



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Die Repräsentation der USA in österreichischen Schulbüchern von
Geographie und Wirtschaftskunde der Sekundarstufe II:
Eine didaktische Analyse von ausgewählten Werken der Oberstufe

Verfasser

Enzenebner Daniel

angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat)

Wien im Juni 2009	
Matrikelnummer:	0247262
Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A -190 -456 -344
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Lehramtsstudium 456 UF Geographie und Wirtschaftskunde 344 UF Englisch
Betreuerin / Betreuer:	Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Vielhaber

**DIE REPRÄSENTATION DER USA IN ÖSTERREICHISCHEN SCHULBÜCHERN VON
GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE DER SEKUNDARSTUFE 2:
EINE DIDAKTISCHE ANALYSE VON AUSGEWÄHLTEN WERKEN DER OBERSTUFE**

PART OF WHERE I'M GOING, IS KNOWING WHERE I'M COMING FROM.

**I DON'T WANT TO BE ANYTHING OTHER THAN
WHAT I'VE BEEN TRYIN TO BE LATELY,
ALL I HAVE TO DO IS THINK OF ME AND I HAVE PEACE OF MIND,
I'M TIRED OF LOOKING 'ROUND ROOMS WONDERING WHAT I GOTTA DO -
OR WHO I'M SUPPOSED TO BE,
I DON'T WANT TO BE ANYTHING OTHER THAN ME.**

(GAVIN DEGRAW – „I DON'T WANNA BE“, US - AMERIKANISCHER MUSIKER)

DANKSAGUNG

An dieser Stelle gilt mein Dank ...

... meinem Diplomarbeitsbetreuer Christian Vielhaber, der mit viel freundschaftlicher Unterstützung, Geduld, fachlichen Anregungen und praktischen Hilfestellungen zum Gelingen dieser Arbeit beitrug.

... meinen StudienkollegInnen und FreundInnen, mit denen ich viel Freude und Spaß während des gesamten Studiums haben durfte. Es gibt viele Menschen die ich hier nun nennen könnte, möchte ich mich jedoch ganz speziell bei Maria bedanken, ohne die das Studium nur halb so schön gewesen wäre und wahrscheinlich ein bisschen länger gedauert hätte.

... meinen Jungs Andi und Klaus aus DJ-Schlower für eine unvergessliche Zeit, sowie Armin und Gernot, die mich immer mit einem für sie typischen, unbändigen Ehrgeiz zum Verfassen dieser Arbeit motiviert haben.

Last but not least möchte ich mich bei meiner Familie bedanken. Sie haben mich maßgeblich geprägt und zu dem Menschen gemacht, der ich heute bin. Danke an meine Großeltern Monika und Franz Enzenebner, Laura und Fabian, Julia, Stefan, Hermann und ganz speziell an meine Mama, die Unvorstellbares für mich getan hat.

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	2
1. Didaktik und ihr Bezug auf Geographie und Wirtschaftskunde	4
1.1 Die Didaktik und die Fachdidaktik.....	4
1.1.1 Die Didaktik.....	4
1.1.2 Grundzüge zeitgemäßer didaktischer Modelle	8
1.1.3 Die Fachdidaktik	11
1.2 Theorie und Praxis: Warum braucht ein Lehrer didaktische Modelle?.....	15
1.2.1 Die Unwissenheit in Bezug auf didaktische Modelle	17
1.2.2 Die Notwendigkeit didaktischer Modelle.....	17
1.3 Theorie und Praxis: Didaktisch-methodische Handlungskompetenz	18
1.4 Zusammenfassung	20
2. Didaktische Modelle	22
2.1 Die Bildungstheoretische Didaktik	23
2.1.1 Bildung, Selbstbestimmung und Mündigkeit als Eckpfeiler eines gebildeten Bürgers	24
2.1.2 Kategoriale Bildung	25
2.1.3 Die Theorie des Elementaren	27
2.1.4 Die Didaktische Analyse	28
2.1.5 Kritik am Bildungstheoretischen Modell	29
2.2 Kritisch-konstruktive Didaktik.....	30
2.2.1 Ein neues Bildungskonzept.....	30
2.2.2 Grundlagen des neuen (Allgemein-) Bildungskonzepts	31
2.2.3 Grundlinien der kritisch-konstruktiven Didaktik	34
2.3 Die Lern-Lehrtheoretische Didaktik	37
2.3.1 Bildungstheoretisches Modell vs. Lehr-Lerntheoretisches Modell.....	39
2.3.2 Der Strukturbegriff.....	40
2.3.3 Die Strukturanalyse des Unterrichts.....	40
2.3.4 Das Hamburger Modell	44
2.4 Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik	47
2.4.1 Der Prozess der Erziehung und Ausbildung: Der gesteuerte Lernende.	47

2.4.2	Information in der kybernetisch-informationstheoretische Didaktik.....	50
2.5	Die lernzielorientierte Didaktik	52
2.5.1	Definition und Aufgabenbereich der lernzielorientierten Didaktik.....	52
2.5.2	Lernziele	53
2.5.3	Operationalisierung von Lernzielen	54
2.5.4	Lernzieldimensionierung und Hierarchie.....	56
2.5.5	Die Entwicklung einer Unterrichtseinheit	58
2.5.6	Lernziele und Schülerorientiertheit	60
2.6	Neue Sichtweisen in der Welt der Didaktik und Fachdidaktik vom Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht	62
3.	Grundlagen zur Schulbuchtheorie und -analyse.....	66
3.1	Schulbuchgrundlagen	66
3.1.1	Das Schulbuch: Unterrichtsbehelf oder Grundlage für den Unterricht? ..	67
3.1.2	Die Verwendung des Schulbuchs im Unterricht.....	68
3.1.3	Die (Lern-) Funktionen eines Schulbuches.....	69
3.1.4	Das Schulbuch, der Lehrplan und die Approbation	71
3.2	Die Kriterien der Analyse	72
3.2.1	Warum gerade der Themenkomplex der USA untersucht wird.....	73
3.2.2	Lehrplaneinbettung der USA	74
3.2.3	Der AHS Oberstufenlehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde und mögliche Themenstellungen in Verbindung mit den USA.....	76
3.2.4	Die Analysemethode und -kriterien.....	78
3.2.5	Der Kriterienkatalog	79
3.2.6	Die verwendeten Schulbücher und Kapitel im Überblick	81
4.	Eine kritische Betrachtung der didaktischen Mehrperspektivität in den Schulbüchern	83
4.1	Themengebiet: Bevölkerung, Gesellschaft und Migration	85
4.2	Themengebiet: Wirtschaft: Industrie und Landwirtschaft.....	95
4.3	Themengebiet: Städte.....	109
4.4	Themengebiet: Naturräume und US-Politik.....	117
4.5	Fazit der kritischen Betrachtung der didaktischen Mehrperspektivität in den Schulbüchern	127

5. Eine kritische Betrachtung der inhaltlichen Mehrperspektivität in den Schulbüchern.....	129
5.1 Die inhaltlichen Analysekriterien im Überblick.....	130
5.1.1 Zum Schulbuch als Politikum.....	130
5.1.2 Zu den Schulbuchautoren.....	132
5.1.3 Zur Aktualität von Schulbüchern.....	134
5.1.4 Zu Werten und Normen in Schulbüchern und der Gesellschaft.....	135
5.2. Die inhaltliche Analyse.....	139
5.2.1 Themengebiet: Bevölkerung, Gesellschaft, und Migration.....	140
5.2.2 Themengebiet: Wirtschaft, Industrie und Landwirtschaft.....	145
5.2.3 Themengebiet: Städte.....	150
5.2.4 Themengebiet: Naturräume und US-Politik.....	155
5.3 Fazit der kritischen Betrachtung der inhaltlichen Mehrperspektivität in den Schulbüchern.....	162
Fazit.....	166
Bibliographie.....	169
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	182
Anhang.....	186

EINLEITUNG

Problemstellung und Fokus dieser Arbeit ist die Frage, wie die österreichischen Schulbücher für Geographie und Wirtschaftskunde, welche für die Sekundarstufe II approbiert sind, die USA repräsentieren. Wie die Ausschnitte der US-amerikanischen Lebenswelt den Lernenden im Korpus der untersuchten Lehrwerke näher gebracht werden, soll dabei einerseits in didaktischer Hinsicht, andererseits auf der Inhaltsebene untersucht werden. Es wird daher primär hinterfragt, inwieweit die Aufbereitung der Schulbuchausschnitte zu den USA in den Schulbüchern auf mehrperspektivisch-didaktischen Ansätzen basiert und über welche Inhalte das Bild der USA vermittelt wird.

Es gibt für mich eine Reihe von Gründen, warum ich mich gerade für dieses Diplomarbeitsthema entschieden habe. Einerseits bot sich mir durch die Wahl einer didaktischen Themenstellung die Möglichkeit, meine Kenntnisse über didaktische Theorien und Modelle sowie deren Verwendungsmöglichkeiten im Unterricht zu intensivieren und zu festigen. Andererseits habe ich schon seit jeher eine hohe Affinität zu den Vereinigten Staaten, der US-Bevölkerung, ihrer Kultur und Sprache, wobei ich diese Leidenschaft durch mein Studium der Anglistik, diverse Aufenthalte in den USA und mehrere Bekanntschaften noch intensivieren konnte. Die Wahl eines Diplomarbeitsthemas, das sowohl eine didaktische als auch eine US-spezifische Komponente beinhaltet, war für mich daher eine logische Schlussfolgerung.

Der erste Teil der vorliegenden Diplomarbeit beschäftigt sich mit einer allgemeinen Einführung in die Didaktik. Es werden zuerst Grundlagen der Didaktik und Fachdidaktik erläutert, bevor im zweiten Kapitel die für die Schulgeographie wichtigsten didaktischen Modelle dargestellt werden. Dies scheint mir notwendig, um eine vertiefende didaktische Analyse der behandelten Themen in den Schulbüchern vornehmen zu können.

Im dritten Teil der Arbeit werden zuerst Fragen zur Schulbuchtheorie und –analyse diskutiert. Weiters werden die Vorannahmen und Untersuchungskriterien für die anschließenden Analysen erörtert.

Der vierte Teil der Arbeit ist der didaktischen Analyse in Bezug auf die ausgewählten Schulbücher gewidmet. Es wird untersucht, welche didaktische Konzeption Verwendung gefunden hat und welchem methodischen Aufbau die Schulbuchausschnitte unterliegen, welche Lernzieldimensionen der Schüler angesprochen werden und in welchem Ausmaß eine Erfolgssicherung in Form von Vermittlungshilfen und Lernkontrollen zu finden ist.

Im fünften und letzten Teil der Arbeit werden die Schulbücher auf der Inhaltsebene untersucht. Zuerst werden die Kriterien des Untersuchungsrahmens erläutert, bevor dann die einzelnen Kapitel anhand dessen untersucht werden. Dieser inhaltsbezogene Analyseteil umfasst die Aufarbeitung der inhaltlichen Korrektheit, die Aktualität der Themen und Inhalte sowie die Frage nach Image-erzeugenden Wert-Norm Kategorien.

Abschließend sei noch angemerkt, dass in der vorliegenden Arbeit das generische Maskulinum anstatt der doppelten Angabe der männlichen und weiblichen Form verwendet wird, wobei diese Entscheidung rein aus stilistischen Gründen und zugunsten einer besseren Lesbarkeit getroffen wurde.

1. DIDAKTIK UND IHR BEZUG AUF GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE

1.1 Die Didaktik und die Fachdidaktik

1.1.1 Die Didaktik

Um eine vollständige Aus- und Aufarbeitung dieses Theorieblockes zu gewährleisten, werden zuerst die Begriffe der Didaktik und der Fachdidaktik näher beleuchtet. In Didaktikerkreisen gibt es nahezu ebenso viele verschiedene Auffassungen und Meinungen von den Aufgaben der Didaktik wie es Definitionen über sie gibt. Es werden zunächst einige Definitionen und Definitionsversuche namhafter Didaktiker vorgestellt, um einen Überblick über die Bandbreite der Vorstellungen des Aufgabenbereichs der Didaktik zu geben.

Für GUDJONS und WINKEL gibt es *die* Didaktik nicht, genauso wenig wie es *die* Erziehungstheorie, *die* Theorie der Atomphysik oder *die* Theorie der Wahrung des Friedens gibt. Es gibt keine universelle Didaktik, die für alle Lehrende und alle Lernende immer anzuwenden ist. Didaktik teilt sich nach GUDJONS und WINKEL in zwei Bereiche auf. Der erste Teil ist die Theorie, der zweite Teil ist die Praxis. Didaktik ist für sie zum einen „*die Analyse und Planung unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse und deshalb kein unmittelbares Handeln, sondern eine Theorie*“ (GUDJONS und WINKEL 1997, S.9). Die Didaktik ist nun also „*Theorie institutionalisierter Lehr-/Lernprozesse*“ bzw. „*eine wissenschaftliche Reflexion organisierten Lehrens und Lernens*“ (ebenda, S.9). Didaktik ist nun aber nicht nur Theorie, sondern auch „*die Kritik an einer bestimmten Praxis, das heißt auf eine vorhandene und gewollte Praxis bezogen und deshalb nicht nur Theorie, sondern das Durchdenken und Verantworten von Praxis*“ (ebenda, S.9).

BAUER versteht die Didaktik, genauso wie die Physik, Informatik oder Elektrotechnik, als eine „*Kunst*“, als eine erlernbare „*Lehre*“, [...] als die „*Kunst*“ vom richtigen Lehren“ (BAUER 1980, S.1). Er stützt sich dabei auch auf die Ausführungen des

Philosophen COMENIUS, der schon im 17. Jahrhundert die Didaktik als eine Kunst ansah, die versuchte, jedem Menschen etwas zu lehren. BAUER zitiert weiters Erziehungswissenschaftler wie Josef DOLCH, Gottfried HAUSMANN und Horst SPERBER, die die Didaktik auch einhellig als eine Wissenschaft des Lehrens und Lernens ansahen (ebenda, S.1f.)

Die „Berliner Schule“ mit ihren Vorreitern wie HEIMANN und SCHULZ sehen dagegen nur den Unterricht selbst als Angelegenheit der Didaktik und vernachlässigen dabei die Planung von Erziehungszielen. Der Unterricht diene als „*absichtsvolles Eingreifen in das Leben Lernfähiger*“, „*der Anbahnung oder der Förderung erwünschter Lernprozesse*“ und „*der Hemmung unerwünschter*“ (BAUER 1980, S. 2). Felix von CUBE, der Entwickler der kybernetischen Didaktik, sieht die Didaktik als eine Möglichkeit des Eingreifens in ein Lehrsystem. Didaktik erforscht wie die Prozesse des Lernens von Lernenden einzuleiten und anschließend zu steuern sind, um festgesetzte Lernziele bestmöglich bewältigen zu können (BAUER 1980, S. 1f). Geisteswissenschaftliche Didaktiker wie WENIGER und der frühe KLAFFKI sprechen dagegen von einer „*Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplanes*“ [und] „*Sollensgehalte und Gewissensansprüche*“ (ebenda, S.2)

JANK und MEYER sind mit der in Schulen und Hochschulen verwendeten „Vulgärdefinition“ von Didaktik nicht zufrieden und befinden diese als zu eng gefasst. Diese besagt, dass die Didaktik die Frage nach dem „Was“ (= Inhaltsfrage) und die Methodik die Frage nach dem „Wie“ (= Vermittlungsfrage) beantwortet. JANK und MEYER hingegen meinen, dass die Didaktik noch viel mehr zu beantworten hat, weil die Frage nach den Methoden mit einzubeziehen ist, zudem inkludiert die Didaktik auch die Frage nach dem „Warum“ (= Begründungsfrage), dem „Wozu“ (= Zielfrage) und die nach dem „Wer“ (= Lehrer-Schüler bzw. Lehrender-Lernender-Relation). Aber letztlich definieren sie die Didaktik auch als die „*Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*“ (1991, S.16)

Für PETERSEN ist ein Kennzeichen der Didaktik im deutschen Sprachraum ihre Vielschichtigkeit und Gestaltbarkeit. Speziell im späten 19. und 20. Jahrhundert gab es zahlreiche Didaktiker, die ganz unterschiedliche Positionen zum Feld der Didaktik einnahmen. Trotz der jahrhundertlangen Tradition gibt es heutzutage kein

einheitliches Erbe der Didaktik. Umso mehr kreist die derzeitige Fachdidaktikdiskussion um verschiedenste Facetten von Didaktik. Das liegt auch daran, dass diese verschiedenen Facetten der Didaktik wie Struktur, Bezugsfeld und Aufgabe jeweils durch die gewählte Definition festgelegt werden. Daher sagt auch PETERßEN, dass es „*die Didaktik*“ einfach nicht gibt, es aber eine Unmenge von verschiedenen Didaktiken gibt (1996, S.13ff)

So unterschiedlich didaktische Theorien und Modelle sowie deren Ausprägungen nun auch sind – diese werden im folgenden Kapitel noch genau beleuchtet – so unterschiedlich sind auch die Definitionen, die PETERßEN von einigen Didaktikern über den Begriff „Didaktik“ gesammelt hat. Diese Definitionen lassen sich in verschiedenen Kategorien einordnen, die einen besseren Überblick über das mögliche Aufgabenfeld der Didaktik geben. Die ersten drei Definitionen sehen Didaktik als eine Unterrichtsdisziplin, wissenschaftliche Disziplin oder als Teildisziplin der Pädagogik (1996, S.13ff)

„*Gegenstand der Didaktik ist der Unterricht.*“ (SCHULZ 1968, S.12 in PETERßEN 1996, S.16)

„*Unter Didaktik verstehen wir die Wissenschaft (die Theorie, die Lehre) vom Unterricht.*“ (MÜCKE 1967, S.13 in PETERßEN 1996, S.17).

„*Die allgemeine Theorie des Unterrichts wird Didaktik genannt. Sie erforscht als besondere Disziplin der Pädagogik die Gesetzmäßigkeiten des einheitlichen Prozesses der Bildung und Erziehung im Unterricht.*“ (TOMASCHWESKY 1956, S.15 in PETERßEN 1996, S.17)

Schon bei den ersten drei Definitionsversuchen wird klar, dass, auch wenn die Didaktiker SCHULZ, MÜCKE und TOMASCHWSKY die Didaktik in Verbindung mit Unterricht bringen, sie trotzdem nicht einer Meinung sind, ob diese nun eine eigene Wissenschaft, Teil einer Wissenschaft oder Teil der Pädagogik sei. Ihre Versuche, den Begriff Didaktik zu konkretisieren, ähneln sich im Bezug auf den Unterricht. Sie sind jedoch grundverschieden wenn es um die Einordnung in eine Wissenschaftsdisziplin geht.

PETERSEN führt weiters Definitionen an, die Didaktik in Bezug auf Bildung und Bildungsinhalte definieren.

„Didaktik ist die Lehre vom Bildungserwerb, wie er auf Grund und als Grund des Bildungswesens von Individuen vollzogen und vermittelt wird.“ (WILLMANN 1909, S.27 in PETERSEN 1996, S.17)

„Im weiteren Sinne umfasst die Didaktik auch die Methodik als Theorie des unterrichtlichen Weges. Im engeren und heute meist gemeinten Sinne ist sie im Unterschied zur Methodik vor allem Theorie der Bildungsinhalte und Bildungswerte.“ (HELMANN 1960, S.102 in PETERSEN 1996, S.17)

Diese zwei Definitionen von WILLMANN und HELLMANN zeigen, dass man Didaktik auch über die zu vermittelnden Bildungsinhalte definieren kann. Die Didaktiker machen sich hier weniger Gedanken um die Art und Weise wie die Inhalte transportiert werden. „Was“ transportiert wird, ist hingegen wichtig für den Bildungserwerb jedes Einzelnen. Gegen diese Beschränkung auf den Bereich der Inhalte gibt es Einwände, die der Didaktik eine sehr große Bandbreite an Funktionen und Aufgaben zuweisen, wie folgende Definitionen zeigen.

„Das Inhaltsproblem hat sich in der modernen Didaktik aus begreiflichen Gründen so in den Vordergrund gedrängt, dass von einigen bildungstheoretischen Schulen der Begriff der Didaktik ganz für diesen Problembereich in Anspruch genommen wird. Ohne das Inhaltsproblem unterschätzen zu wollen, möchte ich mich einer solchen Ansicht nicht anschließen, weil sie den Begriff der Didaktik unzweckmäßig verkürzt und das Gesamtphänomen „Unterricht“ z. B. nicht ganz in den Griff bekommen kann.“ (HEIMANN 1962, S.45 in PETERSEN 1996, S.18)

Didaktik „ ist die Wissenschaft und Lehre vom Lernen und Lehren überhaupt. Sie befasst sich mit dem Lernen in allen Formen und dem Lehren aller Art auf allen Stufen ohne Besonderung auf den Lehrinhalt.“ (DOLCH 1965, S.45 in PETERSEN 1996, S.18)

HEIMANN und DOLCH sehen die einfache Definition von Didaktik, die sich primär auf den inhaltlichen Problembereich bezieht, als zu verkürzt an. Für sie ist die Didaktik nicht nur zuständig für das Inhaltsproblem, sondern vielmehr für den gesamten Unterricht in all seinen Formen und Ausprägungen.

1.1.2 Grundzüge zeitgemäßer didaktischer Modelle

Wie auch immer der Theoriebegriff¹ einer Didaktik definiert und ausgelegt wurde und was auch immer zum Gegenstandsfeld² der Didaktik gemacht worden ist, zeitgemäße, didaktische Theorien weisen laut PETERSEN folgende ähnliche und übereinstimmende Grundzüge auf:

- 1.) Allgemeine Didaktik wird als eine Teildisziplin der Erziehungswissenschaft verstanden

PETERSEN sieht im Bereich der allgemeinen Pädagogik den Teilbereich der Didaktik situiert. Auch TOMASCHEWSKY nennt die allgemeine Theorie des Unterrichts Didaktik. Egal welcher namhafte Didaktiker hier noch genannt werden könnte, alle begründen diese Einordnung der Didaktik damit, dass sie ein fester Teil des Feldes der Erziehungswissenschaften sei, auch wenn sie sich als ihr dazugehöriger Bestandteil nur auf einen kleinen, klar abgegrenzten Bereich bezieht. Didaktik darf nicht aus diesem Teilbereich heraus genommen werden, denn nur so können und dürfen Ergebnisse aus ihr auch in den allgemeinen Bereich der Erziehung einfließen. Darüber hinaus werden didaktische Theorien lebendig und helfen in Bereichen der Erziehungswissenschaft nach Erklärungen zu suchen (PETERSEN 1996, S.44ff)

- 2.) Allgemeine Didaktik wird als Wissenschaft verstanden

Es gibt keinen Zweifel im Rahmen der derzeitigen Fachdiskussion, dass die Didaktik als Wissenschaft anzusehen ist. Theorien werden speziell in der Didaktik heutzutage durch gezielte Erfahrungen und Unterstützung von wissenschaftlich geprüften Handlungen und Vorgängen entwickelt. Die Wissenschaft lässt der Theorie den gewissen Grad an „Allgemeinheit und Intersubjektivität“ zukommen, der nötig ist, um Fragen des didaktischen Handelns begründbar zu machen. Didaktische Theorien

¹ Theoriebegriff: Die Meinung oder den Auftrag über die Didaktik, was diese zu leisten habe. Vgl. Peterßen (1996), S.19ff.

² Gegenstandsfeld: Der Ausschnitt der Wirklichkeit der wissenschaftlichen Disziplin, den sie erkennen will. Vgl. Peterßen (1996), S.22ff.

orientieren sich immer an wissenschaftlichen Paradigmen, die sie immens prägen. So ist KLAFKIs bildungstheoretische Didaktik auf Grund ihrer Wissenschaftsauffassung geisteswissenschaftlich geprägt, die informationstheoretische Didaktik aber z.B. kritisch-rational ausgelegt (PETERSEN 1996, S.44ff).

3.) Allgemeine Didaktik strebt eine Totalerfassung des didaktischen Feldes an

HEIMANN (1962, S. 9 in PETERSEN 1996, S.46) formulierte ein von allen Richtungen der Didaktik angenommenes Bestreben über die allgemeindidaktische Theoriebildung:

„Einer solchen Theorie kommt es zu, alle im Unterricht auftretenden Erscheinungen unter wissenschaftliche Kontrolle zu bringen. Dabei ist grundsätzlich die Totalerfassung aller im Unterrichtsgeschehen wirksamen Faktoren angestrebt.“

Dieses kühne Vorhaben verlangt also von der Didaktik eine vollständige wissenschaftliche Erforschung aller Abläufe, Kennzeichen und Probleme im Gegenstandsbereich. Der Gegenstandsbereich einer didaktischen Theorie ist jedoch meist sehr komplex und vielseitig und erfordert daher eine Zusammenarbeit von Vertretern verschiedener wissenschaftlicher Positionen. Dies erkannten Didaktiker schon zu Beginn der 60er Jahre und anstatt sich gegenseitig auszuschließen, versuchte man miteinander zu arbeiten. Sie beharrten daher nicht streng auf den Gebrauch ihrer eigenen Wissenschaftsauffassung, sondern ergänzten sich gegenseitig indem sie versuchten, geisteswissenschaftlich-hermeneutische, empirisch-analytische und kritische Verfahren gemeinsam in der Theorienbildung zu nützen (PETERSEN 1996, S.44ff).

In der Fachdiskussion der 80er Jahre stellte sich dann heraus, dass die Zusammenarbeit schon Früchte getragen hat, da sich viele Theorien gegenüber anderen geöffnet haben. KLAFKIs geisteswissenschaftliche kritisch-konstruktive Didaktik z.B. weist Elemente aus unterschiedlichen Wissenschaftstheorien auf, weshalb sie auch eine Mischtheorie³ genannt wird. Um eine Totalerfassung einer Didaktik zu gewährleisten, muss diese nun nach außen offen sein und andere

³ Für eine detaillierte Beschreibung der Mischform siehe PETERSEN (1996), S.121

Wissenschaften, die auf die didaktische Wirklichkeit gezielt sind, mit einbeziehen. Dies sind u.a. anthropologische, soziologische und philosophische Disziplinen die somit in die „integrative Wissenschaft Didaktik“ mit einfließen (PETERSEN 1996, S.44ff).

4.) Allgemeine Didaktik ist Praxis und Theorie

Didaktik soll nicht nur eine reine Wissenschaft sein und als Theorie bereit gestellt werden, sondern soll sich gleichzeitig durch ihre Praxisnähe auszeichnen. Die Didaktik soll also eine „Theorie“ sowie eine „Praxis des Handelns“ beinhalten. WENIGER⁴ forderte als erster schon in den 30er Jahren Theorien und Modelle mit integrierter Praxisnähe. Seither haben sich auch viele Ansätze so entwickelt und zielen auf die „Bewältigung von Problemen alltäglicher Praxis des Lehrens und Lernens“. So z.B. zielt HEIMANNS „Berliner Modell“ unmittelbar auf die Praxis des Lehrens und Lernens, während KLAFKIs frühe Version der „Didaktischen Analyse“ noch als sehr praxisfern eingeschätzt wurde (PETERSEN 1996, S.44ff).

PETERSEN (1996, S.47) fasst den heute festzustellenden Grundkonsens über Didaktik noch einmal zusammen:

„Allgemeine Didaktik bezeichnet jene wissenschaftliche Disziplin, deren Gegenstandsfeld das Lehren und Lernen schlechthin ist, die aber als integrierende Teildisziplin der Erziehungswissenschaft das umfassendere gesamte Erziehungsgeschehen perspektivisch im Blick behält; als Berufswissenschaft vor allem von Lehrern erforscht sie ihr Feld mit wissenschaftlichen Mitteln und entwickelt Theorien des Handelns für die Lösung alltäglicher Lehr- und Lernprobleme; als auf Totalerfassung aller Erscheinungen und Faktoren im Felde des Lehrens und Lernens ausgerichtete Disziplin kann sie auf keine erprobte wissenschaftliche Methode und keinen bewährten Ansatz didaktischer Theoriebildung verzichten, sie integriert die maßgeblichen Ergebnisse aller in Frage kommenden Wissenschaften unter dem Gesichtspunkt ihres Beitrages für die Lösung von Lehr- und Lernproblemen.“

Die Didaktik vereint nun also die Theorie und die Praxis. Sie ist nicht nur eine akademische Disziplin und eine Wissenschaft mit immanenter Forschungsorientierung sondern auch eine essentielle Komponente des

⁴ Für eine ausführlichen Darstellung seines Appells für eine Theorie des Handelns siehe WENIGER (1930), S.3ff

pädagogischen Handelns von Lehrenden und Lernenden. Begibt man sich auf die Spuren der Wurzeln des Wortes Didaktik stößt man auf das griechische Wort „didáskein“, dass sowohl aktiv (lehren oder unterrichten) wie auch passiv (lernen oder belehrt werden) übersetzt wird. Somit verband auch schon die Antike das Wort Didaktik mit dem Lehren und Lernen.(JANK und MEYER 1991, S.17).

1.1.3 Die Fachdidaktik

Da sich die vorliegende Arbeit mit der Untersuchung von Schulbüchern des Faches Geographie und Wirtschaftskunde beschäftigt, ist es nötig, auch den Begriff der Fachdidaktik näher zu betrachten. Die Fachdidaktik gehört zwar für die meisten Bildungsexperten zur Wissenschaft der Didaktik, orientiert sich aber speziell an jenen Prozessen, durch die wissenschaftliche Erkenntnis gewonnen, gesichert und übertragen werden kann. Sie ist für die Übertragung geordneter wissenschaftlicher Inhalte in die Gesellschaft verantwortlich. Daher steht sie vermittelnd zwischen der Wissenschaft und der Gesellschaft. Die Gesellschaft wird in diesem Fall von der Schule vertreten. (BAUER 1980, S.4)

PETERSEN meint, dass der Unterschied zur Allgemeinen Didaktik jener sei, dass diese Didaktik durch die Komponente „Fach“ bedingt ist. Das bedeutet, dass diese Didaktik konkreter ist und speziell auf das vertretene Fach ausgelegt ist. PETERSEN sieht, genauso wie in der Allgemeinen Didaktik, drei große Elemente, die die Fachdidaktik unbedingt beinhalten sollte: (1996, 47ff)

- 1.) Die Fachdidaktik ist ein integrierter Bestandteil der Didaktik und kein Teil der Fachwissenschaft

Die Fachdidaktik ist eine didaktische und daher erziehungswissenschaftliche Disziplin. Aus ihr gehen eigenständige Theorien, Konzepte und Modelle hervor, die vermittelnd zwischen Fachwissenschaft und Allgemeiner Didaktik, der Schule und somit der Gesellschaft stehen (ACHTENHAGEN 1981, S.284ff. in PETERSEN 1996, S.49). Sie ist auf keinen Fall ein Anhängsel der Fachwissenschaften, um diesen lediglich als Beigabe zu dienen, deren vorgefertigte Inhalte lehr- und lernbar zu gestalten. Sie ist, wie schon erwähnt, ein eigenständiger Teil der Didaktik und

bezieht sich speziell auf Theorien für das Lernen und Lehren in dem jeweiligen Fachbereich, ist aber nicht als Theorie des Faches zu verstehen (PETERßEN 1996, S.48f).

2.) Fachdidaktik richtet sich – zumindest teilweise - an der Fachwissenschaft und dem Schulfach aus

Obwohl sich das Schulfach historisch aus der Fachwissenschaft heraus entwickelt hat, muss man diese beiden Begriffe von einander trennen und deutlich unterscheiden. Beide sollten jedoch in Einklang miteinander verwendet werden, um eine bestmögliche Lehr- und Lernsituation zu gewährleisten (PETERßEN 1996, S.48f).

Die *Fachdidaktik* nur an der Fachwissenschaft zu orientieren, wäre ungenügend. Dies würde bedeuten, dass die Aufgabe der Fachdidaktik nur darin bestünde, die Lehr- und Lernmethoden herauszufiltern und zu verwenden, sowie die Inhalte und Methoden der Fachwissenschaft bestmöglich zu übermitteln. Ergebnis wäre ein an der Fachwissenschaft ausgerichteter Unterricht mit dem Schüler als reinem Empfänger der Fachinhalte. Das *Schulfach* würde damit zu einem bloßen Vermittlungskanal fachwissenschaftlicher Inhalte. Das Schulfach sollte aber viel mehr sein als das (PETERßEN 1996, S.48f).

An erster Stelle stehen die Schüler. An ihnen sollte der Unterricht, beziehungsweise das Fach generell, ausgerichtet werden. Es wäre wichtig, auf die Bedürfnisse der Schüler so einzugehen, dass ihre Erziehung bestmöglich gefördert werden kann. Erziehung sollte also für die Schüler in einer professionellen Lehr- und Lernumgebung statt finden. Die Fachdidaktik liefert hierbei eine Vielzahl an Orientierungshilfen für einen effizienten Unterricht (PETERßEN 1996, S.48f).

Die zweite Aufgabe der Fachdidaktik ist es die Inhalte, die die Fachwissenschaft liefert, sinnvoll zu selektieren bzw. sinnvolle Begründungen für ausgewählte Inhalte zu liefern. Die Inhalte, die im Unterricht verwendet werden, sollen sowohl im Hinblick auf ihre Brauchbarkeit und Nützlichkeit für Schüler als auch in Bezug auf ihre fachwissenschaftliche Relevanz untersucht werden. Das heißt, dass im Prinzip alle

Inhalte einer Fachwissenschaft genutzt und im Unterricht verwendet werden können, solange diese eben durch die Theorie der Fachdidaktik begründbar gemacht worden sind, und die Schüler daraus einen Nutzen ziehen können (PETERSEN 1996, S.48f).

Die höchst interessante Frage, ob auch aus dem Selbstverständnis der Fachdidaktik Schulinhalte ableitbar sind, sei an dieser Stelle nur angedeutet, ist aber insbesondere vor dem Hintergrund der von mir für diese Arbeit gewählte Themenstellung von Bedeutung. Der Geographiedidaktiker BAUER weist schon vor 30 Jahren auf die enge Verbindung zwischen der Fachdidaktik, dem Schulfach und der Fachwissenschaft hin. Er sieht Lehrende als das „*pädagogische Gewissen für die Fachwissenschaft*“ (BAUER 1980, S.4). Wie PETERSEN auch, meint er dass die Lehrenden mit ihren didaktischen Kenntnissen die im Unterricht verwendeten Inhalte zu begründen haben und für Schüler einsichtig machen müssen (BAUER 1980, S.4f).

3.) Fachdidaktik ist ein Resultat wissenschaftsorganisatorischer Betrachtungen und Ereignissen

Wie schon in Kapitel 1 erwähnt, wird die Fachdidaktik von den meisten wissenschaftlichen Vertretern des Bildungssegments als ein Teil der Allgemeinen Didaktik betrachtet. Beide haben in ihrer Teildisziplin die Aufgabe, an speziellen Lehr- und Lernfragen zu arbeiten. Die Unterscheidung der beiden Didaktiken rührt daher, dass jedem Fach spezifische inhaltliche, methodische und bildungsstrategische Aspekte immanent sind, und daher die Theorien und Modelle der Allgemeinen Didaktik keinen ausreichenden Erklärungswert haben. Trotz dieser Unterscheidung sollten beide Disziplinen aber - in einer gewissen Art und Weise - immer den Kontakt zueinander suchen, um somit miteinander arbeiten zu können. Die Allgemeine Didaktik wählt hierbei eher den vielseitigeren Ansatz; Die Fachdidaktik bezieht sich im Speziellen auf das Schulfach und die Fachwissenschaft. Das Ziel dieser Zusammenarbeit sollte der Austausch von Ergebnissen sein, die folglich die jeweils andere Teildisziplin bereichern könnte. Erfolgreich in der Unterrichtspraxis wurde das schon durch das „Berliner Modell“ gezeigt. Im Gegenzug hat aber auch das aus den Naturwissenschaften hervorgegangene „exemplarische

Prinzip“ von WAGENSCHNEIN ⁵ in der Allgemeinen Didaktik Einzug gefunden (PETERSEN 1996, S.48f).

Diese angestrebte enge Zusammenarbeit der beiden Teildisziplinen wird natürlich erschwert, wenn Fachdidaktiken entweder nur den Fachwissenschaften oder nur den Erziehungswissenschaften sowie der Didaktik zugeordnet sind. Ein möglicher Lösungsweg aus diesem Dilemma wird derzeit unter anderem in Österreich verfolgt: die Einführung von fachdidaktischen Zentren. Die Idee dieser didaktischen Zentren, die fächerübergreifend eng miteinander arbeiten, ist seit den 70er Jahren immer wieder Thema didaktischer Diskussionen. Derzeit werden an Universitäten in ganz Österreich neue fachdidaktische Zentren eröffnet, die die Zusammenarbeit der einzelnen Disziplinen koordinieren und fördern sollen, und somit zu einer verbesserten Ausbildung der Lehrer beitragen (PETERSEN 1996, S.48f).

Der Vizerektor der Universität Wien Arthur METTINGER erklärte im Rahmen der Eröffnung der ersten beiden Fachdidaktischen Zentren von Englisch und Geschichte im Jahr 2007, dass es das Ziel sei, die Lehramtsstudien in „*inhaltlicher, didaktischer und organisatorischer Hinsicht weiterzuentwickeln*“ (Online-Zeitung der Uni Wien, 2007). Diese Entwicklung und die Einführung weiterer fachdidaktischen Zentren an den Universitäten ist ein Teil ihres „Vier Säulen Modells“. Die vier Säulen bestehen aus der Fachwissenschaft, der Fachdidaktik, der Schulpädagogik und der schulpraktischen Ausbildung. An dieser Entwicklung kann man gut sehen, dass die Universitäten mit diesen FDZ (Fachdidaktischen Zentren) versuchen, die Fachdidaktik als Bindeglied zwischen die Fachwissenschaft, Allgemeine Didaktik und Schule bzw. schulpraktische Ausbildung zu stellen⁶ (Online-Zeitung der Uni Wien, 2007).

Zusammenfassend kann man sagen, dass die wahrscheinlich wichtigste Aufgabe der Fachdidaktik darin liegt, das Verbindungsglied zwischen Allgemeiner Didaktik, Fachwissenschaft und Gesellschaft zu sein. Die Lehrenden sollten in ihren fachdidaktischen Planungen immer die Schüler in das Zentrum ihrer Überlegungen stellen. Folgende Grafik soll noch einmal bildlich die gegenseitigen

⁵ WAGENSCHNEIN hat das „exemplarisches Prinzip“ ursprünglich für Lernprozesse der Physik entwickelt.

⁶ Vgl. Online-Zeitung der Universität Wien: Neue Fachdidaktikzentren Englisch und Geschichte

viele Junglehrer oft sehr schwierig. Warum das so ist und wie man jungen Lehrern bei diesem Problem helfen könnte, wird in den folgenden zwei Kapiteln diskutiert.

Eine didaktische und fachdidaktische Ausbildung ist ein verpflichtender und integrierter Teil im Rahmen jeder Lehramtsausbildung. Diese Ausbildung sollte den Übergang von der Theorie der didaktischen Modelle, Methoden und Konzepte hin zur Praxis, für angehende Lehrende erleichtern. Wie die folgenden Ausführungen zeigen werden, wird diese Zielsetzung nicht immer erreicht. Das Theorie-Praxis Problem wurde schon in vielen Büchern besprochen und es gibt bis heute kein „Universalbuch“ in dem allgemein gültige Ratschläge und Modelle enthalten sind, wie dieses Problem zu lösen sei. Jeder neue Junglehrer muss sich diesem Problem stellen und hat es für sich selbst zu bewältigen (JANK und MEYER 1991, S.19).

Das grundlegende Problem

Auch GUDJONS und WINKEL sprechen dieses Problem an und argumentieren, dass die Wurzeln des Problems in grundsätzlichen Fragen liegen. Viel Kritik wird nämlich bereits von denjenigen, die didaktische Theorien erarbeiten, geäußert. Kritiker vertreten primär zwei divergente Positionen. Da gibt es zum einen die, denen das Ausbildungsprogramm viel zu praxisnah ist. Sie vermissen die Stammesväter aller Lehrkunst, wie etwa SOKRATES, Johann COMENIUS und Erkenntnis- und Wissenschaftstheoretiker wie KANT, HEGEL und MARX. Dann gibt es jene, denen das Ganze viel zu theoretisch erscheint. Sie vermeiden gerne Termini wie „Bildung“, „Emanzipation“, „Operationalisierungen“ und „kommunikativer, realitätsnaher Kompetenz“ und machen sich eher Sorgen darum, wie sie ihren Schülern lebensnah in einer dritten Einheit an einem Donnerstag die Thematik der Ungleichverteilung des Kapitals näher bringen könnten (GUDJONS und WINKEL 1997, S.8f). Im Endeffekt werden beide Seiten nicht ganz zufrieden sein, denn massive Menschheitsprobleme werden durch didaktische Theorien nicht gelöst. Darüber hinaus werden auch keine Patenrezepte für Unterrichtseinheiten im Allgemeinen vorgelegt. Lehrende sollten daher vielleicht den viel zitierten goldenen Mittelweg finden und hilfreiche Elemente aus beiden Positionen für ihren Unterricht mitnehmen.

1.2.1 Die Unwissenheit in Bezug auf didaktische Modelle

Egal ob man sich nun auf die Seite der Theoretiker oder auf die der praxisnahen Didaktiker schlägt - jeder Lehramtsstudent sollte sich im Laufe seiner Ausbildung grundlegende Kenntnisse von der theoretische Materie der didaktischen Modelle aneignen, um im Unterricht begründbar handeln zu können. Leider ist das bei vielen Lehrkräften nicht der Fall. JANK und MEYER behaupten, dass die Mehrzahl der Absolventen einer didaktischen oder fachdidaktischen Bildungseinheit nur eine geringe Ahnung im Bezug auf diese Modelle hat. Die Modelle werden oftmals nur ansatzweise von den Lehrern übernommen, indem Sie ihren Anspruch reduzieren und sie den eigenen Vorlieben und Erlebnissen anpassen, sowie um sie „praxistauglich“ zu machen (1991, S. 19-22). Wenn eine didaktische Ausbildung so auf den Unterricht wirkt, dass Lehrer didaktische Modelle auf eine Weise umfunktionieren, damit es ihren Ansprüchen genügt und sie damit etwas anfangen können, kann man JANK und MEYER nur zustimmen, wenn sie ironischerweise meinen: „*Es geht auch ohne Theorie!*“ (JANK und MEYER 1991, S. 19). Dann bleibt allerdings die Frage: Wie sieht ein solcher Unterricht dann aus? Die Antwort auf diese Frage wird im nächsten Kapitel diskutiert.

1.2.2 Die Notwendigkeit didaktischer Modelle

PETERSEN weiß, dass sich für viele angehende, aber auch für schon lange an der Schule befindende Lehrer, immer wieder die Frage nach dem „Warum“ und „Wozu“ im Hinblick auf didaktische Theorien stellt. Er behauptet, dass sich Lehrer schon alleine aufgrund der historischen „*Stellung und Bedeutung der Didaktik in der theoretischen Diskussion*“ (PETERSEN 1996, S.13). dafür interessieren müssen und sollen.

Für WINKEL ist die didaktische Theorie für Lehrer aus zweierlei Gründen unabdingbar. Erstens wird für ihn ohne didaktische Theoriekenntnisse das, was im Unterricht gelehrt und gelernt werden soll, immer weniger überschaubar und komplexer, je weiter man in die Materie vordringt. Ohne den Beistand der Didaktik endet „*Lehren und Lernen letztlich im Dilettieren*“ (WINKEL 1980, S.200 in PETERSEN 1996, S.13). Zweitens soll in der Schule ein strukturiertes und planvolles Lernen stattfinden. Lernen und Lehren soll nicht dem Zufall und der Beliebigkeit

überlassen werden und da hilft die Didaktik dem Lehr- und Lernprozess eine gezielte Richtung zu geben. PETERSEN pflichtet WINKEL bei und fügt an, dass es enorm wichtig ist, das didaktische Wirken in der Schule von der Beliebigkeit frei zu machen. Es muss seiner Meinung nach nachvollziehbar dargestellt und angewendet werden. Weiters können Lehrer ihr Handeln mit Hilfe der Kategorien, die die didaktische Theorien geben, erfassen, einordnen und untersuchen, um so weitere Schritte machen zu können oder sogar einen Schritt zurück zu gehen und sich neu zu orientieren, um dann andere, mehr Erfolg versprechende Wege, zu gehen (PETERSEN 1996, S.13f).

PETERSEN führt die von WINKEL angesprochene mögliche „Beliebigkeit“ im Lehren und Lernen ohne didaktische Theoriehintergrund weiter aus, und behauptet, dass Lehrer nur nach Überwindung der Beliebigkeit „>>Professional[s]<< des Lehrens und Lernens [sind].“ (PETERSEN 1996, S. 14). Das professionelle didaktische Handeln im Unterricht muss sich daher von einem beliebigen „Erziehungshandeln“ durch rationale Begründbarkeit deutlich abgrenzen. Rational heißt nun aber nicht, dass Lehrer nur rational Handeln dürfen, sondern, dass ihr Handeln rational begründbar ist – darunter kann auch z.B. emotionales Handeln fallen (PETERSEN 1996, S.13f).

PETERSEN fasst diese Thematik noch einmal zusammen und sagt:

„Lehrer brauchen didaktische Theorie als Grundlage ihres Handelns, das durch sie rational begründbar wird. Didaktische Theorien sind auf die Entscheidungen von Lehrern bezogen, d.h. auf die erzieherischem Umgang vorausgehenden Reflexionen.“ (PETERSEN 1996, S. 15).

Didaktik für Lehrer soll somit begründbares Handeln ermöglichen und hilft auch, Klarheit über die Orientierung des Handelns und deren Konsequenzen zu bekommen. Was didaktische Theorien aber nicht liefern, sind detaillierte, Anweisungen, präzise Rezepte und somit Vorwegnahme des Handelns selbst (PETERSEN 1996, S.15).

1.3 Theorie und Praxis: Didaktisch-methodische Handlungskompetenz

Die Theorie ist eine wichtige Voraussetzung, um ein Gelingen in der Praxis zu ermöglichen. Theorie und Praxis sind im Unterricht jedoch eng miteinander verknüpft und keines von beiden kann ohne das jeweils Andere auskommen. Daher ist eine

didaktisch-methodische Handlungskompetenz eine wichtige Voraussetzung für ein zielorientiertes didaktisches Handeln. Sie umfasst nämlich Elemente aus der Theorie und der Praxis (JANK und MEYER 1991, S.22).

Theorie und Praxis im Lehrberuf sind auch laut JANK und MEYER unweigerlich miteinander verbunden und stehen kontinuierlich in einem wechselwirkenden Verhältnis zueinander, einer Art Symbiose. Die Theorie wird für begründbares Handeln im Unterricht verwendet (1991, S.35). JANK und MEYER meinen sogar, dass der *„Maßstab für die Brauchbarkeit didaktischen Theoriewissens, [...] die gelingende Unterrichtspraxis [ist].“* (ebenda, S.35).

Gewiss ist didaktisches Theoriewissen wichtig für ein begründbares Handeln im Unterricht, dieses Element jedoch einzig als Maßstab für einen guten Unterricht zu verwenden, wäre nicht korrekt, da viele andere Faktoren Einfluss auf ein Gelingen des Unterrichts haben.

Warum didaktische Theorien allein auch nicht ausreichen

Der Erwerb von didaktischem Theorie-Know-how allein garantiert kein erfolgreiches pädagogisches Handeln einer Lehrperson. Es werden allerdings die eigene Wahrnehmung und Durchführung des Unterrichts durch unterschiedliche Elemente eines didaktisch-methodischen Denkens und Handelns beeinflusst. Das didaktische Theoriewissen ist einer dieser Einflussfaktoren unterrichtspraktischen Handelns, doch dieses Wissen allein zeichnet eine professionelle didaktisch-methodische Handlungskompetenz nicht aus. Dazu gehören auch die Persönlichkeitsstruktur der Lehrer, deren physische Konstitution, das verfügbare Methodenrepertoire, reflektiertes empirisches Wissen über Lehr-/Lern-Gesetzmäßigkeiten, der gelungene Transfer fachwissenschaftlicher Ansprüche in selbstbestimmte Lernprozesse und vieles mehr (JANK und MEYER 1991, S.40f).

Rainer BROMME⁷ schreibt in einem Brief über diese Thematik, dass didaktische Theorien abstrakter und notwendigerweise weniger umfangreich als konkrete

⁷ Der Brief wurde direkt an die Verfasser JANK und MEYER geschickt. Sie führen in ihrem Buch daher keine Referenz an, woher sie Brommes Ausführungen nehmen. BROMME schrieb den Brief um seine Stellungnahme zu dem Kapitel in einer früheren Ausgabe zu formulieren (JANK und MEYER 1991, S. 22f).

Einzelsituationen in der Schule seien. Theoriewissen kann nicht alles, was im Unterricht passiert, erklären, aber oft helfen Probleme, zu konkretisieren und Lösungen zu finden. Erfolgt eine „Kontextualisierung“ von theoretischen Methoden und Begriffen, also eine „persönliche Sinnengewinnung“ aus Einzelsituationen, so hat uns die Theorie geholfen, das Handeln zu erklären (JANK und MEYER 1991, S.22f).

1.4 Zusammenfassung

Eine eindeutige Antwort auf die Frage, was denn nun „Didaktik“ genau sei, was sie mit einschließt und was sie auslöst, gibt es nicht. Viele angehende Lehrpersonen stehen der Didaktik und deren Theorien sehr skeptisch gegenüber. Anstatt theoretischer Modelle wollen sie lieber praxisnahe Hilfen, die ihnen in ihrer Unterrichtspraxis schnell und wirkungsvoll weiterhelfen. Durch die Kenntnis von didaktischen Modellen und Konzepten wird jedoch ihre Unterrichtspraxis bereichert, indem ihr Handeln begründungsfähig wird. Dies wirkt sich positiv auf Lehrende und Lernende aus.

Genauso wenig wie es „die Didaktik“ gibt, gibt es auch eine maßgeschneiderte Anleitung für Lehrende, wie sie mit dem Problem einer Verbindung zwischen Theorie und Praxis umzugehen haben. Eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit didaktischem Theoriewissen und dem möglichen Praxisbezug ist aber für Lehrende im Rahmen ihres unterrichtspraktischen Handelns allemal hilfreich, wenn es um die Begründung von Entscheidungen geht. GUDJONS und WINKEL fassen die von ihnen zusammengestellten Erleuchtungen zusammen (1997, S.9f):

1. Unterricht ist ein viel zu komplexer Prozess, um adäquat von nur einer einzigen Theorie erhellt werden zu können.
2. Mehrere konkurrierende Entwürfe der wissenschaftlichen Erkenntnis (Wahrheitsfindung) sind dienlicher als eine offiziell verordnete, oder gar dogmatische „Theorie“.

3. Es ist legitim, von verschiedenen Theorien her nur jeweils das zu bedenken, was Lehrenden hilft, die eigene anstehende Praxis zu bewältigen.
4. Das Entdecken von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den verschiedenen Modellen und Theorien ist nicht nur ein intellektuelles Vergnügen sondern weist auch auf die Relevanz einiger Probleme hin, die sich durch all diese Ansätze durchziehen.

JANK und MEYER sind der Meinung, dass die *„Theorieaneignung nicht nur mit dem Kopf, sondern immer auch mit dem Herzen, den Händen und allen Sinnen erfolgt.“* (1991, S.30). Sich mit didaktischen Modellen zu beschäftigen, sollte daher keine verstaubt wirkende Arbeit von praxisfernen Lehrenden sein. Die Belohnung für diese Bemühungen erwächst den Lehrenden durch jene entscheidende Kompetenzerweiterung, die Lernprozesse aus der Beliebigkeit zur Begründungsfähigkeit führen. In diesem Sinne werden nun im folgenden Kapitel die wichtigsten Didaktikmodelle der Gegenwart und der letzten Jahrzehnte vorgestellt. Davor jedoch noch zwei Zitate, die die gesamte Thematik noch einmal zusammenfassen. Das erste und weitaus ältere ist von COMENIUS, der vor mehr als 300 Jahren schon in seinem Werk der Didactica Magna (1657) schrieb:

„Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler aber dennoch mehr lernen; und bei der in den Schulen weniger Lärm, Überdross und unnütze Mühe zugunsten von mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhaftem Fortschritt herrscht.“

(GUDJONS und WINKEL 1997, S.11f).

Das zweite Zitat stammt von ALBERT,

der dem Gemeinpruch *„Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“*, entgegenhält und sagt: *„Nichts ist in der Praxis brauchbarer als eine richtige [um nicht zu dogmatisch zu wirken, könnte man das Adjektiv „richtige“ hier vielleicht durch „angemessene“ oder „geeignete“ ersetzen] Theorie.“*

(ALBERT 1967, S.55 in KÖCK 1986, S.9)

2. DIDAKTISCHE MODELLE

Nach einer ausführlichen Einleitung in die Thematik der Didaktik und Fachdidaktik, werden im folgenden Kapitel 3 nun einige didaktische Modelle im Detail vorgestellt. Bevor mit der Erläuterung des Bildungstheoretischen Modells begonnen wird, wird der Begriff des didaktischen Modells diskutiert.

JANK und MEYER stützen sich in ihrer Definition des Begriffes „didaktisches Modell“ auf Herwig BLANKERTZ und Horst RUPRECHT und legen den Wortsinn folgendermaßen aus:

„Ein didaktisches Modell ist ein erziehungswissenschaftliches Theoriegebäude zur Analyse und Modellierung didaktischen Handelns in schulischen und nichtschulischen Handlungszusammenhängen. [Es stellt] den Anspruch, theoretisch umfassend und praktisch folgenreich die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen des Lehrens und Lernens aufzuklären.“ (JANK und MEYER 1991, S.92)

Um noch einmal auf die Wichtigkeit dieser Theoriemodelle hinzuweisen, fassen JANK und MEYER wichtige Punkte zusammen:

- 1.) Didaktische Modelle helfen, die eigene Unterrichtspraxis sinnvoll zu reflektieren und können somit eine fruchtbare Selbstkritik hervorrufen, aus der Lehrende wieder Verbesserungen und Anregungen für einen wertvolleren Unterricht ziehen können (JANK und MEYER 1991, S.130).
- 2.) Weiters liefert das Kennen und Anwenden didaktischer Modelle ein so genanntes Legitimationswissen, das Lehrende dazu befähigt, Entscheidungen die sie in der Unterrichtspraxis treffen, pädagogisch-wissenschaftlich verteidigen zu können. Der Bezug auf ein bestimmtes fachdidaktisches Modell bedarf allerdings immer einer ausreichenden Begründung (JANK und MEYER 1991, S.130).
- 3.) Eine universelle Anwendung ist nicht legitim, denn auch vernünftige Modelle und Theorien können, wenn falsch eingesetzt, dem Unterricht

mehr schaden als nützen. Die Praxistauglichkeit sollte individuell analysiert, getestet und als brauchbar erachtet werden, um nicht dem Unterricht nicht durch diese zu schaden (JANK und MEYER 1991, S.130f).

Um im Folgenden Ungereimtheiten auszuschließen, bedarf es einer kurzen Klarstellung der Begriffe: „Modell“ und „Konzept“. Im Gegensatz zu einem Modell ist ein Unterrichtskonzept eine praxisnahe Orientierungshilfe für die Gestaltung eines anspruchsvollen Unterrichts (JANK und MEYER 1991, S.13). Es ist in jedem Fall konkreter als ein didaktisches Theoriemodell (ebenda, S.93).

2.1 Die Bildungstheoretische Didaktik

Das Bildungstheoretische Modell stützt sich auf Schriften klassischer Bildungstheoretiker wie HUMBOLDT, PESTALOZZI, SCHLEIERMACHER und HERBART. Die Unterrichtsvorbereitung in diesem Modell stellt das Konzept der „Bildung“ in den Mittelpunkt. Es geht hierbei um „Allgemeinbildung“, da sich die Didaktik auf den Unterricht generell bezieht und keine (Aus-)Bildung ausklammert (JANK und MEYER 1991, S.137).

In den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde die Bildungstheoretische Didaktik von Wolfgang KLAFKI und Wolfgang KRAMP zu jenem Konzept weiter entwickelt, das lange Zeit zur Strukturierung von Unterricht herangezogen wurde. Sie wurden dabei maßgeblich von ihrem Lehrmeister Erich WENIGER geprägt. Sein Lehrstuhl befand sich in Göttingen, daher rührt die Bezeichnung „Göttinger Schule“ für die Bildungstheoretische Didaktik. KLAFKI löste sich allerdings später vom bildungstheoretischen Konzept und formulierte mit seiner kritisch-konstruktiven Didaktik eine grundlegend neue Didaktik ohne allerdings den Bildungsbegriff aufzugeben (JANK und MEYER 1991, S.131f).

PETERSEN bezeichnet die Bildungstheoretische Didaktik als ein sehr flexibles didaktisches Modell. Seit ihrer Einführung konnte sie sich immer wieder neueren geschichtlichen und didaktischen Strömungen gut anpassen.

Diese Didaktik ist laut PETERSEN wie keine andere Didaktik bereit, sich mit zeitgeschichtlichen Strömungen zu beschäftigen. Sie nimmt diese auf und passt sie für die didaktische Theorie und Praxis adäquat an. Diese Eigenschaft verleiht dieser Didaktik das Prädikat „zeitlos“ und wird auch in Zukunft immer wieder aktuell sein (1996, S.89f).

2.1.1 Bildung, Selbstbestimmung und Mündigkeit als Eckpfeiler eines gebildeten Bürgers

Die zentrale Frage in diesem Modell, die gleichzeitig die „implizierte Leitfrage“ der klassischen Bildungstheorien ist, lautet nach KLAFKI folgendermaßen (JANK und MEYER 1991, S.137):

„Mit welchen Inhalten und Gegenständen müssen sich junge Menschen auseinandersetzen, um zu einem Selbstbestimmten [sic!] und vernunftgeleiteten Leben in Menschlichkeit, in gegenseitiger Anerkennung und Gerechtigkeit, in Freiheit, Glück und Selbsterfüllung zu kommen?“ (KLAFKI 1986, S.461)

Als Antwort sagt KLAFKI: *„Bildung und Erziehung haben die Aufgabe, dem unmündigen Menschen zur Mündigkeit zu verhelfen“* (JANK und MEYER 1991, S.137). Bildungstheoretiker sind sich jedoch nicht einig, wie ein „mündiger und gebildeter“ Bürger denn aussehe. KLAFKI verweist auf vier Charakteristika, die für ihn einen solchen Bürger ausmachen (JANK und MEYER 1991, S.138f):

1. Vernünftige Selbstbestimmung ist der erste Schritt zu Bildung

Der Begriff Bildung stand für die klassischen Bildungstheoretiker eng in Verbindung mit den Kategorien Selbstbestimmung, Freiheit, Eigenständigkeit, Reife und Vernunft. Die Fähigkeit zur mündigen Selbstbestimmung wird niemandem vorgeschrieben, deswegen muss jeder für sich selbst die Reise dorthin antreten. Selbsttätigkeit ist deshalb auch eine wichtige Komponente des Bildungsprozesses (JANK und MEYER 1991, S.138):

2. Die Kultur(en) eines jeden Menschen prägt ihn maßgeblich in seinem Erwerb von Bildung

Bildung und Selbstbestimmung können nur durch eine persönliche Auseinandersetzung mit der Welt in der wir leben erworben werden. Der Mensch muss sich immer wieder aufs Neue mit den objektiven Gegebenheiten auseinandersetzen. Diese Gegebenheiten sind unter anderem die gesellschaftliche und politische Situation, technische Neuerungen und kulturelle Schöpfungen (JANK und MEYER 1991, S.138).

3. Der Erwerb von Bildung muss jede(r) für sich selbst erwerben

Niemand kann einem den Prozess abnehmen, zu einer vernünftigen Selbstbestimmung zu kommen. Jeder Mensch muss diesen Prozess für sich selbst vollziehen und soll – beziehungsweise darf – sich nicht fremdbestimmt leiten lassen (JANK und MEYER 1991, S.138).

4. Die Gemeinschaft hilft trotzdem beim Bildungsgewinn

Wie in Punkt drei schon erwähnt, ist eine vernünftige Selbstbestimmung nur durch einen selbst zu erlangen. Dieser Prozess bedarf jedoch trotzdem einer Auseinandersetzung mit anderen Menschen, da wir in unserer Gesellschaft mit vielen anderen Individuen zusammen leben die unser Leben und Handeln beeinflussen. Die eigene Freiheit findet daher ihre Grenze an der Freiheit des jeweils anderen Menschen. Dies zu akzeptieren und nach gesellschaftlichen Spielregeln zu handeln, prägt die Menschen (JANK und MEYER 1991, S.139).

2.1.2 Kategoriale Bildung

KLAFKIS begann mit den Ausführungen zum Thema „Bildung“ schon in seinen frühen Schriften der 50er Jahre und er adaptierte seine Schriften zu diesem Thema bis heute. Er unterschied damals zwischen „materialer und formaler Bildung“ (JANK und MEYER 1991, S.142).

„*Materiale Bildungstheorien*“ stellen Inhalte der zu lernenden Sache in den Mittelpunkt. Die Theorie stellt die Frage, welche Inhalte aus der mannigfaltigen

Wirklichkeit sich lohnen, behandelt zu werden und von Schülern gelernt werden sollen. Der Bezugspunkt ist das Objekt, also die Inhalte und Themen, die erlernt werden. Diese Theorie spaltet sich in den Bildungstheoretischen Objektivismus, der besagt, dass jemand gebildet ist, wenn er oder sie sich möglichst viel Wissen enzyklopädisch aneignet. Die Bildungstheorie des Klassischen sagt, dass derjenige gebildet ist, der SCHILLER und GOETHE liest und durch diese Werke gereift ist. (JANK und MEYER 1991, S.142f.).

„*Formale Bildungstheorien*“ stellen die objektiven und subjektiven Bedürfnisse der Schüler in den Mittelpunkt. Der Bezugspunkt in dieser Theorie ist also das Subjekt Schüler. Sie teilt sich in die Theorie der funktionalen Bildung, die besagt, dass derjenige gebildet ist, der die in ihm schlafenden körperlichen, geistigen und seelischen Energien freisetzen und anwenden kann. Die Theorie der methodischen Bildung besagt hingegen, dass derjenige Bildung besitzt, der Lernen gelernt hat, Methoden anwenden kann und sich instrumentelle Fähigkeiten angeeignet hat (JANK und MEYER 1991, S.142f.).

KLAFKI setzte sich mit beiden Bildungstheorien auseinander und meint, dass man beim Entwickeln der Didaktik die beiden Theorien nicht additiv nebeneinander stellen kann. Die „*kategoriale Bildung* [...] soll] die objektbezogene (materiale) Seite der Didaktik mit der subjektbezogenen (formalen) Seite dialektisch verschränken“ (JANK und MEYER 1991, S.142).

Mit der dialektischen Verschränkung meint KLAFKI, dass man beide Theorien vergleichend betrachten und in einem Denkprozess schrittweise These und Gegenthese gegenüberstellen soll, bis man am Ende eine Synthese erreicht. So sollten sich die Wirklichkeit für den Menschen und der Mensch für die Wirklichkeit gleichermaßen erschlossen haben (JANK und MEYER 1991, S.142f.).

KLAFKI stellt zusammenfassend noch einmal fest:

„Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, dass sich dem Menschen eine Wirklichkeit >kategorial< erschlossen hat und dass eben damit er selbst – dank der selbstvollzogenen >kategorialen< Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist.“

(KLAFKI 1963, S.44 in JANK und MEYER 1991, S.143).

2.1.3 Die Theorie des Elementaren

Die Frage, die sich nun stellt, ist, wie diese kategoriale Bildung möglich wird.

Die Erschließung der „beiden Seiten“ kann nur über die Inhalte von Bildungsprozessen erfolgen. Die Inhalte sind folglich die Repräsentation von Wirklichkeit, die den Lernenden gegenüber gestellt werden. Daher ist die Kernfrage die Frage nach den Inhalten, die eine beiderseitige Erschließung zulassen. Diese Inhalte werden als so genannte „Bildungsinhalte“ definiert. KLAFKI argumentiert, dass diese Bildungsinhalte als „Besonderes“ etwas „Allgemeines“ enthalten müssen. Sie müssen stellvertretend als spezifische Inhalte für viele Inhalte stehen und müssen trotz ihrer Besonderheit für einen allgemeinen Sachverhalt stehen. Der spezielle Inhalt, durch den sich die Wirklichkeit dem Lernenden eröffnet, steht im Rahmen der kategorialen Bildung für den materialen Aspekt. Das Spezielle, durch das sich der Lernende für die Wirklichkeit öffnet, steht für den formalen Aspekt (PETERSEN 1996, S.98ff.).

KLAFKI nennt Inhalte, die diese spezifischen Strukturen besitzen, „Elementaria“. Von diesen Elementaria gibt es sieben verschiedene Formen: das „Fundamentale“, das „Exemplarische“, das „Typische“, das „Klassische“, das „Repräsentative“, die „einfachen Zweckformen“ und die „einfachen ästhetischen Formen“. ⁸ Das „Exemplarische“ beschreibt KLAFKI als etwas Allgemeines das am Besonderen erfahren wird. Dies wäre z.B. das Newtonsche Gesetz an einem von einem Baum fallenden Apfel zu erkennen (PETERSEN 1996, S.98ff.).

KLAFKI nennt zwei Bedingungen die notwendig sind, um Inhalte konkret auszuwählen. Einerseits muss der Lernende fähig sein, aus den spezifischen Situationen das Allgemeine und das gegenseitige Verhältnis der beiden zu erkennen. Auf der anderen Seite ist die Auswahl von den Schlüsselkategorien, die KLAFKI definiert hat, abhängig⁹ (PETERSEN 1996, S.98ff.).

⁸ Für eine detaillierte Beschreibung der Elementaria siehe KLAFKI (1963), S. 321ff und 442ff .

⁹ Diese zweifache Abhängigkeit ist dem Begriff der „doppelten Relativität“ des „Berliner Modells“ sehr ähnlich. Diese spricht von „individuellen“ und „sozial-kulturellen“ Voraussetzungen. (PETERSEN 1996, S.98ff.)

2.1.4 Die Didaktische Analyse

Für KLAFFKI steht auch in der „Didaktischen Analyse“ der Bildungsgehalt der Inhalte im Mittelpunkt. Lehrende sollen sich im Rahmen ihrer Unterrichtsvorbereitung fragen, ob die Inhalte, die sie ihren Schülern in einer Unterrichtseinheit vorsetzen, überhaupt lohnen, durchgenommen zu werden. Der Lehrende soll also vorab klären, welcher „Bildungsgehalt“ in den Unterrichtsinhalten steckt. KLAFFKI stellt zur Klärung dieser Frage eine „Didaktische Analyse“ in den Mittelpunkt des Bildungstheoretischen Modells. Man sieht, dass die Inhalte den Methoden wiederum vorgeschoben werden (JANK und MEYER 1991, S.133).

Im Zuge dieses Klärungsprozesses formulierte KLAFFKI fünf Grundfragen, die sich jeder Lehrende im Zuge seiner Unterrichtsvorbereitung zu stellen hätte. JANK und MEYER fassten diese folgendermaßen zusammen (1991, S.133ff):

1. Gegenwartsbedeutung

Die Frage der Gegenwartsbedeutung soll klären, ob der Inhalt bereits Bedeutung im Leben der Schüler hat und ob er dies aus pädagogischer Sicht schon haben sollte (ebenda 1991, S.133ff).

2. Zukunftsbedeutung

Der Lehrende muss sich dann fragen, ob das Thema in Zukunft Bedeutung für die Kinder haben könnte (ebenda 1991, S.133ff).

3. Sachstruktur

Welche Struktur kann der Lehrende mit Hilfe der ersten zwei Fragen dem Inhalt geben? Gibt es verschiedene Sinn- und Bedeutungsschichten und gibt es Zusammenhänge zu anderen Themen? (ebenda 1991, S.133ff)

4. Exemplarische Bedeutung

Die Frage nach der exemplarischen Bedeutung bezieht sich auf den Sachverhalt oder das Problem, das der Inhalt anspricht. Welchen größeren, allgemeinen Problemzusammenhang können die Schüler daraus erkennen? (ebenda 1991, S.133ff)

5. Zugänglichkeit

Die Frage der Zugänglichkeit beschäftigt sich mit den besonderen Fällen der Inhalte, an denen man den Schülern das Thema greifbarer machen kann und ihnen somit den Zugang dahin erleichtern kann (ebenda 1991, S.133ff).

2.1.5 Kritik am Bildungstheoretischen Modell

Auch wenn das Bildungstheoretische Modell sich Anfangs großer Beliebtheit unter vielen Lehrenden erfreute, gab es natürlich auch viele Kritiker dieses Modells. JANK und MEYER fassen die Argumente, mit denen man KLAFKIS Modell angegriffen hat, zusammen (JANK und MEYER 1991, S.165ff.):

1. Politisch-gesellschaftskritisch

Der erste Kritikpunkt war, dass KLAFKIS Modell helfe, die damals vorherrschende Klassengesellschaft zu stabilisieren. Das Modell sei inhaltlich zu konservativ, orientiere sich an der Mittelschicht und sei politisch affirmativ (ebenda 1991, S.165ff.).

2. Sozialwissenschaftlich

Kritikpunkt Nummer zwei war die fehlende Schülerorientiertheit. Das Modell betreibe eine Didaktik, die sowohl an Lehrer als auch Schüler spurlos vorbei gehe. Die Lebens- und Lernbedingungen – die Lebenswelten der Schüler – werden ignoriert, weil unter anderem keine adäquaten Forschungsmethoden zur Verfügung ständen und die Empirie völlig vernachlässigt werde (ebenda 1991, S.165ff.).

3. Didaktisch

Es findet sich kein Platz für eine angemessene Formulierung klarer Lernziele. HEIMANN nennt diesen Fakt „bildungspolitisches Stratosphärenedenken“ (ebenda 1991, S.165ff.).

4. Unterrichtspraktisch

In dem Modell fehlen eine gezielte Aufarbeitung der Unterrichtsmethodik und deren Rückwirkungen auf die Auswahl und Anordnung der Unterrichtsinhalte. Weiters fehlt eine Auseinandersetzung mit der alltäglichen Schulpraxis (ebenda 1991, S.165ff.).

2.2 Kritisch-konstruktive Didaktik

Nach der herben Kritik am Bildungstheoretischen Modell setzte sich KLAFKI intensiv mit allen Kritikpunkten auseinander und schuf ein völlig neues didaktisches Modell: die Kritisch-konstruktive Didaktik.

2.2.1 Ein neues Bildungskonzept

KLAFKI war nicht nur mit kritischen Aussagen gegenüber seinem didaktischen Modell und seiner didaktischen Analyse konfrontiert, auch seine Ansichten zum Thema Allgemeinbildung und Bildung wurden einer scharfen Kritik unterzogen (1996, S.43f.).

KLAFKIS Kritiker behaupteten, dass der Bildungsbegriff nicht eine zentrale Ziel- und Orientierungskategorie in Schulen sein könne. Sie meinten, dass sich Bildung um einen „idealisierend-überhöhenden“ Begriff handle, der in der Schule keine Anwendung finden solle. Bildung könne in den Lehr- und Lernprozessen von pädagogischen Institutionen wie der Schule nicht erreicht werden. Weiters sei Bildung ein historisch überholter Begriff, der nur die gesellschaftlichen Lebensbedingungen und das Selbstverständnis einer bestimmten sozialen Schicht in einer undemokratischen Weise beschreibe. Diese und ähnliche Argumente enthalten laut KLAFKI teilweise Wahrheitsmomente, er glaubt jedoch weiterhin, dass der Begriff Bildung im pädagogischen Umfeld der Gegenwart und Zukunft eine wichtige Rolle spielen wird. Er nennt dafür zwei Gründe: einer davon ist systematischer, der andere historischer Art. Im Hinblick auf das schulische Umfeld ist jedoch nur der erste von Relevanz (1996, S.43f.).

Jeder Mensch soll sich ein Leben lang persönlich sowie beruflich weiter- und fortbilden, das wird von politisch wichtigen Entscheidungsträgern gefordert. Dieses Lernen sollte aber innerhalb von Bildungseinrichtungen wie der Schule geordnet ablaufen und nicht aus losen Einzelaktivitäten bestehen. Der Begriff Bildung sei daher unabdingbar, um den pädagogischen Bemühungen von Lehrenden und Lernenden eine gewisse Struktur zu geben. Lernen in der Schule sollte daher immer von pädagogischen Maßnahmen und Hilfestellungen begleitet und unterstützt werden. Der Begriff Bildung soll also als eine Art übergeordnete pädagogische Zielkategorie verstanden werden, der dem Lernen eine notwendige Struktur gibt (KLAFKI 1996, S.43f.).

In kritisch-didaktischen Theorien wird der Begriff Bildung durch andere Begriffe ersetzt, die jedoch eine analoge Funktion wie der Bildungsbegriff haben. Diese zentralen Begriffe sind unter anderem „Emanzipation“ oder „Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit“ (KLAFKI 1996, S.43f.). Diese sollen dasselbe wie die Kategorie Bildung leisten und bezeichnen *„zentrierende, übergeordnete Orientierungs- und Beurteilungskriterien für alle pädagogische Einzelmaßnahmen“* (KLAFKI 1996, S.44).

2.2.2 Grundlagen des neuen (Allgemein-) Bildungskonzepts

KLAFKI ist der Meinung, dass ein neues Allgemeinbildungskonzept als Orientierungsrahmen für die Weiterentwicklung des Bildungswesens notwendig sei. Er begründet dies, indem er sagt, dass der Begriff Allgemeinbildung ein

„pädagogischer und politischer Entwurf im Blick auf Notwendigkeiten, Probleme, Gefahren und Möglichkeiten unserer Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft“ (KLAFKI 1996, S. 53) sein sollte.

Der Begriff „Allgemeinbildung“ habe für ihn einen dreifachen Sinn (KLAFKI 1996, S.53f.):

1. Allgemeinbildung muss bedeuten, dass Bildung für alle zugänglich ist. Bildung muss ein Teil der Rechte jedes Bürgers sein und als eine Bedingung der Selbstbestimmung anerkannt werden. Einzelne Gesellschaftsschichten dürfen nicht vom Recht auf Bildung ausgeschlossen werden (KLAFKI 1996, S.53f.).

2. Bildung muss, im Sinne des Mitbestimmungs- und Solidaritätsprinzips, einen verbindlichen Kern des Gemeinsamen haben. Daher sollte Allgemeinbildung die Fragen- und Problemstellungen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft behandeln. Weiters sollen die Menschen frei werden, indem sie frei denken und entscheiden können. Man muss lernen, die Vergangenheit zu verstehen, um so in der Zukunft in Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität leben zu können (KLAFKI 1996, S.54).
3. Allgemeinbildung muss als „Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten“ verstanden werden. Das heißt, dass das Grundrecht auf die freie Entfaltung der eigenen Persönlichkeit gewährleistet sein muss. Diese Entfaltung beinhaltet unter anderem die (Aus-)Bildung der kognitiven Möglichkeiten und einen verantwortungsvollen Umgang mit dem eigenen Körper (KLAFKI 1996, S.54f.).

Im Anschluss an die Frage der Allgemeinbildung beschäftigte sich KLAFKI mit den Aspekten, die sich seiner Meinung nach jeder Lernende aneignen sollte. Er nennt diese Aspekte „epochaltypische Schlüsselprobleme“. KLAFKI fragt sich, was ein Lernender in einem gewissen Kulturkreis auf jeden Fall lernen sollte, um als gebildet zu gelten? Er stößt mit dieser Frage auf das so genannte „Kanonproblem“. Dieses Problem thematisiert den Umfang eines verbindlichen Kreises von Kulturinhalten - darin eingeschlossen sind unter anderem Wissenschaft, Kunst, Geschichte und Kultur - die den substantiellen Kern einer Allgemeinbildung bilden sollen (KLAFKI 1996, S.54ff.).

KLAFKIS Kernthese zu diesen Schlüsselproblemen lautet:

„Allgemeinbildung bedeutet in dieser Hinsicht, ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar - der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken.“(KLAFKI 1996, S. 56)

KLAFKI gibt einen Aufriss der Kernelemente dieser Schlüsselprobleme (KLAFKI 1996, S.56f.):

1. Das erste Schlüsselproblem ist die Friedensfrage. Das Wettrüsten einiger Supermächte und jenen Ländern, die eine solche Position gerne inne hätten, ist für viele Staaten die einzige Möglichkeit, Stärke zu zeigen. Eine kritische Bewusstseinsbildung in Hinblick auf Friedenserziehung sei daher notwendig (KLAFKI 1996, S.56).
2. Das zweite Schlüsselproblem ist die Umweltfrage. Mündige Bürger und Lernende müssen sich mit zentralen Fragen über die Umwelt und deren Zerstörung Gedanken machen. Die Erhaltung der Umwelt sei eines der wichtigsten Ziele der Menschheit, da Mutter Natur die Grundlage menschlicher Existenz bildet (KLAFKI 1996, S.56).
3. Das dritte Schlüsselproblem ist die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit. Diese ist nach wie vor ein unbewältigtes zentrales Problem und spiegelt sich in der Ungleichheit von sozialen Klassen und Schichten, Männern und Frauen, Menschen mit und ohne Behinderung, Ausländern und Inländern und zwischen reichen und armen Menschen wider (KLAFKI 1996, S.56).
4. Das vierte Schlüsselproblem manifestiert sich in den Möglichkeiten aber auch den Gefahren des technischen Fortschrittes. Die Entwicklungen in den technologischen Sparten wie Kommunikation, Information und Steuerung bergen auf der einen Seite ungeahnte neue Möglichkeiten, bringen auf der anderen aber auch viele Gefahren mit sich. So gehen z.B. viele Arbeitsplätze aufgrund ökonomischer Überlegungen verloren und werden von Computern und anderen technischen Neuerungen, die viel kostengünstiger sind, ersetzt. Ein anderes Problem ist der Verlust von zwischenmenschlicher „face-to-face“ Kommunikation zu Gunsten von E-Mails und anderen online-Kommunikationsmitteln (KLAFKI 1996, S.56).
5. Das fünfte Schlüsselproblem fokussiert die Individualität des Einzelnen und das Phänomen von Beziehungen zu anderen Menschen. Die Erfahrungen eines jeden mit Liebe, Sexualität und Beziehungen jeglicher Art sind ein wichtiger Faktor beim Herausbilden der eigenen Identität (KLAFKI 1996, S.56).

2.2.3 Grundlinien der kritisch-konstruktiven Didaktik

Nach der Neuorientierung im Bereich der Allgemeinbildung, stellte KLAFKI vier Maximen auf, die die Grundlinien seiner Kritisch-konstruktiven Didaktik kennzeichnen.

1. Die wissenschaftstheoretische Position von KLAFKI ist „kritisch“ und „konstruktiv“ zugleich

Unterricht beziehungsweise Lernprozesse sind laut KLAFKI so zu gestalten, dass die drei grundlegenden Zielstellungen der Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit miteinbezogen und erfüllt werden. Kinder, Jugendliche und Erwachsene sollen im Unterricht daher in ihrer Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit gefördert werden. Die Position ist dahingehend „*kritisch*“, da ein solches Ausbilden einer kritischen Persönlichkeit der Lernenden in Bildungsinstitutionen wie der Schule oft nicht stattfindet. Viele Lehrende sind nicht bemüht, den Unterricht so zu gestalten, dass die Lernenden wirklich die Chance haben, Fähigkeiten wie Selbst- und Mitbestimmung auszubilden und zu entwickeln. Weiters glaubt KLAFKI, dass die Bildungsinstitutionen mit ihrem starren und straffen Regelwerk die Entwicklung der Lernenden noch mehr daran hindert, diese Attribute zu entwickeln (KLAFKI 1996, S.89f ; JANK und MEYER 1991, S.166).

KLAFKI gab sich daher auch nicht mehr damit zufrieden, in dem ihm vorgegebenen institutionellen und curricularen Rahmen Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung zu machen. Vielmehr wollte er durch einen vermehrten Praxisbezug den Unterricht lebendiger und konstruktiver machen. Wesentlich für das Modell sind daher das Handlungs-, Gestaltungs- und Veränderungsinteresse sowie die angestrebte Verschränkung von Theorie und Praxis (1996, S. 89f.).

Diese spiegelt sich nun aber nicht nur in der

„Aufklärung des Praktikerbewusstseins über Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns [wider], sondern erschließt Vorgriffe der Theorie, Modellentwürfe für mögliche Praxis, begründete Konzepte für eine veränderte Praxis, für eine humanere und demokratischere Schule und einen entsprechend

Unterricht ein und zugleich für neue Formen der Kooperation von „Praxis“ und „Theorie“.“ (KLAFKI, 1996, S. 90)

2. Die Perspektiven- und Methodenintegration

Laut KLAFKI kennzeichnet die kritisch-konstruktive Didaktik weiters eine Zusammenführung von drei Grundsätzen von Forschungsmethoden. Dieser „Methodenverbund“ ist nicht eine einfache Addition der verschiedenen Positionen, sondern vielmehr eine eigenständige wissenschaftstheoretische Argumentation. Alle Ansätze sollen zu einer neuen, konstruktiven Synthese verschmelzen (KLAFKI, 1996, S. 98f.).

Die erste Methode ist die historisch-hermeneutische Methode¹⁰. Sie ist wichtig, weil sie den Gesamtzusammenhang und die Bedeutung pädagogischen Handelns erfasst. Die zweite sind empirische Methoden. Durch diese kann man an Hand von Forschungen die Reflexionen und Überlegungen des hermeneutischen Denkens analysieren. Die dritte Methode ist die gesellschaftskritisch-ideologische Methode. Sie erläutert die gesellschaftlichen Voraussetzungen und Folgen, aufgrund derer historisch-hermeneutische und empirische Methoden verwendet werden können. Zusätzlich ist sie notwendig, um den ersten zwei Methoden eine inhaltliche und schülerorientierte Richtung zu geben¹¹ (JANK und MEYER 1991, S.166-167).

KLAFKI nimmt nun diese drei Methoden und bettet sie, wie vorhin erwähnt, in einen größeren, gemeinsamen Kontext. Damit „erfüllt“ KLAFKI die von HABERMAS und der Frankfurter Schule geforderte Öffnung zur empirisch-analytischen Forschung (JANK und MEYER 1991, S.166-167).

3. KLAFKI verwirft die Begriffsdivergenz von Didaktik im „weiten und engen Sinne“

¹⁰ Hermeneutik in der Didaktik ist die Kunst der Interpretation von Phänomenen der Didaktik, Bildung und Erziehung

¹¹ Für eine detaillierte Beschreibung der drei Methoden siehe KLAFKI (1996), S99ff.

Für KLAFFKI entspricht nun der Begriff „Didaktik“ in etwa dem seines früher verwendeten Begriffs der „Didaktik im weiteren Sinn“¹² (JANK und MEYER 1991, S.168).

In seinem neuen Konzept bedeute „Didaktik“ für ihn eine

„übergreifende Bezeichnung für erziehungswissenschaftliche Forschung, Theorie- und Konzeptbildung im Hinblick auf alle Formen intentionaler (zielgerichteter), systematisch vorbedachter „Lehre“ (im weitesten Sinne von reflektierter Lern-Hilfe) und auf das im Zusammenhang mit solcher „Lehre“ sich vollziehende Lernen zu beziehen.“ (KLAFFKI, 1996, S. 91)¹³

4. Das „Primat der Didaktik“ wird zum „Primat der Zielentscheidungen“

Das „Primat der Didaktik“ ist eine These, die sich mit der Didaktik im engeren Sinne, also der Auswahl der Bildungsinhalte und der Auswahl der Methodik beschäftigt. Einem Lehrenden wird dabei aber nicht vorgeschrieben, in welcher Reihenfolge er diese Elemente in seiner Unterrichtsvorbereitung beachten soll. Die didaktische Analyse muss also zeitlich nicht vor der Wahl der Methode stattfinden. Beide Aspekte sollen als gleichwertig gesehen und aufeinander abgestimmt werden, um einen stimmigen Unterricht zu erhalten (JANK und MEYER 1991, S.158).

KLAFFKI setzte sich auch mit Kritik an seiner These des „Primats der Didaktik“ auseinander. Er veränderte auch diesen Aspekt der Bildungstheoretischen Didaktik und spricht in der kritisch-konstruktiven Didaktik nun von einem

„Primat der Zielentscheidungen im Verhältnis zu allen anderen, den Unterricht mitkonstituierenden Faktoren. Die wechselseitige Abhängigkeit aller Strukturmomente [ist nicht] eine gleichartige Abhängigkeit.“ (JANK und MEYER, 1991, S. 168.)

KLAFFKI meint mit seiner neuen These eigentlich fast dasselbe wie mit seiner alten. Alle Faktoren und Momente der Unterrichtsplanung sind miteinander verknüpft und stehen in gegenseitiger Abhängigkeit zueinander. Nur dem Strukturmoment

¹² KLAFFKIS Auffassung von „Didaktik im engeren Sinn“ war die Auswahl von Bildungsinhalten und deren Bildungsgehalt zu bewerten.

¹³ Zur Erörterung der neuen Dimension des Begriffes „Didaktik“ für KLAFFKI siehe KLAFFKI (1996), S.91ff

„Zielentscheidung“ ist größere Bedeutung beizumessen. Keine didaktische oder methodische Überlegung darf ohne das Strukturmoment „Zielentscheidung“ getroffen werden (PETERßEN 1996, S.121).

Fazit

Man könnte meinen, dass die kritisch-konstruktive Didaktik vom Ursprung her eine bildungstheoretische Didaktik ist. Dem ist aber nicht so. Es ist nur das Schlagwort der Allgemeinbildung das beide verbindet. Die zu vermittelnden Werte, die diese Bildung aber ausmachen, sind grundverschieden. In der kritisch-konstruktiven Didaktik steht individuelles Lernen im Mittelpunkt. Der Lernende soll einen gewissen Grad an „Emanzipation“ erreichen, indem versucht wird, ihm eine solidarische Umgangsweise zu vermitteln. Weiters sollt er die Fähigkeit erlangen, über sich selbst zu bestimmen und mitzubestimmen (PETERßEN 1996, S.121).

Bildung soll für alle Menschen verfügbar sein und die Thematik der Schlüsselprobleme stark mit einbeziehen. Die Kritisch-konstruktive Didaktik ist ein Modell, das für viele, sich in der Praxis bewährende Ansätze von konkurrierenden Modellen offen ist und diese in sich vereint. Aus der kommunikativen Didaktik wurde die Idee des Lehrens und Lernens durch Kommunikation und die gesellschaftspolitische Richtung der Didaktik übernommen. Aus der curricularen Didaktik übernahm man die Zielorientierung und die Lernkontrolle bzw. deren Überprüfbarkeit. Die lerntheoretische Didaktik lieferte die Bedingungsanalyse bei der Unterrichtsplanung, die Prozessstruktur und die Einstellung des unverkrampften Umgangs mit dem Lernbegriff (PETERßEN 1996, S.121). Die lerntheoretische Didaktik ist nun auch Thema des nächsten Kapitels.

2.3 Die Lern-Lehrtheoretische Didaktik

Zu Beginn der 60er Jahre des 20. Jahrhundert sparten die Didaktiker Paul HEIMANN, Gunter OTTO und Wolfgang SCHULZ nicht mit Kritik an der Bildungstheoretischen Didaktik. Sie bemängelten hauptsächlich den unscharfen und überladenen Begriff der Bildung und die fehlende Verbindung von Theorie und Praxis (PETERßEN 1996,

S.128). Gemeinsam entwarfen sie daher ihr eigenes didaktisches Modell, das Lern-Lehrtheoretische Modell. In diesem stellten sie dem Begriff der Bildung den des Lernens entgegen. Dieses Modell ist auch bekannt unter dem Namen „Berliner Modell“, da sich HEIMANNS Lehrstuhl an der Pädagogischen Hochschule in Berlin befand und er dort das betreffende Modell entwickelte. Später wurde es von Wolfgang SCHULZ verändert und bekam den Namen „Hamburger Modell“, da dieser seinen Wohn- und Arbeitsort von Berlin nach Hamburg verlegte (PETERSEN 1996, S.125).

PETERSEN sieht in HEIMANNS pädagogischem Gesamtwerk zwei Schwerpunkte: Den ersten Schwerpunkt bildet die Thematik von modernen Medien und ihre Wirkung und Aufgabe im Unterricht, den zweiten die Herausforderung einer zeitgenössischen Lehrerbildung. Diese wurde zum Hauptthema von HEIMANNS entwickeltem Lehr-lerntheoretischen Modell. Die zentrale Frage für ihn war, wie die bestmögliche Ausbildung eines Lehrers auszusehen habe, um diesen zu einer selbsttätigen, verantwortlichen und qualifizierten Lehrperson zu machen. Er plädierte daher für eine Lehrerbildung, die Theorie und Praxis vereint. So könne man den Lehrenden zeigen, dass Theorie und Praxis auch im didaktischen Handeln im Unterricht unzertrennlich sind. Daher sollte auch beiden die gleiche Aufmerksamkeit in der Ausbildung zukommen (PETERSEN 1996, S. 125f; SCHULZ 1997, S. 36).

Darüber hinaus – und so stellt HEIMANN die Weichen für sein didaktisches Modell – sei die eigene Reflexion über den Unterricht extrem wichtig für eine effektive und erfolgreiche Lehr-Lernsituation. Lehrer sollen erkennen, dass es im Unterricht fixe und wandelbare Komponenten gibt, die man immer wieder neu überdenken und an neue Unterrichtssituationen anpassen muss. Diese Komponenten ergeben sich aus konkreten, im Unterricht erfahrenen Situationen einerseits und aus den Kenntnissen von didaktischen Modellen und Theorien andererseits. Durch dieses duale Wissen von Praxis und Theorie soll es Lehrern möglich werden, eine eigene, persönliche und professionelle Unterrichtshaltung zu schaffen (PETERSEN 1996, S.125f).

Von dieser Dualität war HEIMANN äußerst überzeugt und meint, dass

„das spätere unterrichtliche Handeln der so Ausgebildeten nicht subjektiv-willkürlich erfolgt, sondern die „Verwirklichung moderner, erziehungswissenschaftlicher, historisch-pädagogischer und

bildungspsychologischer Erkenntnisse“ darstellt. (HEIMANN 1956, S. 73 in PETERSEN 1996, S.126)

Eine weitere Motivation für HEIMANN und SCHULZ ein neues fachdidaktisches Modell zu entwerfen bestand darin, Lehrenden ein didaktisches Werkzeug zu geben, um verantwortbarer und übersichtlicher Handeln zu können. Ein solches Handeln würde man durch das Modell auch besser rechtfertigen können. Laut SCHULZ gibt die Lehr-lerntheoretische Didaktik dem Unterricht in unserer dynamischen und vielschichtigen Gesellschaft eine verlässliche Struktur. Diese Struktur wird durch die genaue Analyse der Lehr- und Lernsituation ermöglicht (SCHULZ 1997, S.35ff).

2.3.1 Bildungstheoretisches Modell vs. Lehr-Lerntheoretisches Modell

Folgende drei Thesen beinhalten essentielle Elemente des Lehr-Lerntheoretische Modells und den ihn inhärenten Lernbegriff. In diesen Thesen spiegelt sich gleichzeitig HEIMMANS Kritik am Bildungstheoretischen Modell wider.

1. Praxisnähe

HEIMANN bezeichnet die Bildungstheoretische Didaktik als eine schul- und unterrichtsfremde Didaktik, der der direkte Bezug zum Unterricht fehle. Der Graben zwischen Theorie und Praxis sei sehr groß und daher sei das Modell für die Lehrkräfte nicht hilfreich und nur äußerst schwer anzuwenden. Im Gegensatz dazu schließt sein Modell diesen Graben wieder und bezeichnet die darin enthaltenen didaktischen Begebenheiten als „Lehr- und Lernvorgänge“ (PETERSEN 1996, S.127f).

2. Normfreie Theorie und Öffnung gegenüber wissenschaftlichen Verfahren

Für HEIMANN ist der Bildungsbegriff in der Bildungstheorie zu ideologisch behaftet und beinhalte stets normgebende Aussagen. HEIMANNNS Theorie hingegen gibt keine Normen vor und lässt viele verschiedene Ausführungen des Unterrichts zu. Die Theorie soll die Lehrenden nicht beschränken, ihnen wird nichts vorgeschrieben. Ganz im Gegenteil: die Theorie gibt ihnen Raum und Entscheidungsmöglichkeiten.

Die Theorie öffnet sich für andere Methoden der Wissensgewinnung und nimmt insbesondere empirische Maßnahmen in ihr Repertoire auf (PETERSEN 1996, S.127f).

3. Totalerfassung didaktischer Vorgänge

Im dritten Punkt weist HEIMANN darauf hin, dass das „Phänomen Bildung“ natürlich in jeder didaktischen Theorie vorkommen sollte. Wenn es aber wie beim Bildungstheoretischen Modell zum Herzstück einer Didaktik gemacht wird, kann sie nur einen gewissen Bereich der didaktischen Vorgänge mit einbeziehen. Dies sei unzureichend, um alle didaktischen Vorgänge korrekt zu erfassen. Daher will HEIMANN für sein Modell die didaktische Theorie so weit fassen, dass eine „Totalerfassung“ der didaktischen Abläufe gewährleistet ist (PETERSEN 1996, S.127f).

2.3.2 Der Strukturbegriff

Wie schon erwähnt machte sich HEIMANN viele Gedanken über die Gestaltung der Ausbildung der Lehrer, insbesondere wie die Theorie der Didaktik aussehen sollte, die gelehrt wird. Er behauptet, dass die Lehre von der Theorie der Didaktik nur so weit gehen darf, dass die in Ausbildung stehenden Lehrer nur eine sanfte Einführung in die didaktische Realität bekämen. Die Theorie sollte sie nämlich nicht schon im Vorhinein beeinflussen. HEIMANN führte daher den „Strukturbegriff“ und die daraus hervorgehende strukturtheoretische Didaktik ein. (PETERSEN 1996, S.127) Er ist der Ansicht, dass seine Didaktik im Vergleich zur bildungstheoretischen Didaktik, eine sehr „*praktikable*“ Didaktik sei, die den Lehrern eine „*verbindliche Orientierung des praktischen Handelns*“ (HEIMANN 1962, S.410 in PETERSEN 1996, S.127) ermöglicht, ohne dass ihnen ihre Entscheidungsfreiheit genommen wird.

2.3.3 Die Strukturanalyse des Unterrichts

Um noch konkreter zu werden, wird nun HEIMANN'S Strukturanalyse des Unterrichts vorgestellt. Diese ist ein Entscheidungsmodell für Lehrende, das aus verschiedenen

Komponenten besteht und den Unterricht in seiner Beobachtung und Planung konkretisiert. HEIMANN meint, dass diese Faktoren Elemente aus einem Ur-Unterricht seien und die daraus resultierenden, einzelnen Unterrichtsstunden nur verschiedene Ausprägungen dieser Urform sind. Diese Elemente nennt er, wie schon zu Beginn des Kapitels erwähnt, „wandelbare“ und „unwandelbare“ bzw. „formal konstante“ und „inhaltlich variablen Strukturen“. Diese sechs elementaren Strukturen sind (PETERSEN 1996, S. 131; JANK und MEYER 1991, S. 183):

- Intention
- Inhalte
- Methode
- Medien
- Anthropologisch-psychologische Voraussetzung und
- Sozial-kulturelle Voraussetzung

Diese sechs Elemente unterscheidet HEIMANN in Entscheidungs- und Bedingungsfelder (PETERSEN 1996, S. 131; JANK und MEYER 1991, S. 183).

Entscheidungs- und Bedingungsfelder

Die genannten sechs Komponenten bilden das Skelett eines jeden Unterrichts. In wie weit diese nun im tatsächlichen Unterricht eine Rolle spielen, hängt erstens von den Entscheidungen des Lehrers ab – daher Entscheidungsfelder. Zweitens sind diese von den Vorbedingungen des Unterrichts, der Schüler und der individuellen Lehr- und Unterrichtssituation abhängig. Um einen willkürlichen Unterricht zu vermeiden, muss ein Lehrender die vier Entscheidungen auf die zwei Felder der Bedingungen abstimmen. Dieses Schema soll nun laut HEIMANN trotz ihrer Felder sehr offen sein und dem Lehrenden innerhalb der Felder genug Handlungsfreiheit gewähren (PETERSEN 1996, S. 131). Abbildung 2 zeigt, wie die einzelnen Elemente sich innerhalb der Strukturanalyse verhalten und dass sie alle gegenseitig voneinander abhängig sind.¹⁴

¹⁴ Die vier Entscheidungsfelder werden im Anschluss näher vorgestellt. Um die Graphik vollständig zu erklären fehlen noch die zwei Begriffe Anthropogene und Soziokulturelle Voraussetzungen. Anthropogene Voraussetzungen sind nicht veränderbare, vom Menschen beeinflusste Faktoren wie z.B. dass die Klassenzimmer in den meisten Schulen immer zu klein sind. Soziokulturelle Voraussetzungen können auch vom Lehrer nicht verändert werden und beinhalten Voraussetzungen die mit dem gesamtgesellschaftlichen Wandel zu tun haben (z.B. Buben verhalten sich anders als Mädchen).

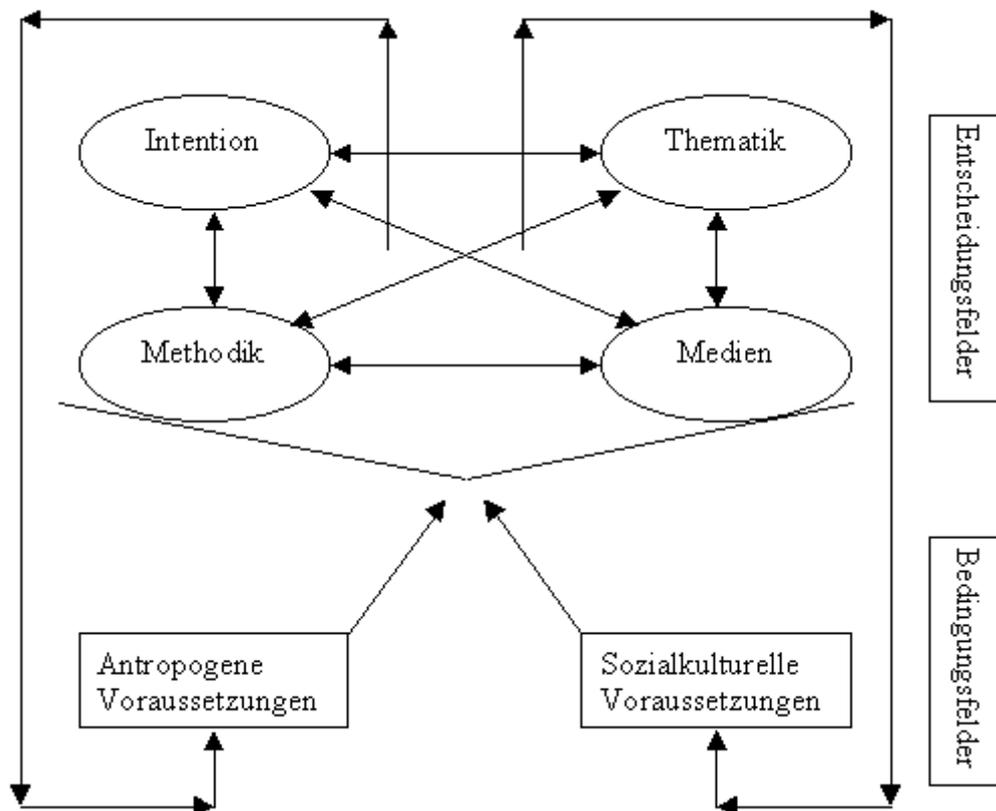


Abb. 2: Schematische Darstellung der Strukturanalyse nach HEIMANN
(JANK und MEYER (1991), S. 183)

(Quelle: <http://www.grin.com/e-book/102416/lehrtheoretische-didaktik-heimann-otto-schulz>)

Die 4 Entscheidungsfelder

Im Folgenden werden nun die vier Entscheidungsfelder kurz vorgestellt. Sie stellen die Faktoren in der Unterrichtsplanung eines Lehrenden dar, die von ihm beeinflusst werden können.

1. Intention

Lehrende sollten sich zuerst überlegen, welche Ziele sie im Unterricht verfolgen und erreichen wollen. HEIMANN meint, dass es in einer Stunde viele unterschiedliche Lehr- und Lernziele geben kann. Durch diese Überlegungen sollen sich Lehrer klar darüber werden, welchen Sinn und Zweck die Stunde haben soll (PETERSEN 1996, S. 132).

2. Thematik

Das zweite Entscheidungsfeld sieht HEIMANN selbst noch als unausgereift an, das noch Ergänzungen bedarf. Lehrende sollen hier entscheiden, welches das Thema des Unterrichts sein soll und welche Inhalte eine Stunde füllen sollen. Er kann jedoch selbst keine definitive Antwort darauf geben, wie man „richtige und lernenswerte“ Inhalte auswählt. Er ersetzt KLAFFKIs Begriff des Bildungsgehaltes mit dem des „Lernpotentials“ (PETERßEN 1996, S. 133).

3. Methodik

Die Auswahl der geeigneten Methoden einer Unterrichtseinheit ist das nächste Entscheidungsfeld. Es können laut HEIMANN verschiedene Methoden in den unterschiedlichen Phasen einer Unterrichtseinheit verwendet werden. HEIMANN untersuchte die methodischen Möglichkeiten, die Lehrenden zur Verfügung stehen und teilte sie in fünf Kategorien ein. Diese sind die

- „*Artikulation*“ (Unterrichtsabfolge),
- „*Gruppen- und Raumorganisation*“,
- „*Lehr- und Lernweisen*“ (Handlungen von Schülern und Lehrern während des Unterrichts),
- „*Ausrichtung an methodischen Modellen*“ (aus didaktischen Theorien) und die
- „*Orientierung an einem Prinzipien-Kanon*“ (aus der didaktischen Methodenlehre) (PETERßEN 1996, S. 134)

4. Medien

In diesem Entscheidungsfeld muss sich der Lehrende entscheiden, welche Medien er für die Repräsentation der Inhalte verwendet. HEIMANN nahm das Element „Medien“ absichtlich aus dem Element der Methodik heraus, wobei erwähnenswert ist, dass dies vor ihm noch kein anderer getan hatte. Er war der Meinung, dass durch den schnellen technischen Fortschritt, das Element „Medien“ eigenen Gesetzen unterworfen sei (PETERßEN 1996, S. 134).

2.3.4 Das Hamburger Modell

Nach der Abhandlung des Berliner Modells soll nun dessen Weiterentwicklung, das Hamburger Modell, vorgestellt werden. SCHULZ veränderte das Lehr-Lerntheoretische Modell von HEIMANN und stellte 1980 die Endfassung seines Hamburger Modells vor. Das Modell beruht auf einer Neufassung der Planung des Unterrichts und stellt den Begriff der „Emanzipation“ in den Mittelpunkt von Lehren und Lernen. Er wollte, dass die Schüler zu mehr Selbstständigkeit erzogen werden. Sie sollen sich nicht von vorherrschenden Strukturen einengen und in ihrem eigenen Denken einschränken lassen (PETERSEN 1996, S. 140f).

Das Handlungsmodell der Hamburger Schule

„Schüler [sind] für eine ganze Reihe von wichtigen Teilen des Lernprozesses mindestens ebenbürtige, wenn nicht bessere Experten [...] als Lehrer.“ (SCHULZ 1980, S.246)

SCHULZ will mit dieser Aussage untermauern, dass bei der Unterrichtsplanung der Fokus auf die Schüler und deren Bedürfnisse gelegt werden soll. Es sollen, im Rahmen eines konstruktiven Dialogs sogar Eltern und Schüler bei der Planung des Unterrichts aktiv miteinbezogen werden, um einen emanzipatorisch relevanten Unterricht gestalten zu können. Lehrende allein wären nicht in der Lage die Bandbreite der Interessen der Schüler und deren Leben zu erfassen und würden den Unterricht somit wieder einschränken (PETERSEN 1996, S. 146).

Das Handlungsmodell des Hamburger Modells basiert auf dem Einsatz von vier Planungsebenen.

1. Perspektivenplanung:

Ebene eins ist die Perspektivenplanung. Der Unterricht wird über einen längeren Zeitraum wie etwa einem Halbjahr oder einem ganzen Schuljahr geplant. Diese Planungsstufe kreiert eine Rahmenplanung, die sehr flexibel und offen gegenüber Änderungen ist (SCHULZ 1997, S.45f.).

2. Umrissplanung

Ebene zwei ist die Umrissplanung. In diesem Stadium wird eine Reihe von Unterrichtseinheiten erstellt, die einen gemeinsamen Sinnzusammenhang haben.

Die Umrissplanung beinhaltet die Komponenten:

- *Unterrichtsziele* (Diese sollten einerseits den Lehrplankonform sein und die Emanzipation der Schüler steigern.)
- *Ausgangslage* (Wo stehen die Schüler und wo möchte der Lehrer sie hin bringen?)
- *Vermittlungsvariable* (Welche didaktischen Methoden und Konzepte bzw. welche Sozialformen und Medien werden gewählt?)
- *Erfolgskontrolle* (Sind die Lernziele erreicht worden?) (SCHULZ 1997, S.47ff.)

3. Prozessplanung

In der Prozessplanung sollen die groben Unterrichtsziele der Umrissplanung zerlegt werden und in einzelne Teil-Lernziele umgeformt werden. Dabei sollen alle vier Komponenten der Umrissplanung an die einzelnen Unterrichtseinheiten angepasst werden (SCHULZ 1997, S.52f.).

4. Planungskorrektur

Laut SCHULZ ist diese Phase eine „Selbstverständlichkeit“ und beinhaltet die Anpassung und Korrektur von Einheiten der Prozess- und Umrissplanung (SCHULZ 1997, S.54).

Abbildung 3 zeigt noch einmal die Rangordnung der einzelnen Planungsschritte. Die Perspektivenplanung steht zu Beginn und umfasst die Planung über einen längeren Zeitraum. Die Umrissplanung fasst einzelne Unterrichtssequenzen zusammen, bevor die Prozessplanung die Feinplanung von Unterrichtseinheiten übernimmt.

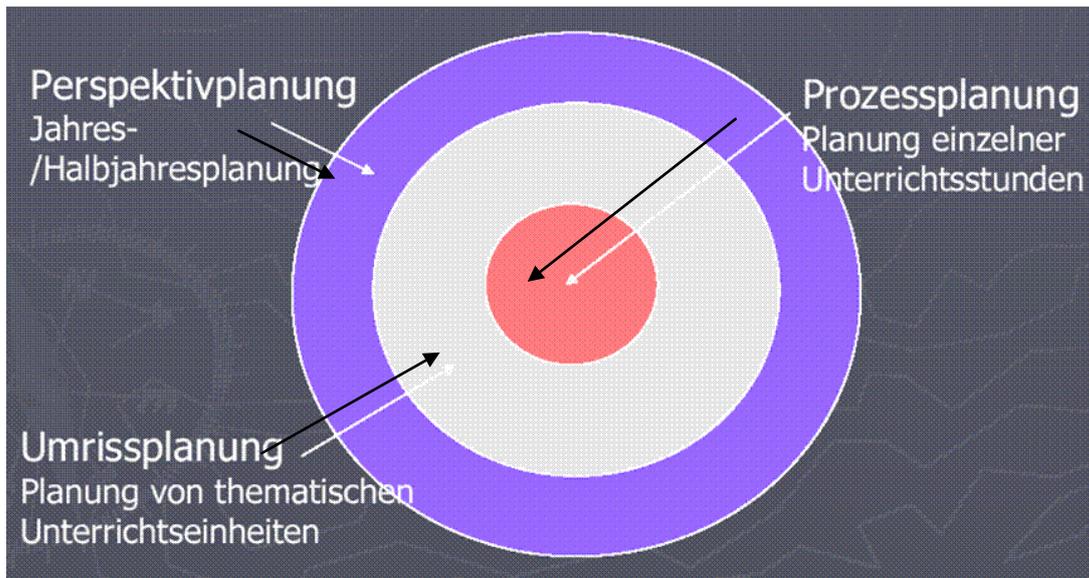


Abb. 3: Das Handlungsmodell des Hamburger Modells (ohne das Element der Planungskorrektur)
 (Quelle: http://www.fleck.it/wipaed/images/hamburger_planung.gif)

Fazit

HEIMANNs Lehr-Lerntheoretische Modell wurde KLAFKIs Bildungstheoretischem Modell entgegen gesetzt und setzt den Lernbegriff in den Mittelpunkt seiner Didaktik. Es beruht auf einer wertfreien Bedingungsanalyse für den Unterricht, die Lehrende in der Phase der Unterrichtsplanung vornehmen. Durch diese können Lehrer viele Faktoren, die den Unterricht beeinflussen, beachten, um ein optimales und gezieltes Lernen zu gewährleisten. Darüber hinaus handeln Lehrende bewusster, übersichtlicher und sind in der Lage, ihr Tun zu rechtfertigen, auch wenn der Unterricht nicht den gewünschten Erfolg bringen sollte. Das Hamburger Modell von Wolfgang SCHULZ basiert im Gegensatz zu HEIMANNs technologischem Planungsmodell auf einem emanzipatorischen Handlungsmodell (PETERSEN 1996, S.137f).

Obwohl beide Modelle für Lernprozesse eine gute Struktur und Planung bieten können, haben sie dort leider auch ihre Grenzen. Die Entscheidungen die während der Planung getroffen werden, müssen nur eine Bedingung erfüllen: die stimmige Interdependenz der verschiedenen Planungs- und Unterrichtselemente. Der heutige allgemeine Grundkonsens wäre jedoch, alle Elemente eines Unterrichtsprozesses und dessen Planung auf eine allgemeine Zielorientierung zu konzentrieren (JANK und MEYER 1991, S.196). Zusätzlich fehlt den Modellen, die durch diese strikte

Planung auch eine Steigerung der Lerneffizienz fördern wollen, eine notwendige Schülerorientierung (PETERßEN 1996, S.138f).

2.4 Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik

Das nächste didaktische Modell, das nun behandelt wird, ist das kybernetisch-informationstheoretische Modell. Es wurde maßgeblich von ihrem Hauptvertreter Felix VON CUBE geprägt, der es in den 60er Jahren als eigenständige didaktische Theorie vorstellte. Diese Didaktik wird nun etwas kürzer als die anderen Modelle behandelt. Der Grund dafür ist, dass sich nach VON CUBE und anderen Vertretern wie Helmar FRANK in den 90er Jahren keine anderen Didaktiker mehr fanden, die diese Theorie weiter führten. Die Theorie war schon während der ersten Jahre nach ihrer Einführung in den 60er Jahren sehr verschlossen gegenüber anderen didaktischen Modellen gewesen und blieb dieser Einstellung immer treu. Sie hat sich, im Gegensatz zu allen anderen vorgestellten Didaktiken, am wenigsten verändert und riegelte sich gegenüber anders konzipierten Didaktiken hermetisch ab. Auch herbe Kritik von Fachdidaktikern aus anderen Lagern konnte die Väter dieser Didaktik nicht zum Einlenken bewegen und bewirken, sich gegenüber anderen und neueren didaktischen Ansätzen, Argumenten und Diskussionen zu öffnen (PETERßEN 1996, S. 149)..

2.4.1 Der Prozess der Erziehung und Ausbildung: Der gesteuerte Lernende

Für VON CUBE liegt den Begriffen der Erziehung, der Ausbildung und des Unterrichts eine gemeinsame Idee zugrunde. Er sieht all diese Begriffe als Prozesse, bei denen Lernende unter ständiger Korrektur eines Lehrenden ein Lernziel erreichen sollen. VON CUBE nennt diesen Prozess „Regelung“, daher ist für ihn ein Erziehungs- und Ausbildungsvorgang ein Regelungsvorgang. Dieser Vorgang kann daher auch in einem Regelkreis¹⁵ dargestellt werden (1997, S. 59-61).

VON CUBE behauptet, dass es durch ein gezieltes Steuern und Eingreifen in den Lernvorgang möglich ist, dem Lernenden zu helfen, ein optimales Ergebnis in einem

¹⁵ Der Begriff des Regelkreises wird auf der nächsten Seite näher erläutert.

Lernprozess bzw. ein angestrebtes Lernziel zu erreichen. Die einzelnen Komponenten der Lehr- und Lernvorgänge seien folglich so zu steuern und zu regeln, dass eben ein bestmögliches Ergebnis (bzw. ein Lernziel) erreicht werden kann (PETERSEN 1996, S. 152).

Der Regelkreis¹⁶

Lehr- und Lernvorgänge sind somit laut VON CUBE steuerbar. Zur Umsetzung seiner Theorie des gesteuerten Lernens bedient sich VON CUBE eines Systems, das ursprünglich aus dem Bereich der Technik stammt: dem Regelkreis. Er formte diesen Regelkreis um, indem er die einzelnen Komponenten durch didaktische Begriffe ersetzte und führte somit den Regelkreis als grundlegende Komponente in die kybernetisch-informationstechnischer Didaktik ein. Wie schon erwähnt, gibt es innerhalb dieses Regelkreises nun verschiedene Elemente. Diese stehen für die einzelnen Faktoren, die die Lehr- und Lernvorgänge beeinflussen. Diese können, wie schon erwähnt, verändert werden und vermögen dadurch die anderen Komponenten und folglich den gesamten Kreis zu beeinflussen. Für VON CUBE ist das „Regelobjekt oder die „Regelgröße“, also die Komponente des Kreises, die auf das Lernziel hingeführt werden soll, der lernende Mensch. Der Lernende kann laut VON CUBE somit innerhalb des Regelkreises so beeinflusst und gesteuert werden, dass er durch eine ständige Kontrolle und durch den Einfluss der anderen Komponenten zum Lernziel geführt werden kann und somit optimal lernen kann (1997, S. 59).

Abbildung 4 zeigt eine schematische Darstellung dieses Regelkreises, dessen Komponenten im Folgenden kurz erläutert werden. PETERSEN (1996, S. 153f) bedient sich zur Vereinfachung der Darstellung eines Gleichnisses einer Schiffsbesatzung:

¹⁶ Der Begriff „Regelkreis“ kommt ursprünglich aus dem Bereich der Technik. Es ist ein geschlossenes System mit diversen Komponenten, die alle miteinander verbunden sind. Änderungen von nur einer Komponente haben Auswirkungen auf die anderen Bereiche und das System als Ganzes. Es wird versucht, durch Veränderungen am Regler die Regelstrecke (das Ergebnis) optimal zu beeinflussen, um ein gewünschtes Ergebnis zu erbringen.

1. Der „Soll-Wert“

Der Soll-Wert ist das Erziehungs-, Ausbildungs- oder Lernziel. Dieses Ziel wird durch den Kapitän (Lehrender) in Absprache mit dem Lernenden festgelegt. Dieses wird dann auch angesteuert und soll letztendlich auch erreicht werden. Das Lernziel liegt außerhalb des Regelkreises (VON CUBE 1997, S. 60f).

2. Der „Regler“

Der Regler ist der Lehrende (Kapitän), der eine geeignete Lernstrategie für den Lernenden festlegt. Zusätzlich wählt er geeignete Medien und Methoden aus, um den Lernplan optimal durchführen zu können (VON CUBE 1997, S. 60f).

3. Das „Stellglied“

Stellglieder (die Steuermänner) sind Menschen wie Lehrer und Klassenkollegen sowie (Unterrichts-)Medien wie Bücher und Texte, die eine gewisse Wirkung auf den Lernenden ausüben sollen (VON CUBE 1997, S. 60f).

4. Die „Regelgröße“

Die „Regelgröße“ ist der Lernende, also der Ruderer auf dem (Lern-)Schiff. Er führt die ihm aufgegebenen Bewegungen durch und bewegt sich somit innerhalb des Regelkreises in Richtung Lernziel fort. Dabei kann er durch viele Faktoren beeinflusst werden, die der „Regler“ nicht vorhersehen kann. Diese „Störgrößen“ können von „außen“ kommen, wie es z.B. Klassenkollegen und Unterrichtsmedien sind. Sie können aber auch von „innen“ kommen, wie z.B. die aktuelle psychische und physische Verfassung des Lernenden (VON CUBE 1997, S. 60f).

5. Die „Messfühler“

Die „Messfühler“ repräsentieren das Medium der Lernkontrolle. Sie messen den Lernfortschritt des Lernenden und somit die Differenz zwischen dem „Ist- und Soll-Wert“. Solange der Lernende in seinem Lernfortschritt noch nicht den „Soll-Wert“, also das Lernziel, erreicht hat, muss ein neuer Regelungsprozess begonnen und

eventuell auch eine neue Lernstrategie gewählt werden, um das Ziel zu erreichen (VON CUBE 1997, S. 60f).

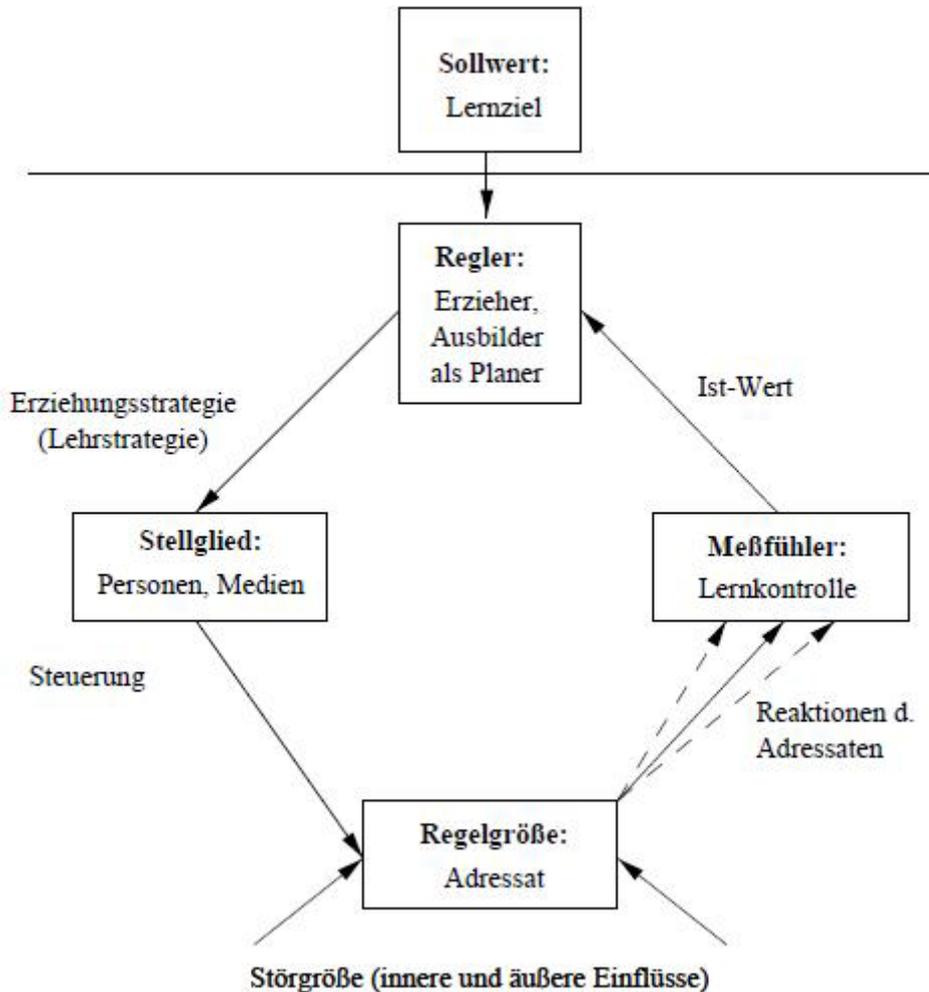


Abbildung 4: Der Regelkreis der Erziehung nach VON CUBE (Vgl. VON CUBE (1997), S. 60)
(Quelle: <http://www.mightymueller.de/texte/pdf/kyberdid.pdf> , S.11)

2.4.2 Information in der kybernetisch-informationstheoretische Didaktik

Die wichtigste Grundlage der kybernetisch-informationstheoretische Didaktik ist wohl die gerade behandelte Verwendung des Regelkreises. Doch wie der Name der Didaktik schon zeigt, ist auch der Begriff der Information von großer Bedeutung und dieser hängt auch direkt mit dem Regelkreis zusammen.

Innerhalb dieses Regelkreises sollen laut VON CUBE Lehr- und Lernmethoden verwendet werden, die auf Redundanz erzeugung beruhen. Redundanzen sind in der

Informationstheorie normalerweise Teile von Nachrichten, die schon einmal erwähnt worden sind, somit schon bekannt sind und nichts Neues darstellen (PETERSEN 1996, S.158f). Auch beim Lernen sollen Redundanzen erzeugt werden, und neue Informationen sollen zu vertrauten Informationen gemacht werden. Dies funktioniert indem der Lernende diese neue Information erhält und lernt. Durch das Lernen wird ihm dann die Information vertraut gemacht (MÜLLER 2000, S.13). VON CUBE spricht bei diesem Lernvorgang von einem „Informationsabbau“, da eine neue Information für einen Lernenden viel Informationswert besitzt. Wird diese Information dann gelernt, wird sie zu etwas Vertrautem und ihr Informationswert schwindet (PETERSEN 1996, S. 158f).

Fazit

Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik zielt auf eine bestmögliche Steigerung der Effizienz innerhalb von Lernprozessen ab. Der Lernvorgang wird dabei durch ein geregeltes System dargestellt, dieses stellt VON CUBE in Form eines Regelkreises dar, den er aus der Kybernetik übernahm und für sein didaktisches Modell adaptierte. Weiters ist VON CUBE der Auffassung, dass Lernen vorwiegend über redundante Lernprozesse und den Abbau von neuen Informationen funktionieren kann.

Große Kritik erntet das Modell durch ihr rein technisches Grundverständnis, bei dem die Lernenden als Subjekte in den Hintergrund geschoben werden. Weiters wird das Fehlen eines Zielproblems dieser Didaktik und der Vorrang behavioristischer Prozesse kritisiert. PETERSEN glaubt aber, dass genau dieses technische Grundverständnis des Modells auch Vorteile hat. Für ihn ist das Modell bei technischen Lehr- und Lernfragen hilfreich, weiters sei Erziehung auch immer ein Informationsvorgang. Jedoch sei der Lern- und Erziehungsprozess nicht so starr und fest ineinander verankert wie ihn VON CUBE darstellt, sondern stark von nicht-technisch erfassbaren Aktionen und Gefühlen der Menschen geprägt. Diese Elemente berücksichtigt das Modell jedoch nicht (PETERSEN 1996, S. 159ff).

2.5 Die lernzielorientierte Didaktik

Die letzte Didaktik, die im Rahmen dieser Arbeit behandelt wird, ist die curriculare oder lernzielorientierte Didaktik. Dieses Modell wurde in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts aus den USA übernommen und erfuhr großen Anklang bei den deutschsprachigen Wissenschafts- und Bildungsministerien. Nur einige erfahrene Lehrer, die dieses anspruchsvollere didaktische Modell nicht annehmen wollten, stempelten es als eine neue „Feiertagsdidaktik“ ab und sträubten sich, sich gegenüber diesem Modell zu öffnen und es anzuwenden (JANK und MEYER 1991, S.300). Jenen Lehrern jedoch, die Gegenteiliges taten und die curriculare Didaktik in ihr didaktisches Handlungsrepertoire aufnahmen, eröffneten sich völlig neue Handlungsfelder eines problemorientierten Unterrichts.

Lehrer müssen ihren Unterricht und dessen Planung immer begründen können. Damit dieser Unterricht aber begründungsfähig wird, müssen einige Voraussetzungen gegeben sein. Unter diesen vielen Voraussetzungen ist die einer klaren Zielvorgabe unerlässlich, denn Unterricht ohne Ziele ist kein verantwortungsvoller und begründbarer Unterricht. Auch die Reflexion dieser Ziele sollte ein wichtiger Teil der Unterrichtsplanung für jeden Lehrer sein. Und hier hakt die lernzielorientierte Didaktik ein, denn sie *„liefert ein formales Modell zur zweckrationalen Steuerung curricularer Entscheidungsprozesse“* (JANK und MEYER 1991, S.301).

2.5.1 Definition und Aufgabenbereich der lernzielorientierten Didaktik

Christine MÖLLER (1997, S.75), die erste große Vertreterin und Mitbegründerin dieser Didaktik im deutschsprachigen Raum, sieht in dem Begriff „Curriculum“¹⁷ einen *„Plan für [den] Aufbau und Ablauf von Unterrichtseinheiten“*. Dieser Plan muss für sie drei Elemente beinhalten: die Ziele, die Organisation und die Kontrolle von Lernen. Nur so kann der Plan in eine bestmögliche Durchführung des Lernvorganges umgesetzt werden.

¹⁷ Das Wort Curriculum stammt ursprünglich aus dem Lateinischen und bedeutet „Lauf“, „Umlauf“, oder „Verlauf“. (STOWASSER Lateinwörterbuch, 1994).

JANK und MEYER interpretieren den lernzielorientierten Unterricht als

„ein Konzept, bei dem durch eine möglichst transparente und präzise Festlegung der im Unterricht anzustrebenden Ziele und durch die empirisch kontrollierte Zuordnung von Mitteln (=Inhalten, Methoden, Medien) die zweckrationale Steuerung der Unterrichtsabläufe verbessert werden soll.“ (1991, S.299)

Auch PETERSEN (1996, S.179) sieht die Hauptaufgaben dieser Didaktik ähnlich wie MÖLLER und JANK und MEYER und nennt drei Kernelemente, die diese Didaktik für ihn auszeichnen.

1. Das Lernziel steht im Mittelpunkt der gesamten Didaktik
2. Es findet eine Hierarchisierung der Lernziele statt
3. Es findet eine Kontrolle über das Erreichen der Lernziele statt.

Alle vier Didaktiker grenzen das Aufgabenfeld der curricularen Didaktik ziemlich ähnlich ein und begreifen das Lernziel als das Kernelement dieses Modells. Im nächsten Kapitel wird dies daher näher erläutert.

2.5.2 Lernziele

Ein Lernziel ist laut PETERSEN (1996, S.180) ein spezieller Moment in didaktischen Abläufen und enthält genaue *„Vorstellungen über die Zielsetzung“* von Lehr-Lernprozessen. Er sieht den Begriff des Lernziels eng verbunden mit der wissenschaftstheoretischen Grundposition des Behaviorismus, da das Erreichen eines Lernziels mit einer Veränderung des Verhaltens des Lernenden mit einhergeht. Diese Änderung im Verhalten setzt jedoch eine Veränderung im Denken und der Handlungsfähigkeit voraus und muss nicht immer sofort auffällig und daher beobachtbar sein. Somit lautet für PETERSEN die endgültige Definition von Lernzielen: *„Lernziele bezeichnen also Absichten zur Veränderung von Verhaltensdispositionen“*¹⁸ (1996, S.180).

¹⁸ Laut JANK und MEYER (1996, S.302) sind Dispositionsangaben Fähigkeiten, Gelerntes bewusst, aber auch unbewusst, richtig anzuwenden.

JANK und MEYER haben eine fast idente Grundhaltung zu der Definition eines Lernziels und meinen dass dies eine „*sprachlich artikulierte Vorstellung von der durch Unterricht [...] zu bewirkenden beobachtbaren Verhaltensdisposition eines Lernenden [ist]*“ (1991, S.302).

Zusammenfassend kann man also folgendes sagen: Ein Lernziel ist ein exakt formuliertes Ziel einer Unterrichtseinheit, das bei den Lernenden Veränderungen in ihrem Denken, in ihrer Disposition zu gewissen Inhalten und dadurch auch eine Veränderung in ihrem Verhalten auslösen soll. Die Erarbeitung und Verwendung von Lernzielen wird in den nächsten Kapiteln näher erläutert.

2.5.3 Operationalisierung von Lernzielen

Als Lehrender sollte man für jede Unterrichtseinheit Zielvorstellungen haben, diese als Lernziele formulieren und auch den Lernenden mitteilen. Die Ausarbeitung und Erstellung von Lernzielen geht meist vom vorgeschriebenen Lehrplan des jeweiligen Faches aus. Die dort enthaltenen, unscharf formulierten Zielvorstellungen müssen erst in möglichst exakt und eindeutig formulierte Lernziele zerlegt werden. Diese sollten sprachlich-eindeutig sein und „*beobachtbare Elemente der gewünschten neuen Verhaltensdisposition der Lernenden*“ (JANK und MEYER 1991, S.303) beschreiben. Die Lernziele werden im Rahmen dieser Kleinarbeitung in so genannte Richt-, Grob- und Feinziele gegliedert. Den kompletten Vorgang nennt man Lernzieloperationalisierung (MÖLLER 1997, S.79f).

Für MÖLLER ist es von besonderer Bedeutung, dass Lernziele präzise erarbeitet und beschrieben werden. Diese genaue Ausarbeitung ist notwendig, weil nur dadurch einerseits die Wahl von geeigneten Unterrichtsmethoden möglich ist und andererseits der Erfolg des Lernens und Lehrens sowie die Eignung des Modells per se überprüft werden kann (1997, S.76).

Lernzieloperationalisierung ist, wie gerade erwähnt, ein präzises Ausarbeiten der Lernziele. Bevor diese Operationalisierung jedoch näher erläutert wird, muss zuerst geklärt werden, was denn ein Lernziel generell kennzeichnet. Für MÖLLER besteht ein Lernziel grundsätzlich aus zwei Teilen. In Anlehnung an das behavioristische

„Stimulus and Response“¹⁹ Konzept teilt sie das Lernziel in einen Inhalts- und einen Verhaltensteil. Der Inhaltsteil ist der Input bzw. der Reiz, der Verhaltensteil ist die Reaktion bzw. die Verhaltensänderung des Lernenden (1997, S.80). PETERSEN beschreibt diese als den „materialen“ bzw. „formalen“ Aspekt von Lernzielen (1996, S.183). Diese Teile werden im Rahmen der Hierarchisierung von Lernzielen im nächsten Kapitel noch näher besprochen.

Die prominenteste Definition über die Aufgaben von Lernzielen stammt jedoch von Robert MAGER (in MÖLLER 1997, S. 80 und JANK und MEYER 1991, S.304) Für ihn soll ein Lehrziel drei Elemente beinhalten:

1. Die gewünschte Verhaltensdisposition soll erklärt werden. Wie soll also das Endverhalten des Lernenden aussehen? Was soll er genau tun?
2. Die Rahmenbedingungen, unter denen er das Lernziel erreichen soll, müssen beschrieben werden.
3. Es muss ein Bewertungsmaßstab angegeben werden, mit dem der Lernende sein Verhalten einschätzen, kontrollieren und verbessern kann.

Aus dieser Kleinarbeitung der Lernziele ergeben sich nun zwei Folgen. Erstens kann man mit Hilfe der Beschreibung der Charakteristik eines Lernziels gut überprüfen, ob die gewünschten Verhaltensdispositionen erreicht wurden oder nicht. Die Elemente des Lernziels kann man somit als Indikatoren für ein erfolgreiches oder (noch) nicht fruchtbares Lernen sehen und dienen Lehrenden daher als Überprüfungs-kriterium. Zweitens sind die Lernziele nach dieser Zerlegung in ihre Grundelemente nun operationalisiert und stellen somit so genannte Feinziele dar. Diese müssen aber stimmig im Rahmen von übergeordneten Grob- bzw. Richtzielen eingebettet werden (JANK und MEYER 1991, S.303).

MÖLLER (1997, S.80f) sagt, dass der Abschluss des Operationalisierungsprozesses die Einteilung der Lernziele in Richt-, Grob- und Feinziele darstellt. Die Klassifikation sich dabei am Grad der Konkretheit der Formulierung. Ein Richtziel ist viel abstrakter formuliert als das sehr präzise erläuterte Feinziel (PETERSEN 1996, S.192).

¹⁹ Der Behaviorismus beinhaltet das Konzept von „Stimulus and Response“ (Reiz-Reaktionsmodell). Es erklärt die gezielte Reaktion (Response) auf einen bestimmten Reiz (Stimulus).

BAUER (1980, S.10ff) und PETERSEN (1996, S.192) beschreiben dieses Klassifikationssystem anhand einer geographischen Thematik näher:

1. Richtziele: Sie sind sehr abstrakt und allgemein gehalten und beschreiben große Zielbereiche, die zu behandeln sind. Es gibt viele Interpretationsmöglichkeiten. In der Geographie könnte dies z.B. der Erwerb von topographischen Kompetenzen sein.
2. Grobziele: Sie sind etwas konkreter und können schon Dispositionsänderungen von größeren Unterrichtseinheiten beschreiben. Sie bieten nur mehr wenige Interpretationsmöglichkeiten. Ein Grobziel der Thematik vom Erwerb von topographischen Kompetenzen könnte z.B. sein: Schüler sollen die verschiedenen Kartentypen im Schulatlas unterscheiden und ihre Anwendungsmöglichkeiten verstehen können.
3. Feinziele: Sie sind sehr exakt und detailliert beschrieben und beinhalten Inhalte, Methoden und Lernzielkontrollen. Ein Feinziel in unserem Beispiel wäre z.B.: Schüler sollen durch das Verwenden einer Karte und eines Stadtplanes, den Weg von Ort A nach Ort B mithilfe zweier verschiedener Transportmittel finden können.

Damit ist der Operationalisierungsprozess von Lernzielen abgeschlossen. Das nächste Kapitel behandelt die Einordnung und Hierarchisierung von Lernzielen in Ordnungsmodelle.

2.5.4 Lernzieldimensionierung und Hierarchie

Eine der größten Herausforderungen in dieser Didaktik ist die Ordnung und Hierarchisierung von Lernzielen. Das Problem ist, dass es im Grunde genommen eine unermessliche Vielzahl an möglichen Lernzielen gibt. Diese können auf verschiedene Fähigkeiten der Lernenden zielen und ihnen dabei verschieden viel oder wenig abverlangen. Deshalb gibt es für Lehrende verschiedene Ordnungsmodelle, die ihnen helfen sollen, die Art, Beschaffenheit und das Anforderungspotential von Lernzielen erkennen und den Bedürfnissen der Lernenden entsprechend einordnen zu können. Diese Modelle können dabei helfen, Lernziele überhaupt erst zu finden und diese zu definieren. Weiters geben sie

Hilfestellungen, um passende Unterrichtsmethoden zu den Lernzielen zu finden (MÖLLER 1997, S.81 und PETERßEN 1996, S.182f.).

MÖLLER meint, dass es kein bestmögliches, universal-einsetzbares Ordnungsschema gibt. Jedes Modell hat seine Vor- und Nachteile und die Wahl des brauchbarsten Modells hängt von der jeweiligen Problemstellung des Unterrichts ab. (1997, S.83) Es wird nun das gängigste Ordnungsmodell kurz vorgestellt. Es wurde in den 50er Jahren von Benjamin BLOOM²⁰ entwickelt und unterscheidet zuerst drei Bereiche des Lernens, auf die Lernziele wirken können (in JANK und MEYER 1991, S.305 und PETERßEN 1996, S.183):

1. Der kognitive Bereich bezieht sich auf Verhaltensänderungen im Bereich von Denken, Wissen und Problemlösen.
2. Der affektive Bereich zielt auf Interessenslagen, Einstellung und Werterhaltung der Lernenden.
3. Der psychomotorische Bereich beinhaltet motorische und manipulative Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Diese Einordnung kann, wie vorher erwähnt, helfen, Lernziele zu finden, diese zu formulieren und entsprechende Unterrichtsmethoden zu wählen. In einem weiteren Schritt entwarf BLOOM dann ein Modell, das es möglich macht, Lernziele nach ihrem Schwierigkeitsgrad zu ordnen. Dieses Modell zur Hierarchisierung der Lernziele nannte er „Lernzieltaxonomie“. Er entwickelte dieses Modell zuerst für den kognitiven Bereich und erweiterte es später um den affektiven und psychomotorischen Teil. Diese Hierarchisierung ist notwendig, da Lernziele verschiedene Anforderungen an Lernende haben können (JANK und MEYER 1991, S.306 und PETERßEN 1996, S.184).

Abbildung 5 verdeutlicht diese Hierarchie in allen drei Bereichen. Die Komplexität und Schwierigkeit nimmt von oben bis unten zu. Ein kognitives Lernziel, das auf das

²⁰ Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit Blooms Modellen ist das Buch „Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich“ zu empfehlen.

reine Erlernen einer neuen Kenntnis (Nummer 1) zielt, ist weit weniger komplex als ein Lernziel aus demselben Bereich, das auf eine Beurteilung (Nummer 6) eines Wissensbereichs aus ist. Für eine Einschätzung und Beurteilung einer gewissen Thematik müssen Lernende vorher natürlich Kenntnisse darüber erwerben, diese verstehen, anwenden und in einem größeren Rahmen einordnen können. Erst dann ist eine profunde Beurteilung darüber erst möglich. Die Folge für die Planung und Einbettung der Lernziele in die Unterrichtsplanung ist daher, dass ein Lernziel mit dem Ziel einer Kenntniserwerbung vor einem Lernziel mit der Absicht einer Beurteilung stattfinden muss ²¹ (PETERSEN 1996, 182ff.).

Kognitive Dimension	Affektive Dimension	Psychomotorische Dimension
1. Kenntnisse	1. Aufmerksamwerden, Beachten	1. Imitation
2. Verständnis	2. Reagieren	2. Manipulation
3. Anwendung	3. Werten	3. Präzision
4. Analyse	4. strukturierter Aufbau eines Wertsystems	4. Handlungsgliederung
5. Synthese	5. Erfülltsein durch einen Wert oder eine Wertstruktur	5. Naturalisierung
6. Beurteilung		

Abb. 5: Taxonomie der drei Lernzielbereiche nach BLOOM/KRATHWOHL (Vgl. MÖLLER 1997, S.82)
 (Quelle:[http://studsem.rp.lo-net2.de/f07/ws_gen/2/Infotext%20Curriculum
 theorie%20ausf%FChrlich.pdf](http://studsem.rp.lo-net2.de/f07/ws_gen/2/Infotext%20Curriculum%20theorie%20ausf%FChrlich.pdf), S.2)

2.5.5 Die Entwicklung einer Unterrichtseinheit

Nach der Erörterung der Lernziele soll nun der zu Grunde liegende Prozessablauf der Entwicklung einer Unterrichtsstunde im Rahmen dieser Didaktik gezeigt werden. Für MÖLLER ist bei der Entwicklung eines Unterrichts, der auf der Curriculumtheorie aufbaut, wichtig, dass die Planung in drei von einander abhängigen Schritten erfolgt. Die drei Phasen der Curriculumentwicklung sind die der Lernplanung, Lernorganisation und Lernkontrolle. Zuerst werden in der Phase der Lernplanung die Lernziele festgelegt. In der zweiten Phase, der Lernorganisation, werden dann die geeigneten Methoden und Wege für ein bestmögliches Erreichen der Ziele gewählt. In der letzten Phase, der Lernkontrolle, wird dann kontrolliert, ob die Lernziele von

²¹ Für eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Dimensionen aus geographischer Sicht, vergleiche dazu KÖCK (1986, S. 179f).

den Lernenden erreicht worden sind und ob die gewählten Methoden und Wege sinnvoll waren oder ob neue ausgewählt werden müssen (1997, S.77).

SCH Schüler am Anfang des Lernprozesses
 SCH' Schüler am Ende des Lernprozesses
 LS Lernschritt

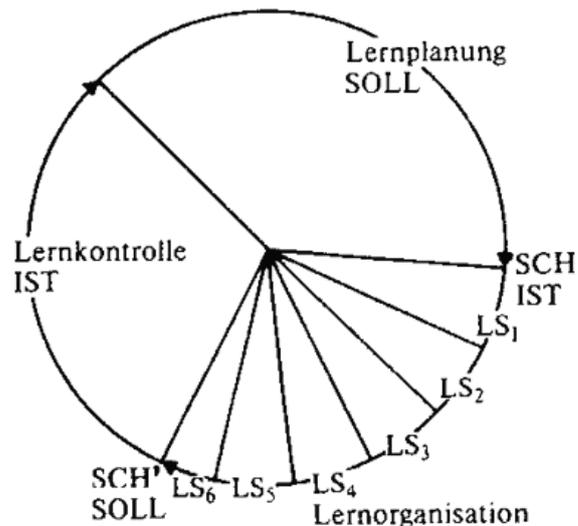


Abb. 6: Schematische Darstellung der Curriculumentwicklung (Vgl. MÖLLER 1997, S.78).
 (Quelle: <http://www.e-gms.de/figures/journals/zma/2005-22/zma000214.t1.png>)

Abbildung 4 zeigt diesen Prozess der Curriculumentwicklung noch einmal schemenhaft – er wird in der Form eines kybernetischen Regelkreises dargestellt. Während der Lernorganisation sollen sich die Schüler bzw. die Lernenden Stück für Stück dem SOLL-Zustand, also dem Erreichen des Lernziels, nähern. Sobald dies geschafft wurde, wird in der Abbildung aus dem Schüler „SCH“ der Schüler „SCH'“, der Lernzustand IST wird zum Lernzustand SOLL und der Lernende hat das Lernziel erreicht (MÖLLER 1997, S.77).

Die Lernplanung

Die Lernplanung, also der erste und vielleicht wichtigste Schritt des curricularen Prozessablaufs, beinhaltet laut MÖLLER (1997, S.78) folgende vier Elemente:

1. Erstellen der Lernziele:

Es müssen eine gewisse Menge von Lernzielen für die zu planende Einheit definiert werden.

2. Eindeutige Charakteristik:

Die Lernziele müssen präzise dargestellt und formuliert werden. Das heißt: Es muss klar sein, was der Lernende erreichen soll bzw. welches Verhalten er nach dem Erreichen des Lernziels zeigen soll.

3. Ordnung und Hierarchie:

Die Lernziele müssen geordnet werden, indem sie ihren Inhalten, an denen sie erreicht werden sollen, zugeordnet werden.

4. Begründung:

Die Auswahl und Einbettung der Lernziele in die Unterrichtseinheit muss begründet werden.

Wie leicht zu erkennen ist, wurden diese vier Elemente im Rahmen der Lernzielausarbeitung bereits ausführlich besprochen. Im nächsten und letzten Kapitel über die curriculare Didaktik wird nun der prominenteste Theorieansatz innerhalb der Curriculumforschung vorgestellt.

2.5.6 Lernziele und Schülerorientiertheit

Die Curriculumforschung brachte viele verschiedene Ansätze hervor, die untersuchten, in welcher Weise das Lernzielkonzept bestmöglich in der Schule integriert werden kann. Der wohl bekannteste Ansatz ist das „qualifikatorische Konzept“ nach Saul ROBINSOHN. Bildung sollte laut ihm junge Lernende mit Qualifikationen ausstatten, die ihnen helfen sollen, sie optimal auf ihr bevorstehendes Leben und dessen Bewältigung vorzubereiten. Die Kernelemente dieser Ausstattung sind folgende Elemente, die zusammen für ROBINSOHN zum Curriculum werden (PETERSEN 1996, S.189f):

1. Lebenssituationen einordnen können:

Der Lernende soll verschiedenste Lebenssituationen, in die er kommen kann, deuten, analysieren und einschätzen können.

2. Aneignung von Qualifikationen und Kompetenzen:

Die Qualifikationen sollen helfen, die gerade erwähnten Situationen meistern zu können.

3. Qualifikationen zerlegen und einordnen können:

Der Lernende soll erkennen, aus welchen Elementen diese Qualifikationen bestehen und was für eine erfolgreiche Aneignung einer Qualifikation notwendig ist.

ROBINSONS Konzept orientiert sich somit direkt an den Schülern und stellt deren Leben in den Mittelpunkt des Unterrichts. Diese Schülerorientierung hat sich seitdem einen festen Platz in der didaktischen Theorie gesichert und ist für viele Didaktiker ein Schlüsselkonzept, um einen lebensnahen und fruchtbaren Unterricht durchführen zu können. Auch in der gegenwärtigen Fachdiskussion, wie denn ein ertragreicher Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht der Zukunft aussehen sollte, ist das Konzept der Schülerorientierung ein zentrales Element.

Fazit

Die curriculare Didaktik baut auf einem Prinzip der Unterrichtsplanung, das die drei Elemente des Lernziels, dessen Organisation und Kontrolle in den Mittelpunkt stellt. Dabei ist aber nicht das Ergebnis des Unterrichts wichtig, sondern die gewünschte Änderung in der Verhaltensdisposition der Lernenden. Das „qualifikatorische Konzept“ von Saul ROBINSON weist als zentrales Merkmal den Begriff der Schülerorientiertheit auf. Die Aneignung von Qualifikationen und Kompetenzen sollen Lernenden in ihrem zukünftigen Leben helfen, Lebenssituationen besser bewältigen zu können. Die Vorteile dieser Didaktik liegen neben der schülernahen Auslegung des Unterrichts in dessen Transparenz seiner Ziele. Die Lernziele sollten idealerweise für alle Beteiligten klar sein, können weiters gut von Lehrenden und Lernenden kontrolliert werden (MÖLLER 1997, S.89f und JANK MEYER 1991, S.309f).

Im anschließenden letzten Kapitel der Fachdidaktikdiskussion dieser Arbeit wird versucht, einen kurzen Ausblick auf die möglichen didaktischen Elemente eines zukunftssträchtigen Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts zu werfen.

2.6 Neue Sichtweisen in der Welt der Didaktik und Fachdidaktik vom Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht

Im Rahmen der Begutachtung der didaktischen Modelle in dieser Arbeit wurden viele verschiedene Konzepte und Sichtweisen für einen erfolgreichen Unterricht vorgestellt. Wie zu Beginn dieser Betrachtung schon festgestellt wurde, gibt es keine universal einsetzbare, bestmögliche Didaktik. In der Fachdiskussion der letzten Jahre kristallisierten sich jedoch einige Konzepte heraus, die viele Lehrende als besonders wertvoll und zukunftssträchtig erachten. Christian VIELHABER fasst in seinem Vorwort zu einem Band der Reihe „Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde“ die Diskussion zusammen und sagt gleich zu Beginn, dass „die „großen“ Grundlagenkonzepte fachdidaktischer Orientierungen der siebziger und achtziger Jahre [...]ausgeblutet [sind]“ (1999, S.7). Ein moderner Geographieunterricht könne durch diese Konzepte einfach nicht mehr gerechtfertigt werden. Dies trifft laut VIELHABER auch auf die Curriculumtheorie zu, die unter anderem durch eine gezielte Qualifikations- bzw. Kompetenzvermittlung versuchte, eine neue, lebensnahe Didaktik zu schaffen. Die Wirklichkeit und ihre sich ständig ändernden Normen und Wertemaßstäbe waren leider dennoch schneller als die didaktische Theorienbildung. Daher befinden wir uns laut Jürgen HABERMAS derzeit in einer didaktischen Fachdiskussion, die durch eine „neue Unübersichtlichkeit“ gekennzeichnet ist (VIELHABER, 1999 S.7).

Die Probleme liegen laut VIELHABER konkret in einem Lehrangebot, dessen Charakteristik man getrost mit den Attributen „unpersönlich, uniform, einheitlich und allgemein gehalten“ versehen darf. Diese Uniformität im Lernen bietet keinen passenden Pool des Lernens für die Fragen und Antworten der Schüler auf ihre uneinheitlichen, verschiedenartigen und persönlichen Lebenssituationen. Das Fach sei laut Wolfgang SCHRAMKE und Wulf-Dieter SCHMIDT-WULFFEN deshalb so auch nicht mehr „zukunftsfähig“ (VIELHABER 1999, S.7).

So schwierig und differenziert sich das Problem im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht nun darstellt, so unterschiedlich sind auch die Lösungsmöglichkeiten, die aus diesem Dilemma führen könnten. VIELHABER meint, dass eine „*Hinwendung zu offeneren Unterrichtsformen*“ mit einer „*Ausrichtung, die sich an den Plausibilitäts- und Nutzenerwartungen der Schüler orientiert*“, ein erster Schritt dazu wäre (VIELHABER 1999, S.7). Lehrende sollten immer wieder mehrperspektivisch denken und unterrichten, sich kontinuierlich weiterentwickeln und ihre lineare Zugangsweise zu vielen Bereichen der Geographie und Wirtschaftskunde ad acta legen. Die Lehrenden sollten die Schüler bewusst in den Mittelpunkt stellen und ihren Unterricht von Unterrichtseinheit zu Unterrichtseinheit und von Schüler zu Schüler neu überdenken und gegebenenfalls neu orientieren. Diese Forderung scheint sicher für viele Lehrende eine nicht zu Bewältigende zu sein. Ein gewisses Maß an Einsatz und Ehrgeiz in Verbindung mit einer Entwicklung seiner eigenen, authentischen Didaktik sollte jedoch für jeden Lehrenden machbar sein – ein erfolgreicherer und bereichenderer Unterricht für alle Beteiligten dürfte die Folge sein (ebenda, S.7).

Auch ENGELHARDT zeigt sich besorgt über die zukünftige Entwicklung des Geographieunterrichts. Er spricht sich daher auch für einen bewusst gewollten Plural von Didaktiken, Theorien und Modelle aus. Das Problem ist, dass der Geographielehrer seiner Meinung nach seinen didaktischen Handlungsspielraum viel zu wenig ausnützt. Er handelt viel zu linear und die im Unterricht verwendeten didaktischen Ansätze bleiben immer dieselben. Die Lehr- und Lernformen werden den Schülern zusätzlich noch von oben herab uniform aufgedrückt, eine Schülerorientiertheit fehlt in seinen Augen viel zu oft. ENGELHARDT vermisst Begriffe und Konzepte wie Relativierung, Suchen, Zweifel und Interpretationsbedarf in der Unterrichtsplanung und seiner Durchführung (1995, S.35).

Die Lehr-Lernsituation sei so zu wenig offen für Individualität, Alternativ-räume und -situationen. ENGELHARDTS Hauptkritikpunkt aber ist der fehlende Lebensweltbezug zum Individuum Schüler im Unterricht. Dieser werde jedoch für „den Schüler“ konzipiert und nicht für Stefanie, die brave, ehrgeizige Vorzeigeschülerin, die trotz guter Noten kaum während des Unterrichts in Erscheinung tritt; nicht für den zappeligen, adipösen Martin, der in jeder Pause von

seinen Mitschülern gemobbt wird; und nicht für Hakan, den Klassenclown mit Migrationshintergrund, der in zweiter Generation in Österreich schon am eigenen Leib erfahren hat, wie eng das Verhältnis zwischen Rassismus und Raum sein kann (1995, S.37).

Für ENGELHARDT scheint jedoch ein Weg aus diesem Dilemma nicht unmöglich zu sein. Er arbeitete vier essentielle Punkte, die für ihn einen zukunftssträchtigen Geographieunterricht ausmachen können, aus (1995, S.37ff).

1.) Die Schüler in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen

Die Schüler sollen in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt werden. Ziel sollte es sein, sich als Lehrender an der Lebenswelt und der Lebenswirklichkeit der Schüler zu orientieren. Man sollte sie dort abholen, wo sie gerade stehen. Jeder einzelne Schüler ist für sich etwas ganz Spezielles. Jeder besitzt seine eigene, einzigartige Geschichte. Diese „Individualsituationen“ sollten in der Schule von der Lehrern als Ausgangspunkt ihrer didaktischen und unterrichtspraktischen Überlegungen hergenommen und verwendet werden. Diese Vielfalt an verschiedensten Lebenssituationen beinhaltet so Vieles, dass sich Lehrer zu Nutzen machen können. Weiters sollten die Schüler mit eingebunden sein in die Gestaltung und den Weg, den der Unterricht gehen soll. Sie sollten ausprobieren, Erfolge feiern und Scheitern akzeptieren lernen können. Um das aber möglich zu machen, müssen Lehrer Wahlmöglichkeiten bereitstellen, verschiedene Vorschläge und Materialien bereitstellen und Sozialformen mischen (ENGELHARDT 1995, 37f).

2.) „Bottom-up“ statt „Top-down“ Didaktik

ENGELHARDTS zweite These knüpft nahtlos an seine erste an und besagt, dass der bisherige didaktische Zugang im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht umgedreht werden müsste. Die „Top-down“--Didaktik, die durch die Vorgaben der Fachwissenschaft bedingt war, muss einer „Bottom-up“ Didaktik, die durch den Zugang über die Lebenswelten der Kinder gekennzeichnet ist, weichen. Die Richtung des Unterrichts sollte dann also nicht „von oben herab“, sondern „von unten gemeinsam nach oben“ sein. Die Normen in den Bereichen der Wissenschaft,

Fachwissenschaft und Fachdidaktik können und müssen durch neue Bezugsformen, die sich durch die Individuen in der Klasse geben, ersetzt werden. ENGELHARDT meint, dass die „Grundstruktur nicht einmal die Lebenswirklichkeit von Erwachsenen“ (ENGELHARDT 1995, S.38) widerspiegelt und diese deshalb schon gar nicht adäquat für die Schüler sei (ebenda, S.38f).

3.) Die Ästhetik in den Unterricht bringen

ENGELHARDT beruft sich auf eine These von Gunter OTTO, der Geographielehrern nahe legt, ihre alteingesessenen Grundpositionen und Werte neu zu überdenken. Er meint, dass wir uns eigentlich – sowohl im Unterricht als auch außerhalb des Klassenzimmers – nicht mit einer realen Welt und unserer Wirklichkeit auseinandersetzen, sondern immer mit einer ästhetisch²² konstruierten Wirklichkeit. Diese ästhetische Wirklichkeit, also die Welt als künstliches Produkt individueller Wahrnehmung, sollte im Klassenzimmer immer wieder hinterfragt und durch den persönlichen und subjektiven Zugang der Schüler und deren Vorerfahrungen zum Thema gemacht werden (OTTO 1992, S.54 in ENGELHARDT 1995, S.39ff).

4.) Die Vielfältigkeit der Postmoderne entdecken

ENGELHARDT zitiert Philosophen wie LYOTARD oder WELSCH, die meinen, dass ein Umdenken in unseren und speziell in den Köpfen der Schüler statt finden muss. Keiner glaubt mehr an die „Märchen der Moderne“, wie z.B. an den Begriff der „Emanzipation“ oder „der Freiheit des Einzelnen“. Ein „neues Denken“ soll zu einer anderen Betrachtungsweise der Realität führen. „Innehalten, Abstand gewinnen, neue Sichtweisen suchen, reflektieren, pluralistische Ansätze und Zugänge wählen und Individualität und Heterogenität anerkennen“: dies sind die Schlagworte, mit denen man im Unterricht neues Denken anregen kann und laut ENGELHARDT sogar muss, um die Schüler selbst weg von ihren schon vorgefertigten Denkmustern zu bringen. Man muss ihnen helfen, Tore zu neuen Sicht- und Denkweisen zu finden (1995, S.41f).

²² „gr. aisthesis = Sinnenge tragene Wahrnehmung und Erkenntnis“

3. GRUNDLAGEN ZUR SCHULBUCHTHEORIE UND -ANALYSE

Das folgende Kapitel setzt sich zuerst mit dem Medium „Schulbuch“ auseinander. Danach wird der Themenbereich der USA in ausgewählten Schulbüchern der Sekundarstufe II anhand eines eigens erstellten Kriterienkatalogs untersucht. Das Schulbuch bzw. die darin enthaltenen Aufarbeitungen des Themenkomplexes USA sind nicht nur Grundlagen der empirischen Analyse in diesem Kapitel, sondern das Schulbuch wird auch als elementares Medium des Schulunterrichts und zwar in allen Fächern verstanden.²³ Franz THÖNEBÖHN (1990, S.6) verweist auf mehrere empirische Studien, die belegen, dass bis zu 80 Prozent der Unterrichtsplanung und dessen Durchführung durch das Schulbuch bestimmt werden. Dies gilt daher auch für die Schulbücher im Fach Geographie und Wirtschaftskunde. Was das Schulbuch genau ist, welche Lehrfunktionen es besitzt und wie der Lehrplan mit diesem zusammenhängt, wird nachfolgenden Kapitel näher erläutert.

3.1 Schulbuchgrundlagen

Ein Schulbuch ist per definitionem eine „*an den Vorgaben des Lehrplans orientierte, eigens für den Unterricht erstellte Druckschrift in Form eines Verbundes von Texten, Bildern, Zeichnungen, Diagrammen, Tabellen, Profilen, Blockbildern und Karten*“ (RINSCHÉDE 2007, S.370). Es wird von einem oder mehreren Schulbuchautoren in Zusammenarbeit mit deren Verlagen erstellt und kann nach einem erfolgreichen, staatlichen Approbationsverfahren in Schulen verwendet werden. Es ist daher ein „*amtlich zugelassene[s] Unterrichtsmittel*“ (JANDER 1984, S.356).

Das Schulbuch ist ein Buch, das speziell für den Unterricht an Schulen konzipiert und zusammengestellt wurde. Wird dieses nun im Unterricht verwendet, ist es ein Hilfsmittel für Lehrer und Schüler und somit ein Unterrichtsmedium (BECKER 1973, S. 15). Das Schulbuch für das Fach Geographie und Wirtschaftskunde besteht im Allgemeinen aus den Komponenten „*Wort, Bild, Skizze, Statistik, Diagrammen,*

²³ Jährlich werden in Österreich rund 10 Millionen Schulbücher an Schüler ausgegeben. Im Schnitt erhält jeder Schüler pro Jahr sieben Bücher (Stand 1998), (BAMBERGER 1998, S.1).

Tabellen, Profilen“ und Arbeitsaufgabe (RINSCHÉDE 2007, S.370 und BECKER 1973, S.15). Der Schulatlas für das Fach Geographie kann weiters als ein „*Schulbuch im weiteren Sinne*“ bezeichnet werden und ist daher auch ein Unterrichtsmedium (BECKER 1973, S.13ff). Das heutige Geographie und Wirtschaftskunde Schulbuch sollte ein „*kombiniertes Arbeits- und Lernbuch*“ sein, das einerseits Materialien für Schüler anbietet, damit sie sich selbstständig mit den Themen auseinandersetzen können, andererseits soll es aber auch Ergebniszusammenfassungen liefern, um zur Sicherung des Lernerfolges beizutragen (RINSCHÉDE 2007, S.370f.). Das angebotene Arbeitsmaterial sollte vor allem für die Schüler motivierend sein und „*korrespondierende Ergebnisse*“ liefern (ebenda, S. 374). Wie diese Aufteilung und Umsetzung in der Praxis aussieht, wird in der Analyse anhand der Arbeitsaufgaben des Themenkomplexes der USA noch näher beleuchtet.

3.1.1 Das Schulbuch: Unterrichtsbehelf oder Grundlage für den Unterricht?

Das Schulbuch ist für KOZDON ein „*Unterrichtsbehelf*“, das als ein „*externer Speicher*“ Informationen beinhaltet, auf den Schüler und Lehrer zugreifen können. (KOZDON 1974, S. 16f). KOZDON spricht sogar von einem „*unentbehrlichen Informationsspeicher*“ (ebenda, S.100). JANDER (1982, S. 356) sieht es als ein „*Begleitmedium des Unterrichts*“, das stark auf eine Hilfestellung durch die Lehrperson gekennzeichnet ist. RINSCHÉDE hingegen sieht nach heutiger didaktischer Meinung die Stellung des Schulbuches ein bisschen anders. Er meint, dass das Schulbuch, speziell im Geographieunterricht, bis heute als das „*Basis- und Leitmedium*“ angesehen werden kann und viel mehr als nur ein Behelf und Informationsspeicher ist. Es ist ein „*kompaktes Informations- und Arbeitsmittel*“, von dem die Schüler, speziell wenn dieses in einem Medienverbund verwendet wird (wie z.B. in Kombination mit Filmen, Arbeitsblättern und Internet), oft noch mehr profitieren können als nur vom Einsatz des Schulbuchs selbst (RINSCHÉDE 2007, S.347).

3.1.2 Die Verwendung des Schulbuchs im Unterricht

THÖNEBÖHN sagt, dass das Schulbuch das am meisten verwendete Unterrichtsmedium in der Schule ist und daher eine ganz spezielle und herausragende Stellung in der Schule besitzt. Viele empirische Untersuchungen von NOELLE-NEUMANN, OEHLSCHLÄGER und NIEMZ zeigen, dass die Unterrichtsplanung und -durchführung oft bis zu 80 Prozent durch das Schulbuch bestimmt sind (THÖNEBÖHN 1990, S.5). Auch Frank NONNENMACHER (1994, S.11) kommt in seiner Studie auf ein ähnliches Ergebnis von ungefähr 80 Prozent und meint daher auch, dass das Schulbuch den Unterricht beträchtlich beeinflusst. Eine weitere von ASTLEITNER angeführte Studie aus dem Jahr 1995 zeigt, dass das Schulbuch sowohl in der Vorbereitung, aber noch mehr in der Durchführung, das mit Abstand bevorzugteste Unterrichtsmedium ist (ASTLEITNER et al. 1998, S.9). Auch HACKER verweist auf die große Bedeutung des Schulbuchs und meint, dass die Wichtigkeit des Mediums speziell zu Beginn des Schuljahres oft sichtbar wird, wenn Lehrende ohne das noch nicht vorhandene Schulbuch unterrichten müssen. *„Nur mühsam schleppt sich der Lehrer über die buchlose Durststrecke und sehnt den Tag herbei, an dem der Klassensatz endlich eintrifft“* (HACKER, 1980, S.7). Es mag sein, dass es immer noch viele Lehrpersonen gibt, die ihren Unterricht zur Gänze auf das Schulbuch aufbauen bzw. ihr Unterricht deckungsgleich mit dem Schulbuch ist. Alle Lehrpersonen nun aber in einen Topf zu werfen, wäre vermessen und würde vielen engagierten Lehrpersonen, die sehr wohl ohne Lehrbuch unterrichten können und das auch tun, großes Unrecht bereiten.

Das Schulbuch kann natürlich als Unterrichtsmedium so oft verwendet werden, wie es die Lehrperson für angemessen hält. Der Einsatz desselben muss im Rahmen der Unterrichtsplanung und -durchführung bzw. hinsichtlich der angestrebten Lernziele jedoch stets begründet werden können. Lothar JANDER meint nämlich, dass das Schulbuch ein *„wichtiges Lernmittel zur Steuerung der Lernprozesse“* sein kann. (JANDER 1982, S.355). Die Frage, ob jedoch jede Lehrperson den häufigen Einsatz des Schulbuches als Unterrichtsmedium begründen kann, muss offen bleiben und kann leider nicht beantwortet werden.

STEIN sieht das Schulbuch prinzipiell als eines von vielen Unterrichtsmedien. Es besitzt für ihn drei grundlegende Eigenschaften. Das Schulbuch ist ein „*Politikum, Informatorium und Paedagogicum – ein Hilfsmittel zur Unterstützung schulischer Unterrichts- und Erziehungsprozesse*“ (1979a, S.12). Wie diese Unterrichts- und Erziehungsprozesse nun im Detail aussehen, wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

3.1.3 Die (Lern-) Funktionen eines Schulbuches

Das Schulbuch erfüllt gewisse Funktionen von welchen Hartmut HACKER folgende Zusammenfassung gibt (1980, S.14ff):

1. Strukturierungsfunktion

Jeder Lehrende muss jedes Jahr die Lehrinhalte für das Schuljahr in eine geordnete und sinnvolle Reihung bringen. Dies geschieht durch die Erstellung von Jahres-, Wochen- und Stundenplänen. Das Schulbuch leistet hier insofern Hilfestellung, da es das Fach und dessen Inhalte in einer Art „*Makroplanung*“ lehrplangemäß vorstrukturiert (HACKER 1980, S.15f). HACKER nennt dies eine „*Fachstrukturierungshilfe*“ und meint, dass das ein Schulbuch leisten muss, um die Lehrer zu entlasten. Die Lehrkräfte sollten diese auch annehmen und sich ihr nicht verschließen (1980, S.15f).

2. Repräsentationsfunktion

Das Schulbuch repräsentiert durch Bild, Text, Grafik, Karte und Statistik nicht in der Schule vorhandene, immaterielle und abstrakte Inhalte und macht sie somit zu Unterrichtsgegenständen (HACKER 1980, S.17- 20). Es ist somit eine von mehreren Möglichkeiten, Ausschnitte der realen Lebenswelt in das Klassenzimmer zu holen.

3. Steuerungsfunktion

Die Steuerungsfunktion betrifft den Ablauf des Unterrichtsgeschehens. Diesen Ablauf können Lehrende durch Fragen, Anweisungen und andere Impulse steuern. Dennoch, neben der Steuerungsfunktion durch die Lehrperson ist auch das Medium Schulbuch kein unwesentliches Steuerungsinstrument für das unterrichtliche Geschehen. (HACKER 1980, S. 20-22).

4. Motivierungsfunktion

Schüler in ihren Lernprozessen zu motivieren, ist ein wichtiger Bestandteil jeder Unterrichtseinheit. Das Schulbuch als ein Medium der Schülermotivation kann durch ein ästhetisch ansprechendes Erscheinungsbild, anregende Ideen und Impulse sowie einer bunten Medienvielfalt sicher als Motivationselement fungieren. (HACKER 1980, S.22-24).

5. Differenzierungsfunktion

Eine Lehrperson hat es wohl in den seltensten Fällen mit einem homogenen Klassengefüge zu tun. Die Lernenden unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit, Begabung und Interessenslage. Auch wenn diese Bedingungen einen differenzierteren Unterricht fordern, gibt es leider bislang kaum Schulbücher die dieser Heterogenität in den Klassenzimmern Rechnung tragen.

(HACKER 1980, S. 24f).

6. Übungs- und Kontrollfunktion

Die letzte Funktion ist die der Übungs- und Kontrollfunktion. Um Motivationspotential für die Lernenden zu besitzen, wäre ein möglichst vielfältiges Übungsangebot wünschenswert. Dabei sollen sich die Übungen nicht in einer reinen Reproduktion der erarbeiteten Inhalte erschöpfen, sondern die Schüler auch zu einer eigenständigen Anwendung in einem neuen Rahmen anleiten. Im Optimalfall bieten die Übungen auch unterschiedliche „*Lösungswege, Arbeitsformen und Arbeitsmittel*“. Auch hier können Schulbücher helfen, indem sie eine geeignete Auswahl an Übungen Kontrollen bereitstellen (HACKER 1980, S.25-27).

Von HACKER unerwähnt blieb die m.E. nicht unwesentliche politisch-ideologische Funktion eines Schulbuchs. Diese darf besonders im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht nicht außer Acht gelassen werden, bedenkt man, dass sowohl die Auswahl ganz bestimmter Realitätsausschnitte aus einer schier unendlich scheinenden Vielfalt, wie auch die Präsentationsart und perspektivische Beleuchtung dieser, gezielt ideologische Botschaften implizieren können.

Das Schulbuch kann also viele Funktionen im Unterricht und für dessen Vorbereitung übernehmen und somit ein entlastendes Element für den Lehrer bzw. ein unterstützendes Medium für die Schüler sein. JANDER warnt aber davor, das Schulbuch in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens zu stellen und ihm eine zu hohe Wertigkeit zu geben. Das Schulbuch darf nicht „*Inhalt und Ziel des Unterrichts sein [...], sondern Mittel und Gegenstand der Bearbeitung*“ (1982, S. 358).

3.1.4 Das Schulbuch, der Lehrplan und die Approbation

Das Schulbuch ist laut dem derzeit geltenden Schulunterrichtsgesetz (SchUG 1986) ein Unterrichtsmittel. Als Unterrichtsmittel muss es daher folgende Kriterien erfüllen

Unterrichtsmittel müssen nach Inhalt und Form dem Lehrplan der betreffenden Schulstufe entsprechen und nach Material, Darstellung und sonstiger Ausstattung zweckmäßig und für die Schüler der betreffenden Schulstufe geeignet sein. (BM:UK 1986, Abschnitt 4 Unterrichtsmittel, § 14):

Schulbücher werden daher speziell für jede Jahrgangsstufe in jedem Unterrichtsfach unter Berücksichtigung des allgemeinen und fachspezifischen Lehrplanes erstellt (BECKER 1973, S.15). Auch THÖNEBÖHN sieht den Lehrplan als „*eine wichtige Grundlage für die Entwicklung*“ der Schulbücher und sollte „*Maßstab für deren Zulassung*“ sein (1990, S.4). Der Staat Österreich, respektive das Bildungsministerium für Unterricht, Kunst und Kultur bzw. dessen Approbationskomitee hat in Österreich die Verantwortung, Schulbücher auf ihre Lehrplankonformität wie ihre Lernziele zu überprüfen. Erst nach positivem Durchlaufen dieses so genannten Approbationsverfahrens werden diese für den Unterrichtsgebrauch zugelassen. Dieses Eignungsverfahren für Unterrichtsmittel ist im Bundesgesetzblatt 139 (Schulunterrichtsgesetz) aus dem Jahr 1974 (derzeit geltende Fassung 1986) in § 14 und 15 festgelegt:

Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln § 15. (1) Bevor der Bundesminister für Unterricht und Kunst ein Unterrichtsmittel als für den Unterrichtsgebrauch geeignet erklärt (§ 14 Abs. 5), hat er ein Gutachten einer Gutachterkommission über das Vorliegen der Voraussetzungen nach § 14 Abs. 2 einzuholen, sofern es sich nicht um

Hörfunk- oder Fernsehsendungen handelt, an deren Herstellung ein Vertreter des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst als Berater teilgenommen hat. (2) Zum Zweck der Abgabe der Gutachten hat der Bundesminister für Unterricht und Kunst Sachverständige in Gutachterkommissionen zu berufen, die für einen oder mehrere Unterrichtsgegenstände einer oder mehrerer Schularten zuständig sind. (RIS 1974, S.945).

Handelt es sich beim Approbationsverfahren auch um einen rechtlich erforderlichen Weg für die Zulassung von Lehrwerken, so stellen sich m.E. mehrerlei Fragen. Wie kann es sein, dass jegliche Art von Medien ohne vorherige Approbation auf dem österreichischen Markt zugelassen werden können, doch bei Schulbüchern scheint diese Kontrolle erforderlich? Des Weiteren gilt es meiner Meinung nach den Entscheidungsfindungsprozess der Approbationskommissionen zu hinterfragen, wenn trotz diesem Überprüfungsinstrument eine Vielfalt qualitativ nicht hochwertiger Werke den Schulbuchmarkt überschwemmt. So ist auch ASTLEITNER der Meinung, dass *„in den letzten Jahren Schulbücher bzw. Lehrwerke approbiert wurden, die nach unserer (an einem idealen Maßstab orientierten) Beurteilung [...] deutlich unter dem Durchschnitt dessen, was erreichbar ist, liegen“* (ASTLEITNER 1998, S. 76). Zuguterletzt sei die Frage gestellt wer für die Qualität der Approbationskommission bürgen kann. Ist es nicht genau jener Personenkreis, der entscheidet, ob ein Schulbuch zugelassen wird oder nicht (ASTLEITNER 1998, S.76)? THONHAUSER meint sogar, dass die Approbationskommissionen ein *„anachronistisches Relikt aus obrigkeitsstaatlichen Zeiten sind“* (1992, S.75). Die Kommissionen sollten eher *„kommentierend und [...] empfehlend“* handeln und den Lehrern mehr Autonomie in der Wahl der Lehrbücher zugestehen. Die Beantwortung all dieser Fragen kann jedoch hier nur als Desiderat für weitere Untersuchungen angegeben werden.

Nachdem das Schulbuch als Unterrichtsmedium kurz vorgestellt wurde, werden im nächsten Kapitel die Kriterien und Vorannahmen zur späteren Analyse erklärt.

3.2 Die Kriterien der Analyse

Die zentrale Fragestellung, die in der Analyse der Kapitel vier und fünf beantwortet werden soll, ist, wie der Themenkomplex der USA in den ausgewählten

Schulbüchern der Sekundarstufe II aus didaktischer und inhaltlicher Sicht konstruiert wurde. Bevor dies geschieht, gibt es noch einige Vorannahmen zu erläutern.

3.2.1 Warum gerade der Themenkomplex der USA untersucht wird

Die Entscheidung für die Untersuchung des Themenkomplexes der USA ist aus zweierlei Gründen geschehen.

Einerseits ist dies ein rein persönliches Interesse an dem Land, seinen Menschen, seiner Kultur, Politik und Sprache. Die USA hat schon seit jeher eine fast magische Anziehungskraft auf meine Person gehabt. Es ist die einzigartige landschaftliche Diversität, die multi-ethnische Zusammensetzung der US-Gesellschaft, ihre junge und trotzdem einzigartige Kultur, ihre spezielle und weltumgreifende Politik und die Landessprache, die mich in ihren Bann gezogen haben. All diese Faktoren – in Verbindung mit einigen persönlichen Freunden, die ich in den USA habe und vielen Erfahrungen, die ich in Übersee gemacht habe – sind es, die mich dazu getrieben haben, dieses Thema in Schulbüchern zu untersuchen.

Der zweite Grund, warum ich mich für dieses Untersuchungsthema entschieden habe, ist die wohl einzigartige Stellung des Landes im globalen Netzwerk der Politik, der Kulturen und der Wirtschaftsräume dieser Welt. Die USA ist unbestritten einer der großen global player dieser Erde, obwohl das Land im Gegensatz zu vielen anderen Ländern dieser Welt eine erst sehr junge Geschichte vorzuweisen hat. Globale, politische Entscheidungen jeglicher Art wären ohne die Kenntnisnahme und die Zustimmung des amerikanischen Präsidenten oft unvorstellbar. Viele gewichtige Beschlüsse wurden im Laufe des gesamten 20. Jahrhunderts auch immer mehr von den USA initiiert und auch ohne internationale Zustimmung durchgeführt.

Der oft betitelte „World Sheriff“ ist nicht nur die weltweit größte militärische Macht, sondern auch die globale Wirtschaftsgroßmacht. Dies ist nicht nur durch die derzeitige herrschende globale Wirtschaftskrise, die unter anderem durch das Platzen der US-amerikanischen „Immobilienblase“ hervorgerufen wurde, auch weltweit negativ spürbar geworden. Auch die multikulturelle Gesellschaft der USA und ihre damit verbundene ganz spezielle Kultur sowie ihre Landes- und Weltsprache Englisch

haben Einfluss auf viele Länder und Kulturen dieser Erde. Hollywood überschwemmt den Rest der Welt mit abertausenden kulturellen Gütern in Form von Musik, Filmen etc. und verbreitet damit die amerikanische Kultur und ihren way of life auf der ganzen Welt. Kulturelle Feste und Traditionen wie „Halloween“ finden langsam aber sicher nicht nur Einzug, sondern auch einen festen Platz in unserem Fest- und Traditionenkalender, genauso wie viele Internetnutzer ihr Leben mit ihren Freunden und der Welt durch amerikanische Schöpfungen wie „Facebook“ oder „Myspace“ teilen. Die Vereinigten Staaten haben unbestritten einen markanten Einfluss auf viele Facetten unseres Lebens, auch wenn wir diesen oft vielleicht nicht als unmittelbar empfinden. Es vergeht fast kein Tag, an dem man nicht mindestens eine Meldung über das Land der unbegrenzten Möglichkeiten in Tageszeitungen lesen oder in den Nachrichten im Fernsehen sehen kann.

3.2.2 Lehrplaneinbettung der USA

Wie geht nun aber die Schulgeographie und im speziellen die entsprechenden Schulbücher mit dem Themenkomplex der USA um?

Die länderkundliche Schulgeographie, die es als Aufgabe verstand, den Schülern durch die Auseinandersetzung mit einzelnen Ländern der Welt selbige näher zu bringen, ist als didaktische Methode seit spätestens Ende der 70er Jahre de facto gestorben. Trotzdem haben sich in vielen modernen Schulbüchern der Sekundarstufe II teilweise recht umfangreiche Aufarbeitungen zum Untersuchungsthema der USA finden lassen. Dies ist einerseits für die Analyse recht hilfreich und zeigt gleichzeitig, dass dieses Land vielleicht doch einen ganz speziellen Stellenwert besitzt.

Ein Beispiel aus den frühen 80er Jahren zeigt anhand der USA recht deutlich, wie die damaligen Geographie und Wirtschaftskunde Schulbücher aufgebaut waren. Das Inhaltsverzeichnis weist drei große Themengebiete auf: Angloamerika, die Sowjetunion und Europa. Diese Themengebiete wurden jeweils in folgende, in der nachstehenden Tabelle gezeigte, Teilgebiete gegliedert (KRAMER et al. 1983, S. 3). Ein anderes, wesentlich jüngeres, interessantes Begleitlehrwerk sei an dieser Stelle auch noch erwähnt. Es ist dies ein aus dem Jahr 2000 im Vechta Verlag

erschienenenes Begleitheft, das sich sehr ausführlich auf fast 300 Seiten ausschließlich mit der Landwirtschaft der USA beschäftigt. Die Sinnhaftigkeit eines solchen Begleitheftes sei dahingestellt. Die Landwirtschaft der USA kann zweifelsohne zum Unterrichtsthema gemacht werden, bedarf m.E. aber wohl keiner so ausführlichen Bearbeitung.

Verlag & Name	Jahr	Schulform	Schulstufe	Themenbereich	Seitenanzahl
Hölzel: RGW 6	1983	AHS	10	„Angloamerika“ Naturraum Gesellschaft Landwirtschaft Wertewandel Bergbau & Industrie Verkehr & Städte Handel& Tourismus	S. 6 S. 6 – 10 S. 10 – 22 S. 22 - 29 S. 29 - 32 S. 33 – 40 S. 40 – 45 S. 45 - 47
Vechta: Die Landwirtschaft der USA	2000	AHS / BHS	8 - 12	Landwirtschaft	S.1 - 284

Die Betrachtung der Lehrpläne für das Fach Geographie und Wirtschaftskunde in der AHS Oberstufe verdeutlicht die bereits erwähnte Abkehr von rein länderkundlichen Lernzielbereichen. So wird weder im Kern- noch im Erweiterungsbereich eine explizite Auseinandersetzung mit dem Untersuchungsthema der USA gefordert. Nichtsdestotrotz wird im Folgenden der AHS Oberstufenlehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde auf mögliche USA-bezogene Themenstellungen hin untersucht. Die Frage, die es demnach zu beantworten gilt ist, welche Themenbereiche des Lehrplanes interessant wären, um den Themenkomplex der USA darin einzubetten bzw. für eine Aufarbeitung des Themas zu nutzen. Für die Lehrpläne des BHS-Bereiches kann resümiert werden, dass dieser im Fach Wirtschaftsgeographie sehr kurz gehalten, sowie extrem allgemein formuliert ist. Dies liegt daran, dass das Fach nur in den ersten beiden Jahrgängen der BHS bzw. den ersten drei Jahrgängen der BBS im Ausmaß von jeweils zwei Wochenstunden unterrichtet wird, wobei eindeutig ein wirtschaftlicher Fokus festgestellt werden kann (BM:UK. 2004c, S.23 – 25).

3.2.3 Der AHS Oberstufenlehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde und mögliche Themenstellungen in Verbindung mit den USA

Bei der Betrachtung des Lehrplanes in Bezug auf mögliche Themenstellungen spielen natürlich meine persönlichen Einschätzungen zu den Lehrplanbereichen eine nicht unwesentliche Rolle. Die folgenden Ausführungen sind Gedanken, inwieweit die USA in ausgewählten Bereichen des Lehrplanes eine Rolle spielen könnten.

9. und 10. Schulstufe (5. und 6. Klasse AHS) (BM:UK 2004b, S.2ff):

Das Hauptaugenmerk in Schulstufe neun und zehn liegt in der *„sozialen, ökonomisch und ökologisch begrenzten Welt“* (BM:UK 2004b, S.2ff).

Die ersten zwei Bereiche umfassen:

- *„Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen“*
- *„Bevölkerung und Gesellschaft“*

Diese Bereiche sollen *„Gliederungsmöglichkeiten der Erde nach naturräumlichen, kulturellen, politischen, [sozialen] und ökonomischen Merkmalen aufzeigen“* (BM:UK 2004b, S.2ff). Am Beispiel der USA könnten hier angemessene Gliederungskriterien aufgrund ihrer Bevölkerungszusammensetzung, die aus vielen ethnischen Minderheiten besteht, ausdifferenziert werden. Auch die Umwelt- und Naturdiversität der USA ist höchst interessant. Aus ökonomischer Sicht könnte die USA als Teil der „Triade“ die weltwirtschaftlichen Grundzusammenhänge aufzeigen, die weltweit vorherrschende wirtschaftliche Form des Kapitalismus erklären und die Chancen und Ungleichheiten dieser Elemente anbieten.

Die nächsten zwei Bereiche aus der neunten und zehnten Schulstufe beschäftigen sich mit dem Menschen und dessen wirtschaftlichem Handeln unter dem Bezugspunkt der Knappheit von Ressourcen (BM:UK 2004b, S.2ff):

- *„Die Menschen und ihre wirtschaftlichen Bedürfnisse“*
- *„Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen“*

Die USA ist eine Wirtschaftsgroßmacht, sie besitzt eine große Landfläche, hat mit knappen 300 Millionen Einwohnern einen hohen verfügbaren Produktionsfaktor an menschlicher Arbeitskraft und ist reich an verschiedenen Bodenschätzen. Trotz alledem gibt es immer wieder Auseinandersetzungen und Konflikte um Ressourcen. Speziell geht es hierbei immer um Wasser und um Öl. Herausgegriffen sei beispielsweise die Wasserknappheit in vielen US-amerikanischen Wüstenstädten und die damit verbundenen naturräumlichen Eingriffe sowie die von vielen Kritikern als „Kriege um den Rohstoff Öl“ betitelten militärischen Auseinandersetzungen mit anderen Ländern.

In der 11. Schulstufe (7. Klasse AHS) liegt der Fokus auf Österreich, seine Wirtschafts- und Gesellschaftsstrukturen wie seine naturräumliche Ausstattung. Diese Schulstufe wird deshalb im Rahmen dieser Analyse ausgeklammert.

In der 12. Schulstufe (8.Klasse AHS) stehen internationale Verflechtungen im Mittelpunkt des Unterrichts: *„Lokal –regional – global: Vernetzungen – Wahrnehmungen – Konflikte“* (BM:UK 2004b, S.2ff):

- *„Globalisierung – Chancen und Gefahren“*
- *„Politische und ökonomische Systeme im Vergleich“*

Bedenkt man, dass heute das Phänomen der Globalisierung nicht selten mit dem Begriff „Mc World“ assoziiert wird, kann die Verbreitung amerikanischer Kultur auf dem gesamten Globus wohl zweifelsohne als Teil des Globalisierungsphänomens im Unterricht behandelt werden. Avanciert nicht tatsächlich die amerikanische Kultur auch für uns zur Leitkultur? Besonders schülernah können die Lernenden in diesem Zusammenhang entdecken, inwiefern ihre eigene Lebenswelt bereits von einem „Amerikanisierungsprozess“ betroffen ist, denkt man z.B. nur an die zunehmende Verbreitung von Anglizismen vor allem im Wortschatz der Jugendsprache. Anknüpfungspunkte könnten hier natürlich Unzählige gefunden werden.

Als einer der großen global player der westlichen Wirtschaftswelt besitzen die USA natürlich in vieler Hinsicht Macht und haben unter anderem großen Einfluss auch auf globale naturräumliche Veränderungen. Man denke hierbei nur an die CO₂-Emissionen einer derartigen Wirtschaftsnation mit all seinen Folgewirkungen für das

globale Ökosystem, wobei die leidige Frage des Kyoto-Protokolls in diesem Rahmen nicht diskutiert werden kann. Weiters haben globale politische und ökonomische Entscheidungen großer Industrienationen wie der USA, egal ob diese von den Ländern selbst oder von internationalen Organisationen wie der EU, NAFTA, OECD und der NATO ausgehen, oft weitreichende Auswirkungen, nicht nur auf die Länder selbst, sondern auch auf viele andere Bereiche der Welt. Auch 9/11 könnte durchaus im Hinblick auf globale Schwierigkeiten erwähnt werden, da sich das Land aus Angst gegenüber Terroristen durch sehr strenge Einreisebestimmungen fast schon hermetisch abschottet.

Auch diese weiteren drei Bereiche können aus Analysesicht interessant im Hinblick auf die USA sein (BM:UK 2004b, S.2ff):

- *Städte als Lebensräume und ökonomische Zentren*
- *Politische Gestaltung von Räumen*

Die US-amerikanischen Städte sind in vielerlei Hinsicht bemerkenswert, egal ob dies ihren strukturellen Aufbau, ihre systematische Entwicklung oder den Verfall von Großstädten betrifft. Die politische Gestaltung von Räumen könnte im Hinblick auf die USA als „World Sheriff“ auch spannende Elemente beinhalten, wiederum auch im Hinblick auf wirtschaftlich begehrte Ressourcen wie zum Beispiel Öl.

3.2.4 Die Analysemethode und -kriterien

In diesem Kapitel werden nun die Analysemethode und die Kriterien der Schulbuchanalyse vorgestellt.

„Die besondere Schwierigkeit bei Schulbuchanalysen liegt darin, dass es keine allgemeingültige, auf breitem wissenschaftlichen Konsens beruhende Methode gibt“ (BÖTTCHER 1979, S.141). Auch in der Schulbuchanalyse dieser Arbeit wird kein vorgefertigtes Schulbuchanalyseverfahren verwendet. Für Klaus FRITZSCHE ist eine, nur auf ein einzelnes Schulbuchanalyseverfahren gestützte Analyse, als nicht zufriedenstellend zu erachten. Er meint, dass nur eine hermeneutische Arbeitsweise in Kombination aus quantitativen, qualitativen und deskriptiv-analytischen Methoden

zufriedenstellend sein kann (1992, S.12). Auch die vorliegende Schulbuchanalyse versteht sich als eine Kombination aus verschiedenen Verfahrensweisen, wobei die Analysekriterien größtenteils qualitativer Art sind.

Die Analysemethode für diese Arbeit setzt sich aus drei „*grundlegenden Dimensionen der Schulbuchanalyse*“ zusammen (RAUCH und TOMASCHEWSKI 1986 in OLECHOWSKI 1995, S.59):

1. Teilanalyse: Es werden nicht ganze Schulbücher, sondern nur jene Bereiche, die die „USA“ betreffen, untersucht.
2. Horizontalanalyse: Das Thema der „USA“ wird quer durch die verfügbaren und den Themenbereich beinhaltenden Schulbücher untersucht. Es werden Schulbücher der AHS, BHS, HTL, BBS und Aufbaulehrgangsbücher untersucht.
3. Aspektanalyse: Der definierte Analyseaspekt ist das Land der „USA“ in allen im Anschluss definierten Dimensionen.

Der folgende Kriterienkatalog wurde in Anlehnung an diverse Vorschläge von unterschiedlichen Autoren zur Thematik der Schulbuchanalyse erstellt. Der Katalog wurde mit meinen eigenen Kriterien zusätzlich angereichert. Er stellt das Analysewerkzeug für die Schulbuchanalyse dieser Arbeit dar.

3.2.5 Der Kriterienkatalog

Der folgende Kriterienkatalog besteht aus zwei grundsätzlich verschiedenen Kriterien eins ist das didaktische Kriterium, welches den didaktischen Hintergrund sowie die Lernziele und die Erfolgssicherung behandelt. Kriterium Nummer zwei fokussiert die inhaltliche Basis. In diesem Sinne umfasst es die inhaltliche Korrektheit, Tendenz und Aktualität von Themen und Inhalten sowie die Frage der Wert-Norm Vermittlungen.

1.) Didaktische Kriterien

1.1) Didaktische Konzeption und methodischer Aufbau

- Welche didaktischen Modelle liegen den Untersuchungsbereichen zugrunde?
- Ist die Verwendung der didaktischen Methode dem Lernziel entsprechend und daher begründet verwendet?

1.2) Lernziele

- Werden Lernziele angegeben und sind die dafür notwendigen Inhalte und didaktischen Voraussetzungen in den Schulbüchern gegeben? (MOOSBRUGGER 1985, S. 116ff.; BÖTTCHER 1979, S.144 und UHE 1979, S.163)
- Werden Lernzieldimensionen angegeben? (Richt-, Grob-, Feinziele bzw. kognitive, affektive und instrumentale?) (MOOSBRUGGER 1985, S. 116ff; KNÜTTER 1979, S.169)

1.3) Erfolgssicherung

- Welche Vermittlungshilfen und Lernkontrollen (Aufgaben, etc.) sind vorhanden? Wenn ja, welcher Art sind diese bzw. wie sinnvoll und motivierend sind sie? (MOOSBRUGGER 1985, S. 116ff; BÖTTCHER 1979, S.144 und UHE 1979, S.163)

2.) Inhaltliche Kriterien

2.1) Inhaltliche Korrektheit

- Sind die verwendeten Daten (der Text, die Graphiken, Tabellen, Graphen und Abbildungen) sachlich richtig? (ZIECHMANN 1978, S.166ff und UHE 1979, S.163)
- Sind Quellenangaben für die Daten (Bilder, Zitate, statistische Daten) verfügbar, um deren Richtigkeit nachzuprüfen? (ZIECHMANN 1978, S.166ff.)
- Vereinfacht das Schulbuch Inhalte in einer Weise, die auf eine einseitige und daher unzureichende Darstellung von Informationen, Meinungen und Ansichten zu den Themen schließen lässt? (UHE 1979, S.163)

2.2) Inhaltliche Tendenz

- Wie ist die themenspezifische Aufteilung der behandelten Bereiche des Untersuchungsthemas? Zu welchen Themenbereichen (Politik, Wirtschaft, Soziales, Naturräume, Raumgeographie, Regionalgeographie) findet sich eine Aufarbeitung über die USA in den Schulbüchern? (ZIECHMANN 1978, S.166ff.)

2.3.) Welche Werte und Normen werden vermittelt?

- Sind Wertungen in Text, Bilder und Aufgaben erkennbar? Wenn ja, sind diese auch für Schüler erkennbar? (UHE 1979, S.163)
- Sind normgebende Informationen, Aussagen und Meinungen erkennbar? (UHE 1979, S.163)

2.4) Wie aktuell sind die Aufarbeitungen der Themen?

- Sind die Daten der Untersuchungsgebiete aktuell? (UHE 1979, S.163)

Die für eine Schulbuchanalyse verfügbaren Analyseformen und –kriterien sind so weitreichend, dass in der vorliegenden Studie nicht alle Aspekte Berücksichtigung finden konnten. Rein formale, äußere Kriterien wie z.B. Kosten, Seitenanzahl, Stabilität, Format, Größe oder Layoutierung blieben daher im Rahmen dieser Untersuchung ausgeklammert.

3.2.6 Die verwendeten Schulbücher und Kapitel im Überblick

Zuerst wird eine Übersicht über die untersuchten Schulbücher gegeben. Die Tabelle zeigt den Namen des Schulbuches, das Erscheinungsjahr, die Schulform in der es verwendet wird, die Schulstufe, die Themenbereiche die die USA betreffen sowie die Seitenanzahl.

Verlag & Name	Jahr	Schulform	Schulstufe	Themenbereich	Seitenanzahl
Trauner: Vernetzungen	2005	HTL	9	Gesellschaft (Migration/ Minderheiten)	S.150 - 153
Westermann: Durchblick 5	2004	AHS	9	Gesellschaft (Kultur)	S.22
				Gesellschaft (Migration)	S.36 – 37
				Landwirtschaft	S.138 - 139
Hölzel:: Global	2002	BBS	9-11	Naturräume:	S.89
				Gesellschaft (Migration)	S.114 - 115
				Wirtschaft (Industrie)	S.116 – 119
ÖBV:: Kompass 5/6	2008	AHS	9-10	Naturräume: Ressourcen	S.162 - 163
				Naturräume: Katastrophen	S.176 - 179
Veritas: PlanQuadrat Erde	2001	AHS	10	Städte	S.58 – 62 S.76, 82 - 83 S.94 - 96
				Wirtschaft	
Hölzel: Weltsichten 2	2004	BHS/HAK	10	Landwirtschaft	S. 7
				Gesellschaft (Migration)	S.73 - 74
				Wirtschaft	S.102 - 103
Westermann: Durchblick 8	2007	AHS	12	Wirtschaft	S.75 – 83
				Städte	S.170 – 171
Hölzel: RGW 8	2007	AHS	12	Städte	S.94 -95
Veritas: GW-Kompetent 4	2008	AHS	12	Politik: Geopolitik	S.27 – 29.
				Wirtschaft	S.39
				Städte	S.50 – 51
				Wirtschaft	S.83

Tabelle 1: Auflistung der in den Schulbüchern analysierten Themengebiete

4. EINE KRITISCHE BETRACHTUNG DER DIDAKTISCHEN MEHRPERSPEKTIVITÄT IN DEN SCHULBÜCHERN

Der Kriterienkatalog für die didaktische Analyse wurde im vorigen Kapitel schon vorgestellt. Es soll im Rahmen vorliegender Analyse jedoch nicht jeder Themenbereich nach allen Kriterien einzeln behandelt werden, sondern lediglich Auffälligkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Kriterien in den Themenbereichen der verschiedenen Schulbücher aufgezeigt werden. Es werden daher die zusammengehörigen Themengebiete der einzelnen Schulstufen nacheinander analysiert um so eine bessere Übersicht über die verwendeten didaktischen Elemente zu gewährleisten. Zuerst aber noch einmal die Analyse Kriterien für die didaktische Analyse der Schulbücher:

1.1) Didaktische Konzeption und methodischer Aufbau

- Welche didaktischen Modelle liegen den Untersuchungsbereichen zugrunde?
- Ist die Verwendung der didaktischen Methode dem Lernziel entsprechend und daher begründet verwendet?

1.2) Lernziele

- Werden Lernziele angegeben und sind die dafür notwendigen Inhalte und didaktischen Voraussetzungen in den Schulbüchern gegeben? (MOOSBRUGGER 1985, S. 116ff.; BÖTTCHER 1979, S.144 und UHE 1979, S.163)
- Werden Lernzieldimensionen angegeben? (Richt-, Grob-, Feinziele bzw. kognitive, affektive und instrumentale?) (MOOSBRUGGER 1985, S. 116ff; KNÜTTER 1979, S.169)

1.3) Erfolgssicherung

- Welche Vermittlungshilfen und Lernkontrollen (Aufgaben, etc.) sind vorhanden? Wenn ja, welcher Art sind diese bzw. wie sinnvoll und motivierend sind sie? (MOOSBRUGGER 1985, S. 116ff; BÖTTCHER 1979, S.144 und UHE 1979, S.163)

Die in diesem Kapitel zu bearbeitende Frage ist, inwieweit didaktische Grundelemente von Modellen und Theorien, Lernziele sowie Strategien der Erfolgssicherung in speziellen Arbeitsaufgaben bei der Konzeption der Themenbereiche der USA in den ausgewählten Schulbüchern sichtbar werden.

Warum aber ist eine solche Auseinandersetzung mit dem didaktischen Aufbau bzw. einzelnen didaktischen Elementen in Schulbüchern so wichtig?

GUDJONS und WINKEL meinen, dass die schulische Unterrichtspraxis immer kritisch zu hinterfragen sei, um diese unter anderem auf ihre Tauglichkeit im Hinblick auf das Erreichen von Lernzielen hin zu überprüfen. Das Schulbuch ist ein Teil dieser schulischen Unterrichtspraxis, daher ist es auch beim Schulbuch von Nöten, dieses und dessen didaktischen Elemente und Inhalte immer im Hinblick auf dessen Verwendung und Brauchbarkeit im Unterricht kritisch zu hinterfragen (1997, S.9). RINSCHÉDE führt an, dass es in einer didaktischen Analyse, also auch in einer didaktischen Analyse von Schulbüchern, „*im Wesentlichen um die begründete Auswahl von Unterrichtsinhalten und deren Anordnung (Strukturierung) im Hinblick auf das Unterrichtsziel*“ geht (2007, S.422). Auch viele andere Didaktiker plädieren für eine solche didaktische Auseinandersetzung mit dem Medium „Schulbuch“ und warnen vor einem simplen „[S]chlucken“ der Inhalte (BECKER 1973, S.17; JANK und MEYER 1991, S.22f.; RINSCHÉDE 2007, S.36ff., 174ff., 421ff.).

Um aber nun begründet Unterrichtsinhalte auswählen und sie auf die zu erreichenden Lernziele abstimmen zu können, sollten nicht nur Lehrer ein differenziertes, didaktisches Theoriewissen besitzen. Auch für Schulbuchautoren ist es unabdingbar, ein solches profundes, mehrperspektivisches, didaktisches Wissen verfügbar zu haben, um auf verschiedene Modelle und Konzepte bei der Erstellung von Schulbüchern zurückgreifen zu können und diese, den angestrebten Lernzielen entsprechend, in die Schulbücher einfließen zu lassen (JANK und MEYER 1991, S.22f). Es gibt keine universal einsetzbaren, dogmatischen Lehr- und Lerntheorien, Konzepte und Unterrichtsmodelle (GUDJONS und WINKEL 1997, S.9f). Die Schulbücher sollten daher mit dem Hintergrund didaktischer Mehrperspektivität erstellt worden sein, um ein konstruktives Arbeiten mit dem Medium zu ermöglichen und um ein didaktisch-einseitiges Vorgehen zu verhindern.

Wie sind die Themenbereiche der USA in den ausgewählten Schulbüchern didaktisch von den Schulbuchautoren und ihren Verlagen gestaltet worden? Haben sie sich Gedanken darüber gemacht, welchen Zweck und welche Ziele das Buch in den US-spezifischen Kapiteln, Texten und Aufgaben verfolgen soll und wurden die Inhalte durch ein didaktisches Handlungsrepertoire adäquat aufbereitet?

4.1 Themengebiet: Bevölkerung, Gesellschaft und Migration

Das erste untersuchte Themengebiet findet sich im Lehrplan der 9. und 10. Schulstufe AHS in folgendem Lernziel wieder:

Bevölkerung und Gesellschaft: Ursachen und Auswirkungen der räumlichen und sozialen Mobilität in verschiedenen Gesellschaften erkennen (BM:UK 2004b, S. 2).

Im Lehrplan der BHS der 9. Schulstufe ist das Lernziel ähnlich definiert:

Bevölkerungsgeografie: Demografische Strukturen und Prozesse und ihre sozioökonomischen Wechselwirkungen. Weltweite Migrationsströme, Ursachen und Ziele. (BM:UK. 2004c, S.24).

In der HTL bzw. den Berufsbildenden Schulen (BBS) heißt es im Lernziel für die 9. Schulstufe:

Bevölkerung: Darstellung des Bevölkerungsgeschehens; demographische Strukturen und Prozesse; Kapazitätsgrenzen. (BM:UK. 2004d, S.10).

Schulbuch 1:

- **Thema:** Gesellschaft, US-Bevölkerungsverteilung, Migration
- **Schulstufe:** 9
- **Schulbuch:** Derflinger, M.; Menschik G.; Hofmann-Schneller M.; Tutschek, W., (2005). *Vernetzungen I*. Geografie und Wirtschaftskunde I HTL. Trauner Verlag: Linz. S. 150 – 153.

In der Einleitung schreiben die Autoren, dass das Lehr- und Arbeitsbuch „Vernetzungen“ die Zusammenhänge zwischen den Geo- und Humanfaktoren in

unserer Welt aufzeigen soll. Im fünften und letzten Kapitel „*Bevölkerung auf unserem Planeten*“ findet man eine dreiseitige Abhandlung über „*Die anderen Amerikaner – Indianer, Schwarze, Hispanics und Asiaten*“. Die ersten zwei Seiten behandeln die Urbevölkerung der USA, die Indianer, die dritte und vierte Seite handeln von der schwarzen Bevölkerung, den Latinos und den Asiaten, die in den USA leben.

Konzeptionell ist dieser Bereich zum Großteil aus einem erklärendem Fließtext und vier Zeitungsberichten zum Thema aufgebaut. Es finden sich drei topographische und eine thematische Karte bzw. vier Bilder und eine Bevölkerungsstatistik zum Thema.

Weiters werden an den Seitenrändern insgesamt zehn Aufgaben zum Themenbereich gestellt. Diese werden nun näher untersucht. Im Folgenden wird auf die unverzichtbare Aufgabenaufteilung hingewiesen:

Sechs aus dem Text zu beantwortende Aufgaben:

1. „Welche Indianernation profitiert auf welche Weise von der Erschließung ihrer Region?“
2. „Wer bewohnte vor den Schwarzen die Wohnungen in den innerstädtischen Bezirken?“
3. „Wie werden die illegalen Arbeitskräfte aus Mexiko in den USA offiziell genannt?“
4. „Welche sozialen Gruppen müssen bei den Latinos unterschieden werden?“
5. „Fassen Sie die offiziell und inoffiziell (weil abwertend) verwendeten Begriffe über die US-Ethnien zusammen“
6. „Nennen Sie Gründe für die hohe Jugendkriminalität unter den Schwarzen.“

Drei topographische Aufgaben:

7. „In welchen US-Bundesstaaten liegen die großen Indianerreservate?“
8. „Welche Staaten haben im Four-Corner-Gebiet gemeinsame Grenzen?“
9. „Welche US-Bundesstaaten grenzen an Mexiko?“

Eine weiterführende Frage:

10. „Ist für die heutigen US-Einwanderer eine Integration im Meltingpot noch erstrebenswert?“

Wie die Aufteilung der Fragen zeigt, fordern sechs von zehn Fragen lediglich eine Wiedergabe von Textinhalten. Diese geforderte reine Reproduktion von Daten und Fakten geht über die kognitive Lernzielebene des „Wissens“ demnach nicht hinaus.

Drei von zehn Fragen sind instrumenteller Art, da sie die Arbeit mit dem Atlas beinhalten und die Schüler hier produktiv arbeiten. Die letzte Frage ist die einzige Aufgabe, die die Schüler zum Weiterdenken, Verstehen und Analysieren animieren soll. Ziel hierbei ist es die Schüler, sich in die Situation der Einwanderer hineinversetzen zu lassen und sich Gedanken darüber zu machen, ob es für neue Einwanderer erstrebenswert sei, in die USA einzuwandern. Lösungen und Hilfestellungen für die Schüler gibt es für diese und alle anderen Aufgabenstellung allerdings keine.

Das Feinziel einer Unterrichtseinheit bzw. ein zugrunde liegendes didaktisches Modell zum Thema der „anderen Amerikaner“ ist durch die Aufgabenstellungen schwer, wenn überhaupt, zu erkennen. Die ersten sechs auf die reine Wissensreproduktion abzielenden Fragen führen nur zu einem kleinen Einblick in die Minderheiten und zu einem Lehren einiger Fakten und Daten. Wird anhand der drei topographischen Fragen auch die Atlasarbeit geübt, stellt sich m.E. dennoch die Frage, inwiefern diese Arbeitsaufträge einem konkreten Lernziel zum Themengebiet „Minderheiten und Migration“ zuträglich sind. Das Kapitel nimmt keinen Bezug auf die Lebenssituationen der Schüler, vermittelt keine Qualifikationen und besitzt keine kritisch-emanzipatorischen Elemente für eine schülerorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema. Es fehlt auch eine Auseinandersetzung mit den Ursachen, Problemen und Chancen, die die Thematik der Migration zweifelsohne beinhaltet. Es werden nur jene Voraussetzungen geschaffen, die Anlass geben leere Fakten und Daten von den Schülern zu reproduzieren.

Schulbuch 2:

- **Thema:** Gesellschaft, US-Bevölkerungsverteilung, Migration
- **Schulstufe:** 9
- **Schulbuch:** Hofmann-Schneller M.; Derflinger, M.; Menschik G.; Tutschek, W., (2004). *Durchblick 5. Geographie und Wirtschaftskunde für die 9. Schulstufe AHS.* Westermann: Wien. S.22, S.36-37.

In der Einleitung schreiben die Autoren, dass sie mit dem Lehr- und Arbeitsbuch „Durchblick“ den Schülern zu helfen versuchen, die „*Wirkungen im Beziehungsgefüge von Raum, Gesellschaft und Wirtschaft*“ zu begreifen. Es finden

sich in diesem Schulbuch eine einseitige Abhandlung über kulturelle Belange und eine zweiseitige über die Gesellschaft der USA. Im zweiten Kapitel „*Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen*“ wird die amerikanische Kultur und deren mögliche Wirkung auf den Rest der Welt behandelt, während man im dritten Kapitel „*Bevölkerung und Gesellschaft*“, im Unterkapitel drei „*Weltweite Migration*“, die USA als klassisches Einwanderungsland darstellt.

Die einseitige Abhandlung der amerikanischen Lebenswelt, wie deren Auswirkung auf andere Kulturen, besteht einerseits aus erklärendem Text in Form von vier soziologischen Bücherausschnitten, die sich mit der „Amerikanisierung der Welt“ beschäftigen. Daneben finden sich drei Bilder und eine thematische Karte. Zusätzlich gibt es eine Fragestellung, die nach der persönlichen Meinung der Schüler zur Thematik fragt, welche lautet:

1. Welche Einflüsse anderer Kulturen kennen Sie aus Ihrer eigenen Umgebung? Bestätigen die Materialien und Texte auf dieser Seite einen Trend zur Vereinheitlichung der Kulturen? Soll die eigene Kultur bewahrt oder sogar gesetzlich geschützt werden?

Hier wird die affektive Lernzielebene angesprochen, indem die Schüler nach ihrer persönlichen Meinung und Einstellung bezüglich der Ausbreitung anderer Kulturen, speziell aber der amerikanischen, befragt werden. Indem sich die Schüler über anderskulturelle, auch nicht-amerikanische Einflüsse in ihrer Umgebung Gedanken machen sollen, wird ein persönlicher Bezug hergestellt. Bedenkt man die Heterogenität nicht weniger österreichischer Klassengemeinschaften durch den Migrationshintergrund vieler Lernender, lässt sich eine derartige Fragestellung natürlich optimal auf der direkten Wahrnehmungsebene der Schüler bearbeiten. Vor allem ihr unmittelbarer Erfahrungshintergrund kann in den Unterricht miteinbezogen werden. Der Gegenwartsbezug eines Schlüsselproblems der kritisch-konstruktiven Didaktik, nämlich der „Individualität der Schüler und der Beziehungen mit anderen“, kommt hier aus zweierlei Gründen zu tragen. Erstens kommen die Schüler oft in Kontakt mit Repräsentanten der amerikanischen Kultur in Form von Musik, Filmen oder Lebensmitteln wie Coca-Cola und Fast-Food Produkten. Zweitens spielen auch Menschen mit anderen kulturellen Hintergründen eine Rolle in deren Leben, sei es als Freunde, Bekannte oder Mitschüler.

Die zweiseitige Abhandlung im dritten Kapitel „*Bevölkerung und Gesellschaft*“ bzw. im Unterkapitel 3: „*Weltweite Migration*“, so der Titel des Kapitels, stellt die USA als klassisches Einwanderungsland dar. Das Kapitel besteht zum Großteil aus erklärendem Text bzw. beinhaltet zwei Zeitungsartikel aus den Qualitätszeitschriften „Spiegel“ und „National Geographic“. Des Weiteren weist eine Bevölkerungsentwicklungsstatistik auf die Entwicklung der Anteile amerikanischer Minderheiten von 1990-2000 hin. Zwei Fragestellungen lauten folgendermaßen:

Eine aus dem Text zu beantwortende und damit auf die Wissensreproduktion abzielende Fragestellung:

1. „In Kapitel 2.5 haben Sie bereits über die „border economies“ an der Südgrenze der USA gelernt. Inwieweit bestätigen oder ergänzen diese Informationen den Bericht über die Latinos (M10)?“ (Der Spiegel-Zeitschriftenbericht M10 berichtet über die illegalen, in die USA durch Schlepperbanden gebrachten Latinos.)

Eine weiterführende und in diesem Sinne über den Text hinausgehende Fragestellung lautet:

2. Ist für die heutigen US-Einwanderer eine Integration erstrebenswert? (Beachten Sie auch S.20. M.5) (Der Standard-Zeitungsartikel M20 beschreibt in Kürze die hohe Einwanderungsrate von Latinos in den Süden und Südwesten der USA).

Frage Nummer eins fordert erneut die Reproduktion von Wissen und die Schüler werden somit lediglich angeleitet, die Informationen, die sie über die Latinos gelesen haben, wiederzugeben. Der Verweis auf die politischen Grenzräume in vielen Bereichen der Erde macht die Frage bei entsprechender Überleitung und Hilfestellung durch die Lehrperson dann produktiver, wenn die Kernelemente der Migration am Beispiel der Latinos in die USA in einen allgemein gültigeren Zusammenhang gebracht werden können. Die Fragestellung für sich allein, ohne eine konstruktive Zusammenarbeit mit der Lehrperson, wird eher einer Reproduktion über die illegale und legale Einwanderung der Latinos in die USA gleichen.

Die zweite Frage ähnelt jener, die im Schulbuch „*Vernetzungen I*“ schon besprochen wurde. Sie lässt die Schüler weiterdenken und soll sie zum Verstehen und

Analysieren der Beweggründe der Migration vieler Latinos animieren, indem an ihre Empathiefähigkeit appelliert wird.

Man kann den Autoren in diesem Kapitel nicht vorwerfen, sie würden die Ergebnissicherung nur auf den ersten beiden kognitiven Lernzielebenen des „Wissens und Verstehens“ ansiedeln. Leider ist in der ersten Aufgabenstellung der Bezug zum exemplarischen Prinzip und einer Transferfähigkeit zu anderen Migrantenströmen auf der Welt nur schwer erkennbar und in einer derart formulierten Aufgabenstellung nicht gänzlich geglückt. Dafür sind in der zweiten Aufgabenstellung die Schüler schon auf einer höheren kognitiven Ebene des Analysierens gefordert. Eine persönliche Berührung wird die weltweite Migration am Beispiel der Latinos eher nicht hervorrufen. Dennoch könnte die Lehrperson durch einen Bezug auf Migranten in Österreich, wie es im vorigen Beispiel im selben Buch über die „Kultur“ geschah, die affektive Ebene zumindest ansatzweise in den Lernprozess integrieren.

Schulbuch 3:

- **Thema:** Gesellschaft, US-Bevölkerungsverteilung, Migration
- **Schulstufe:** 9 - 11
- **Schulbuch:** Wagner, H.; Stecher, S.; Lahoda, H. Dr.; Lahoda, H. (2002). *Global. Geographie für Berufsbildende Schulen*, 9.-11. Schulstufe BBS. Ed.Hölzel: Wien. S. 114-115.

In diesem Schulbuch für Berufsbildende Schulen findet sich im vierten Kapitel „*Großräume der Erde*“ im Unterkapitel „*Regionale Fallbeispiele*“ eine zweiseitige Auseinandersetzung mit der ethnischen Vielfalt in den USA. Das Kapitel besteht zum Großteil aus erklärendem Text, zwei Bildern, einer Bevölkerungsstatistik der USA, einer Grafik über die Herkunftsregionen der Einwanderer und elf Aufgabenstellungen. Die ersten sechs Aufgabenstellungen beziehen sich auf den Text im Kapitel. Die letzten fünf stehen unter der Überschrift „*Überprüfen Sie ihr Wissen*“ und dienen daher als Wissens- bzw. Ergebnissicherung am Ende des Kapitels.

Die Aufgabenstellungen lauten folgendermaßen:

1. „Betrachte die Veränderung der Bevölkerungszusammensetzung der USA (Tabelle 1 der Bevölkerungsstatistik). Der Bevölkerungsanteil welcher Gruppe wächst am stärksten? Wie veränderten sich die Anteile der Minderheiten im Verhältnis [sic!] zueinander?“
2. „Welche naturräumlichen und kulturellen Gemeinsamkeiten bestanden zwischen Nordamerika und Europa?“
3. „Warum werden europäische Einwanderer bevorzugt?“
4. „Welche Gründe können Menschen dazu veranlassen, auszuwandern?“
5. „Suchen Sie auf einer Atlaskarte in den USA Ortsnamen spanischer Herkunft.“
6. „Warum wandern so viele junge Mexikaner illegal ein? Nennen Sie Gründe.“

„Überprüfung ihres Wissens“

7. „Nennen Sie Gründe für die Auswanderung aus Europa.“
8. „Welche Einwanderungsperioden nach Nordamerika gibt es?“
9. „Welche Einwanderungsbeschränkungen wurden erlassen?“
10. „Was versteht man unter illegaler Einwanderung?“
11. „Woher kommen heute die meisten Einwanderer?“

Die Fragen in der Ergebnis-, oder nennen wir es Wissenssicherung, „*Überprüfung ihres Wissens*“ zeigen deutlich die didaktische Ausrichtung der Fragen. Es sind dies fünf Fragen, die eine reine reproduktive Wissensüberprüfung im Rahmen kognitiver Lernziele darstellen. Ein weiteres Mal ist dies eine simple Reproduktion von Daten und Fakten und geht über ein „Wissen“ des Stoffes nicht hinaus. Auch die Fragen 1, 2, 3, 4, und 6 fordern nur ein Suchen von Antworten im Text und sind daher auf derselben kognitiven, reproduktiven Ebene anzusiedeln. Damit sind von den elf Fragen ganze zehn den ersten zwei Ebenen kognitiver Lernziele zuzuordnen. Die einzige Frage, die somit aus der Reihe fällt, ist Frage 5: „*Suchen Sie auf einer Atlaskarte in den USA Ortsnamen spanischer Herkunft.*“ Diese Fragestellung spricht den instrumentellen Fertigkeitsbereich an, da die Schüler mit dem Atlas arbeiten müssen, um diese beantworten zu können. Es ist dies durchaus ein positives Element, da es den Umgang der Schüler mit dem Schulatlas fördert, indem diese eigenständig erarbeiten, dass der Einzugsbereich vieler Latinos auf den Süden und Südwesten der USA beschränkt ist. Als großes Manko dieses Kapitels könnte die auf reine Reproduktion ausgelegte Wissens- und Ergebnissicherung ohne jegliche affektive Lernziele, Schülerorientierung oder kritisch-emanzipatorische Elemente angesehen werden.

Das Feinziel einer Unterrichtseinheit zu diesem Kapitel könnte daher, wenn bei dessen Erstellung überhaupt an eine Lernzieldimension gedacht wurde, wie folgt lauten: „Die Schüler sollen die geschichtlichen Hintergründe, Ursachen und derzeitige Bevölkerungsverteilung der in die USA immigrierten Minderheiten nennen können.“ Ob diese reine Wissensüberprüfung mit Hilfe des Fließtextes jedoch zu einer Prägung der Schüler bzw. einer Verhaltensänderung derer beiträgt, ist stark zu bezweifeln.

Ein weiteres Problem, welches in diesem Kapitel auftritt, ist, dass **es** im übergeordneten Themenbereich der „Großräume der Erde“ als ein „Fallbeispiel“ behandelt wird. Andere Fallbeispiele in diesem Kapitel sind unter anderem der „Tourismus in Zentralafrika“, „die Merkmale orientalisches-islamischer Welt“, „der Wasserkonflikt im Nahen Osten“ und Japans „Problem“ der fehlenden Rohstoffe. Das untersuchte Kapitel „*USA: ethnische Vielfalt durch Einwanderung*“ sollte im Rahmen einer größeren, zusammenhängenden Abhandlung über Bevölkerungsströme und Migration eingebettet werden und nicht als Teil unzusammenhängender Fallbeispiele, in einem Kapitel, dessen Grobziel nicht zu erkennen ist.

Die Sinnhaftigkeit dieses Kapitels in dieser didaktischen Struktur und im Rahmen seiner Einbettung in einen größeren Themenbereich ist daher eher zweifelhaft und kritisch zu betrachten. Die Ergebnissicherung beschränkt sich auf eine Fakten- und Datennennung durch die Schüler und wird kaum deren Verhaltensdisposition beeinflussen können.

Schulbuch 4:

- **Thema:** Gesellschaft, US-Bevölkerungsverteilung, Migration
- **Schulstufe:** 10
- **Schulbuch:** Wagner, H.; Spreitzhofer, G.; Wagner, M. (2004). *Weltsichten 2. Geographie/Wirtschaftsgeographie für BHS (HAK) 10. Schulstufe*. Ed.Hölzel: Wien. S. 73-74.

Auch in einem vierten Schulbuch für die zehnte Schulstufe der BHS findet man einen Abschnitt zum Thema der amerikanischen Gesellschaft. Im dritten Hauptkapitel

„*Mobile Welt*“ findet man im Unterkapitel „*Menschen in Bewegung: Ursachen und Folgen der Migration*“ einen zweiseitigen Beitrag über die „*grenzenlose Freiheit im „Schmelztiegel der Nationen*“. Auf den zwei Seiten wird abermals die US-spezifische Einwanderungssituation und Bevölkerungsverteilung dargestellt. Der Beitrag besteht zum Großteil aus einem erklärenden Fließtext, jeweils einem Zeitungs- bzw. Zeitschriftenbericht aus der „*Presse*“ und dem „*Spiegel*“, drei Bildern, einer Grafik zur Zusammensetzung der US-Bevölkerung und drei Arbeitsaufgaben.

Arbeitsaufgaben:

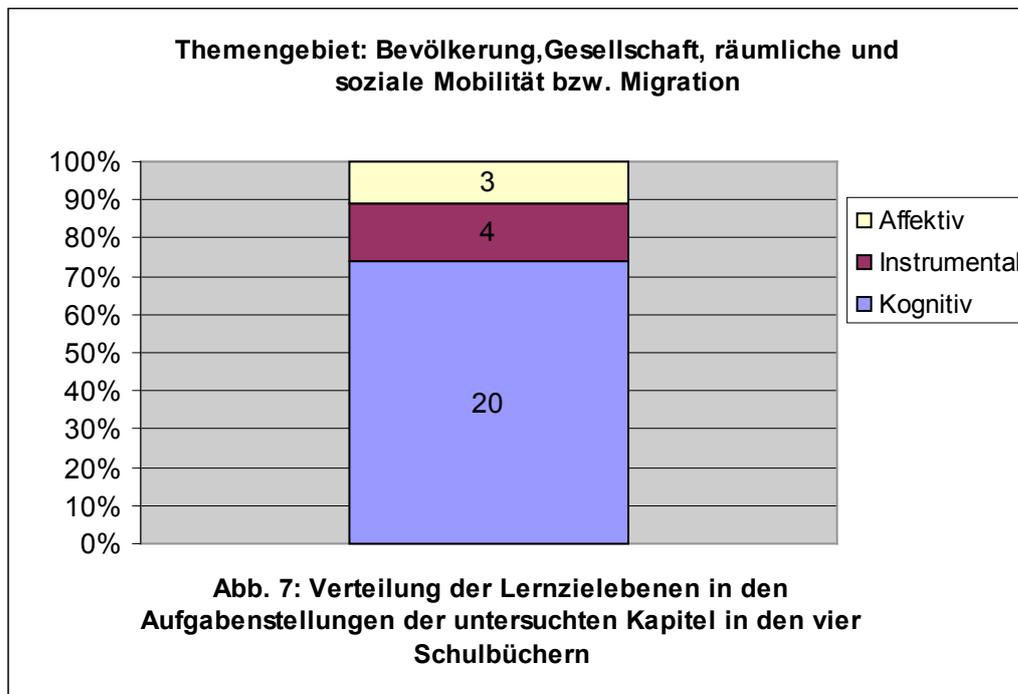
1. „Welche Pull- und Push-Faktoren waren für die Einwanderung in die USA verantwortlich – von den ersten Siedlern bis heute?“
2. „Welche Bundesstaaten der USA grenzen an Mexiko? Beschreiben Sie den Grenzverlauf.“
3. „Welche Gefahren drohen illegalen Einwanderern, wenn sie die Grenze von Mexiko zu den USA überwinden wollen?“

Für die beiden Seiten, die dem Thema der US-Einwanderungssituation gewidmet sind, wurden lediglich drei Arbeitsaufgaben vorgesehen. Die erste Frage soll erneut mit Hilfe des Fließtextes von den Schülern bearbeitet werden und wiederum ist somit eine reine Wiedergabe vorgefertigter Wissenspakete durch die Lernenden gefordert. Nicht wesentlich anders verhält es sich mit den beiden weiteren Fragen, die nach einem simplen Suchen im Schulatlas bzw. „Gefahren“ für Einwanderer bei illegalem Grenzübertritt fragen. Die Sinnhaftigkeit solcher Fragen verlangt an dieser Stelle eine dementsprechende Reflexion, nicht zuletzt, weil offen bleibt, welches didaktisch relevante Lernziel damit erreicht werden soll. Im Artikel aus der Zeitschrift „*der Spiegel*“ wird auf die Gefahr des Verdurstens aufgrund des anstrengenden Marsches der Illegalen von der Grenze bis zu den Ortschaften hingewiesen sowie auf eine mögliche Festnahme durch amerikanische Polizisten. Die wohl sehr fragliche Antwort würde demnach lauten: Verdursten und Festnahme. Die zweite Aufgabenstellung spricht auch den kognitiven Lernzielbereich an. Es wird zwar der Umgang mit dem Unterrichtsmedium Atlas geübt, ist die Aufgabenstellung jedoch sehr einfach und verlangt aufgrund des Aufzählens von Bundesstaaten wieder nur ein reines Reproduzieren von Informationen der Schüler. Daher kann wiederum kein mittelbarer Zusammenhang zu den vermeintlichen Lernzielen einer Unterrichtseinheit zum Themenkreis festgestellt werden. Gleichermäßen verzichtet dieses Kapitel auf schülerorientierte, kritisch-emanzipatorische Elemente, ein zugrunde liegendes

didaktisches Modell ist genauso wenig zu erkennen wie eine sinnvolle Arbeit mit den Materialien des Kapitels zur Erreichung von Feinlernzielen.

Fazit der Untersuchung des Themengebietes: Bevölkerung, Gesellschaft, räumliche und soziale Mobilität bzw. Migration

In der Untersuchung der Themengebiete war in keinem der vier Schulbücher ein durchgehendes, zugrunde liegendes didaktisches Modell erkennbar. Die Arbeitsaufgaben bzw. Fragestellungen, anhand derer man die didaktische Ausrichtung der Untersuchungsgebiete gut überprüfen kann, fordern zum Großteil lediglich eine Reproduktion und Zusammenfassung im Fließtext vorgegebener Inhalte und gehen somit kaum über die ersten beiden Stufen der kognitiven Lernzielebene von „Wissen und Verstehen“ hinaus. Die Themengebiete sind kaum schülerorientiert aufbereitet und weisen so gut wie keine kritisch-emanzipatorischen Elemente, die für eine persönliche und kritische Auseinandersetzung der Schüler mit der Thematik von Nöten wären, auf. Abbildung sieben zeigt die Verteilung der angesprochenen Lernzielebenen in den 27 Aufgabenstellungen der untersuchten Themengebiete.



Die Inhalte beschränkten sich auf den geschichtlichen Hintergrund und die derzeitige Bevölkerungssituation der USA. Dies ist wegen der einzigartigen Stellung des

Einwanderungslands USA sicherlich gerechtfertigt. Allerdings zeigen die Arbeitsaufgaben, dass die Inhalte nicht für ein vertieftes Verständnis einer sozialen und wirtschaftlichen Problemsituation herangezogen werden, sondern bloß als Textgrundlage für das Abfragen von Faktenwissen dienen sollen. Die Erfolgsaussichten für eine Wissens- oder Persönlichkeitsbereicherung der Schüler durch eine solche, fast ausschließlich reproduktive Ergebnissicherung ist allerdings mehr als fraglich. Die Thematik der weltweiten und länderübergreifenden Migration ist im Rahmen der heutigen Globalisierung und Mobilisierung sehr aktuell, wodurch dieses gesellschaftliche Thema einen großen Pool an Möglichkeiten bietet, die Schüler auf der affektiven Lernzielebene zu erreichen. Auch wenn es um die Migrantensituation in den USA geht, können Parallelen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur Situation von z.B. nach Wien gekommener Migranten, gezogen werden, um das Thema näher an die Lebenswelt der Lernenden heranzurücken. Schüler, deren Eltern, Verwandte oder Bekannte nicht selten selbst aus anderen Ländern nach Österreich gekommen sind, kennen häufig die Ursachen, Probleme und Chancen der Zuwanderer. Sind es nicht immer wieder ähnliche Motive, die Wanderungsbewegungen auslösen, wie u. a. fehlende Arbeitsplätze, politische oder kriegerische Konflikte, die Hoffnung auf eine bessere Lebensqualität für sich und die eigenen Kinder etc..

4.2 Themengebiet: Wirtschaft: Industrie und Landwirtschaft

Die Themeninhalte dieses Kapitels finden sich im Lehrplan der 9. und 10. bzw. der 12.Schulstufe AHS in folgendem Lernziel wieder:

9. – 10. Schulstufe:

1. *„Gliederungsmöglichkeiten der Erde nach naturräumlichen, kulturellen, politischen und ökonomischen Merkmalen aufzeigen“* (BM:UK 2004b, S.2ff).
2. *„Die Menschen und ihre wirtschaftlichen Bedürfnisse“* (BM:UK 2004b, S.2ff).
3. *„Produktionsgebiete im Wandel – Außerwert- und Inwertsetzung als sozioökonomische Problemstellungen - die Abhängigkeit landwirtschaftlicher Nutzung vom Naturraumpotential und den agrarsozialen Verhältnissen erkennen“* (BM:UK 2004b, S.2ff).

12. Schulstufe:

1. *„Geld- und Währung“* (BM:UK 2004b, S.2ff)

2. „Ursachen und Auswirkungen sozialer und ökonomischer Disparitäten auf globaler Ebene beurteilen und Möglichkeiten von Verbesserungen durch Entwicklungszusammenarbeit diskutieren“ (BM:UK 2004b, S.2ff).
3. „Zusammenschlüsse auf wirtschaftlicher und politischer Ebene vergleichen“ (BM:UK 2004b, S.2ff)

Im Lehrplan der BHS der zehnten Schulstufe sind die Lernziele zum Thema „Wirtschaft“ folgendermaßen definiert:

1. „Räumliche Struktur und Dynamik der Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft: Naturräumliche, wirtschaftsgeografische und geopolitische Faktoren; Grundlagen der Industrialisierung, Wandlung des Agrarsektors, aktuelle Dynamik der Dienstleistungsgesellschaft.“ (BM:UK. 2004c, S.24f.).
2. „Zentren der Weltwirtschaft: Grundlagen der Dynamik, Steuerungszentralen und abhängige Peripherien, Dialektik zwischen Globalisierung und Regionalisierung, wirtschaftliche und politische Zusammenschlüsse und Verflechtungen; Entwicklungsstrategien und internationale Zusammenarbeit.“ (BM:UK. 2004c, S.24f.).

In der HTL bzw. den Berufsbildenden Schulen (BBS) heißt es in den Lernzielen für die neunten Schulstufe:

1. „Gesellschafts- und Wirtschaftsordnungen: Weltwirtschaft; globale Wechselwirkungen; Bündnisse (EU und außereuropäische Bündnisse)“ (BM:UK. 2004d, S.10) bzw. für die 10. Schulstufe:
2. „Industrieländer: Sektoraler Wandel; Urbanisierung; Wirtschaftsregionen; Regionale Strukturveränderungen; Raumordnung und Raumplanung.“ (BM:UK. 2004d, S.10).

Schulbuch 1:

- **Thema:** Wirtschaft: Industrie und Landwirtschaft
- **Schulstufe:** 9
- **Schulbuch:** Hofmann-Schneller M.; Derflinger, M.; Menschik G.; Tutschek, W., (2004). *Durchblick 5. Geographie und Wirtschaftskunde für die 9. Schulstufe* AHS. Westermann: Wien. S.138 – 139.

Im ersten untersuchten Schulbuch „Durchblick 5“ findet sich im achten Kapitel unter dem Titel „Landschaftsökologische Zonen der Erde – Nutzung und ihre Folgen“ eine zweiseitige Studie über US-Landwirtschaft mit der Überschrift „Weit und breit kein Farmer mehr – die US-Landwirtschaft als Industrie“. Das Kapitel besteht zur Hälfte aus einem erklärendem Fließtext, vier Bildern und einer fast halbseitigen

thematischen Karte, die die verschiedenen landwirtschaftlichen Anbauggebiete der USA darstellt. Weiters scheinen weitere vier Aufgabenstellungen in dem Kapitel auf. Bei allen vier handelt es sich um reine Wissensfragen.

Vier aus dem Text zu beantwortende und auf die Wissensreproduktion abzielende Fragestellungen:

1. „Ordnen Sie die landwirtschaftlichen Nutzungen den Klimazonen zu.“
2. „Welche Anbauggebiete sind durch Trockenheit und Winderosionen stark gefährdet?“
3. „Welche Folgen kann der Genuss von Fleisch aus der Massentierhaltung für den Menschen haben?“
4. „Welche Nachteile hat die Vertragslandwirtschaft für den Farmer?“

In den ersten beiden Fragen wird wiederum eine Atlasarbeit der Schüler gefordert wird, zielen diese jedoch nicht auf den instrumentellen Lernzielbereich der Schüler ab. In der ersten Arbeitsaufgabe üben die Lernenden zwei thematische Karten, jene der Klimazonen und jene der landwirtschaftlichen Nutzflächen, zueinander in Relation zu setzen, um eigenständig Wechselbeziehungen zu erkennen. Frage zwei betrifft die wasserarmen Wüstengebiete im Westen der USA und beansprucht eine weniger komplexe Arbeit mit dem Schulatlas, besitzt aber dennoch das als positiv zu wertende Element der Arbeit mit dem Schulatlas. Beide Fragen verlangen trotz der Atlasarbeit der Schüler vordergründig eine reine Wissensreproduktion der Schüler und werden daher der kognitiven Lernzielebene zugeordnet.

In den Aufgabenstellungen drei und vier ist das Bild dasselbe. Einmal mehr wird nach einer simplen Reproduktion von Daten und Fakten gefragt, die aus dem Text heraus zu beantworten sind und kein nachhaltiges Verständnis einer Problemsituation seitens der Schüler mit sich bringen wird.

Hinsichtlich des AHS-Lehrplanes werden hier die Themenbereiche „*Gliederungsmöglichkeiten der Erde nach naturräumlichen Merkmalen*“ und die „*Abhängigkeit landwirtschaftlicher Nutzung vom Naturraumpotential und den agrarsozialen Verhältnissen*“ (BM:UK 2004b, S.2ff) angesprochen. Leider kann auch in diesem Kapitel kein klares didaktisches Modell erkannt werden, das den Lernprozess steuert. Ebenso fehlt ein definiertes Lernziel, das mit dem angebotenen Material erreicht werden könnte. Der Strukturwandel in der US-Landwirtschaft birgt

jedoch aus kritisch-konstruktiver Sichtweise durchaus Möglichkeiten, das Thema und dessen Inhalte anders zu strukturieren. Die kritisch-konstruktive Didaktik definiert als eines ihrer Schlüsselprobleme die „Möglichkeiten und Gefahren des technischen Fortschritts“. Anstatt die Schüler, wie dies in der vierten Frage passiert, nur die Nachteile der Vertragslandwirtschaft für die Bauern reproduzieren zu lassen, könnte die Situation der vielen kleinen Farmer in den Mittelpunkt gerückt werden. Diese konnten aus Mangel an Kapital nicht immer die neueren, besseren und größeren Erntemaschinen erwerben und waren so gegenüber den Großgrundbesitzern nicht mehr konkurrenzfähig. Folglich mussten etliche von ihnen ihr Land an diese abtreten. Das Kapitel ist in der vorliegenden Strukturierung im Schulbuch aus didaktischer Sicht -abgesehen von der Atlasarbeit- allerdings wenig wertvolle Wissenspräsentation und die Absicht, Grundlagen für Reproduktionsleistungen bereit zu stellen, sind die primären Charakteristika dieses Lehrangebotes.

Schulbuch 2:

- **Thema:** Wirtschaft: Industrie, Finanzen und Landwirtschaft
- **Schulstufe:** 9 – 11.
- **Schulbuch:** Wagner, H.; Stecher, S.; Lahoda, H. Dr.; Lahoda, H. (2002). *Global. Geographie für Berufsbildende Schulen, 9.-11. Schulstufe BBS.* Ed.Hölzel: Wien. S. S. 116 – 119.

Im zweiten untersuchten Schulbuch „*Global*“, ausgegeben für die Berufsbildenden Schulen der Schulstufe neun bis elf findet sich ein Kapitel über die US-Wirtschaft und ihre Industriezweige. Die vierseitige Auseinandersetzung mit dem Titel „*USA: bedeutendste Industriemacht der Erde*“ erscheint im vierten Kapitel des Buches „*Großräume der Erde*“. Das Kapitel besteht zur Hälfte aus einem erklärendem Fließtext, sieben Bildern, einer Tabelle zur Rohstoff- und Industrieproduktion der USA, einer Grafik über die größten Unternehmen der USA und zwei thematischen Karten zu den Industriegebieten der USA bzw. dem „*Manufacturing Belt*“. Weiters liegen dem Kapitel elf Aufgabenstellungen zugrunde. Die ersten vier beziehen sich auf den Fließtext bzw. die thematischen Karten, die letzten fünf stehen unter der Überschrift „*Überprüfen Sie ihr Wissen*“. Diese Wissens- bzw. Ergebnissicherung findet sich am Ende jedes einzelnen Kapitels dieses Schulbuches, wobei diese Fragen allesamt lediglich der reinen Reproduktion der im Kapitel enthaltenen Daten,

Fakten und Erläuterungen dienen und nur auf die unterste Ebene des kognitiven Wissenserwerbs abzielen. Wie sinnvoll und nachhaltig ein Durchforsten von Kapiteln nach „Wissen“ ist, wurde schon mehrmals in den vorangegangenen Untersuchungen erwähnt. Leider sind auch die restlichen vier Aufgabenstellungen außerhalb der „Überprüfen Sie ihr Wissen Lernbox“ nicht viel anspruchsvoller und werden die Schüler daher auch nicht wesentlich mehr fordern und prägen.

Die sieben Aufgaben der „Überprüfen Sie ihr Wissen-Box“ sind folgende:

1. „Erklären Sie die Bezeichnung „Manufacturing Belt“ und beschreiben Sie seine Ausdehnung.“
2. „Aus welchen Gründen hat sich der Manufacturing Belt zu einem so bedeutenden Wirtschaftsraum entwickelt?“
3. „Wo liegen die wichtigsten Zentren der Schwerindustrie? Begründen Sie ihre Lage auf Grund ihrer Standorte.“
4. „Erklären und begründen Sie die Begriffe „Schlüsselindustrie“ und „Industrial Riviera“
5. „Geben Sie Zentren und vorherrschende Industriezweige der wichtigsten Schwerpunkträume des Manufacturing Belt an“
6. „Welche Industrie entstand südlich von San Francisco?“
7. „Erklären Sie die Bezeichnung „Sun Belt“.“

Anschließend werden drei weitere Aufgaben gestellt:

8. „Welche Industriebranchen sind die wichtigsten in den USA (Abb. 116.1)?“ (Abbildung 116.1 zeigt die größten US-Unternehmen und ihre Umsätze in einem Balkendiagramm).
9. „Wie heißen die Industrieorte in Abb.117.1?“ (Abbildung 117.1 zeigt die thematische Karte der Industriegebiete der USA. Die Städte in den Gebieten sind in abgekürzter Form angegeben. Z.b: Bo steht für Boston, SF für San Francisco).
10. „Tragen sie die Namen der wichtigsten Industriestandorte (abgekürzt) in 117.2 ein.“ (Abbildung 117.2 zeigt die zweite thematische Karte des Manufacturing Belts. Die großen und bedeutenden Städte sind durch Punkte gekennzeichnet, jedoch sind ihnen keine Namen zugeordnet).
11. „Welche Bundesstaaten liegen im Sun Belt?“

Wie gerade erwähnt, beinhalten die ersten sieben Aufgabenstellungen ein Durchsuchen des Fließtextes nach den Antworten und sind reine Wissensfragen. Auch Aufgabe 8 erfordert nur einen Blick auf Abbildung 116.1 und ein schlichtes Ablesen bzw. eine reine Abschrift der Abbildung, um die Frage beantworten zu können. Frage 9 und 11 sind zwar erneut an eine Arbeit mit dem Schulatlas gekoppelt, sind sie jedoch nicht viel ertragreicher als die vorangegangenen Wissensfragen. Die Schüler sind aufgefordert, die vollen Namen der

Städteabkürzungen zu suchen bzw. die US-Bundesstaaten des „Sun-Belts“ zu finden. Frage 10 schließt nahtlos an das Niveau der anderen Fragen an und verlangt nach einem Eintragen der Städtenamen in gekürzter Form zu den auf der thematischen Karte punkthaft dargestellten Stadtzentren des „Manufacturing Belts“. In der Hälfte der Fälle reicht sogar nur ein Übertragen und „Abmalen“ der Städtenamen der anderen thematischen Karte auf derselben Seite.

Dieses Kapitel reiht sich in die folgende Vorgabe des Lehrplans der BBS ein: „*Industrieländer: Sektoraler Wandel; Urbanisierung; Wirtschaftsregionen; Regionale Strukturveränderungen; Raumordnung und Raumplanung.*“ (BM:UK. 2004d, S.10). Leider fehlt in diesem Kapitel wieder einmal eine didaktische Ausrichtung, die über die niedrigsten Stufen der kognitiven Lehrzielebene hinausgeht. Des Weiteren fehlen erkennbare Bezüge zu einem didaktischen Modell, es gibt keine Schülerorientierung in den Aufgaben und auch keine Versuche die affektive Lernzielebene zu integrieren. Obwohl die so genannten „Belts“ schon längst nicht mehr in dieser Form, in der sie dargestellt werden, existieren, werden diese zum Hauptthema in diesem Schulbuch gemacht, welches im Jahr 2002 erschien. Diese Thematik soll jedoch an späterer Stelle noch im Rahmen der inhaltlichen Analyse näher untersucht werden.

Schulbuch 3:

- **Thema:** Wirtschaft: Industrie, Finanzen und Landwirtschaft
- **Schulstufe:** 10
- **Schulbuch:** Klappacher, O.; Fischer, I.; Fischer, R. (2001). *PlanQuadratErde*. Geographie und Wirtschaftskunde für die 10. Schulstufe AHS. Veritas Verlag: Linz. S. 94-95.

Im dritten untersuchten Schulbuch „PlanQuadratErde“ für die zehnte Schulstufe der AHS findet sich im dritten Kapitel „*Prozesse der Industrialisierung*“ ein dreiseitiger Beitrag über das US-Wirtschaftssystem: „*The American Way of Economy – das Wirtschaftssystem der USA*“. Das Kapitel besteht vorwiegend aus einem erklärendem Fließtext, einem Zeitschriftentext, drei großen Bildern und einer kleinen thematischen Karte, die die Lage der USA und den Größenvergleich mit Österreich darstellt. Am Ende des Kapitels gibt es abermals drei Aufgabenstellungen. Ein weiteres Mal scheinen drei aus dem Text zu beantwortende, auf die reine Wissensreproduktion abzielende Fragen auf:

1. „Welche Chancen, welchen Risiken bietet Ihrer Meinung nach das Wirtschaftssystem der USA?“
2. „Was bedeutet auf dem Arbeitsmarkt die Wendung “hire and fire“?“
3. „Welche Bevölkerungsgruppen zählen zu den Gewinnern, welche zu den Verlierern in diesem Wirtschaftssystem?“

Das Kapitel bezieht sich auf das Wirtschafts- und Sozialsystem der USA und reiht sich im Rahmen des Lehrplans in folgende Ziele der zehnten Schulstufe der AHS ein: „Gliederungsmöglichkeiten der Erde nach kulturellen und ökonomischen Merkmalen aufzeigen“ (BM:UK 2004b, S.2ff).

„Die Menschen und ihre wirtschaftlichen Bedürfnisse“ (BM:UK 2004b, S.2ff).

Auch dieses Kapitel nimmt leider keinen Bezug auf die Lebenssituationen der Schüler, vermittelt keine Qualifikationen und besitzt keine kritisch-emanzipatorischen Elemente für eine schülerorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema. Die Möglichkeiten, das Wirtschafts- und speziell das Sozialsystem der USA den Schülern lebensnäher zu vermitteln, wären jedoch viel weitreichender. Es sei nur beispielsweise der Bereich der Sozialleistungen herausgegriffen, bei welchem der Kontrast zwischen der verpflichtenden staatlichen Versicherung in Österreich im Gegensatz zum privaten Versicherungssystem in den USA zum Unterrichtsthema gemacht werden könnte. Nicht zu vergessen die Zweiklassenausbildung speziell im Universitäts- bzw. Collegesektor als interessantes Unterrichtsthema. In Österreich gibt es den freien Universitätszugang und meist genügend Plätze, um den Studenten ihr Wunschstudium zu gewähren. In den USA existieren viel zu wenige, öffentliche Universitäten, die eine vernünftige Ausbildung anbieten. Daher beginnen Einsparungen auch wohlhabender Familien schon ab der Geburt ihrer Kinder, um ihnen ein Studium an einer Privatuniversität für eine Semestergebühr von rund 20.000 US-Dollar zu sichern. Schlechter verdienende Eltern werden eine solche Summe wohl kaum aufbringen können. Dies wären m.E. schülernahe Anknüpfungspunkte, die eine Bearbeitung dieses thematischen Inhaltes auf der Wahrnehmungsebene der Lernenden zulassen würden, ohne erneut auf der Ebene einer reinen Wissensreproduktion zu verharren.

Schulbuch 4:

- **Thema:** Wirtschaft: Industrie, Finanzen und Landwirtschaft
- **Schulstufe:** 10
- **Schulbuch:** Wagner, H.; Spreitzhofer, G.; Wagner, M. (2004). *Weltsichten 2. Geographie/Wirtschaftsgeographie für BHS (HAK) 10.* Schulstufe. Ed.Hölzel: Wien. S. 7, S.102 - 103.

Das Schulbuch „Weltsichten 2“, welches für die zehnte Schulstufe der AHS approbiert ist, erläutert in jeweils einem einseitigen Kapitel die US-Landwirtschaft bzw. die USA als Wirtschaftsmacht. Im Ersteren „*Welt der Wirtschaft – Strukturen und Entwicklungen*“ gibt es im Unterkapitel über den Primärsektor das Fallbeispiel „*Agrarriese USA*“, das unter das BHS-Lehrplanziel der neunten Schulstufe „*Wandlung des Agrarsektors*“ (BM:UK. 2004c, S.24f.) fällt. Das Kapitel setzt sich aus einem halbseitigen erklärenden Fließtext, zwei Bildern von Mais- und Rinderfarmen und vier Tabellen zur US-Lebensmittelproduktion, dem Viehbestand, dem Strukturwandel in der US-Landwirtschaft von 1900 bis 2001 und der Aufteilung der Beschäftigten in Primär-, Sekundär-, und Tertiärsektor zusammen. Es gibt eine Aufgabenstellung, die eine Interpretation der vier Tabellen des Kapitels erfordert.

1. „Beschreiben Sie den Strukturwandel der US-amerikanischen Landwirtschaft anhand der Tabellen drei bis sechs.“

Auch wenn in diesem Kapitel nur eine Arbeitsaufgabe aufscheint, kann man dieser durchaus positive Aspekte abgewinnen. So üben die Lernenden die Interpretation von Tabellen wie die eigenständige Auseinandersetzung mit Datenmaterial und lernen so ihre eigenen Schlüsse aus vorgefertigten Daten zu ziehen. Die Möglichkeit die Beschreibungen des Fließtextes in einer eigenständigen Tabelleninterpretation nochmals selbst nachvollziehen zu können, kann m.E. durchaus positiv gewertet werden. Doch auch wenn die Lernenden die Inhalte nicht lediglich im Fließtext vorgekaut bekommen, sondern selbstständig interpretieren und analysieren, beruht die Aufgabenstellung immer noch auf der kognitiven Lernzielebene.

Der zweite Bereich in diesem Schulbuch im Kapitel „*Integrationsprozesse in Wirtschaft und Politik*“ handelt von der „*USA als unumstrittene [Wirtschaftsmacht] Nummer eins*“ auf der Welt. Das Kapitel, das sich innerhalb des Unterkapitels „*USA –*

EU – Japan: Wirtschaftsmächte im Vergleich“ befindet, besteht aus einem einseitigen, dreigeteilten, erklärenden Fließtext, einem Bild einer amerikanischen Fahne inmitten von Hochhäusern und einer Info-Box, die in fünf Stichworten die Geschichte der USA vom 16. bis zum Ende des 19. Jahrhunderts skizziert. Es gibt keine einzige Aufgabenstellung, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, sich mit dem Thema weiter auseinander zu setzen. Dies ist jedoch bei einer derartigen Aufbereitung der Inhalte auch nicht von Nöten. Das Kapitel ist nämlich inhaltlich und didaktisch wenig wertvoll und stellt auf einer Seite die USA als weltweit wirtschaftsstärkstes Land der Erde dar. In fünf kurzen Paragraphen werden die Gründe dafür erläutert, dazu gibt es einen kurzen Exkurs über den amerikanischen Traum vom „Tellerwäscher zum Millionär“, einen noch kürzeren Abschnitt über die NAFTA und die gerade erwähnte Informations-Box zur Geschichte der USA von 1600 bis 1900. Diese Aneinanderreihung von unterschiedlichen wirtschaftlichen und historischen Aspekten führt die Schüler in viele unterschiedliche Teilbereiche ein, ohne jedoch die Möglichkeit einer weiterführenden, konstruktiveren Auseinandersetzung zu bieten. Die grundlegende Einsicht, warum die USA eine so starke Wirtschaftskraft darstellt, bleibt den Schülern jedenfalls auch nach intensiver Beschäftigung mit diesem Kapitel verwehrt.

Schulbuch 5:

- **Thema:** Wirtschaft: Industrie, Finanzen und Landwirtschaft
- **Schulstufe:** 10
- **Schulbuch:** Hofmann-Schneller M.; Derflinger, M.; Menschik G.; Tutschek, W., (2007). *Durchblick 8*. Geographie und Wirtschaftskunde für die 12. Schulstufe AHS. Westermann: Wien. S. 75 – 83.

Im fünften und letzten untersuchten Schulbuch mit dem Titel „Durchblick 8“ für die 12. Schulstufe der AHS findet sich das mit Abstand längste und umfangreichste Kapitel über die US-Wirtschaft. Das fünfte Kapitel „*Politische und ökonomische Systeme der Welt im Vergleich*“ liefert einen neunseitigen Beitrag über die Wirtschaft der USA unter dem Namen „*Die USA – eine neoliberale Mustergesellschaft?*“ Das Kapitel beinhaltet einen durchgehenden, erklärenden Fließtext, sieben Zeitungs- bzw. Internetberichte, sieben Bilder, die verschiedene Industriestandorte in den USA

zeigen, drei Tabellen (Entwicklung des US-Budgetdefizits von 1972 bis 2002; US-Amerikanische Konzerne im weltweiten Vergleich; der militärisch-industrielle Komplex in den USA), vier Graphen, die die Industrieproduktion, Arbeitslosenquote, Inflationsrate und BIP-Wachstumsraten der USA, der EU und Japan vergleichen und drei thematische Karten (Manufacturing Belt, Boom Belt und Silicon Valley). Zu diesem umfangreichen Kapitel sind darüber hinaus 16 Aufgabenstellungen vorhanden:

1. „Was sind die historischen Wurzeln des amerikanischen Misstrauens gegenüber dem Staat und der starken christlichen Werteorientierung?“
2. „Interpretieren Sie die Karikatur (M4).“ (M4 zeigt die Comic-Figur Mickey Mouse, wie sie die Erde in ihren Händen hält).
3. „Arbeiten Sie mit nebenstehender Tabelle (M6). Suchen Sie Gründe, warum US-amerikanische Konzerne in diesen drei Branchen so dominant sind.“ (Tabelle M6 zeigt eine Übersicht über die jeweils fünf größten Luftfahrt- und Rüstungskonzerne, Computerkonzerne und Medienkonzerne aus dem Jahr 2006. In allen drei Tabellen sind vier von fünf Konzernen aus den USA.)
4. „Welche Unterschiede zu japanischem und europäischem Denken fallen Ihnen bei diesen „Geboten“ (M5) auf? (Abraham Lincoln, der Präsident der USA von 1861 – 1865, beschreibt den amerikanischen Unternehmergeist in zehn Thesen)
5. „Krieg ist gut für die Wirtschaft“. Erklären Sie diesen Ausspruch.
6. „Erklären Sie das Schema des militärisch-industriellen Komplexes (M8) in den USA.“ (Graphik M8 zeigt die enge Verbindung und Kontrolle der amerikanischen Rüstungslobby von vielen Bereichen in den USA)
7. „Ordnen Sie die Industrieschwerpunkte in der Tabelle den Buchstaben auf der Karte zu. Auf dieser sind weiter Schwerpunkte der Industrie im Manufacturing Belt eingezeichnet. Welche dieser Industriegebiete liegen in Kanada?“
8. „Suchen Sie die Rohstoffvorkommen (Eisenerz, Steinkohle) auf der Atlaskarte. Welche anderen Ressourcen sind vor allem in Kanada bedeutend?“
9. „Welche natürlichen Verkehrswege haben die Wirtschaftsentwicklung in diesem Raum gefördert?“ (bezieht sich auf Frage 8)
10. „Wieso war gerade in Nordamerika das Arbeitskräftepotenzial besonders groß?“
11. „Fassen Sie die Vor- und Nachteile der Industrieregion Silicon Valley zusammen.
12. „Welche Voraussetzungen müssen gegeben sein, damit ein Gebiet zu einem industriellen Wachstumszentrum wird?“
13. „Warum war die amerikanische Wirtschaft in den 1990er Jahren so erfolgreich?“
14. „Vergleichen Sie die Werte für die Arbeitslosenrate, die Inflationsrate, das Industrie- und das BIP-Wachstum der USA, Japans und der EU.“
15. „Vergleichen Sie die soziale Lage der amerikanischen und der österreichischen Arbeitskräfte.
16. „Ist es besser, wenig Geld zu haben als gar keinen Job, lieber einen kargen Mindestlohn als ein staatliches Arbeitslosengeld?“

Das Kapitel über die vielen verschiedenen Facetten der US-Wirtschaft steht in direktem Zusammenhang mit einigen der im Lehrplan der AHS für die zwölfte Schulstufe angegebenen Lernziele. Diese sind „Geld- und Währung“, die „Ursachen und Auswirkungen sozialer und ökonomischer Disparitäten auf globaler Ebene beurteilen und Möglichkeiten von Verbesserungen durch Entwicklungszusammenarbeit diskutieren“ und „Zusammenschlüsse auf wirtschaftlicher und politischer Ebene vergleichen“ (BM:UK 2004b, S.2ff)

Ordnet man nun die Fragen den unterschiedlichen Lernzielebenen zu, stellt man auch hier wieder fest, dass die meisten Aufgaben auf einen kognitiven Lernprozess abzielen. Neun von sechzehn Fragen fordern auch hier eine reine Reproduktion von Textinhalten des Kapitels und überschreiten somit die Lernzielebenen des Wissens, Verstehens oder Analysierens nicht. In vier weiteren Aufgaben wird ein weiteres Mal die Arbeit mit dem Schulatlas gefordert, zielen jedoch auch diese Fragen auf die kognitive Lernzielebene der Schüler. Die affektive Lernzielebene der Schüler betrifft lediglich drei Fragen, auch wenn die Intention, diese Ebene anzusprechen, nur sehr schwer erkennbar ist.

Die Aufgabenstellungen 1, 3, 5, 10, 11, 12 und 13 zielen abermals auf reine Wissensreproduktion ab. Diese beansprucht ein alleiniges Fakten- und Datensuchen wie die Wiedergabe von Textpassagen. Die Fragen zwei und sechs sind auf einer etwas höheren Ebene des kognitiven Lernzielbereichs angesiedelt. Frage zwei fordert die Interpretation einer Karikatur, die die Comic-Figur Mickey Mouse - die als Symbol für die Macht und Ausbreitung der US-Medienunternehmen steht – zeigt, wie sie die Erde in ihren Händen hält. Die Schüler dürfen hier ihre Phantasie nützen, um diese Karikatur zu deuten und sie mit dem Fließtextinhalt über die Macht der US-amerikanischen Medienkonzerne in Verbindung zu bringen. Diese Aufgabe würde bei einer weiteren Auseinandersetzung viel affektives Potential aktivieren. Die Macht und Ausbreitung amerikanischer Medien in Form von Filmen, Serien, Musik auf den Rest der Welt wurde in der Arbeit schon erwähnt und wird auch noch Gegenstand der nachfolgenden Inhaltsanalyse sein. Aufgabenstellung 6 zeigt das komplizierte Schema der engen Verflechtungen und gegenseitigen Abhängigkeiten von US-Militärwesen, Industrie und Politik bzw. politisch einflussreichen Lobbyisten. Die Schüler müssen, um diese Abbildung verstehen zu können, zuerst über die

einzelnen Akteure in diesem Kreislauf Bescheid wissen. Erst dann können sie dieses Netzwerk analysieren und die Bedeutung der Beziehungen verstehen.

Die Aufgabenstellungen 7, 8, 9 und 14 verlangen zwar eine Arbeit mit dem Schulatlas, steht bei diesen Fragen jedoch auch die reine Wissensreproduktion im Vordergrund der Fragestellung. Bei Frage 7, 8 und 9 handelt es sich um eine Arbeit mit dem Schulatlas in Zusammenarbeit mit einer thematischen Karte des Manufacturing Belts. Aufgabe bei Frage 7 ist es, im Text enthaltene Städte, Flüsse und Seen der im Buch enthaltenen thematischen Karte des Manufacturing Belts zuzuordnen. In Frage 8 sollen die Schüler die thematische Rohstoffkarte der USA verwenden, um die Vorkommen von Steinkohle und Eisenerz zu suchen und in Frage 10 gehen die Schüler auf die Suche nach natürlichen Verkehrswegen wie Flüssen, Seen- und Meerzugängen. Für das Niveau einer zwölften Schulstufe sind diese topographischen Arbeitsanweisungen recht anspruchslos und werden den Schülern nicht viel abverlangen. Wesentlich interessanter gestaltet sich m.E. Arbeitsauftrag 14, der eine Interpretation von vier Graphen beinhaltet. Die Schüler sollen die Werte für die Arbeitslosenrate, die Inflationsrate, das Industrie- und das BIP-Wachstum der USA, Japans und der EU vergleichen. Die Statistiken, die die Entwicklungen der drei Wirtschaftsräume in den vier Bereichen der letzten vier Jahrzehnte in Form von Graphen darstellt, sind eine anspruchsvolle Aufgabe, die schon viel Vorwissen der Schüler voraussetzt.

Die letzten drei untersuchten Fragen sind Nummer 4, 15 und 16. Aufgabenstellung vier involviert eine Verbindung zu zehn Thesen, die Abraham Lincoln, der Präsident der USA von 1861-1865, über den amerikanischen Unternehmergeist getätigt hat. Seine Thesen lauten:

1. "You cannot bring about prosperity by discouraging thrift."
2. "You cannot strengthen the weak by weakening the strong."
3. "You cannot help small men up by tearing big men down."
4. "You cannot help the poor by destroying the rich."
5. "You cannot lift the wage-earner up by pulling the wage-payer down."
6. "You cannot keep out of trouble by spending more than your income."
7. "You cannot further the brotherhood of man by inciting class hatred."
8. "You cannot establish sound social security on borrowed money."
9. "You cannot build character and courage by taking away a mans initiative and independence."
10. "You cannot help men permanently by doing for them what they could and should do for themselves."

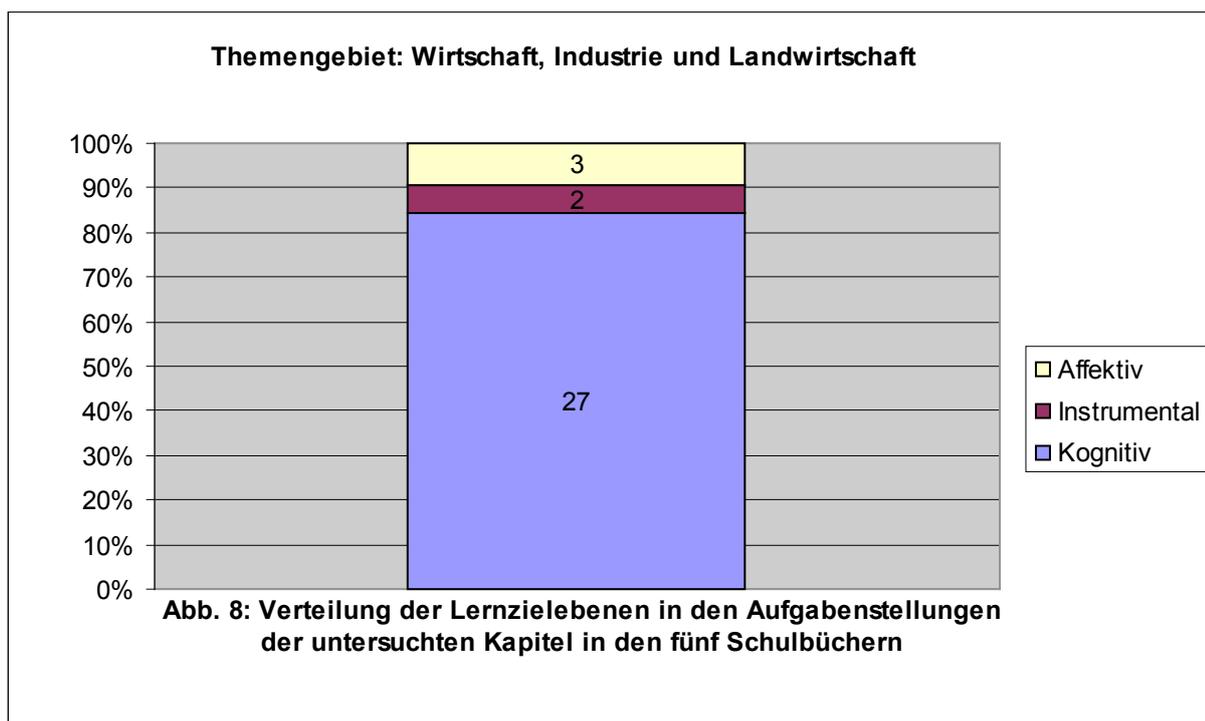
Die Aufgabenstellung zielt darauf ab, diese Thesen hinsichtlich ihrer Einstellung zu den Grundlagen für wirtschaftlichen Erfolg bzw. hinsichtlich der Aufgaben des Staates zu analysieren, um sie dann europäischen bzw. japanischen Denkmustern gegenüberzustellen. Lincolns Thesen spiegeln die starke Betonung des individuellen Erfolges eines Menschen durch harte Arbeit wider sowie die persönliche Verantwortung jedes einzelnen, für sich selber sorgen zu können. All dies in einer Gesellschaft in der der Staat wenig für das Allgemeinwohl der Gesellschaft zu tun pflegt. Die Unterschiede zu sozialer geprägten und staatlich mehr beeinflussten Staaten wie jene der EU und Japan sind sicher eine interessante Ausgangsbasis, um die US-Gesellschaft und -Wirtschaft besser verstehen zu können. Auch Frage 15 behandelt in ähnlicher Weise die unterschiedlichen Auffassungen der amerikanischen und europäischen Gesellschafts- und Wirtschaftsgrundlagen. Es soll hier die soziale Lage der amerikanischen und der österreichischen Arbeitskräfte verglichen werden. Die Fragestellungen an sich bieten in didaktischer Hinsicht eine Ausgangsbasis, das kognitive Wissen, das die Schüler über die US-Gesellschaft und ihr Wirtschafts- bzw. Sozialsystem besitzen, auf eine affektive Ebene zu heben. Sie könnten jedoch in einer anderen Form und Formulierung sicher noch schülerorientierter wirken und eine bessere Basis für eine kritisch-emanzipatorische Auseinandersetzung mit der Thematik bieten. In ihrer jetzigen Form bedarf es allerdings einer weiterführenden Hilfestellung der Lehrperson, um das Thema den Schülern in einer affektiven Form näher zu bringen. Die letzte Frage aus diesem Kapitel ist die einzig eindeutige Arbeitsaufgabe, die die persönlichen Meinungen und Wertehaltungen der Schüler in den Mittelpunkt stellt und somit eindeutig der affektiven Lernzielebene zuzuordnen ist. Die Frage, ob es besser ist, wenig Geld zu haben als gar keinen Job bzw. lieber einen kargen Mindestlohn als ein staatliches Arbeitslosengeld zu bekommen, betrifft die Schüler zwar noch nicht unmittelbar, fordert sie aber auf, sich kritisch-emanzipatorisch damit auseinanderzusetzen.

Dieses komplexe und umfangreiche Kapitel zur US-amerikanischen Wirtschaft umfasst einen reichhaltigen Fundus an verschiedenen Facetten, die die US-Wirtschaft und ihr Sozialsystem ausmachen. Leider haben es die Autoren auch hier wieder nicht geschafft, das Kapitel didaktisch wertvoll und in einer für die Schüler nachhaltigen Form aufzubereiten. Der Großteil der Aufgaben ist einfacher kognitiver Art und nur drei Fragen, die man mit etwas gutem Willen in die affektive

Lernzielebene einordnen könnte. Das Kapitel nimmt viel zu wenig Bezug auf die Lebenssituationen der Schüler, vermittelt keine Qualifikationen und besitzt kaum kaum kritisch-emanzipatorischen Elemente für eine schülerorientierte Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex.

Fazit der Untersuchung des Themengebietes: Wirtschaft, Industrie und Landwirtschaft

Auch im zweiten Untersuchungsgebiet zum Thema Wirtschaft, Industrie, Finanzen und Landwirtschaft war in keinem der fünf Schulbücher ein durchgehendes, zugrunde liegendes didaktisches Modell zu erkennen. Bei den Arbeitsaufgaben handelte es sich wie im ersten Teil vorwiegend um Fragen, die auf reines Reproduktionswissen abzielen. Diese gingen kaum über die ersten beiden Stufen der kognitiven Lernzielebene nach Bloom von „Wissen und Verstehen“ hinaus. Die Themengebiete sind weiters kaum schülerorientiert aufbereitet worden und weisen so gut wie keine kritisch-emanzipatorische Elemente, die für eine persönliche Auseinandersetzung der Schüler mit der Thematik notwendig wären, auf. Grafik 8 zeigt die Verteilung der angesprochenen Lernzielebenen in den 32 Aufgabenstellungen der untersuchten Themengebiete:



4.3 Themengebiet: Städte

Das dritte zu untersuchende Themengebiet setzt sich mit der Aufarbeitung der US-amerikanischen Stadt auseinander. Die Analyse besteht ausschließlich aus Schulbüchern für die AHS Oberstufe. Im Lehrplan der zwölften Schulstufe AHS werden folgende Lernziele zum Thema „Städte“ genannt (BM:UK 2004b, S.2ff):

„Städte als Lebensräume und ökonomische Zentren.“

„Den Prozess der Verstädterung und dessen wichtigste Ursachen verstehen.“

„Erfassen der Bedeutung von Metropolen als Steuerungszentren der Wirtschaft und als Orte der sozialen Differenzen.“

„Die Vielfalt der lebensräumlichen Wirklichkeiten der Stadt vergleichen können.“

„Umweltprobleme expandierender Stadtregionen erkennen.“

Schulbuch 1:

- **Thema:** Städte
- **Schulstufe:** 10
- **Schulbuch:** Klappacher, O.; Fischer, I.; Fischer, R. (2001). *PlanQuadratErde*. Geographie und Wirtschaftskunde für die 10. Schulstufe AHS. Veritas Verlag: Linz. S. S.58 – 62, S.82 – 83.

Im ersten zu untersuchendem Schulbuch „Planquadrat Erde“ für die zehnte Schulstufe der AHS gibt es im zweiten Kapitel *„Die Stadt als Ausdruck wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen“* zwei Abschnitte zu insgesamt sieben Seiten, die sich mit der US-amerikanischen Stadt beschäftigen. Das erste Kapitel auf den Seiten 58 bis 62 rückt mit New York City die größte Stadt der USA in den Mittelpunkt. Der Abschnitt mit dem Titel *„New York – Hauptstadt der Erde?“* besteht zum Großteil aus einem erklärendem Fließtext, zwei Bildern (eines zeigt die Skyline Manhattans, das zweite eine Station der New Yorker U-Bahn), drei Abbildungen (eine simple, schematische Darstellung des Verhältnisses von Zentrum und Außenzonen von New York, den U-Bahn-Plan von New York und eine schemenhafte Bildkarte vom Stadtteil Manhattan) und vier Aufgaben am Ende des Kapitels. Diese Aufgabenstellung sind folgende:

1. „Erklären Sie anhand des Stadtplanes die wesentlichen Merkmale einer US-amerikanischen Stadt.“
2. „Vergleichen Sie N.Y. mit Paris, Sao Paulo oder Lagos. Welche Unterschiede, welche Gemeinsamkeiten ergeben sich?“
3. „Stellen Sie Ihren MitschülerInnen die Aufgabe, sich in N.Y. bestimmte Sehenswürdigkeiten anzusehen. Wie kommt man dorthin?“
4. „Mit welchen Verkehrsmitteln kann man sich in Großstädten bewegen, welche Vor- und Nachteile muss man beachten?“

Die erste Frage kann leider von den Schülern nicht beantwortet werden. Die Aufgabenstellung spricht von einem Stadtplan, den die Schüler verwenden sollen, um strukturelle Merkmale einer US-Stadt zu finden. Leider befindet sich in dem Kapitel kein Stadtplan von New York oder irgendeiner anderen amerikanischen Stadt. Wäre ein Stadtplan vorhanden, wäre diese Frage der kognitiven Lernzielebene zuzuordnen, würde die Schüler jedoch im Umgang mit dem Lesen und Interpretieren eines Stadtplanes schulen. Die Fragen zwei und vier zielen auf reines Reproduktionswissen ab. Frage zwei erfordert eine Gegenüberstellung und Analyse der im vorigen Kapitel behandelten Informationen über die genannten Städte. Das vorangegangene Kapitel behandelt nämlich die grundlegenden Unterschiede im Aufbau von europäischen, amerikanischen und orientalischen Städten. Aufgabe Nummer vier ist ein reines Faktensammeln im Text über die Vor- und Nachteile von Massentransportmitteln in Städten. Ein grundlegendes Problem an den Fragestellungen ist, dass es „die“ amerikanische, europäische oder orientalische Stadt nicht gibt. New York ist auch in den USA in ihrer Größe, Bevölkerungszusammensetzung und ihrem Aufbau eine außergewöhnliche Stadt. Auch kann man die Städte an der Pazifik- und Atlantikküste nicht mit den Städten im Mittelwesten vergleichen. Die typisch-amerikanische Stadt gibt es daher nicht. Natürlich gibt es viele Großstädte, die von Hochhäusern und Massentransportmitteln geprägt sind, jedoch gibt es weitaus mehr Kleinstädte (amerikanischer Dimension), in denen fast alle Familien in Einfamilienhäusern leben. Aufgabenstellung Nummer drei geht über die kognitive Lernzielebene hinaus und lässt eine gewisse Schülerorientiertheit erkennen. Sie spricht die Schüler direkt an und versetzt sie in die Situation, sich in New York zurechtzufinden und sich mit den verschiedensten Transportmitteln zu bestimmten Punkten zu bewegen. Leider fehlen hier nötige Unterrichtsmaterialien wie der vorhin schon erwähnte Stadtplan und eine Touristenkarte, in der die Sehenswürdigkeiten verzeichnet sind. In Verbindung mit dem im Kapitel abgebildeten U-Bahn Plan könnten die Schüler in einer

Zusammenarbeit mit allen drei Karten ihren fiktiven Rundgang durch New York planen. Ohne diese Materialien ist diese Frage in dieser Form leider wiederum nicht produktiv im Unterricht zu verwenden.

Das zweite zu untersuchende Kapitel in diesem Schulbuch befindet sich am Ende des zweiten Kapitels *„Die Stadt als Ausdruck wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen“*. Es steht unter dem Namen „Geo-Werkstatt“ und behandelt die US-Großstadt Chicago. Im Vorwort schreiben die Autoren, dass die „Geo-Werkstatt“ die *„einzelnen Themenbereiche des Großkapitels verknüpft“* und den Schülern ein *„selbständiges Arbeiten ermöglicht“*. Das Kapitel beinhaltet keinen Text, zeigt aber zwei Bilder von der Chicagoer City und einer Wohnvorstadt, einen Ausschnitt des Chicagoer Stadtplanes inklusive ausführlicher Legende (U-Bahn, Bushaltestellen, Bahnhof, Post, Theater,...) und eine schematische Darstellung der Entwicklung der Stadtgebiete einer amerikanischen Großstadt von 1900 bis 1960. Dazu gibt es vier Aufgabenstellungen:

1. „Welche typischen Merkmale amerikanischer Städte könne Sie anhand des Bildes erkennen? Stellen Sie die City einer europäischen Stadt gegenüber! Welche Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten ergeben sich?“
2. „Stellen Sie die wesentlichen Veränderungen in den Bereichen Verkehrseinrichtungen, Ausuferung der Stadt, Bebauung, Wanderbewegungen und Dienstleistungseinrichtungen fest! Welche Gründe, die zu diesen Veränderungen führen, sind Ihrer Meinung nach ausschlaggebend?“
3. „Weshalb bilden sich Wohnvorstädte in der Randzone von amerikanischen und europäischen Städten? Welche Vor- bzw. Nachteile entstehen dabei? Welche Stadt-Umland-Beziehungen sind die Folge?“
4. „Welche auffallenden Unterschiede im Stadtgrundriss zwischen amerikanischen und europäischen Städten können Sie feststellen? Beachten Sie die Unterschiede der Straßen und Wege zwischen Altstadt und Neustadt!“

Die von den Autoren geforderte selbständige Arbeit der Schüler zur Lösung dieser Fragen lässt vordergründig schülerorientierte Aufgaben erwarten, die die Schüler über reines Faktenwissen hinaus profitieren lassen. Bei einer näheren Betrachtung der Fragen muss leider festgestellt werden, dass auch diese Fragestellungen allesamt auf eine Reproduktion von Faktenwissen zielen.

Die Fragestellungen sind von ihrer didaktischen und inhaltlichen Struktur ident mit den vorangegangenen Aufgaben des Großkapitels zwei. Sie zielen auf die kognitive Lernzielebene der Schüler ab und wiederholen dieselben Fakten, Daten und Informationen, die die Schüler schon einmal bearbeitet haben. Die Autoren haben sich wenigstens die Mühe gemacht, die Fragen umzuformulieren und haben ihnen somit ein neues Gewand gegeben. Was aber dahinter steckt, ist dieselbe didaktische und inhaltliche Eintönigkeit, die auch in den Unterkapiteln zu finden war. Wieder wird nur nach typischen Merkmalen, Unterschieden bzw. Gemeinsamkeiten, wesentlichen Veränderungen und Vor- bzw. Nachteile gefragt. In einer „Geo-Werkstatt“ sollte Lernen allerdings anders aussehen. Hier sollten die Schüler die Initiative ergreifen können und aktiv, produktiv kritisch Dinge hinterfragen können und sich Qualifikationen für ihr Leben erarbeiten. Dies sind Dinge, die ihnen etwas nützen und die sie sich aus dem Unterricht auch mitnehmen können. Eine „Geo-Werkstatt“ in der angetroffenen Art und Weise hilft ihnen dabei leider wenig und sollte eher als „Geo-Reproduktionsdienststelle“ betitelt werden.

Schulbuch 2:

- **Thema:** Städte
- **Schulstufe:** 12
- **Schulbuch:** Hofmann-Schneller M.; Derflinger, M.; Menschik G.; Tutschek, W., (2007). *Durchblick 8*. Geographie und Wirtschaftskunde für die 12. Schulstufe AHS. Westermann: Wien. S. 170 – 171.

Im nächsten Schulbuch „Durchblick 8“ für die zwölfte Schulstufe der AHS gibt es im siebten Kapitel „*Städte als Lebensräume und ökonomische Zentren*“ ein Kapitel zu zwei Seiten, das sich teilweise mit der US-amerikanischen Stadt beschäftigt. Das Unterkapitel „*Funktionale und sozialräumliche Gliederung von Städten*“ behandelt die Entwicklung des US-amerikanischen „City-Umland“ Modells und dessen Auswirkungen in Form sozialer Segregation und Stadtverfall. Wiederum prägt der lange erklärende Fließtext den Aufbau des Kapitels, dazu gibt es noch drei Zeitungs- und Buchausschnitte zum Thema, vier Bilder mit Beispielen des Stadtverfalls und der Viertelsanierung, eine Abbildung (eine simple, schematische Darstellung des „klassischen“ amerikanischen Großstadtmodells mit Central Business District und den verschiedenen Außenzonen) und zwei Aufgaben:

1. „Bewerten Sie die Vorschläge in M7 nach ihrer Effizienz bei der Verhinderung von Gettos. Vergleichen Sie ihre Einschätzung mit der anderer Schüler/innen.“ (M7 zeigt eine Auflistung von fünf Maßnahmen zur Verhinderung von Ghettos: Leistbarer Zugang zu Wohnraum, ethnische Durchmischung, mehr Wohnungszuschüsse für Wenigverdiener, Verstärkung der Beratungstätigkeit, Schaffung von Räumen der Begegnung für Konfliktgruppen).
2. „ Welche der dargestellten Prozesse in der City sind auch für Ihre Schul- bzw. Wohnstadt typisch?“

Diese zwei Aufgabenstellungen sind als äußerst positiv im Hinblick auf eine kritische, schülerorientierte Auseinandersetzung mit der Thematik zu bewerten. Die erste Frage beschäftigt sich mit dem Schlüsselproblem einer gesellschaftlich produzierten Ungleichheit und zeigt diese in Form städtischer Segregationsprozesse. Die Schüler sind gefordert, sich individuell mit den Gegebenheiten und vorgegebenen Maßnahmen auseinander zusetzen, selbst zu bestimmen, wie sie zu dem Thema stehen und zu entscheiden, wie sie handeln würden bzw. welche Maßnahmen ihrer Meinung nach zu einer Verbesserung der Situation führen könnten. Die Aufgabe könnte man natürlich noch etwas weiter hin zu den Schülern bewegen, indem man sie motiviert herauszufinden, inwieweit ihre Heimatstadt solche Maßnahmen durchführt und wo bzw. wie diese in ihrer Umsetzung sichtbar sind. Die zweite Frage lässt sich gut mit der vorangegangenen verbinden, denn diese wirkt direkt auf die Lebenssituation der Schüler. Sie fragt nach möglichen Segregationsprozessen und deren Folgen, wie nach dem Stadtverfall in ihrer Schul- bzw. Wohnstadt. Die Schüler können so vorhandene Gegebenheiten, ihre Erfahrungen und Erkenntnisse mit in die Lernsituation einbringen. Somit eröffnet sich ihnen ein sehr persönlicher Zugang zu dem Thema, den man unter anderem durch didaktische Methoden, wie einer Spurensuche in der Wohnumgebung der Schüler, erweitern könnte. Beide Aufgaben sind somit sehr nahe an der Lebenswelt der Schüler und bieten eine persönliche und kritisch-emanzipatorische Basis für einen gewinnbringenden, erkenntniserweiternden Lernprozess.

Schulbuch 3:

- **Thema:** Städte
- **Schulstufe:** 12
- **Schulbuch:** Malcik, W.; Bauer L.; Hitz, H.; Kramer, G. (2007). *Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 8*. Geographie und Wirtschaftskunde für die 12. Schulstufe AHS. Ed.Hölzel: Wien. S. 94 – 95.

Im dritten zu untersuchendem Schulbuch „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 8“ für die zwölfte Schulstufe der AHS gibt es im fünften Kapitel „*Städte – Politische und Wirtschaftliche Zentren*“ eine zweiseitige Aufarbeitung über die „US-amerikanische Stadt“. Das Kapitel besteht aus einem langen Fließtext, vier Bildern der Downtown und Suburbs verschiedener US-Großstädte, zwei Abbildungen (eine schemenhafte Darstellung einer US-amerikanischen Großstadt und eine Vergleichsabbildung der Skyline europäischer und nordamerikanischer Städte) und sieben Arbeitsaufgaben. Diese Aufgaben werden nun genauer analysiert:

1. „Nenne Sie Großstädte, die in „Boswash, Sansan und Chipitts“ liegen.“
2. „Welche Merkmale und Probleme zeichnen die Downtown aus?“
3. „Warum ist der Central Belt kein beliebtes Wohngebiet der Mittelschicht-Bevölkerung?“
4. „Warum zeigt die Sanierung des Central Belt wenig Erfolg für die direkt betroffene Bevölkerung?“
5. „Welche Vor- und Nachteile zeichnen die Suburbs?“
6. „Warum können Shoppingcenter als Merkmal der Suburbanisierung gelten?“
7. „Erläutern Sie Abb. 95.1 mithilfe der in den Texten enthaltenen Informationen.“ (Abb. 95.1 zeigt den schemenhaften Vergleich der Skylines von europäischen und nordamerikanischen Städten).

Die Analyse der Fragen zeigt, dass alle sieben Fragen ein weiteres Mal eine Reproduktion der schon vorgekauften Inhalte, die durch das Durchforsten des Fließtextes einfach zu beantworten sind, fordern.

Bei der ersten Frage müssen die Schüler den Atlas zur Hilfe nehmen und Großstädte der drei angeführten „Städtebänder“ suchen. Aufgabe Nummer 7 erfordert eine Interpretation einer sehr simplen Abbildung der Skylines von europäischen und nordamerikanischen Großstädten. Beide Aufgaben werden die Schüler trotz ihres ansatzweise kreativen Charakters nicht besonders fordern. Ein Suchen und Finden im Atlas von Städten dürfte für Schüler der zwölften Schulstufe kein Problem

darstellen und die simple, schematische Abbildung zur siebten Frage beinhaltet auch wenig, nicht schon aus dem Text bekannte neue Informationen, Einblicke oder Ansichten zur Thematik. Die anderen fünf Fragen führen zu einem Einblick in die Charakteristiken von US-Großstädten, der den Schülern dieser Altersstufe allerdings schon bekannt sein sollte. Auch in diesem Beispiel bestimmt das „Kennen und Wissen“ von Fakten und Daten über das Thema die didaktische Struktur des Kapitels und verzichtet auf eine schülerorientierte Aufarbeitung.

Schulbuch 4:

- **Thema:** Städte
- **Schulstufe:** 12
- **Schulbuch:** Klappacher, O.; Lieb, G. (2008). *GW Kompetent 4. Geographie und Wirtschaftskunde für die 12. Schulstufe AHS*. Veritas Verlag: Linz. S.50 – 51.

Das letzte für dieses Kapitel zu analysierende Schulbuch „GW Kompetent 4“ für die zwölfte Schulstufe der AHS weist im dritten Kapitel „*Städte als Lebensräume und ökonomische Zentren*“ einen zweiseitigen Abschnitt über ein Beispiel so genannter „Gated Communities“²⁴ auf. Der Abschnitt besteht aus einem Fließtext, einem Luftbild des strukturellen Aufbaus einer Rentnerstadt in Phoenix, Arizona und zwei Arbeitsaufgaben:

1. „Könntest du dir vorstellen, im Alter ein einer Sun City zu leben?“
2. „Was hältst du von einer „Young City“? Sollte es so etwas geben und wie könnte es ausschauen?“

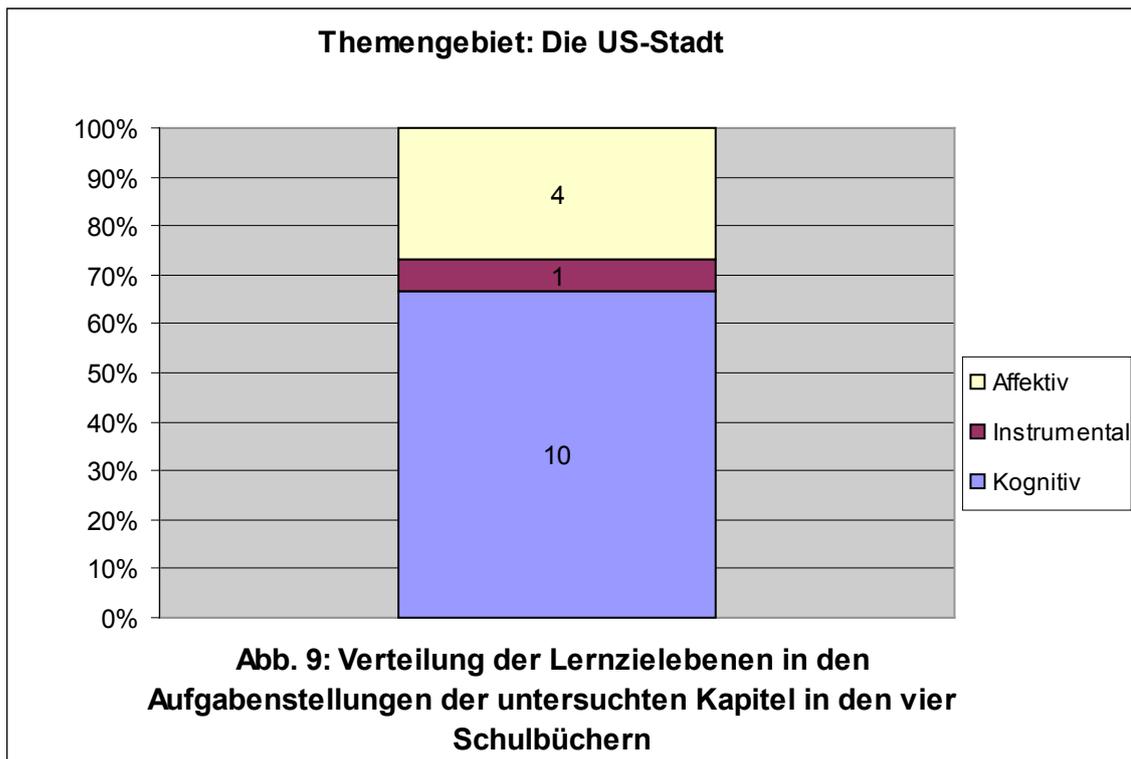
Beide Fragen zielen auf die affektive Lernzielebene und unterstützen eine kritisch-emanzipatorische Auseinandersetzung der Schüler mit dem Thema. In Frage 1 ist es der Zukunftsbezug im Sinne der kritisch-konstruktiven Didaktik, der die Schüler animiert, ihre eigene Zukunft im Hinblick auf ein Leben in solch einer „Gated Community“ zu hinterfragen. Nicht nur müssen sie daher verstehen, welche allgemeinen Charakteristika, Vor- und Nachteile ein solches Leben in einer dieser Wohnanlagen beinhaltet, sondern sie sollten sich auch fragen, ob ein derartiger

²⁴ Gated Communities sind neu errichtete Siedlungen oder Städte, deren Bewohner von der restlichen Gesellschaft separiert sind. Es sind dies großflächige Wohnanlagen für spezielle Lebensstile wie z.B. Pensionisten oder reiche und prominente Personen (KLAPPACHER 2008, S.51).

Lebensstil für sie persönlich denkbar wäre. Die Schüler stehen mitten im Geschehen der Frage und sind somit die aktiven Subjekte, die ihren persönlichen Lernprozess steuern. Auch die zweite Frage steht im Rahmen eines konstruktiven, kritisch-emanzipatorischen Lernprozesses der Schüler. Sie sollen sich Gedanken darüber machen, wie eine fiktive „Gated Community“-Variante einer Stadt für junge Menschen aussehen könnte und ob sie dies gut heißen würden und sich ein Leben dort vorstellen könnten. Auch diese Frage fordert die Schüler auf, über die Vor- und Nachteile einer solchen Lebensweise nachzudenken und stellt sie wiederum in den Mittelpunkt des (Lern-)Geschehens.

Fazit der Untersuchung des Themengebietes: Städte

Die Arbeitsaufgaben zum Thema „US-amerikanische Stadt“ bestehen im Rahmen der gesamten Untersuchung ein weiteres Mal zum Großteil aus Fragen die reine Reproduktion fördern und zielen daher auf die kognitive Lernzielebene der Schüler. In nur einem einzigen untersuchten Kapitel zum Thema „Gated Communities“ haben die Autoren versucht, die Thematik den Schülern anhand eines didaktischen Lernmodells näher zu bringen. Auch wenn nur zwei Arbeitsaufträge zu finden waren, haben sie versucht, die Inhalte schülerorientiert aufzuarbeiten. Dies ist als äußerst positiv zu werten, da sich die Schüler, im Gegensatz zu den anderen untersuchten Kapiteln, in denen keine zugrunde liegende didaktische Modelle zu erkennen waren, sehr viel durch die individuelle, handlungsorientierte Arbeitsweise mitnehmen werden. Abbildung 9 zeigt die Verteilung der angesprochenen Lernzielebenen in den fünfzehn Aufgabenstellungen der untersuchten Themengebiete.



4.4 Themengebiet: Naturräume und US-Politik

Das vierte und letzte zu untersuchende Themengebiet setzt sich einerseits mit den Naturräumen der USA auseinander, andererseits mit Kapiteln über die US-Politik. Diese beiden Kapitel haben grundsätzlich nicht viel miteinander zu tun, es finden sich aber nur sehr wenige Kapitel, die beide Themen behandeln, daher werden sie in diesem Kapitel zusammengefasst.

Die Untersuchungsgebiete finden sich im Lehrplan der 9. und 10. bzw. der 12.Schulstufe AHS in folgenden Lernzielen wieder (BM:UK 2004b, S.2ff):

Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen

„Gliederungsmöglichkeiten der Erde nach naturräumlichen, kulturellen, politischen und ökonomischen Merkmalen aufzeigen“ (BM:UK 2004b, S.2ff)

Landschaftsökologische Zonen der Erde

- „Wechselwirkung von Relief, Klima, Boden, Wasser und Vegetation verstehen“

- „Klimadaten in Diagramme umsetzen und daraus eine Klimagliederung der Erde ableiten“ (BM:UK 2004b, S.2ff)

Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen

- „Regionale Konflikte über die Verfügbarkeit von knappen Ressourcen (Boden, Wasser, Bodenschätze usw.) und dahinter stehende politische Interessen erklären können.“ (BM:UK 2004b, S.2ff)

Politische Gestaltung von Räumen

- „Erfassen wie durch Zuweisung von Symbolen und Images neue Räume geschaffen und wie dadurch die Raumwahrnehmung sowie räumliche Identität nachhaltig verändert wird.“ (BM:UK 2004b, S.2ff)

Im Lehrplan für die Berufsbildenden Schulen ist folgendes Lernziel für die Bearbeitung der Naturräume angegeben:

Landschafts- und Humanökologie:- „Ökologisches Wirkungsgefüge der Geofaktoren; Landschaftsgürtel der Erde; Wechselwirkung zwischen Ökosystemen und dem wirtschaftenden Menschen.“ (BM:UK. 2004d, S. 10f.)

Schulbuch 1:

- **Thema:** Naturräume, Politik
- **Schulstufe:** 9-11
- **Schulbuch:** Wagner, H.; Stecher, S.; Lahoda, H. Dr.; Lahoda, H. (2002). *Global. Geographie für Berufsbildende Schulen, 9.-11. Schulstufe* BBS. Ed.Hölzel: Wien. S.89.

Im ersten untersuchten Schulbuch „Global“ für die neunte bis elfte Schulstufe der Berufsbildenden Schulen ist im vierten Kapitel „Großräume der Erde“ eine einseitige Abhandlung über den Naturraum „Angloamerikas“ zu finden. Das Kapitel besteht aus einem halbseitigen Fließtext, einem großen Bild eines Abschnittes des Grand Canyon und ganzen neun Aufgabenstellungen:

1. „Zwischen welchen Weltmeeren liegt Angloamerika?“
2. „Welche Staaten gehören zu Angloamerika?“

3. „Vergleichen Sie die Fläche Angloamerikas mit jener anderer Erdteile.“
4. „Wo liegt der höchste Berg der Nordamerikanischen Kordillieren?“
5. „Welche Hochländer erstrecken sich zwischen den Küstenkordillieren und den Rocky Mountains?“
6. „Zu welchem Gebirge gehört der Mt. St. Helens?“
7. „Welches Stromsystem entwässert den Kanadischen Schild zum Nördlichen Eismeer?“
8. „Wo entspringen die Quellflüsse des Missouri?“
9. „Welche Flüsse zählen zum Flusssystem des Mississippi?“

Die Analyse des Kapitels über den Naturraum der USA beginnt so, wie die Analyse der meisten Schulbücher in dieser Arbeit begonnen wurde, nämlich mit dem Vorstellen der Arbeitsaufgaben. Auch in diesem Beispiel fordern viele dieser Fragen eine reine Reproduktion der Inhalte des Kapitels. Die Aufgabenstellungen eins bis vier sind äußerst einfach aus dem Text heraus zu beantworten. Die restlichen sechs Fragen erfordern eine Kombination aus dem Lesen des Fließtextes und einer Arbeit mit dem Schulatlas respektive der topographischen Karte der USA bzw. Nordamerikas. Es sollen hierbei Hochländer der Kordillieren, Stromsysteme, Quell- und Flusssysteme gesucht und aufgezählt werden. Das Lernziel, wenn die Autoren so etwas überhaupt bedacht haben, kann daher nur etwa so lauten: „Die Schüler sollen mit einer topographischen Karte vertraut werden und mit ihr arbeiten können“. Dieses sehr spezifische topographische Wissen über die USA, das präsentiert wird, trägt auf keinen Fall zu einer nachhaltigen Bildung bei und wird höchstwahrscheinlich wieder bald aus den Köpfen der Schüler verschwunden sein.

Schulbuch 2:

- **Thema:** Naturräume, Politik
- **Schulstufe:** 9-10
- **Schulbuch:** Dobler, K.; Fassmann, H.; Pichler H. (2008). *Kompass 5/6*. Geographie und Wirtschaftskunde für die 9. und 10. Schulstufe AHS. ÖBV: Wien. S. 162 – 163; S. 176 – 179.

Das zweite Schulbuch „*Kompass 5/6*“ für die neunte und zehnte Schulstufe der AHS beinhaltet zwei Kapitel über die Naturräume der USA. Im Kapitel „*Nutzungskonflikte – knappe Ressourcen und politische Konflikte*“ ist es ein Abschnitt über die Knappheit des Wassers in einigen Regionen der USA zu finden. Im zweiten Kapitel

wird die Naturkatastrophe des Hurrikans „Katrina“ aus dem Jahr 2005 behandelt, der die Millionenstadt New Orleans schwer getroffen hatte.

Kapitel 1 setzt sich mit der Wasserknappheit im Bundesstaat Nevada auseinander. Es besteht aus einem durchgehendem Fließtext, drei Bildern (dem Vergnügungspark „Disneyland“, die Stadt Las Vegas und dem Hoover-Staudamm), einer thematischen Karte der Bundesstaaten Kalifornien und Nevada (die Karte veranschaulicht die jährlichen Jahresniederschläge und das Wasserversorgungsnetz der Regionen), einem Klimadiagramm der Stadt Los Angeles und schließlich fünf Arbeitsaufgaben. Das Kapitel ist im Lehrplan dem Abschnitt über *„regionale Konflikte und die Verfügbarkeit von knappen Ressourcen (Wasser)“* (BM:UK 2004b, S.2ff) zu zuordnen. Die Fragen und Anregungen zu diesem Kapitel lauten wie folgt:

1. „Beschreiben Sie das Klima von Los Angeles (M6). In welchen Monaten ist die Nachfrage nach Wasser am größten?“ (M6 zeigt das Klimadiagramm von Los Angeles).
2. „Ein/e HotelbesitzerIn in Las Vegas verteidigt den Wasserverbrauch seiner/ihrer Anlage in einem Streitgespräch mit einem/einer VertreterIn des „Water Management“.“
3. „Entwerfen Sie eine Broschüre mit Tipps zum Wassersparen, die der Bevölkerung von Los Angeles gemeinsam mit der Wasserrechnung geschickt werden soll (M5).“ (M5 zeigt die thematische Karte von Kalifornien und Nevada zum Thema Niederschläge und Wasserversorgung).
4. „Klassendiskussion: Kennen Sie andere Beispiele von Tourismusregionen, wo steigender Wasserbedarf ein Problem darstellt? Wer ver(sch)wendet dabei besonders viel Wasser und wem fehlt es dann?“
5. „Streitgespräch zwischen UmweltaktivistInnen und UrlauberInnen in Disneyland zum Thema: „Graben die TouristInnen der lokalen Bevölkerung das Wasser ab?“ Verwenden Sie dazu M1 und suchen Sie im Internet weitere Bilder zur Wasserverschwendung in Freizeitparks. (M1 zeigt ein Bild des Freizeitparks „Disneyland“).

Dieses Kapitel über die Wasserknappheit in den beiden Bundesstaaten Kalifornien und Nevada zeigt beispielhaft, wie Inhalte zu einem Thema schülerorientiert umgesetzt werden können. Die erste Aufgabenstellung erfordert eine Interpretation des Klimadiagramms von Los Angeles. Diese schult die Schüler einerseits in ihrer Arbeit mit Klimadiagrammen im Allgemeinen und macht sie andererseits darauf aufmerksam, dass die jährlichen Niederschläge in dieser Region sehr gering sind.

Weiters betont die Aufgabe, dass die Bewohner daher auch auf eine spezielle Wasserversorgung durch künstliche Wasserleitungen und Staudämme angewiesen sind, um genug Trinkwasser zur Verfügung zu haben. Die weiteren vier Aufgabenstellungen stellen die Schüler in den Mittelpunkt des Lernprozesses. Sie verzichten zur Gänze auf eine simple Reproduktion von Inhalten und verlangen kein Durchsuchen des Textes nach spezifischen Informationen. Die Fragen fordern den Einsatz verschiedener Methoden wie ein Streitgespräch, eine Klassendiskussion und das Erstellen einer Broschüre. Durch diese Methoden sind die Schüler nicht passive Objekte, sondern werden zu aktiven Subjekten im Lernprozess. Sie müssen sich im Rahmen der kritisch-konstruktiven Didaktik aktiv mit den Schlüsselproblemen der „Umweltfrage“ und den „Möglichkeiten und Gefahren des technischen Fortschritts“ auseinandersetzen, die durch die Inhalte der Wasserknappheit und der vielen künstlichen Staudämme und Wasserleitungen zum Thema gemacht worden sind. Die Aufgaben implizieren einen handlungsorientierten Unterricht, der verlangt, dass die Schüler den Unterricht durch ihre Ideen bei der Gestaltung und Präsentation der Broschüren oder den Streitgesprächen selbsttätig mitgestalten können. Zusätzlich fördert dies die Ausbildung einer gepflegten Gesprächskultur, die man in Streitgesprächen oder Diskussionsrunden einzuhalten hat. Um in den Diskussionen bestehen zu können, müssen sich die Schüler natürlich mit den grundlegenden Elementen, Ursachen und Vor- und Nachteilen der Thematik auseinandersetzen, sie müssen diese verstehen und in Folge der Diskussion mit ihnen arbeiten und sie weiterverwenden können. Im Rahmen einer kritisch-emanzipatorisch geprägten didaktischen Struktur des Unterrichts werden die Schüler so gewiss nachhaltiger vom Unterricht profitieren als durch ein reines Suchen und Notieren von Informationen. Zusätzlich wird individuelles Lernen gefördert. Die Schüler können sich ihre eigenen Meinungen zum Thema bilden und werden dadurch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt.

Das zweite in diesem Schulbuch zu untersuchende Kapitel handelt von der Wirbelsturmkatastrophe durch den Hurrikan „Katrina“, der im Jahr 2005 den Bundesstaat Louisiana in Angst und Schrecken versetzte und in der Großstadt New Orleans schlimme Zerstörung anrichtete. Das Kapitel setzt sich zusammen aus einem durchgehenden Fließtext, zwei Bildern (ein Bild zeigt einen verwüsteten Stadtteil von New Orleans, das andere ein Satellitenbild des Hurrikans), einer

Abbildung, die einen Querschnitt durch New Orleans veranschaulicht (sie kennzeichnet, dass Teile der Stadt unter dem Meeresspiegel liegen), zwei thematischen Karten (tropische Wirbelstürme im Jahr 2005, die Küste von Louisiana und den Hurrikane Katrina), einer Informationsbox über die „Saffir-Simpson“ Hurrikane Skala und fünf Arbeitsaufgaben. Das Kapitel mit dem Titel „*Endstation Sehnsucht? New Orleans – eine Stadt unter Wasser*“ ist im Lehrplan dem Abschnitt über „*Wechselwirkungen von Relief, Klima, Boden, Wasser und Vegetation verstehen*“ (BM:UK 2004b, S.2ff) einzuordnen.

Die untersuchten Arbeitsaufträge sind folgende:

1. „Wie kann man sich vor einem Hurrikan? schützen? – Erstellen Sie eine Checkliste.“
2. „Tagebuch eines Betroffenen: Ein 65-jähriger Mann, der trotz der Evakuierung in New Orleans blieb, beschreibt die Tage der Zerstörung seines Viertels.“
3. „Wie ein Hurrikan entsteht: Erklären Sie dieses Wetterphänomen anhand einer Skizze.“
4. „Wieso konnte der Hurrikan? Katrina in New Orleans derart großen Schaden anrichten? (M2, M3).“ (Bild M2 als zerstörtes Viertel in New Orleans, Bild M3 als Abbildung des Querschnittes durch New Orleans)
5. „Wie hat New Orleans die Katastrophe überstanden? Bilden Sie Gruppen und recherchieren Sie folgende Themen: Wohnsituation der Bevölkerung; aktuelle Nächtigungszahlen im Tourismus; Schutzmaßnahmen für ähnliche Katastrophen. Vergleichen Sie die jetzige Situation mit jener vor Katrina.“

Auch in diesem Kapitel setzen die Autoren auf aktive Schülerarbeit und stellen Aufgaben und Fragen, die über die kognitiven Lernzielebenen „Wissen und Verstehen“ hinausgehen. Die erste Frage ist zwar kognitiver Art, jedoch müssen die Schüler ihre Phantasie einsetzen, beziehungsweise im Internet oder anderen Medien recherchieren, um die Frage bearbeiten zu können. Auch Aufgabenstellung 4 ist kognitiver Art – dabei sollen die Schüler die Skizze des Querschnittes durch New Orleans erklären. Leider ist diese Übung schon im Fließtext ausreichend beantwortet. Den Schülern wurde so die eigene Denkarbeit, die bei einem eigenständigen Interpretieren der Skizze stattgefunden hätte, schon im Vorhinein abgenommen. Aufgabe Nummer 3 zielt auf die kognitive Lernzielebene der Schüler. Die Frage wird einerseits schon im Text beantwortet, da es einen Abschnitt über die Entstehung von Hurrikanen gibt, andererseits müssen die Schüler das Wissen aus den Texten auch anwenden können. Sie

sollen anhand der Informationen aus dem Text eine Skizze eines Hurrikans erstellen. Dies erfordert neben dem Wissen und Verstehen nun auch ein Anwenden der Informationen. Aufgabenstellung Nummer 2 ist der affektiven Lernzielebene zuzuordnen. Der Schüler wird aufgefordert, sich in die Situation eines Betroffenen Wirbelsturmopfers hineinzusetzen und sich emotional mit ihm zu identifizieren. Dabei stehen ihnen alle Möglichkeiten offen, in Bezug auf den Wirbelsturm selbst, den Tag an dem es passierte und die Tage danach, über die Sorgen und Ängste des Mannes und seine Zukunft eigene Gedanken schriftlich festzuhalten. Sie können und werden aller Voraussicht nach jene Informationen, die sie bereits wahrgenommen haben, auch wieder verwenden, um die Geschichte so spannend und lebensnah wie möglich zu gestalten. Die letzte Aufgabenstellung ist bei weitem die umfangreichste der fünf. Sie impliziert eine offene Unterrichtsform, bei der die Schüler die Möglichkeit haben, gezielt Informationen über ihr zugeteiltes Thema zu finden. Die Fragestellung ist bis auf die Themeneinschränkung sehr offen gehalten. Folglich können die Schüler selbst entscheiden, was sie wo suchen und wie sie die Informationen aufbereiten und später präsentieren. Diese Frage einer Lernzielebene zuzuordnen, ist nicht möglich, da sie im direkten Sinn keine Aufgabe ist sondern eine Anregung zu einem offenen Unterricht und einer weiterführenden Untersuchung des Themas.

Schulbuch 3:

- **Thema:** Naturräume, Politik
- **Schulstufe:** 12
- **Schulbuch:** Klappacher, O.; Lieb, G. (2008). *GW Kompetent 4. Geographie und Wirtschaftskunde für die 12. Schulstufe AHS*. Veritas Verlag: Linz. S. 27 – 29.

Das letzte zu untersuchende Schulbuch „*GW Kompetent 4*“ für die zwölfte Schulstufe der AHS beinhaltet als einziges aller zehn Schulbücher ein Kapitel über die Politik der USA. Im Kapitel „*Politische und ökonomische Systeme im Vergleich*“ gibt es einen dreiseitigen Abschnitt über „*Geopolitische Leitbilder und ihre Rolle in der Weltpolitik*“. Es beschäftigt sich mit dem in der AHS für die zwölfte Schulstufe definierten Lernziel der politischen Gestaltung von Räumen:

„Erfassen[,] wie durch Zuweisung von Symbolen und Images neue Räume geschaffen und wie dadurch die Raumwahrnehmung sowie räumliche Identität nachhaltig verändert wird.“ (BM:UK 2004b, S.2ff)

Das Kapitel besteht aus einem durchgehenden Fließtext, drei Abbildungen und fünf Arbeitsaufgaben. Die erste Abbildung zeigt die Entwicklung geopolitischer Leitbilder nach 1945: bis 1989 galt der „Kalte Krieg“ als erstes geopolitisches Leitbild. Nach dem Zerfall der Sowjetunion herrschte eine Pluralisierung der Leitbilder vor. Der 11. September 2001 und ihre Folgen wurden mit „Kampf gegen den Terror“ und die „Achse des Bösen“ als letztes Leitbild von der US-Regierung unter George W. Bush definiert. Die zweite Abbildung stellt auf einer Weltkarte die „Koalition der Willigen“ (USA, Europa, Russland, China, Japan und Indien) der „Achse des Bösen“ (Nord-Korea, Afghanistan, Iran, Irak, Syrien, Libyen und Kuba) gegenüber. Die dritte Abbildung zeigt verschiedene Weltsichten bzw. -anschauungen: die hegemoniale Weltsicht der USA, die multilaterale Europas und der ökonomische Trilateralismus von USA/NAFTA, Europa/EU und Japan/Ostasien. Die Aufgabenstellungen sind zum Teil gleichermaßen interessant wie das Kapitel und dessen Aufbereitung:

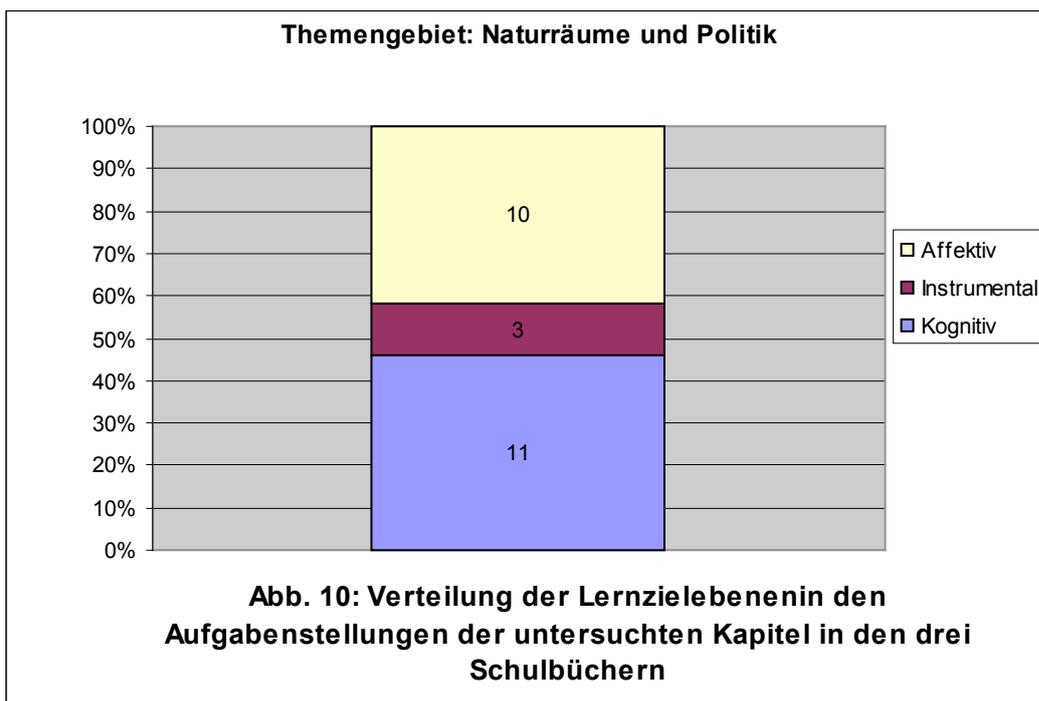
1. „Wie würdest du die Frage der TAZ beantworten? Wie kannst du deine Antwort begründen, woher stammen deine Informationen?“ (Das Kapitel zur Frage beginnt mit folgender Einleitung: „Der Bildausschnitt wirkt gespenstisch. Ein amerikanischer Soldat patrouilliert schwer bewaffnet vor einer zerbombten und zerschossenen Häuserzeile irgendwo im Irak. Von den Gebäuden sind nur noch Ruinen übrig. Der Betrachter blickt durch kaputte Fenster zum mit Rauchschwaden bedeckten Himmel.“ „Was sehen Sie?“, fragt die TAZ, die das Bild im Rahmen einer Anzeigenkampagne im August 2003 verwendete. Gleichzeitig gibt sie zwei Antworten vor: a) Befreier, b) Besatzer“
2. „Ordne den Begriff „Kalter Krieg“ zeitlich ein. Was verbindest du mit diesem Begriff? Lies dir zur Erinnerung nochmals die Seiten 10 und 11 in GW Kompetent 2 durch!“
3. „Kennst du andere Beispiele für die Verortung von „Gegnern“ (z.B. Saddam Hussein /Irak als Ort des Bösen)?
4. „Vergleiche die drei Modelle miteinander. Nenne ihre Stärken und Schwächen!“ (Diese Frage bezieht sich auf die Abbildung der drei Weltsichten)
5. „Kennst du Beispiele aus der Geschichte für „untergegangene Weltreiche“? Liste sie chronologisch auf.“

Dieses letzte zu analysierende Kapitel bildet aus didaktischer Sicht einen passabel versöhnlichen Abschluss der gesamten Untersuchung. Es beweist, wie auch (geo-)

politische Themen schülerorientiert aufbereitet werden können. Nur eine einzige Aufgabenstellung bezieht sich auf eine Reproduktion von Schülerwissen. Es ist dies die fünfte Frage, die eine Auflistung untergegangener Weltreiche fordert, welche zusätzlich chronologisch aufgeführt werden sollen. Diese Frage soll die Schüler dahin gehend sensibilisieren, dass Weltreiche entstehen und wieder untergehen können. Auch die USA als einer der global player könnte dieses Schicksal ereignen. Diese zu finden, ist bei den anderen Aufgaben etwas leichter. Alle Aufgabenstellungen zielen auf die affektive Lernzielebene ab und versuchen, Gefühle und Emotionen in den Schülern auszulösen. In der Fragestellung drei sollen die Schüler versuchen, Beispiele für die Verortung von „Gegnern“ zu suchen. Diese Gegner müssen nicht wie im Beispiel Saddam Husseins USA-spezifisch sein. Im Gegenteil, die Aufgabe fordert dazu auf, das in den Köpfen der Schüler befindliche Weltbild abzurufen und dieses auf Konfliktgegner hin zu durchsuchen. Dies ist ein sehr persönlicher Prozess und hilft den Schülern zu entdecken, welche Vorstellung der Weltordnung oder Weltsicht sie besitzen oder vielleicht nur aufgesetzt bekommen haben. Im Fließtext wird auch erwähnt, dass „die persönliche Einordnung des Weltgeschehens von den Informationen abhängt, über die jede/r Einzelne verfügt“. Frage 4 schließt hier nahtlos an und lässt die Schüler drei verschiedene Weltsichten analysieren. Sie sollen sich zuerst mit der hegemonialen Weltanschauung der USA, der multilateralen Europas und dem ökonomischen Trilateralismus von USA/NAFTA, Europa/EU und Japan/Ostasien vertraut machen und diese dann aus ihrer Sicht bewerten. Auch hier spielen wieder die persönlichen Meinungen und Einstellungen der Schüler eine wichtige Rolle. Noch klarer kommen die kritisch-emanzipatorischen Elemente der Fragen in der ersten Aufgabe zur Geltung. Diese bezieht sich direkt auf die den US-Besatzungs- bzw. Befreiungskrieg des Iraks und lässt die Schüler bewerten, was sie über diese militärische Auseinandersetzungen denken. Krieg an sich ist ein Thema, bei dem die Emotionen sofort hochschnellen werden und in Verbindung mit einer berührenden Einleitung schaffen es die Autoren wahrscheinlich ganz einfach, die Schüler zu erreichen.

Fazit der Untersuchung des Themengebietes: Naturräume und Politik

Das letzte Kapitel der Analyse zu den Themengebieten Naturräume und Politik wartete in didaktischer Hinsicht doch mit einigen positiven Überraschungen auf. Die Mehrzahl der Arbeitsaufgaben zu den Kapiteln war ein weiteres Mal kognitiver Art und zielt auf eine reine Wissensreproduktion ab, jedoch gab es fast genauso viele Aufgaben, die auf einer affektiven Lernzielebene angesiedelt waren. Sehr positiv hervorzuheben ist das Schulbuch von Karin Dobler et al. „Kompass 5/6“. Man hat in der Untersuchung gesehen, dass die Autoren den Schüler als eigenständig denkendes Individuum in den Mittelpunkt des Lerngeschehens rücken. Die Aufgaben sind sehr schülerorientiert angelegt, lassen diesen viel Frei- und Gestaltungsraum in der Art und Weise, wie sie diese Aufträge lösen können und versuchen immer einen Bezug zum Schüler herzustellen. Es liegt also nicht an den Themen und Inhalten die bestimmen, ob ein Kapitel schülerorientiert ausgelegt werden kann oder nicht, sondern doch an den didaktischen Möglichkeiten, sowie am Einsatz und Willen der Schulbuchautoren, Schüler über die kognitive Lernzielebene hinaus zu fordern und zu fördern. Bevor im anschließenden Kapitel eine Zusammenfassung der didaktischen Untersuchungsergebnisse aller Untersuchungsthemen folgt, zeigt Abbildung 10 die Verteilung der Lernzielebenen in den 24 Aufgabenstellungen der untersuchten Themengebiete.

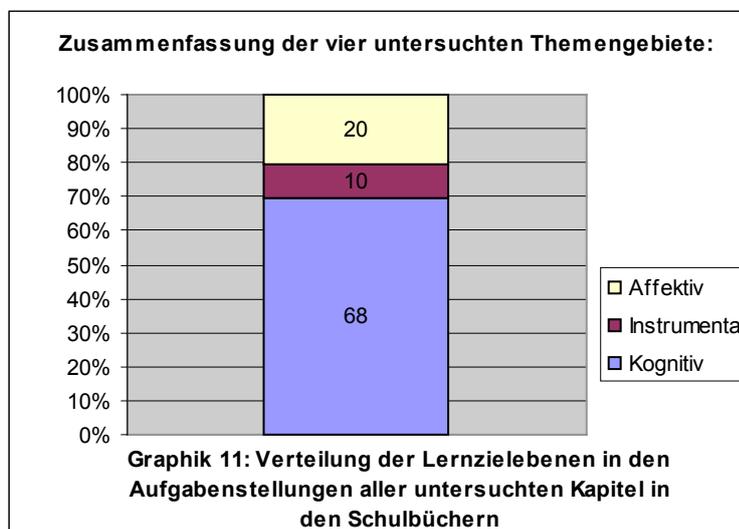


4.5 Fazit der kritischen Betrachtung der didaktischen Mehrperspektivität in den Schulbüchern

Die Frage, die in Kapitel 4 zu beantworten versucht wurde, betraf die didaktische Aufbereitung der Themenbereiche der USA in den ausgewählten Schulbüchern durch Schulbuchautoren und Verlagen. Welche didaktischen Grundelemente sind durch Bezüge auf spezifische Modelle und Theorien, sowie durch eine klare Lernzielorientierung und einer adäquaten Erfolgssicherung durch Arbeitsaufgaben sichtbar geworden?

Es war festzustellen, dass fast alle Schulbücher im Hinblick auf zugrunde liegende didaktische Modelle und Theorien massive Defizite aufweisen. Eine durchgehende didaktische Konzeption und ein daraus folgender adäquater methodischer Aufbau in Form von schülerorientierten Fragen- und Aufgabenstellungen lässt sich leider in den wenigsten Fällen finden. Über 60 Prozent der Aufgabenstellungen aller Untersuchungsgebiete zielen bloß auf die kognitive Lernzielebene der Schüler ab. Diese Fragen beschränken sich auf eine reine Reproduktion von Schülerwissen und sind meist rein aus dem Text zu beantworten. Zudem gehen sie meist nicht über die Zielebenen von „Wissen und Verstehen“ hinaus. Ein Unterricht, der zu fast zwei Drittel aus solchen Aufgaben besteht, ist sicherlich nicht sonderlich motivierend für die Schüler und fördert ihren persönlichen Lernprozess nur recht wenig. Die Themengebiete sind kaum schülerorientiert aufbereitet und nur jede fünfte Aufgabe bezieht auf die affektive Lernzielebene der Schüler mit ein. Fragen oder Aufgabenstellungen kritisch-emanzipatorischen Charakters, die für eine persönliche und kritische Auseinandersetzung der Schüler mit der Thematik von Nöten sind kaum vertreten. Das Schulbuch „*Kompass 5/6*“ bildet in dieser Hinsicht eine sehr erfreuliche Ausnahme. Es hat sich gezeigt, dass es bei fast jedem Thema möglich ist, dieses so zu gestalten, dass der Schüler einen aktiven Part im Lernprozess einnehmen kann und somit dem individuellen Lernen breiterer Raum im Unterricht gewidmet werden kann. Die Aufarbeitungen sind im gesamten Schulbuch, und nicht nur in den untersuchten Kapiteln, äußerst schülerorientiert ausgelegt. Wie zuvor schon erwähnt, kann es daher nicht an den Themen und Inhalten liegen, die bestimmen, ob ein Kapitel schülerorientiert konzipiert werden kann oder nicht. Die Schulbuchautoren in den übrigen Schulbüchern verwenden meist keine mehrperspektivischen, didaktischen Elemente bei der Konzeption der untersuchten

Kapitel, um diese über das Niveau einer reinen Reproduktionsvorlage zu heben. Ob dies nicht erfolgt, weil geringes mehrperspektivisches, didaktisches Theoriewissen bei der Konzeption der Schulbücher verfügbar war oder ob absichtsvoll die Variante der viel leichter zu erstellenden und einfacher abprüfaren Wissensfragen gewählt wurde, kann hier nicht beantwortet werden. Fakt ist jedenfalls, dass die didaktische Ebene, auf der die untersuchten Kapitel über die verschiedenen Themen der USA erstellt worden sind, einperspektivisch und weit weg von den Schülern angelegt ist. Leider korreliert diese didaktische Ebene nicht mit den didaktischen Grundsätzen des Geographie und Wirtschaftskunde Unterrichts in der AHS-Oberstufe, wie sie im Lehrplan zu finden sind. Es wird hier ein „*intensives Befassen mit den Themen im Rahmen eines ständigen Lernprozesses*“ gefordert, der dem „*bloßen Wissenserwerb vorzuziehen*“ ist. Der „*Unterricht soll die Aktivität der Schülerinnen und Schüler [in den] Vordergrund [stellen], daher sind verstärkt Unterrichtsverfahren einzusetzen, die zu eigenständiger und kritischer Informationsverarbeitung führen*“ (BM:UK. 2004b, S.1ff). Die untersuchten Kapitel fördern durch ihre didaktische Struktur in den meisten Fällen leider nur einen reinen Wissenserwerb und helfen den Schüler viel zu selten zu einer eigenständigen und kritischen Arbeit mit den Themen und Inhalten der untersuchten Gebiete. Für die Lehrperson, die den Einsatz des Schulbuches im Unterricht immer begründen können sollte, folgt daher, dass diese entweder weiterführende Maßnahmen für einen kritischen, schülerorientierten Unterricht in Verbindung mit den Angeboten aus dem Schulbuch ergreifen muss oder ganz auf dieses verzichten sollte. Die folgende Graphik stellt zusammenfassend das ungleiche Verhältnis der angesprochenen Lernzielebenen bezogen auf alle Arbeitsaufträge der untersuchten Schulbuchkapitel dar:



5. EINE KRITISCHE BETRACHTUNG DER INHALTLICHEN MEHRPERSPEKTIVITÄT IN DEN SCHULBÜCHERN

Im zweiten Abschnitt der Analyse wird die inhaltliche Mehrperspektivität der Schulbücher als Untersuchungskriterium herangezogen. Die Untersuchungskriterien beziehen sich auf die angebotenen Inhalte. Diese umfassen die inhaltliche Korrektheit, Tendenz und Aktualität der Themen und Inhalte sowie die vermittelten Wert-Norm Kategorisierungen, die über die USA getätigt werden. Die Untersuchungskriterien im Überblick:

2.) Inhaltliche Kriterien

2.2) Inhaltliche Korrektheit

- Sind die verwendeten Daten (der Text, die Graphiken, Tabellen, Graphen und Abbildungen) sachlich richtig? (ZIECHMANN 1978, S.166ff und UHE 1979, S.163)
- Sind Quellenangaben für die Daten (Bilder, Zitate, statistische Daten) verfügbar um deren Richtigkeit nachzuprüfen? (ZIECHMANN 1978, S.166ff.)
- Vereinfacht das Schulbuch Inhalte in einer Weise, die auf eine einseitige und daher unzureichende Darstellung von Informationen, Meinungen und Ansichten zu den Themen schließen lässt? (UHE 1979, S.163)

2.2) Inhaltliche Tendenz

- Wie ist die themenspezifische Aufteilung der behandelten Bereiche des Untersuchungsthemas? Zu welchen Themenbereichen (Politik, Wirtschaft, Soziales, Naturräume, Raumgeographie, Regionalgeographie) findet sich eine Aufarbeitung über die USA in den Schulbüchern? (ZIECHMANN 1978, S.166ff.)

2.3.) Welche Werte und Normen werden vermittelt?

- Sind Wertungen in Text, Bilder und Aufgaben erkennbar? Wenn ja, auch für Schüler? (UHE 1979, S.163)
- Sind normgebende Informationen, Aussagen und Meinungen erkennbar? (UHE 1979, S.163)

2.5) Wie aktuell sind die Aufarbeitungen der Themen?

- Sind die Daten der Untersuchungsgebiete aktuell? (UHE 1979, S.163)

Die Fragen, denen in diesem Kapitel nachgegangen wird sind die der sachlichen Richtigkeit, der thematischen Schwerpunktsetzung, der Aktualität der Inhalte und der Wert-Norm-Vorstellungen über die USA, die über die Inhalte transportiert werden. in den Arbeitsfeldern versteckt sind. Warum aber ist eine solche Auseinandersetzung mit inhaltlichen Kriterien in Schulbüchern so wichtig?

Das Schulbuch ist ein vielseitiges Unterrichtsmedium, das viele interessante und wichtige Eigenschaften besitzt. Einige davon wurden im vorigen Kapitel schon aufgearbeitet. Im Hinblick auf die inhaltliche Analyse ist das Schulbuch auch noch in Bezug auf weitere Funktionen zu betrachten, wie beispielsweise die Funktion des Schulbuches als gesellschaftliches und politisches Machtinstrument.

5.1 Die inhaltlichen Analyse Kriterien im Überblick

5.1.1 Zum Schulbuch als Politikum

Eine wichtige Frage betrifft den politisch bildenden Einfluss des Schulbuches und die Legitimität dieser Einflussnahme. BÖTTCHER meint, dass das Schulbuch in politisch-affirmativer Hinsicht enorme Auswirkungen auf die jungen, heranwachsenden Schüler hat. Er glaubt, dass das Schulbuch ein Produkt der gesellschaftlichen Wirklichkeit des jeweiligen Landes ist, in dem es produziert und herausgegeben wird. Das heißt, dass herrschende gesellschaftliche Werte und Normen in Schulbücher mit einfließen und daher durch diese geprägt werden. Gleichzeitig werden junge, heranwachsende Schüler natürlich auch durch die Inhalte und Themen der Schulbücher während ihrer Schulzeit geprägt. Daher ist für BÖTTCHER das Schulbuch ein „*Produkt und Produzent*“ gesellschaftlicher Werte und Normen (1979, S.140). JANDER unterstützt diese These und meint: „*Schulbücher stellen einen Teil gesellschaftlicher Erfahrung dar.*“ (1982, S. 356). Erlebnisse und Erfahrungen im Leben prägen den Menschen, speziell auf Kinder und Jugendliche haben sie eine nachhaltige Wirkung. Manche Einflüsse besitzen größere,

andere nur kleinere Effekte auf die Leute. Kann aber nun auch ein Schulbuch die Schüler nachhaltig prägen? Wie schon erwähnt, meint BÖTTCHER, dass dem Schulbuch durch dessen Inhalte enormer Einfluss zukommt. Diese Aussage muss jedoch an dieser Stelle kritisch hinterfragt werden. In der Literatur konnte kein Beleg für diese These gefunden werden, daher wurde von mir eine kleine Umfrage unter derzeitigen Studenten des Lehramtes für Geographie- und Wirtschaftskunde zu dieser Frage durchgeführt. Es wurden 30 Personen zu ihren Geographie und Wirtschaftskunde Schulbüchern ihrer Schulzeit befragt. Es wurde eruiert, ob sie sich an diese und deren Inhalte erinnern können und glauben, dass diese sie in irgendeiner Weise ihrem Leben „einen Stempel aufgedruckt“ haben. Die Umfrageergebnisse decken sich in keinster Weise mit der These von BÖTTCHER. Nur vier von den 30 Befragten konnten sich an den Namen ihres Schulbuches erinnern, keiner von ihnen glaubte, dass die Inhalte der Schulbücher sich merklich auf ihr Leben ausgewirkt haben oder gravierende Auswirkungen auf dieses schon gehabt haben oder noch haben werden. Diese Umfrage ist sicherlich nicht repräsentativ, zeigt jedoch, dass die Effekte von Schulbüchern auf die Schüler nicht wie BÖTTCHER es ausgedrückt hat mit „enorm“ bezeichnet werden können. Nichtsdestotrotz glauben auch andere Autoren, die sich mit der Thematik des Schulbuchs als Politikum auseinandergesetzt haben, dass das Schulbuch die Schüler in einer gewissen Weise prägen kann. Sie behaupten nämlich, dass die Schule ein „Ort sekundärer Sozialisation“ ist und Schulbücher daher „Sozialisationsmittel“ sind und eine „persönlichkeitsprägende Wirkung“ haben. (1982, S. 357 ;RICHTER 1976, S.386; KOZDON 1974, S.54).

Welche USA relevanten Inhalte, die auf die Schüler Einfluss haben könnten, finden sich in den heutigen Schulbüchern von Geographie und Wirtschaftskunde? Die Frage ist deshalb bedeutsam, weil auch zu berücksichtigen ist, ob sich Schüler über die gebotenen Inhalte ihre eigene Meinung bilden können. Diese Meinung soll durch eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Gedanken und Richtungen zu einem Thema herausgebildet werden und nicht ein Produkt dogmatischen (Schulbuch-)Trichterwissens sein. Was im Rahmen der Arbeit an einem Schulbuch daher nicht passieren sollte, ist eine einseitige Darstellung von Denkweisen, Thesen, Fakten und Meinungen. Es soll nichts in ein besseres, aber auch nicht in schlechteres Licht gerückt werden. Die Realität sollte, so weit dies möglich ist, in all ihren kontroversen

Facetten so mannigfaltig wie nur möglich abgebildet werden. ANWEILER meint allerdings, dass eine inhaltlich-mehrperspektivische Aufarbeitung von Themen in Schulbüchern nur selten passiert (1973, S.85). Auch BÖTTCHER glaubt, dass das Schulbuch nie frei von einer gewissen „beliebigen Pluralität“ sein wird, selbst dann, wenn es genau nach staatlichen und bildungswissenschaftlichen Richtlinien erarbeitet wird (1979, S.140). Das liegt vor allem an den Schulbuchautoren, die selbstverständlich ihre persönlichen, ideologischen Positionen bei der Erstellung eines Lehrwerkes mit einbringen. Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit den Schulbuchautoren und deren immensen Einfluss bei der Erstellung von Schulbüchern.

5.1.2 Zu den Schulbuchautoren

Die Schulbuchautoren bestimmen, welche Informationen auf welche Weise in Schulbücher gelangen. Sie müssen aus der Masse an Informationen, die zu einer Thematik zur Verfügung stehen, bestimmen, welche Teilaspekte es aus der „*Totalität und Komplexität*“ (BURKART 2002, S.275) der Themen in das Schulbuch schaffen. Dazu ist jedoch zu sagen, dass es auch für die Autoren niemals möglich sein wird, relevante Problemstellungen vollständig darzustellen. Schulbuchinhalte werden niemals die Realität eins zu eins darstellen können. Durch die Zusammenstellung, Interpretation und Darstellung der einzelnen Elemente der verschiedenen Themen schaffen jedoch die Autoren ihr persönliches Abbild der Wirklichkeit (ebenda, S.275).

Die „Realität“ besteht aber nicht nur aus dem, was zu einem Thema erklärt, dargestellt und beschrieben wird, sondern auch aus dem was nicht erwähnt wird. Daher ist die konstruierte „Realität“ in Schulbüchern genauso dadurch manipulierbar, indem Schulbuchautoren einfach Inhalte weglassen oder hinzufügen. Wie schon erwähnt, ist es unerlässlich für eine konstruktive und möglichst komplette Darstellung von Inhalten diese von möglichst vielen Seiten zu betrachten und zu diskutieren (KOZDON 1974, S.58). Zusammenfassend ist daher zu sagen, dass die „Realität“ in Schulbüchern also keine echte „Wirklichkeit“ ist, sondern nur eine subjektive Konstruktion der Schulbuchautoren.

Eine kleine Lanze ist an dieser Stelle für die Schulbuchautoren aber doch zu brechen. Sie können natürlich nicht willkürlich Themen(-elemente), aber sehr wohl Inhalte, die

sie für wichtig erachten, in das Schulbuch aufnehmen. Sie sind auch nur ein Glied in der Kette in der Schaffung eines Schulbuches, das den Anfang in den Lehrplanvorgaben hat und beim Approbationsverfahren des Bildungsministeriums endet. Der Schulbuchautor muss unter Berücksichtigung spezieller Kriterien und Spielregeln die Inhalte für die Schulbücher erstellen. Im Rahmen der „Schulbucherstellungskette“ muss er seine Inhalte auf den Lehrplan der jeweiligen Schulstufe abstimmen und sich immer gegenüber den anderen Gliedern der Kette wie z.B. seinem Verlag, Gegenlesern, bis hin zu dem Approbationskomitee für die Inhaltsauswahl rechtfertigen können. Was ein Schulbuchautor nun bei der Erstellung eines Schulbuches aus rechtlicher, politischer und sozialer Sicht zu beachten hat, erklärt Kurt Gerhard FISCHER anhand eines kleinen Kriterienkatalogs: (1979, S.91f)

1. „Kriterium der Verfassungsgemäßheit“

Die Schulbuchinhalte müssen im besten Maße „verfassungstreu“ sein und dürfen daher keine Verstöße gegen die österreichischen Grundgesetze und die Menschenrechte enthalten. Dazu zählt unter anderem eine Verherrlichung antidemokratischer und (rechts-)extremistischer Gruppierungen (FISCHER 1979, S.91f).

2. „Kriterium des Pluralismus“

Das Schulbuch darf Themen nicht nur einseitig behandeln, sondern muss verschiedene Ansichten und Betrachtungsweisen der Inhalte soweit wie möglich objektiv darstellen (FISCHER 1979, S.91f).

3. „Kriterium der Liberalität“

Die im Schulbuch enthaltenen Inhalte müssen so konzipiert sein, dass es den Schülern möglich ist, sich ihre eigene und freie Meinung durch verschiedene Betrachtungsweisen der Themen selbst zu bilden (FISCHER 1979, S.91f)

4. „Kriterium der Erziehungswissenschaftlichkeit“

Der Schulbuchautor muss die allgemeinen und fachspezifischen Didaktiken für die Themen wählen, die am Besten für die Aufarbeitung der Inhalte geeignet sind. Er darf auf keinen Fall, aufgrund z.B. persönlicher Antipathie zu speziellen Theorien, diese im Vorhinein ausschließen und sie somit nicht

verwenden. Er muss sein gesamtes didaktisches Spektrum bei der Schulbucherstellung nutzen (FISCHER 1979, S.91f)

FISCHER führt noch zwei weitere Kriterien an, die des „*Demokratieverständnisses*“ und der „*Elterngemäßheit*“ (1979, S.91f). Diese sind jedoch beide schon teilweise implizit in den anderen Kriterien enthalten und bedürfen daher keiner näheren Auseinandersetzung.

Bevor im folgenden Kapitel das nächste inhaltliche Analysekriterium „Aktualität“ kurz besprochen wird, kann man zusammenfassend für diese Kapitel folgende Fragen im Hinblick auf die Analyse formulieren: Welche „Realität“ der USA haben die Schulbuchautoren durch die Auswahl der Inhalte in den analysierten Kapiteln konstruiert und inwieweit haben sie die Themen inhaltlich-mehrperspektivisch aufgearbeitet?

5.1.3 Zur Aktualität von Schulbüchern

Ein weiteres Kriterium in der inhaltlichen Analyse ist die Aktualität von Schulbüchern. Die Frage, die in der Analyse beantwortet werden soll, ist, wie aktuell die in den Schulbüchern anzutreffenden Inhalte sind? Es kann wohl keine Frage sein, dass Schulbücher auf dem neuesten didaktischen und inhaltlichen Stand sein sollten. Dies würde allerdings bedeuten, dass sie jährlich neu erscheinen. Dieser Gedanke ist aber schon rein wirtschaftlich gesehen ein Ding der Unmöglichkeit. Erstens bedarf es seitens der Verlage einer gewissen Zeit, Schulbücher adäquat zu adaptieren und gegebenenfalls Themenbereiche umzuschreiben und zweitens könnten sich Schulen und Eltern es ganz einfach nicht leisten, jedes Jahr immer die neuesten Schulbücher zu erwerben. (HAKE 1979, S. 180f.).

Auch und speziell im Falle von Geographie und Wirtschaftskundebüchern ist es enorm schwierig, diese stetig auf einem inhaltlich-topaktuellen Niveau zu halten (KOZDON 1974, S.57). Der Grund dafür ist einleuchtend. Unsere Gesellschaft befindet sich in einem ständigen Wandel und diese Veränderungen immer neu in Schulbüchern darzustellen, ist durch deren lange Erstellungs- und Zulassungszeit praktisch nicht möglich. Diesen Wandel aktuell und schnell darzustellen, vermögen

nur ständig erscheinende Medien wie Tageszeitungen bzw. TV und Rundfunk. Bedenkt man nun aber, dass die Nachrichten von Zeitungen und TV von gestern schon wieder überholt sind, ist es für Schulbücher de facto unmöglich immer auf dem neuesten Stand zu sein. Es liegt nun an der Lehrperson sich immer mit den neuesten Entwicklungen in der Welt zu beschäftigen und die Neuerungen und Veränderungen in unserer Welt in den Unterricht mit einzubringen (ebenda 1974, S.57). Das nächste Kapitel beschäftigt sich mit dem letzten Analysekriterium der „Werte und Normen“.

5.1.4 Zu Werten und Normen in Schulbüchern und der Gesellschaft

Wie bei der Aufarbeitung der Inhalte in Schulbüchern schon erwähnt wurde, sind es oft herrschende gesellschaftliche Werte und Normen, die in Schulbücher einfließen und diese dadurch prägen. Doch was genau sind diese gesellschaftlich vermittelten Werte und Normen und inwieweit haben diese wirklich Einfluss auf uns als Individuen und auf die Schüler, wenn sie über das Medium Schulbücher präsentiert werden?

Grundsätzlich ist zu sagen, dass die Vermittlung von gesellschaftlichen Werten und Normen im Schulorganisationsgesetz verankert ist. Der allgemeine Lehrplan der Allgemein bildende Höhere Schulen in Österreich spricht in einigen Passagen über diese, den Schülern zu vermittelnden Werte und Normen. Im ersten Teil über die allgemeinen Bildungsziele der *„Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur für die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen“* ist im Rahmen des *„gesetzlichen Auftrags“* von Schulen zu lesen, dass

„die allgemein bildende höhere Schule [...] im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken [hat], nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen. (BM:UK 2004a, S.1)

Im selben Gesetzestext wird weiters festgelegt, dass die Wertevermittlung einer *„selbständigen und kritischen Reflexion“* seitens der Schüler bedarf (BM:UK 2004a, S.1) und diese zu einer kritischen und individuellen *„Sach-, Selbst-, und*

Sozialkompetenz“ geführt werden sollen (BM:UK 2004a, S.2f). Speziell im sechsten Teil des Lehrplanes, der das „*Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung*“ der Schüler“ betrifft, werden Werte und Normen noch einmal angesprochen:

„Die Schülerinnen und Schüler sind ihrem Alter entsprechend zu kritischem und eigenverantwortlichem Denken zu führen. Es sind Impulse zu setzen, die die Entwicklung eigener Wert- und Normvorstellungen bei den Schülerinnen und Schülern anregen und fördern.“ (BM:UK 2004a, S.6)

In allen vorliegenden Passagen, die dem allgemeinen Lehrplan entnommen wurden, wird über die Vermittlung von Wert- und Normvorstellungen gesprochen. Schüler sollen sich also ihre eigene Urteile über diverse sach- und wertbezogene Themen bilden, indem sie sich kritisch-emanzipatorisch mit den von der Schule vermittelten Informationen auseinandersetzen (BM:UK 2004a, S. 1ff.).

Auch im Lehrplan von „Geographie- und Wirtschaftskunde“ der AHS findet sich eine Passage über die Wert- und Normdebatte wieder. Gleich im ersten Kapitel, indem es um die Bildungs- und Lehraufgabe des Faches geht, steht folgendes geschrieben:

„Der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht soll Motive und Auswirkungen, Regelmäßigkeiten und Probleme menschlichen Handelns in den eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen „Raum, Gesellschaft und Wirtschaft“ sichtbar und unter dem Gesichtspunkt der Politischen Bildung verständlich machen. Der Fachunterricht soll sich verstärkt folgenden Werten verpflichtet fühlen: einer menschenwürdigen Gesellschaft, einer intakten Umwelt und nachhaltigen Wirtschaft.“ (BM:UK 2004b, S.1)

Speziell in Geographie und Wirtschaftskunde sollen also speziell Werte, die eine „*menschenwürdige Gesellschaft*“, eine funktionierende Umwelt und eine Wirtschaft, die auch in den kommenden Generationen noch funktioniert, herausgebildet werden.

Auch Rainald HAHN meint, dass Werte und Normen den Schülern leider allzu oft via Schulbücher unkritisch hinterfragt weitergegeben und übergestülpt werden. Er empfindet es deshalb auch als unerlässlich, dass sich die Schüler kritisch mit diesen Werten und Normen, die sich im Rahmen des stetigen Wandels der Gesellschaft

auch mit verändern, auseinandersetzen. Viel wichtiger als dieser Aspekt des Wandels ist aber, dass sich Schüler im Zuge einer persönlichen und kritisch-emanzipatorischen Debatte selber ihr Urteil und ihre Position gegenüber diesen Werten und Normen erarbeiten und somit zu eigenständigen und selbstständig denkenden Individuen reifen können (1982, S.7).

Werte und Normen in unserer Gesellschaft

Bei all diesen Wert- und Normvorgaben in den Lehrplänen stellt sich nun aber die Frage, was denn „Werte und Normen“ eigentlich sind? Um dies zu beantworten, muss man sich in das Fachgebiet der Soziologie begeben. Diese Fachwissenschaft sieht die Wert- und Normdiskussion als eine der zentralen Grundsatzfragen menschlichen Handelns an und nennt diese die „*Grundwerte-Diskussion*“ (HAHN 1982, S.45).

HAHN meint, dass in einer Gesellschaft nur dann ein geordnetes Zusammenleben von Menschen herrschen kann, wenn es eine „*Übereinstimmung in Werten und Normen*“ gibt. Grundsätzlich muss es dann natürlich Werte und Normen geben, die gesellschaftlich anerkannt sind und somit gibt es auch eine „*Notwendigkeit von Grundwerten*“ in der Gesellschaft (1982, S.12f.). Diese Normen und Werte sollen den Menschen jedoch nicht von der Gesellschaft und der Schule einfach auferlegt werden. Es darf also von keiner Gruppe – egal ob von Politikern, Eltern, Vereinen oder eben der Schule - ein „*normatives Menschenbild*“ vermittelt werden (ebenda, S.18). Jeder Mensch muss das Recht und die Freiheit im Zuge seiner eigenen Persönlichkeitsbildung haben, sich selbst sein Urteil über diese Werte und Normen zu bilden. Diese Erziehung zu einer individuellen Mündigkeit der Schüler ist ein wesentlicher Bestandteil der privaten wie auch schulischen Erziehung junger Menschen. (ebenda, S.25f). Auch SCHORLEMMER sieht gemeinsame Werte als einen Grundbaustein einer funktionierenden Gesellschaft und beschreibt diese als „*Mosaiksteine für unsere Ideale*“ und meint, dass sie das „*innere Rückgrat gesellschaftlicher Beziehungen*“ bilden (1995, S.15ff in EISENHAMMER 2006, S.132f.)

Werte

Was genau sind nun aber Werte und Normen? LAUTMANN meint, dass Werte „*Auffassungen vom Wünschenswerten*“ und „*Eigenschaften, welche ein Objekt gut machen*“ beinhalten. Werte sind aber auch „*Standards, nach denen menschliches Verhalten beurteilt wird*“ (1969, S.29).

Werte sind aber nun keine abstrakten, unwirklichen Dinge die „*von oben*“ auf uns übertragen werden sollten (EISENMANN 2006, S.133ff.). Werte haben nur dann einen Sinn und Berechtigung, wenn sie von einem selbst erfahren werden und von demjenigen wieder angewendet werden. Schreibt uns jemand vor, welche Dinge wir als gut, richtig und wertvoll zu beurteilen haben, werden diese Wertvorstellung eindeutig als Politik- und „*Machtinstrumente missbraucht*“ (ebenda, S.134). Das kann nun auch in der Schule passieren. Auch Geographie und Wirtschaftskunde Schulbücher können gewisse Werte über „Dinge“ wie Menschen, Gruppierungen, Länder und Systeme transferieren und so – wenn diese nicht kritisch, auch mit Hilfe der Lehrperson hinterfragt werden - auf Schüler übertragen werden. Passiert eine solche unkritische Akzeptanz solcher Werte fehlt diesen „Werten“, wie auch immer diese auch dargeboten werden, eine „*innere Akzeptanz*“, da sie eben nur geschluckt wurden (ebenda, S.134). Das sollte aber tunlichst im Unterricht vermieden werden. Schüler können und sollen nur durch eine kritische Diskussion von Werten innerlich reifen. Ein „aufgesetztes Wertehandeln“ führt zu keinem Reifen von Mündigkeit der Schüler und ist daher nicht im Sinne der Erziehung junger Menschen (ebenda, S.135). Die Schule soll ja auch nicht die Erziehung von funktionierenden, vorprogrammierten Roboter sondern selbstständig denkenden, mündigen Individuen fördern.

Normen

Den Begriff der „Norm“ aufzuarbeiten fällt im Gegensatz zur Wertdiskussion leichter und kürzer aus. LAUTMANN meint dass die „Norm“ quer durch alle Wissenschaften „*recht konsistent*“ gedeutet wird (1969, S.54). Die „Norm“ ist ein „*Durchschnitt*“, ein „*Bezugsrahmen*“, eine „*regulative Vorschrift: was man tun soll*“, ein „*Standard*“, eine

„Regel“ (ebenda, S.54). Normen sind somit „*Verhalten-Standards [...] die Strukturen regulieren*“ (ebenda, S.54). Auch EISENMANN sieht die „Norm“ als eine „*Verhaltenserwartung oder –orientierung, an welchen sich das Handeln einzelner Individuen und gesellschaftliche Prozesse ausrichten und halten*“ (2006, S.175).

Normen können durch ihre „*sprachliche Formulierungen wie „müssen“, „sollen“, „dürfen“, „richtig“, „falsch“, „gut“ oder „schlecht“*“ leicht identifiziert werden. Diese Begriffe regeln Normen in Bereichen von menschlichen Handlungen. Genauso wie bei der Wertdiskussion ist bei den „Normen“ zu sagen, dass eine Gesellschaft ohne gemeinsame Vereinbarungen wie z.B. in Gesetzen, Verboten, Geboten und Verordnungen nicht reibungslos möglich wäre (EISENMANN 2006, S.176f.).

Eine Norm ist also einerseits ein „Durchschnitt“ bzw. ein „Standard“ der über „Dinge“ gelegt wird (EISENMANN 2006, S.177). Genauso wie bei der Wertdiskussion ist auch bei den Normen zu sagen, dass auch in Schulbüchern normiert wird. Es werden Regeln und Standards für „Dinge“ eingeführt, die genauso wie die Werte immer kritisch hinterfragt und mehrperspektivisch beleuchtet werden sollen. Bei einer fehlenden kritischen Auseinandersetzung mit ihnen mögen Normen universal und wie in Stein gemeißelt auf Schüler wirken, die diese folglich für sprichwörtlich „bare Münze“ nehmen und als endgültig betrachten.

5.2. Die inhaltliche Analyse

Die folgende Analyse der Schulbücher auf der Inhaltsebene gliedert sich in jene vier Themengebiete, die schon bei der didaktischen Analyse verwendet wurden. Diese sind „Bevölkerung und Gesellschaft“, „Wirtschaft“, „Städte“ sowie „Naturräume und Politik“. Nachdem die Untersuchungskriterien im vorigen Kapitel kurz vorgestellt wurden, wird nun die inhaltliche Korrektheit und Aktualität der Themengebiete überprüft. Außerdem wird begutachtet, welche Wert-Norm Kategorisierungen über die USA in den Schulbuchinhalten enthalten sind.

5.2.1 Themengebiet: Bevölkerung, Gesellschaft, und Migration

Schulbuch 1:

- **Thema:** Gesellschaft: Minderheitenproblematik
- **Schulstufe:** 9
- **Schulbuch:** Derflinger, M.; Menschik G.; Hofmann-Schneller M.; Tutschek, W., (2005). *Vernetzungen I. Geografie und Wirtschaftskunde I* HTL. Trauner Verlag: Linz. S. 150 – 153.

Ein Kapitel mit dem Namen „*Die anderen Amerikaner – Indianer, Schwarze, Hispanics und Asiaten*“ birgt schon in dessen Titel eine Trennung der US-amerikanischen Gesellschaft. Indem die ethnischen Minderheiten der Indianer, Schwarzen, Hispanics und Asiaten als „die Anderen“ tituliert werden, wird eindeutig die weiße Bevölkerung als die Normbevölkerung dargestellt. Auch wenn es die quantitativen Bevölkerungszahlen betreffend korrekt ist, dass die Weißen US-Amerikaner den größten Bevölkerungsanteil stellen, so ist ein Charakteristikum der US-amerikanischen Gesellschaft m.E. doch gerade das Zusammenleben verschiedener Ethnien, die erst in der jüngeren Geschichte dieses Land besiedelt haben und dadurch eine neue Gesellschaft formiert haben. Besonders die Indianer, welche die eigentlichen Ureinwohner des Landes sind, als „die Anderen“ zu bezeichnen, scheint m.E. fraglich.

Im weiteren Verlauf des Kapitels wird auf einige Bevölkerungsgruppen näher eingegangen. So findet sich beispielsweise auf Seite 152 eine Beschreibung der schwarzamerikanischen Bevölkerung. Die Autoren schreiben, dass „*die Schwarzen [...] vorwiegend Nachfahren von Negersklaven [sind].*“ Angesichts der aufgrund historischer und gesellschaftlicher Entwicklungen negativen Konnotation des Wortes „Neger“, gilt es die Verwendung dieses Terminus in einem Schulbuch wohl massiv zu hinterfragen. Das englische Pendant dazu wäre das Wort „nigger“, welches auch im englischsprachigen Raum massiv rassistisch behaftet ist und demnach tunlichst vermieden werden soll.

In weiteren Passagen über die schwarze Bevölkerung der USA werden diverse Informationen über diese verallgemeinernd und daher normiert dargestellt. So wird

gesagt, dass *„die schwarze Bevölkerung [...] bis heute mit den Problemen Armut, schlechter Schulbildung und geringen beruflichen Aufstiegschancen“* zu kämpfen hat. Weiters wird von *„den schlechten sozialen Strukturen“* in vielen *„Schwarzenvierteln“* gesprochen, die bei weitem nicht *„weißes Niveau“* haben. Neben eben genannten Verallgemeinerungen sogar ein *„schwarzes“* und ein *„weißes Niveau“* in einen Gegensatz zueinander zu stellen, impliziert eine gewisse Wertung, birgt jedoch ein Niveauvergleich immer einen gewissen Gegensatz von *„besser“* und *„schlechter“* in sich. Auch die Fragestellung *„Wer bewohnte vor den Schwarzen die Wohnungen in den innerstädtischen Bezirken?“* ist m.E. ideologisch behaftet, deutet diese doch an, dass alle Schwarzen in den innerstädtischen, billigeren Stadtvierteln oder Ghettos wohnen, wohingegen sich die weiße Bevölkerung in Häusern am Stadtrand niedergelassen hat. Neben der schwarzen Minderheit erfährt aber auch die asiatische Minderheit der US-Bevölkerung eine gewisse Wertung. So wird diese als *arbeitsfleißig, ehrgeizig, sparsam und bildungswillig* beschrieben und in der Folge als die *„wirtschaftlich erfolgreichsten Zuwanderer“*. Wohingegen also die schwarzamerikanische Bevölkerung im Schulbuch doch sehr negativ konnotiert ist, erfährt die gesamte asiatische US-Bevölkerung eine durchwegs positive Wertung .

Eine weitere Aufgabenstellung fragt die Schüler, ob *„für die heutigen US-Einwanderer eine Integration im Meltingpot noch erstrebenswert [se]?“* Der so genannte *„Meltingpot“* beschreibt die Formung einer neuen US-amerikanischen Gesellschaft, die durch die Durchmischung der vielen zugewanderten Ethnien entstanden sein soll. Durch persönliche Erfahrungen im Rahmen mehrerer Aufenthalte in den Staaten und Eindrücke, die ich in dieser Zeit sammeln konnte, muss ich die Existenz eines *„Meltingpots“* im eigentlichen Sinne des Wortes wahrlich in Frage stellen. Es leben zwar viele verschiedene Menschen unterschiedlicher Herkunft in den Städten zusammen, eine Verschmelzung der Kulturen zu einer neuen gemeinsamen, amerikanischen Kultur hat es m.E. jedoch nicht gegeben. Auch einige Sozial- und Politikwissenschaftler, wie u.a. der amerikanische Harvard-Professor Robert PUTNAM, bezeichnen den so genannten Schmelztiegel als einen Mythos und PUTNAM meint sogar, dass eine hohe Einwanderungsquote – für die in den letzten Jahrzehnten in hohem Maße die Hispanics verantwortlich waren – *„den elementaren gesellschaftlichen Kitt*

zersetze“ und somit „*Amerikas Identität gespalten werde*“ (STEINBERGER 2006, S.1f).

Was die Aktualität dieses Schulbuchs aus dem Jahr 2005 betrifft, so muss angemerkt werden, dass es diesem Prinzip widersprechend zwei Zeitschriftenberichte aus den Jahren 1996 bzw. 1981 beinhaltet. Angesichts dessen, dass gerade der Geographie und Wirtschaftskundeunterricht den Forderungen aktueller Informationen gerecht werden sollte, ist es fraglich, inwiefern diese Artikel begründbar sind.

Schulbuch 2:

- **Thema:** Gesellschaft: Minderheitenproblematik, Kultur.
- **Schulstufe:** 9
- **Schulbuch:** Hofmann-Schneller M.; Derflinger, M.; Menschik G.; Tutschek, W., (2004). *Durchblick 5. Geographie und Wirtschaftskunde für die 9. Schulstufe* AHS. Westermann: Wien. S.22, S.36-37.

Die „amerikanische/westliche“ Kultur

Auch im zweiten analysierten Kapitel ist schon der Titel des Abschnittes höchst interessant, der da lautet „*Ist die westliche/amerikanische Kultur im Vormarsch?*“. Die amerikanische Kultur wird hiermit indirekt nicht als eine, sondern als die „westliche“ Kultur“ präsentiert. Der Begriff der „westlichen Welt“ ist jedoch so extrem weitreichend und komplex und wurde von vielen verschiedenen Wissenschaftlern unterschiedlich definiert, dass es bis heute keinen einheitlichen Konsens darüber gibt, was es unter diesem Begriff genau zu subsumieren gilt. „Die amerikanische Kultur“, wenn von einer solchen angesichts der bereits diskutierten ethnischen Vielfalt überhaupt gesprochen werden kann, kann wohl nur als Teil bzw. als ein Beispiel des westlichen Kulturkreises bezeichnet werden. In diesem Sinne unterscheidet sich die US-amerikanische Kultur in hohem Maße beispielsweise von der südamerikanischen oder europäischen Kultur, wenn man diese drei Paradebeispiele als Repräsentanten des westlichen Kulturkreises herausgreifen möchte. Tatsächlich kann natürlich auch in Europa nicht von einer einheitlichen europäischen Kultur gesprochen werden, ist es doch gerade der kulturelle Reichtum wie die sprachliche und ethnische Diversität, die diesen Kontinent bzw. Kulturkreis ausmacht.

Beim Lesen des Fließtextes gewinnt man zunehmend den Eindruck, dass der bereits in der Überschrift des Kapitels angesprochene „Vormarsch“ der amerikanischen Kultur als Beispiel für die westliche Kultur recht negativ wertend aufgearbeitet wurde. Auch wenn im Textmaterial eine ablehnende Haltung gegenüber dem Ausbreiten der US-Kultur in Form von Filmen, Musik und Fast-Food-Ketten etc. nicht explizit zum Ausdruck kommt, wird doch im Bildmaterial wie im Rahmen einer Fragestellung der Eindruck einer heimlichen US-Assimilation anderer Kulturen erweckt. Besagte Fragestellung veranlasst die Lernenden zu überlegen, ob die *„Materialien und Texte auf dieser Seite einen Trend zur Vereinheitlichung der Kulturen“* bestätigen? Das Autorenteam, für welches das Überschwappen amerikanischer Kulturelemente auf den Rest der Welt sichtlich ein Faktum ist, geht davon aus, dass dies auch für die Schüler Gültigkeit hat. So sprechen die Autoren beispielsweise in den Texten von den *„paar Tausend Anglizismen“* im Duden oder aber über die *„Kultur von McWorld [die] zuallererst englisch [spricht]“* gesprochen wird. Auch ein im Schulbuch verwendetes Bild, welches eine Werbeforbände von Coca Cola in einem vermeintlich nicht-westlichen Kulturkreis zeigt und mit der Beschriftung *„Coca-Cola überall“ beschriftet wurde*, unterstreicht m.E. die besagte Haltung der Lehrbuchverfasser.



Abb.12 : Coca-Cola überall.
(Quelle: Durchblick 5)

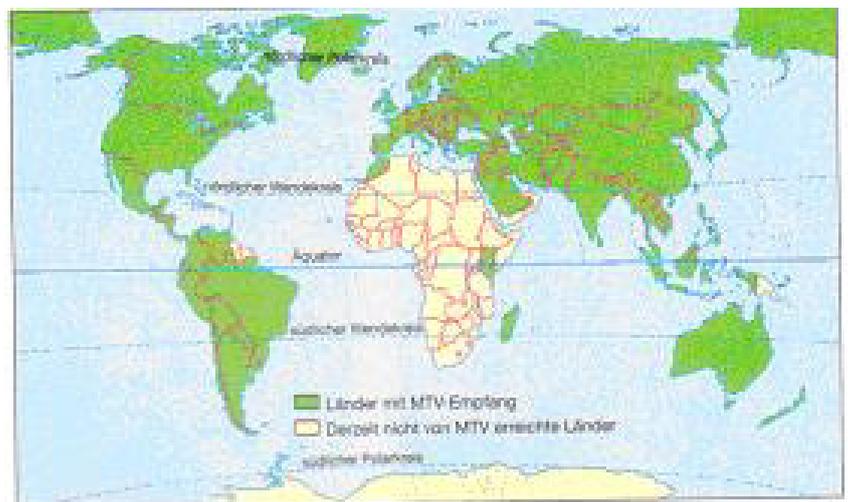


Abb.13: Sendebereich von MTV weltweit
(Quelle: Durchblick 5)

Eine thematische Weltkarte über den weltweiten Sendebereich des amerikanischen TV-Musik-Senders „MTV“ zeigt den Schülern weiters, wie weit sich die „amerikanisch/westliche Kultur“ in Form medialer Repräsentationsformen schon auf

den Rest der Welt ausgebreitet hat. Wie schon erwähnt, sind es keine expliziten Äußerungen im Text oder in den Bildern, die diese Tendenz einer Vereinheitlichung als negativ hinstellt, jedoch bekommt man m.E. als Leser doch den Eindruck, dass diese Assimilation als unerwünscht dargestellt wird.

Minderheiten in den USA

Im zweiten Kapitel dieses Schulbuchs werden wiederum die Minderheiten in den USA behandelt. Gleich zu Beginn werden vom Autorenteam unter dem Titel „*Beispiel USA – ein klassisches Zuwanderungsland*“ alle Einwanderer in einen Topf geworfen, wenn steht: „*Für alle [Einwanderer] galten und gelten ähnliche Zuwanderungsmotive: Flucht vor religiöser und politischer Verfolgung sowie die Hoffnung auf ein besseres Leben.*“ Es wird also hier eine Norm gesetzt, die alle Immigranten als hilfsbedürftig darstellt. Selbst wenn die erwähnten Motive zweifelsohne für viele Einwanderer die primären Gründe gewesen sind, ein Leben in den USA legal oder illegal zu beginnen, gibt es jedoch noch zahlreiche andere Beweggründe, die andere Zuwanderer dazu veranlasst haben, in die USA zu immigrieren. Auch in diesem Kapitel sind wieder Zeitungsausschnitte aus den Jahren 1996 und 1981 zu finden, was wohl daran liegt, dass die Autoren dieselben wie im vorhergehenden analysierten Buch sind. Wie bereits erwähnt, wird bei einem über 25 Jahre alten Textausschnitt der Anspruch der Aktualität wohl kaum erfüllt.

Schulbuch 3:

- **Thema:** Gesellschaft: Minderheitenproblematik.
- **Schulstufe:** 9 - 11
- **Schulbuch:** Wagner, H.; Stecher, S.; Lahoda, H. Dr.; Lahoda, H. (2002). *Global*. Geographie für Berufsbildende Schulen, 9.-11. Schulstufe BBS. Ed.Hölzel: Wien. S. 114-115.

Die Aufarbeitung der „USA und ihrer ethnischen Vielfalt“ kommt auch im dritten Schulbuch „*Global*“ vor. Der Fokus dieses Kapitels liegt hier eindeutig bei der US-Minderheit der „Hispanics“. Eine Aufgabenstellung fordert die Schüler auf, die „*naturräumlichen und kulturellen Gemeinsamkeiten [, die] zwischen Nordamerika und Europa*“ *bestanden aufzuzählen.*“ Dabei stellt sich meiner Meinung nach erstens die

Frage, ob ein solch vordergründiger Vergleich überhaupt sinnvolle Ergebnisse zulässt. Im Zeitalter der Globalisierung erscheinen anderer Fragestellungen jedenfalls gegenwartsorientierter. Dass man weder von „der“ US-amerikanischen Kultur und schon gar nicht von „der“ europäischen Kultur sprechen kann, wurde bereits an früherer Stelle hinreichend thematisiert. Die Sinnhaftigkeit nach Veränderungen in den Gemeinsamkeiten der naturräumlichen Bedingungen zu fragen, muss außerdem, grundsätzlich hinterfragt werden.

Fazit des Themengebiets: Bevölkerung, Gesellschaft, räumliche und soziale Mobilität bzw. Migration

Die Inhalte jener Kapitel, die der Auseinandersetzung mit der US-amerikanischen Bevölkerung gewidmet sind, legen den Fokus in der Mehrzahl der Schulbücher auf die ethnische Vielfalt des Landes. Die Minderheitenproblematik wird in vier von fünf Schulbüchern zum Thema gemacht. Die Indianer als amerikanische Ureinwohner finden in nur einem einzigen Schulbuch ihren Platz, wohingegen die schwarze, asiatische und hispanische Bevölkerung in allen Kapiteln behandelt werden. Hier möchte ich jedoch anmerken, dass die US-amerikanische Gesellschaft aus weitaus mehr Facetten, und nicht nur aus der Minderheitenproblematik, besteht. Außerdem werden die Minderheiten in den USA sowie deren Probleme und Migrationsgründe in der Mehrzahl der Fälle sehr generalisiert dargestellt mit einem Fokus auf negative Beweggründe der Zuwanderer. Des Weiteren wurde teilweise die US-amerikanische Kultur quasi als Synonym für den westlichen Kulturkreis präsentiert. Dies impliziert dabei nicht nur eine Vereinheitlichung der gesamten westlichen Welt mit einer eindeutigen Dominanz der USA, sondern auch die innere Diversität der Kulturkreise wird dadurch verdeckt. Positiv kann jedoch angemerkt werden, dass die behandelten Inhalte in den meisten Fällen eine hohe Aktualität besitzen und auch keine merklichen inhaltlichen Fehler aufweisen.

5.2.2 Themengebiet: Wirtschaft, Industrie und Landwirtschaft

Schulbuch 1:

- **Thema:** Wirtschaft: Landwirtschaft
- **Schulstufe:** 9

- **Schulbuch:** Hofmann-Schneller M.; Derflinger, M.; Menschik G.; Tutschek, W., (2004). *Durchblick 5*. Geographie und Wirtschaftskunde für die 9. Schulstufe AHS. Westermann: Wien. S.138 – 139.

Das erste Schulbuch „Durchblick 5“ behandelt den Wandel der US-Landwirtschaft in den letzten Jahrzehnten. Die Autoren geben einen Überblick über den Strukturwandel in der Agrarindustrie der USA, der vom Wandel kleiner Farmen in den ehemaligen Belts zu neuen, großen und hochindustrialisierten Farmbetrieben gekennzeichnet ist. Es wird über die Ursachen und Folgen in Form von Arbeitsplatzverlusten, Bodenschädigungen durch Monokulturen, automatisierter Tierproduktion und Vertragslandwirtschaft informiert. Das Kapitel bietet meiner Ansicht nach einen guten Überblick über den Wandel der US-Landwirtschaft in Form von aktuellen Inhalten.

Schulbuch 2:

- **Thema:** Wirtschaft: Industrie.
- **Schulstufe:** 9 – 11.
- **Schulbuch:** Wagner, H.; Stecher, S.; Lahoda, H. Dr.; Lahoda, H. (2002). *Global*. Geographie für Berufsbildende Schulen, 9.-11. Schulstufe BBS. Ed.Hölzel: Wien. S. S. 116 – 119.

Das im Jahr 2002 erschienene Schulbuch „*Global*“ stellt die USA als „*bedeutendste Industriemacht der Erde*“ dar, wobei diese These von den Autoren im Kapitel unter anderem durch statistische Angaben wie jene des US-Exportvolumens und der Rohstoff- und Industrieproduktion im weltweiten Vergleich untermauert wird. Die ehemals große Bedeutung des „Manufacturing Belt“ und des heutigem „Rust Belt“ wird angesprochen und auf neuere Industrieregionen im „Sun Belt“ hingewiesen. Auch dieses Kapitel bietet meiner Einschätzung nach einen guten Überblick über die ehemaligen und heutigen wichtigen Industriestandorte und –sektoren und ist dem Erscheinungsjahr gemäß, aktuell aufgearbeitet worden.

Schulbuch 3:

- **Thema:** Wirtschaft: Das US-Wirtschaftssystem.
- **Schulstufe:** 10
- **Schulbuch:** Klappacher, O.; Fischer, I.; Fischer, R. (2001). *PlanQuadratErde*. Geographie und Wirtschaftskunde für die 10. Schulstufe AHS. Veritas Verlag: Linz. S. 94 – 96.

Das Kapitel „*The American Way of Economy – das Wirtschaftssystem der USA*“ gibt den Schülern eine Einführung in die Grundlagen der US-amerikanischen Wirtschaft. Das neoliberale Wirtschaftsmodell, welches die Grundlage der US-amerikanischen Wirtschaftsordnung bildet, wird als Schlüsselkomponente für die globale wirtschaftliche Vormachtstellung der USA präsentiert, wenn das Autorenteam in seinem Fazit postuliert: „*The American Way of Economy hat die USA zur führenden Wirtschaftsnation gemacht und US-Konzerne beherrschen in vielen Branchen die Weltmärkte*“. Das Kapitel setzt sich aber auch mit den Nachteilen dieses Wirtschaftssystems auseinander und kritisiert unter anderem die geringen sozialen Auffangnetze, die Zweiklassen-Ausbildung an High-Schools und Universitäten sowie die extrem ungleiche Einkommensverteilung im Land. Es wird jedoch mit keinem Wort die enorme private und öffentliche Verschuldung in den USA erwähnt, die Privatpersonen und den Staat vor allem in der derzeitigen Wirtschaftskrise vor große Probleme stellt (STEINGART 2008, S.1). Die Informationen aus dem Fließtext werden nicht in Form von Graphen oder Statistiken belegt, die Autoren haben jedoch zwei Bilder integriert, welche die Kluft zwischen Arm und Reich repräsentieren sollen, indem einerseits ein prunkvoller Brunnen vor einem Wirtschaftszentrum abgebildet ist, andererseits jedoch zwei schwarze Obdachlose auf einer Parkbank. Leider bekommt man auch hier wieder den Eindruck, dass die schwarze Bevölkerung der USA als exemplarisch für die Gruppe der „erfolglosen, kriminellen Amerikaner“ verwendet wird.



Abb.14 : Reichtum und Exklusivität
(Quelle: Schulbuch PlanQuadratErde)



Abb.15: ...neben Armut und Obdachlosigkeit
(Quelle: Schulbuch PlanqQuadratErde)

Schulbuch 4:

- **Thema:** Wirtschaft: Landwirtschaft , Wirtschaft.
- **Schulstufe:** 10
- **Schulbuch:** Wagner, H.; Spreitzhofer, G.; Wagner, M. (2004). *Weltsichten 2*. Geographie/Wirtschaftsgeographie für BHS (HAK) 10. Schulstufe. Ed.Hölzel: Wien. S. 7.

Auch im Schulbuch „Weltsichten 2“ findet sich ein Kapitel über die US-Landwirtschaft. Es bietet einen kompakten Überblick über den Strukturwandel der US-Agrarindustrie der letzten Jahrzehnte und spricht erfreulicherweise nicht über die „Belts“ in der Landwirtschaft. Die enthaltenen Informationen sind sowohl auf einem aktuellen Stand als auch inhaltlich korrekt. Das Kapitel mit dem Titel „USA – die unumstrittene Nummer eins“ beschäftigt sich mit der US-Wirtschaft im Allgemeinen und nennt die günstigen naturräumlichen Voraussetzungen, den großen Binnenmarkt und das neoliberale Wirtschaftssystem als Gründe für die wirtschaftliche Vormachtstellung der USA auf dem Globus. Interessant ist m.E. ein im Lehrbuch abgebildetes Foto, welches die im Wind wehende amerikanische Flagge in den Hochhausschluchteneiner Großstadt



Abb.16: US-Flagge als Symbol wirtschaftlicher Dominanz (Quelle: Schulbuch Weltsichten 2)

zeigt. Diese sehr symbolträchtige Abbildung, die die USA als starke und mustergültige Wirtschaftsmacht mit der

Bildunterschrift „höher – besser-effizienter“ präsentiert, könnte die Schüler m.E. doch zu einer realitätsfernen Einschätzung veranlassen. Viele schon erwähnte Probleme wie die ungleiche Einkommensverteilung, das gering ausgeprägte und teilweise elitäre soziale Netz, die hohe private und öffentliche Verschuldung sowie die derzeitige Wirtschaftskrise, die die USA in hohem Maße getroffen hat, zeigen allerdings, dass es diese implizit suggerierte Perfektion nicht gibt.

Schulbuch 5:

- **Thema:** Wirtschaft
- **Schulstufe:** 12
- **Schulbuch:** Hofmann-Schneller M.; Derflinger, M.; Menschik G.; Tutschek, W., (2007). *Durchblick 8*. Geographie und Wirtschaftskunde für die 12. Schulstufe AHS. Westermann: Wien. S. 75 - 83.

Dieses sehr umfassende Kapitel über die US-Wirtschaft bietet als Einziges der untersuchten Abschnitte eine mehrperspektivische Darstellung des neoliberalen Gesellschafts- und Wirtschaftssystems der USA. Es bietet einen Überblick über die alten bzw. neuen starken Industriezweige und die Macht der US-Konzerne in der globalen Wirtschaft, vergisst dabei aber nicht auch die Schattenseiten dieses Wirtschaftssystems zu thematisieren. Aktuelle und umfassende Informationen bieten dem Leser ein hervorragendes Profil des Themas. Abbildung 6 aus „Durchblick 8“ zeigt als erstes Schulbuch das aktuelle Budgetdefizit der USA.

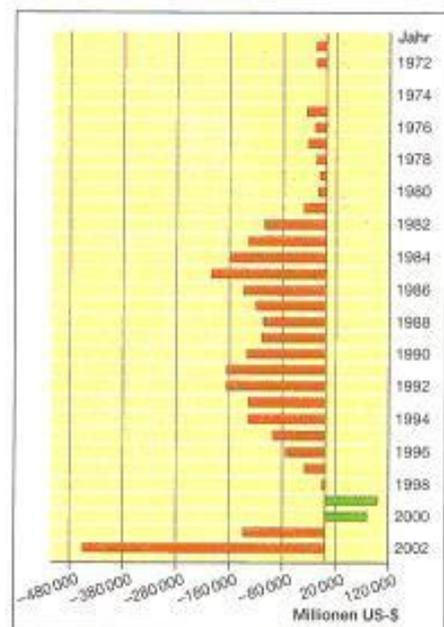


Abb.17: Die Entwicklung des US-amerikanischen Budgetdefizits (Quelle: Schulbuch DB8)

Fazit des Themengebietes: Wirtschaft: Industrie und Landwirtschaft

Die Inhalte jener Schulbuchseiten, die sich mit den Themengebieten des Wirtschaftssystems, der Landwirtschaft und der Industrie der USA beschäftigen, bieten in den meisten Fällen eine aktuelle und korrekte Aufarbeitung der verschiedenen Themen an. In den untersuchten Schulbüchern wurden die Themen Landwirtschaft und Industrie je zweimal und das US-Wirtschaftssystem sogar dreimal behandelt. Die Inhalte stellen die USA in allen Fällen als ein wirtschaftlich höchst erfolgreiches Land dar. Dies ist auch korrekt, ist doch die USA der bedeutendste Industriestaat der Welt (BÖHN 1990, S.101; ENCARTA 2009). Die Autoren lassen bei ihrer Aufarbeitung aber nicht selten die Schattenseiten des neoliberalen Wirtschaftsmodells US-amerikanischer Prägung außen vor, dabei kommen diese doch gerade in den Zeiten der Wirtschaftskrise massiv zum Tragen. Das Unterkapitel „US-Landwirtschaft“ findet sich in zwei Schulbuchabschnitten. Obwohl die US-Agrarindustrie mehr als jedes andere Land der Erde produziert, sind nur zwei Prozent der Erwerbstätigen im primären Sektor tätig und erwirtschaften nur rund 1.3 Prozent des Bruttoinlandprodukts (ENCARTA 2009). Die landwirtschaftlichen Erträge sind im gesamtwirtschaftlichen Vergleich demnach eher zu vernachlässigen, werden aber von den Schulbuchautoren immer noch gerne zum wichtigen Thema gemacht. Im Gegensatz zum Untersuchungskapitel über die US-amerikanische Gesellschaft, kann man bei der inhaltlichen Ausrichtung der einzelnen Kapitel zu wirtschaftlichen Fragestellungen doch sagen, dass es die Autoren - bis auf einige Abstriche - geschafft haben, dem Leser eine mannigfaltige Einsicht in die facettenreiche US-Wirtschaft zu geben.

5.2.3 Themengebiet: Städte

Schulbuch 1:

- **Thema:** Städte
- **Schulstufe:** 10
- **Schulbuch:** Klappacher, O.; Fischer, I.; Fischer, R. (2001). *PlanQuadratErde*. Geographie und Wirtschaftskunde für die 10. Schulstufe AHS. Veritas Verlag: Linz. S. S.58 – 62, S.82 – 83.

Das Schulbuch „PlanquadratErde“ behandelt im ersten untersuchten Kapitel die Millionenmetropole New York City. Dem erklärenden Fließtext haben die Autoren gleich zu Beginn ein Bild der New Yorker Skyline von Manhattan vorangestellt. In diesem ragen noch die beiden seit dem 9.11.2001 zerstörten Twin-Towers aus dem Boden.



Abb.18: Die Skyline von Manhattan
(Quelle: Schulbuch PlanquadratErde)

Da das Buch 2001 herausgegeben wurde, hatten die Autoren wahrscheinlich keine Möglichkeit mehr, dieses Bild zu aktualisieren. Derartige Fehler sollten natürlich in später erschienen Lehrbüchern nicht mehr passieren, ist „9/11“ doch in vielerlei Hinsicht ein einschneidendes Ereignis der jüngeren US-Geschichte.

Der Fließtext behandelt unter anderem die ethnische Vielfalt New Yorks und nennt die Stadt daher einen „Meltingpot“. Im selben Abschnitt revidieren die Autoren diese Aussage aber wieder, um zu postulieren, dass New York doch „*kein Schmelztiegel, sondern ein Puzzle, ein Nebeneinander aus ethnischen Inseln*“ sei. Angesichts der in der Stadt sehr ausgeprägten Viertelbildung, ist diese Revision m.E. gut gewählt.

In einem weiteren Abschnitt werden die öffentlichen Verkehrsmittel der Stadt behandelt. Auch die New Yorker U-Bahn ist ein Teil dieser Aufarbeitung. Die Autoren raten in einem Satz die „Subway“, speziell nachts, eher zu meiden, „*da die Gefahr eines Überfalls sehr groß ist!*“ Durch diese Aussage wird diese Stadt unzulässig stigmatisiert. Das Gefahrenpotential in New York ist meiner Meinung nach für viele Menschen schon hoch genug und bedarf keiner zusätzlichen drastischen Erhöhung. Auch das Bild einer verschreckt wirkenden Frau in einem dunklen U-Bahn Bereich, das sich im analysierten Abschnitt befindet, weckt Bedrohungsgefühle, die aber im Buch selbst nicht weiter thematisiert werden.



Abb.19: Die New Yorker Subway
(Quelle: Schulbuch PlanQuadratErde)

Schulbuch 2:

- **Thema:** Städte
- **Schulstufe:** 12
- **Schulbuch:** Hofmann-Schneller M.; Derflinger, M.; Menschik G.; Tutschek, W., (2007). *Durchblick 8*. Geographie und Wirtschaftskunde für die 12. Schulstufe AHS. Westermann: Wien. S. 170 – 171.

Das zweite Schulbuch „Durchblick 8“ behandelt die „funktionale und sozialräumliche Gliederung“ von Städten. Die Autoren geben einen Überblick über die klassischen Modelle des Stadtaufbaus einer Großstadt, den Verfall und die Revitalisierung von Stadtvierteln. Weiters wird die sozialräumliche Segregation von Großstädten thematisiert. Dieses Kapitel bietet meiner Ansicht nach einen guten Überblick über die Ursachen und Auswirkungen der funktionalen und sozialräumlichen Gliederung sowie aktuelle Daten und Beispiele.

Schulbuch 3:

- **Thema:** Städte
- **Schulstufe:** 12
- **Schulbuch:** Malcik, W.; Bauer L.; Hitz, H.; Kramer, G. (2007). *Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 8*. Geographie und Wirtschaftskunde für die 12. Schulstufe AHS. Ed.Hölzel: Wien. S. 94 – 95.

Eine weitere Abhandlung über die US-amerikanische Stadt findet sich im Schulbuch „Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 8“. Wie im vorangegangenen Kapitel geht es auch in

diesem um die funktionale und sozialräumliche Gliederung von Städten. Die Autoren sprechen über den klassischen Aufbau einer US-Stadt und beschreiben deren Struktur sowie die sich daraus ergebenden sozialen Folgen. Die Auseinandersetzung in diesem Kapitel ist in zweierlei Hinsicht kritisch zu hinterfragen. Einerseits ist im gesamten Kapitel nur von „der amerikanischen Stadt“ die Rede. Dazu werden zwei Bilder der „Downtowns“ von Chicago und von Los Angeles präsentiert, nur ein weiteres zeigt einen Außenbezirk der Stadt Seattle, auf dem Einfamilienhäuser zu sehen sind. Den Schülern könnte somit suggeriert werden, dass die meisten amerikanischen Städte aus vielen Hochhäusern und Wolkenkratzern und weniger Einfamilienhäusern bestünden. Fakt ist jedoch, dass *„die meisten Amerikaner in Einfamilienhäusern leben, die den größten Teil der Stadtfläche einnehmen“* (BÖHN 1990, S.102). Eine Abbildung, die die Skylines europäischer und nordamerikanischer Städte vergleicht, verstärkt das so vermittelte Bild „der“ amerikanischen Stadt. Es zeigt viele Hochhäuser in der Stadtmitte, wohingegen in der „europäischen Stadt“ – auch hier muss man kritisch anmerken, dass es nicht nur einen europäischen Stadttyp gibt – die Hochhäuser teilweise weit niedriger und verstreuter im Stadtbild sind. Die „Suburbs“ werden in der Legende als offene Verbauung bezeichnet und deuten somit nicht auf die Masse von Einfamilienhäusern in den Vororten hin.

Ein zweiter Kritikpunkt an diesem Kapitel betrifft die Darstellung der Viertelsbildung als Folge der funktionalen und sozialräumlichen Veränderungen der Städte. Die Autoren schreiben, dass sich in den Übergangszonen, also dort wo sich die ehemaligen Industrieviertel der Städte befunden haben, *„verschiedene ethnische Gruppen geballt niederließen“*.

Sie meinen weiters, dass sich dort die *„Wohnviertel der Schwarzen“* bildeten und *„die weiße Bevölkerung“* abwanderte, wobei diese Viertel zu *„NoNo-Areas“* wurden, also Stadtteile die man als Weißer nicht mehr betreten sollte. Alle diese Übergangszonen nun aber zu gefährlichen *„Schwarzenvierteln“* und *„No-Go-Areas“*



Abb. 20: „Ein Haus“ in der Bronx
(Quelle: Schulbuch RGW8)

zu vereinheitlichen, könnte den Schülern einen falschen Eindruck über diese Stadtteile vermitteln. Der New Yorker Stadtteil „Bronx“ wird als ein Beispiel für diesen Segregationsprozess im Text angeführt und wird auch noch mit einem Bild mit dem Titel „*Haus in der Bronx*“ unterstützt. Es zeigt ein äußerst baufälliges, mehrstöckiges Haus mit einem Schutthaufen aus Erde und Betonteilen im Vordergrund. Diese Stadtviertel bestehen aber nicht nur aus Einwohnern mit schwarzer Hautfarbe und sollten auch nicht generell als gefährliche Territorien stigmatisiert werden. Die Bronx zum Beispiel besteht aus knapp einem Viertel aus weißen Bewohnern und nur ein weiteres Viertel ist von schwarzer Hautfarbe. 57 Prozent der Bewohner besuchen ein College und auch die Kriminalitätsrate – zwischen 1990 und 2008 gingen Raubüberfälle um über 70, Einbrüche sogar um über 80 Prozent zurück - ist in den letzten Jahrzehnten drastisch gesunken, sodass sich mittlerweile auch viele Menschen aus dem Mittelstand angesiedelt haben. (US-Census-Bureau 2000a und 2000b.; NYPD Statistic Bureau 2009). Diese Übergangsbereiche sollten also von den Autoren nicht oberflächlich generalisiert und stigmatisiert werden, da sie bei näherer Betrachtung durchaus vielfältige Facetten aufweisen.

Fazit des Themengebietes: Städte

Die Schulbuchauschnitte, die sich mit dem Themengebiet der US-amerikanischen Stadt auseinandersetzen, bieten in allen Fällen eine aktuelle und korrekte Aufarbeitung der verschiedenen Thematiken an. In den untersuchten Schulbüchern wurde die Thematik der „*funktionalen und sozialräumlichen Gliederung*“ zweimal, die Weltstadt New York und eine Form einer „Gated-Community-Rentnerstadt“ „Sun City“ jeweils einmal behandelt. Die Schulbuchinhalte zur funktionalen und sozialräumlichen Gliederung der US-amerikanischen Stadt können dem Leser möglicherweise das Bild propagieren, die Städte der USA seien alle nach ein- und demselben funktionalen Stadtmodell aufgebaut und bestünden zum Großteil aus Hochhäusern. Die Bearbeitung der sozialen Segregation in den Städten beschränkt sich auf die Darstellung der Probleme der ärmeren Bevölkerungsschichten in den Übergangszonen und ehemaligen Industrieregionen der Städte. Die ethnischen Gruppen, die dort leben, werden als arm, benachteiligt und gefährlich dargestellt und es wird sogar davor gewarnt, sich in diese Gebiete zu begeben. Die spannende Thematik der sozialen Segregation ist m.E. in den untersuchten Kapiteln zu kurz

gekommen und wurde teilweise zu einseitig dargestellt. Die sozialräumlichen Ursachen, Probleme aber auch Chancen in der Gestaltung einer US-Stadt würden viele Anknüpfungspunkte für eine schülerorientierte Aufarbeitung bieten.

5.2.4 Themengebiet: Naturräume und US-Politik

Schulbuch 1:

- **Thema:** Naturräume
- **Schulstufe:** 9-11
- **Schulbuch:** Wagner, H.; Stecher, S.; Lahoda, H. Dr.; Lahoda, H. (2002). *Global*. Geographie für Berufsbildende Schulen, 9.-11. Schulstufe BBS. Ed.Hölzel: Wien. S.89.

Schulbuch 2:

- **Thema:** Naturräume
- **Schulstufe:** 9-10
- **Schulbuch:** Dobler, K.; Fassmann, H.; Pichler H. (2008). *Kompass 5/6*. Geographie und Wirtschaftskunde für die 9. und 10. Schulstufe AHS. ÖBV: Wien. S. 162 – 163; S. 176 – 179

Die ersten beiden analysierten Schulbücher „Global“ und „Kompass 5/6“ behandeln Inhalte aus dem Themenbereich der „US-Naturräume“.

Das erste Schulbuch „*Global*“ gibt einen kurzen straffen Überblick über die naturräumlichen Gegebenheiten der USA. Die Autoren konzentrieren sich auf eine Auflistung der US-Gebirgsketten und erwähnen in einem weiteren Absatz die Great Plains, das Mississippi-Becken und die Küstenebene des Golfs von Mexiko. Das einzige verwendete Bild zeigt einen Ausschnitt des „Grand Canyon“, wo doch eigentlich gerade bei der Besprechung der Naturräume durch Bilder Ausschnitte der Realität ins Klassenzimmer geholt werden könnten, um so den Unterricht lebensnaher und greifbarer zu gestalten. Dieses einseitige und sehr kurze Kapitel bietet m.E. einen sehr dürftigen Überblick über die naturräumlichen Gegebenheiten der USA. Auch wenn die dargebotenen Informationen korrekt sind, ist es fraglich, inwiefern mit diesem Material ein nachhaltiger Lernprozess initiiert werden kann.

Das zweite Schulbuch „Kompass 5/6“ beinhaltet gleich zwei Kapitel über die Naturräume der USA. Im Kapitel „Nutzungskonflikte – knappe Ressourcen und politische Konflikte“ gibt es einen Abschnitt über die Wasserknappheit in einigen Regionen der USA. Im zweiten Kapitel wird die Naturkatastrophe des Hurrikans „Katrina“ aus dem Jahr 2005, der die Millionenstadt New Orleans schwer getroffen hat, behandelt. Beide Kapitel stellen eine umfangreiche, inhaltlich korrekte und aktuelle Aufarbeitung der jeweiligen Thematiken dar. Der erste Abschnitt über die Wasserproblematik des Westens beinhaltet drei Bilder, eine thematische Karte, ein Klimadiagramm und einen Fließtext, die in Verbindung mit den schülerorientierten Aufgabenstellungen eine konstruktive und umfassende Bearbeitung des Themas möglich machen.



Abb.21: „Wasser für Kalifornien“
(Quelle: Schulbuch Kompass 5/6)

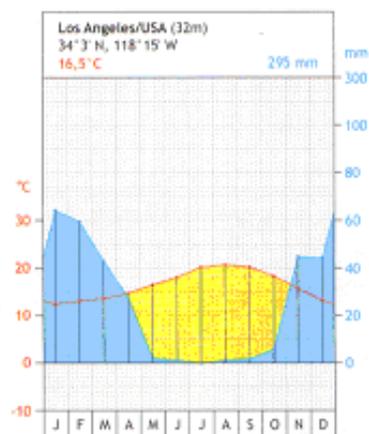


Abb.22: Klimadiagramm für Los Angeles
(Quelle: Schulbuch Kompass 5/6)

Das zweite Kapitel über den Wirbelsturm „Katrina“ enthält ein Bild eines zerstörten Stadtteils von New Orleans, eine Abbildung, die einen Querschnitt durch New Orleans veranschaulicht, zwei thematische Karten und eine Informationsbox über die „Saffir-Simpson“ Hurrikane Skala. Auch dieser Abschnitt bietet m.E. den Schülern in viele Möglichkeiten das Thema mehrperspektivisch zu bearbeiten.



Abb. 23: Hurrikan Katrina
(Quelle: Schulbuch Kompass 5/6)



Abb.24: Querschnitt durch New Orleans
(Quelle: Schulbuch Kompass 5/6)

Schulbuch 3:

- **Thema:** Politik
- **Schulstufe:** 12
- **Schulbuch:** Klappacher, O.; Lieb, G. (2008). *GW Kompetent 4. Geographie und Wirtschaftskunde für die 12. Schulstufe AHS.* Veritas Verlag: Linz. S. 27 – 29.

Das letzte zu untersuchende Schulbuch „*GW Kompetent 4*“ für die zwölfte Schulstufe der AHS beinhaltet als einziges aller Schulbücher ein Kapitel über die Politik der USA. Dieses behandelt im Speziellen „*geopolitische Leitbilder und ihre Rolle in der Weltpolitik*“ und nimmt dabei mehrmals Bezug auf die weltpolitische Stellung und Wirkung der USA. Das Kapitel beginnt mit einem Ausschnitt aus der Berliner Tageszeitung „TAZ“ und einer dazu gehörigen Fragestellung:

„Der Bildausschnitt wirkt gespenstisch. Ein amerikanischer Soldat patrouilliert schwer bewaffnet vor einer zerbombten und zerschossenen Häuserzeile irgendwo im Irak. Von den Gebäuden sind nur noch Ruinen übrig. Der Betrachter blickt durch kaputte Fenster zum mit Rauchschwaden bedeckten Himmel.“ „Was sehen Sie?“, fragt die TAZ, die das Bild im Rahmen einer Anzeigenkampagne im August 2003 verwendete. Gleichzeitig gibt sie zwei Antworten vor: a) Befreier, b) Besatzer“

Die dazugehörige Fragestellung fordert die Schüler auf, Stellung zum Artikel zu beziehen. Sie sollen ausdrücken, wie sie diese Frage der TAZ beantworten würden, inklusive einer Begründung ihrer Antwort. Damit soll den Schülern gezeigt werden, dass „*die persönliche Einordnung des Weltgeschehens von den Informationen abhängt, über die jede/r Einzelne verfügt*“. Abgesehen davon, welche Position die

Schüler zur gestellten Frage beziehen, ist der Einstieg in das Kapitel – damit ist der Zeitungsartikel über den US-Krieg im Irak gemeint - kritisch zu hinterfragen. Die USA könnte so von den Lernenden sofort mit kriegerischen Auseinandersetzungen assoziiert werden.

Auch der Artikel per se birgt einige interessante Aspekte in sich. Eine linguistische Betrachtung desselben zeigt, dass schon allein durch die Verwendung von Adjektiven und Nomen wie „*gespenstisch, schwer bewaffnet, zerbombt, zerschossen, Ruinen, kaputt und Rauchschwaden*“, die eher negative Konnotationen in den Schülern wecken werden, der Irakkrieg negativ dargestellt wird. Die USA werden somit von den Konsumenten des TAZ-Artikels wohl eher als die Nation der Besatzer und nicht als jene der Befreier verstanden. Obwohl die TAZ dem Leser die Entscheidung überlässt, eine persönliche Position zum Kriegsgeschehen zu beziehen, wird die Situation nicht mehrperspektivisch dargestellt. Eine solche könnte zum Beispiel aus einer republikanerfreundlichen US-Tageszeitung stammen, die ein solches Szenario wie es die TAZ darstellt, wahrscheinlich in einer positiven Art und Weise aufarbeiten würde. Grundsätzlich ist aber zu kriegerischen Auseinandersetzungen jeglicher Art zu sagen, dass diese immer abzulehnen und zu verurteilen sind, auch wenn der Krieg von beteiligten Regierungen gerechtfertigt und für richtig und gerechtfertigt präsentiert wird. Die Schulbuchautoren sollten es sich daher zur Pflicht machen, gewaltfreie Werte zu übermitteln und diese an die Schüler weiterzugeben. Die Schulbuchautoren tun dies in diesem Fall indirekt, indem sie diese einseitige, negativ behaftete Darstellung des Krieges im Irak den Schülern bereitstellen.

Die Autoren sprechen im Anschluss über die sich im Laufe des 20. und 21. Jahrhunderts veränderten geopolitischen Leitbilder. Sie meinen, dass die US-Regierung unter George W. Bush, in Folge der Anschläge des 11. Septembers 2001 auf das World Trade Center, ein neues Leitbild eingeführt habe: „*Der Kampf gegen den Terror*“ bzw. „*die Achse des Bösen*“.



Abb.25: Geopolitische Leitbilder

(Quelle: Schulbuch: GW Kompetent 4 (Vgl.Petermanns Geografische Mitteilungen, 2004/2))

Weiters wird erwähnt, dass die USA sich als die letzte in der Welt verbliebene hegemoniale Supermacht definieren und es daher als eine Notwendigkeit erachten, den „Terror“, den sie in der „Achse des Bösen“ verortet haben, zu bekämpfen. Eine Abbildung stellt auf einer Weltkarte die „Koalition der Willigen“ (USA, Europa, Russland, China, Japan und Indien) einer „Achse des Bösen“ (Nord-Korea, Afghanistan, Iran, Irak, Syrien, Libyen und Kuba) gegenüber und unterstreicht somit die Ausführungen der Autoren. Eine derartige Darstellung geopolitischer Leitbilder bedarf unbedingt einer kritischen Aufarbeitung mit Hilfe der Lehrperson, damit es nicht zu einer unreflektierten Übernahme dieser konstruierten Feindbilder seitens der Lernenden kommt.

"KOALITION DER WILLIGEN"

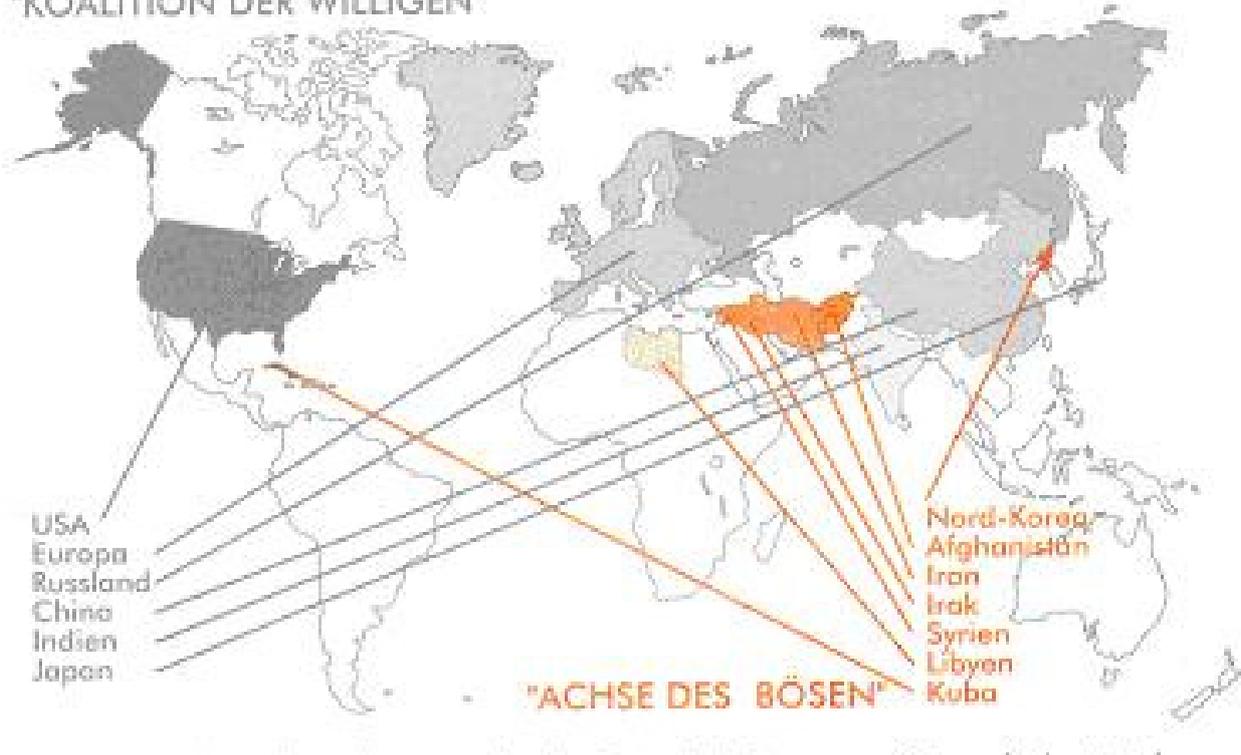


Abbildung 26: Koalition der Willigen - Achse des Bösen

(Quelle: Schulbuch: GW Kompetent 4 (Vgl. Petermanns Geografische Mitteilungen, 2004/2))

Der letzte Teil dieses Kapitels präsentiert drei „*grundlegende Weltsichten*“ im Vergleich. In der Abbildung 15 werden die hegemoniale Weltsicht der USA, die multilaterale Europas und der ökonomische Trilateralismus von USA/NAFTA, Europa/EU und Japan/Ostasien dargestellt. Die USA positionieren sich demnach nicht nur im politischen Zentrum, sondern sehen sich insgesamt als das zentralste Land der Welt.

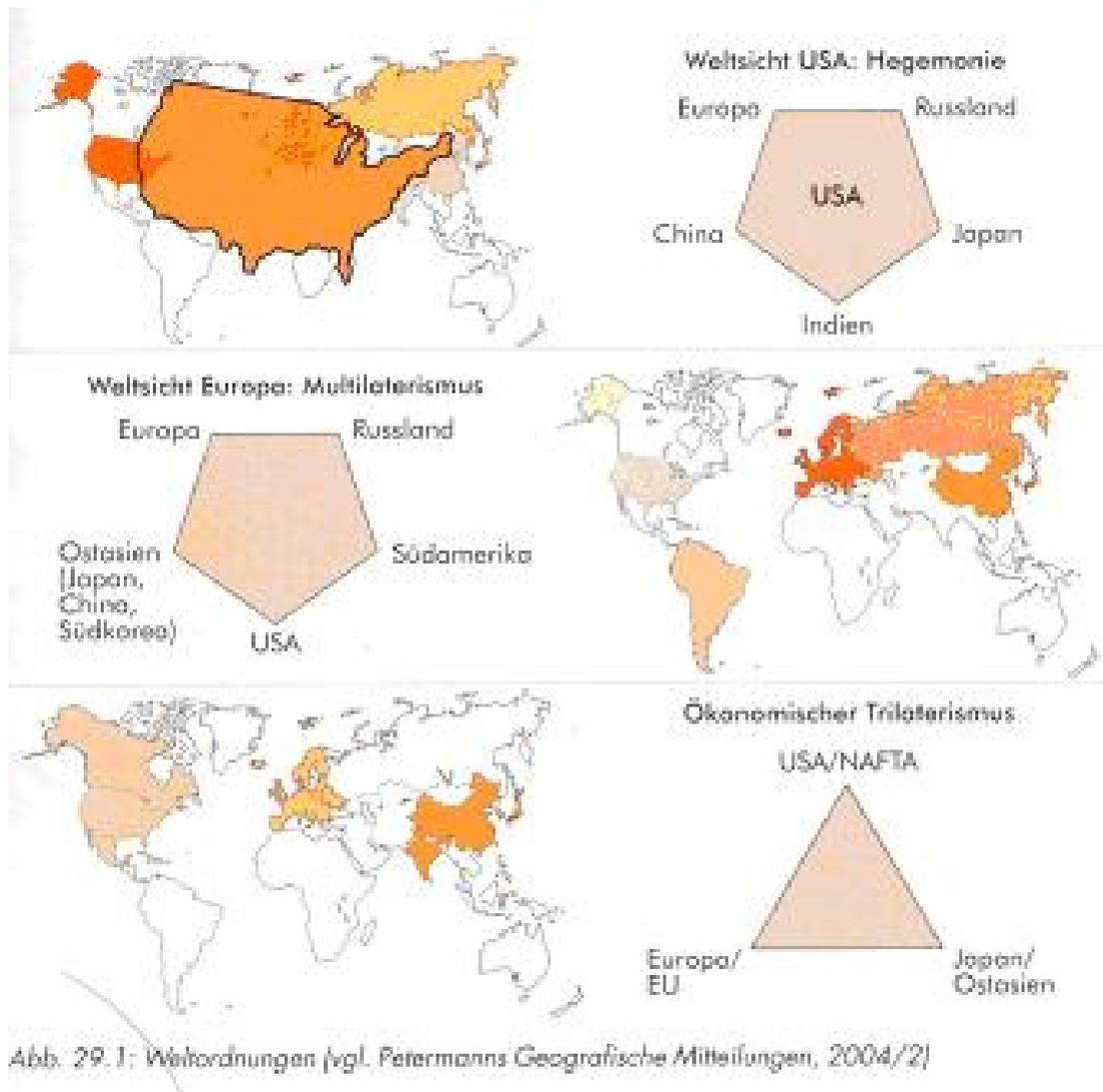


Abb.27: Weltordnungen

(Quelle: Schulbuch: GW Kompetent 4 (Vgl.Petermanns Geografische Mitteilungen, 2004/2))

Die Autoren stützen sich bei ihren gesamten Ausführungen auf zwei bekannte deutschsprachige Vertreter der kritischen Geopolitik - Paul REUBER und Günter WOLKERSDORFER. Sie beziehen im gesamten Text zwar niemals selbst explizit Stellung zu den präsentierten Inhalten, eine einseitige Wiedergabe von lediglich REUBERs und WOLKERSDORFERs Sichtweisen, bedeutet allerdings dennoch eine gewisse Perspektivierung. Tatsächlich üben die beiden genannten Autoren massiv Kritik an Samuel Paul HUNTINGTONs deterministischer Weltanschauung im Rahmen der klassischen Geopolitik, wobei letzterer im Schulbuch einfach ausgeklammert wurde. Es bleibt also festzuhalten, dass die Autoren nur eine Sichtweise einer geopolitischen Wissenschaftsrichtung anführen und somit das Thema nicht mehrperspektivisch aufgearbeitet haben.

Die USA wird somit in diesem Kapitel im Rahmen der Behandlung geopolitischer Weltbilder und der Weltpolitik zuerst mit dem Krieg im Irak assoziiert und dann als letzte Hegemonialmacht dargestellt, die die derzeitigen neue geopolitische Leitbilder der „*Der Kampf gegen den Terror*“ bzw. „*die Achse des Bösen*“ eingeführt haben. Alle diese von den Autoren bereitgestellten Informationen sind inhaltlich korrekt und auch äußerst aktuell. Die US-Geopolitik hat den Vereinigten Staaten in den letzten Jahren meiner Ansicht nach viele Sympathien in der ganzen Welt gekostet und auch die Aufarbeitung in diesem Schulbuch trägt nicht unbedingt dazu bei, politischen Aktionen der USA, besonders wenn sie in Verbindung mit kriegerischen Auseinandersetzungen stehen, gut zu heißen.

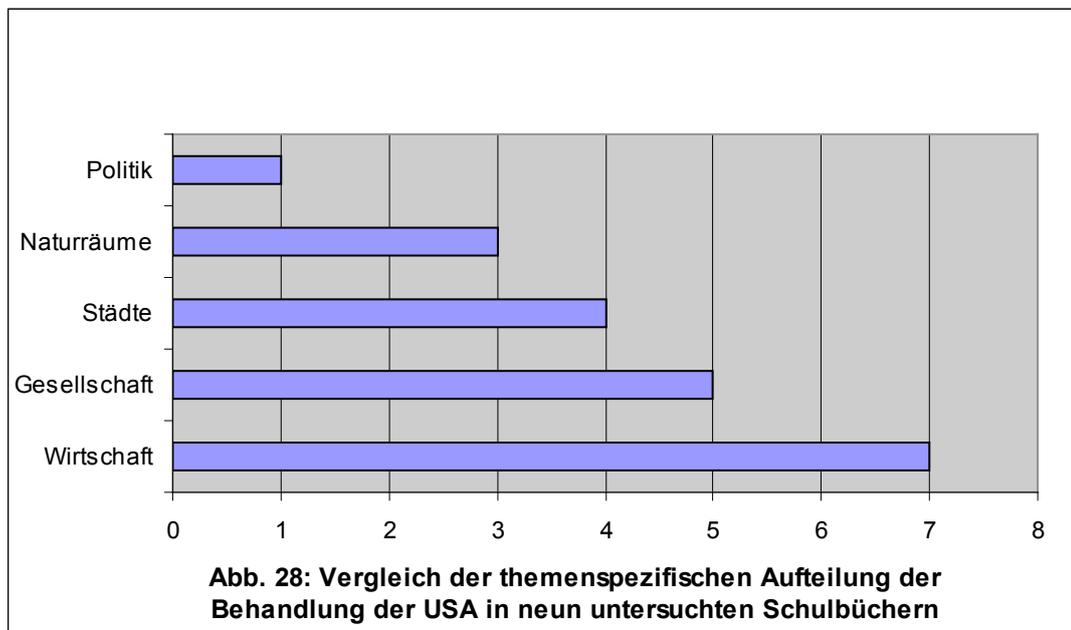
5.3 Fazit der kritischen Betrachtung der inhaltlichen Mehrperspektivität in den Schulbüchern

Mehrere Überlegungen haben die Untersuchung der inhaltlichen Mehrperspektivität der Schulbücher geleitet. So galt es vorab, thematische Schwerpunkte festzustellen, um diese dann auf die Korrektheit und Aktualität der präsentierten Inhalte hin zu untersuchen. Zu guter letzt wurden die Schulbücher auch hinsichtlich etwaiger Wert-Norm-Kategorisierungen - die USA betreffend - begutachtet.

Es wurde festgestellt, dass in nahezu allen untersuchten Kapiteln sachlich richtige und aktuelle Inhalte vorzufinden sind. Die Autoren verwendeten fast durchwegs aktuelles Datenmaterial, sei es nun für die Fließtexte, Graphiken oder Tabellen. Dabei wurde stets auf die Angabe von Quellenverweisen geachtet, um so nicht nur eine Überprüfung des Präsentierten zu ermöglichen, sondern auch um Anreize für eine vertiefende Auseinandersetzung zu geben.

Was die in den Schulbüchern präsentierten USA-bezogenen Themenbereiche betrifft, so kann eine eindeutige Dominanz von Themen der US-Wirtschaft gefolgt von jenen der US-Gesellschaft festgestellt werden. Auch das Thema der US-amerikanischen Städte scheint relativ beliebt zu sein, wohingegen die naturräumliche Ausstattung in vielen Schulbüchern ausgeklammert bleibt. Dass die Politik der USA lediglich in einem Schulbuch des gesamten Untersuchungsspektrums als eigenes Thema

Eingang gefunden hat, ist angesichts der besonderen politischen Stellung dieses Landes m.E. verwunderlich. Die folgende Abbildung veranschaulicht nochmals quantitativ die Präsenz der verschiedenen Themenbereiche in den untersuchten Schulbüchern.



Die untersuchten Schulbuchkapitel zur US-Wirtschaft beschäftigen sich mit dem neoliberalen US-Wirtschaftssystem, der Landwirtschaft und der Industrie der USA. Die US-Landwirtschaft und -Industrie wurden je zweimal, das Wirtschaftssystem sogar dreimal zum eigenen Thema gemacht. Was die Abhandlungen der Schulbücher zur US-Gesellschaft betrifft, so liegt das Hauptaugenmerk zweifelsohne in der Betrachtung der ethnischen Vielfalt der US-Bevölkerung, wobei die Minderheitenproblematik in vier von fünf Schulbüchern thematisiert wird. Ein weiteres Kapitel beschäftigt sich mit der sich weltweit ausbreitenden US-Kultur. In den Schulbuchausschnitten über die US-Städte konzentrierten sich die Autoren hauptsächlich auf die Aufarbeitung der funktionalen und sozialräumlichen Gliederung derselben. Weiters wurden die einwohnerstärkste US-Stadt „New York City“ und die Rentnerstadt „Sun City“ jeweils einmal behandelt. Der US-Naturraum wurde nur dreimal zum eigenen Thema gemacht und die US-Politik überhaupt nur ein einziges Mal. Die Schulbuchautoren zeichnen schon anhand ihrer Auswahl der Themengebiete, die die USA betreffen, ein gewisses Bild dieses Landes. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass für die Autoren eine Auseinandersetzung mit

den USA in erster Linie in den Bereichen Wirtschaft und Migration von Bedeutung ist. Inwiefern die thematische Fokussierung der Schulbücher mit der aktuellen Repräsentation der USA in der österreichischen Medienlandschaft übereinstimmt, kann hier nur als Fragestellung für weitere Untersuchungen vorgeschlagen werden. M.E. ist es jedoch so, dass es primär politische Themen sind, die die Darstellung der USA in der österreichischen und internationalen Medienlandschaft prägen, wohingegen dieser Teilaspekt in den Schulbüchern fast gänzlich ausgeklammert bleibt. In der jüngsten Vergangenheit schafft es aber auch die angeschlagene US-Wirtschaft, die durch die weltweite Wirtschafts- und Finanzkrise schwer in Mitleidenschaft gezogen wurde, immer wieder in die Schlagzeilen der massenmedialen Berichterstattung.

Dass die USA in den untersuchten Schulbüchern gewisse Wert-Norm Kategorisierungen erfahren, konnte in den meisten Lehrwerken festgestellt werden. So wird die US-Wirtschaft in allen Büchern als ein Paradebeispiel eines wirtschaftlich höchst erfolgreichen Landes dargestellt. Die Schattenseiten eines neoliberalen Wirtschaftssystems US-amerikanischer Prägung in Verbindung mit einem Sozialsystem, das nur geringe Auffangnetze für seine Gesellschaft bereitstellt, werden jedoch nur in geringem Ausmaß dargestellt. Die US-Gesellschaft wird von den Autoren in den meisten Fällen lediglich in Verbindung mit der Migrations- und Minderheitenproblematik aufgearbeitet. Die untersuchten Kapitel über die US-amerikanische Stadt zeigen, dass die Autoren im Rahmen der funktionalen und sozialräumlichen Gliederung von Städten generell von „der einen“ Stadt sprechen, die in den USA vorherrschen soll. Das Bild, das dadurch vermittelt wird, ist eines, das den Schüler glauben lassen könnte, dass alle US-Städte nach demselben Prinzip aufgebaut sind. Sie bestünden aus vielen Hochhäusern und durch die soziale Segregation herrschten in vielen Stadtteilen große Probleme. Die untersuchten Kapitel über die US-Naturräume vermitteln im Allgemeinen keine speziellen Wert-Norm-Vorstellungen. Das einzige Kapitel zur US-Politik impliziert hingegen ganz eindeutig Wert-Norm-Kategorisierungen, zeichnen die Autoren in diesem Schulbuchausschnitt das Bild der USA als „World-Sheriff“. Dabei ist das besagte Bild m.E. durch die weltweiten politischen Eingriffe der politischen Führungsspitze der USA wohl kaum unberechtigt.

Abschließend sei angemerkt, dass des Öfteren die unzureichende, teils einseitige Darstellung von Thematiken angesprochen wurde. Man darf allerdings nicht außer Acht lassen, dass es die Aufgabe der Schulbuchautoren ist, aus einer schier unendlich scheinenden Vielfalt an möglichen Themen eine Auswahl zu treffen. Es muss nicht erläutert werden, dass eine allumfassende und ganzheitliche Betrachtung im Rahmen des schulischen Geographie und Wirtschaftskundeunterrichts zu fordern, eine Utopie wäre. Da die Vollständigkeit der Informationen demnach kein Auswahlkriterium sein kann, wäre es interessant, die thematischen Auswahlkriterien der Schulbuchautoren zu hinterfragen. Inwiefern fließen auch persönliche Vorlieben, Erfahrungen, Einstellungen und Meinungen zu den Themen in die Auswahl der Autorenschaft ein? Waren sie selber schon einmal in den USA und haben sich vor Ort ein Bild über die Themen, über die sie schreiben, gemacht? Auch diese Fragestellung kann an dieser Stelle nur als Desiderat für weitere Untersuchungen angeführt werden.

FAZIT

Die vorliegende Arbeit hat es sich zum Ziel gesetzt, die Themenbereiche der USA in ausgewählten Schulbüchern für Geographie und Wirtschaftskunde der Sekundarstufe II in ihrer didaktischen und inhaltlichen Qualität zu untersuchen. Ich wollte herausfinden, ob die Schulbuchautoren die US-spezifischen Schulbuchausschnitte in den Lehrwerken so aufgearbeitet haben, dass die spezifischen didaktischen und inhaltlichen Bezüge eindeutig erkennbar sind. Leider ist nach einer eingehenden Analyse der untersuchten Kapitel festzustellen, dass die Bearbeitung zum größten Teil keinen klaren didaktischen Konzept folgt und auch die Auswahl der Inhalte eher willkürlich erfolgte.

Das meiner Ansicht nach unerfreulichste Ergebnis dieser Schulbuchanalyse gilt für den didaktischen Analyseteil. Es ist leider festzustellen, dass man in fast allen Schulbuchausschnitten vergeblich nach zugrunde liegenden didaktischen Modellen und Theorien sucht. Eine durchdachte didaktische Konzeption der Untersuchungskapitel konnte in den meisten Fällen nicht gefunden werden. Die Aufgabenstellungen der Themen zielen in der großen Mehrzahl auf die rein kognitive Lernzielebene ab. Sie fordern in den meisten Fällen nur eine reine Reproduktion der im Kapitel dargestellten Inhalte. Aufgabenstellungen, die eine instrumentelle Arbeit der Schüler erfordern oder auf die affektive Lernzielebene abzielen, sind nur wenige zu finden. Die Autoren haben es sich nicht zur Aufgabe gemacht, die Inhalte schülerorientiert aufzubereiten und an die Lebenswelten der Schüler anzudocken. Ein Unterricht, der für die Schüler motivierend ist und ihren persönlichen Lernprozess durch eine kritisch-emanzipatorische Auseinandersetzung mit den Inhalten fördern würde, ist mit den dargebotenen Kapiteln nur in den seltensten Fällen möglich. Die wenigen erfreulichen Ausnahmen zeigen aber, dass in allen Themengebieten „Andockpunkte“ für eine schülerorientierte Gestaltung zu finden wären. Damit erwächst den Lehrpersonen, die die Lehrwerke im Unterricht verwenden, eine besondere Aufgabe und Verantwortung, nämlich die didaktischen Defizite eigenständig zu bereinigen.

Etwas erfreulicher stellen sich die Untersuchungsergebnisse für die Analyse der inhaltlichen Ebene der Schulbuchausschnitte dar. Die Inhalte der untersuchten

Kapitel waren bis auf wenige Ausnahmen sachlich korrekt und weisen in den meisten Fällen aktuelle Informationen auf. Die Schulbuchausschnitte in denen die Schulbuchautoren die USA zum Thema gemacht haben, lassen sich in fünf Gruppen zusammenfassen: Wirtschaft, Gesellschaft, Städte, Naturräume und Politik. Die US-amerikanische Wirtschaft und die Gesellschaft waren die am meisten bearbeiteten Themen, gefolgt von der amerikanischen Stadt und den Naturräumen. Nur ein einziges Mal konnte ein Kapitel über die US-Politik gefunden werden. Innerhalb der untersuchten Themengebiete konnte man eine Affinität hin zu speziellen Problemstellungen feststellen. So machen die Abhandlungen der verschiedenen US-Industriezweige und des neoliberalen Wirtschaftsystems des Landes fast 80 Prozent der gesamten US-bezogenen Schulbuchinhalte aus. Auch im Themenkapitel: „US-Gesellschaft“ werden in vier von fünf Untersuchungsabschnitten die ethnischen Minderheiten behandelt. Diese Konzentration auf einzelne Schwerpunkte lässt auf eine sehr karge Behandlung der USA schließen. Hier ist jedoch anzumerken, dass Schulbuchautoren aber natürlich eine Auswahl an Inhalten treffen müssen und keine allumfassende, ganzheitliche Betrachtung der USA in den Schulbüchern gewährleisten können.

Die USA erfahren in vielen der Lehrwerke klar erkennbare Wert-Norm Kategorisierungen. So wird die USA unter anderem als Prototyp einer erfolgreichen Wirtschaftsmacht vermittelt. Auffällig auch die inhaltliche Polarisierung. So beschränkt sich in fast allen Schulbüchern die Auseinandersetzung mit der US-Bevölkerung auf die Probleme der ethnischen Minderheiten wie Hispanics, Schwarze und Asiaten, so wird die amerikanische Stadt als primär durch Segregation und Hochhäuserschluchten geprägt dargestellt. In allen analysierten Schulbüchern fand sich nur ein einziges Kapitel über die US-Politik. In diesem wird das Land als „World-Sheriff“ dargestellt. Zwar kann diese Darstellung nicht gerade als beispielgebend angesehen werden, aber zumindest die Präsenz des „Politischen“ ist erwähnenswert.

Ein Aspekt, der in dieser Arbeit nicht untersucht wurde und daher nicht beantwortet werden kann, ist eine mögliche Gegenüberstellung des Bildes, das die Schulbuchautoren in den Lehrwerken von der USA generiert haben, mit dem Bild, das die österreichischen oder internationale Medienlandschaft von den USA zeichnet.

Es wäre wissenswert, welche tiefgehende Diskrepanz diese beiden Bilder aufweisen würden, bedenkt man nur, dass meiner Einsicht nach der Bereich der US-Politik eines der meistbehandelten Themen in der österreichischen Presse ist, während in den Schulbüchern dieser Bereich aber grob vernachlässigt erscheint.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass das „Land der unbegrenzten Möglichkeiten“ in seiner Aufarbeitung in den analysierten Schulbüchern leider nicht durch eine entsprechende didaktische und inhaltliche Vielfalt besticht. Aber gemäß dem amerikanischen Traum „from rags to riches“ kann man ja nur hoffen, dass sich auch einige Schulbuchautoren diesen Archetyp zu Herzen nehmen und in Zukunft mehr Engagement bei der Erstellung der Schulbücher zeigen, um somit den Schülern zu didaktisch und inhaltlich wertvolleren Lehrwerken zu verhelfen.

BIBLIOGRAPHIE

- Achtenhagen, F. (1981). Theorie der Fachdidaktik. In: Twellmann, W. (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht*. Bd.5 Düsseldorf, S.275-294.
- Astleitner, H. et al. (1998). *Womit werden wir in Zukunft lernen?* ÖBV Pädagogischer Verlag: Wien.
- Albert, H. (1967). Probleme der Wissenschaftslehre in der Sozialforschung. In: König, R. (Hrsg.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. Bd. I. 2.Aufl, Stuttgart, S. 38-63.
- Ankweiler, O. (1973). Das Schulbuch als Spiegel gesellschaftlich-politischer Entwicklung (Gekürzter Wiederabdruck, Erstmals in :Pädagogische Rundschau 7/1965, S.455-464) Aspekte des Schulbuchs. In: Schallenberger, E. H. (Hrsg.) *Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse: Band 1*. A. Henn Verlag: Ratingen, Kasstellaun. S.39-43.
- Bamberger, R. (1998). *Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern*. ÖBV Pädagogischer Verlag: Wien.
- Bauer, L. (1980) *Einführung in die Didaktik der Geographie*. 2.Aufl, Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.
- Becker, G. (1973). Überlegungen zum Begriff Schulbuch. In: Schallenberger, E. H. (Hrsg.) *Das Schulbuch – Produkt und Faktor gesellschaftlicher Prozesse: Band 1*. A. Henn Verlag: Ratingen, Kasstellaun. S. 13-22.
- Blankertz, H. (1986). *Theorien und Modelle der Didaktik*. 12. Aufl., Juventa: München.
- Bloom, B. (Hrsg.), (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.

- Böhn, D. (1990). Das USA-Bild in Erdkundebüchern. In: Windhorst, H-W. (Hrsg.) *Arbeiten zur Kulturgeographie der USA*. VAG - Band 10. Vechta Verlag: Vechta. S. 99 – 104.
- Böttcher, W. (1979). Projektbezogene Methoden- Überlegungen zu Schulbuchanalysen. In: Stein, G. (Hrsg.) *Schulbuchschelte. Politikum und Herausforderung*. Klett-Cotta: Stuttgart, S. 140 - 157.
- Burkart, R. (2002). *Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder. Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft*. 4. Aufl. Böhlau Verlag: Wien, Köln, Weimar.
- Cube, von F. (1997) Die kybernetisch-informationstheoretische Didaktik. In: Gudjons, H. und Winkel, R. (Hrsg.) *Didaktische Theorien*. Bergmann und Helbig Verlag GmbH: Hamburg, S. 13 – 35.
- Dolch, J. (1965). *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*. 5. verb. Aufl. München.
- Elzer, H.M. (1966). Betrachtungen über die anthropologische Seite der Didaktik. In: Elzer, H.M. et al (Hrsg.): *Pädagogische und didaktische Reflexionen*. Festschrift für Martin Rang. Frankfurt/M. u. a., S. 32 -36.
- Eisenmann, P. (2006). *Werte und Normen in der Sozialen Arbeit*. Kohlhammer: Stuttgart.
- Engelhardt, W. (1995). Geographien im Sachunterricht heute. Annäherungen an einen gewollten Plural. In: Brünstorf, J. et al.: *Geographieunterricht in Theorie und Praxis: Beiträge zur Fachdidaktik; Arnold Schultze zum 65. Geburtstag*. Justus Perthes Verlag: Gotha, S. 27-44.

- Fischer, G.F. (1979). Schulbuch-Schelte – und was dahinter steckt. In: Stein, G. (Hrsg.) *Schulbuchschele. Politikum und Herausforderung*. Klett-Cotta: Stuttgart, S. 81-96.
- Fritzsche, K.P. (1992). Schulbuchforschung und Schulbuchbeurteilung im Disput. In: Fritzsche, K.P. *Schulbücher auf dem Prüfstand*. Verlag Moritz Diesterweg: Frankfurt/Main. S. 9 – 23.
- Gudjons, H.; Winkel, R. (1997) Vorwort der Herausgeber zur neubearbeiteten 9.Auflage. . In: Gudjons, H. und Winkel, R. (Hrsg.) *Didaktische Theorien*. Bergmann und Helbig Verlag GmbH: Hamburg, S. 7-12.
- Hacker, H. (1980). Zur Allgemeinen Didaktik des Schulbuchs. In: Hacker, H. (Hrsg.) *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn/OBB. S. 7-27.
- Hahn, R. (1982). *Schule und Erziehung. Zur Diskussion über Werte, Normen und Ziele schulischer Erziehung*. Schöningh: Paderborn, München, Wien, Zürich.
- Hake, H. (1979). Erwartungen von Verlagsseite zur wissenschaftlichen Schulbuch-Arbeit. In: Stein, G. (Hrsg.) *Schulbuchschele. Politikum und Herausforderung*. Klett-Cotta: Stuttgart, S. 180 -183.
- Hehlmann, W. (1960). Wörterbuch der Pädagogik. 6. Aufl. Alfred Kröner: Stuttgart.
- Heimann, P. (1956). Vergleichende Unterrichtslehre. Ihre Möglichkeiten und Methoden. In: Espe (Hrsg.): *Die Bedeutung der Vergleichenden Erziehungswissenschaften für Lehrerschaft und Schule*. Berlin o.J., S. 72-79.
- Heimann, P. (1962). *Didaktik als Theorie und Lehre* In: Die Deutsche Schule, 54, S. 407-427.
- Heimann, P. (1965). Didaktik. In: Heimann, P. et al.: *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover, S. 7-12.

- Heinze, C. (2005). Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Zur Einführung in den Themenband. In: Matthes, E. et al. (Hrsg.), (2005). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Klinkhardt: Bad Heilbronn/OBB. S.9 – 21.
- Höhne, T. (2003). *Schulbuchwissen: Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*. J.W.Goethe Universität: Frankfurt am Main.
- Jank, W.; Meyer, H. (1991) *Didaktische Modelle*. 1. Aufl., Cornelsen: Frankfurt am Main.
- Jander, L. (1982). Schulbücher im Geographieunterricht. In: Jander, L. et al. *Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Metzler: Stuttgart. S. 355-363.
- Klafki, W. (1962) Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Roth, H.; Blumenthal, A. (Hrsg.) *Didaktische Analyse. Auswahl – Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule*. Schroedel: Hannover, S. 5 – 32.
- Klafki, W. (1963) Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Klafki, W. *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel. S. 5 – 32.
- Klafki, W. (1964). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 3./4., durchges. Aufl. Weinheim.
- Klafki, W. (1970). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz Studienbücher: Weinheim..
- Klafki, W. (1986) Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*; 32.Jg., 4/1986. Beltz-Verlag: Weinheim, S. 455-476.

- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Klafki, W. (1997). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Gudjons, H. und Winkel, R. (Hrsg.) *Didaktische Theorien*. Bergmann und Helbig Verlag GmbH: Hamburg, S. 13 – 35.
- Knütter, H-H. (1979). Schulbuchanalyse: Intentionen und Kriterien eines fachspezifischen Fragenkatalogs. In: Stein, G. (Hrsg.) *Schulbuchschelte. Politikum und Herausforderung*. Klett-Cotta: Stuttgart, S. 165 - 172.
- Kozdon, B. (1974). *Wird das Schulbuch im Unterricht noch gebraucht?* Klinkhardt: Bad Heilbrunn/OBB.
- Köck, H. (Hrsg.), (1986). *Handbuch des Geographieunterrichts. Band 1: Grundlagen des Geographieunterrichts*. Aulis Verlag Deubner & CO KG: Köln.
- Lautmann, R. (1969). *Wert und Norm. Begriffsanalysen für die Soziologie*. Westdeutscher Verlag: Köln und Opladen.
- Lichtenstein-Rother, I. (1970). Das Schulbuch – ein Hemmnis der Schulreform? In: ADRIAN, W. (Hrsg.) *Das Buch in der dynamischen Gesellschaft*. Trier.
- Mager, R.F. (1965). *Lernziele und Unterricht*. Weinheim.
- Matthes, E. et al. (Hrsg.), (2005). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Klinkhardt: Bad Heilbronn/OBB.
- Moosbrugger, M. (1984). *Die Qualität der Aufgaben in Lehrbüchern und ihre didaktischen Konsequenzen*. Dissertation, Universität Salzburg.

Moosbrugger, M. (1985). Das Niveau der Aufgaben in Lehrbüchern. Eine Analyse österreichischer Geschichtsbücher für die Hauptschule. In: *Unterrichtswissenschaft*, Heft 2, S. 116 – 129.

Möller, C. (1997) Die curriculare Didaktik. Oder: Der lernzielorientierte Ansatz. In: Gudjons, H. und Winkel, R. (Hrsg.) *Didaktische Theorien*. Bergmann und Helbig Verlag GmbH: Hamburg, S. 75-92.

Mücke, R. (1967). *Der Grundschulunterricht*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Nonnenmacher, F. (Hrsg.), (1994). Analysekriterien und Ergebnisse einer Untersuchung von Sozialkundebüchern. In: Nonnenmacher, F. *Schulbücher in der Kritik*. Tectum Verlag: Marburg. S. 7 – 17.

Nöbel, H. (1971). Über Typographie und Ausstattung im heutigen Schulbuch. In: Börsenblatt für den Deutschen Buchhandel, Frankfurter Ausgabe, Nr.42.

Pohle, K.G. (1971). Einbände von Schulbüchern. In: „Lernen 75“, ebenda, S.44ff.

Olechowski, R. (1995). Der mehrdimensionale Ansatz in der Schulbuchforschung. In: Olechowski, R. (Hrsg.). *Schulbuchforschung*. Peter Lang: Frankfurt am Main. S. 11 – 17.

Otto, G. (1992). *Geographieunterricht aus der Sicht der Ästhetischen Erziehung oder: Theoreme des Ästhetischen angewendet auf den Geographieunterricht*. In: *Geographie heute* 13 – 100, S. 52-54.

Peterßen W. H. (1996). *Lehrbuch Allgemeine Didaktik*. Ehrenwirth: München.

Pöggeler, F. (2005). Zur Verbindlichkeit von Schulbüchern. In: Matthes, E. et al. (Hrsg.), (2005). *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis*. Klinkhardt: Bad Heilbronn/OBB. S. 21 – 41.

- Richter, D. (1976). Vorsicht! Schulbuch. In: Beck, J. (Hrsg.) *Jahrbuch für Lehrer 1977* Reinbek. S. 380-393.
- Rinschede, G. (2007). *Geographiedidaktik*. 3.Auflage. UTB Schöningh: Paderborn, München, Wien, Zürich.
- Robinson S. (1967). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Luchterhand: Neuwied/Berlin.
- Ruprecht, H et al. (1972) *Modelle grundlegender didaktischer Theorien*. Schroedel: Hannover.
- Schallenberger, E.H.; Stein, G. (1979). Wissenschaftliche Schulbucharbeit – Aspekte und Kontexte. In: Stein, G. (Hrsg.) *Schulbuchscheite. Politikum und Herausforderung*. Klett-Cotta: Stuttgart, S. 133-139.
- Schorlemmer, F. (1995). (Hrsg.) *Das Buch der Werte. Wider die Orientierungslosigkeit in unserer Zeit*. Edition: Stuttgart.
- Schulz, W. (1968). Die Wissenschaft vom Unterricht. In: Dohmen, G., Maurer F. (Hrsg.): *Unterricht – Aufbau und Kritik*. München. S. 11-24.
- Schulz, W. et al. (1980). Abschlussdiskussion. *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 32, S. 242-248.
- Schulz, W. (1997). Die lehrtheoretische Didaktik Oder: Didaktisches Handeln im Schulfeld. Modellskizze einer professionellen Tätigkeit. In: Gudjons, H. und Winkel, R. (Hrsg.) *Didaktische Theorien*. Bergmann und Helbig Verlag GmbH: Hamburg, S. 35-56.
- Schüddekopf, O.E. (1966). *Zwanzig Jahre Westeuropäischer Schulgeschichtsbuchrevision 1945 – 1965. Tatsachen und Probleme*. (Schriftenreihe des Internationalen Schulbuchinstituts, 12. Band). Braunschweig: S.33

- Stein, G. (1979a). Von der Notwendigkeit und den Schwierigkeiten einer Versachlichung öffentlicher Schulbuchdiskussionen. In: Stein, G. (Hrsg.) *Schulbuchschelte. Politikum und Herausforderung*. Klett-Cotta: Stuttgart, S. 9-15.
- Stein, G. (1979b). Schulbuch-Schelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. In: Stein, G. (Hrsg.) *Schulbuchschelte. Politikum und Herausforderung*. Klett-Cotta: Stuttgart, S. 15-29.
- Thonhauser, J. (1992). Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt. (Am Beispiel Österreich). In: Fritzsche, K.P. *Schulbücher auf dem Prüfstand*. Verlag Moritz Diesterweg: Frankfurt/Main. S.55 – 79.
- Thöneböhn, F. (1990). Das Geographiebuch. Bedeutung, Gestaltung und Verwendung. In: *Geographie Heute*. 11.Jg. Heft 83. S. 4-10.
- Tomaschewsky, K. (1956) Die Begriffe Unterricht und Didaktik. In: Tomaschewsky et al.: *Didaktik*. Berlin, S. 9-17.
- Uhe, E. (1979). Schulbuchanalyse mit Hilfe eines allgemeinen Beurteilungsrasters – Intention und Gesichtspunkte. In: Stein, G. (Hrsg.) *Schulbuchschelte. Politikum und Herausforderung*. Klett-Cotta: Stuttgart, S. 140 - 157.
- Vielhaber, C. (1999) Zu diesem Band (Vorwort) In: Vielhaber, C. und Wohlschlägl, H. (Hrsg.) *Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde ; Bd.15. Geographiedidaktik kreuz und quer: Vom Vermittlungsinteresse bis zum Raumverzicht*. Die deutsche Bibliothek: Inst. für Geographie: Wien, S. 7 – 8.
- Willmann, O. (1909). *Didaktik als Bildungslehre*. 4. verb. Aufl. Braunschweig.

Weniger, E. (1930). Die Theorie der Bildungsinhalte. In: Nohl, H. et al. (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogik. Bd.3, Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre.* Langensalza , S. 3-35.

Winkel, R. (1980). Die kritisch-kommunikative Didaktik. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 32, 1980, H.5, S.200-204.

Ziechmann, J. (1978). Überlegungen zur Analyse von Schulbüchern für den Sachunterricht an der Grundschule. In: Schallenberger, E. H. (Hrsg.) *Das Schulbuch – Analyse – Kritik – Konstruktion.* 1.Aufl. Aloys Henn Verlag: Kasstellaun. S. 157 - 197.

Internet Quellen

BM:UK. (1986). *Schulunterrichtsgesetz §1 - §42: Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz 1986 - SchUG)*

Online unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug_teil1.xml

Letzter Aufruf: 29.Mai 2009

BM:UK. (04.09.2002). *Schülerzahlen sinken weiter - Ein Prozent weniger Volksschüler.*

Online unter:

http://www.bmukk.gv.at/schulen/04/Schuelerzahlen_sinken_we2029.xml

Letzter Aufruf: 3.Mai 2009

BM:UK. (2004a). AHS. *Allgemeiner Lehrplan der AHS.*

Online unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/lp_ahs_neu_allg.pdf

Letzter Aufruf: 17.Mai 2009

BM:UK. (2004b). *Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde der AHS.*

Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf

Letzter Aufruf: 17.Mai 2009

BM:UK. (2004c). BHS *Lehrplan Geographie (Wirtschaftsgeographie) der Handelsakademien (HAK).*

Online unter:

http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf

Letzter Aufruf: 22.Mai 2009

BM:UK. (2004d). *Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde für Höhere technische und gewerbliche (einschließlich kunstgewerbliche) Lehranstalten Handelsakademien (HTL).*

Online unter:

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/1003/htlallg.doc>

Letzter Aufruf: 22.Mai 2009

Encarta Online-Enzyklopädie (2009). *"Vereinigte Staaten von Amerika,"*. Microsoft® Encarta® Online-Enzyklopädie 2009

Online unter:

http://de.encarta.msn.com/text_761573010_37/USA.html

<http://de.encarta.msn.com>

Letzter Aufruf: 10.Juni 2009.

NYPD Statistic Bureau 2009. *Kriminalitätsstatistik für das Borough Bronx, NY-City.*

Online unter:

http://www.nyc.gov/html/nypd/downloads/pdf/crime_statistics/cspbpx.pdf

Letzter Aufruf: 6.Juni 2009

Online-Zeitung der Universität Wien. (15. Juni 2007). *Neue Fachdidaktikzentren Englisch und Geschichte.*

Online unter: <http://www.dieuniversitaet-online.at/beitraege/news/neue-fachdidaktikzentren-englisch-und-geschichte/10/neste/80.html>

Letzter Aufruf: 17.März 2009

Müller, A. (2000). *Kybernetischinformationstheoretische Didaktik*. Ausarbeitung eines Vortrages im Seminar.

Online unter: <http://www.mightymueller.de/texte/pdf/kyberdid.pdf>

Letzter Aufruf: 17.März 2009

RIS (Rechtsinformationssystem Österreichs), (1974). 139. *Bundesgesetz: Schulunterrichtsgesetz.*

Online unter:

http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1974_139_0/1974_139_0.pdf

Letzter Aufruf: 28.Mai 2009

Steinberger, P. (2006). *Im Käfig*. Online Ausgabe der Süddeutschen Zeitung.

Online unter:

<http://www.sueddeutsche.de/wissen/689/324555/text/>

Letzter Aufruf: 6.Juni 2009

Steingart, G. (2008). *US-Schulden: Politik der großen Schritte*. Online Ausgabe des Spiegels.

Online unter:

<http://wissen.spiegel.de/wissen/dokument/dokument.html?titel=Politik+der+gro%C3%9Fen+Schritte&id=62127272&top=SPIEGEL&suchbegriff=private+equity+fonds&quellen=&qcrubrik=wirtschaft>

Letzter Aufruf: 6.Juni 2009

US-Census-Bureau. (2000a). *School Enrollment in the district Bronx County , New York City*.

Online unter:

http://factfinder.census.gov/servlet/QTTTable?_bm=y&-context=qt&-qr_name=DEC_2000_SF3_U_QTP19&-ds_name=DEC_2000_SF3_U&-CONTEXT=qt&-tree_id=403&-all_geo_types=N&-geo_id=05000US36005&-search_results=01000US&-format=&-lang=en

Letzter Aufruf: 6.Juni 2009

US-Census-Bureau. (2000b). *ACS Demographic and Housing Estimates: 2005-2007 Bronx County , New York City*.

Online unter:

http://factfinder.census.gov/servlet/ADPTable?_bm=y&-geo_id=05000US36005&-qr_name=ACS_2007_3YR_G00_DP3YR5&-context=adp&-ds_name=&-tree_id=3307&-lang=en&-redoLog=false&-format=

Letzter Aufruf: 6.Juni 2009

Bibliographie der verwendeten Schulbücher

Derflinger, M.; Menschik G.; Hofmann-Schneller M.; Tutschek, W., (2005). *Vernetzungen I. Geografie und Wirtschaftskunde I HTL*. Trauner Verlag: Linz.

Dobler, K.; Fassmann, H.; Pichler H. (2008). *Kompass 5/6. Geographie und Wirtschaftskunde für die 9. und 10. Schulstufe AHS*. ÖBV: Wien.

Hofmann-Schneller M.; Derflinger, M.; Menschik G.; Tutschek, W., (2004). *Durchblick 5. Geographie und Wirtschaftskunde für die 9. Schulstufe AHS*. Westermann: Wien.

Hofmann-Schneller M.; Derflinger, M.; Menschik G.; Tutschek, W., (2007). *Durchblick 8. Geographie und Wirtschaftskunde für die 12. Schulstufe AHS*. Westermann: Wien.

Klappacher, O.; Fischer, I.; Fischer, R. (2001). *PlanQuadratErde. Geographie und Wirtschaftskunde für die 10. Schulstufe AHS*. Veritas Verlag: Linz.

Klappacher, O.; Lieb, G. (2008). *GW Kompetent 4. Geographie und Wirtschaftskunde für die 12. Schulstufe AHS*. Veritas Verlag: Linz.

Kramer G.; Hitz H.; Zach F., (1983). *Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 6. Geographie und Wirtschaftskunde für die 10. Schulstufe AHS*. Ed.Hölzel: Wien.

Malcik, W.; Bauer L.; Hitz, H.; Kramer, G. (2007). *Raum-Gesellschaft-Wirtschaft 8. Geographie und Wirtschaftskunde für die 12. Schulstufe AHS*. Ed.Hölzel: Wien.

Wagner, H.; Stecher, S.; Lahoda, H. Dr.; Lahoda, H. (2002). *Global. Geographie für Berufsbildende Schulen, 9.-11. Schulstufe BBS*. Ed.Hölzel: Wien.

Wagner, H.; Spreitzhofer, G.; Wagner, M. (2004). *Weltsichten 2. Geographie/Wirtschaftsgeographie für BHS 10. Schulstufe*. Ed.Hölzel: Wien.

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

1. Abbildungsverzeichnis

1. Abb. 1: *Die Fachdidaktik zwischen Fachwissenschaft und Didaktik und zwischen Wissenschaftstheorie und Gesellschaft.*
Quelle: Eigene Darstellung nach BAUER (1980), S. 6.....S.25

2. Abb. 2: *Schematische Darstellung der Strukturanalyse von HEIMANN*
Quelle: <http://www.grin.com/e-book/102416/lehrtheoretische-didaktik-heimann-otto-schulz>
Letzter Aufruf: 09.März 2009.....S.52

3. Abb. 3: *Das Handlungsmodell des Hamburger Modells (ohne das Element der Planungskorrektur)*
Quelle: http://www.fleck.it/wipaed/images/hamburger_planung.gif
Letzter Aufruf: 09.März 2009.....S.56

4. Abb. 4: *Der Regelkreis der Erziehung nach CUBE*
Quelle: <http://www.mightymueller.de/texte/pdf/kyberdid.pdf> , S.11.
Letzter Aufruf: 09.März 2009.....S.60

5. Abb. 5: *Taxonomie der drei Lernzielbereiche nach BLOOM*
Quelle: http://studsem.rp.lo-net2.de/f07/.ws_gen/2/Infotext%20Curriculumtheorie%20auf%20Chrlich.pdf , S.2
Letzter Aufruf: 09.März 2009.....S.68

6. Abb. 6: *Schematische Darstellung der Curriculumentwicklung*
Quelle: <http://www.e-gms.de/figures/journals/zma/2005-22/zma000214.t1.png>
Letzter Aufruf: 09.März 2009.....S.69

7. Abb. 7: *Themengebiet: Bevölkerung, Gesellschaft, räumliche und soziale Mobilität bzw. Migration. Verteilung der Lernzielebenen in den Aufgabenstellungen de Kapitel in den vier Schulbüchern*
Quelle: Eigene Darstellung.....S.103
8. Abb. 8: *Themengebiet: Wirtschaft, Industrie und Landwirtschaft. Verteilung der Lernzielebenen in den Aufgabenstellungen der untersuchten Kapitel in den fünf Schulbüchern.*
Quelle: Eigene Darstellung.....S.118
9. Abb. 9: *Themengebiet: Die US-Stadt. Verteilung der Lernzielebenen in den Aufgabenstellungen der untersuchten Kapitel in den vier Schulbüchern*
Quelle: Eigene Darstellung.....S.127
10. Abb. 10: *Themengebiet: Naturräume und Politik. Verteilung der Lernzielebenen in den Aufgabenstellungen der untersuchten Kapitel in den drei Schulbüchern*
Quelle: Eigene Darstellung.....S.136
11. Abb. 11: *Zusammenfassung der 4 untersuchten Themengebiete: Verteilung der Lernzielebenen in den Aufgabenstellungen aller untersuchten Kapitel in den Schulbüchern.*
Quelle: Eigene Darstellung.....S.138
12. Abb. 12: Coca-Cola überall
Quelle: Durchblick 5.....S.153
13. Abb. 13: Sendebereich von MTV weltweit
Quelle: Durchblick 5.....S.153
14. Abb. 14: Reichtum und Exklusivität
Quelle: PlanQuadratErde.....S.158

15. Abb. 15: ...neben Armut und Obdachlosigkeit	
<u>Quelle:</u> PlanQuadratErde.....	S.158
16. Abb. 16: US-Flagge als Symbol wirtschaftlicher Dominanz	
<u>Quelle:</u> Weltsichten 2.....	S.158
17. Abb. 17: Die Entwicklung des US-amerikanischen Budgetdefizits	
<u>Quelle:</u> Schulbuch: Durchblick 8.....	S.159
18. Abb. 18: Die Skyline von Manhattan.	
<u>Quelle:</u> Schulbuch: PlanquadratErde	S.161
19. Abb. 19: Die New Yorker Subway.	
<u>Quelle:</u> Schulbuch: PlanquadratErde	S.162
20. Abb. 20: "Ein Haus" in der Bronx	
<u>Quelle:</u> Schulbuch: RGW 8	S.163
21. Abb. 21. „Wasser für Kalifornien“	
<u>Quelle:</u> Schulbuch: Kompass 5/6.....	S.166
22. Abb. 22. „Klimadiagramm für Los Angeles“	
<u>Quelle:</u> Schulbuch: Kompass 5/6.....	S.166
23. Abb. 23. Hurrikan Katrina	
<u>Quelle:</u> Schulbuch: Kompass 5/6.....	S.167
24. Abb. 24. Querschnitt durch New Orleans	
<u>Quelle:</u> Schulbuch: Kompass 5/6.....	S.167
25. Abb. 25. Geopolitische Leitbilder	
<u>Quelle:</u> Schulbuch: GW Kompetent 4 (Vgl. Petermanns Geografische Mitteilungen, 2004/2).....	S.169

26. Abb. 26. Koalition der Willigen – Achse des Bösen	
<u>Quelle:</u> Schulbuch: GW Kompetent 4 (Vgl. Petermanns Geografische Mitteilungen, 2004/2).....	S.170
27. Abb. 27. Weltordnungen.	
<u>Quelle:</u> Schulbuch: GW Kompetent 4 (Vgl. Petermanns Geografische Mitteilungen, 2004/2).....	S.171
28. Abb. 28: Vergleich der themenspezifischen Aufteilung der Behandlung der USA in neun untersuchten Schulbüchern	
<u>Quelle:</u> Eigene Darstellung.....	S.173

2. Tabellenverzeichnis

1. Tabelle 1: Auflistung der in den Schulbüchern analysierten Themengebieten	
<u>Quelle:</u> Eigene Darstellung.....	S. 92

ANHANG

Curriculum vitae

Enzenebner Daniel

Persönliches

- Geburtsdatum: 19. Juli 1982
- Geburtsort: Linz a.d. Donau
- Nationalität: Österreich

Ausbildung

- 1988 – 1992: Volksschule II Freistadt
- 1992 – 2001: BRG Freistadt - Matura
- 2001 – 2002: Präsenzdienst - Freistadt
- 2002 – 2003: FH – Hagenberg „Softwareengineering für Medizin“
- 2003 – 2009 : Lehramtsstudium Englisch und Geographie: Uni Wien
- 2006 – 2007: Auslandsstudienjahr: University College Dublin

Sprachen

- Deutsch (Muttersprache)
- Englisch (fließend)
- Spanisch (Maturaniveau)
- Latein (Maturaniveau)
- Teilabschluss Modul „ ESP - English for specific purposes“

Berufserfahrung

- Schulen in Wien
 - Schulpraktische Ausbildung während des Studiums
- 'Lernfamilie Bauernberger'
 - Nachhilfelehrer für Englisch in einem Nachhilfeinstitut
- Private Nachhilfe
 - seit 2001: Englisch, Latein
- Diverse Ferialpraktika (1998 – 2005 GRZ RAIBA Linz)

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre hiermit,

- 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.
- dass ich mich bemüht habe, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Wien im Juni 2009