und Strukturpädagogik, in: Die Frage nach dem Menschen, Aufriß einer philosophischen Anthropologie – Festschrift für Max Müller, S. 261ff, Freiburg/München 1966

Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung, Berlin/Darmstadt/Dortmund 1966

Roth, H.: Pädagogische Anthropologie, Bd. II: Entwicklung und Erziehung – Grundlagen einer Entwicklungspädagogik, Hannover 1971

Roth, H.: Erziehung aus der Sicht der Pädagogischen Anthropologie, in: Weber (Hg.), Der Erziehungs- und Bildungsbegriff im 20. Jahrhundert, S. 104ff, Bad Heilbrunn/Obb. 1976

Roth, H. (Hg.): Begabung und Lernen – Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Stuttgart 1971

Roth, H.: Empirische Pädagogische Anthropologie, in: Becker (Hg.), Anthropologie und Pädagogik, S. 107ff, Bad Heilbrunn/Obb. 1977

Roth, H.: Der Mensch als erziehungsbedürftiges und erziehungsfähiges Wesen, in: Becker (Hg.), Anthropologie und Pädagogik, S. 118ff, Bad Heilbrunn/Obb. 1977

Ruppert, K. (1959): Über einen Index zur Erfassung von Zentralitätsschwankungen in ländlichen Kleinstädten, in: Strokebaum (Hg.), Sozialgeographie, S. 154ff, Darmstadt 1969

Ruppert, K./Schaffer, F.: Zur Konzeption der Sozialgeographie in: GR 1969, S. 205ff

Samel, J.U.: Die Erzielung richtiger Raumvorstellung bei der Behandlung fremder Erdteile, in: GR 1950, S. 336ff

Sanders, J.: Entwurf zu einem Erdkundelehrplan, insbesondere für die wenig gegliederte Volksschuloberstufe, Frankfurt/M. 1957

Seiffert, H.: Einführung in die Wissenschaftstheorie 1 – Sprachanalyse, Deduktion, Induktion in Natur- und Sozialwissenschaften, München 1973

Seiffert, H.: Einführung in die Wissenschaftstheorie 2 – Geisteswissenschaftliche Methoden: Phänomenologie, Hermeneutik und historische Methode, Dialektik, München 1972

Seiffert, H.: Wissenschaftliche – nichtwissenschaftliche Aussage, in: Borden (Hg.), Texte zur Wissenschaftstheorie, S. 13ff, Paderborn 1972

Skowronek, H.: Psychologische Grundlagen einer Didaktik der Denkerziehung – Kognitive Prozesse und kognitive Strukturen, Hannover 1970

Skowronek, H.: Lehrmittel und Lernleistung, in: Roth (Hg.), Begabung und Lernen – Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, S. 491ff, Stuttgart 1971

Sölch, J. (1923): Geographische Kräfte im Schicksal Tirols, in: Matznetter (Hg.), Politische Geographie, S. 99ff, Darmstadt 1977

Späth, H.-J.: Geoökologisches Praktikum, Paderborn 1976

Sperling, W.: Thesen zum Geographischen Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR oder Thesen zum Erdkundeunterricht in der Bundesrepublik Deutschland und zum Geographieunterricht in der DDR, in: Bildungsreformen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokrat. Republik, hrsg. v. S. Blaske, Heidelberg 1981, S. 135ff

Schaefer, G./Trommer, G./Wenk, K.: Denken in Modellen, Braunschweig 1977

Schaller, K.: Das Menschenbild des Geisteswissenschaftlers, in; Laskowski (Hg.), Geisteswissenschaft und Naturwissenschaft, S. 124 ff, Berlin 1970

Schaller, K.: Anthropologische Perspektiven der Pädagogik, in: Becker (Hg.) Anthropologie und Pädagogik, S. 65ff, Bad Heilbrunn/Obb. 1977

Scharlau, K. (1955): Bevölkerungsmaxiumum und Bevölkerungsoptimum, in: Kuls (Hg.), Probleme der Bevölkerungsgeographie, S. 337ff, Darmstadt 1978

Schenk-Danzinger, L.: Studien zur Entwicklungspsychologie und zur Praxis der Schul- und Beratungspsychologie, München/Basel 1970

Schmiedecken, W.: Schulgeographisch relevante Arbeitsweisen der Landschaftsökologie, erläutert an einer Fragestellung des Komplexes Wasser und Wald, in: Geographie und Schule, Heft 8, S. 19ff, Köln 1980

Schmidt, A.: Der Erdkundeunterricht, Bad Heilbrunn/Obb. 1976

Schmidt-Wulffen, W.-D.: Frontberichterstattung: Von vergeblichen Versuchen der Annäherung an die Schulpraxis, in: Geographie und ihre Didaktik, H. 1, S. 12ff, Osnabrück 1981

Schmithüsen, J.: Fliesengefüge der Landschaft und Ökotop – Vorschläge zur begrifflichen Ordnung und zur Nomenklatur in der Landschaftsforschung, in: Berichte zur dt. Landeskunde, 1948, S. 74ff u. in: Storkebaum (Hg.), Zum Gegenstand und zur Methode der Geographie, S. 464ff, Darmstadt 1967

Schmithüsen, J.: Grundsätze für die Untersuchung und Darstellung der naturräumlichen Gliederung von Deutschland, in: Berichte zur dt. Landeskunde, 1953, S. 8ff

Schmithüsen, J.: Naturräumliche Gliederung und landschaftliche Gliederung, in: Berichte zur dt. Landeskunde, 1967, S. 125ff

Schmithüsen, J. (1953): Der geistige Gehalt in der Kulturlandschaft, in: Storkebaum (Hg.), Zum Gegenstand und zur Methode der Geographie, S. 534ff, Darmstadt 1967

Schmithüsen, J.: Allgemeine Vegetationsgeographie, Berlin 1968

Schnass, F.: Zehn Thesen für den Erdkunde-Unterricht 1935, in: Schultze (Hg.), Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie, Braunschweig 1971, S. 35ff

Scholz, G.: Lernzielorientierung – didaktische Wende oder methodischer Trend?, in: Die Deutsche Schule, Heft 7/8, S. 415ff, Darmstadt 1981

Schöller, P.: Grundkonzeptionen der Geographie seit 1900. Versuch einer Wertung, in: HILF-Tagungsprotokoll Nr. 209/1175, S. 30ff, Kassel 1975

Schöller, P. (1957): Wege und Irrwege der politischen Geographie und Geopolitik, in; Matznetter (Hg.), Politische Geographie, S. 249ff, Darmstadt 1977

Schöller, P.: Rückblick auf Ziele und Konzeptionen der Geographie, in: GR 29 (1977), H. 2, S. 34ff

Schöller, P.: Aufgaben heutiger Länderkunde, in: GR 30(1978), H. 8, S. 296ff

Schönpflug, W. (Hg.): System Mensch – Studiertext zur Einführung in die Psychologie, Stuttgart 1977

Schrand, H.: Neuorientierung in der Geographiedidaktik – Zur Diskussion um geographiedidaktische Strukturgitter, in: GR 30 (1978), H.9, S. 336ff

Schrand, H.: Probleme und Möglichkeiten geographiedidaktischer Strukturgitter, in: Kroß (Hg.), Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 4, s. 10ff, Bochum 1978

Schrand, H.: Zur Stellung der Fachdidaktik in der universitären Lehrerbildung, in: Geographie und ihre Didaktik, H. 2, S. 58ff, Osnabrück 1981

Schrettenbrunner, H.: Die Daseinsfunktion ‚Wohnen' als Thema des Geographieunterrichts (1970), in: Schultze (Hg.), Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie, S. 213ff, Braunschweig 1971

Schrettenbrunner, H.: Methoden und Konzepte einer verhaltenswissenschaftlich orientierten Geographie, in: Der Erdkundeunterricht, Heft 19, S. 64ff, Stuttgart 1974

Schrettenbrunner, H.: Lernweganalysen zum Thema ‚Distanz' anhand eines computerunterstützten Geographieprogramms, in: Der Erdkundeunterricht, Heft 24, S. 46ff, Stuttgart 1976

Schrettenbrunner, H.: Überblick über psychologische Untersuchungen zum Raumverständnis, in: Geographie und Schule, H. 2, S. 32ff, Köln 1979

Schröter, G.: Strömungen der Gegenwartsdidaktik, Düsseldorf 1980

Schröter, G.: Psychologische Grundlagen der Didaktik – Didaktische Implikationen der Lern- und Entwicklungspsychologie, Düsseldorf 1981

Schultze, A.: Allgemeine Geographie statt Länderkunde! Zugleich eine Fortsetzung der Diskussion um den exemplarischen Unterricht (1970), in: Gerlach (Hg.), Erdkunde in der Sekundarstufe I, S. 91ff, Darmstadt 1976

Schultze, A.: Nähe/Ferne – Prinzipien der Stoffanordnung – exemplarischer Unterricht – Länderkunde/Allgemeine Geographie? – Geographie als Integrationsfach – Ziele und Ideologien – Teildisziplinen, in: Schultze (Hg.), Einführung zu ‚Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie', Braunschweig 1971

Schultze, A.: Neue Inhalte, neue Methoden? – Operationalisierung des geographischen Unterrichts (1971), in: Engel (Hg.), Von der Erdkunde zur raumwissenschaftlichen Bildung, S. 222ff, Bad Heilbrunn/Obb. 1976

Schultze, A.: Das exemplarische Prinzip im Rahmen der didaktischen Prinzipien des Erdkundeunterrichts (1959), in: Schultze (Hg.), Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie, S. 91ff, Braunschweig 1971

Schultze, A.: Kritische Zeitgeschichte der Schulgeographie, in: GR 11 (1979), S. 2ff

Schultze, A.: Erdkunde/Geographie, in: Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer, München 1980, S. 185ff

Schüttler, A.: Gedanken und Vorschläge zum exemplarischen Verfahren im Erdkundeunterricht, in: GR 1969, S. 468ff

Schwegler, E.: Gedanken zu einer Umgestaltung der Lehrpläne für den Erdkundeunterricht, in: GR 1969, S. 468ff

Schwind, M.: Das ‚Prinzip der Nähe' und der Geographieunterricht. Vorschlag zur Reform des Geographie-Lehrplans (1947), in: Schultze (Hg.), Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie, S. 42ff, Braunschweig 1971

Schwind, M. (1970): Die Aufgaben einer politischen Geographie in neuer Sicht, in: Matznetter (Hg.), Politische Geographie, S. 407ff, Darmstadt 1977

Stegmüller, W.: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, Bd. 1, Stuttgart 1978

Stegmüller, W.: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie, Bd. 2, Stuttgart 1979

Stegmüller, W.: Deduktivisimus: K. Popper, in: Stegmüller, Das Problem der Induktion: Humes Herausforderung und moderne Antworten – Der sogenannte Zirkel des Verstehens, S. 8ff, Darmstadt 1974

Stegmüller, W.: Aufsätze zur Wissenschaftstheorie, Darmstadt 1980

Stegmüller, W.: Einige Beiträge zum Problem der Teleologie und der Analyse von Systemen mit zielgerichteter Organisation, in: Aufsätze zur Wissenschaftstheorie, S. 21ff, Darmstadt 1980

Stegmüller, W.: Das Problem der Kausalität, in: Die Aufsätze zur Wissenschaftstheorie, S. 1ff, Darmstadt 1980

Stein, Chr.: Integrierte regional- und allgemeingeographische Betrachtungsweise in der lernzielorientierten Unterrichtspraxis, dargestellt am Unterrichtsbeispiel ‚Erschließung Sibiriens' in: Hefte zur Fachdidaktik der Geographie (HFG), Heft 4, S. 55ff, Kastellaun 1978

Stein, Chr.: Der Einstieg im Geographieunterricht – Ansätze zu einer Typologie der Einstiegsformen, in: Praxis Geographie, Jg. 11, H. 8, S. 298ff, Braunschweig 1981

Steinberg, H.G. (1964): Das Ruhrgebiet und der engere mitteldeutsche Industriebezirk, in; Hottes (Hg.), Industriegeographie, S. 375ff, Darmstadt 1976

Steindorf, G.: Einführung in die Schulpädagogik, Bad Heilbrunn/Obb. 1973

Steinlein, B./Kreibich, V.: Wie erneuern wir die Schulgeographie, in: GR 1969, S. 221 ff

Stenzel, A.: Gedanken zur anthropologischen Grundlegung der Didaktik (1965) in: Höltershinken (Hg.), Das Problem der Pädagogischen Anthropologie im deutschen Rau, S. 441 ff, Darmstadt 1976

Stoddart, D.R.: Die Geographie und der ökologische Ansatz, in: Bartels (Hg.), Wirtschafts- und Sozialgeographie, S. 115ff, Osnabrück 1978

Stonjek, D.: Modellbildung im Geographieunterricht – ein neues Zauberwort, in: Geographie und ihre Didaktik, H. 2, S. 41ff, Osnabrück 1978

Strombach, W.: Die Gesetze unseres Denkens. – Eine Einführung in die Logik, München 1971

Stroppe, W.. Entgegnung zum G. Hard ‚Die Kompetenz des Geographen' in: Geographie und ihre Didaktik, Heft 1, S. 24ff, Osnabrück 1979

Stroppe, W.: Rezension zu: ‚Filipp, KH.: Geographie und Erziehung' in: Geographie und ihre Didaktik, Heft 1, S. 24 ff, Osnabrück 1979

Stroppe, W.. Zur Systematik der Begriffe in der Schulgeographie, in: Geographie und ihre Didaktik, Heft 11, S. 10ff, Osnabrück 1981

Sturzebecher, K.: Raumvorstellung – bedeutsamer Intelligenzfaktor in der Schule, in: Die Deutsche Schule, 1972, S. 690ff

Tausch, R./Tausch, A.-M. (1965): Effektive Verhaltensformen in Konfliktsituationen, in: Weinert (Hg.), Pädagogische Psychologie, S. 307ff, Köln/Berlin 1967

Tausch,R.: Sozialpsychologische Vorgänge in der Schule, in: WPB, Heft 1, S. 1ff, 1967

Tausch, R. (1966): Wesentliche Verhaltendimensionen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in Erziehung und Unterricht, in: Röhrs (Hg.), Didaktik, S. 169ff, Frankfurt/M. 1971

Tausch, R./Tausch, A.-M.: Erziehungspsychologie, Göttingen 1973

Tausch, R.: Wesentliche Verhaltensmerkmale und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in Erziehung und Unterricht, in: Dietrich/Kaiser (Hg.), Brennpunkte der Schulpädagogik, S. 147ff, Bad Heilbrunn/Obb. 1975

Thünen, H. v. (1803): Beschreibung der Landwirtschaft in dem Dorfe Groß-Flottbeck, in: Wirth (Hg.), Wirtschaftsgeographie, S. 1ff, Darmstadt 1969

Troll, C. (1950): Die geographische Landschaft und ihre Erforschung, in: Storkebaum (Hg.), Zum Gegenstand und zur Methode der Geographie, S. 417ff, Darmstadt 1967

Troll, C. (1959): Der Stand der geographischen Wissenschaft und ihre Bedeutung für die Aufgaben der Praxis, in: Storkebaum (Hg.), Zum Gegenstand und zur Methode der Geographie, S. 21ff, Darmstadt 1967

Troll, C.: Ökologische Landschaftsforschung und vergleichende Hochgebirgsforschung, Wiesbaden 1966

Tschamler, H.: Wissenschaftstheorie – Eine Einführung für Pädagogen, Bad Heilbrunn/Obb. 1978

Tschumi, P.A.: Umweltbiologie – Ökologie und Umweltkrise, Frankfurt/M. 1981

Uhden, R. (1929): Geographischer Charakter und historische Wirkungsart der Völkertore, in: Otremba/auf der Heide (Hg.), Handels- und Verkehrsgeographie, S. 302ff, Darmstadt 1975

Uhlig, H.: Die Naturräumliche Gliederung – Methoden, Erfahrungen, Anwendungen und ihr Stand in der Bundesrebluplik Deutschland, in: Wiss. Abhdlgn. d. Geogr. Gesell. d. DDR 1967, S. 161ff

Uhlig, H.: Der bisherige Beitrag der Geographie zur Fragen der räumlichen Umweltgestaltung – Aus der Sicht der wissenschaftlichen Geographie, in: Der Erdkundeunterricht, Sonderheft 1, S. 84ff, Stuttgart 1971

Uhlig, H.: Organisationsplan und System der Geographie, in: Geoforum, Heft 1, 1970, S. 19ff

Vester, F.: Denken, Lernen, Vergessen, München 1980

Vogel, A.: Der Bildungswert des Erdkundeunterrichts in der Volksschule, Ratingen 1967

Vogel, A.: UnterrichtsformenI, in: Workshop Schulpädagogik, Materialien 12, Ravensburg 1978

Vogel, A.: Unterrichtsformen II, in: Workshop Schulpädagogik, Materialien 17, Ravensburg 1978

Vohland, U.: Offenes Curriculum – Schülerzentrierter Unterricht, Bochum 1980

Vohland, U.: Demokratische Unterrichtsplanung, in: König u. a. (Hg.), Diskussion Unterrichtsvorbereitung – Verfahren und MOdelle, S. 151ff, München 1980

Verband Deutscher Schulgeographen (1970): Zur Gestaltung und Zielsetzung geographischen Unterrichts, in: Schultze (Hg.), Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie, S. 209ff, Braunschweig 1971

Verband Deutscher Schulgeographen (1972): Grundzüge eines geographischen Curriculums für den Unterricht in der Sekundarstufe I, in: Engel (Hg.), Von der Erdkunde zur raumwissenschaftlichen Bildung, Bad Heilbrunn/Obb. 1976, S. 221ff

Volkmann, H.: Didaktische Aufbereitung – Elementarisierung oder Simplifizierung, in: Kroß (Hg.), Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 4. S. 82ff, Bochum 1978

Volkmann, H.: Geographische Kompetenz, in: Geographie und ihre Didaktik, Heft 4, 1979, S. 200ff

Volkmann, H.: Das Prinzip der Aktivierung in der Umwelterziehung, in: Hefte zur Fachdidaktik der Geographie (HFG), Heft 1, S. 38ff, Kastellaun 1979

Wagenschein, M.: Verstehen lehren, genetisch – sokratisch – exemplarisch, Weinheim 1968

Wagner, J.: Grundsätzliches zum erdkundlichen Lehrplan, in: GR 1949, S. 96ff

Wagner, J.: Lehrplanberatung auf dem Schulgeographentag zu Jugenheim v. 20.–23. 4. 49, in: GR 1949, S. 256ff

Wagner, J.: Lehrpläne und Stundentafeln für den Erdkundeunterricht, in: GR 1952, S. 53ff

Wagner, J.: Stoffpläne für die höhere Schule, in: GR 1956, S. 169ff

Waibel, L. (1922): Die Viehzuchtgebiete der südlichen Halbkugel, in: Wirth (Hg.), Wirtschaftsgeographie, S. 126ff, Darmstadt 1969

Waibel, L. (1933): Das System der Landwirtschaftsgeographie, in: Ruppert (Hg.), Agrargeographie, S. 103ff, Darmstadt 1973

Walter, H.: Allgemeine Geobotanik, Stuttgart 1973

Weber, A. (Hrsg.): Leherhandeln und Unterrichtsmethode, München/Paderborn 1981

Weigt, E.: Die Geographie, Braunschweig 1968

Weinert, F. (Hg.): Pädagogische Psychologie, Berlin 1967

Weinert, F.E.: Entwicklungsgemäßer Unterricht, Probleme der Anpassung des Unterrichts an den kognitiven Entwicklungsstand der Schüler, in: Unterrichtswissenschaft, Heft 1, 1977, S. 1ff, München 1977

Weinert, F.E.: Kognitives Lernen: Begriffsbildung und Problemlösen, in: Weinert/Graumann/Heckhausen/Hofer u. a. (Hg.), Pädagogische Psychologie 2 (Funk-Kolleg 15), S. 657ff, Frankfurt/M. 1980

Weinert, F.E.: Lernübertrag, in: Weinert/Graumann/Heckhausen/Hofer u. a. (Hg.), Pädagogische Psychologie 2 (Funk-Kolleg 15), S. 685ff, Frankfurt/M. 1980

Weisgerber, L.: Das Tor zur Muttersprache, Düsseldorf 1964

Welz, F.: Exemplarisches Arbeiten im Erdkundeunterricht – Kritische Betrachtungen zum Aufsatz von Hans Knubel, in: GR 1958, S. 195ff

Weiniger, E.: Didaktik als Bildungslehre – Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans – Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule, Weinheim 1963

Weiniger, E.: Der Lehrplan als Ordnungsgefüge der Bildungsziele und -inhalte, in: Klink (Hg.), Gegenwartspädagogik, S. 80ff, Bochum o. J.

Wenk, K./Trommer, G.: Unterrichten mit Modellen, Braunschweig 1979

Werner, H.: Einführung in die Entwicklungspsychologie, Worcester 1953/München 1970

Wertheimer, M.: Produktives Denken, New York/London 1964

Wieser, W.: Konrad Lorenz und seine Kritiker, München 1976

Windelband, W.: Geschichte und Naturwissenschaft, Straßburg 1894, Rektoratsrede

Windelband, W.: Vom System der Kategorien, Tübingen 1900

Winnefeld, F.: Zur Methodologie der empirischen Forschung im pädagogischen Raum, in: Winnefeld (Hg.), Pädagogischer Kontakt und Pädagogisches Feld, S. 29ff, München 1967

Winnefeld, F.: Pädagogisches Feld als Faktorenkomplexion, in: Dohnen/Maurer/Popp (Hg.), Unterrichtsforschung und didaktische Theorie, S. 35ff, München 1970

Wirth, E.: Zum Problem einer allgemeinen Kulturgeographie, in: Sonderdruck aus: ‚Die Erde' 100. Jg. 1969, S. 155ff u. in: Winkler (Hg.), Problem der Allgemeinen Geographie, S. 338ff, Darmstadt 1975

Wirth, E.: Theoretische Geographie, Stuttgart 1979

Wittfogel, K.A. 1929): Geopolitik, geographischer Materialismus und Marxismus, in: Matznetter (Hg.), Politische Geographie, S. 183ff, Darmstadt 1977

Wittig, H.-G.: Pädagogische Anthropologie – Krise und möglicher Neuanfang – Über den Weg zu einem ökologischen Humanismus, in: König/

Ramsenthaler (Hg.), Diskussion Pädagogische Anthropologie, S. 237ff, München 1980

Wittig, H.-G.: Didaktik als Gegenstand pädagogischer Skepsis, in: Röhrs (Hg.), Didaktik, S 80ff, Frankfurt/M. 1971

Wocke, M.F.: Heimatkunde und Erdkunde – Grundzüge einer Methodik, Hannover 1959

Wocke, M.F.: Das Problem eines exemplarischen Erdkundeunterrichts (1962), in: Gerlach (Hg.), Erdkunde in der Sekundarstufe I, S. 36ff, Darmstadt 1976

Wocke, M.F.: Grundfragen des exemplarischen Erdkundeunterrichts, in: Didaktische Studien: Exemplarisches Lehren – Exemplarisches Lernen, hrsg. v. E. Meyer, Stuttgart 1969, S. 84ff

Wocke, M.F.: Sieben Thesen zur Didaktik und Methodik des Erdkundeunterrichts (1965), in: Schultze (Hg.), Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie, S. 37ff, Braunschweig 1971

Woodrow, H. (1927): Der Einfluß der Übungsart auf die Lernübertragung (Tranfer), in: Weinert (Hg.), Pädagogische Psychologie, S. 216ff, Köln/Berlin 1967

Zdarzil, H.: Pädagogische Anthropologie: empirische Theorie und philosophische Kategorialanalyse, in: König/Ramsenthaler (Hg.), Diskussion Pädagogische Anthropologie, S. 267ff, München 1980

Zecha, G.: Pädagogische Normen: Inhalt, Formulierung, Beziehungen, in: Minsel (Hg.), Curriculum und Lehrplan, S. 63ff, München 1978

Zentralverband der Deutschen Geographen: Basislehrplan ‚Geographie' – Empfehlungen für die Sekundarstufe I, Würzburg 1980

Ziegler, R.: Bemerkungen zum didaktisch-methodischen Wert des Fachwortes im Geographieunterricht, in: GR 33 (1981), H. 8, S. 332ff

Zimmermann, W.: Unterrichtsplanung im Spannungsfeld der Determinanten Curriculum und Schüler, in: König u. a. (Hg.), Diskusssion Unterrichtsvorbereitung – Verfahren und Modelle, S. 168ff, München 1980

Summary

The philosophical and pedagogical anthropology are taken into consideration as a basis of reflection determined by fundamental science; components of the uppermost learning objective – this lerning objektive is ecological humanism – are deduced by means of working out a picture of human being which is based on geographic aspects.

A pedagogic-anthropologic foundation of the school subject „geography" is worked out by giving that foundation the priority of education (by school tuition); the question of the necessity of educational methods and of the relationship of those methods to the anthropologic-pedagogic dimensions of the educational process is asked/formulated.

The accepted rank of the categorical term of education for school tuition in geography gives reason for the search for a didactic method of revealing scientific work form and results of research which are suitable for school education.

In doing so the function of the category term, which reveals the existence of human being, enables a simultaneousness of pedagogic-antropologic and geographic-scientific reference; from that the deduction of a didactic model of analysis becomes possible; this model is called „didactic analysis of geography".

The basic conception being worked out in that way is integrated into the conceptual actual amount of the didactics of geography; suggestions are made for establishing references to pedagogy as a fundamental science in the present-day discussion within the didactics of geography.

The problematic question of how to realize the geographic school tuition is disputed in such a way that in parallel/at the same time fundamentals for a corresponding way of teaching are conceived.

It becomes apparent that a pedagogic basis of the school subject „geography" is possible, when there is preferentially a pedagogic-anthropologic orientation and when – by the way of analysing that term in a factual way and in relation to the context – there is a reference of the categorical educational term to the field of geography with its factual categories and findings/knowledge.

Résumé

On recourt à l'anthropologie philosophique et pédagogique comme base de réflexion scientifique fondamentale, des éléments de l'objectif d'enseignement supérieur – l'humanisme écologique' – sont dérivés à l'aide de l'élaboration d'une conception géographique de l'homme. Un fondement anthropo-pedagogique de la géographie en tant que matière d'enseignement basé sur la prééminence de l'éducation (par l'enseignement) est établie., le problème des moyens d'éducations nécessaires et de leurs relations aux dimensions anthropo-pédagogiques est traité. La valeur reconnue des concepts d'éducation categoriques pour l'enseignement de la géographie fait chercher une méthode didactique de géographie afin qu'on puisse trouver des formes de travail et des résultats de recherche pour l'enseignement. Ainsi la fonction ontologique et déductive de la notion catégorique nous fournit – elle la possibilité d'une simultanéité de référence anthropo-pédagogique et géographo-didactique., da dérivation d'un modele d'analyse didactique, l'analyse didactique de la geographie, peut être achevée de cette façon. La conception élaborée est intégrée dans l'effectif de la didactique de géographie., des propositions pour la production de références fondamentales pédagogiques dans la discussion actuelle sont présentées. Le problème de la réalisation de l'enseignement de géographie est discuté de telle façon que des éléments pour une didactique respective y sont conçus en même temps.

Il se révèle donc qu'une fondation pédagogique de la géographie en tant que matière d'enseignement devient possible lorsqu'on donne préférence a une orientation anthropo-pédagogique et lorsqu'une réduction des notions d'éducation catégoriques – par une analyse catégorique – dans la sphère des catégories objectives et scientifiques de la géographie a lieu.

Hanno Beck
GROSSE GEOGRAPHEN

Pioniere – Außenseiter – Gelehrte

294 Seiten mit 58 Abbildungen. Format 16 x 24 cm
Broschiert DM 38,– / ISBN 3–496–00507–6

„Hanno Beck kann wahrhaft *fesselnd* schreiben, und außerdem verfügt er über ein ganz enormes Fach- und Menschenwissen. Ich bin froh, daß ich das Werk besitze . . . Was ich bewundere ist die fesselnde Sprache, die glückliche Hand bei der Behandlung der Persönlichkeiten, die wissenschaftliche Leistung und die unglaubliche Kenntnisbreite."

Professor Dr. Albert Kolb

„Dieses mit zahlreichen, oft unbekannten Abbildungen versehene Buch über ‚Große Geographen' mit seiner meisterhaft bewältigten Anschaulichkeit und wissenschaftlichen Sachkenntnis, ausgezeichnet durch korrektes Quellenstudium und in einer lebendigen Sprache geschrieben, wird als Musterbeispiel geographischer Analyse und als ein wesentlicher Beitrag zur gesamteuropäischen Geographiegeschichte anzusprechen sein."

Westdeutscher Rundfunk

„Man liest das Buch mit *Spannung* von der ersten bis zur letzten Seite, denn der Verfasser hat die Gabe, mit seiner brillanten schriftstellerischen Fähigkeit die Kunst der Herausarbeitung großer, für die Geographie wesentlicher Entwicklungslinien zu verbinden."

Geolit

Ferdinand Freiherr von Richthofen
FÜHRER FÜR FORSCHUNGSREISENDE

Anleitung zu Beobachtungen über Gegenstände der physischen Geographie und Geologie

Unveränderter Nachdruck der Auflage von 1886
Herausgegeben und mit einer Einführung versehen von Gerhard Stäblein
(Reimer Taschenbücher 1)

XXVIII + 736 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. Format 12 x 16,9 cm
Broschiert DM 28,– / ISBN 3–496–00735–4

„Es ist immer noch eines der wichtigsten Lehrbücher der Geomorphologie, das aus eigener Erfahrung in 12jähriger Reisetätigkeit erwachsen ist und das ganz besonders dazu geeignet ist, ‚Anleitung zu solchen Beobachtungen zu geben, welche geeignet erscheinen, zu einem morphologischen Verständnis der Erdoberfläche zu führen'. Wichtigstes Instrument zu solchen Beobachtungen ist nach Richthofen immer das Auge. Und das gilt auch heute noch, trotz der rasanten Fortentwicklung der technischen Hilfsmittel."

Göttinger Tageblatt

DIETRICH REIMER VERLAG BERLIN

GEOGRAPHIEDIDAKTISCHE FORSCHUNGEN

QUANTITATIVE DIDAKTIK DER GEOGRAPHIE
(Band 1) 416 Seiten – Vergriffen

Gerhard Hard, INHALTSANALYSE GEOGRAPHIE-DIDAKTISCHER TEXTE
(Band 2) 116 Seiten – Broschiert DM 42,– / ISBN 3–496–00774–5

Hermann Schrand, GEOGRAPHIE IN GEMEINSCHAFTSKUNDE UND GESELLSCHAFTSLEHRE
(Band 3) 116 Seiten – Broschiert DM 38,– / ISBN 3–496–00775–3

Eberhard Kroß, GEOGRAPHIEDIDAKTISCHE STRUKTUR-GITTER – EINE BESTANDSAUFNAHME
(Band 4) 204 Seiten – Broschiert DM 58,– / ISBN 3–496–00776–1

Axel Braun, FREIZEITVERHALTEN IM FREMDEN-VERKEHRSRAUM
(Band 5) 302 Seiten – Broschiert DM 48,– / ISBN 3–496–00777–X

Friedrich Jäger, PROZESSANALYSEN GEOGRAPHISCHEN UNTERRICHTS
(Band 6) 238 Seiten – Broschiert DM 48,– / ISBN 3–496–00778–8

Jörg Stadelbauer, DER SOWJETISCHE LEHRPLAN „GEOGRAPHIE"
(Band 7) 272 Seiten – Broschiert DM 68,– / ISBN 3–496–00779–6

Walter Sperling (Hrsg.), THEORIE UND GESCHICHTE DES GEOGRAPHISCHEN UNTERRICHTS
(Band 8) 272 Seiten – Broschiert DM 58,– / ISBN 3–496–00780–X

Gisela Schäfer, DIE ENTWICKLUNG DES GEOGRAPHISCHEN RAUMVERSTÄNDNISSES IM GRUNDSCHULALTER
(Band 9) 220 Seiten – Broschiert DM 49,– / ISBN 3–496–00727–3

Gerhard Heilig, SCHÜLEREINSTELLUNG ZUM FACH ERDKUNDE
(Band 10) ca. 230 Seiten – Broschiert DM 58,– / ISBN 3–496–00728–1

Gerhard Havelberg, GEOGRAPHIEUNTERRICHT IM SPANNUNGSFELD ZWISCHEN PÄDAGOGISCHER ZIEL-NOTWENDIGKEIT UND SACHANSPRUCH
(Band 11) 146 Seiten mit 4 Abbildungen
Broschiert DM 45,– / ISBN 3–496–00729–X

DIETRICH REIMER VERLAG BERLIN

Unter Bezugnahme auf die Pädagogische Anthropologie wird ein pädagogisches Basiskonzept des Unterrichtsfaches Geographie vorgestellt.

Aus dem Gesamttext hervorzuhebende Stichwörter:

- zum erziehungswissenschaftlichen Stellenwert des Geographischen und seiner Fachdidaktik unter dem Aspekt eines ‚ökologischen Humanismus'
- ‚fachliche Mündigkeit' als realisierbares, oberstes Lernziel des Geographieunterrichts
- Unterrichtsmethoden und Unterrichtsformen als Realisierung geographischer Erkenntniskategorien im Unterricht
- Veranschaulichung der Basiskonzeption an Beispielen aus der Unterrichtspraxis

Dieser Band verfolgt die Absicht einer Neubelebung der Diskussion um den pädagogischen Stellenwert des Geographischen im Rahmen der Gesamterziehung im allgemeinen Schulwesen.

ISBN 3-496-00729-X