Hartwig Haubrich

Wertorientierung in der Geographiedidaktik

1. Vorbemerkung

Für einen geographischen Beitrag zur Festschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg zu ihrem 25jährigen Jubiläum bieten sich grundsätzlich mehrere Themen an.

Ein fachwissenschaftlicher Beitrag könnte die abwechslungsreiche geographische Lage Freiburgs mit ihren Vulkan- und Mittelgebirgslandschaften, ihren historischen Kulturlandschaften, aber auch mit ökologisch beeinträchtigten Wald-, Tal- und Agrarlandschaften in unmittelbarer Nähe vorstellen.

Ein Bericht über die Arbeitsschwerpunkte der Geographen an unserer Hochschule, z. B. im Bereich der Umwelterziehung[1], in Landes- und Heimatkunde[2], regionaler Geographie[3], regionaler Identitätsforschung[4], internationaler Verständigung[5], international vergleichender Geographiedidaktik[6] und computerunterstütztem Unterricht[7] wäre wohl für den Autor reizvoll, würde aber wahrscheinlich nur bei Insidern auf Interesse stoßen.

In der Hoffnung, daß ein historischer Rückblick und ein internationaler Vergleich allen pädagogisch Interessierten die wechselnde Wertorientierung eines Schulfaches exemplarisch verdeutlichen und damit einen Beitrag zur Diskussion über Werterziehung leisten kann, wird deshalb im folgenden versucht, den Wertewandel in der Geographiedidaktik zu skizzieren.

2. Wechselnde Wertorientierung der Geographiedidaktik in Deutschland

Studiert man die geographiedidaktische Literatur seit der Jahrhundertwende, so beobachtet man den schnellen Wandel in der Ziel- und Wertorientierung des Geographieunterrichts. Auf eine Kurzformel gebracht, könnte man diese Entwicklung als einen Wechsel von der *vaterländischen* zur *nationalsozialistischen*, zur *bildungstheoretischen*, zur *gesellschaftskritischen* und schließlich zur *gesellschaftsstabilisierenden Erdkunde* bezeichnen.

Die *vaterländische Erdkunde* spiegelt sich in folgendem Zitat von Heinrich Harms 1895: "Man sagt uns Deutschen nach, daß wir das Fremdländische gar zu leicht höher schätzen als das Einheimische! Leiden auch wir als Geographielehrer an diesem nationalen Charakterfehler? Wenn ja, dann ist es wahrscheinlich Zeit, daß wir uns eines anderen besinnen, daß wir als deutsche Lehrer deutscher Kinder die deutsche Vaterlandskunde auf den Schild erheben! Das Vaterland hat uns dringend nötig. Nationales Empfinden zu kräftigen und nationale

Interessen zu fördern, ist der Geographieunterricht durchaus imstande, darum versündigen wir uns am Vaterlande, wenn wir ihm unsere Kraft zugunsten ausländischer Verhältnisse entziehen. Hinaus mit dem fremdländischen Ballast! Das sei die Parole. Wie hat's doch der Geschichtsunterricht gemacht? Er hat so lange fremde Stoffe abgestoßen, bis er als reiner nationaler Geschichtsunterricht dastand."[8]

Es ist schwer zu beurteilen, ob diese Art vaterländischer Erdkunde neben anderem ein psychologischer Wegbereiter für den Ersten Weltkrieg war, jedoch spricht vieles dafür. Selbst die Folgen des Ersten Weltkrieges haben eine Neuauflage einer vaterländischen Erdkunde nicht verhindert, sondern zu ihrer Potenzierung in Form der *nationalsozialistischen Erdkunde* geführt. Franz Schnass schreibt 1935: "Im Bildungsganzen nationaler Volksschularbeit ist der Erdkundeunterricht nur soweit berechtigt, als er die politische Erziehung der Jugend zu deutschen Menschen, blutsbewußten und bodenständigen, volks- und staatsverbundenen Menschen, fördert und das Seine beiträgt zur Körperstählung, Charakterbildung und Geistesschulung. Im Hinblick auf diese nationalpädagogische Aufgabe der Schulgeographie fordern wir:

1. Die erdkundliche Jugendbildung muß in der nationalsozialistischen Weltanschauung verankert werden. Je tiefer dies geschieht, um so besser kommen die der Geographie innewohnenden Bildungs- und Erziehungswerte zur Geltung. - Daraus ergibt sich:

2. Die Schulgeographie muß ausgerichtet werden an der Idee Blut und Boden, indem sie im nordischen Blutsanteil aller deutschen, germanenbürtigen Stämme die wertvollste, einigende Kraftquelle unseres Volkes, im Boden seinen kostbarsten Rohstoff sehen lehrt.

3. Der Rassegedanke muß die Erdkunde ebenso durchpulsen wie der volksdeutsche Gedanke, damit der Nachwuchs unsere Nation empfindet als eine nordisch bestimmte Bluts- und Willensgemeinschaft und sich über die Reichsgrenzen hinaus dem gesamtdeutschen Volkstum verbunden fühlt.

4. ... geopolitisch und wehrkundlich deute sie die Schicksale der in Europas Kernraum verkeilten Nation."[9]

Jürgen Hansen schreibt 1937 in seinen zehn Thesen für einen nationalpolitischen Erdkundeunterricht: "Aufgabe der Schule ist die Pflege des Gefühls der Verbundenheit mit der Heimatscholle, mit Volk und Vaterland. So werden der Glaube an die deutsche Volkskraft, das Gefühl der Volksgemeinschaft und die Liebe zur Heimat und zum Vaterland gefördert und vertieft. Aus dieser Gesinnung heraus entsteht die verantwortliche Verbundenheit mit dem Schicksal des Staates und die sittliche Pflicht, sich zu jeder Zeit mit Gut und Leben für Vaterland und Volk einzusetzen. Die Grundlage dafür ist die Wehrhaftigkeit. Die wissenschaftliche Geographie hatte vor der Machtübernahme ihre Stellung nicht richtig erkannt; sie berücksichtigte zu wenig den eigenen deutschen Volksraum. In den Hörsälen wurde meist über fremdländische Räume gelesen. Dazu kam, daß den meisten Dozenten die praktische

Unterrichtserfahrung fehlte; sie blieben in ihrer Lehrweise, ihren Darstellungen und Abhandlungen abstrakt und unvolkstümlich."[10] Wohin die "nordisch bestimmte Bluts- und Willensgemeinschaft" geführt hat, wurde nicht nur Deutschland, sondern der ganzen Welt spätestens auf den Trümmern des Zweiten Weltkrieges bewußt.

Analysiert man die Spitzenziele in den Nachkriegslehrplänen, so stößt man in den fünfziger und Anfang der sechziger Jahre immer wieder auf sogenannte geographische Bildungsziele wie *Völkerverständigung* und *Europaidee* - sicher eine Reaktion auf den Nationalsozialismus. Aber auch *Achtung vor der Natur und Schöpfung* und nicht zuletzt *Heimatliebe* zählten zu den zentralen Erziehungszielen. Diese wurden Anfang der siebziger Jahre in der Regel durch sog. Verhaltensdispositionen wie *Emanzipation, Selbst- und Mitbestimmung* und *Kritikfähigkeit* ersetzt. Im Lehrplan Welt/Umwelt von Bremen heißt es z. B. 1977: "Ziel des Faches ist, den Schüler in die Lage zu versetzen, ... seine Umwelt ... nicht als etwas unveränderbares hinzunehmen, sondern alle sie prägende Faktoren auf ihre Legitimität und Notwendigkeit hin kritisch zu befragen. Nur so wird der Schüler langfristig dazu erzogen, seine eigenen Interessen zu erkennen, zu äußern und wahrzunehmen, ... eine qualifizierte Selbst- und Mitbestimmung setzen die Kenntnis von Strukturen gesellschaftlicher Wirklichkeit voraus."[11] So sollte der Schüler fortschreiten von der *Analyse von Konfliktfeldern* zur *Wahrnehmung eigener Interessen*, zur *wertenden Stellungnahme*, zur *Aktion*, d. h. zur Einflußnahme auf das gesellschaftliche Leben. Dieser *gesellschaftskritische Ansatz* führte zuerst in CDU-regierten Bundesländern, aber dann auch in SPD-regierten Ländern zu *gesellschaftsstabilisierenden* Reaktionen. So heißt es z. B. in den Richtlinien Erdkunde der Realschule Nordrhein-Westfalen 1978: "Bei ihrer Aussage zur Ebene der Erziehungsziele hat sich die Kommission auf die Artikel 2,4,5 und 20 des Grundgesetzes und die Artikel 6,7 und 8 der Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalens gestützt. Die daraus herzuleitende *"Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit"* wird als ideale Forderung angenommen."[12] Die genannten Artikel beinhalten das Recht zur *freien Entfaltung der Persönlichkeit*, der *Gewissens- und Religionsfreiheit*, der *Meinungs- und Pressefreiheit*, der *Sozial- und Rechtsstaatlichkeit*. Konträr zu dieser eindeutigen Bindung des Geographieunterrichts an demokratische Werte - jedoch auch gesellschaftsstabilisierend - verläuft die Zielorientierung im andern Teil Deutschlands, in der DDR. Hier heißt es: "Der Lehrgang ... ist so aufgebaut, daß das Fach (Erdkunde) in enger Verbindung mit Geschichte und Staatsbürgerkunde, vor allem einen Beitrag zur weiteren Vertiefung der Überzeugung von der Gewißheit leisten kann, daß der *Sozialismus* die *Zukunft der ganzen Menschheit* ist."[13]

Die vorhergehenden Zitate belegen exemplarisch die Entwicklung der Wertorientierung des Schulfachs Erdkunde von der *vaterländischen* zur *nationalsozialistischen*, *bildungstheoretischen*, *gesellschaftskritischen* zur *gesellschaftsstabilisierenden* Orientierung.

3. Wechselnde Wertorientierung des Geographieunterrichts im Ausland

Nicht nur in Deutschland, sondern auch im Ausland unterliegt die Wert- und Zielorientierung des Geographieunterrichts dem wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel bzw. dem Zeitgeist. Wie unterschiedlich ein Schulfach "verwertet" werden kann, zeigen die folgenden Beispiele:

Die Hauptziele des Geographieunterrichts beziehen sich in Italien auf die "humanistische und christliche Tradition, die die Menschenwürde und die Achtung vor Werten der Geistigkeit und Freiheit für eine grundlegende Bildung anerkennt".[14]

Polen betrachtet den Geographieunterricht in seiner Funktion durch eine "rationale und kritische Einschätzung der Wechselbeziehungen zwischen Natur und Gesellschaft bzw. des Mensch-Umwelt-Systems" als eine "ausgezeichnete Arznei gegen Voluntarismus und nationale Megalomanie einerseits und gegen Minderwertigkeitskomplexe andererseits"- weiter gegen "Chauvinismus und Rassenvorurteile bzw. zur Schaffung der psychologischen Voraussetzung für die Achtung und Verständigung zwischen Nationen und Gesellschaften".[14]

Geographen sozialistischer Länder sehen ihre Aufgabe im Rahmen einer "sozialistischen Menschenbildung". Auf dem dreizehnten tschechoslowakischen Geographenkongress 1977 wird z. B. die politisch-ideologische Funktion der geographischen Erziehung hervorgehoben, die aufgrund ihrer speziellen Fragestellung das "sozialistische Menschenbild" zu gestalten bzw. einen Beitrag zu leisten habe - "zum materialistischen Weltbild" durch die Beachtung des "dialektischen Verhältnisses von Natur und Gesellschaft", der "marxistischen Philosophie und politischen Ökonomie", um das "Verhältnis zu der sozialistischen Staatengemeinschaft, die Liebe zur Heimat, sozialistischen Patriotismus und Internationalismus" fortzuentwickeln.[14]

Im neuen Lehrplan der UdSSR von 1986 heißt es: "Im geographischen Schulunterricht werden folgende Aufgaben gelöst:

1. Bekanntschaft mit den Haupttendenzen der modernen Weltentwicklung, Erziehung zur Heimatliebe und zur internationalen Solidarität mit den Völkern der Welt, Ausarbeitung einer aktiven Lebensanschauung besonders bei den gegenwärtigen Verhältnissen des scharfen ideologischen Kampfes.

2. Bildung des geographischen Denkens, d. h. der dialektisch-materialistischen Auffassung der geographischen Hülle der Erde als der Umwelt der Menschen, der Bevölkerung als der Hauptproduktionskraft der Gesellschaft, ... des Weges des sozialen und wissenschaftlichen Fortschritts und der prinzipiellen Unterschiede kapitalistischer und sozialistischer Systeme."[15] Konsequent werden diese Ziele, wie zum Beispiel die Herausarbeitung der "Unterschiede kapitalistischer und sozialistischer Systeme" in den Lehrmitteln verfolgt. Hierzu ein Beleg aus einem Schülerbuch über die Bundesrepublik Deutschland: Unter Bevölkerung heißt es: "Die markante Differenzierung der klassenmäßigen Zusammen-

setzung zeigt die tiefen Widersprüche der kapitalistischen Gesellschaft. Arbeiter, Angestellte, gering bezahlte Beamte der unteren Rangstufen, werktätige Bauern und Handwerker machen 95 % der Bevölkerung aus, davon die Arbeiter 55 %. Auf die Ausbeuter entfallen ganze 5 % der Bevölkerung. Indessen haben sich diese (vor allem die Chefs der großen Monopole) fast dreiviertel des Nationaleinkommens des Landes angeeignet. In der Regierung und im Parlament herrschen mit ihren Vorsitzenden die politischen Parteien, die die Interessen der Ausbeuterklassen widerspiegeln."[16] Im Kapitel über die Landwirtschaft findet sich folgendes Zitat: "Für die Agrarverfassung der BRD ist das Vorherrschen der kapitalistischen (geldlich bewerteten) Bodenpacht charakteristisch. Zugleich ist die Rolle der Gutsbesitzer unter den Bodeneigentümern auffällig, die nicht selten den pachtenden Bauern schwere Bedingungen auferlegen und sie zwingen, auf ihrem eigenen Land zu arbeiten. Große, typisch kapitalistische Betriebe gibt es vor allem im Norden des Landes, Gutsbesitz im Nordosten, mittelbäuerliche Betriebe im Süden, vor allem in Bayern."[16] Unter Industrie wird vor allem das Ruhrgebiet vorgestellt. Hier heißt es: "Über ein Jahrhundert diente es als hauptsächlich militärindustrielle Basis des deutschen Imperialismus, und nach dem Zweiten Weltkrieg wurde es auch eines der wichtigsten Arsenale der NATO. Zugleich besteht im Ruhrgebiet die zahlenmäßig stärkste Abteilung der Arbeiterklasse der BRD mit kämpferischen Traditionen und einem starken Einfluß der kommunistischen Partei."[16]

Diese ideologische Kongruenz zwischen Zielen und Unterrichtsinhalten ist im folgenden indischen Beispiel nicht zu finden. Ein indischer Geographiedidaktiker ruft zwar zur Brüderlichkeit auf und entwirft dazu ein Bild, das symbolisch alle großen Gruppen der Menschheit zeigt, wie sie gemeinsam von der heiligen Kuh, der Mutter Erde, leben, aber im entsprechenden Schülerbuch bleibt diese Brüderlichkeit auf die Mitglieder der eigenen Nation beschränkt. Im Vorwort dieses nachkolonialen Schülerbuches von 1984 heißt es: "Indien ist mein Land. Alle Inder sind meine Brüder und Schwestern. Ich liebe mein Land und ich bin stolz auf seine reiche und vielfältige Kultur. Ich werde alles tun, um ihrer würdig zu sein. Ich werde meinen Eltern, Lehrern und allen älteren Menschen Respekt erweisen und jedem mit Höflichkeit begegnen. Meinem Land und Volk bin ich ergeben. In seinem Wohlergehen allein liegt mein Glück."[17] Obwohl der Titel des Buches "Unsere Nachbarn. Unsere Welt" lautet, findet sich kein Wort über andere Nationen oder über die Menschheit. Die nationale Integration überschattet alle anderen Wertorientierungen.

Völker in bedrängten Staatsräumen, wie z. B. Israel, entwickeln stark ausgeprägte patriotische Ziele, z. B. "stark emotionale Beziehung zum Heimatland zu entwickeln; ein Verständnis für seine Probleme und Notwendigkeiten, Verantwortungsbereitschaft für nationale Belange und Engagement für die Ziele, das eigene Land aufzubauen, zu entwickeln".[18] In Israel ist Geographie weitgehend Heimatkunde.

Patriotische, kosmopolitische und emanzipatorische geographische Lernziele finden sich in allen Systemen und auf allen Entwicklungsstufen, jedoch jeweils in verschiedener Akzentuierung. Während die patriotischen Ziele in der Dritten Welt und in sozialistischen Ländern dominieren, die kosmopolitischen durch offensiven oder liberalen Charakter gekennzeichnet sein können, finden sich die emanzipatorischen in der Form der "Verhaltensziele" in den westlichen Ländern, wie Australien, Großbritannien und den USA. Neuseeland sieht die soziale Perspektive der Ziele in einer dezidierten Hinwendung zur Umweltpolitik bzw. in der "Bereitschaft für ein fortgesetztes Engagement für eine angemessene Nutzung der Umwelt" und in der "Fähigkeit, sich an der Umweltplanung zu beteiligen". Es heißt: "Solche Ziele können nur durch das Studium der gesellschaftlichen Konflikte erreicht werden."[18]

Die Wertorientierung des Geographieunterrichts ist jeweils eine Funktion der gesellschaftlichen Gegebenheiten. Politik, Geschichte, Kultur, Wirtschaft, Konfession, Natur und Gesellschaft und deren Entwicklungsstand sind die wesentlichen Faktoren, die die Bildungsziele entscheidend bestimmen. Eine unabhängige Edukative, die sich ein Pädagoge wohl häufig wünschen möchte, existiert nirgends in der Welt.

4. Paradigmenwechsel der geographischen Erziehung

In der Fachwissenschaft der Geographie finden sich verschiedenartige wissenschaftstheoretische Ansätze, Forschungskonzepte und Lehrgebäude bzw. Paradigmata, neue kommen hinzu, alte verschwinden oder werden wieder aktuell. Während der Fachwissenschaftler in der Regel einer "Schule" angehört und ein Forschungsparadigma verfolgt, ist es die Aufgabe des Fachdidaktikers, die gesamte Fachwissenschaft zu befragen und ihre Angebote nach pädagogischen Gesichtspunkten auszuwählen und für eine grundlegende Menschenbildung aufzubereiten.

Da länderkundliche, geo-ökologische und sozialgeographische Ansätze - wenn sie auch einen jüngsten Wandel erfahren haben - sich eines größeren Bekanntheitsgrades erfreuen und deshalb hier aus Raumgründen nicht dargestellt werden, soll wenigstens auf zwei neue und für die geographische Erziehung wichtige Ansätze hingewiesen werden.

Der Ansatz der *Wahrnehmungs- und Verhaltensgeographie*:
Nicht nur die gegenständliche Welt, sondern auch "die Welt in unseren Köpfen" (Downs/Stea 1982)[19] sind ernstzunehmende Realitäten; wobei die individuelle und gruppenbedingte Weltwahrnehmung für das räumliche Handeln von ebenso entscheidender Bedeutung ist wie die universal wahrgenommene "reale Welt". Während der erste Bereich - der gegenständliche geographische Raum - das Objekt der klassischen Geographie darstellt, definiert der zweite Bereich - der wahrgenommene Raum- die Wahrnehmungsgeographie und der dritte Bereich - der Aktionsraum - die Verhaltensgeographie. Dieses triadische Konzept sollte heute einerseits als Prinzip alle Zweige der Fachwissenschaft befruchten,

andererseits ist die Weltwahrnehmung für die Erziehung zu einem raumkompetenten Handeln von besonderer Bedeutung. Die Wahrnehmung wird sowohl durch externe Reize als auch durch interne Impulse gebildet. Die internen Bedürfnisse und Werthaltungen filtern die externen Reize und strukturieren "mental maps" und "images" im menschlichen Gehirn. Subjektive Umwelterfahrung, soziales Milieu, Kulturraum, Lebensformen, Lebenszyklus und individuelle Begabung formen Umweltkenntnisse, -glauben, -mythen, -klischees und -wertungen. Sie steuern damit die personale, private und praktische Geographie des täglichen Lebens. Da sich geographische Bildung in den Köpfen abspielt und in räumlichen Entscheidungen und Handlungen offenbart, können Wahrnehmungs- und Verhaltensgeographie auch zu einem vertieften Bewußtsein des eigenen geographischen Denkens, Wertens und Verhaltens führen.

Der Ansatz der *humanistischen Geographie:*
Während die klassische Geographie mit "kalten" objektiven Fakten der Geofaktoren ihre Arbeit beginnt, setzt eine humanistische Geographie ein mit dem Gewahrwerden menschlicher Motive, Anschauungen und Wertungen, die die Kulturlandschaft schaffen oder verändern und rückwirkend wieder die Umweltimages und -wertungen beeinflussen. Während die Verhaltensgeographie als Sozialwissenschaft in der Tradition des Neopositivismus steht und versucht, räumliche Muster und Prozesse unter Hinzuziehung psychologischer Faktoren mit Hilfe empirischer Methoden zu erklären, setzt sich die humanistische Geographie als Humanwissenschaft von den sozialwissenschaftlichen Methoden deutlich ab. Sie will die Subjektivität räumlicher Entscheidungen erklären und benutzt dazu hermeneutische Methoden. Jedes menschliche Wesen, das täglich Räume wahrnimmt, nutzt und gestaltet, wird als Geograph verstanden. Die humanistische Geographie ist die Geographie des täglichen Lebens und dessen, was darin räumlich ist. Die Betrachtung der privaten Geographie der Schüler, ihre Welterfahrungen, -meinungen und -interessen stehen deshalb am Anfang einer geographischen Unterrichtseinheit. Erfahrung und Wissen, affektive und kognitive Elemente, private und akademische Geographie sollen in einer fühlenden und denkenden Schülerpersönlichkeit zusammengeführt werden. Umwelt soll nicht nur rational erkannt, sondern auch erfühlt werden. So schickt z. B. eine humanistisch orientierte Geographie den Schüler auf einen Platz seines Wohngebietes, läßt ihn sich dort auf seine Sinne und Gefühle konzentrieren, um festzustellen, was er sieht, hört, fühlt und riecht. Seine Liste mit Merkwörtern oder Sätzen zu den einzelnen Sinneswahrnehmungen soll er dann mit der anderer Schüler vergleichen. Auf diese Weise glaubt man, neben der rationalen auch die affektive Grundlage für eine sachgerechte und humane Orts-, Straßen-, Quartier-, Stadt- und Landschaftserfahrung und Umweltethik schaffen zu können.

Durch die Hinzuziehung von Philosophie und Kunst sind die humanen

Elemente einer Geographie zu stärken. Architektur, Malerei, Musik, Literatur werden als Reflektion des Menschen über seine Welt verstanden, als ein Kommentar dessen, was ist und was sein könnte. Symmetrie, Harmonie, Rhythmus, Proportion, Gestalt und Farbe sind Kriterien einer ästhetischen Raumbetrachtung, die als humane Gestaltungsprinzipien Berücksichtigung finden. Intuition und ästhetische Sensitivität führen auf diese Weise die rein quantitative und in rationalen Modellen denkende "new geography" zu einer humanen Balance. Welche Bedeutung hat eine geographische Erziehung, wenn z. B. bei einer Felduntersuchung Nutzungen kartiert, Ereignisse gezählt, Fotos und Skizzen angefertigt werden, aber dabei Licht, Schatten, Himmelserscheinungen, Nebel, Dunst, Blüten, Geräusche, Stimmungen und Gefühle keine Erwähnung erfahren. Ein tiefes und echtes Erlebnis von Plätzen, Straßen, Ensembles und Landschaften kann sich mit Hilfe dieser ästhetisch-affektiven Betrachtungsweisen und gleichzeitiger rationaler Durchdringung ereignen.

5. Zusammenfassung:

Befürworter einer Werterziehung stellen fest, daß das Verschwinden traditioneller, kultureller und religiöser Werte einem seit langem anhaltenden Trend folge, d. h. Werte wie Menschenwürde, soziale Gerechtigkeit und Umweltqualität seit langem nicht mehr die entsprechende Berücksichtigung erführen. Die Vernachlässigung der Gefühlswelt in einem Klima des Pragmatismus und der politischen Apathie habe den Menschen sich selbst und seiner Lebenswelt entfremdet. Werte seien reduziert auf Meinungen, auf moralischen Relativismus oder kulturellen Nihilismus.[20]

Die Konsequenz daraus und aus dem historischen und internationalen Vergleich der Wertorientierung der Geographiedidaktik kann nur in einer dezidierten Hinwendung zur *Werterziehung* liegen, d. h. in einer differenzierten *Wertanalyse* bei geographischen Erscheinungen, Prozessen und Problemen - wie z. B. Bevölkerungswachstum und Welternährung, Welthandel, Grenzen der Ressourcen, ökologische Krise, internationale Verständigung, Stadt- und Dorfentwicklung. Wertanalyse allein genügt jedoch nicht - sie bleibt unverbindlich ohne eine klares *Bekenntnis zu den Grundwerten unserer Gesellschaft*, deren Verwirklichung sich als eine stets neue Herausforderung darstellt. Wir brauchen autonome Persönlichkeiten, die fähig sind, ihre eigenen Urteile zu bilden und diese rational, emotional und ästhetisch zu vertreten - und nicht zuletzt zwischen Heimatverbundenheit und Umweltethik und zwischen nationaler Identität und internationaler Solidarität Balance zu halten.

Quellen

[1]H. Nolzen (Hrsg.): Physische Geofaktoren. Handbuch des Geographieunterrichts, Bde 10,I und 10,II. Köln (im Druck).H. Haubrich/B. Hoch/R. Keller/H. Nolzen/ H. Prager: Tatort Rhein - ein raumwissenschaftliches Curriculum Forschungsprojekt des Zentralverbandes der deutschen Geographen für die Sekundarstufe I, Braunschweig 1978.
[2]F. Geiger: Verwaltungsbezirk Schönau/Schwarzw. - Naturraum und Siedlungsbild, in: Der Landkreis Lörrach, Amtliche Kreisbeschreibung, Hrsg. Staatl. Archivverwaltung Baden-Württemberg (in Arbeit). H. Wetzler: Exkursionsführer für Schulen in der Regio. Hrsg.: CRDP Strassbourg (in Arbeit).
[3]F. Geiger, Neue Entwicklungen in der Bewässerungswirtschaft Südost-Spaniens. Unterrichtsmaterialien für S I/S II (mit Folienbeilage), in: Praxis Geographie, H. 4, April 1987. Der Pilgerweg nach Santiago de Compostela - ein "Kontrastprogramm" zum Massentourismus (Unterrichtsmaterialien), in: Praxis Geographie, H. 4, April 1987.
[4]H. Haubrich/U. Schiller/H. Wetzler, Regionalbewußtsein von 15-jährigen Schülern in den elsässischen, schweizerischen und badischen Grenzräumen am Hoch- und Oberrhein (laufendes Forschungsprojekt).
[5]H. Haubrich (editor), Promoting International Understanding. How I see my country (Berichte von 15-jährigen Jugendlichen aus 28 Ländern), Freiburg 1987.
[6]H. Haubrich (editor), International Trends in Geographical Education, Freiburg 1987.
[7]H. Nolzen, Computer im Geographieunterricht - Konzepte, Entwicklungen, Erfahrungen (Zwischenbericht über das Forschungsprojekt 'Datenbank für den Erdkundeunterricht'), in: PH-FR, Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg 1986/1, S. 22, 23. 1986.
[8]H. Harms (1895), Fünf Thesen zur Reform des geographischen Unterrichts, in: Harms Pädagogische Reihe, H. 77, München 1963, S. 30ff.
[9]F. Schnass (1935), Zehn Thesen für den Erdkundeunterricht, in: Pädagogische Warte 1935, S. 740.
[10]J. Hansen (1937), Zehn Thesen für einen nationalpolitischen Erdkundeunterricht, Frankfurt, S. 3-7.
[11]Lehrplan Orientierungsstufe - Welt/Umwelt. Hrsg. Freie und Hansestadt Bremen, Der Senator für Bildung, Bremen 1978.
[12]Vorläufige Richtlinien Erdkunde, Realschulen in Nordrhein-Westfalen, hrsg. v. KM des Landes Nordrhein-Westfalen, Köln 1978.
[13]Autorenkollektiv (1973), Inhaltlich-ideologische Linienführung des Fachlehrgangs Geographie in der DDR, in: Autorenkollektiv unter Leitung von Gerhart Neuner: Allgemeinbildung - Lehrplanwerk - Unterricht. Eine Interpretation des Lehrplanwerkes der sozialistischen Schule der DDR unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung eines wissenschaftlichen und parteilichen Unterrichts, Berlin 1973, S. 73-77.
[14]H. Haubrich (editor), International Focus on Geographical Education, Braunschweig 1982.
[15]Siehe 6.
[16]V.P. Maksakovsky (1979): The Economic Geography of the World. Moscow, S. 190-197 (englische Übersetzung des russischen Schülerbuches - deutsch vom Verfasser.
[17]Our neighbours. Our world. Hrsg. v. Maharashtra State Bureau of Textbook Production and Curriculum Research, Maharashtra 1984.
[18]Siehe 14.

[19]R.N. Downs/D. Stea, Kognitive Karten: Die Welt in unseren Köpfen, New York 1982.
[20]J. Huckle, Geographical Education. Reflection and Action. Oxford 1982.