

Sieben Leitsätze zur Didaktik der Geographie

1. Didaktik ist die Kunst (oder, je nach Definition, das Kunst-Handwerk) vom Lehren – im gesellschaftlichen und staatlichen Auftrag, mit pädagogischer Freiheit, in relativer Selbständigkeit.

Didaktik ist also keine Serienproduktion und kein Vollzug eines vorgefertigten Programms. Das *Lehren* ist die eine Seite des Prozesses zwischen Lehrenden und Lernenden, die andere Seite ist das *Lernen*; beide Seiten sind unterschieden und doch untrennbar verbunden.

Allerdings befinden wir uns in einem *lerngeschichtlichen Paradigmenwechsel*: mehr selbstgesteuertes Lernen (statt fremdgesteuert-vorbestimmt), Entwicklung vielfältiger Lernmöglichkeiten (statt vorgeplanter Curricula), Kohärenz des Lernens mit Frage-, Problem- und Interessenzusammenhängen der Lernenden (statt Ableitung aus Fachsystematik), Aufgaben- und Projektbezug (statt Instruktion), mehr praktisch-situativ (statt primär theoretisch-verbal), mehr Interaktion zwischen Lernern und Problemfeldern (statt nur Lehrer-Lerner), aktive Wissenskonstruktion und –erneuerung (statt rezeptiver Wissensspeicherung), Lernen für Lebens- und Problemlösungshilfen und Verhaltenssicherheit (statt Zertifikations- und Berechtigungsfixierung), Lernen in pluralen Lernumgebungen (statt nur Schule). (vgl. Günther Dohmen/ BM Bildung und Forschung:: Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. 1998)

2. Didaktik befaßt sich mit Themen (Inhalten) und mit Methoden.

Man kann dies zur Unterscheidung von der reinen Methodik auch *Didaktik im weiteren Sinne* nennen.

Die *Themen/ Inhalte* müssen ausgewählt werden aus einer übergroßen Fülle; die Auswahlentscheidungen müssen legitimiert werden: Warum dieses und nicht jenes? (Traditionen oder zufällige Vorlieben oder fachpolitische „mainstreams“ reichen dafür nicht aus; auch die sog. „structure of discipline“ ist in steter Entwicklung.)

Die *Methoden* sind die Transportmittel bzw. die Pfade zu etwas hin (von griech. hodos= der Weg).

Es muß Klarheit bestehen über die inhaltlichen Ziele und über die tatsächlichen Möglichkeiten des Lehrens und Lernens: Wieviel Zeit haben wir wirklich, was ist das Fundament und Vorwissen/ -können, wie erzeugen wir Resonanz und geben der Sache Bedeutung? Wie „messen“ wir das Ergebnis, wie wird es verfügbar gehalten? Auch: Wie evaluieren wir, ob wir überhaupt auf dem richtigen Weg sind? (vgl. Bertelsmann-Stiftung: Wie gut ist unsere Schule? 1999)

3. Für didaktische Entscheidungen braucht man einen Überblick über den Horizont der Möglichkeiten.

Welche Ziele gibt es überhaupt? Welche grundlegenden Figuren vom Lehren und Lernen (Lehr-/ Lerntheorien, Schultheorien etc.)? Wie lauten die möglichen und dazu passenden Ziele des Einzelfaches (Konzepte, Lehrpläne etc.)? Welche Freiräume dürfen und sollen gestaltet werden?

Es gibt einen engen Zusammenhang zwischen Theoriewissen und didaktischer Handlungskompetenz (Analyse und Handeln). Man sollte einen Begriff haben von der *wissenschaftstheoretischen „Landkarte“* (Hermeneutik, Kritischer Rationalismus, Kritische Theorie, Pragmatismus, Symbolischer Interaktionismus, Phänomenologie) und von *didaktischen Modellen* (bildungstheoretische Didaktik, kritisch-konstruktive Didaktik, lehrtheoretische Didaktik, kybernetisch-informationstheoretische Didaktik/ „Neue Medien“ u.a.) und *Unterrichtskonzepten* (lernzielorientierter Unterricht, erfahrungsbezogener Unterricht, Offener Unterricht) man sollte auch die großen Streitfragen etwa über Schule als Lebens- und Erfahrungsraum gegen Schule als Unterrichtsanstalt, über Werteerziehung gegen die „Rehabilitation des Unterrichtens“, über Reformpädagogik gegen Ergebnis- und Vergleichsorientierung etc. kennen und beurteilen können. (vgl. dazu etwa Jank/Meyer: Didaktische Modelle, 1994. von Hentig: Bildung, 1997. Giesecke: Reformpädagogische Illusionen, 1998. Fauser: Wozu die Schule da ist, 1997)

Das gilt auch für die Differenzierung in der Fachdidaktik. In der Geographie: Das Paradigma von der „Inwertsetzung“ ist eine andere Weltsicht als das der „Bewahrung der Erde“ oder des „Raums als System“ oder des optionalen „Gestaltungsraums“ etc. Auch wer auf *ein* Paradigma verpflichtet wird (z.B. in Thüringens neuem Lehrplan das der sog. „Kulturerdteile“), muß damit kritisch umgehen können. Besonders wichtig ist es, verschiedene Weltsichten kennenzulernen und zu vergleichen.

Didaktik-Ausbildung ist nicht nur Meta-Betrachtung, sondern sie entfaltet sich auch in den möglichen Themen und Gegenständen der Schule selbst. Über die rein fachwissenschaftliche Ausbildung (3 Vorlesungen und 4 Seminare?) hinaus ist also die Begegnung mit dem Kanon der Lehrpläne/ Schulbücher nötig.

Die (künftigen) LehrerInnen müssen sich auch *fachkompetent* didaktisch entscheiden lernen, z.B. zu den Themen: Geoökosysteme, Klima- und Vegetationszonen, Marine Ökosysteme, Ökosystem Stadt, Luftbelastung, Wasserversorgung, Immerfeuchte Tropen, gestörte landwirtschaftliche Kreisläufe, Freizeitgestaltung, Wirtschaftsförderung und Naturschutz, Energiegewinnung und –nutzung, Braunkohlentagebau, Konfliktstoff Wasser, Ernährungssicherung, Wirtschaft und Gesellschaft Indiens, Landwirtschaft zwischen Ökonomie und Ökologie, Konsumverhalten, Agrobusiness in Kalifornien, Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft, Verkehrs- und Kommunikationsnetze, Standortfragen und Raumwandel, Weltweite Disparitäten, Wirtschaftsentwicklung in Nigeria, Wirtschaftsfaktor Tourismus, Globalisierung, Schwellenländer, Weltbevölkerung, Migration, Aufeinandertreffen von Kulturen, Rolle der Frau in verschiedenen Kulturräumen, Strukturen und Prozesse im städtischen Raum, Zentralität, Megastädte, Metropolisierung und Marginalisierung, Europa, Regionale Disparitäten, Zerfall von Staaten, Grenzräume und Euregios. Dazu die Methoden: Rollenspiel, topographische Karte, Experiment, Klausur, Messfahrt, Bildinterpretation, Facharbeit, Raumanalyse, Mind-map, Projekt, Luftbildinterpretation, Wirkungsgeflecht, Arbeit vor Ort, Statistik/Tabelle, Internet, Zeitungsartikel, Diagramm, Anfertigen einer Karte, Gruppenarbeit, Filminterpretation und –produktion, Kartierung. (Diese Stichwort-Sammlung zur Illustration dessen, was GeographielehrerInnen – u.a.! – „können“ müssen, ergibt sich aus den Überschriften im Inhaltsverzeichnis des Lehrbuchs TERRA „Räume und Strukturen“ S II, Klett-Perthes, 1999.)

4. Die Vielfältigkeit der Inhalte muß erkannt und daraufhin (!) didaktisch reduziert werden.

„Reduktion“ bedeutet dabei nicht Verdünnung, Versimpelung o.ä., sondern *Verdichtung*. Die Operation der „Reduktion von Komplexität“ ist höchst anspruchsvoll, weil sie etwas Hochkomplexes und zunächst Unbestimmtes bearbeitbar und erkennbar machen soll.

Ein gutes Modell, eine Karte enthält etwa diese Operation, macht aber nur Sinn, wenn das Prinzip der Reduktion, also etwa Vereinfachung/ Generalisierung/ Maßstabsveränderung/ Problemorientierung etc. reflektiert wird. Beispiel: Auch wenn heute unser Gegenstand die

Bremse sein soll, brauchen wir doch im Hintergrund die Idee des komplexen Autos; wir brauchen andererseits auch für die Bremse nicht alle Details, sondern das Prinzipielle (man kann diese Reduzierung der Eigenschaften des „Originals“ auch Verkürzung nennen, aber dies ist umgangssprachlich mißverständlich). Wir brauchen die ständige Fähigkeit zur Akzentuierung und Herstellung von Transparenz, zum Transfer, zur Veränderung des Fokus (Perspektivität) und zum Benennen des Kontextes.

Dies gilt für alle Inhalte, seien es in der Geographie nun Tourismus, „Naturkatastrophen“, Stadtplanung etc. Es gibt nicht die *eine* Struktur, sondern eine dem Inhalt entsprechende Vielfältigkeit. Durch Reduktion wird daraus jeweils ein *Gegenstand* gemacht; man weiß aber weiterhin von der Möglichkeit auch anderer Aspekte/ Definitionen.

5. Die Definition von Gegenständen und Problemen ergibt sich aus dem Begriffspaar „Erkenntnis und Interesse“ bzw. „Verstand und Vernunft“ bzw. „Wissen und Nichtwissen“.

Was ist der Erkenntnis wert? Warum erkennen nicht alle Menschen dasselbe? Warum entscheiden sich Menschen unterschiedlich? Darf man alles tun (Vernunft), was man kann (Verstand)?

Die Angst vor einem weltweiten Computercrash zum Millennium oder die Gentechnik-/ Genetikdebatte u.a. sind Beispiele für die Aktualität des Goethe-Gedichts vom „Zauberlehrling“. Philosophen haben darüber nachgedacht, was z.B. empirische Wahrnehmungsurteile von Verstandesurteilen unterscheidet, warum die Menschen im Vergleich zu ihren wissenschaftlich-technischen Leistungen selbst „antiquiert“ sind, warum eine Kritik der reinen Vernunft und der Urteilskraft nötig ist. Und eine kritisch-rationale Wissenschaft geht davon aus, daß nicht die wissenschaftlichen Fächer einen Eigenwert haben, sondern daß die Qualität der Problemdefinition und Lösungskonzepte über den Wert der Arbeit entscheidet.

Die didaktischen Entscheidungen müssen sich auch an dieser Stelle legitimieren bzw. die Inhalte entsprechend aufklären: Es gibt viele mögliche Erkenntnisse, sie sind aber immer abhängig von dem vorgeschalteten Interesse und der nachgeschalteten Verwendung. Man kann vieles wissen, aber dieses hat immer auch eine –unterschiedliche- praktische, gesellschaftliche, ideologische, ethische Bedeutung.

Im Geographieunterricht wäre also ein Vulkansausbruch, ein Erdbeben, ein großer Regen, ein großer Waldbrand nicht einfach eine *Naturkatastrophe an sich*; derartige Ereignisse gehen in den Naturhaushalt ein. Sie bekommen aber u.U. eine katastrophale *Bedeutung*, wenn die Menschen an ungeeigneten Stellen gebaut oder aus Spekulationsgründen das Feuer gelegt oder ihre Hochbauten technisch-ignorant für unzerstörbar gehalten haben. Beide Seiten, das Äußere der Dinge und ihre Bedeutung(en), müssen also das Thema sein.

6. Der Maßstab der „Weltsicht“ ist naturgemäß der Mensch; der Mensch bewegt sich in der Welt unweigerlich auch durch absichtsvolle Handlungen (nicht nur reaktiv im Verhalten). Und: Es gibt nicht nur „die“ eine Welt.

Das Übermaß dessen, was es alles gibt („Evidenz“), kann zunächst nur teilnahms- und interesselos betrachtet werden; Bedeutung („Relevanz“) erhält es erst dadurch, daß es in Zusammenhang mit der Lebenswelt und den Handlungen der Menschen gerät (vgl. Husserl: Phänomenologie der Lebenswelt, 1992). Das gilt auch für die sog. Grundlagenforschung, von der man sich gleichwohl irgendwann etwaigen Nutzen verspricht.

Wir betrachten also auch die *Geographie der Dinge* stets in ihrer *Bedeutung* für Menschen, sei es das reine „Wo“ der Dinge, sei es ein Hochgebirge, ein Gewässer, die atmosphärische Zirkulation, die Bauten und Verkehrswege etc.; wir betrachten zugleich in

dieser Logik weitaus mehr Dinge *nicht*, weil/ sofern sie für uns/ unser Leben in dieser Welt – jedenfalls subjektiv – ohne jegliche Bedeutung sind. (Es mag in der Geographie Grenzbereiche geben, z.B. die Betrachtung von „Strukturböden“ im Permafrost; aber auch hier werden ggf. nützliche Erkenntnisse versprochen.)

Es wäre also wenig sinnvoll, die Erde als Natursystem zu definieren und den Menschen darin bzw. daneben nur als „Störfall“/ „Störfaktor“ zu beklagen (z.B. Eichler: Ökosystem Erde. Der Störfall Mensch – Eine Schadens- und Vernetzungsanalyse, 1993) Das würde unterstellen, daß es eine „heile“ Natur gibt und daß hieraus praktische und ethische Grundsätze für das menschliche Handeln einfach abzuleiten wären (z.B. Köck: Raumverhaltenskompetenz/ Ethisches Raumverhalten). Das wäre in der Sache unsinnig, weil die Natur an sich keinen „Sinn“ hat, und es wäre praxeologisch unsinnig, weil die Menschen aus ihren Interessen heraus ihren vielfältigen Handlungen einen ebenso vielfältigen Sinn unterlegen (Luhmann: „Sie tun, was sie tun“). Es ist aber wichtig, die Naturgesetze und Systeme zu erkennen und in ihrer - systemischen und relativen - Bedeutung für das Handeln von Menschen und in Gesellschaften zu bedenken.

Dazu gehört wiederum die Erkenntnis, daß der gesellschaftliche Rahmen nicht eindeutig und allgemeingültig ist. „In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich?“ fragen die Sozialwissenschaftler und stellen jeweils fest: „Weltgesellschaft“ (Albrow), „Risikogesellschaft“ (Beck), „Postindustrielle Gesellschaft“ (Bell), „Bürgergesellschaft“ (Dahrendorf), „Multioptionsgesellschaft“ (Gross), „Desintegrierende Gesellschaft“ (Heitmeyer), „Multikulturelle Gesellschaft“ (Leggewie), „Funktional-differenzierte Gesellschaft“ (Nassehi), „Arbeitsgesellschaft“ (Offe), „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze), „Transkulturelle Gesellschaft“ (Welsch), „Wissensgesellschaft“ (Willke). (vgl. Pongs, Gesellschaftskonzepte im Vergleich, 1999). Dies alles wäre mit zu bedenken, allein schon für unseren Teil der Welt.

Und innerhalb dieser Welten/ Gesellschaften sind wiederum ganz verschiedene Handlungsmotive und –muster denkbar, teilweise erklärbar aus der Verankerung in *Milieus*, teilweise aber auch rational oder willkürlich von den Subjekten zu entscheiden. Man kann z.B. unterscheiden zwischen *teleologischem, normzentriertem, dramaturgischem und kommunikativem Handeln* – je nachdem, ob das Handeln eher auf einen Zweck oder eher auf eine Rolle oder eher auf eine Selbstdarstellung oder eher auf Verständigung orientiert ist. (zu Milieus vgl. z.B. Schulze: Die Erlebnisgesellschaft, 1994. Zum Handlungsbegriff Habermas: Theorie des kommunikativen Handelns, 1981. Giddens: Die Konstitution der Gesellschaft, 1988. Werlen: Sozialgeographie, 2000)

7. Die handlungszentrierte Betrachtung der Welt kommt dem Ziel einer kategorialen Bildung entgegen: Die Welt nach vielfältigen Kategorien erschließen und dadurch die Subjekte fortschreitend für diese Welt zu öffnen.

Dieses Ziel einer (doppelten) kategorialen Bildung (Wolfgang Klafki) unterscheidet sich definitiv von der reinen Instruktion. Wissensbestände sind nicht wertfrei, *Subjekte* ohne Interesse (Neugier, Enthusiasmus, Kreativität) würden zu *Objekten* gemacht.

Der gegenwärtige Streit, ob Schule auch erziehen oder nur unterrichten soll und ob Studenten/ Schüler Subjekte ihres Lernens sein sollen/ können, gehört hierher (vgl. Hermann Gieseckes Polemik für eine sog. „Rehabilitation des Unterrichtens“). Die Kultusminister fassen das komplexe Ziel im sog. Kompetenzmodell – Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz – zusammen. . Eine andere Formel dafür kann lauten: „Die Sachen klären, die Menschen stärken“ (Hartmut von Hentig).

Für die Geographie heißt dies, die Welt zwar in definierte kategoriale Ordnungen (wie Nord - Süd, Tag - Nacht, Sommer – Winter, Stadt – Land, Ökumene – Anökumene, aber auch

black – white, männlich – weiblich etc.) zu bringen, zugleich aber die Konstruiertheit und die relative Bedeutung dieser Kategorien zu erkennen.

Neben die *kategoriale Ordnung* der Geographen und Kartographen und Statistiker tritt die *fortschreitende Ordnung* der kontinuierlich zunehmenden Welterschließung und Weltaneignung. Kein Inhalt wird nur „an sich“, sondern immer auch „für sich“ erkannt (das schließt natürlich ein, daß er vielleicht auch nur eine geringe Bedeutung für das Subjekt hat, aber das ist ja *auch* eine Bedeutung).



Didaktik ist also insgesamt die Kunst, ein Kamel durch ein Nadelöhr zu bringen (ohne daß dieses lediglich verdünnt, zerstückelt oder sonstwie verunstaltet wird), und zwar in recht wenig Stunden. Insofern ist Didaktik doch mehr als nur Kunst-Handwerk. Es bleibt also bei dem Kantschen Imperativ zur Aufklärung „Habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“