



---

## **Curriculare Regulative des Lehrplans Erdkunde für die Realschule in Nordrhein-Westfalen (Teil II)**

**Franz Thöneböhn**

### **Zitieren dieses Artikels:**

Thöneböhn, F. (1995). Curriculare Regulative des Lehrplans Erdkunde für die Realschule in Nordrhein-Westfalen (Teil II). *Geographie und ihre Didaktik*, 23(3), S. 130-144. doi 10.60511/zgd.v23i3.343

### **Quote this article:**

Thöneböhn, F. (1995). Curriculare Regulative des Lehrplans Erdkunde für die Realschule in Nordrhein-Westfalen (Teil II). *Geographie und ihre Didaktik*, 23(3), pp. 130-144. doi 10.60511/zgd.v23i3.343

## **Curriculare Regulative des Lehrplans Erdkunde für die Realschule in Nordrhein-Westfalen (Teil II)**

von FRANZ THÖNEBÖHN (Essen)

*(\*\*\* Teil I erschien in Heft 2/1995, S. 91 – 107 \*\*\*)*

### **6. Themenfelder**

Die Themenfelder bilden mit ihren "qualifikationsorientierten unterrichtlichen Zielen" die pädagogische und fachliche Akzentuierung der unterrichtlichen Inhaltsbereiche der Matrix.

Abbildung 3 stellt beispielhaft ein Themenfeld vor. Eine solche didaktische Verdichtung der unterrichtlichen Inhaltsbereiche zu Themenfeldern erfolgt, indem pädagogisch-didaktische Leitlinien der Jahrgangsstufen, Vorgaben zur Raumanbindung und die kategoriale Bedeutung eines unterrichtlichen Inhaltsbereichs als Entscheidungskriterien herangezogen werden.

Die pädagogisch-didaktischen Leitlinien der Jahrgangsstufen werden vor allem bestimmt durch die psychosoziale Entwicklung der Schüler, durch die an sie gerichteten Lernerwartungen und die unterrichts- und fachmethodischen Verfahrensweisen (vgl. LP, S. 76 ff.).

Besonderes Gewicht erhält die *kategoriale Bedeutung* eines unterrichtlichen Inhaltsbereichs für das Lernen der Schüler, indem auf das nach wie vor gültige Theorem kategorialer Bildung KLAFKIs zurückgegriffen wird. Dieses meint, "ein nach vorn hin stets offenzuhaltendes Vermittlungsverhältnis zwischen 'Subjekt' und 'Objekt', einen aktiven Aneignungsvorgang, in dem sich geschichtliche Wirklichkeit für den sich bildenden Menschen 'aufschließt', zugänglich, verstehbar, kritisierbar, veränderbar wird, und in dem gleichzeitig das Subjekt für sich (im Original kursiv gedruckt, Vf.) geschichtliche Wirklichkeit 'aufschließt', also Verständnis-, Handlungs-, Verantwortungsmöglichkeiten in sich entfaltet; beide Aspekte sind Momente eines einheitlichen Prozesses" (KLAFKI zuletzt 1991, S. S.96). Auf das Lernen im Erdkundeunterricht übertragen heißt das, geschichtlich geprägte Räume und Mensch-Raum-Beziehungen zu erschließen, um junge Menschen in ihrer Lebenswirklichkeit handlungskompetent zu machen.

Dazu: "gehören insbesondere die Fähigkeiten, räumliche Sachverhalte zu verallgemeinern, sie kategorisierend zu ordnen, sie als einem System zugehörig zu erkennen und sie unter konkreten Fragestellungen zu analysieren.

Die Themenfelder fördern zum anderen die Entwicklung eines Problembewußten Weltverständnisses und machen die Schülerinnen und Schüler fähig und bereit, sich an der Bewahrung der ökologische Lebensgrundlagen und ihrer sozialgerechten Nutzung durch alle Menschen zu beteiligen. Indem die Arbeit im Unterricht unter kategorialem Aspekt auf Thesen, Fragen und Probleme von zentraler Bedeutung gerichtet wird, kann eine funktionslose Stofffülle verhindert werden" (LP, S. 57).

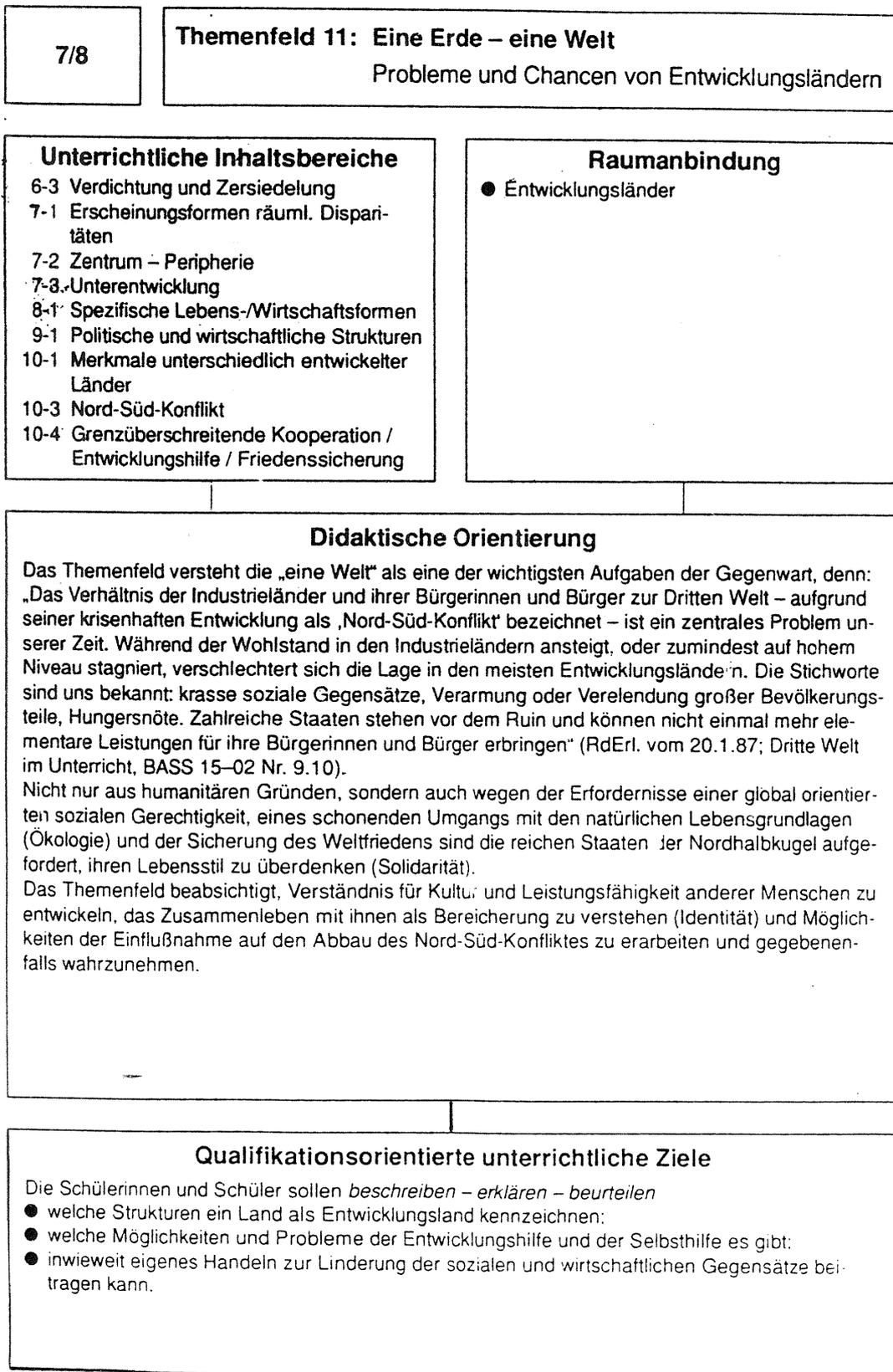
Diesen Überlegungen folgend weist der Lehrplan drei Arbeitsschwerpunkte und 19 Themenfelder für die Jahrgangsstufen aus:

***5/6 Gewinnung grundlegender Einsichten in die Mensch-Raum-Beziehungen und Aufbau einfacher räumlicher Ordnungsvorstellungen***

*Diesem Arbeitsschwerpunkt werden die folgenden Themenfelder zugeordnet:*

***Themenfeld 1: Wo wir leben und lernen***  
***Orientierung im Nahraum***

Abb. 3 : Beispiel eines Themenfeldes



### Unterrichtseinheit

1. Strukturen der Unterentwicklung
2. Agrarische und industrielle Produktion in Entwicklungsländern
3. Entwicklungshilfe und Entwicklungsprojekte
4. Problemanalyse eines Entwicklungslandes / einer Entwicklungsregion

### Themat. Schwerpunkte

- Indikatoren der Unterentwicklung
- Grundbedürfnisse der Bevölkerung
- Landflucht und Metropolisierung
- Traditionelle und moderne Produktionsstrukturen
- Ungleiche räumliche Entwicklungen
- Formen der Entwicklungshilfe
- Hilfe zur Selbsthilfe
- Problemlage, Entwicklungsphasen, -perspektiven und -strategien

### Themenbeispiele

- Bombay – eine Stadt wächst unaufhaltsam
- 3 Kilometer bis zum nächsten Wasserhahn
- Die ‚Grüne Revolution‘
- Moderne Industrie oder angepaßte Technik?
- Wasser für Arequipa – ein Entwicklungsprojekt in Peru
- Global denken – lokal handeln: Wir in der Verantwortung
- Brasilien auf dem Weg zum Industrieland
- Peru: Entwicklungsprobleme eines Andenstaates

### Topogr. Orientierung

Entwicklungs- und Industrieländer

### Hinweise für den Unterricht

Das Problem der Entwicklung der Dritten Welt betrifft als Thema im Unterricht neben der Erdkunde andere Fächer wie etwa Politik, Geschichte, Religion und Sozialwissenschaften. Die Behandlung dieses Themenfeldes ist deshalb mit diesen Fächern so abzustimmen, daß thematische Überschneidungen vermieden werden. Die Fachkonferenzen sind aufgefordert, ein Konzept zu entwickeln, in das jedes Fach sein Erkenntnisinteresse, seine Fragestellungen und Arbeitsschwerpunkte so einbringt, daß sich den Schülerinnen und Schülern das Themenfeld in seiner Komplexität erschließt.

Dabei sollten alle Möglichkeiten – z. B. im Rahmen eines Projektes – genutzt werden, sich durch Entwicklungshelferinnen/Entwicklungshelfer oder Menschen aus Entwicklungsländern über konkrete Situationen vor Ort informieren zu lassen.

Literarische Texte von Autorinnen und Autoren aus Ländern der Dritten Welt dokumentieren in besonderer Weise die Sichtweisen der dort lebenden Menschen.

Um auf die Lage von Frauen in Entwicklungsländern aufmerksam zu machen, bieten sich zahlreiche Textabschnitte aus Erzählungen an, die den Alltag und das Leben von Frauen ansprechen. Interesse dürfte es auch finden, Biographien von Frauen aus Ländern der Dritten Welt in den Unterricht einzubeziehen.

**Themenfeld 2: Naturfaktoren beeinflussen unser Handeln**  
*Auseinandersetzung der Menschen mit der Natur*

**Themenfeld 3: Versorgung und Entsorgung**  
*Einflüsse auf die Raumentwicklung*

**Themenfeld 4: Landwirtschaft**  
*Raumnutzung zur Nahrungsmittelversorgung*

**Themenfeld 5: Industrie**  
*Grundlagen und Produktion*

**Themenfeld 6: Freizeit und Reisen**  
*Erholung im Nah- und Fernraum*

**Themenfeld 7: Im Bundesland Brandenburg**  
*Entwicklungen in der Hauptstadtregion (LP, S.79)*

7/8 **Analyse und bewertende Einordnung natur- und kulturräumlicher Sachverhalte, Zusammenhänge und Probleme und Aufbau komplexerer räumlicher Ordnungsvorstellungen**

*Diesem Arbeitsschwerpunkt werden die folgenden Themenfelder zugeordnet:*

**Themenfeld 8: Subtropen, Tropen und Polarregionen**  
*Leben und Wirtschaften unter extremen Bedingungen*

**Themenfeld 9: Die Zonierung der Erde**  
*Die Natur hat System*

**Themenfeld 10: Menschen in Bewegung**  
*Ursachen und Probleme weltweiter Mobilität*

**Themenfeld 11: Eine Erde – eine Welt**  
*Probleme und Chancen von Entwicklungsländern*

**Themenfeld 12: Menschen prägen ihren Lebensraum unterschiedlich**  
*Beispiele aus den USA*

**Themenfeld 13: Menschen prägen ihren Lebensraum unterschiedlich**  
*Beispiele aus der Gemeinschaft Unabhängiger Staaten (GUS)*

**Themenfeld 14: Menschen prägen ihren Lebensraum unterschiedlich**  
*Japan: Rohstoffarmer Inselstaat von Weltbedeutung*

**Themenfeld 15: Die Erde**  
*Ein unruhiger Planet (LP, S. 95)*

**9/10 Analyse komplexer, vernetzter Raumstrukturen und kritische Auseinandersetzung mit raumwirksamen Gegenwartsproblemen und Zukunftsaufgaben**

*Diesem Arbeitsschwerpunkt werden die folgenden Themenfelder zugeordnet:*

**Themenfeld 16: Industriegesellschaftliche Prozesse und Planungen**  
*Herausforderungen für die Zukunft*

**Themenfeld 17: Europa**  
*Ein Kontinent wächst zusammen*

**Themenfeld 18: Welthandel und Weltverkehr**  
*Die wirtschaftlichen Verflechtungen nehmen zu*

**Themenfeld 19: Die Belastbarkeit der Erde hat Grenzen**  
*Verantwortung für die Zukunft des Blauen Planeten (LP, S. 113)*

Im Vergleich zu den "Richtlinien Erdkunde" von 1978 sind die "qualifikationsorientierten unterrichtlichen Ziele" deutlich reduziert worden. Anstelle der zahlreichen Operatoren dieser Richtlinien erfolgt eine konsequente Begrenzung auf 'Beschreiben', 'Erklären' und 'Beurteilen' (vgl. Abb. 3). Damit wird den Lehrern ein weiter Gestaltungsraum zugestanden. Sie sollen im Einzelfall selbst entscheiden, welche Erklärungsleistungen Schüler zu erbringen haben, d.h. ob es sich um solche der Analyse, des Klassifizierens, des Kategorisierens, des Vergleichens der Modellbildung usw. handeln soll.

Die Themenfelder gehören mit den zugeordneten qualifikationsorientierten unterrichtlichen Zielen den Unterrichtseinheiten und den Hinweisen zur Raumanbindung zu den *verpflichtenden Vorgaben* für den Unterricht.

Die Offenheit des Lehrplans bedingt, daß die Fachkonferenzen der Schulen diese Vorgaben durch eigene Entscheidungen zu schuleigenen Lehrplänen vervoll-

ständigen sollen. Um die Planungen zu erleichtern, erhält der Lehrplan thematische Schwerpunkte und Themenbeispiele als Angebot (vgl. Abb. 3).

## 7. Gesellschaftsorientierung

Handeln beinhaltet neben der räumlichen und der zeitlich-historischen Dimension immer auch eine gesellschaftlich-politische, denn "es wird immer in bestimmten Räumen über bestimmte Räume beraten und entschieden ... Die politische Entscheidungssituation ist ... immer historisch und 'erdräumlich' konkret" (HARD 1982, S. 154). Kurzum: Der Raum und die Mensch-Raum-Beziehungen sind Manifestationen politischen Willens und bedürfen aus dieser Perspektive der Erklärung. Im Lehrplan wird die politische Dimension des Erdkundeunterrichts durchgehend unterstrichen. Unter dieser Perspektive verdeutlicht er schon von der Jahrgangsstufe 5 an, "daß alle Entscheidungen mehr als je zuvor in der Geschichte die Lebensgrundlagen der heutigen Menschheit und die zukünftigen Generationen nachhaltig beeinflussen" (LP, S. 35). Damit werden keine Aufgaben und Ziele der Fächer Politik, Sozialwissenschaften oder Geschichte besetzt. Gleichwohl ist nicht zu übersehen, daß die Grenzen zwischen diesen Fächern des Lernbereichs Gesellschaftslehre und Erdkunde häufig fließend sind und sich so die Chance eröffnet, über den fachbezogenen Tellerrand zu blicken und interdisziplinäres Lernen voranzubringen.

Um nur ein Beispiel zu nennen: Der Erdkundeunterricht befaßt sich mit den räumlichen Zuständen der Erde, den Verursachern dieser Zustände und den Rückwirkungen eben dieser Zustände auf die Verursacher selbst. Beließe der Erdkundeunterricht es beim Registrieren des Status quo, verzichtete er also auf politische Erklärungen für den Zustand der Erde, würde er sich nicht nur eines wichtigen Erklärungspotentials berauben, sondern sich auch bildungspolitisch ins Abseits manövrieren.

Im übrigen hat KLAFKI das Element politischer Bildung inzwischen auch stärker in sein Konzept der kategorialen Bildung eingebunden. Er ergänzt diese Theorie, indem er "in der Beziehung von 'Subjekt' und 'Wirklichkeit' beide Seiten des Beziehungsverhältnisses deutlicher als früher als gesellschaftlich mitbedingte bzw. vermittelte (d.h. aber nicht: total determinierte) Momente versteht" (1991, S. 96, Fn. 15).

Vor dem Hintergrund politischer Bildung vermißt der Leser möglicherweise einen gesonderten Abschnitt zum interkulturellen Lernen. Darauf ist bewußt verzichtet worden, denn was ist Erdkunde anderes als interkulturelles und ökologisches (i.w.S.) Lernen schlechthin, sofern man sie nicht rein chorologisch mißversteht, sondern – wie im Lehrplan geschehen – eingebettet in ein ganzheitliches Bildungs- und Erziehungskonzept (vgl. z.B. HAGGETT <sup>3</sup>1981; BIRKENHAUER 1987; KROSS 1992). So wurde es denn auch als ausreichend erachtet, den Gedanken interkultureller Erziehung in den Qualifikationen und in den Hinweisen für den Unterricht innerhalb der Themenfelder zu verankern. Der Ansatz interkultureller Erziehung als genuine Komponente des Lernens im Erdkundeunterricht geht über den Ansatz der Internationalen Charta der geographischen Erziehung (1992) hinaus, indem der integrative Faktor internationaler Erziehung etwas stärker Kontur gewinnt.

## **8. Wissenschaftsorientierung**

Der Lehrplan erhebt Gegenwarts- und Zukunftsorientierung, Wissenschaftsorientierung, Erfahrungs- und Handlungsorientierung zu "Prinzipien des Lehrens und Lernens" (RL, S. 18 ff.). Nun ist nicht zu verkennen, daß es in einem Fach mit hohem Welt- und Wirklichkeitsbezug schwierig ist, Zukunft auf der inhaltlichen Ebene angemessen zu repräsentieren. Dies gilt umso mehr, als die Welt in keiner Epoche der Menschheitsgeschichte von solch fundamentalen, von derart tiefgreifenden, weltweit wirksamen und damit jeden einzelnen betreffenden Umwälzungen und Problemen erfaßt war wie am Ende dieses Jahrhunderts.

Man denke nur an die globalen Umweltprobleme, an die Entwicklungen in Europa einschließlich der Umwälzungen in Osteuropa, an die deutsche Vereinigung, an das Zerbrechen der Sowjetunion, an weltweite Flüchtlingsbewegungen, an zunehmende Vernetzungen zwischen allen Teilen der Erde auf allen Ebenen menschlichen Handelns bei gleichzeitig steigender 'Unübersichtlichkeit' (HABERMAS 1985) und Unvorhersehbarkeit von Ereignissen.

Vor diesem Hintergrund hat der Lehrplan ein besonderes Schwergewicht auf methodisches Lernen unter Rückgriff auf das naturwissenschaftliche, das geistes- und sozialwissenschaftliche Methodenrepertoire gelegt. Nur so werden Schüler heute und als künftige Erwachsene befähigt, im Sinne eines lebenslan-

gen Lernens neu auftauchende Fragen und "epochaltypische Schlüsselprobleme" sachangemessen zu analysieren und verantwortungsbewußt zu handeln.

Insbesondere über das methodische Lernen erhält der Lehrplan eine wissenschaftsorientierte Ausrichtung. Diese wird in dreifacher Weise wirksam:

- "– Als Vermittlung wissenschaftlicher Haltungen wie Objektivität, Genauigkeit, Streben nach Vorurteilsfreiheit, Suche nach Alternativen usw.,
- als Vermittlung wissenschaftlicher Techniken wie Beobachten, Messen, Kartieren, Befragen, Problemfindung,
- als Vermittlung wissenschaftlicher Begriffe, Konzepte, Modelle, Theorien usw.

Durch die Methodenschulung kann erreicht werden, daß Wissenschaftsorientierung nicht auf die bloße Vermittlung von Begriffen und Definitionen verengt wird. Die Entwicklung von Methodenbewußtsein schließt die Reflexion methodischen Arbeitens ein" (LP, S. 61).

Zur Wissenschaftsorientierung des Lehrplans gehören auch die beiden zentralen Methoden zur Erschließung der räumlichen Wirklichkeit und ihre Thematisierung im Unterricht: das allgemeingeographische (nomothetische) und das regionalgeographische (idiographische) Verfahren.

Von seiner Anlage her folgt der Lehrplan zwar primär dem Prinzip einer wissenschaftsgeleiteten nomothetischen Erkenntnisgewinnung, durch die allgemeine Regelhaftigkeiten und Gesetzmäßigkeiten mit hohem Transfergehalt offengelegt werden; ein überzeugendes regional orientiertes Arrangement geographischer Lernziele und Inhalte ist bislang durch die Geographiedidaktik nicht angeboten worden.

Der allgemeingeographischen bzw. thematischen Grundstruktur des Lehrplans widerspricht es jedoch nicht, wenn in exemplarischer Weise regionalgeographisches Arbeiten im Rahmen ausgewählter, wenig komplex angelegter, fragengeleiteter Raumanalysen praktiziert wird. Das allgemeingeographische und das regionalgeographische Verfahren werden demnach als zwei komplementäre Komponenten geographischen Erkenntnisgewinns (ENGELHARD 1987), gleichsam als zwei Seiten ein- und derselben Medaille verstanden, die in einer Art Synergieeffekt die Qualität des Lernens im Erdkundeunterricht ausmachen. Auf diese Weise, d.h. durch die Anwendung und Reflexion der entsprechenden Methode

(vgl. KÖCK 1991), überwindet der Lehrplan die zum Teil sophistisch geführten geographiedidaktischen Diskussionen der letzten 25 Jahre um den fachlichen Prioritätsanspruch der Allgemeinen Geographie oder der Regionalen Geographie ('Länderkunde') (vgl. die Überblickdarstellungen in: PRAXIS GEOGRAPHIE 7/8, 1988; GEOGRAPHIE UND SCHULE, H. 57, 1989 ). Indem im Lehrplan allgemeingeographische Fragerichtungen und Erkenntnisweisen zum curricular strukturierenden Element werden, die sich zu einem überschaubaren Korpus raumerschließender Kategorien zusammenfügen, wird der Schüler zugleich in die Lage versetzt, – je nach Bedarf – Einsichten in "das kulturraumspezifische Ineinandergreifen natürlicher, technischer und sozioökonomischer Gegebenheiten vor dem Hintergrund der jeweiligen historischen und politischen Entwicklung" (LP, S. 59) in einer Region zu gewinnen.

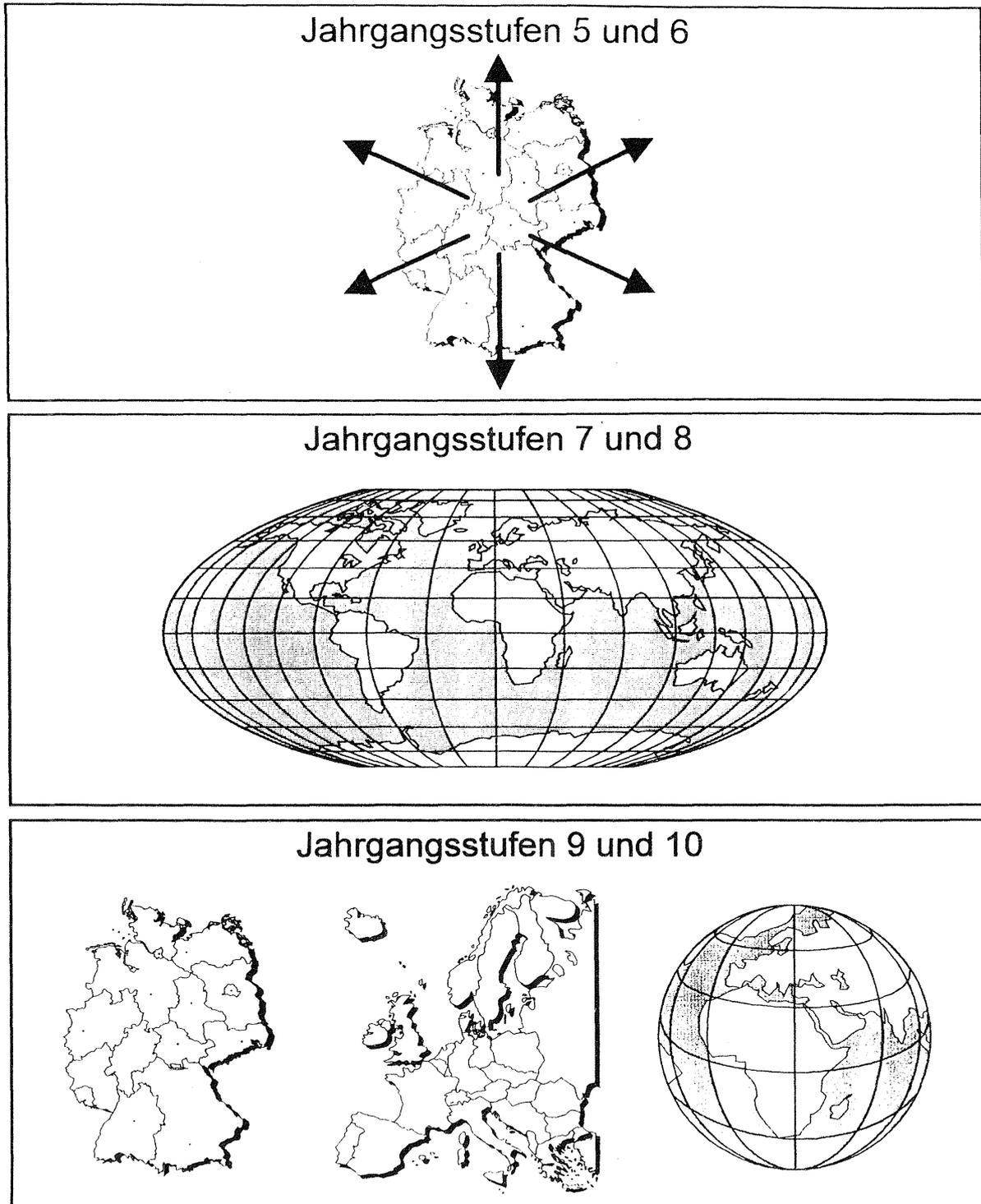
Die Auswahl der Raumbeispiele innerhalb der Themenfelder sichert den strukturierten Erkenntnisgewinn in dem Sinne, daß der Schüler eine geordnete räumliche Vorstellungswelt zu entwickeln vermag. Ohne rigide Fixierung auf einen bestimmten Raum wird durch die Eingrenzung der räumlichen Bezüge gleichwohl das orientierungslose Herumirren auf dem Globus vermieden (Abb. 4).

## **9. Schülerorientierung**

Schülerorientierung wird häufig mit einem Begriffsbündel von Lebensweltorientierung, Erfahrungs-, Interessen- und Handlungsorientierung, ganzheitlichem Lernen, Förderung von Eigeninitiative u.ä. beschrieben.

So wichtig solche Aspekte sind, sie erfassen Schülerorientierung nur partiell. Wird Schülerorientierung auf das Bildungs- und Erziehungsziel bezogen, so gerät zunehmend das 'Erwachsenwerden' in den Blick: Mündigkeit weist immer über das Heute hinaus. Deshalb darf der Unterricht nicht auf einer eher vordergründigen Ebene verkürzt verstandener Schülerorientierung als Werben um Lerninteressen verharren. Schülerorientierung beinhaltet immer auch den anstrengenden, methodisch bewußten Erwerb und die strukturierende und kategorisierende Einordnung von Wissen und Können.

Abb. 4 : Räumliche Gliederung



Handlungsorientierung, einer der schillerndsten Begriffe der pädagogischen Diskussion der letzten Jahre, hat also stets Erkenntnisleistungen einzuschließen, wenn verhindert werden soll, daß dieses unterrichtsmethodische Prinzip in einen kopflosen Aktivismus mündet. Der Lehrplan hat durchgehend versucht, diesem Gedanken Rechnung zu tragen.

## 10. Perspektive

Indem der Lehrplan sich als konstitutiver Bestandteil eines ganzheitlichen Erziehungskonzepts versteht, das den Schüler in den Mittelpunkt allen schulischen Bemühens rückt, wird das professionelle Selbstverständnis von Lehrern sich zukünftig weniger über das Fach als über dessen Leistung zur Entwicklung von Mündigkeit definieren müssen.

*"Denn, was immer Geographen denken mögen, die Interessen der Schüler sind auch nicht von Ferne identisch mit den Interessen der Geographie und der Geographen" (HARD 1988, S.17).*

## Literatur

- AEBLI, H. (1980): Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. – Stuttgart.
- ALBRECHT, V. (1987): Die Entwicklung von Denkfähigkeit, moralischer Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz als Grundlage einer Theorie des Geographie-Unterrichts. – In: GUID 15, H. 2, S. 80-86.
- BASISLEHRPLAN "GEOGRAPHIE" (1980): Sekundarstufe I. – In: GR 32, H. 12, S. 548-556.
- BECK, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt.
- BERGER, P.L. / LUCKMANN, T. (1989): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. – Frankfurt.
- BIRKENHAUER, J. (1974): Die Daseinsgrundfunktionen und die Frage einer "curricularen Plattform" für das Schulfach Geographie. – In: GR 26, H. 12, S. 499-503.
- BIRKENHAUER, J. (1987): Über das Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft im Schulfach Erdkunde. Eine Diskussionsbemerkung zu einigen Grundpositionen von H. Köck. – In: GUID 15, H. 4, S. 212-218.

- BIRKENHAUER, J. / FUCHS, G. u.a. (1978): Geographieunterricht in der Sekundarstufe I. Grundzüge curricularer Planung. – In: GU 1978, S. 338-349.
- BLANKERTZ, H. (1975): Analyse von Lebenssituationen unter besonderer Berücksichtigung erziehungswissenschaftlich begründeter Modelle. – In: Frey, K. u.a. (Hg.): Curriculum-Handbuch, Bd. II, München.
- BÖRSCH, D. / LORENZ, E (1977): Lernzielorientierter Geographieunterricht in der Sekundarstufe II. – In: HFG 1, S. 101-114.
- CRANACH, M. v. u.a. (1980): Zielgerichtetes Handeln. – Bern.
- DÖRNER, D. / KAMINSKI, G. (1987): Handeln - Problemlösen - Entscheiden. – In: Funkkolleg Psychobiologie. Verhalten bei Mensch und Tier. Studienbegleitbrief 7. – Weinheim / Basel, S. 69-128.
- ENGELHARD, K. (1987): Allgemeine Geographie und Regionale Geographie – Eine wissenschafts-, handlungs- und systemorientierte Konsequenz. – In: Köck, H. (Hg.): Mensch und Raum. Hildesheim / Zürich / New York, S. 49-63.
- ENGELHARD, K. (1989): Der unterrichtliche Lernprozeß zwischen Lebenspraxis und Wissenschaftsorientierung. – In: GS 11, H. 57, S. 26-33.
- FUCHS, G. (1985): Topographie. – Stuttgart.
- GEIGER, M. (1990): Räumliche Bezugsebenen des Geographieunterrichts. Ein Plädoyer für den fortgesetzten Maßstabswechsel. – In: PG 20, H. 4, S. 14-17.
- GÖLLER, H./ LEUSMANN, C. (1989): Eine Matrix zentraler Inhaltsbereiche als Kern eines Lehrplans für das Fach Erdkunde in der Sekundarstufe I. – In: GS 11, H. 57, S. 39-43.
- GROEBEN, N. (1986): Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend erklärenden Psychologie. Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus. – Tübingen.
- HABERMAS, J. (1985): Die Neue Unübersichtlichkeit. – Frankfurt.
- HAGGETT, P.(<sup>3</sup>1979): Geography. A modern Synthesis.– New York u.a.
- HARD, G. (1982): Länderkunden. – In: Jander, L. u.a. (Hg.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. – Stuttgart, S. 144-166.
- HARD, G. (1988): Umweltwahrnehmung und mental maps im Geographieunterricht. – In: PG 18, H. 7/8, S. 14-17.
- HASSE, J. (1984): Erdkenntnisprozesse im Geographieunterricht – zur Kenntnis nehmen genügt nicht. – Oldenburg.
- HAUBRICH, H.(1993): Tragfähige Entwicklung der Erde/Sustainable Development. – In: geographie heute 14, H. 107, S. 43-47.
- HECKHAUSEN, H. (<sup>2</sup>1989): Motivation und Handeln. – New York u.a.
- HURRELMANN, K. (1986): Einführung in die Sozialisationstheorie. – Weinheim / Basel.

- KLAFKI, W. (21991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. – Weinheim / Basel.
- KNEPPER, H. (1988): Handlungsorientierung des Politik-Unterrichts: Möglichkeiten und Grenzen. – In: Gagel, W. / Henne, D. (Hg.): Politik-Unterricht. Handbuch zu den Richtlinien NW. – Düsseldorf, S. 75-86.
- KÖCK, H. (1980): Theorie des zielorientierten Geographieunterrichts. – Köln.
- KÖCK, H. (1989): Aufgabe und Aufbau des Geographieunterrichts. – In: GS 11, H. 57, S. 11-25.
- KÖCK, H. (1991): Didaktik der Geographie: Methodologie. – München.
- KÖCK, H. (1993): Raumbezogene Schlüsselqualifikationen – der fachimmanente Beitrag des Geographieunterrichts zum Lebensalltag des Einzelnen und Funktionieren der Gesellschaft. – In: GS 15, H. 84, S. 14-22.
- KOMMISSION GEOGRAPHISCHE ERZIEHUNG. INTERNATIONALE GEOGRAPHISCHE UNION (1993): Internationale Charta der geographischen Erziehung. – In: GUID 21, H. 2, S. 90-103.
- KROSS, E. (Hg., 1979): Geographiedidaktische Strukturgitter. Eine Bestandsaufnahme (Geographiedidaktische Forschungen, Bd. 4). – Braunschweig.
- KROSS, E. (1991): "Global denken – lokal handeln." Eine zentrale Aufgabe des Geographieunterrichts. – In: geographie heute 12, H. 93, S. 40-45.
- KROSS, E. (1992): Von der Inwertsetzung zur Bewahrung der Erde. Die curriculare Neuorientierung in der Geographiedidaktik. – In: geographie heute 13, H. 100, S. 57-62.
- KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (1993): Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Erdkunde. – In: Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers. Heft 3301. – Köln.
- LENZEN, D. / MEYER, H.L. (1975): Das didaktische Strukturgitter. – In: Lenzen, D. (Hg.): Curriculumentwicklung für die Kollegstufe: Der obligatorische Lernbereich. – Frankfurt.
- MANDL, H. / FRIEDRICH, H.F. (Hg., 1992): Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß. – In: dies.: Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. – Göttingen / Toronto / Zürich, S. 3-54.
- MCCOMBS, B.L. / MARZANO, R.J. (1990): Putting the self in self-regulated learning: The self as agent in integrating will and skill. – In: Educational Psychologist 25, H. 1, S. 51-69.
- NEGT, O. (1988): Plädoyer für einen neuen Lernbegriff. (Statement anlässlich des ersten öffentlichen Hearings der Enquete-Kommission "Bildung 2000" am 16. Juni 1988).
- PINCHEMEL, P. (1982): The aims and values of geographical education. – In: New Unesco Source Book for Geography Teaching. – Paris, S. 1-15.

- PRESSLEY, M. u.a. (1987): Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. – In: VASTA, R./ WEITEHURST, G. (Hg.): Annals of Child Development. Bd. 5, New York, S. 89-129.
- ROBINSON, S.B. (1971): Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. – Darmstadt.
- SCHRAND, H. (1979): Probleme und Möglichkeiten geographiedidaktischer Strukturgitter. – In: Kross, E. (1979), S. 10-27.
- SCHRAND, H. (1989): Zur Lage der Geographiedidaktik Ende der 80er Jahre. – In: GS 11, H. 57, S. 2-11.
- SCHULTZE, A. (1970): Allgemeine Geographie statt Länderkunde. – In: GR 22, H. 1, S. 1-10.
- SEDLACEK, P.(1987): Kulturgeographie als normative Handlungswissenschaft. – In: ders. (Hg.): Kultur-/Sozialgeographie. Paderborn, S. 187-216.
- SEMBILL, D. (1992): Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit. – Göttingen / Toronto / Zürich.
- THÖNEBÖHN, F. (1986): Der Beitrag der Geographie zum Lernbereich Gesellschaftslehre. – In: Die Realschule 94, H. 5, S. 217-222.
- VOLKMANN, H. (1990): Themen und Konzepte einer regionalen Geographie, notwendige Elemente einer allgemeinen Grundbildung. – In: Didaktik der Geographie - Kontinuität und Wandel (= Münchner Studien zur Didaktik der Geographie, Band 1). München, S. 33-63.
- WAHL, D. (1991): Handeln unter Druck. – Weinheim.
- WEBER, M. (1921/1964): Wirtschaft und Gesellschaft. I. Die Wirtschaft und die gesellschaftlichen Ordnungen und Mächte. Grundriß der Sozialökonomie. – Tübingen.
- WERLEN, B. (1987): Gesellschaft, Handlung, Raum. Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeographie. (= Erdkundliches Wissen, Heft 89). – Stuttgart.
- WIRTH, E. (1981): Kritische Anmerkungen zu den wahrnehmungszentrierten Forschungsansätzen in der Geographie. – In: GZ 69, S. 161-198.