

Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht

CHRISTIAN VIELHABER, Wien

1. Einführende Bemerkungen

Der folgende Beitrag soll als Plädoyer zugunsten einer professionellen fachdidaktischen Begründungskompetenz verstanden werden. Diese ist seitens der Universität als grundlegender Ausbildungsstandard bei allen AbsolventInnen des Lehramtsstudienganges einzufordern, will man die Qualität des schulpraktischen Unterrichts im Vergleich zur aktuellen Situation (vgl. GÖTZ 1995) ernsthaft und nachhaltig steigern.

Unter *fachdidaktischer Begründungskompetenz* verstehe ich die Fähigkeit, auf der Grundlage bewußt ausgewählter Theorien Unterricht zu strukturieren und Steuerungselemente von Lehr- und Lernprozessen so einzusetzen, daß ein angestrebtes und wenn möglich mit den TeilnehmerInnen eines Lehr-/Lernverbundes vereinbartes Unterrichtsergebnis erreicht wird. Als Vorbedingung dieser Begründungskompetenz gilt meiner Meinung nach die Einsicht, daß das gesamte Spektrum schulpraktischer Bildungsbemühungen – von der frontalen Vermittlung stoffbezogener Lerninhalte bis hin zu offenen Lernstrukturen, die auf Selbsttätigkeit und entdeckendem Lernen aufbauen – immer interessengeleitet ist. Sich über diese Interessen klarzuwerden, erachte ich als jene Schlüsselqualifikation, die Lehrenden die Rahmenbedingungen, unter welchen ihr unterrichtliches Handeln stattfindet und stattfinden kann, erst klar werden läßt.

2. Was hat Jürgen Habermas mit der Fachdidaktik Geographie zu tun?

Eigentlich nichts, wenn ich die Zusammenhänge zwischen Unterrichtsinhalten und Interessenbindungen nicht sehen möchte. Dann muß ich mich aber auch der Einsicht verwehren, daß im Rahmen von Unterricht ebenso wie in den Sozialwissenschaften die „doppelte Hermeneutik“ wirksam wird (HABERMAS 1985, S. 162). Das bedeutet: Verstehensprobleme in bezug auf die Frage, welche Wirkung ein bestimmter Unterricht wann bei wem erzielt, haben ihre Ursache nicht nur darin, daß die Theorieabhängigkeit individueller Lernprozesse nicht erkannt, nicht durchschaut oder, noch schlimmer, geleugnet wird – was beispielsweise verhindert, daß für die SchülerInnen effektivere oder angemessenere Lernprozesse eingeleitet bzw. zugelassen werden –, sondern die Verstehensproblematik beginnt bereits bei der Auswahl von Inhalten bzw. unterrichtsleitenden Fragestellungen.

Warum, so könnte diesbezüglich reflektiert werden, gehen Lehrende davon aus, daß ein angestrebtes Lernziel über die thematische Erschließung X leichter, eindrucksvoller und nachhaltiger erreicht werden kann als beispielsweise über den inhaltlichen Zugang Y;

oder, warum wird bei der Erschließung einer bestimmten Problemstellung so widerständig an einem bestimmten Vermittlungsritual festgehalten, obwohl die Erfahrung gelehrt hat, daß der gewählte fachdidaktische Zugang „keinen Hund hinter dem Ofen hervorlocken“, Verzeihung, keinen Schüler und keine Schülerin aus seiner bzw. ihrer Lethargie herauslösen kann?

Wenn ich also als Lehrender nicht willens bin, mich im Rahmen meiner Unterrichtsplanung willfährig curricularen Zielkatalogen oder ausformulierten Lehrbuchinhalten zu unterwerfen, und meinen Bildungsauftrag auch nicht darin sehe, gleichsam als Vollzugsorgan nicht reflektierter Lernkonzepte zu fungieren, dann hat Jürgen HABERMAS in bezug auf ein umfassenderes Verständnis von Fachdidaktik Geographie einiges anzubieten.

Aus der Fülle seines Angebotes für theoretisch Interessierte möchte ich vor allem auf seine These zurückgreifen, die er in seinem vielbeachteten Buch mit dem programmatischen Titel „Erkenntnis und Interesse“ veröffentlicht hat und die da lautet, daß nicht nur der Verwertungszusammenhang, sondern bereits das *Zustandekommen* von Erkenntnis, also der Konstitutionszusammenhang, interessengeleitet ist.

Erkenntnis selbst kann als ein Prozeß im Spannungsfeld von Wahrnehmung und Wirklichkeit gesehen werden und bedeutet gleichzeitig auch das Resultat dieses Prozesses. Wege zur Erkenntnis sind zahlreich und vielschichtig. Sie spannen sich von der Position, daß die wirkliche Welt tatsächlich so beschaffen ist, wie sie uns erscheint, und daß alle realen Dinge und Prozesse logische Konstruktionen aus Sinnesdaten sind, bis zur reinen Vernunftkenntnis, die Sinnes„wahrnehmung als verlässliche Erkenntnisquelle ausscheldet.

Wir GeographInnen haben uns immer sehr schwer getan, Erkenntnis – oder für uns: „die Welt“ bzw. einen erdräumlichen Ausschnitt davon – nicht nur als Abbild von Wirklichkeit zu sehen, sondern als Konstruktion einer Wirklichkeit, die erst durch Kommunikation, durch Beziehungen mit der Umwelt Sinn erhält. Diese Deutungsschwierigkeiten lassen sich im Rahmen traditioneller Sichtweisen nicht so ohne weiteres aus dem Weg räumen. Offenbar bedarf es der Fähigkeit, Dinge oder auch Welt(bilder, -ausschnitte etc.) neu zu denken, um kommunikationsfähig in dem Sinn zu werden, nicht auf „einer Welt“ als unveränderbarem Vermittlungsobjekt zu beharren, sondern eine bereits in einer bestimmten Weise vorstrukturierte Wirklichkeit zumindest als Möglichkeit zu akzeptieren und damit offen für weitere Deutungen zu sein.

Gerade diese Akzeptanz würde uns als Lehrenden die Perspektive eröffnen, gemeinsam mit unseren SchülerInnen einen Verständnisvorgang in bezug auf Wirklichkeit einzuleiten, der konstruktiv vorangetrieben werden könnte. Der Unterricht wäre damit jener Rahmen, innerhalb dessen unterschieden wird zwischen „der Welt“, wie sie für uns als Lehrende erscheint, und der Welt vom differenzierten Standpunkt der Handelnden aus. Die im Rahmen eines Lernprozesses vorgebrachten rationalen Deutungen wären somit nicht das Ende eines Erklärungsansatzes, sondern wären als Anfang zu verstehen, der sich auf der Grundlage kommunikativer Handlungen weiter entwickeln ließe.

Der Frage, welchen Interessen eine bestimmte Interpretation von „Welt“ = „Erkenntnis“ = „Vermittlungsinhalt“ im Rahmen der Auseinandersetzung über einen bestimmten Problemzusammenhang dient, käme für einen Bildungsweg, der die Erreichung reflexiver Fähigkeiten zum Ziel hat, zentrale Bedeutung zu.

Ausschlaggebend dabei ist die Klarlegung, wem die angepeilte Erkenntnis eigentlich dienen bzw. nützen soll, welches erkenntnisleitende Interesse die Forschungsüberlegungen steuert. HABERMAS differenziert diesbezüglich grundlegend und gibt ein *technisches*, ein *praktisches* und ein *emanzipatorisches* Erkenntnisinteresse vor, wobei alle drei Interessenbereiche auf bestimmte Handlungskontexte verweisen, denen sie angehören und in denen sich Erkenntnisnormen und -gegenstände überhaupt erst konstituieren (vgl. dazu SCHMIDT-WULFFEN 1999):

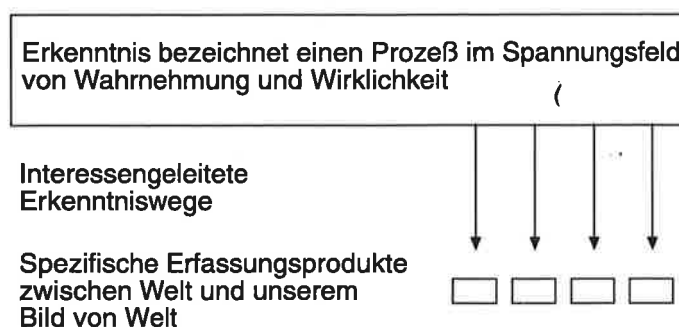
- Das „technische Erkenntnisinteresse“ entspricht dem Typus des „instrumentellen Handelns“,
- das „praktische Erkenntnisinteresse“ dem des „kommunikativen Handelns“ und
- das „emanzipatorische Erkenntnisinteresse“ dem der praktisch und politisch folgenreichen Selbstreflexion.

3. Warum sollen Erkenntniswege nicht auch Vermittlungswege sein?

Das Spannungsfeld „Wahrnehmung und Wirklichkeit“ kennzeichnet, wie wir oben bereits angedeutet haben, nun sicherlich nicht nur Wege der Erkenntnis im wissenschaftlichen, sondern auch Wege der Vermittlung im didaktischen, aber auch im schulpraktischen Bereich.

Wenn wir diese Affinität als konstitutiv erachten, dann können wir uns dies auch zunutze machen und das Verhältnis „Realität und Erkenntnis“ auf das Verhältnis „Realität und Vermittlung“ transformieren oder umpolen, denn in beiden Fällen geht es um Fragen, die die Erfassung bzw. Übereinstimmung zwischen der Welt und unserem Bild von der Welt betreffen. Eigentlich ist die Feststellung, daß Erkenntnissuche und -wege gar nicht so weit von unterrichtspraktischen Vermittlungsbemühungen entfernt sind, „common sense“, denn meiner Meinung nach erfahren und erleben SchülerInnen, wenn sie im Rahmen selbsttätigen und entdeckenden Lernens zu für sie neuen Einsichten vorstoßen, genau dasselbe, was WissenschaftlerInnen im Rahmen ihrer Erkenntnissuche erfahren und erleben (vgl. Abb. 1).

Abb. 1: Erkenntnis als interessengelenkter Erfassungsprozeß,



Entwurf: Ch. VIELHABER.

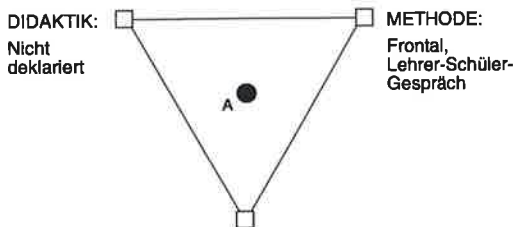
Diese Übereinstimmung tritt allerdings nur dann auf, wenn den SchülerInnen ein Lerninhalt nicht stofflich fertig verpackt als eine Art „Reproduktionsfutter“ vorgesetzt wird, ohne weitere Möglichkeit, die dem Lerninhalt immanenten Fragestellungen auf Grundlage persönlicher Zugänge zu erweitern. Lassen Sie uns also diesen Transfer – in Anlehnung an HABERMAS – etwas detaillierter vollziehen und tun wir ganz einfach so, als ob „Erkenntnis“ und „Vermittlung“ das gleiche Paar Schuhe wären.

4. Nicht nur wissenschaftliche Erkenntnis, sondern auch schulpraktische Vermittlung ist interessengeleitet

Was steht hinter den „schulpraktischen Vermittlungsinteressen“, die wir in der Folge auch „Bildungsambitionen“ nennen können? Wir wissen zumindest, daß diese, auch wenn sie aufgrund bestehender (Aus)Bildungsdefizite nicht bewußt wahrgenommen werden, in viel zu vielen Fällen auch unbewußt zu unterrichtsleitenden oder zumindest -steuernden Faktoren werden. Deshalb sollen nachfolgend die Abhängigkeiten für den schulpraktischen Unterricht in bezug auf die ausdifferenzierten Interessentypen und im Hinblick auf die Trias Didaktik – Methode – Unterrichtspraxis aufgezeigt werden (vgl. Abb. 2).

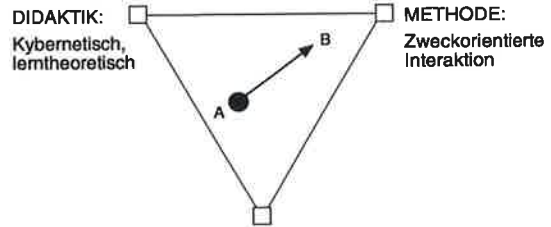
Abb. 2: Typen interessengeleiteten Unterrichts

A. KEIN REFLEKTIERTES VERMITTLUNGSINTERESSE



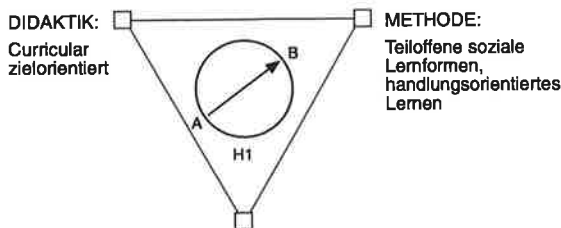
UNTERRICHTSPRAXIS (inhaltliche Orientierung):
Aufzählung, Verteilung und Beschreibung von Daten und Fakten

B. TECHNISCHES VERMITTLUNGSINTERESSE



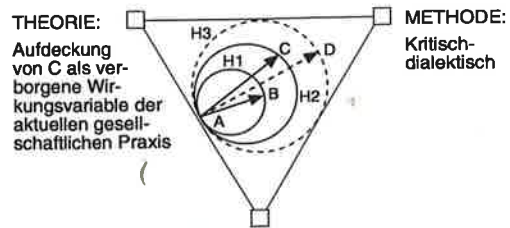
UNTERRICHTSPRAXIS (inhaltliche Orientierung):
Erklärung und Vollzug eines linearen Zusammenhanges A – B
Beschreibung von einfachen Prozessen

C. PRAKTISCHES VERMITTLUNGSINTERESSE



UNTERRICHTSPRAXIS (inhaltliche Orientierung):
Unterstützung des aktuellen gesellschaftlichen Systems durch Akzeptanz des Handlungsrahmens H1 im Rahmen einer thematischen Erschließung = Einbettung eines Unterrichtsthemas in bestehende Normen

D. EMANZIPATORISCHES VERMITTLUNGSINTERESSE



UNTERRICHTSPRAXIS (inhaltliche Orientierung):
a) Ablösung von A → B durch A → C; Erweiterung des Handlungsrahmens auf H2
b) Erweiterung des Handlungsrahmens auf H2; Ablösung von A → B durch A → C
Aufforderung zur Fortsetzung kritisch-dialektischer Betrachtung zur Aufdeckung von D und zur Erschließung eines Handlungsrahmens H3, H4, Hn

Quelle: VIELHABER 1988, S. 152.

Versuchen wir nun gemeinsam den Sprung von der Ebene einer doch eher abstrakten Typenvorstellung hin zu konkreten potentiellen Unterrichtsverläufen bzw. Lernprozessen, die den einzelnen ausdifferenzierten Interessenbindungen unterliegen. Wie wäre beispielsweise ein „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht vorstellbar, der Typ A zuzuordnen wäre?

Typ A

Dieser Unterrichtstyp weist eine Organisationsform auf, deren Verlauf sich dadurch charakterisieren läßt, daß so ziemlich alle Inhalte, die in Form linearer Wissensvermittlung von Lehrpersonen an SchülerInnen weitergegeben werden, ohne jeden weiteren Begründungszusammenhang in Form reinen Reproduktionswissens prüfend abgefragt werden. Aus vielen vorstellbaren inhaltlichen Varianten nehmen wir beispielsweise das bei SchülerInnen, LehrerInnen wie BuchautorInnen gleichermaßen beliebte Thema „Regenwald“, um die Hintergründe unreflektierten Vorgehens zu verdeutlichen. Die Annäherung an die Themenstellung erfolgt, wie Unterrichtsbeobachtungen, aber auch Analysen von Lehrbüchern belegen, vornehmlich über Begriffsklärungen wie etwa Tropenklima, Stockwerkbau, Zenitalregen, Edelholzarten etc. oder über spezifische räumliche Verteilungsmuster.

Das Angebot umfaßt ein Sammelsurium von Beliebigkeiten, deren Auswahl und Stellenwert von den AdressatInnen eigentlich nicht nachvollzogen werden kann, weil die Verwendungszusammenhänge der vermittelten Fakten nicht einsichtig sind. Selbst wenn alle möglichen Antworten, die aufgrund der potentiellen Fragestellungen erbracht werden könnten, addiert würden, kämen die SchülerInnen doch zu keinem für sie sinnvollen Verwendungszusammenhang der aufgenommenen Informationen in bezug auf den Lebensraum „Tropischer Regenwald“.

Von der Qualität her ist es „totes Wissen“, das in diesem Fall transportiert wird. Dieses könnte erst dann zum Leben erweckt werden, wenn es in Beziehung zu den Interessen und Bedürfnissen der SchülerInnen tritt, und zwar derart, daß es ihnen möglich gemacht wird, sich dieses Wissen produktiv anzueignen („Wofür kann ich das jetzt brauchen?“) und kritisch weiterzuentwickeln („Wozu ist das eigentlich noch verwertbar?“ „Haben die gewonnenen Einsichten für mich in irgendeiner Weise Bedeutung?“).

Typ B

Durch das *technische Vermittlungsinteresse* werden inhaltlich Lernprozesse gesteuert, die kurz gesagt einer „Wenn – Dann“-Rationalität unterliegen. Wir alle kennen diesbezügliche Beispiele, etwa:

- „Wenn von den EU-Staaten die fiskalischen und monetären Konvergenzkriterien erfüllt wurden, dann ist die Zulassung zur Währungsunion legitim.“
(Beispiel einer diesbezüglichen Arbeitsaufgabe: Liste jene Länder auf, die zum Zeitpunkt x zur Währungsunion zugelassen werden, wenn die angegebenen Grenzwerte als Zulassungskriterien erfüllt sein müssen. – Ausgangspunkt ist eine Tabelle der Mitgliedstaaten der Europäischen Union, aus der die entsprechenden Kriterien und die als Voraussetzung zum Eintritt in die Währungsunion definierten Standards der Konvergenzkriterien ablesbar sind.)

- „Wenn ein bestimmtes Einkommen erreicht wird, dann kommen spezifische Kriterien der Wohnstandortwahl zum Tragen.“
(Beispiel einer diesbezüglichen Arbeitsaufgabe: Begib Dich auf Wohnungssuche. Welche Angebote des Immobilienmarktes kommen für Dich aufgrund der budgetären Lage des Dir zugeteilten Haushaltes (Schüler erhält für zugeteilten Haushaltstyp bestimmte Farbklebe Punkte) in Betracht? Trage die gefundenen Standorte in den an der Tafel angebrachten Stadtplan mittels der entsprechenden Farbklebe Punkte ein. – Ausgangspunkt sind Informationen über die Einkommens- und Vermögenssituation von ausgewählten Privathaushalten und über deren soziale Struktur sowie die Immobilieninserate der Wochenendausgabe einer Tageszeitung.)
- „Wenn landwirtschaftliche Flächen im alpinen Raum genutzt werden, dann dominiert die Grünlandwirtschaft.“
(Beispiel einer diesbezüglichen Arbeitsaufgabe: Zeichne auf einer entsprechenden Karte die Grenze des Alpenraumes in den vorgegebenen Kartenausschnitt ein und färbe entsprechend den Angaben der verfügbaren Statistik die Gemeindeflächen mit dominanter Grünlandwirtschaft mit grüner Farbe, die Gemeinden, in denen andere Bodennutzungsarten vorherrschen, mit brauner Farbe ein. – Ausgangspunkt sind die Bodennutzungsarten in ausgewählten alpinen Gemeinden und in jenen Nachbargemeinden, die bereits im Alpenvorland liegen, entsprechend den Angaben der letzten Land- und Forstwirtschaftlichen Betriebszählung.)

Tragfähigkeitsüberlegungen, Bestimmung von Armutsgrenzen und Entwicklungsstandards bis hin zu Kartenarbeiten auf unterschiedlichen Maßstabsebenen und Zuordnungsaufgaben zu spezifischen Klassen, Zonen oder Gruppen, all das kann unterrichtlich unter diesem Typ subsummiert werden.

Das grundlegende Problem dieses Ansatzes ist uns allerdings allen geläufig: Es ist die ihm immanente Dogmatik, die für den „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht lautet: Wie ich als LehrerIn die Welt sehe, ist es richtig, wenn Du (SchülerIn) es anders siehst, bist du entweder dumm oder feindselig. Das Dilemma einer exklusiv zweckrational gesteuerten Didaktik besteht darin, daß es im Rahmen jeglicher Problemerschließung eine Anfangsursache und eine(n) „Schuldige(n)“ geben muß, wenn etwas nicht funktioniert. Doch wir VertreterInnen der Wissenschaft und der Schulpraxis sollten inzwischen im Umgang mit der Realität sehr wohl gelernt haben, daß sich ein System auch dann als nicht funktionsfähig erweisen kann, wenn sich alle Beteiligten aus ihrer Sicht wohlwollend und rational verhalten.

Ein Unterricht, der gleichsam exklusiv über das technische Vermittlungsinteresse gesteuert wird, greift also in vielen Fällen vorstellbarer Auseinandersetzungen mit gegenwartsorientierten Fragestellungen zu kurz, um den SchülerInnen für sie einsichtige Begründungs- und Verwertungszusammenhänge zu vermitteln.

Typ C

Kommt der Lernprozeß in eine Phase, in der das *praktische Vermittlungsinteresse* leitend wird, ist damit – klar erkennbar – eine Expansion des Subjektiven verbunden und damit der Aspekt einer differenzierten Wertebegründung bezüglich problematisierter Fragestellungen. Allerdings: Die Wertezuweisungen in grundsätzlichen Bereichen werden von außen vorgegeben. Dadurch wird ein gesellschaftlicher Rahmen aufgebaut, in-

nerhalb dessen sich SchülerInnen und LehrerInnen konsumierend, fragend und suchend bewegen. Die gesamte Interaktion, die im Unterricht zwischen den Beteiligten abläuft, alles Handeln, Diskutieren und Reflektieren, das Aufzeigen aller möglichen Perspektiven einer Fragestellung und vieles andere mehr spielen sich in einem quasi abgesteckten, gesellschaftlich akzeptierten Rahmen ab. Die Ethik, die eingemahnt wird, ist immer eine christlich abendländische sowie eine pluralistisch demokratische; was außerhalb dieser Perspektiven liegt, erscheint den Beteiligten am Lernprozeß ganz einfach als nicht existent. Kurz: Die didaktische Aufgabenstellung läßt sich klar formulieren. Es werden Lebenssituationen entworfen, die sich an einer fortgeschrittenen Moderne orientieren, und für die gilt es, für die SchülerInnen Bewährungs- und Bewältigungsszenarien zu entwerfen.

Wenn wir uns fragen, entlang welcher didaktischer Leitlinien sich ein Unterricht, der dem praktischen Vermittlungsinteresse folgt, überzeugend entwickeln läßt, gibt es wohl nur eine Antwort: Es ist der curriculare, zielorientierte Ansatz, der durch seine „Lebenssituationsorientierung“ das „praktische Vermittlungsinteresse“ gleichsam manifest macht.

Diese Ausrichtung fachdidaktischer Überlegungen an potentiellen realen Situationen des Lebens wurde ab den achtziger Jahren, als das Lernen mit allen Sinnen wiederentdeckt wurde, zweifelsohne vom Alltags- und Lebensweltansatz von Alfred SCHÜTZ mitbeeinflußt. Die Verwertungsidee seiner Gedanken für einen schulgeographischen Unterricht erscheint ja vordergründig wirklich zwingend: Die Analyse der Strukturen der Lebenswelt des Alltags geht von der Erkenntnis aus, daß Alltagshandlungen kein Produkt von Beliebigkeiten darstellen, sondern bestimmten Regeln und Methoden unterliegen.

Die Botschaft an die FachdidaktikerInnen der Geographie und Wirtschaftskunde, zumindest an jene, die sich ein wenig mit einschlägiger Fachliteratur (zum Beispiel zur Thematik Raum und alltägliche Lebenswelten), mit Literatur zur allgemeinen Didaktik (etwa zur Pädagogik der Gefühle oder zur Handlungsorientierung) und zur Erkenntnistheorie (zum Beispiel zu den Strukturen der Lebenswelt) auseinandersetzen, schien damit eindeutig: Es gibt gleichsam für alle Mitglieder sozialer Gruppen – im Rahmen eines gemeinsamen Zeit-Raum-Kontinuums – verbindliche Lebenssituationen des Alltags, die man exemplarisch auswählen, systematisieren und funktional zuordnen kann.

Bei der Übernahme des Gedankengebäudes der „Lebens- und Alltagswelt“ trat allerdings in gar nicht so wenigen Fällen ein Problem auf, das sich vielfach bereits bei jenen fachdidaktischen Transferleistungen abzeichnete, durch die der Schulgeographie die Ideen der Curriculumtheorie nach Saul ROBINSOHN erschlossen werden sollten: Das verfügbare Theoriekonzept wurde von vielen FachdidaktikerInnen nicht umfassend gedacht, sondern auf eine leichte Verwendbarkeit für die Unterrichtspraxis hin abgeklopft. Die Konsequenz daraus war, daß plakativ verkürzte und vereinfachte Botschaften in die Geographiedidaktik transferiert wurden, die vielfach aus dem Zusammenhang des ursprünglichen gesamtheitlich gedachten Konzeptes gerissen erscheinen.

Der Zweck eines solchen Vorgehens wird vor dem Hintergrund der Tatsache, daß Lehrpläne an den Schulen dem Kriterium der Wissenschaftsorientierung zu entsprechen haben, klar: Es geht um eine theoriebezogene Absicherung jener Themenstellungen, die schülerorientiert vermittelt werden, das heißt, der spezifische Lernprozeß nimmt seinen Ausgang bei Problemstellungen, die in einem direkten Zusammenhang mit lebenswelt-

lichen Erfahrungshorizonten der SchülerInnen stehen. Immerhin, ein Blick in die einschlägigen fachdidaktischen Journale der letzten Jahre zeigt, daß auf der Ebene der publizierten unterrichtsunterstützenden Medien die Perspektiven einer Fachdidaktik Geographie (und Wirtschaftskunde) zumindest ansatzweise in Richtung pluraler Sinndeutung, Lebensnähe, Konstruktivität etc. erweitert wurden: Den SchülerInnen wurden die ausgewählten Lebenssituationen als Unterrichtsinhalte zugeführt und es wurde ihnen suggeriert: Schaut her, das sind eure Lebens- und Alltagswelten und was wir machen, ist daher lebensnaher Unterricht.

Aber diese Einschätzung ist nicht haltbar. Was auf diese Weise in den Unterricht projiziert wird, sind nicht die Alltagswelten der Schülerinnen und Schüler, es sind synthetische Versatzstücke, inhaltliche Fertigpakete, die – angeleitet von einer „Fast Food Didaktik“ – konsumiert werden (müssen). Man kann es auf den Punkt bringen: Der Alltag aus der Alltagswelt kann dem Schüler/der Schülerin nicht vorgeschrieben werden und die Lebenswelt wird sich wohl am Leben der SchülerInnen orientieren müssen, will man ihr fachdidaktische Relevanz einhauchen. Offensichtlich läßt sich, wie SCHMIDT-WULFFEN (1999) es ausdrückt, eine didaktische Lebens- und Alltagsweltorientierung nicht durch den Rückgriff auf die Fachwissenschaft begründen, sondern bedarf der Orientierung auf die eigenen Fragestellungen der SchülerInnen, bedarf des Bezuges zur eigenen Person sowie zu Handlungssituationen und Verwertungszusammenhängen, um Lernen sinnvoll erlebbar zu machen.

Mit ein Ziel einer so verstandenen lebensweltlichen Orientierung wäre es, den SchülerInnen die Möglichkeit einzuräumen, sich reflektierend über ihre Lebenswelt, die bisher unreflektierte Erfahrungsbasis war, zu erheben (natürlich ohne sich von ihr distanzieren zu können). Dieser Reflexionsprozeß bezieht alle Erinnerungen, gegenwärtigen Handlungen und zukünftigen Hoffnungen mit ein und schafft damit die Voraussetzung für jene Horzonterweiterung, die neue Spielräume für Problemannäherungen und Handlungsalternativen eröffnet und die geltenden Standards für Interaktionen und Wertungen, wie sie durch die bislang festgelegten Erwartungsstrukturen und Sinnhorizonte definiert wurden, neu absteckt (vgl. HIERDEIS und HUG 1996, S. 634ff).

Allerdings finden sich in unserer heutigen hochtechnisierten Gesellschaft die Bereiche Alltag, System und Lebenswelt zumeist derart labyrinthisch verzahnt (Stichworte: Multikulturelle Gesellschaften, Globalisierung, Delokalisierung etc.), daß ein Verstehen von und ein Aufklären über die gesellschaftliche Konstruktion von Lebenswelten und Weltbildern ungemein erschwert wird. Trotzdem ist aber aus fachdidaktischer Sicht jene Strategie der Problemannäherung, die für sich in Anspruch nimmt, komplexe Dinge vereinfacht darzustellen, abzulehnen, und zwar, weil damit ein trügerisches Bild einfacher Durchschaubarkeit suggeriert wird. Es ist eine Strategie, mit der auf Vordergründigkeit getrimmte Problemlösungskonzepte über „raumrelevante schulgeographische Unterrichtseinheiten“ in die Klassenzimmer transportiert werden. Der damit verbundene fachdidaktische Verwertungszusammenhang reduziert sich dabei gleichsam ausschließlich auf die Bereitsstellung einer stofflichen Grundlage für den Unterricht. Das bedeutet konkret, daß Unterricht nicht von vereinfachten (fach)reduktionistischen Problemstellungen ausgehen, sondern vielmehr die Realität unstrukturierter Probleme zugrunde gelegt werden sollte (vgl. dazu SCHMIDT-WULFFEN 1999).

Die Aufgabe der Lehrenden wäre es dann, ihre SchülerInnen über nicht erkannte Bedeutsamkeiten aufzuklären, über indirekte Betroffenheiten, um ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, diese Angebote in einen persönlichen Handlungs- und Bedeutungskontext

zu integrieren. Daraus könnten sich im Unterricht unterschiedliche einander widersprechende Positionen entwickeln, die Anlaß zu Auseinandersetzungen sein könnten, in deren Rahmen auch inhaltliche Fehler, die beispielsweise ihre Ursache in fehlenden oder/und falschen Informationen haben, durch Einsicht korrigierbar wären. Das setzt aber ein hohes Maß an pädagogischer und kommunikativer Kompetenz seitens der Lehrenden voraus, die leider derzeit vielfach nicht verfügbar ist.

Typ D

Im Rahmen eines kontinuierlichen Lernprozesses, der von Typ A seinen Ausgang nimmt und in späterer Folge in Typ B bzw. C übergeht, würden nunmehr Sachverhalte, die technisch-zweckrational und praktisch aufgearbeitet wurden, nach möglichen Alternativen oder Widersprüchen unter dem leitenden Interesse an Mündigkeit und Selbstbestimmung befragt werden. Aber nicht nur die Förderung der individuellen persönlichen Mündigkeit ist hier gefragt, sondern es soll auch das solidarische Interesse an der Selbstbestimmung generell geweckt und geschult werden, um mittels emphatischer Zugänge an Beispielen ausgewählter Konflikt- und Problemfälle die Einsicht in die wechselseitige Bedingtheit individueller Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf der einen Seite und der umgebenden Gesellschaft auf der anderen Seite zu ermöglichen.

Wäre die oben angeführte Passage Teil eines Referates vor SchulpraktikerInnen, so wäre an dieser Stelle üblicherweise ein Zwischenruf zu erwarten: „Und wie stellen sie sich die Umsetzung in die Unterrichtspraxis vor?“ Meine Antwort wäre: „Ganz einfach.“ Das sich auf HABERMAS beziehende kritisch-emanzipatorische Vermittlungsinteresse teilt ja nicht die radikale Vernunftkritik, die der Dialektik der Aufklärung immanent ist, und ermöglicht daher auch ganz simple lebens- und alltagsweltlich relevante Zugänge, die unterrichtspraktisch ohne viel Aufwand umsetzbar erscheinen und trotzdem geeignet sind, über Zusammenhänge, die Wirklichkeit konstruieren, aufzuklären.

Daher sind Reflexionen über Widersprüche (Wieso ist der lokale Apfel teurer als die weitgereiste Banane? Wie kommt es zu Isolation und Einsamkeit in der Großstadt? Wieso geht es mir so schlecht, obwohl es uns doch allen so gut geht? Wieso ist mir fad, obwohl ich hundert Sachen zum Spielen habe? Wieso muß ich am Wochenende mit meinen Eltern in den Zweitwohnsitz fahren, obwohl es mir in der Stadt viel besser gefällt?) und die Herausarbeitung von Gegensätzlichem (Was wird eigentlich außerwertgesetzt, wenn wir etwas inwertsetzen?) ebenso zulässig wie grundsätzliche Fragen künftiger Lebensorientierung (Müssen die BewohnerInnen der Dritten Welt wirklich arm bleiben, damit wir unseren Wohlstand halten können?).

Paul WATZLAWIK hat in einem Radiointerview der Horizonterweiterung durch *dialektische Reflexion* einen prägnanten Aphorismus gewidmet: Wer seine Lage verbessern will, muß darüber nachdenken, was er tun müßte, um sie zu verschlechtern. Diese Art der Problemerschließung mag für Lehrende ungewohnt sein, sie eröffnet allerdings ein weites Feld von neuen Fragehorizonten.

Welche Möglichkeiten sich durch ein solches *Denken in Widersprüchen* für den Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Unterricht ergeben, dieser Frage wollen wir nachfolgend am Beispiel touristischer Erschließung nachgehen. Eine ganze Reihe von Szenarien ist vorstellbar, die dem Schüler/der Schülerin die Möglichkeit eröffnen, seine/ihre Fähigkeiten zur kritischen Selbstreflexion zu überprüfen:

Hier: die gesunde Bergwelt, die politisch beschworen und in Tourismusprospekten beworben wird, da: die brüchig gewordenen Bannwälder und die erodierten Hänge, die kein Wasser mehr halten können. Auf der einen Seite die Fokussierung des Blickes auf die hartnäckigen Versuche des Menschen, aus ökonomischen Erwägungen heraus die Emanzipation von der Natur siegreich voranzutreiben, und auf der anderen Seite die Verdeutlichung der Perspektive, daß dieser Weg möglicherweise ein Irrweg ist. Metaphorisch gesprochen, ließe sich dieser Irrweg gleichsam als ein „zementiertes Warnsignal“ darstellen, und zwar in immer wieder verlängerten und erweiterten Lawinerverbauungen, die das menschliche Schutzbedürfnis doch nur vordergründig befriedigen können; bei neu und rückgebauten Wildbachregulierungen, die das Bedrohungspotential nur räumlich verlagern, letztlich aber nicht verhindern können; bei Kanalisierungen, die mit den dynamischen Siedlungserweiterungen niemals Schritt halten können, etc.

Gerade am Beispiel der Lawinerverbauungen lassen sich Horizonsweiterungen hinsichtlich allfälliger Problemstellungen geradezu idealtypisch vorbereiten, denn derlei bauliche Maßnahmen dienen bei weitem nicht nur dem Schutz der Menschen, wie immer wieder beschworen wird, nein, sie dienen heute auch dem Schutz fremdenverkehrs-technischer Infrastruktur in Gebieten, in denen noch vor wenigen Jahrzehnten kein Mensch zu finden war, und sie stehen als Symbole für den Mythos „Mensch und Berg“, mit dem sich nicht nur in Tirol trefflich Politik machen läßt. Einige Beispiele gefällig:

Das Kühtai, eine Skiarena in Tirol, im Bereich zwischen Sellrain und Ötztal gelegen, mußte mit Millionenaufwand verkehrstechnisch erschlossen werden, um den Touristen die hochalpine Peripherie zugänglich zu machen, während das schnee- und lawinensichere Gebiet am Talausgang unausgebaut blieb. Fragt man nach den Ursachen, kommen regionalpolitische Machtspiele in den Blickwinkel, die einem ansonsten verschlossen blieben: Investoren mit hervorragenden Verbindungen zu politisch Mächtigen spielen dabei ebenso eine Rolle wie der Drang, technische Machbarkeit unter Beweis zu stellen.

Im Tiroler Lechtal wird derzeit in einer kleinen Ortschaft um fast 30 Millionen Schilling eine Lawinerverbauung errichtet, um fünf Häuser zu schützen. Pikanterweise wurden vier dieser Gebäude erst in jüngerer Vergangenheit ohne Genehmigung in der gelben Gefahrenzone erbaut. Offensichtlich zählt die Erhaltung des Mythos, daß in Tirol niemand, der von alpinen Katastrophen bedroht wird, im Stich gelassen wird, mehr als die Tatsache der Illegalität von Bauvorhaben

Nicht weniger reflexionswert ist das nächste Beispiel: Um mehr als hundert Millionen Schilling wird eine wintersichere Zufahrt nach Grameis errichtet, mit 52 Einwohnern die bevölkerungsschwächste Gemeinde Österreichs, acht Kilometer abseits des Lechtalles in einer hochalpinen Region gelegen. Im gleichen Zeitraum wird für Österreich ein Sparpaket geschnürt, das Bauern im Haupttal ums Überleben kämpfen läßt, das soziale Randgruppen, wie etwa alleinerziehende Mütter, besonders hart trifft, und Familien mit studierenden Kindern durch Kürzung der Familienbeihilfen und Freifahrtzuschüsse das Haushaltsbudget merkbar einengt.

Mit welchem interessen geleiteten Zugang könnte den Hintergründen einer derart widersprüchlichen Verteilung budgetärer Mittel auf die Spur gekommen werden, wenn nicht mittels kritisch reflektierendem Zugang? Der möglichen Themen sind viele und wohl jeder Schulstandort hat in seinem Umfeld ein oder mehrere „Kühtais“ und „Gramais“, die es sich lohnt, aufzuspüren, um die Hintergründe raumstrukturierender Kräfte und damit spezifische Macht- und Herrschaftskonstellationen deutlich zu machen.

Spinnen wir die möglichen Fragenkreise weiter: Wer sind beispielsweise im alpinen Fremdenverkehrsraum die Verlierer, die Nutznießer oder Gewinner einer Entwicklung, die innerhalb einer Generation einen völligen Wandel ökonomischer und sozialer Strukturen herbeigeführt hat? Was ist mit SaisonarbeiterInnen, die allzu oft unangemeldet und unterbezahlt ihren Dienst versehen, was mit der bäuerlichen Bevölkerung, die zunehmend ihrer eigenen Authentizität entfremdet wird und den Ausverkauf ihrer Heimat erlebt? Oder vielleicht geht die Entwicklung doch ins Positive und die angesprochenen Gruppen haben durch den Kontakt mit importierten, meist urbanen Lebensformen neue soziale und materielle Sicherheit gewonnen? Wo sind die Frauen in sozialer Hinsicht heute im Vergleich zu früher zu positionieren, nachdem sie durch die geänderten Ansprüche einer fremdenverkehrsorientierten Wirtschaft neue Aufgaben übernehmen mußten?

Wie gehen wir mit offensichtlichen Widersprüchen um, die viele von uns selbst erfahren bzw. kennengelernt haben? Wie erleben und kommentieren wir das seltsame Szenario vollkommen unzureichend ausgerüsteter Menschenmassen in einer seilbahnerschlossenen hochalpinen Gletscherregion. Naturnähe und Einsamkeit versus Seilbahnerschließung und Hochalpenstraßen ist aber nur ein Beispiel unter zahlreichen anderen, das für SchülerInnen gesellschaftlich produzierte Widersprüche anschaulich und damit problematisierbar machen kann.

Wie gezeigt, gibt es vielfältige Fragen, an die die SchülerInnen herangeführt werden können, um ihnen die Möglichkeit zu erschließen, ihre persönliche, auch indirekte Betroffenheit zu erfahren, und mit denen sie sich reflexiv auseinandersetzen können. Dabei lernen sie auch die Grenzen ihres Wissens im Zusammenhang mit der Klärung von Fragen kennen und sie erleben eine Schlüsselerfahrung: Man braucht neues Wissen, um Antworten auf neue Fragen zu finden, und es ist notwendig und wichtig, im Diskurs getroffene Aussagen auf die vorgegebene gesellschaftliche und politische Realität zurückzubeziehen, weil nur so kann herausgefunden werden, welche möglichen Konsequenzen aus vorgeschlagenen Alternativen erwachsen können, und es kann gezeigt werden, daß vordergründig klare Problemlösungen sehr oft unbeabsichtigte Folgen zeitigen können.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis ist eben so einfach nicht, und auch im Rahmen fachdidaktischer Bemühungen ist es hoch an der Zeit, jene Lebensbewältigungsideologie aufzugeben, die den Nährboden für Didaktiken abgibt, die dazu anhalten, die SchülerInnen zu lehren, daß mittels simpler Rationalstrategien nachhaltige Verbesserungen in komplexen Fragen erreichbar sind. Diese Einsicht ist im Rahmen unseres Faches vor allem an der Problemlösungsdidaktik früherer Jahre spurlos vorbeigegangen. Leider findet sie sich auch heute noch bei all jenen Lehrenden, die bestrebt sind, in ihrem Unterricht singuläre Wahrheiten zu vermitteln.

Vor dem Einstieg in diese Phase reflektierender Bewußtseinerweiterung ist allerdings die didaktische Professionalität der Lehrperson gefragt, die aufzuzeigen hat, wie der begrenzte Horizont einer bereits abgeschlossenen Problemstellung einer kritisch-konstruktiven Erweiterung im Sinne Wolfgang KLAFFKIS zugeführt werden kann, mit dem Ziel, nicht nach einer perfekten utopischen Lösung zu suchen, sondern nach einer, mit der Betroffene leben können. Es wäre auch durchaus ratsam, sich nach Jahren, in welchen das Unmögliche zur didaktischen Norm erhoben wurde (zum Beispiel Raumverhaltenskompetenz, Problemlösungskompetenz etc.), in einer neuen Bescheidenheit zu üben, was Bildungsziele betrifft: Ist es nicht schon eine bedeutende Leistung, wenn junge Menschen imstande sind, festzustellen, daß es so, wie es ist, für viele nicht gut ist. Wäre

es nicht wunderbar, könnte unser Fach einen Beitrag leisten, mittels reflexiver Horizonterweiterung der schleichenden Entsolidarisierung in unserer Gesellschaft zu begegnen?

Es ist allerdings als Bildungsanspruch schlicht unseriös, den SchülerInnen die Verpflichtung aufzuhalsen, gleichsam als Einlösung eines Lernziels nunmehr im Alleingang das „gute“, weil kritisch angeleitete Leben zu führen. Besser, weil subjektbezogener, ist und bleibt die Aufforderung zur Selbstreflexion. Diese sollte die ständige Begleiterin lebensrelevanter Entscheidungen und Handlungen werden. Das kann aber nur dann gelingen, wenn Lernende im Unterricht die konstruktive Wirkung selbstreflexiven Handelns erfahren können. Dann fällt es auch leichter, daran zu glauben, daß auch im persönlichen, lebensweltlichen Umfeld Chancen bestehen, Entwicklungen aufzuhalten oder umzukehren. Soll es im Unterricht auch darum gehen, einer Vernunft zum Durchbruch zu verhelfen, mittels der selbst einer derzeit bereits sichtbaren Überforderung durch riskante Hochtechnologien (Genmanipulationen, Atommeiler, Hochleistungsstrahlungen etc.) und Globalisierungsstrategien begegnet werden kann, dann wäre wohl eine kritisch-emanzipatorische Vermittlungsperspektive eine konstruktive Variante im unterrichtlichen Umgang mit Naturbeherrschungs-, Unterdrückungs-, Konflikt-, Problem- und sonstigen Szenarien.

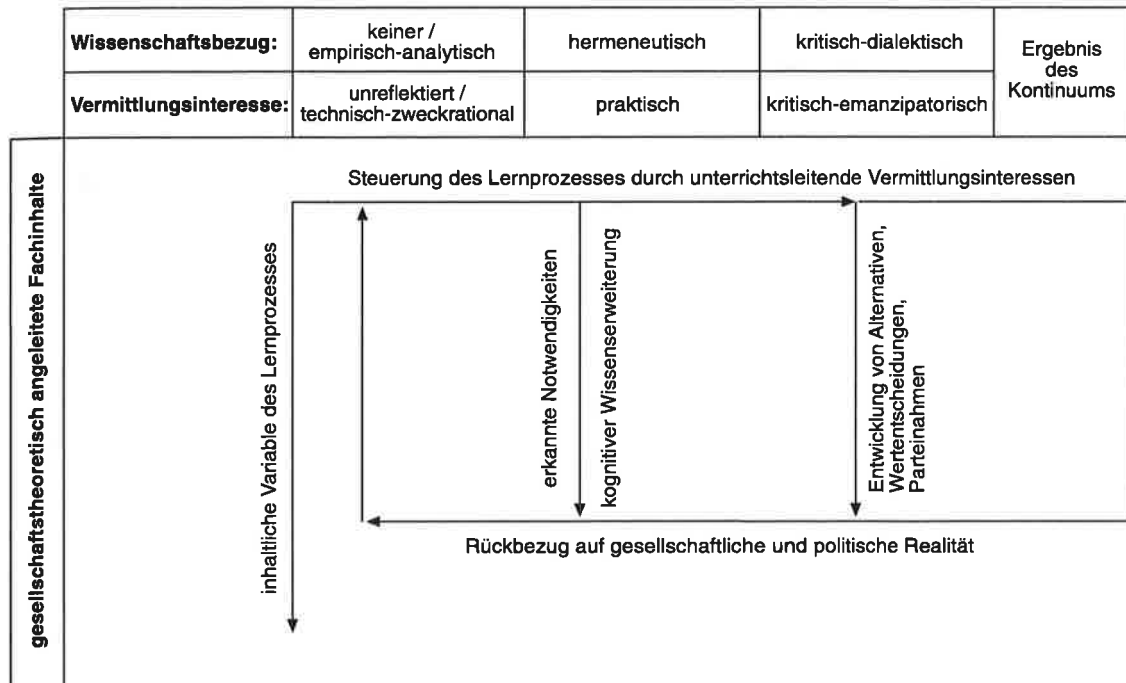
5. Die Projektion einer Idee in den schulgeographischen Alltag

Lassen sie mich in diesem Abschnitt einen Lernprozeß entwerfen, dessen Phasen sich durch Unterschiede hinsichtlich des vermittelungsleitenden Interesses auszeichnen (vgl. Abb. 3). Wie bereits in Kapitel 4 deutlich gemacht wurde, läßt sich in bezug auf die jeweiligen Fragestellungen eine starke Abhängigkeit des Komplexitätsgrades vom vermittelungsleitenden Interesse feststellen. Um eine Lernorganisation aufzubauen, die vom Einfachen zum Komplexen verläuft, wird im Rahmen der Problemannäherung eine Sequenz vorgeschlagen, die durch die unterschiedlichen vermittelungsleitenden Interessendimensionen gekennzeichnet ist. Die einzelnen Schritte verlaufen vom *unreflektierten* Vermittlungsinteresse über das *technische* und *praktische* hin zum *kritisch-emanzipatorischen*, wobei letzteres zum Impulsgeber eines weiterführenden zirkulären Lernprozesses werden kann. Es gibt im Verlauf dieser Lernsequenz keine fertigen Lösungen und die Dauer des Lernprozesses wird von den TrägerInnen bestimmt.

Dieses vorgestellte Kontinuum, dessen Qualität von einem *mehrperspektivischen* vermittelungsleitenden Interesse bestimmt wird, birgt einen entscheidenden Vorteil: Die SchülerInnen begreifen im Rahmen selbsttätigen Lernens rasch die Begrenztheit ihres Wissens und stoßen in eine Dimension vor, in der kein x-beliebiges Wissen gefragt ist, sondern zielgerichtete Information, um anstehende Fragen, die im Lernprozeß auftreten, beantworten zu können. Neben der Frage, was dieses neue Wissen für den einzelnen bedeutet, geht es auch um praktische Einsichten: Wie kann ich mir Wissen beschaffen und welche Interessengruppen stellen welches Wissen zur Verfügung

Dabei sollen die SchülerInnen entdecken, daß sie und wie sie in relevante Fragen des Lebens involviert sind, um in einer zunehmend unübersichtlichen Welt selbstbewußt, aber auch selbstbestimmend und begründet Position beziehen zu können. Unser Fach Geographie und Wirtschaftskunde gibt uns dazu die Möglichkeit, wenn der Unterricht

Abb. 3: Steuerungsablauf eines interessen geleiteten „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts



Quelle: VIELHABER 1988, S. 161.

didaktisch so organisiert wird, daß er durch eine Mischung aus Ordnung und Chaos strukturiert wird. Ein Unterricht, in dem es keine Überraschungen gibt, gerät rasch in Gefahr, zu erstarren und damit in bezug auf seine zukunftsorientierte Bildungsaufgabe disfunktional zu werden.

An einem Beispiel (Abb. 4) soll gezeigt werden, wie ein möglicher Lernprozeß verlaufen könnte, in dem ganz bewußt die ausdifferenzierten vermittlungsleitenden Kategorien die einzelnen Etappen des Unterrichts strukturieren. Das Phänomen „Freizeitwohnen“ hat sich in unserer Gesellschaft als vielfach problematisch erwiesen. Als Schlüsselwörter der Problemhaftigkeit gelten: Flächenverbrauch, Kolonisation, Segregation, Suburbanisierung, u.v.a.m. – jedenfalls Grund genug, um im Rahmen eines gegenwartsorientierten Unterrichts dem Phänomen Freizeitwohnen auf den Grund zu gehen.

Ausgangspunkt der thematischen Erschließung könnte der traditionelle LehrerInnenzugriff sein: Die SchülerInnen werden, wie man so schön sagt, mit der Materie vertraut gemacht. Was ist Freizeitwohnen? Was sind Freizeitwohnsitze? Welche Typen von Wohnsitzen gibt es? Wie sieht es mit der räumlichen Verteilung aus? Welche Standortpräferenzen sind erkennbar? Welche Distanzen werden zurückgelegt etc. Der Einstieg des/der Lehrenden kann durchaus im Rahmen der üblichen Mischung aus verfügbarem Stoffwissen, zugänglichem Datenmaterial und persönlichen Erfahrungen liegen, wobei nach der Phase der unterrichtlichen Selbstinszenierung zu Aufgabenstellungen übergeleitet werden kann, die aufzeigen sollen, welchen zweckrationalen Abhängigkeiten Freizeitwohnen vordergründig unterliegt.

Beispiele für solche Abhängigkeiten wären etwa: Wenn ein Freizeitwohnsitzwunsch realisiert wird, dann herrscht die Erwartung, daß ein spezifischer Standortnutzen auftritt.

Abb. 4: Freizeitwohnen als sozialräumliches Problem in einem interessengeleiteten „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht

	Wissenschaftsbezug:	keiner / empirisch-analytisch	hermeneutisch	kritisch-dialektisch	Ergebnis des Kontinuums
	Vermittlungsinteresse:	unreflektiert / technisch-zweckrational	praktisch	kritisch-emanzipatorisch	
gesellschaftstheoretisch angeleitete Fachinhalte	Fallbeispiel: Freizeitwohnen: vom Raumbedürfnis zum Raumnutzen (kritisch gesehen). Möglicher Verlauf des Lernprozesses	Vorstellung des Realobjekts, Aufzeigen räumlicher Beziehungen, Einführung in Raumordnungsfragen	Klärung des subjektiven Raumbedürfnisses	Klärung der Dialektik: Arbeit – Freizeit	
		Information über Grundstücksmarkt, Angebot-Nachfrage-Situation, Bauträger etc.	Klärung der individuellen Raumwahrnehmung und Raumbewertung	Aufdeckung lokaler Auswirkungen durch Freizeitwohnen (Grundstückspreise, cui bono, Entsorgung, Akkulturation, etc.)	
		Entwicklung der Grundstückspreise	Bewertung des Problems territorialer Ausgrenzung	Raum als begrenztes Gut, Fragwürdigkeit des Eigentumbegriffs	
		etc.	etc.	etc.	

Quelle: VIELHABER 1988, S. 212.

Ein Freizeitwohnsitz ist – wie einschlägige Forschungsergebnisse zeigen – meistens an die Verfügbarkeit über ein Individualverkehrsmittel gebunden. Ein Freizeitwohnsitz wird erst erworben, wenn die Ansprüche an den Hauptwohnsitz realisiert wurden. Wenn die Freizeitwohnsitzbevölkerung über ein bestimmtes Maß hinaus zunimmt, dann mehrten sich die Konflikte mit der ortsansässigen Bevölkerung. Wenn die Nachfrage nach Freizeitwohnsitzen steigt, dann steigen auch die Grundstückspreise.

Die SchülerInnen könnten einen ganzen Katalog möglicher Abhängigkeiten erstellen, ausgehend von den Informationen des Lehrers/der Lehrerin, aber auch auf der Grundlage persönlicher Erfahrungen und Vorstellungen, und sie könnten sich so in Reflexionen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen üben.

Der Schritt in jene Lernphase, in der das praktische Vermittlungsinteresse zum Tragen kommt, ist ein aufbauender und konsequenter. Aus dem Katalog der „Wenn-Dann“-Kausalitäten könnten jene ausgewiesen werden, die auch im Rahmen lebensweltlicher Erfahrungen von SchülerInnen als zutreffend erkannt werden, bzw. es könnten auch die nicht zutreffenden diskutiert und einer subjektiven Erklärung zugeführt werden. Konkret in die nächste Etappe wird dann eingestiegen, wenn persönliche Befindlichkeiten und Betroffenheiten zum Gegenstand der Auseinandersetzung gemacht werden.

Dabei sollten die Beteiligten die Gelegenheit erhalten, intensiv und grundsätzlich Fragestellungen zu thematisieren, die ihnen bedeutsam erscheinen: Welchen sozialen Stellenwert habe ich persönlich in einer Umgebung, in der ich mich nur fallweise aufhalte? Wie geht es mir im Gespräch mit lokalen Jugendlichen? Welche Defizite verspüren sie, welche Vor- bzw Nachteile kann ich konstatieren? Wo verspüre ich Überlegenheit, wo

Unterlegenheit? Ist der Freizeitwohnraum auch mir „Heimatraum“ und wenn, wodurch wird mir das vermittelt? Fühle ich mich sozial integriert und wenn ja, wodurch zeigt sich das? Was machen eigentlich jene KlassenkameradInnen, die über keinen Freizeitwohnsitz verfügen? Wie organisieren sie ihre Freizeit? Will ich überhaupt die Wochenenden, die Ferien außerhalb der Stadt verbringen und wenn ich es nicht möchte, wieso sehen das meine Eltern als Erfüllung ihres Lebenstraumes?

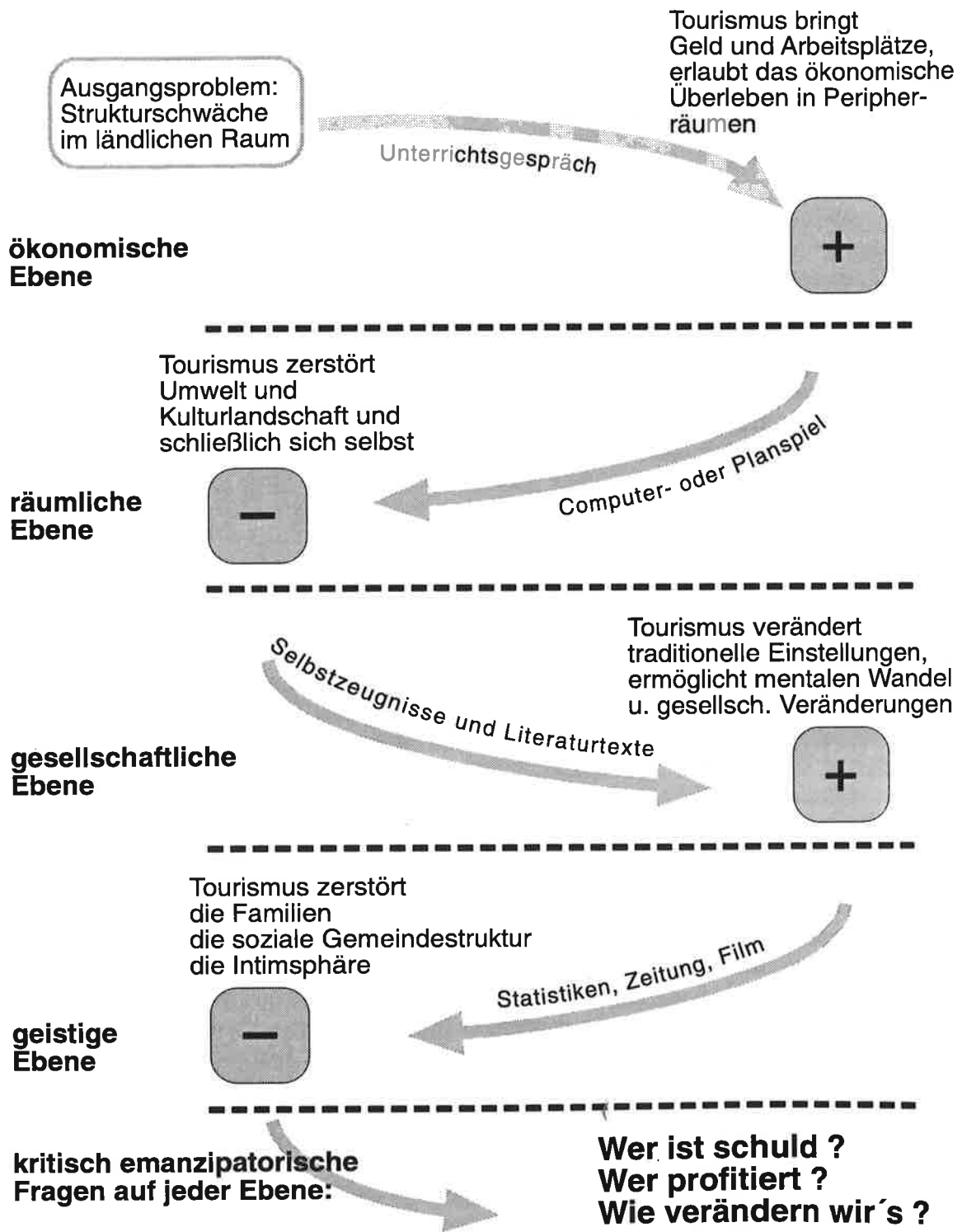
Nicht alle diese Fragen sollen auf einmal und unstrukturiert behandelt werden. Es geht vielmehr darum, von einer bestimmten Problemstellung auszugehen und ein wichtiges Segment persönlicher Betroffenheit diskutierbar zu machen, das im Verlauf eines normalen Unterrichts höchstens die Funktion einer Wortspende im Rahmen der üblichen Mitarbeitsleistung zuerkannt erhalten hätte. Das aufklärerische Moment erfährt das Lernkontinuum, wenn es, ausgehend von der Reflexion der subjektiven Betroffenheiten (zum Beispiel: „Ich muß mit meinen Eltern immer in unser Zweithaus mitfahren, obwohl ich viel lieber in der Stadt bleiben würde.“), den Hintergründen gesellschaftlich produzierter Widersprüche auf die Spur kommt. („Wieso redet jeder von Landflucht, wenn wir doch jedes Wochenende Stadtflucht betreiben?“) Möglicherweise wird das dialektische Spannungsfeld Arbeit – Freizeit erkennbar und der Diskurs in der Klasse zeigt auf, daß der Freizeitwohnsitz nicht nur Attraktion, sondern auch Fluchtborg ist; daß die räumliche Parzellierung unserer Gesellschaft die Antwort auf die Zwänge und Deprivationen des Alltags ist („Mein Vater sagt, er braucht das, sonst würde er noch völlig verrückt werden!“).

In diesem „emanzipatorischen Abschnitt“ des Kontinuums, in dem auch hinter die Kulissen gesellschaftlicher Entwicklungen und daraus resultierender Konsequenzen geschaut werden soll, ist damit zu rechnen, daß die SchülerInnen sehr rasch an das Ende ihres Wissens gelangen. Diese Einsicht kann den Lernprozeß aber neuerlich konstruktiv aktivieren, und zwar dann, wenn die SchülerInnen dazu übergehen, bewußt Wissen aufzuspüren, das ihnen bei der Beantwortung ihrer Fragen behilflich ist. Die Lehrenden haben in dieser Phase keineswegs die Funktion der Allwissenden auszuspielen, sehr wohl können aber Hinweise gegeben werden, wo das notwendige Wissen „abgeholt“ werden kann. Dadurch kann ein Lernprozeß ausgelöst werden, der solange andauern kann, solange die Beteiligten diesen Unterricht mit seinen unterschiedlichen Interessenbezügen in den einzelnen Phasen als positiv ansehen und eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Problemfeld gegeben erscheint.

Was hier am Beispiel des Freizeitwohnens angedeutet wurde, ist für jede Fragestellung anwendbar. Die Steuerung des Unterrichts durch das vermittlungsleitende Interesse sichert jedenfalls a priori ein mehrperspektivisches Vorgehen und verhindert durch die immanenten subjektiven Partizipationsmöglichkeiten die Vernachlässigung des Prinzips der SchülerInnenorientierung.

Eine interessante Variante des kritisch-emanzipatorischen Ansatzes, bei der die Differenzierung des Lernprozesses durch die Änderung des Blickwinkels auf unterschiedliche funktionale Wirkungsebenen erzielt wird, hat Axel BORSTORF entwickelt. Allerdings ist darauf zu verweisen, daß sein Vorschlag (siehe Abb. 5) gleichsam normativ vorgibt, was als gut oder schlecht im Rahmen einer bestimmten Einflußnahme des Fremdenverkehrs zu werten ist, während ja gerade die emanzipatorische Vorgangsweise davon ausgeht, diese Urteilsfindung den Lernenden zu überlassen. Es wäre nämlich als Ergebnis des gezeigten Beispiels durchaus vorstellbar, daß unterschiedliche Einschätzungen zu ein und demselben Problem nebeneinander existieren (zum Beispiel: Touris-

Abb. 5: Fremdenverkehr und Raumentwicklung (Beispiel kritisch-emanzipatorischer Ansatz)



Quelle: BORSTORF 1995, S. 10.

mus zerstört die Umwelt – Tourismus verändert die Umwelt und wertet sie auf) und daher a priori vorgegebene Wertungen als unzulässige Vorwegnahme eines Arbeitsergebnisses angesehen werden könnten.

6. Ausblick

Sich über seine persönlichen Interessen klar zu werden, sollte eine lebensbegleitende Philosophie jedes einzelnen sein. Was den Schulunterricht betrifft, so ist die Klarlegung der spezifischen Interessen, die im Rahmen der Vermittlung von Unterrichtsinhalten verfolgt werden, auch eine Frage der „political correctness“. Schulgeographische Inhalte, die exklusiv über den singulären Wahrheitsanspruch eines Lehrenden gekämmt und gleichsam als unveränderliche Norm weitergegeben werden, erfüllen nicht einmal den Mindeststandard jenes Anspruchs an Politischer Bildung, der in Österreich bereits vor zwanzig Jahren im gleichnamigen Erlaß verlautbart wurde. In einer Zeit, in der Auflösungserscheinungen von tradierten Werten zur Alltagswahrnehmung zählen, scheint es umso wichtiger, die SchülerInnen zu qualifizieren, die gesellschaftlichen Konsequenzen erfolgter Wertesubstitutionen abschätzen zu können, um zumindest in Schlüsselfragen künftiger Entwicklung auf der Grundlage selbstreflexiven Vorgehens Position zu beziehen. Vermittlung und Interesse sind jedenfalls auch in einer sich beschleunigenden Zeit didaktische Kategorien der Bildung und Ausbildung, die gesellschaftlich bedeutsam bleiben werden.

Literatur

- BORSTORF, A. (1995): Fremdenverkehr und Raumentwicklung. Beispiel kritisch-emanzipatorischer Ansatz. In: GW-Unterricht, Nr. 57, Wien, S. 10.
- GÖTZ, K. (1995): Wirtschaftskunde – Bereich oder Bereicherung der Schulgeographie? Wien (= Schriftenreihe der Wirtschaftskammer Österreich, Bd. 78).
- GUDJONS, H. (1997): Handlungsorientiert lehren und lernen. Bad Heilbronn.
- HABERMAS, J. (1970): Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a. M.
- HABERMAS, J. (1985): Theorie des kommunikativen Handelns, Band 1: Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt a. M.
- HIERDEIS, H. und T. HUG (Hrsg.) (1996): Taschenbuch der Pädagogik, 4 Bände. Baltmannsweiler.
- KLAFKI, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel.
- MEYER, H. (1989): Unterrichtsmethoden, 2 Bände. Frankfurt a. M.
- ROBINSON, S. B. (1967): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I., HENRY-WILLIAMS, G. und E. OSBORNE (1997): Die Pädagogik der Gefühle. Wien.
- SCHMIDT-WULFFEN, W.-D. (1999): Schüler- und Alltagsweltorientierung im Erdkundeunterricht. Zugänge, Perspektiven für die Praxis, Beispiele aus dem Unterricht. Gotha/Stuttgart (Perthes Pädagogische Reihe).
- SCHÜTZ, A. und Th. LUCKMANN (1979): Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt a. M.
- VIELHABER, Ch. (1988): Perspektiven einer kritisch-emanzipatorischen Fachdidaktik Geographie. Habilitationsschrift an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien, Wien.

- VIELHABER, Ch. (1991a): Zur Aktualität und Problematik einer kritisch und pragmatisch orientierten Fachdidaktik Geographie. In: VIELHABER, Ch. und H. WOHLSCHLÄGL (Hrsg.): Fachdidaktik gegen den Strom. Nichtkonformistische Denkansätze zur Neuorientierung einer Geographie- (und Wirtschaftskunde-) Didaktik. Wien, S. 9–38 (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 8).
- VIELHABER, Ch. (1991b): Die kritische Gesellschaftstheorie. Tragfähige Anregungen für die Geographiedidaktik? In: HASSE, J. und W. ISENBERG (Hrsg.): Die Geographiedidaktik neu denken. Perspektiven eines Paradigmenwechsels. Osnabrück, S. 55–65 (= Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 11).
- VIELHABER, Ch. (1993): Politischer Geographieunterricht. Das Unbewußte bewußt machen. In: HASSE, J. und W. ISENBERG (Hrsg.): Vielperspektivischer Geographieunterricht. Osnabrück, S. 45–56 (= Osnabrücker Studien zur Geographie, Bd. 14).
- WEICHHART, P. (1993): Vom Räumeln in einer aufgeräumten Welt. In: DANIELZYK, R. und J. MAYER (Hrsg.): Die aufgeräumte Welt – Raumbilder und Raumkonzepte im Zeitalter globaler Marktwirtschaft. Rehburg/Loccum, S. 225–242 (= Loccumer Protokolle, Bd. 74).
- WERLEN, B. (1995): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum. Stuttgart (= Erdkundliches Wissen, Heft 116).

Christian Vielhaber (Hrsg.):

Geographiedidaktik kreuz und quer

Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit –
Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht

Mit Beiträgen von:

Doris Deninger
Britta Freis
Jürgen Hasse
Marlon Jopp
Wulf Schmidt-Wulffen
Christian Vielhaber

MATERIALIEN ZUR DIDAKTIK DER GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE

HERAUSGEGEBEN VON CHRISTIAN VIELHABER UND HELMUT WOHLSCHLÄGL
INSTITUT FÜR GEOGRAPHIE DER UNIVERSITÄT WIEN

BAND 15

Geographiedidaktik kreuz und quer

Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit –
Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht

herausgegeben von

Christian Vielhaber

mit Beiträgen von

**Doris Deninger, Britta Freis, Jürgen Hasse, Marlon Jopp,
Wulf-Dieter Schmidt-Wulffen und Christian Vielhaber**

Wien 1999

MATERIALIEN ZUR DIDAKTIK DER GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE

herausgegeben von Christian Vielhaber und Helmut Wohlschlägl
Institut für Geographie der Universität Wien

Band 15

Die Reihe „MATERIALIEN ZUR DIDAKTIK DER GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE“ erscheint mehrmals jährlich in unregelmäßiger Folge. Sie dient der Veröffentlichung von längeren – im Umfang über das Ausmaß eines Zeitschriftenaufsatzes hinausgehenden – Beiträgen zu grundsätzlichen Fragen der Didaktik der Geographie (und Wirtschaftskunde), ferner der Publikation von Aufsatzsammlungen zu wichtigen fachdidaktischen und schulgeographischen Themenbereichen sowie der Veröffentlichung von Unterrichtsbeispielen und -materialien.

Zusendungen und Anfragen, die Informationen über diesen Band betreffen, richten Sie bitte an den Herausgeber des Bandes.

Bestellungen dieses Bandes (und Subskriptionen der gesamten Reihe), Anfragen über die „Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde“ sowie Manuskripte senden Sie bitte an die Herausgeber der Reihe:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Christian VIELHABER und Univ.-Prof. Dr. Helmut WOHLSCHLÄGL
Institut für Geographie der Universität Wien
A-1010 Wien, Universitätsstraße 7/5

Inhalt

Zu diesem Band	7
CHRISTIAN VIELHABER	
Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographieunterricht	9
BRITTA FREIS und MARLON JOPP	
Was ist Lebensqualität? Oder: der ewige Methodenstreit. Quantitative und qualitative Verfahren in der Sozial- und Regionalforschung. Versuch einer didaktischen Aufbereitung eines spröden Themas	27
CHRISTIAN VIELHABER	
Über die (Un)Wichtigkeit des Raumes in der Schulgeographie	47
JÜRGEN HASSE	
Verschwindet der Raum im Sog der Geschwindigkeit? – Wege der Verlangsamung im Lernen	67
JÜRGEN HASSE	
Museen als Lernorte? Kritische Bemerkungen zu neuen Museen – am Beispiel des Deutschen Museums in Bonn	89
WULF-DIETER SCHMIDT-WULFFEN	
Zweimal „Höhenstufen der Anden“ – Ein neuer didaktischer und inhaltlicher Zugang zu einem „alten“ Thema des Geographieunterrichts	99
DORIS DENINGER	
Spurensuche: Auf der Suche nach neuen Perspektiven in der Geographie- und Wirtschaftskundendidaktik	107
Die Autor/inn/en dieses Bandes	185