



Die Entwicklung von Denkfähigkeit, moralischer Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz als Grundlage einer Theorie von Geographieunterricht

Volker Albrecht

Zitieren dieses Artikels:

Albrecht, V. (1987). Die Entwicklung von Denkfähigkeit, moralischer Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz als Grundlage einer Theorie von Geographieunterricht. *Geographie und ihre Didaktik*, 15(2), S. 80-86. doi 10.60511/zgd.v15i2.421

Quote this article:

Albrecht, V. (1987). Die Entwicklung von Denkfähigkeit, moralischer Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz als Grundlage einer Theorie von Geographieunterricht. *Geographie und ihre Didaktik*, 15(2), pp. 80-86. doi 10.60511/zgd.v15i2.421

Die Entwicklung von Denkfähigkeit, moralischer Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz als Grundlage einer Theorie von Geographieunterricht

von VOLKER ALBRECHT (Frankfurt)

1. Problemstellung und Zielsetzung

Geographieunterricht wird im folgenden als Teil eines allgemeinen Erziehungsprozesses verstanden, der von außerschulischen und schulischen Faktoren und Vorgaben beeinflusst wird. Er sollte eine Persönlichkeitsentwicklung fördern, die durch intentionale Dispositionen, die in die Zukunft weisen (ALLPORT 1974, S. 83), geprägt ist. Die Bestimmung intentionaler Dispositionen und der sie beeinflussenden Faktoren bereitet erhebliche Schwierigkeiten. Das zentrale Problem ist, die mit den Lernzielkategorien 'kognitiv', 'affirmativ', 'affektiv', 'senso-motorisch', 'instrumentell' verbundenen Dispositionen Denken, Urteilen und Handeln auf den Begriff und in einen gesetzmäßigen Zusammenhang zu bringen, der nach empirisch abgesicherten entwicklungspsychologischen Stufen differenziert werden kann.

Bewährte Theorien, die die Entwicklung von Denkfähigkeit, moralischer Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz beim Schüler in einen strukturellen Zusammenhang stellen, scheinen besonders geeignet zu sein, einen Beitrag zur Grundlegung eines Unterrichtsfaches leisten zu können. Unter 'bewährt' werden solche Erkenntnistheorien und Moralphilosophien verstanden, die entweder für einen längeren historischen Zeitraum zur Grundlage von Reflexionen zur oben genannten Problematik gemacht wurden oder die sich aus empirischen Untersuchungen ergaben.

In diesem Sinne werden hier wesentliche Elemente der genetischen Erkenntnistheorie von PIAGET, das Konzept der Moralstufen von KOHLBERG sowie Aspekte der Diskursethik von HABERMAS vorgestellt. In allen drei Theorien wird mit unterschiedlicher Gewichtung die Entwicklung von Denkfähigkeit, moralischer Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz dargestellt. Sie werden als Basis einer wie auch immer konzipierten fachdidaktischen Theorie angesehen, über deren Funktion und Reichweite noch Unklarheit herrscht. Besonders wichtig ist dabei die Frage, ob und in welcher Form "eine an der Basis unüberwindliche Grenze zwischen wissenschaftlichen Überlegungen auf der einen Seite und Argumenten zur Fundierung unseres Handelns auf der anderen Seite" (KAMBARTEL 1975, S. 290) gegeben ist.

Theorien sind wesentliche Elemente wissenschaftlicher Überlegungen. Sie dienen primär der Erkenntnis. Dies müßte auch für eine Theorie des Geographieunterrichts zutreffen. Der Möglichkeit, anhand einer Theorie geographischen Unterrichts curriculare Entscheidungen und unterrichtliches Handeln ableiten zu können, sind sicherlich Grenzen gezogen. Einer zu entwickelnden fachdidaktischen Theorie sollte deshalb die Funktion zugeschrieben werden, Maßstab zu sein, auf den hin curriculare Entscheidungsprozesse und unterrichtliche Realität zu beziehen sind.

2. Die zentrale Bedeutung des Entwicklungsbegriffes für die Grundlegung einer Theorie geographischen Unterrichts

Dem Begriff 'Entwicklung' wird eine zentrale Funktion für jede fachdidaktische Theorie zugeschrieben, weil

- die Persönlichkeitsentwicklung 6 - 19jähriger im Zentrum des pädagogischen Interesses und Handelns steht und
- diejenigen Gegenstände für die Persönlichkeitsentwicklung von besonderer Bedeutung sind, die die Kategorien der Kontinuität erfahren lassen.

In Anlehnung an DEWEY (181975) wird Kontinuität zum einen verstanden als am Gegenstand vermittelte historisch-soziale Bedeutung, zum anderen als Möglichkeit subjektiver Entwicklung und gesellschaftlicher Evolution.

Die Betonung der Entwicklung unter Berücksichtigung der Persönlichkeitsentwicklung vom 6. - 19. Lebensalter wird allgemein akzeptiert und hat in der Vergangenheit in der Idee des Spiralcurriculums teilweise ihren Niederschlag gefunden. Nicht so selbstverständlich ist es, bei Überlegungen zur Theorie der Geographie, aber auch speziell zur Grundlegung des Geographieunterrichts, den Entwicklungsbegriff auf die historisch-gesellschaftliche Dimension hin auszudehnen.

In einer neueren Theorie schulischen Handelns (vgl. KRÜGER/LERSCH 1982) wird der für eine theoretische Grundlegung von Schulunterricht wichtige Versuch unternommen, die Begriffe Entwicklung und Kontinuität in Beziehung zu setzen zu den intentionalen Dispositionen Denken, Urteilen und Handeln. Wesentliche Elemente der genetischen Erkenntnistheorie von Piaget, des Konzeptes der Moralstufen von Kohlberg sowie der Diskursethik von Habermas werden als interdependente Größen einer altersbezogenen Entwicklung von Handlungskompetenz angesehen (Tab. 1).

Tab. 1: Zur Entwicklung der allgemeinen Handlungskompetenz

	Kognitive Kompetenz	Sprachlich-kommunikative Kompetenz	Soziale Kompetenz
Stufe I	präoperatives Denken	symbolisch vermittelte Interaktion	unvollständiges Rollenhandeln/präkonventionelles moralisches Bewußtsein
Stufe II	konkret-operationales Denken	aktiver Sprechaktgebrauch	koordiniertes Rollenhandeln/konventionelles moralisches Bewußtsein
Stufe III	formal-operationales Denken	argumentative Rede	generalisiertes Rollenhandeln/postkonventionelles moralisches Bewußtsein

(Quelle: KRÜGER/LERSCH 1982, S. 142)

Die Spalte der kognitiven Kompetenz entspricht der Verhaltensdisposition Denken. Die Verhaltensdispositionen Urteilen und Handeln sind mit unterschiedlicher Gewichtung integrale Bestandteile der Entwicklung der sprachlich-kommunikativen und der sozialen Kompetenz.

Grundlage der in Tabelle 1 zusammengestellten Bezüge ist die genetische Erkenntnistheorie PIAGETS. Sie soll deshalb als erste in ihren Grundzügen dargestellt werden.

3. Entwicklungsphasen der kognitiven Kompetenz im Rahmen der genetischen Erkenntnistheorie von J. PIAGET

Wegen der Übersichtlichkeit und der in Frage kommenden Altersgruppe werden nur drei Stufen der Entwicklung in Betracht gezogen. Die Ontogenese der kognitiven Kompetenz ist von den drei Elementen einer allgemeinen und für unterrichtsbezogene Überlegungen wichtigen Handlungskompetenz empirisch am besten erfaßt und beschrieben worden. Die überwiegend mit dem Namen PIAGET verbundenen Untersuchungen zur kognitiven Entwicklung werden im wesentlichen als bekannt vorausgesetzt.

Wichtig für unsere Betrachtungen ist, daß PIAGET (1981) seine empirischen Befunde mit einer genetischen Erkenntnistheorie gekoppelt hat. Darin gibt er eindeutig dem operativen Aspekt des Denkens den Vorzug gegenüber dem figurativen. Das heißt, daß für ihn in der Koordination von Handlungen die Grundlage der reflektiven Abstraktion liegt. Mit anderen Worten: die Bildung von Erkenntnis ist für Piaget genauso wichtig wie die Bedeutung oder der Inhalt von Erkenntnis. Für Piaget heißt 'erkennen', Realität an Transformationssysteme zu assimilieren und ein System von Transformationen zu generieren, die allmählich immer adäquater werden. Die einzelnen Phasen der kognitiven Kompetenz werden durch eine zunehmende Denzentrierung des Subjekts und durch zunehmende Objektivität der Erkenntnis charakterisiert. In der konkret-operationalen Phase, die bis in das 5./6. Schuljahr reicht, lernt der Schüler, sich von anderen Subjekten zu unterscheiden und sich von der Objektivität der äußeren Natur abzugrenzen. In der Phase des formal-operationalen Denkens, die im Idealfall zu Beginn der Sekundarstufe I erreicht ist, besteht der Fortschritt der formalen Operationen in der Unterordnung des Wirklichen unter das Mögliche. Das Denken wird hypothetisch-deduktiv. Der Schüler ist nun fähig, den "Objektivismus einer gegebenen Natur zu transzendieren und die Gesetzmäßigkeiten, die die gegenständliche Realität bestimmen, zu durchschauen" (KRÜGER/LERSCH 1982, S. 142).

Wichtig für eine angemessene Beschreibung der Situation des Schülers im Schulunterricht ist, inwieweit die einzelnen Stufen als in sich abgeschlossen oder als parallele Entwicklungsstränge gesehen werden. Während Piaget mehr der Phasenkonzeption zuneigte, setzt sich mit seiner Rezeption die Vorstellung der parallelen Entwicklung durch. BRUNER (1971), der die Theorien Piagets weitgehend rezipiert hat, spricht von den Phasen der bewegungsorientierten (enactive), der ikonischen (iconic) und der symbolischen (symbolic) Repräsentation von Wirklichkeit (S. 10, 11) und kommt zu dem Schluß, daß "die Art der intellektuellen Entwicklung entlang dieser drei Repräsentationssysteme zu verlaufen scheint, bis der Mensch alle drei beherrscht" (S. 12). Die Annahme, daß alle drei Stufen der kognitiven Kompetenz auch beim Jugendlichen und Erwachsenen wirken, ist für das Verständnis menschlichen Handelns von grundlegender Bedeutung. Dieser Aspekt ist auch für die beiden anderen Entwicklungsstränge einer allgemeinen Handlungskompetenz wichtig.

4. Die Stadien des moralischen Urteils und der sozialen Perspektive bei KOHLBERG

Sowohl die Theorie der moralischen Entwicklungsstufen als auch die neueren Theorien zum Moralbewußtsein und kommunikativen Handeln von

Habermas beziehen sich auf die empirischen Ergebnisse von Piaget. Sie ergänzen jedoch die Arbeiten von Piaget um zwei wesentliche Elemente: den Aspekt der Sozialisation und den der Moral. Auch bei der moralischen und affektiven Seite der Persönlichkeitsentwicklung spielt der Dezentrierungsvorgang eine große Rolle.

Von KOHLBERG wird die Fähigkeit, moralisch zu urteilen, in drei Entwicklungsniveaus aufgegliedert, die in sich noch weiter differenziert werden (vgl. COLBY/KOHLBERG 1978, S. 348 - 366). Den Entwicklungsniveaus moralischen Urteils werden Niveaus entsprechender sozialer Perspektive zugeordnet:

Moralisches Urteil:	Soziale Perspektive:
- präkonventionell	- konkret-individuelle Perspektive
- konventionell	- Perspektive als Mitglied der Gesellschaft
- postkonventionell bzw. prinzipiengeleitet	- Perspektive, die der Gesellschaft vorgeordnet ist.

Die konventionelle Stufe wird durch folgende Ideen und Betrachtungsweisen bestimmt:

- Interesse an sozialer Anerkennung;
- Bemühen um die Loyalität gegenüber Personen, Gruppen und Autoritäten;
- Interesse am Wohlergehen anderer Menschen und der Gesellschaft insgesamt.

Die soziale Perspektive und das moralische Urteil des postkonventionellen Niveaus gleichen in gewisser Hinsicht der präkonventionellen Perspektive, da nun der Standpunkt des Individuums betrachtet wird und der Standpunkt von "Mitgliedern der Gesellschaft" aufgegeben wird. Die von Kohlberg (vgl. COLBY/KOHLBERG 1978, S. 357) ausdifferenzierten beiden Stadien des postkonventionellen Niveaus werden im folgenden zitiert, um zu fragen, inwieweit sich hier Zielvorstellungen für den Geographieunterricht ergeben oder ob die moralischen und sozialen Perspektiven des konventionellen Niveaus als angemessen anzusehen sind:

Stadium 5: "der Gesellschaft vorgeordnete Perspektive: Perspektive eines rationalen Individuums, das sich der Existenz von Werten und Rechten bewußt ist, die sozialen Bindungen und Verträgen vorgeordnet sind. Integriert unterschiedliche Perspektiven durch die formalen Mechanismen der Übereinkunft, des Vertrages, der Vorurteilslosigkeit und der angemessenen Veränderung. Zieht sowohl moralische wie legale Gesichtspunkte in Betracht, anerkennt, daß sie gelegentlich in Widerspruch geraten, und ist imstande, sie zu integrieren".

Stadium 6: "Perspektive eines 'moralischen Standpunktes', von dem sich gesellschaftliche Ordnungen herleiten. Es ist dies die Perspektive eines jeden rationalen Individuums, das das Wesen der Moralität anerkennt bzw. anerkennt, daß jeder Mensch seinen (End-)Zweck in sich selbst trägt und entsprechend behandelt werden muß."

Diese Stadien des postkonventionellen Niveaus orientieren sich an der Moralphilosophie von Kant. Es wird allerdings betont, daß die moralische und affektive Seite der Entwicklung des Menschen auch in Abhängigkeit von sozialen Interaktionen läuft. Es wird gesagt, daß soziale Interaktionen kindlichen Egozentrismus überwinden. So sind damit Aspekte sowohl der Dezentration als auch der Anpassung angesprochen. Eine wichtige Form der sozial-kognitiven Entwicklung ist zum einen die Bereitschaft, die Rolle eines anderen in Gedanken zu übernehmen, und zum anderen, wenn dies einmal erfolgt ist, die verstandene Rolle zum Zwecke einer wirksamen und erfolgreichen Kommunikation einzusetzen.

5. Die Diskursethik von HABERMAS und die Moralstufen von KOHLBERG

Bei Fragen nach wirksamer und erfolgreicher Kommunikation können die Auffassungen zur Diskursethik von HABERMAS weiterhelfen. HABERMAS geht bei seinen Ausführungen zur kommunikativen Kompetenz von der Hypothese aus, daß sich die allgemeinen Strukturen der Rede im Rahmen der Auseinandersetzung des Subjekts mit der Umwelt entfalten. Dabei differenziert HABERMAS "Umwelt" in äußere Natur, in Sprache und in Gesellschaft. Von KRÜGER/LERSCH (1982, S. 144 - 155) wird eine Umformulierung in "gegenständliche Realität" (Objektwelt, äußere Natur), sprachliche Realität und soziale Realität (= soziale Lebenswelt, institutioneller Rahmen) vorgeschlagen. Inwieweit man diese drei Aspekte dann auf die Begriffe Arbeit, Sprache und Interaktion reduzieren und auf einzelne fachwissenschaftliche Aspekte übertragen kann, müßten weitere Überlegungen zeigen. Während HABERMAS dem Umgang mit der Sprache Priorität einräumt, wird von KRÜGER und LEFSCH gefordert, den Umgang mit der gegenständlichen und sozialen Realität gleichberechtigt in Betracht zu ziehen. Denn jeder Sprechakt habe einen propositionalen (Sachaspekt) und einen performativen (Beziehungsaspekt) Gehalt.

Die Phase des aktiven Sprechaktgebrauchs und die der argumentativen Rede sind besonders wichtig für die Herausbildung der kommunikativen Kompetenz. Im Laufe der Phase des aktiven Sprechaktgebrauchs lernt das Kind die Sprache auch situationsunabhängig zu gebrauchen sowie in seinen Sprechakten zwischen der interpersonalen Beziehung, die es mit einem Kommunikationspartner eingeht, und dem Sachinhalt, über den es sich verständigt, zu unterscheiden. In der Phase der argumentativen Rede ist ein Zustand erreicht, in dem man zeitweilig aus den unmittelbaren Zusammenhängen kommunikativen Handelns heraustritt und in der Lage ist, hypothetisch zu kommunizieren und mit anderen Subjekten über fiktive Annahmen eine Diskussion zu führen.

In seinen neuesten Arbeiten versucht HABERMAS (1983, v. a. S. 127-200), die von Kohlberg aufgestellten sozial-kognitiven Stufen und die Perspektivenstruktur mit sozialmoralischen Stufen in Verbindung zu bringen. Eine Kernfrage ist für ihn, wie der normative Bestandteil der Sozialperspektiven, nämlich die Gerechtigkeitsvorstellung, aus der sozialkognitiven Ausstattung der entsprechenden Interaktionsstufe hervorgeht. Für die in der aktuellen Theoriediskussion der Geographie wiederauflebenden Vorstellungen von Identität sind die Ausführungen von Habermas zur oben gestellten Frage aufschlußreich. Er sieht in der konventionellen Stufe eine Komplementarität von Verhaltenserwartungen und die Symmetrie von Rechten und Pflichten. Deshalb ergibt sich "der konsenssichere Gesichtspunkt einer Konformität gegenüber Rollenerwartungen und Normen nur deshalb zwanglos aus dem sozialkognitiven Inventar, weil die soziale Welt auf der konventionellen Stufe noch in den Kontext der Lebenswelt eingebettet ist und mit lebensweltlichen Gewißheiten rückgekoppelt ist" (S. 178).

Dieser Aspekt der Beschreibung der konventionellen Stufe ist für die Einordnung der ontologisch/phänomenologischen Ansichten über den Raum und den Menschen im Raum bedenkenswert. Für fachdidaktische Überlegungen ist sicherlich auch die Frage entscheidend, ob die postkonventionelle Stufe des Verhaltens, Denkens und Beurteilens erstrebenswert ist. Denn in dieser Stufe zerfällt die soziale Welt durch hypothetisch vollzogene Einstellungen in rechtfertigungsbedürftige Konventionen. HABERMAS selbst betont sowohl die Notwendigkeit als auch die Fragwürdigkeit einer

Stufe postkonventionellen Verhaltens. Die Notwendigkeit eines postkonventionellen Niveaus und damit die Orientierung an Gerechtigkeitsprinzipien, letztlich am Verfahren des normenbegründenden Diskurses, ergibt sich nach Habermas aus der unvermeidlichen Moralisierung einer fragwürdig gewordenen sozialen Welt (S. 179).

Da die postkonventionelle Stufe von Handlungstypen ein völlig dezentriertes Weltverständnis antizipiert - HABERMAS spricht von bodenlos gewordenen Normensystemen (S. 173) -, sind Denk- und Handlungsweisen aus konkreten Lebenssituationen aus der postkonventionellen Perspektive nicht abzuleiten. Vielmehr können nur Differenzierungen von Normen und Sollgeltungen vorgenommen werden.

6. Das Spannungsverhältnis von Identität und Toleranz bei der Aneignung und/oder der Vermittlung raumbezogener Sachverhalte

Aus der Anwendung und Übertragung der Stufen zur Entwicklung der allgemeinen Handlungskompetenz auf subjekt- und objektbezogene Aspekte des Geographieunterrichts ergeben sich Fragen und Spannungsverhältnisse. Diese sind auf das engste verknüpft mit der Frage, welcher Art die Beziehungen sind zwischen dem geographischen Raum und/oder den Kenntnissen über geographische Räume einerseits und der Entwicklung von Denkfähigkeit, moralischer Urteilsfähigkeit und Handlungskompetenz andererseits. Neuere Anschauungen (z. B. HAVELBERG 1984, S. 49, 64, 67), die von einem 'geographischen', 'facheigenen' bzw. 'fachorientierten' Menschenbild oder der 'Raumbestimmtheit' des Denkens, Fühlens und moralischen Urteilens ausgehen, sollten konfrontiert werden mit anthropozentrischen Weltbildern, die das Verhältnis Mensch-Umwelt in die verschiedenen Auffassungen des Menschen und der ihn transzendierenden Ideen eingebettet sehen. Diese anthropologische Betrachtung sieht den Menschen als von Natur aus zur Künstlichkeit, zur Kultur gezwungen, in der es nur Vermitteltes gibt und der Mensch zur Geschichtlichkeit und Transzendenz genötigt ist (vgl. z. B. PLESSNER 1970; GEHLEN 1940). Dies bedeutet nicht, einem neuen Historismus zu huldigen, sondern sich die Geschichtlichkeit und die Offenheit des Menschen als Realität und Chance zur Verhaltensänderung zu vergegenwärtigen.

Auf jeden Fall müßten empirische Untersuchungen und damit verbundene theoretische Überlegungen darlegen, welche Einflüsse der 'Raum an sich', Elemente eines Raumes und/oder Vorstellungen von Räumen sowie Verhaltensweisen in Räumen auf die Persönlichkeitsentwicklung haben können. Im Bereich des subjektbezogenen Aspektes ergeben sich Spannungsverhältnisse zwischen fortschreitender Dezentrierung des Weltverständnisses als höherwertiger Stufe der Moralität und den anthropologisch-ethnozentrischen Raum- und Heimatvorstellungen von raumgebundener Identität.

Die Frage stellt sich, inwieweit die Betonung von raumgebundenen Identitäten und deren unterrichtsbezogene Aufarbeitung Toleranz und Verständnis für andersartige raumbezogene Identitäten ermöglicht oder eher verhindert. Wenn die schon angesprochene Sinnfrage mit der räumlichen Komponente gekoppelt wird, wird es schwierig sein, eine fortschreitende Dezentrierung des Weltverständnisses als mögliche Voraussetzung für Toleranz und Kommunikationsfähigkeit zu erreichen. Während man interessanterweise die raumgebundene Identität nur auf den regionalen/lokalen Bereich bezieht, gehören Verhaltensweisen und Handeln von Nationalstaaten ebenso in diese Kategorie der Identifikationsräume. Hier wirken 'Images und Fremdimages', die einer Dezentrierung des politischen und räumlichen

Denkens nicht gerade förderlich sind. BOULDING (1969, S. 349) sieht in den nationalen Images eine der letzten Bastionen von unreflektierter Verallgemeinerung. Er sieht die Chance des Überlebens der Menschheit in einer Differenzierung der raumbezogenen Images. Auf der anderen Seite warnt er aber auch vor zu großer Differenzierung, die destruktive Elemente enthalte und möglicherweise eine noch größere Gefahr in sich berge als eine unreflektierte Vorstellung.

Das sich daraus ergebene Dilemma für den Unterricht ist offensichtlich: Einerseits muß der Schüler die Möglichkeit haben, die komplexe Realität vereinfachten und reduzierten Vorstellungen zuordnen zu können; andererseits aber sollte er diese Vereinfachungen als auch seine eigenen Vorurteile relativieren und in Frage stellen können. In der Suche nach einer angemessenen Auflösung dieses Dilemmas liegt sicherlich eine wichtige Aufgabe einer Theorie des Geographieunterrichts.

Literatur

- ALLPORT, G. W. (1974): Werden der Persönlichkeit. Gedanken zur Grundlegung einer Psychologie der Persönlichkeit. - München.
- BOULDING, K. E. (1969): National Images and International Systems.- In: KASPERSON, R. E./MINGHI, J. V. (Hrsg. 1969): The Structure of Political Geography. Chicago. S. 341 - 349.
- BRUNER, J. S. (1970): Toward a Theory of Instruction. - Cambridge, Mass.
- COLBY, A./KOHLBERG, L. (1978): Das moralische Urteil: der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz. - In: STEINER, G. (Hrsg. 1978): Kindlers "Psychologie des 20. Jahrhunderts". Bd. 1. Weinheim, Basel. S. 348 - 366.
- DEUTSCH, K. W. (³1973): Politische Kybernetik, Modelle und Perspektiven. - Freiburg i. Br.
- DEWEY, J. (¹⁸1975): Experience and Education. - New York.
- GEHLEN, A. (1940): Der Mensch. Seine Natur und Stellung in der Welt.- Leipzig.
- HABERMAS, J. (1983): Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. - Frankfurt.
- HAVELBERG, G. (1984): Geographieunterricht im Spannungsfeld zwischen pädagogischer Zielnotwendigkeit und Sachanspruch. - Berlin. (Geographiedidaktische Forschungen 11)
- KAMBARTEL, F. (1975): Erkennen und Handeln - Methodische Analysen zur Ethik. - In: GADAMER, H.-G./VOGLER, P. (Hrsg.): Neue Anthropologie. Stuttgart 1975, Bd. 7.
- KRÜGER, H./LERSCH, R. (1982): Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns. - Bad Heilbrunn.
- PIAGET, J. (²1981): Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. - Frankfurt. (Suhrkamp taschenbuch wissenschaft 6)
- PLESSNER, H. (1970): Philosophische Anthropologie. - Frankfurt.

* Überarbeitete Fassung eines Vortrages, gehalten auf dem Geographiedidaktischen Symposium "Theoriegeleiteter Geographieunterricht", Oktober 1985, Hildesheim.