

# RAUM UND WERTEWANDEL.

DIE BEDEUTUNG DES WERTEWANDELS FÜR DIE  
GESELLSCHAFTLICHE KONSTRUKTION GEOGRAPHISCHEN WISSENS.  
(ANALYSE DES MENSCH-UMWELT-VERHÄLTNISSSES IN SCHUL- UND LEHRBÜCHERN.)

DISSERTATION

zur Erlangung des Grades eines

DOKTORS DER NATURWISSENSCHAFTEN

(Dr. rer. nat.)

am FACHBEREICH GEOWISSENSCHAFTEN  
der FREIEN UNIVERSITÄT BERLIN

vorgelegt von

Jochen Laub

aus Stutensee

BERLIN 2011

Gutachter: Prof. Dr. G. Braun  
Prof. Dr. A. Kilchenmann

Prüfungsvorsitzender: Prof. Dr. U. Ulbrich

Tag der mündlichen Prüfung: 16. April 2010

„Das **ganze Weltwesen** liegt vor uns,  
wie ein **großer Steinbruch** vor dem **Baumeister**, der nur  
den Namen verdient, wenn er **aus** diesen **zufälligen Naturmassen** ein  
in seinem **Geiste** entsprungenes Urbild mit der  
größten **Ökonomie, Zweckmäßigkeit** und Festigkeit  
zusammenstellt. **Alles** außer uns ist nur Element, ja ich darf wohl sagen  
auch alles an uns; aber tief **in uns** liegt diese **schöpferische Kraft**, die das zu erschaffen vermag,  
was sein **soll**, und uns nicht **ruhen und rasten** lässt,  
bis wir es **außer uns** oder **an** uns, auf eine oder  
die andere Weise, **dargestellt** haben.“

JOHANN WOLFGANG VON GOETHE\*

\* J. W. GOETHE, Wilhelm Meisters Lehrjahre (1795/96).

VORWORT (DIE ES ANSPRICHT WERDEN SICH DARIN WIEDERSEHEN)

DANKE, MERCI

(für Ermöglichung, menschliche  
sowie intelligente inhaltliche Unterstützung,  
für Ermutigung, Bekräftigung und Vertrauen.

Nichts dergleichen kann als Selbstverständlichkeit betrachtet werden.

Jedes entwickelnde Denken und Lernen stellt einen  
geistigen und persönlichen Weg dar, den es zu gehen gilt. Die Erkenntnis:  
Kein Mensch ist eine Insel, muss dies aber auch nicht sein.)

# INHALT

|   |          |
|---|----------|
| PRÉLUDE   | S. I-XII |
| 1. GRUNDLAGEN UND ZIELE EINER UNTERSUCHUNG ÜBER WERTEWANDEL UND GEOGRAPHISCHES WISSEN | S. 1     |
| 2. WERTORIENTIERUNG AUS GEOGRAPHISCHER PERSPEKTIVE                                    | S. 15    |
| 2.1. Werte als paradigmengestützte Komponenten geographischer Theorien                | S. 16    |
| 2.2. Werte als Elemente symbolischer Raumorientierung                                 | S. 28    |
| 2.3. Wandel symbolischer Leitbilder räumlicher Orientierung                           | S. 42    |
| 3. SCHULE ALS ‚VERMITTLUNGSINSTANZ‘   | S. 48    |
| 3.1. Wissenschaft und Schule  | S. 48    |
| 3.2. Entwicklungstendenzen der ‚Wissensgesellschaft‘                                  | S. 55    |
| 3.3. Schule als ‚Ort‘ des Lehrens und Lernens   | S. 64    |
| 4. BILDUNG ALS WISSEN UND HALTUNG   | S. 70    |
| 4.1. Bildung und Wertorientierung   | S. 71    |
| 4.2. Wissen - Begriffliche Annäherung   | S. 76    |
| 4.3. Die Formen der Rationalität  | S. 80    |
| 4.4. Geographische Bildung - Annäherung   | S. 85    |
| 5. WERTE UND WERTSTRUKTUREN   | S. 95    |
| 5.1. Werte - Begriffliche Annäherung  | S. 95    |
| 5.2. Hierarchie der Werte   | S. 103   |
| 5.3. Determinanten und Dimensionen des Wertewandels                                   | S. 108   |
| 5.4. Ökologische Werte  | S. 126   |
| 5.5. Räumlichkeit und Relationalität von Werten                                       | S. 137   |
| 6. DIE BEDEUTUNG GEOGRAPHISCHER SCHULBÜCHER   | S. 140   |
| 6.1. Rolle des geographischen Schulbuchs  | S. 140   |
| 6.2. Produktion und Rezeption von Schul- und Lehrbüchern                              | S. 147   |
| 6.3. Wandel der geographischen Didaktik   | S. 154   |
| 6.4. Schul- und Lehrbücher als Betrachtungsgegenstand                                 | S. 160   |
| 6.4.1. Sprachwissenschaftlicher Zugang zum Betrachtungsgegenstand                     | S. 164   |
| 6.4.2. Die sprachliche Konstitution wertender Raumbezüge                              | S. 168   |

|   |                       |
|---|-----------------------|
| 7. WERTE UND ‚PARADIGMEN‘-WANDEL: ANALYSE GEOGRAPHISCHER LEHRWERKE    | S. 175                |
| 7.1. Argumentative Verknüpfung von Mensch und Umwelt                  | S. 177                |
| 7.2. Tendenzen des Wertewandels                                       | S. 184                |
| 7.2.1. Wandel der Wertschätzung von Natur und Umwelt                  | S. 184                |
| 7.2.2. Materialismus - Postmaterialismus                              | S. 190                |
| 7.2.3. Einordnung - Selbstentfaltung                                  | S. 195                |
| 7.2.4. Strukturierungen von Werträumen                                | S. 200                |
| 7.3. Wandel betonter Aspekte des Wissens                              | S. 204                |
| 7.4. Argumentative Geschlossenheit und argumentative Offenheit        | S. 211                |
| 8. ERGEBNISSE: STRUKTUREN DES WERTE- UND WISSENSWANDELS               | S. 217                |
| 9. PFADE NACH UTOPIA: ANFORDERUNGEN AN zukünftige GEOGRAPHIEN         | S. 224                |
| 10. FAZIT   | S. 229                |
| 11. APPENDIX I  | S. 233                |
| 11.1. Verzeichnis ausgewerteter Schulbücher                           | S. 233                |
| 11.2. Analytische Folie   | S. 237                |
| 11.3. Abbildungsverzeichnis   | S. 238                |
| 11.4. Tabellenverzeichnis   | S. 240                |
| 11.5. Rechtliche Grundlagen / Gesetzestexte                           | S. 241                |
| 11.6. Literatur   | S. 241                |
| 11.7. Erklärung der Selbstständigkeit                                 | S. 262                |
| 11.8. Lebenslauf  | S. 263                |
| 11.9. Kurzfassungen der vorliegenden Arbeit (deutsch/englisch)        |                       |
| 11.9.1. Kurzfassung   | S. 264                |
| 11.9.2. Abstract  | S. 265                |
| 12. APPENDIX II - digital (BEILIEGENDE CD)                            |                       |
| Auswertungsdokumentation der Lehrwerke (Auswertungsdokumentation.pdf) | S. ad I - ad LXXXVIII |

## PRÉLUDE

„Kein Wissen ohne Glauben,  
kein Glauben ohne Wissen.“

[KLEMENS VON ALEXANDRIEN]<sup>1</sup>

Wissen und Glauben zu gegenseitigen Bedingungen zu erheben, mag im 21. Jahrhundert verwundern. Die Trennung der Bereiche des Wissens und Glaubens erscheint heute gewohnt. Noch im Mittelalter war deren Verbindung jedoch als selbstverständlich betrachtet worden.

Die Bereiche des Schönen, Guten und Wahren waren in Zeiten des Mittelalters nicht getrennt voneinander zu denken. Das theologisch geprägte mittelalterliche Weltbild, um die alles begründende Instanz ‚Gott‘ kreisend, umfasste dabei alle Bereiche des Lebens und Denkens.<sup>2</sup>

Das Verhältnis des Menschen zu seiner räumlichen Umwelt kann als eine der grundlegenden, kulturell zu klärenden Beziehungen gelten. Kulturen bestimmen dabei in unterschiedlicher Weise ihre Deutung der Stellung des Menschen in der Welt. Um diese Kernbestimmung herum ist sinnstiftendes Orientierungswissen kultureller Prägung erstellt. Die Bedeutung der Interpretation des Verhältnisses des Menschen und seiner Umwelt ist damit nicht nur Ausdruck bestimmter kultureller Deutungsmuster, sondern lässt sich innerhalb dieser als Komponente kultureller Sinnggebung und Weltdeutung verstehen, die gemeinhin als kulturelles Weltbild bezeichnet wird. Die folgenden Passagen sollen einen Einblick in die kulturelle Bedeutung des Zusammenhangs zwischen ‚Wissen‘ und ‚Werten‘ ermöglichen. In geographischer Hinsicht ist dabei die Art der Verbindung zwischen ‚Wissens-‘ und ‚Wertstrukturen‘ mit der Deutung des Mensch-Umwelt-Verhältnisses zu betonen.

In der Geschichte der Menschheit wandelten sich die Vorstellungen über die Welt in mehrfacher Hinsicht. Die in der vorliegenden Arbeit betrachteten Phänomene des Wandels von Wertvorstellungen und deren Einbindung in Wissensstrukturen, Raumvorstellungen sowie räumliche Strukturen der Gesellschaft, können nur angemessen beurteilt werden, wenn die historische Dimension solcher Phänomene kulturellen Wandels auf der Ebene der *longue durée* integriert wird. Um zu verstehen, welche Wandlungsprozesse die derzeitigen Wertstrukturen beeinflussen, beziehungsweise welchen Wandlungen sie unterliegen, ist es notwendig, die für deren historische und soziale Entstehung entscheidenden Wendezeiten zu betrachten. Entscheidende

---

<sup>1</sup> Zit. nach SCHNEIDER, R. (2008): S. 10.

<sup>2</sup> Auch das Bildungsideal des Humanismus vereint diese Bereiche. Zur Bildung im Sinne HUMBOLDT's werden daher alle Bereiche der *artes liberales* gerechnet.

Wendezeiten bestehen zweifelsfrei im Zeitraum der Entstehung der Neuzeit sowie den Entwicklungen von Moderne und Postmoderne.<sup>3</sup>

Die ersten ‚rationalen‘ beziehungsweise durchdachten Kosmogonien stammen von ANAXAGORAS und DEMOKRIT. Von diesen ausgehend, entwickeln sich die Vorstellungen über den Zusammenhang von „*Leben und Kosmos*“, als deren späte Version die „*anthropologische Theologie*“ [BLUMENBERG 1981, S. 18] gelten kann, die das okzidentale Mittelalter auszeichnet.<sup>4</sup>

Die Scholastik war in ihren Bestrebungen lediglich daran interessiert wissenschaftliche Fundamente für die Inhalte der Heiligen Schrift zu bestimmen und theologisches Wissen mit der aristotelischen Philosophie zu vereinen. Die Frage nach dem Verhältnis zwischen Mensch und Natur, kann jedoch dabei nicht ohne die Erweiterung zur Frage nach dem Zusammenhang von Gott-Mensch-Natur(Schöpfung) gestellt oder beantwortet werden.

Nicht zuletzt die Betrachtung mittelalterlicher Karten, in deren räumlichem Zentrum Jerusalem, das Zentrum des Glaubenslebens steht, zeigt, dass die Verbindung zwischen Weltbild und Wertstruktur eine durchaus wichtige Stellung innerhalb gesellschaftlicher Wandlungsprozesse darstellt.<sup>5</sup> Die Verortung des Menschen innerhalb des gedanklichen Systems, über welches die Welt gedeutet wird, gibt dabei maßgeblich das Verständnis des Verhältnisses des Menschen zur Welt und zur Umwelt vor, wie es zu bestimmten Zeiten vorherrscht.

Der Wandel, der sich dabei vollzog, ist weitaus tiefgreifender, als zunächst zu vermuten. Er stellt in gewisser Hinsicht ebenso den Ausgangspunkt der gesellschaftlichen Differenzierung, deren deutlichsten Ausdruck die Arbeitsteilung darstellt, wie auch den Ausgangspunkt für die Trennung von Mensch und Natur dar, die zuvor innerhalb des Systems der „göttliche Schöpfung“ sozusagen gedanklich symbiotisiert waren.<sup>6</sup> Das Wissen und das Sein, das gleichzeitig Wissen um alles Seiende war, konnte nicht mehr, wie in der antiken oder mittelalterlichen Metaphysik, durch Substanzen oder göttliches Sein gedacht werden. Damit werden jedoch die Fragen nach dem epistemischen

---

<sup>3</sup> Noch immer herrschen gravierende Unterschiede bezüglich der Definition und des Bestehens der ‚Postmoderne‘. Im Kern sollen unter dem Begriff der ‚Postmoderne‘ jene der Moderne tendenziell gegenläufigen Entwicklungen der jüngeren Vergangenheit verstanden werden, die exakt im Zentrum der vorliegenden Arbeit liegen, namentlich die Auflösung, beziehungsweise Neuformierung, der orientierungsstiftenden Wert- und Wissensstrukturen der Gesellschaft. Insofern kann an diesem Punkt der Überlegungen keine Einschätzung der tatsächlichen Strukturen gegeben werden. Diese muss nach der Typisierung und Untersuchung der Materialien erfolgen. Zur Diskussion um die ‚Postmoderne‘ siehe HUYSSSEN, A.; SCHERPE, K. R. (1986).

<sup>4</sup> BLUMENBERG, H. (1981): S. 18f.

<sup>5</sup> SCHLÖGEL, K. (2003): S. 91ff.

<sup>6</sup> WEBER, M. (1988): S. 1ff, sowie DURKHEIM, E. (1999): S. 344ff.



Verhältnis zwischen Sein und Seiendem sowie nach dem Verhältnis zwischen innerer und äußerer Welt präsent.<sup>7</sup>

Die Bereiche gesellschaftlichen und sozialen Lebens konnten damit nicht länger über ein einziges, in sich geschlossenes System gedeutet und reguliert werden, sondern es bedurfte mehrerer Regulationssysteme.<sup>8</sup> Die Frage, die sich dabei stellt, ist die danach, was die Gesellschaft ‚im innersten zusammenhält‘, sobald ein umfassendes Deutungssystem, wie etwa die christliche Lehre in Zeiten der Säkularisierung, sein Monopol mehr und mehr einbüßt. Damit ist nicht nur die Integration der Gesellschaft, sondern auch ihre Wertordnung und deren Verbindung zum vorherrschenden Weltbild angesprochen.<sup>9</sup>

Die neuzeitliche Entwicklung verändert das Weltbild erneut grundlegend. Besonders an der Veränderungen des Weltbildes durch KOPERNIKUS und KANT, werden die dabei vollzogenen Wandlungen deutlich. Der Ausgang der Wissenschaft in die Neuzeit wird im Satz GALILEIs deutlich:

*„Die Philosophie ist in dem größten Buch geschrieben, das unseren Blicken vor allem offen steht - ich meine das Weltall -, aber das kann man nicht verstehen, wenn man nicht zuerst seine Sprache verstehen lernt und die Buchstaben kennt, in denen es geschrieben ist. Es ist in mathematischer Sprache geschrieben, und seine Buchstaben sind Dreiecke, Kreise und andere geometrische Figuren,*

---

<sup>7</sup> SANDKÜHLER, H. J. (1991): S. 68f.

<sup>8</sup> WEBER spricht dies als Differenzierung gesellschaftlicher Wertsphären an. Es stellen sich dabei die verschiedenen Bereiche Wirtschaft, Gesellschaft, Staat als besondere Systeme heraus. DURKHEIM bespricht den Zusammenhang als Übergang zur organischen Solidarität, der eine Segmentierung von Wertorientierungen zur Folge hat.

<sup>9</sup> Die gesellschaftlichen und religiösen Kräfte, die sich dem Fortschritt in dieser Hinsicht widersetzen, werden häufig an der Figur *Galileo Galileis* verdeutlichend dargestellt. An seinem Werdegang lässt sich deutlich erkennen, wie sich geschlossene Deutungssysteme, hier das christliche Weltbild kirchlicher Prägung, gegen mit ihnen nicht vereinbare Erkenntnisse zur Wehr setzen. Besonders deutlich wird dies von BRECHT im ‚Leben des Galilei‘ herausgestellt. Er bringt die Auseinandersetzung auf den Punkt, indem er dem ‚Kleinen Mönch‘ folgende Worte gegenüber ‚Galileo‘ in den Mund legt: *„Es ist ihnen [den Bauern] versichert worden, dass das Auge der Gottheit auf ihnen liegt, forschend, ja beinahe angstvoll, dass das ganze Welttheater um sie aufgebaut ist, damit sie, die Agierenden, in ihren großen oder kleinen Rollen sich bewähren können. Was würden meine Leute sagen, wenn sie von mir erführen, dass sie sich auf einem kleinen Steinklumpen befinden, der sich unaufhörlich drehend im leeren Raum um ein anderes Gestirn bewegt, einer unter sehr vielen, ein sehr unbedeutender. Wozu ist jetzt noch solche Geduld, solches Einverständnis in ihr Elend nötig oder gut? Wozu ist jetzt die Heilige Schrift noch gut, die alles erklärt und als notwendig begründet hat, den Schweiß, die Geduld, den Hunger, die Unterwerfung, und die jetzt voll von Irrtümern befunden wird? Nein, ich sehe ihre Blicke scheu werden, ich sehe sie die Löffel auf die Herdplatte senken, ich sehe wie sie sich verraten und betrogen fühlen. Es liegt also kein Auge auf uns, sagen sie. Wir müssen nach uns selber sehen, ungelehrt, alt und verbraucht wie wir sind? Niemand hat uns eine Rolle zugebracht außer dieser irdischen, jämmerlichen auf einem winzigen Gestirn, das ganz unselbständig ist, um das sich nichts dreht? Kein Sinn liegt in unserem Elend, Hunger ist eben Nichtgegessenhaben, keine Kraftprobe; Anstrengung ist eben Sichbücken und Schleppen, kein Verdienst.“* [BRECHT 1962, S. 75f] Angesprochen wird damit sowohl die Sinnstiftung der Weltbilder, als auch deren legitimatorische Funktion für reale Strukturen. Zentral ist dabei die Verknüpfung von Wissen und Werten, denn es stellt sich deutlich heraus, dass sowohl die Wahrheit, als auch das Gute, vom Weltbild ‚erklärt und notwendig begründet‘ wird.

*ohne diese Mittel ist es den Menschen unmöglich, ein Wort zu verstehen, irrt man in einem dunklen Labyrinth umher.*“ [GALILEI 1987, S. 275]<sup>10</sup>

Mit der von KANT vollzogenen ‚kopernikanischen Denkwende‘, wird der Mensch, das Individuum oder genauer dessen Vernunft, zur Instanz, von welcher Erkenntnisse ausgehen. Die zentrale erkenntnistheoretische Frage „Was ist?“, wird dabei zur Frage „Was kann ich wissen?“ verändert.<sup>11</sup>

Der hierin verborgene Denkwandel ist vor allem darin zu sehen, dass nicht mehr die Frage nach den Möglichkeiten der Erkenntnis vorausgesetzter, wahrer und seiender Einheiten zu betrachten ist. Der Verstand, beziehungsweise die Vernunft, bildet von da an die Grundlage des Erkenntnisprozesses. Sie ist die Grundlage des Erkenntnisprozesses und bestimmt damit was uns in welcher Form als *Ding* erscheint.

KOPERNIKUS verabschiedete die Erde aus der zentralen Position des Universums, KANT erklärt den Menschen jedoch zum Mittelpunkt, von dem aus jedes Verstehen vor sich geht. Die Welt, beziehungsweise die Natur, wird als Gegenüber des Menschen zu dessen Verfügungsraum, der über den universellen Verfügungsanspruch des Menschen, aus dessen Position der Selbstbestimmung heraus, betrachtet wird.<sup>12</sup>

In der erst 200 Jahre nach KOPERNIKUS, im Jahre 1750, veröffentlichten Schrift der ‚*Original Theory or new Hypothesis of the Universe*‘ des THOMAS WRIGHT, sieht BLUMENBERG dieses „*metaphysische Bedürfnis nach einer alles übergreifenden, wenn auch dem Menschen sorgfältig verborgenen, Wohlordnung der Welt*“ [BLUMENBERG 1981, S. 617]. So ist zugleich die Bestimmung KANTs zu bemerken, nach welcher der Mensch zugleich den Zweck in die Welt bringt, in dem dieser sagt, dass „*ohne den Menschen die ganze Schöpfung eine bloße Wüste, umsonst und ohne Endzweck sein würde*“ [KANT KdU, § 86].

Der Mensch muss damit, sobald das theologisch-teleologische Weltbild aus seinem umfassenden Deutungsmonopol verabschiedet wird, mit der eigenen Nichtigkeit im unendlichen Kosmos zurechtkommen.

An diesem Punkt setzt später NIETZSCHE an, der diese ‚Entwertung‘ des Menschen relativiert.<sup>13</sup> Die rationale Argumentation verbreitet sich über die Befreiung des Individuums zum Subjekt der

---

<sup>10</sup> Zit. nach SANDKÜHLER, H. J. (1991): S. 69.

<sup>11</sup> ZIERHOFER, W. (2002): S. 30.

<sup>12</sup> REKUS, J. (1993): S. 16. Die Wendung KANTs, die als ‚kopernikanische Denkwende‘ bezeichnet wird, müsste daher besser als ‚ptolemäische Wendung‘ bezeichnet werden, da sie den Menschen zum Zentrum des Denkens ernannt, von dessen Vernunft her die Welt erfasst wird und von dessen vernünftigen Zugriff auf die Welt die Gegenstände abhängen. Siehe hierzu auch BLUMENBERG, H. (1981): S. 691ff, 697.

<sup>13</sup> BLUMENBERG, H. (1981): S. 30f.

Erkenntnis und man kann mit SANDKÜHLER sagen, dass die „*technologische Grundlage*“ dieser Ausdehnung, beziehungsweise „*sozialen Verallgemeinerung der Erkenntnis*“ die *nova ars ingeniosa*, oder *ars imprensi libros*, der Buchdruck ist.<sup>14</sup>

Das wissenschaftliche Denken der Neuzeit bringt damit einen Dualismus hervor, der bis heute die wissenschaftliche Landschaft kennzeichnet; den Dualismus zwischen Mensch und Natur.<sup>15</sup> Aus der Ethik des Protestantismus entsteht die für die okzidentale Entwicklung typische Weltbeherrschung, die einen rationalen Zugriff auf die Welt und deren ‚Verwertung‘ bedeutet.

BACON reduziert den Nutzen von Gegenständen wissenschaftlicher Betätigung auf deren Gebrauchswert. Er setzt damit *verum* und *utile* gleich. Ist ein Gegenstand für den Menschen nicht erreichbar, so erlischt auch dessen theoretische Erheblichkeit. Die Wissenschaft dient damit dem Menschen bei der Beherrschung der Natur, die ihn umgibt. Die Ableitung der *utile* aus dem *verum* ist ihm dabei durchaus auch in verkehrter Richtung denkbar. Den Bezug stellt dabei der Mensch dar. BACONs Auffassung ist folglich ‚anthropozentrisch‘.<sup>16</sup> BLOTEVOGEL bringt diesen Zusammenhang in der folgenden Formulierung auf den Punkt:

*„Die ‚große Meta-Erzählung der neuzeitlichen Wissenschaft‘ lautet im Grunde: Der Mensch möge sich auf seine ratio, d. h. auf die Vernunft und seinen Verstand, besinnen; denn durch die systematische Gewinnung von wissenschaftlichen Erkenntnissen ließen sich die großen Probleme der Menschheit lösen wie z. B. die Erfüllung der Lebensbedürfnisse wie Freiheit, Ernährung, Gesundheit usw. Eine solche ‚Rationalisierung‘ durch die neuzeitliche Wissenschaft bedeutete zugleich eine ‚Entzauberung der Welt‘ (MAX WEBER). Durch den ‚Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit‘ (IMMANUEL KANT) verspricht die Wissenschaft Fortschritt und Heil.“ [BLOTEVOGEL 2000, S. 475]<sup>17</sup>*

Die Moderne ist dabei gekennzeichnet durch ihren ‚Glauben‘ an die Theorie, die Rationalität, als beherrschendes Element des Individuums, der Gesellschaft und der Welt. Das Hinterfragen der Bedingungen dieser zweckorientierten Rationalität gerät in der Moderne in den Hintergrund.<sup>18</sup> Das

---

<sup>14</sup> SANDKÜHLER, H. J. (1991): S. 69.

<sup>15</sup> ZIERHOFER, W. (2002): S. 23, 46ff. Dieser Dualismus kann für die vorliegende Arbeit als einer von zwei Dualismen gelten, die es zu überwinden gilt. Der zweite bedeutende Dualismus besteht in der theoretischen Spannung zwischen Individuum und gesellschaftlicher Struktur.

<sup>16</sup> BLUMENBERG, H. (1981): S. 55. Damit begründet BACON auch den niederen Status, den die Astronomie in seinem System einnimmt. Den *artes liberales* in seinem Sinne sollen solche Wissenschaften zufallen, die zugleich ‚Wissen‘, als auch ‚Können‘ verbinden. Auf den Zusammenhang zwischen ‚Wissen‘ und dessen ‚Umsetzung‘ beziehungsweise ‚Anwendung‘ wird in der Folge näher eingegangen werden. Siehe auch BACON, F.: NOVUM ORGANUM I 129, 222.

<sup>17</sup> Hervorhebungen im Original.

<sup>18</sup> ZIERHOFER, W. (2002): S. 23.

Denken der Moderne, beziehungsweise das ihr inhärente Weltbild, versteht den Menschen als der Natur gegenübergestellt, diese über seine Vernunft und seine technologischen Möglichkeiten beherrschend.<sup>19</sup>

Die Auflösung des christlichen Weltbildes kann auch als Ausgangspunkt der Differenzierung zwischen *Sein* und *Sollen* gelten. War die Legitimierung der Praxis im theologischen Begründungssystem aufgehoben, sozusagen mit dem *Sein* untrennbar verbunden, so führt die Trennung der Bereiche zum Verlust der einfachen Begründungsgrundlage des *Sollens*, wie sie der christliche Weltsinn liefern konnte. Die Entwicklungen ‚wissenschaftlichen Wissens‘ und der mit ihnen verknüpften Technologie, kann keine Antworten auf Fragen nach Sinn geben, und somit auch Fragen nach dem *Sollen* nicht klären.

Betrachtet man die Strukturen der Moderne, so stellt sich das okzidentale Gesellschaftssystem als deutlich von ökonomischen Strukturen geprägt dar. Tatsächlich können innerhalb der okzidentalen Entwicklung die Herausbildung des modernen kapitalistischen Wirtschaftssystems und dessen gesellschaftliche Dominanz als typische Entwicklungen der Moderne bestimmt werden. Neben den soziologischen Theorien, die sich mit dieser Entwicklung befassen, kann diese Auffassung auch in sozialgeographischen Arbeiten als gängig gelten.

Wie es MAX WEBER innerhalb seiner religionssoziologischen Untersuchungen darstellt, bestehen zwischen der Weltdeutung und dem aus ihr resultierenden „*adäquaten ethischen >Lebensstil<*“ [SCHLUCHTER 1980, S. 13] enge Verbindungen. Die Deutung des Zusammenhangs zwischen Mensch und Welt wird von ihm besonders auf die Form des innerhalb dieser Deutung vorliegenden Rationalismus betrachtet.

Zwischen der rationalen Form der Wirtschaftsführung, die ihren Zenit im Kapitalismus erreicht, und der Art menschlicher Lebensführung innerhalb deren Gesellschaften, die sich durch diese Form der Wirtschaftsordnung auszeichnen, bestehen nach WEBER enge Korrespondenzen. Es vollzieht sich dabei ein Wandel von der Betonung „*vollen und schönen Menschentums*“, wie es noch GOETHE betont, zur Dominanz des „*Berufs- und Fachmenschentums*“ [SCHLUCHTER 1991, S. 65].

Der so genannte ‚faustische Traum‘ umfassender Bildung und der Einheit von Schönheit, Wahrheit und Moral, wie er im Humanismus vorlag, wird damit verabschiedet.

WEBER führt diese Entwicklung auf zwei zentrale Momente zurück: Die Entwicklung des Rationalismus und die Differenzierung der Wertsphären, die mit der Dominanz wirtschaftlicher Rationalität vorherrschend wird.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> BLOTEVOGEL, H. (2000): S. 475.

<sup>20</sup> Unter ‚Wertsphären‘ sind Gesellschaftsformationen zu verstehen, welche „*innerweltliche Ordnungen*“ darstellen, „*die einem eigenen >Pragma< unterliegen und in denen sich deshalb eine bereichsspezifische Wahlverwandtschaft von >Form< und >Geist< realisiert*“ [SCHLUCHTER 1980, S. 12f].

Die Wertsphären, die zuvor unter der sinnstiftenden Einheit teleologisch-christlichen Denkens in einer konsistenten Einheit gedacht werden konnten, benötigen und bilden mit ihrer Differenzierung ihre jeweils eigenen Wertsphären aus. Konkret kann dies für die Sphären der Politik, der Wirtschaft, der Kunst, der Wissenschaft und der Freizeitkultur gelten.<sup>21</sup> Diese zeichnen sich in der Folge je durch eigene Wertvorstellungen und Wertbezüge aus.<sup>22</sup> Als bedeutend kann an dieser Stelle jedoch gelten, dass die Strukturveränderungen im Zuge der seit den Vorboten der Neuzeit ablaufenden Prozesse der Segmentierung, Differenzierung und Individualisierung zu veränderten Strukturen von Wertvorstellungen, Wissensvorstellungen und Vorstellungen der Stellung des Menschen in der Welt führen.

Die Moderne zeichnet sich jedoch nicht nur durch ihre zunehmende ‚Rationalisierung‘ verschiedener Lebensbereiche des Menschen und der Wissenschaften aus, sondern sie führt daneben zu Problemen der Sinnggebung.<sup>23</sup> Die Moderne gibt mit der Verabschiedung der teleologischen Denkweise das maßgebliche gesellschaftliche Orientierungssystem auf. Kompensiert werden kann dieser Verlust nur unter Berufung auf die ihr eigenen Grundsätze. Die wissenschaftlich-technische Rationalität muss damit ihre ‚Normativität‘, ergo ihre normative Legitimation, selbst legitimieren.<sup>24</sup>

Was bereits als Differenzierung der Wertsphären angesprochen wurde, zeigt sich auch in der Differenzierung der Bereiche der Wissensordnung. Die Einheitlichkeit der Ordnung zerfällt dabei mit dem Beginn der klassisch-modernen gesellschaftlichen Differenzierung, wobei Trennungen der für die Wissensordnung zentralen Bereiche auftreten.<sup>25</sup> Daneben stellen sich diese Spaltungen, beziehungsweise Differenzierungen, auf vier Ebenen dar. Die Trennung von Wissenschaft und Staat, von Theorie und Praxis, von Ideen und Interessen und von Erkenntnis und Eigentum.<sup>26</sup>

Diese ‚Abkopplungen‘ werden jedoch in jüngerer Zeit in unterschiedlicher Weise von neuerlichen Fusionen aufgehoben. Dies heißt nicht, dass sich die Wissensordnung auf rückwärts gewandtem

---

<sup>21</sup> SCHLUCHTER, W. (1991b): S. 527.

<sup>22</sup> Die Differenzierung der Gesellschaft in verschiedene Bereiche thematisiert auch DURKHEIM in seiner Studie zur ‚Arbeitsteilung‘. Er zeigt dabei wie sich Wert- und Rechtsvorstellungen im Entwicklungsprozess der Gesellschaft verändern. Tatsächlich führt nach DURKHEIM die Arbeitsteilung auch hinsichtlich integrativer, sozialer und kultureller Muster zur gesellschaftlichen Differenzierung. Auch Normen und Werte werden dabei immer weniger umfassend, beziehen sich damit auf immer kleinere und speziellere gesellschaftliche Untergruppen. Einzelne gesellschaftliche Bereiche besitzen in der Folge je eigene rechtliche, normative und wertbezogene Strukturierungen. Siehe DURKHEIM, E. (1999): S. 256ff.

<sup>23</sup> LEPENDIES, W. (1978): S. 207ff.

<sup>24</sup> HABERMAS, J. (1986): S. 16.

<sup>25</sup> HABERMAS beschreibt diesen Vorgang als ‚Entkopplung‘ einzelner Bereiche, zum Beispiel des Staats und der Gesellschaft, im Zusammenhang des Wandels von System und Lebenswelt. Siehe HABERMAS, J. (1995b): S. 229ff, sowie HABERMAS, J. (1973): S. 18ff, 37ff, 41ff.

<sup>26</sup> SPINNER, H. (1994): S. 85ff.

Weg befindet, sondern lediglich, dass heute neue Formen der ‚Interpenetration‘ zwischen bestimmten Bereichen vorliegen.<sup>27</sup>

Diese neuen Verbindungen sieht HABERMAS als tendenziell einseitig. Was dabei unter gesellschaftlicher Rationalisierung verstanden werden kann, ist die *„Ausdehnung der gesellschaftlichen Bereiche, die Maßstäben rationaler Entscheidung unterworfen sind“* [HABERMAS 1968, S. 48]. Diese Rationalisierung, die Durchdringung gesellschaftlicher Bereiche durch Wissenschaft und Technik, führt zur *„Entzauberung handlungsorientierender Weltbilder“* [HABERMAS 1968, S. 48]. Diese Art der Rationalisierung betont rein zweckrationales Handeln, das sich auf strategische Entscheidungen beschränkt. Diese zeichnen sich dadurch aus, dass die Zweck-Mittel-Wahl bei gegebenen Zielen optimiert wird. Die gesellschaftliche Reflexion der Interessensbestimmung wird vernachlässigt und die Rationalisierung bezieht sich vorrangig auf die Möglichkeiten technischer Verfügung über Natur oder Gesellschaft.<sup>28</sup> Dieser Begriff der technischen Vernunft selbst kann schon als ‚Ideologie‘ verstanden werden.<sup>29</sup>

Betrachtet man die Bedeutung von Wertstrukturen in der aktuellen Diskussion, so kommt man nicht umhin die Veränderungen, welche im Zuge der Moderne das Weltverständnis des Menschen beeinflussten, zu betrachten. Die legitimierende Funktion kultureller Überlieferungen zerfällt dabei. Weltbilder, deren Bedeutung in ihrer Antwort auf *„die zentralen Menschheitsprobleme des Zusammenlebens und der individuellen Lebensgeschichte“* [HABERMAS 1968, S. 68] bestand, verlieren ihre Kraft. Damit bedarf es neuer Legitimations- und Wertungsgrundlagen, um Handlungen und institutionelle Regelungen zu rechtfertigen und zu begründen.<sup>30</sup>

Der Rationalisierung von produktiven Zweck-Mittel-Relationen bezüglich der Bearbeitung der Welt entspricht eine Rationalisierung ‚von oben‘. Die Ausdehnung der zweckrational geprägten ökonomischen Sphäre in weite Bereiche der Gesellschaft führt zu einer Rationalisierung aller weiteren Lebensbereiche, auch der des Schulsystems.<sup>31</sup>

Was gemeinhin als Säkularisierung beschrieben wird, hat drei wichtige Folgen. Traditionelle Weltbilder leiden am Verlust von Geltung, welche sie als Mythos, Religion, Ritus oder Metaphysik besaßen. Zweitens werden sie in subjektive Wertorientierungen und Ethiken (beispielsweise die

---

<sup>27</sup> SPINNER, H. (1994): S. 98f, 105.

<sup>28</sup> HABERMAS, J. (1968): S. 49.

<sup>29</sup> HABERMAS, J. (1968): S. 49f.

<sup>30</sup> HABERMAS, J. (1968): S. 68f.

<sup>31</sup> HABERMAS, J. (1968): S. 71. Die Ausdehnung der ‚Zweckrationalität‘ führt dazu, dass die traditionellen Weltbilder ihren handlungsorientierende Funktion mehr und mehr verlieren. Sie *„büßen nach den neuen Maßstäben der Zweckrationalität ihre Verbindlichkeit ein“* [HABERMAS 1968, S. 71].

Protestantische Ethik) umgebildet und drittens zu Konstruktionen, welche zugleich traditionelle Deutungssysteme kritisieren und selbst ideologischen Charakter annehmen.<sup>32</sup>

Innerhalb dieser Neuorganisation gesellschaftlicher Weltdeutung, welche durch den rationalistisch instrumentellen Charakter weiterer gesellschaftlicher Teilbereiche geprägt wird, stellt sich auch die Wissenschaft in ein neues Licht. Im Gegensatz zu ihren vormodernen Ausprägungen, liefern die modernen Wissenschaften über ihr methodologisches Bezugssystem ein Wissen, welches technische Verwertbarkeit induziert.<sup>33</sup>

Neben der Trennung zwischen Mensch und Natur, die zuvor innerhalb des Konzeptes der ‚Schöpfung‘ gedanklich aufeinander bezogen werden konnten, bestehen mehrere weitere Formen gesellschaftlicher Differenzierung und Segmentierung. Die viel diskutierte Auflösung ‚metaphysischen‘ Denkens, welche auf das theologische Konzept folgt, wird, wie ZIERHOFER anspricht, nicht nur zur Verabschiedung von religiösen Einheiten, sondern zum Verlust von „*Fixpunkten des Denkens*“ [ZIERHOFER 2002, S. 17], den man in den aktuellen Entwicklungen erkennen kann.<sup>34</sup>

Hinsichtlich des Wissens ergeben sich gerade in jüngerer und jüngster Zeit drastische Umwälzungen, welche im Umfeld der „*wissenschaftlich-technischen Revolution*“ [SANDKÜHLER 1991, S. 372] entstehen. Diese rufen eine ‚Krise‘ des Wissens hervor, die SANDKÜHLER als global beschreibt. Die Veränderungen dieser ‚wissenschaftlich-technischen Revolution‘ sind dabei vor allem über die technologische Dimension der Digitalisierung sowie ihre sozialen und epidemischen Dimensionen zu fassen. Die Problematik ergibt sich vor allem aus der Diskrepanz zwischen der objektiven Erweiterung an Wissen, dem rasanten Zuwachs, und der subjektiven Mangelhaftigkeit dieses Wissens.<sup>35</sup> Die Krise des Wissens besteht darin, dass die „*rationalen Weltbilder in denen sich Wissen zur Einheit totalisiert, in einem chaotischen Prozess der Dynamik des zunehmend fragmentierten kognitiven Systems*“ [SANDKÜHLER 1991, S. 373] ersticken.

So spricht man heute von der ‚Wissensgesellschaft‘, von der ‚virtuellen Gesellschaft‘, von der ‚Risikogesellschaft‘ oder von der ‚Postmodernen Gesellschaft‘. Diese „*konzeptualisierten Gegenwartsdiagnosen*“ [OESTERDIEKHOFF 2005, S. 265] betonen jeweils bestimmte ‚Tendenzen der Gegenwartsgesellschaft‘<sup>36</sup> Die von BECK beschriebene ‚Risikogesellschaft‘ charakterisiert

---

<sup>32</sup> HABERMAS, J. (1968): S. 72.

<sup>33</sup> HABERMAS, J. (1968): S. 72f.

<sup>34</sup> ZIERHOFER, W. (2002): S. 17.

<sup>35</sup> SANDKÜHLER, H.-J. (1991): S. 372f.

<sup>36</sup> OESTERDIEKHOFF, G. W. (2005): S. 262ff.

zunehmende soziale (Fahrstuhleffekt) und ökologische Unsicherheiten, welche aus der ‚organisierten Unverantwortlichkeit‘ im Umgang mit der Umwelt resultieren.<sup>37</sup>

Ebenso wie FOUCAULT, der die Machtverbundenheit des Wissens mit seinem ‚*pouvoir-savoir*‘ betont, weist auch SANDKÜHLER darauf hin, dass innerhalb der neuartigen Vergesellschaftung von Wissen, ökonomisierte Technologie und politische Herrschaft sich des Wissens bemächtigen. Mit den neuen technologischen Verbreitungssystemen des Wissens entstehen neue Formen der Unmündigkeit, welche der Aufklärung bedürfen.<sup>38</sup>

*„Arbeitsteilung und Spezialisierung, Desintegration der Wissenschaften und ihre Trennung von Alltagskultur, Segmentierung gesellschaftlicher Erfahrung und Resignation vor einer in sich bedeutungslosen Masse an Daten vertiefen die Entfremdung vom Wissen, das in bisher nicht gekanntem Maße für Individuen fiktiv wird. In dieser Dekonstruktion von Einheit und Ganzheit und getrennt von der Selbsterfahrung der Individuen, wird Wissen zur abstrakten Möglichkeit ohne Subjekt, Sinn und Ziel. Die Individuen fallen unter das - oft schlecht als >Bildung< kaschierte - Diktat der Wissensbeherrscher; Wissen ist nicht mehr die subjektive Fähigkeit der Vernunft zur Konstruktion der Wirklichkeit; es ist Objekt des Konsums, in ökonomischem und politischem Interesse zugeteilte Ware.“* [SANDKÜHLER 1991, S. 374]

Heute ist die Lebenswelt des Menschen nicht mehr ohne die Komponenten hoch entwickelter Technologien zu denken. Während traditionale Gesellschaften ihr Bestehen, so HABERMAS, solange aufrecht erhalten, wie die Entwicklung der Subsysteme technischer Zweckrationalität *„innerhalb der Grenzen der legitimierenden Wirksamkeit von kulturellen Überlieferungen hält“* [HABERMAS 1968, S. 67], zeichnen sich moderne Gesellschaften weniger durch die Veränderung institutioneller Rahmenbedingungen, veränderte Produktionsbedingungen oder veränderte gesellschaftliche Strukturen aus, als durch den Zerfall der Legitimationsgrundlage gesellschaftlicher Normierungen über geschlossene Weltbilder.<sup>39</sup> Diese bestimmen auch die Art der Verbindung des Menschen zu seiner Umwelt. Neben den industriellen Anlagen, die die ‚Bearbeitung‘ der Natur verändern, wird die menschliche Mobilität durch Automobile und Flugzeuge verändert, die gesellschaftlichen Interaktionen durch den Wandel von Medien. Die Problematik besteht dabei im Widerspruch objektiver Erweiterung und subjektiver Beschränkung des Wissens. Die heutige Gesellschaft mit ihrer *„wissensbasierten Infrastruktur“* leidet an der Krise der *„Weltbildsemantik“* [SANDKÜHLER 1991,

---

<sup>37</sup> OESTERDIEKHOF differenziert BECKs Analyse in drei Bereiche: den wirtschaftlichen, den familiären und den ökologischen. Innerhalb dieser drei Bereiche lösen sich Strukturen, wie beispielsweise Familienstrukturen, auf. Dieser Auflösungsprozess wird jedoch nur unzureichend kompensiert. Siehe OESTERDIEKHOF, G. W. (2005): S. 299ff.

<sup>38</sup> SANDKÜHLER, H.-J. (1991): S. 373f.

<sup>39</sup> HABERMAS, J. (1968): S. 68.



S. 374]. Das mit Bedeutungen gefüllte Universum dieser Semantik, ist eine Grundlage der Konstruktion der Welt, wie sie die Vernunft betrachtet.<sup>40</sup>

Die Veränderungen der Wert- und Wissenssysteme der letzten 60 Jahre zu erfassen und einzuschätzen ist (insofern deren Grundlagen im neuzeitlichen und damit modernen Verständnis der Komponenten Wissen, Mensch, Welt und Werten liegen, oder aber in einer Abkehr, beziehungsweise Weiterentwicklung dieser) nur in Bezug auf dieses moderne Fundament möglich. Die aktuellen Diskussionen, welche um die Frage postmoderner Strukturauflösungen und Strukturveränderungen geführt werden, können dabei in eben diesem Sinn verstanden werden. Sie stellen Versuche dar, die aktuell beobachtbaren Phänomene des Wissens- und Wertewandels in Abgrenzung zu den Strukturen der Moderne zu beschreiben. Die gesellschaftliche Differenzierung führt zum Ende der ‚großen Erzählungen‘.<sup>41</sup> Dies jedoch bedeutet keineswegs, dass sich gar keine Erzählungen mehr zeigen, sondern dass deren ‚Ausmaße‘ abnehmen. Die Sinnstiftungen und Wertkonnotationen erstrecken sich nur noch über die Umriss einzelner Bereiche.

Gerade die Wertkonnotationen und Wertstrukturen, die mit geographischen Wissensstrukturen verbunden sind, können insofern als besonders bedeutend gelten, da sie sozusagen bereichsübergreifende Wertstrukturen darstellen, so sie sich auf die Umwelt des Menschen in ihrer Gesamtheit beziehen.

Dabei ist besonders die Vermittlung der innerhalb der Schulgeographie betonten Werte zu betrachten, deren ‚Erziehungsaufgabe‘ bereits eine Wertkomponente umfasst. Zu ihr tritt jedoch eine zweite, die aus dem Prozess der Auswahl zu vermittelnder Inhalte resultiert, welche ohne wertende Reduktion nicht möglich ist.

Klassisch wäre dahingehend bereits die Frage, ob der Mensch zum *„Zauberlehrling im faustischen Pakt mit Wissenschaft und Technologie“* [LENK 1982, S. 9] wird. Der Mensch hat seine natürliche Umwelt durch technische und industriell wirtschaftliche Eingriffe in einem Maße verändert, dass diese zum *„künstlichen Produkt“* [LENK 1982, S. 7] wird. Zu bedenken ist dabei auch das erreichte Ausmaß menschlicher ‚Macht‘ über die Umwelt. Der Mensch ist in der Lage, das gesamte Leben auf der Erde zu schädigen oder gar zu vernichten. Diese potentielle Option, welche durch Radioaktivität, Waffengewalt und industrielle Eingriffe erreicht wird, diese *„nahezu ins unermessliche gewachsene technologische Verfügungsgewalt“* [LENK 1982, S. 7], erzeugt eine neue ethische Situation.<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> SANDKÜHLER, H.-J. (1991): S. 274.

<sup>41</sup> LYOTARD, J.-F. (1986): S. 112.

<sup>42</sup> LENK, H. (1982): S. 7.

Diese Herausforderung an die schulische Geographie wird von weiteren gesellschaftlichen Veränderungen begleitet, welche die Frage nach dem Wertbezug der Geographie, insbesondere der schulischen, offensichtlich machen.

Betrachtet man den Gegenstand der vorliegenden Arbeit, so wird deutlich, dass darin mehrere Ebenen verbunden sind. Auf die Inhalte von Schulbüchern wirken sich mehrere Bereiche wissenschaftlichen Arbeitens, aber auch politische Instanzen aus. Es kann daher eine reine Betrachtung der innerhalb der Lehrwerke zu betrachtenden normativen Konnotationen nicht ausreichen, um die betrachteten Zusammenhänge zu verstehen. Allein eine umfassendere Betrachtung der Thematik, welche sowohl gesellschaftliche als auch die verschiedenen wissenschaftlichen Bereiche berücksichtigt, kann als hinreichend verstanden werden, um die Inhalte der Werke in ihrer Ausrichtung und die dabei zu beobachtenden Veränderungstendenzen einzuschätzen.

# 1. GRUNDLAGEN UND ZIELE EINER UNTERSUCHUNG ÜBER WERTEWANDEL UND GEOGRAPHISCHES WISSEN

Werte - jeder Mensch assoziiert etwas mit dem Begriff ‚Wert‘, jeder Mensch verfolgt Werte, jede Gesellschaft basiert auf Werten und niemand wundert sich heute, wenn ihr Zerfall befürchtet, ihre gesellschaftliche Relevanz betont oder ihr Wandel diagnostiziert wird. In tagesaktuellen Diskussionen um kulturelle Identität oder die Frage, wie Menschen mit ihrer ‚natürlichen Umwelt‘ umgehen sollten, taucht der Bezug zu Werten mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit auf.

Nahezu täglich werden dabei Gerechtigkeit, Besonnenheit, Weitsicht oder gar Mut verlangt. Manchmal sind damit Politiker oder Manager angesprochen, manchmal Arbeitgeber oder Arbeitnehmer. Kein Leser, Zuhörer oder Zuschauer wundert sich heute bezüglich einer Betonung der genannten Werte. Erstaunlich ist jedoch, dass diese keinesfalls so aktuell sind, wie sie scheinen - oder besser - dass sie ihre Aktualität nicht verlieren. Auch wenn es jedem möglich scheint einen subjektiven Bezug zu den genannten Werten herzustellen, konnten eben diese bereits vor über zwei Jahrtausenden Geltung beanspruchen. Bereits bei XENOPHON und PLATON werden sie thematisiert. Letzterer ist es, der in seiner *politeia* die Lehre der Kardinaltugenden rational begründet. Zu ihnen zählt er exakt die genannten: Weisheit, Besonnenheit, Tapferkeit und Gerechtigkeit.<sup>43</sup> Deutlich wird schon hier, dass als besondere Eigenschaft von Werten betrachtet werden muss, dass sie langfristig Geltung erlangen.

Spricht man von Werten, so ruft dieser ‚Begriff‘ zunächst eine ziemlich amorphe Sammlung unterschiedlichster Vorstellungen hervor. Es scheint, als reden viele Menschen über Werte, wobei jedoch nur sehr wenig gesagt wird. Grundsätzlich lassen sich unter Werten Vorstellungen dessen verstehen, was als wünschenswert gilt.<sup>44</sup> Eine innere Struktur oder Ordnung ist dabei zunächst nur schwer auszumachen. Denkt man jedoch beispielsweise an die Werte Gerechtigkeit und Pünktlichkeit, so wird offenbar, dass es tatsächlich so etwas wie eine hierarchische Struktur von Werten zu geben scheint. Gerechtigkeit scheint ein Wert zu sein, der gegenüber der Pünktlichkeit ungleich viel mehr Bedeutung erlangt. Wie dies zu verstehen ist, soll innerhalb der nächsten Passagen betrachtet werden. Zunächst sei jedoch angemerkt, dass bei der Betrachtung der beiden genannten Werte deren raum-zeitliche Relevanz unterschieden werden kann. Gerechtigkeit wurde schon in der Antike als ein Grundwert betrachtet. Pünktlichkeit hingegen scheint ein Wert zu sein, der nur innerhalb bestimmter Gesellschaften besteht. Damit zeigt sich, dass sich die Hierarchie von Werten,

---

<sup>43</sup> PLATON, pol: 427d,ff. Bereits bei XENOPHON werden diese Tugenden genannt, bei PLATON jedoch werden sie erstmals innerhalb eines rationalen Schemas begründet. Siehe Anmerkung von BORMANN (16. Anmerkung zum vierten Buch, in der vorliegenden Ausgabe). Siehe hierzu auch BOLLNOW, O. F. (1958): S. 9ff.

<sup>44</sup> Siehe auch Kap. 5.1.

auch auf deren räumliche und zeitliche Bedeutung auswirkt. Es scheint also Werte zu geben, deren Geltung nur geringen Schwankungen unterliegt. Diese bestehen sozusagen auf kultureller Ebene und damit auf der Ebene der *longue durée*. Andere weisen hingegen eine höhere Variabilität auf.

Interessanterweise stellen sowohl Werte als auch Raum Elemente menschlicher Orientierung dar. Diese beiden Ebenen scheinen zunächst nicht viel miteinander gemein zu haben. Betrachtet man jedoch die Bezüge von Werten und Raum innerhalb der gesellschaftlichen Wissenspraxis, so greift man vielleicht genau die Elemente des gesellschaftlichen *common sense* auf, den SCHLOTTMANN mit Bezug auf HARD als „*Hintergrund der Weltdeutung*“ [SCHLOTTMANN 2005, S. 37] bezeichnet und in denen sozusagen die Grammatiken der Weltdeutung vorliegen, welche sowohl räumliche als auch normative und performative Gehalte aufweisen.

Besonders bedeutend ist dabei, dass sowohl Werte als auch Raum als kulturelle Leitorientierungen zu verstehen sind. Als eine der zentralen kulturellen Leitorientierungen, muss Raum bezüglich des identitätsstiftenden Potentials betrachtet werden, das Menschen und gesellschaftliche Gruppen ihm über die Verknüpfung mit Wertstrukturen beibringen. Über diese sinn- und identitätsstiftende Funktion erlangt Raum für die Ordnung von Orientierungen, deren Wandlungen, Diskontinuität, jedoch auch Kontinuität, zentrale Bedeutung.<sup>45</sup> Raum kann dabei jedoch nicht als leeres Konzept gedacht werden, sondern muss zugleich mit Werten und Wissensvorräten in Verbindung gebracht werden.

Die Bezüge werden über „*symbolische Raumorientierung*“ [RAMIN 1994, S. 4] hergestellt. Dabei ist zentral: „*Zu jedem kulturellen Selbstversicherungsprozess gehört die sinnstiftende Organisation der räumlichen Umwelt*“ [RAMIN 1994, S. 1]. Dies spricht nicht nur die physische, sondern auch die gesellschaftliche und die kognitive Organisation dieser Umwelt an. Auf die beiden letzteren bezieht sich die vorliegende Arbeit. Damit werden sowohl Wahrnehmungsprozesse als auch Prozesse strukturierender Organisation, wie Interpretation und Handlung, angesprochen. Kurzum, es geht um Wissen, Werte, Orientierung und Handeln im Raum.

Wie weit diese Überlegungen reichen und wie grundsätzlich Werte mit dem Weltverständnis, also auch mit dem Verständnis der Stellung des Menschen in der Welt und dem damit bestimmten Mensch-Umwelt-Verhältnis, verbunden sind, zeigt ein Blick in die Aufklärung. Die während dieser konstitutiven Phase modernen Wissenschafts- und Gesellschaftslebens betonten Werte Humanität, Menschenwürde, Toleranz, individuelle Freiheit, Gleichheit (auch vor dem Gesetz), Eigentumssicherung, persönliches Glück, Vervollkommnung des Menschen und Fortschritt stellen wohl wesentliche Eckpfeiler des damaligen Weltverständnisses heraus.<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> RAMIN, A. (1994): S. 1.

<sup>46</sup> HILLMANN, K.-H. (2003): S. 20. Es muss wohl nicht betont werden, dass gerade die Realisierung dieser Werte, beispielsweise im Zuge der Französischen Revolution, historische Wirkung hatte.

Die Veränderung von Werten ist eng mit dem Wandel von Wissen verbunden. Wie GIDDENS ausführt sind „Werte und empirisches Wissen (...) in einem Netz gegenseitiger Beeinflussung miteinander verbunden“ [GIDDENS 1999, S. 73]. Kultur, verstanden als „System von Einstellungen, Werten und Wissen“ [INGLEHART 1998, S. 28], ist davon geprägt, dass Einstellungen, Werte und Wissen „allgemein geteilt und von Generation zu Generation weitergegeben werden“ [INGLEHART 1998, S. 28]. Wissen und Werte müssen ‚weitergegeben‘ werden, andernfalls kann es gesellschaftlich betrachtet keine Weiterentwicklung geben. Während physiologische Bedürfnisse angeboren sind, müssen diese kulturellen Aspekte gelernt werden.<sup>47</sup> Hierbei kommt der Sprache zentrale Bedeutung bei.

Wissen arrangiert sich sozusagen innerhalb sprachlicher Regelungen. Man könnte auch sagen: Wissen und gar Weltbilder weisen eine sprachliche Prägung auf. Dabei ist die Überlegung zentral, dass erstens in der Beziehung zwischen semantischen Symbolen und den bezeichneten inhaltlichen Gegenständen, gleich ob diese real physische Existenz aufweisen oder kognitiv sind, besondere Bezüge bestehen. Zum zweiten muss hervorgehoben werden, dass sprachliche Verbindungen verschiedener Begriffe, bestimmten sprachlichen Regelungen unterliegen. Einfach ausgedrückt lässt sich also sagen, dass Wissen sich immer über Sprache ausdrücken muss. Wie eng der Zusammenhang zwischen Sprache und Weltbild ist, zeigen die Betrachtungen der neuzeitlichen Physik ebenso, wie die Ausführungen HUMBOLDTs, welcher beide nur als ineinander verschachtelt zu denken sieht. Zwischen der Ordnung der sprachlichen Symbole und der symbolischen Ordnung der Welt besteht eine Art Kongruenz.<sup>48</sup>

Besonders WILHELM VON HUMBOLDT weist auf eine sprachliche Konstitution des Weltbildes hin. Noch zu Beginn der Neuzeit stellen, auch innerhalb der naturwissenschaftlichen Betrachtungen, die sprachlichen Regelungen, unter welche auch die Sprache der Mathematik fällt, Versuche dar, die göttliche Ordnung sozusagen abzubilden.<sup>49</sup> Wie ist jedoch eine solche Verbindung im Sinne der vorliegenden Arbeit zu betrachten? Dieses soll innerhalb der nächsten Abschnitte näher beleuchtet werden. Wenn man heutige Geographien betrachtet, so scheint die Rede von Weltbildern anachronistisch zu sein. Im Zusammenhang von Wissen, Werten und Sprache jedoch kann dies in keinem Fall unterstrichen werden. Der Zusammenhang stellt sich, gerade im Hinblick auf die genannten Bereiche sozialen und kulturellen Handelns, als besonders bedeutend heraus. Wie bedeutend diese Überlegungen auch für die Erstellung symbolischer Orientierungen geographischer Art sind, zeigen die Ausführungen SCHLÖGELS. Er stellt deutlich heraus, dass auch Karten Sprachen sprechen, und zwar die Sprache dessen, der sie erstellt hat.<sup>50</sup>

---

<sup>47</sup> INGLEHART, R. (1998): S. 28. Sie variieren zudem von Gesellschaft zu Gesellschaft.

<sup>48</sup> Hierzu besteht eine Vielzahl von Ansätzen. Besonders die Arbeiten HUMBOLDTs und WHORFs stellen heraus, dass Sprache und Weltbild beziehungsweise sprachliche Strukturen und Denkstrukturen sich gegenseitig bedingen.

<sup>49</sup> BLUMENBERG zeigt gerade auf, dass GALILEI und KEPLER in der Mathematik noch den Widerschein der „Sprache des geometrisierenden Gottes selbst“ [BLUMENBERG 1984, S. 74] sahen.

<sup>50</sup> SCHLÖGEL, K. (2003): S. 88.

Ein jeder Wissenschaftler oder sonstige Autor, der seine Erkenntnisse fixieren oder transportieren möchte, muss eine Form wählen, durch die er seine Gedanken äußert.

Die sprachpragmatische Wende der Philosophie wurde zum Ausgangspunkt der Betrachtung sprachlicher Bedingungen von Wissen in vielen Disziplinen. Ein zentraler Ausgangspunkt sind dabei die Überlegungen WITTGENSTEINS. Der Zusammenhang zwischen Wirklichkeit und Sprache stellt sich ihm wie folgt dar:

*„Der Satz ist ein Bild der Wirklichkeit. Der Satz ist ein Modell der Wirklichkeit, so wie wir sie uns denken.“* [WITTGENSTEIN 1922 (2003), 4.01]

Betrachtet man diese sprachliche Seite, so zeigt sich, dass Sprache schon im Akt des ‚Begreifens‘ mit dem Verständnis von Welt verbunden ist. Ethymologisch ist das ‚Begreifen‘ mit dem Lemma ‚Begriff‘ eng verbunden. Wie also etwas verstanden wird, hängt unmittelbar mit seiner begrifflichen Konstitution zusammen.

Die *„Formen sprachlicher (und gesellschaftlicher) Praxis, die sich im Verlaufe einer längeren historischen Entwicklung herausgebildet haben“* [REUBER & PFAFFENBACH 2005, S. 202], werden als Diskurse bezeichnet. Innerhalb dieser diskursiven Ordnungen besteht das zentrale Moment der Strukturierung. Diese sprachlichen Strukturierungen sind auch auf gedanklicher Ebene zu erkennen. Logische kognitive Strukturen sowie argumentative Strukturen werden folglich über Sprache greifbar. Wissenschaftliche Sprache hebt sich davon durch einen anderen Charakter ab. Ihr fehlen sozusagen die Ausmalungen. Sie wird mit dem Anspruch auf Exaktheit und Regelmäßigkeit, Neutralität und Transparenz genutzt.<sup>51</sup>

Das hier vertretene interpretative Paradigma versteht Texte, im Sinne von REUBER und PFAFFENBACH, als Anhaltspunkte für die ‚hinter dem Text‘ liegenden Orientierungen beziehungsweise Konstruktionen der Wirklichkeit.<sup>52</sup>

Schule kann dabei als zentrale Instanz oder Institution betrachtet werden, die die Weitergabe dieser kulturellen Orientierungen sicherstellen soll. ‚Lehren‘ und ‚Lernen‘, so GIESECKE, sind Oberbegriffe für Verfahren, *„mittels welcher sich menschliche Kulturen reproduzieren“* [GIESECKE 2007, S. 481].

Werte spielen dabei auf drei Ebenen eine Rolle. Auf oberster Ebene sind sie mit der Organisation von Wissen verbunden. Sie stehen dabei sozusagen auf der Ebene grundsätzlicher Weltdeutung in Verbindung.<sup>53</sup> Auf zweiter Ebene muss ein gesellschaftlich-institutioneller Konsens darüber gefunden werden, was gelehrt und damit auch gelernt werden soll. Diese Bestimmung unterliegt gesellschaftlichen Wertschätzungen, denn objektiv lässt sich kein ‚Kanon‘ zu vermittelnden Wissens

---

<sup>51</sup> BARTHES, R. (2006): S. 10f.

<sup>52</sup> REUBER, P.; PFAFFENBACH, C. (2005): S. 111.

<sup>53</sup> Dies verdeutlichen die Ausführungen des Vorwortes (PRÉLUDE).

begründen. Dabei werden jedoch nicht nur Inhalte, sondern auch die gesellschaftlich als relevant erachteten Formen des Wissens, betont. Welche das sein sollen, wird in institutionalisierten Verfahren der Lehr- oder Bildungsplanerstellung entschieden. Betrachtet man dieses Verfahren soziologisch, so lässt sich durchaus davon sprechen, dass es die gesellschaftlich als ‚wertvoll‘ betrachteten Inhalte, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse sind, welche als Lehrinhalte und Bildungsziele festgeschrieben werden. Dies weist bereits auf den normativen Charakter der Auswahl hin, die dabei getroffen wird. Eben dieser normative Charakter ist es, der bestimmte Vorstellungen kanonisierbaren Wissens ausmacht. Diese Frage betrifft auch die Schulgeographie: Welche Wissensinhalte sollen dabei im Vordergrund stehen? Welche Formen geographischen Wissens sollen im geographischen Unterricht thematisiert, beziehungsweise vermittelt werden?

Es ist anzunehmen, aber auch innerhalb der vorliegenden Arbeit zu zeigen, dass die geographischen Inhalte bereits normative Konnotationen aufweisen, dass also neben rein theoretischen Aussagen auch auf der Ebene ethischer Stellungnahmen argumentiert wird. Neben dem Wertbezug auf gesellschaftlich-institutioneller Ebene, weisen schulisch vermittelte Inhalte auch einen inhaltlichen Wertbezug auf. Die Inhalte geographischen Unterrichts beziehen oftmals wertend Stellung zu bestimmten Gegenständen, Prozessen, Räumen und Ähnlichem.

Auf dritter Ebene, und dies kann als grundlegendes Problem gelten, steht die Frage nach dem Bildungsziel von Unterricht. Betrachtet man ‚Mündigkeit‘ als Ziel von Bildungsprozessen, so muss die Tatsache problematisiert werden, dass bestimmte Zugriffe auf die Welt mit bestimmten Formen der Rationalität verbunden sind.<sup>54</sup> Bezüglich der Betonung von Wissen und Werten ist zwischen theoretischer und praktischer Rationalität zu unterscheiden. Will Schule Menschen auf ihr späteres Leben vorbereiten und, wie es in jüngerer Zeit immer wieder betont wird, ‚Handlungskompetenz‘ vermitteln, so kann sich Unterricht nicht rein auf theoretische Rationalität beziehen, denn Handeln impliziert Wertentscheidungen.<sup>55</sup> Aus Wissen allein folgt folglich keine Handlungsorientierung. Hierfür ist ein ‚Sollens‘-Bezug notwendig, wie ihn eben Werte darstellen.

Tatsächlich klingen Werte zwar auf sämtlichen Ebenen wissenschaftlichen, politischen und öffentlichen Diskurses mit bemerkenswerter Regelmäßigkeit an, besonders in aktuellen bildungs- oder schulpolitischen Debatten sind sie ‚en vogue‘. Auch hier werden Werte hochgehalten, ihre Stärkung gefordert, ihre Thematisierung forciert und manchmal klingt gar an, dass ‚Bildung‘ selbst schon als Wert zu verstehen sei.

‚Bildung als Wert‘ oder ‚Werte vermitteln‘ - das klingt viel versprechend. Doch zeigt sich dabei ein gravierendes Problem. Schule stellt eine, wenn nicht die zentrale Instanz zur ‚Vermittlung‘ von

---

<sup>54</sup> Siehe Kap. 4.3.

<sup>55</sup> Siehe Kap. 4.1.

Orientierung in der Welt, auf der Basis anerkannten Wissens und anerkannter Werte, dar. Der Schüler soll befähigt werden sich ‚in der Welt zurecht zu finden‘. Bildung wird dabei verstanden als Prozess, durch den *„ein Mensch fähig wird, sein Leben in zunehmender Selbstbestimmung und wachsender Eigenverantwortung zu gestalten; zum anderen bezeichnet er auch das Ergebnis, beziehungsweise die Zwischenergebnisse dieses Prozesses in Form von Kenntnissen und Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wertungen und Urteilen, Einstellungen und Handlungsbereitschaften“* [HINTZ 1998, S. 162]. Die Betrachtung von Werten und Wissen umfasst jedoch zwei Bereiche, die innerhalb der modernen Gesellschaft nicht einfach miteinander in Verbindung zu bringen sind. Die Problematik einseitiger Betonung des Bereiches theoretischen Wissens, wie dies im Zuge der ‚Rationalisierung der Lebenswelt‘ seit der Moderne stattfindet, wird dabei deutlich. Der Bereich ethischer Rationalität, und damit der Werte, wurde hingegen eher vernachlässigt. KARL JASPERS ist dahingehend zuzustimmen, wenn er schreibt:

*„Wir sind gewiss viel weiter als Hippokrates, der griechische Arzt. Wir dürfen kaum sagen, wir seien weiter als Plato.“* [JASPERS 1955, S. 9]<sup>56</sup>

Bildung im eigentlichen Sinn kann nicht durch alleinigen Bezug zu wissenschaftlichen Theorien und Ergebnissen erfolgen. Damit ist gesagt, dass *„der moralisch entleerte, erfahrungswissenschaftliche Unterricht (...) das Negativerbe der wissenschaftlich-technischen Entwicklung der Neuzeit, (...) die ‚philosophische Überzeugung des Deutschen Idealismus, das Wissenschaft bilde, ... nicht mehr zu(trifft)“* [REKUS 1993, S. 22].<sup>57</sup>

Die Frage, die sich nun stellt, ist nicht die, wie man sich an Werten orientieren soll, sondern, an welchen Werten man sich orientiert. Eine rationale Begründung dessen, was als ‚gut‘ oder ‚wünschenswert‘ erachtet werden soll, ist nicht mit den Argumenten wissenschaftlicher Aussagen zu begründen, welche sich auf den Bereich des ‚Seins‘ beziehen. Solche ethischen Fragen sind im eigentlichen Sinn als ‚Sollens‘-Fragen zu verstehen.<sup>58</sup> Natürlich gibt es Ansätze zur ethischen Begründung von Handlungen. Man denke beispielsweise an den Kategorischen Imperativ KANTS.

Das derzeitige Interesse an Fragen nach kulturellen Praktiken kann als Beschäftigung mit ‚Orientierungsfragen‘ gedeutet werden, denn *„mit der Auflösung vorgefundener Interpretationsordnungen für die Lebenswelt wird der Bedarf an Orientierung, an allgemeinen Umweltbeschreibungen, an gemeinsamen Zuordnungen besonders groß: als Ordnungsrahmen für die*

---

<sup>56</sup> Zit. nach REKUS, J. (1993): S. 13. Man könnte auch in Alltagssprachlicher Form sagen: Wir sind technisch Raumpatrouille, ethisch Urknall.

<sup>57</sup> Teile des Zitats in ‚ übernimmt REKUS aus HABERMAS, J. (1987): S. 318. Bedeutend ist dabei vor allem der Nachweis, dass Bildung auch Haltung beinhaltet, also die Fähigkeit (bewusst) wertend Stellung zu nehmen. Siehe Kap. 4.1.

<sup>58</sup> Siehe Kap. 4.3.



*eingehenden Informationen, als Instrument zur Lokalisierung sozialer Objekte.*“ [WEIDENFELS 1985, S. 15]<sup>59</sup> Gerade in Zeiten kulturellen Umbruchs verlieren diese ihre Latenz und werden sozusagen ‚präsent‘.<sup>60</sup> Im Gegensatz zur Aufklärung können heute die vertretenen und anerkannten Werte nicht mehr innerhalb einer einheitlichen, konsistenten, wissenschaftlichen und weltanschaulichen Struktur verortet werden, die diese gleichsam legitimiert.

Betrachtet man die aktuelle Vielfalt der Diskussion um Werte und Umweltbewusstsein, die sogar so weit reicht, dass heute Betonungen der Nachhaltigkeit, der Umweltfreundlichkeit sowie der ethischen Verantwortung zu den grundlegenden Marketingstrategien jedes größeren Unternehmens zählen, stellt sich die Frage, in welcher Hinsicht die Geographie bestimmte Werte und gesellschaftliche Wertvorstellungen integriert und ihrerseits prägt.

Tatsächlich scheinen mehrere Bereiche gesellschaftlicher Veränderung auch eine dringende Herausforderung für den Geographieunterricht zu bedeuten. Die ‚neue Unübersichtlichkeit‘ im Bereich der Orientierung betrifft sowohl den Bereich der Werte, als auch den des Wissens. Dies macht die Fragen nach der Verbindung zwischen beiden sowie nach der Bedeutung, welche sie für Geographie im Allgemeinen, für Schulgeographie im Speziellen tragen, offensichtlich.<sup>61</sup>

Die Frage nach Werten bezieht sich dabei auf das was Menschen tun sollen, nicht was Menschen tun können. Wertewandel als kultureller Wandel erlangt besonders bezüglich der gesellschaftlichen Integration besondere Bedeutung. Auf kultureller Ebene lässt sich dabei davon sprechen, dass der Wandel räumlicher Organisation und Ordnung mit dem Wandel kultureller, sozialer und politischer Leitbilder zusammenhängt. Die Frage nach räumlichen Orientierungen wird dabei zu einem Teilbereich der Frage nach kultureller und sozialer Identifikation und Strukturierung.

Die vorliegende Arbeit wird nicht als didaktische verstanden. Auch wenn starke Bezüge zu didaktischen Fragestellungen offensichtlich sind, steht die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang zwischen Raum und Wertewandel im Vordergrund. Dies begründet auch den innerhalb der vorliegenden Arbeit gelegten Schwerpunkt, der deutlich auf der Reflexion des Zusammenhanges von Raum und Wertewandel besteht. Dabei wird der Tatsache Rechnung getragen, dass eine Reflexion der Zusammenhänge bisher nicht geleistet wurde. Zumindest nicht hinsichtlich des Bereiches der gesellschaftlichen ‚Wissensordnung‘. Der Bezug zur Schulgeographie ergibt sich aus der strukturellen Verbindung zwischen Individuum und Gesellschaft, die gerade im

---

<sup>59</sup> Zit. nach RAMIN, A. (1994): S. 3.

<sup>60</sup> BUKOW, W. - D. (2000): S. 18f.

<sup>61</sup> Nicht zuletzt, da der Mensch ein umfangreiches Potential entwickelt hat, die Welt technisch zu beherrschen. Dieses technische Potential wurde jedoch in einer Weise ausgedehnt, welche zur potentiellen Zerstörung der menschlichen Lebenswelt führen kann.

Bereich schulischen Lernens und Lehrens sozusagen kulminiert. Es wird die Zielsetzung verfolgt, den Zusammenhang zwischen Raum und Wertewandel zu reflektieren.

Gerade die letzten Jahrzehnte weisen beträchtliche Veränderungen auf gesellschaftlicher, technologischer, wirtschaftlicher und ökologischer Ebene auf.<sup>62</sup> Ziel einer Arbeit, die sich mit den Zusammenhängen von geographischem Wissen und Wertewandel befasst, muss es folglich sein zu betrachten, wie

Werte und Raum in theoretisch angemessener Weise betrachtet werden können.

Veränderungen in gesellschaftlichen Wertsystemen im Zuge des Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesses sich auf Aufgaben und Inhalte der Schule auswirken.

Formen des Wertwandels und der Wertbeständigkeit sich innerhalb der Texturen geographischen Wissenschafts- und Schulbetriebs bezüglich des Verhältnisses zwischen Mensch und seiner Umwelt feststellen lassen (Welche Formen der Rationalität werden dabei zugrunde gelegt?).

sich betonte Formen geographischen Wissens dabei erkennen lassen.

bestimmte Folgerungen für einen reflektierten Umgang mit Werten gezogen werden können.

Ein Hauptanliegen stellt dabei die Offenlegung der in geographischem Unterricht vermittelten Wissens- und Wertannahmen dar. Dies bedeutet einen weiteren Schritt in Richtung einer, der „*reflexiven Modernisierung*“ [BECK 1986, S. 251] angemessenen, *reflexiven Geographie*, wie sie gerade hinsichtlich der Schule von besonderer Bedeutung sein kann.

Der Titel ‚*Raum und Wertewandel. Die Bedeutung des Wertewandels für die gesellschaftliche Konstruktion geographischen Wissens. (Analyse von Strukturen des Mensch-Umwelt-Verhältnisses in Schul- und Lehrbüchern)*‘ führt bereits explizit die Hauptkomponenten der in der Arbeit betrachteten Zusammenhänge ein.

Die vorliegende Arbeit bewegt sich damit, folgt man der von BLOTEVOGEL vorgenommenen Differenzierung, im Bereich der theoretischen Meta-Ebene, da sie sozusagen von außen auf den Wandel geographischer Theorien, beziehungsweise geographischen Wissens blickt und darin enthaltene strukturelle Veränderungen nachzuvollziehen versucht.<sup>63</sup>

Das theoretische Verständnis des Verhältnisses zwischen dem Menschen und seinen Umwelten kann dabei in doppelter Hinsicht als zentral gelten. Zum einen, da es den wissenschaftlichen Kern geographischen Wissens darstellt.<sup>64</sup>

<sup>62</sup> SCHRAMKE, W. (1999): S. 67.

<sup>63</sup> BLOTEVOGEL, H. H. (2000): S. 467.

<sup>64</sup> WIRTH, E. (1979): S. 61.

Zum anderen müssen innerhalb der vorliegenden Arbeit die Veränderungen der Wertstrukturen innerhalb der schulischen Organisation geographischen Wissens betrachtet und die Veränderung des theoretischen Bezuges zwischen Mensch und Umwelt berücksichtigt werden. Diese liegt der Integration bestimmter Wertvorstellungen innerhalb geographischer Schulbücher zugrunde. Ohne diese also analytisch zu integrieren, kann eine Betrachtung der Veränderungen normativer Aspekte geographischer Aussagen nicht angemessen beurteilt werden.

Dem Raum wird dabei, betrachtet man ihn als kulturelle Leitorientierung, sinnstiftende Bedeutung zugeschrieben.<sup>65</sup> Diese erlangt er in eben der speziellen Weise, wie er innerhalb der gesellschaftlichen Praxis durch Menschen und gesellschaftliche Gruppen in bestimmte Wertstrukturen und Wissensstrukturen eingebunden und über diese Einbindung mit bestimmten Werten belegt wird.<sup>66</sup>

In methodologischer Hinsicht kann die eingenommene Perspektive als qualitativ-hermeneutisch bezeichnet werden. Theoriesysteme, Wertsysteme sowie Wissenssysteme werden dabei auf sprachwissenschaftlich analytischer Ebene betrachtet. Sie sind als Elemente kultureller Erzählungen zu verstehen, deren Inhalte die Dingwelt nicht exakt abbilden. Als sprachliches Systeme betrachtet, wird ein analytischer Zugang zu Theorien über sprachwissenschaftliche Methoden möglich.<sup>67</sup> Die dabei betrachteten Texturen sollen nicht hinsichtlich ihres Wahrheitsgehalts beurteilt werden, sondern hinsichtlich der explizit oder implizit enthaltenen, systematisch integrierten Wertstrukturen. Aus dieser Perspektive folgt jedoch weiter, dass sozialwissenschaftliche Ansätze herangezogen werden müssen, die die theoretischen Systeme bezüglich ihrer Einbettung in soziale Systeme fassbar machen.<sup>68</sup>

Die im „Untertitel“ explizit angesprochene *„Analyse von Strukturen des Mensch-Umwelt-Verhältnisses in Schul- und Lehrbüchern“* bedeutet mehr als eine Bestimmung des empirischen Betrachtungsgegenstandes. Sie steht in zweifacher Hinsicht im methodologischen und theoretischen Zentrum der vorliegenden Arbeit.

Sozialwissenschaftlich betrachtet, stellen Prozesse der Sozialisation, für welche die schulische Bildung eine besondere Bedeutung erlangt, die Verbindung von Individuum und Gesellschaft her, da sich innerhalb dieser Phase Individuen gesellschaftliche Werte und Wissen aneignen. BOURDIEU spricht

---

<sup>65</sup> RAMIN, A. (1994): S. 5.

<sup>66</sup> Damit soll jedoch keinesfalls behauptet werden, es bestehe nur dieser eine Raumbezug der Gesellschaft. In der gesellschaftlichen Praxis erlangen unterschiedliche Raumkonzeptionen Bedeutung (vgl. Kap. 2.2). Eine umfassende Analyse kann im gegebenen Umfang der vorliegenden Arbeit nicht gegeben werden.

<sup>67</sup> Siehe Kap. 26 und 27.

<sup>68</sup> KELLER, R. (2005): S. 58ff.

in diesem Zusammenhang davon, dass die Bildungsstätten eben die Stätten sind, an denen ‚Denksysteme‘ produziert werden.<sup>69</sup>

Zudem stellt die Art der Integration von Werten eine fundamentale Differenz der Bereiche Schulgeographie und wissenschaftlicher Geographie dar. Während sich die Wissenschaft dem Postulat der Wertfreiheit verschreibt, zählt die Vermittlung von Werten zu den Kernaufgaben der Schulgeographie. Die Schulgeographie betreffend, kann keine umfassende Untersuchung der Unterrichtsmaterialien aller Schulformen und Klassenstufen geleistet werden, eine solche Aufgabe würde jeden Rahmen sprengen. Aufgrund der Tatsache, dass die bedeutendsten Unterrichtsmedien, ‚gemessen‘ am Einfluss auf den Schüler, nach wie vor Schulbücher sind, sollen diese den weiteren Gegenstand der Analyse bilden.<sup>70</sup> Welche Bedeutung gerade den Schulbüchern des Faches Geographie zukommt wird an der Aussage SCHMITHÜSENS deutlich.

*„Es gibt heute wieder gute Gründe das Schulbuch als natürlichen Mittler zwischen dem Lehrplan und dem unterrichtenden Lehrer und auch den Schülern anzusehen.“* [SCHMITHÜSEN 2002, S.31]

Schulbücher können als zentrale Elemente der Vermittlung zwischen Gesellschaft und Individuum verstanden werden. Eine Untersuchung des Wandels von Wissens- und Wertstrukturen innerhalb dieser Werke kann folglich bedeutende Einblicke in gesellschaftliche Zusammenhänge geben.

Die Thematik des Wertewandels wird seit Jahren von den Arbeiten INGLEHARDTs geprägt. Seine These von der Verschiebung materialistischer zu postmaterialistischen Werten nimmt dabei auch innerhalb der Diskussion um Wertewandel eine zentrale Position ein. Andere Autoren, wie etwa MEULEMANN, KLAGES, THOME oder NOELLE-NEUMANN, beziehen sich immer wieder auf seine Thesen. Daher stellen die Thesen INGLEHARTS innerhalb der Betrachtung von Werten und Wertverschiebungen einen zentralen Ansatzpunkt der vorliegenden Arbeit dar. Die Argumentation kann jedoch nicht auf diese reduziert bleiben. Grundlegende Überlegungen gesellschaftlichen Wandel betreffend, wie diese innerhalb der Sozialphilosophie und Soziologie angestellt wurden, sollen die Betrachtung erweitern. Dies ist vor allem damit zu begründen, dass sich die Thesen zum Wertewandel auf den tatsächlichen Wandel von Einstellungen beziehen, der Fokus innerhalb der vorliegenden Arbeit jedoch auf die Verbindung von Werten und Raum innerhalb des Bereiches schulischen Wissens abzielt.

Bezüglich der Analyse von Schulbüchern muss die Arbeit von der Studie SCHMITHÜSENS aus dem Jahr 2002 unterschieden werden. Dessen Untersuchung gilt dem ‚Wandel des Geographieschulbuchs seit dem Kieler Geographentag‘. Von dieser Studie ist die vorliegende Arbeit durch mehrere

---

<sup>69</sup> BOURDIEU, P. ;WACQUANT, L. J. D. (2006): S. 33f.

<sup>70</sup> BÖHN, D. (1999): S. 141.

Differenzen klar zu trennen. Ihm geht es um eine Rekonstruktion des Wandels von Schulbuchinhalten, hier um die Frage welche Werte innerhalb von Schulbüchern in welcher Weise räumlich geordnet und zugeordnet werden und wie sich diese Strukturen wandeln. Die vorliegende Arbeit lässt sich des Weiteren durch das Ziel, Werte über den Zugang zu Schul- und Lehrbüchern so zu analysieren, dass auch eine Betrachtung der sich wandelnden Betonung verschiedener Formen der Auslegung des Mensch-Umwelt-Verhältnisses möglich wird. Ohne eine Betrachtung des argumentativen Zusammenhangs in welche die aufzufindenden Werte eingebettet sind, ist ein Verständnis deren Wandels nicht zu erlangen. Das Mensch-Umwelt-Verhältnis stellt dabei den theoretischen Bezugsrahmen dar, in welchen die Wertstrukturen auch innerhalb der Lehrwerke eingebunden sind.

Eine weitere Unterscheidung zur Arbeit von SCHMITHÜSEN kann in der methodischen Vorgehensweise gesehen werden. Während SCHMITHÜSEN Schulbücher in seiner vergleichenden Gegenüberstellung betrachtet, bezieht sich die vorliegende Arbeit vor allem auf die sprachlichen Konstruktionen innerhalb dieser Werke. Dies ist zwei Überlegungen geschuldet. Zum einen muss leider beobachtet werden, dass die innerhalb des Geographieunterrichts verwendeten Texte, gerade auch die in Schulbüchern vorliegenden, die am wenigsten problematisierten Medien sind.<sup>71</sup> Untersuchungen beziehen sich vor allem auf Karten, Diagramme, bildhafte Quellen und andere. Texte werden hierbei zumeist übersehen.<sup>72</sup>

Gerade Sprache kann als zentrales Element der Weitergabe symbolischer normativer Orientierung gelten. Im Zuge des sprachpragmatischen Wandels wird die Bedeutung von Sprache in nahezu sämtlichen sozial- und geisteswissenschaftlichen Forschungsbereichen besonders herausgestellt.<sup>73</sup> Die Ausführungen von ROSA verdeutlichen den zentralen Charakter von Sprache innerhalb des betrachteten Zusammenhangs:

*„Identität entsteht (...) durch die Orientierung in einem kulturellen Bedeutungsraum vermittelt einer Sprache und einer Reihe von Praktiken, die nicht individuell erzeugt, sondern gemeinschaftlich kultureller Besitz sind und die identitätsstiftende moralische Landkarte in ihrer Grobstruktur bestimmen.“* [ROSA 1998, S. 182]

Sprache kann dabei nicht als Abbild einer Realität gelten, sondern als reguliertes System, das auch mit gedanklichen Orientierungsmustern verbunden ist.<sup>74</sup>

---

<sup>71</sup> SCHMITHÜSEN, F. (2002): S. 169.

<sup>72</sup> SCHMITHÜSEN betrachtet diese zwar, problematisiert jedoch vorzüglich Begriffe. Siehe SCHMITHÜSEN, F. (2002): S. 91ff, 150ff, 169ff.

<sup>73</sup> Diese sprachpragmatische Wende, beziehungsweise der ‚linguistic turn‘, vollzieht sich im Bezug auf die grundlegenden Erkenntnisse WITTGENSTEINS und RORTYS. Siehe ZIERHOFER, W. (2002): S. 31f, 39f. Siehe hierzu Kap. 6.3.

<sup>74</sup> ZIERHOFER, W. (2002): S. 35.

Die Bedeutung von Sprache innerhalb der betrachteten Lehrwerke kann folglich als zentral gelten.<sup>75</sup> Bezüglich des sprachwissenschaftlichen Zugriffs auf die betrachteten Lehr- und Schulbücher wird auf die Erkenntnisse SCHLOTTMANNs zurückgegriffen, die sich in ihrer Arbeit ‚RaumSprache‘ mit der sprachlichen Konstruktion von Räumlichkeit befasst. Neben dieser kann die Arbeit RAMINs ‚Symbolische Raumorientierung und kulturelle Identität‘ als Bezug gelten.

Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Texten weisen Schulbücher deutliche Werthaltungen auf. SCHRAND sieht die Gründe hierfür in der didaktischen Prägung der Texte.<sup>76</sup> Man muss auch die Orientierung an politischen Vorgaben, welche bestimmten Werthaltungen unterliegen, als weiteren Grund anführen. Faktisch enthalten geographische Lehrbücher nicht nur Sachinformationen, sondern weisen deutliche Werturteile auf.<sup>77</sup> Schon die formale Struktur der Werke unterliegt Wertungen und deren Veränderungen. So verändern sich Schulbücher beispielsweise hinsichtlich der Offenheit ihres Zuganges.<sup>78</sup>

Da es eine nahezu unüberschaubare Fülle von Schulbüchern zu analysieren gäbe, muss eine weitere Eingrenzung vorgenommen werden. Zunächst zum zeitlichen Rahmen: Die betrachteten Schulbücher sollen aus dem Zeitraum von 1945 (1950) bis heute stammen. Lehrbücher früherer Zeit zu untersuchen bürge die Problematik, dass zunächst die faschistische Ideologie eine Zäsur verursacht, die auszublenden wäre. Damit würde wiederum ein Zeitraum zur Debatte stehen, der bezüglich der zu gewinnenden Ergebnisse deutlich unschärfer wäre. Wissenschaftlich zu begründen ist diese Abgrenzung mit der Feststellung KLAGES, der in der Nachkriegszeit so etwas wie eine „*Stunde Null*“ [KLAGES 1988, S. 43] der Wertorientierung, beziehungsweise des Wertewandels, sieht.<sup>79</sup>

Aus der sich darstellenden Vielfalt unterschiedlichster Schulbücher sollen in der Analyse schwerpunktmäßig Werke für das Gymnasium in Baden-Württemberg untersucht werden. Die betrachteten Zusammenhänge sollen mittels sprachwissenschaftlich-hermeneutischer Methodik erfasst werden. Hierzu kann eine umfassende Begutachtung von Texten, wie sie innerhalb einer quantitativen Analyse angebracht ist, nicht vollzogen werden. Es bietet sich folglich an, Werke aus einem Bundesland zu betrachten, da somit die Möglichkeit besteht die Entwicklung exemplarisch zu analysieren. Dies wäre im Falle der Untersuchung von Werken aus unterschiedlichen Bundesländern nur sehr schwer möglich. Die qualitativ ausgerichtete hermeneutisch verstehende Herangehensweise

---

<sup>75</sup> ROSA hebt zudem hervor, dass der kulturelle Bedeutungsraum durch Sprache konstituiert wird. Siehe ROSA, H. (1998): S. 181. Siehe hierzu auch Kap. 2.2.

<sup>76</sup> SCHRAND, H. (1988): S. 236.

<sup>77</sup> SCHRAND, H. (1988): S. 237.

<sup>78</sup> Siehe hierzu Kap. 6.1.

<sup>79</sup> KLAGES, H. (1988): S. 43.

begründet sich damit, dass die betrachteten Zusammenhänge nicht durch eine quantitative Analyse zu erfassen sind. Es geht vielmehr um das Verstehen der komplexen Zusammenhänge, die nur über einen qualitativen Zugang erschlossen werden können.<sup>80</sup>

Der Schwerpunkt verlagert sich damit auf die Reflexion der Zusammenhänge zwischen Werten und Raum, immer jedoch auf der Ebene der ‚Wissensordnung‘.<sup>81</sup> Die dabei gestellte Frage bezieht sich darauf, in welcher Weise der Wandel schulgeographischer Inhalte mit gesellschaftlichen Veränderungen, in deren Abhängigkeit er steht, zusammen zu denken ist.

Wie umfangreich damit die Problematik wird, zeigt sich allein an den integrierten Begriffen Raum, Werte und Wissen. Den grundsätzlichen Reflexionen muss folglich innerhalb der Arbeit ein relativ großer Bereich eingeräumt werden. Dies ist auch der Tatsache geschuldet, dass geographische Auseinandersetzungen mit der Frage nach Wissensformen sozusagen in den Kinderschuhen stecken.<sup>82</sup> Daher ist zunächst die Problematik in umfassender Form zu umreißen, und eine methodisch fundierte Perspektive zu erstellen, bevor Schulbuchinhalte empirisch betrachtet werden können.<sup>83</sup>

Die betrachteten Zusammenhänge erweisen sich auf unterschiedlichen Ebenen als bedeutsam. Grundsätzlich lassen sich dabei die Ebenen gesellschaftlicher Veränderungen, wissenschaftlicher Erkenntnisse, didaktischer Paradigmen und die Ebene der Schulbücher unterscheiden. Schulbücher zeichnen sich jedoch nicht nur durch Inhalte, sondern auch durch ihre formale Ausrichtung aus. Dies spiegelt sich in der Vorgehensweise wieder. Zunächst muss dabei eine Klärung des Zusammenhanges zwischen Werten und Raum erfolgen (**Kap. 2**). Hier soll beispielsweise geklärt werden, wie Werte und Raum in Verbindung stehen. Da sich die Arbeit auf die Veränderung von Werten innerhalb gesellschaftlicher Wissensstrukturen bezieht, wird eine Verbindung auf der Ebene symbolischer Orientierungen in den Vordergrund gestellt. Es ist dabei zu klären, wie Raum in dieser Hinsicht verstanden werden kann.

Innerhalb des nächsten Schrittes sollen die Verbindungen zwischen Wissen und Werten herausgestellt werden. Diese werden zunächst hinsichtlich der gesellschaftlichen Verbindungszusammenhänge (**Kap. 3**) betrachten, bevor die Bedeutung der Verbindung von Wissen und Werten im Begriff ‚Bildung‘ (**Kap. 4**) offengelegt wird. Da dieser als grundlegendes Ziel schulischen Unterrichts auch der Ausrichtung der Schulbücher zugrunde liegt, kann er als zentral für das Verständnis der betrachteten Zusammenhänge gelten. Die in **Kapitel 3** betrachteten

---

<sup>80</sup> Siehe Kap 6.3.

<sup>81</sup> SPINNER führt den Begriff der ‚Wissensordnung‘ ein. Siehe SPINNER, H. (1994): S. 33ff.

<sup>82</sup> MEUSBURGER weist darauf hin, dass der Begriff des ‚Wissens‘ bezüglich der Geographie in undifferenzierter Weise benutzt wird. MEUSBURGER, P. (2003): S. 291.

<sup>83</sup> Damit erklärt sich auch die Klammer innerhalb des Titels der vorliegenden Arbeit, welche den Bereich der Schulbuchanalyse abgrenzt.

gesellschaftlichen Zusammenhänge können als unerlässlich gelten, will man Werte und Wissenswandel genauer verstehen und angemessen analysieren.

Was unter Werten und Wertstrukturen zu verstehen ist, respektive wie deren Wandel zu betrachten ist, stellt die Thematik innerhalb des folgenden Kapitels dar (**Kap. 5**). Neben den grundsätzlichen Veränderungen von Wertstrukturen im betrachteten Zeitraum, soll hierbei das theoretische Fundament, das zur Analyse der Schulbücher benötigt wird, gelegt werden. Ausgehend von den Erkenntnissen aus den vorherigen Kapiteln wird dabei eine ‚analytische Folie‘ entworfen, mittels welcher die Veränderungen im ‚Wertraum‘ (**Kap. 5.7**) greifbar werden.

Bevor in **Kapitel 7** die Analyse der betrachteten Werke folgt, müssen Besonderheiten des Betrachtungsgegenstandes ‚Schulbuch‘ geklärt werden. Eine eingehendere Betrachtung des Entstehungszusammenhangs, sowie der schulischen Bedeutung der untersuchten Werke soll daher in **Kapitel 6** vollzogen werden. Da sich hieraus gleichsam Konsequenzen für die analytische Vorgehensweise ergeben, soll hier ebenfalls der analytische Zugang zu den Werken näher betrachtet werden, womit auch die sprachwissenschaftlichen Überlegungen gemeint sind.

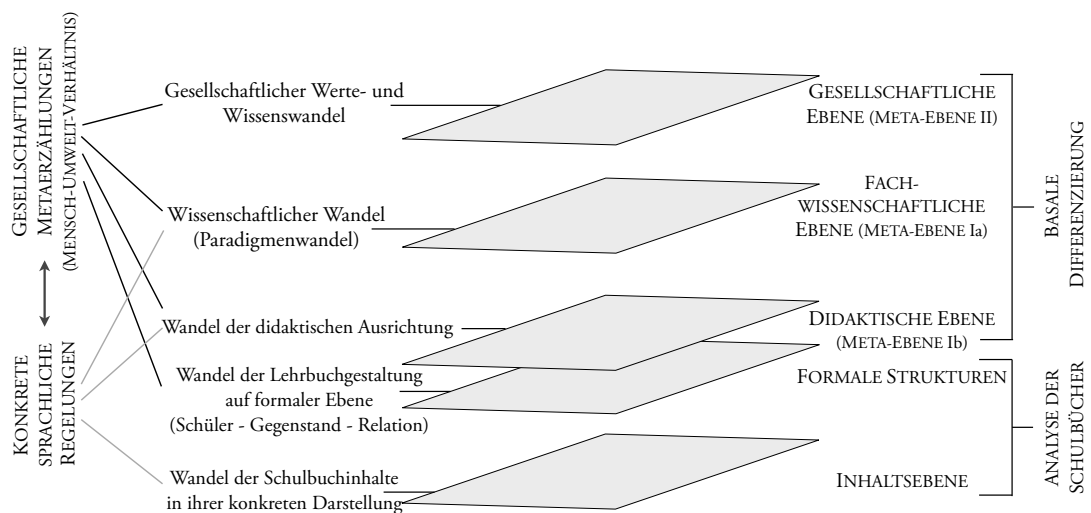


ABBILDUNG 1: Wandel gesellschaftlicher Werte und geographischer Wissensstrukturen innerhalb geographischer Schulbücher. (Quelle: Eigener Entwurf)

Die Abbildung verdeutlicht die betrachteten Zusammenhänge sowie die relevanten Ebenen des Betrachtungsgegenstandes. Werte und Wissen sind dabei eng mit der Ebene sprachlich-symbolischer Orientierungen verbunden, die sich innerhalb gesellschaftlicher Erzählungen strukturieren.<sup>84</sup>

<sup>84</sup> Siehe Kap. 2.2 & 2.3.



## 2. WERTORIENTIERUNG AUS GEOGRAPHISCHER PERSPEKTIVE

In einer unspezifischen Annäherung können Werte als zentrale Elemente des sozialen und kulturellen Zusammenlebens gelten. Die Bezüge zur Geographie ergeben sich auf mindestens zwei Ebenen. Zentral ist dabei, dass Menschen ihre räumliche Umwelt interpretieren und bewerten, wobei Sie eine Ordnung der Umwelt erstellen, die sie umgibt.

RAMIN nennt dies ein „*Netzwerk räumlich-kultureller Identität*“ [RAMIN 1994, S. 2]. Auf kultureller Ebene sind Werte mit der zentralen identitätsstiftenden Sinngebung, wie sie verschiedene Kulturen, Epochen und Gesellschaften etablieren, verbunden.

Als eine der zentralen kulturellen Leitorientierungen muss auch Raum bezüglich des identitätsstiftenden Potentials betrachtet werden, das Menschen und gesellschaftliche Gruppen ihm über die Verknüpfung mit Wertstrukturen beibringen. Diese sinn- und identitätsstiftende Funktion wird dabei maßgeblich von der räumlich-kognitiven Orientierung geleistet. Im Sinne einer ‚mental map‘, also einer kognitiven Karte, wie sie innerhalb der verhaltensorientierter Ansätze thematisiert wird, kann hierbei von einer Karte ‚symbolischen Raums‘ gesprochen werden.<sup>85</sup> Solche Karten können als Ergebnisse symbolischer Raumorientierungen gedeutet werden, welche quasi eine Vernetzung räumlicher Einzeldaten zu einer identitätsstiftenden Ordnung integrieren. Dabei unterliegen die Entwicklungen dieser Orientierungsmuster kulturellen und sozialen Wandlungen und reagieren damit auf die Dynamik von Gesellschaft.<sup>86</sup>

Auf individueller Ebene stellen sie orientierungsstiftende Komponenten von Handlungsentscheidungen dar. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass bestimmtes Wissen und Werte nicht dauerhaft reflektiert werden, sondern sozusagen als Hintergrundinformationen vorliegen.<sup>87</sup>

Diese werden in der Zeit schulischen Lernens mit geprägt, sodass sich besonders als Anliegen der Schulgeographie die Bedeutung von Werten als relevant zeigt. Dabei bezieht sich die vorliegende Arbeit auf eine Ebene der Beziehung des Menschen zum Raum, aber auch zu seiner Umwelt, die als nicht-substantialistisch zu bezeichnen ist.

Dass das jeweilige Verständnis von Raum, die subjektive ‚geographical imagination‘, gesellschaftliche Bedeutung aufweist, liegt nicht zuletzt an ihrem orientierungsstiftenden Charakter. Dieser wird auch bei der subjektiven Handlungsorientierung bedeutsam. GREGORY beschreibt dies zwar bezüglich des Raumverständnisses der Raumwissenschaft, seine Aussage kann jedoch getrost als grundsätzlich geltend gelesen werden.

---

<sup>85</sup> Siehe Kapitel 2.1.2. bezüglich der ‚mental map‘. Es sei bereits hier darauf verwiesen, dass die Begrifflichkeit der Karte die Problematik birgt, in nur zwei Dimensionen zu operieren. Gerade hinsichtlich der vorliegenden Thematik muss jedoch mindestens in drei Dimensionen gedacht werden, was die Begrifflichkeit des kognitiven Raumes näher legt.

<sup>86</sup> RAMIN, A. (1994): S. 2.

<sup>87</sup> SCHLOTTMANN, A. (2005): S. 130.

„...these representations of the world were more than intellectual abstractions: they shaped the way in which those who accepted them and used them thought about, made sense of and acted in the world.“ [GREGORY 1994, S. 88]

Werte scheinen dabei sowohl auf einer Ebene Bedeutung zu erlangen, welche als kulturelle Ebene der Weltdeutung und des Weltverständnisses zu bezeichnen wäre, als auch auf der Ebene individueller Handlungsentscheidungen. Es gilt jedoch zu klären in welcher Hinsicht Werte in räumliche Orientierungsstrukturen symbolischer Art eingebunden sind. Es ließe sich hierbei gegebenenfalls von einem ‚Raum der Werte‘ sprechen, welcher über deren interne Relation erstellt wird. Es soll jedoch vorrangig betrachtet werden wie das Verhältnis des Menschen zur Welt und die dabei gedanklich organisierten räumlichen Strukturen und Strukturierungen mit Werten verbunden sind.

## 2.1. Werte als paradigmatische Komponenten geographischer Theorien

Traditionelle geographische Ansätze scheinen bezüglich der Verbindung von Werten und Raum, wie sie innerhalb der vorliegenden Arbeit betrachtet werden sollen, also auf der Ebene subjektiver und gesellschaftlicher Wissens- und Wertorientierungen, nicht besonders fruchtbar.<sup>88</sup> Innerhalb geographischer Betrachtungsweisen des Verhältnisses zwischen Mensch und Umwelt wurden lange Zeit die objektiven Eigenschaften des Raumes sowie der materiellen Umgebung des Menschen zum Ausgangspunkt genommen. Die subjektive Prägung und die sozialen Zusammenhänge, innerhalb derer das menschliche Raumhandeln steht, erkannte man lediglich in verkürzter Weise an. Innerhalb der Geographie bemühte man sich zunächst um physisch-geographische Zusammenhänge. Der Begriff der ‚Natur‘ war vorrangig auf die anorganische Natur gerichtet und bestimmte bis in die Vorkriegszeit inhaltliche Fragestellungen.<sup>89</sup>

In der Folge formte sich eine Perspektive deutlicher aus, die den Menschen ins Ziel der Erkenntnis rückte. Die bisher dominante Differenz zwischen *„Erde und Leben wurde zugunsten der Differenz Mensch und Natur aufgegeben“* [WARDENGA 1995, S. 93]. Dies verschob auch die Fachsystematik. Die ‚Geographie des Menschen‘ wurde erst daraufhin, in den 20er Jahren, den Teilbereichen der Physischen Geographie zur Seite gestellt.<sup>90</sup> Damit eröffnete sich auch bezüglich des disziplinären Orientierungsrahmens der Geographie eine Erweiterung. Diese bestand in Richtung des Bereichs der

---

<sup>88</sup> Hier wird ja vor allem der ‚ökonomische Wert‘ beziehungsweise die Inwertsetzung physischer Gegebenheiten im Sinne der physiokratischen Tradition angesprochen.

<sup>89</sup> WARDENGA, U. (1995): S. 93.

<sup>90</sup> WARDENGA, U. (1995): S. 93.

Geistes- und Kulturwissenschaften, wo zuvor lediglich eine Orientierung an Naturwissenschaften gängig war.<sup>91</sup>

Innerhalb des so genannten ‚klassischen Paradigmas‘ der Geographie herrscht ein „*idiographischer Regionalismus*“ [BAHRENBERG 1995, S. 151] vor, der die Weltgesellschaft als regional gegliederte kulturelle Gruppen betrachtet. Diese zeichnen sich durch ihre jeweils eigene Anpassung an die sie umgebende ‚konkrete Natur‘ aus.<sup>92</sup> Nach BAHRENBERGs Deutung wurden dabei weder naturwissenschaftliche Ansätze zur Klärung des Verhältnisses genutzt, noch waren ökonomische Betrachtungen wissenschaftlicher Art integriert. Die Betrachtungen waren auf die „*Lebenswelt*“ [BAHRENBERG 1995, S. 151] des Menschen ausgerichtet und integrierten ‚Natur‘ nur als bedingende oder begünstigende Faktoren hinsichtlich menschlicher Lebensweisen.<sup>93</sup>

Es ging der Geographie folglich um das von EISEL benannte Verhältnis „*konkreter Mensch - konkrete Natur*“ [BAHRENBERG 1995, S. 152], wie es in verschiedenen Regionen beobachtet und beschrieben werden kann.

Die theoretischen Konzepte der Münchener Schule können zu den bedeutendsten Ansätzen der sozialgeographischen Entwicklung der Nachkriegszeit gezählt werden.

BOBEKs Ansicht, dass sich menschliche Gruppen über differenzierbare Funktionen im Raum betätigen, wendet HARTKE hin zu den dabei entstehenden „*Spuren*“ [HARTKE 1959, S. 164]. Diese sollen von nun an Ausgangspunkt geographischen Fragens und Forschens sein. Der perspektivische Wandel, den HARTKE dabei vollzieht, bedeutet innerhalb der sozialwissenschaftlich orientierten Geographie einen grundlegenden Denkwandel. Der in der deutschen Forschungstradition der Geographie bestimmende Begriff der „Landschaft“ wird aus seiner Position des ersten Forschungsgegenstandes entlassen und durch einen Blick auf den Menschen ersetzt.<sup>94</sup>

Die wissenschaftliche Perspektive verkehrt sich dabei in den diametralen Gegensatz. Die kausale Erklärung menschlicher Tätigkeiten aus der physisch-materiellen Umgebung wird dabei durchbrochen und der Mensch als Ausgangspunkt der logischen Kette eingesetzt. Die Betätigungen des Menschen im Raum können in der Kulturlandschaft, als welche sie sich materialisieren, betrachtet werden. Die Landschaft steht auch im Interesse HARTKES, jedoch betrachtet er sie als „*Nebenergebnis menschlichen Lebens und Handelns*“ [HARTKE 1959, S. 162].

---

<sup>91</sup> WARDENGA, U. (1995): S. 93. Es sei angesichts der Thematik der vorliegenden Arbeit angemerkt, dass die Frage nach Wertstrukturen und sozialen Einflüssen auf die Entwicklung wissenschaftlichen Wissens, gerade auch hinsichtlich des beschriebenen Aufkommen anthropologischer Ansätze innerhalb der Geographie, äußerst bedeutsam erscheint. Die zunehmende Bedeutung des Menschen innerhalb geographischer Fragestellungen scheint von bestimmten Entscheidungen geleitet zu sein, welche besondere Werte zugrunde legen. Hierbei zeigt sich doch eine sehr enge Verbindung von Erkenntnis und Interesse.

<sup>92</sup> BAHRENBERG, G. (1995): S. 151f.

<sup>93</sup> BAHRENBERG, G. (1995): S. 151.

<sup>94</sup> WEICHHART, P. (2008): S. 38.

Die Beziehung zwischen Mensch und Raum wird jedoch nicht nur verkehrt, sondern über eine weitere Annahme HARTKES aus einer naiven Kausalität herausgelöst. Die gestaltenden Tätigkeiten in der Landschaft sind von „*menschlichen Wertungen*“ [HARTKE 1959, S. 162] abhängig. Landschaft wird dabei nicht nur das Produkt menschlichen Handelns, sondern der Zusammenhang zwischen Mensch und Natur wird damit aus einem naiven Kausalitätsverständnis herausgelöst. Gesellschaftliche Strukturen werden zu den erklärenden Faktoren. Für die Tätigkeiten der Gruppen, beziehungsweise ihrer Mitglieder, sind diese sozialen Strukturen als ursächlich anzusehen.<sup>95</sup> Erst über die innerhalb dieser Gruppen bestehende „*Wertordnung*“ [HARTKE 1959, S. 163] gewinnen die jeweiligen Geofaktoren ihre Bedeutung. Die Wertordnung kann somit als ursächlich für die räumlichen Strukturen gelten.<sup>96</sup>

„*Räume gleichen sozialgeographischen Verhaltens*“ [HARTKE 1959, S. 167] ergeben sich damit als materialisierte Folgen von Handlungen der in ihnen lebenden und wertenden Sozialgruppen.<sup>97</sup>

Über seine Analyse des Phänomens der „Sozialbrache“ gelangt HARTKE zur Einsicht, dass geodeterministische Ansätze zur Erklärung von räumlichen Strukturen der Gesellschaft unhaltbar sind, da keineswegs die Beschaffenheit bestimmter Böden zur Verteilung von Brachflächen führt, sondern soziale Neigungen. Er stellt daraufhin die Transformation, nicht die determinierende Wirkung von Geofaktoren in den Vordergrund, denn das Brachfallen bestimmter Parzellen kann nur über den Bewertungsprozess der jeweiligen Gruppen verstanden werden.<sup>98</sup>

Für die vorliegende Arbeit kann als besonders bedeutend gelten, dass innerhalb des Ansatzes Informationen, über die Menschen ihre Umwelt wahrnehmen, beachtet werden. Diese Informationen werden innerhalb bestimmter Bewertungsschemas gedeutet. Die Aktivität, welche auf diese Bewertung folgt, hinterlässt wieder Spuren. So ergibt sich der angesprochene Prozess. Dieses System von Aktivität und Bewertung führt zu prozessinternen Rückkopplungen zwischen der Bewertung und der Erstellung räumlicher Muster.<sup>99</sup>

Im Hinblick auf die vorliegende Arbeit erweist sich die Betrachtung jedoch an mehreren Punkten als problematisch. Zunächst gehen die Sozialgeographen der Münchener Schule nicht von Handlungen

---

<sup>95</sup> WEICHHART, P. (2008): S. 40.

<sup>96</sup> HARTKE, W. (1959): S. 165. Die Gruppe steht im Zentrum des Ansatzes. Die Be-Wertungen bestimmter Gegebenheiten werden von HARTKE als in einer Gruppe vorherrschende Ordnung betrachtet. Siehe HARTKE, W. (1959): S. 167. Sozialgeographische Relevanz wird damit Gruppen zugeschrieben, nur ihre Tätigkeiten sind im Raum nachvollziehbar. Diese Argumentation setzt an den vorherrschenden Typus des Menschen, wie er innerhalb geographischer Theorien von VIDAL DE LA BLACHE bis BOBEK integriert wird, an: Die sozialgeographische Gruppe. Damit verläuft die Argumentation auf einer Makro- beziehungsweise Meso-Ebene.

<sup>97</sup> HARTKE, W. (1959): S. 167.

<sup>98</sup> HARTKE, W. (1956): S. 273ff.

<sup>99</sup> WERLEN, B. (2000a): S. 183ff.

oder Individuen, sondern von Gruppen als Trägern der raumwirksamen Prozesse aus. Auch wenn dieses Verständnis Wertungsvorgänge integriert, so ist damit keinesfalls Einblick in die handlungsleitenden Vorstellungen und Ideen von Menschen gegeben, wie sie in der vorliegenden Arbeit betrachtet werden sollen. Die Gruppen, von denen die Münchener Schule ausgeht, weisen Ähnlichkeiten zu den Lebensformgruppen des Possibilismus auf.<sup>100</sup> Dieser Gruppengedanke weist zwar eine kulturwissenschaftliche Dimension auf, kann jedoch der Frage, inwiefern Werte und Wissen der Gesellschaft hinsichtlich räumlicher Kategorien, wie vor allem ihrer Umwelt, sich ändern, kaum weiterhelfen.

Auch die verhaltensorientierte Sozialgeographie, welche sich ab Mitte der 70er Jahre etabliert, versucht die Bezüge zwischen Umwelt und menschlichem Verhalten aus wahrnehmungstheoretischer Perspektive zu fassen. Über die theoretische Reflexion menschlicher Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Entscheidungsprozesse sollen menschliche Verhaltensmuster erklärt werden. Zentral sind dabei sowohl die subjektive Umwelt-Wahrnehmung, die Bewertung der Umwelt als auch die darüber zu erklärenden Verhaltensweisen.<sup>101</sup>

Die Grundüberlegung kann mit WEICHHART wie folgt zusammengefasst werden:

*„Um das Verhalten (und damit auch das räumliche Verhalten) eines Menschen verstehen und erklären zu können, ist es [daher] erforderlich, seine Wahrnehmungen und Vorstellungen zu erforschen.“* [WEICHHART 2008, S. 141]<sup>102</sup>

An der zitierten Passage wird die mikroanalytische Ausrichtung deutlich, welche das psychische System des Menschen als Ausgangspunkt betrachtet.

Der Wandel, den diese Ansätze innerhalb der Sozialgeographie bedeuten, kann vor allem darin gesehen werden, dass die zuvor nicht erfasste „*black box*“ [WEICHHART 2008, S. 149], die individuelle Entscheidungsfindung als kognitiver Prozess, ins wissenschaftliche Blickfeld rückt.<sup>103</sup>

Menschliches Verhalten wird dabei in der Form systematisiert, als diese zwischen Stimulus und Response integriert wird.<sup>104</sup> Verhalten stellt sich somit als Prozess dar, der auf Stimuli reagiert. Dabei ist zwischen den beiden wichtigsten Prozessen zu differenzieren, die das Subjekt vollzieht. Zwischen

---

<sup>100</sup> WEICHHART, P. (2008): S. 46ff.

<sup>101</sup> WERLEN, B. (2000a): 266.

<sup>102</sup> Eckige Klammer im Original nicht vorhanden.

<sup>103</sup> WEICHHART, P. (2008): S. 249.

<sup>104</sup> WEICHHART, P. (2008): S. 143.

Perzeption, also der sinnlichen Wahrnehmung oder Informationsaufnahme, und der kognitiven Verarbeitung dieser Informationen, der Kognition.<sup>105</sup>

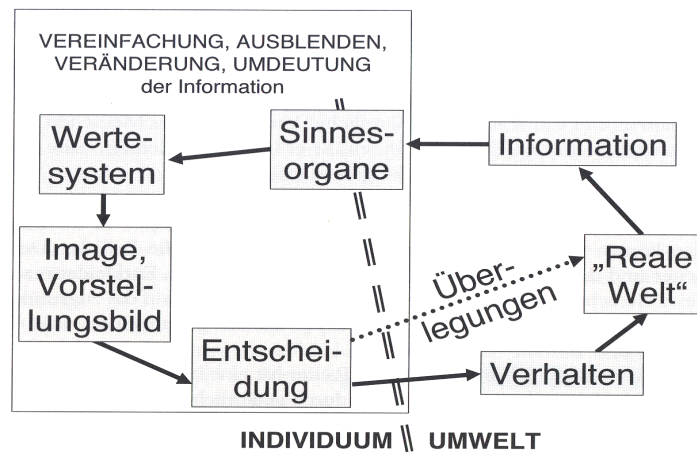


ABBILDUNG 2: Das Basismodell der Stimulus-Wahrnehmungs-Reaktions-Modelle.

(Quelle: WEICHHART 2008, S. 142)

Wie das Basismodell der Stimulus-Wahrnehmungs-Reaktions-Modelle zeigt, werden Verhaltensweisen von Individuen sowohl von Stimuli als auch von deren Verarbeitung bestimmt. Innerhalb des kognitiven Prozesses werden Informationen in gedankliche Strukturen sozialisierter Werte und Normen eingeordnet und über mentale Vorstellungen des Raumes strukturiert.<sup>106</sup>

Innerhalb des Entscheidungsprozesses werden Informationen modifiziert, Sinneseindrücke strukturiert. Diese Prozesse werden folglich als, von der Persönlichkeits- und Wertstruktur eines Menschen abhängige, Filterung von Informationen betrachtet.<sup>107</sup> Diese Betrachtung geht über die ursprünglichen Reiz-Reaktions-Schemata deutlich hinaus, denn Reize beziehungsweise Informationen, werden innerhalb komplexer Prozesse strukturiert und Entscheidungen auch von sozialen und psychischen Komponenten geprägt. Dabei stellen Werte eine besondere Instanz dar, denn über sie werden Informationen hinsichtlich anstehender Entscheidungen bewertet. Diese Bewertung, die eine von Wertsystemen abhängige Deutung von Informationen hinsichtlich der Entscheidung für ein bestimmtes Verhalten darstellt, erzeugt somit eine Relation zwischen Information, Person und räumlichem Verhalten. Die Wertstrukturen, die dabei zur Geltung kommen, werden vor allem innerhalb der gesellschaftlichen Sozialisation des Individuums beeinflusst.<sup>108</sup> Das Wertesystem erlangt innerhalb dieses Deutungsschemas zentrale Bedeutung, da über Werte die bereits kognitiv strukturierten Informationen innerhalb des Entscheidungsprozesses

<sup>105</sup> WEICHHART, P. (2008): S. 165.

<sup>106</sup> WEICHHART, P. (2008): S. 142.

<sup>107</sup> WEICHHART, P. (2008): S. 147.

<sup>108</sup> WEICHHART, P. (2008): S. 146.

abgewägt, also bewertet werden.<sup>109</sup> Doch bereits die sinnliche Aufnahme der Information bedeutet eine Filterung wahrgenommener Eindrücke. Von dieser Annahme ausgehend analysiert die Perzeptionsgeographie mentale räumliche Repräsentationen von Individuen. DOWNS und STEA verstehen solche mentalen Repräsentationen der räumlichen Wirklichkeit als „*mental maps*“ [DOWNS & STEA 1982, S. 90].

Diese mentalen Karten von Individuen erweisen sich als von sozialen Faktoren abhängig. DOWNS und STEA setzen die kognitiven Karten in Verbindung zu den Entscheidungen, die Individuen treffen. Die Entscheidungen basieren sozusagen auf dem subjektiv erzeugten Abbild der Wirklichkeit.<sup>110</sup>

Das Erstellen kognitiver Karten nennen DOWNS und STEA „*kognitives Kartieren*“ [DOWNS & STEA 1982, S. 23]. Dieses Kartieren basiert auf der menschlichen Fähigkeit Informationen, welche die räumliche Umwelt betreffen, in eine Ordnung zu bringen.<sup>111</sup> Die Ordnung, die ein Individuum erstellt, ist von der Wissensstruktur der Person abhängig.<sup>112</sup>

Der verhaltensorientierten Sozialgeographie lassen sich zwei Erkenntnisbereiche zuschreiben. Zum einen werden die mentalen Konstruktionen von ‚*mental maps*‘ untersucht, zum anderen die Entscheidungen, die daraus resultieren.<sup>113</sup>

Im Zuge der Erstellung der ‚*mental maps*‘ vollzieht sich eine sozial bedingte ‚*Verzerrung*‘ der Informationen der empirischen Realität. Hierbei werden ‚*attributive Komponenten*‘, die räumliche Lage- und Eigenschaftsinformationen bezeichnen und ‚*appraisive*‘ beziehungsweise ‚*evaluative*‘ Komponenten unterschieden. Letztere werden von Wertungen beeinflusst, weshalb sie für die vorliegende Betrachtung als bedeutend gelten können.<sup>114</sup>

Die Problematik der verhaltensorientierten Sozialgeographie stellt sich hinsichtlich der in der vorliegenden Arbeit angestellten Betrachtung in besonderer Deutlichkeit dar. Der Zugriff auf menschliches Verhalten, welches als kognitiv gesteuert betrachtet wird, verkürzt die Perspektive in zwei entscheidenden Punkten. Erstens wird menschliche Entscheidung als kognitiver Prozess thematisiert, in dem nicht die menschliche Entscheidungsfreiheit, sondern deren psychische und

---

<sup>109</sup> WEICHHART, P. (2008): S. 147f.

<sup>110</sup> DOWNS, R. M.; STEA, D. (1982): S. 46.

<sup>111</sup> Eben diese Eigenschaft spricht KANT als räumliche Anschauung *a priori* an. Er geht dabei jedoch über die Ordnung räumlicher Informationen der empirischen Umwelt hinaus und betrachtet (gedankliche) räumliche Strukturierung als Grundlage geistiger Ordnung sämtlicher Informationen und Erkenntnisse.

<sup>112</sup> DOWNS, R. M.; STEA, D. (1982): S. 90.

<sup>113</sup> WEICHHART, P. (2008): S. 149, sowie WERLEN, B. (2000a): S. 282.

<sup>114</sup> WEICHHART, P. (2008): S. 169. Die Differenzierung entspricht den Differenzierungen der in Kap. 4.3 genannten Formen der Vernunft.

kognitive Gebundenheit im Vordergrund steht. Damit reduzieren verhaltenswissenschaftliche Ansätze Handlungen auf nachvollziehbare, beziehungsweise erklärbare Zusammenhänge. Dies ist jedoch, setzt man menschliche Freiheit und Vernunft voraus, als reduktionistisch zu bezeichnen.<sup>115</sup> Zweitens verschiebt sich die als ‚black box‘ beschriebene Komponente, auf die kein wissenschaftlicher Zugriff möglich erscheint, in eben die Richtung, die in der vorliegenden Arbeit thematisiert werden soll: die Wertebene. Wie sowohl WERLEN als auch WEICHHART herausstellen, ist der verhaltenswissenschaftliche Ansatz aufgrund seiner strukturellen Ausrichtung nicht in der Lage soziale Phänomene in sozialwissenschaftlich angemessener Weise in die Systematik zu integrieren.<sup>116</sup>

Die handlungsorientierte Sozialgeographie, wie sie vor allem von WERLEN vertreten wird, vollzieht einen weiteren Schritt sozialgeographischen Arbeitens in Richtung sozialwissenschaftlicher Ausrichtung. Innerhalb seines Ansatzes fordert WERLEN gleichzeitig die sozialwissenschaftliche Fundierung der Sozialgeographie. Die Ansätze sozialwissenschaftlicher Disziplinen die WERLEN dabei heranzieht unterliegen der methodologischen Prüfung. Die Handlungstheorie wird dabei als theoretisch einzige nutzbare Theorie herausgestellt.<sup>117</sup> Das System als solches kann nicht Ausgangspunkt sein, denn nur durch Handlungen entsteht und erhält es sich. Bedeutend ist dabei jedoch, dass WERLEN nicht das Individuum, sondern die Handlung, als praktischen Vollzug, im Zentrum der theoretischen Konzeption sieht. Über die Betrachtung von Handlungen lässt sich seiner Auffassung nach, die wohl auf der Strukturationstheorie von GIDDENS basiert, der Dualismus zwischen Struktur und Individuum überwinden.<sup>118</sup> Struktur und Individuum werden dabei verbunden, indem Handlung als das Element betrachtet wird, welches Individuum und Struktur verbindet.

Handlungen umfassen dabei sowohl Prozesse als auch materialisierte Handlungsfolgen. Im Zuge der Handlung konstruiert und rekonstruiert der Handelnde bestehende Strukturen dadurch, dass er sich auf diese bezieht.

Somit können Handlungen als methodologischer Ausgangspunkt, in gewisser Hinsicht als ‚Archimedischer Punkt‘, bei der Erforschung gesellschaftlicher Wirklichkeiten, angesehen werden. Die Sozialgeographie muss den Blick folglich auf Handlungen richten, denn sie sind aus dieser Perspektive die „*Atome des sozial-kulturellen Universums*“ [WERLEN 2000a, S. 320]. Die „*Logik des Handelns*“ [WERLEN 2000a, S. 312] bildet folglich den Ausgangspunkt der sozialgeographischen

---

<sup>115</sup> WERLEN, B. (2000a): S. 299ff.

<sup>116</sup> WERLEN, B. (2000a): S. 300f, sowie WEICHHART, P. (2008): S. 242ff.

<sup>117</sup> WERLEN, B. (1995): S. 59f, 68ff.

<sup>118</sup> WERLEN, B. (1995): S. 57.



Forschung, die somit auch räumliche Strukturen aus dieser heraus zu verstehen hat. Materielle Gegebenheiten werden erst durch Individuen ‚bedeutend‘ und damit zu Artefakten.<sup>119</sup>

Der Raum verliert dabei nicht nur seine erklärende Eigenschaft, er kann nurmehr über Handlungen verständlich werden. Seine Bedeutung wird ihm durch die subjektiv-situativ unterschiedliche Handlungsausrichtung zugeschrieben.<sup>120</sup>

Handlungen werden von WERLEN im Sinne WEBERS als intentionale Tätigkeit verstanden. Handlung ist dabei eine „*bewusst steuerbare, von Absichten und Intentionen geleitete Tätigkeit*“ [WERLEN 2000a, S. 313].

Der Raum kann nun über die subjektiven Sinnzuschreibungen betrachtet werden, die eben in dieser Handlung vom Handelnden verstanden werden. Daraus leitet WERLEN ab, dass es die Formen des Handelns zu betrachten gilt, ohne welche ein Verständnis für die Bedeutung, welche Raum in modernen Gesellschaften erlangt, nicht verständlich wäre. Diese werden innerhalb der ‚Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen‘ erörtert. Regionalisierungen stellen dabei die räumlichen Strukturen, wie sie im Zuge alltäglicher Handlungen generiert und regeneriert werden. Es soll also verständlich gemacht werden wie Menschen ihre eigene Geographie im Handeln selbst entwerfen.

Handeln können dabei nur Individuen als Entscheidungsträger, Gruppen nicht. Durch Orientierung des Handelnden an intersubjektiv gültigen Werten und Normen kann es keine Handlung geben, die ausschließlich individuell ist.<sup>121</sup>

Die Situationsdefinitionen und damit Intentionen des Handelnden hängen jedoch nicht nur von seinem freien Willen, sondern über seine Körperlichkeit auch von dem ihn umgebenden Raum ab. Über diese Einbindung in verschiedene Handlungszusammenhänge erlangt Raum dabei Bedeutung. Er entscheidet über den Zugang zu Ressourcen und Informationen. Damit ändert sich Handeln auch mit empirischen Strukturen. Regionalisierungen sind dabei Raumbezüge bestimmter Strukturierung. Handeln erzeugt und reproduziert diese Raumbezüge und damit den empirischen Bezug der Handlungsprozesse. Soziale Strukturen werden darüber räumlich gebunden. Über die alltäglichen Regionalisierungen will WERLEN auf das Handeln zugreifen und damit ein Verständnis der Produktion und Reproduktion räumlicher Strukturen generieren.

Verschiedene alltägliche Regionalisierungen müssen mit WERLEN auf der Basis unterschiedlicher Handlungstypen zugänglich gemacht werden.<sup>122</sup> Die Unterscheidung dieser Handlungstypen kann dann auch zur Grundlage der fachlichen Differenzierung der Geographie alltäglicher Regionalisierungen gemacht werden.

---

<sup>119</sup> WERLEN, B. (2000a): S. 312.

<sup>120</sup> WERLEN, B. (2000a): S. 313.

<sup>121</sup> WERLEN, B. (2000a): S. 321.

<sup>122</sup> WERLEN, B. (2000a): S. 329.

WERLEN unterscheidet die Handlungstypen zweckrationalen, normorientierten und verständigungsorientierten Handelns. Diese Handlungstypen weisen verschiedene Ausgangspunkte des alltäglichen Geographie-Machens auf. Auf dieser Dreiteilung aufbauend, unterscheidet WERLEN 6 Forschungsfelder: die Geographien der Produktion und Konsumtion (zweckrationales Handeln), die Geographien normativer Aneignung und politischer Kontrolle (normatives Handeln) und die Geographien der Information und der symbolischen Aneignung (verständigungsorientiertes Handeln).<sup>123</sup>

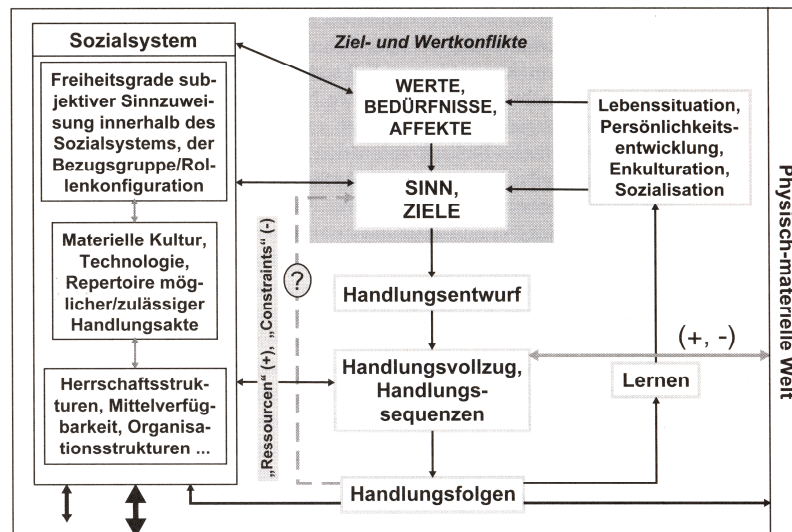


ABBILDUNG 3: Ein handlungstheoretisches Modell der Mensch-Umwelt-Interaktion.

(Quelle: WEICHHART 2008, S. 263)

WEICHHART betrachtet Handeln als notwendig in ein soziales System eingebunden und betont dabei die soziale beziehungsweise normative Bindung von Handlungen.<sup>124</sup>

Das menschliche Subjekt ist im Handlungskontext sowohl an seine physisch-materielle als auch an seine soziale Umwelt gebunden. Der Handlungsentwurf wird folglich sowohl von der physischen Umwelt beeinflusst als auch von Werten und Zielen, die das Individuum als erstrebenswert definiert. Im Zuge der Sozialisation wird diese Definition durch die angeeigneten Wertvorstellungen geprägt.<sup>125</sup> WEICHHART spricht in diesem Zusammenhang von einem sozialen „Konformitätsdruck“ [WEICHHART 2008, S. 263].

Bedeutend ist dabei, dass sich Menschen bezüglich ihrer Handlungsziele an Werten orientieren und nach Vollzug der Handlung die Ergebnisse erneut mit den gesetzten Zielvorstellungen abgleichen. Die Zufriedenheit verschiedener Individuen mit den erreichten Handlungsfolgen bemisst sich an

<sup>123</sup> WERLEN, B. (2000a): S. 337ff.

<sup>124</sup> WEICHHART, P. (2008): S. 262.

<sup>125</sup> WEICHHART, P. (2008): S. 262.

den subjektiven Maßstäben der gesetzten Kriterien. Es lassen sich zwei Typen von Kriterien unterscheiden, der Typus des ‚Satisfizers‘ und der Typus des ‚Attributizers‘. Beide verfügen über mangelhafte beziehungsweise nicht perfekte Informationen über die Umwelt. Grundlegend unterscheiden sich die beiden, in verschiedenen Ansätzen erarbeiteten, Typen in der ihren Handlungen theoretisch zugeschriebenen Formen der Rationalität. Hinsichtlich beider Typen geht man davon aus, dass die intrasubjektive Rationalität, die die Grundlage des Handelns darstellt, Folgen für die Bewertung von Handlungsergebnissen birgt. Der ‚Satisfizer‘ zeichnet sich durch eine vollkommene Rationalität aus, die der des *homo oeconomicus* entspricht, während der ‚Attributizer‘ durch subjektive Rationalität und Kausalität charakterisiert werden kann.<sup>126</sup>

MEUSBURGER betont die Unzulänglichkeit der, auf neoklassischen Wirtschaftstheorien beruhenden, *rational choice* Ansätze. Entscheidungssituationen sind selten so einfach, dass umfassende Informationen bezüglich der vorliegenden Situation theoretisch gegeben sind. Gerade die aktuelle Welt, welche sich durch ihre Geschwindigkeit und Unbeständigkeit auszeichnet, lässt keine Aussagen darüber zu, welche Entscheidungen als langfristig rational zu beurteilen sind. Auch die Versuche über Annahmen einer *bounded rationality* erweitern das Konzept der *rational choice* Ansätze nicht ausreichend, um die Unzulänglichkeiten zu beseitigen. Besondere Probleme bestehen zudem bei der Integration von Phänomenen sozialen Wandels in die Konzepte.<sup>127</sup>

Besonders in der Diskussion aktueller gesellschaftlicher Prozesse und Konstellationen erlangt die Frage nach den ‚Werten‘ herausragende Bedeutung. Im Zuge der Thematisierung ‚postmoderner‘ Tendenzen der Auflösung gesellschaftlicher und kultureller Sicherheiten werden sowohl ‚Wissen‘ als auch gesellschaftliche ‚Werte‘ in ihrer Bedeutung hinterfragt. Erlangte die Gesellschaft der Moderne eine gewisse Sicherheit über die Ausrichtung der gesellschaftlichen Handlungsträger sowohl an ‚Wissen‘ als auch an ‚Werten‘, stellt sich für die Theoretiker der ‚Postmoderne‘ die Frage, an welchen Fixpunkten sich Akteure orientieren, wenn sich die prognostizierte Auflösung gesellschaftlicher und kultureller ‚Meta-Erzählungen‘ vollzieht. Die Postmoderne wird von mehreren ‚Theoretikern‘ diagnostiziert. Die dabei verfolgten Ansätze sind ebenso zahlreich, wie umstritten.<sup>128</sup>

Auch wenn die Critical Geopolitics politische Leitbilder betrachten, werden dabei prinzipiell Elemente einer Ebene angesprochen, auf welche auch die vorliegende Arbeit abzielt. Ausgangspunkt

---

<sup>126</sup> WEICHHART, P. (2008): S. 268ff.

<sup>127</sup> MEUSBURGER, P. (2003): S. 290f, 303ff.

<sup>128</sup> OESTERDIEKHOFF bezeichnet die Ansätze von LYOTARD und BAUDRILLARD sogar als „*unseriös und unwissenschaftlich*“ [OESTERDIEKHOFF, G. W. (2005): S. 339], betont hingegen die Wissenschaftlichkeit der Arbeiten von INGLEHART.

sind dabei die sich verändernden Leitbilder der Welt in politischer Hinsicht. Diese wandeln sich gerade im Zuge der Globalisierung verstärkt.<sup>129</sup>

Deskriptive Analysen, wie sie in früheren Ansätzen der Politischen Geographie angewendet wurden, werden dabei abgelehnt. Dies gilt besonders für die Forschungsrichtung der Critical Geopolitics, innerhalb welcher geopolitische Leitbilder dekonstruiert werden sollen.<sup>130</sup>

Deutlich wird die Ausrichtung der Critical Geopolitics auch an ihrer Betrachtung sprachlicher Konstruktionen, welche sie dem *linguistic turn* der Geographie zurechenbar macht.<sup>131</sup> Es wird dabei versucht, sprachlich vermittelte Weltbilder zu dekonstruieren, wobei sich gleichsam die Möglichkeit ergibt, zu betrachten, wie geopolitische Regionalisierungen im Zuge politischer Meinungsbildung genutzt werden.

Die geopolitischen Leitbilder und Diskurse sind als räumliche, symbolische beziehungsweise sprachliche Konstruktionen zu verstehen, welchen über ihre Symbolkraft, selbst geopolitische Bedeutung zukommt, da sie der Erstellung und Reproduktion geopolitischer Weltbilder und Machtverhältnisse dienen.<sup>132</sup>

Sprachliche und symbolische Orientierungsmuster werden dabei zum Ausgangspunkt der Untersuchung, da die sprachlichen und symbolischen Ordnungen den geopolitischen Leitbildern formierend zugrunde liegen. Die betrachteten gedanklichen Leitbilder sind in ihrer Entwicklung nicht kurzfristig, sozusagen *ad hoc*, zu verstehen. Ihre Veränderungen müssen über längere historische Zeiträume hinweg betrachtet werden. Sie stellen sich dabei häufig als Diskurse über Geographien des Eigenen und des Fremden dar. Über die Zeit etablieren sich Leitbilder mit fest

---

<sup>129</sup> Besonders nach dem Ende des Kalten Krieges stellen dabei die Ansätze FUKUYAMAS und HUNTINGTONS wohl eindruckliche Beispiele politischer Leitorientierungen dar, wie sie innerhalb der Politischen Geographie diskutiert werden. Bedeutend sind dabei auch schlagwortartige Phrasen wie „*The West against the rest*“ [REUBER 2006, S. 69]. Die dabei zu erkennende dualistische Konzeption der Welt wird auch anderen Deutungen und Wahrnehmungen zugrunde gelegt. So lassen Analysen politischer Leitbilder auf die sinnhaften Orientierungen schließen, die der Konzeptionalisierung der Welt in politische, kulturelle und normative Einheiten und Geltungsbereiche zugrunde liegen. Nach dem Ende des kalten Krieges etablierten sich in Politik, Öffentlichkeit aber auch in der Politischen Geographie neue Paradigmen. Der Ansicht FRANCIS FUKUYAMAS nach, folgt auf den Kalten Krieg und den Zusammenbruch der GUS das „Ende der Geschichte“. Dabei werden sich die westlich vertretenen Werte, Normen und Strukturen, wie sie innerhalb der Pax Euro-Americana bestanden, nach und nach über die ganze Welt ausdehnen.

Eine weitere bedeutende Untersuchungsgrundlage stellt die These des ‚Clash of Civilisations‘ von HUNTINGTON dar. Huntington teilt die Erde in verschiedene kulturell geprägte Gebiete ein. Er differenziert dabei westlich – christliche, orthodoxe, afrikanische, lateinamerikanische, islamische, hinduistische und konfuzianisch – buddhistische Kulturen. Die religiösen beziehungsweise kulturellen Grundlagen betrachtet er als Ursprung einer unüberbrückbaren kulturellen Differenz. Er spricht dabei von einer kulturelle Plattentektonik, an deren Plattengrenzen es zu Spannungen und Konflikten komme. Er erhält dabei eine dichotomen Perspektive, deren Grundlage die Konfrontation des Eigenen mit dem Anderen bleibt. Die Möglichkeit interkultureller Diversität beispielsweise vernachlässigt er dabei vollständig. Siehe REUBER, P., WOLKERSDORFER, G. (2004): S. 15.

<sup>130</sup> REUBER, P. (2006): S. 67.

<sup>131</sup> REUBER, P.; WOLKERSDORFER, G. (2001): 4f.

<sup>132</sup> REUBER, P. (2001): S. 68f.

verknüpften Denkfiguren, die als Metanarrative oder mit LYOTARD als „große Erzählungen“ [LYOTARD 1986, S. 112] bezeichnet werden. Untersucht wird dabei der Einfluss solcher Leitbilder, deren Entstehung sowie deren Struktur. Der realistische Status der Leitbilder, sozusagen als grundlegendes Schema, erzeugt auch deren Wirkung. Sowohl Richtlinien der Schulbildung als auch Medien werden von dieser Wirkung beeinflusst. Diese ‚Macht der Diskurse‘ wird innerhalb der Critical Geopolitics zum Ausgangspunkt der Erforschung von Krisen und Konflikten.

Als Charakteristikum der aktuellen Entwicklung, die als ‚postmodern‘ zu beschreiben wäre, sieht LYOTARD eben das Zerfallen dieser Metanarrative oder ‚großen Erzählungen‘.<sup>133</sup> Dieser Verlust kann als ausschlaggebend für die neue Orientierungsproblematik gelten.

Neben der individuellen Wahrnehmung und den dabei implizierten Symbolzuschreibungen prägen die entstehenden Orientierungsmuster die subjektive Konstruktion des Raumes. Hierbei werden auch kulturelle Normen und Repräsentationen lokalisierter Strukturen wirksam.

Für die vorliegende Arbeit können vor allem die strategischen Raumbilder als bedeutend gelten. Die Geographische Konfliktforschung betrachtet wie solche ‚Geographien der Macht‘ von Medien, gesellschaftlichen und politischen Strukturen und Akteuren geprägt werden.<sup>134</sup> Soziale und politische Institutionen geben dabei sozusagen den Handlungsrahmen des Akteurs vor. Untersuchungsfragen der Critical Geopolitics zielen darauf ab herauszufinden, wie Weltbilder konstruiert und verbreitet werden, mit welchen Zwecken sie assoziiert werden und welche Interessen darin zu erkennen sind.<sup>135</sup>

---

<sup>133</sup> LYOTARD, J.-F. (1986): S. 112.

<sup>134</sup> REUBER, P.; WOLKERSDORFER, G. (2001): S. 6.

<sup>135</sup> Als Beispiele können die von den amerikanischen Regierungsberater BRZEZINZKI und BARNETT entworfenen Karten gelten, die als symptomatisch für politische Leitvorstellungen amerikanischer Außenpolitik (zumindest einer gewissen Phase und einer bestimmten politischen Couleur) betrachtet werden können. Diese weisen starke Vereinfachungen und Dichotomisierungen auf. Siehe REUBER, P.; WOLKERSDORFER, G (2004): S. 13f.

## 2.2. Werte als Elemente symbolischer Raumorientierung

Die vorliegende Arbeit, so sie den Zusammenhang von Werten und Raum beziehungsweise die Bedeutung von Werten für das Mensch - Umwelt - Verhältnis thematisiert, wird sich auf die symbolisch-signifikative Ebene beziehen.

Auf dieser Ebene wird Orientierung damit erstellt, dass räumliche Muster mit Bedeutung aufgeladen werden. Wie SIMMEL erkennt, ist der Raum nicht lediglich als äußerliches, physisch Gegebenes zu betrachten, sondern der inneren, subjektiven Ebene zuzuordnen.

*„Nicht der Raum, sondern die von der Seele her geforderte Gliederung und Zusammenfassung seiner Teile hat gesellschaftliche Bedeutung.“ [SIMMEL 1992]<sup>136</sup>*

Betrachtet man jedoch die Konstitution der damit angesprochenen Orientierungsmuster, so wird deutlich, dass diese sowohl in den Bereich subjektiver als auch kultureller Sinnggebung fällt. In der bereits beschriebenen Perspektive kann ‚Raum‘ damit als kulturell erzeugtes Orientierungssystem gelten, an welchem sich auch Denken und Handeln des Subjekts ausrichtet. Die Rede ist dabei von subjektiven Übernahmen kultureller Deutungsmuster.<sup>137</sup>

Auf dieser Ebene kann man davon sprechen, dass das System der Verbindung von Wissen und Werten, wie es innerhalb der Beziehung zwischen Mensch und Umwelt bestimmend ist, eng an die Kernstücke kultureller Werte gebunden ist. Gerade in der aktuellen Situation spielt die Beziehung zwischen Mensch und Natur, auch zwischen Mensch und Umwelt, eine bedeutende Rolle, zumal wenn sie nicht empiristisch verkürzt auf „*konkrete Natur - konkreter Mensch*“ [BAHRENBERG 1995, S. 151] und nicht, quasi in Manier geographischer Traditionalisten, epistemologisch beschnitten wird. Dann gewinnt die Beziehung zentralen Charakter innerhalb der Auseinandersetzungen mehrerer Fachwissenschaften sowie in interdisziplinären Forschungsprojekten.

Die Beziehungen zwischen Mensch und Natur, beziehungsweise zwischen Mensch und Umwelt, werden, wie oben gezeigt, in verschiedenen paradigmatischen Umgebungen mit sehr unterschiedlicher Betonung verwendet.

Auch die vorliegende Arbeit thematisiert das Mensch-Umwelt-Verhältnis. Wie bereits angedeutet wird dabei jedoch vorrangig auf der Ebene symbolischer Raumorientierungen operiert. Dabei stellen nicht tatsächliche physische Strukturen den Betrachtungsbereich der vorliegenden Arbeit dar, sondern kulturelle Orientierungsmuster auf der Meta-Ebene. Welche Konsequenzen dies für eine Betrachtung des Verhältnisses zwischen Mensch und Umwelt nach sich zieht, sollen die folgenden Abschnitte klären.

---

<sup>136</sup> Zit. nach SCHROER, M. (2006): S. 64.

<sup>137</sup> Siehe hierzu Kap. 3.

Zunächst ist einsichtig, dass dabei verschiedene Beziehungssysteme angesprochen werden, denn auf der Ebene symbolischer Orientierungen sind sozusagen alle Bereiche menschlichen Lebens symbolisch repräsentiert und zueinander in Relation gestellt. Verschiedene Perspektiven fokussieren jeweils unterschiedliche Bereiche des Verhältnisses zwischen dem Menschen und seiner Umgebung und konnotieren sie mit unterschiedlicher Betonung. Dabei wird jeweils vom Mensch-Welt-, Mensch-Natur-, Mensch-Raum- und Mensch-Umwelt-Verhältnis gesprochen. Diese unterschiedlichen Perspektiven beziehen sich auf verschiedene ontologische Bereiche des Weltbezuges.<sup>138</sup> Mit HABERMAS, dessen Differenzierung die 3-Welten-Theorie POPPERs variiert, kann von einem Bestehen dreier Bereiche ausgegangen werden. Er unterscheidet die objektive, die subjektive und die soziale Welt. Die vorliegende Arbeit bezieht sich vorrangig auf Elemente der subjektiven und sozialen Welt, deren Inhaltsbezug jedoch stets auch die objektive Welt integriert.<sup>139</sup> Subjektive Akteure sind folglich sowohl mit der objektiven Welt als auch mit der sozialen Welt verbunden.<sup>140</sup> Handlungen stellen Beziehungen zwischen diesen verschiedenen Bereichen her. Aus handlungszentrierter Perspektive kann somit nicht auf eine der bestimmten Umgebungen des Menschen allein Bezug genommen werden, ohne einem Reduktionismus aufzusitzen. Verdeutlichen lässt sich dies, wenn man eine Handlung betrachtet. Der Akteur ist über seine Körperlichkeit an seine tatsächliche physische Umgebung gebunden. Im Handlungsvollzug jedoch entwirft er Handlungspläne, die sich beispielsweise auf Gegenstände seiner physischen Umgebung beziehen. Die Abwägungen, die ihn zu bestimmten Handlungen veranlassen, sind jedoch von subjektiven Interpretationen der Situation ebenso geprägt, wie von bestimmten Wissens- und Wertvorstellungen, auf die der Akteur zurückgreift. Diese sind beeinflusst von subjektivem Wissen und subjektiven Werteinstellungen und können folglich als ‚sinnhafte Konstruktion der Lebenswelt‘ bezeichnet werden. Es wird dabei davon ausgegangen, dass der Mensch sich als intentional handlungsfähiges Subjekt innerhalb alltäglicher Praktiken sowohl auf subjektiv erzeugte Umwelten bezieht, als auch an gesellschaftlichen Strukturen orientiert. Der praktische Vollzug von Handlungen vollzieht sich dabei in einer empirischen Realität. Als ‚Umwelt‘ des Menschen werden somit Bereiche aller ontologisch getrennten Ebenen im POPPERschen Sinn angesprochen. Über handlungstheoretische Zugänge kann

---

<sup>138</sup> Innerhalb dieser lässt sich auch ein historischer Wandel betrachten, der eng mit dem Wandel kultureller Weltbilder, beziehungsweise Meta-Erzählungen, verbunden ist.

<sup>139</sup> HABERMAS, J. (1995b): S. 183ff. Wie ZIERHOFER richtig bemerkt, dürfen die von HABERMAS differenzierten ‚Welten‘ nicht mit der ontologischen Differenzierung POPPERs in eins gesetzt oder verwechselt werden. HABERMAS bezieht sich auf Geltungsbereiche innerhalb sprachlichen Austauschs. Siehe ZIERHOFER, W. (1999): S. 171. HABERMAS legt dabei die Differenzierung von SCHÜTZ zugrunde, welche über den Bezug zur Lebenswelt integriert wird, setzt sich jedoch auch mit der 3-Welten-Theorie POPPERs auseinander. Siehe HABERMAS, J. (1995a): S. 114ff, 148ff, sowie (1995b): S. 182ff.

<sup>140</sup> Siehe auch WEICHHART, P. (1999): S. 70ff.

eine Perspektive eröffnet werden, die es ermöglicht, den Moment der Verknüpfung der drei ontologisch differenzierten Welten zu betrachten.<sup>141</sup>

Innerhalb der vorliegenden Thematik wird das Hauptaugenmerk auf die Bedeutung von ‚Werten‘ innerhalb der schulischen Thematisierung der Mensch-Umwelt-Beziehung, beziehungsweise Mensch-Natur-Beziehung, gelegt. Es wird nicht behauptet physisch-materielle Vorgänge und Ereignisse seien für gesellschaftliche und individuelle Lebenswelten ohne Bedeutung. Lediglich, dass sich die vorliegende Arbeit in ihrer theoretischen Argumentation vorwiegend auf Bereiche individueller und gesellschaftlicher ‚Sinnkonstitution‘ bezieht, wie sie auf der angesprochenen Ebene bestehen. Dies verdeutlicht auch die Darstellung WEICHHARTs, der diesbezüglich von soziologischem Gesellschaftsverständnis spricht. Die Bedeutung, welche Werte und deren Wandel für kognitive räumliche Strukturen und Muster besitzen, wie sie der Mensch erstellt, steht dabei im Fokus.<sup>142</sup>

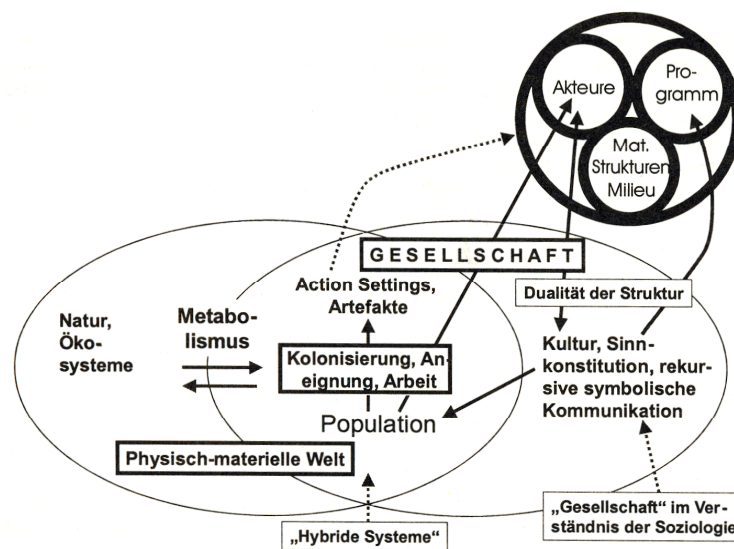


ABBILDUNG 4: Action Settings im Gesellschaft-Umwelt-Modell der Sozialen Ökologie.

(Modifiziert nach M. FISCHER-KOWALSKI und H. WEISZ 1999).

(Quelle: WEICHHART 2003, S. 34.)

<sup>141</sup> WEICHHART, P. (2003): S. 32, sowie WEICHHART, P. (1999), S. 73.

<sup>142</sup> Es sei damit nicht gesagt, dass die Beziehung des Menschen zur physischen Umwelt rein über die Sinnstrukturen zu verstehen sei. Es bestehen tatsächlich zahlreiche physische Beziehungen zwischen der physisch materiellen Welt und dem menschlichen Organismus. Gesagt sei, dass ein Bereich der Beziehungen zwischen Menschen und deren Umwelt auf subjektiver, kultureller und sozialer Ebene die Deutungen und Bedeutungen sind, mit denen Menschen räumliche Phänomene belegen. Diese auf der ‚Sinnebene‘ vorzufindenden Deutungen sollen Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein. Damit wiederum sei nicht gesagt, dies sei die einzig mögliche Betrachtungsweise, lediglich, dass es eine mögliche Betrachtungsweise ist, die Relevanz neben anderen besitzt.



WEICHHART spielt in seiner Betrachtung der ‚Räume zwischen den Welten‘ darauf an, dass Räume mit „*subjektivem Sinn und subjektiver Bedeutung aufgeladen*“ [WEICHHART 1999, S. 81] werden. Er weist sogleich darauf hin, dass diese subjektiven Aufladungen mit sozialen und kulturellen Zuschreibungen in Zusammenhang stehen.

*„Die Bedeutungs- und Sinnzuschreibungen besitzen in der Regel auch intersubjektive Komponenten. Es gibt so etwas wie gruppen- oder kulturspezifische Werturteile, Klischees und Imagezuschreibungen, die auf bestimmte Gebiete (im Sinne von Raum<sub>1</sub>)<sup>143</sup> bezogen sind. Die meisten Österreicher haben etwa ein besonderes, subjektives und auf die persönlichen Erfahrungen bezogenes Bild vom Salzkammergut oder vom Mühlenviertel. Es lassen sich aber in der Regel auch Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen in solchen subjektiven Raumbildern entdecken, die man als das kollektive Image dieses erlebten Raumes bezeichnen kann.“* [WEICHHART 1999, S. 81]

Wie WEICHHART herausstellt, bezieht sich der Akteur dabei auf einen erlebten Raum<sub>1e</sub>, der vom Subjekt konstituiert wird und den der subjektive Akteur als faktische Realität wahrnimmt. Er bezeichnet somit das ganzheitliche Gefüge der Außenwelt, wie ihr der Akteur als Subjekt gegenübersteht, deren Deutung und Konstitution jedoch subjektiv vollzogen wird. In diesem „*kognitiven Gesamtkomplex*“ sind „*Elemente der Natur und der materiellen Kultur, Berge, Seen, Wälder, Menschen, Baulichkeiten, Siedlungen, Sprache, Sitten und Gebräuche sowie das Gefüge sozialer Interaktion*“ [WEICHHART 1999, S. 81] verbunden. Erlebte Räume (Raum<sub>1e</sub>) sind folglich Sinnstrukturen, Meinungen und Behauptungen mit Bezug zu bestimmten Erdraumausschnitten (Raum<sub>1</sub>).<sup>144</sup>

WEICHHARTs Raum<sub>1e</sub> vernachlässigt die soziale Ebene, obgleich er selbst die intersubjektiven Komponenten, sowie die Übereinstimmungen subjektiver Zuschreibungen mit den Zuschreibungen anderer Subjekte, anspricht. Er erweitert die Typologie von Raumkonzepten in der Folge genau an dieser Stelle um den Raum<sub>6S</sub>, den „*sozial konstituierten und konstruierten Raum*“ [WEICHHART 2008, S. 326]. Dieser Raum<sub>6S</sub> wird innerhalb der sozialen Praxis von Raumzuschreibungen, Aneignungen und Produktionen konstituiert.<sup>145</sup> ‚Raum‘ und ‚Räumlichkeit‘ werden somit erst über Handlungsvollzüge konstituiert und produziert. Dieser Bezug zur Handlungstheorie zeigt auch die Verbindung zwischen Raum<sub>1e</sub> und Raum<sub>6S</sub>. Beide können als Entsprechungen des Gegensatzpaares

---

<sup>143</sup> Raum<sub>1</sub> bezeichnet in der Terminologie WEICHHARTs einen Erdraumausschnitt (beispielsweise einen Gebirgsraum). Siehe WEICHHART, P. (1999): S. 76.

<sup>144</sup> WEICHHART, P. (1999): S. 76. Wobei zum einen zu betonen ist, dass dabei Lagebeziehungen, also Relationen in der Deutung, eine Rolle spielen. Zum anderen, dass auch virtuelle und medial vermittelte Räume Teile der erlebten Welt sein können. Zur Problematik der Integration verschiedener Räume siehe LÖW, deren Ansatz über ‚Spacing‘ und ‚Synthese‘ integrativ zeigt, wie die subjektive Integration verschiedener Räume vollzogen wird. Siehe LÖW, M. (2001): S. 158ff.

<sup>145</sup> WEICHHART, P. (2008): S. 92.

Individuum und Struktur, beziehungsweise Individuum und Gesellschaft, gelten, solange man diesen Gegensatz nicht innerhalb einer praxeologischen Perspektive auflöst. Auf eine solche zielt WEICHHART ab und spricht dies explizit an, wenn er davon ausgeht, dass „*Raum*‘ und *Räumlichkeit*‘ in konkreten Handlungsvollzügen *gemacht*‘ werden“ [WEICHHART 2008, S. 326].

Der Raum<sub>6S</sub> kann als nicht-substantialistisches Konzept betrachtet werden, da zugleich ‚Gegenstände‘, deren Relationalität, sowie Akteure und deren soziale Praktiken berücksichtigt werden. Er ist „*ontologisch gesehen ein hybrider ‚Gegenstand‘*“ [WEICHHART 2008, S. 328]. Bezogen auf den Raum<sub>4</sub>, betont die Perspektive die soziale Praxis, innerhalb welcher die Relationalität erzeugt und innerhalb welcher sie zur Geltung gebracht wird.<sup>146</sup> Raum<sub>4</sub> kann quasi als Materialisierung des Raum<sub>6S</sub> beziehungsweise als Projektion des Raums<sub>6S</sub> auf die Ebene von Raum<sub>4</sub> gelten.<sup>147</sup> Der Perspektive klassisch substanzialistischer Raumkonzeptionen stehen Ansätze, welche auf den Raum<sub>6S</sub> abzielen, folglich diametral gegenüber. Soziale und kognitive Elemente werden nicht mehr als physisch verortbar und bestimmt betrachtet, sondern es werden innerhalb subjektiver und sozialer Praktiken, welche den Raum<sub>6S</sub> konstituieren, räumliche Ausschnitte und Ordnungen als Elemente sinnhafter Orientierungen, objektiver Sinnzuschreibungen und normativer Regelungen gedeutet.<sup>148</sup>

Dabei basiert die soziale Praxis, welche als konstitutiv für Raum<sub>6S</sub> betrachtet werden muss, häufig auf bestimmten sprachlichen Praktiken und sozialen Konstitutionsvorgängen, die sprachlich vermittelt werden. Dem Raum<sub>1</sub> werden dabei innerhalb gesellschaftlicher Sprachpraktiken bestimmte Eigenschaften und Werte zugeschrieben. Betrachtet man Raum auf dieser Ebene, so spricht man von Raum<sub>6S</sub>. Die räumlichen Konstrukte, die innerhalb der Handlungspraxis zum Tragen kommen, sind somit einerseits individuell, da lediglich Subjekte ‚handeln‘, andererseits sozial, da sich handelnde Subjekte an gesellschaftlichen Regelmäßigkeiten orientieren. Zudem erstellen unterschiedliche Praktiken verschiedene räumliche Konstrukte. WERLEN betont drei Formen ‚alltäglicher Regionalisierungen‘ in den Bereichen der ökonomischen, der sozialen und der sprachlich-signifikativen Praktiken. Es werden dabei sowohl physisch-materielle als auch sprachlich beeinflusste Ordnungen auf der Ebene kognitiver Konstrukte erzeugt und reproduziert.<sup>149</sup>

Die Konzeption WERLENS entlässt Raum aus der Position einer bestehenden Gegebenheit, welche individuelle und soziale Praktiken (welche ja auch von Handlungen erstellt werden) beeinflusst

---

<sup>146</sup> Raum<sub>4</sub> bezeichnet in der Terminologie WEICHHARTs die Räumlichkeit als ‚Attribut der Dinge‘ (Lagerungsqualität), die aus ihrer Relationalität resultiert. Siehe WEICHHART, P. (1999): S. 76.

<sup>147</sup> WEICHHART, P. (2008): S. 327f.

<sup>148</sup> WEICHHART, P. (2008): S. 329.

<sup>149</sup> WERLEN, B. (1999b): S. 263ff, sowie WERLEN, B. (1988): S. 143ff, 214f.

beziehungsweise determiniert. Es muss daher unterlassen werden verstehbare mit nicht-verstehbaren Elementen zu ‚erfassbaren Totalitäten‘ zu hypostasieren und dabei zu vernachlässigen, dass Raum ein der sozialen Welt zuzuordnendes Phänomen ist.<sup>150</sup>

WERLEN betrachtet Raum nicht als gesellschaftsexterne Bedingung, sondern als „*Ergebnis einer intersubjektiv (...) erzielten Bedeutungskonstitution*“ [WERLEN 1997, S. 217]. Wie SCHLOTTMANN herausstellt, spricht WERLEN mit seiner „Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen“ zwei Ebenen von Geographie an. Sie bezeichnet diese als *Geographie I* (objektive Wirklichkeit von Raum, wie sie in Handlungen, auch sprachlichen, erstellt und bestätigt werden) und *Geographie II* (Disziplin, die die *Geographie I* reflexiv analysiert).<sup>151</sup> Zentral ist dabei, dass nicht der ‚reifizierte Raum‘, sondern der ‚Reifikationsprozess von Raum‘ den Untersuchungsgegenstand bildet.<sup>152</sup> Die Perspektive ist somit nicht mehr auf objektive Strukturen ausgerichtet, die dem Handelnden sozusagen autonom gegenüberstehen, sondern auf das „*Geflecht normativer Traditionen und alltäglicher Handlungen, konkreter historischer Situationen und Aktionen*“ aus welchen immer wieder „*verselbstständigte gesellschaftliche Verhältnisse überhaupt hervorgehen können*“ [JOAS 1999, S. 203]<sup>153</sup>. Diese verselbstständigten Strukturen basieren gleichsam auf den Handlungen, durch welche sie erstellt und erhalten werden.<sup>154</sup>

Der Übergang zum handlungszentrierten Ansatz stellt folglich das ‚Geographie-Machen‘ als alltägliche Praxis in den Vordergrund. Ein bedeutender Unterschied ist dabei, dass GIDDENS und WERLEN zwar gleichsam von ‚Region‘ und ‚Regionalisierung‘ sprechen, jedoch jeweils verschiedene theoretische Konzeptionen dieser Begrifflichkeit zugrunde legen.

Gerade nach der sprachpragmatischen Wende der Philosophie, welche sich auch in den Sozialwissenschaften nachzeichnen lässt, wenden sich auch in der Geographie zahlreiche Arbeiten dieser Thematik zu. Im Zuge des ‚linguistic turn‘ werden dabei sprachliche Nutzungen und symbolische Zuschreibungen bestimmter Räumen diskutiert.

Die soziale Konstitution des Raumes, wie sie WEICHHARTs Raum<sub>6S</sub> charakterisiert, wird maßgeblich von sprachlichen Regelungen beeinflusst. Die sprachliche Praxis stellt sozusagen einen der zentralen Prozesse dar, innerhalb welcher die Konstruktion des Raum<sub>6S</sub> von Statten geht. Sowohl die Arbeit von SCHLOTTMANN zur ‚RaumSprache‘, als auch die Arbeiten von REUBER, WOLKERSDORFER und ZIERHOFER können hierbei exemplarisch für die Auseinandersetzung mit dieser Thematik

---

<sup>150</sup> SCHLOTTMANN, A. (2005): S. 53ff.

<sup>151</sup> SCHLOTTMANN, A. (2005): S. 62.

<sup>152</sup> Wobei die Problematik der Reflexivität der Geographie eben darin besteht, dass der reifizierte Raum bereits in seiner unhinterfragten, alltagsweltlichen Nutzung vom Wissenschaftler gebraucht wird. Dieser muss also hinter den Raum zurücktreten, um die Prozesse der Strukturierung zu erkennen. Siehe SCHLOTTMANN, A. (2005): S. 54f, 62f.

<sup>153</sup> Zit. nach SCHLOTTMANN 2005, S. 63.

<sup>154</sup> SCHLOTTMANN, A. (2005): S. 63.

gelten.<sup>155</sup> Es wird dabei nach den Mustern sprachlicher Nutzung und Erzeugung bestimmter Räume und Raumausschnitte gefragt, die in bestimmten sprachlichen (und textlichen) Äußerungen zu betrachten sind. Angenommen wird dabei, dass sprachliche Strukturen Aufschluss über gesellschaftliche und individuelle ‚Denk- und Deutungsmuster‘ geben können, da diese selbst über begriffliche, semantische und symbolische Regelungen und Nutzungen geprägt sind.<sup>156</sup>

Wie bereits in der Einleitung herausgestellt wurde, weisen sprachliche Konstruktionen bestimmte Deutungsmuster der Wirklichkeit auf. Das dabei zu erkennende Verständnis inhaltlicher Zusammenhänge, welches die Autoren zugrunde legen, drückt sich über sprachliche Symbole aus. Bestimmte Begriffe, Metaphern und Symbolik sowie deren systematische Verbindungen unterliegen konventionalisierten Regelungen ihrer Verwendung.

Diese werden auch innerhalb didaktischer Ansätze betont.<sup>157</sup> Zu bedenken ist jedoch, dass nicht allein die Begriffe, sondern gerade die zwischen ihnen hergestellten Beziehungen eine relationale Ordnung erzeugen. Man spricht hinsichtlich sprachlicher Ordnungen von semantischen Relationen. Diese Ansicht ähnelt der diskursanalytischen Betrachtungsweise, welche sich mit eben den Folgen der Beziehung sprachlicher Komponenten sowie deren weiteren Konnotationen für die gedankliche Strukturierung befasst. Ordnungen von Symbolen stehen dieser Ansicht nach in engem Zusammenhang mit der Art die Ordnung der sprachlich benannten Gegenstände zu denken.<sup>158</sup>

Was unter ‚Diskurs‘ verstanden wird, geht jedoch über sprachliche Momente im linguistischen Sinn hinaus und spricht sogleich eine soziale und kulturelle Einbettung mit an. CASSIRER äußert sich dazu in der folgenden Weise:

*„Die Grundbegriffe jeder Wissenschaft, die Mittel mit denen sie ihre Fragen stellt und ihre Lösungen formuliert, erscheinen nicht mehr als passive Abbilder eines gegebenen Seins, sondern als selbstgeschaffene intellektuelle Symbole. ... An die Stelle einer irgendwie geforderten inhaltlichen Ähnlichkeit zwischen Bild und Sache ist jetzt ein höchst komplexer logischer Verhältnisausdruck, ist eine allgemeine intellektuelle Bedingung getreten, der die Grundbegriffe der physikalischen Bedingung zu genügen haben. Ihr Wert liegt nicht in der Abspiegelung eines gegebenen Daseins, sondern in dem, was sie als Mittel der Erkenntnis leisten ... Mit dieser kritischen Einsicht gibt die Wissenschaft freilich die Hoffnung und den Anspruch auf eine „unmittelbare“ Erfassung und Wiedergabe des Wirklichen auf.“ [CASSIRER 1977, S. 5ff].<sup>159</sup>*

---

<sup>155</sup> Wie im Literaturverzeichnis angegeben.

<sup>156</sup> Die kulturellen Deutungsmuster bezeichnet FREUD als eine Antwort auf das menschliche Bedürfnis nach Sinn. „So wird ein Schatz von Vorstellungen geschaffen, geboren aus dem Bedürfnis, die menschliche Hilflosigkeit erträglich zu machen...“ [FREUD 2000, S. 150].

<sup>157</sup> SCHMITHÜSEN, F. (2002): S. 169.

<sup>158</sup> LANDWEHR, A. (2001): S. 76.

<sup>159</sup> CASSIRER, E. (1977): S. 5ff, siehe hierzu auch BECK, K. (1994).

Die Abbildung von Gegenständen auf intellektuelle Symbole, womit vor allem auch die Sprache gemeint ist, verläuft nicht ohne den Bruch, der bei der Überführung der Wirklichkeit in gedankliche Systeme vorliegt.

Der Ansatz von RAMIN zur ‚symbolischen Raumorientierung‘ kann als Verknüpfungspunkt dieser einzelnen Komponenten gelten.<sup>160</sup> Die Basis der kulturellen Bedeutung symbolischer Orientierungen kann in der ihnen zugrunde liegenden räumlichen Logik gefunden werden. Dabei spielen leitende Metaphern und bestimmte kulturell geprägte Orientierungskonzeptionen eine wichtige Rolle.

Räumliche Orientierung verläuft auch hinsichtlich symbolischer Ordnungen als dauerhafter Prozess ab. Es besteht dabei ein ständiger Austausch zwischen der räumlichen und sozialen Umwelt des Menschen mit seiner bereits bestehenden kognitiven Karte und den enthaltenen Wissensselementen.<sup>161</sup> Es spielen also subjektive Lernprozesse eine zentrale Rolle.<sup>162</sup>

Wie solche ‚Karten‘ beziehungsweise Räume symbolischer Orientierung entstehen, unterliegt bestimmten Prozessen der Strukturierung und Selektion. Dabei werden Informationen und normative Elemente zu den betrachteten räumlichen Orientierungsmustern verbunden.

Von besonderer Bedeutung ist dabei die Selektion und Strukturierung aufgenommener Informationen. DOWNS und STEA beschreiben die Strategien der Strukturierung kognitiver Karten: Kategorisierung, Strukturierung und Regionalisierung.

- Informationen bezüglich Objekten, Ereignissen und Menschen werden kategorisiert und dabei in Klassen eingeteilt. Damit entsteht eine Ordnung innerhalb derer unterschiedliche Dinge aufgrund ihrer Eigenschaften gleich zugeordnet werden, ungeachtet ihrer Individualität.
- Informationen werden mittels räumlicher Systeme in eine strukturelle Ordnung gebracht. Dabei stellen vor allem Lageinformationen und Eigenschaften der Dinge wichtige Bezugssysteme her. Wesentlich ist dabei die symbolische Bedeutungszuschreibung.
- In einem Prozess der Regionalisierung werden kategoriale und räumliche Ordnung miteinander verbunden.<sup>163</sup>

Die dabei zu diskutierenden Ordnungsschemata bestehen auf kultureller, religiöser und medialer Ebene. Zu verstehen sind die betrachteten räumlichen Orientierungsmuster, mit deren symbolischen

---

<sup>160</sup> RAMIN, A. (1994): S. 6ff.

<sup>161</sup> RAMIN, A. (1994): S. 11.

<sup>162</sup> Eben diese dauerhafte Vermittlung öffnet Bezüge zu den Ansätzen BOURDIEUS und GIDDENS. Es sei dabei vor allem auf die Idee der ‚Strukturierenden Strukturation‘ verwiesen, die an eben diesem Punkt ansetzt. Siehe Kap. 3.

<sup>163</sup> RAMIN, A. (1994): S. 12f, siehe auch DOWNS, R. M.; STEA, D. (1982): S. 119f, S. 127f, 170.

Gehalten, als grobe und schematische Vereinfachungen der Komplexität der Welt. Diese Vereinfachung entspricht einem öffentlichen Verlangen nach übersichtlichen und einfach auszulegenden Konzepten. Die räumliche Ordnung der Welt wird so besonders in Phasen der Geschichte, die durch Vieldeutigkeit, Widersprüche und Unsicherheiten geprägt sind, in der Öffentlichkeit stark vereinfacht.<sup>164</sup>

Die entstehende kognitive Karte kann als Abbild des realen Raumes gelten, welches jedoch maßgeblich von den selektiven und strukturierenden Prozessen bei der Erstellung beeinflusst ist. Der Abbildungsvorgang bindet mehrere Prozesse der Abstraktion und Verarbeitung ein.<sup>165</sup>

Bei der Erstellung dieser Art von Karten, wie sie in der vorliegenden Arbeit thematisiert werden, spielen jedoch nicht nur individuelle, sondern auch kollektive symbolische Bewertungssysteme eine Rolle, denn das entstehende Muster räumlicher Bewertung „folgt kulturspezifischen Regel- und Normen-Systemen“ [RAMIN 1994, S. 13].

Die dargestellten Gliederungsmechanismen können als elementare Momente bei der Erstellung symbolischer Räume verstanden werden. Informationen werden strukturiert, wobei der erstellte Raum gleichsam elementar gegliedert sowie mit Informationen und Bewertungen belegt wird.

RAMIN spricht hierbei von der elementaren Gliederung des Raumes, der Zuordnung und der Bewertung von Räumen.

| INFORMATIONSTRÄGER ZUR...                       |  |   |
|---|--|---|
| ...,ELEMENTAREN GLIEDERUNG‘<br>DES RAUMES       | ...ZUORDNUNG ZU ANDEREN<br>RÄUMEN                                  | ...BEWERTUNG VON RÄUMEN   |
| oben - unten<br>links - rechts<br>vorn - hinten | nah - fern<br>zentral - peripher<br>innen - außen<br>eigen - fremd | sakral - profan<br>privat - öffentlich<br>geschlossen - offen<br>frei - unfrei<br>(...) |

TABELLE 1: Strukturierungsgrundlagen symbolischer Raumorientierung.

(Quelle: Eigener Entwurf, nach RAMIN 1994, S. 14f.)

Elementar wird der Raum bezüglich der horizontalen und vertikalen Achse gegliedert. Es stehen folglich die von BOLLNOW betrachteten Orientierungsfunktionen des Raumes im Zentrum der räumlichen Organisation symbolischer Orientierung.<sup>166</sup> Weitere Gliederung erhält die symbolische Raumorientierung über die Zuordnungen bestimmter Informationsträger zu Räumen. Es stehen

<sup>164</sup> WOLKERSDORFER, G. (2001): S. 39.

<sup>165</sup> DOWNS, R. M.; STEA, D. (1982): S. 23.

<sup>166</sup> Hinzu sind die Kriterien West - Ost sowie Nord - Süd zu nennen. Siehe BOLLNOW, O. F. (1984): S. 44ff, sowie RAMIN, A. (1994): S. 14, der sich hierauf bezieht.

dabei beispielsweise die Unterscheidungen in eigene und fremde, beziehungsweise andere Räume, als identifikatorische Gliederungs- und Orientierungskriterien zur Verfügung.<sup>167</sup>

Die Bewertung von Räumen, wie sie innerhalb kultureller und individueller Orientierung vor sich geht, ist prinzipiell mittels sehr vieler Bewertungskriterien möglich. Insbesondere diese Informationsorganisationen stellen für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit höchst relevante Strukturierungen dar. Werte können hierüber als an bestimmte räumliche Elemente gebunden und in einer bestimmten Weise räumlich organisiert gelten. Es muss folglich zwischen einer internen Organisation von Werten, gedacht als ‚Wertraum‘, und den normativen und wertenden Aufladungen kognitiver Karten, gedacht als symbolisch strukturierte Abbildung des ‚realen Raumes‘, unterschieden werden.<sup>168</sup>

Die binäre Struktur der genannten Differenzierungen weist auf die mit ihnen verbundene Polarität hin. Dabei werden Oppositionen wie eigen - fremd oder rechts - links innerhalb einer zweiwertigen Logik gedacht.<sup>169</sup> Diese wiederum werden mit einer polaren Bewertungsstruktur verknüpft, so beispielsweise gut - schlecht/böse. Daraus entstehen räumliche Strukturen, die aufgrund einer zweiwertigen Logik nur zwischen binären Aufladungen unterscheiden können; ‚Eigenräume‘ beispielsweise als ‚gut‘, ‚Fremdräume‘ als ‚schlecht‘ zu qualifizieren.

RAMIN weist dahingehend zu Recht darauf hin, dass kulturelle Kodierungen räumlicher Orientierungen nicht lediglich über eine solche dichotome Logik zu verstehen sind.<sup>170</sup> Auch wenn diese häufig tatsächlich zu beobachten ist, bestehen durchaus Möglichkeiten zur Erstellung komplexerer, mehrwertiger Systeme.<sup>171</sup>

Weitere Merkmale der Strukturierung symbolischer Orientierung auf der Ebene kognitiver Karten sind insbesondere deren mögliche Überlagerung, normative Konnotationen (im Sinne wertender Aufladung) und mögliche Grenzziehungen. Die Möglichkeit der Überlagerung besteht darin, dass verschiedene Informationen und Konnotationen nicht gesondert neben sich stehen, sondern innerhalb räumlicher Strukturen überlagert vorliegen können. Und diese „Überlagerung der

---

<sup>167</sup> RAMIN, A. (1994): S. 14.

<sup>168</sup> Siehe Kap. 5.7.

<sup>169</sup> RAMIN, A. (1994): S. 13.

<sup>170</sup> Diese Überlegungen basieren auf dem von BYSTINA eingeführten semiologischen Modell zu kulturellen Systemen, das diese als tertiäre Codes bezeichnet. Siehe RAMIN, A. (1994): S. 13.

<sup>171</sup> Gerade bezüglich der Frage nach der Bedeutung von Werten innerhalb symbolischer Raumorientierungen, muss dies beachtet werden. Selbst aus zweiwertigen Oppositionen ließen sich hierbei komplexere Systeme erstellen. RAMIN weist beispielsweise darauf hin, dass sowohl die Opposition Himmel/Erde als auch auch Himmel/Erde/Unterwelt zu beobachten ist. Siehe RAMIN, A. (1994): S. 13.

Aktuell lässt sich beobachten, wie dualistische Konzeptionen der Weltdeutung, die zu Zeiten des kalten Krieges politische und gesellschaftliche Weltverständnisse prägten, verabschiedet und durch neue Konzeptionen ersetzt werden. Gerade auch die Anschläge auf das World-Trade-Center machten eine Verbindung räumlicher Symbolik mit gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhängen offensichtlich. Siehe REUBER, P. (2006): S. 67.

*Informationsträger ist dabei als ein kulturspezifischer Akt der räumlichen Strukturierung zu begreifen*“ [RAMIN 1994, S. 16]. Trotzdem können dabei bestimmte Informationen und Konnotationen als besonders herausragende Merkmale bestimmter Räume bestehen.

Normative Aufladungen vollziehen sich vor allem im Sinne der positiven oder negativen Bewertung von Räumen. Es werden dabei innerhalb verschiedener Kulturen auch geographische Objekte, wie sie innerhalb des ‚realen Raums‘ vorliegen, als Grundlage genutzt.<sup>172</sup> Es bestehen somit bestimmte *„kulturspezifische Präferenzen“* oder *„positiv besetzte Raumstellen“* [RAMIN 1994, S. 16].<sup>173</sup>

Für die Strukturierung der symbolischen Orientierung ist die räumliche Gliederung ausschlaggebend. RAMIN spricht von der besonderen Bedeutung der Grenzziehung zwischen verschiedenen Gebieten. Er nennt diesen Prozess gleichsam *„Regionalisierung“* [RAMIN 1994, S. 16]. Die Art der Zusammenfassung bestimmter Informationen lässt auch die Grenzen zwischen verschiedenen Bereichen entstehen. Eben diese Grenzen werden jedoch als wichtige Komponenten für die Strukturierung des symbolischen Raumes aufgefasst, denn ohne solche differenzierenden Strukturen wären die Strukturierungen des Raumes nicht denkbar. RAMIN zitiert dahingehend GROßKLAUS:

*„Die kognitive Karte ist somit immer ein Verzeichnis von Grenzen. Grenzen sind Zonen verdichteter und akkumulierter Bedeutung. An Grenzen als Linien der Differenz schlägt sich jeweils kulturelle Bedeutung nieder (...)“* [GROßKLAUS 1990, S. 99]<sup>174</sup>.

Kulturelle symbolische Orientierung wird damit maßgeblich von der Grenzziehung beeinflusst. Über die Abgrenzung verschiedener symbolischer Räume, besonders wenn man dabei auch Eigen- und Fremdräume betrachtet, wirken Grenzen identitätsstiftend.

Dabei können mehrere Formen räumlicher Strukturierung betrachtet werden. RAMIN stellt die Grenzziehung als zentrales Moment der Erstellung und Funktionsweise bestimmter räumlicher Einheiten heraus. Möglicherweise vernachlässigt er dabei die weiteren Formen räumlicher Strukturierung zugunsten der Vorstellung des Raumes als ‚Container‘, welche mit einer solchen Vorstellung verbunden scheint. SCHLOTTMANN geht einen Schritt weiter und setzt bei den Konzeptionen von Raum an, welche an eben dieser Stelle bedeutsam werden.

Die folgende Übersicht verdeutlicht die Problematik des Zusammenhangs von unterschiedlichen Raumkonzeptionen mit der inhaltlichen Strukturierung. Neben der von RAMIN

---

<sup>172</sup> RAMIN, A. (1994): S. 16.

<sup>173</sup> Mit Verweis auf GROßKLAUS nennt RAMIN hier beispielsweise die Verbindung zwischen ‚gut‘ und ‚oben‘ - Schloss, Festung, Tempel, Turm. Es lässt sich jedoch auch umgekehrte Fall beobachten, nämlich dass Elemente der Dingwelt mit bestimmten Informationsträgern verbunden werden. Beispielhaft sei hier genannt ‚Meer‘ - das Unbekannte, die Fremde, die Ferne, das Offene. Siehe RAMIN, A. (1994): S. 16.

<sup>174</sup> Zit. nach RAMIN, A. (1994): S. 20.



angesprochenen ‚Begrenzung‘, welche mit der hier als ‚Containerisierung‘ bezeichneten Form einhergeht, bestehen weitere Möglichkeiten der räumlichen Strukturierung.<sup>175</sup>

|   |   |
|---|---|
| <p>ONTOLOGISIERUNG / ESSENTIALISIERUNG:<br/>Kontingenz, Komplexität und Kontinuität wird vereinfacht (strukturiert). Die entstehenden Einheiten (Objekte; Entitäten) werden als handlungs- und beobachterunabhängig, <i>eindeutig</i> und damit unverhandelbar („natürlich“) begriffen.</p> <p>Übergreifende notwendige Bedingung der signifikativen Praxis und der Rede vom Raum. Geht mit sprachlichen Raumbezügen (Indices, Toponyme, Metaphern, Metonymien) einher.</p> | <p>CONTAINERISIERUNG: Räumliche Einheiten werden wie Behälter strukturiert vorgestellt (und werden damit in der Behandlung zu Behältern).</p>                           |
|   | <p>ANTHROPOMORPHISIERUNG: Räumliche Einheiten werden wie intentional handelnde Subjekte strukturiert vorgestellt (und werden damit in der Behandlung zu Subjekten).</p> |
|   | <p>NATURALISIERUNG: Räumliche Einheiten werden wie Organismen vorgestellt (und werden damit in der Behandlung zu Organismen).</p>                                       |

TABELLE 2: Einschränkende (formende) Wirkung der Konzepte von ‚Raum‘. (Quelle: SCHLOTTMANN 2005, S. 181.)

Sprachlich signifikatives ‚Geographie-Machen‘ weist vier verschiedene Wirkungsbereiche auf, welche sich durch unterschiedliche Funktionsweisen auszeichnen. Bezüglich der räumlichen Organisation von Informationen und Werten, als welche die hier thematisierten symbolischen Karten räumlicher Orientierung gelten können, spricht ROSA von einer Art „*moralischer Landkarte*“ [ROSA 1998, S. 80].<sup>176</sup>

Die folgende Passage verdeutlicht den Zusammenhang der oben dargestellten Erkenntnisse:

*„Indem Subjekte immer schon gezwungen sind sich in Beziehung zu setzen und zu bestimmen im Hinblick auf ihre konstitutiven Wertungen, auf ihren ethischen Horizont oder Bedeutungsraum, finden sie sich unaufhebbar in einen moralischen Raum gestellt, in dem sie sich mit Hilfe einer ‚moralischen Landkarte‘ oder einer moralischen Topographie orientieren und interpretieren.“* [ROSA 1998, S. 80]

Bezüglich der Organisation dieser ‚moralischen Landkarten‘ lässt sich bereits eine bedeutende Eigenschaft festhalten.

*„Wie noch zu zeigen sein wird, beinhalten solche Topographien eine Konzeption grundlegender intrinsischer Güter (moralischer Quellen), welche qualitative Unterscheidungen (starke Wertungen) zwischen den ‚wirklich wichtigen‘, guten oder edlen und den weniger wichtigen, schlechten oder*

<sup>175</sup> Also solche können zudem die von WEICHHARDT angesprochenen Raumkonzepte gelten. Siehe WEICHHARDT, P. (1999): 67ff.

<sup>176</sup> Bezüglich der Abbildung solcher Karten im ‚realen Raum‘ und der Verbindung zwischen kognitiven Räumlichkeiten und konkreten physisch-materiellen Gegebenheiten, stellen sich besonders die Ausführungen von ASSMANN als mögliche Ansätze weiterführender Reflexion dar. Dieser weist gerade darauf hin, dass sowohl bei der Strukturierung von Wissen als auch von Werten räumliche Momente eine bedeutende Rolle spielen. Kulturelle Erinnerungen weisen dabei räumliche Bezüge auf. ASSMANN spricht in dieser Hinsicht gar von bestimmten *mnemotopoi*, also ‚Orten des Erinnerns‘, die innerhalb verschiedener Kulturen in unterschiedlicher Form vorliegen. Siehe ASSMANN, J. (2007): S. 52, 60f.

*gemeinen Dingen des Lebens ermöglichen und daher konstitutiv für unser Selbstverständnis und unsere Handlungsziele sind.*“ [ROSA 1998, S. 80]

Die ‚moralischen Landkarten‘ können somit als dreidimensional verstanden werden, denn es besteht nicht nur ein Nebeneinander, sondern auch eine vertikale Hierarchie.<sup>177</sup>

|  |  |
|--|--|
| <p>IDENTIFIZIERUNG</p> <p>Allgemein die Distinktion von ‚Einheiten‘ gegenüber anderen. Darunter fallen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Die indexikalische Bezugnahme auf eine Raum-Zeit-Stelle.</li> <li>- Die symbolische Funktionszuweisung eines Namens, der für einen erdräumlichen Ausschnitt steht.</li> <li>- Die Be- und Abgrenzung durch metaphorische Strukturierung.</li> </ul> | <p>Signifikative Regionalisierung ist mit einer Identifizierung von Tatsachen verbunden. Distinkte Gebilde werden ‚objektiviert‘ und unverhandelbar.</p> <p>Ermöglicht eindeutige Identifizierung über die Logik der Ausschließlichkeit von Gegenständen oder Subjekten in einem Raum (nicht gleichzeitig in einem anderen).</p> <p>Ermöglicht Quantifizierung und Skalierung, Größe und Volumen werden vorstell-, berechnen- und vergleichbar.</p>                                  |
| <p>ORIENTIERUNG</p> <p>Allgemein die Ordnung der Dinge („Entitäten“) in ihrer Lage ‚im Raum‘ und zueinander.</p> <p>Präpositionale Bezüge und die Konzepte NAH-FERN und INNEN-AUSSEN.</p> <p>Indexikalische Bezüge orientieren Gegenstände im Verhältnis zum Sprecher.</p>   | <p>Signifikative Regionalisierung dient der Orientierung von Gegenständen, die es ermöglicht, diese zueinander und zu sich selbst in Beziehung zu setzen.</p> <p>Ermöglicht die Vorstellung von Ferne und Nähe und ist tragend für die Beobachterperspektive und das traditionelle ‚geographische Weltbild‘.</p> <p>Über metaphorische Erweiterungen werden räumliche Orientierungen zum Indikator für gesellschaftliche Einstellungen.</p>  |
| <p>ORGANISATION (FUNKTIONALISIERUNG)</p> <p>Allgemein die Beziehung der geordneten Entitäten zueinander.</p> <p>Funktionszuweisung wie ‚Zentrum-Peripherie-Schema‘.</p>  | <p>Signifikative Regionalisierung erlaubt die Funktionalisierung von Entitäten, über (metaphorische) Bezüge wird die Funktion eines Teiles für ein anderes (oder ein größeres Ganzes) zugewiesen.</p> <p>Erlaubt die Modellierung z.B. von Versorgung, oder die Richtungsweisung für Ressourcen.</p>   |
| <p>(HANDLUNGSBEGRÜNDUNG)</p> <p>Allgemein die Bezugnahme auf räumliche ‚Logiken‘ und als Fakten konzeptualisierte Räumlichkeit zur Begründung von Anschlusshandlungen resp. Strukturierungen.</p>  | <p>Die Wirkungen signifikanter Regionalisierung als Vorstellungsweisen von der Welt und ihrer Räumlichkeit sind handlungsleitend.</p> <p>Sind handlungsermöglichend, insofern sie bestimmte Erwartungen erzeugen und dabei begründend auf ein Normalverständnis Bezug nehmen.</p> <p>Elemente signifikanter Regionalisierung finden sich daher nicht nur als sprachliche ‚Topoi‘. Sie sind gesellschaftlich akzeptierte Gemeinplätze und Hintergrund einer tradierten Weltsicht.</p> |

TABELLE 3: Allgemeine Ermöglichungen signifikanter Regionalisierung. (Quelle: SCHLOTTMANN 2005, S. 177)

<sup>177</sup> Dies wird besonders in Kap. 5. bedeutend, wenn die Hierarchie von Werten und die Gliederung des analytischen Werttraums eingeführt werden. Siehe Kap. 5.3, 5.4, 5.5.

Deutlich stellt SCHLOTTMANN den Handlungsbezug sprachlicher Raumbezüge heraus. Sie gelten, wie sich bereits gezeigt hat, als handlungsbegründend.<sup>178</sup>

Wie die obige Tabelle verdeutlicht, ermöglichen signifikative Regionalisierungen die Ordnung symbolischer Elemente. Dabei werden diese über das Zusammenspiel von Identifikation, Orientierung und Organisation systematisiert. Erst als Folge können sie als handlungsbegründend gelten.

Damit ist jedoch nicht nur die räumliche Zuordnung und Organisation von Informationen angesprochen, sondern auch eine räumliche Ordnung von Wertmustern. Das Ergebnis ist im engeren Sinn als ‚moralische Landkarte‘ zu verstehen, wie ROSA sie anspricht.

Die kulturellen Orientierungen, wie sie sich innerhalb einer symbolischen Landkarte zeigen, könnten in Analogie zu den von STEHR als ‚moralisch kodierte‘ Geographien, im Sinne von subjektiv, sozial und kulturell entworfenen Welt- und Raumvorstellungen, gedacht werden.<sup>179</sup> Dabei stellt sich in seiner Perspektive eben nicht die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Vorstellungen kollektiver Art und solchen individueller Subjekte, sondern nach dem Zusammenhang gesamtgesellschaftlicher Veränderung mit typischen Wertvorstellungen.<sup>180</sup>

Werte werden also durch symbolische Orientierungen innerhalb ‚moralischer Landkarten‘ oder einer ‚moralisch kodierten Geographie‘ geordnet und organisiert. Werte und Raum erlangen dabei über semantische Relationen einen engen Zusammenhang. Das heißt im Umkehrschluss: Wie Menschen über Räume und die damit verbundenen Werte sprechen, kann als Anhaltspunkt dafür gelten, wie ihre symbolischen Raumorientierungen organisiert sind.

---

<sup>178</sup> Auf die Bezüge zur konkreten sprachlichen Ebene wird innerhalb der methodischen Betrachtung in Kap. 6.6.2 näher eingegangen.

<sup>179</sup> STEHR bezeichnet Märkte hierbei als „*moralisch kodiert*“ [STEHR 2007, S. 235].

<sup>180</sup> STEHR, N. (2007): S. 235.

### 2.3. Wandel symbolischer Leitbilder räumlicher Orientierung

Eine der zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit lautet, wie Mensch und Umwelt innerhalb der symbolischen Strukturierungen verbunden werden. Wie SCHLOTTMANN betont, muss auf signifikativer Ebene zwischen ‚Natur‘, oder ‚Umwelt‘ und ‚Raum‘ differenziert werden.<sup>181</sup>

‚Umwelt‘, als Umgebung des Menschen verstanden, lässt sich in mehrfacher Hinsicht differenzieren. Als oberste Ebene des Verständnisses kann dabei die Ebene der Weltbilder oder ‚Meta-Erzählungen‘ betrachtet werden. Es ist folglich bedeutend, wie sich die grundlegende Orientierungsstruktur, die auf dieser Ebene erstellt wird, verändert. Das Verhältnis des Menschen zur Welt und damit quasi auch zur ‚Umwelt‘ kann dabei als eines der zu klärenden elementaren Komponenten gelten.

MITTELSTRASS weist darauf hin, dass ein objektiv gegebener Begriff von ‚physischer Umwelt‘ nicht besteht. Er ist vielmehr Teil kultureller Übereinkunft, denn auch objektive Tatbestände werden über Deutungen in die Betrachtung integriert, so dass selbst diese *„Elemente des Selbst- und Situationsverständnisses des Menschen“* [MITTELSTRASS 1998, S. 23] enthalten. Auf der Ebene des Weltbildes spielen unterschiedliche kulturelle Faktoren eine bedeutende Rolle, denen Einflüsse auf die jeweilige Deutung der Welt zugeschrieben werden können.<sup>182</sup>

Kulturelle Umbrüche auf der Ebene von Weltbildern, die sozusagen die oberste Ebene menschlicher Einordnung in den ‚kosmischen‘ Zusammenhang darstellen, sind sowohl für soziale, geistige als auch wirtschaftliche Bereiche gesellschaftlichen Zusammenlebens prägend. Innerhalb dieser Wandlungen verändert sich auch das Verhältnis des Menschen zu seiner natürlichen und sozialen, räumlichen und theoretischen Umwelt. Anders ausgedrückt lässt sich mit BLUMENBERG davon sprechen, dass sich jede Epoche ihre *„imaginären Standorte“* einrichtet, von welchen aus sie den *„ihr eigentümlichen Typus von Erkenntnis zur günstigsten Ausübung bringen zu können glaubt“* [BLUMENBERG 1981, S. 57]. Der dabei zu betrachtende Wandel der Standorte verdeutlicht auch die Differenz der vorherrschenden Wirklichkeitsbegriffe.<sup>183</sup>

Es ist auch davon zu sprechen, dass ‚Weltbilder‘ über ihren psychologischen sowie pragmatischen Zusammenhang, *„als Komponenten der menschlichen Antriebsstruktur einerseits, als mögliche Anreize für*

---

<sup>181</sup> Auf diese Problematik weist auch SCHLOTTMANN hin. Siehe SCHLOTTMANN, A. (2005): S. 32f.

<sup>182</sup> Bezüglich des Zusammenhangs von Wissen und Werten kann zwischen ‚Weltbild‘ und ‚Weltanschauung‘ differenziert werden. Ersteres ist dabei über die Betonung der Wissenschaftlichkeit vom zweiten abzugrenzen. Das ‚Weltbild‘ als wissenschaftliches Bild der Welt, das die Erkenntnisse wissenschaftlicher Betätigungen strukturierend ordnet, steht der ‚Weltanschauung‘ gegenüber, welche sich durch ihre vorwissenschaftliche Anschauung und wertende Stellungnahme zur Welt auszeichnet. In diesem Sinn geht ‚Weltanschauung‘ über ‚Weltbild‘ hinaus. HÖFFE bezeichnet deshalb die ‚Weltanschauung‘ als *„das für Kulturen und Epochen, religiöse und politische Gruppen und Bewegungen oder Richtungen charakteristische umfassende Bezugssystem des Erkennens, Handelns und Beurteilens“* [HÖFFE 2002, S. 287].

<sup>183</sup> BLUMENBERG, H. (1981): S. 57.

ihre Handeln andererseits“ [SCHLUCHTER 1980, S. 13], Bedeutung für das menschliche Handeln erlangen.<sup>184</sup>

In diesem Zusammenhang können Meta-Erzählungen als diskursive Strukturen betrachtet und mit den ordnungs- und sinnstiftenden Weltbildern verglichen werden. BLOTEVOGEL schematisiert den Wandel geographischer Meta-Erzählungen. Mit der mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Geographie verbindet er die Meta-Erzählung von der „göttlichen Raum-Ordnung“ [BLOTEVOGEL 2000, S. 476]. Diese wird erst Mitte des 19. Jahrhunderts abgelöst. Die Erde wird innerhalb dieses Deutungsschemas zu einem ‚Bewährungsraum‘ für den Menschen.<sup>185</sup>

Dieses Verständnis wird von der Meta-Erzählung der „natürlichen Raum-Ordnung“ [BLOTEVOGEL 2000, S. 476] abgelöst. Die Natur folgt, innerhalb dieses Deutungsschemas, gegebenen Gesetzmäßigkeiten, die der Mensch zu erkennen sucht und an welche er sich anzupassen versucht.<sup>186</sup>

Der Wandel des Weltbildes zu Beginn der Neuzeit ist mit einem Wandel der Interpretation der menschlichen Stellung in der Welt verbunden. Betrachtete sich der Mensch in der christlich-theologischen Schöpfungsgeschichte, wie sie im Mittelalter vorherrschte, als mit der Schöpfung und deren göttlichem Plan harmonisch verbunden, so stellt sich die Welt ihm nun als Gegenüber dar. Die Natur wird dabei zu einem von Gesetzen bestimmten System, dem der Mensch mehr oder weniger ausgeliefert gegenüber steht.<sup>187</sup>

| EPOCHE  | META-ERZÄHLUNG DER GEOGRAPHIE                         |  | NORMATIVE KONSEQUENZ   |
|---|---|--|--|
| <i>Mittelalterliche und frühneuzeitliche Geographie</i><br>(bis C. RITTER)                                  | Meta-Erzählung von der ‚göttlichen Raum-Ordnung‘      | Harmonie Mensch-Erde<br>(als Gottes Schöpfung)   | Die Erde als von Gott geschaffener Bewährungsraum<br>(HERDER: „Erziehungshaus“)  |
| <i>Klassische Geographie</i><br>19. Jh. bis 1945/70<br>(von A. v. HUMBOLDT bis C. TROLL und J. SCHMITHÜSEN) | Meta-Erzählung von der ‚natürlichen Raum-Ordnung‘     | Die Erde als Mosaik und (harmonisches) Gefüge von Ländern und Landschaften                       | Die Erde als natürlicher Bewährungsraum (harmonische Anpassung an natürlich vorgegebene Verhältnisse)  |
| <i>‚Moderne‘ Geographie</i><br>1945/70 bis 1975/90  | Meta-Erzählung von der menschen-gemachten Raumordnung | Die Erde als Nutzungs-, Gestaltungs- und Planungsraum der Menschen                               | Die Erde als menschlicher Verfügungsraum (‚Inwertsetzung‘ von Natur und Raum durch den Menschen)   |
| <i>Postmoderne Geographien?</i><br>nach 1975/90   | Ende der Meta-Erzählungen?<br>Neue Meta-Erzählungen?  | - ‚Ende der Geographie‘?<br>- Bedrohung und Erhaltung der Lebensräume<br>- Globalität-Lokalität? | - Raum/Erde als Arena ohne oder mit politischen Spielregeln?<br>- Die Erde als bedrohter Lebensraum?<br>- Mündiger Umgang mit multiplen, auch virtuellen Realitäten? |

TABELLE 4: Die Meta-Erzählungen der Geographie. (Quelle: BLOTEVOGEL 2000, S. 476)

<sup>184</sup> Siehe auch WEBER, M. (1988): S. 238.

<sup>185</sup> BLOTEVOGEL, H. (2000): S. 476.

<sup>186</sup> BLOTEVOGEL, H. (2000): S. 476.

<sup>187</sup> BLOTEVOGEL, H. H. (2000): S. 474. Siehe hierzu auch das Vorwort (PRÉLUDE).

Das Schema BLOTEVOGELS stellt den Übergang von der Moderne in die Postmoderne als ‚offen‘ dar.<sup>188</sup> Als eine Sicherheit, die man über diesen Wandel hat, kann die Pluralität gelten, die in der aktuellen Diskussion vorherrscht.

Der Wandel von Meta-Erzählungen ist auch mit einem Wandel von Begriffen verbunden, weshalb eine Betrachtung der Begriffe von ‚Natur‘ und ‚Umwelt‘ von Bedeutung ist.

‚Umwelt‘ stellt einen Begriff dar, der innerhalb verschiedenster Ansätze auf völlig unterschiedliche Art und Weise verstanden wird. Über ‚Umwelt‘ zu sprechen, stellt sich nicht nur innerhalb verschiedener Disziplinen wie der Geographie, Biologie, Soziologie, Psychologie oder Ökologie, als gängig dar, sondern auch in öffentlichen Debatten. Was damit als ‚Umwelt‘ gemeint ist, stellt zumeist einen Bezug zur Natur her. Auf diese darf der Begriff jedoch nicht reduziert werden.

Der Begriff der ‚Natur‘ wird bereits in der Antike genutzt. Dem antiken Verständnis nach stellt ‚Natur‘ einen Bereich dar, der dem Menschen als ‚das Andere‘ gegenüber steht. Die in ihr zu beobachtenden Prozesse laufen quasi selbständig ab.<sup>189</sup>

‚Natur‘ wird dabei seit der Antike als das verstanden, „*was nicht vom Menschen gemacht wird*“ [KREBS 2005, S. 389]. Zu Recht wird heute betont, dass eine Natur in diesem Sinne nicht mehr besteht. Eine ‚reine Natur‘ findet sich kaum noch.<sup>190</sup>

Den Gegenbegriff zur ‚Natur‘ stellt das ‚Artefakt‘ dar. Beide sind als „*graduelle Begriffe*“ [KREBS 2005, S. 390] zu verstehen. Sie bilden die Pole einer idealtypischen Differenzierung. Es muss betont werden, dass die Grenze zwischen beiden sich in jüngerer Zeit immer schneller in Richtung der ‚Natur‘ verschiebt.

---

<sup>188</sup> So versteht BLOTEVOGEL diese innerhalb seiner tabellarischen Darstellung mit Fragezeichen. Siehe BLOTEVOGEL, H. (2000): S. 476.

<sup>189</sup> BÖHME, G.; GREBE, J. (1993): S. 246. Bezüglich der physischen Umwelt des Menschen ist es notwendig zwischen der vom Menschen erschaffenen Umwelt und der natürlichen Umwelt zu differenzieren. Zweite versteht man gemeinhin als Natur. Natur steht den technischen Artefakten gegenüber, da sie sich selbst organisiert. Diese Betrachtung geht bis ARISTOTELES zurück, der Natur als eben das beschreibt, das sein ‚Prinzip des Werdens‘ in sich selbst hat. Auch in der Folge, im Mittelalter und der Neuzeit werden diese Gedanken nicht grundlegend geändert. Im Mittelalter fasst man unter Natur auf, was von Gott geschaffen wurde, nach seinem ‚schöpferischen Prinzip‘ weiter besteht. Das Prinzip wird dabei zur *natura naturans*, das Geschaffene zur *natura naturata*. Bereits darin findet sich jedoch die Aufhebung, welche in der Neuzeit große Bedeutung zukommt. Natur als sinnvolle Schöpfung, als sinnvolle Offenbarung Gottes, wird zum Ausgangspunkt der Betrachtung des ‚Buches der Natur‘ in Analogie zum ‚heiligen Buch‘. LENK, H. (1982): S. 252. Im Zuge der neuzeitlichen Entwicklung werden Natur, Welt, im eigentlichen Sinn gar der gesamte Kosmos, als Zugriffsbereich des Menschen verstanden, als „*Macht- und Machfeld, als Material*“ [LENK 1982, S. 267]. Ein solcher ‚operationalistischer‘ Zugriff auf Natur ist „*von kulturellen Zielen und Werten indirekt geprägt*“ [LENK 1982, S. 267]. Es sei nochmals darauf hingewiesen, dass damit nicht gesagt wird, dass die Natur nicht faktisch als Umwelt des Menschen bestünde, oder bestand, wohl aber, dass der Zugriff auf sie von kulturellen Deutungsmustern abhängt und die Art des Zugriffes bestimmte Grundsätze verfolgt. Die vorliegende Arbeit zielt auf eben diese symbolischen und normativen Aufladungen der menschlichen Umwelt ab, wie sie auf der Ebene kultureller und gesellschaftlicher Orientierungen vorliegen.

<sup>190</sup> KREBS sieht diese allenfalls in Tiefseegräben oder dem Hochgebirge. Siehe KREBS, A. (2005): S. 389.

Die Aneignung der Natur spielt dabei eine herausragende Rolle. Der Mensch eignet sich die Natur auf zweifache Weise an. Zum einen in materieller, zum anderen in intellektueller Hinsicht.<sup>191</sup>

Die materielle Aneignung der Natur geschieht durch „*Arbeit und Konsum*“ [BÖHME & GREBE 1993, S. 246], die intellektuelle entspricht ihren Kategorien nach dieser Aneignung und wird damit in wirtschaftlich mechanistisch geprägten Zusammenhängen gedacht.<sup>192</sup>

Wirtschaftlichen Bereichen kommt folglich zentrale Bedeutung bei der Analyse des Verständnisses von Mensch und Umwelt zu. Zentral ist dabei die Frage des Zugriffs des Menschen auf die ihn umgebende Welt. Dies wird in der Analyse der betrachteten Schulbücher besonders zu beachten sein.

Der Begriff ‚Umwelt‘ geht auf dessen griechische Entsprechung *peristasis* zurück. Hiermit ist vor allem die räumliche Umgebung des betreffenden Lebewesens angesprochen. In jüngerer Zeit wurde der Begriff der ‚Umwelt‘ vor allem von UEXKÜLL eingeführt, der zwischen Merkwelt und Wirkwelt als sinnlich wahrnehmbare Lebensräume unterscheidet, davon wiederum die Innenwelt von Lebewesen abgrenzt.<sup>193</sup> Diese Konzeption von Umwelt ist allgemein umstritten.<sup>194</sup>

Allgemein kann ‚Umwelt‘ als Bezeichnung für die Lebensumwelt von Organismen gedeutet werden. Damit stellt sie den Einflussbereich dar, von dem Organismen gleichzeitig beeinflusst werden, den diese jedoch auch selbst beeinflussen. Hier wird nicht zwischen tierischem, pflanzlichem und menschlichem Leben unterschieden.<sup>195</sup> Vielmehr stellt sich ‚Umwelt‘ dabei als Wirkungsgefüge dar, eine Perspektive, die vor allem innerhalb klassisch ökologischen Betrachtungen verfolgt wird.

Menschen sind im Gegensatz zu Tieren (und pflanzlichen Organismen) kulturelle Wesen. Dabei spielt die ‚Weltoffenheit‘ des Menschen eine beachtliche Rolle. Die ‚Umwelt‘ des Menschen wird gleichzeitig von diesem beeinflusst, wie sie auch den Menschen beeinflussen kann.

Anders als Tiere jedoch, umgibt den Menschen nicht nur eine physische Umwelt, ihn umgeben gleichsam soziale und kulturelle Umwelten. Der Mensch steht diesen jedoch nicht gegenüber, sondern ist in diese eingebunden und partizipiert an deren Erstellung und Erhaltung.

---

<sup>191</sup> BÖHME, G.; GREBE, J. (1993): S. 246f. Die intellektuelle Aneignung der Natur ist eng mit der materiellen verbunden. Dabei zeigen sich, so BÖHME und GREBE, zumindest zwei Probleme. Erstens ist die materielle Aneignung der intellektuellen stets einen Schritt voraus. Zweitens, so stellen sie mit Bezug auf SOHN-RETHEL heraus, sind die geistigen Kategorien, innerhalb welcher man die Natur interpretiert, von den materiellen Bedingungen ihrer Beherrschung abhängig. Der Umgang mit der Natur wird dabei instrumentell gedacht, die Natur selbst stets nur als ‚Ware‘. Siehe BÖHME, G.; GREBE, J. (1993): S. 246, 251.

<sup>192</sup> BÖHME, G.; GREBE, J. (1993): S. 246.

<sup>193</sup> REGENBOGEN, A.; MEIER, U. (1998): S. 682.

<sup>194</sup> Siehe beispielsweise BUKOW, E. (1984): S. 283ff.

<sup>195</sup> LESER, H. (2001): S. 922.

Die physisch materielle Umwelt des Menschen besteht dabei einerseits aus von ihm nicht geschaffener ‚Natur‘, andererseits aus von Menschen gestalteter materieller Umwelt, die auch als ‚Kultur‘ bezeichnet wird.<sup>196</sup>

Die soziale Umwelt des Menschen wird von den Personen, Gruppierungen und gesellschaftlichen Strukturen gebildet, die den einzelnen Menschen umgeben.

Die kulturelle Umwelt des Menschen stellt sich vor allem als größerer geschichtlicher Kontext und Sinnzusammenhang dar, in den der Mensch hineingeboren wird.

Deutlich wird hierbei bereits, dass die einzelnen Bereiche nicht scharf voneinander zu trennen sind. Ebenso basieren materielle Umgebungen auf ihren sozialen Grundlagen, als auch soziale Umgebungen des Menschen materielle Strukturen aufweisen. Zwischen sozialer und kultureller Umgebung des Menschen sind die Übergänge ebenso fließend, wie die zwischen Natur und technisch erstellter Umgebung.<sup>197</sup> Problematisch ist eine exakte Differenzierung der Umwelt des Menschen allein, da mehrere Bereiche eng miteinander verbunden sind. Wie ist beispielsweise die physische Umwelt des Menschen zu denken, wenn nicht auch in Bezug zur Gesellschaft? Wie der Mensch jedoch Teil dieser Gesellschaft ist, die er selbst sozusagen strukturierend mitstrukturiert, so ist er auch Teil der ihn umgebenden physischen Umwelt. Dabei wird auch diese von ihm geprägt.

*„The state of nature is not now just an economy of things; it has become, at the same time, the work of human beings. The fact is that we are dealing with a new nature.“* [MOSCOVICI 1990, S. 7]<sup>198</sup>

Die bereits betrachteten Ansätze zum Begriff der ‚Umwelt‘ zeichnen sich zumeist durch bestimmte Dichotomien aus. Diese bestehen zwischen Umwelt und Mensch, zwischen Person und sozialer Umwelt, zwischen natürlicher und erschaffener Umwelt oder einfach zwischen Organismus und Umwelt. Es gilt zuletzt auf einen integrativen Umweltbegriff hinzuweisen, wie ihn ZIERHOFER

---

<sup>196</sup> Der Mensch ist dabei nach GEHLEN darauf angewiesen Kultur zu erschaffen, da er nur über diese die Natur bewältigen kann. LENK bringt den Zusammenhang auf dem Punkt, wenn er schreibt: *„Die anthropologische Grundkonzeption des Menschen als dem handelnden Wesen, das in der Kultur (unter einem >Inbegriff der von ihm ins lebensdienliche umgearbeiteten Natur<) darauf angewiesen ist die Natur zu bewältigen, zu erfahren, umzuschaffen, weil er in keiner natürlichen Anpassung zu seiner Umwelt in diese eingebettet ist, weil er nach Instinktanlage und Funktionsdifferenzierung >unspezialisiert< ist - für diesen Menschen ist nach GEHLEN »die Kultur ... also die >zweite Natur< - will sagen die menschliche, die selbsttätig bearbeitete, innerhalb deren er allein leben kann - und die >unnatürliche< Kultur ist die Auswirkung eines einmaligen, selbst >unnatürlichen<, d.h. im Gegensatz zum Tier konstruierten, Wesens in der Welt. An genau der Stelle, wo beim Tier die >Umwelt< steht, steht daher beim Menschen die Kulturwelt, d.h. der Ausschnitt der von ihm bewältigten und zu Lebenshilfen umgeschaffenen Natur.“* [LENK 1982, S. 270]

<sup>197</sup> Gängig ist auch eine Unterscheidung zwischen erster und zweiter Natur, wie in der philosophischen Kulturanthropologie GEHLENS. *„Der Mensch lebt wesentlich in einer >zweiten Natur<, einer von ihm selbst umgeschaffenen und ins lebensdienliche seiner Bedürfnisse umgewendeten Welt. In einer >nature artificielle<. (...) Wir leben übrigens nicht nur in einer künstlichen, sondern in einer >gezüchteten< Natur, indem wir aus ihr Möglichkeiten herausholen, zu denen sie, sich selbst überlassen und urwüchsig geblieben, nicht käme. In der unmittelbaren, ersten Natur, gibt es weder Nutztiere noch Sprengstoffe.“* [GEHLEN 1962, S. 303, zit. nach LENK 1982, S. 271]

<sup>198</sup> Zit. nach STEHR, N. (2007): S. 165.



vorstellt. Dieser verweist auf die organismische Einseitigkeit des Begriffes bei UEXKÜLL und fordert eine Integration der sozialen Komponenten. Seine Konzeption basiert auf einem relationalen Verständnis, was eine Unterscheidung zwischen Kultur und Natur verabschiedet.<sup>199</sup>

Betrachtet man Umwelt aus soziologischer Perspektive, so muss betont werden, dass sich der Mensch als *homo sociologicus* oder als kommunikatives Wesen auf mehrere Umwelten bezieht, die nicht trennscharf voneinander zu scheiden sind. Aus dieser Perspektive stellt sich folglich nicht die Frage, ob Natur als Gegenstück zur Kultur besteht, sondern wie beide sprachlich erzeugt werden.

Auf dieser Ebene kann an die Unterscheidung von HABERMAS angeknüpft werden, der eben die konstitutiven Elemente der Wirklichkeit innerhalb des kommunikativen Handelns betrachtet. Er differenziert dabei drei verschiedene Weltbezüge kommunikativer Akte: Objektive Welt (Entitäten über die wahre Aussagen möglich sind), soziale Welt (normativ geregelte interpersonale Beziehungen) und subjektiver Welt (zugängliche Erlebnisse des Sprechers).<sup>200</sup>

Dies stellt eben den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit dar. Es kann in der vorliegenden Arbeit nicht darum gehen, eine theoretische Abhandlung des Umweltbegriffes zu erstellen. Vielmehr soll betrachtet werden, wie der Begriff innerhalb der diskursiver Formationen, die über eine Analyse der betrachteten Werke erfasst werden kann, gebraucht wird. Es muss dabei betrachtet werden, welches Umweltverständnis integriert wird, welche Umwelt des Menschen dabei betont wird, welche Komponenten vernachlässigt werden und wie innerhalb dieser argumentativen Strategien Werte unterstellt und herausgehoben werden.

---

<sup>199</sup> ZIERHOFER, W. (2002): S. 256.

<sup>200</sup> HABERMAS, J. (1995a): S. 149.

### 3. SCHULE ALS ‚VERMITTLUNGSINSTANZ‘

Wie BOURDIEU heraushebt, kommt schulischer Bildung zentrale Bedeutung bei der Verbindung zwischen Gesellschaft und Individuum zu.<sup>201</sup> Dabei ist Schule in zweifacher Hinsicht als vermittelnde Instanz zu verstehen. Einerseits steht sie an der Schnittstelle zwischen wissenschaftlicher Ebene und gesellschaftlicher Wissensstruktur, andererseits, und dies bezüglich der zu vermittelnden Inhalte, an der Schwelle zwischen Gesellschaft und Individuum.

Welche Bedeutung dies für die Schule hat und welche Konsequenzen daraus resultieren, soll innerhalb der folgenden Abschnitte näher betrachtet werden. Dabei ist auch die Frage zu klären, welche Herausforderungen sich innerhalb der aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen für die Schule herausstellen und ob dabei ein einfaches ‚Vermitteln‘ von Wissen ausreicht, um den eigentlichen Auftrag schulischer Institutionen zu erreichen: die ‚Mündigkeit‘ des Schülers.

#### 3.1. Wissenschaft und Schule

Die Beziehung zwischen Schulgeographie und Hochschulgeographie kann als ebenso vielfältig wie problematisch gelten. Die Trennung der Schulgeographie von der wissenschaftlichen Geographie vollzog sich bereits im 18. Jahrhundert.<sup>202</sup> Auch wenn heute wieder eine Annäherung stattzufinden scheint, werden häufig die Gegensätze der beiden Bereiche betont. Doch es zeigen sich deutliche Verzahnungen von Fachwissenschaft und Schulgeographie.

Die Trennung der Bereiche Schule und Universität muss dabei auch in ihrer Entwicklung als relativ junges Phänomen betrachtet werden, welches vor allem institutionellen Charakters ist. Sie vollzog sich ab dem 18. Jahrhundert. In den Jahrhunderten zuvor ist eine solche Trennung noch nicht zu benennen.<sup>203</sup> Auch finden sich gerade im 17. Jahrhundert eine ganze Reihe von Mischformen. STICHWEH nennt hier Collèges, Kollegien, Ritterakademien, akademische Gymnasien, Écoles militaires, Pädagogien und Pensionate.<sup>204</sup>

---

<sup>201</sup> BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. (2006): S. 33f.

<sup>202</sup> WARDENGA, U. (1995): S. 87.

<sup>203</sup> STICHWEH, R. (1994): S. 193f.

<sup>204</sup> STICHWEH, R. (1994): S. 195. Auch die inhaltliche Ausrichtung ließ sich dabei nicht als eindeutiges Differenzierungskriterium heranzuführen. Erst ab dem 18. Jahrhundert wird, so STICHWEH, die ‚Wissenschaftlichkeit‘ und das Fortschreiben ‚Wissenschaftlichen Wissens‘ als Kriterium geltend gemacht. Siehe STICHWEH, R. (1994): S. 196. Die tatsächlich einzige Unterscheidung, welche auch im 17. und 18. Jahrhundert geltend gemacht werden kann, ist die Öffentlichkeit der Universität. Der Streit über private und öffentliche Erziehung, wie er in der frühmodernen Erziehungstheorien diskutiert wird, besteht nicht für die Universitäten. Die Universität stellt per se eine *scola publica* dar. Siehe STICHWEH, R. (1994): S. 197.

Die Inhalte der beiden Bereiche Schule und Universität sind in dieser Zeit auch nicht durch eine „*curriculare Diskontinuität*“ [STICHWEH 1994, S. 198] geprägt, wie dies heute der Fall ist.<sup>205</sup>

Erst die Umbildung dieser Strukturen curricularen Lernens und Lehrens brachte die Differenzierung von Schule und Universität, wie sie für die Moderne prägend ist. Diese Umstellung sieht STICHWEH mit dem Zuwachs an Wissen, welches man innerhalb der Ausbildung berücksichtigen wollte, in einem Zusammenhang stehen. Die Curricula in der herkömmlichen Form ließen es nicht zu, solch neues Wissen zu integrieren. Die curriculare Struktur wurde von einer sukzessiven auf eine horizontale Differenzierung umgestellt, welche der fachlichen Differenzierung der Wissenschaft entsprechen konnte.<sup>206</sup> In diesem Zeitraum bildete sich auch der Gebrauch des Singulars ‚Wissenschaft‘ heraus, nachdem zuvor von ‚den Wissenschaften‘ gesprochen wurde. Dieser Begriff der ‚Wissenschaft‘, der zugleich eine Objektivierung erfährt, wird zum Kern der Differenzierung zwischen Schule und Universität.<sup>207</sup> Die horizontal differenzierten Fächer sind nun doppelt vertreten, an Schulen und an Universitäten, wobei die Unterrichtsgegenstände allein hierdurch eine wechselseitige Beziehung zueinander aufweisen.

Die inhaltliche Bedeutung, welche wissenschaftliche Theorien für die Schulgeographie besitzen, steht außer Frage. Die Auseinandersetzung zwischen Hochschulgeographie und Schulgeographie sowie die Forderung der Schulgeographen nach größerer Bedeutung ihres Faches innerhalb der Schule, scheint sich durch die gesamte Entwicklung der letzten ca. 150 Jahre zu ziehen. Eine Auseinandersetzung um die Vormacht innerhalb der Geographie kann bereits in der Zeit der Jahrhundertwende beobachtet werden.<sup>208</sup>

Betrachtungen der Kontinuität und Brüchigkeit, wie sie innerhalb von Fachwissenschaften bestehen, können für Betrachtungen der Entwicklung schulgeographischer Inhalte als zentrale Ansatzpunkte

---

<sup>205</sup> Am Beispiel französischer Collèges des 17. und 18. Jahrhunderts kann die inhaltliche Abfolge von Schule und Universität selbst hinsichtlich ihrer Textgrundlagen nach beobachtet werden. Die thematischen Differenzen wurden dabei vor allem durch die sprachlichen Bezüge eingeebnet, denn das Erlernen von Sprachen galt als Grundlage von Erziehung und Bildung. Siehe STICHWEH, R. (1994): S. 194, 198.

<sup>206</sup> STICHWEH, R. (1994): S. 201f.

<sup>207</sup> STICHWEH, R. (1994): S. 201f. STICHWEH betont hierbei auch den Bedeutungsverlust des subjektiven Moments >Wissenschaft von etwas haben< zugunsten einer Objektivierung innerhalb der Wissenschaften. Dies ist damit verbunden, dass sich die Universität als Zentrum der Wissenschaft herausbildet, welches objektiven Charakter beansprucht, sich als ‚hohe Wissenschaft‘ betrachtet im Gegensatz zu den ‚hohen Schulen‘. Siehe STICHWEH, R. (1994): S. 202f.

<sup>208</sup> WARDENGA, U. (1995): S. 87. Seit 1899 betrieben die Schulgeographen eine eigene Zeitschrift, den ‚Geographischen Anzeiger‘. In einem Verband waren sie seit 1912 organisiert. Das Verhältnis zwischen beiden Personengruppen scheint damals wie auch lange Zeit später noch durch das ‚Belächeln‘ der Schulgeographen seitens der Hochschulgeographen geprägt. Siehe WARDENGA, U. (1995): S. 86ff, sowie SANDER, G. (1995): S. 146f.

gelten. Die Fachwissenschaft stellt sich dabei als sehr viel differenzierter dar als die Inhalte, welche innerhalb der Schulgeographie vermittelt werden sollen.

Dies ist zum einen über die zunehmende Differenzierung und Pluralität der Paradigmenlandschaft der Fachwissenschaften zu begründen, innerhalb welcher es auch möglich ist, dass ein Forscher mehrere paradigmatisch verschiedene Themenbereiche bearbeitet.<sup>209</sup>

Zum anderen müssen auch außerwissenschaftliche Einflüsse auf den Fortgang der Fachwissenschaft berücksichtigt werden, die sich in der Geographie auch durch ihre „*Verwertungsbedingungen*“ [BAHRENBERG 1995, S. 158] ergeben.<sup>210</sup>

Unter Berücksichtigung der ausgeführten Zusammenhänge muss sich die Frage stellen, welche gesellschaftliche Bewertung der Geographie zukommt.<sup>211</sup>

Die gesellschaftliche Relevanz der Vermittlung zwischen Wissenschaft und Schule wurde gerade in den 70er Jahren offensichtlich. Die damals geforderte Wissenschaftsorientierung wurde sogar zu einem der Prinzipien der Schulausrichtung.<sup>212</sup> Gerade hier zeigen sich deutliche Parallelen zur Entwicklung der wissenschaftlichen Geographie, verbinden sich doch beide Bereiche gar auf dem Geographentag in Kiel.

Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT proklamierte 1970, dass „*Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden*“ [DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 33].

Die damit verbundene Problematik bringen REICHERT und ZIERHOFER auf den Punkt:

„*Wissenschaft unterliegt keinen demokratischen Regeln und ist deshalb auch nicht berechtigt, die Gesellschaft zu verändern*.“ [REICHERT & ZIERHOFER 1993, S. 2]

Den Wissenschaften kommt, hinsichtlich der innerhalb der Schule vermittelten Inhalte, eine bedeutende Stellung zu. So sie Bezugswissenschaften darstellen, werden aus ihnen die Themen und ihre inhaltlichen Ausarbeitungen gewonnen, wie sie in Lehrplänen und Schulbüchern auf- und ausgeführt sind. Wissenschaft besitzt dabei eine kontrollierende Funktion. Die jeweiligen wissenschaftlichen Begründungen und Problemlösungen müssen von wissenschaftlicher Seite

---

<sup>209</sup> BAHRENBERG, G. (1995): S. 158.

<sup>210</sup> SCHULTZ hat die Bedeutung der Rückwirkung der Schulgeographie auf die Fachwissenschaft zu Zeiten des Kaiserreiches herausgestellt. (SCHULTZ, H.-D. (1989): Die Geographie als Bildungsfach im Kaiserreich. Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 10).

<sup>211</sup> Wobei nicht vergessen werden darf, dass die gesellschaftliche Bedeutung von Schule nicht mit ‚Nützlichkeit‘ gleichgesetzt werden darf. Dies widerspricht der Perspektive der humanistischen Tradition des Schulwesens, worin Bildung als Selbstzweck definiert wird. Siehe hierzu REKUS, J. (2005): S. 78f.

<sup>212</sup> WÄCHTER, J.-D. (1998): S. 26.

hinsichtlich ihrer ‚Richtigkeit‘, beziehungsweise ihrer intersubjektiven Begründbarkeit und Überprüfbarkeit, kontrolliert werden.<sup>213</sup> Wissenschaftliche Ansätze und Theorien, sowie deren Erkenntnisse, sind dabei als notwendige Voraussetzung zur Herausbildung eines bestimmten Welt- und Selbstverständnisses zu betrachten.<sup>214</sup> Mit dem Begriff des Lehrplanes wird jedoch eine weitere Ebene angesprochen, die zwischen Schule und Wissenschaft steht: die kulturpolitische Ebene. Schulen unterstehen als öffentliche Einrichtungen der Verwaltung des jeweiligen Bundeslandes. Wer kennt nicht das Schlagwort: ‚Bildung ist Ländersache‘. Gemeint ist damit die Kulturhoheit der Bundesländer. Tatsächlich unterstehen Bildungseinrichtungen auf schulischer Ebene der Landesverwaltung und der Landespolitik. Gerade in diesem Bereich zeigen sich die föderalistischen Strukturen der Bundesrepublik Deutschland besonders deutlich.<sup>215</sup>

Welche Themen innerhalb schulischer Curricula zu behandeln sind, wird dabei von Land zu Land entschieden und innerhalb der Lehrpläne, heute Bildungspläne genannt, festgehalten. An diesen richten sich die Inhalte der Schulbücher aus.<sup>216</sup> Es sei hierzu angemerkt, dass die Entscheidungen bezüglich der Inhalte und Ausrichtungen von Lehr- beziehungsweise Bildungsplänen politische sind. Diese unterliegen, ebenso wie andere Bereiche, Leitlinien, die sich im Laufe der Zeit verändern.

Der Auftrag der Schulen besteht jedoch nicht lediglich in der Wissensvermittlung. Neben dieser stellt auch der Auftrag der Wert-Erziehung einen gesellschaftlich besonders relevanten Grundsatz dar. Die dabei betonten Werte sollen vor allem die der freiheitlich-demokratischen Verfassung darstellen.<sup>217</sup> Die gesellschaftliche Bedeutung von Schule differenziert BRÜGELMANN in verschiedene Funktionen:

- Qualifizierungsfunktion: Es sollen innerhalb der Schule die notwendigen primären und sekundären Fähigkeiten erworben werden, die dem Schüler ein Zurechtkommen in seinem zukünftigen (auch beruflichen) Leben erleichtern. Unternehmen betonen dabei, dass bestimmte Fähigkeiten unerlässlich sind, um eine funktionierende Wirtschaft zu erhalten. Hier zeigt sich bereits der Interessenskonflikt zwischen Bildungsinteressen und Ausbildungsinteressen.

---

<sup>213</sup> WÄCHTER, J.-D. (1998): S. 42f. Es bleibt daher auf einen engeren kommunikativen Austausch zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu hoffen, um diesen Prozess zu gewährleisten.

<sup>214</sup> Auch die Rolle der Medien ist dabei relevant. Medien vermitteln bestimmte Orientierungen und Leitvorstellungen in der Öffentlichkeit. Zwischen beiden bestehen vermittelnde Instanzen. Wissenschaftliche Erkenntnisse werden beispielsweise über Medien in die Öffentlichkeit gebracht. Auch politische Entscheidungen, so sie sich in einem Prozess öffentlicher Meinungsbildung legitimieren müssen, nutzen häufig wissenschaftliche Erkenntnisse, welche dabei in den Bereich öffentlicher Debatte getragen werden.

<sup>215</sup> SCHMITHÜSEN, F. (2002): S. 22.

<sup>216</sup> Der Zusammenhang wird in Kap. 6.2. näher behandelt.

<sup>217</sup> KEMPF, H.-P. (2002): S. 82.

- Selektions- und Allokationsfunktion: Die formelle Bescheinigung des erreichten Bildungsniveaus, so problematisch diese auch ist, stellt eine Funktion der Schule dar. Der Schüler wird dabei nach seiner Leistung beurteilt, was seine spätere Laufbahn beeinflussen kann. Diese Funktion verliert jedoch an Bedeutung, sobald die Zertifikate ihre Anerkennung verlieren und an Hochschulen und in Unternehmen eigene Einstellungsprüfungen vollzogen werden.
- Integrationsfunktion: Schule dient der Vermittlung eines einheitlichen Erfahrungs- und Werthintergrunds. Gerade in Zeiten gesellschaftlicher Differenzierung und der Herausbildung zahlreicher subkultureller Strömungen kommt Schule damit eine integrative Funktion zu. Eine solche Integration erfüllt die Schule bereits durch die Konzentration auf ausgewählte Inhalte. Auch Umgangsformen sind innerhalb der Schule ein wichtiges zu vermittelndes Element gesellschaftlicher Integration.
- Tradierungsfunktion: Besonders KLAFFKI hebt heraus, dass die Sicherung eines gesellschaftlich erreichten Standes an Wissen, Können und Erfahrung eine bedeutende Funktion von Schule darstellt. Dabei muss einerseits das bereits Erreichte vermittelt werden. Dies allein jedoch genügt nicht. Es muss gleichzeitig erweiterbar bleiben, um seine Bezug zur Zukunft nicht zu verlieren.<sup>218</sup>

Insbesondere die Vermittlung von Werten stellt eine der herausragenden Anforderungen an Schule dar. Soziologisch betrachtet muss Schule somit als grundlegender Bestandteil gesellschaftlicher Integrationsfähigkeit gedacht werden. Was dabei von der Gesellschaft als wichtig erachtet wird verändert sich im Laufe der Zeit.<sup>219</sup> Hierzu bestehen zahlreiche Untersuchungen, es sei beispielhaft die von LENK durchgeführte genannt.<sup>220</sup>

---

<sup>218</sup> BRÜGELMANN, H. (2009): S. 98f. Er nennt weiter die ‚Absorptionsfunktion‘ von Schule, die vor allem von Bildungsökonomien betont wird. Diese sehen in der Schule eine Entlastung des Arbeitsmarktes, da sich gerade durch eine Verlängerung der durchschnittlichen Schulzeit, sowie durch den zunehmenden Zuspruch für Weiterbildungen, die Zahl der Arbeitssuchenden verringert.

<sup>219</sup> Die Schulgeographie beispielsweise profitierte während des Ersten Weltkrieges von der Wichtigkeit der von ihr vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten. Der Ausbau der Stundenzahl in der Oberprima lässt sich auf die Bedeutung der geographischen Themen, wie das Lesen von Karten und die Analyse wirtschaftlicher und räumlicher Strukturen von Regionen, für die Kriegsführung ableiten. Siehe WARDENGA, U. (1995): S. 87. Auch die Anthropogeographie erlangte gerade in Zeiten des Krieges zunehmende Bedeutung, da sie die geführten Diskussionen um Kriegsziele stützen konnte. Dabei spielten vor allem die Ausführungen über die Kulturstufen verschiedener Regionen und Nationen, wie beispielsweise Russlands, sowie die wissenschaftliche Betrachtung bestimmter Expansionspläne eine wichtige Rolle. Siehe WARDENGA, U. (1995): S. 93.

<sup>220</sup> Diese stammt aus dem Jahr 1975, also aus etwa der Mitte des betrachteten Zeitraumes. Da ihre Erkenntnisse lediglich beispielhaft sind, kann auf die Aufnahme neuerer beziehungsweise weiterer Untersuchungen verzichtet werden. Die gesellschaftlichen Bedürfnisse bezüglich der schulischen Vermittlung von Werten und Wissen zu betrachten, erforderte eine gesonderte Arbeit. Sicherlich wäre eine solche gerade im Bereich der Geographie sinnvoll und ergiebig. Bei der dabei erfragten Gewichtung bestimmter Werte stellte sich heraus, dass der Bevölkerung hinsichtlich der schulischen Erziehung die Werte der Höflichkeit, Ordentlichkeit und Toleranz am wichtigsten waren. Wissensdurst und technisches Verständnis rangierten weit hinter den genannten auf den Positionen 9 und 13. Wissensdurst sahen dabei weniger als 50% der Befragten als besonders wichtiges Erziehungsziel an. Technisches Verständnis lediglich 29%. Damit lagen beide sogar weit hinter Werten, wie Sparsamkeit, Ordnung, jedoch vor religiöser Bindung. Siehe LENK (1982): S. 91ff.

Betrachtet man die Position der Fachdidaktik innerhalb der Zusammenhänge zwischen Wissenschaft und Schule, so lässt sich sagen, dass die Fachdidaktik ihren systematischen Ort an der vermittelnden Position zwischen der wissenschaftlichen Disziplin und einem schulischen Unterrichtsfach findet.<sup>221</sup>

Als Wissenschaft des „*Lehrens und Lernens*“ [JANK & MEYER 2002, S. 14] versucht die Didaktik fachliche Inhalte auf der Basis pädagogischer Erkenntnisse in didaktische Modelle umzusetzen.<sup>222</sup> Die schulgeographischen Inhalte unterliegen einem Wandel, der auch über die verschiedenen institutionellen, sozialen und wissenschaftlichen Einflüsse sowie die sozialen Strukturen, innerhalb des Personenkreises, der diese Inhalte formuliert, beeinflusst wird.

Neben fachwissenschaftlichen Inhalten spielt dabei die Didaktik der Geographie eine bedeutende Rolle. Die Didaktik als ‚Unterrichtswissenschaft‘ versucht wissenschaftliche Aussagen bezüglich des Lernens und Lehrens bestimmter Inhalte zu erstellen.<sup>223</sup> Didaktische Modelle sollen wissenschaftliche Inhalte über deren pädagogische Aufarbeitung umsetzbar machen. Dabei entsteht Wissen bezüglich der Vermittlung von Fachinhalten in konkreten Lern- und Lehrsituationen.<sup>224</sup> Hiermit wird der immense Einfluss der Pädagogik auf die Fachdidaktik verständlich.

Im gedachten Idealfall verlaufen die Entwicklungen von Fachwissenschaft und Fachdidaktik parallel, jedoch nicht deckungsgleich. Auch wenn die Fachdidaktik ihre fachwissenschaftlichen Inhalte aus der Geographie bezieht, kann sie in gewissem Maße als selbständig betrachtet werden.

Auch die Fachverbände spalten sich in Geographie und Fachdidaktik. Wichtige Einflüsse auf die Fachdidaktik gehen von der Pädagogik aus, weshalb diese eine gesonderte Betrachtung erfahren soll. Die Didaktik zeichnet sich durch ihren konkreten Anwendungsbezug aus. Besonders Fragen der Methodik und der Umsetzung bestimmter fachlicher Inhalte stehen dabei im Vordergrund. Die inhaltliche Orientierung richtet sich dabei an bestimmten Fachwissenschaften aus. Die Fachinhalte werden mittels ‚didaktischer Reduktion‘ auf den konkreten Unterricht herunter gebrochen. Das Nebeneinander verschiedener Fachdidaktiken ist durch deren spezifischen Bezug zu den Fachwissenschaften erklärbar. Eine Reduktion der Didaktik auf deren Fachinhalte ist jedoch nicht zulässig, da besonders methodische und pädagogische Überlegungen von Bedeutung sind, die konkrete Unterrichtssituationen betreffen.<sup>225</sup> Wie RINSCHÉDE verdeutlicht, steht die Didaktik strukturell exakt zwischen dem Bereich der Hochschule, besonders den dort angesiedelten Wissenschaften Geographie und Pädagogik und der Ebene des Unterrichts an der Schule.<sup>226</sup>

---

<sup>221</sup> WÄCHTER, J.-D. (1998): S. 42.

<sup>222</sup> JANK, W.; MEYER, H. (2002): S. 14.

<sup>223</sup> JANK, W.; MEYER, H. (2002): S. 14.

<sup>224</sup> JANK, W.; MEYER, H. (2002): S. 19ff.

<sup>225</sup> JANK, W.; MEYER, H. (2002): S. 19ff.

<sup>226</sup> RINSCHÉDE, G. (2005): S. 16.

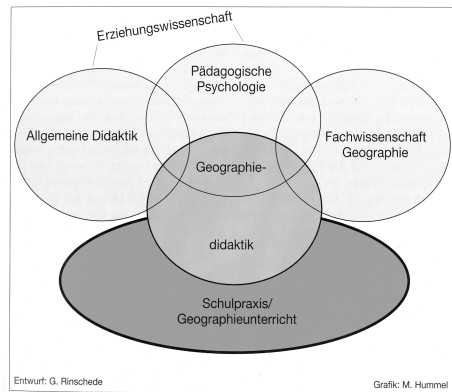


ABBILDUNG 5: Standort der Geographiedidaktik im Spannungsfeld zwischen ihrer Fachwissenschaft und der Erziehungswissenschaft sowie der Schulpraxis. (Quelle: RINSCHEDÉ 2005, S. 16)

Es muss dabei klar gesagt werden, dass die wissenschaftliche Geographie Aussagen transportiert, die als wahr gelten sollen. Welche Theorien oder Wissens Elemente jedoch innerhalb des geographischen Unterrichts herausgestellt werden sollen, darüber entscheidet die Fachdidaktik.

Diese unterliegt in der Auswahl auch den Bildungsplänen, also politischen Entscheidungsmomenten. Auch wenn die Bildungspläne die theoretische Fundierung der zu thematisierenden Inhalte weitgehend offen lassen, können doch Leitlinien erkannt werden. Die gesellschaftliche Relevanz hält folglich nicht nur über die Fachdidaktik, sondern auch über Entscheidungen auf Ebene der Kultuspolitik auf schulischer Ebene Einzug.

Die Beziehung von Fachdidaktik und Fachwissenschaft war seit ihren Anfängen von deutlichen beiderseitigen Vorbehalten belastet. Allgemein verliefen die Entwicklungen der beiden Bereiche eher neben- als miteinander. Die Didaktik wird dabei zwar von den Inhalten des Fachs beeinflusst, organisiert sich jedoch selbständig. So bestehen beispielsweise zwei Fachverbände nebeneinander.<sup>227</sup>

Grundsätzlich gilt anzumerken, dass das Verhältnis der Fachdidaktiken zu ihren Fachwissenschaften davon geprägt ist, wo die Didaktik in der Hochschulstruktur des jeweiligen Bundeslandes angesiedelt ist. Zwischen den Bundesländern sind dabei erhebliche Unterschiede vorhanden. Geographiedidaktik wird in Form von Lehrstühlen in Baden-Württemberg an Pädagogischen Hochschulen angesiedelt. Eine Zusammenarbeit mit universitären Lehrstühlen der Geographie wird durch diesen institutionellen Abstand eher erschwert.<sup>228</sup>

<sup>227</sup> Vielleicht kann jedoch in den letzten Jahren von einer Annäherung gesprochen werden. Und vielleicht entspringt diese gerade dem zunehmenden Wert, welcher Bildung in jüngerer Zeit zugeschrieben wird.

<sup>228</sup> Andere Bundesländer weisen andere Strukturen auf. In Nordrhein-Westfalen beispielsweise bestehen didaktische Lehrstühle an den Universitäten.



### 3.2. Entwicklungstendenzen der ‚Wissensgesellschaft‘

Die derzeitigen Entwicklungen weisen auf eine stetig wachsende Bedeutung von Wissen innerhalb der Gesellschaft hin. Dabei entstehen nicht nur vielfältige neue Bereiche der Wissensvermittlung, Wissenserstellung und des Wissensaustauschs, sondern auch neue wissensbasierte Ökonomien.

In diesem Sinne stellt die aktuelle Situation der Gesellschaft eine deutliche Aufwertung des ökonomischen Bedarfs und der ökonomischen Bedeutung von Wissen dar. Erkennbar wird dies nicht zuletzt an der wachsenden ökonomischen Relevanz wissensbasierter Ökonomien. Die Bedeutung des Wissens innerhalb der derzeitigen Wirtschaftslandschaft zeigt sich besonders deutlich am Anteil der wissensintensiven Unternehmen an der gesamten privaten Wertschöpfung.

| ANTEIL DER WERTSCHÖPFUNG WISSENSINTENSIVER UNTERNEHMEN AN DER GESAMTEN PRIVATEN WERTSCHÖPFUNG 1995 BZW. 1996 IN PROZENT |                 |
|---|-----------------|
|   | WISSENSÖKONOMIE |
| ITALIEN   | 41,3            |
| JAPAN   | 53,0            |
| AUSTRALIEN  | 48,0            |
| DEUTSCHLAND*  | 58,6            |
| EU  | 48,4            |
| USA   | 55,3            |
| FRANKREICH  | 50,0            |
| KANADA  | 51,0            |

TABELLE 5: Die wissensbasierte Ökonomie 1995/1996. (Quelle: Verändert nach STEHR 2007, S. 177)<sup>229</sup>

Der Anstieg des Wissens kann dabei als Ausdruck der Steigerung des Humankapitals betrachtet werden, was auch zu einer Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten führt. Entscheidend ist dabei nach STEHR die Zunahme der selbstbewussten, auf der Grundlage erworbenen Wissens (im Sinne der *knowledgeability*) handelnden Menschen (bezogen auf den Markt). STEHR betont dabei die sinkenden Kosten der Informationsbeschaffung, welche das Internet bewirkt, sowie den steigenden Stellenwert wissensbasierter Ökonomie.<sup>230</sup> Es scheint einfach zu beantworten zu sein, welche Aufgabe Schule in dieser Hinsicht innerhalb der Gesellschaft zukommt, innerhalb welcher Wissen eine immer größere Rolle spielt. Sie muss sich immer mehr der Vermittlung von Wissen verschreiben.<sup>231</sup>

Im Zuge der Industrialisierung führte, so könnte man vereinfachend und funktionalistisch sagen, der Bedarf an Fachkräften zur Einführung der allgemeinen Schulpflicht, um die Literalität innerhalb der

<sup>229</sup> \*Die angeführte Zahl bezieht sich auf Westdeutschland.

<sup>230</sup> STEHR, N. (2007): S. 53ff.

<sup>231</sup> Siehe MEULEMANN, H. (1996): S. 142ff, 147.

Gesellschaft zu steigern.<sup>232</sup> Die steigende Bedeutung von Wissen in der ‚Wissensgesellschaft‘ kann anhand der von BELL betrachteten Übergänge deutlich gemacht werden.<sup>233</sup>

|                                   | VORINDUSTRIELLE<br>GESELLSCHAFT | INDUSTRIELLE<br>GESELLSCHAFT                                | POSTINDUSTRIELLE<br>GESELLSCHAFT  |
|-----------------------------------|---------------------------------|---|---|
| RESSOURCEN                        | Grund und Boden                 | Maschinen   | Wissen  |
| GESELLSCHAFTLICHER<br>SCHWERPUNKT | Bauernhof, Plantage             | Unternehmen   | Universität,<br>Forschungsinstitut  |
| HERRSCHENDE POSITION              | Grundbesitzer, Militär          | Unternehmer   | Wissenschaftler, Forscher   |
| MACHTAUSÜBUNG                     | unmittelbar                     | indirekter Einfluss auf die<br>Politik                      | Gleichgewicht technisch-<br>politischer Kräfte,<br>Privilegien und Rechte |
| KLASSENBASIS                      | Eigentum, militärische<br>Macht | Eigentum, politische<br>Organisation, technisches<br>Können | technisches Können,<br>politische Organisation                            |
| ZUGANGSBASIS                      | Erbrecht, Beschlagnahme         | Erbrecht, Protektion,<br>Bildung                            | Bildung, Mobilisierung,<br>Kooperation                                    |

TABELLE 6: Bedingungen und Grundlagen sozialer Ungleichheit: Schichtung und Macht. (Quelle: BELL 1979, S. 258)

Auch STEHR hebt gesellschaftliche Entwicklungen hervor, die sich im Bezug auf die innerhalb des Marktes stattfindende Veränderung von Wertstrukturen bedingen. Er betont dabei neben dem akuten Wissenszuwachs die Steigerung des Wohlstandes. Diese Steigerung des Wohlstandes bewirkt auch einen historisch einmaligen Grad des persönlichen Wohlstandes. Dabei wachsen individuelle Wahlfreiheiten auf Kosten materieller Zwangssituationen an. Einen entscheidenden Ausgangspunkt dieser Entwicklung stellt die Ausweitung wohlfahrtsstaatlicher Absicherung nach dem Zweiten Weltkrieg dar. Auch die gesteigerte Lebenserwartung kann als Anhaltspunkt für eine Steigerung des Humankapitals, in Form verfügbaren Wissens und erlernter Fähigkeiten, gelten. Eine Steigerung kann dabei auch bezüglich der Intensität sozialer Netzwerke betrachtet werden.<sup>234</sup>

<sup>232</sup> RAUSCHENBACH, T. (2009): S. 108f. Das Gymnasium entwickelte sich getrennt von den Elementar- und Volksschulen. Der Bedarf an technisch gebildeten Fachkräften, welcher als gesellschaftliches, wirtschaftliches und politisches Interesse im 19. Jahrhundert starkes Gewicht bekam, führte zu Gründungen von Realgymnasien. Das humanistische Gymnasium war auf eine solche Orientierung nicht ausgerichtet, betont dieses doch den Eigenwert von Bildung, unabhängig von ihrem direkten Nutzen. Siehe BRÜGELMANN, H. (2009): S. 95f.

<sup>233</sup> Bell hebt hervor, dass Wissen innerhalb der postindustriellen Gesellschaftsform die herausragende wirtschaftliche und soziale Bedeutung erlangt. Daher bezeichnet er diese Gesellschaft als ‚Wissensgesellschaft‘. Siehe BELL, D.(1979): S. 258.

<sup>234</sup> STEHR, N. (2007): S. 49ff. Dieser geht davon aus, dass, auch wenn sich deutlich erkennbare und drastische Kostensteigerungen in bestimmten Bereichen zeigen, das Wohlstandsniveau insgesamt trotzdem gestiegen ist. Dies kann jedoch lediglich für Nordamerika und Zentraleuropa gelten. Die drastischen neuen Kosten bestehen nach STEHR tatsächlich in Bereichen der Umweltbelastung. Es wird also im Hinblick auf die Existenzbedrohung zu fragen sein, ob sich diese Kosten tatsächlich im Sinne einer Knappheit so auswirken, dass sich der ihnen zugeschriebene Wert steigert.

Innerhalb des Gedankenganges von INGLEHARDT stellt der ökonomische Wandel eine der grundlegenden Determinanten des Wertewandels dar. Die ökonomische Sicherheit wird dabei als materielle Absicherung zu einer Selbstverständlichkeit. Wenn also weite Teile der Gesellschaft ein solches Maß an Wohlstand erreichen, so bestimmt es ihre Weltsicht auch, und vielleicht gerade, da sie nicht bewusst darüber nachdenken.<sup>235</sup>

Die Extension der Märkte, als bedeutende Entwicklung, ist als soziale Extension zu verstehen. Gemeint ist damit die Ausweitung „von Orientierungen, sozialer Beziehungen, sozialen Positionen oder Austauschprozessen und ihre progressive Multiplikation, ihre zunehmende Dichte und Befreiung von Hindernissen“ [STEHR 2007, S. 56]. Diese Befreiung von Hindernissen denkt STEHR auch im Hinblick auf die Ausdehnung der Lebenszeit und der räumlichen Vernetzung. Gerade hinsichtlich wirtschaftlicher Bereiche ist Extension auch mit einer Differenzierung verbunden.<sup>236</sup> Ein großer Teil dieser Ausdehnung kann mit dem Begriff der ‚Globalisierung‘ verbunden werden, wobei jedoch betont werden muss, dass sich zwar soziale, ökonomische und kulturelle Beziehungen grenzüberschreitend verstärken, dabei aber gleichsam lokale und regionale Traditionen und Gemeinschaften stärkere Bedeutung erlangen.<sup>237</sup>

Als gesellschaftliches Resultat der Deregulierung wird vor allem der Rückzug des Staates aus Bereichen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Zusammenlebens betrachtet. Diese zeigt sich, so STEHR, in der Rückführung des Wohlfahrtsstaates, der Senkung von Steuern und anderer staatlicher Eingriffe. Entgegen zu setzten ist jedoch die gleichbleibend große beziehungsweise wachsende Bedeutung lokaler, regionaler und transnationaler Netz- und Regelwerke.<sup>238</sup>

INGLEHARDT betont neben anderen kulturellen Determinanten vor allem die ökonomische, in Bezug auf die Veränderungen innerhalb der sich verändernden Orientierungsmuster. Damit unterscheidet er sich auch bei Nutzung der Begrifflichkeit der ‚Postmoderne‘ von einer Mehrheit anderer Vertreter postmoderner Ansätze, welche gerade die materiellen Grundlagen der Gesellschaft innerhalb ihrer Ansätze vernachlässigen.<sup>239</sup> Bezüglich der Wissensstrukturen, die innerhalb der vorliegenden Arbeit im Fokus stehen, müssen sowohl die von INGLEHARDT als bedeutsam

---

<sup>235</sup> STEHR, N. (2007): S. 234f.

<sup>236</sup> STEHR, N. (2007): S. 56ff. STEHR sieht diese Extension lediglich bezüglich natürlicher Ressourcen an Grenzen stoßen. Interessanterweise betrachtet er gerade dies als Ausgangspunkt gesellschaftlicher Diskurse bezüglich dieser Ressourcen. „Das es aus unterschiedlichen Gründen keine Märkte für natürliche Ressourcen gibt, werden wir vermutlich einen moralischen, politischen und interessengetriebenen Disput über die ökonomische Verwendung solcher >Güter< führen.“ [STEHR 2007, S. 59]

<sup>237</sup> STEHR, N. (2007): S. 59.

<sup>238</sup> STEHR, N. (2007): S. 60.

<sup>239</sup> STEHR, N. (2007): S. 235. Dies mag vor allem durch sein Verständnis von Postmoderne herrühren, das doch eine bedeutende Verengung auf die Eigenschaft ‚postmaterialistischer‘ Orientierungen aufweist. Siehe Kap. 5.4.

erachteten, gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungen als auch die des Bereiches gesellschaftlicher Wissensorganisation beachtet werden.

Wenn WEBER die Differenzierung der Wertsphären beschreibt, so müssen dessen Erkenntnisse auch hinsichtlich der wissenschaftlichen Sphäre betrachtet werden. Auch diese differenziert sich zunehmend. ALHEIT denkt diesen Gedanken weiter und erachtet „*Sachlichkeit, methodische Strenge und Richtigkeit*“ [ALHEIT 1994, S. 105] als normativen Bezug innerhalb der wissenschaftlichen Bereiche. Betrachtet man die Differenzierung auch in Hinblick auf die Wissenschaft als einen sich fortsetzenden Prozess, so kann man mit ALHEIT gar eine Aufspaltung der Wahrheitssphären in verschiedene Bereiche diagnostizieren.<sup>240</sup> Stellen sich verschiedene Bereiche der Wissenschaftslandschaft aber tatsächlich als differenzierte Sphären dar? Ein Blick auf die Studie zur Organisation der Wissensordnung scheint darüber Auskunft zu geben. Wie die Betrachtungen SPINNERs verdeutlichen, liegen den aktuell zu differenzierenden Bereichen der Wissensorganisation der Gesellschaft sogleich unterschiedliche Leitwerte zugrunde. SPINNER nennt hier 8 verschiedene Bereiche der Wissensordnung. Diese sind das Ergebnis der gesellschaftlichen Differenzierung, welche auch vor der Ebene der Wissensorganisation nicht Halt macht. Neben der akademischen Wissensordnung (Theoriewissen/Theorie/wissenschaftliches Ethos/Erkenntnisfortschritt) bestehen SPINNER zufolge die archivarisch-bibliothekarische (Wissensverwahrung/alle Wissensarten/Praxis/Staatsarchive/verlustfreie Reliktakkumulation), die verfassungsrechtliche (Wissensäußerung/subjektive Meinungen/Grund- und Menschenrechte/freie Entfaltung der Persönlichkeit), die ökonomische (Wissensverwertung/Produktions- und Marktwissen/Industrie - Praxis/freie Konkurrenz/ Rentabilität), die bürokratische (Wissensverwaltung/Akten- und Regelwissen/außerwissenschaftlicher Betrieb/Bürokratie/sachliche Verwaltung), die technologische (Wissensrealisierung in Artefakten/technisches Herstellungsweise/Technik/Artefakte/optimale technische Lösung), die militärische und die national/internationale Wissensordnung (Wissensverbreitung/Unterhaltungswissen und Nachrichten/Free flow of information/

---

<sup>240</sup> „Die Wissenschaft wird auf absehbare Zeit nicht mehr wahrheitsfähig sein, weil die Wahrheit sich in verschiedene Wertsphären aufgespalten hat.“ [ALHEIT 1994, S. 105] Dies nennt ALHEIT zugleich den Prozess erster Entfremdung. Er betrachtet jedoch gleichsam einen zweiten Prozess, der aus den Folgen der Versachlichung von Wissenschaft resultiert. Das Expertenwissen, so ALHEIT, verliere im Zuge der Konzentration auf die Verfahren seine Exklusivität. Experten innerhalb der Wissenschaften wenden sich lediglich den Verfahrensweisen, beispielsweise in der Bio- oder Atomtechnologie zu, während die Folgen, wie sie im Umkreis der Anwendung des technologischen Wissens entstehen (beispielsweise Erkrankungen im Umkreis von Atomkraftwerken) nicht berücksichtigt werden. Es entstehe dabei eine neue Gruppe von Experten, die sich eben mit diesen Folgen auseinandersetzen, so ALHEIT. Hierdurch werde gleichsam die Grenze zwischen wissenschaftlichen Experten und ‚Laienexperten‘ gezogen, welche jedoch zu Recht den Anspruch wissenschaftlicher Argumentation erheben. Damit wird die ‚Expertisierung‘ des Laien zur Folge der Wissenschaft selbst. Die Grenzen ihrer Ausdehnung lassen sich nunmehr nicht allein auf die akademischen Institutionen beziehen, sondern breiten sich über weitere Teile der Gesellschaft aus. ALHEIT betont dabei, dass dieser Prozess eben eine Synthese von zuvor differenzierten Bereichen in kleinerem Maßstab fördere. Ein Gedanke, der gerade innerhalb der vorliegenden Arbeit im Hinblick auf die Differenzierung und Synthese von Wertbereichen, von Bedeutung sein kann. Siehe [ALHEIT 1994, S. 105]

Informationsfreiheit).<sup>241</sup> Der alleinige Leitwert der Wahrheit wird dabei in den verschiedenen untergeordneten Segmenten mit anderen Werten verbunden, beziehungsweise durch diese geleitet. So innerhalb der akademischen Wissensordnung durch den Erkenntnisfortschritt, in der ökonomischen Wissensordnung durch Rentabilität und in der technologischen durch den Wert der optimalen technischen Lösung.

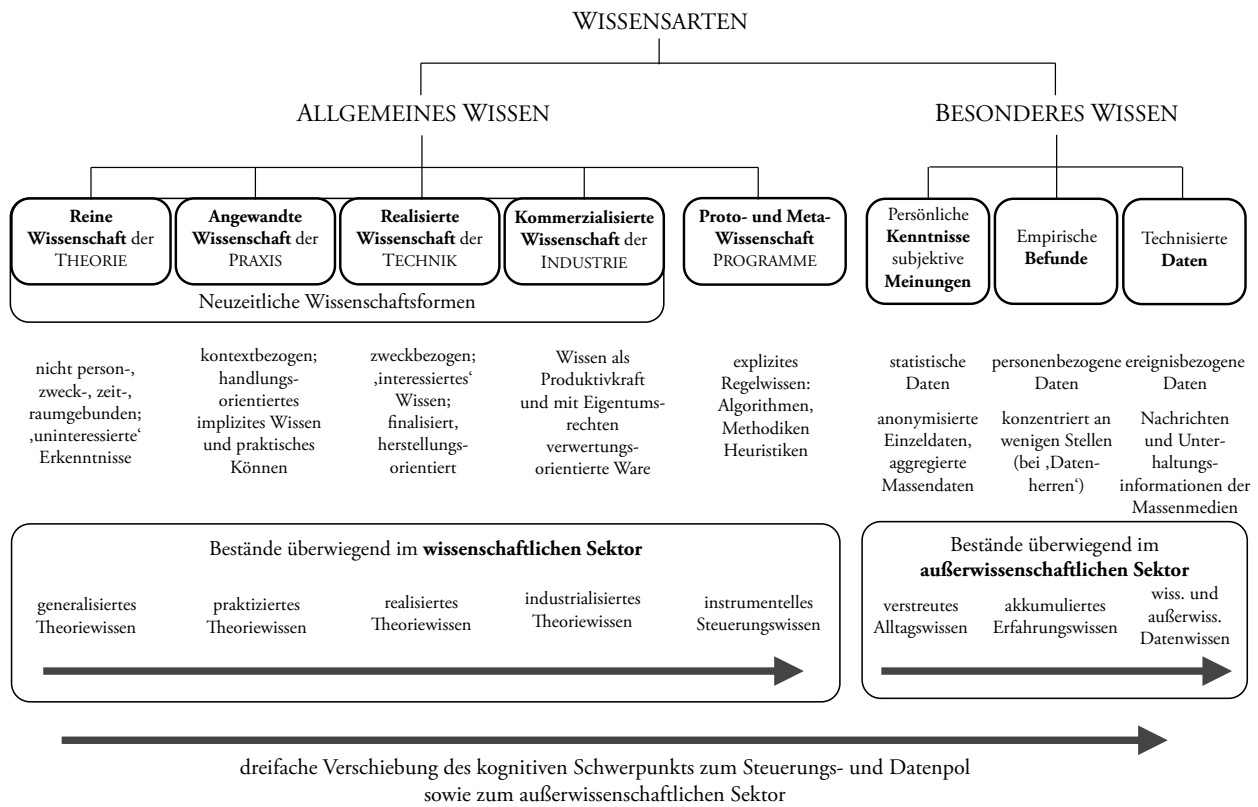


ABBILDUNG 6: Ordnungspolitische Aufgliederung des Wissensfeldes - Arten, Sektoren, Bestände des Wissen und Verschiebung des kognitiven Schwerpunktes. (Quelle: SPINNER 1994, S. 79.)

Die Richtung des Wandels innerhalb der Wissensgesellschaft zeigt sich an der von SPINNER dargestellten Verschiebung in besonderer Deutlichkeit. Er spricht von Tendenzen einer dreifachen Verschiebung der Bedeutung bestimmter Wissensformen. Der kognitive Schwerpunkt verschiebt sich dabei zum Steuerungspol, zum Datenpol sowie zum außerscientifischen Sektor.<sup>242</sup>

Dies verdeutlicht die Veränderung der Wissensorganisation, bei der eine immer größer werdende Bedeutung instrumentellen Steuerungswissens sowie der innerhalb von Medien verbreiteten „Unterhaltungsinformationen“ [SPINNER 1994, S. 79] zu beobachten ist. Zudem betrachtet er eine Gesamtverschiebung von Wissensformen allgemeiner Art zu besonderen Wissensformen.<sup>243</sup>

<sup>241</sup> SPINNER, H. (1994): S. 118. Hinter den jeweiligen Bereichen wurden die von SPINNER angeführten Charakteristika aufgeführt. Die Reihenfolge ist dabei (Schwerpunkt/Wissensart/Wissenschaftsform/Paradigma/Leitwert).

<sup>242</sup> SPINNER, H. (1994): S. 79.

<sup>243</sup> SPINNER, H. (1994): S. 79.

Gemeint ist damit gleichzeitig die stetig wachsende Bedeutung ereignisbezogenen Wissens, die insgesamt den relativen Bedeutungsverlust „nicht zweckgebundener Erkenntnisse“ [SPINNER 1994, S. 79] bewirkt, wie sie idealtypisch in den theoretisch ausgerichteten Wissenschaften erzeugt werden. Ein besonderes Interesse muss auch die Tatsache wecken, dass die Verbindung der Zunahme an Regelwissen und die Zunahme der Bedeutung nicht systematisierter Wissensformen bedeutende Herausforderungen darstellen. Hinsichtlich der schulischen Vermittlung von Wissen stellt sich diese Tendenz als bedeutend dar. Betrachtet man das explizite Regelwissen beziehungsweise das Steuerungswissen, so wird dabei ein deutlicher Bezug zur wachsenden Bedeutung der Methodenkompetenz sichtbar.<sup>244</sup>

An den Ausgeführten wird deutlich, dass die Veränderungen der ‚Wissensordnung‘ tatsächlich auch im Sinne eines Wertewandels bestimmter Wissensformen zu verstehen sind. Dieser Zusammenhang muss auch bezüglich der Schulbücher betrachtet werden. Es muss dabei geklärt werden, welchen Formen von Wissen besondere Bedeutung zugeschrieben wird. Es kann sich hierbei ein Wandel der Wertschätzung bestimmter Formen des Wissens aufzeigen, wie er innerhalb der betrachteten Schulbücher nachzuzeichnen wäre.

In medientheoretischer Hinsicht kann man davon sprechen, dass neue Medien eine Veränderung der Bewertung, Darstellung und Wahrnehmung bestimmter Informationen zur Folge haben.

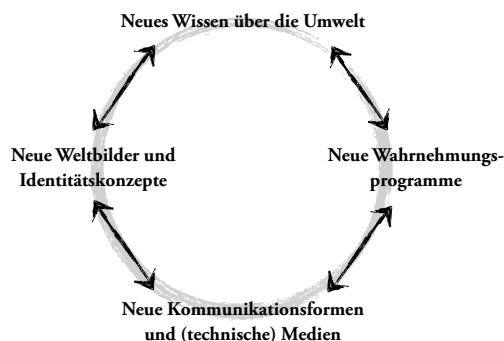


ABBILDUNG 7: Innovationszyklus. (Quelle: GIESECKE 2007, S. 484.)

Veränderte Wahrnehmungsweisen führen demnach zu einer Veränderung aufgenommener Informationen.<sup>245</sup> Der derzeitige Wandel der Wissensordnung ist geprägt von den Möglichkeiten der Digitalisierung, der Informationsverarbeitung und -speicherung. Wie Wissen in einer Gesellschaft weitergegeben wird, ist seit jeher eine kultur- und gesellschaftsprägende Eigenschaft. Der Wandel zum digitalen Informationszeitalter bringt daher auch für die Wissensorganisation der Gesellschaft folgenreiche Veränderungen mit sich.

<sup>244</sup> Siehe Kap. 4.4, sowie 7.4.

<sup>245</sup> GIESECKE, M. (2007): S. 483.

GIESECKE spricht hier von den Gegenbewegungen zum typographischen Wissenschafts- und Wissensschöpfungsideal, welche in den letzten Jahren deutlich werden.<sup>246</sup>

| Typographisches Wissenschafts- und Wissensschöpfungsideal  | Gegenbewegungen in den letzten Jahrzehnten   |
|--|--|
| Soziale Organisationsform: Hierarchische Institution, Linienorganisation   | Projektgruppe, Interdisziplinäre Netzwerke   |
| Homogene, durch Axiome geordnete Disziplinen, nomothetisch; amtlicher Bildungskanon  | Theorien- und Methodenpluralismus; idiographisch   |
| Gütekriterium: wahr/falsch; Strikter Falsifikationismus  | Fallbezogen erfolgreich, angemessen (pragmatisch, funktional, fehlertolerant)  |
| Ziel ist allgemeingültiges Wissen: für alle, jederzeit, an jedem Ort.  | Fallbezogenes Wissen, individualisierte maßgeschneiderte Lösungen, Aktionsforschung  |
| Neues Wissen emergiert als Summe individueller Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsleistungen   | Neues Wissen emergiert als Ergebnis der Vernetzung von Projekten (vom individuellen Lernen zur lernenden Organisation und Gruppe)                      |
| Fortschritt als Ergebnis von Akkumulation gleichartiger Informationen, Technisierung, Standardisierung   | Fortschritt als Ergebnis der Synthese von zuvor getrennten Programmen, artverschiedenen Informationstypen und -medien                                  |
| Bevorzugt werden visuell wahrnehmbare Daten und Präsentationsformen sowie (fach-)sprachliche Kodierung, Prämie aus standardisierte symbolische Darstellung | Multisensorielle Datenerhebung, multimediale Wissensrepräsentation, Kreative Medien - Abgehen von ausschließlich semantischen Klassifikationskriterien |
| Lineare Darstellung, Kohärenz  | Hypertext (auch in Printmedien), multidimensionale Datenbank   |
| Denken in binären Oppositionen (Entweder-oder), klassische zweiwertige Logik (>tertium non datur<)   | Fragmentiertes Denken: Sowohl-als-auch; Einführung von Intuition, emotionale Intelligenz   |
| Lernen auf Vorrat: Wissensakkumulation; Lehre als Instruktion (setzt Kenntnis der Lösungen voraus)   | Lernen bei und nach der Praxis. Lernen als Verlernen von Grundannahmen, von Glaubenssätzen   |
| Dozenten und Lehrer als Experten in den Fachwissenschaften (Gesetzgeber und Lehrer)  | Annäherung an (selbstreflexive) Beratung, Moderatorenfunktion von Lehrern, zumindest im Graduiertenstudium   |

TABELLE 7: Typographische und posttypographische Wissensschöpfung.

(Quelle: GIESECKE 2007, S. 491f)

Die obige tabellarische Darstellung GIESECKES verdeutlicht die fragmentierte Form aktueller Wissensbestände. Zudem weist er deutlich auf die Verabschiedung von ‚absolutem‘ Wissen hin, wie es noch innerhalb der Moderne verstanden wurde. Besondere Herausforderungen an institutionalisierte Bildungseinrichtungen, wie die Schule, stellen dabei zwei von GIESECKE herausgestellte Veränderungen dar: Erstens das Lernen der Praxis, welches das ‚Vorratslernen‘ ablöst. Zweitens stellt sich der Lehrer nur noch als moderierendes Medium dar. Der Schüler selbst muss die ihm dargebotenen Fragmente synthetisieren.

Das Resultat dieser Umwälzungen ist die Veränderung der Aufgaben und Ausrichtung der Schule. Schule kann dabei nicht länger als einfache Vermittlungsinstanz gelten, welche den Schüler

<sup>246</sup> Das typographische Zeitalter wird vom Buch, als gedrucktem Medium, bestimmt. Die Bezeichnung bezieht sich gleichsam auf die Kunst des Buchdrucks mit beweglichen Lettern, wie sie von GUTENBERG eingeführt wurde: die Typographie (beziehungsweise das Typographeum). Siehe STEIN, P. (2006): S. 185ff, sowie GIESECKE, M. (1998): S. 86ff.

hinsichtlich seines zukünftigen Lebens mit Wissen ausstattet. Ein solch klares Wissenssystem besteht heute nicht mehr.<sup>247</sup>

Die Frage ist, wie Schülern das richtige Handwerkszeug zur eigenständigen Erarbeitung inhaltlicher Zusammenhänge an die Hand gegeben werden kann. Die Frage, mit welcher sich die schulischen Vermittler von ‚Wissen‘ zudem auseinandersetzen müssen, ist: Welche Informationen spielen innerhalb schulischen Unterrichts eine Rolle?

Klar ist, dass die Formen des Wissens mit absolutem Bezug auf die Dimension richtig/falsch, wie sie innerhalb der Industrieschulen als wertvoll galten, heute nicht mehr angemessen sind.<sup>248</sup>

Alle Informationen, die in heutigen Gesellschaften zirkulieren, werden sozusagen einer Prüfung der ‚Erhaltens-Würdigkeit‘ unterzogen. Der Typus von Information, welcher Einzug in die Bildungseinrichtungen erhält, also zum Gegenstand von Unterricht gemacht wird, kann als besondere Form der Information gelten.

GIESECKE bezeichnet diese als „prämierte Information“, als „Spezialfall von Information, der sich unter anderem dadurch auszeichnet, dass er von der kulturellen Gemeinschaft als wichtig für die kulturelle Reproduktion erklärt und zum Gegenstand von organisierten Lehr- und Lernprozessen gemacht wird“ [GIESECKE 2007, S. 482]. In welcher Weise diese ‚prämierten Informationen‘ einem Wandlungsprozess unterliegen, kann und soll in der vorliegenden Arbeit näher betrachtet werden.

In Kombination können die Ausführungen GIESECKES und SPINNERs als Ausgangspunkt der inhaltlichen Betrachtung der Schulbücher gesehen werden. Dies jedoch weniger auf die inhaltlichen Wertorientierungen bezogen, als vielmehr auf übergeordneter Ebene. Beide verdeutlichen einen Wandel der vorherrschenden Wissensformen innerhalb der Gesellschaft. Es muss also im Zuge der Analyse besonders darauf geachtet werden, in welcher Form absolute Aussagen möglicherweise durch relative Aussagen ersetzt werden.

Zudem muss betrachtet werden in welcher Weise Methoden integriert werden. Eine zunehmende Betonung der Methoden selbst würde auf die von SPINNER beschriebene Tendenz in Richtung des instrumentellen Steuerungswissens deuten. Eine solche würde bedeuten, dass dem Schüler nicht mehr vorgefertigte Inhalte ‚vorgesetzt‘ würden, sondern der Schüler selbst die instrumentellen Fähigkeiten erlernen sollte, um sich Erkenntnisse zu beschaffen.

Sowohl SPINNER als auch GIESECKE betonen die zunehmende Fragmentierung und Differenzierung der Wissensbestände. Es stellt sich daher die Frage in welcher Weise Schulbücher diesen Wandel auch erkennen lassen. Am bedeutendsten stellt sich jedoch die Offenheit der heutigen Wissensschöpfung dar. Diese zeigt sich gerade im Wandel des Ziels der Wissensschöpfung. Wurde früher auf Theorien abgezielt, welche absoluten Wahrheitsanspruch beanspruchen können, so stellt

---

<sup>247</sup> SCHRAMKE, W. (1999): S. 80.

<sup>248</sup> SCHRAMKE, W. (1999): S. 81.



sich die Situation heute differenzierter dar. Mehrere ‚wahre‘ Aussagen können dabei nebeneinander bestehen.<sup>249</sup> Wurde hierdurch der Lehrer früher quasi zum Gesetzgeber, so stellt er sich heute lediglich als Moderator dar.<sup>250</sup>

Bezüglich der Organisation der Schulbuchinhalte muss in dieser Hinsicht die Offenheit der dargestellten Inhalte und Wertstrukturen betrachtet werden. Als Leitfragen können dabei gelten: Werden die Inhalte als absolut dargestellt oder werden dem Betrachter eigene Überlegungen nahegelegt (beispielsweise durch die Offenlegung argumentativer Probleme oder implizierter Prämissen)? Sind die Darstellungen als offen oder geschlossen zu bezeichnen?

Die oben ausgeführten Veränderungen stellen auch Herausforderungen an die Schule dar. Besonders die gesellschaftlichen Differenzierungsprozesse erfordern eine angemessene Reaktion schulischer Institutionen.<sup>251</sup> Wurde in Zeiten der klassischen Wissensordnung der Schule die Aufgabe übertragen ‚Wissen‘ zu vermitteln, so stellt sich heute die Herausforderung, dass dieses Wissen zum einen in sehr fragmentarischer Form vorliegt, zum anderen, dass dieses ‚Wissen‘ mehr und mehr als wandelbar angesehen werden muss.

Die Schule, will sie Schüler auf das spätere Leben vorbereiten, muss also mehr als Faktenwissen vermitteln. Sie muss den Schüler auf die eigene Wissensbeschaffung und Systematisierung vorbereiten. Hier sind besonders methodische Kompetenzen und Medienkompetenzen gefragt. In heutigem Sinne kann Schule nicht mehr darauf beruhen Traditionen und anerkanntes ‚Wissen‘ weiterzugeben. Sie muss sich vielmehr öffnen. Traditionen, die bisher möglicherweise als ‚lehrenswert‘ angesehen wurden, haben ihren absoluten Charakter verloren und werden mehr und mehr hinterfragt.<sup>252</sup>

Einfach ausgedrückt: Früher musste man wissen, dann musste man nicht wissen, sondern wissen wo es steht. Heute muss man wissen wie die Informationsquellen zu nutzen, wie die dortige Information zu verstehen und wie diese in einen größeren Rahmen einzuordnen sind.

Die innerhalb der oben stehenden Passagen beschriebenen Tendenzen der Wissensgesellschaft können sowohl als maßgebliche Determinanten des Wertewandels als auch des Wandels der Wertschätzung bestimmter Formen von Wissen gelten. Wie sich diese tatsächlich auf die Inhalte von Schulbüchern niederschlagen ist innerhalb der empirischen Analyse zu klären.<sup>253</sup>

---

<sup>249</sup> Dies zeigt sich auch an der Situation innerhalb der sozialgeographischen Paradigmenlandschaft. Siehe WARDENGA, U. (1999): S. 492ff.

<sup>250</sup> GIESECKE, M. (2007): S. 492.

<sup>251</sup> GEULEN, D. (2009): S. 16f. Mit der gesellschaftlichen Differenzierung werden zunehmend unterschiedliche Wertvorstellungen betont. Auch auf diese Herausforderung muss ein Schulsystem reagieren. GEULEN, D. (2009): S. 17.

<sup>252</sup> BRÜGELMANN, H. (2009): S. 105.

<sup>253</sup> Die betrachteten Tendenzen sind mit dem Wandel von Erziehungszielen verknüpft. Siehe hierzu Kap. 5.4.

### 3.3. Schule als ‚Ort‘ des Lehrens und Lernens

Der Mensch lebt, und dies gerade in der hoch-technologisierten Gesellschaft des 21. Jahrhunderts, in einer „*gesellschaftlichen und kulturellen, historisch sich wandelnden Umwelt*“ [GEULEN 2009, S. 11]. Innerhalb dieser ist Jedermann darauf angewiesen, sich durch Lernen bestimmte Muster der Situationsbewältigung anzueignen. In der Anthropologie wird dabei von ‚Plastizität‘, also von der Formbarkeit des Menschen, gesprochen.<sup>254</sup>

„*Der Mensch ist also auf Lernen angewiesen.*“ [GEULEN 2009, S. 11]

Was der Mensch jedoch lernt, kann als abhängig von den Erfahrungen gelten, die er innerhalb seiner Umwelt macht. Sozialisation bedeutet dann „*die Entstehung und Bildung der Persönlichkeit aufgrund ihrer Interaktion mit einer spezifischen materiellen, kulturellen und sozialen Umwelt*“ [GEULEN 2009, S. 13].<sup>255</sup>

Sowohl familiäre Strukturen und Gegebenheiten, Personen, insbesondere Eltern, als auch gesellschaftliche, kulturelle und andere räumliche Umgebungen haben einen Einfluss.

Sozialisation findet also nicht nur im Rahmen pädagogischer Institutionen statt, sondern innerhalb sämtlicher gesellschaftlicher Situationen, innerhalb welcher sich der Mensch bewegt.<sup>256</sup> Auch die Schule kann folglich als „*Sozialisationsinstanz*“ [GEULEN 2009, S. 13] betrachtet werden.

Sozialisation, in diesem Sinne verstanden, endet wie Bildung nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt, sondern vollzieht sich ein Leben lang, dies jedoch mit deutlichster Intensität im Kindes- und Jugendalter.<sup>257</sup>

In der multioptionalen Gesellschaft werden die Angebote und damit die Entscheidungsmöglichkeiten für den Einzelnen zunehmend vielfältiger. Die biographischen Anforderungen an das Individuum werden somit zunehmend komplex. Das gestiegene Angebot stellt nicht nur größere Möglichkeiten zur Verfügung, sondern auch höhere Anforderungen an die Entscheidungsfindung des Einzelnen.<sup>258</sup>

Schule steht gerade am Schnittpunkt zwischen individueller Bildung und Entwicklung und dem gesellschaftlichen und kulturellen Hintergrund, der in gewisser Weise die Bildungsumwelt des

---

<sup>254</sup> GEULEN, D. (2009): S. 11.

<sup>255</sup> Was eben dem bereits eingeführten Begriff von Umwelt entspricht. Siehe Kap. 2.2.

<sup>256</sup> GEULEN, D. (2009): S. 16.

<sup>257</sup> GEULEN, D. (2009): S. 16.

<sup>258</sup> MASCHKE und STECHER weisen auf die Vorstellung von ‚Biographizität‘ hin. ALHEIT, welcher dieses Konzept einführt versteht darunter eine Kompetenz, die darin besteht Anstöße, welche das Individuum von Außen erhält, in einen Sinnbezug zu eigenen biographischen Ressourcen zu bringen und damit quasi Wissensassoziationen zu schaffen. Siehe MASCHKE, S.; STECHER, L. (2009): S. 218.

Menschen darstellt.<sup>259</sup> In dieser Hinsicht bildet Schule, und das kann für die Perspektive der vorliegenden Arbeit als zentral gelten, „*Möglichkeitsräume für biographische Lernprozesse‘ vor, eine Art ‚gesellschaftliches Curriculum‘, das Gesetze, Sanktionen, Normen, Erwartungen festlegt, die sich im Laufe der Zeit wandeln bzw. neu ausgehandelt werden*“ [MASCHKE & STECHER 2009, S. 218]<sup>260</sup>.

So steht Bildung als reflexiver, biographischer und subjektiver Prozess diesen strukturierten Inhalten, Zielen und Stationen gegenüber.

*„Diese Verknüpfungen von Lernen und Bildung, Subjekt und Struktur, Biographie und Lebenslauf verdichten sich im Begriff der ‚Bildungspraxis‘. Bildung ist in diesem Sinne als individuell biographische Arbeit und als ‚Formation kollektiver Prozesse und sozialer Verhältnisse‘ zu verstehen.“* [MASCHKE & STECHER 2009, S. 219]<sup>261</sup>.

Schulische und außerschulische Bildung werden von RAUSCHENBACH durch den Erwerb verschiedener Kompetenzen charakterisiert.<sup>262</sup> Im Bezug auf HABERMAS verweist er auf bestimmte Weltbezüge der Bildung.<sup>263</sup> Diese stellen sich zugleich als Dimensionen der Weltaneignung dar. Bildung wird dabei als prozesshafter Kompetenzerwerb verstanden, der vier Dimensionen von Kompetenzen umfasst. Bei diesen handelt es sich um kulturelle, instrumentelle, soziale und personale Kompetenzen.<sup>264</sup>

Dabei ist Raum in einer pädagogischen Perspektive von großer Relevanz.<sup>265</sup> Innerhalb des Lernprozesses erhält Raum besondere Relevanz für Orientierungsfragen, welche auch auf der Ebene kultureller Identitäten bedeutsam sind. Auf eben diese zielt die Frage nach der Verbindung von Werten und Raum ab. Raum ist dabei nicht nur als tatsächlicher Sozialraum oder Ressourcendepot

---

<sup>259</sup> Womit nicht gesagt sein soll, dass Schule nicht die einzige Bildungsinstanz der Gesellschaft darstellt. Gelernt wird zudem in Familien, Freundeskreisen, aus und mit Medien und innerhalb anderer institutionalisierter Lernorte, welche neben der Schule bestehen. Zu denken ist dabei beispielsweise an Museen, Musikschulen, Betreuungseinrichtungen und vieles Ähnliches mehr. Siehe RAUSCHENBACH, T. u.a. (2004): S. 29.

<sup>260</sup> Die innerhalb des Zitates durch ‚ gekennzeichneten Aussagen wurden von MASCHKE und STECHER selbst zitiert (nach ALHEIT und DAUSIEN 2002, S. 575).

<sup>261</sup> Die innerhalb des Zitates durch ‚ gekennzeichneten Aussagen wurden von MASCHKE und STECHER selbst zitiert (nach ALHEIT und DAUSIEN 2002, S. 580).

<sup>262</sup> RAUSCHENBACH, T. (2009): S. 95ff.

<sup>263</sup> Siehe HABERMAS, J. (1995b): S. 209ff, 214.

<sup>264</sup> Siehe hierzu Kap. 4.4.

<sup>265</sup> „*Der Aufbau eines positiven Selbst- und Weltbildes, als Grundlage für die Arbeit an der eigenen Biographie, geschieht nicht unabhängig von den sozialen Räumen in denen wir leben, sondern steht in einer engen Korrelation zum Raum, zur Raumerfahrung.*“ [MASCHKE&STECHE 2009, S. 276] Wie MASCHKE & STECHER verdeutlichen stellt sich dabei Raum nicht nur als Reservoir von Ressourcen, sondern auch als Netzwerk, als Kommunikationsraum und was für die vorliegende Arbeit als zentral gelten kann, als Träger von Geschichten dar, welche bei der Identitätsfindung relevant werden. Siehe MASCHKE&STECHE (2009): S. 275.

zu verstehen, sondern auch als Träger von identitätsstiftenden Erzählungen und Images spielt er im Lernprozess eine wichtige Rolle.<sup>266</sup> Schüler erlangen hierbei sozusagen eine sozialisationsprägende Einführung in kulturelle Leitorientierungen.

Schule ist in diesem Zusammenhang nicht lediglich als Sozialisationsraum, sondern auch als Sozialisationsinstanz zu verstehen, die Raumorientierungen vermittelt. Schule stellt für den Schüler eine der grundlegenden Umgebungen dar, innerhalb welcher er sich entwickelt.

Bezüglich der Wertvermittlung steht Schule, wie bereits ausgeführt, an der Schnittstelle zwischen Gesellschaft und Individuum. Einerseits werden an sie politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Anforderungen gestellt. Sie hat dahingehend die Funktion bestimmte, in einem politischen Prozess als relevant erklärte, Inhalte und Kompetenzen zu vermitteln (Lehrbeziehungsweise Bildungsplan). Andererseits stellt sie eine Umwelt des sich bildenden Subjekts dar, für welches diese sowohl aus inhaltlichen, räumlich materiellen als auch sozialen Elementen besteht. Im Prozess der Bildung setzt sich der Schüler, wie bereits ausgeführt, aktiv mit diesen Elementen seiner Umgebung auseinander. Wurde bisher der Großteil des *„kulturellen Erbes in der Menschheitsgeschichte stets lebensweltlich, informell, vor allem auf dem Weg der intergenerativ-privaten Reproduktion zwischen Eltern und Kindern, zwischen Hausgemeinschaften weitergegeben“* [RAUSCHENBACH 2009, S. 97], so stellt heute Schule als institutionalisiertes System den gesellschaftlich verantwortlichen Bereich dieser Weitergabe dar.

Wenn Schule als Instanz der Sozialisation gelten kann, so kommt den Schulbüchern der Status von *„Sozialisationsmitteln“* [JANDER 1982, S. 357] zu.<sup>267</sup> Bezüglich der Sozialisation kommt folglich auch Schulbüchern eine Rolle innerhalb des funktionalen Systems der gesellschaftlichen Integration zu. Die vermittelten Werte und Normen tragen dabei zur Erhaltung des gesellschaftlichen Systems bei. Gerade auf dem Gebiet der kulturellen Reproduktion werden heute Anforderungen an Schule gestellt, die bisher vor allem innerhalb des familiären Umfelds geleistet wurde.

Schule kann zudem in einer anderen Hinsicht als besonders wichtig betrachtet werden. Sie stellt tatsächlich den Ort dar, an dem sich alle Jugendlichen einer Altersklasse versammeln. Genau hierin liegt ihre Möglichkeit *„gemeinsame Orientierungen“* [BRÜGELMANN 2009, S. 105] zu begründen. Diese können jedoch nicht vermittelt, sondern müssen individuell entwickelt werden. BRÜGELMANN sieht diese gemeinsamen Orientierungen als *„Gemeinsamkeiten, die tragfähig genug sind, Unterschiede aus(...)halten“* [BRÜGELMANN 2009, S. 105] zu können.

Das ‚Lernen‘ beziehungsweise ‚Anerkennen‘ von Werten wird häufig im Zusammenhang mit der Sozialisation besprochen. Am Begriff der ‚Sozialisation‘ kristallisiert sich das gesamte Problem der

---

<sup>266</sup> MASCHKE&STECHE (2009): S. 275.

<sup>267</sup> Man spricht dabei auch von sekundärer Sozialisation, während die primäre Sozialisation innerhalb der Familie verläuft. Siehe HILLMANN, K.-H. (1994): S. 805f.

Sozialwissenschaften heraus.<sup>268</sup> Als verbindendes Glied zwischen Individuum und Gesellschaft kann die Vermittlung (aus gesellschaftlicher Sicht) oder das ‚sich Aneignen‘ (aus individueller Sicht) betrachtet werden. Die Prozesse der Personalisation, Sozialisation und Enkulturation, also der Entwicklung der Persönlichkeit des Menschen und seiner sich entwickelnden Einbindung in die Gesellschaft während Kindheit, Jugend und Adoleszenz-Phase, können hierbei als zentrale Zusammenhänge betrachtet werden.

Aus funktionaler Sicht dient der Prozess der Vermittlung von Werten, welcher als Sozialisation bezeichnet wird, der Sicherstellung gesellschaftlicher Ordnung und Integration.<sup>269</sup> Der Einzelne übernimmt beziehungsweise erlernt hierbei kulturelle Muster und Weltdeutungen. Die zentrale Frage dabei lautet aus Sicht der Soziologie:

„*Wie muss Sozialisation verlaufen, damit soziale Geordnetheit und individuelle Handlungsautonomie bestehen können?*“ [MÜNCH 1988, S. 365]

Wie KEMPF herausstellt sind gerade im Bereich der Schule die beiden Bereiche Gesellschaft und Individuum nicht zu trennen. „*Individuelle Wertefindung oder -klärung und die didaktisch gesteuerte Wertvermittlung*“ [KEMPF 2002, S. 87] sind dabei quasi zwei Seiten einer Praxis. Das Konzept von RAUSCHENBACH bezieht sich explizit auf die von HABERMAS vorgestellte kommunikationstheoretische Gesellschaftstheorie. Dabei muss mit diesem zwischen materieller und symbolischer Reproduktion der Gesellschaft unterschieden werden.<sup>270</sup> Die symbolische Reproduktion wiederum bezieht sich ihrerseits auf drei Unterbereiche: die kulturelle Reproduktion, die soziale Integration und die Sozialisation.<sup>271</sup>

Eben diese Bereiche waren es, die zuvor als Teile der menschlichen Umwelt eingeführt wurden.<sup>272</sup>

In der Entwicklungspsychologie finden sich mehrere Konzepte, welche die moralische Entwicklung des Menschen, beziehungsweise des Kindes, thematisieren. Neben dem Ansatz von PIAGET kann vor

---

<sup>268</sup> Unter ‚Sozialisation‘ kann dabei allgemein verstanden werden: Die Gesamtheit der Vorgänge, in deren Verlauf der Einzelmensch zu einem aktiven Angehörigen einer Gesellschaft und Kultur wird. Das Individuum gewinnt dabei Identität als gesellschaftlich handlungsfähige Persönlichkeit. Sozialisation ist dabei zugleich die ‚Vergesellschaftung‘ des Menschen, also die Übernahme und Internalisierung (Verinnerlichung) von soziokulturellen Werten, Verhaltenserwartungen und sozialen Rollen, als auch die Personalisation des Menschen, die im Sinne der ‚Besonderung‘ seiner individuell bestimmten Auseinandersetzung mit den Angeboten und Einflüssen der Gesellschaft. Siehe HILLMANN, K.-H. (1994): S. 805. Unter den genannten Prozessen der Sozialisation werden zumeist eher gesellschaftliche Integrationsfunktionen thematisiert. Sozialisation enthält dabei auch passive Übernahmen des Individuums, während Bildung die aktive Anerkennung des Subjektes betont. Siehe Kap. 4.1.

<sup>269</sup> Betrachtet man das Misslingen dieses Prozesses, also den Fall, dass bestimmte Werte nicht anerkannt beziehungsweise Normen nicht befolgt werden, so spricht man mit DURKHEIM, MERTON oder anderen von Anomie, anomischem oder abweichendem Verhalten.

<sup>270</sup> sowie HABERMAS, J. (1995b): S. 214.

<sup>271</sup> sowie HABERMAS, J. (1995b): S. 209ff.

<sup>272</sup> Siehe Kap. 2.2.

allem der Ansatz KOHLBERGs als bedeutend gelten. Dieser vertritt im Zuge seines kognitiven Modells die Ansicht, dass sich die moralische Entwicklung in mehrere Stufen differenzieren lässt, wobei eine Weiterentwicklung auf die nächste Stufe die Strukturen der vorherigen integriert. Er unterscheidet drei Ebenen (präkonventionelle, konventionelle und postkonventionelle), innerhalb welcher sich jeweils wieder zwei Stufen unterscheiden lassen. Es bestehen nach KOHLBERG folglich sechs Stufen moralischer Entwicklung.<sup>273</sup> Das Ausmaß der gesellschaftlichen Integration, wie sie über die individuelle Anerkennung und Verfolgung bestimmter Werte (und Normen) geleistet wird, ist dabei abhängig vom Erfolg der Sozialisation.<sup>274</sup>

Im Zuge der sich verändernden Gesellschaft reichen Kompetenzen, wie sie die Großeltern erwarben, nicht mehr aus. Der ‚flexible Mensch‘ muss eine sehr viel breitere Kompetenz zur Lebensführung erwerben.<sup>275</sup> Die Betrachtung, dass Schule Handlungsmuster und Wissensk Muster vermitteln soll, kann daher keinen zeitgemäßen Ansatzpunkt einer Ausrichtung von Schule darstellen.<sup>276</sup> Vielmehr ist im Sinne eines „*diversity managements*“ [RAUSCHENBACH 2009, S. 21] darauf zu setzen, dass Menschen befähigt werden, in einer sich schnell verändernden Welt, eigenständige Entscheidungen zu treffen lernen. Sie müssen dabei darauf vorbereitet werden, sich auf ständig neue Situationen einlassen zu können. Dies muss als Ausgangspunkt eines zukünftigen Bildungskonzepts verstanden werden.<sup>277</sup>

Die Aufgabe der Schulgeographie besteht folglich darin den Schüler auf eine differenzierte, global vernetzte Welt vorzubereiten. Die dabei thematisierten räumlichen Bezüge betreffen folglich einen deutlich weiteren Horizont, als den vom Schüler erlebten Nahraum. Geographie ist dabei als eines der zentralen Fächer zu betrachten, wenn Schule die Aufgabe erhält „*notwendige gesellschaftliche Kommunikationsvoraussetzungen zu universalisieren*“ [BAUMERT, zit.nachRAUSCHENBACH2009, S. 77].

---

<sup>273</sup> Im Laufe der ‚moralischen Entwicklung‘ verändert sich sowohl der Bezug der jeweiligen Gruppe zu der der Mensch sich zugehörig sieht, als auch die Art, mittels welcher er Werten sozusagen ‚gegenübertritt‘. Von einem Handeln aus Eigeninteresse, das sich lediglich am Tadel und Lob anderer ‚misst‘, entsteht zuletzt ein ‚generalisierbares Anliegen‘ des Individuums. Die Entwicklung vollzieht sich folglich von einer Befolgung von ‚Zwangsmoral‘ zu einer selbsttätigen rationalen Reflexion moralischer Grundsätze. Dabei löst sich das Individuum aus der konventionellen Moral heraus und beginnt rational die eigenen Vorstellungen und Grundsätze zu reflektieren. Siehe MÜNCH, R. (1988): S. 386f, sowie KEMPF, H.-P. (2002): S. 90. Welche Bedeutung dabei gerade die Entwicklung räumlichen Denkens erlangt, welches sich im Laufe der kognitiven Entwicklung herausbildet, sei hier nur angemerkt. PIAGET stellt dies in seiner Arbeit zur Entwicklung räumlichen Denkens heraus. Siehe hierzu PIAGET, J.; INHELDER, B. (1971). Siehe auch HABERMAS, J. (1995a): S. 106ff.

<sup>274</sup> WERLEN, B. (1988): S. 142.

<sup>275</sup> SENETT, R. (1998): S. 26ff, 97, 197ff.

<sup>276</sup> RAUSCHENBACH, T. (2009): S. 21.

<sup>277</sup> RAUSCHENBACH, T. (2009): S. 22.

Schule kann als zentrale Einrichtung des formalen Lernens betrachtet werden. Außer Acht dürfen jedoch im Zuge der Spezialisierung des Lernens innerhalb der Schule nicht die weiteren Bereiche des Lernens geraten. Will Schule dabei Bildung ins Zentrum stellen und somit ermöglichen „so etwas wie die Fähigkeit zu einer eigenständigen Lebensführung zu erwerben, egal ob in kognitiver, emotionaler, sozialer oder praktischer Hinsicht“ [RAUSCHENBACH 2009, S. 38], so müssen auch Werte reflektiert und differenziert thematisiert werden.

Wie dabei Werte und Wissen in geographischem Unterricht thematisiert werden, ist innerhalb der empirischen Analyse zu betrachten.<sup>278</sup> Es muss jedoch herausgestellt werden, dass es sich innerhalb schulischer Lernsituationen immer um kommunikative Prozesse handelt. Damit gilt, dass der Anspruch, den Inhalte dabei vertreten müssen, als „Wahrhaftigkeit“ [HABERMAS 1995a, S. 109] bezeichnet werden muss. Dies zeigen die Analysen von HABERMAS, der betont, dass kommunikative Handlungen auf Basis der „Wahrhaftigkeit“ erfolgen.<sup>279</sup> Der Lehrer tritt folglich nicht mit dem Anspruch auf Wahrheit in die Unterrichtssituation, sondern lediglich mit der Argumentation seine Ansichten bestünden ‚wahrhaft‘. Die Anerkennung der Inhalte muss damit auch auf kommunikationstheoretischer Ebene vom Schüler geleistet werden.

---

<sup>278</sup> Siehe hierzu Kap. 4.

<sup>279</sup> HABERMAS, J. (1995a): S. 148ff.

#### 4. BILDUNG ALS WISSEN UND HALTUNG

Die Perspektive der vorliegenden Arbeit erfordert eine theoretische Verbindung der Begriffe des ‚Wissens‘, der ‚Werte‘ und der ‚Handlung‘, die gleichzeitig die Relevanz der zu betrachteten symbolischen Raumorientierungen kultureller Ebene auch auf subjektiver Ebene erkennen lässt. Da sich die Arbeit auf die Bereiche schulischer Bildung konzentriert, soll dabei die Schnittstelle im Bildungsbegriff gefunden werden.

Hierbei scheinen sich nicht nur Ansatzpunkte zwischen Wissen und Werten von Individuen und Gesellschaft zu ergeben, sondern auch der Bezug zur geographischen Fragestellung.<sup>280</sup>

Auch wenn in den letzten Jahrzehnten, zumindest innerhalb der fachwissenschaftlichen Geographie, diese Eigenschaft nicht besonders betont wurde, so ist im Bildungsbegriff der klassischen Pädagogik eine ‚typisch‘ geographische Fragestellung enthalten.

Dies wird sofort deutlich, wenn man betrachtet, dass Bildung dabei als *„umfassende Weltaneignung mit Kopf, Herz und Hand“* [RAUSCHENBACH 2009, S. 106] verstanden wird. Zurück geht dieses Verständnis auf PESTALOZZI, dessen Vorstellung eine Weltaneignung in ganzheitlicher Weise thematisiert. Bereits hier zeigt sich die Differenz zwischen Wissen und Werten in Gestalt der Unterscheidung zwischen Kopf und Herz. Auch innerhalb aktueller pädagogischer Ansätze werden Werte, beziehungsweise Haltung, zur grundlegenden Voraussetzung von Bildung gemacht.

Es scheint sich also eine deutliche Verbindung zwischen Werten, Wissen und Weltaneignung zu zeigen. Wie dies zu verstehen ist, sollen die folgenden Kapitel zeigen. Es eröffnet sich zugleich eine Perspektive auf die Problematik der Verbindung der subjektiven und der gesellschaftlichen Ebene, die für die vorliegende Arbeit bedeutsam ist. Sie verdeutlicht, welche gesellschaftliche Bedeutung geographischer Schulbildung und den dabei thematisierten Werten zukommt.

---

<sup>280</sup> Der Zusammenhang zwischen Bildung und Wertorientierung kann für die vorliegende Arbeit als zentral gelten. Beide in ihren Zusammenhängen zu denken erzeugt eine Schnittstelle, an welcher die ‚großen Dichotomien‘ wissenschaftlicher Befassung mit gesellschaftlichen Phänomenen offenbar werden. Diese sind gewiss keine geringeren als die Dichotomien zwischen Individuum und Struktur, beziehungsweise Gesellschaft oder Subjekt und Objekt. Diese Dichotomien durchziehen im Übrigen nicht nur den Bereich der Geographie, in welchem wohl die Scheidung zwischen Subjekt und Objekt die herausragendste Präsenz aufweist. Prinzipiell durchziehen diese Spaltungen sämtliche Fachbereiche. So sie als Grundprobleme der philosophischen Grundlagenwissenschaften Wissenschafts- und Erkenntnistheorie zu betrachten sind, tauchen sie in sämtlichen wissenschaftlichen Feldern auf. Als Beispiel sei der linguistische Strukturalismus genannt, welcher sich in seiner Auseinandersetzung mit der strukturellen Regelung von Sprache eben der selben Problematik gegenüber sieht, wie der Geograph, der zwischen räumlichen Strukturen und individuellen Handlungen zu vermitteln sucht. Diese Problematik stellt ein bisher nicht umfassend gelöstes Problem dar, so OESTERDIEKHOF: *„Grundsätzlich bin ich der Meinung, dass die allgemeinen theoretischen und begrifflichen Grundlagen des Mikro-Makroproblems in der Literatur noch nicht hinreichend ausgearbeitet und formuliert worden sind.“* [OESTERDIEKHOF 2005, S. 22]



## 4.1. Bildung und Wertorientierung

Bedeutete Bildung in vorneuzeitlichem Duktus eine Art des Sich-Einfügens in eine göttlich gefügte Welt, so verkehrt sich der Blick auf Bildung mit Aufkommen der Aufklärung. Sie konzentriert sich auf das sich-bildende Subjekt und kann sozusagen als anthropozentrisch betrachtet werden.<sup>281</sup>

Bildung entsteht in diesem Verständnis nicht nur aus der Übernahme tradierter Ordnungs- und Wertvorstellungen, sondern Bildung ist *„Selbstbestimmung angesichts der Aufgaben der Zeit“* [REGENBRECHT 1998, S. 96].

Der Begriff der Bildung verbindet dabei Haltung und Wissen. Mit PETZELT kann wohl dahingehend übereingestimmt werden, wenn er auf die wechselseitige Verbundenheit von Wissen und Haltung hinweist.

*„Sittliche Haltung schließt sachliches Wissen mit ein, wie umgekehrt sachliches Wissen nahezu durchweg Handlungsrelevanz zeigt.“* [IPFLING 1998, S. 153]

Die Idee von Bildung, wie sie maßgeblich von WILHELM VON HUMBOLDT etabliert wurde, legt Bildung als Selbstzweck zugrunde. Bildung, deren Voraussetzung die Freiheit des Menschen darstellt, wird dabei verstanden als transzendentaler Selbstzweck im Sinne KANTs. Bildung, als erstes Ziel des Menschen, ist dabei immer Zweck, niemals Mittel zur Erreichung anderer Ziele, womit die Verbindung zur Erkenntnistheorie und Moralphilosophie KANTs deutlich wird.<sup>282</sup>

Neben der ersten Bedingung der Bildung, die HUMBOLDT in der menschlichen Freiheit sieht, stellt er eine zweite heraus, die *„Mannigfaltigkeit der Lebenserfahrungen“* [LENHART 2006, S. 36]. Diese bindet den Begriff der Bildung an die reale Welt, sozusagen an die ‚Umwelt‘ des Menschen. Bildung erfolgt somit nicht über reines ‚Theoriewissen‘, sondern auch über ‚Erfahrungswissen‘. HUMBOLDT bezieht sich mit der Bezeichnung ‚Welt‘ jedoch nicht auf die physische, sondern auf die kulturelle ‚Welt‘, die den Menschen umgibt.<sup>283</sup>

Der Einzelne bildet sich dabei in *„tätiger Selbstbestimmung“* [LENHART 2006, S. 37] an der Welt. Diese jedoch ist weitaus umfassender, als das, was schulische Curricula zu bieten in der Lage sind. Was jedoch nicht heißen soll, dass Erziehung nicht auch in der Schule vonstatten geht.<sup>284</sup>

Im Begriff der Bildung sind Wissen, Haltung und Handlung verwoben. Dies zeigt auch REKUS, dessen veranschaulichende Darstellung dies verdeutlicht.

---

<sup>281</sup> RUMPF, D. (1998): S. 49.

<sup>282</sup> LENHART, V. (2006): S. 34f.

<sup>283</sup> LENHART, V. (2006): S. 36.

<sup>284</sup> LENHART, V. (2006): S. 37. Zur Diskussion um die Begriffe ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ siehe REKUS, J. (1993): S. 33ff.

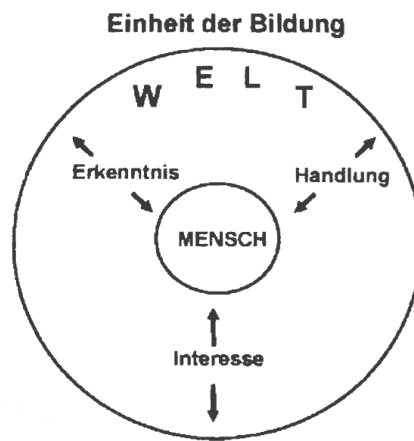


ABBILDUNG 8: Einheit der Bildung. (Quelle: REKUS 2005, S. 86)

Bildung wird dabei selbst verstanden als Prozess, durch den „*ein Mensch fähig wird, sein Leben in zunehmender Selbstbestimmung und wachsender Eigenverantwortung zu gestalten; zum anderen bezeichnet er auch das Ergebnis, beziehungsweise die Zwischenergebnisse dieses Prozesses in Form von Kenntnissen und Einsichten, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wertungen und Urteilen, Einstellungen und Handlungsbereitschaften*“ [HINTZ 1998, S. 162].

So einfach und eindeutig sich dieser Begriff von ‚Bildung‘ darstellt, so sieht man gerade als Vater, Mutter, Lehrer/in oder Dozent/in die tatsächliche Schwierigkeit, die im Ausgeführten verborgen liegt. Was der Lehrer, der Vater, der Freund oder der Dozent weiß, kann dieser nicht einfach in den Kopf des Schülers, Sohns oder Studenten übertragen.

Dieser muss vielmehr selbst begreifen, lernen, strukturieren und damit Fähigkeiten, Kenntnisse oder Erkenntnisse erwerben. In alltäglicher Sprache kann man sagen: „Lernen kann jeder nur selbst.“ Dieses Lernen muss als Weg zum Wissen, zur Erkenntnis und nicht als einfaches Sammeln von Daten und Kenntnissen verstanden werden.<sup>285</sup> Dabei ist Bildung jedoch an den „*nicht delegierbaren Akt des ‚Für-Wahr-Haltens*““ [HEITGER 1998, S. 22] gebunden, innerhalb dem die Vernunft des Lernenden den Geltungsanspruch von Aussagen prüft.<sup>286</sup>

In Verbindung mit dem Begriff des ‚Weges‘ zeigt sich eine weitere Eigenschaft des modernen Bildungsbegriffes. Der Prozess der Bildung ist nicht zu einem Abschluss zu bringen. Er ist „*unabschließbar*“ [RUMPF 1998, S. 49]. Im Prozess der Bildung ist die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten enthalten, ohne welche eine systematische Ordnung, sozusagen eine kognitive Ordnung oder wie RUMPF sagt ein „*Verstehen und Gestalten der Welt- und Lebensrelationen*“ [RUMPF 1998, S. 49], nicht möglich ist.

<sup>285</sup> HEITGER, M. (1998): S. 22.

<sup>286</sup> HEITGER, M. (1998): S. 22.

Bildung vollzieht sich, und auch dies ist gerade bezüglich der vorliegenden Thematik zu betonen, immer in Bezug auf eine geschichtlich gegebene Situation und damit in Auseinandersetzung mit den Problemen und Anforderungen, die sich in dieser Situation stellen.<sup>287</sup>

Die rein inhaltliche Ebene ist gerade in der aktuellen Situation, in der sich Informationen in drastischer Weise vermehren, allein nicht ausreichend um Bildung zu erlangen. Neben ihr steht die Frage der Bedeutsamkeit von Inhalten.

PÖPPEL stellt fest, dass die Aufgabe des Unterrichts immer dringlicher auch Handlungs- und Entscheidungsfähigkeiten von Kindern beinhalten muss.

*„Gerade in einer Lebenswelt in der die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen einem massiven Wertpluralismus ausgesetzt ist, der viele Erwachsene zu Wertverschiebungen und Orientierungslosigkeit geführt hat, erscheint dieses Ziel im Unterricht dringend und immer drängender zu werden.“* [PÖPPEL 1992, zitiert nach WÄCHTER 1998, S. 38]

Der Bildungsprozess verlangt damit nicht nur eine Ordnung der betrachteten Gegenstände im Sinne eines sachbezogenen Wissens, sondern auch eine Ordnung des Ichs im Sinne eines reflexiven Haltungsbewusstseins. Damit ist Bildung als Einheit von Wissen und Haltung zu verstehen, die sich in der Werturteilsfähigkeit des Subjekts überschneiden.<sup>288</sup>

Das pädagogische Subjekt, vorrangig der Schüler, gestaltet sich hierbei im Zusammenspiel von Unterricht und Erziehung selbst. Nur hierdurch kann er die Möglichkeit erhalten sich zur selbstbestimmten, verantwortlichen, kurz ‚mündigen‘ Person zu entwickeln.<sup>289</sup> Die der Bildung immanente Eigenschaft der Selbstbestimmung, welche nur durch das Zusammenspiel von Wissen und Werten gedacht werden kann, ist das eigentliche Ziel des Unterrichts und der Erziehung. Vorausgesetzt wird dabei Selbstbestimmung und damit quasi Selbstfindung.

Hinsichtlich des geographischen Unterrichtes gilt es zu fragen, wie sich der Schüler dabei mit seiner Umwelt auseinandersetzt. Viele zentrale Fragestellungen weisen dabei globalen Bezug auf, oder tangieren die faktische Lebenswelt des Schülers nicht.

---

<sup>287</sup> RUMPF, D. (1998): S. 49.

<sup>288</sup> REGENBRECHT, A. (1998), S. 98. RUMPF unterscheidet dabei zwischen Moral und Religion. Moral bezieht sich vorrangig auf Geltungsansprüche anerkannter Werte. Religion bezieht sich auf die Dimension des Sinns. ‚Wert‘ ist dabei als ‚Ordnungsvorstellung‘ verstanden, ‚durch die die Welt als Gegenstand unserer Erfahrung geordnet wird‘. Wert bringt folglich die Bedeutsamkeit des dem Menschen Gegenüberstehenden zum Ausdruck. ‚Sinn‘ hingegen gewinnt seine Bedeutungsrelation im ‚Ausgreifen auf zukünftige und das Subjekt transzendierende Relevanz‘. RUMPF, D. (1998): S. 51.

<sup>289</sup> FEES, K. (1998): S. 123.

LADENTHIN betont, dass es immer Medien und Materialien sind, mittels welcher sich der Schüler mit konkreten Gegenständen auseinandersetzt.

*„Denn Schüler könnten sich gar nicht selbst konstituieren, wenn es nicht Medien und Materialien gäbe, in denen und mit denen sie sich artikulierten. Alle wohnen im alten Haus der Sprache; aber man richtet sich stets neu in ihm ein.“* [LADENTHIN 1998, S. 223]<sup>290</sup>

Schüler können sich nicht durch nach innen gerichtete Meditation finden, sondern müssen sich selbst anhand der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt und ihren Mitmenschen konstituieren.<sup>291</sup>

Deutliche Parallelen weist diese pädagogische Betrachtung zu den Erkenntnissen der Sozialisationstheorien auf, wie sie innerhalb der soziologischen Theorien eingeführt werden. Auf diese wird in der Folge näher einzugehen sein.

Bezüglich der Verbindung von Wissen, Sprache und Handlung lässt sich auf SIMON verweisen, der den Zusammenhang wie folgt herausstellt. Er bezieht sich dabei auf die ‚Modi des Fürwahrhaltens‘, Meinen, Glauben und Wissen, wie sie von KANT eingeführt wurden.<sup>292</sup>

*„Im Handeln muss man sich an ‚etwas‘ orientieren, das man selbst für wahr hält, auch wenn man einräumt dass andere es anders sehen mögen. - Wenn man dagegen etwas ‚weiß‘, kann man sich nicht denken, dass andere es anders sehen könnten. - In diesen Modi des Fürwahrhaltens spiegelt sich der genuin kommunikative Bezug der Begriffs- und Urteilsbildung im praktischen ‚Redegebrauch‘.“* [SIMON 1996, S. 240]<sup>293</sup>

Bildung kommt erst in der Verwirklichung zur Vollendung und diese zeigt sich in der Handlung. Handeln wird dabei als ein aktives ‚Sich-Bekennen‘ im Sinne einer Sinnbindung als Stellungnahme verstanden. Das Subjekt nimmt dabei durch seine Handlung Stellung und drückt die für sich selbst gültigen Subjekt-Gegenstand-Relationen aus.<sup>294</sup>

Damit wird das ‚für wahr Gehaltene‘ zur Handlungsorientierung. Betrachtet man die angeführte Zitation genauer, so wird deutlich, dass Handlung sich auch an Meinung und Glauben orientieren kann und dies auch tut.

Der Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen und individuellen Orientierungen wird folglich maßgeblich von sprachlichen Regelungen beeinflusst. Bildung steht im Zentrum der individuellen

---

<sup>290</sup> Gerade die Verbindung von ‚Einrichtung in der Welt‘ und ‚Sprache‘ kann als Ausgangspunkt der methodischen Basis der vorliegenden Arbeit gelten. Siehe hierzu Kap. 2.2. und 6.4.

<sup>291</sup> LADENTHIN, V. (1998): S. 223.

<sup>292</sup> SCHLOTTMANN, A. (2005): S. 67.

<sup>293</sup> Zit. nach SCHLOTTMANN, A. (2005): S. 67.

<sup>294</sup> RUMPF, D. (1998): S. 52.

Anerkennung der gesellschaftlich als relevant anerkannten Formen und Inhalte des Wissens und Wertens.

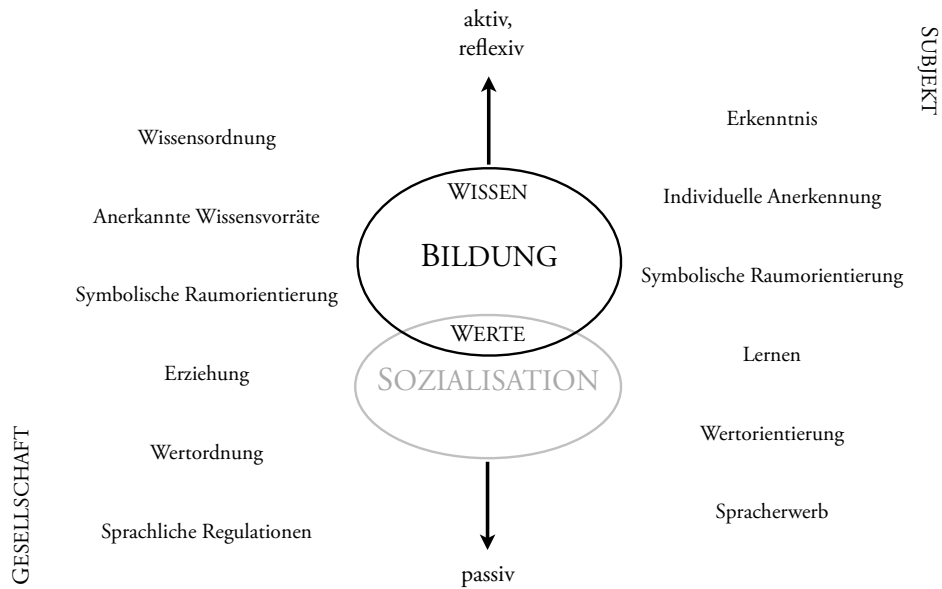


ABBILDUNG 9: Bildung als Schnittpunkt zwischen gesellschaftlich betonten Wissens- und Wertstrukturen und deren individueller Anerkennung. (Quelle: Eigener Entwurf)

## 4.2. Wissen - Begriffliche Annäherung

So schwer es fällt eine genaue Bestimmung des Begriffes ‚Wissen‘ zu fassen, so schwer fällt es eine Übersicht über die Vielfalt der seit der griechischen Antike vorgenommenen Begriffsbestimmungen des ‚Wissens‘ zu geben. In der heutigen Zeit wird der Begriff des ‚Wissens‘ in einer Häufung gebraucht, die bereits zeigt, dass verschiedene Auslegungen und Bedeutungen dessen, was unter ‚Wissen‘ verstanden wird, bestehen müssen. Im *Brockhaus* tauchen 33 Lemmata auf, deren Wortanfang ‚Wissens-‘ ist, bei *Wikipedia* sogar 134. Die häufigste Verbindung wird dabei zu ‚Wissenschaft‘ hergestellt, so in 27 Fällen im *Brockhaus*, in 98 bei *Wikipedia*.<sup>295</sup>

Der Begriff des ‚Wissens‘ wird folglich sehr eng an den Begriff der ‚Wissenschaft‘ geknüpft, aber nicht ausschließlich. ‚Wissen‘ scheint einer der Schlüsselbegriffe aktueller gesellschaftlicher Debatten zu sein.<sup>296</sup>

Besonders auffällig und für die heutige Zeit vielleicht als charakteristisch zu bezeichnen ist dabei die Perspektivität der Begriffsbestimmung dessen, was jeweils als ‚Wissen‘ verstanden werden soll. Je nach Blickwinkel, wissenschaftlicher Disziplin oder gar innerdisziplinärer Strömung, werden, den paradigmatischen Setzungen der je eigenen Denkrichtung gemäß, unterschiedliche Prämissen so verfolgt, dass sich ein jeweils unterschiedlicher Begriff des ‚Wissens‘ ergibt. Es stehen sich hierbei die Positionen des Subjektivismus und Objektivismus, des methodologischen Individualismus und des Strukturalismus, der Phänomenologie und anderer Grundströmungen wissenschaftlichen Denkens gegenüber.

In der Geographie liegt derzeit keine umfassende Betrachtung des Begriffs geographischen Wissens vor. Es mangelt zudem an einer klaren Abgrenzung des ‚Wissens‘ von ‚Information‘.<sup>297</sup>

Die Schwierigkeit der Annäherung an den Begriff ergibt sich dabei vor allem daraus, dass eine Verwendung des Begriffs ‚Wissen‘ sowohl bezüglich der individuellen, als auch im Bezug auf die gesellschaftliche Ebene vorliegt. Die in der vorliegenden Arbeit betrachteten Zusammenhänge zielen jedoch genau auf die Vorgänge gesellschaftlicher Praxis ab, die an der Schnittstelle dieser beiden Ebenen stehen.<sup>298</sup>

Eine exakte Bestimmung des Begriffs ‚Wissen‘ kann schon daher nicht in einer übergreifenden Form, welche für sämtliche gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Bereiche gleichermaßen Geltung zu

---

<sup>295</sup> Bezogen auf die 21. Auflage des *Brockhaus*. Siehe SCHNEIDER, R. (2008): S. 6f.

<sup>296</sup> Hierbei muss nur die Auseinandersetzung um die Funktionsweise der ‚Wissensgesellschaft‘ oder ‚Informationsgesellschaft‘ betrachtet werden. Siehe beispielsweise SCHNEIDER (2008) und CASTELLS (2001/2002/2003).

<sup>297</sup> MEUSBURGER, P. (2003): S. 291.

<sup>298</sup> Die Verbindung beider Ebenen stellt sich seit einiger Zeit als eines der Kernprobleme sozialwissenschaftlicher Theoriebildung dar. In der Soziologie wird die Problematik im Umkreis des Mikro-Makro-Problems thematisiert. Siehe OESTERDIEKHOF, G. (2005): S. 22.

beanspruchen vermag, geleistet werden.<sup>299</sup> Dies soll jedoch nicht bedeuten, dass der Begriff völlig amorph bleiben muss.

Im Zuge seiner Beschäftigung mit epistemologischen Grundfragen trifft auch KANT auf die Frage nach der Möglichkeit von ‚Wissen‘. Wie PLATON unterscheidet er dabei zwischen der *doxa*, der ‚Meinung‘ und dem wahren ‚Wissen‘ der Wissenschaft, der *episteme*.<sup>300</sup> Im Zuge dieser, von KANT in der *Kritik der reinen Vernunft* anstrengten, analytischen Trennung, führt er jedoch auch den weiteren Begriff der *pistis*, des ‚Glaubens‘ ein.<sup>301</sup>

‚Wissen‘, ‚Meinen‘ und ‚Glauben‘ werden dabei als drei verschiedene Weisen des Fürwahrhaltens bezeichnet. Als ‚Wissen‘ bezeichnet KANT das „Fürwahrhalten aus einem Erkenntnisgrunde, der sowohl subjektiv, als auch objektiv zureichend ist“ [KANT Logik, A 107], was dieses zumindest als ‚notwendig‘ und ‚allgemein‘ charakterisiert. ‚Meinen‘ hingegen gilt ihm als sowohl subjektiv als auch objektiv unzureichendes ‚Fürwahrhalten‘. Im Gegensatz zu wissenschaftlichem ‚Wissen‘ ist ‚Glauben‘ lediglich bezüglich der subjektiven Gewissheit zureichend. ‚Glauben‘ impliziert zwar subjektive Gewissheit, es mangelt ihm jedoch an der „objektiven Wahrheit des Geglaubten“ [LÖWITZ 1958, S. 8]. Die drei Weisen des ‚Fürwahrhaltens‘ unterscheiden sich also bezüglich der Kriterien ihres subjektiven und objektiven Wahrheitsgehalts.

REKUS betont mit Bezug auf die KANTsche Erkenntnistheorie einen herausragenden Punkt. ‚Wissen‘ kann immer nur ein Individuum, eine Person, ein Mensch. Von ‚gesellschaftlichem Wissen‘ kann nicht gesprochen werden, ohne schwerwiegende epistemologische Probleme zu erzeugen.<sup>302</sup>

Das ‚Fürwahrhalten‘ nach objektiven und subjektiven Kriterien zeichnet nach KANT das ‚Wissen‘, die *episteme* aus. Dies entspricht dem Alltagsverständnis von ‚Wissen‘, nach welchem ‚Wissen‘ eine „gerechtfertigte wahre Überzeugung“ [SANDKÜHLER 2009, S. 13] darstellt.<sup>303</sup>

‚Wissen‘ kann folglich nicht von außen in einen Menschen eingesetzt oder eingepflanzt werden, sondern erfordert einen individuellen Prozess des sich Aneignens und der Entwicklung gedanklicher Strukturen.<sup>304</sup>

---

<sup>299</sup> SCHNEIDER, R. (2008): S. 7.

<sup>300</sup> HÖFFE, O. (2004): S. 56.

<sup>301</sup> KANT, I. (KrV): Transzendente Methodenlehre II, 3. Angemerkt sei der Vollständigkeit wegen, dass auch PLATON im Liniengleichnis den Begriff der *pistis*, des Glaubens einführt. PLATON, *politeia*: 511, 534.

<sup>302</sup> REKUS, J. (1993): S. 91f.

<sup>303</sup> SANDKÜHLER fragt dabei danach, wie in dieser Hinsicht Überzeugungen innerhalb bestimmter ‚Wissenskulturen‘ Einflüsse auf ‚Wissen‘ ausüben. SANDKÜHLER, H. - J. (2009): S. 68ff.

<sup>304</sup> In diesem Sinne ist auch Lernen zu verstehen. Jeder Mensch muss es daher für sich selbst, es kann nicht von einer anderen Person ausgehen.

Im Zuge seiner Beschreibung der ‚Netzwerkgesellschaft‘ hebt CASTELLS einen weiteren zentralen Aspekt des Wissens hervor. Er folgt dabei der Definition von BELL und beschreibt ‚Wissen‘ näherungsweise als „*Sammlung in sich geordneter Aussagen über Fakten und Ideen, die ein vernünftiges Urteil oder experimentelles Ergebnis zum Ausdruck bringen und anderen durch irgendein Kommunikationsmedium in systematischer Form übermittelt werden*“ [CASTELLS 2001, S. 17].<sup>305</sup>

Auffällig ist hierbei die Bedingung der ‚Ordnung‘. ‚Wissen‘ muss eine innere Ordnung, beziehungsweise eine systematische Form der beinhalteten Aussagen umfassen.

Die betonte kommunikative Komponente des ‚Wissens‘ zeigt schon deutlich, dass gesellschaftliche Akzeptanz bezüglich des Wissens eine erhebliche Rolle spielt. Wissen wird sozusagen in der sozialen Interaktion überprüft und kann darüber als erhaltenswert oder verwerfbar charakterisiert werden. Dabei kann dieser Prozess explizit oder implizit ablaufen. Entscheidend ist, dass Wissen innerhalb dieses Prozesses sozialen Faktoren unterliegt. Auch wenn ‚Wissen‘ ein individuelles sein muss, haben zahlreiche Theoretiker, vor allem des 20. Jahrhunderts, immer wieder darauf hingewiesen, dass das ‚Wissen‘ von Personen nicht unabhängig von deren sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Umgebungen gedacht werden kann.<sup>306</sup>

Neben dem individuellen ‚Wissen‘ besteht auch auf gesellschaftlicher Ebene ein ‚gesellschaftliches Wissen‘, welches gespeichert und gelehrt, niedergeschrieben und gelesen wird, sozusagen ein gesellschaftlicher ‚Wissens-‘, oder ‚Informationsvorrat‘. Dieser wird innerhalb von ‚Wissenskulturen‘, beziehungsweise ‚Wissensordnungen‘ vernetzt, verändert und verwaltet.<sup>307</sup>

Die dabei erste, für diese Arbeit grundlegende, begriffliche Differenzierung ergibt sich aus jener zwischen ‚Wissen‘ und ‚Wissenskultur‘. Als ‚Wissenskultur‘ sollen, analog zur Bestimmung von SANDKÜHLER, die „*Bedingungen der Möglichkeit kognitiver und epistemischer Prozesse*“ [SANDKÜHLER 2009, S. 70f] verstanden werden. Sie sind damit als Kontexte des ‚Erkennens‘ und ‚Verstehens‘ zu begreifen, welche sozialen Zusammenhängen unterliegen.<sup>308</sup>

---

<sup>305</sup> Siehe Fußnote in CASTELLS, M. (2001): S. 17.

<sup>306</sup> So beispielsweise MARX, MANNHEIM, SCHÜTZ, FLECK, FOUCAULT, LYOTARD, KUHN, LUCKMANN, BOURDIEU und andere. Die Betonung der jeweiligen Bedingungen des Wissens differieren dabei je nach theoretischer Konzeption und Perspektive.

<sup>307</sup> SANDKÜHLER, H. - J. (2009): S. 69. Siehe auch SPINNER, H. (1994): 15f, 111ff.

<sup>308</sup> SANDKÜHLER, H. - J. (2009): S. 71. Die soziale Einbindung der Erkenntnis soll in der Folge näher betrachtet werden. Angemerkt sei hier, dass die Unterscheidung zwischen ‚Wissen‘ und ‚Information‘ eine zentrale Differenzierung darstellt. Bücher und andere Medien enthalten nicht ‚Wissen‘. Was in ihnen vorliegt ist allenfalls ‚Information‘. CHARPA, U. (2001): S. 96. ‚Information‘ kann mit MALCHUP als „*kommuniziertes Wissen*“ bezeichnet werden. Siehe CASTELLS, M. (2001): S. 17. Dabei ist zu beachten, dass nicht Medien es sind, die etwas ‚wissen‘, sondern Menschen. Medien sind als Speicher- und Übertragungskapazitäten innerhalb bestimmter Techniken der Übertragung bestimmter Wissenskulturen, (beziehungsweise Informations- und Kommunikationskulturen) zu verstehen, die ihrerseits in gesellschaftliche Praktiken der Nutzung und Veränderung eingebunden sind. Es lässt sich in diesem Zusammenhang auch von einer kulturell und sozial geprägten ‚Wissenspraxis‘ sprechen. SPINNER hält diese Unterscheidung für wenig ertragreich. Diese Perspektive wird auch für die vorliegende Arbeit eingenommen. Siehe SPINNER, H. (1994): S. 28. Auf die Unterscheidung sei jedoch trotzdem hingewiesen.



CASTELLS bestimmt ‚Wissen‘ nicht als Sammlung in sich geordneter Fakten oder gar Informationen, sondern als ‚Sammlung in sich geordneter Aussagen‘, womit ‚Wissen‘ zu einer sprachlichen Konstruktion wird. Diese Ansicht erinnert an Vertreter, die eng im Zusammenhang mit der sprachpragmatischen Wende stehen, wie WITTGENSTEIN und WINCH.

*„Wir haben keine Möglichkeit uns jenseits der Begriffe zu begeben, in deren Rahmen wir Gedanken über die Welt fassen (...). Die Welt ist für uns das, was sich uns durch die Begriffe hindurch darbietet.“* [WINCH, 1974, S. 25]<sup>309</sup>

Auch wenn die vorliegende Arbeit im Gegensatz zu konstruktivistischen Ansätzen davon ausgeht, dass eine erfahrbare Realität besteht, kann von Ansätzen der konstruktivistischen Strömungen eine Einsicht in die Struktur von ‚Wissen‘ erlangt werden. Beschreibungen von Wirklichkeitskonstruktionen werden in konstruktivistischen Ansätzen dann als ‚empirisches Wissen‘ verstanden, wenn sie der Überprüfung in Handlungs- oder Kommunikationsabläufen standhalten konnten. Dabei wird eine Art von Wissen beschrieben, das sich auf konkrete Inhalte bezieht.<sup>310</sup>

Die Differenzierung zwischen Theorie und Praxis, welche in der Folge näher betrachtet werden soll, stellt eine Scheidung zweier Bereiche dar, die sich auch in der Betrachtung des ‚Wissens‘ nachzeichnen lässt. Im Englischen zeigt sich dieser Unterschied deutlich, indem zwischen *knowledge of*, *knowledge what* und *knowledge how* unterschieden wird. Hiermit ist eine Unterscheidung angesprochen, welche sich innerhalb der deutschen (und der französischen) Sprache verändert darstellt. Im Deutschen spricht man im ersten Fall von Kenntnissen („Ich kenne Zürich“), also von gegenständlichem Wissen. Im zweiten Fall („Ich weiß, dass Zürich eine Stadt ist“) von ‚propositionalem Wissen‘. Im dritten Fall spricht man auch von einer Fähigkeit („Ich kann mit dem Fahrrad durch Zürich fahren“).<sup>311</sup>

---

<sup>309</sup> Siehe ZIERHOFER, W. (2002): S. 27. Diese Verbindung wird vor allem hinsichtlich der hermeneutisch-sprachwissenschaftlichen Ausrichtung der vorliegenden Arbeit im Zuge des methodologischen Zugangs zum Betrachtungsgegenstand von Bedeutung sein. Siehe Kap. 6.3, 6.4.

<sup>310</sup> BECK, K. (1994): S. 16.

<sup>311</sup> SANDKÜHLER, H. J. (2009): S. 209f. Hierzu auch die Wissensdefinition der Pädagogik, beziehungsweise die Unterscheidung von REKUS, der darauf hinweist, dass Schulunterricht jeweils mehrere inhaltliche Ausprägungen dessen umfassen muss, was im Alltagsgebrauch als Wissen oder Bildung verstanden wird. Kap. 21.2. & 24.2.

### 4.3. Die Formen der Rationalität

Was Menschen wissen ist eng mit der menschlichen Vernunft verbunden. So zielt die erkenntnistheoretische Grundfrage danach was man wissen kann, zugleich auch darauf ab, was die menschliche Vernunft erfassen kann und wird damit zur methodologischen Frage.<sup>312</sup> An der Seite des ‚Wissens‘ steht damit der Begriff der ‚Rationalität‘ seit Anbeginn im Zentrum wissenschaftlichen Denkens.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis kann gerade im Zusammenhang mit der Frage von Wertstrukturen als besonders bedeutend gelten. Den entscheidenden Unterschied zwischen theoretischem und praktischem Wissen stellt die normative Komponente dar. Anwendung, das heißt Praxis, impliziert eine normative Ausrichtung, eine Antwort auf die Frage „Was soll ich tun?“. Diese kann von theoretischem Wissen allein nicht geklärt werden. Wie sehr beide Bereiche verbunden sind, zeigt sich bereits bei PLATON. Dies jedoch nicht im heute zumeist betonten Sinn von Nützlichkeit, in der Hinsicht, dass man etwas herstellen oder erzeugen kann, sondern zur Förderung menschlicher Orientierung in der sinnlichen Welt.<sup>313</sup> Eben diese jedoch muss als Ziel geographischen Unterrichts gelten, was die Frage nach der Verbindung zwischen theoretischer und praktischer Reflexion offensichtlich macht.

‚Wissen‘ kann in mehrerer Hinsicht differenziert werden. Eine für die Systematisierung der Wissenschaftsbereiche grundlegende Unterscheidung ist die zwischen theoretischem und praktischem Wissen. Diese Unterscheidung führt vor allem KANT innerhalb seiner *Kritik der reinen Vernunft* aus. Beiden Formen des Wissens liegen verschiedene Formen der Erkenntnis zugrunde. Die in der vorliegenden Arbeit betrachtete Fragestellung, insofern sie auf ‚praktisches Wissen‘ abzielt, fällt dabei in den Bereich der praktischen Vernunft, die ethische Betrachtung der KANTschen Philosophie, welche sich auf die Frage bezieht: „Was soll ich tun?“<sup>314</sup>

Doch zunächst zum Ausgangspunkt der KANTschen Überlegung.<sup>315</sup> Die Grundproblematik, um die KANT in seiner Philosophie der Erkenntnis kreist, ist die der Bedingungen und Möglichkeiten reiner Vernunftkenntnis. Er bearbeitet diese im Sinne einer reflexiven Theorie der Vernunft.<sup>316</sup>

---

<sup>312</sup> POPPER, K. (1985): S. 158.

<sup>313</sup> BÖHME, G. (1993): S. 97.

<sup>314</sup> HÖFFE, O. (2004): S. 56.

<sup>315</sup> Eine Betrachtung der Philosophie KANTs kann innerhalb des Vorhabens der vorliegenden Arbeit aus mehreren Gründen als unerlässlich gelten. a: Die Philosophie KANTs enthält die grundlegenden Gedanken zum Verständnis der Neuzeit. b: KANT entwickelt ein Gedankengebäude, das Erkenntnistheorie, Ethik und Raum integriert und das Verhältnis zwischen Mensch und Welt (Erkenntnis und Gegenstand) fundamental diskutiert, welches somit der vorliegenden Arbeit entscheidende strukturelle Orientierung verleihen kann. c: Die soziologischen Ansätze WEBERS, DURKHEIMS und PARSONS, welche für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind, können nur über die Übereinstimmungen und Differenzen ihres KANTschen Kerns erschlossen werden. (vgl. hierzu SCHLUCHTER, W. (1991): S. 80ff, sowie MÜNCH, R. (1988): S. 13, 17ff).

<sup>316</sup> ZIERHOFER, W. (2002): S. 31.

KANT wendet sich, und das ist die ‚kopernikanische Wendung‘ seiner Philosophie, von Gegenständen als Ausgang des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses ab und dem Menschen zu. Der Mensch wird damit zum Zentrum der Überlegungen darüber, wie ‚Wissen‘ generiert werden kann. Das erkennende Subjekt wird zur Mitte des Denkens, zum Zentrum der Philosophie KANTs. Auf den Punkt bringt KANT diese Wendung innerhalb der *Kritik der reinen Vernunft*. Er legt dabei dar, dass sich „die Gegenstände nach unserer Erkenntnis“ und nicht „alle unsere Erkenntnis (...) nach den Gegenständen richten“ [KANT KrV, S. 86].

Die Erkenntnis des Menschen muss somit der Kern wissenschaftlichen Denkens sein. Nicht Gegenstände mit ihren Eigenschaften, wie dies zuvor gedacht wurde, stehen von nun ab im Zentrum der Fragestellungen philosophischen Denkens, sondern das ‚Erkennen‘ des Menschen, der dabei ein geistiges Bild dieser Gegenstände entwirft. Das erkennende Subjekt erkennt Gegenstände, die im Erkenntnisprozess zu dem werden, was sie sind. Der Mensch definiert folglich die Gegenstände innerhalb seines Erkenntnisprozesses.

Der Wandel, den KANT dabei vollzieht, stellt die Abwendung von einer ontologischen und die Hinwendung zu einer epistemologischen Sichtweise, einer auf der *episteme* gründenden ‚Wissenschaft‘, dar. Gegenstände werden dabei hinsichtlich ihrer Konstituierung innerhalb des Erkenntnisprozesses betrachtet. Man könnte auch sagen, dass KANT betrachtet, was im menschlichen ‚Wissen‘ die Beschaffenheit der Gegenstände ausmacht, denn diese werden im Erkenntnisprozess erstellt.<sup>317</sup>

Den zentralen Inhalt der Geographie, beziehungsweise der in ihr enthaltene Teil, der dem Menschen gewidmet ist, der Anthropologie, sieht KANT jedoch in der Betrachtung des freien beziehungsweise ethischen Handelns des Menschen und dessen Beschränkungen.<sup>318</sup> Sie ist damit Teil der Betrachtungen der ‚praktischen Vernunft‘, deren Kernstücke in der *Kritik der praktischen Vernunft*, der *Metaphysik der Sitten* sowie deren *Vorrede*, herausgestellt werden. Diese sind die Schriften der KANTschen Ethik. Verdeutlicht wird dies auch innerhalb der Systematik der Werte von RICKERT. Dabei zeigt sich, dass Wissenschaft nicht ‚keinem Wert‘ unterliegt, sondern eben dem Wert der ‚Wahrheit‘. Urteile im Sinne einer ‚Sollens‘-Entscheidung beziehen sich jedoch auf ethische Argumente.<sup>319</sup> Das Dilemma des modernen Zugriffs auf die Welt besteht gerade darin, dass mit der rationalistischen Betonung der Funktionalität eine Nichtbeachtung der Frage nach der Bedeutung, beziehungsweise anderer Formen der Vernunft, einhergeht.<sup>320</sup>

---

<sup>317</sup> Die Betrachtung dieses Erkenntnisprozesses steckt zwischen den wissenschaftlichen Dualismen von Rationalismus und Empirismus, die es aufzulösen gilt, fest. Die Frage dabei ist, in welchem Verhältnis sinnliche Erfahrung und menschliche Logik zueinander stehen. HÖFFE, O. (2004): S. 54ff.

<sup>318</sup> GEIER, M. (2003): S. 18f, S. 48.

<sup>319</sup> Siehe Kap. 5.3.

<sup>320</sup> REKUS, J. (1993): S. 17.

Zweitens muss danach gefragt werden, inwiefern die Bereiche der Wissenschaft eher theoretische oder tatsächlich auch anwendungsbezogene Ausrichtung beanspruchen. Die Ableitung der anwendungsbezogenen Aussagen aus den Erkenntnissen des theoretischen Bereiches stellt eine wissenschaftstheoretisch nicht zulässige Form des ‚*naturalistischen Fehlschlusses*‘ dar, den bereits HUME problematisierte.<sup>321</sup> Dieser begründet die bis heute gültige Feststellung, dass keine wissenschaftlich konsistente Ableitung eines ‚Sollens‘ aus einem ‚Sein‘ möglich ist.

Was damit gezeigt werden kann ist die Differenz der Bereiche von Theorie und Praxis. Jede Aussage über ein ‚Sollen‘ impliziert bestimmte Wertannahmen, womit sie in den Bereich der Ethik fällt. Praktische Aussagen, die hier als ‚Sollensaussagen‘ bezeichnet werden, können damit lediglich im Bereich der Ethik diskutiert werden und sind als ‚Wertaussagen‘ zu bezeichnen.

Wissenschaftliche Aussagen wurden bisher lediglich hinsichtlich ihrer Differenz zu ‚Wertaussagen‘ betrachtet. Die Verbindung zwischen theoretischer Erfassung der Natur und Umwelt des Menschen greift jedoch nicht nur auf diese Bereiche zu, sondern, und das kann für die vorliegende Arbeit als äußerst zentral gelten, der Rationalismus greift „*auch in die vorgefundenen religiös oder philosophisch legitimierten Ordnungen ein. Auch diese werden von ihm verändert oder neu produziert.*“ [REKUS 1993, S. 16] Dieser von REKUS betonte Einfluss des Rationalismus zielt auf die Problematik ab, welcher in der vorliegenden Arbeit besondere Beachtung gewidmet werden soll. Insofern stellen wissenschaftliche Erkenntnisse und ihre rationalistische Grundlage einen ‚Wissensbereich‘ dar, der auf den selben Annahmen beruht, die auch für andere Bereiche menschlichen Lebens gelten, so beispielsweise der Bereich der Sinnstiftung, des Glaubens oder der Werte.

Was hier als ‚Sinn‘ bezeichnet wird, stellt einen umfassenden Begriff dar, der auch die Wertorientierung einschließt. Dass zwischen Sinn und Wert jedoch unterschieden werden muss, darauf weist REGENBRECHT hin. Er differenziert zwischen der Ebene der Werte und der Ebene des Sinns.

Werte „*bestimmen die Willensrichtung einer Handlung. Sie sind der Grund für die Forderung so oder anders zu handeln. Sie legitimieren die Norm für den, der den entsprechenden Wert akzeptiert.*“ Sinn hingegen „*meint das wozu und warum der Geltung von Werten. Sinnfragen antworten auf die Frage, warum bestimmte Werte gelten und verpflichten.*“ [REGENBRECHT 1998, S. 101]<sup>322</sup>

---

<sup>321</sup> HUME, D. (1978): 150ff.

<sup>322</sup> Gerade die Unterscheidung zwischen Sinnebene und Wertebene zeigt sich in pluralistischen Gesellschaften als bedeutend. Es zeigt sich nämlich innerhalb dieser, dass auch wenn Sinnfragen nicht gleich beantwortet werden, also unterschiedliche Sinnsysteme nebeneinander bestehen, doch bezüglich der Wertebene eine breite Übereinstimmung vorliegen kann. Dass also mehrere kulturelle und religiöse Weltdeutungssysteme nebeneinander bestehen, führt gerade nicht dazu, dass Werte nicht übergreifend anerkannt werden. So zeigt sich am Vergleich verschiedener religiöser Deutungssysteme, dass sie doch allesamt, wenn auch in zu differenzierender Weise, den Bereich der Menschenrechte als Wert anerkennen können. Dies stellt den Ausgangspunkt der gesellschaftlichen Integration verschiedener kultureller Deutungen bezüglich des gesellschaftlichen Zusammenlebens dar. REGENBRECHT, A. (1998): S. 103f. Damit ist auch gesagt, dass eine Betrachtung von Kulturen, deren religiöse Fundamente nicht gleich sind, nicht aufeinander prallen müssen, wie HUNTINGTON ausführt. Dies gerade weil Kulturen eben nicht ‚flach‘, sondern überaus tief sind.

Es geht dabei um den von SCHLUCHTER genannten Dreiklang zwischen Handlungsorientierung, Handlungskoordination und überindividuellen Deutungsmustern oder Sinnzusammenhängen, kurz zwischen „*Handlung, Ordnung und Kultur*“ [SCHLUCHTER 2005, S. 245].<sup>323</sup>

Gesellschaftliche Relevanz kommt Wissen und Werten zunächst über ihre Bedeutung innerhalb der Praxis zu. Sobald Wissen und Werte als Orientierungen in konkreten Handlungen (oder bewusstem Unterlassen von Handlungen) ‚zur Geltung‘ gebracht werden, erlangen sie auch empirische Relevanz.

Handelnde beziehen sich dabei auf Wissen und bewerten dieses im Sinne ihrer Zieldefinition. Schon hier weist das Element der Zieldefinition, in dessen Bezugsfeld Informationen sowie erreichbare und unerreichbare Ressourcen liegen, auf eine wichtige Unterscheidung hin, die WEBER einführt. Handlungen können in zweierlei Richtung ausgerichtet sein: zweckrational oder wertrational.<sup>324</sup>

Bedeutung erlangen diese beiden Typen als Grundlage der Unterscheidung zwischen zwei Bereichen ‚alltäglicher Regionalisierung‘, wie WERLEN sie einführt. Namentlich zwischen dem Bereich zweckrationalen Handelns und dem normorientierten Handelns.<sup>325</sup> WERLEN differenziert anhand dieser beiden Handlungstypen die produktiv-konsumptiven (zweckrationales Handeln) und normativ-politischen (wertrationales Handeln) Bereiche alltäglichen Geographie -Machens.<sup>326</sup>

---

<sup>323</sup> Die Frage der Einbettung der Werte in bestimmte Formen des Verständnisses des Mensch-Umwelt Verhältnisses kann hierzu analog betrachtet werden. Bestimmte Mensch-Umwelt-Beziehungen stellen dabei das sinnstiftende Fundament des Werthorizonts dar, der auf der Ebene von Weltbildern beziehungsweise Weltanschauungen vorliegt.

<sup>324</sup> WEBER, M. (1980): S. 12f. Wertrational handelt, wer nach einem bestimmten Eigenwert des Sichverhaltens handelt. Also „ohne Rücksicht auf die vorauszusehenden Folgen [...] im Dienst seiner Überzeugung von dem was Pflicht, Würde, Schönheit, religiöse Weisung, Pietät, oder die Wichtigkeit einer ‚Sache‘ gleichviel welcher Art ihm zu gebieten scheinen. Stets ist wertrationales Handeln ein Handeln nach ‚Geboten‘ oder ‚Forderungen‘, die der Handelnde an sich gestellt glaubt“ [WEBER 1980, S. 12]. Dieses ist „durch den bewussten Glauben an den - ethischen, ästhetischen, religiösen oder wie immer sonst zu deutenden - unbedingten Eigenwert eines bestimmten Sichverhaltens rein als solchen und unabhängig vom Erfolg“ [WEBER 1980, S. 12]. Wertrationales Handeln richtet sich damit nicht auf bestimmte Ziele, sondern auf den Wert, der dem bestimmten Handeln als solchem zugeschrieben wird. Im Gegensatz dazu zeichnet sich zweckrationales Handeln gerade durch die Optimierung der Zweck-Mittel-Relation aus.

Als zweckrationales Handeln bezeichnet WEBER ein Handeln, dass „nach Zweck, Mitteln und Nebenfolgen orientiert und dabei sowohl die Mittel gegen die Zwecke, wie die Zwecke gegen die Nebenfolgen, wie endlich auch die verschiedenen Zwecke gegeneinander rational abwägt“ [WEBER 1980, S. 13]. Dabei werden folglich „Erwartungen des Verhaltens von Gegenständen der Außenwelt und von anderen Menschen und unter Benutzung dieser Erwartungen als ‚Bedingungen‘ oder als ‚Mittel‘ für rational, als Erfolg, erstrebte und abgewogene eigne Zwecke“ [WEBER 1980, S. 12] ins Zentrum des eigenen Handelns gestellt. Wie WEBER darstellt sind tatsächliche Handlungen sehr selten nur in der einen oder anderen Art orientiert. Die von ihm geschiedenen Typen sind entsprechend seiner methodologischen Vorgehensweise ‚Idealtypen‘. Er unterscheidet des weiteren ‚affektuelle‘ und ‚traditionale‘ Handlungen. Diese werden hier jedoch nicht als bedeutend erachtet.

<sup>325</sup> WERLEN, B. (1988): S. 116ff. 130ff. WERLEN benennt mit Bezug auf die Unterscheidung von HABERMAS zusätzlich das ‚verständigungsorientierte Handeln‘, auf welches in der Folge einzugehen sein wird. Siehe WERLEN, B. (1988): S. 143ff.

<sup>326</sup> WERLEN, B. (1997): S. 272, sowie WERLEN, B. (1988): S. 196ff.

Zweckrationales Handeln, wie HABERMAS es versteht, kann als instrumentales Handeln, rationale Wahl beziehungsweise deren Verbindung bestimmt werden. Es richtet sich nach technischen Regeln, welche auf empirischem Wissen basieren. Zweckrationales Handeln besteht in der Realisierung gegebener Ziele unter bestimmten Bedingungen. Das strategische Handeln zeichnet sich durch seine Bewertung von Verhaltensalternativen über einen Bezug auf bestimmte Werte und Maximen aus, während instrumentelles Handeln lediglich bestimmte Mittel abwägt.<sup>327</sup> Das Modell instrumentellen Handelns liegt der neoklassischen Wirtschaftstheorie zugrunde. Dabei wird der Mensch als rational kalkulierender betrachtet, der nur im Interesse der Befriedigung seiner Bedürfnisse handelt. Hierbei nutzt er rationale Überlegungen lediglich zur Optimierung der Mittel, nicht der Ziele.<sup>328</sup>

Der dritte Bereich ‚alltäglicher Regionalisierungen‘ basiert auf dem kommunikativen Handlungsmodell. Dieses kommunikative Handeln wird von HABERMAS als „*symbolisch vermittelte Interaktion*“ [HABERMAS 1968, S. 62] verstanden. Die Ausrichtung dieses Handelns bezieht sich nicht auf die Wahl rationaler Mittel, sondern auf geltende Normen und wie diese zwischen handelnden Subjekten anerkannt werden. Der ‚Sinn‘ dieser Normen wird innerhalb gesellschaftlicher Kommunikationsprozesse herausgestellt und bestätigt.<sup>329</sup>

Deutlich werden die Unterschiede der Bereiche, sobald man ihre Geltungsansprüche differenziert. Technische Regeln und strategische Ausrichtungen beziehen sich auf die Gültigkeit wahrer oder analytisch richtiger Sätze. Gesellschaftliche Normen und Werte jedoch erlangen ihre Geltung in der intersubjektiven Verständigung, welche sich sowohl auf deren Anerkennung als auch deren Beachtung bezieht.<sup>330</sup> Die genannten Handlungstypen bestehen jedoch nicht getrennt nebeneinander. Wertungen fließen in jede Handlungsentscheidung ein.<sup>331</sup>

---

<sup>327</sup> HABERMAS, J. (1968): S. 62.

<sup>328</sup> STEHR, N. (2007): S. 104.

<sup>329</sup> HABERMAS, J. (1968): S. 62f.

<sup>330</sup> HABERMAS, J. (1968): S. 63.

<sup>331</sup> Die betrachteten Handlungstypen stellen jedoch nicht einzelne Typen dar, die begründen, dass verschiedene Arten von Handlungen nebeneinander bestehen, sondern ein idealtypisches analytisches Raster. Bereits WEBERS Unterscheidung stellt keine strikte Trennung der beiden Typen dar, sondern eine idealtypische Differenzierung. WEBER, M. (1980): S. 13. „Absolute Zweckrationalität des Handelns ist aber auch nur ein im wesentlichen konstruktiver Grenzfall.“ [WEBER 1980, S. 13] Es bestehen folglich verschiedene Bezüge zwischen zweckrationalen und wertrationalen Handlungen. PARSONS spricht in diesem Zusammenhang davon, dass ein Akteur nicht rein zweckrational handeln könne, da er immer auf der Grundlage sozialer Werte und Normen agiere und entscheide. Siehe WERLEN, B. (1988): S. 125. Es lässt sich gerade in jüngerer Zeit beobachten, dass eine strikte Trennung der Bereiche, welche als ‚typische Hoheitsgebiete‘ eines der Modelle galten, nicht mehr aufrechterhalten wird. Bezüglich der differenzierten Bereiche des Handelns lässt sich herausstellen, darauf weist WERLEN explizit hin, dass sich die genannten Handlungsmodelle nicht gegenseitig ausschließen. Welches Modell zur Analyse bestimmter Bereiche am besten geeignet ist, muss die jeweilige Forschungssituation zeigen. WERLEN geht dabei davon aus, dass mit den verschiedenen Handlungsmodellen verschiedene „*Beurteilungskriterien*“ für jeweils unterschiedliche „*problematisch gewordene Handlungsaspekte*“ [WERLEN 1988, S. 115] entwickelt werden können.

#### 4.4. Geographische Bildung - Annäherung

Die vorliegende Arbeit thematisiert einerseits einen Schnittbereich zwischen Gesellschaft und Individuum, andererseits zwischen Wissenschaft und Schule. Beachtlich ist dabei, dass sich die Prozesse des Lernens und des wissenschaftlichen Erkennens analog zueinander verstehen lassen. So ist geographisches Lernen eine Form des Erkennens lernender Subjekte. Wissenschaftliches Erkennen entspricht diesem, zeichnet sich jedoch durch seinen höheren Grad an Formalisierung aus.

Es muss jedoch, wie sich gezeigt hat, innerhalb der Schule um mehr gehen als ‚Faktenwissen‘, wie dies im länderkundlichen Erdkundeunterricht betont wurde. Geographische Bildung, und gerade darauf zielt der Schulunterricht im Fach Geographie ab, muss mehr thematisieren als reines länderkundlich-topographisches Wissen.<sup>332</sup> Was dabei vom Schüler erstellt wird sind Orientierungsmuster, die sowohl Wissen als auch Werte enthalten.<sup>333</sup>

Die Schulgeographie kann als verbindendes Glied wissenschaftlicher Erkenntnisse und der Alltagswelt der Menschen gelten, die über ihre Phase schulischer Ausbildung hinaus nachhaltig hinsichtlich ihres Wissens und ihrer Wertvorstellungen geprägt werden. Beide Bereiche stehen in einem wechselseitigen Verhältnis, welches sowohl Individuen, als auch Gesellschaft in umfassenden kulturellen Sinnstrukturen integriert. Diese manifestieren sich innerhalb des Habitus, der Handlungsprozessen strukturierend zu Grunde liegt und gleichsam durch sie reproduziert wird.<sup>334</sup> Wissenschaftliches Wissen ist, wie gezeigt, von sozialen Bedingungen geprägt. Andererseits gehen von den Wissenschaften tendenziell Impulse für das Wissen der Gesellschaft aus. Eine bedeutende Verbindung beider Bereiche, geographische Bildung betreffend, stellt die schulische Geographie dar. Die Inhalte der Geographie erlangen folglich auf unterschiedlichen Ebenen Bedeutung.

Im Zuge seiner Betrachtung der ‚Wissensordnung‘, unterteilt SPINNER Wissensformen hinsichtlich der angesprochenen Unterscheidung. Er differenziert zudem zwischen „*wissenschaftsbezogenen*“ und der „*außerwissenschaftlichen Wissensordnungen*“ [SPINNER 1994, S. 39].

Besondere Bedeutung erlangt dabei die Differenzierung, welche Spinner innerhalb der wissenschaftsbezogenen Wissensordnung vornimmt. Er unterscheidet hier zwischen *Theorie* (=reine Wissenschaft), *Praxis* (=angewandte Wissenschaft), *Technik* (=realisierte Wissenschaft) und *Industrie*

---

<sup>332</sup> MEUSBURGER, P. (2003): S. 291. Innerhalb der Geographie wird Wissen bisher undifferenziert und ohne ausreichende Abgrenzung zu Information genutzt. Wie SPINNER herausstellt, muss eine solche Differenzierung auch nicht unbedingt Sinn machen. Siehe SPINNER, H. (1994): 28. Der Autor der vorliegenden Arbeit ist der Ansicht, dass andere Differenzierungskriterien, gerade in Hinblick auf den Schulbezug, deutlich angebrachter sind.

<sup>333</sup> Damit entstehen gerade die in Kap. 2.2 diskutierten symbolischen Orientierungen. Hier ist jedoch die Frage, mit welchen Inhalten sie gefüllt werden.

<sup>334</sup> BOURDIEU, P. (1999): 107ff, 113ff.

(= kommerzialisierte Wissenschaft).<sup>335</sup> Die ‚Wissensbestände‘ außerwissenschaftlicher Bereiche differenziert er hingegen in *persönliche Kenntnisse*, beziehungsweise *persönliches Erfahrungswissen* (=Umstände der Lebenswelt), mit welchem häufig ein *Können* verbunden ist, und *subjektive Meinungsurteile* (=Glaubensbekenntnisse, private Meinung), Informationen innerhalb der *Massenmedien* (=öffentliche Meinung) sowie *Aktenwissen* (=Verwaltung).<sup>336</sup> Dabei ist zwischen Fähigkeiten, Kenntnissen und Haltungen zu unterscheiden, die als Ziel der Vermittlungen gelten können. HAUBRICH nennt diese drei Bereiche und differenziert damit die Ausrichtung des Unterrichts.<sup>337</sup> Diese Differenzierung muss jedoch um ein weiteres Element erweitert werden. Die Erweiterung basiert auf den Einsichten der obigen Kapitel, Erkenntnisse nicht mit Kenntnissen gleichzusetzen. Der Unterscheidung beider entspricht die Differenzierung zwischen *knowledge what* und *knowledge how*.<sup>338</sup> Kenntnisse sind dabei beispielsweise topographische oder länderkundliche Angaben (wo liegt London, oder wie heißt die Hauptstadt von Belgien).<sup>339</sup> Eine solche Differenzierung kann als ergiebig gelten, betrachtet man die Ausrichtung der Schulbücher, sowie deren Inhalte.

Bedeutend ist dabei, dass das geographische Wissen nicht als von den im empirischen Raum vorliegenden Gegebenheiten bedingt, betrachtet werden darf. Das menschliche Entwerfen von Räumen und folglich das Handeln innerhalb dieser ist in organisierende und strukturierende Prozesse eingebunden.<sup>340</sup>

Grundsätzlich besteht geographisches Wissen aus einer mit differenzierten räumlichen Informationen versehenen, deutenden Struktur, die in Abhängigkeit von sozialen, normativen und empirischen Einflüssen jeweiliger Gesellschaften, innerhalb deren kultureller Weltsicht, Überprüfung und Bestätigung erlangt. Es wird dabei sowohl vom Raum als Bedingung der Wahrnehmung als auch von Eigenschaften des real-empirischen Raumes beeinflusst.

Das geographische Wissen, welches in der vorliegenden Arbeit näher betrachtet werden soll, ist folglich näherungsweise zu bestimmen als: Geistige Organisationsstruktur, die Informationen, welche die räumliche Umwelt des Menschen betreffen, in kulturell und sozial geprägter Weise ordnet

---

<sup>335</sup> SPINNER, H. (1994): S. 39, 75, 79.

<sup>336</sup> SPINNER, H. (1994): S. 39, 76, 79. In der weiteren Betrachtung wird die Differenzierung von SPINNER in modifizierter Form integriert werden. Ohne den weiteren Ausführungen vorgreifen zu wollen sei angemerkt, dass die auch von ihm betonte Unterscheidung von ‚praktischem‘ und ‚theoretischem‘ Wissen dabei als besonders bedeutend erachtet wird, da sie eine Differenz des Wertbezuges verschiedener Wissensformen birgt.

<sup>337</sup> HAUBRICH, H. u.a. (1988): S. 31.

<sup>338</sup> Siehe Kap. 4.2.

<sup>339</sup> Siehe hierzu REKUS, J. (1993): S. 22f, 89ff, sowie Bildungsplan Baden-Württemberg 2004.

<sup>340</sup> RAMIN, A. (1994): S. 12.



und damit sowohl die Ordnung und Aufnahme neuer Information als auch praktische Handlungsentscheidungen basal beeinflusst.

Die Schulgeographie thematisiert als maßgeblich erachtete Informationen geographischer Wissenschaften im Schulunterricht. Sie kann keinesfalls als ausschließliche Vermittlungsinstanz gelten, über welche wissenschaftlich geographische Informationen in die Öffentlichkeit gelangen. Doch sie kann aufgrund ihrer Stellung innerhalb der Bildungsinstitution hierbei als besonders bedeutend betrachtet werden.

Für den geographischen Unterricht kann, und dies verdeutlichen die obigen Überlegungen, von mehreren Formen des zu vermittelnden Wissens gesprochen werden. Die Differenzierung praktischer und theoretischer Vernunft stellt dabei eine zentrale Spaltung des Bezuges jeweiligen Wissens dar.

|                                      | WISSENSFORM  | WERTBEZUG  | GELTUNGS-BEREICH  | GEOGRAPHISCHES FELD   |
|--------------------------------------|--|--|---|---|
| „REINE“<br>WISSENSCHAFT<br>(THEORIE) | Wissenschaftliches<br>Wissen,<br>Erkenntnisse                | Wahrheit   | Geographische<br>Wissenschaft                                   | Grundlagenforschung,<br>Geomorphologie,<br>Klimatologie ... |
| ANWENDUNG<br>(PRAXIS)                | Technologisches<br>Wissen,<br>Faktenwissen,                  | Nützlichkeit,<br>Funktionalität                      | Technologie   | ...(GIS, Raumplanung,<br>Stadtplanung, ...)                 |
|                                      | Planerisches Wissen  | Gesellschaftliches<br>Wohl und Recht<br>umfassend    | Politik   | Raumplanung,<br>Stadtplanung,<br>Umweltschutz, ...          |
|                                      | Lebensweltliches<br>Wissen, Sinnbezug                        | Orientierung,<br>Sinnhaftigkeit,<br>Wertorientierung | Lebenswelt  | Subjektive Geographien<br>alltäglicher<br>Regionalisierung  |
| WEITERGABE<br>(PRAXIS)               | Erkenntnisse,<br>Kenntnisse,<br>Fähigkeiten,<br>Fertigkeiten | Relevanz<br>Kanonisierung                            | Universitäre und<br>schulische Lehre,<br>mediale Öffentlichkeit | Fachdidaktik,<br>Schulgeographie                            |

TABELLE 8: Typologie geographischen Wissens. (Quelle: Eigener Entwurf)

Geographisches Wissen zeichnet sich, wie bereits gezeigt, nicht nur durch den Gehalt von Informationen aus, sondern impliziert verschiedene Formen der Strukturierung. Diese Strukturierung kann als herausragendes Element geographischen Handelns und Wissens bezeichnet werden, wobei Handlung bereits beides impliziert, sowohl Wissen als auch Werten.

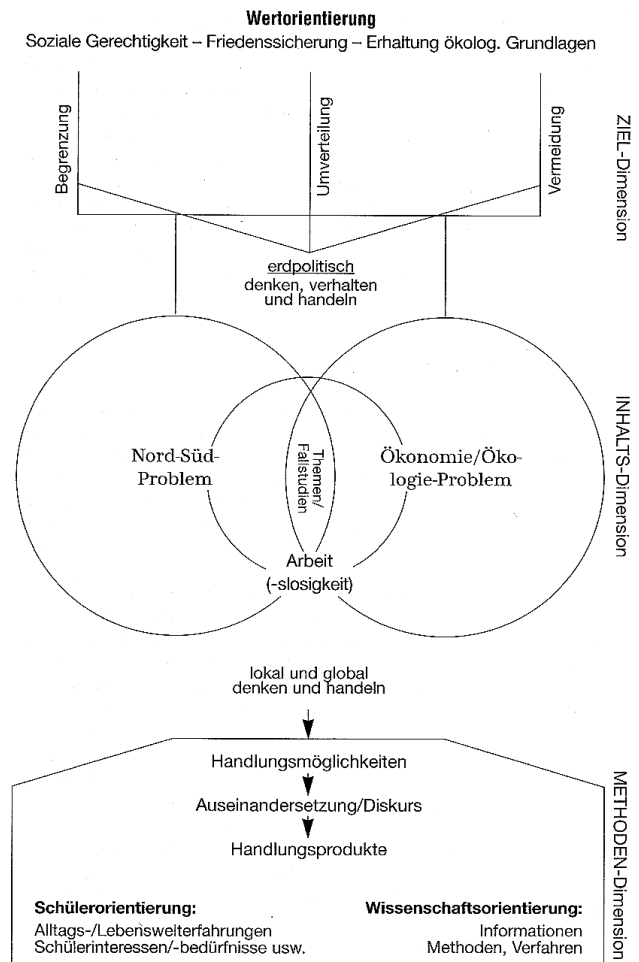
Die oben differenzierten Formen geographischen Wissens stellen sich als analytisches Raster dar, anhand dessen die Inhalte von Schulbüchern analysiert werden können.

Als Schulfach steht die Geographie zwischen den Bereichen Wissenschaft, Pädagogik und der Vermittlung der Inhalte im Unterricht. Neben der inhaltlichen Ebene muss dabei die methodische Ebene als zentral gelten. Hierbei werden unterschiedliche Zugänge zu wissenschaftlichen und

räumlichen Fragestellungen möglich. Hauptsächlich muss sich der geographische Unterricht dabei auf die Welterfahrungen der Schüler beziehen, da diese die Anknüpfungspunkte für inhaltliche Diskussionen darstellen.

ABBILDUNG 10: Leitlinien für den Erdkundeunterricht.  
(Quelle: SCHMIDT-WULFFEN 1999, S. 62)<sup>341</sup>

SCHMIDT-WULFFEN spricht in dieser Hinsicht von drei Dimensionen des geographischen Unterrichts.<sup>342</sup> Die inhaltliche Dimension, welche als Antwort auf die Fragen nach dem ‚was‘ gelten kann, knüpft an die Erkenntnisse aus den Bereichen der Fachwissenschaft an. Die methodische Dimension zielt auf die methodischen Vorgehensweisen des Unterrichts ab, meint jedoch auch, und dies erlangt gerade in der jüngeren Vergangenheit immer größere Bedeutung, die Vermittlung von Methodenkompetenz.<sup>343</sup> Es sollen dabei innerhalb der Schule methodisches Vorgehen und verschiedene methodische Möglichkeiten, wie sie gerade in der Geographie in vielfältiger Weise bestehen, thematisiert werden, um dem Schüler den Umgang mit diesen Methoden zu vermitteln.<sup>344</sup>



<sup>341</sup> In SCHMIDT-WULFFEN, W. (1999): S. 62 ist der Abbildung kein Titel zugewiesen. Daher wurde der Titel der Abbildung aus SCHMIDT-WULFFEN, W. (1994): S. 344 übernommen. Beide Abbildungen weisen lediglich geringfügige Differenzen auf. In SCHMIDT-WULFFEN, W. (1994): S. 344 wird an der Stelle der ‚Wertorientierung‘ von ‚Leitorientierungen‘ gesprochen.

<sup>342</sup> SCHMIDT-WULFFEN, W. (1994): S. 344ff.

<sup>343</sup> SCHMIDT-WULFFEN, W. (1994): S. 344ff.

<sup>344</sup> SCHMIDT-WULFFEN, W. (1994): S. 344f.

Gerade dieser Dimension kommt im Zuge der sich wandelnden Informationsumwelt des Menschen besondere Bedeutung zu. Im Lehrplan Baden-Württemberg zeigt sich dies an der expliziten Betonung der methodischen Kompetenz im Fach Geographie.<sup>345</sup>

Die von SCHMIDT-WULFFEN als Ziel-Dimension bezeichnete dritte Dimension des Geographieunterrichts, stellt die Verbindung der beiden anderen mit einer gleichzeitigen Ausrichtung auf zukünftiges Handeln und dabei verfolgte Grundsätze dar. Hierbei geht es darum den Unterricht so auszurichten, dass der Schüler ein Bewusstsein für die eigene Eingebundenheit in die ihn umgebenden Strukturen sowie die Verantwortlichkeit für sein eigenes Handeln entwickelt. Die Verbindung zu bestimmten Werten wird innerhalb der Abbildung ersichtlich. Die Ziele der Leitlinien sind dabei eng mit bestimmten Werten verbunden, die als relevant betrachtet werden. An diesen hat sich gleichzeitig der Unterricht auszurichten. Die Bedeutung des innerhalb der vorliegenden Arbeit thematisierten Wertbezuges, der auf das Verständnis von Mensch und Umwelt fokussiert ist, zeigt sich dabei in ganz konkreter Form. Die angeführten normativen Grundsätze Gerechtigkeit, Friedenssicherung und Nachhaltigkeit können als spätere Einflussfaktoren bei der handlungsleitenden Entscheidungsfindung des Schülers betrachtet werden.

Grundsätzlich wird die Ausrichtung der Didaktik der Geographie an zentralen Leitbildern orientiert, welche paradigmatisch die Stellung des Menschen zur Erde klären und dabei bestimmte Unterstellungen bezüglich des Verhältnisses von Mensch und Umwelt implizieren. Diese Leitbilder sind auch auf der Ebene der Methodik, des Inhalts und des Curriculums von Bedeutung. Deren Wandel schlägt sich hinsichtlich der Veränderung der Inhalte durch, was sich an der Konzentration auf bestimmte Schlüsselprobleme zeigt.<sup>346</sup>

Der Bereich der Wertevermittlung wird dabei häufig als Aufgabe des Religionsunterrichts beziehungsweise des ‚Ersatzfaches‘ Ethik betrachtet.<sup>347</sup> Man kann bezüglich der Ausrichtung dieses Fachbereiches vier verschiedene didaktische Konzeptionen unterscheiden: Moralerziehung (Wertevermittlung), Lebenshilfe (Selbstfindung des Individuums), Praktische Philosophie (kognitive Auseinandersetzung mit ethischen Systemen) und Ethische Reflexion (Reflexion ethischer Grundsätze angesichts kontingenter Lebensbewältigung).<sup>348</sup> Betrachtet man die bereits ausgeführten Überlegungen bezüglich des geographischen Unterrichts, so muss deutlich werden, dass der Schüler das Zentrum des schulischen Unterrichts bildet. Der geographische Unterricht soll sowohl

---

<sup>345</sup> Im Bildungsplan Baden-Württemberg steht neben Persönlichkeitsentwicklung, Sozialkompetenz und Fachkompetenz die Methodenkompetenz als vierte Zieldimension an höchster Stelle. Siehe Bildungsplan Baden-Württemberg - Grundgedanken zum Kompetenzerwerb.

<sup>346</sup> SCHMIDT-WULFFEN, W. (1994): S. 344f.

<sup>347</sup> Genannt wird es dabei zumeist tatsächlich ‚Ethik‘, es bestehen jedoch auch die Namen ‚Allgemeine Ethik‘, ‚Werte und Normen‘, ‚Philosophie‘, ‚Praktische Philosophie‘ oder ‚Lebensgestaltung-Ethik-Religion (L-E-R)‘. Siehe REGENBRECHT, A. (1998): S. 95.

<sup>348</sup> Nach REGENBRECHT, A. (1998): S. 96f, welcher sich auf TREML, A. (1994) bezieht.

fachwissenschaftliche Inhalte als auch Raumorientierungskompetenzen vermitteln. Der Schüler muss dabei auf seinem Weg zu einem mündigen, selbstreflexiv-selbstbestimmt handelnden Menschen unterstützend bei Seite gestanden werden. Bezüglich der Entwicklung räumlicher Kompetenzen, dass heißt auch des normativen Weltbildes, kommt der Geographie hier zentrale Bedeutung bei.

Mit anderen Worten kann man sagen, dass das Weltbild des Schülers in erheblicher Weise von den schulischen Inhalten abhängt, mit welchen er sich innerhalb des Faches Geographie auseinandersetzt. Die Schulgeographie trägt folglich maßgeblich dazu bei, wie der Schüler die Welt wahrnimmt und gedanklich organisiert. Die dabei geprägte Orientierung kann als Ausgangspunkt für seine Handlungskompetenz gelten. FLATH und KRAUSE bezeichnen das geographische Weltbild daher als „*Fundament*“ [FLATH & KRAUSE 1991, S. 327] räumlichen Handelns. Die Orientierung innerhalb der Welt muss somit als zentrales Moment geographischer Bildung verstanden werden.<sup>349</sup> Insofern charakterisiert SCHRAMKE den Erdkundeunterricht als politisch erziehend. Seiner Ansicht nach werden dabei zentrale Wertorientierungen verfolgt und zur Diskussion gestellt.<sup>350</sup>

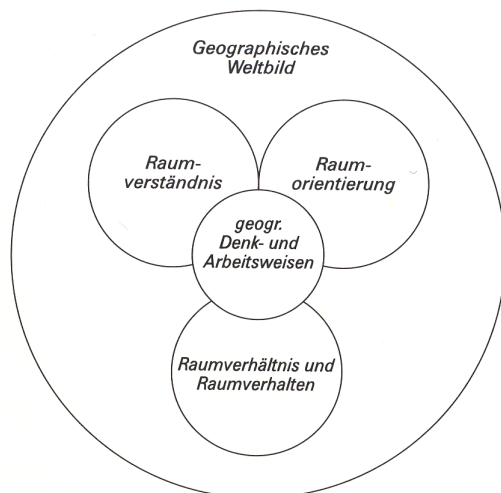


ABBILDUNG 11: Komponenten des geographischen Weltbildes der Schüler.

(Quelle: FLATH, KRAUSE 1991, S. 328)

Das obige Schaubild verdeutlicht den Zusammenhang zwischen verschiedenen Komponenten des geographischen Weltbildes des Schülers. Deutlich wird hierbei die enge Verbindung zwischen den in der vorliegenden Arbeit betrachteten Bereichen von Werten, Wissen und Raum. Auch wenn diese nicht explizit genannt sind, so verbergen sich doch gerade diese, und dies zeigen die obigen Ausführungen, hinter den genannten Denkweisen, der Raumorientierung und dem Raumverständnis. Raumorientierung und Raumverständnis sind zentrale Komponenten des geographischen Weltbildes. Denkweisen verbinden diese Komponenten. Auch Handlung ist davon

<sup>349</sup> FLATH, M.; KRAUSE, J. (1991): S. 327.

<sup>350</sup> SCHRAMKE, W. (1999): S. 67.

nicht losgelöst zu denken. FLATH und KRAUSE bringen damit in didaktischer Hinsicht zum Ausdruck, was innerhalb der obigen Ausführungen theoretisch reflektiert wurde.

Die Frage nach den Zusammenhängen zwischen Bildung und Haltung stellte deutlich heraus, dass schulischer Unterricht nicht nur der Vermittlung von Wissen dient, sondern auch der Erziehung. Im Zuge dieser erzieherischen Aufgabe kommt es Schule zu, dem Schüler zu ermöglichen, sich selbst eine reflexive wertende Haltung zu erstellen. Dabei muss die Zielsetzung, wie bei jedem Unterricht, die Selbstbestimmung des pädagogischen Subjektes sein. Gerade im Bereich der Werte ist dies zu betonen. Eine Vorgabe bestimmter Werte wäre dabei als ‚Indoktrination‘ zu verstehen, wie REKUS deutlich herausstellt.<sup>351</sup>

Die Frage, die sich hinsichtlich des Geographieunterrichts stellt, ist vor allem, wie dies zu leisten ist. Die aus der pädagogischen Theorie entwickelte Ansicht, dass Wissen und Haltung jeweils vom Schüler selbst anerkannt beziehungsweise angenommen werden müssen, führt zur Forderung nach Schülerorientierung. Schule soll dabei den Lernenden auf konkrete Situationen in seinem zukünftigen Leben vorbereiten und aus der Sicht des Schülers gedacht und geplant werden.<sup>352</sup>

Schulisches, also institutionalisiertes Lernen, kann Schüler zwar auf konkrete Handlungssituationen vorbereiten, jedoch nie der Lebensvollzug selbst sein. BENNER führt dazu aus:

*„Die Grenze des Unterrichts ist der Gedankenkreis, der sich unterrichtlich erweitern, aber nicht unterrichtlich ins Handeln überführen lässt.“* [BENNER 1989, S. 54]<sup>353</sup>

Es kann dabei jedoch nicht darum gehen sich lediglich an den Vorlieben, Interessen und Bedürfnissen der Schüler zu orientieren. Viel mehr muss ein Anknüpfen an die beim Schüler vorhandenen Sinn- und Wertfragen erfolgen.<sup>354</sup> Wie die Ausführungen bereits gezeigt haben, stellt sich dem erziehenden Unterricht nicht die Aufgabe bestimmte Werte zu vermitteln, sondern Schüler müssen dabei das ‚Werten‘ selbst lernen, also das ‚Werten lernen‘.

Ziel des ethisch reflexiven Unterrichts ist daher *„die ethische Urteilsbildung, beziehungsweise die ethische Kompetenz, also nicht die Sittlichkeit selbst“* [REGENBRECHT, A. 1998, S. 110].

REGENBRECHT stellt daher die Frage, ob Tugend überhaupt lehr- und lernbar ist. Diese Frage ist nicht eindeutig zu beantworten. Mit KANT muss betont werden, dass sich zwar *„der Verstand einer Belehrung und Ausrüstung durch Regeln fähig“* darstellt, anderes jedoch für die Urteilskraft gilt. Diese ist ein besonderes Talent *„welches gar nicht belehrt, sondern nur geübt werden will“* [KANT KrV, 184].

---

<sup>351</sup> REKUS, J. (1993): S. 27.

<sup>352</sup> Siehe beispielsweise RUMPF, D. (1998): S. 59.

<sup>353</sup> Zit. nach REGENBRECHT, A. (1998): S. 110.

<sup>354</sup> WÄCHTER, J. - D. (1998): S. 43.

Das Wissen und Können in den Bereichen der Begriffsbildung dialogischen Handelns und der Urteilsfindungen können als unbedingte Voraussetzungen moralischer Urteilskompetenz gelten. Dieses Wissen und Können kann lehrend vermittelt, lernend erworben beziehungsweise erlernt werden. Die Fähigkeit des Urteilens selbst, die Urteilskraft, jedoch kann nur ‚geschärft‘ werden.<sup>355</sup>

Bezüglich der Werterziehung bestehen innerhalb der Pädagogik zwei zu unterscheidende Strömungen. Die ‚normativ-technologische‘ und die ‚wertorientierte‘ Strömung unterscheiden sich vorrangig in der Betrachtung des Ziels von Werterziehung.<sup>356</sup>

Der normativ-technologische Ansatz verfolgt das Ziel erwünschte Verhaltensmuster zu erzeugen. Man kann den Ansatz mit FEES insofern als ‚wert-positivistisch‘ bezeichnen, da die Werte, welche der Schüler anzuerkennen hat, bereits als legitimiert betrachtet werden. Die bestehenden Werte sollen vom Schüler lediglich übernommen werden.<sup>357</sup> Innerhalb der Geographie wäre hier beispielsweise an ‚ökologische Werte‘ zu denken. Es wäre dann nicht erwünscht, dass der Schüler sich in Auseinandersetzung mit der Thematik, unter Nutzung der erlernten Begrifflichkeiten, der betrachteten Zusammenhänge und mittels seiner ihm eigenen Urteilskraft, selbst zu Werten und Urteilen gelangt, sondern die ihm vorgegebenen Werte als aner kennenswert erachten lernt. Diese Position stößt zumindest an zwei fundamentale Barrieren. Zum einen kann theoretisch nicht davon ausgegangen werden, dass sich Menschen, und in dem Falle Schüler, in einer solchen Weise ‚dressieren‘ lassen.<sup>358</sup> Gegen diese Position sprechen eben die selben Gründe, die gegen eine verhaltenstheoretische Betrachtung des Menschen im Sinne eines Reiz-Reaktions-Schemas sprechen. Zweitens kann in der humanistischen Tradition, in welcher die Pädagogik als Wissenschaft, sowie die Ausrichtung des Schulwesens in Deutschland stehen, nicht in einem solchen Sinn von Menschen gesprochen werden. Die Perspektive des reinen Einwirkens auf Menschen widerspricht den geltenden Prinzipien. Dies zuerst, da der Mensch dabei zum Mittel, nicht zum Zweck der Betrachtung wird.<sup>359</sup>

Der wertorientierte Ansatz entspringt der transzendental-kritischen Pädagogik in der Nachfolge KANTs. Dabei soll *„unter Maßgabe der Bildung des Schülers (...) dieser im gefächerten Zugang zur Welt zur sachlichen sowie wertenden Auseinandersetzung mit den Unterrichtsgegenständen herausgefordert“* [FEES 1998, S. 122] werden.

---

<sup>355</sup> REGENBRECHT, A. (1998): S. 111.

<sup>356</sup> FEES, K. (1998): S. 119ff.

<sup>357</sup> FEES, K. (1998): S. 119.

<sup>358</sup> Und der Begriff des ‚Dressierens‘ wurde von FEES genau deshalb gewählt, weil in dieser Position eine Art des Gesinnungsunterrichts betont wird, wie er gerade diktatorischen Systemen eigen ist. Siehe FEES, K. (1998): S. 119f.

<sup>359</sup> FEES, K. (1998): S. 121.

Wertorientierter Unterricht hebt die Bedeutung der Erziehungsaspekte hervor, während wissenschaftsorientierter Unterricht fachliche Inhalte betont. Die beiden Ausrichtungen schließen sich jedoch auch im Unterricht nicht aus, sondern können als „zwei Seiten einer Medaille“ [FEES 1998, S. 123] betrachtet werden. Wertungen müssen, wie auch Erkenntnisse, auf einer Begründung beruhen, welche rationalen Ansprüchen genügt, um Geltung beanspruchen zu können. Schüler sollen dabei lernen den eigens entwickelten Gründen reflexiv gegenüber zu treten.

*„Erst die Reflexion solcher Gründe hält die individuellen Wertungen von Beliebigkeit frei, denn als Maßstäbe für das Werten sind sie mit dem Anspruch überindividueller Geltung verknüpft.“* [FEES 1998, S. 123]

Lernen und Bewerten, Wissenserwerb und -reflexion und damit auch Unterricht und Erziehung sind nur als untrennbar verbunden zu denken.<sup>360</sup>

Wie jedoch ist die Geographie gefordert diesen Aspekt der Werterziehung zu leisten? Aus wissenschaftlicher Sicht muss man dabei Fragen, welche Eigenschaften der Disziplin Anknüpfungspunkte hierfür bieten. Um dies zu beantworten, muss betrachtet werden, was denn Geographie in Hinblick auf die Erziehung des Menschen ausmacht. Dabei finden sich in der Geschichte der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Geographie Ansichten, die der aktuellen Geographie geradezu schmeicheln.<sup>361</sup>

Geographischer Unterricht prägt dabei die Entstehung geographischer Leitbilder. Dabei ist die Verbindung sprachlicher und kartographischer symbolischer Muster hinsichtlich Religion, Kultur und Ethnizität mit bestimmten Vorstellungen territorialer Identität zentral.<sup>362</sup> Erkennbar wird dies auch an ganz konkreten Beispielen schulischer Ausrichtung der Geographie. Der Bildungsplan für Gymnasien in Baden-Württemberg stellt für das Fach Geographie beispielsweise heraus:

*„Erwerb der Fähigkeit zum Dialog, zur Selbstreflexion, zum Lösen von Konflikten und zum kooperativen Arbeiten sowie der Erwerb einer raumbezogenen Handlungskompetenz, die Förderung eines interkulturellen Verständnisses und die Wertschätzung gegenüber anderen Lebens- und Wirtschaftsformen sind zentrale Anliegen des Geographieunterrichts.“* [BILDUNGSPLAN BW 2004, S. 238]

---

<sup>360</sup> FEES, K. (1998): S. 123.

<sup>361</sup> Vorrangig scheinen diese den, man möchte fast sagen, ‚geographischen Minderwertigkeitskomplex‘ nicht zu teilen. Vielleicht weil die Betrachter keine Geographen waren, vielleicht weil sie Geographie in einer Zeit erlebten, in der sie sich nicht scheute im Konzert der Wissenschaften zumindest eine bedeutende Nebenrolle zu beanspruchen, vielleicht auch weil die Vertreter idealistisch dachten.

<sup>362</sup> REUBER, P. (2001): S. 69ff.

Zentrale Forderungen, was das Fach Geographie leisten beziehungsweise erreichen und bewirken soll, sind dabei in eben der betrachteten signifikativ-symbolischen Praxis verbunden und betonen normative Aspekte des Verhältnisses des Schülers zur Welt. Im Zuge der aktuellen Veränderungen besitzt Geographie daher vielleicht nicht, wie oben ausgeführt, ‚auch heute noch‘ die von SPRANGER betrachtete Relevanz, sondern ‚vor allem heute‘.

Gerade ein bewusster Umgang mit Geographie macht es möglich mit den Schülern den Vollzug der Transformation der modernen Gesellschaft über ihre Geographien zu erschließen und *vice versa*.

Die Ausführungen zeigen, dass innerhalb schulischen Geographieunterrichts tatsächlich die verschiedenen Bereiche geographischen Wissens thematisiert werden. Auch die in Kapitel 3.2. angesprochenen Methoden sind dabei als Elemente erkennbar.

Die analytisch getrennten Formen geographischen Wissens und Wertens spiegeln sich in undifferenzierterer Form innerhalb der Bildungsstandards für das Fach Geographie wieder, wie sie sich innerhalb der letzten Jahre zeigen.<sup>363</sup> Dabei zeigen sich die ausgeführten theoretischen und praktischen Formen des Wissen in unterschiedlichen Kompetenzbereichen. Es werden heute vier verschiedene Kompetenzbereiche genannt: Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und personale Kompetenz.<sup>364</sup> Für die Geographie werden diese in sechs verschiedenen Kompetenzen konkretisiert: Orientierung, Handlung, Fachwissen, Erkenntnisgewinnung/Methoden, Kommunikation, Beurteilung/Bewertung.

Wie diese mit den genannten Bereichen zusammenhängen ist offensichtlich. Fachkompetenz zielt auf inhaltlich theoretisches Wissen ab, während Sozialkompetenz und persönliche Kompetenz auch das organisieren und bewerten von Informationen und eine Werthaltung beinhalten. Methodenkompetenz weist in genau den Bereich, der in Kapitel 3.2. angesprochen wurde. Sie stellt die Fähigkeit dar, sich mit geographischen Methoden selbst Informationen zu beschaffen, geographische Medien sinnvoll nutzen zu können (GIS, Karten, grafische Darstellungen und weitere) und die Funktionsweise dieser Medien kritisch hinterfragen zu können.

Die Wandlung des inhaltsorientierten Lehrbegriffes hin zu einem „erweiterten Lernbegriff“ [LENZ 2008, S. 13] stellt bereits einen Wertwandel innerhalb der Organisation schulischen Unterrichts dar. Um jedoch tieferen Einblick in die Verschiebungen zu erhalten, die sich dabei vollziehen, wird es notwendig sein, die betrachteten Lehrwerke hinsichtlich der vorzufindenden Schwerpunkte betonten Wissens und integrierter Werte zu betrachten. Dabei kann die obige Differenzierung umgesetzt werden. Die Differenzierung in die genannten Kompetenzbereiche erleichtert den Zugriff.

---

<sup>363</sup> Bildungsstandards sind zu verstehen als Festlegung von Kompetenzen, die ein Schüler zu einer jeweiligen Ausbildungszeit erworben haben soll. Siehe LENZ, T. (2008): S. 12. Bildungsstandards werden auf Bundesebene verfasst und bilden ein Instrument der Bildungsplanung und Entwicklung. Siehe Kap. 6.1 und 6.2.

<sup>364</sup> LENZ, T. (2008): S. 13.



## 5. WERTE UND WERTSTRUKTUREN

Die Erfassung bestimmter Werte und Wertstrukturen sowie deren Zusammenhang innerhalb der sich verändernden Landschaft geographischen Wissens, muss von einer theoretischen Basis ausgehen und von dieser aus verschiedene Werte und Wertstrukturen differenzieren. Um bei der Analyse nicht der Gefahr zu erliegen lediglich bestimmte Wertstrukturen zu reproduzieren, gilt es in der Folge verschiedene Ansätze der Wertbetrachtung darzulegen und darüber die Eigenschaften und Strukturierungen des Wertbereichs, wie sie in unterschiedlichen Ansätzen betrachtet werden, zu entwickeln.<sup>365</sup> Es muss dabei gezeigt werden, welche Werte innerhalb welcher gedanklichen Konstruktion besondere Betonung zukommt und wie diese argumentativ mit anderen verbunden sind. Welche Werte sich jedoch zeigen, wie diese sich verändern sowie deren wechselseitige Beziehung zueinander kann erst die empirische Analyse zeigen.

Relevanz gewinnen Fragen nach Wertvorstellungen in mehrerlei Hinsicht. Es sind dabei unterschiedliche Ebenen zu differenzieren, auf denen Werte für die Geographie als bedeutend gelten können. Die Betrachtung muss dies zunächst einmal klarstellen. Dabei muss geklärt werden, wie ‚Werte‘ in der vorliegenden Arbeit verstanden werden.

‚Werte‘ und ‚Wissen‘ werden oftmals als zwei Seiten einer Medaille behandelt. Handeln basiert dabei in seinem praktischen Vollzug auf beidem, auf ‚Wissen‘ und ‚Werten‘. Der Geographieunterricht, will er Handlungskompetenz vermitteln und damit einen Bezug zur Lebensrelevanz des Schülers herstellen, muss sich auf ein umfassendes Konzept von Bildung berufen, das beide Komponenten integriert.

### 5.1. Werte - Begriffliche Annäherung

Das Lemma ‚Werte‘ entstammt nicht der philosophischen Tradition ethischer Fragen, sondern der Wirtschaftstheorie. Die Grundlagen der heutigen Diskussion um Werte jedoch gehen auf die philosophische Tradition der Frage nach dem guten, richtigen oder sittlichen Leben zurück. Dabei befasste man sich, bevor eine Diskussion um ‚Werte‘ begrifflich Einzug hielt, mit ähnlichen Fragen. Sie kreisen jedoch um die Begriffe des Guten (*agathon*, bonum), der Tugend (*aretē*, virtus) und der Pflicht (*kathēkon*, officium).<sup>366</sup>

---

<sup>365</sup> Eine Typisierung dieser Werte kann erst im Zuge der interpretativen Bearbeitung der Lehrwerke erfolgen. Eine vorausgehende Typisierung bestimmter Werte bürge die Gefahr die eigenen Typen lediglich zu reproduzieren.

<sup>366</sup> HÖFFE, O. (2006): S. 84.

Gerade bei der Betrachtung des Aufkommens der Frage nach Werten muss der Blick auf NIETZSCHE fallen. Mit seiner These des heraufziehenden Nihilismus, als ‚Umwertung‘ beziehungsweise ‚Entwertung‘ aller Werte, eröffnet dieser sowohl den Blick auf ‚Werte‘ an sich als auch auf das Fundament auf welchem diese gegründet sind.<sup>367</sup> Wer dabei nach Werten zu fragen lernt, dem „*wird es gehn wie es mir ergangen ist (...) der Glaube an die Moral wankt, - endlich wird eine neue Forderung laut. Sprechen wir sie aus diese neue Forderung: wir haben eine Kritik der moralischen Werthe nöthig, der Werth dieser Werthe ist selbst erst einmal in Frage zu stellen*“ [NIETZSCHE 1999b, S. 253].<sup>368</sup>

In seiner Ablehnung der christlichen Moral, welche er unterdessen bereits als zerfallend begreift, stellt er zugleich die Frage nach anderen Möglichkeiten der Begründung von Werten. Was zuvor von der christlichen Moral und der folgenden idealistischen Philosophie begründet wurde, verliert in NIETZSCHEs Ansehen das metaphysische Fundament. Dabei brechen Fragen auf, welche zuvor nicht gestellt wurden, denn bisher „*nahm [...] man den Werth dieser ‚Werthe‘ als gegeben...*“ [NIETZSCHE 1999b, S. 253] an.

Wenn NIETZSCHE den Nihilismus aufziehen sieht und damit den ‚Tod Gottes‘ proklamiert, stellt sich die Frage danach, „*welchen Ursprung eigentlich unser Gut und Böse habe*“ [NIETZSCHE 1999b, S. 249] sowie welchen Ursprung Werte haben: „*...unter welchen Bedingungen erfand sich der Mensch jene Werthurtheile gut und böse? und welchen Werth haben sie selbst?*“ [NIETZSCHE 1999b, S. 249f].

Damit ist historisch gesehen der Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Frage nach der Bedeutung und dem Wandel von Werten gestellt, die auch der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt.

Als besonders bedeutend kann dabei NIETZSCHEs Deutung der Entstehung der Werte gelten. Der Mensch selbst ‚erfand‘ sich die Werte. Eben diese Ansicht stellt bis heute einen der zentralen Streitpunkte innerhalb der wissenschaftlichen, aber oftmals auch der öffentlichen Diskussion um Werte dar. An ihr scheiden sich wohl die Strömungen des Universalismus und des Relativismus, die zwei der bedeutendsten Paradigmen innerhalb der wissenschaftlichen Betrachtung von Werten darstellen. Auf ihre Gegensätze wird an späterer Stelle zurückzukommen sein.

Verglichen mit der lange zurückreichenden Geschichte wissenschaftlicher Beschäftigung mit Wissen und Werten, muss die Reflexion von Wertewandel als junges Feld wissenschaftlicher Fragen gelten. Als Ausgangspunkt können vor allem die Schriften NIETZSCHEs betrachtet werden. Der Begriff des ‚Wertes‘ wurde in eben dieser Zeit erstmals außerhalb ökonomischer Zusammenhänge gebraucht.<sup>369</sup>

---

<sup>367</sup> NIETZSCHE, F. (1999b): S. 409.

<sup>368</sup> Er führt weiter aus „*...und dazu tut eine Kenntniss der Bedingungen und Umstände noth, aus denen sie gewachsen sind, unter denen sie sich entwickelt und verschoben haben (Moral als Folge, als Symptom, als Maske, als Tartüfferie, als Krankheit, als Missverständnis; aber auch als Ursache, als Heilmittel, als Stimulans, als Hemmung, als Gift)*“ [NIETZSCHE 1999b, S. 253].

<sup>369</sup> JOAS, H. (1997): S. 37.

Die von NIETZSCHE eingeleitete Diskussion um Werte und Nihilismus führt ein neues Verständnis von Werten ein, welches in der Folge heftig umstritten ist.<sup>370</sup>

Im Kern kreist die Auseinandersetzung um die Frage, ob Werte allgemein gültige Existenz aufweisen oder von Menschen gesetzt werden.<sup>371</sup> Die Differenz dieser beiden Ansichten kann als Unterschied zwischen Wertabsolutismus und Wertrelativismus betrachtet werden.

Im Zuge der neuzeitlichen Entwicklung ersetzen ‚Werte‘ die zuvor in der Philosophie als höchstes Gut betrachtete ‚Idee des Guten‘. Die Wertphilosophie WINDELBRANDS und RICKERTs vollzog die subjektivistische Wende der Philosophie KANTs, verharnte jedoch in der Ansicht, dass Menschen ‚Werte‘ lediglich erfassen und umsetzen, jedoch niemals setzen können, da ‚Werte‘ einer höheren ontologischen Ebene zuzuordnen seien.<sup>372</sup> Betrachtet man die Zeit zu der NIETZSCHE die Begriffe des Wertes zu hinterfragen begann, so scheint deutlich zu werden, dass das Thema der Werte ein recht junges darstellt. Dies stimmt jedoch nur mit erheblichen Einschränkungen. Bereits in der Antike und dem Mittelalter wurden ähnliche Bereiche und Fragen diskutiert, wie man sie heute findet. Der entscheidende Unterschied findet sich jedoch in der begrifflichen Fassung der Thematik. Der Begriff des ‚Wertes‘ kam dabei zunächst lediglich in theoretischen Bereichen der Nationalökonomie vor.<sup>373</sup> Der Weg des Begriffes ‚Wert‘ kann über die Nutzung innerhalb der Wirtschaftswissenschaften des 18. Jahrhunderts in die Philosophie des 19. Jahrhunderts bis hin zu den Sozial- und Kulturwissenschaften verfolgt werden, wo er im 20. Jahrhundert ankommt. Auch im Bereich öffentlicher Debatten tritt er erst im 20. Jahrhundert auf.<sup>374</sup>

Besonders bedeutend ist jedoch, dass der Begriff des Wertes keinesfalls eine zuvor unbesetzte Stelle im sprachlichen Gebäude der Philosophie darstellt, sondern an die Stelle eines anderen Begriffes tritt,

---

<sup>370</sup> Die Positionen NIETZSCHES werden vor allem von SCHELER, RICKERT, HARTMANN, aber auch ADORNO, HORKHEIMER, HABERMAS und anderen diskutiert.

<sup>371</sup> JOAS, H. (1997): S. 40.

<sup>372</sup> JOAS, H. (1997): S. 40.

<sup>373</sup> Innerhalb der Auseinandersetzung um das Verständnis von ‚Wert‘ und ‚Werten‘, wie sie innerhalb der Nationalökonomie geführt wurde, standen sich vor allem subjektive und die objektive Wertlehre gegenüber. Eine tiefere Auseinandersetzung mit der Thematik, die die Grundlage von wirtschaftlichen Werten und so eigentlich der Preisbildung darstellt, kann in der vorliegenden Arbeit nicht geführt werden. Zwar stehen sie auch in einer Verbindung zu den in der vorliegenden Arbeit betrachteten kulturellen Werten und Wertungen, eine fundierte Darstellung dieses Verhältnisses geht jedoch weit über den gesteckten Rahmen hinaus und kann zudem im Sinne der Aufgabenstellung als wenig förderlich gelten.

<sup>374</sup> JOAS, H. (1997): S. 37.

an die Stelle des Begriffs des ‚Guten‘.<sup>375</sup> Mit dem Begriff des Wertes ist dabei jedoch von Beginn an eine Relation zum „*Subjekt des Wertens*“ [JOAS 1997, S. 39] gegeben.<sup>376</sup>

Heute liegt im Bereich der ‚Werte‘ eine Fülle unterschiedlicher Definitionen vor, die zumeist in Abhängigkeit des wissenschaftlichen Standpunktes des jeweiligen Autoren variieren.<sup>377</sup>

Als Wert kann dabei eine „*grundlegende, zentrale, allgemeine Zielvorstellung und Orientierungsleitlinie für menschliches Handeln und soziales Zusammenleben innerhalb einer Subkultur, Kultur oder sogar im Rahmen der Menschheit*“ [HILLMANN 2003, S. 50] verstanden werden.

Aus etwas anderer Perspektive kann als ‚Wert‘ auch „*eine explizit gemachte oder implizit gelassene Auffassung vom Wünschenswerten, die für ein Individuum oder eine Gruppe kennzeichnend ist und die Auswahl verfügbarer Handlungsanweisungen sowie der Handlungsmittel und -ziele beeinflusst*“ [KLUCKHOHN 1951, S. 395]<sup>378</sup> gelten.

Die beiden definatorischen Bestimmungen weisen Gemeinsamkeiten auf, deren Darstellung einen Einblick in charakteristische Eigenschaften von Werten geben kann. Zunächst ist herauszustellen, dass Werte ‚Orientierungsleitlinien‘ darstellen. KLUCKHOHN bezeichnet diese als ‚Auffassung vom Wünschenswerten‘. Werte können also als Vorstellung dessen bezeichnet werden, was als wünschenswert gilt.<sup>379</sup> Damit verbunden ist die Betonung des Handlungsbezuges von Werten beziehungsweise des Wertbezuges von Handlungen. Das Setzen von Handlungszielen sowie die Wahl der dazu genutzten Mittel wird über bestimmte Werte beeinflusst.

Die maßgeblichen Elemente dieser Definition hebt THOME heraus. Er sieht dabei einen zentralen Wandel im Verständnis von Werten.

---

<sup>375</sup> JOAS, H. (1997): S. 39. Die von JOAS gestellte Frage nach der Entstehung der Werte setzt daher seiner Ansicht nach gleichsam die von der Wertphilosophie vollzogene Wende zur Subjektivität voraus. Das ‚Gute‘, war es doch im Reich des Seins gedacht worden, sozusagen als metaphysische Entität, kann gerade nicht nach seiner Entstehung hin untersucht werden, da es sich gerade durch seinen Charakter eines Seins, nach dem alles andere Sein hinstrebt, auszeichnet. Siehe JOAS, H. (1997): S. 39.

<sup>376</sup> Dies ist damit zu begründen, dass das ‚Gute‘ als metaphysisch Bestehendes nicht vom Menschen konstruiert, sondern nur erkannt wird. Der Wert jedoch bezieht sich gleichsam auf das wertende Subjekt, welches diesen anerkennt.

<sup>377</sup> THOME bezeichnet die Fülle vorliegender Definitionen bereits als ‚verwirrend‘. Siehe THOME, H. (2005): S. 389. Eine Ahnung dieser unüberschaubaren Definitionsvielfalt vermittelt die 1969 von LAUTMANN veröffentlichte Studie, innerhalb der dieser bei der Untersuchung von Fachpublikationen 180 verschiedene Definitionen dessen, was unter ‚Werten‘ verstanden werden soll, vorfindet. Siehe THOME, H. (2005): S. 389.

<sup>378</sup> Zit. nach THOME, H. (2005): S. 389.

<sup>379</sup> THOME, H. (2005): S. 389.

„Werte als Vorstellungen und Ideale zu verstehen, bedeutet eine Abkehr von jenen Konzeptionen, in denen Werte mit den geschätzten, geliebten oder erstrebten Objekten gleichgesetzt wurden.“ [THOME 2005, S. 389]<sup>380</sup>

Zudem muss jedoch eine weitere Unterscheidung eingeführt werden. Werte sind nicht mit menschlichen Wünschen gleichzusetzen. Diesen Unterschied führt DEWEY aus, indem er zwischen „desired“ und „desirable“ unterscheidet.<sup>381</sup> Diese Unterscheidung entspricht im Deutschen der zwischen „Gewünschtem“ und „Wünschenswertem“ [THOME 2005, S. 390].<sup>382</sup>

Diese Unterscheidung kann besonders für geographische Fragestellungen gelten, denn sie bedeutet auch die Unterscheidung zwischen körperlichen Bedürfnissen und Werten. Körperliche Bedürfnisse sind zwar faktische Wünsche, sie sind jedoch nicht in dem Sinne ‚gerechtfertigt‘, wie dies für Werte gilt. Diese müssen ja sinnvoll gerechtfertigt sein.<sup>383</sup>

Des Weiteren weist THOME auf die funktionalen Eigenschaften von Werten hin, die in der vorliegenden Arbeit bereits thematisiert wurden. Er nennt deren Funktion bei der Zielorientierung von Handlungen sowie ihre Stellung als Charakteristikum bestimmter Gruppen oder Individuen.<sup>384</sup> Werten kommt dabei ein sehr hohes Maß an Allgemeinheit beziehungsweise Abstraktheit zu. Es ist ihnen damit die Möglichkeit gegeben, sich auf unterschiedliche Objekte zu beziehen. Objekthafter Wandel und Wertekonstanz sind also durchaus gleichzeitig möglich.

Diese Unabhängigkeit von Werten stellt gleichsam eines ihrer bedeutendsten Charakteristika dar. Unabhängig davon, ob man Werten eine universale Geltung oder ein universales Bestehen zuschreibt, muss doch festgehalten werden, dass sie relativ unabhängig von bestimmten Objekten bestehen, auf welche sie sich jedoch beziehen lassen.

Werte und Wertstrukturen sind dabei nicht nur von jeweiligen Kulturen und Gesellschaften unterschiedlich geformt, sondern wirken ebenfalls auf die Kultur zurück. Sie können damit als

---

<sup>380</sup> THOME weist darauf hin, dass noch in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts „Nahrungsmittel, ein Instrument, eine Münze, ein Gedicht, eine Universität, eine wissenschaftliche Theorie oder ein Mythos“ [THOME 2005, S. 389] als Werte bezeichnet wurden. Welche Bedeutung dieser Wandel innerhalb geographischer Betrachtungen hat, wurde bereits in Kap. 2.1 erkennbar.

<sup>381</sup> THOME, H. (2005): S. 390, siehe auch JOAS, H. (1997): S. 168, sowie JOAS, H. (2005): S. 15.

<sup>382</sup> MEULEMANN spricht dahingehend von der Unterscheidung zwischen dem „Wünschenswertem“ und „Wünschen“ [MEULEMANN 1996, S. 49f].

<sup>383</sup> THOME, H. (2005): S. 390.

<sup>384</sup> THOME, H. (2005): S. 390f.

„kulturprägend“ [HILLMANN 2003, S. 51] betrachtet werden. Damit bedingen sie Strukturen des moralischen, ästhetischen, symbolischen aber auch praktischen Bereiches von Gesellschaften.<sup>385</sup>

Werte stellen jedoch keine unabhängigen Größen dar, sondern werden innerhalb des Zusammenlebens, also auf sozialer Ebene, in faktischen Bewertungsvorgängen zur Geltung gebracht. Sie bestehen damit als „*Relate in Präferenzrelationen*“ [ZIMMERLI 1995, S. 122] innerhalb bestimmter Situationen.<sup>386</sup>

Werte stellen nach beiden oben eingeführten Definitionen eine soziale Instanz gesellschaftlicher Regulation dar. Damit müssen Werte klar von Normen differenziert werden. Zwischen beiden Formen gesellschaftlicher Regulation besteht zwar ein enger Zusammenhang. Werte jedoch unterscheiden sich von Normen in der Hinsicht, als sie, wie JOAS bemerkt, als attraktiv, Normen als restriktiv bezeichnet werden können.<sup>387</sup>

Die Werte einer Gesellschaft, beziehungsweise eines Menschen, erlangen bezüglich der Organisation einer Gesellschaft und der Orientierung eines Menschen bedeutenden Charakter. Sie sind Teil der sinnstiftenden Struktur, mittels derer die Welt gedeutet wird.

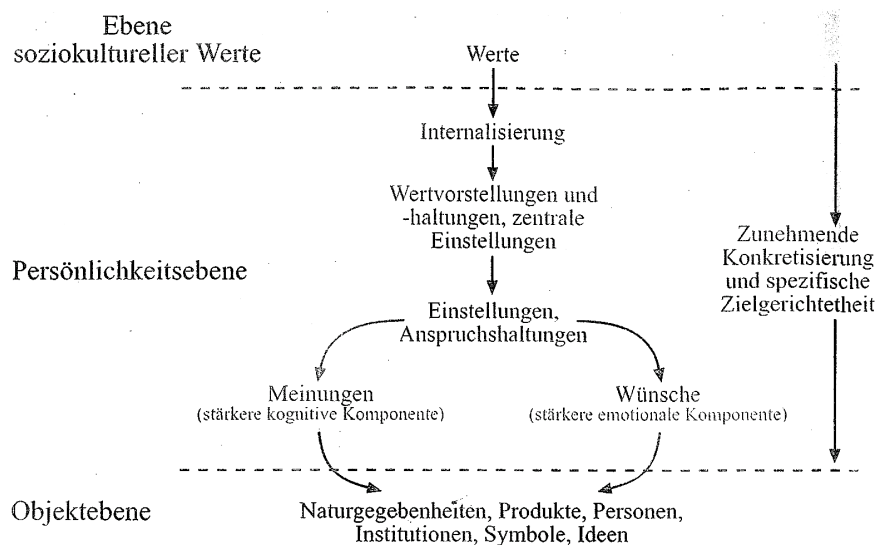


ABBILDUNG 12: Ebene soziokultureller Werte, Persönlichkeitsebene und Objektebene.

(Quelle: HILLMANN 2003, S. 66)

<sup>385</sup> HILLMANN, K.-H. (2003): S. 51.

<sup>386</sup> ZIMMERLI, W. (1995): S. 122. Die in Kap. 4.2 eingeführte Unterscheidung verschiedener Formen der Rationalität spiegelt sich hier deutlich wieder. Ethische Reflexion stellt eine Form der Vernunft dar, die nicht als Frage des ‚was ist‘ zu verstehen ist.

<sup>387</sup> JOAS, H. (2005): S. 14. Auf die Diskussion um die Stellung von Werten zu Normen, wie sie zwischen HABERMAS und JOAS geführt wird, sei hier lediglich hingewiesen.

Die von HILLMANN entwickelte Darstellung zeigt den Zusammenhang zwischen der Ebene der Werte und der Ebene der Objekte. Inzwischen eingeschaltet ist die Ebene der Persönlichkeit. Diese Darstellung kann der vorliegenden Arbeit als näherungsweise Betrachtung der Zusammenhänge dienen, da sie mehrere Zusammenhänge vernachlässigt. Problematisch ist vor allem die Begrifflichkeit der Internalisierung. Gerade wenn man Bildungsprozesse betrachtet wird deutlich, dass Werte anerkannt werden müssen. Die passive Aneignung von Werten ist zwar bedeutend, jedoch nicht als alleinige Form im Sinne einer ‚Wertübernahme‘ zu verstehen.

Man kann HILLMANN hinsichtlich der Annahme folgen, dass die Deutung von Werten als geschichtlich variable Interpretation menschlicher Bedürfnisse, wie sie HABERMAS anführt, um den Bereich zu erweitern ist, in dem Werte aus dem vielfältigen Verhältnis des Menschen zu seiner Umwelt entspringen, innerhalb dessen sowohl Wissen, Ökonomie als auch technischer Wandel und Fortschritt bedeutende Faktoren sind.<sup>388</sup>

ERNST hält auf theoretischer Ebene zwei wichtige Momente moralischer Überzeugungen fest. Zum einen ist moralische Überzeugung intrinsisch normativ und damit auf unsere Vernunft bezogen.<sup>389</sup> Daraus folgt auch, dass moralische Überzeugungen für den Menschen intrinsisch motivierend sind.<sup>390</sup> Zum anderen superveniert moralische Wahrheit auf nicht-moralischer Wahrheit und ist somit auf die Welt bezogen.<sup>391</sup>

Werte, im hier verstandenen Sinn, schlagen sich auf das Handeln des Menschen und damit auf die raumwirksamen Betätigungen menschlicher Gemeinschaften nieder. Sie prägen insofern die räumlichen und sozialen Umwelten des Menschen. Menschen ‚bewerten‘ im Zuge ihrer Handlungen ihre Umwelten. Sie gehen jedoch dabei stets von mentalen Konstruktionen aus, die ihrerseits auch schon über Werte geprägt sind. Diese Problematik bearbeitet NICOLAI HARTMANN aus der Perspektive des Wertuniversalismus.

*„Weder das Wirkliche hat sich verändert, noch die Werte; nur die Auslese der Werte, die als Maßstab des Wirklichen gelten, ist verändert.“ [HARTMANN 1962, S. 49]*

Werte bestehen sozusagen auf gesellschaftlicher, kultureller und persönlicher Ebene. Das Zusammenspiel individueller, intersubjektiver und kollektiver Momente der Geltung von Werten ist nahezu ungeklärt.<sup>392</sup> Werte können nur durch Handlungen faktische Geltung erlangen, sozusagen

---

<sup>388</sup> HILLMANN, K.-H. (2003): S. 64.

<sup>389</sup> ERNST, G. (2008): S. 49.

<sup>390</sup> ERNST, G. (2008): S. 196.

<sup>391</sup> ERNST, G. (2008): S. 196.

<sup>392</sup> JOAS, H. (1997): S. 253.

zum ‚Klingen‘ gebracht werden. Im Zusammenspiel von persönlicher Anerkennung und kultureller Geltung bringt JOAS das Paradoxon zum Ausdruck, nach welchem Werte zwar individuell anerkannt sein müssen, diese Anerkennung von Individuen jedoch als ‚Ergriffensein‘ empfunden wird. Unsere Bindung an Werte enthält ein „*passivisches Moment*“ [JOAS 2005, S. 14]. Wir fühlen uns von einem bestimmten Wert ergriffen, jedoch nicht eingeschränkt. Wertvorstellungen sind dem Menschen nicht von ‚außen‘ zu oktroyieren, sie müssen innerlich anerkannt werden.<sup>393</sup> Dabei jedoch wird der Mensch sozusagen ergriffen. Werte stellen jedoch, im Unterschied zu Normen, welche restriktiven Charakter besitzen, attraktive Momente dar. Sie verbieten nicht und schränken nicht ein, sondern erweitern das menschliche Handlungsfeld.<sup>394</sup> Werte sind Vorstellungen des Wünschenswerten und sind damit eng mit dem Verständnis dessen verbunden, was als ‚gut‘ anerkannt wird.

Die historische Wandelbarkeit von Werten muss eingehend betrachtet werden. Die Frage ist dabei, ob sich Werte grundlegend ändern oder sich lediglich ihr empirischer und praktischer Bezug im Zuge der Wandlungen gesellschaftlicher, räumlicher und physischer Bedingungen wandelt.<sup>395</sup>

Diesbezüglich ist auf die grundsätzliche Differenz von universalistischen und relativistischen Ansätzen hinzuweisen. Der entscheidende Ausgangspunkt in der Debatte zwischen diesen Positionen ist dabei die Frage nach dem ontologischen Status von Werten.

Diese Frage kann in zweierlei Hinsicht beantwortet werden. Entweder man betrachtet Werte als unabhängig von menschlichen Anerkennungen gegeben oder man betrachtet Werte als von Menschen erstellt und damit abhängig von kulturellen oder subjektiven Wertschätzungen.

Die erst genannte Position beschreibt vor allem die Position der ‚materialen Ethik‘, auch ‚Wertethik‘ genannt. Paradigmatische Ausgangspunkte können hierbei vor allem in der ethischen Theorie KANTs erkannt werden, die auch als Basis der Überlegungen SCHELERS betrachtet werden kann, der als einer der Hauptvertreter der ‚materialen Wertethik‘ gilt.<sup>396</sup>

Der wissenschaftsgeschichtliche Ausgangspunkt der relativistischen Positionen kann, auch wenn sie sich nicht sämtlich auf ihn berufen, teilweise sogar stark von ihm entfernen, wohl in den Arbeiten FRIEDRICH NIETZSCHES gesehen werden. Seine Arbeiten *Zur Genealogie der Moral* und *Jenseits von Gut und Böse* stellen entscheidende Wendepunkte innerhalb der theoretischen Betrachtung von Werten innerhalb der Ethik dar. Als wohl bekannteste Provokation NIETZSCHES kann dabei die vom ‚Tod Gottes‘ gelten. Diese spielt weniger auf die Nichtexistenz Gottes, als vielmehr auf die Unmöglichkeit an, Werte und Moral über eine Berufung auf eine göttliche Instanz zu begründen. Auch die moralische Lehre KANTs wird von ihm abgelehnt. Wo bei KANT das moralische Sollen

---

<sup>393</sup> Was sich ja in der gleichen Weise bereits für das Lernen von Inhalten gezeigt hat. Siehe Kap. 4.1.

<sup>394</sup> JOAS, H. (2005): S. 14f.

<sup>395</sup> Hierbei wird eine Unterscheidung verschiedener Werte eingeführt werden, die diese Typologie präzisiert. Siehe Kap. 5.2, 5.3, 5.4.

<sup>396</sup> Siehe JOAS, H. (2002): 133.



über die natürlichen Neigungen den Triumph davonträgt, da stellt sich für NIETZSCHE die Frage, woher dieses Sollen überhaupt abzuleiten ist, wenn nicht aus einer Art Recht des Stärkeren, dem „*Willen zur Macht*“ [NIETZSCHE 1999b, S. 409]<sup>397</sup>. Der Umweg der christlichen Moral, über einen Gott die Werte und den Sinn zu bestimmen, stellt sich für ihn als ersten Schritt zum aufkommenden Nihilismus dar.<sup>398</sup> Unter diesem ist nichts anderes zu verstehen als die ‚Umwertung‘ der Werte.<sup>399</sup> Die Werthaftigkeit des Mitleids betrachtet er dabei mit Skepsis.<sup>400</sup> Der Nihilismus tritt an die Stelle des bisherigen Idealismus und bringt das Fundament der Begründung der Werte ins Wanken. Nimmt man dieses Fundament, so raubt man die bisherigen Antworten auf die Frage des ‚Warum?‘. Nietzsches Frage nach dem Ursprung der Werte basiert auf der Überzeugung, dass zumindest die bisherigen Kriterien des ‚Guten‘ und ‚Bösen‘ menschliche Schöpfungen sind.

## 5.2. Hierarchie der Werte

Wie bereits innerhalb der Einleitung verdeutlicht wurde, scheint innerhalb des Bereiches der Werte eine Hierarchie erkennbar zu sein. Damit ist eine strukturelle Ordnung von Werten in vertikaler Ausrichtung gemeint.

Im den letzten Jahrzehnten hat sich beispielsweise der Begriff der ‚Grundwerte‘ weit verbreitet. Als solche sind Werte zu verstehen, die als oberste gesellschaftliche Leitvorstellungen gelten.<sup>401</sup> Zu ihnen sind zu zählen

Menschenwürde Freiheit Gerechtigkeit  
Frieden Toleranz Gleichheit  
Sicherheit.<sup>402</sup>

Es wäre anzunehmen, dass diese Werte, stellen sie doch Grundwerte dar, tatsächlich die oberste Rangstufe der Werte repräsentieren. Dass sich selbst hier bereits verschiedene Verständnisse zeigen, lässt sich als exemplarisch für alle Bereiche und Fragen nach Werten anführen. LÖWENTHAL nennt

---

<sup>397</sup> Siehe auch NIETZSCHE, F. (1999a):, S. 54ff.

<sup>398</sup> SAFRANSKI, R. (2003): S. 260f.

<sup>399</sup> NIETZSCHE, F. (1999b): S. 408f.

<sup>400</sup> NIETZSCHE, F. (1999b): S. 252.

<sup>401</sup> HILLMANN, K.-H. (2003): S. 188.

<sup>402</sup> HILLMANN, K.-H. (2003): S. 189.

beispielsweise als ‚Grundwerte des Westens‘ die folgenden: Vernunft, das Individuum, Gemeinschaft, Rechtsordnung und Bejahung der Arbeit (Leistung).<sup>403</sup>

Wie also eine Struktur innerhalb dieses Bereiches erkennen?

Sicher scheint zu sein, dass sich gesellschaftliche Wertstrukturen mit anderen gesellschaftlichen Strukturen verändern. Man kann grob davon ausgehen, dass dieser Wandel zusammenhängt mit mehreren Komponenten des kulturellen, gesellschaftlichen und subjektiven Lebens. So mit den Veränderungen materieller Lebensverhältnisse, technologischen, wirtschaftlichen, politischen, ideologischen und wissenschaftlichen Veränderungen. Beispielhaft wurde in der Einleitung die Differenz der Werte Gerechtigkeit und Pünktlichkeit betont. Dabei muss herausgestellt werden, dass beide auf unterschiedlichen Ebenen Bestand haben. Gerechtigkeit stellt einen kulturellen, Pünktlichkeit einen sozialen Wert dar.

Hierarchische Abstufungen zwischen Werten werden schon in den antiken Schriften zur Tugendlehre angenommen.<sup>404</sup>

In logischer Hinsicht lassen sich untere Werte, beziehungsweise deren Ausprägungen innerhalb bestimmter Gesellschaften, auf höhere Werte beziehen oder aus diesen ableiten.

Ein anschauliches System von Werten liefert RICKERT.

| GEBIET                      | WERT                     | GUT                          | SUBJEKTVERHALTEN  |
|-----------------------------|--------------------------|------------------------------|-------------------|
| <b>Logik</b>                | Wahrheit                 | Wissenschaft                 | Urteilen          |
| <b>Ästhetik</b>             | Schönheit                | Kunst                        | Anschauen         |
| <b>Mystik</b>               | unpersönliche Heiligkeit | das All-Eine                 | Vergottung        |
| <b>Ethik</b>                | Sittlichkeit             | Gemeinschaft freier Personen | autonomes Handeln |
| <b>Erotik</b>               | Glücksgemeinschaft       | Liebesgemeinschaft           | Zuneigung         |
| <b>Religionsphilosophie</b> | persönliche Heiligkeit   | die Götterwelt               | Frommsein         |

TABELLE 9: Das System der Werte von HEINRICH RICKERT. (Quelle: HILLMANN 2003, S. 24)

Für die vorliegende Arbeit können insbesondere die Strukturierungen als bedeutend betrachtet werden. SCHELER bemerkt, dass sich Werte hinsichtlich ihrer Stellung unterscheiden. Sowohl SCHELER als auch HARTMANN gehen von einem ‚Reich der Werte‘ aus, das unabhängig von der empirischen Realität besteht.<sup>405</sup> SCHELER spricht dabei von einer *„Rangordnung der*

<sup>403</sup> LÖWENTHAL, R. (1977): S. 46f.

<sup>404</sup> Siehe beispielsweise PLATON, politeia: 427d, ff.

<sup>405</sup> Siehe HILLMANN, K.-H. (2003): S. 29f. Was auf ihre wertuniversalistische Position zurückgeführt werden kann. Siehe hierzu auch JOAS, H. (1997).

Werte“ [SCHELER 1980, S. 107]. Er differenziert dahingehend vier verschiedene Rangstufen von Werten, wobei sich alle auf bestimmte Modalitäten<sup>406</sup> beziehen:

- Werte des Heiligen und des Unheiligen
- Geistige Werte: Werte des Wahren (Wissenschaft), Schönen (Ästhetik) und Rechten
- Werte des ‚vitalen Fühlens‘: Werte des Edlen und Gemeinen
- Werte sinnlichen Fühlens: Werte des Angenehmen und Unangenehmen<sup>407</sup>

Wie ist diese Differenzierung zu verstehen? Im Grunde unterscheidet SCHELER verschiedene Bereiche von Werten, die er als hierarchisch abgestuft betrachtet. Die Reihe verdeutlicht, dass beispielsweise ‚geistige Werte‘ den Werten ‚vitalen Fühlens‘ übergeordnet sind. Die vier verschiedenen Bereiche stellen für SCHELER voneinander zu trennende Ebenen dar, auf denen Werte bestehen. Auf die oberste Ebene, die der ‚heiligen Werte‘, bezieht sich der Mensch mittels Anbetung oder Ehrfurcht. Diese Werte bestehen als religiöse Elemente. Auf der Ebene der ‚geistigen Werte‘ bestehen die Werte der Wahrheit, der Schönheit und des Rechts. Diese Werte stellen sich für SCHELER als völlig von der körperlichen Verfassung und Umgebung des Menschen abgelöst dar.<sup>408</sup> Deutlich wird hier, was mit der Ableitung gemeint ist. Spezielle Kulturwerte, wie spezielle Kunstsammlungen oder ähnliches, leiten sich aus der gesellschaftlichen Anerkennung des Wertes der Schönheit ab. Der Modus dieser Werte ist die geistige Anerkennung, sowie das Lieben und Hassen. Die Werte des ‚vitalen Fühlens‘ hingegen bestehen als Elemente des Umkreises der Wohlfahrt. SCHELER nennt beispielsweise körperliche Wohlfahrt (als Gefühl). Der unterste Bereich der Werte wird als rein sinnliche Form von Werten betrachtet. Das Angenehme, Nützliche oder Unangenehme wird quasi „*sinnlich gefühlt*“ [SCHELER 1980, S. 122].

Die vorliegende Arbeit soll als Versuch gelten die Räumlichkeit von Werten auf der Ebene von Schulbüchern zu analysieren und einen Wandel dieser Werte zu betrachten. Es gilt dabei sowohl die interne Hierarchie von Werten zu betrachten als auch deren Ausdehnungs- beziehungsweise Bedeutungsbezüge hinsichtlich kultureller und gesellschaftlicher Räume im Sinne von Raum<sub>6s</sub> zu erfassen.<sup>409</sup> Man kann hinsichtlich der Werte diagnostizieren, dass sie sich, je höher ihr Rang ist, umso weniger verändern beziehungsweise ableitbar sein werden. Damit wird sich hinsichtlich der Hierarchie der Werte eine höhere Dynamik in den unteren Bereichen herausstellen. Diese stellen sich als horizontal dar, während die Hierarchie der Werte sich vertikal differenzieren lässt. Damit kann aus den räumlichen Bezügen von Werten, wie diese in Texten erstellt werden, und deren

---

<sup>406</sup> Damit ist gemeint, wie Menschen diese Werte erfassen oder wahrnehmen.

<sup>407</sup> SCHELER, M. (1980): S. 122ff.

<sup>408</sup> SCHELER, M. (1980): S. 124.

<sup>409</sup> Siehe Kap. 2.2.

hierarchischer Struktur ein dreidimensionaler ‚Raum der Werte‘ erstellt werden. Innerhalb dieses Raumes lassen sich sowohl Veränderungen räumlich-topographischer Bezüge als auch die Veränderung innerhalb der hierarchischen Struktur von Werten erkennen.

Hierfür bietet gerade die Hierarchie der Werte, wie SCHELER sie anspricht, einige Anhaltspunkte. Er spricht auch davon, dass die Reichweite der Werte mit steigender Hierarchiestufe zunimmt. Mit SCHELER jedoch kann nicht von einem Wandel der Werte gesprochen werden, da er diese ja als übermenschlich bestehend annimmt. Ihre Geltung jedoch kann sich verändern. Das heißt ihre gesellschaftliche Anerkennung und Betonung kann sich geschichtlich wandeln.

Eine Betrachtung der Werte, die innerhalb geographischer Texturen zu betrachten sind, soll die Analyse schulgeographischer Werke ergeben. Wie jedoch eine Hierarchie dieser Werte zu denken ist, muss im Voraus geklärt werden. Es gilt dabei unterschiedliche Ansätze der Hierarchisierung zu differenzieren, jedoch ohne damit die Perspektive von vorne herein so einzuengen, dass innerhalb der Textanalyse lediglich die bereits dargestellten Strukturen reproduziert werden. Die Analyse muss zwar auf einer theoretischen Basis stehen, darf jedoch nicht von dieser determiniert werden, da dabei eine Zirkularität erzeugt würde. Es muss also im Zuge der folgenden Abschnitte darauf geachtet werden, dass sich die darin vollzogenen analytischen Betrachtungen zu einer offenen Typisierungsfolie integrieren lassen, über welche die Werke analytisch betrachtet werden können. Die dabei entstehende Folie bezieht sich grundsätzlich auf die logische Struktur, nicht auf rein sprachliche Regelungen.<sup>410</sup>

In Anbetracht der Tatsache, dass die Strukturierungen RICKERTs und SCHELERs sowohl älteren Datums sind, als auch, dass beide einem universalistischen Begriff von ‚Werten‘ unterliegen, sei die Differenzierung von HÖFFE eingeführt.

‚Werte‘ lassen sich mit HÖFFE in drei von einander zu unterscheidende Stufen differenzieren, welche zugleich Hauptgruppen als auch Rangstufen darstellen:

- moralische Werte
- pragmatische Werte
- instrumentale, funktionale Werte.<sup>411</sup>

Instrumentale beziehungsweise funktionale Werte beziehen sich auf einen Zweck. Sie können nicht als ‚in sich gut‘ bezeichnet werden, sondern nur hinsichtlich des Zieles, das angestrebt wird. Sie sind also ‚abgeleitet‘ im weitesten Sinn. Beispiele für funktionale Werte oder Tugenden sind Konzentration, Pünktlichkeit, Ordnungsliebe, Folgsamkeit und Fleiß.

---

<sup>410</sup> Wie diese zur analytischen Betrachtung der Werke beitragen können wird in Kap. 6.4 betrachtet. Siehe auch Kap. 5.5.

<sup>411</sup> HÖFFE, O. (2006): 84f.

Pragmatische Werte stehen *„im Dienst des pragmatischen Leitwertes, der minimal im Überleben, optimal im Glück, oder Wohlergehen besteht“* [HÖFFE 2006, S. 84]. Diese lassen sich zudem ihrem Bezug nach differenzieren. Gegenübergestellt werden dabei das Individualwohl (Bezug auf das Individuum) und das Gemeinwohl (Bezug auf die Gesellschaft). Diese Differenzierung kann gerade im Bereich der normativen Aufladungen schulischer Inhalte als besonders relevant gelten.<sup>412</sup>

Die oberste Stufe stellen moralische Werte dar. Sie besitzen *„allgemeinmenschliche Gültigkeit“* [HÖFFE 2006, S. 85] und sind damit nicht an bestimmte Gesellschaften gebunden. Diese moralischen Werte *„fordern zu Handlungen auf, die nicht wegen etwas anderem, sondern für sich selbst gut und richtig sind“* [HÖFFE 2006, S. 85]. Sie können dabei als Grundlage der anderen Werte gelten. Innerhalb dieser obersten Ebene differenziert HÖFFE drei Abstufungen. Verbote, die im Zuge der Achtung anderer Menschen befolgt werden müssen (Verbote von Betrug, Diebstahl oder Mord), Gebote (Achtung von Eigentum und Leib und Leben) und *„verdienstliche Mehrleistungen“* [HÖFFE 2006, S. 86] (Mitleid und Wohltätigkeit).<sup>413</sup>

Eine grundlegende Unterscheidung muss dabei zwischen moralischen Werten und eudaimonistischen Werten getroffen werden. Eudaimonistische Werte sind beispielsweise Gesundheit, Liebe, Bildung und soziale Anerkennung. Diese Werte beziehen sich auf das persönliche, individuelle ‚Glück‘, sie leiten sich daher vom griechischen *eudaimonia* ab, das übersetzt ‚Glück‘ bedeutet.<sup>414</sup>

Moralische Werte beziehen sich auf andere Personen. Gerechtigkeit, Gleichheit oder sozialer Ausgleich sind als Werte zu verstehen, die auf das Wohl anderer ausgerichtet sind. Gerade die These der Individualisierung, die INGLEHART im Hinblick auf den aktuellen Wertewandel betont, muss dabei betrachten, ob dies eine Verschiebung moralischer zu eudaimonistischen Werten bedeutet.<sup>415</sup>

---

<sup>412</sup> Hier sei bereits der Bezug zu den Verschiebungstendenzen angemerkt, den INGLEHART diagnostiziert. Diese betreffen exakt die Ebene dieser Unterscheidung. Siehe Kap. 5.4.

<sup>413</sup> HÖFFE, O. (2006): S. 85f. Zu beachten ist dabei: *„Da die rangniederen Werte die Neigung haben, sich als höherrangige Werte auszugeben, droht eine Verschiebungsgefahr. Bei aller Wertschätzung etwa von Folgsamkeit und Fleiß oder von Effizienz, darf man diese nicht auf die Stufe der Gerechtigkeit stellen. Nur wer sich den funktionalen Werten nicht sklavisch unterwirft, freilich auch nicht im Namen der Grundwerte die funktionalen Werte verachtet, wer statt dessen über eine kritische Urteils- und Handlungsfähigkeit verfügt, ist zu einem sinnerfüllten und gegen seine Mitmenschen verantwortungsvollen Leben fähig. Aus den Grundwerten lassen sich spezifische, mittlere Werte gewinnen, die von den jeweiligen Gesellschaftsverhältnissen und Handlungsoptionen, auch von wechselnden Bedürfnissen und Interessen abhängen, daher verschieden ausfallen und trotzdem nicht gegen gemeinsame Grundwerte sprechen. Auf der Grundebene gibt es sowohl empirisch als auch normativ gesehen für die gesamte Menschheit, auf der mittleren Ebene teils für Kulturen und Epochen, teils für einzelne Gemeinwesen, geteilte Werte. Wer dagegen die Differenz von Grundwerten und mittleren Werten übersieht, erliegt einem ethischen Relativismus, der gemeinsame Verbindlichkeiten zunächst empirisch, oft aber auch normativ bezweifelt.“* [HÖFFE 2006, S. 86]

<sup>414</sup> KREBS, A. (2005): S. 388.

<sup>415</sup> Siehe hierzu Kap. 5.3.

Auch INGLEHART integriert eine solche Hierarchie von Werten. In seinem Verständnis sind diese mit der Struktur menschlicher Bedürfnisse verbunden. Materielle Bedürfnisse sind dabei wichtiger als moralische, ästhetische, soziale oder intellektuelle Bedürfnisse. Er vertritt dabei eine grundsätzlich materialistische Position. Er nimmt an, die Befriedigung physiologischer Grundbedürfnisse sei grundlegend dafür, dass auch ästhetische und soziale Werte betont werden.<sup>416</sup>

Auch wenn man heute mit gewissen Zweifeln auf Ansätze blickt, die eine allgemeine Gültigkeit oder ein an sich bestehendes ‚Reich der Werte‘ vertreten, so muss doch betont werden, dass sich die grundlegenden Werte menschlichen Zusammenlebens seit Jahrtausenden nicht stark verändert haben. Die im Mittelalter betonten Tugenden zielen in die gleiche Richtung, wie die von PLATON genannten Kardinaltugenden. Grundsätzlich werden diese auch heute noch als zentrale moralische und normative Richtlinien angesehen.

Auf dieser Ebene muss eher von Veränderungen der inhaltlichen Füllung dieser Werte gesprochen werden, als von der Veränderung deren Geltung. Was also vor 2000 Jahren als gerecht galt, gilt vielleicht heute nicht mehr als gerecht. An der Bedeutung von Gerechtigkeit an sich jedoch hat sich wenig verändert.

Daher muss in der Analyse der Schulbücher besonders auf den inhaltlichen und räumlichen Bezug von Werten geachtet werden. Die in der jüngeren und jüngsten Zeit betonten Veränderungen von Werten müssen also auf niedrigeren Ebenen gefunden werden.

### 5.3. Determinanten und Dimensionen des Wertewandels

Heute werden Tendenzen und Entwicklungen des Wertewandels in vielfältigster Weise diskutiert. An zentraler Stelle stehen dabei die Thesen INGLEHARTs, welcher einen Wandel von materialistischen zu postmaterialistischen Werten diagnostiziert. In der Folge sollen die Determinanten und Dimensionen des Wertewandels näher betrachtet werden. Den Arbeiten INGLEHARTs wird dabei zentrale Position eingeräumt, was nicht zuletzt damit zu begründen ist, dass seine Thesen die Diskussionen auf nationaler und internationaler Ebene noch immer beherrschen und maßgeblich prägen.

Bedeutende Veränderungen gesellschaftlicher Strukturen, welche auch auf den Bereich der Wertstrukturen Auswirkungen haben, sind die Prozesse der Segmentierung, Differenzierung und Individualisierung. Die Veränderung von Wertvorstellungen, Wissensvorstellungen und

---

<sup>416</sup> INGLEHART, R. (1989): S. 93.

Vorstellungen der Stellung des Menschen in der Welt, hängen mit diesen Strukturveränderungen eng zusammen.

Wie bereits angeführt, weisen WEBER und DURKHEIM auf die Beziehungen gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse und Wertvorstellungen hin. WEBER spricht dahingehend von einer Differenzierung der Wertsphären.<sup>417</sup> Waren zuvor alle Bereiche der Politik, der Wirtschaft, der Kunst, der Wissenschaft und der Freizeitkultur unter einer einheitlichen Wertordnung vereinheitlicht, so bilden sich mit der gesellschaftlichen Differenzierung spezielle Wertorientierungen innerhalb dieser Bereiche aus.<sup>418</sup>

In der aktuellen wissenschaftlichen und öffentlichen Debattenlandschaft zeichnet sich ein nahezu unüberschaubar differenziertes Bild aus Ansätzen, Theorien, Konzepten und Ergebnissen bezüglich des ‚Wertewandels‘ ab. Genau genommen stellt diese Zusammenschau eher eine Collage dar, als ein zu einem einheitlichen Bild zusammenzufassendes Feld. Das Kompositum ‚Wertewandel‘ kann dabei auf verschiedenen Ebenen verstanden werden. Grundsätzlich differenziert BREZINKA eine deskriptive und eine präskriptive Betrachtungsweise dieses Wandels. Auf deskriptiver Ebene wird versucht eine Veränderung zu beschreiben. ‚Wandel‘ muss dabei als Änderung zwischen zwei zeitlich auseinander liegenden Zuständen verstanden werden. Die Beschreibung eines Wandels wird somit zum Vergleich, beispielsweise zwischen früher und heute. Wertewandel wäre demnach eine deskriptiv zu beobachtende Veränderung von ‚Werten‘ (Wertvorstellungen und in Handlungsentscheidungen zur Geltung gebrachten Werte) einzelner Menschen und Personengruppen. Auf präskriptiver Ebene wird selbst gefragt, wie eine Veränderung von Wertungen beeinflusst werden kann und soll.<sup>419</sup>

Die Frage nach dem Wandel gesellschaftlicher Strukturen stellt in mehrerer Hinsicht eine Problematik dar. Zum einen muss dabei geklärt werden unter welchen Einflüssen sich gesellschaftliche Strukturen wandeln, zum anderen inwiefern man von Konsistenz und Wandel überhaupt sprechen kann. Die Betrachtung dieser Thematik führt rasch zu einem Punkt, an dem sich wissenschaftstheoretische Grundpositionen in nicht vereinbarer Weise gegenüberstehen.

‚Sozialer Wandel‘ kann mit ZAPF als „*Veränderung sozialer Strukturen*“ [ZAPF 1970, S. 11] verstanden werden. Deutlicher wird der Bezug zu den gesellschaftlichen Wertsystemen von PARSONS herausgehoben, der Wandel folgendermaßen bestimmt:

---

<sup>417</sup> SCHLUCHTER versteht als ‚Wertsphären‘ „*innerweltliche Ordnungen*“, „*die einem eigenen >Pragma< unterliegen und in denen sich deshalb eine bereichsspezifische Wahlverwandtschaft von >Form< und >Geist< realisiert*“ [SCHLUCHTER 1980, S. 12f] (siehe auch PRÉLUDE). Die Wertsphären, die zuvor unter der sinnstiftenden Einheit teleologisch-christlichen Denkens in einer konsistenten Einheit gedacht werden konnten, benötigen und bilden mit ihrer Differenzierung ihre jeweils eigenen Wertsphären aus.

<sup>418</sup> SCHLUCHTER, W. (1991b): S. 527.

<sup>419</sup> BREZINKA, W. (1986): S. 111f.

*„Wir definieren einen Wandel in der Struktur eines sozialen Systems als Wandel seiner normativen Kultur. Wenn wir die oberste Ebene sozialer Systeme betrachten, handelt es sich um einen Wandel des gesamtgesellschaftlichen Wertsystems.“ [PARSONS 1961, S. 73]<sup>420</sup>*

Soziale Systeme werden dabei von PARSONS als Handlungsbereiche verstanden, innerhalb welcher Interaktionen mittels gruppen- oder gesellschaftsspezifischer Normen und Werte reguliert sind. Diese Regulierungen erzeugen bestimmte stabilisierte Strukturen. Im Sinne des Funktionalismus argumentiert PARSONS, dass diese normativen und evaluativen Regulierungen bestimmter Interaktionen der Aufrechterhaltung dieser Handlungsbereiche dienen, also ihre Funktionsleistung sicherstellen.<sup>421</sup> Dieser Wandel vollzieht sich im Zusammenspiel der Veränderung kognitiver, materieller und sozialer Subsysteme von Gesellschaften. Dabei ist sozialer Wandel nicht als linear zu verstehen.<sup>422</sup>

Der Wandel der Wertsysteme muss in einem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis zwischen kulturellem, personalem und organischem System gedacht werden. Dies impliziert einen systematischen Zusammenhang von Gesellschaft, Individuum und Umwelt, innerhalb dessen die als übergeordnet angesehenen Komponenten des Wissens, der Werte und der Handlungen auch von Faktoren der Umwelt beeinflusst werden können.<sup>423</sup> Gerade die Entwicklungen, auf das Gebiet des technischen Fortschrittes und der materiellen Errungenschaften bezogen, machen dabei die Frage des Zusammenhangs kultureller Werte und Ideale mit den erstellten Leistungen brisant. Wie FREUD erkennt, geht man wohl allgemein davon aus, dass die Ideale und Werte einer Kultur auch ihre Leistungen bestimmen.<sup>424</sup>

Das System des Wertewandels stellt sich damit als Prozess dar, der durch die wechselseitige Abhängigkeit kultureller Überzeugungssysteme und sozialer und räumlicher Strukturen geprägt ist. Für die geographische Theorie stellt sich dabei der Zusammenhang hinsichtlich der Kontroversen um Determinismen als possibilistisch dar. Auch die Ansätze des radikalen Konstruktivismus müssen hier eine Einschränkung erfahren, da sich Werte ja durch reale Begebenheiten beeinflusst sehen (Umweltschäden, Naturkatastrophen, Hungersnöte...). Die Fragen, die diese Perspektive eröffnen

---

<sup>420</sup> Zit. nach ZAPF, W. (1970), S. 13. Dieser bezieht sich auf: PARSONS: An outline of the Social System, in: Theories of Society (hrsg. von T. PARSONS u.a.) 2 Bände, NY 1961, S. 73.

<sup>421</sup> ZAPF, W. (1970): S. 16.

<sup>422</sup> INGELHART, R. (1998): S. 22.

<sup>423</sup> INGELHART, R. (1989): S. 138ff.

<sup>424</sup> Dabei sind als ‚Ideale einer Kultur‘ die *„Wertungen, welches die höchststehenden und am meisten anzustrebenden Leistungen seien“* [FREUD 2000, S. 146] verstanden.



sind keine geringeren als die Grundfragen des Zusammenhangs von Sein und Bewusstsein, die in ihrer Auslegung geographische, philosophische und soziologische Schulen scheiden.<sup>425</sup>

Die Frage, über welche Einflüsse sich Werte und Wertssysteme wandeln, soll jedoch im vorliegenden Projekt nicht im Zentrum stehen, denn dieses wird als Analyse der mit Räumen und geographischem Wissen verbundenen Werte im Sinne einer Rekonstruktion betrachtet. Dabei wird Wertewandel im Sinne LÖWENTHALS verstanden, der davon ausgeht, dass sich das System der Werte an die neuen Herausforderungen anpasst, neue Interpretationen von Werten hervorbringt.<sup>426</sup> Beachtet muss jedoch werden, dass schon die Herausforderungen, die an das gedankliche und gesellschaftliche System gestellt werden, über Prozesse der Wahrnehmung, Interaktion und öffentlichen Wissensstrukturierung geprägt sind.

Dabei ist eine Unterscheidung notwendig, die klärt, welche real-empirischen Phänomene das sein können. Angenommen wird dabei eine existentielle Grenze, die dem Minimumprinzip entspricht. Diese ist bedingt durch die Sicherung der Existenz. Wenn also Elemente der physisch-empirischen Welt zu Knappheitsgütern werden, sind diese notwendigerweise direkt mit bestimmten Wertaufwertungen behaftet. Beispiele hierfür können sowohl Energie als auch Wasser sein, deren Bedeutung sich wohl innerhalb der nächsten Jahrzehnte radikal verändern wird.

Nicht gesagt werden kann dabei jedoch, in welcher Form sich die Wertstruktur der Gesellschaft an diese anpasst, das ist auch wissenschaftlich nicht möglich.<sup>427</sup> Eine Betrachtung von Werten in dieser Weise widerspricht zwar der Feststellung, dass Werte die positive Gegenseite von Normen sind, jedoch kann ein Übergang eines Inhaltes von einem in einen anderen Bereich nicht ausgeschlossen werden. Wie ein solcher vor sich geht, kann sich beispielsweise anhand des von LUHMANN angesprochenen Umschlags von Quantität in Qualität vorgestellt werden, bei der jedoch ein quantitativer Mangel in Form einer Existenzbedrohung besteht.<sup>428</sup>

Bei Betrachtungen der Veränderungen, welche bezüglich der Wertvorstellungen innerhalb der letzten Jahrzehnte aufgetreten sind, kommen verschiedene Ansätze zu vergleichbaren Ergebnissen, so beispielsweise KLAGES, MEULEMANN und INGLEHART.<sup>429</sup>

Dass sich Wertewandel in Abhängigkeit anderer gesellschaftlicher Bereiche vollzieht, wird auch von INGLEHART betont. Die von ihm als relevant erachteten gesellschaftlichen Veränderungen

---

<sup>425</sup> Im Sinne einer reflexiven Anthropologie kann dabei auf die ‚Theorie‘ des Habitus zurückgegriffen werden.

<sup>426</sup> LÖWENTHAL, R. (1979): S. 109ff.

<sup>427</sup> Denkbar wäre zum Beispiel, dass in den nächsten Jahrhunderten eine quasi-religiöse Aufladung des Gutes Wasser entsteht, sozusagen eine ‚Wasserreligion‘.

<sup>428</sup> LUHMANN, N. (1985): S. 126.

<sup>429</sup> OESTERDIEKHOF, G. W. (2005): S. 342.

entsprechen den bereits betrachteten Veränderungen, wie sie im Zuge der Betrachtung der Entwicklungstendenzen der ‚Wissensgesellschaft‘ besprochen wurden.<sup>430</sup>

Innerhalb der Diskussionen um Werte und deren Veränderung werden zumeist vor allem drei wichtige Formen der Veränderung akzentuiert: Verschiebung der Betonung von Werten (INGLEHART), Verfall von Werten (NOELLE-NEUMANN) und Wertsynthese (KLAGES).<sup>431</sup> Die These von NOELLE-NEUMANN, die hier nur angedeutet werden soll, bezieht sich auf den Verfall von Werten. Sie sieht vor allem, dass traditionelle Werte nicht mehr geschätzt werden.<sup>432</sup>

Die Determinanten des Wertewandels wurden bereits in Kapitel 3.2 betrachtet. Die Betonung von Entwicklungen, die im Zusammenhang mit der Veränderung der Wissensorganisation der Gesellschaft stehen, ist der Thematik der vorliegenden Arbeit geschuldet. Zusammenfassend kann dahingehend gesagt werden, dass gesellschaftliche Differenzierung, Fragmentierung, Globalisierung, die Auflösung traditioneller Familienstrukturen und die wirtschaftlichen Veränderungen die maßgeblichen Determinanten darstellen. Betrachtet man die Zeitspanne, aus der die untersuchten Werke stammen, so zeigt sich auch der Ausbau des Wohlfahrtsstaates als erheblicher Einflussfaktor.<sup>433</sup>

Die Verschiebung von Wertstrukturen, die mit den gesellschaftlichen Veränderungen in Zusammenhang stehen, beschreibt vor allem INGLEHART. Er geht davon aus, dass sich die Wertorientierungen innerhalb der letzten Jahrzehnte von vorwiegend materialistischen zu postmateriellen verschieben. Er unterstellt dabei einen Zusammenhang zwischen materieller Sicherheit und der zunehmenden Betonung von Werten der Selbstentfaltung.

Er versteht Wertverschiebungen als Bestandteil eines *„umfassenden Syndroms intergenerationellen Kulturwandels“* [INGLEHART 1989, S. 90]. Seine These *„dabei werden Lebensqualität und Selbstverwirklichung immer stärker betont, während traditionelle politische, religiöse, moralische und soziale Normen an Bedeutung verlieren“* [INGLEHART 1989, S. 90], prägt die Diskussionen um Wertewandel bis heute.

---

<sup>430</sup> Hierbei lag jedoch der Fokus auf den Zusammenhängen, wie sie für den Bereich des ‚Wissens‘ ausschlaggebend sind. Siehe Kap. 3.3. Hinzu kommen die familiären Wandlungen, wie sie auch in Kapitel 3.4. besprochen wurden und die allgemeinen Entwicklungen, wie sie bereits innerhalb der vorausgestellten PRÉLUDE dargestellt wurden. Zentral ist in INGLEHARTs Verständnis jedoch vor allem der ökonomische Wandel, der zu zunehmender materieller Sicherheit führt.

<sup>431</sup> Betrachtet man diese drei Veränderungsformen bezüglich der ihnen zugrunde liegenden Logik, so fällt auf, dass zwei logische Formen fehlen. Veränderung, Verbindung, Auflösung sind genannt. Denkbar wären zwei weitere: Differenzierung und Neubildung.

<sup>432</sup> NOELLE-NEUMANN, E. (1978): S. 5f. Der Verfall von Höflichkeits- und Anstandswerten zeigt sich jedoch in der späteren Betrachtung als gestoppt beziehungsweise rückläufig. Siehe NOELLE-NEUMANN, E.; PETERSEN, T. (2001): S. 19f.

<sup>433</sup> INGLEHART, R. (1989): S. 19.

INGLEHART diagnostiziert vor allem zwei maßgebliche Verschiebungen in den Wertorientierungen westlicher Gesellschaften: die Verschiebung von materialistischen zu post-materialistischen Werten und die zunehmende Betonung des Individualismus.

Dies bedeutet konkret, dass INGLEHART zufolge die Werte der physischen Existenzsicherung, physischer Sicherheit und des Überlebens zugunsten von Werten der Gruppenzugehörigkeit, Selbstverwirklichung und Lebensqualität an Bedeutung verlieren.<sup>434</sup>

Den kausalen Zusammenhang des Wandels vorherrschender Werthaltungen stellt INGLEHART mittels zweier „*Schlüsselhypothesen*“ [INGLEHART 1989, S. 92] her:

- *Mangelhypothese*: Die Prioritäten eines Menschen reflektieren sein sozio-ökonomisches Umfeld. Den größten subjektiven Wert misst man den Dingen bei, die relativ knapp sind.
- *Sozialisationshypothese*: Wertprioritäten ergeben sich nicht direkt aus dem sozio-ökonomischen Umfeld. Vielmehr kommt es zu einer erheblichen Zeitverschiebung, denn die grundlegenden Wertvorstellungen eines Menschen spiegeln weithin die Bedingungen wieder, die in seiner Jugendzeit vorherrschend waren.<sup>435</sup>

Die Arbeiten INGLEHARTs kreisen um die Frage, welcher Wandel an Werten in der postmodernen Gesellschaft zu beobachten ist.<sup>436</sup> Er geht dabei von einer Entwicklung der Weltgesellschaft aus, bei der die ökonomische Situation als grundlegend für den Wandel von Werten betrachtet wird. Vormoderne Gesellschaften sind, als Gesellschaften des Mangels, vorrangig darauf ausgerichtet ihre physische Existenz zu sichern. Die innerhalb dieser Gesellschaften bestimmenden Werte sind rigide und autoritär. Einen Wandel stellt der Übergang zur industriellen Gesellschaft der Moderne dar, der durch die Verbreitung der protestantischen Ethik geprägt ist.<sup>437</sup>

Die dritte Stufe der Entwicklung wird in Industriegesellschaften um 1965 langsam verbreitet. Mit dem Durchbruch von Konsum- und Wohlstandsgesellschaft und dem damit steigenden Lebensstandard werden physische Existenzprobleme weitgehend gelöst (durch Sozialstaat und Massenkonsum).<sup>438</sup>

---

<sup>434</sup> INGLEHART, R. (1997): S. 90.

<sup>435</sup> INGLEHART, R. (1997): S. 92.

<sup>436</sup> Als Basis dienen ihm Modernisierungstheorien (WEBER, LERNER, INKELES), Befragungen (beziehungsweise Analyse von Befragungsergebnissen des Eurobarometers und der Welt-Werte-Studie) und die Bedürfnispyramide von MASLOW. Siehe OESTERDIEKHOF, G. W. (2005): S. 340.

<sup>437</sup> INGLEHART, R. (1998): S. 50f.

<sup>438</sup> INGLEHART, R. (1998): S. 108ff.

|                                      | TRADITIONAL                                    | MODERN                               | POSTMODERN  |
|--------------------------------------|--|--------------------------------------|---|
| HAUPTSÄCHLICHES GESELLSCHAFTSPROJEKT | Überleben in einer stabilen Wirtschaft         | Maximierung des Wirtschaftswachstums | Maximierung des subjektiven Wohlbefindens                               |
| INDIVIDUELLE WERTE                   | Traditionale religiöse und Gemeinschaftsnormen | Leistungsmotivation                  | Postmaterialistische und postmoderne Werte                              |
| AUTORITÄTENSYSTEM                    | Traditionale Autorität                         | Rational-legitime Autorität          | Die Wertschätzung der legalistischen und religiösen Autorität nimmt ab. |

TABELLE 10: Traditionale, moderne und postmoderne Gesellschaft: Gesellschaftliche Ziele und individuelle Werte.

(Quelle: INGLEHART 1998, S. 114)

Bedeutung erlangt der Ansatz in der vorliegenden Arbeit vor allem aufgrund der Betrachtung des Mensch-Umwelt-Verhältnisses, das indirekt thematisiert wird. Indirekt will heißen, dass nicht Veränderungen dieses Verhältnisses reflektiert werden, sondern die Frage inwiefern sich Werte ändern, wenn die existentielle Abhängigkeit des Menschen von den materiellen Existenzgrundlagen, in Relation zu anderen Abhängigkeiten, immer geringere gesellschaftliche Aufmerksamkeit erfordert. Wirtschaftliche und physische Sicherheit verlieren dabei relativ an Bedeutung, während das Streben nach Zugehörigkeit, Selbstverwirklichung und Lebensqualität in den Vordergrund treten.<sup>439</sup> INGLEHART spricht dahingehend von einer Verschiebung von materialistischen zu postmaterialistischen Werten. Er betrachtet das „*bislang ungekannte Maß wirtschaftlicher und physischer Sicherheit der Nachkriegszeit*“ als Ausgangspunkt zur Erklärung der „*Verschiebung von materialistischen hin zu postmaterialistischen Wertvorstellungen*“ [INGLEHART 1989, S. 136].

Dabei ändert sich auch die ‚Starrheit‘ von Werten. Diese werden wandelbarer und kompromissfähiger. So spielen beispielsweise Sicherheit und Einkommensmaximierung nicht mehr die selbe Rolle bei Berufswahlverhalten, wie etwa in der Moderne.<sup>440</sup>

Zu erklären versucht INGLEHART diese Einsicht mit Bezug auf die Bedürfnispyramide von MASLOW.<sup>441</sup> Die grundlegenden Bedürfnisse lassen sich demnach in einer Bedürfnispyramide hierarchisch ordnen.

<sup>439</sup> INGLEHART, R. (1989): S. 19.

<sup>440</sup> OESTERDIEKHOF, G. W. (2005): S. 341.

<sup>441</sup> INGLEHART, R. (1998): S. 54.

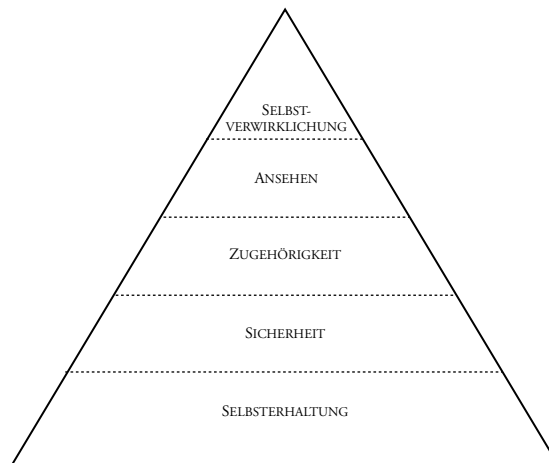


ABBILDUNG 13: Die Bedürfnispyramide von MASLOW. (Quelle: HILLMANN 2003, S. 122)

INGLEHARDT wendet diese Überlegungen innerhalb seiner ‚Mangelhypothese‘ an. Diese Hypothese entspricht den Überlegungen des Gesetzes vom abnehmenden Grenznutzen. Dabei wird davon ausgegangen, dass größter Wert den knappsten Gütern zugesprochen wird. In Verbindung mit der Bedürfnispyramide MASLOWs zeigt sich, dass Bedürfnisse in einer hierarchischen Ordnung zu denken sind. Die Überlegungen, die MASLOW 1954 zum Wertewandel ausführt, stellen heraus, dass Werte sich in Abhängigkeit von der gesellschaftlichen Existenzsicherung, also mit steigendem Wohlfahrtsniveau, verändern.<sup>442</sup>

Im Zuge zunehmenden Wohlstands innerhalb der westlichen Gesellschaften werden, so INGLEHART, folglich zunehmend postmaterialistische Werte betont. Dies hängt mit der sinkenden Bedeutung existentieller Sicherheit zusammen, die als gewährleistet gelten kann.

*„Der Wunsch nach schönen Dingen (...) ist wohl auf der ganzen Welt verbreitet, doch hungrigen Menschen ist sicher das Essen wichtiger als ästhetische Befriedigung. In den westlichen Gesellschaften sind inzwischen mehr Menschen als je zuvor in außergewöhnlicher Sicherheit werden zwar auch weiterhin positiv bewertet, aber die Bedeutung im Verhältnis zu anderen Werten ist geringer als in der Vergangenheit.“* [INGLEHART 1977, S. 3]

Diese Absicherung ermöglicht eine Dynamik, welche zur Entfaltung der Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung drängt. Damit beginnen sich postmaterialistische und postmoderne Werte zu verbreiten.

INGLEHART geht jedoch nicht nur von der Wertschätzung grundlegender Bedürfnisse aus, sondern auch von Werten, die als ästhetisch oder idealistisch bezeichnet werden können. Deren

<sup>442</sup> VELBEN spricht in diesem Zusammenhang von ‚Geltungskonsum‘. Dieser bezeichnet eine Art des Konsums, die weder das menschliche Leben sichert, noch in einer Form zum Wohlbefinden beiträgt, die unabhängig vom sozialen Umfeld gedacht werden kann. Diese Form des Konsums kann als demonstrativ bezeichnet werden, da sie eine Art sozialer Darstellung impliziert. Siehe STEHR, N. (2007): S. 202.

Wertschätzung steigt gerade dann an, wenn die materiellen Bedürfnisse als dauerhaft befriedigt gelten.

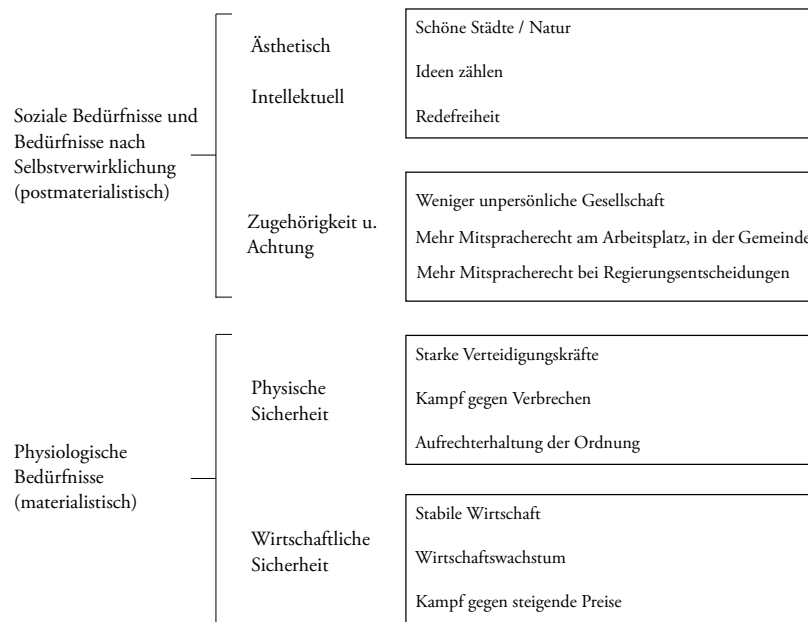


ABBILDUNG 14: Die Items des Zwölf-Item-Katalogs und die Bedürfnisse, die sie erschließen sollen.

(Quelle: INGLEHART 1989, S. 173)<sup>443</sup>

Mit dem gestiegenen Einkommen und den materiellen Sicherheiten, welche als Grundlage des Wandels aufgefasst werden, betont INGLEHART objektive und ökonomische Bedingungen. Werte und Ökonomie stehen dabei in einem Rückkopplungsprozess. Die von der Ökonomie bewirkten Wandlungen im Werthorizont bewirken ihrerseits ökonomische und soziale Veränderungen.<sup>444</sup>

*„Postmaterialistische Werte sind keine Umkehrung und Negation der materialistischen Werte. Denn sie können nur deshalb entstehen und sich entfalten, da die Sicherung der Grundbedürfnisse gewährleistet ist. Erst auf der Basis befriedigter materieller Bedürfnisse tauchen Selbstverwirklichungsziele als Antriebskräfte des Handelns auf. Postmaterialistische Werte betonen Selbstverwirklichung, intrinsisches Interesse am Beruf, Suche nach Sinn und Glück, Wünsche nach politischer Beteiligung und kulturellem Engagement.“* [OESTERDIEKHOF 2005, S. 341]

INGLEHART unterstellt bei seinem Versuch den Wandel von materialistischen zu post-materialistischen Werten herauszustellen und die Bedeutung dieser Werte für die Gesellschaftsentwicklung zu klären, eine Kausalität zwischen Wirtschaftswachstum und Wertentwicklung.<sup>445</sup>

<sup>443</sup> Der Titel der Abbildung erklärt sich durch die Stellung innerhalb der Untersuchung INGLEHARTs. Er operationalisiert mittels der zwölf Items die von ihm untersuchten Bedürfnisse. Siehe INGLEHART, R. (1989): S. 101ff.

<sup>444</sup> OESTERDIEKHOF, G. W. (2005): S. 341.

<sup>445</sup> OESTERDIEKHOF, G. W. (2005): S. 341.

Die Entwicklung von Postmoderne und Postmaterialismus basiert folglich auf dem gestiegenen Wirtschaftswachstum und der Festigung gesellschaftlicher Sicherheit.

Verkehrte man diesen Kausalzusammenhang, so wäre zu konstatieren, dass grundlegenden, existentiellen Bedürfnissen dann erneut eine höhere Wertschätzung zukäme, wenn deren Befriedigungsniveau unter eine kritische Grenze fiele. Die „*Unfähigkeit, diese elementaren Bedürfnisse zu befriedigen*“, kann damit als „*signifikantes ethisches und politisches Dilemma betrachtet*“ [STEHR 2007, S. 202] werden.

Dabei ist für die aktuelle Situation zu konstatieren, dass die Gefährdungen existentieller Bedürfnisse nicht mehr, wie es in früheren Zeiten der Fall war, am eigenen Körper direkt erfahrbar und damit abzuschätzen sind. BECK hebt heraus, dass die heutigen Bedrohungen nicht sichtbar sind und spricht dabei von Verschmutzungen mit Umweltgiften und anderen chemischen Stoffen.<sup>446</sup>

Die Gefahren müssen damit, um eine Wertsteigerung zu erfahren, wie sie die Umkehrung der These INGLEHARTs postuliert, medial vermittelt werden. Diese Vermittlung unterliegt einer „*sozialen Konstruktion*“ [BECK 1986, S. 35], in welcher die Urteile von Experten besondere Bedeutung erlangen.<sup>447</sup> Es darf folglich nicht in eine materialistisch-deterministische Argumentation übergegangen werden. Einflüsse, die für den Menschen bedrohlichen Gefährdung der Umwelt auf Wertveränderungen, sind somit als indirekt zu bezeichnen. Sie wirken nicht direkt auf die Verschiebung von Wertstrukturen, sondern über deren Verbreitung in Medien.<sup>448</sup>

Besondere Bedeutung hat diese Überlegung für die Betrachtung der Bewertung von Umweltschäden. Möglicherweise werden aktuelle Umweltprobleme, beziehungsweise Umwelt an sich, derzeit als Werte betont, da ihre Schädigung ein für Menschen existentiell bedrohliches Stadium erreicht hat. Dies kann jedoch nur von Statten gehen, wenn diese medial vermittelt werden. Eine Form dieser medialen Verbreitung stellen Schulbücher dar. Dies muss in der Analyse der betrachteten Schulbücher bedacht werden.<sup>449</sup> Auch die Verkehrung des Kausalzusammenhangs muss dabei berücksichtigt werden, so dass Rückschlüsse darauf gezogen werden können, ob Gefährdungen bestimmter Elemente existentiellen Bedarfs sich in Form steigender Wertschätzung dieser auswirken.

---

<sup>446</sup> BECK, U. (1986): S. 35. „*Die Gewissheiten der Klassengesellschaften sind in diesem Sinne Gewissheiten der Sichtbarkeitskultur: Knochiger Hunger kontrastiert mit fetter Satttheit, Paläste mit Hütten, Prunk mit Fetzen.*“ [BECK 1986, S. 59] Lange Zeit waren die aktuellen Risiken nicht sichtbar. Es waren wissenschaftliche Betrachtungen und mediale Verbreitung dieser, die die öffentliche Wahrnehmung dieser Risiken und Gefährdungen bestimmten. Siehe BECK, U. (1986): S. 60f. Heute geht diese „Phase der Latenz der Risikobedrohungen (...) zu Ende. *Die unsichtbaren Gefährdungen werden sichtbar. Die Naturschäden und -zerstörungen vollziehen sich nicht mehr nur in der eigenerfahrungslosen Sphäre chemisch-physikalisch-biologischer Wirkungsketten, sondern stehen immer deutlicher ins Auge, in Nase und Ohren.*“ [BECK 1986, S. 73].

<sup>447</sup> Siehe auch BECK, U. (1986): S. 61f.

<sup>448</sup> Diese Aussage bezieht sich auf die westlichen Gesellschaften. Natürlich wirken sich Mangelsituationen, beispielsweise in Least Developed Countries (LDC), direkt auf die Menschen aus, die dort leben. In der Betrachtung der Lehrwerke muss folglich auch betrachtet werden, wie sich normative Argumentationen hinsichtlich der unterschiedlichen thematisierten Regionen unterscheiden.

<sup>449</sup> Siehe hierzu auch Kap. 5.4.

Die Dimensionen des Wertewandels, wie INGLEHART ihn beschreibt, stellen sich jedoch breiter dar, als auf der Ebene materialistischer zu postmaterialistischer Verschiebung zunächst offensichtlich erscheint. Die Zunahme postmaterialistischer Werte bedeutet nicht nur eine Hinwendung zu Werten ‚nicht-materialistischer‘ Art. Dies zeigt bereits das angeführte Zitat OESTERDIEKHOFFS. Auch die Darstellung der Bedürfnisse, wie INGLEHART sie operationalisiert, zeigt eine Mehrzahl an Dimensionen. Es wird nicht nur thematisiert, dass sich materielle Werte zugunsten postmaterialistischer Werte immer weniger bedeutsam zeigen, sondern auch, dass eine zunehmende Betonung von Individualismus, Hedonismus und ästhetischen Werten erkennbar wird.

Um dies näher zu betrachten, muss differenziert werden zwischen materialistischen Werten und postmaterialistischen Werten im Sinne INGLEHARTs und der in dieser Differenzierung aufgehobenen Bereiche materialistischer, hedonistischer, idealistischer und ästhetischer Werte.

Unter materialistischen Werten sind zu verstehen: Sicheres Einkommen, finanzielle Unabhängigkeit, Geld, Wohlstand, steigender Lebensstandard, Konsumsteigerung, Besitz, Privateigentum, Vermögen, Reichtum, Luxus, Wirtschaftswachstum und das Gewinnprinzip.<sup>450</sup>

Wie in der obigen Abbildung verdeutlicht, zählt INGLEHART die physische und wirtschaftliche Sicherheit zu den Hauptorientierungen materialistischer Wertorientierungen. Konkretisiert lauten die dabei verfolgten Ziele für die Gesellschaft: Aufrechterhaltung der Ordnung, Kampf gegen steigende Preise, Erhaltung hoher Wachstumsraten, Sicherung der Verteidigung des Landes, Erhaltung wirtschaftlicher Stabilität und Kampf gegen Verbrechen.<sup>451</sup>

Als postmaterialistische Werte betrachtet INGLEHART verstärktes Mitspracherecht, sowohl am Arbeitsplatz als auch in der Politik, freie Meinungsäußerung, schönere Städte und ländliche Gebiete, eine humane und weniger unpersönliche Gesellschaft und dass Ideen als wichtiger angesehen werden als Geld.<sup>452</sup>

Deutlich wird hierbei, dass die Verschiebung zu Werten, die INGLEHART als postmaterialistisch kennzeichnet, gleichsam eine Zunahme ‚hedonistischer Wertorientierungen‘, ‚individualistischer Wertorientierungen‘ und ‚gesellschaftlich idealistischer Wertorientierungen‘ impliziert. Die Abnahme materialistischer Wertorientierungen geht folglich mit einer Zunahme individueller Orientierungen einher, die mehr als nicht-materialistische Orientierungen sind. Sie betonen auch die individuelle Freiheit, den Genuss und die politische Partizipation.

INGLEHART sieht in der steigenden ökonomischen Sicherheit vor allem politische und kulturelle Folgen, die sich in Form eines Wertewandels vollziehen. Dabei stellen sich seiner Ansicht nach besonders die Verluste traditioneller Autoritäten wie Staat und Kirche als bedeutsam dar. Auch die

---

<sup>450</sup> HILLMANN, K.-H. (2003): S. 220.

<sup>451</sup> Siehe hierzu auch INGLEHART, R. (1989): S. 101ff.

<sup>452</sup> INGLEHART, R. (1989): S. 101ff.



Zentrierung des Lebens um die Arbeit als Lebensmittelpunkt weicht einer stetigen Verstärkung individueller, nicht materialistischer Ziele. Zentral ist dabei vor allem die Ablösung der Wertbetonung von der materiellen Mangelsituation. Nicht-ökonomische, nicht-materielle Werte finden, so INGLEHART, vor allem deshalb immer mehr Zuspruch, da sich die Bedeutung existentiell bedrohlichen Mangels im Zuge der Steigerung gesellschaftlichen Wohlstandszuwachses verringert. Damit verbunden ist eine stetige Steigerung der Betonung des Individualismus.<sup>453</sup>

Der Wandel von Wertorientierungen wird von INGLEHART entlang einer Dimension nachvollzogen. Auf dieser stehen materialistische den postmaterialistischen Werten gegenüber.

Die Problematik hierbei ist, so bemerkt auch INGLEHART, dass Werte „nahezu unendlich multidimensional“ [INGLEHART 1998, S. 164] sind. Die Theorie des Wertewandels von INGLEHART fokussiert den gesamten Wandel jedoch auf diese eine Dimension.<sup>454</sup> Damit fasst sie verschiedenste Verschiebungen auf diese eine Dimension zusammen.<sup>455</sup>

|                                   | Selbstzwang und -kontrolle (Pflicht und Akzeptanz) | Selbstentfaltung  |
|-----------------------------------|--|---|
| Bezug auf die Gesellschaft        | „Disziplin“  | Gesellschaftsbezogener Idealismus<br>„Emanzipation“ (von Autoritäten)<br>„Gleichbehandlung“<br>„Gleichheit“<br>„Demokratie“<br>„Partizipation“<br>„Autonomie“ (des Einzelnen)<br>.....<br>..... |
|                                   | „Gehorsam“   |   |
| „Pflichterfüllung“                |  |   |
| „Treue“                           |  |   |
| „Unterordnung“                    |  |   |
| „Fleiß“                           |  |   |
| „Bescheidenheit“                  |  |   |
| Bezug auf das individuelle Selbst | „Selbstbeherrschung“                               | Hedonismus<br>„Genuss“<br>„Abenteuer“<br>„Spannung“<br>„Abwechslung“<br>„Ausleben emotionaler Bedürfnisse“  |
|                                   | „Selbstlosigkeit“                                  |   |
|                                   | „Hinnahmefähigkeit“                                |   |
|                                   | „Fügsamkeit“                                       | Individualismus<br>„Kreativität“<br>„Spontaneität“<br>„Selbstverwirklichung“<br>„Ungebundenheit“<br>„Eigenständigkeit“<br>.....<br>.....  |
|                                   | „Enthaltbarkeit“                                   |   |
|                                   | .....  |   |
|                                   | .....  |   |

ABBILDUNG 15: Hauptsächlich am Wertewandel beteiligte Wertgruppen. (Quelle: KLAGES 1984, S. 18)

<sup>453</sup> HILLMANN, K.-H. (2003): S. 225

<sup>454</sup> INGLEHART, R. (1998): S. 164.

<sup>455</sup> Fasst man die hedonistischen Werte in der postmaterialistischen Dimension zusammen, so zeigt sich der Wandel von INGLEHART auch innerhalb der Ergebnisse von NOELLE-NEUMANN und PETERSEN. Siehe HILLMANN, K.-H. (2003): S. 225, sowie NOELLE-NEUMANN, E.; PETERSEN, T. (2001): S. 21.

Damit wird ein Wertewandel in mehreren Dimensionen angesprochen. Die Verschiebung von materialistischen zu postmaterialistischen Werten ist dabei eingebettet in eine differenziertere Veränderung auf mehreren Ebenen.

Wie KLAGES betont, stellen sich im Zuge der Entwicklung der Jahrzehnte nach dem Zweiten Weltkrieg mehrere Veränderungen der Wertorientierungen ein. Im Gegensatz zu INGLEHART betont KLAGES jedoch die steigende Orientierung an Selbstentfaltungswerten.<sup>456</sup>

Betrachtet man das Gegensatzpaar Selbstentfaltung und Selbstkontrolle, so zeigen sich die Orientierungen immer deutlicher an Werten ausgerichtet, die die individuelle Freiheit betonen und den gesellschaftlichen Zwang vernachlässigen. Es wird dabei auch vom Gegensatzpaar der ‚Pflicht und Akzeptanzwerte‘ und ‚Selbstentfaltungswerte‘ gesprochen. Als individualistische Wertorientierungen sind vor allem zu verstehen:

Individualismus Intelligenz Kreativität  
Kritikfähigkeit Zufriedenheit Autonomie  
Eigenständigkeit Unabhängigkeit Emanzipation  
Ich-Bezogenheit individueller Nutzen Mut  
Zwanglosigkeit Zeitsouveränität soziales Ansehen  
Prestige Persönlichkeitsentfaltung Ruhm  
Selbstverwirklichung Selbstbewusstsein Selbstachtung.<sup>457</sup>

Diese Werte erlangen vor allem in den 60er und 70er Jahren eine deutlich steigende Bedeutung. KLAGES spricht hierbei vom „Wertwandlungsschub“ [KLAGES 1988, S. 48]. Mit steigender Betonung individualistischer Werte steigt auch die Relevanz hedonistischer Werte. Auch diese sind in der postmaterialistischen Wertorientierung, wie INGLEHART sie betrachtet, enthalten. Sie werden zudem in der Abbildung von KLAGES sichtbar, die oben dargestellt ist. Als hedonistische Werte werden bezeichnet:

Lebensgenuss Abwechslung Freizeit  
Genuss Erholung Freude  
Entspannung Lebensfreude Fröhlichkeit  
Bequemlichkeit Vergnügen angenehmes Leben  
Schönheit sexuelle Freiheit Spiel  
Abenteuer glückliches Leben.<sup>458</sup>

---

<sup>456</sup> KLAGES, H. (1984): 18ff.

<sup>457</sup> Auswahl der von HILLMANN genannten. Siehe HILLMANN, K.-H. (2003): S. 228.

<sup>458</sup> HILLMANN, K.-H. (2003): S. 224.

Für die vorliegende Arbeit ergibt sich daraus die Konsequenz, dass nicht nur die Dimension materialistisch - postmaterialistischer Werte, sondern auch die Dimension Gesellschaftsorientierung, im Sinne von Einordnung des Individuums und die Orientierung an Werten der Selbstentfaltung, betrachtet werden müssen. KLAGES umschreibt dies knapp mit dem „Übergang von einem nomozentrischen zu einem autozentrischen *Selbst- und Weltverständnis*“ [KLAGES 1988, S. 64], also von einer ‚an den Regeln der Gemeinschaft orientierten‘ zu einer ‚am Selbst orientierten‘ Ausrichtung.<sup>459</sup>

An diesen Ausführungen wird deutlich, dass die eindimensionale Betrachtung des Wertewandels, wie diese von INGLEHART durchgeführt wird, zumindest durch eine zweite Dimension erweitert werden muss. Die Ausführungen KLAGES stellen dies deutlich heraus. Diese Dimension wird durch die Oppositionen ‚gesellschaftliche Pflichten‘ - ‚Selbstentfaltung‘ hergestellt. Auch in dieser Dimension sind weitere Wertdifferenzierungen möglich. So sind beispielsweise hedonistische Werte oder Werte des gesellschaftsbezogenen Idealismus in ihr enthalten. Solche idealistischen Werte sind beispielsweise:

Rationalität Harmonie Weisheit  
Weltoffenheit ‚Geld ist nicht alles‘ Kosmopolitismus  
Idealismus Ehre Autonomie  
Gleichheit Gleichberechtigung Demokratie<sup>460</sup>

Besonders diese Kategorie von Werten verdeutlicht, dass Werte nicht trennscharf zu einzelnen Kategorien eingeteilt werden können. Überschneidungen bestehen hier beispielsweise mit Grundwerten oder hedonistischen Werten. Die Zuordnung zu bestimmten Kategorien muss sich innerhalb der Analyse der Schulbücher zeigen, denn sie kann nur aus dem Verwendungszusammenhang erschlossen werden. Die bereits ausgeführten Differenzierungen können damit für die betrachteten Zusammenhänge als ausreichend gelten.<sup>461</sup>

Im Zuge dieses Wertewandels verändern sich zahlreiche weitere, hier nicht explizit angesprochene Wertorientierungen. Auch wenn diese im Zuge der vorliegenden Betrachtung vernachlässigt werden können, seien zwei weitere bedeutende Veränderungen genannt. Zum einen ändern sich die mit dem

---

<sup>459</sup> KLAGES, H. (1988): S. 64ff.

<sup>460</sup> Zusammengestellt aus HILLMANN, K.-H. (2003): S. 267 und KLAGES, H. (1984): S. 18.

<sup>461</sup> Es sei angemerkt, dass JOAS hervorhebt, dass der von INGLEHART diagnostizierte Zusammenhang zwischen materieller Sicherheit und dem Übergang zu postmaterialistischen Werten keinesfalls so deutlich ist, wie dieser es darstellt. Zu bedenken ist dabei vor allem, dass nicht geklärt werden kann, ob die jeweils befragten Individuen bereits von einer Sicherung ihrer materiellen Bedürfnisse ausgehen, diese also schon zugrunde legen. Trotzdem sieht auch JOAS die Basis für eine derartige Verschiebung von Werten in der relativen rechtlichen und wirtschaftlichen Stabilität. JOAS, H. (1997): S. 13.

Begriff ‚Arbeit‘ verbundenen Wertorientierungen. Stellten Fleiß, Leistung, Effizienz und harte Arbeit die maßgeblichen Orientierungen dar, so sind es heute vor allem Werte der Selbstentfaltung, teilweise bereits mit hedonistischer Ausrichtung, die mit Arbeit verbunden werden.<sup>462</sup> So wird heute Arbeit und der Arbeitsplatz maßgeblich unter Aspekten der Selbstentfaltung und des persönlichen Wohlbefindens bewertet.<sup>463</sup>

Drastisch wandeln sich auch die Wertschätzungen von Anstands- und Höflichkeitswerten, wie Anstand, Respekt vor Älteren, Höflichkeit und gutes Benehmen. NOELLE-NEUMANN beklagt einen Verfall dieser Werte. In den 90er Jahren bemerkt sie jedoch, dass gerade diese Werte erneut an Bedeutung gewinnen.<sup>464</sup>

Bedeutend sind im Zusammenhang der vorliegenden Thematik auch die Veränderungen gesellschaftlich betonter Erziehungsziele. Diese verändern sich im betrachteten Zeitraum maßgeblich. Besonders die traditionellen Werte ‚Gehorsam und Unterordnung‘, welche noch 1955 gleichauf mit den Erziehungszielen ‚Selbständigkeit und freier Wille‘ waren, verlieren in der Folge merklich an Bedeutung. Die Veränderungen laufen nicht gleichmäßig ab. ‚Selbständigkeit und freier Wille‘ bleiben bis 1965 etwa gleich bedeutend, erfahren ab 1965 jedoch eine deutliche Bedeutungssteigerung. Diese schwächt sich in der Folge ab, wobei trotzdem ein leichter Anstieg zu betrachten ist. Etwa gegenläufig verhalten sich die Werte ‚Gehorsam und Unterordnung‘. Auch sie erweisen sich bis 1965 als konstant, fallen dann deutlich und stagnieren auf niedrigem Niveau.<sup>465</sup>

Das Erziehungsziel ‚Selbständigkeit‘ erfährt im betrachteten Zeitraum eine deutliche Steigerung.<sup>466</sup> Dabei nimmt auch die Wertschätzung gesellschaftlicher und politischer Partizipation zu. Dieser Trend ist vor allem in den 70er Jahren zu beobachten.<sup>467</sup> Im Anschluss verändern sich die Wertorientierungen zwar weitgehend in gleicher Richtung weiter, jedoch mit deutlich schwächerer Intensität.

Wie bereits angedeutet, vollzieht sich der Wertewandel in den betrachteten Jahrzehnten von 1950 bis heute nicht linear oder gleichmäßig. Es sind dabei verschiedene Brüche und Schübe zu erkennen. Besonders in den Jahren zwischen 1965 und 1975 ist ein „*Wertwandlungsschub*“ [KLAGES 1988, S. 51]

---

<sup>462</sup> MEULEMANN, H. (1996): S. 88ff.

<sup>463</sup> HILLMANN, K.-H. (2003): S. 217.

<sup>464</sup> NOELLE-NEUMANN, E. (1978): S. 5f, sowie NOELLE-NEUMANN, E.; PETERSEN, T. (2001): S. 19f.

<sup>465</sup> MEULEMANN, H. (1996): S. 121.

<sup>466</sup> THOME, H. (2005): S. 411, sowie MEULEMANN, H. (1996): S. 131.

<sup>467</sup> MEULEMANN, H. (1996): S. 95ff.

zu erkennen.<sup>468</sup> Dies bedeutet, dass sich die oben dargestellten Veränderungen in diesem Zeitraum besonders intensiv vollziehen.

KLAGES nennt, neben den bereits herausgestellten Steigerungen des Massenwohlstandes, vor allem die Einflüsse der Bildungsrevolution und der Medienrevolution als Gründe für diesen ‚Schub‘.<sup>469</sup>

MEULEMANN betrachtet den Wandel von Wertorientierungen bezüglich vier verschiedener Bereiche. Er differenziert dabei die Bereiche Gleichheit, Mitbestimmung, Leistung und Akzeptanz. Im betrachteten Zeitraum verändern sich die Wertorientierungen nach der Ansicht von MEULEMANN in unterschiedlicher Hinsicht. Deutlich verringert sich die Bewertung von Arbeit als Leistung. Bedeutende Steigerungen erhalten die Wertschätzungen der Selbstentfaltung und der Mitbestimmung. Politische Mitbestimmung wird damit als immer bedeutender betrachtet.<sup>470</sup> Auch die Wertschätzung von Akzeptanz verringert sich deutlich.<sup>471</sup> Die Wertschätzung des Wertes Gleichheit erfährt im betrachteten Zeitraum, so MEULEMANN, keinen signifikanten Wandel.<sup>472</sup>

Wie bereits oben ausgeführt stellen die ökonomischen Veränderungen zentrale Ausgangspunkte des Wertwandels dar. INGLEHART relativiert diesen Zusammenhang bezüglich seines kausalen Momentes über die Sozialisationshypothese. Wie oben bereits angedeutet besagt diese, dass sich Wertprioritäten nicht direkt aus dem sozioökonomischen Umfeld ergeben, sondern als Spiegel der Verhältnisse gelten können, die in der Zeit der Sozialisation der betreffenden Person vorherrschend waren.<sup>473</sup> Dies bedeutet folglich, dass die Jahre der Sozialisation beziehungsweise des Jugendalters, die auch als „*formative years*“ [INGLEHART 1977, S. 23] betrachtet werden können, tiefgreifenden Einfluss auf Wertorientierungen haben. Damit stellt INGLEHART den prägenden Einfluss dieser Phase des Lebensalters heraus. Auch in späterer Zeit treten Veränderungen von Wertorientierungen auf, diese sind jedoch seltener und weniger tiefgreifend.<sup>474</sup>

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass INGLEHART davon ausgeht, dass gesellschaftliche Veränderungen betonter Werte vor allem mit Generationswechslern zusammenhängen.<sup>475</sup>

---

<sup>468</sup> KLAGES, H. (1988): S. 51.

<sup>469</sup> KLAGES, H. (1988): S. 51ff.

<sup>470</sup> MEULEMANN, H. (1996): S. 131ff.

<sup>471</sup> ‚Akzeptanz‘ wird hierbei verstanden als „*Vorstellung der Person die Vorgaben von Institutionen (...) als selbstverständlich zu übernehmen*“. Siehe MEULEMANN, H. (1996): S. 131. Sie kann daher als analog zu den genannten Wertorientierungen ‚Pflicht und Gehorsam‘ betrachtet werden.

<sup>472</sup> MEULEMANN, H. (1996): S. 87. Dies liegt auch darin begründet, dass Gleichheit nicht für Selbstentfaltung steht, sondern als Grundlage dieser gelten kann. Siehe MEULEMANN, H. (1996): S. 85.

<sup>473</sup> INGLEHART, R. (1989): S. 92.

<sup>474</sup> INGLEHART, R. (1998): S. 55. INGLEHART betont innerhalb seines Ansatzes die Effekte dreier unterschiedlicher Faktorengruppen. Er differenziert dabei Alters-, Perioden- und Generationeneffekte. Siehe INGLEHART, R. (1989): S. 104ff, sowie OESTERDIEKHOF, G. W. (2005): S. 342.

<sup>475</sup> INGLEHART, R. (1989): S. 137.

Bezüglich der vorliegenden Thematik lassen sich zwei verschiedene Aspekte dieser Ansicht herausheben. Zum einen stellen Schulerfahrungen nach der Sozialisationshypothese prägende Faktoren bei der Erstellung von Wertorientierungen dar.<sup>476</sup>

Den zweiten Aspekt stellt der Einfluss des Generationswechsels auf den betrachteten Gegenstand ‚Schulbuch‘ dar. Dieser kann insgesamt als gering gelten, da sich die Autorenteams zumeist aus Personen verschiedener Generationen zusammensetzen. Allein die Situation zur Zeit des Kieler Geographentages, muss hierbei als Sonderfall betrachtet werden.<sup>477</sup>

Der Wandel von Wertorientierungen wird von mehreren Autoren unterschiedlich dargestellt. In grundlegenden Erkenntnissen stimmen die verschiedenen Ansätze jedoch überein. Besonderheiten stellen jedoch einzelne Perspektiven her. KLAGES beispielsweise betrachtet Wertewandel nicht als rein gesellschaftliches Phänomen und bestimmt so zwar die Tendenzen ähnlich wie INGLEHART, geht jedoch davon aus, dass verschiedene individuelle Kombinationen unterschiedlicher Wertorientierungen bestehen. Er differenziert dahingehend die Typen des ‚aktiven Realisten‘, des ‚Konventionalisten‘, des ‚Idealisten‘ und des ‚perspektivlos Resignierten‘.<sup>478</sup>

Dabei begründet er das Konzept der „*Wertsynthese*“ [KLAGES 1988, S. 116]. Hierbei geht er von der Überlegung aus, dass Wertorientierungen nicht starr bestehen, sondern dass diese sich in bestimmten Situationen verändern können. Die Oppositionen zwischen Pflicht- und Selbstentfaltungswerten stellen sich hierbei nicht als absolut und umfassend dar, sondern werden immer flexibler kombiniert.<sup>479</sup>

Für die vorliegende Arbeit folgt aus den Erkenntnissen von KLAGES die unumgängliche Konsequenz, dass die betrachteten Werke nicht umfassend zu einem Orientierungsmuster zugeordnet werden können, sondern dass verschiedene Bereiche betrachten werden müssen. Möglicherweise verändern sich die Wertorientierungen mit der Thematisierung bestimmter Inhalte. Es muss also herausgestellt werden, in welcher Synthese Wertorientierungen in einem Werk vorliegen.

Betrachtet man diese Zusammenhänge, so muss berücksichtigt werden, dass nicht sämtliche Einflussrichtungen problemlos nachvollzogen werden können. Wie WEICHHART betont, ist es nicht zulässig, kausale Wirkungen der materiellen Welt auf die ontologisch ‚übergeordneten‘ Bereiche subjektiven Sinns und sozialer Erscheinungen zu konstatieren.<sup>480</sup>

---

<sup>476</sup> Dies wurde bereits in Kap. 3.3 herausgestellt.

<sup>477</sup> Siehe hierzu Kap. 6.4.

<sup>478</sup> KLAGES, H. (1988): S. 120ff.

<sup>479</sup> KLAGES, H. (1988): S. 116ff.

<sup>480</sup> WEICHHART, P. (1999): S. 70.

Physisch-materielle Einflüsse können somit nicht einfach als kausal erklärend herangezogen werden, um eine Veränderung von Wertstrukturen zu deuten. Allein die Betrachtung der Risikogesellschaft, wie sie BECK ausführt, zeigt, dass physische Risiken nicht deterministisch auf die gesellschaftliche Kommunikation einwirken, sondern dass sie zuerst der Interpretation und Betonung unterliegen. Mit anderen Worten: Welche gesellschaftliche Relevanz beispielsweise der Klimawandel momentan erlangt, hängt maßgeblich davon ab, wie er kommuniziert wird, also wie er innerhalb der Medien öffentlicher Kommunikation diskutiert, dargestellt und besprochen wird.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass auch die Umkehrung der Werte gesellschaftliche Relevanz erlangt, denn was als „Unwert“ oder „negativer Wert“ [HILLMANN 2003, S. 279] betrachtet wird, kann ebenso Aufschluss über gesellschaftliche Orientierungen geben. Die ‚Unwerte‘ stehen in direkter Beziehung zu den ‚Werten‘. HILLMANN nennt mehrere aktuell erkennbare ‚Unwerte‘:

Gewalt   Indoktrination   Aggressivität  
Nationalismus   Feindseligkeit   Egoismus  
Rachsucht   Geiz   Herrschsucht  
Rücksichtslosigkeit   Autoritarismus   Neid  
Willkür   Missgunst   Machtmissbrauch  
Undankbarkeit   Ausbeutung   Unaufrichtigkeit  
Intoleranz   Verschwendung   Engstirnigkeit  
Naturzerstörung<sup>481</sup>

Nationalismus und Feindseligkeit stellen ‚Unwerte‘ dar, welche vor geschichtlichem Hintergrund geographische Bedeutung erlangen. Die Liste verdeutlicht jedoch auch, dass mehrere Unwerte bestehen, die offensichtliche schulgeographische Relevanz besitzen. Rücksichtslosigkeit, Verschwendung, Ausbeutung und Naturzerstörung stellen die offensichtlichen Unwerte dar, denen geographische Bezüge zukommen. Diese sollen in der Folge näher betrachtet werden, da der Frage nach der Veränderung von Werten im Mensch-Umwelt-Verhältnis in der vorliegenden Arbeit eine zentrale Stellung zukommt.

---

<sup>481</sup> HILLMANN, K.-H. (2003): S. 279.

## 5.4. Ökologische Werte

In der jüngeren Vergangenheit gewinnt Umwelt und Umweltbewusstsein in allen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereichen zunehmend an Bedeutung. Begriffe wie ‚Ökologie‘, ‚Umweltbewusstsein‘, ‚Nachhaltigkeit‘ und ‚Natürlichkeit‘ sind dabei in aller Munde. Dies deutet auf eine zunehmende Wertschätzung von ‚Umwelt‘ oder ‚Natur‘ hin. Heute werden allseits ‚Bio‘-Siegel vergeben und ‚Öko‘-Produkte angepriesen. Die steigenden Absatzzahlen von ‚Bio‘-Produkten, trotz deren höherem Preis, scheinen zu untermauern, dass ‚Ökologie‘ und ‚Natürlichkeit‘ dem Verbraucher heute etwas ‚wert‘ sind.

Was gemeinhin als ‚Umwelt‘ oder ‚Natur‘ bezeichnet wird, erfährt in den letzten Jahren und Jahrzehnten scheinbar zunehmende Wertschätzung.<sup>482</sup> STEHR spricht dabei von einem zunehmenden „*Umweltbewusstsein*“ der Menschen sowie von einer „*nachhaltigen Entdeckung der Natur als nicht mehr selbstverständliche Ressource und Quelle des Lebens*“ [STEHR 2007, S. 270].

In der empirischen Forschung werden Untersuchungen zum Umweltbewusstsein verstärkt seit den 70er Jahren durchgeführt.<sup>483</sup> Es zeigt sich dabei, dass Umweltbewusstsein in wohlhabenderen Ländern ausgeprägter zu sein scheint, als in anderen. Dies ist jedoch keinesfalls unumstritten.<sup>484</sup> Die Wertschätzung ‚ökologischer Wertorientierungen‘ steigt ab den 70er Jahren erheblich an.<sup>485</sup> Die dabei genannten Werte sind:

‚Ehrfurcht vor dem Leben‘ (Achtung des Lebens, Achtung von Mensch, Tier und Natur)  
Liebe zur Natur

---

<sup>482</sup> STEHR, N. (2007): S. 270.

<sup>483</sup> Dabei galt es zunächst Zusammenhänge zwischen Variablen wie Alter, Geschlecht, Bildungsstand, Einkommen und weiteren Wertvorstellungen mit dem Umweltbewusstsein offenzulegen. Es zeigen sich dabei positive Korrelationen zwischen Bildungsniveau und Umweltbewusstsein. Die ‚unteren‘ Einkommens- und Bildungsschichten (Bildungsniveau, dabei am Grad des höchsten erreichten Abschlusses gemessen, steht in enger Verbindung mit Einkommen) weisen eine weniger umweltbewusste Einstellung auf. Später verlagerte sich das Interesse auch auf Entscheidungen des Befragten. Nicht mehr lediglich Einstellungen, sondern beispielsweise Kaufentscheidungen wurden dabei ein zentraler Forschungsgegenstand. Hierbei zeigte sich, dass Kaufentscheidungen für (oder gegen) Produkte und Dienstleistungsangebote aller Art immer mehr von einem „*moralischen Gehalt*“ [STEHR 2007, S. 275] mitbestimmt werden. Produkte, Dienstleistungen und Ressourcen werden damit immer mehr auch hinsichtlich ihrer Herstellungsverfahren und ihrer ‚Umweltverträglichkeit‘ ausgewählt. STEHR, N. (2007): S. 274f.

<sup>484</sup> STEHR, N. (2007): S. 278. STEHR weist auf die Studien von FRANZEN 2003 hin. Anders sehen das DUNLAP & MERTIG. Vielleicht muss auch davon gesprochen werden, dass Umweltbewusstsein in verschiedene Richtungen gehen kann. Eine solche Differenzierung muss in der Offenlegung argumentativer Einbettung dieses Umweltbewusstseins betrachtet werden, die in der vorliegenden Arbeit angelegt ist. Es geht dabei um die unterschiedlichen Richtungen der Begründung des Wertes der Natur. Vielleicht zielen die Wertvorstellungen hinsichtlich der Umwelt in wohlhabenden und in armen Ländern in völlig andere Richtungen und beziehen sich auf unterschiedliche Grundwerte.

<sup>485</sup> HILLMANN, K.-H. (2003): S. 273. Der Terminus ‚ökologische Wertorientierungen‘ ist HILLMANN entnommen. Auch INGLEHART nennt diese Werte ‚ökologisch‘.



Naturverbundenheit („Ruhm im Gefüge der Natur“)  
Erhaltung der Lebensgrundlage  
Verantwortung gegenüber nachfolgenden Generationen  
Lebensqualität  
Umweltbewusstsein  
Umweltschutz (Naturschutz)  
umweltschonender Lebensstil  
Ressourcenschonung und  
Recycling<sup>486</sup>

In welcher Weise bei den enorm steigenden Absatzzahlen von ‚Bio-Lebensmitteln‘ jedoch Umwelt oder das eigene Wohlergehen im Vordergrund stehen, müsste geklärt werden.<sup>487</sup> Gerade in jüngster Zeit scheint die Bedeutung von ‚Natürlichkeit‘, ‚Umwelt‘, ‚Ökologie‘ oder ‚Nachhaltigkeit‘ in besonderem Maße gewachsen zu sein. Man könnte sie gar selbst als Werte betrachten. Ist dies jedoch ein Wandel von Werten, eine neue Betonung bereits bestehender Werte oder werden hierbei bereits zuvor geltende Werte mit neuen Begriffen assoziiert und ausgedrückt?

So einfach sich diese Zusammenhänge darstellen mögen, so tiefgreifend sind jedoch die Fragen, die auf wissenschaftlich-analytischer Ebene damit verbunden sind. Menschen assoziieren Begriffe wie ‚Bio‘, ‚Öko‘, ‚Umwelt‘ und ‚Natur‘ heute mit etwas *Gutem* und *Wünschenswertem*. Doch was wird unter diesen Begriffen überhaupt verstanden?

Die Problematik, die mit dieser Frage verbunden ist, wird schon in den Schriften NIETZSCHEs deutlich. Sie ist dennoch höchst aktuell und trifft den Kern der vorliegenden Untersuchung.

„*Gemäss der Natur‘ wollt ihr l e b e n? Oh ihr edlen Stoiker, welche Betrügerei der Worte!*“

[NIETZSCHE 1999a, S. 21]

Der Natur gemäß zu leben, was soll das eigentlich bedeuten? Es bleibt zu bedenken, dass sich die gesellschaftlichen Ansichten dessen, was als ‚Natur‘ angesehen wird, verändern. Dabei wird ‚Natur‘ gedeutet und in begriffliche Schemata eingefügt. Heute wird zurecht darauf hingewiesen, dass eine ‚Natur‘ im eigentlichen Sinn nicht mehr besteht.<sup>488</sup>

Wie bedeutend die normativen Konnotationen auf der Ebene kultureller Muster der Weltdeutung sind, kann die folgende Passage aus NIETZSCHEs *Morgenröte* illustrieren. Ihr ist nicht viel hinzuzufügen.

---

<sup>486</sup> HILLMANN, K.-H. (2003): S. 272.

<sup>487</sup> STEHR, N. (2007): S. 278. Auch Produkte mit der Bezeichnung ‚fair-trade‘ werden stetig häufiger verkauft. Mit diesen sind jedoch ebenso gemeinschaftliche Werte als auch umweltbezogene Werte konnotiert.

<sup>488</sup> Siehe Kap. 2.3.

*„Die gute und die böse Natur. - Erst haben die Menschen sich in die Natur hineingedichtet: sie sahen überall sich und Ihresgleichen, nämlich ihre böse und launenhafte Gesinnung, gleichsam versteckt unter Wolken, Gewittern, Raubtieren, Bäumen und Kräutern: damals erfanden sie die ‚böse Natur‘. Dann kam einmal eine Zeit, da sie sich wieder aus der Natur herausdichteten, die Zeit Rousseau’s: man war einander so satt, dass man durchaus einen Weltwinkel haben wollte, wo der Mensch nicht hinkommt mit seiner Qual: man erfand die ‚gute Natur‘.“ [NIETZSCHE 1999d, S.29f.]*

Die Frage, die sich in Anbetracht der Ausführungen NIETZSCHEs stellt, ist die nach dem moralischen Wert der Natur. Die ökologische Ethik als Bereich wissenschaftlicher Diskussion kann als grundlegend damit befasst gelten, die argumentative Basis für Fragen des Wertes der Natur beziehungsweise der menschlichen Umwelt zu betrachten. Ethik befasst sich mit rationalen Begründungen des ‚Guten‘. Das Verhältnis zwischen Ethik und Moral kann mit ZIMMERLI wie folgt beschrieben werden.

*„Ethik ist nicht Moral, sondern theoretische Begründung und/oder Kritik derselben.“ [ZIMMERLI 1995, S. 122]*

Die ‚angewandte Ethik‘ bemüht sich konkrete ethische Problemstellungen aktueller wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Art zu behandeln und begründete Urteile abzugeben. Oftmals wird angenommen, dass dabei eine rein deduktive Vorgehensweise vorliegt, dass also bei der Betrachtung konkreter Problemstellungen lediglich von ethischen Prinzipien abgeleitet werden muss. Dies impliziert die Annahme, die theoretische Ethik wäre im Stande allgemeine Prinzipien zu ergründen oder könne auf so etwas wie ‚moralische Prinzipien‘ zurückgreifen, sozusagen auf Werte mit eigenem ontologischem Status. Der moralisch Urteilende urteilt damit sowohl über die Geltung moralischer Prinzipien, als auch über die Bedeutung weiterer Elemente der konkreten Situation.<sup>489</sup>

Um in der Analyse der Schulbücher ein Verständnis des Wertewandels zu erlangen, muss betrachtet werden, in welcher Weise Natur beziehungsweise natürliche Aspekte der Umwelt als wertvoll betrachtet werden. Die verschiedenen Ansätze der ‚ökologischen Ethik‘ können dabei als analytisches Raster dienen, diese Wertverständnisse zu entschlüsseln. Die verschiedenen argumentativen Positionen stellen jeweils unterschiedliche Verständnisse des Wertes von Natur dar.

Grundsätzlich muss dabei, wie bereits angesprochen, zwischen anthropozentrischen und physiozentrischen Positionen unterschieden werden.<sup>490</sup> Neben diesen beiden besteht eine dritte, die holistische Position. Sie wird häufig als Bestandteil physiozentrischer Argumentationen betrachtet.

---

<sup>489</sup> REGENBRECHT, A. (1998): S. 101f.

<sup>490</sup> KREBS, A. (2005): S. 392ff.

Die anthropozentrische Perspektive sieht in der Natur, als unbeseelte Umwelt des Menschen gedacht, keinen Wert an sich. Dies jedoch heißt nicht, dass dieser Wert nicht bestehen kann. Lediglich ist er stets von einem Bezug zum Menschen abzuleiten. Vertreter der physiozentrischen Position hingegen betonen einen Wert der Natur, der unabhängig vom Menschen besteht.

Zusammenfassend kann also unterschieden werden: Entweder hat die Natur keinen moralischen Wert und ist nur für den Menschen mit Wert belegt oder die Natur hat von sich aus einen moralischen Wert. Der Natur oder Umwelt bestimmte Werte zuzuschreiben ist ethisch, also rational, über verschiedene Argumentationsansätze möglich. Die grundlegende Frage ist dabei, ob der Natur ein Eigenwert zugeschrieben wird, oder ob der Wert der Natur aus ihrer Bedeutung für die menschliche Existenz abgeleitet wird.

Deutlich wird bereits an dieser Stelle, dass die argumentative Basis der Verbindung zwischen Mensch und Umwelt, wie sie bereits in Kap. 2.3. thematisiert wurde, hier eine bedeutende Rolle spielt. Es muss dabei innerhalb der Lehrwerke betrachtet werden, welcher Bezug zwischen Mensch und Natur, beziehungsweise Umwelt, hergestellt wird. Wenn also bestimmte ökologische Werte auftauchen, so muss betrachtet werden, ob diese sich aus physiozentrischen, holistischen oder anthropozentrischen Argumenten ergeben. Innerhalb der Ansätze kann in mehrere Argumentationslinien differenziert werden.<sup>491</sup>

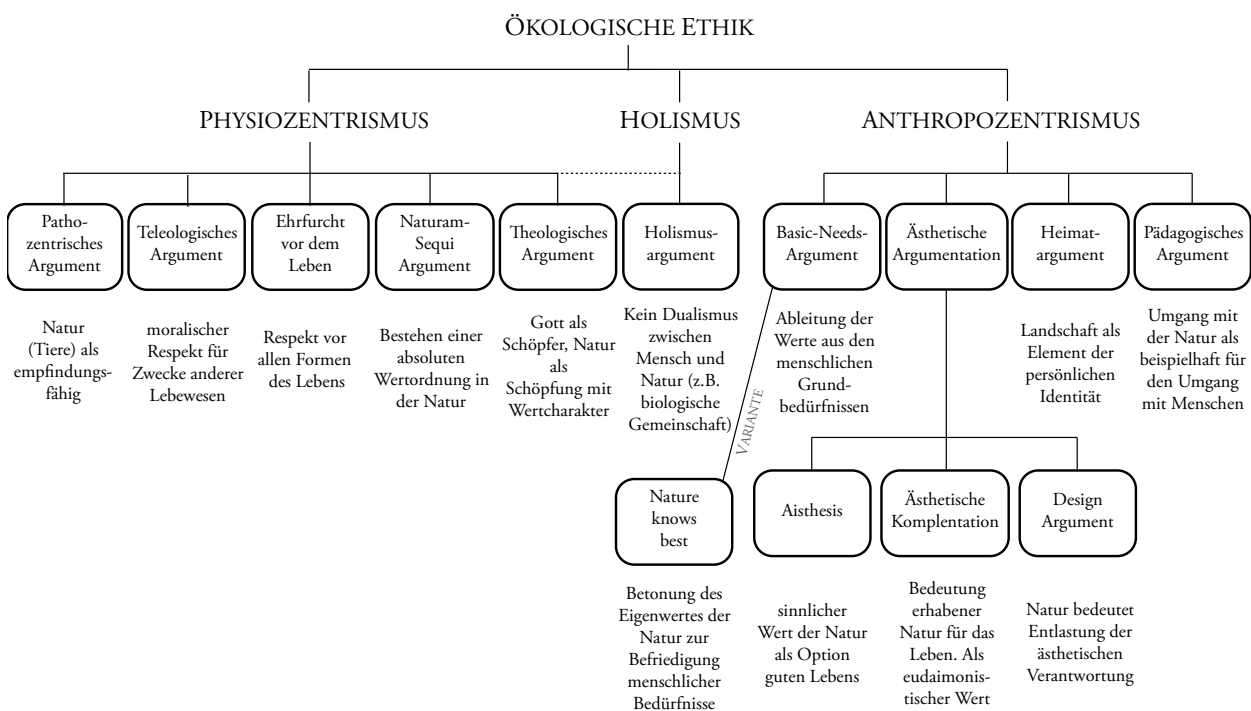


ABBILDUNG 16: Argumentationsvarianten der ökologischen Ethik. (Quelle: Eigener Entwurf)<sup>492</sup>

<sup>491</sup> Dabei ist zu betonen, dass innerhalb einzelner Ansätze mehrere dieser Argumentationslinien verfolgt werden, so beispielsweise bei JONAS. Siehe KREBS, A. (2005): S. 397ff.

<sup>492</sup> Die Differenzierung folgt im Wesentlichen KREBS, wobei diese die holistische Argumentation dem Physiozentrismus zuordnet. Diese Ansicht wird nicht vollständig geteilt. Siehe KREBS, A. (2005): S. 392ff.

Holistische Argumentationen kritisieren das dualistische Denken, welches Mensch und Natur im Gegensatz sieht. Der Mensch stellt sich aus holistischer Position als Teil der Umwelt und der „*biotischen Gemeinschaft*“ [KREBS 2005, S. 404] dar.

Einer der Ausgangspunkte der Forderungen einer kosmosfreundlichen Ethik kann im Werk von FERKISS gesehen werden. Dieser fordert neue Prinzipien, beziehungsweise Normen, für die technische Zivilisation beziehungsweise den technischen Menschen.<sup>493</sup> Bezüglich der argumentativen Einbettung von Wertvorstellungen kann dabei besonders die Betonung der Werthaftigkeit von Mensch und Natur gelten. Die Frage bleibt jedoch vor allem, in welchem Verhältnis beide stehen.

*„Der Mensch ist Teil der Natur, er kann daher nicht ihr Besieger sein und schuldet ihr in der Tat eine gewisse Achtung. Wie Albert Schweizer sagt ist eine Moral, die nur die Beziehung von Mensch zu Mensch und nicht auch die von Mensch zu Natur berücksichtigt eine halbe Moral. ... Unser Ziel sollte sein, nicht die natürliche Welt zu besiegen, sondern in Harmonie mit ihr zu leben.“* [FERKISS 1969, S. 234 zit. nach LENK 1982, S. 226]

Allein aus dem obigen Zitat ist zu erkennen, dass hier eine Position vertreten wird, die man gemeinhin als ‚ökologisch‘ oder ‚ganzheitlich‘ bezeichnen würde. Es klärt sich dabei jedoch nicht die Frage, in welcher Weise der Natur ein Wert zugeschrieben werden kann.

Besonders die Betonung der Harmonie charakterisiert Positionen, die mit dem Holismus-Argument arbeiten. Grundsätzlich basieren diese auf drei zu unterscheidenden Thesen.<sup>494</sup> Erstens wird eine Identität von Mensch und Natur betont. Dabei bestehen, so die Behauptung, tiefere Zusammenhänge zwischen Mensch und Natur, sozusagen auf „*tieferer Ebene des Wesens*“ [KREBS 2005, S. 405]. Man nennt dies die These der ‚ontologischen Identität‘.<sup>495</sup> Zweitens kann die ‚eudaimonistische Harmoniethese‘ angeführt werden. Vertreter dieser These betonen, dass menschliches Leben nur dann gut sein kann, wenn es in Einklang mit der Natur steht. Im Gegensatz zu anthropozentrischen Ansätzen wird dabei jedoch das Gute in der Natur selbst betont, welches für das gute menschliche Leben unersetzbar ist. Die dritte, gleichsam gängigste und moderate These, stellt die ‚Abhängigkeitsthese‘ dar. Sie betont die Abhängigkeit des Menschen von der Natur auf existentieller biologischer Ebene. KREBS betont, dass mittels dieser These kaum ein Eigenwert der Natur zu begründen ist, was jedoch der Anspruch ihrer Vertreter sein muss.<sup>496</sup>

---

<sup>493</sup> LENK, H. (1982): S. 226.

<sup>494</sup> KREBS, A. (2005): S. 404.

<sup>495</sup> KREBS, A. (2005): S. 404.

<sup>496</sup> KREBS, A. (2005): S. 404.

An den Ausführungen zum holistischen Argument wird deutlich, dass die Thesen jeweils auf unterschiedlicher Ebene greifen. Zum einen auf moralischer, zum anderen auf eudaimonistischer Ebene und zuletzt auf der Ebene physiologischer Grundbedürfnisse.

Innerhalb physiozentrischer Ansätze werden jeweils unterschiedliche Begründungen für einen moralischen Wert der Natur ausgeführt.

Das pathozentrische Argument dehnt die Sphäre moralischen Respekts, welche im eigentlichen Sinn für alle Menschen gilt, auf die Bereiche der Tiere (und Pflanzen) aus. Moralisch handelt im Sinne klassischer Moralverständnisse derjenige, der alle Menschen bezüglich deren Interessen und Bedürfnissen berücksichtigt. Das pathozentrische Argument soll dieses Moralverständnis auf den Bereich der Umwelt ausdehnen. Alle empfindungsfähigen Wesen sollen dabei moralisch berücksichtigt werden. Dabei kommt ihnen jedoch ein eigener Status zu, den sie unabhängig von menschlichen Wertungen besitzen. Der moralischen Handlung gebietet dieser Status jedoch, sich ihnen gegenüber respektvoll zu verhalten.

Das teleologische Argument kann als analog zum pathozentrischen Argument verstanden werden. Auch hierbei wird die moralische Rücksichtnahme ausgedehnt. Die Argumentation basiert jedoch nicht auf der Annahme von Empfindungen, wie beim pathozentrischen Argument, sondern auf der Betonung der Zweckhaftigkeit innerhalb der Natur. Dieses Verfolgen von Zwecken wird als werthafter Prozess verstanden. Verbreitet ist vor allem die biologistische Teleologie, die die Zweckhaftigkeit in der Selbsterhaltung der biologischen Systeme sieht. Aus dieser Zweckhaftigkeit resultiert der werthafte Charakter dieser Systeme.<sup>497</sup>

Als physiozentrisches Argument muss auch die Forderung der ‚Ehrfurcht vor dem Leben‘ betrachtet werden. Wie beim pathozentrischen Argument wird dabei die moralische Ehrfurcht, welche zwischen Menschen bestehen soll, auf die Bereiche tierischen und pflanzlichen Lebens ausgedehnt. Das Naturam-Sequi-Argument stellt die eindeutigste physiozentrische Perspektive her. Gegenüber den Ausdehnungsansätzen der pathozentrischen Argumentation, der teleologischen Argumentation und der Lebensargumentation, wird dabei die menschliche Bedeutung bezüglich der Werthaftigkeit der Natur verneint.<sup>498</sup> Es wird eine eigenständige Wertordnung innerhalb der Natur betont, die unabhängig von menschlichem Erkennen und Anerkennen gegeben ist.

---

<sup>497</sup> KREBS, A. (2005): S. 397. Es sei angemerkt, dass der Zweckbegriff dabei undifferenziert verwendet wird. Unterschieden werden müsste dabei zwischen Zwecken und Funktionen. Dies stellt auch einen der hauptsächlich vorgebrachten Kritikansätze an teleologischen Argumenten dar. Siehe KREBS, A. (2005): S. 397.

<sup>498</sup> KREBS, A. (2005): S. 401.

*„Nach dieser Wertordnung habe alles absoluten Wert, was existiert oder lebt, oder komplex, (bio)divers, stabil, wohlgeordnet, harmonisch, systemisch, integer, gesund, alt, einzigartig, selten, wild, schön, bewusst, empfindend, teleologisch, autonom ist.“* [KREBS 2005, S. 401]

Diese Argumentation versucht gleichzeitig sowohl Ausweitungsansätze als auch die anthropozentrische Perspektive zu überwinden.

In anthropozentrischen Ansätzen scheint das Basic-Needs-Argument am weitesten verbreitet zu sein. Es dominiert die allgemeine Naturschutzdiskussion.<sup>499</sup>

Betont wird dabei die Erfüllung menschlicher Grundbedürfnisse nach Nahrung, Unterkunft und Gesundheit. Diese sind von den Bedingungen der Umwelt abhängig. Es ist daher auch aus moralischer Sicht geboten diese Umwelt in Hinblick auf das gute Leben aller Menschen zu bewahren oder zu schützen.

Die Nature-knows-best Variante des Basic-Needs-Argumentes versucht über eine Betonung der Natur, als hätte diese einen Eigenwert, die Sicherstellung der moralischen Achtung dieser zu erreichen. Letztlich stellt sie damit ein *„Argument dafür die Natur so zu behandeln, als ob sie einen eigenen (moralischen oder absoluten) Wert hätte“* [KREBS 2005, S. 408] dar.

Innerhalb der anthropozentrischen Ansätze werden aber nicht nur die Bedeutungen der Umwelt für die physiologische Existenz des Menschen angesprochen. Auch ästhetische Werte von Natur und Umwelt spielen eine bedeutende Rolle. Dabei steht die sinnliche Wahrnehmung im Vordergrund. *Aisthēsis*, der griechische Begriff für ‚Wahrnehmung‘ oder ‚sinnliche Wahrnehmung‘, zeigt an, dass hierbei die Naturerfahrung als sinnliche Erfahrung im Mittelpunkt der Argumentation steht.<sup>500</sup>

Die Natur bekommt dabei den Wert ästhetischer Erfüllung. Diesen jedoch greift die zunehmende Zerstörung der Natur an. Ästhetische Naturerfahrung wird dabei zu einem Bestandteil oder einer Option guten beziehungsweise wünschenswerten Lebens.<sup>501</sup> Im Gegensatz zur passiven sinnlichen Wahrnehmung hebt das kontemplative Argument die sinnliche Wahrnehmungspraxis des Menschen als Ausgangspunkt der Werthaftigkeit von Umwelt heraus. Unter dieser ästhetischen Kontemplation ist zu verstehen *„die nicht-funktional geleitete, aktive Wahrnehmung eines Gegenstandes oder einer Situation“* [KREBS 2005, S. 411]. Bezüglich der natürlichen Umwelt laden besonders viele Elemente zur kontemplativen Anschauung ein. Damit kommt ihr ein ästhetischer Wert zu. Man spricht dabei auch von der ‚erhabenen‘ oder ‚schönen‘ Natur, die ihres moralischen und ästhetischen Wertes wegen, geschätzt wird und geschützt werden muss.

---

<sup>499</sup> KREBS, A. (2005): S. 406.

<sup>500</sup> REGENBOGEN, A.; MEYER, U. (Hrsg.) (1998): S. 19, 73, siehe auch KREBS, A. (2005): S. 409.

<sup>501</sup> KREBS, A. (2005): S. 409f.

„Der ästhetische Eigenwert der Natur ergibt sich aus dem eudaimonistischen Eigenwert, den die ästhetische Kontemplationspraxis für Menschen hat.“ [KREBS 2005, S. 412]

Der Mensch tritt dabei in einen nicht-funktionalistischen Zusammenhang mit dem Objekt der Anschauung. Ästhetische Werte der Natur können daher nicht als Ressourcen gedacht werden. Absoluten Eigenwert erlangt die Natur auch im Verständnis des kontemplativen Argumentes nicht. Das Design-Argument betont die entlastende Funktion, welche die Natur für den Menschen hat. Damit seien Menschen innerhalb der Natur vom Zwang zur Gestaltung enthoben.<sup>502</sup>

Als bedeutender als das eben Genannte kann das Heimat-Argument gelten. Natur und Umwelt stellen einen Teil der persönlichen Identität dar, der auch einen Begriff von Heimat zugrunde legt.<sup>503</sup> Es muss dahingehend also auch innerhalb der Schulbücher untersucht werden, ob ein bestimmter Begriff von Heimat mit bestimmten Formen der natürlichen Umwelt verbunden wird.

Auch für die Erziehung des Menschen scheint Natur einen Wert zu besitzen. Innerhalb der Erziehung kommt Mitleid mit Tieren und ästhetischer Kontemplation eine pädagogische Funktion zu, da sich über diese die sittliche Wahrnehmung auch im Bezug auf Menschen ‚verfeinert‘<sup>504</sup>

Auch innerhalb verschiedener Nachhaltigkeitstheorien werden diese verschiedenen Dimensionen der Werte von Umwelt deutlich.

| NACHHALTIGKEITSIDEE                         | BEDROHUNG   | NATURBEZUG             | NACHHALTIGKEITS-FORDERUNG   |
|---|---|------------------------|---|
| Gleichbleibender Fluss an Tauschprodukten   | Verbrauch und Versiegen der natürlichen Rohstoffe   | Tauschgüter            | Erhaltung oder Steigerung des Wohlstandes   |
| Stabile und gesundheitsförderliche Umgebung | Umweltverschmutzung<br>Erschwerter Zugang zu Wasser<br>Luftverschmutzung<br>Klimaänderung | Kritische Naturgüter   | Erhalt der gesunden Umwelt<br>Erhalt von natürlichen Ressourcen, die die menschliche Gesundheit betreffen |
| Erhalten der Einzigartigkeit der Natur      | Artenschwund<br>Zerstörung von Landschaften und Biotopen                                  | Ästhetische Naturgüter | Erhalt der Natur nach ästhetischen Kriterien  |

TABELLE 11: Kriterien der Nachhaltigkeit verschiedener Nachhaltigkeitsideen. (Quelle: LEIST 2005, S. 498)

Betrachtet man diese verschiedenen Ansätze, so wird deutlich, dass der Wert der Natur auf unterschiedlichen Ebenen betont werden kann. Einerseits kommt ihr ein instrumenteller Wert zu, um die Grundbedürfnisse zu befriedigen. Dies zielt in die Richtung materieller Bedürfnisse. Es kommt ihr aber auch ein ästhetischer Wert zu, der eher postmaterialistischen Betonungen entspricht.

<sup>502</sup> KREBS, A. (2005): S. 414.

<sup>503</sup> KREBS, A. (2005): S. 415.

<sup>504</sup> Dies betont auch KANT in seinen Schriften zur Ethik. (Siehe KANT (MS): II, 1 § 17)

Dieser eudaimonistische Wert kann als ästhetischer Wert, Heimatwert oder Heiligkeitswert verstanden werden. Moralischer Wert kommt ihr bei der Erziehung des Menschen zu.<sup>505</sup>

Diese Einsichten gilt es bei der Analyse der Lehrwerke zu beachten. Die Differenzierung, die hierdurch erreicht wird, kann Aufschluss über die Veränderungen der Wertzuschreibung und der argumentativen Begründung von Werten der Natur geben.

Die Bezüge zwischen Wissenschaft und Ethik werden in jüngerer Zeit breit diskutiert. Dabei stehen vor allem Themenbereiche naturwissenschaftlich geprägter Technologien zur Debatte, deren Eingriffe dramatische Folgen implizieren, so etwa Gentechnik, pränatale Implantationsdiagnostik oder die Nutzung von Atomkraft.

Bereits 1967 hatte MELSEN in seinem Werk ‚Ethik und Naturwissenschaft‘ auf diese Problematik hingewiesen. Er betont dabei, dass die Folgen menschlichen Handelns im Zuge der Verschiebung der Grenzen zwischen Natur und Mensch neue Pflichten eröffnet.<sup>506</sup> Die Eingriffe in die natürliche Umgebung des Menschen sollen jedoch der „*Entfaltung der Menschlichkeit*“ [MELSEN 1967, S. 190] dienen. Das Grundproblem wird dabei augenfällig. Was unter dieser ‚Entfaltung‘ zu verstehen ist, bleibt eine Leerstelle.<sup>507</sup>

In geographischer Hinsicht kann die Verschiebung innerhalb des Verhältnisses zwischen Mensch und Natur anhand eines Zitates von MELSEN verdeutlicht werden. Es verschieben sich nach seiner Auffassung die „*Grenzen zwischen dem, was Natur tut und dem was der Mensch mit der Natur tun kann*“ [MELSEN 1967, S. 172].

Die Betrachtung der Natur als Gegenstand menschlicher Verfügung stellt sich in dieser Hinsicht als ‚Humanisierung‘ der Natur dar. Eine Verantwortung gegenüber der Natur wird dabei letztlich aus der Verantwortung gegenüber dem Menschen abgeleitet.<sup>508</sup>

Die Herausforderung, welcher sich die ethische aber auch die geographische Beschäftigung annehmen muss, kann mit BÖHME und GREBE darin gesehen werden „*Normen herauszufinden, welche die nicht nur an partikularen Interessen orientiert sind, sondern für eine gesamtgesellschaftliche Naturpolitik verbindlich sein können*“ [BÖHME; GREBE 1993, S. 265].

Auch JONAS diskutiert in seinem Werk *Das Prinzip Verantwortung* einen grundlegenden Wandel innerhalb der Beziehung zwischen Mensch und Umwelt. Er stellt dabei die Frage, wie sich die Verantwortung des Menschen ändert, wenn sich sein Einflussbereich auf die Ganzheit des Erdballs

---

<sup>505</sup> KREBS, A. (2005): S. 418.

<sup>506</sup> MELSEN, A.G.M. (1967): S. 171.

<sup>507</sup> LENK, H. (1982): S. 214.

<sup>508</sup> LENK, H. (1982): S. 214.



und vor allem die Zukunft ausdehnt. Dies, so JONAS, erschließe Bereiche, die frühere Ethik nicht zu bedenken hatte. Wachsende technische Verfügungsmacht und Zerstörungspotenz erfordern eine ethische Reflexion, die über die Grenzen der traditionellen Ethik hinausgehen. Damit müssen sich auch die Bereiche ausdehnen, welche ethische Betrachtungen integrieren.<sup>509</sup> Die traditionelle Ethik versteht JONAS als Nächsten- beziehungsweise Nahethik.<sup>510</sup> Sobald sich jedoch die Verfügungsmacht des Menschen über die gesamte Erde ausdehnt und sogar schwere Folgen für zukünftiges Leben impliziert, müssen innerhalb ethischer Betrachtungen auch Themen globaler Verantwortung diskutiert und fundiert werden.<sup>511</sup> Damit dehnt sich der Bezug der Ethik aus und diese kann als ‚Fernethik‘ bezeichnet werden. Dies ist jedoch nicht nur in räumlicher, sondern auch in zeitlicher Dimension zu verstehen. So werden die heute relevanten ethischen Probleme auch Betrachtungen bezüglich der Zukunft integrieren müssen. Der Horizont der Ethik weitet sich somit in räumlicher und zeitlicher Hinsicht aus.<sup>512</sup> Die frühere vertikale Ausrichtung der Ethik muss folglich eine horizontale Erweiterung erhalten und sich dabei auch dynamisieren.<sup>513</sup>

Doch „*was kann als Kompass dienen? Die vorausgedachte Gefahr selber!*“ [JONAS 1984, S. 7].

Eine Verkehrung des Könnens und Sollens wird auch bei JONAS diskutiert.<sup>514</sup> Jedoch geradezu in einer umgekehrten Weise als dies für TELLER, MARCUSE oder SCHELSKY betrachtet werden kann. Aus dem ‚Können‘ nämlich erwächst das ‚Sollen‘ als Verantwortung, als ‚Sollen‘ zur Selbstkontrolle.<sup>515</sup>

Die Frage, die jedoch hinsichtlich ethischer Grundpositionen sowie der Veränderung von Werten gestellt werden muss, ist, inwiefern Ansichten und wissenschaftliche Betrachtungen von konkreten gesellschaftlichen und technischen Veränderungen beeinflusst werden. Die angewandte Ethik wird dabei sozusagen ‚genötigt‘ sich neuen Herausforderungen zu stellen. Dies kann als Ausgangspunkt einer innovativen Veränderung betrachtet werden. Mit Rückgriff auf TOULMINs *How Medicine saved the Live of Ethics* betont ZIMMERLI den Einfluss der durch die Entwicklung der Medizin gestellten Herausforderung an die Ethik. Damit wird die ethische Beschäftigung sozusagen aus ihrer abstrakten Reflexionssphäre heraus ‚gezwungen‘ [ZIMMERLI 1995, S. 122] und entwickelt dadurch auch interne Neuerungen.<sup>516</sup>

---

<sup>509</sup> JONAS, H. (1984): S. 55ff.

<sup>510</sup> LENK, H. (1982): S. 214f.

<sup>511</sup> „*Der endgültig entfesselte Prometheus, dem die Wissenschaft nie gekannte Kräfte und die Wirtschaft rastlosen Antrieb gibt, ruft nach einer Ethik, die durch freiwillige Zügel seine Macht davor zurückhält, dem Menschen zum Unheil zu werden.*“  
JONAS, H. (1984): S. 7.

<sup>512</sup> Siehe beispielsweise JONAS, H. (1984): S. 79, 64ff, 331, 337f.

<sup>513</sup> JONAS, H. (1984): S. 225.

<sup>514</sup> LENK, H. (1982): S. 219.

<sup>515</sup> JONAS, H. (1984): S. 323.

<sup>516</sup> ZIMMERLI, W. C. (1995): S. 122.

Kann man aber davon ausgehen, dass ein steigendes Umweltbewusstsein mit der Erhöhung der Zahl menschlich verursachter Umweltprobleme einhergeht? Einen solchen Schluss zu ziehen, würde bedeuten Entwicklungen wie die Erschöpfung natürlicher Ressourcen, das Artensterben, die Klimaerwärmung, die Umweltverschmutzung oder die Überbevölkerung zum kausalen Ausgangspunkt des Wertwandels zu machen. In diesem Duktus ist dies sicherlich metatheoretisch fraglich. Tatsächlich stellen sich jedoch Zusammenhänge zwischen Bereichen, innerhalb welcher eine existentielle Sicherung bedroht wird und der Aufwertung der Wertschätzung dieser, dar.

Bringt man die zu Anfang des Kapitels betrachtete Zunahme ‚ökologischer Wertorientierungen‘ mit den Thesen INGLEHARTs in Verbindung, so scheint sich eine deutliche Parallele abzuzeichnen.

INGLEHART selbst spricht diese auch an. Mit zunehmendem Wohlstand scheinen sich die ‚ökologischen Wertorientierungen‘ zu verstärken.

Dies kann nun jedoch in zwei verschiedene Richtungen gedeutet werden. Dabei stellt die Betrachtung der Bedeutung der Natur das entscheidende Kriterium dar. Werden ästhetische Momente der Natur betont, die Naturerfahrung also als ästhetisch-eudaimonistischer Wert verstanden, so lässt sich die These INGLEHARDTs als postmaterialistische Tendenz deuten.

Geht man jedoch von der existentiellen Bedeutung der Natur oder Umwelt des Menschen aus, die durch Zerstörung bedroht wird, so lässt sich die Tendenz in eine völlig andere Richtung deuten. Die Diagnose könnte dann lauten, dass die zunehmende Zerstörung der Existenzgrundlage, die Knappheit der Ressourcen und der Verlust natürlicher Umgebung zu einer Zunahme ihrer Wertschätzung führen. Dies wäre als Umkehrung der Mangelhypothese zu verstehen. Wenn also eine Befriedigung beziehungsweise Sicherstellung existentieller materieller Bedürfnisse aus einem sicheren in den unsicheren Status übergeht, sozusagen unter das Niveau sinkt, welches für die Sicherstellung der Existenz notwendig ist, so nimmt ihre gesellschaftliche Wertschätzung wieder zu.

Dann wäre jedoch nicht von einer postmaterialistischen, sondern von einer materialistischen Wertorientierung zu sprechen.<sup>517</sup>

Auf eine weitere Problematik weist STEHR hin. Im Zusammenhang mit den Thesen von INGLEHARDT kann das wachsende Umweltbewusstsein der Bevölkerung hervorgehoben werden. Dieses scheint sich gleichsam in reichen und armen Ländern zu verstärken, was einen Zusammenhang mit dem sich verändernden Wohlstand, wie INGLEHARDT ihn diagnostiziert, zumindest relativiert.<sup>518</sup>

---

<sup>517</sup> Es wäre dann eigentlich von einer ‚Re-materialisierung‘ oder von ‚neo-materialistischen‘ Orientierungen zu sprechen.

<sup>518</sup> STEHR, N. (2007): S. 235.

## 5.5. Räumlichkeit und Relationalität von Werten

Betrachtet man die bisherigen Ausführungen und die zugrunde gelegte Fragestellung, so muss an dieser Stelle eine Betrachtung erfolgen, welche die Erkenntnisse synthetisiert und in eine analytisch nutzbare Form bringt.

Werte und Raum sind auf mehreren Ebenen miteinander in Beziehung zu setzen. Bedeutend können sie, wie gezeigt, hinsichtlich des Handlungszugriffes werden, der in tatsächliche Strukturen eingreift, gleichwohl ob sprachlich oder körperlich, also physisch-materiell. Die Betrachtung des Wertewandels hinsichtlich der physisch-materiellen Ebene des ‚Geographie-Machens‘ liegt jedoch nicht im Blickfeld der vorliegenden Arbeit. Vielmehr sind es die kognitiven Grundlagen, Ordnungen und Orientierungen, die betrachtet werden sollen.

Auch auf dieser Ebene lassen sich zwischen Werten und Raum enge Verbindungen betrachten. Als identitätsstiftende Momente lässt sich Werten auch hinsichtlich der räumlichen Vorstellung subjektiver Akteure und gesellschaftlicher Vorstellungen beachtliche Relevanz zusprechen.

Ideelle Verkörperungen politischer und gesellschaftlicher Wertvorstellungen weisen räumliche Bezüge und strukturelle Räumlichkeiten auf. RAMIN zeigt dies gerade für die Wertstrukturen des Mittelalters in herausragender Deutlichkeit.

Ausgehend davon, dass sich die Betrachtung der vorliegenden Arbeit auf Werte, als Elemente symbolischer Raumorientierung, bezieht, müssen die Erkenntnisse bezüglich der Organisation dieser Orientierung synthetisiert werden. Dabei kommt dem von ROSA angesprochenen ‚moralischen Raum‘ beziehungsweise der ‚moralischen Landkarte‘ besondere Bedeutung zu.<sup>519</sup>

Die sprachlich-signifikative Ebene der Organisation dieses ‚moralischen Raums‘ symbolischer Raumorientierung wurde bereits in Kap. 2.2. thematisiert und wird in Kap. 6.4.2. in analytischer Hinsicht genauer betrachtet werden. Es soll an dieser Stelle um die analytische Synthese der Erkenntnisse sowie deren Umsetzung in eine analytische Folie zur Erfassung der Wertstrukturen innerhalb der betrachteten Lehrbücher gehen.

Wie bereits die Betrachtungen von JONAS gezeigt haben, verändert sich die Rolle des moralischen Menschen hinsichtlich seiner Pflichten mit der Ausdehnung seiner Verfügungsgewalt über die Erde. Eine Ausdehnung dieser Verfügung schafft auch neue Verantwortungsbereiche. Damit ist die Fragestellung verbunden, in welche räumlichen und zeitlichen Bezugsebenen die betonten Wertorientierungen eingebunden werden. Ethische Betrachtungen weisen folglich Bezüge zu faktisch gegebenen Gegenständen, Orten, Situationen und Menschen auf.

---

<sup>519</sup> ROSA, H. (1998): S. 80. Siehe hierzu Kap. 2.2.

Sie besitzen dabei Bezüge zur real bestehenden Welt. Auf dieser Ebene müssen die betrachteten Werke auf die Organisation der normativen Betrachtungen unterschiedlicher real existierender Orte, Gegenstände oder ‚Räume‘ hin untersucht werden.

In der unten dargestellten Differenzierungsabbildung stellt dieser Bereich die Analysefolie A dar.

Innerhalb dieser Folie werden Wertstrukturen hinsichtlich ihrer realräumlichen Bezüge analysiert. Es soll beispielsweise betrachtet werden, ob sich mit der Thematisierung von Städten stets bestimmte Werte zeigen. Auch wäre die wertende Besprechung von ‚Naturräumen‘ zu nennen, die eingehender untersucht werden soll.

Zudem stellen die Reichweiten unterschiedlicher Grundwerte, wie Gerechtigkeit oder Gleichheit, besondere Aspekte dar, die auf dieser Ebene analysiert werden können. Es wäre beispielsweise denkbar, dass Gleichheit nur im europäischen oder westlichen Maßstab thematisiert wird, oder gerade nicht anhand europäischer Beispiele.

Was unter ‚Globalisierung‘ verstanden wird, verstärkt die Relevanz dieser Ebene zusätzlich. Die *„Ausweitung, Rekonfiguration oder Extension sozialen Denkens und Handelns“* [STEHR 2007, S. 290] kann als eines der zentralen Phänomene im Verbund der Determinanten des Wertewandels betrachtet werden. Damit werden vor allem die Ausweitungen sozialer Netzwerke und Handlungsketten, aber auch von Werten und Wissensbeständen thematisiert.<sup>520</sup>

Auf Ebene der Analysefolie B stellt sich der ‚Raum der Werte‘ dar. Auf dieser Ebene sollen folglich die Relationen zwischen verschiedenen Werten und deren Veränderungen innerhalb dieses Raumes betrachtet werden. Die analytische Folie versucht die Relationalität der Werte innerhalb der Lehrwerke mittels der Erkenntnisse aus Kapitel 5.2 und 5.3 zu erfassen.

Auf Ebene der ‚argumentativen Einbettung‘ (Ebene C) sollen die theoretischen Konstrukte und die Strukturen der Argumentation als Umgebung der Werte betrachtet werden. Ziel ist es dabei analytisch greifbar zu machen, in welchen kausalen Zusammenhang bestimmte Werte innerhalb der betrachteten Werke eingebunden sind. Als zentral kann dabei die Verbindung zwischen Mensch und Umwelt gelten. Sind also Werte in eine geodeterministische Argumentation eingebunden, so müssen sie analytisch getrennt von Werten betrachtet werden, die in einen sozialdeterministischen Argumentationshintergrund eingebunden sind. Dies ermöglicht die Differenzierung der Folie C. Der Untersuchung der Lehrwerke liegen dahingehend die analytischen Betrachtungen der Kapitel 2.3 und 5.4 zugrunde.

---

<sup>520</sup> STEHR, N. (2007): S. 234.

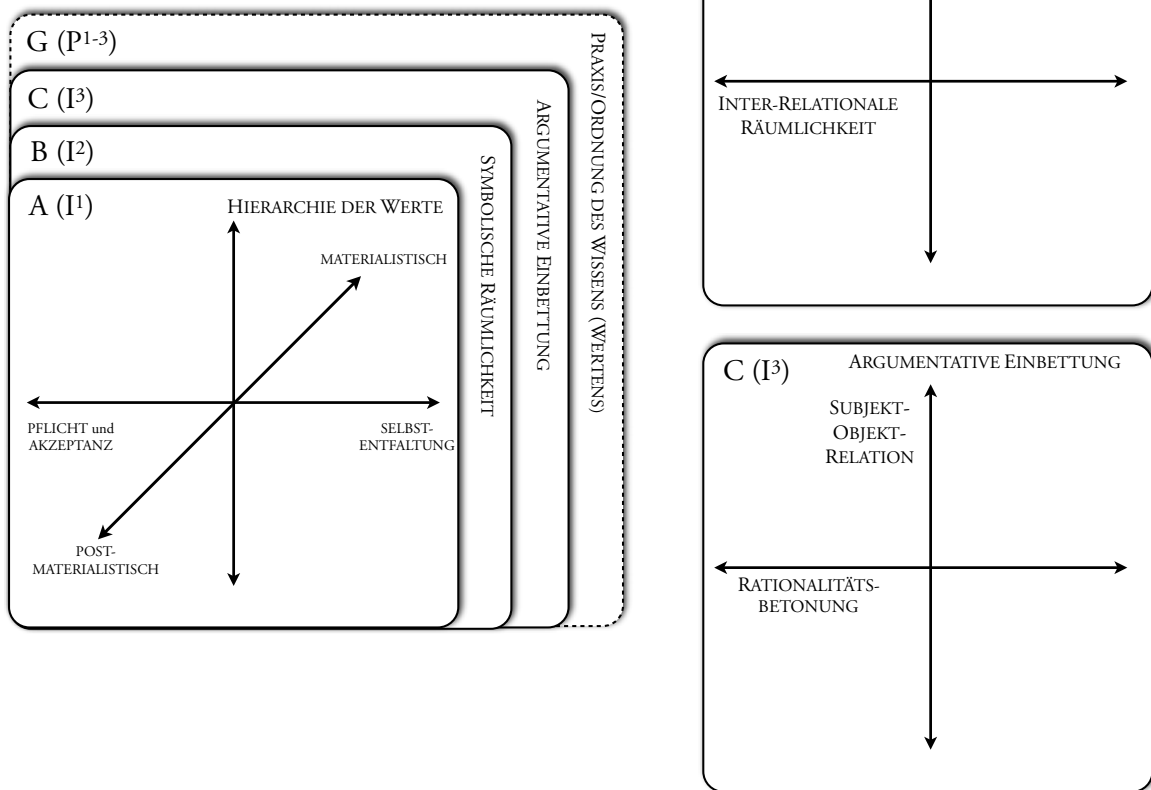


ABBILDUNG 17: Analytische Folien zur Erfassung der Räumlichkeit von Werten. (Quelle: Eigener Entwurf)

Wertewandel kann in diesem Verständnis als Veränderung von Positionen einzelner Werte innerhalb dieser Ebenen betrachtet werden.

Grundlegend sollen dabei vor allem die Aspekte des Wertewandels betrachtet werden, wie sie in Kapitel 5.3. herausgestellt wurden.

Auf Ebene G sollen die Veränderungen gesellschaftlicher Wissensordnungen betrachtet werden. Die hierbei maßgeblichen Faktoren wurden in Kapitel 3.2 ausgeführt. Zentral sind für die Betrachtung auch die verschiedenen Formen von Wissen, wie sie innerhalb der Kap. 4.3 und 4.4 dargestellt wurden.

Diese Folien stellen eine Veranschaulichung des analytischen Zugriffes und der dabei zu beachtenden verschiedenen Ebenen dar. Die Trennung der Bereiche hat rein heuristischen Charakter. Die verschiedenen Bereiche überschneiden sich daher in vielerlei Hinsicht.

## 6. DIE BEDEUTUNG GEOGRAPHISCHER SCHULBÜCHER

Bücher spielten innerhalb geographischen Arbeitens, auch wenn dies oft nicht betrachtet wurde, immer eine bedeutende Rolle. Wie bedeutend sie sind wird klar, wenn man sich vor Augen führt was das Aufkommen von Reisebeschreibungen und Landschaftsbeschreibungen, wie sie etwa BRAUDEL oder BAEDECKER vornahmen, bewirkten. Auch HUMBOLDT setzte auf das Medium des Buches, um die von ihm gewonnenen Eindrücke der Welt in Europa zu vermitteln.

In ähnlicher Weise erlangen auch Schulbücher Bedeutung. Sie können als maßgeblich an der Erstellung subjektiver Weltbilder von Schülern beteiligt gelten. Dem Schüler stellen sich die Inhalte der Lehr- und Schulbücher als Gegenstände dar, mit denen er sich im Zuge seiner kognitiven Orientierungsphase auseinandersetzt.

Eine Betrachtung geographischer Schulbücher muss sowohl deren Bedeutung als auch deren Besonderheiten herausstellen, um daraus den analytischen Zugang methodisch fundieren zu können. Dies soll innerhalb der folgenden Abschnitte geleistet werden. Neben der Frage inwiefern geographische Schulbücher ‚besondere Bücher‘ darstellen, soll auch die Frage nach der Möglichkeit ihrer wissenschaftlichen Analyse im Zentrum stehen. Dabei sollen innerhalb der folgenden Kapitel auch die Möglichkeiten eines analytischen Zugriffs auf die normativen Elemente räumlicher Semantik, wie sie innerhalb der Schulbücher vorliegt, betrachtet werden.

### 6.1. Rolle des geographischen Schulbuchs

Bereits im Untertitel der vorliegenden Arbeit taucht der Bezug zu geographischen Lehr- und Schulbüchern auf. Es ist diesbezüglich zu bemerken, dass sich die Bezeichnungen für das im Unterricht verwendete Buch innerhalb der schulischen Geographie veränderten. Man spricht dabei von Lehrbüchern oder von Schulbüchern, teilweise ist auch von Arbeitsbüchern die Rede.<sup>521</sup>

Eine Differenzierung der verschiedenen Typen stellen HAUBRICH und andere vor. Sie unterscheiden zwischen:

- Lernbuch: integriert in geschlossener Informationsform vorwiegend Lerntexte. Berücksichtigt dabei die politischen Vorgaben.
- Arbeitsbuch: stellt eine didaktisch aufbereitete Materialsammlung dar, die dem Schüler ein ‚entdeckendes Lernen‘ durch eigenständige Erarbeitung ermöglichen soll. Sowohl Informations- als auch Methodenstruktur sind dabei als offen zu bezeichnen.

---

<sup>521</sup> Siehe hierzu beispielsweise KÖCK, H. (1986): S. 147ff, 282f, sowie SCHMITHÜSEN, F. (2002): S. 169.

- Schulbuchwerk: enthält mehrere Einzelteile. Lehrerbuch, Textbuch für den Schüler und weitere Arbeitsmaterialien (beispielsweise Arbeitsblätter) sowie den Atlas.
- Quellensammlung: enthält lediglich geringfügig bearbeitete Quellen auf bestimmte Themenbereiche bezogen. Schwache Strukturierung und damit starke Schüleranforderung.
- Mischformen: Verbindungen aus Lern- und Arbeitsbüchern, die sowohl Arbeitsaufgaben als auch Lerntexte enthalten.<sup>522</sup>

Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf die im Unterricht genutzten Schulbücher. Dass dabei ein Wandel vom Lehr- zum Arbeitsbuch, beziehungsweise vom Lern- zum Arbeitsbuch zu betrachten ist, stellt sich als Element des zu beobachtenden Gegenstandsbereiches dar.<sup>523</sup> Im Titel der vorliegenden Arbeit wurde folglich die Formulierung allgemein gehalten.<sup>524</sup>

Versteht man Schule als Sozialisationsinstanz, deren Bedeutung nicht zuletzt im *„Aufbau eines positiven Selbst- und Weltbildes, als Grundlage für die Arbeit an der eigenen Biographie“* [MASCHKE & STECHER 2009, S. 276] zu suchen ist, so wird deren Bedeutung für die gesellschaftliche Konstitution geographischen Wissens deutlich. Wie bereits ausgeführt, kommt Schule dabei die Bedeutung des Ortes zu, an dem sich alle Kinder und Jugendlichen einer Altersklasse versammeln und damit gemeinsame Orientierungen entwickelt werden können.<sup>525</sup> Dabei muss jedoch bedacht werden: *„individuelle Sozialisation spielt sich stets vor dem Hintergrund einer kollektiven Lebenswelt ab und wird durch sie bestimmt, auch durch ihre Grenzen“* [GEULEN 2009, S. 16]. Der interaktive Bezug des Einzelnen zu seiner Umwelt wird dabei von den ‚Settings‘ dieser räumlichen Umwelt bestimmt. Zu diesen sind jedoch auch die Inhalte zu zählen, über welche gesprochen wird. Die Inhalte der genutzten Lehrwerke sind dabei tatsächlich als Elemente dieser ‚settings‘ zu verstehen. Sie bieten sozusagen die Gegenstände, mit denen sich Schüler kognitiv auseinandersetzen.

Besonders im geographischen Unterricht stellen sich Medien als wichtig dar, denn sie ersetzen die *„originale Begegnung“* und sind als *„Bindeglied zwischen der realen Welt und der Lernsituation im Klassenzimmer“* [LENZ & REUSCHENBACH 2008, S. 2] zu verstehen.

---

<sup>522</sup> HAUBRICH, H. u.a. (1988): S. 264. Tatsächlich stellen heutige Schulbücher zumeist Mischformen dar, die sowohl reine Lerntexte als auch Arbeitsbereiche aufweisen. Das Lehrbuch wird von VOLKMANN als weiterer Typus eingeführt. Wie in einem Leitfaden oder Kompendium werden Sachverhalte darin systematisch dargestellt. Es dient vor allem dem Sachstudium.

<sup>523</sup> Siehe SCHMITHÜSEN, F. (2002): S. 169.

<sup>524</sup> Die Formulierung ‚Schulbuch‘ ist wohl am ehesten gängig. Auch der Begriff des ‚Lehrbuches‘ wird bis heute verwendet, so etwa von BIRKENHAUER. Siehe SCHMITHÜSEN, F. (2002): S. 169.

<sup>525</sup> BRÜGELMANN, H. (2009): S. 105.

Heute werden im Unterricht seltener konkrete Gegenstände als vielmehr abstrakte Formen thematisiert. Schulbücher können dabei als Vermittler gelten. JANDER spricht davon, dass die Autorität des Schulbuches neben die des Lehrers tritt.<sup>526</sup>

Schulbücher enthalten bestimmte Repräsentationen der Wirklichkeit. Diese werden innerhalb der Bücher in unterschiedlicher Form dargestellt.<sup>527</sup> Hierbei können Diagramme, Bilder, Grafiken, Tabellen und verschiedene Formen von Texten betrachtet werden. Über diese werden sozusagen Themen und Gegenstände aus aller Welt ins Klassenzimmer geholt.

Nahezu alle Medien, die man überhaupt im Unterricht einsetzen kann, finden im Geographieunterricht Gebrauch.<sup>528</sup> Das Schulbuch erlangt dabei innerhalb des geographischen Unterrichts eine herausragende Bedeutung. Für diese Sonderstellung können mehrere Gründe gefunden werden. Wie BULLINGER, HIEBER und LENZ herausstellen, ist das Erdkundeschulbuch gleichsam

- kompaktes Informations- und Arbeitsmittel,
- als Leit- oder Basismedium unterrichtslenkend,
- Verbundmedium unterschiedlicher einzelner Medien,
- für den Lehrer entlastend,
- und, was als besonders bedeutend für die vorliegende Arbeit gelten kann, der eigentliche „Umschlagplatz“ [BULLINGER, HIEBER & LENZ 2008, S. 51] fachlicher und didaktischer Neuerungen.<sup>529</sup>

Der Unterricht orientiert sich in den meisten Fällen in hohem Maße an den darin vorgegebenen Inhalten. Diese stellen erheblich konkretere Ausführungen dar als der tatsächliche Bildungsplan.<sup>530</sup> Man spricht gleichsam auch vom „*geheimen Lehrplan*“, der als „*Spiegel des Unterrichts*“ [SCHMITHÜSEN 2002, S. 28] betrachtet wird. Der Deutsche Bildungsrat nennt das Schulbuch im Jahr 1969 gar die „*eigentliche Großmacht der Schule*“ [zit. nach SCHMITHÜSEN 2002, S. 28]. Der Lehr- beziehungsweise Bildungsplan gibt einen Rahmen der Inhalte des Schulunterrichts vor. Das Schul- oder Lehrbuch konkretisiert diese Rahmenrichtlinien auf konkrete Beispiele, beispielhafte Fälle, Analysen und Aufgaben.<sup>531</sup> Dabei enthält es auch jeweils konkrete Darstellungen

---

<sup>526</sup> JANDER, L. (1982): 355.

<sup>527</sup> BULLINGER, R. HIEBER, U.; LENZ, T. (2008): S. 52.

<sup>528</sup> Siehe hierzu KÖCK, H. (1986): S. 254ff.

<sup>529</sup> BULLINGER, R.; HIEBER, U.; LENZ, T. (2008): S. 51.

<sup>530</sup> BÖHN, D. (1999): S. 141.

<sup>531</sup> SCHMITHÜSEN, F. (2002): S. 16f, 27, 272ff, sowie BULLINGER, R.; HIEBER, U.; LENZ, T. (2008): S. 52.



bildhafter und grafischer Art, konkrete Aufgabenstellungen und Texte. Die Unterrichtsmaterialien, besonders Schulbücher, orientieren sich in ihrer Ausrichtung an den Vorgaben des Bildungsplanes. Diese Bildungspläne sind jedoch sehr frei formuliert und weisen beispielsweise keine fachwissenschaftlichen Ansätze aus, die zur Darstellung bestimmter Inhalte herangezogen werden sollen. Lehrpläne geben zwar konkretere Vorgaben als dies die heutigen Bildungspläne tun, aber auch in Zeiten der Lehrpläne konnte das Buch als grundlegende Interpretation und Konkretisierung der Inhalte der Lehrpläne gelten. Dem Schulbuch kommt dabei eine Darstellungshoheit konkreter Inhalte zu.<sup>532</sup>

Im Zentrum der mittlerweile zu einer wahren Flut an Informationsmöglichkeiten und Medien angewachsenen Fülle von Materialien und Quellen, steht das Schulbuch als verbindendes und strukturierendes Glied. Es wird dabei zu einer Art „*Richtschnur*“ [SCHMITHÜSEN 2002, S. 29] des geographischen Unterrichts.

Gerade die Tendenzen der gegenwärtigen Informationsumwelt, eine immer größere Fülle an immer fragmentierteren Informationsbruchstücken zu liefern, macht das Schulbuch als strukturierendes Medium immer wichtiger. Innerhalb des geographischen Schulbuchs werden inhaltliche Zusammenhänge mittels verschiedener Darstellungsformen verdeutlicht.<sup>533</sup> Dabei werden die dargestellten Inhalte strukturiert und gegliedert.<sup>534</sup> Diese Strukturierung stellt eine erhebliche Festlegung bezüglich der Auswahl bestimmter Abfolgen, Inhalte, beispielhafter Regionen oder inhaltlicher Verknüpfungen dar. Die zunehmende Offenheit der Bildungspläne wird dabei zu einer wachsenden Freiheit der Schulbuchmacher bezüglich dieser Strukturierung.<sup>535</sup>

SCHMITHÜSEN ist zuzustimmen, wenn er ausführt, dass das Geographiebuch „*angesichts der vielseitigen und zum Teil divergierenden Tendenzen in den Informationsmedien - heute wichtiger als je zuvor*“ [SCHMITHÜSEN 2002, S. 27f] sei. Dies gilt um so mehr, als die mittelnde Funktion, auf welche Schüler und Lehrer gleichsam angewiesen sind, „*durch kein anderes Medium in vergleichbarer Effizienz wahrgenommen werden (kann)*“ [SCHMITHÜSEN 2002, S. 27].

Dies gilt wahrscheinlich für die meisten Unterrichtsfächer. Für die Geographie erlangt das Schulbuch jedoch eine weitere zentrale Funktion. Bei dieser handelt es sich um die Funktion der Integration verschiedenster paradigmatischer Ausrichtungen. Gerade innerhalb der Geographie bestehen unterschiedlichste wissenschaftliche Bezüge, inhaltliche Ausrichtungen und Paradigmen. Kaum ein anderes Fach hat beispielsweise die Spaltung zwischen natur- und sozialwissenschaftlicher Perspektive zu überbrücken. So sind es die Besonderheiten der Geographie, aufgrund derer das „*Schulfach*

---

<sup>532</sup> Siehe hierzu LENZ, T. (2008): 12ff.

<sup>533</sup> HAUBRICH, H. (1998): S. 142ff.

<sup>534</sup> BULLINGER, R. HIEBER, U.; LENZ, T. (2008): S. 52.

<sup>535</sup> Siehe hierzu Kap. 6.2.

*Erdkunde unter allen Unterrichtsfächern am allerwenigsten auf das Schulbuch verzichten möge, das das Fach auf unauffällige Weise verbindet und zusammenhält*“ [SCHMITHÜSEN 2002, S. 29]. Hiermit ist auch die fachterminologische Vielfalt des Faches angesprochen. Gerade diese Vielseitigkeit der Geographie, die sich auch in einer umfangreichen begrifflichen Systematik niederschlägt, erlangt innerhalb des geographischen Unterrichts eine wichtige Rolle. Die einzelnen Teilbereiche der Geographie sind dabei mit ihren jeweils eigenen begrifflichen Ordnungssystematiken vertreten, um Gegenstände und Zusammenhänge zu strukturieren. Das Geographiebuch liefert dahingehend einen Leitfaden, innerhalb dessen verschiedene Begriffe systematisch einzelnen Gegenständen und Bereichen zugeordnet sind und bietet somit eine strukturierende Systematik des Vokabulars.<sup>536</sup> Die bereits ausgeführten Eigenschaften werden durch die unten aufgeführte Abbildung verdeutlicht.

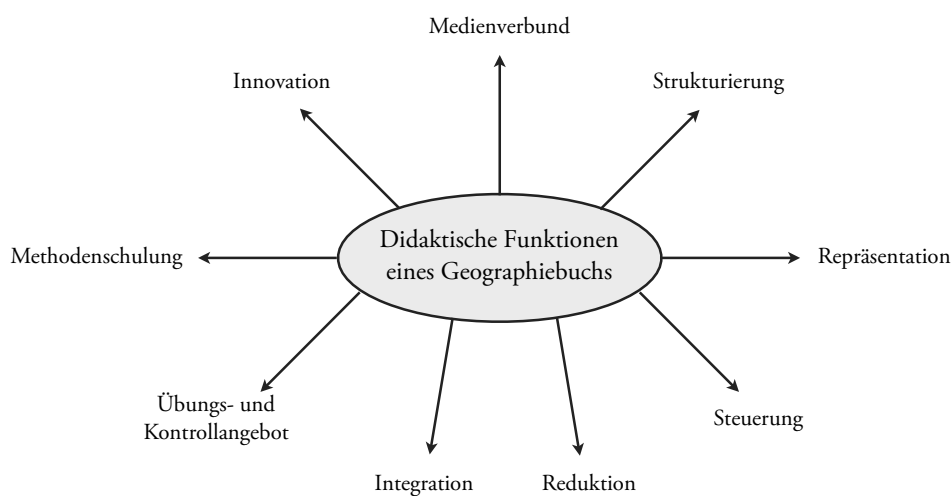


ABBILDUNG 18: Didaktische Funktionen eines Geographiebuchs.  
(Quelle: Verändert nach BULLINGER, HIEBER & LENZ 2008, S. 54)<sup>537</sup>

Es lassen sich neben den genannten jedoch weitere Funktionen des Schulbuches innerhalb geographischen Unterrichts erkennen.<sup>538</sup>

Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Veröffentlichungen, stellen Schulbücher fachliche Inhalte in didaktisch reduzierter Form dar. Die fachwissenschaftlichen Inhalte werden dabei innerhalb der „*didaktischen Reduktion*“ [JANK & MEYER 2002, S. 338] auf ihre wesentlichen Aussagen reduziert, didaktisch strukturiert und hinsichtlich der „*Lernerperspektive*“ [JANK & MEYER 2002, S. 338]

<sup>536</sup> SCHMITHÜSEN, F. (2002): S. 29f.

<sup>537</sup> Verändert wurde die Darstellung in der Hinsicht, dass der zuvor enthaltene Punkt der ‚Motivation‘ gestrichen wurde. Es wurde jedoch ein weiterer Punkt eingeführt: Integration. Wie dies zu verstehen ist, zeigen die folgenden Abschnitte. ‚Motivation‘ wurde aus der Grafik entnommen, da nach Ansicht des Autors Bücher nicht motivieren können. Der Schüler selbst ist es, der sich für etwas motivieren kann, oder nicht. Schulbücher können aber anschaulich und interessant gestaltet sein.

<sup>538</sup> Vergleiche hierzu HAUBRICH, H. u.a. (1988): S. 266.

ausgerichtet. Die Inhalte werden dabei bezüglich „*Exemplarität, Schülerbezug oder Zukunfts- und Gegenwartsbezug*“ [BULLINGER, HIEBER & LENZ 2008, S. 52] betrachtet.<sup>539</sup>

Bezüglich der Bedeutung des Schulbuches innerhalb der konkreten Unterrichtsrealität lässt sich wohl sagen, dass die in Schulbüchern aufzufindenden Inhalte den Unterricht in hohem Maße bestimmen. Wahrscheinliche Gründe für diese Tatsache wurden bereits genannt. Wie bedeutend das geographische Schulbuch jedoch tatsächlich ist, lässt sich nur erahnen. Mehrere Untersuchungen geben hierzu Anhaltspunkte. THÖNEBÖHNS geht gar davon aus, dass geographischer Unterricht in seiner Planung und Ausführung, in bis zu 80% der Fälle, stark vom Buch ausgeht.<sup>540</sup> Neben dem untersuchten Medium des Schulbuches stehen dem Geographieunterricht eine ganze Reihe weiterer Medien zur Verfügung.

Das Schulbuch jedoch, das zugleich eine Sammlung vielfältiger Medien und Materialien umfasst, stellt sich als „*Reservoir*“ dar, welches „*Themen, Fakten und Begriffe für den Unterricht (...) bereithält*“ und dabei für Lehrer und Schüler „*Verlässlichkeit (...) verbürgt*“ [SCHMITHÜSEN 2002, S. 31].

Das Geographiebuch vermittelt zwischen „*didaktischer Grundstimmung, Lehrplan unterrichtendem Lehrer und unterrichtetem Schüler*“ [SCHMITHÜSEN 2002, S. 27].

Die Vorgaben der Lehr- beziehungsweise Bildungspläne werden immer offener. Waren früher beispielsweise bestimmte Regionen genannt, an denen bestimmte Inhalte exemplarisch verdeutlicht werden sollten, so beschreiben die heutigen Bildungspläne nur mehr die zu erreichenden Kompetenzniveaus bestimmter Jahrgangsstufen.<sup>541</sup> Auch aus diesem Grund kann der Aussage SCHMITHÜSENS zugestimmt werden, die bereits in der Einleitung erwähnt wurde:

*„Es gibt heute wieder gute Gründe das Schulbuch als natürlichen Mittler zwischen dem Lehrplan und dem unterrichtenden Lehrer und auch den Schülern anzusehen.“* [SCHMITHÜSEN 2002, S. 31]

Dem Schulbuch kommt innerhalb des geographischen Unterrichts die Stellung eines „*ruhenden Pols*“ [SCHMITHÜSEN 2002, S. 31] zu. Es wirkt zugleich stabilisierend und vermittelnd.

Einer wissenschaftlichen Betrachtung von Schul- und Lehrbüchern soll zunächst eine Analyse ihrer Eigenheiten vorausgehen. Schul- und Lehrbücher stellen besondere Formen beziehungsweise Typen von Büchern dar. Sie unterscheiden sich in mehrerer Hinsicht von anderen.

Der Wandel von Schulbüchern zeigt sich bereits auf der Ebene formaler Strukturen. Die Form des Lernbuches stellt im Gegensatz zum Arbeitsbuch eine geschlossene Form inhaltlicher Vermittlung

---

<sup>539</sup> Damit sind die didaktischen Prinzipien der Aufbereitung fachlicher Inhalte angesprochen, wie sie KLAFFKI innerhalb der didaktischen Analyse zu beachten sieht. Sie entsprechen der didaktischen. Siehe hierzu JANK, W.; MEYER, H. (2005): 205ff.

<sup>540</sup> SCHMITHÜSEN, F. (2002): S. 31.

<sup>541</sup> BULLINGER, R. HIEBER, U.; LENZ, T. (2008): S. 52.

dar. Das Arbeitsbuch kann als offene Form gelten.<sup>542</sup> Steht beim Lernbuch das Vermitteln von Inhalten im Vordergrund, so setzt das Arbeitsbuch bereits konzeptionell einen aktiven Schüler voraus, der in eigener Aktivität die Inhalte strukturiert und systematisiert. Somit kann die Unterscheidung beider Typen für die spätere Analyse als zentral gelten, denn der Wandel dieser Typen deutet auf einen Wandel des Verständnisses von Schülern und Schule hin. Waren frühere Unterrichtskonzeptionen darauf ausgerichtet die gesellschaftlich und fachlich als bedeutend betrachteten Inhalte einfach weiterzugeben, so stellen schülerorientierte Konzeptionen das aktive Individuum in den Mittelpunkt. Dies kann sowohl als Trend zur Individualisierung als auch als Absage an Absolutheitsansprüche fachlicher Wissensinhalte gelten.<sup>543</sup>

Der Bezug zur formalen Gestaltung von Unterrichtswerken zeigt sich in KIRCHBERG's Betrachtung der Unterschiede von Lern- und Arbeitsbüchern.<sup>544</sup> Die genannten Differenzen werden dabei konkret sichtbar. HAUBRICH und andere verdeutlichen diese Differenzen in gekürzter Form:

|                              | LERNBUCH  | ARBEITSBUCH  |
|------------------------------|---|--|
| <b>Texte</b>                 | vorwiegend Ergebnistexte (darstellend, beschreibend)    | vorwiegend Quellen- und Informationstexte  |
| <b>Abbildungen, Tabellen</b> | als illustrierende Ergänzungen zum Text                 | Bild, Karte und Zahl als integrierte Einzelmedien                                |
| <b>Aufgaben</b>              | vorwiegend zur Wiederholung des Gelernten               | vorwiegend zur Erschließung von Arbeitsmaterialien                               |
| <b>Ergebnisse</b>            | durch Lehrbuchtext und durch Merksätze oder Übersichten | durch Anker-Begriffe, im Rahmen von Synthese-Kapiteln, anhand von Ergebnisseiten |

TABELLE 12: Schulbuchelemente in Lern- und Arbeitsbuch. (Quelle: HAUBRICH u.a. 1988, S. 267)

Deutlich wird der Bezug zur vorliegenden Thematik, wenn man die Parallelen betrachtet, die zwischen diesen beiden Typen und den Wandlungen der Wissensorganisation bestehen, wie diese in Kapitel 3.3. vorgestellt wurde.

<sup>542</sup> JANDER, L. (1982): S. 356.

<sup>543</sup> Siehe Kap. 3.3.

<sup>544</sup> KIRCHBERG, G. (1980): S. 79.

## 6.2. Produktion und Rezeption von Schul- und Lehrbüchern

Um einen Gegenstand in wissenschaftlich angemessener Form zu betrachten, bedarf es zunächst der Klärung seiner Bedeutung innerhalb der ihm zugedachten Funktion. Dies wurde im obigen Abschnitt geleistet. Zum zweiten müssen bestimmte Besonderheiten des Betrachtungsgegenstandes geklärt werden. Betrachtet man bestimmte Werke, so stellt sich in aller Regel zu Beginn die Frage nach dem Autor. Bereits an dieser Stelle wird hinsichtlich der hier betrachteten Bücher, nämlich geographischen Schulbüchern, deutlich, dass es sich dabei um eine ganz besondere Art von Büchern handelt.

Im Regelfall lässt sich beispielsweise einfach sagen: „Dieses Buch hat Max Frisch verfasst.“

Nicht so beim geographischen Schulbuch. Zumeist wird dieses von einer Mehrzahl von Autoren verfasst. Man spricht dabei von einem Autorenkollektiv. Die Verlage stellen solche Autorenkollektive zusammen, um ihre Schulbücher zu erstellen. Wie eng Zusammenarbeit und gegenseitige Beratung dabei sind, wird an der Aussage eines Verlagsmitarbeiters aus den 70er Jahren deutlich: „Die Konferenzen bei Klett waren unsere eigentlichen Geographentage.“ [ALTEMÜLLER 1995, S. 205].

Wer jedoch sind die beteiligten Autoren? Diese Frage klärt sich, wirft man einen Blick in die Herausgeberschaft eines Schulbuches. Die dort aufgeführten Autoren sind zumeist Lehrer, Direktoren oder Didaktiker.

Deutlich wird hieran auch eine weitere Eigenschaft von Schulbüchern. Sie sind Verlagserzeugnisse. Sie entstehen somit nicht, wie wissenschaftliche Erzeugnisse, unter dem Aspekt der Wahrhaftigkeit, sondern auch unter dem Aspekt der Rentabilität. Welche Ebenen Einfluss auf die Entstehung von Schulbüchern haben, wird an der folgenden Abbildung deutlich.

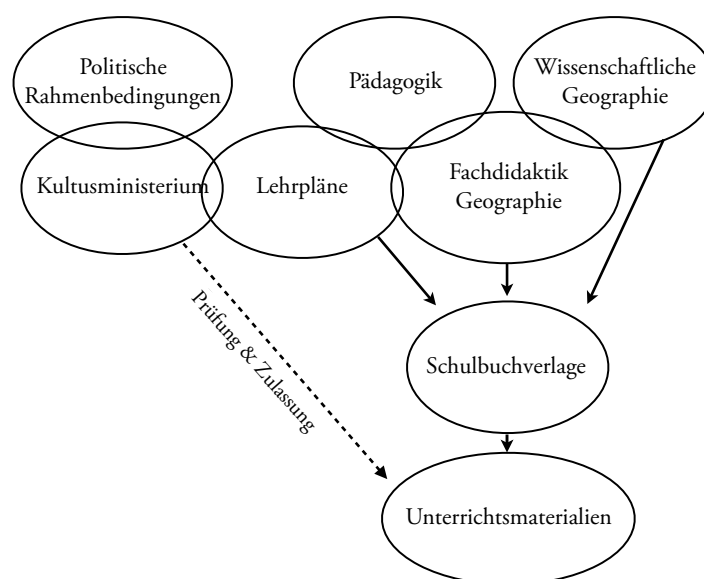


ABBILDUNG 19: Beteiligte Ebenen bei der Entstehung von Unterrichtsmaterialien. (Quelle: Eigener Entwurf)

Innerhalb des betrachteten Zeitraumes von 1950 bis heute erschien eine Vielzahl von Schulbüchern unterschiedlicher Verlage. Häufig handelt es sich hierbei um Neuauflagen mit geringfügigen Änderungen. Neuerscheinungen zu veröffentlichen bedeutet für die Verlage ein hohes Investitionsrisiko. Sie können dies nur in Ansehung der Hoffnung tun, dass viele Schulen ihre Bücher anschaffen werden. Dies jedoch geschieht im Regelfall genau dann, wenn neue Lehr- oder Bildungspläne erschienen sind, denn dann benötigen Schulen die neuen Lehrbücher. Dies wiederum wirkt sich auf das Erscheinen neuer Generationen von Schulbüchern aus und bewirkt einen Rhythmus von ungefähr 10 Jahren. Erscheinen neue Bildungspläne, so sind die Verlage gezwungen auch neue Schulbücher zu veröffentlichen, die den Veränderungen der Bildungspläne Rechnung tragen.<sup>545</sup>

Eine weitere Besonderheit des Schulbuches stellt die verwaltungsmäßige Prüfung seiner Zulässigkeit dar. Schulbücher müssen, um in Schulen als Lehrmittel angeschafft werden zu können, seitens des Kultusministeriums zugelassen werden. Schulbücher und ihre didaktische Aufbereitung müssen sich dabei an den Lehrplänen orientieren. Grundlage dieser Tatsache ist die staatliche Aufsicht des Schulwesens, die im Grundgesetz Artikel 7 verankert ist.<sup>546</sup>

Welche Bücher für welches Fach tatsächlich angeschafft werden, entscheidet zwar die Fachkonferenz der jeweiligen Fachlehrer innerhalb der Schulen, diese können jedoch nur Werke wählen, welche im Lernmittelverzeichnis aufgeführt sind.<sup>547</sup> Um darin aufgenommen zu werden, müssen Schulbücher ‚zugelassen‘ werden. Eine solche Zulassung verläuft heute für das Fach Geographie anhand eines ‚vereinfachten Verfahrens‘ [Schulbuchzulassungsverordnung § 4 Abs. 1]. Wurden früher Gutachter in einem aufwendigen Verfahren beauftragt die jeweiligen Lehrwerke zu untersuchen und zu beurteilen, so erstellt heute der Verlag selbst eine Erklärung, die bestätigt, dass die Schulbücher der Lernmittelverordnung entsprechen.<sup>548</sup> Dies gilt nicht für die Bücher aller Fächer. Ausgenommen sind vor allem solche, die politische und historische Fragen betreffen, wie beispielsweise solche für die Fächer Geschichte, Gemeinschaftskunde oder Ethik.<sup>549</sup> Bücher für das

---

<sup>545</sup> Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass heute keine Lehrpläne, sondern Bildungspläne formuliert werden. Mit dieser Veränderung sind sowohl inhaltliche als auch paradigmatische Veränderungen verbunden. Im Bildungsplan Baden-Württemberg beispielsweise sind den einzelnen Fachbereichen allgemeine Leitlinien des Kompetenzerwerbs vorausgestellt, welche sich an den auf Bundesebene entwickelten Rahmenrichtlinien orientieren.

<sup>546</sup> GG, § 7 Abs. 1: Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.

<sup>547</sup> SCHULGESETZ § 56 Abs. 1, Lernmittelverordnung (19.04.2004) LMVO § 1 Abs. 3. Die Schulbuchlisten sind online verfügbar. Siehe: [www.schulbuchlisten-bw.de](http://www.schulbuchlisten-bw.de)

<sup>548</sup> SZVO (Schulbuchzulassungsverordnung) § 4 Abs. 1. Einen Anhaltspunkt für die Quote nicht zugelassener Schulbücher kann die 1975 erhobene Zahl von 32 Ablehnungen auf 150 angemeldete Schulbücher in Schleswig-Holstein gelten. Siehe JANDER, L. (1982): S. 359. Zum Zulassungsverfahren siehe beispielsweise RICHTER, D.: Vorsicht! Schulbuch. In: BECK, J. (1976): Jahrbuch für Lehrer 1977. Reinbek, S. 380 - 393.

<sup>549</sup> SZVO (Schulbuchzulassungsverordnung) § 3 & 4. Die Bücher für Religion werden von den jeweiligen Kirchenbehörden zugelassen. Siehe SZVO § 1.

Fach Geographie sind nicht an das umfangreiche Zulassungsverfahren, sondern an das vereinfachte Zulassungsverfahren gebunden. Der Verlag stellt in diesem Fall die angesprochene Erklärung aus, in der versichert wird, dass das betreffende Schulbuch die Zulassungsvoraussetzungen erfüllt.<sup>550</sup> Diese sind erfüllt, wenn das Buch den Vorgaben aus § 5 der Schulbuchzulassungsverordnung entspricht. Hierzu ist neben der Übereinstimmung der Inhalte mit dem Grundgesetz beispielsweise auch die altersgerechte Form der Darstellung erforderlich. Im Zentrum der Zulassungsanforderungen steht die Umsetzung der im Lehrplan vorgeschriebenen Inhalte und Kompetenzen. Dabei müssen sowohl die geforderten Erziehungsziele berücksichtigt werden als auch die aus den Fachwissenschaften gesicherten Erkenntnisse.<sup>551</sup>

Genau hier müssen fachwissenschaftliche Erkenntnisse mit Erziehungszielen verbunden werden. Wissen und Werte liegen dabei in konkreter Form in enger Verbindung vor.<sup>552</sup>

Der Bezug zu Bildungs- beziehungsweise Lehrplänen wird an dieser Stelle besonders deutlich. Die Schulbuchzulassungsverordnung sagt hierzu konkret:

§ 5, Abs. 2: Zulassungsvoraussetzungen sind: *Schulbücher müssen den Bildungsstandards oder dem Lehrplan eines Faches oder Fächerverbundes entsprechen.* (SchbZulVO)

Die obigen Betrachtungen zeigen, dass die Veränderung der Lehr- beziehungsweise Bildungspläne direkte Auswirkungen auf die Konzeptionen und Inhalte von Schulbüchern haben. Dieser Lehrplanwandel soll daher in Kürze umrissen werden. Es sei jedoch angemerkt, dass die Veränderungen der Geographiedidaktik als wichtiger für die Entwicklung der Schulbuchinhalte gelten können. Die Veränderungen der Geographiedidaktik gehen direkt in die Schulbuchinhalte, sowie in die Lehrpläne ein. Auch die Lehrpläne sind also von den didaktischen Veränderungen geprägt. Die Veränderungen der Geographiedidaktik sollen daher gesondert betrachtet werden.

Grundlegend für das Verständnis der vorliegenden Arbeit ist der normative Charakter von Schulbuchinhalten. Durch die didaktische Reduktion, die Orientierung an politischen Entscheidungen und die Kompression der Inhalte fließen in die Schulbücher „*zwangsläufig Werthaltungen*“ [SCHRAND 1986, S. 236] ein.

Die Bezüge der Rahmenrichtlinien veränderten sich im Laufe der Zeit stark. So verringern sich beispielsweise Bedeutung und Gewichtung wissenschaftlicher Inhalte im Zuge der Integration anderer Kompetenzen stark.<sup>553</sup>

---

<sup>550</sup> SZVO (Schulbuchzulassungsverordnung) § 4 Abs. 1.

<sup>551</sup> SZVO (Schulbuchzulassungsverordnung) § 5.

<sup>552</sup> Wie bereits in Kapitel 4.3 dargestellt, bilden gerade diese beiden Bereiche die verschiedenen Fokussierungen Wissen und Werte aus. Tatsächlich steht auch über der Vermittlung von Wissen jedoch eine normative Frage: Was soll vermittelt werden? Bezüglich der Erziehungsziele lautet die Frage: Wie sollen unsere Schüler erzogen werden?

<sup>553</sup> ENGELHARD, W. (1995): S. 28.

Die Veränderung der Bildungspläne ist stark von der Entwicklung des Bildungswesens in der Bundesrepublik Deutschland abhängig. Die Kulturhoheit wurde im Zuge der Formierung der föderalistischen Struktur der Bundesrepublik nach dem Zweiten Weltkrieg den Ländern zugeteilt.

Auch auf Bundesebene spielt jedoch die Bildungspolitik eine Rolle. So besteht beispielsweise die ‚Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland‘, kurz KMK. Diese besteht sozusagen auf Bundesebene, sie kann jedoch lediglich Empfehlungen aussprechen. Diese Empfehlungen dienen der Vereinheitlichung der Inhalte der länderspezifischen Bildungspläne.

Als erstes Beispiel hierfür kann der Wandel zu Ende der 60er Jahre angeführt werden. Auf der Basis der Gedanken des Erziehungswissenschaftlers ROBINSOHN wurde eine Orientierung auf Lernziele umgesetzt. Diese fand auch innerhalb der didaktischen Ausrichtung des Lehrplanes für Geographie Niederschlag. ROBINSOHNs Ansatz zielte darauf ab bestimmte Lernziele zu formulieren, die in der Schule erreicht werden sollen. Auch hier wird schon ein Bezug zu den Lebensanforderungen betont, denen sich die Schüler im weiteren Verlauf ihres Lebens stellen werden. Eine fachwissenschaftlich-inhaltliche Begründung stellt in dieser Hinsicht keine hinreichende Basis zur Begründung von Lehrplaninhalten dar.<sup>554</sup>

Innerhalb der Umwälzungen der 60er Jahre zeigte sich jedoch ein weiterer Trend. Neben den von ROBINSOHN geforderten Lernzielorientierungen wurde vor allem die Wissenschaftsorientierung gefordert. So beispielsweise im Bildungsgesamtplan von 1973, der aus diesen Prozessen entsprang.<sup>555</sup> Man kann sagen, dass die Forderungen sowohl in den Bereich der Lernzielorientierung als auch der Wissenschaftsorientierungen zielten. Es sollte dabei nicht mehr enzyklopädisches Wissen, wie beispielsweise in der Länderkunde thematisiert, im Vordergrund stehen, sondern strukturelle Zusammenhänge. Die Bedeutung, die damalige Fragen der Bildungsentwicklung hatten, wird auch an der Gründung des Deutschen Bildungsrates offensichtlich. Die gravierenden Veränderungen zu Ende der 60er Jahre zeigen sich auch im Bildungswesen. Die Ergebnisse der Gründung des Deutschen Bildungsrates, der aus Vertretern der Erziehungswissenschaften, Gewerkschaften, Verbände, Kirchen und der Politik besteht, sind vor allem darin zu sehen, dass die Geographie der Politik als Fach nahe gestellt, teilweise sogar beigeordnet wird. Die Bund-Länder-Kommission erstellte 1970 einen Bildungsbericht, dem 1973 ein Bildungsgesamtplan folgte. Die Aufgabe der Lehre wird hierin in der Vermittlung wissenschaftlicher Grundkenntnisse gesehen.

Die Leitbilder des geographischen Unterrichts wandeln sich dabei sowohl in Abhängigkeit der fachwissenschaftlichen Erkenntnisse der Geographie als auch von gesellschaftlichen und politischen

---

<sup>554</sup> SCHULTZE, A. (1979): S. 73f.

<sup>555</sup> THIELE, D. (1984): S. 177.



Strömungen. KROSS betont den Einfluss des Wertewandels auf diesen Prozess. Die gesellschaftlichen Wertvorstellungen sind seiner Meinung nach die entscheidenden Determinanten des Wandels schulgeographischer Lektorientierungen.<sup>556</sup> Die gesellschaftlichen Umbrüche zu Ende der 60er Jahre erlangen somit eine Bedeutung für die Veränderungen der Schulgeographie. Tatsächlich manifestiert sich diese Vorstellung am Umbruch, den 1969 der Kieler Geographentag brachte.<sup>557</sup>

Für die didaktischen Grundlagen der Lehrpläne war jedoch die Didaktikertagung in der Reinhardswaldschule 1968 von herausragender Bedeutung, da hier die didaktischen Ansätze ROBINSONS mit den fachwissenschaftlichen Ansätzen der Münchner Schule zu einem neuen geographiedidaktischen Konzept verbunden wurden.<sup>558</sup> Die Neuausrichtung der Lehrpläne legt den Fokus folglich auf die Lebenssituationen von Schülern und weg von unstrukturierten Informationen. Hierbei wird auch die Stoffreduktion zu einem der zentralen Momente. Diese wurde im Zuge der Neuorientierung des Geographieunterrichts 1970 mit der Einführung des ‚exemplarischen Prinzips‘ umgesetzt.<sup>559</sup> Die traditionelle Ausrichtung des Geographieunterrichts *„Schülerdkunde ist Länderkunde“* [SCHULTZE 1979, S. 97] ist mit diesem Prinzip der Exemplarität nicht zu vereinen.<sup>560</sup>

Damit verändert sich die Schulgeographie seit 1970 grundlegend. Die Orientierung an allgemein gültigen Fragestellungen gerät in den Fokus und verdrängt die Länderkunde aus ihrer Schlüsselstellung.<sup>561</sup> Eine Transformation von Erkenntnissen gewinnt damit immer größere Bedeutung, während länderkundliches Faktenwissen immer mehr in den Hintergrund rückt.

Solche vereinheitlichenden Tendenzen werden beispielsweise in Zeiten aufkommenden Aktionismus verstärkt. Gerade nach dem *„PISA-Schock“* [LENZ 2008, S. 12] wurde dies sichtbar. Die Kultusministerkonferenz legte nach Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie ein entsprechendes Rahmenkonzept zur Erarbeitung nationaler Bildungsstandards vor.<sup>562</sup> Zur Veranschaulichung der Zusammenhänge kann die folgende Abbildung beitragen.

---

<sup>556</sup> KROSS, E. (1994): S. 349.

<sup>557</sup> KROSS, E. (1994): S. 349.

<sup>558</sup> SCHULTZE, A. (1979): S. 73. Diese Integration wurde durch die strukturelle Ähnlichkeit der Ansätze gefördert, denn zwischen ‚Lebenssituationen‘ und ‚Daseinsgrundfunktionen‘ konnte leicht eine Beziehung hergestellt werden. Siehe SCHULTZE, A. (1979): S. 73.

<sup>559</sup> SCHULTZE, A. (1979): S. 71f.

<sup>560</sup> Länderkunde muss in einer Art Singularität verhaften, die nicht damit zu vereinen ist, dass bestimmte räumliche Beispiele als exemplarisch für Vorgänge und Zusammenhänge stehen, die auch in anderen ‚Räumen‘ prägende Wirkung zeigen. Siehe SCHULTZE, A. (1970): S. 98f, sowie THIELE, D. (1984): S. 199f.

<sup>561</sup> SCHULTZE, A. (1970): S. 98f.

<sup>562</sup> LENZ, T. (2008): S. 12. Bildungsstandards sind als eine Reihe von Kompetenzen zu verstehen, die Schüler nach Abschluss bestimmter Klassenstufen (6, 8, 10, Kursstufe) erworben haben sollen. Siehe LENZ, T. (2008): S. 12.

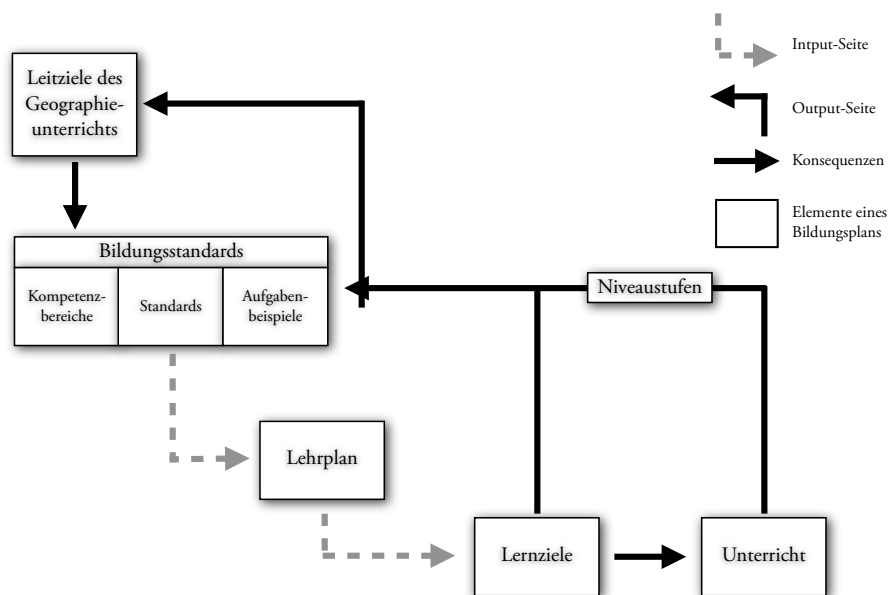


ABBILDUNG 20: Zusammenhänge zwischen den Begriffen der aktuellen Bildungsdiskussion. (Quelle: LENZ 2008, S. 17)

Auf Bundesebene machen sowohl die Kultusministerkonferenz als auch einzelne Fachkonferenzen Vorschläge für nationale Bildungsstandards.<sup>563</sup> Im Falle der Geographie bemüht sich die Deutsche Gesellschaft für Geographie um diese Vorgaben.<sup>564</sup> Als Standards werden solche Vorgaben zum Teil in Bildungsplänen übernommen. Sie stellen sich dabei, wie die obige Abbildung zeigt, als Kompetenzbereiche, Standards und tatsächliche Aufgabenbeispiele dar. Die heutigen Bildungspläne formulieren lediglich solche Standards, die sich an „*formal gefassten Kompetenzen und der Output-Seite ausrichten*“ [LENZ 2008, S. 12].<sup>565</sup> Damit wird eine bedeutende Problematik offensichtlich. Die aktuellen Bildungspläne betonen die Standards in sehr vagen Formulierungen.

„Wenn sie auf dieser Stufe stehen bleiben, geben sie den Lehrerinnen und Lehrern jedoch nicht mehr die notwendige Basis für ihren Unterricht“. [LENZ 2008, S. 12]

Eine solch vage Festlegung der Inhalte bewirkt die Zunahme der Bedeutung der Festlegungen, die innerhalb der Schulbücher getroffen werden. Wenn also Bildungspläne immer weniger konkret vorgeben, was innerhalb bestimmter Klassenstufen gelernt werden soll, so kommt den

<sup>563</sup> Bezüglich allgemeiner Formulierungen siehe: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn. [www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) (2003, unveränderte Auflage 2007), sowie Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister. Bezüglich der Geographie siehe beispielsweise HEMMER, I.; HEMMER, M. (2008): S. 4ff.

<sup>564</sup> LENZ, T. (2008): S. 12.

<sup>565</sup> Das heißt, dass nicht mehr konkrete, zu vermittelnde Inhalte angegeben werden, sondern dass angegeben wird, welche Kompetenzen der Schüler erworben haben soll, wenn er das Ende einer bestimmten Stufe des Schulgangs erreicht hat. Diese Stufen sind in Baden-Württemberg jeweils Stufe 6, Stufe 8, Stufe 10 und Kursstufe.

Schulbuchmachern eine wachsende Entscheidungsfreiheit zu. Ihnen wird damit aber zugleich eine steigende Verantwortung übertragen.<sup>566</sup>

*„Ein Bildungsplan, der in der Weiterführung der Bildungsstandards nur Kompetenzen und Standards auf der Makroebene aufweist, verschiebt die Problematik auf die Mesoebene (Schule) und die Mikroebene (Unterricht).“ [LENZ 2008, S. 12]*

Auch wenn man von einem „*Primat der Lehrpläne*“ [SCHMITHÜSEN 2002, S. 16] sprechen kann, ist die Eigenständigkeit von Schulbüchern erheblich. Schulbücher selbst sind sozusagen mit ihrem Entstehungszusammenhang im Verlag als eigenständiger Filter zu verstehen, der zwischen Lehrplänen, Didaktik und Schüler steht.<sup>567</sup>

Wie die Betrachtung des vorigen Kapitels verdeutlicht, wächst dabei die Bedeutung des Schulbuches als inhaltliche Orientierung und Konkretisierung. Eine zunehmende Vagheit der Bildungspläne bedeutet somit eine zunehmende Verantwortung der Schulbuchmacher. Dies kann als Folge eines „*operativen Dilemmas*“ [STROBEL-EISELE & WACKER 2008]<sup>568</sup> gelten, welches aus der fehlenden fachlichen Konkretisierung der Bildungspläne resultiert. Bezüglich der vorliegenden Thematik muss betont werden, dass die Grundlagen der Bildungspläne, auf die Inhalte der einzelnen Fachbereiche bezogen, auf den jeweiligen Fachdidaktiken basieren. Die Kommissionen zur Erstellung der Bildungspläne orientieren sich an vorausgegangenen Bildungs- beziehungsweise Lehrplänen sowie an den erstellten Standards für die einzelnen Fächer. Besonders bedeutend ist dabei jedoch die Entwicklung der jeweiligen Fachdidaktik. Ihre Erkenntnisse bestimmen sowohl die fachbezogenen Standardempfehlungen als auch die Arbeit der jeweiligen Kommissionen.

Wie grundlegend die Veränderungen im Zuge der Umstellung von Lehrplänen auf Bildungspläne sind, wird bereits an den ihnen zugeschriebenen Begriffen deutlich. Lehrpläne schreiben vor was gelehrt werden soll (Input-Orientierung). Bildungspläne beschreiben was ein Schüler können soll (Output-Orientierung). Diese Bildungsniveaus, also was ein Schüler können soll, werden in Form von Kompetenzen beschrieben. Was ein Schüler kann ist dabei in Form von Kompetenzen beschrieben.<sup>569</sup> Diese Kompetenzen sind umfassend angelegt. So soll der Schüler nicht nur fachliches Wissen, sondern auch kommunikative Kompetenzen und räumliche Orientierung erwerben. Zudem werden Kompetenzen in den Bereichen der Beurteilung und Bewertung von Inhalten und Fakten

---

<sup>566</sup> Verdeutlicht man sich, dass die Geographiebücher keiner Kontrolle mehr unterliegen, außer der Erklärung des Verlages, dass die Inhalte den Bildungsplänen entsprechen, so wird klar, dass hier eine maßgebliche Entscheidungsgewalt in Hände der Verlage gelegt wird.

<sup>567</sup> SCHMITHÜSEN, F. (2002): S. 16.

<sup>568</sup> Zit. nach LENZ, T. (2008): S. 13.

<sup>569</sup> Siehe Kap. 4.4.

gefordert. Auch Methodenkompetenz und die damit verbundene Kompetenz bestimmte Erkenntnisssysteme reflektiert zu nutzen, werden betont. All diese Kompetenzen sollen zu einer Handlungskompetenz des Schülers beitragen.<sup>570</sup> Damit wird bereits hier ein tiefgreifender Wandel der Wertschätzung bestimmter Bereiche innerhalb der Vermittlung geographischen Wissens deutlich, der sich grundsätzlich als Wandel von Inhalten zu Handlungskompetenzen beschreiben lässt. Die These muss jedoch innerhalb der Lehrwerke überprüft werden.

### 6.3. Wandel der geographischen Didaktik

Wie KROSS betont, sind die Veränderungen schulgeographischer Leitlinien insbesondere vom gesellschaftlichen Wertewandel abhängig.<sup>571</sup> Auch die Aussage von WIRTH kann in eben dieser Hinsicht gedeutet werden. Wissen wird innerhalb der Wissenschaft nicht rein rational erzeugt, sondern „*in der zweiten Hälfte unseres 20. Jahrhunderts ist jeder Wissenschaftler in (diese) Wertsysteme, Normensysteme, Prestigesysteme, Handlungssysteme und Sachkomplexsysteme eingebunden*“ [WIRTH 1979, S. 43].<sup>572</sup>

Der Wandel wissenschaftlicher Ansätze innerhalb der Geographie, vor allem der Sozialgeographie, wird häufig als Paradigmenwandel bezeichnet. Es wird dabei von den Ausführungen KUHNs zum Wandel wissenschaftlicher Erkenntnisse ausgegangen.<sup>573</sup> Bezüglich dieser Paradigmen kann man von geschlossenen gedanklichen Deutungssystemen sprechen.

Im KUHNschen Sinn ist zu beachten, dass der Begriff des ‚Paradigmas‘ zwei Bedeutungsdimensionen aufweist. Nicht nur die inhaltliche Dimension, hinsichtlich welcher gemeinsame Betrachtungsweisen von Sachverhalten, expliziten Regeln, impliziten Regeln und Problemlösungsstrategien relevant werden, sondern auch die soziale Dimension ist dabei bedeutsam. Unter dieser sozialen Dimension versteht KUHN das gesamte Zusammenspiel von „*Meinungen, Werten [...] die von den Mitgliedern einer gegebenen (Forscher-)Gemeinschaft geteilt werden*“ [KUHN 1979, S. 186]. Es herrscht in einem Paradigma folglich sowohl ein implizit vorausgesetztes Wissen über Sachverhalte

---

<sup>570</sup> LENZ, T. (2008): S. 13.

<sup>571</sup> KROSS, E. (1994): S. 349.

<sup>572</sup> WIRTH, E. (1979): S. 43. Wie die Veränderungen wissenschaftlicher Erkenntnisse vor sich gehen, wurde im 20. Jahrhundert beispielsweise von KUHN, FEYERABEND, FLECK, MANNHEIM und vielen anderen eingehend diskutiert. Es verabschiedet sich dabei die Vorstellung Wissenschaft gewänne rein objektive Erkenntnisse aus einer rein objektiv greifbaren Welt. Wissen wird damit historisch wandelbar. HABERMAS weist dahingehend auch auf die Verbindung von Erkenntnis und Interesse hin und zeigt, dass erkenntnisleitenden Interessen Einflüsse auf wissenschaftliche Erkenntnisse zugeschrieben werden kann. Siehe HABERMAS, J. (1969).

<sup>573</sup> WARDENGA stellt heraus, welche Implikationen dabei zu bedenken sind. Siehe WARDENGA, U. (2000): S. 491ff.

als auch ein „akzeptiertes System von Formeln, Modellen, Werten, Begriffen und (empirischen) Arbeitstechniken“ [KUHNS 1979, S. 193ff] vor, welches nicht zuletzt einer Vermeidung von Missverständnissen innerhalb der innerparadigmatischen Kommunikation dient.

Grundlegend ist dabei die Einsicht, dass wissenschaftlicher Wandel nicht linear, sondern in Schüben und Brüchen abläuft. Dies ist auch mit der sozialen Verflechtung zu erklären, in welche Wissenschaftler eingebunden sind.<sup>574</sup>

Die Situation innerhalb der Geographie zeichnet sich durch ein immer differenzierteres Nebeneinander verschiedener paradigmatischer Ausrichtungen aus.<sup>575</sup> Bereits bestehende Ansätze führen ihre Arbeit, wenn möglicherweise auch mit veränderter fachlicher Bedeutsamkeit, weiter.<sup>576</sup> Innerhalb der Sozialgeographie wird die Situation von einem Nebeneinander verschiedener Paradigmen bestimmt. Parallelen lassen sich auch innerhalb der Didaktik erkennen.

Die Geographiedidaktik unterliegt, wie andere Fachdidaktiken und Fachwissenschaften auch, einem historischen Wandel. Diesen gilt es, vor allem im Bezug auf die Analyse der Lehrwerke, in Kürze zu betrachten. Mit dem Wandel der Geographiedidaktik verändert sich auch die Integration wissenschaftlicher Inhalte sowie deren didaktische Modifikation. Betrachtet man den Wandel der Inhalte von Schulbüchern, so muss, wie sich oben gezeigt hat, der Einfluss mehrerer Ebenen berücksichtigt werden. Zum einen stellen Veränderungen wissenschaftlicher Ansichten bedeutende Einflussfaktoren dar. Zum anderen wandeln sich schulische Inhalte jedoch auch in Abhängigkeit von gesellschaftlichen und politischen Veränderungen.<sup>577</sup>

Die Berücksichtigung der paradigmatischen Veränderungen innerhalb der geographischen Fachdidaktik kann insofern als unerlässlich gelten, als bestimmte Inhalte unter verschiedenen Prämissen behandelt werden können. Um die Inhalte der Schulbücher zu analysieren, gilt es daher auch die Ebene der Didaktik zu beachten, die bestimmte, auch normative, Implikationen aufweist. RINSCHÉDE stellt dabei eine paradigmatische Veränderung heraus, die in der Folge nachgezeichnet werden soll.

---

<sup>574</sup> In diese Richtung weist auch der Aufsatz BLOTEVOGELS, in dem er den ‚Lebenszyklus‘ von CHRISTALLERS *Theorie der zentralen Orte* betrachtet. BLOTEVOGEL, H. H. (1996): S. 9ff. Die Interpretation scheinbarer ‚Gegebenheiten‘ variiert somit in Abhängigkeit gesellschaftlicher Entwicklung. Auf den Paradigmenwandel der Sozialgeographie soll hier nicht intensiv eingegangen werden. Grundsätzlich vollzieht sich dieser wie WEICHHARDT ihn darstellt. Siehe hierzu FLIEDNER, D. (1993), WERLEN, B. (2000a), WEICHHART, P. (2008) und BLOTEVOGEL, H.H. (2000): 461ff.

<sup>575</sup> Siehe die Debatte des Deutschen Geographentags 1999, in: BLOTEVOGEL, H. H.; u.a. (2000): S. 461ff.

<sup>576</sup> WEICHHART, P. (2000): S. 481ff.

<sup>577</sup> Siehe hierzu Kap. 6.2, sowie 3.1.

Hierbei kann die Nähe zwischen Didaktik und Fachwissenschaft betont werden, die für das Verständnis der Zusammenhänge zwischen Unterrichtsmaterialien und wissenschaftlichen Entwicklungen unerlässlich ist. Die Inhalte der Unterrichtsmaterialien sind maßgeblich von der Entwicklung der wissenschaftlichen Geographie beeinflusst. Zudem stellen Veränderungen auf dem Gebiet der Pädagogik bedeutende Einflussfaktoren auf die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien dar.

Die vorliegende Arbeit bezieht sich jedoch bewusst auf die Veränderungen des Bereiches der schulgeographischen Unterrichtsmaterialien. Die Entwicklungen der Pädagogik stellen zwar Einflussfaktoren dar, sind jedoch nicht als herausragende Betrachtungsgegenstände zu bezeichnen.

Die geographische Didaktik erfuhr in ihrer Geschichte, ähnlich der Fachwissenschaft, beträchtliche Veränderungen. Die dabei vollzogenen paradigmatischen Veränderungen sollen in der Folge nachgezeichnet werden. Dabei liegt der Fokus auf den Veränderungen, die für die vorliegende Arbeit von Belang sein können.

Der Wiederaufbau der Hochschulgeographie in den Nachkriegsjahren vollzog sich an verschiedenen Universitäten völlig unterschiedlich. Trotzdem lässt sich sagen, dass viele der Hochschullehrer, die während des Krieges innerhalb des Verwaltungsapparates tätig gewesen waren, wieder Ämter an Hochschulen begleiteten.<sup>578</sup>

Es lässt sich dabei von einer Konsolidierungsphase sprechen, die den Zeitraum zwischen 1945 - 48 umfasst. Bereits 1947 wurde an die Tradition der Geographentage angeknüpft.<sup>579</sup> Auch das Publikationswesen erwachte mit dem Erscheinen der ‚Erdkunde‘ im Mai 1947 zu neuem Leben.<sup>580</sup> Die Phase des Wiederaufbaus setzte sich fort und 1951, als auch die Deutsche Forschungsgemeinschaft ihre Arbeit aufnahm, wurde der ‚Zentralverband der Deutschen Geographen‘ gegründet.<sup>581</sup>

Die Strategie der ‚Bereinigung‘, wie sie von den Alliierten verfolgt wurde, sollte eine Trennung von wissenschaftlicher Tätigkeit und deren institutionellem Umfeld gewährleisten. Damit sollte an das „Wertfreiheitsverständnis“ [SANDER 1995, S. 145] von Wissenschaft angeknüpft werden, welches vor den Kriegsjahren gegolten hatte. Dieses Verständnis der Trennung inhaltlicher Tätigkeit und der Verwendbarkeit ihrer Ergebnisse widersprach nicht der Auffassung der Geographen, war jedoch durch die Verpflichtung zum Anwendungsbezug, wie er innerhalb des ‚Dritten Reiches‘ gegolten

---

<sup>578</sup> SANDER, G. (1995): S. 143.

<sup>579</sup> SANDER, G. (1995): S. 144. Dies im Zuge der Tagung deutscher Hochschullehrer der Geographie in Bonn, unter der Leitung von TROLL und CREDNER, welche bedeutende organisatorische Funktionen innerhalb des Prozesses der Konsolidierung und des Wiederaufbaus der Geographie einnahmen.

<sup>580</sup> SANDER, G. (1995): S. 144. Darin der bemerkenswerte Artikel TROLLS zur Kritik und Rechtfertigung der Geographie im ‚Dritten Reich‘.

<sup>581</sup> SANDER, G. (1995): S. 144.

hatte, aufgehoben worden. Im staatlichen und wissenschaftlichen Verständnis der nationalsozialistischen Diktatur war Wissenschaft als Staats- und Systemdienerin instrumentalisiert worden.<sup>582</sup>

Der Dienstleistungscharakter, welcher der Geographie, neben anderen Wissenschaften, während der Jahre des ‚Dritten Reiches‘ zugesprochen wurde, lässt sich jedoch nicht mit dem später als ‚angewandte geographische Arbeit‘ betonten Anwendungsbezug gleichsetzen.<sup>583</sup>

Geographieunterricht, und daran hat die Didaktik maßgeblichen Einfluss, wird nach dem Zweiten Weltkrieg zu einem länderkundlich ausgerichteten Schulfach. Man spricht dabei auch von ‚länderkundlich orientiertem‘ Erdkundeunterricht.<sup>584</sup> Die damals vorherrschende grundlegende geographiedidaktische Leitvorstellung wird von RINSCHÉDE als „*Auseinandersetzung mit der Erde*“ [RINSCHÉDE 2005, S. 19] bezeichnet.<sup>585</sup> Der Mensch, dies verdeutlicht diese Bezeichnung, wird dabei in einer existentiellen Weise mit den physischen Gegebenheiten verbunden betrachtet. Nur über gehörige Anstrengungen und den Einsatz technischer Hilfsmittel wird es ihm möglich sein Gegenüber, die physische Natur und deren Gegebenheiten, zu bewältigen. Die wirtschaftlichen und kulturellen Leistungen werden dabei, ganz im Sinne der Länderkunde, als von der physischen Umgebung geprägt beziehungsweise determiniert, betrachtet. Einen reinen Determinismus kann man dabei zwar schwerlich feststellen, doch liegt dem Verhältnis zwischen Mensch und physischer Umwelt eine gewisse Konfliktmetaphorik zugrunde. Die geographische Didaktik betrachtet dabei Natur als einen Raum der Bewährung für den Menschen.<sup>586</sup> Die Problematik dieser Art einseitiger deterministischer Fehlschlüsse, so SCHULTZE, liegt gerade innerhalb der Schulgeographie auf der Hand.<sup>587</sup>

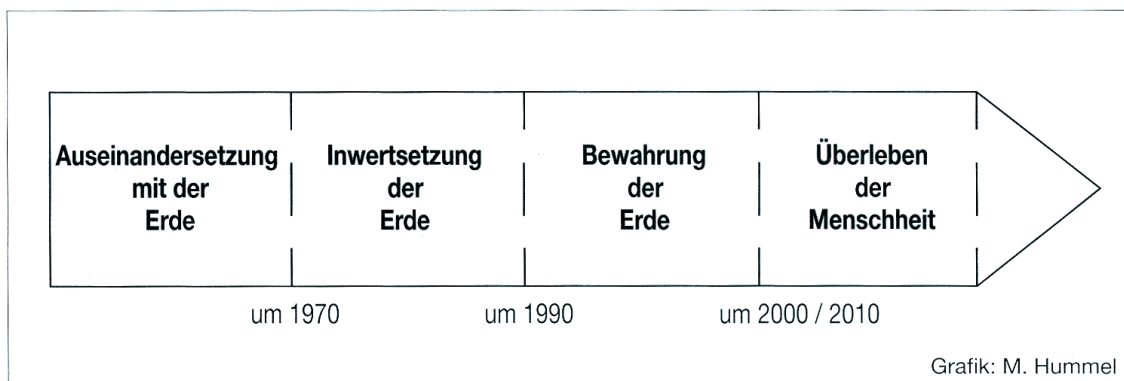


ABBILDUNG 21: Wandel der geographiedidaktischen Leitvorstellungen (Quelle: RINSCHÉDE 2005, S. 19)

<sup>582</sup> SANDER, G. (1995): S. 145f.

<sup>583</sup> SANDER, G. (1995): S. 145f.

<sup>584</sup> THIELE, D. (1984): S. 195, sowie SCHULTZE, A. (1979): S. 70f.

<sup>585</sup> Auch von BÖHN wird diese Bezeichnung verwendet. Siehe BÖHN, D. (1999): S. 53.

<sup>586</sup> KROSS, E. (1994): S. 349.

<sup>587</sup> SCHULTZE, A. (1970): S. 104.

Besonders sozialgeographische Einflüsse betrachtet SCHULTZE als Gegengewicht für die „*deterministischen und evolutionistischen Tendenzen*“ [SCHULTZE 1970, S. 106]. Damit erhält die Annäherung der Schulgeographie an sozialwissenschaftliche Fragestellungen, wie sie sich im Zuge des Kieler Geographentages vollzieht, besondere Relevanz für den inhaltlichen Wandel, welcher sich in der Folge beobachten lässt. Wie an der obigen Abbildung deutlich wird, vollzieht sich dieser um 1970. Der Mensch bekommt dabei in theoretischer Hinsicht eine bedeutend aktivere Rolle zugewiesen. Im Leitbild der „*Inwertsetzung*“ [BÖHN 1999, S. 75] wird die Erde zum „Planungs- und Verfügungsraum menschlicher Gruppen“ [RINSCHÉDE 2005, S. 19]. Im Sinne der Münchener Schule werden auch Wertungen von Gruppen als bedeutend erachtet.<sup>588</sup> Gruppen von handelnden Akteuren verwerten dabei gegebene Potentiale der sie umgebenden natürlichen Umwelt. Die von ihnen dabei geleistete Arbeit wirkt auf die Umwelt ein und erzeugt räumliche Strukturen, welche als Spiegel der Wechselwirkungen von Gruppe und Natur gelten können.<sup>589</sup> Innerhalb des damit aufkommenden Leitbildes setzt sich damit eine Perspektive durch, welche den Menschen in geringerem Maße als abhängig von natürlichen Gegebenheiten betrachtet. Menschen setzen die sie umgebende Umwelt ‚in Wert‘. Hierbei wird eine instrumentalisierende Tendenz deutlich. Die stark vereinfacht dargestellten kausalen Beziehungen, sollen dabei gleichsam abgelöst und länderkundliche Schemata durch funktionale Zusammenhänge ersetzt werden. Kulturelle und soziale Gegebenheiten und Erzeugnisse sollen daher nicht mehr als einfache Reaktionen auf physische Gegebenheiten und Strukturen betrachtet werden.<sup>590</sup> Auch räumliche Muster von Verortungen werden in dieser Hinsicht gedeutet. Beispielsweise deutet man Stadt-Umland-Beziehungen dabei als funktionale Strukturen.

Der Mensch, welcher sich die Umwelt zu nutzen macht, nutzt Räume in dem Sinn, als er diese, als umgestaltender Akteur, für sich in Wert setzt.<sup>591</sup> Der Mensch verfügt dabei planend über die Natur. Betont werden jedoch nach wie vor technische Mittel bei der Auseinandersetzung mit dieser. Die Erde wird zum „*Planungs- und Verfügungsraum*“ [KROSS 1994, S. 351].

Mit dem didaktischen Leitbild der ‚Bewahrung der Erde‘ verkehrt sich die Perspektive zugunsten der Stellung des Menschen innerhalb der konzeptionellen Ausrichtung. Dem Menschen kommt nun umfassendes Beherrschungspotential zu. Damit ist gleichzeitig die Verantwortung für das eigene Handeln verbunden, denn wenn dieses die Umwelt prägend verändern, prinzipiell sogar zerstören kann, so kommt dem Handelnden eine Verantwortung für seine Umwelt zu. Der Begriff der ‚Bewahrung‘ weist dabei auch eine Nähe zu Ansätzen des Umweltschutzes auf. Wie SCHULTZ dazu bemerkt, stellt die Geographiedidaktik sich damit auf eines der zentralen Themen

---

<sup>588</sup> SCHULTZE, A. (1970): S. 102.

<sup>589</sup> SCHULTZ, H.–D. (1999): S. 181f.

<sup>590</sup> SCHULTZE, A. (1970): S. 102f.

<sup>591</sup> BÖHN, D. (1999): S. 75.



gesellschaftlicher Debatten ein und befolgt so die von KLAFKI ausgegebene Ausrichtung an gesellschaftlich relevanten Themen.<sup>592</sup> So ist bereits in den 80er Jahren eine deutliche Betonung des Umweltschutzes und der Verträglichkeit in verschiedenen Debatten zu beobachten. Exemplarisch hierfür können die Beiträge des Verbandsjubiläums des Verbandes Deutscher Schulgeographen 1987 stehen. Die Beiträge zum Thema ‚Wert und Auftrag geographischer Bildung‘ verdeutlichen die Relevanz der Umwelterziehung.<sup>593</sup> Umwelterziehung kann als Teilbereich des sich damals etablierenden didaktischen Leitbildes der ‚Bewahrung‘ verstanden werden. Mit ‚Bewahrung‘ wird eine Verantwortung für die Umwelt angesprochen. Innerhalb der Schulgeographie kann es folglich nicht mehr allein darum gehen, Wissen an Schüler weiterzugeben. Vielmehr sollen diese zu einem verantwortlichem Handeln angeleitet werden.<sup>594</sup> Dies impliziert eine normative Ausrichtung des geographischen Unterrichtes hinsichtlich der Problematik Mensch-Umwelt. Der von KÖCK entwickelte ‚raumethische Imperativ‘ zielt auf eben diese Komponente ab.

Das Leitbild der ‚Bewahrung‘ hat sich innerhalb der letzten Jahre, um genauer zu sein etwa seit der Jahrtausendwende, nochmals verändert. Es wurde dabei der Trend zur Betonung der Verantwortung des Menschen beibehalten. Diese Richtung wurde jedoch drastisch zugespitzt, indem nun nicht mehr allein die Natur oder die Umwelt im Vordergrund steht, sondern gleichsam der in diese eingebundene Mensch als bedroht betrachtet wird. Auf die existentielle Bedrohung des Menschen zielt auch die Bezeichnung des Leitbildes „Überleben der Menschheit“ [RINSCHÉDE 2005, S. 19] ab. Betrachtet man diese Leitlinie unter ethischen Gesichtspunkten, so wird eine anthropozentrische Ausrichtung deutlich.<sup>595</sup>

Die Betrachtungen der Veränderungen didaktischer Leitlinien können als wichtiger Anhaltspunkt für die Veränderung der theoretischen Verbindung zwischen Mensch und Natur gelten, wie sie auf oberster Ebene stattfinden. Die Analyse der vorliegenden Werke muss folglich auf Basis dieser Überlegungen vorgehen, jedoch zugleich kritisch hinterfragen, ob diese innerhalb der Werke tatsächlich zu erkennen sind.

Eine eingehende Analyse der betrachteten Werke bedarf zunächst einer Klärung des analytischen Zugangs. Diese soll innerhalb des folgenden Kapitels vollzogen werden. Es gilt dabei sowohl die Möglichkeiten des Zugangs zum Betrachtungsgegenstand Schulbuch zu klären, als auch zu betrachten, wie normative Muster räumlicher Strukturierung auf sprachlicher Ebene zu analysieren sind.

---

<sup>592</sup> SCHULTZ, H.-D. (1999): S. 189. Siehe auch JANK; W.; MEYER, H. (2002): S. 205ff.

<sup>593</sup> FRIESE, H. W. (1988): S. 9. Im vom FETTKÖTER herausgegebenen Jubiläumsband, der die Sitzungsbeiträge beinhaltet, stellen dies sowohl die Vorsitzende des Bundeselternrates als auch die Fachvertreter heraus. Siehe FETTKÖTER (1988).

<sup>594</sup> KROSS, E. (1994): S. 354.

<sup>595</sup> Siehe Kap. 5.4.

## 6.4. Schul- und Lehrbücher als Betrachtungsgegenstand

Schulbücher sind zwar Druckwerke, sie sind jedoch, wie dies bereits herausgestellt wurde, als „*Verbundmedien*“ [HAUBRICH u.a. 1988, S. 264] zu begreifen. Aus medientheoretischer Sicht sind diese von Büchern anderer Bereiche zu unterscheiden. Das wohl eingängigste Merkmal stellt die Varietät an genutzten Darstellungs-, Text- und Materialformen dar.<sup>596</sup>

In Schulbüchern kommen verschiedene Elemente vor. VOLKMANN differenziert diese wie folgt:

- sprachliche Elemente (a. Text als informationsvermittelndes Element; b. aus Text bestehende Elemente, wie Übersichten, Merksätze, Zusammenfassungen, Aufgaben, Inhaltsverzeichnis, Register, Begriffskatalog)
- bildliche Elemente
- zeichnerische Elemente (schematisierende und illustrierende Zeichnungen, Skizzen verschiedener Art, Profile, Verlaufsdiagramme)
- kartographische Elemente (besonders Kartenausschnitte und stumme Karten)
- graphische Elemente (wie Klimadiagramme, Kartodiagramme, Bildgrafiken)
- statistische Elemente (wie Zahlenreihen, Tabellen).<sup>597</sup>

Die angeführten Elemente stellen die bedeutendsten vermittelnden Formen der medialen Repräsentation von Gegenständen innerhalb der Schulbücher dar. Zudem zeichnen sich Schulbücher durch eine besondere Fülle an Formen der Hervorhebung aus. Kästen, Kursivstellungen, Unterstriche und anderen Betonungen heben bestimmte Begriffe oder Inhalte hervor oder setzen sie voneinander ab.

Allgemein vollzieht sich die Begegnung mit Gegenständen im geographischen Unterricht über die mediale Vermittlung dieser. Zwar werden auch Anschauungsobjekte, wie beispielsweise Gesteins- und Mineralexponate, im Unterricht gezeigt, Besichtigungen und Exkursionen durchgeführt, doch in der Regel sind Objekte, die im Unterricht thematisiert werden, medial vermittelt.<sup>598</sup> Wie bereits ausgeführt integrieren Schulbücher mehrere mediale Vermittlungs- und Darstellungsformen. Die bedeutendsten und umfangreichsten Anteile stellen die des Textes dar. Auch hierbei zeigen sich unterschiedliche Formen. Zum einen zeigt sich eine Vielzahl an Texten in der Form

---

<sup>596</sup> HAUBRICH, H. (1998): S. 142ff.

<sup>597</sup> VOLKMANN, H. (1986): S. 373.

<sup>598</sup> HAUBRICH, H. u.a. (1988): S. 224.

wissenschaftlicher Prosa. Daneben bestehen jedoch auch Formen von Erzählungen und Berichten sowie Zitate, Dialoge, Zeitungsberichte und andere.<sup>599</sup>

Der Sachtext kann dabei als zentrale Form der Texte in Schulbüchern gelten. Er nimmt eine „*Schlüsselstellung*“ [SCHRAND 1986, S. 237] innerhalb des Medienverbundes ein.<sup>600</sup>

Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Sachtexten, weisen besonders Sachtexte des Schulbuches Werturteile auf.<sup>601</sup> Dies kann mit deren didaktischer Reduktion und den politischen Vorgaben der Lehrpläne erklärt werden.

In der folgenden Analyse soll den Texten besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Nicht nur aufgrund ihrer ‚Schlüsselstellung‘ kann dies gerechtfertigt werden. Zwei weitere Faktoren begründen diese Ausrichtung. Zum ersten kann Sprache als zentrales Moment bei der Erstellung von ‚moralischen Landkarten‘ gelten.<sup>602</sup> Dabei ist es jedoch nicht ausreichend die Begriffe zu betrachten, die genutzt werden.<sup>603</sup> Um den Wandel der normativen Ausrichtung der Werke erfassen zu können, müssen vielmehr deren semantische Relationen herausgestellt werden. Dies ist nur über die Analyse von Texten möglich.

Zudem kann der Text als bisher eher vernachlässigtes Element des geographischen Unterrichts gelten. Methodische und didaktische Analysen betreffen vor allem bildhafte Darstellungen und Medien. Texten wird eher wenig Aufmerksamkeit geschenkt.<sup>604</sup>

Um nun innerhalb der vorliegenden Schulbücher normative Elemente zu analysieren, muss aber über eine Betrachtung von Begriffen hinaus gegangen werden. Daher eignet sich ein quantitativer Zugang nicht. Die Zusammenhänge können nur anhand eines verstehenden Zugriffes betrachtet werden. Dabei stehen sprachliche Konstruktionen im Mittelpunkt. Diese quantitativ zu erfassen, impliziert die Problematik der sich wiederholenden Begrifflichkeit, welche jedoch in verändertem semantischen Relationsgeflecht auftritt. Konkret kann dies anhand der Begriffe Mensch, Natur und Umwelt veranschaulicht werden. Innerhalb der geographischen Schulbücher werden diese Begriffe stets genutzt. Bereits die geographische Perspektive kann hierfür als ursächlich gelten. Die Zahl der tatsächlichen Begriffsverwendung kann daher kaum Ausgang weiterer Analysen sein oder gar

---

<sup>599</sup> HAUBRICH, H. u.a. (1988): S. 260ff.

<sup>600</sup> „Sachtexte versuchen Realität zu vermitteln, indem sie über Sachverhalte und Problemzusammenhänge knapp und in möglichst objektiver Form informieren.“ [SCHRAND 1986, S. 236]

<sup>601</sup> SCHRAND, H. (1986): S. 236.

<sup>602</sup> Siehe Kap. 2.2.

<sup>603</sup> Die bisherigen Betrachtungen der Geographiedidaktik sowie der Lehrplankonzeption, betonen die Bedeutung von Begriffen. Siehe SCHMITHÜSEN, F. (2002): S. 91ff, 169ff.

<sup>604</sup> SCHMITHÜSEN, F. (2002): S. 169. Allein dies rechtfertigte bereits eine Analyse der Texte in Schulbüchern. Zur Bedeutung der Texte für die Entwicklung von Lesekompetenz siehe FLATH, M. (2008), S. 60ff.

Einblick in die Zusammenhänge der Wirklichkeitsdarstellung liefern. Ausschließlich eine qualitativ-hermeneutische Zugangsweise ist daher angemessen. Gerade der Fokus auf Werte und deren Wandel, welcher qualitative Veränderungen darstellt, macht eine qualitative Betrachtungsweise unumgänglich.

Eine Untersuchung von Schulbüchern steht, bezüglich des analytischen Zugriffes, zunächst vor dem Problem der Auswahl. Eine solche muss den Eigenheiten des Gegenstandes angepasst werden.<sup>605</sup> Eine qualitative Analyse von Schulbüchern, zumal, wenn sie die enthaltenen Texte in den Vordergrund stellt, sieht sich dem bereits angesprochenen Problem der Auswahl in besonderem Maße ausgeliefert. Im Gegensatz zu quantitativen Analysen, kann nur eine geringere Zahl von Texten ausgewertet werden. Die Frage der Auswahlkriterien stellt sich jedoch dabei umso mehr. Die betrachteten Werke müssen den Zeitraum gleichmäßig abdecken.

Um die Zahl von Schulbüchern in einer ersten Annäherung einzugrenzen, stellt sich die Konzentration auf die zugelassenen Werke eines Bundeslandes als sinnvoll dar. Dies ist vor allem der Tatsache geschuldet, dass damit auch Bezüge zu Lehrplänen hergestellt werden können. Dies wäre im Fall der Analyse der Lehrwerke aus mehreren Bundesländern nicht möglich.

Zunächst scheint trotzdem eine unüberschaubare Fülle von Lehrbüchern im betrachteten Zeitraum veröffentlicht worden zu sein. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass diese Fülle trotzdem keine besondere Vielfalt mit sich bringt. Es bestehen heute hauptsächlich drei Verlage, die auf dem Schulbuchmarkt für Gymnasien in Baden-Württemberg konkurrieren. Klett, Diercke/Westermann und Schroedel/Seydlitz.<sup>606</sup>

Die Analyse soll sich auf Lehrwerke aus sechs Jahrzehnten, von 1950 bis heute, beziehen. Heute spielen die genannten Verlage eine besondere Rolle, dies heißt jedoch nicht, dass Werke anderer Verlage, die früher veröffentlicht wurden (beispielsweise Diesterweg), nicht berücksichtigt werden.

Die Auswahl der betrachteten Werke muss sicherstellen, dass es sich dabei um so genannte „*typische Medien*“ [WEISCHER 2007, S. 331] handelt. Dies ist bezüglich der Schulbücher gegeben, sobald sie zugelassen wurden, denn sie entsprechen dann den politischen Vorgaben und dem didaktischen Zeitgeist. Schulbücher sind dahingehend tatsächlich als normierte Werke zu verstehen.

Das gleichmäßige Abdecken des Zeitraumes stellt hierfür die erste Bedingung dar. Es sollen dabei immer Werke aus verschiedenen Schulbuchgenerationen betrachtet werden. Die Betrachtung von Werken aus einer Generation kann als wenig ertragreich gelten, da Veränderungen sich, wie bereits

---

<sup>605</sup> WEISCHER, C. (2007): S. 310ff, 331.

<sup>606</sup> Siehe auch SCHMITHÜSEN, F. (2002): S. 20. Diercke/Westermann und Schoedel/Seydlitz sind einem Verlagsverband zugehörig. Dies bedeutet tatsächlich, dass lediglich zwei Verlagshäuser den gesamten Markt in Baden-Württemberg bestimmen. Allein die Doppelnamen verdeutlichen, dass die Konkurrenzsituation auch im Bereich der Schulbuchverlage zu Fusionen führt.

ausgeführt, vor allem dann ergeben, wenn im Zuge des Erscheinens neuer Lehrpläne auch neue Schulbuchgenerationen erscheinen.

Hinzu kommt eine Vermeidung von Reihenbildung, die sich ergeben könnte, wären die betrachteten Werke lediglich Erzeugnisse eines Verlages. Damit wäre auch die Gefahr verbunden, Veränderungen der Inhalte zu deuten, die sich möglicherweise aus personellen Veränderungen innerhalb des Verlages ergeben.<sup>607</sup>

Eine Betrachtung von Schulbüchern steht jedoch vor einer weiteren Problematik. Der Frage nach den betrachteten Klassenstufen. Innerhalb der vorliegenden Arbeit soll der Schwerpunkt auf die Analyse von Schulbüchern für die Mittelstufe gelegt werden. Dies resultiert aus zweierlei Überlegungen.

Zum ersten können diese als Mitte der schulischen Ausbildung gelten, sie stehen dabei inhaltlich zwischen Unter- und Oberstufe. Die Werke der Unterstufe thematisieren zumeist (so in den Klassen 5 und 6) keine Themen mit globalem Ausmaß. Die Bücher der Oberstufe hingegen können als sehr faktenorientiert gelten. Innerhalb dieser wird die Prägung didaktischer Aufbereitung nicht in gleichem Maße deutlich, wie in Büchern der Mittelstufe. Dies spiegelt sich auch in der curricularen Anordnung der Inhalte wieder, wie sie in Lehrplänen zugrunde liegen. Man geht dabei von nah zu fern und von einfach zu komplex. Der Durchgang der Geographie innerhalb des Gymnasium erfolgt dabei in einem Spiralmodell.<sup>608</sup>

Die zweite Überlegung bezieht sich auf die Wirkung der Bücher. Gerade in der Mittelstufe dehnt sich der Lebenshorizont der Schüler aus und globale Zusammenhänge werden bedeutsam. Der Horizont erweitert sich im Alter von 11 bis 12 Jahren. Zudem geht damit die Entwicklung des Verständnisses abstrakter Relationen einher.<sup>609</sup> Die Themen und deren Darstellungen, wie sie innerhalb der Mittelstufe vorliegen, können daher als besonders relevant gelten. Dies auch im Hinblick auf die Entwicklung von dabei assoziierten Wertvorstellungen.

Der Auswahl der betrachteten Schulbücher muss eine Klärung des analytischen Zugriffes folgen, mittels welcher die Veränderungen von Wertstrukturen und Wissensformen greifbar gemacht werden können. Die Vorüberlegungen, wie sie die Kapitel 3, 4 und 5 enthalten, sind dabei unerlässlich. Die Relationalität von Werten, wie sie in Kapitel 5.5 eingeführt wurde, kann als analytisches Raster gelten, das innerhalb der Analyse zur Anwendung gebracht werden soll.

---

<sup>607</sup> Die betrachteten Werke sind in der Zusammenstellung Kap. 11.1 aufgeführt.

<sup>608</sup> Man thematisiert mehrfach gleiche Probleme, das Komplexitätsniveau steigt dabei jedoch an. So sind beispielsweise Themen, welche Deutschland betreffen, in mehreren Klassenstufen zu finden. Die Komplexität der Inhalte steigt unter Ausweitung begrifflicher, methodischer und systematisierender Verfahren an. Siehe hierzu beispielsweise HAUBRICH, H. u.a. (1988): S. 131ff.

<sup>609</sup> Siehe HAUBRICH, H. u.a. (1988): S. 67.

### 6.4.1. Sprachwissenschaftlicher Zugang zum Betrachtungsgegenstand

Sprachliche Relationen sollen als Ausgangspunkt der Analyse gelten. Die sprachlichen Mittel, welche innerhalb der Lehrwerke zum Einsatz gebracht werden, können mit BÜLOW als Symptome verstanden werden.<sup>610</sup> Bezüglich ihrer Veränderungen lassen sich grundlegende Einsichten in die Wandlungen des argumentativen Zusammenhangs herausstellen. Dabei haben diese ‚Wörter‘ beziehungsweise der Wortschatz nicht nur einen symptomatischen Charakter, sondern sie weisen auch ein „*Wirkungspotential*“ [BÜLOW 1984, S. 1] auf.<sup>611</sup>

In der vorliegenden Arbeit wird ein methodischer Zugang zu den betrachtenden Werken gewählt, der auf hermeneutisch-verstehendem Fundament basiert. Es muss dabei darum gehen Inhalte verstehend zu rekonstruieren. Der Zugang zu den betreffenden Texten wird über eine sprachwissenschaftliche Betrachtung erfolgen, die jedoch nicht im Sinne einer linguistischen Analyse zu verstehen ist.

Aus heutiger Sicht müssen Perspektiven abgelehnt werden, welche Sprache als ‚Gegebenheit‘ verstehen. Sprache wird von Menschen genutzt und hervorgebracht. Dabei verändert sich Sprache auch mit ihrer Nutzung. Menschen nutzen Sprache, um ihre Gedanken auszudrücken und bringen ihre Gedanken dabei gleichsam in eine sprachlich geordnete Form. Aus dieser Perspektive werden die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Texte als bestimmte Konstruktionen der Wirklichkeit gedeutet.<sup>612</sup> Zusammenhänge, wie sie über die Relation sprachlicher Symbole hergestellt werden, implizieren sprachliche und gedankliche Regelungen. Sprachliche Regelungen sind jedoch nicht individuell erstellt, sondern können als Regulationen auf gesellschaftlicher Ebene gelten.

Die von DE SAUSSURE eingeführte Scheidung von *langue* und *parole* kann als grundlegend für die Entwicklung der Sprachwissenschaft gelten.<sup>613</sup> Inhaltliche Zusammenhänge werden dabei über die Relation sprachlicher Symbole ausgedrückt. Als *langue* wird bei DE SAUSSURE eben das Regelsystem bezeichnet, über welches die Teilnehmer eine Ordnung der Begriffe erstellen und ihr folgen. Innerhalb dieser konventionalisierten Regelungen besteht auch die Konvention der Zuschreibung bestimmter Begriffe (und Lautbilder) zu Objekten.<sup>614</sup>

---

<sup>610</sup> BÜLOW, E. (1984): S. 1.

<sup>611</sup> Die Arbeit von BÜLOW kann als Referenz der hier durchgeführten Analyse gelten. Diese entwickelt einen Wortschatz des Ethischen. Dabei ist jedoch zu bemerken, dass ihre Ausrichtung eine linguistische darstellt. In der vorliegenden Arbeit soll jedoch eine ‚hermeneutisch verstehende Perspektive‘ eingenommen werden. Im Unterschied zu BÜLOW kann es daher nicht darum gehen einzelne Wortbildungsformen zu analysieren, sondern die argumentative sprachliche Einbettung bestimmter Begriffe.

<sup>612</sup> REUBER, P.; PFAFFENBACH, C. (2005): S. 111.

<sup>613</sup> STETTER, C. (1997): S. 119.

<sup>614</sup> VOLMERT, J. (2000): S. 15.

Die sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse DE SAUSSURES fanden über den Strukturalismus auch Eingang in aktuelle Ansätze diskursanalytischer Ausrichtung.<sup>615</sup> Eine auf diesem Begriff des Diskurses basierende Analyse sprachlicher Äußerungen geht von einer Analogie zwischen sprachlichen und kognitiven Ordnungen und Strukturen aus.<sup>616</sup>

SCHLOTTMANN verdeutlicht dies im Bezug auf die von WYLLER und SEARLE ausgeführten, erlernbaren gesellschaftlichen Regulationen des Sprachgebrauchs. Sprecher und Hörer haben demnach erlernt, wie bestimmte Begriffe in der Sprachgemeinschaft genutzt werden, weil sie „*schon wissen, was diese Art und Weise des Bezuges zur Welt beinhaltet, wie sie (gesellschaftlich) funktioniert*“ [SCHLOTTMANN 2005, S. 155].

Damit können, über die Analyse sprachlicher Äußerungen, Rückschlüsse auf das Verständnis von Wirklichkeit gezogen werden, welches diesen zugrunde liegt, da die Ordnung des sprachlichen Systems über Integration und Nutzung bestimmter Symbole sowie die zwischen ihnen erstellten Relationen besteht.<sup>617</sup> Auch die zugrunde liegende Formation räumlicher Orientierung auf symbolischer Ebene ist damit verbunden. Dieser Ordnung liegen bestimmte Muster zugrunde, die gleichsam als Regelmäßigkeiten betrachtet werden können.

*„...in dem Fall, in dem man bei den Objekten, den Typen der Äußerung, den Begriffen, den thematischen Entscheidungen eine Regelmäßigkeit (eine Ordnung, Korrelationen, Positionen und*

---

<sup>615</sup> KELLER, R. (2005): S. 101ff. Diskurse sind dabei zu verstehen als „*eine nach unterschiedlichen Kriterien abgrenzbare Aussagepraxis bzw. Gesamtheit von Aussageereignissen, die im Hinblick auf institutionell stabilisierte gemeinsame Strukturmuster, Praktiken, Regeln und Ressourcen der Bedeutungserzeugung untersucht werden*“ [KELLER 2005, S. 229] oder einfacher, als „*Formen sprachlicher (und gesellschaftlicher) Praxis, die sich im Verlaufe einer längeren historischen Entwicklung herausgebildet haben*“ [REUBER & PFAFFENBACH 2005, S. 202].

<sup>616</sup> LANDWEHR, A. (2001): S. 76. Besonders der Strukturalismus behauptet hierbei eine gegenseitige Bedingtheit der beiden Ebenen. Es lassen sich, von dieser Analogie ausgehend, Rückschlüsse von sprachlichen auf kognitive, also gedankliche Ordnungen ziehen. Anders gesagt kann über die Analyse sprachlicher und symbolischer Äußerungen Aufschluss über das Verständnis bestimmter Wirklichkeitsbereiche erlangt werden. Man könnte auch sagen, dass im Sinne des Strukturalismus, allem menschlichen Denken, Handeln und Begreifen die Strukturen der ihm gegebenen Sprache zugrunde liegen. Dabei erhält die etymologische Verbindung zwischen Begreifen und Begriff eine besondere Bedeutung, die genau die strukturalistische Perspektive verdeutlichen kann. REUBER, P.; PFAFFENBACH, C. (2005): S. 219.

<sup>617</sup> REUBER, P.; PFAFFENBACH, C. (2005): S. 204ff. Im Unterschied zu anderen sprachwissenschaftlich-verstehenden Ansätzen versucht eine diskursanalytische Perspektive auch soziale und institutionelle Strukturen zu berücksichtigen und weist dabei über die Grenzen des Textes hinaus. Der zentrale Unterschied zwischen verstehend interpretativen Ansätzen der Hermeneutik, wie sie beispielsweise in der Literaturwissenschaft angewendet werden, und diskursanalytischen Ansätzen ist dabei zunächst nicht, dass zwischen ‚Text‘ und ‚sozialer Realität‘ unterschieden wird, diesen Unterschied betonen beide Paradigmen. Zentral ist der Unterschied der Verknüpfung zwischen Text und Kontext. Diskursanalytische Ansätze beziehen sich weniger auf die Intension des Autors, als vielmehr auf die „*Formen, Mechanismen und Regeln, durch die Text und Kontext diskursiv verknüpft werden*“ [ANGERMÜLLER, zitiert nach REUBER & PFAFFENBACH 2005, S. 207]. Dabei spielen die Bezüge zwischen Text und Kontext eine erhebliche Rolle, denn die Perspektive betrachtet Texte als nicht ohne ihre Kontexte bestimmbar. Es kommt dabei auf soziale, gesellschaftsgeschichtliche, politische und andere Kontexte an, wenn die dem Text strukturell zugrunde liegende Regelpraxis erschlossen, beziehungsweise einsehbar gemacht, werden soll.

*Abläufe, Transformationen) definieren könnte, wird man übereinstimmend sagen, daß man es mit einer diskursiven Formation zu tun hat...*“ [FOUCAULT 1973, S. 58].<sup>618</sup>

Diese Formationsregeln etablieren folglich ein System, welches Aussagen und Begriffe zulässig oder unzulässig macht. In der vorliegenden Arbeit wird folglich darauf abgezielt die diskursiven Formationsregeln offenzulegen, welche der Integration von Werten in geographischen Schulbüchern zugrunde liegen, sowie deren Veränderungen zu betrachten.<sup>619</sup> Dabei werden bestimmte Wertaussagen über das Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt zugelassen, andere verworfen. Diese Regelung ändert sich jedoch in der Entwicklung. Eben diese Änderung der Formationsregelung von Begriffen und Aussagen, muss innerhalb der Lehrwerke erkannt werden. Es wird dabei davon ausgegangen, dass sich bestimmte Aussagen zu bestimmten Zeiten als wahr und gut erweisen, diese jedoch verworfen werden können und gleichsam andere Aussageformen an deren Stelle treten und sich damit neue als wahr geltende Grundlagen sprachlich und diskursiv etablieren.

Die betrachteten Formationen, welche sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene erkennbar sind, können mit LYOTARD als ‚Erzählungen‘ oder mit BLOTTEVOGEL gar als ‚Meta-Erzählungen‘ verstanden werden. Bedeutend ist dabei, dass sich diese im Zuge eines Paradigmenwandels verändern. Zu bestimmten Zeiten, innerhalb bestimmter gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Bereiche, stellen sie legitime Formationen, Erzählstrukturen und Denkstrukturen dar, anhand welcher Gegenstände in Zusammenhänge gestellt, geordnet und weitergegeben werden.<sup>620</sup>

Betrachtet man symbolische Raumorientierungen, so können diese auch als Konstruktionen bestimmter Erzählstrukturen gedeutet werden. Dabei kann mit BARTHES darauf verwiesen werden, dass Wertwörter „*Begehren*“ [BARTHES 2006, S. 278] in den Text bringen.<sup>621</sup>

---

<sup>618</sup> Die Regeln, nach denen Aussagen geformt werden, erzeugen sowohl eine sprachliche Äußerung als über diese auch eine bestimmte Strukturierung der Wahrnehmung von Gegenständen, die symbolisch repräsentiert werden. „*Man wird Formationsregeln die Bedingungen nennen, denen die Elemente dieser Verteilung unterworfen sind (Gegenstände, Äußerungsmodalität, Begriffe, thematische Wahl). Die Formationsregeln sind Existenzbedingungen (aber auch Bedingungen der Koexistenz, der Aufrechterhaltung, der Modifizierung und des Verschwindens) in einer gegebenen diskursiven Verteilung.*“ [FOUCAULT 1973, S. 58]

<sup>619</sup> Insofern sich ein solches System zeigt. Auch dies wird bei der Analyse der Lehrwerke zu beachten sein.

<sup>620</sup> REUBER, P.; PFAFFENBACH, C. (2005): S. 205. Die Analyse von Texten vermag damit gewissermaßen ‚Spuren‘ des Diskurses zu lesen, und damit über eine verstehende Rekonstruktion Formationen zu betrachten, die auch der gesellschaftlichen Wirklichkeit zu Grunde liegen. Erst aus der integrierenden Betrachtung sozialer und diskursiver Strukturen werden diese verstehbar.

<sup>621</sup> Siehe hierzu Kap. 6.4.2.



Die in der vorliegenden Arbeit vertretene Perspektive folgt der von JÄGER vertretenen Ansicht, nach welcher sich der Zugriff auf diskursive Praktiken als Mischform traditionell hermeneutischer und poststrukturalistischer Ansätze präsentiert.<sup>622</sup>

In der Konzeption JÄGERs stehen *„Diskurse gewissermaßen zwischen Individuen und Gesellschaft, indem sie Produkt sowohl individueller, als auch überindividueller Komponenten sind. Sie haben also zum einen strukturierende Wirkung auf das Handeln von Menschen, bieten aber gleichzeitig auch individuelle Entscheidungs- und Handlungsspielräume“* [REUBER & PFAFFENBACH 2005, S. 211].

Die Betrachtung der vorliegenden Arbeit, und dies ist hier nochmals in Erinnerung zu rufen, bezieht sich auf die Erstellung subjektiver Geographien, sozusagen symbolischer Geographien, die jedoch nicht ohne einen Bezug zu kulturellen Überlieferungen und gesellschaftlichen Strukturationen bestehen.<sup>623</sup>

In der vorliegenden Arbeit werden symbolische Konstruktionen auf der Ebene kultureller und sozialer Imaginationen betrachtet, wie dies bereits in Kapitel 2.2. ausgeführt wurde. Es muss dabei betont werden, dass dies nicht bedeuten soll, dass diese ohne Zutun des Subjekts Relevanz erlangten. Wie in den Kapiteln 3 und 4 gezeigt wurde, bestehen enge Bezüge zwischen diesen kulturellen, den sozialen und der subjektiven Dimensionen. Gerade hinsichtlich des Bereiches Schule, der als Sozialisationsinstanz betrachtet werden kann, muss herausgestellt werden, dass das sich bildende Subjekt die ihm ‚präsentierten‘ Inhalte selbst anerkennen und begreifen muss. Die zu betrachtenden Werke können jedoch als Elemente kultureller und sozialer Reproduktion betrachtet werden. Es ist damit nicht gesagt, dass das Individuum diese Strukturen einfach unbewusst übernimmt. Vielmehr wurde innerhalb der Betrachtungen gezeigt, dass, setzt man den Begriff der Bildung voraus, immer das Subjekt diesen Anerkennungsprozess leisten muss.<sup>624</sup> Daher sind auch die Schulbuchinhalte nicht als deterministisch für das spätere Weltverständnis von Schülern zu denken. Was Schüler anerkennen, ist Sache ihres subjektiven Anerkennungsprozesses. Die Inhalte der Schulbücher stellen ihnen gesellschaftlich und didaktisch normierte Inhalte vor, welche während des Bildungsprozesses maßgebliche Auseinandersetzungspunkte des Schülers darstellen.

---

<sup>622</sup> Die in der vorliegenden Arbeit vertretene Perspektive entspricht dabei der von JÄGER vertretenen Ansicht, nach welcher sich der Zugriff auf diskursive Praktiken als Mischform traditionell hermeneutischer und poststrukturalistischer Ansätze präsentiert. Siehe REUBER, P; PFAFFENBACH, C. (2005): S. 208, 211. Als bedeutend kann dabei erachtet werden, dass auch die ‚Critical Geopolitics‘ nach O‘TUATHAIL als diskursanalytische Konzeption im Sinne JÄGERs verstanden werden. Die darin rekonstruierten symbolischen Raumorientierungen stehen den in der vorliegenden Arbeit betrachteten symbolischen Geographien von Werten nah. Siehe Kap. 2.2.

<sup>623</sup> Wie sie in Kap 2.2 grundlegend diskutiert wurde. Einen Einblick in den Zusammenhang gibt die Betrachtung der Sozialisation. Siehe Kap. 3.3.

<sup>624</sup> FOUCAULT versteht bereits die Rede vom Subjekt als typischen Diskurs der Moderne. Er lehnt diese subjektbezogene Sichtweise ab. So stellt die vorliegende Arbeit auch den subjektzentrierten Ansatz JÄGERs zum Ausgangspunkt.

Die bisherigen Passagen der Arbeit bemühen sich darum, der analytisch verstehenden Vorgehensweise eine theoretische Basis zu liefern. Hierbei wurden mehrere analytische Differenzierungen eingeführt, welche in der Folge als grundlegende analytische Grundlagen dienen. Die inhaltliche Konstruktion der einzelnen Schulbücher soll in der Folge über diese Schemata analysiert werden. Um auch diesen Prozess nachvollziehbar zu machen, wurde diese schematische Kategorisierung in eine Tabelle übertragen, die sozusagen ein analytisches Protokoll erzeugt.<sup>625</sup>

#### 6.4.2. Die sprachliche Konstitution wertender Raumbezüge

Der Zusammenhang zwischen Sprache, Weltbild und Wertungen stellt sich als ein dynamischer dar. Die genutzten Wertwörter und -urteile, so BÜLOW, wandeln sich dabei mit dem ihnen zugrunde liegenden Weltverständnis. Es gilt daher in Kürze die sprachlichen Mittel zu betrachten, welche bei der Gestaltung ethischer beziehungsweise wertender Sprache besonders zu berücksichtigen sind.

*„Auch das Ethos einer Sprachgemeinschaft ist Bestandteil des sprachlichen Weltbildes, wie es HUMBOLDT sprachtheoretisch begründet hat“, und somit gilt gleichzeitig: „Solange die Kommunikationsgemeinschaft das Sprachsystem als Ausdruck eines sprachlichen Weltbildes handhabt, gibt es Wertwörter und Werturteile, sowie ihre ‚Werte‘ in immer wieder modifizierter zeitgemäßer Form.“ [BÜLOW 1984, S. 29]*

Sprache konstituiert ihre Bezüge über genutzte Begriffe. Diese verweisen, wie bereits ausgeführt, nur auf ihren konventionalisierten Gebrauch. Es muss in der Analyse darauf abgezielt werden einzelne sprachliche Elemente zwar zu betrachten, diese jedoch nicht in einer rein sprachanalytischen Perspektive zu isolieren, sondern die Auffälligkeiten innerhalb des Zusammenhangs mit anderen Mitteln zu synthetisieren, um die Werke in ihrer diskursiven Struktur zu begreifen. Es sei dabei jedoch erneut darauf verwiesen, dass nicht nur die sprachliche, sondern die gesamte Darstellung innerhalb der Schulbücher betrachtet werden soll.

An den Ausführungen von BARTHES wird leicht einsichtig, was damit gemeint ist.

*„Der Wert taucht direkt in manchen Wörtern, manchen Termini, manchen Vokabeln auf (... Namen-Wörter, Zeichen-Wörter, Meinungs-Wörter). Diese Vokabeln dringen in den Diskurs des Wissens ein. ... Wir brauchten wohl - und brauchen wohl eines Tages - eine Theorie der Wert-Wörter (der Vokabeln). Inzwischen kann man festhalten: Die Vokabeln sind sensible Wörter, subtile Wörter,*

---

<sup>625</sup> Siehe APPENDIX: Analytische Folie. Um die Interpretationen leichter nachvollziehbar zu machen, wurden dabei eine zusammenfassende, paraphrasierende Analyse durchgeführt. Siehe APPENDIX: Auswertungsdokumentation (digital).

*liebende Wörter, die Verführungen oder Abstoßungen (Lustappelle) denotieren; ein anderes Wertmorphem ist mitunter der Kursivdruck oder das Anführungszeichen; das Anführungszeichen dient dazu den Code einzurahmen (ihn zu entnaturalisieren, das Wort zu entmystifizieren), der Kursivdruck hingegen ist die Spur des subjektiven Drucks, der dem Wort verliehen wird, des Nachdrucks, der die Stelle seiner semantischen Konsistenz einnimmt. ... Es gibt also im Text (von Bataille und laut Bataille) ein ganzes Geflecht des Werts (durch Vokabeln, Graphismen), ein ganzes >Sprachfest<.“ [BARTHES 2006, S. 277]*

In der vorliegenden Arbeit muss es folglich darum gehen die grundlegenden Relationen, die im Gebrauch zwischen diesen Begriffen hergestellt werden, zu betrachten. Dies kann im eigentlichen Sinn nicht durch eine sprachanalytische Methode erreicht werden, sondern erfordert einen verstehenden Zugriff, denn Wertwörter bringen zwar das „Begehren“ [BARTHES 2006, S. 278] in den Text, aber „das Begehren steckt nicht durch Wörter im Text, die es >repräsentieren<, >abbilden<, es erzählen, sondern durch Wörter, die so zugeschnitten, so glänzend, so triumphierend sind, dass sie wie Fetische geliebt werden.“ [BARTHES 2006, S. 278]<sup>626</sup>

Sprachwissenschaftlich kann dabei herausgestellt werden, dass bei einer Analyse argumentativer Strukturen vor allem Kausalsätze, Konditionalsätze und Finalsätze als besonders bedeutende Elemente des Textes zu betrachten sind. Alle drei stellen Typen von Nebensätzen dar. Kausalsätze geben eine Begründung ab (Sozialbrache besteht, weil sich die Bewertung der Flächen geändert hat), Konditionalsätze stellen Voraussetzungen und Bedingungen des Hauptsatzes dar (Wenn sich Bewertungen von Flächen ändern, dann ändern sich Raumnutzungen) und Finalsätze geben Zwecke oder Ziele an (Flächen sollen brach liegen, damit sie nicht übernutzt werden).<sup>627</sup> Deutlich wird dabei, dass diese Satzformen einen zentralen Bestandteil der wissenschaftlichen und wissenschaftsorientierten Sprache darstellen. Sie müssen daher als besonders bedeutend gelten, um die argumentative Struktur der Texte zu rekonstruieren. Über sie wird die kausale Verknüpfung der sprachlich repräsentierten Gegenstände hergestellt.

Bezüglich wertender Sprache muss betrachtet werden, welche Wertbegriffe mit bestimmten anderen Begriffen im Verbund gebraucht werden. Dabei lässt sich der normative, also wertende Bestandteil von Sprache, als ethischer Wortschatz bezeichnen. Die semantischen Eigenschaften dieses

---

<sup>626</sup> Insofern sind es nicht nur die tatsächlich im linguistischen Sinne ‚wertgeladenen‘ Worte, die dem Text einen wertenden Charakter zugeben, sondern auch diese Wort-Fetische und ihr Bezug. Für die Geographie lassen sich vielleicht gerade in diesem Sinn einige Fetische erkennen. So beispielsweise der ‚Raum‘, die ‚Landschaft‘, die ‚Region‘, die ‚Natur‘ oder die ‚Umwelt‘.

<sup>627</sup> VOLMERT, J. (2000): S. 147.

Wortschatzes sind bestimmte Gestaltmerkmale (Komposition, Präfigierung und Suffigierung) und semantische Relationen (Opposition, Komparation).

Die wesentlichen Gestaltmerkmale, also Wortbildungsmerkmale, sind dabei zu unterscheiden in Komposition, Präfigierung und Suffigierung. Diese stellen Gestaltungsvarianten auf sprachmorphologischer Ebene dar.

Komposition beschreibt die Art der Wortbildung aus mehreren Teilen. Unter Komposition ist dabei die „*Bildung eines komplexen Wortes zu verstehen, das aus mindestens zwei Morphemen besteht, die sonst als selbständige Wörter vorkommen können.*“ [VOLMERT 2000, S. 106]. Ergebnis dieser Wortbildung sind Komposita, in der Einzahl Kompositum genannt.

Die Opposition kann als grundlegende Relation ethischer Argumentation gelten. Allen moralischen Urteilen ist eine Gegenüberstellung von ‚gut - böse‘, ‚gewünscht - unerwünscht‘ eigen.

Dies wird beispielsweise an der Argumentation NIETZSCHEs in *Menschliches, Allzumenschliches* erkennbar.<sup>628</sup> Diese Gegenüberstellung wird nicht nur von der Struktur ethischer Überlegungen, sondern auch innerhalb der sprachlichen Realisierungen dieser offensichtlich.<sup>629</sup>

Dabei können drei verschiedene Typen von Opposition herausgestellt werden: privative Opposition, graduelle Opposition und äquipotentielle Opposition.<sup>630</sup>

Besonders bezüglich der vorliegenden Thematik kann dieser oppositionelle Gehalt von Sprache als bedeutsam gelten, liegt er doch dem zentralen Untersuchungsbereich in zweierlei Hinsicht zugrunde. Zum einen auf ethischer Ebene, also auf der Ebene der Differenzierung zwischen gut und böse, zum anderen auf der Ebene der Differenzierung zwischen Mensch und Umwelt, beziehungsweise Natur und Kultur. Die Aufgabe der Analyse muss es dabei sein, zu betrachten und herauszustellen, wie sich diese Oppositionen verhalten und verändern und dabei eine Verschneidung der genannten oppositionellen Gehalte zu analysieren. Auch syntagmatisch kann die Opposition als bedeutend angesehen werden. Ein Beispiel wäre ‚Umweltschutz statt Wirtschaftswachstum‘. An diesem Beispiel wird sofort eine wichtige Eigenschaft rhetorischer Sprache deutlich. BÜLOW spricht dabei von einem *pars contra totum*. Im eigentlichen Sinn steht der Umweltschutz im Gegensatz zu Umweltzerstörung, nicht zu Wirtschaftswachstum.<sup>631</sup> Der Gebrauch solcher syntagmatischen Oppositionen kann folglich Einblick in die ‚ideologische Prägung‘ von Texten geben.

---

<sup>628</sup> NIETZSCHE, F. (1999c): S. 17ff. „*Kann man nicht alle Werthe umdrehn?*“ [NIETZSCHE 1999c, S. 17]

<sup>629</sup> BÜLOW, E. (1984): S. 253.

<sup>630</sup> Nach TRUBETZKOY sind diese folgendermaßen charakterisierbar: *Privative Opposition* stellt einen Unterschied durch das Vorhandensein/Nichtvorhandensein eines bestimmten Merkmals dar. *Graduelle Opposition* stellt eine Gegenüberstellung bezüglich des gleichen Merkmals dar, das jedoch in verschiedenen Graden der Ausprägung vorliegt. *Äquipotentielle Opposition* stellt zwei logisch gleichberechtigte Glieder dar, die weder als zwei Stufen einer Eigenschaft, noch als Verneinung/Bejahung einer Eigenschaft gewertet werden können. Siehe BÜLOW, E. (1984): S. 254.

<sup>631</sup> BÜLOW, E. (1984): S. 299.

Bezüglich der sprachlichen Erstellung von Räumlichkeit ist zunächst darauf zu verweisen, dass Sprache verweisenden Charakter besitzt. Dies trifft auf Lexeme sowie ganze Sätze zu. Dabei wird mittels Begriffen ein Bezug zu Gegenständen materieller oder immaterieller Art erzeugt. Man spricht in der Linguistik dabei von Deixis. Einfach ausgedrückt kann man sagen, dass mittels deiktischer Ausdrücke Angaben zu Personen, Raum und Zeit gemacht werden.<sup>632</sup>

Bezüglich der Verbindung von Raum und Sprache wurden bereits einige Ausführungen erstellt. Bedeutend ist dabei vor allem, dass die gesellschaftliche Räumlichkeit sowie gesellschaftliche Vorstellungen über bestimmte Räume und die Welt, in beträchtlichem Maße über sprachliche Systeme vermittelt werden. Sie unterliegen damit der Prägung der jeweiligen Praxis von Signifikationen und symbolischen Aufladungen.<sup>633</sup>

Betrachtet man die signifikativen Mittel, die sozusagen sprachlich einen räumlichen Bezug und eine Ordnung der Inhalte erzeugen, so können mehrere Elemente differenziert werden.

Zum einen müssen tatsächliche räumliche Bezüge innerhalb der Texte betrachtet werden, zum anderen räumliche Strukturationen und Relationen, die dem Verständnis der im Text ausgeführten Inhalte zugrunde liegen. Einfach ausgedrückt: Es müssen sowohl die empirischen Bezüge normativer Elemente betrachtet werden, als auch die Logik, nach der diese gebildet werden. Nach SCHLOTTMANN sind hierbei vor allem Indexikalität, Toponyme und räumliche Metaphorik ausschlaggebend.<sup>634</sup>

Unter Indexikalität sind dabei die verweisenden Elemente der Sprache zu verstehen. Beispiele hierfür sind verweisende Ausdrücke wie ‚hier‘ oder ‚dort‘. Diese sind inhaltlich nur aus der Perspektive des vorliegenden Textes beziehungsweise des sprachlichen Zusammenhangs zu bestimmen. Was also unter ‚dort‘ verstanden wird, muss eine Analyse des inhaltlichen Zusammenhangs ergeben. Die Referenz ist nicht eindeutig feststellbar, ohne den inhaltlichen Zusammenhang zu betrachten.<sup>635</sup> Denkbar ist beispielsweise eine inhaltliche Dichotomie im Sinne eines ‚hier-so - dort-anders‘.

Die wohl auffälligsten räumlichen Elemente der Sprache sind Toponyme. Diese stellen Bezüge zu bezeichneten Gebieten dar. So sind beispielsweise ‚Berlin‘, ‚Deutschland‘, aber auch ‚Schwarzwald‘, ‚Côte d’Azur‘, ‚Europa‘ oder ‚Alpen‘ Toponyme. Die Nutzung solcher

---

<sup>632</sup> VOLMERT, J. (2000): S. 156

<sup>633</sup> WERLEN diskutiert diese Zusammenhänge bezüglich des Bereiches informativ-signifkativer Praxis alltäglichen Geographie-Machens. Der Bereich auf den sich damit die vorliegende Arbeit bezieht ist, so wurde bereits ausgeführt, in der Terminologie WERLENS als ‚Geographien symbolischer Aneignung‘ zu betrachten.

<sup>634</sup> SCHLOTTMANN, A. (2005): S. 147ff.

<sup>635</sup> Wie SCHLOTTMANN herausstellt, kann das Verständnis dieser indexikalischen Verweise auf die intersubjektive Hintergrundinformationen zurückgeführt werden, die Sprecher sich innerhalb der Prozesse der Sozialisation aneignen. SCHLOTTMANN führt dabei auch die Ausführungen von WYLLER an, der davon ausgeht, dass Lokalisationen intersubjektiv nachvollziehbar sind, da Subjekte grundsätzlich den Standpunkt ihres Gegenübers zu imaginieren und einzunehmen in der Lage sind. Siehe SCHLOTTMANN, A. (2005): S. 148.

Toponyme ermöglicht es über räumlich verortete Gegenstände zu sprechen. Dies ist durch deren Namensgebung erreichbar.<sup>636</sup> Das trifft auch auf feststehende Bezeichnungen wie Namen zu. In geographischer Hinsicht ist dabei vor allem bedeutsam, dass der Bezug von solchen Begriffen keinesfalls eindeutig ist. Wenn man von ‚Europa‘ spricht, so verfügt man nicht über eine vollständige Repräsentation des dabei Gemeinten. Man bezieht sich auf den traditionalisierten Gebrauch dieses Begriffes.<sup>637</sup>

Damit ist auch geographisches Wissen Teil dieser gesellschaftlichen Konventionalisierung, denn *„über diese kollektive Anerkennung konstituiert sich das ‚Wissen‘ von der Welt“* [SCHLOTTMANN 2005, S. 157]. Die Kriterien, nach denen Zuschreibungen vorgehen, sind jedoch keinesfalls rein subjektiver Natur, sie sind, dies zeigen die Ausführungen, intersubjektiv geprägt.

Die Nutzungsregelungen dieser Signifikationen konstituieren sich im alltäglichen Gebrauch. Räumlichkeit entsteht also über sprachliche Reifikations- und Signifikationsprozesse. Die genutzten Signifikationen beziehen sich zwar auf objektiv bestehende Gegebenheiten, die Verbindung zwischen Bezeichnung und Raumausschnitt oder Gegenstand unterliegt jedoch gesellschaftlichen Konventionen und muss beherrscht werden.<sup>638</sup>

Gerade dieses leistet, zu einem nicht unerheblichen Teil, der geographische Unterricht. Er zeigt dabei nicht weniger die sprachlichen Konventionen auf und bietet dem Schüler die Möglichkeit diese zu erlernen, wie er die tatsächliche Lage von Orten und Grenzen thematisiert.

Ein weiteres Moment signifikativer Sprache in Verbindung mit der Erstellung einer symbolischen Räumlichkeit, stellen metaphorische Konzepte dar. Diese bieten einen tieferen Einblick in das Verständnis, welches dem Text zugrunde liegt als Indices und Toponyme. Innerhalb metaphorischer Konzepte werden häufig bildhafte Vergleiche herangezogen, welche bestimmte räumliche Strukturierungen implizieren. Unter Metapher ist dabei die *„Übertragung eines Wortes in eine uneigentliche Bedeutung“* [GLÜCK 2000, S. 437] zu verstehen.

Wie bereits in Kapitel 2.2. herausgestellt wurde, liegen kulturellen räumlichen Orientierungsmustern die polaren Differenzierungen zwischen OBEN - UNTEN, NAH - FERN, VORNE - HINTEN und INNEN

---

<sup>636</sup> Wenn also über ‚Europa‘ geredet wird, so nur dadurch, dass es bezeichnet wird. Wie bereits bei den Ausführungen zu den Eigenschaften von Sprache ausgeführt, sind jedoch Bezeichnungen arbiträr und konventionalisiert. Diese Eigenschaft wird wohl ebenso häufig vernachlässigt, wie die Tatsache, dass die subjektiven Vorstellungen, welche mit solchen Toponymen verknüpft sind nicht deckungsgleich mit den Vorstellungen anderer Subjekte sind. So assoziieren zwei Subjekte welche über ‚Deutschland‘ sprechen wohl unterschiedliche Eigenschaften und unterschiedliche Raumeinheiten. Nichts desto trotz gelingt die Kommunikation über solche Toponyme, sofern die Regeln des Gebrauches von beiden Sprechern internalisiert wurden, beziehungsweise beiden Sprechern bekannt sind.

<sup>637</sup> SCHLOTTMANN, A. (2005): S. 154. Es ist dabei keinesfalls klar, dass Sprecher und Hörer die selbe Vorstellung von einem bezeichneten Inhalt beispielsweise ‚Europa‘ haben. Beide sind sich dabei jedoch über den Gebrauch der Bezeichnung im Klaren. Eben diese Klarheit stellt eine der Folgen geographischen und sprachlichen Lernens dar.

<sup>638</sup> SCHLOTTMANN, A. (2005): S. 157f.

- AUßEN zugrunde. Es ist in der Folge zu betrachten, welche metaphorischen Konzeptionen mit diesen Mustern verbunden werden. Hierbei werden metaphorische Konzeptionen als grundlegende Elemente menschlicher Orientierung verstanden. „*Metaphern sind somit Ausdruck eines angeeigneten kategoriellen Bezugssystems und strukturieren gleichzeitig im alltäglichen Vollzug das Bewusstsein von der Welt*“ [SCHLOTTMANN 2005, S. 164]. Damit können Metaphern und Metonymien als Indikatoren für im Hintergrundwissen bestehende Strukturierungen und Ordnungen verstanden werden.<sup>639</sup> Dabei müssen verschiedene Grade metaphorischer Konstanz differenziert werden.

Es geht jedoch innerhalb der vorliegenden Arbeit nicht darum die sprachlichen Eigenschaften zu untersuchen, sondern über diese die grundlegenden argumentativen Strukturen und diskursiven Formationen greifbar zu machen.

| SIGNIFIKATIVES ELEMENT                      | STRUKTURIERENDE ‚LOGIK‘   | STRUKTURIERENDE EFFEKTE   |
|---|---|---|
| INDEXIKALISCHER BEGRIFF                     | Raumzeit - Angabe = Gehalt,<br>( <i>dort</i> steht für so)  | <i>Kultur-Raum-Einheit</i> : Verbindung und Objektivierung von Eigenschaften an einer Raum-Zeit-Stelle durch Bezugnahme   |
| TOPONYM                                     | Raumzeit - Etikett = Gehalt,<br>( <i>Toponym</i> steht für so)  |   |
| ORIENTIERUNGSMETAPHER<br>NAH-FERN           | (physische) Nähe = Gleichartigkeit,<br>Kenntnis, Vertrautheit und Existenz<br><br>je näher zusammen, je ähnlicher<br><br>je näher dran, je klarer   | <i>Distanzbewertung</i> : Verbindung von einander Nahem zu einer Einheit (Ähnlichkeit, je näher desto ähnlicher); Distanz zum Gegenstand wird Maß seiner Kenntnis (je näher an einem Ort, desto mehr Kenntnis der Gegenstände <i>dort</i> ) |
| CONTAINER - METAPHER / INNEN-AUSSEN-KONZEPT | Flächenausschnitt = Container<br><br>1. Alles ist entweder innerhalb des Containers oder außerhalb (p oder -p)<br><br>2. Wenn Container A in Container B und X in A, dann ist X in B (wie modus ponens) | <i>Grenzbildung</i> : Innen und Außen, räumlich fixierter Behälter bestimmt Inhalt, Eigenschaften sind einem begrenzten Behälter zugeordnet; Kultur-Raum-Einheit: alles im Behälter ist <i>so</i> , nicht anders.                           |

TABELLE 13: Prinzipien der Verortung. (Quelle: SCHLOTTMANN 2005, S. 182)

An den Ausführungen wird bereits deutlich, dass sich SCHLOTTMANN auf die beiden relevanten Ebenen räumlicher Sprache bezieht. Zum einen werden dabei Indices und Toponyme thematisiert,

<sup>639</sup> Dabei müssen verschiedene Konventionalisierungsstufen von Metaphern unterschieden werden. Es bestehen nach DEBATIN starke und schwächere Bezüge zu nicht hinterfragtem Alltagswissen. Er unterscheidet dabei zwischen lexikalisierten, konventionellen und innovativen Metaphern. Lexikalisierte Metaphern weisen eine lange Tradition auf und sind am engsten mit grundsätzlichen Annahmen verbunden, die nicht hinterfragt werden. Innovative Metaphern hingegen weisen den schwächsten Bezug auf und bieten die Möglichkeit veränderte Bezüge zu erstellen. Siehe SCHLOTTMANN, A. (2005): S. 167f.

zum anderen metaphorische Konzepte. Auch wenn diese metaphorischen Konzepte im Text sozusagen offen ersichtlich sind, handelt es sich hierbei um Konzeptionen, die auf ein tieferes Verständnis verweisen.

Die räumlichen Konzeptionen, eigentlich müssen sie als Relationen bezeichnet werden, die im Text zum Ausdruck gebracht werden, entstehen durch verschiedene Arten der geographischen Strukturierung. Diese können als Typen signifikativen Geographie-Machens bezeichnet werden. In der folgenden Analyse kann daher die jeweilige Verbindung sprachlich konstruierter Räumlichkeit und sprachlicher Wertbezüge über die ausgeführten Eigenschaften analysiert werden.

Es muss folglich in der Analyse betrachtet werden, in welcher Hinsicht Werte und normative Argumentationen bestimmte Raumbezüge aufweisen, so zum Beispiel, welche indexikalischen oder metaphorischen Konzepte damit verbunden sind.



## 7. WERTE UND ‚PARADIGMEN‘-WANDEL:

### ANALYSE GEOGRAPHISCHER LEHRWERKE

Die Frage, welche Werte innerhalb des Zusammenhangs von Mensch beziehungsweise Gesellschaft und Umwelt betont werden, soll in der Folge innerhalb geographischer Schulbücher geklärt werden. Die bisherigen Ausführungen stellen hierzu das theoretische Fundament dar. Es wurden dabei Differenzierungen bestimmter Formen des Wissens, verschiedener Werte sowie bestimmter argumentativer Verbindungen von Mensch und Umwelt dargestellt. Diese können als Differenzierungen gelten, anhand welcher in der Folge die Inhalte der betrachteten Werke analysiert werden.

Sofern bestimmte grundlegende Paradigmen an sprachlichen Signalwörtern oder Begriffen mit ‚Fährtenfunktion‘, wie JÄGER sie nennt, identifiziert werden können, wird solchen besondere Bedeutung zukommen. Aber auch die weiteren Ausführungen bezüglich der sprachlichen Konstruktion wertender und räumlicher Bezüge bilden das methodologische Fundament der Analyse der Texte. Sie ermöglichen sozusagen den Zugriff auf die innerhalb der Texte vorliegende Art der Verschränkung wertender und räumlicher Signifikationen. Damit wird die Analyse durch die zuvor ausgeführten Differenzierungen hinsichtlich der Werte, Wissensstrukturen und dem Verhältnis zwischen Mensch und Raum methodisch greifbar. Wie jedoch die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, muss zwischen verschiedenen Ebenen differenziert werden. Konkrete Raumbezüge und Raum stehen dabei ebenso zur Debatte, wie theoretische Verbindungen zwischen Mensch und Umwelt.

Wie bereits die obigen Ausführungen zeigen, bestehen mehrere Ebenen und Bereiche, auf die bei einer Analyse wie der hier durchgeführten, geachtet werden muss. In der Folge sollen diese Bereiche zunächst getrennt voneinander betrachtet werden, um die Ergebnisse dann in einer synthetisierenden Konklusion zu verbinden.

Um einen möglichst differenzierten Zugang zu den Schulbüchern zu erlangen, sollen zunächst verschiedene Bereiche zur Analyse getrennt werden. Innerhalb der Werke liegen diese Bereiche zwar miteinander verflochten vor, um die Analyse jedoch nachvollziehbar zu machen, sollen sie getrennt voneinander analysiert werden.

Die dabei vorgenommene analytische Trennung orientiert sich an der strukturellen Beschaffenheit der vorliegenden Thematik. Zunächst sollen dabei die grundlegenden theoretischen Strukturen, über welche das Mensch-Umwelt-Verhältnis argumentativ dargestellt wird, betrachtet werden. Diese Ebene entspricht der Meta-Ebene geographischer Theorien.<sup>640</sup> Innerhalb der Schulbücher tritt diese

---

<sup>640</sup> Im Zusammenhang mit der Disziplin entsprechen diesem Bereich sowohl die Theoretische Geographie, als auch die Sozialgeographie, die grundlegende Betrachtungen des Mensch-Raum- beziehungsweise Mensch-Umwelt-Verhältnisses thematisieren.

Dimension in sämtlichen Bereichen auf. Auch unterschiedliche Formen der Betonung bestimmter Wissensformen, wie sie in Kapitel 4 differenziert wurden, sollen dabei berücksichtigt werden. Grundsätzlich geht es jedoch darum wissenschaftstheoretische und paradigmatische Grundannahmen sowie deren Wandel zu analysieren. Dabei stellen auch bestimmte konzeptuelle Vorstellungen von Raum, wie sie implizit oder explizit vorliegen, wichtige Elemente dar.

In welcher Weise diese zu erfassen sind wurde in Kapitel 2.2 und 6.4.2 ausgeführt.

Die Analyse der Wertstrukturen innerhalb der betrachteten Lehrwerke, wird anhand der bereits in Kapitel 5 herausgestellten Dimensionen des Wertewandels betrachtet.<sup>641</sup> Dabei zeigen sich vor allem die Dimensionen materialistisch - postmaterialistisch und die Einordnung und Selbstentfaltung als bedeutend.

Zudem muss eine Betrachtung der finalen Bezüge der ökologischen Wertorientierungen erfolgen, die offenlegt, auf welcher moralischen Grundvorstellung ökologische Werte basieren. Hierzu wurde bereits in Kapitel 5.4. zwischen physiozentrischen und anthropozentrischen Ausrichtungen unterschieden.

Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, stellen auch Form und Organisation der vermittelten Inhalte wichtige Komponenten des wechselseitigen Verhältnisses von Wert- und Wissensentwicklung dar. Hierauf wird in der folgenden Analyse gesondert einzugehen sein. Dabei gilt es sowohl inhaltliche als auch formale Aspekte der Wissensorganisation und des Wertewandels zu betrachten. Die Analyse der Lehrwerke bezieht sich dabei auf die in Kapitel 3.2 und 4 herausgestellten Zusammenhänge.

Eine qualitative Analyse kann nicht den Anspruch erheben eine vollständige Erfassung der Unterrichtsmaterialien aus dem betrachteten Zeitraum zu leisten. Damit bleibt sie auf Tendenzen der Veränderungen bezogen. Die Analyse bezieht sich auf die im APPENDIX angegebenen Werke.<sup>642</sup>

Da qualitativ-hermeneutische Methoden einen interpretativen Schwerpunkt besitzen, soll in der folgenden Analyse die Nachvollziehbarkeit gewährleistet werden, indem eine Dokumentation der Auswertung dem Anhang beigelegt wird.<sup>643</sup> Die Verweise innerhalb der Analyse beziehen sich zum einen auf die ausgewerteten Werke, um dabei eine höhere Transparenz zu gewährleisten, werden diese Angaben durch Verweise auf die Auswertungsdokumentation erweitert.<sup>644</sup>

---

<sup>641</sup> Siehe Kap. 5.3, 5.4 sowie 5.5.

<sup>642</sup> Siehe Kap. 11.1.

<sup>643</sup> Siehe digitale Auswertungsdokumentation 12. APPENDIX II.

<sup>644</sup> Diese Vorgehensweise ist im Bezug auf qualitative Methoden sprachwissenschaftlich-hermeneutischer Ausrichtung allgemein gängig. Sie dient der Nachvollziehbarkeit quantitativer Analysen. Siehe FLICK, U. (2007): S. 411ff. Dabei wird innerhalb der Auswertungsdokumentation knapp paraphrasiert, wie die entsprechenden Inhalte gedeutet werden. Siehe FLICK, U. (2007): S. 413. Auf diese analytische Dokumentation wird innerhalb der folgenden Darstellung über die Bezeichnungen der einzelnen Werke (W1 - W46) Bezug genommen, wie sie auch der Auswertungsdokumentation zugrunde liegen. Diese Modell wird auch als „zusammenfassende Inhaltsanalyse“ [FLICK 2007, S. 410] bezeichnet.

## 7.1. Argumentative Verknüpfung von Mensch und Umwelt

Die argumentative Verbindung zwischen Mensch und Umwelt stellt die Basis der inhaltlichen Zusammenhänge dar, die in geographischen Schulbüchern thematisiert wird. An dieser sind die theoretischen Strömungen der jeweiligen Zeit erkennbar, über welche wissenschaftliche Erklärungen, die das Mensch-Umwelt-Verhältnis betreffen, fundiert werden. Dabei stellt schon die Bezeichnung Mensch-Umwelt-Verhältnis eine zeitabhängige begriffliche Fassung der Thematik dar, denn die dabei angesprochenen Zusammenhänge werden im betrachteten Zeitraum mit unterschiedlichen Begriffen beschrieben. Der Wandel der theoretischen Strukturen, der den Betrachtungen als Erklärungsansatz zugrunde liegt, zeichnet sich auch als Wandel dieser sprachlichen Beschreibungen ab.

Bereits eine Betrachtung der Titel der Lehrwerke scheint erste Anhaltspunkte für einen Wandel des grundlegenden Verständnisses von Mensch und Umwelt zu geben. So weisen die Titel *„Das deutsche Vaterland“*, *„Länder und Völker“* aus den frühen 60er Jahren, *„Der Mensch in seinem Lebensraum“* aus den 70er Jahren oder der aktuelle Band *„Räume und Strukturen“* unterschiedliche Prägungen auf. Für eine nähere Betrachtung müssen jedoch die Inhalte der Lehrwerke genauer untersucht werden.

Die Werke aus den 50er und 60er Jahren basieren auf dem Paradigma der Länder- und Landschaftskunde. Deutlich wird dies nicht nur an der Ausrichtung der theoretischen Struktur, sondern bereits an der inhaltlichen Gliederung der Werke.

Die Werke der 50er und 60er Jahren sind grob nach verschiedenen Landschaften und Ländern gegliedert. Innerhalb dieser zeigt sich eine länderkundliche Betrachtungsfolge, die, ausgehend von den Eigenschaften der Naturlandschaft, zu Betrachtungen der Kultur- und Wirtschaftslandschaft übergeht.<sup>645</sup>

Dabei wird der Mensch zunächst als Teil eines Volkes, einer Nation und einer Kultur betrachtet. Nur innerhalb dieser Gemeinschaft wird der Mensch zum Bearbeiter und Bewältiger der ihn umgebenden Natur. Die Menschen bearbeiten die Natur gemäß den ihren Kulturen und Nationen eigenen Wirtschaftsgeistes.<sup>646</sup> Die Natur wird dabei zur Kulturlandschaft umgewandelt.<sup>647</sup>

*„Die Erde ist die Heimat des Menschen. Schicksalhaft wird der einzelne hineingeboren in einen Erdraum, in eine Landschaft. Gleichzeitig gehört der Mensch durch seine Geburt verschiedenen*

---

<sup>645</sup> Als typisch können hierfür die Gliederungen der Werke SEYDLITZ 6 (1956), LÄNDER UND VÖLKER 4 (1959) oder SEYDLITZ 4 (1960) gelten. Dies belegt auch der Bezug zu SCHMITTHENNER in HINRICHS Erdkunde für höhere Schulen, 1960, S. 80.

<sup>646</sup> HINRICHS Erdkunde für höhere Schulen, 1960, S. 77.

<sup>647</sup> W1 - W25, Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass sich die Bezeichnungen, wie beispielsweise W1-I auf die Auswertungsdokumentation beziehen, die in APPENDIX II (Kap. 12) in digitaler Form vorliegt, da es unmöglich ist alle Facetten der betrachteten Schulbücher in einer solchen Dokumentation zu integrieren. Sie dient auch nicht der Rekonstruktion der Werke, sondern der Transparenz der Vorgehensweise.

*sozialen Gebilden an. Familie, Sippe, Volk, Rasse beeinflussen weitgehend das Denken, Fühlen und Handeln des einzelnen und der sozialen Gruppen und Gemeinschaften. (...)*

*Die Natur bietet dem Menschen gleichsam Möglichkeiten an. Ob und wie er sie nutzt, das ist weitgehend abhängig von seiner körperlichen und geistigen Veranlagung, der sozialen Organisationsform, den technischen Fähigkeiten. Mit dem Fortschritt der Kultur, namentlich der Technik, wandelte sich das Verhältnis von Mensch und Natur. Es gelang dem Menschen sich immer mehr vom Naturzwang zu befreien und zu wirksamer Beherrschung der Natur vorzudringen.“ [SEYDLITZ 6, 1965, S. 5f.]*

Dieses Beispiel verdeutlicht die Bezüge zur Länder- und Landschaftskunde. Das zentrale betrachtete Element ist dabei die Landschaft. Innerhalb dieser setzt sich der Mensch mit den Naturgegebenheiten auseinander.

Erst mit dem Aufkommen moderner technischer Mittel kann der Mensch diese Auseinandersetzung für sich entscheiden und die Natur ‚beherrschen‘.<sup>648</sup>

Auch wenn der Mensch sich dabei über die Bedingungen hinwegsetzt, wird die wirtschaftliche Entwicklungen bestimmter Nationen und Landschaften als eng an Boden, Klima und Landschaftsoberfläche gebunden, betrachtet.<sup>649</sup>

Diese ‚Auseinandersetzung mit der Erde‘ stellt das didaktische Leitbild der damaligen Geographiedidaktik dar.<sup>650</sup> Als typisch kann hierbei auch die historisierende Darstellungsweise gelten. Die Ausführungen zu den thematisierten Landschaften beziehen große Teile historischer Betrachtungen mit ein.<sup>651</sup>

Das Verhältnis zwischen Mensch und Natur auf eine solche Weise zu betrachten, stellt eine „Vereinseitigung“ [LENK 1982, S. 261] dar. Der Mensch wird nur im Sinne eines ‚Arbeitsverhältnisses‘ in einen Bezug zur Natur gesetzt, die dabei zum reinen Produktionsgegenstand reduziert wird. Sie stellt dabei lediglich ein Material dar, das im Blick auf menschliche Produktion zum Arbeitsmaterial wird.<sup>652</sup> Der Mensch wird zum Bearbeiter der Natur. Letztlich erlauben es technische Errungenschaften dem Menschen, sich über die Bedingungen der Natur hinweg zu setzten.<sup>653</sup>

---

<sup>648</sup> DER MENSCH IN SEINEM LEBENSRAUM 9, 1970, S. 18.

<sup>649</sup> Bei der Betrachtung Amerikas wird beispielsweise die Erschließung des Kontinents ausgeführt. Siehe ERDKUNDE für höhere Lehranstalten, 1960, S. 69f. Die Betrachtung der gegenwärtigen Menschheit geht von der Verbreitung der Hochkulturen aus. Siehe HINRICHS Erdkunde für höhere Schulen, 1960, S. 77ff.

<sup>650</sup> Siehe Kap. 6.3.

<sup>651</sup> SEYDLITZ 6, 1956, S. 155ff.

<sup>652</sup> LENK, H. (1982): S. 261.

<sup>653</sup> ERDKUNDE für höhere Lehranstalten, 1960, S. 129.

Bedeutend ist dabei die sprachliche Metaphorik. Die Beziehung zwischen Mensch und Natur wird als Konflikt dargestellt. Die ‚Auseinandersetzung mit der Natur‘ wird mit Begriffen wie ‚Bewältigung‘, ‚Kampf‘ und dem ‚Hinwegsetzen‘ des Menschen über natürliche Bedingungen beschrieben.<sup>654</sup>

Der Zusammenhang zwischen Mensch und Natur wird dabei als deterministisch beziehungsweise possibilistisch verstanden. Die Differenz beider Kausalrichtungen spiegelt sich in der Entwicklung jeweiliger Kulturstufen wieder. Bei der Betrachtung hoch entwickelter Industrienationen, lassen sich auch possibilistische Deutungen erkennen, während in Entwicklungsländern die natürliche Bedingtheit des Menschen herausgestellt wird. Maßgeblich sind dabei die Faktoren Klima und Boden.

Die betrachteten Kulturen sind über ihre jeweilige wirtschaftliche Stufe in unterschiedlicher Weise mit der Landschaft verbunden. Prägenden Charakter enthält die menschliche Kultur für die Landschaft nur mittels Technik, womit Menschen die Natur- zur Kultur- oder Wirtschaftslandschaft umgestalten.<sup>655</sup> Die Natur bietet dem Menschen die materiellen Grundlagen seines Lebens, aber bedroht zugleich seine Existenz.<sup>656</sup>

Die Veränderungen der 70er Jahre, die vor allem im Kieler Geographentag 1969 ihren Ausgang nehmen, sind auch innerhalb der Schulbücher deutlich zu erkennen.<sup>657</sup> Dabei wird immer mehr die soziale Ebene menschlicher Existenz betrachtet und betont. Der Mensch steht nicht mehr innerhalb seiner Gruppe oder Kultur der Natur gegenüber, sondern soziale Prozesse werden zu betrachteten Erklärungsmustern, die prägenden Einfluss auch für räumliche Strukturen erlangen. Dabei wird die Begrifflichkeit ‚Landschaft‘ nach wie vor genutzt. Innerhalb der Landschaft wird jedoch der Mensch mit seinen gesellschaftlich bestimmten Grunddaseinsbedürfnissen als prägender Faktor verstanden.<sup>658</sup> Es werden dabei verschiedene Landschaften vor allem nach ihrer Nutzung und ihrer Funktion zur Befriedigung von Grundbedürfnissen differenziert. So ist von ‚Wirtschaftslandschaft‘, ‚Naturlandschaft‘ und ‚Kulturlandschaft‘ die Rede. Dabei zeigen sich die Daseinsfunktionen als prägende Faktoren. Der Mensch ist dabei als Angehöriger einer Gruppe im Raum tätig. Dieser Raum wird zunehmend abstrakt betrachtet.

---

<sup>654</sup> W2-I; W6-I; W9-V.

<sup>655</sup> ERDKUNDE für höhere Lehranstalten, 1960, S. 40.

<sup>656</sup> SEYDLITZ 6, 1965, S. 5.

<sup>657</sup> Siehe auch SCHMITHÜSEN, F. (2002): S. 41ff.

<sup>658</sup> Siehe SEYDLITZ 4, 1971, S. 77.

Wie sehr sich diese Prozesse auf die Inhalte von Schulbüchern auswirken, zeigt sich besonders am Werk NEUE GEOGRAPHIE 5/6 von 1971. Die inhaltliche Gliederung wird dabei vollständig an der Differenzierung der Grunddaseinsfunktionen ausgerichtet. Eine weitere Besonderheit dieses Werkes, die dem geographischen Wandel seiner Entstehungszeit geschuldet ist, stellt die Form der Darstellung der thematisierten Inhalte dar. Die Texte sind in überwiegender Zahl in Bericht-Form verfasst, zum Teil sogar in ‚Ich‘-Form.<sup>659</sup>

Die weitere Entwicklung zeigt deutlich die zunehmende Verschiebung der Erklärungen in Richtung Mensch-Natur beziehungsweise Mensch-Umwelt. Diese wird in der geographischen Didaktik mit dem Wandel des Leitbildes der ‚Inwertsetzung‘ hin zum Leitbild der ‚Bewahrung der Erde‘ gefasst.<sup>660</sup> Dabei wird den Einflüssen des Menschen immer mehr Bedeutung beigemessen. Diese wirken sich auf die Wirkungszusammenhänge der Natur aus. Es ist jedoch gleichfalls zu bemerken, dass sich die Vorstellung strenger Kausalität immer mehr hin zu einer systematischen Wechselwirkungsvorstellung verabschiedet.<sup>661</sup>

Damit verbunden ist das Erscheinen der Begriffe der Nachhaltigkeit und der Ökologie. Dabei ist der Nachhaltigkeitsbegriff, bezieht man ihn auf die Übernutzung von Naturräumen, bereits früher zu beobachten, der Begriff der Ökologie, der mit dem systematischen Denken zusammenhängt, kommt erst in den 80er Jahren in umfassender Form auf.<sup>662</sup>

Die maßgeblichen Entwicklungen, die dabei vollzogen werden, bestehen in zwei verschiedenen Komponenten. Zum einen wird der Mensch immer mehr als Einzelner innerhalb der Lehrwerke thematisiert. Dies entspricht der Entwicklung der fachwissenschaftlichen Paradigmen innerhalb der Sozialgeographie. Dabei treten Handlungen, Wahrnehmungen und Verhaltensweisen des Einzelnen immer mehr in den Vordergrund.<sup>663</sup>

Zum anderen werden Menschen nicht mehr als gelöst von natürlichen Prozessen betrachtet, quasi als ‚Beherrscher‘ und ‚Umgestalter‘ dieser, sondern die ökologische Einbindung des Menschen wird thematisiert.

Der Terminus Umwelt wird in den Werken der 80er Jahre mit zunehmender Häufung genutzt, zu Beginn der 70er Jahre findet man diesen hingegen nicht. Die Umgebung des Menschen wird daher mit den Begriffen Landschaft, Natur- beziehungsweise Kulturraum oder als Lebensraum bezeichnet.

Die ökologische Ausrichtung der Werke entspricht dem Wandel des geographiedidaktischen Leitbildes, der sich ab Mitte der 90er Jahre vollzieht. Dabei wird zunehmend die Abhängigkeit des

---

<sup>659</sup> Zur Ich-Form siehe Kap. 7.2.1, in welchem ein Beispiel zitiert wird.

<sup>660</sup> Siehe Kap. 6.3.

<sup>661</sup> FUNDAMENTE II, 1980, S. 41f.

<sup>662</sup> Nachhaltigkeit und Ökologie tauchen beide ab Beginn der 80er Jahre auf.

<sup>663</sup> W26-I; W33-I; W35-I.

Menschen von der Erhaltung ökologischer Systeme betont. Das Leitbild ‚Überleben der Menschheit‘ wird zur zentralen Leitvorstellung geographischen Unterrichts. Der Mensch wird dabei als Handelnder verstanden, dessen Handlungen schwere Folgen mit sich bringen können und im Zweifel seine eigene Existenz gefährden. Daher wird an Umweltbewusstsein und Umweltverantwortung appelliert. Die Ökologie betrachtet den Menschen und die Natur auf zunehmend ganzheitliche Weise. Mit STEHR kann sogar von einer Umkehr im dominanten Naturverständnis gesprochen werden, wobei sich diese als weitaus weniger radikal darstellt, als möglicherweise in anderen gesellschaftlichen Bereichen.<sup>664</sup> STEHR spricht von einer *„verstärkten affektiven Verankerung der Natur in der Alltagswelt und einer Stärkung der Risikoperzeption, die sich aus unserem Verhalten zur Natur ableitet“* [STEHR 2007, S. 164].

Diese Entwicklung ist jedoch bereits im Band TERRA 11 von 1982 zu erkennen. Bereits hier werden Umweltprobleme auch als sozioökonomische Probleme bezeichnet.<sup>665</sup>

Bezüglich der argumentativen Verbindung, die zwischen Mensch und Umwelt hergestellt wird, muss der Systembegriff erwähnt werden. Der Begriff der Landschaft oder des Raumes, wird dabei durch den des Systems ersetzt.<sup>666</sup>

Vollzieht sich in den 70er Jahren eine Verschiebung hin zur Betrachtung des Raumes als prozesshafte Struktur, so wandelt sich in den 80er und 90er Jahren der prozesshafte Raum zu einem systematischen Beziehungsgeflecht im Sinne der Ökologie.

Dabei werden auch menschliche Entscheidungen immer bedeutender. Sie sind zugleich theoretischer Ausgangspunkt der Betrachtung der ökologischen Verantwortung und Ziel geographischen Unterrichts. Dabei wird die Abhängigkeit des Menschen von ökologischen Systemen immer deutlicher herausgestellt. Dies verdeutlicht die Bestimmung der geographischen Fragen, wie sie in TERRA 5 von 1984 festgehalten ist.

*„Sagen wir es allgemeiner: Die Menschen roden Wälder, bestellen Äcker und Wiesen. Sie betreiben **Land- und Forstwirtschaft**. Sie verändern die Natur und nutzen deren Reichtümer. Sie legen Bergwerke an, um Bodenschätze zu gewinnen. Diese wiederum bilden häufig die Grundlage der **Industrie**. Menschen bauen Straßen, Eisenbahnlinien und Kanäle. Der **Verkehr** nutzt diese Wege zum Transport von Personen und Gütern. Menschen wohnen in Städten und Dörfern, den **Siedlungen**. Oft greifen sie stark in die Natur ein. Naturkatastrophen sind immer häufiger die Folge. Schon heute leiden viele hundert Millionen Kinder an Armut und Hunger. So geht es im Fach Erdkunde insbesondere auch um drängende Fragen und Probleme der Gegenwart und*

---

<sup>664</sup> STEHR, N. (2007): S. 164.

<sup>665</sup> TERRA 11, 1982, S. 76.

<sup>666</sup> FUNDAMENTE II, 1980, S. 72f.

*Zukunft: Wie können wir unsere bedrohte Umwelt in unserem Heimatraum erhalten? Sind die Völker dabei, große Teile der Erde unbewohnbar zu machen?*“ [TERRA Erdkunde 5, 1984, S. 9]<sup>667</sup>

Die Problematik der ökologisch-nachhaltigen Nutzung der Gegebenheiten, stellt in der Folge eine der grundlegenden Problemstellungen innerhalb geographischer Schulbücher dar. Dabei wird der Mensch immer stärker als in prozesshafte-systematische Strukturen eingebunden betrachtet. Diese weiten sich aus, so dass der Mensch als soziales und physisches Wesen in globale Zusammenhänge integriert ist. Die Verbindung des Einzelnen mit globalen Zusammenhängen muss reflektiert werden, um selbstverantwortlich und verantwortungsbewusst Entscheidungen treffen zu können. Dabei ist der Mensch mit allen Teilen der Erde verbunden, sozusagen als globales Wesen zu verstehen. Die Verbindung zu ökologischen Ansätzen wird über das Konzept der ‚Einen Welt‘ hergestellt.

### **„Eine Welt - One World!**

*Die Menschen in anderen Ländern waren - von Deutschland oder von Europa aus betrachtet - lange Zeit nur interessant, aber weit weg. Unsere Verhältnisse hier, ihre dort. Was gehen mich die Probleme der anderen an?*

*Oder wir haben uns die Verhältnisse in anderen Ländern zunutze gemacht - zu unserem Nutzen! Heute hat sich vieles verändert: Handelsbeziehungen, Urlaubsreisen, Umweltbelastungen, Schuldenkrise, Bevölkerungswachstum (...) Kein Teil der Welt kann sich mehr ausschließen - alles hängt mit allem zusammen. Wir haben nur eine Welt.“* [TERRA 8, 1996, S. 141]

Neben der zunehmenden Betonung ökologischer Abhängigkeiten und Risiken, werden jedoch auch immer stärker Betrachtungen auf der Mikroebene ausgeführt. In TERRA 5/6 von 2007 werden die grundlegenden ökologischen Probleme als „globale Herausforderungen“ [TERRA 5/6, 2007, S. 158ff] bezeichnet. Dabei wird die Verantwortung für die zukünftige Entwicklung beim „Bedarf und Verbrauch jedes einzelnen von uns“ [TERRA 5/6, 2007, S. 158] gesehen. Aber nicht nur Verantwortung wird auf die Ebene des Einzelmenschen herunter gebrochen, auch andere Zusammenhänge werden mit Bezug auf den einzelnen Menschen betrachtet. Dabei werden Ansätze der sozialgeographischen Theorien des Verhaltens-, Wahrnehmungs- und Handlungsansatzes integriert.<sup>668</sup> Auch die Vermittlung der Welt über Medien spielt in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle.<sup>669</sup>

Die Ausführungen weisen bereits darauf hin, dass die Anteile humangeographischer Themen in Schulbüchern deutlich zunehmen. Sie gewinnen dabei, im Gegensatz zu physisch-geographischen

---

<sup>667</sup> Hervorhebungen im Original.

<sup>668</sup> W39 - W40.

<sup>669</sup> So beispielsweise TERRA 3/4, 2005, S. 170.



Themen, immer mehr Gewicht. Zu diesem Schluss kommt auch THIELE bei der Analyse schulgeographischer Atlanten.<sup>670</sup>

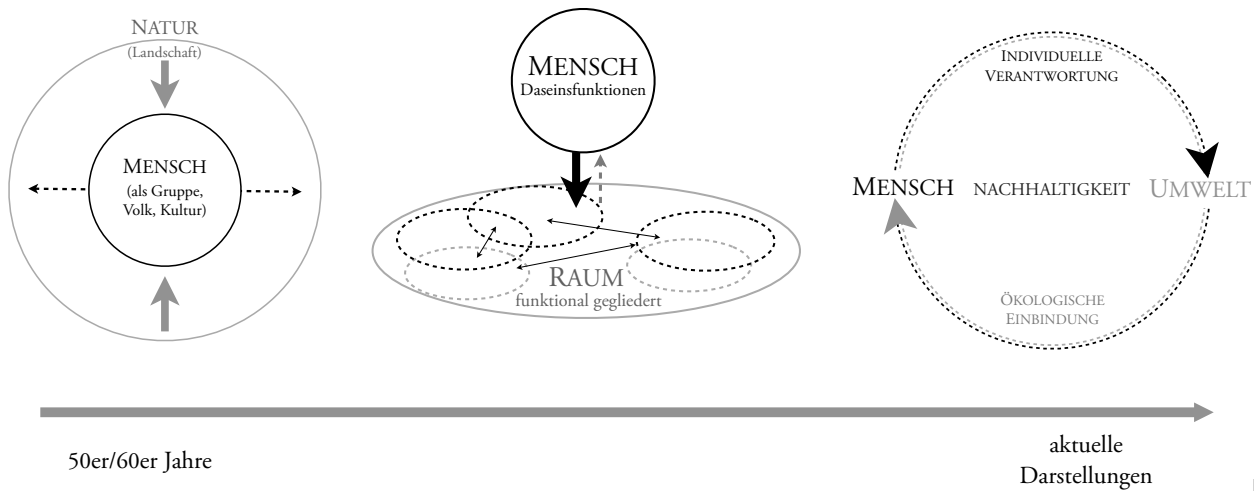


ABBILDUNG 22: Wandel argumentativer Verbindung des Menschen mit seiner Umwelt. (Quelle: Eigener Entwurf)

Der Wandel der argumentativen Verbindung von Mensch und Umwelt, wie er sich innerhalb der betrachteten Lehrwerke vollzieht, kann in einer schematischen Abbildung, wie oben dargestellt, betrachtet werden. Das länderkundliche Paradigma, das mit dem Leitbild der ‚Auseinandersetzung mit der Natur‘ inziert, stellt den Menschen als abhängig im klassisch länderkundlichen Sinne dar. Innerhalb der Darstellungen löst sich der Mensch in der Folge zunehmend aus dieser Abhängigkeit heraus und gestaltet den Raum seinen Bedürfnissen entsprechend. Hierbei kann eine enge Verbindung der didaktischen Leitlinie ‚Inwertsetzung‘ mit dem sozialgeographischen Konzept der ‚Grunddaseinsfunktionen‘ betrachtet werden, die über eine funktionale Deutung des Zusammenhangs zwischen Mensch und Raum hergestellt wird.

In diesem Verhältnis erlangt daraufhin zunehmend das Individuum eine größere Bedeutung, nachdem zunächst menschliche Gruppen im Zentrum der Betrachtung standen.

Diese stärkere Betonung des Individuums wird auch innerhalb der ökologischen Systematik beibehalten, die unter dem didaktischen Leitbild des ‚Überlebens der Menschheit‘ als integratives Konzept dient. Das Leitbild der ‚Bewahrung der Erde‘ stellt eine Ausweitung der funktionalistischen Konzeption dar, die in ihrer Steigerung dann in die Problematik des ‚Überlebens der Menschheit‘ verändert wird. Dabei erlangen die existentiellen Abhängigkeiten des Menschen von der Erde größere Bedeutung.

Die Einsicht in diese Veränderungen sollen die folgenden analytischen Betrachtungen insofern fundieren, als sie die grundlegenden Bezüge zwischen Mensch und Umwelt klären, innerhalb welcher die betrachteten Werte zur Geltung gebracht werden.

<sup>670</sup> THIELE, D. (1984): S. 179.

## 7.2. Tendenzen des Wertewandels

Wie bereits in Kapitel 5.3 und 5.4 dargelegt wurde, stellen sich die Veränderungen von Wertorientierungen, bezogen auf das Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt, vor allem in Hinblick auf den Übergang materialistischer zu postmaterialistischen Wertorientierungen als bedeutsam dar. Diese Dimension muss jedoch durch eine Betrachtung der zunehmenden Bedeutung von Selbstentfaltungswerten, im Vergleich zur abnehmenden Betonungen von Pflicht- und Akzeptanzwerten, ergänzt werden.<sup>671</sup>

Im Voraus jedoch sollen Veränderungen ökologischer Wertorientierung näher betrachtet werden, die für die Thematik der vorliegenden Arbeit als zentral gelten können, da sie eng mit der argumentativen Verbindung von Mensch und Umwelt verbunden sind, die den Kern der vorliegenden Arbeit bildet.<sup>672</sup>

### 7.2.1. Wandel der Wertschätzung von Natur und Umwelt

Die Werte, die mit Natur und Umwelt verbunden werden, ändern sich im Laufe des betrachteten Zeitraumes deutlich. Wertorientierungen, wie sie sich innerhalb der betrachteten Werke nachvollziehen lassen, weisen dabei deutliche Veränderungen auf. Die theoretischen Betrachtungen des Kapitels 5.4 stellen grundlegende Differenzierungen verschiedener Perspektiven der Wertschätzung von Natur und Umwelt heraus. Die grundlegende Frage lautet dabei: Was bedeutet die Natur für den Menschen und mit welchen Werten assoziiert er sie? Diese Frage wird in Schulbüchern unterschiedlicher Jahrzehnte verschieden beantwortet.

*„Von den Naturgegebenheiten hängt es ab, ob sich die Länder und Landschaften als Lebensraum für den Menschen eignen. Durch ihn erfahren die Geofaktoren eine Wertung. Der gleiche Faktor kann allerdings sehr verschieden beurteilt werden. So hat etwa die im Boden lagernde Kohle für eine Gemeinschaft von Hirten und Jägern keinerlei Bedeutung, da diese solche Bodenschätze nicht verwerten können. Für ein industriell tätiges Volk gewinnt sie aber hohen Wert.“ [SEYDLITZ 6, 1965, S. 5f.]*

---

<sup>671</sup> Siehe Kap. 5.3.

<sup>672</sup> Es ist dabei in zweierlei Hinsicht angebracht von ‚Tendenzen‘ des Wertewandels zu sprechen. Zum einen stellen Veränderungen normativer Strukturen keine exakt greifbaren oder messbaren Phänomene dar, zum anderen ist eine qualitativ-hermeneutische Vorgehensweise darauf ausgelegt, qualitative Veränderungen zu erfassen, nicht exakte Abbildungen quantitativer Prozesse. Die folgenden Ausführungen sind daher als analytische Annäherungen an die betrachteten Entwicklungen zu begreifen.

Grundsätzlich ist zu beobachten, dass der Mensch sich zunächst, und dies verdeutlicht auch die Differenzierung der didaktischen Leitbilder wie RINSCHÉDE sie darstellt, in einer Auseinandersetzungssituation mit der Natur befindet. Dies wird innerhalb der betrachteten Schulbücher durch eine sprachlich erzeugte Konfliktmetaphorik verdeutlicht.<sup>673</sup> Dabei setzt sich der Mensch mit der Natur auseinander, bewältigt sie mittels großer körperlicher Anstrengungen oder technischen Hilfsmitteln. Grundsätzlich wird diese Auseinandersetzung in den Lehrwerken der 50er und 60er Jahre als „Kampf“ [SEYDLITZ 2, 1969, S. 42] dargestellt, bei welchem die „Naturbewältigung“ [HINRICHS Oberstufe, 1960, S. 77] im Vordergrund steht. Diese Metaphorik zeigt sich auch in anderen Bereichen der Werke.

*Märsche und Ritte fast ohne Schlaf, ferner langes Hungern und Dursten, Hitze und Kälte und Staubstürme ertragen und immer wieder auf Feinde gefasst sein. Ihr Kampf ums Dasein ist sehr hart, aber sie lassen nur schwer von dem Wandelleben in der Steppe.“* [HINRICHS 6, 1950, S. 136]

Auch ist davon die Rede, dass der Wald „vernichtet“ [HINRICHS 6, 1950, S. 137] wird, dem Kulturland „weichen“ [HINRICHS 6, 1950, S. 144] muss oder gar „verwüstet“ [HINRICHS 6, 1950, S. 144] wird. So intensiv diese Metaphorik sich darstellt, so drastisch sind auch die Ausprägungen in die entgegengesetzte Richtung. Bereits im Band NEUE GEOGRAPHIE von 1971 finden sich folgende Zeilen.

*„An einem Sommertag stand ich einmal auf einer kleinen Brücke in einer Bergbaustadt. Unter mir floß ein schwarzer, stinkender Bach. Als ich weitergehen wollte, sprach mich ein alter Mann an: ‚Hier hat mein Großvater vor langer Zeit einmal schöne dicke Fische gefangen.‘ Ich sah ihn ungläubig an. Daraufhin erzählte er mir die traurige Geschichte des Baches.“* [NEUE GEOGRAPHIE 5/6, 1971, S. 74]

Diese Passage kann in gewisser Hinsicht als typisch für die Entwicklung ökologischer Wertorientierungen innerhalb der 70er Jahre gelten. Hierzu muss jedoch gesagt werden, dass die zitierte Stelle aus dem Kapitel ‚Menschen in großen Städten - Im Ruhrgebiet: Aus Dörfern werden Städte.‘ entnommen ist. Es findet sich im selben Band eine weitere Passage, die als aufschlussreich gelten kann.

„Ein trauriges Märchen:

*Es war einmal eine Zeit, da lebten am Rhein tausende Familien vom Fischfang. Lachse zogen in Scharen in die Nebenflüsse und bis hinauf in die Alpenbäche, um zu laichen. Andere Fischarten, wie Stör, Meerforelle, Karpfen und Flunder folgten ihnen.*

---

<sup>673</sup> W1 bis W11.

*Doch dann wurden Flüsse begradigt und viele von ihnen durch Wehre aufgestaut. Die Fische verloren Laichplätze, und ihre Wanderungen wurden erschwert. Als die großen Industriewerke entstanden, wurden die meisten Fische durch Abwässer vertrieben. Trinkwasser konnte ohne kostspielige Reinigung in Wasserwerken der Flüssen nicht mehr entnommen werden. Das Baden im Rhein wurde verboten. Bald erwärmten die Kühlwasser der großen Industrie- und Atomkraftwerke den Fluß und nahmen den Fischen den Sauerstoff. Schon in 10 Jahren wird der Rhein vielleicht 40° bis 50°C warm sein.*

*So lebten bald nur noch wenige Fische im Rhein; von ihnen wurden noch viele durch Motorschiffe getötet. Die übriggebliebenen schmeckten nach Chemikalien. In einigen Jahrzehnten können wir vielleicht unseren Enkelkindern eine ähnliche Geschichte erzählen: daß man einmal in der Nord- und Ostsee baden konnte, die Luft ungereinigt atmete und ohne Ohrenschützer in den Städten lebte. Zu diesem traurigen Märchen ein paar Zahlen.“ [NEUE GEOGRAPHIE 5/6, 1971, S. 162]*

An diesen Passagen wird bereits deutlich, dass sich völlig gegensätzliche Darstellungen und Wertungen mit bestimmten Eigenschaften der Umwelt des Menschen verbinden. Dabei steht die Beherrschung der Natur und die Inwertsetzung der natürlichen Gegebenheiten neben der Zerstörung von Landschaften und Naturräumen. Vereinfachend lässt sich die Veränderung der Naturbeschreibung so verstehen, dass sich in dem Maß, in dem sich der Mensch aus den ‚Zwängen‘ der natürlichen Gegebenheiten löst, die Zerstörung der Natur als Schaden empfunden wird.

Die angesprochene Metaphorik jedoch scheint, um es mit BARTHES zuzusagen, ein bestimmter sprachlicher ‚Fetisch‘ der Geographie zu sein. Sie lässt sich während des gesamten Zeitraumes betrachten. Auch 2004 wird noch von der „Bändigung“ [SEYDLITZ 1, 2004, S. 78] des Rheines gesprochen. Zudem finden sich Metaphern, welche dies verdeutlichen. So die bereits als klassisch zu bezeichnende ‚Grüne Hölle‘ Regenwald, welche man durchgängig findet, aber auch „Patient Mittelmeer“ [SEYDLITZ 2, 2000, 140] oder „Umwelt in Not“ [SEYDLITZ 1, 1992, S. 152].

In diesen Metaphern spiegelt sich die diametrale Wendung des Verhältnisses des Menschen zur Umwelt wieder, wie sie im betrachteten Zeitraum vollzogen wird. Ausgehend vom Menschen, der die Natur bewältigen muss um seine Existenz zu sichern, wird heute die genau entgegengesetzte Situation erreicht. Der Mensch muss die Natur bewahren, um das Überleben der Menschheit zu sichern.

Zunächst wird dabei lediglich die Existenzsicherung des Menschen in wirtschaftlicher Hinsicht betont, zuletzt die Existenzsicherung des Menschen, die aufgrund der Zerstörung der ökologischen Gleichgewichte, die er selbst verschuldet hat, bedroht ist.<sup>674</sup>

---

<sup>674</sup> Vergleiche hierzu W1-V,VI,VII; W2-V,VI,VII und W45-V,VI,VII; W46-V,VI,VII.

Es stellt sich jedoch als zentrale Frage dar, welche Werte innerhalb dieses Wandels mit Natur und Umwelt verbunden werden. Hierzu ist zunächst herauszustellen, dass der Terminus ‚Umwelt‘ erst in den 70er Jahren auftritt. Zuvor wird von Landschaften, von Natur oder von Raum gesprochen.

Zentral ist innerhalb der Werke der 50er und 60er Jahre die wirtschaftliche Betätigung des Menschen in der Landschaft. Dabei werden vor allem materielle Gegebenheiten, wie Rohstoffe oder Verkehrsgünstige Standorte, thematisiert. Auch in den späteren Jahrzehnten stellt Wirtschaft eine zentrale Komponente der Werke dar. Ihre Bedeutung innerhalb der länderkundlichen Werke stellt sich jedoch als besonders bedeutend dar.

Wird Natur in den 60er und 70er Jahren unter den Aspekten der Auseinandersetzung und Inwertsetzung betrachtet, so zeigt sich ab Mitte der 70er Jahre immer deutlicher eine neue Wertschätzung natürlicher Umgebungen, im Sinne des Wohlseins des Menschen. Dabei kommt ihr vor allem ein Erholungswert zu.

Im Zusammenhang mit der Daseinsgrundfunktion ‚sich-Erholen‘ wird dabei die Bedeutung nicht-städtischer Landschaften für die Erholung des Menschen hervorgehoben.<sup>675</sup>

Hierbei werden zum einen naturästhetische Werte hervorgehoben, zum anderen aber auch solche Werte, die Natur für die Gesundheit des Menschen hat.

Stellt die Natur innerhalb der Werke der 50er und 60er Jahre eine Art Gegenwelt zur Kultur dar, so verschiebt sich in der Folge dieser Kontrapunkt zugunsten einer Wertschätzung der Natur. Besonders deutlich wird dies an den zunehmend betonten Unwerten

Lärm Wasserverschmutzung Müll  
Smog Bodenerosion Zersiedelung<sup>676</sup>

zu denen in den 80er Jahren

Massentourismus industrielle Umweltbelastungen Verbauung  
Stau Abgase<sup>677</sup>

hinzutreten.

---

<sup>675</sup> W17-V bis W30-V.

<sup>676</sup> W17-V bis W30-V.

<sup>677</sup> W30-V bis W44-V.

Eine Betrachtung dieser Unwerte gibt bereits einigen Aufschluss über die Entwicklung der Werte, die mit Natur und Umwelt verbunden werden. Dabei ist zwischen Umwelt und Natur deutlich zu unterscheiden.<sup>678</sup>

Es muss in der vorliegenden Arbeit jedoch vor allem betrachtet werden, welche Werte mit Natur und Umwelt verbunden werden. Zudem muss betrachtet werden, in welcher Weise diese sich tatsächlich auf die Natur beziehen, physiozentrisch oder anthropozentrisch.<sup>679</sup>

Diese Ausrichtung kann als finaler Bezug oder Begründungsbezug von ökologischen Werten verstanden werden.

Die Wertorientierungen, die mit Natur oder Umwelt verbunden werden, verändern sich im betrachteten Zeitraum erheblich. Sie weisen zudem eine erhebliche Bandbreite auf. Unter ihnen befinden sich beispielsweise Werte, wie

Schönheit der Natur   unberührte Bergwelt   frische Luft  
saubere Umwelt   Vielfalt der Natur   Umweltschutz  
erholsame Umwelt   Lebensraum   Grüne Lunge

aber auch Werte, die eher instrumentell-materialistischen Charakter besitzen, wie

Bodenschätze   Wald als Rohstofflieferant   Wirtschaftsfaktor Natur  
Nahrungsspender   Energiereservoir   Existenzgrundlage.<sup>680</sup>

Diese Auswahl verdeutlicht zum einen, dass völlig verschiedene Werte bezüglich der Umwelt oder Natur genannt werden können und dass diese in unterschiedliche Richtungen weisen können.

Die zentrale Frage ist jedoch, was Menschen hinsichtlich der Umwelt als wünschenswert betrachten. Dies kann innerhalb der betrachteten Werke als differenziert betrachtet werden. Dabei muss die Konzeption berücksichtigt werden, die den Lehrwerken zugrunde liegt, sowie der Zusammenhang, in dem inhaltlich über bestimmte Elemente des Komplexes Natur oder Umwelt gesprochen wird.

Einblick lässt sich hinsichtlich der Vielzahl an möglichen Betrachtungen dahingehend erlangen, als grundlegende Werte der jeweiligen Lehrwerke betrachtet werden, die auf Umwelt oder Natur bezogen sind.

---

<sup>678</sup> Siehe Kap. 2.3.

<sup>679</sup> Siehe hierzu Kap. 5.4.

<sup>680</sup> W1 - W46.

Die grundlegenden Veränderungen wurden bereits im oben dargestellten Wandel der argumentativen Verbindung zwischen Mensch und Natur verdeutlicht. Aus diesen lassen sich grundlegende Veränderungen der Wertvorstellungen auf einfache Weise ableiten.

Es zeigt sich bei der Analyse der Lehrwerke, dass die Werte, die der Natur innerhalb der 50er und 60er Jahre zugesprochen werden, auf die wirtschaftliche Verwertbarkeit bezogen sind.<sup>681</sup> Es stehen dabei folglich Werte im Vordergrund, die sich auf die materiell nutzbaren Dimensionen von Natur und Umwelt beziehen. Diese werden sogleich sprachlich hervorgehoben. Beispielsweise ist dann die Rede von „*Reichtümern der Gesteinsschichten*“ [LÄNDER UND VÖLKER 4, 1950, S. 27] oder von „*märchenhaften Steinkohlelagern*“ [LÄNDER UND VÖLKER 4, 1950, S. 27].

Verdeutlicht wird dabei der instrumentalisierende Charakter des Naturbezuges. Bei der Betrachtung der Natur wird lediglich deren möglicher materieller Wert betont.

Tatsächlich kann für den gesamten Zeitraum konstatiert werden, dass die betonten Werte in Bezug auf Umwelt und Natur überwiegend anthropozentrisch ausgerichtet sind. Dies bedeutet, dass die Begründung der Werthaftigkeit der beschriebenen Werte stets auf der Existenz des Menschen basiert. Allenfalls zwei Ausnahmen sind dabei zu nennen. Zum einen werden naturästhetische Werte sichtbar, also Werte der Naturschönheit. Zum anderen lassen sich einige physiozentrisch begründete Naturwerte erkennen.

Ästhetische Naturwerte zeigen sich dabei vorwiegend in länderkundlichen Betrachtungen.<sup>682</sup> Die Betonung der physiozentrischen Werte hingegen, kann man vorwiegend ab Beginn der Phase der ‚Bewahrung der Erde‘ betrachten.<sup>683</sup> Dabei werden vor allem die Erhaltung ‚ökologisch wertvoller‘ Naturlandschaften und die artgerechte Haltung von Tieren thematisiert.<sup>684</sup>

Zum Verständnis der Entwicklung der Wertorientierungen, die der räumlichen Umwelt des Menschen zugeschrieben werden, ist vor allem die grundlegende Dichotomie innerhalb der Betrachtungen ab den 80er Jahren bedeutend. Diese besteht im Gegensatz von Ökonomie und Ökologie.

Wurden Elemente der Umwelt während der länderkundlichen und der funktionalen Phase vorrangig bezüglich ihrer Nützlichkeit, also instrumentell und zweckorientiert betrachtet, so hält mit dem Einzug des Leitbildes der ‚Bewahrung‘ eine wertorientierte Perspektive Einzug in die Betrachtungen. Die Dichotomie zwischen Ökonomie und Ökologie wird dabei an zahlreichen Beispielen deutlich. Es kann dahingehend betrachtet werden, dass die geographischen Orientierungen immer mehr konsumkritische Elemente integrieren.<sup>685</sup>

---

<sup>681</sup> Siehe auch Kap. 7.2.2.

<sup>682</sup> W1-V,VI,VII bis W14.

<sup>683</sup> W26-VI bis W46-VI.

<sup>684</sup> W32-V,VII; W35-V,VII.

<sup>685</sup> W33-V; W42-V.

Dabei werden Gegensatzpaare zwischen Wirtschaft und Natur aufgebaut, so in TERRA 3/4 von 2005, in dem sich beispielsweise WWF und Henkel als Kontrahenten darstellen.<sup>686</sup> Diese dichotomische Betrachtung verdeutlicht die grundlegende Entwicklung der Schulbuchinhalte bezüglich der Auseinandersetzung zwischen Nützlichkeit und ökologischer Verträglichkeit. Folgende grundlegende Werte sind zu Ende des betrachteten Zeitraumes aufgekommen:

Nachhaltigkeit   Umweltbewusstsein   Ökologie  
langfristiges Denken   intergenerationale Verantwortung   Ausgleich  
erneuerbare Energie   sparsamer Umgang mit Ressourcen   Regeneration  
Gleichgewicht.<sup>687</sup>

Die Ausrichtung stellt sich gegen hedonistische Wertorientierungen und betont die Verantwortung des Einzelnen. Deutlich wird dies beispielsweise an der folgenden Passage:

*„Ein Patentrezept zur Lösung dieser globalen Probleme gibt es nicht. Nach Tschernobyl kann auch die Kernenergie als Alternative nicht glaubwürdig angeführt werden. Eine stärkere Nutzung regenerativer Energien und ein umweltbewußteres Verhalten jedes Einzelnen ist notwendig, um den drohenden Kollaps des globalen Ökosystems zu verhindern.“* [SEYDLITZ 11, 1990, S. 79]

## 7.2.2. Materialismus - Postmaterialismus

Die Veränderung von Wertstrukturen hinsichtlich der Dimension materialistischer und postmaterialistischer Wertorientierungen zu untersuchen, steht in der Tradition der Arbeiten INGLEHARDTs. Dieser thematisiert einen Wandel von Wertorientierungen auf der Ebene materialistischer und postmaterialistischer Werte. Dabei stellt er eine Verschiebung von materialistischen zu postmaterialistischen Werten fest. Diesen Wandel sieht er darin begründet, dass die zunehmende existentielle Absicherung innerhalb der Gesellschaft zu einer zunehmenden Betonung postmaterialistischer Wertorientierungen führt.<sup>688</sup>

Es gilt folglich zu analysieren, ob sich ein solcher Wandel auch innerhalb der betrachteten Schulbücher verfolgen lässt.

---

<sup>686</sup> TERRA 3/4, 2005, S. 38.

<sup>687</sup> W34-V bis W46-V.

<sup>688</sup> Siehe Kap. 5.3.



Die Werke aus den 50er und 60er Jahre weisen eine deutliche Betonung materialistischer Werte auf. Unter den Leitbildern der ‚Bewältigung‘ und der ‚Inwertsetzung der Natur‘ werden dabei wirtschaftlich nutzbare Güter und Orientierungen besonders betont:

Bodenschätze wertvolle Hölzer Existenzsicherung  
Arbeit Wohlstandssicherheit Produktivität.<sup>689</sup>

Natürliche Gegebenheiten werden dabei vorrangig als physische Materialien betrachtet, die wirtschaftlich genutzt, eben ‚in-Wert-gesetzt‘, werden können. Der wirtschaftende Mensch verwandelt diese in wirtschaftliche ‚Werte‘ im Sinne der klassischen Volkswirtschaftslehre.

Dabei ergibt sich tatsächlich eine breite Überschneidung materialistischer Werte mit materiellen Gütern.

Der materialistische Bezug lässt sich auch in der Folge noch betrachten, dabei ist dieser aber nicht mehr auf materielle Güter fixiert, sondern auf die Befriedigung von Daseinsfunktionen. An diesem Punkt erweist sich die Betrachtung der grundlegenden argumentativen Verbindung von Mensch und Umwelt als besonders bedeutend.

Mit dem Einzug der Konzeption der Münchener Schule kommt die Thematisierung der Grunddaseinsfunktionen auf, welche auf eine funktionale Befriedigung der Grundbedürfnisse abzielen. Die im Sinne dieser Funktionen besprochenen Werte können folglich als Werte existentieller Selbsterhaltung gelten, wie diese MASLOW beschreibt.<sup>690</sup> In der Terminologie INGLEHARTs ist daher von materialistischen Werten zu sprechen, wenn solche Bedürfnisse im Vordergrund der Betrachtung stehen.

Welche Konsequenz diese theoretische Überlegung jedoch hat, wird deutlich, wenn man die Daseinsgrundfunktion ‚Freizeit‘ betrachtet. Im Sinne des Wandels von materialistischen zu postmaterialistischen Wertorientierungen, wäre eine Betonung von Freizeit eindeutig als Zunahme postmaterialistischen Werts zu verstehen. Innerhalb des hier vorliegenden Bezuges, stellt sich diese Zuordnung jedoch komplexer dar. Geht man davon aus, dass ‚Freizeit‘ im Sinne des menschlichen Grundbedürfnisses ‚sich Erholen‘ zu verstehen ist, muss diese als materialistische Wertorientierung verstanden werden. Deutlich wird dies auch bei der Daseinsgrundfunktion ‚sich Bilden‘.<sup>691</sup>

Es lässt sich bezüglich dieser beiden Werte sagen, dass sie nicht eindeutig einem Pol der Differenzierung zwischen materialistischer und postmaterialistischen Orientierungen zugeordnet werden können, da sie als Werte selbst einem Wandel unterliegen.

---

<sup>689</sup> Siehe W1-I,-V bis W11-V.

<sup>690</sup> Siehe Kap. 5.3.

<sup>691</sup> Zur Bedeutung und Differenzierung der Daseinsgrundfunktionen siehe MAIER, J. u.a. (1977): S. 18ff.

Hinsichtlich des Wertes Freizeit ist innerhalb der betrachteten Lehrwerke tatsächlich eine Veränderung des Bezuges zu erkennen. Dabei wird Freizeit zunächst in Verbindung mit Erholung gebracht. Dass dies in materialistischer Hinsicht zu deuten ist, zeigt der Bezug zur Leistungsfähigkeit des Menschen. Diese wird zu Beginn in den 70er Jahren auch mit der Erholung verbunden und dabei als existentielles Bedürfnis betrachtet.<sup>692</sup> Erst im Verlauf ändert sich dies, womit aus Freizeit und Urlaub Werte werden, die als postmaterialistische Orientierungen zu bezeichnen sind.

Ähnliches zeigt sich auch für den Wert Bildung. Innerhalb der Lehrwerke wird dieser nicht durchgängig als postmaterialistischer Wert individueller Selbstentfaltung behandelt.

Besonders, wenn Bildung im Zusammenhang mit der Problematik von Entwicklungsländern betrachtet wird, stellt sich dabei die existentielle Notwendigkeit von Bildung heraus. Bildung wird dabei als elementarer Teil der Existenzsicherung verstanden.<sup>693</sup>

Mit Aufkommen der konzeptionellen Ausrichtung der Daseinsgrundfunktionen werden materialistische Werte weiterhin stark betont. Die dabei genannten Werte sind vor allem solche, die nur über die Berücksichtigung ihrer konzeptionell funktionalistischen Einbindung als materialistische Werte zu betrachten sind:

Versorgung    Verkehr    Erreichbarkeit  
Ernährung    Energie    Erholung  
Arbeit.<sup>694</sup>

Eine deutliche Abnahme der Betonung materialistischer Wertorientierungen ist dabei während der Phase der ‚Inwertsetzung‘ nicht zu erkennen. Gerade der Aspekt der Versorgung scheint zu Ende der 70er Jahre eine steigende Bedeutung aufzuweisen.<sup>695</sup>

Die bereits ausgeführten Betrachtungen bezüglich der Veränderungen der konzeptionellen Ausrichtungen innerhalb der Schulbücher verdeutlichen, dass mit dem Ende des Leitbildes der ‚Inwertsetzung‘ das Aufkommen der ökologischen Perspektive alsbald beginnt.

Ebenfalls in Bezug auf ökologische Werte lassen sich deutliche Bezüge zur existentiellen Sicherheit des Menschen zeigen. Auch hier sind also materialistische Werte im Sinne INGLEHARTs zu beobachten.

Dabei werden die Bedrohungen der ökologischen Systeme zu Bedrohungen des Menschen und seine Existenz wird von der Erhaltung des Ökosystems Erde abhängig. Wertorientierungen, wie

---

<sup>692</sup> W14-V.

<sup>693</sup> Siehe TERRA 12/13, 1988, S. 11.

<sup>694</sup> W14-V bis W25-V.

<sup>695</sup> Siehe beispielsweise DREIMAL UM DIE ERDE, 1977, S. 32-53.

Nachhaltigkeit Versorgungssicherheit Umweltschutz  
 Produktivität Umweltschutz Wasserschutz  
 Achtung ökologischer Zusammenhänge,<sup>696</sup>

sind dabei auf die Existenz des Menschen bezogen und in diesem Zusammenhang als materialistische Orientierungen zu deuten. Dies verdeutlicht die in SEYDLITZ 2 von 2005 beschriebene Bedürfnistreppe, innerhalb welcher die Versorgung mit unverschmutztem Wasser und sauberer Luft als Grundbedürfnisse dargestellt werden.

Diese Betrachtungen verdeutlichen, dass innerhalb der geographischen Schulbücher kein Abnehmen der Betonung materieller Werte zu betrachten ist, wie INGLEHART dies diagnostiziert. Die Veränderungen stellen sich vielmehr so dar, wie dies die folgende Abbildung zeigt.

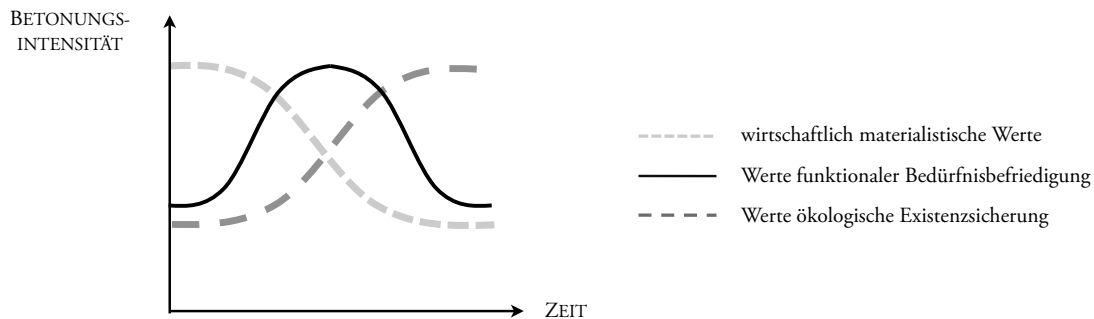


ABBILDUNG 23: Wandel materialistischer Wertorientierungen. (Quelle: Eigener Entwurf)

Damit wird deutlich, dass jeweils neue Leitbilder mit neuen materialistischen Orientierungen einhergehen. Insgesamt ist dabei jedoch keine Verringerung ihrer Bedeutung festzustellen.

Es ist zudem zu betonen, dass wirtschaftliche Betrachtungen lange Zeit die Inhalte der Lehrwerke bestimmen. Die behandelten Themen, wie Standortfaktoren, Landwirtschaft und Industrie, weisen aufgrund ihrer wirtschaftlichen Ausrichtung eine hohe Affinität zu materialistischen Darstellungen auf. Innerhalb der betrachteten Werte zeichnet sich ein Wandel der Betonung materialistischer Werte ab.

Neben den materialistischen sind auch postmaterialistische Orientierungen innerhalb der Schulbücher auffindbar.

Innerhalb der Werke der 50er und 60er Jahre lassen sich noch keine postmaterialistischen Orientierungen erkennen. Mit der Betonung kultureller Ereignisse und der zunehmenden Lösung der Werte Freizeit und Bildung aus ihrer funktional verkürzten Rolle, können diese als postmaterialistische Werte betrachtet werden. Mit dieser Entwicklung kommen auch weitere Werte

<sup>696</sup> W27-V bis W44-V.

auf, die als postmaterialistisch bezeichnet werden können. Beachtlich ist dabei beispielsweise der Band SEYDLITZ 1 von 1992. Hier werden nicht nur Städte hinsichtlich ihrer Attraktivität und ihres Lebenswertes betrachtet, sondern es wird sogar im Zusammenhang mit Landwirtschaft davon gesprochen, dass diese „Spaß“ [SEYDLITZ 1992, S. 32] mache. Weitere postmaterialistische Wertorientierungen sind

Lebensqualität   Reisen   Luxus  
 Erlebnis Natur   Sport   Grünzonen  
 sehenswürdige Natur   kulturelle Einrichtungen   Einkaufen  
 Abschalten.<sup>697</sup>

Dabei lässt sich von einer steigenden Bedeutung dieser Werte sprechen. Es muss jedoch zweierlei hinzugefügt werden. Erstens muss unter Luxus auch natürlicher Luxus verstanden werden, denn eine intakte Umwelt (saubere Luft, sauberes Wasser) ist innerhalb der Darstellungen der Schulbücher viel weniger als eine Selbstverständlichkeit zu verstehen, denn als Luxusgüter, die in ärmeren Regionen der Welt nicht erreichbar sind.

Zum Zweiten muss die oppositionelle Betrachtung von Ökonomie und Ökologie betont werden, die innerhalb der Werke seit den 70er Jahren vorliegt und in den 90er Jahren verstärkt wird. Diese Opposition erklärt, warum die gängigen postmaterialistischen Werte hedonistischer Prägung keine bedeutende Rolle spielen. Betont werden Verantwortung und Konsumkritik.<sup>698</sup>

Trotzdem kann von einem Anstieg postmaterialistischer Wertorientierungen gesprochen werden. Diese zunehmenden Betonungen finden sich vor allem im Bereich der kulturellen Beschäftigung und der zunehmenden Bedeutung von Freizeit im Sinne hedonistischen Vergnügens.

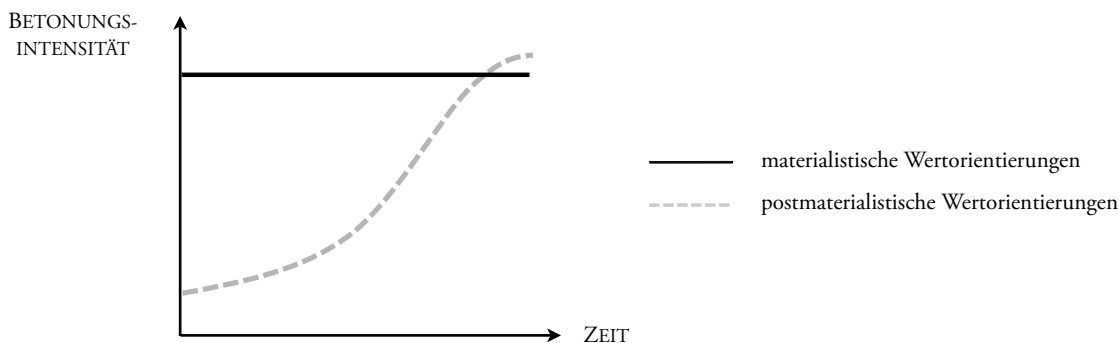


ABBILDUNG 24: Wandel materialistischer und postmaterialistischer Wertorientierungen. (Quelle: Eigener Entwurf)

<sup>697</sup> W29-V bis W44-V.

<sup>698</sup> W42-V.

Insgesamt lassen sich folglich die Veränderungen im Bereich der Dimension materialistischer und postmaterialistischer Wertorientierungen, wie in der obigen Abbildung dargestellt, verdeutlichen.<sup>699</sup>

Die Betrachtung INGLEHARTs lässt sich folglich nicht innerhalb geographischer Schulbücher nachvollziehen. Zwar steigen die Betonungen postmaterialistischer Orientierungen an, die materialistischen Orientierungen jedoch fallen nicht ab. Dies ist einfach zu begründen, wenn man betrachtet, dass geographische Schulbücher über den gesamten Zeitraum die physische Existenz des Menschen thematisieren.

### 7.2.3. Einordnung - Selbstentfaltung

Eine Betrachtung der Betonung von Werten muss auch die Differenzierung zwischen Werten der Selbstentfaltung und der Einordnung berücksichtigen. Wie bereits in Kapitel 5.3 herausgestellt wurde, sind diese beiden in der Betrachtung INGLEHARTs mit dem Wandel materialistischer zu postmaterialistischer Wertorientierungen verbunden. Diese Verbindung muss jedoch weiter differenziert werden, um ein genaueres Bild des Wertewandels zu erhalten. KLAGES differenziert daher zwischen Selbstentfaltung und Akzeptanz. Diese Unterscheidung spielt bei der Analyse von Lehrwerken auf zwei verschiedenen Ebenen eine bedeutende Rolle.

Zum einen muss betrachtet werden, in welcher Hinsicht entweder bestimmte Werte der gesellschaftlichen Ein- beziehungsweise Unterordnung oder Werte der Selbstentfaltung betont werden. Diese Betrachtung bezieht sich auf die inhaltliche Ebene.

Zum anderen muss betrachtet werden, in welcher Weise der Schüler zum Lehrgegenstand steht. Es gilt dabei zu erkennen, ob die Inhalte sozusagen an Schüler weitergegeben werden sollen. Der Schüler stände dabei in ‚passiver‘ Rolle, in welcher er lediglich die vorgegebenen Werte und Informationen aufnehmen kann.

In anderer Weise gestaltet sich dieser Bezug, wenn auf die Selbstentfaltung des Schülers abgezielt wird. Dabei wird der Schüler als ‚aktiv‘ betrachtet. Hierbei stellt die Frage nach der Offenheit der Lehrwerke eine zentrale Komponente der Betrachtung dar. Die Betrachtung bewegt sich dabei auf der Meta-Ebene, auf welcher die formale Gestaltung und die Ausrichtung der Schulbücher auf den Schüler analysiert werden muss. Diese formale Ebene wird in Kapitel 7.4 näher betrachtet. In diesem Zusammenhang stellen die Inhalte der Schulbücher den analytischen Gegenstand dar.

---

<sup>699</sup> Die gleichbleibende Bedeutung materialistischer Orientierungen wurde bereits in ABBILDUNG 23 verdeutlicht. Die hier aufgetragene Gerade stellt eine vereinfachte Visualisierung dieser Zusammenhänge dar.

Welche herausragende Bedeutung die Unterscheidung von KLAGES für die Untersuchung von Werten innerhalb von Lehrbüchern erlangt, wird deutlich, wenn man die folgende Passage betrachtet.

*„Es genügt nicht einige hundert oder tausend Menschen aus diesen Ländern zu Fachleuten oder Führungskräften auszubilden. Vielmehr muss ein Erziehungs- und Bildungswesen errichtet werden, welches alle Schichten und Altersgruppen der Bevölkerung erfasst. Nur so kann ein dauerhafter umfassender Wandel der Gesellschafts- und Wirtschaftsstrukturen erreicht werden, kann der technische Rückstand aufgeholt werden und können sich die neuen Lebensformen entwickeln, die eine rationelle und sachlich geprägte Wirtschaftswelt ermöglichen.(...) Die Arbeit der Führungskräfte kann nur dann Erfolg haben, wenn hinter ihnen ein großes Heer von Arbeitern steht, die zu Fleiß, Pünktlichkeit, Genauigkeit und Arbeitsdisziplin erzogen sind. Es ist in den hochentwickelten Industriestaaten selbstverständlich, daß schon das sechsjährige Kind pünktlich in der Schule erscheint, daß jeder Mensch sein Leben hindurch sozusagen nach der Uhr lebt. Das ist das Ergebnis einer seit Generationen wirksamen stillen Erziehung. Wo diese Voraussetzungen fehlen, kann eine noch so gut eingerichtete Fabrik nicht die Produktion pro Kopf oder pro Maschine erreichen, die in Industrieländern üblich ist.“ [DER MENSCH IN SEINEM LEBENSRAUM 1970, S. 164]<sup>700</sup>*

An diesem Beispiel wird eindrücklich verdeutlicht, dass gesellschaftliche Wertorientierungen auch in geographischen Schulbüchern abgebildet werden. Die hier genannten Werte Fleiß, Pünktlichkeit Genauigkeit und Disziplin, stellen exakt die von KLAGES betonten Pflicht- und Akzeptanzwerte dar, die innerhalb der 60er Jahre gesellschaftlich anerkannt waren.

Die Veränderungen der gesellschaftlichen Wertorientierungen, wie INGLEHART und KLAGES sie beschreiben, vollziehen einen Wandel von Pflicht- und Akzeptanzwerten hin zu Werten der Selbstentfaltung und des Individualismus.

*„Die Amerikaner schaffen durch ihre freundlichen Umgangsformen im Allgemeinen eine gute menschliche Atmosphäre.“ [SEYDLITZ 6, 1956, S. 73]*

Die in den beiden zitierten Passagen betonten Werte ‚Pünktlichkeit‘, ‚Fleiß‘ und ‚gesellschaftliche Umgangsformen‘ stellen Beispiele für Werte dar, die KLAGES als Pflicht- und Akzeptanzwerte bezeichnet. In den 50er und 60er Jahren werden diese Werte besonders betont. Hier sind vor allem die folgenden von Bedeutung:

Leistung Produktivität Fleiß  
Ordnung Arbeitsbereitschaft.<sup>701</sup>

<sup>700</sup> Der Absatz steht inhaltlich im Zusammenhang mit der Frage, wie in unterentwickelten Ländern eine Verbesserung der Lebenssituation erreicht werden kann. Siehe DER MENSCH IN SEINEM LEBENSRAUM 1970, S. 164.

<sup>701</sup> W1-V bis W10-V.

Der Mensch wird dabei immer als Teil seines Volkes oder seiner Kultur betrachtet, was die Betonung dieser Werte auch über die theoretische Anbindung an das Konzept der Länderkunde begrifflich macht.

Zentral sind dabei die Werte Fleiß und Leistung. Im Werk LÄNDER UND VÖLKER 4 von 1950 ist beispielsweise zu lesen:

*„Die Jugend hat ein besonderes Anrecht darauf, in erster Linie die Leistung des eigenen Volkes in seinem geographischen Raume kennenzulernen.“* [LÄNDER UND VÖLKER 4, 1950, S. 2]

Auch an anderer Stelle wird der Wert Fleiß hervorgehoben, über die Ureinwohner Mexikos wird in diesem Zusammenhang gesagt:

*„Sie sind ein fleißiges Volk, das seinen bescheidenen Wohlstand durch Landwirtschaft und Handel zu sichern bemüht ist.“* [LÄNDER UND VÖLKER 4, 1950, S. 65]

Daran wird die Bedeutung, die Fleiß als Wert zugemessen wird, deutlich. Er wird sogar zur Beschreibungskategorie gesteigert.

Die Analyse der betrachteten Werke zeigt, dass die Betonung von Pflicht- und Akzeptanzwerten innerhalb der Zeit von 1970 bis heute, stark abnimmt.

*„Der Mensch lebt in der Gesellschaft. Er wird durch die in einem demokratischen Gemeinwesen zur Mitverantwortung und Mitentscheidung aufgerufen. Das gilt vor allem in einer Zeit stürmischer Veränderungen vieler Lebensverhältnisse. (...) Bei all diesen Problemen handelt es sich um das Zusammenspiel von Mensch und Raum. Die Lösungen, zu denen man kraft wissenschaftlicher Erkenntnis, technischer Möglichkeiten und politischer Entscheidungen gelangte, sind ebenso umweltbedingt wie umweltgestaltend.“* [SEYDLITZ 4, 1971, S. 1]

Mitbestimmung kann, im Gegensatz zu den oben genannten Werten, als Wert der Selbstentfaltung betrachtet werden, wie KLAGES diese versteht.<sup>702</sup>

Diese Abnahme kann analog zur Entwicklung der theoretischen Strukturen betrachtet werden, wie sie bereits angesprochen wurde. Der Mensch tritt sozusagen aus seinem Dasein in der Kultur, dem Volk oder der Gruppe heraus und wird als Individuum betrachtet.

---

<sup>702</sup> Siehe Kap. 5.3.

Es kann jedoch nicht einfach, wie INGLEHART und KLAGES dies für den gesellschaftlichen Wertewandel diagnostizieren, von einer Zunahme von Selbstentfaltungswerten oder hedonistischen Werten gesprochen werden. Mit der Betonung des individuellen Handelns geht innerhalb der geographischen Schulbücher vielmehr eine wachsende Bedeutung der individuellen Verantwortung einher. Die steigende Bedeutung der Selbstentfaltungswerte wird dabei von einer zunehmenden Betonung der Verantwortung des Einzelnen für ökologische Zusammenhänge begleitet. Ein Umschwingen von Pflicht- und Akzeptanzwerten in hedonistische Werte ist daher nicht zu erkennen. Doch bezüglich der Dimension der Selbstentfaltung zeichnet sich innerhalb der Werke eine deutliche Veränderung ab. Wertorientierungen, die KLAGES der Selbstentfaltung zuordnet, werden dabei immer deutlicher betont. Hierbei spielen Werte, wie

Selbstbestimmung Entscheidung Verantwortung  
Mitbestimmung Freiheit Individualismus  
Selbstentfaltung Autonomie,<sup>703</sup>

eine bedeutende Rolle. Es zeichnet sich innerhalb der Werke eine deutliche Veränderung innerhalb dieser Dimension ab. Es treten später Bildung und Freiheit im Zeichen der Selbstentfaltung des Individuums auf.

KLAGES verbindet auch gesellschaftlich idealistische Werte mit Werten der Selbstentfaltung.<sup>704</sup>

Gesellschaftlich idealistische Werte, wie

Frieden Freiheit Gerechtigkeit  
Gleichheit Demokratie Vernunft,<sup>705</sup>

erweisen sich sowohl in den 50er und 60er Jahren als bedeutend, als auch ab den 90er Jahren.<sup>706</sup>

In den 90er Jahren treten zu diesen die gesellschaftlich idealistischen Werte

Humanität Kooperation Gemeinschaft  
Nachhaltigkeit soziale Verträglichkeit Toleranz  
Grundrechte soziale Sicherheit Multikulturalität<sup>707</sup>

hinzu.

---

<sup>703</sup> W34-V bis W46-V.

<sup>704</sup> Siehe Kap. 5.3 (ABBILDUNG 15).

<sup>705</sup> W1-V bis W10-V, sowie W34-V bis W46-V.

<sup>706</sup> Auch in den 70er Jahren treten Werte der Autonomie in den Vordergrund, so in W24. Diese werden jedoch für die Beschreibung der Entwicklungen vernachlässigt, da sie innerhalb der weiteren Werke nicht besonders herausgestellt werden.

<sup>707</sup> W34-V bis W-46V.



Diese Entwicklungen lassen sich folglich, wie in der unten gezeigten Abbildung dargestellt, verdeutlichen.

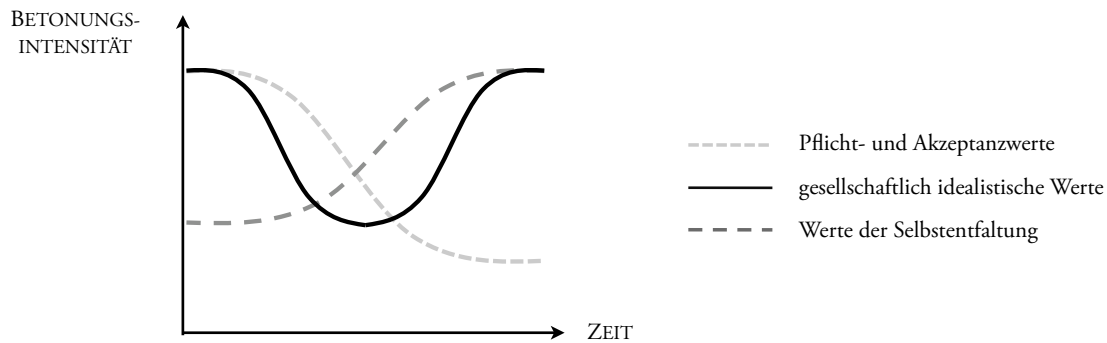


ABBILDUNG 25: Wandel der Betonung von Pflicht- und Akzeptanzwerten, gesellschaftlich idealistischen Werten und Selbstentfaltungswerten. (Quelle: Eigener Entwurf)

Die Abnahme der Pflicht- und Akzeptanzwerte entspricht der von KLAGES beschriebenen Wertverschiebung. Auch die Zunahme der Selbstentfaltungswerte verläuft analog zu den von ihm herausgestellten Veränderungen.

Eigentümlich scheint jedoch die Veränderung der gesellschaftlich idealistischen Vorstellungen. Wie ist dieser Verlauf zu verstehen?

Grundsätzlich muss mit KLAGES betont werden, dass es sich bei diesen Werten um gesellschaftlich idealistische Orientierungen handelt. Sie weisen folglich deutliche Überschneidungen mit Grundwerten auf. Innerhalb des betrachteten Zeitraumes sind besonders in den 50er und 60er Jahren sowie ab Beginn der 90er Jahre deutliche Betonungen gesellschaftlich idealistischer Werte zu erkennen.<sup>708</sup>

Auch an dieser Stelle kann die Betrachtung der theoretischen Konzeptionen Aufschluss über die Entwicklung der betonten Wertorientierungen geben. Die länderkundliche Konzeption stellt, ebenso wie die ökologische, eine umfassende Deutungskonstruktion dar. Dabei werden Elemente globalen Ausmaßes auf oberster Deutungsebene integriert.

In den konzeptionellen Ausrichtungen, die in der Zwischenzeit vorherrschen, ist dies nicht der Fall. Es lässt sich folglich argumentieren, dass die beiden umfassenden Konzeptionen, die gerade zu Beginn und zu Ende des betrachteten Zeitraumes vorherrschen, auf oberster Deutungsebene operieren. Auf dieser Ebene werden im länderkundlichen Konzept Kulturen und Kulturstufen, Völker und Rassen beschrieben, im ökologischen Konzept globale Zusammenhänge systematischer Art. Solche oberste Operationsebenen weisen erheblich höhere Bezüge zu existentiellen Klärungen grundlegender Sinnfragen auf, als das die Konzeptionen unterer, konkreterer Ebenen tun. Daher erweisen sich Bezüge zu Grundwerten als deutlich enger.

<sup>708</sup> W1-V bis W15-V, sowie W34-V bis W46-V.

#### 7.2.4. Strukturierungen von Werträumen

Wie bereits in Kapitel 2.2 und 6.4.2 herausgestellt wurde, bestehen zwischen Werten und Raum auch auf symbolisch-signifikativer und damit sprachlicher Ebene enge Bezüge.

Es gilt dabei normative Muster zu erkennen, die sich einerseits auf ‚konkrete topographische Räume‘ beziehen, andererseits als relationales System von Wertorientierungen selbst erstellt werden. Innerhalb schulgeographischer Texte werden prinzipiell unendlich viele konkrete Räume thematisiert. Dabei ist beispielsweise an Städte, Naturräume, Wirtschaftsregionen, Urlaubsregionen, Räume der Freizeitgestaltung, aber auch Räume politischer Identifikation, wie Nationen, Staatengemeinschaften oder Kulturerdteile, zu denken.

Es gilt dabei zu betrachten, welche Werte mit bestimmten Räumen verbunden werden.

Mit noch größerem Interesse müssen jedoch die dabei erkennbaren Verbindungen zum relationalen Raum betrachtet werden, der über die wechselseitigen Beziehungen der Werte zueinander erstellt wird. Dieser relationale Raum entsteht aus der Verbindung der bereits betrachteten Werte zueinander. Die Bedeutung, die konkrete Räume in der Folge erhalten, ist von diesen relationalen Strukturen abhängig.

Veränderungen der räumlichen Systematik von Werten können nicht aus der Beobachtung der Anhaftung bestimmter Werte an bestimmte Räume erschlossen werden, sondern müssen über die Relationalität der Werte betrachtet werden. Diese wirkt sich auf die Verbindung von bestimmten Wertorientierungen mit bestimmten Räumen aus.

Dabei müssen jedoch die der Strukturierung zugrunde liegenden Mechanismen betrachtet werden. SCHLOTTMANN und RAMIN zeigen auf, wie diese Systematik zu verstehen ist.<sup>709</sup> Besondere Bedeutung erlangen dabei begrenzende und damit strukturierende Elemente und Wirkungszusammenhänge. Diese wirken als räumliche Strukturierungsmechanismen. Dabei werden bestimmte Vorstellungen räumlicher Verknüpfung mit vorliegenden normativen Mustern verbunden und damit lassen sich innerhalb der betrachteten Werke mehrere Veränderungen von Werten erkennen. Auch die Verbindung bestimmter Werte mit konkreten Räumen ist dabei zu betrachten.

Diese Strukturierungen wandeln sich im Laufe der Zeit. Innerhalb des betrachteten Zeitraumes lassen sich drei maßgebliche räumliche Strukturierungen betrachten, die auf der Ebene strukturierender Orientierung bestehen. Diese werden in der unten dargestellten Abbildung verdeutlicht.

---

<sup>709</sup> Siehe Kap. 2.2 und 6.4.2.

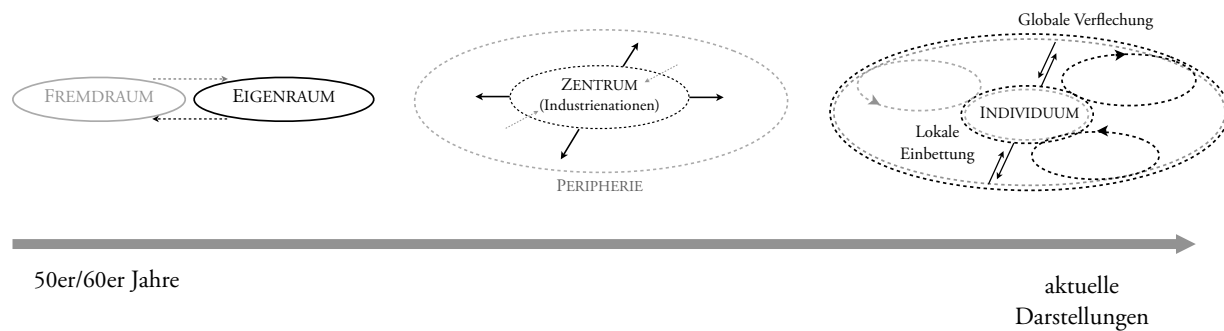


ABBILDUNG 26: Innerhalb der betrachteten Werke erkennbare Muster räumlicher Strukturierung symbolischer Wertorientierungen. (Quelle: Eigener Entwurf)

Die erste Form der Strukturierung hebt sich dabei deutlich dadurch von den anderen ab, dass feste Grenzen zwischen den integrierten räumlichen Strukturen bestehen. Diese werden verständlich, wenn man auf die konzeptionellen Grundlagen der Lehrwerke Bezug nimmt. Dabei wird in mehrerer Hinsicht zwischen Eigen- und Fremdräumen unterschieden. Die Differenzierung zwischen Natur und Mensch stellt die anschaulichste dieser oppositionellen Stellungen dar. Wie bereits herausgestellt wurde, stellen die dabei betonten metaphorischen Konzepte eine gewaltsame Dichotomie zwischen Mensch und Natur dar.

Auch auf topographischer Ebene zeigt sich diese Strukturierung deutlich, besonders bei der Unterscheidung zwischen Entwicklungsländern und Industrieländern. Dabei werden verschiedene Kulturstufen angenommen. Der Unterschied zwischen den europäischen ‚Völkern‘ und solchen in Afrika, Asien und Südamerika, erweist sich folglich nicht als rein räumlicher, sondern auch als zeitlicher Unterschied. Die Überlegenheit der ‚abendländischen Kultur‘ zeigt sich vor allem an der technischen Entwicklungsstufe und den geistigen und wissenschaftlichen Errungenschaften. Betrachtet man diese Gliederung der Welt nach Kulturräumen, so wird diesen in der Regel ein Stufensystem zugrunde gelegt, das Kulturen, über ihre wirtschaftliche Betätigung, verschiedenen Stufen zuordnet. Differenziert werden die Kulturstufen dabei zwischen Sammlertum und Produktionswirtschaft.<sup>710</sup>

Dieses Denken zeigt sich beispielsweise an der Darstellung der Kolonisation. Es ist dabei in SEYDLITZ 6 von 1956 die Rede davon, dass „*weit entfernt vom Volksboden eine deutsche Kulturlandschaft erschaffen*“ [SEYDLITZ 6, 1956, S. 135] wurde. Die dabei unterstellte Übermacht der europäischen Kultur wird an der folgenden Passage deutlich:

„*Bewältigt und genutzt zum Vorteil der dort lebenden Menschen wird der Urwald erst, seitdem die in Europa und Angloamerika entwickelte Technik angewandt wird.*“ [DER MENSCH IN SEINEM LEBENSRAUM 9, 1970. S. 18]

<sup>710</sup> SEYDLITZ 6: Landschaft und Wirtschaft, Staat und Gesellschaft (1956): S. 2.

Eine weitere elementare Formationsstruktur, die auf das betrachtete strukturierende Muster verweist, ist die Nation. Als Muster räumlicher Strukturierung bestimmt der Nationenbegriff innerhalb der Werke der 50er und 60er Jahre viele andere Bereiche. So wird beispielsweise die geistige und mentale Verfassung eines Menschen nach Kriterien betrachtet, die seiner Nation zu entnehmen sind. Dieser Begriff der Nation wirkt als räumlich strukturierendes Mittel im Sinne eines Containers.<sup>711</sup> Auch die geistigen Vorstellungen sind in dieser Strukturationsweise betrachtet. Geistige Vorstellungen sind ein Teil des „*Seelenleben des Volkes*“ [HINRICHS 1960, S. 105]. Mit Aufkommen des funktionalistischen Ansatzes der Münchener Schule verändert sich die Strukturierung grundlegend. Die Dichotomie weicht einer funktionalen Wechselwirkung, welche jedoch noch immer eine hierarchische Struktur integriert.

Die Abhängigkeiten zwischen verschiedenen Räumen stellen sich dabei jedoch in einem Zusammenhang dar, den man als Zentrum-Peripherie-Modell betrachten kann.

Deutlich wird dieses Verständnis zum einen an der veränderten Stellung der Entwicklungsländer zu Industrieländern, zum anderen an der veränderten Verbindung einzelner Raumeinheiten zu einem funktionalen Gesamtkomplex. Träger bestimmter Werte sind dabei zugleich die wesentlichen Funktionsträger. Diese können Gruppen sein, aber auch Städte. Beide werden dabei zum Zentrum des funktionalen Zusammenhangs, in den sie mit anderen Elementen eingebunden sind. Auch Werte werden über diese Strukturationsmuster organisiert. Verdeutlichen lässt sich dies an Industrieräumen. Sie werden zunehmend mit dem Unwert der Umweltverschmutzung belegt.<sup>712</sup>

Diese funktionale Verbindung einzelner Elemente weist eine höhere Differenziertheit auf, als die dichotomische Gegenüberstellung von ‚eigen‘ und ‚fremd‘. Die weiteren Entwicklungen jedoch weiten diesen Differenzierungsgrad noch aus.

Diese ausgeweitete Differenzierung kann, wie oben ersichtlich, durch ein komplexes Wechselwirkungsgefüge zwischen Individuum und Welt und zwischen Mensch und Umwelt verstanden werden. Dabei stellen sich lokale und globale Bezüge heraus. Die nationale Ebene tritt immer stärker in den Hintergrund. Damit ist auch eine stärkere Betonung von Grundwerten verbunden, die sich zwar auf eine globale Ebene beziehen, deren Bedeutung jedoch auch auf lokaler Ebene zunehmend Gewicht gewinnt. Die Bedeutung der Verantwortung des Einzelnen wird von der lokalen Entscheidungsebene, in welche dieser eingebunden ist, auf die Ebene globaler Bedeutung exponiert. So erlangen Kaufentscheidungen eine moralische Dimension im Sinne der ‚Erhaltung der Menschheit‘. Der Zusammenhang mit der individuellen Entscheidungsfähigkeit wird hierbei besonders deutlich. Diese führt zur Eigenverantwortung über die getroffenen Entscheidungen und die daraus resultierenden Folgen.

---

<sup>711</sup> Siehe Kap. 2.2.

<sup>712</sup> W20-V, IIV; 21-V, IIV bis W46.

Die Bedeutung von ökologischen beziehungsweise nachhaltigen Handlungen wird dabei in räumlicher und zeitlicher Ebene ausgedehnt. Dies kann als Analogie zur Betrachtung von JONAS gesehen werden, der eine Ausweitung von Nah- auf Fernethik vornimmt und dabei auch zukünftige Generationen in ethische Überlegungen mit einbezieht.<sup>713</sup> Globale Auswirkungen von Handlungsentscheidungen führen dabei auch zu globaler Verantwortung.

Diese Ausdehnungstendenzen ethischen Handelns werden bereits im TERRA 12/13 von 1988 thematisiert. Hier wird gefragt: „*Entwicklungsprobleme in der Dritten Welt. Was geht uns das an?*“ [TERRA 12/13, 1988, S. 4]. Dabei wird sogleich thematisiert, dass das Mitleid mit zunehmender Distanz zum Unglück der betroffenen Menschen abnimmt.<sup>714</sup> Gerade dies wird innerhalb der zunehmenden Betonung globaler Verflechtungen verneint.

Die Darstellungen werden dabei auf die konkrete Verbraucherrolle, auch von Jugendlichen, bezogen. So beispielsweise in TERRA 3/4 von 2005. Hier werden problematische Produktionsfolgen von Palmöl und Kakao thematisiert.<sup>715</sup>

Die wechselseitige Verbundenheit des Menschen mit anderen Menschen und der Umwelt, wird dabei besonders betont. Probleme stellen sich dabei nicht nur als ökologische, sondern gleichsam als sozioökonomische dar.<sup>716</sup> Man kann daher von einer ‚ganzheitlichen‘ Betrachtungsweise sprechen. Wenn die Umwelt des Menschen zerstört wird, so ist auch sein eigenes Überleben nicht zu sichern. Die Betonung von Nachhaltigkeit, Verantwortung und ökologischem Bewusstsein zielt dabei darauf ab, dem Schüler einen Eindruck seiner Eingebundenheit in globale Vernetzungen zu geben und ihn dadurch zu einem reflektierten Umgang mit seiner Verantwortung zu führen.<sup>717</sup> RINSCHEDÉ spricht dabei von einer Verhaltenskompetenz im Bezug auf räumliche Vernetzungen.<sup>718</sup> Die jüngeren Darstellungen können unter der typischen Äußerung „*global denken - lokal handeln*“ [TERRA 3/4, 2005, S. 46] subsumiert werden. Hier verdeutlicht sich auch die Verantwortung des Konsumenten: „*Augen auf beim Einkauf.*“ [TERRA 3/4, 2005, S. 47].<sup>719</sup>

---

<sup>713</sup> Siehe Kap. 5.5.

<sup>714</sup> TERRA 12/13, 1988, S. 4.

<sup>715</sup> TERRA 3/4, 2005, S. 36f, 218f. Der Titel: „*Kakao mit bitterem Beigeschmack.*“ [TERRA 3/4, 2005, S. 218]

<sup>716</sup> W34-I,V,IV.

<sup>717</sup> W34-I,V,VII bis W46-I,V,VII.

<sup>718</sup> RINSCHEDÉ, G. (2005): S. 27.

<sup>719</sup> W34-V.

### 7.3. Wandel betonter Aspekte des Wissens

Schulbücher stellen zentrale Bestandteile des geographischen Unterrichts dar. Sie sind dabei Teil der schulischen ‚Vermittlung‘ bestimmter geographischer Inhalte, Ansichten und Denkweisen. Wie bereits in Kapitel 4 gezeigt wurde, bestehen unterschiedliche Formen der Rationalität und des Wissens.<sup>720</sup>

Die betrachteten Schulbücher stammen aus einem Zeitraum, der sich über mehrere Jahrzehnte erstreckt. Während der betrachteten Zeitspanne sind deutliche Veränderungen bezüglich der Inhalte der Lehrwerke zu betrachten. Besonders die betonten Aspekte des Wissens lassen grundlegende Unterschiede erkennen.

Dabei muss unterschieden werden, zwischen inhaltlichen Aussagen bezüglich bestimmter Formen des Wissens und der Art von Information oder Wissen, welche das jeweilige Schulbuch dem Schüler ermöglichen soll. Zunächst soll es hingegen darum gehen, die Formen von Vernunft näher zu betrachten, die inhaltlich innerhalb der Werke betont werden. Die dabei zugrunde gelegten Differenzierungen verschiedener Formen der Rationalität wurden in Kapitel 4 eingeführt.

Bezüglich des Wandels von Werten ist hierbei innerhalb der betrachteten Lehrwerke eine deutliche Veränderung der Wertschätzung bestimmter Formen von Vernunft zu betrachten. Damit einher geht auch eine deutliche Veränderung der Bewertung von technischem und wissenschaftlichem Fortschritt. Besonders innerhalb der Werke der 50er und 60er Jahre wird der technischen Lösbarkeit von Problemen hohes Vertrauen geschenkt. Dabei werden Werte, wie

Fortschritt    Industrie    Technik  
Rationalität<sup>721</sup>

betont. Die dabei betonte technische und instrumentelle Rationalität muss in Verbindung mit der Leitvorstellung der ‚Inwertsetzung der Erde‘, sowie der ‚Bewältigung‘ ihrer Herausforderungen betrachtet werden.

Diese Wertorientierungen orientieren sich am Fortschritt, der mittels technischer Wissenschaften erzielt wird. Es ist dabei festzustellen, dass eine Vereinseitigung der Vernunft auf diesen Aspekt vorliegt. Die industrielle Inwertsetzung der Erde wird dabei als grundlegender Ausgangspunkt der

---

<sup>720</sup> Siehe Kap. 4.4.

<sup>721</sup> W1-I,III,V bis W14-I,V.

Wohlfahrt des Menschen betrachtet.<sup>722</sup> Diese Grundhaltung kann als typische Vorstellung der Moderne gelten.

Damit verbunden ist die Vereinseitigung der Handlungsaspekte. Menschen werden lediglich als zweckrational kalkulierend und handelnd betrachtet. Weitere Handlungsformen und Rationalitätstypen werden nicht diskutiert. Allein traditionelle Lebensgemeinschaften in den Entwicklungsländern werden als weitere Lebensformen und Handlungstypen aufgeführt. Traditionelle Handlungsformen werden aber gleichsam als der modernen westlichen Kultur unterlegen betrachtet, was dann an der niedrigeren Produktivkraft veranschaulicht wird.<sup>723</sup>

Als zentrale Eigenschaft des technisch entwickelten Menschen gilt dabei das Fachwissen. Dieses versetzt ihn in die Lage technische Maßnahmen auch durchzuführen. Es ist somit ein zweckgebundenes instrumentelles Wissen.

Mit dem bereits ausgeführten Wandel hin zu ökologischen Konzeptionen, vollzieht sich gleichsam ein Wandel der inhaltlich betonten Formen der Vernunft. Die rein instrumentelle Betrachtung der Erde, für die technisches Wissen am bedeutendsten ist, kann dabei selbst als Wertorientierung gelten. In der Folge werden jedoch neben wirtschaftlichen und materiell-existentiell bedeutsamen Zwecken, für die ein instrumentell-theoretisches Wissen („Ingenieurwissen“) maßgeblich ist, auch systematisch integrative Formen des Wissens betont.

Die Lehrwerke der 50er und 60er Jahre weisen dabei, gemäß ihrer länderkundlichen Ausrichtung, vor allem die Betonung länderkundlicher Kenntnisse auf. Diese werden häufig innerhalb länderkundlicher ‚Tafeln‘ zusammengefasst. Hierbei handelt es sich meist um Daten wie Fläche, Bevölkerungszahl, große Städte, Wirtschaftsschwerpunkte der Sektoren und die wichtigsten Exportgüter des betreffenden Landes.<sup>724</sup> Beispielhaft hierfür kann die folgende Tafel stehen:

|  |                    |   |
|--|--------------------|---|
| Republik 83900 km <sup>2</sup> 7,0 Mill. Einw. 83 Einw. je km <sup>2</sup> |                    |   |
| Währung: 1 Schilling = 100 Groschen,                                       |                    | Flagge: rot weiß rot                                  |
| Landschaften u. Gebirge  | Gewässer           | Städte (E. i. T.)                                     |
| Donauland: Niederösterreich, Oberösterreich, Wiener Becken                 | Donau, March, Enns | Wien (1616), St. Pölten (140), Linz (185), Steyr (40) |
| Alpenland: Tirol und Vorarlberg (Karwendel, Ötztal und Zillertaler Alpen)  | Inn                | Innsbruck (100) Bregenz (20), Kufstein                |
| Salzburg (Hohe Tauern, Großglockner 3800 m)                                | Salzach            | Salzburg (110), Badgastein (3)                        |
| Kärnten (Karawanken, Klagenfurter Becken)                                  | Drau               | Klagenfurt (70), Villach (30)                         |
| Steiermark (Eisenerzer Alpen)  | Wörther See        | Graz (225), Leoben (35), Eisenerz (10)                |
|  | Mur                |   |

ABBILDUNG 27: Länderinformationen Österreich. (SEYDLITZ 4, 1960, S. 118)

<sup>722</sup> W2-III,V bis W14-III,V.

<sup>723</sup> W11-I.

<sup>724</sup> W1-III bis W14-III.

Welche Formen des Wissens dabei vom Schüler erwartet werden, verdeutlichen die gestellten Aufgaben. Aus den dabei verwendeten Frage- und Aufgabenoperatoren kann geschlossen werden, dass die Schüler ‚länderkundliche Fakten‘ lernen, im eigentlichen Sinn ‚auswendig lernen‘, sollen. Es werden dabei vorwiegend Operatoren, wie ‚nenne‘, ‚zähle auf‘ oder ‚was sind...‘, gebraucht.

Als typisch können hierfür die Fragestellungen gelten, wie sie in SEYDLITZ 4 von 1960 zu finden sind:

„- *An welchen Flüssen liegen die (...) genannten Orte, und welchen Umständen verdanken sie ihre Bedeutung?*

- *Wodurch wird das Alpenvorland im Norden, Westen und Osten begrenzt?*

- *Welche natürlichen Durchlässe gibt es in der nördlichen Umrandung des Alpenvorlandes?*

- *Welche Orte des Alpenvorlandes sind Verkehrsknotenpunkte?“* [SEYDLITZ 4, 1960, S. 18]

Diese Fragen zielen auf eine einfache Reproduktion von Kenntnissen ab. Das Ziel dieser Kenntnis wird sogleich im SEYDLITZ 4 von 1960 herausgestellt.

*„Darum müssen wir die Erde möglichst gut kennen. Die Erdkunde lehrt uns, wie die Erde beschaffen ist. Sie beschreibt uns unsere Heimat und unser Vaterland, führt uns in die Nachbarländer und über die Meere nach fremden Erdteilen und zeigt uns, wie es dort aussieht und wie Menschen dort leben.“*

*„In der Mitte Europas liegt unser deutsches Vaterland. Wie die vielen schönen Landschaften aussehen und wie die Menschen darin leben und schaffen, sollt ihr in diesem Buche kennenlernen“* [SEYDLITZ 1, 1960, S. 3]

Auch in späteren Werken, vor allem aus den unteren Klassen, werden länderkundliche Kenntnisse thematisiert. Die Ausrichtung der Werke zielt aber in völlig anderer Weise auf die Vermittlung dieser Kenntnisse ab, als dies in den 50er und 60er Jahren der Fall ist.

Mit der Reform der Schulerdkunde, wie diese vom Kieler Geographentag ausgeht, hält eine deutlich stärkere Wissenschaftsorientierung Einzug in geographische Lehrbücher. Deutlich wird dies nicht nur an der höheren Differenzierung der Darstellungen und der Zunahme von thematischen Karten, wie dies THIEL für Schulatlanten feststellt.<sup>725</sup>

Als Anhaltspunkt für einen Wandel betonter Formen des Wissens kann auch der Medienwandel in Büchern gelten. Im betrachteten Zeitraum wandeln sich die innerhalb der Schulbücher genutzten Medien stark. Es ist dabei sowohl eine zunehmende Varietät von Medien zu beobachten als auch eine zunehmende Reflexion derselben. Verdeutlichen lässt sich dies, wenn man drei der untersuchten Lehrbücher hinsichtlich ihrer integrierten Darstellungsformen vergleichend gegenüberstellt. Im Werk SEYDLITZ 4 von 1960 finden sich lediglich Lerntexte, schwarz weiße Fotografien, länderkundliche

---

<sup>725</sup> THIELE, D. (1984): S. 179.



Tafeln, einfache graphische Skizzen und thematische Karten. Betrachtet man hingegen das Werk DREIMAL UM DIE ERDE 3 von 1977, so zeigen sich darin zahlreiche Diagramme, Photographien, thematische Karten, Auszüge aus Werbetafeln, Tageszeitungsberichte, Lehr- sowie Lerntexte. Eine noch prägnantere Vielfalt zeigt sich bei Werken, die in den 90er Jahren oder später erschienen sind. Das Werk SEYDLITZ 2 von 2004, enthält neben Photographien und Lehr- und Lerntexten eine Vielzahl an Diagrammen, Steckbriefen, Schlagzeilen, Strukturschemata, Berichten, thematischen Karten, Comics, Methodenseiten und Internetlinks.

Diese mediale Veränderung kann jedoch nicht losgelöst von den Änderungen der Betonung bestimmter Formen des Wissens und einer bestimmten Vorstellung der Stellung des Schülers zum Werk verstanden werden. So stellt SCHMITHÜSEN eine Zunahme von Lern- und Arbeitstexten innerhalb der Schulbücher fest.<sup>726</sup> Dies kann als Anhaltspunkt für die veränderte Rolle des Schülers betrachtet werden, denn Lern- und Arbeitstexte sind im Gegensatz zu Lehrtexten auf die Eigenaktivität des Schülers ausgerichtet. Mit diesen formalen, sozialen und strukturellen Veränderungen ist aber auch die Veränderung der Inhalte der Schulbücher verbunden.

Innerhalb dieser zeigt sich ein deutlicher Wandel der Betonung unterschiedlicher Formen der Vernunft und des Wissens. Waren innerhalb der Werke der 50er und 60er Jahre vor allem die rationale Wissenschaft der Technik betont worden, so wandelt sich diese Wertschätzung in der Folge. Deutlich wird dies vor allem an der zunehmend kritischen Betrachtung technischen Fortschrittes und der in diesem Zusammenhang einseitig verstandenen Rationalität.

So werden ab den 80er Jahren Aspekte des technischen Fortschrittes zunehmend negativ dargestellt. In SEYDLITZ 7 von 1985 wird explizit danach gefragt, was der Fortschritt beispielsweise den ‚Eskimos‘ gebracht hat.<sup>727</sup> An anderer Stelle wird deutlich, wie die Auffassung zu verstehen ist:

*„Die Zukunft ist ungewiß. Sie wird davon abhängen, ob der richtige Weg zwischen Tradition und Fortschritt gefunden wird.“* [SEYDLITZ 7, 1985, S. 66]

Der richtige Weg, der noch in den 60er aber auch 70er Jahren im Fortschritt gesehen wurde, wird damit aus seiner Position entlassen und kritisch hinterfragt. Dies zeigt sich auch in der Folge als Motiv. Dabei ist zu bemerken, dass ökologische Rationalität nicht mit technischer Rationalität gleichgesetzt werden kann. Traditionelle Lebensformen sind beispielsweise häufig schonender und nachhaltiger an die Umwelt angepasst.

Dabei werden zunehmend Werte betont, die der instrumentellen Vernunft, als technische Rationalität verstanden, gegenüberstehen. Diese sind beispielsweise:

---

<sup>726</sup> SCHMITHÜSEN, F. (2002): S. 171.

<sup>727</sup> SEYDLITZ 7, 1985, S. 94f.

saubere Technologien ganzheitliches Denken Erhaltung  
ökologisches Denken (anstatt ökonomisches Denken) Fairness  
moralisches Denken wertorientiertes Handeln Bildung  
Verträglichkeit nachhaltiges Denken.<sup>728</sup>

Diese Werte werden begleitet von veränderten Handlungs- und Rationalitätsorientierungen. Bezüglich der Handlungsorientierungen ist eine deutliche Veränderung zu erkennen. Waren innerhalb der Werke der 50er und 60er Jahre rein zweckorientierte Handlungsorientierungen thematisiert worden, so erweisen sich spätere Lehrwerke als deutlich ausgeglichener, was diesen Punkt angeht. Es ist dabei zu erkennen, dass zunächst wertorientierte Handlungen hinzutreten, dann auch ökologische und nachhaltige Ausrichtungen genannt werden.<sup>729</sup> Dabei ist vor allem die zunehmende Bedeutung von Verantwortung zu erkennen, welche schwerlich mit einer reinen Zweckorientierung kombiniert werden kann.

Mit diesem Wandel ist auch ein Wandel der vom Schüler erforderten Rationalität verbunden. Analog zur Ausweitung der Handlungsausrichtungen, die innerhalb der inhaltlichen Betrachtungen betont werden, wird auch dem Schüler zunehmend eine breitere Handlungs- und Reflexionskompetenz abverlangt. Zunächst standen länderkundliche Kenntnisse im Fokus schulgeographischer Ausbildung. Diese sind auch heute noch existentielle Bestandteile geographischen Unterrichts.<sup>730</sup>

Die zu betrachteten Veränderungen vollziehen sich zunächst in einer zunehmenden Erweiterung durch systematische Erkenntnisse, verknüpfendes Denken und das Denken in komplexen Zusammenhängen.<sup>731</sup> Die Veränderungen betonter Formen des Wissens werden an den sich verändernden Fragestellungen sichtbar. Frageoperatoren, wie ‚Erläutere‘ oder ‚Erkläre‘, treten in zunehmender Häufigkeit auf.<sup>732</sup>

Dabei wird dem vernetzenden Denken immer größere Bedeutung beigemessen. In TERRA 3/4 von 2005 wird sogar explizit eingeführt wie der Schüler ‚vernetzt Denken lernen‘ kann.<sup>733</sup> Diese Entwicklung wird mit der zunehmenden Integration systematischer Ansätze seit Ende der 70er Jahre begünstigt, als systemtheoretische Ansätze auf fachwissenschaftliche Ebene größere Bedeutung erlangten. Zudem steht dieses systematische Denken in engem Zusammenhang mit der aufkommenden ökologischen Perspektive.

---

<sup>728</sup> W30-III,V,VII bis W46-III,V,VII.

<sup>729</sup> W1-II bis W14-II, sowie W30-II bis W46-II.

<sup>730</sup> Und für die geographische Weltdeutung und Orientierung unverzichtbar.

<sup>731</sup> W21-III bis W46-III.

<sup>732</sup> Siehe W28-III.

<sup>733</sup> Siehe TERRA 3/4, 2005, S. 156.

Es zeigen sich neben diesen jedoch weitere bedeutende Veränderungen auf der Ebene betonter Formen der (Handlungs-)Rationalität. Die vom Schüler geforderten Betätigungen tragen zunehmend ganzheitlichen Charakter. Neben Lernaufgaben in klassisch-vernunftbezogenem Sinn, zeigen sich dabei immer deutlicher praktische Aufgaben, mittels welcher der Schüler sich dem Themenfeld Geographie und den dabei betrachteten Inhalten nähern soll.

Deutlicher als diese Veränderungen und auch von größerer Tragweite, sind die Veränderungen der geforderten Kompetenzen. Es zeigen sich vor allem ab den 80er Jahren zunehmend Urteilsfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit neben den fachwissenschaftlichen Inhalten als bedeutend. Dies verdeutlicht eine Zunahme der Bereiche, die nicht allein auf Wissen, sondern auf Werte oder Haltungen ausgerichtet sind.<sup>734</sup> Deutlich wird dies beispielsweise an Fragen, die eine Beurteilung bestimmter Vorgänge und Zusammenhänge fordern. Dabei ist der Schüler dazu aufgerufen selbst Stellung zu beziehen.<sup>735</sup> Auch SCHMITHÜSEN sieht, besonders seit den 70er Jahren, eine deutliche Steigerung der Komplexität und des Anspruchsniveaus der in Schulbüchern gestellten Aufgaben und Fragen.<sup>736</sup>

Die Zunahme der Betonung der Urteilsfähigkeit, sowie wertorientierter Handlungsaspekte, geht mit der Betonung kultureller ‚Kompetenzen‘ einher.<sup>737</sup> So sind besonders soziale und kulturelle Toleranz als Wertorientierungen erkennbar<sup>738</sup>.

Wie SPINNER und GIESECKE herausstellen, lässt sich im Zuge der aktuellen Entwicklungen der gesellschaftlichen Wissensorganisation eine Auflösung ‚sicheren Wissens‘ diagnostizieren. Dabei ist eine Zunahme des Steuerungswissens auf der Meta-Ebene zu beobachten.<sup>739</sup> Diese Tendenz ist auch auf Ebene der Schulbücher erkennbar. Besonders deutlich zeigt sich dabei eine Zunahme der Betonung methodischer Transparenz. Innerhalb der Schulbücher werden die grundlegenden Methoden der geographischen Erkenntnis offengelegt, so dass der Schüler Einblick in die Entstehung geographischen Wissens erhält.<sup>740</sup> Diese Tendenzen verstärken sich im Laufe der 80er Jahre. Dabei werden innerhalb der Schulbücher beispielsweise Erhebungsmethoden und

---

<sup>734</sup> W21-III bis W46-III.

<sup>735</sup> Siehe W31-III.

<sup>736</sup> SCHMITHÜSEN, F. (2002): S. 186ff, 200ff.

<sup>737</sup> In ‚ steht der Begriff, da er zu Beginn der beschriebenen Entwicklungsphase der zunehmenden Betonung wertorientierten Handelns und selbständigen Urteilens noch nicht gebraucht wurde.

<sup>738</sup> W22-III bis W46-III.

<sup>739</sup> Siehe Kap. 3.2.

<sup>740</sup> W28-IV bis W46-IV.

sozialwissenschaftliche Analysen dargestellt. Neben Methoden zur Erschließung von Karten werden Nutzungskartierungen sowie die Erstellung und Auswertung von Fragebögen thematisiert.<sup>741</sup>

Es werden dabei sämtliche Bereiche angesprochen, die dem Schüler in seiner Lebenswelt begegnen. Dies wird deutlich, wenn man die ‚Methodenseiten‘ des Bandes TERRA 3/4 von 2005 näher betrachtet. Hier werden folgende Zugriffe auf Informationen hinsichtlich methodischer Aspekte behandelt:

*„Klimadiagramme auswerten; Eine Pro-Kontra Diskussion durchführen, Eine Conceptmap erstellen; Lernen an Stationen; Ein Satellitenbild auswerten; Eine thematische Karte auswerten; Bevölkerungspyramiden auswerten; Vernetzt Denken lernen; Mit Statistik richtig umgehen; Mit GIS Informationen beschaffen; Eine Expertenbefragung durchführen; Ein Unternehmen untersuchen; Einen Film auswerten; Gruppenpuzzle; Einen Kurzvortrag vorbereiten und halten.“* [TERRA 3/4, 2005, S. 1ff.]<sup>742</sup>

Deutlich wird an dieser Zusammenstellung zweierlei. Zum einen werden nicht lediglich Inhalte vermittelt, wie dies im länderkundlichen Unterricht der Fall war, sondern zudem die methodischen Kenntnisse, Fähigkeiten und Erkenntnisse, die der eigenständigen Informationsbeschaffung zugrunde liegen. Damit wird auch eine kritische Prüfung anderer Informationen ermöglicht. Die von GIESECKE und SPINNER beschriebene Richtung der Verschiebung spiegelt sich folglich in Schulbüchern deutlich wieder. Zum anderen zeigt sich, dass die Bereiche, die hier methodisch thematisiert werden, keinesfalls lediglich auf Informationen wissenschaftlich geographischer Herkunft beschränkt bleiben. Es werden Informationen aus Medien ebenso methodisch aufgearbeitet, wie die Verarbeitung bereits gewonnener Informationen auf individueller Ebene. Die behandelten Aspekte methodischen Zugriffs auf Daten und Informationen weiten sich zunehmend aus.

Dabei wird Orientierung nicht nur auf topographischer Ebene, sondern auch hinsichtlich eigenständiger Wissensorganisation und Strukturierung thematisiert.<sup>743</sup>

Die Betonung verschiedener Kompetenzen, wie sie seit Erscheinen der neuen Bildungspläne 2004 verfolgt wird, führt zu einer weiteren Ausweitung in Richtung sozialer, persönlicher, methodischer Kompetenzen sowie umfassender Orientierungskompetenzen.

Damit zeigt sich eine deutliche Ausweitung der betonten Formen des Wissens. Nicht nur Inhalte und Kenntnisse, sondern auch Werthaltungen werden dabei zunehmend betont und reflexiv thematisiert.<sup>744</sup>

---

<sup>741</sup> Siehe beispielsweise DIERCKE 5, 1984, S. 49ff.

<sup>742</sup> Die Titel wurden so übernommen, wie sie im Band aufgeführt sind.

<sup>743</sup> So auf den Methodenseiten ‚Eine Conceptmap erstellen‘, ‚Vernetzt Denken lernen‘. TERRA 3/4, 2005, S. 62f, 156f.

<sup>744</sup> W40 bis W46. Siehe auch Bildungsplan Baden-Württemberg (2004): S. 238ff.

## 7.4. Argumentative Geschlossenheit und argumentative Offenheit

Offenheit und Geschlossenheit der Lehrwerke stellte sich bereits in der Betrachtung in Kapitel 3.2 als bedeutendes Gegensatzpaar bezüglich der Veränderungen von Wissen dar.

Es sind dabei verschiedene Ebenen voneinander getrennt zu betrachten. Grundsätzlich stellen die dabei angestellten Überlegungen und Analysen Betrachtungen auf der Meta-Ebene dar. Es ist dabei die Struktur der Inhalte selbst hinsichtlich ihrer theoretischen Geschlossenheit zu betrachten. Bezüglich geographischer Formen des Wissens verdeutlicht BLOTEVOGEL innerhalb seiner Betrachtung geographischer Meta-Erzählungen diese Differenzierung. Sie stellt die grundsätzliche Veränderung zwischen ‚moderner‘ und ‚postmoderner‘ Geographie dar.<sup>745</sup> Zugleich soll jedoch die Relation des Schülers zu den Inhalten betrachtet werden.

Die inhaltliche Geschlossenheit verändert sich im betrachteten Zeitraum stark. Die betrachteten Werke der 50er und 60er Jahre weisen dabei eine theoretische Geschlossenheit auf. Ihr theoretisches Fundament stellt die Länderkunde dar. Wie in der Analyse der Bücher gezeigt werden kann, wird durchgängig das länderkundliche Paradigma verfolgt. Als Anhaltspunkt hierfür kann, neben der Gliederung der Werke, auch die verwendete Terminologie gelten. Sprachlich stehen dabei ‚Landschaft‘, ‚Kulturstufen‘, ‚Heimat‘, ‚Beherrschung der Natur‘ und ‚Volk‘ an zentralen Positionen innerhalb der Werke.<sup>746</sup> Die Darstellungen weisen eine geschlossene Fundierung auf der theoretischen Konzeption der Länder- und Landschaftskunde auf. Der Mensch wird stets in einer Auseinandersetzung mit der Natur gesehen. Der Mensch, in seine Kultur oder sein Volk eingebunden, steht dabei der Natur gegenüber. Die Herausforderungen, welche diese an ihn stellt, kann er nur mittels technischer Mittel meistern. Das wissenschaftliche Konzept der Länderkunde wird dabei vom didaktischen Konzept der ‚Auseinandersetzung mit der Natur‘ kombiniert.

Eine ähnliche Geschlossenheit zeigt sich auch innerhalb der Lehrwerke der 70er Jahre. Hierbei wird der funktionale Ansatz der Münchener Schule mit dem didaktischen Konzept der ‚Inwertsetzung‘ verbunden.<sup>747</sup>

Sowohl die didaktische Leitvorstellung der ‚Auseinandersetzung‘ als auch die der ‚Inwertsetzung‘, werden mit einer theoretischen fachwissenschaftlichen Konzeption zu einem geschlossenen Konzept verbunden. Das Konzept der Daseinsfunktionen wird dabei dem didaktischen Leitbild der ‚Inwertsetzung‘ als wissenschaftliches Fundament zur Seite gestellt. Beide Ansätze lassen sich gut integrieren, da beide den Menschen ins Zentrum der Betrachtung stellen. Die didaktische Neuerung wird dabei vor allem über den Ansatz ROBINSOHNs vollzogen, der die Lebenswelt und Situation des

---

<sup>745</sup> Siehe Kap. 2.3.

<sup>746</sup> Siehe W1 bis W14.

<sup>747</sup> Diese Verbindung zeigte sich bereits innerhalb der Betrachtungen der Entwicklung der geographischen Didaktik als bedeutend. Ausschlaggebend sind die paradigmatischen Analogien beider Ansätze, die zu einer Integration dieser Ansätze beitragen. Siehe Kap. 6.3.

Schülers zum theoretischen Ausgangspunkt der Planung schulischer Unterrichtsinhalte macht.<sup>748</sup> KROSS sieht zudem eine Übereinstimmung in der theoretischen Konzeption des Raumes, die beiden Ansätzen zugrunde liegt. Raum wird in beiden Konzeptionen als Betätigung- und Prozessfeld des Menschen verstanden. Raum ist für den Menschen von Bedeutung und wird von diesem nach seinen Vorstellungen verändert, geprägt und gestaltet.<sup>749</sup> Man spricht dabei von einem Wandel von Lehrziel- zu Lernzielorientierung, der sich mit dem Kieler Geographentag 1969 in geographiedidaktischen Überlegungen vollzieht.<sup>750</sup>

Diese Geschlossenheit verändert sich im Zuge der weiteren Entwicklung. Analog zur wissenschaftlichen Entwicklung, für die WARDENGA ein Nebeneinander mehrerer Paradigmen konstatiert, weisen Schulbücher in der Folge mehrere wissenschaftliche Paradigmen als Bezug auf.<sup>751</sup> Aus Sicht der Didaktik ist mit der zunehmenden wissenschaftlichen Pluralität die Frage verbunden, auf welches wissenschaftliches Konzept sich die Inhalte beziehen sollen.

Innerhalb der Werke wird eine Pluralisierung deutlich, die zur Auflösung der zuvor betrachteten Geschlossenheit führt. Damit vollzieht sich innerhalb der betrachteten Schulbücher eine Entwicklung, die parallel zu der von SPINNER und GIESECKE beschriebenen verläuft.<sup>752</sup>

Es verändert sich dabei zudem die Offenheit der Lehrwerke im Bezug zum Schüler.

Während die Lehrwerke der 50er und 60er dem Schüler zu erlernendes Wissen gegenüberstellen, das innerhalb des länderkundlichen Ansatzes integriert ist, vollzieht sich in der Folge eine deutliche Verschiebung auf zwei Ebenen.

Zum einen werden die Inhalte immer weniger als absolute Wahrheiten dargestellt, die mittels eines einzigen wissenschaftlichen Ansatzes begründet werden können. Hierbei stellt die zunehmende methodische Transparenz einen zentralen Aspekt dar.

Zum anderen wird immer stärker die Aktivität des Schülers betont. Damit geht es nicht mehr lediglich um die Darstellung von fachlichem Wissen, sondern zunehmend darum die Erkenntnisse so darzustellen, dass der Schüler einen erleichterten Zugang zu diesen finden kann.

Der Schüler steht so nicht länger vor einem Gegenstand, den er anzuerkennen hat. Schulbücher stellen sich vielmehr als mediale Elemente innerhalb des Erkenntnisprozesses des Schülers dar.

Hierbei stellt sich formal-strukturelle Offenheit als ein zentrales Element der Öffnung schulischer Lehrbücher dar.

---

<sup>748</sup> SCHRETTENBRUNNER, H. (1970): S. 115.

<sup>749</sup> KROSS, E. (1994): S. 351.

<sup>750</sup> SCHMITHÜSEN, F. (2002): S. 48ff.

<sup>751</sup> Siehe WARDENGA, U. (1999): S. 492ff, sowie W33 bis W46.

<sup>752</sup> Siehe Kap. 3.2.

Besonders anhand der integrierten Frage- und Aufgabenstellungen lässt sich erkennen, in welcher Weise Inhalte reflektiert und diskutiert werden sollen. Eine Verschiebung ist dahingehend bereits innerhalb der 70er Jahre zu beobachten. Ein Aufgabenbeispiel aus LÄNDER UND VÖLKER von 1950 kann dies veranschaulichen.

*„Stelle die Reihe der großen Hafenstädte fest und präge sie dir ein.“* [LÄNDER UND VÖLKER 1950, S. 27]

Diese Form der Fragestellung kann als typisch für die innerhalb der Lehrbücher der 50er und 60er Jahre verfolgte Zielsetzung gelten, länderkundliche Kenntnisse zu vermitteln. Der Schüler ist dabei lediglich angehalten bestimmte ‚Fakten‘ reproduzieren zu können.

Innerhalb der 70er Jahre kann eine zunehmende Zahl von Fragestellungen beobachtet werden, die auf eine Diskussion verschiedener Sichtweisen abzielen oder die Abwägung unterschiedlicher Folgen erfordern. Als Beispiel hierfür kann das Werk DREIMAL UM DIE ERDE von 1977 gelten. Auch hier finden sich hauptsächlich Frage- und Aufgabenstellungen, die auf einfache länderkundliche Feststellungen abzielen. Es lassen sich jedoch zudem offene Fragestellungen erkennen. Beispielhaft können hierfür aus dem Kapitel zur Energieversorgung angeführt werden:

*„- Diskutiert über den geplanten Ausbau der Kernenergie. (...)*

*- Diskutiert darüber, wie in Zukunft unsere Energieversorgung gesichert werden kann.*

*Welche Abhängigkeiten und Gefahren müssen erkannt und bei der Planung berücksichtigt werden?“*

[DREIMAL UM DIE ERDE, 1977, S. 52f.]

Beachtlich ist zudem, dass die Darstellung von Zusammenhängen eine zunehmende Komplexität aufweist. Dabei werden immer komplexere Schemata ökologischer Wechselwirkungsnetze integriert.<sup>753</sup>

Die methodische Öffnung zeigt sich gerade in der jüngsten Zeit als eine der maßgeblichen Entwicklungstendenzen. Dabei werden in umfassender Weise methodische Zugänge für den Schüler reflexiv zugänglich gemacht.

Die Strukturierung der Werke sowie ihre Offenheit unterscheiden sich gravierend von Werken der 50er, 60er oder 70er Jahre. Der Schüler wird dabei als eigenständig lernendes Subjekt verstanden, dessen Zugang zu Inhalten didaktisch unterstützt werden soll. Damit entsteht eine Öffnung hinsichtlich der inhaltlichen und formalen Struktur der Werke. Nicht der Inhalt, sondern das Subjekt, welches sich diese Inhalte erschließt, wird zum Ausgangspunkt des Geographiebuches.

Besonders deutlich wird dies an den Abschnitten *„Teste dein Wissen“* [DIERCKE 3, 2006], in der jüngsten DIERCKE Generation. Diese Seiten sind dem Schüler zur selbständigen Überprüfung seines

---

<sup>753</sup> Siehe beispielsweise FUNDAMENTE II, 1980, S. 21ff, 96 oder THIELE, D. (1984): S.77, die dies für Atlanten herausstellt. SCHMITHÜSEN kommt bei der Analyse von Schulbüchern zu ähnlichen Ergebnissen. Siehe SCHMITHÜSEN, F. (2002): S. 137ff, 200ff.

Wissens gewidmet. Es werden dabei sowohl die zentralen Begriffe als auch Zusammenhänge thematisiert, die das vorherige Kapitel zum Inhalt (Lern- oder Lehrziel) hatte. Zudem werden Stellungnahmen zu einzelnen Zusammenhängen gefordert.<sup>754</sup> Nicht lediglich Fakten, sondern Zusammenhänge und wertende Stellungnahmen stehen hierbei folglich nebeneinander.

Diese Öffnung in Richtung des selbsttätigen Schülers zeigt sich auch auf formaler Ebene. So werden in den Werken der jüngsten Vergangenheit sogar Zugänge in visueller und formal-struktureller Hinsicht geschaffen. Diese zeigen sich besonders auf der Ebene der Gestaltung der Schulbücher. In den Bänden der jüngsten TERRA Generation, sowie in den Bänden DIERCKE und SEYDLITZ, werden verschiedene Lernbereiche farblich abgesetzt, so dass der Schüler direkt erkennen kann, welchen Bereich die vorliegende Seite oder der vorliegende Abschnitt betrifft. Hierzu stehen den Werken einführende Seiten voran.

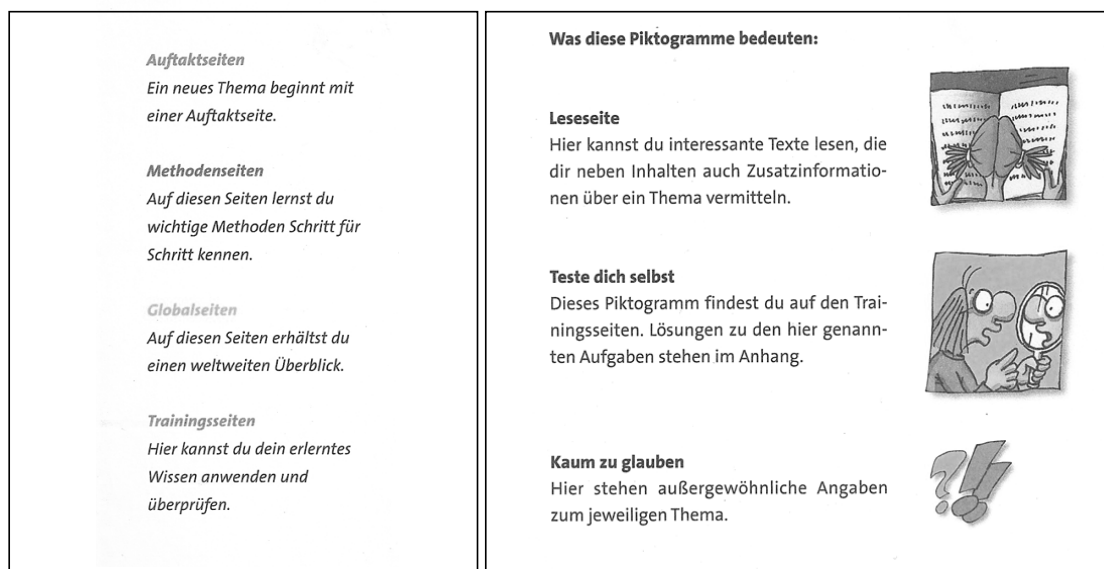


ABBILDUNG 28: Farbige Differenzierung und Piktogramme aus TERRA 3/4, 2005.

(Quelle: TERRA 3/4, 2005, S. Umschlaginnenseite)<sup>755</sup>

Die obige Abbildung zeigt zwei Auszüge, der in den jüngsten TERRA Bänden auf dem Innenband der Umschlagseite vorliegenden Ratgeber mit dem Titel „*Tipps zur Arbeit mit diesem Buch*“ [TERRA 3/4, 2005, Umschlaginnenseite vorne]. Diese Tipps erläutern das farbige Leitsystem, welches die Bücher strukturiert.<sup>756</sup> Es werden dabei vier farbige getrennte Kategorien, sowie drei mit Piktogrammen visualisierte Hervorhebungen besonderer Inhalte eingeführt. Diese strukturieren die

<sup>754</sup> Siehe beispielsweise DIERCKE 3, 2006, S. 28f.

<sup>755</sup> Die Abbildungen sind im Original farbig. Dabei sind Auftaktseiten (rot), Methodenseiten (blau), Globalseiten (gelb) und Trainingsseiten (grün) markiert.

<sup>756</sup> Diese besteht zusätzlich zur inhaltlichen Gliederung.



Inhalte der einzelnen Seiten auf zweiter Ebene, indem die Seiten farbig markiert, also einer der verschiedenen Kategorien zugeteilt werden und besondere Inhalte mit einem der Piktogramme versehen sind.<sup>757</sup> Damit werden die Inhalte der Schulbücher, zur erleichterten eigenständigen Orientierung des Schülers, in mehrfacher Hinsicht strukturiert. Zudem werden die Inhalte zugunsten der selbständigen Orientierung des Schülers strukturell geöffnet.

Es lässt sich folglich in mehrerer Hinsicht eine Öffnung der Inhalte und Strukturen der betrachteten Werke im Laufe des betrachteten Zeitraumes erkennen. Das aktuelle Leitbild des ‚Überlebens der Menschheit‘ stellt sich dabei als übergeordnete Struktur dar, unter welcher verschiedene Ansätze inhaltlich integriert werden. Der Schüler wird dabei in diese Deutungsmuster mit einbezogen.<sup>758</sup>

Die Tendenz der Integration verschiedener theoretischer Ansätze und Betrachtungen unter einer grundlegenden Konzeption, widerspricht den grundlegenden Vorstellungen postmoderner Ansätze. Diese gehen gerade von der Auflösung übergeordneter ‚Metaerzählungen‘ aus.<sup>759</sup> Auf der Ebene geographischer Schulbücher ist dies nur auf der Ebene fachlicher Argumentation und inhaltlicher Themen festzustellen. Auf nächst höherer Stufe werden diese verschiedenen Konzepte unter dem Leitbild ökologischer Erhaltung der ‚Lebensgrundlagen‘ des Menschen integriert.<sup>760</sup> Dabei ist jedoch eine deutliche Öffnung in der Beziehung des Schülers zu den Inhalten zu erkennen. Dieser steht als agierendes Subjekt den Inhalten gegenüber, ist dabei jedoch als erkennendes Subjekt, das eigene Konstruktionen der Wirklichkeit erzeugt, in den Gesamtkomplex integriert. Dabei werden auch konstitutive kognitive Leistungen des Schülers selbst zum Thema gemacht. Hierfür kann das Kapitel *„Karten im Kopf“* aus TERRA 5 von 1994 beispielhaft stehen. Dabei werden die ‚Karten im Kopf‘ als Hilfe zur Orientierung thematisiert und gleichzeitig wird gezeigt, wie der Schüler aktiv seine eigenen ‚Karten im Kopf‘ beeinflussen kann.<sup>761</sup>

Die unten stehende Abbildung verdeutlicht den Wandel der Stellung des Schülers zum Inhalt des Schulbuches, wie dieser durch formale und inhaltliche Elemente erzeugt wird. Dabei ist zu erkennen, dass der Schüler zunächst in passiver Rolle die Inhalte übernehmen soll.

---

<sup>757</sup> Nicht alle Seiten sind farbig markiert.

<sup>758</sup> Die folgende Darstellung zeigt den Schüler aufgrund dieser Veränderung innerhalb des durchlässigen Kreises, welcher den grundlegenden konzeptionellen Rahmen des jeweiligen Schulbuches verdeutlicht. Dies ist aus der Perspektive der Konzeption des Schulbuches zu denken. Aus der Perspektive des Schülers steht diese Konzeption ihm gegenüber, auch wenn diese sich offen und methodisch reflexiv darstellt.

<sup>759</sup> Siehe PRÉLUDE, sowie Kap. 2.3 und 3.2.

<sup>760</sup> W33 - W46.

<sup>761</sup> TERRA 5, 1994, S. 138f.

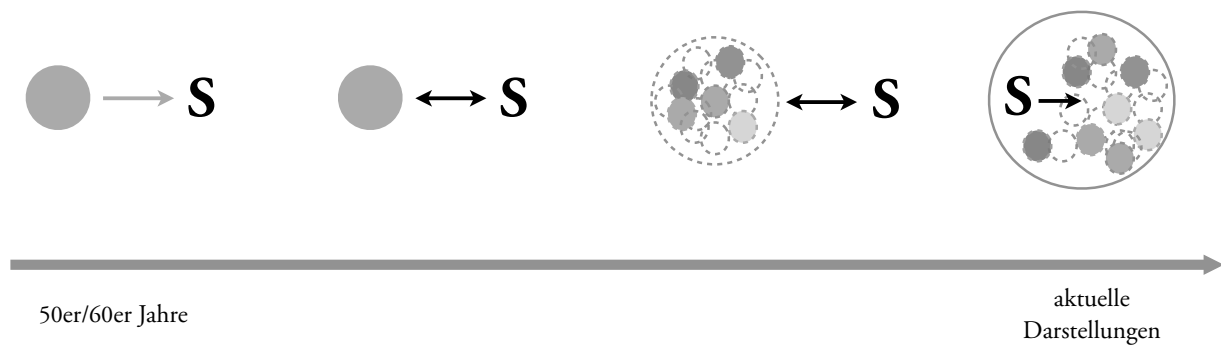


ABBILDUNG 29: Wandel der Beziehung zwischen Schüler und Schulbuchinhalt. (Quelle: Eigener Entwurf)

Zunächst steht dieser dabei dem in sich geschlossenen inhaltlichen Wissenskonzept der Landschaftskunde gegenüber, dessen ‚Denkweise‘ und Sprache er lediglich übernehmen kann, indem er es sich aneignet.

Die weitere Entwicklung zeigt eine zunehmende Betonung der subjektiven Leistung des Schülers innerhalb des Lernprozesses. Zunächst steht er dabei in wechselseitig ausgewogenem Verhältnis zum Inhalt der Werke. Dieser weist in der Folge zunehmende Pluralisierungstendenzen auf.<sup>762</sup>

<sup>762</sup> W35 - W46.

## 8. ERGEBNISSE: STRUKTUREN DES WERTE- UND WISSENSWANDELS

Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf den Zusammenhang zwischen Werten, Wissen und Raum. Konkret wird dabei der Wandel innerhalb der Zusammenhänge dieser Bereiche betrachtet, wie er sich innerhalb geographischer Lehrwerke darstellt. Wie bereits die Betrachtungen in Kapitel 2.2, 2.3 und 3.2 zeigten, bestehen zwischen gesellschaftlichen Raumorientierungen, gesellschaftlich relevanten Wissensformen und Wertorientierungen enge Bezüge.

Der Bezug zwischen Werten, Wissen und Raum steht an zentraler Stelle innerhalb der individuellen sowie kulturellen Orientierung. Der zentrale Charakter dieses Zusammenhangs wurde innerhalb der Kapitel 2 und 3 herausgestellt. Es wurde dabei einsichtig, dass sich räumliche Strukturationen normativer Orientierungen konstituieren und reproduzieren. Auf der Ebene symbolisch-signifikativer Prozesse der Orientierung stehen auch bestimmte Wissensformationen in Relation zu den betrachteten Wertstrukturen.

Wie in der vorliegenden Arbeit deutlich wird, steht ‚Schule‘ als gesellschaftliche Institution zugleich im Zentrum der kulturellen Reproduktion sowie der individuellen Orientierung in der Welt, wie sie innerhalb der Jahre des Heranwachsens geprägt wird.<sup>763</sup>

Die gesellschaftlichen Veränderungen auf der Ebene von Wertorientierungen und Wissensorganisation stehen hinsichtlich der Veränderung schulgeographischer Inhalte in engem Zusammenhang. Dieser wurde in Kapitel 3, 4, 5 und 6 deutlich.

Besondere Herausforderungen an die schulische Vermittlung von Wissen und Werten, stellen dabei gesellschaftliche Entwicklungen, wie die zunehmende Pluralisierung der Lebensstile und die zunehmenden ‚Informationsmengen‘ dar.<sup>764</sup> Diese Tendenzen werden, wie GIESECKE und SPINNER betonen, von einer zunehmenden Relativierung von Wissensinhalten begleitet. Absolutes Wissen wird dabei zugunsten eines möglichen Nebeneinanders verschiedener Wahrheiten relativiert.<sup>765</sup> Diese zunehmende Paradigmenpluralität sieht WARDENGA auch innerhalb geographischer Fachbereiche gegeben.<sup>766</sup>

Der Lernende erlangt dabei eine neue Position gegenüber dem zu erlernenden Inhalt. Er bedarf nicht mehr lediglich der Übernahme vorhandenen Wissens, sondern der reflexiven Stellungnahme zu diesem. Dabei spielen sowohl die Fähigkeiten der methodischen Reflexion als auch der Reflexion von Wertvorstellungen eine bedeutende Rolle.

---

<sup>763</sup> Siehe Kap. 3 und 4.

<sup>764</sup> Siehe Kap. 3.2, 3.3.

<sup>765</sup> Siehe Kap. 3.2.

<sup>766</sup> WARDENGA, U. (1999): S. 492ff.

Innerhalb der Betrachtung der Schulbücher wurde vor allem auf die Veränderungen der einzelnen Bereiche eingegangen. Die konzeptionelle Anlage der vorliegenden Arbeit ist jedoch darauf ausgerichtet, die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bereichen und damit auch die Verbindungen der Veränderungen, welche diese vollziehen, zu betrachten.

Wie die Analyse verdeutlicht, verändern sich die grundlegenden theoretischen Konzepte der Schulgeographie von länderkundlichen Ansätzen hin zu einer Integration verschiedener, vorrangig subjektorientierter Ansätze, die dabei unter dem geographiedidaktischen Leitbild des ‚Überlebens der Menschheit‘ stehen. Hierbei lassen sich mehrere Wandlungen feststellen. Zunächst erlangt die Konzeption der Münchener Schule große Bedeutung, da sie zu Beginn der 70er Jahre die Länderkunde als integrative Perspektive ablöst. Im Zuge dieser Entwicklung treten immer stärker funktionalistisch geprägte Betrachtungen in den Mittelpunkt der Schulbücher.<sup>767</sup>

Dies bleibt nicht ohne Bedeutung für die dabei vertretenen und betonten Wertorientierungen.

Wie die Analyse zeigt, wirkt sich die paradigmatische Umstellung nach dem Kieler Geographentag rasch auf die Inhalte der Schulbücher aus. Es ist zudem auffallend, wie dominant der Ansatz der Grunddaseinsfunktionen die Werke in den 70er Jahren beherrscht.

Bezüglich der didaktischen Leitlinien lässt sich ein Wandel hin zu den Leitorientierungen der ‚Bewahrung der Erde‘ und des ‚Überlebens der Menschheit‘ zeigen, wie dieser in der Literatur beschrieben wird.<sup>768</sup>

Dabei können inhaltliche, formale und normative Veränderungen festgestellt werden, die unter den sich wandelnden konzeptionellen Ausrichtungen der geographischen Didaktik integriert werden. Es kann dabei davon gesprochen werden, dass die jeweiligen didaktischen Leitorientierungen die konzeptionelle Basis bilden.

Auch das Schulbuch zeigt zunehmend die Tendenz mehrere Ansätze zugleich zu integrieren. Dabei zeigt sich heute ein dominanter Ansatz, unter dessen theoretischem Rahmen die verschiedenen Inhalte, Methoden und Perspektiven integriert werden. Man kann diesen Ansatz als ‚ökologischen‘ bezeichnen. Innerhalb der Geographiedidaktik spricht man dabei vom Leitbild des ‚Überlebens der Menschheit‘. STEHR stellt eine zunehmende Bedeutung einer ähnlich betrachteten Umweltproblematik auch in weiten Teilen der Alltagswelt sowie den Bereichen von Ökonomie, Wissenschaft, Politik und Bildung fest.<sup>769</sup>

---

<sup>767</sup> Siehe Kap. 7.

<sup>768</sup> Siehe Kap. 7.1.

<sup>769</sup> STEHR, N. (2007): S. 164f.

Die Analyse der Wertorientierungen innerhalb der betrachteten Werke zeigt, dass dabei nicht von einer einfachen Verschiebung der Werte von materialistischen zu postmaterialistischen Wertorientierungen und von Pflicht- und Akzeptanzwerten zu Selbstentfaltungswerten gesprochen werden kann. Die Organisation der Wertorientierungen stellt sich weitaus komplexer dar.

Wie gezeigt werden konnte, behalten innerhalb geographischer Lehrwerke materialistische Wertorientierungen eine hohe Bedeutung. Die These INGLEHARTs, dass die zunehmende materielle Sicherheit in westlichen Gesellschaften zu einer stärkeren Betonung postmaterialistischer Wertorientierungen führt, kann innerhalb der betrachteten Werke nicht bestätigt werden. Die Wertorientierungen, die sich auf die materielle Existenz des Menschen beziehen, bleiben durchgängig ähnlich bedeutend. Was sich jedoch wandelt, sind die argumentativen Einbettungen dieser Wertorientierungen sowie deren Ausrichtung.

Wie bereits ausgeführt wurde, werden dabei zunächst ökonomisch-materielle Wertorientierungen von grundlegenden Bedürfnissen im Sinne der Bedürfnisbefriedigung des Menschen abgelöst, wie diese von der Münchener Schule der Sozialgeographie eingeführt wurden. Innerhalb der weiteren Entwicklung zeigt sich, dass die Betonung menschlicher Bedürfnisse wiederum an Bedeutung verliert und existentielle Abhängigkeiten des Menschen von der ihn umgebenden Umwelt hingegen als drängender empfunden wurden.

Die funktionalen Werte der Befriedigung der Grunddaseinsbedürfnisse verlieren dabei, im Verhältnis zur zunehmenden Betonung ökologisch-nachhaltiger Werte, an Gewicht. Auch diese ökologischen Werte sind zumeist auf die Existenz des Menschen bezogen und stellen damit materialistische Wertorientierungen im Sinne INGLEHARTs dar. Eine abnehmende Bedeutung existentieller Wertorientierungen kann innerhalb geographischer Argumentationen von Schulbüchern nicht erkannt werden.

Insofern sind die materialistischer Wertorientierungen zu differenzieren. Sie können aber im betrachteten Zeitraum durchgehend als betont betrachtet werden.

Mit KLAGES kann eine weitere Differenzierung eingeführt werden. Die Unterscheidung zwischen Werten der Selbstentfaltung und gesellschaftlichen Pflicht- und Akzeptanzwerten erweist sich, hinsichtlich der Veränderungen innerhalb der analysierten Schulbücher, als besonders aufschlussreich.

Besondere Bedeutung erhalten innerhalb der vorliegenden Arbeit die Zusammenhänge zwischen Wissens- und Wertentwicklungen. Gerade die Verbindung inhaltlicher und formaler Betrachtung zeigt hierbei den entscheidenden Zusammenhang dieser beiden Elemente.

Auf inhaltlicher Ebene kann die zunehmende Individualisierung zwar hinsichtlich der theoretischen Basis der betrachteten Werke beobachtet werden, die Steigerung der Selbstentfaltungswerte liegt dabei jedoch nicht in der Form vor, wie KLAGES diese beschreibt.

Noch deutlicher weichen die Ergebnisse der Analyse der Schulbücher von der INGELHARTschen Diagnose der Verschiebung zu postmaterialistischen Orientierungen ab. Bezüglich der Differenzierung von KLAGES kann hierbei gesagt werden, dass innerhalb der vorliegenden Werke eine Steigerung der Selbstentfaltungswerte und der Werte der Selbstbestimmung festgestellt werden kann. Mit der zunehmenden Betonung der Autonomie des Subjektes, kommt diesem jedoch gleichzeitig eine deutlich gesteigerte Verantwortung zu. In Verbindung mit den ökologischen Ansätzen und dem Leitbild des ‚Überlebens der Menschheit‘ führt dies dazu, dass die hedonistischen Momente der Selbstentfaltung zugunsten der Verantwortung für ökologische Systeme und zukünftige Generationen aufgelöst werden. Vollzieht sich der gesellschaftliche Wandel zur steigenden Betonung von Selbstentfaltungswerten folglich an der Geographie vorbei?

Die in der vorliegenden Arbeit eingeschlagene Perspektive auf die Verbindung von Wissen und Werten ermöglicht eine eingehendere Betrachtung dieser Zusammenhänge.

Dabei kann herausgestellt werden, dass dieser Wandel keinesfalls an der Geographie vorbeigeht. Er zeigt sich gerade hinsichtlich der Stellung des Schülers zu den thematisierten Inhalten in besonderer Deutlichkeit. Auch hier muss von einer zunehmenden Autonomie, einer zunehmenden Freiheit und vor allem einer zunehmenden Selbstbestimmung gesprochen werden.

Werte und Raum, das verdeutlichen die Ausführungen der vorliegenden Analyse, stellen innerhalb der Geographie zentrale Elemente dar, deren Verbindung in besonderer Weise Beachtung verdient. In Verbindung mit der Konstruktion geographischen Wissens, kann den betrachteten Zusammenhängen hohe gesellschaftliche Relevanz zugesprochen werden. Gerade die zunehmende Fragmentierung von Wissenselementen erfordert ordnungs- und orientierungsbezogene Konstruktionen, die auch in geographischer Hinsicht Relevanz besitzen.

Die Betrachtung kann auch zeigen, dass sich Werte, die einen höheren Rang einnehmen, so beispielsweise Grundwerte, weniger ändern als Praxiswerte und instrumentelle Werte. Dies verdeutlicht beispielsweise ein Vergleich des Wertes der ‚Selbstbestimmung‘ mit einem niederen Wert, wie etwa dem der ‚Dichte‘ von Städten.

Der Wert der Selbstbestimmung wird zwar in unterschiedlichen konzeptionellen Umgebungen genutzt, er bleibt jedoch immer an zentraler Position innerhalb der Wertstruktur.<sup>770</sup> Vergleicht man dies mit dem Wert der ‚lebenswerten Stadt‘, so zeigt sich, dass dieser sich völlig ändert, teilweise sogar negiert wird. Die Veränderungen, welche dabei zu betrachten sind, weisen in verschiedene Richtungen. Während der 70er Jahre gilt eine funktional gegliederte Stadt, innerhalb welcher die verschiedenen Funktionen räumlich differenziert sind, als lebenswert.<sup>771</sup>

---

<sup>770</sup> Siehe Kap. 7.2.2.

<sup>771</sup> W18-V bis W46-V.

Hinsichtlich der betrachteten geographischen Wissensordnung wurden mehrere Differenzierungen getroffen.<sup>772</sup> Theoretisch wurde dabei eine einseitige gesellschaftliche Betonung theoretischer und instrumentell zweckorientierter Momente vermutet.

MARCUSE vertritt die Ansicht der Logos der Technik, die instrumentelle Vernunft, werde zur instrumentellen Beherrschung der Welt. Er betont dabei die ‚Eindimensionalität‘ der modernen Weltbetrachtung von Wissenschaft und Technik. Der okzidentale Diskurs wurde *„nur noch auf die effektive Verwirklichung von gegebenen Zielen und Werten ausgerichtet, ohne die grundlegenden Wertsetzungen selbst noch zu diskutieren“* [LENK 1982, S. 27].

Dies lässt sich für die betrachteten Schulbücher nur in begrenztem Maße bestätigen. Hier zeigt sich ein deutlicher Wandel der betonten Formen des Wissens und der Vernunft, der sich auch im sprachlichen Duktus niederschlägt.

Innerhalb der Schulbücher lässt sich eine konträre Auffassung zu dieser Thematik betrachten. Lange Zeit wird dabei Technik als Hilfe zur Überwindung der natürlichen Bedingtheit betrachtet. Auch wissenschaftlicher Fortschritt wird dabei als positiv bewertet.

Diese Betrachtungen kippen jedoch zugunsten kritischer Auseinandersetzungen mit sämtlichen Bereichen technischen Schaffens und wirtschaftlichen Treibens. Dabei entsteht eine Dichotomie zwischen Werten der Ökonomie und Werten der Ökologie, die die betrachteten Werke als zentrale Schnitt- und Bruchstelle kennzeichnet.

Bezüglich der Differenzierung verschiedener Aspekte geographischen Wissens, wie sie in Kapitel 4.4 näher betrachtet wurde, lässt sich feststellen, dass die einseitige Perspektive der 50er Jahre, die länderkundliche Kenntnisse sowie technisch-instrumentelle Formen der Vernunft betont, sich in der Folge auflöst. Zwar werden auch innerhalb der funktional angelegten Werke der 70er Jahre Kenntnisse und theoretische Formen der Vernunft stark betont, doch zeigt sich in der Folge, dass zunehmend weiter gefächerte Perspektiven Einzug halten. Es werden zunehmend integrative Argumentationen sichtbar. Diese integrieren sowohl wertbezogene Formen der Vernunft als auch Orientierungskompetenzen, die jenseits der instrumenteller Betrachtungen der Umwelt des Menschen liegen. Dabei sind immer deutlicher die reflektierte Selbstbestimmung des Schülers, dessen umfassende Orientierungskompetenz, die sowohl eine soziale, fachliche, persönliche als auch methodische Dimensionen aufweist, sowie dessen Verantwortung auch für globale Zusammenhänge, herausgestellt.

Es lässt sich insgesamt eine Verschiebung betrachten, die dem Individuum eine reflexive Stellung einräumt. Inhaltlich werden innerhalb der geographischen Lehrwerke nach wie vor materialistische Wertorientierungen betont. Dabei geht mit der zunehmenden Betonung individueller Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit die wachsende Verantwortung des Einzelnen einher. Eine Zunahme

---

<sup>772</sup> Siehe Kap. 3.2, sowie Kap. 4.

hedonistischer Wertorientierungen kann dabei nicht betrachtet werden. Die Handlungsfreiheit führt zu einer argumentativen Betonung der Verantwortung des Einzelnen für globale Vorgänge.

Diese Entwicklung wird in der unten stehenden Abbildung auf Folie A (I<sup>1</sup>) dargestellt. Die zunehmend betonte Verantwortung des Einzelnen, die mit häufigeren Bezügen zu Grundwerten einhergeht, erklärt die Steigung des Pfeiles. Dabei zeigen sich Tendenzen der Veränderung auch auf räumlicher Ebene. Auf Folie B (I<sup>2</sup>) wird eine zunehmende Öffnung der räumlichen Strukturationen verdeutlicht. Aus der dichotomisch abgegrenzten Gegenüberstellung eines Eigen- und Fremdraumes wird eine global vernetzte Struktur. Diese impliziert eine räumliche Ausweitung auf die globale Ebene, die zudem eine zeitliche Ausweitung auf zukünftige Generationen enthält.<sup>773</sup> Dabei werden zunehmend moralische Grundwerte angesprochen, an welchen der Einzelne seine Handlung mit globaler Perspektive zu prüfen hat.

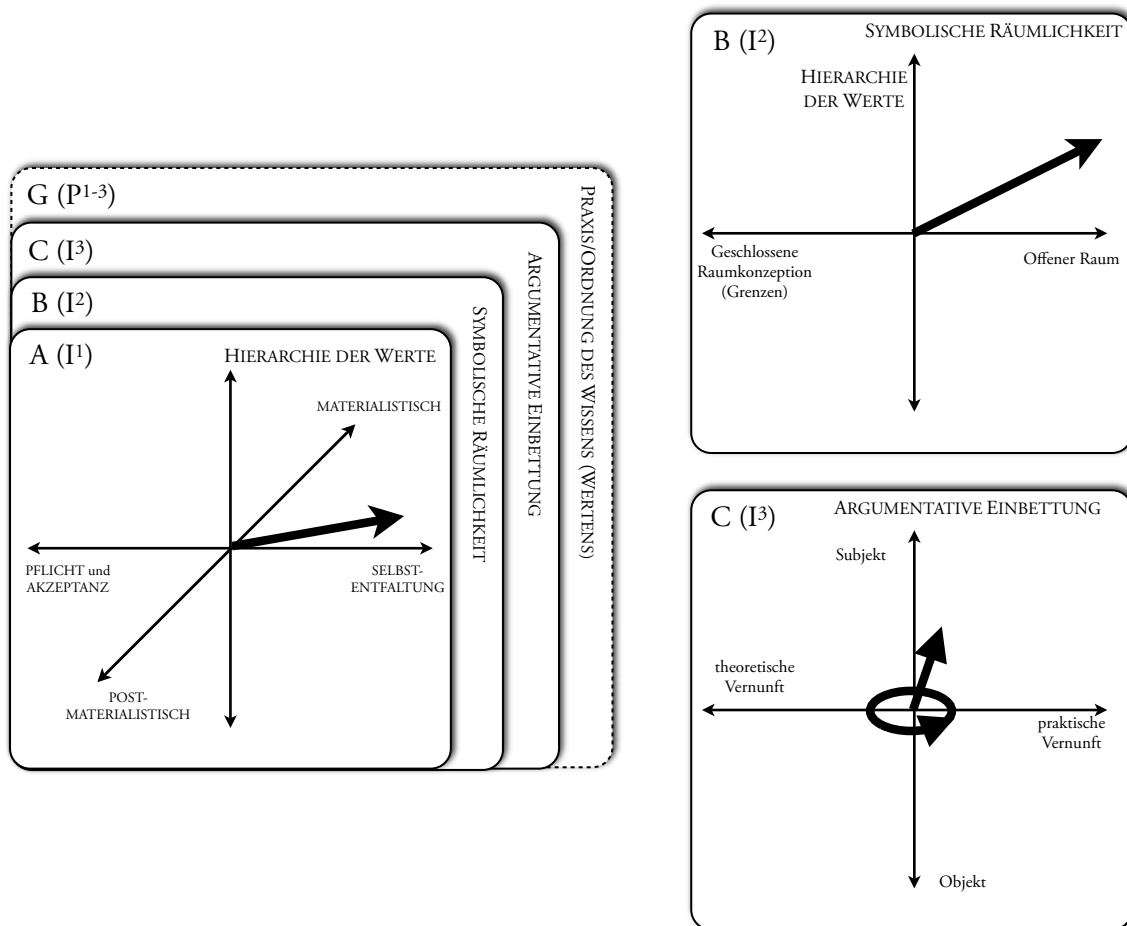


ABBILDUNG 30: Verschiebungsrückrichtungen symbolischer Raumorientierungen. (Quelle: Eigener Entwurf)

<sup>773</sup> Siehe Kap. 7.1, 7.2.1, 7.2.4.



Folie C (I<sup>3</sup>) verdeutlicht den Wandel des Subjekt-Objekt-Bezuges, der mit einer zunehmenden Integration praktischer Vernunft einher geht. Bezüglich des Mensch-Umwelt-Verhältnisses ist dabei sowohl die zunehmende theoretische Integration subjektbezogener Ansätze zu erkennen, als auch eine Lösung aus einseitigen Betonungen technisch-instrumenteller Rationalität.

Erstens wird dies durch die angegebene Pfeilrichtung, zweitens durch die kreisförmige Darstellung visualisiert. Diese verdeutlicht die zunehmende Ganzheitlichkeit der Vernunftbezüge innerhalb geographischer Schulbücher.<sup>774</sup>

Auf formaler Ebene jedoch zeigt sich eine deutliche Zunahme der Betonung der Selbstentfaltung des Einzelnen. Dabei erweist sich die Öffnung des Mediums Schulbuch. Zentral wird dabei der Schüler, der dieses Medium nutzt. Schulbücher werden zunehmend auf die selbstbestimmte Nutzung des Schülers ausgerichtet.

Es zeigt sich folglich, dass sich die Bereiche der Wissensorganisation, der Raum- und der Wertorientierung in gegenseitigem Verhältnis verändern. Dabei stellen die Verschiebungen bestimmter Wissensformationen und bestimmter Wertorientierungen einander bedingende Umstellungen dar.

---

<sup>774</sup> Siehe Kap. 7.1, 7.3, 7.4.

## 9. PFADE NACH UTOPIA: ANFORDERUNGEN AN zukünftige GEOGRAPHIEN

Wenn RAUSCHENBACH eine Ausweitung des Bildungskonzeptes auf eine umfassende Betrachtung der „*Weltaneignung mit Kopf, Herz und Hand*“ [RAUSCHENBACH 2009, S. 106] fordert, so muss dies verwundern. Als aufklärerisches Konzept betrachtet, könnte diese Forderung von PESTALOZZI stammen.

Stellt sich dahingehend die Anforderung an eine geographische Schulbildung der Zukunft so dar, dass man zu den Wurzeln zurückkehren sollte?

Keinesfalls. Doch die geographische Ausbildung innerhalb der Schule darf gerade heute nicht in eine Vereinseitigung der Inhalte verfallen.

Dies gilt in mehrerlei Hinsicht. Zum einen muss der geographischen Schulbildung ein umfassendes Konzept zugrunde gelegt werden, welches sowohl Wissen als auch Werte auf bewusste Weise integriert, sich der Integration dieser Formen bewusst ist und diese auch bewusst vermittelt.

Gerade die Geographie gewinnt hierbei in der heutigen Situation erhebliche Bedeutung. Kaum ein aktuelles Problem, und dies gilt sowohl für Bevölkerungswachstum, Ernährungssicherung, Lebensstandard, Energieversorgung, kritische Beeinflussung von ökologischen Kreisläufen als auch für gesellschaftliche Problemstellungen, wie soziale Sicherung, Gleichberechtigung und Kontrolle ökonomischer Kreisläufe, kann als Aufgabenstellung für eine bestimmte Disziplin gelten. Die steigende Komplexität der Welt, wie sie allseits betont wird, zeichnet sich vor allem durch Problem- und Bereichsverflechtungen aus. Man kann daher mit LENK sagen:

*„In dem Maße, wie innere Verflechtung, Systemcharakter und weltweite Auswirkungen des interdisziplinären Wirkungszusammenhanges des technisch-ökonomisch-sozial-politischen Systems zunehmen, gewinnen überfachliche Zusammenarbeit und Verantwortungsbereitschaft der Führungskräfte - besonders der technischen Intelligenz - ein besonderes Gewicht und eine besondere Dringlichkeit.“* [LENK 1982, S. 174]

Diese Forderung spricht sogleich eine der ‚Kernkompetenzen‘ der Geographie an. Die strukturierende Ordnung und Integration der Informationen verschiedener Wissenschaftsbereiche. Tatsächlich stellt sich dieses Problem nicht erstmals in der Geschichte der Wissensentwicklung. Der enzyklopädische Zugriff auf die Natur, wie er beispielsweise von DIDEROT geprägt wurde, besteht vor allem darin Fakten zu sammeln, systematisch zu ordnen und diese dann geordnet darzustellen. DIDEROT sieht beispielsweise in ‚Naturalienkabinetten‘ eine Möglichkeit den Menschen ein Spiegelbild der Naturgeschichte zu offenbaren.<sup>775</sup> Der Wandel von Naturgeschichte zur Geschichte

---

<sup>775</sup> LEPENDIES, W. (1978): S. 63.

der Natur weist dahingehend Parallelen auf. Die Krise der Naturgeschichte hatte mehrere Ursachen. Als bedeutend kann jedoch gelten, dass es mittels der Klassifikationskriterien immer weniger möglich war, eine Verarbeitung der zunehmenden Datenfülle zu leisten.<sup>776</sup>

Die erzwungenen Systemergänzungen können mit KANT gesprochen nur behilfsmäßige Lösungen sein, da Systematik lediglich innerlich (*per intus susceptionem*) nicht aber äußerlich (*per appositionem*) wachsen kann.<sup>777</sup> Dieses Problem spricht bereits MONTAIGNE an: „*Quelque diversité d'herbes qu'il y ait, tout s'enveloppe sous le nom de salade*“ [MONTAIGNE ESSAYS I,XLVI]<sup>778</sup>. Oder wie LEPENDIES sagt: „*Das Wuchern der Methoden und der Systeme zeigt, dass dem Zuwachs an Information keine Steigerung der informationsverarbeitenden Techniken entspricht.*“ [LEPENDIES 1978, S. 53]

Eine der bedeutendsten Herausforderungen hinsichtlich der Weitergabe von Wissen, und diese betrifft auch die gesellschaftliche Sicherung von Wissensbeständen, stellt die immer schneller wachsende Menge an Informationen dar. Man spricht lapidar auch vom ‚wachsenden Wissensberg‘. Tatsächlich verdoppelt sich heute die bestehende Menge an Information in etwa drei bis fünf Jahren.<sup>779</sup> Die Auswirkungen auf Nutzbarkeit und Organisation dieses Wissens sind drastisch. Menschen müssen sich in dieser Umgebung, quasi einer ‚Flut von Informationen‘, zurechtfinden. Heute wird das Problem zusätzlich verstärkt durch die Geschwindigkeit. LYOTARD zeigt auf, dass es in der Postmoderne gerade jene Zeit ist, die auch das Problem der räumlichen Standortbestimmung ausmacht.

„*Wenn man Zeit hätte, aber genau das ist das Problem, man hat keine Zeit*“ [LYOTARD 1998, S. 163], um den eigenen Standort zu bestimmen. Durch diese räumliche Metapher allein, wird schon vergessen, was Zeit ist.

Dies heißt zugleich, dass eine kognitive Ordnung in die immer zahlreicheren, aber gleichzeitig aus immer differenzierteren Bereichen stammenden Informationen, gebracht werden muss. Eine solche muss die immer deutlicher fragmentierten Informationen in eine sinnvolle Ordnung bringen. Vielleicht ist gerade dies die Geburtsstunde der Hochzeit der Geographie, denn welche Wissenschaft als die Geographie wäre besser geeignet eine sekundäre Strukturationsfunktion zu begründen?

Nicht zu vernachlässigen sind solche Probleme, vielleicht auch als Umweltprobleme des Menschen. Tatsächlich erwachsen auf den Ebenen der „*informationellen Umwelt*“ des Menschen erhebliche „*Wissens- und Orientierungsprobleme*“ [SPINNER 1994, S. 69], die, gleich den Problemen anderer Umwelten, eigentlich von der Geographie berücksichtigt werden müssten. Auch hier kann im Übrigen von konkreten „*Umweltverschmutzungen*“ [SPINNER 1994, S. 69] gesprochen werden.

---

<sup>776</sup> LEPENDIES, W. (1978): S. 61.

<sup>777</sup> KANT (KrV): B 861. Siehe auch LEPENDIES, W. (1978): S. 63.

<sup>778</sup> Zit. nach LEPENDIES, W. (1978): S. 53.

<sup>779</sup> SPINNER, H. (1994): S. 54.

Diese Überlegungen spielen jedoch nicht lediglich für den Bereich der wissenschaftlichen Geographie eine herausragende Rolle, sondern auch für die Schulgeographie. Die Herausforderungen, auf welche sich Schule einstellen muss, sieht RAUSCHENBACH vor allem in *„destabilisierten Primärwelten, wachsenden Migrationsanteilen und kulturell heterogen werdender Schülerschaft, regionalen Disparitäten, schrumpfenden Altersjahrgänge, omnipräsent gewordenen virtuellen Welten, unaufhaltsam wachsenden Globalisierungserfordernissen, sowie [der] expandierenden Dienstleistungs- und Informationsgesellschaft“* [RAUSCHENBACH 2009, S. 33].

Schule ist dabei gewissermaßen *„das Instrument, um notwendige gesellschaftliche Kommunikationsvoraussetzungen zu universalisieren“* [BAUMERT, zit. nach RAUSCHENBACH 2009, S. 77].

Wie sich innerhalb der vorliegenden Arbeit gezeigt hat, sind nicht nur Wissensformen, sondern auch Werte Elemente menschlicher Orientierung. Es stellt sich also die Frage, welche Werte innerhalb geographischen Unterrichts betont werden sollen.

Eine solche Frage zu beantworten erfordert zunächst Klarheit darüber, welche Werte bereits thematisierten Inhalten impliziert sind. An dieser Stelle versucht die vorliegende Arbeit grundlegende Einsichten zu liefern.

Es kann jedoch nicht nur darum gehen, die innerhalb geographischer Lehre teilweise implizit, teilweise explizit betonten Werte aus ihrem Schattendasein zu entheben und damit der Reflexion zugänglich zu machen. Vielmehr muss es um eine diskursive Auseinandersetzung um die vertretenen und zu vertretenden Werte gehen. Diese diskursive Reflexion der Werthaltungen stellt eine Herausforderung an die geographische Didaktik, die geographische Wissenschaft und den Geographieunterricht dar.

Dies bedeutet einen ersten Schritt, um es Schülern zu ermöglichen auch die eigene Werthaltung reflexiv zu hinterfragen. Dabei muss sich die geographische Didaktik bewusst sein, dass sich Schüler einen selbständigen Werthorizont ausbilden und sich in Handlungen, Ansichten und Argumentationen auf diesen beziehen. Schule stellt einen besonders bedeutenden Bereich der Lebenswelt des Kindes und Jugendlichen dar, in welchem die subjektive Anerkennung bestimmter Werte und Werthaltungen nachhaltig geprägt wird. Innerhalb des geographischen Unterrichts Werte als implizite Grundtöne mitschwingen zu lassen und nicht direkt anzusprechen, ist daher keinesfalls die beste Lösung.

Eine Betonung der eigenen Werte, ohne den Schüler dabei bewusst in eine diskursive Auseinandersetzung mit diesen zu bringen, wie es im indoktrinierenden Gesinnungsunterricht diktatorischer beziehungsweise faschistoider Systeme angewandt wird, kann auch nicht angestrebt werden.

Der Schüler selbst muss im Zentrum des Unterrichts stehen, verstanden als ein sich selbst bildendes, und dabei Wissen und Haltung anerkennendes Subjekt. Dabei kann nur eine explizite Thematisierung von Werten und normativer Symbolik angestrebt werden.

Als Leitlinien hierfür können Transparenz, Eigenverantwortung des Schülers und die damit verbundene Transparenz der Methoden angesehen werden. Methodisch sind dahingehend bereits große Errungenschaften gemacht worden, aber es gilt auch Werte und ihre Grundlagen offenzulegen. Die Betrachtung der Reflexivität der integrierten Wertvorstellungen hat gezeigt, dass durchgängig bestimmte Werte vertreten wurden, eine reflexive Öffnung in Richtung des Schülers fand sich jedoch nur an wenigen Stellen. Ein gutes Beispiel, wie eine solche reflexive Betrachtung und thematische Einbindung in geographischen Unterricht aussehen kann, gibt der Band DIERCKE 4 aus dem Jahr 2008.

Als Ziel einer solchen Offenlegung, beziehungsweise Reflexivität, darf jedoch nicht das Erklären oder bewusste Nennen von Werten verstanden werden, sondern eine diskursive Öffnung der normativen Strukturen. Allein eine solche ermöglicht es eine diskursive Auseinandersetzung um vertretene Werte zu eröffnen. Hierzu ist es aber notwendig dem Schüler einen Zugang zur Reflexion zu eröffnen, denn:

*„Das Leitziel, der viel zitierte „mündige Bürger“, muss aber dreierlei zu verbinden verstehen, von dem ein Unterrichtsfach primär nur den einen Teil, Kenntnisse, vermittelt, aber nur sehr begrenzt die beiden anderen Teile, die demokratische Grundhaltung und die Urteilskompetenz.“ [HÖFFE 2006, S. 95]*

Das kann jedoch nicht nur als Anliegen der Geographiedidaktik betrachtet werden, sondern muss vielmehr als eines der grundlegenden gesellschaftlichen Ziele verfolgt werden. Dies liegt in der Tatsache begründet, dass *„Demokratie mit törichten Bürgern keine klugen Entscheidungen treffen kann“* [HÖFFE 2006, S. 95]. Wie aber solche klugen Entscheidungen befördern? Hierzu muss schulische Ausbildung ganzheitlich verstanden werden und auch Werte besprechen.

*„...auf die besonderen Werte der eigenen Demokratie, etwa ihre Sprache(n) und Kultur; schließlich die weltbürgerlichen Rechte, die Frage, wie ein Bildungswesen diesen Verpflichtungen sachgerecht nachkomme, dabei auch mit Langeweile, Desinteresse und Enttäuschung rechne, beantwortet die Pädagogik. Die Ethik erinnert an eine Einsicht aus Aristoteles' Nikomachischer Ethik (I1 und X10): Im entsprechenden Alter dürfen die Werte zum direkten Gegenstand werden und beispielsweise in einem Ethik-Unterricht oder auch einem Philosophie-Unterricht mit Schwerpunkt Ethik und Politischer Philosophie unterrichtet werden. Methodisch gesehen gehören die Werte aber nicht zum*

*Know-that, zum Wissen um Sachverhalte, sondern zum Handeln und dessen zugehöriger Fähigkeit und Bereitschaft, zum Know-how.*“ [HÖFFE 2006, S. 95]

Der Geographie kommt dabei immer zentralere Stellung bei den Prozessen der Sozialisation zu. Will sie dabei ihre Stellung nicht aufs Spiel setzen und von anderen Wissenschaften ersetzt werden, so muss sie sich der Reflexion eigener Wertvorstellungen öffnen, sich dieser vergewissern und diese zugleich innerhalb einer diskursiven Auseinandersetzung auf die Bewährungsprobe stellen.

Vergessen werden sollte dabei jedoch nicht, dass Wissen, Werte und Sprache Komponenten menschlicher Orientierung sind, was sie per se zu Elementen geographischer Reflexion machen sollte. Betrachtet man die Relevanz geographischen Unterricht für den Schüler, so müssen sowohl Kenntnisse als auch systematisches Denken berücksichtigt werden. Eine umfassende Handlungskompetenz besteht jedoch nicht in Antworten auf die Frage: ‚Was ist?‘, sondern muss auch in reflektierter Weise auf die Frage: ‚Welche Bedeutung hat dies für mich?‘, Antworten geben können. Nicht nur was auf der Erde zu beobachten ist, spielt dabei eine Rolle, sondern vor allem welcher Wert diesen Prozessen zugeschrieben wird.

Eine offene Einbindung reflexiver Prozesse der Wertorientierung wird in geographischen Schulbüchern erst in Ansätzen erkennbar.

Die Geographie als integrative Wissenschaft erhält für den Schüler, gerade in Zeiten der zunehmenden Fragmentierung der Lebens- aber auch Wissenswelten, erhebliche Bedeutung. Wird dabei jedoch eine reflexive Betrachtung der Rolle der an diesen synthetisierenden Prozessen beteiligten Wertorientierungen vernachlässigt, so wird eine umfassende Orientierungskompetenz unmöglich. Die Chance der Geographie wird dabei gleichzeitig zur Aufgabe. Diese kann angegangen werden, indem die theoretischen Ansätze der praktischen Philosophie zur Begründung des ‚Guten‘ herangezogen werden. Es muss dabei darum gehen die eigenen Werte nicht nur zu reflektieren, sondern auch zu hinterfragen und rational zu fundieren.

## 10. FAZIT

Das Zitat aus GOETHEs *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, welches der Arbeit vorangestellt ist, verdeutlicht die betrachteten Zusammenhänge. Der Mensch wird dabei als ‚Baumeister‘ verstanden, dessen ‚schöpferische Kraft‘ das erschafft, was sein ‚soll‘. Jedoch nicht nur konkret zweckgebundene Schöpfungen des Menschen erhalten hierbei Bedeutung, sondern auch Darstellungen. Denn in Menschen liegt *„diese schöpferische Kraft, die das zu erschaffen vermag, was sein soll, und uns nicht ruhen und rasten lässt, bis wir es außer uns oder an uns, auf eine oder die andere Weise, dargestellt haben.“* [GOETHE 1795/96]<sup>780</sup>

Diese Darstellungen schafft er nach seinem geistigen Bilde, nach seiner Vorstellung des Guten oder Schönen. Tatsächlich sind die geistigen Bilder des Menschen eng mit Werten verbunden, beziehungsweise Werte sind innerhalb dieser geistigen Bilder organisiert, die in der vorliegenden Arbeit mit Bezug auf ROSA auch als ‚moralische Landkarten‘ bezeichnet wurden.

Die Inhalte geographischer Schulbücher erwiesen sich dahingehend als Darstellungen, die eine Vorstellung dessen implizieren, was ‚gutes Leben‘ bedeutet.

Diese Vorstellungen unterliegen einem historischen Wandel, der sich auch in Schulbüchern erkennen lässt. Dabei wurde innerhalb der vorliegenden Arbeit auf eine qualitativ hermeneutische Methodik zurückgegriffen. Ein Verständnis dessen, was Menschen als ‚gutes‘ oder ‚wünschenswertes‘ Leben betrachten, ist weder über Betrachtungen ausschließlich subjektiver, gesellschaftlicher oder kultureller Dimensionen zu erlangen. Gerade dies verdeutlichte die vorliegende Thematik.

Eine Betrachtung von Raum und Wertewandel eröffnet zahlreiche Richtungen, in welche sich weiterführende Gedanken bewegen können. Tatsächlich eröffnete sich dem Autoren während der Bearbeitung der Thematik eine beinahe überwältigende Vielfalt an Facetten und Fragestellungen.

Der Geographie bietet sich dabei ein breites Spektrum von Bezügen zu unterschiedlichsten Fachbereichen an. Neben kulturwissenschaftlichen Ansätzen, welche die Bedeutungen symbolischer Wertorientierungen für Erinnerungskulturen und Strukturen innerhalb der Gesellschaft betrachten, bieten sich sozialwissenschaftliche oder pädagogische Ansätze an.

Eine weitere Facette stellt die geographische Betrachtung bestimmter Wissensformationen dar. Es muss dabei danach gefragt werden, in welcher Weise geographisches Wissen strukturiert ist und in welcher Weise die vorliegenden Strukturierungen dauerhaft reproduziert werden. Hierbei steht die Geographie noch am Anfang der differenzierten Betrachtung von Wissensstrukturen oder ‚Wissensorganisationen‘, wie SPINNER diese untersucht.

Neben diesen Perspektiven erweisen sich jedoch vor allem Fragen nach Wertorientierungen der Geographie und gesellschaftlicher Raumorientierungen als mögliche Gegenstände zukünftiger

---

<sup>780</sup> Zit. nach GOETHE, J.W. (2004): S. 436.

Forschung. Wie die vorliegende Arbeit zeigt, stellen Werte eine besondere Komponente gesellschaftlichen aber auch individuellen Lebens dar. Was wir gesellschaftlich als Werte guten Lebens, Forschens, Wissens und Gestaltens verstehen, muss dabei hinterfragt werden.

Auch - oder gerade Geographie kann dabei eine besondere Rolle, aber auch eine besondere Aufgabe wahrnehmen.

Begriffe wie ‚Wissen‘, ‚Werte‘ und ‚Raum‘ stehen nicht getrennt nebeneinander. Innerhalb der Geographie bleiben sie allzu häufig auf einen materialistisch-verkürzten Wertbegriff begrenzt, der in physiokratischen Ansichten verhaftet zu bleiben scheint. Die gesellschaftlichen Zusammenhänge und die Bedeutung normativer Konzepte auf kultureller und vor allem symbolisch-signifikativer Ebene werden dabei nicht berücksichtigt. Hier muss, in Ansehung der Bedeutung von Werten, weiterführende Arbeit geleistet werden.

Die Bedeutung von Werten wird gerade hinsichtlich der Anforderungen an geographischen Unterricht deutlich. Es wäre zu betrachten, wie Schüler die in der vorliegenden Arbeit betrachteten Wertorientierungen verarbeiten. Damit ist eine ‚Output-orientierte‘ Betrachtung angesprochen, die in Form einer Analyse von Schülerorientierungen vollzogen werden könnte.

Betrachtet man die Vermittlung von Werten als ein zentrales Element schulischer Bildung, wie es heute immer mehr der Fall ist, dann muss auch die Art der Vermittlung von Werten hinterfragt werden. Die theoretischen Ausführungen verdeutlichen die gesellschaftliche Prägung schulischer Inhalte und deren Relevanz hinsichtlich der Entwicklung der Weltwahrnehmung des Schülers. An dieser Stelle kann auch davon ausgegangen werden, dass maßgebliche gesellschaftliche Wertvorstellungen beträchtliche Bedeutung erlangen. Dies sowohl aufgrund ihrer prägenden Einflüsse auf bestimmte Formen des Wissens als auch auf bestimmte als relevant betrachtete Werte, die innerhalb schulischer Umgebungen vom Schüler anerkannt werden sollen.

Die Betrachtungen stellen zugleich heraus, dass Lernen, auch wenn es ein subjektives Anerkennen bedeutet, nicht unabhängig von gesellschaftlichen Wissens- und Wertstrukturen verläuft.

Damit erlangt die gesellschaftliche Konstruktion geographischen Wissens innerhalb der Schule bedeutenden Einfluss.

Werte, sind sie doch als handlungsorientierende Leitvorstellungen zu verstehen, prägen auch den von Menschen gestalteten Raum. Es wäre dahingehend zu betrachten, wie sich der gesellschaftliche Wertewandel auf politische, soziale und räumlichen Strukturen auswirkt.

In der vorliegenden Arbeit wurde versucht Einblicke in die Zusammenhänge zwischen Werten, Wissen und Raum zu erlangen. Allein die Begriffe, stellen sie doch grundlegende Elemente



gesellschafts-, kultur- und erkenntnistheoretischer Argumentationen dar, geben eine Ahnung wie weit die dabei angelegte Perspektive reicht. Die in der Arbeit angelegte Weite ist somit bereits im betrachteten Gegenstand angelegt.

Dem theoretischen Fundament wurde dabei innerhalb der vorliegenden Arbeit besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass eine Verbindung der einzelnen Elemente, wie sie in der vorliegenden Arbeit betrachtet werden, bisher nicht geleistet wurde. Konkretisiert wurden diese innerhalb der qualitativ-hermeneutischen Analyse geographischer Schulbücher.

In Anbetracht der beschriebenen ‚Weite‘ der Perspektive, konnte es innerhalb der Analyse nicht darum gehen kleinräumige Detailanalysen von Schulbüchern anzustreben. Vielmehr standen grundsätzliche Klärungen der Zusammenhänge der Elemente Werte, Wissen und Raum, sowie deren Veränderungen zur Diskussion.

Auch die Ergebnisse der Analyse weisen Ansatzpunkte für weitere Betrachtungen auf. So etwa die Frage welche Veränderungen einzelne Wertorientierungen, wie beispielsweise ‚Gerechtigkeit‘, erfahren. Von besonderem Interesse kann auch sein, in welcher Weise Wertorientierungen im Prozess der Erstellung von Schulbüchern reflektiert und möglicherweise diskutiert werden. Um dies zu klären, wären beispielsweise Analysen des Prozesses der sprachlichen Gestaltung von Schulbüchern sowie der Zusammenarbeit innerhalb redaktioneller Prozesse anzugehen.

Grundsätzlich sind jedoch vor allem andere mediale Bereiche gesellschaftlicher Kommunikation näher zu betrachten. Es wäre beispielsweise zu fragen, wie sich räumliche Orientierungen normativer und symbolischer Art innerhalb öffentlicher Medien wie Zeitungen, literarischen Publikationen, Fernsehberichten oder digitalen Informationsmedien formieren.

Es zeigt sich, dass die betrachteten Zusammenhänge keinesfalls erschöpfend bearbeitet wurden. Vielmehr wird deutlich, dass eine solche erschöpfende Bearbeitung nicht möglich ist.

Die zu erkennende Reichweite der Zusammenhänge weist jedoch darauf hin, dass die Fragen, die im Zuge einer Bearbeitung der Thematik entstehen, keinesfalls nebensächlich sind, sondern vielmehr zentrale Bedeutung innerhalb gesellschaftlicher Orientierungsprozesse erlangen. Dabei ist die Ebene der Wissensorganisation ebenso angesprochen, wie die Ebene von Wertorientierungen. Auch die Geographie hat sich den Prozessen des Wertewandels reflexiv zu nähern und dabei vor allem einen reflektierten Umgang mit der Frage nach Wertorientierungen und wünschenswerten Zielen zu stellen. Hierbei müssen auch grundlegende Fragen angegangen werden, die auf die Basis möglicher Begründungen dieser abzielen.

„Der **Mensch** ist zu einer beschränkten Lage geboren;  
einfache, nahe, bestimmte **Zwecke** vermag er einzusehen,  
und er **gewöhnt** sich, die **Mittel** zu benutzen,  
die ihm **gleich** zur Hand sind; sobald er aber ins **Weite** kommt,  
weiß er **weder** was er **will**, noch was er **soll**,  
und es ist ganz **einerlei**, ob er durch die **Menge** der Gegenstände **zerstreut**,  
oder ob er durch die **Höhe** und **Würde** derselben **außer sich** gesetzt werde.  
Es ist immer sein **Unglück**, wenn er veranlaßt wird,  
nach **etwas** zu **streben**, mit dem er **sich** durch  
eine **regelmäßige** Selbsttätigkeit nicht verbinden kann.“

JOHANN WOLFGANG VON GOETHE\*\*

\*\*J. W. GOETHE, Wilhelm Meisters Lehrjahre (1795/96).

## 11. APPENDIX I

### 11.1. Verzeichnis ausgewerteter Schulbücher

- HINRICHS ERDKUNDE FÜR HÖHERE SCHULEN Teil 6. HINRICHS, EMIL (Hrsg.). Diesterweg  
Bonn, Frankfurt 1950. (W1)
- LÄNDER UND VÖLKER. Erdkundliches Unterrichtswert 4. Die Westfeste mit Atlantik und  
Polargebieten. FOX, ROBERT. Klett, Stuttgart 1950. (W2)
- SEYDLITZ 6. Landschaft und Wirtschaft, Staat und Gesellschaft. DEGN, CHRISTIAN; EGGERT,  
ERWIN; KOLB, ALBERT; PETERSEN, JOHANNES (Hrsg.). Ferdinand Hirt, Schroedel. Kiel,  
Hannover 1956. (W3)
- SEYDLITZ 1. Das deutsche Vaterland. DEGN, CHRISTIAN; EGGERT, ERWIN; KOLB, ALBERT;  
PETERSEN, JOHANNES (Hrsg.) Ferdinand Hirt, Oldenburg, Hermann Schroedel 1960. (W4)
- ERDKUNDE Oberstufe. SCHÄFER, W. u.a. (Hrsg.). Schöningh, Paderborn, 1960. (W5)
- HINRICHS Erdkunde für höhere Schulen. Oberstufe. HINRICHS, EMIL (Hrsg.) Diesterweg;  
Frankfurt, Berlin, Bonn 1960. (W6)
- SEYDLITZ 4. Deutschland und Europa. DEGN, CHRISTIAN; EGGERT, ERWIN; KOLB, ALBERT;  
PETERSEN, JOHANNES (Hrsg.). Ferdinand Hirt, Schroedel. Kiel, Hannover 1960. (W7)
- SEYDLITZ 3. Ostfeste. Afrika, Asien, Australien. DEGN, CHRISTIAN; EGGERT, ERWIN; KOLB,  
ALBERT (Hrsg.). Hirt, Schroedel. Kiel, Hannover 1964. (W8)
- SEYDLITZ 6. Das Weltbild der Gegenwart. DEGN, CHRISTIAN; EGGERT, ERWIN, KOLB, ALBERT;  
BAUER, LUDWIG; BARTELS, HERMANN(Hrsg.) Ferdinand Hirt, Oldenburg, Hermann  
Schroedel. Kiel, Hannover 1965. (W9)
- SEYDLITZ 2. Europa. DEGN, CHRISTIAN; EGGERT, ERWIN; KOLB, ALBERT (Hrsg.). Ferdinand  
Hirt, Schroedel. Kiel, Hannover 1971. (W10)
- DER MENSCH IN SEINEM LEBENSRAUM, Band 9. BARTEN, HEINRICH; BOEHM, ERWIN; FUNK,  
HORST; KNÜBEL, HANS u.a. (Hrsg.) Klett. Stuttgart 1970. (W11)

- GEOGRAPHIE 5. und 6. Schuljahr. Band 1: Wir entdecken die Welt. SCHULTZE, ARNOLD; BUCK, LOTHAR u.a. (Hrsg.). Klett, Stuttgart 1970. (W12)
- SEYDLITZ 4. Deutschland, Probleme der Gegenwart. DEGN, CHRISTIAN; EGGERT, ERWIN; KOLB, ALBERT (Hrsg.). Ferdinand Hirt, Schroedel. Kiel, Hannover 1971. (W13)
- NEUE GEOGRAPHIE 5/6. KERSBERG, HERBERT; MEFFERT, EKKEHARD, Bagel, Hirt, Vieweg, Düsseldorf, Kiel, Braunschweig 1971. (W14)
- SEYDLITZ / BAUER: Das Weltbild der Gegenwart. DEGN, CHRISTIAN; EGGERT, ERWIN; KOLB, ALBERT (Hrsg.). Oldenburg Ferdinand Hirt, Schroedel. Kiel, Hannover 1972. (W15)
- SEYDLITZ 3A. Afrika, Asien, Australien. DEGN, CHRISTIAN; EGGERT, ERWIN; KOLB, ALBERT (Hrsg.). Hirt, Schroedel. Kiel, Hannover 1972. (W16)
- DREIMAL UM DIE ERDE, Band 3. Unsere Welt im Wandel. GROTELÜSCHEN, W.; SCHÜTTLER, A. (Hrsg.). Velhagen und Klasing, Schroedel. Berlin 1972. (W17)
- DREIMAL UM DIE ERDE, Band 1. Erdkundliche Einzelbilder. GROTELÜSCHEN, W.; SCHÜTTLER, A. (Hrsg.). Schroedel, Conelsen, Velhagen & Klasing. Berlin, Hannover, 1973. (W18)
- DREIMAL UM DIE ERDE, Band 2, Räume und Probleme. GROTELÜSCHEN, W.; SCHÜTTLER, A. (Hrsg.). Schroedel, Conelsen, Velhagen & Klasing. Berlin, Hannover, Darmstadt 1975. (W19)
- SEYDLITZ: PROBLEME DER GEGENWART an Beispielen aus Europa. 5./6. Schuljahr. DEGN, CHRISTIAN; EGGERT, ERWIN; KOLB, ALBERT (Hrsg.). Hirt, Schroedel. Kiel, Hannover 1975. (W20)
- GEOGRAPHIE THEMATISCH 5/6 Schuljahr. Hirt, Schroedel. Kiel, Hannover 1977. (W21)
- DREIMAL UM DIE ERDE 3. Unsere Welt im Wandel. GROTELÜSCHEN, W.; SCHÜTTLER, A. (Hrsg.). Velhagen und Klasing, Schroedel. Berlin 1977. (W22)
- WELTKUNDE FÜR DIE KLASSEN 5/6. EGGERT, ERWIN; KOLB, ALBERT (unterstützende Mitarbeit). Hirt, Schroedel. Kiel, Hannover 1978. (W23)

- GEOGRAPHIE THEMATISCH 7. Schuljahr. Hirt, Schroedel. Kiel, Hannover 1979. (W24)
- BLICKPUNKT WELT 1. BIRKENHAUER, JOSEF; HENDINGER, HELMTRAUT (Hrsg.). Hirt, Schöningh; Unterägeri, Paderborn 1979. (W25)
- FUNDAMENTE. Geographisches Grundbuch für die Sekundarstufe II. BENDER, HANS-ULRICH; FETTKÖTTER, WOLFGANG u.a. (Hrsg.). Klett, Stuttgart 1980. (W26)
- TERRA Erdkunde 11. BENDER, KRAUTER, KARL-GÜNTHER; ROTHER, LOTHAR (Hrsg.). Klett, Stuttgart 1983. (W27)
- DIERCKE ERDKUNDE 5. Schuljahr: Deutschland. Oldenburg, Westermann. 1984. (W28)
- SEYDLITZ 11. Mensch und Raum. BEHR, ARTHUR; JUNG, GERNOT; PETER, ANDREAS; RICHTER, DIETER (Hrsg.). Schroedel, Geographische Verlagsgesellschaft. Berlin 1984. (W29)
- TERRA Erdkunde 5. KRAUTER, KARL - GÜNTHER; ROTHER, LOTHAR (Hrsg.). Klett, Stuttgart 1984. (W30)
- SEYDLITZ 7. Mensch und Raum. WETZEL, JÜRGEN (Hrsg.). Schroedel, Geographische Verlagsgesellschaft. Berlin 1985. (W31)
- SEYDLITZ 12/13. Mensch und Raum. WETZEL, JÜRGEN (Hrsg.). Schroedel, Geographische Verlagsgesellschaft. Berlin 1985. (W32)
- TERRA Erdkunde 12/13. KRAUTER, KARL - GÜNTHER; ROTHER, LOTHAR (Hrsg.). Klett, Stuttgart 1988. (W33)
- SEYDLITZ 11. Mensch und Raum. WETZEL, JÜRGEN (Hrsg.). Cornelsen, Schroedel, Geographische Verlagsgesellschaft. Berlin 1990. (W34)
- SEYDLITZ 1. Geographie. WETZEL, JÜRGEN (Hrsg.). Schroedel, Hannover 1992. (W35)
- TERRA Erdkunde 5. BENDER, HANS - ULRICH; FUCHS, GERHARD (Hrsg.). Klett, Stuttgart 1994. (W36)

- TERRA Erdkunde 6. BENDER, HANS - ULRICH; FUCHS, GERHARD (Hrsg.). Klett, Stuttgart 1994.  
(W37)
- TERRA Erdkunde 8. BENDER, HANS - ULRICH; FUCHS, GERHARD (Hrsg.). Klett, Stuttgart 1996.  
(W38)
- SEYDLITZ 2. Geographie. AMSFELD, PETER u.a. (Hrsg.). Bildungshaus Schulbuchverlage  
Westermann, Schroedel, Diesterweg, Schöningh, Winklers, Braunschweig 2000. (W39)
- SEYDLITZ 1. Geographie (GWG). AMSFELD, PETER u.a. (Hrsg.). Bildungshaus Schulbuchverlage  
Westermann, Schroedel, Diesterweg, Schöningh, Winklers, Braunschweig 2004. (W40)
- SEYDLITZ 2. Geographie. AMSFELD, PETER u.a. (Hrsg.). Bildungshaus Schulbuchverlage  
Westermann, Schroedel, Diesterweg, Schöningh, Winklers, Braunschweig 2005. (W41)
- TERRA 3/4. Geographie-Wirtschaft 2 (GWG). OBERMANN, HELMUT (Hrsg.). Klett, Leipzig 2005.  
(W42)
- DIERCKE 2. WEIDNER, WALTER. Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann, Schroedel,  
Diesterweg, Schöningh, Winklers, Braunschweig 2005. (W43)
- SEYDLITZ 3. Geographie. AMSFELD, PETER u.a. (Hrsg.). Bildungshaus Schulbuchverlage  
Westermann, Schroedel, Diesterweg, Schöningh, Winklers, Braunschweig 2006. (W44)
- DIERCKE 3. GAFFA, PETER. u.a. (Hrsg.). Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann, Schroedel,  
Diesterweg, Schöningh, Winklers, Braunschweig 2006. (W45)
- TERRA 5/6. Geographie-Wirtschaft 2 (GWG). OBERMANN, HELMUT (Hrsg.). Klett, Leipzig 2007.  
(W46)

## 11.2. Analytische Folie

| WERK  |   |                 |               |
|---|---|-----------------|---------------|
| DIMENSIONEN   | ARGUMENTATIONSZUSAMMENHANG  | BEGRIFFLICHKEIT | siehe KAPITEL |
| KAUSALITÄT<br>des MENSCH-UMWELT-BEZUGES                       | Geodeterministisch - Subjektorientiert<br>(Menschenbild: Gruppe - Individuum)<br>(Bild der Umwelt: Natürliche Umwelt - soziale Umwelt)  |                 | 2.2<br>2.3    |
|   | Erkennbare paradigmatische Ausrichtung (Metaerzählungen der Geographie, Paradigmen der Sozialgeographie, Didaktische Leitorientierungen)  |                 | 6.3           |
| Handlungsaspekte  | Zweckrational - wertrational  |                 | 4.3           |
| Betonte Formen des WISSENS<br>(VERNUNFTFORMEN<br>KOMPETENZEN) | Kenntnisse - Erkenntnisse - Anerkennnisse<br>theoretisches Wissen - anwendungsbezogenes Wissen - praktisches Wissen<br>(Instrumentell / normativ / kommunikativ)<br>Fachkompetenz - methodische Kompetenz - Personalkompetenz - Sozialkompetenz |                 | 4.4           |
| ARGUMENTATIVE OFFENHEIT<br>-<br>METHODISCHE TRANSPARENZ       | Geschlossen - offen   |                 | 3.2           |
|   | Methodisch intransparent - methodisch reflektiert<br>(Stellung des Schülers zum Werk: passiv / aktiv)   |                 | 4.4           |
| WERTORIENTIERUNGEN<br>(MENSCH-MENSCH<br>MENSCH UMWELT)        | materialistisch - postmaterialistisch   |                 |               |
|   | Gesellschaftlich - Individuell (Einordnung - Selbstentfaltung)<br>Materialistische Werte - Hedonistische Werte - Ästhetische Werte - Moralische Werte   |                 | 5.3           |
| RAUMBEZUG von WERTEN<br>(ORGANISATION)                        | lokal - global<br>(Ontologisierung - Containerisierung - Anthropomorphisierung - Naturalisierung)   |                 | 2.2<br>6.4.2  |
| FINALER BEZUG ÖKOLOGISCHER<br>WERTE                           | Phyiozentrismus - (Holismus) - Anthropozentrismus   |                 | 5.4 (5.2)     |
| SYSTEMATIK der<br>WERTRELATIONEN                              | Hierarchie von Werten -<br>RELATIONALITÄT   |                 | 5.2           |
| REFLEXIVITÄT des WERTBEZUGES                                  | implizit - explizit genannte und transportierte Wertvorstellungen   |                 |               |
| BESONDERHEITEN  |   |                 |               |

TABELLE 14: Analytische Folie zur Auswertung der betrachteten Schulbücher. (Quelle: Eigener Entwurf)

### 11.3. Abbildungsverzeichnis

- ABBILDUNG 1: Wandel gesellschaftlicher Werte und geographischen Wissensstrukturen innerhalb geographischer Schulbücher. (Quelle: Eigener Entwurf). S. 14.
- ABBILDUNG 2: Das Basismodell der Stimulus-Wahrnehmungs-Reaktions-Modelle. (Quelle: WEICHHART 2008, S. 142). S. 20.
- ABBILDUNG 3: Ein handlungstheoretisches Modell der Mensch-Umwelt-Interaktion. (Quelle: WEICHHART 2008, S. 263). S. 24.
- ABBILDUNG 4: Action Settings im Gesellschaft-Umwelt-Modell der Sozialen Ökologie. (Modifiziert nach M. FISCHER-KOWALSKI und H. WEISZ 1999). (Quelle: WEICHHART 2003, S. 34.). S. 30.
- ABBILDUNG 5: Standort der Geographiedidaktik im Spannungsfeld zwischen ihrer Fachwissenschaft und der Erziehungswissenschaft sowie der Schulpraxis. (Quelle: RINSCHDE 2005, S. 16). S. 54.
- ABBILDUNG 6: Ordnungspolitische Aufgliederung des Wissensfeldes - Arten, Sektoren, Bestände des Wissen und Verschiebung des kognitiven Schwerpunktes. (Quelle: SPINNER 1994, S. 79.). S. 59.
- ABBILDUNG 7: Innovationszyklus. (Quelle: GIESECKE 2007, S. 484.). S. 60.
- ABBILDUNG 8: Einheit der Bildung. (Quelle: REKUS 2005, S. 86). S. 72.
- ABBILDUNG 9: Bildung als Schnittpunkt zwischen gesellschaftlich betonten Wissens- und Wertstrukturen und deren individueller Anerkennung. (Quelle: Eigener Entwurf). S. 75.
- ABBILDUNG 10: Leitlinien für den Erdkundeunterricht. (Quelle: SCHMIDT-WULFFEN 1999, S. 62). S. 88.
- ABBILDUNG 11: Komponenten des geographischen Weltbildes der Schüler. (Quelle: FLATH, KRAUSE 1991, S. 328). S. 90.
- ABBILDUNG 12: Ebene soziokultureller Werte, Persönlichkeitsebene und Objektebene. (Quelle: HILLMANN 2003, S. 66). S. 100.
- ABBILDUNG 13: Die Bedürfnispyramide von MASLOW. (Quelle: HILLMANN 2003, S. 122). S. 115.
- ABBILDUNG 14: Die Items des Zwölf-Item-Katalogs und die Bedürfnisse, die sie erschließen sollen. (Quelle: INGLEHART 1989, S. 173). S. 116.



- ABBILDUNG 15: Hauptsächlich am Wertwandel beteiligte Wertgruppen. (Quelle: KLAGES 1984, S. 18). S. 119.
- ABBILDUNG 16: Argumentationsvarianten der ökologischen Ethik. (Quelle: Eigener Entwurf). S. 129.
- ABBILDUNG 17: Analytische Folien zur Erfassung der Räumlichkeit von Werten. (Quelle: Eigener Entwurf). S. 139.
- ABBILDUNG 18: Didaktische Funktionen eines Geographiebuchs. (Quelle: Verändert nach BULLINGER, HIEBER & LENZ 2008, S. 54). S. 144.
- ABBILDUNG 19: Beteiligte Ebenen bei der Entstehung von Unterrichtsmaterialien. (Quelle: Eigener Entwurf). S. 147.
- ABBILDUNG 20: Zusammenhänge zwischen den Begriffen der aktuellen Bildungsdiskussion. (Quelle: LENZ 2008, S. 17). S. 152.
- ABBILDUNG 21: Wandel der geographiedidaktischen Leitvorstellungen (Quelle: RINSCHÉDE 2005, S. 19). S. 157.
- ABBILDUNG 22: Wandel argumentativer Verbindung des Menschen mit seiner Umwelt. (Quelle: Eigener Entwurf). S. 183.
- ABBILDUNG 23: Wandel materialistischer Wertorientierungen. (Quelle: Eigener Entwurf). S. 193.
- ABBILDUNG 24: Wandel materialistischer und postmaterialistischer Wertorientierungen. (Quelle: Eigener Entwurf). S. 194.
- ABBILDUNG 25: Wandel der Betonung von Pflicht- und Akzeptanzwerten, gesellschaftlich idealistischen Werten und Selbstentfaltungswerten. (Quelle: Eigener Entwurf). S. 199.
- ABBILDUNG 26: Innerhalb der betrachteten Werke erkennbare Muster räumlicher Strukturierung symbolischer Wertorientierungen. (Quelle: Eigener Entwurf). S. 201.
- ABBILDUNG 27: Länderinformationen Österreich. (SEYDLITZ 4, 1960, S. 118). S. 205.
- ABBILDUNG 28: Farbige Differenzierung und Piktogramme aus TERRA 3/4, 2005. (Quelle: TERRA 3/4, 2005, S. Umschlaginnenseite). S. 214.
- ABBILDUNG 29: Wandel der Beziehung zwischen Schüler und Schulbuchinhalt. (Quelle: Eigener Entwurf). S. 216.
- ABBILDUNG 30: Verschiebungsrichtungen symbolischer Raumorientierungen. (Quelle: Eigener Entwurf). S. 222.

## 11.4. Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: Strukturierungsgrundlagen symbolischer Raumorientierung. (Quelle: Eigener Entwurf, nach RAMIN 1994, S. 14f.). S. 36.

TABELLE 2: Einschränkende (formende) Wirkung der Konzepte von ‚Raum‘. (Quelle: SCHLOTTMANN 2005, S. 181.). S. 39.

TABELLE 3: Allgemeine Ermöglichungen signifikanter Regionalisierung. (Quelle: SCHLOTTMANN 2005, S. 177). S. 40.

TABELLE 4: Die Meta-Erzählungen der Geographie. (Quelle: BLOTEVOGEL 2000, S. 476). S. 43.

TABELLE 5: Die wissensbasierte Ökonomie 1995/1996. (Quelle: Verändert nach STEHR 2007, S. 177). S. 55.

TABELLE 6: Bedingungen und Grundlagen sozialer Ungleichheit: Schichtung und Macht. (Quelle: BELL 1979, S. 258). S. 56.

TABELLE 7: Typographische und posttypographische Wissensschöpfung. (Quelle: GIESECKE 2007, S. 491f). S. 61.

TABELLE 8: Typologie geographischen Wissens. (Quelle: Eigener Entwurf). S. 87.

TABELLE 9: Das System der Werte von HEINRICH RICKERT. (Quelle: HILLMANN 2003, S. 24). S. 104.

TABELLE 10: Traditionale, moderne und postmoderne Gesellschaft: Gesellschaftliche Ziele und individuelle Werte. (Quelle: INGLEHART 1998, S. 114). S. 114.

TABELLE 11: Kriterien der Nachhaltigkeit verschiedener Nachhaltigkeitsideen. (Quelle: LEIST 2005, S. 498). S. 133.

TABELLE 12: Schulbuchelemente in Lern- und Arbeitsbuch. (Quelle: HAUBRICH u.a. 1988, S. 267). S. 146.

TABELLE 13: Prinzipien der Verortung. (Quelle: SCHLOTTMANN 2005, S. 182). S. 173.

TABELLE 14: Analytische Folie zur Analyse der betrachteten Schulbücher. (Quelle: Eigener Entwurf). S. 237.

## 11.5. Rechtliche Grundlagen / Gesetzestexte

Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (GG). Stand 28.08.2006.

Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG). Stand 18.12.2006.

Bildungsplan 2004: Allgemein bildendes Gymnasien Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2004)

Verordnung des Kultusministeriums über die notwendigen Lernmittel (Lernmittelverordnung - LMVO). Stand 19.04.2004.

Verordnung des Kultusministeriums über die Zulassung von Schulbüchern (Schulbuchzulassungsverordnung - SchbZulVO). Stand 11.11.2009

## 11.6. Literatur

ADORNO, THEODOR W.: Erziehung nach Auschwitz. In: ders.: Kulturkritik und Gesellschaft II (Gesammelte Schriften Band 10.2.). Frankfurt 1977, S. 674 - 690.

ADORNO, THEODOR W.; HORKHEIMER, MAX: Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Frankfurt 1988.

ALHEIT, PETER: ‚Wertneutralität‘ - Wie frei von Werten darf Wissenschaft sein? In: SANDKÜHLER, HANS - JÖRG (Hrsg.): Freiheit, Verantwortung und Folgen in der Wissenschaft. Frankfurt 1994, S. 97 - 110.

ALTEMÜLLER, FRIJTHOF: Das Unterrichtswerk TERRA Geographie – ein Rückblick. In: BÜNSTORF, JÜRGEN; KROSS, EBERHARD (Hrsg.): Geographieunterricht in Theorie und Praxis. Arnold Schultze zum 65. Geburtstag. Geographische Bausteine, Neue Reihe, Heft 44; Pädagogische Schriften, Heft 4. Gotha 1995, S. 199 – 208.

ASSMANN, JAN: Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München 2007.

BACON, FRANCIS: Neues Organon. Teilband 1, Lateinisch-Deutsch. Hamburg 1990.

BAHRENBURG, GERHARD: Der Bruch der modernen Geographie mit der Tradition. In: WARDENGA, UTE; HÖNSCH, INGRID (Hrsg.): Kontinuität und Diskontinuität der deutschen Geographie in

Umbruchsphasen. Studien zur Geschichte der Geographie. Münstersche Geographische Arbeiten. Münster 1995, S. 151 - 160.

BAUER, LUDWIG (Hrsg.): Erdkunde im Gymnasium. Darmstadt 1969.

BECK, ULRICH: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986.

BECK, HANNO: Zur Geschichte der Geographie und des Erdkundeunterrichts 1799 bis 1980 – Grundlinien und Einblicke. In: SPERLING, WALTER (Hrsg.): Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts. Geographiedidaktische Forschungen, Band 8. Braunschweig 1981, S. 61 – 84.

BEHNKEN, IMBKE; MIKOTA, JANA (Hrsg.): Sozialisation, Biographie und Lebenslauf. Eine Einführung. Weinheim, München 2009.

BELL, DANIEL: Die nachindustrielle Gesellschaft. Hamburg 1979.

BERGER, PETER L.; LUCKMANN THOMAS: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt 1980.

BIRKENHAUER, JOSEF: Grundfragen einer Theorie der Fachdidaktik Geographie. In: In: Sperling, Walter (Hrsg.): Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts. Geographiedidaktische Forschungen, Band 8. Braunschweig 1981, S. 47 – 59.

BIRKENHAUER, JOSEF: Traditionslinien und Denkfiguren. Zur Ideengeschichte der sogenannten Klassischen Geographie in Deutschland. Erdkundliches Wissen 133. Stuttgart 2001.

BLOTEVOGEL, HANS H.; OSSENBRÜGGE, JÜRGEN; WOOD, GERALD (Hrsg.): Lokal verankert – weltweit vernetzt. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen. 52. Deutscher Geographentag Hamburg 1999. Stuttgart 2000.

BLOTEVOGEL, HANS H.: Geographische Erzählungen zwischen Moderne und Postmoderne. In: BLOTEVOGEL, HANS H.; OSSENBRÜGGE, JÜRGEN; WOOD, GERALD (Hrsg.): Lokal verankert – weltweit vernetzt. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen. 52. Deutscher Geographentag Hamburg 1999. Stuttgart 2000, S. 465 – 479.

BLUMENBERG, HANS: Die Genesis der kopernikanischen Welt. 3 Bände. Frankfurt 1981.

BLUMENBERG, HANS: Die Legitimität der Neuzeit. Frankfurt 2007.

BLUMENBERG, HANS: Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt 2007.

BLUMENBERG, HANS: Das Lachen der Thrakerin. Eine Urgeschichte der Theorie. Frankfurt 1987.

BÖHME, GERNOT: Alternativen der Wissenschaft. Frankfurt 1993.

- BÖHME, GERNOT; GREBE, JOACHIM: Soziale Naturwissenschaft. Über die wissenschaftliche Bearbeitung der Stoffwechselbeziehung Mensch-Natur. In: BÖHME, GERNOT: Alternativen der Wissenschaft. Frankfurt 1993, S. 245 - 270.
- BÖHN, DIETER (Hrsg.): Didaktik der Geographie. Begriffe. München 1999.
- BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH: Wesen und Wandel der Tugenden. Frankfurt 1958.
- BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH: Mensch und Raum. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1994.
- BOURDIEU, PIERRE: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt 1987.
- BOURDIEU, PIERRE: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt 1998.
- BOURDIEU, PIERRE: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt 1999.
- BOURDIEU, PIERRE; WACQUANT, LOÏC J. D.: Reflexive Anthropologie. Frankfurt 2006.
- BRECHT, BERTHOLT: Das Leben des Galilei. Schauspiel. Frankfurt 1962.
- BREZINKA, WOLFGANG: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. Konstanz 1986.
- BRUCKER, AMBROS (Hrsg.): Handbuch Medien im Geographieunterricht. Düsseldorf 1986.
- BRUCKER, AMBROS: Medien im Geographieunterricht. In: BRUCKER, AMBROS (Hrsg.): Handbuch Medien im Geographieunterricht. Düsseldorf 1986, S. 2 - 10.
- BRÜGELMANN, HANS: Die Schule als Sozialisationsinstanz oder: Was lernen junge Menschen in der Schule - und was außerhalb? In: BEHNKEN, IMBKE; MIKOTA, JANA (Hrsg.): Sozialisation, Biographie und Lebenslauf. Eine Einführung. Weinheim, München 2009, S. 90 - 109.
- BUKOW, WOLF - DIETRICH: Plädoyer für eine Neubestimmung von kulturellen Diskursen innerhalb der modernen gesellschaftlichen Entwicklung. In: Geographische Revue 2/2000, S. 18 - 38.
- BÜLOW, EDELTRAUD: Der Wortschatz des Ethischen und die Grundwerte-Diskussion. Tübingen 1984.
- BULLINGER, ROLAND; HIEBER, ULRICH; LENZ, THOMAS: Das Geographiebuch - ein unverzichtbares Medium? Didaktische Funktionen und Grenzen eines traditionellen Mediums. In: LENZ, THOMAS (Hrsg.): Geographie unterrichten: Didaktische und methodische Wegweiser (Geographie heute, Sammelband). Seelze 2008, S. 51 - 55.
- BÜNSTORF, JÜRGEN; KROSS, EBERHARD (Hrsg.): Geographieunterricht in Theorie und Praxis. Arnold Schultze zum 65. Geburtstag. Geographische Bausteine, Neue Reihe, Heft 44; Pädagogische Schriften, Heft 4. Gotha 1995.

- CASSIRER, ERNST: Philosophie der symbolischen Formen. Teil 1: Die Sprache. Darmstadt 1977.
- CASTELS, MANUEL: Das Informationszeitalter. Teil 1 der Trilogie: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen 2001.
- CHALMERS, ALAN F.: Wege der Wissenschaft. Einführung in die Wissenschaftstheorie. Berlin, Heidelberg, New York 2001.
- CHARPA, ULRICH: Wissen und Handeln. Grundzüge einer Forschungstheorie. Stuttgart 2001.
- DAXNER, MICHAEL: Lernfeld Natur. In: JANDER, LOTHAR; SCHRAMKE, WOLFGANG; WENZEL, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Stuttgart 1982, S. 191 - 196.
- DERRIDA, JAQUES: Das andere Kap, in: DERRIDA, JAQUES: Das andere Kap / Die vertagte Demokratie. Zwei Essays zu Europa. Frankfurt 1992, S. 9 - 80.
- DESCARTES, RENÉ: Meditationes de prima philosophia. Meditationen über die Grundlagen der Philosophie. Lateinisch - Deutsch. Hamburg 1992.
- DETEL, WOLFGANG: Macht, Moral, Wissen. Foucault und die klassische Antike. Frankfurt 1998.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- DOWNS, ROGER M.; STEA, DAVID: Kognitive Karten. Die Welt in unseren Köpfen. New York 1982.
- DURKHEIM, EMILE: Der Selbstmord. Frankfurt 1999.
- DURKHEIM, EMILE: Physik der Sitten und des Rechts. Vorlesungen zur Soziologie der Moral. Frankfurt 1999.
- DURKHEIM, EMILE: Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt 1999.
- ECO, UMBERTO: Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte. Frankfurt 1981.
- EISENSTADT, SAMUEL N.: Sozialer Wandel, Differenzierung und Evolution In: ZAPF, WOLFGANG (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln, Berlin 1970, S. 75 - 93.
- ENGELHARD, KARL: Medien als Unterrichtsfaktor. In: BRUCKER, AMBROS (Hrsg.): Handbuch Medien im Geographieunterricht. Düsseldorf 1986, S. 11 - 19.
- ENGELHARD, WOLF: Geographien im Sachunterricht heute. Annäherungen an einen gewollten Plural. In: BÜNSTORF, JÜRGEN; KROSS, EBERHARD (Hrsg.): Geographieunterricht in Theorie und

Praxis. Arnold Schultze zum 65. Geburtstag. Geographische Bausteine, Neue Reihe, Heft 44; Pädagogische Schriften, Heft 4. Gotha 1995, S. 27 – 44.

ERNST, GERHARD: Die Objektivität der Moral. Paderborn 2008.

FABER, KARL - GEORG: Theorie der Geschichtswissenschaft. München 1974.

FEES, KONRAD: Zur Notwendigkeit und Möglichkeit von Werterziehung im Unterricht. In: REKUS, JÜRGEN (Hrsg.): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Weinheim, München 1998, S. 115 - 133.

FETTKÖTER, WOLFGANG (Hrsg.): Wert und Auftrag geographischer Bildung. Dokumentation zur Veranstaltung zum 75-jährigen Verbandsjubiläum am 16./17. September 1987 in Göttingen. (Herausgegeben im Auftrag des geschäftsführenden Vorstands des Verbandes Deutscher Schulgeographen.) Göttingen 1988.

FLATH, MARTINA; KRAUSE, JOACHIM: Das geographische Weltbild als oberstes Ziel. Aus der Richtlinienarbeit in den neuen Bundesländern (1991). In: SCHULTZE, ARNOLD (Hrsg.): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Geographische Bausteine, Neue Reihe, Heft 43; Pädagogische Schriften, Heft 3. Gotha 1996, S. 327 - 330.

FLATH, MARTINA: Lesekompetenz im Geographieunterricht. Methodisch didaktische Überlegungen zur Entwicklung der Lesekompetenz. Geographieunterricht heute. In: LENZ, THOMAS (Hrsg.): Geographie unterrichten: Didaktische und methodische Wegweiser (Geographie heute, Sammelband). Seelze 2008, S. 60 - 63.

FLECK, LUDWIK: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt 1980.

FLICK, UWE: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek 2007.

FLIEDNER, DIETRICH: Sozialgeographie. Berlin, New York 1993.

FOUCAULT, MICHEL: Die Ordnung der Dinge. Frankfurt 1971.

FOUCAULT, MICHEL: Die Archäologie des Wissens. Frankfurt 1973.

FREUD, SIGMUND: Die Zukunft einer Illusion. In: FREUD, SIGMUND: Fragen der Gesellschaft, Ursprünge der Religion. Studienausgabe Band IX. Frankfurt 2000, S. 137 - 189.

GAEBE, BARBARA: Lehrplan im Wandel. Veränderungen in den Auffassungen und Begründungen von Schulwissen. Frankfurt 1985.

- GEULEN, DIETER: Subjektorientierte Sozialisationstheorie. In: BEHNKEN, IMBKE; MIKOTA, JANA (Hrsg.): Sozialisation, Biographie und Lebenslauf. Eine Einführung. Weinheim, München 2009, S. 11 - 32.
- GIDDENS, ANTHONY: Konsequenzen der Moderne. Frankfurt 1999.
- GIESECKE, MICHAEL: Der Buchdruck in der frühen Neuzeit. Eine historische Fallstudie über die Durchsetzung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien. Frankfurt 1991.
- GIESECKE, MICHAEL: Die Entdeckung der kommunikativen Welt. Studien zur kulturvergleichenden Mediengeschichte. Frankfurt 2007.
- GIESEN, BERNARD; SCHMID, MICHAEL: Basale Soziologie: Wissenschaftstheorie. München 1976.
- GLÜCK, HELMUT (Hrsg.): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart, Weimar 2000.
- GOETHE, JOHANN WOLFGANG: Wilhelm Meisters Lehrjahre. München 2004.
- GREGORY, DEREK: Social Theory and Human Geography. In: GREGORY, DEREK; MARTIN, RON; SMITH, GRAHAM: Human Geography. Society, Space and Social Science. London 1994, S. 78 - 109.
- HABERMAS, JÜRGEN: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt 1968.
- HABERMAS, JÜRGEN: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt 1969.
- HABERMAS, JÜRGEN: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt 1973.
- HABERMAS, JÜRGEN: Über Moralität und Sittlichkeit - Was macht eine Lebensform >rational<? In: SCHNÄDELBACH, HERBERT (Hrsg.): Rationalität. Philosophische Beiträge. Frankfurt 1984, S. 218 - 235.
- HABERMAS, JÜRGEN: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. Frankfurt 1978.
- HABERMAS, JÜRGEN: Der philosophische Diskurs der Moderne. Frankfurt 1986.
- HABERMAS, JÜRGEN: Strukturwandel der Öffentlichkeit. Frankfurt 1990.
- HABERMAS, JÜRGEN: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt 1995 (=1995a).
- HABERMAS, JÜRGEN: Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt 1995 (=1995b).



- HARD, GERHARD: Raumfragen. In: MEUSBURGER, PETER (Hrsg.): Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. Stuttgart 1999, S. 133 - 162.
- HARTKE, WOLFGANG: Die „Sozialbrache“ als Phänomen der geographischen Differenzierung der Landschaft (1956). In: STORKEBAUM, WERNER (Hrsg.): Sozialgeographie. Darmstadt 1969, S. 268 – 293.
- HARTKE, WOLFGANG: Gedanken über die Bestimmung von Räumen gleichen sozialgeographischen Verhaltens (1959). In: STORKEBAUM, WERNER (Hrsg.): Sozialgeographie. Darmstadt 1969, S. 162 – 186.
- HARTMANN, NICOLAI: Ethik. Berlin 1962.
- HEINEBERG, HEINZ: Grundriss allgemeine Geographie: Stadtgeographie. Paderborn, München, Wien, Zürich 2001.
- HEITGER, MARIAN: Bildung durch Unterricht - Verschleiende Utopie und problematische Notwendigkeit. In: REKUS, JÜRGEN (Hrsg.): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Weinheim, München 1998, S. 15 - 25.
- HEMMER, INGRID; HEMMER, MICHAEL: Nationale Bildungsstandards im Fach Geographie. Genese, Standortbestimmung, Ausblick. Geographieunterricht heute. In: LENZ, THOMAS (Hrsg.): Geographie unterrichten: Didaktische und methodische Wegweiser (Geographie heute, Sammelband). Seelze 2008, S. 4 - 11.
- HETTLANGE, ROBERT; MÜLLER, HANS - PETER (Hrsg.): Die europäische Gesellschaft. Konstanz 2006.
- HILLMANN, KARL - HEINZ: Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart 1994.
- HILLMANN, KARL - HEINZ: Werte und Wertewandel. Ursachen, Tendenzen, Folgen. Würzburg 2003.
- HÖFFE, OTTFRIED: Lexikon der Ethik. München 2002.
- HÖFFE, OTTFRIED: Immanuel Kant. München 2004.
- HÖFFE, OTTFRIED: Werte für ein demokratisches Bildungswesen. In: KEMPTER, KLAUS; MEUSBURGER, PETER (Hrsg.): Bildung und Wissensgesellschaft. Heidelberger Jahrbücher 49. Berlin, Heidelberg, New York 2006, S. 38 - 96.
- HOMANS, GEORG C.: Funktionalismus, Verhaltenstheorie und sozialer Wandel. In: ZAPF, WOLFGANG (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln, Berlin 1970, S. 95 - 106.
- HUME, DAVID: Ein Traktat über die menschliche Natur. Hamburg 1978.

- HUYSSSEN, ANDREAS; SCHERPE, KLAUS R. (Hrsg.): Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels. Reinbek bei Hamburg 1986.
- INGLEHART, RONALD: Die stille Revolution. Vom Wandel der Werte. Bodenheim 1982.
- INGLEHART, RONALD: Kultureller Umbruch. Wertwandel in der westlichen Welt. Frankfurt, New York 1989.
- INGLEHART, RONALD: Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften. Frankfurt, New York 1998.
- IPFLING, HEINZ - JÜRGEN: Über die Grenzen der Erziehung in Schule und Unterricht. In: REKUS, JÜRGEN (Hrsg.): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Weinheim, München 1998, S. 151 - 168.
- JANDER, LOTHAR; SCHRAMKE, WOLFGANG; WENZEL, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Stuttgart 1982.
- JANDER, LOTHAR: Schulbücher im Geographieunterricht. In: JANDER, LOTHAR; SCHRAMKE, WOLFGANG; WENZEL, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Stuttgart 1982, 355 - 362.
- JANK, WERNER; MEYER, HILPERT: Didaktische Modelle. 5. Auflage. Berlin 2002.
- JASPERS, KARL: Psychologie der Weltanschauungen. Berlin, Göttingen, Heidelberg 1954.
- JOAS, HANS: Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead. Frankfurt 1989.
- JOAS, HANS: Die Entstehung der Werte. Frankfurt 1997.
- JOAS, HANS; WIEGAND, KLAUS (Hrsg.): Die kulturellen Werte Europas. Frankfurt 2005.
- JONAS, HANS: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt 1984.
- JÖNS, HEIKE: Mensch-Umwelt-Beziehungen aus einer erweiterten Akteursnetzwerkperspektive. In: MEUSBURGER, PETER; SCHWAN, THOMAS (Hrsg.): Humanökologie. Ansätze zur Überwindung der Natur-Kultur-Dichotomie. Stuttgart 2003, S. 101 - 137.
- KANT, IMMANUEL: Die Metaphysik der Sitten (hrsg. von WEISCHEDEL, WILHELM). Frankfurt 1977. (MS)
- KANT, IMMANUEL: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Hamburg 1990. (GMS)
- KANT, IMMANUEL: Kritik der reinen Vernunft. Band 1/2 (Gesamtausgabe 3/4) (hrsg. von WEISCHEDEL, WILHELM). Frankfurt 1977. (KrV)

- KANT, IMMANUEL: Kritik der Urteilskraft (hrsg. von WEISCHEDEL, WILHELM). Frankfurt 1977. (KdU)
- KANT, IMMANUEL: Schriften zur Logik (hrsg. WEISCHEDEL, WILHELM). Frankfurt 1977. (Logik)
- KANT, IMMANUEL: Kritik der praktischen Vernunft. Hamburg 1999. (KpV)
- KELLER, REINER: Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden 2005.
- KELLER, REINER: Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden 2007.
- KEMPF, HANS-PETER: Wertaspekte im Deutschunterricht der Realschule. Repräsentative Paradigmen und literaturdidaktische Exemplifizierungen. Würzburg 2002.
- KEMPTER, KLAUS; MEUSBURGER, PETER (Hrsg.): Bildung und Wissensgesellschaft. Heidelberger Jahrbücher 49. Berlin, Heidelberg, New York 2006.
- KIRCHBERG, GÜNTER: Das Arbeitsbuch. In: Praxis Geographie Jahrgang 10 (1980), Heft 2, S. 78 - 84.
- KÖCK, HELMUTH (Hrsg.): Handbuch des Geographieunterrichts. Band 1: Grundlagen des Geographieunterrichts. Köln 1986.
- KLAGES, HELMUT: Wertorientierung im Wandel. Rückblick, Gegenwartsanalyse, Prognose. Frankfurt, New York 1984.
- KLAGES, HELMUT: Wertedynamik. Über die Wandelbarkeit des Selbstverständlichen. Osnabrück, Zürich 1988.
- KRALLMANN, DIETER; ZIEMANN, Andreas: Grundkurs Kommunikationswissenschaft. München 2001.
- KREBS, ANGELIKA: Ökologische Ethik I: Grundlagen und Grundbegriffe. In: NIDA-RÜMELIN, JULIAN (Hrsg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Ein Handbuch. Stuttgart 2005, S. 386 - 425.
- KROHN, WOLFGANG: Einleitung (zum ‚Novum Organum‘). In: BACON, FRANCIS: Neues Organon. Teilband 1, Lateinisch-Deutsch. Hamburg 1990, S. IX - LVI.
- KROSS, EBERHARD: Die Erde bewahren – die neue Leitidee für den Geographieunterricht (1994). In: SCHULTZE, ARNOLD (Hrsg.): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Geographische Bausteine, Neue Reihe, Heft 43; Pädagogische Schriften, Heft 3. Gotha 1996, S. 348 – 358.
- LADENTHIN, VOLKER: Freiarbeit als Unterrichtsform. In: REKUS, JÜRGEN (Hrsg.): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Weinheim, München 1998, S. 213 - 226.

- LAMMERS, ASTRID: Zur Möglichkeit und Notwendigkeit fach-überschreitenden Unterrichts. *in*: REKUS, JÜRGEN (Hrsg.): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Weinheim, München 1998, S. 193 - 212.
- LANDWEHR, ACHIM: Die Geschichte des Sagbaren. Einführung in die historische Diskursanalyse. Tübingen 2001.
- LAUB, JOCHEN: Das Verhältnis Mensch-Natur im geographischen Unterricht. Vergleichende Betrachtung der Unterrichtsmaterialien aus verschiedenen Jahrzehnten. Zulassungsarbeit für das Staatsexamen. Universität Karlsruhe 2008.
- LEIST, ANTON: Ökologische Gerechtigkeit: Global, intergenerationell und humanökologisch. In: NIDARÜMELIN, JULIAN (Hrsg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Ein Handbuch. Stuttgart 2005, S. S. 426 - 512.
- LENK, HANS: Zur Sozialphilosophie der Technik. Frankfurt 1982.
- LENK, HANS; MARING, MATTHIAS: Natur - Umwelt - Ethik. Münster, Hamburg, London 2003.
- LENK, HANS; POSER, HANS (Hrsg.): Neue Realitäten - Herausforderungen der Philosophie. Vorträge und Kolloquien / XVI. Deutscher Kongress für Philosophie Berlin, 20.-24. September 1993. Berlin 1995, S. 121 - 129.
- LENZ, THOMAS (Hrsg.): Geographie unterrichten: Didaktische und methodische Wegweiser (Geographie heute, Sammelband). Seelze 2008.
- LENZ, THOMAS; REUSCHENBACH, MONIKA: Geographieunterricht heute. In: LENZ, THOMAS (Hrsg.): Geographie unterrichten: Didaktische und methodische Wegweiser (Geographie heute, Sammelband). Seelze 2008, S. 2 - 3.
- LENZ, THOMAS: Bildungsstandards - Bildungs-/Lehrpläne - Kompetenzen - Lernziele. Ein Wegweiser durch das Begriffsdickicht. In: LENZ, THOMAS (Hrsg.): Geographie unterrichten: Didaktische und methodische Wegweiser (Geographie heute, Sammelband). Seelze 2008, S. 12 - 17.
- LEPENDIES, WOLF: Das Ende der Naturgeschichte. Wandel kultureller Selbstverständlichkeiten in den Wissenschaften des 18. und 19. Jahrhunderts. Frankfurt 1978.
- LEPSIUS, M. RAINER: Identitätsstiftung durch eine europäische Verfassung. In: HETTLANGE, ROBERT; MÜLLER, HANS - PETER (Hrsg.): Die europäische Gesellschaft. Konstanz 2006, S. 109 - 130.
- LESER, HARTMUT (Hrsg.): Wörterbuch Allgemeine Geographie. Braunschweig 2001.
- LICHTENBERGER, ELISABETH: Stadtgeographie. Band 1: Begriffe, Konzepte, Modelle, Prozesse. Stuttgart, Leipzig 1998.

- LÖWENTHAL, RICHARD: Die Grundwerte des Westens - Ihre Bedeutung für den einzelnen und für die Gemeinschaft. In: KIMMICH, OTTO: Was sind Grundwerte? Zum Problem ihrer Begründung. Düsseldorf 1977, S. 45 - 52.
- LÖWENTHAL, RICHARD: Gesellschaftswandel und Kulturkrise. Zukunftsprobleme der westlichen Demokratien. Frankfurt 1979.
- LÖWITH, KARL: Wissen, Glaube und Skepsis. Göttingen 1958.
- LUHMANN, NIKLAS: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt 1987.
- LYOTARD, JEAN-FRANÇOIS: Postmoderne Moralitäten. Wien 1998.
- MAIER, JÖRG; PAESLER, REINHARD; RUPPERT, KARL; SCHAFFER, FRANZ: Sozialgeographie. Braunschweig 1977.
- MASCHKE, SABINE; STECHER, LUDWIG: Bildung in Biographie und Lebenslauf. In: BEHNKEN, IMBKE; MIKOTA, JANA (Hrsg.): Sozialisation, Biographie und Lebenslauf. Eine Einführung. Weinheim, München 2009, S. 216 - 239.
- MELSEN, ANDREAS GERARDUS MARIA VAN: Ethik und Naturwissenschaft. Köln 1967.
- MEULEMANN, HEINER: Werte und Wertewandel. Zur Identität einer geteilten und wieder vereinten Nation. Weinheim, München 1996.
- MEUSBURGER, PETER (Hrsg.): Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. Stuttgart 1999.
- MEUSBURGER, PETER; SCHWAN, THOMAS (Hrsg.): Humanökologie. Ansätze zur Überwindung der Natur-Kultur-Dichotomie. Stuttgart 2003.
- MEUSBURGER, PETER: ‚Wissen‘ als Erklärungsvariable in den Mensch-Umwelt-Beziehungen. In: MEUSBURGER, PETER; SCHWAN, THOMAS (Hrsg.): Humanökologie. Ansätze zur Überwindung der Natur-Kultur-Dichotomie. Stuttgart 2003, S. 287 - 307.
- MEUSBURGER, PETER: Wissen und Raum - ein subtiles Beziehungsgeflecht. In: KEMPTER, KLAUS; MEUSBURGER, PETER (Hrsg.): Bildung und Wissensgesellschaft. Heidelberger Jahrbücher 49. Berlin, Heidelberg, New York 2006, S. 269 - 308.
- MITTELSTRASS, JÜRGEN (1998): Ökologie und Ethik – Zur philosophischen Verbindung zweier Leitbilder. In: STEINMANN, HORST; WAGNER, GERD RAINER (Hrsg.): Umwelt- und Wirtschaftsethik. Stuttgart 1998, S. 19-32.

- NEWE, HEINRICH: Der Bildungsauftrag der Schulerdkunde. [1961]. In: BAUER, LUDWIG (Hrsg.): Erdkunde im Gymnasium. Darmstadt 1969, S. 40 - 44.
- NIDA-RÜMELIN, JULIAN (Hrsg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Ein Handbuch. Stuttgart 2005.
- NIDA-RÜMELIN, JULIAN: Theoretische und angewandte Ethik: Paradigmen, Begründungen, Bereiche. In: NIDA-RÜMELIN, JULIAN (Hrsg.): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Ein Handbuch. Stuttgart 2005, S. 2 - 87.
- NIETZSCHE, FRIEDRICH: Jenseits von Gut und Böse. Vorspiel einer Philosophie der Zukunft. [1886]. In: ders.: Kritische Studienausgabe, Band 5. Herausgegeben von G. COLLI und M. MONTINARI. München 1999, S. 9 - 243. [= 1999a]
- NIETZSCHE, FRIEDRICH: Zur Genealogie der Moral. Eine Streitschrift. [1887]. In: ders.: Kritische Studienausgabe, Band 5. Herausgegeben von G. COLLI und M. MONTINARI. München 1999, S. 245 - 412. [= 1999b]
- NIETZSCHE, FRIEDRICH: Menschliches, Allzumenschliches. [1886]. In: ders.: Kritische Studienausgabe, Band 2. Herausgegeben von G. COLLI und M. MONTINARI. München 1999. [= 1999c]
- NIETZSCHE, FRIEDRICH: Morgenröte. Gedanken über die moralischen Vorurtheile. [1881]. In: ders.: Kritische Studienausgabe, Band 3. Herausgegeben von G. COLLI und M. MONTINARI. München 1999, S. 9 - 332. [= 1999d]
- NOELLE-NEUMANN, ELISABETH: Werden wir alle Proletarier? Wertewandel in unserer Gesellschaft. Zürich 1978.
- NOELLE-NEUMANN, ELISABETH; PETERSEN, THOMAS: Zeitenwende. Der Wertewandel 30 Jahre später. In: Aus Politik und Zeitgesichte. Beilage zur Wochenzeitung ‚Das Parlament‘. Jahrgang 2001, 29. S. 15 - 22.
- OESTERDIEKHOF, GEORG W.: Entwicklung der Weltgesellschaft Von der Steinzeit zur Moderne. Münster 2005.
- OPP, KARL-DIETER: Methodologie der Sozialwissenschaften. Wiesbaden 1999.
- PARET, CRISTOPH: Die unerträgliche Leichtigkeit des Konsums und die Bürde der Moral. In Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (zfwu) 10/1, 2009, S. 152 - 154.
- PARSONS, TALCOTT: Das Problem des Strukturwandels: eine theoretische Skizze. In: ZAPF, WOLFGANG (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln, Berlin 1970, S. 35 - 53. [= 1970a]

- PARSONS, TALCOTT: Evolutionäre Universalien der Gesellschaft. In: ZAPF, WOLFGANG (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln, Berlin 1970, S. 55 - 73. [= 1970b]
- PARSONS, TALCOTT: Das System moderner Gesellschaften. Weinheim, München 1972.
- PIAGET, JEAN; INHELDER, BÄRBEL: Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart 1971.
- PLATON: Der Staat (politeia). Über das Gerechte. Hamburg 1989.
- RAMIN, ANDREAS: Symbolische Raumorientierung und kulturelle Identität. Leitlinien der Entwicklung in erzählenden Texten vom Mittelalter bis zur Neuzeit. München 1994.
- RAUSCHENBACH, THOMAS; LEU, HANS RUDOLF; LINGENAUER, SABINE (Hrsg.): Non-formale und informelle Bildung im Kindes und Jugendalter. Berlin (BfBF), 2004.
- RAUSCHENBACH, THOMAS: Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim, München 2009.
- REGENBOGEN, ARNIM; MEIER, UWE (Hrsg.): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Hamburg 1998.
- REGENBRECHT, ALOYSIUS: Reflektierende Urteilskraft als Kriterium moralischer Erziehung im Unterricht. In: REKUS, JÜRGEN (Hrsg.): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Weinheim, München 1998, S. 95 - 113.
- REICHERT, DAGMAR; ZIERHOFER, WOLFGANG: Umwelt zur Sprache bringen. Über umweltverantwortliches Handeln und den Umgang mit Unsicherheit. Opladen 1993.
- REKUS, JÜRGEN: Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht. Weinheim, München 1993.
- REKUS, JÜRGEN (Hrsg.): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Weinheim, München 1998.
- REKUS, JÜRGEN (Hrsg.): Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. Münster 2005.
- REUBER, PAUL; WOLKERSDORFER, GÜNTHER (Hrsg.): Politische Geographie. Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics. Heidelberg 2001.
- REUBER, PAUL; WOLKERSDORFER, GÜNTHER: Die neuen Geographien des Politischen und die neue politische Geographie – Eine Einführung. In: REUBER, PAUL; WOLKERSDORFER, GÜNTHER (Hrsg.): Politische Geographie. Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics. Heidelberg 2001, S. 1 – 16.

- REUBER, PAUL: Möglichkeiten und Grenzen einer handlungsorientierten Politischen Geographie. In: REUBER, PAUL; WOLKERSDORFER, GÜNTHER (Hrsg.): Politische Geographie. Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics. Heidelberg 2001, S. 77 – 92.
- REUBER, PAUL; WOLKERSDORFER, GÜNTHER: Auf der Suche nach den neuen Weltordnung? Geopolitische Leitbilder und ihre Rolle in den Krisen und Konflikten des neuen Jahrtausends. In: Petermanns Geographische Mitteilungen, Themenheft: „Krisen und Konflikte“. Heft 2, 2004, S. 12 – 19.
- REUBER, PAUL; PFAFFENBACH, CARMELLA: Methoden der empirischen Humangeographie. Beobachtung und Befragung. Braunschweig 2005.
- REUBER, PAUL: Terror, Kriege und Konflikte – Die neuen Kämpfe um Macht und Raum aus der Sicht der Politischen Geographie. In: Bremer Beiträge zur Geographie und Raumplanung, Band 42, Bremen 2006, S. 67 – 73.
- RINSCHEDI, GISBERT: Geographiedidaktik. Paderborn 2005.
- ROSA, HARTMUT: Identität und kulturelle Praxis. Politische Philosophie nach Charles Taylor. Frankfurt, New York 1998.
- RUMPF, DOROTHEA: Bildung, Religion und Glaube. Intersubjektivität. In: REKUS, JÜRGEN (Hrsg.): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Weinheim, München 1998, S. 47 - 61.
- RUPPERT, KARL: Der Wandel der sozialgeographischen Struktur im Bilde der Landschaft (1955). In: STORKEBAUM, WERNER (Hrsg.): Sozialgeographie. Darmstadt 1969, S. 140 - 153.
- RUPPERT, KARL; SCHAFFER, FRANZ: Zur Konzeption der Sozialgeographie. In: Geographische Rundschau, Jahrgang 21 (1969), S. 205 – 214.
- SAFRANSKI, RÜDIGER: Das Böse oder Das Drama der Freiheit. Frankfurt 2003.
- SANDER, GERHARD: Die unmittelbare Nachkriegszeit: personelle, institutionelle und fachlich-inhaltliche Aspekte 1945-1950. In: WARDENGA, UTE; HÖNSCH, INGRID (Hrsg.): Kontinuität und Diskontinuität der deutschen Geographie in Umbruchsphasen. Studien zur Geschichte der Geographie. Münstersche Geographische Arbeiten. Münster 1995, S. 141 - 150.
- SANDKÜHLER, HANS - JÖRG: Die Wirklichkeit des Wissens. Geschichtliche Einführung in die Epistemologie und Theorie der Erkenntnis. Frankfurt 1991.
- SANDKÜHLER, HANS - JÖRG (Hrsg.): Freiheit, Verantwortung und Folgen in der Wissenschaft. Frankfurt 1994.



- SANDKÜHLER, HANS - JÖRG: Die Krise der Urteilsfähigkeit und die Verantwortbarkeit des Handelns. In: SANDKÜHLER, HANS - JÖRG (Hrsg.): Freiheit, Verantwortung und Folgen in der Wissenschaft. Frankfurt 1994, S. 51 - 78.
- SANDKÜHLER, HANS - JÖRG: Kritik der Repräsentationen. Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens. Frankfurt 2009.
- SCHELER, MAX: Die Wissensformen und die Gesellschaft. Bern 1960.
- SCHELER, MAX: Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch zur Grundlegung eines ethischen Personalismus. Bern, München 1980.
- SCHLOTTMANN, ANTJE: RaumSprache. Ost-West-Differenzen in der Berichterstattung zur deutschen Einheit. Eine sozialgeographische Theorie. Stuttgart 2005.
- SCHLUCHTER, WOLFGANG: Rationalismus der Weltbeherrschung. Studien zu Max Weber. Frankfurt 1980.
- SCHLUCHTER, WOLFGANG: Die Paradoxie der Rationalisierung. Zum Verhältnis von >Ethik< und >Welt< bei Max Weber. In: SCHLUCHTER, WOLFGANG: Rationalismus der Weltbeherrschung. Studien zu Max Weber. Frankfurt 1980, S. 9 - 40. [=1980a]
- SCHLUCHTER, WOLFGANG: Wertfreiheit und Verantwortungsethik. Zum Verhältnis von Wissenschaft und Politik bei Max Weber. In: SCHLUCHTER, WOLFGANG: Rationalismus der Weltbeherrschung. Studien zu Max Weber. Frankfurt 1980, S. 41 - 74. [= 1980b]
- SCHLUCHTER, WOLFGANG: Religion und Lebensführung. Studien zu Max Webers Kultur- und Werttheorie. 2 Bände. Frankfurt 1991. (Band 1 = 1991a / Band 2 = 1991b)
- SCHLUCHTER, WOLFGANG: Rationalität - das Spezifikum Europas? In: JOAS, HANS; WIEGAND, KLAUS (Hrsg.): Die kulturellen Werte Europas. Frankfurt 2005.
- SCHMIDT - WULFFEN, WULF: „Schlüsselprobleme“ als Grundlage zukünftigen Geographieunterrichts (1994). In: SCHULTZE, ARNOLD (Hrsg.): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Geographische Bausteine, Neue Reihe, Heft 43; Pädagogische Schriften, Heft 3. Gotha 1996, S. 340 - 347.
- SCHMIDT - WULFFEN, WULF; SCHRAMKE, WOLFGANG (Hrsg.): Zukunftsfähiger Geographieunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. Gotha, Stuttgart 1999.
- SCHMITHÜSEN, FRIEDRICH: Wandel des Erdkundeschulbuches seit dem Kieler Geographentag. Aachen 2002.
- SCHNÄDELBACH, HERBERT (Hrsg.): Rationalität. Philosophische Beiträge. Frankfurt 1984.

- SCHNEIDER, RALF: Enzyklopädien im 21. Jahrhundert. Lexikographische, kommunikations- und kulturwissenschaftliche Strukturen im Kontext neuer Medien. Zugl.: Univ., Diss., Karlsruhe 2008.
- SCHRAMKE, WOLFGANG: Medien. In: JANDER, LOTHAR; SCHRAMKE, WOLFGANG; WENZEL, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Stuttgart 1982, S. 196 - 214.
- SCHRAMKE, WOLFGANG: Erdkunde: Der Zustand des Faches. Traditionelles Fachverständnis im gesellschaftlichen Gegenwind. In: SCHMIDT-WULFFEN, WULF; SCHRAMKE, WOLFGANG (Hrsg.): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht: Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. Gotha, Stuttgart 1999, S. 7 - 25.
- SCHRAMKE, WOLFGANG: Erdkunde als politische Bildung heute: Orientierungshilfe bei der Suche nach der „Moral des eigenen Lebens“. In: SCHMIDT-WULFFEN, WULF; SCHRAMKE, WOLFGANG (Hrsg.): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht: Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. Gotha, Stuttgart 1999, S. 67 - 96.
- SCHRAND, HERMANN: Der Sachtext. In: BRUCKER, AMBROS (Hrsg.): Handbuch Medien im Geographieunterricht. Düsseldorf 1986, S. 236 - 244.
- SCHRAND, HERMANN: Geographieunterricht in einer unübersichtlichen Welt – eine neue Herausforderung (1994). In: SCHULTZE, ARNOLD (Hrsg.): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Geographische Bausteine, Neue Reihe, Heft 43; Pädagogische Schriften, Heft 3. Gotha 1996, S. 368 – 376.
- SCHRETENBRUNNER, HELMUT: Die Daseinsfunktion „Wohnen“ als Thema des Geographieunterrichts. Ein Beitrag zur Neugestaltung der geographischen Unterrichtswerke (1970). In: SCHULTZE, ARNOLD (Hrsg.): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Geographische Bausteine, Neue Reihe, Heft 43; Pädagogische Schriften, Heft 3. Gotha 1996, S. 104 -122.
- SCHROER, MARKUS: Räume, Orte , Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raumes. Frankfurt 2006.
- SCHULTZ, HANS - DIETRICH: „Inwertsetzung“, „Bewahrung“ oder „erdgerechtes Verhalten“? Zur Leitbilddiskussion in der Geographiedidaktik. In: SCHMIDT-WULFFEN, WULF; SCHRAMKE, WOLFGANG (Hrsg.): Zukunftsfähiger Geographieunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. Gotha, Stuttgart 1999, S. 181 – 192.
- SCHULTZE, ARNOLD: Didaktische Innovationen. In: SEDLACEK, PETER (Hrsg.): Zur Situation der deutschen Geographie zehn Jahre nach Kiel. Band 2. Osnabrück 1979, S. 69 – 80.
- SCHULTZE, ARNOLD (Hrsg.): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Geographische Bausteine, Neue Reihe, Heft 43; Pädagogische Schriften, Heft 3. Gotha 1996.

- SCHULTZE, ARNOLD: Allgemeine Geographie statt Länderkunde! Zugleich eine Fortsetzung der Diskussion um den Exemplarischen Erdkundeunterricht. In: SCHULTZE, ARNOLD (Hrsg.): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Geographische Bausteine, Neue Reihe, Heft 43; Pädagogische Schriften, Heft 3. Gotha 1996, S. 97 – 114.
- SCHUMANN, MICHAEL; KNIZIA, URSULA: Biographie und Raum - Das Thema (Sozial-)Raum in der Fachdebatte. In: BEHNKEN, IMBKE; MIKOTA, JANA (Hrsg.): Sozialisation, Biographie und Lebenslauf. Eine Einführung. Weinheim, München 2009, S. 263 - 292.
- SEDLACEK, PETER (Hrsg.): Zur Situation der deutschen Geographie zehn Jahre nach Kiel. Band 2. Osnabrück 1979.
- SEIFERT, VOLKER: Regionalplanung. Braunschweig 1993.
- SEIFFERT, HELMUT: Einführung in die Hermeneutik. Tübingen 1992.
- SENNETT, RICHARD: Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Darmstadt 1998.
- SIEBENHÜHNER, BERND: Nachhaltigkeit und Menschenbilder. In: Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (zfwu) 2/3, 2001, S. 343 - 359. URL???
- SOJA, EDWARD W.: USA, 1990: Die Trialektik der Räumlichkeit. In: STOCKHAMMER, ROBERT (Hrsg.): TopoGraphien der Moderne. Medien zur Repräsentation und Konstruktion von Räumen. München 2005, S. 93 - 123.
- SPERLING, WALTER (Hrsg.): Theorie und Geschichte des geographischen Unterrichts. Geographiedidaktische Forschungen, Band 8. Braunschweig 1981.
- SPINNER, HELMUT F.: Das wissenschaftliche Ethos als Sonderethik des Wissens. Über das Zusammenwirken von Wissenschaft und Journalismus im gesellschaftlichen Problemlösungsprozeß. Tübingen 1985.
- SPINNER, HELMUT F.: Die Wissensordnung. Ein Leitkonzept für die dritte Grundordnung des Informationszeitalters. Opladen 1994.
- SPITZER, HARTWIG: Einführung in die räumliche Planung. Stuttgart 1995.
- STEHR, NICO: Die Moralisierung der Märkte. Eine Gesellschaftstheorie. Frankfurt 2007.
- STEIN, PETER: Schriftkultur. Eine Geschichte des Schreibens und Lesens. Darmstadt 2006.
- STEINER, DIETER: Wandel des Weltbildes. Gruppe Humanökologie, Departement für Umweltnaturwissenschaften, ETH Zürich. Skript-Sammlung des Institutes für Humangeographie, Universität Karlsruhe, 2000a.

URL: [www.bio-geo.uni-karlsruhe.de/institut/Skripte/Steiner/Steiner1.htm](http://www.bio-geo.uni-karlsruhe.de/institut/Skripte/Steiner/Steiner1.htm) (Zugriff am 20.05.2004)

STEINER, DIETER: Auf was bauen wir: Realität oder Rationalität? Zur humanökologischen Bedeutung des Weltbild-Wandels im Laufe der kulturellen Evolution. Gruppe Quantitative Geographie / Humanökologie, Geographisches Institut, ETH Zürich. Skript-Sammlung des Institutes für Humangeographie, Universität Karlsruhe, 2000c.

URL: [www.bio-geo.uni-karlsruhe.de/institut/Skripte/Steiner/Steiner2.htm](http://www.bio-geo.uni-karlsruhe.de/institut/Skripte/Steiner/Steiner2.htm) (Zugriff am 20.05.2004)

STEINER, DIETER: Humanökologie: Von hart zu weich. Mit Spurensuche bei und mit Peter Weichhart. In: MEUSBURGER, PETER; SCHWAN, THOMAS (Hrsg.): Humanökologie. Ansätze zur Überwindung der Natur-Kultur-Dichotomie. Stuttgart 2003, S. 45 - 80.

STEINMANN, HORST; WAGNER, GERD RAINER (Hrsg.): Umwelt- und Wirtschaftsethik. Stuttgart 1998.

STETTER, CHRISTIAN: Schrift und Sprache. Frankfurt 1997.

STICHWEH, RUDOLF: Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740 - 1890. Frankfurt 1984.

STICHWEH, RUDOLF: Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozess ihrer Ausdifferenzierung (16. - 18. Jahrhundert). Frankfurt 1991.

STICHWEH, RUDOLF: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt 1994.

STOCKHAMMER, ROBERT (Hrsg.): TopoGraphien der Moderne. Medien zur Repräsentation und Konstruktion von Räumen. München 2005.

STORKEBAUM, WERNER (Hrsg.): Sozialgeographie. Darmstadt 1969.

THIELE, DAGMAR: Schulatlant im Wandel. Geographische Atlanten für die Sekundarstufe an den Schulen der Bundesrepublik Deutschland 1949 – 1981. Geographiedidaktische Forschungen, Band 13. Berlin 1984.

THIES, ERICH: Die Entwicklung von Bildungsstandards als Länder übergreifendes bildungspolitisches Programm. In: REKUS, JÜRGEN (Hrsg.): Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. Münster 2005, S. 8 - 16.

THOME, HELMUT: Wertewandel in Europa aus Sicht der empirischen Sozialforschung. In: JOAS, HANS; WIEGAND, KLAUS (Hrsg.): Die kulturellen Werte Europas. Frankfurt 2005, S. 386 - 443.

- UHLENWINKEL, ANNE: Topographie (und Begriffslernen) - mit dem Kopf durch die Wand? In: SCHMIDT-WULFFEN, WULF; SCHRAMKE, WOLFGANG (Hrsg.): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht: Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. Gotha, Stuttgart 1999, S. 286 - 310.
- VOLKMANN, HARTMUT: Das Schülerbuch. In: BRUCKER, AMBROS (Hrsg.): Handbuch Medien im Geographieunterricht. Düsseldorf 1986, S. 372 - 385.
- VOLMERT, JOHANNES (Hrsg.): Grundkurs Sprachwissenschaft. Eine Einführung in die Sprachwissenschaft für Lehramtsstudiengänge. München 2000.
- WÄCHTER, JÖRG - DIETER: Bildung und Wissenschaft - Wissenschaftsorientierung als pädagogische Aufgabe. In: REKUS, JÜRGEN (Hrsg.): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Weinheim, München 1998, S. 26 - 46.
- WARDENGA, UTE; HÖNSCH, INGRID (Hrsg.): Kontinuität und Diskontinuität der deutschen Geographie in Umbruchsphasen. Studien zur Geschichte der Geographie. Münstersche Geographische Arbeiten. Münster 1995.
- WARDENGA, UTE: „Nun ist Alles, Alles anders!“ Erster Weltkrieg und Hochschulgeographie. In: WARDENGA, UTE; HÖNSCH, INGRID (Hrsg.): Kontinuität und Diskontinuität der deutschen Geographie in Umbruchsphasen. Studien zur Geschichte der Geographie. Münstersche Geographische Arbeiten. Münster 1995, S. 83 - 97.
- WARDENGA, UTE: Jenseits des Einheitsparadigmas? In: BLOTEVOGEL, HANS H.; OSSENBRÜGGE, JÜRGEN; WOOD, GERALD (Hrsg.): Lokal verankert – weltweit vernetzt. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen. 52. Deutscher Geographentag Hamburg 1999. Stuttgart 2000, S. 491 – 496.
- WEBER, MAX: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1980.
- WEBER, MAX: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I. Tübingen 1988.
- WEBER, MAX: Schriften zur Wissenschaftslehre. Stuttgart 1991.
- WEICHHART, PETER: Die Räume zwischen den Welten und die Welt der Räume. Zur Konzeption eines Schlüsselbegriffs der Geographie. In: MEUSBURGER, PETER (Hrsg.): Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. Stuttgart 1999, S. 67 – 94.
- WEICHHART, PETER: Geographie als Multi-Paradigmen-Spiel. Eine Post-Kuhnsche Perspektive. In: BLOTEVOGEL, HANS H.; OSSENBRÜGGE, JÜRGEN; WOOD, GERALD (Hrsg.): Lokal verankert – weltweit vernetzt. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen. 52. Deutscher Geographentag Hamburg 1999. Stuttgart 2000, S. 479 – 489.

- WEICHHART, PETER: Gesellschaftlicher Metabolismus und Action Settings. Die Verknüpfung von Sach- und Sozialstrukturen im alltäglichen Handeln. In: MEUSBURGER, PETER; SCHWAN, THOMAS (Hrsg.): Humanökologie. Ansätze zur Überwindung der Natur-Kultur-Dichotomie. Stuttgart 2003, S. 15 - 44.
- WEICHHART, PETER: Entwicklungslinien der Sozialgeographie. Von Hans Bobek bis Benno Werlen. Stuttgart 2008.
- WEISCHER, CHRISTOPH: Sozialforschung. Konstanz 2007.
- WERLEN, BENNO: Gesellschaft, Handlung und Raum. Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeographie. Stuttgart 1988.
- WERLEN, BENNO: Landschafts- und Länderkunde in der Spät-Moderne. In: WARDENGA, UTE; HÖNSCH, INGRID (Hrsg.): Kontinuität und Diskontinuität der deutschen Geographie in Umbruchsphasen. Studien zur Geschichte der Geographie. Münstersche Geographische Arbeiten. Münster 1995, S. 161 - 176.
- WERLEN, BENNO: Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 2: Globalisierung, Region und Regionalisierung. Stuttgart 1997.
- WERLEN, BENNO: Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 1: Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum. Stuttgart 1999. [= 1999a]
- WERLEN, BENNO: Handlungszentrierte Sozialgeographie. Replik auf die Kritiken. In: MEUSBURGER, PETER (Hrsg.): Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. Stuttgart 1999, S. 247 - 268. [= 1999b]
- WERLEN, BENNO: Sozialgeographie. Eine Einführung. Bern, Stuttgart, Wien 2000. [= 2000a]
- WERLEN, BENNO: Vielfalt der Blickwinkel und Regeln des Sehens. In: BLOTEVOGEL, HANS H.; OSSENBRÜGGE, JÜRGEN; WOOD, GERALD (Hrsg.): Lokal verankert – weltweit vernetzt. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen. 52. Deutscher Geographentag Hamburg 1999. Stuttgart 2000, S. 496 – 501. [= 2000b]
- WINKLER, HEINRICH AUGUST: Was heißt westliche Wertegemeinschaft? Abschiedsvorlesung von Heinrich August Winkler. URL: <http://www.ksta.de/html/artikel/1171445238540.shtml> (Zugriff am 26.07.2010)
- WINKLER, HEINRICH AUGUST: Die Geschichte des Westens. Von den Anfängen in der Antike bis zum 20. Jahrhundert. München 2009.
- WIRTH, EUGEN: Theoretische Geographie. Grundzüge einer Theoretischen Kulturgeographie. Stuttgart 1979.
- ZAPF, WOLFGANG (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln, Berlin 1970.

ZAPF, WOLFGANG: Einleitung (Theorien des sozialen Wandels). In: ZAPF, WOLFGANG (Hrsg.): Theorien des sozialen Wandels. Köln, Berlin 1970, S. 9 - 32.

ZIERHOFER, WOLFGANG: Gesellschaft - Transformation eines Problems. Oldenburg 2002.

ZIERHOFER, WOLFGANG: Die fatale Verwechslung. Zum Selbstverständnis der Geographie. In: MEUSBURGER, PETER (Hrsg.): Handlungszentrierte Sozialgeographie. Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. Stuttgart 1999, S. 161 - 186.

ZIMMERLI, WALTER CH.: Von der ‚angewandten‘ zur ‚hermeneutischen‘ Ethik. Pluralistische Weltorientierung und neuer ‚New Deal‘. In: LENK, HANS; POSER, HANS (Hrsg.): Neue Realitäten - Herausforderungen der Philosophie. Vorträge und Kolloquien / XVI. Deutscher Kongress für Philosophie Berlin, 20.-24. September 1993. Berlin 1995, S. 121 - 129.

## 11.7. Erklärung der Selbstständigkeit

### ERKLÄRUNG:

Ich erkläre, dass ich die Arbeit selbstständig angefertigt und nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken, gegebenenfalls auch elektronischen Medien, entnommen sind, sind von mir durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde zuvor keinem Promotionsausschuss vorgelegt und nicht als Dissertation eingereicht.

STUTENSEE, MÄRZ 2010

---

Jochen Laub



## 11.8. Lebenslauf

Der Lebenslauf ist nicht Teil der digitalen Version der Arbeit.  
Er liegt lediglich in der gedruckten Version vor.

## 11.9. Kurzfassungen der vorliegenden Arbeit

### 11.9.1. Kurzfassung

Innerhalb der vorliegenden Arbeit werden Zusammenhänge und Veränderungen geographischer Wissens- und Wertstrukturen betrachtet. Diese sind innerhalb der gesellschaftlichen Praxis in räumliche Orientierungsmuster eingebunden. Die Organisation dieser Orientierungsmuster erlangt gerade durch aktuelle Tendenzen der Fragmentierung sowie durch zunehmende Informationsmengen erhebliche Bedeutung.

Zentral ist dabei die sprachlich-signifikative Prägung räumlicher Orientierung auf der Ebene symbolischer Repräsentationen. Sprache, als reguliertes System verstanden, koinzidiert mit gedanklichen Orientierungsmustern und steht somit im Zentrum von Strukturation und Vermittlung von Orientierungsmustern.

Die Organisation schulischer Inhalte kann dabei als Element kultureller Orientierung verstanden werden, über welche sich gesellschaftliche Wissens- und Wertsysteme reproduzieren.

Mittels qualitativ-hermeneutischem Zugriff werden innerhalb der vorliegenden Arbeit die Inhalte geographischer Schulbücher untersucht und der zu beobachtende Wandel von Wissens- und Wertstrukturen herausgestellt.

Wie die Analyse zeigt, werden innerhalb schulgeographischer Lehrwerke nach wie vor materialistisch-existentielle Wertorientierungen betont. Die zunehmende Bedeutung individueller Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit führt dabei zu einer verstärkten Thematisierung der Verantwortung des Einzelnen. Eine Zunahme hedonistischer Wertorientierungen kann dabei nicht betrachtet werden.

Auf der Ebene räumlicher Organisation von Wertstrukturen zeigt sich eine zunehmende Ausweitung ökologischer Argumentationen auf globale Maßstäbe, die von einer zeitlichen Ausweitung auf zukünftige Generationen begleitet wird.

Die formale Öffnung des Mediums ‚Schulbuch‘ erweist sich als Zunahme der Betonung der Selbstentfaltung des Einzelnen. Ins Zentrum rückt dabei der Schüler als subjektiver Nutzer dieses Mediums.

Die innerhalb von Schulbüchern zu erkennenden Formen des Wissens verändern sich analog zu gesellschaftlichen und strukturellen Veränderungen der Wissensorganisation. Dabei verlieren reine ‚Kenntnisse‘ zugunsten systematischer ‚Erkenntnisse‘ immer mehr an Gewicht. Eine umfassende reflexive Öffnung der mit geographischem Wissen verbundenen Wertstrukturen ist nicht zu erkennen.

## 11.9.2. Abstract

The present dissertation is dealing with coherences and changes in geographical structures of knowledge and value orientation. These structures are, as they are part of social practice, included in spacial models of orientation. The spacial organisation of these models of orientation achieve considerable meaning by current tendencies in fragmentation as well as by the permanently increasing amount of information.

The linguistic and significant imprint on spatial orientation is essential on the level of symbolic representation. Language, considered to be a regulated system coinciding with notional models of orientation, is therefore one of the central moments of structuring models of orientation.

The organisation of the content that is required for schools can be seen as cultural orientation. Knowledge and values of the society reproduce in dependence of this orientation.

By using a qualitative and hermeneutical approach, the content of Geography schoolbooks is determined in this dissertation and the detectable change in structures of knowledge and values will be exposed.

The analysis shows that, within Geography schoolbooks, material and existential values are still emphasized. The growing meaning of the individual action and decision-making ability leads hereby to an increased responsibility of the individual. Increasing orientation towards hedonistic values can not be seen.

On the level of the spatial organisation of value structures an increasing reasoning under ecological aspects towards the global scale can be noticed, as well as the reckoning of consequences for the future coming along with these ecological aspects.

This formal enlargement of the medium 'schoolbook' shows the increasing importance of the individual self-development. The student is here seen as a subjective user.

The recognisable forms of knowledge within schoolbooks change analogically to the changes in society and the structures of knowledge's organisation. Hereby, absolute 'acquirements' lose importance while systematic knowledge becomes more and more important. An all-embracing, reflexive enlargement of value structures that are connected with geographical knowledge can not be distinguished.