

Landschaft als pädagogisches Konzept

Ein Einblick aus geografiedidaktischer und schweizerischer Perspektive

– Rolf Peter Tanner, Bern –

Abstract

The concept of landscape is more and more integrated in school education in Switzerland again. It is regarded and taught as a constructivist concept with the aim that students will define relations between landscape and identity. The concept of change is also included to teaching in Swiss schools. This will be demonstrated by some examples.

1. Einleitung

Wenn sich der vorliegende Beitrag mit dem Landschaftsbegriff als pädagogisches Konzept aus einer geografiedidaktischen Perspektive befasst, muss als erstes klargestellt werden, dass das Verhältnis der Disziplin Geografie gegenüber der Landschaft seit den späten 1960er Jahren sehr spannungsvoll und keineswegs so „freundschaftlich“ war, wie man von außen vermuten könnte, denn die Länder- bzw. Landschaftskunde wurde zu dieser Zeit als überholt geächtet und landete auf dem Abfallhaufen der Disziplingeschichte. Erst in letzter Zeit und ausgehend vom nichtdeutschen Diskursraum, zu dem die Schweiz teilweise auch gehört, feiert der Begriff wieder fröhliche Urstände.

2. Geografische Raum- und Landschaftskonzepte

2.1. Länderkunde versus Allgemeine Geografie

Lange Zeit war Geografie im Bildungskontext vor allem Länderkunde. Seit Rousseau und Pestalozzi wurde der Durchgang „Vom Nahen zum Fernen“ empfohlen, d.h. man ging von den bekannten „Heimat“-Räumen aus auf „Entdeckung“ der Erde. Aber schon seit den 1950er Jahren war der landschaftliche bzw. länderkundliche Ansatz allmählich unter Beschuss geraten. Dem kam die Diskussion um die Exemplarizität in der Pädagogik entgegen. Man formulierte neu den Begriff des Exemplarischen: „Exemplarisch ist ein Stoff erst dann, wenn er die ursprünglichen Phänomene der geistigen Welt am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfassten Gegenstandes sichtbar macht“. Diese Erkenntnis setzte parallel zu der Entwicklung des Fachdiskurses im Anschluss an den 37. Geographentag 1969 in Kiel die Abwendung von der Länder- und Landschaftskunde und die Hinwendung zur Allgemeinen Geografie in Gang. Alles Länderkundliche wurde als veraltet betrachtet und verdammt. Der Begriff und das Konzept „Landschaft“ waren ebenso förmlich stigma-



Abb. 1: Caspar David Friedrich, „Wanderer über dem Nebelmeer“, um 1817 (© wikimedia).

tisiert. Die Schülerinnen und Schüler sollten das Allgemeine, das „Elementare“ erfassen, das im Besonderen ruhe. Über dieses Elementare gewinne der Lernende Zugriff zu den eigentlichen Grundprinzipien, zum „Fundamentalen“. Länder- oder Landschaftskunde solle einer Region und ihrer ganzen geographischen Substanz gerecht werden. Wer sich einer Region widme, erfasse meist nach und nach ein ganzes Tatsachenmosaik oder -paket, das in seiner Komplexität notwendig einmalig sei. Insofern führe die Landschaftskunde in die Sackgasse des Singulären (SCHULTZE 1996, 97ff., Abb. 1).

In letzter Zeit hat sich die Geografiedidaktik – wie auch die Wissenschaft – jedoch wieder vermehrt dem eigentlichen Disziplingegenstand zugewandt, nämlich dem Raum bzw. seiner idiografischen Manifestation, der Landschaft. Ohne große Diskussion, ganz unverkrampft, ist man zu alten Konzepten und Wortgebräuchen zurückgekehrt (DÜRR & ZEPP 2012, 222). Ohnehin ist das Konzept „Landschaft“ bzw. „landscape“ oder „paysage“ in der französischen und angelsächsischen Geografie (und abgeschwächt auch in der Schweiz) fundamental geblieben. Dafür wurde nun dieses Raumverständnis neu und vor allem erweitert definiert.

2.2. Konzepte

Hansjörg KÜSTER (2009, 10f.) definiert den Begriff Landschaft wie folgt: „Alles, was der Mensch in seiner Umgebung wahrnimmt und was er in einen Zusammenhang stellt, ist Landschaft. Ihre Elemente sind Berge und Meere, Seen und Flüsse, Tiere und Pflanzen, Gebäude und Ackerland, Städte und Dörfer, Wege und Straßen. Zu dieser Landschaft gehört Sichtbares wie Unsichtbares, das man im Geiste hinzufügt, also einzelne Mineralkristalle oder Wassertropfen (...) Allerdings ist ein Sammelsurium aus einzelnen belebten und unbelebten Dingen noch nicht Landschaft; wichtig sind die Bilder (...), die sich die Menschen davon machen, die Stimmungen, die dabei angeregt werden, sowie die Reflexionen und Interpretationen der Betrachter über das Gesehene, bei denen man gedankliche Beziehungen unter den wahrgenommenen Dingen herstellt. Man empfängt den “Total-eindruck einer Gegend“ im Sinne Alexander von Humboldts: Alles Belebte und Unbelebte wird in Zusammenhänge gestellt, wenn Landschaft betrachtet wird.“

In diesem Zitat werden zwei Dinge sichtbar: Erstens wird der Landschaftsbegriff in die Nähe des konstruktivistischen Ansatzes der Pädagogik gerückt, wie unten ausgeführt wird, und zweitens wird die Notwendigkeit des multiperspektivischen, interdisziplinären Herangehens an diesen Gegenstand betont. Kaum ein Fach kann dieses Vorgehen besser leisten als die Geografie, deren hauptsächlicher Untersuchungsgegenstand das Mensch-Umwelt-System bildet. Eine Landschaft ist nichts anderes als die Manifestation genau dieses Mensch-Umwelt-Systems in einem bestimmten Raum. Rückblickend können die Entstehung einer Landschaft bzw. die Veränderungen innerhalb dieses Mensch-Umwelt-Systems erforscht werden (Landschaftswandel). Im jetzigen Zustand erfassen wir den „humboldt’schen Totaleindruck“, wie oben ausgeführt (Landnutzung). Vorstellungen über die zukünftige Entwicklung leiten unser planerisches Handeln (Raumplanung). Dieses Alignment von der Vergangenheit über die Gegenwart in die Zukunft ist, wie wir

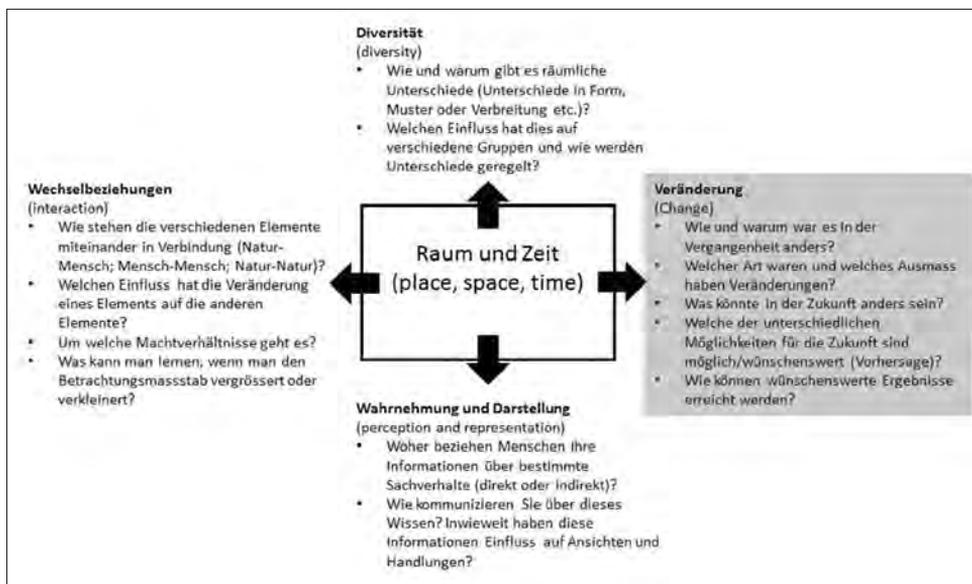


Abb. 2: Fragen, die sich aus den Basiskonzepten ergeben (TAYLOR 2011, 9).

sehen werden, sehr gut geeignet als Leitschnur auch für die schulische Umsetzung des Themas (s. das Konzept „Change“ in Abb. 2). Somit steht zunächst einerseits das „klassische“ Raumkonzept der Geografie im Zentrum, indem eine Region naturräumliche und kulturräumliche Elemente enthält, die funktional miteinander interagieren und so das „Mensch-Umwelt-System“ bilden.

Das Konzept von KÜSTER widerspiegelt aber auch die Neuausrichtung der Geografie in der Postmoderne seit den späten 1960er Jahren im Zuge der „Wendemanöver in den Humanwissenschaften“, übergreifend als „constructivist turn“ bezeichnet (DÜRR & ZEPP 2012, 256), mit Ansätzen wie dem Perzeptionsansatz und dem konstruktivistischen Ansatz zum Raumbegriff. Dies hat auch den fachdidaktischen Diskurs erfasst und ist in die Entwicklungsarbeiten der Kompetenzen und Standards im Fach Geografie der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG) eingeflossen (RHODE-JÜCHTERN 2009, 136 ff.). Nach diesem Konzept, erstmals publiziert in WARDENGA (2002), gibt es vier verschiedene Sichtweisen (BÜRKI et al. 2016):

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

Die ersten beiden Perspektiven entsprechen somit eher traditionellen objektiven Sichtweisen („Mensch-Umwelt-System“); die letzten beiden stellen neuere, subjektive Sichtweisen dar.

Im angelsächsischen Gebiet wurden gleichzeitig ebenfalls die Objekte, Beziehungen, Prozesse und Konstrukte in den Fokus genommen. Die Disziplin Geografie definiert sich auch hier nicht mehr nur über den konkreten Untersuchungsgegenstand, sondern über die Art und Weise, wie dieser Gegenstand betrachtet wird, also über Konzepte, die Denkmale, die geistige Konstrukte sind. Von diesen „Big Ideas“ sei die schlagwortartige Trias Place – Space – Scale herausgehoben (Uhlenwinkel 2013, 2017), überlagert von den „Basiskonzepten“ („Key Concepts“) „Diversity“, „Interaction“, „Perception & Representation“ und „Change“ (Taylor 2011, s. Abb. 2).

Diese Ansätze leiten zu den Fragen, die über einen Raum, eine Landschaft gestellt werden können. Vieles davon erscheint in den so genannten Handlungsaspekten des Fachbereichs „Natur-Mensch-Gesellschaft“ (NMG) im neuen Deutschschweizer Lehrplan 21: „Die Welt wahrnehmen, sich die Welt erschließen, sich in der Welt orientieren und in der Welt handeln“ (D-EDK 2016, 250). Der geografische Unterricht auf der Oberstufe (7. bis 9. Schuljahr) oder, weiter gefasst nach den Kategorien des Lehrplanes 21, der Unterricht in „Räume-Zeiten-Gesellschaften“ (RZG, als Teil von „Natur-Mensch-Gesellschaft“) bewegt sich somit nicht mehr nur in konkret manifesten Räumen, sondern auch in subjektiven Wahrnehmungs- und Handlungsräumen („Perception & Interaction“), in Zeiträumen

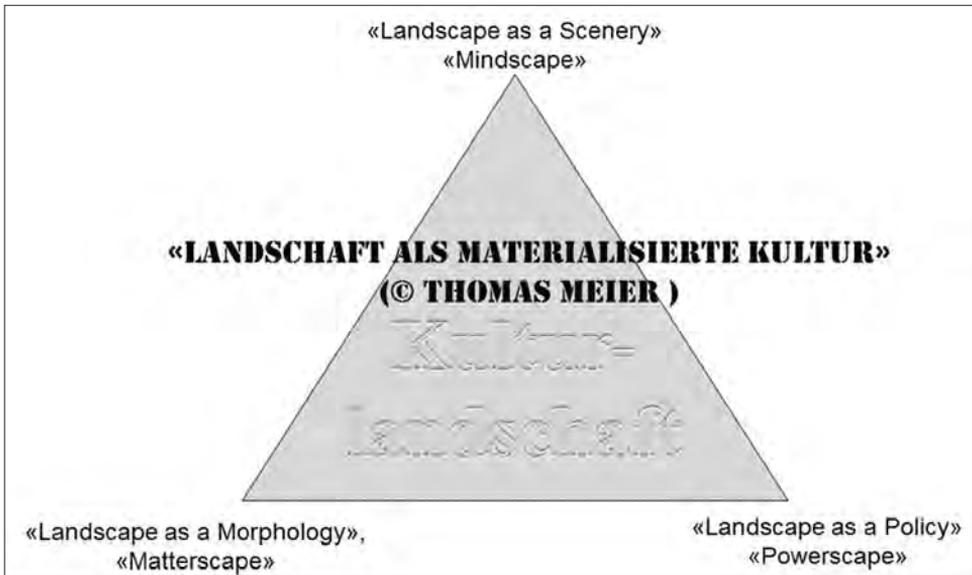


Abb. 3: Das Dreieck der Kulturlandschaft (eigener Entwurf nach JONES & STENSEKE 2011 und JACOBS 2006).

(„Change“), in Vernetzungen und Beziehungen („Interaction“) oder in Spannungsräumen („Diversity“).

Im Ansatz der Landschaftskonvention des Europarates (European Landscape Convention ECL) wird ähnlich wie in den vier didaktischen Raumkonzepten zwischen „Landscape as a Morphology“, „Landscape as a Scenery“ und „Landscape as a Policy“ unterschieden (JONES & STENSEKE 2011, 6 ff.). Die ersten beiden Begrifflichkeiten lassen sich gut mit dem didaktischen Ansatz in Übereinstimmung bringen, wobei „Morphology“ dem „Container“, „Scenery“ eher der Wahrnehmung und der Konstruktion entspricht. Neu hinzu kommt hier nun auch die „Policy“ ins Spiel. Der Begriff „policy“ entspricht im Englischen eher einer politischen Strategie oder Vorgehensweise, während „politics“ dem gängigen Politikbegriff entspricht. Im Deutschen ist diese Unterscheidung nicht möglich. Ganz ähnlich unterscheidet JACOBS (2006, 8) zwischen „Matterscape“, „Powerscape“ und „Mindscape“. Diese Sichtweise öffnet den Blick verstärkt auf die individuellen, kulturellen und gesellschaftlichen Dimensionen von Landschaft (Abb. 3).

3. Das Thema „Landschaft“ in Unterricht und Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Zurzeit wird der Landschaftsbegriff in der Öffentlichkeit fast ausschließlich im Kontext der Veränderung wahrgenommen. Dies spiegelt sich im Büchermarkt wider, wo in den letzten Jahren eine große Anzahl an Publikationen zu diesem Thema erschienen ist, so auch in der Schweiz: Neben dem großen Standardwerk „Die ausgewechselte Landschaft“

(Ewald & Klaus 2009) sind eine umfassende landschaftsgeschichtliche Publikation („Geschichte der Landschaft der Schweiz“; Mathieu et al. 2016) und ein Lehrmittel für die Sekundarstufe I („Landschaften lesen“; Golay & Klaus 2017) erschienen. Diesen Werken ist gemeinsam, dass sie – neben der Fokussierung auf den Veränderungsaspekt – das essentialistische Konzept des Mensch-Umweltsystems oder des „Containers“ im Zentrum haben und die wahrnehmungs- und konstruktionsorientierten Aspekte der Landschaft weniger integrieren. An der Pädagogischen Hochschule Bern (PH Bern) ist hingegen eine Webplattform entstanden, bei der explizit alle vier Aspekte des Raumes bzw. der Landschaft zum Ausdruck kommen sollen („Brennpunkt Landschaft Schweiz“; Kaufmann et al. 2016, <https://www.brennpunkt-landschaft.ch>, letzter Zugriff 31.05.2019, s. Kapitel 3.1). Schon früher wurde in den gängigen Lehrmitteln in der Schweiz die Landschaftsveränderung in den Blick genommen. So enthielt ein weitverbreitetes Geografiebuch ein Kapitel mit dem Titel „Der Mensch verändert die Landschaft“ (Bachofner et al. 2003, 67), oder eine Handreichung für Lehrkräfte zeigte in einem ganzen Kapitel auf, wie mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I der Landschaftswandel erfasst werden kann (Vettiger 2007, 91 ff. und CD). In der neuesten Generation von Lehrmitteln tritt das Thema leider bereits wieder in den Hintergrund, obwohl es fester Bestandteil des Lehrplans 21 ist (D-EDK 2016, 349.).

Auf der Stufe der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung kann mit Studierenden ebenfalls dem Landschaftswandel nachgespürt werden, und zwar im Hinblick auf die spätere Berufspraxis. Das Alignment richtet sich ebenfalls nach dem Basiskonzept „Change“ (s. oben, Abb. 2), das auch auf der Stufe der Volksschule zur Anwendung kommen kann, es wird jedoch auf einer Metaebene reflektiert und in einen weiteren Begründungszusammenhang gestellt. Insbesondere die Frage nach den Antrieben und Akteuren, nach Beharrung und Dynamik, nach Stabilität und Veränderung rückt ins Zentrum.

2.1. Aufgabenbeispiele

Die folgenden Aufgabenbeispiele (2.1.1 und 2.1.2, in Kursiv gehalten) entstammen Übungen aus der Veranstaltung „Wandel“ für Lehramtsstudierende für die Sekundarstufe I. Die Veranstaltung baut auf dem Kurs „Kulturraum“ auf, der eine Einführung in die Human-geografie bildet. Im Zentrum steht das Dorf Gals im Berner Seeland mit seiner Flur (zur Verortung s. Abb. 8).

2.1.1. Landnutzungswandel in Karten, Plänen und Luftbildern

In der Veranstaltung „Kulturraum“ (die Veranstaltung umfasst eine Einführung in die Humangeografie mit einem Schwerpunkt auf kulturräumlichen Mustern) haben wir bereits den paradigmatischen Plan einer Dreizelgenflur in Inkwil kennengelernt. Hier nun ist der Plan des Dorfes Gals im Seeland von ca. 1780 wiedergegeben (s. Abb. 5) sowie ein Übersichtsplan der ganzen Gegend zwischen Bieler und Neuenburgersee aus dem Jahr 1751 (Abb. 4), ein Luftbild von 1946 (Abb. 6) und ein aktuelles Luftbild.



Abb. 4: Plan des Amtes St. Johannsen (Ausschnitt) von 1751 (Staatsarchiv Kanton Bern, AA IV Erlach 2, <http://www.query.sta.be.ch/suchinfo.aspx>, letzter Zugriff 24.05.2019).

Nehmen Sie zu diesen Abbildungen das Zeitreisetool von swisstopo hinzu und ermitteln Sie die Kategorien der Landnutzung (Wiese, Weide, Ackerland etc.) und deren Areale im 18. Jahrhundert (das Bundesamt für Landestopografie (swisstopo) hat seit seiner Gründung durch Guillaume-Henri Dufour im Jahre 1838 drei amtliche Landeskartenwerke produziert: die Topographische Karte der Schweiz 1:100.000 (Dufourkarte), den Topographischen Atlas der Schweiz 1:25.000 / 1:50.000 (Siegfriedkarte) und die Landeskarte der Schweiz in verschiedenen Massstäben. Die Gesamtheit dieser Bestände bildet ein Kulturgut von nationaler Bedeutung, das als „topographisches Landschaftsgedächtnis der Schweiz“ bezeichnet werden kann. Mit der „Zeitreise“ lässt sich der Landschaftswandel anhand dieser Kartenwerke auf interaktive Weise erfahren. Diese Zeitreise ist als Tool ins Geoportal des Bundes (<https://map.geo.admin.ch>) eingebaut und kann online visualisiert werden).

Eruieren Sie die hauptsächlichen Etappen des Landnutzungswandels.



Abb. 5: Generalplan über die Ämter Erlach und St. Johannsen (Ausschnitt) von 1786 (Staatsarchiv Kanton Bern, AA IV Erlach 1, <http://www.query.sta.be.ch/suchinfo.aspx>, letzter Zugriff 24.05.2019).



Abb. 6: Luftbilder von Gals von 1946 und 2011 (<https://bit.ly/2Ql4e53> und <https://s.geo.admin.ch/82156985f1>, Geoportail des Bundes, letzter Zugriff 24.05.2019. Reproduziert mit Bewilligung von swisstopo (BA19050).

2.1.2. Flurnamen

Häufig nehmen Flurnamen direkt Bezug auf die (historische) Landnutzung. In unserem Beispiel aus dem Seeland wird die Dreizelgenwirtschaft wiedergegeben (s. Veranstaltung „Kulturraum“). Namen auf „-acher“ zeigen zum Beispiel die Zelgluren, „-matten“ deuten auf Wiesland etc. (s. Abb. 7).

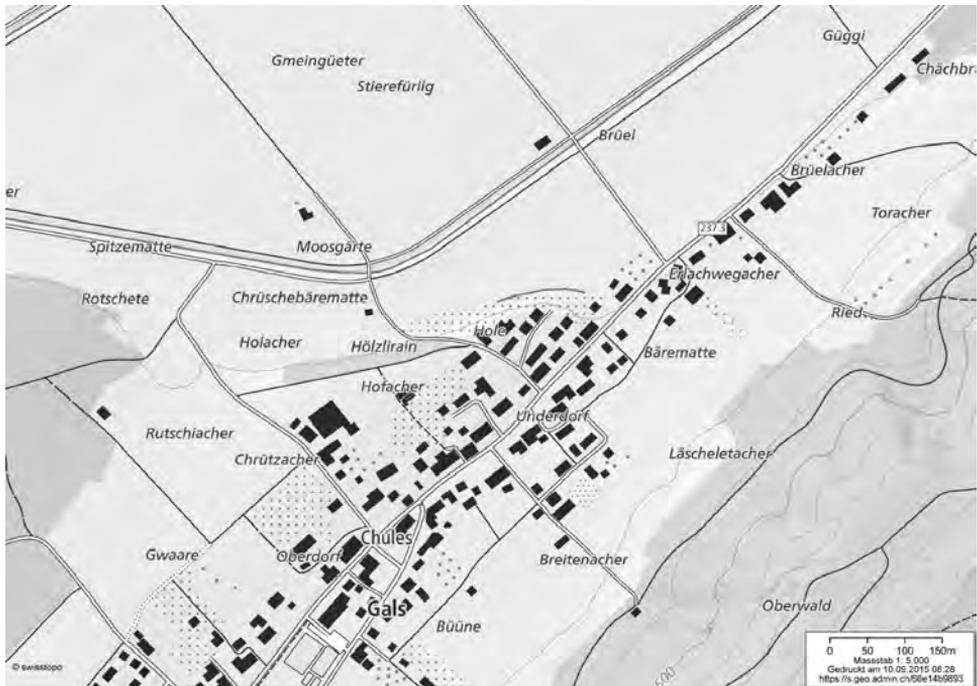


Abb. 7: Gals im Bild der swissTLM-Map (Topografisches Landschaftsmodell) von swisstopo (<https://s.geo.admin.ch/82156af543>, letzter Zugriff 24.05.2019). Reproduziert mit Bewilligung von swisstopo (BA19050).

Zoomen Sie im Geoportal bis zum Massstab 1:10.000 oder 1:5.000 zum TLM (s. Abb. 7), wo viel mehr Flurnamen erscheinen, und zeigen Sie auf, inwiefern diese Flurnamen Archive der früheren Landnutzung sind.

2.2. Resultaterwartungen

Der eine Untersuchungsraum liegt im Schweizer Mittelland und ist geprägt von Seen und ehemaligen, nun meliorierten Sumpfflächen (s. Abb. 8 und Abb. 10).

Angesprochen sind die folgenden Kompetenzen des Kataloges der „Learning Outcomes“ der Veranstaltung: „Die Studierenden sind in der Lage, zentrale Etappen der Landnutzungs- und Landschaftsentwicklung zu benennen und zugehörige Prozesse zu verstehen“ und „Die Studierenden sind fähig, relevante Quellen zur Dokumentation dieses Wandels zu recherchieren, zu interpretieren und in verschiedenen Formen zu präsentieren“. Die erste Erkenntnis muss in der Einordnung der historischen Pläne ins klassische

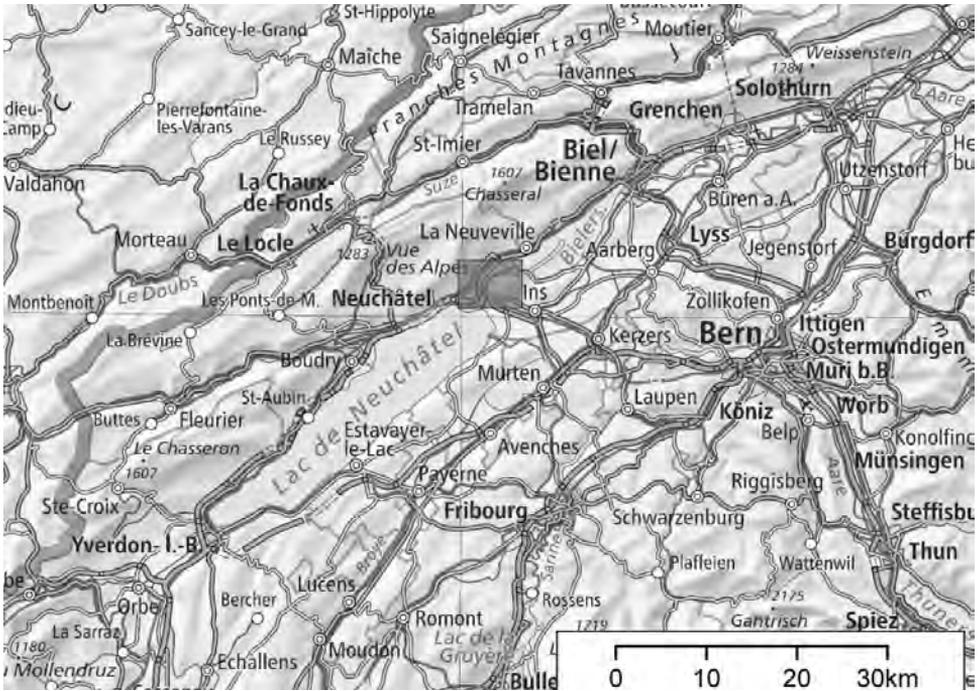


Abb. 8: Räumliche Einordnung des Untersuchungsgebietes (<https://map.geo.admin.ch>, letzter Zugriff 24.05.2019). Reproduziert mit Bewilligung von swisstopo (BA19050).

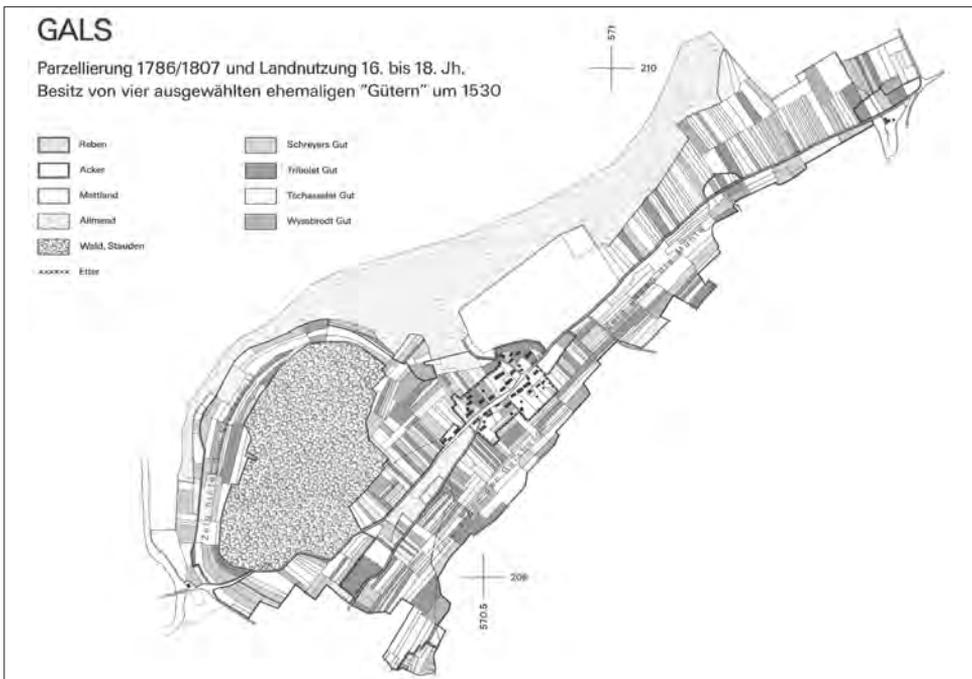


Abb. 9: Rekonstruktion der Dreizelgenflur des späten 18. Jahrhunderts (Egli 1985, Beilage.).

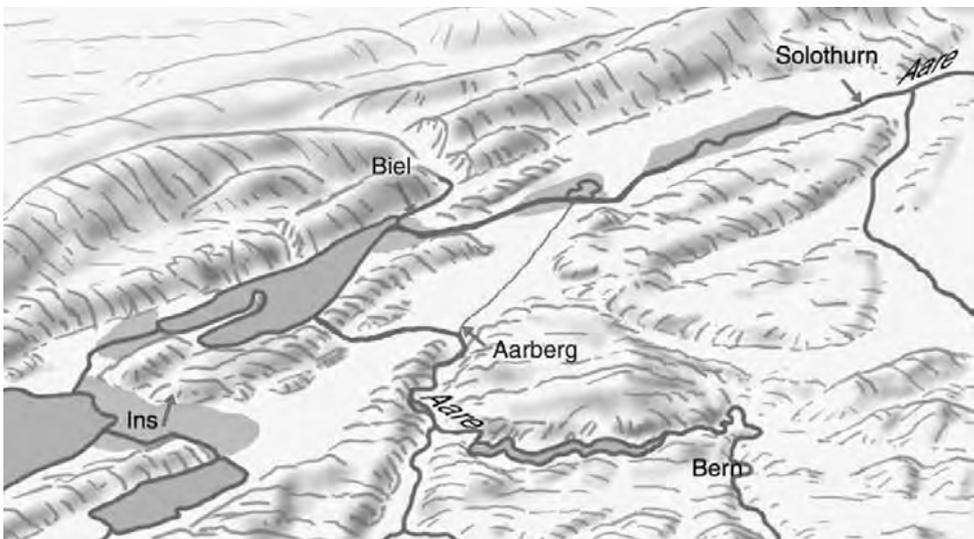
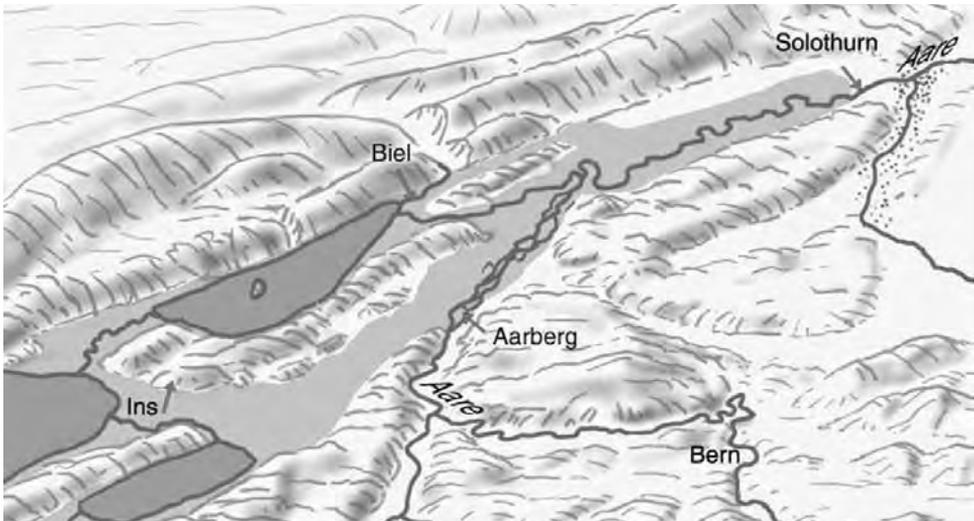


Abb. 10: Die sogenannte erste Juragewässerkorrektur des 19. Jahrhunderts, bei der die Aare in den Bielersee umgeleitet wurde. Der See wirkte als Ausgleichsbecken und half Überschwemmungen zu vermindern. Zudem konnte der Grundwasserspiegel zur Urbanisierung abgesenkt werden (<http://www.kulturspur.ch/schule/sek/seeland.htm>, letzter Zugriff 24.05.2019).

Gewannflursystem liegen. Erkennbar sind die Äcker, auf Abb. 5 mit den Farben den drei Zellen zugeordnet, die Wiesen und die Allmend in Form des Sumpflandes in der Ebene. Als mögliche Lösung kann im Nachgang die Rekonstruktion auf Abb. 9 betrachtet werden. Im Vordergrund steht hier die Matterscape (s. Abb. 3) des 18. Jahrhunderts.

Auf dem Luftbild von 1946 ist bei den Wiesen und beim Ackerland kaum eine Änderung der Parzellierung zum Zustand des späten 18. Jahrhunderts feststellbar, hingegen ist das frühere Allmendland nun auch parzelliert. Im Zuge der so genannten Juragewässer-

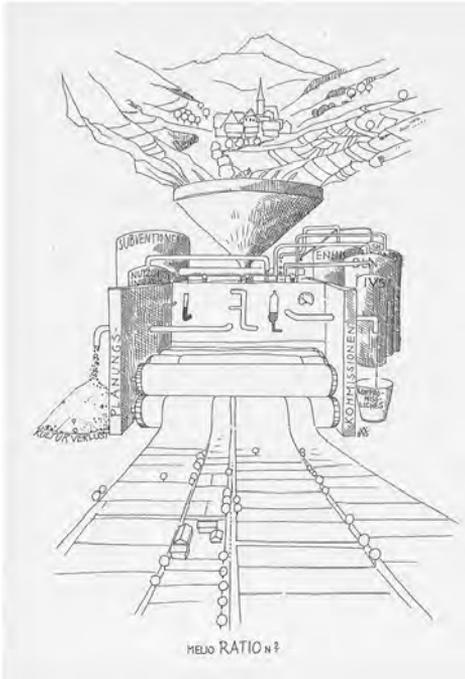


Abb. 11: Die moderne Agrarlandschaft (© Werner Vogel, Bern).

korrektur (1868–1891, s. Abb. 10) wurde das „Moos“, wie das Moorland genannt wurde, trockengelegt und unter die Bauern verteilt.

Im Nachgang zu dieser Großmelioration wurden im Rahmen der so genannten zweiten Juragewässerkorrektur (1962–1973) nachhaltige Flurbereinigungsarbeiten und weitere Entwässerungen vorgenommen, was sich im Vergleich der beiden Luftbilder mit aller Deutlichkeit zeigt. Die Karikatur auf Abb. 11 soll zeigen, wie sich die „Powerscape“ (s. Abb. 3) der Politik und der Agrarverbände seit der Bildung des Schweizer Bundesstaates und der Agrarmodernisierung im 19. Jahrhundert durchsetzt.

Mit der Analyse der Flurnamen als „immaterielle Landschaftsarchivalie“ lassen sich vergangene Zustände und Landnutzungsformen rekonstruieren. Die Toponyme auf Abb. 7 umreißen die ursprünglichen Ackerfluren („-acher“), die Wiesen („-matte“) oder die Allmend („Gmeingüter“), obwohl die heutige Landnutzung kaum mehr auf diese alten Bezüge zurückzuführen ist. Hier wird nun über das immaterielle Kulturerbe der Flurnamen die Mindscape ins Zentrum gestellt.

3. Beispiele für pädagogische und didaktische Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zum Thema „Landschaft“ in der Schweiz

3.1. Brennpunkt Landschaft Schweiz

Seit 2014 wird an der Pädagogischen Hochschule Bern eine Lernplattform zu typischen Schweizer Landschaften entwickelt, mit deren Hilfe vertiefte regionalgeografische Raumanalysen durchgeführt werden können (KAUFMANN 2017; s. auch KAUFMANN et al. 2016,

s. <https://www.brennpunkt-landschaft.ch>, letzter Zugriff 31.05.2019). Geschult werden Kompetenzen in den Bereichen Landschaftsbegriff, Landschaftsanalyse und Umgang mit geografischen Datenbanken sowie Informationssystemen. Die Lernplattform ermöglicht in ihrer Innovation neue Wege im Umgang mit digitalen Quellen, bündelt und nutzt deren Potential. Sie ist stufenübergreifend (Sekundarstufe I und II) und interaktiv angelegt.

Mit der Lernplattform wird dem Wandel von einer rein essentialistischen Sichtweise hin zu einem multiperspektivischen Landschaftskonzept Rechnung getragen, das verschiedene Raumkonzepte integriert (s. Kapitel 1.2). Den inhaltlichen Rahmen der neuen Lernplattform bilden Schweizer Typlandschaften, also Regionen oder Landschaftsausschnitte, an denen exemplarisch gearbeitet und gelernt werden kann. Die gewonnenen Kompetenzen lassen sich auf typähnliche Räume übertragen und bauen anschlussfähiges Wissen auf. Die Lernplattform ermöglicht durch die vielfältigen Materialien individualisierbare Zugänge zu Schweizer Typlandschaften. Der Einbezug verschiedener geografischer Informationssysteme erschließt anregende Materialien und führt zu einem Kompetenzaufbau bezüglich der Nutzung innovativer digitaler Quellen. Die Lernplattform steht allen Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schülern unentgeltlich zur Verfügung (s. auch KAUFMANN 2017).

Ein Produkt der Entwicklungsarbeiten zu dieser Plattform ist eine inhaltliche Strukturierungshilfe. Die Kombination der Raumkonzepte aus Kapitel 1.2 mit den Ordnungskriterien einer Methode zur Raumanalyse (EGLI et al. 2013, 354) ergibt eine strukturierte Darstellung der Inhalte in Tabellenform (s. Tab. 2 und Tab. 3). Dabei spiegeln die Tabellenzeilen die einzelnen Aspekte des Raums bzw. die didaktischen Raumkonzepte nach Kapitel 1.2. wider, ergänzt mit abgewandelten Handlungsaspekten für die Kompetenzentwicklung für das Fach Natur-Mensch-Gesellschaft nach Lehrplan 21 (D_EDK 2016, 360, s. unten, Tab. 1 und Kapitel 1.2.). Die Tabellenspalten gliedern die Inhalte nach den Ordnungskriterien auf, wie sie für eine Landschaft zentral sind, gemäß der obigen Methode der Raumanalyse. Nicht alle Inhalte lassen sich jedoch eindeutig zuordnen, eine gewisse Redundanz bleibt bestehen. Dieses Ordnungsraster dient als so genannte Sachanalyse im Rahmen der Planung von Unterrichtseinheiten.

Raumkonzepte	Handlungsaspekt (Lehrplan21, Natur-Mensch-Gesellschaft)	Schülergerecht formuliert
Containerraum	sich die Landschaft erschließen	die Landschaft erforschen
Raum als System von Lagebeziehungen	sich in der Landschaft orientieren	mich räumlich orientieren
Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung	die Landschaft wahrnehmen	in die Landschaft eintauchen
Raum als Konstruktion	in der Landschaft handeln	Blickwinkel einnehmen und Zukunftsprojekte denken

Tab. 1: Die Handlungsaspekte des Lehrplanes 21 übersetzt in die Landschaftskunde und die Raumkonzepte.

Themenfeld Raumkonzept	Lage des Raums / Räumliche Orientierung	Naturraum	Inwertsetzung / Kulturraum	Landschaftswandel	Landschaftskonflikte / Herausforderungen
Container-Raum „Sich die Landschaft erschliessen“ Die Landschaft erforschen					
Raum als System von Lagebeziehungen „Sich in der Landschaft orientieren“ Meine räumliche Orientierung					
Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung „Die Landschaft wahrnehmen“ In die Landschaft eintauchen					
Raum als Konstruktion „In der Landschaft handeln“ Blickwinkel einnehmen und Zukunft denken					

Tab.2: Sachanalyseraster.

Themenfeld Raumkonzept	Lage des Raums / Räumliche Orientierung	Naturraum	Inwertsetzung / Kulturraum	Landschaftswandel	Landschaftskonflikte / Herausforderungen
Container-Raum „Sich die Landschaft erschliessen“ Die Landschaft erforschen	Politische Gliederung Begrenzung der Zihlebene	<i>Entstehung der Zihlebene Geologisch-tektonische Gliederung Wasserhaushalt Boden</i>	<i>Wechselnde Grundwasserspiegel und lang dauernde Überflutungen Die Jura-gewässerkorrektio-n ermöglicht eine intensive Landwirtschaft Auswirkungen der Jura-gewässerkorrektio-n Aktuelle Nutzung</i>	<i>Verschwinden von Sumpfland und Kleinstrukturen</i>	<i>Kaum nutzbares Sumpfland Intensivierungsprozesse versus Natur Dritte Jurage-wässerkorrektio-n Nutzungskonflikt</i>
Raum als System von Lagebeziehungen „Sich in der Landschaft orientieren“ Meine räumliche Orientierung	Alte Verkehrswege Verbindung nach Frankreich Nationalstrassenbau Transhelvetischer Kanal	Fehlende N-S-Verbindung	<i>Kleinstädte, Klöster und Schlösser Städtenetz der Hauptstadtregion EXPO 2002 kurbelt den Tourismus an Nutzungszusammenhänge Juraschenkel – Ebene – Molassehänge – Molassehügel</i>	<i>Eisenbahnbau im Dreiseenland: Strassenbau im Dreiseenland Dezentralisierung der Bundesämter Stillstand (Agrargebiete) vs. Rasante Entwicklung (Raffinerie)</i>	<i>Unterschiedliche Interessen im Grenzraum Zihlebene Peripherieraum Verlust der TGV-Verbindung</i>

Themenfeld Raumkonzept	Lage des Raums / Räumliche Orientierung	Naturraum	Inwertsetzung / Kulturraum	Landschaftswandel	Landschaftskonflikte / Herausforderungen
Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung „Die Landschaft wahrnehmen“ In die Landschaft eintauchen	„Unort“? „Nichtort“?	„Kultursteppe“?	Natur- versus Kulturraum Landwirtschaftsland		Konservative Landbevölkerung versus moderne Stadtbevölkerung?
Raum als Konstruktion „In der Landschaft handeln“ Blickwinkel einnehmen und Zukunft denken	Sichtweise	<i>Idyllisch wirkende Ebene</i>	<i>Raffinerie Cressier „Dreiseenland“ als touristische Markenbezeichnung</i>	<i>Interpretation des Landschaftswandels</i>	„Röstigraben“ / Sprachgrenze

Tab. 3: Beispiel der Sachanalyse zum Raum „Zihlebene“ aus „Brennpunkt Landschaft Schweiz“.

3.2. Landschaftliche Identität von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I aus der Stadt Thun

Landschaften werden immer auch als Identitätsräume bezeichnet. So haben MEIER & BUCHER (2010) diese Identitätsbildung im schweizerischen Kanton Glarus unter der Annahme untersucht, dass die Überlappung der geografischen Landschaft mit der subjektiv wahrgenommenen Landschaft das Potential landschaftlicher Identitätsentwicklung darstellt. In einer Forschungsarbeit an der Pädagogischen Hochschule Bern wurde in der Folge untersucht, wie die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I aus Thun (Kanton Bern) ihre Umgebung wahrnehmen, welche Faktoren dabei eine Rolle spielen und inwiefern sie sich mit ihrer Landschaft identifizieren (STREIT 2018). Folgende Ergebnisse lassen sich herauschälen:

Mit Blick auf die Thuner Landschaft identifizieren sich die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I aus Thun vor allem mit den Bergen, dem Thunersee, der Altstadt bzw. dem übrigen Siedlungsraum der Stadt, gekrönt mit der strahlenden Sonne und dem Verspüren der frischen Luft beim Atmen. Die Jugendlichen empfinden vor allem ästhetische Schönheit und einen hohen emotional wirkenden Erholungsfaktor sowie Freiheitsgefühle, wenn sie auf die physisch-räumliche Landschaft bzw. die Naturlandschaft blicken.

Bei der Bildung eines Landschaftsbewusstseins spielen vor allem die kognitiven Erfahrungen eine bedeutende Rolle. Je mehr eine Person über die Landschaft weiß, desto differenzierter nimmt sie die Landschaft wahr.

Die Arbeit hat gezeigt, wie wichtig es für den Unterricht ist, vermehrt die Umgebung miteinzubeziehen. Durch das Miteinbeziehen von außerschulischen Lernorten der Umgebung und Spurensuchen kann dies umgesetzt werden. Mit dem Lehrplan 21 steht der Fokus vermehrt auf der Wahrnehmung der Umgebung und der Orientierung im Realraum. Die Aufgabe der Lehrpersonen ist es nun, ein reflektiertes Verhalten gegenüber der Landschaft und der Landschaftsgestaltung zu fördern mit dem Ziel, das Präkonzept, dass Landschaft erst am Siedlungsrand anfängt, zu beheben. Weiter schafft die Auseinandersetzung mit der Heimatregion eventuell Motivation zur Mitgestaltung als Bewohner und Bewohnerin (STREIT 2018, 81).

Dies müsste alle Lehrpersonen ermutigen, Landschaft als zentralen Bildungsinhalt wahrzunehmen. Ein besonders wichtiges Element in diesem Zusammenhang liegt dabei in der Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler (als zukünftige Mitgestaltende ihrer Heimatregion) für die Bedeutung von Kulturlandschaftselementen als Artefakte und als Archivalien. Dass der Einsturz des Kölner Stadtarchivs neben der menschlichen Tragödie wegen der Zerstörung oder Schädigung von Dokumenten eine Katastrophe darstellt, dürfte dem Großteil der Bevölkerung einleuchten. Dass das Verschwinden einer kulturlandschaftlichen Archivalie auch einer Tragödie gleichkommt, hingegen nicht (s. Abb. 12).



Abb. 12: Das Verschwinden der Überreste der alten Straße von Bern nach Luzern, die gleichzeitig eine wichtige Route der Jakobspilgeri darstellte (Dokumentation IVS Kanton Bern 2006: BE 27.1.17. Online <https://s.geo.admin.ch/82157edbdba>, letzter Zugriff 24.05.2019). © Bundesinventar der Historischen Verkehrswege, ASTRA, 2010).

Marc ANTROP (2005 in PALANG et al. 2017, 129) stellt dazu die entscheidende Frage: „What to do with the past in the future?“ PALANG et al. (2017, 129 f.) postulieren einen interdisziplinären bzw. transdisziplinären Diskurs zur Überschreitung von verschiedenen Grenzen zwischen den Disziplinen, aber auch zwischen Vergangenheit und Zukunft und zwischen lokaler und globaler Maßstabsebene. Landschaften verändern sich zwar in der Zeit und jede Generation formt ihre eigene Landschaft, aber insbesondere durch die Erhaltung der Verbindung mit der Vergangenheit wird die frühere Landschaft ein Teil der heutigen, „but if the link is lost we will regard the past as someone’s else past.“ Es bleibt zu hoffen, dass gerade durch landschaftliche Bildung dies verhindert werden kann.

Literatur

- ANTROP, M. (2005): Why landscapes of the past are important for the future. *Landscape and Urban Planning* 70, 21–34.
- BACHOFNER, D., S. BATZLI, P. HOBI, A. REMPFER, & B. GUTMANN (2003): *Das Geobuch* 2. Zug.
- BÜRKI, R., P. GAUTSCHI, M. REUSCHENBACH, J.-E. STEINKRÜGER & R.P. TANNER (2016): Zwischen Skylla und Charybdis. Gedanken zur Entwicklung des Fachs «Räume, Zeiten, Gesellschaften» auf der Sekundarstufe I und in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 34(3), 344–358.
- DEUTSCHSCHWEIZER ERIEHUNGSDIREKTOREN-KONFERENZ (D-EDK; 2016), Lehrplan 21 (Internetversion zur Konsultation online unter <https://v-fe.lehrplan.ch/downloads.php>, letzter Zugriff 31.05.2019).
- DOKUMENTATION IVS KANTON BERN (2016), Bern. Online unter dem Geoportale des Bundes, <https://map.geo.admin.ch>, letzter Zugriff 31.05.2019).
- DÜRR, H., & H. ZEPP (2012): *Geographie verstehen. Ein Arbeits- und Lotsenbuch*. Paderborn.
- EGLI, H.-R. (1985): Von der Zweizelgenwirtschaft zum Gewinnflusssystem. In: *BODENVERBESSERUNGSGENOSSENSCHAFT INS-GAMPELEN-GALS* (Hrsg.): *Gesamt-melioration Ins-Gampelen-Gals 1970–1985*. Bern.
- EGLI, H.-R., M. HASLER & M. PROBST (2013): *Geografie – Wissen und verstehen*. Bern.
- EWALD, K., & G. KLAUS (2009): *Die ausgewechselte Landschaft. Vom Umgang der Schweiz mit ihrer wichtigsten natürlichen Ressource*. Bern.
- GOLAY, D., & G. KLAUS (2017): *In Landschaften lesen. Räume im Wandel der Zeit*. Bern.
- JACOBS, M. (2006): *The Production of Mindscapes. A Comprehensive Theory of Landscape Experience*. Wageningen.
- JONES, M., & M. STENSEKE (eds.; 2011): *The European Landscape Convention. Challenges of Participation*. Dordrecht.
- KAUFMANN, U. (2017): Ergebnisabstract Projekt “Brennpunkt Landschaft Schweiz“ (online unter https://www.phbern.ch/fileadmin/user_upload/Dokumente-Microsites/Brennpunkt_Landschaft_Schweiz/18_10_Ergebnisabstract_Kaufmann.pdf, letzter Zugriff 31.05.2019).
- KAUFMANN, U., S. JUD & R.P. TANNER, R.P. (2016): *Brennpunkt Landschaft Schweiz* (online unter <https://www.brennpunkt-landschaft.ch>, letzter Zugriff 31.05.2019).
- KÜSTER, H. (2009): *Schöne Aussichten. Kleine Geschichte der Landschaft*. München.
- MATHIEU, J., N. BACKHAUS, K. HÜRLIMANN, & M. BÜRGI (2016): *Geschichte der Landschaft in der Schweiz. Von der Eiszeit bis zur Gegenwart*. Zürich.
- MEIER, C., & A. BUCHER (2010): *Die zukünftige Landschaft erinnern. Eine Fallstudie zu Landschaft, Landschaftsbewusstsein und landschaftlicher Identität in Glarus Süd*. Bern.
- PALANG, H., K. SOINI, A. PRINTSMANN & I. BIRKELAND (2017): Landscape and cultural sustainability. *Norsk Geografisk Tidsskrift – Norwegian Journal of Geography* 71(3), 127–131.

- RHODE-JÜCHTERN, T. (2009): Eckpunkte einer modernen Geographiedidaktik. Seelze-Velber.
- SCHULTZE, A. (1996): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Gotha.
- STREIT, D. (2018): Landschaftliche Identität von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I aus der Stadt Thun. Unpublizierte Masterarbeit, Bern.
- TAYLOR, L. (2011): Basiskonzepte im Geographieunterricht. Schlüssel, um die Welt besser zu verstehen und den Unterricht besser zu planen. Praxis Geographie 7–8, 8–14.
- UHLENWINKEL, A. (2017): Geographical Thinking: Is It a Limitation or Powerful Thinking? In: C. BROOKS, G. BUTT & M. FARGHER (eds.): The Power of Geographical Thinking. Heidelberg, 41–53.
- UHLENWINKEL, A. (2013): Geographisch denken mithilfe von geographischen Konzepten. Praxis Geographie 2, 4–8.
- VETTIGER, B. (2007): Basismodule Geografie.
- WARDENGA, U. (2002): Räume der Geographie und zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. Wissenschaftliche Nachrichten 120, 47–52.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Rolf Peter Tanner, Pädagogische Hochschule Bern, Institut Sekundarstufe I,
Fabrikstrasse 8, CH-3012 Bern
rolf.tanner@phbern.ch

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Berichte der Reinhold-Tüxen-Gesellschaft](#)

Jahr/Year: 2020

Band/Volume: [31](#)

Autor(en)/Author(s): Tanner Rolf Peter

Artikel/Article: [Landschaft als pädagogisches Konzept Ein Einblick aus geografiedidaktischer und schweizerischer Perspektive 19-37](#)