

FACHDIDAKTIK

Wie „politisch“ ist Geographie und Wirtschaftskunde? (Teil 1)

Eine Analyse im Zusammenhang mit neuen Oberstufen-Lehrplänen

Christian Sitte

1. Einige Markierungen zur Genese des Gegenstands

Die Lehrplanreform 2003/2004 brachte – nicht nur in Folge die Stundenkürzungen der Frau Bundesministerin Gehrler vom 1. April 2003 – einige Verschiebungen in der Akzentuierung der Schulfächer in der AHS-Oberstufe (Gymnasium) Noch kurz vor dieser großen AHS-Oberstufenreform ist der Gegenstand „Geschichte und Sozialkunde“ in den letzten beiden Klassen 7 und 8 (= Maturaklasse) der AHS-Oberstufe um die Bezeichnung „.../Politische Bildung“ erweitert worden (vgl. Ch. Sitte 2002a – in *www.sowi-online.de*, Heft 1/2002). Das Fach wurde zudem mit einem neuen Lehrplan ausgestattet. Dieser sowie die neue Namensgebung sind seit dem Schuljahr 2002/03 in Kraft.

Es erfolgte somit quasi der Nachvollzug einer schon in den Wahlpflichtfachbezeichnungen des Lehrplans 1989 vorgenommenen Etikettenuweisung: Damals wurde aus zwei Wahlpflichtfächern im Oberstufenschulversuch, „Geographie“ und „Economics“ (Malcik in GW-UNTERRICHT 23/1986, S. 110 ff.) ein gemeinsamer kombinierter Wahlpflichtgegenstand „Geographie und Wirtschaftskunde“. Umgekehrt aber hieß schon ab diesem Lehrplan die Wahlpflichtfachbezeichnung „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (vgl. Genese dieser Entwicklung bei Ch. Sitte 1989).

Trotzdem wurde das aus dem Jahr 1978 stammende „Unterrichtsprinzip Politische Bildung“ 1994 mit unverändertem Text vom Ministerium „wiederverlautbart“. Es gilt also auch weiterhin der Auftrag an die Lehrenden aller Fächer, Politische Bildung in ihrem Unterricht zu integrieren. Allerdings waren und sind dabei sowohl die „Ankerformulierungen“ in den Fachlehrplänen, als auch der unterschiedliche „Fächerhabitus“ (vgl. Tillmann 1996) in den Köpfen der Unterrichtenden ausschlaggebend, wie unterschiedlich stark im Rahmen des alltäglichen Unterrichtes in den einzelnen Schulfächern Ansätze von Politischer Bildung auch tatsächlich verwirklicht werden. Analysen der verschiedenen Schulbücher („der materialisierten Lehrpläne“) zeigen das immer wieder!

Anführen möchte ich überdies eine interessante Vorgängervariante der oben angeführten neuen Fachbezeichnung: Mit Verordnung des Unterrichtsministeriums, BMUK vom 1. Juni 1972, war eine in der Maturaklasse angesiedelte „Arbeitsgemeinschaft Geographie und Wirtschaftskunde/Geschichte und Sozialkunde und Politische Bildung“ geschaffen worden (vgl. Sitte, W. 1973). Zu deren medialer Unterstützung erschien im Österreichischen Bundesverlag und bei Jugend und Volk mit den „Materialien zur politischen Weltkunde“ ein sowohl inhaltlich als auch methodisch bemerkenswertes Schulbuch (Altrichter/Klimpt/Schausberger/W. Sitte, 1972). Meiner Meinung nach war dieses Lehrbuch seiner Zeit voraus und ist teilweise auch heute noch in seiner Qualität unerreicht – etwa was die dort erstmals in heimischen Schulbüchern auftauchende Methode betrifft, in den einzelnen Kapiteln grundsätzlich kontroverse Materialien „für sich sprechen“ und aber auch von den Schülern bearbeiten zu lassen.¹ Allerdings war diesem ersten in unseren Schulen auch lehrplanmäßig ausformulierten Lernfeld zur Politischen Bildung kein besonderer Erfolg beschieden. Bedurfte es doch für eine ge-

¹ Wenn man die auch im Zeitschriftenspiegel von GW-UNTERRICHT angeführte Schriftenreihe „GESELLSCHAFT-WIRTSCHAFT-POLITIK, Sozialwissenschaften für politische Bildung“/ehem. „Gegenwartskunde“ (Leske Verlag Opladen) etwa als Beispiel herannimmt, so findet man dort in jedem Heft einen Themenabschnitt „kontrovers dokumentiert“ – etwas, was österreichische Schulbücher der S II (GS, GW, BU ... oder gar die „PB-Bücher an den BHS) in ihrer üblichen Präsentationsform fast nicht kennen. Obwohl etwa der GS-Lehrplantext in seinen Didaktischen Grundsätzen klar fordert: „... Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, ist auch im Unterricht kontrovers darzustellen ...“ – man vergleiche dazu nur Kapitel etwa der Wirtschaftspolitik ...

nuine Umsetzung der Zielvorstellung Lehrerpersönlichkeiten, die in der Maturaklasse beide Fächer, d.h. sowohl Geographie und Wirtschaftskunde als auch Geschichte und Sozialkunde unterrichteten (2 WoSt. GS und 1 WoSt. GW + 1 WoSt. AG). Eine weitere Möglichkeit zu einer angemessenen Umsetzung war die genau aufeinander abgestimmte, verständnisvolle Planung zweier Fachlehrer. War dies nicht der Fall – wie Kollegen aus dieser Zeit berichten, war das der Normalzustand – so kam es weiterhin zu getrennt nebeneinander abgehaltenen Stunden. Diese häufig fehlende Bezugnahme wird immer wieder als Grund für die Abschaffung dieses Lernfeldes zur Politischen Bildung genannt.

Vor dem Hintergrund dieser Genese möchte ich anhand eines Vergleichs zunächst einmal die in Lehrplantexten einzelner Fächer enthaltenen „Ankerbegriffe“, die den Stellenwert Politischer Bildung erkennen lassen, analysieren. Dies vor allem auch darum, weil in der Phase der jüngsten Veränderungen die von „Geographie und Wirtschaftskunde“ im Rahmen der Politischen Bildung mit keinem Wort erwähnt wird (vgl. dazu Wirtitsch 2003), und zwar auch dann nicht, wenn in offiziellen Stellungnahmen die jüngste Entwicklung kommentiert bzw. diskutiert wurde.

2. Ist-Analyse von Passagen zur Politischen Bildung in verschiedenen Fächern des neuen Oberstufen Lehrplans der AHS

THESEN:

- Es gibt nach wie vor ein *Unterrichtsprinzip Politische Bildung*² – welches Spuren in den einzelnen Fachlehrplänen hinterlässt!
- Wenn eine neue Fachbezeichnung eingeführt wird, ergeben sich quantitative und qualitative Veränderungen in den Lehrplänen!

Es erscheint mir interessant, unter Bezug auf diese Thesen der Fragestellung nachzugehen, wie oft in den einzelnen Fächern direkt oder zumindest indirekt Hinweise auf Politische Bildung vorkommen. (Quelle war der vorläufige Oberstufenentwurfstext, Stand 2. Juni 2003; vgl. Webseite „Diskussionsplattform Lehrplanreform GW AHS-Oberstufe“: GW-UNTERRICHT 90/2003, S. 94 f.; *www.mailbox.univie.ac.at/Christian.Sitte/Lpahsoberstufe/index.htm*).

Eine grobe, rein quantitative Zusammenstellung zeigt Folgendes :

Erstens, der von der Öffentlichkeit, z.T. auch von Wissenschaftern (vgl. Fassmann/Münz 1991) immer wieder geäußerte Verdacht, dass ein Unterrichtsprinzip Politische Bildung zwar Umsetzungschancen eröffnet, aber keine verbindlichen diesbezüglichen Verankerungen im konkreten Unterricht bewirkt, ist nicht von der Hand zu weisen.³

Zweitens, die beiden Fächer Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung sowie Geographie und Wirtschaftskunde in der AHS (Gymnasium) stellen die tragenden Fächer für Politische Bildung dar, was die konkreten Lehrplan-Inhaltsvorgaben betrifft. Es sollte aber bewusst werden, dass – aus welchen Gründen auch immer – Schulpolitiker meiner Ansicht nach Geschichte und Sozialkunde seit jeher als das „politischere“ Fach angesehen haben. Das äußert sich darin, dass die Lehrplanhalte dieses Faches weit häufiger Gegenstand von Auseinandersetzungen waren. Offenbar auch deshalb, weil die in der Wirtschaftskunde (und einer modernen wissenschaftlichen Geographie!) schlummernden grundsätzlichen Potenziale Politischer

² Dessen Text findet man nicht nur auf dem LP-Diskussionswebsite, sondern auch im derzeit aktuellsten „Handbuch zu GW in Österreich“, Hrsg. von Sitte, W. und H. Wohlschlägl, 2001: Beiträge zur Didaktik des GW-Unterrichts; Bd. 16 der Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Institut für Geographie der Universität Wien – 564 Seiten.

³ Hier wären neben klaren Lehrplanpassagen besonders auch die Approbationskommissionen in die Pflicht zu nehmen – der § 9 (1) Absatz f) der Approbationsverordnung verlangt von ihnen eine Stellungnahme zur „staatsbürgerlichen Erziehung der Schüler, Vermittlung demokratischer Einstellungen und der Anleitung zur Selbsttätigkeit der Schüler“ – es müsste diesbezüglich weit mehr einfließen können, wenn man auf den Formulierungen des „Unterrichtsprinzips“ begründete Kritik schon vor der Veröffentlichung mancher unserer GW-Schulbücher angebracht hätte!

Bildung nicht oder nur unzureichend erkannt wurden. Vielleicht aber auch, weil gewisse Lobbyistenkreise diese bewusst ignorierten?⁴

Drittens, gerade die Vertreter der Geographie und Wirtschaftskunde haben den Politischen Bildungsanspruch des Faches immer klar postuliert. Die Bandbreite dadurch erwachsener Aufgaben ist in einer großen Anzahl direkt (und indirekt) formulierter Lehrplanangaben festgelegt. Diese spezifischen Schwerpunktsetzungen erfolgten, obwohl dem Schulfach (eigentlich bereits seit dem Lehrplan 1989) die direkte Bezeichnung „...und Politische Bildung“ vor-enthalten wurde. Die folgende Tabellenzusammenstellung zeigt deutlich, dass im Text der neuen AHS-Oberstufen-Lehrpläne 2003 **Passagen, die auf politisch bildende Ziele und Inhalte hinweisen, in den beiden Fächern Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung sowie Geographie und Wirtschaftskunde konzentriert** sind. Geographie und Wirtschaftskunde braucht dabei sein Licht nicht unter den Scheffel zu stellen – im Gegenteil: gut zwei Drittel der 53 Ziele (+ 9 Ziele zusätzlich für das Wirtschaftskundliche Realgymnasium) im Lehrplan-Entwurf 2003 in den vier Oberstufenklassen weisen direkte oder indirekte Bezugnahmen zur Politischen Bildung auf.

LP-Angaben	D	leb.FS	GS/PB	GW	BU	Ph	Ch	PPP
Insgesamt	21	9	43 + ?*)	56	5	7	3	15
a. direkt formuliert	5	2	43	26	-	1	-	6
Davon in LP-Txt.d.Kl. (insb.7.u.8.)	2 (2)	-	18 (13)	22 (15)	-	-	-	6 (6)
b. nur indirekt formuliert und erkennbar	16	7	xx *)	30	5 (+1 im RG)	6	3	9
+ im WPF	-	-	9	1	-	-	(1)	-

*) Anmerkung zur Vergleichbarkeit GW und GS/PB Lehrplan: Sie ist aus formalen Gründen nur bedingt möglich, weil von den untersuchten Angaben zur PB bei GS/PB diese überwiegend im allgemeinen Teil der Bildungs- und Lehraufgabe bzw. in den Didaktischen Grundsätzen zu finden sind (16 + 8mal – in GW dagegen dort nur 4mal direkt und 9mal indirekt). Konkret in den Angaben zu den einzelnen Klassen/Themen sind bei GS/PB nur 19 als Stoffangaben, die erstens „per se“ noch nichts über PB aussagen bzw. zweitens quasi alibihaft relativ „unpolitisch“ (d.h. inventarisierend, nicht kontrovers, nicht kritisch etc.) behandelt werden könnten. Man kann bei ihnen jederzeit der Meinung sein, die in den allgemeinen Eingangspassagen des Lehrplans postulierten Forderungen „bei anderen Stoffinhalten“ schon durchgenommen zu haben bzw. woanders noch durchzunehmen. Bei den GW-Lernzielen hingegen geben die angeführten Lernziel-Operatoren (s.u.) den Lehrenden ganz klare Vorgaben zur konkreten inhaltlichen Umsetzung im Unterricht.

Ein exakterer Vergleich der politischen Bildungsbezüge, wie er auf der Basis der Lehrpläne zwischen Geschichte und Sozialkunde bzw. Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung (GS/PB) und Geographie und Wirtschaftskunde (GW) durchgeführt wurde, erscheint schwierig. Dieser würde eine tiefer gehende Analyse voraussetzen und wäre wohl erst durch die „Materialisierung und Manifestation“ in den nun neu erscheinenden Schulbüchern möglich – und zwar vor allem deshalb, weil im Unterschied zu dem relativ eindeutigen mit Zielformulierungen ausgestalteten Geographie und Wirtschaftskunde-Lehrplan (GW) der von GS bzw. GS/PB zu vage ist. Das zeigt sich einerseits am sehr allgemein gehaltenen Abschnitt bei der Bildungs- und Lehraufgabe und den Didaktischen Grundsätzen sowie andererseits am „Lehrstoffabschnitt“ (im Unterschied zu GW), der tatsächlich nur aus einer sehr vieldeutig interpretierbaren und auch eher verschwommenen Stoff-/Inhaltsauflistung besteht. Das dokumentieren

⁴ Als Belege möchte ich nicht nur den Aufsatz von Wirtitsch M. (2003) – des zuständigen Abteilungsleiters für PB im BM:BWK anführen – der diese Genese in einem Aufsatz in „Österreich in Geschichte und Literatur“ H. 2b-3, S. 162 ff. beschreibt, sondern auch die in GW-UNTERRICHT schon seinerzeit (u.a. H. 3/1979, S. 41 ff., H. 31/1988, S. 107 f.) angeführte Kritik an den zum „Unterrichtsprinzip PB“ herausgekommenen Handreichungen, als auch die etwa nur mageren und fachlich eigentlich irrelevanten 10 % GW-Anteile im Beitrag von Klement R., P. Ladinger, W. Schweiger: Das Unterrichtsprinzip Politische Bildung, in dem beim ÖBV 1990 herausgekommenen „LP-Service: Unterrichtsprinzipien – Kommentar“ (S. 227-254).

auch nachfolgende Beispiele von Lehrplaninhalten, bei welchen möglicherweise Überschneidungen zu GW-Inhalten vermutet werden könnten.

In der **5. und 6. Klasse** (= 9. und 10. Schulstufe) treten praktisch keine Überschneidungen bei Geschichte und Sozialkunde und Geographie und Wirtschaftskunde auf.

In der **7. Klasse** gibt es in GS/PB bei „*Unabhängigkeitsbewegungen als Reaktion auf Kolonialismus*“, die isoliert stehenden Begriffe „*Nord-Süd-Konflikt*“, „*Entwicklungspolitik*“. Interessanterweise steht unmittelbar danach „*Das österreichische Sozial- und Wirtschaftssystem im internationalen Vergleich etc.*“. Einen Absatz weiter ist lapidar „*Entwicklung der unterschiedlichen Wirtschaftssysteme*“ aufgelistet.

Bei der **8. Klasse** findet man in GS/PB nach dem Satz „*Österreich als Teil der europäischen Entwicklung im 20. und 21. Jahrhundert*“ den weit auslegbaren Begriff „*Wirtschaftliche Integration*“. Nach „*Das politische System Österreichs und der EU*“ folgen die auch nicht mit Zielangaben versehenen Begriffe „*Sozialpartnerschaft; ... Europäische Union; ...*“. Es werden abschließend ebenfalls wieder nur als Stoffangaben angeführt: „*Europäische Integrationsbestrebungen und Globalisierungsprozesse – Chancen und Konfliktpotenziale*“, „*Militär- und Wirtschaftsbündnisse; Weltwirtschaftsorganisationen. OSZE ...*“.

Resümee

Der Großteil inhaltlicher Überschneidungen konnte auch schon bisher in den einzelnen Fachlehrplänen nachgewiesen werden. Allerdings gab es bisher nur eine (von Seiten der Geographie und Wirtschaftskunde übrigens) dokumentierte Bemühung, bestehende Doppelgleisigkeiten zu Gunsten einer fächerverbindenden Unterrichtsrichtung bewusst zu machen (vgl. das Lehrerbegleitheft zum Schulbuch „*Leben und Wirtschaften*“ Bd. 4 von W. Sitte et al. 1992). Sie zielte auf Basis einer Synopsis auf Grundinformationen für eine GW und GS übergreifende Behandlung des Themas „*3. Welt*“ (ebenda, S. 47).

Auch bei jenen in den Lehrplänen 2003 anzutreffenden „**Reizwörtern**“, die als eindeutige Aufforderung interpretiert werden können, **politisch bildende Lernprozesse** durchzuführen, schneidet das Fach Geographie und Wirtschaftskunde im Vergleich zu Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung durchaus nicht schlecht ab. So wird dreimal im Zusammenhang mit ganz konkreten Situationen bzw. bei Zielformulierungen das Wort „*kritisch*“ verwendet (im Lehrplan GS/PB nur zweimal und auch das nur sehr unspezifisch). Andere Worte bzw. Zieloperatoren wie „*bewerten, beurteilen*“ stehen im GW-Text zehnmal als Aufforderungen angeführt – im Lehrplan GS/PB nur dreimal. Das ist auch wesentlich mehr, als in allen „*Rechtskunde/Staatsbürgerkunde/Politische Bildung*“-Lehrplänen der berufsbildenden mittleren bzw. höheren Schulen herauslesbar ist. Das Wort „*kritisch*“ kommt dort nur zweimal vor. Nach Schneider (1975) oder entsprechend der PB-Didaktik von Gagel (2000) sind solche Lehrpläne dem Typus „*inventarisierender Staatsbürgerkunde-Unterricht*“ zuzuordnen.⁵

Werfen wir einen Blick auf die Lehrpläne der drei naturwissenschaftlichen Fächer des AHS-Entwurfs 2003 so fehlen solch deutliche Hinweise auf grundlegende politisch bildende Unterrichtsansätze weitgehend. Die Lehrplantexte von Biologie und Umweltkunde, Physik und Chemie verbleiben bei eher allgemeinen Formulierungen: Nur in den Abschnitten der „*Allgemeinen Bildungsziele*“ ist etwa bei „**Biologie und Umweltkunde**“ Klarheit angesagt: „*die SchülerInnen sollen Wissen und Kompetenzen erwerben, die sie in Hinblick auf zukünftige*

⁵ Auch Schulbücher dazu aus der BHS (empfehlenswert und legitim zum Nachschauen und Informieren!) verdeutlichen uns dies: Eine präzise, viele Fakten inventarisierende Form, aber ohne wesentliche Elemente wirklicher PB, wie kontroverse Präsentationen, Aufforderung zum Denken in alternativen Mustern, Schärfung der Urteilskraft und Begründung eigener Stellungnahmen, d.h., ganz grundsätzlich die Herausbildung einer dynamischen Betrachtungsweise im Sinne eines Herausschälens des „*cui bono*“ etc. – Nachzuprüfen etwa bei: Lichowski et al.: Politische Bildung und Recht, öbv&hpt, SB Nr. 1434; oder dem aufgrund seiner Wirtschaftspräsentation auch AHS-Lehrern empfehlenswerten Buch: Autorenteam: Wirtschaft und Recht für HTL, Bd. 1 (SB Nr. 2826), Bd. 2 (SB Nr. 105346) von Verlag Manz, Wien.

Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungen qualifizieren“. Interessant ist, dass beim „zentralen Bereich: Ökologie und Umwelt“ zwar die Agenda 21, nicht aber der Ausdruck „Umweltpolitik“ angeführt ist. Es fehlen auch Zielformulierungen im Rahmen inhaltlicher Orientierung, wie sie etwa klar im GW-Lehrplan der 7. Klasse zum Ausdruck kommen „... wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Interessen als Ursache ökologischer Probleme“. Aus diesem Vergleich von Formulierungen, die einen Bereich betreffen, der sowohl im Lehrplan GW als auch in jenem von BU aufscheint, kann man klar die GW-spezifischen Betrachtungsansätze ableiten. Im Wahlpflichtteil ist bei BU interessant, dass die „*Entwicklung eines vertiefenden Verständnisses für wissenschaftliche Fragestellungen und Arbeitsweisen der Biologie*“ eingefordert wird, ohne auf die gesellschaftliche Bedingtheit, die politischen Implikationen bzw. die Rolle der Wissenschaft einzugehen. In „**Chemie**“ verlangt die Bildungs- und Lehraufgabe allgemein „*Die Übernahme von Verantwortung und die Ausbildung von Kritikfähigkeit gegenüber Ge- und Missbrauch wissenschaftlicher Erkenntnisse*“. Dazu kommt die Forderung: „*Einzelne Inhalte und Probleme sollen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden*“, sowie weiters „*Die minimale Realisierung besteht in der Verdeutlichung unterschiedlicher Sichtweisen bei der Darbietung neuer Inhalte, die maximale im konkreten Erleben*“. Die einzigen konkrete Hinweise auf politische Bildungsansprüche beziehen sich im Abschnitt „Chemie und Leben“ auf „... die Ausbildung einer mündigen Lebenshaltung im Sinne einer Konsumentensouveränität ...“. In „**Physik**“ führt man im „Beitrag zu den Bildungsbereichen“ nur einmal kurz an: *Ethische Maßstäbe in der gesellschaftsrelevanten Umsetzung physikalischer Erkenntnisse beachten; rationale Kritikfähigkeit bei gesellschaftlichen Problemen (z.B. Klimawandel, Elektrosmog, ...) entwickeln.*“ Und etwas weiter im Text danach steht „*Physik und Gesellschaft: Verantwortungsbewusstes gesellschaftspolitisches Handeln und sachbezogene öffentliche Diskussion physikalischer Technologien*“. Im weitaus stärker als bei BU oder CH mit Zielangaben ausformulierten „Stoffteil“ des Physiklehrplans findet man erst in der 7.Klasse den Passus „*Sie sollen den Einfluss der aktuellen Physik auf Gesellschaft und Arbeitswelt verstehen*“.

3. Fächerübergreifend ist kein Gegensatz aber auch kein Ersatz für gw-didaktisch eigenständig formulierte Ansätze zur Politischen Bildung!

Pichler plädiert in einer Diskussionsbemerkung in GW-UNTERRICHT 90/2003 für eine fächerübergreifend angelegte Sicht der Politischen Bildung. Dem ist nicht zu widersprechen. Jeder, der fächerübergreifende Reifeprüfungen etwa in GW und GS, GW und BU oder GW und Fremdsprachen abgehalten hat, weiß das und auch von den sich dabei ergebenden Möglichkeiten (und Problemen). Leider finden wir in seinem Beitrag aber keine konkreten Beispiele. Dieses Manko hat im Übrigen auch der Verordnungstext der Lehrpläne – trotz der nur sehr abstrakt formulierten „Beiträge zu den Bildungsbereichen“. Sowohl in der Unterstufe (LP 2000 – vgl. Fußnote 3) als auch im neuen Oberstufenlehrplan oder gar in den BMS/BHS-Lehrplänen der Erneuerungswelle 2003/2004 (vgl. GW-UNTERRICHT 87/2002, S. 36-38) fehlen unterrichtspraktische Konkretisierungen.

So fordert der GS/PB AHS-Lehrplanentwurf „... *politische Inhalte sind interdisziplinär; sie sollen verstärkt im fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht – unter Bezug auf das Unterrichtsprinzip Politische Bildung – umgesetzt werden*“⁶. Auch im GW-Text scheint das Wort „fächerübergreifend“ im allgemeinen Eingangsteil der Bildungs- und Lehraufgabe bzw. der Didaktischen Grundsätze dreimal als Kriterium für den Unterricht auf.

Manche Formulierungen sind übrigens austauschbar: Man versuche etwa die folgende Textpassage einem Fach zuzuordnen: „*Durch den Unterricht sollen Schüler ... befähigt werden, die sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen und Abläufe kritisch zu*

⁶ Das erscheint auch aufgrund der Stundenkürzungen vom 1. April 2003, in denen in manchen Klassen „Einstundenfächer“ entstanden, ganz allgemein eine unabdingbare Notwendigkeit zu werden!

analysieren und Zusammenhänge zwischen Politik und Interessen sowie Ursachen und Unterschiede und Funktionen ... zu erkennen“⁷.

Dabei vertrete ich die Meinung, dass Rahmenbedingungen zur Durchsetzung eines fächerübergreifenden Unterrichts künftig weit stärker und zielgerichteter als bisher zu diskutieren wären. So kommt zwar im neuen Lehrplanentwurf 2003 bei GW das Wort „fächerübergreifend“ gut dreimal vor (bei GS/PB einmal), allerdings mit der 2003 begonnenen Absicht des Ministeriums, so genannte „Standards“ zu formulieren (vgl. Hafner 2003 oder das Themenheft in der Zeitschrift des Pädagogischen Instituts von Oberösterreich „AHAes“ Nr. 7/2003), ergibt sich die Notwendigkeit, in den Lehrplänen auch klare Zielvorgaben im Hinblick auf fächerübergreifende Lernprozesse zu formulieren. Diese müssten vor allem in den Lehrplanteilen jener Fächer aufscheinen, deren primäres Ziel es ist, wichtige Fertigkeiten zu vermitteln. Dazu zählen insbesondere die Fremdsprachenfächer sowie Deutsch und Mathematik. Auch im Zusammenhang mit Portfoliobeurteilungen (vgl. Ch. Sitte 2003) wird die Frage wichtig, was Lehrende in den jeweiligen Schulstufen an Fertigkeiten, die primär in anderen Fächern vermittelt werden, voraussetzen können. Umgekehrt stellt sich natürlich das Problem, welche konkreten inhaltlichen Sachverhalte bzw. welche Qualifikationsorientierung etwa bei wirtschaftskundlich ausgerichteten Mathematikbeispielen von GW anbietbar wären.

Leider ist bei der universitären Fachdidaktik, die seit Oktober 2002 auf der Lehrplan-Diskussions-Webseite (s.o.) veröffentlichte Aufforderung zu einer diesbezüglichen Diskussion bis jetzt noch nicht auf „fruchtbaren Boden“ gefallen. Damit besteht die Gefahr, dass die zukünftigen „Standards“ durch eine nur von der Pflichtschulabteilung im Ministerium zusammengesetzte „Expertengruppe“ festgelegt werden, und das nicht nur für die drei Schularbeitenfächer, sondern rein pragmatisch auch für die Realienfächer der Gymnasien. Deshalb wiederhole ich den Aufruf zu dieser dringend fälligen Diskussion (vgl. Ch. Sitte 2002 bzw. Lehrplan-Diskussions-Webseite s.o. bei Abschnitt 2)!

Dass der Rückzug auf die Argumente zur Unterstützung des fächerübergreifenden Unterrichts im Zusammenhang mit dem Thema Geographie und Wirtschaftskunde-Unterricht und Politische Bildung allein aber zu wenig weit greift, zeigten kürzlich wieder Gespräche in verschiedenen Lehrkörpern anlässlich der Stundenkürzungsvorschläge des Ministeriums von April 2003: Die ursprünglich vom Ministerium vorgeschlagene Kürzung von GW in der 7. Klasse (Jahresthema: Raum, Gesellschaft, Wirtschaft Österreichs) auf eine Wochenstunde wurde von manchen Lehrenden mit dem Hinweis auf den schon 2002 eingeführten neuen Gegenstand GS/PB quittiert. Dieser nämlich, so die Argumentation, decke nunmehr ohnedies jene Lehrplaninhalte ab, die bisher zu wichtigen Themen der 7. Klasse AHS im Fach GW gehört haben. Es wurde zudem auf einschlägige Inhalte in einem neu herausgekommenen Buch für GS/PB verwiesen. Es muss uns Schulgeographen aufgrund der Erfahrungen der letzten Jahrzehnte klar sein, dass die derzeitige imagemäßige, aber auch personalmäßige Besetzung dem Schulfach „Geschichte und Sozialkunde/PB und Rechtskunde“ gegenüber Geographie und Wirtschaftskunde klare Vorteile in Bezug auf Ansprüche einräumt, politische Bildungsinhalte zu besetzen! Wenn wir dreißig Jahre zurückblicken, können wir erkennen, dass etwa im BHS-/BMS-Bereich seit den Siebzigerjahren Stundenkontingente von GS (und ferner VWL und PB) in die oberen, jene von GW in die unteren Jahrgänge verschoben worden sind. Dieser Vorrang von GS, der m. M. einer fachbezogenen Aufwertung gleichkommt, ist fachdidaktisch nicht begründbar (siehe Tab. oben bei der AHS-Oberstufe), daher müsste GW verstärkt durch Vertreter der Fachdidaktik mittels einer Vielzahl klarer und direkt in den Unterrichtsalltag umsetzbarer Beispiele und Materialien gestützt werden – Plädoyers dafür allein sind zu wenig. Im Zusammenhang mit dem oben skizzierten neu etablierten Selbstverständnis der Kombination GS/PB sei auch auf die GS/PB-Maturafragen Sommer-Termin 2003 (der erste zu dem die

⁷ Diese Passage stammt aus dem GS/PB-Text („Bildungs- und Lehraufgabe“) – vgl. LP-Text bei: „Fachdidaktikportal Geschichte und Sozialkunde an der Universität Wien“, www.univie.ac.at/Wirtschaftsgeschichte/FDGeschichte/FD_Frames.html

schon 2002 junktimierte Fachumbenennung „GS und PB“ wirksam wurde – vgl. Ch. Sitte 2002 a.a.O.) verwiesen. Diese hatten beispielsweise „Die politischen Spannungen um die Pensionsreform 2003“ oder „Die Österreichische Budgetpolitik der schwarz/blauen Koalitionsregierung“ zum Inhalt und wurden unwidersprochen vom Vorsitzenden akzeptiert – obwohl es sich nicht um fächerübergreifende Reifeprüfungen gehandelt hatte und solche Fragen früher eindeutig dem Fach Geographie und Wirtschaftskunde zugeordnet wurden.

Ich möchte hier nicht „fachimperialistisch“ auftreten, aber wir sollten uns als Geographen (und Wirtschaftslehrer) etwa in den Bereichen „Gesellschaft – Umwelt“ und daraus abgeleitet auch Politische Bildung verstärkt für **unsere** fachspezifischen Fragenansätze stark machen bzw. sie bewusst ausformulieren und weiterentwickeln. Natürlich sollten wir dabei nicht vergessen, dass neben GW auch GS bestimmte Positionen und Zielrichtungen im Fächerkanon verfolgen. Diese sind in AHS und BHS/BMS nicht gleich. Es gibt bei den Leitziele beider Fächer viele Überschneidungen, die zumindest zu fächerverbindendem (vielleicht sogar fächerübergreifendem) Arbeiten und auch zu gemeinsamen Projektarbeiten anregen sollen.

Aber gerade durch den derzeitigen Stundenverdrängungswettbewerb im „achtjährigen Gymnasium“, der durch die den Schulen zugestandenen Autonomie besonders brisant abläuft, ergibt sich neben dem real absehbaren Inhaltsverlust durch die dekretierte Kürzung von zwei GW-Stunden (in den BM/BHS ist es in der Regel der Verlust einer Wochenstunde – wobei z.T. reine „Einstundenfächer“ herauskamen! – vgl. Wagner H. 2003, S. 74 f.) eine weitere Problemstellung, nämlich die künftige inhaltliche Strukturierung von Einstundenfächern. Derzeit scheint es noch völlig unklar, wie GW als Einstundenfach inhaltlich konzipiert werden soll. Es besteht die große Gefahr, dass sich sehr viele Lehrende auf das zurückziehen werden, was von einer breiten Öffentlichkeit als die traditionellen Kerninhalte der Schulgeographie empfunden wird: Raumkenntnis durch Topographielernen. Diese Gefahr besteht schon jetzt in der Unterstufe. Kein einziges Lehrerhandbuch gibt den Unterrichtenden Hilfestellung bei der Frage, wie die Lehrplaninhalte und -ziele, die ja für ein Zweistundenfach konzipiert wurden, reduziert werden sollen, wenn nur mehr eine Wochenstunde für GW zur Verfügung steht. Der Autor verfügt in der am Institut für Geographie der Universität Wien angelegten Schulheftesammlung über verschiedene Beispiele äußerst „postmoderner“ GW-LP-Interpretationen. Diese Schulhefte sind auch Beleg dafür, dass bei der Reduzierung auf nur eine Wochenstunde GW in einem Jahrgang als Lerninhalte oft nur mehr Topographie, Landschaften und Bevölkerung übrigbleiben. Von Verständnis für gesellschaftsdeterminierte Raum- und Wirtschaftsprobleme, der Auseinandersetzung mit umstrittenen Lösungsvorschlägen, von Erziehung zum verantwortlichen Konsumenten oder einer Einführung in die Handhabung der modernen Informations- und Kommunikationstechnologie ist da keine Rede mehr. In der Oberstufe (S II), wo nun auf uns ähnliche autonome Kürzungen zukommen und das bm:bwk sogar im LP-Entwurf 2004, nachdem ihn die Kommission abgegeben hatte, die Ziele der 5. und 6. Klassen bereits zusammengezogen als Einheit abdruckt, können die Folgen noch gravierender werden: so gibt es dem Vernehmen nach auch Schulen, die autonom in der 7. Klasse auf eine Wochenstunde GW kürzen.

4. Gibt es ähnliche Spuren der PB auch im neuen HAK-Lehrplan (-entwurf 2003/04)?

Die Situation für die Geographie an den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (wie etwa an den Handelsakademien (HAK) oder den Handelsschulen (vgl. GW-UNTERRICHT 87/2002, S. 33f.) ist komplizierter als an den Gymnasien. Zu Recht beklagt etwa Wagner (2003, S. 73ff.) die schwächere Positionierung des Faches, den stärkeren Druck infolge autonom planbarer Stundentafeln, aber auch die mangelnden Konzepte, fehlende Gesamtvorstellungen etc. Hier wäre es noch stärker als im AHS-Bereich nötig, dass am Beginn der periodisch auftretenden Reformwellen für die Lehrplankommissionen entsprechende Hilfestellungen von Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern verfügbar sein sollten – in der Realität fehlten diese allerdings seit 1978 (!) fast vollständig (Erwähnenswert in diesem Zusammenhang sind die neuen Auflagen des Schulbuches „Vernetzungen“ – von Derflinger/Menschik/Hofmann-

Schneller, Verlag Trauner/Linz. In einzelnen Kapiteln dieser Schulbuchreihe werden nämlich einige modernere beispielhafte Zielstellungen und Inhalte im Rahmen der vorherrschenden Lehrplanstrukturen angeboten)⁸.

Unsere Frage nach Spuren Politischer Bildung in dem vorliegenden Lehrplangentext 2003/04 brachte das in der folgenden Tabelle angezeigte Ergebnis.

Erwähnung von PB-Stoffen	Geographie	Geschichte	Int. Wirt. & Kultur (2004 neu !)	PB & Recht	VWL
a. im LP-Text direkt	6	8	9	2	12*)
b. nur indirekt	2	3	1	2	1

*) Bei dieser formalen Auflistung verschiedener Bereiche der Wirtschaftspolitik sei aber dahingestellt, wieweit es sich dabei um eine in der klassischen Volkswirtschaftslehre oft „keimfrei“ dargestellte Fachuntergliederung handelt, oder um eine, den didaktischen Ansprüchen einer Politischen Bildung entsprechenden Aufschlüsselung – Buchanalysen (vgl. Endnote 6) lassen da eher das erstere erwarten.

Die textlichen Spuren einer bewusst angelegten Politischen Bildung sind in den Lehrplänen der BHS, und zwar in allen Fächern, nicht so stark ausgeprägt wie im AHS-Bereich. Man kann aber Beispiele im Verordnungstext etwa von Geographie finden. Manche in der AHS in GW oder GS/PB integrierte Inhalte werden in den BHS in eigenen Fächern vermittelt. Ein wesentlicher, nicht nur formaler Unterschied ist, dass im Gegensatz zu den seit 1985/1989 zielorientierten Lehrplänen in den AHS (Ausnahme ist dort nur der Lehrplan in GS) an den BHS die Lehrpläne reine Stoffauflistungen sind, denen traditionell einige allgemeine Ziele im Kapitel „Bildungs- und Lehraufgabe“ vorangestellt sind. Auch das, was im Unterstufenlehrplan 2000 als „Erweiterungsbereich“ angeführt ist (was zumindest auch Komponenten von „Fertigkeiten“ andeutet – vgl. Ch. Sitte 2001), heißt im Lehrplan der BHS „Erweiterungslehrstoff“.

Die Problematik dieser reinen **Stoffauflistungen** möchte ich gerade im angesprochenen fächerübergreifenden Zusammenhang und verbunden mit Begriffen, die auf politische Bildungsambitionen hinweisen, erläutern (Textausschnitte aus HAK 2004): So findet man im **Geographie**-Lehrplangentext im I. Jg. „*Migrationsströme ... Globalisierte Welt ... Verstädterung und Stadt-Land-Beziehungen ... Entwicklungspolitik*“; im II. Jg.: „... *geopolitische Faktoren ... Geopolitik und soziale Ursachen von Migration ... EU im Wandel ... geopolitische Veränderungen*“. In **GS** steht im LP „... *Auseinandersetzung mit dem Fremden* ...“; im III. Jg.: „... *Welthandel ... Stadtentwicklung und Stadterweiterung* ...“; im IV. Jg.: „... *Migration und ihre Folgen ... Globalisierung ... Verstädterung ... Geopolitik ... Auswertung von Statistiken* ...“. Im neu eingeführten Fach „**Internationale Wirtschafts- und Kulturräume**“ (s.u.) im V. Jg. unter den Stoffangaben „*Aspekte der Internationalisierung und Globalisierung*“ etc. ... In **VWL** findet man im V. Jg. wiederum lapidar folgende Stoffaufzählung: „... *Struktur- und Regionalpolitik der EU ... Globale Wirtschaft: Internationale Wirtschaft, Globalisierung, Rolle der multinationalen Unternehmen; Wohlmessung und Wohlstandsvergleiche; Strukturwandel; Außenhandel, internationale Wirtschaftsorganisationen und Wirtschaftsabkommen ... Entwicklungsländer und Entwicklungshilfe, ...*“.

Aus diesen wenigen Zitaten kann man erkennen, dass – will sich Geographie in der HAK irgendwie zukünftig behaupten/positionieren, die dringende Notwendigkeit besteht, **eigene, fachspezifische Fragestellungen zu diesen Themen zu entwickeln**. Fragestellungen, die, wie ich glaube, auch grundsätzlich Aspekte und eigenständige Beiträge zur Politischen Bildung enthalten sollten. Ich werde auf sie im zweiten Teil dieses Beitrages näher eingehen.

⁸ So wurde schon 1989 von Ch. Sitte im Kapitel 8 bei „Geographie ohne Wirtschaftskunde“ die missliche Lage in einem Schulbereich dokumentiert, der 1848 lange vor den Gymnasien eine eigene, traditionsreiche Geographie bekommen hatte. (vgl.: <http://mailbox.univie.ac.at/Christian.Sitte/Dissinhalt.htm>) Beschrieben und analysiert wurden aber auch (ebenda), die von Derflinger/Riess in GW-UNTERRICHT 28/1987, S. 10ff. berichteten politischen Eingriffe bar jedes fachdidaktischen Hintergrundverständnisses (eines heutigen Landesschulratspräsidenten mit geographischer Lehramtsprüfung). Heute scheint, wie Wagner (in GW-UNTERRICHT 92/2003) anmerkt, bezüglich der Geographie an BMS/BHS leider fachdidaktische Interesselosigkeit vorzuherrschen.

Geographie ist 2004 auf die ersten zwei Jahrgänge der HAK reduziert worden (mit 2 und 3 Wochenstunden pro Jahrgang). Dafür gibt es **ein neues Fach** – das **fächerübergreifend mit Geschichte** (jeweils von einem der beiden Lehrer) im letzten Jahrgang zur Matura hinleitend unterrichtet werden soll. Verordnungstext s. u.. Es wird in Zukunft interessant sein, wer dieses Fach dann größtenteils unterrichten wird – der Geographie- oder der Geschichtslehrer.

*Teil 2 dieses Beitrags erscheint in der nächsten Ausgabe von GW-UNTERRICHT, wird verschiedene praxisbezogene Ansätze vorstellen und die **Literaturliste** bringen.*

INTERNATIONALE WIRTSCHAFTS- UND KULTURRÄUME – HAK 2004

Bildungs- und Lehraufgabe:

Die Schülerinnen und Schüler sollen

- die in den vorgelagerten Unterrichtsgegenständen insbesondere in Geografie (Wirtschaftsgeografie) und Geschichte (Wirtschafts- und Sozialgeschichte) erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten vertiefen und diese in eigenständigen Analysen anwenden,
- Themen der Wirtschaft, Politik, Gesellschaft und Kultur analysieren und verstehen, um politisch, sozial und ökologisch verantwortungsbewusst in Beruf und Alltag, in der Öffentlichkeit und im Privatleben handeln zu können,
- die Kenntnis der wirtschafts- und sozialräumlichen Struktur der globalisierten Welt vertiefen und in regionalen oder sektoralen Fallstudien anwenden,
- kulturelle Traditionen und deren Einfluss auf Wirtschaft, Gesellschaft und Politik beschreiben, die Chancen und Risiken der globalen wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Verflechtungen beurteilen können,
- kontroverse Positionen in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft verstehen und bewerten,
- aus der Kenntnis der Vielfalt der Kulturen, Lebens- und Wirtschaftsweisen Toleranz und Verständnis für fremde Kulturen und Lebensweisen vertiefen und diese zur Grundlage alltagsrelevanter Handelns machen können und
- Informationen, Daten und Quellen selbstständig recherchieren, diese aufgabengerecht aufbereiten und präsentieren können.

Lehrstoff: V. Jahrgang:

Basislehrstoff:

- Wirtschafts- und Kulturräume: Grundlagen und Begriffe
- Aspekte der Internationalisierung und Globalisierung:
Wirtschaftliche, gesellschaftliche, ökologische, politische und kulturelle Zusammenhänge; historische Bezüge.
- Akteure der Weltwirtschaft, Entstehung der Weltwirtschaft und Weltpolitik:
Überblick und aktuelle Fallbeispiele.
Konfliktfelder in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft und ihre historischen Wurzeln.
- Globale Perspektiven lokalen Handelns
Nachhaltigkeit, globale Verantwortung, Konsumententscheidungen und ihre Auswirkungen, Konfliktbewältigung, Partizipation in der Zivilgesellschaft.
- Internationale Wirtschaft und Kultur:
Raumkonzepte und ihre politische und soziale Relevanz; Kulturräume und ihre historische Entwicklung.

Erweiterungslehrstoff:

Sektorale oder regionale Fallstudien:

(Analyse der wirtschaftlichen, politischen, gesellschaftlichen, ökologischen und kulturellen Zusammenhänge); historische Bezüge. Einsatz von fremdsprachigen Informationen und Quellen zu aktuellen Themen der Wirtschaft, Politik und Kultur.

IT-Bezug: Multimediaeinsatz; Internetrecherche.

GW

022031631 V P.b.b. Erscheinungsort Wien. Verlagspostamt 1030 Wien.

UNTERRICHT

Nr. 94 2004

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

- Golden Nanyuki revisited
- Touristische Entwicklung der Mekong-Länder im Lichte der Nachhaltigkeit
- Das GATS-Abkommen und seine Auswirkungen auf die öffentliche und Gemeinwirtschaft
- 12 + 8 = 20: Der Euro in Osteuropa
- Anspruch und Wirklichkeit: Wer frisst wen?
- Wie „politisch“ ist Geographie und Wirtschaftskunde? (Teil 2)
- Arbeitslosigkeit – Ein Lernzirkel zu einem immer wieder aktuellen Thema (S I)
- Wetter und Wetterbeobachtung – Ein Beispiel zur Umsetzung von Physischer Geographie im GW-Unterricht (S I)
- Urlaubsplanung als Entscheidungsprozess zwischen Konsens und Diktat (S I/II)
- I have a dream ... Anregungen zum mehrperspektivischen Unterricht (S II)
- GIS-Day, ESPERE, AGIT 2004; Welcome to Mupedza Nhamo; Digitaler hydrologischer Atlas von Österreich
- Probleme um das Pitztaler Gletscherskigebiet (f&b-Karte)
- 40 Jahre „Gastarbeiter“ in Österreich. Ein Beitrag zur politischen Bildung in Wirtschaftskunde
- Servicestellen
- Zeitschriftenspiegel
- Ankündigung „29. Deutscher Schulgeographentag Berlin, 25. 9.–1. 10. 2004“

FACHDIDAKTIK

Wie „politisch“ ist Geographie und Wirtschaftskunde? (Teil 2)

Eine Analyse im Zusammenhang mit neuen Oberstufen-Lehrplänen: Verschiedene Ansätze
Christian Sitte

Im 1. Teil dieses Beitrags in GW-UNTERRICHT 93/2004 ging ich in den Kapiteln 1 bis 4 auf Unterschiede bei der konkreten Ausformulierung der Lehrplanstellen, die Politische Bildung in verschiedenen Fächern der Oberstufenschulen fordern, ein. Am Ende strich ich heraus, dass eine Reihe von Begriffen (wie etwa Migration, Globalisierung, EU, Verstädterung, Entwicklungsländer, Geopolitik, ...) in Lehrplantexten mehrerer Gegenstände aufscheinen.

Im 2. Teil nun möchte ich auf schon vorhandene Ansätze und Beispiele eingehen, die zeigen können, wie fachspezifische und fachtypische Fragestellungen im Sinne von „Geographie (und Wirtschaftskunde) als Politische Bildung“ gestellt werden können.

5. GW muss fachtypische Fragestellungen – z.T. zu den gleichen Themenbereichen, die auch andere Fächer im Lehrplan anführen – formulieren

Wir müssen ein **Repertoire praktikabler fachlicher Standardansätze** vorlegen, die nicht nur auf methodische (sicherlich wichtige, aber dennoch nur punktuell eingesetzte und wirkende) Ausnahmesituationen und überragende Lehrerpersönlichkeiten hin ausgerichtet sind. Selbstverständlich ist mir bewusst, dass „Politische Bildung auch über die Methoden des Unterrichts“ erfolgt (vgl. Diem-Wille G. und R. Wimmer 1987). Sie sind aber einerseits individuell von der jeweiligen Lehrerpersönlichkeit her determiniert und andererseits von Seiten der Fachdidaktik auf breiter Front schwerer durchzusetzen. Von dieser (und von Autoren der jetzt im Entstehen begriffenen neuen Lehrbücher sowie Materialien für die S II) aber ist einzufordern, **konkrete Ansätze und Materialien** an die in den Klassen agierenden Lehrkräfte zu liefern, wenn man will, dass relevante wirklichkeitsnahe Geographie- (und Wirtschaftskunde)-Sequenzen tatsächlich auch im täglich abgehaltenen Unterricht in den Klassen (und damit im Bewusstsein der Öffentlichkeit) aufscheinen.

Ich möchte das an einem Beispiel verdeutlichen: Ich gehe aus von einem Zitat im alten Grundsatzlerlass „Politische Bildung in den Schulen“ von 1978 (wiederverlautbart 1994 – vgl. Text im Anhang von Vielhaber 2001; virtuell über www.politischebildung.at oder Sitte Ch. 2002) aus Teil III ebenda: „Für das Unterrichtsprinzip Politische Bildung ist die Vorstellung maßgebend, dass Lernen auf Erfahrungen und Einsichten beruht und Erkennen und Wissen in Beziehung zu einer möglichen Aktivität stehen. Daher wird die Vermittlung von Lerninhalten durch eine Förderung des Erlebens von demokratischen Einstellungen und Verhaltensweisen zu ergänzen sein. ... Gegensätzliche Interessen sollen offen dargestellt und unterschiedliche Auffassungen im Dialog ausgetragen werden, zumal das Gespräch eine wichtige Voraussetzung dafür ist, einen Konsens zu finden oder einen Kompromiss zu erzielen. ... Erfordert es die Situation, dass der Lehrer seine persönlichen Ansichten darlegt, so wird er streng darauf zu achten haben, dass durch seine Stellungnahme abweichende Meinungen nicht diskreditiert werden und dass die Schüler eine kritisch-abwägende Distanz zu dieser persönlichen Stellungnahme des Lehrers aufrecht erhalten können“. Der Lehrplantext von „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ (2004) führt in seinen didaktischen Grundsätzen, die diese alten Sätze weiter ergänzen, u.a. drei „Handlungsfelder“ an: a) reales Handeln (Erkundigungen, Expertenbefragungen, ... Fallstudien ...), b) simulatives Handeln (Rollenspiele, Entscheidungsspiele, Konferenzspiele, Pro- und Contra-Debatten, Hearing, Tribunal ...), c) produktives Gestalten (Tabellen/Schaubilder erstellen, Flugblatt, Plakat, Wandzeitung, Reportage ... Homepages, Referate ... Ausstellungen ...). Danach steht der Satz: „Der handlungsorientierte Unterricht ist durch jene Unterrichtsformen zu ergänzen, in denen neben den notwendigen Fertigkeiten auch das nötige Grund- und Detailwissen vermittelt wird“.

Ein Rollenspiel etwa, das – so toll es auch ablaufen kann – nur über die emotionale Gefühlsebene „aus dem Bauch heraus“ durchgeführt wird, ohne davor/dabei/danach auch klärende Informationen zur dadurch angesprochenen Thematik mitzuliefern/zurechtzurücken/zu ergänzen usw., vermittelt letztlich weniger Politische Bildung als die so oft zitierten „Stammtisch-

politikdiskussionen“. Denn: „... Lernende sind anzuleiten, erst nach persönlichen Informationen und Analyse über Bestand und Veränderungsmöglichkeit struktureller Gegebenheiten zu urteilen“ (Vielhaber 2001, S. 335). Geschickt ausgewählte Rollenweisungen, eventuell verbunden mit zwischengeschalteten Rechercheaufträgen, eine reflektierende Nachbereitung u.a.m. dienen dem. Das bezieht sich sowohl auf räumliche als auch auf wirtschaftliche Fragestellungen: Konsumökonomie, Berufs- und Arbeitsökonomie, Gesellschaftsökonomie (man vergleiche dazu W. Sitte 1998 bzw. 2001 bzw. Hartwich 2001). Die direkte (mitunter simulierte) „persönliche Betroffenheit“ muss in einem der Aufklärung verpflichteten Unterricht mit rationalen Informationen unterfüttert werden. Nur dann sind die angestrebten „Wenn-Dann-Aussagen“ möglich, welche vorhandene (Macht-)Strukturen, Zusammenhänge, vorgeschützte Argumente, Vorurteile, Manipulationen, beiseite geschobene Alternativkonzepte, aber auch das zumindest teilweise immer auch vorhandene Harmoniebedürfnis, zusammen mit den räumlichen und wirtschaftlichen Ausprägungen all dieser Aspekte pädagogisch sichtbar machen. Schon 1980 schrieben Daum/Schmidt-Wulffen (S. 15) „... überdies bleibt unberücksichtigt (*Anm. Ch.S.: gemeint ist eine einseitige Fixierung auf die Lernzielorientierung*), dass es nicht nur auf die Methode des Lehrers ankommt, sondern auch auf die Erkenntnisweise des Schülers, vor dessen geistigem Auge ein Gegenstand überhaupt erst Form als Lerngegenstand gewinnt“.

Vielhaber (2001, S. 344) fordert, dass im Unterricht der Einfluss politischer Kräfte thematisiert wird, indem die Verdeutlichung des Verlaufs jener Ereignisse, die einer politischen Entscheidung vorausgehen, herausgearbeitet werden. Und weiters: „Die Abfolge des unterrichtlichen Verlaufes ... wäre wie folgt anzusetzen: Aufzeigen der politisch-administrativen Institutionen auf nationaler und lokaler Ebene mit ihrem Kompetenzrahmen hinsichtlich raumwirksamer (*Erg. Ch.S.: und wirtschaftlicher*) Entscheidungen; Vermittlung von Informationen, welche spezifischen Entscheidungen gefällt wurden bzw. werden; Aufdeckung von Gegensätzen, die zwischen ... Interessen auftreten, und von sozialen Prozessen, die diesen Interessenkonflikten vorgelagert sind. Klärung der unterschiedlichen Auffassungen zwischen den politischen Entscheidungsebenen: Wo nehmen sie ihren Ausgang, welche Durchsetzungsenergien werden wirksam“ (S. 345)? Dies solle entgegenwirken einer oft im Unterricht erkennbaren weitgehenden Abstraktion von faktischer gesellschaftlicher Machtverteilung, systemimmanenten Handlungsbeschränkungen sowie ökonomischen und machtpolitischen Abhängigkeiten und Zwängen. „Nicht allein die Frage nach dem ‚Funktionieren‘ bestimmter Prozesse interessiert, sondern die Abhängigkeit der Ursache-Wirkungsbeziehungen politischer Entscheidungsprozesse von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen“ (S. 346). „Welche Handlungs- und Eingreifmöglichkeiten hat das Individuum ... im bestehenden politischen System ... wo, wie und warum bilden sich subjektive räumliche (*Erg. Ch.S.: und wirtschaftliche*) Interessen aus und wie sind die Chancen ihrer Verwirklichung?“ (S. 347)

Darüber hinaus sollte man auch das beherzigen, was Schramke 1999 (b, S. 23) schrieb: „Es geht nicht mehr um die auch in der Geographiedidaktik oft strapazierte Frage, **wie** (*Hervorhebungen Ch.S.*) der überlieferte und stetig anwachsende Stoffkanon bei gleichbleibender oder gar gekürzter Unterrichtszeit zu bewältigen sei, enzyklopädisch oder exemplarisch. Es geht heute um die Frage, **an welchen** ausgewählten Inhalten, **welche** Schlüsselqualifikationen, **wie** am besten zu trainieren sind. ... Schwarz-Weiß-Darstellungen bilden sie oft nur verzerrt ab. Es gibt nicht die schlicht moralische Wahl zwischen einer „guten“, weil emanzipatorischen, allein an der Autonomie der Schülerinnen und Schüler orientierten Perspektive einerseits und einer „bösen“, weil funktionalistischen, Menschen instrumentalisierenden, profitorientierten Perspektive andererseits. **Jede Medaille hat zwei Seiten**“ (ebenda S. 23). Womit wir wieder bei einer der konstituierenden Fragestellungen politisch bildenden Unterrichts angelangt sind. Hier haben wir in der österreichischen fachdidaktischen Diskussion sicherlich andere Akzente als in der bundesdeutschen Fachdidaktik (vgl. dazu etwa Sitte W. in einem Diskussionsbeitrag abgedruckt in GW-UNTERRICHT 80/2000, S. 88 ff. bzw. die Beiträge in dem 2001 herausge-

kommenen spezifisch österreichischen Fachdidaktikhandbuch von Sitte W. und H. Wohlschlägl; zur Diskussion in Deutschland www.sowi-online.de/journal/2001-1/index.html). Einen ersten Ansatz „politisch stark bildende Inhalte für Geographie und Wirtschaftskunde an der Oberstufe“ zusammenzustellen – der natürlich nur als Leitlinie gedacht und noch nicht stärker ausformuliert worden ist, aber in die entsprechende Richtung geht – stellt ein Diskussionspapier vor, das bei der 8. Haimingerbergtagung 2002 eine Arbeitsgruppe (Hansen, Hofmann-Schneller, Meier, Menschik, Ch. Sitte) zusammengestellt hat (GW-UNTERRICHT 89/2003, S. 10; auch: <http://mailbox.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/Pswiku/haiming2001.htm>).

Wenn wir nicht imstande sind, solche u.a. fachtypische Fragezugänge der Geographie (und Wirtschaftskunde) klar für die den Unterricht gestaltenden Lehrkräfte und für die Öffentlichkeit¹⁾ herauszuarbeiten, dann dürfen wir uns nicht wundern, wenn unser Fach in schwammige „Bereiche“ zerfließt und ohne fachdidaktische Konturen mit „Allerweltsthemen“ und „Allerweltfragen“, die auch jeder andere Lehrer bzw. Lehrerin stellen könnte, unterrichtet wird.

Einige für jedermann leicht greifbare theoretische Anregungen findet man bereits auf der virtuellen „Diskussionsplattform Lehrplanreform GWK“ im Unterverzeichnis „Werkzeugkiste“ (<http://mailbox.univie.ac.at/Christian.Sitte/Lpahsoberstufe/index.htm>). Auch in der Zeitschrift GW-UNTERRICHT gab es schon eine Reihe von **Beispielen, WIE einige Themen, die u.U. in anderen Fächern auch vorkommen, mit GW-typischen Fragestellungen und Ansätzen (sowohl inhaltlich als auch methodisch!) angegangen werden könnten:**

Etwa die Thematik „Armut“ im Beitrag von L. Strasser in GW-UNTERRICHT 90/2003; ferner G. Menschik „British Folksongs und wirtschaftlicher Wandel“ in Heft 73/1999; A. Erhard über „McDonald's“ in 74/1999, V. Hafner zu „Kooperations- und Konzentrationserscheinungen von Unternehmen“ in 81/2001; Ch. Vielhaber über „Pattaya revisited (Sextourismus in Thailand)“ in 83/2001; A. Erhard über „Wahlen in Simbabwe“ in 86/2002 und über „Regionale Identität“ in 88/2002; H. Pichler über „AusländerInnen“ im GW-Unterricht (Migration und Integration) in 85/2002, Steiner zu „Wirtschaftswachstum – ein Naturgesetz?“ in 86/2002; Forcher-Mayr „Babycrash, RosaLila Österreich und der Tschusch“ in 88/2002, Ch. Fridrich über „Grenze, Grenzgebiet und Andere/s“ in 90/2003 und W. Schmidt-Wulffen über „Alltagsleben in Ghana“ ebenda; S. Mahlknecht über „Welthandel – Weltwandel“ in 91/2003 und A. Koller zu „Ecopolity“ ebenda. Auch in den MATERIALIEN ZU GESELLSCHAFT, WIRTSCHAFT UND UMWELT IM UNTERRICHT werden laufend Beiträge publiziert, die dem Anspruch der politischen Bildung im Geographie (und Wirtschaftskunde)-Unterricht nachkommen²⁾, beispielsweise in Heft 2003/1 von E. Aufhauser über Bevölkerungspolitik. Umso bedauerlicher aber ist es, wenn in einem jüngst herausgekommenen Themenheft über „Raumentwicklung in Österreich“, das zwar eine Reihe interessanter Beispiele für die S II bringt, Politik praktisch ausgeblendet ist³⁾.

¹ Ein jüngst nachlesbares Beispiel sei hier zitiert: In einem Leitartikel „Der lange Weg der Schulen ins 21. Jh.“ (in: Die Presse 3.3.2004) schrieb Martina Salomon im Zusammenhang mit dem Übel der dauernd wechselnden 50-Minuten-Stunden und im Hinblick auf fächerübergreifend unterrichtete Lernfelder „... Es muss auch im Lehrplan der Regelschule z.B. möglich sein, im ersten Latein-Jahr römische Geschichte, **Italien in Geographie** und einen Grammatikschwerpunkt in Deutsch gleichzeitig zu unterrichten“...

² Unter www.kritische-geographie.at findet man das Inhaltsverzeichnis der „Materialien zu Gesellschaft in Wirtschaft und Unterricht“. Eine ähnlich interessante Zeitschrift, stärker dem wirtschaftlich-gesellschaftspolitischen Teil unseres Faches verpflichtet, ist die ebenfalls im „Zeitschriftenspiegel“ regelmäßig besprochene deutsche Zeitschrift „Gesellschaft-Wirtschaft-Politik“ (Gegenwartskunde) des Leske Verlags Opladen.

³ Beispielsweise bei „10 Schritte eines Planungsprozesses“ wird nur die dünne Frage angefügt: „Arbeiten Sie anhand der Schilderung heraus, welche Personen und Gruppen beteiligt sind und welche Rolle sie ... haben“. Oder wenn bei den Materialien zum „städtischen Umland“ nicht mehr geboten wird als „Wo wollen sie wohnen, wenn sie erwachsen sind? Welche Wohnformen würden sie bevorzugen? Was bedeutet das für die Wohnbaupolitik und zukünftige Siedlungsentwicklung?“. Keine der etwa von Dobler 1992 oder Vielhaber 2001, S. 344, in diesem Zusammenhang angesprochenen möglichen Fragestellungen werden erwähnt! Oder um Schramke (1999a, S. 93) zu zitieren: Geographisch-politische Lernprozesse dürfen gesellschaftliche Problemlagen nicht so weit zerlegen, dass für Schüler und Lehrer der Eindruck entsteht, jeder einzelne der säuberlich getrennten Problemaspekte sei eigentlich lösbar ...

6. Was finden wir zur politischen Bildungsaufgabe im neuen Lehrplan der AHS für die S II?⁴

Einige Anregungen zur Umsetzung des politischen Bildungsauftrages hat die Kommission in ihrem GW-Lehrplanentwurf für die AHS-Oberstufe gemacht. Sie sind allerdings, vor allem wegen der vom Ministerium vorgegebene Textkurze, nur angedeutet und nicht immer sehr deutlich herausgekommen. Es wird daher wesentlich von Schulbuchautorenteamen (und der Approbationskommission⁵⁾ abhängen, ob sie in der „materialisierten Form“ des Lehrplans, wie Schulbücher oft auch bezeichnet werden, kongenial oder nur formal umgesetzt werden.

Ähnlich wie schon im Lehrplan 1985 (AHS-Unterstufe und HS) oder 1989 (AHS-Oberstufe) wurde 2003/04 gleich im ersten Satz des GW-Lehrplanentwurfs der Anspruch auf eine politisch bildende Sichtweise fixiert. Der Ausdruck „Politische Bildung“ scheint allerdings im einleitenden allgemeinen Lehrplan-Abschnitt bei GW nicht so oft auf wie im Fach Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, ist aber trotzdem aus den neuen Formulierungen der drei methodischen und der drei inhaltlichen Kompetenzbereiche klar ableitbar. Anders als im GS-/PB-Lehrplan, der bei den Klassen nur kurze Stoffangaben gibt, wurde bei GW mit den (Grob-/Richt-)Zielformulierungen fast immer eine methodische oder sich auf einen gesellschaftlich/wirtschaftlichen Betrachtungsansatz beziehende Formulierung ausgesprochen. Besonders kommt dies in den jeweils ersten Unterthemen (die immer um das „Machen von Räumen und Raumvorstellungen“ bzw. deren Relativität und Abhängigkeit von den zu Grunde gelegten Vorstellungen und Ansätzen handeln) und den abschließenden synoptisch ausgerichteten Themen heraus (etwa letztes Ziel der 5. Klasse/9. Schulstufe). In *Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen*, dem letzten Jahresthema der 5. Klasse, sollen die in den davor gereihten Themenbereichen zur Ökologie, zur Bevölkerung und Gesellschaft und zur Wirtschaft gewonnenen Grundeinsichten bei größeren, komplexeren Themen- und Fragestellungen zusammenführend angewendet werden. Ganz bewusst wird dabei z.B. der Produktionsfaktor „Boden“ aufgrund seiner unterschiedlichen Verfügbarkeit und Verteilung als ein wichtiger Zugang zur sozialen Ungleichheit interpretiert und „Wasser“ als eines der Konfliktthemen des 21. Jahrhunderts auf der Erde (vgl. auch in OPITZ 2001 oder Le Monde diplomatique 2003).

Politisch bildend ist auch der Ansatz (durchaus im Sinne wie es schon Daum/Schmidt-Wulffen, S. 51 ff. gefordert hatten) „Naturereignisse“ nicht als physische Phänomene an sich zu behandeln, sondern zu untersuchen, unter welchen Bedingungen sie zu „Katastrophen“ werden. Dabei soll dann aufgezeigt werden, wie unterschiedliche soziale und ökonomische Gruppen damit umgehen. Erst daraus lässt sich ableiten, ob (und für wen) diese Ereignisse sich zu „Sozialkatastrophen“ entwickeln, aber auch, wer davon profitiert.

Leider wurden bei der von Ministerialbeamten erfolgten Zusammenfassung der 5. und 6. Klasse, die aufgrund der durch die Bundesministerin am 1. 4. 2003 verkündeten generellen Stundenkürzungen notwendig war und die erst nach Fertigstellung des Lehrplans erfolgte, folgende Ziele herausgestrichen:

In der **5. Klasse:**

- 2. Thema: „Landschaftsökologische Zonen der Erde hinsichtlich ihrer Nutzungspotenziale vor dem Hintergrund des sozioökonomischen Entwicklungsstandes zu bewerten“;
- 3. Thema: „Unterschiedliche Gesellschaften z.B. anhand der Stellung der Frau, der Behandlung von Minderheiten und der Vermögensverteilung vergleichen“.⁶

⁴ Siehe dazu in GW-UNTERRICHT 90/2003, S. 94 ff. bzw. die einzelnen Schritte und Begutachtungstext auf der virtuellen „Diskussionsplattform ...“ <http://mailbox.univie.ac.at/Christian.Sitte/Lpahsoberstufe/index.htm>

⁵ Bis zum Beginn des Begutachtungsverfahrens im Februar 2004 hat das BM:BWK es nicht für notwendig gefunden, die Mitglieder der Approbationskommission über die Intentionen des neuen GW-Lehrplans zu informieren. Der offizielle Lehrplan-Kommentar wird vermutlich erst im Sommer (virtuell) vom BM:BWK herausgebracht werden.

⁶ Ganz bewusst sind hier diese drei Teile gewählt worden, zeigen sie doch jeweils typische grundlegende Bereiche an, unter deren Varianten man unterschiedliche Gesellschaftstypen, Möglichkeiten der Lebensverwirklichung u.a.m. sehr schön zeigen kann.

In der **6. Klasse:**

- 3. Thema „*Einblick in die Ausprägung regionaler Identität (Chancen und Risiken) gewinnen*“

7. Lehrplanhinweise zu GW-typischen Fragestellung in gemeinsam zu behandelnden Themenfeldern

Die Schwerpunktsetzung in der **6. Klasse** (10. Schulstufe) auf eine stärkere Betonung Europas war eine von amtlicher Seite an die Lehrplankommission herangetragene Forderung. Sie ist, so glaube ich, unter zeitgemäßen fachdidaktischen Aspekten erfolgt. Auch wenn anfangs einige Kollegen, die den Text offenbar nicht richtig gelesen hatten, ein „Länderkunde-revival“ als Menetekel an die Wand unkten. Aufbauend auf Kenntnissen und Fertigkeiten der 4. Klasse (8. Schulstufe) und in Akzentuierung gegenüber Geschichte und Sozialkunde wurden bewusst mehrere Attribute neu angeführt: Gliederungskonzepte nach naturräumlichen, kulturellen, **politischen** und **ökonomischen** Merkmalen ... räumliche und wirtschaftliche Auswirkungen des Integrationsprozesses ...“. Bewusst wurden auch im zweiten Thema zwei den Raum durch ihre gesellschaftliche Akzeptanz und ökonomischen Strukturen stark prägende Bereiche herausgegriffen. In der Folge werden dann im Jahresgang des Unterrichts mit „Wettbewerbs- und Regionalpolitik“ zwei mitunter antagonistisch wirkende grundlegende Politikbereiche, die auf europäischer Ebene abgehandelt werden, aber in das jeweilige Leben der einzelnen Menschen in Europa hineinwirken, herausgegriffen.

Man kann das auch noch an anderen Beispielen aufzeigen:

Im ersten Ziel der **7. Klasse** geht es darum, „*unterschiedliche Qualität der politischen Grenzen Österreichs seit dem 20. Jh. in ihrer Wirkung auf Verkehr, Wirtschaft und Migration zu erfassen*“. In GS/PB der 8. Klasse heißt es lapidar: „Österreich als Teil der europäischen und globalen Entwicklung im 20. und 21. Jh. (Großmacht-, Kleinstaatenorientierung nach 1918; Geschichte seit 1945; politische und wirtschaftliche Integration; internationale Politik etc.)“. Klar kommt in GW eine – auch immer wieder von Lichtenberger (1997 bzw. 2002 in ihrem Österreichbuch bei der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft) herausgestrichene – Situation des mehrmals „gedrehten Staates“ zum Ausdruck. Anders als die in Geschichte erfolgende Beschäftigung mit den Kräften des politischen Systems sollen in unserem Fach die Ausprägungen entsprechend der in der Bildungs- und Lehraufgabe des GW-Lehrplans 2004 formulierten Kompetenzbereiche in dem Dreieck Gesellschaft-Wirtschaft-Raum an den dazu angeführten drei ausformulierten Teilbereichen gezeigt werden.

Oder wenn in der **8. Klasse in GW** im Lehrplanentwurf für die AHS steht (*kursiv sind hier die Ergänzungen für das eine Wochenstunde mehr aufweisende Wirtschaftskundliche Realgymnasium angeführt*):

Lokal – regional – global: Vernetzungen – Wahrnehmungen – Konflikte Globalisierung – Chancen und Gefahren

Lernziele:

- Die Prozesse der Globalisierung und ihre unterschiedlichen Interpretationen erkennen und bewerten.
- Den globalen Klimawandel in seinen möglichen Auswirkungen auf Lebenssituationen und Wirtschaft charakterisieren können.
- Lokale Betroffenheit durch globale Probleme erkennen und Verantwortungsbewusstsein für die gesamte Erde entwickeln.
- Die Chancen flexibler „Kleiner“ in der globalen Wirtschaft erkennen.
- Traditionelle und künstliche Freizeitwelten in Abhängigkeit zu lokalen und globalen Angebots- und Nachfragestrukturen erfassen und hinsichtlich ihrer sozialen und ökologischen Auswirkungen bewerten.

Politische und ökonomische Systeme im Vergleich

Lernziele:

- Zusammenhänge zwischen der sozialen und politischen Entwicklung unterschiedlicher Kulturräume und ihre Auswirkungen auf Weltpolitik und Weltwirtschaft erkennen können.
- Die Asymmetrie zwischen der ökonomischen Macht auf der einen Seite und den sozialen und politischen Interessen auf der anderen Seite erkennen.

- Ursachen und Auswirkungen sozialer und ökonomischer Disparitäten auf globaler Ebene beurteilen und Möglichkeiten von Verbesserungen durch Entwicklungszusammenarbeit diskutieren.
- Zusammenschlüsse auf wirtschaftlicher und politischer Ebene vergleichen.

In „**Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung**“ in der **8. Klasse** heißt es kongruent (wohl aber durch die reine Inhaltsformulierung weniger konkret als Handlungsanleitungen für die Lehrer ausgerichtet):

- o „... Das politische und rechtliche System Österreichs und der Europäischen Union sowie politische Systeme im internationalen Vergleich (Grundzüge von Verfassung, politischem System, Verwaltung und Rechtssprechung; Sozialpartnerschaft; Umfassende Landesverteidigung; Europäische Union; Europarat; Demokratiemodelle etc.).“
- o Europäische Integrationsbestrebungen und Globalisierungsprozesse – Chancen und Konfliktpotenziale (Demokratiegewinn, Demokratieverlust; globale Akteure; Regionalisierung etc.).
- o Rolle der Medien zwischen Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft (Medienpolitik, Medienstruktur; Neue Medien; Cyberdemokratie etc.).
- o Akteure der internationalen Politik, zentrale Konfliktfelder und neue Formen von Sicherheitskonzepten und -strukturen (Vereinte Nationen, Militär- und Wirtschaftsbündnisse; Weltwirtschaftsorganisationen; OSZE; aktuelle Konflikte; Formen nationaler und internationaler Friedens- und Sicherheitspolitik etc.).

(Quelle für beide: http://www.bmbwk.gv.at/medien/11182_VO_Lehrplaene_AHS_Entwurf.pdf)

Wieso im gleichen Lehrplanwerk solche starke formale Unterschiede in der Textierung der didaktisch ähnlichen Realienfächer auftreten, entzieht sich meinem Kenntnisstand. Mag sein, dass die von Tillmann (1996) für die in der Regel bevorzugten kurzen Lehrplan-Angaben angeführten „fachhabituellen Gründe“ (= „man weiß genau, was damit gemeint ist ...“) eine Rolle spielen. Sicherlich sind trotz einiger gemeinsamer Treffen aller Lehrplankommissionsvertreter noch immer Defizite bei der Abstimmung der Texte feststellbar. Sicher ist aber auch, dass gerade der GW-Entwurf (trotz der vom BM:BWK als strikten Rahmen vorgegebenen maximalen Anzahl der Buchstaben für den Text pro Klasse!) sich in diesem Bereich als konkretere Anweisung präsentiert, als dies bisher der Fall war. Auch Ansätze einiger fachtypischer Fragestellungen konnten untergebracht werden. Diese weiter zu präzisieren und auszubauen sollte Aufgabe der Fachdidaktik und der Buchautoren sein.

8. Ein neuer Ansatz für den politischen Bildungsauftrag unseres Unterrichtsfaches

Er kommt aus der modernen deutschsprachigen Politischen Geographie. Ich möchte hier auf das von P. Reuber/G. Wolkersdorfer⁷ herausgegebene Werk aufmerksam machen. Zwei Beiträge aus dem 2001 erschienenen Sammelband liegen auch leicht greifbar virtuell vor.

Eine der Argumentationslinien von Reuber und Wolkersdorfer beginnt mit der Aussage, dass entgegen Fukuyamas 1992 entworfenen Thesen, dass sich in der Weltpolitik Leitkategorien wie Demokratie, Humanismus und Menschenrechte als normative Banner einer weltweiten Pax Euro-Americana durchsetzen würden, stattdessen der scheinbare globale Siegeszug dieses Modells es gleichzeitig an seine Grenzen führte. Je mehr die ganze Welt ein Dorf und ein Marktplatz wurde und das Auseinanderklaffen in Disparitäten immer offensichtlicher wird, desto stärker verlieren diese Vorbilder ihre Strahlungskraft und ihren universal geglaubten Wirklichkeitsanspruch und entpuppen sich als nur eine von mehreren „Erzählungen“, die einen lediglich kontextuellen, d.h. zeitlich und räumlich begrenzten Gültigkeitscharakter besitzen. Als **neue Konzepte** bieten die beiden Autoren in dem angeführten Sammelband, wo auch Fallbeispiele unterschiedlichster Maßstabebenen angeboten werden, (a) das einer handlungsorientierten geographischen Konfliktforschung sowie (b) eine Analyse geopolitischer Weltbilder an, wobei man sich vor allem auf die Analyse ihrer sprachlichen Diskurse und ihre kartographischen Repräsentationen in der Ausprägung der strategischen Raumbilder bezieht.

⁷ In Petermanns Geographische Mitteilungen 2/2004 wird von Reuber und Wolkersdorfer ein Beitrag unter dem Titel *Auf der Suche nach der Weltordnung? Geopolitische Leitbilder und ihre Rolle in den Krisen und Konflikten des neuen Jahrtausends* erscheinen.

In der Dekonstruktion werde gleichzeitig deren Rolle im Kontext raumbezogener Auseinandersetzungen und Konflikte auf allen Maßstabsebenen deutlich.

Zu (a) verweisen sie einerseits auf einen stärker strukturorientierten Ansatz hin. Bei Analysen wird die Bedeutung des Räumlichen oft entweder in Form eines regionalen bzw. lokalen Schmelztiegels von Einflüssen aus unterschiedlichen Maßstabsebenen oder darauf aufbauend in der spezifischen Herausbildung regional einzigartiger Kommunikations- und Politikstile beleuchtet. Die andere Sichtweise – auf Grundlage von Werlens „Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen“ – setzt die Auffassung eines konstruktivistischen Weltbilds voraus. Sowohl die Regeln und Anwendungsbeispiele der sozialen und politischen Institutionen als auch deren räumlich lokalisierte Strukturen werden nur wahrgenommen und handlungsrelevant durch die subjektive Brille der Akteure. Die soziale und räumliche Welt der Handlungstheorie ist eine Konstruktion und grenzt sich damit auch von alten (Anm.: politisch belasteten, z.B. durch die von Haushofer in der Zwischenkriegszeit geprägten) Vorstellungen der Politischen Geographie ab. Die fallweise in einem sehr positivistischen „Containerdenken“ und einem damit verbundenen „Naturdeterminismus“ verhaftet war. Dagegen öffnet der konstruktivistische, regionale Blick die Möglichkeit, die Rolle physisch-materieller Strukturen als bewährte Ressource und als Zeichen und Symbol sozialen und politischen Handelns zu verstehen: Räumliche Strukturen werden aus dieser Sicht der Geographie der Macht zu Codes politischer und sozialer Kommunikation. In der Rekonstruktion raumbezogener Auseinandersetzungen geht es der Geographischen Konfliktforschung dann nicht nur um Fragen der Ressourcenverteilung und -kontrolle, sondern auch um deren Funktion als Machtmittel. Es geht dabei dann darum, zu zeigen, wie politische Akteure mit Hilfe „Geographical Imaginations“ oder „strategischer Raumbilder“ Geopolitik machen. Es gilt jene Bereiche zu untersuchen, die von den handelnden Subjekten von unterschiedlichen Machtpositionen aus gemacht und reproduziert werden.

Beim Ansatz (b) stellen Reuber und Wolkersdorfer fest, gehe es in einer dekonstruktivistischen Politischen Geographie im Sinne der „Critical Geopolitics“ darum, geopolitische Diskurse und Leitbilder als gezielte geopolitische Konstruktionen zu enttarnen. Als Beispiel bringen sie Huntingtons „Kampf der Kulturen“ (1996). Dieser stelle politischen Zwecken dienende „geopolitical imagination“ dar. Aus der Perspektive dieses Ansatzes lasse sich dann auch zeigen, wie Huntington vor allem alte Feindbilder der westlichen Zivilisation zu neuem Leben erwecke. Die Kritik verstehe „Geopolitik“ somit als politisches Handeln zur politisch-territorialen Einteilung der Welt, als zu diskutierendes Phänomen, dem Ideen zu einer möglichen politischen Ordnung zu Grunde liegen. Die wissenschaftliche Dekonstruktion der „Critical Geopolitics“ bringt den manipulativen Charakter solcher geopolitischer Leitbilder an die Oberfläche. „Sie legt die symbolische Archäologie der Macht darin frei“ und soll so den Blick für die Ent-Ideologisierung räumlich territorialer Konzepte öffnen, die im deutschen Sprachraum von der Heimatromantik bis zur rechtsradikalen Blut-und-Boden-Romantik eine lange unheilvolle Tradition haben. Geopolitik verliere heute ihren Status als Prophetin einer gleichsam naturgegebenen Wahrheit. Sie wird umgekehrt als eine diskursive Praxis erfasst, mit deren Hilfe die scheinbar natürliche räumliche Ordnung erst (re-)produziert wird. Und: „So wie niemand von uns außerhalb oder jenseits der ‚Geographie‘ steht, so ist niemand von uns vollständig frei vom Kampf um die ‚Geographie‘“. Dieser Kampf ist komplex und lehrreich, weil er nicht nur um und mit Soldaten und Kanonen geführt wird, sondern um und mit Ideen, Formen, Bildern und Imagination (SAID). Die neue Betrachtung möchte dem Denken in Dichotomien ein Denken von Differenzen entgegensetzen, das die Vielfältigkeit und Komplexität der jeweiligen Anderen anerkennt und auch die Homogenität des Eigenen in Frage stellt. Und nicht zuletzt sieht sie ihre Aufgaben darin, über andere Möglichkeiten der Verortung zumindest nachzudenken (Als ein interessantes Beispiel wird u.a. eines unter der Überschrift „Wo liegt eigentlich die Türkei?“ gebracht; vgl. Reuber/Wolkersdorfer, 2001, S. 64 ff.).

Mit den hier aufgezeigten konzeptionellen Leitlinien richtet eine handlungs- und diskursorientierte Politische Geographie ihr zentrales Interesse auf die „processes involved in creating ...

of uneven distribution of power over the earth's surface“. Reuber und Wolkersdorf (2001, S. 8 ff.) stellten in ihrem Buch vorläufig **fünf aktuelle Schwerpunkte** anhand der zur Zeit veröffentlichten Literaturbeispiele vor: 1. Politische Konflikte um ökologische Ressourcen; 2. Politische Konflikte um territoriale Kontrolle (Macht) und Grenzen; 3. Politische Konflikte um raumbezogene Identitäten; 4. Globalisierung und neue internationale Beziehungen; 5. Regionale Konflikte und neue soziale Bewegungen.

9. Literatur (zu Teil 1 und Teil 2):

- BIRG, H. (2001): Die demographische Zeitenwende. Becksche Reihe Tb.Nr. 1426.
- DACHS, H. und H. Fassmann (2002): Politische Bildung. Unterrichtsbuch für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, ÖBV.
- DAUM, E. und W. SCHMIDT-WULFFEN (1980): Erdkunde ohne Zukunft? Konkrete Alternative zu einer Didaktik der Belanglosigkeiten. Schöningh, Paderborn.
- DIEM-WILLE, G. und R. WIMMER (1987): Soziales, erfahrungsorientiertes Lernen. Bd. 3 der Materialien und Texte zur Politischen Bildung. ÖBV Wien.
- Diskussionsplattform LP-Reform Geographie und Wirtschaftskunde an der AHS-Oberstufe: <http://mailbox.univie.ac.at/Christian.Sitte/Lpahsoberstufe/index.htm>
- DOBLER, K. (1992): Kritische Politische Bildung – Auch ein Thema für den GW-Unterricht? In: GW-UNTERRICHT 46. S. 17-23.
- Fachdidaktikportal Geschichte und Sozialkunde der Universität Wien: www.univie.ac.at/Wirtschaftsgeschichte/FDGeschichte/FD_Frames.html
- GAGEL, W. (2000): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. UTB 2134, Leske.
- HARTWICH, H.H. (2001): Politische Bildung und ökonomische Bildung gehören zusammen. In: sowi-online-journal 1/01 (Themenheft): <http://www.sowi-online.de/journal/2001-1/index.html>
- KRUBER, K.P. (2001): Wirtschaftspolitische Bildung im Lernfeld politische Bildung. In: sowi-onlinejournal 2/01: <http://www.sowi-onlinejournal.de/2001-2/index.html>
- Le Monde diplomatique (Hrsg.) (2003): ATLAS der Globalisierung. Taz Verlag Berlin.
- MALCIK, W. (1986): Wirtschaftskunde im Schulversuch der AHS-Oberstufe – Subkultur der Schulgeographie. In: Festschrift für W. Sitte = GW-UNTERRICHT 23, S. 109-115.
- OPITZ, J. (Hrsg.) (2001): Weltprobleme im 21. Jahrhundert. UTB Nr. 2209.
- PICHLER, H. (2003): Politische Bildung als fächerübergreifende Herausforderung. In: GW-UNTERRICHT 90, S. 89-92.
- Polis: Virtueller Kurs zur Politischen Bildung. URL.: www.vib-bw.de/tp5/index.htm
- REUBER, P. und G. WOLKERSDORFER (Hrsg.) (2001): Politische Geographie. Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics. Heidelberger Geographische Arbeiten H. 112 (Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität www.uni-muenster.de/Geographie/institut/arbeitsgruppen/AG_ReuberEndfassung.pdf und [.../AG_Reuber/Einfuehrung.pdf](http://www.uni-muenster.de/Geographie/institut/arbeitsgruppen/AG_ReuberEinfuehrung.pdf)
- SCHNEIDER, H. (1975): Politikwissenschaftliche Anmerkungen zur politischen Bildung in der Lehrerbildung. In: Erziehung und Unterricht H. 2, S. 73-83.
- SCHRAMKE, W. (1999a): Erdkunde als Politische Bildung heute – Orientierungshilfe bei der Suche nach der „Moral des eigenen Lebens“. In: Schmidt-Wulffen/Schramke (Hrsg.): Zukunftsfähiger Geographieunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. Perthes Pädagogische Reihe, Gotha-Stuttgart, S. 67-96.
- SCHRAMKE, W. (1999b): Erdkunde: Der Zustand des Faches. Traditionelles Fachverständnis im gesellschaftlichen Gegenwind. In: Schmidt-Wulffen/Schramke (Hrsg.): Zukunftsfähiger Geographieunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung. Perthes Pädagogische Reihe, Gotha-Stuttgart, S. 7-25.
- SITTE, W. (1973): Die Arbeitsgemeinschaft Geographie und Wirtschaftskunde – Geschichte und Sozialkunde in der 8. Klasse der AHS. In: Wissenschaftliche Nachrichten, Zs., Hrsg. BMUK, H. 32, S. 44-47.
- SITTE, W. (1998): Wirtschaftserziehung. In: Wissenschaftliche Nachrichten (Hrsg. BMUK Wien) 107, S. 46-49 (auch abrufbar über „Virtuelle Fachdidaktikbibliothek“ und in W. Sitte/H. Wohlschlägl, 2001, S. 545-555).
- SITTE, W./H. WOHLSCHLÄGL (Hrsg.) (2001): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Bd. 16 der Materialien zur Didaktik der GW, Hrsg. H. Wohlschlägl und Ch. Vielhaber, Universität Wien (= derzeit aktuellstes „Handbuch“ zum österreichischen Schulfach GW).
- SITTE, Ch. (1989): Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie und Wirtschaftskunde an den allgemein bildenden Schulen (APS und AHS) in Österreich nach 1945. Textband 523 S., Dokumentationsband 225 S. Diss. Uni Wien. <http://mailbox.univie.ac.at/Christian.Sitte/Dissinhalt.htm>
- SITTE, Ch. (2002a): Wirtschaftliche und Politische Bildung an Österreichs Schulen. In: SOWI-ONLINE, Journal für Sozialwissenschaften, Heft 1/02 <http://www.sowi-online.de/> (Anm: Hier findet man eine reichhaltige – auch virtuell abrufbare – Literaturzusammenstellung – und weitere Materialien/virt. PB-Kurse etc. findet man u.a. auch in einer kurzen Literaturzusammenstellung in GW-UNTERRICHT 89/2003).

- SITTE, Ch. (2002b): Ansätze für eine breitere fachdidaktische Diskussion in Geographie anhand von Problemfeldern, die sich aus den Bedürfnissen der Schul- und Ausbildungspraxis ergeben. In: GW-UNTERRICHT 87/2002, S. 28-35; virtuell auch auf der LP-AHS-Oberstufe-Diskussions-Webseite unter: <http://mailbox.univie.ac.at/Christian.Sitte/Lpahsoberstufe/index.htm>
- SITTE, Ch. (2004): Wie „politisch“ ist Geographie und Wirtschaftskunde? (1. Teil). Eine Analyse im Zusammenhang mit dem neuen Oberstufen-Lehrplan von GW. In: GW-UNTERRICHT 93.
- TILLMANN, K.J. (1996): Neue Lehrpläne – (k)ein Thema für den Schulalltag. In Pädagogik H. 5 (Themenheft Lehrpläne) S. 6-8
- Unterrichtsprinzip Politische Bildung in den Schulen. Erlass des BMUK Wien, Zl. 33.464/6-19a/1978, April 1978 (auch abrufbar über „Virtuelle Fachdidaktikbibliothek“ s.u.).
- Virtuelle Fachdidaktikbibliothek am Institut für Geographie der Universität Wien: <http://mailbox.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/Virtuell/VIRTUELFD.HTM>
- VIELHABER, Ch. (2001): Politische Bildung in der Schulgeographie. In Sitte W./H. Wohlschlägl a.a.O. S. 333-355.
- WAGNER, H. (2003): Geographie an berufsbildenden Schulen – ein Bericht aus der Peripherie. In: GW-UNTERRICHT 92, S. 73-79.
- WERLEN, B. (1995-2000): Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. 3 Bdd. Erdkundliches Wissen. Stuttgart.
- WIRTITSCH, M. (2003): Bildung und Politik: Bildungspolitik oder Politische Bildung? Ein Gesetzesvorschlag, sein Beschluss und die Folgen. In: Österr. in Geschichte und Literatur mit Geographie. H. 2b-3, S. 162-168.

BUCHBESPRECHUNG

KLOHN W.: Weltwirtschaft und Globalisierung. Heft 10 der Vechtaer Materialien zum Geographieunterricht (VMG). 2003. www.ispa-uni-vechta.de/publications/VMG/VMG_titles.html bzw. D-49364 Vechta Postfach 1553. € 14,50.

Das neueste 228 Seiten starke Heft ergänzt thematisch das 2001 herausgekommene 8. Heft „Weltagrarswirtschaft und Weltagrarrhandel“. Einem Einleitungstext folgen wie immer kopierbare Unterrichtsmaterialien (bei denen ich besonders die vielen s/w Karten hervorheben bzw. auf die in der Regel lange Zeitabschnitte umfassenden Kurvendiagramme hinweisen möchte). Sie sind in sechs Kapiteln angeordnet. Dem Grundlagenkapitel folgen Ursachen, Ausprägungen, Folgen der Globalisierung. Als Drittes findet man Materialien zum Welthandel, danach dann über die großen wirtschaftlichen Zusammenschlüsse. Der fünfte Abschnitt beleuchtet ausgewählte Wirtschaftsmächte (USA, Japan, China, Deutschland). Den Abschluss bildet eine Zusammenfassung „Wirtschaftsregionen unter dem Einfluss der Globalisierung“. Kurzum ein Buch, das in keiner GW-Sammlung einer Oberstufenschule fehlen soll!

Ch.S.

FANIZADEH Michael, Gerald HÖDL und Wolfram MANZENREITER (Hrsg.): Global Players – Kultur, Ökonomie und Politik des Fußballs. Historische Sozialkunde/Internationale Entwicklung 20. Brandes & Apsel/Südwind, Frankfurt a. M. 2002. 280 Seiten. € 20,50.

Der Titel erstaunt. Fußball steht im Mittelpunkt einer renommierten Reihe, die sich bislang „ernsten Themen“ gewidmet hat. Beim zweiten Hinsehen wird jedoch deutlich, dass gerade Fußball mehr als Sport ist, nämlich ein inszeniertes Medienspektakel, ein Wirtschaftsfaktor, eine Projektionsfläche für nationale Identitäten. Höchste Zeit, dass abseits der Sportseiten von Zeitungen gesellschaftliche, soziokulturelle und weltwirtschaftliche Facetten aufgearbeitet werden, die auch Schüler interessieren werden.

Ch. F.

COLOMBO Alessandro, Paola GARBUGLIO und Giampiero GIANAZZA: Almen – Alpen – Bergdörfer. Bäuerliches Leben und Bauen in den Alpen. Tyrolia-Verlag, Innsbruck-Wien 2003. 176 Seiten. € 34,90.

Die Alpen sind in ihrer Gesamtheit ein bekanntes Beispiel dafür, wie Menschen durch traditionelle Nutzung diese Kulturlandschaft über Jahrhunderte geprägt, aber zugleich ihr Leben, ihre Bauwerke und Siedlungen an oft widrige Bedingungen angepasst haben. In diesem ansprechenden Text-Bild-Band erfolgt mit dem sprichwörtlichen roten Faden (Holz und Stein als vielfältig kombinierbare Baumaterialien) sowie mit Liebe fürs Detail eine Annäherung an dieses Leitmotiv über die großen Verkehrswege, die Walsersiedlungen in den Zentralalpen, unterschiedliche Hofformen und die ladinischen Dolomitentäler.

Ch. F.