



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Stellung der Wirtschaftskunde in der universitären  
Ausbildung für das Lehramtsstudium „Geographie und  
Wirtschaftskunde“ in Österreich“

Verfasserin

**Antonia Aichinger**

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Mai 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 456 477

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramtsstudium UF Geographie und Wirtschaftskunde UF  
Haushaltsökonomie und Ernährung

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Ich versichere

- dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfsmittel bedient habe
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin / einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, Mai 2009

## **DANKSAGUNG**

Als erstes danke ich meinen Eltern, die mir nicht nur durch ihre finanzielle Unterstützung eine sehr schöne und erlebnisreiche Studentenzzeit ermöglicht haben. Ebenso möchte ich meinen Geschwistern, Valentina und Hansi, danken, die immer für mich da waren/sind.

Mein herzlicher Dank gebührt auch meinem Diplomarbeitsbetreuer Christian Vielhaber, der mir stets mit Rat, Anregungen und hilfreichen Tipps zur Seite stand und der immer wieder versucht hat, das Beste aus mir rauszuholen.

Auch zahlreiche Freunde standen mir während dem Schreiben zur Seite, um mich stets aufs Neue zu motivieren und mich voranzutreiben. Claudia Haunschmied und Martin Schmid möchte ich besonders danken, da die beiden viel Zeit aufgewendet haben, um mir beim Verbessern der Arbeit zu helfen.

Der letzte Dank gilt noch meinem Freund, Martin Zerobin, der in den vergangenen Monaten meine Launen ertragen musste, mich aber immer bei meinen Vorhaben unterstützt hat.

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Das Schulfach: Die Entwicklung der „Geographie“ zum Doppelfach „Geographie und Wirtschaftskunde“</b> .....	<b>3</b>
2.1	Die Anfänge der „Geographie und Wirtschaftskunde“: Eine „wirtschaftskundliche Staaten- und Länderkunde“ .....	3
2.1.1	Darstellung wirtschaftskundlicher Themen in den siebziger Jahren, am Beispiel vom Schulbuch „Seydlitz“ .....	6
2.2	Die neuen curricularen Lehrpläne für „Geographie und Wirtschaftskunde“ Mitte der achtziger Jahre .....	9
2.3	GW in den neunziger Jahren: Die „Entrümpelung“ der Lehrpläne.....	11
2.4	Der GW- Lehrplan 2000/2004 .....	11
<b>3</b>	<b>Wirtschaftskunde - Wirtschaft - Wirtschaftserziehung?</b> .....	<b>16</b>
3.1	Wirtschaftskunde = Wirtschaftserziehung?.....	17
3.2	Exkurs: Das Unterrichtsprinzip „Wirtschaftserziehung und Verbraucher/innenbildung“ .....	18
<b>4</b>	<b>Die Entwicklung der wirtschaftskundlichen Aus- und Weiterbildung</b> .....	<b>20</b>
4.1	Die „Wirtschaftskundlichen Kompaktseminare“ zur Fortbildung von Lehrern aller Schultypen .....	22
4.1.1	Ablauf der Seminare .....	23
4.1.2	Merkmale und Ziele .....	23
4.1.3	„Greißler oder Supermarkt“ – die Ergebnisse zum ersten „Wirtschaftskundlichen Kompaktseminar“ .....	24
4.1.4	Kritik zu den „Wirtschaftskundlichen Kompaktseminaren“ .....	26
4.2	Die wirtschaftskundliche Ausbildung in den letzten 20 Jahren .....	27
4.3	Die Entwicklung der universitären Wirtschaftskunde-Ausbildung – eine Übersicht .....	30

<b>5 Die aktuelle Situation der universitären Wirtschaftskundeausbildung– ein Vergleich der österreichischen Universitäten.....</b>	<b>33</b>
5.1 Das Ausmaß der Wirtschaftskundeausbildung 2008/09 nach Semesterstunden an den fünf österreichischen Universitätsstandorten.....	34
5.2 Die Vortragenden der wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltung.....	43
5.3 Die Lehrveranstaltungstypen.....	46
5.4 Die Inhalte der Wirtschaftskundlichen Ausbildung .....	47
5.4.1 Einteilung der wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen in fünf Kategorien .....	47
5.5 „Wirtschaftskunde-Didaktik“: Inwieweit spielt die Didaktik in den wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen eine Rolle?.....	51
5.6 Alter und neuer Studienplan im Vergleich.....	57
5.7 Zusammenfassung der Analyse der wirtschaftskundlichen Ausbildung an den Universitäten .....	61
<b>6 Stellung und Darstellung der Wirtschaftskunde in auserwählten österreichischen Schulbüchern .....</b>	<b>62</b>
6.1 Die Schulbuchanalyse .....	63
6.1.1 Vorgehensweise bei der Schulbuchanalyse .....	64
6.1.2 Auswahl der Schulbücher .....	78
6.2 Die Ergebnisse der Analyse der Schulbücher für die sechste Schulstufe .....	79
6.2.1 Allgemeine Ergebnisse zu den Schulbüchern .....	81
6.2.2 Die Wirtschaftskunde in den Schulbüchern der sechsten Schulstufe .....	83
6.2.3 Die Schulbücher in der Einzelkritik.....	97
6.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Schulbuchanalyse für die sechste Schulstufe.....	110
6.3 Die Ergebnisse der Analyse der Schulbücher für die elfte Schulstufe.....	111
6.3.1 Stellung der Wirtschaftskunde .....	112

6.3.2	Darstellung der Wirtschaftskunde.....	112
6.3.3	Integration von „Geographie“ und „Wirtschaft“ .....	115
6.3.4	Der Einfluss der lernzielorientierten/curricularen und der kritisch-konstruktiven Didaktik in den Schulbüchern der elften Schulstufe.....	117
6.3.5	Zusammenfassung der Ergebnisse .....	118
<b>7</b>	<b>Zusammenfassung.....</b>	<b>119</b>
	<b>Literatur.....</b>	<b>120</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>129</b>
	<b>Tabellenverzeichnis.....</b>	<b>130</b>

## 1 Einleitung

Die große Schulreform von 1962 brachte für das Unterrichtsfach „Geographie“ einschneidende Veränderungen mit sich. Die Wirtschaftskunde wurde in das bestehende Unterrichtsfach integriert und machte es schließlich zu einem „doppelpoligen Zentrierfach“, welches die Inhalte der beiden Bereiche „Wirtschaft“ und „Geographie“ integrativ, vermitteln sollten. Die Veränderung traf nicht überall auf Zustimmung. Viele Lehrer waren mit dem neuen Stoff überfordert, was auf Grund einer komplett fehlenden Ausbildung in wirtschaftskundlichen Belangen, auch noch ein Jahrzehnt nach der Einführung des „neuen“ Gegenstandes, nicht verwunderlich war.

Noch heute, fast fünfzig Jahre nach dem Schulorganisationsgesetz von 1962, wird die Wirtschaftskunde in so manchem Unterricht stiefmütterlich behandelt und geographische Inhalte dominieren oft das Unterrichtsgeschehen. Die Gründe dafür sind vielfältig und sollen in der folgenden Arbeit näher analysiert werden. Dazu wurde die Arbeit in drei Teile gegliedert.

Der erste Teil gibt Aufschluss über die Gründe der ablehnenden Haltung gegenüber wirtschaftskundlichen Sachverhalten. Diese werden vor allem durch einen Blick auf die historische Entwicklung des Unterrichtsfachs „Geographie und Wirtschaftskunde“ erörtert. Vorweg kann gesagt werden, dass eine mangelhafte wirtschaftskundliche Ausbildung an den Universitäten der Hauptgrund für die vielfach ablehnende Haltung der Lehrer war.

Im zweiten Teil der Arbeit wird mit Hilfe von Studienplänen und Vorlesungsverzeichnissen die aktuelle wirtschaftskundliche Ausbildung an den fünf Universitäten in Österreich, die dieses Lehramtsstudium anbieten, analysiert. Dabei soll vor allem die heutige Stellung der Wirtschaftskunde in der universitären Ausbildung im Vergleich zur Geographie näher betrachtet werden. Werden die beiden Bereiche annähernd im gleichen Ausmaß behandelt und findet vielleicht sogar eine integrative Auseinandersetzung wirtschaftskundlicher und geographischer Sachverhalte statt oder gibt es weiterhin großen Nachholbedarf bezüglich der Wirtschaftskunde?

Zu guter Letzt setze ich mich im dritten Teil dieser Diplomarbeit mit der Stellung der Wirtschaftskunde, bzw. mit der Darstellung wirtschaftskundlicher Inhalte in auserwählten Schulbüchern der sechsten und elften Schulstufe AHS näher auseinander. Ein Schwerpunkt liegt dabei wiederum auf der integrativen Darstellung der beiden Bereiche. Genauer gesagt: Gibt es Themen, die in den Schulbüchern geographische und wirtschaftskundliche Inhalte integrativ vermitteln, wenn ja, wie erfolgt dies, oder werden die beiden Bereiche bis heute streng voneinander getrennt?

Die Idee, die Stellung der Wirtschaftskunde in der universitären Ausbildung genauer zu betrachten, beruht auf der Tatsache, dass ich selber „Geographie und Wirtschaftskunde“ zumindest zum Teil auf zwei österreichischen Universitäten (Graz und Wien) studiert habe und mit den großen Unterschieden in der Ausbildung, vor allem bei der Stundenanrechnung, konfrontiert wurde. Trotz gleichen GW-Lehrplans für die AHS in ganz Österreich, besitzt jede Universität einen eigenen Studienplan, womit auch die Schwerpunkte in der gesamten Ausbildung und auch in der Wirtschaftskundeausbildung anders gelegt werden. Aber wo liegen nun diese Schwerpunkte? Welche Rolle spielt dabei die Fachdidaktik, die immer wieder seitens der Studenten<sup>1</sup> und auch der Lehrer vermehrt gefordert wird, und gab es in den letzten Jahren in der Ausbildung Veränderungen, die zu einer besseren wirtschaftlichen Ausbildung geführt haben? Immerhin ist die Wirtschaftskunde jener Bereich, der unser Unterrichtsfach bis heute vor größeren Stundenkürzungen geschützt hat, und der durch zahlreiche Verbände auch eine große Lobby hinter sich vereint. Trotzdem gibt es noch Schüler, die mit einem „Geographie und Wirtschaftskunde“-Studium beginnen und auf der Universität zum ersten Mal etwas über Betriebs- und Volkswirtschaftslehre sowie Wirtschaftspolitik erfahren.

---

<sup>1</sup> Der besseren Lesbarkeit wegen wird in der folgenden Arbeit bei personenbezogenen Begriffen nur die männliche Form des Substantivs verwendet, auch wenn es sich dabei um geschlechtlich gemischte Gruppen handelt.

## **2 Das Schulfach: Die Entwicklung der „Geographie“ zum Doppelfach „Geographie und Wirtschaftskunde“**

Im Rahmen des Schulorganisationsgesetzes 1962 (SCHOG, BGBl. 242/1962) wurde den außerschulischen Interessen, die v. a. Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände artikulierten, der Wunsch erfüllt, ökonomische Inhalte in die Lehrpläne der Allgemeinbildenden Höheren Schulen<sup>2</sup> zu integrieren. Dieses Schulorganisationsgesetz stellte fest, dass

„(...) junge Menschen (...) durch die Schule befähigt werden (sollen), am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken“ (SCHOG 1962 §2, zitiert nach GOETZ 1995, S.18).

„Nicht aus tiefgreifenden fachlichen Überlegungen, nicht aus pädagogischen Zielsetzungen (...), sondern vielmehr aus mangelnder Konfliktbereitschaft und Bequemlichkeit“ wurde jedoch kein eigenes Fach der Wirtschaftskunde geschaffen (mit Ausnahme im Polytechnischen Lehrgang), sondern es wurde in das bestehende Unterrichtsfach „Geographie“ integriert (PISKATY 1986, S.86). Bis heute gilt diese Fachkombination „Geographie und Wirtschaftskunde“ (GW) europaweit als einzigartig.

### **2.1 Die Anfänge der „Geographie und Wirtschaftskunde“: Eine „wirtschaftskundliche Staaten- und Länderkunde“**

Bis zu diesem Zeitpunkt Anfang der sechziger Jahre war der Geographie-Unterricht ausschließlich auf länderkundliche Inhalte ausgerichtet. Länder, Landschaften und Staaten wurden in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt und hinsichtlich ihrer natürlichen Gegebenheiten (Lage, Relief, Klima, Pflanzenkleid) beschrieben. Mit der Einführung der neuen Fächerkombination wurden die wirtschaftlichen Sachverhalte

---

<sup>2</sup> Im Folgenden nur mehr mit der üblichen Bezeichnung „AHS“ abgekürzt.

einfach an die länderkundlichen Inhalte angehängt. Eine Integration geographischer und wirtschaftskundlicher Problemstellungen fand nicht statt (vgl. auch Kapitel 2.1.1).

Die neuen Lehrpläne mit den neuen Bildungs- und Lehraufgaben wurden erst 1967 für die Unterstufe und sogar erst 1970 für die Oberstufe erstellt. Doch vor allem im Unterstufen-Lehrplan wurden nur wenige wirtschaftliche Themen berücksichtigt. Drei Autoren des damals weit verbreiteten GW-Schulbuches „Seydlitz“ meinten, „daß (sic!) man in der Hauptschule und auf der Unterstufe der AHS nur ein Viertel bis ein Fünftel der Unterrichtszeit für Wirtschaftskunde verwenden sollte“ (SITTE W. 2000a, S.158). Die Grundlage des Unterstufenunterrichts blieb also weiterhin die Länderkunde.

In der Oberstufe sollten hingegen laut Lehrplan in etwa 100 wirtschaftskundliche Begriffe (z. B. Güter, Bedürfnisse, Betriebsführung, Wirtschaftspolitik, etc.) möglichst in Verbindung mit der Länderkunde behandelt und an Hand konkreter Beispiele erarbeitet werden. Reines Lernen von Definitionen war untersagt.

Einer der eifrigsten Verfechter der Fachkombination „Geographie und Wirtschaftskunde“ war Johann Klimpt. Als einer der wenigen Experten in Wirtschaftsfragen engagierte er sich sowohl bei der Erstellung der neuen Lehrpläne als auch als Vortragender bei zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen für AHS-Lehrer. Sein Konzept für die Durchführung des Unterrichtsgegenstandes wurde u. a. von W. Sitte als *wirtschaftskundliche Staaten- und Länderkunde* bezeichnet (vgl. SITTE W. 1990, S.2). Mit Hilfe von lebensnahen Beispielen, deren Abfolge durch den länderkundlichen Durchgang bestimmt wurde,

„sollte der Schüler erkennen, welche wirtschafts- und sozialpolitische Möglichkeiten bestimmte Staaten aufgrund ihrer spezifischen Ausstattung mit Produktionsfaktoren besitzen (...). Daraus könnte der Schüler, so meinte er [Klimpt, d. Verf.], lernen, die volks-, betriebs- und regionalwirtschaftlichen Problemlösungen in Österreich zu beurteilen, die für sein politisches und persönliches Leben bestimmend sind“ (SITTE W. 1996, S.80).

Klimpt vertrat also den Standpunkt, dass durch das Erkennen wirtschafts- und sozialpolitischer Möglichkeiten verschiedener Staaten der Schüler befähigt wird, volks-,

betriebs- und regionalwirtschaftliche Problemlösungen in Österreich zu beurteilen, was v. a. zur damaligen Zeit, als die Lehrer selbst wirtschaftskundlich kaum oder nicht ausgebildet waren, von mir als nicht realistisch angesehen werden kann.

Klimpt brachte auch Anfang der siebziger Jahre das Hilfsbuch „Wirtschaftskunde“ zum Unterrichtsgebrauch heraus, welches ursprünglich nur für den Polytechnischen Lehrgang gedacht war, aber später auch in den AHS und BHS verwendet wurde. Dabei werden auf etwa 140 Seiten wirtschaftskundliche Begriffe, Wirtschaftssysteme, Wirtschaftsprozesse und Themen der Wirtschaftspolitik vorgestellt und abgehandelt. Am Ende jedes Kapitels finden sich eine Zusammenfassung und Verständnisfragen wieder. Geographische Themen werden nicht berücksichtigt, sondern rein die Wirtschaftskunde steht im Mittelpunkt. Erwähnenswert, wenn auch nicht als positives Beispiel, ist meines Erachtens die Erklärung von Klimpt zur Benützung des Buches. Darin schreibt er:

„Wenn du die Zusammenfassung verstehst und sie jemandem anderen erklären kannst, wirst du mit Staunen entdecken, wie spannend die wirtschaftlichen und politischen Nachrichten in Zeitungen, Rundfunk und Fernsehen sein können. (...) Wer soviel geistige Kraft und Zähigkeit aufbringt, auch einen größeren Teil jener Fachausdrücke zu beherrschen, die kursiv (schräg) gedruckt und nicht unterstrichen sind (Randstoff), der kann auch im Kreis von Erwachsenen bei Wirtschaftsfragen bereits ein wenig mitdiskutieren, mit jener klugen und höflichen Zurückhaltungen, die davor schützt, daß (sic!) man blamabel ausrutscht“ (KLIMPT 1971, S.4).

Einerseits versucht er also das Interesse der Schüler für wirtschaftskundliche Fragen zu wecken, andererseits empfiehlt er bei erwachsenen Diskussionen, trotz der Beherrschung gewisser Ausdrücke, lieber zu schweigen (= höfliche Zurückhaltung) als etwas Falsches zu sagen, da Falschaussagen als etwas Peinliches angesehen werden.<sup>3</sup>

In den siebziger Jahren geriet die rein deskriptive wirtschaftskundliche Länderkunde immer mehr in Kritik. Grund dafür waren u. a. neu auftretende fachdidaktische

---

<sup>3</sup> Um einen kleinen Einblick in die Gestaltung des Lehrwerks zu bekommen, findet sich im Anhang ein Ausschnitt des Buchs wieder (siehe Anhang 1).

Strömungen, die in der Wissenschaftsorientierung und der Gesellschaftsrelevanz des Unterrichts eine Notwendigkeit sahen. Sie forderten die Lebenssituationen der Schüler und deren Bewältigung in den Mittelpunkt des Unterrichts zu rücken. Diese Idee wurde auch unterstützt durch das Konzept der Grunddaseinsfunktionen der „Münchner Schule“ der Sozialgeographie, das den Fokus der Forschung auf den gesellschaftlich bestimmten Menschen mit seinen raumwirksamen Aktivitäten richtete (vgl. WOHLSCHLÄGL, VIELHABER 1986, S.130; vgl. GOETZ 1995, S.20f.).

Neue Lehrpläne für die Unterstufe (1985) und für die Oberstufe (1989) führten schließlich zu einem Paradigmenwechsel innerhalb der Hochschulgeographie, weg von der traditionellen wirtschaftskundlichen Länderkunde hin zu einem themen- und zielorientierten „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht. Im Vordergrund standen nun nicht mehr Staaten, Länder und Landschaften, sondern Themen, die zu Themenkreisen zusammengefasst wurden.

### **2.1.1 Darstellung wirtschaftskundlicher Themen in den siebziger Jahren, am Beispiel vom Schulbuch „Seydlitz“**

Die durch den Lehrplan von 1970 klassenweise Vorgabe der wirtschaftskundlichen Begriffe sollte anhand der Länderkunde erarbeitet werden. So wurden diese Begriffe im *Seydlitz*, einem der meist verbreiteten Lehrwerke zu der damaligen Zeit, verschiedenen Ländern und Regionen zugeordnet. (vgl. MALCIK 1986, S.161f., vgl. SITTE W. 2000a, S.160). Laut HOFMANN-SCHNELLER (2005, S.41) führte dieses Nebeneinander von Geographie und Wirtschaftskunde „zu skurrilen Aneinanderreihungen von länderkundlichen Ausführungen und wirtschaftskundlichen Begriffen“, wie auch folgende Beispiele zeigen sollten.

So wurde z. B. im *Seydlitz* für die fünfte Klasse das Thema „Aktiengesellschaft“ im Zusammenhang mit dem Kapitel „das Kongobecken“ (!) bearbeitet<sup>4</sup>. Die wirtschaftskundlichen Themenstellungen wurden optisch hervorgehoben, in dem sie in

---

<sup>4</sup> Siehe Anhang 2

eine blaue Umrahmung gestellt wurden. Die Autoren von *Seydlitz* kündigten diese Tatsache auch unterhalb des Inhaltsverzeichnisses, wie folgt, an:

„Der SEYDLITZ 5 bringt Sondertexte, die auf den entsprechenden Seiten durch eine Umrahmung hervorgehoben sind. – Texte zur Allgemeinen Geographie stehen in einem schwarzen Rahmen, Texte zur Wirtschaftskunde in einem blauen Rahmen“ (SCHEIDL 1972, S.4).

Auch bei den Sonderbänden für die AHS-Oberstufe „Europa“ und „Österreich“ wird auf diese besondere Kennzeichnung aufmerksam gemacht.

Ein weiteres Beispiel für die manchmal willkürlich wirkende Anordnung wirtschaftskundlicher Bereiche findet sich im Sonderband zu Europa wieder und zwar wurde hier das Thema „das jugoslawische Modell einer Planwirtschaft“ eingebettet in das Kapitel „die Landschaften“. Wie schon zuvor erwähnt, wurden auch hier wirtschaftskundliche Themen optisch hervorgehoben, jedoch konnte ich in diesem Band gar nur fünf solcher Markierungen wirtschaftskundlicher Themen finden. Soviel also auch zur Stellung der Wirtschaftskunde in diesem Lehrwerk. Um zu zeigen, wie die Wirtschaftskunde den Schülern nähergebracht wurde, möchte ich den letzten Satz dieses Themas zitieren: „Das hohe Handelsbilanzpassivum wird durch die Deviseneingänge aus dem Fremdenverkehr und die Geldüberweisungen der im Ausland beschäftigten Gastarbeiter gemildert.“ Dabei wird weder auf die Definition von „Handelsbilanzpassivum“ noch auf die Begriffsbestimmung von „Deviseneingängen“ eingegangen. Generell liegt der wirtschaftliche Schwerpunkt in diesem Band auf den Wirtschaftszweigen und den Import- und Exportgütern eines jeden Landes.

Im Sonderband „Österreich“ wurde zwar mehr Wert auf die Wirtschaftskunde gelegt, trotzdem befassen sich die ersten 70 von ca. 120 Seiten ausschließlich mit der Natur- und Kulturlandschaft Österreichs, sowie mit der Bevölkerung. Die Wirtschaftskunde spielt bis dahin keine Rolle, ebenso wenig wie eine Integration der beiden Bereiche „Wirtschaft“ und „Geographie“. Erst im Kapitel „Wirtschaft und Verkehr“ werden wirtschaftskundliche Inhalte aufgegriffen. Ein Ausschnitt aus dem Inhaltsverzeichnis zeigt, auf welche Bereiche dabei die Schwerpunkte gelegt wurden:

Wirtschaft und Verkehr	77
Die volkswirtschaftliche Gesamtrechnung	78
Land- und Forstwirtschaft	82
Natürliche Grundlagen und Bodennutzung 82 – Landwirtschaftliche Bevölkerung, Betriebsgrößen und Erträge 82 - Obst- und Weinbau 83 – Viehzucht 84 – Probleme und Zukunftsaussichten 84	
Der Grüne Plan 85	
Forstwirtschaft 86 – Jagd und Fischerei 87	
Bergbau und Energiewirtschaft	88
Erdöl und Erdgas 88 – Kohle 88 – Elektrizitätswirtschaft 90 – Erze und Metalle 91 – Magnesit 92 – Sonstige Mineralien 92 – Heilquellen 92	
Industrielle und gewerbliche Produktion	93
Die Industrieentwicklung seit dem 2. Weltkrieg 93	
Inflation und Deflation 94	
Die regionale Verteilung der Industrie 95 – Die einzelnen Industriezweige 95	
Bundesbetriebe und verstaatlichte Unternehmungen 95	
Das Gewerbe 96 – Probleme und Aussichten 97	
Betrieb, Bilanz und Wertschöpfung	97
Fremdenverkehr	100
Handel	103
Marktformen 103	
Außenhandel	104
Kredit-, Geld- und Versicherungswesen	106
Interessenvertretungen der Wirtschaft	115
Steuern und Budget	115
Verkehrswesen	119
Straßenwesen 119 – Eisenbahnverkehr 120 – Berg- und Seilbahnen, Sessel- und Schlepplifte 121 – Schifffahrt 121 – Flugverkehr 122 – Nachrichtenwesen 122	

Tabelle 1: Ausschnitt des Inhaltsverzeichnisses von Seydlitz- Österreich (1970, S.4)

Die genaue Darstellung der wirtschaftskundlichen Themen ist äußerst „interessant“ gestaltet worden. Während die Natur- und Kulturlandschaften sehr detailliert und mit vielen Bildern unterlegt dargestellt wurden, findet sich bei den wirtschaftskundlichen Themen eher wenig Text und dafür eine Ansammlung von Tabellen und Grafiken. Auf vier Seiten volkswirtschaftlicher Gesamtrechnung sind sieben Tabellen und sieben

Grafiken zu finden. Dazwischen wurden ab und zu noch ein paar Zeilen Text dazwischen geschoben.<sup>5</sup>

## 2.2 Die neuen curricularen Lehrpläne für „Geographie und Wirtschaftskunde“ Mitte der achtziger Jahre

In den achtziger Jahren erkannten dann die Schulgeographen endlich das Integrationspotential der Wirtschaft in den Geographie-Unterricht. Ab diesem Zeitpunkt wurde „Geographie und Wirtschaftskunde“ „als doppelpoliges Zentrierfach unter dem Gesichtspunkt der Politischen Bildung“ (nach dem „Grundsatzterlass zur Politischen Bildung“ von 1978 vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport) aufgefasst (SITTE W. 2000a, S.162). Ein neuer Bildungs- und Lehrauftrag wurde in den Lehrplänen verankert:

„Der Unterricht in *Geographie* und *Wirtschaftskunde* hat die Aufgabe, die Schüler mit räumlichen und wirtschaftlichen Gegebenheiten und Entwicklungen der Erde vertraut zu machen. Dabei wird neben der bewußten (sic!) Wahrnehmung die Beschreibung und Erklärung von Sachverhalten und Zusammenhänge des menschlichen Handelns in den beiden eng verflochtenen Bereichen Raum und Wirtschaft angestrebt. Daher zeigt der Unterricht einerseits die Wirkungen der Naturfaktoren und der Aktivitäten des Menschen auf die Landschaft; andererseits vermittelt er Einblicke in Motive, Erscheinungsformen und Auswirkungen wirtschaftlichen Tuns“ (LEHRPLANSERVICE 1985, zitiert nach GOETZ 1995, S.7, eigene Hervorhebungen)

Geographie und Wirtschaftskunde bilden demnach eine Ganzheit und werden nicht mehr als zwei getrennte Bereiche des Unterrichtsfaches angesehen. Die Vermittlung reiner Fakten tritt in den Hintergrund, das neue Konzept für den „Geographie und

---

<sup>5</sup> Ein Ausschnitt aus diesen vier Seiten findet sich im Anhang wieder (siehe Anhang 3).

Wirtschaftskunde“-Unterricht ist ein *gesellschaftsorientiertes Handlungskonzept*, das den räumlich und wirtschaftlich handelnden Menschen in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt (vgl. SITTE W. 2000a, S.163f.).

Doch viele Lehrer und Fachdidaktiker standen den neuen Lehrplänen kritisch gegenüber. Die Ursache ihrer ablehnenden Haltung war allerdings grundverschieden: Während für die einen die Konzeption der Lehrpläne noch progressiver hätte ausfallen können,

„beginnend mit der Infragestellung des traditionellen regionalen Gliederungskonzeptes (...), äußern sie auch Bedenken gegenüber unkritischer Lernzielorientierung und enzyklopädischer Wissensvermittlung, und fordern zur Auseinandersetzung mit den Ideen (...) der kritisch-konstruktiven Didaktik bzw. kritischen Theorie auf“ (GOETZ 1995, S.21),

verstanden die anderen nicht, warum sie plötzlich auf die Länderkunde als Grundlage des Unterrichts, wie sie es auch in der (universitären) Ausbildung gelernt hatten, verzichten sollten (vgl. ebd.).

Wie alle anderen Lehrpläne stellten auch diese einen Kompromiss zwischen traditionellen und innovativen Auffassungen dar. Nicht alle neuen fachdidaktischen Absichten konnten realisiert werden, wie z. B. die Eingliederung von sozialwissenschaftlichen Methoden und Arbeitsweisen oder fachdidaktische Hinweise darauf, wo traditionelle Unterrichtsformen (sprich Frontalunterricht) verlassen werden konnten, um Platz für einen lernzielorientierten Unterricht zu machen. Und auch sprachlich hätte es noch Verbesserungsmöglichkeiten gegeben (vgl. SITTE C. 2001, S.250; vgl. GOETZ 1995, S.21).

Zu dieser Zeit wurde „Geographie und Wirtschaftskunde“ (GW) als Pflichtgegenstand in allen vier Oberstufenklassen noch je zwei Wochenstunden unterrichtet. Daneben war es auch noch möglich GW als Wahlpflichtfach in der sechsten, siebten oder achten Klasse zu wählen (je zwei Wochenstunden zwei Jahre hindurch). Insgesamt wären demnach zwölf Wochenstunden GW in Gymnasium und Realgymnasium der AHS-

Oberstufe möglich, in wirtschaftskundlichen Realgymnasien<sup>6</sup> sogar 14 Wochenstunden (vgl. SITTE C. 2001, S.249).

### **2.3 GW in den neunziger Jahren: Die „Entrümpelung“ der Lehrpläne**

Im Jahre 1992 wurden die „Geographie und Wirtschaftskunde“-Lehrpläne im Rahmen einer allgemeinen Lehrplannovellierung überarbeitet. Diese so genannte „Entrümpelung“ wurde von den Fachdidaktikern, Lehrenden an den Universitäten und einigen Lehrkräften sehr kritisch beobachtet und kommentiert, denn anstatt Druckfehler auszubessern oder Unklarheiten zu beseitigen, wurden Begriffe, Sätze und sogar ganze Themenkreise gekürzt, verschoben oder herausgestrichen (vgl. Tabelle 2). Es wurde vermutet, dass der Grund dahinter eine Einsparung einer bestimmten Anzahl von Wörtern war, obwohl

„unsere curricular angeleiteten Rahmenlehrpläne, die von ihren Grundlegungen her Auswahlentscheidungen über Inhalte der LehrerInnen in Selbstverantwortung überlassen (Stichwort: Schülerorientierung), eigentlich gar nicht überfrachtet sein können“ (VIELHABER 1994, S.25f., zitiert nach GOETZ 1995, S.22).

### **2.4 Der GW- Lehrplan 2000/2004**

Im Jahr 2000 wurde für die Unterstufe ein neuer Lehrplan erlassen (BGBl. II 133/2000). Die größte Veränderung des Lehrplans aus dem Jahre 2000 zu dem vorherigen Lehrplan war die Differenzierung in den Kern- und den Erweiterungsbereich. Der Kernbereich enthält wie früher für jede Klasse die Themenkreise und ihre Zielstellungen, während für den Erweiterungsbereich, für den in etwa ein Drittel der Unterrichtszeit vorgesehen sein sollte, keinerlei Vorgaben mehr gemacht werden.

---

<sup>6</sup> Im Wirtschaftskundlichen Realgymnasium wird GW in der 11. und in der 12. Schulstufe dreistündig unterrichtet.

„Der Erweiterungsbereich ist standortbezogen durch die jeweilige Lehrerin bzw. den jeweiligen Lehrer allein oder fächerübergreifend im Team zu planen, allenfalls nach Maßgabe schulautonomer Lehrplanbestimmungen“ (LEHRPLAN 2000, S.991).

Die Begeisterung für den Lehrplan seitens der Fachdidaktiker und Lehrer hielt sich jedoch erneut in Grenzen, denn der Lehrplan 2000 für die AHS-Unterstufe und die Hauptschule war wiederum geprägt von Streichungen und Zusammenlegungen. So wurden die 25 Themenkreise und 60 Zielstellungen des GW-Lehrplans 1985 auf 17 Themenkreise bzw. 51 Zielstellungen reduziert (vgl. SITTE W. 2001, S.227; siehe Tabelle 2).

Die aktuellen Lehrpläne für die AHS-Oberstufe traten dann mit dem Schuljahr 2004/05 in Kraft. Im Gegensatz zu den früheren Oberstufenlehrplänen wird dieser nun nicht mehr als Rahmenlehrplan, sondern als Minimallehrplan verstanden, bei dessen Ausarbeitung sehr zielorientiert vorgegangen wurde. Die Umsetzung der Ziele im Unterricht soll mit Hilfe von Beispielen erfolgen, die dem Beziehungsdreieck (vgl. Abbildung 1) entstammen, und die jeweils die in der „Bildungs- und Lehraufgabe“ genannten Kompetenzen (Methodenkompetenz, Wirtschaftskompetenz, Orientierungskompetenz, Umweltkompetenz, Synthesekompetenz, Gesellschaftskompetenz) abdecken (vgl. SITTE C. 2004, S.46).

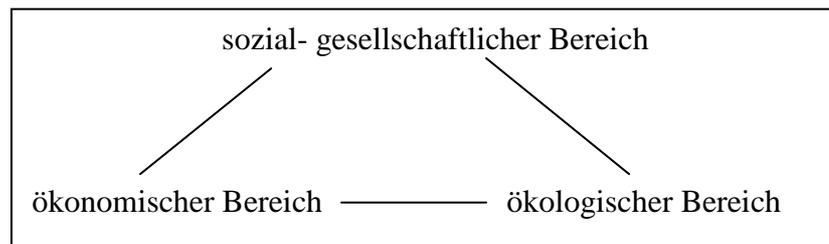


Abbildung 1: Beziehungsdreieck

Lehrplan 1985	Revisionsvorschlag 1992	Revidierte Fassung 1993	Lehrplan 2000
<b>Wie Menschen in unterschiedlichen geographischen Räumen leben</b>	<b>Wie Menschen in unterschiedlichen geographischen Räumen leben</b>	<b>Wie Menschen in unterschiedlichen geographischen Räumen leben</b>	<b>Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften</b>
<p>Einsicht in die Auseinandersetzung mit räumlichen Gegebenheiten. Erkennen, daß (sic!)<sup>7</sup> man zur Befriedigung materieller Bedürfnisse tätig sein und mit anderen Menschen zusammenarbeiten muß.</p> <p>Einfache Formen menschlichen Lebens im ländlichen Raum unter verschiedenen Naturbedingungen und auf unterschiedlichen Stufen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung (Ernährung, Kleidung, Wohnen), Beispiele aus den Tropen und dem Trockenraum, der Küste und dem Gebirge</p>	<p>Einsicht in die Auseinandersetzung mit räumlichen Gegebenheiten.</p> <p>Einige Beispiele aus Räumen mit unterschiedlichen natürlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. (Einfache Gliederung der Erde in Klima- und Vegetationszonen, Gebirge, Küste)</p>	<p>Einsicht in die Auseinandersetzung mit räumlichen Gegebenheiten.</p> <p>Einige Beispiele aus Räumen mit unterschiedlichen natürlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen. Einfache Gliederung der Erde in Klima- und Vegetationszonen, Gebirge, Küste.</p>	<p>Erkennen, dass sich Menschen in ihren Lebens- und Konsumgewohnheiten auf regionale und kulturelle Voraussetzungen einstellen und dass die Lebensweise einem Wandel unterliegt.</p> <p>Erkennen, wie einfach Wirtschaftsformen von Natur- und Gesellschaftsbedingungen beeinflusst werden, und erfassen, dass Menschen unterschiedliche, sich verändernde Techniken und Produktionsweisen anwenden.</p> <p>Erkennen, wie Menschen mit Naturgefahren umgehen.</p>
<b>Wie Menschen durch Naturkatastrophen gefährdet werden und sich zu schützen versuchen</b>			
<p>Erkennen, daß die Menschen zur Abwehr der Bedrohung durch Naturvorgänge zusammenarbeiten, wobei aber der Bewältigung dieser</p>		<p>Erkennen, wie Menschen mit Naturgefahren umgehen.</p>	

<sup>7</sup> Die Lehrpläne von 1985, 1992 und 1993 wurden noch in der alten Rechtschreibung verfasst. Auf Grund der Lesbarkeit der Tabelle wurden von mir jedoch nicht alle Ausdrücke der alten Rechtschreibung gekennzeichnet.

Aufgabe vielfach Grenzen gesetzt sind. Gezeigt an aktuellen Beispielen	Bedrohung des Menschen durch Naturvorgänge.	Bedrohung des Menschen durch Naturvorgänge, gezeigt an ausgewählten aktuellen Beispielen	
<b>Der Mensch und die Naturbedingungen</b>			
Erkennen, daß Lebens- und Wirtschaftsformen der Menschen oft von Naturbedingungen beeinflußt werden. Erkennen, daß Temperatur, Niederschlag und Relief für Klima und Vegetation bestimmend sind. Erfassen, daß es auf der Erde eine Regelmäßigkeit in der Anordnung klimatischer Erscheinungen gibt. Einordnung der auf dieser Schulstufe behandelten Raumbeispielen nach Kontinenten	Erkennen, daß Temperatur, Niederschlag und Relief für Klima und Vegetation bestimmend sind. Erfassen, daß es auf der Erde eine Regelmäßigkeit in der Anordnung klimatischer Erscheinung gibt.	Erkennen, wie Temperatur, Niederschlag und Relief für Klima und Vegetation bestimmend sind. Erfassen, daß es auf der Erde eine Regelmäßigkeit in der Anordnung klimatischer Erscheinung gibt.	

Tabelle 2: Vergleich GW-Lehrplan (5.Schulstufe) 1985-1992/93-2000 (GOETZ 1995, S.24, sowie eigene Modifizierungen und Ergänzungen)

Aus Tabelle 2 werden die vorher schon angesprochenen Kürzungen deutlich sichtbar. So wurde z. B. der Themenkreis „Wie Menschen durch Naturkatastrophen gefährdet werden und sich zu schützen versuchen“ (LEHRPLAN 1985) in den großen Themenkreis „Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften“ eingegliedert und stark gekürzt als neues Lernziel angeboten „Erkennen, wie Menschen mit Naturgefahren umgehen“ (LEHRPLAN 1993). Dadurch hat dieses Thema natürlich stark an Bedeutung verloren –

„und das in einer Zeit, in der sich (...) oft durch menschliche Aktivitäten beeinflusste (sic!) oder ausgelöste Naturereignisse katastrophal auswirken, wie auch Beispiele aus jüngster Zeit aus unserem Alpenraum zeigen“ (SITTE W. 2001, S.227).

Ein weiteres Beispiel, welches besonders die Wirtschaftskunde betrifft, findet sich bei den *Bildungs- und Lehraufgaben* des Lehrplans 2000 wieder. Dieser beinhaltet nur mehr die „räumlichen Aspekte menschlichen Handelns“ als Gegenstand des Unterrichts und nicht mehr wie der GW-Lehrplan 1985 noch „die Beschreibung und Erklärung (...) des menschlichen Handelns in den beiden eng verflochtenen Bereichen Raum und Wirtschaft.“ Durch diese Aussage wäre es möglich, dieses Unterrichtsfach wieder auf das Räumliche zu beschränken, was natürlich einen Schritt zurück in der Entwicklung des Fachs bedeuten würde (vgl. SITTE W. 2001, S.227ff.).

Im Jahr 2003 betrafen die Stundenkürzungen der damaligen Unterrichtsministerin Gehrler auch das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“. Wenn schulautonom keine andere Regelung getroffen wurde, wurde sowohl in der zweiten als auch in der sechsten Klasse AHS jeweils eine Wochenstunde gekürzt. Im wirtschaftskundlichen Realgymnasium wurde die eine Stunde aus der zweiten Klasse in die dritte Klasse verschoben, so dass dort GW seit dieser Zeit dreistündig unterrichtet wird. Die gekürzte Stunde aus der sechsten Klasse bleibt jedoch auch in diesem Schultyp verloren. Des Weiteren wurde auch die Zahl der Wahlpflichtgegenstände von zehn auf sechs Stunden reduziert, wodurch das sonst sehr beliebte Wahlpflichtfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ bei den Schülern stark an Interesse verlor. Wählt ein Schüler heute einen *zusätzlichen Wahlpflichtgegenstand* (z. B. Informatik oder eine weitere Fremdsprache), dann benötigt er keinen *vertiefenden Wahlpflichtgegenstand*

mehr, wie GW einer ist, da er damit schon die sechs erforderlichen Stunden abdeckt. Zusätzliche Wahlpflichtfächer müssen nämlich im Gegensatz zu den vertiefenden Wahlpflichtfächern, welche nur zwei Schuljahre lang laufen, drei Schuljahre (10. – 12. Schulstufe) zu je zwei Stunden pro Woche besucht werden.

### **3 Wirtschaftskunde - Wirtschaft - Wirtschaftserziehung?**

Neben der Wirtschaftskunde wurden 1962 auch die Sozial- und Umweltkunde in bereits bestehende Unterrichtsfächer integriert. So entstanden neben dem Unterrichtsgegenstand „Geographie und Wirtschaftskunde“, auch „Geschichte und Sozialkunde“ sowie „Biologie und Umweltkunde“. Der Begriff „Kunde“ war damals ziemlich beliebt, um damit Außenstehenden zu signalisieren, dass „in erster Linie kognitive Bereiche, also das Wissen um ökonomische Grundbegriffe und Sachverhalte, im Vordergrund des didaktischen Interesses stünden“ (MALCIK 1986, S. 170). Im Gegensatz dazu wurden kreative, musische und „körperliche“ Fächer mit dem Wort „-erziehung“ bedacht, z. B. Bildnerische Erziehung, Musikerziehung oder Leibeserziehung, wobei letztere mittlerweile in „Sport und Bewegung“ umbenannt wurde.

Aus einer Umfrage von GOETZ (1996) unter 572 GW-Lehrern der AHS zu dem Thema, ob der Begriff Wirtschaftskunde als adäquat angesehen wird, geht hervor, dass fast 60% der Befragten die Bezeichnung „Geographie und Wirtschaftskunde“ als angemessen betrachten. 27,8% wären für eine Umbenennung in „Geographie und Wirtschaft“ und 12,6% würden die Bezeichnung „Geographie und Wirtschaftserziehung“ bevorzugen.

KRAPFENBAUER (2001, S.31ff.) fand im Rahmen ihrer Arbeit heraus, dass die von ihr befragten österreichischen Bildungspolitiker der Meinung sind, Begriffe wie *Kunde*, *Erziehung* oder *Bildung* ganz auszusparen. Die beste Variante wäre einfach „Geographie und Wirtschaft“, „sodass die Lehrer/innen in ihrem didaktischen Verständnis nicht - auch unbewusst – zu sehr in eine Richtung gelenkt werden“ (ebd., S.32).

### 3.1 Wirtschaftskunde = Wirtschaftserziehung?

Ohne Zweifel stehen die beiden Begriffe „Wirtschaftskunde“ und „Wirtschaftserziehung“ seit ihrer Einführung 1962 in enger Beziehung zueinander und so kann es auch vorkommen, dass sie manchmal sogar synonym verwendet werden. Schließlich gibt es für beide keine österreichweit gültige Definition.

Im Rahmen meiner Recherchen habe ich allerdings festgestellt, dass die meisten Experten große Unterschiede zwischen der Wirtschaftskunde und der Wirtschaftserziehung sehen. WEBER (1982, S.1) meint zu dieser Problematik, dass die Unterrichtsgegenstände, die den Begriff „-kunde“ im Namen beinhalten, primär auf kognitive Lernziele ausgerichtet sind, während sich die Wirtschaftserziehung auch auf „die Beeinflussung von Einstellungen und Werthaltungen, das Wecken der Handlungsbereitschaft in wirtschaftlichen Entscheidungssituationen (...) und letztlich auch Beeinflussung des tatsächlichen wirtschaftlichen Verhaltens des einzelnen (sic!)“ bezieht, also v.a. auf affektive Lernziele abzielt.

Auch W. SITTE (2001, S.229) sieht Unterschiede zwischen den beiden Begriffen. Er ist ebenso der Ansicht, dass Wirtschaftserziehung „mehr als nur eine „Kunde“(…), mehr als die bloße Vermittlung von einigen Grundlagenkenntnissen über die Wirtschaft“ sei. Es geht vielmehr darum, „die Heranwachsenden zu überlegt handelnden „Wirtschaftsbürgern“ zu erziehen (...). Daher muss Wirtschaftserziehung heute ein *zentraler Bestandteil einer zeitgemäßen Allgemeinbildung* sein“ (SITTE W. 2000b, S.546). Die Wirtschaftserziehung geht demnach bei weitem über das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ hinaus und sollte in jedem Fach Berücksichtigung finden.

Meine Meinung ist, dass der Wirtschaftskundeunterricht mehr sein sollte als die eigentliche Definition der „Kunde“ wirklich erahnen lässt. Er sollte also mehr als die kognitive Vermittlung von Wirtschaftswissen sein. Vielmehr sollten die wirtschaftlichen Aktivitäten der Schüler, bzw. die Auswirkungen derer auf die Gesellschaft und den Raum in den Mittelpunkt gestellt werden: der Schüler in seiner Rolle als Konsument, als Sparer, als Berufstätiger, als (zukünftiger) Wähler, als

Zeitungsleser etc. Wichtig ist demnach ein lebensnaher und schülerorientierter Unterricht, der sie in die komplexe Welt der Wirtschaft einführt und Abstand nimmt vom bloßen Begriffe lernen. Nichtsdestotrotz ist für das Verstehen wirtschaftlicher Prozesse ein Aufbau gewisser kognitiver Strukturen und Inhalte erforderlich.

Aus diesem Grund wäre eine Umbenennung der „-kunde“ sinnvoll, auch um der Gefahr zu entgehen, dass durch die Definition der Wirtschafts“-kunde“ zu sehr in eine bestimmte didaktische Richtung gelenkt wird, wie auch von KRAPPENBAUER (2001, S.32) erwähnt wurde (siehe Kapitel 3). Andererseits wäre meiner Ansicht nach die Umbenennung in „Wirtschaftserziehung“ jedoch auch nicht korrekt, da die Ziele und Inhalte des Unterrichtsprinzips viel komplexer und breiter angelegt sind als ein Unterrichtsfach, bzw. eine Lehrkraft je zu leisten vermag (siehe Kapitel 3.2.). Die Bezeichnung „Geographie und Wirtschaft“ wäre demnach meine logische Schlussfolgerung als angemessenste Bezeichnung für diesen Unterrichtsgegenstand.

### **3.2 Exkurs: Das Unterrichtsprinzip „Wirtschaftserziehung und Verbraucher/innenbildung“**

Unterrichtsprinzipien sind Teil der Lehrpläne. Sie können jedoch nicht einem einzelnen Unterrichtsfach zugeordnet werden, sondern sind fächerübergreifend zu unterrichten, wobei in Bezug auf die „Wirtschaftserziehung“ laut Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur der Schwerpunkt in „Geographie und Wirtschaftskunde“, „Haushaltsökonomie und Ernährung“, sowie „Werkerziehung“ liegen soll. Insgesamt gibt es zurzeit zwölf Unterrichtsprinzipien.

Die Ziele der Wirtschaftserziehung wurden von BOYER (1981, S.15ff. zitiert nach WEBER, 1982 S.3) wie folgt beschrieben:

„Wirtschaftserziehung hat dem Schüler die für ihn gegenwärtig und zukünftig bedeutsame, unmittelbar und mittelbar zugängliche Lebensrealität zu erschließen und ihn zu befähigen, konkrete Lebenssituationen als überlegt Handelnder zu bewältigen, seine

wirtschaftliche Umwelt zunehmend differenzierter und kritischer aufzufassen sowie seinem Alter und seinen Möglichkeiten entsprechend an ihrer Gestaltung mitzuwirken. Der Schüler soll seine Bedürfnisse und Interessen ebenso wie seine Rechte und Pflichten kennen- und vertreten lernen und dabei auch die Grenzen erfahren, die ihm durch die berechtigten Forderungen anderer und der gesamten Gesellschaft gesetzt sind“.

Dafür ist laut SITTE W. (2000b, S.546ff.) die nähere Auseinandersetzung mit drei eng verknüpften Handlungsbereichen nötig:

a) die Konsumökonomie:

Im Zentrum dieser steht die Verbrauchererziehung, die sich in erster Linie mit dem ökonomischen Handeln privater Haushalte beschäftigt, wie z. B. dem Einfluss der Werbung auf die Verbraucher oder Verbraucherentscheidungen auf Grund von Präferenzen und Zwängen. Des Weiteren zählt auch die Auseinandersetzung mit den Funktionen und Begriffen der modernen Geldwirtschaft (z. B. Funktionsweise der Banken, Vor- und Nachteile verschiedener Anlageformen, Kredit und Schulden, Einfluss der Banken etc.) dazu.

b) die Berufs- und Arbeitsökonomie:

Für die Behandlung von Ausbildungs- und Berufswahlentscheidungsfragen muss den Schülern zunächst die Arbeitswelt transparent gemacht werden, z. B. durch Betriebserkundungen, durch die Einsicht in die Veränderbarkeit der Arbeit oder durch die Frage nach den erforderlichen Qualifikationen für die einzelnen Berufe.

In diesem Handlungsbereich spielen jedoch auch die so genannten Schlüsselkompetenzen eine tragende Rolle, die vermehrt von Arbeitgebern gefordert werden. Dazu zählen Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenzen wie z. B. Selbständigkeit, Flexibilität, Teamfähigkeit, kritisches und analytisches Denken, Motivation u.v.a.m. Sitte W. weist daraufhin, dass diese jedoch nicht einfach gelehrt werden können, sondern exemplarisch bewusst gemacht werden

müssen. Dabei sollen Betriebs- und Berufserkundungen, Berufsmessen, Projekte, didaktische Spiele und Berufspraktika behilflich sein.

c) die Gesellschaftsökonomie:

Gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge und Prozesse Österreichs, Europas, aber auch international, die Einfluss auf das eigene Leben und auf die Wirtschaft haben, sollen offengelegt werden.

Leider gibt es bis heute keinen schriftlichen Erlass des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für dieses Unterrichtsprinzip und auch eine Umfrage (vgl. PASEKA 2005, S.29ff) unter Lehrenden an den Pädagogischen, Berufspädagogischen und Religionspädagogischen Akademien zeigte, dass bei nur knapp mehr als der Hälfte der Befragten dieses Unterrichtsprinzip überhaupt bekannt sei. Es zählt daher zu den am wenigsten bekannten Unterrichtsprinzipien und findet dementsprechend auch nur wenig Berücksichtigung im Unterricht, obwohl z. B. Klimpt schon 1981 eine Verbrauchererziehung in den Volksschulen forderte, denn „der Staatsbürger der Gegenwart und der Zukunft muß (sic!) der „geschulte Verbraucher“ sein“ (KLIMPT 1981, S.5).

#### **4 Die Entwicklung der wirtschaftskundlichen Aus- und Weiterbildung**

In den sechziger Jahren wurden von den (ökonomisch nicht ausgebildeten) Lehrern sehr unterschiedliche Wege eingeschlagen, um die neue Fachkombination zu unterrichten. Die Vorgangsweisen reichten dabei laut MALCIK (1986, S.160) „von totaler Ablehnung (...) über wohlgemeinten wirtschaftskundlichen Alibiunterricht im Sinne von Definitionslehrgängen bis hin zu jenen Schulgeographen, die die Chancen der neuen Fächerkombinationen erkannten“ und in ihren didaktischen Konzepten ihren Kollegen um Jahre voraus waren, indem sie in ihrem Unterricht eine Abkehr von der Länderkunde hin zu einer Orientierung an sozialpolitischen und ökologischen Themen

vollzogen. Eine fehlende universitäre Aus- und Weiterbildung sowie eine fehlende lehrplanmäßige Fixierung der neuen Aufgaben und eine mangelnde fachdidaktische Klarstellung der Wirtschaftskunde führten jedoch zu einer Ablehnung des neuen Fachs bei der Mehrheit der Lehrerschaft.

Erst mit über zehnjähriger Verspätung begannen die Geographischen Institute der österreichischen Hochschulen wirtschaftswissenschaftliche Lehrveranstaltungen anzubieten, allerdings nur in einem sehr geringen Stundenausmaß. Es ist hauptsächlich engagierten Lehrerpersönlichkeiten wie z. B. Hofrat Klimpt oder Wolfgang Sitte und weiterbildenden Veranstaltungen von Kreditinstituten und Kammern zu verdanken, welche die Lehrerschaft mit wirtschaftskundlichen Aus- und Weiterbildungen, sowie mit Informationsmaterialien versorgten. Beispielsweise hielt Wolfgang Sitte im Herbst 1962 die ersten Kurse zur Lehrerfortbildung in „Wirtschaftskunde“ ab und das Pädagogische Institut der Stadt Wien begann gemeinsam mit der Zentralsparkasse erste Programme für eine Wirtschaftskundeausbildung der Lehrer anzubieten, wie z. B. regelmäßige wöchentliche Vorlesungen zur Vermittlung von Basiswissen oder Betriebserkundigungen, um den Lehrkräften die Betriebspraxis näher zu bringen.

Im Jahre 1970 erschien von Peter Benisch mit der Unterstützung des ‚Hauptverbands der Österreichischen Sparkassen‘ das Buch „Unterrichtsnaher Wirtschaftskunde“, welches ebenfalls der Lehrerfortbildung dienen sollte. Neben der Bereitstellung von wirtschaftskundlichem Material und der Einführung in wirtschaftskundliches Grundwissen, wird mit Hilfe von Stundenbildern auch erstmals gezeigt, wie man wirtschaftskundliche Themen unterrichten kann. Neben der Wissensvermittlung tritt somit die Umsetzung wirtschaftskundlicher Themen im Unterricht in den Vordergrund.

Ende der sechziger Jahre wurde an der Universität Wien zum ersten Mal eine einstündige Vorlesung „Wirtschaftskunde“ von Wolfgang Sitte speziell für das Lehramt abgehalten. Der Besuch der Vorlesung war damals noch freiwillig. Auch Klimpt hielt in den darauffolgenden Jahren einige Vorlesungen zu diesem Thema. Doch erst 1977/78 wurde ein verpflichtender Ausbildungszweig in Wirtschaftskunde im Ausmaß von acht Semesterstunden an der Universität Wien eingeführt. Geographie-Institute anderer österreichischer Universitäten realisierten jene Ausbildungsmöglichkeit z. T. noch später, obwohl bereits 1974 durch eine Studienordnung das Prüfungsfach

„Wirtschaftskunde“ im Ausmaß von acht Semesterwochenstunden festgeschrieben wurde (siehe 4.1.). Von einer eigenständigen Fachdidaktik der Wirtschaftskunde war man jedoch noch weit entfernt.

Aus dieser Problematik heraus entstand auch die Zeitschrift „GW-Unterricht“, die bis heute jedem GW-Lehrer kostenlos zur Verfügung steht, da sie von der Zentralsparkasse (heute: Bank Austria) finanziert wird. Im September 1978 erschien unter dem Redaktionsteam Wolfgang Sitte, Gerhard Atschko und Ernst Weber die erste Ausgabe. Heute werden ca. 7100 Hefte viermal im Jahr gedruckt und auch in andere Länder verschickt (z. B. Deutschland, Italien, Tschechien, Niederlande etc.). Aktuell, also 31 Jahre nach der Erstausgabe, ist allerdings die Hardcoverversion von GW-Unterricht, auf Grund des Rückzugs der Bank Austria als Sponsor, von der Einstellung bedroht. Die letzten Informationen deuten daraufhin, dass GW-Unterricht ab Herbst 2009 nur mehr als Online-Version erscheinen wird.

#### **4.1 Die „Wirtschaftskundlichen Kompaktseminare“ zur Fortbildung von Lehrern aller Schultypen**

Ende der siebziger Jahre begann das Pädagogische Institut der Stadt Wien in Zusammenarbeit mit der Zentralsparkasse mit den so genannten „Wirtschaftskundlichen Kompaktseminaren“: eine wirtschaftskundliche Fortbildung für Lehrer an allen Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Im Mittelpunkt stand dabei die didaktische Aufbereitung wirtschaftskundlicher Themen für den Unterricht. Nachdem die Teilnehmerzahl für jedes Seminar sehr beschränkt war, wurden die Ergebnisse, wie z. B. Arbeitsblätter, Overheadfolien etc., zusammengefasst und in Sonderheften von „GW-Unterricht“ unter dem Titel „GW-Kompakt“ veröffentlicht. Diese erschienen im Zeitraum von 1980 bis 1988 bis zu dreimal im Jahr.

#### 4.1.1 Ablauf der Seminare

Das Konzept dieser Seminare war relativ simpel: Nach der Anmeldung bekamen die Teilnehmer diverse Informationsmaterialien (z. B. Zeitungsartikel, aktuelles Zahlenmaterial, thematische Kärtchen etc.) zu einem Thema nach Hause geschickt, so dass sie sich vorab schon näher damit auseinandersetzen konnten. Zu Beginn eines Seminars wurde kurz von Experten in die Thematik eingeführt und in einer anschließenden Diskussion offene Fragen beantwortet. Danach wurde in Form von Gruppenarbeiten versucht, das neuerworbene Wissen didaktisch umzusetzen und für die Bedürfnisse der Schüler aufzubereiten. Den Abschluss eines jeden Seminars bildete dann die Seminarkritik der Lehrer. Von den Teilnehmern wurden immer wieder zwei Aspekte als äußerst positiv hervorgehoben. Diese waren zum einen die Zusammenarbeit von Kollegen aus allen Schulformen (AHS, HS) und zum anderen die intensive fachliche und fachdidaktische Vertiefung in ein bestimmtes Thema.

#### 4.1.2 Merkmale und Ziele

Die Merkmale der Wirtschaftskundlichen Kompaktseminare waren (vgl. ATSCHKO, SITTE & WEBER 1980, o.S.):

- Kollegiale Lehrerfortbildung: Je ein Hauptschul- und ein AHS-Lehrer leiteten gemeinsam diese Seminare, d. h. sie waren u. a. für die Themenauswahl und für die Zusammenfassung im „GW-Kompakt“ zuständig.
- Unterrichtsbezogene Arbeit mit einem Experten: Der Experte hatte die Aufgabe die Teilnehmer in das Thema einzuführen und die Gruppenarbeiten zu betreuen.
- Auswahl unterrichtsrelevanter Themen: Die Themen sollten unter der Berücksichtigung der Politischen Bildung und der verbraucherorientierten Wirtschaftserziehung ausgewählt werden.
- Schülerzentrierte Unterrichtsformen: Die Arbeitsformen und Lernziele sollten so gewählt werden, dass sie zu einer starken Miteinbeziehung der Schüler im Unterricht führen würden.

- Dezentrale Seminare: Die Seminare wurden immer in anderen Bezirken abgehalten um je einem Lehrer von jeder Schule die Teilnahme zu ermöglichen.
- Ergänzung durch GW-Unterricht: Die Lehrerfortbildung wird ergänzt durch Beiträge in der Zeitschrift „GW-Unterricht“.

Ziel dieser Seminare war, dass

„zu bestimmten wirtschaftskundlichen Themen unter Berücksichtigung von Aspekten der Verbrauchererziehung, der Politischen Bildung und der Integration von Wirtschaftskundlichem und Geographischem - im Sinne einer thematisch orientierten Schulgeographie - gearbeitet werden [soll, d. Verf.]“ (ATSCHKO 1979, S.13).

#### **4.1.3 „Greißler oder Supermarkt“ – die Ergebnisse zum ersten „Wirtschaftskundlichen Kompaktseminar“**

Entsprechend dem Lehrplan wurde das Thema „Greißler oder Supermarkt“ für die fünfte und die achte Schulstufe aufbereitet. Die Lehrer wurden dabei in Gruppen geteilt, die dann zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten methodische Vorschläge machten, wie z. B. zum Schwerpunkt „Einkauf verschiedener Güter“ oder „richtiges Konsumverhalten“. Oftmals finden sich verschiedene Alternativvorschläge zu einem Schwerpunkt, da sich mehrere Gruppen mit demselben Thema näher beschäftigten.

Vor allem in der fünften Schulstufe sollte dabei versucht werden von der persönlichen Situation der Schüler auszugehen und die räumlichen Aspekte in Bezug auf die nähere Umgebung der Schüler (Wohnung und Schule) zu beachten. In der achten Schulstufe konnten dann durchaus schon volkswirtschaftliche Zusammenhänge an Hand des gesamten Bundeslands besprochen werden.

Einige Beispiele für die fünfte Schulstufe zum Schwerpunktthema „Einkauf verschiedener Güter“ (vgl. ATSCHKO et al. 1980, S.8ff.):

- a) Eine Gruppe schlug vor, die Schüler durch eine Erhebung (in diesem Fall durch einen kurzen Fragebogen) auf das gestellte Thema vorzubereiten und zu motivieren.

Unser Einkauf	Waren	Geschäfte (Name, Lage)
Was kaufst du von deinem Taschengeld?		
Was kaufst du für den Schulgebrauch?		
Was kaufen deine Eltern für dich? (Essen, Kleidung, Sport, Freizeit,...)		

Tabelle 3: Fragebogen zum Thema „Einkauf verschiedener Güter“ (ATSCHKO et al. 1980, S.9)

- b) Eine andere Gruppe wollte die Schüler einen Einkaufszettels für das Frühstück einer Familie erstellen lassen, wobei die Wünsche der einzelnen Familienmitglieder vorgegeben sein würden. Ein Beispiel für eine Folie oder ein Arbeitsblatt schaut folgendermaßen aus:

<u>Einkaufszettel für das Frühstück der Familie X:</u>	
Mutter: Kaffee, Marmelade	Vater: Kaffee, Käse, weiches Ei
Tochter: Kakao, Gugelhupf	Sohn: Kakao, weiches Ei, Wurst
Für alle: Brot, Butter, Milch, Zucker, Salz, Semmeln	

Tabelle 4: Beispiel für ein Arbeitsblatt (ATSCHKO et al. 1980, S.9)

- c) Dieselbe Gruppe: Auf einem vorgegebenen Einkaufszettel sollen die Schüler angeben, bei welchen Waren der Einkauf im Supermarkt und bei welchen ein Greißler bzw. Fachgeschäft sinnvoller ist. Die Entscheidung soll begründet werden.

In GW-Kompakt finden sich zusätzlich weitere Unterrichtsbeispiele zu diesem Thema, die nicht dem Seminar entstammen, z. B. von Sitte Wolfgang, aus „GW-Unterricht“ oder aus „Geographie“ einem deutschen Lehrwerk.

#### **4.1.4 Kritik zu den „Wirtschaftskundlichen Kompaktseminaren“**

Meines Erachtens ist es als äußerst positiv zu bewerten, dass nicht nur AHS-Lehrer zu diesen Seminaren zugelassen waren, sondern dass Lehrer aller Schularten daran teilnehmen konnten, vorausgesetzt, sie unterstanden dem Stadtschulrat für Wien. Außerdem wurden nun auch fachdidaktische Inhalte in den Mittelpunkt der wirtschaftskundlichen Ausbildung gestellt. Außerhalb Wiens spielten diese Fortbildungskurse jedoch nur eine sehr untergeordnete Rolle. Die Befragung von DREXEL aus dem Jahr 1991 (vgl. ERHARD 1991, S.23) zeigte sogar, dass mehr als der Hälfte der Probanden diese „Wirtschaftskundlichen Kompaktseminare“ unbekannt waren.

Die Teilnehmerzahl der Seminare war leider sehr beschränkt und man konnte sich als Lehrer nicht für ein Thema anmelden, sondern die Themen wurden den einzelnen Bezirken und somit den dort unterrichtenden Lehrern zugeordnet. Das erste Seminar, welches am 21.3.1979 stattfand, war z. B. nur für Lehrer des 13. und 23. Wiener Gemeindebezirks gedacht, das zweite für den ersten und dritten Bezirk etc.

Der Fragebogen für die fünfte Schulstufe (vgl. 4.1.3) wurde meiner Ansicht nach gut gestaltet, um in das Thema einzusteigen, da die Schüler aufgefordert werden, das eigene Konsumverhalten ein wenig zu reflektieren und es wird versucht, auf die persönliche Situation des Schülers einzugehen. Bei der Idee von Gruppe b) (vgl. Tabelle 4) finde ich schade, dass der Einkaufszettel schon vorgegeben wurde. Warum können die Schüler nicht selber einen Einkaufszettel von den Frühstücksgewohnheiten ihrer Familie erstellen? Dies würde die Übung viel authentischer machen, da die eigene familiäre Situation miteinbezogen werden würde.

Positiv ist mir aufgefallen, dass immer wieder versucht wurde, Übungen einzubauen, welche die Schüler aufforderten, die Klasse zu verlassen und Vorortrecherche zu betreiben. So sollten z. B. die Schüler Lebensmittelgeschäfte des 13. Bezirks erheben und in einen Bezirksplan eintragen. Anschließend soll im Vergleich dazu im Rahmen eines Lehrausgangs die Situation in der Inneren Stadt beobachtet werden.

Im Großen und Ganzen gefällt mir diese Idee der „Wirtschaftskundlichen Kompaktseminare“ sehr gut. Die Lehrer konnten mit Hilfe von Experten ihr eigenes Wirtschaftswissen erweitern und dann mit Hilfe von Lehrerkollegen versuchen, ihre Ideen didaktisch aufzubereiten, wobei (meist) probiert wurde, den Schüler so weit wie möglich aktiv in den Unterricht mit einzubeziehen, sei es durch Gruppenarbeiten, durch Befragungen oder auch durch Lehrausgänge.

## **4.2 Die wirtschaftskundliche Ausbildung in den letzten 20 Jahren**

Anfang der neunziger Jahre wurde von MALCIK eine Bücherreihe unter dem Titel „Handbuch zur Wirtschaftskunde“ herausgebracht. In drei Bänden sollten den Lehrern auch hier Grundbegriffe der Wirtschaft näher gebracht werden. Bei MALCIK stand dabei die sachliche Vermittlung von Fakten und Wissen im Vordergrund. Jegliche Anbindung an die Lebenssituation sowie Vorschläge für die Umsetzung im Unterricht wurden dabei vollkommen außer Acht gelassen. Weiters finden sich auch keinerlei Versuche zur Integration von „Geographie“ und „Wirtschaftskunde“, sondern die Wirtschaft wird losgelöst von geographischen Raumbezügen dargestellt. Trotzdem galten, und gelten z. T. diese Werke noch immer als Vorlage zahlreicher Schulbücher, wie aus einem Gespräch mit Christian Vielhaber hervorgeht und das obwohl diese Bücher meiner Meinung nach aus den vorher genannten Gründen einen Schritt zurück in der Entwicklung eines integrativen GW-Unterrichts bedeuten.

Eine Befragung von Lehrkräften (AHS und BHS) des Unterrichtsfaches „Geographie und Wirtschaftskunde“ in Tirol von DREXEL 1991 (vgl. ERHARD 1991, S.17ff.) zeigt, dass die Mehrheit der Befragten meint, dass sich der Verbund von Geographie und Wirtschaftskunde „gut bis befriedigend“ bewährt hat. Nur 16% der AHS-Lehrkräfte stimmten für ein eigenes Fach „Wirtschaftskunde“. Dieses Ergebnis überrascht jedoch nicht, da im Falle einer Trennung der Wirtschaftskunde von der Geographie vermutlich eine Kürzung der Wochenstunden droht. Schwächen in der Aus- und Fortbildung werden als Hauptgrund genannt, weshalb sich GW in der AHS nicht immer bewährt. Nur die Hälfte der Befragten gab an, Prüfungen zu wirtschaftskundlichen Themen an

der Universität abgelegt zu haben. Fast alle (97,2%) waren der Meinung, dass die wirtschaftskundliche Ausbildung im Rahmen der universitären Ausbildung zu kurz käme und 85,7% wünschten sich eine stärkere Betonung von „Wirtschaftskunde“ und „Fachdidaktik“ bei der universitären Ausbildung. Trotzdem nehmen wirtschaftskundliche Themen einen wichtigen Stellenwert im Unterricht, v.a. in der Oberstufe, ein. In der Unterstufe umfasst sie fast ein Drittel und in der Oberstufe fast die Hälfte des tatsächlich unterrichteten Lehrstoffes.

Ein paar Jahre später führte GOETZ (1996) eine österreichweite Befragung unter den GW-Lehrern der AHS durch. Sie erhob u. a., welchen Stellenwert die Lehrer der Wirtschaftskunde in ihrem GW-Unterricht einräumen und wie sie ihre universitäre Ausbildung beurteilen würden. Die Ergebnisse ähneln den Ergebnissen von DREXEL. Dreiviertel der Befragten sehen „die Wirtschaftskunde als einen integrativen Bestandteil der Geographie an“ bzw. meinen, dass „es viele Bereiche gibt, für die eine Verbindung von Geographie und Wirtschaftskunde nötig ist“ (GOETZ 1996, S.24). Trotzdem zeigt die Untersuchung auch, dass die Hälfte der Befragten nicht mehr als 20% der Unterrichtszeit aufwendet, um ihre Schüler und Schülerinnen bewusst auf diese Verbindung aufmerksam zu machen. Als Grund dafür wurde die universitäre Ausbildung genannt, welche sich nur sehr selten mit dieser Integration auseinandergesetzt. Fehlende Wirtschaftskundekompetenz (=Fähigkeit zur Vermittlung von Wirtschaftlichem) zu Beginn der Lehrpraxis wird von vielen Lehrern durch Selbststudium, z. B. durch Weiterbildungen in diesem Bereich, kompensiert, so dass nach einigen Jahren praktischer Unterrichtstätigkeit die meisten ihre aktuelle Wirtschaftskompetenz als durchaus befriedigend ansehen. Die Befragten, die bereits eine Wirtschaftskundeausbildung genossen haben (bei den Probanden der Untersuchung waren das acht Semesterwochenstunden), waren der Meinung, dass ihnen hauptsächlich formalistische Inhalte vermittelt worden waren. Dazu zählen u. a. Theorien, Modelle und Begriffe der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre. Wünschenswert wären ihrer Ansicht nach jedoch *konkrete Beispiele* und *gesellschafts- und wirtschaftspolitische Zusammenhänge* als Ausbildungsschwerpunkte. (vgl. GOETZ 1996, S.24ff.).

Eine neue Studienordnung aus dem Jahre 1987 verpflichtete die Geographischen Institute zu einer Anhebung der Wirtschaftskundeausbildung auf zwölf

Semesterwochenstunden. Vergleichsweise schnell wurde diese neue Verordnung an den Universitäten auch umgesetzt (siehe Tabelle 3). Die Universität Graz war z. B. die letzte Universität die im Sommersemester 1990 die 12-Stunden-Wirtschaftskunde-Ausbildung einführte (vgl. GOETZ 1995, S.8f.).

GOETZ forderte in den neunziger Jahren eine erneute Ausweitung der verpflichtenden Semesterwochenstunden für die Wirtschaftskunde und meinte dazu:

„Bei einem Stundenkontingent von 12 Semesterwochenstunden macht es keinen Sinn, den formalistischen Part gegen jenen des integrativen Zugangs auszuspielen. Nur eine Ausweitung des Teilprüfungsfachs Wirtschaftskunde (zur Sicherung der formalistischen Wirtschaftskennntnisse) und eine interdisziplinäre Diskussion an den Instituten für Geographie über Möglichkeiten und Grenzen einer Integration von Geographie und Wirtschaftskunde (zur Forcierung der Vernetzungskompetenz) werden langfristig unser Fach stärken“ (GOETZ 1996, S.29).

Die meisten Institute sind der Forderung der Stundenausweitung freiwillig, also ohne gesetzliche Verpflichtung, gefolgt. Inwieweit jedoch eine Integration der beiden Bereiche „Geographie“ und „Wirtschaft“ mittlerweile an den Universitäten Beachtung findet, werde ich in Kapitel 5 genauer analysieren.

Mit dem Beginn des Wintersemesters 2008/09 war die Universität Graz die erste, welche die Mindeststudiendauer des Lehramtsstudiums „Geographie und Wirtschaftskunde“ auf zehn Semester erhöhte, um so eine etwaige Anpassung an das Bachelor-/Mastersystem zu erleichtern.

### 4.3 Die Entwicklung der universitären Wirtschaftskunde-Ausbildung – eine Übersicht

Lehrplanentwicklung für die AHS		Studienordnung	Wien	Innsbruck	Salzburg	Graz	Klagenfurt
„GW“ wird eingeführt (BGBl. 242/1962)	1962						
	1963						
Verordnung des Lehrplans für die Unterstufe	1964						
	1965						
	1966						
Verordnung des Lehrplans für die Oberstufe, Fertigstellung Lehrplan Unterstufe (BGBl. 275/1967)	1967						
	1968						
	1969						
Fertigstellung Lehrplan Oberstufe (BGBl. 275/1970)	1970						
	1971						
	1972						
	1973						
	1974	8h Wirtschaftskunde-Ausbildung Pflicht					
Phase der Schulversuche beginnt	1975						
	1976					Ab WS 76/77 8 h Wirtschaftskunde	
	1977		Ab WS 77/78: 8 h Wirtschaftskunde				
	1978						Ab WS 78/79: 8 h Wirtschaftskunde

	1979						
	1980						
	1981						
	1982			Ab WS 82/83: 8 h Wirtschaftskunde			
	1983						
	1984				Ab WS 84/85: 8 h Wirtschaftskunde		
Verordnung neuer Lehrplan Unterstufe (BGBl. 88/1985)	1985						
	1986						
	1987	12 h Wirtschaftskunde- Ausbildung Pflicht					
	1988						
Verordnung neuer Lehrplan Oberstufe (BGBl. 63/1989)	1989		Ab WS 89/90: 12 h Wirtschaftskunde	Ab WS 89/90: 12 h Wirtschaftskunde	Ab WS 89/90: 12 h Wirtschaftskunde		Ab WS 89/90: 12 h Wirtschaftskunde
	1990					Ab SS 90: 12 h Wirtschaftskunde	
	1991						
„Entrümpelung“ – AHS Lehrpläne	1992						
	1993						
	1994						
	1995						
	1996						
	1997						
	1998						
	1999						
Verordnung neuer Lehrplan Unterstufe (BGBl. II 133/2000)	2000						
	2001						

	2002		Seit 2002: aktueller Studienplan gültig				
Stundenkürzungen für GW	2003						
Verordnung neuer Lehrplan Oberstufe (BGBl. II 277/2004)	2004		Kleine Abänderungen des Studienplans erfolgen				
	2005						
	2006						
	2007			Seit 2007: aktueller Studienplan			
	2008				Seit 2008: aktueller Studienplan	Seit 2008: aktueller Studienplan; Mindeststudiendau erwird auf 10 Semester verlängert	Seit 2008: aktueller Studienplan

Tabelle 5: Übersicht über die Entwicklung von Geographie und Wirtschaftskunde in den AHS-Lehrplänen, sowie in den Studienplänen der österreichischen Universitäten von 1962 – 2008 (GOETZ 1995, S.8f., sowie eigene Modifizierungen und Ergänzungen)

## **5 Die aktuelle Situation der universitären Wirtschaftskundeausbildung– ein Vergleich der österreichischen Universitäten**

An folgenden fünf österreichischen Universitäten ist es möglich „Geographie und Wirtschaftskunde“ zu studieren:

- Karl-Franzens-Universität Graz
- Universität Innsbruck
- Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
- Paris-Lodron-Universität Salzburg
- Universität Wien

Trotz gleichen Lehrplans für das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ für den Bereich Allgemein Bildender Höherer Schulen, besitzt jede Universität einen eigenen Studienplan, weswegen die GW-Ausbildung und somit auch die Wirtschaftskundeausbildung doch sehr unterschiedlich gestaltet wird.

In diesem Kapitel werde ich mich anhand einer Analyse der aktuellen Studienpläne mit Fragen beschäftigen, die darauf abzielen, herauszufinden, ob den Wünschen der Lehrkräfte aus den Befragungen in den neunziger Jahren (vgl. Kapitel 4.2, S.27) nach einer stärkeren Betonung der Wirtschaftskunde während der universitären Ausbildung nachgekommen wurde und ob die Wirtschaftskundeausbildung den inhaltlichen Anforderungen des Lehrplans für die Schulen gerecht wird. Folgende Fragen stehen deshalb im Vordergrund der Untersuchung:

- Wie viele Semesterstunden umfasst die Wirtschaftskundeausbildung heute insgesamt und auch im Vergleich zu den anderen Prüfungsfächern?
- Welche Inhalte werden vermittelt?
- Welche Rolle spielt die Fachdidaktik der Wirtschaftskunde?
- Gibt es Veränderungen hinsichtlich der Wirtschaftskundeausbildung zum vorherigen Studienplan?

Darüber hinaus werde ich mich näher mit den Vortragenden der wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen auseinandersetzen. Wer sind die Vortragenden: Fachwissenschaftler oder Lehrer? Und wie hoch ist der Frauenanteil der Vortragenden in diesem Bereich?

### **5.1 Das Ausmaß der Wirtschaftskundeausbildung 2008/09 nach Semesterstunden an den fünf österreichischen Universitätsstandorten**

Seit der Studienordnung von 1987 sind die Institute zu einer mindestens 12-stündigen Wirtschaftskundeausbildung verpflichtet. Aber wird diese Pflicht überhaupt erfüllt oder sind „freiwillig“ sogar mehr Stunden im Studienplan vorhergesehen? Ist das Prüfungsfach „Wirtschaftskunde“ hinsichtlich seines Angebots an Semesterstunden als gleichwertig mit den anderen Prüfungsfächern zu betrachten oder wird es immer noch nachrangig behandelt? Die folgende Analyse der Studienpläne versucht Antworten auf diese Fragen zu erhalten und zumindest zu der ersten Frage wird bereits Tabelle 6 Aufschluss geben können.

Die gesamten Semesterstunden und die Semesterstundenzahl für das Prüfungsfach „Wirtschaftskunde“ im Rahmen des Lehramtsstudiums „Geographie und Wirtschaftskunde“ werden für jedes Institut einzeln aufgelistet und gegenübergestellt. Daraus lässt sich schon klar erkennen, dass alle fünf Geographischen Institute eine mindestens 12-stündige Wirtschaftskundeausbildung anbieten. Weiters zeigt sie aber auch auf, dass das Stundenausmaß der Wirtschaftskunde im Vergleich zur Gesamtstundenanzahl jedoch verhältnismäßig gering ausfällt.

<b>Semester- Stundenzahl (SSt.)</b>	<b>Wien</b>	<b>Innsbruck</b>	<b>Salzburg</b>	<b>Graz</b>	<b>Klagen- furt</b>
1.Abschnitt gesamt	41 SSt.	35 SSt.	46 SSt.	47 SSt.	41 SSt.
1.Abschnitt Wiku	7 SSt.	6 SSt.	12 SSt.	10 SSt. <sup>8</sup>	8 SSt.
2.Abschnitt gesamt	44 SSt.	38 SSt.	39 SSt.	20 SSt.	44 SSt.
2.Abschnitt Wiku	11 (-13) SSt. <sup>9</sup>	8 SSt. <sup>10</sup>	8 SSt.	5 SSt.	10 SSt.
gesamt	85 SSt.	73 SSt.	85 SSt.	67 SSt.	85 SSt. <sup>11</sup>
Wiku	18 (-20) SSt.	14 SSt.	20 SSt.	15 SSt.	18 SSt.

Tabelle 6: Auflistung der gesamten Semesterstundenzahl und der Semesterstundenzahl für das Prüfungsfach „Wirtschaftskunde“ nach Universitäten (laut dem jeweils derzeit gültigen Studienplan)

Wie aus Tabelle 6 auch ersichtlich wird, schwankt sowohl die Gesamtsemesterstundenzahl für das Lehramtsstudium „Geographie und Wirtschaftskunde“ als auch die Semesterstundenzahl für das Prüfungsfach „Wirtschaftskunde“ an den fünf Geographie-Instituten Österreichs enorm. Während an der Universität Graz die Studierenden 67 Semesterstunden in zehn Semestern zu absolvieren haben, müssen sie an den Universitäten Wien, Salzburg und Klagenfurt in neun Semestern Lehrveranstaltungen im Ausmaß von 85 Semesterstunden positiv abschließen. Außer an den Universitäten in Graz und in Salzburg liegt der Schwerpunkt der Wirtschaftskundeausbildung dabei im zweiten Studienabschnitt. In Graz könnte der Grund für das vergleichsweise größere Angebot an Wirtschaftskunde im ersten Abschnitt die bereits erfolgte Einführung des Bakkalaureatsstudiums sein. Dies hat zur

<sup>8</sup> Zusätzlich dazu ist eine „wirtschaftskundliche Betriebspraxis für Lehramtskandidaten“ im Ausmaß von 4 ECTS zu absolvieren.

<sup>9</sup> In Wien besteht die Möglichkeit das Seminar aus den frei wählbaren Pflichtveranstaltungen im Bereich der Wirtschaftskunde zu besuchen. Dies erhöht die Stundenzahl in dem Prüfungsfach „Wirtschaftskunde“ um zwei Stunden.

<sup>10</sup> In Innsbruck ist darüber hinaus ein „verpflichtendes Wirtschaftspraktikum“ im Ausmaß von 4 Wochen (8 ECTS) im zweiten Studienabschnitt zu absolvieren.

<sup>11</sup> Der Studienplan von Klagenfurt inkludiert aber im Gegensatz zu den anderen vier Studienplänen auch schon die schulpraktische und pädagogische Ausbildung.

Folge, dass der erste Studienabschnitt sechs Semester umfasst und nicht, wie sonst noch üblich, vier Semester.

Die auf den ersten Blick höhere Anzahl der Wirtschaftskundelehrveranstaltungen an den Universitäten in Salzburg (20 Semesterstunden) und Klagenfurt (18 Semesterstunden) im Vergleich zu Innsbruck (14 SSt.) und Graz (15 SSt.) muss stark relativiert werden, da an diesen beiden Instituten das Prüfungsfach „Wirtschaftskunde und Wirtschaftsgeographie“ heißt. Auch die Statistik-Vorlesung wird in Klagenfurt zu diesem Prüfungsfach gezählt, während man z. B. in Wien die Wirtschaftsgeographie bei der Humangeographie angesiedelt hat und die Statistik bei den „Methodischen Grundlagen“ zu finden ist.

Erfasst man nur die tatsächlichen wirtschaftskundlichen Fächer, reduziert sich die Stundenanzahl in Klagenfurt von 18 auf 12 und in Salzburg sogar von 20 auf 12 bzw. 14<sup>12</sup> Semesterstunden. Klagenfurt erbringt somit gerade einmal die Semesterstundenzahl, die seit der Studienordnung von 1987 für die Wirtschaftskunde vom Gesetz her verlangt wird. Eine mögliche Erklärung für diese Tatsache ist die geringe Studierendenzahl in Klagenfurt, die das „Geographie und Wirtschaftskunde“-Lehramt belegt haben. Beispielsweise war im Studienjahr 2003/04 laut „Uni Wegweiser“ die Zahl der GW-Studienanfänger in Wien höher (ca. 90) als die Zahl der gesamten GW-Lehramtsstudenten in Klagenfurt (ca. 80). Daraus resultieren offenbar ein geringerer Druck und auch geringere Möglichkeiten zur Ausweitung des Angebots oder zu dessen Veränderung. Wahrscheinlich aus demselben Grund werden mit einer Ausnahme<sup>13</sup> alle wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen auch gemeinsam mit Studenten anderer Studienfächer wie „Geographie“ (Diplomstudium) oder „Angewandte Betriebswirtschaftslehre“ besucht.

Die anderen Institute verpflichten die Studierenden zwar zur Absolvierung von mehr wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen als gesetzlich gefordert wird, dennoch scheint mir das aktuelle Angebot bei weitem noch nicht ausreichend, um dem tatsächlichen Stellenwert der Wirtschaftskunde in der Schule gegenüber der Geographie

---

<sup>12</sup> Dafür wird in Salzburg eine 2-stündige Lehrveranstaltung im Prüfungsfach „Fachdidaktik“ angeboten, die sich mit wirtschaftlichen Themen beschäftigt (vgl. Kapitel 5.5).

<sup>13</sup> Dabei handelt es sich um die Lehrveranstaltung mit dem Titel „Praktische Arbeiten in der Wirtschaftskunde“, die sich auch mit fachdidaktischen Inhalten auseinandersetzt (vgl. Kapitel 5.5).

gerecht zu werden (vgl. Abbildung 4, S.39) und wohl auch nicht um eine solide wirtschaftskundliche Ausbildung zu gewährleisten.

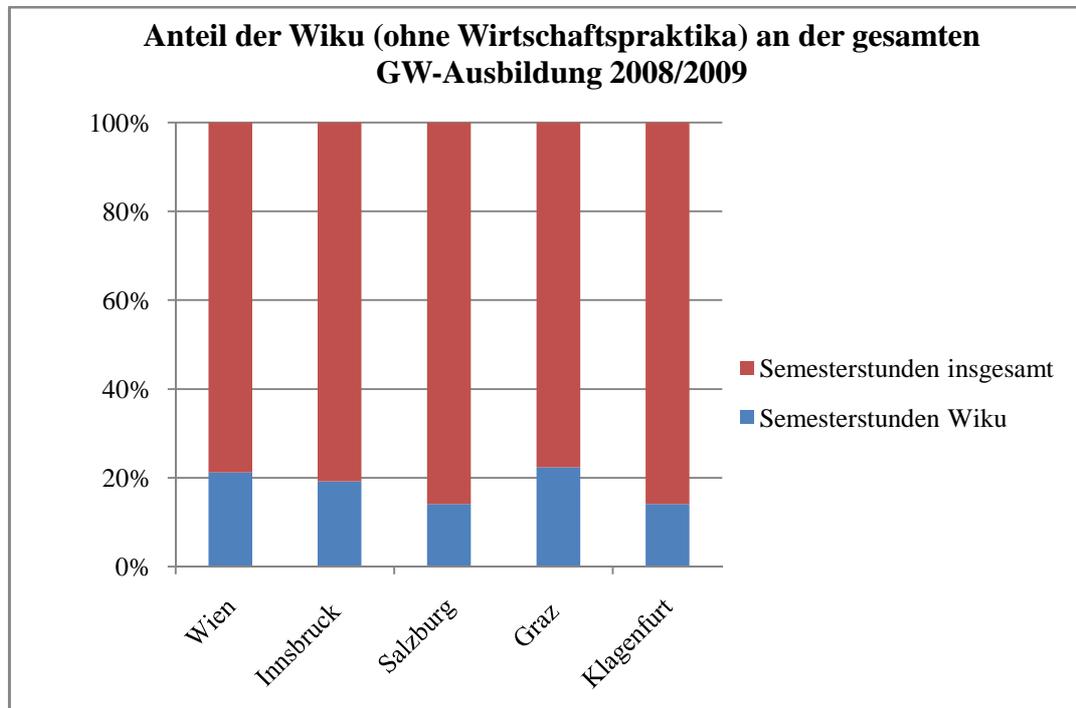


Abbildung 2: Anteil der Wirtschaftskundeausbildung im Vergleich zur gesamten GW-Ausbildung im Studienjahr 2008/09

Aus Abbildung 2 ist nun deutlich erkennbar, dass für die Ausbildung in der Wirtschaftskunde nicht einmal ein Viertel der zu absolvierenden Semesterstunden zur Verfügung gestellt wird, obwohl z. B. in der Oberstufe wirtschaftskundliche Themen im Lehrplan sehr stark berücksichtigt werden (vgl. Abbildung 4, S.39). Die Institute in Graz und in Wien können dabei noch den höchsten Anteil der Wirtschaftskunde mit knapp über 20% aufweisen, während an den Instituten in Salzburg und Klagenfurt nur etwa 16% der Semesterstunden für die Vermittlung von wirtschaftskundlichen Inhalten verwendet werden.

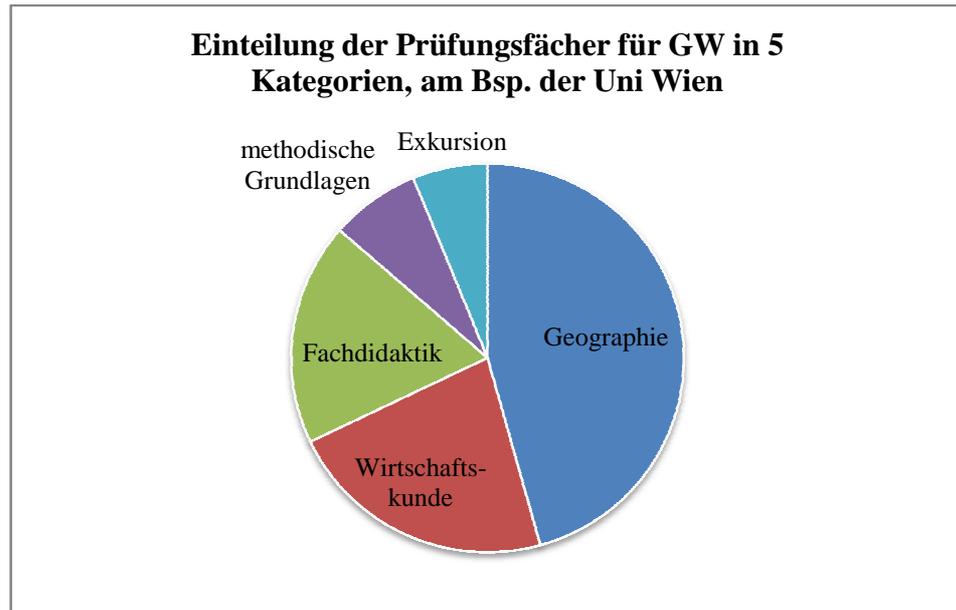


Abbildung 3: Einteilung der Prüfungsfächer (laut aktuellem Studienplan von GW am Institut von Wien) in 5 Kategorien: Geographie, Wirtschaftskunde, Fachdidaktik, methodische Grundlagen und Exkursionen.

Die alarmierenden Ergebnisse der Abbildung 2 werden durch das Kreisdiagramm in Abbildung 3 ein wenig relativiert und zwar wird hier der „nicht-wirtschaftskundliche“ Teil genauer betrachtet. Abbildung 2 vergleicht die Semesterstundenzahl der Wirtschaftskunde mit den Semesterstunden, die sich nicht mit wirtschaftskundlichen Inhalten auseinandersetzt (= Nicht-Wirtschaftskunde). Aus Abbildung 2 darf jedoch nicht automatisch geschlossen werden, dass die „Nicht-Wirtschaftskunde“ gleichbedeutend mit dem Bereich der „Geographie“ ist. Das Verhältnis von geographischen Lehrveranstaltungen zu wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen ist demnach nicht 80% zu 20%, sondern der Bereich der „Nicht-Wirtschaftskunde“ muss viel differenzierter betrachtet werden (vgl. Abbildung 3).

Die „Nicht-Wirtschaftskunde“ besteht nach meiner Einteilung der Prüfungsfächer in Wien aus „Geographie“, was wiederum unterteilt werden kann in Physiogeographie, Humangeographie, Regionalgeographie etc., „Fachdidaktik“, „Methodische Grundlagen“ und „Exkursionen“. Die Kategorien „Fachdidaktik“, „methodische Grundlagen“ und „Exkursionen“ (je nach Thema) würde ich sowohl der Geographie als auch der Wirtschaftskunde zuordnen. Die „methodischen Grundlagen“ beinhalten nämlich z. B. Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens oder Statistik, also

Basiswissen, welches in beiden Bereichen Anwendung finden kann. Auch die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen beschäftigen sich generell mit dem „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht, so dass eine eindeutige Zuordnung zu dem einen oder dem anderen Teilbereich nicht möglich erscheint. Trotzdem lässt das Diagramm erkennen, dass Lehrveranstaltungen mit geographischen Inhalten die Lehramtsausbildung doch noch eindeutig dominieren (vgl. Abbildung 5, S.41).

AHS-Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde 2004 (Oberstufe)	
<u>5. und 6. Klasse:</u>	
<b>Die soziale, ökonomisch und ökologisch begrenzte Welt</b>	
-	Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen (GW)
-	Landschaftsökologische Zonen der Erde (G)
-	Bevölkerung und Gesellschaft (GW)
-	Die Menschen und ihre wirtschaftlichen Bedürfnisse (W)
-	Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen (GW)
<b>Vielfalt und Einheit - Das neue Europa</b>	
-	Raubegriff und Strukturierung Europas (GW)
-	Produktionsgebiete im Wandel - Außerwert- und Inwertsetzung als sozioökonomische Problemstellung (GW)
-	Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften (GW)
-	Wettbewerbspolitik und Regionalpolitik (GW)
-	Regionale Entwicklungspfade im Vergleich (GW)
<u>7. Klasse:</u>	
<b>Österreich – Raum – Gesellschaft – Wirtschaft</b>	
-	Veränderung der geopolitischen Lage Österreichs (GW)
-	Naturräumliche Chancen und Risiken (GW)
-	Demographische Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen (GW)
-	Gesamtwirtschaftliche Leistungen und Probleme - Wirtschafts- und Sozialpolitik (W)
-	Wirtschaftsstandort Österreich (GW)
-	Unternehmen und Berufsorientierung (W)
<u>8. Klasse:</u>	
<b>Lokal – regional – global: Vernetzung – Wahrnehmung – Konflikte</b>	
-	Globalisierung - Chancen und Gefahren (GW)
-	Politische und ökonomische Systeme im Vergleich (GW)
-	Städte als Lebensräume und ökonomische Zentren (GW)
-	Geld und Währung (W) <sup>14</sup>
-	Politische Gestaltung von Räumen (G)
G: geographische Inhalte, W: wirtschaftskundliche Inhalte, GW: Integration von geographisch-wirtschaftskundlichen Inhalten	

Abbildung 4: Einteilung der Themen des AHS-Oberstufenlehrplans von 2004 (S.41ff.) nach rein geographischen, rein wirtschaftskundlichen oder geographisch-wirtschaftskundlichen Lerninhalten (vgl. ERHARD 1991, S.9 für die LEHRPLÄNE von 1985 und 1989)

<sup>14</sup> Dieses Thema wird nur im wirtschaftskundlichen Realgymnasium behandelt.

Die Einteilung der Themen des AHS-Oberstufenlehrplans nach geographischen, wirtschaftskundlichen oder geographischen und wirtschaftskundlichen Inhalten zeigt deutlich, dass die Mehrheit der Themen auf eine Integration von Geographie und Wirtschaft ausgelegt sein sollte. Außerdem überwiegen die rein wirtschaftskundlichen Themen im Vergleich zu den rein geographischen Themen.

Im Gegensatz dazu zeigt eine Einteilung der Prüfungsfächer des Studienplans (in diesem Fall für den Studienplan des Geographischen Instituts in Wien) nach der gleichen Methode, dass die Wirtschaftskunde in der universitären Ausbildung (immer noch) weniger berücksichtigt wird (vgl. Abbildung 3, S.38). Würde man den Studienplan der Universitäten dem Lehrplan der Schulen anpassen, müsste die Zahl der Semesterstunden für das Prüfungsfach „Wirtschaftskunde“ wesentlich erhöht werden. Vor allem aber fehlen Lehrveranstaltungen, welche die beiden Bereiche „Geographie“ und „Wirtschaftskunde“ miteinander verknüpfen, obwohl schon seit dem „Grundsatzterlass zur Politischen Bildung“ von 1978 die Aufgabe der GW-Lehrer sein sollte „Motive und Auswirkungen, Regelhaftigkeiten und Probleme in menschlichen Handelns in den beiden zum Teil eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen „Raum“ und „Wirtschaft“ sichtbar und verständlich zu machen“ (SITTE W. 2000a, S.162; eigene Hervorhebung).

Universität Wien – Prüfungsfächer laut Studienplan 2002

1. Studienabschnitt:

- Grundlagen der Physiogeographie (G)
- Grundlagen der Humangeographie (einschließlich Wirtschaftsgeographie)
  - Geographie städtischer Räume: Zentren und Ballungsräume (G)
  - Geographie ländlicher Räume: Periphere und zentrumsferne Gebiete (G)
  - Bevölkerungsgeographie: Die Räumlichkeit demographischer Strukturen und Prozesse (G)
  - Wirtschaftsgeographie: Die Räumlichkeit der Wirtschaft (G)
- Grundlagen der Kartographie und Geoinformation (G)
- Methodische Grundlagen<sup>15</sup>
- Grundlagen der Wirtschaftskunde (W)
- Grundzüge der Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde<sup>16</sup>

2. Studienabschnitt:

- Physiogeographie und Landschaftsökologie (G)
- Humangeographie (einschließlich Wirtschaftsgeographie)
  - Grundkonzepte und Paradigmen der Geographie (G)
  - Politische Geographie: Die Räumlichkeit politischer Prozesse (G)
  - Humangeographischer Lehrveranstaltung zu einem variablen Thema (G, GW?<sup>17</sup>)
  - Seminar aus Humangeographie (G, GW?)
- Grundlagen der Raumordnung und Raumforschung (G)
- Österreich, die EU und ausgewählte Weltregionen- Regionalstruktur und Probleme der Regionalentwicklung (G, GW?)
- Wirtschaftskunde (W)
- Fachdidaktik der Geographie und Wirtschaftskunde<sup>18</sup>

G: geographische Inhalte, W: wirtschaftskundliche Inhalte, GW: Integration von geographisch-wirtschaftskundlichen Inhalten

Abbildung 5: Einteilung der Prüfungsfächer (Studienplan 2004) des Lehramtsstudiums in Wien in geographische oder wirtschaftskundliche oder geographisch-wirtschaftskundliche Inhalte

Auf der Universität überwiegen die rein geographischen Lehrveranstaltungen, was auch schon in der Abbildung 2 (S.37) und in der Abbildung 3 (S.38) sichtbar wurde. Eine Integration findet kaum statt, obwohl gerade die Themen der humangeographischen Lehrveranstaltungen meiner Ansicht nach einige Möglichkeiten dazu bieten würden.

<sup>15</sup> Für dieses Prüfungsfach ist meiner Meinung nach keine Zuordnung möglich. Es handelt sich hier um allgemeines Wissen, welches zu keiner dieser Kategorien gezählt werden kann.

<sup>16</sup> Auch die Fachdidaktik kann nicht eindeutig zugeordnet werden, da es hier generell um den GW-Unterricht geht.

<sup>17</sup> Je nach Lehrveranstaltung finden sich sowohl nur geographische Inhalte als auch geographisch-wirtschaftskundliche Inhalte. Eine exakte Zuordnung zu einer dieser drei Kategorien ist aus diesem Grund nicht möglich.

<sup>18</sup> Siehe Fußnote 15.

Doch meist wird bereits im Titel der Vorlesung der Integration ein Riegel vorgeschoben. So heißt es z. B. „Bevölkerungsgeographie: Die Räumlichkeit demographischer Prozesse“ oder „Politische Geographie: Die Räumlichkeit politischer Prozesse“. Die Räumlichkeit steht dabei also in vielen Fällen im Vordergrund, während der Wirtschaft kaum Bedeutung beigemessen wird.

Im zweiten Abschnitt werden den Studierenden am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien mehr Wahlmöglichkeiten bei den Lehrveranstaltungen überlassen. Es finden sich auch Lehrveranstaltungen, welche die Integration von Raum und Wirtschaft zumindest z. T. behandeln, z. B. die Vorlesung „Bevölkerungsgeographie Österreichs: Ausgewählte Problem- und Themenbereiche“, welche sich laut Beschreibung im Vorlesungsverzeichnis auch mit den Konsequenzen der Bevölkerungsentwicklung für die Gesellschaft und für die wohlfahrtsstaatlichen Sicherungssysteme befasst. Auch ein Seminar aus der Humangeographie „Die Türkei - Regionalmacht zwischen Europa und Asien“ setzt sich sowohl mit dem politischen und sozialen als auch mit dem ökonomischen Umbruch der Türkei auseinander. Man erkennt, dass es durchaus möglich ist, bei demographischen oder humangeographischen Themenstellungen auch die ökonomischen Aspekte zu beachten. Auch in den Schulen heißt das Thema laut LEHRPLAN 2004 (S.42) für die elfte Schulstufe „Demographische Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen“, was offensichtlich zu einer Integration der geographischen und wirtschaftskundlichen Inhalte auffordert.

Die physiogeographischen Lehrveranstaltungen befassen sich überhaupt nicht mit wirtschaftlichen Themen, wobei auch die wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen keinerlei geographische Bezüge herstellen (vgl. Abbildung 5, S.41).

Auch GOETZ hat sich in ihrer Umfrage (1996, S.25.), die schon des Öfteren von mir erwähnt wurde, mit der Problematik der Integration der beiden Bereiche auseinandergesetzt und sie sieht die universitäre Ausbildung als wesentlichsten Punkt der fehlenden Integration von Geographie und Wirtschaftskunde im schulpraktischen Unterricht an. Sie erklärt dieses Manko damit, dass das GW-Lehramtsstudium hauptsächlich von Instituten getragen wird, „an denen in erster Linie geographische FachwissenschaftlerInnen arbeiten. Ihre Forschungsinteressen liegen in Spezialgebieten

der Geographie“ (ebd.). Die von den Lehrplänen geforderte Integration von Geographie und Wirtschaftskunde ist de facto für keinen Hochschullehrer, der in Österreich an universitären Geographie-Instituten arbeitet, der Forschungsschwerpunkt. „Es findet wenig bis gar keine Auseinandersetzung der FachwissenschaftlerInnen an den Universitäten mit jenen Anforderungen statt, die GW-Lehrpläne an die AbsolventInnen der Geographie-Institute stellen“ (ebd.).

Wie Tabelle 7 zeigt, wird die Integration geographischer und wirtschaftlicher Inhalte in der universitären Ausbildung auch von den Studenten nur sehr vage wahrgenommen. In den Prüfungsfächern „Physiogeographie“ und „Kartographie“ wird laut den Studierenden „am wenigsten Beitrag zu einer vernetzten Darstellung von *Geographie und Wirtschaftskunde* geleistet, in den anderen Teilgebieten waren für die StudentInnen zumindest Ansätze der Integration spürbar“ (ebd., S.26).

<b>Wahrgenommene Integrationsbestrebungen geographischer und wirtschaftlicher Inhalte in universitären Lehrveranstaltungen durch die StudentInnen der neuen Studienordnung in Prozent (n= 132)</b>						
<b>Angestrebte Integration</b>	<b>Physio-geographie</b>	<b>Human-geographie</b>	<b>Karto-graphie</b>	<b>Wirtschafts-kunde</b>	<b>Fach-didaktik</b>	<b>Regional-geo-graphie</b>
<b>Sehr</b>	-	7,7	1,3	16,7	7,8	13,9
<b>Teilweise</b>	5,1	61,5	10,3	51,3	39,0	58,2
<b>Kaum</b>	16,7	20,5	19,2	17,9	36,4	21,5
<b>Gar nicht</b>	78,2	10,3	69,2	14,1	16,9	6,3

Tabelle 7: Wahrgenommene Integrationsbestrebungen geographischer und wirtschaftlicher Inhalte in universitären Lehrveranstaltungen durch die Studenten der neuen Studienordnung in Prozent nach GOETZ (1996, S.25)

## **5.2 Die Vortragenden der wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltung**

Im folgenden Kapitel erfolgt die Einteilung der Vortragenden aus dem Prüfungsfach „Wirtschaftskunde“ nach dem Geschlecht, bzw. nach dem Beruf mit dem Ziel herauszufinden, ob einerseits Frauen eine Lehrtätigkeit im Bereich der

Wirtschaftskunde ausüben und andererseits von wem die wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen geleitet werden: von Schulpraktikern oder Wirtschaftswissenschaftlern.

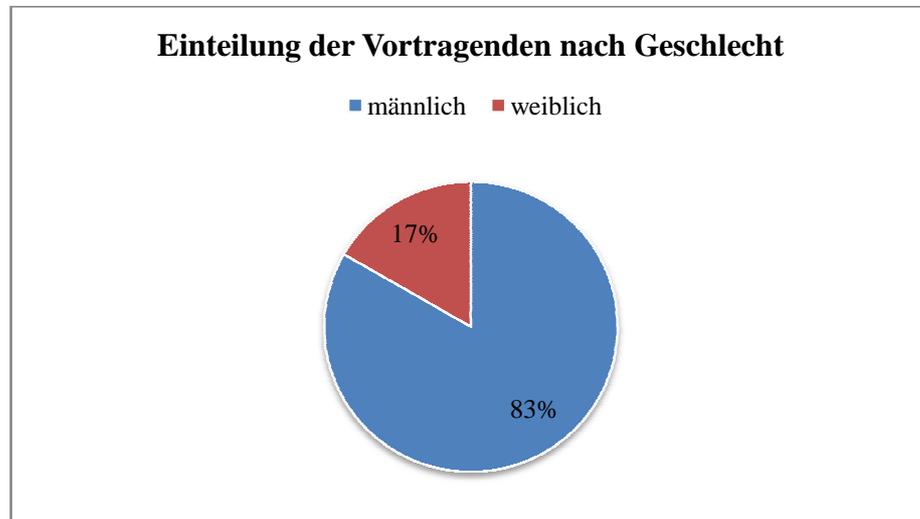


Abbildung 6: Einteilung der Vortragenden wirtschaftskundlicher Veranstaltungen nach dem Geschlecht im Studienjahr 2008/09

Die Einteilung der Vortragenden wirtschaftskundlicher Lehrveranstaltungen nach dem Geschlecht spiegelt einen allgemeinen universitären Trend wider: Männer dominieren. Eine eigene Erhebung<sup>19</sup> mit Hilfe der Vorlesungsverzeichnisse ergab für die wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen das Verhältnis von 83% zu 17%. Während das Institut für Geographie und Regionalforschung in Wien mit drei Frauen von insgesamt neun verschiedenen Vortragenden noch überdurchschnittlich liegt, findet sich im Gegensatz dazu am Geographie-Institut in Graz unter neun verschiedenen Lehrkräften für die wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen keine einzige Frau.

Ein Vergleich der jetzigen Frauenquote der wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen für GW-Studierende an der Universität Wien mit der Frauenquote vor 10 Jahren<sup>20</sup> zeigt, dass diese leicht zugenommen hat. Damals wurde nur eine dem Prüfungsfach „Wirtschaftskunde“ zugeordnete Lehrveranstaltung von einer Frau geleitet und zwar war dies die „Einführung in die allgemeine Volkswirtschaftslehre“ von Caroline

<sup>19</sup> Wie viele wirtschaftskundliche Lehrveranstaltungen werden laut Online- Vorlesungsverzeichnis im Wintersemester 2008/09 und im Sommersemester 2009 von Frauen geleitet?

<sup>20</sup>Die Daten stammen aus dem Online- Vorlesungsverzeichnis des Wintersemesters 1997/98 und des Sommersemesters 1998.

Gerschlager. Die wirtschaftskundliche Fachdidaktik-Lehrveranstaltung wurde auch damals schon von Frau Hofmann-Schneller geleitet. Jedoch zählte dieses Proseminar damals noch zum Prüfungsfach „Fachdidaktik“ und nicht zur Wirtschaftskunde (vgl. Kapitel 5.6, S.57).

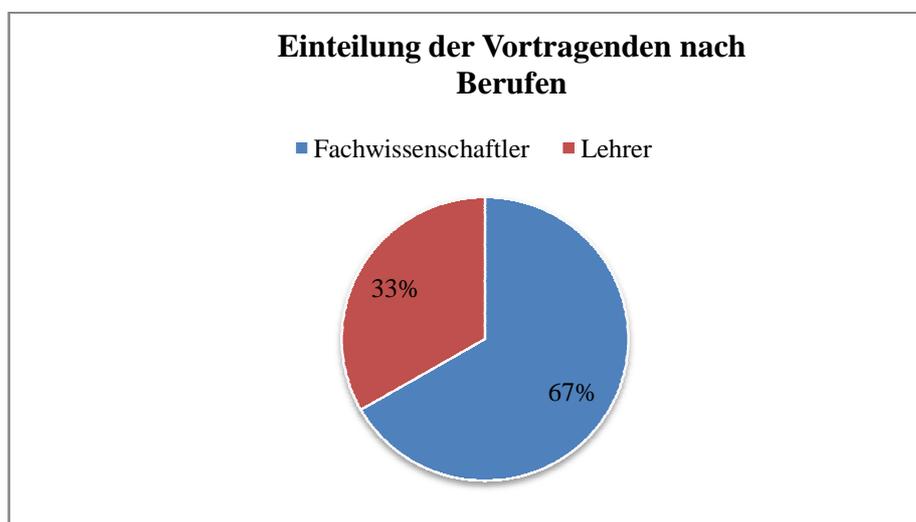


Abbildung 7: Einteilung der Vortragenden wirtschaftskundlicher Veranstaltungen nach dem Beruf im Studienjahr 2008/09

Die Einteilung der Lehrenden nach Berufen zeigt, dass ein Drittel der Vortragenden, hauptberuflich als Schulpraktiker tätig sind oder zumindest in den letzten Jahren waren. Dieses Ergebnis ist durchaus überraschend, da von mir ein geringerer Anteil erwartet worden war. In Wien ist sogar fast die Hälfte (vier von neun) als Lehrer an einer Schule angestellt. Ob durch den direkten Bezug zur Schule auch die didaktische Umsetzung wirtschaftskundlicher Themen Inhalt dieser Lehrveranstaltungen ist, wird im nächsten Kapitel näher untersucht.

Durch eine Analyse der Vortragenden nicht-wirtschaftskundlicher Lehrveranstaltungen wird ersichtlich, dass das Prüfungsfach „Wirtschaftskunde“ (natürlich mit Ausnahme der Fachdidaktik) eindeutig jenes mit den meisten Vortragenden aus dem schulpraktischen Bereich ist. Am Wiener Institut für Geographie und Regionalforschung ist es neben der Fachdidaktik sogar das einzige Prüfungsfach, in der Schulpraktiker als Vortragende auftreten.

Eine genauere Analyse der Vortragenden wirtschaftskundlicher Lehrveranstaltungen an den fünf Universitätsstandorten zeigt auch, dass fast jede Vorlesung von einem anderen Vortragenden geleitet wird. Eine Ausnahme bildet hier wiederum das Institut in Wien, wo beinahe die komplette Volkswirtschaftslehre durch einen Dozenten (mindestens drei, maximal fünf Lehrveranstaltungen)<sup>21</sup> abgedeckt wird.

Auffallend ist auch, dass die Wirtschaftswissenschaftler laut ihren Lebensläufen<sup>22</sup> (haupt)beruflich eher selten in der Privatwirtschaft tätig sind, sondern dass sie meist von anderen Instituten oder anderen Universitäten kommen.

### 5.3 Die Lehrveranstaltungstypen

Die wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen werden mit überwiegender Mehrheit als Vorlesung mit einer schriftlichen oder mündlichen Abschlussprüfung gehalten. Des Öfteren sind die Vorlesungen auch für andere Studienrichtungen verpflichtend und werden deshalb nicht ausschließlich für angehende GW-Lehrer gehalten. In Graz und in Innsbruck müssen die Studierenden auch ein Betriebspraktikum absolvieren, wobei z. B. im Studienplan 2002 von der Universität Graz (S.11) darauf hingewiesen wird:

„Gibt es nachweislich keine Möglichkeit zur Durchführung der Betriebspraxis an einer außeruniversitären Einrichtung, so sind den Studierenden auch die Mitarbeit an wirtschaftsbezogenen Projekten des Instituts oder anderer universitärer Einrichtungen anzuerkennen.“

Grundsätzlich sind Betriebspraktika meines Erachtens eine gute Idee, so lange sie tatsächlich in einem Betrieb abgehalten werden und nicht an der Universität. In einem Monat erhält man durchaus einen ersten guten Einblick, wie das wirtschaftliche Leben in einer Firma abläuft. Viele Studienrichtungen verlangen mittlerweile ein

---

<sup>21</sup> Bei dem Seminar aus Wirtschaftskunde besteht die Möglichkeit, die Lehrveranstaltung auch bei einem anderen Professor zu besuchen. Man kann jedoch sowohl dieses Seminar als auch das Seminar freier Wahl bei einem Dozenten absolvieren.

<sup>22</sup> Mit Hilfe des Internets war es relativ einfach die Lebensläufe, bzw. die aktuelle Anstellung der betroffenen Dozenten herauszufinden.

außeruniversitäres Praktikum und in vielen Fällen kann man dabei mehr lernen als in so mancher Vorlesung.

## **5.4 Die Inhalte der Wirtschaftskundlichen Ausbildung**

Zu Beginn dieses Kapitels möchte ich darauf hinweisen, dass ich die Inhalte der Lehrveranstaltungen nur anhand der Beschreibungen in den Vorlesungsverzeichnissen analysieren kann (mit Ausnahme der Universität Wien). Welche Inhalte in den diversen Lehrveranstaltungen wirklich angeboten werden, kann ich ohne deren Besuch nicht feststellen. Es kann somit zu Abweichungen zwischen den Beschreibungen im Vorlesungsverzeichnis und der tatsächlichen Umsetzung der Lehrveranstaltungen kommen, ohne dass dies in der Analyse beachtet wird. Ich muss mich auf die Richtigkeit der Angaben verlassen, auch wenn ich damit in Gefahr laufe, kein Ergebnis, welches die Realität widerspiegelt, zu erhalten.

### **5.4.1 Einteilung der wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen in fünf Kategorien**

Um herauszufinden, wo die einzelnen Universitäten ihren Ausbildungsschwerpunkt haben, werden die Lehrveranstaltungen in fünf Bereiche eingeteilt. Diese fünf Bereiche entsprechen weitestgehend der Einteilung, die von GOETZ (1995) in ihrer Umfrage zu den gewünschten Schwerpunkten der Wirtschaftskundeausbildung der Lehrer für die zukünftigen Lehrkräfte bereits vorgenommen wurde. Die Kategorien lauten:

- a) methodisch- didaktische Fragen zum Wirtschaftskundeunterricht
- b) formalistische Wirtschaftslehre (Begriffe, Theorien, Definitionen)
- c) konkrete Beispiele aus dem Wirtschaftsleben
- d) wirtschafts- und gesellschaftspolitische Zusammenhänge
- e) raumrelevante Auswirkungen ökonomischer Entscheidungen

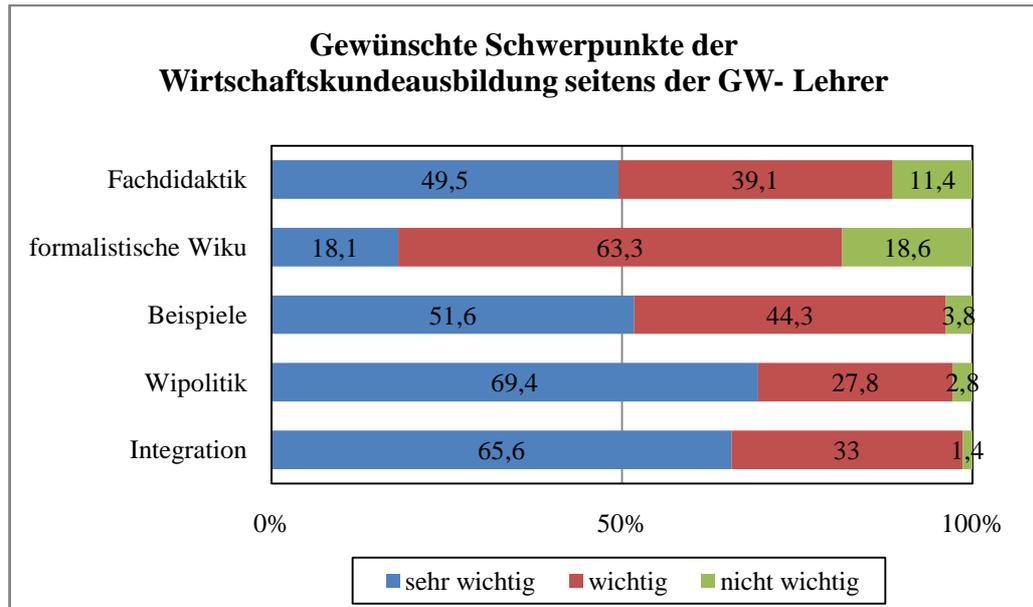


Abbildung 8: Gewünschte Schwerpunkte der Wirtschaftskundeausbildung seitens der GW-Lehrer für zukünftige GW-Studenten in Prozent (n= 572) (nach GOETZ 1995, S.45, eigene Modifizierungen); a: fachdidaktische Inhalte der Wirtschaftskunde, b: formalistische Wirtschaftslehre, c: konkrete Beispiele aus dem Wirtschaftsleben, d: Wirtschaftspolitik, e: integrative Themenstellungen

Der Umfrage von GOETZ (1995, S.44f.) zufolge wünschen sich die GW-Lehrer für die zukünftigen Lehrkräfte, dass vor allem *konkrete Beispiele aus dem Wirtschaftsleben* und *wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Zusammenhänge* in den Lehrveranstaltungen Platz finden. Von 70% der Befragten werden diese beiden Bereiche als „sehr wichtig“ für die Wirtschaftskundeausbildung empfunden. *Methodisch- didaktische-Themenstellungen* und *raumrelevante Auswirkungen ökonomischer Entscheidungen* werden immerhin noch von etwa 50% als „sehr wichtig“ angesehen. 63% der Befragten sind der Ansicht, dass es „wichtig“ sei, den Ausbildungsschwerpunkt in die *formalistische Wirtschaftslehre* zu legen. Allerdings sehen nur 18% diesen Aspekt als „sehr wichtig“ an (vgl. Abbildung 8).

Da manche Lehrveranstaltungen nicht nur einem Bereich, sondern mehreren zuordenbar sind, sind in Abbildung 9 Mehrfachnennungen enthalten. Die Einteilung erfolgte dabei nach den Angaben aus dem Vorlesungsverzeichnis für das Wintersemester 2008/09 und für das Sommersemester 2009.

Die Lehrveranstaltungen des Geographischen Instituts von der Universität Innsbruck konnten leider in der Abbildung nicht berücksichtigt werden, da im Vorlesungsverzeichnis dieser mit einer Ausnahme keine Inhaltsbeschreibungen angegeben wurden. Auch die wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen an den Universitäten in Klagenfurt und Graz wurden nicht vollständig erfasst, da hier zu einer, bzw. zu zwei Lehrveranstaltungen keine Angaben in den Vorlesungsverzeichnissen gemacht wurden.

Die Einteilung in die fünf Kategorien erfolgte v. a. nach Schlagwörtern, wie z. B. Wirtschaftspolitik (Kategorie d), an konkreten (Fall-)beispielen (Kategorie c) oder Wissensvermittlung, Theorien, Begriffe der Wirtschaft (Kategorie b). Bei den Lehrveranstaltungen der Universität Wien und z. T. auch der Universität Graz<sup>23</sup> wurden jedoch auch eigene Erfahrungen berücksichtigt, weshalb v. a. in Bezug auf die Lehrveranstaltungen in Wien ein relativ realitätsnahes Ergebnis erwartet werden kann. Ein Problem bei der Einteilung ergab sich nur bei der Kategorie a, also bei der Fachdidaktik der Wirtschaftskunde. Mit dieser Problematik wird sich aber das nächste Kapitel näher beschäftigen.

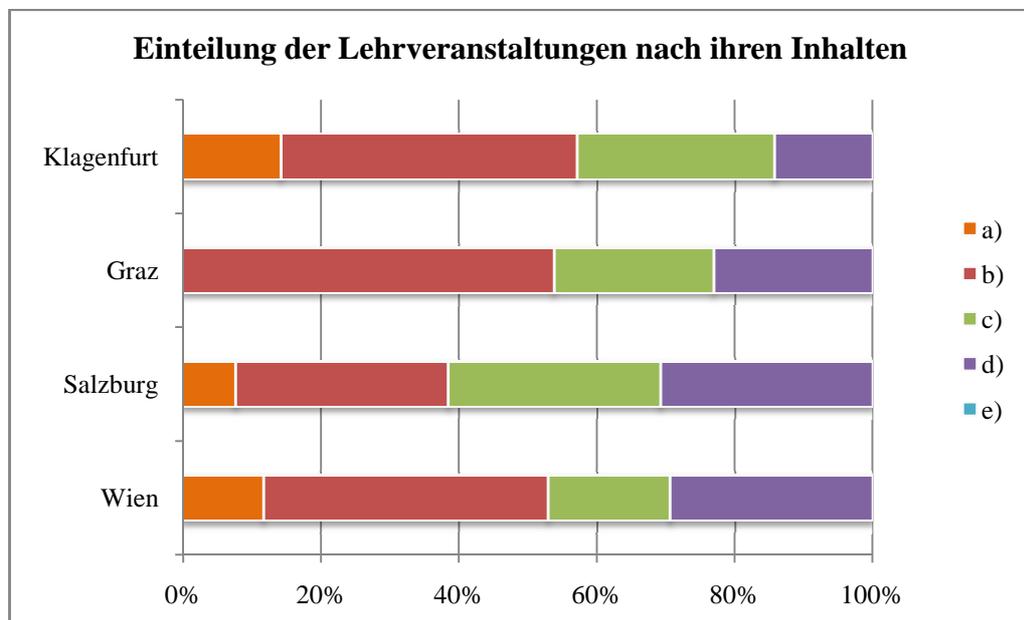


Abbildung 9: Einteilung der Lehrveranstaltung nach ihren Inhalten in 5 Kategorien; a: fachdidaktische Inhalte der Wirtschaftskunde, b: formalistische Wirtschaftslehre, c: konkrete Beispiele aus dem Wirtschaftsleben, d: Wirtschaftspolitik, e: integrative Themenstellungen.

<sup>23</sup> Ich habe ein Jahr (2003/04) an der Universität Graz das Lehramt „Geographie und Wirtschaftskunde“ studiert.

Der Ausbildungsschwerpunkt liegt, wie in Abbildung 8 ersichtlich, bei den meisten Instituten in der formalistischen Wirtschaftslehre. Ein Schwerpunkt in diesem Bereich entspricht den Wünschen der Lehrer allerdings am wenigsten.<sup>24</sup> Am geringsten sind Lehrveranstaltungen mit integrativen Themenstellungen vertreten. Von mir konnte keine einzige Lehrveranstaltung als solche kategorisiert werden. Die Verbindung von den beiden Bereichen Geographie und Wirtschaft spielt also in der universitären Ausbildung kaum eine Rolle, obwohl dieser Aspekt laut Lehrplan (vgl. Abbildung 4, S. 39) ein Schwerpunkt der schulischen Lehre sein sollte. Dies ist jedoch nicht nur ein Problem der Wirtschaftskunde, sondern der gesamten universitären Ausbildung für das Lehramt „Geographie und Wirtschaftskunde“, wie in Abbildung 5 (S.41) schon gezeigt wurde.

An der Universität Salzburg werden die Themen der drei Kategorien „wirtschafts- und gesellschaftspolitische Zusammenhänge“, „konkrete Beispiele aus dem Wirtschaftsleben“ und „formalistische Wirtschaftslehre“ in den Lehrveranstaltungen in etwa in gleichem Ausmaß behandelt (vgl. Abbildung 9). Die formalistische Wirtschaftslehre ist hier nicht ganz so dominant vertreten wie an den anderen Universitäten.

Im ersten Moment sticht in Abbildung 9 die Universität Klagenfurt durch eine vergleichsmäßig hohe Anzahl fachdidaktischer Wirtschaftskundelehrveranstaltungen heraus. Man muss aber beachten, dass durch den insgesamt reduzierten Gesamtsemesterstundenrahmen an der Universität Klagenfurt das größere relative Angebot de facto trotzdem in einer geringeren absoluten Stundenanzahl ihren Niederschlag findet. So ist erklärbar, dass an der Universität Wien absolut mehr wirtschaftskundliche Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen angeboten werden, trotz einem vergleichsweise geringeren relativen Anteil. Ein Faktum ist allerdings, dass an der Universität Graz, laut meinen Recherchen, keine fachdidaktischen Lehrveranstaltungen mit Wirtschaftskundebezug angeboten werden.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Vgl. Abbildung 8, vgl. Kapitel 4.2, S.29

<sup>25</sup> Diese Bewertung ergibt sich aus der Analyse der Lehrveranstaltungskommentare der Vorlesungsverzeichnisse. Zur Absicherung dieser Feststellung kontaktierte ich den Lektor der in Frage kommenden fachdidaktischen Lehrveranstaltung mit Wirtschaftskunde- Bezug an der Universität Graz via E-Mail, ohne allerdings eine Antwort zu erhalten (vgl. Kapitel 5.5, S.53).

In Klagenfurt z. B. findet man für das Seminar zur Wirtschaftskunde mit dem Titel „Dreiländereck erfahren“ folgende Beschreibung: „Der Schwerpunkt soll neben der Aufbereitung der aktuellen fachdidaktischen Literatur die Ergebnisse einer Fallstudie sein.“ (Vorlesungsverzeichnis Klagenfurt Sommersemester 2009, „Dreiländereck erfahren“). Nachdem diese Lehrveranstaltung jedoch auch für Diplomgeographen verpflichtend ist, nehme ich an, dass fachdidaktische Problemstellungen nur eine marginale Rolle spielen. Aus diesem Grund wurde diese Lehrveranstaltung von mir nicht als „fachdidaktische Problemstellung“ eingestuft.

### **5.5 „Wirtschaftskunde-Didaktik“: Inwieweit spielt die Didaktik in den wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen eine Rolle?**

In diesem Kapitel werde ich mich mit der Frage auseinandersetzen, ob es auch Lehrveranstaltungen an den fünf untersuchten Universitätsstandorten gibt, die sich mit der Vermittlung wirtschaftlicher Inhalte unter fachdidaktischen Elementen befassen. Davor ist es jedoch sinnvoll einige Begriffe zu definieren. Was ist Didaktik? Was versteht man unter Geographiedidaktik? Was ist Wirtschaftskundedidaktik und gibt es auch eine „Geographie- und Wirtschaftskunde“-Didaktik?

„Didaktik leitet sich her aus dem griechischen Wort „didáskein“ (...) = lehren, und eine technē didaktike (...) ist damit in der ursprünglichen Bedeutung die Kunst des Lehrens“ (DRECHSLER 1967, S.32). Wie Didaktik jedoch genau definiert wird, ist abhängig von dem zugrundeliegenden didaktischen Konzept (z. B. bildungstheoretische Didaktik, lerntheoretische Didaktik, konstruktivistische Didaktik etc.). Generell versteht man aber unter einer „Didaktik im weiteren Sinne“ die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Von einer „Didaktik im engeren Sinne“ spricht KLAFKI und meint damit die Unterrichtsinhalte, also die Frage nach dem „Was?“. HENTKE spricht hier von „Intentionen“ (Ziele, wozu?) und „Thematik“ (Inhalt, was?) (vgl. MATHES 2006, S.7f.).

Die Fachdidaktiken hingegen beschäftigen sich mit den Problemen, Fragen und Inhalten des Lehrens und Lernens eines *einzelnen* Unterrichtsfachs. Darüberhinaus meint sie im Wesentlichen auch

„die Reflexion des jeweiligen Faches, seiner Genese, seiner Erscheinungsform, seiner gesellschaftlichen Einbettung, Rolle und Bedeutung, seiner Entwicklungsmöglichkeiten sowie seiner Möglichkeiten, Beiträge zur individuellen und gesellschaftlichen Bildung zu leisten“ (LEMBENS, PESCHEK 2009, S.3).

Jede universitäre Fachdidaktik hat nach SCHILLER (2001, S.19) vier Aufgaben zu erfüllen:

- a) die Geschichte des Faches bewusst machen
- b) die Zielsetzungen des Faches beschreiben
- c) Theorien des Faches bilden
- d) mit der unterrichtspraktischen Situation beschäftigen

Bei der Betreuung der Unterrichtspraxis sind zwei wichtige Funktionen der Fachdidaktik an den Universitäten zu beachten. Zum einen soll sie zur Ausbildung der Fachlehrer als ein Zentrum für professionelle Lehrerbildung beitragen und zum anderen sollen die Fachdidaktiken durch die Weitergabe von theoretischem Wissen zu einer Verbesserung des Fachunterrichts führen (vgl. ebd., S.24f.).

Es existieren zahlreiche Definitionen für Geographiedidaktik<sup>26</sup> und auch für eine Didaktik der Wirtschaftslehre, Didaktik der Ökonomie<sup>27</sup>, Wirtschaftsdidaktik<sup>28</sup> oder wie auch immer sie genannt wird. Eine spezielle Definition für eine „Geographie und Wirtschaftskunde“-Didaktik gibt es aber nicht. Die Erklärung für das Fehlen ist zurückzuführen auf die Entstehungsgeschichte des Unterrichtsgegenstandes. Dieses

---

<sup>26</sup> BÖHN (1999, S.50, zitiert nach RINSCHÉDE 2007, S.17) versteht darunter z. B. „die Wissenschaft von der adressatenbezogenen Auswahl und Anordnung von Inhalten, die räumlich bestimmbar und raumwirksam sind, und ihrer optimalen Vermittlung in die Verständnisebene des Adressaten.“ Als Adressat ist hier der Schüler gemeint.

<sup>27</sup> Laut SCHILLER (2001, S.16) ist die Fachdidaktik der Ökonomie „eine (Integrations-)Wissenschaft, die Erkenntnisse der Wirtschaftswissenschaften und der Erziehungswissenschaften verwendet, um sie für die Verbesserung der Unterrichtssituation in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern des schulischen und außerschulischen Bildungsbereichs fruchtbar zu machen.“

<sup>28</sup> DAUENHAUER (1978, S.18) definiert die Wirtschaftsdidaktik „als die wissenschaftliche Lehre von den auf Wirtschaft bezogenen Lehr- und Lernprozessen.“

Unterrichtsfach entstand, wie anfangs auch schon besprochen wurde, nicht aus fachdidaktischen Überlegungen heraus, sondern aus rein bildungspolitischen Gründen. Eine eigene Didaktik hätte deshalb erst im Nachhinein entwickelt werden können, was jedoch nie stattfand.

Um die fachdidaktischen Wirtschaftskundelehrveranstaltungen mit Hilfe der Aufgaben bzw. Grundfragen der Geographiedidaktik auf den Ebenen der Unterrichtsplanung, der Unterrichtsanalyse und der Unterrichtsevaluation nach RINSCHÉDE (2007, S.23ff.) genauer analysieren zu können, verwende ich in meiner Arbeit eine „eigene“ Definition der Wirtschaftskundedidaktik. Dafür habe ich die Definition von Köcks „Geographiedidaktik“<sup>29</sup> leicht modifiziert. Die Wirtschaftskundedidaktik ist demnach die Wissenschaft vom Lehren und Lernen wirtschaftskundlicher Aussagen bzw. Sachverhalte. Nachdem die Bewertung der Lehrveranstaltungen nur auf Grund der Angaben im Internet erfolgt, kann jedoch z. B. die Einflussnahme der Wirtschaftsdidaktik auf die individuellen Lebenswelten der Schüler nicht berücksichtigt werden. Dazu wären eine intensivere Auseinandersetzung mit den einzelnen Fachdidaktik-Lehrveranstaltungen und eine Definition für die Wirtschaftskundedidaktik, die einen größeren Interpretationsrahmen zulassen würde, von Nöten.

Auf Grund dieser Definition ist es nun für mich möglich, die Aufgaben bzw. Grundfragen der Geographiedidaktik auch als Aufgaben und Grundfragen der Wirtschaftskundedidaktik anzusehen. Die Grundfragen für die Wirtschaftskundedidaktik lauten wie folgt:

- „Wozu“ soll unterrichtet werden? (Zielfragen)
- „Warum“ soll „Was“ unterrichtet werden? (Inhaltsfragen)
- „Wo“ wird unterrichtet? (Milieufragen)
- „Für wen“ wird unterrichtet? (Adressatenfragen)
- „Wer“ unterrichtet? (Personalfragen)
- „Was“ soll im Einzelnen erreicht werden? (Teilzielfragen)
- „Wie“ soll unterrichtet werden? (Methodenfragen)

---

<sup>29</sup> Die Geographiedidaktik ist „die Wissenschaft vom institutionalisierten Lehren und Lernen geographischer Aussagen bzw. Sachverhalte“ (Köck 1991, zitiert nach Rinschede 2007, S.17).

- „Womit“ soll unterrichtet werden? (Medienfragen)
- „Wann“, „Wie lange“ und „In welcher Abfolge“ soll unterrichtet werden? (Zeitfragen)
- „Welche Kontrollen?“/ Wie wird der Unterricht kontrolliert? (Evaluationsfragen)

Nur Lehrveranstaltungen, die sich mit mehr als zwei der genannten Fragen beschäftigen (vgl. Tabelle 7, S.43), wurden von mir als fachdidaktische Wirtschaftskunde-Lehrveranstaltungen eingestuft. Eine Lehrveranstaltung, welche „nur“ die Wiederholung und Vertiefung von wirtschaftskundlichen Begriffen, die bereits aus dem Schulunterricht bekannt sein sollten, zum Ziel hat, wurde von mir demnach nicht als fachdidaktische Lehrveranstaltungen kategorisiert, da sie meinen Anforderungen nicht gerecht wird (vgl. z. B. die Vorlesung „Grundbegriffe der Ökonomie“, Universität Wien).

Schon ein Blick auf die Abbildung 9 (S.49) zeigt, dass man von einer Wirtschaftskunde-Didaktik immer noch weit entfernt ist. In Salzburg und in Klagenfurt finden sich auch immer wieder wirtschaftskundliche Lehrveranstaltungen, die gemeinsam mit Studenten anderer Studienrichtungen absolviert werden. In einem solchen Fall wird von mir ausgeschlossen, dass fachdidaktische Problemstellungen als Thema in der Lehrveranstaltung auftauchen.

Insgesamt wurden also von mir nur vier Lehrveranstaltungen als fachdidaktische Wirtschaftskundelehrveranstaltungen eingeordnet, da sie eben mehrere Grundfragen behandeln: zweimal in Wien und jeweils einmal in Salzburg und Klagenfurt. Diese Lehrveranstaltungen sind:

- I. UE<sup>30</sup>, Lehrplan, Kompetenzen und Standards in wirtschaftlichen Themen des GW-Unterrichts (Universität Salzburg)
- II. PP<sup>31</sup>, Praktisches Arbeiten in der Wirtschaftskunde (Universität Klagenfurt)
- III. PS<sup>32</sup>, Fachdidaktisches Proseminar: Fachdidaktik der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht (Universität Wien)

---

<sup>30</sup> Übung

<sup>31</sup> Projektpraktikum

<sup>32</sup> Proseminar

#### IV. EX<sup>33</sup>, Wirtschaftskundliche Exkursion (Universität Wien)

Bei allen vier Lehrveranstaltungen ist/war der Vortragende selbst als Lehrer tätig. Nur eine Lehrveranstaltung wird dabei von einer Frau<sup>34</sup> geleitet und zwar das fachdidaktische Proseminar in Wien. Auf Grund der geringen Anzahl an fachdidaktischen Wirtschaftskundelehrveranstaltungen, aber der relativ hohen Anzahl der Lehrer als Vortragende (siehe Abbildung 7, S.45) lässt sich sagen, dass nicht alle Schulpraktiker, die an der Universität unterrichten, auch fachdidaktische Themen behandeln, obwohl gerade diese die praktischen Erfahrungen dazu hätten.

Interessant ist auch, dass die erwähnte fachdidaktische Lehrveranstaltung an der Universität Salzburg gar nicht zum Prüfungsfach „Wirtschaftskunde“ zählt, sondern dass sie dem Prüfungsfach „Fachdidaktik“ zugeordnet wurde.

Alle vier Lehrveranstaltungen haben gemein, dass von den Studierenden aktive Mitarbeit gefordert wird. Sie werden nicht als Vorlesungen gehalten, wie die meisten wirtschaftskundlichen Lehrveranstaltungen (vgl. Kapitel 5.3), sondern als Proseminare, Exkursionen, Übungen oder Praktika durchgeführt. Demnach sind viele Übungen und Arbeitsaufträge von den Studierenden selbst zu erledigen, wie z. B. die Planung von Betriebserkundungen für Schüler, die Gestaltung von Unterrichtssequenzen zu verschiedenen wirtschaftlichen Themen oder auch die Analyse von Schulbüchern. In drei dieser vier Lehrveranstaltungen steht neben der didaktischen Aufbereitung aber auch das Wiederholen und Festigen des eigenen Wirtschaftswissens auf dem Programm.

Analysiert man die vier Lehrveranstaltungen hinsichtlich der Grundfragen nach RINSCHÉDE (2007, S.23ff.), erkennt man, dass v. a. fünf dieser zehn Fragen im Vordergrund der Lehrveranstaltungen stehen. Diese sind:

- **„Wozu“ soll unterrichtet werden:** Hierbei handelt es sich um eine Auseinandersetzung mit den Zielen des Unterrichts. Dazu zählt u. a. die Lehrplananalyse und Lernzielanalyse.
- **„Wo“ soll unterrichtet werden:** Exkursionen, Betriebsbesichtigungen, Museen etc.

---

<sup>33</sup> Exkursion

<sup>34</sup> Dieses Proseminar kann aber auch bei einem Mann besucht werden.

- **„Was“ soll im Einzelnen erreicht werden:** Dazu gehört die Entwicklung und Formulierung von Feinzielen des Unterrichts. Da diese Frage eng mit der Zielfrage (wozu?) verknüpft ist, werden diese beiden in der folgenden Tabelle von mir zu einem Punkt zusammengefasst.
- **„Wie“ soll unterrichtet werden:** Verschiedene Lehr- und Lernmethoden stehen dabei im Mittelpunkt der Fragestellung.
- **„Womit“ soll unterrichtet werden:** Verschiedene Medien für den Unterricht sollen analysiert und deren Effizienz beurteilt werden.

<b>Wozu?/ Was?</b>	<b>Wie?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse der Lehrplannerfordernisse</li> <li>- Analyse der Fachliteratur zu Lehrplan/Lernziele, Kompetenzen und Standards</li> <li>- Erarbeitung von Zielsetzungen</li> <li>- Formulierung von Lernzielen und Schülerkompetenzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Durchführung von handlungsorientierten Unterrichtssequenzen</li> <li>- Altersadäquate Umsetzung eines speziellen wirtschaftspolitischen Ziels für die Unter- und Oberstufe</li> <li>- Erarbeitung adäquater Methoden für die Umsetzung im Unterricht</li> <li>- Entwicklung eines Lernmoduls zu einem wirtschaftskundlichen Thema</li> <li>- Gestaltung von skalierbaren Unterrichtsbeispielen für Standardaufgaben</li> <li>- Kennenlernen von Methoden zur Vertiefung volkswirtschaftlicher, betriebswirtschaftlicher und wirtschaftsgeographischer Kenntnisse</li> <li>- Durchführung von Planspielen, Mystery Shopping und Spurensuche</li> </ul>
<b>Wo?</b>	<b>Womit?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erarbeitung von Betriebsbesichtigungen für Schüler</li> <li>- Planung und Evaluation von Lehrausgängen und Exkursionen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestaltung von Lernpfaden in digitalen Medien</li> <li>- Analyse der Arbeitsaufträge und Medien in Schulbüchern hinsichtlich wirtschaftskundlicher Themen</li> <li>- Ausarbeitung adäquater Materialien für die Umsetzung im Unterricht</li> </ul>

Tabelle 8: Zuordnung der Ziele und Inhalte der vier fachdidaktischen Wirtschaftskunde-Lehrveranstaltungen zu den Grundfragen nach RINSCHÉDE (2007, S.23ff.).

Anhand der Ziele und Inhalte der Lehrveranstaltungen kann man erkennen, dass diese Lehrveranstaltungen meist sehr aufwändig und zeitintensiv sind. Aus eigener Erfahrung kann ich jedoch sagen, dass man zumindest aus den Lehrveranstaltungen an der Universität Wien sehr viel lernen kann und sehr praxisbezogen gearbeitet wird.

Die Abbildung 9 (S.49) zeigt, wie bereits von mir vorher erläutert wurde, dass in Graz keine wirtschaftskundliche Lehrveranstaltung als fachdidaktische Lehrveranstaltung eingestuft wurde, da meine Anforderung, sich mit mehreren Grundfragen auseinanderzusetzen, nicht erfüllt wurde. Im Vorlesungsverzeichnis der Universität Graz wird zwar für manche Lehrveranstaltungen als Ziel angegeben, dass „die Studierenden wirtschaftliche und politische Fragestellungen vor dem Hintergrund bzw. auf der Grundlage aktueller medialer Berichterstattung vernetzen und interpretieren sowie für den GW-Unterricht umsetzen können“ (aus der Beschreibung für die VU<sup>35</sup> „Leben und Wirtschaften für LAK<sup>36</sup>“, Vorlesungsverzeichnis der Universität Graz Wintersemester 2008/09). Doch nur diese Aussage alleine ist für mich nicht ausreichend, um als eine fachdidaktische Wirtschaftskunde-Lehrveranstaltungen bewertet zu werden. Mit dieser Zielstellung kann auch gemeint werden, dass die Studierenden den Stoff soweit verstanden haben, dass sie ihn den Schülern weitervermitteln können. Es muss aber nicht bedeuten, dass die Studierenden Methoden und Materialien vorgestellt bekommen, die ihnen die Vermittlung im Unterricht erleichtert. Eine genaue Erklärung des Vortragenden zu der Zielstellung blieb mir trotz Anfrage via E-Mail leider verwehrt.

## 5.6 Alter und neuer Studienplan im Vergleich

In den meisten Fällen gibt es, wie man anhand der nächsten Abbildung sehen kann, kaum Unterschiede zwischen den letzten beiden Studienplänen mit Ausnahme der Studienpläne für das Lehramt „Geographie und Wirtschaftskunde“ der Universität Wien.

---

<sup>35</sup> Vorlesung mit Übung

<sup>36</sup> Lehramtskandidaten

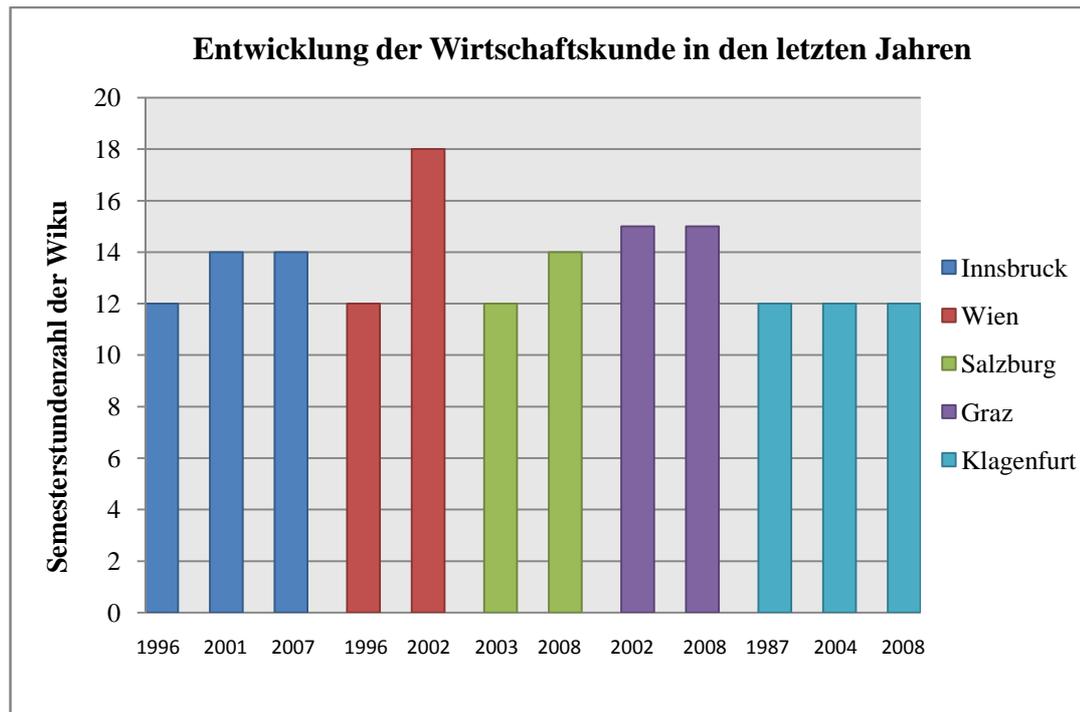


Abbildung 10: Die Entwicklung der gesamten Semesterstundenzahl für das Prüfungsfach „Wirtschaftskunde“ in den letzten beiden bzw. drei, Studienplänen an den fünf Universitätsstandorten

Besonders aufmerksam möchte ich darauf machen, dass der aktuelle Studienplan in Wien schon seit 2002<sup>37</sup> gilt, im Vergleich zu den anderen Universitäten, die in diesem oder dem letzten Studienjahr neue Studienpläne eingeführt haben. Trotzdem liegt das Institut in Wien zumindest in den wirtschaftskundlichen Belangen weit vor den anderen Instituten. Von 1996 auf 2002 wurden die Semesterstunden des Prüfungsfachs „Wirtschaftskunde“ um sechs Stunden erhöht. Hinzugefügt wurden die Lehrveranstaltungen:

- Geld- und Finanzwesen
- Fachdidaktik der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht
- Wirtschaftskundliche Exkursion

Hierbei ist jedoch anzumerken, dass die Lehrveranstaltung „Fachdidaktik der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht“ auch schon im alten Studienplan enthalten war. Jedoch wurde sie hier noch zum Prüfungsfach „Fachdidaktik“ gezählt. Man findet unter

<sup>37</sup> Im Jahre 2004 wurden nur geringfügige Veränderungen vorgenommen, welche die Wirtschaftskunde nicht betrafen.

den drei „neuen“ Wirtschaftskunde-Lehrveranstaltungen genau die beiden wieder, die von mir als fachdidaktische Wirtschaftskunde-Lehrveranstaltung eingestuft wurden. Daraus kann geschlossen werden, dass langsam erkannt wurde, wo die Defizite in der Wirtschaftskundeausbildung liegen und dass man auch bereit ist, diese zu reduzieren. Wien hat demnach den ältesten, in wirtschaftskundlicher-fachdidaktischer Hinsicht aber den fortschrittlichsten Studienplan aller fünf Universitäten in Österreich.

1.Studienabschnitt (Studienplan 1996, Universität Wien)		1.Studienabschnitt (Studienplan 2002, Universität Wien)	
Prüfungsfach	Semester- stunden	Prüfungsfach	Semester- stunden
Allgemeine Physiogeographie (einschl. LÖK)	14	Grundlagen der Physiogeographie	6
Allgemeine Humangeographie (einschl. Wirtschaftsgeographie)	12	Grundlagen der Humangeographie (einschl. Wirtschaftsgeographie)	11
Kartenkunde und Schulkartographie	5	Grundlagen der Kartographie und Geoinformation	4
Regionale Geographie Österreichs und Mitteleuropas	4	Methodische Grundlagen	6
Einführung in die Wirtschaftskunde	6	Grundlagen der Wirtschaftskunde	7
		Grundlagen der Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde	7
2.Studienabschnitt (GW als Erstfach)		2.Studienabschnitt	
Vergleichende Physiogeographie	5	Physiogeographie und Landschaftsökologie	2 (-6) <sup>38</sup>
Vergleichende Humangeographie (einschl. vergleichender Wirtschaftsgeographie)	14	Humangeographie (einschl. Wirtschaftsgeographie)	8 (-12)
Regionale Geographie Europas und Außereuropa	4	Österreich, die EU und ausgewählte Weltregionen- Regionalstruktur und Probleme der Regionalentwicklung	4 (-8)
Wirtschaftskunde	6	Wirtschaftskunde	11 (-13)
Vorprüfungsfach: Theorie und Methoden der Geographie	1	Grundlagen der Raumforschung und Raumordnung	2 (-6)
Fachdidaktik	6	Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde	8 (-10)
		Fachexkursionen	5

Tabelle 9: Vergleich der beiden Studienpläne von 1996 und 2002 für das Lehramt „Geographie und Wirtschaftskunde“ an der Universität Wien

<sup>38</sup> Zwei Lehrveranstaltungen zu jeweils 2 Semesterstunden sind von den Studierenden frei wählbar. Dies erhöht in Folge logischerweise die Stundenanzahl im jeweiligen Prüfungsfach.

Auch im Prüfungsfach „Fachdidaktik“ hat sich in den letzten Jahren einiges verändert, wie aus Tabelle 9 ersichtlich wird. So gab es z. B. im Studienplan von 1996 der Universität Wien im ersten Studienabschnitt noch gar kein Prüfungsfach „Fachdidaktik“. Insgesamt umfasste damals die fachdidaktische Ausbildung sechs Semesterstunden, während die Studenten heute alleine im ersten Abschnitt schon sieben Semesterstunden fachdidaktische Lehrveranstaltungen absolvieren müssen. Alles in allem müssen laut aktuellem Studienplan mindestens 15 Semesterstunden fachdidaktische Ausbildung am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien absolviert werden.

Die gesamte Stundenanzahl der beiden Studienpläne hat sich hingegen nicht stark verändert. Veränderungen gab es hauptsächlich in der Schwerpunktsetzung. Vor allem Lehrveranstaltungen, die dem Prüfungsfach „Physiogeographie“ zugeordnet waren, wurden massiv gekürzt (um fast 60%) und zwar zu Gunsten der wirtschaftskundlichen und fachdidaktischen Ausbildung, deren Stundenanzahl um 50% (Wirtschaftskunde: von 12 auf 18 Semesterstunden), bzw. sogar um 150% (Fachdidaktik: von 6 auf 15 Semesterstunden) gesteigert wurde.

Des Weiteren wurde an der Universität Wien auch ein über zwei Semester laufender Lehrgang für „Geographie und Wirtschaftskunde“-Lehramtsstudierende eingeführt, der auch zur wirtschaftskundlichen Ausbildung gezählt werden kann: „Berufs- und Studienwahlvorbereitung an der AHS-Unterstufe und Oberstufe“. Dieser Lehrgang ist speziell für die Bedürfnisse der verbindlichen Übung „Berufsorientierung für die 10-14-Jährigen“<sup>39</sup> ausgerichtet und soll den zukünftigen Lehrkräften eine Hilfestellung und Anregung für die Vermittlung von Inhalten im Bereich der Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt bieten. Nach positiver Absolvierung des einjährigen Lehrgangs erhält jeder Studierende vom Institut der Geographie- und Regionalforschung der Universität Wien ein Zertifikat.

Bei den anderen vier Instituten ist in den letzten Jahren entweder die Stundenzahl gleich geblieben oder es wurde nur eine zweistündige Lehrveranstaltung hinzugefügt.

---

<sup>39</sup> Seit dem Schuljahr 1998/99 sind die Schulen verpflichtet in der 7. und 8. Schulstufe die verbindliche Übung „Berufsorientierung“ im Ausmaß zu je 32 Wochenstunden zu betreiben. Auf welche Art und Weise dies erfolgt (eigenes Fach, integrativ, Projektvariante, Wahlpflichtfach, Modul), ist jeder Schule dabei selbst überlassen.

## **5.7 Zusammenfassung der Analyse der wirtschaftskundlichen Ausbildung an den Universitäten**

Aus der Analyse kann man erkennen, dass die Wirtschaftskundeausbildung am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien schon am weitesten fortgeschritten ist. Es wird sowohl bezüglich der Semesterstundenzahl für wirtschaftskundliche Lehrveranstaltungen von den Studierenden am meisten gefordert als auch im Bereich der Fachdidaktik der Wirtschaftskunde die meisten Lehrveranstaltungen angeboten werden. Trotzdem ist in diesem Bereich auch in Wien noch Nachholbedarf gegeben, was auch ein Vergleich des Prüfungsfachs „Wirtschaftskunde“ mit den anderen Prüfungsfächern gezeigt hat.

Am meisten vernachlässigt werden von allen fünf untersuchten Instituten jedoch Lehrveranstaltungen, die sich mit einer Integration der beiden Bereiche „Geographie“ und „Wirtschaftskunde“ beschäftigen, obwohl gerade dies in der Schule gefordert wird.

Insgesamt kann man sagen, dass die Ausbildung in der Wirtschaftskunde immer noch ein deutlich geringeres Gewicht hat als die geographische Ausbildung. Manche Studienpläne wurden erst dieses Studienjahr eingeführt und erreichen trotzdem kein wirtschaftskundliches Ausmaß, das wünschenswert wäre (Gleichstellung von Wirtschaftskunde und Geographie), obwohl immer wieder Studien<sup>40</sup> veröffentlicht werden, die das Wirtschaftswissen der Schüler als mangelhaft präsentieren. Dies stellt dann natürlich die Qualität des GW-Unterrichts in Frage und die Rufe nach einem eigenständigen Wirtschaftsgegenstand werden wieder lauter. Doch gerade die Integration der Wirtschaftskunde führte zu einer enormen Aufwertung unseres Fachs und hat es bis heute vor noch größeren Stundenkürzungen geschützt.

---

<sup>40</sup> Beispielsweise wurden in letzter Zeit von der WKÖ die beiden Studien „Ökonomische Bildung von AHS- Schüler und Schülerinnen“ und „Wirtschaftswissen von Maturant/inn/en im internationalen Vergleich Österreich- Deutschland- Tschechien- Ungarn“ durchgeführt.

## **6 Stellung und Darstellung der Wirtschaftskunde in auserwählten österreichischen Schulbüchern**

Während sich das vorherige Kapitel meiner Arbeit mit der Stellung der Wirtschaftskunde in der universitären Ausbildung beschäftigt hat, werde ich mich in diesem dritten und letzten Teil der Arbeit näher mit der Stellung und Darstellung wirtschaftskundlicher Inhalte in einigen bekannten österreichischen Schulbüchern auseinandersetzen.

Im Jahre 1969 bezeichnete der Deutsche Bildungsrat das Schulbuch als „die eigentliche Großmacht der Schule“ (vgl. BULLINGER et al. 2005, S.67) und Studien der neunziger Jahre zeigen, dass diese Aussage bis heute nicht an Gültigkeit verloren hat. Das Schulbuch ist zwar nur eines von vielen Medien im GW-Unterricht, jedoch zählt es aus diversen Gründen zu den am häufigsten eingesetzten Arbeitsmitteln der Lehrer. Laut einer Umfrage von GOETZ (1996, S.29f.) im Jahre 1992/93 verwendeten 87,4% der befragten Lehrer das Schulbuch in der Unterstufe „oft“ zur Behandlung wirtschaftlicher Fragestellungen im GW-Unterricht. In der Oberstufe gaben zumindest noch 67,1% an „oft“ zum Schulbuch zu greifen. Die häufige und regelmäßige Verwendung ist auch der Grund, warum das Schulbuch weitgehend die Unterrichtspraxis bestimmt und somit auch den Wirtschaftskunde-Unterricht maßgeblich beeinflusst. Zahlreiche empirische Studien kommen sogar zu dem Schluss, dass die Planung und die Realität des Unterrichts bis zu etwa 80% durch das Schulbuch bestimmt werden (vgl. THÖNEBÖHN 1990, S.5), wodurch die herausragende Stellung des Schulbuchs im Unterricht erneut bestätigt wird.

ASTLEITNER et al. (1998, S.9) fassen in ihrem Buch das Ergebnis eines Forschungsprojekts von 1997 unter dem Titel „Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung“ folgendermaßen zusammen: „Unterricht, in dem das Schulbuch als Leitmedium verwendet wird, ist in hohem Maße von dessen Qualität bestimmt. Es lohnt sich also, in die Qualität von Schulbüchern zu investieren.“

## 6.1 Die Schulbuchanalyse

Schulbuchanalysen besitzen bereits eine relativ lange Tradition. Besonders seit den siebziger Jahren wird sich im deutschsprachigen Raum sehr aktiv mit Schulbüchern und deren Analyse auseinandergesetzt (vgl. ASTLEITNER et al. 1998, S.8f.). In Deutschland ist v. a. das *Georg- Eckert- Institut* in Braunschweig für Schulbuchanalysen zuständig, welches auch die bekannte Zeitschrift „Internationale Schulbuchforschung“ herausgibt. Das österreichische Pendant dazu wurde im Jahre 1988 gegründet und ist das *Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung* in Wien.

Von diesen beiden Instituten wurden schon zahlreiche Kriterienkataloge zur Analyse und Bewertung von Schulbüchern entwickelt. Der bekannteste österreichische Kriterienkatalog wird als „Salzburger Raster zur Analyse von Schulbüchern“ bezeichnet. Dieser wurde allerdings sehr allgemein gehalten und geht nicht auf die Bedürfnisse einzelner Unterrichtsgegenstände ein, wodurch er für meine Analyse der GW-Schulbücher eher ungeeignet ist.

Erst kürzlich wurde aber von Gerhard ATSCHKO und Christian FRIDRICH ein Projekt mit dem Titel „Implementierung, Evaluierung, Einschätzung und Stellenwert von Schulbüchern und begleitenden Unterrichtsmedien im schulischen Unterrichtsgeschehen, in der Fachdidaktik und der unterrichtspraktischen Studien in der Hauptschullehrer/innenausbildung an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien am Beispiel von Geographie und Wirtschaftskunde (GW)“ durchgeführt, mit dem Ziel einen Schulbuchraster speziell für die Analyse und Bewertung von GW-Unterrichtsmaterialien zu entwickeln. Entstanden ist schließlich der „Wiener Raster zur Analyse und Bewertung von Unterrichtsmaterialien für GW“. Bisher wurde dieser Raster zwar nur an Hauptschulen eingesetzt. Auf Grund von diversen Aussagen befragter Kollegen wird davon ausgegangen, dass er in derselben Form auch in der AHS eingesetzt werden kann (vgl. ATSCHKO 2008, S.25ff.).

### 6.1.1 Vorgehensweise bei der Schulbuchanalyse

Zur Analyse der Schulbücher im Rahmen dieser Arbeit wurde ein eigener Bewertungskatalog<sup>41</sup> von mir erstellt, der versucht, an Hand von bestimmten Kriterien, ein objektives Ergebnis bezüglich der Stellung und Darstellung der Wirtschaftskunde in den Schulbüchern zu erhalten. Folgende Schulbuchraster haben als Anregung für meinen Bewertungskatalog gedient:

- „Wiener Raster zur Analyse und Bewertung von Unterrichtsmaterialien für GW“<sup>42</sup>
- „Bewertungsbogen für Schulbücher“<sup>43</sup>
- „Schulbuchraster- Ein Vorschlag zur Beurteilung von GW-Schulbüchern“<sup>44</sup>

Da diese Raster auf die Analyse gesamter Schulbücher ausgerichtet sind, ich mich jedoch nur auf einzelne Kapitel konzentriere, wurden die ausgewählten Fragestellungen aus den genannten Schulbuchraster modifiziert, meinen Bedürfnissen angepasst und durch eigene Fragen, vor allem im Bereich der „integrativen Darstellung“ und der zugrundeliegenden „didaktischen Theorien“, welche in diesen Rastern meist kaum beachtet wird, ergänzt.

Zwei Fragestellungen stehen im Rahmen meiner Analyse im Mittelpunkt des Interesses. Zum einen soll die Darstellung wirtschaftskundlicher Themen analysiert werden, dazu zählt v. a. der Einsatz von Diagrammen, Bildern, Tabellen, Zeichnungen und Texten im wirtschaftskundlichen Unterricht. Zum anderen soll die Integration von geographischen und wirtschaftskundlichen Inhalten in bestimmten Lehrwerken näher betrachtet werden: Werden die beiden Bereiche überhaupt integrativ dargestellt und wenn ja, wie erfolgt diese Integration?

Des Weiteren wird auch noch der Einfluss bestimmter didaktischer Modelle in den Schulbüchern erläutert.

---

<sup>41</sup> Siehe Anhang 4

<sup>42</sup> Vgl. Atschko 2008, S.30ff..

<sup>43</sup> Vgl. Bullinger et al. 2005, S.71.

<sup>44</sup> Vgl. Sitte C. 2000, S.467ff..

### 6.1.1.1 Die Darstellung der wirtschaftskundlichen Themen in den Schulbüchern

Um die Darstellung wirtschaftskundlicher Inhalte bewerten zu können, ist es zielführend, sich mit den verschiedenen Darstellungsformen näher zu beschäftigen. Dazu unterscheide ich drei Darstellungsmöglichkeiten:

- Grafiken (weitere unterschieden in Tabellen und Diagramme),
- Bilder (Fotos und Zeichnungen)
- Text

Gerade bei wirtschaftskundlichen Themen spielen **Diagramme** und **Tabellen** eine bedeutende Rolle, da im Wirtschaftskundeunterricht viel mit Zahlen und Werten gearbeitet wird. Auch in den Medien werden diese Darstellungsformen oft verwendet, um Zahlen grafisch umzusetzen und so bestimmte Sachverhalte und Statistiken zu veranschaulichen. „Man muss aber gelernt haben, mit den Tücken von Diagrammen umzugehen, um nicht in die Irre geführt zu werden“ (HAUBRICH 2001, S.59). Aus diesem Grund ist es auch wichtig, dass der Umgang mit Diagrammen bereits in jungen Jahren geübt wird. Bei meiner Analyse setze ich mich daher mit folgenden Fragen näher auseinander:

- *Finden sich Diagramme und Tabellen auch schon in Lehrwerken für die Unterstufe?*

Laut dem seit 2000 gültigen AHS-Lehrplan für Mathematik (vgl. AHS-LEHRPLAN 2000, S.1053) soll eigentlich schon in der fünften Schulstufe begonnen werden, mit Statistiken zu arbeiten, dazu zählen u. a. das Erkennen von direkten Proportionalitäten und das Verwenden von Tabellen und graphischen Darstellungen zum Erfassen von Datenmengen. In der sechsten Schulstufe wird dann der für das Lesen von Diagrammen wichtige Aspekt der „Prozentrechnung“ behandelt sowie hier auch eine intensivere Auseinandersetzung mit Statistiken erfolgt. Die Ziele dafür heißen laut dem LEHRPLAN für die AHS-Unterstufe (2000, S.1053f.) wie folgt:

- charakteristische Kennzeichen von indirekten und direkten Proportionalitäten an Beispielen angeben können

- einfache Fragestellungen dazu formulieren, sie graphisch darstellen und lösen können
- Fragen zu sinnvollen Anwendungsbereichen für solche Proportionalitäten stellen
- relative Häufigkeiten ermitteln können
- entsprechende graphische Darstellungen lesen, anfertigen und kritisch betrachten können
- Manipulationsmöglichkeiten erkennen

Vor allem die Ziele 2, 5 und 6 sind dabei für den GW-Unterricht und die Arbeit mit Diagrammen von großer Bedeutung.

- *Werden bestimmte Diagrammtypen bevorzugt verwendet und gibt es dabei Unterschiede zwischen der Ober- und der Unterstufe?*
- *Wie werden Diagramme und Tabellen in das Thema eingebaut, d.h. gibt es einen Bezug zum Text oder zu gewissen Arbeitsaufgaben?*
- *Finden sich in den Schulbüchern auch Hinweise zum richtigen Umgang mit Diagrammen?*
- *Werden die Schüler aufgefordert, selbst Diagramme zu gestalten?*

Laut den Zielen des Unterstufen-Lehrplans sind die Schüler in der sechsten Schulstufe durchaus fähig, Zahlen selbst graphisch aufzubereiten. Die Lehrer werden sogar aufgefordert, dieses mit ihnen zu üben.

**Fotos** und **Zeichnungen** stellen auch bei wirtschaftskundlichen Themen eine beliebte Form der Darstellung dar. Zeichnungen werden vor allem dann verwendet, wenn die Sachverhalte nicht fotografisch oder durch Zeichnungen übersichtlicher, dargestellt werden können (vgl. SITTE C. 2000, S.459). Mittlerweile quellen manche Lehrwerke an Bildern aber sogar schon über, weswegen ich mir bei meiner Analyse auch die Fragen stelle:

- *Wie viele Bilder kommen in einem Kapitel vor?*
- *In wie fern machen die Fotos und Zeichnungen Sinn, bzw. welches Ziel soll damit verfolgt werden?*  
Damit möchte ich herausfinden, ob diverse Bildunterschriften bereits den Inhalt der Fotos und Zeichnungen verraten oder ob den Schülern Platz für eigene Interpretationen gelassen wird.
- *In welchem Verhältnis stehen die Darstellungsformen Text – Bild – Grafik?*

Das Hauptaugenmerk bei der Analyse der Text liegt auf dem Sprachniveau. Genauer gesagt, ob die verwendete Sprache in den Texten dem Alter der Schüler angemessen ist. Die Beantwortung folgender Fragestellungen soll darüber Aufschluss geben:

- *Wie viele Fachausdrücke, bzw. Fremdwörter werden verwendet?*
- *Wie werden diese neuen Begriffe den Schülern präsentiert? Erfolgt die Erklärung direkt im Text oder werden eigene Informationskästchen dafür verwendet?*
- *Kommen verschiedene Textgattungen zur Anwendung?*
- *Ist der Lesbarkeitsindex für diese Schulstufe angemessen?*

Um die Lesbarkeit der Text zu beurteilen, verwende ich den „Lesbarkeitsindex“ nach BJÖRNSSON (vgl. KÖSTER 2005, S.37; SCHEERER-NEUMANN 2007, S.20). Dieser wurde ausgewählt, da er relativ simpel zu berechnen ist. Zu erheben sind:

1. die Gesamtzahl der Wörter
2. die Zahl der Sätze
3. die durchschnittliche Satzlänge (SL)
4. die Zahl der Wörter mit mehr als 6 Buchstaben, die so genannten „Langen Wörter“

### 5. der prozentuale Anteil der „Langen Wörter“ (LW)

An Hand einer Stichprobe von 100 Wörtern wird der Lesbarkeitsindex (LIX) folgendermaßen rechnerisch ermittelt:

$$\text{LIX} = \text{SL} + \text{LW}$$

Der Lesbarkeitsindex ergibt sich somit aus der Summe der durchschnittlichen Satzlänge und dem prozentualen Anteil der „Langen Worte“. BJÖRNSSON (zitiert nach KÖSTER 2005, S. 37) teilte den LIX folgendermaßen verschiedenen Textsorten zu:

Textarten	KJL <sup>45</sup>				Belletristik		Sachliteratur		Fachliteratur		
LIX	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70
Text-schwierigkeit	Sehr leicht			leicht	mittelschwer		schwierig		sehr schwierig		

Tabelle 10: Lesbarkeitsindex verschiedener Textsorten

Die Schulbücher für die siebte Klasse AHS würde ich im Bereich der Sachliteratur anordnen. Die Schüler sollten in diesem Alter durchaus fähig sein Texte in diesem Sprachniveau zu verstehen.

BAMBERGER et al. (1984, S.64) geben folgende Richtwerte für Sach- und Fachbücher je nach Schulstufe an:

Schulstufe	LIX	Schulstufe	LIX
V	34	IX	48
VI	38	X	51
VII	41	XI	54
VII	44	XII	57

Tabelle 11: Einteilung der LIX-Werte nach Schulstufen

<sup>45</sup> Kinder- und Jugendliteratur

Natürlich darf dieser Lesbarkeitsindex nur als Richtwert angesehen werden, um grob einschätzen zu können, ob die Texte für die jeweilige Altersstufe geeignet sind. Außerdem lassen sich die Werte der einzelnen Lehrwerke gut miteinander vergleichen und er ist einfach und schnell zu berechnen.

Ich bin mir jedoch im Klaren, dass hier nur sehr oberflächliche Kriterien beachtet werden. So werden z. B. nur die sprachlichen Schwierigkeiten berücksichtigt, welche Schwierigkeiten sich jedoch aus dem Inhalt, dem Aufbau, der Wortwahl (stilistischen Elementen) und dem Leserbezug ergeben können, wird nicht beachtet (vgl. BAMBERGER et al. 1984, S.65). Ebenso erhält man keine Aussagen über die didaktische Konzeption der Texte: Lässt beispielsweise der Text Rückschlüsse auf die zugrunde liegende didaktische Theorie zu oder welcher Zweck wird mit dem Text verfolgt: dient er ausschließlich zur Übermittlung von Fakten oder wird auch z. B. die Lebenswelt der Schüler miteinbezogen?

#### **6.1.1.2 Übungen und Lernaufgaben bei wirtschaftskundlichen Thematiken**

Lernaufgaben dienen einerseits zum Wiederholen und Festigen eines bereits gelernten Stoffes, andererseits sollen sie das Lernen an sich ermöglichen, in dem der Schüler sich selbstständig mit einem neuen Inhalt beschäftigt. In dieser Analyse unterscheide ich folgende Lernaufgaben (vgl. SITTE C. 2000, S.456f.):

- Anwendungsaufgaben (z. B. Bewerten und Beurteilen eines Sachverhalts durch den Transfer der davor erworbenen Qualifikationen auf die neue Situation)
- Wissens- und Ergänzungsfragen (z. B. Lückentexte)
- Auswertungsaufgaben (Fragen zu den unterschiedlichen Darstellungsformen)
- Wiederholungs- oder Festigungsfragen (Abrufen von Sachverhalten, die zuvor meist im Text erläutert wurden)
- Topographische (Such-)aufgaben

Auf folgende Fragen soll mit Hilfe der Analyse eine Antwort gefunden werden:

- *Gibt es eine Kategorie von Lernaufgaben, die für wirtschaftskundliche Themen besonders beliebt ist?*
- *Nehmen die Aufgaben auch Bezug zu den Diagrammen und Abbildungen?*
- *Fordern die Übungen die Schüler auch zu Gruppen-, bzw. Partnerarbeiten auf?*
- *Wie sind die Arbeitsaufträge in das Thema integriert?*

### **6.1.1.3 Die integrative Darstellung wirtschaftskundlicher und geographischer Themen**

Schon Ende der siebziger Jahre wurde das Integrationspotential der beiden Bereiche „Geographie“ und „Wirtschaft“ erkannt und auch so im Bildungs- und Lehrauftrag der Lehrpläne festgehalten, GW gilt seitdem als „doppelpoliges Zentrierfach“ (vgl. Kapitel 2.2, S.9). Die beiden Bereiche sollen demnach vernetzt und als eine Einheit unterrichtet werden. Nachdem die Ausbildung an den Universitäten den Anforderungen eines integrativen Unterrichts bis jetzt kaum bis gar nicht nachgekommen ist (vgl. Kapitel 5.4, S.47), möchte ich herausfinden, ob wenigstens die Schulbücher diesen gerecht werden. Wie bereits erwähnt wurde, gilt das Schulbuch als das am häufigsten verwendete Unterrichtsmedium und viele Lehrer folgen ihm sowohl in der Unterrichtsplanung als auch im Unterricht selbst. Diese Tatsache führt mich auch zu der Vermutung, dass falls im Schulbuch keine integrativen Ansätze vorhanden sind, die Lehrer auch nicht vernetzt unterrichten werden.

Inwieweit die Integration in den Lehrwerken eine Rolle spielt, soll eine diesbezügliche Einteilung der wirtschaftskundlichen Kapitel in drei Kategorien zeigen:

1. **Keine Integration:** In dieser Kategorie findet keine Integration statt, da ausschließlich wirtschaftskundliche oder geographische Inhalte behandelt werden ohne Bezug zum jeweils anderen Teilbereich.
2. **Ansätze zu einer integrativen Darstellung sind erkennbar:** Sowohl wirtschaftliche als auch geographische Aspekte kommen in einem gemeinsamen Kapitel vor und auch Ansätze einer vernetzten Darstellung sind erkennbar. Jedoch mangelt es entweder an einer ausreichenden Verknüpfung oder ein Bereich wird viel ausführlicher dargestellt als der andere.
3. **Integrative Darstellung:** Die Verknüpfung geographischer und wirtschaftskundlicher Inhalte ist klar ersichtlich. Im Idealfall handelt es sich um spezifische Fragestellungen, deren vollständige Beantwortung nur durch die Inhalte beider Bereiche erfolgen kann.

Durch die Einteilung in die zuvor genannten Kategorien erhoffe ich mir auch Aufschlüsse darüber, ob es Themen gibt, die sich besser zur integrativen Auseinandersetzung eignen. Außerdem soll herausgefunden werden, auf welche Art und Weise eine Integration der beiden Bereiche in den Schulbüchern erfolgt.

#### **6.1.1.4 Didaktische Modelle als unterrichtsleitende Medien in Schulbüchern?**

Neben der formalen Analyse wirtschaftskundlicher Themen (Bilder, Grafiken, Text) in den Schulbüchern der sechsten und elften Schulstufe soll auch herausgefunden werden, ob in den Lehrwerken Merkmale eines bestimmten didaktischen Modells, bzw. sogar eine didaktische Mehrperspektivität, erkennbar sind. Dazu müssen jedoch zuerst einmal ein paar Begriffe näher erläutert werden.

JANK und MEYER (1991, S.92) definieren den Begriff „Didaktisches Modell“ folgendermaßen:

<p>„1. Ein <i>didaktisches Modell</i> ist ein erziehungswissenschaftliches Theoriegebäude zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns in schulischen und nichtschulischen Handlungszusammenhängen.</p> <p>2. Ein didaktisches Modell stellt den Anspruch, theoretisch umfassend und praktisch folgenreich die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Lehrens und Lernens aufzuklären.</p> <p>3. Ein didaktisches Modell wird in seinem Theoriekern in der Regel einer wissenschaftstheoretischen Position (manchmal auch mehreren) zugeordnet.“</p>
--

Tabelle 12: Definition "Didaktisches Modell" nach JANK/MEYER (1991, S.92)

Einfacher ausgedrückt versuchen didaktische Modelle also eine allgemeine und formale Beschreibung für die Gestaltung des Unterrichts zu liefern (vgl. ebd., S.92f.).

Folgende Didaktiken zählen zu den großen „klassischen“ Modellen (vgl. GUDJONS 1993, S.147ff.):

- Die bildungstheoretische/ kritisch-konstruktive Didaktik
- Die lehr-/lerntheoretische Didaktik
- Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik
- Die lernzielorientierte/ curriculare Didaktik
- Die kritisch-kommunikative Didaktik

In meinem Fall spielen besonders die kritisch-konstruktive Didaktik sowie die lernzielorientierte/curriculare Didaktik eine bedeutende Rolle, da diese beiden didaktischen Modelle (gemeinsam mit der lehr-/lerntheoretischen Didaktik) die Geographiedidaktik maßgeblich beeinflusst haben (vgl. RINSCHÉDE 2007, S.37).

#### D) Kritisch-Konstruktive Didaktik (W. Klafki):

Die kritisch-konstruktive Didaktik stellt eine „Weiterentwicklung“ der bildungstheoretischen Didaktik dar und wurde/ wird vor allem durch Wolfgang Klafki geprägt. Im Mittelpunkt dabei steht der Bildungsbegriff mit den so genannten „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ wie Friedensfrage, Umweltfrage,

Entwicklungsländer, politische und gesellschaftliche Ungleichheiten etc. Dem Schüler soll entsprechend dieser Didaktik zu wachsender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit verholfen werden. Als „kritisch“ bezeichnet Klafki dabei den Umstand, dass die Schule als Bildungsinstitution mit ihrem derzeit gültigen System, das stark durch die institutionellen und curricularen Rahmenbedingungen geprägt ist (fixe 50-Minuten-Einheiten, geschlossene Klassenräume mit wenigen Möglichkeiten diese zu verlassen, etc.), nicht diesen Zielsetzungen entspricht, bzw. entsprechen kann. Er fordert die betroffenen Akteure auf, dies nicht einfach zu akzeptieren, vielmehr soll gemeinsam mit anderen (gesellschaftlich-politischen) Instanzen Weiterentwicklungen und Veränderungen im Lehr- und Lernprozesse, folgend der drei Ziele, ermittelt, entworfen und umgesetzt werden (vgl. KLAFKI 1996, S.90; vgl. JANK, MEYER 1991, S.166f.). Der Begriff „konstruktiv“ soll auf den „durchgehenden Praxisbezug, auf das Handlungs-, Gestaltungs- und Veränderungsinteresse [...], das für diese didaktische Konzeption konstitutiv ist“ verweisen (ebd.).

Klafki versteht Bildung im Sinne des Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsprinzips. Der Unterricht soll aus diesem Grund so gestaltet werden, dass er den drei Zielstellungen entspricht. Bildung wird in dieser Sichtweise als:

- **Fähigkeit zur Selbstbestimmung** über die persönliche Lebensbeziehungen und Sinndeutungen im zwischenmenschlichen, beruflichen und religiösen Bereich;
- **Mitbestimmungsfähigkeit** für jeden bei der Gestaltung gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse und der verantwortungsvolle Umgang damit;
- **Solidaritätsfähigkeit**, denn der Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit kann nur dann gerechtfertigt werden, wenn versucht wird diejenigen zu unterstützen, denen solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten vorenthalten bleiben (z. B. auf Grund der gesellschaftlichen Verhältnisse, durch politische Einschränkungen oder Unterdrückungen)

verstanden (vgl. KLAFKI 1996, S.97f.).

### Unterrichtsplanung im Sinne der kritisch-konstruktiven Didaktik

Das besondere in der Schule ist, dass die Themen im Unterricht bereits vorwiegend durch den Lehrplan vorgegeben und meist genauso in den Schulbüchern umgesetzt sind. Die Aufgabe des Lehrers ist dabei, die pädagogischen Entscheidungen der Lehrplangestalter nachzuvollziehen (vgl. RINSCHÉDE 2007, S.411), auch um herauszufinden, „*ob sich das, was man da den Schülern anzubieten hat, überhaupt lohnt*“ (JANK, MEYER 1991, S.133). Um diese Aufgabe den Lehrern zu erleichtern, hat Klafki fünf didaktische Grundfragen formuliert, anhand derer eine didaktische Analyse erfolgen soll. „Die didaktische Analyse soll ermitteln, worin der allgemeine Bildungsgehalt des jeweils besonderen Bildungsinhaltes liegt“ (KLAFKI 1969, S.14).

Die fünf Grundfragen der didaktischen Analyse nach KLAFKI (1969, S.15ff.), die so bereits in der bildungstheoretischen Didaktik formuliert wurden, lauten:

- **„Exemplarische Bedeutung:** Welchen größeren bzw. welchen allgemeinen Sinn- und Sachzusammenhang vertritt und erschließt dieser Inhalt? Welches Urphänomen oder Grundprinzip, welches Gesetz, Kriterium, Problem, welche Methode, Technik oder Haltung lässt sich in der Auseinandersetzung mit ihm „exemplarisch“ erfassen?
- **Gegenwartsbedeutung:** Welche Bedeutung haben der betreffende Inhalt bzw. die an diesem Thema gewinnende Erfahrung, Erkenntnis, Fähigkeit und Fertigkeit bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse, welche Bedeutung sollte er - vom pädagogischen Gesichtspunkt aus gesehen - darin haben?
- **Zukunftsbedeutung:** Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?
- **Struktur:** Welches ist die Struktur des (durch Frage 1 und 2 in die spezifisch pädagogische Sicht gerückten) Inhaltes?
- **Zugänglichkeit:** Welches sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche, in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern dieser Bildungsstufe, dieser Klasse interessant, fragwürdig, zugänglich, begreiflich, „anschaulich“ werden kann?“

Jenes Vermittlungsinteresse, das quasi dem Modell der kritisch-konstruktiven Didaktik folgt, wird als **kritisches Vermittlungsinteresse** bezeichnet. Dabei soll den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden „selbstbestimmtes Handeln statt fremdbestimmtes Verhalten zu ihrer Lebensprämisse zu machen“ (VIELHABER o.J., S.2). Die Auseinandersetzung mit Alternativen und Widersprüchen sowie die Reflexion darüber stehen dabei im Mittelpunkt. Es soll jedoch nicht nur Einsicht in die individuellen Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten gewährleistet werden, sondern auch in die der umgebenden Gesellschaft. Übliche Fragen, die dem kritischen Vermittlungsinteresse folgen, sind: Wer sind die Verlierer bzw. die Nutznießer in dieser Situation? Wer zahlt und wer verdient dabei? Etc.

In Anlehnung an die kritisch-konstruktive Didaktik soll sich meine Schulbuchanalyse daher mit folgenden Fragen auseinandersetzen:

- *Gegenwartsbedeutung: Setzt sich das Thema mit vorstellbaren lebensweltlichen Situationen der Schüler auseinander und wird versucht mit Hilfe der Texte, Abbildungen und Lernaufgaben darauf Bezug zu nehmen?*
- *Zukunftsbedeutung: Hat der Inhalt des Kapitels eine Bedeutung für das zukünftige Leben der Schüler, z. B. um sich in der Arbeitswelt zurechtzufinden oder für den zukünftigen Bildungsweg?*
- *Widersprüche: Werden bei der Behandlung des Themas explizit auf bestehende Widersprüche einer gesellschaftlichen Entwicklung hingewiesen, über die man mit den Schülern diskutieren kann?*
- *Solidaritätsfähigkeit: Wird im Schulbuch Bezug auf die Ursachen der Benachteiligung von Individuen (auch der Schüler selbst) und Gruppen genommen und werden des Weiteren sogar Auseinandersetzungen mit möglichem solidarischem Handeln unterstützt?*
- *Fremdbestimmung: Werden fremdbestimmte Zwänge in alltäglichen Situationen im Schulbuch thematisiert?*
- *Selbstbestimmung: Wird durch das Schulbuch zur Reflexion des eigenen Handelns aufgerufen?*

## II) Die lernzielorientierte Didaktik (C. Möller)/ die curriculare Didaktik (S. Robinsohn)

In der fachdidaktischen Entwicklung werden die lernzielorientierte und die curriculare Didaktik oft synonym gesetzt, obwohl eigentlich große Unterschiede bestehen wie die folgende kurze Erörterung zeigt.

Die Grundlage der lernzielorientierten Didaktik bildet der Behaviorismus<sup>46</sup>. Vertreter dieser Strömung, z. B. Christine Möller, gehen davon aus,

- dass die Erstellung der Lernziele ein zentraler Bestandteil der Unterrichtsplanung ist,
- dass ein Instrumentarium (z. B. Medium) dafür vorliegen muss,
- dass sowohl der Inhalt als auch das Verhalten des Lerners eindeutig durch die Zielbeschreibung bestimmt sind,
- dass dadurch die Basis für eine Methodenauswahl gegeben ist,
- und dass der Erfolg nur anhand der Ziele wirkungsvoll überprüft werden kann (vgl. RINSCHDE 2007, S.46, vgl. GUDJONS 1993, S.154f.).

Die Vorteile dieses didaktischen Modells liegen in der Transparenz des Unterrichts (für Lehrer, Schüler und Eltern), der Kontrollierbarkeit und der Effizienz. Neben diesen Vorteilen gibt es jedoch auch einige Kritikpunkte (vgl. GUDJONS 1993, S.155f.). Diese Theorie sieht „die komplexe didaktische Problematik unter dem Teilaspekt der technischen Effizienz und bedeutet damit einen Rückfall hinter den inzwischen erreichten Diskussionsstand“ (ebd., S.156) Außerdem sind „nicht alle wichtigen Ziele [...], operationalisierbar“ (z. B. ‚Musik lieben‘, ‚sensibel sein‘ u. a. m.)“ (ebd.).

### Unterrichtsplanung aus der Sicht der lernzielorientierten Didaktik:

Die Unterrichtsplanung erfolgt laut lernzielorientierter Didaktik in drei Schritten:

- 1) Lernplanung: Beschreibung der Lernziele
- 2) Lernorganisation: Auswahl der Methoden und Medien um die Lernziele optimal erreichen zu können

---

<sup>46</sup> Lernen wird als Verhaltensänderung aufgefasst.

### 3) Lernkontrolle: Überprüfung der Erreichung der Ziele durch Tests

Dieses didaktische Modell dominiert in vielen Fällen das Unterrichtsgeschehen, da die AHS-Lehrpläne auf diesem aufgebaut sind. Während es also den Fokus auf den Unterrichtsablauf, abgestimmt auf die vorher formulierten Lernziele, legt, lässt die curriculare Didaktik, mit ihrem Hauptvertreter Saul B. Robinsohn, darüber hinaus auch inhaltliche Begründungen zu und stellt die Lebenswelt der Schüler in den Unterrichtsmittelpunkt. Jenes Vermittlungsinteresse, das sich entlang einer curricularen Linie bewegt, zielt demnach auf die praktische und erfolgreiche Bewältigung bestimmter Alltagsprobleme ab (= **praktisches Vermittlungsinteresse**). Im Unterricht „werden Lebenssituationen entworfen, die sich an einer fortgeschrittenen Moderne orientieren“ (VIELHABER o.J., S.4) und für welche die Lehrer Bewährungs- und Bewältigungsszenarien anbieten sollen (vgl. ebd.). Durch die Aneignung von speziellen Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und Einsichten sollen die Schüler in der Lage sein, gewisse Lebenssituationen eigenständig zu bewältigen. Die Orientierung an der Lebenswelt und eine reflektierende Haltung über die eigene Lebenswelt spielen in der curricularen Didaktik eine entscheidende Rolle.

Für die Schulbuchanalyse stellen sich somit, bezogen auf diese beiden Didaktiken, folgende Fragen:

- *Transparenz: Werden die Lernziele für die Schüler transparent gemacht?*
  - *Effizienz: Welche Methoden und Medien werden im Schulbuch vorgeschlagen, um die Lernziele zu erreichen?*
  - *Kontrollierbarkeit: Wie wird das Erreichen dieser Ziele überprüft?*
- *Lebenswelt: Werden im Schulbuch Lebenssituationen entworfen, bzw. alltägliche lebensweltliche Erfahrungssituationen als Grundlage für den Lernprozess herangezogen?*
- *Bewältigung: Werden die Schüler aufgefordert, sich Gedanken zur erfolgreichen Bewältigung bestimmter Lebenssituationen zu machen?*

### 6.1.2 Auswahl der Schulbücher

Zu Beginn sei kurz erwähnt, dass sich die Analyse rein auf die Schülerbücher bezieht. Lehrerbegleithefte sowie Online-Materialien wurden nicht analysiert und fließen somit auch nicht in die Bewertung mit ein.

Bei der Auswahl der Schulbücher wurde darauf geachtet, dass die Schulbücher von verschiedenen Verlagen herausgegeben werden (Veritas, Ed. Hölzel, öbv, Westermann Wien etc.).

Folgende österreichischen Schulbücher für den GW-Unterricht wurden schließlich für die Analyse herangezogen<sup>47</sup>:

Unterstufe	Oberstufe
<u>6.Schulstufe:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ geo-link 2</li> <li>▪ unterwegs 2</li> <li>▪ panorama.at 2</li> <li>▪ Horizonte 2 plus</li> </ul>	<u>11.Schulstufe:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ RGW 7</li> <li>▪ Planquadrat Erde 7</li> <li>▪ Durchblick 7</li> </ul>

Tabelle 13: Die Auswahl der Schulbücher für die Schulbuchanalyse

Der Schwerpunkt meiner Analyse liegt demnach bei den Schulbüchern der sechsten und der elften Schulstufe, wobei besonders die Lehrwerke der sechsten Schulstufe sehr ausführlich analysiert werden. Die Analyse der Oberstufenbücher beschränkt sich vorwiegend auf den Einsatz der Diagramme im Buch, da diese im GW-Unterricht das wichtigste Medium zur Veranschaulichung von bestimmten Zahlenmengen darstellt und vor allem im Oberstufenbereich eine wichtige Rolle in den Büchern einnimmt. Außerdem soll das Ausmaß der integrativen Darstellung geographischer und wirtschaftlicher Inhalte untersucht werden, da diese Integration ja die eigentliche Grundidee des Unterrichtsfaches „Geographie und Wirtschaftskunde“ verkörpert.

<sup>47</sup> Die genauen Zitate der Schulbücher finden sich im Literaturverzeichnis wieder.

## **6.2 Die Ergebnisse der Analyse der Schulbücher für die sechste Schulstufe**

Der aktuelle Lehrplan für GW von 2000 für die sechste Schulstufe ist in vier Großkapitel gegliedert, wobei besonders im Abschnitt „Gütererzeugung in gewerblichen und industriellen Betrieben“ sowie im Kapitel „Der Dienstleistungsbereich“ der wirtschaftskundliche Bezug gleichsam thematisch eingefordert wird. Abbildung 11 zeigt auch, dass in beiden Kapiteln Lernziele formuliert wurden, welche die beiden Bereiche „Geographie“ und „Wirtschaft“ im Unterricht verknüpfen sollen.

In der weiteren Folge meiner Arbeit werde ich mich hauptsächlich mit dem Kapitel der Dienstleistungen näher auseinandersetzen, da dies nach kurzem Durchblick der Bücher und des Lehrplans am ehesten integrative Ansätze in einem scheinbar wirtschaftskundlichen Thema in den Lehrwerken aufweist. Inwiefern die Inhalte in diesem Bereich in den Schulbüchern wirklich integrativ abgearbeitet werden, soll mit Hilfe meiner Analyse herausgefunden werden.

**2. Klasse:****Leben in Ballungsräumen:**

Das Leben in Ballungsräumen und peripheren Räumen vergleichen. (GW)

Erfassen von Merkmalen, Aufgaben und Umweltproblemen in Ballungsräumen. (GW)

Erkennen der Vernetzung zwischen Kernstadt und Umland. (GW)

Erwerben grundlegender Informationen über Städte mit Hilfe kartographischer Darstellungen. (G)

**Gütererzeugung in gewerblichen und industriellen Betrieben:**

Erkennen, dass unterschiedliche Gründe die Standortwahl für einen Betrieb beeinflussen. (GW)

Erkennen, wie Güter in Betrieben verschiedener Art und Größe in unterschiedlichen Organisationsformen erzeugt werden. (W)

Erfassen der Auswirkungen von Betrieben und Produktionsprozessen auf die Umwelt. (GW)

Verstehen, dass verschiedene Tätigkeiten in der Wirtschaft unterschiedliche Kenntnisse und Fähigkeiten voraussetzen. (W)

**Der Dienstleistungsbereich:**

Erkennen der Vielfalt des Dienstleistungsbereichs sowie Verständnis für seine zunehmende Bedeutung im Wirtschaftsleben. (W)

Erfassen der wirtschaftlichen Bedeutung von Freizeit und Tourismus. (GW)

Erwerben grundlegender Informationen und Fertigkeiten für die richtige Wahl von Verkehrsmitteln. (GW)

Erfassen, wie Regionen durch Verkehrseinrichtungen unterschiedlich erschlossen und belastet werden. (G)

**Die Erde als Lebens- und Wirtschaftsraum des Menschen – eine Zusammenschau:**

Zusammenfassende Einordnung der bisher behandelten Beispiele in Staaten, Landschaftsgürtel und Wirtschaftszonen der Erde. (GW)

Erkennen, dass die Verteilung der Bevölkerung auf der Erde ungleichmäßig ist und dass es Gunst- und Ungunsträume gibt. (G)

G: geographische Inhalte, W: wirtschaftskundliche Inhalte, GW: Integration von geographisch-wirtschaftskundlichen Inhalten

Abbildung 11: Einteilung der Lernziele für GW der zweiten Klasse AHS/HS (6. Schulstufe) laut Lehrplan 2000 (S.1046f.) nach rein geographischen, rein wirtschaftskundlichen oder geographisch-wirtschaftskundlichen Inhalten

Die Einteilung in Abbildung 11 erfolgt rein nach meiner Interpretation der Lernziele. Schon die Einordnung der Lernziele durch eine andere Person sowie die tatsächliche integrative Umsetzung im Unterricht können ein ganz anderes Bild ergeben. Um jedoch überall eine ausreichende Integration wirtschaftskundlicher und geographischer Aspekte im Unterricht und auch in den Schulbüchern zu gewährleisten, wäre es äußerst hilfreich und vorteilhaft, wenn diese Anforderungen schon in den Lernzielen deutlicher ausgedrückt werden würden.

### 6.2.1 Allgemeine Ergebnisse zu den Schulbüchern

Schon das Inhaltsverzeichnis der Bücher zeigt, dass alle vier Schulbücher thematisch analog zum Lehrplan aufgebaut sind. In „geo-link 2“ sind die Titel der Hauptkapitel sogar eins zu eins dem Lehrplan entnommen. Die anderen drei Lehrwerke haben alle noch das Kapitel „Verkehr“ als ein eigenes Kapitel hinzugefügt, welches in „geo-link“ (wie auch im Lehrplan) einen Teil der Dienstleistungen darstellt.

	Erscheinungsjahr	Seitenanzahl	Verlag
unterwegs 2	2009 (1.Auflage)	91	öbv
geo-link 2	2003 (2.Auflage)	98	Veritas
Horizonte 2 plus	2003 (1.Auflage)	81	Ed. Hölzel
panorama.at 2	2003 (1.Auflage)	86	Ed. Hölzel

Tabelle 14: Verwendete Schulbücher der sechsten Schulstufe mit Angaben über das Erscheinungsjahr, die gesamte Seitenanzahl und den Verlag

Auf Grund der größeren Schrift, dem größeren Zeilenabstand und vor allem wegen der Fotos entsprechen die beiden Lehrwerke „unterwegs 2“ und „geo-link 2“ bezüglich ihres Erscheinungsbildes viel eher den aktuellen Anforderungen an das Layout der Schulbücher als die anderen beiden. Diese Feststellung ist auf Grund des Erscheinungsjahres von „unterwegs“ nicht überraschend, für „geo-link“ jedoch schon außergewöhnlich. Folgender Vergleich von Fotos aus „unterwegs“ und „panorama.at“ bestätigt diese Aussage.



Abbildung 12: Foto aus "unterwegs 2" (S.57)



Abbildung 13: Foto aus "panorama.at 2" (S.53)

Beide Fotos zeigen ein Verkaufsgespräch. Betrachtet man jedoch die Kleidung der Personen sowie die zu verkaufenden Artikel (Auto, Fernseher) näher, kann man erkennen, dass das Foto aus „panorama.at“ aus den neunziger Jahren stammt, während das andere Foto durchaus diesem Jahrtausend zuordenbar ist.

Die Seitenanzahl differiert sehr stark zwischen den einzelnen Lehrwerken von 81 bis 98 Seiten. Die Aufteilung der Kapitel ist jedoch relativ zur Gesamtseitenanzahl gesehen nicht so verschieden, wie auch Abbildung 14 zeigt. D. h. die Schwerpunkte wurden in den einzelnen Lehrwerken (mit Ausnahme von „panorama.at 2“) ähnlich gesetzt.

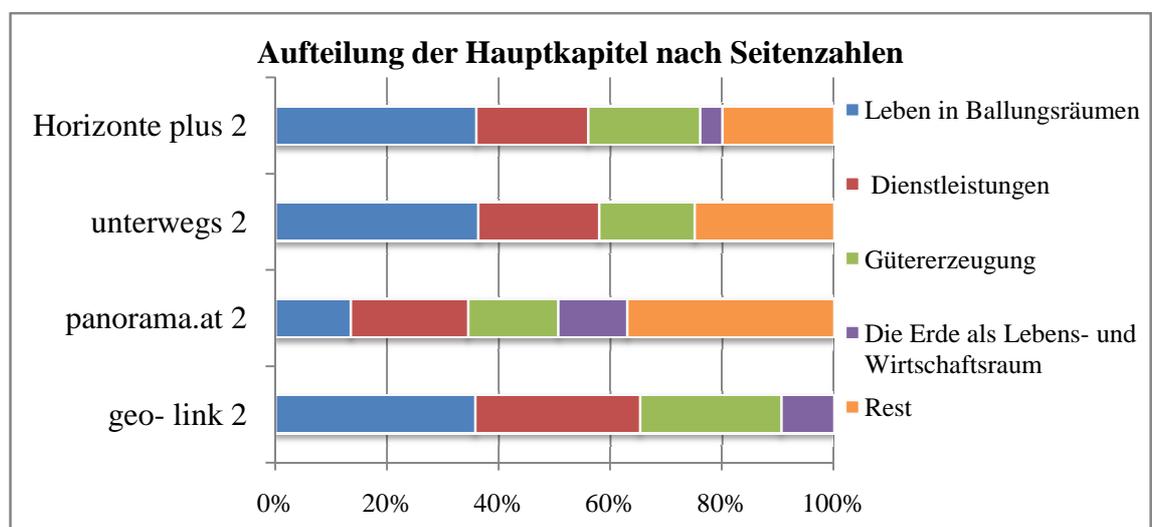


Abbildung 14: Anteil der verschiedenen Hauptkapitel der vier Lehrwerke nach Seitenanzahl

Die beiden Kapitel, die augenscheinlich den größten Bezug zur Wirtschaftskunde aufweisen, „Dienstleistungen“ und „Gütererzeugung“ werden meist im gleichen Ausmaß behandelt. Mit Ausnahme von „panorama.at 2“ wird allerdings das Kapitel „Leben in Ballungsräumen“ als wichtigstes angesehen und am ausführlichsten abgefasst. Zur Kategorie „Rest“ zählen jene Kapitel, die im Schulbuch entgegen der Einteilung der Themen laut Lehrplan als eigene Kapitel geführt werden, z. B. der Verkehr (laut LEHRPLAN 2000, S.1047 eigentlich im Rahmen der Dienstleistungen zu behandeln).

## 6.2.2 Die Wirtschaftskunde in den Schulbüchern der sechsten Schulstufe

Das Hauptaugenmerk des Wirtschaftskundeunterrichts in der sechsten Schulstufe liegt, wie bereits erwähnt, bei den Kapiteln „Dienstleistungen“ und „Gütererzeugung“, wobei nur ersteres näher von mir analysiert wird, weil dieses Kapitel dem ersten Anschein nach mehr integrative Ansätze aufweist als der Abschnitt bzgl. der Gütererzeugung. Es gibt dabei zwei Themen, die in allen vier Lehrwerken auftreten, obwohl die neuen Lehrplänen keine genauen Lerninhalte mehr vorgeben, sondern lediglich die Zielstellungen. Diese Themen sind:

- ✓ Einkaufen, Handel
- ✓ Tourismus (als Folge der verbindlichen Zielstellung laut LEHRPLAN 2000, S.1047: „Erfassen der wirtschaftlichen Bedeutung von Freizeit und Tourismus“, vgl. auch Abbildung 11, S.80)

Als Beispiele für öffentliche Dienstleistungen werden meist die Themen „Müll, bzw. Abfallwirtschaft“ oder „Wasser, Wasserversorgung“ hergenommen. Diese beiden Themen finden sich in „geo-link 2“ jedoch eingegliedert in das Kapitel „Ballungsräume“. Sie werden dort jedoch nicht als „öffentliche Dienstleistung“ bezeichnet und weisen auch sonst keinen direkten Bezug zur Wirtschaftskunde auf.

Im Rahmen dieses Kapitels werden auch viele verschiedene Dienstleistungsberufe vorgestellt. Beispielsweise werden in „panorama.at 2“ die Tagesabläufe einer Greißlerin und eines Müllauflegers beschrieben oder in „unterwegs 2“ werden ganz allgemein Sozialberufe vorgestellt. Dieses Schulbuch behandelt überhaupt sehr ausführlich die Thematik mit Schwerpunkt „Arbeitswelt“ in dem Kapitel „Frauen und Männer in der Arbeitswelt“. Gleichbehandlung in der Arbeitswelt spielt hier eine Rolle, ebenso wie die Darstellung typischer Mädchen- und Burschenlehrberufe.

Generell werden in diesen Kapiteln sehr häufig Fotos zur Veranschaulichung der Berufe eingesetzt, obwohl sie hinsichtlich der didaktischen Verwertung, z. B. über Lernaufgaben, gar keine so große Bedeutung besitzen.

### 6.2.2.1 Grafiken, Karten und Bilder im Schulbuch

Grafiken, Karten und Bilder sind übliche mediale Ergänzungen um bestimmte Themenstellungen in Lehrbüchern anschaulicher zu machen. Vor allem Zahlen und Statistiken stellen ein wesentliches Quellenmaterial für den „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht dar, deren Aufbereitung mit Hilfe von Grafiken langweiliges Zahlenlesen umgehen kann (vgl. HAUBRICH 2006, S.200). In wie fern Grafiken jedoch in den Schulbüchern Anwendung finden oder ob nur Fotos und Bilder zu Veranschaulichung verwendet werden, zeigt die nächste Abbildung.

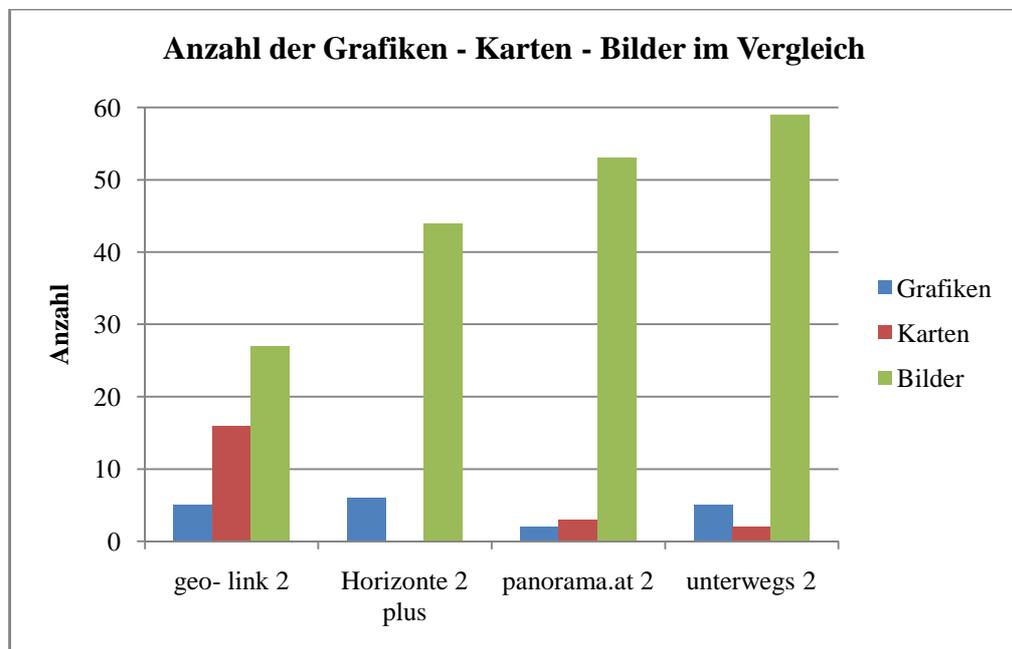


Abbildung 15: Anzahl der Grafiken (Diagramme, Tabellen), Karten (auch Pläne) und Bilder im untersuchten Kapitel

Die beliebteste Darstellungsform ist aus

Abbildung 15 deutlich ersichtlich. In allen vier Lehrwerken überwiegen die Bilder oder genauer gesagt Darstellungen von Fotos und Zeichnungen. Karten kommen hingegen nicht oft zum Einsatz. Am ausgeglichensten sind die verschiedenen Darstellungsformen noch im Schulbuch „geo-link 2“. Hier wird auch die Karte noch relativ häufig verwendet, während hingegen. „Horizonte 2 plus“ ganz darauf verzichtet. Die Anzahl der verwendeten Grafiken ist in den Schulbüchern sehr ähnlich und schwankt zwischen 5 und 6. Nur in „panorama.at 2“ finden sich noch weniger Grafiken. Beispielsweise bei

dem Thema „Dienstleistungen“ wurden gar nur zwei Grafiken zur Erläuterung verwendet.

Zu den Grafiken wurden von mir die Diagramme und die Tabellen gezählt, wobei die Anzahl der Diagramme überwiegt (zwölf Diagramme zu sieben Tabellen). Fünf verschiedene Diagrammtypen kommen zur Anwendung. Das Kreisdiagramm stellt dabei der Anzahl nach die beliebteste Form dar. Tabelle 15 zeigt, dass manche Diagramme praktisch ohne Bezug zum textlichen Inhalt stehen. Es finden sich weder entsprechende Verweise, noch wurden diesbezüglich Arbeitsaufträge formuliert.

Diagrammtyp	Anzahl	Lehrwerk (Seite)	Was? / Arbeitsaufgabe?
Kreisdiagramm	3	Horizonte 2 plus (S.58, S.60)	„Monatliche Haushaltsausgaben (2001)“ Arbeitsaufgabe: „Die Angaben in Abb. 58.2 sind Mittelwerte. Prüft nach: Treffen sie für eure Familie zu?“ „Urlaubspläne und –ziele der Österreicher im Jahr 2001“ – keine Arbeitsaufgabe
	3	geo-link 2 (S.47)	„Wirtschaftssektoren im Vergleich: Österreich – USA – Sudan (2001)“ – keine Arbeitsaufgabe
Säulendiagramm	1	Panorama.at 2 (S.58)	„Müllaufkommen in Wien“ - keine Arbeitsaufgabe
Balkendiagramm	1	Horizonte 2 plus (S.60)	„Ausländische Touristeneinkünfte weltweit in Mio.“ – keine Arbeitsaufgabe
	2	unterwegs 2 (S.57)	„Die häufigsten Lehrberufe von Mädchen“ „Die häufigsten Lehrberufe von Burschen“ Arbeitsaufgabe: „Vergleiche die beiden Diagramme. Welche Verteilung auf verschiedene Lehrberufe erscheint dir günstiger? Begründe deine Meinung!“
Flächendiagramm	1	geo-link 2 (S.47)	„Die Entwicklung der Wirtschaftssektoren“ – keine Arbeitsaufgabe
Liniendiagramm	1	panorama.at 2 (S.64)	„Einnahmen aus dem Reiseverkehr in Österreich“ – Entwicklung der Einnahmen von 1990 bis 2001 Arbeitsaufgabe: „Welche Information über die Bedeutung des Tourismus kannst du aus Abb. 64.3 herauslesen?“

Tabelle 15: Verwendete Diagrammtypen im Vergleich

Wie bereits erläutert, wird das Kreisdiagramm in der sechsten Schulstufe am häufigsten verwendet. Dieses sollte jedoch erst eingesetzt werden, wenn im Mathematikunterricht die Themen „Prozentangaben“ und „Kreis“ behandelt worden sind. Denn zum Verstehen dieses Diagrammtyps ist eine Umwandlung von 100% in 360° von den Schülern gefordert (vgl. HAUBRICH 2006, S.200). Laut Unterstufen-Lehrplan für Mathematik sollte dies allerdings möglich sein, auch wenn die ausführliche Behandlung des Kreis erst in der achten Schulstufe erfolgt.

Es gibt keinen **Diagrammtyp**, der in allen vier Lehrwerken im Kapitel „Dienstleistungen“ zu finden ist und auch innerhalb eines Diagrammtyps gibt es noch Unterschiede. Während beispielsweise in „Horizonte 2 plus“ ein gruppiertes Balkendiagramm verwendet wird (vgl. Abbildung 16),

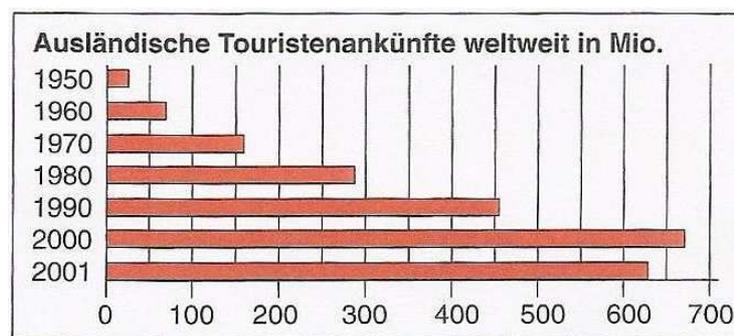


Abbildung 16: Gruppiertes Balkendiagramm aus Horizonte 2 plus, S.60

sind in „unterwegs 2“ gestapelte Balken in kumulierter Form verwendet worden (vgl. Abbildung 17). Dadurch wird das Verstehen der Diagramme ein wenig erschwert, weil keine absoluten Zahlen, sondern Anteile dargestellt werden.

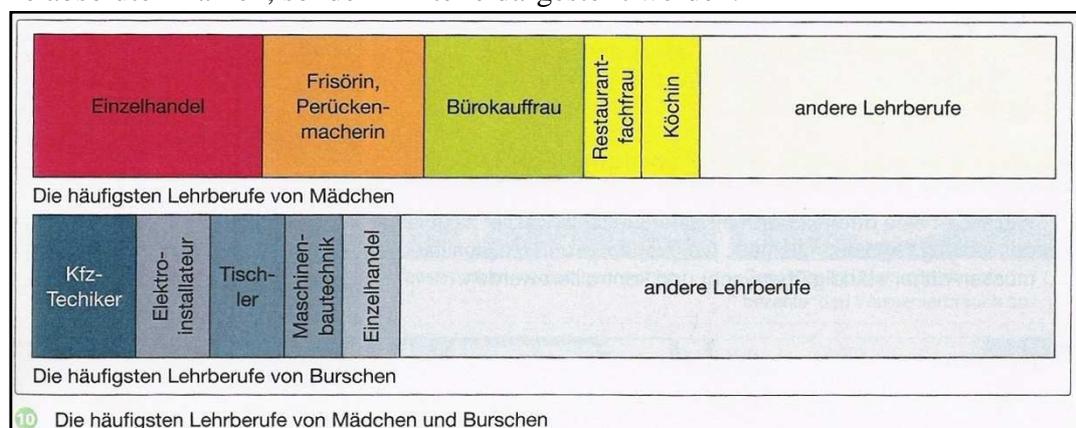


Abbildung 17: Gestapeltes Balkendiagramm aus unterwegs 2, S.57

Mit Ausnahme von „panorama.at 2“ (vgl. panorama.at 2, S.64f.) finden sich auch keine Anleitungen oder Aufforderungen zum eigenständigen Gestalten eines Diagrammes, obwohl dazu die Schüler laut derzeit gültigem Unterstufen-Lehrplan (vgl. Kapitel 6.1.1.1) durchaus schon fähig sein sollten.

In „panorama.at 2“ wird dazu ein Zählendiagramm (vgl. Abbildung 18) in Form eines Kartogramms verwendet. Zähl- oder auch Abzählendiagramme genannt verwenden geometrische, symbolische oder naturalistische Zähleinheiten (in diesem Fall Quadrate) um einen gewissen Aspekt vergleichend darzustellen (vgl. RINSCHÉDE 2007, S.341). In diesem Fall soll die Zahl der Übernachtungen pro Bundesland verglichen werden. Die Arbeitsaufgabe dazu lautet: „Übertrage folgende Werte in Abb. 64.2: 1 Mio. Übernachtungen entspricht einem kleinen Quadrat“ (panorama.at 2, S.65).

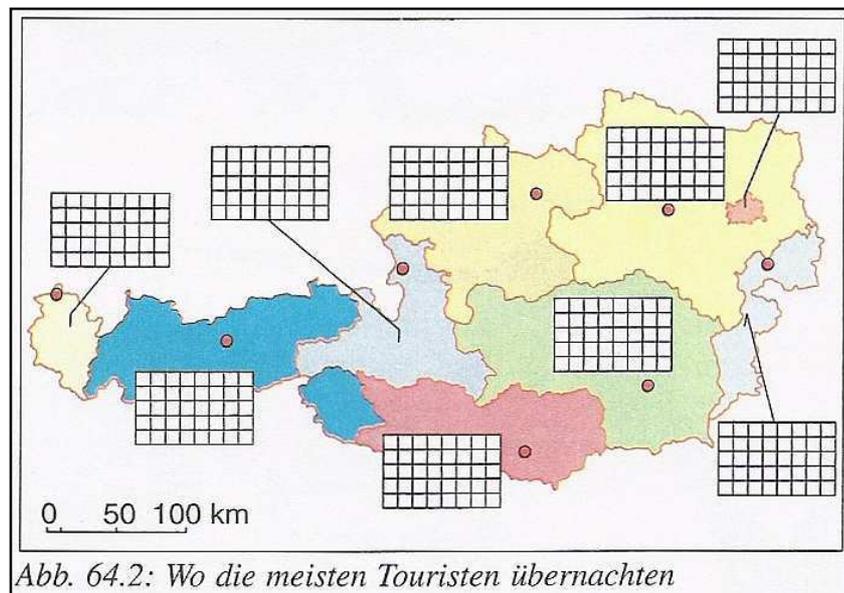


Abbildung 18: Zählendiagramm aus panorama.at 2 (S.64) als Beispiel einer Anleitung zum Selbermachen für Schüler

Positiv anzumerken, ist auf alle Fälle schon das Vorkommen eines derartigen Beispiels, da dies offensichtlich eine Seltenheit darstellt. Auf der anderen Seite ist natürlich die Sinnhaftigkeit von monotonem Übertragen einzelner Werte in Kästchen zu hinterfragen. In der sechsten Schulstufe wären die Schüler durchaus auch schon in der Lage, die Werte in Form eines Säulendiagramms grafisch umzusetzen, welche die Anforderungen an die Lernenden erhöhen und die Sinnhaftigkeit der Übung, auf Grund der Tatsache des häufigen Auftretens von Säulendiagrammen in den Medien, steigern würde.

Ebenfalls in „panorama.at 2“ findet sich bei einem Diagramm ein Hinweis, wie man dieses Diagramm liest: „Dies entspricht etwa dem achtfachen Rauminhalt des Stephansdoms“ (panorama.at 2, S.58, vgl. Abbildung 19).

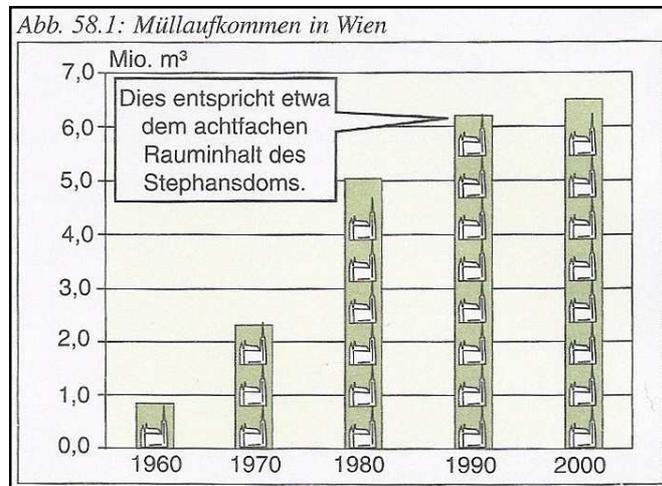


Abbildung 19: Hinweis zum Lesen eines Diagramms aus panorama.at 2, S.58

In den anderen Lehrwerken wird darauf verzichtet, obwohl gerade in der sechsten Schulstufe Hilfestellungen zum richtigen Verstehen wichtig wären und den Umgang mit den Diagrammen erleichtern würden.

**Bilder** stellen grundsätzlich in den untersuchten Schulbüchern die beliebteste

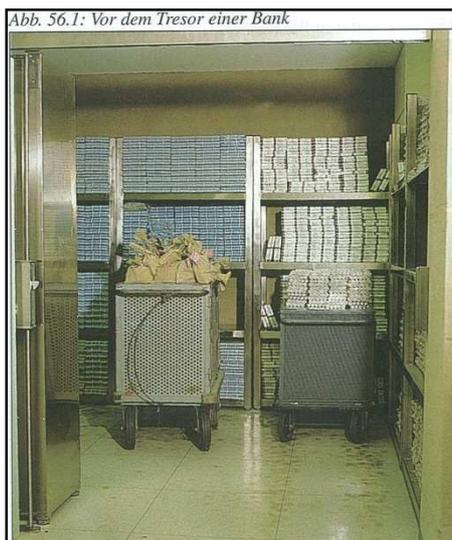


Abbildung 20: "Vor dem Tresor einer Bank" aus Horizonte 2 plus, S.56

Darstellungsform dar, wobei v. a. eine große Anzahl von Fotos verwendet wird. Besonders beliebt sind in diesen vier Schulbüchern Fotos von verschiedenen Berufen. Oftmals kommen auch Fotos zum Einsatz, deren Sinnhaftigkeit nicht ganz klar ist, außer als Lückenfüller. Als Beispiele wären hier aus „panorama.at 2“ ein Foto über einen „Stopper im Supermarkt“ (S.52) oder ein Foto aus „Horizonte 2 plus“ (S.56) mit dem Titel „Vor dem Tresor einer Bank“ (vgl. Abbildung 20) zu nennen, das darüber hinaus auch nicht korrekt beschriftet wurde. Da man sich auf diesem Foto doch

offensichtlich nicht vor, sondern in einem Tresor befindet.

Nur im Schulbuch „unterwegs 2“ kommen im Kapitel der Dienstleistungen fast genau so viele Zeichnungen wie Fotos vor. Fast alle Bilder werden durch eine Beschriftung ergänzt, so dass der Inhalt gleich vorweg genommen und kein Raum für eigene Interpretationen gelassen wird. Den einzigen Zweck sehe ich deshalb meist „nur“ in der Veranschaulichung bestimmter Inhalte, ob dafür aber z. B. 59 Bilder (vgl. Abbildung 15, S.84) benötigt werden, sei in Frage gestellt. Zum Teil gibt es sogar Seiten, die nur aus Bildern bestehen (vgl. „unterwegs 2“, S.61).<sup>48</sup>

**Karten** spielen bei diesem Kapitel, mit Ausnahme von „geo-link 2“, meist eine untergeordnete Rolle. Wenn dann finden sich vor allem thematische Karten in den Schulbüchern, die einen bestimmten Sachverhalt präsentieren. „geo-link 2“ verwendet in diesem Kapitel zwar 16 Karten jedoch stellen diese nur eine kleine Orientierungshilfe am Beginn jedes Kapitels dar (Wo befinden wir uns?) und haben sonst keine weitere Bedeutung.

In „panorama.at 2“ und „Horizonte 2 plus“ lässt sich keine Aussage darüber machen, wie die Bereiche „Text“, „Grafik“ und „Bilder“ auf einer Seite verteilt sind, da jede Seite anders aufgebaut ist. Man findet sowohl Seiten, die nur aus Text bestehen als auch Seiten, auf denen nur Bilder gezeigt werden. In „unterwegs 2“ ist jedes Thema doppelseitig aufgebaut, wobei sich auf der linken Seite hauptsächlich Text befindet, meist ergänzt durch kleinere Abbildungen, während die rechte Seite fast ausschließlich für Fotos, Zeichnungen und Diagramme reserviert ist. „geo-link 2“ arbeitet generell mit weniger Text, dafür mit großen Fotos und Zeichnungen.

### 6.2.2.2 Sprachniveau der Texte

Das Sprachniveau wurde einerseits mit Hilfe des Lesbarkeitsindex nach BJÖRNSSON gemessen, andererseits durch eine genauere Analyse der verwendeten Fachausdrücken und Fremdwörtern bestimmt. Für die Berechnung des LIX wurde die Seite zufällig

---

<sup>48</sup> Bei entsprechenden Bildinhalten hingegen können derart viele Informationen transportiert werden, so dass das Verständnis bestimmter Sachverhalte um einiges erleichtert wird und das Bild als durchaus komplexes Medium angesehen werden kann.

ausgewählt, für die Anzahl der Fremdwörter habe ich jeweils die erste Seite des Kapitels „Dienstleistungen“, die hauptsächlich einen sachlichen Text enthält, untersucht.

	LIX	Anmerkung zu Fremdwörtern und Fachausdrücken	Rangfolge (von 1 bis 4) <sup>49</sup>
<b>geo-link 2</b>	42	3, aber schwer mit den anderen Schulbüchern zu vergleichen, da generell wenig Text, dafür aber viele Abbildungen	2
<b>Horizonte 2 plus</b>	52	8 Fachausdrücke (in diesem Fall, von mir als solche bezeichnet), aber generell eher weniger Sachtexte	3
<b>panorama.at 2</b>	47	Viel ausführlicher, viel mehr Text; 34 fett markierte Wörter (!) auf einer Seite, keine englischen Begriffe	4
<b>unterwegs 2</b>	36	Insgesamt: 9, diese sind fett gedruckt	1

Tabelle 16: Analyse der Lehrwerke hinsichtlich des Sprachniveaus

Generell kann bezüglich des Sprachniveaus gesagt werden, dass in diesen vier Lehrwerken noch sehr viele erzählende Texte vorkommen, z. B. fiktive Personen erzählen von ihrem Beruf, beschreiben den Berufsalltag oder berichten über einen Ausflug ins Shoppingcenter. Die Analyse aus Tabelle 16 bezieht sich jedoch rein auf die Sachtexte und hier zeigt sich, dass das neueste Buch (sprich: „unterwegs 2“) laut meiner Einschätzung „am einfachsten“ zu lesen und verstehen ist. Der LIX ist mit Abstand am niedrigsten und liegt sogar unter der Empfehlung von BAMBERGER für Sach- und Fachbüchern im Unterricht für diese Schulstufe (vgl. Tabelle 11, S.68). Und obwohl der LIX bei „panorama.at 2“ niedriger ist als bei „Horizonte 2 plus“ (bei beiden liegt der Wert jedoch bei weitem über der Empfehlung von Bamberger), wurde es von mir dennoch als schwierigstes Schulbuch eingestuft. Grund dafür ist die Fülle an Informationen. Man vergleiche z. B. die Anzahl an Fachausdrücken dieser beider Bücher miteinander. In „panorama.at 2“ findet sich sogar eine Seite, die nur Text

<sup>49</sup> Die Bewertung 1 bedeutet, dass dieses Schulbuch meiner Ansicht nach hinsichtlich des Sprachniveaus „am einfachsten“ ist, hingegen bedeutet die Note 4 „am schwierigsten“.

enthält<sup>50</sup>. Auf dieser Seite finden sich 34 (!) fett gedruckte Wörter, die anscheinend die Fachausdrücke oder wichtige Begriffe markieren sollen.

### 6.2.2.3 Integrative Darstellung

Wie Abbildung 21 zeigt, sind bei manchen Kapiteln durchaus integrative Ansätze erkennbar. Die Mehrheit der Unterkapitel aus dem Hauptkapitel „Dienstleistungen“ beschäftigt sich jedoch ausschließlich mit rein wirtschaftskundlichen Aspekten.

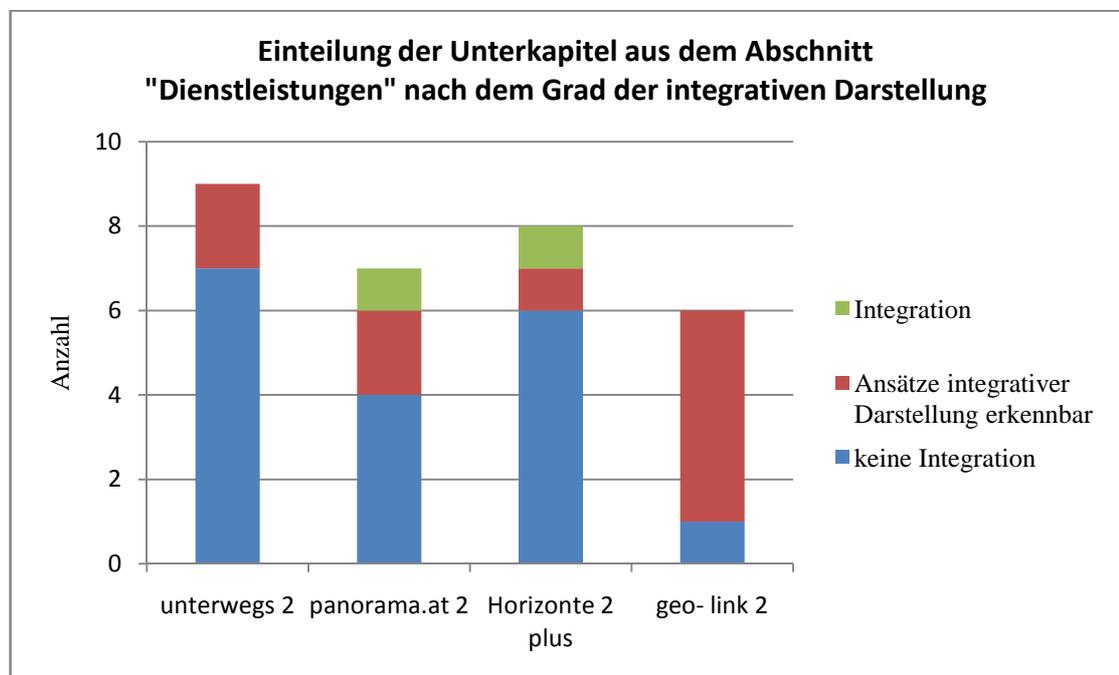


Abbildung 21: Einteilung der Unterkapitel aus „Dienstleistungen“ nach dem Grad ihrer Integration der beiden Bereiche „Geographie“ und „Wirtschaft“

In allen vier Lehrwerken finden sich Kapitel, in denen versucht wird, geographische und wirtschaftskundliche Themen miteinander zu verknüpfen. Erstaunlicherweise wird sich in den Lehrwerken immer mit den Themen „Wasserversorgung“, bzw. „Abfallwirtschaft“ als Beispiele öffentlicher Dienstleistungen auseinandergesetzt. Der öffentliche Verkehr stellt jedoch nie ein Thema dar. In diesen beiden Themen sind

<sup>50</sup> Diese Seite findet sich auch im Anhang wieder (siehe Anhang 5).

häufig Ansätze einer integrativen Darstellung ersichtlich, wobei jedoch entweder der geographische oder der wirtschaftskundliche Aspekt sehr ausführlich behandelt wird, der andere Teil meist nur in ein paar Sätzen Beachtung findet. In „unterwegs 2“, „panorama.at 2“ und „Horizonte 2 plus“ stellen jedoch die Kapitel, die sich ausschließlich mit einem Bereich beschäftigen (in diesem Fall meistens die Wirtschaftskunde) und somit keine Integration aufweisen, die Mehrheit dar. „geo-link“ zeigt die meisten Verknüpfungen, wobei auch angemerkt werden muss, dass die Einteilung in diesem Lehrwerk in eine der drei Kategorien am schwierigsten war, da es anders als die drei anderen Schulbücher aufgebaut ist. Das Thema „Verkehr“ ist hier im Großkapitel der Dienstleistungen eingegliedert, während „Wasser“ und „Abfall“ bei den Ballungsräumen anzufinden sind. Außerdem wird in diesem Lehrwerk eher weniger Bezug auf die Wirtschaftskunde genommen. D. h. eine eindeutige Integration scheitert meist an zu viel geographischen Inhalten und zu wenig wirtschaftskundlichen.

Zwei Kapitel wurden der höchsten Integrationsstufe zugeteilt. Diese sind „Einkaufen anderswo - ein Basar im Orient“ aus „panorama.at 2“ und „Tourismus- wichtige Einnahmequelle“ aus „Horizonte 2 plus“. Die Umsetzung dieser beider Kapitel<sup>51</sup> kommt meiner Vorstellung von Integration am nächsten. Beide Teilbereiche werden in etwa in gleichem Ausmaß behandelt und es findet ein fließender Übergang zwischen geographischen und wirtschaftskundlichen Aspekten statt. So werden z. B. die Auswirkungen des Tourismus sowohl auf die Landschaft als auch auf die Wirtschaft einer Region behandelt oder das Thema Handel (Angebot, Nachfrage, Preis) wird mit Hilfe eines orientalischen Basars erklärt. Somit werden wirtschaftskundliche Themen mit stadtgeographischen (was ist ein Basar, wie ist er aufgebaut, was kann man dort kaufen – welche Branchen finden sich vor allem dort und warum etc.) verknüpft. Zu kritisieren ist allerdings, dass durch die Überschriften der Eindruck entstehen könnte, die Autoren versuchen doch geographisches („Im Basar“) von wirtschaftskundlichem („Angebot und Nachfrage“) ein wenig zu trennen, obwohl im Text dann beides wieder vernetzt dargestellt wird.

Besonders interessant ist die Darstellung des Themas „Tourismus“ in den auserwählten Lehrwerken. Hier zeigen sich in zwei Lehrwerken („panorama.at 2“ und „geo-link 2“)

---

<sup>51</sup> Diese beiden Kapitel finden sich im Anhang wieder (siehe Anhang 6 und 7).

(kleine) Ansätze zur Integration, in einem wird sogar, wie bereits erwähnt, integrativ dargestellt, während in „unterwegs 2“ jeglicher Bezug zur Wirtschaftskunde fehlt, womit auch das eigentliche Lernziel laut LEHRPLAN (2000, S.1047) „Erfassen der wirtschaftlichen Bedeutung von Freizeit und Tourismus“ klar verfehlt wird. Schwerpunkt in diesem Schulbuch liegt bei den Arten des Tourismus, im Speziellen beim Wellness-tourismus am Beispiel Niederösterreich, Steiermark und Burgenland. Welche wirtschaftliche Auswirkung der Tourismus für diese Region besitzt, ist nicht Teil des Kapitels. Stattdessen findet man eine Erklärung zum Thema „Thermalwasser“.

#### **6.2.2.4 Der Einfluss zweier didaktischer Modelle in den Schulbüchern der sechsten Schulstufe**

Vorweg genommen kann gesagt werden, dass weder die curriculare Didaktik, noch die kritisch-konstruktive Didaktik als unterrichtsleitende Theorie in den vier untersuchten Schulbüchern eingesetzt wird. In allen vier Lehrwerken lassen sich zwar immer wieder Einflüsse beider Strömungen erkennen, jedoch meist nur in sehr bescheidenem Ausmaß und keinesfalls unterrichtsbestimmend. „Geo-Link“ und „panorama.at“ können noch am ehesten einer Richtung zugeordnet werden und zwar folgen diese beiden Schulbücher einer eher curricularen Konzeption. Schlagwörter der kritisch-konstruktiven Didaktik, wie z. B. Solidaritätsfähigkeit, Fremd- und Selbstbestimmung etc., spielen zumindest im Kapitel „Dienstleistungen“ kaum eine Rolle. In „geo-link“ werden auf der ersten Seite des Kapitels die Lernziele folgendermaßen transparent gemacht:

Der Dienstleistungsbereich ...informiert dich darüber, was Dienstleistungen sind, welche verschiedenen Dienstleistungen angeboten werden, welche Verkehrsmittel es gibt, wie man sie nutzt, und welche Bedeutung der Tourismus hat.
--

Tabelle 17: Formulierung der Lernziele in geo-link 2, S.40

In „panorama.at“ findet sich am Ende jedes Unterkapitels eine rosarote Box „Hier hast du erfahren“, die Fragen (entspricht zum Teil den Lernzielen) beinhaltet, welche der Schüler nach Beendigung des Themas eigentlich beantworten können sollte.

Die Informationen, um die Lernziele zu erreichen, können überwiegend den Texten entnommen werden. Eine Überprüfung, ob die Lernziele auch tatsächlich erreicht werden, findet in „geo-link“ nicht statt. In zwei Drittel der Kapitel wird in diesem Lehrwerk versucht, eine Lebenssituation von fiktiven Personen/ Kinder zu entwerfen: Robert erzählt z. B. über seine Reise nach Grado, Regina beschreibt den Ablauf ihrer ersten Flugreise, Hans besucht mit seinem Freund die SCS und Antonia verkauft Dienstleistungen im Internet und auch Aufforderungen zur Bewältigung bestimmter Problemsituationen finden sich in Form von Lernaufgaben wieder. Dabei sollen die Schüler beispielsweise mit Hilfe einer Straßenkarte herausfinden, wie sie am besten einen Stau auf der A2, in dem sie selbst gerade stecken, ausweichen können (vgl. geo-link 2, S.64) oder die Verkehrsmittel Bahn, Flug und Auto sollen hinsichtlich des Kosten- und Zeitaufwands (Informationen aus dem Internet) miteinander verglichen werden, da ein Geschäftsmann von Bregenz nach Wien fahren will (vgl. geo-link 2, S.68).

Wie bereits erwähnt, werden zwar immer wieder fiktive Lebenssituationen entworfen, jedoch auf die realen alltäglichen lebensweltlichen Erfahrungssituationen der Schüler selber wird fast kein Bezug genommen. Das gleiche Manko ist auch in „unterwegs“ feststellbar. Hier findet sich in jedem Unterkapitel eine Beschreibung einer bestimmten fiktiven Situation wieder, die Lebenswelt der Schüler wird aber auch hier sehr selten miteinbezogen. In den beiden anderen Schulbüchern werden im Vergleich dazu überhaupt sehr wenige alltägliche Lebenssituationen entworfen. Ein Beispiel, um die Lebenswelt der Schüler mit einzubeziehen, hat mir jedoch in „Horizonte 2 plus“ sehr gut gefallen und zwar stellt man sich da die Frage „Warum kostet eine Wurstsemmel am Schulkiosk 75 Cent?“ (Horizonte 2 plus, S.54), wenn man die Einzelteile (Semmel und Wurst) im Supermarkt viel günstiger kaufen kann. Diese Frage setzt sich mit einer vorstellbaren lebensweltlichen Situation auseinander, die auch so direkt dem realen Leben der Schüler entnommen werden könnte und somit einen eindeutigen Gegenwarts- und Lebensweltbezug der Schüler aufweist.

In „unterwegs“ und ebenso in „Horizonte 2 plus“ werden die Lernziele nicht transparent gemacht, dafür ist „unterwegs“ das einzige Lehrwerk, in dem mehrere Fragestellungen, die der kritisch-konstruktiven Didaktik folgen, beachtet werden. Als einziges Lehrwerk weist es z. B. explizit auf einen in unserer Gesellschaft bestehenden Widerspruch hin, der auch immer wieder in den Medien und der Politik thematisiert wird. Dieser wird auch relativ ausführlich (ein ganzes Unterkapitel beschäftigt sich damit) dargestellt und zwar handelt es sich dabei um die (Un-)Gleichbehandlung von Frauen und Männern in der Arbeitswelt. Die Schüler sollen zu dieser Problematik auch Stellung nehmen und eine gewisse Solidaritätsfähigkeit beweisen: „Findest du es fair, dass Frau Zander und Herr Zander unterschiedlich viel verdienen?“. Die Ursachen der Benachteiligung von Frauen werden aber nicht angesprochen. Im Text können die Schüler zwar nachlesen, dass der Einstieg in das Berufsleben für viele Frauen erschwert ist. Gründe dafür werden allerdings keine angegeben. Wahrscheinlich aus dem einfachen Grund, dass oftmals keine plausiblen Erklärungen für solche Ungerechtigkeiten existieren. Doch genau diese Tatsache wäre meiner Ansicht nach durchaus interessant zu erwähnen. Sowohl in „unterwegs 2“, als auch in „Horizonte 2 plus“ und „panorama.at 2“ werden fremdbestimmte Zwänge in alltäglichen Situationen thematisiert. Bei diesen Alltagssituationen handelt es sich entweder um das Thema Einkaufen, bzw. Tricks im Supermarkt um die Menschen zum Kaufen zu animieren, oder um das Freizeitverhalten einer „Wegfahrgesellschaft“ (vgl. Horizonte 2 plus, S.60). Wie dieses Handeln, das oftmals gar nicht als fremdbestimmt wahrgenommen wird, in den Schulbüchern den Schülern näher gebracht werden soll, zeigen folgende Textausschnitte aus den erwähnten Lehrwerken:

„Gleichzeitig wohnen immer mehr Menschen im verstädterten Raum. Neben den großen Vorteilen des Wohnens in diesem Lebensraum gibt es aber auch unbestreitbare Nachteile wie Lärm, Hektik und schlechte Luft. Am Wochenende und im Urlaub möchten daher viele Menschen diesem „Stadtstress“ entrinnen und fahren weg. (Allerdings entdecken sie dann am Urlaubsort, dass viele andere Menschen offenbar ähnlich denken. Ausruhen und abschalten wird unter diesen Bedingungen nur schwer möglich)“ (Horizonte 2 plus, S.60).

„Viele Menschen kommen in den Supermarkt und wollen nur schnell einen Liter Milch laufen. Bei der Kassa stehen sie dann mit einem vollen Einkaufswagen. In Supermärkten werden Tricks angewendet, um **zum Kaufen zu verführen**“ (unterwegs 2, S.48).

„Ein Supermarkt ist ein Einzelhandelsgeschäft, wo die Waren zur **Selbstbedienung** angeboten werden. Jeder von uns hat dort schon einmal mehr Geld ausgegeben, als er wollte. Er hat unüberlegt und schnell Dinge gekauft, die er gar nicht kaufen wollte („Spontankäufe“). Dazu wird man im Supermarkt gezielt verleitet“ (panorama.at 2, S.52).

Aufrufe durch die Schulbücher das eigene Handeln zu reflektieren (= Selbstbestimmung) konnten von mir keine gefunden werden. Insgesamt halten sich die Einflüsse sowohl der curricularen Didaktik als auch der kritisch-konstruktiven Didaktik eher in Grenzen.

### **6.2.3 Die Schulbücher in der Einzelkritik**

Jedes Schulbuch zeigt in anderen Bereichen seine Stärken und vor allem seine Schwächen auf, wodurch eine Bewertung mittels Notensystem als nicht sinnvoll erscheint. Aus einer Note kann schließlich nicht geschlossen werden, wo genau diese Stärken, bzw. Schwächen liegen. Aus diesem Grund erscheint mir eine schriftliche Beurteilung angebrachter.

### 6.2.3.1 geo-link 2<sup>52</sup>

#### Aufbau/ Layout:

„geo-link 2“ besteht aus vier Hauptkapiteln mit mehreren Unterkapitel. Jedes Unterkapitel ist nach dem gleichen Prinzip aufgebaut. Auf drei Seiten Information folgt eine Seite mit Übungen, die als „Gewusst wie?“ bezeichnet wird. Fachausdrücke werden im Text fett markiert und am Rande in einer eigenen Informationsbox genauer erklärt. Am Ende jedes Großkapitels finden sich noch so genannte „Wissen – Verstehen – Anwenden“- Seiten, die es den Schülern ermöglichen sollen, das erworbene Wissen zu wiederholen und zu vertiefen, bzw. in der Praxis anzuwenden. Das Hauptkapitel „Der Dienstleistungsbereich“ besitzt sechs Unterkapitel, wobei nur vier einen (mehr oder weniger) wirtschaftskundlichen Bezug aufweisen. Die anderen zwei sind zwar Beispiele für eine Dienstleistung, mehr Wirtschaftskunde können sie jedoch nicht aufweisen.

Im Vergleich zu den anderen beiden Schulbüchern, die auch 2003 erschienen sind, ist dieses viel übersichtlicher und moderner gestaltet worden. Der Zeilenabstand und auch z. T. die Schrift ist größer, wodurch das Lesen angenehmer wird. Der Seitenhintergrund für das Kapitel „Dienstleistungen“ ist grün, wodurch es freundlicher wirkt.

#### Lernaufgaben:

Bei den „Gewusst wie?“- Seiten kommen alle fünf Kategorien von Lernaufgaben gleichermaßen vor. Die Mehrheit der Fragen ist in Einzelarbeit zu erledigen. Nur ein einziges Mal findet sich die Formulierung „Überlege dir mit deinem Nachbar“ und lediglich ein geringer Teil der Aufgaben beschäftigt sich mit wirtschaftskundlichen Sachverhalten.

---

<sup>52</sup> Mittlerweile wurde das Buch überarbeitet und erscheint jetzt unter dem Titel „geo-link neu“. Da jedoch ein Vergleich der beiden Ausgaben gezeigt hat, dass zumindest im Kapitel „Dienstleistungen“ inhaltlich nur geringfügig etwas verändert wurde (z. B. an Stelle der SCS in Vösendorf wird nun der Europapark in Salzburg als Beispiel eines Shoppingcenters angeführt, ein Kapitel über die Zeitzonen wurde ins Thema „Flugverkehr“ integriert etc.), kann durchaus die alte Version, die mir durch das Institut für Geographie und Regionalforschung kostenlos zur Verfügung stand, zur Analyse verwendet werden.

In „Wissen – Verstehen – Anwenden“ finden sich auch Übungen, für die der Schüler das Klassenzimmer verlassen muss, wie z. B. „Besuche eine Einkaufsstraße oder ein Einkaufszentrum“, um anschließend einen Plan mit den einzelnen Geschäften zeichnen zu können oder die Schüler werden aufgefordert, die Preise von bestimmten Lebensmitteln in drei verschiedenen Geschäften miteinander zu vergleichen.

Für die meisten Aufgaben ist genug Platz im Buch, um die Lösungen gleich dort einzutragen.

#### Bilder/ Diagramme/ Tabellen/ Text:

Auffallend bei diesem Lehrwerk ist der geringe Textanteil. Meist dominieren wenige, dafür aber sehr große Fotos und Zeichnungen die Seiten. Durchschnittlich finden sich pro Seite 2/3 Grafiken (Fotos, Zeichnungen, Diagramme, Tabellen) und 1/3 Text, wobei selten mehr als zwei Grafiken pro Seite verwendet werden.

Die Zeichnungen sind qualitativ hochwertig, manche Fotos hingegen sind leicht verschwommen. Alle vier Diagramme befinden sich auf einer Seite<sup>53</sup> und beschäftigen sich mit der Thematik der Wirtschaftssektoren. Die Kreisdiagramme zeigen übersichtlich einen Vergleich der Wirtschaftssektoren von drei Ländern, beim Flächendiagramm, welches die Entwicklung der Wirtschaftssektoren zeigen soll, fehlt die Beschriftung der x-Achse, so dass nicht ersichtlich wird, welcher Zeitraum der Entwicklung gezeigt wird. In der Neuauflage dieses Lehrwerks fehlt dieses Flächendiagramm, dafür wurde ein Kartogramm eingesetzt, das die Zahl der Internetzugänge für bestimmte Länder zeigt.

#### Integration:

Der Titel des Schulbuchs „geo-link“ würde auf eine vermehrte Verknüpfung wirtschaftskundlicher und geographischer Inhalte schließen lassen. Dennoch findet sich im Kapitel „Der Dienstleistungsbereich“ kein Unterkapitel, das meine Anforderungen an eine integrative Darstellung wirklich erfüllt. Ein Großteil der Kapitel bemüht sich zwar um eine Vernetzung, das große Problem liegt hier jedoch meist in der Übermacht der geographischen Inhalte. Die Bereiche „Verkehr“ (Container-, Zug und Flugverkehr)

---

<sup>53</sup> Vgl. geo-link 2, S.47

und „Tourismus“ haben ihre Schwerpunkte im (human-) geographischen Bereich. Die Wirtschaftskunde wird nur am Rande behandelt. Die Kapitel „Wasserversorgung“ und „Abfallwirtschaft“ wurden aus den Dienstleistungen ausgegliedert und im Bereich der Ballungsräume angesiedelt. Eine wirtschaftskundliche Aufbereitung spielt hier überhaupt keine Rolle, obwohl dies die klassischen Beispiele öffentlicher Dienstleistungen darstellen.

#### Fazit:

Im Vergleich zu den anderen beiden Lehrwerken aus 2003 entsprechen die Texte am ehesten dem Sprachniveau des sechsten Jahrgangs. Ebenso wird versucht die Darstellungsformen Text, Bild, Grafik und Karte sehr ausgeglichen zu verwenden und wirtschaftskundliche und geographischen Inhalte zumindest z. T. vernetzt zu präsentieren. Leider fehlt bei einem Diagramm eine Achsenbeschriftung, die mir durchaus wichtig erscheint. Meiner Ansicht wird jedoch v. a. hinsichtlich wirtschaftskundlicher Begriffe sehr wenig geboten, bzw. von den Schülern gefordert. Insbesondere auch im Vergleich zu „unterwegs 2“, das zwar einen niedrigeren LIX, jedoch eine viel höhere Anzahl an Fachausdrücke aufweist (vgl. Tabelle 11, S.68). In „geo-link“ können durchaus einige Einflüsse der curricularen Didaktik erkannt werden (z. B. Transparenz der Lernziele, Lernaufgaben, die zur Bewältigung verschiedener Lebenssituationen auffordern et.), die kritisch-konstruktive Didaktik spielt jedoch so gut wie keine Rolle.

#### **6.2.3.2 Horizonte 2 plus**

##### Aufbau/Layout:

Das Kapitel der Dienstleistungen ist in diesem Schulbuch in sieben Unterkapitel eingeteilt. Mit Ausnahme des letzten Unterkapitels wird jedes Thema auf zwei Seiten behandelt. Die wenigen Übungen werden durch eine blaue Umrandung gekennzeichnet und finden sich direkt im Unterkapitel wieder. Trotz des relativ jungen Erscheinungsjahres von 2003 erinnert dieses Lehrwerk sehr an Unterstufenbücher aus

den neunziger Jahren. Die kleine Schriftgröße und der einfache Zeilenabstand führen schnell zu einer Ermüdung beim Lesen. Außerdem ist der Text auf zwei Spalten pro Seite aufgeteilt, von welcher Gestaltungsweise in den neueren Lehrwerken eher Abstand genommen wird. Die Fotos wirken ziemlich veraltet, was auch auf der Tatsache beruht, dass diese z. T. von dem Schulbuch „Horizonte“ aus dem Jahre 1997 übernommen wurden.

#### Lernaufgaben:

Nur zu vier aus sieben Unterkapiteln werden Arbeitsaufträge gestellt, wobei die Übung zum ersten Unterkapitel mehr ein Ratespiel ist. Dies steht auch so in der Überschrift. Die Schüler sollen zu verschiedenen Beschreibungen von Dienstleistungsberufen das richtige Bild zuordnen. Durch blaue Boxen markierte Arbeitsaufträge, finden sich nur in drei Unterkapiteln.

Generell beziehen sich viele Übungen auf den Text oder auf die Abbildungen (Wiederholungs- oder Festigungsfragen). Es wird also versucht mit Hilfe von Fragen herauszufinden, ob das Gelesene auch verstanden wurde, z. B. „Vergleiche die verschiedenen Einkaufsmöglichkeiten. Wodurch unterscheiden sie sich?“ (Horizonte 2 plus, S.52). Topographische Suchaufgaben fehlen vollkommen, da auch keine Karten in diesem Kapitel verwendet werden und auch klassische Wissens- und Ergänzungsaufgaben finden sich kaum. Einige Fragen zielen auch darauf ab, die Lebenswelt der Lernenden mit einzubeziehen: „Wie verbringt ihr eure Freizeit?“ (ebd. S.58), „Schildere die touristische Ausstattung einer Tourismusregion, die ihr aus eigener Erfahrung kennt.“ (ebd. S.61) etc. Außerdem werden die Schüler auch immer wieder aufgefordert, Personen aus ihrem Umfeld zu bestimmten Thematiken zu befragen, wie z. B. zur Freizeitgestaltung, zum Urlaub usw. Die Lernaufgaben sind vorwiegend in Einzelarbeit durchzuführen. Nur zweimal wird von den Schülern verlangt, ihre Ergebnisse mit den Klassenkollegen zu vergleichen.

Auf Grund mangelnden Platzes im Buch sind die Aufgaben ausschließlich im Heft zu erledigen.

### Bilder/ Diagramme/ Tabellen/ Text:

„Horizonte 2 plus“ steht bezüglich des Verhältnisses des Texts zu anderen Darstellungsformen im vollkommenen Gegensatz zu „geo-link 2“. Die Hauptinformationsquelle ist hier eindeutig der Text. Auf den meisten Seiten findet sich ein Verhältnis von zwei Drittel Text zu einem Drittel Bilder oder Grafiken. Karten finden überhaupt keine Verwendung. Dafür werden umso mehr Fotos eingesetzt, deren Qualität und z. T. auch deren Sinnhaftigkeit wenig überzeugen auf Grund der mangelhaften Möglichkeiten diese didaktisch im Unterricht zu verwerten. Damit spreche ich z. B., das bereits erwähnte Foto „Vor dem Tresor einer Bank“ (vgl. Abbildung 20, S.89) an, das außer als Platzfüller für mich sonst keinen Zweck aufweist ebenso wie das Foto „Geld Abheben beim Bankomat“ um nur einige wenige zu nennen. In diesem Fall macht es wahrscheinlich mehr Sinn mit den Schülern eine Bank zu besuchen, um diese Dinge direkt vor Ort beobachten zu können. Zwei verschiedene Diagrammtypen finden Anwendung: das Kreisdiagramm und das Balkendiagramm. Beide sollten in dieser Schulstufe durchaus verstanden werden, jedoch wird das Lesen des Kreisdiagramms auf Seite 58 dadurch erschwert, dass Mittelwerte verwendet werden. Die dazugehörige Arbeitsaufgabe macht zwar darauf aufmerksam, erklärt aber nichts näher. Um Missverständnisse zu vermeiden, sollte der Begriff „Mittelwert“ auf alle Fälle noch einmal gemeinsam mit den Schülern besprochen werden, auch wenn dies laut Lehrplan (2000, S.1053) schon im Mathematik- Unterricht durchgenommen wurde.

### Integration:

„Horizonte 2 plus“ ist das einzige der vier Lehrwerke, welches die Wirtschaftssektoren nicht im Kapitel „Dienstleistungen“ mit reinem Bezug zur Wirtschaftskunde behandelt, sondern integrativ darstellt und zwar im Kapitel „Arbeiten, Wohnen und Versorgen in der Stadt“ als Teilbereich der Ballungsräume. Aber auch im Dienstleistungskapitel findet sich eine integrative Darstellung. Im Thema „Tourismus“ werden sowohl geographische (Arten von Tourismus, Auswirkung von Tourismus auf die Landschaft etc.) als auch wirtschaftskundliche Aspekte (wirtschaftliche Bedeutung des Tourismus für Österreich, Zusammenhang Einkommen und Freizeit usw.) gemeinsam im Text betrachtet und bearbeitet. So wird z. B. im Textabschnitt „Die Wegfahrgesellschaft“ die Veränderungen der Urlaubsgewohnheiten unter Bezugnahme des höheren Einkommens

im Laufe der Zeit betrachtet. Die anderen Kapitel beschäftigen sich leider ausschließlich mit wirtschaftlichen Inhalten.

#### Fazit:

Wenn Integration im Kapitel eine Rolle spielt, dann wurde die Art und Weise der Darstellung gut gelöst. Wünschenswert wäre aber, dass diese auch in den anderen Kapiteln zum Einsatz kommen würden. Leider wirkt das Erscheinungsbild sehr veraltet und auch die Auswahl der Lernaufgaben erweist sich bezüglich Abwechslungsreichtum und Motivationscharakter als sehr dürftig. Es finden sich zwar auch immer wieder gute Ansätze, die vorstellbare Lebenswelt der Schüler mit einzubeziehen und auch fremdbestimmte Zwänge werden mit Hilfe eines Beispiels („die Wegfahrgesellschaft“) dargestellt, jedoch insgesamt sind die Einflüsse der beiden didaktischen Modelle, die für meine Analyse herangezogen wurden, eher bescheiden.

#### **6.2.3.3 Panorama.at 2**

##### Aufbau/Layout:

Auch in diesem Lehrwerk sind die sechs Hauptkapitel in jeweils mehrere Unterkapitel unterteilt. Im Falle von der Behandlung der Dienstleitungen sind dies sieben Unterkapitel, wobei vier davon ausschließlich wirtschaftskundliche Aspekte behandeln. Jedes Kapitel ist auf zwei, bzw. vier Seiten aufgebaut.

Der Einstieg in das Thema „Verschiedene Dienstleistungen“ basiert auf einem Kreuzworträtsel bezüglich Dienstleistungsberufe und am Ende jedes Unterkapitels, z. T. auch am Ende einer Seite, finden sich eine blaue Box mit den Arbeitsaufgaben und eine rosa Box mit einer kurzen Zusammenfassung wieder. Auch in diesem Lehrwerk sind die Seiten zweispaltig aufgebaut. Sehr viel Text, einfacher Zeilenabstand und die kleine Schriftgröße führen zu einem altmodischen Erscheinungsbild.<sup>54</sup>

---

<sup>54</sup> Vgl. als Beispiel Anhang 5

### Lernaufgaben:

Alle Kategorien von Lernaufgaben sind vertreten. Die Mehrheit der Aufgaben sind allerdings der Kategorie „Festigungs- und Wiederholungsfragen“ zuzuordnen. D. h. allein durch das Lesen der Texte im Buch können diese beantwortet werden. In einigen Fragen wird auch Bezug auf die Abbildungen genommen. Diese sollen ausgewertet und beschrieben werden (Auswertungsfragen). Nur bei einer Aufgabe werden die Schüler aufgefordert gemeinsam zu überlegen und zu einer Lösung zu kommen. Insgesamt gibt es 63 Übungen zu diesem Kapitel, wobei zwei Drittel davon als W-Frage formuliert sind. Besonders folgende Fragewörter werden häufig verwendet: wieso, wie, wodurch und warum, was die Übungen wenig abwechslungsreich und wenig motivierend gestaltet. Des Öfteren wird auch verlangt die Vor- und Nachteile gewisser Thematiken aufzuzählen. Beispiele dafür sind u. a.:

- Welche Vorteile bringt Frau Antiecks Art zu reisen? (vgl. panorama.at 2, S.65)
- Welche Vorteile bieten Müllverbrennungsanlagen? Gibt es auch mögliche Gefahren? (ebd., S.61)
- Welchen Vorteil bringt die Lage des Basars für die Händler? (ebd., S.56)
- Welche Vorteile bieten Handelsunternehmen für Konsumenten und Produzenten? (ebd., S.55)
- Welche Vor- und Nachteile bietet der Einkauf beim Greißler für die Konsumenten? (ebd., S.54)

Eine Aufgabenstellung bemüht sich allerdings, die Schüler aufzufordern, selbst ein Diagramm zu zeichnen, bzw. sollen sie ein Zählendiagramm vervollständigen, in dem gewisse Werte (hier: Übernachtungen) als Quadrate dargestellt werden. Dies ist übrigens die einzige Übung in allen vier Schulbüchern, die solches verlangt.

### Bilder/ Diagramme/ Tabellen/ Text:

Das Verhältnis Text zu Bild und Grafik ist auf jeder Seite sehr unterschiedlich. Man findet sowohl Seiten,



Abbildung 22: Foto "Unterschiedliche Modelle" aus panorama.at 2, S.53

die nur Text enthalten, als auch Seiten, die hauptsächlich aus Fotos bestehen. Kommen sowohl Text als auch andere Darstellungsformen vor, liegt das Verhältnis in etwa bei 50 zu 50.

Drei Viertel der Fotos zeigen Dienstleistungsberufe. Die meisten Fotos wirken jedoch veraltet, blass und zum Teil ein wenig dunkel. Außerdem ist auch hier die Sinnhaftigkeit von manchen Fotos in Frage zu stellen, z. B. das Foto mit dem Titel „Unterschiedliche Modelle“ (vgl. Abbildung 22), welches ein Regal mit unterschiedlichen Modellen von Kaffeemaschinen zeigt. Im Gegensatz zum Foto „Vor dem Tresor“ (vgl. Abbildung 20, S.89) lässt dies allerdings noch weiterführende Arbeiten zu. Beispielsweise könnte mit Hilfe von Werbeprospekten der Preis einzelner Modelle bei verschiedenen Anbietern verglichen werden.

In Bezug auf die Diagrammtypen finden sich ein Säulen- und ein Liniendiagramm. Bei dem Zählendiagramm (vgl. Abbildung 18, S.88), das von den Schülern selbst vervollständigt werden soll, fehlt allerdings die Zeitangabe, so dass man nicht weiß, auf welchen Zeitraum sich die Anzahl der Übernachtungen bezieht. Außer in einer Arbeitsaufgabe kommt hingegen die Tabelle als grafische Umsetzung von Zahlen nicht zum Einsatz.

Fachausdrücke werden im Text durch eine Fettmarkierung hervorgehoben. Die Definitionen sind dabei im Text integriert. Viele Begriffe (vgl. Tabelle 16) sind als solche gekennzeichnet. Von der Mehrheit kann jedoch angenommen werden, dass sie den Schülern bereits bekannt sind (Selbstbedienung, Sonderangebote, Fachgeschäfte, Kundenberatung, Lagerung etc.). Andere Textsorten als Sachtexte, wie z. B. Berichte, Werbetexte, Beschreibungen etc., werden durch gelbe Felder markiert.

#### Integration:

Mit dem Unterkapitel „Einkaufen anderswo – ein Basar im Orient“, das meiner Ansicht nach einer integrativen Darstellung entspricht, hat sich Kapitel 6.2.2.3 (S.92) schon näher beschäftigt. Darüberhinaus gibt es auch noch zwei Unterkapitel, bei denen Ansätze einer Integration erkennbar sind. Dies ist zum einen „Entsorgung- ein Tag mit der Müllabfuhr“, das ein eher geographisches Thema („Müllentsorgung“ und „Umwelt“) mit ein paar wirtschaftskundlichen Informationen ergänzt (Müllentsorgung

als öffentliche Dienstleistung und Berufsbeschreibung eines Wiener Müllauflegers), und zum anderen „Urlaub- ein gutes Geschäft“, wo sowohl die wirtschaftliche Bedeutung des Tourismus als auch unterschiedliche Tourismusarten erörtert werden. Zwischen den beiden bestehen jedoch kaum Verknüpfungen und die Bedeutung des Tourismus ist durch eine eigene Überschrift klar von den anderen Inhalten abgegrenzt. Ein Arbeitsauftrag versucht allerdings die beiden in Verbindung zu bringen, indem aus den Beschreibungen eines Tourismusforschers über die Bedeutung des Tourismus die Gründe für die veränderten Urlaubsgewohnheiten einer Person (in diesem Fall „Herr Geber“) erklärt werden sollen. Die anderen vier Unterkapitel beschäftigen sich ausschließlich mit wirtschaftskundlichen Themen.

#### Fazit:

Durch das veraltete Erscheinungsbild, die vielen ähnlich formulierten Lernaufgaben und das hohe Sprachniveau, resultierend aus der großen Anzahl an Fachausdrücken, ist dieses Schulbuch nicht altersadäquat gestaltet. Positiv hervorzuheben sind jedoch die zum Teil guten Versuche gewisse Aspekte integrativ dazustellen, bzw. die Lernaufgabe, welche die Schüler zum Mitgestalten eines Diagramms anleitet. Allerdings fehlt hier die Zeitangabe. In „panorama.at“ finden sich nur selten Einflüsse der kritisch-konstruktiven Didaktik. Als Beispiel kann jedoch die Thematisierung fremdbestimmter Zwänge beim Thema „Einkaufen“ genannt werden: Durch bestimmte Verkaufstaktiken kaufe ich im Supermarkt mehr ein als eigentlich vorgesehen war. Die Lernziele werden gemäß der curricularen Didaktik transparent gemacht. Eine Kontrolle über das Erreichen dieser Ziele könnte über eine Beantwortung der Fragen aus der rosaroten Box am Ende eines jeden Themas erfolgen.

#### **6.2.3.4 unterwegs 2**

##### Aufbau/Layout:

Das Kapitel „Menschen leisten füreinander Dienste“ wurde in neun Unterkapitel geteilt, wobei jedes Unterkapitel nach dem gleichen doppelseitigen Prinzip aufgebaut ist. Auf

der ersten Seite liegt der Schwerpunkt auf dem Textteil, während auf der zweiten Seite Zeichnungen und Bilder dominieren. Fast jedes Unterkapitel (sieben von neun) beginnt mit der Beschreibung einer bestimmten Situation, z. B. „Tobias hat Geburtstag“, „Herr Leitner muss Rechnungen bezahlen“, „Hannes erzählt über den Beruf seines Vaters als Klärwart in Asten“ etc. Erst im Anschluss an die Situationsbeschreibungen erhalten die Schüler Informationen aus Sachtexten.

Am Ende des Großkapitels befinden sich zwei Seiten mit Zusammenfassungen „Kennen und Können“ mit einer Merkwörterliste und größeren Arbeitsaufträge. Die Lernaufgaben befinden sich in Form einer grünen Box immer unten auf der linken Seite. Nachdem dieses Buch erst 2009 erschienen ist, sind die Fotos natürlich viel moderner und von höherer Qualität als in den drei anderen vorgestellten Büchern.

#### Lernaufgaben:

Die überwiegende Mehrheit der Lernaufgaben sind der Kategorie „Wiederholungs- oder Festigungsfragen“ zuzuordnen. Viele Antworten beziehen sich auf Sachverhalte, die im Text zuvor erläutert wurden. Immer wieder finden sich Formulierungen wie „Lies den Text“ oder „Verwende den Text“. Auffallend ist auch, dass viele Aufgaben nicht als Fragen, sondern als Aufforderungen formuliert sind. Auch Entscheidungsfragen kommen bei den Aufgaben vor. D. h. zur richtigen Beantwortung dieser wäre ein Ja, bzw. ein Nein vollkommen ausreichend, wodurch der Beantwortungsrahmen ziemlich eng gehalten wird. Ein Beispiel dafür findet sich z. B. auf Seite 56 „Findest du es fair, dass Frau Zander und Herr Zander unterschiedlich viel verdienen?“. Normalerweise werden Entscheidungsfragen mit Aufforderungen wie „Begründe deine Antwort“ ergänzt, aber dies fehlt hier zum Teil. Fast jede Abbildung wird in einer Lernaufgabe erwähnt. Zu jedem Foto, jeder Zeichnung oder jedem Diagramm wird in einer Übung Bezug genommen. Alle Aufgaben sind in Einzelarbeit zu erledigen. Die meiste Übungen können gleich im Buch durchgeführt werden.

„unterwegs“ hat zusätzlich zum Schulbuch auch noch ein Arbeitsheft zum Üben, Wiederholen und Festigen herausgebracht, welches allerdings in dieser Analyse nicht näher betrachtet wird.

In „Kennen und Können“ im Kapitel „Dienstleistungen“ sollen die Schüler Interviews für eine Klassenzeitung zum Thema „Dienstleistungsberufe“ durchführen. Das Schulbuch beschreibt dabei genau, was bei einem Interview und auch bei der Vor- und Nachbereitung dieser Arbeitstechnik wichtig ist und führt auch ein Beispiel an. Die zweite Übung dient zur Wiederholung. Dabei sollen mit Hilfe einer Zeichnung möglichst viele Dienstleistungsberufe gefunden und in die zwei Kategorien, und zwar „private Dienstleistungen“ und „öffentliche Dienstleistungen“, eingeteilt werden.

#### Bilder/ Diagramme/ Tabellen/ Text:

Wie bereits beim Aufbau erwähnt, ist jedes Kapitel doppelseitig aufgebaut. Die linke Seite besteht zu ca. zwei Drittel Text und einem Drittel Fotos oder Zeichnungen und die rechte Seite setzt sich so gut wie nur aus Bilder und Grafiken zusammen. Neben Sachtexten finden sich auch Beschreibungen von einzelnen Personen, ein Comic, ein Zeitungsbericht und ein Interview wieder. Anstelle von Blocksatz wird Flattersatz verwendet. Als Schriftgröße wurde 12 Punkt gewählt und der Zeilenabstand ist größer als bei den anderen vier Lehrbüchern, wodurch das Lesen angenehmer gemacht wird. Auf Grund des niedrigen Lesbarkeitsindex und der niedrigen Anzahl an Fachausdrücken, wurde dieses Lehrwerk von mir als „einfachstes“ in Bezug auf das Sprachniveau bewertet. Die Fachausdrücke werden durch eine fette Markierung hervorgehoben und entweder gleich im Text oder in einer kleinen Informationsbox „Kurz erklärt“ definiert.

Das Verhältnis Fotos zu Zeichnungen liegt bei fünf zu eins, wobei die Fotos zum größten Teil Berufe, bzw. Menschen bei ihrer Arbeit zeigen.

Nur ein Diagrammtyp findet in diesem Kapitel Anwendung und zwar das Balkendiagramm in zweifacher Ausfertigung. Dies dafür gleich zweimal. In kumulierter Form werden „die häufigsten Lehrberufe von Mädchen und Burschen“ gezeigt (unterwegs 2, S.57, vgl. Abbildung 17, S.87).

#### Integration:

In „unterwegs 2“ finden sich im Vergleich zu den anderen analysierten Schulbüchern (vgl. Abbildung 21) die meisten Kapitel ohne integrative Darstellung und die wenigsten

Unterkapitel, die eine Integration, bzw. Ansätze dazu zeigen. Besonders negativ fällt dabei das Kapitel über den Tourismus auf. Dieses Thema wird in den anderen Lehrwerken zumindest in Ansätzen integrativ dargestellt. In „unterwegs 2“ beherrscht jedoch eine rein geographische Perspektive den thematischen Zugang, womit auch das Lernziel laut LEHRPLAN (2000, S.1047) „Erfassen der wirtschaftlichen Bedeutung von Freizeit und Tourismus“ klar verfehlt wird. Nur zwei Kapitel zeigen Ansätze zur Integration und zwar „Die Wasserversorgung Wiens“ und „Abwasser und Müll – wohin damit?“. Beide werden als Beispiel öffentlicher Dienstleistungen vorgestellt, wobei die geographischen Inhalte hinsichtlich der Darstellung bei weitem überwiegen. Insgesamt erweist sich dieses Lehrwerk in Bezug auf die Integrationsbestrebungen von „Geographie“ und „Wirtschaftskunde“ als sehr mangelhaft, auch im Vergleich mit den älteren Lehrwerken.

#### Fazit:

Auf Grund des jungen Erscheinungsjahres ist die Gestaltung von „unterwegs 2“ am ansprechendsten. Die Texte sind außerdem dem Sprachniveau des sechsten Jahrgangs angemessen und die gewählte Schriftgröße gestaltet das Lesen als äußerst angenehm. Defizite finden sich jedoch bei jenen Lernaufgaben, welche direkt in den Kapiteln integriert sind (nur Einzelarbeit, Formulierung als Entscheidungsfragen etc.), und v. a. auch bei der Umsetzung integrativer Darstellungen von Geographie und Wirtschaft, bei der dieses Lehrwerk am schlechtesten von allen vier abschneidet: „unterwegs 2“ besitzt die wenigsten Kapitel in „Menschen leisten füreinander Dienste“ mit integrativen Ansätzen und überhaupt kein Kapitel, das geographische und wirtschaftskundliche Inhalte integrativ präsentiert.

Von allen vier Lehrwerken zeigt „unterwegs“ allerdings noch die meisten Einflüsse der kritisch-konstruktiven Didaktik. Im Gegensatz zu den anderen drei Büchern wird zumindest auf einen bestehenden Widerspruch in unserer Gesellschaft hingewiesen (Ungleichbehandlung von Frauen und Männer in der Arbeitswelt) und auch ein mögliches solidarisches Handeln wird mit Hilfe einer Lernaufgabe unterstützt (Findest du es fair, dass Frau Zander und Herr Zander unterschiedlich viel verdienen?). Leider wird auch in diesem Lehrwerk nicht zur Reflexion des eigenen Handelns aufgerufen.

#### **6.2.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Schulbuchanalyse für die sechste Schulstufe**

Eine der Funktionen der Schulbücher nach HACKER (1980, S.7ff, zitiert nach SITTE C. 2000, S.448f.) ist die Strukturierungsfunktion. Ihr obliegt es die Inhalte laut Lehrplan anzuordnen und zu konkretisieren. Bei der Analyse wird ersichtlich, dass sich alle vier Lehrwerke bei ihrem Aufbau sehr stark an die Struktur des Lehrplans orientiert haben. Dies kann jedoch dazu führen, dass „Lehrer auf die ihnen vom Lehrplan zugesprochene Autonomie bei der Anordnung der Themen weitgehend verzichten und sich eng an die im Lehrbuch vorgegebene [Anordnung, d. Verf.] halten („Das Schulbuch als heimlicher Lehrplan““ (ebd., S.448f.).

Als beliebteste Darstellungsform zeigt sich das Bild, wobei vor allem Fotos in großem Ausmaß Anwendung finden. Das häufigste Motiv stellen dabei verschiedene Berufe dar. Der Zweck der Fotos ist auf Grund ihrer derart reduzierten Aussagekraft hauptsächlich die Veranschaulichung bestimmter Inhalte. Auf eine eigene Interpretation durch Schüler wird kaum Wert gelegt.

Auch Diagramme kommen in den Büchern der sechsten Schulstufe vor. Im Dienstleistungskapitel schwankt die Zahl der Diagramme zwischen zwei und vier. Es gibt jedoch keinen Diagrammtyp, der sich als beliebtester heraus kristallisiert hat. Lediglich in „panorama.at 2“ finden sich ein Hinweis zum richtigen Lesen eines Diagramms sowie eine Aufforderung zum Selbstgestalten. Hauptsächlich soll jedoch mit Hilfe der Diagramme Zahlenmaterial grafisch aufbereitet werden. Das Sprachniveau in den vier Schulbüchern ist stark differenziert, welches bereits durch die unterschiedlichen Werte des Lesbarkeitsindex aufgezeigt wird. Der Bereich reicht dabei von LIX 36 bis 52. Die Lernaufgaben sind mehrheitlich als Einzelaufgaben zu erledigen. Vor allem Fragen, die allein durch das Lesen des Textes beantwortet werden können (Wiederholungs- oder Festigungsfragen), kommen häufig zum Einsatz.

Die integrative Darstellung geographischer und wirtschaftskundlicher Themen ist eindeutig verbesserungswürdig. Es finden sich zwar immer wieder gute Ideen und Ansätze, wie die beiden Bereiche gemeinsam dargestellt werden können, jedoch die

Mehrheit der Kapitel beschränkt sich auf einen der beiden Bereiche. Beispiele der öffentlichen Dienstleistungen, wie z. B. Wasserversorgung oder Müllabfuhr sowie der Tourismus eignen sich laut den vier Schulbüchern besonders zur integrativen Darstellung. Die wenigsten Integrationsversuche finden sich beim neuesten Lehrwerk „unterwegs“, die meisten Ansätze in „geo-link“ und „panorama.at“.

### 6.3 Die Ergebnisse der Analyse der Schulbücher für die elfte Schulstufe

Die Schwerpunkte der Analyse der Schulbücher für die elfte Schulstufe liegen, wie auch schon in der sechsten Schulstufe, bei:

- a) der Stellung der Wirtschaftskunde: *Welche Rolle spielt die Wirtschaftskunde in den ausgewählten Lehrwerken?*
- b) der Darstellung der Wirtschaftskunde: *Welche Rolle spielen die verschiedenen Abbildungsformen, v. a. die Diagramme, in den Lehrwerken der Oberstufe?*
- c) der Integration: *In wie fern erfolgt in den analysierten Lehrwerken eine Integration geographischer und wirtschaftskundlicher Inhalte?*

Folgende Lehrwerke wurden zur Analyse herangezogen:

- Durchblick 7 (Westermann Wien)
- RGW 7 (Ed. Hölzel)
- Planquadrat Erde (Veritas)

Ausgewählt für die Analyse wurde das Kapitel rund um die Bevölkerung<sup>55</sup>. Bevölkerungsgeographie ist ein Teilbereich der Humangeographie, aber auch der Lehrplan für „Geographie und Wirtschaftskunde“ (AHS-LEHRPLAN 2004, S.42) fordert durch das Lernziel „die gesellschaftspolitischen Herausforderungen einer alternden und multikulturellen Gesellschaft erfassen“ in der elften Schulstufe eine integrative Auseinandersetzung mit dieser Thematik. Nachdem schon in den Lehrwerken der sechsten Schulstufe die Integrationsbestrebungen in einem

---

<sup>55</sup> Im Lehrplan 2004 bezeichnet als „Demographische Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen“

wirtschaftskundlichen Thema „Die Dienstleistungen“ analysiert wurden, soll in den Schulbüchern der elften Schulstufe der umgekehrte Fall betrachtet werden: Gibt es überhaupt Ansätze integrativer Darstellungen und wenn ja, wie erfolgt eine Integration wirtschaftskundlicher Inhalte in ein scheinbar geographisches, bzw. demographisches Kapitel?

### **6.3.1 Stellung der Wirtschaftskunde**

Schon alleine eine genauere Betrachtung der Inhaltsverzeichnisse zeigt, dass in der siebten Klasse AHS wirtschaftskundliche Inhalte in größerem Ausmaß behandelt werden als geographische. Durchschnittlich etwa 60% des Schulbuchs sind wirtschaftskundlichen Inhalten gewidmet, wobei hier auch der Erweiterungsstoff für das wirtschaftskundliche Realgymnasium mit einberechnet wurde. Wichtige wirtschaftskundliche Themen sind Österreich als Wirtschaftsstandort, gesamtwirtschaftliche Leistungen und Probleme sowie Aufgaben der Wirtschafts- und Sozialpolitik.

### **6.3.2 Darstellung der Wirtschaftskunde**

Primär kann gesagt werden, dass in den Lehrwerken der siebten Klasse Diagramme neben dem Text das wichtigste Mittel darstellen, wirtschaftskundliche Themen zu vermitteln. Stark an Bedeutung verloren, haben hingegen in der Oberstufe Fotos (mit Ausnahme von „Planquadrat Erde“). Sie werden nur mehr sehr begrenzt eingesetzt. Auch Karten, Zeichnungen und Tabellen spielen zumindest bei der ausgewählten Thematik eine eher untergeordnete Rolle.

In „RGW 7“ gibt es z. B. sogar ein Kapitel „Die bisherige Entwicklung der österreichischen Bevölkerung in Grafiken“, das fast ausschließlich aus Diagrammen besteht (acht Diagramme auf zwei Seiten!).

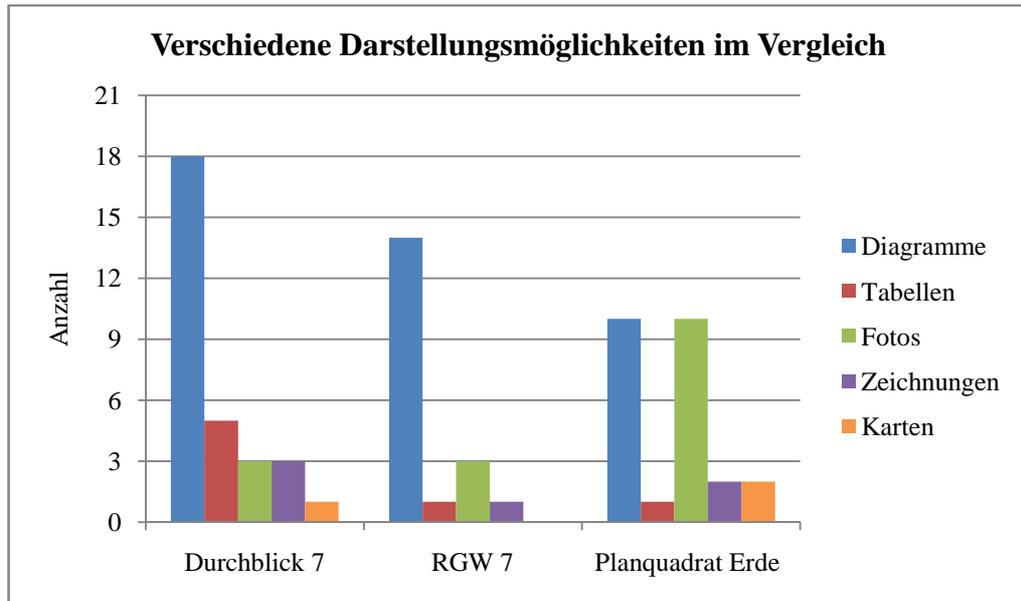


Abbildung 23: Verschiedene Darstellungsmöglichkeiten verglichen nach der Häufigkeit ihrer Verwendung im jeweiligen Kapitel zur Bevölkerung

Als Zeichnungen werden in „Durchblick 7“ ausschließlich Karikaturen verwendet. In „RGW 7“ findet sich als einzige Zeichnung das Schema eines Familienstammbaumes und in „Planquadrat Erde“ gibt es zwei Zeichnungen zum Thema „Der österreichische Arbeitsmarkt“.

Welche Diagramme besonders beliebt bei den Autoren sind, zeigt die nächste Abbildung.

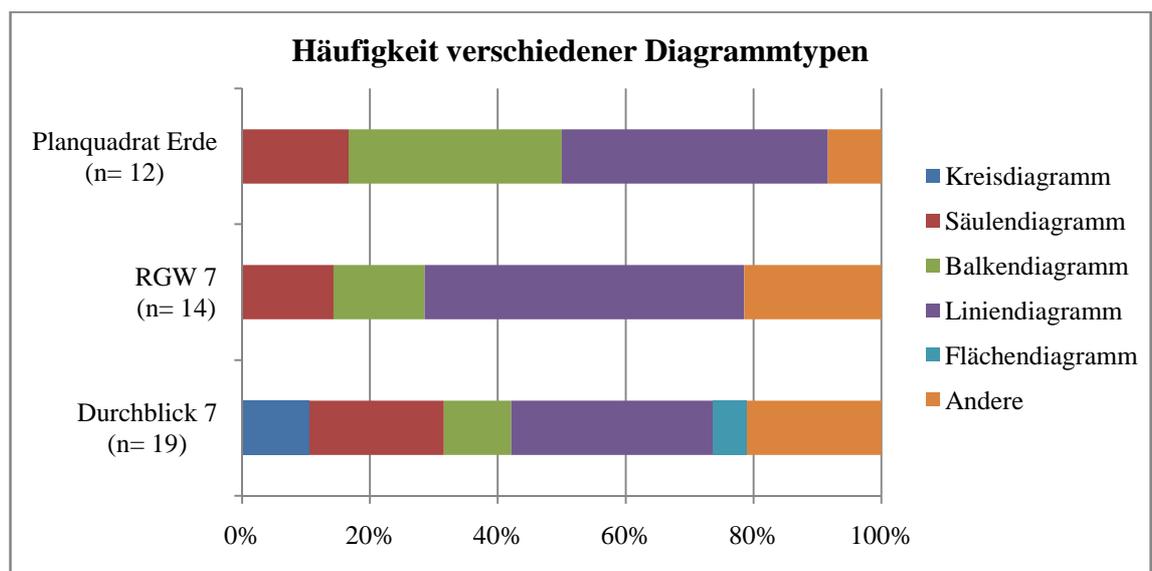
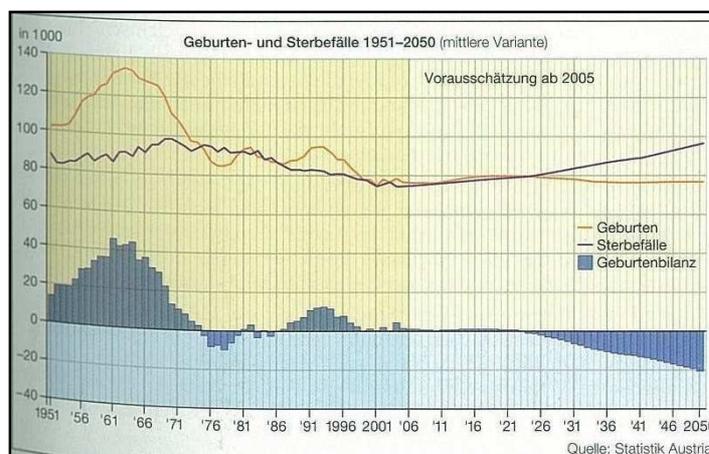


Abbildung 24: Die Häufigkeit der Verwendung der verschiedenen Diagrammtypen im Kapitel über die Bevölkerung

Das Liniendiagramm stellt dabei in allen drei Lehrwerken die beliebteste Form der Diagramme im Kapitel der Bevölkerung dar. Es wird verwendet, um zeitliche Verläufe

bzw. Entwicklungen darzustellen, z. B. Entwicklung der Geburten und Sterbefälle, Entwicklung der Bevölkerungszahl, Prognose der Bevölkerungsentwicklung etc. Zur Kategorie „Andere“ zählen Kartogramme oder



Diagramme, die mehrere Diagrammtypen in einer

Abbildung 25: Beispiel einer Kombination verschiedener Diagrammtypen (vgl. Durchblick 7, S.49)

Abbildung kombinieren, siehe z. B. die Kombination Linien- und Säulendiagramm im Diagramm „Prognose der Geburten und Sterbefälle bis 2050“ (Durchblick 7, S.49; vgl. Abbildung 25) oder die Kombination von Balken- und Liniendiagramm in der Abbildung „Die Bevölkerungstonne“ (vgl. RGW 7, S.36).

Das durchschnittliche Verhältnis Text, Grafik und Bilder pro Seite festzustellen, gestaltete sich als sehr schwierig, da kein gleichmäßiger Aufbau erkennbar ist. In RGW 7 finden sich sowohl Seiten, die ausschließlich Text enthalten als auch Seiten, welche von Diagrammen dominiert werden. In Durchblick 7 ist der Text die primäre Informationsquelle, jedoch findet sich auch eine Seite (Durchblick 7, S.48)<sup>56</sup>, die aus vier Diagrammen, drei Tabellen und kaum Text besteht. Solch eine Seitengestaltung führt nur zu einer Überladung der Seite und dient somit keiner effektiven Informationsvermittlung. „Planquadrat Erde“ geht dagegen mit der Gestaltung seiner Seiten sehr großzügig um. Es finden sich viele freie, bzw. ungenutzte Flächen, was ein wenig verschwenderisch wirkt. Bezüglich der Aufteilung in diesem Schulbuch kann gesagt werden, dass der schriftliche Teil, also die Textpassagen, maximal die Hälfte einer Seite einnehmen. Den Rest bilden Diagramme, Fotos, Zeichnungen und Karten.

<sup>56</sup> Siehe Anhang 8

### 6.3.3 Integration von „Geographie“ und „Wirtschaft“

Die nächste Abbildung zeigt, dass in „RGW 7“ kaum und in „Planquadrat Erde“ sogar überhaupt keine integrativen Themenerschließungen angeboten werden. In „RGW 7“ konnte ein Unterkapitel gefunden werden, bei dem zumindest ansatzweise versucht wurde, geographische und wirtschaftskundliche Aspekte zu vereinen. Dabei handelt es sich um das Thema „Die zukünftige Bevölkerungsentwicklung“. Die Autoren erwähnen dabei in einem Absatz die Wichtigkeit von Bevölkerungsprognosen für die Wirtschaft (Arbeitsmarktpolitik, zukünftige Nachfrage nach Sachgütern und Dienstleistungen etc.) und sie erläutern kurz die ökonomischen und sozialen Folgen durch eine veränderte Altersstruktur ein. Genauer wird darauf aber nicht eingegangen.

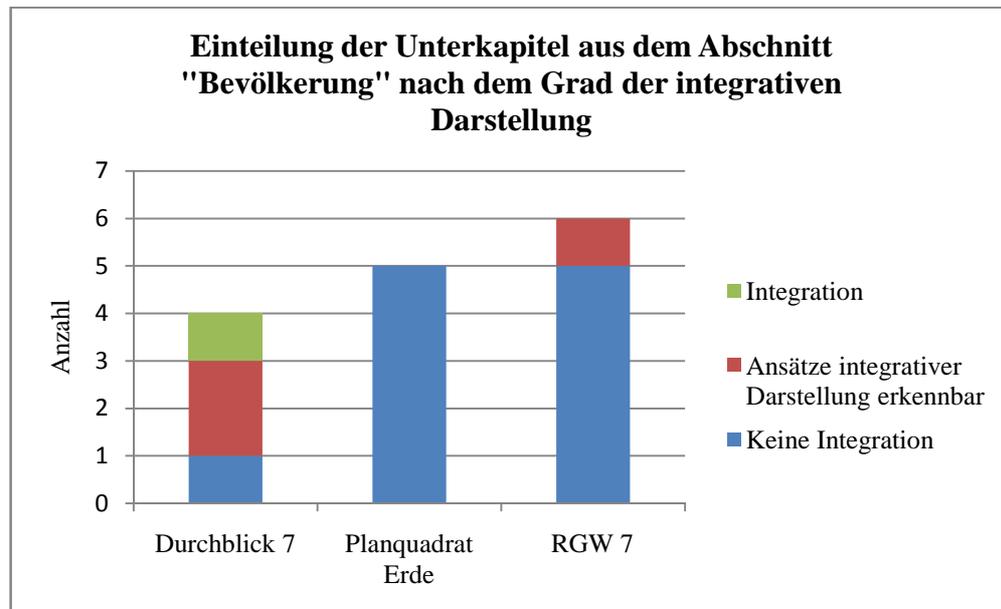


Abbildung 26: Einteilung der Unterkapitel aus dem Bereich „Bevölkerung“ nach dem Grad ihrer Integration der beiden Bereiche „Geographie“ und „Wirtschaft“

In „Planquadrat Erde“ weist kein Kapitel einen integrativen Ansatz auf. Drei der Unterkapitel setzen sich ausschließlich mit humangeographischen Inhalten auseinander, während die letzten beiden das Thema nur wirtschaftskundlich betrachten:

- Der österreichische Arbeitsmarkt – einem Wandel unterworfen
- Das Einkommen der ÖsterreicherInnen

Nur das Lehrwerk „Durchblick 7“ kann hinsichtlich der Integration von „Geographie“ und „Wirtschaftskunde“ als durchaus zufriedenstellend bewertet werden. Mit Ausnahme eines Kapitels wird das Thema „Bevölkerung“ zumindest ansatzweise integrativ dargestellt. Die Autoren haben stets versucht zu beschreiben, welche Auswirkungen die jeweiligen Veränderungen in der Bevölkerungszahl oder der Bevölkerungszusammensetzung auf die Wirtschaft besitzen. Die meisten Kapitel wurden dennoch von mir „nur“ in die Kategorie der „integrative Ansätze“ eingeteilt, da vielfach der fließende Übergang zwischen den humangeographischen und wirtschaftlichen Inhalten fehlt. Nur ein Kapitel erfüllt meine Kriterien einer integrativen Darstellung und zwar handelt es sich hierbei um das Unterkapitel „Senioren auf dem Vormarsch“. Das Kapitel wurde in drei Abschnitte geteilt, wobei der erste („Altersaufbau“) das Thema rein humangeographisch/ demographisch betrachtet und der dritte („Die Neuregelung der Altersvorsorge“) sich hauptsächlich mit dem wirtschaftlichen Aspekt beschäftigt. Im zweiten Abschnitt („Eine alternde Gesellschaft steht vor neuen Herausforderungen“) hingegen werden die beiden Bereiche miteinander verknüpft. Man setzt sich mit der Frage, welche Auswirkungen hat eine alternde Gesellschaft für das Pensionssystem, näher auseinander. Schlagwörter wie „Zahl der

#### **Eine alternde Gesellschaft steht vor neuen Herausforderungen**

Auch wenn der Gesundheitszustand der heute 60- und 70-Jährigen verglichen mit jenem der gleichen Altersgruppe vor 50 Jahren wesentlich besser ist, so gilt natürlich, dass die Gesellschaft umso höhere Ausgaben für medizinische Belange und Pflege hat, je älter die Bevölkerung wird. Nach Angaben von Statistik Austria werden 2030 ca. 104 000 Personen in Wohn- und Pflegeheimen leben (heute ca. 60 000), die Zahl der Pflegebedürftigen wird sich zu diesem Zeitpunkt auf 800 000 Personen erhöhen (heute: ca. 550 000). Woher die Mittel für den Ausbau dieser Einrichtungen und für die Pflegekosten kommen sollen ist noch umstritten: aus einer eigenen Pflegeversicherung oder aus dem allgemeinen Steuertopf. Schon heute hat sich in diesem Bereich ein Schwarzarbeitsmarkt für Pflegepersonal aus Osteuropa etabliert.

Steigende Lebenserwartung erfordert auch Veränderungen im Pensionsversicherungssystem. Nach derzeitigen Berechnungen müssten im Jahr 2030 tausend Steuerzahler 782 Pensionisten erhalten. Das würde eine Anhebung der Pensionsbeiträge von derzeit 23 auf 38 Prozent vom Bruttolohn bedeuten. Allerdings hoffen die Optimisten auf eine Verdoppelung des Realeinkommens bis zu diesem Zeitpunkt. Die Pensionen werden auf Grund eines so genannten **Generationenvertrags** finanziert. Die Erwerbstätigen zahlen das ein, was die Pensionisten bekommen. Bei einem Anstieg der Zahl der Pensionisten stimmt die dem Vertrag fiktiv zu Grunde gelegte und gesellschaftlich akzeptierte Relation zwischen Einzahlern und Empfängern nicht mehr und es könnte zu einem sozialen Konflikt zwischen den Altersgruppen kommen.

Abbildung 27: Integration von geographischen/demographischen und wirtschaftskundlichen Themen in einem Kapitel (Durchblick 7, S. 53)

Pflegebedürftigen“, „Schwarzarbeitsmarkt für Pflegepersonal“ und „Generationenvertrag“ sind dabei vertreten. Wie die integrative Darstellung in diesem Kapitel genau erfolgt, zeigt der folgende Textausschnitt aus „Durchblick 7“.

#### **6.3.4 Der Einfluss der lernzielorientierten/curricularen und der kritisch-konstruktiven Didaktik in den Schulbüchern der elften Schulstufe**

Nur in „RGW 7“ werden die Lernziele auf der ersten Seite des Kapitels über die Bevölkerung offengelegt („Hier erfahren Sie“) und in Form einer blauen Box markiert. Ansonsten spielt die curriculare Didaktik eine untergeordnete Rolle. Es werden kaum konkrete Lebenssituationen entworfen, um diese als Grundlage für einen erfolgreichen Lernprozess zu verwenden. Hauptsächlich werden Sachtexte verwendet, welche die Vermittlung von Faktenwissen zum Ziel haben. Eine größere Bedeutung hingegen hat in allen drei untersuchten Lehrwerken der Zukunftsbezug, der sich aus den Inhalten bevölkerungsgeographischer Themen, wie z. B. Bevölkerungsprognosen, Arbeitsmarkt, Überalterung etc., auch logisch begründen lässt. Vor allem in „Durchblick“ spielt dieser Bereich der kritisch-konstruktiven Didaktik eine wichtige Rolle. Verwendete Themen sind dabei die Einstellung zur Familiengründung, die Probleme, die sich aus der geringen Kinderzahl für die Zukunft ergeben, die Familienpolitik in Österreich und die Neuregelung der Altersvorsorge als Folge der veränderten Altersstruktur in Österreich. Als einziges Lehrwerk weist „Planquadrat Erde“ auf einen bestehenden gesellschaftlichen Widerspruch hin. Im Kapitel „Einkommen der ÖsterreicherInnen“ wird kurz auf die unterschiedlichen Einkommen von Männern und Frauen hingewiesen. Zwar beschäftigen sich nur zwei Sätze mit dieser Problematik, aber immerhin wird dieser Umstand im Gegensatz zu den anderen beiden Büchern überhaupt zum Thema gemacht. Ebenso als einziges Lehrwerk werden in „Planquadrat Erde“ auch fremdbestimmte Zwänge, am Beispiel „Kaufentscheidungen“ in alltäglichen Situationen besprochen und es werden darüber hinaus sogar Möglichkeiten angeboten, wie man sein eigenes Konsumverhalten in die Richtung eines mündigen Verbrauchers verändern kann. Zudem werden die Schüler, quasi dem Stichwort „Selbstbestimmung“ folgend, zur Reflexion der eigenen Kaufgewohnheiten aufgerufen. Am Ende des Kapitels sollen

die Lernenden noch einmal diese Problematik diskutieren. Folgende Aussage soll als Grundlage der Diskussionsrunde verwendet werden: „Die meisten KonsumentInnen kaufen Waren, die sie nicht brauchen, mit Geld, das sie nicht haben, um Leuten zu imponieren, die sie gar nicht leiden können“ (Planquadrat Erde, S.55). Die Einflüsse der kritisch-konstruktiven Didaktik sind in „Planquadrat Erde“ zwar am deutlichsten von allen drei Schulbüchern bemerkbar, nichtsdestotrotz ist das Ausmaß der Beeinflussung dieser Strömung auch hier noch sehr bescheiden.

Generell kann zu allen drei Lehrwerken gesagt werden, dass weder die Fragestellungen der curricularen noch jene der kritisch-konstruktiven Didaktik eine entscheidende Rolle in den Schulbüchern spielen. Ich würde sogar meinen, dass die beiden didaktischen Modelle noch eher in der Unterstufe Anwendung finden und weniger in den Schulbüchern der elften Schulstufe. Diese Tatsachen enttäuschen dann doch, vor allem auch aus dem Grund, da in einigen Lehrwerken durchaus namhafte Fachdidaktiker und Lehrkräfte mitgewirkt haben.

### **6.3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Wirtschaftliche Inhalte sind in den Lehrwerken der siebten Klasse AHS stärker vertreten als rein geographische Themen. Zur Darstellung der Inhalte werden dabei vermehrt Diagramme eingesetzt, Fotos spielen im Vergleich zu den Lehrwerken der sechsten Schulstufe nur noch eine untergeordnete Rolle. In den drei analysierten Schulbüchern finden sich sogar Seiten, welche die Informationen nur mehr mittels Diagramme an die Schüler weitertransportieren wollen, auf textliche Ergänzungen wird dabei weitestgehend verzichtet. Dieser Umstand unterstreicht wiederum, wie wichtig der richtige Umgang mit Diagrammen ist.

Bezüglich der integrativen Darstellung gibt es große Unterschiede zwischen den drei Schulbüchern. Während „Durchblick 7“ den Ansprüchen einer vernetzten Darstellung durchaus gerecht wird, ist in den anderen beiden Büchern, zumindest in diesem Kapitel, kaum eine Integration erkennbar. In diesem Bereich besteht demnach noch großer Aufholbedarf bei den vorgestellten Lehrwerken.

## 7 Zusammenfassung

Trotz des Bewusstseins vieler Lehrer, Fachdidaktiker und Universitätslektoren über die Wichtigkeit der „Wirtschaftskunde“ für den Erhalt des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts an Österreichs Schulen, wird diesem Teilbereich, vor allem in der Ausbildung, (immer noch) wenig Bedeutung beigemessen. In vielen Fällen wird nicht einmal ein Viertel der verpflichtenden Stunden für wirtschaftskundliche Lehrveranstaltungen verwendet, obwohl in den AHS-Oberstufen wirtschaftskundliche Themen immer häufiger im Lehrplan und in den Schulbüchern vertreten sind. Das Hauptaugenmerk der universitären Ausbildung liegt knapp 50 Jahren nach der Einführung von „Geographie und Wirtschaftskunde“ immer noch eindeutig bei rein geographischen Inhalten.

Nicht oder schlecht ausgebildete Lehrer führen im Anschluss dann dazu, dass wirtschaftliche Inhalte auch heute noch in manchen Klassen kaum oder nur am Rande behandelt werden. Die Regierung hat zwar auf diese Missstände reagiert und die Geographischen Institute zu einer gewissen Wirtschaftskundeausbildung verpflichtet (man darf nicht darüber nachdenken, wie die GW-Lehrerausbildung ohne eine solche Verpflichtung aussehen würde), aber die derzeit aktuelle Anzahl an Semesterwochenstunden reicht für eine qualitativ hochwertige Ausbildung im Fachbereich Wirtschaft(skunde) noch bei weitem nicht aus.

Es fehlt vor allem an Lehrveranstaltungen, die geographische und wirtschaftskundliche Inhalte miteinander verknüpfen und integrativ aufbereiten, was ja die eigentliche Grundidee bei der Schaffung des Unterrichtsgegenstandes „Geographie und Wirtschaftskunde“ im Jahre 1962 darstellte. Solch eine Integration findet auch kaum in den von mir analysierten Lehrwerken statt, wodurch diese Aufgabe dann ausschließlich beim Lehrer liegt, der aber wiederum selbst noch nie etwas davon gehört hat. Somit schließt sich der Kreislauf und wir stehen wieder am Anfang bei der universitären Ausbildung, die eindeutig noch großen Nachholbedarf hat.

## Literatur

- ASTLEITNER, Herrmann, SAMS, Jörg & THONHAUSER, Josef (1998). Womit werden wir in Zukunft lernen? Schulbuch und CD-Rom als Unterrichtsmedien: ein kritischer Vergleich. Wien: ÖBV.
- ATSCHKO, Gerhard (1979). Wirtschaftskundlicher Kompaktseminare. Erste Ergebnisse zum Thema „Greissler oder Einkaufszentrum“. In: GW- Unterricht 3/1979. S.13 - 16.
- ATSCHKO, Gerhard, SITTE, Wolfgang & WEBER, Ernst (Hrsg.) (1980). GW-Kompakt 1/1980.
- ATSCHKO, Gerhard (2008). Zur Auswahl von Schulbüchern in GW- ein Raster. Kurzbericht über ein Projekt der Pädagogischen Tatsachenforschung. In: GW-Unterricht 110/2008. S.25 - 34.
- BAMBERGER, Richard & VANECEK, Erich (1984). Lesen, Verstehen, Lernen, Schreiben: Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. Wien: Jugend und Volk.
- BENISCH, Peter (1970). Unterrichtsnahe Wirtschaftskunde. Wien: Sparkassenverlag Gesellschaft m.b.H. Sozial- und Wirtschaftskundliche Schriftenreihe. Heft 6.
- BULLINGER Roland, HIEBER, Ulrich & LENZ, Thomas (2005): Das Geographiebuch – ein (un)verzichtbares Medium (!)? In: Geographie heute 26. Heft 231/232. S.67 – 75.
- DAUENHAUER, Erich (1978): Didaktik der Wirtschaftslehre. Paderborn: Schöningh.
- DRECHSLER, Julius (1967). Bildungstheorie und Prinzipienlehre der Didaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- ERHARD, Andreas (1991). Integration der Wirtschaftskunde in den Geographieunterricht- Empirische Studie als Diplomarbeit von M. Drexel an der Universität Innsbruck. In: GW- Unterricht 43/1991, S.6 - 28.

- GOETZ, Karin (1995). Wirtschaftskunde – Bereich oder Bereicherung der Schulgeographie?: eine empirische Untersuchung über Stellenwert und Integration der Wirtschaftskunde im Rahmen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts an den österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Wien: Österreichischer Wirtschaftsverlag. (Schriftenreihe der Wirtschaftskammer Österreich, 78).
- GOETZ, Karin (1996). Wirtschaftskunde und Schulgeographie. In: GW-Unterricht 62/1996, S.23 - 32.
- GUDJONS, Herbert (1993). Erziehungswissenschaft kompakt. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- HAUBRICH, Hartwig (2001). Das Methodenbuch. Lernbox Geographie. Seelze-Velber: Friedrich.
- HAUBRICH, Hartwig (Hrsg.) (2006). Geographie unterrichten lernen: Die neue Didaktik der Geographie konkret. München u.a.: Oldenbourg.
- HOFMANN- SCHNELLER, Maria (2005). Immer noch „Geographie“? 43 Jahre „Geographie und Wirtschaftskunde“ als Unterrichtsgegenstand- eine subjektive Betrachtung. In: GW- Unterricht 100/2005. S.40 - 44.
- JANK, Werner & MEYER, Hilbert (1991). Didaktische Modelle. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor.
- KLAFKI, Wolfgang (1969). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: KLAFKI, W. u. a. Didaktische Analyse. Hannover: Schroedel. S.5 – 34.
- KLAFKI, Wolfgang (1996). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch- konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- KLIMPT, Johann (1971). Wirtschaftskunde. Wien: Jugend und Volk [u.a]
- KLIMPT, Johann (1981). Österreichs wirtschaftliche Zukunft und die Verbrauchererziehung. In: GW- Kompakt 2/1981. S.1 – 7.

- KÖSTER, Juliane (2005). Wodurch wird ein Text schwierig?- ein Test für die Fachkonferenz. In: Deutschunterricht 5/2005. S.34 – 39.
- KRAPFENBAUER, Irmgard (2001). Die Inhalte des Unterrichtsprinzips *Wirtschaftserziehung* als Prämisse für einen schülerorientierten Wirtschaftskunde-Unterricht im Fach *Geographie und Wirtschaftskunde* in der AHS- Oberstufe. Dipl. Arbeit, Institut für Geographie und Regionalforschung an der Universität Wien.
- LEMBENS, Anja & PESCHEK, Werner (2009). Was Fachdidaktiken sind und was sie wollen. In: IMST- Newsletter Jahrgang 8, Ausgabe 28, Winter/Frühling 2009. S.2 - 3.
- MALCIK, Wilhelm (1986). Wirtschaftskunde im Rahmen der Schulgeographie: Chancen und Probleme einer österreichischen Entwicklung aus schulrealer Sicht. In: HUSA, Karl, VIELHABER, Christian & WOHLSCHLÄGL, Helmut (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Geographie. Festschrift Ernest Troger zum 60. Geburtstag. Wien: Hirt, Band 2, S.159 – 174.
- MALCIK, Wilhelm (1990). Handbuch zur Wirtschaftskunde Teil 1: Grundtatsachen der Wirtschaft. Wien: Ed. Hölzel.
- MALCIK, Wilhelm (1991). Handbuch zur Wirtschaftskunde Teil 2: Industrielle Wirtschaftsformen. Wien: Ed. Hölzel.
- MALCIK, Wilhelm (1992). Handbuch zur Wirtschaftskunde Teil 3: Wirtschaftskunde Österreichs. Wien: Ed. Hölzel.
- MATHES, Claus (2006). Wirtschaft unterrichten: Methodik und Didaktik der Wirtschaftslehre. Haan- Gruiten: Verlag Europa- Lehrmittel.
- PASEKA, Angelika (2005). Das Unterrichtsprinzip „Wirtschaftserziehung“- das unbekannte Wesen in der Lehrer/innenausbildung an den Pädagogischen Akademien. In: GW-Unterricht 99/2005. S.29 - 34.
- PISKATY, Georg (1986). Von „Geographie“ zu „Geographie und Wirtschaftskunde“ oder der schwierige Weg zur Öffnung der allgemeinbildenden Schulen gegenüber der Wirtschaft. In: GW- Unterricht 23/1986. S.86 - 88.

- RINSCHÉDE, Gisbert (2007). Geographiedidaktik. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.
- SCHEERER- NEUMANN, Gerheid (2007). Literatur als Lernumwelt. Den Grundstein legen für lebenslange Lebenslust. In: Grundschulunterricht 12/ 2007. S.18 – 23.
- SCHILLER, Günter (2001). Didaktik der Ökonomie. Grundbildung der Ökonomie für Ausbildung und Unterrichtspraxis. Donauwörth: Auer Verlag GmbH.
- SITTE, Christian (2000). Das GW- Schulbuch. In: SITTE, Wolfgang & WOHLSCHLÄGL Helmut (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung. (Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde; 16). S.447 – 472.
- SITTE, Christian (2001): Lehrpläne III. In: SITTE, Wolfgang; WOHLSCHLÄGL Helmut (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung. (Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde; 16). S.248 – 270.
- SITTE, Christian (2004). Ein neuer LP GWK für die AHS- Oberstufe 2004. In: Wissenschaftliche Nachrichten 125 /2004. S.45 – 50.
- SITTE, Wolfgang (1990). Hofrat Klimpt: 80 Jahre. In: GW-Unterricht 40/1990. S. 1 – 3.
- SITTE, Wolfgang (1996). Zur Erinnerung an Hofrat Klimpt. In: GW- Unterricht 61/1996. S.80 – 81.
- SITTE, Wolfgang (2000a). Geographie und Wirtschaftskunde (GW)- Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs. In: In: SITTE, Wolfgang & WOHLSCHLÄGL, Helmut (Hrsg.). Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung. (Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde; 16). S.157 - 169.
- SITTE, Wolfgang (2000b). Wirtschaftserziehung. In: SITTE, Wolfgang & WOHLSCHLÄGL, Helmut (Hrsg.). Beiträge zur Didaktik des „Geographie und

- Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung. (Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde; 16). S.545 – 552.
- SITTE, Wolfgang (2001). Lehrpläne II. In: SITTE, Wolfgang & WOHLSCHLÄGL, Helmut (Hrsg.). Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung. (Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde; 16). S.223 – 247.
- THÖNEBÖHN, Franz (1990): Das Geographiebuch. In: Geographie heute, Bd. 11, Heft 83/ 1990, S.4 – 10.
- VIELHABER, Christian & WOHLSCHLÄGL, Helmut (1986). Ziellose Orientierung?- Ein Bericht zum Stand der Fachdidaktik des Schulfaches „Geographie und Wirtschaftskunde“ in Österreich. In: HUSA, Karl, VIELHABER, Christian & WOHLSCHLÄGL, Helmut (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Geographie. Festschrift Ernest Troger zum 60. Geburtstag. Wien: Hirt, Bd. 2, S.129 – 158.
- WEBER, Ernst (1982). Aktuelle Fragen der Wirtschaftserziehung in der Schule. Kritische Bemerkungen eines interessierten Außenseiters. In: GW- Unterricht 12/1982. S.1 - 9.
- WOHLSCHLÄGL, Helmut; SITTE, Christian (1986). „Geographie und Wirtschaftskunde“- Unterricht in Österreich Mitte der achtziger Jahre- Wolfgang Sitte zum 60. Geburtstag. In: GW- Unterricht 23/1986. S.4 - 10.

### **Internetquellen**

BMUKK (Hrsg.). Unterrichtsprinzipien:

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/index.xml> (7.3.2009)

BMUKK (Hrsg.). Wirtschaftserziehung und Verbraucher/innenbildung.  
<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/wirtschaftserziehung.xml> (27.4.2009)

UNI WEGWEISER. Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde.  
<http://www.wegweiser.ac.at/univie/studieren/geoastro/A190456.html?klapp=1#>  
 (1.3.2009).

VIELHABER, Christian (o. J.). Türen öffnen im GW- Unterricht.

[gw.eduhi.at/bundesarge/verlage/tuerenoeffnen.doc](http://gw.eduhi.at/bundesarge/verlage/tuerenoeffnen.doc) (7.5.2009)

WIRTSCHAFTSKAMMER ÖSTERREICH (2004). Wirtschaftswissen von AHS-Schüler und Schülerinnen.

[http://www.wkw.at/docextern/sindustri/aus%20und%20weiterbildung/Ausbildung\\_10\\_04.htm](http://www.wkw.at/docextern/sindustri/aus%20und%20weiterbildung/Ausbildung_10_04.htm) (17.3.2009)

### **Lehrpläne**

BMUKK (Hrsg.) (1989). Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde 1989 (AHS-Oberstufe), BGBl. Nr.63/1989.

BMUKK (Hrsg.) (2000). Lehrpläne der AHS- Unterstufe, BGBl. II Nr. 133/2000.

BMUKK (Hrsg.) (2003). Verordnung zur Änderung der Lehrpläne- AHS vom 13.Juni 2003 (Wochenstundenentlastungs- und Rechtsbereinigungsverordnung 2003), BGBl. II Nr. 283/2003.

BMUKK (Hrsg.) (2004). Lehrpläne der AHS- Oberstufe, BGBl. II Nr.277/2004.

BMUKK (Hrsg.) (2008). Bundesgesetz vom 25.Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz). BGBl Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 116/2008.

### **Schulbücher**

SCHEIDL, Leopold (Hrsg.) (1970). Seydlitz- Lehrbuch der Geographie und Wirtschaftskunde. Österreich für die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen. Wien: Ed. Hölzel.

SCHEIDL, Leopold (Hrsg.) (1971). Seydlitz- Lehrbuch der Geographie und Wirtschaftskunde. Europa für die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen. Wien: Ed. Hölzel.

SCHEIDL, Leopold (Hrsg.) (1972). Seydlitz – Lehrbuch der Geographie und Wirtschaftskunde für die fünfte Klasse der allgemeinbildenden höheren Schulen. Wien: Ed. Hölzel.

### **Schulbücher der sechsten Schulstufe:**

BAUER, Leo, KOWARZ, Andreas, MALCIK, Wilhelm & TRINKE, Kurt (2003). panorama.at 2. Ein Unterrichtswerk für Geographie und Wirtschaftskunde für die 2.

Klasse der Hauptschule und der allgemein bildenden höheren Schule. Wien: Ed. Hölzel.

BÖCKLE, Roland, HITZ, Harald, KUSCHNIGG, Wolfgang, LIDAUER, Rainer, NEUBAUER, Erwin & SONNENBERG, Christian (1997<sup>2</sup>). Horizonte 2, Neubearbeitung. Ein Unterrichtswerk für Geographie und Wirtschaftskunde 2. Klasse der Hauptschule und der allgemeinbildenden höheren Schule. Wien: Ed. Hölzel.

BÖCKLE, Roland, HITZ, Harald, KUSCHNIGG, Wolfgang, LIDAUER, Rainer & SONNENBERG, Christian (2003). Horizonte 2 plus. Ein Unterrichtswerk für Geographie und Wirtschaftskunde im Medienverbund für die Welt von heute und morgen. Wien: Ed. Hölzel.

FRIDRICH, Christian, WEHLEND, Gabriele, BOZKAYA, Dilek, CHREISKA, Carina, SELI, Markus & SONNLEITNER, Jasmin (2009). Unterwegs 2. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: öbv.

KLAPPACHER, Oswald, EDER, Richard, FEYRER, Wolfgang, FISCHER, Reinhard & ZILLER, Adelheid (2003<sup>2</sup>). geo-link 2. Lehr- und Arbeitsbuch Geografie und Wirtschaftskunde für die 6. Schulstufe. Linz: Veritas.

### **Schulbücher der elften Schulstufe:**

KLAPPACHER, Oswald, FISCHER, Ingeborg & FISCHER, Reinhard (2004<sup>3</sup>). Planquadrat Erde: Geographie und Wirtschaftskunde: 3. Band: Lehr- und Arbeitsbuch für die 11. Schulstufe. Linz: Veritas.

HOFMANN- SCHNELLER, Maria, DERFLINGER, Manfred, MENSCHIK, Gottfried & RAK, Peter (2006<sup>2</sup>). Durchblick 7: Geographie und Wirtschaftskunde für die 11. Schulstufe: Neuer Lehrplan. Wien: Westermann.

MALCIK, Wilhelm & SITTE, Wolfgang (2006). RGW 7 Neu. Raum-Gesellschaft-Wirtschaft. Lehr- und Arbeitsbuch für die 7. Klasse an allgemein bildenden höheren Schulen. Wien: Ed. Hölzel

**Studienplan**

UNIVERSITÄT GRAZ (2002). Studienplan für „Geographie und Wirtschaftskunde“

UNIVERSITÄT GRAZ (2008). Studienplan für „Geographie und Wirtschaftskunde“

UNIVERSITÄT INNSBRUCK (1994). Studienplan für „Geographie und Wirtschaftskunde“

UNIVERSITÄT INNSBRUCK (2001). Studienplan für „Geographie und Wirtschaftskunde“

UNIVERSITÄT INNSBRUCK (2007). Studienplan für „Geographie und Wirtschaftskunde“

UNIVERSITÄT KLAGENFURT (1987). Studienplan für „Geographie und Wirtschaftskunde“

UNIVERSITÄT KLAGENFURT (2004). Studienplan für „Geographie und Wirtschaftskunde“

UNIVERSITÄT KLAGENFURT (2008). Studienplan für „Geographie und Wirtschaftskunde“

UNIVERSITÄT SALZBURG (2003). Studienplan für „Geographie und Wirtschaftskunde“

UNIVERSITÄT SALZBURG (2008). Studienplan für „Geographie und Wirtschaftskunde“

UNIVERSITÄT WIEN (1996). Studienplan für „Geographie und Wirtschaftskunde“

UNIVERSITÄT WIEN (2002). Studienplan für „Geographie und Wirtschaftskunde“

UNIVERSITÄT WIEN (2004). Studienplan für „Geographie und Wirtschaftskunde“

**Vorlesungsverzeichnis**

UNIVERSITÄT GRAZ. Vorlesungsverzeichnis für das Studienjahr 2008/2009:

[https://online.uni-graz.at/kfu\\_online/webnav.navigate\\_to?corg=14153](https://online.uni-graz.at/kfu_online/webnav.navigate_to?corg=14153) (23.04.2009)

UNIVERSITÄT INNSBRUCK. Vorlesungsverzeichnis für das Wintersemester 2008/09:

[https://orawww.uibk.ac.at/public\\_prod/owa/lfuonline\\_lv.home?open\\_in=search&sx\\_in=&sy\\_in=&c\\_in=4&sem\\_id\\_in=08W&suche\\_in=&opened=e0eEf34fEa15422aA](https://orawww.uibk.ac.at/public_prod/owa/lfuonline_lv.home?open_in=search&sx_in=&sy_in=&c_in=4&sem_id_in=08W&suche_in=&opened=e0eEf34fEa15422aA) (23.04.2009)

UNIVERSITÄT INNSBRUCK. Vorlesungsverzeichnis für das Sommersemester 2009:

[https://orawww.uibk.ac.at/public\\_prod/owa/lfuonline\\_lv.home?open\\_in=a15422aA&sx\\_in=0&sy\\_in=0&c\\_in=3&sem\\_id\\_in=09S&suche\\_in=&opened=e0eEf34fE](https://orawww.uibk.ac.at/public_prod/owa/lfuonline_lv.home?open_in=a15422aA&sx_in=0&sy_in=0&c_in=3&sem_id_in=09S&suche_in=&opened=e0eEf34fE) (23.04.2009)

UNIVERSITÄT KLAGENFURT. Vorlesungsverzeichnis für das Wintersemester 2008/09:

<https://campus.uni-klu.ac.at/studien/lvliste.jsp?semester=08W&stpkey=219&nobc=>  
(23.04.2009)

UNIVERSITÄT KLAGENFURT. Vorlesungsverzeichnis für das Sommersemester 2009:

<https://campus.uni-klu.ac.at/studien/lvliste.jsp?stpkey=219&nobc> (23.04.2009)

UNIVERSITÄT SALZBURG. Vorlesungsverzeichnis für das Studienjahr 2008/2009:

[https://online.uni-salzburg.at/plus\\_online/webnav.ini\\_](https://online.uni-salzburg.at/plus_online/webnav.ini_)(23.04.2009)

UNIVERSITÄT WIEN. Vorlesungsverzeichnis für das Wintersemester 2008/09:

<http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2903&semester=W2008> (23.04.2009)

UNIVERSITÄT WIEN. Vorlesungsverzeichnis für das Sommersemester 2009:

<http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=2904&semester=S2009> (23.04.2009)

## Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: Beziehungsdreieck	12
ABBILDUNG 2: Anteil der Wirtschaftskundeausbildung im Vergleich zur gesamten GW-Ausbildung im Studienjahr 2008/09	37
ABBILDUNG 3: Einteilung der Prüfungsfächer (laut aktuellem Studienplan von GW am	38
ABBILDUNG 4: Einteilung der Themen des AHS-Oberstufenlehrplans von 2004 (S.41ff.) nach rein geographischen, rein wirtschaftskundlichen oder geographisch-wirtschaftskundlichen Lerninhalten (vgl. ERHARD 1991, S.9 für die LEHRPLÄNE von 1985 und 1989)	39
ABBILDUNG 5: Einteilung der Prüfungsfächer (Studienplan 2004) des Lehramtsstudiums in Wien in geographische oder wirtschaftskundliche oder geographisch-wirtschaftskundliche Inhalte	41
ABBILDUNG 6: Einteilung der Vortragenden wirtschaftskundlicher Veranstaltungen nach dem Geschlecht im Studienjahr 2008/09	44
ABBILDUNG 7: Einteilung der Vortragenden wirtschaftskundlicher Veranstaltungen nach dem Beruf im Studienjahr 2008/09	45
ABBILDUNG 8: Gewünschte Schwerpunkte der Wirtschaftskundeausbildung seitens der GW-Lehrer für zukünftige GW-Studenten in Prozent (n= 572) (nach GOETZ 1995, S.45, eigene Modifizierungen); a: fachdidaktische Inhalte der Wirtschaftskunde, b: formalistische Wirtschaftslehre, c: konkrete Beispiele aus dem Wirtschaftsleben, d: Wirtschaftspolitik, e: integrative Themenstellungen	48
ABBILDUNG 9: Einteilung der Lehrveranstaltung nach ihren Inhalten in 5 Kategorien; a: fachdidaktische Inhalte der Wirtschaftskunde, b: formalistische Wirtschaftslehre, c: konkrete Beispiele aus dem Wirtschaftsleben, d: Wirtschaftspolitik, e: integrative Themenstellungen.	49
ABBILDUNG 10: Die Entwicklung der gesamten Semesterstundenzahl für das Prüfungsfach „Wirtschaftskunde“ in den letzten beiden bzw. drei, Studienplänen an den fünf Universitätsstandorten	58
ABBILDUNG 11: Einteilung der Lernziele für GW der zweiten Klasse AHS/HS (6. Schulstufe) laut Lehrplan 2000 (S.1046f.) nach rein geographischen, rein wirtschaftskundlichen oder geographisch-wirtschaftskundlichen Inhalten	80
ABBILDUNG 12: Foto aus "unterwegs 2" (S.57)	81
ABBILDUNG 13: Foto aus "panorama.at 2" (S.53)	81
ABBILDUNG 14: Anteil der verschiedenen Hauptkapitel der vier Lehrwerke nach Seitenanzahl	82
ABBILDUNG 15: Anzahl der Grafiken (Diagramme, Tabellen), Karten (auch Pläne) und Bilder im untersuchten Kapitel	84
ABBILDUNG 16: Gruppiertes Balkendiagramm aus Horizonte 2 plus, S.60	87
ABBILDUNG 17: Gestapeltes Balkendiagramm aus unterwegs 2, S.57	87

ABBILDUNG 18: Zählendiagramm aus panorama.at 2 (S.64) als Beispiel einer Anleitung zum Selbermachen für Schüler	88
ABBILDUNG 19: Hinweis zum Lesen eines Diagramms aus panorama.at 2, S.58	89
ABBILDUNG 20: "Vor dem Tresor einer Bank" aus Horizonte 2 plus, S.56	89
ABBILDUNG 21: Einteilung der Unterkapitel aus „Dienstleistungen“ nach dem Grad ihrer Integration der beiden Bereiche „Geographie“ und „Wirtschaft“	92
ABBILDUNG 22: Foto "Unterschiedliche Modelle" aus panorama.at 2, S.53	104
ABBILDUNG 23: Verschiedene Darstellungsmöglichkeiten verglichen nach der Häufigkeit ihrer Verwendung im jeweiligen Kapitel zur Bevölkerung	113
ABBILDUNG 24: Die Häufigkeit der Verwendung der verschiedenen Diagrammtypen im Kapitel über die Bevölkerung	113
ABBILDUNG 25: Beispiel einer Kombination verschiedener Diagrammtypen (vgl. Durchblick 7, S.49)	114
ABBILDUNG 26: Einteilung der Unterkapitel aus dem Bereich „Bevölkerung“ nach dem Grad ihrer Integration der beiden Bereiche „Geographie“ und „Wirtschaft“	115
ABBILDUNG 27: Integration von geographischen/demographischen und wirtschaftskundlichen Themen in einem Kapitel (Durchblick 7, S. 53)	116

## **Tabellenverzeichnis**

TABELLE 1: Ausschnitt des Inhaltsverzeichnisses von Seydlitz- Österreich (1970, S.4)	8
TABELLE 2: Vergleich GW-Lehrplan (5.Schulstufe) 1985-1992/93-2000 (GOETZ 1995, S.24, sowie eigene Modifizierungen und Ergänzungen)	14
TABELLE 3: Fragebogen zum Thema „Einkauf verschiedener Güter“ (ATSCHKO et al. 1980, S.9)	25
TABELLE 4: Beispiel für ein Arbeitsblatt (ATSCHKO et al. 1980, S.9)	25
TABELLE 5: Übersicht über die Entwicklung von Geographie und Wirtschaftskunde in den AHS-Lehrplänen, sowie in den Studienplänen der österreichischen Universitäten von 1962 – 2008 (GOETZ 1995, S.8f., sowie eigene Modifizierungen und Ergänzungen)	32
TABELLE 6: Auflistung der gesamten Semesterstundenzahl und der Semesterstundenzahl für das Prüfungsfach „Wirtschaftskunde“ nach Universitäten (laut dem jeweils derzeit gültigen Studienplan)	35
TABELLE 7: Wahrgenommene Integrationsbestrebungen geographischer und wirtschaftlicher Inhalte in universitären Lehrveranstaltungen durch die Studenten der neuen Studienordnung in Prozent nach GOETZ (1996, S.25)	43
TABELLE 8: Zuordnung der Ziele und Inhalte der vier fachdidaktischen Wirtschaftskunde-Lehrveranstaltungen zu den Grundfragen nach RINSCHEDI (2007, S.23ff.).	56
TABELLE 9: Vergleich der beiden Studienpläne von 1996 und 2002 für das Lehramt „Geographie und Wirtschaftskunde“ an der Universität Wien	59

TABELLE 10: Lesbarkeitsindex verschiedener Textsorten	68
TABELLE 11: Einteilung der LIX-Werte nach Schulstufen	68
TABELLE 12: Definition "Didaktisches Modell" nach JANK/MEYER (1991, S.92)	72
TABELLE 13: Die Auswahl der Schulbücher für die Schulbuchanalyse	78
TABELLE 14: Verwendete Schulbücher der sechsten Schulstufe mit Angaben über das Erscheinungsjahr, die gesamte Seitenanzahl und den Verlag	81
TABELLE 15: Verwendete Diagrammtypen im Vergleich	86
TABELLE 16: Analyse der Lehrwerke hinsichtlich des Sprachniveaus	91
TABELLE 17: Formulierung der Lernziele in geo-link 2, S.40	94

So manches Unternehmen, das sich von den hohen Profiten der Hochkonjunktur zu allzu gewagten Geschäften mit Hilfe von Krediten verleiten ließ, bricht dann in der Depression zusammen. „geht in Konkurs“. Die Depression ist in der kapitalistischen Marktwirtschaft die Zeit der überall notwendigen *Auslese*. Sie scheidet die Spreu vom Weizen, die gut geführten Unternehmen von den weniger guten. Allerdings, wer nichts „unternimmt“, kann sich als Unternehmer im Wettbewerb nicht lange halten. Wer nichts wagt, gewinnt auch nichts. Wer zuviel riskiert, „geht in Konkurs“.

Das größte Risiko trugen vor dem ersten Weltkrieg die Arbeiter. Nicht nur die ausweglose Armut bedrückte sie, sondern noch mehr die *soziale Unsicherheit*, d. h. die ständige Angst vor Krankheit, Unfällen, Arbeitslosigkeit und Alter. Zum Unterschied von heute kümmerte sich der Staat früher nur wenig um diese Fragen. Staatshilfe für die wirtschaftlich Schwachen (Sozialpolitik) gab es kaum. Die Führung der Wirtschaft war den Unternehmern überlassen. Bis heute lehnen viele Unternehmer „Eingriffe des Staates“ in die Wirtschaft ab. Je mehr z. B. der Staat investiert, desto stärker ist sein Einfluß auf die Wirtschaft. Daher sind viele Unternehmer für niedrige (kleine) *Budgets des Staates*.

Bei der Vorausschätzung der Einnahmen und Ausgaben des Staates für das nächste Jahr, d. h. bei der Aufstellung des Staatshaushaltes oder *Budgets*, macht es der Staat genauso wie die Mutter, die sich auch ein Budget aufstellt, d. h. ihre Ausgaben nach ihren Einnahmen (ihrem Wirtschaftsgeld) einteilt. Je kleiner das Budget eines Staates im Verhältnis zum Bruttonationalprodukt ist, und je niedriger die Steuern auf hohe Einkommen sind, desto stärker ist in der Regel in einem Land die Stellung der Unternehmer. Um 1913 waren nicht nur in Österreich-Ungarn, sondern, wie bereits gezeigt wurde, noch überall die Budgets und die Steuern niedrig. Macht und Ansehen der Unternehmer und die Geltung der kapitalistischen Marktwirtschaft waren noch nicht ernstlich in Gefahr.

### Die kapitalistische Weltwirtschaft

Die wirtschaftliche Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Ländern der Welt, die sogenannte *Weltwirtschaft*, funktionierte besser als heute. Der Warenhandel, d. h. die Einfuhr (*Import*) und Ausfuhr (*Export*) der Waren, wurden an den Grenzen der Länder durch *Zölle* (Abgaben für die Grenzüberschreitung der Waren) kaum behindert (*Freihandel*).

Der Kaufmann kaufte die Waren *am billigsten Markt*, d. h. dort, wo sie am besten und am billigsten angeboten wurde, und verkaufte sie *am teuersten Markt*, d. h. dort, wo die Nachfrage am dringendsten und die Preise am höchsten waren. Durch den Freihandel bekamen jene Betriebe, die die Waren am besten und billigsten erzeugten, d. h. die bestgeführten Betriebe an den besten Standorten der Welt, die meisten Aufträge. Betriebe an schlechten Standorten gingen zugrunde. Weil der Austausch der Waren nicht durch Zölle behindert wurde und der Wettbewerb in jedem Wirtschaftszweig praktisch die ganze Welt umspannte, mußten sich die Betriebe in jedem Land auf

jene wenigen Waren spezialisieren, die sie besonders gut und billig herstellen konnten, d. h. bei deren Herstellung sie Kostenvorteile hatten. Die kapitalistische Marktwirtschaft hatte zu einer Spezialisierung der Länder, zu einer Kosten und Preise senkenden *internationalen Arbeitsteilung* geführt, die es heute trotz vieler wortreicher Kongresse und der Bemühungen der Vereinten Nationen nicht gibt. Brasilien wurde damals zum Kaffeeland, Kuba die „Zuckerdose“ der Welt, die Norweger wurden zu den Speiteuren des Ozeans, Ägypten wurde Baumwollland und Australien der größte Exporteur für Schafwolle.

Ebenso wichtig wie der Freihandel war für das Funktionieren der Weltwirtschaft die „*Freizügigkeit der Arbeitskräfte*“ und der freie „*internationale Kapitalverkehr*“. Junge Arbeiter, die in ihrem Heimatland zu wenig verdienten, konnten ohne umständliche Kontrollen und ohne die heute üblichen Gebirge von Formularen, Bestätigungen, Fragebogen und Gesuche „freizügig“ in jene Länder auswandern, in denen man höhere Löhne zahlte. Inländische und ausländische Arbeiter waren gleichgestellt. Sparkapital strömte in Anleihen und Krediten aus reichen Ländern in kapitalarme Länder und Kolonien (*Kapitalexport*, *freier Kapitalverkehr*), wo es höhere Zinsen und Profite gab. Die Kapitalisten der reichen Länder bekamen, noch nicht bedroht von den Erpressungen wutschnaubender Diktatoren, für ihre Anleihen und Kredite hohe Profite und Zinsen, und in den armen Ländern und Kolonien wurden mit ihrem Kapital moderne Bergbaubetriebe und Plantagen errichtet, die es, was gerne vergessen wird, ohne die weißen Kapitalisten dort heute noch nicht geben würde.

*Vorteile der kapitalistischen Weltwirtschaft = internationale Arbeitsteilung durch:*

I. Freihandel

II. Freizügigkeit der Arbeitskräfte

III. Freien Kapitalverkehr

Die kapitalistische Marktwirtschaft der Unternehmer hat die Menschen zum ersten Mal in der Geschichte durch die *Industrialisierung* über die Schranke tiefster Armut gehoben und den Weg aus der vorindustriellen Agrargesellschaft zum Wohlstand der Industriegesellschaft frei gemacht. Es gibt einen unverdächtigen Zeugen dafür. *Karl Marx*, der schärfste Gegner der kapitalistischen Marktwirtschaft, schrieb 1848 im „*Kommunistischen Manifest*“:

„Die Bourgeoisie (die Schichte der kapitalistischen Unternehmer) hat in ihrer kaum hundertjährigen Klassenherrschaft massenhaftere und kolossale Produktionskräfte geschaffen, als alle vergangenen Generationen zusammen. Unterjochung der Naturkräfte, Maschinerie, Anwendung der Chemie auf Industrie und Ackerbau, Dampfschiffahrt, Eisenbahnen, elektrische Telegraphen, Urbarmachung ganzer Weltteile, Schiffbarmachung der Flüsse, ganze aus dem Boden hervorgestampfte Bevölkerungen — welches frühere Jahrhundert ahnte, daß solche Produktionskräfte im Schoße der gesellschaftlichen Arbeit schlummerten.“

Trotz all dieser Leistungen trieb diese Welt kapitalistischer Unternehmer, reicher adeliger Großgrundbesitzer und vieler Millionen in tiefster Armut lebender Arbeiter und

7. Konzentration des Kapitals = vom kleinen Einzelunternehmen zur großen Aktiengesellschaft.
8. Bilanz = Gegenüberstellung von Vermögen (Aktiva) und Schulden (Passiva). Erfolgsrechnung = Gegenüberstellung von Aufwendungen und Erträgen.
9. Jeder Betrieb jedes Wirtschaftszweiges braucht als Grundlagen die vier Produktionsfaktoren: Kapital, Grund und Boden, Arbeit, Bildungskapital.
10. Der Unternehmer sucht den besten Standort und die rentabelste Erzeugung.
11. Das Bruttonationalprodukt = der Wert aller in einem Land in einem Jahr erzeugten Güter und Dienstleistungen (nach Abzug aller Doppelzählungen).
12. Wirtschaftsstruktur = das Größenverhältnis der Wirtschaftszweige.
13. Hochkonjunktur = es steigen Profiterwartungen, Investitionen, Konsum, Löhne, Nachfrage und Preise. Es herrscht Vollbeschäftigung und Inflation.
- Depression = es sinken Profiterwartungen, Investitionen, Konsum, Löhne, Nachfrage und Preise. Es herrscht Deflation und Arbeitslosigkeit.
14. Vorteile der kapitalistischen Weltwirtschaft = internationale Arbeitsteilung durch:
  - I. Freihandel
  - II. Freizügigkeit der Arbeitskräfte
  - III. Freien Kapitalverkehr.
15. Marktwirtschaft: Industrialisierung unter Führung der Unternehmer. Gewinnstreben, Wettbewerb, Preismechanismus am Markt, geschickte Anpassung der Wirtschaftsstruktur, Arbeitslosigkeit in Depressionen.

Fragen III:

1. Wo ist der Arbeitsmarkt?
2. Wie verändert sich die Nachfrage nach Brot und die nach Parfüm, wenn die Preise dieser Güter steigen?
3. Sieh dich in deiner Umgebung um. Stelle nach den Geschäftsbezeichnungen und mit Hilfe des Telefonbuchs fest, welche Formen von Unternehmungen (Ges. m. b. H., AG usw.) es gibt und was sie erzeugen.
4. Ein namhafter deutscher Wirtschaftsführer warnte die Arbeiter vor dem Ankauf von Aktien mit den Worten: „An der Börse wird zum Aussteigen nicht geklingelt.“ Was meint er?
5. Jeder, der ein Auto, ein Haus, einen Kühlschrank, einen Fernsehapparat usw. besitzt, muß über Abschreibungen nachdenken. Warum? Wie geht er dabei am besten vor?
6. Versuche bei Spaziergängen und Ausflügen die Kombination der Produktionsfaktoren verschiedener Betriebe zu erraten.
7. Einer der größten deutschen Kleidererzeuger errichtet seine neuen Fabriken in Südtalien. Warum?
8. Jemand will ein Hotel, ein Geschäft für Damenmoden, eine Hühnerfarm gründen. Was muß er tun?
9. Die Bedeutung des Fremdenverkehrs ist im Verhältnis zu anderen Wirtschaftszweigen stark gewachsen. Kennst du noch andere Veränderungen in der Wirtschaftsstruktur Österreichs?
10. Lies die Schilderung der Depression noch einmal nach. Stelle dir Fragen für ein Interview mit deinen Eltern über die Zeit der Arbeitslosigkeit zusammen.
11. Deine Eltern müssen jeden Monat ein Haushaltsbudget machen. Interessiere dich dafür. Bald mußt du selbst eines machen.
12. „Freihandel, Freizügigkeit und freier Kapitalverkehr vermindern die Kriegsgefahr.“ Wieso?
13. Die „Landflucht“ hat das Bild der Bauernhöfe verändert. Was hat sich geändert?
14. Ein Unternehmer will einen Bankkredit. Der Leiter der Kreditabteilung der Bank muß die bisherige Verschuldung des Unternehmens feststellen. Wo wird er zunächst nachsehen?
15. „Nur auf dem kapitalistischen Markt findet eine demokratische Abstimmung über die Wirtschaftsstruktur statt. Die Kunden sind die Wähler.“ Worin bestehen die Stimmen?

übevölkert Dörfer des Elends der Katastrophe des ersten Weltkrieges entgegen. Industrie und Landwirtschaft erzeugten eine immer rascher wachsende Fülle von Gütern, aber der größte Teil der noch rascher wachsenden Weltbevölkerung blieb arm. Die kapitalistische Marktwirtschaft hatte zu *gewaltigen* Leistungen in der *Erzeugung* (Produktion) geführt. Sie begann aber immer stärker in der richtigen *Verteilung* der erzeugten Güter zu *versagen*. Über eineinhalb Milliarden Menschen lebten in Hunger und Elend, und vor ihren Augen lagen Berge von zu teuren Gütern. Die Versuche der Regierungen, ihren Unternehmern durch die Eroberung von Kolonien Gebiete für den Absatz, für gewinnbringende Investitionen und den Bezug wichtiger Rohstoffe in Afrika und Asien zu sichern (*Imperialismus*) und der daraus entstehende Zusammenprall der Mächte an allen möglichen Stellen der Erde, waren Hauptursachen für den ersten Weltkrieg.

Auch in Österreich-Ungarn wurden die Schatten länger. Die Vorteile des *großen Marktes* und der gut funktionierenden *Verwaltung* durch geschulte Beamte, rühmen heute noch die älteren Leute in der Tschechoslowakei, in Südpolen, Rumänien, Ungarn und Jugoslawien. Aber die kleinen herrschenden Gruppen der österreichischen Industriellen und Bankiers, die die Industrie im Nordwesten der Monarchie, in Böhmen, Mähren und auf dem Gebiet des heutigen Österreich aufbauten, und die adeligen Großgrundbesitzer der ungarischen Reichshälfte im Südosten der Monarchie, die in der Industrialisierung mit ihren Arbeitermassen eine Gefahr für ihre Herrschaft in den Agrargebieten erblickten, gerieten immer mehr in Gegensatz zu den slawischen Völkern der Monarchie, zu den Tschechen, Slowaken, Kroaten und Serben. Besonders die *Intelligenz* (Absolventen der Hochschulen, Künstler usw.) dieser Völker fühlte sich in ihren Aufsteigungsmöglichkeiten benachteiligt. Auch bei den Arbeitern wuchs die Gleichgültigkeit am Bestehen des Staates. Für die slawischen Völker und die Arbeiter wurde die Monarchie immer mehr zu einem Staat der österreichischen Industriellen und der ungarischen Grafen, die alle Macht und allen Reichtum innehatten und sie mit niemandem teilen wollten.

Trotz dieser nationalen und sozialen Konflikte brach die Monarchie erst am Ende des ersten Weltkrieges, nach vier Jahren des Leidens, in der militärischen Niederlage auseinander. Heute erzählen nicht nur die Alten sondern sprechen auch die Jungen bis weit in den Südosten Europas von den Vorteilen einer stärkeren Zusammenarbeit der Völker im Donauraum.

III. Zusammenfassung:

1. Industriestaat (Industrielle Gesellschaft) = weniger als die Hälfte der Berufstätigen ist in der Landwirtschaft beschäftigt.
2. Die Grundlagen der kapitalistischen Marktwirtschaft sind Profitstreben und Wettbewerb.
3. Der Markt = Zusammentreffen von Angebot und Nachfrage für ein bestimmtes Gut.
3. Der Preismechanismus:
  - Nachfrage größer als Angebot = der Preis steigt,
  - Angebot größer als Nachfrage = der Preis sinkt,
  - der Preis steigt = die Nachfrage sinkt, das Angebot steigt,
  - der Preis sinkt = das Angebot sinkt, die Nachfrage steigt.
5. Wer investiert beherrscht die Wirtschaft.
6. Gesetz der Massenproduktion = in vielen Wirtschaftszweigen erzeugt der Großbetrieb billiger als der Kleinbetrieb.

DAS KONGOBECKEN

**Zur Vorbereitung:** Sprich über den Zusammenhang zwischen den Zenitständen der Sonne und der Wasserführung des unteren Kongo!

Kein anderes Becken Afrikas tritt im Kartenbild so deutlich hervor wie das **Kongobecken**. Seine Randschwellen von 1000—1500 m Höhe steigen stellenweise in Kamerun und Angola zu Bergländern (über 2000—3000 m) an. Zahlreiche Nebenflüsse streben dem Kongo zu; sie durchfließen zuerst Tafelländer aus Sandstein und erreichen über Wasserfälle und Stromschnellen das 300 bis 500 m hoch gelegene Schwemmland des Inneren. Der Kongo durchbricht in einer Kette gewaltiger Fälle die kristallinen Gesteine der Niederguineaschwelle. Dieses ausgedehnteste und wasserreichste Stromgebiet Afrikas birgt die größten Wasserkraftreserven der Erde.

Zwischen 5° n. Br. und 4° s. Br. reicht dichter **tropischer Regenwald** von der Küste bis zur Zentralafrikanischen Schwelle. Mit ihm beginnt das Siedlungsgebiet der **Bantuneger**. Sie legen ihre Reihendörfer meist an Flußufern an. Der wenig fruchtbare Boden zwingt sie, ständig neu zu roden. Der **Hackbau** auf den Brandrodungsfeldern bringt Knollenfrüchte und Mehlbananen hervor.

Die Naganaseuche, die von der Tsetsefliege übertragen wird, verhindert das Halten von Rindern. Die **Schlafkrankheit**, die ebenfalls von der Tsetsefliege übertragen wird, ist eine Geißel für die Bewohner der inneren Tropen.

In günstiger Verkehrslage gibt es große **Pflanzungen** von Kautschuk, Ölpalmen, Kakao, Kaffee und Bananen.

Den Regenwald durchstreifen zwergwüchsige, den Negern ähnliche **Pygmäen** als Jäger und Sammler.

Die Bewohner der anschließenden **Savannen** und Trockenwälder ziehen Rinder und bauen Hirse und Baumwolle an.

Kamerun, Gabon und die Republik Kongo führen große Mengen verschiedener **Hölzer** aus. Sie sind Hauptlieferanten für die Furnier- und Sperrholzfabriken der Industriestaaten.

Die Ränder des Kongobeckens bergen reiche **Bodenschätze**. In der Provinz **Katanga** werden auf der Lundaschwelle **Kupfer-, Uran-, Gold-, Silber-, Zinn-, Kobalt-** u. a. Erze gefördert. In **Lubumbashi** (Elisabethville) und anderen Städten

werden die Erze verhüttet. Die Schotterterrassen am mittleren Kasai enthalten **Diamanten**. Aus der Demokratischen Republik Kongo kommen 70 % aller Industriediamanten der Welt.

Die Verkehrsverhältnisse sind ungünstig. Kilometerlange Stromschnellen zerlegen den Kongo und seine Nebenflüsse in einzelne **Schiffahrtsstrecken**. Die nicht schiffbaren Abschnitte werden durch Eisenbahnen oder Straßen umgangen. In der modernen Hauptstadt **Kinshasa** (Léopoldville), dem wichtigsten Handelsplatz der Demokratischen Republik Kongo, beginnt die **Flußschiffahrt**. Eine **Umgebungsbahn** verbindet die Stadt mit dem Ausfuhrhafen **Matadi**. Der Bergbau in Katanga ist ganz auf den Bahnverkehr angewiesen. Zahlreiche **Fluglinien** beschleunigen die Personen- und Güterbeförderung; die Städte Südafrikas können in wenigen Stunden, die Europas in einem Tag erreicht werden.

Der weitere Aufbau einer eigenen **Industrie** geht wegen des Mangels an Kapital und Fachkräften nur schleppend vor sich. Er wurde in der Demokratischen Republik Kongo durch schwere innere Erschütterungen verzögert. An der Kongomündung wurde eine **Erdölraffinerie** errichtet. Kamerun betreibt eine große Aluminiumhütte.

In der Demokratischen Republik Kongo kontrollieren große Gesellschaften, fast ausschließlich noch in den Händen von Europäern, die Bergwerke, Verarbeitungsbetriebe, Eisenbahnen und Banken. Eine der einflußreichsten ist die von britischen und belgischen Kapitalbesitzern 1906 gegründete Aktiengesellschaft „**Union Minière du Haut-Katanga**“. Durch ihre rohstofforientierten Betriebe hat sie auch einen entscheidenden Anteil am Weltradiummarkt. Sie besitzt verschiedene Tochtergesellschaften und Beteiligungen in Belgien, Frankreich und in den USA.

Eine **Aktiengesellschaft** ist eine **Kapitalgesellschaft**. Die Gesellschafter sind mit Anteilscheinen oder Aktien am Grundkapital beteiligt. Jeder Aktionär erwirbt mit seiner Geldeinlage das entsprechende Stimmrecht für die Wahl des Aufsichtsrates durch die Hauptversammlung und den Anspruch auf eine prozentuelle Gewinnbeteiligung, die Dividende. Der von den Aktionären gewählte Aufsichtsrat ernennt den Vorstand, der aus den führenden Direktoren der Gesellschaft besteht. Bei der **Union Minière** sind alle leitenden Beamten derzeit Weiße.

...ung des Viehs

...icht als Weide-  
...roßen Beständen  
...n. Die höher ent-  
...üssen hingegen  
...er wohnende Be-  
...nnen. Neben die  
...hen erfolgt, tritt

...erung der Land-

...ingliches Pflan-  
...en die Formen  
...extensive Nut-  
...Methoden der  
...pflanzen unter-  
...üchen, im be-  
...d und in ihren  
...n unterschied-  
...bezeichnen wir

... , Kautschuk;

... n, Diamanten

... n, Kaffee;

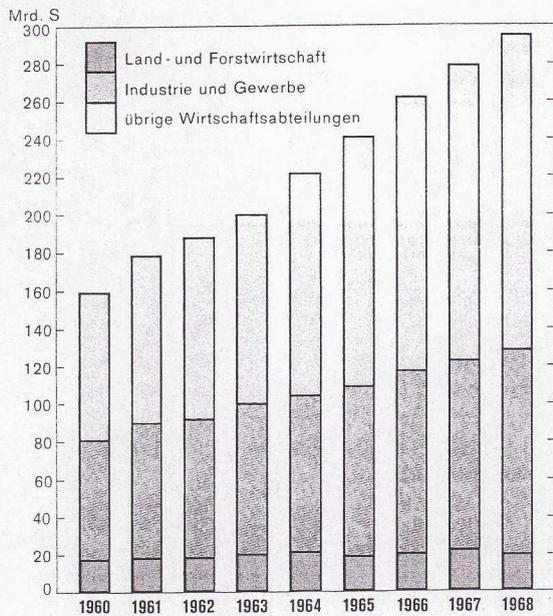
... i. Chromerz;  
... Kaffee

... er  
... nten,

... sphate,

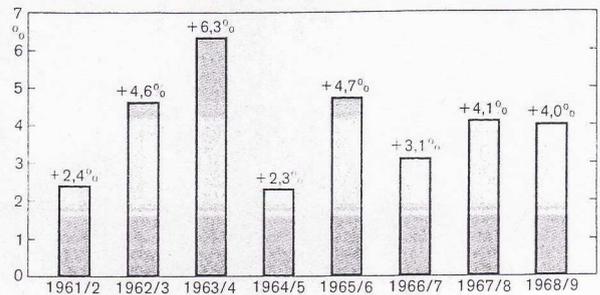
... Erdnüsse,

... Erdnüsse,  
... shuk,



Anteile der Wirtschaftsabteilungen am Brutto-Nationalprodukt (in Mrd. S zu laufenden Preisen)

auf allen auf dem Markte angebotenen Gütern, die indirekten Steuern, vor allem Umsatzsteuer, Zölle usw., enthalten. Zieht man diese ab und addiert man die Subventionen, die der Staat einzelnen Wirtschaftszweigen gewährt, dazu, so erhält man das **Netto-Sozialprodukt zu Faktorkosten**. Wir nennen es deshalb so, weil es die Kosten der Produktionsfaktoren Boden, Arbeit und Kapital aufzeigt.



Durchschnittliche Wachstumsraten des Brutto-Nationalproduktes 1961-1969 (zu konstanten Preisen von 1960)

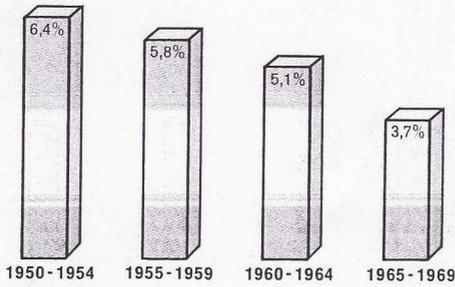
### Privater Konsum (1966)

Verbrauchsgruppen	in Mill. Schilling	in %
Nahrungsmittel und Getränke	57 235	36,9
Kleidung	21 500	13,9
Verkehr und Nachrichten	16 392	10,6
Bildung, Unterhaltung, Erholung	13 250	8,5
Einrichtungsgegenstände und Hausrat	13 130	8,5
Wohnungsnutzung	8 789	5,7
Körper- und Gesundheitspflege	6 887	4,4
Heizung und Beleuchtung	5 345	3,5
Tabakwaren	4 692	3,0
Haushaltsführung	4 223	2,7
Sonstiges	3 610	2,3
<b>Privater Konsum</b>	<b>155 053</b>	<b>100,0</b>

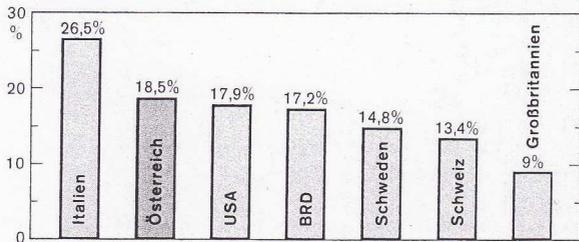
### Verwendung des verfügbaren Güter- und Leistungsvolumens (in Mill. Schilling zu laufenden Preisen)

	1962	1963	1964	1965	1966	1967
1. Privater Konsum	115 210	124 987	133 679	145 362	155 053	165 000
2. Öffentlicher Konsum	23 878	26 831	29 878	32 558	36 282	41 000
3. Brutto-Anlage-Investitionen	46 095	49 594	54 942	61 544	67 982	70 200
4. Lagerbewegung und statistische Differenz	2 567	1 611	3 397	2 627	3 436	4 900
<b>Verfügbares Güter- und Leistungsvolumen</b>	<b>187 750</b>	<b>203 023</b>	<b>221 896</b>	<b>242 091</b>	<b>262 753</b>	<b>281 100</b>
plus Exporte*)	45 944	50 487	56 520	62 153	65 973	70 300
minus Importe*)	45 420	50 726	57 360	64 644	72 873	74 900
<b>Brutto-Nationalprodukt</b>	<b>188 274</b>	<b>202 784</b>	<b>221 056</b>	<b>239 600</b>	<b>255 853</b>	<b>276 500</b>
<b>Prozentuelle Verteilung des Güter- und Leistungsvolumens</b>						
1. Privater Konsum	61,4	61,6	60,2	59,9	58,0	58,7
2. Öffentlicher Konsum	12,7	13,2	13,5	13,4	13,6	14,6
3. Brutto-Anlage-Investitionen	24,5	24,4	24,7	25,4	25,4	25,0
4. Lagerbewegung und statistische Differenz	1,4	0,8	1,6	1,3	3,0	1,7
<b>Verfügbares Güter- und Leistungsvolumen</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

\*) Waren- und Dienstleistungsverkehr, ohne laufende Transferzahlungen von und nach dem Ausland



Durchschnittliche Jahreswachstumsraten des Brutto-Nationalproduktes (zu konstanten Preisen von 1954)



Steigerung des Brutto-Nationalproduktes 1964-1969 (zu konstanten Preisen von 1963)

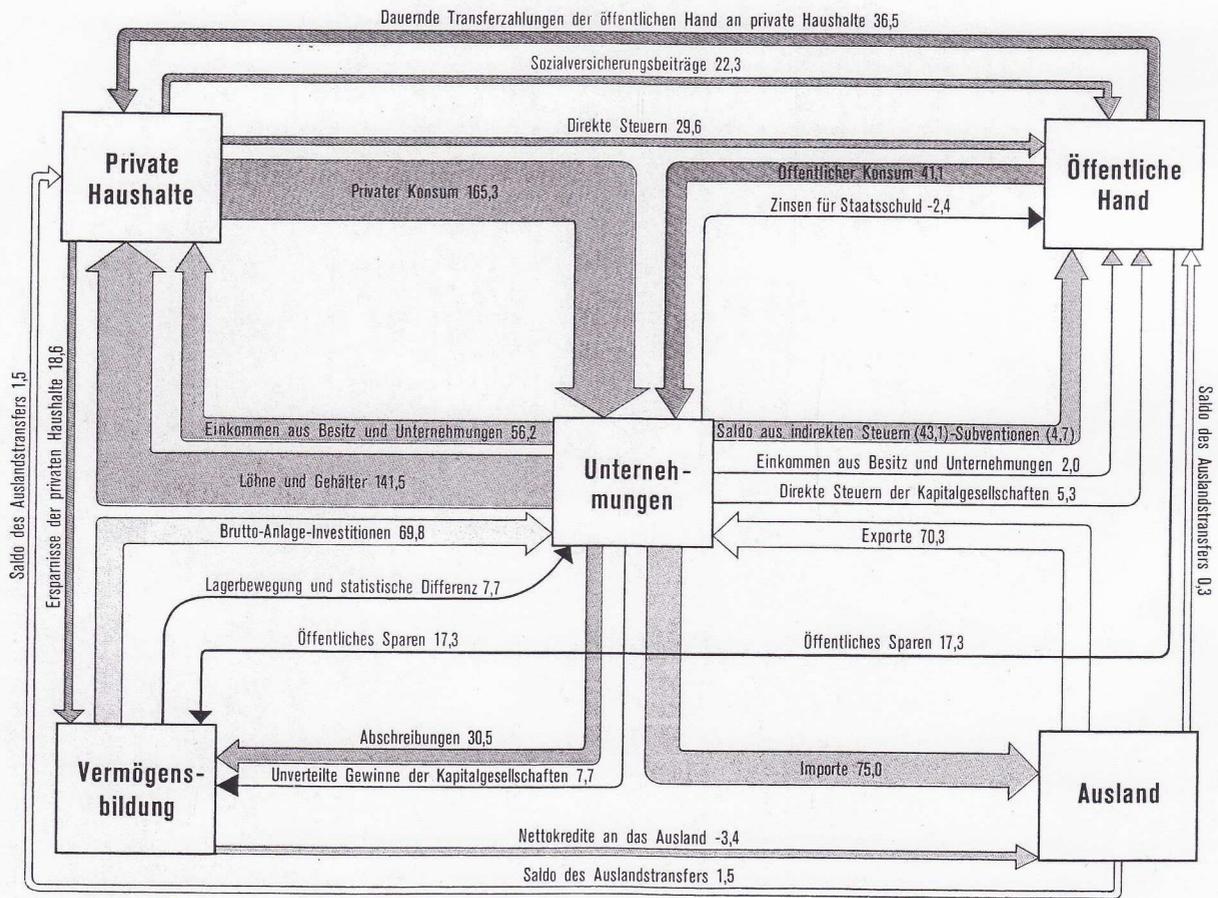
Dieses Netto-Sozialprodukt zu Faktorenkosten wird auch als **Volkseinkommen** bezeichnet, weil es die Summe aller Einkommen und Gewinne eines Volkes umfaßt. Etwa zwei Drittel unseres Volkseinkommens setzen sich aus Löhnen und Gehältern der Unselbständigen zusammen; ein Drittel entsteht aus den Gewinnen der Selbständigen. Die Gewinne werden auch zur Bezahlung der Netto-Investitionen herangezogen. Das Volkseinkommen stellt die „Belohnung“ für alle Leistungen dar.

An der Entstehung des Sozialproduktes nehmen alle Wirtschaftszweige teil, wie aus der Tabelle auf Seite 78 ersichtlich ist. Nur etwa 8 % des Sozialproduktes entfallen auf den **primären Sektor** (Land- und Forstwirtschaft, Bergbau), vom Rest jeweils fast die Hälfte auf den **sekundären Sektor** (Industrie und Gewerbe) und auf den **tertiären Sektor** (Dienstleistungen).

Wenn man zum Brutto-Sozialprodukt die Importe dazu-rechnet und die Exporte abzieht, erhält man das **im Inland verfügbare Güter- und Leistungsvolumen**. Fast ein Viertel dieses Volumens wird für Investitionen, über drei Viertel werden für den Konsum verwendet.

Volkswirtschaftlicher Kreislauf 1968 (in Mrd. Schilling)

80



## Bewertungsbogen

### Allgemeines:

Lehrwerk:

Schulstufe:

Verlag:

Erscheinungsjahr:

Autoren:

Seitenanzahl:

### Wirtschaftskunde im Lehrwerk:

Wirtschaftskundl. Kapitel / Seitenanzahl:

### Auserwähltes Kapitel:

Anzahl der Grafiken (Diagramme, Tabellen, Statistiken):

Anzahl der Karten/ Pläne:

Anzahl der Bilder (Fotos und Zeichnungen):

### Diagrammtypen

Säulen- diagramm	Balken- diagramm	Linien- diagramm	Kreis- diagramm	Flächen- diagramm	andere

### Bewertung der Diagramme (nach Schulnoten)

Auswahl der Diagramme	1	2	3	4	5	
Vollständigkeit der Quellen	1	2	3	4	5	
Hinweise zum Lesen der Diagramme	1	2	3	4	5	
Anleitung/ Aufforderung zum Selbermachen	1	2	3	4	5	

**Texte**

Anzahl der Fachausdrücke/Definitionen:

Beispiele:

Wie definiert/ erklärt?

Verwendete Textgattungen:

LIX:

	1	2	3	4	5
Sprachniveau <sup>1</sup>					
Auswahl der Bilder					
Auswahl der Übungen					

Verwendete Übungen:

**Integration**

Thema	Formale Wirtschaftslehre	Ansätze zur Integration erkennbar	Integrative Darstellung

Bemerkungen zur Integration:

---

<sup>1</sup> Dem Alter angemessen?

## 2 Was sind Dienstleistungen?

In den großen Städten sind die meisten Menschen im **tertiären Wirtschaftssektor** beschäftigt: Sie erbringen **Dienstleistungen**. Dienstleistungen sind Tätigkeiten im Dienste anderer Menschen. Dazu gehört alles, was Menschen tun, um Güter auszutauschen und das menschliche Zusammenleben zu erleichtern. Meist muss man für die Inanspruchnahme dieser Dienste bezahlen, manche Dienstleistungen werden jedoch auch ohne **Entgelt** erbracht.

Einzelne Dienstleistungen werden in folgende Gruppen zusammengefasst:

- Beherbergungs- und Gaststättenwesen,
- Geld- und Kreditwesen,
- Gesundheits- und Fürsorgewesen,
- Handel und Lagerung, Haushalt,
- Kunst, Unterhaltung, Sport,
- öffentliche und soziale Dienste,
- persönliche Dienste,
- Rechts- und Wirtschaftsdienste,
- Verkehr und Nachrichtenübermittlung,
- Versicherungswesen,
- Unterrichts- und Forschungswesen.

## 3 Verschiedene Arten von Dienstleistungen

**Beherbergungsbetriebe** (z.B. Hotels, Pensionen ...) und **Gaststätten** dienen der Unterbringung von Gästen und deren Versorgung mit Speis und Trank. Beide sind für den **Tourismus** bedeutsam.

**Banken** und **Sparkassen** verleihen Geld (**Kredit**) und nehmen **Einlagen** ihrer Kunden an. Für geliehenes und eingeleigtes Geld werden **Zinsen** berechnet.

Im **Gesundheits-** und **Fürsorgewesen** geht es vor allem darum, die Gesundheit und das Wohlergehen der Menschen zu sichern oder wieder herzustellen.

Der **Handel** versorgt die Menschen mit **Gütern**. Der **Großhandel** erwirbt die Waren beim Erzeuger und verkauft sie an den **Einzelhandel** (Fachgeschäft, Supermarkt ...) weiter. Von dort kann sie der **Konsument** beziehen.

Die Führung von **Haushalten** ist meist eine unbezahlte Dienstleistung. Das angenehme Leben innerhalb eines Haushaltes soll gewährleistet werden.

**Kunst, Unterhaltung** und **Sport** sollen den Menschen Anregung, Entspannung und Freude bringen.

**Öffentliche** und **soziale Dienste** werden für die Allgemeinheit (z.B. Verwaltung einer Stadt, Müllentsorgung ...) oder für eine bestimmte Gruppe von Menschen (z.B. Altenbetreuung, Kindergarten ...) erbracht.

**Persönliche Dienste** leisten Menschen, die bestimmte Tätigkeiten besser ausüben können, als wir selbst (z.B. Friseur ...).

**Rechts- und Wirtschaftsdienste** vollbringen Menschen, die auf Grund ihrer Ausbildung andere bei bestimmten Tätigkeiten vertreten können (z.B. Rechtsanwälte, Steuerberater ...).

**Verkehrsunternehmen** befördern uns von Ort zu Ort (Bahn, Bus, Taxi ...), Unternehmen der **Nachrichtenübermittlung** informieren uns oder überbringen uns Botschaften.

**Versicherungen** haben die Aufgabe, im Notfall zu entschädigen. So müssen alle Autofahrer haftpflchtig versichert sein, damit Unfallschäden auf jeden Fall bezahlt werden. Jeder Versicherte muss eine Versicherungsprämie bezahlen.

**Unterrichts- und Forschungswesen** haben mit der Weiterentwicklung und Weitergabe von Wissen zu tun.

Im Allgemeinen unterscheidet man private und öffentliche Dienstleistungen.

**Private Dienstleistungen** werden von Personen oder von Unternehmen erbracht, die dadurch Gewinn erzielen wollen.

**Öffentliche Dienstleistungen** werden von einer Gemeinschaft (z.B. einer Gemeinde, einem Staat) erbracht, um alle Menschen mit wichtigen Gütern zu versorgen. Weiters benötigten Menschen bestimmte Einrichtungen, wie Schulen, Krankenhäuser usw. Auch diese zählen zu den öffentlichen Dienstleistungen.

Ein Großteil der öffentlichen Dienstleistungen wird aus Steuermitteln bezahlt.

1. Wähle aus dem Kreuzworträtsel auf S. 48 drei Dienstleistungsberufe aus. Beschreibe sie so genau wie möglich.
2. Warum muss für die meisten Dienstleistungen bezahlt werden?
3. Wer erbringt Dienstleistungen, ohne dafür bezahlt zu werden?
4. Warum werden in den großen Städten wesentlich mehr und unterschiedlichere Dienstleistungen als auf dem Land angeboten?
5. Lege in deinem Heft Listen von privaten und öffentlichen Dienstleistungen an. Ordne sie nach ihrer Wichtigkeit.
6. Warum gibt es öffentliche Dienstleistungen?
7. Könnten diese Aufgaben nicht auch als private Dienstleistungen erbracht werden? Was spricht dafür, was dagegen?

Hier hast du erfahren:

- was Dienstleistungen sind,
- welche Arten von Dienstleistungen es gibt,
- wie öffentliche und private Dienstleistungen unterschieden werden
- und welche Bedeutung Dienstleistungen in Ballungsräumen zukommt.

## Die „Wegfahrgesellschaft“

„Urlaub zu Hause? Na ja, nur, wenn es wirklich nicht anders geht! Irgendwo hinfahren, wäre schon schön!“ Umfragen zeigen: Urlaubsreisen sind immer noch der Inbegriff der Erholung. Für diese Einstellung zu Urlaub und Freizeit gibt es einige Gründe:

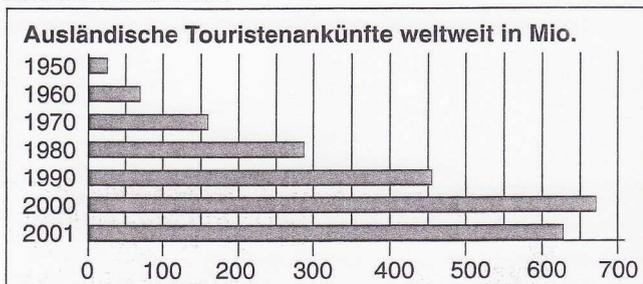
Auch wenn es dem Einzelnen nicht so bewusst wird, haben sich die Einkommen im Laufe der Zeit erhöht. Damit steht auch mehr Geld zur Verfügung, das für die Gestaltung der Freizeit, für Reisen ausgegeben werden kann.

Gleichzeitig wohnen immer mehr Menschen im verstärkten Raum. Neben den großen Vorteilen des Wohnens in diesem Lebensraum gibt es aber auch unbestreitbare Nachteile wie Lärm, Hektik und schlechte Luft. Am Wochenende und im Urlaub möchten daher viele Menschen diesem „Stadtstress“ entrinnen und fahren weg. (Allerdings entdecken sie dann am Urlaubsort, dass viele andere Menschen offenbar ähnlich denken. Ausruhen und abschalten wird unter diesen Bedingungen nur schwer möglich.)

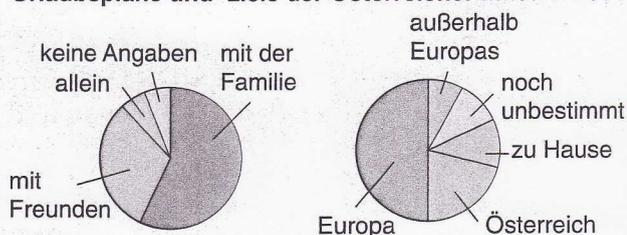
Schließlich werden 70 bis 80% aller Freizeit-Fahrten mit dem Pkw durchgeführt. Wo wir unsere Freizeit verbringen, hängt oft stark von der Erreichbarkeit des Ortes mit dem Auto ab.

Das Ergebnis dieser Entwicklung ist weltweit eine äußerst rasche Zunahme der Urlaubsreisen. Mit geschätzten 2 000 Milliarden US-\$ Umsatz ist der Tourismus der wichtigste Wirtschaftszweig auf der Erde.

Abb. 60.1: Tourismus



### Urlaubspläne und -ziele der Österreicher im Jahr 2001



### Arten des Tourismus (Auswahl)

	Zweck	Dauer
Geschäftstourismus	Geschäfte, Messen ...	etwa ein Tag
Gesundheitstourismus	z.B. Kuraufenthalt	etwa eine Woche
Urlaubstourismus	Erholung, Urlaub	meist mehr als eine Woche

## Tourismuslandschaften

Manche Gemeinden oder Regionen eines Landes eignen sich mehr als andere, den Menschen den gewünschten Ausgleich zum Alltag zu bieten. In diesen Gegenden nutzen die Bewohner die besonderen Voraussetzungen und richten ihre wirtschaftlichen Tätigkeiten auf den Tourismus aus. Dadurch werden ganze Landschaften umgestaltet: Ein Bauerndorf wird zum mondänen Wintersportort, ein Fischerdorf zu einer Hotelburg am Meer.

### „Sun and Beach“ – rund um das Mittel-ländische Meer

Um 1950 begann am Mittelmeer das Zeitalter des Massentourismus. Die ersten Zielgebiete der Touristenströme waren die nördlichen Küsten des Mittelmeeres. Mit dem Flugzeug konnten später Spanien und andere Gebiete des mittleren Mittelmeerraumes leicht erreicht werden. Heute wird bei uns auch kräftig für Badeorte in Nordafrika und Kleinasien geworben. Das Mittelmeer mit seinen Anrainerstaaten hat sich zu einem der weltweit wichtigsten Tourismusgebiete entwickelt. „Sonne, Sand und Meer“ führt unter den Urlaubsmotiven in Europa mit 31% klar vor den Städtereisen (17%) und den Rundreisen.

Abb. 60.2: Mallorca 1950

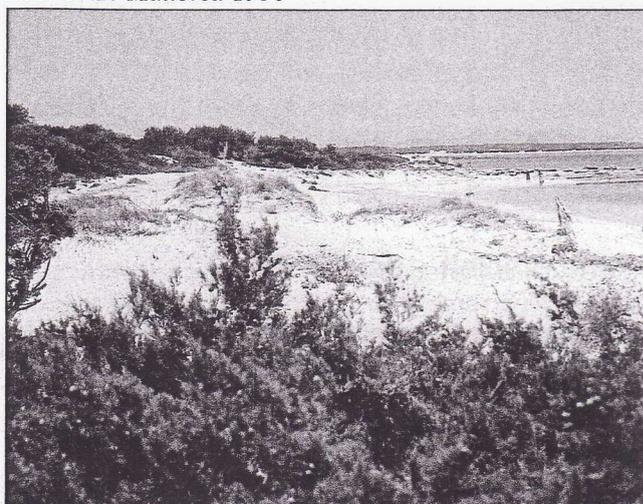
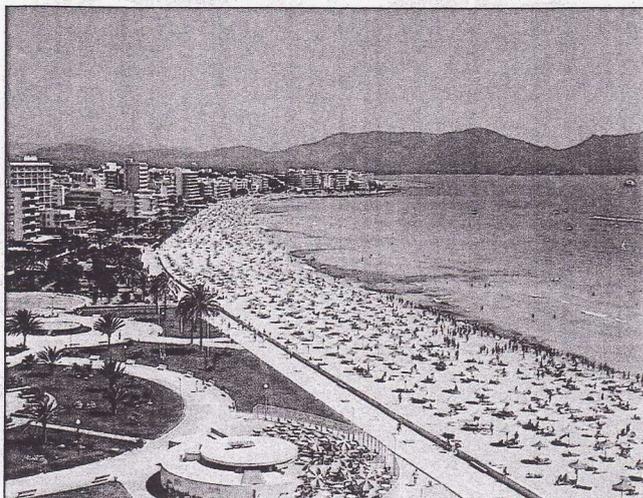


Abb. 60.3: Mallorca heute



## 4. Einkaufen anderswo – ein Basar im Orient

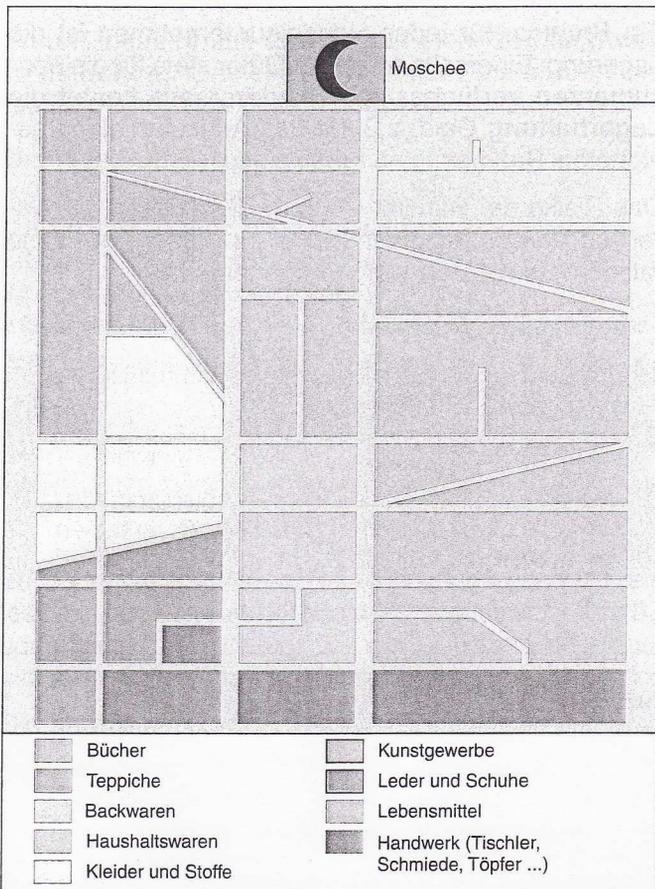


Abb. 56.1: Schema eines Basars

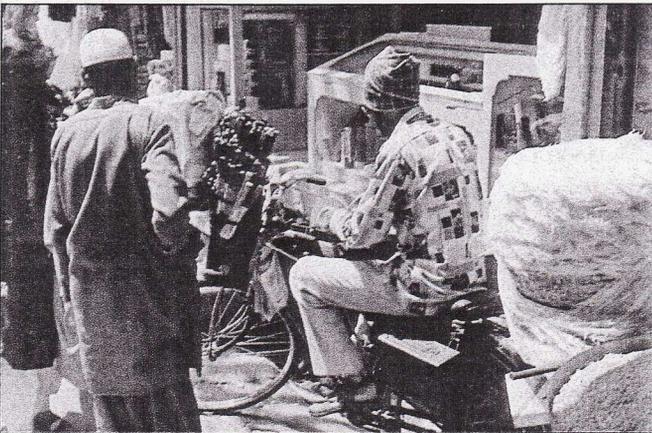


Abb. 56.2: Messerschleifer im Basar von Srinagar

Abb. 56.3: Brotverkauf im Basar von Jerusalem



### 1 Im Basar

Der **Basar** (persisch) oder **Suq** (arabisch) ist der traditionelle Markt in den orientalischen Städten. Er besteht meist aus einem scheinbar unübersichtlichen Gewirr von Gassen und Gässchen.

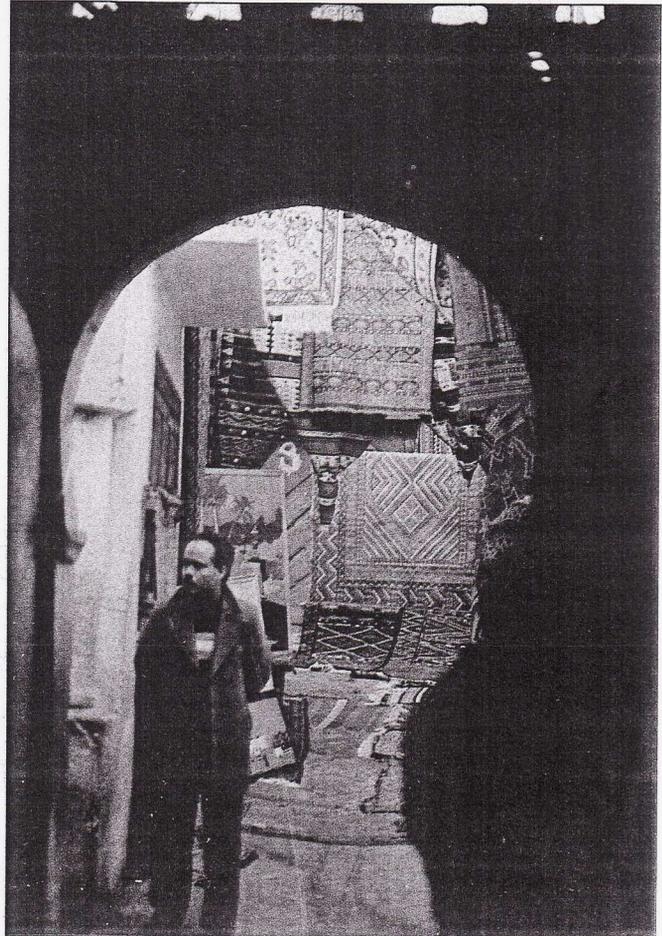
Die Basargassen können auch überdacht sein, man spricht dann von einem gedeckten Basar. Oft ist das **Basarviertel** auch verschließbar.

Das Zentrum der orientalischen Stadt ist die große Moschee. An diese schließt der **Hauptbasar** an. Dort wird nicht nur Handel, sondern auch **Handwerk** betrieben. Eine **Branche** ist umso angesehener, je näher sich ihre Geschäfte bei der Moschee befinden.

Der Basar hat nicht nur die Aufgabe, die Menschen mit allen notwendigen Gütern zu versorgen. Er war und ist neben der Moschee auch zentraler Treffpunkt der Menschen. Auf dem Basar werden Neuigkeiten ausgetauscht und Informationen weitergegeben.

1. Warum befindet sich der Basar in der Nähe der Moschee? Welchen Vorteil bringt die Lage des Basars für die Händler?
2. Beschreibt den Aufbau eines Basars anhand von Abb. 56.1. Was fällt euch dabei auf?

Abb. 56.4: Teppichhändler im Basar von Tunis



**2 Angebot und Nachfrage**

Unzählige Menschen drängen sich durch die engen Basargassen, um Waren zu begutachten, Preisauskünfte einzuholen sowie Qualität und Preise der einzelnen Geschäfte und Verkaufsstände miteinander zu vergleichen.

Händler preisen lautstark ihr Angebot an und versuchen, Vorübergehende in ein Verkaufsgespräch zu verwickeln. Käufer und Verkäufer feilschen und verhandeln so lange miteinander, bis sie sich auf einen für beide annehmbaren Preis für ein Produkt einigen. Diese Verhandlungen finden manchmal in einem Nebenraum des Geschäfts bei einem Glas Tee statt, dem traditionellen Getränk. Oft versuchen mehrere Händler, einander die Kunden durch immer billigere Preisangebote abspenstig zu machen.

Die Düfte von süßen Bäckereien und unzähligen Gewürzen vermischen sich mit den Gerüchen aus der Stoff- und Lederherstellung und aus den Kunsthandwerksbetrieben. Der Arbeitslärm aus den Werkstätten vermischt sich mit dem Stimmengewirr von Käufern und Verkäufern. Die Menschen sind zu Fuß unterwegs, das Basargebiet ist meist eine Fußgängerzone.

**Handel im Basar** (ein Rollenspiel):

Vier Schülerinnen oder Schüler übernehmen folgende Rollen und stellen vor der Klasse ein Handelsgespräch zwischen den vier Personen dar:

**Spiel 1:** schottischer Tourist Paul MacMoney (will höchstens 400 \$ ausgeben), Teppichhändler Jussuf (will mindestens 600 \$ einnehmen), Teppichhändler Hamid (mindestens 400 \$), Teppichhändler Ali (mindestens 300 \$).

**Spiel 2:** Teppichhändler Ibra (will mindestens 800 \$ einnehmen), österreichischer Tourist Johann Müller (will höchstens 400 \$ ausgeben), amerikanischer Tourist John Miller (höchstens 600 \$), französischer Tourist Jean Meunier (höchstens 900 \$).

Anmerkung: Überlegt, mit welchen Beträgen ihr beim Feilschen beginnen werdet.

1. Beantworte nach dem Spiel „Handel im Basar“ folgende Fragen:
  - a) Wie entwickelt sich der Preis, wenn es wenige Anbieter und viele Nachfrager gibt?
  - b) Wie entwickelt sich der Preis, wenn es viele Anbieter und wenige Nachfrager gibt?
  - c) Wie wird die Nachfrage bei hohen und bei niedrigen Preisen sein?
  - d) Wie wird das Angebot bei hohen und bei niedrigen Preisen sein?
2. Stellt einen allgemeinen Zusammenhang zwischen **Angebot**, **Nachfrage** und **Preis** her.
3. In welchen Staaten liegen die in den Abb. 56.2, 56.3, 56.4, 57.2 und 57.3 dargestellten Basare?
4. Wodurch unterscheidet sich ein Basar von den Märkten, die ihr kennt?

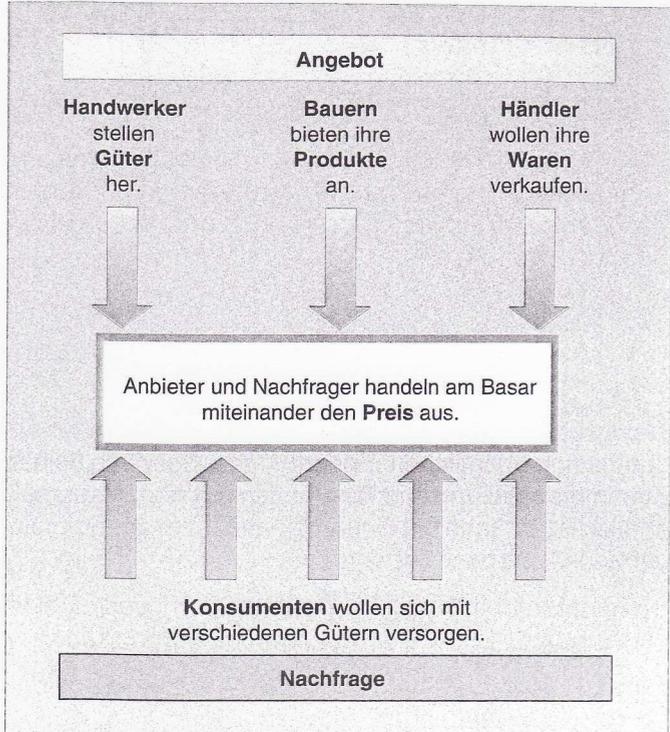


Abb. 57.1: Handel im Basar

Abb. 57.2: Bäckerei im Basar von Isfahan

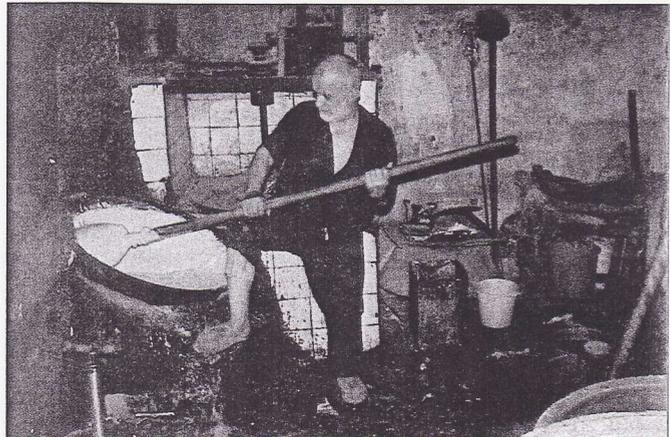
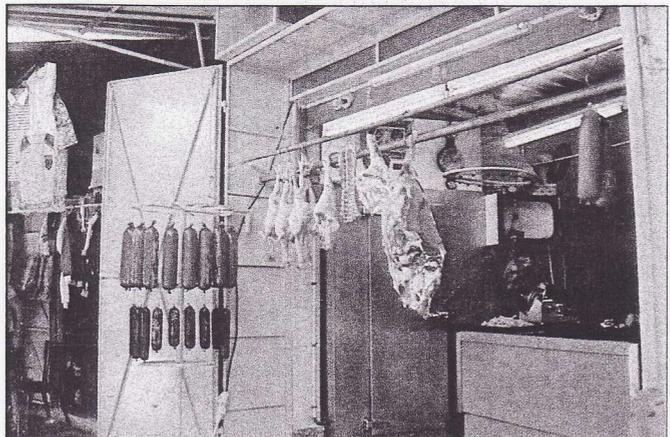


Abb. 57.3: Fleischerei im Basar von Akko



Hier hast du erfahren:

- wie in einem Basar gehandelt wird,
- dass ein Basar mehr als ein Marktplatz ist
- und wie Angebot und Nachfrage den Preis bestimmen.



Bearbeiten Sie die folgenden Materialien im Hinblick auf festzustellende Trends und mögliche Ursachen für diese. Verfassen Sie in Partnerarbeit einen Zeitungsartikel, in dem Sie diese Veränderungen Fachfremden näher bringen.

in 1000 Einwohner/innen	1951	1971	1991	2001	2004
Burgenland	276	272	271	278	278
Kärnten	475	527	548	559	560
Niederösterreich	1400	1421	1474	1546	1570
Oberösterreich	1109	1230	1334	1377	1396
Salzburg	327	405	482	515	526
Steiermark	1109	1195	1185	1183	1198
Tirol	427	545	631	674	692
Vorarlberg	194	277	331	351	361
Wien	1616	1620	1540	1550	1626
<b>Österreich</b>	<b>6034</b>	<b>7492</b>	<b>7796</b>	<b>8033</b>	<b>8207</b>
davon Ausländer/innen	323	212	533	711	789

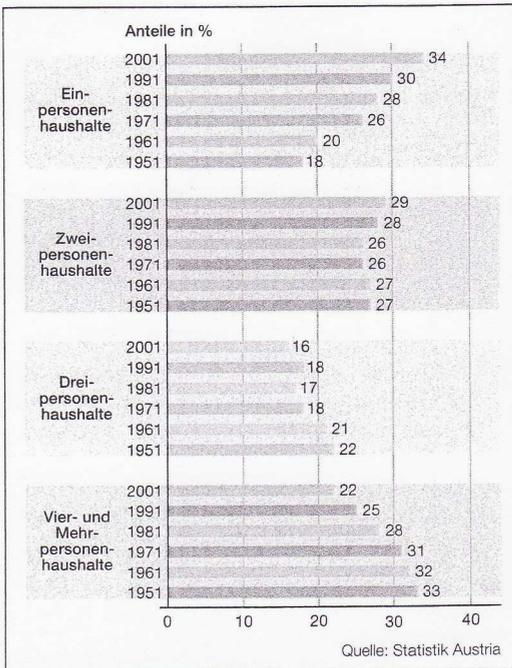
Quelle: Statistik Austria. – Bis 2001: VZ-Ergebnisse, 2004: Bevölkerungsregister (POPREG), Stand 31. 12. 2004

M 11 Bevölkerungsstand nach Bundesländern (1951–2004)

auf 1000 Einwohner/innen	1951	1971	1991	2001	2003
Eheschließungen	9,1	6,4	5,6	4,2	4,6
Lebendgeborene	14,8	14,5	12,1	9,3	9,5
Gestorbene	12,7	13,0	10,7	9,2	9,5
Geburtenüberschuss/-defizit (-) insgesamt	2,1	1,5	1,4	0,1	0,0
Österreicher/innen	—	1,1	0,5	-0,9	-0,9
Nichtösterreicher/innen	—	0,4	0,9	1,0	0,9
Säuglingssterblichkeit (auf 1000 Lebendgeborene)	61,3	26,1	7,5	4,8	4,5
Lebenserwartung bei der Geburt in Jahren, insgesamt	65,1	70,2	75,7	78,8	78,9
weiblich	67,8	73,7	79,0	81,7	81,8
männlich	62,4	66,6	72,4	75,9	76,0

Quelle: Statistik Austria.

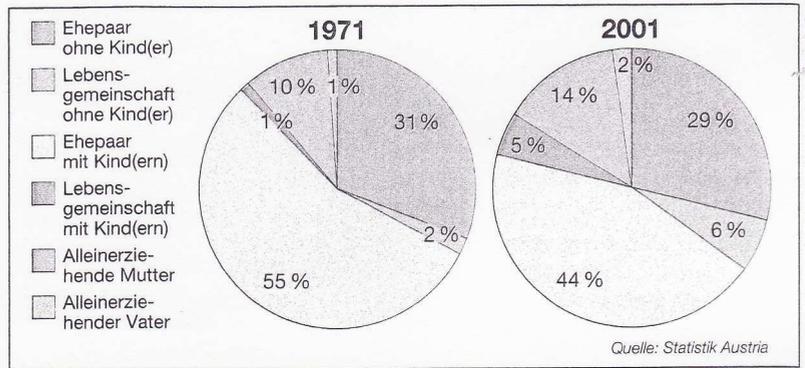
M 12 Bevölkerungsbewegung (1951–2003)



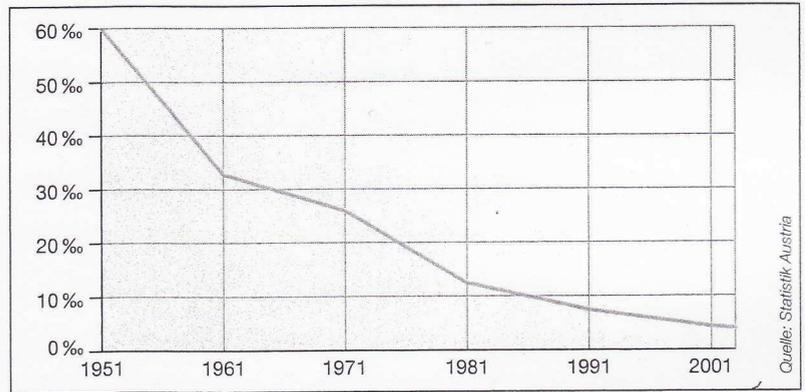
M 13 Privathaushalte nach Haushaltsgrößen (1951–2001)

### Ausgewählte Trends in der Bevölkerungsentwicklung

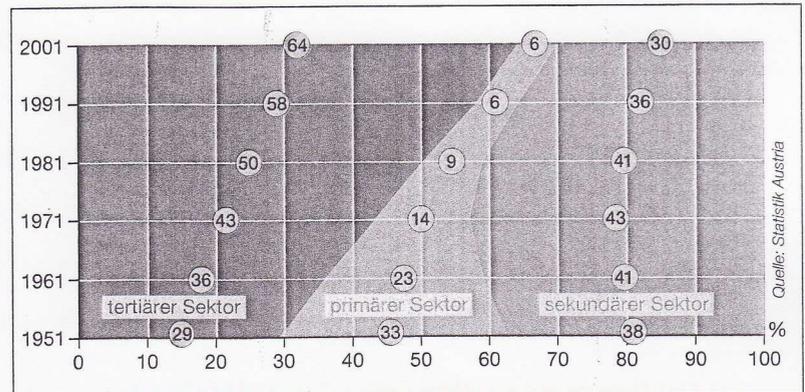
Bevölkerungsstatistische Daten liefern interessante Details der demographischen Entwicklung eines Staates, besonders wenn man sie über einen langen Zeitraum vergleicht. Dazu gehören Veränderungen im regionalen Bevölkerungsstand, in der natürlichen Bevölkerungsbewegung, in der Familien- und Haushaltsstruktur, im Bereich der Ausbildung der Bevölkerung und im Erwerbsbereich.



M 14 Familienstruktur 1971 und 2001



M 15 Säuglingssterblichkeit (1951–2001)



M 16 Beschäftigte in den drei Wirtschaftssektoren (1951–2001) in Prozent aller Beschäftigten

in 1000 Einwohner/innen	1951	1961	1971	1981	1991	2001	2003
<b>Erwerbspersonen</b>	<b>3347</b>	<b>3370</b>	<b>3133</b>	<b>3412</b>	<b>3684</b>	<b>3726</b>	<b>3805</b>
Selbstständige	1247	977	920	544	502	374	381
Unselbstständige	1982	2321	2176	2799	2997	3148	3184
Arbeitslose	118	72	37	69	185	204	240
<b>Nichterwerbspersonen</b>	<b>3587</b>	<b>3704</b>	<b>4359</b>	<b>4143</b>	<b>4112</b>	<b>4307</b>	<b>4262</b>
Personen bis 15 Jahre	1588	1584	1822	1510	1377	1352	1327
Personen im Ruhestand	982	1100	1305	1373	1542	1791	1750
Übrige Nichterwerbspersonen	1017	1020	1232	1260	1193	1164	1185
<b>Gesamtbevölkerung</b>	<b>6034</b>	<b>7074</b>	<b>7432</b>	<b>7555</b>	<b>7796</b>	<b>8033</b>	<b>8067</b>

Quelle: Statistik Austria

M 17 Bevölkerung nach Erwerbspersonen und Nichterwerbspersonen

## **LEBENS LAUF**

### **Persönliche Angaben:**

*Name:* Aichinger Antonia  
*Geburtsort:* Linz  
*Geburtsdatum:* 12.Jänner 1985  
*Staatsbürgerschaft:* Österreich

### **Ausbildung:**

1991 – 1995 VS 29, Dr. Ernst- Koref- Schule, Linz  
1995 – 2003 BG/ BGR Ramsauerstraße, Linz  
2003 – 2004 Lehramtsstudium Geographie & Wirtschaftskunde,  
Anglistik & Amerikanistik an der Karl- Franzens-  
Universität Graz  
2004 - 2009 Lehramtsstudium Geographie & Wirtschaftskunde,  
Haushaltsökonomie & Ernährung an der Universität Wien

### **Bisherige berufliche Tätigkeit:**

August 2001 Ferialpraktikum bei der VKB Linz  
August 2002 – Mai 2003 Büroaushilfe bei der Fa. Bernegger  
Juli 2004 & 2005 Ferialpraktikum bei der Fa. Caselli (Catering)  
Juli 2006, 2007 & 2008 Ferialpraktikum bei der Bäckerei Goldmann  
Seit Oktober 2007 Billeteurin Stadthalle Wien  
Seit Mai 2008 DaF- Lehrerin, Deutschakademie Wien

### **Zusatzqualifikationen:**

März 2006 – Februar 2009 Deutsch als Fremdsprache- Modul, Institut für  
Germanistik an der Universität Wien  
Oktober 2007 – Juni 2008 Ausbildung zur Berufsorientierungskordinatorin an der  
Universität Wien  
Februar 2008 Ausbildung zur Snowboardbegleitlehrerin für  
Wintersportwochen