

# DAS EXEMPLARISCHE PRINZIP

Zusammenstellung von Christian SITTE (2001)  
als Studientexte für die Ausbildung FACHDIDAKTIK GEOGRAPHIE (u. WIRTSCHAFTSKUNDE)  
am Institut für Geographie der Universität Wien , <http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD>

## 1.

### DAS WESEN DES EXEMPLARISCHEN UNTERRICHTENS

Hans KNÜBEL 1960

(in: Ders. Hg., *Exemplarisches Arbeiten im Erdkundeunterricht. Braunschweig 1960*) S. 10ff.

Am Anfang des exemplarischen Arbeitens stehen eine geistige Begegnung, eine Gemeinschaftsarbeit und zusammenfassende Beschlüsse. In den Räumen des Leibniz-Kollegs in Tübingen fand am 30. Sept. u. 1. Okt. 1951 eine Tagung "Universität und Schule" statt, in der Vertreter der Hochschulen, Gymnasien und der Schulverwaltung die Probleme der Höheren Schulen und ihrer Beziehung zur Universität besprachen. Es bestand Einstimmigkeit darüber, daß die veränderte Nachkriegszeit eine durchgreifende Umgestaltung der Bildungseinrichtungen und des Bildungsvorganges erfordere ...

Von den Beschlüssen der Tagung, die als "Tübinger Beschlüsse" in die Geschichte der Pädagogik eingegangen sind und besonders die innere Schulreform betreffe, sei hier die "Resolution über die Lehrpläne der Höheren Schule" in dem für uns wichtigen Anfangsteil wiedergegeben: "... sind zu der Überzeugung gekommen, daß das deutsche Bildungswesen ... in Gefahr ist, *das geistige Leben durch die Fülle des Stoffes zu ersticken*. ... Leistung ist nicht möglich ohne Gründlichkeit und Gründlichkeit nicht ohne Selbstbeschränkung. *Arbeiten-Können ist mehr als Vielwisserei*. Ursprüngliche Pänomene der geistigen Welt können am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfaßten Gegenstandes sichtbar gemacht werden, aber sie werden verdeckt durch eine Anhäufung von bloßem Stoff, der nicht eigentlich verstanden ist und darum bald wieder vergessen wird..."

...

Die "Tübinger Beschlüsse" weisen zum ersten Mal die entscheidenden Ansätze und wichtigsten Merkmale des exemplarischen Lehrens auf: Die Gefahr für die Schule, in der Fülle des Stoffes zu ersticken, das Abrücken von dem Ziel der Vielwisserei, die Forderung der stofflichen Selbstbeschränkung, der Leistung durch Gründlichkeit und der Vertiefung in das Wesentliche und schließlich die Aufforderung zur Sichtbarmachung ursprünglicher Pänomene der geistigen Welt am Beispiel eines einzelnen, vom Schüler wirklich erfaßten Gegenstandes.

...

WAGENSCHHEIN entwickelte seine Ideen vom exemplarischen Lehren (u.a. 1952 in: Die Sammlung H.7; 1954 In: Schriften z. Schulreform H.11, Hamburg) vom Physikunterricht her. Seine Grundanliegen ist es, von der bloßen summarischen Wissensanhäufung, dem enzyklopädischen Bildungsstreben, fortzukommen und wieder zu grundlegenden, wesentlichen Einsichten zu gelangen...

Er betont... daß es im Unterricht nicht darauf ankommt, breite Stoffübersichten zu geben, sondern vielmehr bestimmte Einsichten an wenigen, besonders ausgewählten Stoffen zu vermitteln....

Aus WAGENSCHHEINs Darlegungen ergibt sich, daß er im exemplarischen Lehren dreierlei sieht:

1. ein stoffliches Auswahlprinzip
2. ein methodisches verfahren
3. und eine neue didaktische u. pädagogische Zielsetzung des Unterrichtens.

...

Der Unterricht soll damit unter Verzicht auf stoffliche Vollständigkeit auf solche Kernstoffe beschränkt werden, an denen fundamentale Erfahrungen und Einsichten gewonnen werden. "Wenn wir dieses Ziel erreichen, so ist das 'Stoffwissen' ein selbstverständliches Nebenergebnis" sagt WAGENSCHHEIN 1954. Er stellt es grundsätzlich dem Lehrer frei, was er auswählt. Er gibt ihm aber immer wieder in seinen Schriften ... **Gesichtspunkte zur Stoffauswahl.** Hier seien einige genannte:

- Keine systematischen Übersichten aus dem Streben nach encyklopädischer Vollständigkeit
- Kein bloßes Aneinanderreihen von Tatsachen
- Keine Addition von Einzelwissen und keine 'Stoffhuberei', sondern Ausgehen von der Überlegung, was das einzelne Fach, die betreffende Wissenschaft, eigentlich will.
- Keine Benennung von Stoffzielen, sondern von Erkenntniszielen.

...

Nach WAGENSCHHEIN kann ein Stoff als 'exemplarisch' angesehen werden :

1. wenn er besonders bezeichnend für das Fach ist, sein *Wesen* und seine *Eigenart* besonders klar hervortreten läßt, wenn er ein 'aufschließender Fall' ist, wenn er mustergültig und repräsentativ ist, wenn er ein *kennzeichnender Modellfall* für das Fach ist;
2. wenn er tiefgründig und vielschichtig ist, wenn er eine starke innere *Problematik* hat, die man von Plattform zu Plattform hinabsteigend, immer tiefer beleuchten kann, wenn er uns ermöglicht, alle Bezüge bloßzulegen und dadurch Fundamentales auszulösen und so eine *einmalige Struktureinsicht* zu gewinnen;
3. wenn er als ein *Vertreter für viele gleiche und ähnliche Fälle* steht; denn hat man einmal seine innewohnende Gesetzmäßigkeit, sein *Wesen*, sein Strukturgefüge, seine Grundlagen erkannt, so kann man ein weites Feld gleichgelagerter Stoffe in den griff bekommen und geistig beherrschen, weil man *vom Teil her das Ganze* des Stoffes durchleuchten kann;
4. wenn an ihm eine *bestimmte Methode, die typische Arbeitsweise eines Faches* besonders gut sichtbar wird und übungsmäßig *angewendet* werden kann;
5. wenn menschlich Wertvolles, wenn ethische Grundsätze eindeutig an ihm entwickelt werden können, wenn in ihm und an ihm der Mensch sich als Mensch begreift, sich fördert und heranreift; wenn er ein Stoff ist, bei dem man ergriffen, *betroffen* ist, in den man sich ganz versenken kann, aus dem vielleicht das Wunder der göttlichen Weltordnung vor uns aufsteigt und Ehrfurcht erwächst, kurz, wenn er ein Stoff ist, der Erschütterung, Einkehr, Wandlung und *Entwicklung der Persönlichkeit* hervorrufen kann.

Was WAGENSCHHEIN für die Stoffauswahl vorschlägt, ist nach seinen eigenen Worten ein "**Kanon der Hauptphänomene**" die das Grundgefüge eines Faches repräsentieren, die *Arbeitsmethoden* (Anm. Ch.S.: also typische paradigmatische Zugänge, Betrachtungs- Analyseansätze...) klarlegen und die menschlichen Bezüge erhellen.

...

Ist der Kernstoff bestimmt und das Funktionsziel klar, so ist ein besonders wichtiger Punkt der methodischen Überlegung der *Einstieg*. Er muß wohl bedacht sein, denn er soll die Problematik aufrollen, Staunen, Interesse, Neugier wecken und Spannung erzeugen. Das kann auf ganz verschiedenen weise erreicht werden. Ein Experiment kann eine unerwartete Erscheinung hervorrufen, der nachgespürt wird. Ein Phänomen von großer Bedeutung kann an irgendwelchen bemerkenswerten Fakten sichtbar gemacht werden. Ein Problem kann an einem besonderem Fall mit seinem ganzen Gewicht aufgerollt werden. Ein aktuelles Ergebnis kann der Anlaß sein, in ein Sachgebiet tiefer einzudringen.

WAGENSCHHEIN warnt vor dem Beginn mit einer Systematik !

Sie steht nicht am Anfang, sondern sie ist allenfalls das Ziel. Man muß sie aus dem Chaos aufspüren und dies zum echten Ordnungserlebnis werden lassen, aber nicht die Systematik als das 'Geleise nehmen, an dem der Unterricht entlangläuft'.

(Anm. Ch.S.: und der Schüler soll - ab und zu wenigstens - erfahren, daß das Ergebnis, z.B. eine bestimmte Klimagliederung, vom erkenntnisleitendem Interesse, von der dadurch bestimmten Datenauswahl und Datenhandling abhängt - und damit z.B. die dadurch erstellte Klimakarte nicht die 'einzig wahre', einzig mögliche Verteilungskarte darstellt ! )

Exemplarisches Lehren, betont WAGENSCHHEIN, ist Gründlichkeit, die vom Einzelnen aufs Ganze geht. Hier zeigt sich deutlich, daß er fast immer *induktiv* vorgeht. Der induktive Weg ist der des Forschers, des Wissenschafters, der in Neuland vorstößt. Er ist aber auch der Weg des praktischen Lebens zur Meisterung neuer Situationen. Er hat deshalb in der Schule den unbedingten Vorrang vor dem deduktiven.

Sind so am einzelnen die nötigen Erkenntnisse gewonnen, so erfolgt von hier aus der Ausblick auf das Ganze bis zur vollen Weite des Faches. Hier ist der Punkt, an dem WAGENSCHHEIN die Lücken überspringt, die er bei der Auswahl weniger Kernthemen gelassen hat. Er läßt jetzt an den wenigen behandelten Stoffen "*das Ganze des Faches aufleuchten*", ja er überschreitet die Grenzen des Faches und blickt in die Nachbargebiete hinüber.

Bei diesem Vorgehen sollen jeweils die *Arbeitsmethoden* bewußt gemacht und klar herausgestellt, in Sonderfällen auch eingeübt werden: "*Geben wir nichts ohne Begründung, kein Ergebnis ohne Methoden*" meint WAGENSCHHEIN.

## 2.

### **Drei Textauszüge aus der Feder des Didaktikers Arnold Schultze sollen den weiteren Weg dieser Ideen illustrieren :**

#### 2.1

#### **Das exemplarische Prinzip im Rahmen der didaktischen Prinzipien des Erdkundeunterrichts**

Arnold SCHULTZE 1959

(In: *Die Deutsche Schule* 1959, S. 492-500, Auszug von S. 492)

...

#### **Das "pseudo-exemplarische" Verfahren**

Aus der Fülle der Ansätze in Richtung auf Stoffkonzentration hat sich in den letzten Jahren mehr und mehr ein Verfahren herausgeschält, daß als 'exemplarisch' bezeichnet wird. Ich nenne es 'pseudo-exemplarisch', um von vornherein die Gegenposition deutlich zu machen.

Der geographische Gegenstand (Anm.Ch.S.: Schultze bezieht sich auf das damals die Schulgeographie beherrschende länderkundliche Paradigma - vgl. später dagegen SCHULTZE 1970, wiederabgedruckt in: ders. Hg., 1996, '40 Texte...', s.u. a.a.O.) ist seinem Wesen nach individuell. Trotzdem enthält er zugleich *Typisches* : Geographische Erscheinungen ähneln sich, stimmen in mancher Hinsicht überein. Gerade die Geographie arbeitet mit zahllosen Typenbegriffen: Wüste, Steppe, Oase, Faltengebirge, Fjord, Gletscher, Weltstadt, Straßendorf...

Aufgrund typischer Züge lassen sich

*erstens* mehrere kleinere Raumeinheiten zu größeren vereinigen;

*zweitens* kann man ähnliche, aber räumlich getrennte Erscheinungen über die Erde hinweg vergleichend betrachten und so gedanklich zusammenfassen.

Das pseudo-exemplarische Verfahren geht von diesem Satz aus indem es ihn umkehrt: Man behandelt England, indem man sich auf das mittelenglische Industriegebiet beschränkt. Bei den Mittelmeerländern begnügt man sich mit Italien. Man handelt also im Sinne des "*pars-pro-toto*" : ein kleiner Raum für einen größeren, eine geographische Erscheinung für mehrere.

...

Man darf nach der Behandlung Ägyptens nicht glauben, andere Stromländer seien irgendwie miterfaßt. Wer Ägypten kennt, kennt Mesopotamien noch lange nicht !

Beim pseudo-exemplarischen Verfahren bleibt "*Mut-zur-Lücke*" immer ein verzweifelter Mut! Jede Entscheidung ist berechtigt und zugleich anfechtbar, ist richtig und falsch in eins. Weshalb ?

1. Typisches meint in der Regel nicht Übereinstimmung des Ganzen, sondern nur Übereinstimmung einzelner Züge. Die Individualität bleibt voll erhalten und geht im Typischen nicht auf.
2. Das pseudo-exemplarische Verfahren zielt zunächst und vor allem *nicht* auf Bildung. Mit dem verhängnisvollem Begriff des "geographischen Weltbildes" orientiert es sich vielmehr nach dem Stoff. Durch den "Kunstgriff" *ein Raum für mehrere Räume, ein kleinerer Raum für einen größeren* will man den ganzen Stoffbereich bewältigen, will man dem Stoffganzen gerecht werden und darin auch wieder der *individuellen* geographischen Erscheinungen - ein verhängnisvoller Zirkel !

---

## 2.2

### Das Exemplarische - ein Stück Vorgeschichte der Reform

(Aus: Arnold SCHULTZE: Kritische Zeitgeschichte der Schulgeographie.

*In GR H. 1 1979*)

...

Schon vor 1960 erreichten uns die neuen pädagogischen Ideen des "exemplarischen Prinzips", so wie es die Pädagogen Klafki, Wagenschein, Scheuerl und andere lehrten.

Die Geographiedidaktiker waren beeindruckt und sahen eine Chance, die Stoffmenge zu reduzieren. Die einen wollten "exemplarische Länderkunde". Die anderen wollten an den konkreten Objekten Grundeinsichten gewinnen lassen (u.a. bei WOCKE), sie formulierten 'Funktionsziele' (u.a. KNÜBEL). Sie sprachen von Kategorien und Transfer. Das klingt noch heute sehr modern.

Und doch taten wir damals nicht den einzig möglichen konsequenten Schritt zur Allgemeinen Geographie ! Das Länderkunde-Dogma war übermächtig und blockierte unser Denken. Zehn Jahre hatte die Schulgeographie diesen Widerspruch ausgehalten: hier die Theorie des Exemplarischen, dort das Länderkunde-Dogma - Unvereinbares in einem theoretischen Gebäude !

Die Diskussion um den exemplarischen Erdkundeunterricht ist um 1962 abgeflaut. Das Exemplarische hatte unter den damaligen Bedingungen keine Chance. Man hat das Scheitern gespürt, die Ursachen aber nicht voll begreifen können.

Trotzdem ist das Exemplarische Prinzip in den sechziger Jahren immer wieder benutzt worden: als "pädagogisches Mäntelchen", als eine Ideologie. So existierte es in den Lehrplänen jener Zeit (Anm. Ch.S.: auch in Österreich). Und so existierte es in Tausenden von Unterrichtsentwürfen: da wurde zunächst pädagogisch argumentiert und das Exemplarische bemüht; anschließend, in der konkreten Planung, fand man nichts davon - nur Länderkunde, wie gehabt.

Erst mit dem Hinwenden zum allgemeingeographischen Konzept lösten sich die Widersprüche auf.

Das ist also der Weg des Exemplarischen: Anstoß durch die Pädagogik, die Diskussion innerhalb der Fachdidaktik, die 'ideologische' Funktion in den Folgejahren und schließlich die Verwirklichung im allgemeingeographischen Unterricht ab 1970.

---

## 2.3

### **Exemplarischer Unterricht - schwieriger als geglaubt**

(Aus: Arnold SCHULTZE : Modelle im Geographieunterricht - zur Ergänzung des exemplarischen Ansatzes.

*In: geogr. Heute H. 58, 1988, S.50ff)*

...

Ohne Zweifel ist exemplarischer Geographieunterricht für Schüler wesentlich attraktiver als die "Mitteilungsgeographie" - schon wegen der abwechslungsreichen Arbeitsformen und wegen der lebendigen Fallstudien. ...

An den Lehrer stellt der exemplarische Geographieunterricht hohe Anforderungen. Schwierig ist bereits die Beschaffung des sehr konkreten Materials. Lehrer und Autoren müssen es suchen ... (Anm. Ch.S.: es vorher gut auswählen und immer wieder updaten !)

*Schwierig ist das Unterrichten selbst:* In der Schulpraxis zeigt sich immer wieder, daß bei dem exemplarischen Ansatz ausgerechnet das Exemplarische zu kurz kommt: Man erlebt, daß Schüler eine Fallstudie nach der anderen "lernen" müssen, als ob es sich um Lehrstoff handelt, der im Sinn der "Mitteilungsgeographie" einzuprägen wäre. Dabei ist doch der exemplarische *Fall gar nicht an sich gemeint, sondern "als Beispiel für etwas"*. Der Unterricht befaßt sich mit der individuellen Fülle der Fallstudie und bleibt darin stecken. *Es fehlen* die nächsten, alles entscheidenden Unterrichtsschritte: die *Herausarbeitung des Allgemeinen und die Anwendung des Allgemeinen*.

Eine zweite Beobachtung: In der Praxis des exemplarischen Unterrichts werden sehr häufig die nahen Objekte vernachlässigt: Nahgeographie findet kaum statt !

Man behandelt die Stadtsanierung in Hammeln, läßt aber die Sanierung der Heimatstadt unbeachtet. Ein merkwürdiges Fach, das sich fortgesetzt und sehr ausführlich mit irgendwelchen kleinen Objekten in der Ferne befaßt, *ohne daß der Sinn dieser Auswahl erkennbar ist*, ohne daß Bezüge zum eigenen Leben hergestellt werden !

Der Grund:

Viele Lehrer richten sich ausschließlich nach dem Schulbuch, und dort fehlen natürlich die nahen Objekte. Es wäre auch ein erstaunlicher Zufall, wenn unter den weitgestreuten Fallstudien des Schulbuchs ausgerechnet die Heimatstadt, die Fabrik nebenan, das nahe Naturschutzgebiet auftreten würde.

Wohlgemerkt, was hier angesprochen wird, sind nicht die Mängel des Exemplarischen Prinzips selbst, sondern charakteristische Schwierigkeiten bei der Handhabung des exemplarischen Prinzips.

Selbstverständlich sperrt sich das Exemplarische nicht grundsätzlich gegen die Nahgeographie. Spätestens in der Phase der Anwendung, des Transfers, können, müssen Nahobjekte Platz finden.

Was ist zu tun ?

Eine erste Möglichkeit: Lehrer und Schulbuchautoren müssen lernen, den exemplarischen *Unterricht über die Fallstudie hinauszuführen*.

Schulbuchkapitel können entsprechend gestaltet werden. So enthält das Kapitel "Seehäfen" (in einigen Klett TERRA-Bänden) nicht nur die Fallstudie Bremerhaven, sondern außerdem vier schematische Zeichnungen: Hafentypen. Damit ist die gewünschte Verallgemeinerung vorgezeichnet: Welche Hafentypen ist Bremerhaven zuzuordnen ? Anschließend wird die Kategorie Hafentypen auf weitere Häfen angewendet. ...

(als weitere Möglichkeit skizziert A. SCHULTZE den Modell-Ansatz ... )

vgl. diesen und andere wichtige Artikel in dem Sammelband (-Lehrbuchsammlung !):

Arnold SCHULTZE, Hrsg.(1996): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. In: *Geographische Bausteine, Neue Reihe H. 43. Klett-Perthes Verl., Gotha*

---

## **Ü b u n g s a n r e g u n g e n** (Ch. Sitte, FD-PS Uni Wien):

Verwenden Sie die hier angeführten Grundgedanken als Werkzeug für die Analyse von Schulbüchern.

1. Versuchen Sie an den zugeteilten Buchbeispielen herauszufinden, inwieweit der/die Autor/en mit dem Begriff "exemplarisch" umgehen (können).
2. Versuchen Sie herauszubekommen, inwieweit ein Begründungszusammenhang für die Fallbeispiele erkennbar ist - Transfers (zumindest in Ansätzen) erkennbar sind;
3. Ferner inwieweit die neben der Auswahlfunktion wichtige methodische Komponente im exemplarischen Prinzip feststellbar ist.
4. Versuchen sie die Mängelanalyse mit mindestens zwei, drei eigenen Verbesserungsvorschlägen (einer davon in Hinblick auf die von SCHULTZE 1988 angesprochene Nahraumproblematik) auszugleichen.
5. Vielleicht beachten Sie dabei auch den Umgang mit der in der S I seit dem LP 2000 geforderten Arbeit des Lehrers zu "Kern- und Erweiterungsbereich"
6. Wie kann das hier dargestellte „Exempl.Arbeiten“ mit „Kompetenzorientierung“ zusammengebracht werden ? Bringen Sie BEISPIELE !