

Christian Sitte

12 Thesen zu Christian Fridrichs Untersuchung „Von der befremdlichen Persistenz der Länderkunde“ (GW-Unterricht 130, 17–27)

christian.sitte@univie.ac.at, PH Niederösterreich, Universität Wien und Salzburg

Betrachtet man die Entwicklung der letzten drei Jahrzehnte – quasi als teilnehmender Beobachter – so verwundern diese Ergebnisse (Fridrich 2013, 17ff.) nicht. In seinem Artikel spricht Fridrich die Persistenz länderkundlicher Denkweisen im (Unter-) Bewusstsein und Handeln vieler Lehrkräfte an. Er fasst noch einmal die auch in der österreichischen Fachdidaktik schon lange bekannten Gegenargumente eindringlich zusammen. Er zeigt mit seinen Untersuchungsergebnissen auf, dass davon nur sehr wenig bis an die Basis (sprich zu den in der Klasse Unterrichtenden) wirklich so durchgedrungen wäre, dass auch graduelle Veränderungen in der Unterrichtspraxis feststellbar wären, wie sie die Paradigmenreform 1985 in Geographie und Wirtschaftskunde intendiert hat.

Dazu möchte ich im Folgenden ein ganzes Bündel von Ursachen für diesen ernüchternden Befund ansprechen, nicht um zu entschuldigen, sondern um sie als Strukturprobleme zu identifizieren, an deren Behebung wir gemeinsam arbeiten sollten. Bei den von mir angeführten Punkten gehe ich vom Allgemeinen ins Besondere, von den in der Schule immanenten Strukturen bis zu den Umsetzungsvorschlägen in GW-Schulbüchern, die den Unterricht doch auch sehr stark steuern. Die vorgetragene Kritik soll auch als Vorschlag verstanden werden, wie man von Seiten der Fachdidaktik „an kleinen Schrauben drehen könnte“, um das Eine oder Andere zu beheben, das nach drei Jahrzehnten Reformbewegung (!) trotz vielfältiger Bemühungen in Aus- und Fortbildung offenbar noch immer nicht zum „State-of-the-Art“ des GW-Unterrichts zählt.

1 Zu den traditionellen Grundverständnissen von GW und der schmalen Basis der Fachdidaktik in unserem Land

Beobachtungen von in der Ausbildung an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen Lehrenden

zeigen immer wieder eine hohe Persistenz der Erinnerungen der Studierenden an die eigene Schulzeit und die auch nach dem Paradigmenwechsel von 1985 weiterhin tradierten Grundannahmen, was das Schulfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ vermitteln soll(e). Ein großer Teil unserer Lehramtsstudenten/innen beschäftigt sich außerdem nur ungern mit Theorien; einen „Werlen“ haben die wenigsten Lehramtsstudenten – auch die, mit denen ich in meinen fachdidaktischen Seminare im 2. Studienabschnitt an den Unis arbeite – gelesen. Und nur ein sehr kleiner Teil schließt seine Lehramtsausbildung mit einer fachdidaktisch ausgerichteten Diplom- oder Bachelorarbeit ab. Bei dieser Gruppe gelingt es uns – meiner Beobachtung nach – im Allgemeinen deutlich besser, fachdidaktische Grundpositionen so zu verankern, dass sie dann auch im späteren Unterricht stärker umgesetzt werden können. Ein empirischer Nachweis steht allerdings aus. Insgesamt haben wir an den Unis in den letzten zwei Jahrzehnten viel zu wenig getan, um Lehrer/innen zu motivieren, ihre Praxis auch theoretisch zu reflektieren und sie damit auf dem Weg einer berufsbegleitenden Publikationstätigkeit bzw. insbesondere einer Dissertation in Fachdidaktik GW zu fördern. Die im „Geographischen Jahresbericht aus Österreich“ nachzulesenden Institutsberichte über die Abschlussarbeiten bzw. Dissertationen dokumentieren das augenfällig. So fehlt dann auch eine ausreichende Zahl solcherart (Weiter-) Qualifizierter in den Ausbildungsinstitutionen (Unis und insbesondere PHs nach dem neuen Dienstrecht) sowie in den verschiedenen Ebenen der Schuladministration, die sich nach anderen Kriterien rekrutiert.

2 Zur Problematik „Ungeprüfter“

C. Fridrich stellt in seinem Beitrag fest, dass die in den Hauptschulen bzw. Neuen Mittelschulen häufig anzu-

treffenden, ungeprüften GW-Lehrkräfte sich an „der Topographie“ festhalten (Fridrich 2013, 23f.).

Erklärend muss aber angemerkt werden, dass gerade im pädagogisch herausfordernden Umfeld der Hauptschule bzw. Neuen Mittelschule das Argument einer besseren Klassenführung durch eine größere Zahl von Stunden in der gleichen bzw. eigenen Klasse eine bedeutende Rolle spielt. Somit ist es nicht nur ein administrativer Vorteil in kleinen Schulen, sondern auch ein individuell pädagogischer Vorteil für die jeweilige Lehrkraft, die Klasse auch noch in mehreren anderen Fächern und damit mit einer höheren persönlichen Wirksamkeit zu unterrichten, auch wenn man für dieses Fach keine Lehramtsprüfung hat. Vielfach herrscht ja auch die Meinung vor, dass ein allgemeingebildeter Mensch den Stoff der 10–14-Jährigen beherrschen müsste. Zum Problem wird dieser Umstand, wenn sich der Lehrende dabei grundlegender fachdidaktischer Intentionen des Faches nicht bewusst ist.

Die nicht nur in der österreichischen fachdidaktischen Literatur immer wieder diskutierten fachdidaktischen Dimensionen des Lernbereichs „Sich Orientieren“ – kann man insbesondere hier wohl unterstellen – sind den von Fridrich befragten Lehrenden dabei in der Mehrzahl wohl nicht geläufig (Hitz 1986 & 2001; Sitte, C. 2011 sowie Antoni et al. 1985). Nötig wären an den Pädagogischen Hochschulen verstärkt Lehrveranstaltungen zur „Drittfach-Didaktik“ anzubieten, um angehenden und im Dienst stehenden Lehrkräften zumindest rudimentär die Grundintentionen anderer Fachdidaktiken nahezubringen (auch in Hinblick auf zu unterrichtende Lernfelder – vgl. Fischer et al. 2012) sowie eine Haltung aufzubauen, um eine spätere Fortbildung diesbezüglich zu intensivieren (Sitte 2014). Hier sollte sich die Fachdidaktik GW stärker engagieren! Module im Rahmen von Nachqualifikationen von Diplompädagogen zum BEd und insbes. den Kursen zum Lerndesigner würden sich da anbieten. Ich kenne auch keine PH, wo sich einer der Masterlehrgänge damit beschäftigen würde.

3 Die Problematik in der Begrifflichkeit „räumliche Orientierungskompetenz“

Beim Lesen von Fridrichs Untersuchung kam mir der Verdacht, dass manche der Lehrer/innen bei der Befragung terminologisch nicht zwischen „Topographie“, „Länderkunde“ oder „regionalgeographischen Ansätzen“ unterscheiden konnten. Solche terminologische Unsicherheiten kann man auch aus den Antworten in der Untersuchung von Häußler et al. (1992, 17 & 26) herauslesen.

Die „Lernfelder“ der NMS, die heute bildungspolitisch gefordert werden (Fischer et al. 2012), werden

uns noch stärker mit diesem Problem konfrontieren; insbesondere dann, wenn fachfremde Lehrkräfte sowie Lehrkräfte ohne fachdidaktischer Reflexion ihrem früher erlebten Verständnis von Geographie entsprechen und das im Unterricht umsetzen: GW wird dann (primär) als Topographielernen und Länderbeschreibung interpretiert. Im Gegensatz dazu bringt ein induktiver, themenorientierter Zugang, der auch methodisch adäquat umgesetzt wird, bessere Lernergebnisse. Dies zeigte im Vergleich zu Kontrollklassen mit länderkundlicher Zugangsweise (gemäß des Lehrplans 1963) schon in den 1970er Jahren eine breit angelegte empirische Untersuchung zum Geographie (und Wirtschaftskunde)-Unterricht im Schulversuch „gw5-gw8“ (Petri & Zrzawvy 1981 – zitiert bei Sitte 1989, 134ff.).

4 Die in manch fachdidaktischen Diskussionen oft ausgeblendeten schulischen Zwänge

Angemerkt sei aber auch, dass für die Untersuchungsergebnisse von C. Fridrich sicher auch die Zwänge der Schulrealität eine Rolle spielen, schnell und einfach zu generierende, schriftliche Leistungsüberprüfungen einzusetzen. Diese Problematik wird bei steigenden Stunden- und Klassenzahlen nach dem neuen Lehrerdienstrecht (mit höheren Lehrverpflichtungen und vielen anderen Zusatzanforderungen an das Lehrpersonal), bei sogenannten „Einstundenfächern“ und der Tendenz nach einzeln abzuschließenden Semestermodulen in der Sekundarstufe II („Modulare Oberstufe“) noch verstärkt. Dies garantiert dann ja auch durchaus vom individuellen Lehrerstandpunkt her einsichtig eine (Pseudo-) Rechtssicherheit, weil solche Test-„Leistungen“, wie etwa stumme Kartenüberprüfungen garniert mit ein paar Merkwissensfragen, systemimmanent üblich sind, schnell machbar sind und kaum in Frage gestellt werden. Notenberufungen, bei denen die Behörde speziell auf simple formale Kriterien achtet, unterstützen das, obwohl zugegebenermaßen von anderen Stellen der Schulbehörde Initiativen wie etwa die (aufwändigere und anspruchsvollere) „förderliche Leistungsbeurteilung“ propagiert werden.

5 Die Schlüsselrolle der Schulbücher

Eine wichtige Ursache der von C. Fridrich erhobenen Zusammenhänge liegt meiner Einschätzung nach gerade auch in den zur Verfügung stehenden Schulbüchern, speziell für die Sekundarstufe I. Wie unzählige Gespräche in den Klassenzimmern zeigen, haben sie als Planungsgrundlage größere Bedeutung als der

Lehrplantext, die Lehrplankommentare (Antoni et al. 1985) oder die den Lehrplan kommentierende fachdidaktische Literatur. 1985 gab es noch eine Generation von Lehrerbegleitbüchern, die mehr waren als Lösungshefte, weil sie auch fachdidaktische Positionen darstellten. Damit ist dieses über die Schulbuchaktion zur Unterrichtsarbeit zur Verfügung gestellte Medium wohl der stärkste Wirkungsfaktor fachdidaktischer Transmission. Fachdidaktisch zeitgemäße Anwendungen in den Schulbüchern erreichen wohl weit mehr Lehrer/innen als so manche fachdidaktische Abhandlung. Nach dem auch in der Ausbildungspraxis tragfähigen Motto „Kennenlernen – lesen – ausprobieren und nachmachen – variieren – in neuen Situationen eigenständig anwenden ...“ werden ihre Inhalte und Methoden viel häufiger in den Unterricht integriert.

Einige vor dem Hintergrund von Fridrichs Untersuchungsergebnissen fachdidaktisch problematische Trends in den österreichischen GW-Schulbüchern für die Sekundarstufe I der letzten Jahre sollen mit Beispielen erläutert werden.

6 Wie die Schulbücher die Lehrplan-Intention schon im Schulbuchaufbau und ihrer Inhaltsgliederung deduktiv „uminterpretieren“

Vergleicht man die GW-Schulbücher für die Sekundarstufe I der „Generation 1985“ untereinander und mit denen von heute, so lassen sich einige Trends nachweisen (Weissenböck 2014):

Obwohl das grundsätzliche Paradigma des GW-Unterrichts trotz der Lehrplan-Reform 2000 (vgl. die Dokumentation in den Heften von GW-Unterricht 62/1996 bis 77/2000 sowie Sitte, W. 2001a, 223ff.) seit 1985 gleich geblieben ist, fallen bei den Schulbüchern jüngerer Datums im Vergleich mit den Schulbüchern aus den 1980er Jahren im fachdidaktischen Konzept gravierende Uminterpretationen der Lehrplanverordnung auf.

Bei der ersten Generation von GW-Schulbüchern nach der Paradigmenreform 1985 wurde noch **der eigentliche Kern der 1. Klasse, „die Vielfalt des menschlichen Lebens und Wirtschaftens“**, durch gut gewählte Fallbeispiele **induktiv** aufgezeigt und im letzten Kapitel nochmals zusammenführt, eingeordnet und verortet. Das forderten auch dezidiert der Lehrplan und sein Kommentar (Antoni et al. 1985)! So sollte sich langsam und stufenweise eine mehrdimensionale Orientierungsstruktur in den Köpfen der Jugendlichen festigen und verdichten.

Bei den meisten Schulbüchern von heute gewinnt man hingegen den Eindruck, dass in deren Interpretation der erste Satz des Lehrplans „*Im Mittelpunkt ...*

steht der Mensch ...“ durch ein „*Im Mittelpunkt steht die Landschaft, das Land oder der Raum*“ ersetzt wird (BGBl. v. 11. 5. 2000, 133. Vdg. für die AHS und 134. Vdg. für die HS). In vielen dieser Bücher werden die Klimazonen vom Äquator bis zum Pol beschrieben und somit deduktiv dargestellt. Die „Lebenssituationen der Menschen“ wurden von der Ordnungssystematik „Klimazonen“ ersetzt. Im Gegensatz dazu forderte der Lehrplan-Kommentar 1985 (Antoni et al. 1985) etwas anderes. Nicht eine tiefgründige Beschäftigung mit unterschiedlichen Ausprägungen menschlichen Lebens und Wirtschaftens dominiert auf den Buchseiten vieler neuerer GW-Schulbuchreihen, sondern ein schon aus der groben Inhaltsgliederung postuliertes, primär naturräumlich und topographisch orientiertes Anordnungs- und Darstellungsprinzip. Dazu tauchen in den Schulbüchern vermehrt reine Topographielernkarten auf, die in keinem Zusammenhang mit den Lehrplanthemen stehen, aber viele „Vokabel“ losgelöst vom eigentlichen Kapitelthema als Prüfungsstoff anbieten. Auch das widerspricht dezidiert Aussagen aus den didaktischen Grundsätzen des Lehrplans 1985 und 2000!

7 Zusätzlich sind auch Inhaltsverschiebungen innerhalb der Kapitel in der 1. Klasse zu finden!

Außer in der Inhaltsgliederung kann man diese Problematik auch im heute veränderten Aufbau der einzelnen Buchkapitel ausmachen: Die meisten Schulbücher begannen nach 1985 in der Regel mit einer Lebensschilderung von Menschen, wie diese lebten und wirtschafteten, und fügten das „geographische Milieu“ quasi als Umrahmung (manchmal sogar nur als einen von mehreren Gründen für diese Lebensweisen) hinzu. In mehr als der Hälfte der seit etwa 2009 neu erschienenen Schulbuchreihen beginnen die Kapitel in der Regel mit einer Schilderung der Landschaft, des Naturraums und seiner rein willkürlich ausgewählten „Topographieinventarien“. Diese sind oft reiner (Prüfungs-) Lernstoff ohne die dabei zu lernende Kompetenzen oder Anwendungen. Das widerspricht eindeutig den im Lehrplan (sowohl von 1985, als auch in der Variante 2000) festgelegten didaktischen Grundsätzen: „*Topographische Begriffe sollen aber nie um ihrer selbst willen, sondern immer mit bestimmten Sachverhalten und Fragestellungen verbunden werden.*“ Dieser Satz der Lehrplan-Verordnung wird schon seit Jahren offenbar von Autoren/innen und der Approbationskommissionen ignoriert, ja immer stärker ins Gegenteil gekehrt! Diese in den Schulbüchern vorgeschlagene Praxis widerspricht auch dem allgemein, schon seit Jahrzehnten bekannten und hin-

reichend ausdiskutierten, fachdidaktischen und methodischen „State-of-the-Art“ (vgl. in Österreich etwa in der Zeitschrift *GW-Unterricht*, wo das schon von Kirchberg [1986] nahegebracht worden war, später etwa bei Hitz 2001; Sitte, C. 2011).

8 „Kompetenzorientierung“ ohne Lehrplan-Verständnis!

Die aktuelle bildungspolitische Forderung nach Kompetenzorientierung greift eigentlich das auf, was 1985 schon ein „operativer Unterricht“ (Sitte, W. 2001b, 305ff.) in seinen Grundintentionen gefordert hatte. Begrüßenswert ist etwa das aktuelle methodische Angebot zum „Lesen von Sachtexten“ in unseren heutigen Schulbüchern¹ (beispielsweise in „Geographie für alle 1“ (Olympe Verlag 2010) und „Mehrfach Geographie 1“ (Veritas 2013). Möglicherweise interessiert das die Lehrer/innen bei der Arbeit in den Klassen weit mehr als grundsätzliche konzeptionelle fachdidaktische Überlegungen.

Entgegen kommen den heutigen Schulbuchautor/innen dabei die Übernahme von (Kompetenzorientierungs-) Seiten aus deutschen Schulbüchern von Klett, Cornelsen oder Westermann, bedingt durch die Zusammenarbeit mit österreichischen Verlagen. Leider aber werden diese Teile oft ohne Reflexion des unterschiedlichen Fachparadigmen (Erdkunde statt GW) übernommen!

Typisch sind dann Kompetenzzugänge, die beispielsweise bei „Bildern“ nicht jene mit in unterschiedlichen Milieus lebenden und wirtschaftenden Menschen exemplarisch analysieren, vergleichen oder beurteilen lassen. „Weltweit 1“ (2013, 70f.) nimmt für die Demonstration dieser wichtigen Kompetenz bezeichnenderweise eine „Landschaft“, die Zugs Spitze.

Die meisten anderen Fotos in diesem, aber auch anderen neuen (!) Büchern werden zudem nur illustrativ eingesetzt, ohne einen kompetenzorientierten Einbau des wichtigen Mediums „Bild“ zu nutzen. Darüber hinaus nimmt man mit „geschwätzigen Bildunterschriften“ Schülern/innen und Lehrern/innen die Möglichkeiten durch eigene Aufgabenstellungen Kompetenzen einer Bildanalyse zu entwickeln, um „genau beobachten, vergleichen und interpretieren“ zu können, als hätte es nie das Themenheft „Bilder lesen lernen“ von geographie heute (H. 253 /2007) gegeben!

¹ Die genauen Zitate der Schulbücher entnehmen Sie der im Literaturverzeichnis angeführten „Schulbuchliste“ (Bundesministerien 2013). Sie finden auch die Langbelege der Schulbücher bei Weissenböck (2014) angeführt.

Nach dem Kapitel „Landwirtschaft in Österreich“ wird im oben genannten Buch einer 1. Klasse (!) dann auch „der Gletscher“ als Landschaftselement beschrieben, inhaltlich eigentlich ein Standardthema in jeder 3. Klasse. Hingegen fehlt der Fokus auf die in unter verschiedenen Rahmenbedingungen lebenden und arbeitenden Menschen, das eigentliche Kernanliegen des Lehrplans der Sekundarstufe I (bei Antoni u. a. 1988).

Übernommen wird auch öfter eine sogenannte „Kompetenz Faustskizze“. Aber anstelle sie als graphisches Kommunikationsmittel einzusetzen, das an einem Fallbeispiel verschiedene räumlichen Ausprägungen herauszuarbeitet (vgl. den französischen Ansatz der „Croquis“ – Sitte, C. 2011, 2013), wird die Faustskizze zum simplen mnemotechnischen Hilfsmittel losgelöster länderkundlicher Inhalte, abseits der tatsächlichen Lehrplan-Intentionen (etwa „Weltweit 1 2013, 27; „Ganz klar“ 1 2006, 12)

9 Wie manche Vorschläge zur Jahresplanung an den Lehrplan-Intentionen vorbei gehen

Jahresplanungen in den Lehrerbegleitbänden der Schulbücher sind meist im Sinne von Lehrstoffverteilungen formuliert. Sie dokumentieren den in diesem Beitrag beschriebenen Trend noch deutlicher und widersprechen damit eindeutig den Intentionen des Lehrplan 1985 bzw. 2000 (Sitte & Wohlschlägl 2001a, 223ff.). In der Regel wird das 1. Lehrplanthema „*Ein Blick auf die Erde*“ überproportional, deduktiv und als gigantisches Faktenlernkapitel am Schuljahresanfang aufgebläht. Dabei ist es nur eines von vier Lehrplanthemen bzw. eines von neun (!) Lernzielen dieser 1. Klasse.

Im Serviceteil des neuen, methodisch (etwa bei der Leseerziehung) durchaus interessanten Schulbuchs „Mehrfach Geographie 1“ (2013) werden ein isolierter Topographiedrill und ein „inhaltlich dürres“ (in späteren Kapiteln gar nicht benötigtes) Merkwissen für eine Unterrichtsgestaltung in den Monaten September bis Dezember (!) vorgeschlagen. Während der thematische „Kern“ der 1. Klasse, „das Leben und Wirtschaften der Menschen in seiner Vielfalt“ zu zeigen, zu vergleichen und einzuordnen, laut Jahresplanung erst ab Jänner unterrichtet werden soll.

Die Autoren/innen von „Geoprofi 1“ (2010) strukturieren das Schuljahr in ihrem Lehrerheft ebenso: Das Kernanliegen der 1. Klasse wird erst ab Jänner unterrichtet! In diesem Buch umfassten die Texte, die sich (induktiv beschreibend) mit dem „Leben der Menschen beschäftigen“, den kleinsten Teil des Buches, wobei dabei auch noch bei mehreren Klimazo-

nen nur Schilderungen aus Touristenperspektive (!) vorkommen, ohne etwa zumindest vergleichend auf einen „Wahrnehmungsraum“ der Touristen kontrastiert mit dem von Einheimischen (Wardenga 2002) einzugehen! Das gipfelt etwa im „Geoprofi“ der 1. Klasse (!) in seitenweisen beschreibenden Länderkundetexten zu Europa (was einem Lehrplaninhalt der 4. Klasse entspricht) oder Landschaftsformen in Österreich (aus dem Lehrplan der 3. Klasse). Diese sind leider immer losgelöst von den Lernzielen und fachdidaktischen Grundintentionen der 1. Klasse und könnten Schulungsbeispiele für die Persistenz der überwunden geglaubte Problematik schulländerkundlicher Beschreibungen sein, wie sie vor 1985 oder gar vor 1962 den Unterricht prägten. In der Hand von ungeprüften GW-Lehrern/innen aber haben sie fachdidaktisch desaströse Folgen.

10 Wie der methodisch wichtige und im Lehrplan vorgegebene, kompetenzorientierte Überblick am Jahresende beseitigt wurde

Auch das letzte Lehrplan-Kapitel der 1. und 2. Klasse bleibt oft unberücksichtigt in seinem dezitierten Auftrag, zusammenfassend und synoptisch die induktiv erarbeiteten Lebensweisen zusammenzuführen und räumlich (und nicht nur topographisch, wie in den letzten Seiten von „Ganz klar 1“ über stumme Karten) in ein Ordnungssystem einzubetten (Antoni et al. 1985, 64). Dieses Kapitel „sparen“ sich immer mehr Schulbücher zugunsten einer (populistischen?) Faktenhuberei. Die vorgeschlagene Jahresplanung bei „Geoprofi“ gipfelt darin, das Schuljahr unvermittelt und abrupt mit dem Kapitel „Energie und Rohstoffe zu nutzen“ und einer danach folgenden Topographie-auflistung zu Afrika (!) zu beschließen!

Viele der neuen Schulbücher präsentieren thematisch losgelösten Kataloge topographischen Wissens auf dem ersten Kompetenzniveau und vernachlässigen die fachdidaktisch-methodischen Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte: etwa den stufenweisen, spiralarig wiederholenden, schrittweise verdichtenden Aufbau von Orientierungswissen (Kirchberg 1986; Hitz 2001; Sitte, C. 2011)!

Im Lehrerheft von „Weltreise 1“, wird – was selten ist – beim „Ersten Blick auf Europa“ wenigstens darauf hingewiesen „... die zu suchenden Flüsse, Gebirge ... stellen lediglich eine **Auswahl** dar ... Die Schüler/innen sollen lernen, mit einer physischen Karte im Atlas zu arbeiten ...“. Unter „Üben und Wiederholen“ kommen sie dann mit einer „Weltreise“ am Jahresende wenigstens teilweise den Anforderungen des letzten Lehrplanthemas der 1. Klasse nach. Ertragreicher

gestalten die beiden Autorinnen das entsprechende Schlusskapitel am Ende ihres 2. Klasse-Buches. Sinnvolle Ansätze dazu kann man auch in Geolink 2 noch finden.

Nur wenige GW-Schulbücher der neueren Generation, wie Unterwegs 1 (ÖBV) und „Durch die Welt 1“, oder das schon ältere „Der Mensch in Raum und Wirtschaft“ (Westermann Wien) zeigen noch ein Verständnis für die fachdidaktische Grundintention und die Grundstrukturierung, wie es das nach wie vor gültigen Lehrplan-Paradigma von Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I fordert.

Dies lässt sich auch gut in der Entwicklung einzelner Schulbücher dokumentieren:

„Durch die Welt 1“ ist der Nachfolger des ausgelaufenen – konzeptionell interessanten Schulbuches – „Weltbilder 1“ und des später ebenfalls bei Ed. Hölzel erschienenen „GW-Module 1“. In der Lehrstoffverteilung von 1999 waren damals fünf Unterrichtsstunden von 29 Kernbereichsstunden für dieses erste Lehrplanthema bzw. Buchkapitel vorgeschlagen. Welch ein Unterschied zu den heute angebotenen Lehrstoffverteilungen!

Ähnliches gilt auch für die Abfolge der von fast gleichen Autorentams geschriebenen Büchern wie „Standpunkte 1“ (1985), den verschiedenen Auflagen von „Horizonte 1“ (1990 ff.) und dem 2010 erschienenen Nachfolger „Abenteuer GW 1“, das sich im Methodischen aber weiterentwickelt hat.

11 Bemerkungen zur 2. und 3. Klasse

In der 2. und 3. Klasse scheinen Tendenzen eines Länderkunde-Revivals etwas schwächer auf. Möglicherweise liegt es daran, dass der Lehrplan der 2. Klasse diesbezüglich weniger Interpretationsmöglichkeiten offen lässt. Dennoch sind die oben angeführten Probleme auch hier zu erkennen:

Weltweit 2 (Arbeitsheft S. 18) stellt eine Karte „Städte in den USA“ bereit, die neben vier Städtenamen mehr als doppelt so viele, weitere topographische Angaben eingefordert, ohne dass ein Themenzusammenhang zur Thematik „Leben in Ballungsräumen“ zu erkennen ist. Auch das in die Ordnungssysteme der 1. und 2. Klasse einordnende letzte Lehrplanthema fehlt in diesem und anderen jüngst herausgekommenen Schulbüchern. Ohne diesen wichtigen Beitrag zur „Lernrampe sich orientieren“ (Antoni et al. 1985, 68; Sitte 2011) kann ein thematisches Lehrplankonzept nicht aufgehen. Man hat den Eindruck bei diesem Buch, dass man eben mit der Kontinentkarte aufhört, die aus der 1. Klasse noch gefehlt hat!

„Faszination Erde 3“ für die HS/NMS hat weiters im „Erweiterungsbereich“ einen zusätzlichen,

eigenen, länderkundlich beschreibenden Bundesländeranhang, sodass die „Landschaftsbeschreibung“ in diesem Buch etwa zwei Drittel (!) des Umfangs ausmacht (ähnlich in „Geographie für Alle“ mit 50+4 von 128 S.). Aus fachdidaktischer Sicht ist dem die Tatsache gegenüberzustellen, dass „Landschaften zu behandeln“ nur aus drei der 17 Lernzielen im Lehrplan dieser Klasse abzuleiten ist.

Eine gute Differenzierung von GW-Schulbüchern der 3. Klasse betreffend ihrer Diktion und Methodik ist anhand der Einleitungskapitel möglich. Die Nutzung geographischer Medien, wie der Umgang mit großmaßstäbigen Karten (z. B. ÖK 50 000 Ausschnitten) verschwindet zunehmend in neueren Schulbüchern und der operative Bildzugang geht zugunsten eines illustrativen Bildeinsatz zurück. Dem steht diametral die fachdidaktische Lehrplanintention für dieses Eingangskapitel im Kommentarband 2 des Lehrplans 1985 (Antoni et al. 1988) gegenüber!

Weiters sei angemerkt, dass ein Denken „jenseits des Containerraumes“ unmöglich ist, wenn in Schulbüchern und Atlanten immer wieder „Inselkarten“ zur Darstellung herangezogen werden. Französische Schulbücher – alternativ dazu – versuchen die Region in ein räumliches (und inhaltliches) Beziehungsnetz für ein besseres Raumverständnis einzubinden.

Möglicherweise aber erschwert hier auch die Realität autonomer Stundentafeln manche ursprüngliche Lehrplanintention: Wenn etwa – schulautonom – die 3. Klasse, also jene mit den meisten Lernzielen, nur mit **einer** Wochenstunde geführt wird. Dann kann es wohl schon vorkommen, dass so manche Lehrkraft „die Notbremse zieht“ und nur mehr „tradierte und als Wissensdefizite geortete Basics“ (oder was immer man für „Geographie“ hält) durchnimmt. Wo bleiben dann die Intentionen der Neuen Mittelschule mit „rückwärtigem Lerndesigns“ und dem Erreichen unterschiedlicher Kompetenzniveaus? Daran ändern auch die neuen „Ich kann ...“-Listen in den Schulbüchern nichts.

12 Abschließende Bemerkungen zur 4. Klasse und mögliche Perspektiven

In der 4. Klasse lassen Detailanalysen der ausgewählten Beispiele im thematisch angelegten Lehrplanbereich „Zentren und Peripherie in der Weltwirtschaft“ und in den manchmal länderkundlich ausgerichteten Kapiteln im Thema „Gemeinsames Europa – vielfältiges Europa“ ebenfalls immer wieder fachdidaktisch nicht zeitgemäße Interpretationen feststellen. Hier wäre es angebracht, die von Wardenga (2002) sehr instruktiv ausgeführten, unterschiedlichen Dimensionen von Raumbegriffen einzubinden. Heute domi-

niert in fast allen Schulbüchern der „Containerraum“ mit seiner Raumbeschreibung. „Strukturraum“, die subjektive „Raumwahrnehmung“ und die gesellschaftliche „Raumkonstruktion“ fehlen, obwohl sie für die Lebens- und Wirtschaftswelt der Menschen von entscheidender Bedeutung sind und auch in der Sekundarstufe I Potential sowohl für kompetenz- als auch für lebensweltlich orientierte Zugänge eröffnen.

Auch ein in der französischen Schulgeographie bewährter Zugang, Räume strukturierend darzustellen, das „Croquis“ als „synthetische räumliche Skizze“ (und nicht nur als topographische Skizze!), könnte da einen Beitrag leisten (Uhlenwinkel 2013; Sitte, C. 2013; Lahmer 2014). Dies ist nicht nur eine neue ertragreiche Variante von Kompetenzorientierung, die z. B. den Atlas als Datenbank nutzt und die man auch schon in der Sekundarstufe I nutzen kann (vgl. Kartenbeispiel bei Sitte, C. 2011, 262). Wie Erfahrungen zeigen, können damit aber auch leichter grundsätzliche Raumvorstellungsmuster zeitgemäß erarbeitet werden. Perspektiven für eine fachdidaktische Interpretation des Lehrplans eröffnen sich daraus allemal. Ihre entsprechende Anwendung würde viel und vielen weiterhelfen, einen zeitgemäßen (und nicht rückwärtsgewandten) GW-Unterricht zu gestalten. Fridrichs Untersuchung zeigte auf, dass noch viel Überzeugungsarbeit zu leisten ist.

Betrachtet man Schulbücher daher im Längsschnittvergleich, so lässt die Entwicklung bei den neueren approbierten Produkten Skepsis aufkommen, ob sich an den von Fridrich festgestellten und hier etwas weiter ausgeleuchteten fachdidaktischen Problemlage im realen Unterricht von Geographie und Wirtschaftskunde viel ändern wird. Die lehrende und forschende Fachdidaktik GW in Österreich ist daher aufgerufen, sich verstärkt mit der Wirkung von Unterricht und Unterrichtskonzepten zu beschäftigen.

13 Literatur

- Antoni, W. et al. (1985): Lehrplanservice – Kommentarheft 1, Geographie und Wirtschaftskunde (HS & AHS). Wien: ÖBV. 50–68. http://www.eduhi.at/dl/Lehrplan85_Geographie_und_Wirtschaftskunde_Kommentar.pdf (1.9.2014).
- Antoni, W. et al. (1988): Lehrplanservice – Kommentarheft 2, Geographie und Wirtschaftskunde (HS & AHS). Wien: ÖBV. http://www.eduhi.at/dl/LP_Kommentar_3u4Kl_1988.pdf (1.9.2014).
- BMUKK (2000): Lehrplan der Hauptschulen für Geographie und Wirtschaftskunde. In: Bundesgesetzblatt II Nr. 134 v. 11.5.2000, 1087–1191. http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_134_2/2000_134_2.pdf (3.4.2012) oder http://www.bmukk.gv.at/medienpool/877/lp_hs_geographie_877.pdf (3.4.2012).

- BMUKK (2000): Lehrplan der AHS-Unterstufe für Geographie und Wirtschaftskunde. In: Bundesgesetzblatt II Nr. 133 v. 11.5.2000, 1044–1048. http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_133_2/2000_133_2.pdf (3.4.2012) oder www.edugroup.at/praxis/portale/geographie-und-wirtschaftskunde/lehrplan.html (1.9.2014).
- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend & Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2013): Schulbuchaktion 2014/15, Schulbuchliste. Wien. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/schulbuch/schulbuchlisten_2014_2015.html (1.9.2014).
- Fischer, R., U. Greiner & H. Bastel (Hrsg.) (2012): Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung. Linz: Trauner.
- Fridrich, C. (2013): Von der befremdlichen Persistenz der Länderkunde im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *GW-Unterricht* 130, 17–27.
- Häufler, W., F. Strohbichler & H. Wallentin (1992): Zur Situation des GW-Unterrichts in der HS – Ergebnisse einer Umfrage unter der Salzburger Lehrerschaft. In: *GW-Unterricht* 45, 9–26.
- Hitz, H. (1986): Der Stellenwert der Topographie im neuen GW-Lehrplan für die 10–14-Jährigen. In: Wohlschlägl H. & Ch. Sitte (Hrsg.): „Geographie- und Wirtschaftskunde“-Unterricht in Österreich Mitte der Achtziger Jahre. *GW-Unterricht* 23, 170–180. www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/artikel/Hitz_H_1986_Topographie_LP1985.pdf (1.9.2014).
- Hitz, H. (2001): Topographie. In: Sitte, W. & H. Wohlschlägl (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien. (= Materialien zur Didaktik des Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterrichts, Bd. 16), 148–156. www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/inhalt_Handbuch_Geographie_und_Wirtschaftskunde2001.htm (1.9.2014).
- Kirchberg, G. (1986): Topographie-Lernen mit dem neuen Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde. www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/artikel/Kirchberg_Topographie_GWU_24_1986.pdf (1.9.2014).
- Lahmer, R. (2014): Das Croquis im französischen Schulgebrauch. Arbeit aus dem PS Fachdidaktik Uni Wien. www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/FDarbeiten/CROQUIS_FranzGeo_ReginaLahmer_FDps2ß13.pdf (1.9.2014).
- Lenz, T. & U. Hieber (Hrsg.) (2007): *geographie heute* 253. Bilder lesen lernen. Velber: Fridrich.
- Sitte, C. (1989): Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie und Wirtschaftskunde an den allgemeinbildenden Schulen (AHS und APS) in Österreich nach 1945. Wien. Dissertation an der Universität Wien. www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Entwicklung_Unterrichtsgegenstand_Geographie_und_Wirtschaftskunde/Dissinhalt_Geographieunterricht_Oesterreich_Sitte_Christian_Diss_1989.htm (1.9.2014).
- Sitte, C. (2011): Die Lernrampe „Sich Orientieren“ in den GW-Lehrplänen und im Geographie (und Wirtschaftskunde)-Unterricht im Hinblick auf die Kompetenzorientierung. In: Kainz, W., K. Kriz & A. Riedl (Hrsg.): 50 Jahre Österreichische Kartographische Kommission. Wien. (= Wiener Schriften zur Geographie und Kartographie, Bd. 20). 251–266. http://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/Forschung/Lernrampe_orientieren_Sitte_Ch_in_WrSchrGeoundKarto-Bd20_2011.pdf (1.9.2014).
- Sitte, C. (2013): Croquis, Choreme & Schemata - eine andere Form handlungsorientierter räumlicher Skizzen im Geographieunterricht. In: Rolfes, M. & A. Uhlenwinkel (Hrsg.): Essays zur Didaktik der Geographie. Potsdam. (= Potsdamer Geographische Praxis, Bd 6, online Ergänzungsband „Methoden“ zum Metzler-Handbuch 2.0. Braunschweig 2013), 13–19 & 79–82. <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2013/6476/pdf/pgp06.pdf> (1.9.2014). und http://homepage.univie.ac.at/Christian.sitte/FD/matkarto/CROQUIS_MetzlerHb2012_Essays_Uni-Potsdam_Korr2spaltigSem_ChSitte.pdf (1.9.2014).
- Sitte, C. (2014): Gemeinsame Curricula für das Lehramtsstudium GW in der Ostregion Österreichs? Bemühungen, Chancen und Probleme. In: R&E – Open Online Journal for Research and Education. <http://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/25> (18.09.2014).
- Sitte, W. (2001a): Lehrpläne II. In: Sitte W. & H. Wohlschlägl (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde) 16, 223–247. www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/inhalt_Handbuch_Geographie_und_Wirtschaftskunde2001.htm (1.9.2014).
- Sitte, W. (2001b): Operativer Unterricht. In: Sitte, W. & H. Wohlschlägl (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien. (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde) 16, 305–316.
- Uhlenwinkel, A. (2013): Geographical Concepts als Strukturierungshilfe für den Geographieunterricht. Ein international erfolgreicher Weg zur Erlangung fachlicher Identität und gesellschaftlicher Relevanz. In: *Geographie und ihre Didaktik* 1, 18–43. www.schule.at/dl/Uhlenwinkel_Concepts_GuiD1_2013.pdf (1.9.2014).
- Wardenga, U. (2002): Räume der Geographie und zum Raumbegriff im Geographieunterricht. In: *Wissenschaftliche Nachrichten* 120, 47–52. www.eduhi.at/dl/Wardenga_Ute_Raume_der_Geographie_und_zu_Raumbegriffen_im_Unterricht_WN_120_2002.pdf (1.9.2014).
- Weissenböck, P. (2014): Der Einstieg in den GW-Unterricht der S I: Fachdidaktisch-methodische Analyse unterschiedlicher GW-Schulbücher in der 1. Klasse beim Lehrplanthema „Ein erster Blick auf die Erde“. BED-Arbeit für das Lehramt an Hauptschulen (Geographie und Wirtschaftskunde) an der PH-Noe, Baden. <http://fachportal.ph-noe.ac.at/gwk/studium-gwk/bed-themen/bed-arbeiten> (1.9.2014).