

Dreimal Standort. Zum Verhältnis von Raumkonzeptionen und Vermittlungsinteressen im GW-Unterricht.

Thomas Jekel¹

Die Standortdiskussion begleitet uns bereits einige Jahre, und sie ist offensichtlich immer wieder geeignet, politische Prozesse in eine bestimmte Richtung zu lenken. Zuletzt geschehen in der Diskussion um die Körperschaftssteuer in Österreich, deren Senkung mit dem Wettbewerb mit den Nachbarländern begründet wurde. Oder in der Diskussion um die Neugestaltung des A1-Ringes und den folgenden, anlassbezogenen Gesetzgebungsverfahren. Das Setting der folgenden Diskussion kann folglich sowohl bei Lehrenden wie auch bei SchülerInnen zumindest im Ansatz als bekannt vorausgesetzt werden. Dies reicht für unseren Zweck völlig aus. Denn es geht hier nicht um die Diskussion verschiedener Standorttheorien. Vielmehr versuche ich, das ‚Berichten‘ von Standorten im Unterricht in das Zentrum zu stellen. Dabei soll aufgezeigt werden, welche Raumkonzepte die Grundlage eines wissenschaftsorientierten Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts sein und gleichzeitig auch alltagsweltliche Anknüpfungspunkte für schulische Lernprozesse bieten können.

Ich erlaube mir, ausgehend von Lefebvres Konzeption der Produktion des Raums eine relativ stark vereinfachte Übersicht über drei in der Fachwissenschaft gängige Raumkonzepte zu bieten, die ich dann mit dem Begriff Standort kombiniere. Welche Brille setzen wir mit der (oft impliziten) Verwendung eines Raumbegriffes auf, welche Einsichten kann dieser bieten, welche bleiben uns verwehrt? Abschließend wird versucht, die Vorzüge einer Kombination unterschiedlicher Raumkonzepte darzustellen und eine Grundstruktur für eine didaktische Umsetzung am Beispiel von Elementen der Standortdiskussion vorzuschlagen.

1. Räume

Die sozialwissenschaftliche Diskussion um verschiedene Raumbegrifflichkeiten geht in letzter Zeit verstärkt davon aus, dass Raum als sozial produziert angesehen werden muss (vgl. u. v. a. Lefebvre 1993, Werlen 2000). Diese Produktion ist dabei sowohl als Produkt als auch als Medium menschlichen Handelns anzusehen. Zwei Dinge erscheinen hierbei wesentlich: Zum einen die alltägliche Raumproduktion, zum anderen unsere Darstellung derselben.

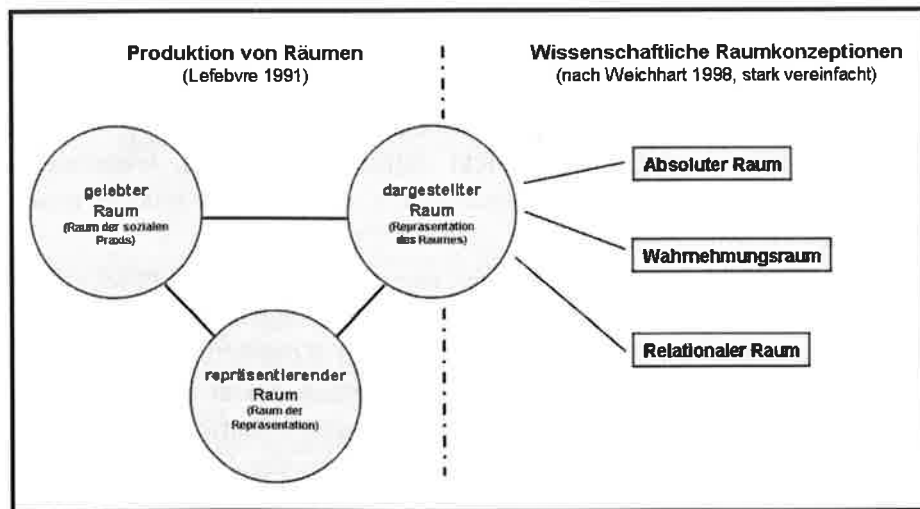


Abb. 1: Soziale Produktion von Raum und wissenschaftlichen Raumkonzeptionen.

In einer stark vereinfachten Form könnten wir diese beiden Aspekte wie folgt trennen:

Die *alltägliche Raumproduktion* umfasst gemäß Lefebvre

(1993) dabei drei Aspekte. Der erste Aspekt bezeichnet den gelebten Raum – jenen Raum, der im Rahmen unseres alltäglichen Handelns aufgespannt wird. Der gelebte Raum umfasst somit die physisch-materiellen Gegebenheiten sowie unsere körperliche Bewegung im Rahmen dieser Gegebenheiten. Wir sind dabei kompetent, mit den gegebenen ‚Dingen‘ umzugehen. Als

¹ Für die unbürokratische Bereitstellung von Daten danke ich dem WIFO (Dietmar Klose) sowie der AK Wien. Für die Erstellung der Karten Claudio Landerer, Studienassistent am IFFB FL der Universität Salzburg. Für Anregungen und Korrekturen Christian Vielhaber, Silvia Leutkawäger und Alexandra Jekel.

zweiten Aspekt führt Lefebvre den repräsentierenden Raum ein. Er meint damit jene Bedeutungen, die intentional an den physisch-materiellen Dingen dieses gelebten Raums ‚aufgehängt‘ sind. Wenn wir beispielsweise unseren Garten (oder auch ein Kinderzimmer) gestalten, dann steht diese Gestaltung für einen ganz bestimmten Lebensstil, für ganz bestimmte (allenfalls temporäre) Interessenslagen, und repräsentiert diese. Als dritten Aspekt der alltagsweltlichen Raumproduktion führt Lefebvre den dargestellten Raum ein. Dieser umfasst sowohl alltagsweltliche als auch wissenschaftliche² Vorstellungen über bestimmte Raumeinheiten.

Die linke Hälfte der Abbildung bildet demnach die alltägliche Raumproduktion ab, wie sie auch für die Lernenden nachvollziehbar ist. Raum würde somit erst dann real, wenn er alle drei Aspekte der Raumproduktion umfasst und die individuelle/ kollektive Raumproduktion der SchülerInnen betrifft bzw. daran anknüpfen kann. Geht man mit der Vorstellung konform, dass Unterricht an den Erfahrungswelten der SchülerInnen anzuknüpfen hat, dann wäre der sozial produzierte Raum explizit als Ausgangspunkt für den GW-Unterricht heranzuziehen.

Die rechte Hälfte der Abbildung verdeutlicht in stark vereinfachter Weise die wissenschaftlich-geographischen Raumkonzeptionen in Anlehnung an Weichhart (1998). Der Schnittpunkt zwischen diesen beiden Konzepten ist der dargestellte Raum nach Lefebvre. Geographie-Lehren ist demnach ein gezieltes Hinwirken auf bestimmte Vorstellungsstrukturen hinsichtlich der Raumproduktion, ohne dass dies notwendigerweise explizit so ausgesprochen wird.³

Bei der Vermittlung dieser Vorstellungsstrukturen kommen in unserem Fach mindestens drei grob unterscheidbare Bedeutungsvarianten (im Sinn von Lefebvre: Darstellungsmöglichkeiten) von Raum vor:⁴

- Der **absolute Raum**, alle jene Varianten, die sich auf den Adress- bzw. Containerraum beziehen. Zentral sind hier die Angabe bestimmter Adressen sowie die Annahme, dass im Rahmen dieses Raums bestimmte Gesetzmäßigkeiten gegeben sein können. Typische Beispiele wären geographische Karten und all jene Erklärungsansätze, die ‚im Raum‘ auch gleich feststehende Erklärungsmuster sehen.
- Der **Wahrnehmungsraum**, gekennzeichnet durch eine sinnliche Wahrnehmung und Abbildung der durchlebten, aber auch der medial vermittelten Umwelt. Als typische Beispiele aus dem Schulunterricht können wir Themen von raumbezogenen Images oder auch Studien zu Mental Maps auffassen.
- Der **relationale Raum**, der auf den Beziehungen zwischen verschiedenen Objekten sowie der darauf beruhenden, intentional genutzten Möglichkeit der Unterscheidung aufbaut. Die Frage nach den Zielen der Unterscheidung rückt damit ins Zentrum. Gleichzeitig schließt der relationale Raum die vorgenannten Konzepte ein, erweitert sie jedoch, indem er die soziale Komponente zwingend einschließt.

Jede dieser wissenschaftlichen Raumkonzeptionen erlaubt nun unterschiedliche Blickwinkel auf den sozial produzierten Raum in seiner alltagsweltlichen Variante. Und diese Blickwinkel sind gleichzeitig auch maßgebend für die Eignung des jeweiligen Konzepts für bestimmte Vermittlungsinteressen. Ich möchte gleichfalls behaupten, dass jedes dieser Raumkonzepte ganz bestimmte gesellschaftliche Interessen befördert, die je nach den Intentionen des Unterrichts offen zu legen oder zu verschleiern sind. Ich versuche, das in der Folge anhand der Themen Standort bzw. Standortwettbewerb nachvollziehbar zu machen.

² In der Fachgeographie bietet etwa Simonsen (2001) Möglichkeiten einer Übertragung dieses Konzepts in die Wirtschaftsgeographie an.

³ In den Lehrplänen und Schulmaterialien für Geographie lassen sich in der Folge eine Reihe von national-staatlich gewünschten – allerdings eher statischen – Raumbildern festmachen.

⁴ Die hier angebotene Darstellung fasst vereinfachend im absoluten Raum die Konzeptionen des Adress- und Containerraums nach Weichhart (1998) zusammen, sowie im relationalen Raum die Konzeptionen ‚relationaler Raum‘ und ‚Räumlichkeit‘. Letztere Vereinfachung erscheint durch die englischsprachige Begriffsverwendung gedeckt (vgl. z.B. Allen et al. [1998] sowie Massey [2004]).

2. Drei Mal Standort und Raum

Zu viel der Theorie? Versuchen wir die oben genannten Überlegungen einmal an einem sehr praktischen Beispiel umzusetzen – der Behandlung des Wirtschaftsstandorts Österreich im GW-Unterricht.

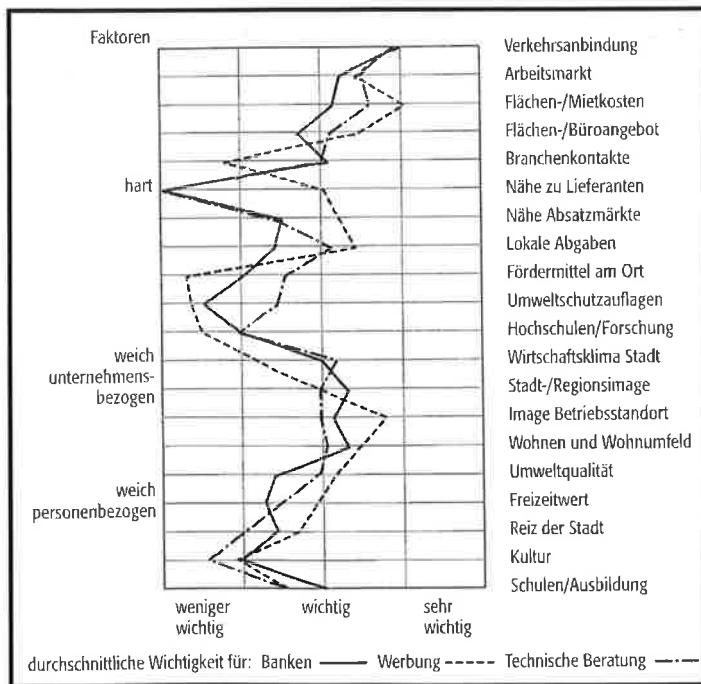
Gehen wir von einer absoluten Konzeption des Raumes aus, so können wir in gewohnter Weise die aktuellen Unterrichtsmaterialien heranziehen und daraus den Wirtschaftsstandort Österreich behandeln. Wir können davon ausgehen, dass sich ‚die Wirtschaft‘ ausschließlich an ökonomisch-rationalen Gesetzen für wirtschaftliches Handeln orientiert (diese wären denn auch die inhärenten Gesetze des absoluten Raumes). Und wir können einen Unterricht gestalten, der mehrheitlich die Bedeutung der harten Standortfaktoren in den Vordergrund stellt. Im Standortwettbewerb, der politisch aktuell so stark beschworen wird, werden dann Kosten, Lage, Rohstoffe und Steuern die einzig maßgeblichen Größen, denn genau diese sind (neben einigen anderen) für den Erfolg des Wirtschaftsstandorts ausschlaggebend. Umgelegt auf die aktuelle Debatte: Eine Reihe von äußeren Zwängen engt den Spielraum des Standorts in einer bestimmten (wenn auch nicht näher definierten) Weise ein, sodass genau *eine* Möglichkeit der Reaktion besteht. Erinnern wir uns an die Grobstruktur der Argumentation rund um die Körperschaftssteuer senkung der letzten Steuerreform. *„Weil der Standort im Steuerwettbewerb steht, muss die Regierung die Körperschaftssteuer senken, um die Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten“*, könnte man diese etwa zusammenfassen. Bemerkenswert daran sind zwei Dinge: zum einen die *„Gesetzmäßigkeit“* des Steuerwettbewerbes innerhalb der EU, zum anderen die daraus folgende, nach außen dargestellte Alternativlosigkeit der Regierung, die einfach bestimmten Entwicklungen Rechnung tragen müsse. ‚Absolut‘ könnte dieser Raum folglich auch deshalb genannt werden, weil er den Wettbewerb in der gegebenen Form voraussetzt und ihn dadurch fest-

schreibt. In der Folge ist ‚Wettbewerb‘ als konstituierendes Element des Raumes auch nicht weiter diskutierbar. Die Entscheidung eines Unternehmens bei der Standortwahl wäre demnach rational ableitbar.

Betrachten wir den Wirtschaftsstandort Österreich hingegen (zusätzlich) durch die Brille des Wahrnehmungsraums, dann rücken weiche, unternehmens-, branchen- und personenbezogene Standortfaktoren in den Mittelpunkt des Interesses (Abb. 2).

Abb. 2: Standortfaktoren für Dienstleistungsunternehmen.

Quelle: Meusburger (Hrsg.) 2002.



Die schwer messbaren weichen Standortfaktoren wie Stadt- und Regionsimage, Image des Betriebs-

standortes, Freizeitwert oder ‚Reiz der Stadt‘ legen nahe, dass offensichtlich auch Komponenten der individuellen und kollektiven Wahrnehmung für Standortentscheidungen von Bedeutung sind. Folglich kommt das Konzept des Wahrnehmungsraums zur Anwendung. Die für den GW-Unterricht maßgebliche Einsicht ist in diesem Zusammenhang wohl die, dass eine simple Reduktion des Standortwettbewerbs auf unterschiedliche Kosten und Steuern – folglich auch die Körperschaftssteuer – eine etwas zu starke Vereinfachung darstellt.⁵ Der

⁵ Für eine breite und aktuelle Einführung in diese Debatte, vgl. z.B. Köhler-Töglhofer et al. 2005, Arbeiterkammer 2004.

Mehrwert ist allerdings insofern eingeschränkt, als sie zwar die Filterung von (räumlicher) Information im Rahmen der Wahrnehmung von ‚Wirtschaftsräumen‘ berücksichtigt, nicht aber die Hintergründe der Raumproduktion. Das heißt, sie verschiebt die Erklärung von den ‚realen‘ zu wahrgenommenen ‚gefilterten‘ Standortqualitäten. Ausgeklammert bleibt allerdings, dass genau diese ‚realen‘ Standortqualitäten bewusst und intentional geschaffen wurden, und zwar aus ganz bestimmten Interessen heraus.

Genau diese Lücke könnte mit einer relationalen Raumkonzeption geschlossen werden. Im Mittelpunkt steht dabei nicht der Erdräumausschnitt, sondern wie bei Lefebvre oder Werlen, jene Praktiken, die Raum erst konstituieren. Im Rahmen unseres Beispiels Standort folglich: Wie versucht eine bestimmte Interessensgruppe (etwa die Industriellenvereinigung, die Wirtschaftskammer, im aktuellen Fall: die Regierung) den Standort Österreich im Verhältnis zu alternativen Standorten zu positionieren? Ganz ähnliche Fragen stellen Allen et al. (1998) für den Südosten Englands: Wie versuchte die Regierung Thatcher den Südosten zu positionieren? Welche materiellen und diskursiven Praktiken kamen dabei zum Einsatz? Welche Interessen wurden dadurch bedient, welche blieben unberücksichtigt? Wie wirken sich das Sprechen von Standort und die damit verbundenen Politiken auf das Individuum aus? Was ist gemeint, wenn wir aus bestimmten Mündern den Begriff Standort hören? Der Standort als solcher kann wohl kein Interesse darstellen oder haben. Folglich müssen wir zunächst von einem wenig durchdringlichen Amalgam aus ‚Erdräum‘, ArbeitnehmerInnen, UnternehmerInnen, deren Interessen und Bedeutungszuschreibungen ausgehen. Ich möchte hier die Vermutung anbringen, dass es einzelnen SprecherInnen gar nicht Unrecht ist, dass das Publikum mit dem Begriff Standort wenig anfangen kann. Vielmehr könnte gerade die Undurchdringlichkeit des Begriffs *und* seiner aktuellen Verwendung auch angestrebt sein, denn sie verdeckt die hinter der Verwendung stehenden Interessen. Aufgabe des GW-Unterrichts könnte bei Verwendung dieser Raumbegrifflichkeit die Aufdeckung bestimmter ‚räumlicher‘ Sprechweisen und Bedeutungszuweisungen sowie deren Folgen für das Individuum sein. Wir benötigen folglich einen Methodensatz, mit Hilfe dessen sich die Standortdiskussion für SchülerInnen adäquat aufbereiten lässt. Diesen möchte ich auf den folgenden Seiten für das Beispiel Standort entwickeln.

3. Raum, Vermittlungsinteresse, Anknüpfungspunkte

Betrachten wir nun zunächst jene Anknüpfungspunkte, die Jugendliche an Raum haben. Zunächst können wir feststellen, dass auf der Erfahrungsebene zunehmend eine Verinselung der Raumwahrnehmung auftritt (vgl. Löw 2002), die den Aufbau eines absoluten und kontingenten Raumverständnisses verunmöglicht – ganz jenseits der Überlegung ob ein solches überhaupt erstrebenswert ist. Weiters können wir feststellen, dass an einer ‚Erdräumstelle‘ eine Unmenge unterschiedlicher Raumkonstrukte im Alltagsleben produziert und reproduziert wird. Neben unserer Einbettung in den hier dargestellten Standort – einer dieser Räume – sind noch eine Reihe anderer Einbettungen denkbar, sodass wir von vielfältigen Überlagerungen sozialer Räume auszugehen haben. Jugendliche – wie auch Erwachsene – können Raum daher nur fragmentiert und sich vielfach überlagernd wahrnehmen. Beide Entwicklungen führen zudem dazu, dass eine Konzentration auf den absoluten Raum auch in wissenschaftlicher Hinsicht nicht mehr gerechtfertigt erscheint, wie Lefebvre (1993: 25) feststellt:

„The fact is that around 1910 a certain space was shattered [...] the space of [...] classical perspective and geometry, developed from the Renaissance onwards on the basis of the Greek tradition (Euclid, logic) [...] Such were the shocks and onslaughts suffered by this space that today it retains but a feeble pedagogical reality, and then only with great difficulty, within a conservative educational system.“

Es stellt sich somit die Frage, welche Raumkonzeptionen im Unterricht in welcher Verwendung und zu welchem Zweck zum Einsatz kommen können. Anders ausgedrückt: welches Raumkonzept stützt welches Vermittlungsinteresse (vgl. zum Folgenden Vielhaber 1999) und nebstbei – welches gesellschaftspolitische Interesse?

Vermittlungs-Interesse	unreflektiert	technisch - zweckrational	praktisch	kritisch-emanzipatorisch
Unterrichtsziel	Reproduktion von ‚Fakten‘	Reproduktion, Lösen eindimensionaler Probleme	Einsatz adäquater Methoden zur Qualifikationsvermittlung für komplexe Problemannahen bzw. – erschließungen im Rahmen bestehender Systemstrukturen	Problemkonstruktion, komplexe Situationen unter dem Aspekt gesellschaftlicher Zwänge denken und deuten lernen; Fähigkeit perspektivischen Denkens über bestehende Strukturen hinaus
Unterrichtsorganisation	Instruktion LehrerIn		Helfen, beobachten TutorIn	Begleiten, kooperieren TrainerIn, Coach
Menschenbild	Homo oeconomicus		Satisfizer	Attributizer
Produzierter Raum (Lefebvre)	<i>physisch materielle Aspekte räumlicher Praxis</i>		Räumliche Praxis, <i>Repräsentation des Raums</i>	Räumliche Praxis, Repräsentation des Raums <i>Repräsentierender Raum</i>
Unterrichtsbezug auf repräsentierten Raum/ wissenschaftliche Raumkonzeption	<i>Adresse</i>	Adresse <i>Container</i>	Absoluter Raum <i>Wahrnehmungsraum</i> (individuell/kollektiv)	Absoluter Raum Wahrnehmungsraum <i>Relationaler (konstruierter) Raum</i>
	<i>Absoluter Raum</i>			
Ansätze Geographie	Länderkunde, Regionalgeographie	Spatial Approach, Sozialökologie (Chicago school)	Humanistische Geographie Wahrnehmungstheoretische Geographie	Relationale Regional- und Wirtschaftsgeographien Geographien Alltäglicher Regionalisierung Radical Geography Institutionalisierung von Regionen Geographies of gender Geographien der Differenz
Inhaltlich GW (Beispiele)	Topographie, demographische Kenndaten, Klimadaten	Pathfinding, Stadtmodelle, Verkehrsplanung Raumordnung	Mental Maps, Wahrnehmung von Lokalem und Globalem Völkern und Staaten	An Schlüsselfragen orientierte Problemstellungen – unter Einbezug des Raumaspekts. Macht und Herrschaft, über ‚Räume‘ durchgesetzt

Abb. 3: Vermittlungsinteressen, Räume und GW-Unterricht

Nach Jekel 2004, S. 191, verändert.

Das erste dieser Vermittlungsinteressen wäre das unreflektierte Vermittlungsinteresse. Dieses liegt immer dann vor, wenn ‚reines‘, reproduzierbares Wissen ohne Begründungs- und Anwendungszusammenhang vermittelt wird. Es ist insbesondere im Rahmen des Begriffs- und des klassischen länderkundlichen Lernens vorherrschend und unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass keine Verbindungen zu SchülerInneninteressen bzw. -betroffenheit hergestellt werden. Auf Lehrendenseite hat dieses Vermittlungsinteresse allerdings den Vorteil der einfachen, an vermeintlichen Fakten orientierten Erzählstruktur sowie der einfach durchführbaren ‚Wissensüberprüfung‘. Hinsichtlich der Raumkonzeption reicht folglich die Adressraumvariante des absoluten Raums aus (vgl. Abb. 3).

Das technische Erkenntnis- bzw. technische Vermittlungsinteresse ist für das Vermitteln einfacher Wenn-dann-Rationalitäten zuständig. Beispiele hierfür wären Abgrenzungen oder Regionalisierungen aufgrund eines Einzelindikators und eines bereits festgesetzten Grenzwertes, oder das Finden des kürzesten Weges von A nach B auf Basis einer Karte. Die Problematik ergibt sich daraus, dass einfachste Problemlösungsmethoden suggeriert werden, wobei immer nur ein Lösungsweg angeboten wird. Es wird ein zweckrationaler Wirkungszusammenhang linearer Zusammenhänge unterstellt, der multiple Bewertungen weitgehend ausschließt. Auch hier trägt die Vereinfachung erheblich dazu bei, dass das erworbene Wissen relativ einfach

überprüfbar ist: es ist immer dann gegeben, wenn der *eine* Lösungsweg richtig gefunden und ausgeführt wurde. Den Lehrenden kommt dabei nach wie vor die Stellung einer ‚allwissenden Autorität‘ zu. Der einzig mögliche Lösungsweg suggeriert weiters auf Seite des Menschenbildes einen homo oeconomicus, als Raumkonzept ist der absolute Raum in seiner Container-raumvariante ausreichend.

Das praktische Vermittlungsinteresse akzeptiert demgegenüber die Bedeutung des Subjektiven in der Didaktik. Der Ausgangspunkt des Lernens sind Lebenssituationen. Damit ist jedenfalls eine Erweiterung gegenüber dem technischen Vermittlungsinteresse gegeben. Im Rahmen von GW kann über diesen Zugang jedenfalls die alltägliche (Raum-)Wahrnehmung zum Ausgangspunkt der Sequenz gemacht werden. Die didaktische Umsetzung orientiert sich an den von der Lehrerin/vom Lehrer festgestellten bzw. entworfenen lebensweltlichen Problemsituationen. Das heißt allerdings gleichzeitig, dass die Problemsituationen bereits vorgegeben werden und nicht von den SchülerInnen auf der Basis ihrer eigenen Interessen entworfen bzw. konstruiert werden. Als Zusatz zu den bisher genannten Raumkonzeptionen wäre hier der Wahrnehmungsraum einzusetzen.

Das kritisch-emanzipatorische Vermittlungsinteresse hebt nun genau die Limitationen der vorgegebenen Problemstellungen weitgehend auf. Es geht von einem leitenden Interesse an Mündigkeit und Selbstbestimmung aus. Dabei ist allerdings nicht egomanische Selbstverwirklichung gefragt, sondern ein solidarisches Interesse an Selbstbestimmung. Als schulisch umsetzbarer Zugang können ein Zugriff über Widersprüche und Gegensätze sowie allgemeine Fragen der Lebensorientierung gewählt werden. Als Methodik kann wohl eine breite und dokumentierte/ visualisierte Diskussion dienen, aus der sich allenfalls wieder neue Problemstellungen ergeben. Will man dieses Vermittlungsinteresse verfolgen, so ist notwendigerweise und zusätzlich ein relationaler Raumbegriff zu verfolgen, einer, der Raum als sozial konstruiert und ausgehandelt ansieht.

Sowohl die verfolgten Vermittlungsinteressen als auch die verwendeten Raumkonzeptionen sind dabei ergänzend zu sehen, als ein Kontinuum. Ohne die Einbindung relationaler Raumkonzeptionen und die Verfolgung eines kritisch-emanzipatorischen Entwicklungsinteresses wird allerdings der originäre Beitrag des GW-Unterrichts zur politischen Bildung eher gering bleiben.

4. Standort im Unterricht

Versuchen wir diese unterschiedlichen bildungsideologischen Positionen nun auf unser Standortbeispiel anzuwenden. Die ersten beiden Vermittlungsinteressen (unreflektiert bzw. technisch-zweckrational) in Verbindung mit dem absoluten Raum erlauben lediglich eine Beschreibung jenes Erdraumausschnitts, anhand dessen wir das Thema Standort, Standortwettbewerb behandeln. Wir können einige wenige Basisdaten auf Karten darstellen und in vereinfachender Weise argumentieren, dass das Wohl des Standorts (wer auch immer das sein soll) vom Körperschaftssteuersatz abhängig ist. Ein Unterrichtsansatz dieser Art unterstützt die gegebenen Verhältnisse, indem er keine Alternativen anbietet und auch nicht zur Entwicklung ebendieser anregt. Er würde sich vermutlich zentral auf eine Besprechung der Karte (Abb. 4) stützen. Die Karte zeigt die nominale (nicht die effektive!) Körperschaftsbesteuerung in Österreich und den Nachbarländern, wie sie in verschiedenen Varianten auch in der Diskussion rund um die Steuerreform zur Anwendung gekommen ist. Sie wird dann schlagend, wenn wir einen direkten und singulären Zusammenhang zwischen Standortwahl und Unternehmensbesteuerung erwarten. Aus dieser Argumentation heraus ist eine Steuerspirale nach unten ableitbar, wie sie gegenwärtig auch festzustellen ist (vgl. Abb. 5).

Etwas komplexer gestaltet sich der Unterricht, wenn wir ein praktisches Vermittlungsinteresse verfolgen und diesem entsprechend auch die subjektive Dimension einbeziehen. Dies kann sowohl auf Seiten der SchülerInnen, als auch auf Seiten jener Wirtschaftstreibenden geschehen, die ihren Standort eben auch nach bestimmten weichen Faktoren bewerten. Hierzu kann man entweder Abb. 2 als Ausgangspunkt heranziehen oder aber jene Studien, die regel-

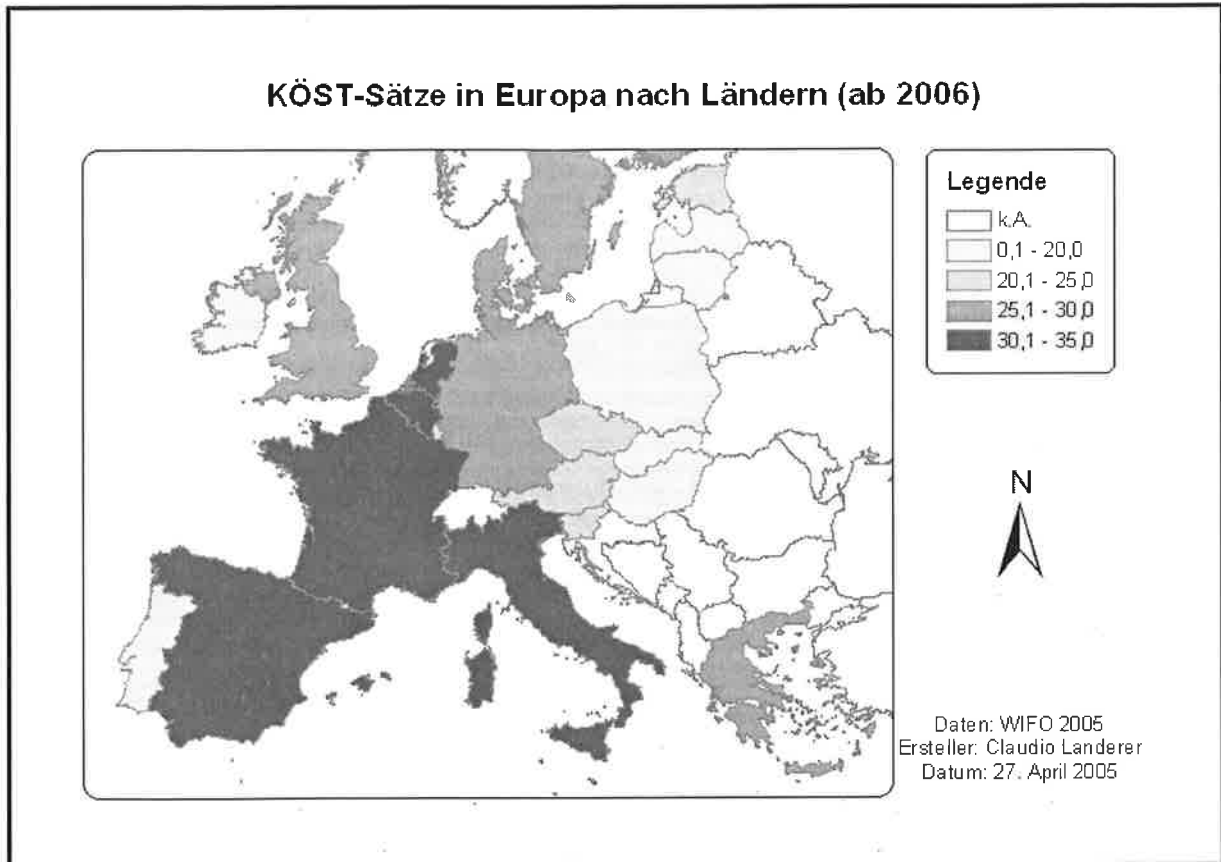


Abb. 4: Nominelle KÖST-Sätze nach Ländern. Datengrundlage: WIFO 2005

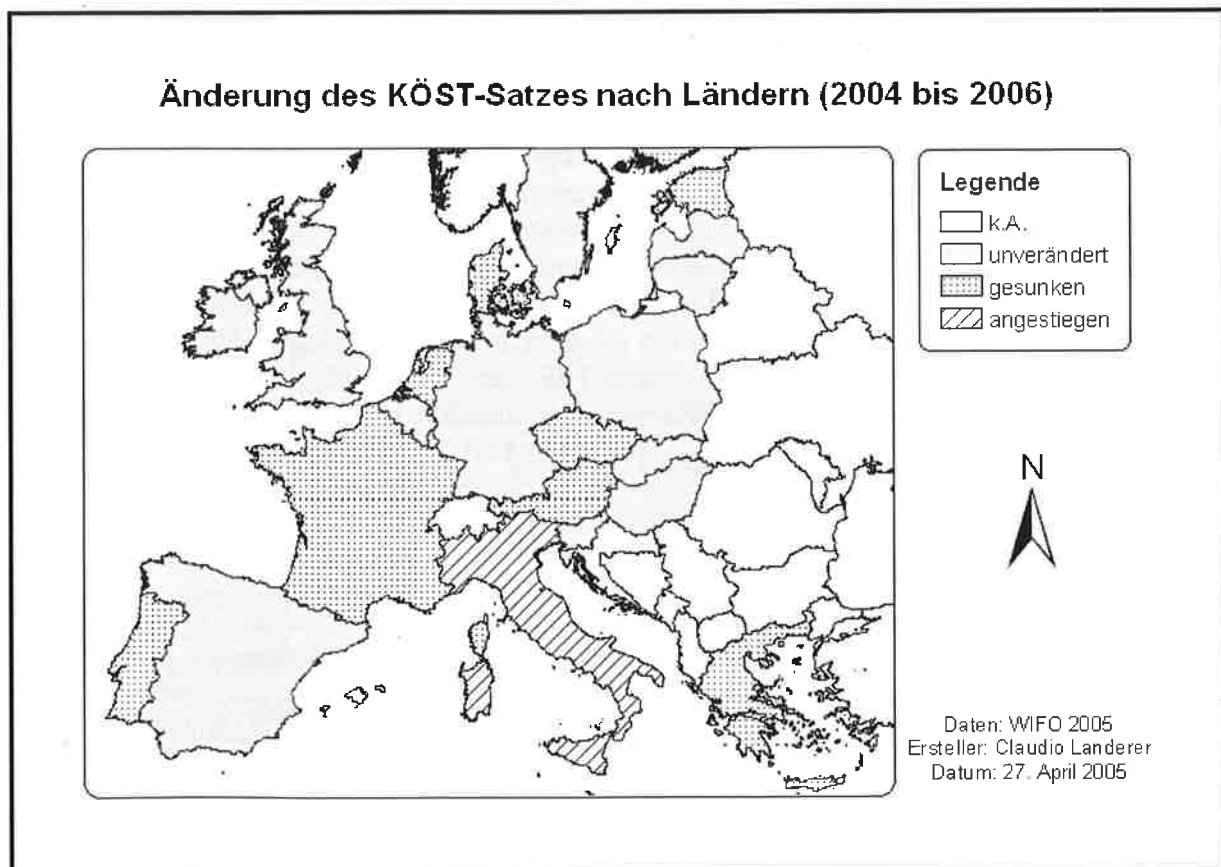


Abb.: 5. Die Wettbewerbsspirale: Änderungen des nominellen KÖST-Satzes 2004-2006. Datengrundlage: WIFO 2005.

Leitl: Last erleichtern, um Wirtschaftsstandort Österreich attraktiver zu machen

Perspektiven angesichts dramatischer Veränderungen aufzeigen - Lohnnebenkosten- und Steuersenkung auf nicht entnommene Gewinne muss kommen

Wien (PWK203) – „Wir stehen vor einer großen Herausforderung: Der Wettbewerb um Investitionen wird härter. Im Westen unseres Landes wird an Steuerreform-Paketen geschnürt. Im Osten entstehen durch die Erweiterung neue Ziel-1-Gebiete“ sagte heute, Montag, WKÖ-Präsident Christoph Leitl im Rahmen der Pressekonferenz „Standortattraktivität Österreichs im europäischen Steuerwettbewerb“ mit IHS-Chef Bernhard Felderer. Die Wirtschaft habe zum Sanierungskurs der Bundesregierung ihren Beitrag geleistet. „Eine Last wurde übernommen, unter der viele stöhnen. Es ist nur selbstverständlich, die Last zu erleichtern, um wieder attraktiver zu werden. Denn es muss sich langfristig lohnen, in unserem Land zu investieren“, so Leitl. Der erste Schritt für den Wirtschaftsstandort Österreich müsse daher noch 2003 in einer Lohnnebenkosten- und Steuersenkung für nicht entnommene Gewinne bestehen. Aber auch die in der IHS-Studie vorgeschlagene schrittweise Senkung der Körperschaftsteuer auf 25 Prozent werde von der WKÖ unterstützt. Zum Vergleich: Die heimischen Betriebe zahlten im Jahr 2000 knapp 4 Mrd. Euro an Körperschaftsteuer, im darauf folgenden Jahr waren es, vor allem aufgrund der erhöhten Vorauszahlungen, bereits 6,2 Mrd. Euro – um 41,49 Prozent mehr als im Jahr zuvor.

Der Weg zur Nummer eins in Europa im Standortwettbewerb führe jedenfalls über mehrere Komponenten. Dazu gehöre u.a. Österreich innerhalb der Europäischen Union zu einer der stärksten wissensbasierten Wirtschaften zu machen. Eine der „wichtigsten Hausaufgaben“ sei, nicht auf die Arbeitslosenquote zu schießen, sondern das Recht auf Qualifikation unseren Mitarbeitern nicht vorzuenthalten, da qualifizierte Mitarbeiter „das wichtigste Potential für den Standort sind“, so der WKÖ-Präsident. Insgesamt verfüge der Standort Österreich derzeit bei Investoren über ein großes Vertrauen. Bei den Mitarbeitern, im Bereich Bildung und Qualifikation – wo die Wirtschaftskammern mit dem WIFI Enormes leisten – beim sozialen Frieden, bei Stabilität und Lebensqualität könne Österreich ein großes Plus verzeichnen. Insgesamt gehe es in keinem Fall um eine „Panikmache“, sondern darum, aufzuzeigen, wohin die Reise gehe. Schließlich würden in absehbarer Zeit Klein- und Mittelbetriebe etwa aus Wien, die sich in Pressburg ansiedelten, attraktive Rahmenbedingungen wie hohe Investitionsförderungen, günstigere Kosten, eine geordnete Rechtsposition der Slowakei als EU-Mitglied und attraktive Steuersätze vorfinden. „Daher wollen wir Perspektiven aufzeigen und bewusst machen, was auf uns zukommt. Angesichts dieser für den Wirtschaftsstandort dramatischen Veränderungen bedeutet das entweder die Augen zu schließen oder die Möglichkeiten zu sehen und zu handeln. Und dazu gibt es schlussendlich wenig Alternativen“, unterstrich Leitl.

Abb. 6: Presseaussendung Wirtschaftskammer Österreich (18.3.02). Quelle: APA.

mäßig erstellt werden, um etwa ‚Unternehmerfreundlichkeit‘ auf Basis von Unternehmerinterviews zu bewerten. Alternativ könnte auch Standortattraktivität durch SchülerInnen erhoben werden, nämlich in Bezug auf deren Zielsysteme. Alle diese Imageanalysen zeichnen sich dadurch aus, dass sie Standortattraktivität nicht an einer Dimension festmachen. Vielmehr stützen sich diese Images auf die Wahrnehmung einer Reihe unterschiedlicher Fakten sowie der bewussten oder unbewussten Auslassung derselben. Standortwahl wird in dieser Form zumindest als eine Mischform zwischen der Bewertung objektiver und subjektiver Faktoren begreifbar. Das Raumkonzept schwenkt somit hin zum Wahrnehmungsraum.

Eine radikale Änderung ergibt sich allerdings erst, wenn wir für den Unterricht Raum explizit als relational und konstruiert betrachten. Die Fragen an diesen Raum sind nicht mehr jene nach den Dingen oder Gegebenheiten und deren physischer Verortung, sondern *nach der Durchsetzung bestimmter Interessen mittels bestimmter Raumbilder*. Betrachten wir dazu eine jener Pressekonferenzen, die im Vorfeld der letzten Steuerreform gegeben wurden (vgl. Abb. 6 sowie kontrastierend Abb. 8). Als Vorgangsweise für den Unterricht erscheint in diesem Zusammenhang eine Analyse jener Diskurse geboten, in denen der Begriff Standort eingesetzt wird, um einer Interessensgruppe (in diesem Fall ‚der Wirtschaft‘) einen Vorteil zu verschaffen. Fragen hierzu wären etwa: Wie wird der Standort bzw. Standortwettbewerb definiert? Wird offen gelegt, wer oder was ‚die Wirtschaft‘ ist? Wenn nicht auf die Arbeitslosenquote geschickt werden darf, für wen ist die Wirtschaft da? Wie werden die ArbeitnehmerInnen aus Sicht der Wirtschaftskammer beschrieben?

5. Eine Grundstruktur zum Aufdecken der Raumproduktion

Standort kann – wie eingangs angedeutet – als eine unter vielen möglichen Formen von ‚sozialem Raum‘ verstanden werden. Folglich können wir postulieren, dass Standort produziert ist. Wie könnte nun eine Unterrichtsstruktur aussehen, die diese Produktion ins Zentrum des Unterrichts rückt? Eine Unterrichtsstruktur, die die Beziehung zwischen Raumkonzepten und Vermittlungsinteressen nützt? Die gleichzeitig ein mehr oder weniger ausgewogenes Verhältnis zwischen Instruktion und Konstruktion seitens der SchülerInnen ermöglicht und diese Ansprüche in einem Kontinuum vereinigt?

Ich erlaube mir hier einen Strukturierungsvorschlag, der selbstverständlich keineswegs verbindlich ist (Abb. 7). Er geht zunächst von einer schlichten Darstellung der Lage der Unternehmensbesteuerung in unterschiedlichen Staaten aus. Zu Vergleichszwecken ist hierbei die

nominale Steuerbelastung angegeben. Die effektive Körperschaftssteuer liegt in vielen Fällen deutlich unter diesen Werten, wie Abb. 8 zeigt.

In einem weiteren Schritt thematisiert der Vorschlag die Zwecke, zu denen die eingenommenen Steuern gesamtbudgetär betrachtet eingesetzt werden. In der nächsten Runde wird zunächst der Standortwettbewerb grundsätzlich thematisiert und dann auf dessen subjektive Komponenten Bezug genommen. Unter einem emanzipatorischen Vermittlungsinteresse wird die Herstellung der Bedingungen des Wettbewerbs als ein Ausdruck unterschiedlicher Interessen thematisiert. Als Umsetzung kommt beispielsweise ein kleines Spiel in Frage, bei dem die Verschiebung von Steuerleistungen zwischen unterschiedlichen Gruppen sowie die Auswirkungen auf individuelle finanzielle Verhältnisse thematisiert werden.

Vermittlungsinteresse	Unreflektiert bzw. Technisch – zweckrational	Praktisch	Kritisch-emanzipatorisch
	<i>Instruktion Problemlösen Problemkonstruieren Problemerkfinden</i>		
	Steuern in unterschiedlichen Staaten <i>Abb. 4, Vortrag, AR</i>	Wofür gibt der Staat Geld aus? <i>Budgetübersicht</i>	
	Begriffsklärung: Standort, Standortwettbewerb AR	Was ist ein attraktiver Standort? ‚Standortfaktoren‘ <i>Studie, Abb. 2, WR</i>	Abklärung: Herstellung der Bedingungen des Wettbewerbs: Interessensgruppen, Handlungsfähigkeit v. Regierungen <i>Diskussion/Spiel RR</i>
	Steuerwettbewerb EU Karte Veränderung <i>Abb. 5, AR</i>		Diskurse Standortwettbewerb Wer verwendet das Wort Standort in welchem Zusammenhang? <i>Diskursanalyse Abb. 6, 8 RR</i>
			Aufdecken von Räumen unterschiedlicher Interessensgruppen als Bedingungen individuellen Handelns RR
AR ... Absoluter Raum / WR ... Wahrnehmungsraum / RR ... Relationaler Raum			

Abb. 7: Vorschlag einer Anordnung der Materialien

Zuletzt wird der Steuerwettbewerb, der über den Standortbegriff geführt wird, anhand von einzelnen Textpassagen nachvollziehbar gemacht. Die Standortbegrifflichkeit, so kann vermutlich aufgezeigt und begreifbar gemacht werden, wird von einzelnen Interessensgruppen verwendet, um neoliberalen Wirtschaftsideen zum Durchbruch zu verhelfen.

Eine derartige Anordnung der Materialien lässt meines Erachtens auch einen sinnvollen Wechsel von Instruktion und Konstruktion zu. Entscheidend erscheint – gegenüber der Position des gemäßigten Konstruktivismus –, dass dem Problemerkfinden breiter Raum gegeben wird, dass also die ‚Probleme‘ nur relativ gering vorstrukturiert sind.

6. Fazit

Der dargestellte Vorschlag geht von einer Reihe üblicher Vorgangsweisen ab. Das Ziel ist nicht mehr, Ergebnisse der Raumproduktion in Prüfungssituationen reproduzieren zu können. Vielmehr geht es darum, die Strukturen der Raumproduktion aufzudecken, um den Erfordernissen politischer

Bildung gerecht zu werden. Den SchülerInnen werden somit Instrumentarien angeboten, mit denen sich raumbezogene Floskeln, wie sie in politischen Debatten in Anschlag gebracht werden, zu entziffern. Nicht der Standort als ein bestimmter Erdräumauschnitt, sondern *die Rede vom Standort* und ihre Konsequenzen rücken in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Aufgabe eines derartig begründeten GW-Unterrichts wäre demnach, Werkzeuge zur Analyse kollektiver Raumproduktion, aber auch zur Durchsetzung eigener Räume anzubieten.

Unternehmen	EGT in Tsd	KÖST %
Baxter AG	15 812	0
Lauda Air GmbH	7 248	0
Salinen Austria AG	6 501	0
Sports Experts GmbH	727	0
Wienstrom GmbH	37 381	0
Münze Österreich AG	281 894	0,1
ADEG Österreich GmbH	3 884	1,2
Casinos Austria AG	12 723	1,6
Ottakringer Brauerei AG	1 144	3,2
Salzburg AG	11 058	6,3
Novartis Pharma GmbH	1 219	8,0
OMV AG	247 970	11,0
Philips Austria GmbH	78 756	11,5
Stiegl Brauerei GmbH	6 675	12,5
Volvo Austria GmbH	10 766	14,7
VOEST-Alpine Intertrading	28 719	23,5

Abb. 8: Körperschaftsteuersätze ausgewählter Unternehmen 2002.

Quelle: Arbeiterkammer 2004: 24-26⁶

Dazu ist eine relationale Raumbegrifflichkeit notwendig, wobei gleichzeitig die Argumentationslinien des absoluten Raums sowie des Wahrnehmungsraums einzusetzen bzw. aufzudecken sind. Die Verwendung absoluter Raumkonzeptionen in den relevanten Diskursen kann dabei als Grundbedingung der oft dargestellten ‚Alternativlosigkeit‘ politischen Handelns erschlossen werden.

Es ging in diesem Beitrag nicht darum, eine bestimmte Interessensgruppe in negativem

Sinn zu beleuchten. Vielmehr erscheint der Zugang geeignet, die Konsequenzen des Sprechens in ‚räumlicher‘ Begrifflichkeit aufzudecken. Die Grundstruktur des Zuganges (nämlich einer Kombination von Vermittlungsinteressen, die durch eine Kombination von Raumkonzeptionen fachspezifisch unterstützt wird), lässt sich vielfach übertragen. Sie könnte genau so gut verwendet werden, um etwa das Waldsterben oder die aktuelle Feinstaubhysterie, die Debatte um stadtrandnahe Einkaufszentren oder unsere aktuellen Konstruktionen anderer Länder zu thematisieren. Damit wäre ein an der aktuellen fachwissenschaftlichen Debatte orientierter Geographieunterricht möglich, der gleichzeitig didaktische Überlegungen einbindet. Entsprechende Unterrichtsbeispiele wären zu gestalten.

Literatur

- ALLEN, J., A. COCHRANE und D. MASSEY (1998): Rethinking the region. – London/New York.
- Arbeiterkammer Österreich (2004): Fakten und Analysen zur Körperschaftsteuer in Österreich im internationalen Vergleich.
- JEKEL, T. (2004): In die Räume der Didaktik. Berichte einer Reise. Unveröffentl. Diss., Universität Salzburg.
- KÖHLER-TÖGLHOFER, W., M. SCHRATZENSTALLER und A. WEGENER (2005): Unternehmensbesteuerung in der erweiterten europäischen Union. – In: Geldpolitik und Wirtschaft, 1/05, S. 102-111.
- MASSEY, D. (2004): Geographies of Responsibility. – In: Geografiska Annaler, 86 B (1), S. 5-18.
- MEUSBURGER, P. et al. (2002): Lexikon der Geographie, Bd. 3. – Heidelberg/ Berlin.
- LEFEBVRE, H., 1993³ (orig. 1974), The Production of Space. – Oxford & Cambridge.
- LÖW, M. (2001): Raumsoziologie. – Frankfurt.
- SIMONSEN, K. (2001): Space, culture and economy – A question of practice. Geografiska Annaler, vol. 83B, no. 1, S. 41-53.
- VIELHABER, C. (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegung im ‚Geographie und Wirtschaftskunde‘-Unterricht. – In: ders. (Hrsg.), Fachdidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. – Wien (= Mat. z. Did. d. GW-Unterrichts, Bd. 15), S. 9-26.
- WEICHHART, P. (1998): Kann man Räume wirklich nicht küssen? Provokante Anmerkungen zu Raumkonzepten in der Geographie. – Salzburg (Unveröffentlichtes Manuskript).
- WERLEN, B. (2000): Sozialgeographie. Eine Einführung. – Bern.

⁶ Auf Begründungen dieses vom nominellen Steuersatz von 34 % (zum Zeitpunkt des Erscheinens der Arbeiterkammerstudie bzw. 25 % (heute) abweichenden Steuersatzes kann hier nicht näher eingegangen werden. Interessant und potentieller Ausgangspunkt weiterer Fragestellungen ist allerdings das Fehlen entsprechender Hinweise in der abgedruckten Presserklärung der WKÖ im selben Jahr.

Von Pawlowschen Hunden und Maslowschen Pyramiden Eine kritische Analyse „selbstverständlicher“ Grundannahmen der Wirtschaftskunde

Christian Reiner

„Unter den Bedingungen eines steigenden Lebensstandards erscheint die Nicht-übereinstimmung mit dem System als solchem als gesellschaftlich sinnlos, und das umso mehr, wenn sie fühlbare wirtschaftliche und politische Nachteile im Gefolge hat und den glatten Ablauf des Ganzen bedroht.“ (Herbert Marcuse)

1. Zum Stand der Dinge

Die Ökonomie wird – wenn sie es nicht schon ist – zunehmend zu einer Leitwissenschaft (vgl. MIKL-HORKE 2003, S. 118; WILLKE 2003, S. 147 ff.; SITTE 2001b, S. 545). Diese Entwicklung ist als dialektischer Prozess aufzufassen: Auf der einen Seite werden tatsächlich zunehmend mehr individuelle und gesellschaftliche Lebensbereiche nach ökonomischen Grundsätzen organisiert, auf der anderen Seite treibt aber auch eine politisch einflussreiche Wissenschaft diese Entwicklung voran. Der Rat der Wirtschaftsweisen in Deutschland kann als eindrucksvolles Beispiel hierfür gelten. Alles in allem kommt es zu einer „Durchmarktung (marketization)“ (FISCHER 2003, S. 19) von grundlegenden Aufgaben, die vormals Domänen des nachkriegszeitlichen Wohlfahrtsstaates waren. Die „Ökonomisierung des Sozialen“ (NOVY/JÄGER, S. 1) erfasst den Bildungs-, Gesundheits- und Versicherungssektor; die Solidargemeinschaft scheint zu erodieren. Selbst der Staat, als begriffliches Pendant zum Markt gedacht, wird immer mehr als Unternehmen begriffen. Schlagwörter wie Neoliberalismus, Neokapitalismus, Raubtierkapitalismus, Postfordismus oder Finanzkapitalismus umschreiben diese gewaltigen gesellschaftlichen Umbrüche.

1.1 Wo bleibt die Wirtschaftskunde?

Angesichts derartiger Entwicklungen, die dem Glauben an die ökonomische Rationalität in den Rang einer neuen Religion verhalfen (vgl. SENF 2004, S. 8), wäre es nicht erstaunlich, dass die ohnedies geringe Aufmerksamkeit, die dem Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde zuteil wird, nur den neuen, aufgewärmten Glaubenssätze dient, die über das Fach vermittelt werden. Ein Schulfach, in dem ausschließlich geographische Inhalte als Bildungsgut angeboten werden, hätte mit Sicherheit eine weit geringere gesellschaftspolitische Legitimität als das Kombinationsfach Geographie und Wirtschaftskunde (vgl. SITTE 2001b, S. 545).

Geographie und Wirtschaftskunde hat es nicht leicht. Es sollen zwei Fachbereiche miteinander kombiniert werden, die im Rahmen exemplarischen Lernens vielfach als unauflösbare Zusammenhänge auftreten, aber in ihrer Institutionalisierung als wissenschaftliche Disziplinen durch jeweils grundlegend verschiedene Paradigmen in ihrer Erkenntnisfindung angeleitet werden. Lehrer/innen, die GW unterrichten, wären somit gezwungen, sich in verschiedene Denkweisen einzuarbeiten und die unterschiedlichen Spezifika der Disziplinen zu erfassen. VIELHABER (2004, S. 8) fordert für die Schulgeographie eine „*theoretische Grundlegung (...), die sich den Erkenntnissen aktuell diskutierter sozialgeographischer Inhalte nicht widersetzt.*“ Zumindest im fachdidaktischen Diskurs wurde damit ein Nachdenkprozess über die wirklich grundsätzlichen sozialgeographischen Fragestellungen in Gang gesetzt. Beleg dafür ist beispielsweise die gegenwärtige Diskussion über das Raumverständnis der Geographie. Damit ist aber nur ein Teil von GW in einen wissenschaftsorientierten Diskurs eingebunden.

Wo finden die diesbezüglichen Überlegungen für die Wirtschaftskunde statt? Wo sind die Schriftenreihen und Aufsätze, die explizit auch wirtschaftskundlichen Fragestellungen nachgehen, ohne die Synthese von G und W zu vergessen? (vgl. SITTE 2001a, S. 163). Auch die Wirtschaftskunde als Teil des Unterrichtsgegenstandes müsste sich, will sie sich nicht der Lächerlichkeit preisgeben, an Denkweisen der wichtigsten Bezugswissenschaft orientieren: der Volkswirtschaftslehre. Allerdings besteht hierbei das Problem, dass die meisten, die sich

GW

02Z031631 V P.b.b. Erscheinungsort Wien. Verlagspostamt 1030 Wien.

UNTERRICHT

Nr. 100 2005

Eine Zeitschrift des Vereins
„Forum Wirtschaftserziehung“
für Geographie und Wirtschaftskunde

STUDIENBIBLIOTHEK

der Pädagogischen Akademie im
Akademienverbund
Pädagogische Hochschule der Diözese Linz



Inv.Nr.: 7-150

Wolfgang Sitte zum 80. Geburtstag

mit Beiträgen von

- Gerhard Atschko
- Axel Borsdorf
- Markus Brauner
- Andreas Erhard
- Angela Forstner-Ebhart
- Christian Fridrich
- Berta Gufler
- Hartwig Haubrich
- Maria Hofmann-Schneller
- Thomas Jekel
- Alfons Koller
- Elisabeth Lichtenberger
- Herbert Pichler
- Brigitte Pirker
- Christian Reiner
- Tilman Rhode-Jüchtern
- Michael Schernthaner
- Christine Schüller
- Christian Sitte
- Christian Vielhaber
- Gabriele Wehlend

80

Liebe Leserinnen und Leser!

Am 12. Dezember 1925 wurde Wolfgang Sitte in Wien geboren. Es gilt daher, diesen unermüdlichen Erneuerer und Vordenker der Geographie und Wirtschaftskunde, den Lehrer mehrerer Generationen von GW-Unterrichtenden und -Lehrenden anlässlich seines 80. Geburtstags im Dezember 2005 zu ehren.

Wie kann das am besten geschehen? Diese Frage stellte sich die Redaktion von GW-UNTERRICHT – bis klar war, dass das das Jahr 2005 abschließende Heft unserer Zeitschrift die Nummer 100 trägt. Kann es ein Zufall sein, dass GW-UNTERRICHT – 1978 begründet auf das Betreiben von Wolfgang Sitte – ebenfalls ein rundes Jubiläum feiert?

Nachdem bereits GW-UNTERRICHT 23/1986 als Festschrift für Wolfgang Sitte unter dem Titel „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht in Österreich Mitte der achtziger Jahre“ konzipiert war, entschloss sich die Redaktion diesmal erneut zu einer speziell Wolfgang Sitte zugeeigneten Ausgabe unserer Zeitschrift, für die Freunde, Wegbegleiter/innen und Verehrer/innen des Jubilars um Beiträge gebeten wurden. Wir glauben, damit dem umfassenden Wirken und den unzählbaren Impulsen von Wolfgang Sitte am besten gerecht zu werden. In diesem Sinne widmen wir GW-UNTERRICHT 100/2005 dem Jubilar, übermitteln die besten Wünsche und hoffen auf viele weitere Jahre einer alle befruchtenden Zusammenarbeit!

Es sei allen hier gedankt, die zum Entstehen dieses Heftes beigetragen haben.

Unseren Leserinnen und Lesern wünschen wir ein erfolgreiches Jahr 2006!

Redaktion und Mitarbeiter/innen
von GW-UNTERRICHT
Wien, im November 2005

Inhalt

<i>Andreas Erhard:</i> Zum achtzigsten Geburtstag von Wolfgang Sitte die hundertste Ausgabe von GW-UNTERRICHT	1
<i>Brigitte Pirker:</i> Ehre, wem Ehre gebührt	2
<i>Gerhard Atschko:</i> 27 Jahre – 100 mal GW-UNTERRICHT – 12 mal GW-KOMPAKT	9
<i>Christian Vielhaber:</i> Wolfgang Sitte 80 Jahre – ein Leben für die Schulgeographie; Interview	12
<i>Andreas Erhard:</i> Geographie und Wirtschaftskunde – zwischen Infotainment und Nachhaltigkeit – ein Wolfgang Sitte gewidmetes Plädoyer	20
<i>Hartwig Haubrich:</i> „Schulgeographie im Wandel“. Spotlights zum internationalen Wandel der Ziel- und Inhaltsorientierung des Geographieunterrichts	26
<i>Elisabeth Lichtenberger:</i> Das Projekt „Europa“	33
Täter und Opfer zugleich. Vortrag von <i>Paul M. Zulehner</i>	36
<i>Maria Hofmann-Schneller:</i> Immer noch „Geographie“? 43 Jahre „Geographie und Wirtschaftskunde“ als Unterrichtsgegenstand – eine subjektive Betrachtung	39
<i>Thomas Jekel:</i> Dreimal Standort. Zum Verhältnis von Raumkonzeptionen und Vermittlungsinteressen im GW-Unterricht	44
<i>Christian Reiner:</i> Von Pawlowschen Hunden und Maslowschen Pyramiden. Eine kritische Analyse „selbstverständlicher“ Grundannahmen der Wirtschaftskunde	55
<i>Tilman Rhode-Jüchtern:</i> Kerncurriculum, Bildungsstandards und www.kmk.org . Gedanken zum laufenden Reformprozess nach PISA und in der Geographiedidaktik	65
<i>Alfons Koller und Christian Sitte:</i> „Blended Learning mit community-schule.at“ – Anregungen für den Einsatz von Community- und Lernplattformen im GW-Unterricht	71
<i>Christian Fridrich:</i> Stadtgeographische Inhalte in einer eLearning-Lehrveranstaltung. Zentrale Ergebnisse einer begleitenden Evaluation an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien	79
<i>Axel Borsdorf:</i> Das Internet im Klassenzimmer: Möglichkeiten für den Unterricht. Die e-learning Einheiten Lateinamerika-Studien Online und Competitive Metropolis und das Alpeninformationssystem GALPIS-Web	87
<i>Berta Gufler, Michael Scherthaner u.a.:</i> Integrative Projektstudie – Welche Auswirkungen hat das Projekt Hungerburgbahn-NEU auf den öffentlichen Verkehr der Stadt Innsbruck?	94
<i>Angela Forstner-Ebhart:</i> „SchülerInnen an Print gewöhnen in GW?“ – Ein Plädoyer für einen medienkritischen Unterricht mit Zeitungen in GW	103
<i>Gabriele Wehlend:</i> Der Erweiterungsbereich – konkret und praxisorientiert	108
<i>Herbert Pichler:</i> Hartz IV – Lösungsansatz oder Symptom einer Krise? Einblicke in die Nebenwirkungen neoliberaler Wirtschaftspolitik in Europa am Beispiel Beschäftigung	111
<i>Markus Brauner:</i> Veränderungen in der österreichischen Bevölkerungsstruktur als Impuls zur Erschließung des Umlageverfahrens	120
<i>Christine Schüller:</i> Der Informelle Wirtschaftssektor und seine Bedeutung für die Wirtschaften der Dritten Welt – Vorschläge zur Behandlung der Problematik im Unterricht	130
<i>Christian Sitte:</i> Zeitschriftenspiegel	140
Buchbesprechungen 11, 35 f., 44, 64, 78, 102, 119, 129, 139, 146	
Inhaltsverzeichnis GW-UNTERRICHT Nr. 91–100	