

Der beispielhafte Geographieunterricht

FERDINAND PRILLINGER, Salzburg

I. Stofffülle — die entscheidende Frage

1. Das Anwachsen des geographischen Bildungsgutes

Die Stofffülle der Geographie ergibt sich aus der ständig anwachsenden Zahl und Menge neuer Tatsachen. Wie viele neue Staaten sind in den letzten Jahren entstanden! Dieser Vorgang ist aber noch nicht am Ende. Gewiß gibt es nur mehr wenig neue räumliche Entdeckungen, etwa im Südpolraum und auf den höchsten Gebirgen der Erde. Dafür hat sich aber die Ansicht von den Aufgaben der Geographie vertieft und verbreitert. Wie ist doch die Geographie des Menschen in den letzten Jahrzehnten angewachsen! Heute ist alles vom gesellschaftskundlichen Standpunkt neu zu durchdenken.

Wie stark und rasch wandelt sich die Kulturlandschaft! E. LENDL [1951, 1959] hat uns das im Zusammenhang mit den großen Aus- und Umsiedlungen nach dem Zweiten Weltkrieg angedeutet. Die Verflechtung unserer Wirtschaft wird immer weiträumiger und empfindlicher. Die fernsten Ereignisse wirken auf unser Land und beeinflussen nicht unwesentlich die Landschaft. Man denke an den Straßenbau, die Bändigung der Wasserkräfte, das Emporschießen neuer Industrien, die Menschenballungen in den Groß- und Millionenstädten. Länder und Meere, die früher mit einer kurzen Übersicht abgetan werden konnten, treten in den Blickpunkt des Weltinteresses.

Frühere Hilfswissenschaften der Geographie haben sich zu selbständigen Wissenschaften mit beträchtlichem Umfang entwickelt. Ich nenne die Kartenkunde, die Wetterkunde, die Meereskunde; die Reihe ließe sich noch fortsetzen. Eine Völk erk u n d e, die sich auf die Naturvölker beschränkt, kann einer gegenwartsnahen Geographie nicht mehr genügen. Geographisch wichtiger als die Zwergvölker der Pygmäen und Buschmänner, als die Eskimos und die Negritos sind die Völker, die heute Weltpolitik und Weltgeschichte machen, die US-Amerikaner, die Chinesen, die Russen, die Inder, die Araber usw.

Wie viel muß die Geographie von der Technik, von der Wirtschafts- und Gesellschaftskunde übernehmen, um den gesteigerten Anforderungen einer modernen Länderkunde entsprechen zu können?

2. Überbürdung — eine alte Klage

Aus dem ständig anwachsenden geographischen Wissen muß die Schule das geographische Bildungsgut auswählen. Wenn das eine zunimmt, kann nicht auch das andere in gleichem Maße zunehmen, da sich Arbeitsleistung und Arbeitszeit gleich bleiben. Wo das nicht erkannt und berücksichtigt wird,

kommt es zur Überlastung, zur Überforderung, zur Überbürdung. Die Klagen darüber sind keine Erfindung unserer Tage; sie reichen mehr als hundert Jahre zurück, nur werden sie von Zeit zu Zeit lebhafter und leidenschaftlicher. Gegen das Ungenügen der Schulbildung, wohl eine Folge des unermesslichen Stoffes und der Sucht, möglichst allseitig zu bilden, zogen schon F. NIETZSCHE (1844—1900) [1873] in seinen „Unzeitgemäßen Betrachtungen“ und der Rembrandt-Deutsche J. LANGBEHN (1851—1907) [1930] in seinem „Geist des Ganzen“ mit aufrüttelnden Worten zu Felde.

Der berühmte Erziehungswissenschaftler G. KERSCHENSTEINER (1854—1932) geißelt in seinem Buch „Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes“ [1913 bzw. 1959] „die Oberflächlichkeit vieler unserer sogenannten Gebildeten, ... daß sie nicht satt werden in dem Ruf nach Wissensmassen. In den Lehrplänen unserer Schulen spiegelt sich deutlich diese ganze Oberflächlichkeit ab, eben weil jeder Vertreter irgendeiner Wissenschaft erklärt, daß von dem, was er selbst lehrt, der Schüler unbedingt ‚einiges wissen‘ müsse, wenn er als ‚gebildet‘ gelten wolle.“ Er fügte noch, gleichsam beschwörend, hinzu: „Wie sehr ich diesen Schlachtruf hasse, kann ich gar nicht sagen.“ Er nimmt auch die Ausbildung der akademischen Lehrer und der Hochschüler unter die Lupe, daß sie „ihren Ruhm in der Wissensmenge“ sehen und wenig an geistige Zucht gewöhnt, von neuem den Schulsack der Schüler vollstopfen. „Aus diesem Zirkel kann unsere wissensbeladene Zeit nur langsam herauskommen.“ Geistes- und Willenshaltung sollten mehr gelten als „die Füllung des Gedächtnisspeichers“. Diese so zeitnah anmutenden Worte wurden bereits vor dem Ersten Weltkrieg geschrieben.

3. Überbürdung — eine Gefahr

Wir anerkennen gerne, daß die Forderungen nach Hochleistungen für eine Ausleseschule, wie sie unsere österreichische Mittelschule bis zu einem gewissen Grade sein soll, unerlässlich und auch sinnvoll ist, aber Überlastung mit Stoff und Überforderung der geistigen Kräfte des Schülers führen zu Störungen des seelischen Gleichgewichtes. Bedrohliche Anzeichen hierfür sind Erregung und Angst, Widerwille, Trotz und Eigensinn. Die Schüler werden nervös, zerstreut, faul, dickfellig, schließlich schulfreundlich und bleiben für das künftige Gesellschaftsleben unreif. Die Übermüdung, die Reizüberflutung, die Übersättigung senken die Schwelle der Überforderung.

„Die Schule rechnet schon seit langem mit einem seelischen Fassungsvermögen, das es einfach nicht gibt. Das meiste von dem, was sie lehrt, geht nicht tiefer in den Geist, sondern gleitet wirkungslos ab. Das Übermaß der Fächer und des Stoffes hindert daran, das Wesentliche gründlich zu erfassen. Es bleibt bei Scheinwissen und äußerer Abrichtung. Echte Bildung dagegen erfordert Konzentration auf wenige Gegenstände und sehr viel Zeit“ [W. BREZINKA 1961].

Man darf nicht übersehen, daß in einer Zeit der ständigen Arbeitszeitverkürzung, die alle beanspruchen, den Schülern nicht noch mehr Arbeitszeit zugemutet werden kann. „Es wird nicht möglich sein, die gegenwärtige Breite der Unterrichtsfächer und die Vielzahl der Schulstunden in der höheren Bildung aufrechtzuerhalten, ja immer neue Aufgaben hinzuzunehmen, ohne die bereits vorhandenen energisch zu revidieren“ [H. PETER 1957].

Wir können in diesem knappen Rahmen den Gründen der Überlastung und Überforderung, der bildungsfeindlichen Vermassung, der Neigung, „die Durchschnittlichkeit heiligzusprechen“, wie es ORTEGA Y GASSET im „Aufstand

der Massen“ [1931] nannte, nicht weiter nachgehen. Wir möchten auch die „Erlaßlawine“ und die „Paragrafenüberschwemmung“ nicht durch neue Vorschläge vergrößern. Man befreie sich von der Sucht nach Neuem und halte lieber an dem bewährten Alten fest. Dazu gehört eine selbstverständliche Achtung und richtige Einschätzung der Geographie als Unterrichtsfach.

Zur Stoffbeschränkung, zur Vermeidung von Überschneidungen und unnötigen Wiederholungen könnte eine verantwortungsbewußte Lehrplangestaltung viel beitragen. Wer sich für die Behebung so mancher Mißstände und für Verbesserungsvorschläge interessiert, sei auf das neue Buch von A. PLANKENSTEINER „Bildung und Schule“ [1960] verwiesen.

In welcher Richtung die Geographie wertvolle Mitarbeit zur Stoffentlastung leisten kann, sei kurz angedeutet: Die Kalenderkunde gehört in die Geschichte, die Stern- und Weltraumkunde in die Naturlehre; in den Abschnitten über Gesteins- und Wetterkunde, in den Fragen über Erdgeschichte und auch über Staatskunde sollte man sich friedlich und schiedlich mit den Nachbarfächern aussprechen.

II. Planung des Geographieunterrichts

1. Über Planung im allgemeinen

Wie jeder Unterricht, ist auch der Geographieunterricht beabsichtigt und geplant. Der Unterricht wird vorausschauend in Teile zerlegt, Aufgaben werden verteilt, die Arbeitsmittel müssen bereitgestellt werden. Jede Unterrichtsplanung setzt eine klare Auffassung über den Unterricht im ganzen voraus. Auch der Geographielehrer bedarf einer gründlichen Kenntnis der Unterrichtslehre.

Die Stofffülle kann nur bewältigt werden, wenn rechtzeitig und weit-schauend geplant wird. Die erste Arbeit leistet der Lehrplan. Er gibt nur die großen Linien an; er nennt die Jahresziele. Wir sollten uns freuen, wenn er möglichst großzügig ist und sich kleiner oder gar kleinlicher Einzelheiten enthält. Länderkunde der außereuropäischen Erdteile erscheint z. B. im Volks- und Hauptschullehrplan; wir finden dieses Ziel auch wieder im Mittelschullehrplan und im Lehrauftrag des Hochschullehrers.

Diese Großzügigkeit erlaubt eine weitgehende Freiheit, deren der Geograph bedarf, wenn er in seinem Unterricht zeitnah und lebendig bleiben will. Er kann eben jedes Jahr wirklich das auswählen, was zeitnah, interessant und lebendig ist, ohne daß er gegen den Lehrplan verstößt. Daraus folgt aber auch, daß die Planungsarbeit immer wieder von neuem vorgenommen werden muß, daß sie eigentlich nie abgeschlossen werden kann. Mit anderen Worten ausgedrückt heißt das, daß der Arbeitsplan für den Geographieunterricht jedes Jahr neu zu erstellen ist, um sowohl dem Unterrichtsinhalt, der Zeit, dem Unterrichtsverfahren und den Unterrichtsmitteln gerecht zu werden. So ein Arbeitsplan — manche sprechen lieber von Stoffverzeichnissen — enthebt aber den Geographielehrer nicht von der Unterrichtsvorbereitung auf die jeweilige Unterrichtseinheit, zeitlich gesehen bis auf die Unterrichtsstunde hinab.

2. Die Auswahl des geographischen Bildungsgutes

Da das gesamte geographische Wissen in der Schule nicht geboten werden kann, muß eine Auswahl getroffen werden, die sich nach der Fassungskraft der Schüler und nach dem Bildungsziel der Schule richtet. Obwohl wir im allgemeinen einer weitgehenden Großzügigkeit das Wort reden, sollte doch das Bil-

dungsziel der verschiedenen Mittelschulen (Gymnasium, Realschule, Realgymnasium, Frauenoberschule) auch im Geographieunterricht deutlicher ausgeprägt erscheinen. So vermissen wir eine entsprechende Berücksichtigung der Verschiedenheit zwischen *Knaben* und *Mädchen*. Es wird zwar in der Unterrichtslehre und in der unterrichtlichen Seelenkunde viel davon gesprochen, die Wirklichkeit sieht dann aber so aus, daß Knaben- und Mädchenschulen denselben Geographie-Lehrplan aufweisen.

Mit der Auswahl hängt enge die *Anordnung* des geographischen Lehr-gutes zusammen. Es bleibt jedem Lehrer überlassen, ob er eine Übersicht der Geographie Asiens an den Anfang oder als Zusammenfassung an den Schluß stellen will; ob er mit Nordasien beginnen und mit den Sunda-Inseln enden will oder ob er Südasien an den Beginn und Nordasien an das Ende stellt.

Wir können in diesem Zusammenhang nicht die Maßstäbe und Gesichtspunkte für die Auswahl erdkundlicher Unterrichtseinheiten erörtern. Die geistige *Fassungskraft* steht überall an der Spitze. Erdkundlich wertvoll erscheint z. B. die Einsicht in die *Abhängigkeit* des Menschen von der Natur. Wie weit hängen wir von ihr ab, in welchem Ausmaß können wir sie ändern? „Die Schule darf nicht aufhören, in erster Linie die Erdoberfläche zu betrachten als jene Fläche besonderer Art, an welche alles menschliche Leben gebunden ist, auf welcher dasselbe nur eine gewisse Bewegungsfreiheit hat“ [A. PENCK 1938]. Ein weiterer Gesichtspunkt für die Auswahl besonders fruchtbarer Unterrichtseinheiten ist die Einstellung des Menschen zur *Arbeit* und deren Abhängigkeit von den Naturgegebenheiten.

In dem Augenblick, wo nicht das Ganze geboten werden kann, wo ausgewählt werden muß, handelt es sich um *Beispiele*, mit deren Hilfe ein Blick über das Ganze gewonnen werden kann. So gesehen ist das *Beispielhafte* ein *uralter Unterrichtsgrundsatz*.

III. Das Beispielhafte (Exemplarische)

1. Unterrichtliche Vorbemerkung

Im Kampf gegen den „pädagogischen Erstickungstod“ unserer Schulen, wie es H. NEWE, der Vorsitzende des Verbandes Deutscher Schulgeographen, nennt, wurde seit 1951 das *Exemplarische* zum Zauberwort für die Meisterung der Stofffülle. Ein besonders geschickter und auch sprachgewandter Wortführer ist M. WAGENSCHEN, Physiklehrer in Darmstadt, seit 1956 Honorarprofessor in Tübingen. Er nahm den Kampf „Gegen das Spezialistentum“ [1953] auf; er zeigte „Das Exemplarische in seiner Bedeutung für die Überwindung der Stofffülle“ [1955]; er sah „Das Exemplarische Lehren als einen Weg zur Erneuerung des Unterrichts an den Gymnasien“ [1958]. Schließlich äußerte er sich „Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens“ [1956, in 2. Auflage 1960].

Obwohl es eine Binsenwahrheit ist, daß es kein Allheilmittel in der Unterrichtslehre gibt, breitet sich das „Exemplarische“ wie ein schillerndes Schlagwort aus. H. SCHEUERL schrieb 1958 ein umfangreiches Buch über „Die exemplarische Lehre“ (180 Seiten). Ein 1960 erschienenenes Buch über „Exemplarisches Lehren — Exemplarisches Lernen“ [BALLAUF-MAYER 1960] bringt nicht nur selbst weitere Beiträge, sondern zählt über 90 Bücher und Zeitschriftenaufsätze auf, die sich mit dieser Frage befassen.

Immer mehr sehen auch die *Geographielehrer* im Beispielhaften ein *Hilfsmittel* zur Überwindung der Stofffülle. Es erscheint nötig, daß sich die Erdkundelehrer aller Schulformen, einschließlich der Hochschule, in Hinkunft

eingehender mit Unterrichtslehre befassen, als dies bisher geschehen ist. Man sollte sich aber auch bemühen, die Frage des beispielhaften Unterrichts nicht schwieriger zu sehen und hinzustellen als es unbedingt notwendig ist. Die Auswahl aus dem Kulturgut (in unserem Falle aus dem erdkundlichen Wissen) und die Weitergabe des Bildungsgutes (in unserem Falle der geographische Unterricht) sind uralte Anliegen. Die schöpferischen Leistungen bestehen hier in einem gewissenhaften, bescheidenen, beständigen, zielgerichteten Arbeiten, das nicht durch eine übertriebene Sucht nach Fremdworten erschwert wird. Wer sich nicht einfach und allgemeinverständlich ausdrücken kann, erweist der Unterrichtslehre keinen guten Dienst, er vergrößert nur die babylonische Sprachverwirrung auf diesem Gebiet. Leider ist das „Exemplarische“ innerhalb kürzester Zeit ebenfalls zu einem sehr unklaren Begriff geworden, weil alles mögliche hineingeheimnißt wurde. „Die Fülle des Wißbaren und der Künste, die der moderne Mensch beherrscht, ist in langer Geschichte so vielschichtig und in sich spannungsreich geworden, daß ihre Tradition sich nicht mehr von selbst versteht.“ Man lese zur Klärung der Begriffe die geistvollen Ausführungen bei SCHEUERL nach. Da gibt es ein „Paradigma“, neben dem „Exempel“ ein „Exemplar“, der „Typus“ steht neben dem „Reinen Fall“, daran schließt sich „Muster“, „Modell“ und „Gleichnis“; bei „pars pro toto“ ist noch unentschieden, „ob angesichts der Verschiedenartigkeit möglicher Formen der Repräsentation mit diesen beiden Wörtern überhaupt immer Gleiches gemeint ist“ [SCHEUERL]. Fast wäre man zum spöttischen Vergleich versucht, daß die Ost-West-Verhandlungen ein Kinderspiel sind gegenüber den Schwierigkeiten auf dem erziehungswissenschaftlichen Gebiet der Begriffe.

Tatsache ist, daß das wirkliche Leben, in unserem Fall der Geographieunterricht, über diese Spitzfindigkeiten hinwegschreitet, denn er muß erteilt werden, bevor sich die „Gelehrten“ über die Begriffe einig sind.

Man erwarte hier keinen neuen Gedanken zum „Exemplarischen“; es ist nicht erwünscht, daß abermals ein neuer Gedanke in die Auseinandersetzung hineingeworfen wird. Man sehe doch die Dinge möglichst einfach und stelle sie handfest dar. Die Unterrichtswirklichkeit sieht meist ganz anders aus, als es die spitzfindigen wissenschaftlichen Erörterungen vermuten lassen.

Die folgenden Darlegungen fassen sich sehr kurz und entheben die Geographielehrer nicht der Aufgabe, sich mit dem Teil der Unterrichtslehre auszuführen zu beschäftigen, der vom Beispielhaften handelt.

2. Was heißt beispielhaft?

Ich schlage vor, die deutsche Bezeichnung beispielhaft zu verwenden, obwohl im Fachschrifttum meist vom Exemplarischen die Rede ist. Die Übersetzung stammt nicht von mir, sondern von einem Vertreter der alten Sprachen, W. JÄKEL [1957], dem das deutsche Wort beispielhaft umfassender und tauglicher erscheint als die gelehrten Fremdwörter Exempel, Exemplar usw.

Wir wollen uns in den Wortstreit nicht einschalten, in dem einige meinen, Beispiel sei „abgeschliffen und mehrdeutig“ [K. ODENBACH 1961]. Exempel wird auf das lateinische eximere = herausgreifen zurückgeführt, es heißt, etwas aus einer Menge als Muster herausnehmen. M. HAVENSTEIN weist in seinem Beitrag über „Die wissenschaftliche Erziehung in den Geistes- und Kulturwissenschaften“ (im Handbuch der Pädagogik von NOHL-PALLAT, III. Band) bereits 1930 auf den Gesichtspunkt der exemplarischen Bedeutung hin.

Die Aussprache über das **Beispielhafte** kam durch die sog. „Tübinger Beschlüsse“ vom Jahre 1951 in Fluß. Damals traf sich ein Kreis von Hochschullehrern und Vertretern der Schulverwaltung unter dem Gesichtspunkt „Universität und Schule“. In diesen Beschlüssen heißt es u. a.: „Die Durchdringung des Wesentlichen der Unterrichtsgegenstände hat den unbedingten Vorrang vor jeder Ausweitung des stofflichen Bereichs“. „Ursprüngliche Phänomene der geistigen Welt können am Beispiel des einzelnen, vom Schüler wirklich erfaßten Gegenstandes sichtbar werden.“ Außerdem wurde eine „freiere Gestaltung des Lehrplanes zum Zweck der Vertiefung in das Wesentliche“ gefordert.

WAGENSCHHEIN legt Wert darauf, sein „Verfahren“ deutlich gegen „das System als Lehrgang“ abzugrenzen. Die Schule ersticke im Stoff, sie sei nach einem Wort von M. PICARD [1956] eine „Erledigungsmaschinerie“, sie durchlaufe den Stoff vom Anfang bis zum Ende, Schritt für Schritt, Stufe für Stufe, in der Tierweltlehre z. B. vom Einzeller bis zum Menschen, in der Geschichte von einst bis jetzt. „Ein solcher systematischer Lehrgang verführt zur Vollständigkeit, damit zur Hast und also zur Ungründlichkeit. So baut er einen imposanten Schotterhaufen.“ WAGENSCHHEIN drückt sich absichtlich etwas überspitzt aus. Er betont weiters, daß „Bildung... kein addierender Prozeß“ sei. Er fürchtet, daß durch die Empfehlungen, den Stoff „in großen Zügen“ oder „im Überblick“ zu bieten, der Stoff „fadenscheinig und substanzlos“ werde.

Wir sind uns bewußt, daß Begriffe wie „das Wesentliche“, „in großen Zügen“, „im Überblick“ usw. sehr großzügig sind, aber sie gewähren dem Lehrer Freiheit, wenngleich sie im gleichzeitig **Verantwortung** auflasten. Dasselbe gilt letztlich auch für das **Beispielhafte** und all die anderen in diesem Zusammenhang aufgeführten Begriffe wie Paradigma, Exemplar, Exempel usw.

Als gewissen Vorläufer seines Verfahrens sieht WAGENSCHHEIN den „Mut zur Lücke ... d. h. den Mut zur Gründlichkeit und bei begrenzten Ausschnitten intensiv zu verweilen“; weitere Beispiele bzw. andere Ausdrucksweisen hierfür sind „sich hier und dort festsetzen, eingraben, Wurzel schlagen, einnisten, Inseln bilden, wobei dann freilich ein verbindender untermeerischer Gebirgszug hinzuzudenken ist“. W. FLITNER spricht von **Ballungen** und **Verdichtungen**. „Noch andere Bilder bieten sich an: Ablegerpflänzchen, ... im Aufwind über einem Ort Niveau gewinnen ... Plattform“. Er will aber den Begriff „lieber enger und reiner“ gefaßt haben.

3. Grundsätzliches über das Beispielhafte

„Das Einzelne, in das man sich hier versenkt — gemeint ist das exemplarische Verfahren — ist nicht Stufe, es ist Spiegel des Ganzen“. WAGENSCHHEIN'S Verfahren ist also nicht stufenweise, sondern sprunghaft. „Dieses Einzelne häuft nicht, es trägt, es erhellt, es leitet nicht fort, sondern es strahlt an. Es erregt das Fernere, doch Verwandte, durch Resonanz“.

Schon **Konfuzius** soll einmal gesagt haben, er werde den Schüler wegschicken, der nicht verstehe, in den drei anderen Ecken anzuwenden, was er in einer gelernt habe. H. HEIMPEL [1956], der den Gedanken des Beispielhaften im Bereich der Geschichte verfolgt hat, meint, „daß im Einzelnen das Allgemeine enthalten und auffindbar sei. Mundus in gutta.“ Ein anderer Forscher, W. WEISCHDEL, spricht von der „Anwesenheit des Ganzen im Einzelnen“. In der Arbeit „Gegen das Spezialistentum“ [1953] verwahrt sich WAGENSCHHEIN

ausdrücklich: „Das exemplarische Betrachten ist das Gegenteil des Spezialistentums. Es will nicht vereinzeln; es sucht im Einzelnen das Ganze“.

Wenn Beispiele aus der Tierkunde beigebracht werden, daß am Pferdespülwurm das wesentlich Biologische erklärt werden kann oder daß ein anderer an fünf bis zehn Tieren alle wesentlichen Erscheinungen, Begriffe und Gesetze auf dem Gebiet der Tierkunde darlegt, so können wir hiezu aus der *Geographie* beliebig viele Beispiele ähnlicher Art anführen, z. B. daß der Vulkanismus am Beispiel des Vesuvs erläutert wird oder wenn wir den Begriff des Monsuns am Vorkommen dieser Windart in Vorderindien erklären.

WAGENSCHNIEDER ging es darum, die überfüllten und oft geisttötenden Stoffpläne des Schulunterrichts durch beweglichere „Funktionsziele“ zu ersetzen. Unter Funktionszielen versteht er grundlegende Erfahrungen und Einsichten, die unter Verzicht auf Vollständigkeit an jeweils verschiedenen, beispielhaft herausgegriffenen Gegenständen „exemplarisch gewonnen werden können“; z. B. was ist ein Versuch?, wie geht ein Teilgebiet der Naturlehre in einem anderen auf (Wärme in Mechanik)? „Wenn wir dieses Ziel erreichen“, sagt WAGENSCHNIEDER, „so ist das Stoffwissen ein selbstverständliches Nebenergebnis“.

Ein wesentlicher Begriff, mit dem das Beispielhafte arbeitet, ist der Einstieg, d. h. „daß man nicht unbedingt von ganz ‚unten‘, vom ‚Einfachen‘ her in den Turm des Faches hineingeht. Man steigt ohne vorbereitende Kenntnisse, ohne bereitgestellte Vorkenntnisse ein. Wir steigen dann, sofern es nötig ist, dann ins Einfache hinab, „wir suchen das, wonach es zu einer Erklärung verlangt, wir verbreitern uns beim Einstieg, wir schaffen eine ‚Plattform‘“.

Weitere Begriffe, die wir schon angedeutet haben, sind „Spiegel des Ganzen“ und „Strahlung“. „Die Spiegelung muß nicht nur das Ganze des Faches, ... sie muß auch das Ganze des Lernenden (nicht nur z. B. seine Intelligenz) erhellen“. Es tauchen altbekannte Worte auf: „Begegnung“, „Erleben“, „Erfahrung“ usw. WAGENSCHNIEDER verlangt „ein viel tieferes ergriffenes Ergreifen“, ein „Widerfahren“. Schließlich meint er, daß sein Lehrgrundsatz vielleicht ein „Durchbruch des Prinzips der Selbsttätigkeit und des Arbeitsunterrichts zu tieferen, fast existentiellen Schichten“ sei.

Mit dem bisherigen Stundenplan scheint man das Auslangen nicht mehr finden zu können. „Eine rein organisatorische Folgerung ergibt sich sofort“, behauptet WAGENSCHNIEDER. „Ein exemplarischer Unterricht ist mit dem Hackwerk der 45-Minuten Portionen ganz unverträglich, er strebt nach dem Epochenunterricht. Tag für Tag mindestens zwei Stunden dasselbe Thema: das gräbt sich ein in die Herzen der Schüler und Lehrer und arbeitet dort, Tag und Nacht“.

Wir wollen nicht verkennen, daß in den Ausführungen WAGENSCHNIEDERs manches blendet, vieles schillert, etliches durch die Kraft der Ausdrücke überzeugt.

Diejenigen, die im „Exemplarischen“ nur ein Modewort sehen und glauben, daß sehr vieles vom exemplarischen Unterricht längst unter anderem Namen bekannt war und geübt wurde, gehen wohl nicht sehr fehl.

PLATO (429—347), der auch in einer Umbruchszeit lebte, forderte für das Lehren und Lernen, vom einzelnen auszugehen und über das Allgemeine wieder zum einzelnen zurückzukehren. Das ist aber nur möglich, wenn das einzelne in seinem Wesen stellvertretend für das Ganze stehen kann. Ähnlich urteilt A. COMENIUS (1592—1670), daß alles für den Menschen Erkennbare

auf gewisse, der Zahl nach beschränkte, der Anwendung nach unbeschränkte Grundsätze zurückzuführen sei. Auch J. F. HERBART (1776—1841) meint, daß die enge und beschränkte Wirklichkeit der Welt, die dem einzelnen zugänglich ist, stellvertretend und beispielhaft für das Ganze zu gelten habe.

Die Zahl der gleichbedeutend gebrauchten oder nur mit unbedeutenden Unterschieden versehenen Ausdrücke reißt nicht ab (exemplarisch, beispielhaft, stellvertretend, repräsentativ, typisch, mustergiltig, Idealtyp, Gleichnis, Analogie usw.). J. DERBOLAW vergrößert in seiner gewiß sehr interessanten und geistreichen Arbeit über „das Exemplarische im Bildungsraum des Gymnasiums“ [1957] diese Reihe noch um etliche weitere Begriffe: modellmäßig-vereinfacht, ausdrucksmäßig-charakteristisch, ganzheitlich-ursprünglich, symbolisch-gleichnishaft. Diese Sucht nach neuen Ausdrücken ist erschütternd; man könnte fast verzweifeln.

4. Zusammenfassung

Das Beispielhafte ist eine unterrichtliche Verfahrensweise (Methode) für Lehren und Lernen zur Überwindung der Stofffülle. Verzichtet wird auf einen lückenlosen (systematischen) Aufbau, betont werden Schwerpunkte oder Verdichtungen, von denen aus das Vorhergehende verstanden und das Darauffolgende erhellt wird.

Es soll Wesentliches erfaßt, verstanden und auch werthaft erlebt werden. „Der Lehrgang gleicht nicht mehr dem Aufstieg auf den Stufen eines Turmes, sondern dem Springen zwischen Inseln, wobei sich dann Lücken nach und nach wie von selber füllen“ [J. DOLCH 1960].

Man soll das Beispielhafte nicht auf jene Fälle beschränken, wo es um Regeln und Gesetze oder um das Verhältnis des einzelnen zum Allgemeinen geht. Das Beispielhafte gilt nicht bloß für die verschiedenen Naturwissenschaften, sondern auch für Geschichte, Sprachwissenschaften, Gesellschaftskunde usw.

Es gibt beispielhafte Stoffe und beispielhafte Verfahren. H. HÖRLER [1959] spricht vom Exemplarischen als stofflichem Prinzip und als methodischem Prinzip.

Neben den Fächern, aus denen man Kernstoffe zur Vertiefung in das Wesentliche auswählen will, umfaßt das Beispielhafte nicht minder die Unterrichtsverfahren sowie den ganzen Bildungsvorgang. Da es auch Muster (Beispiele) des sittlichen, gesellschaftlichen und politischen Tuns bei Lehrer und Schüler (auch im Geographieunterricht) gibt, umschließt dieser Grundsatz des Beispielhaften auch die mitmenschlichen Beziehungen.

Das Beispielhafte kennt also verschiedene Formen und Anwendungsgebiete je nach Fach (Stoff), Schulart, Entwicklungsstufe, Hilfsmittel, Unterrichtsverfahren und Lehrer.

IV. Die Anwendung des Beispielhaften im Geographieunterricht

1. Tatsachen des Geographieunterrichts

Die Stofffülle im Geographieunterricht kann niemand leugnen. Bei der heute bestehenden Entwicklung der Erdbevölkerung, der Notwendigkeit ihrer Ernährung, der Verdichtung und Vergrößerung der Industrie, der unabsehbar anwachsenden Verkehrsverhältnisse, der Eroberung des Luftraumes, der wirtschaftlichen Ausnutzung der Bodenschätze und des Reichtums der Meere wird die Menge des in Erdkunde zu vermittelnden Wissens nicht abnehmen. Wir wollen

auch hoffen, daß man in Hinkunft die Bedeutung der Geographie als wertvolles Bildungsfach höher einschätzt, als dies bisher geschehen ist.

Wie wurde und wird man dieser Stofffülle Herr?

Man kann mehr Geographiestunden fordern. Abgesehen davon, daß wir unbedingt zwei Erdkundestunden in jeder Mittelschulklasse, einschließlich den Lehrerbildungsanstalten und Handelsakademien und unbeschadet der Ausweitung dieser Ausbildungszeit auf neun Jahre, verlangen müssen, kann die Erhöhung der Stundenzahl nicht beliebig fortgesetzt werden.

Man kümmert sich um die Stoffverteilung der einzelnen Jahre nicht und schleppt unerledigten Stoff in das nächste Schuljahr. Das ist Selbsttäuschung und Schädigung des Faches; denn was geschieht dann im letzten Jahr? Da fällt dann der Rest auf alle Fälle unter den Tisch.

Man nimmt zu erhöhter häuslicher Vorbereitung Zuflucht. Das ist kurzsichtig und ungerecht. Was sollen die Schüler tun, wenn diesen Weg alle Fächer einschlagen?

Man begnügt sich mit Zusammenfassungen und Überblicken. Der Stoff wird immer dünner und fadenscheiniger. Man hat zwar alle Länder durchgenommen, aber niemand frage, wie man sie durchgenommen hat. „Jegliche Dinge verstand er, doch schlecht verstand er sie alle“ (Pseudo-Homer). Diese Überblicke und Zusammenfassungen sind ja gerade das, was wir bekämpfen wollen, weil sie die Gefahr unverstandenen Wissens, eines bloßen Wortsinnes und damit Ansätze zur Halbbildung in sich bergen. Es darf einen mit Sorge erfüllen, wenn bei H. ROTH das „informierende“ und „orientierende Lehren“ — ich möchte fast sagen, hintenherum — als „Komplementbegriff des exemplarischen Lehrens“ wieder aufscheinen.

Man nimmt zum Leitfaden (mit Merkwörtern) seine Zuflucht, leider auch in Geographie. Leitfadenwissen hat keinen Bildungswert.

Eine beliebte und derzeit oft und leidenschaftlich erhobene Forderung ist die Verlängerung der Ausbildungszeit. Wäre man spöttisch, könnte man sagen, diese Verlängerung braucht man, weil man viel Zeit mit schulfremden Dingen vertrödelt. Darüber können auch Hinweise auf das Ausland, das ebenfalls eine verlängerte Ausbildungszeit hat, nicht hinwegtäuschen.

Schließlich wollen wir nicht übersehen, daß so mancher Hochschullehrer aus Zeitmangel, aus einseitigem Interesse oder aus anderen Gründen beispielhaft gelehrt hat. Leider hat in den meisten Fällen das Wissen um die unterrichtlichen und seelenkundlichen Grundlagen hiefür gemangelt. Hat jeder Geograph eine vollständige Länderkunde aller Erdteile, aller europäischen Staaten, aller Zweige der sog- allgemeinen oder vergleichenden Geographie gehört? Wer will ihm die geographische Bildung für jene Zweige, für die er keine Vorlesung gehört hat, absprechen?

Es entbehrt nicht des Reizes, daß CARL RITTER (1769—1859), der mit ALEXANDER VON HUMBOLDT zu den Begründern der modernen Geographie zählt, das Beispielhafte im Geographieunterricht bereits kannte. Er beschäftigt sich mit der Frage: „Wie ist es möglich, den unendlichen Reichtum der Natur in allen zu erschöpfen...?“ und übernimmt PESTALOZZIS Antwort, „daß es in der Natur Urformen, Urtypen geben müsse, welchen alle anderen sich nur als sekundäre Formen anreihen. In der Anschauung, so sprach der seltene Mann zu mir auf einem Spaziergang, ... gibt es ein Urbild von allen ... Aus dem Meere der Sinneneindrücke sind frühzeitig wenige, aber für die Bildung des Kindes

wesentliche Gegenstände auszuheben ...“ Dies können, meint RITTER, nur solche sein, „welche in ihrer reinsten Vollendung die Repräsentanten ihrer Art sind“.

2. Geographisches Schrifttum über das Beispielhafte

Ausgegangen ist der Gedanke des Beispielhaften vom Naturlehre- und Mathematikunterricht. Sehr bald folgte der Geschichtsunterricht. Etwas zögernd stellte sich dann auch die Geographie ein. Sie hat aber, was das Grundsätzliche angeht, den Vorsprung des anderen früher bereits eingeholt.

Als einer der ersten hat H. KNÜBEL in der „Geographischen Rundschau“ Gedanken zur Stoffbeschränkung und Unterrichtsvertiefung unter der Überschrift „Exemplarisches Arbeiten im Erdkundeunterricht“ geäußert [1957]. Ein Jahr darauf [1958] folgte in derselben Zeitschrift unter der gleichen Überschrift und mit kritischen Gedanken F. WELZ. In der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ befaßte sich M. F. WOCKE, der ein interessantes Buch über den Erdkundeunterricht in der Volksschule geschrieben hat, mit dem „Exemplarischen Erdkundeunterricht“ und mit der Stellung der „Wissenschaftlichen Geographie und Schulerdkunde“.

L. BAUER, der ein ausgezeichnetes Unterrichtswerk für die Höheren Lehranstalten herausgegeben hat, stellte 1959 „Thesen zum exemplarischen Unterricht“ in der „Geographischen Rundschau“ auf. A. SCHÜTTLER bietet 1960 „Gedanken und Vorschläge zum exemplarischen Verfahren im Erdkundeunterricht“. „Exemplarische Schulgeographie ist Länderkunde an ausgewählten Beispielen, die eine Vorstellung von der Vielgestaltigkeit der Erdhülle und den Lebensbedingungen und Aufgaben des Menschen vermittelt.“

Hinzuweisen ist schließlich noch auf das sehr geistvolle Buch von H. NEWE „Der exemplarische Unterricht als Idee und Wirklichkeit“ [1960, 2. Aufl. 1961] und die interessante kleine Schrift „Der Bildungsauftrag der Schulerdkunde und ihr Verhältnis zur Hochschulgeographie“ [1961]. H. KNÜBEL faßte mit mehreren Beiträgen anderer „Exemplarisches Arbeiten im Erdkundeunterricht“ in einem Buch [1960] zusammen. Er selbst behandelte darin „Das Wesen des exemplarischen Unterrichtens“, „Wege und Ziele des exemplarischen Erdkundeunterrichts“ und bietet mit der sowjetischen Landwirtschaft einen Versuch einer exemplarischen Behandlung auf der Oberstufe der höheren Schule.

3. BAUERS Thesen zum exemplarischen Unterricht

Im Erdkundeunterricht der Unter- und Mittelstufe verlangt L. BAUER „nicht exemplarischen Unterricht, sondern Schwerpunktbildung. Die Schüler sollen Deutschland, Europa, die Erdoberfläche als ein „Kontinuum“ (SCHMITTHENNER, LAUTENSACH) erfassen lernen.“ Er lehnt daher „das exemplarische Unterrichten im eigentlichen Sinne, das nur einzelne Länderbeispiele herausgreift und andere Räume überhaupt nicht berührt“, für diese Stufe ab. Es folgt aber bald der Satz: „Die Schwerpunkt-Landschaft soll zugleich Beispiel-Landschaft sein, Anschauungsraum zur Erläuterung allgemeingeographischer Erscheinungen und Typenlandschaft, die den Weg zum logischen System erdräumlicher Betrachtung eröffnet ... Der gewählte Raum soll als Ganzheit anschaulich erlebt und als Wirkungszusammenhang der geographischen Faktoren verstanden werden ... Es sollen eine oder mehrere allgemeingeographische Erscheinungen an dem Landschaftsbeispiel aufgezeigt und erläutert werden; bildlich gesprochen, ein Stück ‚Grammatik‘ wird an dem konkreten Landschaftsausschnitt behandelt ... Indem

die behandelte Landschaft mit einem morphologischen, klimatischen, vegetationskundlichen, siedlungs- oder wirtschaftsgeographischen Begriff verknüpft wird (z. B. Industrielandschaft, Marschlandschaft), wird ein erster ordnender Schritt getan. Die Typisierung eröffnet den Weg von der konkreten Anschauung zur geographischen Erkenntnis.“

Als Beispiel einer solchen Schwerpunktbildung nennt BAUER die Landschaft am Golf von Neapel als „Exemplum“ einer Vulkanlandschaft und das Podelta als „Exemplum“ für Deltabildung und Lagunenküste.

Für die Oberstufe, wo es auf geographisches Denken und Urteilen ankommt, soll „von der Möglichkeit des exemplarischen Unterrichts bis an die Grenze des Vertretbaren“ [M. DURACH 1956] Gebrauch gemacht werden. Nicht Vollständigkeit von Einzelwissen, sondern Gewinnung von Einsichten zum Urteilen, zum Verantwortungsbewußtsein und zur geistigen Reife sei das Ziel. Am Einzelbeispiel soll „das Zusammenspiel der Kräfte im geographischen Geschehen (VOLZ) erkannt werden, soll die Landschaft (nach BOBEK und SCHMITT-HÜSEN) als „Integration“ der Landesnatur, der Kulturercheinungen und des wirtschaftenden und in sozialen und politischen Bindungen lebenden Menschen gesehen werden. BAUER umreißt das Bildungsziel des Geographieunterrichts mit folgenden hochfliegenden Worten: „Analysierend, mitfühlend und mitvollziehend in den ‚Totalcharakter einer Erdgegend‘ einzudringen, mit geistigen und leiblichen Augen zu erfahren, ‚daß von der Sternenwelt bis zu des Menschen sehender Brust eine geschlossene Kette von Einflüssen und Beziehungen vorhanden ist‘ (A. v. HUMBOLDT), das ist eine der wesentlichen Voraussetzungen für die Erkenntnis der umgebenden Wirklichkeit, für jede Urteilsbildung und für ein sinnvolles Tätigsein in dieser gegenwärtigen Welt.“

Jeder Raum sei nicht als Einzelgebilde, sondern als Ausschnitt „aus einem Kontinuum“ zu betrachten. Er solle in größere tektonische (Stufenland, Gondwanaland), morphologische (Tiefland), klimatische, wirtschaftliche und staatliche Zusammenhänge eingeordnet werden. „Für die Charakterisierung und die systematische Einordnung der Räume“ hält BAUER auch „LAUTENSACHS Lage-typen (planetarische, zentrale oder periphere, östliche oder westliche, Höhenlage)“ für nützlich.

Zu wahren ist der „sachliche Zusammenhang (Einordnung in ein logisches System) . . . soll das Wesen einer Landschaft erkannt und soll sie als Typus beschrieben werden (z. B. als Savannenlandschaft, Reisterrassenlandschaft, Polderlandschaft). Der Schüler braucht mit anderen Worten eine ‚Grammatik‘ der Allgemeinen Geographie“.

Als Beispiel führt BAUER den Sudan aus. Folgende wichtige Begriffe sind hiebei zu erläutern: Savanne, Trockenwald, Hackbau, Nomadismus, Sammelwirtschaft, Plantagenbau, Eingeborenenwirtschaft.

Wir möchten einige kritische Bemerkungen, Einwände und Vorbehalte anbringen. Um vielen Mißverständnissen und Schwierigkeiten aus dem Weg zu gehen, halten wir „exemplarischen Unterricht“ und „Schwerpunktbildung“ für gleichbedeutend. Daß Kinder auf der Unterstufe „Deutschland, Europa, die Erdoberfläche als ein Kontinuum erfassen lernen“, kommt uns reichlich hochgespannt vor, ich bezweifle dies sogar für die Oberstufe und meine, daß jeder Hochschullehrer sehr froh sein kann, wenn er seine Hörer so weit bringt. Sehr richtig und besonders zu betonen ist, daß es nicht auf die Vollständigkeit von Einzelwissen ankommt. Das im Anschluß an HUMBOLDT gefaßte Bildungsziel der Geographie wollen wir, wenigstens für uns Lehrer, als Hochziel im Auge

halten. Wenn es am Abschluß der Berufsausbildung erreicht ist, dürfen wir uns glücklich preisen. LAUTENSACHS Lagetypen mögen nach einer beispielhaften Behandlung der iberischen Halbinsel erwähnt werden, ansonsten sind sie im Schulunterricht noch mit vielen Fragezeichen zu versehen. Wollen wir in der Geographie mit ‚Grammatik‘ anfangen, wo diese jeder Sprachunterricht möglichst vermeiden will, d. h. harmlos, nebenbei, unscheinbar, höchstens als Abschluß einer sehr großen Beispielreihe anfügen will?

4. NEWE'S Bildungssinn der Schulerdkunde

NEWE glaubt, vier unterrichtliche „Leitgedanken des Exemplarischen in der Schulerdkunde“ gewonnen zu haben:

a) **Orientierungsvermögen und erdkundlicher Raumsinn.** „Erdkunde ist das Fach des erdraumbezogenen und damit wirklichkeitsnahen und anschaulichen Denkens“. Der Raumsinn läßt den Schüler die natürlichen Voraussetzungen des menschlichen Lebens auf der Erde erkennen, er lernt dadurch auch raumverantwortlich fühlen.

b) **Heimat- und Weltverständnis** lehrt einsehen, wie eng sich heute alle wirtschaftlichen und politischen Vorgänge auf der gesamten Erde berühren; wie nahe die Menschen und Völker einander gerückt, daß es für die Völker lebensnotwendig sei, „in einem humanitären Geist zusammenzuarbeiten und sich zu verständigen“.

c) **Die vielseitige Aktivierung der Lebendigkeit** des Schülers ermöglicht die vielfältigen natur- und kulturräumlichen Gegenstände, die zahlreichen und unterschiedlichen Arbeitsweisen, Hilfsmittel und Quellen der Erdkunde. Die Erdkunde kann den Schüler „mutig und tatbereit machen, wenn sie zeigt, wie der Mensch wagend ins Ungewisse eindringt, seinen Lebensraum erschließt und mitgestaltet. Sie macht aber auch deutlich, wie gebrechlich und ungesichert bei all dem der Mensch ist und wie sehr er sich selbst schädigt, wenn er die gegebenen Natur- und Raumbedingungen selbstsüchtig mißbraucht...“.

d) **Das ganzheitliche Denken** des Erdkundeunterrichts beschränkt sich nicht auf Einzelgebiete oder eine bestimmte Seite einer Landschaft; es erzieht zum Beziehungsdenken, wie sich der freie Mensch zur Natur verhält und wie die Natur vom zwecksetzenden Menschen in Kultur verwandelt wird; es berücksichtigt die unterschiedlichsten Betrachtungsweisen und Arbeitsformen, es wirkt ausgleichend gegenüber den verfächtigten und mehr oder weniger einseitigen Arbeiten vieler anderer Fächer der Schule.

Unter diesen Gesichtspunkten schlägt er als „das Exemplarische im Stoffsinne“ vor:

a) **Das Wesentliche**, wofür es aber keinen festliegenden eindeutigen und einheitlichen Maßstab gibt, so daß das Wesentliche nach Lehrer und Klasse wechseln würde. Ich möchte noch ergänzend hinzufügen, daß sich das Wesentliche auch nach dem jeweiligen Wissensstand und den Zeitverhältnissen richtet. Nicht jedes Land (jede Landschaft) ist zu jeder Zeit gleich wesentlich wichtig.

β) **Eindringen in das Kausal- und Funktionsgefüge**, in die Schicht der englischen Industrie- oder Parklandschaft, des schottischen Hochlandes, die Inselnatur Großbritanniens, das Verhältnis der Japaner zur Natur, das Einmalige des Ruhrgebietes, eines sowjetrussischen Industriekombinates usw. Da aber alles Erdkundliche schließlich einmalig ist, besteht die Gefahr der „Tupfengeographie“. „Die Arbeitsgebiete liegen wie Oasen in einer großen Erkenntniswüste.“ Ich

möchte mit allem Nachdruck betonen, daß das Einzigartige und Einmalige das Wesen unserer Wissenschaft ausmacht. Alles Geographische ist im Raume einmalig, wie alles Geschichtliche in der Zeit einmalig ist. Die wissenschaftlichen Arbeiten unserer Größten, sei es Humboldt, Ritter, Richthofen, Penck, Hassinger, sind „Tupfengeographie“, weil sie noch lange nicht alles behandelt haben. Jedes Wörterbuch der Geographie, und soll es viele Bände umfassen, ist Tupfengeographie, weil bestimmt ein Ort und ein Begriff auch darin fehlen.

γ) Das **Typische** und **Strukturelle** gilt vor allem für allgemeingeographische Vorstellungen. „Es gibt typisch deutsche, italienische, spanische, amerikanische, arabische und chinesische Stadtlandschaften und Hausformen, ebenso wie typische Handels-, Hafen- und Verwaltungsstädte. Es gibt typische Tal-, Gebirgs-, Abtragungs- und Aufbauformen.“ Gegen das Typische sind sehr viele und schwerwiegende Vorbehalte anzumelden; NEWE deutet einiges an. Das Typische ist nur ein Denkergebnis, dem keine Wirklichkeit entspricht, es ist lediglich eine Erkenntnishilfe. Viel wissenschaftlicher Streit und viele geistreiche Arbeiten täuschen über diesen nüchternen Tatbestand hinweg.

δ) Das **Ursprüngliche** und die **Idee** ist eine „Art erdkundlicher Ideen- oder Wesensschau“. Wie durch ein sich öffnendes Fenster blicke man in das Ganze der Welt. Am tropischen Regenwald, an einer Wüste oder Hochgebirgslandschaft, an der arktischen oder antarktischen Zone ließe sich das Wesen der Naturlandschaft erschauen. Am Ruhrgebiet, an technischen Schöpfungen wie Staudämmen könne dem Schüler das Wesen der Kulturlandschaft aufgehen.

„Wird nach diesen Gesichtspunkten im Unterricht gearbeitet, dann gelingt es, die Stoffüberflutung in der Schulerdkunde einzudämmen. Denn wählt man z. B. das Ruhrgebiet als deutsche Industrielandschaft oder Italien als Mittelmeerland aus, weil es sich um wesentliche Lebensräume handelt, dann können die gleichen Gegenstände als charakteristisch und einmalig erfaßt werden mit länderkundlich typischen Zügen und allgemeingeographischen Strukturen“.

Für das **Unterrichtsverfahren** schlägt NEWE im Anschluß an DERBOLAV folgende drei Wege vor:

a) Das **thematische** Verfahren ist weder fachwissenschaftlich-systematisch noch schematisch vollständig, legt Schwerpunkte fest, gestattet irgendwo einzutreten oder anzusetzen, „in alle Weiten und Zusammenhänge vorzudringen und vertikal auch die erreichbaren Tiefen bis ins Elementare und Grundsätzliche aufzuhellen“. Bei aller gründlichen und geordneten Arbeit läßt sich der Gegenstand „bescheiden, aber auch anspruchsvoll“ behandeln.

b) Das **heuristische** Verfahren ist dem arbeitsunterrichtlichen Verfahren verwandt. Der Schüler soll angeleitet werden, eigentätig und kritisch zu fragen, zu suchen und — häufig erst nach Irrwegen — zu finden. Er soll in den Gebrauch von Quellen und Hilfsmitteln der Erdkunde eingeführt werden. Jedes länderkundliche Schema wird vermieden. „Man könnte beim Jazz, bei Negermusik und den Indianerreservaten anknüpfen, um in Bevölkerungsprobleme und in die Besiedlungsgeschichte der USA einzudringen. Vom Rodeo oder den Schlachthäusern aus wäre die Land- und Viehwirtschaft des Westens der USA sowie das Leben auf den Farmen zu erschließen.“ Wir müssen hier anmerken, daß der Erdkundelehrer nicht immer nur geographischer Fachmann allein sein kann. WAGENSCHNIGER bemerkt mit Recht: „Ein Fachunterricht, der nur fachwissenschaftlich bleibt, kann zwar schulen, aber nicht bilden“ und er führt LICHTENBERG an: „Wer nur Chemie versteht, versteht auch die nicht recht.“

c) Das **dynamische** Verfahren schildert das Werden der erdkundlichen

Tatsachen, z. B. Gesteins- und Bodenbildung, die „Eiszeit als vielaktiges Drama“. „Landschaften würden als alte, junge und zukünftige gesehen.“ Dieses Verfahren verdient vom Standpunkt des Faches aus wie vom Standpunkt des Geographielernenden allergrößte Beachtung und ist weithin noch viel zu wenig berücksichtigt. NEWE gibt hiezu sehr beherzigenswerte Hinweise.

4. KNÜBELS Wege und Ziele des exemplarischen Erdkundeunterrichts

„Aus einem breiten Stoffbereich wird ein beispielhaftes Kerngebiet mit der ganzen innewohnenden Problematik in den Mittelpunkt gestellt und von allen gemeinsam erarbeitet . . . Die Sache soll leuchten, nicht der Lehrer sie beleuchten.“ Stoffliche Überlegungen führen zur Frage: „Was mache ich zum Kernstoff, zum Schwerpunkt?“ Für die Behandlung Deutschlands hat H. KNÜBEL 12 Beispiele ausgewählt, z. B. Hamburg als Welthafen vom Typ des Flußmündungshafens, Nürnberg-Augsburg-München, eine vergleichende Städtebetrachtung, das Wettersteingebirge mit der Zugspitze als Beispiel für die nördlichen Kalkalpen.

Besonders angelegen sein läßt er sich WAGENSCHAINS Funktionsziele, die Frage, ob es solche für den Geographieunterricht überhaupt gibt. Es handelt sich dabei um tiefere Einsichten über das Tatsachenwissen hinaus, um das Aufdecken von Zusammenhängen, um das Aufweisen von Sinn und Zweck, wie der Mensch mit der Lebenswirklichkeit fertig wird. Z. B. um das Erfahren, daß der menschlichen Landschaftsgestaltung in der Kulturlandschaft keine Gesetze zugrunde liegen, sondern hier der freie Gestaltungswille des Menschen sich äußert, der sich nach Zwecken, Motiven und vielfältigen Einflüssen richtet; was die Völker verbindet und was sie trennt; was ist der Mensch von der Geographie her gesehen als Glied der Natur der Erde, als wirtschaftendes Wesen, als Glied sozialer Gruppen, als Landschaftsgestalter und Planer der Zukunft; ist er wirklich Herr der Erde?; „Ohne Funktionsziele ist exemplarisches Arbeiten als Bildungsarbeit nicht möglich.“

Sehr wichtig ist der richtige Einstieg, der immer neu und interessant sein muß, er muß mitten in den Fragenbereich hineinführen. Ungeeignet erscheint als Beginn die Atlasarbeit, weil sie kein Staunen und keine Spannung erzeugt; abzulehnen ist auch das länderkundliche Schema mit der Frage nach Lage, Grenzen, geologischem Bau und morphologischen Erscheinungen. Günstig erscheint die Schilderung eines Forschers von seiner Reise und seinen Untersuchungen; das Aufweisen von Fragen, mit denen ein Land zu kämpfen hat, ein zeitnahe Zeitungsbericht; die Gegenüberstellung zweier abweichender Ansichten über ein Land; ein großer Zukunftsplan, wie z. B. der Assuanhochstaudamm mit seinen Ausmaßen und Kosten.

Das Unterrichtsverfahren paßt sich dem Arbeitsunterricht an. Bereit stehen müßten in der Klasse Atlanten, Lehrbücher, geographische Handbücher, Lexika, statistische Jahrbücher, Zeitungen und Zeitschriften. Diese Form des Unterrichts fordert einen eigenen Fach- und Arbeitsraum.

Für die Vertiefung (= Tiefenlotung), d. h. das Erkennen der Zusammenhänge, Hintergründe und des Wesens der Dinge schlägt KNÜBEL einen vierfachen Stufenweg vor:

a) Aufweisen der Erscheinungen.

b) Eindringen in das Kausal- und Funktionslagegefüge, in die Schicht der Motive und Zwecke.

c) Wissenschaftstheoretische und philosophische Vertiefung.

d) Weltanschauliche Besinnung und religiöser Ausblick.

Vielleicht erscheinen die Ausdrücke auf den ersten Blick etwas zu gelehrt. Nennen wir sie einfacher, dann ergibt sich alles als selbstverständlich. Zuerst müssen wir den geographischen Gegenstand, z. B. den tropischen Regenwald, beschreiben, dann müssen wir ihn aus dem Stoff und den Ursachen erklären, warum ist er so?; dann wollen wir ihn deutend in einen sinnvollen Zusammenhang einordnen (Wind-, Klima-, Pflanzengürtel, Bedeutung für den Menschen in Gegenwart und Zukunft). Daran kann sich eine philosophisch-weltanschauliche Durchdringung anreihen, daß in der Natur alles nach Gesetzen abläuft, daß überall eine sinnvolle Ordnung herrscht, ein Gleichgewicht der Kräfte, eine Schönheit in Form und Farbe usw.

Das „Aufweisen der Arbeitsmethoden“ ist zwar eine wichtige Forderung des beispielhaften Unterrichts, sie wurde aber grundsätzlich schon immer anerkannt, wenn auch vielleicht nicht immer und überall im wünschenswerten Ausmaß gepflegt. Es liegt im Sinne des Beispielhaften, daß die eine oder andere Arbeitsweise besonders eindringlich vorgeführt und geübt werde, bzw. daß die Stoffe vielleicht unter diesem Gesichtspunkt ausgewählt, die Möglichkeit bieten, möglichst viele Arbeitsweisen eingehend kennenzulernen.

In KNÜBEL begegnet uns der erfahrene Schulmann. Wir dürfen ihm dankbar sein, daß er ein Beispiel (die sowjetische Landwirtschaft) als Versuch einer exemplarischen Behandlung auf der Oberstufe der Höheren Schule ausführlich ausgearbeitet hat. Man würde den Verfasser jedoch vollkommen mißverstehen, wenn man glaubt, daß dies nun für diesen Gegenstand der einzige Weg wäre.

V. Einwände gegen das Beispielhafte im Geographieunterricht

Gegen das Beispielhafte im Geographieunterricht wird der geschlossene räumliche Zusammenhang, „das Kontinuum der Erdoberfläche“, ins Treffen geführt. Vor der gleichen Frage steht und stand seit je und eh der Geschichtsunterricht in bezug auf den zeitlichen Zusammenhang. Glaubt man wirklich, daß eine geschichtliche Darstellung im Unterricht jemals ohne beispielhafte Auswahl diesen zeitlich geschlossenen Zusammenhang berücksichtigt hat? Wie stand es mit dem „Kontinuum der Erdoberfläche“, als wir von den Polarräumen und dem Inneren Asiens noch wenig wußten? Damals war man zur „beispielhaften Geographie“ einfach gezwungen. Heute müssen wir mit Verantwortungsbewußtsein Beispiele auswählen.

Ein zweiter Einwand gegen das Beispielhafte ergibt sich vom Begriff Typus. Ein Meister unseres Faches, H. LAUTENSACH, hat eine geistvolle Arbeit „Über die Begriffe Typus und Individuum in der geographischen Forschung“ [1953] geschrieben. Hier gibt es noch sehr viel Ermessenssache. Wir wissen hinreichend, wie es um die sog. Menschentypen nach Rassen, Religion, geistiger Einstellung usw. bestellt ist. Entsprechen die berühmten SPRANGERSchen Typen des theoretischen, sozialen, ökonomischen, religiösen, politischen und ästhetischen Menschen der Wirklichkeit? Sind das wirklich Typen: Leipzig eine Messestadt, Fulda eine Bischofsstadt, Köln eine Handelsstadt, Düsseldorf eine Verwaltungstadt, Göttingen eine Universitätsstadt, Hamburg ein Welthafen, Cuxhaven eine Fischereistadt usw.? Wollen wir das mit österreichischen Städten versuchen: Wien eine Musikstadt, Linz eine Industriestadt, Salzburg eine Bischofsstadt, Innsbruck eine Universitätsstadt, Graz (früher wenigstens sagte man das) eine Pensionistenstadt? Typen zu erarbeiten ist gestreich, ist vielleicht eine For-

schungshilfe, aber wirklich nicht mehr, weil den Typen eben keine Wirklichkeit entspricht. Die *Landschaften* — leider sind die Geographen über diesen Begriff auch nicht einig — sind eigenartige und einmalige Wirklichkeiten. Manche sprechen lieber von Individualitäten oder Individuen. Das ist nach meinem Dafürhalten lediglich eine Angelegenheit sprachlicher Formung.

Noch einen dritten Einwand müssen wir vorbringen. Im 19. Jahrhundert glaubte man, wohl im Anschluß an SCHOPENHAUER, das Wesen einer Wissenschaft bestünde im Aufstellen von *Gesetzen*. Wo sich keine Gesetze finden ließen, läge keine Wissenschaft vor. Daher mühte man sich sogar in der Geschichte (als Vergangenheitskunde) nach Gesetzen zu suchen. In diesem Fach gibt es jedoch keine Gesetze, das macht ihr Wesen aus, daß sie zeitlich Einmaliges zu behandeln hat. Dasselbe gilt für die Raumwissenschaft Geographie. Allerdings dürfte die weitaus größte Zahl der Geographen der Ansicht sein, „daß die Gesetzmäßigkeiten, die durchgehenden Strukturen, die Manifestationen großer Ordnungsprinzipien und das Typische in den Ländern und Landschaften, das Wichtige und Wesentliche sei, das es zu erfassen und darzustellen gelte, und daß das Individuelle oft die lokale Variation, die regionale innerhalb des Allgemeinen und die spezielle Kombination der generellen Faktoren sei“ . . . „Sie betonen, daß die strenge Beschränkung auf das Individuelle nur eine beschreibend-verstehende wissenschaftliche Darstellung erlaube und in ihrer höchsten Form in einer künstlerischen Landschaftsschilderung münde . . . Sie heben demgegenüber hervor, daß die eigentlich wissenschaftliche geographische Arbeit nicht nur in dem Eindringen in die tieferen Zusammenhänge von Kausalität und Motivation bestehe, sondern auch im Erkennen von Raumstrukturen und Ordnungen sowie in der Klassifikation und Typenzuordnung liege“ [J. HERMANN 1960]. Liegt hier nicht eine ähnliche künstlerisch-gestaltende, nur wissenschaftlich über-tünchte Länderkunde vor, wie man sie BANSE, dem wir gewiß nicht das Wort reden, vorwirft? Die Sucht nach Gesetzen in der Erdkunde haben wir in der Geopolitik bis zum bitteren Ende erlebt. Nichts erlitt einen größeren Schiffbruch als die geopolitischen Gesetze, für die man die Geographie weithin herangezogen und mißbraucht hat.

VI. Der beispielhafte Geographieunterricht und die Schulwirklichkeit

Daß wir der erdrückenden Stofflawine Herr werden müssen, steht fest. Ein Hilfsmittel, wenn auch kein Allheilmittel, ist das Beispielhafte im Geographieunterricht. Ein Lehrbuch, das wir vom Anfang bis zum Ende durchnehmen können, wird es nicht geben, das ist unmöglich. Es können nur Beispiele geboten werden, wie dies bereits verschiedentlich geschehen ist.

Wir müssen mehr Selbstvertrauen haben. Eine gute und gediegene Arbeit in jeder Stunde vorausgesetzt, wählen wir planend und vorausschauend nach bestem Wissen und Gewissen aus und bringen den Schülern sachlich einwandfrei, anschaulich, anregend und fesselnd den Stoff und leiten sie zu den verschiedenen Arbeitsweisen an, damit sie später einmal selbständig denken und arbeiten können.

Die Schulaufsicht muß zu den Lehrern Vertrauen haben. Sie kann sich jederzeit von der Arbeit des Geographielehrers überzeugen, sie kann den behandelten Stoff im Klassenbuch nachprüfen. Daß es bei einer Auswahl natürlich Meinungsverschiedenheiten geben wird, muß jeder Geograph und die Schulbehörde einsehen, und als gegebene Tatsache hinnehmen.

Nicht in der Stofffülle liegt das Wohl und Weh der Schule und schon gar nicht das Ansehen des Lehrers. Jeder, der durch erhöhte Stoffmenge sein Ansehen her- oder wiederherstellen muß, ist ein armer Tropf, der letztlich mit Recht zum Gespött der Schüler wird. Nicht die Menge der Nahrungsmittel hält uns gesund, sondern daß sie mit Sachkenntnis ausgesucht, sorgfältig und mit Liebe zubereitet sind.

Auch für den Geographieunterricht gilt: Weniger ist mehr. Das Wenige muß aber gut, muß ausgezeichnet sein, muß beispielhaft-mustergültig ausgewählt werden.

Schrifttum

- BALLAUF TH. und MAYER E.: Exemplarisches Lehren — Exemplarisches Lernen. Stuttgart 1960.
- BAUER L.: Thesen zum Exemplarischen Unterricht. Geographische Rundschau, 11. Jg. (1959), S. 305—310.
- BOBEK H. - SCHMITTHÜSEN J.: Die Landschaft im logischen System der Geographie. Erdkunde, Band 3 (1949), S. 112—120.
- BREZINKA W.: Erziehung als Lebenshilfe. Wien 1961.
- DARGA N.: Das Exemplarische und seine Bedeutung für den Erdkundeunterricht. Lebendige Schule, 16. Jg., 1961, S. 305—314.
- DERBOLAV J.: Das Exemplarische im Bildungsraum des Gymnasiums. Düsseldorf 1957.
- DOLCH J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. 3. Auflage. München 1960.
- DÖRING L.: Carl Ritter und die Schulgeographie. Geogr. Rundschau, 11. Jg., 1959, S. 197 bis 204.
- DURACH M.: Zu den Grundsätzen und den Stoffplänen für den Geographieunterricht. Geographische Rundschau 1956, Heft 4.
- EGGERSDORFER F. X.: Jugendbildung. 5. Auflage, München 1950.
- FLITNER W.: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1954. Der Kampf gegen Stofffülle — Exemplarisches Lernen, Verdichtung und Auswahl. Die Sammlung 1955.
- HAVENSTEIN M.: Die wissenschaftliche Erziehung in den Geistes- und Kulturwissenschaften. In: NOHL-PALLAT: Handbuch der Pädagogik. Bd. 3, 1930.
- HEIMPPEL H.: Kapitulation vor der Geschichte. Göttingen 1956.
- HEINRICHS H.: Brennpunkte neuzeitlicher Didaktik. Kamp 1961.
- HERMANN J.: Individualität und Typus in der Geographie und ihre Bedeutung für das exemplarische Unterrichten (KNÜBEL, Exemplarisches Arbeiten im Erdkundeunterricht, 1960, S. 21—23).
- HÖRLER H.: Das Exemplarische als stoffliches und methodisches Prinzip. Erziehung und Unterricht, 1959, S. 449—452.
- JÄKEL W.: Das Beispielhafte. Die Sammlung, Jg. 3, 1957.
- KERSCHENSTEINER G.: Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts. 1. Aufl. 1913, 5. Aufl. 1959.
- KNÜBEL H.: Exemplarisches Arbeiten im Erdkundeunterricht. Braunschweig 1960.
- Exemplarisches Arbeiten im Erdkundeunterricht. Geographische Rundschau, 9. Jahrgang (1957), S. 56—61.
- KNÜBEL-REGEL-CLASEN: Bedeutung und Aufgaben des Erdkundeunterrichts an den Höheren Schulen. Denkschrift des Verbandes Deutscher Schulgeographen. Geographische Rundschau 1959 (Heft 1).
- KODEK: Grundsätzliches zum exemplarischen Lehren und Erkennen. Zeitschrift des österr. Lehrerverbandes. 12. Jg. (1962), Heft 3, S. 1—5.
- LANGBEHN S.: Der Geist des Ganzen. 1930.
- LAUTENSACH H.: Über die Begriffe Typus und Individuum in der geographischen Forschung. Münchener Geographische Hefte, 1953 (Heft 3).
- LENDEL E.: Wirtschaftliche und soziale Umschichtung im ländlich-bäuerlichen Bereich. In: Die Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen von L. LANG. Wien 1959.
- Die mitteleuropäische Kulturlandschaft im Umbruch der Gegenwart. Marburg 1951.
- Wandel der Kulturlandschaft. In: LEMBERG-EDDING: Die Vertriebenen in Westdeutschland. Bd. 1, Kiel 1959.
- MEYER E.: Praxis des Exemplarischen. Didaktische Dokumentation aus dem Unterricht in der Volksschuloberstufe. Stuttgart 1962.
- NEWE H.: Der Bildungsauftrag der Schulkunde und ihr Verhältnis zur Hochschulgeographie. Kiel 1961.
- Der exemplarische Unterricht als Idee und Wirklichkeit. Kiel 1960.
- NIETZSCHE F.: Unzeitgemäße Betrachtungen. 1873.
- ODENBACH K.: Studien zur Didaktik der Gegenwart. Braunschweig 1961.
- ORTEGA y GASSET: Aufstand der Massen. 1931.
- PENCK A.: Die Geographie unter den erdkundlichen Wissenschaften. Naturwissenschaften, Bd. XVI., 1928.
- PETER H.: Erziehung und Schule an der Zeitenwende. Wien 1957.
- PICARD M.: Jenes Bild, das sich auf das Urbild bezieht. München 1959 (angeführt bei WAGENSCHHEIN 1959).
- PRILLINGER F.: Das Beispielhafte (Exemplarisches) im Geographieunterricht. Mitt. der österr. Geogr. Ges., Band 103 (1961).
- RITTER C.: Zweyter Brief an den Herausgeber über Pestalozzis Methode, angewandt auf wissenschaftliche Bildung. Neue Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen. Hrg. v. Gutschmuths 1808.
- ROTH H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Berlin-Hannover-Darmstadt 1957; darin: „Orientierendes und exemplarisches Lehren“, S. 183—194.
- SCHEUERL H.: Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips. Tübingen 1958.
- SCHULTZE A.: Das exemplarische Prinzip im Rahmen der didaktischen Prinzipien des Erdkundeunterrichts. Die deutsche Schule, 1959, S. 492 ff.
- SCHÜTTLER A.: Gedanken und Vorschläge zum exemplarischen Verfahren im Erdkundeunterricht. Geographische Rundschau, 12. Jg. (1960), S. 243—247.

- VÖLKEL R.: Erdkunde heute. Versuch einer Sinngebung des Erdkundeunterrichts aus den Bedingungen des gegenwärtigen Zeitalters. Frankfurt-Berlin-Bonn 1961.
- WAGENSCHNEIDER M.: Das exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung des Unterrichts an den Gymnasien. Hamburg, 2. Aufl. 1958.
- Zum Begriff des exemplarischen Lehrens. Weinheim 1959, 2. Aufl. (mit reichen Schrifttumsangaben).
- Gegen das Spezialistentum. Die Pädagogische Provinz 1953.
- Das Exemplarische in seiner Bedeutung für die Überwindung der Stoff-Fülle. Bildung und Erziehung 1955.
- WEISCHENDEL W.: Sinn und Widersinn der Wissenschaft. Deutsche Universitätszeitung X. Heft.
- WELZ F.: Exemplarisches Arbeiten im Erdkundeunterricht. Geographische Rundschau 10. Jahrgang (1958), S. 195.
- WOCKE M.: Gruppenarbeit im Erdkundeunterricht der Volksschule. Die Deutsche Schule, 48. Jahrgang (1956), S. 301.
- Exemplarischer Erdkundeunterricht. Die Deutsche Schule, 1958, S. 163—172.
- Wissenschaftliche Geographie und Schulkunde. Die Deutsche Schule, 1959, S. 483 bis 491.
- Erdkunde. Handbuch für Lehrer, Band 2, 1961, S. 335—356.

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft](#)

Jahr/Year: 1962

Band/Volume: [104](#)

Autor(en)/Author(s): Prillinger Ferdinand

Artikel/Article: [Der beispielhafte Geographieunterricht 212-229](#)