

Liebe Leser!

In GW-UNTERRICHT 18/1984 haben wir den Entwurf eines neuen GW-Lehrplanes für die Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen vorgestellt. Ende September endet das offizielle Begutachtungsverfahren, und wenige Wochen später werden die Lehrpläne in ihrer endgültigen Fassung veröffentlicht. Wir werden dann wissen, wonach wir uns in den nächsten Jahren in unserer Unterrichtsarbeit zu orientieren haben, wir werden sehen, ob es in unserem Unterrichtsgegenstand – wie im Entwurf vorgesehen – zu grundlegenden Änderungen kommen wird, die einen zeitgemäßen GW-Unterricht zulassen und fordern. W. Sitte, selbst Mitglied der Lehrplanarbeitsgruppe für GW, setzt sich in seinem Beitrag Überlegungen zur bevorstehenden Lehrplanreform, 2. Teil: Die Grundkonzeption des Lehrplanentwurfes 1984 mit dem neuen Lehrplan auseinander.

Computereinsatz auch in den allgemeinbildenden Schulen? Zu dieser Frage gab es im heurigen Frühjahr Stellungnahmen von verschiedenen Seiten, die schließlich in der Ankündigung des Unterrichtsministers H. Zilk gipfelten, auch in der AHS-Oberstufe elektronische Rechner einzusetzen. Was bedeutet das für den GW-Unterricht? K. Trinko geht darauf in Computerunterstützter Unterricht in der Geographie ein, und H. Wagner und J. Weiß beschreiben ein konkretes Unterrichtsmodell für die Sekundarstufe II: Der beste Standort eines Stahlwerks.

Ein Beispiel für eine sinnvolle Verbindung von Film und Arbeitsbuch im Unterricht zeigt Ch. Sitte in Medienverbund am Beispiel des Themas 'Der Basar von Isfahan'. Der Ausschnitt aus dem neuen Arbeitsbuch "Gesellschaft in Wirtschaft und Raum" für HAK/HAS bzw. AHS-Oberstufe wurde vom Bohmann-Verlag, Wien, zur Verfügung gestellt.

Für die Sekundarstufe I haben wir diesmal drei Beispiele ausgewählt, die von der Pädagogischen Arbeitsstelle der Wiener Berufsschulen erarbeitet wurden: Waffen und Hunger, Währung – Währungspolitik, Österreich und die Weltwirtschaft.

Materialien haben wir diesmal zu folgenden Themen zusammengestellt: Übernachtungen im Fremdenverkehrs-jahr 1982/83, Selbstversorgungsgrad, China. Unsere Folienbeilage – auch diesmal wieder von dem kartographischen Verlag Freytag & Berndt und der Zentralsparkasse zur Verfügung gestellt – bringt zwei Bilder zum Weizenanbau in Kanada.

Das Hudson-Institut wurde durch die Zentralsparkasse angeregt, eine Studie über die längerfristigen Aussichten der österreichischen Wirtschaft zu erstellen. In Österreichs wirtschaftliche Zukunft in den achtziger Jahren werden die wesentlichen Zukunftsperspektiven zusammengefaßt. In einem weiteren Beitrag, der aus dem Haus stammt, dem das Erscheinen von GW-UNTERRICHT zu verdanken ist, wird das Zahlungsmittel der EG vorgestellt: Die europäische Währungseinheit – ECU.

In einem weiteren Fachaufsatz untersucht W. Sauer, wie es um die von der Regierung der südafrikanischen Republik vielpropagierte Reform der Apartheid wirklich steht.

Grundsätzliche Gedanken zur Bedeutung von Exkursionen im Rahmen der Ausbildung faßt A. Beran in seinem Bericht Die Auslandsexkursion im Rahmen des Studiums GW an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Kärnten zusammen.

Die Besprechung von Neuerscheinungen, Tagungsberichte und der Zeitschriften-spiegel runden auch dieses Heft von GW-UNTERRICHT ab.

Wir wünschen viel Erfolg im noch jungen Schuljahr

die Herausgeber  
und ihre Mitarbeiter

Wien, im September 1984

## ÜBERLEGUNGEN ZUR BEVORSTEHENDEN LEHRPLANREFORM

### 2. Teil: Die Grundkonzeption des Lehrplanentwurfes 1984 (1)

Wolfgang Sitte

Ein Gesellschaftssystem, das den einzelnen immer wieder aufruft, über politische, wirtschaftliche, gesellschaftliche und räumliche Fragen, Pläne und Maßnahmen mitzuzentscheiden, ist auch verpflichtet, dafür zu sorgen, daß jeder darauf vorbereitet wird, solche Entscheidungen möglichst vernunftmäßig zu treffen.

#### Zur Entstehung des Entwurfes

Dieser Aufsatz schließt an meinen Beitrag in GW-UNTERRICHT Nr. 13 an (2). Dort wurde die Grundkonzeption der GW-Lehrpläne von 1963 (3) bzw. 1967 (4) dargelegt und ausführlich erläutert, warum sie nicht mehr zeitgemäß ist. Seither sind zwei Jahre vergangen, in denen viel geschehen ist. Am 17. Juni 1983 bekam eine vom Bundesminister für Unterricht und Kunst einberufene Arbeitsgruppe den Auftrag, zum Fach Geographie und Wirtschaftskunde für die neue Hauptschule und die 1. bis 4. Klasse der allgemeinbildenden höheren Schule einen Lehrplanentwurf zu entwickeln (5). Ihr gehören zehn GW-Lehrer an: davon unterrichten drei an Pädagogischen Akademien (einer ist zugleich auch an der Universität tätig), zwei an Hauptschulen und fünf an allgemeinbildenden höheren Schulen. Politisch kann man vier der SPÖ, vier der ÖVP, einen der FPÖ sowie einen keiner Partei zuordnen. Frauen waren zwei darunter. Die Bundesländer waren folgendermaßen vertreten: Wien sechs, Kärnten zwei, Oberösterreich ein, Salzburg ein. Fallweise nahmen auch Vertreter des Ministeriums an den Sitzungen teil. Insgesamt fanden bis zur Fertigstellung des Lehrplanentwurfes Ende März 1984 elf gemeinsame Tagungen statt; sie dauerten jeweils zwei bis vier Tage. Einige Mitglieder trafen sich außerdem mehrmals zu zusätzlichen Gesprächen, alle nahmen häusliche Vorbereitungs- und Ausarbeitungsarbeiten auf sich. Trotz oft stark unterschiedlicher fachdidaktischer und fachlicher Auffassungen konnten nach langen Diskussionen immer Kompromisse erzielt werden. Alle Mitglieder stehen heute voll hinter dem Entwurf. Schultypenspezifische oder politische Gegensätze waren nicht einmal in Ansätzen spürbar! Das Gerücht von "hoffnungsloser Zerstrittenheit" der Gruppe wurde von außen bewußt in Umlauf gesetzt und sogar in das Ministerium hineingetragen, um die Arbeit am Lehrplanentwurf zu stören bzw. zum Scheitern zu bringen (6).

Dem Konzept des Lehrplanentwurfes liegen zugrunde: a) langjährige unterrichtspraktische Erfahrungen aller Mitglieder, b) vielseitige Anregungen aus der fachdidaktischen Entwicklung des Auslandes, die für die österreichische Schulsituation kritisch ausgewählt wurden, c) Vorschläge der Sozialpartner (ÖGB/Arbeiterkammer, Bundeswirtschaftskammer, Industriellenvereinigung, Landwirtschaftskammer) zum Bereich Wirtschaft bzw. Arbeits- und Berufswelt und nicht zuletzt d) Erfahrungen und Erkenntnisse, die der seit 1972 im Bereich der Schulen der 10- bis 14jährigen laufende Schulversuch aus Geographie und Wirtschaftskunde brachte. Über ihn gibt es einen ausführlichen Evaluationsbericht, der wichtige Teilergebnisse aufzeigt (7), viele Rückmeldungen an das Zentrum für Schulversuche in Klagenfurt sowie die persönlichen Erfahrungen, die vier am Schulversuch beteiligte Mitglieder der Lehrplangruppe direkt sammeln konnten. Obwohl der unter d) angeführte Faktor einen bedeutenden Einfluß auf die Konzeption des Lehrplanentwurfes ausübte, weist diese, wie ein Vergleich mit der Lehrstoffverteilung GW 5-8 (8) zeigt, zum Teil doch erhebliche Unterschiede zum Schulversuchskonzept auf.

Zu anderen Lehrplangruppen gab es zwar keine offiziellen, dafür aber persönliche Kontakte, die wichtige Abstimmungen brachten. Auch wurde dadurch, daß zwei Mitglieder unserer Arbeitsgruppe auch Mitglieder der Lehrplangruppe GW des Schulversuchs an der Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schule sind (9), auf den Übergang dorthin bzw. auf deren vorläufig festgelegte Ziele und Inhalte Rücksicht genommen.

In die Öffentlichkeit trat die Lehrplangruppe das erste Mal im November mit einem Überblicksentwurf, den die Interessensvertretungen (Sozialpartner) sahen. Im Dezember wurde über die Bildungsaufgabe und das Grundkonzept der vier Schulstufen in einer Konferenz der Landesschulinspektoren des allgemeinbildenden Pflichtschulwesens gesprochen. Noch vor Weihnachten fand dann eine vom Ministerium einberufene Informationstagung statt, bei der auch die vollständig ausgearbeitete 5. Schulstufe (1. Klasse) im ersten Entwurf den Schulbuchverlagen und ihren potentiellen Lehrbuchautoren vorgelegt werden konnte. Bei

diesen Vorstellungen gab es Diskussionen, aus denen wir für unsere weitere Arbeit wertvolle Anregungen gewannen. Mitte Februar 1984 schließlich lagen nach mehrmaliger Überarbeitung die Bildungs- und Lehraufgabe des Faches die komplette 5. und 6. Schulstufe (1. und 2. Klasse) sowie ein kurzer Überblick über die 7. und 8. Schulstufe (3. und 4. Klasse) vor. Diese Fassung des Lehrplanentwurfes wurde im gleichen Monat mit den Landeschulinspektoren der allgemeinbildenden höheren Schule und den Vertretern der Elternvereine diskutiert. Sie diente auch als Grundlage der sogenannten Vorbegutachtung, die im Monat März ablief und für die die Landesschulräte verantwortlich waren (10). Am 27. März 1984 schlossen wir unsere Arbeit (vorläufig) ab und legten dem Ministerium einen für alle vier Schulstufen vollständig ausformulierten Entwurf inklusive der dazugehörenden didaktischen Grundsätze vor. Er berücksichtigte auch einige Einwände der Vorbegutachtung. Dieser Entwurf ist wortident wiedergegeben in der Nummer 18 der Zeitschrift GW-UNTERRICHT, die im Juni dieses Jahres herauskam. Nach Koordinierung mit den Lehrplanentwürfen der anderen Fächer und nach gesetzesgemäßer Textierung sowie Zustimmung des Ministers wurde im Mai dann das (Haupt-)Begutachtungsverfahren eingeleitet, in dem eine Vielzahl von Behörden, Interessensvertretungen, Gebietskörperschaften, Verbänden und Gremien bis Ende September 1984 Stellungnahmen abgeben werden - allerdings nicht über den gesamten Entwurf, sondern nur über die 5. und 6. Schulstufe (1. und 2. Klasse) sowie die Bildungs- und Lehraufgabe und die didaktischen Grundsätze; zur Information stehen jedoch auch Angaben über die beiden anderen Schulstufen zur Verfügung.

Parallel zu dieser Informationsarbeit erläuterten Mitglieder der Lehrplangruppe zwischen Jänner und Juli 1984 in mehr als 20 Veranstaltungen in ganz Österreich interessierten Kollegen den Lehrplanentwurf (11). Ohne Übertreibung kann man wohl feststellen, daß es noch nie vorher in unserem Fach in Österreich bei der Erstellung eines Lehrplanes eine derart lange Vorphase gegeben hat und es jedem möglich war, vor seiner Einführung sich ausführlich über ihn zu informieren (12).

Die Leitidee "geographisch-wirtschaftskundlicher" Erziehung

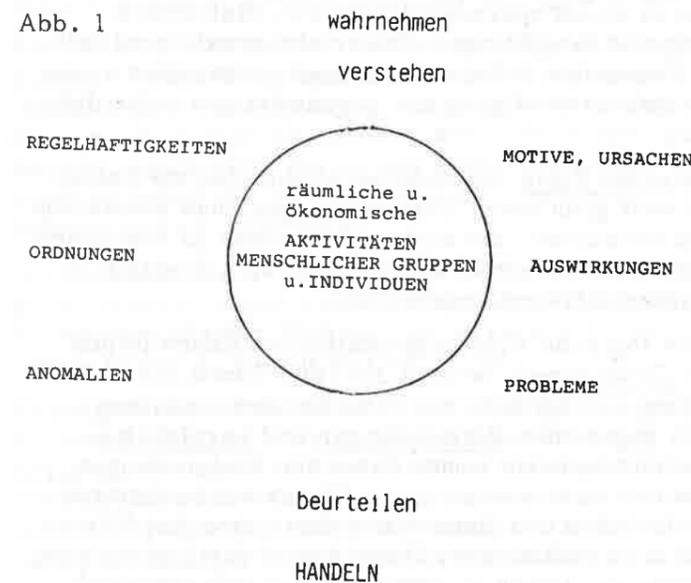
Wenn man mit E. WENIGER "Bildung" als den Zustand bezeichnet, in dem man Verantwortung übernehmen kann, und mit Erziehung den Weg zur "Bildung" (13), dann kann man die pädagogische Funktion der Schule darin sehen, den Schüler als Schüler und späteren Erwachsenen mit Kenntnissen, Fähigkeiten, Einsichten und Haltungen auszustatten, verkürzt gesprochen, mit Qualifikationen, die es ihm ermöglichen, mit Verantwortungsgefühl sowohl das eigene, private und berufliche Dasein zu gestalten, als auch einen angemessenen Beitrag zur Lösung von Problemen der Mit- und Umwelt (der Gemeinschaft) zu leisten. Schulische Lernprozesse sind daher, und das besonders in den sogenannten Realienfächern, zu denen auch Geographie und Wirtschaftskunde gehört, auf möglichst optimale Entfaltung und Förderung von sinnrationalem, autonomem, verantwortlichem Handeln auszurichten. Nur wenn dies stetig, hinreichend intensiv sowie in altersgemäßer Form und Weise geschieht, wird im Heranwachsenden die für ihn persönlich wichtige und die für die Demokratie lebensnotwendige Handlungskompetenz aufgebaut, die vor allem auf Urteilsvermögen und Entscheidungsfähigkeit beruht (14).

In den Wirtschaftswissenschaften ist die Zentrierung auf den handelnden Menschen seit jeher gegeben, und die sozialökonomische Verhaltensforschung bemüht sich ganz speziell, in die wirtschaftlichen Handlungsmotive des Menschen einzudringen und sie zu erklären (15). Innerhalb der an Universitäten betriebenen geographischen Wissenschaft kann die sich nach neuen Paradigmen orientierende Humangeographie einem handlungsbezogenen Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht wissenschaftstheoretische und materielle Unterstützung geben (16). Wir müssen uns dabei allerdings immer vor Augen halten, daß heute zwischen einem Schulfach und seinen Bezugswissenschaften trotz bestimmter Berührungsfelder Ziel- und Inhalts-, sowie Methoden- und Darstellungsunterschiede bestehen (17). Die Schulgeographie ist keine "Abkürzung der Universitätsgeographie" (18). Dieser Satz trifft nicht nur für die im Zitat gemeinten Verhältnisse in der Bundesrepublik zu, sondern in noch viel stärkerem Maße für die österreichische Situation, wo seit 1962 der vom Gesetzgeber erteilte Auftrag besteht, daß die Schulgeographen in ihrem, in Geographie und Wirtschaftskunde umbenannten, Fach auch Wirtschaftserziehung zu betreiben haben.

Mehr als 20 Jahre Praxis haben gezeigt, daß dieser Auftrag mit der alten schulgeographischen Konzeption, die Landschaften, Länder, Staaten oder Kulturerdteile in den Mittelpunkt

des Unterrichts stellt, nur unzureichend zu erfüllen ist (19). Die von manchen Geographen verabsolutierte und fetischierte "Raumideologie" steht dabei im Weg. Denn erstens kann es im Zeitalter der Massenmedien und des Reisens nicht mehr die Hauptaufgabe der Schule sein, das Bild der Erdoberfläche und der darauf lebenden Menschen zu zeichnen (20), und zweitens vermögen Raumfaktoren, präziser Geofaktoren, also die von der Natur vorgegebenen, nur einige Aktivitäten des Menschen zu erklären. Die meisten heutigen Lebensprobleme auf dieser Welt sind doch vielmehr solche sozialer, ökonomischer, politischer, rechtlicher oder/und psychologischer Art und Herkunft (21). Um Mißverständnissen vorzubeugen, das soll nicht heißen, daß die räumliche Betrachtungsweise in Geographie und Wirtschaftskunde aufzugeben sei. Dort, wo sie sinnvoll ist, muß sie natürlich beibehalten werden. Es geht nur darum, ihr den angemessenen Platz zuzuweisen, was übrigens auch H. BOBEK schon vor etlichen Jahren verlangt hat (22).

Menschliches Handeln als bildungs- und orientierungsbezogene Aufgabe bedeutet, sich mit seiner Beschreibung, Deutung bzw. Erklärung, aber auch mit seiner Problematisierung und Bewertung zu beschäftigen. In Geographie und Wirtschaftskunde wird dies an räumlichen und ökonomischen Aktivitäten sowie ihren Ergebnissen unter Berücksichtigung gesellschaftsrelevanter Gesichtspunkte zu erfolgen haben. Wie laufen räumliche und wirtschaftliche Aktivitäten ab? Welche direkte und indirekte Wirkung haben sie? Wer verfolgt welche Absichten mit ihnen? Welchen Motiven, Normen und Zwängen unterliegen sie? Welche Spielräume stehen ihnen zur Verfügung? Wie sind die Aktivitäten und ihre Resultate zu beurteilen? Diese und ähnliche Fragen schließen uns zusammen mit den entsprechenden Arbeitsweisen Handlungssituationen auf und helfen, die daraus hervorgegangenen Phänomene besser zu verstehen, machen einsichtig für eigenes Engagement und Tun und bereiten solcherart auf Handlungskompetenz vor bzw. bauen sie auf (Abb. 1).



Raum und Wirtschaft werden bei dieser Sicht als zwei sich überschneidende und teilweise eng miteinander verflochtene Prozeßfelder aufgefaßt, in denen Gruppen und Individuen agieren, die teils von gleichartigen, teils sehr unterschiedlichen Interessen gesteuert werden und von bestimmten, nicht unveränderbaren Human- sowie Naturbedingungen beeinflusst werden. Wenn Lernende das erkennen, werden sie selbst vernünftiger agieren und Aufgaben, Probleme und Konflikte, die sich dabei ergeben, besser begreifen sowie eher bereit sein, an realen Möglichkeiten zu deren Lösung mitzuwirken.

Damit schließt sich der Geographie und Wirtschaftskundeunterricht der Denkweise des 1978 in Kraft getretenen Grundsatzes "Politische

Bildung in den Schulen" an, der mit einem hohen Maß an öffentlicher Zustimmung und den Stimmen aller im österreichischen Nationalrat vertretenen Parteien verabschiedet wurde (23). Er fordert die Unterrichtsfächer nicht nur auf, im Rahmen ihrer Möglichkeiten Gesellschaftsbedingungen und -strukturen kritisch-analytisch zu reflektieren, sondern verlangt darüber hinaus und ausdrücklich die Weckung der Bereitschaft zu verantwortungsbewußtem Handeln: "Der Schüler soll bereit sein, Entscheidungen, die er nach eigenständigen Wertauffassungen getroffen hat - gegebenenfalls auch unter Belastung und unter Hintansetzung persönlicher Interessen - in politisch verantwortungsbewußtes Handeln umzusetzen" (24).

Das Umdenken von Inhalten zu Qualifikationen

Österreichische Lehrpläne sind keine Curricula im Sinne von vollständig ausgearbeiteten, eng verknüpften, vollständigen Systemen von Zielen, Inhalten, Methoden sowie Evaluationskriterien. Das erlaubt allein schon das Schulorganisationsgesetz 1962 (§ 6) nicht. Dort ist

ihre formale Struktur festgelegt (25), nach der sich die Lehrplangruppe genau zu richten hatte, wie nach der ihr vom BMUK vorgegebenen Stundentafel (26).

Der alte GW-Lehrplan ist ein sogenannter Stofflehrplan. Diese Form gilt heute erziehungswissenschaftlich als überholt, denn sie läßt den Benutzer bei der Festlegung, was an den angegebenen Stoffen zu lernen sei, welche Qualifikationen daran zu erwerben sind, fast völlig im Stich. A. SCHULTZE hat am Beispiel "Entwicklungshilfe" treffend mehrere damit verbundene, aber stark voneinander abweichende Lernabsichten gezeigt, die bei bloßer Stoffangabe möglich sind (27). Der neue Entwurf versucht, ohne gänzlich auf "Stoffangaben" (= Lerninhalte) zu verzichten, den vorhin geschilderten Nachteil mit durchlaufenden Qualifikationshinweisen zu vermeiden. Diese (kleine) Beschränkung der sogenannten pädagogischen Freiheit muß wohl im Sinne von gleichmäßigeren Voraussetzungen und damit größerer Gerechtigkeit hinsichtlich des Erreichens der dem Fach innewohnenden Bildungsaufgabe in Kauf genommen werden. Auch sollte man dabei berücksichtigen, daß die Qualifikationshinweise dem Unterrichtenden eine nicht unerhebliche Arbeitserleichterung bei der Planung, den Erziehungsberechtigten bessere Orientierungsmöglichkeiten bei der Leistungsüberprüfung bringen. Dennoch bleibt der Entwurf ein Rahmenlehrplan, der nur die Richtlinien des Unterrichts, nicht aber die einzelnen Unterrichtseinheiten selbst bzw. ihre Jahresabfolge verbindlich vorschreibt. Diese Tätigkeiten verbleiben in der Selbstverantwortlichkeit des Lehrers, die er sich auch nicht von Schulbuchautoren abnehmen lassen sollte.

Als Qualifikations- sowie Konkretisierungshinweise verwendet der Entwurf, ohne sie zu differenzieren, (Lern-)Zielkategorien, Themen sowie Lerninhalte, die in die vom Gesetzgeber vorgelegte formale Lehrplanstruktur eingebaut werden mußten. Die (Lern-)Zielkategorien (28) liegen auf drei unterschiedlichen Ebenen und wollen ausdrücken, welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Einsichten und Haltungen der Schüler im Unterricht erwerben soll. Sie wurden, um mit HAUBRICH zu sprechen, "durch Gruppenentscheidungen mit fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenz in einem approximativen bzw. dialektisch-hermeneutischen Verfahren" vor dem Hintergrund langjähriger Unterrichtspraxis ermittelt (29). Eine Methode, die durch den 12 Jahre dauernden Schulversuch noch unterstützt wurde und heute wohl als die realistischste unter Berücksichtigung der gegenwärtigen fachdidaktischen Situation in Österreich gelten kann.

Die in der Bildungs- und Lehraufgabe integrierten Ziele repräsentieren die oberste Ebene, listen die Hauptzielsetzungen des Faches in weit gehaltenen Formulierungen (man könnte von dispositionalen Lernzielen sprechen) auf und versuchen, sie auch im einzelnen zu begründen. Im Zusammenhang mit dem davor geschalteten Textteil erhält man einen ersten Einblick in die Bildungsaufgabe des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts.

Auf einer nachgeordneten, jedoch nicht durch logische Ableitung ermittelten Ebene folgen die für die jeweiligen Schulstufen geltenden Zielangaben, welche die Intentionen dort sehr grob zum Ausdruck bringen. Ihre Verfeinerung erfolgt dann mit Hilfe der den einzelnen Schulstufen zugeordneten Themen, die durch sogenannte Zielstellungen und Lerninhaltsangaben konkretisiert werden. Für die Unterrichtspraxis kommt dabei den Zielstellungen vorrangige Bedeutung zu! Sie versuchen nämlich das, was an einem Thema mit bestimmten Lerninhalten gelernt werden soll, herauszustreichen und übernehmen damit eine Art Filterfunktion, die dazu beitragen soll, die Stofffülle zu reduzieren. Dabei kommt dem Lehrer eine ganz wichtige und verantwortungsvolle Aufgabe zu. Indem er nämlich die in den einzelnen Schulstufen angegebenen sechs bis neun Themen(blöcke) unter den oben erwähnten Gesichtspunkten und nach seinem Ermessen weiter aufgliedert, gewichtet und durch thematisierte (einen Leitgedanken ausdrückende) Beispiele konkretisiert, kann er die Steuerung und Dosierung des Unterrichtsprozesses weitgehend bestimmen. Die didaktischen Einheiten in den Jahresplanungen sind dann nicht mehr Landschaften, Länder oder Staaten schlechthin (obgleich solche natürlich unter leitenden Gesichtspunkten und nach bestimmten Zielstellungen auch behandelt werden), sondern Themen, die menschliches Handeln bzw. seine Auswirkungen und Motive in Raum und Wirtschaft zeigen.

Vom Prinzip der "konzentrischen Kreise" zum Prinzip der "wachsenden Komplexität"

Der Aufbau geographischer Lehrpläne, d.h. die Abfolge der Lerninhalte, war zur Zeit der Schulländerkunde durch das auch für den Laien leicht verständliche Prinzip vom "Nahen zum Fernen" bestimmt. Ausgehend von der Schulumgebung durchschritt man in "konzentrischen Kreisen" zuerst das heimatliche Bundesland, dann Österreich, Europa und schließlich den

Rest der Welt. Die auf das 19. Jahrhundert zurückgehende Grundidee dahinter nahm an, daß das räumlich Nähere für das Kind vertrauter und wichtiger sei als das räumlich Fernere. Auch ein bißchen Chauvinismus der Verantwortlichen steckte dahinter, und man könnte fast das "Gesetz" aufstellen, daß die unterrichtliche Behandlung der Länder bzw. der geographischen Phänomene, von Ausnahmen abgesehen, proportional der Entfernung zum eigenen Land an Bedeutung verliert (30). Fällt einem dabei nicht GOETHES bekannter Satz aus dem Oster-spaziergang ein (31)?

Die Welt ist heute ein funktionell und kommunikativ eng vernetztes System. Wenn in den USA das Zinsniveau steigt, hat das Auswirkungen bis in unser Land herein. In den Massenmedien sehen und hören wir täglich von Personen, Dingen und Ereignissen, die über den ganzen Erdball verteilt sind. Die Wechselbezüge zwischen der Nähe und der Ferne nehmen ständig zu. Auch das Kind hat schon vielfältige Berührungspunkte mit der Welt außerhalb seiner unmittelbaren Umgebung: Fernsehen (Nachrichten, Werbung, Jugendsendungen, Filme etc.), Jugendbücher und Zeitschriften, Ereignisse, von denen "man" spricht (Sport, bekannter ausländischer Besuch etc.), eigene Reisen mit den Eltern und, nicht zu vergessen, der Unterricht in der Volksschule (32) bzw. der Kontakt über andere Unterrichtsfächer. Auch erklärte bereits 1947 M. SCHWIND, "was räumlich nahe ist, muß nicht auch seelisch nahe sein" (33). Es erscheint daher heute nicht mehr sehr sinnvoll, erst die älteren Schüler Sachverhalte aus weiter entfernten Regionen erfahren zu lassen. Der Entwurf rückt deshalb vom Prinzip der "konzentrischen Kreise" ab.

Bei der Suche nach Aufbauprinzipien für einen thematischen GW-Lehrplan wurde davon ausgegangen, daß ein Schulfach nicht nach fachwissenschaftlichen (weder geographischen noch wirtschaftswissenschaftlichen) Gesichtspunkten, sondern nach didaktischen zu strukturieren ist. Diese müssen in erster Linie lernpsychologische Momente und erzieherische Absichten berücksichtigen; Systematiken der Bezugswissenschaften sind dafür nicht geeignet (34).

Wie G. KIRCHBERG feststellte, fehlt für die Verteilung der Ziele und Inhalte eines themen- ausgerichteten Geographielehrplanes trotz einer Reihe von interessanten Vorschlägen vorläufig noch ein zwingendes, wissenschaftlich abgesichertes Konzept (35). Man kann zweifeln, ob es ein solches so schnell, wenn überhaupt, geben wird. Die Schlußfolgerung daraus besteht jedoch nicht darin, bei einem alten, nicht mehr zeitgemäßen Konzept zu verharren, sondern bringt die Einsicht, aus den vorhandenen Modellen das nützlich Scheinende herauszuholen und es offenzulegen.

So vereinigt der GW-Lehrplanentwurf eine Mehrzahl von Stufungs- bzw. Anordnungsprinzipien, -vorstellungen sowie -ansprüchen. Er berücksichtigt außerdem den vorausgehenden Sachunterricht der Volksschule sowie die voraussichtlichen Ziele und Inhalte des GW-Unterrichts in der 5. Klasse der AHS (36).

Grundgedanke ist zunächst einmal die Absicht, daß dem Kind auf der 5. und 6. Schulstufe (1. und 2. Klasse), die in diesem Sinn die erste "Lernrampe" bilden, die Vielfalt und Gleichartigkeit des menschlichen Lebens und Wirtschaftens einsichtig wird, indem es dieses wahrnehmen und unter einfachen Aspekten ordnen und begreifen lernt, wobei auch außerschulische Eindrücke mitverarbeitet werden. Gleichzeitig erwirbt der Schüler einen Grundstock an Kenntnissen, Fähigkeiten und Einsichten, aber auch Ansätze zu Haltungen.

Dieser Grundstock an elementaren Qualifikationen soll dann auf den beiden höheren "Lernrampen" gefestigt, vertieft und erweitert werden. Wobei dort, etwa im Sinne einer kritischen Alltagskunde, eine intensivere Wahrnehmung, Problematisierung und kognitive Erschließung der lebensweltlichen Aktions- und Wahrnehmungsbereiche der Schüler/Bürger mit Reflexion auf ihre Bedürfnisse, Rechte, Pflichten und Möglichkeiten angestrebt werden sollen (37): auf der zweiten "Lernrampe" (7. Schulstufe/3. Klasse) an Beispielen der Arbeitswelt, der Wirtschaft und der Raumordnung Österreichs, und auf der dritten und zugleich letzten "Lernrampe" (8. Schulstufe /4. Klasse) der Hauptschule bzw. AHS-Unterstufe am Beispiel bedeutender wirtschaftlich-politischer Gegenwartsfragen und Zukunftsperspektiven (Abb. 2, siehe S.6).

Damit haben wir eine aus drei "Lernrampen" zusammengesetzte Stufenfolge, innerhalb der die Zielsetzungen (= Zielangaben und Zielstellungen) und Lerninhalte jeder "Lernrampe" auf denen der vorangegangenen "Lernrampen" aufbauen. Zugleich sollen sie aber auch komplexer werden. Der Unterricht hat von einfachen Darstellungen anhand konkreter Einzelbilder bzw.

Lebenssituationen zu komplexeren Betrachtungsweisen und Überblicken, die tiefere Einsichten in Zusammenhänge, Prozesse und Motive ermöglichen, aufzusteigen.

Abb. 2

4/ 8	POLITISCH-WIRTSCHAFTLICHE GEGENWARTSFRAGEN und ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN  .DRITTE WELT .WELTMÄCHTE .FRAGEN DER WELTWIRTSCHAFT .AUSWIRKUNGEN NEUER TECHNOLOGIEN	Österr., Europa, Außereuropa u. globale Beispiele	↑ komplexere, problem- und entwicklungsorientierte Betrachtungsweisen	Ausblick	
3/ 7	ÖSTERREICH  .RAUMORDNUNG .ARBEITSWELT .WIRTSCHAFT .UMWELTSCHUTZ	Österreich		ZUSAMMEN-SCHAU	
2/ 6	VIELFALT u. GLEICHARTIGKEIT MENSCHLICHEN LEBENS u. WIRTSCHAFTENS  .SOZIALE BEZIEHUNGSFELDER .VERSTÄDTERTE RÄUME .II. u. III. WIRTSCHAFTSSEKTOR	Österr., Europa, Außereuropa, und globale Beispiele		↑ einfache Darstellungen in konkreten Einzelbildern	VERTIEFUNG  ERWEITERUNG
1/ 5	.I. WIRTSCHAFTSSEKTOR .LÄNDLICHE RÄUME .MENSCH-NATURBEZIEHUNGEN				ELEMENTARE  Kenntnisse  Begriffe  Einsichten  Fertigkeiten

Diesem Prinzip der "wachsenden Komplexität" kommt eine zentrale Bedeutung zu. Mit "komplex" meint man umgangssprachlich "zusammengesetzt". Die gesellschaftliche Wirklichkeit in ihrer räumlichen und wirtschaftlichen Dimension ist so komplex, daß sie vom menschlichen Hirn wahrscheinlich nie vollständig erfaßt werden kann. Vollständig zu analysieren vermag man nämlich nur etwas, das weniger komplex ist als der Komplexitätsgrad des dabei verwendeten Untersuchungsinstruments. Die menschliche Gesellschaft als das Zusammenwirken vieler menschlicher Gehirne ist aber wahrscheinlich komplexer als irgendein einzelnes Gehirn, das sie zu ergründen versucht (38). So wie der Wissenschaftler, der

die gesellschaftliche Wirklichkeit erforscht, ist daher auch der Lehrer, der sie mit erzieherischen Absichten dem Schüler sichtbar und begreiflich machen hilft, zu Vereinfachungen gezwungen.

Vereinfachen heißt in dem Zusammenhang didaktisch elementarisieren, nämlich die weniger relevanten Merkmale eines Begriffes, eines Vorganges, einer Situation oder eines Systems weglassen und die für die erzieherische Absicht sowie Verständnisbereitschaft des Schülers notwendigen hervorheben. Die Reduzierung des Komplexen unter Wahrung der "Richtigkeit" ist demnach ein entscheidendes unterrichtliches Problem. Wenn sie gelingt, dann wird es möglich sein, die manchem etwas kühn erschienene Behauptung J. S. BRONERS, wonach jedem Kind "auf jeder Entwicklungsstufe jeder Lehrgegenstand in einer intellektuell ehrlichen Form erfolgreich gelehrt werden" kann, weitgehend zu erfüllen (39).

Das bedeutet aber letztlich, daß es im allgemeinen keine zwingenden altersgemäßen Lehrstoffe gibt (40)! Was jedoch kind- bzw. altersgemäß sein muß, das ist die sogenannte Darstellungsmodalität. Zu ihr gehören neben der entsprechenden Elementarisierung eines Lerninhaltes vor allem auch die Art und Weise seiner Präsentation (inklusive der Motivation). Die Kompetenz der Darstellungsmodalität liegt in den Händen des daraufhin ausgebildeten Lehrers bzw. bei den Schulbuchautoren (41).

Im folgenden noch einige Bemerkungen zur regionalen Streuung der Unterrichtsthemen sowie zur Einfügung einer sogenannten Österreich-Klasse. Bekanntlich werden in der 5., 6. und

8. Schulstufe (1., 2. und 4. Klasse) die unter einem übergeordneten Leitgedanken (42) stehenden und sich nach einer gemeinsamen Zielstellung (43) ausrichtenden Themen der einzelnen Unterrichtseinheiten an Beispielen konkretisiert, die sich auf Österreich, Europa, Außereuropa oder die ganze Erde beziehen. Dieses regionale Nebeneinander unter einheitlicher Thematik (und Zielstellung) erleichtert den unmittelbaren Vergleich und fördert auf diese Weise Einsichten in Sachzusammenhänge und die Herausarbeitung des Grundsätzlichen, Prinzipiellen sowie Übertragbaren. Auf die Vorteile, die diese globale Streuung der Themen für den Aufbau eines topographischen Orientierungswissens hat, werde ich im nächsten Kapitel noch zu sprechen kommen. Für die 7. Schulstufe (3. Klasse) sind die Beispiele der Unterrichtsthemen dagegen nur Österreich zuzuordnen. Ausschlaggebend für diese ganzjährige Behandlung waren verschiedene Gründe: z.B. der Wunsch eines Großteils der Kollegenschaft, der Eltern, der Wirtschaft, die Überlegung, daß Bürger- und Verbraucherverhalten besser an heimischen Beispielen zu üben sei, vor allem aber die einhellige Überzeugung, daß es einmal in den vier Unterrichtsjahren notwendig ist, den Schülern einen tieferen Einblick in gesamtösterreichische Raum- und Wirtschaftsfragen zu vermitteln. Da die 8. Schulstufe bewußt für die "globalen Anliegen" reserviert ist, die zudem mit der österreichischen Situation in Beziehung zu setzen sind, blieb für "Österreich" nur die 7. Schulstufe, wenn man nicht auf die auf der ersten "Lernrampe" aufgebauten Qualifikationen verzichten bzw. den Unterricht auf einer Stufe mit niedrigerem Komplexitätsgrad gestalten wollte. Die Verlegung der "politisch-wirtschaftlichen Gegenwartsfragen" in die 8. Schulstufe (4. Klasse) erfolgte nicht nur, weil dort die die zu ihrer Behandlung notwendigen Wissens- und Fähigkeitsvoraussetzungen besser sind, sondern auch wegen der auf dieser Schulstufe möglichen engen Zusammenarbeit mit dem Unterrichtsfach Geschichte und Sozialkunde bei einigen Themen. Nicht zuletzt schien uns diese Zuordnung auch im Hinblick auf eine Erziehung zu einer stärkeren weltoffenen Haltung notwendig, die für Bürger eines kleinen Staates besonders wichtig ist.

Zur Frage der Topographie

Das Hauptgewicht der traditionellen Schulländerkunde lag oft (vor allem in zweiten Klassenstufen) bei der Vermittlung topographischen Wissens (44). Der Lehrplanentwurf rückt davon ab, was aber nicht bedeutet, daß er die Topographie vernachlässigt. Es gibt keine geographische Bildung ohne Topographiekenntnisse. Allerdings ist topographisches Wissen ohne Verknüpfung mit Inhalten sinnentleert.

G. KIRCHBERG, der sich mit der Frage der Topographie im lernzielorientierten thematischen Geographieunterricht sehr eingehend beschäftigt hat (45), faßt Topographie dort als "Fähigkeit zur Orientierung" auf und unterscheidet drei wechselseitig miteinander verbundene Lernfelder. Das erste vermittelt ein Grundgerüst von Namen und Positionen geographischer Örtlichkeiten (Staaten, Siedlungen, Gebirge, Gewässer etc.). Im zweiten geht es um die Entwicklung bestimmter Raster, die eine räumliche Einordnung von Phänomenen in ein inhaltlich-thematisches Bezugsgefüge erlauben (Temperaturzonen, "Dritte Welt" etc.). Das dritte Lernfeld schließlich soll zur "Orientierung als selbständiges Handeln" qualifizieren (Zurechtfinden im Gelände, Atlasarbeit etc.).

Im Lehrplanentwurf sind diese drei topographischen Lernfelder alle vertreten. Es wird nicht nur in den Didaktischen Grundsätzen sowie in jeder Schulstufe auf sie hingewiesen (z.T. mehrmals), sondern es gibt darüber hinaus auch ein fachliches Hauptziel (in die Bildungs- und Lehraufgabe eingebaut), das den Aufbau geographisch-wirtschaftlicher Orientierungs- und Bezugssysteme (mit letzteren ist vor allem das zweite Lernfeld KIRCHBERGS gemeint) ausdrücklich verlangt. Jedes Unterrichtsthema muß topographisch zweifach eingeordnet werden: positionsmäßig in ein einfaches Topographiegerüst, sowie positions- und inhaltsmäßig in einen thematischen Raster. (So ist es auch verständlich, daß man mit dem Aufbau einfacher topographischer Gerüste und thematischer Raster schon in der 5. Schulstufe beginnt). Es ist daher unsinnig, den thematisch ausgerichteten Unterricht, der seine nach Ziel- und Sachaspekten geordneten Beispiele sowohl aus Nah- als auch aus Fernregionen nimmt, als "Tupfengeographie" abzuqualifizieren und nur dem "länderkundlichen Durchgang" die Abdeckung eines erdumspannenden topographischen Orientierungssystems (Kontinuums) zuzutrauen (46). "Das Kontinuum der EO entsteht im Bewußtsein der Schüler nicht dadurch, daß im Laufe von vier oder fünf Schuljahren eine Teilfläche an die andere gereiht wird" (47), ganz abgesehen davon, daß ja kein Lehrer imstande ist, alle Länder der Erde durchzunehmen. Das Kontinuum entsteht vielmehr dadurch, daß durch die Einordnung der Unter-

richtsthemen die Erde als Ganzes immer wieder und somit wiederholend und vertiefend betrachtet wird, wobei sich Topographie und Thematik verzahnen. Auf diese Weise kann das zunächst sehr weitmaschige Netz topographischer Kenntnisse unter Verantwortung des Unterrichtenden (!) immer enger geknüpft werden. Was die Topographie Österreichs aber angeht, so ist es nach dem vorliegenden Entwurf, der Österreich-Beispiele in der 5., 6., 7. und 8. Schulstufe vorsieht, möglich, jene jetzt vier Jahre hindurch aufzubauen, zu üben und zu verdichten.

Schlußbemerkungen

Der vorgelegte Lehrplanentwurf für das Fach Geographie und Wirtschaftskunde stellt einen fachdidaktischen Kompromiß dar. Als solcher wird er von Puristen und Orthodoxen, von Stockkonservativen und extrem Progressiven wahrscheinlich abgelehnt werden. Kompromisse entsprechen jedoch der demokratischen Denkweise unserer pluralistischen Gesellschaft. Sie sollen dann gut sein, "wenn sie allen Beteiligten weh tun" (H. KATSCHTHALER). Der vorliegende Entwurf tut sicher manchem in manchem weh! Dennoch, so glauben diejenigen, die ihn, wenn man die Vorarbeiten nicht einrechnet, in neunmonatiger Arbeit schufen, daß er einen wichtigen Fortschritt darstellt. Hat er doch zum Ziel, das Fach Geographie und Wirtschaftskunde nach einer neuen, zeitgemäßen Leitidee auszurichten. Sie ist aus dem allgemeinen Wandel unseres Lebens zu verstehen und aus der erziehungs- und bezugswissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Entwicklung heraus abgeleitet. Es ist die Idee eines im politischen Aufgabenfeld der Schule angesiedelten Unterrichtsgegenstandes, der unter gesellschaftlichen Aspekten Raum und Wirtschaft sowohl in gegenseitiger Verzahnung als auch im einzelnen, dem Heranwachsenden durchschaubar machen soll, damit dieser als Schüler und später als Erwachsener darin selbst- und gemeinschaftsverantwortlich agieren kann.

Und als letztes zwei Zitate. Das erste stammt von einem Erziehungswissenschaftler der Universität Salzburg:

"Die Bildungsaufgabe ändert sich in der Wechselbeziehung und in der für sie konstitutiven unmittelbaren ständigen Verbindung mit den geistig-kulturellen, den politisch-moralischen, den wirtschaftlich-gesellschaftlichen und anderen Entwicklungen und Entfaltungen ständig. Erziehung und Bildung ..... haben daher mit der Zeit mitzugehen" (48).

Das zweite von einem bekannten deutschen wissenschaftlichen Geographen:

"Können wir also Geographie weiterhin so betreiben wie vor 20 oder 30 Jahren? Nein, natürlich nicht!" (49).

Anmerkungen

- (1) Vollständig für alle vier Schulstufen und gemeinsam mit der Bildungs- und Lehraufgabe des Faches sowie den didaktischen Grundsätzen abgedruckt in: a) GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE AKTUELL, Mitteilungen der GW-Arbeitsgemeinschaften Salzburg, Hrsg. vom Päd. Institut in Salzburg, 11. Mai 1984. b) GW-UNTERRICHT Nr. 18, Juni 1984.
- (2) W. SITTE, Überlegungen zur bevorstehenden Lehrplanreform, 1. Teil: Die Grundkonzeption der bestehenden Lehrpläne im Bereich der 10- bis 14jährigen. GW-UNTERRICHT Nr. 13, September 1982, S. 1-7.
- (3) Lehrplan für die HS: 1. Sondernummer zum Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht, Jahrgang 1963, Stück 7a. Auch veröffentlicht in: APS-LEHRPLÄNE, Lehrplan der Hauptschule, ÖBV, Wien 1979<sup>7</sup>.
- (4) Lehrplan für die AHS: Dieser wurde 1963 zunächst nur für die 1. Klasse veröffentlicht, 1964 für die gesamte Unterstufe (1. Sondernummer zum Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministeriums für Unterricht, Jahrgang 1964, Stück 7a) und 1967 dann in einer leicht veränderten Fassung für die gesamte AHS (BGBlatt 1967/Nr. 295). Für die Unterstufe trat dann keine weitere Änderung mehr ein (Vgl. auch AHS-LEHRPLÄNE 1, ÖBV, Wien 1978).
- (5) GW-UNTERRICHT Nr. 16, September 1983.
- (6) Aus Sorge um die Weiterarbeit entsandte das BMUK sogar zwei Beamte (Mag. Dobrocemsky und Dr. Satzke) zu unserer Sitzung am 11. Oktober 1983, die jedoch die Lehrplangruppe nicht zerstritten, sondern voll arbeitsfähig vorfanden.
- (7) BMUK, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung II, G. PETRI u. A. ZRZAVY: Untersuchungen zur Evaluation des Schulversuchs Geographie und Wirtschaftskunde in der 5. Schulstufe. Arbeitsberichte Reihe II/Nummer 12. Graz 1981. 186 Seiten.
- (8) Vollständig veröffentlicht in: W. ANTONI, E. MAUTNER, N. SEITZ, W. SITTE, W. STRANACHER, Der Schulversuch Geographie und Wirtschaftskunde im Bereich der Schulen der 10- bis 14jährigen. Arbeitsbericht I/34 d. Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung. Klagenfurt 1976. 171 Seiten. Ein gekürzter Auszug auch in: W. ANTONI, Schulversuch "Geographie und Wirtschaftskunde" im Bereich der Schulen der 10- bis 14jährigen. Österr. Fallstudie. Zentrum für Schulversuche. Klagenfurt 1979, bzw. in: W. SITTE und H. WOHLSCHLÄGL (Hrsg.), Schulgeographie im Wandel. Verlag A. Schendl, Wien 1975. 306 Seiten.

- (9) WANKA bzw. HOLY und SITTE. Über den dort laufenden Schulversuch kann man sich informieren bei SITTE-WOHLSCHLÄGL (vgl. 8) und bei W. SITTE, Können die Schulversuche den Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht verbessern? In: Mitt. Österr. Geogr. Ges. 120, 1978, S. 99-123.
- (10) Es muß hier festgehalten werden, daß in der Vorbegutachtungsfassung nicht nur die Ausarbeitung der 7. und 8. Schulstufe (3. und 4. Klasse), sondern vor allem auch die didaktischen Grundsätze fehlten. Die Stellungnahmen erfolgten für HS und AHS getrennt und wurden von Lehrerarbeitsgruppen durchgeführt. In der Mehrzahl waren sie trotz verschiedener kritischer Anmerkungen positiv: "Grundsätzlich entspricht der Entwurf unseren Vorstellungen eines zeitgemäßen GW-Unterrichts" (LSR f. die Steiermark). Ablehnung erfuhr der (Halb-)Entwurf in Vorarlberg (HS und AHS), Tirol (HS; von der AHS erhielten wir keine Stellungnahme) und in Wien (AHS). Die hauptsächlich dabei vorgebrachten Argumente: "... zu schwierig ... zu wenig Topographie ... fehlendes räumliches Ordnungssystem ... Überbetonung der Wirtschaftskunde ... es entsteht der Eindruck, daß GW gesellschaftsnützlich sein muß ...".
- (11) Die Initiativen gingen dabei von den AG-Leitern bzw. den Pädagogischen Instituten der einzelnen Bundesländer aus. Meines Wissens wurde jedes Bundesland, jedoch nicht in jedem die beiden in Frage kommenden Lehrergruppen, erfaßt.
- (12) Nicht nur unsere Zeitschrift informierte laufend über die Entwicklung: Die GW-Arbeitsgemeinschaften Salzburgs veröffentlichten anfangs Mai den Lehrplanentwurf (vgl. 1), und auch das Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung in Klagenfurt stellte allen Interessenten Entwürfe zur Verfügung. Nicht zuletzt muß man diejenigen, die heute über eine zu kurze Diskussionsphase klagen, fragen, wo sie in den ganzen 12 Jahren des Schulversuchs GW 5-8 mit ihren Argumenten geblieben sind.
- (13) R. GÖNNER, Bildung vor den Aufgaben der Zeit. In: Almanach der österreichischen Forschung, 4. Folge, Wien 1983. S. 11-22.
- (14) Man vergleiche in diesem Zusammenhang auch die Ausführungen von L. LEITNER, Bildungspolitische und pädagogische Aspekte der Schulentwicklung. In: HÖCHTL/WINDHAGER (Hrsg.) Bildungspolitik für Österreich. Wien 1983. S. 341-362.
- (15) G. SCHMÖLDERS, Sozialökonomische Verhaltensforschung. Berlin 1973.
- (16) Darüber kann man sich informieren u.a. bei P. SEDLACEK (Hrsg.), Kultur-/Sozialgeographie. UTB 1053, Paderborn 1982, 277 Seiten; man vgl. dazu auch E. WIRTH, Geographie als moderne theorieorientierte Sozialwissenschaft? In: Erdkunde 38, 1984, S. 73-79.
- (17) Diese Unterschiede waren früher in unserem Fach nicht so augenfällig und stark wie jetzt. HETTNER'S "Grundzüge der Länderkunde" (1927 und 1930) oder "Die Ostalpen und das heutige Österreich" von N. KREBS (1928) wurden nicht nur von den Lehrern gelesen, sondern auch direkt zur Vorbereitung herangezogen. Ob man solches von grundlegenden Publikationen der wissenschaftlichen Geographie heute ebenfalls sagen kann? Umgekehrt gaben auch sehr namhafte wissenschaftliche Geographen damals (beispielsweise PENCK, LAUTENSACH oder SÖLCH) ausführliche und durchaus sachverständige Stellungnahmen zu schulgeographischen Fragen ab.
- (18) G. HARD, Unterricht: Geographie. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Klett/Cotta, Bd. 9, Stuttgart 1983.
- (19) Vgl. diesbezüglich GW-UNTERRICHT Nr. 13/1982, dort insbesondere S. 4 und 5 sowie GW-UNTERRICHT Nr. 14/1983, S. 63-67. Auch eine ganze Reihe unserer Schulbücher beweisen die Behauptung (siehe GW-UNTERRICHT Nr. 18/1984, S. 47).
- (20) In diesem Zusammenhang wird von gewissen Leuten immer wieder gegen die Massenmedien gewettert, insbesondere das Fernsehen, und unserem Fach eine "Korrekturfunktion" über sie zugesprochen. Hier muß die Frage aufgeworfen werden, ob das vielzitierte "Bild" (gemeint ist die visuelle Vorstellung von der Erdoberfläche und ihren Teilen) nicht bedeutend besser von den über mehr Einprägsamkeit verfügenden Medien vermittelt werden kann.
- (21) Für den durchschnittlichen Wohnungsbedürftigen wird der Erwerb einer Wohnung in erster Linie eine finanzielle Frage sein. Naturfaktoren haben auch nicht bewirkt, daß beispielsweise die Gemeinde Kaprun in Salzburg, vor 150 Jahren noch eine der ärmsten, heute aber mit dem Pro-Kopf-Wert ihres Steueraufkommens in der Spitzengruppe liegt. Die Naturbedingungen sind die gleichen wie früher. Was sich geändert hat, sind die Einstellungen (z.B. gegenüber dem Hochgebirge) und Möglichkeiten (Freizeit, Technik etc.) des Menschen. Auch das Hungerproblem auf der Erde ist mit Geofaktoren nicht zu erklären; die spielen höchstens randlich herein! Man vgl. zu der Thematik auch die Ausführungen E. DAUMS: Wirtschaftsgeographie nach altem Muster? GW-UNTERRICHT Nr. 15/1983, bzw. diejenigen SCHMIDT-WULFFENS in der Geogr. Z. 68, 1980.
- (22) Nicht nur auf dem Deutschen Schulgeographentag 1966 in Passau (zitiert von KNÜBEL in der Geogr. Rundschau 18, 1966), sondern auch bei der Ausarbeitung eines Lehrplankonzeptes für ein geplantes, aber nicht verwirklichtes Integrationsfach im Jahre 1970.
- (23) R. WIMMER, Die Schule - Ort politischer Bildung. In: Almanach der österreichischen Forschung, 4. Folge, 1983. Wien, S. 57-66.
- (24) Grundsatzlerlaß "Politische Bildung in den Schulen" BMUK, Zl. 33.464/6-19a/1978.
- (25) "Die Lehrpläne haben zu enthalten:
  - a) Die allgemeinen Bildungsziele, die Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände und didaktische Grundsätze;
  - b) die Aufteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Schulstufen;
  - c) Gesamtstundenzahl und Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände (Stundentafel)".
- (26) 5. Schulstufe/1. Klasse: 2 Wochenstunden  
6. Schulstufe/2. Klasse: 2 Wochenstunden

7. Schulstufe/3. Klasse: 2 Wochenstunden  
 8. Schulstufe/4. Klasse: 2 Wochenstunden
- (27) A. SCHULTZE, Kritische Zeitgeschichte der Schulgeographie. In: Geogr. Rundschau 31, 1979, S. 2-9.  
 Ich wiederhole in einer verkürzten Darstellung die "Ziele" der vier Lehrer. A: Hat keine Ziele. B: Möchte seinen Schülern Kenntnisse und Begriffe vermitteln, damit sie Nachrichten der Medien über Entwicklungshilfe verstehen. C: Die Schüler sollen die Notwendigkeit der EH begründen können. D: Möchte erreichen, daß seine Schüler für EH persönliche Opfer auf sich nehmen.
- (28) Es wurde aus formalen Gründen bewußt auf die Verwendung einer der gebräuchlichen Terminologien im Entwurf verzichtet. Die in diesem Beitrag erwähnte Differenzierung der Ziele auf drei Ebenen ist beschreibend gemeint: Fachliche Hauptziele; Zielangaben für die Schulstufen; Zielstellungen der Stufenthemen.
- (29) Seite 16. In: H. HAUBRICH u.a. (Hrsg.), Konkrete Didaktik der Geographie. Braunschweig 1982. 464 Seiten.
- (30) Wie oft wurde beispielsweise Australien beim länderkundlichen Gang über die Erde ganz ausgelassen, Indonesien, fast 160 Millionen Einwohner, nur in einer Stunde behandelt! Diesbezüglich ist auch die Seitenaufteilung in unseren Atlanten sehr aufschlußreich. Der berühmte SLAVAR-ATLAS der Zwischenkriegszeit bot 28 Österreich-, 22 Europa- und nur 11 Außereuropaseiten (davon nur 1 über Südamerika) an. Hängt mit dieser Österreich- und Europazentrierung des Geographieunterrichts nicht auch ein wenig die Gleichgültigkeit gegenüber den Problemen der Dritten Welt zusammen, die so viele um uns zeigen?
- (31) "Wenn hinten, weit, in der Türkei,  
 die Völker aufeinander schlagen.  
 Man steht am Fenster, trinkt sein Gläschen aus  
 und sieht den Fluß hinab die bunten Schiffe gleiten;  
 dann kehrt man abends früh nach Haus,  
 und segnet Fried' und Friedenszeiten.  
 .....
- Sie mögen sich die Köpfe spalten,  
 mag alles durcheinander gehen;  
 doch nur zu Hause bleib's beim alten". (FAUST I)
- (32) Für einen modernen VS-Lehrer ist es selbstverständlich, daß er in seinem Unterricht auf aktuelle "Weltereignisse" eingeht. Dazu kommt folgendes: Für den Sachunterricht in der 3. und 4. Schulstufe schreibt der VS-Lehrplan die geographisch-wirtschaftskundliche Behandlung des Schulstandortes und des heimatlichen Bundeslandes mit Ausblicken auf ganz Österreich, also zum großen Teil ähnliches, was der noch geltende GW-Lehrplan für die 5. Schulstufe/1. Klasse fordert, vor.
- (33) M. SCHWIND, Das "Prinzip der Nähe" und der Geographie-Unterricht. Die Sammlung, 1947.
- (34) Es wirft ein bezeichnendes Licht auf die fachdidaktische Denkweise einer Gruppe niederösterreichischer AHS-Lehrer und der sie unterstützenden Universitätsseite, wenn sie gerade das Fehlen einer fachwissenschaftlichen (gemeint ist damit eine traditionell geographische!) Systematik im Lehrplanentwurf als Hauptargument verwenden, um ihn abzulehnen. Hinsichtlich ihres zweiten Ablehnungsargumentes siehe (40). Die Gruppe, die erst anfangs April von der Lehrplanarbeit erfahren haben will, schrieb am 21.5.1984 einen auch von M. SEGER unterstützten Brief an den Unterrichtsminister, in dem sie diesen um eine Hinausschiebung des für September 1985 geplanten Einführungstermines ersuchte. Damit deckt sie sich mit den Forderungen jener Kreise, die in einer gleichzeitigen Einführung von Hauptschul- und AHS-Lehrplänen eine Gefahr für die Langzeitform des Gymnasiums sehen. Dieses Beispiel soll einen durch fachliche Scheinargumente verdeckten politischen Aspekt bei Lehrplanerstellung und -beurteilungen zeigen.
- (35) G. KIRCHBERG, Rampenstruktur und Spiralcurriculum der Geographie in der Sekundarstufe I. In: Geogr. Rundschau 32, 1980, 256-264.
- (36) Zum VS-Lehrplan siehe (32). Das scheinbare "Überschneidungsthema 'Dritte Welt'" wird in der 8. Schulstufe/4. Klasse aus den Hauptproblemen heraus zunächst grundsätzlich erarbeitet, während in der 5. Klasse der AHS dann ein Jahr später eine vertiefende, vor allem aber regional differenzierte Betrachtung erfolgt.
- (37) Vgl. dazu G. HARD (18), der allerdings in einem etwas anderen Zusammenhang von einer "Alltagsgeographie" spricht.
- (38) F.A. HAYEK, The Theory of Complex Phenomena. Zitiert nach E. u. M. STREISSLER, Grundzüge der Volkswirtschaftslehre für Juristen. Wien 1984. (S. 9).
- (39) J. S. BRUNER, Der Prozeß der Erziehung. 5. Auflage. Berlin 1980. (S. 44).
- (40) H. AEBLI, Über die geistige Entwicklung des Kindes. Stuttgart 1975 (S. 95 f).  
 Damit bricht ein wichtiges Argument, mit dem man unliebsame Lerninhalte (z.B. wirtschaftskundliche) oder Lehrpläne (vgl. 34) verhindern will, zusammen. Persönliche Einzelerfahrungen aber zur Frage, ob ein Stoff altersadäquat ist oder nicht, schließen zu viele Faktoren ein und sind auch nie breit genug, um sie zu beantworten.
- (41) Hier liegt ein wichtiger Bereich der zukünftigen Lehreraus- und -fortbildung!
- (42) Z.B. Wie Menschen den Boden landwirtschaftlich nutzen (5. Schulstufe)
- (43) Z.B. Erkennen, wie Temperatur und Niederschlag die Anbaubedingungen beeinflussen und daß der Mensch unterschiedliche Techniken in der Landwirtschaft einsetzt (5. Schulstufe)
- (44) Auch das Bild, das sich die Öffentlichkeit von unserem Fach macht, wird sehr oft davon bestimmt. Vgl. dazu die "geographische" Quizfrage im Fernsehen und die bekannten Zitate von Saint Exupéry, der den kleinen Prinzen auf die Frage,

was ein Geograph sei, antworten läßt "Das ist ein Gelehrter, der weiß, wo sich die Meere, Ströme, die Städte, die Berge und die Wüsten befinden" und die Ausführungen P. Handkes über seinen Unterricht ("Ich wußte alle Hauptstädte aller Staaten auswendig" in: Ich bin ein Bewohner des Elfenbeinturms).

- (45) G. KIRCHBERG, Topographie als Gegenstand und Ziel des geographischen Unterrichts. In: PRAXIS GEOGRAPHIE 10 (1980).H.8.
- (46) Wie dies beispielsweise in der Stellungnahme H. HASENMAYERS, K. WÖGINGERS, B. PARTLS und W. MALCIKS zum Entwurf im sogenannten Vorbegutachtungsverfahren zum Ausdruck gebracht wird. Dort ist auch zu lesen: "An der Unterstufe von drei Wiener AHS wurde vor Jahren ein sehr ähnlicher Entwurf (gemeint ist: mit Nah- und Fernthemen in einer Schulstufe; der Verf.) als Unterrichtsversuch ausprobiert, aber nach einiger Zeit aus den eben angeführten Gründen von den Lehrern wieder beendet." Diese Behauptung ist zu relativieren. Wie dem sogenannten PETRI-Bericht (7), S. 68, zu entnehmen ist, haben von insgesamt 80 am Versuch teilnehmenden Lehrern neun (2 AHS, 1 HS, 6 IGS) erklärt, den Versuch unter keinen Umständen mehr fortzusetzen. Der Evaluationsbericht vermutet, daß es sich dabei um Anhänger der Schulländerkunde handelt. Zwei Drittel aller beteiligten Lehrer fanden dagegen die Aufeinanderfolge von Fern- und Nahthemen besser als die Abfolge nach "Konzentrischen Kreisen" (PETRI-Bericht, S. 12).
- (47) Verband Deutscher Schulgeographen. In: Geogr. Rundschau 27, 1975, S. 350-358.
- (48) R. GÖNNER in (13).
- (49) E. WIRTH in (16).

INHALT der Hefte GW-U 1/1978 - 80/2000

<https://web.archive.org/web/20160304084328/http://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/>  
 /GWU16is80.htm