

Sinnvoll GW

Modell einer synergetischen Geografiedidaktik für die Sekundarstufe 1 in Österreich

von Kaspar Oswald Klappacher

*Die Welt ist ein wunderschönes Buch,
doch von geringem Nutzen für den,
der darin nicht lesen kann.
(Carlo GOLDONI)*

Zusammenfassung

Sinnvoll GW ist ein theoretisches didaktisches Modell, das die Zielsetzung verfolgt, die Schnittmenge von Theorie und Praxis zu vergrößern und gleichzeitig auch die Qualität von Unterricht zu steigern.

Im Zentrum des Modells steht der Mensch als handelndes Wesen. Das all-gemeindidaktische Fundament bilden die Kritisch-konstruktive und die Ästhe-tische Didaktik. Der Unterricht wird als ein Interaktionsprozess von Leh-reInnen und SchülerInnen (= Akteure) gesehen, und durch die Vorgabe von fünf geografiedidaktischen Leitthesen wird ein methodischer Handlungs-rahmen geschaffen, der nicht auf einer isolierten Sicht der Methodik beruht. Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft sollen sich sinnvoll ergänzen. Schlüsselqualifikationen geben LehrerInnen Hilfestellung bei der Gewichtung der im Lehrplan vorgegebenen Lernziele und sind zugleich Auftrag, den GW-Unterricht so zu gestalten, dass innerhalb von vier Jahren die geografisch-wirtschaftskundlichen Schlüsselqualifikationen von den SchülerInnen beherrscht werden.

Abstract

“Sinnvoll GW”

Model of a synergetic geography didactics for first to fourth years of secondary school in Austria

“Sinnvoll GW” is a theoretically didactic model with the aims to enlarge the intersection of theory and praxis and concurrently to increase quality.

The focus of this model is on human being as an acting entity. The base for it is critical-constructive and aesthetic didactics. The class itself is seen as a process of interaction between teachers and students. With the help of five geographically didactic routing theses, methodological basic conditions, which do not bear on isolated methodological views, get created. Pedagogic and special branches of science should complement each other. With the help of key skills teachers should prepare their lessons in a way, which supports them to fulfil the aims of the curriculum and on the other hand, to make sure that the students can cope with and use these key skills appropriately within the four years at school.

*Univ.-Doz. Mag.
Dr. Kaspar Oswald Klappacher
Pädagogische Hochschule
Akademiestraße 23
5020 Salzburg
o.klappacher@sbg.at*

Dank

Ich möchte mich bei allen bedanken, die mich bei meiner Arbeit unterstützt und mir hilfreich zur Seite gestanden sind; bei meinen ehemaligen SchülerInnen, den engagierten Studierenden, den vielen KollegenInnen, dem Veritas Verlag, Josef Leitinger, Wolfgang Maier, Bruno Putz, Gerhard Karl Lieb und meiner Frau Brigitte und meinen Kindern Christina, Anna und Theresa.

Inhalt

1.	Grundlagen, Zielsetzung	11
2.	Geografiedidaktik: Begriffsklärung – vom Spannungsfeld zum Beziehungsfeld.....	11
3.	Sinnvoll GW – ein synergetisches Modell.....	13
3.1	Raum – MENSCH - Wirtschaft / Geografie mit neuen Perspektiven.....	16
3.2	Allgemeine Didaktik / kritisch-konstruktives und ästhetisches Fundament.....	19
3.3	Akteure / entwicklungspsychologische und konstruktivistische Grundannahmen....	23
3.4	Geografiedidaktische Schlüsselqualifikationen / Kompetenzen sind das Ziel.....	28
3.5	Geografiedidaktische Leitthesen / mit Methode ans Ziel.....	31
4.	Sinnvoll GW, ein Modell für die Praxis.....	39
5.	Fazit.....	42
	Literatur.....	44

1. Grundlagen, Zielsetzungen

RINSCHEDI (2003, 34), BIRKENHAUER U. WIECZOREK (1999, 108) betonen den Wert von Modellen und verweisen auf ihre entscheidende Bedeutung für die Praxis. Für die Geografiedidaktik von besonderer Bedeutung waren das bildungstheoretische, das lehr-/lerntheoretische und das kritisch-konstruktive didaktische Modell (RINSCHEDI 2003, 34).

Wie jedes Modell ist auch das im Folgenden zur Diskussion gestellte theoretische Modell gekennzeichnet durch Reduktion, Akzentuierung, Transparenz, Perspektivität und Produktivität (vgl. BLANKHERTZ 1975, 17, RINSCHEDI 2003, 33). Das Modell soll eine differenzierte Einsicht in die komplexe Struktur von Sinnvoll GW ermöglichen und Erkenntnisse für die Geografiedidaktik aufzeigen, mit der Zielsetzung, neue Wege in der Geografiedidaktik der Sekundarstufe 1 in Österreich zu eröffnen, denn „didaktische Modelle sind das Ergebnis wissenschaftlicher Beschäftigung mit der unterrichtlichen Wirklichkeit, die zu verschiedenen, allgemeingültigen Aussagen führen“ (RINSCHEDI 2003, 34).

Die Österreichbezogenheit ist gegeben, weil die Verbindung von Geografie und Wirtschaftskunde ein österreichisches Spezifikum darstellt. Bereits seit 1962 heißt der Fachbereich im allgemeinbildenden Schulwesen Geografie und Wirtschaftskunde, denn der Fachbereich Geografie wurde durch wirtschaftskundliche Themenbereiche erweitert (siehe Kap. 3.1).

Entscheidender Theorieansatz bei der Entwicklung dieses Modells ist der synergetische Aspekt. Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft werden dabei nicht als konkurrierende Teildisziplinen gesehen, sondern synergetisch in Beziehung gebracht. Eine weitere Zielsetzung ist, die „Schnittmenge“ von Theorie und Praxis zu vergrößern und die theoretischen Erkenntnisse in die Praxis zu übertragen.

Das Modell Sinnvoll GW ist die theoretische Grundlage für das didaktische Handbuch „sinnvoll GW“ (KLAPPACHER 2002) und die didaktische Konzeption der Medienreihe geo-link (vgl. KLAPPACHER et al. 2001, 2002, 2002a, 2003), die aus Schulbuch, CD-Rom und Schulbuch-Online besteht und seit 2002 an österreichischen Hauptschulen und Gymnasien im Geografie- und Wirtschaftskundeunterricht in

praktischer Anwendung ist. Das Modell von Sinnvoll GW stellt somit den Versuch einer längst fälligen theoretischen Fundierung meiner bisher auf den ersten Blick nur praxiszentriert erscheinenden Arbeiten dar.

2. Geografiedidaktik: Begriffsklärung – vom Spannungsfeld zum Beziehungsfeld

Die Geografiedidaktik entstand als Wissenschaft wie die meisten Fachdidaktiken im deutschsprachigen Raum in den 1970er-Jahren, als es um eine begründbare Auswahl und Anordnung von Inhalten für den Geografieunterricht ging (vgl. BÖHN 1999, 51). BÖHN (1999, 50-51) verweist im Zusammenhang mit dem Begriff „Geografiedidaktik“ auf ein semantisches Problem, da die „Geografiedidaktik“ zugleich Ober- und Unterbegriff ist, und er unterscheidet Geografiedidaktik im „engeren Sinn, im weiteren Sinn und Methodik.“ BÖHN (1999, 50) definiert in „Didaktik der Geographie Begriffe“ Geografiedidaktik folgendermaßen: „Geographiedidaktik ist die Wissenschaft von der adressatenbezogenen Auswahl und Anordnung von Inhalten, die räumlich bestimmbar und raumwirksam sind, und ihrer optimalen Vermittlung in die Verständnisebene der Adressaten. Für den Geographieunterricht ist der Schüler Adressat.“

Diese Definition für Geografiedidaktik von Böhn soll hier nicht inhaltlich (siehe Kap. 3.1) diskutiert werden, sondern auf die Thematik aufmerksam machen, dass mehrere Begriffsbezeichnungen für eine wissenschaftliche Disziplin vorliegen. Denn neben den Bezeichnungen Geografiedidaktik, Didaktik der Geografie gibt es für diese Wissenschaft noch die Bezeichnung Fachdidaktik Geografie. Dieser Sachverhalt wirft die Frage auf, ob die Begriffe ein und dasselbe bedeuten oder ob die drei Begriffe auf Differenzen hinweisen.

KÖCK (1991, 37) vertritt die Meinung, die Bezeichnung „Didaktik der Geographie“ lege die Assoziation nahe, die Geografie als Wissenschaft und systematisches Lehrgebäude sei Gegenstand didaktischen Fragens. Eine Assoziation, die die Geografiedidaktik unter einem anderen Aspekt erscheinen lässt, als wenn man die Definition BÖHNS (1999, 50) heranzieht. Die Bezeichnung Geografiedidaktik legt hier die Assoziation nahe, dass den Adressaten die zentrale Rolle zukommt.

Da der fachliche Aspekt mit der Bezeichnung Geografie schon berücksichtigt ist, sollte nach Meinung KÖCKS (1991, 37) auf den Begriff „Fachdidaktik der Geographie“ verzichtet werden. Diese Aussage stellt aber nicht in Frage, dass die Geografiedidaktik sehr wohl eine Fachdidaktik unter vielen anderen ist.

Die Assoziationen zu den Begriffen Didaktik der Geografie und Geografiedidaktik lassen erkennen, dass das Verhältnis bzw. die Wertigkeit der Bereiche Geografie und Didaktik im Bezug zueinander unterschiedlich gesehen werden (vgl. BÖHN 1999, 51).

Verbreitet ist die Ansicht, die Geografiedidaktik habe eine Brückenfunktion zwischen dem Fach Geografie und der Allgemeinen Didaktik, wobei die wissenschaftlich fundierte Verknüpfung beider Bereiche als eine geografiedidaktische Aufgabe beschrieben wird. Es wird die Nähe der Geografiedidaktik zur Geografie betont, da sie auf das Verstehen der fachwissenschaftlichen Aussagen besonders abzielt (vgl. HAUBRICH 1999, 24-25).

RINSCHDE (2003, 15-16) stellt dies in Frage und schreibt mit Blick auf die Brückenfunktion: „Ohne die Nähe der Geographiedidaktik zur Fachwissenschaft Geographie zu verneinen, ist jedoch herauszustellen, dass die Geographiedidaktik von der Geographie abweicht, da sie grundsätzlich erziehungswissenschaftlichen Charakter hat. Die Geographiedidaktik steht also im Spannungsfeld zwischen ihrer Fachwissenschaft und der Allgemeinen Didaktik als Disziplin der Erziehungswissenschaft. Sie hat die Aufgabe, Überlegungen anzustellen, wie die sie tragenden Wissenschaften Geographie und Erziehungswissenschaften (Allgemeine Didaktik und Pädagogische Psychologie) so genutzt werden können, dass eine möglichst optimale Auswahl, Anordnung und Vermittlung geographischer Inhalte in der Schulpraxis des Geographieunterrichts erreicht wird.“

Auf der Auffassung, dass die Geografiedidaktik von der Geografie abweicht und dass sie grundsätzlich erziehungswissenschaftlichen Charakter hat, beruht auch das theoretische Konzept von Sinnvoll GW. Weiters ist das spezifisch Österreichische im Fachbereich Geografie zu berücksichtigen, die Verknüpfung der Geografie mit der Wirtschaftskunde. Dies ist zugleich auch die Erklärung für die Abkürzung GW in Sinnvoll GW. Sie steht für die in

Österreich übliche Abkürzung für den Fachbereich Geografie und Wirtschaftskunde (= GW).

Die Begriffskonzeption Geografiedidaktik in Sinnvoll GW geht aber noch weiter. Die Geografiedidaktik beruht hier nicht auf einem Spannungsfeld der Elemente, sondern auf einem aufeinander abgestimmten Beziehungsfeld, worin die Fachwissenschaft Geografie und die Erziehungswissenschaft Synergien zulassen, und auf diesen eine neue höherwertige Einheit – die Geografiedidaktik (Abb. 1) – entsteht. Die Geografie und Wirtschaftskunde als eigenständiger Fachbereich und die Erziehungswissenschaften stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern werden in eine positive Wechselbeziehung gebracht, indem die erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisse entscheidend bei Auswahl und Konzeption der Ziele, Inhalte und Methoden in Sinnvoll GW berücksichtigt werden, und dadurch eine auf die Akteure abgestimmte Geografiedidaktik entsteht.

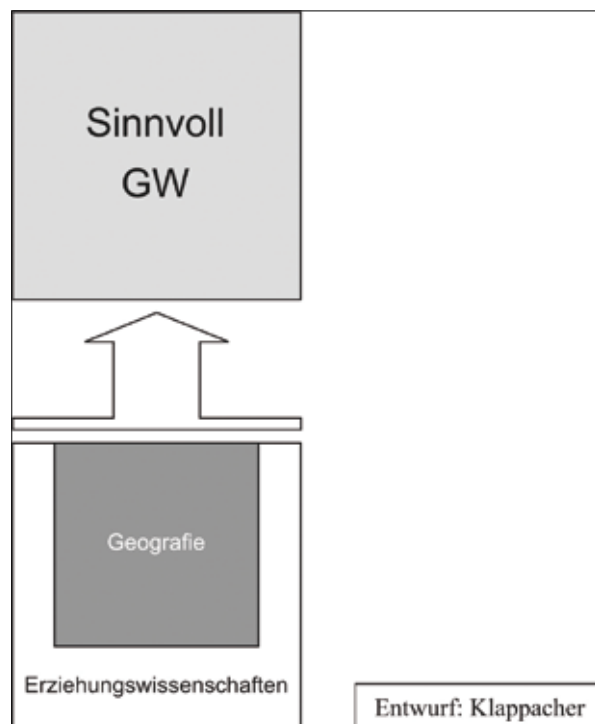


Abb. 1: Geografiedidaktik / Sinnvoll GW

Sinnvoll GW spricht sich folglich gegen Abbild-Didaktiken und didaktische Reduktion aus. Sinnvoll GW bemüht sich um eine Synergie (siehe Kap. 3.1) von auf die Adressaten (Akteure) bezogenen Dimensionen der Fachwissenschaft Geografie und der Erziehungswissenschaften, wie in der Modell-

beschreibung detailliert erläutert wird (siehe Kap. 3.1 bis 3.5).

Der Begriff „sinnvoll“ wurde gewählt, um zu signalisieren, dass das Lernen mit allen Sinnen in Sinnvoll GW gefordert und gefördert wird. Lernen mit allen Sinnen „ist die Bezeichnung für ein pädagogisches Konzept, bei dem das alle Sinne einschließende Erleben (und Erinnern) am Anfang steht“ (HEMMER 1999, S.95). Dem Lernen mit Kopf, Hand und Herz kommt in Sinnvoll GW ein besonderer Stellenwert zu (siehe KLAPPACHER et al. 2001, 2002a, 2002b, 2003).

Die Forderung nach einem Lernen mit Kopf, Hand und Herz wird erstmals wörtlich von Johann Heinrich Pestalozzi verwendet. Er schreibt in dem Erziehungsroman „Lienhard und Gertrud“: „Sie sahen, dass in allem, was ihre Kinder von Morgens bis an den Abend thaten, ihr Kopf, ihr Herz und ihre Hand, folglich die drey Grundkräfte, von denen alles Fühlen, Denken und Handeln der Menschen ausgeht, gemeinsam und in Übereinstimmung unter sich selbst angesprochen, belebt, beschäftigt und gestärkt werden (...) Sie lernen wesentlich dadurch, dass sie besorgt werden und sich selber besorgen müssen (...)“ (Pestalozzi, sämtliche Werke, hrsg. von Buchenau et al., Bd. 6. Zürich 1960, 64).

VESTER (1978, 143) verweist auf die Vorteile dieses pädagogischen Konzepts, denn „je mehr Wahrnehmungsfelder im Gehirn beteiligt sind, desto mehr Assoziationsmöglichkeiten für das tiefere Verständnis werden vorgefunden, desto größer werden Aufmerksamkeit und Lernmotivation“. Diese Erkenntnisse bilden einen wesentlichen Ansatz für Sinnvoll GW und werden gezielt gefördert (vgl. KLAPPACHER 2002, S. 67 f.).

Es wäre aber falsch zu folgern, dass Lernen mit allen Sinnen eine Reduktion auf Emotionalität, Empfindungen und Subjektivität sei. Gefühle, Emotionen spielen sehr wohl in Sinnvoll GW eine wesentliche Rolle, aber gleichermaßen ist das Denken, Verarbeiten und Beurteilen gefordert (vgl. HEMMER 1999, S. 95). Sinnvoll GW ist aber mehr als nur Lernen mit allen Sinnen; es zielt auf die ganzheitliche Dimension des Lernens und beruht nicht nur auf Sinneswahrnehmungen (siehe Kap. 3.3 und 3.5).

Nach WALLRABENSTEIN (1994, 123) liegt eine ganzheitliche Dimension des Lernens vor, wenn es zu ei-

ner „kritischen Auseinandersetzung mit der Praxis und Theorie der ‚verkopften‘ Schule“ kommt, da in der Schule zu wenig experimentiert, geforscht, entdeckt, gespielt, exploriert, phantasiert werde. Eine überzeugende „ganzheitliche Lernkultur lässt sich dann erreichen, wenn der Unterricht nicht nur als Vermittlung schon vorgeformter Inhalte verstanden wird, sondern sich selbst als Unterricht erst durch den gemeinsamen Prozeß der Arbeit, des Entdeckens ganzheitlicher Lernformen entwickelt.“

3. Sinnvoll GW – ein synergetisches Modell

Was ist ein didaktisches Modell? Die Beantwortung dieser Frage bedarf, da der Begriff Modell sehr unterschiedlich verwendet wird, einer Begriffsabgrenzung. JANK U. MEYER (2002, 35) leiten ihre Begriffsdefinition für „didaktisches Modell“ von BLANKHERTZ (1975, 17) ab und definieren folgendermaßen:

- „Ein allgemeindidaktisches Modell ist ein erziehungswissenschaftliches Theoriegebäude zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns in schulischen und nichtschulischen Handlungszusammenhängen.
- Ein allgemeindidaktisches Modell stellt den Anspruch, theoretisch umfassend und praktisch folgenreich die Voraussetzungen, Möglichkeiten, Folgen und Grenzen des Lehrens und Lernens aufzuklären.
- Ein allgemeindidaktisches Modell wird in seinem Theoriekern in der Regel einer wissenschaftstheoretischen Position (manchmal auch mehreren) zugeordnet.“

Obwohl es sich bei Sinnvoll GW um kein allgemeindidaktisches, sondern um ein geografiedidaktisches Modell handelt, gilt diese Form der Modellsicht. Denn diese Form der Definitionsabgrenzung hat sehr wohl auch Gültigkeit für die Geografiedidaktik, wie auch durch die Beschreibung der Merkmale und Funktionen didaktischer Modelle im Geografieunterricht durch RINSCHEDI (2003, 33) offensichtlich wird: „Didaktische Modelle sind ein erziehungswissenschaftliches Theoriegebäude zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns in schulischen und nicht schulischen Handlungsfeldern. Sie versuchen, Erscheinungsformen und Bedingungsfaktoren von Unterricht zu klären und zu systematisieren, womit sie gleichzeitig Handlungs-

konsequenzen für die Unterrichtsplanung, -durchführung und -analyse formulieren.“

Wie jedes Modell ist auch das Modell Sinnvoll GW gekennzeichnet durch Reduktion, Akzentuierung, Transparenz, Perspektivität und Produktivität (Kap. 1, vgl. auch RINSCHÉDE 2003, 33) und erfüllt verschiedene Funktionen (vgl. KIPER 2001, 122):

- Die Reduktion zielt auf Simplifizierung. Das Modell bildet nicht alle Eigenschaften der Realität ab, sondern vereinfacht, veranschaulicht und stellt einen Versuch dar, das Wesentliche deutlich zu machen.
- Durch Akzentuierung soll erreicht werden, einzelne und entscheidende Aspekte und Zusammenhänge aufzuzeigen. Reduktion und Akzentuierung zielen auf eine Erhöhung der Transparenz eines sonst zu komplexen Zusammenhangs.
- Perspektivität bezeichnet das Weglassen von subjektiv als nebensächlich erachteten Attributen oder Faktoren aufgrund der subjektiven Wahrnehmung des Modellerstellers.
- Unter Produktivität ist zu verstehen, dass das Modell auch die Funktion haben sollte, Anregung und Hilfestellung zu seiner eigenen Weiterentwicklung und zur Generierung neuer Modelle zu sein (vgl. WIATER 1997, 75).

Als Strukturelement für die grafische Umsetzung des Modells (Abb. 2) wurde für Sinnvoll GW ein offener Würfel gewählt. Der Würfel ist ein dreidimensionales Gebilde mit sechs gleich großen Seiten, denn Sinnvoll GW ist kein lineares, sondern ein mehrdimensionales Gebilde. Die einzelnen Komponenten sind gleichwertig und ergeben erst als Ganzes ein funktionierendes System. Da es sich um kein abgeschlossenes, sondern ein für Weiterentwicklungen und Anknüpfungen offen stehendes System handelt, sind nur fünf der sechs Würfelseiten mit Funktionen belegt. Die Konzeption wird ersichtlich, wenn der Würfel im Modell wie in Abb.2 aufgefalteter vorliegt.

- Im Zentrum des Modells steht der Fachbereich GW, wobei durch die Bezeichnung und grafische Gestaltung Raum – Mensch – Wirtschaft signalisiert werden soll, dass der handelnde Mensch im Fachbereich GW im Mittelpunkt steht (siehe Kap. 3.1).
- Das allgemeindidaktische Fundament beruht

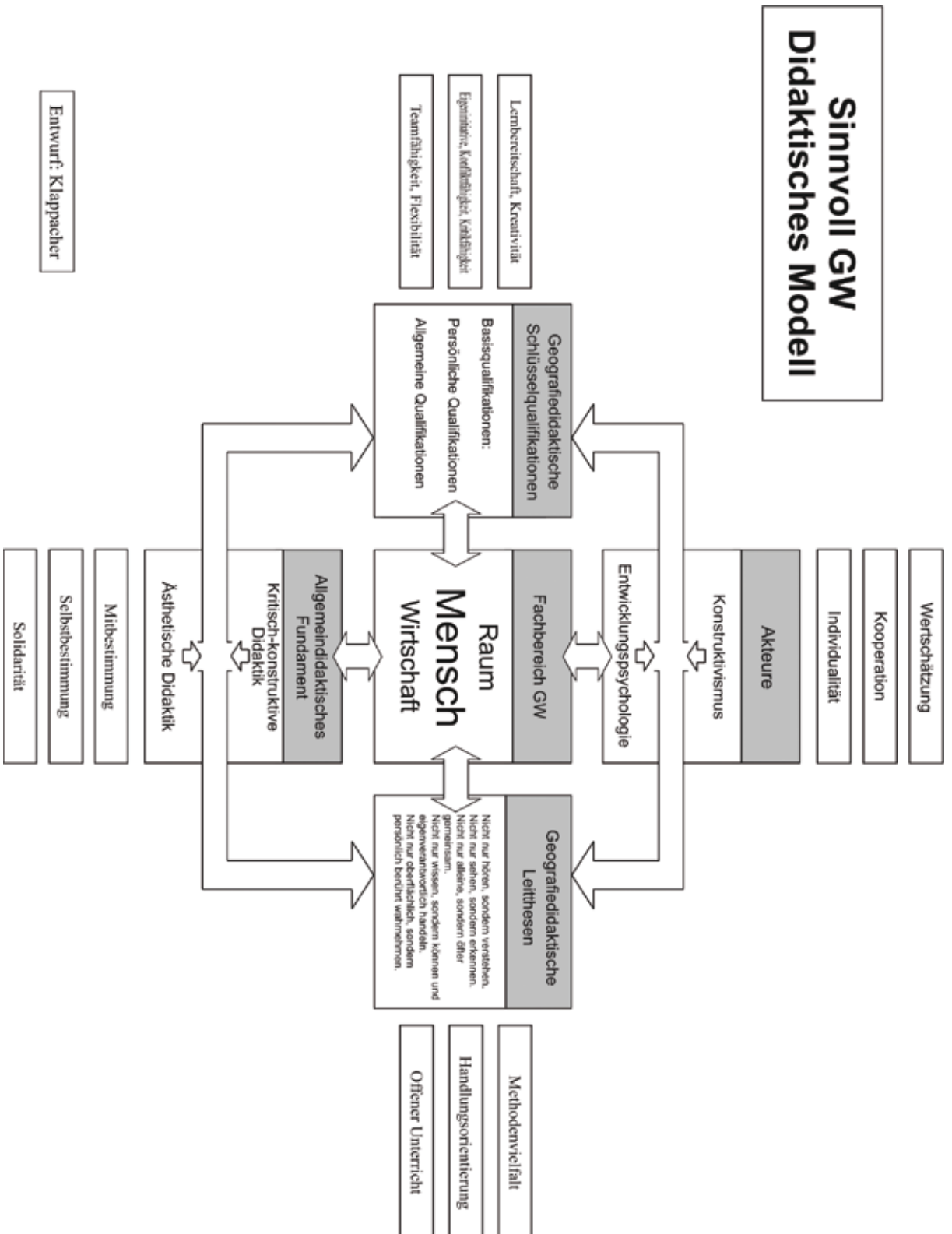
auf zwei aus der Sicht von Sinnvoll GW einander positiv ergänzenden Didaktiken; auf der kritisch-konstruktiven und der ästhetischen Didaktik. Mitbestimmungs-, Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit sind entscheidende Zielsetzungen der kritisch-konstruktiven Didaktik, und die ästhetische Didaktik eröffnet die mit allen Sinnen zu vollziehende, emotional wertschätzende Wahrnehmung (siehe Kap. 3.2).

- Eine wesentliche Rolle in diesem System kommt den Akteuren zu. SchülerInnen und LehrerInnen stehen in einem positiven Beziehungsfeld. Konstruktivismus und kognitive und psychosoziale sowie entwicklungspsychologische Ansätze sind entscheidende Basis für den wertschätzenden und entwicklungsadäquaten Umgang der Akteure (siehe Kap. 3.3).
- Die geografiedidaktischen Schlüsselqualifikationen zeigen die primären Zielsetzungen des Schulfaches GW auf. Sie sind gegliedert in Basis-, persönliche und allgemeine Qualifikationen (siehe Kap. 3.4).
- Die geografiedidaktischen Leitthesen erläutern den methodischen Rahmen und sind als didaktisch-methodische Hilfestellung zu sehen (siehe Kap. 3.5).

Im Anschluss an die einzelnen Funktionsseiten sind die jeweiligen Keywords der einzelnen Komponenten genannt. Die „Kernelemente“ werden so auf den ersten Blick deutlich ersichtlich.

Das Modell ist offen konzipiert. Eine Funktionsseite ist nicht belegt. Dies soll verdeutlichen, dass das Modell offen steht für Verknüpfungen zu anderen Fachbereichen, ja sie geradezu fordert. Die Pfeile kennzeichnen, dass das Modell nicht auf isolierten Elementen beruht, sondern auf deren positivem Zusammenwirken, auf synergetischen Prozessen.

Obwohl der Begriff synergetisch hauptsächlich in den Naturwissenschaften Anwendung findet und bis jetzt noch nicht in der Geografiedidaktik verwendet wurde, soll durch synergetisch signalisiert werden, dass nicht nur ein Modell vorliegt, das auf Interdependenz – auf gegenseitigen Abhängigkeiten und Wechselwirkungen der Komponenten – beruht, sondern auf dem Prinzip von



Entwurf: Klappacher

Abb.2: Sinnvoll GW – didaktisches Modell

Synergie. Synergismus ist „das Zusammenwirken und die gegenseitige Förderung verschiedener Faktoren oder Substanzen; die Gesamtwirkung ist größer als die Summe der Einzelwirkungen“ (Lexikon der Biologie, 1987, S. 139). Die synergetische Geografiedidaktik beruht auf der Miteinbeziehung aller wesentlichen fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Elemente mit dem Ziel der Optimierung des geografiedidaktischen Ergebnisses.

3.1 Raum – MENSCH – Wirtschaft / Geografie mit neuen Perspektiven

Bei der Betrachtung des Modells fällt auf, dass der Begriff Geografie in keinem der Funktionsfelder aufscheint, sondern im Zentrum des Modells der Fachbereich GW und die Bezeichnung „Raum – MENSCH – Wirtschaft“ stehen. Der Begriff Geografie wurde deshalb nicht gewählt, da der Fachbereich Geografie in Österreich Geografie und Wirtschaftskunde heißt, und die Bezeichnung Geografie keine exakte Aussage über die inhaltliche Komponenten erlaubt, und zudem der wesentliche fachdidaktische Theorieansatz nicht ersichtlich wird. Dies soll aber nicht bedeuten, dass hier ein Modell ohne den Fachbereich Geografie entwickelt wurde, sondern signalisieren, dass in Sinnvoll GW den Menschen die zentrale Stellung zukommt und nicht dem Raum. Außerdem wird durch die Bezeichnung „Raum – MENSCH – Wirtschaft“ die inhaltliche Bindung der Geografie mit der Wirtschaftskunde in Österreich deutlich.

Eine moderne Geografiedidaktik hat neue Forschungserkenntnisse kritisch zu hinterfragen und auf ihre Umsetzbarkeit für den Unterricht zu untersuchen. Es kann sich daher Sinnvoll GW der Raumdiskussion (vgl. z.B. HARD 1970, HASSE 1991, WERLEN 1995, WEICHHART 1997) im Fachbereich Geografie nicht verschließen, sondern ist gefordert, klar Stellung zu beziehen. Mit dem bewusst verwendeten Plural „soziale Geographien“ hat Werlen eine wissenschaftstheoretische Diskussion ausgelöst, die sehr wohl auch für die Geografiedidaktik von großer Bedeutung ist. Die Mittelpunktstellung des Raumes wird verneint, der Raum wird als eine Kategorie der Erfahrung bezeichnet (vgl. WERLEN 1995, 229).

„Wir haben uns daran gewöhnt, die Welt in räumlichen Einheiten und Portionen zu denken, in Con-

tainern, in die alles Mögliche und Unmögliches argumentativ hineingepackt wird. Staaten werden zu Ländern, Lebenseinheiten zu Landschaften und der ‚Raum‘ wird zum Forschungsobjekt der Geographie gemacht. Deren wesentliche Aufgabe wird dann bisweilen sogar in der Aufdeckung empirisch gültiger räumlicher Gesetzmäßigkeiten gesehen. Doch bereits der historische Charakter der Entwicklung dieser Weltsicht verweist darauf, dass dies nicht die einzigen Möglichkeiten sind, sich die Welt geographisch vorzustellen. Es gibt durchaus alternative Zugänge“ (WERLEN 2002, 12).

Die Schlussfolgerung läge nahe, dass sich eine moderne Geografiedidaktik vom „Raum“ zu verabschieden habe. Sinnvoll GW signalisiert jedoch durch die Begriffwahl „Raum – MENSCH – Wirtschaft“, dass diese radikale Abwendung nicht erfolgt, und vertritt das fachdidaktische „Raumkonzept“ Birkenhauers. BIRKENHAUER (2001, 33) leitet auf Heidegger verweisend ab, dass ein „Entweder-Oder“ hier nicht die richtige Schlussfolgerung sei. Ein „Sowohl-als-auch“ – allerdings mit entschiedener Betonung des menschlich existenziellen Aspekts – wird gefordert. Für Birkenhauer ist es völlig legitim, wenn Geografen beim Begriff des Raumes je nach dem jeweiligen Forschungsinteresse die eine oder andere Seite betonen. Auf Werlen Bezug nehmend formuliert er zwei Ziele:

1. „Die Darstellung der ‚Geografie der Dinge‘ und der kulturellen Verhältnisse, weil sie
 - a) Voraussetzung für zuverlässige Orientierung,
 - b) für die Ordnung des Wissens notwendig sind,
 - c) und damit stets ein wichtiges Wissen bilden.
2. Die Erforschung und Darstellung der ‚Geographie der alltagsweltlichen Praxis‘ als einer wesentlichen Ergänzung des Zieles.“

Mit der Formulierung des Zieles 1 wird aus Sicht Birkenhauers das bisherige Tun der Schulgeografie bestätigt. Einer Sicht, die sich sehr wohl in Sinnvoll GW wiederfindet (siehe KLAPPACHER et al. 2002, 2002a, 2002b, 2003). Die Formulierung des Zieles 2 sieht Birkenhauer als Auftrag, „Schülerorientierung und Handlungsorientierung als ein vertiefendes und erweiterndes Fundament in der Schulgeografie zu nutzen“ (BIRKENHAUER 2001, 32-33) – eine zentrale Forderung, der Sinnvoll GW bereits Rechnung trägt (siehe Kap. 3.3 und 3.5). Es entspricht auch der am Beginn von Kap. 3 erläut-

terten Offenheit des Modells „Sinnvoll GW“, nicht durch Ausschließung von Zugängen die Geografie und Wirtschaftskunde nur auf eine Raumperspektive zu verengen.

Dieser für die Schulgeografie aus Sicht von Sinnvoll GW wesentlichen Erkenntnis wird im Curriculum 2000+ bereits Rechnung getragen: „Im Schulfach Geographie erfahren Schüler „Räumlichkeit“ neben der Zeitlichkeit als eine der grundsätzlichen Formen des In-der-Welt-Seins. Räumlichkeit wird über Lebens- und Handlungswelten existenziell erfahren. Unter dieser Voraussetzung werden „Räume“ gezielt unter vier Perspektiven betrachtet.

- Erstens werden „Räume“ im realistischen Sinn als „Container“ aufgefasst, in denen bestimmte Sachverhalte der physisch-materiellen Welt enthalten sind. In diesem Sinne werden „Räume“ als Wirkungsgefüge natürlicher und anthropogener Faktoren verstanden, als das Ergebnis von Prozessen, die die Landschaften gestalten oder als Prozessfeld menschlicher Tätigkeiten.
- Zweitens werden „Räume“ als Systeme von Lagebeziehungen materieller Objekte betrachtet, wobei der Akzent der Fragestellung besonders auf der Bedeutung von Standorten, Lage-Relationen und Distanzen für die Schaffung gesellschaftlicher Wirklichkeit liegt.
- Drittens werden „Räume“ als Kategorien der Sinneswahrnehmung und damit als „Anschauungsformen“ gesehen, mit deren Hilfe Individuen und Institutionen ihre Wahrnehmungen einordnen und so die Welt in ihren Handlungen „räumlich“ differenzieren.
- Das bedingt, dass „Räume“ viertens auch in der Perspektive ihrer sozialen, technischen und gesellschaftlichen Konstruiertheit aufgefasst werden müssen, indem danach gefragt wird, wer unter welchen Bedingungen und aus welchen Interessen wie über bestimmte Räume kommuniziert und sie durch alltägliches Handeln fortlaufend produziert und reproduziert“ (Arbeitsgruppe Curriculum 2000+, 2002, 5).

In den österreichischen Geografielehrplänen der Sekundarstufe 1 wird zwar sehr wohl auf die Mittelpunktstellung des Menschen (siehe Kap. 3.4)

verwiesen, auf die unterschiedlichen Raumperspektiven jedoch nicht: „Im Mittelpunkt von Geographie und Wirtschaftskunde steht der Mensch. Seine Aktivitäten und Entscheidungen in allen Lebensbereichen haben immer auch raumstrukturelle Grundlagen und Auswirkungen. Diese räumlichen Aspekte menschlichen Handelns sind Gegenstand des Unterrichts. Besonders thematisiert werden solche Vernetzungen am Beispiel der Wirtschaft, deren allgemeine Grundlagen zu erarbeiten sind. Es bieten sich vielfältige Ansätze fächerverbindenden Arbeitens an. Neben der bewussten Wahrnehmung wird die Beschreibung sowie die Erklärung von Sachverhalten, Zusammenhängen und Entwicklungen des menschlichen Handelns angestrebt. Geographie und Wirtschaftskunde soll Schülerinnen und Schülern helfen, im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich verantwortungsbewusst und tolerant zu handeln“ (Lehrplan 1999 für Geographie und Wirtschaftskunde).

Dass die unterschiedlichen Raumperspektiven, zwar nicht explizit formuliert, aber sehr wohl bereits in den 1980er Jahren Eingang in die österreichischen Lehrplänen gefunden haben, lässt sich anhand der Lehrplanentwicklung in Österreich zeigen. SITTE (1996, 359) nennt als Kennzeichen der GW-Lehrpläne 1985, „dass nicht mehr die Inventarisierung von Landschaften, Ländern oder Staaten im didaktischen Mittelpunkt steht, sondern der handelnde Mensch in Bezug auf seine erdräumliche und ökonomische Umwelt“.

Der Lehrplan 1985 verabschiedete sich somit gänzlich von der alten Länderkunde (vgl. HETTNER 1932). Das menschliche Handeln tritt in den Mittelpunkt, die Handlungskonzeption wird zur Leitfunktion. Die Neukonzeption beruht auf handlungstheoretischen sowie gesellschaftskritischen Ansätzen der Sozialwissenschaften (vgl. SITTE 1996, 361). Basierend auf dieser Entwicklung beruht ein weiteres zentrales Element der Konzeption von Sinnvoll GW darauf, dass im Geografie und Wirtschaftskunde-Unterricht die verschiedenen Raumperspektiven den SchülerInnen ersichtlich gemacht werden und dabei aber die zentrale Stellung des Menschen keineswegs in Frage gestellt werden darf.

Die zentrale Stellung des Menschen fordert weiters aus der Sicht von Sinnvoll GW ein Miteinbeziehen einer ökonomischen Handlungsebene. SITTE (2001, 545) formuliert in Bezug auf Wirtschafts-

erziehung: „Die Wirtschaft ist ein sehr wichtiger Ausschnitt aus der Wirklichkeit des Menschen. Sie bestimmt weitgehend, wenn auch nicht ausschließlich, das Leben und die Politik in unserer immer komplexer werdenden Welt. Wer das leugnet, sieht nicht die Wirklichkeit oder er verschließt sich absichtlich vor ihr.“

Bereits 1962 wurde in Österreich die Wirtschaftskunde dem Fachbereich Geografie eingegliedert. Wobei darauf verwiesen werden muss, dass die Einführung ursprünglich nicht aus fachlichen bzw. pädagogischen Zielsetzungen erfolgte, sondern aus mangelnder Konfliktbereitschaft, die notwendig gewesen wäre, um ein zusätzliches Fach Wirtschaftskunde und Sozialkunde in den Stundentafeln zu verankern (vgl. GOETZ 1995, 6).

Auch in Deutschland gab es bereits in den 1960er-Jahren Bestrebungen, wirtschaftliche Themenbereiche verstärkt in das Fach Erdkunde zu integrieren. So forderte Hartke 1960 (vgl. FISCHER 1971, 110) diejenigen Arbeitsprozesse verstärkt zu behandeln, die das Bild der Landschaft formen, und KREUZER (1976, S. 183) verwies darauf, dass „ein moderner wirtschaftsgeografischer Unterricht ohne elementare Wirtschaftslehre (...) im Fächerkanon der Hauptschule nicht denkbar sei.“

WEBER (1974, 36) und WEISS (1998, 5) stellen die Sinnhaftigkeit der verstärkten Einbeziehung wirtschaftlicher Aspekte im Fach Erdkunde wiederum in Frage und KAHNSITZ (1999, 38) schreibt, „sozioökonomische Bildung erfordert differenzierte ökonomische und gesellschaftswissenschaftliche Kenntnisse, die nur in einem eigenständigen Unterrichtsfach von dafür wissenschaftlich ausgebildeten Lehrkräften kompetent vermittelt werden können“. Dass GW-Unterricht sehr wohl einer besonderen wirtschaftlichen Ausbildung der LehrInnen bedarf, ist nicht in Frage zu stellen, sehr wohl aber die Aussage, dass dies nur in einem eigenständigen Fach möglich sei (vgl. dazu GOETZ 1995).

KNISS U. GNEIS (2002, 25) verweisen auf die Gefahr, dass – wenn der wirtschaftliche Bildungsauftrag ganz dem Fach Geografie zugewiesen wird – die Breite geografischer Aspekte in diesem Gemeinschaftsfach nicht mehr vermittelt werden könne, und sie begründen ihre Argumentation mit dem Verweis auf Österreich, wo aus ihrer Sicht folgende Fehlentwicklung zu ersehen sei: „Physisch-geographische Sachverhalte sind dort nur noch

ansatzweise vertreten. Den Schwerpunkt bilden sozialwissenschaftliche und ökonomische Komponenten.“

Sinnvoll GW sieht diese Entwicklung nicht als Gefahr, sondern als Chance. Denn ein moderner Geografieunterricht ist gefordert, verstärkt sozialwissenschaftliche Komponenten zu behandeln. Nicht nur die „sozialen Geographien“ erfordern dies. WERLEN (2002, S.15) schreibt: „Nicht die ‚Raumbildung‘ steht im Zentrum des Interesses, sondern die Formen der Aneignung der Lebensbedingungen in räumlichen Bezügen. Dazu sind erstens die kalkulativen, berechnenden bzw. wirtschaftlichen Aneignungen physisch-materieller Gegebenheiten und erdräumlich angeordneter Objekte zu zählen, zweitens die normative Aneignung auf Grund kultureller Denkmuster.“ WERLEN (2002, 15) leitet daraus drei Dimensionen der Geografien des Alltags ab, nämlich die „produktive – konsumtive“, die „normative – politische“ und die „informative – signifikative“.

Ökonomische Aspekte werden durch diesen Theorieansatz zu zentralen Handlungszielen, denen sich ein moderner GW-Unterricht nicht verschließen darf. Wichtig ist dabei zu erkennen, dass Wirtschaftskunde im Sinne von Wirtschaftserziehung und nicht im Sinne einer Volkswirtschaftslehre oder Betriebswirtschaftslehre oder Wirtschaftsgeografie zu sehen ist. Was unter Wirtschaftserziehung zu verstehen ist, beschreibt SITTE (1998, 47) folgendermaßen:

„Die Wirtschaftserziehung in den allgemeinbildenden Schulen umfasst drei große, miteinander verflochtene und die Schüler in ihrer gegenwärtigen sowie zukünftigen Betroffenheit direkt angehende Handlungsbereiche: Die Konsumökonomie, die Berufs- bzw. Arbeitsökonomie und die Gesellschaftsökonomie. In allen drei sind an ökonomischen Aktivitäten erstens kognitive Strukturen zum Verstehen wirtschaftlicher Tatbestände und ablaufender Prozesse einschließlich der Interdependenz mit gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen aufzubauen und zweitens, ohne Indoktrinieren, handlungssteuernde Einstellungen für Entscheidungs- und Bewältigungsprozesse anzubahnen.“ Eine Zielsetzung, die nicht immer leicht aufgrund der komplexen ökonomischen Lernziele (vgl. Lehrplan 1999) in der Praxis zu verwirklichen ist und sehr wohl auch in Österreich noch immer „Pro und

Contra“ (vgl. KLAPPACHER 2002, 13-14) diskutiert, aber nur mehr von einer sehr kleinen Gruppe von LehrerInnen in Frage gestellt wird.

Eine weitere wesentliche theoretische Begründung für eine Wirtschaftserziehung in der Sekundarstufe 1 leitet Sinnvoll GW für Geografie und Wirtschaftskunde aus der konstruktiven Didaktik (vgl. Kap. 3.2) ab. Die Schülerorientierung und die Zielsetzung, SchülerInnen zu wachsender Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit, Solidarität in allen Lebensbereichen zu befähigen (vgl. KLAFKI 1995), wird durch die Wirtschaftserziehung nicht nur vermehrt möglich, nein kann sogar als ihre Grundvoraussetzung genannt werden. Für Sinnvoll GW ist die Wirtschaftserziehung ein wesentliches Element im Geografieunterricht. Sinnvoll GW sieht die Wirtschaftskunde als Bereicherung, als synergetisches Element der Geografie (vgl. KLAPPACHER et al. 2001, 2002a, 2002b, 2003).

3.2 Allgemeine Didaktik / kritisch-konstruktives und ästhetisches Fundament

Sinnvoll GW beruht auf der These, dass ein fachdidaktisches Modell auf einer allgemeindidaktischen Grundlage beruhen muss. Es gibt eine Vielzahl verschiedener allgemeindidaktischer Modelle, die unterschiedliche Bedeutung und unterschiedliche Auswirkungen auf die Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung haben (vgl. RINSCHEDI 2003, 35). Ein mögliches Schema zur Einordnung der unterschiedlichen Modelle bietet RINSCHEDI (2003, 35) (Abb. 3), doch ist nachdrücklich darauf hinzuweisen, dass auch dieses Schema unvollständig bleibt. So fehlen z. B. die Subjektive und Ästhetische Didaktik.

Auf die Geografie haben vor allem die bildungstheoretische Didaktik und deren Weiterentwicklung zur kritisch-konstruktiven Didaktik, die lehr-/lerntheoretische Didaktik und die lernzielorientierte Didaktik Einfluss ausgeübt. Die anderen Didaktiken haben nur partielle Bedeutung (vgl. RINSCHEDI 2003, 34). Sinnvoll GW geht hier einen neuen Weg. Die kritisch-konstruktive Didaktik und die ästhetische Didaktik bilden gemeinsam das allgemeindidaktische Fundament.

Die kritisch-konstruktive Didaktik ist eine auf Voraussetzungen der Bildungstheorie beruhende Didaktik. Die bildungstheoretische Didaktik wurde

von E. WENIGER (1952 / 1956) und W. KLAFKI (1962) auf Grundlage der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entwickelt. Bildung wird hier als „kategoriale Bildung“ beschrieben und zum Grundanliegen. Unter kategorialer Bildung versteht man, dass der Mensch in der Lage ist, von der Welt begründete, d. h. durch Erkenntnis geprüfte Aussagen zu machen, und dass er dank der selbst vollzogenen kategorialen Einsichten, Erfahrungen und Erlebnissen für diese Wirklichkeit offen ist (vgl. KLAFKI 1963, S. 298).

Durch die didaktische Analyse, die für bildungstheoretische Didaktiker der zentrale Bezugspunkt jeder Unterrichtsplanung darstellt, ist zu klären, ob der vorgesehene Unterrichtsinhalt geeignet ist, SchülerInnen im Sinne kategorialer Bildung Inhalte der Wirklichkeit zu erschließen und SchülerInnen für diese Inhalte empfänglich zu machen (siehe Kap. 3.3). Die Erschließung kann durch die so genannten Bildungsinhalte erfolgen. Bildungsinhalte sind dadurch gekennzeichnet, dass ein Bildungsinhalt stellvertretend für viele Kulturinhalte steht. Ein Bildungsinhalt soll Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzipien, Gesetze, Werte, Methoden sichtbar machen. Jeder besondere Bildungsinhalt birgt in sich also einen allgemeinen Bildungsinhalt (vgl. KLAFKI 1963, S.133f). JANK und MEYER (2002, 218) sehen in der didaktischen Analyse die „Freilegung des Bildungsinhalts der vom Lehrplan schon vorgegebenen Bildungsinhalte“.

KLAFKI (1957, 441-457) definierte in diesem Zusammenhang drei didaktische Prinzipien:

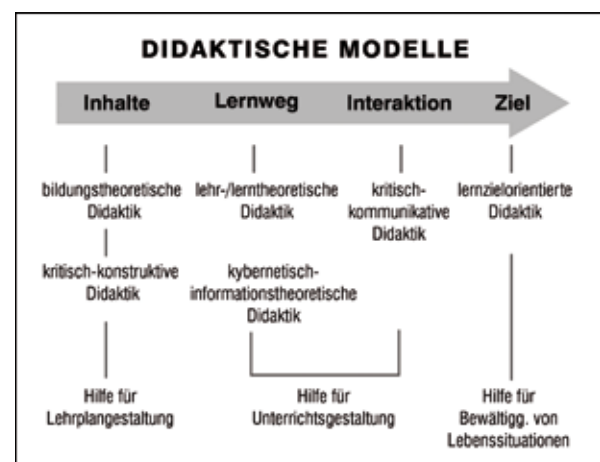


Abb. 3: Didaktische Modelle und ihre Auswirkungen auf die Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung (RINSCHEDI 2003, 35)

- das Elementare,
- das Fundamentale und
- das Exemplarische.

Nach KLAFKI (1975, S. 421) ist das „elementar, was am besonderen Fall bzw. Beispiel ein dahinter liegendes allgemeines Prinzip erfahrbar macht“ und „fundamental“ sind Erfahrungen, in denen grundlegende Einsichten auf prägnante Weise gewonnen werden. Sowohl das Fundamentale als auch das Elementare müssen nach KLAFKI (1961, S. 191) jeweils „exemplarisch“, an eindrucksvollen, fruchtbaren Beispielen, gewonnen werden. Wobei Inhalte nur dann als pädagogisch-exemplarisch gelten, wenn sie „Fundamentales oder Elementares aufzuschließen vermögen.“

JANK und MEYER (2002, 220) sprechen davon, dass eigentlich nur das Exemplarische von diesen drei Begriffen überlebt hat und verweisen darauf, dass das exemplarische Vorgehen nicht nur als Mut-zur-Lücke-Funktion gesehen werden darf, sondern es im Sinne Klafkis um viel Wesentlicheres geht: „Es geht um die Qualität des Gelernten, nicht um die Quantität.“ Sinnvoll GW beruht auf dieser zentralen These: „Nicht die Zahl an Lernzielen ist entscheidend, sondern in erster Linie muss gewährleistet sein, dass die wesentlichen geographisch-wirtschaftskundlichen Schlüsselqualifikationen beherrscht werden“ (KLAPPACHER 2002, 25).

Ein weiterer Sachverhalt (siehe Kap.2), der für Sinnvoll GW von besonderer Bedeutung ist, wird durch KLAFKI (1961, S. 129) deutlich formuliert. Demnach erfüllt die Fachwissenschaft nur eine Teilrolle: „Den Fachwissenschaften kommt für die Ermittlung des Pädagogisch-Elementaren und -Fundamentalen also nicht eine unmittelbar bestimmende, konstitutive, sondern nur eine regulative Funktion zu; d. h. sie müssen darüber wachen, dass das Elementare nicht im Widerspruch zu den wissenschaftlichen Ergebnissen bestimmt wird oder so, dass es den späteren Zugang zu speziellen Fragestellungen der Wissenschaften verbaut.“

Im Sinne von Sinnvoll GW wäre es aber falsch daraus abzuleiten, dass Unterrichtsplanung primär unter dem Aspekt zu erfolgen hat, inhaltliche Strukturen eines Themas auf ihren wissenschaftlichen Wahrheitsgehalt zu überprüfen, sondern sehr wohl muss die zu lösende pädagogische Aufgabenstellung im Vordergrund stehen (vgl. JANK U. MEYER

2002, 226).

MEYER (1980, S.181) kritisiert berechtigterweise an der bildungstheoretischen Didaktik, dass ein Primat der Didaktik vorliege und die Unterrichtsmethodik vernachlässigt werde (siehe auch Kap. 3.4). Sie interpretiere die Wechselbeziehung zwischen Zielen, Inhalten und Methoden unzulänglich und sei praxisfern. Meyer spricht von einer „Feiertagsdidaktik“.

Klafki entwickelte auf Grund der kritischen Einwände gegenüber der bildungstheoretischen Didaktik die kritisch-konstruktive Didaktik. Nach KLAFKI (1996, 89-90) soll durch die Bezeichnung „kritisch“ zum Ausdruck kommen, dass sich diese Didaktik zum Ziel setzt, Kindern und Jugendlichen zu wachsender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebensdimensionen zu verhelfen. Gleichzeitig erkennt diese Didaktik, dass die Wirklichkeit der Bildungsinstitutionen jenen Zielsetzungen nicht entspricht. KLAFKI (1996, 90) verweist mit der Bezeichnung „konstruktiv“ auf den „durchgehenden Praxisbezug, auf das Handlungs-, Gestaltungs- und Veränderungsinteresse.“

KLAFKI (1985, 38) gibt sich aber nicht damit zufrieden, innerhalb der vorgegebenen institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung zu formulieren, sondern will so etwas wie eine konkrete Utopie entwerfen: „Vorgriffe der Theorie, Modellentwürfe für mögliche Praxis, begründete Konzepte für veränderte Praxis, für eine humanere und demokratischere Schule.“ Er fordert, dass die Didaktik Möglichkeiten entwickeln müsse, um solche Lehr- und Lern-Prozesse zu verwirklichen (vgl. KLAFKI 1985, 38, und 1995, 10). Eine zentrale Forderung, der sich auch Sinnvoll GW stellt (siehe Kap. 4).

JANK U. MEYER (2002, 10) bezeichnen die kritisch-konstruktive Didaktik als ein politisches Programm zur Demokratisierung von Bildung und Schule. Inhaltlich bezieht KLAFKI (1995, 12) seinen Bildungsbegriff auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“:

1. „Die Friedensfrage angesichts der Vernichtungspotenziale der ABC-Waffen (makrosoziologische, mikrosoziologische; massen- und gruppenpsychologische Ursachen; moralische Probleme).
2. die Problematik des Nationalitätenprinzips,

mit anderen Worten: Die Frage nach ‚Nationalität‘ und ‚Internationalität‘ bzw. nach Kulturspezifika und Interkulturalität.

3. Das Umweltproblem, d. h. die Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz und damit nach der Verantwortbarkeit und Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung.
4. Das mit den zuvor genannten Aspekten eng verflochtene Problem der rapide wachsenden Weltbevölkerung.
5. Das nach wie vor unbewältigte Problem der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit innerhalb unserer (und anderer) Gesellschaften als Ungleichheit zwischen sozialen Klassen und Schichten, zwischen Männern und Frauen, zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen, und denen, für die das nicht gilt ...
6. Das Verhältnis der so genannten entwickelten Industriegesellschaften zu den so genannten ‚Entwicklungsländern‘.
7. Die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Produktionssystems, der Arbeitsteilung oder aber ihrer schrittweisen Reduktion ...
8. Die menschliche Sexualität und das Verhältnis der Geschlechter zueinander bzw. gleichgeschlechtliche Beziehungen in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch und zwischenmenschlicher Verantwortung.

Diese Beispiele sind kein vollständiger Katalog der heute relevanten Schlüsselprobleme, aber sie sind keineswegs in beliebiger Zahl erweiterbar.“

Schlüsselprobleme benennen grundlegende Probleme der Menschen und der Gesellschaft in einer bestimmten Epoche als konkreten, für den Unterricht verbindlichen Rahmen. Innerhalb dieses Rahmens werden die Entscheidungen über die Themen, Gegenstände und Verfahren in die Hände der LehrerInnen und SchülerInnen gelegt (vgl. KLAFKI 1985, 77). Zu Problemen werden sie nur an bestimmten Inhalten und ihre Lösung erfordert den Erwerb bestimmter Kompetenzen. Schlüsselprobleme dürfen aus Sicht JANKS U. MEYERS (2002, 233) aber weder

mit Schlüsselthemen noch mit Schlüsselqualifikationen verwechselt werden. Schlüsselthemen legen die zu bearbeitenden Themen und Inhalte normativ fest. Schlüsselqualifikationen bestimmen die zu erwerbenden Kompetenzen. Die Schlüsselprobleme bilden den verbindlichen Rahmen für die geografisch-didaktischen Schlüsselqualifikationen in Sinnvoll GW (siehe Kap. 3.4).

KLAFKI (1985, 77, und 1995, 11-12) fordert aufgrund der oben angesprochenen Thesen Veränderungen im Schullalltag. Er tritt für die Gesamtschule ein und befürwortet die Integration von SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf in den Regelschulen, sowie eine stärkere Individualisierung des Unterrichts und damit verbunden ein Mehr an innerer Differenzierung. Er tritt für eine Öffnung der Fachbereiche und einen verstärkten Projektunterricht, für Offenen Unterricht und für eine selbst entscheidende Unterrichtsorganisation durch LehrerInnen und SchülerInnen ein.

Individualisierung, starke Differenzierung des Unterrichts innerhalb der Jahrgangsklassen, die Orientierung an Schlüsselproblemen, den Erwerb von Kompetenzen, die verstärkte Miteinbeziehung der SchülerInnen in die Unterrichtsplanung, die Möglichkeit der SchülerInnenkritik, die Öffnung der Fachbereiche, verstärkter Offener Unterricht sind wesentliche Zielsetzungen von Sinnvoll GW (vgl. KLAPPACHER 2002, S.74 f.; siehe Kap. 3.3 und 3.5).

Damit die kritisch-konstruktive Didaktik in der Praxis verwirklicht werden kann, hat KLAFKI (1985, 215) einen Leitfaden für die Unterrichtsplanung, ein Perspektivenschema für die Unterrichtsplanung entwickelt. Während er ursprünglich fünf Fragen der Didaktischen Analyse formulierte, liegt jetzt ein siebenstufiges Schema vor (Abb. 4).

Die Felder 1 bis 4 und 6 sind Analyseansätze, die bereits bei der didaktischen Analyse aufschienen. Sie sind aber erweitert und beziehen die Bedingungsanalyse, die Unterrichtsmethoden und die Feststellung des Lernerfolgs mit ein. Ziel der didaktischen Analyse mit Hilfe des Perspektivenschemas soll sein, den Bildungswert der den SchülerInnen abverlangten Arbeit in Hinblick auf Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zu eruieren.

Es wäre aber falsch, wie JANK U. MEYER (2003, 234)

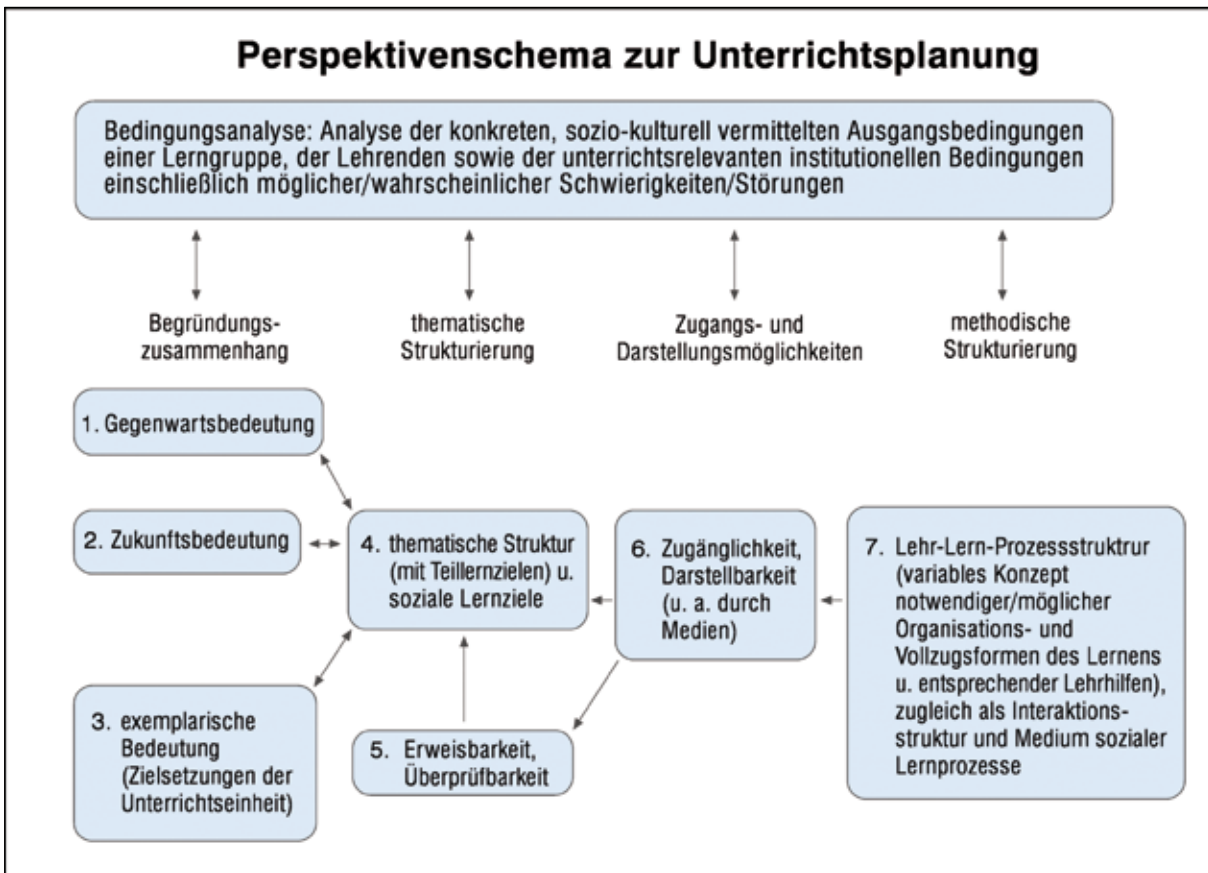


Abb. 4: Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (KlAFKI 1985, 215)

richtigerweise anführen, die kritisch-konstruktive Didaktik nur auf die Schlüsselprobleme und das Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung zu reduzieren, und geben zu bedenken, dass noch nicht ein Gesamtkonzept „aus einem Guss“ ausgearbeitet vorliege, es viele „lose Enden“ gäbe, die nicht systematisch miteinander verknüpft seien, dennoch von einem theoretisch gelungenen Wurf gesprochen werden müsse, und die Verwirklichung von Problemunterricht nicht nur eine Frage der Themen und Kompetenzen sei, sondern der Unterricht auch methodisch gelingen müsse. Ein aus Sicht von Sinnvoll GW berechtigter Kritikansatz, dem mit den geografiedidaktischen Leitthesen in Sinnvoll GW Rechnung getragen wird (siehe Kap. 3.5).

Auf einem aus Sicht von Sinnvoll GW weiteren wesentlichen Kritikpunkt verweist WIATER (1997, S. 281-282). Er kritisiert, dass Unterrichtsanalyse und Unterrichtsplanung und der gesamte Lehr-Lern-Prozess in der kritisch-konstruktiven Didaktik (trifft auch für die lehr-/lerntheoretische Didaktik zu) zu sehr als eine Verständigung zwischen Leh-

rerInnen und SchülerInnen über Handlungsmomente des Unterrichts verstanden werde, obwohl ebenfalls seit langem bekannt sei, dass zwischen Lernprozess und Lernfortschritt keine linear-kausalen Beziehungen bestehen und deshalb sich die didaktische Theorie vermehrt mit den Zusammenhang von Unterricht und Lernen zu befassen habe. Klar sei, dass Unterricht „von außen betrachtet“ werden könne und eine strukturierbare Faktorenkomplexion sei, und dass Unterricht „von innen betrachtet“ werden könne und dann eine subjektive Erfahrungs-, Erlebnis- und Deutungssituation mit bedeutsamen Folgen für das „Denken, Fühlen und Handeln“ der Beteiligten sei. Und, obwohl es theoretisch wie praktisch unumstritten sei, dass sich LehrerInnen und SchülerInnen als handelnde Subjekte gegenüberstehen, tragen Didaktiktheorien, auch die kritisch-konstruktive Didaktik diesem Tatbestand zu wenig Rechnung. Erst die subjektive Didaktik und die ästhetische Didaktik versuchen diese Theorielücke zu schließen (vgl. WIATER 1997, S. 281).

Die Erkenntnis, dass sich der Mensch über Wahrnehmungen in Verbindung mit dem Denken seine Wirklichkeit schafft, dass der Mensch der Realität nicht gegenüber steht, sondern durch sein Denken, Fühlen, Wollen und Können mittendrin lebt (siehe Kap. 3.3), ist für Sinnvoll GW ein zentraler Theorieansatz, der die Forderung nach Ästhetik in der Didaktik folgen lässt. Ästhetik ist hier aber nicht als Wissenschaft vom Schönen, als Lehre von der Gesetzmäßigkeit und Harmonie in Natur und Kunst oder als das stilvolle Schöne zu sehen (vgl. DUDEN 1982, 89), sondern HASSE (1994, 34-35) erläutert Ästhetik wie folgt: Der Begriff Ästhetik kommt aus dem Griechischen (Aisthesis) und bedeutet so viel wie „sinnliche Wahrnehmung“; heute herrscht in der Philosophie ein weiter Begriff von Wahrnehmungen aller Art vor (vgl. WELSCH 1991, 68), d. h. die Verengung auf die Kunst oder gar nur auf das Schöne (in der Kunst) ist überschritten – u. a. zugunsten lebensweltlicher Wahrnehmung. Von Ästhetisierung sprechen wir (in einem neutralen Sinne) dann, wenn etwas „Nichtästhetisches ästhetisch gemacht oder als ästhetisch begriffen wird“ (WELSCH 1993, 231), also der Wahrnehmung zugänglich bzw. „offeriert“ wird. Das bedeutet „Dingen oder Situationen emotionale Werte zu verleihen, die mehr oder weniger Routinen sind“ (MOLES 1990, 52). Das Metier des Ästhetischen ist also der Schein. Es geht um die „Herausstellung“ einer Sache oder Situation für die Wahrnehmung (...). Kunst dagegen ist eine systemische Artikulations-ebene des Ästhetischen (...).“

WIATER (1997, 287) definiert Ästhetik im didaktischen Sinne als „die mit allen Sinnen vollzogene, emotional wertschätzende Wahrnehmung (über die Fernsinne, den eigenen Körper, die persönliche Emotionalität), die denkerisch und kommunikabel aufgearbeitet wird und zu elementaren Formen des Selbstausdrucks, des herstellenden Tuns, führt.“

Sinnvoll GW zielt verstärkt auf emotional wertschätzende Wahrnehmung, die denkerisch und kommunikativ aufgearbeitet wird. Die ästhetische Dimension eröffnet eine lebendigere, intensivere, persönlichere Erschließung geografischer Aufgabenstellungen (KLAPPACHER 2003, 89-90). Sinnvoll GW fordert, dass Erfahrungs-, Erkenntnis- und Lernprozesse auf einer ästhetischen Dimension beruhen sollten, in diesem Sinne schließe ich mich WIATERS (1997, 287) Aussage an: „Lernen, das auf

das Aufmerken und Wahrnehmen des Gegebenen und sinnlich Erfahrbaren verzichtet, verarmt und verkümmert zur reinen Denkübung.“

Die ästhetische Didaktik fordert deshalb mit Recht für den Schulunterricht drei Konsequenzen, denen auch aus Sicht von Sinnvoll GW verstärkt Rechnung getragen wird:

1. Die Struktur des Lehr-Lern-Prozesses kann nicht linear als Vermittlung eines Sachverhaltes mit Hilfe der LehrerInnen an die SchülerInnen gesehen werden; der Zusammenhang zwischen Unterrichten und Lernen ist vielmehr der Vorgang interpersonaler und sachbezogener ästhetischer Erfahrungsbildung.
2. Die große Bedeutung, die die Wahrnehmung durch die Sinne, den Körper und die Emotionen bei der Wirklichkeitserfassung und damit beim Lernen hat, macht eine systematische Wahrnehmungsschulung im Unterricht nötig.
3. Das Lenkungsmonopol durch LehrerInnen im Unterricht ist zugunsten einer differenzierten SchülerInnen-Mitwirkung abzubauen, damit Lernen als selbstreferentieller Konstruktionsprozess gelingen kann (vgl. WIATER 1997, 287-288).

Ästhetische Didaktik und kritisch-konstruktive Didaktik werden in Sinnvoll GW nicht als konträre Theorien gesehen, sondern als sich synergetisch ergänzende, denn die ästhetische Didaktik eröffnet die Möglichkeit, Lernprozesse auch als ästhetischen Erfahrungsprozess zu sehen.

3.3 Akteure / entwicklungspsychologische und konstruktivistische Grundannahmen

In der Definition BÖHNS (1999, 50) über „Geographiedidaktik“ kommt den Adressaten, den SchülerInnen eine zentrale Rolle zu (vgl. Kap. 2). Im Modell von Sinnvoll GW werden auf den ersten Blick die Adressaten aber nicht angeführt. Sinnvoll GW verwendet hier bewusst den Begriff Akteure. Die Formulierung Akteure wird abgeleitet aus der besonderen Sicht von Unterricht. Unterricht wird als Interaktion gesehen, „bei dem Kinder und Jugendliche (SchülerInnen) unter Anleitung professioneller Erwachsener (LehrerInnen) in einem planmäßig initiierten und unterstützten Lernprozess

in eigens dazu errichteten Institutionen (Schulen) zum Zweck ihrer Sozialisation, Qualifikationen und Personalisation ausgewählte Inhalte der Kultur aufnehmen und weiterentwickeln“ (WIATERS 1997, 86).

Wiaters Definition von Unterricht ist eine von vielen unterschiedlichen Unterrichts-Definitionen (vgl. auch KRON 1993, TERHART 1994, GLÖCKEL 1996). JANK U. MEYER (2002, 43) verweisen aber darauf, dass in der Didaktik sehr wohl ein Konsens über die wesentlichen Merkmale von Unterricht herrsche, und listen diese auf:

- „Unterricht ist ein Interaktionsprozess von Lehrern und Schülern.
- Er ist institutionell eingebettet und auf Dauer angelegt.
- Er verläuft – wenn's gut geht – zielorientiert und planmäßig.
- Er hat eine curriculare und eine soziale Ordnung.
- Er dient nicht nur der Unterrichtung, sondern auch der Erziehung und Vermittlung von Sozial- und Selbstkompetenz.
- Er erfordert eine pädagogisch gestaltete Umgebung (den Klassenraum, die Schule und gegebenenfalls ein Netz miteinander verknüpfter Lernorte).
- Er wird von wissenschaftlich qualifiziertem Personal durchgeführt
- und steht – soweit es sich um schulpflichtige Schüler handelt – unter Aufsicht des Staates.
- Grundlage der Unterrichtsgestaltung sind Lehrpläne, Richtlinien oder Curricula.
- Lehrpläne und Richtlinien stellen den Anspruch, einen begründeten Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen zu liefern“.

Curricula stellen den Anspruch, auf wissenschaftlicher Grundlage nicht nur einen Begründungszusammenhang, sondern auch die Instrumente für die Realisierung von Ziel-, Inhalts- und Methodenvorgabe zu liefern (vgl. KRON 1993, 292-322). „Ein ‚ausgewachsenes‘ Curriculum schließt also die Produktion von Lernmaterialien, Software, Lehrhandbüchern, Klausurbögen, Evaluationsmethoden u. a. mitein.“

Bei der Auflistung stellt sich die Frage, inwieweit

haben die Akteure überhaupt noch einen Freiraum, können sie Unterricht entscheidend mitgestalten? Die Auflistung beginnt mit der für Sinnvoll GW zentralen Kernaussage „Unterricht ist ein Interaktionsprozess von Lehrern und Schülern“ (JANK U. MEYER 2002, 43). Daraus kann abgeleitet werden, dass den Akteuren eine zentrale Rolle im Unterricht zukommen muss und beide Seiten aus dieser Sicht von Unterricht im Modell ihre Berücksichtigung finden müssen. SchülerInnen und LehrerInnen sind dabei aber nicht als isolierte Einheiten zu betrachten, sondern Unterricht ist Interaktion. Interaktion setzt Beziehung voraus.

SCHMIDT-WULFFEN (1999a, 76) unterscheidet in seiner Unterrichtssicht zwischen der „Sachebene“, der „Beziehungsebene“ und der „Bedeutungsebene“ (siehe Abb. 5). Für das Gelingen des Unterrichts ist

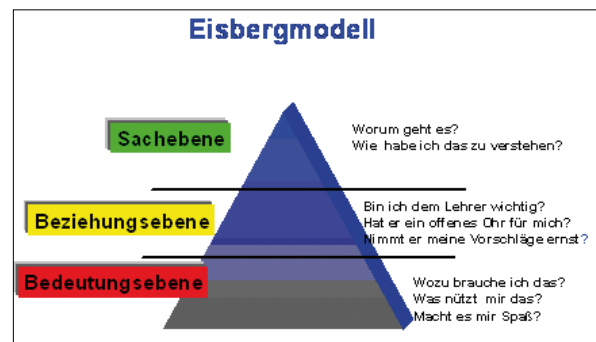


Abb. 5: Eisbergmodell (verändert nach SCHMIDT-WULFFEN 1999a, 76)

aus Sicht Schmidt-Wulffens die Beziehungsebene von zentraler Bedeutung, denn Unterricht ist Interaktion, die nicht nur verbal erfolgen darf, sondern auf Beziehung beruhen muss. SCHMIDT-WULFFEN (1999, 41-42) verweist auf Kommunikationstheorien (WATZLAWICK, SCHULZ V. THUN) und darauf, dass Unterricht nicht als ein Prozess aufgefasst werden darf, bei dem nur physische Lerndispositionen mit einer Sache agieren. Lernen ist vielmehr abhängig von einer „stimmigen Chemie“ auf der Beziehungsebene. Diese vertrauensvolle Beziehung kann aber sehr wohl mit Distanz einhergehen.

Eine für den Unterricht förderliche Beziehungsebene liegt dann vor, wenn gegenseitige Wertschätzung der Akteure vorhanden ist und beiden Seiten persönliche Freiräume offen stehen. „Schülerorientierung bezeichnet die Bezogenheit des Unterrichts auf eine bestimmte Lerngruppe oder einzelne Lernende“ (BIRKENHAUER 1999b, 144). Das Lernen

soll aus entwicklungspsychologischer, lernpsychologischer und aus soziologischer Sicht den Lernmöglichkeiten der SchülerInnen entsprechen (vgl. RINSCHÉDE 2002, 51). Schülerorientierung bedeutet aber nicht, dass sich die LehrerInnen den SchülerInnen zur Gänze unterordnen und ihre Individualität, ihre Persönlichkeit verleugnen. Schülerorientierung, die auf gegenseitiger Wertschätzung der Akteure, der Bereitschaft der Akteure aufeinander zuzugehen, sich aufeinander einzulassen, Vertrauen zu gewinnen, beruht, erleichtert den Unterricht und ist eine wesentliche Zielsetzung in Sinnvoll GW (vgl. KLAPPACHER 2002, 37-38).

Damit dieses positive Beziehungsfeld der Akteure aufgebaut werden kann, ist aber eine besondere Sicht des Kindes (der SchülerInnen) notwendig. Das Kind soll gesehen werden

- als ein aktives Wesen, das sich entwickelt, indem es in eine Auseinandersetzung mit der Welt eintritt, diese Welt strukturiert und dabei sie und sich selbst verändert;
- als ein kompetentes Wesen, das zunehmend über die Fähigkeiten zur Weltaneignung verfügt und im Vergleich zum Erwachsenen nicht als mangelhaft, sondern als qualitativ andersartig angesehen werden muss;
- als Interaktionspartner, der nicht ausschließlich nach den Vorstellungen des Erwachsenen geformt, gebildet, „sozialisiert“ wird, sondern seinerseits auch auf den Erwachsenen einwirkt und somit Prozesse der Sozialisation und Erziehung aktiv mitgestaltet (vgl. FATKE 1983, 19-20).

Diese Sicht des Kindes erfordert eine besondere entwicklungspsychologische Betrachtungsweise. Denn so deutlich auch äußere, biologische Veränderungen ersichtlich sind, so wenig werden entwicklungspsychologische Veränderungsprozesse auf den ersten Blick augenscheinlich. In der Entwicklungspsychologie gibt es keine einheitliche Auffassung über menschliche Entwicklung, sondern es gibt unterschiedliche Entwicklungstheorien (vgl. OERTER U. MONTADA 1987, S. 77-78). Außerdem muss bei Entwicklungstheorien zwischen dem Entwicklungsprozess, das sind die Veränderungen und die ihnen zugrunde liegenden Bedingungen, und zum anderen zwischen den jeweiligen Resultaten dieses Prozesses unterschieden werden (vgl. TRAUTNER 1991, 7).

TRAUTNER (1991, 22) gliedert die Entwicklungstheorien in vier Gruppen: „Biogenetische Entwicklungstheorien, psychoanalytische Entwicklungstheorien, Lerntheorien der Entwicklung und kognitive Entwicklungstheorie“, wobei in Sinnvoll GW der kognitiven Entwicklungspsychologie eine besondere Bedeutung zukommt. Bereits seit den Anfängen der Entwicklungspsychologie beschäftigte sich die Forschung mit der geistigen Entwicklung des Kindes, den Veränderungen seiner geistigen Funktionen und Leistungen sowie der qualitativen Unterschiede zwischen dem „Geist“ des Kindes und dem des Erwachsenen (vgl. BÜHLER 1918, WERNER 1926 u. a.).

PIAGET (1926) eröffnete mit der kognitiven Perspektive eine neue revolutionäre entwicklungspsychologische Betrachtungsweise des Kindes. Die zentrale Grundlage der kognitiven Entwicklung ist die Beziehung zwischen dem Denken und dem Handeln eines Kindes und den Gegenständen seiner Erfahrung (vgl. MILLER 1993, 48). Aus Piagets Sicht haben drei grundlegende Eigenschaften des menschlichen Geistes eine besondere Bedeutung für die Interaktion zwischen Organismus und Umwelt: „Adaption, Organisation und Äquilibration“.

- Piaget geht davon aus, dass jedes Kind in sich die grundlegende Tendenz trägt, sich seiner Umwelt anzupassen. Diese Adaption erfolgt durch „Assimilation“ und durch „Akkommodation“. Durch Assimilation passt das Kind das, was es aus seiner Umwelt erfährt, in seine Organisation ein. Durch Akkommodation passt das Kind seine mentalen Repräsentationen an die Anforderungen der Wirklichkeit an.
- Die kognitive Organisation bezeichnet die Tendenz des menschlichen Geistes, das Leben nicht als zerhackte Abfolge unverbundener Einzelbilder wahrzunehmen. Es stellt Beziehungen her. Durch die kognitive Äquilibration strebt jeder Organismus nach einem Gleichgewichtszustand mit seiner Umwelt und sich selbst (vgl. MILLER 1993, 77-78).

Das für PIAGET (1973, S. 26-27) zentrale Bindeglied zwischen dem Denken und den Dingen ist das Handeln. „Die Wurzeln des logischen Denkens dürfen nicht allein in der Sprache gesucht werden, obwohl sprachliche Koordinationen wichtig sind, sondern müssen allgemeiner in der Koordination von Handlungen gesucht werden, die die Grundla-

ge der reflektiven Abstraktion bilden“.

MILLER (1993, 51) bringt diese Erkenntnis Piagets und zentrale Forderung von Sinnvoll GW auf den Punkt, wenn er schreibt, diese „einfache, aber revolutionäre Behauptung sagt, dass Wissen kein Zustand, sondern ein Prozess ist (...). Ein Kind weiß oder begreift einen Ball oder eine Rassel, indem es darauf einwirkt – körperlich oder geistig. In gewissem Sinne ‚konstruieren‘ Menschen ihr Wissen. Im Prozess des Wissenserwerbs spielen sie eine aktive Rolle und bestimmen darüber, welche Form ihr Wissen annimmt. Der erkennende Mensch selektiert und interpretiert aktiv die Informationen aus seiner Umwelt“.

JANK U. MEYER (2002, 195) folgern daraus, dass es kein vom Fühlen und Handeln abgelöstes Lernen des Handelns oder ein isoliertes Lernen des Fühlens gibt: eine nicht ersetzbare Grundlage des Lernens ist nach diesem Verständnis die gelingende Vermittlung zwischen Wahrnehmung und dem antwortenden Handeln.

„Sensorische Integration“ ist der Prozess des Ordnen und Verarbeitens sinnlicher Eindrücke (sensorischen Inputs), so dass das Gehirn eine brauchbare Körperreaktion und sinnvolle Wahrnehmungen, Gefühlsreaktionen und Gedanken erzeugen kann“ (AYRES 1998, S. 47). AEBLI (1994, S. 386) formuliert aufgrund dieser Erkenntnis: „Wir betrachten das Handeln als die erste und ursprüngliche Form der Erfahrungsbildung und das Handlungswissen als das erste und ursprüngliche Wissen des Menschen (...). Die Operationen des Denkens entwickeln sich aus der Handlung heraus. Wir haben dieser entwicklungspsychologischen These eine lerntheoretische und eine didaktische Bedeutung gegeben: die Lernprozesse müssen immer wieder mit der Handlung einsetzen. In der Handlung ist schon möglich, die Grundstrukturen einer begrifflichen Erfahrung zu verwirklichen. In der Folge streben wir die schrittweise Verinnerlichung, Systematisierung und die sprachliche Kodierung dessen an, was zuerst handelnd erarbeitet worden ist. Der Begriff ist das theoretische Gegenstück zum Handlungsschema. Er objektiviert sich im sprachlichen Zeichen, während sich die Handlung im konkreten Handlungsergebnis objektiviert.“ Die Thesen Aebli untermauern die zentrale Bedeutung der Handlungsorientierung aus Sicht der Didaktik und stützen somit auch die geografiedidaktischen Leitthesen von Sinnvoll GW

(siehe 3.4 und KLAPPACHER 2002, 67-68).

Ein weiterer zentraler Punkt in Piagets Entwicklungstheorie ist die Unterscheidung in Entwicklungsstadien. Auch für Sinnvoll GW sind Entwicklungsunterschiede bei Kindern eine wesentliche Dimension, die Abgrenzung auf die Sekundarstufe 1 ist unter diesem Aspekt zu sehen. Für Piaget ist geistige Entwicklung ein kontinuierlicher Prozess. Jeder neue Entwicklungsschritt baut auf dem vorherigen auf und löst diesen allmählich ab. Im Verlauf dieses kontinuierlichen Prozesses lassen sich nacheinander in gesetzmäßiger Abfolge qualitativ unterscheidbare Entwicklungsniveaus voneinander abgrenzen. Piaget unterteilt die Abfolge in drei Hauptperioden: „Periode der „sensomotorischen Intelligenz“, „Periode der Vorbereitung und Organisation konkreter Operationen“ und die „Periode der formalen Operationen“. In der Sekundärliteratur wird die zweite Periode in eine präoperationale und eine konkret-operationale Phase unterteilt (vgl. z.B. TRAUTNER 1991, 176).

Die Periode der sensomotorischen Intelligenz erstreckt sich – sofern eine solche Zuordnung überhaupt möglich ist – von 0 bis 2 Jahren, die präoperative Periode etwa von 7 bis 11 Jahren und die formaloperative Periode von 11 bis 15 Jahren (vgl. MILLER 1993, 56-57). TRAUTNER (1991, 220) führt als Mängel und Grenzen der Entwicklungstheorie von Piaget vier Kritikpunkte an: „1. Die Theorie liefert eher eine Beschreibung als eine Erklärung der Entwicklung, 2. die methodischen Grundlagen der betroffenen Aussagen sind häufig unzureichend, 3. der Entwicklungsprozeß wird typisiert, 4. nicht-kognitive Aspekte der Entwicklung werden vernachlässigt“.

Besonders und aus Sicht von Sinnvoll GW berechtigt kritisiert wird das Phasenmodell, da einheitliche Entwicklungsstände bei Gleichaltrigen vorgetäuscht werden. Untersuchungen (vgl. MONTADA 1970, GELMAN U. BAILLARGEON 1983) haben gezeigt, dass strukturell gleiche, d. h. für eine bestimmte Stufe charakteristische geistige Leistungen, je nach Aufgabenbereich teilweise früher oder später auftreten. Teilweise kommt es zu derartigen zeitlichen Verschiebungen auch innerhalb einer Phase eines Inhaltsbereichs oder gar bei gleichen Aufgaben in verschiedenen Versionen (vgl. TRAUTNER 1991, 223). Auch schon für HECKENHAUSEN (1974, 37) ist das Lebensalter der SchülerInnen ein unsicherer Maßstab

für den Stand ihrer kognitiven Entwicklung.

CHAPMANN (1988, 340-356) hat in seiner Analyse versucht, die Kritikpunkte am Phasenmodell zu entkräften. Er zeigt auf, dass vom Phasenkonzept Piagets und seinem Begriff „structure d'ensemble“ nicht unbedingt abzuleiten sei, dass innerhalb der Stufen „bereichsübergreifend oder auch bereichsspezifisch völlige Entwicklungsharmonie“ herrsche. Entscheidend sei für Piaget vielmehr die Abgrenzung der einzelnen Phasen voneinander. Die Gesamtstruktur jeder einzelnen Stufe sei idealtypisch charakterisiert.

Die kognitive Entwicklungstheorie an sich wird aber durch die Kritik nie in Frage gestellt. TRAUTNER (1991, 226) leitet aus der kognitiven Entwicklungstheorie folgende wesentlichen pädagogisch-didaktischen Implikationen ab, die das Handeln der Akteure auch aus Sicht von Sinnvoll GW bestimmen:

1. „Prinzipiell ist bei Maßnahmen der Erziehung und Unterrichtung von jeweils gegebenen Wissens- und Denkstrukturen des Kindes auszugehen.
2. Optimale Bedingung für Lernen ist die Gewährleistung mittlerer Grade der Abweichung vom Vertrauten.
3. Lernen ist nur in aktiver Auseinandersetzung mit den Lerninhalten möglich. Die Lehrperson kann hierbei nur Hilfestellung geben.
4. Anstelle von oder zusätzlich zu verbalen Unterweisungen sollte möglichst viel Gelegenheit zur aktiven Manipulation mit Gegenständen gegeben werden.
5. Jeder hat möglichst nach seinem individuellen Tempo zu arbeiten.
6. Für das Lernen wichtiger als Lehrerfragen sind Schülerfragen.
7. Die geistige Entwicklung wird durch soziale Interaktion und Kommunikation gefördert. Frontalunterricht ist demnach eine wenig förderliche Lernbedingung“.

Die entwicklungstheoretische Sichtweise Piagets fordert die Miteinbeziehung des Konstruktivismus. Die heutige Entwicklungspsychologie leugnet nicht die Existenz einer Entwicklungsdynamik, aber sie sieht diese überwiegend als Folge von Lernprozessen (siehe auch Kap 2). „Der Mensch selbst wird zum Gestalter seiner Entwicklung. Er wird als ein

erkennendes und selbstreflektierendes Wesen aufgefasst, das ein Bild von sich und seiner Umwelt hat und beides im Zuge der Auswertung neuer und vorausgegangener Erfahrungen modifiziert. Seine Entwicklung ist auch nicht nur durch biologische Reifung bestimmt. Der Mensch handelt ziel- und zukunftsorientiert und gestaltet damit seine eigene Entwicklung mit“ (MONTADA 1995, 8). Die Beziehung von Entwicklungstheorie und Konstruktivismus wird bereits durch Piagets Sicht des Wissens „Im gewissen Sinne ‚konstruieren‘ Menschen ihr Wissen“ (MILLER 1993, 51) dargelegt. Auch GLASERFELD (1996, 95) macht deutlich, dass Wissen und Erkenntnisse nicht unmittelbar mit Hilfe unserer Wahrnehmung aufgebaut werden, sondern nur durch eigenes Handeln. Entwicklungspsychologie und Konstruktivismus stehen somit in einem offensichtlichen Beziehungszusammenhang, wobei der Konstruktivismus zusätzliche bereichernde Erkenntnisse für das Verhalten der Akteure liefert.

GLASERFELD (1996, 22) schreibt über Konstruktivismus: „Einfach ausgedrückt handelt es sich um eine unkonventionelle Weise, die Probleme des Wissens und Erkennens zu betrachten. Der Radikale Konstruktivismus beruht auf der Annahme, dass alles Wissen, wie immer man es auch definieren mag, nur in den Köpfen von Menschen existiert und dass das denkende Subjekt sein Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrungen konstruieren kann. Was wir aus unseren Erfahrungen machen, das allein bildet die Welt, in der wir bewusst leben.“

Erkennen ist somit ein Vorgang, bei dem der Mensch mittels seines Verstandes und seiner Sinne die Wirklichkeit abbildet und aufnimmt. Bei der Erkenntnisgewinnung unterscheidet man die unmittelbare und mittelbare Erkenntnis. Die unmittelbare Erkenntnis bedarf keiner Vermittlungsmedien, sie wird spontan und intuitiv gewonnen. Die mittelbare Erkenntnis bedarf logischer Erkenntnismitel. Unabhängig davon, ob eine Erkenntnis mittelbar oder unmittelbar zustande kommt, ist sie eine Konstruktionsleistung des Subjekts (vgl. WIATER 1997, 191-192).

Der Konstruktivismus beschreibt das Lernen deshalb nicht als eine Folge des Lehrens, sondern als eigenständige Konstruktionsleistung der Lernenden. Denn jeder von uns schafft sich über Wahrnehmung in Verbindung mit Denken und dem kreativ-originären Tun seine persönliche Wirklichkeit.

Die Akteure sind als Individuen, als persönlich denkende Subjekte zu sehen. Denn Wahrnehmungen wirken neurobiologisch keineswegs wie einheitlich geregelte Transportsysteme – Wahrnehmungen sind eigenständige individuelle Konstruktionen.

Sinnvoll GW sieht Lernen als konstruktive Tätigkeit. Für WIATER (1997, 191) ergibt sich aus dieser Erkenntnis eine zentrale Forderung für die Akteure, der sich auch Sinnvoll GW anschließt: „Wird Lernen als konstruktive Tätigkeit gesehen, dann dürfen Kinder und Jugendliche nicht wie Gefäße betrachtet werden, die mit dem Wissen der Erwachsenen aufgefüllt werden sollen. Sie sind vielmehr als Organismen zu sehen, die versuchen, ihren Erfahrungen Sinn zu geben, die Aufgaben interpretieren, um mit den vorhandenen Denkmöglichkeiten und mit Hilfsmitteln dafür Lösungen zu finden.“

Aus Sicht des Konstruktivismus ist eine neue Form des Unterrichts, somit auch eine veränderte Sicht der Akteure zu fordern. Unterricht soll ein konstruktiver Ort „möglichst weitreichender eigener Weltfindung“ sein. Didaktik hat die Aufgabe, die „konstruktiven Akte des Aufklärens und der Reflexion“ an die Akteure „in möglichst hoher Selbsttätigkeit“ zurückzugeben anstatt vorzuschreiben, wie Aufklärung und Emanzipation zu erfolgen hat. Eine Festlegung von Zielen, Inhalten und Wegen im Vorhinein soll unterbleiben. Vielmehr müssen die Themen und Inhalte mit dem Ziel der Selbst- und Mitbestimmung gemeinsam durch alle am Unterricht Beteiligten ausgehandelt werden. Deshalb muss die Neugestaltung der Beziehung zwischen den Akteuren Vorrang vor der Vermittlung haben (vgl. REICH 1997, 266-279).

Der Konstruktivismus eröffnet visionäre Forderungen, indem er besonders die Rolle der Akteure betont und für konstruktives Lernen eintritt. Eine Sicht, der sich Sinnvoll GW nicht so stark anschließen kann. Nicht ganz konform, zumindest auf den ersten Blick, geht Sinnvoll GW mit der Forderung, dass Ziele nicht vorgegeben werden sollten. Sinnvoll GW beruht auf der Vorgabe von Schlüsselqualifikationen und der Einbeziehung von Schlüsselproblemen (siehe Kap. 3.2 und 3.5). Dass in den Lehrplänen sehr wohl weniger Zielvorgaben beinhaltet sein sollten, dass größere Freiräume vorhanden sein müssten, wird von Sinnvoll GW jedoch sehr wohl gefordert (vgl. KLAPPACHER 2002, S.100-101). Die Gliederung des GW-Lehrplans der

Sekundarstufe 1 in Österreich in Kernbereich und Erweiterungsbereich ist ein Schritt in diese Richtung (vgl. Lehrplan 1999 für Geografie und Wirtschaftskunde) und eröffnet den Akteuren die dringend notwendigen Freiräume.

3.4 Geografiedidaktische Schlüsselqualifikationen / Kompetenzen sind das Ziel

Mit der wissenschaftlichen Konstituierung der Geografiedidaktik in den 1970er-Jahren kam es auch zu einer Differenzierung der Ziele. Verschiedene Ansätze wurden in der Geografiedidaktik in den letzten Jahrzehnten entwickelt und diskutiert. Es gab Versuche, einheitliche Grundlagen für den Geografieunterricht zu finden, wie z. B. in der „Internationalen Charta der Geografischen Erziehung“ und in der Formulierung der „Raumverhaltenskompetenz“ als Ziel des Geografieunterrichts (vgl. RINSCHÉDE 2003, 18). Der Entwurf der Charta wurde in über 70 Ländern veröffentlicht und von über 500 Mitgliedern der Kommission Geografische Erziehung der Internationalen Geografischen Union diskutiert und während eines Kongresses in Washington 1992 proklamiert (vgl. HAUBRICH et al. 1997, 10). Auch KÖCK (1999, 128) fordert für den Geografieunterricht die Vermittlung von Raumverhaltenskompetenz und definiert diese „als die Fähigkeit und Bereitschaft zu effektivem und adäquatem erdraumbezogenen Verhalten“.

Wie wohl die Raumverhaltenskompetenz weithin als oberstes oder Leitziel des Geografieunterrichts anerkannt zu sein scheint, ist der Begriff seit seiner Etablierung durch Köck gleichwohl einer kritischen Diskussion ausgesetzt. Eingewendet wird, dass Raumverhalten ein behaviouristischer Reflex sei, zu abstrakt und bloß rational. Stattdessen wurde als oberstes Ziel die „Raumhandlungskompetenz“, die „Erde bewahren“, „raumverantwortliches“ Handeln gefordert. Da der Begriff Raumverhaltenskompetenz jedoch eine große begriffliche Weite aufweist und angesichts der Tatsache, dass er durch die Einarbeitung verschiedener kritischer Anregungen kontinuierlich weiterentwickelt wurde, kommt ihm eine Leitziefunktion im Geografieunterricht zu (vgl. KÖCK 1999, 128).

Ganz anders als KÖCK sieht SCHMIDT-WULFFEN (1996, 343) die Ziele der Geografie. Er fordert in seinem Plädoyer für die Neuorientierung in der Fachdi-

daktik Geografie eine neue Form der „Schulgeografie“, wenn das Fach seine Berechtigung haben soll: „Meines Erachtens hat die Geographiedidaktik bei einer ihrer wichtigsten Aufgaben versagt: Die Grundsätze S. B. Robinsohns, der die Geographiedidaktik in den 70er Jahren bestimmte, wurden nie eingelöst. Die Anerkennung des Prinzips, aktuelle und zukünftige Lebenssituationen – also Lebensbedeutsamkeit zur ‚Messlatte‘ von Ziel-Inhaltsentscheidungen zu machen, hat nicht bewirkt, dass man sich von Zielen und Inhalten verabschiedete, die diesem Maßstab nicht genügten. Ganz im Gegenteil: Ungeachtet sich verringernder Studentenfeln wurde ‚alter Wein in neue Schläuche‘ gefüllt und durch weitere ‚Weinmarken‘ aufgedröhnt.“

Einen wiederum anderen Zielansatz verfolgt KROSS (1995, 8) und fordert die Auseinandersetzung mit globalen Problemen unter dem Aspekt der Bewahrung der Erde. „Der Atomunfall von Tschernobyl, die Vergrößerung des Ozonlochs, der Treibhauseffekt oder die Zerstörung der Tropenwälder drängen uns endlich aktiv zu werden und persönlich durch Veränderungen unseres Verhaltens einen Beitrag zur Bewahrung der Erde zu leisten.“ Auf eine Formel gebracht: „Zum globalen Lernen gehören weltweite geographische Kenntnisse plus die Fähigkeit in größeren Dimensionen Mitverantwortung zu sehen und zu übernehmen.“

Dazu ist nach HAUBRICH et al. (1997, 130) auch eine Werteerziehung notwendig. Nach BÖHN (1999a, 174) zielt Werteerziehung im Geografieunterricht „auf verantwortungsbewusste Raumverhaltenskompetenz, die aus einer Bejahung ethischer Einstellungen resultiert.“ Er listet folgende Bildungsziele ohne Anspruch auf Vollständigkeit auf:

- „humanistische Werte, z.B. Völkerverständigung, Menschenrechte, Emanzipation
- kritisch-emanzipatorische Werte, z. B. Mündigkeit bei der Teilnahme an raumwirksamen Planungsentscheidungen
- ökologische Werte, z. B. Naturbewahrung, nachhaltige Nutzung natürlicher Ressourcen (Umwelterziehung)
- fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgaben
- religiöse Werte, z. B. Ehrfurcht vor der Schöpfung
- politische Werte, z.B. Demokratie.“

Aus Sicht von Sinnvoll GW jeweils berechnete Zielsetzungen, die aber besonders unter dem Aspekt der Handlungskompetenz der Akteure zu betrachten sind. Aufgabe der Handlungskompetenz ist es, zur kompetenten Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen beizutragen (siehe Kap. 3.2). Den Schlüsselproblemen kommt somit eine zentrale Orientierungsrolle in Sinnvoll GW zu. SCHMIDT-WULFFEN (1996, 343-344) fordert mit Recht, dass sich „die ‚Kids‘ der gegenwärtigen Schülergeneration mit folgenden Problemen auseinandersetzen haben:

1. Völkerverständigung und Friedenserziehung
2. Verwirklichung von Menschenrechten
3. Herrschaft und Demokratisierung
4. Soziale Ungerechtigkeit
5. Geschlechter- und Generationsverhältnis
6. Umgang mit Minderheiten
7. Arbeit
8. Umwelterhaltung
9. Sucht, Aggression und Gewalt
10. Massenmedien und Alltagskultur
11. Globale Ungleichheiten.“

Als Herausforderung für die Zukunft nennt SCHMIDT-WULFFEN (1996, 343-344) die Probleme der Umwelterhaltung und der globalen Ungleichheiten. Problemfelder, an denen die Geografie in besonderer Weise mitwirken könnte, wären Völkerverständigung/Friedenssicherung, Soziale Ungleichheit, Umgang mit Minderheiten und Arbeit. Erst durch den Rückbezug auf konsensfähige Schlüsselprobleme werde es möglich, die Beliebbarkeit und Subjektivität der Inhalte und Themen in Geografie in Hinblick auf die Zukunftsbewältigung der SchülerInnen einzuschränken. Da sich die Lebensbedingungen verändern, müssen die Schlüsselprobleme immer wieder neu formuliert werden und sie sind auch nicht nur einem Schulfach zuzuordnen. Solche mit deutlich geografischen Bezug seien „Umwelt- und Ressourcenzerstörung und ihre Erhaltung, soziale Ungleichheit und globale Disparitäten, Friedensgefährdung und -sicherung, Völkerverständigung, Herrschaft bzw. Macht, Demokratisierung und Menschenrechte, Arbeit und Arbeitslosigkeit, Perspektiven und Gefahren des naturwissenschaftlichen, technischen und wirtschaftlichen Fortschritts, vor allen durch neue technische

Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien, Umgang mit Minderheiten, Einheimische und Ausländer in Gastländern, Arbeit und Freizeit“ (RINSCHEDI 2003, 162-163, vgl. BIRKENHAUER 1999a, 21-22; ENGELHARDT 1997, 30-35; u. a.).

Die angeführten Zielvorgaben sind für das Schulfach Geografie und Wirtschaftskunde nur eingeschränkt zu übernehmen. Außerdem erscheinen sie aus Sicht von Sinnvoll GW zu allgemein und zu wenig den Akteuren gerecht zu werden (siehe Kap. 3.3). Das Modell von Sinnvoll GW beruht auf synergetischen Schlüsselqualifikationen, die sehr wohl auf Schlüsselproblemen beruhen, aber nicht das Problem, sondern die kompetente Auseinandersetzung, die Handlungskompetenz im Umgang mit den Problemen, in den Mittelpunkt stellen. Wobei alle im Modell bestimmenden Elemente (Akteure, Raum – Mensch – Wirtschaft, allgemeine Didaktik, geografiedidaktische Leitthesen) synergetisch berücksichtigt sein müssen. Schlüsselqualifikationen bezeichnen jene Eigenschaften, die „Voraussetzun-

gen für ein erfolgreiches berufliches und nichtberufliches Fortkommen sind und einen Beitrag zum Lebensalltag des Einzelnen sowie zum Funktionieren in der Gesellschaft leisten. Sie sollen den Menschen in die Lage versetzen, zukünftige, schnell auf ihn zukommende neue Inhalte selbsttätig aufschließen und damit lebenslang lernen zu können“ (Bayer. Staatsm. f. Unterricht, Wissenschaft u. Kunst 1998, S. 283). Die Schlüsselqualifikationen zielen auf Kompetenzen und beruhen auf Bildungsinhalten. Bildungsinhalte sind dadurch gekennzeichnet, dass ein Bildungsinhalt stellvertretend für viele Kulturinhalte steht. Ein Bildungsinhalt soll Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzipien, Gesetze, Werte, Methoden sichtbar machen. Jeder besondere Bildungsinhalt birgt in sich also einen allgemeinen Bildungsinhalt (vgl. KLAFKI 1963, 133-134). Weiterer wesentlicher Bezugspunkt für Sinnvoll GW ist der österreichische Lehrplan für Geografie und Wirtschaftskunde der Sekundarstufe 1. Die Ziele sind nicht nur mit

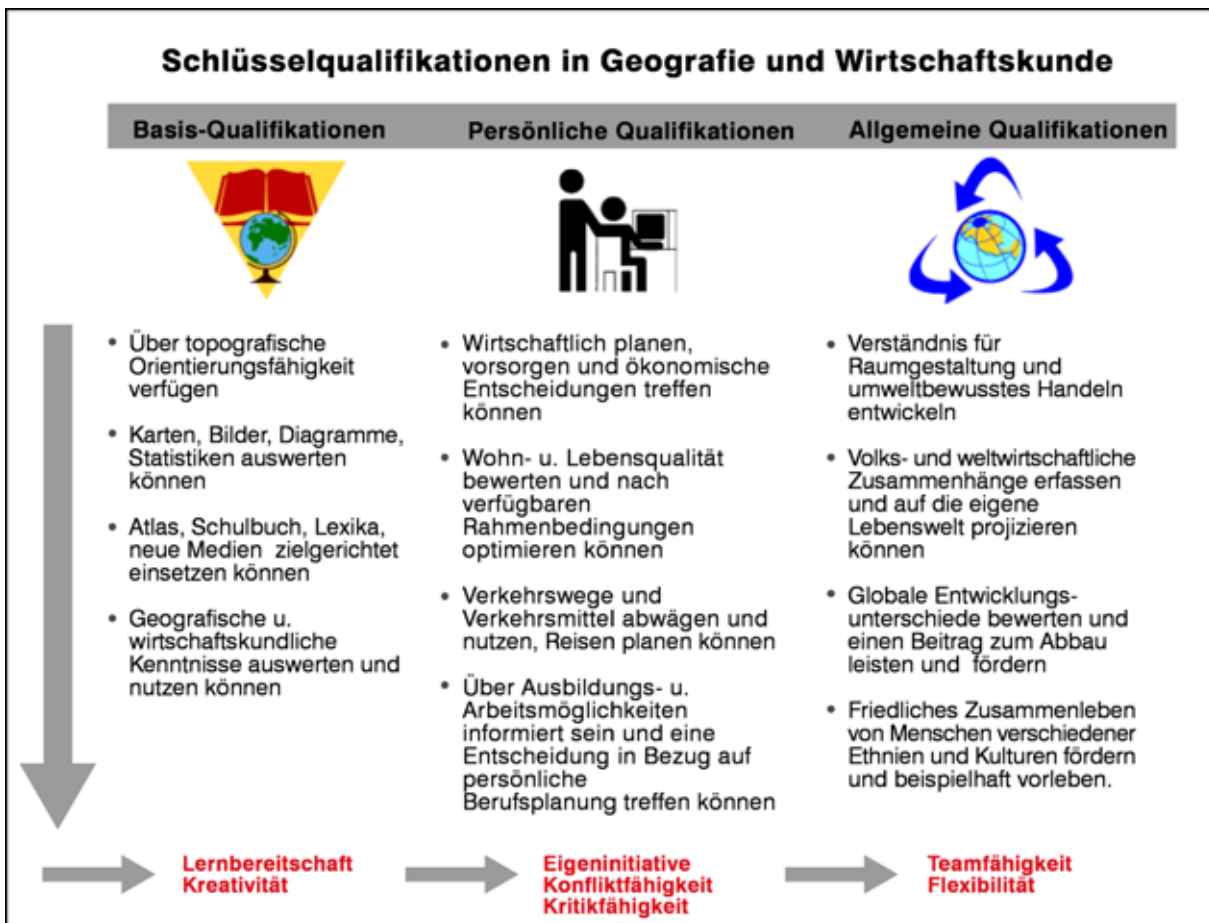


Abb. 6: Geografiedidaktische Schlüsselqualifikationen (Entwurf KLAPPACHER)

dem GW-Lehrplan der Sekundarstufe 1 kompatibel, sondern speziell auf diesen hin konzipiert und erprobt worden (siehe Kap. 4).

Um eine Differenzierung der Schlüsselqualifikationen zu erhalten, wurden in Anlehnung an SCHULTZE (1996a, 45) die geografiedidaktischen Schlüsselqualifikationen in Basisqualifikationen, persönliche und allgemeine Qualifikationen gegliedert (Abb. 6). Diese Differenzierung ermöglicht eine noch stärker auf die Akteure abgestimmte Zielfunktion der anzustrebenden Schlüsselqualifikationen. Die Vernetzung der Teilbereiche soll durch die Rahmenpfeile ersichtlich werden. Die Vorgaben stellen das Mindestmaß an Zielvorgaben für die Sekundarstufe 1 dar, sind sehr wohl offen und können durch regional oder aktuell begründete Aspekte erweitert werden. Eingebettet sind die geografiedidaktischen Schlüsselqualifikationen in die allgemeinen Schlüsselqualifikationen – Lernbereitschaft, Kreativität, Kritikfähigkeit, Eigeninitiative, Teamfähigkeit und Flexibilität –, denen in Sinnvoll GW eine zentrale Stellung zukommt (siehe Kap.3.2).

Die Schlüsselqualifikationen sollen LehrerInnen Hilfestellung bei der Gewichtung der im Lehrplan vorgegebenen Lernziele leisten und zugleich Auftrag sein, den GW-Unterricht so zu gestalten, dass innerhalb von vier Jahren diese geografisch-wirtschaftskundlichen Schlüsselqualifikationen von den SchülerInnen auch beherrscht werden, wobei nicht die Zahl an Lernzielen entscheidend ist, sondern dass die geografisch-wirtschaftskundlichen Schlüsselqualifikationen von den SchülerInnen beherrscht werden (siehe Kap. 3.2 und 3.3). Ständige Bewusstmachung, ständiges Anwenden der Schlüsselqualifikationen in Form von aktiver schülerorientierter Auseinandersetzung ist für Sinnvoll GW eine unumgängliche Zielsetzung. „Wird Elementares nicht verstanden, nicht beherrscht, ist es sinnlos, neue, darauf aufbauende Ziele anzusteuern“ (KLAPPACHER 2002, 25).

3.5 Geografiedidaktische Leitthesen / mit Methode ans Ziel

Lernen und auch das Hineinwachsen in die Gesellschaft unterliegt einem stetigen Wandel (vgl. dazu auch Shell-Jugendstudie `97). Die einstige Großfamilie ist großteils durch Kleinfamilie, Alleinerzieher- oder Patchworkfamilien ersetzt.

Neue Technologien bestimmen die Lebensbedingungen von heute. Der außerschulische, aber auch der außer- und innerfamiliäre Lebensbereich verliert an Handlungs- und Erfahrungsraum. Die Erfahrungswelt der Kinder verarmt zunehmend (vgl. KIRCHBERG 1998, 24-25).

Die Erfahrung des Könnens durch selbsttätiges Bemühen wird den Kindern heute meist vorenthalten, so dass das Wissen um den Lohn der Anstrengung nur mehr bei wenigen Kindern vorhanden ist. Deshalb ist es wichtig, den durch die gesellschaftliche Veränderung verloren gegangenen Handlungsraum der Kinder in den Unterricht zu integrieren. Es ist wichtig, für die SchülerInnen ein Experimentierfeld zum Sammeln von Erfahrungen zu schaffen bzw. den Kindern die Verantwortlichkeit jedweden eigenständigen Handelns vor Augen zu führen, da dieses mit dem Denken im untrennbaren Zusammenhang steht (Kap. 3.3, vgl. auch GUDJONS 1997, 111-112). Die gesteigerte Lerneffizienz unter Beteiligung möglichst vieler Sinne am Lernprozess und der Zusammenhang der Entwicklung intellektueller Leistungsfähigkeit und motorischer Aktivität konnte in Untersuchungen ebenfalls nachgewiesen werden. Zudem ist auch ein Zusammenhang zwischen Gedächtnisleistung und dem Akt des Handelns belegt (siehe Kap. 3.3 oder GUDJONS 1997). Als eine wesentliche Aufgabe der Schule wird die Vorbereitung der SchülerInnen auf das zukünftige Leben und dessen Anforderungen selbst gesehen. Durch die rasende Geschwindigkeit der (vor allem technologischen) Veränderungen in vielen Lebensbereichen sind die zukünftigen Anforderungen für die SchülerInnen von heute ungewiss. Die Halbwertszeit des Wissens schrumpft zusehends. „Wissensanhäufung auf Vorrat“ macht heute kaum noch Sinn (vgl. KLAPPACHER 2002, 35-36).

Wesentlich ist, dass dem Lernen für die Zukunft bereits in der Gegenwart ein Sinn gegeben wird. HAUBRICH (1999, 2-3) fordert für das zukünftige Lernen „Sozialkompetenz, Handlungskompetenz und Fachkompetenz“. Neben dem Kompetenzlernen ist die persönliche Entwicklung des lernenden Individuums von großer Wichtigkeit. SchülerInnen müssen als individuelle Persönlichkeit gesehen und angenommen werden. Der Mensch muss besonders im Unterricht als das gesehen werden, was er ist: als fühlendes, denkendes, handelndes Wesen (Kap. 3.2 und 3.3).

Besonders wichtig ist es deshalb aus Sicht von Sinnvoll GW, SchülerInnen in den Unterricht zu integrieren. Sie müssen die passive Rolle der Zuhörenden verlassen, den Unterricht aktiv mitgestalten; lernen, Wissen zu gebrauchen, selbst weiterentwickeln (siehe KLAPPACHER 2002, 67-68). Erst die Ideenproduktion, die Planung, Initiative, eigenständiges Arbeiten, die Übernahme von Verantwortung, Teamfähigkeit, Kooperations- und Konfliktfähigkeit machen schließlich die Inhalte fruchtbar, fungieren als „Regen für die Saat“ (GUDJONS 1997, 114).

Der kurz skizzierte Wandel der Lebenswelt erfordert eine neue Lernwelt. Die Überzeugung, dass es im Unterricht entscheidend auf das selbstaktive und konzentrierte Arbeiten der SchülerInnen ankommt, verdrängt die Vorstellung, im Unterricht werde Wissen und Können gleichsam „von oben herab“ vermittelt. „Methodisches Handeln des Lehrers und der Lehrerin besteht nicht in der Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, es zielt vielmehr auf die Inszenierung des Unterrichts durch die zielgerichtete Organisation der Arbeit, durch soziale Interaktion und sinnstiftende Verständigung mit den Schülern“ (MEYER 1996, 20).

Den Unterrichtsmethoden kommt im Unterricht somit eine zentrale Rolle zu. „Unterrichtsmethoden sind Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die umgehende natürliche, soziale und kulturelle Wirklichkeit unter institutionellen Bedingungen der Schule aneignen. Unterrichtsmethoden zentrieren sich demnach auf die verschiedenen Lehr- und Lernwege, den Vermittlungsaspekt des Unterrichts, d. h. auf die Frage nach dem ‚Wie‘ des unterrichtlichen Vorgehens“ (RINSCHDE 2003, 167). In einem sehr allgemeinen Sinn kann „Unterrichtsmethode“ nach TERHART (2000, 32) als pädagogisch gerichtete und schulisch organisierte Begegnung von Kulturgütern (Wissens- und Fähigkeitsbereichen, sozial-moralischen Anforderungen etc.) einerseits sowie von Kindern und Jugendlichen andererseits verstanden werden. Wird Methode unter diesem Aspekt betrachtet, ist sie im Grunde identisch mit „Didaktik“ im weiteren Sinne, am Ende sogar mit dem allgemeinen Auftrag von Schule selbst.

Sinnvoll GW schließt sich der Argumentation MEYERS (1996, 23) an und stellt diese Method(en)ik-Definition in Frage. „Die weit verbreitete Vorstel-

lung, dass die Didaktik die Fragen zu beantworten habe, was der Inhalt des Unterrichts sein solle, während die Methodik nach dem Wie zu fragen habe, ist viel zu eng und deshalb falsch. In ‚Unterrichtsmethoden I‘ wird in Übereinstimmung mit der herrschenden Auffassung Didaktik als Theorie des Lehrens und Lernens betrachtet. Sie bezieht sich schwerpunktmäßig auf institutionalisierte (schulische wie außerschulische) Formen des Lehrens und Lernens, schließt aber nicht-institutionalisierte, in den Alltagskulturen und Sozialprozessen eingebettete Formen ungeplanter, un stetiger und/oder kurzfristiger Erziehung nicht aus. Die Methodik ist dann ein für sich allein genommen nicht lebensfähiges Teilgebiet der Didaktik.“

VOGEL (1999, 105) definiert Methodik als „die Lehre von planmäßig angewandten Verfahren zur Vermittlung von sachlich-fachlichen Inhalten, um ein vorgegebenes Ziel möglichst effektiv zu erreichen. Die Fachmethodik (Geographiedidaktik) behandelt die Art (wie?) (Methodische Analyse) und die benötigten Hilfsmittel (womit?) einer effektiven Vermittlung raumwissenschaftlicher und raumstrukturierender Inhalte, also die Frage, wie die Umsetzung von Inhalten im Unterricht auf optimale Weise für den Schüler möglich gemacht werden kann (BIRKENHAUER 1995)“.

Ob die Methodik als Teil der Didaktik gesehen wird oder ihr gleichgestellt ist, ist aber bei weitem nicht die zentrale Fragestellung. Wichtiger aus Sicht von Sinnvoll GW ist, wie Unterrichtsmethode verstanden wird (Abb. 7).

Nach TERHART (2000, 33-35). bezieht sich die Unterrichtsmethode meist auf ein Ziel, d. h. der Methode kommt die Aufgabe zu, ein vorgegebenes Ziel zu erreichen. Der Einsatz einer bestimmten Methode sollte als Mittel zur Erreichung eines Unterrichts- oder Lernziels gesehen werden. Die Methode wird als vermittelnde Instanz zwischen lernendem Subjekt und zu lernendem Objekt verstanden, deren „Begegnung“ auf eine wechselseitige Bereicherung und Weiterentwicklung zielt. Den Lehrenden kommt dabei die Aufgabe der Ermöglichung der Sachbegegnung zu. Eine falsche Akzentuierung dieser Dimension kann zur Folge haben, dass entweder das Lernobjekt dem Lernsubjekt untergeordnet wird oder umgekehrt. Wird „die Sachbegegnung“ durch die Unterrichtsmethode gefördert, so spricht man von der Methode als Schaffung

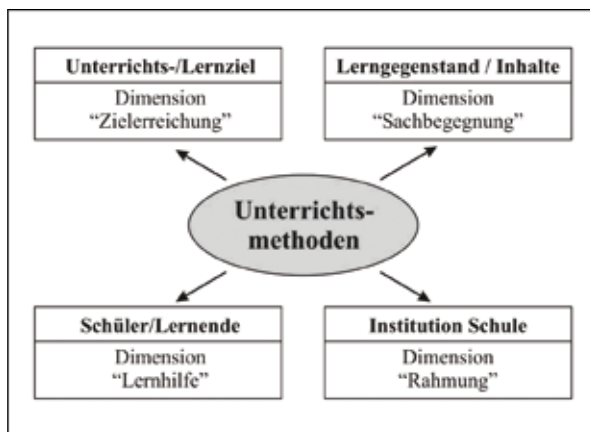


Abb. 7: Dimensionen des Methodenproblems im Unterricht
(TERHART 2000, 33)

möglichst günstiger Bedingungen für das Lernen. Die Schule ist nicht nur eine Methode der Gesellschaft zur Integration zukünftiger Erwachsener, sie hat auch Methode, indem sie als Organisation bestimmte Formen des Lehrens und Lernens vorgibt. Schulpflicht, Jahrgangsklassen, Zeitstruktur, Schularchitektur, Klassenraumgestaltung usw. grenzen den Spielraum für Methodenentscheidungen stark ein. Dieser gegebene Rahmen kann häufig zu dem führen, was man eine methodische Monokultur nennt. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass eine Übergewichtung in eine der vier Richtungen (siehe Abb. 7) die Gefahr einer einseitigen methodischen Praxis mit sich brächte.

Das Modell von Sinnvoll GW ist sich sehr wohl dieser von Terhart formulierten Gefahr bewusst, tritt für Methodenvielfalt nicht nur in den Jahrgangsklassen, sondern auch innerhalb der Jahrgangsklassen ein. Denn selbst in altershomogenen Jahrgangsklassen stehen heterogene Lernvoraussetzungen an der Tagesordnung. Entsprechend sind die Notwendigkeit der Individualisierung und variable Lehrmethoden im Unterricht für LehrerInnen unumgänglich (siehe Kap. 3.3). Keiner ist wie der andere – das gilt auch für die SchülerInnen einer Klasse. Alle Merkmale und Merkmalsunterschiede der SchülerInnen sind lernrelevant (siehe Kap. 3.3). Durch einen gut strukturierten Unterricht, eine effektive Klassenführung, die besondere Förderung aufgabenbezogener Schüleraktivitäten, die individuelle Unterstützung der SchülerInnen und eine große Variabilität der Unterrichtsmethoden lassen sich individuelle Leistungsdifferenzen in einer Klasse weitgehend ausgleichen. Didaktische

Patentrezepte gibt es dafür allerdings keine, denn erfolgreicher Unterricht kann auf unterschiedliche Weise praktiziert werden (vgl. WEINERT 1997, 50-52).

Wesentlich ist, dass bei den Methodenkonzepten die Interessen, Fähigkeiten, das kritische selbsttätige Handeln der SchülerInnen berücksichtigt und gefördert werden und es didaktisch nicht sinnvoll erscheint, die Theorie zu vertreten „Anything goes or is allowed“ (VIELHABER 1991, 60). VOLLSTÄDT (2000, 9) fordert, dass der/die LehrerIn in seinen/ihren Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung kompetente Entscheidungen zur Auswahl der Methoden, die er/sie verwenden will, anstellen sollte. Eine solche Methodenkompetenz hat die vier Dimensionen der Methode zu bedenken und benötigt sicher nicht nur die Klarheit über Ziele, Inhalte und Bedingungen des Unterrichts sowie über individuelle Lernmöglichkeiten und Lernwege der SchülerInnen, sondern schließt auch eine genaue Kenntnis der Vorzüge und Nachteile der einzelnen Unterrichtsmethoden und der mit ihnen verbundenen Anforderungen ein.

PAUL (1998, 6-7) verweist mit Recht darauf, dass selbstständiges Lernen an methodische Fähigkeiten gebunden ist, dass Methodenkompetenz im Unterricht zu fördern und zu verwirklichen ist. Er verweist auf die Erfahrungen aus der Praxis, welche zeigen,

- „dass SchülerInnen Methodenlernen meist interessanter finden als rein inhaltliches Lernen,
- dass Lernen lernen zu einem wesentlichen Unterrichtselement wird,
- dass beim inhaltlichen Lernen es unerlässlich ist, die SchülerInnen über die Zielsetzungen, die hinter dem Lernen einer Methode stehen, zu informieren,
- dass Methodenlernen auf sorgfältiger Einführung, Hilfestellung, oftmaligem Üben und selbstständigem Anwenden beruht,
- dass produktive Selbsttätigkeit in der Anwendung von Methoden Erfolgsgefühle vermittelt und zu mehr Zufriedenheit führt,
- dass, was sich ein(e) SchülerIn selbst erarbeitet, selbst erlernt hat, sich besser einprägt und auch besser verstanden wird,

- dass der(die) Lehrerin verstärkt Initiator, Organisator und Berater sind,
- dass SchülerInnen die Freiheit gegeben werden muss, um zu eigenen Ergebnissen zu kommen“.

Diese Form des Lernens führt zu einem neuen Rollenverständnis sowohl für LehrerInnen als auch für SchülerInnen. Eine neues Arbeitsfeld eröffnet sich, das neue Herausforderungen bietet und zu neuen erstrebenswerten Ergebnissen nicht nur in Geografie und Wirtschaftskunde führt. Die Abb. 8 zeigt die Vielfalt an methodischen Möglichkeiten.

Methodenkompetenz der SchülerInnen eröffnet

neue Zielsetzungen und ist wesentlicher Teil von Sinnvoll GW. Wichtig ist zu beachten, dass die Methodenkompetenz koordiniert in jedem Fachbereich schrittweise und altersadäquat zu entwickeln ist (siehe Kap. 3.3). Zu diesen neuen Wegen zählen neben den Formen des Offenen Unterrichts auch zahlreiche Verfahren und Methoden, die aus der Erwachsenenbildung übernommen wurden. Relativ jung ist seit einigen Jahren auch der Einsatz des Computers im Unterricht (vgl. KLAPPACHER U. PUTZ 2001, 2002a, 2002b, 2003). Er dient als Lernwerkzeug, Veranschaulichungsmedium und als Lerngegenstand. Der multisensorische Charakter des Computers ist hier der „Einseitigkeit“ der

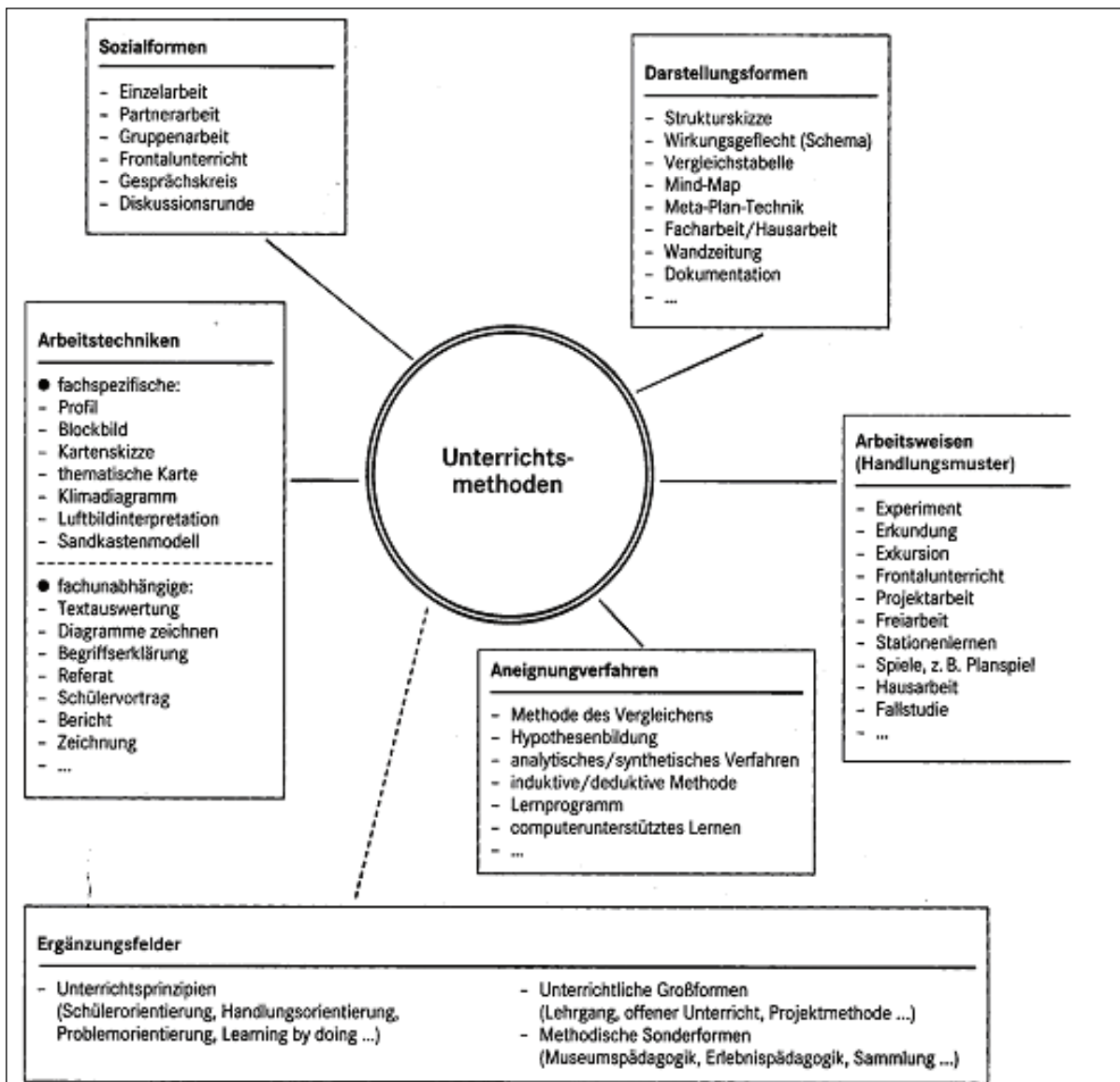


Abb. 8: Unterrichtsmethoden (PAUL 1998, 8)

herkömmlichen Medien weit überlegen. Die multimedialen Möglichkeiten der audio-visuellen Medien, also das Vermitteln, Veranschaulichen und Darstellen von Lernstoff über mehrere Sinneskanäle (Auge, Ohr) und Codierungssysteme (Zahl, Schrift, Bild) vereinfachen SchülerInnen das Aufnehmen und Verarbeiten von Wissen (vgl. KLAPPACHER U. PUTZ 2001, 2002a, 2002b, 2003, sowie <http://www.marc-oerther.de/seite2.htm>).

VOGEL (1999, 106) führt zur effektiven Erreichung geografischer Lernziele verschiedene unterschiedliche Ansätze zur Methodenwahl an:

- „Anordnung der Lehrinhalte (Was ist in welcher Reihenfolge bzw. in welchen Lernschritten zu vermitteln?); dies ist die kognitive Strukturierungsfunktion der Methode
- Übersetzung der Lerninhalte in die Verständnisebene der jeweiligen Zielgruppen (Wie, auf welche Weise sollen die Inhalte erklärt werden?); dies ist die kognitive Übersetzungsfunktion der Methode
- Wahl der Organisationsformen des Unterrichts in Hinblick auf unterschiedliche Lern-typen und unterschiedliches Sozialverhalten der Schüler (In welcher Form sollen die Inhalte vermittelt werden?); dies ist die soziale Vermittlungsfunktion der Methode
- Einsatz von Arbeitstechniken, Arbeitsmitteln und Medien (Wie und womit sollen die Inhalte vermittelt werden?); dies ist die instrumentale Vermittlungsfunktion der Methode
- Überprüfung der Lerninhalte, um gegebenenfalls Defizite auszugleichen (Was wurde wie verstanden und kann wie angewendet werden?); dies ist die kognitive und instrumentale Evaluierungsfunktion der Methode.“

Im Modell von Sinnvoll GW kommt diesem Ansatz ebenfalls eine zentrale Stellung zu. Durch die Vorgabe von fünf geografiedidaktischen Leitthesen:

- These 1: Nicht nur hören, sondern verstehen.
- These 2: Nicht nur sehen, sondern erkennen.
- These 3: Nicht nur alleine, sondern öfter gemeinsam.
- These 4: Nicht nur wissen, sondern können und eigenverantwortlich handeln.

- These 5: Nicht nur oberflächlich, sondern persönlich betroffen und kritisch reflektiert wahrnehmen.

wird ein methodischer Handlungsrahmen vorgegeben, der nicht nur auf einer isolierten Sicht der Methodik beruht, sondern die synergetischen Dimensionen des gesamten Modells mit einbezieht. Die Reihung der geografiedidaktischen Leitthesen stellt keine Wertigkeit dar, und die Formulierung der einzelnen Thesen ist bewusst sehr offen gewählt.

These 1: Nicht nur hören, sondern verstehen

Viele Informationen in GW werden über Sprache oder Text vermittelt. Sprache und Text kommt somit in GW eine besondere Bedeutung zu. BIRKENHAUER (1983, 37-38) spricht auch davon, dass viele Begriffe der Geografie als bloße Begriffshülsen gelernt werden: Es fehle jegliches tiefere Verstehen. MAIER (2001, 234-235) sieht Verstehen u. a. als eine geistige Aktivität, die durch Wahrnehmung vor allem sprachlicher Äußerungen angestoßen wird, als einen geistigen Prozess, in dem der Verstehende Wissen, das aufgrund äußerer Anstöße generiert wird, autonom und in individueller Weise konstruiert, wobei aber Verstehen kein ausschließlich kognitiver Akt ist.

Ein weiterer Grund für das häufige Missverstehen in GW liegt in der Komplexität geografisch-wirtschaftskundlicher Themen bzw. Texte. Komplexität ist hier im Sinne von Schwierigkeit, Abstraktheit zu verstehen. Die Komplexität bzw. das Komplexitätsniveau ist aber bei weitem nicht so deutlich ersichtlich wie z. B. im Mathematikunterricht, wo etwa die verschiedenen Rechenarten wie das Addieren, Subtrahieren, danach Multiplizieren, Dividieren usw. aufeinander aufbauen (vgl. KAMINSKE 2000, 9-13). Ein besonderes Problem für SchülerInnen stellt in GW oft die Inhaltsfülle dar. SchülerInnen werden in GW in der Sekundarstufe 1 häufig mit viel zu vielen und meist zu komplexen Informationen überschüttet. Ein Schritt in Richtung sinnvoll GW ist die Minderung der Informationsflut. Einfacher, aber vielleicht treffender formuliert: Weniger ist mehr (siehe Kap.3.2).

„Die Komplexität eines Sachverhaltes ergibt sich aus der Zahl der Angaben, die nötig sind, um eben diesen Sachverhalt zweifelsfrei verstehen zu können. (...) Weiterhin sind in der Schule komplexe

Zusammenhänge oftmals nicht direkt vermittelbar, weil die Verarbeitungskapazität von Schüler/innen aus entwicklungspsychologischen Gründen sich erst im Laufe ihres schulischen Entwicklungsprozesses vollständig ausbildet. Wesentliche Aufgabe der Lehrerschaft besteht deshalb darin, die wesentlichen Inhalte einer Thematik so zu vermitteln, dass sie von den Schülern verstanden werden kann. Das bedeutet eine Reduktion der insgesamt zu berücksichtigenden Themenkomplexität auf überschaubare, verstehbare und ansprechende Teilaspekte bzw. Übersichtsdarstellungen“ (KAMINSKE 2000, 14). Sinnvoll GW zielt auf adressatenadäquate Texte und Aufgabenstellungen (siehe Kap. 2.3 und Kap. 4; vgl. auch KLAPPACHER 2002, 40-42). Um Verstehen langfristig zu sichern, ist Wiederholen unumgänglich, wobei das „Bekannte“ in „Neues“ einzubetten ist (KLAPPACHER 2002, 45-46).

These 2: Nicht nur sehen, sondern erkennen

Das geografische Bild ist Ersatz für die originale Begegnung und dient der Anschauung in flächenhafter Darstellung. „Als echtes Quellenmaterial dient es nicht als ‚gelegentlicher Schmuck des Unterrichts‘, als bloße Illustration, sondern an ihm sollen echte Grundanschauungen gewonnen werden. Der Geografieunterricht muss das Bild als gleichberechtigt neben die Karte treten lassen. (...)“ (BRUCKER 1997, 258). Bilder sind ein wesentliches Element von Sinnvoll GW; sie informieren und motivieren, denn Bilder sprechen sowohl den Verstand als auch das Gefühl an (vgl. KLAPPACHER 2002, 47).

BIRKENHAUER (1999, 43) verweist im Zusammenhang mit dem Bildeinsatz im Unterricht auf einen sehr wesentlichen Aspekt, der aus Sicht von Sinnvoll GW leider zu oft vernachlässigt wird. Es wird zu wenig berücksichtigt, dass Kinder anders als Erwachsene sehen. „Kindliches Sehen ist verhaftet in Details und Personen. Es kennt keine Zeitachse.“ Erwachsene sehen einen Gesamtüberblick. Die Erwachsensicht ist bei Jugendlichen aber erst im Alter von etwa 16 Jahren so internalisiert, dass sie als verständlich erscheint. LONG (1972, 177) hat nachgewiesen, dass SchülerInnen erst am Ende der Sekundarstufe 1 in der Lage sind, alles zu sehen, was für den geografischen Bezug von Wichtigkeit ist, und BIRKENHAUER (1999, S. 43). leitete aus Versuchen ab, dass erst in der bzw. nach der 11. Klasse das „Erwachsenensehen“ voll ausgeprägt sei.

So wichtig Bilder für den GW-Unterricht sind, so wichtig ist es auch zu wissen, dass sich nicht jedes Bild für den GW-Unterricht eignet, dass Bilder nur ein Medium sind und dass auch dieses Medium nicht die Wirklichkeit wiedergeben kann. Ein Bild ist nach Kowalski ein anschaulich wahrnehmbarer Sinnkomplex. Er zählt neben der Fotografie, Gemälde, Karikaturen, Comics, Zeichnungen, Montagen, Collagen, aber auch Film, Video und Fernsehen zur Kategorie Bild (zitiert nach NEUMANN-MAYER 2000, 2). Ein Foto ist aber lediglich eine zweidimensionale Darstellung eines Wirklichkeitsausschnittes (vgl. STONJEK 1997, 73).

Neben dem Bild kommt im Geografie und Wirtschaftskundeunterricht der Karte eine besondere Rolle zu. Aufgrund ihrer Komplexität stellen aber Karten meist eine noch größere didaktische Herausforderung im GW-Unterricht dar. „Kartenlesen bedeutet das verstehende Aufnehmen der kartographisch codierten Wiedergabe der Wirklichkeit und deren gedankliche Umsetzung in die entsprechende Raumvorstellung“ (SCHNEIDER U. SCHÖNBACH 1999, 78).

Genauso wie andere Kulturtechniken muss auch der Umgang mit der Karte erlernt werden. Eine Karte lesen zu können bedeutet, dass man in der Lage ist, Zeichen und Symbole einer Karte zu übersetzen. Da die Raumvorstellung nicht nur eine Wahrnehmungs-, sondern auch eine geistige Fähigkeit ist, sprechen PIAGET U. INHELDER (1971) lieber vom „räumlichen Denken“. Sie weisen darauf hin, dass das Kind nicht bloß als junger Erwachsener betrachtet werden darf, denn seine Denkweisen unterscheiden sich auf den verschiedenen Altersstufen erheblich. KIRCHBERG (1997, 73) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass für den Einsatz der Karte nicht nur die Reifestufe, sondern auch die Lernsequenzen entscheidend sind.

Die Einführung in das Kartenverständnis kann auf verschiedenen methodischen Wegen erfolgen. Ziel muss es sein, eine gedankliche Verbindung zwischen der abstrakten Wiedergabe auf der Karte und der Wirklichkeit bei den SchülerInnen herzustellen (vgl. SCHNEIDER U. SCHÖNBACH 1999, 79, und KLAPPACHER 2002, 52-53). Dabei ist zu berücksichtigen, dass das Kind Raumvorstellung und räumliches Denken nicht einfach passiv aus der Wahrnehmung der Dinge im Raum empfängt, sondern sie vielmehr schrittweise aktiv als kognitive Ope-

rationen aufgebaut, kontinuierlich entwickelt und qualitativ verändert werden (vgl. PIAGET U. INHELDER 1971, BIRKENHAUER 1999, 42).

These 3: Nicht nur alleine, sondern öfter gemeinsam

Überall auf der Welt leben Menschen in Gruppen. Kinder wachsen in Gruppen auf; sie lernen und spielen in Gruppen. Erwachsene arbeiten mit KollegenInnen zusammen; die kleinste Gruppe ist das Paar. Gruppen sind eine häufig anzutreffende Sozialform. Wenn Menschen für eine gewisse Zeit miteinander kommunizieren, beginnen sie, ihre Beziehungen zu strukturieren. Aus dem Nebeneinander wird ein gegliedertes Zueinander: Es entsteht eine Struktur und damit eine Gruppe (vgl. MARMET 1999, 23-24). So häufig Gruppen in der Alltagswelt anzutreffen sind, so selten ist Gruppenarbeit in den Schulen. Der Klassenunterricht ist noch immer die dominierende Sozialform.

Nach ENGELHARDT (1997, 394-395) sprechen sowohl strukturelle, sozial- und lernpsychologische Gründe für einen Wechsel der Unterrichtsorganisation. Es muss eine Abstimmung der verschiedenen Organisationsaspekte erfolgen. Das entdeckende Lernen lässt sich kaum mit Klassenunterricht vereinbaren, jedoch mit Gruppenarbeit und Partnerarbeit umso mehr. Innere Differenzierung erfordert Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit und schließt Frontalunterricht aus.

Der Klassenunterricht hat trotzdem seine Berechtigung, da die SchülerInnen auch die Fähigkeit des Zuhörens, des sachgerechten Reagierens, des Schweigens und des Nachvollziehens erwerben sollen (vgl. HAUBRICH 1997a, 186). Klassenunterricht hat neben seinen Stärken aber sehr wohl auch Schwächen. Für Aktivität, Beteiligung, Problemlösen, Kreativität, Selbstständigkeit, Kooperation, Fähigkeit Entscheidungen zu treffen, zu revidieren, zu koordinieren, zu akzeptieren ist selten Platz.

Diese sinnvollen Zielsetzungen können aber nur erreicht werden, wenn der Gruppenunterricht didaktisch gekonnt organisiert und der Begriff Gruppe klar verstanden wird, denn Gruppenunterricht ist viel mehr als nur eine geänderte Klassensitzordnung. „Gruppenunterricht ist eine Sozialform des Unterrichts, bei der durch die zeitlich begrenzte Teilung des Klassenverbandes in mehrere Abteilungen arbeitsfähige Kleingruppen entstehen, die

gemeinsam an der von der LehrerIn gestellten oder selbst erarbeiteten Themenstellung arbeiten und deren Arbeitsergebnisse in späteren Unterrichtsphasen für den Klassenverband nutzbar gemacht werden können. Gruppenarbeit ist die in dieser Sozialform von den Schülerinnen und der Lehrerin geleistete zielgerichtete Arbeit, soziale Interaktion und sprachliche Verständigung“ (MEYER 1996a, 242).

Nach GUDJONS besitzt der Gruppenunterricht sechs wichtige Vorteile:

1. Kooperativ arbeitende Lerngruppen erbringen fachspezifische Lernerfolge, die deutlich über denen vergleichbarer Kontrollklassen liegen.
2. Kooperativ lernende SchülerInnen können ihr Selbstwertgefühl steigern, weil sie sich selbst mehr zutrauen; zugleich fühlen sie, für andere wichtig zu sein.
3. Durch die Entwicklung individueller Sozialkompetenz werden die sozialen Beziehungen innerhalb einer ganzen Schulklasse gefördert.
4. Vor allem Schülerinnen und Schüler, die im herkömmlichen Frontalunterricht von ihrem Naturell her eher „untergehen“, haben in Kleingruppen weit höhere Chancen, sich zu beteiligen. Außerdem haben sie höhere Chancen, ihre soziale Sensibilität füreinander weiterzuentwickeln.
5. Kooperativ arbeitende SchülerInnen können auch im kognitiven Bereich bessere Ergebnisse erzielen, weil das selbstständige Denken bei der Problem- bzw. Aufgabenbewältigung stärker gefördert wird.
6. Im Bereich sozialen Lernens führen die kooperativen Arbeitsformen zu intensiverer Beschäftigung der SchülerInnen miteinander. Dadurch verbessern sich ihre Feedback-Möglichkeiten. Außerdem wird die kommunikative Kompetenz der SchülerInnen nachhaltig gefördert, weil sie im Gruppenunterricht lernen können, einander zuzuhören, aufeinander einzugehen, gemeinsam Entscheidungen vorzubereiten und zu fällen.

(vgl. http://www.teachsam.de/paed/gruppe/paed_grupu/paed_grup_unt_8_1.htm)

Für Klassen, die über lange Zeit nur den Klassenunterricht kennen gelernt haben, ist der Wechsel zur Methode des Gruppenunterrichts nicht immer einfach. Die Einführung von Gruppenunterricht sollte daher in mehreren kleinen Schritten erfolgen.

These 4: Nicht nur wissen, sondern können und eigenverantwortlich handeln

Ziel von Sinnvoll GW ist das Können und Anwenden, das geografisch-wirtschaftskundliche Handeln. In einem richtig verstandenen Sinnvoll GW-Unterricht geht es darum, Themen und Verfahren in den Vordergrund zu stellen, die zukunftsbedeutsame Handlungssituationen und Handlungsstrategien erfordern (siehe Kap. 3.2 und 3.3). Handlungsorientierter Unterricht ist aber viel mehr als nur praktisches Tun, als bloße Beschäftigungstherapie und Aktionismus. MEYER (1996, 214) definiert: „Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können.“ Handlungsorientierung zielt auf die Verzahnung von praktischem Tun, Reflexion, Begriffsbildung und fachbezogener Erkenntnisgewinnung. Dadurch erreicht man aspektreiche, tiefgehende und gesicherte Unterrichtsergebnisse (siehe Kap. 3.3).

In methodischer Hinsicht meint handlungsorientierter Unterricht immer schüleraktives Lernen: Die SchülerInnen entdecken und forschen, planen und entscheiden, exzerpieren und strukturieren, experimentieren und produzieren, organisieren und kooperieren, diskutieren und argumentieren, befragen und gestalten – kurz, sie praktizieren aktives Lernen, sie lösen Probleme, zeigen Eigeninitiative und übernehmen Verantwortung.

Handlungsorientierung fordert auch eine Öffnung der Schule (vgl. BASTIAN 1997, 218-219). Öffnung der Schule bedeutet, einen stärkeren Bezug zur Lebensrealität der SchülerInnen herzustellen, sich mit ihren Interessen, Wünschen, Sorgen und Problemen auseinanderzusetzen, außerschulische Lernorte aufzusuchen, ohne Widersprüche und Konflikte auszusparen; es bedeutet aber auch, die außerschulische Öffentlichkeit in die Schule hin-

einzuholen. Es gilt subjektive Interessen und Erfahrungen im Unterricht aufzugreifen, bewusst zu machen, vor dem Hintergrund einfließender neuer Informationen zu verarbeiten.

Handlungsorientiertes Unterrichten ist aber nur eine der möglichen Antworten auf die Schwierigkeiten des alltäglichen Unterrichtens. Die im Ansatz und in der Wahl der Grundbegriffe weiter gefassten, dadurch auch weniger griffigen Konzepte des „kommunikativen“ des „offenen“, des „erfahrungsbezogenen“ oder „schüleraktiven“ Unterrichts zielen in dieselbe Richtung (vgl. MEYER 1996, 214). Offene Unterrichtsformen sollen in einer Atmosphäre gegenseitiges Vertrauens und eines Akzeptierens bzw. Respektierens individueller Unterschiede aller am Unterrichtsgeschehen beteiligter Personen stattfinden. Angestrebte Haltungen sind Selbstbestimmung, soziale Rücksichtnahme, Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, das Entwickeln eigener Interessen, Selbstvertrauen und Selbstverantwortung gegenüber der geleisteten Arbeit und die Verwirklichung von vorgegebenen und persönlichen Handlungszielen (siehe Kap. 3.3).

Das Unterrichtsprinzip „Offenheit“ ist nicht erzwingbar, sondern eher eine prinzipielle Einstellung aller direkt am Unterrichtsgeschehen beteiligten Personen, also der Kinder und der LehrerInnen. Es liegt in der Verantwortung der LehrerInnen, „Offenheit“ als pädagogische Grundhaltung im Unterricht bezüglich der Lehrinhalte, der einsetzbaren Materialien, der angewandten Lernwege, der angestrebten Ziele, dem sozialen Rahmen und dem bevorzugten Ort des Wissenserwerbs zuzulassen. Die Entscheidungen und Bedürfnisse der Kinder und LehrerInnen sollen gleich gewichtet werden. Offenheit bedeutet für SEHRBROCK (1993, 77), sich auch als LehrerIn immer bewusst zu sein, dass „Offenheit“ auch Fehler der SchülerInnen erlauben muss, denn Fehler sind notwendige Begleiter eines handelnden Entwicklungsprozesses.

These 5: Nicht nur oberflächlich, sondern persönlich betroffen und kritisch reflektiert wahrnehmen

Sinnvoll GW fordert Lernziele mit Inhalten zu füllen, zu denen ein persönlicher Bezug besteht. So wichtig die persönliche Identifikation mit Lernzielen und Inhalten in Sinnvoll GW ist, so wichtig ist auch die kritische Auseinandersetzung mit Unter-

richtsinhalten, das Hinterfragen, das sich Gedanken machen und lernen, sich kritisch zu äußern. Sinnvoll GW verweist aber auch darauf, dass GW-Unterricht nicht wertefrei und unkritisch ablaufen darf. Menschliches Leben, menschliches Miteinander und Füreinander beruht auf sozialen, ethischen Werten. Werteerziehung ist aus Sicht von Sinnvoll GW eine menschlich-existentielle Kategorie und Aufgabe jedes Schulfaches und somit ein generelles curriculares Prinzip (vgl. BIRKENHAUER 2000, 10). Der Achtung der Menschenwürde kommt aus Sicht von Sinnvoll GW eine besondere Rolle zu. Dabei sind folgende grundlegende Menschenrechte besonders zu achten:

- Unverletzlichkeit der Person
- Recht auf eigenes Leben
- Gleichheit vor dem Gesetz
- Entfaltung der Persönlichkeit
- Schutz des Privatlebens und des Eigentums
- Gewissens- und Religionsfreiheit
- Recht auf freie Meinungsäußerung (vgl. HAUBRICH 1990)

Für die Entwicklung ethischer Einsichten sind aus Sicht von Sinnvoll GW im Geografie- und Wirtschaftskundeunterricht folgende Kompetenzen besonders zu fördern:

- problembezogen, antizipatorisch, systemisch zu denken
- dialogisch, diskursiv, partizipatorisch miteinander umzugehen
- Fähigkeit zur Selbstreflexion
- Mitmenschlichkeit und Gemeinsinn (vgl. Bund-Länder-Kommission 1998, S.28-38).

Entscheidend ist die Beantwortung der Frage, wie diese ethischen Werte im Unterricht vermittelt werden können. ROHDE-JÜCHTERN (1995, 24-27) verweist darauf, dass Unterricht, der auf subjektive Betroffenheit der SchülerInnen zielt, ein Weg ist, ethische Werte im Unterricht wirksamer zu transportieren (vgl. dazu auch Kap. 3.2). BIRKENHAUER (2000, 14) nennt sechs Maximen der ethischen Unterrichtsgestaltung:

1. „Von der subjektiven Betroffenheit zur Einsicht in die subjektive Bedeutsamkeit“
2. Lebendigkeit und ‚Leiblichkeit‘
3. Unbedingte Authentizität und Glaubwürdig-

keit unter Einschluss von Wahrhaftigkeit

4. Gestaltung von ‚Lebensszenen‘ mit gehaltvollen Fragestellungen
5. Bewusstmachen der Relativität des Ichs in Gesamtzusammenhängen
6. Aufgreifen ästhetischer Sensibilisierung bzw. Sensibilisieren dafür“.

Das sind allesamt Zielsetzungen, denen Sinnvoll GW gerecht zu werden versucht (vgl. Kap. 3.2 und 3.4). So spielt Subjektivität, Betroffenheit, aber z.B. auch Authentizität und Glaubwürdigkeit in Sinnvoll GW eine wesentliche Rolle. So wurden etwa, um der Authentizität und Glaubwürdigkeit besser gerecht zu werden, in geo-link (siehe KLAPPACHER et al. 2001, 2002a, 2002b, 2003) nur vor Ort recherchierte Fallstudien veröffentlicht und bei der Wahl der Fallstudien darauf geachtet, dass alle wesentlichen Themenbereiche, die zur Entwicklung einer „ethischen Raumkompetenz“ wichtig sind, behandelt wurden (BIRKENHAUER 2000, 14). Die Entwicklung raumethischer Kompetenzen ist aus Sicht von Sinnvoll GW verbunden mit der Forderung, dass es sehr wohl unverzichtbare Themen in Geografie und Wirtschaftskunde gibt, die kritisch hinterfragt und behandelt werden sollten.

VIELHABER (1991, 60) verweist mit Recht darauf, dass eine Begrenztheit des Reflexionsvermögens bei unkritischem wie bei pseudokritischem Vorgehen zur Bildung von Klischees, Vorurteilen, Stereotypen und unverrückbaren Feindbildern führt. Sinnvoller GW-Unterricht darf sich folglich nicht den großen weltpolitischen und ökologischen Herausforderungen verschließen, muss aktuelle Krisen und Probleme aufgreifen und Möglichkeiten bieten, diese im Unterricht kritisch zu hinterfragen (siehe auch KLAPPACHER et al. 2003, 104-105). Die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der SchülerInnen der Sekundarstufe 1 sind dabei unbedingt zu berücksichtigen und eine positive Weltsicht darf nicht verloren gehen (siehe Kap. 3.2 und 3.3).

4. Sinnvoll GW, ein Modell für die Praxis

Die Didaktik und besonders die Fachdidaktik muss aus Sicht von Sinnvoll GW praxisfähige Strukturierungshilfe sein, muss auf Zusammenhänge aufmerksam machen, LehrerInnen Hinweise über den erwartbaren Erfolg bestimmter Aktionen und Reaktionen geben. Die didaktische Theorie

muss zum umsetzbaren Orientierungsrahmen für die Praxis werden, fordert WIATER (1997, 70) und formuliert die Kernthese folgendermaßen: „Als Theorie einer Praxis muss die Theorie praxisfähig sein und die Praxis theoriefähig.“

JANK U. MEYER (2002, 14) definieren Didaktik als „die Theorie und Praxis des Lernens und Lehrens“. Aus ihrer Theorie und Praxisdefinition leiten sie ab, dass die Praxis kein Gegenbegriff zur Theorie ist, „sondern ein komplementärer Begriff. Theorie und Praxis stehen ja in einem spannungsvollen Wechselverhältnis zueinander“ (JANK U. MEYER 2002, 145). Auch WIATER (1997, 71) spricht im Zusammenhang von Theorie und Praxis nicht von einem Spannungsverhältnis, sondern davon, dass es zwischen dem Wissenschaftswissen der Didaktik und dem Erfahrungswissen der Praktiker keine Identität, sondern bestenfalls eine Schnittmenge gibt, und dass sich die Theorie der Fachdidaktik nicht nur auf den wissenschaftlichen Allgemeingültigkeitsanspruch berufen darf.

Beide Definitionen, obwohl inhaltlich unterschiedlich, verweisen auf die Schwierigkeit der „Verbindung“ von Theorie und Praxis, streichen aber sehr wohl deren Notwendigkeit heraus. Aber auch bei der Betrachtung allgemeindidaktischer Theorien wird trotz ihrer theoretischen Gegensätze offensichtlich, dass die Didaktik sehr wohl gemeinsam Erstrebenswertes verfolgt, das schon Johann Amos Comenius (1592-1670) aus Sicht von Sinnvoll GW so treffend im Titelblatt seiner „Didactica magna“ formuliert: „Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt (...)“ (zitiert nach WIATER 1997, 17).

Die Schlussfolgerung ist, dass Theorien zu entwickeln sind, die die Qualität des Unterrichts aus Sicht der Akteure hebt. Sinnvoll GW ist ein theoretisches didaktisches Modell, das sehr wohl die Zielsetzung verfolgt, die Schnittmenge von Theorie und Praxis zu vergrößern und gleichzeitig auch die Qualität von Unterricht zu steigern. Um die Schnittmenge von Theorie und Praxis zu vergrößern, ist das Theoriewissen der LehrerInnen zu erhöhen. In der Vergangenheit hat sich gezeigt, dass eine Modifika-

tion oder gar eine weitgehende Veränderung von Lehrerhandeln nur schwer möglich sind, und dass unterrichtliches Handeln, wie die wenigen Studien beweisen, „über alle Schulformen und Fächer hinweg“ relativ gleichförmig verläuft (HAGE, 1985, 147; vgl. auch BORRIES, 1998, WRAGE-LANGE, 1983).

BLÖMKE et al. (2003, 107) folgern aus den Untersuchungen zu subjektiven Theorien, dass Theoriewissen nur dann eine handlungsleitende Funktion erhält, „wenn Theoriewissen in die subjektiven Theorien der Lehrpersonen übernommen worden ist“, denn „subjektive Theorien setzen sich aus subjektiven Daten (= direkt beobachtbaren Ereignissen), subjektiven Konstrukten = abstrakten Begriffen), subjektiven Definitionen (zur Klärung der Begriffe) und subjektiven Hypothesen (= Kombinationen von subjektiven Konstrukten oder Daten zu generellen wenn-dann-Aussagen) zusammen“. Maßnahmen, die auf Veränderung des LehrerInnenhandelns zielen, können und dürfen nur behutsam und in unmittelbarer Anknüpfung an die vorhandenen Handlungsmuster durchgeführt werden, wenn sie Erfolg haben sollen (vgl. BLÖMKE et al. 2003, 105).

Für Sinnvoll GW stellt diese Erkenntnis zugleich die Herausforderung dar, Möglichkeiten zu schaffen, die Theorie von Sinnvoll GW in die subjektive Theorie möglichst vieler LehrerInnen einfließen zu lassen.

Die Studie von RAUIN et al. (1996, S. 377) bestätigt, dass vor allem Schulbücher zur Unterrichtsvorbereitung herangezogen werden. So wird das in der Klasse eingeführte Schulbuch „von 75 %, weitere Schulbücher von 67 %“ der befragten LehrerInnen häufig zur Unterrichtsvorbereitung herangezogen, während fachdidaktische Bücher und Zeitschriften sowie „graue Materialien“ dagegen nur von 30 bzw. 14 % der befragten LehrerInnen benutzt werden.

Sinnvoll GW ist somit der Versuch, ein theoretisches Modell über das Medium Schulbuch, CD und Online-Paket in die Praxis einzuführen, denn diese Medien bieten Möglichkeiten, nicht nur das Handeln, sondern auch die subjektive Theorie der LehrerInnen zu beeinflussen und somit die Schnittmenge von Theorie und Praxis zu vergrößern. Mir ist bewusst, dass dieser Prozess langfristig und nur umsetzbar ist, wenn eine große Gruppe von LehrerInnen und SchülerInnen erfasst werden.

Auslöser für die Verwirklichung dieser Zielsetzung waren ASTLEITNER et al. (1998). Sie gingen mit der Frage „Womit werden wir in Zukunft lernen?“ an die Untersuchung von Schulbüchern und CDs heran. Dabei wurden auch die in Österreich zum Zeitpunkt der Untersuchung meist verkauften GW-Schulbücher untersucht. Die Untersuchung erfolgte nach dem „Salzburger Raster“.

Obwohl das GW-Schulbuch Blickpunkt Erde 1 u. 2 (KLAPPACHER U. FISCHER 1993, 1994) im Vergleich mit den anderen GW-Schulbüchern am besten abschnitt, wurden berechtigt Mängel kritisiert. Das Evaluationsergebnis und der neue Lehrplan 1999 waren dann meinerseits Anlass, ein neues Schulbuchkonzept zu entwickeln. Wobei mir besonders wichtig erschien, ein Schulbuch zu entwickeln, das auf einem neuen theoretischen didaktischen Konzept beruht, das die Motivation der Akteure, die geografischen Kompetenzen der SchülerInnen und die Schnittmenge von Theorie und Praxis erhöht. (siehe Kap. 3). Bei der Umsetzung des theoretischen Modells von Sinnvoll GW in die Praxis erkannte ich, dass ein Schulbuchwerk im herkömmlichen Sinn den Modellanforderungen von Sinnvoll GW nicht gerecht werden kann. Ich konzipierte deshalb geo-link als Medienverbund – Schulbuch, CD und Online-Paket (vgl. KLAPPACHER et al 2002b, 3-6).

Um der Zielsetzung Vergrößerung der Schnittmenge von Theorie und Praxis besser gerecht zu werden, nahm ich in das Projektteam LehrerInnen aus Hauptschulen und Gymnasien. Bereits in der Umsetzungsphase wurden Schulbuch und CD begleitend evaluiert. So erfolgten regelmäßige Evaluationen des Schulbuches durch die GW-Studierenden der Pädagogischen Akademie in Salzburg innerhalb des Fachdidaktik-Seminars im 4. Semester, bzw. die praktische Erprobung durch Studierende an den Praxisschulen. Außerdem liefen Testverfahren an Schulen in Oberösterreich durch den Veritas-Verlag bzw. an den Schulen der MitautorInnen. Die Ermittlung erfolgte mit standardisierten Fragebögen und Interviews, wobei die Items inhaltliche Qualität, sprachliche Gestaltung, methodische Gestaltung, Funktion für Planung und Durchführung nach dem Salzburger Raster (vgl. ASTLEITNER et al. 1998, 38-53) und die Kundenzufriedenheit bezogen auf geo-link und im Vergleich zu Blickpunkt Erde oder dem derzeit verwendeten

Schulbuch erhoben wurden.

Die Testergebnisse ergaben einheitliche positive Trends, sowohl aus Sicht der LehrerInnen als auch SchülerInnen. Einzig die Bewertung der sprachlichen Gestaltung wies eine größere Streuung auf. Besonders HauptschullehrerInnen verwiesen auf die mangelhafte sprachliche Kompetenz der SchülerInnen und die generelle Schwierigkeit mit Schulbuchtexten zu arbeiten.

Da sich die Evaluation der CD geo-link mittels Interview, Verhaltensbeobachtung, Leistungsmessung usw. als zu zeitaufwändig und fehleranfällig erwies (vgl. <http://www.cg-hci.informatik.uni-oldenburg.de/~pgse96/Seminar/KBlock.html#2>), wurde als Alternative zu diesen Methoden der Kriterienkatalog von Diepold auf der Internetseite <http://www.educat.hu-berlin.de/mv/criteria.html> gewählt. Ein ausschlaggebender Grund für die Wahl dieses Katalogs war die umfangreiche Aufbereitung der didaktischen Analyse, wonach zum Beispiel Intentionen, Thema, Methoden, Medien und Ziele der Lernsoftware sehr ausführlich untersucht werden können. Die Erkenntnisse aus der begleitenden Evaluation wurden laufend eingearbeitet. Die Qualitätsverbesserung wird durch den Vergleich der CD geo-link 1 und geo-link 4 mehr als deutlich (vgl. KLAPPACHER U. PUTZ 2001, 2003). Besonders hilfreich für die Weiterentwicklung war die Diplomarbeit von BORSTNAR U. PREIN (2002, 50-69), die auch auf einer viermonatigen Testphase der CD geo-link 2 an der Hauptschule Lehen in Salzburg beruhte.

Besonders schwierig erwies sich die Erstellung des Online-Pakets (vgl. <http://www.veritas.at/sbo/projects/36/> und <http://lehrer.sbx.veritas.at/110506/PAGE-2301/>) aufgrund technischer Probleme und sich ständig ändernder Rahmenbedingungen durch die Schulbehörde. Inhalt und Konzept wurden am Akademischen Gymnasium in Salzburg getestet und derzeit läuft eine Evaluation durch die Anwender über das Internet (vgl. <http://lehrer.sbx.veritas.at/feedback.php>).

Weiters ist anzumerken, dass sowohl Schulbuch als auch CD und das Online-Paket von geo-link durch eine Fachbegutachter-Kommission der Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur qualitativ evaluiert wurden. Evaluationskriterien waren dabei Lehrplangemäßigkeit, Berücksichtigung der Selbsttätigkeit, Schüleradäquatheit, sprachliche Gestaltung/Lesbarkeit, Gleichbehand-

lung von Frauen und Männern u. a. – geo-link erfüllt laut Gutachten, die aufgrund § 9 Abs. 1 und 2 der Verordnung zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln, BGBl. Nr. 248/98 erstellt werden, diese Anforderungen. Eine Evaluation von geo-link 1 erfolgt auch durch die European Educational Publishers Group. An geo-link 1 wurde der „Best European Schoolbooks Merit Award 2002“ vergeben.

Der Evaluierungsprozess von geo-link ist aber noch nicht abgeschlossen. Die Hypothesen,

- dass durch Sinnvoll GW der GW-Unterricht aus Sicht der Akteure positiver bewertet wird,
- dass mehr Schlüsselqualifikationen entwickelt werden und
- dass die Schnittmenge von Theorie und Praxis vergrößert wird, wurde großteils bestätigt.

Die durch die Evaluierung ersichtlichen Mängel und Anregungen flossen in die Neuauflage von geo-link neu ein. Sie erschien 2008. Neben inhaltlichen Änderungen wurden eine Vielzahl von methodischen Weiterentwicklungen im Sinne Sinnvoll GW umgesetzt. So wurden auf den „Gewusst wie?“, Seiten ein Checkpoint eingeführt, der den SchülerInnen eine Selbstüberprüfung der Handlungsziele ermöglicht, Lernblätter und Arbeitshilfen für den Serviceteil für LehrerInnen entwickelt, die das fachliche und methodische Lernen erleichtern und fördern und die CD akteurgerechter gestaltet.

Geolink neu beruht auf dem Modell einer synergetischen Geografiedidaktik, ist Beispiel für Sinnvoll GW und macht ersichtlich, wie wichtig es ist, die Schnittmenge von Theorie und Praxis ständig zu erweitern.

5. Fazit

Sinnvoll GW sieht Lernen als ganzheitliche Dimension. Die Abkürzung GW steht für die in Österreich übliche Fachbezeichnung Geografie und Wirtschaftskunde. Sinnvoll GW ist kein lineares, sondern ein mehrdimensionales geografiedidaktisches Modell, denn die einzelnen Komponenten sind gleichwertig und ergeben erst als Ganzes ein funktionierendes System. Durch die Bezeichnung synergetisch soll signalisiert werden, dass das Modell nicht auf Interdependenz – auf gegenseitigen

Abhängigkeiten und Wechselwirkungen der Einzel-elemente – beruht, sondern auf dem Prinzip von Synergie.

Im Zentrum des Modells steht Raum-MENSCH-Wirtschaft (= Geografie und Wirtschaftskunde), wobei der Mensch als handelndes Wesen den Mittelpunkt bildet. Die Mittelpunktstellung des Raumes wird verneint, der Raum wird zur Kategorie der Erfahrung. Räumlichkeit wird über Lebens- und Handlungswelten existenziell erfahren. Unter dieser Voraussetzung werden „Räume“ unter verschiedenen Perspektiven betrachtet. Ökonomische Aspekte werden durch diesen Theorieansatz zu zentralen Handlungszielen. Wichtig ist dabei zu erkennen, dass Wirtschaftskunde im Sinne von Wirtschaftserziehung und nicht im Sinne einer Volkswirtschaftslehre oder Betriebswirtschaftslehre oder Wirtschaftsgeografie zu sehen ist.

Das allgemeindidaktische Fundament bilden die kritisch-konstruktive und die ästhetische Didaktik. Ziel ist es, SchülerInnen zu wachsender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebensdimensionen zu verhelfen. Bildung vollzieht sich doppelseitig in Form von Sichtbarwerden von allgemeinen Inhalten und als Aufgehen allgemeiner Einsichten seitens des Subjekts, wobei Erfahrungs-, Erkenntnis- und Lernprozesse auf einer ästhetischen Dimension beruhen. Individualisierung, stärkere Differenzierung des Unterrichts innerhalb der Jahrgangsklassen, die Orientierung an Schlüsselproblemen, der Erwerb von Kompetenzen, die verstärkte Miteinbeziehung der SchülerInnen in die Unterrichtsplanung, die Möglichkeit der SchülerInnenkritik, die Öffnung der Fachbereiche, verstärkter offener Unterricht sind wesentliche Zielsetzungen.

Der Unterricht wird als ein Interaktionsprozess von LehrerInnen und SchülerInnen (= Akteure) gesehen, wobei aber SchülerInnen und LehrerInnen nicht als isolierte Einheiten betrachtet werden. Die Akteure stehen in einem Beziehungsfeld, wobei die SchülerInnen als aktive Wesen gesehen werden, die sich entwickeln, indem sie in Auseinandersetzung mit der Welt treten, diese Welt strukturieren und dabei sie und sich selbst verändern. Sie sind erkennende und selbstreflektierende Wesen, die ein Bild von sich und ihrer Umwelt haben und beides im Zuge der Auswertung neuer und vorausgegangener Erfahrungen modifizieren.

SchülerInnen werden im Unterricht als fühlende, denkende, handelnde Wesen gesehen. Besonders wichtig ist deshalb aus Sicht von Sinnvoll GW, SchülerInnen aktiv in den Unterricht zu integrieren. Sie verlassen die passive Rolle des Zuhörers, gestalten Unterricht mit, lernen, Wissen zu gebrauchen und selbst weiterzuentwickeln. Methodenkompetenz der SchülerInnen eröffnet neue Zielsetzungen und ist wesentlicher Teil von Sinnvoll GW. Wichtig ist zu beachten, dass die Methodenkompetenz koordiniert in jedem Fachbereich schrittweise und altersadäquat entwickelt wird.

Sinnvoll GW gibt durch die Vorgabe von fünf geografiedidaktischen Leitthesen einen methodischen Handlungsrahmen vor, der nicht nur auf einer isolierten Sicht der Methodik beruht, sondern die synergetischen Dimensionen des gesamten Modells mit einbezieht. Die Reihung der geografiedidaktischen Leitthesen stellt keine Wertigkeit dar und ist bewusst sehr offen formuliert. Den Schlüsselproblemen kommt dabei eine zentrale Orientierungsrolle zu. Das Modell von Sinnvoll GW beruht auf synergetischen Schlüsselqualifikationen, die sehr wohl auf Schlüsselproblemen beruhen, aber nicht das Problem, sondern die kompetente Auseinandersetzung – die Handlungskompetenz im Umgang mit den Problemen – in den Mittelpunkt stellen. Die Schlüsselqualifikationen geben LehrerInnen Hilfestellung bei der Gewichtung der im Lehrplan vorgegebenen Lernziele und sind zugleich Auftrag, den GW-Unterricht so zu gestalten, dass innerhalb von vier Jahren die geografisch-wirtschaftskundlichen Schlüsselqualifikationen von den SchülerInnen beherrscht werden, wobei nicht die Zahl an Lernzielen entscheidend ist, sondern das Beherrschen der geografisch-wirtschaftskundlichen Schlüsselqualifikationen. Ständige Bewusstmachung, ständiges Anwenden der Schlüsselqualifikationen in Form von aktiver schülerorientierter Auseinandersetzung ist für Sinnvoll GW eine unumgängliche Zielsetzung.

Sinnvoll GW ist ein theoretisches didaktisches Modell, das die Zielsetzung verfolgt, die Schnittmenge von Theorie und Praxis zu vergrößern und gleichzeitig auch die Qualität von Unterricht zu steigern. Um die Schnittmenge von Theorie und Praxis zu vergrößern, entstanden eine Schulbuchreihe, neue Medien, ein fachdidaktisches Handbuch und ein online-Paket. Sinnvoll GW stellt somit

einen Versuch dar, ein theoretisches Modell in die Praxis einzuführen.

Literatur

- AEBLI, H. (1987): Grundlagen des Lehrens. Stuttgart.
- AEBLI, H. (1994): Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus. Stuttgart.
- Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ (2002): Curriculum 2000+. In: *geographie heute*, Jg. 12, H. 200, 4-7.
- ASTLEITNER, H., SAMS, J. U. THONHAUSER, J. (1998): Womit werden wir in Zukunft lernen? Schulbuch und CD-ROM als Unterrichtsmedien. Ein kritischer Vergleich. Wien.
- AYRES, A. (1998): Bausteine der kindlichen Entwicklung. Die Bedeutung der Integration der Sinne für die Entwicklung des Kindes. Berlin.
- BASTIAN, J. (1992): Schülerorientierung. In: *geographie heute*, Jg. 12, H. 100, 45-54.
- BASTIAN, J. ET AL. (1997): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hg.) (1998): Wissen und Werte für die Welt von morgen. Donauwörth.
- BECK, J. U. WELLERSHOFF, H. (1989): Sinnes-Wandel. Die Sinne und die Dinge im Unterricht. Frankfurt.
- BIRKENHAUER, J. (Hg.) (1983): Sprache und Denken im Geographieunterricht. Paderborn.
- BIRKENHAUER, J. (1987): Über das Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft im Schulfach Erdkunde. In: *Geographie und ihre Didaktik*, Jg. 15, H. 4, 212-218.
- BIRKENHAUER, J. (1995): Zum Stand der Fachdidaktik Geographie. In: *Schulmagazin* 5-10, Jg. 10, H. 1, 10-13.
- BIRKENHAUER, J. (1999): Raum- und Zeitvorstellungen bei Kindern und Jugendlichen. In: *geographie heute*, Jg. 20, H. 8, 42-43.
- BIRKENHAUER, J. (1999a): Bildungsaufgaben und -ziele des Geographieunterrichts. In: BÖHN, D. (Hg.), (1999): *Didaktik der Geographie Begriffe*. München. 21-22.
- BIRKENHAUER, J. (1999b): Schülerorientierung. In: BÖHN, D. (Hg.), (1999): *Didaktik der Geographie Begriffe*. München. 144-146.
- BIRKENHAUER, J. (2000): Ethische Orientierung – Wertorientierung. In: *Geographie und Schule*, Jg. 22, H. 124, 10-15.
- BIRKENHAUER, J. (2001): Soziale Geographien – eine Bereicherung der Schulgeographie. In: *Geographie und Schule*, Jg. 23, H. 131, 32-39.
- BIRKENHAUER, J. U. WIECZOREK, U. (1999): Modelle. In: BÖHN, D. (Hg.), (1999): *Didaktik der Geographie Begriffe*. München. 108-109.
- BLANKHERTZ, H. (1975): Theorien und Modelle der Didaktik. Weinheim/München.
- BLÖMKE, S.; EICHLER, D.; U. MÜLLER, C. (2003): Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, Jg. 31, H.2, 103-121.
- BORRIES, B.V. (1998): Historische Projektarbeit im Vergleich der Methodenkonzepte. Empirische Befunde und normative Überlegungen. In: SCHÖNEMANN, B U. MÜTTER, B. (Hg.): *Geschichtsbewusstsein und Methoden historischen Lernens*. Weinheim. 276-306.
- BORSTNAR, M. U. PREIN, S. (2002) Neue Medien im GW-Unterricht mit besonderer Berücksichtigung der CD-ROM. Salzburg.
- BÖHN, D. (1999): *Geographiedidaktik*. In: BÖHN, D. (Hg.), *Didaktik der Geographie Begriffe*, München. 50-52.
- BÖHN, D. (1999a): *Werteerziehung*. In: BÖHN, D. (Hg.), *Didaktik der Geographie Begriffe*, München. 174-175
- BÜHLER, K. (1918): *Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes*. Jena: Wissenschaft und Bildung, Bd. 156.
- BRUCKER, A. (1997): *Das Bild*. In: HAUBRICH, H. et al.: *Didaktik der Geographie konkret*. 3. Neubearbeitung. München. 258-260.
- Bund-Länder-Kommission (1998): *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. H. 69, Bonn.
- CHAPMANN, M. (1988) *Constructive evolution. Origins and development of Piaget's thought*. Cambridge.
- DATA, A. (1995): *Interkulturelle Bildung*. In: *Pädagogik und Schulalltag*, Jg. 50, H. 4, 458-468.
- DAUM, E. (1988): *Lernen mit allen Sinnen*. In: *Praxis Geographie*, Jg. 18, H. 7/8, 18-21.
- DAUM, E. (1993): *Geographie mit allen Sinnen*. In: *GW-Unterricht*, Nr. 49, 1-7.
- DOWNES, R. M. (1970): *Geographic Space Perception. Past Approaches and Future Prospects*. In: *Progress in Geography*, 2, 65-108.
- ENGELHARDT K. (1997a): *Planung der Unterrichtsorganisation*. In: HAUBRICH, H. et al.: *Didaktik der Geographie konkret*. 3. Neubearbeitung. München. 392-394.
- ENGELHARDT, K. (1997b): *Erziehungswissenschaftliche Grundlagen des Unterrichtsfaches*. In: Haubrich, H. u.a. : *Didaktik der Geographie konkret*. 3. Neubearbeitung. München. 30-35.
- ENGELHARDT, W. (1991): *Lernen mit allen Sinnen im Erdkundeunterricht*. In: *geographie heute*, Jg. 12, H. 98, 4-7.
- FATKE, R. (Hg.) (1983): *Jean Piaget. Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt/M.
- FISCHER, A. U. MÜNCHMEIER, R. (1997): *Die gesellschaftliche Krise hat die Jugend erreicht*. In: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.): *Jugend 97*. Opladen.
- FISCHER, G. (1971): *Der Anteil der Erdkunde an der politischen Weltkunde*. In: SCHULTZE, A. (Hg.): *Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie*. Braunschweig, 101-112.
- FORESTER, H. v. (1992): *Entdecken oder Erfinden. Wie lässt sich Verstehen verstehen?* In: GUMIN U. MEIER (Hg.),

41–88.

- GELMAN, R. U. BAILLARGEON, R. (1983): A review of some Piagetian concepts. In: P.H. MUSSEN (Hg.): Handbook of child psychology, 4th ed. Vol. III, 167-230.
- GASSER, P. (1999): Neue Lernkultur: eine integrative Didaktik, 1. Aufl., Aara(= Pädagogik bei Sauerländer 26).
- GLASERFELD, E. v. (1987): Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig.
- GLASERFELD, E. v. (1992): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: GUMIN U. MEIER (Hg.), 9-39.
- GLASERFELD, E. v. (1996): Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme. Frankfurt a. M.
- GLÖCKEL, H. (1996): Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. 3. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn.
- GOETZ, K. (1995): Wirtschaftskunde – Bereich oder Bereicherung der Schulgeographie? Studie der Volkswirtschaftlichen Gesellschaft Österreich. Schriftenreihe 78. Wien.
- GUDJONS, H. (1986): Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn.
- GUDJONS, H. (1992): Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit. Bad Heilbrunn.
- GUDJONS, H. (1993): Handbuch Gruppenunterricht. Weinheim, Basel.
- GUDJONS, H. (1997): Didaktik zum Anfassen: Lehrer/in – Persönlichkeit u. lebendiger Unterricht. Bad Heilbrunn.
- GUDJONS, H. (2000): Methodik zum Anfassen: Unterrichten jenseits von Routinen, 1. Aufl., Bad Heilbrunn.
- HAGE, K. (1985): Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe 1. Opladen.
- HARD, G. (1970): Die „Landschaften“ der Geographen und die „Landschaft“ der Geographen. Semantische und forschungslogische Studien zu einigen zentralen Denkfiguren in der deutschen geographischen Literatur. (= Zürcher Hochschulforum Bd. 25). Bonn. 65-198.
- HASSE, J. (1991): Beiträge zu einer postmodernen Geographiedidaktik. In: VIELHABER, CH. U. WOHLSCHLÄGL, H. (Hg.): Fachdidaktik gegen den Strom. Nichtkonformistische Denkansätze zur Neuorientierung einer Geographie- (und Wirtschaftskunde-)Didaktik (=Materialien zur Diskussion der Geographie und Wirtschaftskunde, Band 8). Wien. 39-77.
- HASSE, J. (1991a): Kinder und Jugendliche heute. Eine geographiedidaktische Fragestellung? In: Praxis Geographie, Jg. 20, H. 6, 6-8.
- HASSE, J. (1993): Ästhetische Rationalität und Geographie (=Wahrnehmungsgeographische Studien zur Regionalentwicklung, Band 12). Oldenburg.
- HASSE, J. (1994). („Kunst“) im öffentlichen Raum. In: Praxis Geographie, H.3, 34-37.
- HAUBRICH, H. (1990): Die Menschenrechte im Geographieunterricht. In: Geographie und Schule 12, H. 65, 15-21.
- HAUBRICH, H. (Hg.) (1994): Internationale Charta der Geographischen Erziehung (=Geographiedidaktische Forschungen, Band 24). Nürnberg.
- HAUBRICH, H. (1999): Zukunftsfähiges Lernen. In: geographie heute, Jg. 20, H. 168, 2-3.
- HAUBRICH, H. (1999): Brückenfunktion der Geographiedidaktik. In: BÖHN, D.(Hg.), Didaktik der Geographie Begriffe, München. 24-25.
- HAUBRICH, H. et al. (1997): Didaktik der Geographie konkret. 3. Neubearbeitung. München: Oldenbourg.
- HAUBRICH, H. (1997a): Klassen- und Frontalunterricht. In: HAUBRICH, H. et al.: Didaktik der Geographie konkret. 3. Neubearbeitung. München. 186.
- HECKENHAUSEN, H. (1974): Entwicklung psychologisch betrachtet. In: Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 1, Frankfurt.
- HEMMER, M. (1999): Lernen mit allen Sinnen. In: BÖHN, D.(Hg.), Didaktik der Geographie Begriffe, 95.
- HENTIG, H. v.(1993): Die Schule neu denken. München.
- HENTIG, H. v.(1999): Ach, die Werte. München.
- HETTNER, A. (1932): Das länderkundliche Schema. In: Geogr. Anzeiger 33, 1-6.
- HOF, CH. (2000): Subjektive Wissenstheorien als Grundlage des Unterrichts. Ergebnisse einer Explorationsstudie. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 3, H. 4, 595-608.
- JANK, W. U. MEYER, H. (2002): Didaktische Modelle. 5. Aufl., Berlin.
- KAHNSITZ, D. (1999): Sozioökonomische Bildung – ein Kernelement der Allgemeinbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament) vom 27.08.1999, 35-36/99.
- KAMINSKE, V. (1997): Wahrnehmungsgeographie als Kognitionswissenschaft. In: FRANK, E., KAMINSKE V. U. OBERMAIER G. (Hg.): Die Geographiedidaktik ist tot, es lebe die Geographiedidaktik. Festschrift zur Emeritierung von Josef Birkenhauer (= Münchner Studien zur Didaktik der Geographie, Band 8). München. 41-66.
- KAMINSKE, V. (2000): Zur Komplexität Geographischer Unterrichtsthemen. Gotha u. Stuttgart: Klett.
- KIPER, H. (2001): Einführung in die Schulpädagogik. Weinheim/Basel.
- KIRCHBERG, G. (1986): Topographie-Lernen mit dem neuen Lehrplan für GWK. In: GW-Unterricht 24, 16.
- KIRCHBERG, G. (1997): Räumliche Vorstellungsbilder. München. In: Didaktik der Geographie Konkret, 78.
- KIRCHBERG, G. (1998): Veränderte Jugendliche – unveränderter Geographieunterricht? In: Praxis Geographie, H. 4, 24-29.

- KLAFKI, W. (1957): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim.
- KLAFKI, W. (1961): Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen und Exemplarischen. In: GUTHMANN, A., HORNEY, J., SEILNACHT, W., STÖCKER, F. (Hg.): Handbuch für Lehrer. Bd. 2, Die Praxis der Unterrichtsgestaltung. Gütersloh, 120-139.
- KLAFKI, W. (1962): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: ROTH, H. u. BLUMENTHAL, A. (Hg.): Didaktische Analyse. Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „DDS“. Hannover. 5-34.
- KLAFKI, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel.
- KLAFKI, W. (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel.
- KLAFKI, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beitr. zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim, Basel.
- KLAFKI, W. (1995): „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von „Allgemeinbildung“. In: MÜNZINGER, KLAFKI, 9-14.
- KLAFKI, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel.
- KLAPPACHER, O. (2002): sinnvoll GW. Linz.
- KLAPPACHER, O., u. FISCHER, R. (1994): Blickpunkt Erde 1. Linz.
- KLAPPACHER, O., u. FISCHER, R. (1995): Blickpunkt Erde 2. Linz.
- KLAPPACHER, O., EDER, R., FEYRER, W., FISCHER, R., u. ZILLER, A. (2001): geo-link 1. Linz.
- KLAPPACHER, O., FEYRER, W., FISCHER, R., u. ZILLER, A. (2002): geo-link 2. Linz.
- KLAPPACHER, O. FEYRER, W., FISCHER, R., u. ZILLER, A. (2002a): geo-link 3. Linz.
- KLAPPACHER, O. FEYRER, W., FISCHER, R., u. ZILLER, A. (2002b): geo-link 1. Lehrerbegleitheft. Linz.
- KLAPPACHER, O., FEYRER, W., FISCHER, R., KASTNER, B., u. ZILLER, A. (2003): geo-link 4. Linz.
- KLAPPACHER, O. u. PUTZ, B. (2001): geo-link 1 CD. Linz.
- KLAPPACHER, O. u. PUTZ, B. (2002): geo-link 2 CD. Linz.
- KLAPPACHER, O. u. PUTZ, B. (2002a): geo-link 3 CD. Linz.
- KLAPPACHER, O. u. PUTZ, B. (2003): geo-link 4 CD. Linz.
- KNEISS, H. u. GNEISS, R. (2002): „Wirtschaft“ im Geographieunterricht. In: Geographie heute, H. 2000, Jg. 23, 23-25.
- KOCH-PRIEWE, B. (1986): Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht. Frankfurt/M.
- KÖCK, H. (1991): Didaktik der Geographie – Methodologie. München.
- KÖCK, H. (1999): Raumverhaltenskompetenz. München. In: BÖHN, D. (Hg.), Didaktik der Geographie Begriffe, 128.
- KÖCK, P. (2000): Handbuch der Schulpädagogik für Studium – Praxis – Prüfung. Donauwörth.
- KÖSEL, E. (1995): Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau.
- KREUZER, G. (1976): Wirtschaftsgeographie in der Hauptschule. In: GERLACH, S. (1976): Erdkunde in der Sekundarstufe I. Darmstadt, 174-208.
- KRON, F. W. (1993). Grundwissen Didaktik. München, Basel.
- KROSS, E. (1995): Global Lernen. In geographie heute, H. 134, 4-9.
- KRUCKENMEYER, F. (1994): Innenwelten in der Außenwelt. In: Praxis Geographie, H.3, 34-37.
- Lexikon der Biologie (1987), Bd. 8, Freiburg, Basel, Wien.
- LILLI, W. (1983): Hypothesentheorie der Wahrnehmung. In: FREY, D. u. GREIF, S. (Hg): Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München, 192-195.
- LIPPE ZUR, R. (1987): Sinnbewußtsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbeck.
- LONG, M. (1972): The interest of children in school geography. In: Geography, H. 56, 177-184.
- MAIER, H. (2001): Interpretative Forschung des Schülerverstehens im Mathematikunterricht. In: BAYERHUBER, H.; FINKENBEINER, C.; SPINNER, K. u. ZWERGEL, H. (Hg.): Lehr- & Lernforschung in den Fachdidaktiken, Bd. 3, Innsbruck-Wien-München-Bozen. 233-252.
- MARMET, O. (1999): Ich und du und so weiter. 3. Auflage 1996. Weinheim, Basel.
- MERTERNS, D. (1988): Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument. In: SEBERT, H. et al. (Hg.): Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Münster.
- MEYER, H. (1980): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Königstein/Ts.
- MEYER, H. (1996): Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Frankfurt a. M.
- MEYER, H. (1996a): Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Frankfurt a. M.
- MILLER, P. (1993): Theorien der Entwicklungspsychologie. Heidelberg.
- MIRAM, V., SCHARF, K.-W., WEBER, W. (1989) Biologie heute 12/13. Baden-Württemberg. Hannover.
- MOLES, A. (1991): Kunst ist Subversion und Kritik der Macht. In: Kunstforum 1991, Bd. 106, 248-255.
- MOLLENHAUER, K. (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim.
- MONTADA, L. (1970): Die Lernpsychologie Jean Piagets. Stuttgart.
- MONTADA, L. (1995): Entwicklungspsychologie. In: OERTER,

- R. u. MONTADA, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3. Aufl., München, Weinheim.
- MUTZEK, W. (1988): Von der Absicht zum Handeln. Rekonstruktion und Analyse subjektiver Theorien zum Transfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag. Weinheim.
- NEUMANN-MAYER, U. (2000): Bilder im Erdkundeunterricht. In: *geographie heute*. H. 185, 2-7.
- OERTER, R. u. MONTADA, L. (Hg.) (1987): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 2. Aufl., München, Weinheim.
- OBERMAIER, G. (1998): Struktur und Entwicklung des geographischen Interesses von Gymnasialschülern in der Unterstufe – eine bayernweite Untersuchung (= Münchner Studien zur Didaktik der Geographie, Band 9). München.
- PAUL, H. (1998): Methodenkompetenz als Unterrichtsziel. Braunschweig. In: *Praxis Geographie*, Jg. 28, H. 1, 4-9.
- PIAGET, J. (1926): Das Weltbild des Kindes. München/dtv 1988.
- PIAGET, J. (1973): Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt a. M.
- PIAGET, J. (1975): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Gesammelte Werke, Bd. 1. Stuttgart.
- PIAGET, J. u. INHELDER, B. (1971): Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart.
- POPPER R. K. (1969): Logik der Sozialwissenschaften. In: ADORNO, T. W. *Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. Darmstadt.
- RAUIN, U., TILLMANN, K. u. VOLLSTÄDT, W. (1996): Lehrpläne, Schulalltag und Schulentwicklung. In: ROLFF, H.-G., BAUER, K.-O. u. KLEMM, K. (Hg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 9, Weinheim, München. 377-414.
- REICH, K. (1997): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistischen-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied.
- RINSCHADE, G. (2003): *Geographiedidaktik*. Paderborn, München, Wien, Zürich.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1995): Der Dilemma-Diskurs. In: *Geographie und Schule*, 17, H. 96, 17-27.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1996): Den Raum lesen lernen. Perspektivenwechsel als geographisches Konzept. München.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (1999): „Handlungsorientierung“ – Zur Handhabung eines Schlüsselbegriffs der modernen Geographie und ihrer Didaktik. In: *GW-Unterricht*, Nr. 76, 1-5.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1996): „Schlüsselprobleme“ als Grundlage zukünftigen Geographieunterrichts. In: *40 Texte zur Geographie*. Gotha. 340-347.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1999): Erdkunde: Wozu? In: SCHMIDT-WULFFEN, W. u. SCHRAMKE, D.: *Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht*. Gotha u. Stuttgart. 26-66.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1999a): Schüler- und Alltagsorientierung im Erdkundeunterricht. Gotha.
- SCHNEIDER, T. u. SCHÖNBACH, R. (1999): Einführung in das Kartenverständnis. In: BÖHN, D. (Hg.): *Didaktik der Geographie Begriffe*. München. 79-81.
- SCHRÖDER, H. (1992): *Grundwortschatz Erziehungswissenschaft*. Ein Wörterbuch der Fachbegriffe. München.
- SCHUDY, J. (2001): Arbeit, Wirtschaft und Technik in Schulbüchern der Sekundarstufe 1. In: BAYRHUBER, H.; FINKBEINER, C.; SPINNER, K. u. ZWERGE, H. (Hg.): *Lehr- & Lernforschung in den Fachdidaktiken*. Innsbruck-München-Bozen. 375-385.
- SCHULTZE, A. (1996): Geographiedidaktik eine seriöse Wissenschaft? In: SCHULTZE, A. (Hg.): *40 Texte zur Didaktik der Geographie*, Jg. 28, H. 4, 8-13.
- SCHULTZE, A., Hg. (1996a): *40 Texte zur Didaktik der Geographie*. Gotha: Klett Perthes.
- SCHULTZE, A. (1998): Geographiedidaktik kontrovers. Konzepte und Fronten innerhalb eines Faches. In: *Praxis Geographie*, Jg. 28, H. 4, 8-13.
- SITTE, W. (1996): Das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde (GW) in Österreich. In: POPP, E. (Hg.): *Schulgeographie in Mitteleuropa*. Wien. 76-105.
- SITTE, W. (1998): Wirtschaftserziehung. In: *Wissenschaftliche Nachrichten* Nr. 107, 46-49.
- SITTE, W. (2001): Wirtschaftserziehung In: SITTE, W. u. WOHL-SCHLÄGL, H. (Hrsg.) (2001): *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts*. Wien, Band 16, 545-552.
- SITTE, W. u. WOHL-SCHLÄGL, H. (Hrsg.) (2001): *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts*. Band 16, Wien.
- SEHRBROCK, P. (1993): *Freiarbeit in der Sekundarstufe I*. Frankfurt a. M.
- STONJEK, D. (1997): Aufgabe von Medien. In: BIRKENHAUER, J. (Hg.): *Medien Systematik und Praxis*. München, S.73 – 93
- TERHART, E. (1994): Unterricht. In: LENZEN, D. (Hg.): *Erziehungswissenschaft*. Ein Grundkurs. Reinbeck. 133-158.
- TERHART E. (2000): Dimensionen des Methodenproblems im Unterricht. In: *Pädagogik*, Jg. 52, H. 2, 32-34.
- TRAUTNER, H. (1978): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Bd. 1. Göttingen.
- TRAUTNER, H. (1991): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Bd. 2, Theorie und Befunde. Göttingen, Toronto, Zürich.
- VESTER, F. (1978): *Denken, Lernen, Vergessen*. München.
- VIELHABER, C. (1991): Die kritische Gesellschaftstheorie. Tragfähige Anregungen für die Geographiedidaktik?. In: HASSE, J. u. ISENBERG, W. (Hg.): *Die Geographie-Didaktik neu denken*. Osnabrücker Studien zur Geographie, 55-64.
- VIELHABER, C. (1988): *Perspektiven einer kritisch-pragmatischen Fachdidaktik Geographie*. Habilitationsschrift an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät

der Universität Wien.

- VIELHABER, C. U. SCHMIDT-WULFFEN, W. (1999): Erdkunde: Aber welche? In: SCHMIDT-WULFFEN, W. U. SCHRAMKE, W. (Hg.): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Gotha, Stuttgart. 97-127.
- VOGEL, H. (1999): Methodik. In: BÖHN, D.(Hg.): Didaktik der Geographie Begriffe. München, 105-106.
- VOLLSTÄDT, W. (2000): Viele Methoden oder Methodenvielfalt? In: Pädagogik, Jg. 52, H. 2, 6-9.
- WALLRABENSTEIN, W. (1994): Ganzheitliches Lernen. In: KECK, R. U. SANDFUCHS, U. (Hg): Wörterbuch der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn. 123-124.
- WEBER, E. (1974): Wirtschaftspädagogische Aspekte. Hg. Vom Deutschen Sparkassen- und Giroverband an allgemeinbildenden Schulen e. V. 4. Auflage., Bonn.
- WEICHHART, P. (1997): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Benno Werlens Neukonzeption der Humangeographie. In: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft, 139, 25-45.
- WEINERT, F. (1997): Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. In: MEYER, MEINERT A. (Hg.): Lernmethoden - Lehrmethoden. Wege zur Selbständigkeit. Friedrich Jahresheft XV, Seelze. 50-52.
- WEISS, R. (1998): Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung in vier Bundesländern. Köln.
- WELSCH, W. (1991): Ästhetisierung – Schreckensbild oder Chance? In: Kunstforum, Bd. 123, 228-235.
- WENIGER, E. (1952/1956): Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim.
- WERLEN, B. (1995): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Bd.1 (=Erdkundliches Wissen, 116). Stuttgart.
- WERLEN, B. (1997): Gesellschaft, Handlung und Raum. Stuttgart.
- WERLEN, B. (1997a): Globalisierung, Region und Regionalisierung. Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen, Band 2 (Erdkundliches Wissen, Band 119). Stuttgart.
- WERLEN, B. (2002): Handlungsorientierte Sozialgeographie. In: geographie heute, H. 200, 12.
- WERNER, H. (1926): Einführung in die Entwicklungspsychologie, 4. Aufl., München.
- WIATER, W. (1994): Die ästhetisch-interaktionistische Didaktik. Ein neues didaktisches Modell?. In: Pädagogische Welt. 402-407.
- WIATER, W. (1997): Unterrichten und lernen in der Schule. Donauwörth.
- WIATER, W. (2000): Methoden sind wie Wege. In: Lernchancen 3. Jg., Heft 15, 6-15.
- WARDENGA, U. (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den

Geographieunterricht. In: geographie heute, Jg. 23. Heft 200, 8-11.

- WIMMER, H. U. PERNER J. (1979): Kognitionspsychologie. Stuttgart.
- WRAAGE-LANGE, I. (1983): Interaktionsmuster im Frontalunterricht. Drei Fallanalysen. Weinheim.
- WRAAGE-LANGE, I. (1994): Interaktionsmuster im Frontalunterricht. Drei Fallanalysen. Weinheim.

Internet

- BLOCK, Karsten <http://www-cg-hci.informatik.uni-oldenburg.de/~pgse96/Seminar/KBlock.html#2> (12.12.03)
- Computereinsatz im Unterricht, Linksammlung: <http://www.marc-oerther.de/seite2.htm> (12.07.03)
- Feedback:<http://lehrer.sbx.veritas.at/feedback.php?params=JGJhY2t1cmw9li8xMTA1MDYvUEFHRS0yMzAxLyI7JFBST0lEPTc4OyRNRU5JRD0wOyRQUdJRD0yMzAxOyRRUz0iljs=> (12.12.03)
- geo-link online: <http://www.veritas.at/sbo/projects/36/> (12.12.03)
- geo-link sbx: <http://lehrer.sbx.veritas.at/110506/PAGE-2301> (12.12.03)
- Kriterienkatalog zur Evaluierung von Lernsoftware: <http://www.educat.hu-berlin.de/mv/criteria.html> (vgl. <http://www.educat.hu-berlin.de/mv/criteria.html>) (12.12.03)
- Lehrpläne GW Sekundarstufe 1: <http://gw.eduhi.at/lehrplan/lp99.htm> (12.12.03)
- Teach Sam Pädagogik: Gruppenpädagogik, Gruppenunterricht: http://www.teachsam.de/paed/gruppe/paed_grupu/paed_grup_unt0.htm (04.04.02)