

**Zeitschrift:** Regio Basiliensis : Basler Zeitschrift für Geographie

**Herausgeber:** Geographisch-Ethnologische Gesellschaft Basel ; Geographisches Institut der Universität Basel

**Band:** 30 (1989)

**Heft:** 2-3

**Artikel:** Geographie in der Schule

**Autor:** Polivka, Heinz

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-1088636>

#### Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

#### Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

#### Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 15.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## Geographie in der Schule

Heinz Polivka

### Zusammenfassung

Der Autor stellt fest, dass sich die Schulgeographie aufgrund ihrer starken Verhängung mit den Sozialwissenschaften als Schulfach bis heute zu wenig "emancipieren" konnte. Dies, obwohl sie durch ihr ganzheitliches Raumerkennungskonzept den modernen Forderungen nach innovativem Lernen und vernetztem Denken ausgezeichnet nachkommen würde. Auch die Exkursion als zentrale schulgeographische Arbeitsweise fördert, besonders in den unteren Schulstufen, ein emotional geprägtes, ganzheitliches Raumverständnis. Die moderne Entwicklungspsychologie lässt ein rein thematisches Vorgehen erst in den obersten gymnasialen Stufen vertretbar erscheinen.

### La géographie dans l'école

#### Résumé

L'auteur constate que la géographie scolaire, fortement intégrée dans les sciences sociales, n'a pas encore pu s'émanciper suffisamment en tant que discipline d'enseignement. Ceci, en dépit du fait que, par sa conception d'ensemble de l'espace, elle répond parfaitement aux exigences actuelles d'innovation et de corrélation. Même l'excursion, méthode par excellence de la géographie scolaire, favorise, notamment dans les petites classes, une prise de conscience globale de l'espace, avec une charge affective en plus. La psychologie moderne du développement ne semble permettre une présentation purement thématique que dans les dernières classes du lycée.

### Geography and School

#### Abstract

The author states that geography as it is taught at our schools has not yet had the opportunity to "emancipate" enough as a subject because it is too strongly connected with the social sciences. This is so even though it would most excellently meet the modern claims for innovative learning and for ways of thinking that indulge in associations and in a sense of context. Field trips, a central tool in school geography, promote an emotionally formed integral space perception, particularly with younger pupils. Modern development psychology makes a purely thematic procedure look justifiable in the upper level of secondary school only.

---

Anschrift des Autors: Dr. Heinz Polivka, Lektor für geogr. Exkursionsdidaktik, Universität Basel,  
Schützengraben 7, CH-4051 Basel

## **1. Allgemeine Überlegungen zur heutigen Situation**

Die Schule und damit auch ihre Zielsetzungen standen schon immer im Spannungsfeld gesellschaftlicher Einflüsse und Strömungen. Sie kann daher nie nur in sich selber begründet sein, wie es die reine Wissenschaft sein sollte. Ihr Stellenwert ist deshalb auch abhängig von sich wandelnden politischen und gesellschaftlichen Ansichten und Wertungen.

Bis zum 2. Weltkrieg besass die Schule einen Bildungsauftrag in humanistischem Sinne, welcher die Erziehung des Lernenden zu einer ganzheitlichen, harmonischen Persönlichkeit umfasste.

Heute wird von der Schule Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit, zur Urteilsfähigkeit, ja sogar zu bestimmten Verhaltensmustern gefordert.

Nicht mehr die früheren, traditionellen Bildungsinhalte, sondern ein lernzielorientierter Unterricht soll integrale Bestandteile der Fähigkeit des vernünftigen Sich-Verhaltens in der Welt vermitteln. Oder anders ausgedrückt, soll (nach *Fend* 1980) das wichtigste Ziel schulischer Beeinflussungsbemühungen unter dem Gesichtspunkt individueller Funktionen die Herstellung und Steigerung der Fähigkeit sein, die auf eine Person zukommenden Lebensaufgaben so zu lösen, dass ihr eine glückliche und selbstverantwortliche Lebensführung ermöglicht wird.

Noch weitergehende Ansprüche stellt *Robinson* (1967) an die Schulfächer. Er stellt jedes schulische Tun in Frage, sofern es nicht einen direkten Lebensbezug nachweisen kann oder im Sinne eines innovativen Lernens (*Peccei* 1979) nicht mithilft, die Zukunftsprobleme unserer Welt zu meistern.

Die Schulgeographie taucht als eigenständiges Fach erst im 18. Jh. mit dem Aufkommen des Realienunterrichts auf. Ihre ursprüngliche Form ist eine beschreibende Länderkunde, auch in Form von "Merkwürdigkeiten einer Landschaft" (*Bruckner* 1748/63, *Boucheseiche* 1793).

Einen zentralen Platz im Fächerkanon der Schule erhielt die Geographie im 19. Jh. mit dem Aufkommen der Nationalstaaten. Sie entwickelte sich damals zu einer dreistufigen Landschaftskunde:

- Heimatkunde im engen Sinne (Heimat-Verwurzelung),
- Landeskunde im Sinne des Nationalstaates und
- allgemeine Weltkunde.

Die grosse Bedeutung der Geographie lag in ihrer Nützlichkeit für jene national gesinnte Gesellschaft.

In der Schweiz verharrten die Lehrpläne der Schulgeographie noch lange in diesem dreistufigen Plan und bis in die 50er-Jahre wurde das durch ihn benutzte länderkundlich-topographische Schema im Unterricht verwendet.

Der geistige Umbruch von 1968 und die damit verbundenen neuen Anforderungen an den Schulunterricht brachten auch für die Geographie eine Wende. Informationen zu vermitteln, Fähigkeiten und sogar Verhaltensweisen verbunden mit Überzeugungen auf den Lernenden zu übertragen, so lauteten die neuen Ziele. Aber welche Informationen soll heute die Geographie vermitteln? Welche Fähigkeiten und Verhaltensweisen können durch den Geographieunterricht gefördert werden in der heutigen Gesellschaftsstruktur, die sich immer mehr in unterschiedliche Meinungsgruppen polarisiert?

Der einen Seite erscheint es zu progressiv, von den Problemen der dritten Welt zu reden und dabei unsere Dienstleistungsgesellschaft mit Fragezeichen zu versehen. Der anderen Seite ist die heutige Schulgeographie zu wenig progressiv, weil sie sich nicht entscheidend genug für den Schwächeren und Abhängigen einsetzt.

Was als im heutigen Sinne "nützlich" übrigbleibt, ist die Vermittlung von topographischen Kenntnissen (Orientierung im Raum), eine mehrheitlich auf wirtschaftlichen Fakten beruhende Länderkunde und die Darstellung von fremden, andersartigen Kulturreihen. Das ist aber zu wenig, um die ehemalige Bedeutung des Faches im heutigen Fächerkanon zu rechtfertigen. Als Folge wurden Stundenreduktionen vorgenommen, teilweise wurde die Geographie sogar in ein Sammelfach "Gemeinschaftskunde" eingeschmolzen. Natürlich reagierten die Schulgeographen auf eine solche Entwicklung.

"Weg von der veralteten Länderkunde" hieß die neue Parole. Daraus entwickelte sich das didaktische Konzept der thematischen Geographie. Indirekten Impuls erhielt diese Auffassung zusätzlich durch die Entwicklungen in der Fachwissenschaft. Auch sie zeigte eine deutliche Abkehr vom ganzheitlich-regionalen Konzept zu einer thematischen Aufteilung. Allerdings fand dieser neue Weg nicht ungeteilten Beifall aller Schulgeographen. Der Vorwurf, die räumliche Betrachtungsweise würde zu stark vernachlässigt, löste den Gegenvorwurf des Verharrens in alten, nicht mehr gültigen Formen aus. Leider waren die Extreme in diesem Streit zu stark, als dass sich eine "Sowohl-als auch"-Lösung in Form des



Abb. 1: Im Basler Schulblatt erschien eine Serie Karikaturen von Lehrertypen. Dieser Typ, als größenwahnsinniger Lehrertyp, könnte auch als "Humangeograph" bezeichnet werden.

exemplarischen Prinzips hätte durchsetzen können (*Bösiger* 1976). Heute noch bietet der einseitig auf thematische Schulbücher ausgerichtete Markt dem Geographielehrer zu wenig Alternativen. Will er das Buch als Unterrichtshilfe benützen, so wird er zum thematischen Ansatz schier gezwungen.

Damit weicht aber der Unterricht dem ureigenen Gegenstand der Geographie, der Betrachtung des Raumes aus. Die Beschränkung auf eine im wesentlichen humangeographische Sicht (Grunddaseinsfunktionen u.a.) hilft nicht, die Verstrickung in die heutige gesellschaftliche Polarisierung zu überwinden. Wie soll in dieser Situation die Zielsetzung des Schulfachs Geographie lauten?

Der Antwort muss eine Feststellung vorausgeschickt werden. Viele Lehrpläne befolgen heute in der Anordnung der Stoffgebiete für die aufeinanderfolgenden Schuljahre das an und für sich gute Prinzip "vom Nahen zum Fernen" einseitig. Dabei wird stillschweigend unterschoben, dass der nahe Lebensraum einfacher strukturiert und daher auch einfacher zu verstehen sei, als der weiter entfernte (*Aerni* 1979).

Diese Fehleinschätzung hat zwei schwerwiegende Folgen. In der Schule wird die "Heimat- oder Regionalkunde" als etwas Minderes, für die Gymnasialstufe Unwürdiges empfunden. Dabei wird die Wichtigkeit der Kenntnisse des eigenen Lebensraumes in seiner Komplexität z.B. auch in Bezug auf den demokratischen Entscheidungsprozess völlig verkannt.

Auch in der Fachwissenschaft ist eine zunehmende Abkehr von regionalen, ganzheitlichen Studien zu Gunsten spezialisierter, thematischer Arbeiten festzustellen. Die in der Schule notwendige "Regionalkunde" erhält von dieser Seite nur noch wenig Impulse in Form von neuen Forschungsergebnissen.

Eine stufengerechte Zielsetzung muss als Ausgangspunkt immer das Nahe, Konkrete, Fassbare nehmen. Allerdings darf dann nicht das Prinzip vom Nahen zum Fernen unbesehen mit dem Prinzip vom Einfachen zum Komplexen gleichgesetzt werden.

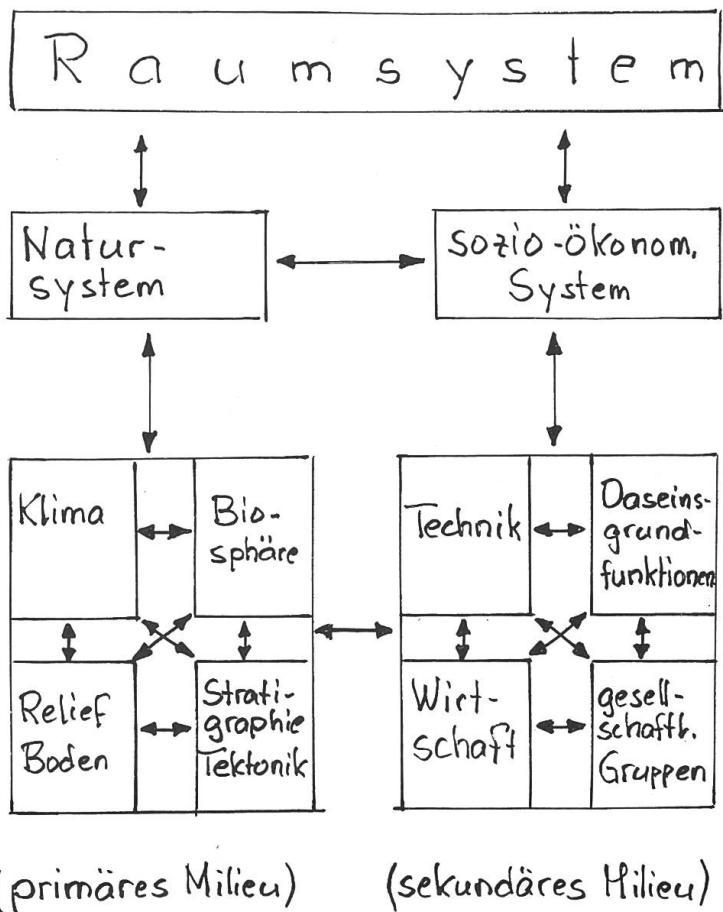
Unsere Überlegungen münden in zwei Grundsätze, welche die Zielsetzung der Schulgeographie bestimmen müssen.

1. Nicht die einzelnen Raumelemente (Themen) sondern die ganzheitliche Betrachtung des Raumes mit seinen unterschiedlichen Mustern und Prozessen steht im Mittelpunkt des Faches Schulgeographie.
2. Nicht primär die Teillräume der Erde, sondern das Raumverständnis des Schülers hat im Blickpunkt der Didaktik zu stehen. Dabei muss auf jeder Stufe erneut die eigene Region/Stadt/Gemeinde/Quartier konkreter Ausgangspunkt sein. Die Teillräume der Erde könnten z.B. durch Vergleiche erarbeitet werden.

Ausgehend vom Raumverständnis des Schülers und unter Einbezug moderner entwicklungspsychologischer Erkenntnisse ergibt eine didaktische Analyse die folgenden Stufen der Zielsetzung.

Bis in das 6. Schuljahr ist das Lernen des Schülers geprägt durch Intuition, ganzheitliche Erfassung eines Gegenstandes, Emotion. Er denkt bildlich und entdeckt das "was".

Er wird demnach den Raum als Ganzes erfassen und in ihm Raumelemente als z.B. wichtig oder weniger wichtig erkennen. Das Ziel dieser Stufe wird also sein, *den Raum mit seinen Elementen (Merkmale) bzw. seinem Raummuster zu erfassen - erkennen - ordnen*. Das so erfasste Raummuster der eigenen Region kann auf dieser Stufe auf weiter entfernte schweizerische und europäische Gebiete ausgedehnt, angewendet oder damit verglichen werden. Die Auswahl solcher komplementärer Räume hat nach dem Schwerpunktsprinzip auf exemplarische Weise zu erfolgen.



(primäres Milieu) (sekundäres Milieu)

Abb. 2: Ganzheitlich-didaktische Konzeption (nach L. Bauer 1976)

Mit dem 7. Schuljahr ungefähr setzt das begriffliche Denken ein. Das Ganze wird bewusst in Teile zerlegt. Dabei werden diese Einzelteile rational miteinander wieder verknüpft. Die Frage "wie, wieso" will beantwortet werden. Das Abstraktionsvermögen beginnt sich zu entwickeln. Die Auseinandersetzung mit der Ganzheit des Raumes geschieht nun komplexer, indem die Elemente rational geordnet werden und miteinander in Beziehung gesetzt werden. Das Ziel des 7./8. Schuljahres wird demnach sein, *den Raum im Hinblick auf seine Ganzheit in Elemente zu zerlegen und diese untereinander in Beziehung zu bringen, also ein Raummuster in Form eines Beziehungsgefüges aufzubauen*. Durch die Fähigkeit des Abstrahierens können besonders für die räumliche Ausweitung vermehrt Karten eingesetzt werden. Daher können auch fremde Kontinente einbezogen werden.

In einer dritten Stufe, welche intellektuell höhere Ansprüche stellt, müsste der Raum nicht nur als statisches Beziehungsgefüge, sondern als Prozessfeld erkannt werden. Sie muss aus diesen Gründen der Sek.II-Stufe vorbehalten werden. Auf konkrete, einfachere Weise kann der Wandel durch die Gegenüberstellung "Alt - neu" aufgezeigt werden. Feinerer Techniken wird sich die gymnasiale Stufe bedienen, um in modellhafter Weise die Dynamik

eines Raummusters zu erarbeiten. Für beide Wege gelten aber die folgenden Zielsetzungen:  
*Räume als veränderliches Beziehungsgefüge erkennen sowie die im Wandel involvierten Kräftegruppen charakterisieren und beurteilen.*

Um solche Ziele erreichen zu können, sind vielfältige Unterrichtsverfahren vorhanden.

Das Fundament muss in jeder Stufe durch konkrete, fassbare Anschauung auf Exkursionen erworben werden. Das soll Gegenstand eines besonderen Teiles unserer Überlegungen sein.

Weitere Möglichkeiten sind

- das *länderkundliche Verfahren*: keine schematische, sondern eine aktuelle Darstellung z.B. eines Nachbarlandes mit entspr. Schwerpunkten (Sek.I/II).
- der *Vergleich*: eignet sich für Teilräume aus der nahen und weiteren Umgebung oder auch für entferntere Länder/Gebiete in statischem oder dynamischem Sinne (Sek.I/II).
- das *exemplarische Verfahren*: Auswahl muss durch den Lehrer unter Berücksichtigung der Aktualität und Stufe, aber auch des notwendigen Grundwissens und grundlegender Einsichten erfolgen. Vorsicht vor Klischees (Sek.I/II).
- das *Einzelbildverfahren*: die thematische Aufteilung nach z.B. Grunddaseinsfunktionen oder räumlichen Aspekten (Der arbeitende Mensch - Das Leben in den Alpen) muss unter dem Ganzheitsaspekt immer in weitere räumliche Zusammenhänge gebracht werden (Sek.I/II).
- das *dynamische Verfahren*: Hervorheben des Raumes als Prozessfeld, wobei die Rolle der dabei teilnehmenden Kräftegruppen zu ergründen und gegeneinander abzuwägen ist. Vorsicht, dass keine Klischees entstehen (Sek.II).
- das *modellorientierte Verfahren*: aus den erkannten Raumelementen und -kräften ist ein Prozessmodell zu "konstruieren", das auch eine Zukunftsperspektive erlaubt. Aber Vorsicht - das menschliche Verhalten und Handeln ist nicht immer rational.

Wenn wir nun den Unterrichtsstoff im heutigen Schulfächerkanon betrachten, so stellen wir neben gesamtbildenden und "Können vermittelnden" Fächern mit Ausnahme der Geographie nur Lehrgebiete fest, welche einzelne Variable unseres Lebens und unseres Raumes erklären. Diese aber zu einem Gesamtsystem, zu einem ganzheitlichen Weltbild zusammenzufügen und die einzelnen Variablen miteinander zu verknüpfen, das bleibt dem Schüler allein überlassen.

Raumordnungsperspektiven (um ein geographisches Beispiel zu nennen) können aber heute nicht mehr nur den Biologen oder Architekten allein überlassen werden. Umweltprobleme gehören nicht nur in das Gebiet des Chemikers. Sie sind unabhängig von gesellschaftlichen Einstellungen im ganzheitlichen Raummuster vorhanden und laufen als Prozesse unter Kräftegruppen ab. Dieses sich wandelnde Beziehungsgefüge erkennen zu lernen ist die spezielle und einzigartige Aufgabe des Faches Geographie.

Diese nun vorgetragenen Ideen und Überlegungen mögen vielleicht sehr neu, vielleicht sogar progressiv oder revolutionär tönen. Sie sind es aber beileibe nicht. Sie sind höchstens noch nicht so oft und deutlich mit der notwendigen didaktischen Konsequenz verfolgt worden. Als Beispiel möchte ich die vom Verband der Deutschen Schuleographen 1975 herausgegebenen Stufenziele zitieren. Zusammengefasst lauten sie etwa wie folgt:

Sek.I: 5./6. Schuljahr: Grundlegende Einsichten in Mensch-Natur-Raumstruktur (elementare Sicht).

7./8. Schuljahr: Den Raum als Struktur und als Verflechtungsgefüge erkennen und verstehen.

Strukturwandel als Folge sich verändernder natürl. und sozioökonomischer Bedingungen erfassen.

Sek.II: 9./10. Schuljahr: Den Raum als Prozessfeld sozialer Gruppen betrachten und erläutern.

Der Vergleich mit den 3 Raumerkennungsstufen der vorangegangenen Überlegungen zeigt eine erstaunliche Übereinstimmung. Liegt es doch nur am Mut und an der Konsequenz der Schuleographen, das ganzheitliche Raumerkennungskonzept in seinem eigentlichen Sinne anzugehen?

## 2. Die Exkursion: Eine zentrale geographische Arbeitsweise

Für die ganzheitliche Betrachtungsweise des Raumes wie auch für das wiederholte Zurückgreifen auf die eigene Region, Stadt oder Gemeinde, besitzt das Fach Geographie eine dafür besonders geeignete Arbeitsform, die Exkursion im weitesten Sinne. Zwar wurde sie schon im 17. Jh. von Comenius gefordert:

"Wenn wir also den Schülern wahres und zuverlässiges Wissen von den Dingen einpflanzen wollen, so müssen wir alles durch eigene Anschauung und sinnliche Demonstration lehren" (nach Michel 1978). Durch die starke soziale Einbindung der Geographie in der Schule konnte sich dieses Begehrten nur wenig durchsetzen und fand nur geringen Widerhall in den Lehrplänen.

Vielleicht gerade deswegen finden wir heute wieder vermehrt und verstärkt die Forderung danach. Brameier (1985) sieht die Vorteile der Exkursion gegenüber dem Schulstundenunterricht in der Konfrontation gegenüber der Realität und der Aktualität. Als weitere Vorteile erkennt er

- bessere Anreize und Möglichkeiten zur Selbstbetätigung (forschendes Lernen),
- die praktische Übung der geographischen Arbeitsverfahren,
- bessere Möglichkeiten bzw. Zwang zur Teamarbeit sowie
- bessere Anerkennung der Schülerarbeit auch ausserhalb der Schule.

Aerni (1986) nennt als Einzigartigkeit dieser Arbeitsweise der gleichzeitige emotionale Einsatz aller Sinnesorgane, also des Sehens, Riechens, Schmeckens, Hörens und Spürens zusammen mit dem Intellekt.

Nicht nur Schulgeographen, auch Fachwissenschaftler haben die zentrale Bedeutung der Exkursion erkannt. Als Beispiel sei *Albrecht Penck* (1928) erwähnt. Er bezeichnet die Beobachtung im Gelände, also die direkte Anschauung und das emotionale Erlebnis als der Geographie Anfang und Ende.

Das Hervortreten der Emotion nun verlangt bei der Planung und Durchführung von Exkursionen die Beachtung speziell von zwei Kriterien, das des Raumverständnisses, also der Betrachtungsweise der Umwelt und das des Schüleralters.

### **Zum Raumverständnis:**

Die Umwelt wird durch den Menschen auf unterschiedliche Weise aufgenommen und erfasst.

Die *faktisch-räumliche Umwelt* meint den durch Fakten bestimmte Raum, also den Naturraum, bestimmt durch Boden, Gewässer, Klimamerkmale, Vegetation und Fauna, aber auch den Siedlungsraum mit seinen Einrichtungen, den Verkehrsraum (bestimmt durch die Verkehrsträger und die Beziehung zur weiteren Umgebung) u.ä.

Die *soziale Umwelt* ist die Welt der Mitmenschen. Wohl prägen Fakten den Menschen. Trotzdem steht er immer als Mensch in Beziehung zum andern. Dabei wird diese Beziehung durch z. B. Grundbedürfnisse, Sicherheitsbedürfnisse oder das Bedürfnis zur Selbstverwirklichung geformt.

Die *wirtschaftliche Umwelt* ist die Welt der Arbeit und deren Voraussetzungen, also der Roh- und Energiestoffe, der Landwirtschaft, des Handwerkes, der Industrie, aber neben dieser Produktion auch die Welt des Konsums in Form von Produkten und Dienstleistungen.

Die *geistig-kulturelle Umwelt* ist die Welt der Bildung im eigentlichen Sinne, aber auch die Welt der Kunst, der Tradition, der Bräuche und Sitten.

Sicher besitzt die Erfassung der sozialen und der geistig-kulturellen Umwelt eine sehr starke emotionale Komponente. Auch die wirtschaftliche Umwelt unterliegt, je grösser der Wohlstand ist, desto stärkeren emotionalen Urteilen. Daraus folgt, dass bei einer wirklich ganzheitlichen Betrachtungsweise des Raumes auch beim intellektuellen Menschen immer in beträchtlichem Masse eine emotional-subjektive Komponente mitschwingt. Diese wird aber durch einen reinen Schulstabenunterricht zwangsläufig vernachlässigt, zum Schaden der Geographie.

### **Zum alters- oder stufengerechten Unterricht:**

*Piaget* und *Inhelder* stellen 1977 fest, dass die Entwicklung der formalen Strukturen in der Adoleszenz mit der Ausformung der Gehirnstrukturen verbunden ist. *Sperry* beweist dies durch langjährige Forschungen mit dem Befund, dass die Brücke zwischen der rechten und linken Hirnhälfte erst im Alter von etwa 14 Jahren (7. Schuljahr) fertig entwickelt ist. Herrscht vor diesem Alter eine Dominanz der rechten Hemisphäre vor (Intuition - ganzheitliche Sicht - fügt zusammen/Synthese - entdeckt "was" - denkt bildlich), so beginnt mit der Koordination

beider Hirnhälften sich das Abstraktionsvermögen auszubilden. Das Erfassen der Umwelt wird immer mehr rational – analytisch und mit der Frage nach dem "wie" verbunden – durch begriffliches Denken vollzogen.

Auf den Geographieunterricht übertragen heisst dies, dass jeder thematische Unterricht dem Schüler unter 14 Jahren mit seinem ganzheitlich-intuitiven Verständnis nicht gerecht wird. Auch das Verstehen (nicht das Anlernen) einer Karte als Abstraktion des entsprechenden Raumes wird in dieser Altersstufe auf grosse Hindernisse stossen. Erst nach 14 Jahren wird langsam neben die intuitiv-emotionale auch die intellektuell-rationale Seite in die räumliche Betrachtungsweise treten. Konkrete Gegenstände können dann erst in abstrakte Begriffe übergeführt werden und als solche verstanden werden.

Wenden wir diese Erkenntnisse über das altersspezifische Raumverständnis bei der Durchführung von Exkursionen an, so müssen diese stufengerecht aufgebaut werden. Zudem muss das Erfassen des Raumes und seiner Muster schrittweise erfolgen. Konkret schlagen wir hierfür 6 Exkursionsstufen vor.

- |   |  |
|---|--|
| <p>I - Erleben des Raumes (Distanzen - Höhen)<br/>           - Erkennen seiner Gestalt (Reliefformen) und dessen Ausgestaltung (Elemente) z.B.<br/>           Haus - Laden - Bank<br/>           Strasse - Gasse - Platz - Viertel<br/>           Tram - Auto - Velo<br/>           Wiese - Wald - Bäume - Büsche,<br/>           Acker - Garten<br/>           Bach - Fluss - Teich - See<br/>           Burg - Schloss - Bauernhof - Dorf - Kirche<br/>           - Beurteilen des Raumes und seiner Elemente mit emotionaler Begründung: nützlich - schön - es gefällt mir, weil . . .</p> | <p>Ausbildung ergründen.<br/>           (Einführung der strukturellen Betrachtungsweise eines Raumes)</p>  |
| <p>II - Den Raum bewusst wahrnehmen und dessen Elemente ordnen:<br/>           Ober- und Unterbegriffe<br/>           Ordnen nach Wichtigkeit/Nützlichkeit<br/>           Nutzen/Benutzung - Funktion<br/>           Alter - Wandel</p>   | <p>V - Aufbau eines einfachen räumlichen Beziehungsgefüges für folgende Landschaften (z.B. nach Aerni 1979):<br/>           ländliche Gemeinde mit stagnierender Bevölkerung,<br/>           ländliche Gemeinde mit wachsender Bevölkerung,<br/>           Kleinstadt,<br/>           mittelgrosse Stadt,<br/>           Kerngemeinde einer Grossstadt,<br/>           dazu noch<br/>           Einzelhoflandschaft und stark bewaldetes Gebiet.<br/>           (Aufbau von Beziehungsnetzen - Raumstrukturen)</p> |
| <p>III - Räume im Sinne von I und II typisieren und so beschreiben<br/>           nach Grösse, Relief und hervorstechenden Merkmalen/Elementen in der Ausgestaltung<br/>           - Unterschiedliche Raumtypen feststellen<br/>           - Unterschiedliche Raumtypen vergleichend beschreiben</p>  | <p>VI - Verfolgen eines Wandels in einfachen und später komplexeren Raumstrukturen nach dem Muster<br/>           welche Elemente ändern,<br/>           wie ändern sie,<br/>           welche Änderung erfolgt dadurch im ganzen Gefüge,<br/>           ändert die Dominanz von Elementen oder Funktionen dadurch,<br/>           wer verursacht einen solchen Wandel (welche Antriebsmotoren).</p>   |
| <p>IV - Zwischen den Raummerkmalen/Elementen Beziehungen feststellen,<br/>           verstehen und erläutern,<br/>           ihre Entstehung erkennen und die weitere</p>   |  |

Die *Stufen I - III* sind für das Alter bis zu etwa 14 Jahren gedacht. Sie bilden zugleich ein Fundament in Form von Grundwissen und -können, welches für die Einarbeitung in einen Raum unabdinglich ist. Auch bei der Anwendung der Stufen IV - VI muss es als Fundament vorhanden sein oder dann eben erarbeitet werden.

Die *Stufe IV* setzt einfaches begriffliches Denken voraus, ist also als Einführung in die Raumstruktur bzw. in das strukturelle Denken im 7./8. Schuljahr anzuwenden.

Der Aufbau eines eigentlichen Raummusters allerdings im statischen Sinne geschieht mit der *Stufe V*. Sie sollte schwerpunktmässig im 8. Schuljahr angewendet werden.

Die *Stufe VI* bringt als neues Element die Dynamik in die bisher statisch betrachtete Raumstruktur. Auf einfache Weise kann diese mit der Gegenüberstellung von alt und neu erarbeitet werden. Der Schritt von dieser elementaren Betrachtung zur komplexen und ganzheitlichen Sicht ist jedoch für den Schüler sehr anspruchsvoll und verlangt methodisches Können des Lehrers. Der elementare Teil der Stufe VI ist für das 9. ev. 10. Schuljahr des Abschlusszyklus gedacht. Die ganzheitliche dynamische Sicht jedoch muss der gymnasialen Stufe vorbehalten werden.

## Ausblick

Im ersten Teil unserer Überlegungen stellten wir fest, dass eine ganzheitliche, aktuelle Raumerfassung mit den unterschiedlichen Mustern und Prozessen das Ziel eines modernen Geographieunterrichtes sein muss. Im zweiten Teil zeigten wir am Beispiel der Exkursionsdidaktik einen konkreten, angemessenen und stufengerechten Weg.

Ein so erarbeitetes Raumverständnis kann aber nur über ein Denken in Zusammenhängen, ein vernetztes Denken in fächerübergreifendem Sinne gehen. Durch viele krisenhafte Erscheinungen in unserer Umwelt und Gesellschaft herausgefordert, verlangen *Peccei* (1979) und *Vester* (1985) im Sinne eines innovativen Lernens ein fächerübergreifendes, vernetztes Denken. Dieses soll das bisherige, auf gefächerten Wissensstoff ausgerichtete System ersetzen.

Einen wesentlichen Beitrag an diese in die Zukunft gerichteten Forderungen kann das Fach Geographie aber schon heute leisten. Die Geographielehrer müssten sich allerdings wieder auf die eigentliche Zielsetzung ihrers Faches besinnen und diese auf didaktisch konsequente Weise zu erreichen suchen.

## Literatur

Annaheim H. 1960/1. Bedeutung und Möglichkeiten der Landschaftskunde im Geographieunterricht. *Gymnasium Helveticum* 15.

Aerni K. 1975. Neue Entwicklungen des Geographieunterrichtes in der Schweiz. *Tagungsbericht* 40, Deutscher Geographentag in Innsbruck.

Aerni K. 1979. *Die Schweiz und die Welt im Wandel*. Bern.

- Aerni K. 1986. Schulgeographie in der Schweiz. *Standortbestimmung des Vereins Schweiz. Geographielehrer*.
- Bauer L. 1976. *Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichtes*. Darmstadt.
- Bösiger K. 1965. Basel und seine Region in der Schulgeographie. *Regio Basiliensis*.
- Bösiger K. 1968. Die Bedeutung der Exkursion im Rahmen der wissenschaftlichen Geographie und der Schulgeographie. *Regio Basiliensis*.
- Bösiger K. 1976. *Geogr. Unterrichtswerk*. Bd. I und II. Basel.
- Boucheseiche J. B. 1793. *Notions élémentaires de Géographie*. Paris.
- Brameier U. 1985. Die Schülerexkursion im Rahmen des Erdkundeunterrichtes. In: Fraedrich W. (Hrsg.) *Exkursionsführer Geographie*. Köln.
- Bruckner D. 1748/63. *Versuch einer Beschreibung historischer und natürlicher Merkwürdigkeiten der Landschaft Basel*. Basel.
- Burckhardt G. 1925. *Die Heimatkunde in der Schule*. Basel.
- Drescher R. et al. 1976. *Heimat- und Sachkunde*. Regensburg.
- Fend H. 1980. *Theorie der Schule*. München.
- Gallusser W. 1980. *Grenzräume und internationale Zusammenarbeit*. Paderborn.
- Gallusser W. & Polivka H. 1986. Struktur und Problematik der Regio (Basler Dreiländerregion). *Studien zur internationalen Schulbuchforschung* Bd. 42. Braunschweig.
- Köck A. 1986 (Hrsg.). *Handbuch des Geographieunterrichtes* Band 1. Köln.
- Michel G. 1978. *Die Welt als Schule* (Reformpädagogik J. A. Comenius). Hannover.
- Nigg W. 1965. Landschaft und Land im Geographieunterricht an der Mittelschule. *Regio Basiliensis*.
- Peccei A. 1979 (Hrsg.). *Das menschliche Dilemma*. Wien.
- Penck A. 1928. Neuere Geographie. *Sonderband der Zeitschrift der Ges. für Erdkunde zu Berlin*.
- Piaget J. & Inhelder B. 1977. *Von der Logik des Kindes zur Logik der Heranwachsenden*. Olten.
- Polivka H. 1980. *Exkursionsführer Basel (Stadt und Kanton)*. Geogr. Exkursionsführer der Region Basel Bd. 3. Basel.
- Polivka H. 1988. *Der Kanton Jura*. Geogr. Exkursionsführer der Region Basel Bd. 19/21, Kap. 3-5 und 7. Basel.
- Robinson S. B. 1967. *Bildungsreform als Revision des Curriculums*. Neuwied.
- Schmidt A. 1976. *Der Erdkundeunterricht*. Bad Heilbronn.
- Vester F. 1985. *Neuland des Denkens*. München.
- Wiesli U. 1969. *Geographie des Kantons Solothurn*. Solothurn.

