

GW UNTERRICHT

Eine Zeitschrift des Vereins für geographische und wirtschaftliche Bildung

ISSN 2077-1517

VERLAG DER
ÖSTERREICHISCHEN
AKADEMIE DER
WISSENSCHAFTEN

161 (1/2021)



... Integrative Geographien und Basiskonzepte ... Geographisches Erschließungsmodell ...
Jugendliche und Identität ... Kritik der ökonomischen Basiskonzepte ... Neuerscheinungen
Ökonomische Bildung Reviewer*innen



*Abb. Blickwinkel auf die Installation „Détourment de fonds“ (Alle Fotos: Lejeune 2017)
(url: <https://www.flickr.com/photos/125149010@N07/23997277398/in/photostream/>)*

Zur Medialität erzählter Räume

Liebe Leser*innen,

Titelbild und obige Abbildungen zeigen eine Installation des französischen Installations- und Fotokünstlers Georges Rousse aus dem Jahr 2017 in den Räumlichkeiten der ehemaligen Banque de France in Lens, Frankreich. In dieser und weiteren Installationen spielt der Künstler mit Perspektiven und Wahrnehmungen, Räumlichkeit und Medialität. Rousse erkundet die Historizität und Bedeutungszuschreibungen eines jeweiligen Ortes ebenso wie bestehende architektonische Elemente und ergänzt, verfremdet, überformt bestehende Geschichten und räumliche Strukturen mit neuen Farben, Formen und Interpretationen. Räume werden in seinen Arbeiten transformiert, neue Lesarten ermöglicht und seine eigene Wahrnehmung transportiert. Rousse interpretiert mit seinen Installationen räumliche Erzählungen neu und schafft Narrationen, die sich in einer ganz bestimmten Perspektive preisgeben. In dieser wird aus einer dreidimensionalen Installation dann ein zweidimensionales, flächiges Bild, welches sich nur einen Schritt weiter bereits wieder auflöst. Sowohl eingeschliffene Seh- und Denkgewohnheiten als auch die Medialität der Installation werden hierüber herausgefordert und verlangen nach kritischer Betrachtung und Reflexion der eigenen Positionalität, Perspektivität und des begrifflich-konzeptionellen Gerüsts, mit dem wir als Betrachter*innen der Installation begegnen.

Die vielschichtige Arbeit Georges Rousses lässt sich auch als inhaltlicher Verweis auf die Schwerpunkte der Beiträge der aktuellen Ausgabe von GW-Unterricht lesen.

Im ersten Beitrag entwickeln Kerstin Anthes, Carina Peter und Thomas Nauss ein geographisches Erschließungsmodell auf Grundlage der drei Basiskonzepte *space*, *place* und *scale*, welches der multiperspektivischen Strukturierung von Fachgegenständen dient und als Vorbereitung der Sachanalyse im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung eingesetzt werden kann.

Der Dekonstruktion und Reflexion von Identitätskonzepten in Verschränkung mit den Anliegen einer kritischen geographischen Medienbildung widmen sich im zweiten Beitrag die Wiener Kolleg*innen Herbert Pichler, Christiane Hintermann und Daniel Raithofer. Unter Einbezug der Erfahrungen aus dem Projekt MiDENTITY werden Trittsteine für einen projektorientierten GW-Unterricht in Form von sieben konkreten Unterrichtsmodulen formuliert.

Astrid Lütje und Alexandra Budke widmen sich Erzählungen als Möglichkeit, authentische Begegnungen mit unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten zu ermöglichen und hierüber Lernprozesse im Geographieunterricht anzuregen. Die Autorinnen ergründen die Bedeutung und Verwendungskontexte von Narrationen anhand einer Analyse von Texten aus aktuellen nordrheinwestfälischen Geographieschulbüchern.

Auch im Bereich der ökonomischen Bildung spielen Positionalität, Perspektivität und eine bestimmte Sehgewohnheit naturgemäß eine Rolle, und entsprechend bieten wir auch in diesem Heft Lesestoff, der unterschiedliche Perspektiven aufgreift und diskutiert. Im Kontrapunkt diskutiert Peter Härtel die *Zentralen fachlichen Konzepte*, welche dem aktuellen Lehrplanentwurf GW der Sekundarstufe I zugrunde gelegt werden, im Spiegel anderer Fachlehrpläne und schlägt mehrere „fachbezogener“ zentrale fachliche Konzepte aus der Perspektive der Wirtschaftlichen Bildung vor. Stefan Hinsch und Christian Fridrich stellen zwei Neuerscheinungen aus sich gegenüberstehenden Perspektiven der ökonomischen Bildung vor, namentlich der Wirtschaftspädagogik und der sozioökonomischen Bildung, und zeigen damit eine Diskussion auf, die das Schulfach noch länger begleiten wird.

Bitte beachten Sie auch die jährliche Veröffentlichung unserer Reviewer*innenliste: Nur durch diese gewissenhafte und kritische Unterstützung von außerhalb des Herausgeber*innenteams können wir GW-Unterricht in gewohnter Qualität anbieten. Wir danken sehr herzlich!

Wir wünschen Ihnen eine spannende Lektüre mit der aktuellen Ausgabe!

Herzliche Grüße

Fabian Pettig & Thomas Jekel für das Team von GW-Unterricht

Inhalt

Fachdidaktik

KERSTIN ANTHES, CARINA PETER & THOMAS NAUSS Geographische Fachlichkeit – didaktische Erschließung durch Basiskonzepte	5
HERBERT PICHLER, CHRISTIANE HINTERMANN & DANIEL RAITHOFER Identitätskonstruktion von Jugendlichen Trittsteine zur (De)Konstruktion von Identität(en) in der kritischen (geographischen) Medienbildung am Beispiel des Projektes MiDENTITY	19
ASTRID LÜTJE & ALEXANDRA BUDKE „Es sind doch Begegnungen, wonach wir suchen“ Narration und Emotionalität im Geographieschulbuch	35

Kontrapunkt

PETER HÄRTEL Kritik der ‚Zentralen fachlichen Konzepte‘ im Lehrplangentwurf der Sekundarstufe I für GW	51
---	----

Service

STEFAN HINSCH & CHRISTIAN FRIDRICH Buchbesprechungen	60
Einladung zum Webinar „Digital:Earth:AT 2021 [Geomedien im neuen Lehrplan – 1. und 2. Klasse GW]“	65
Dank an die Reviewer*innen 2020	66
Impressum und Offenlegung	68

Kerstin Anthes*, Carina Peter** & Thomas Nauss***

Geographische Fachlichkeit – didaktische Erschließung durch Basiskonzepte

* kerstinandrea@hotmail.com

** peterca@staff.uni-marburg.de, Philipps Universität Marburg, (✉ korresp. Autorin)

*** nauss@staff.uni-marburg.de, Philipps Universität Marburg

eingereicht am: 09.03.2020, akzeptiert am: 07.01.2021

Die Fertigkeit komplexe Probleme und Situationen unter sozialwissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Perspektive – in einer Mensch-Umwelt-Schnittstelle – zu erfassen und zu verstehen, ist im Hinblick auf eine adäquate fachliche Vermittlung im Geographieunterricht zentral und kann eine Herausforderung, insbesondere für angehende Lehrer*innen darstellen. Um dieser zu begegnen, wurde ein geographisches Erschließungsmodell (*GEM*), welches die Identifizierung von fachlichen Zugängen ermöglichen soll und vor der didaktischen Analyse ansetzt, entwickelt. Es kann als Hinführung zur Sachanalyse angewendet werden und basiert auf drei Basiskonzepten (*space, place, scale*). Ziel ist die Strukturierung von Problemen und Situationen, also von Fachgegenständen, die durch eine fachdidaktische Herangehensweise ermöglicht werden soll. Dabei sollen die den Fachgegenständen zugrunde liegende Komplexität erkannt und unter unterschiedlichen Perspektiven jeweils dekonstruiert werden. In diesem Artikel wird *GEM* am Beispiel des *Brandrodungswanderfeldbaus* und dem *Problembispiel – Bevölkerungsdruck/Raubbau im Tropischen Regenwald* veranschaulicht.

Keywords: Fachlichkeit, Basiskonzepte, Mensch/Umwelt, Lehrerprofessionalisierung

Geographical expertise – didactic comprehension through key concepts

The ability to grasp and understand complex problems and situations under a social science and scientific perspective – linked to a ‚human-environment interface‘ – is central regarding to an adequate specialist teaching in geography lessons and can be a challenge for (prospective) teacher. In order to meet this challenge, a geographical comprehension model (*GEM*) was developed, which is designed for the identification of subject related approaches and which starts before the didactic analysis. It can be used as an introduction to a subject analysis and is based on three basic key concepts (*space, place, scale*). The aim is to structure problems and situations, i. e. topics, with a subject-didactic approach. In doing so, the underlying complexity of the topics should be recognised and made comprehensible from different perspectives. In this article, *GEM* is realized on the topic of „slash-and-burn shifting cultivation“ and the example of „population pressure/overexploitation in the tropical rainforest“.

Keywords: disciplinary knowledge, key concepts, human/environment, teacher professionalization

1 Einführung

Das Unterrichtsfach Geographie zeichnet sich durch seine Auseinandersetzung mit Systemen im Kontext der Mensch-Umwelt-Schnittstelle aus. Die in der Schule zu behandelnden Probleme und Situationen sollen von den Studierenden und (angehenden) Lehrkräften im Hinblick auf den Schulunterricht fachlich und didaktisch erschlossen und vorbereitet werden. Die Frage, wie Inhalte fachlich adäquat bearbeitet wer-

den können, ist von besonderem Interesse, weil die zu unterrichtenden Probleme und Situationen sich oftmals durch eine hohe Komplexität auszeichnen. Die Komplexität zeigt sich bspw. in einer „Vielfalt und Vernetzung zahlreicher Einflussgrößen“ (Ohl 2013: 5).

In Vorbereitung auf einen kompetenzorientierten Schulunterricht sollte ein tiefes Verständnis für die Fachgegenstände entwickelt werden, auch wenn die Gesamtheit der fachwissenschaftlichen Inhalte in Bezug darauf für den Geographieunterricht didaktisch

konstruiert werden. Um Inhalte in Hinblick auf die Alltagswelt unterrichten zu können, ist es unerlässlich, dass für den Erwerb und die Förderung von Kompetenzen, die Fachgegenstände aus mehreren Perspektiven inhaltlich durchdrungen werden. Die Studie COACTIV (vgl. Krauss et al. 2008; Kunter et al. 2011) stellte aus mathematischer Perspektive bereits deutlich die Notwendigkeit eines fundierten Fachwissens dar. Es wurde dargelegt, dass ein „fundiertes Fachwissen“ gewährleistet, „dass Argumentationsweisen und das Herstellen von Zusammenhängen, [...] derart erfolgen kann, dass es an die typischen Wissensbildungsprozesse des Faches [...] anschließen kann“; Fachwissen sollte demnach ein „tieferes Verständnis der Inhalte“ (Krauss et al. 2008: 237 f.) einbeziehen. Es ist aber auch klar, dass rein fachliches Wissen einer Lehrperson nicht für einen gelungenen Unterricht ausreicht.

Fachlichkeit weist immer eine didaktische Sichtweise auf, indem die „didaktische Rekonstruktion fachlichen Wissens [...] auf das Lehren und Lernen und die subjektive Aneignung ausgerichtet“ (Hericks & Laging 2020: 123 f.) wird. Für den Geographieunterricht bedeutet das, dass vor dem Schritt der eigentlichen Unterrichtsplanung die Lehrpersonen fähig sein sollten, den Fachgegenstand in seiner Struktur zu durchdringen. Passend hierzu stellt Shulman (2004: 235) dar, dass bevor man Inhalte unterrichtet, diese zunächst verstanden werden müssen: „To teach is first to understand“. Aufgrund der Komplexität der Fachgegenstände sollten Geographiestudierende erlernen, Komplexität adäquat zu dekonstruieren und Inhalte zu strukturieren. Ferner sollten sie ihr Allgemein-/Alltagswissen, ihre Vorurteile und Überzeugungen über die Inhalte fachlich reflektieren. Studien zeigen weit verbreitete Defizite bei Geographielehramtsstudierenden im Verständnis der wissenschaftlichen Konzepte, die dem geographischen Wissen zugrunde liegen (vgl. Arslan et al. 2012; Khalid 2003; Reinfried 2006). Hericks und Meister (2020) formulieren die Kernidee des *doppelten Praxisverständnisses*, in welcher das Fachwissen und das Fachverständnis eine zentrale Rolle für das Gymnasiallehrer*innenstudium spielen. Im Hinblick auf die Lehramtsausbildung geht es hierbei um die didaktische Reflexion des fachlichen Wissens. Damit der fachdidaktische Kern erkannt wird, ist umfassendes Fachverständnis unerlässlich (ebd.). Die *erste Praxis* umfasst dabei die eigene wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Lerngegenständen und Themen, in der Verstehensprobleme reflektiert werden; die *zweite Praxis* stellt die Unterrichtstätigkeit im Rahmen von Schulpraktika dar (vgl. Hericks et al. 2018; Hericks & Laging 2020).

Eine didaktische Sichtweise auf das fachliche Wissen ist also notwendig. Ohnehin muss an die-

ser Stelle nicht gesagt werden, dass Fachwissen und fachdidaktisches Wissen nur schwer voneinander abgegrenzt werden können und oft miteinander verschmelzen. Fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen sollen zum *Können* verschmelzen (vgl. Neuweg 2014).

In diesem Artikel wird der Frage nachgegangen, wie Studierenden dabei unterstützt werden können. Konkret geht es darum, wie Fachgegenstände Geographielehramtsstudierenden zugänglich gemacht werden können. Unser Ziel ist ein geographisches Erschließungsmodell (*GEM*), das zur Inhaltskonstruktion genutzt werden kann und einen fachlich geleiteten Zugang zum Geographieunterricht ermöglicht. Basiskonzepte dienen dabei als theoretische Grundlage für die Entwicklung des *GEMs*, da postuliert wird, dass deren Anwendung Lehrkräfte bei der Strukturierung von Inhalten unterstützen wie auch geographisches Denken begünstigen können (vgl. DGfG 2020; Lambert 2013; Uhlenwinkel 2013a, 2013b).

Die Fragen, die in der vorliegenden Arbeit im Vordergrund stehen, sind:

- Welche Basiskonzepte gibt es und für welchen Zweck werden diese verwendet?
- Welche Basiskonzepte und Methoden der Disziplin könnten verwendet werden, um einen Fachgegenstand zu erschließen?
- Wie könnte ein fachdidaktisches Erschließungsmodell aussehen, welches mithilfe von spezifischen Basiskonzepten bei der Erschließung eines Fachgegenstands methodische Unterstützung liefert?

Unsere gesammelten Erfahrungen in Rahmen von Seminaren, in denen Lehramtsstudierende sich mit curricularen Thematiken auseinandersetzen und Unterricht planen sollten, zeigten, dass es den Studierenden teilweise schwer fiel, die vorgegebenen Probleme und Situationen in ihrer Struktur zu erschließen.

Es kann angenommen werden, dass bestimmte Basiskonzepte Studierenden und Lehrkräften auch bei dem Erschließungsvorgang zum fachdidaktischen Wissen helfen können. Da allerdings von den Autor*innen unterschiedliche Basiskonzepte ausgewählt und verwendet werden, wurde zunächst eine Literaturrecherche mit anschließender Analyse der geographischen Konzepte und Basiskonzepte auf internationaler Ebene durchgeführt. Hierbei ging es vor allem um die Ziele und Anwendungen der Konzepte sowie einer Erueierung, welche Konzepte verstärkt vertreten sind.

- Im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehramtsstudierenden wurden daraus Konzepte abgeleitet und formuliert, die bei der fachdidaktischen Erschließung von Fachgegenständen helfen können.

- Basierend auf dem verfolgten Ziel wurde ein geographisches Erschließungsmodell entwickelt. Auswahl und Begründung der Basiskonzepte für das *GEM* wie auch das *GEM* selbst, werden in diesem Artikel beschrieben.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Geographie in Schule und Hochschule

Fachgegenstände und deren Inhalte sind aufgrund ihrer zeit- und maßstabsübergreifenden Multidimensionalität sehr komplex. Da Studierende im Studium, im Fachpraktikum, im Referendariat und dann vor allem als Lehrkraft mit diesen umgehen müssen, sollte der fachliche Umgang bereits frühzeitig an Hochschulen reflektiert und trainiert werden.

An dieser Stelle soll zunächst Bezug auf die Struktur des Faches genommen werden: An den Universitäten in Deutschland besteht Geographie quasi aus einer *Zwei-Fächer-Disziplin*, die durch eine hohe Spezialisierung der Forschung im Bereich der physischen Geographie und der Humangeographie gekennzeichnet ist (vgl. Clifford 2002; Thrift 2002; Weichhart 2005). Neben der sensiblen Wahrnehmung der räumlichen Relativität von physisch-materiellen Dingen, Körpern und Phänomenen (vgl. Massey 1999; Weichhart 1999; Weichhart 2005) haben die beiden Unterdisziplinen nicht mehr viel gemeinsam.

Aufgrund der fehlenden Einheit der Humangeographie und der physischen Geographie postuliert Weichhart (2005) in seinem *3-Säulen-Modell*, neben der physischen und Humangeographie, eine dritte Teildisziplin, die auf einer sozial-ökologischen Forschung basiert. Dabei könnten drei Unterdisziplinen existieren und die Humangeographie sowie die physische Geographie würden ihre Spezialisierung nicht verlieren. Darüber hinaus zeigt die Delphi-Studie (vgl. Weichhart 2005) Probleme einer möglichen gemeinsamen Forschung im Kontext von Mensch-Umwelt-Interaktionen auf. So arbeiten die meisten Kooperationsprojekte wohl mehr für sich als gemeinsam (ebd.). Es bestehen Bemühungen, das Anthropozän als geologische Epoche zu etablieren, um den Einflussfaktor Mensch auf den Planeten in den Fokus zu rücken. Dies befördert ferner die Debatte, die Humangeographie und physische Geographie zu vereinen (vgl. Geist 2018).

Das Schulfach wird verstärkt als interdisziplinäre Brücke zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften gesehen (vgl. DGfG 2020) und begründet somit das Zusammenhalten der physischen Geographie und der Humangeographie in Deutschland (vgl. Wardenga 2011).

2.2 Geographie – Lehramt an Hochschulen

Die erlebte Freude am Schulfach spielt eine entscheidende Rolle bei der Studienfachwahl an Universitäten (vgl. Steinbrick & Aufenvenne 2016). Die Studierenden verfügen über eine bestimmte Vorstellung bezüglich ihres Wahlfaches und kommen mit dieser an die Universität. Dort stellen zukünftige Lehrpersonen jedoch eine Diskrepanz fest zwischen dem, was sie in der Schule gelernt und gelehrt bekommen haben, und dem, was an der Universität diskutiert wird (vgl. Wardenga 2011). Der Grund dafür ist die zunehmende Differenzierung der Geographie an der Forschungsfront, wodurch die Verbindung zwischen Hochschulgeographie und Schulgeographie geschwächt wird (vgl. Clifford 2002), und die curricularen Themen, die für die späteren Lehrkräfte im Berufsleben relevant sein werden, werden an der Universität selten behandelt (vgl. Hemmer & Hemmer 2000; Hemmer & Obermeier 2003).

Weder die Humangeographie noch die physische Geographie kann die bestehende Lücke zwischen Menschen und Umwelt in der Hochschulbildung mit dem in der Schule praktizierten Ansatz füllen. Somit ist ein Defizit der Lehrerprofessionalisierung an Universitäten von Beginn der Qualifikation an zu beobachten. Ein Beitrag zur Behebung des Defizits soll mit dem *GEM* zur Diskussion gestellt werden. Indem *GEM* als Brückenfachstrategie gesehen wird, werden sowohl Zugänge einer sozialwissenschaftlichen wie auch einer naturwissenschaftlichen Geographie auf bestimmte Fachgegenstände ermöglicht.

2.3 Geographische Basiskonzepte

Basiskonzepte sind fachspezifische Konstrukte, die jedoch innerhalb der geographischen Disziplin variieren. „At a basic level, concepts are classifiers - ways of dividing up our experience of a complex and messy world into more manageable units, enabling us to communicate about things we can't immediately see“ (Taylor 2008: 50). Chancen der Konzepte für den Geographieunterricht werden in Deutschland, Österreich, Großbritannien, Australien, etc. gesehen, wobei es sich aber um keine fest definierten Begrifflichkeiten handelt (vgl. Lambert & Morgan 2010). Basiskonzepte wurden und werden im Hinblick auf ein didaktisches Ziel konzipiert und können sich daher von Land zu Land unterscheiden, je nachdem, welches Bildungsziel das geographische Fach verfolgt. So bilden in der deutschen Schulgeographie Mensch-Umwelt-Beziehungen die Leitidee des Faches ab. Die USA formulieren bspw. neben 'earth's place in the universe' und 'earth's system', 'earth and human activity' als disziplinäre Kernideen im Rahmen des K-12 Science Education Framework (vgl. National Research

Council 2012). Darüber hinaus wird Geographie durch zwei Perspektiven definiert: räumlich und ökologisch (vgl. Heffron & Downs 2012). Im nationalen Curriculum Großbritanniens spielen auch physische und humangeographische Prozesse eine wichtige Rolle (vgl. National Curriculum in England 2013). Dasselbe gilt auch für Australien, wo „deep knowledge and understanding of why the world is the way it is and the interconnections between people, places and environments over place and time“ (vgl. australischer Lehrplan 2014) erforderlich sind. Basiskonzepte tauchten zuerst im englischsprachigen Raum auf und werden oft explizit im Kontext der geographischen Bildung genannt, z. B. als Ziel *geographisches Wissen und Verständnis* zu beschreiben und zu analysieren (vgl. Brooks 2013).

Die Bildungsstandards in Deutschland beinhalten das Systemkonzept als Kern, welches sich auf die Teilkonzepte *Struktur, Funktion, Prozess* als Systemkomponenten bezieht. Die zentrale Untersuchung besteht aus den Zusammenhängen zwischen physikalischen und geographischen Subsystemen. So sollen die Konzepte bspw. Lehrkräfte unterstützen, indem sie die Inhalte strukturieren und den Lernenden helfen, spezifische Strukturen, Funktionen und Prozesse in verschiedenen Räumen und Beziehungen während des gesamten Unterrichts in der Schule zu erkennen und mit anderen Fächern in der Schule zu verbinden (vgl. DGfG 2020). Das Problem dieser Konzeption besteht in der Überschneidung von fachspezifischen Basiskonzepten verschiedener Schulfächer. So werden beispielsweise auch in der Biologie die Konzepte *Struktur und Funktion* verwendet (KMK 2004). Somit sind es vordergründig keine rein fachlichen Basiskonzepte.

Fögele (2016) analysierte die Rekonstruktion von Lehrkräfteorientierungen basierend auf konzeptbasiertem Geographieunterricht im Rahmen einer Lehrkräftefortbildung und zeigte die Schwierigkeit auf, die bestehenden Überzeugungen der Lehrkräfte weiterzuentwickeln. Mehren (2013: 22) beschreibt den Einsatz von geographischen Basiskonzepten in der deutschen Bildung als „Erklärungsansätze und Leitideen des fachlichen Denkens, die sich in unterschiedlichen geographischen Sachverhalten wiederfinden lassen“ und für Lehrkräfte als Instrument der Unterrichtsplanung dienen (vgl. Uphues 2013). Zudem können Basiskonzepte zur fachlichen Analyse von Inhalten genutzt werden (vgl. Fögele 2015).

Auch Ammonet et al. (2019) verwenden für ihr geographisches Kompetenzmodell im Zuge der Modellierung von Raum, die in der DGfG (2020) vorgestellten Basiskonzepte *Struktur, Funktion* und *Prozess* als hierarchische Abstraktionsebenen. Die Anwendung des Kompetenzmodells zielt darauf ab, eine zweckgerichtete Modellierung räumlich-komplexer Kontexte zu ermöglichen (ebd.).

Auch in dem österreichischen GW- Lehrplan AHS Sek II sind Basiskonzepte fest integriert und dienen Lehrkräften bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung aber auch Lernenden als „Orientierungshilfe [...], eine komplexe Welt lesbar, verhandelbar und gestaltbar“ (Jekel & Pichler 2017: 8) zu erleben. Sie können zur „Analyse und Reflexion neuer fachlicher Kontexte dienen und in vergleichbaren Feldern der Lebenswelt anwendbar sein“ (ebd.). Hier sind 13 Basiskonzepte¹ formuliert, welche bewusst Ähnlichkeiten mit Basiskonzepten anderer Länder aufweisen.

Lambert (2007) schlägt vor, dass Konzepte wie *space/place/interconnectedness* in Bezug auf die didaktische Ausbildung verwendet werden, um ein Verständnis zu erlangen, wie soziale, ökologische, wirtschaftliche und politische Prozesse zusammenhängen. Dabei stellen sie keinen neuen Inhalt dar, sondern eher die Architektur, die dem Fach seine Struktur gibt und seinen Zweck bekräftigt.

Das 2007 vorgestellte *Geography National Curriculum* für Großbritannien benannte sieben Basiskonzepte (*place, space, scale, environmental interaction and sustainable development, physical and human processes, interdependence, cultural understanding and diversity*), die als hierarchisch zu verstehen sind, da sie helfen sollten, die Inhalte und Ideen des Faches in Form eines *Content Containers*, basierend auf *place, space* und *scale*, zu gruppieren (Brooks 2013: 76f.). Dieser Ansatz zielte zum einen darauf ab, Lehrpersonen bei der Planung und Entwicklung des Curriculums zu unterstützen, und zum anderen, Lernenden bei der schrittweisen Entwicklung über das Verständnis der Konzepte zu helfen, indem diese die Orte und Themen untersuchen sollten, die die Lehrkraft für sie ausgewählt hat (vgl. Rawling 2007). Brooks (2013) stellt jedoch dar, dass es keinen konkreten Konsens darüber gab, ob diese Konzepte tatsächlich eine Basis für Geographieunterricht darstellten oder ob es sich hierbei ausschließlich um geographische Konzepte handelte. Ein weiteres Beispiel mit sieben Konzepten stellt Taylor (2008, 2011) vor: Die hierarchischen Konzepte: *place, space* und *time*, und die vier Organisationskonzepte: *diversity, interaction, change* und *perception and representation*, die helfen, Inhalte, die gelehrt werden sollen, zu klassifizieren (Planung) und diese Inhalte durch Leitfragen zu strukturieren. Die Schüler*innen sollen dann die im Hinblick auf die Organisationskonzepte formulierten Leitfragen in Unterrichtseinheiten bearbeiten. Ferner helfen die

¹ Raumkonstruktion und Raumkonzepte; Regionalisierung und Zonierung; Diversität und Disparität; Maßstäblichkeit; Wahrnehmung und Darstellung; Nachhaltigkeit und Lebensqualität; Interessen, Konflikte und Macht; Arbeit, Produktion und Konsum; Märkte, Regulierung und Deregulierung; Wachstum und Krise; Mensch-Umwelt Beziehungen; Geoökosysteme; Kontingenz

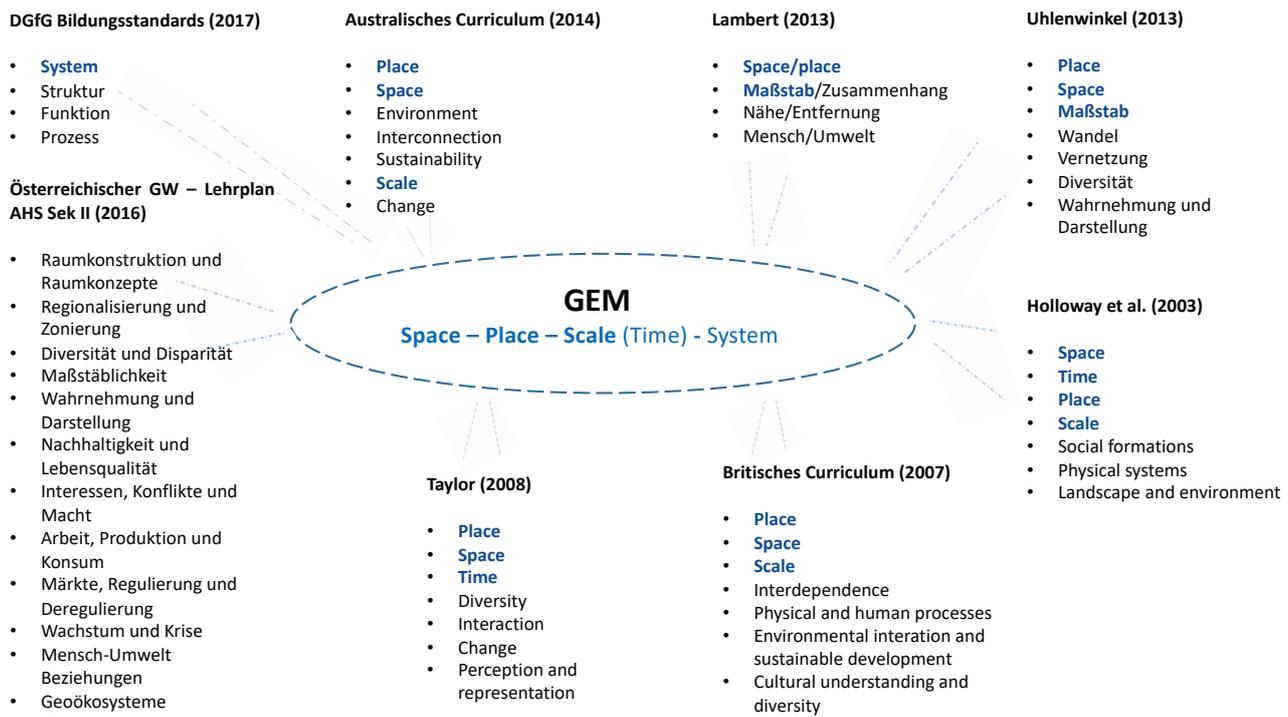


Abb. 1: GEM in Verbindung mit einer Auswahl schulgeographischer Konzepte (eigener Entwurf)

Organisationskonzepte die hierarchischen Konzepte *space*, *place* und *time* zu organisieren und zu untersuchen, indem bspw. betrachtet wird, wie ein Ort repräsentiert ist (Organisationskonzept: *perception and representation*). Uhlenwinkel (2013a) formulierte Konzepte, die zum Großteil mit denen Taylors übereinstimmen: *place*, *space*, *Maßstab*, *Wandel*, *Vernetzung*, *Diversität*, *Wahrnehmung und Darstellung*.

Betrachtet man die Auswahl der Konzepte von Holloway et al. (2003), des britischen Curriculums (2007), Taylor (2008), Lambert und Morgan (2010), des australischen Curriculums (2014) und Uhlenwinkel (2013a) (siehe Abb. 1) fällt auf, dass, bis auf Taylor, alle *place*, *space* und *scale* als Kernkonzepte formulieren. Laut Uhlenwinkel (2013b) bleibt bei Taylor durch das Fehlen von *scale* allerdings eine geographisch zentrale Perspektive unbeachtet.

Es kann zu dem Schluss gekommen werden, dass Basiskonzepte in der Geographie-Lehramtsausbildung und im nationalen Lehrplan zum Großteil als Analysewerkzeug diskutiert und immer stärker verankert werden. Allerdings besteht keine einheitliche Anwendung der Basiskonzepte.

2.4 Zusammenfassung und Ausgangsposition

Folgende zentralen Positionen lassen sich zusammenfassen:

- Durch die definierten Ziele und Inhalte, die in der Schulgeographie behandelt werden, und die Art und Weise, wie die Inhalte für den Unter-

richt aufbereitet werden, hat die Schulgeographie ein klar erkennbares Objekt, das sich im Ansatz der Wechselwirkungen zwischen Mensch und Umwelt zeigt. Die Ziele und Merkmale der Schulgeographie spiegeln sich jedoch in der Hochschulbildung nicht ausreichend wider. Es fehlt eine solide Grundlage für die Anforderungen auf Schulniveau.

- Die zu behandelnden Fachgegenstände für den Unterricht sind durch eine hohe Komplexität gekennzeichnet, welche zu berücksichtigen ist und welche unter Einbezug der Mensch-Umwelt-Schnittstelle erfolgen sollte, um Inhalte fachlich und angemessen im Unterricht zu vermitteln.
- Geographische Basiskonzepte werden als ein sinnvolles Analysewerkzeug von Inhalten für Lehrkräfte diskutiert.

Die zentrale Aufgabe besteht in der Professionalisierung von Geographielehramtsstudierenden, welche die Fähigkeit beinhaltet, das Fach zu reflektieren und Wissen zu dekonstruieren. Studierende sollten in der Lage sein, Komplexität zu erkennen und mit dieser umzugehen – ohne dabei zu übervereinfachen. Um diese Herausforderung anzugehen, bedarf es eines fachdidaktischen Instruments mit praktischer Anwendbarkeit, das hilft, die Struktur eines Problems und einer Situation unter geographischem Gesichtspunkt zu erschließen (Peter & Naus 2020). Im weiteren Verlauf wird die theoretische Herleitung dargelegt und das *GEM* erörtert.

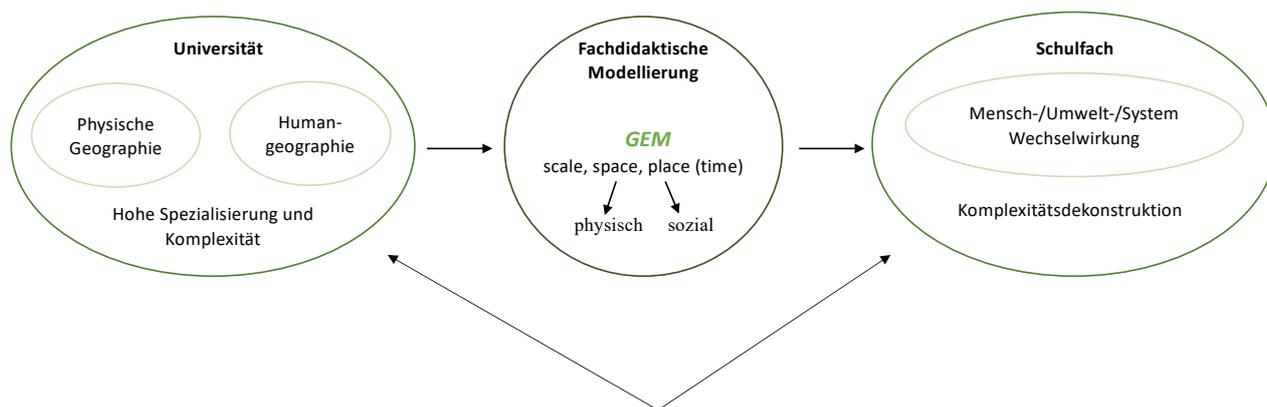


Abb. 2: Fachdidaktische Modellierung; verändert nach Peter und Nauss (2020)

3 Eine geographische Perspektive zur Rekonstruktion des Fachverständnisses – mit Basiskonzepten

Lehramtsstudierende müssen nicht über den Spezialisierungsgrad von Wissenschaftler*innen verfügen, müssen aber dennoch in der Lage sein, sich Fachwissen anzueignen und Strukturen und systemische Zusammenhänge zu erkennen. Eine Herausforderung besteht darin, fachwissenschaftliche Inhalte unter dem Vermittlungsaspekt zu reflektieren und für den Unterricht nutzbar zu machen. Ausgehend vom Dilemma zwischen Schulgeographie und Geographie auf Universitätsniveau und dem Fokus der Mensch-Umwelt-Schnittstelle in der Schule, sollte diese Schnittstelle integriert und bei der Professionalisierung angehender Lehrer*innen an der Universität explizit berücksichtigt werden.

Ein praxisnahes Anwendungskonzept ist an dieser Stelle erforderlich (siehe Abb. 2). Fachwissen soll rekonstruiert und entwickelt werden. Um eine zu starke inhaltliche Eingrenzung oder Übervereinfachung zu vermeiden, setzt *GEM* vor der didaktischen Analyse an (siehe Abb. 3) und kann als Hinführung zur Sachanalyse genutzt werden. Das Konzept lässt sich im *Modell der didaktischen Rekonstruktion* (Kattmann 2007: 94) im Bereich der ‚fachlichen Klärung‘ einordnen. Innerhalb des *GEMs* werden die Basiskonzepte *place*, *space* und *scale* als gleichwertige Hauptkonzepte betrachtet, welche wie auch bei anderen zuvor genannten Autor*innen Kernkonzepte darstellen (siehe Abb. 1). Es ist ein Ansatz, durch den das Konzept *scale* und die Dualität von *space* und *place* berücksichtigt werden soll. Auch im *GEM* werden die drei Konzepte als Basiskonzepte bezeichnet, da sie eine inhaltliche Strukturierungshilfe darstellen können, als ein Werkzeug für Studierende und Lehrkräfte genutzt werden sollen, geographisches Wissen und Verständnis (Brooks 2013) abbilden sollen und sie ferner ein didaktisches Ziel verfolgen. Andere Konzepte wie

change und *diversity* etc. werden wegen (i) der Überschneidungen von Bedeutung und Inhalt (siehe unten) und (ii) des Fehlens fachspezifischer Fachgrenzen nicht berücksichtigt. Lambert (2013: 175) stellte bereits dar, dass die Konzepte „place, space und Umwelt eine beständige Struktur darstellen [...], die andere Konzepte wie Wandel und Vernetzung beinhalten“. Je nach verfolgtem Ziel und Zweck entstehen unter Anwendung von *GEM* eine oder mehrere Leitfragen, die andere Konzepte beinhalten bzw. während der Modellierungs- und Strukturierungsphase berücksichtigt werden können (siehe Kap. 5).

4 Inhaltliche Strukturierung durch Modellierung und Basiskonzepte – *GEM*

Ausgehend davon, dass geographische Inhalte einer Komplexität unterliegen, soll hier eine Möglichkeit aufgezeigt werden, mit Komplexität umzugehen und sie zu dekonstruieren. In diesem Sinne kann *GEM* genutzt werden, um sich komplexe *Systeme* aus der Perspektive der Systemdynamik zu eröffnen, einen Zugang zu finden und leitfragenorientiert Fachgegenstände zu erschließen, indem die Konzepte *space*, *place*, *scale* genutzt werden. Durch eine naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Betrachtung werden die wesentlichen Inhalte und Zusammenhänge des Systems veranschaulicht (siehe Abb. 4/Tab. 1).

GEM umfasst dabei eine *Modellierungsphase* und eine anschließende *Strukturierungsphase*, in der ein *Lehrgegenstand* gebildet wird (siehe Abb. 3 & Tab. 1), d. h. Fachinhalte werden in Lehrinhalte überführt. Die Lehrinhalte bestehen aus Einheiten, die Fragestellungen aus sowohl physisch-räumlichen als auch sozial-räumlichen Perspektiven betrachten können. Bezogen auf das „doppelte Praxisverständnis“ entspricht der Modellierungsprozess der ersten Praxis und der Strukturierungsprozess mit der fachdidaktischen Erschlie-

ßung dem Übergang zur zweiten Praxis, in der die Unterrichtsplanung verortet ist. Für unseren Zweck haben wir diese an das *GEM* anschließenden Phasen konkretisiert und in Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung unterteilt (siehe Abb. 3).

Voraussetzung für die Strukturierung ist die Konstruktion von Modellen als „key tools for scientists, science teachers and science learners“ (Coll et al. 2005: 183). Dem Kompetenzmodell von Ammonet et al. (2019) folgend spielt die räumliche Herangehensweise beim Modellieren eine entscheidende Rolle, um die Komplexität geographischer Inhalte zu dekonstruieren. *GEM* orientiert sich an der Komplexitätstheorie von Luhmann (vgl. 1995), die eine Komplexitätsreduktion durch Modellierung von *Systemen* ermöglicht. So wird zur Komplexitätsdekonstruktion ein *System* autopoietisch generiert. Es schafft sich selbst seine Grenzen. Dabei kann *System* auch als eine soziale Einheit betrachtet werden, als „complexes of elements in interaction to which certain systems laws can be applied“ (Bertalanffy 1951: 307), deren Komplexität mit der Anzahl der Elemente und Beziehungen, genauer der Anzahl der Rückkopplungen, zunimmt. Nach Ammonet et al. (2019) ergibt sich bei der geographischen Modellierung dabei die Funktion aus der Komposition und Konfiguration der räumlich angeordneten Elemente.

Für unseren Zweck wird ein *System* in Bezug auf den Fachgegenstand modelliert. Dabei muss das *System* nicht die reale Welt darstellen. In diesem Sinne postuliert bereits Luhmann (1995), der generellen Systemdynamik von z. B. Forrester (1985) folgend, dass *Systeme* von ihrer Umwelt abzugrenzen sind. Die Umwelt stellt dabei die Randbedingungen, unter denen das *System* betrachtet wird und trennt damit Umwelt als das, was implizit berücksichtigt wird von Elementen und Beziehungen, die explizit in der Systembetrachtung berücksichtigt werden. Es muss stets gefragt werden: Was ist explizit und was ist implizit im *Systemmodell* zu berücksichtigen? Auf diese Weise kann Komplexität dekonstruiert werden. *Nicht-Systeme* wie Welt oder Umwelt sind dabei immer implizit zu betrachten. Die These, dass sich etwas, das als Element funktioniert, nicht ohne *System* charakterisieren lässt und dass organisierte Komplexität nur durch die Bildung von Systemen erfasst werden kann, macht dies deutlich (vgl. Luhmann 1991).

Wie auch im *Mensch-Umwelt-System* der DGfG (2020) können Räume als *Systeme* betrachtet werden. Ein real existierender Raum ist in allen Details und Beziehungen kaum erfassbar, so dass ein *System* in dem *GEM* funktional abgegrenzt, also modelliert werden muss. *Systeme* wie Ökosystem, Innovationssystem etc. sind damit das Ergebnis einer Modellierungsaktivität. Am Beispiel des Brandrodungswan-

derfelddbaus (siehe Abb. 4) wird die Rolle des *Systems* mit seinen funktionalen Elementen und Beziehungen unter verschiedenen physischen und sozialen Perspektiven veranschaulicht. Durch die jeweils unterschiedliche Systemabgrenzung werden jeweils konstruierte Raumausschnitte definiert, die explizit betrachtet werden.

4.1 Space und Place als Zustandsgrößen des Systems

Space und *place* gehören zu den am häufigsten genannten geographischen Konzepten in der Literatur (vgl. Clifford et al. 2009; Jackson 2006; Lambert & Morgan 2010; Taylor 2008, 2011), (siehe Abb. 1). Für *place* gibt es keine einheitliche Definition (vgl. Lambert & Morgan 2010). Unterschiedliche *places* werden basierend auf einen bestimmten Zweck, den sie als Ort erfüllen, benannt (z. B. Bars, Museen, Straßen, Parks usw.). Sie sind wie Cresswell (2015: 12) formuliert „a meaningful location“ oder spezifischer „the notion of a meaningful segment of geographical space“ (2008: 132). Ihnen wird eine soziale, subjektive oder gruppenspezifische Bedeutung zugemessen. Massey (1997: 322) weist darauf hin, dass *place* konstruiert ist „out of a particular constellation of social relations, meeting and weaving together at a particular locus“. Sie sind jedoch nicht unveränderlich (vgl. Cresswell 2008).

Space wird von Taylor (2005: 14) als „the physical dimension in which things exist, while place is space given meaning“ definiert. Dadurch ist *place* ein Teil von *space* und entsteht im *space* (vgl. Taylor 2005). Freytag (2014) definiert *space* als abstrakt und geometrisch und dass dieses Konzept Menschen und Objekte und deren Beziehungen an bestimmten Orten enthält. Tuan (1977) versteht *space* als Bewegung, welche ermöglicht, jeden Ort in einem *space* als *place* zu definieren.

Space und *place* in dem *GEM* definieren die Systemgrenze, also den Ausschnitt der Betrachtungsgrenze. Fachgegenstände können damit durch einen naturwissenschaftlichen oder sozialwissenschaftlichen Zugang zum *System* erschlossen werden (siehe Abb. 4). Nach unserem Verständnis können *places* und *spaces* als Zustandsgrößen, als eine Systemkomponente verstanden werden. Sie sind somit Bestandteil des *Systems* und werden durch den fachlichen Zugang rein funktional ausgewählt.

Funktionen und Wechselwirkungen zwischen den *places* und *spaces* können als Pfeile oder Linien dargestellt werden. Darüber hinaus stellt das Verständnis von *place* und *space* nicht unbedingt Orte an einem bestimmten Punkt auf der Erdoberfläche dar. Es bedarf keiner objektiven Koordinaten, um sie als Raum zu

definieren. *Space* ist analog zu Kant (1781) vielmehr die Raumperspektive, unter der man Objekte wahrnimmt. *Space* wird damit als das funktional definierte Fenster unseres *Systems* verstanden, das man explizit betrachtet. Ein *space* kann bspw. ein bewirtschaftetes Feld, ein Sektor eines Primär- oder Sekundärwaldes, ein einzelner Baum, eine indigene Siedlung im Tropischen Regenwald oder der Ausschnitt eines Satellitenbilds sein (siehe Abb. 4). Wie auch bei anderen Autor*innen (vgl. Cresswell 2015; Massey 1997; Taylor 2005, 2008) wird durch Anwendung des *GEMs* einem *place* eine soziale Bedeutung zugemessen, indem man ihm einen Grund für die Existenz gibt. *Place* wird verstanden als ein Raum, der im Handeln von Menschen unterschiedlich wahrgenommen wird. Demnach wird *place* durch eine sozial-geographische Perspektive erschlossen und modelliert (siehe Abb. 4 & Tab. 1).

Unser funktional bestimmtes *System* kann Objekte, Menschen, physische und soziale Prozesse oder eine Kombination dieser Inhalte zu einem bestimmten Zeitpunkt enthalten. Innerhalb der modellierten Prozessgrenzen können Zusammenhänge wie Mensch-Umwelt-Systeme und Phänomene beobachtet und analysiert werden. Die Grenze, die ein *space* oder *place* definiert, verhindert, dass eine aus dem *System* resultierende Antwort wieder in das *System* wechselt. Es ist generell verboten, dass Rückkopplungen solchen *Systemen* trotzen; sonst könnte Komplexität nicht reduziert werden. Die System-Umwelt-Grenze ist damit auch die Grenze für Rückkopplungen, die noch explizit betrachtet werden.

4.2 Scale als Hilfsmittel zur Definition von Systemgrenzen

Indem man das Konzept *scale* (siehe anschließenden Abschnitt) verwendet, verändert man das Auflösungs-niveau und den Blickwinkel innerhalb eines *space* und den darin explizit betrachteten *places*. Zoomt man z. B. von einem funktionellen Teil des Regenwaldes (*space*), wo Brandrodungswanderfeldbau betrieben wird (siehe Abb. 4: Bild 1), in ein einzelnes Feld (neuer *space*) (siehe Abb. 4: Bild 1a), verändert man den Blickwinkel und kann betrachten, was auf diesem Feld angebaut wird. Das Konzept *scale* wird demnach dazu benötigt, einzelne Phänomene oder Prozesse genauer zu betrachten und die Systemgrenzen neu zu definieren. Der ausgewählte Betrachtungsbereich entscheidet darüber, welche Komponenten und Funktionen explizit und welche implizit als Randbedingung beachtet werden (vgl. Peter & Nauss 2020). Durch diese Anwendung des Konzepts *scale* kann dieses in Form einer geographischen Skala verstanden werden, die das räumliche Ausmaß eines Phänomens beschreibt (Lambert & Morgan 2010: 98) und eine naturwissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Betrachtung ermöglicht.

4.3 Time als implizite Modellkomponente

Für das *GEM* spielen neben räumlichen Aspekten auch zeitliche eine entscheidende Rolle. Das Basiskonzept *time* wird nicht als separates Konzept

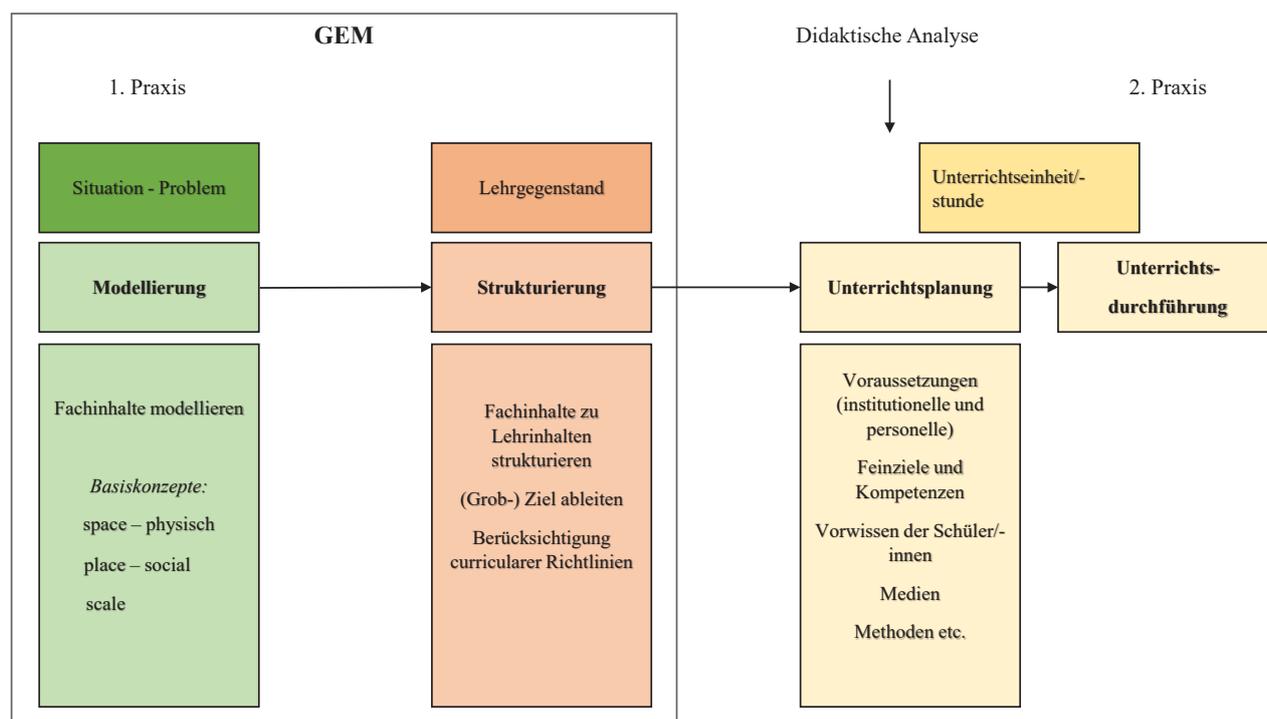


Abb. 3: Modellierung und Strukturierung einer Situation und eines Problems im Hinblick auf die Unterrichtsplanung und Durchführung mithilfe des *GEMs* (eigener Entwurf)

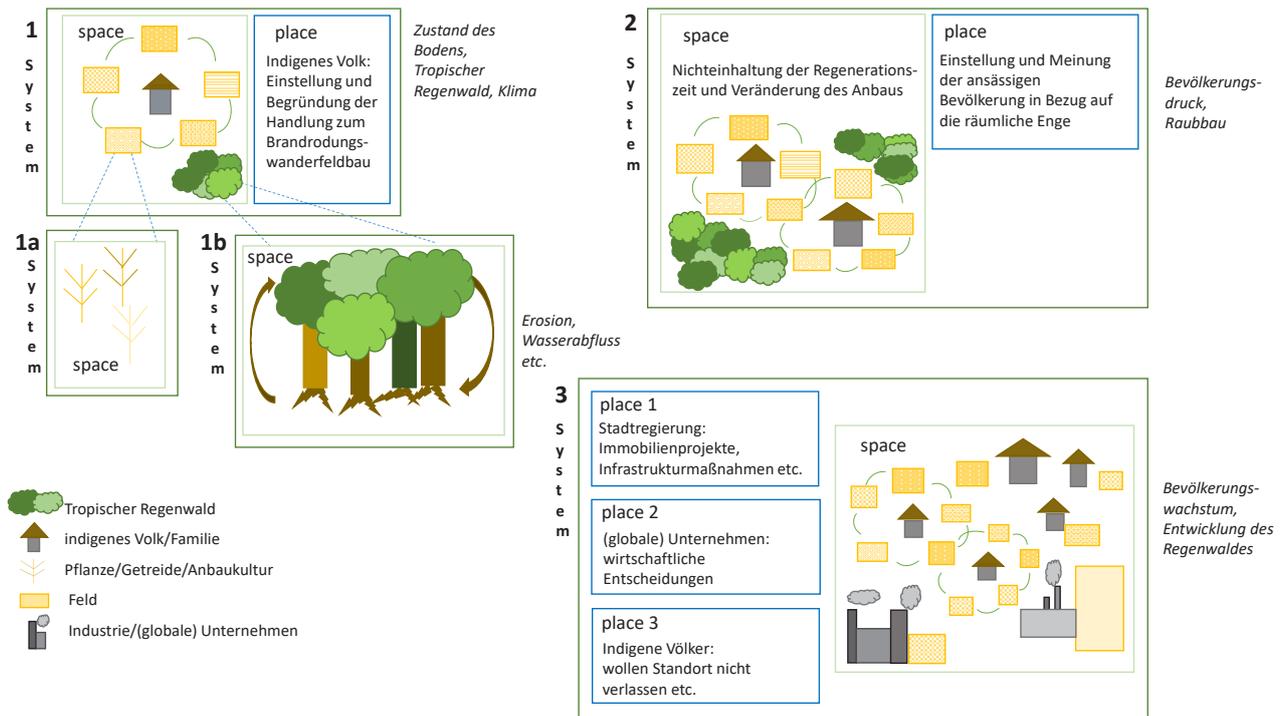


Abb. 4: Modellierung des Brandrodungswanderfeldbaus, Problembeispiel: Bevölkerungsdruck, Raubbau im Tropischen Regenwald (eigener Entwurf)

gesehen, sondern als inhärenter Bestandteil der Systemmodellierung. D.h., dass die Modellierung eines *space* und *place* immer den Aspekt der Zeit beinhaltet, weil *spaces* und *places* nicht stillstehen. Massey stellt dies dar, indem sie sagt: „[s]pace has time/times within it. This is not the static simultaneity of a closed system but a simultaneity of movements” (Massey 2003: 108). Brooks und Morgen (2006) weisen ferner darauf hin, dass wenn *places* untersucht werden, immer ein bestimmter Zeitpunkt und auch historische Einflüsse berücksichtigt werden. Das *GEM* berücksichtigt demnach immer die zeitliche Komponente während der Modellierungsprozesse.

Nachfolgend soll mithilfe des *GEMs* ein Problem geographisch erschlossen und das Vorgehen beschrieben werden.

5 Anwendung des Geographischen Erschließungsmodells – Ein Beispiel

Die Modellierung von Lehrgegenständen wird in diesem Abschnitt konkretisiert und anhand des Brandrodungswanderfeldbaus (Afrika/Südamerika), Problembeispiel: Bevölkerungsdruck/Raubbau im Tropischen Regenwald verdeutlicht (vgl. Hessisches Kultusministerium 2010, hessischer Lehrplan für die 8. Klasse [G9] des Gymnasialzweigs).

5.1 Modellierungsphase

Die Modellierungsphase umfasst zwei Schritte:

- (1) Eine Situation und ein Problem definieren und eine Frage formulieren
- (2) Erschließung anhand eines fachlichen Zugangs mithilfe der Konzepte *space*, *place* und *scale*

Im Gegensatz zu Taylors Ansatz (vgl. 2011) entstehen die Fragen nicht aus den Basiskonzepten, sondern mit Blick auf das räumliche Problem des Brandrodungswanderfeldbaus im Kontext von Bevölkerungsdruck und Raubbau. Die Fragestellung ist: *Warum führen der Brandrodungswanderfeldbau und der Bevölkerungsdruck zu Übernutzung im Tropischen Regenwald?* Die Strukturierung wird durch die Betrachtung eines Raumausschnitts vorgenommen. Es wird ein funktionell abgegrenztes System konstruiert, das gleichzeitig die Raumbegrenzung und das Untersuchungsgebiet darstellt. Um den Modellierungsvorgang besser nachvollziehbar zu machen, wurden den *spaces* und *places* Namen gegeben.

5.1.1 Traditioneller Brandrodungswanderfeldbau (1)

Das System (siehe Abb. 4: Bild 1) besteht aus einem *space* und einem *place*. Darin befindet sich eine Siedlung, indigene Völker und Felder, die durch den Prozess der Brandrodung entstanden sind. In der Rand-

bedingung (Umgebung) befinden sich Elemente wie Tropischer Regenwald, Klima und Bodenbeschaffenheit, die als gegeben angesehen werden. Anschließend kann man sich explizit auf die physische Betrachtungsweise des Habitats im *space* und somit den Prozess der Brandrodung konzentrieren.

Durch eine soziale Betrachtungsweise des Brandrodungswanderfeldbaus mithilfe des Konzepts *place* wird die Tradition der dort ansässigen Bevölkerung deutlich und bspw. der Nutzen, die Einstellung und die persönliche Begründung der Handlung (siehe Abb. 4: Bild 1). Die Brandrodung (soziale Handlung) hat physische Auswirkungen auf den Tropischen Regenwald und der Boden benötigt Regenerationszeit. Was jedoch auf den Feldern passiert (Art der Kulturen, Anbauzeit etc.), wird zunächst wie eine Blackbox behandelt.

5.1.2 Anbaukulturen (1a)

Im Folgenden kann eines oder mehrere Felder physisch als *space* betrachtet werden, (siehe Abb. 4: Bild 1a). Hierbei nutzt man *scale* ausgehend von Bild 1 und modelliert ein weiteres *System* mit einem *space*, welches als physischer Raum ein Feld innerhalb des Brandrodungswanderfeldbaus darstellt. Hier sieht man dann die (verschiedenen) Anbaukulturen innerhalb des Feldes. Ein sozialer Zugang könnte über bspw. die Bedeutung der Feldfrucht für die einzelnen Bauern*Bäuerinnen erfolgen.

5.1.3 Brandrodungswanderfeldbau und Nutzungskonflikte (2)

Auch Bevölkerungsdruck und Raubbau können einbezogen werden (siehe Abb. 4: Bild 2). Das modellierte und funktional abgegrenzte *System* würde mit seinem *space* die Dichte der Gesamtbevölkerung bspw. in Amazonien darstellen. Hier berücksichtigt man indigene Völker und den wachsenden Bevölkerungsdruck. Durch diese Perspektive wird deutlich, dass indigene Völker nicht mehr in der Lage sein werden, ein neues Gebiet im Tropischen Regenwald zu roden, sondern früher als im traditionellen Turnus in ein in der Vergangenheit aufgegebenes Feld zurückkehren müssen. Das erste Ergebnis, d.h. die Systemreaktion auf den Treiber „Bevölkerungsdruck“ ist, dass Menschen eine Lösung durch Beschleunigung finden: eine frühe Rückkehr auf zuvor bewirtschaftete Felder oder eine Veränderung des Anbaus. Der soziale Zugang könnte dann durch einen *place*, welcher die Einstellung und Meinung der dort ansässigen Bevölkerung in Bezug auf die räumliche Enge thematisiert, modelliert werden (siehe Abb. 4: Bild 2).

5.1.4 Bevölkerungswachstum und Raubbau (3)

Möchte man den Bevölkerungsdruck und Raubbau untersuchen, kann man ein *System* mit einem *space* und mehreren *places* modellieren (siehe Abb. 4: Bild 3).

Betrachtet man den *space*, kommen hier Aspekte wie die verstärkte Übernutzung der Felder durch andere Siedlungen und (globale) Unternehmen zum Tragen. Dieser Prozess könnte durch ein früheres Bevölkerungswachstum in den umliegenden Städten begleitet werden (Randbedingung: Bevölkerungswachstum). Ein Resultat daraus kann die Erschließung neuer Anbauflächen sein, um die wachsende Bevölkerung mit Nahrung zu versorgen.

Als einen *place* könnte man die Stadtregierung als Interessengruppe darstellen, welche in diesem Zusammenhang mit Infrastrukturmaßnahmen wie dem Bau von Straßen, um den Regenwald zugänglich zu machen, und Immobilienprojekten, die den indigenen Völkern Wohnungen am Stadtrand anbieten, reagieren (Randbedingung: Entwicklung des Regenwaldes) (siehe Abb. 4: Bild 3: *Place* 1).

Ein weiterer Aspekt könnte die Ansiedlung von (globalen) Unternehmen sein, die aus wirtschaftlichen Entscheidungen, Konsumverhalten oder aus Gründen des globalen Handels entstehen (*place* 2). Die Systemreaktion auf diese Perspektive des Problems wäre, dass der Bevölkerungsdruck und die Unternehmen die Übernutzung verstärken (siehe Abb. 4: Bild 3).

Die indigenen Völker fühlen sich dadurch möglicherweise gezwungen, ihren Standort zu verlassen (*place* 3) (siehe Abb. 4: Bild 3).

Aufgrund der vorherrschenden natürlichen Bedingungen im Tropischen Regenwald betreibt ein Teil der ansässigen Bevölkerung Brandrodungswanderfeldbau. Der Bevölkerungsdruck übt Einfluss auf das menschliche Handeln vor Ort aus, was das traditionelle Handeln ins Ungleichgewicht bringen könnte. Das daraus resultierende Handeln der indigenen Völker kann bspw. Auswirkungen auf die Umwelt haben. So weist der Sekundärwald eine geringere Artenvielfalt auf als der Regenwald und die Übernutzung hat einen negativen Einfluss auf die Natur (Verlust der Biodiversität, Bodenerosion etc.).

Die Beziehung der Mensch-Umwelt-Schnittstelle kann durch die modellierten *spaces* und *places* herausgearbeitet und verdeutlicht werden. Zudem strukturieren sie den Lehrgegenstand in Lehrinhalte und sind die Grundlage der Unterrichtsplanung (siehe Tab. 1).

Basiskonzepte wie *change*, *interaction*, *interdependencies* finden sich in dem *GEM* innerhalb des *Systems* wieder. Bei Betrachtung der Beziehungen unter den *spaces* und *places* wird dies deutlich, bspw. durch den zunehmenden Bevölkerungsdruck oder die Verände-

zung des Bodens durch die Bewirtschaftung, die den Wanderfeldbau charakterisiert.

5.2 Strukturierungsphase

Der Strukturierungsprozess formuliert den Lehrgegenstand eines bestimmten modellierten *Systems* mit seinen *spaces* und *places* und führt zu spezifischen inhaltlichen Zielen, die anschließend wiederum als Unterrichtsziele für die Planung der Unterrichtseinheit umgesetzt werden können. Für diesen Prozess müssen die angehenden Lehrpersonen die Ergebnisse des Erschließungsprozesses einbeziehen. Darüber hinaus werden die curricularen Richtlinien berücksichtigt.

Strukturierte Lehrgegenstände zum *Brandrodungswanderfeldbau (Afrika/Südamerika)*, *Problembispiel: Bevölkerungsdruck/Raubbau im Tropischen Regenwald* sind in der folgenden Tabelle beispielhaft zu sehen.

Die strukturierten Lehrinhalte sollen bei diesem Prozess helfen, inhaltliche Aspekte zu finden, die für einen geographischen Ansatz, den Zugang zum jeweiligen Ziel und für das Verständnis des Problems erforderlich sind. Der Lehrgegenstand stellt das Problem

innerhalb eines modellierten *Systems* als Einheiten dar. Dieses Vorgehen hilft bei der Entscheidung, welche spezifischen Inhalte für das Verständnis und die Vermittlung des Fachgegenstands notwendig sind (siehe Tab. 1). Wie auch in dem 2007 National Curriculum für GB (siehe Kap. 2.3) werden Inhalte gruppiert. In dem *GEM* befinden sich die gruppierten Inhalte in den modellierten *spaces* und *places* und müssen nun in der Strukturierungsphase in Lehrgegenstände mit zugehörigen Inhalten gewandelt werden (siehe Tab. 1). Dieser Prozess legt grobe Ziele des Problems in Form von Inhalten fest, die in der Unterrichtseinheit vermittelt werden sollen. Zudem kann ein Rückbezug zur Fragestellung hergestellt werden.

Nach der Strukturierung des Lehrgegenstandes kann mit der Planung der Unterrichtseinheit/-stunde begonnen werden. Diese Phase wird als *Unterrichtsplannung* bezeichnet. Hier werden die Bildungsziele formuliert, die Vorkenntnisse der Schüler*innen und Inhalte, die für den Unterricht benötigt werden berücksichtigt, um die Stunde bzw. Einheit zu planen. Die didaktische Reduktion und didaktische Analyse der Inhalte geschieht dann basierend auf Lerngruppe und Jahrgangsstufe.

Tab. 1: Mögliche Strukturierung des Lehrgegenstandes gemäß. Abb. 4 (eigener Entwurf)

Bild	Lehrgegenstand	Lehrinhalt
Bild 1	Nachhaltiger (traditioneller) Brandrodungswanderfeldbau	<ul style="list-style-type: none"> – <i>space</i>: Indigene Völker brandrodten Felder, die durch den Prozess des Brandrodungswanderfeldbaus im Umfeld der Dörfer entstanden sind. – <i>place</i>: Einstellung und Meinung der ansässigen Bevölkerung zum Brandrodungswanderfeldbau, Begründung der Handlung.
Bild 1a	Die Bedeutung der Regenerationszeit des Brandrodungswanderfeldbaus im Tropischen Regenwald	<ul style="list-style-type: none"> – <i>space</i>: Beobachtung eines Feldes, primärer Wald – kurzgeschlossener Nährstoffkreislauf (und sekundärer Wald – Bild 1b). Nachhaltige Landwirtschaft braucht Regenerationszeit im Tropischen Regenwald.
Bild 2	Brandrodung und räumliche Nutzungskonflikte im Tropischen Regenwald	<ul style="list-style-type: none"> – <i>space</i>: Dichte der Gesamtbevölkerung im definierten Raum (Bevölkerungswachstum). Limitierte Fläche/Raum (im Kontext von Zeit/time mit hohem Bevölkerungsdruck) führt bei indigenen Völkern, die Brandrodungswanderfeldbau betreiben, zu einer früheren Rückkehr auf ein zuvor bewirtschaftetes Feld oder Veränderung des Anbaus (Landnutzungskonflikte). – <i>place</i>: Einstellung und Meinung der ansässigen Bevölkerung in Bezug auf die räumliche Enge.
Bild 3	Bevölkerungswachstum, Megacities und (globale) Unternehmen erhöhen zunehmend den Druck im Kontext des Brandrodungswanderfeldbaus – Überbeanspruchung/Raubbau im Tropischen Regenwald	<ul style="list-style-type: none"> – <i>space</i>: Die Bevölkerung wächst → die Nachfrage nach Agrarprodukten steigt → mangelnde Regenerationsperiode führt zur Übernutzung → (globale) Unternehmen verschärfen das Problem des Landnutzungskonflikts. – <i>place 1</i>: Interessengruppe: Stadtregierung Immobilienprojekte, Infrastrukturmaßnahmen etc. – <i>place 2</i>: Interessengruppe: (globale) Unternehmen wirtschaftliche Entscheidungen etc. – <i>place 3</i>: Interessengruppe: indigene Völker wollen bspw. ihren Standort nicht verlassen.

6 Schlussfolgerungen und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Schulgeographie insbesondere mit Mensch-Umwelt-Beziehungen beschäftigt. Obwohl diese in der universitären Lehramtsbildung oftmals nicht als ein Hauptbestandteil der fachwissenschaftlichen Lehre zu finden sind, fordert man es von den Studierenden in Hinblick auf den Schulalltag. Verschärft wird die Problematik dahingehend, dass (curriculare) Mensch-Umwelt-Themen hoch komplexe Systeme darstellen. Das *GEM* liefert hier die Brückenfunktion zwischen der physischen Geographie und der Humangeographie zur Erschließung der Fachgegenstände. Der Nutzen des *GEMs* liegt darin, dass Studierende und Lehrpersonen durch ein besseres natur- und sozialwissenschaftliches Verständnis von Fachgegenständen in die Lage versetzt werden, Geographieunterricht fachlich fundierter zu planen und zu unterrichten. Der Modellierungs- und Strukturierungsprozess durch die Anwendung von *GEM* könnte insbesondere die

Analyse von für Bildung für nachhaltige Entwicklung relevante Thematiken unterstützen. In diesem Bereich sind weitere Überlegungen möglich.

Das *GEM* muss im Hinblick auf Praktikabilität und Nutzen empirisch untersucht werden. Eine Anwendung in allen Phasen der Lehrkräfteausbildung ist denkbar.

Dank

Die Publikation dieses Beitrags wurde aus den Mitteln des Open-Access Publikationsfonds der Universität Marburg unterstützt.

7 Literatur

- acara Australian curriculum (2014): assessment and reporting authority. 7–10 Geography: subject [rationale]. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/humanities-and-social-sciences/geography/rationale/> (12.06.2019)
- Ammoneit, R., C. Reudenbach, A. Turek, T. Nauss & C. Peter (2019): Geographische Modellierkompetenz – Modellierung von Raum konzeptualisieren. In: *GW-Unterricht* 156. S. 19–29.
- Arslan, H. O., C. Cigdemoglu & C. Moseley (2012): A Three-Tier Diagnostic Test to Assess Pre-Service Teachers' Misconceptions about Global Warming, Greenhouse Effect, Ozone Layer Depletion, and Acid Rain. In: *International Journal of Science Education* 34(11). S. 1667–1686.
- Bertalanffy, L. (1951): Problems of general system theory. In: *Human Biology* 23. S. 302–312.
- Brooks, C. (2013): How do we understand conceptual development in school geography? In: Lambert, D. & M. Jones (Eds.): *Debates in subject teaching series. Debates in geography education*. Milton Park, Abingdon, Oxon. Routledge, New York. S. 75–88.
- Brooks, C. & A. Morgan (2006): *Theory into practice. Cases and places*. Geographical Ass, Sheffield.
- Clifford, N. J. (2002): The future of Geography: when the whole is less than the sum of its parts. In: *Geoforum* 33(4). S. 431–436.
- Clifford, N. J., S. L. Holloway, S. Rice & G. Valentine (2009): *Key concepts in geography*. 2. Aufl. SAGE, Los Angeles.
- Coll, R. K., B. France & I. Taylor (2005): The role of models/and analogies in science education: implications from research. In: *International Journal of Science Education* 27(2). S. 183–198. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0950069042000276712> (12.06.2019)
- Cresswell, T. (2008): Place: encountering geography as philosophy. In: *Geography* 93(3). S. 132–139.
- Cresswell, T. (2015): *Short introductions to geography. Place: A short introduction* ([Repr.]). Blackwell, Malden, Mass.
- DGfG. (2020): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*. Bonn.
- Fögele, J. (2015): Mit geographischen Basiskonzepten Komplexität bearbeiten. Hintergrund und Anwendung am Beispiel der Ressource „Sand“. In: *Geographie aktuell & Schule* 37(216). S. 11–21.
- Fögele, J. (2016): *Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen: Rekonstruktive Typenbildung | Relationale Prozessanalyse | Responsive Evaluation*. Geographiedidaktische Forschungen 61. Monsenstein und Vannerdat, Münster.
- Forrester, J. W. (1985): *Memo / Industrial dynamics research: D-16: Formulating quantitative models of dynamic behavior of industrial and economic systems*. Massachusetts Institute of Technology, School of Industrial Management. Cambridge, Mass.
- Freytag, T. (2014): Raum und Gesellschaft. In: Lossau, J., T. Freytag & R. Lippuner (Hrsg.): *UTB Geographie, Sozialwissenschaften, Kulturwissenschaften* 3898. Schlüsselbegriffe der Kultur- und Sozialgeographie. Eugen Ulmer, Stuttgart. S. 12–24.
- Geist, H. J. (2018): Integrative Geographie neu denken – z. B. anthropozänisch. In: *Geographica Helvetica* 73(2). S. 187–191.
- Heffron, S. G. & R. M. Downs (2012): *Geography for life: National geography standards*. 2. Aufl. National Council for Geographic Education, Washington, DC.
- Hemmer, I. & M. Hemmer (2000): *Qualität der Lehrerbildung im Fach Geographie aus Sicht der Fachleiter / Seminarleiter: Ergebnisse einer deutschlandweiten Befragung*. In: *Geographie und ihre Didaktik* 2. S. 61–87.
- Hemmer, I. & G. Obermeier (2003): *Qualität der Lehrerbildung an der Universität – Lehrerbefragung zur Ausbildung in Geographie, Geographiedidaktik und in den Erziehungswissenschaften in Bayern*. In: *Geographie und ihre Didaktik* 2. S. 80–109.
- Hericks, U., N. Meister & W. Meseth (2018): *Professionalisierung durch Perspektivwechsel? Lehramtsstudierende zwischen schulischer und universitärer Praxis*. In: Artmann, M., M. Berendonck, P. Herzmann & A. Liegmann (Hrsg.): *Professionalisierung im Praxissemester. Beiträge qualitativer Forschung aus Bildungswissenschaft und Fachdidaktik zu Praxisphasen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn.
- Hericks, U. & R. Laging (2020): *Wie man im Fachlichen professionell wird? Reflexionen zur Lehrerbildung*. In: Heer M. & U. Heinen (Hrsg.): *Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung*. Ferdinand Schöningh, Paderborn. S. 117–136.
- Hericks, U. & N. Meister (2020): *Das Fach im Lehramtsstudium – theoretische und konzeptionelle Perspektiven. Einführung in den Band*. In: Meister, N., U. Hericks, R. Kreyer & R. Laging (i. E.) (Hrsg.): *Zur Sache. Die Rolle des Fachs in der universitären Lehrerbildung*. Springer Verlag, Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium (2010): *Lehrplan Erdkunde. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5 bis 13*. <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/g9-erdkunde.pdf> (22.10.2019)

- Jekel, T. & H. Pichler (2017): Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten. In: *GW-Unterricht* 147. S. 5–15.
- Jackson, P. (2006): Thinking Geographically. In: *Geography* 91(3). S. 199–204.
- Kant, I. (1781): Kritik der reinen Vernunft. 1. Aufl. „Der transzendentalen Ästhetik, Erster Abschnitt, Von dem Raume“, „Der Transzendentalen Analytik, Zweites Hauptstück, Von der Deduktion der reinen Verstandesbegriffe“. Bd. 3. S. 71–77.
- Kattmann, U. (2007): Didaktische Rekonstruktion – eine praktische Theorie. In: Krüger, D. & H. Vogt (Hrsg.): *Theorien in der biologischen Forschung*. Springer Verlag, Wiesbaden. S. 93–104.
- Khalid, T. (2003): Pre-service high school teachers' perceptions of three environmental phenomena. In: *Environmental Education Research* 9(1). S. 35–50.
- KMK/Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Bildungsstandards im Fach Biologie für den mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. Bonn. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/bs_ms_kmk_biologie.pdf (08.08.2019)
- Krauss, S., M. Neubrand, W. Blum, J. Baumert, M. Brunner, M. Kunter & A. Jordan (2008): Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. In: *Journal für Mathematikdidaktik (JMD)* 29(3/4). S. 223–258.
- Kunter, M., J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Waxmann, Münster.
- Lambert, D. (2007): Connected lives: the importance of geographical perspectives. In: *The Development Education Journal* 13(3). S. 13–15.
- Lambert, D. & J. Morgan (2010): *Teaching geography*, 11–18. Routledge, London.
- Lambert, D. (2013): Geographical concepts. In: Rolfes, M. & A. Uhlenwinkel (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Westermann, Braunschweig. S. 174–181.
- Luhmann, N. (1991): *Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft: Vol. 666. Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie*. 4. Aufl. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Luhmann, N. (1995): *Gesellschaftsstruktur und Semantik: Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft: Vol. 4*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Massey, D. (1997): A global sense of place. In: Barnes, T. & D. Gregory (Eds.): *Reading human geography: The poetics and politics of inquiry*. Arnold, London.
- Massey, D. (1999): Philosophy and politics of spatiality: some considerations: The Hettner-Lecture in Human Geography. In: *Geographische Zeitschrift* 87. S. 1–12.
- Massey, D. (2003). Some Times of Space. In: Olafur, E. (Hg.): *The Weather Project*. Exhibition catalogue. Tate Publishing, London. S. 107–118. http://www.f-i-e-l-d.co.uk/writings-violence_files/Some_times_of_space.pdf (28.05.2020)
- National curriculum in England, Department of Education, GOV.UK (2013): *Statutory guidance: National curriculum in England: geography programmes of study*. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-geography-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-geography-programmes-of-study> (12.06.2019)
- National Research Council (2012): *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas* (Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. Board on, Trans.). The National Academies Press, Washington, DC.
- Neuweg, G. H. (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen. In: Terhart, E., H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Waxmann, Münster. S. 583–614.
- Ohl, U. (2013): Komplexität und Kontroversität. Herausforderungen des Geographieunterrichts mit hohem Bildungswert. In: *Praxis Geographie* 43(3). S. 4–8.
- Peter, C. & T. Nauss (2020): Der Raum im System. Von der geographischen Fachlichkeit zur modellierten Welt (-erschließung). In: Meister, N., U. Hericks, R. Kreyer & L. Laging (Hrsg.): *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung*. Springer, Wiesbaden. S. 101–115.
- Rawling, C. (2007): Theory into practice: professional development for geography teachers. Understanding place as a process. Geographical Association, Sheffield.
- Reinfried, S. (2006): Conceptual Change in Physical Geography and Environmental Sciences through Mental Model Building. In: *International Research in Geographical and Environmental Education* 15(1). S. 41–61.
- Shulman, L. S. (2004): *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. Wilson, S. (Ed.). Jossey-Bass Inc., San Francisco.
- Steinbrick, M. & P. Aufenvenne (2016): Integrative Geographiedidaktik? Versuch einer Positionsbestimmung der Fachdidaktik innerhalb der deutschsprachigen Geographie. In: *GW-Unterricht* 142. S. 5–17.
- Taylor, L. (2005): Place: an exploration. In: *Teaching Geography* 30(1). S. 14–17.
- Taylor, L. (2008): Key concepts and medium term planning. In: *Teaching Geography* 33(2). S. 50–54.
- Taylor, L. (2011): Basiskonzepte im Geographieunterricht: Schlüssel, um die Welt besser zu verstehen und den Unterricht besser zu planen. In: *Praxis Geographie* 7/8. S. 8–15.
- Thrift, N. (2002): The future of geography. In: *Geoforum* 33. S. 291–298.
- Tuan, Y.-F. (1977): *Space and place: The perspective of experience*. Univ. of Minnesota Press, Minneapolis, Minn.

- Uhlenwinkel, A. (2013a): Geographical concept: Place; Geographical concept: Space; Geographical concept: Maßstab; Geographical concept: Wandel; Geographical concept: Vernetzung. In: Rolfes, M. & A. Uhlenwinkel (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht: Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Westermann, Braunschweig. S. 182–216.
- Uhlenwinkel, A. (2013b): Geographieunterricht im internationalen Vergleich. In: Kanwischer, D. (Hg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Studienbücher der Geographie. Gebrüder Borntraeger Verlagsbuchhandlung, Stuttgart. S. 231–246.
- Uphues, R. (2013): Basiskonzepte. In: Obermaier, G. & D. Böhn (Hrsg.): Didaktische Impulse. Wörterbuch Geographiedidaktik. Begriffe von A–Z. Westermann, Braunschweig. S. 22–23.
- Wardenga, U. (2011): Geographie als Brückenfach – oder: Arbeit am Mythos. Entgrenzt. In: Studentische Zeitschrift 1. S. 5–16.
- Weichhart, P. (1999): Die Räume zwischen den Welten und die Welt der Räume: Zur Konzeption eines Schlüsselbegriffs der Geographie. In: Meusburger, P. (Hg.): Erdkundliches Wissen: Vol. 130. Handlungszentrierte Sozialgeographie: Benno Werlens Entwurf in kritischer Diskussion. Franz Steiner Verlag, Stuttgart. S. 67–94.
- Weichhart, P. (2005): Auf der Suche nach der „dritten Säule“. Gibt es Wege von der Rhetorik zur Pragmatik? In: Müller-Hahn, D. & U. Wardenga (Hrsg.): Möglichkeiten und Grenzen integrativer Forschungsansätze in Physischer Geographie und Humangeographie. Leibniz-Institut für Länderkunde, Leipzig. S. 109–136.



Herbert Pichler*, Christiane Hintermann** & Daniel Raithofer***

Identitätskonstruktion von Jugendlichen

Trittsteine zur (De)Konstruktion von Identität(en) in der kritischen (geographischen) Medienbildung am Beispiel des Projektes MiDENTITY¹

* herbert.pichler@univie.ac.at, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

** christiane.hintermann@univie.ac.at, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

*** daniel.raithofer@univie.ac.at, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

eingereicht am: 23.11.2020, akzeptiert am: 10.02.2021

Aktuelle gesellschaftliche und (medien)technologische Prozesse des globalen Wandels liefern ausreichend Begründungen für die dringende Notwendigkeit einer Thematisierung der Aushandlung von Identitäten im Schulunterricht. Dieses Bildungsanliegen einer Dekonstruktion und Reflexion von Identitätskonzepten mit Jugendlichen kann mit Anliegen der kritischen Medienbildung erkenntnisreich in Einklang gebracht werden. Da vergleichbare Ziele bereits in mehreren österreichischen Unterrichtsprinzipien und Lehrplänen und damit explizit in den schulrechtlichen Rahmungen des österreichischen Schulunterrichts verankert sind, verwundert die Beobachtung umso mehr, dass adäquate Bildungsbemühungen, etwa in Schulbüchern und Materialien zur digitalen Grundbildung, erst wenig Niederschlag gefunden haben.² Ausgehend vom Projekt MiDENTITY wird aufgezeigt, wie schulische Aufgriffe zu Identitätskonstruktion von Jugendlichen und kritische (geographische) Medienbildung fachdidaktisch gerahmt werden können. Schließlich versteht sich der Beitrag auch als Motivation für Lehrpersonen an der Schließung der Forschungs- und Praxislücke mitzuwirken.

Keywords: Identitätskonstruktion Jugendlicher, Dekonstruktion, kritische geographische Medienbildung, Politische Bildung, Interkulturelles Lernen

Young adults and identity formation: stepping stones towards the (de)construction of identities in Critical Geographic Media Education as outlined in the MiDENTITY project

Current changes in media technology and society should be sufficient to argue a broad inclusion of the topic of individual and collective constructions of identity in secondary education. The objective of deconstructing and critically reflecting identity needs to be informed by critical (geographical) media literacy, as is documented in a variety of curricula and interdisciplinary documents governing secondary education. However, even a superficial look at school textbooks and available materials for basic digital education shows a conspicuous absence of the topic. This paper discusses a framework detailing scientific, pedagogical and legal considerations for an implementation in secondary education.

Keywords: identity construction of adolescents, deconstruction, critical geographical media literacy, citizenship education, intercultural learning

1 Einleitung

Die Hintergrundfolie für die Fragestellungen, mit denen sich der Beitrag auseinandersetzt, bilden die rasanten technologischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungsprozesse des 21. Jahrhunderts. Im zweiten Kapitel werden ausgewählte Aspekte des globalen Wandels allgemein sowie der Medienwelt

¹ Unser Dank geht an Felix Bergmeister und Thomas Jekel für wertvolle Beiträge zur Fertigstellung des Artikels.

im Besonderen charakterisiert und mögliche Effekte auf Identitätsfindungsprozesse von Kindern und Ju-

² Nach unserem Informationsstand gibt es zu dieser Beobachtung noch keine publizierten empirischen Befunde, die Feststellung beruht auf einer Sichtung der Schulbücher in der Konzeptionsphase des Projektes MiDENTITY. Aus einer mangelnden Berücksichtigung in Schulbüchern kann mit einer gewissen Vorsicht auf eine entsprechend seltene Bearbeitung im Schulunterricht geschlossen werden. Die nach wie vor dominante Rolle der Schulbücher bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung ist hinlänglich dokumentiert (vgl. z. B. Hintermann 2018)

gendlichen skizziert. Daraus lässt sich die dringliche Forderung ableiten, dass Schule und Unterricht diese Themenkomplexe aufgreifen sowie auf die daraus erwachsenden Herausforderungen Antworten suchen und anbieten müssen; wobei die Bedeutung der vielfältigen Effekte des globalen Wandels für Bildungsprozesse von der österreichischen Bildungspolitik bereits mehrfach Eingang in die offiziellen Rahmenkonzeptionen von Schulunterricht gefunden hat. Wie im dritten Kapitel ausgeführt wird, können sowohl in den fächerübergreifenden Unterrichtsprinzipien zur Interkulturellen Bildung, zur Medienerziehung, zur Politischen Bildung sowie im Curriculum zur Digitalen Grundbildung als auch konkret in den GW-Lehrplänen zahlreiche Anknüpfungspunkte dafür identifiziert werden. Diese Einordnung des Themenfeldes Identitätskonstruktion und kritische Medienbildung in zentrale Rahmendokumente für den (GW-)Unterricht wird auch deshalb relativ ausführlich erörtert, um (weitere) Projektarbeit in diesem Bereich anzuregen. Für Lehrpersonen werden damit zahlreiche Anregungen für konkrete Interventionen im Rahmen des Unterrichts gegeben, die sich mit Identitätskonstruktion, räumlichen Zuschreibungspraxen und kritischer Medienbildung auseinandersetzen.

Hinweise darauf, wie begründbare Bildungsanliegen im Kontext von Identität und Medienbildung fachdidaktisch gerahmt und in schulpraktischer Projektarbeit umgesetzt werden können, kann man dem vierten Abschnitt entnehmen. Erarbeitet wird dies vor dem Hintergrund des eingangs erwähnten Sparkling Science Projektes „MiDENTITY (Mediale) – Identitätskonstruktionen, transnationale Selbstverortungen & verkürzende Fremdzuschreibungen in der Migrationsgesellschaft am Beispiel von Jugendlichen in Wien“³. Das Projekt wurde in einer engen Zusammenarbeit mit drei Wiener Schulklassen unterschiedlicher Schultypen und Schulstandorte⁴ im Schuljahr 2017/18 durchgeführt. Im Zentrum standen dabei 79 fünfzehn- bis neunzehnjährige Schüler*innen der Sekundarstufe II aus Wien, die ihre eigenen Selbstverortungen und Fremdzuschreibungen untersuchten sowie die besondere Rolle die soziale Medien dabei spielen beleuchteten.

Der Beitrag soll insbesondere auch dazu anregen, entsprechende unterrichtspraktische Konzeptionen zu entwerfen und zur breiten schulischen Verwendung zu veröffentlichen.

³ Detailliertere Darstellungen des Projektes MiDENTITY finden Sie in den Beiträgen Hintermann et al. 2018, 2019, 2020 und 2021.

⁴ Unser ausdrücklicher Dank gilt den mit dem Projekt befassten Lehrenden und Schüler*innen des Aufbaulehrgangs der BHAK 10 in der Pernerstorfergasse (1010 Wien), der 2AHWII der HTL Ungargasse (1030 Wien) sowie der 6B des BRG 19 in der Krottenbachstraße (1190 Wien).

2 Identitätsfindungsprozesse Jugendlicher vor dem Hintergrund globalen Wandels, von Postfaktizität und Echoräumen⁵

Eine Analyse des Forschungsstandes zeigt, dass die Identitätskonstruktionen Jugendlicher im Hinblick auf (mediale) Raum- und Kulturkonstruktionen in Österreich bislang nicht speziell untersucht wurden (vgl. Hintermann et al. 2019). Eine Verknüpfung der wissenschaftlichen Debatten über räumliche und kulturelle Identitätskonstruktionen sowie deren mediale Verhandlung mit den Handlungspraxen von Jugendlichen und deren Wahrnehmungen wirft jedoch äußerst spannende Fragen auf.

Eingebettet sind die Aushandlungen von Identitäten in gesellschaftliche Entwicklungen, die als Phänomene der Superkomplexität (Barnett 2000, 2012) und Superdiversität (Vertovec 2007) beschrieben werden können. Die mit der Digitalisierung einhergehende Informations- und Datenmenge wächst laufend, auch die Referenzrahmen, innerhalb derer die Mitglieder einer Gesellschaft diesen Input verarbeiten und sich somit verorten und orientieren, werden stärker hinterfragt und neu verhandelt (vgl. Hintermann et al. 2021). So charakterisiert Barnett diese Welt als „a world where nothing can be taken for granted, where no frame of understanding or of action can be entertained with any security. It is a world in which we are conceptually challenged, and continually so“ (2000: 257). Der rasche Wandel der Zusammensetzung, vor allem urbaner Gesellschaften, wurde von Vertovec (2007) mit dem Begriff der „Superdiversität“ gefasst, wobei Diversität über die Dimensionen Ethnie oder Herkunftsland hinausgedacht wird. Verschiedenste Kombinationen und intersektionale Wechselwirkungen mit weiteren Variablen wie Gender, Alter, Wohnort, oder Aufenthaltsstatus erzeugen diverse Gesellschaften, die daher für einzelne Individuen unübersichtlich erscheinen (können).

Auf internationaler Maßstabsebene sehen wir uns gleichzeitig mit den Herausforderungen multipolarer Krisen auf verschiedenen Ebenen konfrontiert, die ungleiche Machtstrukturen und Hierarchien offenbaren (Weber 2015, vgl. Bergmeister et al. 2017). Als Beispiel können etwa die Fluchtbewegungen aus Nordafrika oder dem Nahen Osten in das angrenzende Europa angeführt werden. An der in Europa über Migration, Flucht und Integration geführten, medial und politisch aufgeheizten Debatte kann auch eine zunehmende soziale (Mecheril et al. 2010) sowie

⁵ Für eine ausführliche Diskussion von Konsequenzen unterschiedlicher Aspekte des globalen Wandels und der Veränderungen der Medienwelten auf die Identitätskonstruktionen von Jugendlichen siehe Hintermann et al. 2020.

räumliche (Bauriedl 2009) Polarisierung und Spaltung der Gesellschaft beobachtet werden. Der Migrationspädagog Mecheril (2010) kritisiert, dass darin implizit laufend Grenzziehungen zwischen „eigen“ und „fremd“, zwischen „wir“ und „nicht-wir“ vollzogen werden, in denen bestehende Machtgefälle und Hierarchien zementiert werden. Als Ausdruck der daraus resultierenden unterschiedlichen Machtpositionen kann die eingeschränkte Teilhabe derart marginalisierter Gruppen am gesellschaftspolitischen Leben gesehen werden. Nach Bauriedl spiegeln sich die Spaltungstendenzen auch in der Konstruktion von Raum als „relationale, machtdurchzogene und prozesshafte Dimension sozialer Interaktion“ (2009: 228) wider.

Am Beispiel der Debatten um die Maßnahmen zur Bekämpfung der Covid-19-Pandemie kann auch der tiefgreifende Wandel der medialen Repräsentation (vgl. Hall 1997) beobachtet werden. Befeuert durch die Globalisierung und die neuen technologischen Möglichkeiten der Digitalisierung allgemein sowie medialer Kanäle im Speziellen erfahren auch herkömmliche, scheinbar eindeutige Erklärungs- und Deutungsmuster eine Krise. Ausgelöst wird dies durch eine sehr rasche sowie breite Produktion und Verteilung von Daten und Informationsbausteinen in digitalen Medien bei gleichzeitigem Bedeutungsverlust und schrumpfendem Einfluss der klassischen Massenmedien (Printmedien und Rundfunk) im Medienkonsum, vor allem bei Jugendlichen (vgl. Shell Jugendstudie 2019, Jugend-Internet-Monitor 2019 etc.). Im medialen Überangebot der Kanäle sowie konkurrierender und widersprüchlicher Erklärungen und Narrative (vgl. Ortner 2014) verlieren herkömmliche Marker für Faktizität, Seriosität und Glaubwürdigkeit an Einfluss.

Die neue Unübersichtlichkeit medialer Kommunikation und Repräsentation äußert sich dabei in verschiedenen Phänomenen: Die Produktion, die Verbreitung und der Konsum von Botschaften in zunehmend virtuellen Räumen führt, unterstützt durch die Algorithmen von sozialen Plattformen und Netzwerken, zur Etablierung von Filterblasen und Echokammern (Pariser 2012). In diesen medialen Rückzugsräumen (Rochlin 2017) und Wohlfühllosen werden nicht nur die eigenen Sichtweisen permanent bestärkt, die Filter- und Auswahlmechanismen sozialer Medien verhindern geradezu einen kontroversen gesellschaftspolitischen Diskurs und werden ob ihrer polarisierenden Wirkungen auch als „Radikalisierungsmaschinen“ (Ebner 2019) charakterisiert. Weiters bietet sich diese kommunikative Praxis in Kombination mit den technologischen Entwicklungen für zielgruppengenaue politische Agitation und Beeinflussung an, wie das Beispiel Cambridge Analytica im Rahmen der Brexit-Kampagne zeigte (vgl. Dowards

& Gibbs 2017). Vor diesem Hintergrund überrascht es auch nicht, dass wachsende Zustimmung zu politischen Botschaften beobachtet werden kann, die auf scheinbar „einfache Erklärungen“ und vermeintliche „Eindeutigkeit“ setzen (Nassehi 2016; Schad 2017).

Versuche, beispielsweise von Seiten eines unabhängigen Qualitätsjournalismus, die Komplexität von Problemlagen oder die Interessenlagen in Konflikten darzustellen, können von Populist*innen unabhängig von der Faktenlage für eigene Zielgruppen relativ leicht als „Fake-News“ der „Systemmedien“ diskreditiert werden. Im „postfaktischen Zeitalter“ (Keyes 2004) verlieren Fakten zunehmend ihren Anspruch auf Gültigkeit und müssen medial mit Verschwörungstheorien und Tendenzen der Gegenauflklärung in Konkurrenz treten, was exemplarisch an den Diskursen über Klimawandel und Klimaschutz oder Covid-19 gezeigt werden kann. Die skizzierten Phänomene gewinnen zudem an Brisanz, wenn wir uns mit Luhmann die Bedeutung der Medien für die Erschließung von Wirklichkeit(en) vor Augen führen: „Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien.“ (1995: 5, vgl. 2017). Im thematischen Kontext und unter Berücksichtigung der Entwicklung in den letzten Jahren müsste man dieses bekannte Zitat um die Bedeutung der sozialen Medien ergänzen und aktualisieren.

Inmitten dieser kurz umrissenen Szenerie informieren und positionieren sich nun Kinder, Jugendliche und Erwachsene in einem medialen Rauschen aus Informationsbausteinen und Versatzstücken, die vermehrt in digitalen Medien auf die Nutzer*innen einwirken. Dies darf jedoch nicht als passiver Medienkonsum interpretiert werden, durch Liken, Teilen oder Kommentieren werden die Jugendlichen selbst zu Mitgestalter*innen, zu Prosumer*innen (Toffler 1980). Dieses selektierende, kommentierende, bewertende und verteilende Medienhandeln sowie das Beitreten zu Gruppen und die Abgrenzung von anderen Gruppen in sozialen Medien können als identitätsbeeinflussende Zuordnungs- und Abgrenzungsprozesse charakterisiert werden. Diese Vorgänge können einerseits als partizipative Konstruktion und Gestaltung von Weltbildern in Medien im Sinne der individuellen Aufklärung, Emanzipation und Mündigkeit interpretiert werden. Andererseits sind Jugendliche dabei mit der Gefahr der Unübersichtlichkeit unzähliger Wirklichkeitsdarstellungen sowie bewusster oder unbewusster, massenhafter Verbreitung von Falschinformationen oder Propaganda konfrontiert. Beides erschwert die Verortung und Orientierung für Einzelpersonen. Hier kann eine kritische (geographische) Medienbildung ansetzen, die nicht nur die Bedeutung sozialer Medien bei der alltäglichen Wirklichkeitskonstrukti-

on analysieren und reflektieren hilft, sondern die damit verbundenen Prozesse der Identitätsaushandlungen von und unter Jugendlichen zum Thema macht.

3 Identitätskonstruktion(en) und kritische (geographische) Medienbildung: Unterrichtsprinzipien und Lehrplanbezüge

Der nun folgende Abschnitt bietet einen Überblick über die Einordnung des Themenfeldes Identitätskonstruktion und kritische Medienbildung in zentrale Rahmendokumente für den GW-Unterricht. Daraus lassen sich etliche Begründungen und Anknüpfungspunkte für Projektunterricht ableiten. So unterstützen Bildungsbemühungen, die sich in diesem Themenfeld bewegen, zentrale überfachliche Bildungsanliegen, die auch in den fächerübergreifenden Unterrichtsprinzipien⁶ Interkulturelle Bildung (Grundsatzterlass 2017), Medienerziehung (Grundsatzterlass 2012) und Politische Bildung (Grundsatzterlass 2015) sowie in der Verordnung des Curriculums zur Digitalen Grundbildung (BMBWF 2018) als fächerübergreifende Ziele definiert wurden. Daneben verpflichten die Leitgedanken und allgemeinen didaktischen Grundsätze der gültigen Sekundarstufenlehrpläne geradezu, Schüler*innen zu einer konstruktiven Auseinandersetzung mit geänderten Lebensbedingungen im Zeichen des globalen Wandels in der Migrationsgesellschaft zu bewegen. Schließlich finden sich auch im Fachlehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde sowohl in den didaktischen Grundsätzen – speziell in den neu implementierten Basiskonzepten – als auch in den kompetenzorientierten Lernzielen des AHS-Lehrplans für die Sekundarstufe II (BMB 2016) konkrete Hinweise für die Realisierung dieser Bildungsanliegen im Unterricht. Ein kurzes Blitzlicht soll auch auf eine mögliche Verortung in der Sekundarstufe I geworfen werden.

3.1 Identitätskonstruktion(en) im Unterrichtsprinzip Interkulturelle Bildung

Ein zentraler Begriff, der im Rahmen der Auseinandersetzung mit Identität(en) im Unterricht zu dekonstruieren wäre, ist jener der Kultur(en). Die 2017 neu formulierte Fassung des Unterrichtsprinzips Interkulturelle Bildung (BMB 2017) etabliert einen offenen, breiten und dynamischen Kulturbegriff und verweist mehrfach ausdrücklich auf die Identitätskonstruktion:

⁶ Fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien werden vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung zusätzlich zu den Lehrplänen für jene Bildungs- und Erziehungsaufgaben verordnet, die im Unterricht aller Gegenstände der jeweiligen Schulart zu berücksichtigen sind.

„Kulturen prägen die Identität des Einzelnen wie der Gruppe:

- die Kulturen der Gesellschaft, in der wir aktuell leben,
- die Kulturen der Gruppen, in denen wir uns bewegen,
- (kulturelle) Praktiken, die sich aus unserem sozialen Status, unserer sprachlichen, weltanschaulichen, religiösen Verankerung sowie alters- und milieubedingten Interessen ergeben etc.“ (ebd.: 2 f.)

Hinweise für die Ausrichtung von Unterrichtsinitiativen im Themenfeld lassen sich auch aus dem Ziel ablesen, Interkulturelle Bildung befähige „unabhängig von Herkunft, sozialem Status, Alter, Geschlecht etc. – zum Umgang mit Vielfalt in einer multikulturellen Gesellschaft. Sie soll einen Beitrag leisten gegen Ausgrenzungsmechanismen und stellt der Haltung ‚Wir und die Anderen‘ (‚Othering‘) die Befähigung zum Umgang in und mit heterogenen Gruppen gegenüber“ (ebd.: 3). Für die Zielrichtung des Beitrags erscheint auch der Verweis auf die Förderung der kritischen „Reflexion des individuellen wie gruppenspezifischen Sprachgebrauchs“ bedeutsam. Weiters sollen eurozentristische oder andere ethnozentristische Sichtweisen erkannt, hinterfragt und durch Perspektivenvielfalt ergänzt werden (vgl. ebd.). Schließlich wird der wichtige Beitrag betont, den die Entwicklung von dynamischen, veränderbaren, hybriden Identitätskonzepten zur Förderung von Respekt und Toleranz sowie zur Sicherung von Demokratie und Menschenrechten leisten können, da dies Stereotypisierungen und Rassismen entgegenwirke (vgl. ebd.: 4).

3.2 Identitätskonstruktionen und kritische (geographische) Medienbildung im Unterrichtsprinzip Medienerziehung

Der 2014 neu veröffentlichte Grundsatzterlass zur Medienerziehung (BMBF 2014) kann als Aufforderung gelesen werden, sich mit Medien, ihren Produktionsbedingungen und Wirkungen reflexiv und kritisch auseinanderzusetzen. So wird etwa auf die Konsequenzen der zunehmenden Durchdringung der Lebenswelt Jugendlicher durch vielfältige Medien für die Planung und Gestaltung von Unterricht hingewiesen. Im Kontext des Beitrags erscheint der Hinweis bedeutsam, dass Schüler*innen neben den damit verbundenen Chancen, auf die Mechanismen und Wirkungen medialer Wirklichkeitskonstruktion vorbereitet werden: Etwa mit „den verschiedenen Interessen, die die Auswahl und den Inhalt von Informationen und die Form der Vermittlung bestimmen“ (ebd.: 1) sowie mit der Erkenntnis „dass die Medien nicht nur als Vermittler fiktiver Welten, sondern auch in der Abbildung der Wirklichkeit eine eigene Wirklichkeit schaffen. Die Schüler*innen sollen erkennen,

dass diese gestaltete Wirklichkeit nicht wertneutral sein kann.“ (ebd.: 4)

Der Grundsatzterlass zur Medienerziehung lenkt das Augenmerk der Lehrpersonen auf das Ziel des aktiven, bewussten und mitbestimmenden Medienhandelns der Schüler*innen und macht weiters deutlich, „dass sie im Rahmen der Mediennutzung ihre eigene Bedeutung in der Interaktion mit dem jeweiligen Medium aushandeln“ (vgl. ebd.: 3). Es gilt konkrete Lernumgebungen zu gestalten, Aktivitäten und Reflexionsprozesse zu initiieren, in denen Schüler*innen diese Erkenntnisse gewinnen und verarbeiten können.

3.3 Identitätskonstruktion und kritische (geographische) Medienbildung im Unterrichtsprinzip Politische Bildung

Drittens bietet der 2015 überarbeitete und neu verordnete Grundsatzterlass zur Politischen Bildung (BMBWF 2015) zahlreiche Anknüpfungspunkte zur Motivation und Legitimation von Bildungsbemühungen im Spannungsfeld von Identitätskonstruktion und Medien. So wird bereits in seiner Einleitung auf den starken Wandel in Schule, Gesellschaft und Politik verwiesen, gleichzeitig haben politische Kommunikation, mediale Berichterstattung und die Wege der Informationsbeschaffung einen starken Wandel durchlaufen (vgl. ebd.: 2). „Diesen Veränderungen muss durch neue Vermittlungsmethoden und aktuelle politische Bezüge Rechnung getragen werden.“ (ebd.: 2)

In den Lehrzielen des Grundsatzterlasses werden wesentliche Aspekte angesprochen, die im Kontext der Reflexion der Identitätskonstruktion sowie der Rolle der (sozialen) Medien bedeutsam erscheinen: Schüler*innen sollen dazu befähigt werden, gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und dahinterstehende Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen und zu bewerten. Auch die eigenen Wertvorstellungen und jene von Andersdenkenden sollen kritisch reflektiert werden. Und dies basiere „auf demokratischen Prinzipien und auf Grundwerten wie Frieden, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität; die Überwindung von Vorurteilen, Stereotypen, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus sowie von Sexismus und Homophobie ist in diesem Zusammenhang besonders anzustreben.“ (ebd.: 2) Ein politisch bildender GW-Unterricht unterstützt demnach die reflektierte Meinungsbildung, die diskriminierungsfreie Artikulation eigener Positionen, sowie die Anerkennung kontroverser Standpunkte. Es ist darauf zu achten, „dass die Schülerinnen und Schüler ein selbstständiges Urteil gewinnen (Analysefähigkeit), eine kritisch-abwägende Distanz aufrechterhalten können und abweichende Stellungen oder Meinungen keinesfalls diskreditiert wer-

den“ (ebd.: 4). Gleichzeitig sollen Schüler*innen „ein kritisches Urteilsvermögen gegenüber der Meinung anderer und der medialen Darstellung von Inhalten“ entwickeln und „einen (verantwortungs)bewussten Umgang insbesondere auch mit neuen Medien“ lernen (ebd.: 3).

Daraus erwachsen für Lehrpersonen pädagogische, didaktische und methodische Herausforderungen in der Gestaltung der Lernprozesse: Die Aufbereitung und Verhandlung der in den Debatten vertretenen Positionen und Interessen (somit auch von Identifikationsangeboten) soll dabei sowohl dem Kontroversitätsgebot als auch dem Überwältigungsverbot sowie der geforderten Analysefähigkeit gerecht werden.

3.4 Identitätskonstruktion(en) und kritische (geographische) Medienbildung in der Digitalen Grundbildung

Auch im Curriculum zur Digitalen Grundbildung (BMBWF 2018), die einen wesentlichen Beitrag zum kompetenten Umgang kommender Generationen mit Medien und ihrer Wirklichkeitsgestaltung leisten soll, lassen sich Spurenelemente reflexiver Bildung aufspüren. Neben der Adressierung zahlreicher technischer und technologischer Aspekte der Digitalisierung werden in diesem Lehrplan auch vereinzelt kritische, gesellschaftsbezogene Zugänge zu Medien und ihrer Nutzung aufgegriffen. So werden Medien etwa als eine kulturelle Form der individuellen und gesellschaftlichen Wirklichkeits- und Identitätsgestaltung begriffen, dies rückt die Anliegen der Digitalen Grundbildung partiell in die Nachbarschaft der Ansätze zu „media literacy“, „digital literacy“ oder „media education“ (Buckingham et al. 2015; Kellner et al. 2015).

Im gesellschaftlichen Wandel mit neuen (digitalen) Technologien und Vernetzungen erwachsen auch neue Wege und Möglichkeiten der Kommunikation, des Empowerments, aber auch der Exklusion, und somit der Ausgestaltung von Identitäten und Wirklichkeiten. Explizit weist die Verordnung auf die Reflexion von Voraussetzungen und Folgen sowie von gesellschaftlichen Auswirkungen eines Einsatzes bestimmter digitaler Technologien und Werkzeuge hin. Auf das Fach Geographie bezogen spricht Lukinbeal (2014: 41) in diesem Zusammenhang von „geographic media literacy“. Durch die erweiternde Verknüpfung digitaler Grundbildung um Perspektiven der kritischen Medienbildung sowie der politischen Bildung würden Unterrichtsvorhaben darüber hinaus auf eine „critical geographic media literacy“ (Hintermann et al. 2020) der Schüler*innen abzielen. Anliegen einer kritischen geographischen Medienbil-

derung ist es u. a., Schüler*innen dazu zu befähigen, räumlich und wirtschaftlich relevante Medienrepräsentationen selbstständig und fundiert lesen, analysieren und produzieren zu können, um dadurch ihre gesellschaftliche Teilhabe zu stärken. Gemeinsam ist diesen Ansätzen einer kritischen digitalen Medienbildung der Fokus auf die Rolle als Prosumer*in und der reflexive Blick auf die Bedeutung von medialen Wirklichkeitskonstruktion(en) (vgl. Kanwischer & Schlottmann 2017; Dorsch & Kanwischer 2020).

3.5 Identitätskonstruktion und kritische (geographische) Medienbildung im Lehrplan der AHS Oberstufe

Allgemeines Bildungsziel – Leitgedanken und Allgemeine didaktische Grundsätze

Der folgende Abschnitt analysiert die allgemeinen Bildungsziele, didaktischen Grundsätze sowie den Fachlehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde der Sekundarstufe II (BMB 2016) in Hinblick auf Anregungen zur Auseinandersetzung mit Identitätskonstruktion(en) und Medienbildung. Freilich können vergleichbare Unterrichtsprojekte auch in berufsbildenden Schulen (BBS) realisiert werden, dafür lassen sich jeweils spezifische Anknüpfungspunkte in den Lehrplänen der verschiedenen Schulformen der BBS finden.

Bereits in den Leitgedanken der aktuellen Lehrpläne für die Allgemeinbildenden Höheren Schulen wird auf die Herausforderungen hingewiesen, die für Schüler*innen mit dem globalen Wandel für die Auseinandersetzung mit den eigenen Identitäten erwachsen⁷: „Im Zusammenhang mit der Globalisierung der Wirtschaft, vielfältigen Krisenerscheinungen und Konfliktregionen sowie damit einhergehenden Migrationsbewegungen stellen sich verstärkt Herausforderungen in den Bereichen sozialer Zusammenhalt, Verteilungsgerechtigkeit, interkulturelle Begegnungen und Geschlechtergleichstellung. In diesem Zusammenhang kommt der Auseinandersetzung mit der regionalen, österreichischen und europäischen Identität unter dem Aspekt der Weltoffenheit besondere Bedeutung zu.“ (BMB 2016: 2f.) Freilich wäre der Singular in der Setzung einer „regionalen, österreichischen und europäischen Identität“ im Unterricht kritisch zu hinterfragen.

Als zweiter Aspekt, sei der Verweis auf das verstärkte Eindringen innovativer Technologien der Information und Kommunikation sowie der Massenmedien in alle Lebensbereiche angeführt. „Zur Förderung der digitalen Kompetenz ist im Rahmen des Unterrichts diesen Entwicklungen Rechnung zu tragen und das

didaktische Potenzial der Informationstechnologien bei gleichzeitiger kritischer rationaler Auseinandersetzung mit deren Wirkungsmechanismen in Wirtschaft und Gesellschaft nutzbar zu machen.“ (ebd.: 3)

Im Abschnitt der Allgemeinen didaktischen Grundsätze des Lehrplans wird noch einmal ausdrücklich die Interkulturelle Bildung als Grundsatzrichtlinie der Unterrichtsgestaltung verankert, wobei aus der Perspektive des Beitrags zwei Aspekte spannend erscheinen. Einmal die notwendige Auseinandersetzung mit „Fragen des Austauschs und des Verstehens zwischen Gruppen verschiedener sprachlicher, sozialer, geographischer oder sonstiger Herkunft und damit Fragen der individuellen und sozialen Identität sowie der Zugehörigkeit und der Strategien zum Umgang mit kulturellen Praktiken.“ (ebd.: 6) Und zweitens, dass unterschiedliche Sichtweisen und allfällige Konfliktthemen „auf der Grundlage einer offenen und respektvollen Auseinandersetzung und unter Bezugnahme auf die verfassungsrechtlich verankerten Grundrechte und Prinzipien diskutiert und bearbeitet werden“ sollen (ebd.).

Fachlehrplan Geographie und Wirtschaftskunde

Der aktuelle Fachlehrplan Geographie- und Wirtschaftskunde (BMB 2016) versucht eine kritische Kompetenzorientierung zu etablieren (vgl. Pichler 2013, 2014; Hinsch et al. 2014), die ein tragfähiges Fundament für Projektunterricht zur kritischen geographischen Medienbildung anbietet. Er fordert einen GW-Unterricht ein, der Schüler*innen in zunehmend ökonomisch geprägten Lebenswelten sowie in einer superkomplexen, superdiversen und sich in ihrer Veränderung beschleunigenden Welt Orientierung ermöglichen soll. Darüber hinaus zielt er auf die Aneignung jener Kompetenzen, welche die Kritik- sowie die demokratiepolitische, ökonomische und soziale Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit von Schüler*innen unterstützen sollen (vgl. ebd.: 60). Auch das Ziel der Aneignung von Fähigkeiten zur Reflexion und Kritik von und an bestehenden sozio-ökonomischen, gesellschafts-politischen (Macht)Verhältnissen (Hinsch et al. 2014; Pichler 2013) referiert auf die kritische geographische (Medien)Bildung: „Die Existenz verschiedener interessengeleiteter Wirklichkeiten von der lokalen bis zur globalen Ebene aufzuzeigen, zu vergleichen, zu bewerten und kritisch zu hinterfragen, ist Ziel eines multiperspektivischen Zugangs zum Unterricht.“ (BMB 2016: 60)

Basiskonzepte im GW-Unterricht

In Bezug auf die in Kapitel 2 skizzierten gesellschaftlichen, ökonomischen und medialen Veränderungsprozesse im beginnenden 21. Jahrhundert bie-

⁷ Vergleichbare Rahmungen finden sich in den aktuellen Lehrplänen der Schultypen der Berufsbildenden Schulen.

ten sich insbesondere fünf der im Lehrplan für die AHS-Oberstufe (vgl. BMB 2016: 60 ff.) erläuterten Basiskonzepte (vgl. Jekel & Pichler 2017; Fögele & Mehren 2015; Lambert 2013) zur Aufarbeitung des Spannungsfelds Identität(en), Medien und räumliche Zugehörigkeit(en) im GW-Unterricht an: Raumkonstruktion und Raumkonzepte; Diversität und Disparität; Interessen, Konflikte und Macht; Wahrnehmung und Darstellung; sowie Kontingenz.

So eröffnet die Perspektive des Basiskonzepts *Raumkonstruktion und Raumkonzepte* (ebd.) im thematischen Kontext eine Reflexion der Mechanismen der identitäts- und imagebezogenen Zuschreibungen von Räumen, welche sich mit den gesellschaftlichen Veränderungen ebenfalls einem Wandel unterziehen. Auf dieser Basis können im Unterricht interessengeleitete Raumkonstruktionen dekonstruiert werden. Das wiederum kann als Voraussetzung für die Teilhabe an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen und die Reflexion und Kommunikation darüber angesehen werden. Soziale, ökonomische und politische Prozesse, die Aspekte von *Diversität und Disparität* verursachen oder fördern, sollen mit der Brille des gleichnamigen Basiskonzepts auf ihre Ursachen, dahinterstehende oder daraus erwachsende Konflikte oder allgemein auf die Folgewirkungen differenziert betrachtet und untersucht werden. Wie unterschiedlich Interessen in gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen sein können, lässt sich prototypisch aus der Perspektive des Basiskonzepts *Interessen, Konflikte und Macht* analysieren. Soziale, ökonomische, ökologische und politische Verflechtungen, die zu Abhängigkeiten, Konflikten und Krisen führen können, sind dabei hinsichtlich Lösungsstrategien auf der einen sowie Partizipations- und Exklusionsprozessen auf der anderen Seite zu betrachten. Dabei gilt es zu reflektieren, dass die direkten oder indirekten Auswirkungen der (politischen) Entscheidungen und Handlungen jeweils zu a) eigenen Vorteilen und Nachteilen, b) Gewinnen und Verlusten bei in diese Prozesse direkt oder indirekt involvierten Personen und c) ebensolchen Gewinnen und Verlusten für die Gesellschaft führen können.

Anhand des Basiskonzepts *Wahrnehmung und Darstellung* lässt sich die (mediale) Schaffung von Wirklichkeiten und Weltbildern sowie ihre Beziehung zum physischen Container-Raum hinterfragen. Hierbei werden die kritische Reflexion und Analyse von (medialer) Produktion, Vermittlung und Rezeption der dargestellten Wirklichkeits- und Weltbilder eingefordert. Kern des Basiskonzepts ist die Frage danach, was von wem und warum als „real“ eingestuft wird. Die Fragestellung lässt sich dabei problemlos um die Thematisierung der Rol-

le erweitern, welche Medien bei dieser Einstufung spielen. Schließlich ist dem als übergreifendes Korrektiv (vgl. Jekel & Pichler 2017: 8; Bergmeister 2017: 20) konzipierten Basiskonzeptes der *Kontingenz* die Multiperspektivität in den Strategien und Lösungsansätzen eingeschrieben, welche sich in der praktischen und kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichem Wandel als unumgänglich erweist. Damit verbunden ist das Erkennen und Bearbeiten von Mehrdeutigkeiten der Problembeschreibungen, Lösungen und Strategien. Ein daran orientierter GW-Unterricht verwehrt sich monokausalen Erklärungen und eindimensionalen, linearen „Wenn-dann-Lösungsansätzen“. Somit bieten die Basiskonzepte – in Verknüpfung mit den Bildungszielen des Lehrplans – zahlreiche Lernanlässe für Schüler*innen Erkenntnisse rund um die eigene Mediennutzung und die eigenen (räumlichen) Verortungs- und Zuschreibungspraxen zu gewinnen.

Bildungs- und Lehraufgabe, Lehrstoff

Anknüpfungspunkte für die Auseinandersetzung mit Identitätskonstruktionen und ihren u. a. räumlichen und gesellschaftlichen Folgewirkungen lassen sich in mehreren Modulen des GW-Oberstufenlehrplans finden. Konkret werden in der 7. Klasse im 6. Semester (Kompetenzmodul 6 Österreich – Raum – Gesellschaft – Wirtschaft) mit „Herausforderungen multikultureller und alternder Bevölkerungen erörtern“ sowie „Auswirkungen gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse auf die Lebenssituationen ausgewählter Bevölkerungsgruppen bewerten“ zwei kompetenzorientierte Lernziele angeführt, die unmittelbar mit dem Themenfeld in Verbindung gebracht werden können (BMB 2016: 66). In besonderer Weise bietet sich das Kompetenzmodul 7 (Lokal – regional – global: Vernetzungen – Wahrnehmungen – Konflikte) in der 8. Klasse (7. Semester) zur intensiven Thematisierung an, da es explizit auffordert „Konstruktionen von Räumen und raumbezogenen Identitäten [zu] untersuchen“ (ebd.).

3.6 Identitätskonstruktion(en) in der Sekundarstufe I

Freilich erscheint es wünschenswert, wenn bereits Schüler*innen in der Sekundarstufe I dazu angeleitet würden, ihre Aktivitäten in sozialen Medien im Zusammenhang mit der eigenen Identitätsentwicklung sowie ihre Verortungs- und Zuschreibungspraxen zu reflektieren. Auch eine kritische Reflexion eines Denkens in Raum- und Kulturcontainern im GW-Unterricht würde dazu einen wertvollen Beitrag leisten. Die Erfahrungen in den bisherigen Workshops, in denen das Projekt MiDENTITY Lehrpersonen und



Abb. 1: Schematische Darstellung der Module eines Projektunterrichts zum Themenkomplex Identitätskonstruktion und kritische geographische Medienbildung (eigener Entwurf, vgl. Hintermann et al. 2021).

Fachdidaktiker*innen vorgestellt wurde⁸ und insbesondere die Rückmeldungen von Lehrpersonen aus dem NMS-Bereich bestätigen diese Einschätzung.

Da der Unterstufenlehrplan aktuell von einer ministeriellen Arbeitsgruppe neu bearbeitet wird und die Lehrplangruppe laufend über diesen Prozess berichtet (Fridrich et al. 2019; Chreiska-Höbinger et al. 2019), kann in diesem Kontext auch noch ein kurzer Ausblick auf mögliche Anknüpfungen im zukünftigen Lehrplan geworfen werden. Eine der Innovationen des voraussichtlich ab 2023/24 aufsteigend eingesetzten Lehrplans werden die sogenannten „Zentralen fachlichen Konzepte“ sein, die den Basiskonzepten der Oberstufe entsprechen. In der derzeit vorliegenden Entwurfsversion für das Fach „Geographie und wirtschaftliche Bildung“ findet sich das zentrale fachliche Konzept *Werte und Identitäten*:

„Die Identitäten von Menschen bilden sich in direkten oder medialen Begegnungen in der Ge-

⁸ MiDENTITY-Workshops für Lehrer*innen und Fachdidaktiker*innen zusätzlich zum eigentlichen Projekt haben bislang u. a. im Rahmen der AGIT 2018 in Salzburg, des IMST-Fachdidaktik-Tages 2018 in Klagenfurt, der ÖZEPS-Sommerakademie 2018 am Grundlsee, sowie im Rahmen des Bundesseminars der BundesARGE GGP 2018 in Salzburg stattgefunden.

sellschaft, dadurch entstehen gemeinsame Werte und Zugehörigkeitsgefühle. Menschen können sich dabei mehrfach zugehörig fühlen und mehrere Identitäten haben. Das Erkennen von Zugehörigkeiten, der Bausteine der eigenen Identitäten sowie der damit verbundenen Werte kann etwa am Beispiel nationaler Identitäten erfolgen oder an Identitätsbildung über Arbeit oder Konsum. Erkenntnisse, Urteile und Handlungen sind häufig von Werten und Interessen geleitet, die einander auch widersprechen können.“ (ebd.: 75)

4 Identitätskonstruktion und kritische (geographische) Medienbildung – Trittsteine für den projektorientierten GW-Unterricht

Was bedeuten der skizzierte gesellschaftlich-ökonomische und technologische Wandel sowie die Bildungsaufträge in Unterrichtsprinzipien und Lehrplänen für die fachliche und fachdidaktische Konzeption von GW-Unterricht? Der bisherigen Argumentation des Beitrags folgend, lassen sich aus der Verbindung der Auseinandersetzung mit der Konstruiertheit und Aushandlung von Identität(en) mit einer kritischen (geographischen) Medienbildung zahlreiche

für Schüler*innen aufschlussreiche Perspektiven und Erkenntnisse gewinnen. Wie aber damit beginnen, welchen didaktischen und fachlichen Zugriff wählen? Wir skizzieren in weiterer Folge Trittsteine zur konzeptionellen Rahmung von sieben Projekt-Modulen. Diese leiten sich aus dem Projekt MiDENTITY ab, greifen jedoch darüber hinaus ausgewählte zusätzliche Konzeptionen auf und erheben dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

4.1 Meine Identität(en) – Teil 1

Auch im thematischen Kontext bieten sich verschiedene didaktische Zugriffe an. Wir empfehlen dem Prinzip der Orientierung an der unmittelbaren Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler*innen zu folgen, womit auch im Projekt MiDENTITY gute Erfahrungen gemacht wurden. Somit könnte beispielweise die Auseinandersetzung mit den eigenen gängigen Praktiken des Medienhandelns und der Aushandlung als Ausgangspunkt einer Bearbeitung der (De)Konstruktion von Identität(en) gewählt werden. Damit rückt das Erfassen und Analysieren der Selbstverortungen und Zuschreibungspraxen von Schüler*innen in den Mittelpunkt von Interventionen, die der Bewusstmachung und Reflexion des eigenen Medienhandelns dienen sollen. „In Anlehnung an die Migrationspädagogik geht es auch darum, Möglichkeiten der Selbst- und Fremdverortung zu schaffen und zu vermitteln, die es erlauben in Alternativen zu denken und dabei essentialisierende und homogenisierende Identitätskonstrukte zu überwinden“ (Hintermann et al. 2019: 72). Dies kann in weiterer Folge auch in weniger diskriminierenden Fremdzuschreibungen münden. Damit dies gelingen kann, müssen Schüler*innen die Konstruiertheit und Veränderbarkeit der eigenen Identität(en) erkennen sowie „die Einflüsse identitätsbezogener Aushandlungsprozesse auf sich selbst und andere in sozialen Medien“ (ebd.) erfassen können.

Im Rahmen von MiDENTITY näherten sich involvierte Schüler*innen in einem Online-Fragebogen sowie in qualitativen Gruppendiskussionen (vgl. Hintermann et al. 2020, 2021) der Frage, welche Marker aus ihrer Sicht für ihre Verortungen zwischen Zugehörigkeiten zu und Abgrenzung von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen ausschlaggebend sind. Darüber hinaus wurde verhandelt, was es bedeutet, sich einer bestimmten Gruppe (bspw. „Serbin“ oder „Österreicher“) zugehörig zu fühlen oder von Dritten einer solchen Gruppe zugeordnet zu werden. Es wurde aber auch nachgeforscht, woher die hegemonialen Zuschreibungen stammen, die bei Kategorisierungen laufend vorgenommen werden. Reuber und Schlottmann verweisen auf die besondere Bedeutung der Schule, „in der die medialen Raumkonstruktionen

von heute die Identitätskonzepte der politischen BürgerInnen von morgen prägen“ (2015: 199). Dies macht die Forderung nach einem generell sensiblen Umgang mit Raumkonzepten, Raumbegriffen und Regionalisierungen im GW-Unterricht umso dringlicher.

In Kontext des Moduls gilt es auch jene gesellschaftlichen Strukturen und Mechanismen, die herkömmliche Zuschreibungspraxen bedingen und ermöglichen, sichtbar zu machen und kritisch zu betrachten. Um dies zu untersuchen bietet sich im Unterricht ein konstruktivistischer Blick auf Gesellschaft, ihre Diskurse und Aushandlungsprozesse an (Jäger 2015). Wobei die Diskurse im Sinne Foucaults als „Praktiken [...], die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (1973: 74) zu verstehen sind. In diesem Sinne wird auch Raum als Produkt von (kommunikativen) Handlungen konzeptionalisiert, die immer in bestimmte Weltanschauungen und Ideologien eingebettet sind (Glasze & Mattisek 2009). Der Möglichkeiten, Schüler*innen die Konstruiertheit von Gesellschaft sowie die Aushandlung von Bedeutungen und Deutungsmacht an einfachen Beispielen erschließen zu lassen, gibt es viele. Im Zuge der MiDENTITY-Workshops bot etwa die Plakatanalyse eines Werbesujets einer Drogeriekette in der Kombination der Inszenierung eines Wiener Rappers mit migrantischen Wurzeln mit dem Slogan „#Weil ich ein Mädchen bin“ ein geeignetes Setting dafür an (vgl. Hintermann et al. 2021).

4.2 Meine Identität(en) – Teil 2

Lohnend erscheint in einem zweiten Schritt gemeinsam mit Schüler*innen tiefer in die Dekonstruktion von Identitätskonzepten einzutauchen. Die konstruktivistische Perspektive eröffnet Schüler*innen die Möglichkeit, Vorstellungen von kulturell homogenen oder nationalistischen Identitätscontainern hinter sich zu lassen und Identitäten im Unterschied dazu als hybrid und fluid (Bhabha 2000) zu denken. So können sich z. B. auch Migrationsgeschichten in der eigenen Familie sowie sich wandelnde Lebensumstände in natio-ethno-kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten ausdrücken (Mecheril 2003, 2010). Diese Erkenntnisse erlauben einen selbstkritischen und gleichzeitig spielerischen Umgang mit Selbst- und Fremdverortungen in partizipativen Medien. Darüber hinaus lernen Schüler*innen Konstruktionen von räumlicher, kultureller und sozialer Homogenität oder vermeintlicher „Andersartigkeit“ zu erkennen und zu dekonstruieren (vgl. Hintermann et al. 2019: 72). Nation, Ethnizität oder Kultur(en) können so als verkürzte, nur vermeintlich oder bedingt Identitätsbildung erklärende Kategorien wahrgenommen werden. Im Rahmen

der Workshops im Projekt MiDENTITY wurde dafür das Bild des „Chamäleons der Identitäten“ (vgl. Hintermann et al. 2021) geprägt, dieses inspirierte die Beteiligten die Vielfalt oder Wandlungsfähigkeit des eigenen Chamäleons der Identitäten in Form einer Mindmap zu visualisieren. Darüber hinaus haben die Schüler*innen entlang von Leitfragen mögliche Facetten und Bausteine der eigenen Identität(en) ergründet sowie nach den jeweiligen Wurzeln oder Auslösern gesucht.

4.3 Ich in meiner Medienwelt

Im zweiten Modul wird von den konkreten Praktiken der Mediennutzung der Jugendlichen ausgegangen, es gilt die Mediennutzung transparent und damit reflektierbar zu machen. Hier kann auf ein einfaches Instrument eines Medientagebuches zurückgegriffen werden, das auch in den MiDENTITY Workshops eingesetzt wurde (vgl. ebd.). Über einen Zeitraum von drei Tagen bis zu einer Woche dokumentieren Schüler*innen in einer analogen oder digitalen Tabelle ihr Medienhandeln. Alternativ dazu können Applikationen für Smartphones und Endgeräte eingesetzt werden, die das Nutzungsverhalten aufzeichnen. Da Letzteres aber neben den Konsequenzen für den Datenschutz etwaige Nutzung von analogen Medien ausblendet, haben wir im Rahmen von MiDENTITY davon Abstand genommen. Es obliegt nun den Erkenntniszielen im Detail, ob eine Lehrperson exakt vorgibt, was in diesem Prozess als Medium behandelt wird. Freilich empfiehlt sich aus der konstruktivistischen Logik des Zugriffs ein gemeinsames Aushandeln der Breite der Zuordnungen, ein offener Medienbegriff schließlich schränkt Schüler*innen nicht ein, bringt sie dazu, selbst zu begründen und zu entscheiden, was jeweils als Medium erkannt und dessen Verwendung aufgezeichnet wird. In den Projektklassen offenbarte das Medientagebuch die Omnipräsenz medialer Involvierung. Aufsummiert erstreckten sich die teilweise parallel ausgeführten Aktivitäten der Jugendlichen (auch an Schultagen) auf täglich zwischen 6 bis 13 Stunden.

Ein weiterer Aspekt erscheint bei der Reflexion des eigenen Medienverhaltens zentral zu sein: Die Analyse der möglichen Effekte des Erstellens, Kommentierens und Teilens von Content in sozialen Medien. Über MiDENTITY hinaus hat sich hierbei die Intervention in Workshops bewährt, diese Prozesse im Rahmen des analogen Likens und Dislikens von Content (in Form von Bildausschnitten in einer Galerie) vor der Klassenöffentlichkeit durchführen zu lassen und damit sichtbar, reflektierbar sowie besprechbar zu machen. Liken oder Dislikens können dabei als besondere Form des Kommentierens ange-

sehen werden, die unweigerlich zu einer Weiterverbreitung über die im Hintergrund tätigen Algorithmen führen.

4.4 Meine (un)übersichtliche Welt

Besonders in Phasen der subjektiv wahrgenommenen Verunsicherung in Krisenzeiten kann beobachtet werden, wie Zuschreibungspraktiken und Identitätskonstruktionen verstärkt Konzepten der Nationalität und Raumzugehörigkeit folgen und damit hybride Zugehörigkeiten ausgeblendet werden (vgl. Hintermann et al. 2019). Das dritte Modul widmet sich daher den Welterfahrungshorizonten von Schüler*innen, die aktuell als krisenhaft oder nach Barnett (2012) und Vertovec (2007) als superkomplex und superdivers charakterisiert werden können. Freilich ist dies stark abhängig von der konkreten individuellen Lebenssituation allgemein und der individuellen Involvierung in mediale Aushandlungsprozesse im Speziellen. Im Unterricht könnte dies exemplarisch an den gesellschaftlichen und medial vermittelten Darstellungen globaler Krisen- und Bedrohungsszenarien wie Klimawandel oder Covid-19-Pandemie erschlossen werden. Indem etwa in einem überschaubaren Untersuchungszeitraum möglichst viele vertretene Positionen gegenübergestellt werden oder indem verglichen wird, welche Positionen in welchen medialen Kanälen vertreten werden und welche potentiellen Zielgruppen damit erreicht werden. Dies soll dazu beitragen, dass Schüler*innen lernen, mit Medienvielfalt und vielfältiger Berichterstattung über einzelne Themen, Ereignisse, soziale Gruppen differenziert umzugehen. Weiters können Schüler*innen anhand der im Unterricht analysierten Beispiele im Zusammenwirken mit den Ergebnissen der ersten beiden Module die identitätsstiftende Wirkung ihrer Mediennutzung und Medienauswahlprozesse erschließen.

Derartige Zugriffe erfüllen zentrale Forderungen der Politischen Bildung, wie sie im Beutelsbacher Konsens (vgl. Wehling 1977) sowie im Grundsatzertlass zur Politischen Bildung (2015) zusammengefasst wurden: das Kontroversitätsgebot, das Indoktrinationsverbot sowie die Berücksichtigung der Schüler*inneninteressen (vgl. Widmaier & Zorn 2016). Im Kontext eines Medienkonsums, der durch Filterblasen und Echokammern überformt und verzerrt erscheint, können die Konfrontation und Auseinandersetzung mit Kontroversen (Nehrdich 2011), Mehrperspektivität und Kontingenz (Rhode-Jüchtern 1998, 2017) wichtige Erkenntnismomente darstellen. Dabei gilt es der Herausforderung zu begegnen, dass Schüler*innen Mehrperspektivität und Kontingenz oberflächlich betrachtet im Diskurs mit Beliebigkeit

verwechseln können, was indirekt etwa Verschwörungstheorien oder gegenaufklärerische Tendenzen stärken würde. In direkter oder medial vermittelter Interaktion soll weiters gelernt werden, Kontroversität oder Dissens zu ertragen sowie sich gezielt der mitunter verwirrenden Wirkung kontingenter Problemwahrnehmung auszusetzen. Die Konfrontation und Auseinandersetzung mit Beiträgen und Sichtweisen von außerhalb der gewohnten sozialen oder medialen Bezugsgruppen stellt einen erwünschten Nebeneffekt dar, die gezielte Erweiterung des durch Filterblasen und Echoräume häufig eingeschränkten Informations- und Meinungsspektrums. Dies kann auch einen Beitrag für die Etablierung einer konstruktiven Rückmelde-, Konflikt- und Streitkultur leisten, die eine Grundbedingung demokratischer medialer Auseinandersetzung ist.

4.5 Die Wirkungen und Nebenwirkungen meiner Medienwelt

Häufig führt das Informationsüberangebot nicht nur bei jugendlichen Nutzer*innen in einer vielfältigen Medienlandschaft bei gleichzeitiger Zersplitterung in Teilöffentlichkeiten zu Eindrücken der Unübersichtlichkeit bis hin zur Überforderung. Auch mit dem scheinbar gleichwertigen Nebeneinander von Fakten und „Fakes“ sind unsere Schüler*innen ständig konfrontiert. Anlässe genug, um im Rahmen des vierten Moduls mit Schüler*innen die Funktionsweisen digitaler Medien zu analysieren. Dies betrifft einerseits Fragen des Datenverkehrs, der Daten(un)sicherheit und der Geschäftsmodelle hinter häufig genutzten Browsern, Suchmaschinen und Apps (Atteneder et al. 2019; Dorsch & Kanwischer 2020). Darüber hinaus bedeutet es andererseits eine Auseinandersetzung mit den zentralen Merkmalen einer Kultur der Digitalität (Stalder 2018; Felgenhauer & Gäbler 2019): Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität. Kanwischer und Schlottmann (2017) führen an plastischen Beispielen vor, wie laufend mittels Hashtags in sozialen Medien, dem Teilen oder Liken von Content, der Nutzung digitaler Karten oder Navigationssysteme virale Raumkonstruktionen erzeugt werden. Anstelle bewahrpädagogischer Ansätze – die Jugendliche vor den Gefahren fernhalten sollen – empfiehlt sich ein Lernen mit Medien statt über Medien, wenn die Mündigkeit in digitalen Kulturen angestrebt wird (ebd.: 68ff; vgl. Dorsch & Kanwischer 2020; Gryl et al. 2013; Gryl & Jekel 2012). Anhand von gezielten eigenen Experimenten in sozialen Medien im Unterricht können Schüler*innen erschließen, wie unterstützt durch Algorithmen Räume konstruiert, Gruppen und Gemeinschaften geformt sowie politische Meinungen beeinflusst werden.

4.6 Meine Medienprodukte

Vor dem Hintergrund, dass soziale, räumliche sowie kulturelle Zugehörigkeiten und Abgrenzungen unter Jugendlichen ständig und zunehmend über die Kanäle sozialer Medien verhandelt werden, erscheint die kritische Auseinandersetzung mit (neuen) Medien im Schulunterricht heute nicht mehr als Option, sondern als Muss (Kellner & Share 2007). Entsprechend nimmt Modul 5 mediale Inszenierungen unter die Lupe und analysiert/dekonstruiert mediale Diskurse. Besonders in einem Schulfach, das geographische und wirtschaftliche Bildung vorantreiben möchte, sowie kritische Medienkompetenz fördern will, sind praktikable Werkzeuge für Schüler*innen zur Analyse von Medienprodukten essentiell (Gryl & Jekel 2012; Kanwischer 2014; Lukinbeal 2014; Kanwischer & Schlottmann 2017). Um die Vorgänge rund um das Erstellen, Teilen und Kommentieren von Inhalten in sozialen Medien im Unterricht bearbeitbar zu machen, können Schüler*innen in geschlossenen Räumen eigene Stories erstellen und Stories von anderen Schüler*innen reflektieren und kommentieren lassen. Dazu wurde in den MiDENTITY-Workshops der Versuch unternommen, die kritische Diskursanalyse (Fairclough 2003; KoshraviNik 2010) so zu adaptieren, dass sie für Jugendliche im Rahmen des Schulunterrichts anwendbar ist. Konkret wurden Schüler*innen mit einem eigens entwickelten Analyseleitfaden in Form eines Projekthandbuchs dabei unterstützt, Medienprodukte zu analysieren (vgl. Kessel et al. 2018; Hintermann et al. 2019, 2020, 2021; du Gay et al. 1997). Neben der Offenlegung und kritischen Reflexion ideologischer und ökonomischer Verwertungsinteressen hinter Medienprodukten, erscheint auch der Aspekt der Verantwortung des eigenen Medienhandelns in diesem Zusammenhang beachtenswert. Mit der Nutzung partizipativer Kommunikationssysteme wie sozialer Medien ist auch individuelle Verantwortung für die Gesellschaft verbunden. Dies entspräche wesentlichen Kriterien einer Critical Geographic Media Literacy (Hintermann et al. 2020; vgl. Douglas & Share 2007a). Einen ähnlichen Ansatz verfolgen Golser und Jekel (2018), indem diese im Unterricht gemeinsam mit Schüler*innen rechtsextreme Diskurse in sozialen Medien analysieren und dekonstruieren.

4.7 Meine (Geo)Medien

Zahlreiche Publikationen wurden in den letzten Jahren Lehrpersonen als Anregung für schulische Interventionen zur Verfügung gestellt, die als gemeinsamen Nenner ein emanzipierendes und partizipatives Lernen mit (Geo)Medien aufweisen und zahlreiche Anregungen für das Modul 6 anbieten. In diesen Bei-

trägen wird u. a. mit klassischen analogen sowie digitalen Geomedien gearbeitet, jedoch sind die Klammern in der Modulbezeichnung bewusst gesetzt, um alle Medien als relevante Untersuchungsgegenstände im GW-Unterricht zu kennzeichnen. Beispielhaft für diese vielfältigen Unterrichtskonzeptionen sei auf ausgewählte verwiesen, in denen die Einsatzmöglichkeiten partizipativer Geomedien zur Dokumentation von Schüler*inneninteressen erprobt und reflektiert werden (z. B.: Pokraka & Gryl 2018; Dorsch & Kanwischer 2020 etc.). Weiters sollen Unterrichtskonzepte angeführt werden, in denen Schüler*innen mittels (Geo)Medien einen Beitrag zur öffentlichen Aushandlung relevanter Diskurse beitragen (z. B.: Vogler et al. 2010; Pichler et al. 2017; Jekel et al. 2017; Pallasser & Vogler 2020 etc.). Sowohl die Beteiligung an Diskursen mittels des Einsatzes von (Geo)Medien als auch die Artikulation eigener Interessen mit (Geo)Medien können im Zusammenhang mit Identitätskonstruktion bedeutsam sein.

4.8 Meine Message

Es erscheint naheliegend, dass der Projektabschluss der schulischen Auseinandersetzung mit den Wirkungen und Nebenwirkungen des Medienhandelns so konzipiert wird, dass die Ergebnisse auch über die Klasse hinaus Wirkung entfalten können. Somit stünde das Finden und Weitervermitteln von zentralen Botschaften und Erkenntnissen aus Schüler*innensicht im Fokus des abschließenden siebten Moduls. Hierfür entwickelten bei MiDENTITY Schüler*innen in selbst gebildeten Kleingruppen im Rahmen der dafür zur Verfügung gestellten Workshopzeit kreative Verpackungen zur Präsentation ihrer eigenen wichtigsten Projektergebnisse: Die Vielfalt der Schüler*inneninterventionen umfasste dokumentarische Kurzgeschichten, durchgeführte und dokumentierte Umfragen und Interviews sowie selbsterstellte Videos (zu den Themen Gruppenzwang bei Positionierungen; Freundschaft über scheinbare Grenzen von Herkunft, Kultur und Religion; Mobbing; SK-Fake News gegen SV MiDENTITY) bis hin zu Interventionen im öffentlichen Raum (u. a. zum Thema Schönheitsideale und soziale Medien) (vgl. Hintermann et al. 2018).

4.9 Mit Schüler*innen partizipativ forschenden Unterricht entwickeln – am Beispiel MiDENTITY

Ein Aspekt der Bearbeitung der angesprochenen Themenfelder soll noch gesondert angesprochen werden, weil er für die didaktische Konzeption und Durchführung als zentral erscheint. Das Projekt MiDENTITY war im Kern ein fachwissenschaftliches Forschungs-

projekt, das Schüler*innen zu Forscher*innen machte, die gemeinsam mit Wissenschaftler*innen und Lehrpersonen nach Erkenntnissen über ihr eigenes Medienhandeln und ihre eigenen Identitätskonstruktionen suchten. Folgende Argumente sprechen für vergleichbare partizipative Zugänge bei Unterrichtsvorhaben in diesem Feld:

1. Der Projektantrag für MiDENTITY wurde bewusst bei der Förderschene „Wissenschaft ruft Schule“ des Programms Sparkling Science des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) eingereicht. Im Zentrum der Projektphilosophie dieses kompetitiven Programms stand Zeit ihres Bestehens die aktive Involvierung von Schüler*innen in wissenschaftlichen Forschungsprozessen.⁹ Schüler*innen sollten sich aktiv in der Rolle als Forschende ausprobieren, erleben dürfen und damit (vor)wissenschaftliches Arbeiten erproben können. Dies bleibt im Regelunterricht traditionell unterbelichtet, Schüler*innen müssen in der AHS jedoch eine Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) verfassen.
2. Wer die Akteurinnen*Akteure der Aushandlungsprozesse in sozialen Medien nicht nur „beforscht“ sondern dabei unterstützt, die eigenen Praktiken als Prosumer*innen zu reflektieren und mögliche Alternativen zu denken und zu erproben etc., folgt dem kritisch-emanzipatorischen Erkenntnis- und Vermittlungsinteresse (Vielhaber 1999). Alle am Prozess Beteiligten involvieren sich gleichermaßen an (de)konstruktivistischen Reflexions- und Erkenntnisprozessen und forschen nach Gewinner*innen und Verlierer*innen der Aushandlungsprozesse.
3. Als ein weiteres Argument für ein partizipatives Forschungs- und Unterrichtsdesign kann der fachliche Mehrwert angeführt werden, der sich durch die enge Zusammenarbeit mit Schüler*innen im konkreten Forschungsfeld eröffnet. So können die subjektiven Blicke Jugendlicher auf das relevante Diskursfeld und darüber hinaus Einblicke in die Black Box ihrer Praktiken der Mediennutzung gewonnen werden. „Durch die ‚Innenperspektive‘ der Schüler*innen, ihre Ansichten und Lesarten wird der Gefahr von Fehlinterpretationen durch die Wissenschaftler*innen vorgebeugt (vgl. Hopkins 2010: 31), gleichsam ein methodisches Regulativ eingebaut“ (Hintermann et al. 2019: 11). Vielfach haben nur die Jugendlichen selbst Zugang zu den relevanten medialen Foren, die Teil

⁹ Mit der 6. Ausschreibung 2016 (Projektlaufzeit 2017 bis 2019) endete die seit 2007 bestehende, äußerst beeindruckende Erfolgsgeschichte der Wissenschaftsförderschene Sparkling Science.

ihres Lebensalltags geworden sind. Insbesondere gilt dies für geschlossene Kommunikationsräume (etwa Facebook-Gruppen, WhatsApp-Chats, Instagram etc.) an denen Wissenschaftler*innen üblicherweise nicht partizipieren können.

Die Vorzüge einer Hinwendung zum gemeinsamen forschenden Lernen im Vergleich zu einer reinen Beforschung von Kindern und Jugendlichen sind damit evident. Um dabei nie in Gefahr zu geraten, Jugendliche für die Erforschung nur für sie selbst zugänglicher Handlungsfelder zu „missbrauchen“, empfiehlt sich die Orientierung an den ethischen Standards und Richtlinien für jugendbasierte partizipative Forschung, wie sie Peter Hopkins (2017) im Austausch mit Schüler*innen pointiert formuliert hat:

- „Students give priority to matters of social justice and fairness in terms of what topics are researched and how they are treated by researchers.
- Students feel it is important that their voices are heard by researchers and that they have the opportunity to shape how research is conducted and how researchers treat them.
- As well as receiving full information about research and having time to consider whether or not they want to participate, students prioritize the importance of getting some form of feedback about the outcomes and findings of research in which they participate.“ (ebd.: 121)

Darüber hinaus kann das Forschungsdesign an den Grundsätzen der Participatory Action Research (Reason & Bradbury 2012) ausgerichtet werden. Bestimmte Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit werden partnerschaftlich von Wissenschaftler*innen, Schüler*innen und Lehrer*innen erforscht, um damit in diesem Bereich gleichzeitig gesellschaftlich wirkmächtig werden zu können (Hopkins 2010: 43). Im Sinne der Aktionsforschung untersuchten Schüler*innen im Rahmen der MiDENTITY-Workshops ihre eigenen Praxen der Selbst- und Fremdverortung und entwickelten diese weiter, „indem sie ihr Handeln und Reflektieren immer wieder aufeinander beziehen“ (Altrichter et al. 2003: 640). Die Prinzipien des partnerschaftlichen Forschens wurden etwa in Hinblick auf Methodenadaptierung, Auswahl der Medien und Auswertung des Datenmaterials sowie Verbreitung der Forschungsergebnisse auf mehreren Ebenen des Bildungssystems und in Richtung einer interessierten (Medien)Öffentlichkeit realisiert (vgl. Hintermann et al. 2018, 2019: 11). Die Beteiligung von Jugendlichen an der Entwicklung und Evaluation von Unterrichtskonzepten, die sich direkt an Jugendliche wenden, leistete damit auch einen wichtigen Beitrag zur Zielgruppengerechtigkeit.

5 Fazit und Ausblick

Der Beitrag versteht sich als Plädoyer für die Notwendigkeit der Analyse jugendlicher Identitätskonstruktionen mit besonderem Fokus auf die Rollen der sozialen Medien sowie die dort transportierten Wirklichkeitsbilder im Unterricht. Die Einflüsse gesellschaftlicher, ökonomischer, ökologischer, politischer, technologischer und medialer Prozesse des Wandels werden auch in zentralen Dokumenten des Bildungsministeriums als wesentliche Einflussfaktoren auf die Identitätsbildung von Schüler*innen erkannt. Sowohl die Unterrichtsprinzipien für Interkulturelle Bildung, Medienerziehung und Politische Bildung als auch die Curricula für die Digitale Grundbildung sowie für Geographie und Wirtschaftskunde weisen zahlreiche Anknüpfungspunkte auf, die als Aufforderung verstanden werden können, sich mit diesem Themenfeld auseinanderzusetzen.

Aus dem Sparkling-Science Projekt MiDENTITY sowie aus fachdidaktischen wie unterrichtspraktischen Beiträgen zur kritischen (Geo)Medienbildung können Leitlinien der didaktischen Konzeption für Bildungsbemühungen zum Themenfeld abgeleitet werden. Zusammenfassend empfehlen sich projektorientierte Zugänge, die Schüler*innen Freiräume für forschendes Lernen eröffnen. Dies unterstützt auch den Bildungsauftrag, Schüler*innen auf (vor)wissenschaftliches Arbeiten vorzubereiten. Wobei sich das partizipative Erforschen des eigenen Medienhandelns an den von Hopkins (2017) formulierten ethischen Richtlinien für die Zusammenarbeit mit Jugendlichen in Forschungsprozessen orientieren sollte. Dies schafft im thematischen Kontext auch Zugänge zur Analyse medialer Handlungsräume, auf die üblicherweise nur die Jugendlichen selbst Zugriff haben, was wiederum einen didaktischen und fachlichen Mehrwert generiert.

Als Vorschlag zur Umsetzung im eigenen Projektunterricht wurden sieben workshopartige Module skizziert, die jeweils wichtige Teilaspekte des Themenfeldes genauer unter die Lupe nehmen, aber auch Querverbindungen herstellen und auf den Erkenntnissen vorhergehender Module aufbauen. Blitzlichtartig wurde dabei auf Operationalisierungen der jeweiligen Modulziele im Rahmen des Projektes MiDENTITY verwiesen. Bei entsprechendem Interesse können in weiterführenden Publikationen die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagen (Hintermann et al. 2019, 2020, 2021) sowie die Konzeption und Durchführung der kritischen Medienanalyse mit Schüler*innen (Kessel et al. 2018; Hintermann 2020) sowie eine Gesamtübersicht über das Projekt samt Ergebnissen (Hintermann et al. 2021) nachgelesen werden. Darüber hinaus plant das Projektteam die angesprochenen schulpraktischen Module aus den

MiDENTITY-Workshops für den Einsatz im (GW-) Unterricht in Folgepublikationen zugänglich zu machen. Dies stellt Lehrpersonen, die das Themenfeld Identitätskonstruktion(en) und mediale Aushandlung bearbeiten sowie mit ihren Schüler*innen kritische Medienkompetenz erarbeiten wollen, erprobte Unterrichtskonzepte samt Materialien zur Verfügung. Ebenso sind fachwissenschaftliche Publikationen im Entstehen, die Ergebnisse zu (räumlichen) Selbst- und Fremdverortungen von Jugendlichen in Wien zusammenfassen und (multiple) Zugehörigkeitsgefühle diskutieren.

Abschließend sei der Hoffnung Ausdruck verliehen, dass dieser Beitrag zu weiteren schulischen Aktivitäten, Forschungs- und Unterrichtsprojekten im Themenfeld anregt. Forschen und intervenieren Sie gemeinsam mit Ihren Schüler*innen zu Identität und kritischer Medienbildung und berichten Sie anschließend darüber!

Acknowledgement

Open access funding provided by University of Vienna.

6 Literatur

- Altrichter, H., W. Lobenwein & H. Welte (2003): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, B. & A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München. S. 640–660.
- Atteneder, H., B. Collini-Nocker & T. Jekel (2019): „... ich habe ja nichts zu verbergen!“ Zwischen ubiquitärer Geodatenerfassung als Geschäftsmodell und individuell-kontextuellem Geoprivacymanagement. In: *GW-Unterricht* 154. S.21–36. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/21-2019-2/69-154-2019.html> (03.12.2020)
- Barnett, R. (2000): Supercomplexity and the Curriculum. In: *Studies in Higher Education* 25(3). S. 255–265.
- Barnett, R. (2012): Learning for an unknown future. In: *Higher Education Research & Development* 31(1). S. 65–77.
- Bhabha, H. K. (1994): *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.
- Bauriedl, S. (2009): Impulse der geographischen Raumtheorie für eine raum- und maßstabskritische Diskursforschung. – In: Glasze G. & A. Mattissek (Hrsg.): *Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung*. Bielefeld. S. 219–231.
- Bergmeister, F. (2017): Schwellenkonzepte als Zugänge fachlichen Verstehens – Wege zur differenzierten Erschließung komplexer (ökonomischer) Basiskonzepte im GW-Unterricht. In: *GW-Unterricht* 147. S. 16–25. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/19-2017/58-147-2017.html> (03.12.2020)
- Bergmeister, F., H. Pichler & C. Hintermann (2017): Perspektiven eines zukunftsfähigen GW-Unterrichts 2.0 in Zeiten von Krisendiskurs, Superkomplexität, Postfaktizität und Kontingenz. In: *Österreich in Geschichte und Literatur* 61(1). S. 37–51.
- Buckingham, D. (2015): Defining digital literacy. What do young people need to know about digital media? In: *Nordic Journal of Digital Literacy* 2015(4). S. 21–34.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (2014): *Unterrichtsprinzip Medienbildung*. Grundsatzlerlass Rundschreiben Nr. 4/2012 vom 13. Jänner 2012. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f874e171-83ea-4e51-902b-48b373...> (03.12.2020)
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (2015): *Unterrichtsprinzip Politische Bildung*. Grundsatzlerlass 2015. Rundschreiben Nr. 12/2015. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/19972017/2015_12.html (03.12.2020)
- BMB (Bundesministerium für Bildung) (2016): *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Allgemeinbildenden Höheren Schulen geändert wird*; Wien. BGBl. II Nr. 219/2016 vom 9.8.2016. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2016/219> (03.12.2020)
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2017): *Interkulturelle Bildung*. Grundsatzlerlass 2017. Rundschreiben Nr. 29/2017. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/19972017/2017_29.html (03.12.2020)
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018): *Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen (Digitale Grundbildung)*; Wien. BGBl. II Nr. 71/2018 vom 19. April 2018. <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2018/71> (03.12.2020)
- Chreiska-Höbinger, C., C. Fridrich, S. Hinsch, P. Hofmann, H. Pichler, M. Vorage, T. Jekel, L. Keller & A. Koller (2019): Entwurf des Fachlehrplans für den Gegenstand Geographie und Wirtschaftliche Bildung (Stand: 15.11.2019). In: *GW-Unterricht* 156. S.74–79. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/21-2019-2/72-156-2019.html> (03.12.2020)
- Dorsch, C. & D. Kanwischer (2020): Mündigkeit in einer Kultur der Digitalität – Geographische Bildung und „Spatial Citizenship“. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (zdg)* 2020(2). S. 23–40.
- Douglas, K. & J. Share (2007a): *Critical Media Literacy, Democracy, and the Reconstruction of Education*. In: Macedo D. & S. R. Steinberg (Hrsg.): *Media literacy: A reader*. Peter Lang Publishing, New York. S.3–23. https://www.researchgate.net/publication/237225853_Critical_Media_Literacy_Democracy_and_the_Reconstruction_of_Education (20.08.2020)
- Douglas, K. & J. Share (2007): *Critical media literacy is not an option*. Springer. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11519-007-0004-2> (20.8.2020)

- Doward, J. & A. Gibbs (2017): Did Cambridge Analytica influence the Brexit vote and the US election? *The Observer* 4.3.2017. <https://www.theguardian.com/politics/2017/mar/04/nigel-oakes-cambridge-analytica-what-role-brexit-trump> (03.12.2020)
- du Gay, P., S. Hall, L. Janes, H. Mackay & K. Negus (1997): *Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman*. London.
- Ebner, J. (2019): *Radikalisierungsmaschinen. Wie Extremisten die neuen Technologien nutzen und uns manipulieren*. Suhrkamp Verlag.
- Fairclough, N. (2003): *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge, London.
- Felgenhauer, T. & K. Gäbler (2019): Geographien digitaler Alltagskultur. Überlegungen zur Digitalisierung in Schule und Unterricht. In: *GW-Unterricht* 154. S. 5–20. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/21-2019-2/69-154-2019.html> (03.12.2020)
- Fridrich, C., S. Hinsch, A. Koller & H. Pichler (2019): Der neue GW-Lehrplan für die Sekundarstufe I – ministerieller Auftrag, Herausforderungen, Struktur und erste Überlegungen. In: *GW-Unterricht* 154. S. 68–74. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/21-2019-2/72-156-2019.html> (03.12.2020)
- Fögele, J. & R. Mehren (2015): Implementing Geographical Key Concepts: Design of a Symbiotic Teacher Training Course Based on Empirical and Theoretical Evidence. In: *Review of International Geographical Education Online* 5(1). S. 56–76.
- Glasze, G. & A. Mattissek (Hrsg.) (2009): *Handbuch Diskurs und Raum. Theorien und Methoden für die Humangeographie sowie die sozial- und kulturwissenschaftliche Raumforschung*. Bielefeld.
- Golser, K. & T. Jekel (2018): Rechtsextreme Diskurse im Unterricht analysieren. Eine theoriegeleitete Medienanalyse mit Schüler/innen. In: *GW-Unterricht* 151. S. 43–58. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/64-151-2019.html> (03.12.2020)
- Gryl, I. & T. Jekel (2012): Re-centering GI in secondary education. Towards a spatial citizenship approach. In: *Cartographica* 47(1). S. 18–28.
- Gryl, I., T. Nehrdich & R. Vogler (Hrsg.) (2013): *Geo@web. Medium, Räumlichkeit und geographische Bildung*. Springer, Wiesbaden.
- Hall, S. (1997): *Representation. Cultural representation and signifying practices*. London.
- Hinsch, S., H. Pichler, T. Jekel, L. Keller & F. Baier (2014): Semestrierter Lehrplan AHS, Sekundarstufe II. Ergebnis der ministeriellen Arbeitsgruppe. In: *GW-Unterricht* 136. S. 51–61. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/12-2014/25-136-4-2014.html> (03.12.2020)
- Hintermann, C. (2018): Migration(en) im Schulbuch: Dominante Erzählungen, selektive (Re)präsentation & blinde Flecken. In: Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.): *Migration und geographische Bildung*. Stuttgart. S. 109–122.
- Hintermann, C., F. Bergmeister, V. Kessel, H. Pichler & D. Raithofer (2018): *Hybride Identitäten im Kopf. Nachfrage zur Abschlussveranstaltung des Sparkling Science Projekts MiDENTITY*. In: *GW-Unterricht* 151. S. 59–62. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/64-151-2019.html> (03.12.2020).
- Hintermann, C., F. Bergmeister, D. Raithofer, V. Kessel, I. Kern, H. Pichler & J. Schnelzer (2019): Endverwendungsnachweis zum Sparkling Science Projekt SPA06_101 „MiDENTITY: (Mediale) Identitätskonstruktionen, transnationale Selbstverortungen und verkürzende Fremdzuschreibungen in der Migrationsgesellschaft am Beispiel von Jugendlichen in Wien“. (unveröffentlicht)
- Hintermann, C., F. Bergmeister & V. Kessel (2020): Critical Geographic Media Literacy in Geography Education: Findings from the MiDENTITY Project in Austria. In: *Journal of Geography* 119(4). S. 115–126. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00221341.2020.1761430> (03.12.2020)
- Hintermann, C., D. Raithofer, H. Pichler & F. Bergmeister (2021): Wie Wiener Jugendliche Identitäten (medial) aushandeln: Ein Beitrag zu Theorie und Praxis im politisch bildenden Geographieunterricht am Beispiel des Projektes MiDENTITY. In: *zdg* 2021(1). (In Druck)
- Hopkins, P. (2010): *Young People, Place and Identity*. Routledge, London/New York.
- Hopkins, P., C. Sinclair & The Shawlands Academy Student Research Committee (2017): Research, relevance and respect: Co-creating a guide about involving young people in social research. In: *Research for All* 1(1). S. 121–127.
- Jäger, S. (2015): *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 7. vollst. überarb. Aufl., Ed. DISS, Bd. 3. Unrast Verlag, Münster.
- Jekel, T. & H. Pichler (2017): Vom GW-Unterrichten zum Unterrichten mit geographischen und ökonomischen Konzepten. Zu den neuen Basiskonzepten im österreichischen GW-Lehrplan AHS Sek II. In: *GW-Unterricht* 147. S. 5–15. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/19-2017/58-147-2017.html> (03.12.2020)
- Jekel, T., M. Lehner & R. Vogler (2017): „... das sind doch nur Lausbubenstreiche!“ Geographiedidaktische Zugänge zum Umgang mit rechtsextremen Symbolen im öffentlichen Raum. In: *GW-Unterricht* 146. S. 5–18. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/19-2017/57-145-2018.html> (03.12.2020)
- Kanwischer, D. (2014): Digitale Geomedien und Gesellschaft. Zum veränderten Status geographischen Wissens in der Bildung. In: *Geographische Rundschau* 66(6). S. 12–17.
- Kanwischer, D. & A. Schlottmann (2017): Virale Raumkonstruktionen – Soziale Medien und #Mündigkeit im Kontext gesellschaftswissenschaftlicher Medienbildung. In: *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften* (zdg) 2. S. 60–78.
- Kellner, D. (2015): Cultural Studies, Multiculturalism, and Media Culture. In: Dines G. & J. M. Humez (Hrsg.): *Gender, Race, and Class in Media: A Critical Reader*. Los Angeles. S. 7–20.

- Kellner, D. & J. Share (2007): Critical Media Literacy is not an Option. https://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/2007_Kellner-Share_CML-is-not-Option.pdf (03.12.2020)
- Kessel, V., F. Bergmeister, C. Hintermann, H. Pichler & D. Raithofer (2018): MiDENTITY. (Mediale) Identitätskonstruktionen, transnationale Selbstverortungen & verkürzende Fremdzuschreibungen in der Migrationsgesellschaft am Beispiel von Jugendlichen in Wien. In: *Open Spaces. Zeitschrift für Didaktiken der Geographie* 2018(1). S. 71–79. <https://uni-duisburg-essen.sciebo.de/s/ri1uGVsWLxGfAHV> (03.12.2020)
- Keyes, R. (2004): *The Post-Truth Era. Dishonesty and Deception in Contemporary Life*. New York.
- KoshraviNik, M. (2010): Actor description, action description, and argumentation: towards a systematization of CDA analytical categories in the representation of social groups. In: *Critical Discourse Studies* 7(1). S. 55–72.
- Luhmann, N. (1995): Die Realität der Massenmedien. In: *Die Realität der Massenmedien. Nordrhein-Westfälische Akademie der Wissenschaften (Geisteswissenschaften. Vorträge) 333*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Luhmann, N. (2017): *Die Realität der Massenmedien*. 5. Aufl. Weinheim.
- Lukinbeal, C. (2014): Geographic Media Literacy. In: *Journal of Geography* 113(2). S. 41–46.
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster.
- Mecheril, P., M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel.
- Nassehi, A. (2016): Einfache Erklärungen – komplexe Welten. Wovon sich politischer Protest nährt. In: *Die Politische Meinung* 61(539). S. 17–22.
- Nehrdich, T. (2011): Kontroversität. Neue Herausforderungen für eine aktuelle Geographiedidaktik. In: *GW-Unterricht* 124. S. 15–25. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/15-2011.html> (03.12.2020)
- Ortner, H. (2014): Zu viel Information? Kognitionswissenschaftliche und linguistische Aspekte der Datenflut. In: Ortner H., D. Pfurtscheller, M. Rizzolli & A. Wiesinger (Hrsg.): *Datenflut und Informationskanäle*. S. 149–166.
- Pallasser, N. & R. Vogler (2020): Unsere Stadt erstickt in Abgasen? Ein Praxisbeispiel zur Implementierung der Bildung für Nachhaltige Entwicklung im digitalen GW-Unterricht. In: *GW-Unterricht* 158. S. 68–86.
- Pariser, E. (2012): *Filter Bubble. Wie wir im Internet entmündigt werden*. München.
- Pichler, H. (2013): Kritische Kompetenzorientierung konkret. Fachdidaktische Leitgedanken für die Umsetzung einer kritisch gewendeten Kompetenzorientierung im GW-Unterricht und für die Erstellung von Aufgaben für die kompetenzorientierte Reife- und (Diplom-)Prüfung. In: *GW-Unterricht* 130. S. 15–22. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/18-2013/31-130-2-2013.html> (03.12.2020)
- Pichler, H. (2014): Vorläufiger Endbericht der Semestrierungsgruppe Geographie und Wirtschaftskunde AHS. In: *GW-Unterricht* 136. S. 47–50. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/12-2014/25-136-4-2014.html> (03.12.2020)
- Pichler, H., C. Fridrich, C. Vielhaber & F. Bergmeister (2017): Der fachdidaktische Grundkonsens 2.0 in der Verbundregion Nordost – Perspektiven einer zukunftsfähigen Orientierungshilfe im GW-Unterricht. In: *GW-Unterricht* 146. S. 60–62. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/19-2017/57-145-2018.html> (03.12.2020)
- Pichler, H., E. Aufhauser & C. Hintermann (2017): *genderATlas für die Schule – vorwissenschaftliches Arbeiten mit dem genderATlas*. In: *GW-Unterricht* 146. S. 53–59. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/19-2017/57-145-2018.html> (03.12.2020)
- Reason, P. & H. Bradbury (2012): *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. London/Los Angeles/New Dehli/Singapore.
- Reuber, P. & A. Schlottmann (2015): Mediale Raumkonstruktionen und ihre Wirkungen. In: *Geographische Zeitschrift* 103(4). S. 193–201.
- Rhode-Jüchtern, T. (1995): *Raum als Text – Perspektiven einer konstruktiven Erdkunde. Materialien zur Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 11*. Wien.
- Rhode-Jüchtern, T. (2017): ‘Dunkelflaute’ – Der Konstruktivismus unter Verdacht. In: *GW-Unterricht* 147. S. 42–53. <http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/19-2017/58-147-2017.html> (03.12.2020)
- Rochlin, N. (2017): Fake News: belief in post-truth. In: *Library Hi Tech* 35(3). S. 386–392.
- Schad, G. (2017): *Digitale Verrohung? Was die Kommunikation im Netz mit unserem Mitgefühl macht*. München.
- Stalder, F. (2018): *The digital condition*. Polity, Cambridge/Medford.
- Toffler, A. (1980): *The Third Wave*. New York.
- Vertovec, S. (2007): Super-diversity and its implications. In: *Ethnic and Racial Studies* 30(6). S. 1024–1054.
- Vielhaber, C. (1999): Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegung im „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht. In: Vielhaber, C. (Hg.): *Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit. Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht. Materialien der Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde. Bd. 15*. Wien. S. 9–26.
- Weber, B. (2015): Editorial: Multiperspectivity, Values and Criticism in Economic and Civic Education. In: *Journal of Social Science Education* 14(4). S. 2–6.
- Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachfrage zu einem Expertengespräch. In: Schiele, S. & H. (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart. S. 173–184.
- Widmaier, B. & P. Zorn (Hrsg.) (2016): *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. In: *Bundeszentrale für Politische Bildung Schriftenreihe Bd. 1793*. BpB, Bonn.



Astrid Lütje* & Alexandra Budke**

„Es sind doch Begegnungen, wonach wir suchen“

Narration und Emotionalität im Geographieschulbuch

* astrid_luetje@web.de, Institut für Geographiedidaktik, Universität Köln

** alexandra.budke@uni-koeln.de, Institut für Geographiedidaktik, Universität Köln

eingereicht am: 29.07.2020, akzeptiert am: 02.12.2020

Dieser Artikel untersucht die Verwendung von Narrativen in Geographieschulbüchern der Sekundarstufe I und II. Die Narrative werden hinsichtlich ihrer Authentizität, Individualität und Emotionalität analysiert. Es zeigt sich, dass authentischen Narrativen unter allen Schulbuchtexten nur eine marginale Bedeutung zukommt. Individualität und Emotionalität sind lediglich in einem Teil der Narrative zu finden. Für einen verstärkten Einsatz von authentischen Narrativen in Geographieschulbüchern werden didaktisch begründete Anregungen gegeben.

Keywords: Narration, Authentizität, Emotionalität, Geographieschulbuch, Schulbuchanalyse

“It’s encounters, we seek”: narration and emotion in geography textbooks

This article examines the use of narratives in German Geography textbooks. The narratives have been analyzed for authenticity, individuality, and emotionality. The results show clearly that authentic narratives only play a minor part among schoolbook texts. Likewise, individual and emotional contents can only be found to a small degree. Suggestions based on didactic concepts are given for an enhanced use of authentic narratives in Geography textbooks.

Keywords: narration, authenticity, emotionality, Geography textbook, textbook analysis

1 Einleitung – ein Unterrichtserlebnis wird zur Forschungsfrage

Ein Oberstufenschüler einer nordrhein-westfälischen Großstadt unternahm nach dem Ende seiner Schulzeit im Jahr 2019 eine mehrwöchige Reise in ein ihm unbekanntes Land. Aufgeschlossen für neue Erlebnisse begegnete er während der Reise unterschiedlichen Menschen, die ihm durch Erzählungen aus ihrem Leben vielfältige Einblicke in die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse des Landes ermöglichten. Der Schüler lernte dadurch Sichtweisen kennen, die ihm weder ein Reisehandbuch noch der Geographieunterricht – für den er stets großes Interesse gezeigt hatte – vermittelt hatten. Nach seiner Rückkehr fasste er diese Erfahrung in dem prägnanten Satz zusammen: „Es sind doch Begegnungen, wonach wir suchen“. Seine Erkenntnis, dass ein tiefergehendes Verständnis für geographische Zusammenhänge an das unmittelbare

Erleben der relevanten Sachverhalte und die Begegnung mit den dort lebenden Menschen gebunden ist, kann aus unseren Unterrichtserfahrungen nachdrücklich bestätigt werden.

Im Kernlehrplan Nordrhein-Westfalens für die Sekundarstufe II an Gymnasien und Gesamtschulen heißt es im Hinblick auf die Ziele und Aufgaben des Geographieunterrichts, die Geographie leiste „einen Beitrag zur Entwicklung von Kompetenzen, die das Verstehen der Wirklichkeit sowie gesellschaftlich wirksamer Strukturen und Prozesse ermöglichen“ und schaffe dadurch eine wesentliche Grundlage für eine „reflektierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten“ (Kernlehrplan Sekundarstufe II 2014: 11).

Ein Verständnis der gesellschaftlichen Wirklichkeit mit ihren Strukturen und Prozessen und eine echte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten setzen unserer Auffassung nach die authentische Begegnung mit eben diesen

Lebenswirklichkeiten voraus. Authentische Begegnung kann im schulischen Kontext auf zwei Wegen zustande kommen: unmittelbar, durch das eigene Erfahren dieser Wirklichkeit, und mittelbar, durch das Wahrnehmen der Erzählungen anderer, die von eigenen Erfahrungen sprechen. Inwieweit die zur Verfügung stehenden geographischen Unterrichtsmaterialien den zweiten Weg ermöglichen, war die Ausgangsfrage des hier dargestellten Forschungsprojektes.

Da das Schulbuch trotz zahlreicher Alternativen immer noch ein wesentliches Element des Geographieunterrichts bildet, wurde eine Schulbuchanalyse durchgeführt. Untersucht wurden die Texte von 30 Geographieschulbüchern für die Sekundarstufen I und II in Nordrhein-Westfalen (siehe Literaturverzeichnis). Der Fokus lag dabei auf Texten, die als persönliche Äußerungen gekennzeichnet sind. Diese Texte enthalten meist den Namen der sich äussernden Person, häufig auch ihr Alter oder ihre berufliche Tätigkeit und erwecken somit den Eindruck, Aussagen authentischer Persönlichkeiten zu sein. Sie werden im Folgenden *personalisierte Texte* genannt. Die Begründung dieser Textauswahl, die Fragestellungen der Analyse, ihre Methodik, Ergebnisse und Schlussfolgerungen sind Gegenstand dieses Artikels.

Die forschungsleitende Ausgangsfrage, inwieweit geographische Unterrichtsmaterialien die authentische Begegnung mit unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten ermöglichen, wurde im Laufe der Arbeit in vier Leitfragen konkretisiert:

- Welche Bedeutung haben personalisierte Texte in Geographieschulbüchern?
- Inwieweit stellen sie authentische Narrative dar?
- Inwiefern vermitteln sie individuelle Wahrnehmungen geographisch relevanter Sachverhalte?
- Inwieweit beinhalten sie emotionale Erlebnisse?

Die Schulbuchanalyse ist in einen größeren Rahmen aktueller geographiedidaktischer Forschungsfelder eingebunden. Zu ihnen gehören das Erkennen und Deuten von Narrationen (z. B. Dickel 2018; Dickel & Scharvogel 2012; Rhode-Jüchtern 1995, 1996, 2004a, 2004b) und die Bedeutung von Emotionen für den Erkenntnisprozess (z. B. Hasse 1995, 2015; Kruckemeyer 1995; McPartland 1996, 1998; Rumpf 1995; Strauß 2018). Im Folgenden wird zunächst die Relevanz dieser Forschungsfelder für das hier untersuchte Thema dargelegt. Anschließend werden das methodische Vorgehen und die Ergebnisse der Schulbuchanalyse erläutert. Es folgen eine Diskussion der Ergebnisse vor dem Hintergrund der eingangs geschilderten Problemstellung und ein Ausblick auf wünschenswerte Veränderungen in der Konzeption von Texten für Geographieschulbücher.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Formen nicht-literarischen Erzählens

Die zweite und dritte Leitfrage, inwieweit personalisierte Texte in Geographieschulbüchern authentische Narrative sind und inwiefern sie individuelle Wahrnehmungen geographisch relevanter Sachverhalte vermitteln, verweisen auf die Inhalte der Texte und die Art und Weise ihrer Darstellung. Im Folgenden wird zunächst der kultur- und sozialwissenschaftliche Begriff der „Narration“ konkretisiert und anschließend seine Bedeutung für die Geographiedidaktik dargelegt.

Erzählen ist ein allgemein-menschlicher Impuls und eine überkulturelle, universelle Fähigkeit. In konstruktivistischer Sichtweise hat das Erzählen sogar eine wirklichkeitskonstituierende Funktion: Der Mensch erzeugt im Erzählen die Welt und seine eigene individuelle Identität, zugleich wird er sich ihrer durch das Erzählen überhaupt erst bewusst (vgl. Currie 1998: 17; Nünning 2013: 18). Erzählungen geben darüber hinaus kulturellen Erscheinungen ihre spezifische Bedeutung, so dass Kulturen als ein „geordnetes Bündel von Erzählungen“ aufgefasst werden können (Müller-Funk 2008: 17). Diese fundamentale Bedeutung des Erzählens impliziert, dass das Erzählte auch gehört oder gelesen wird. Die Zuhörer*innen sind unwissentlich konstituierendes Element allen Erzählens, das auf sie hin ausgerichtet ist. Erzählen ist somit relational – wie auch die menschliche Identität, die sich im Erzählen erschafft (vgl. Currie 1998: 17; vgl. Müller-Funk 2008: 309).

Müller-Funk (2008: 49) formuliert die grundlegenden Elemente jeden Erzählens: „Unabhängig von jedweder inhaltlicher Ausfüllung bedeutet Erzählen: eine bestimmte Relation zur Welt und zu meiner Umgebung einzunehmen, die mich in die Rolle des Handelnden und des Erleidenden drängt. Darüber hinaus tritt der teleologische Grundcharakter erzählten Handelns und das moralische Grundmuster, das solcher Teleologie zugrunde liegt, sichtbar hervor.“

Erzählungen sind fiktional oder faktual. Während erstere in den Bereich der Literatur gehören, werden letztere auch als Wirklichkeitserzählungen bezeichnet (vgl. Klein & Martínez 2009: 1). Zu ihnen gehören beispielsweise Mythen, Geschichtsschreibung und Lebenserzählungen. Im Selbstverständnis der Erzählenden erschaffen Wirklichkeitserzählungen nicht fiktionale Welten, sondern beziehen sich auf reale Tatsachen und Erlebnisse, die in der äußeren Lebenswelt der erzählenden Person verortet sind.

Im konstruktivistischen Weltverständnis sind *Wirklichkeitserzählungen* jedoch nicht gleichzusetzen mit *Wirklichkeitserleben* oder gar *Wirklichkeits-*

geschehen. Wirklichkeitserzählungen stehen in einem doppelten Beziehungsfeld: Sie sind keine Abbilder des wirklichen Geschehens, sondern nehmen das von der erzählenden Person *erlebte* Geschehen zum Ausgangspunkt. Doch auch das erlebte Geschehen kann im Prozess des Erinnerns und Wieder-Erzählens unbewusst oder bewusst verändert und der jeweiligen Erzählsituation angepasst werden. Der Begriff „Wirklichkeitserzählung“ bezieht sich somit auf die Darstellung eines selbst erlebten, erinnerten und dem Erzählaugenblick angepassten Geschehens. „Wie es wirklich war“ erfahren die Adressat*innen nicht. Insofern sind Wirklichkeitserzählungen zugleich referentiell und konstruktiv (vgl. Klein & Martínez 2009: 1–13).

Wirklichkeitserzählungen werden von mehreren wissenschaftlichen Disziplinen unter unterschiedlichen Fragestellungen untersucht. In den **Kulturwissenschaften** versteht die Erzähltheorie alle Kulturen als „Erzählgemeinschaften“, da sie eine „narrative Inszenierung von Welten“ bewirken (Nünning 2013: 32). Erzählungen erzeugen somit eine Wirklichkeit, die es ohne das Erzählen gar nicht gäbe. (Inwieweit angesichts der zunehmenden Verflechtung und Vermischung von Kulturen die Sichtweise der „Erzählgemeinschaften“ noch zutrifft, wäre einer eigenen Betrachtung wert). Darüber hinaus untersuchen die Kulturwissenschaften die soziale Funktion des Erzählens. Indem Erzählen immer Adressat*innen benötigt, wird die Zweifelt von Erzählen und Zuhören zur Grundlage kollektiver Identitätsbildung. Diese kollektive Identität ist als eine Wertegemeinschaft zu verstehen, in der die Maßstäbe für individuelles und gruppenbezogenes Verhalten ausgehandelt werden (vgl. Nünning 2013: 40–45).

In den **Sozialwissenschaften**, unter anderem in der **Humangeographie**, gehört die Arbeit mit Narrativen in den Bereich der qualitativen empirischen Forschung. Diese kann beschrieben werden als „eine Sichtweise der sozialen Realität, die deren grundlegende Hervorbringungsprozesse, Erzeugungsbedingungen und Funktionsmechanismen in den Blick nimmt“ (Schütze 2005: 23). Für die Analyse dieser Prozesse, Bedingungen und Funktionsweisen werden unter anderem Einzelfallstudien verwendet, deren wissenschaftliche Grundlagen von Schütze (1983, 1987, 2005, 2008 u. a.) ausgearbeitet wurden. Der „Einzelfall“ zeichnet sich durch historisch einmalige, individuelle oder kollektive Entfaltungsaktivitäten aus. Er kann mithilfe von autobiographisch-narrativen Interviews („Stegreiferzählungen“) aufgenommen, anschließend analysiert und schließlich durch das In-Beziehung-Setzen mit anderen Realitätsebenen interpretiert werden. Die Wissenschaftler*innen verbinden in Form eines methodisch kontrollierten Fremdverstehens die recherchierten äußeren Ereignis-

se einer Biographie mit den inneren Reaktionen des betreffenden Menschen, wodurch die Ereignisse eine subjektive Deutung und Beurteilung erfahren. Diese subjektiven Welten begründen die komplexe soziokulturelle Diversität moderner Gesellschaften. Da sich der Einzelfall nicht in gesellschaftlicher Isolation vollzieht, offenbart er auch Allgemeines, Fallübergreifendes und kann daher Ausgangspunkt sozial- oder kulturwissenschaftlicher Studien sein (vgl. Schriewer 2014: 385–400; vgl. Schütze 1983: 283–288, 2005: 213–219). „Die Deutungen lebensgeschichtlicher Quellen werfen einzelne, aber intensive Schlaglichter auf soziokulturelle Phänomene. Das bedeutet aber keineswegs, dass ihre Aussagekraft begrenzt bleibt. Mit ihrem Blick auf die Verwobenheit des Biografischen beschreiben sie kulturelle Muster in einer Gesellschaft, die auf andere Weise nicht greifbar wären. Je nach Auswahl der Fälle ist es möglich, verschiedene Muster und Strategien aufzuzeigen oder paradigmatische Konstellationen zu beschreiben“ (Schriewer 2014: 399f.). Dass Wissenschaftler*innen durch die Art ihrer Fragen und auch durch ihre Persönlichkeiten auf den Inhalt und die Gestalt der autobiographischen Interviews einen schwer zu bestimmenden Einfluss nehmen – selbst wenn die Gütekriterien empirischer Forschung zugrunde gelegt werden –, muss dabei immer im Bewusstsein bleiben. Auch autobiographische Erzählungen bilden keine Wahrheit ab, sondern teilen persönliche Welterfahrungen in subjektiver Deutung mit, die von den Erzählumständen abhängig ist.

Als Konsequenz aus der konstruktivistischen Weltansicht entwickelte Rhode-Jüchtern für die **Geographiedidaktik** die Grundlagen einer Narrativen Geographie (Rhode-Jüchtern 1996: 68–80, 2004a: 126–142, 2004b: 49–61). Das Erzählen als Methode der empirischen Kultur- und Sozialforschung wird zum Ausgangspunkt von Unterrichtsmaterialien gemacht, die authentische Raumerfahrungen vermitteln sollen. „Für die Geographiedidaktik [...] kommt es darauf an, möglichst viel Authentisches von der Welt und dem Handeln der Menschen in dieser Welt darzustellen und darauf aufbauend die Verstehensleistung der Schüler zu entwickeln. Tatsachen beschreiben, diese in Kontexten relativieren, davon die Interpretation im eigenen kulturellen Code unterscheiden und darüber in Alternativen dialogfähig werden, das wären die Meta-Lehrziele, die ein lebendiges Lernen erlauben. [...] Dann kann der Geographieunterricht helfen, ein selbstkritisches Weltbild zu konstituieren und Sinn zu stiften“ (2004a: 57).

Der Kerngedanke besteht darin, geographische Inhalte in Form authentischer Erzählungen darzubringen – jedoch nicht als kurzweilige, anekdotische Präsentation, sondern als reale, individuell-subjektive Raumerfahrung. Während die klassische Geogra-

phie die Erdoberfläche in ihren Strukturen, Prozessen und Funktionen sowie deren Genese beschreibt und erklärt, präsentiert die Narrative Geographie den Raum aus der Sicht seiner Akteurinnen*Akteure. Die Lernenden nehmen ihre Erzählungen wahr, interpretieren das Gehörte in seinem Kontext und ergänzen es durch weitere Erzählungen und Fakten. Als hermeneutische Wissenschaftsmethode ist dabei ein in hohem Maße reflektierendes Vorgehen erforderlich, das den intersubjektiven Rahmen braucht, um ein Bewusstsein von der eigenen perspektivischen Gebundenheit zu erlangen.

2.2 Emotionen didaktisch betrachtet

Die vierte Leitfrage, inwiefern personalisierte Texte emotionale Erlebnisse beinhalten, gründet auf der Bedeutung von Emotionen im Zusammenhang mit dem Wissenserwerb. In der Emotionsforschung werden Emotionen unter zwei grundsätzlich verschiedenen Aspekten betrachtet. Zum einen beeinflussen emotionale Erfahrungen motivierend oder hemmend die Arbeitshaltung (vgl. Abele 1999; Domagk & Niegemann 2009; McPartland 1996, 1998). Zum anderen erweitern sie das Weltverständnis, da sie dem sinnlich-kognitiven Weltzugang die Gefühlsebene hinzufügen (vgl. Hasse 1995, 2015; Kruckemeyer 1995; Rumpf 1995; Strauß 2018). Die Bedeutung dieser zwei Aspekte wird im Folgenden kurz dargelegt und für den Kontext der personalisierten Texte beurteilt.

Emotionen als Motivationsförderung

Die Lernenden für den Unterrichtsgegenstand zu motivieren gehört zu den Schlüsselaspekten eines gelingenden Unterrichts. In diesem Zusammenhang spielen Emotionen eine wesentliche Rolle: Sie beeinflussen nicht nur über kognitive Prozesse die Leistungen, sondern haben auch motivationale Auswirkungen. Motivation und Emotionen stehen somit in einem komplexen gegenseitigen Bedingungsverhältnis. Basierend auf zahlreichen empirischen Studien wurde ein direkter Zusammenhang zwischen Emotionen und aufgabenbezogener Motivation nachgewiesen, wobei sich letztere wiederum auf das Leistungsverhalten der Lernenden auswirkt (vgl. Abele 1999: 31 ff.). So steigert eine allgemein positive Grundstimmung die intrinsische Aufgabenmotivation, was zu signifikant besseren Leistungen führt. Bei allgemein negativer Grundstimmung wurde das Gegenteil beobachtet.

Eine positive, empathische Grundstimmung kann auch dann auftreten, wenn die Lernenden aus einem persönlichen Interesse heraus einen inneren Bezug zum Unterrichtsgegenstand erleben. In diesem Fall fühlen sie eine generelle Motivation, sich dem Unterrichtsgegenstand zuzuwenden, die sich positiv auf

ihre emotionale Grundstimmung auswirkt und damit die aufgabenbezogene Motivation verstärkt. Motivation ist hier zugleich Auslöser und Wirkung positiver Emotionen (vgl. Domagk & Niegemann 2009: 42 ff.).

Es ist zu vermuten, dass personalisierte Texte durch den Bezug auf eine authentisch erscheinende Person und durch die Gestalt des alltagsnahen Narrativs die Motivation der Lernenden stärker beeinflussen als Sachtexte. Dies wirkt sich möglicherweise auch auf die Erinnerung aus. Einer Untersuchung von McPartland zufolge erinnern sich Schüler*innen noch Jahrzehnte nach Abschluss ihrer Schulzeit an Narrative aus dem Geographieunterricht – beispielsweise an Anekdoten, die von der Lehrkraft zur Veranschaulichung geographischer Sachverhalte erzählt wurden –, was auf Sachinhalte nicht in gleicher Weise zutrifft (McPartland 1996, 1998: 341–345). Allerdings ist zu bedenken, dass die Mitteilung negativer Erlebnisse und Emotionen auch das Gegenteil bewirken kann. Gegen die Instrumentalisierung persönlicher Texte für motivationale Ziele ist jedoch einzuwenden, dass Emotionen eine erkenntnisrelevante Bedeutung zukommt, die nicht vernachlässigt werden darf.

Emotionen als Erkenntniserweiterung

1995 erschien in der Reihe der Frankfurter Beiträge zur Didaktik der Geographie ein Sammelband zum Thema „Gefühle im Denken und Lernen“ (Hasse 1995). Darin lenkt Rumpf den Blick auf ein in der Geographie kaum beachtetes Thema: die Bedeutung von Emotionen für die Erkenntnis des Raumes. Was bewegt Menschen im Erleben ihrer lebensweltlichen Umgebung? Als Phänomenologe versteht er diese inneren Bewegungen und Reaktionen als empfindend wahrgenommenen Charakter eines spezifischen Raumes, beispielsweise einer Landschaft, der so zu ihm gehört wie seine sachlich beschreibbare Morphologie, Vegetation und Nutzungsstruktur. Im Hinblick auf den Geographieunterricht beklagt er dementsprechend „Erfahrungsarmut“, derer entgegenzuwirken sei durch die Anleitung der Lernenden zum Hinschauen und Erspüren der Welt, mit neugierigem, nachdenklichem Blick, als Voraussetzung tiefgründigen Verstehens (Rumpf 1995: 98).

Auch Kruckemeyer weist darauf hin, „dass auf dem Weg zur Selbst- und Gegenstandserkenntnis Emotionalität eine grundlegende Dimension innerhalb des Erkenntnisprozesses bildet“ (Kruckemeyer 1995: 114). Gefühle und Emotionen sind somit konstitutive Elemente der Wirklichkeit, die nicht als methodische Strategie zur Motivierung der Lernenden instrumentalisiert werden dürfen. In die gleiche Richtung zielt Hasses Warnung vor einer „ästhetischen Inszenierung“ der Unterrichtsinhalte mithilfe emotionaler „Effekthascherei“ (vgl. Hasse 1995: 26–29).

Neurowissenschaftliche Forschungen der letzten Jahrzehnte konnten den Nachweis erbringen, dass Wahrnehmungen unauflöslich mit Emotionen und Verstandestätigkeiten verbunden sind. Dies beeinflusst seitdem auch die geographische, insbesondere humangeographische Forschung (vgl. Strauß 2018: 91 ff., dort auch zahlreiche Literaturhinweise). Emotionalität wird als ein integrales Element menschlichen Daseins gesehen, das entscheidend an der Raumwahrnehmung beteiligt ist und daher in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Raum nicht ausgeblendet werden darf.

Es ist somit unbestritten, dass Emotionen eine erkenntnisrelevante Dimension aufweisen. Das Bewusstmachen von sachbezogenen Emotionen sollte daher ein konstituierendes Element des Geographieunterrichts sein, um den Lernenden weitere Wirklichkeitsräume zu erschließen. Dieser intendierte Einbezug von Emotionen in den Unterricht eröffnet insbesondere in der Humangeographie Ebenen des Verstehens, die von rein kognitiven Annäherungen nicht erreicht werden können. Voraussetzung für den Erkenntnisprozess ist der reflektierende Umgang mit diesen Emotionen, die zunächst verbalisiert und anschließend bewusst in den Lernprozess integriert werden.

3 Methodisches Vorgehen in der Lehrbuchanalyse

Die Analyse der personalisierten Texte basiert auf vier in Nordrhein-Westfalen zugelassenen geographischen Lehrwerken (Stand: Januar 2020): *Diercke* (Westermann), *Terra* (Klett), *Seydlitz* (Schroedel) und *Unsere Erde / Mensch und Raum* (Cornelsen). Leitgedanke der Auswahl war einerseits die Berücksichtigung unterschiedlicher Schulformen und andererseits die Repräsentation verschiedener Verlage, um eine möglichst große Vielfalt an Unterrichtsmaterialien untersuchen zu können. Von allen vier Lehrwerken wurden die jeweils neueste Ausgabe für Haupt-, Real- und Gesamtschulen (differenzierende Ausgabe) sowie die neueste gymnasiale Ausgabe für die verkürzte achtjährige Gymnasialzeit (G8) untersucht, insgesamt 30 Bände. Geographiebücher für die neunjährige Gymnasialzeit (G9) konnten nicht berücksichtigt werden, da zum Zeitpunkt der Datenerhebung erst wenige Neubearbeitungen veröffentlicht waren, die zudem noch nicht alle Jahrgangsstufen umfassten. Eine detaillierte Übersicht der untersuchten Schulbücher findet sich im Literaturverzeichnis.

Personalisierte Texte lassen sich ungeachtet ihrer sprachlichen und inhaltlichen Heterogenität durch einige klar beschreibbare, formale und sprachliche

Merkmale von den ‚gewöhnlichen‘ Schulbuchtexten abgrenzen:

- personalisierte Texte sind Äußerungen von Personen, zu denen grundlegende persönliche Angaben gemacht werden: beispielsweise der Name, das Alter oder die Tätigkeit, gelegentlich auch ein Foto oder eine Zeichnung
- die Texte sind als mündliche oder schriftliche Äußerungen gekennzeichnet
- sie sind in der Regel in der Ich- oder Wir-Form formuliert, so dass der Eindruck einer persönlichen Aussage entsteht

Auf der Grundlage dieser Merkmale konnten aus den 30 analysierten Geographieschulbüchern 596 Texte der Gruppe der personalisierten Texte zugeordnet werden. Der Begriff „Text“ ist hierbei großzügig ausgelegt, denn die Länge der personalisierten Texte variiert zwischen einem Satz und mehr als einer Schulbuchseite. Der größte Teil der personalisierten Texte (82,7%) umfasst weniger als eine Viertelseite und nur 0,7% sind länger als eine Seite. Die gesamte Textgruppe bildet den Korpus, der unter verschiedenen formalen, inhaltlichen und funktionalen Kategorien analysiert wurde. Die einzelnen Kategorien werden im Folgenden dargestellt.

Der Verlauf der Lehrwerkanalyse orientierte sich an den in der Einleitung vorgestellten vier Leitfragen. Um die Bedeutung der personalisierten Texte in den untersuchten Schulbüchern beurteilen zu können, wurde zunächst der quantitative Anteil der Seiten mit personalisierten Texten an der Gesamtanzahl der Kapitelseiten bestimmt. Zur Beantwortung der zweiten Leitfrage, inwieweit die personalisierten Texte authentische Narrationen darstellen, wurden die zu den Textpersonen gegebenen Rahmeninformationen untersucht. Im Hinblick auf die dritte und vierte Leitfrage, inwiefern personalisierte Texte individuelle Wahrnehmungen und emotionale Erlebnisse vermitteln, stand die Art und Weise, wie diese Personen ihre Aussagen den Leserinnen*Lesern des Schulbuchs mitteilen – sachlich informierend, persönlich bewertend usw. –, im Fokus des Interesses.

3.1 Die Textpersonen

Konstitutives Element der personalisierten Texte ist die sprechende oder schreibende Person. Durch ihre Augen erblicken die Leser*innen eine Landschaft; durch ihre Erfahrungen erleben sie Alltag auf einem landwirtschaftlichen Hof oder Lebensformen in einem anderen Land; durch ihre Aussagen gewinnen sie Kenntnisse über industrielle Standortkriterien, kommunale Planungsvorhaben oder ökologische Zusammenhänge. Wie ein Raum oder ein Ereignis ge-

schildert wird und welche Meinungen oder Urteile zu einem gegebenen Sachverhalt zum Ausdruck kommen, ist somit von der Wahrnehmung und Darstellung der jeweiligen Person abhängig. Im Hinblick auf die zweite Leitfrage nach der Authentizität der Narration in personalisierten Texten lag es daher nahe, zunächst die zu den Textpersonen gegebenen Erläuterungen zu untersuchen.

Die Rahmeninformationen der Texte geben Auskunft über den Namen, das Alter und den Beruf oder die Tätigkeit der Person, wobei diese Angaben nicht vollständig sein müssen. Häufig ist auch ein Foto oder eine Zeichnung beigelegt. In einem ersten Schritt wurden die Angaben zu Name und Beruf bzw. Tätigkeit daraufhin geprüft, ob es sich um eine reale oder fiktive Person handelt und ob die Aussage somit authentisch oder von den Schulbuchautor*innen erfunden ist. Die Überprüfung erfolgte mit Hilfe der Quellenangaben und – in unklaren Fällen – Internetrecherchen. Auf diese Weise konnten über 95 % der Textpersonen eindeutig den Kategorien „real“ oder „fiktiv“ zugeordnet werden.

Durch die anschließende Auswertung der Altersangaben sollten Kenntnisse zur Altersstruktur der Textpersonen gewonnen werden. Dabei ergaben sich drei Gruppen, die sich weniger durch ihr exaktes Lebensalter unterscheiden als vielmehr durch die Zugehörigkeit zu den drei großen, in sozioökonomischer Hinsicht interessanten Lebensphasen: zur Gruppe der noch in Ausbildung begriffenen Kinder und Jugendlichen, der (potenziell) erwerbstätigen Erwachsenen und der nicht mehr erwerbstätigen älteren Menschen. Nur die mittlere Gruppe kann das wirtschaftliche und politische Leben produktiv, verantwortlich und richtungweisend mitgestalten und somit auch die gesellschaftlichen Verhältnisse stärker als die anderen beiden Gruppen beeinflussen. Eine 16-jährige Schülerin aus Köln zählt daher zur Gruppe der Kinder und Jugendlichen, während eine 16-jährige zweifache Mutter aus Ruanda oder eine gleichaltrige Textilarbeiterin aus Bangladesch zur Gruppe der Erwerbstätigen

gehören. Entsprechend fließend ist auch der Übergang zwischen der zweiten und dritten Gruppe. Eine vierte Gruppe umfasst erwachsene Personen, die nicht eindeutig der zweiten oder dritten Gruppe zugeordnet werden können.

3.2 Die Vermittlung der Inhalte

Leitend für den nächsten Untersuchungsschritt war die Frage, inwiefern die Lernenden durch die Mitteilungart der personalisierten Texte individuelle Wahrnehmungen erfahren. Äußern sich die Textpersonen nur sachlich-informierend, so dass die Vermittlung von Fakten und Zusammenhängen im Vordergrund steht, oder werden sie durch persönliche Urteile und emotionale Reaktionen als individuelle Menschen erfahrbar? Im ersten Fall wären personalisierte Texte lediglich eine alternative Form zu den Fakten und Zusammenhänge aufzeigenden Schulbuchtexten. Die Textpersonen würden nur als austauschbare Informationsvermittler*innen fungieren. Im zweiten Fall hingegen würden die Äußerungen infolge ihrer personenabhängigen Mitteilungart einen inhaltlichen Mehrwert für die Lernenden enthalten, da sie das jeweilige Thema aus einer individuellen Wahrnehmung heraus erfahren. Besonderes Augenmerk galt der Untersuchung von emotionalen Äußerungen, die der kognitiven Wirklichkeitskonstruktion eine qualitativ andere Ebene hinzufügen.

Durch die Analyse des Textkorpus in Bezug auf die Mitteilungart konnten sechs Mitteilungsvarianten herausgearbeitet werden:

- Vermitteln von Fakten
- Erklären von Zusammenhängen
- Äußern von Werturteilen
- Begründen von Verhalten
- Argumentieren
- Schildern von Emotionen

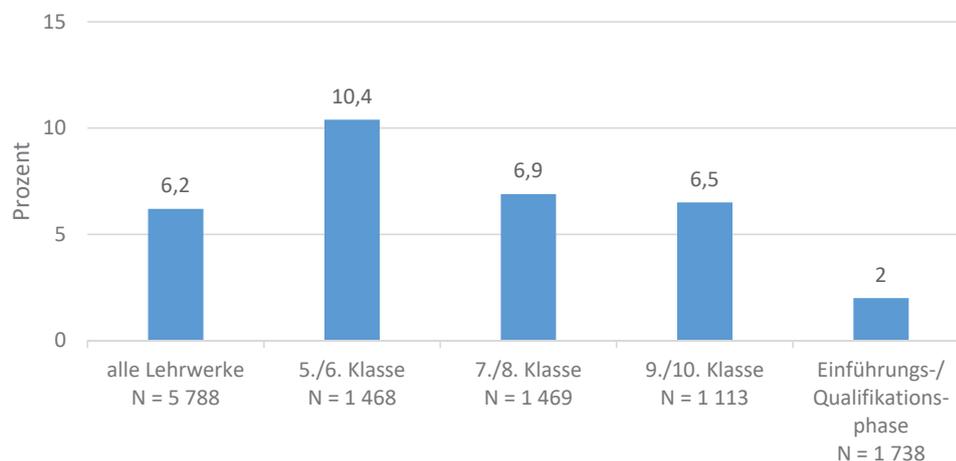


Abb. 1: Anteil der Seiten mit personalisierten Texten an der jahrgangsspezifischen Gesamtanzahl der Kapitelseiten (eigene Darstellung)

4 Ergebnisse der Lehrbuchanalyse

4.1 Quantitative Bedeutung personalisierter Texte

Legt man die Gesamtanzahl aller Kapitelseiten – ohne Titelseite, Inhaltsverzeichnis und Anhang – als Bezugsbasis zugrunde, ergibt sich für die 30 analysierten Geographieschulbücher ein durchschnittlicher Seitenanteil von 6,2 %, der personalisierte Texte enthält (siehe Abb. 1).

Zwischen den Lehrwerken zeigen sich deutliche Unterschiede: Bei *Diercke* und *Seydlitz* beträgt der Anteil 9,2 % bzw. 9,3 %, während er bei *Terra* nur 4,1 % ausmacht und in *Unsere Erde/Mensch und Raum* lediglich 3 %. Vergleicht man die schulformspezifischen Ergebnisse, so ergibt sich als Durchschnitt für alle differenzierenden Ausgaben ein Anteil von 7,3 % und für alle gymnasialen Ausgaben (ohne Einführungs- und Qualifikationsphase) ein Anteil von 8,6 %. Auffällig ist die sehr unterschiedliche Bedeutung personalisierter Texte in den verschiedenen Jahrgangsstufen: Die Geographiebücher der 5./6. Jahrgangsstufe weisen mit 10,4 % den größten prozentualen Anteil personalisierter Texte auf, während er in den Ausgaben für die Einführungs- und Qualifikationsphase nur 2,0 % beträgt. Die Vermutung liegt nahe, dass eine personenbezogene Äußerung über geographisch relevante Gegebenheiten vor allem für jüngere Schüler*innen als geeignet betrachtet wird.

In inhaltlicher Hinsicht gehört mit 82,9 % die überwiegende Mehrheit aller personalisierten Texte in das Gebiet der Humangeographie. 9,2 % enthalten Themen aus der Physischen Geographie und 5,4 % aus dem Bereich der Mensch-Umwelt-Beziehung. Die restlichen 2,5 % entfallen auf nicht eindeutig zuzuordnende Inhalte.

Personalisierte Texte kommen somit in allen analysierten Geographiebüchern vor, allerdings nur in

untergeordneter Bedeutung. Die geringe Länge der Texte – fast 83 % sind kürzer als eine Viertelseite und nur 3 % länger als eine halbe Seite – bestätigt dieses Ergebnis.

4.2 Authentizität der Textpersonen

Die sprechende oder schreibende Person wird in 68,3 % der analysierten Texte namentlich genannt, in 40,4 % ist ein Foto und in 5,2 % eine Zeichnung beigefügt. Dadurch entsteht in den meisten Fällen der Eindruck, die authentische Äußerung eines real existierenden Menschen vor sich zu haben, wie das folgende Textbeispiel zeigt:

Herr Berg erklärt Schulreporterin Louisa die nachhaltige Produktion in einer Papierfabrik: „Wir arbeiten ...“

(Aus: Diercke Erdkunde 1, S. 83, ohne Quellenangabe; Herv. d. Verf.)

Eine genauere Überprüfung der Angaben zu den Textquellen und Textpersonen widerlegt jedoch diesen Eindruck. Mit Blick auf die Textquellen konnte herausgefunden werden, dass im gesamten Korpus nur 14,4 % der personalisierten Texte eine Quellenangabe aufweisen, durch die die Authentizität der Person eindeutig belegt wird. Darüber hinaus werden jahrgangsspezifische Unterschiede sichtbar, denn die Häufigkeit der Quellenangaben nimmt mit zunehmender Jahrgangsstufe ebenfalls zu (siehe Abb. 2). Vermutlich liegt dies in der Sichtweise der Schulbuchautor*innen begründet, die der Herkunft eines Textes im Unterricht der unteren Jahrgangsstufen eine geringere Bedeutung zumessen als im Unterricht der Oberstufenklassen. Das Fehlen von Quellenangaben ist somit ein Hinweis, jedoch noch kein eindeutiger Beweis für die Fiktivität eines Textes. Dies wird durch den folgenden Analyseschritt bestätigt.

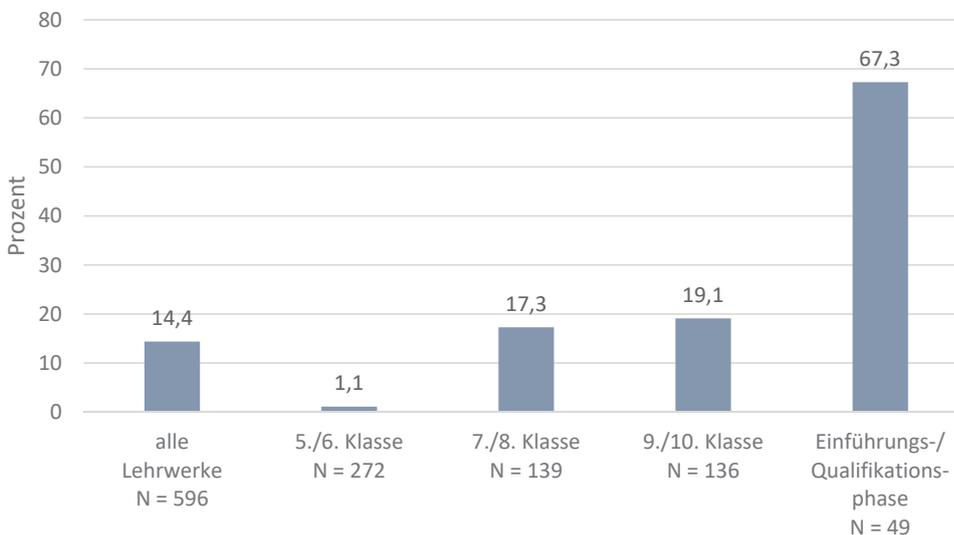


Abb. 2: Anteil der Texte mit Quellenangaben an der Gesamtanzahl personalisierter Texte in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe (eigene Darstellung).

In der Kategorie „9./10. Klasse“ sind in allen Diagrammen dieses Artikels für die 9. Jahrgangsstufe Schulbücher aller Schulformen berücksichtigt, für die 10. Jahrgangsstufe jedoch keine gymnasialen Ausgaben. In der auf acht Schuljahre verkürzten Gymnasialbildung gehört die 10. Jahrgangsstufe bereits zur Einführungs- und Qualifikationsphase.

Im zweiten Analyseschritt wurden daher die Informationen zu den Textpersonen näher in den Blick genommen, indem die Namen und Abbildungen der Personen hinsichtlich ihrer Echtheit überprüft wurden. Es ergab sich, dass im gesamten Korpus 18,5 % der Personen nachweislich real existieren und 76,7 % eindeutig fingiert sind. Bei 4,9 % konnte mit Hilfe von Internetrecherchen kein Nachweis ihrer Existenz erbracht werden, obgleich der Textduktus eine reale Person vermuten lässt. Abb. 3 veranschaulicht auch hier die große Diskrepanz zwischen den Jahrgangsstufen: Während in der 5./6. Jahrgangsstufe fast alle personalisierten Texte fingiert, das heißt von den Schulbuchautor*innen erdacht sind, handelt es sich in der Einführungs- und Qualifikationsphase bei der überwiegenden Mehrheit der Texte um authentische Beiträge.

Dies verweist auf altersspezifische Unterschiede in der Verwendung personalisierter Texte: In den unteren Jahrgangsstufen soll die Personalisierung der Inhalte vermutlich vor allem die Motivation der Lernenden erhöhen, da die jüngeren Schüler*innen durch persönlich formulierte Texte leichter angesprochen werden können als durch unpersönlich gestaltete Sachtexte. Die von den Schulbuchautor*innen verfassten Texte werden daher fiktiven Personen zugeschrieben und erscheinen im Schulbuch als personalisierte Texte. Für die oberen Jahrgangsstufen hingegen ist anzunehmen, dass der Einsatz persönlicher Äußerungen real existierender Personen die Gewährleistung von Authentizität beabsichtigt. Diese Texte werden didaktisch genutzt, um den Lernenden einen mehrperspektivischen Weltzugang zu eröffnen (vgl. Kap. 4.3 und 4.4).

Die Auswertung der Altersgruppen (siehe Abb. 4) zeigt, dass die personalisierten Texte mehrheitlich die Perspektive der erwerbstätigen Erwachsenen wiedergeben. Jedoch erhält auch die Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit 25,3 % eine relativ starke Gewichtung, während die Repräsentation älterer Menschen gering ausfällt. Auffallend hoch ist mit 30,5 % der

Anteil der Kinder und Jugendlichen in der 5./6. Jahrgangsstufe, der mit zunehmendem Alter der Lernenden jedoch schrittweise abnimmt.

Der hohe Anteil von Kindern und Jugendlichen in den personalisierten Texten der 5./6. Jahrgangsstufe stützt die bereits geäußerte Überlegung, dass der Einsatz personalisierter Texte in der Unter- und Mittelstufe vor allem auf motivationalen Überlegungen beruht. Die Texterzähler*innen bilden, insbesondere wenn es sich um Gleichaltrige handelt, für die Lernenden eine potenzielle Identifikationsfigur, die zwischen ihnen und dem Textinhalt eine Verbindung schaffen kann. Ältere Menschen sind in diesem Zusammenhang „uninteressant“.

Die Überprüfung der unterschiedlichen Altersgruppen auf ihre Authentizität bestätigt diese Vermutung in bemerkenswerter Weise: 97,3 % der Texte, in denen Kinder und Jugendliche sprechen, sind fingiert, bei den Erwerbstätigen und älteren Menschen beträgt der Anteil 70,1 % bzw. 78,2 %.

In der Einführungs- und Qualifikationsphase zeigt sich das umgekehrte Bild, denn die Textpersonen sind überwiegend real existierende Erwachsene. Die oben geäußerte Vermutung, dass personalisierte Texte in dieser Jahrgangsstufe der Konfrontation der Lernenden mit authentischen Sichtweisen dienen sollen, wird somit bestätigt.

4.3 Individualität in der Wahrnehmung

Personalisierte Texte beinhalten ein großes Potenzial, ihre Inhalte auf sehr unterschiedliche Weise zu vermitteln. In Kap. 3.2 wurde auf die sechs Mitteilungsvarianten, in die sich der Textkorpus differenziert, bereits hingewiesen. Ihre nähere Untersuchung führt zur Beantwortung der dritten Leitfrage, inwiefern personalisierte Texte individuelle Wahrnehmungen geographisch relevanter Sachverhalte vermitteln.

Die sechs klar unterscheidbaren Mitteilungsvarianten treten meist nicht in Reinform, sondern in einer

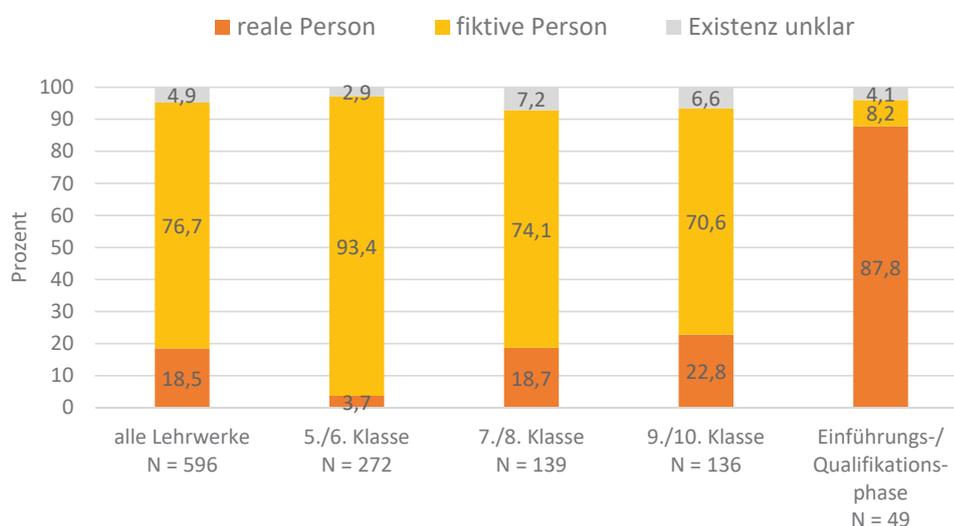


Abb. 3: Authentizität der Textpersonen in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe (eigene Darstellung)

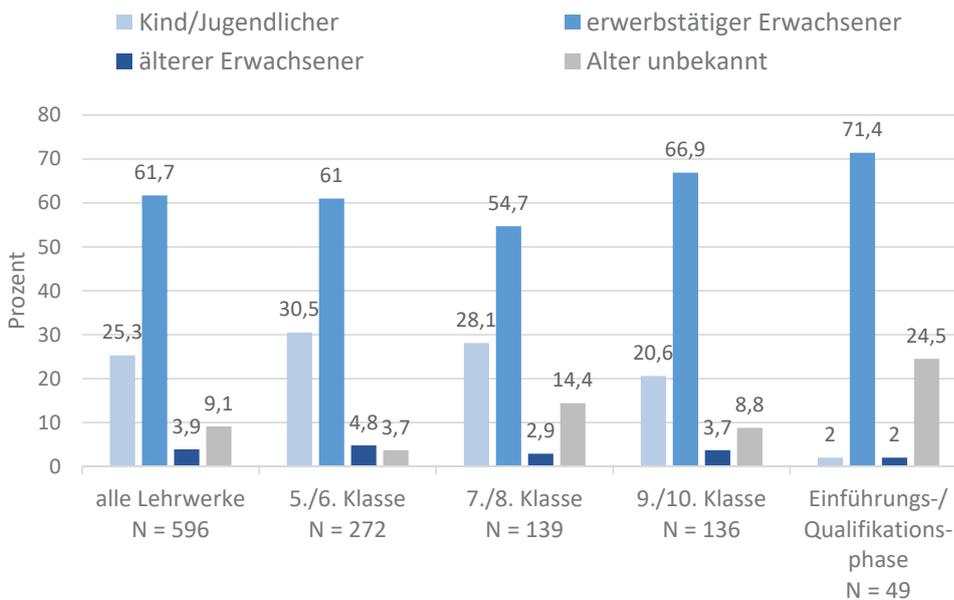


Abb. 4: Anteil der drei Altersgruppen der Textpersonen in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe (eigene Darstellung)

Kombination mehrerer Varianten auf. Abb. 5 veranschaulicht ihren prozentualen Anteil an der Gesamtzahl der personalisierten Texte in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe.

Im Folgenden werden die sechs Varianten zunächst mithilfe von Textbeispielen erläutert und im Hinblick auf den spezifischen Zugang zu geographischen Sachverhalten, den sie den Lernenden anbieten, inhaltlich untersucht. Der Anteil des individuellen Erlebens steht dabei im Zentrum des Interesses. Abschließend wird der emotionale Gehalt der Texte ausgewertet und damit die Bearbeitung der vierten Leitfrage, inwiefern personalisierte Texte emotionale Erlebnisse vermitteln, eingeleitet. In Kap. 4.4 wird der Aspekt der Emotionalität grundlegend behandelt.

Die erste Mitteilungsvariante *Fakten vermitteln* ist allen Texten zu eigen, die Sachinformationen enthalten und betrifft den größten Teil des Textkorpus (85,1 %). Das folgende Beispiel gehört zur Unterrichtseinheit „Globale Städte sind Machtzentren“:

„Nadia Caan arbeitet für eine Londoner Bank: London ist ein weltweit führendes Finanzzentrum. Jede führende Finanz-Institution ist in London vertreten. Die Stadt ist das weltgrößte Bankenzentrum und hat die internationalste Börse. Sie ist der weitaus größte Marktplatz für Devisen und der größte Ort für Vermögensverwaltung.“

(Aus: Diercke Erdkunde 3, S. 95, ohne Quellenangabe)

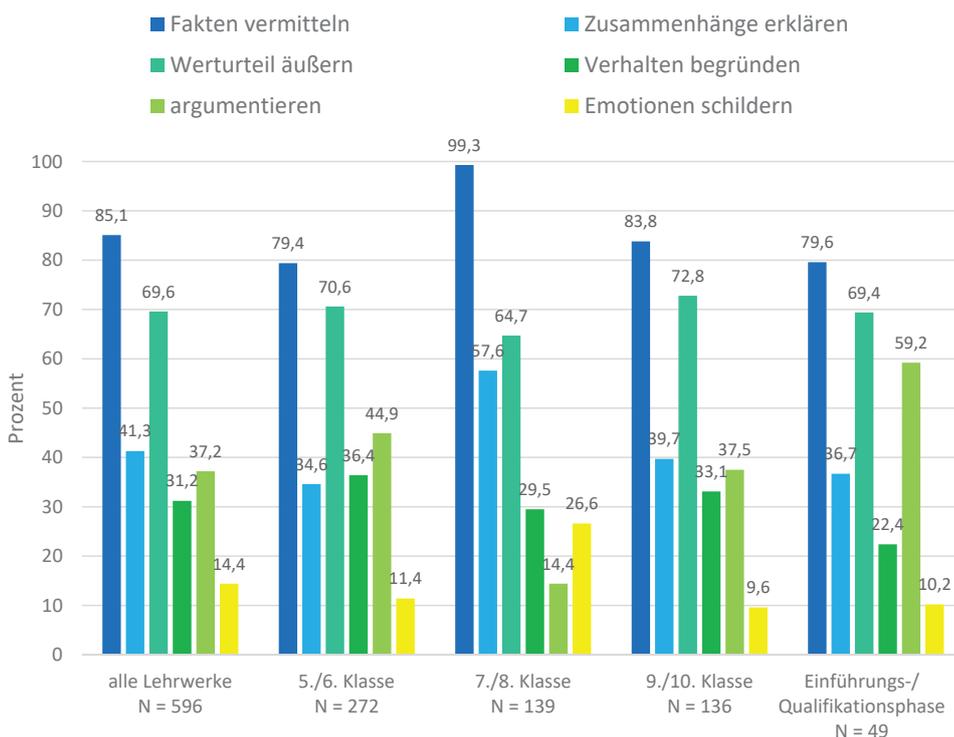


Abb. 5: Prozentuale Verteilung der sechs Mitteilungsvarianten in Abhängigkeit von der Jahrgangsstufe, Mehrfachnennungen (eigene Darstellung)

Die Farbwahl der Säulen visualisiert die Mitteilungsvariante der sechs Varianten. Blautöne indizieren rein sachliche Aussagen, Gelb steht für sehr persönliche Äußerungen. Grüntöne veranschaulichen Varianten, die sowohl sachliche als auch individuell-persönliche Anteile enthalten.

In diesem Beispiel geht es ausschließlich um die Vermittlung von Sachinformationen. Die (fiktive) sprechende Person bleibt als Individuum im Hintergrund, sie äußert keine Urteile, Absichten oder Emotionen. In der reinen Vermittlung geographisch relevanter Fakten bringen personalisierte Texte im Vergleich zu unpersönlichen Sachtexten keinen inhaltlichen Mehrwert.

Texte, die *Zusammenhänge erklären*, sind inhaltlich komplexer und bilden die zweite Mitteilungsvariante. Über die reine Wiedergabe von Fakten hinaus werden Ursachen, Bedingungen und Folgen vertiefend erläutert. Im gesamten Korpus weisen 41,3% der Texte diese zweite Variante auf. Ein Vergleich der Jahrgangsstufen zeigt, dass ihr Anteil mit 57,6% in der 7./8. Jahrgangsstufe überdurchschnittlich hoch ist, während er in den übrigen Jahrgangsstufen nur etwas mehr als ein Drittel beträgt. Möglicherweise hängt dies mit dem deutlich höheren Anteil naturgeographischer Inhalte zusammen, der im Curriculum für die 7./8. Jahrgangsstufe angegeben ist. Das folgende Textbeispiel ist der Unterrichtseinheit „Ständig auf Wanderschaft – das Leben der Nomaden“ entnommen:

„Ackerbauer Imat berichtet:

Vor Beginn der Regenzeit werden die Felder von Gräsern befreit. Nach dem ersten Regen wird dann gesät. Früher bewirtschafteten wir ein Feld fünf Jahre lang. Dann war der Boden erschöpft und wir zogen weiter. Auf den verlassenen Feldern wuchsen wieder Büsche und Gräser. Erst nach 20 bis 25 Jahren wurden dieselben Flächen nochmals gerodet. Der Boden hatte somit Zeit, sich zu erholen. Die Bevölkerung in unserem Land ist jedoch enorm gestiegen. Darum werden immer mehr Nahrungsmittel gebraucht. Die Felder werden nun öfter gerodet. Durch die kürzere Erholungszeit des Bodens verringern sich allerdings die Erträge. Auf dem ausgelaugten Boden wachsen kaum noch Pflanzen. Der Boden ist ungeschützt und kann leicht vom Wind abgetragen werden. Zurück bleibt karger Wüstenboden. Die Wüste breitet sich aus.“

(Aus: Seydlitz Erdkunde 2, Differenzierende Ausgabe, S. 55, ohne Quellenangabe)

Auch in diesem Text hat die Personalisierung auf den Inhalt keinen Einfluss, denn der fiktive Bauer Imat wird als Individuum nicht erfahrbar. Mit wenigen sprachlichen Veränderungen könnte der Text ohne Auswirkungen auf den Inhalt in einen unpersönlichen Sachtext verwandelt werden. Die Personalisierung dient infolgedessen eher methodischen Zielsetzungen im Sinne eines die Schüler*innen lebensnah ansprechenden Unterrichts.

Durch die dritte Mitteilungsvariante *Werturteile äußern* wird die Bedeutung von Fakten und Ereignissen im Hinblick auf einen gegebenen Kontext beurteilt. Die Urteile können sachbezogen sein oder auch ganz persönliche Vorlieben und Abneigungen zum Ausdruck bringen. Zu dieser Gruppe gehören 69,6% aller personalisierten Texte, wobei ihr Anteil mit zunehmender Jahrgangsstufe steigt. Das Textbeispiel stammt aus der Unterrichtseinheit „Was zeichnet den Tourismus in Thailand aus?“:

„Ulli, Umweltaktivist (44 Jahre):

Die neuen Hotelanlagen, die oftmals in unberührter Natur gebaut werden, zerstören nicht nur das Landschaftsbild der Strände, sondern üben einen immensen Einfluss auf das gesamte Ökosystem unserer Küste aus. Viele Tier- und Pflanzenarten werden verdrängt oder sterben aus.“

(Aus: Seydlitz Erdkunde 3, S. 71, ohne Quellenangabe)

Die Vermittlung von Fakten und Zusammenhängen wird durch eine Beurteilung ergänzt: Hotelanlagen zerstören das Landschaftsbild der Strände. Diese Beurteilung ist von der Perspektive der sprechenden Person geprägt, denn ein*e Hotelmanager*in würde sich anders äußern als der zitierte Umweltaktivist, wenn es um den Neubau von Hotelanlagen geht. Sobald ein Werturteil gefällt wird, tritt die individuelle Person in Erscheinung. Die personalisierte Textform ermöglicht das Kennenlernen des individuell beurteilenden Blicks, der in einem Sachtext nicht vermittelt werden kann.

Die vierte Mitteilungsvariante *Verhalten begründen* und die fünfte *argumentieren* kommen ebenfalls in sachlicher und persönlicher Form vor. Ihr Anteil am Textkorpus beträgt 31,2% bzw. 37,2%. Die Schüler*innen lernen individuelle Verhaltensweisen und Argumentationen kennen, wie sie nur in personalisierter Form vermittelbar sind. Das folgende Textbeispiel veranschaulicht *begründetes Verhalten* und ist Teil der Unterrichtseinheit „Produkte aus den Tropen – eine faire Sache?“:

„Felix spricht über die Hintergründe seiner Aktion:

Die meisten Kinder der rund zwei Millionen Kakaobauern müssen auf einer Plantage mitarbeiten. Wir möchten aber, dass die Kinder wie wir zur Schule gehen können. Genau dafür sorgt unsere ‚Gute Schokolade‘. Sie besitzt deshalb ein Fairtrade-Logo. In vielen Supermärkten Deutschlands haben wir uns für unsere Schokolade stark gemacht und erreicht, dass man sie nun in vielen Geschäften kaufen kann.“

(Aus: Terra Erdkunde 3, Gymnasium, S. 32, ohne Quellenangabe)

Der nächste Text aus der Unterrichtseinheit „Marginalisierung in Megastädten – zur Zukunft Dhara-vis“ ist ein Beispiel für das *Argumentieren*:

„Mukesh Mehta, indischer Architekt:

Wenn wir weiter in die Höhe bauen, können wir nicht nur die Einwohner dort unterbringen, sondern ein Geschäfts- und Einkaufszentrum in bester Lage schaffen. Der Neuaufbau nutzt allen Beteiligten. Die Investoren können endlich das begehrte Land erschließen und die Slumbewohner bekommen einen Lebensstandard, wie ihn zumindest die untere Mittelklasse in dieser Stadt genießt.

D.M. Sukthanker, Politiker im Bundesstaat Maharashtra:

Mehtas Ziel ist Profit, nicht Sanierung. Der Plan ist weit davon entfernt, was die Gemeinschaft will.“

(Aus: Diercke Praxis Qualifikationsphase, S. 223, ohne Quellenangabe, jedoch nachweislich real existente Personen)

Die sechste Mitteilungsvariante *Emotionen schildern* bildet den Gegenpart zu den Varianten *Fakten vermitteln* und *Zusammenhänge erklären*. Die Texte dieser Variante bilden die kleinste Gruppe und machen nur 14,4 % aller personalisierten Texte aus. In ihnen begegnen die Schüler*innen der Gefühlswelt einer individuellen Persönlichkeit (sei sie real oder fiktiv). Sie lernen deren Lebensumfeld nicht nur als geographisch bedeutsames Faktum kennen, sondern erleben unmittelbar die Verknüpfung von räumlichen Ereignissen und menschlichen Reaktionen. Ein Beispiel aus der Unterrichtseinheit „Wandel von Strukturen unter dem Einfluss der Globalisierung“:

„Mary-Ann Cole, Arbeiterin im Werk Manila:

Ich arbeite im Werk von Integrated Microelectronics Inc., einem Zulieferbetrieb von Philips in Manila. *Ich war froh, als ich diesen Job bekommen habe*. Viele haben sich darum beworben. Bei uns herrschen harte Bedingungen. Man darf niemals zu spät kommen, sonst wird man entlassen. Es gibt genügend arme und hungrige Menschen, die sofort meinen Job übernehmen würden. *In meinem Heimatdorf sind alle stolz auf mich, dass ich es geschafft habe (...)*.“

(Aus: Seydlitz Geographie 2, S. 227, ohne Quellenangabe; Herv. d. Verf.)

Das Beispiel verdeutlicht sehr gut, dass emotionale Äußerungen nicht nur als methodisches Mittel eingesetzt werden können, um zu motivieren und Interesse anzuregen. Sie ermöglichen darüber hinaus ein tieferes inhaltliches Verständnis – vorausgesetzt, die Textaussage wird durch zusätzliche Sachinformationen, beispielsweise zur wirtschaftlichen Situation auf den Philippinen, ergänzt. Ohne die kursiv markierten Sätze, die Emotionen zum Ausdruck bringen, würde die persönliche Sichtweise der Arbeiterin, die ihren Job trotz prekärer Arbeitsverhältnisse schätzt, fehlen. (Damit die positiven Äußerungen der Arbeiterin nicht als Legitimation für die geschilderten Arbeitsbedingungen aufgefasst werden, bedarf es der Vermittlung von Hintergrundwissen, das eine sinnvolle Einordnung der Narrative ermöglicht).

Im Vergleich der Jahrgangsstufen fallen signifikante Unterschiede vor allem bei den Varianten *Argumentieren* und *Emotionen schildern* auf. In der 7./8. Jahrgangsstufe liegt der Anteil der personalisierten Texte, die Argumentationen enthalten, deutlich unter dem Durchschnittswert des gesamten Textkorpus, während er ihn in der Einführungs- und Qualifikationsphase erheblich übersteigt (14,4 % vs. 37,2 % vs. 59,2 %). Der Textanteil der Variante *Emotionen schildern* verhält sich genau umgekehrt: Der Durchschnittswert wird in der 7./8. Jahrgangsstufe fast verdoppelt und liegt in der Einführungs- und Qualifikationsphase deutlich darunter (14,4 % vs. 26,6 % vs. 10,2 %).

Zur Begründung der Abweichungen ist ein Blick auf die jahrgangsspezifischen Unterrichtsinhalte hilfreich: In der 7./8. Jahrgangsstufe dominieren in den Geographiebüchern Nordrhein-Westfalens physisch-geographische Themen, die häufig mit anschaulichen Erlebnisschilderungen eingeleitet werden. Argumentationen treten jedoch hinter der Vermittlung von Fakten und Zusammenhängen zurück. Dementsprechend sind auch die Werte für die Varianten *Fakten vermitteln* und *Zusammenhänge erklären* überproportional hoch: 99,3 % (Durchschnittswert: 85,1 %) resp. 57,6 % (Durchschnittswert: 41,3 %). In der Einführungs- und Qualifikationsphase hingegen nimmt das Beurteilen unterschiedlicher sachbezogener Positionen und Argumentationen im Zusammenhang mit Themen aus der Wirtschafts- und Sozialgeographie breiten Raum ein. Zudem erhält das Erüben von Urteilskompetenz in dieser Jahrgangsstufe im Zusammenhang mit der Abiturvorbereitung eine besondere Gewichtung.

4.4 Emotionale Bedeutung personalisierter Texte

In Kap. 2.2 wurde dargelegt, dass Emotionen im didaktischen Kontext einerseits erkenntnisbildende, andererseits motivierende Funktionen einnehmen kön-

nen. Wie anhand des letzten Beispieltexes in Kap. 4.3 erläutert wurde, sind verbalisierte Emotionen inhaltliche Bedeutungsträger, die entscheidend zum Textverständnis beitragen. Daher ist es verwunderlich, dass der emotionalen Mitteilungsvariante mit einem Anteil von 14,4% an den analysierten personalisierten Texten nur eine untergeordnete Bedeutung zukommt (siehe Abb. 5). Eine Untersuchung des Textkorpus hat gezeigt, dass fast drei Viertel der Textpersonen (73,8%) von dem Sachverhalt ihrer Aussagen direkt und persönlich betroffen sind und nur weniger als ein Fünftel (18,3%) aus der Distanz der nicht Betroffenen spricht (bei 7,6% der Texte ist die Frage nach der Betroffenheit irrelevant). Es liegt nun nahe anzunehmen, dass diese Betroffenheit auch emotional zum Ausdruck gebracht wird. Tatsächlich beinhalten von den Texten, die ihren Inhalt aus der Perspektive betroffener Personen darstellen, jedoch nur 12,5% emotionale Äußerungen. Die überwiegende Mehrheit berichtet rein sachlich.

Betrachtet man weiterhin die sechs Mitteilungsvarianten hinsichtlich ihres jeweiligen Anteils am gesamten Textkorpus, so ist bemerkenswert, dass 15,9% aller Texte nur die Varianten *Fakten vermitteln* und *Zusammenhänge erklären* enthalten. In diesen Texten hat die individuelle, emotionale Weltwahrnehmung der Sprechenden oder Schreibenden Person keinen Einfluss auf den Textinhalt. Problematisch ist dies insofern, als die personalisierte Textgestalt bei den Lernenden ja auch eine persönliche Äußerung erwarten lässt und daher eine innere Haltung des Hinterfragens, Analysierens und Bewertens auslöst. Ein als persönliche Aussage „verkleideter“ Sachtext ruft zunächst einmal Irritationen hervor, er ist – rein inhaltlich betrachtet – eine „Mogelpackung“. Eine themenbezogene Analyse zeigte, dass in dieser Textgruppe Inhalte aus der Physischen Geographie im Vergleich zum gesamten Textkorpus deutlich überwiegen (29,5% vs. 14,6%). Daraus lässt sich ableiten, dass in der Vermittlung naturgeographischer Zusammenhänge der individuellen Person eine geringere Bedeutung zukommt als in der Vermittlung humangeographischer Inhalte.

Die Frage, weshalb 15,9% der Texte des Korpus zwar formal als personalisierte Texte erscheinen, inhaltlich jedoch unbeeinflusst von der individuellen Textperson sind, lässt sich mit Blick auf die Funktion im Unterricht beantworten: Wenn (fiktive) Kinder und Jugendliche – die in naturgeographischen Zusammenhängen im Normalfall über keine inhaltlichen Kompetenzen verfügen – im Geographiebuch dazu eingesetzt werden, den Schüler*innen diese Sachverhalte nahezubringen, muss dies als Interesse weckendes, motivierendes Mittel interpretiert werden. Die entsprechende Vermutung aus der Personenanalyse (siehe Kap. 4.2) wird somit bestätigt.

5 Diskussion der Ergebnisse und Ausblick

„Verstehen von Wirklichkeit“ – dieses eingangs aus dem Kernlehrplan zitierte Unterrichtsziel begründet die hier vorgestellte Lehrbuchanalyse. Dem *Verstehen* geht das *Erfahren von Wirklichkeit* voraus. Dieses Erfahren ist bei einer Vielzahl von schulgeographischen Themen jedoch nicht unmittelbar möglich; es bedarf des vermittelnden Mediums, beispielsweise eines Textes. Der von Klein und Martínez (2009: 1) geprägte kulturwissenschaftliche Begriff der „Wirklichkeitserzählung“ beschreibt ein faktuales Narrativ, das ein persönlich erlebtes und individuell erfahrenes reales Geschehen in situations- und adressatenabhängiger Weise verbalisiert. Es stellt in Gestalt autobiographischer Stegreiferzählungen eine wichtige Erhebungsmethode der empirischen Sozialwissenschaften dar (vgl. Schütze 1983, 2005). In der Narrativen Geographiedidaktik werden Wirklichkeitserzählungen als Ausgangspunkt von Unterrichtsmaterialien verwendet, mit deren Hilfe den Lernenden authentische und individuelle Zugänge zur Wirklichkeit ermöglicht werden sollen (vgl. Rhode-Jüchtern 2004a). Diese Zugänge sollen vielperspektivisch und unter Offenlegung des Entstehungskontextes erfolgen. Sie müssen im Unterricht durch weitere Materialien wie Sachtexte, Karten, Diagramme, Statistiken usw. ergänzt werden, um schließlich ein sich stets dynamisch weiterentwickelndes Weltwissen aufzubauen.

In Geographieschulbüchern werden personalisierte Texte als (scheinbar) faktuale Narrative zur Vermittlung von geographisch relevanten Sachverhalten, Erklärungen, Beurteilungen und Argumentationen eingesetzt. Die Ergebnisse der Lehrbuchanalyse lassen jedoch erkennen, dass ihr Potenzial nur ansatzweise genutzt wird:

1. Personalisierte Texte sind bei der Vermittlung geographischer Themen wenig relevant, insbesondere in der Sekundarstufe II.
2. In allen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe I ist der überwiegende Teil der Narrative nicht authentisch, sondern fiktiv.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die bereits in den 90er-Jahren entwickelten Grundlagen der Narrativen Geographie durch Rhode-Jüchtern (1996, 2004a, 2004b) in die Schulbuchkonzeption kaum eingeflossen sind. Daraus ergeben sich zwei als problematisch zu bewertende unterrichtliche Aspekte. Der erste betrifft den Mangel an Narrativen realer Personen, wodurch die Möglichkeiten der Lernenden, durch das Schulbuch authentische Wirklichkeitszugänge zu erfahren, erheblich eingeschränkt werden. Dieser Mangel wurde auch von Stöber festgestellt, der Geographiebücher für Berliner Schulen untersuchte (Stöber

2001: 445). Nach unseren Lehrerfahrungen vermögen fiktive Texte und Probleme bei Schüler*innen der Sekundarstufen I und II nicht in gleicher Weise Interesse zu wecken wie reale Sachverhalte und Entscheidungssituationen. Die Aufmerksamkeit, die Lernende bei unterrichtlichen Vor-Ort-Veranstaltungen – Exkursionen, Befragungen von Expert*innen usw. – zeigen, belegt dies. Gewiss – medial vermittelte Wirklichkeit wird möglicherweise niemals authentische Wirklichkeitsbegegnungen ersetzen können. In ihrer Vermittlung durch authentische Narrative könnte sich jedoch eine Möglichkeit ergeben, den Geographieunterricht dichter an die Vielfalt der Wirklichkeiten anzuschließen und dadurch den Lernenden reale Erfahrungsräume in der Welt- und Selbstbegegnung anzubieten.

Es mag Unterrichtssituationen geben, bei denen der Einsatz fiktiver Narrative sinnvoll erscheint, beispielsweise bei Rollenspielen, wo die Positionen in größtmöglicher inhaltlicher Schärfung und Kontroversität zum Ausdruck gebracht werden müssen. Denkbar ist auch eine Fingierung von Aussagen durch die Schulbuchautor*innen bei Inhalten, zu denen keine entsprechenden authentischen Narrative ausfindig gemacht werden können. In jedem Fall müssen diese personalisierten Texte jedoch unmissverständlich als fiktiv gekennzeichnet werden und dürfen sich nicht unter einer Wirklichkeit vorgaukelnden „Tarnkappe“ verstecken.

Der zweite Aspekt betrifft das kaum genutzte Potenzial personalisierter Texte im Hinblick auf eine mehrperspektivische Themenerarbeitung. Auch dies wurde von Stöber hinsichtlich der Berliner Geographiebücher beklagt (Stöber 2001: 441–450). Kenntnisse unterschiedlicher authentischer Sichtweisen zu geographisch relevanten Sachverhalten und Problemen sind jedoch für Lernende eine unerlässliche Voraussetzung, um sich einen eigenen, sachgemäß differenzierten Standpunkt erwerben zu können. Wissenschaftliche Untersuchungen haben gezeigt, dass Schüler*innen nur in unzureichendem Maße über Fähigkeiten im Umgang mit Mehrperspektivität und in der Reflexion eigener und fremder Standpunkte verfügen (vgl. Kuckuck 2015: 77–88). Sie haben zudem Schwierigkeiten, einen eigenen, fachspezifisch solide fundierten Standpunkt zu finden und ihn argumentativ überzeugend zu vertreten (vgl. Budke & Uhlenwinkel 2013: 11–16; vgl. Uhlenwinkel 2015: 46–61). Mehrperspektivisch angelegte, authentische Narrationen in Schulbüchern könnten die geographischen Sachkenntnisse der Lernenden differenzieren und vertiefen. Damit wäre dann auch eine tragfähige Grundlage für ein kritisch-reflektierendes Urteilen gegeben. Urteilskompetenz wiederum entspricht nicht nur der Forderung der Kernlehrpläne, sondern ist auch unerlässlich für die Aneignung eines unabhängigen und

kritischen Blicks in einer medialen Welt, die stets die Gefahr der Manipulation mit sich bringt. Somit hätte das Erüben mehrperspektivischen Wahrnehmens und darauf aufbauend das differenzierte Argumentieren und Urteilen nicht nur unterrichtliche Relevanz, sondern würde zugleich ein wesentliches Werkzeug für die Lebenspraxis in der modernen Risiko- und Weltgesellschaft (vgl. Budke & Meyer 2015: 9) ergeben.

Darüber hinaus gilt für die Gestaltung der personalisierten Äußerungen in Geographiebüchern, dass der Vermittlung von Fakten, Zusammenhängen und Werturteilen eine höhere Bedeutung zuerkannt wird als der Vermittlung von Verhaltensbegründungen, Argumentationen und Emotionen:

3. Emotionen haben als Inhalt personalisierter Äußerungen mit dem Ziel einer nicht-kognitiven Verständnisvertiefung in allen Jahrgangsstufen nur eine äußerst geringe Bedeutung.

Als Folge bleibt ein wesentliches Element unseres Wirklichkeitserlebens, die Emotionalität, fast gänzlich unberücksichtigt. Auch dieser Mangel wurde in der Geographiedidaktik bereits in den 90er-Jahren zur Sprache gebracht, als Rumpf (1995: 98) die „Erfahrungsarmut“ des Geographieunterrichts beklagte. Da in der Humangeographie Emotionalität als konstituierendes Element räumlicher Wahrnehmung mittlerweile breite Anerkennung gefunden hat (vgl. u. a. Hasse 2015), sollte dies auch für den Geographieunterricht gelten. Personalisierte Texte böten dazu eine hervorragende Gelegenheit. Die Instrumentalisierung von Emotionen zu motivationalen Zwecken verleugnet dagegen ihren inhaltlichen Aussagewert.

Schließlich kann festgestellt werden, dass häufig lernpsychologische Überlegungen bei der Wahl der personalisierten Textform ausschlaggebend zu sein scheinen, insbesondere in den Geographiebüchern der Sekundarstufe I:

4. Die häufig vorkommende, personalisierte Darstellung von bloßen Fakten lässt darauf schließen, dass sie methodisch im Sinne einer die Lernenden motivierenden Textgestalt begründet ist.

Obgleich es einerseits zu begrüßen ist, dass Unterrichtsmaterialien eine lernmotivierende Wirkung auf Schüler*innen ausüben, ist es andererseits äußerst problematisch, wenn die Gestalt eines Textes eine persönliche Aussage vermuten lässt, die in Wirklichkeit lediglich die Wiedergabe von Fakten und Erklärungen beinhaltet. Die Grenzen zwischen Realität und Fiktion weichen auf und die Lernenden werden irreführt, falls im Unterricht nicht explizit darauf hin-

gewiesen wird, um einen bewussten und kritischen Umgang mit Medien anzuregen.

Aus unserer Sicht sind folgende Veränderungen in der Konzeption der Schulbuchtexte erforderlich:

- Der Anteil sorgfältig recherchierter, authentischer Narrative an den Schulbuchtexten sollte deutlich erhöht werden. Die Schüler*innen erlangen dadurch Wirklichkeitserfahrungen aus erster Hand und werden mit Sichtweisen unterschiedlicher Akteurinnen*Akteure konfrontiert, so dass die Themen mehrperspektivisch dargestellt und erarbeitet werden können. Die unterschiedlichen Positionen aus ihrem Entstehungskontext heraus zu verstehen, zu analysieren und zu interpretieren wäre dann Schwerpunkt eines Unterrichts, der differenzierte Sachkenntnisse vermitteln und Urteils- und Argumentationskompetenzen anlegen will. Die altersbedingten Möglichkeiten sind dabei natürlich zu berücksichtigen. Um den Umfang der Geographiebücher nicht zu sehr durch eine Fülle zusätzlicher Texte zu vergrößern, könnten digitale Schulbuchmedien einbezogen werden.
- Quellen- und Kontextangaben zu den personalisierten Texten sind unerlässlich, um die Aussagen einordnen und kritisch hinterfragen zu können. Die Schüler*innen sollten eine klare Vorstellung davon erlangen, wer sich zu wem, wo, wann und unter welchen Umständen geäußert hat. Die unterschiedlichen Rollen und Positionen der beteiligten Akteurinnen*Akteure müssen verdeutlicht werden, damit die Lernenden die Durchsetzungsmöglichkeiten von Interessen einschätzen können. Nur dann kann eine „reflektierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten“ – das zweite in der Einleitung aus dem Kernlehrplan zitierte Unterrichtsziel – in sinnvoller Weise erfolgen. Dickel hat diesen hermeneutischen Unterrichtsansatz in mehreren Arbeiten an Beispielen konkretisiert (z. B. Dickel 2009, 2012).
- Den Lernenden sollte eine möglichst große Vielfalt an unterschiedlichen Erfahrungsebenen vermittelt werden, um das Bewusstsein für nicht-kognitive Möglichkeiten der Welterfahrung zu schärfen. Emotionale Elemente sollten daher als verständnisvertiefende Mitteilungsebene stärker in die Schulbuchkonzeption einbezogen werden. Sie lediglich zur Motivationsförderung einzusetzen, verkennt ihren Anteil an der Wirklichkeitskonstitution.

Darüber hinaus wäre es für die weitere geographiedidaktische Forschung wünschenswert, eine neue Textsorte „authentische Wirklichkeitserzählungen“ wissenschaftlich fundiert zu konzipieren. Die qualitative Feldforschung der Sozialanthropologie hat mit der wissenschaftlichen Aufnahme und Auswertung von „Lebenserzählungen“ in diese Richtung bereits einen Weg gewiesen (z. B. Schütze 1983, 1987; Picard 2014; Schriewer 2014). Durch die zunehmende Digitalisierung von Unterrichtsmaterialien ergeben sich vielfältige Möglichkeiten einerseits der Gewinnung von authentischen Narrativen, andererseits aber auch der Notwendigkeit, sie im Kontext ihrer Entstehung kritisch zu reflektieren. Auf diese Weise kann auch ein Beitrag zur Medienerziehung geleistet werden.

6 Literatur

- Abele, A. (1999): Motivationale Mediatoren von Emotionseinflüssen auf die Leistung: Ein vernachlässigtes Forschungsgebiet. In: Jerusalem, M. & R. Pekrum (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Hogrefe Verlag, Göttingen. S. 31–50.
- Budke, A. & M. Kuckuck (Hrsg.) (2015): *Geographiedidaktische Forschungsmethoden*. LIT Verlag, Berlin.
- Budke, A. & M. Meyer (2015): Fachlich argumentieren lernen – Die Bedeutung der Argumentation in den unterschiedlichen Schulfächern. In: Budke, A., M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hrsg.): *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Waxmann Verlag, Münster. S. 9–28.
- Budke, A. & A. Uhlenwinkel (2013): *Argumentation*. In: Rolfes, M. & A. Uhlenwinkel (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0 – Geographieunterricht*. Westermann Verlag, Braunschweig. S. 11–16.
- Currie, M. (1998): *Postmodern Narrative Theory*. Palgrave Macmillan, New York.
- Dickel, M. & G. Glasze (2009): Rethinking Excursions – Konzepte und Praktiken einer konstruktivistisch orientierten Exkursionsdidaktik. In: Dickel, M. & G. Glasze (Hrsg.): *Vielperspektivität und Teilnehmerzentrierung – Richtungsweiser der Exkursionsdidaktik*. LIT Verlag, Berlin. S. 3–14.
- Dickel, M. & M. Scharvogel (2012): *Raumproduktion verstehen lernen. Auf den Spuren von Erzählungen und Imaginationen im Geographieunterricht*. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Taunus.
- Dickel, M. (2018): Multimodal und dialogisch. Wie Geographie Gestalt gewinnt. In: Rempfler, A. (Hg.): *Wirksamer Geographieunterricht*. Schneider Verlag, Baltmannsweiler. S. 45–55.
- Domagk, S. & H. Niegemann (2009): *Emotion, Narration und Lernen mit interaktiven Lernangeboten*. In: Giessen, H. (Hg.): *Emotionale Intelligenz in der Schule. Unterrichten mit Geschichten*. Beltz Juventa, Weinheim/Basel. S. 39–62.

Übersicht der untersuchten Lehrwerke

Name des Lehrwerks, Schulform	Verlag	Jahr	Schulstufe	Jahrgangsstufe
Diercke Erdkunde Band 1, differenzierende Ausgabe	Westermann	2018	Sekundarstufe I	5, 6
Diercke Erdkunde Band 2, differenzierende Ausgabe	Westermann	2019	Sekundarstufe I	7, 8
Diercke Erdkunde Band 3, differenzierende Ausgabe	Westermann	2012	Sekundarstufe I	9, 10
Diercke Praxis Erdkunde, Band 1, Gymnasium	Westermann	2016	Sekundarstufe I	5, 6
Diercke Praxis Erdkunde, Band 2, Gymnasium	Westermann	2018	Sekundarstufe I	7, 8
Diercke Praxis Erdkunde, Band 3, Gymnasium	Westermann	2018	Sekundarstufe I	9
Diercke Praxis, Einführungsphase	Westermann	2014	Sekundarstufe II	10
Diercke Praxis Qualifikationsphase	Westermann	2015	Sekundarstufe II	11, 12
Terra Erdkunde 1, differenzierende Ausgabe	Klett	2017	Sekundarstufe I	5, 6
Terra Erdkunde 2, differenzierende Ausgabe	Klett	2018	Sekundarstufe I	7, 8
Terra Erdkunde 3, differenzierende Ausgabe	Klett	2018	Sekundarstufe I	9, 10
Terra Erdkunde 1, Gymnasium	Klett	2016	Sekundarstufe I	5, 6
Terra Erdkunde 2, Gymnasium	Klett	2017	Sekundarstufe I	7, 8
Terra Erdkunde 3, Gymnasium	Klett	2018	Sekundarstufe I	9
Terra Geographie, Einführungsphase Oberstufe	Klett	2014	Sekundarstufe II	10
Terra Geographie, Qualifikationsphase Oberstufe	Klett	2015	Sekundarstufe II	11, 12
Seydlitz Erdkunde 1, differenzierende Ausgabe	Schroedel	2016	Sekundarstufe I	5, 6
Seydlitz Erdkunde 2, differenzierende Ausgabe	Schroedel	2015	Sekundarstufe I	7, 8
Seydlitz Erdkunde 3, differenzierende Ausgabe	Schroedel	2017	Sekundarstufe I	9, 10
Seydlitz Geographie 1, Gymnasium	Schroedel	2019	Sekundarstufe I	5, 6
Seydlitz Geographie 2, Gymnasium	Schroedel	2009	Sekundarstufe I	7, 8, 9
Seydlitz Geographie Oberstufe	Schroedel	2016	Sekundarstufe II	10, 11, 12
Unsere Erde 1	Cornelsen	2011	Sekundarstufe I	5, 6
Unsere Erde 2	Cornelsen	2012	Sekundarstufe I	7, 8
Unsere Erde 3	Cornelsen	2012	Sekundarstufe I	9, 10
Unsere Erde 1, Gymnasium	Cornelsen	2017	Sekundarstufe I	5, 6
Unsere Erde 2, Gymnasium	Cornelsen	2018	Sekundarstufe I	7, 8
Unsere Erde 3, Gymnasium	Cornelsen	2019	Sekundarstufe I	9
Mensch und Raum Geographie Einführungsphase	Cornelsen	2014	Sekundarstufe II	10
Mensch und Raum Geographie Qualifikationsphase	Cornelsen	2015	Sekundarstufe II	11, 12

Flick, U., E. Kardoff von & I. Steinke (2017): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg.

Hasse, J. (1995): *Gefühle im Denken und Lernen – Das Beispiel des Geographieunterrichts*. In: Hasse, J. (Hg.): *Gefühle als Erkenntnisquelle*. Selbstverlag des Instituts für Didaktik der Geographie, Frankfurt a. M. S. 9–58.

Hasse, J. (2015): *Was Räume mit uns machen – und wir mit ihnen: kritische Phänomenologie des Raumes*. Alber Verlag, Freiburg.

Kernlehrplan Sekundarstufe II (2014): https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/180/KLP_GOSt_Geographie.pdf (20.11.2020)

Klein, C. & M. Martínez (2009): *Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens*. In: Klein, C., & M. Martínez (Hrsg.): *Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens*. J. B. Metzler Verlag, Stuttgart. S. 1–13.

Kruckemeyer, F. (1995): *Reisebilder aus vertrauten fremden Welten*. In: Hasse, J. (Hg.): *Gefühle als Erkenntnis-*

- quelle. Selbstverlag des Instituts für Didaktik der Geographie, Frankfurt a. M. S. 113–148.
- Kuckartz, U. (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa, Weinheim/Basel.
- Kuckuck, M. (2015): *Argumentationsrezeptionskompetenzen von Schüler/innen – Bewertungskriterien im Fach Geographie*. In: Budke, A., M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hrsg.): *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Waxmann Verlag, Münster. S. 77–88.
- McPartland, M. (1996): *Walking in our own footsteps: autobiographical memories and the teaching of geography*. In: *International Research in Geographical and Environmental Education* 5(1). S. 57–62.
- McPartland, M. (1998): *The use of narrative in geography teaching*. In: *The Curriculum Journal* 9(3). S. 341–355.
- Müller-Funk, W. (2008): *Die Kultur und ihre Narrative. Eine Einführung*. Springer Verlag, Wien/New York.
- Nünning, A. (2013): *Wie Erzählungen Kulturen erzeugen: Prämissen, Konzepte und Perspektiven für eine kulturwissenschaftliche Narratologie*. In: Strohmaier, A. (Hg.): *Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften*. Transcript Verlag, Bielefeld. S. 15–53.
- Picard, J. (2014): *Biografie und biografische Methoden*. In: Bischoff, C., W. Leimgruber & K. Oehme-Jüngling (Hrsg.): *Methoden der Kulturanthropologie*. UTB Verlag, Stuttgart. S. 177–194.
- Rhode-Jüchtern, T. (1995): *Raum als Text. Prinzipien einer konstruktiven Erdkunde*. Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, Wien.
- Rhode-Jüchtern, T. (1996): *Den Raum lesen lernen. Perspektivenwechsel als geographisches Konzept*. R. Oldenbourg Verlag, München.
- Rhode-Jüchtern, T. (2004a): *Derselbe Himmel, verschiedene Horizonte. Zehn Werkstücke zu einer Geographiedidaktik der Unterscheidung*. Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, Wien.
- Rhode-Jüchtern, T. (2004b): *Narrative Geographie – Plot, Imagination und Konstitution von Wissen*. In: Vielhaber, C. (Hg.): *Fachdidaktik alternativ – innovativ. Acht Impulse um (Schul-)Geographie und ihre Fachdidaktik neu zu denken*. Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, Wien. S. 49–62.
- Rumpf, H. (1995): *Die Welt spüren und aufspüren lernen. Vermutungen über Geographie und Emotionalität*. In: Hasse, J. (Hg.): *Gefühle als Erkenntnisquelle*. Selbstverlag des Instituts für Didaktik der Geographie, Frankfurt a. M. S. 91–103.
- Schriewer, K. (2014): *Deuten und Verstehen lebensgeschichtlicher Quellen*. In: Bischoff, C., W. Leimgruber & K. Oehme-Jüngling (Hrsg.): *Methoden der Kulturanthropologie*. UTB Verlag, Stuttgart. S. 385–400.
- Schütze, F. (1983): *Biografie-forschung und narratives Interview*. In: *Neue Praxis* 3. S. 283–293.
- Schütze, F. (1987): *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: Erzähltheoretische Grundlagen. Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können*. Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Schütze, F. (2005): *Eine sehr persönlich generalisierte Sicht auf qualitative Sozialforschung*. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 2. S. 211–248.
- Stöber, G. (2001): *Multiperspektivität im Geographieschulbuch*. In: Stöber, G. (Hg.): *Multiperspektivität im Geographieunterricht*. Internationale Schulbuchforschung Bd. 23. Verlag Hahnsche Buchhandlung, Hannover. S. 439–452.
- Strauß, D. (2018): *Sensitivität und Performanz. Geographie-Machen nach dem cultural turn*. Franz Steiner Verlag, Stuttgart.
- Uhlenwinkel, A. (2015): *Geographisches Wissen und geographische Argumentation*. In: Budke, A., M. Kuckuck, M. Meyer, F. Schäbitz, K. Schlüter & G. Weiss (Hrsg.): *Fachlich argumentieren lernen. Didaktische Forschungen zur Argumentation in den Unterrichtsfächern*. Waxmann Verlag, Münster. S. 46–61.



Peter Härtel*

Kritik der ‚Zentralen fachlichen Konzepte‘ im Lehrplanentwurf der Sekundarstufe I für GW

* ph@stvg.com, Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich, Wien / Graz

1 Einbegleitung zu diesem Kontrapunkt

Das Projekt „Lehrplan 2020“ ist ein großes Unterfangen: Da werden Linien für viele Jahre gelegt. Nicht nur für Unterricht in Schulen, Klassen, Fächern, sondern auch dafür, wie Pädagogik, Didaktik, Pädagog*innenbildung und das Geschehen von Lernen und Lehren insgesamt darauf ausgerichtet werden kann.

Den Anstoß für diesen Kontrapunkt gaben mehrere Stakeholder-Gespräche, zu denen das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) eingeladen hatte. In diesen konnte ich zu den Fachlehrplänen Geografie und Wirtschaftliche Bildung, zu Bildungs- und Berufsorientierung, sowie zu den übergreifenden Themen Bildungs-, Berufs- und Lebensorientierung, Wirtschafts- und Verbraucher*innenbildung sowie zu Entrepreneurship Education Stellung beziehen.

Für den engagierten, sachlichen, konstruktiven Diskurs, der sich daraus ergab, danke ich ausdrücklich den Beteiligten aus Ministerien, Sozialpartnerorganisationen und Lehrplan-Entwicklungsgruppen.

Wenn ich hier einen Kontrapunkt beziehe – fokussiert auf den Lehrplan Geografie und Wirtschaftliche Bildung –, heißt das keineswegs ein „Kontra“ zum Projekt „Lehrplan 2020“, im Gegenteil. Vieles, was im neuen Lehrplankonzept angelegt ist, unterstütze ich vollinhaltlich. Gleichzeitig halte ich fest, dass dies ja grundsätzlich in einer Kontinuität der Lehrplanentwicklung erfolgt, die zumindest seit 1985 verfolgbar ist. (vgl. Fridrich 2020)

Schon der *Allgemeine Teil* des Lehrplanes, wie immer dieser in der Letztfassung aussehen wird, wird jedoch betont neue Akzente setzen. Wenn ich das richtig einordne, bleibt der Zielparagraph § 2 des Schulorganisationsgesetzes die rechtliche Grundlegung. Hier sind „selbständige[s] Urteil“, „soziale[s] Verständnis“, „aufgeschlossen sein“, „Freiheits und Friedensliebe“, „befähigt werden ... mitzuwirken“ bereits ausgedrückt; ebenso wird der Auftrag zum „selbsttätigen Bildungserwerb“ und zum „für das Leben und den

künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können“ angesprochen (SchOG 1962 § 2).

Dass sich dies in kompetenzorientierten Formulierungen, orientiert an den 21st Century Skills und mit Bezug zu heutigen und zukünftigen Herausforderungen, im neuen Lehrplan wiederfinden wird, stellt eine gute Brücke von jahrzehntelang grundsätzlich angelegten Prinzipien des Lernens und Lehrens und deren nun angestrebte verbindlichere, wirksamere Umsetzung im realen Unterrichtsgeschehen dar.

2 Anmerkungen zum generellen Ansatz der Lehrplangestaltung

Die Gestaltung der Gesamtarchitektur des Lehrplanes 2020 und deren gedanklicher Hintergrund erscheint durchdacht, nachvollziehbar und ambitioniert.

Insbesondere kann die fünfstufige Struktur für die Fachlehrpläne – Bildungs und Lehraufgabe/Didaktische Grundsätze/Zentrale fachliche Konzepte/Kompetenzbeschreibungen je Schulstufe/Anwendungsbereiche – geeignet sein, um eine stimmige Brücke von der wissenschaftlich-theoretisch begründeten Substanz eines ‚Faches‘, eines ‚Gegenstandes‘ oder ‚Fachbereiches‘ zur altersgemäß versteh- und erlebbaren Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zu bilden.

Das Ernstnehmen von Fragen und Haltungen von Kindern und Jugendlichen zu möglichen Themen und Inhalten von ‚Fächern‘ und der Ansatz, von dort ausgehend Lehr- und Lernprozesse zu gestalten, die dem Wesen der Begrifflichkeit, der Bedeutung und dem Weltzugang gerecht werden, die das jeweilige Fach bietet, das eröffnet Chancen für einen wirksamen Bildungsaufbau und eine daraus zu entwickelnde Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit.

Das Wissen zu wesentlichen Grundbegriffen, Zusammenhängen und Wechselwirkungen aus dem Fachbereich Wirtschaft darf dabei nicht vernachlässigt werden, dieses stellt ja eine Grundlage für seriöse Analyse und Reflexion, sowie auch für Bewertungs- und

Urteilsfähigkeit und selbstgesteuerten Bildungserwerb dar. Auf welchem Wege dieses Wissen auch erworben wird, es sollte jedoch nicht isoliert und zusammenhanglos angehäuft werden. Wesentlich erscheint, dass das, was gelehrt und gelernt wird, auch etwas mit dem Leben Jugendlicher zu tun hat und Bedeutung für das eigene Handeln haben kann.

Gerade im allgemeinbildenden Schulwesen wird „Anwendung“ ja manchmal als vordergründige „Nutzenorientierung“ missverstanden. Das Aufzeigen dessen, wofür ‚etwas gut ist‘, ist nicht Ausdruck eines ‚reduktionistischen Utilitarismus‘, es ist das Eingehen auf die legitime ‚Frage nach dem Sinn‘, die Jugendliche zu Recht stellen. Lehren und Lernen hat die Verantwortung, darauf einzugehen. Darauf hat schon der Begründer der europäischen Didaktik Comenius alias Jan Amos Komenský hingewiesen (Comenius 1657, 1902: 119).

Ein wichtiges Element der Lehrplanarchitektur 2020 scheint mir auch der Ansatz der *analog zu Unterrichtsprinzipien* zu sein. Wenn diese verbindlich in den Fachlehrplänen verankert werden, können sie eine wirksamere Unterstützung für ein fächerübergreifendes, multiperspektivisches Lernen und Lehren darstellen als dies bisher mit den *Unterrichtsprinzipien* der Fall war.

Ich sehe das insgesamt als eine Art „Matrix“ mit den Koordinaten „Fächer“ und „Übergreifende Themen“, mit der die Möglichkeit eröffnet wird, einerseits die individualisierten, auf die Lebenswelt der Einzelnen bezogenen Aspekte der jeweiligen Fächer zu verstärken und zu konkretisieren, andererseits ganzheitliche, die Fächer übergreifenden Themenstellungen zu artikulieren. Damit können die Fächer aus ihren ‚Silos‘ herausgeholt werden und zusammenhängende Fragen für Kinder und Jugendliche auch lebensnah erlebbar und verständlich gemacht werden.

3 Fokus Fachlehrplan Geografie und Wirtschaftliche Bildung

Dies soll hier mit Bezug auf den Fachlehrplan Geografie und Wirtschaftliche Bildung (vormals Geographie und Wirtschaftskunde) weiter erörtert werden.

Auf die noch immer und immer wieder diskutierte Frage, ob ‚Wirtschaftliche Bildung‘ als eigenes Fach eingerichtet werden sollte, gehe ich hier nicht weiter ein. Die Entscheidung dazu scheint getroffen. Im Prozess der Konzeption von „PädagogInnenbildung NEU“ hat sich die ExpertInnengruppe auch eher für ein Verständnis von übergreifenden ‚Domänen‘ eingesetzt, das spricht gegen eine weitere Aufsplitterung von Fächern (ExpertInnengruppe 2010: 7). Ob die grundsätzlich seit 1962 bestehende, seit 1985 ernst-

hafter umgesetzte Verknüpfung von Geographie mit Wirtschaftskunde die einzig sinnvolle oder bestmögliche ist, sei hier nicht weiter diskutiert (vgl. Sitte 2001). Hier wird davon ausgegangen, dass dies den Rahmen für die nächsten Jahre bilden wird. Darauf beziehen sich auch die weiteren Ausführungen, die vorwiegend aus Gesichtspunkten der Wirtschaftlichen Bildung heraus getroffen werden, immer mit Betracht der integrativen Verbindung im Fachlehrplan Geografie und Wirtschaftliche Bildung.

4 Zu Bildungs- und Lehraufgabe

Das In-den-Mittelpunkt-Stellen des ‚mündig handelnden Menschen in Gesellschaft, Wirtschaft‘ wird hier ausdrücklich unterstrichen. Dies ergibt sich sinngemäß ja zwingend aus dem § 2 Abs (1) SchOG 1962. Dass Schüler*innen Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit durch Analyse und Reflexion entwickeln sollen, ist hervorzuheben. Dass ein kompetenzorientiert aufgebauter Lehrplan keine Sammlung von ‚Stoff‘ oder ‚Inhalt‘ sein darf, ist inzwischen weithin bewusst. Jedoch ist anzumerken, dass jede Kompetenz – auch die zur Analyse und Reflexion – eine gewisse Basis an inhaltlicher und begrifflicher Substanz voraussetzt, auf welche Weise immer diese erworben wird. Dies zu erreichen, liegt naturgemäß im Bereich der Kompetenz der Lehrenden. Auch damit hat sich die ExpertInnengruppe intensiv auseinandergesetzt (ExpertInnengruppe 2010: 37 ff.). Darauf wird später noch einzugehen sein.

Angemerkt wird, dass hier auch die unterschiedlichen Zugänge und Begrifflichkeiten zu Wirtschaft, Ökonomie, ökonomisch, ökonomistisch, Ökonomisierung und deren Bedeutung für ‚wirtschaftliche‘ oder ‚ökonomische‘ Bildung durchaus mitgedacht sind (vgl. Fridrich 2014). Wirtschaft – und darauf bezogene Wirtschaftliche Bildung – wird hier als ‚Veranstaltung von Menschen für Menschen‘ verstanden, die jene Lebensgrundlagen schafft bzw. schaffen soll, die individuell und gesellschaftlich erforderlich bzw. erwünscht sind. Wirtschaft ist Einsatz von Mitteln für Ziele. Die Ziele wirtschaftlichen Handelns sind letztlich immer außerwirtschaftlich, individuell oder gesellschaftlich, bedingt.

Dass dies in der wirtschaftlichen Realität nicht immer erkennbar ist, ist evident. Wenn menschliche Ziele, Perspektiven und Bedürfnisse, individuell und gesellschaftlich, mit innerwirtschaftlichen Zielsetzungen, wie Umsatzsteigerung, Gewinnerzielung, Shareholder Value etc. – die alle ihre Bedeutung im jeweiligen Kontext haben – verwechselt oder vermischt werden, führt dies zur Verzerrung und Verfälschung wirtschaftlichen Denkens und Handelns.

Darin liegt meines Erachtens gerade die Herausforderung Wirtschaftlicher Bildung: das Wesen von Wirtschaft in der Gesellschaft verständlich und begreifbar werden zu lassen. Das ist die Voraussetzung dafür, sich mit deren Ausprägungen und Auswirkungen auseinanderzusetzen. Daraus kann Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit entwickelt werden. Diese bildet wiederum die Voraussetzung für die Kompetenz zur Teilhabe und Mitgestaltung an Wirtschaft und Gesellschaft. Grundlage dafür ist Kenntnis und Verständnis dafür, was Wirtschaft ist.

5 „Zentrale fachliche Konzepte“

Das „Kontra“ in diesem Kontrapunkt bezieht sich zentral auf die *Zentralen fachlichen Konzepte* (ZFK).

Ich beziehe mich da auf die Darstellungen von Greiner und Kühberger:

„ZFK machen den Kern eines Faches aus und können im fachlichen Denken bzw. Handeln wiederkehrend in unterschiedlichen Fallbeispielen eingebracht werden [...] ZFK sind fundamentale, abstrakte Aspekte des Wissens zu fachspezifischen Phänomenen, die fachliche Verstehens- und Anwendungsprozesse strukturieren [...] Fachliches Wissen wird mit ZFK strukturiert, transferfähig, systematisch und kumulativ aufgebaut“ (Greiner & Kühberger 2019).

In den aktuell vorliegenden Entwürfen zum Lehrplan Geografie und Wirtschaftliche Bildung werden die Zentralen fachlichen Konzepte wie folgt überschrieben:

- *Gemeinsamkeiten und Unterschiede*
- *Vernetzung und Veränderung*
- *Interessen und Macht*
- *Werte und Identitäten*
- *Maßstabebenen und Raum*
(BMBWF 2019: 177 f.)

Ich kann in diesen Konzepten nicht den ‚Kern des Faches‘ erkennen.

Diese hier angeführten *Zentralen fachlichen Konzepte* stellen Begriffspaare dar, die sicherlich geeignet sind, anhand vielfältiger Aspekte von Wirtschaftlicher Bildung, auch in Verbindung mit Geografie, wichtige Fragestellungen dazu zu erörtern. Sie treffen aber nicht den spezifischen ‚Kern‘ des Faches, zumindest nicht den von ‚Wirtschaft‘. Dies sollte jedoch als erste oben genannte Voraussetzung von *Zentralen fachlichen Konzepten* der Fall sein.

Der Ansatz *Gemeinsamkeiten und Unterschiede* etwa könnte ebenso ein Konzept für naturkundliche Beobachtungen in Biologie und Umweltkunde, für

Deutsch oder Lebende Fremdsprachen zu Themen aus Literaturkunde oder vergleichende Sprachreflexion darstellen. Das Konzept *Interessen und Macht* eignet sich ebenso für Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung. Dies gilt sinngemäß auch für weitere vorgeschlagene Konzepte. Damit fehlt das Element des ‚Kerns des Faches‘ ebenso wie jenes des ‚fachspezifischen Phänomens‘. Dazu einige weitere Erörterungen:

Einige der im vorliegenden Entwurf vorgeschlagenen *Zentralen fachlichen Konzepte* stellen aus meiner Sicht im Wesentlichen methodische Zugänge zum Kern des Faches Geografie und Wirtschaftliche Bildung dar bzw. drücken Ausprägungen aus, die sich aus dem Umgang mit dem Kern des Faches ergeben, bilden jedoch nicht den spezifischen Kern des Faches, z. B.:

- *Gemeinsamkeiten und Unterschiede* – dieses Begriffspaar umschreibt ein Verfahrensprinzip, bzw. eine Zugangsweise, sich dem Kern des Faches zu nähern und Erkenntnisse dazu zu gewinnen. Das ist auch für Wirtschaftliche Bildung tauglich, stellt aber m. E. keine Kategorie dar, die ‚den Kern dieses Faches‘ Geografie und Wirtschaftliche Bildung ausmacht.
- *Vernetzung und Veränderung* – das sind Prinzipien des Lebens insgesamt, ja, auch für Wirtschaft, beschreiben aber keinen ‚Kern‘, der dieses ‚Fach‘ spezifisch ausmacht, gegenüber anderen.
- *Interessen und Macht* – das sind ja Elemente des gesellschaftlichen Lebens überhaupt, nicht nur fokussiert auf Wirtschaft (bzw. Geografie), d. h., das ist ‚Kern‘ von gesellschaftlicher und politischer Bildung generell, aber nicht nur ‚Kern‘ von wirtschaftlicher Bildung.

Zusammenfassend: Ich kann in den vorgeschlagenen *Zentralen fachlichen Konzepten* viele förderliche Ansätze erkennen, sich dem ‚Kern des Faches‘ zu nähern, aber keinen originären Ansatz, der den ‚Kern des Faches‘ für Geografie und Wirtschaftliche Bildung im Sinne *Zentraler fachlicher Konzepte* ausmacht.

6 Vergleiche mit anderen Fachlehrplänen

Dies fällt insbesondere dann auf, wenn man den Ansatz der Zentralen fachlichen Konzepte für das Fach Geografie und Wirtschaftliche Bildung mit den Konzepten anderer Fachlehrpläne vergleicht.

Hier ein paar Beispiele für Zentrale fachliche Konzepte aus anderen Fachlehrplänen, jeweils auch für die Sekundarstufe I:

Mathematik: Zahlen und Maße, Variable und funktionale Zuordnungen, Figuren und Körper, Daten und Zufall

Physik: das Teilchenmodell der Materie, das Feldkonzept, Schwingungen und Wellen, Energiekonzept, Kräfte und Wechselwirkungen

Chemie: Konzept der Stoffe und ihrer Teilchen, Konzept der Struktur-Eigenschafts-Beziehungen, Konzept der chemischen Reaktion (BMBWK 2019: 158 ff.)

Diese Konzepte treffen das ‚Wesen‘ der Fächer. In all diesen Konzepten ist der spezifische Konnex zum jeweiligen Fach klar erkennbar und ausgedrückt, in einer sehr grundlegenden Weise.

Dass dies nicht nur für naturwissenschaftliche Fächer gilt, zeigt dieser Lehrplan:

Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung: das Zustandekommen von historischem und politischem Wissen reflektieren, Zeit als grundlegendes Konzept des historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel, Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren (BMBWK 2019: 184)

All diese Zentralen fachlichen Konzepte haben einen konkreten, originären Bezug zum jeweiligen Fach, und weisen darüber hinaus Abstraktionsgrade auf, die fachliche Verstehens und Anwendungsprozesse strukturieren lassen.

Dieser konkrete, originäre Bezug zum Kern des Faches scheint mir in den vorgeschlagenen Zentralen fachlichen Konzepten für Geografie und Wirtschaftliche Bildung nicht gegeben zu sein.

7 Alternative Vorschläge für „fachbezogene“ Zentrale fachliche Konzepte

Um nicht nur „Kontra“ zu sein, sondern dem etwas Konstruktives gegenüberzustellen, versuche ich hier Beispiele für Zentrale fachliche Konzepte für das Fach Geografie und Wirtschaftliche Bildung zu formulieren.

Aus meiner Sicht können etwa folgende Zentrale fachliche Konzepte den Kern von Wirtschaft darstellen, mit Schwerpunkt aus der Sicht von wirtschaftlicher Bildung, aber durchaus übergreifend einsetzbar für das gesamte Fach Geografie und Wirtschaftliche Bildung.

Der Versuch ist dabei, Elemente und Grundtatbestände nicht nur des Faches darzustellen, sondern des Wesens der Wirtschaft als menschliche, gesellschaftliche Veranstaltung, letztlich immer basierend auf Naturgrundlagen und wiederum auf diese zurückwirkend, in Verbindung mit geistigen, organisierenden und physischen Leistungen des Menschen. Das

Spannungsfeld Natur – Mensch – Gesellschaft lässt sich an diesen Beispielen durchgehend explizieren, aber auch mit zentralen Fragestellungen der Geografie verbinden.

- *Naturgrundlagen – Mensch und Gesellschaft*
Naturgrundlagen: begrenzte und erneuerbare Ressourcen, verwertbar, wiederverwertbar, Auswirkungen deren Nutzung und Ausnutzung: Wechselwirkungen und Nachhaltigkeit; Mensch und Gesellschaft: Ziele, Bedürfnisse, Haltungen, individuelle, gemeinschaftliche Werte und Lebensperspektiven, ethische, kulturelle Grundlagen
Das ist der Wesenskern des Wirtschaftens und des Lebens in natürlichen und gestalteten Räumen und er ist sowohl für Geografie als auch für Wirtschaftliche Bildung als Zentrales fachliches Konzept anwendbar.
- *Wirtschaftliche Leistung, Wertschöpfung und Verteilung*
Formen der Leistungserstellung und Produktion, von der Rohstoffgewinnung bis zum Konsum, Unternehmen und Betriebe, Haushalt, menschliche Arbeit, Formen und Ausprägung, Sinn, Wert, Bedeutung, organisierende und schöpferische Leistung, Werkzeuge und Technik, Investition und Innovation, materielle und immaterielle Güter, geistige Leistungen, Ausprägung von Gerechtigkeit und Sozialem
Das ist der Wesenskern des Wirtschaftens, mit Auswirkungen auf Lebensräume, Soziales, Politisches und er ist sowohl für (Wirtschafts)Geografie als auch für Wirtschaftliche Bildung als Zentrales fachliches Konzept anwendbar.
- *Kooperation, Konkurrenz, Kommunikation*
Grundsätzliches Aufeinanderangewiesensein aller Akteurinnen* Akteure im wirtschaftlichen Leistungsprozess und in der menschlichen Gesellschaft, Rahmenbedingungen und Wirtschaftsordnungen, Markt und Staat, Organisation von Zusammenarbeit und Wettbewerb durch Kommunikation und Aushandlung auf lokaler und globaler Ebene, Wirtschaftsräume
Das betrifft Grundprinzipien des Zusammenlebens von Menschen und ist von spezifischer Bedeutung für Wirtschaft. Es ist für Wirtschaftliche Bildung als Zentrales fachliches Konzept anwendbar, aber auch für das Zusammenleben von Mensch und Gesellschaft in Lebens- und Wirtschaftsräumen.

Meiner Überzeugung nach lassen sich die methodischen, verfahrensmäßigen, gesellschaftlichen, auch ökologischen, sozialen, individuellen und ideellen As-

pekte hinsichtlich *Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Vernetzung und Veränderung, Interessen und Macht* etc. nur seriös und bildungswirksam erörtern und reflektieren, wenn auch ein fachlicher Bezug zum ‚Wesen der Wirtschaft‘ gegeben ist.

In welcher Weise dies unterrichtlich, didaktisch umgesetzt wird, das ist die große Herausforderung an die Kompetenz der Pädagog*innen.

8 Herausforderung zur Kompetenzorientierung bei Lehrkräften

Das Prinzip der Kompetenzorientierung, das die Konzeption von Lehrplan 2020 durchzieht, vom Allgemeinen bis zu den speziellen, fachlichen, überfachlichen Bereichen, muss sich auch in der Qualifizierung und in Tätigkeit der Lehrenden niederschlagen. Der neue Lehrplan 2020 wird nur so gut sein, wie er umgesetzt wird. Damit hat sich auch die ExpertInnengruppe im Entstehungsprozess von „PädagogInnenbildung NEU“ eingehend auseinandergesetzt (ExpertInnengruppe 2010: 37 ff.).

Das ist zuallererst eine pädagogische Herausforderung. Dass in der Pädagog*innenbildung die Ausbildung – besser: die Bildung – zum Pädagogischen im Vordergrund stehen sollte, die dazu befähigt, zu ‚Fächern‘ wie Mathematik, Physik, Sprachen, auch Geografie und Wirtschaftliche Bildung, qualitätsvolle inhaltliche, fachliche, reflektierende Bildungsprozesse zu initiieren und zu begleiten, darauf hat schon die Expert*innengruppe hingewiesen (ExpertInnengruppe 2010: 44 ff.).

Aber ebenso evident ist, dass Lehrkräfte, die Fächer unterrichten, neben der pädagogischen, menschlichen Qualität auch eine fachliche Souveränität aufweisen müssen, um mit den Themen, die sich aus dem Fach auch mit übergreifenden Themen und interdisziplinären unterrichtlichen Ansätzen ergeben, analytisch und reflektierend umgehen zu können. Dies betrifft sowohl inhaltliche als auch methodische, pädagogische Kompetenzen. Wenn als Bildungsziel für Schüler*innen vorgegeben wird, Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit durch Analyse und Reflexion zu gewinnen, dann gilt dies ja auch, und vor allem, für Lehrende. Nur wenn diese Kompetenz bei Lehrkräften grundgelegt ist, kann sie auch glaubwürdig mit Schüler*innen gemeinsam entwickelt werden.

Dazu wurden in der PädagogInnenbildung NEU wichtige Schritte gesetzt. Die Erfahrung der letzten Jahrzehnte zeigt jedoch, dass es lange dauern kann, bis sich Änderungen im Lehrplan auch in den Curricula von Lehramts-Studienplänen wiederfinden. Nach der grundlegenden Lehrplanreform für Geographie und

Wirtschaftskunde 1985, dauerte es an einigen Universitäten – diese sind ja autonom – viele Jahre, bis sich die Studienpläne an den schon längst verordneten Lehrplänen orientierten, ganz abgesehen von den Zeitläuften, bis eine nennenswerte Zahl solcherart ausgebildeter Lehrkräfte für Geographie und Wirtschaftskunde tätig werden konnte.

Da hat sich mit PädagogInnenbildung NEU in den Verbänden von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten einiges positiv weiterentwickelt. Die systemimmanenten Fristen von der Verordnung eines Lehrplans, der Entwicklung eines Curriculums zur Ausbildung der Lehrkräfte der jeweiligen Fächer, zu deren ersten Absolvent*innen und zu deren wahrnehmbarer Wirksamkeit im unterrichtlichen Geschehen an den Schulen bleiben jedoch aufrecht.

Im günstigsten Fall sollte der Lehrplan 2020 im Herbst 2021 verordnet werden und mit dem Schuljahr 2022/2023 zum Einsatz kommen, zudem könnten die Verbände zur Pädagog*innenbildung ab Herbst desselben Jahres mit der Vorbereitung neuer Curricula beginnen. Diese werden realistischerweise frühestens im Studienjahr 2024/2025 wirksam. Die ersten Masterabschlüsse können dann 2029 vergeben werden. Wir sind im Jahr 2030, wenn der Lehrplan 2020 mit den ersten Lehrkräften, die daraufhin ausgebildet sind, in den Klassen ankommt. Wie lange es dauert, bis an jeder Mittelschule, an jedem Gymnasium, bei insgesamt ca. 1300 Schulen in Österreich, zumindest eine Lehrkraft mit dem Spirit der Ausbildung nach dem neuen Lehrplan tätig sein wird, dauert es viele weitere Jahre.

9 Investition in Weiterbildung

Glücklicherweise sind auch heute viele Lehrkräfte aus Geographie und Wirtschaftskunde mit vollem Einsatz, fachlich fundiert und kompetenzorientiert in den Schulen tätig. Ich erlebe das seit Jahrzehnten in der persönlichen Begegnung in der Lehrkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung. Dafür aufrichtigen Dank!

Es ist jedoch offensichtlich: Wenn der Lehrplan 2020 – hier gemeint für Geografie und Wirtschaftliche Bildung – in überschaubarer Zeit wirklich wirksam werden soll, ist vor allem intensiv und gezielt in die Fort- und Weiterbildung zu investieren. Die aktuelle dienstrechtliche Praxis weist weder quantitativ – 15 Stunden pro Jahr, und auch dies nicht für alle Lehrkräfte – noch qualitativ ausreichend verbindliche Regeln für inhaltliche Schwerpunktsetzungen für eine wirksame Implementierung neuer, anspruchsvoller Lehrplan-Ansätze in überschaubarer Zeit auf (Andergassen 2018: 336; Feller & Stürzkh 2017: 8 f.). Hier muss der neue Qualitätsrahmen für Schulen verbind-

liche Standards setzen. Hier muss der Bund für die Fort- und Weiterbildung Ressourcen einsetzen, nicht nur finanzielle, auch qualitativ-inhaltliche, wenn er die Ansätze der verordneten Lehrpläne ernst meint.

Die Verknüpfung von „Wissenschaftlichen Sachlogiken“ mit der „Subjektiven Vorstellung der einzelnen Lernenden über die Welt“, insbesondere über Zentrale fachliche Konzepte, erfordert von Lehrkräften den souveränen Einsatz mehrfacher pädagogischer, didaktischer, kommunikativer und inhaltlicher Lehrer*innen-Kompetenzen, vor dem Hintergrund eines grundsätzlichen Verständnisses von Zusammenhängen, Bedeutungen und Größenordnungen. (ExpertInnengruppe 2010: 37f.) Dies wird ja auch in den Vorschlägen zu Zentralen fachlichen Konzepten für Geografie und Wirtschaftliche Bildung mit dem Konzept *Maßstabebenen und Raum* eingefordert. Auch dies wird eine Aufgabe für das Qualitätsmanagement in den Bildungsregionen und die Schulleitung an Schulstandorten sein.

Dazu im Folgenden ein beispielhafter Exkurs:

10 Exkurs Wirtschaftsbildung – Erdapfel

Anhand eines Beispiels möchte ich hier mein Verständnis des Zusammenhanges von Wissen, Verständnis, Analyse, Reflexion und Handlungskompetenz verdeutlichen.

In einem Vortrag zum Thema „Ökonomische Bildung in Theorie und Praxis – Wissen – Kompetenz – Annäherung“, im Bildungs-TV (abzurufen in Youtube), zieht der Vortragende sehr anschaulich einen Erdapfel aus der Rocktasche und erläutert anhand dieses Gegenstandes Aspekte der Produktion in Haushalt und Unternehmen. Sein Resümee ist, Produktion ausschließlich in Unternehmen zu verorten, sei falsch, dieser Aspekt gehöre in den Bereich der Entrepreneurship Education, für ökonomische Bildung sei zentral, was im Haushalt produziert wird (Bildungs TV 2016).

Zweifelloso eignet sich die Kartoffel hervorragend dazu, wirtschaftliche Grundfragen lebensnah zu erörtern. Der Zugang im erwähnten Video scheint mir, vorsichtig ausgedrückt, jedoch eine etwas verkürzte Sicht auf Wirtschaftliche Bildung zu sein, und eine unzutreffende für Entrepreneurship Education (vgl. BMBWK 2021).

Wie kam der Erdapfel in die Rocktasche des Vortragenden? Anzunehmen, aus dem Einzelhandel, vielleicht auch vom Bauernmarkt oder aus dem Heimgarten. Jedenfalls könnte der Erdapfel anschaulich dazu beitragen, den Weg von landwirtschaftlicher Urproduktion über Zwischenstationen, Transport,

Waschen, Lagerung, in den Handel und den Haushalt begreifbar zu machen, durchwegs mit Bildern, die auch in der Lebenswelt Jugendlicher präsent sind.

Darüber hinaus wäre auch der Gesamtrahmen sichtbar zu machen, in dem sich dieser Erdapfel bewegt. Dass die Kartoffel das viertwichtigste Lebensmittel weltweit ist, könnte ebenso von Interesse sein wie der Umstand, dass die wirtschaftliche Bedeutung der Kartoffel sich nicht auf deren Verzehr als Speise beschränkt. Je nach Statistik und Region wird die Hälfte oder mehr der Kartoffelproduktion für andere Zwecke eingesetzt, etwa Kartoffelstärke für Pappe, Biogas, Pharmaprodukte, Bioplastics oder Vodka. Ein Teil der Kartoffelernte wird wiederum als Saatkartoffel eingesetzt. Aber auch mehr als die Hälfte der zum Verzehr vorgesehenen Speisekartoffeln werden industriell verarbeitet, zu Chips, Pommes oder anderen Produkten. Vom verbleibenden Viertel der Speisekartoffelernte wird wiederum ein großer Anteil in der Gastronomie in vielfältigsten Formen und Ausprägungen verarbeitet, sodass, geschätzt, gerade 7–9% der Kartoffelernte für die Produktion im privaten Haushalt verbleiben.

Dieser Produktionsvorgang ist zur ‚Finalisierung‘ der Produktionskette und zum Konsum als Speise im Haushalt entscheidend, aber eben nur ein kleiner Teil vom Gesamten. Die Produktionsdauer des Erdapfels im landwirtschaftlichen Betrieb reicht von vier bis acht Monaten. Je nach Lagerfähigkeit kommen viele Monate und Zwischenstationen in vielfältigen Unternehmensstrukturen hinzu. Der Produktionsprozess des Erdäpfelpürees im Haushalt dauert 20 Minuten. Einen Bruchteil des Anteils der Verwendung und Verwertung der Kartoffel – sowohl in Bezug auf Menge als auch auf die Orte und die Zeit – zur zentralen Botschaft wirtschaftlicher Bildung zu erheben, scheint mir einem sachgerechten, ausgewogenen, multiperspektivischen, transdisziplinären, sozioökonomischen Bildungszugang nicht zu entsprechen (LandschaftLeben 2021).

Dies soll nicht als polemischer Ansatz anhand eines einzelnen Beispiels verstanden werden. Aber, wenn so ein Vortrag in das Bildungs TV gestellt wird, hat das schon programmatischen Charakter. Dabei bietet ja gerade dieses „Erdapfel“-Thema Gelegenheit, vielfältige Erscheinungsformen in Geografie und Wirtschaftlicher Bildung sichtbar zu machen, zu analysieren und zu reflektieren: Produktionsbedingungen und Ernährungsgewohnheiten in unterschiedlichen Regionen der Erde, Produktionsketten von den Naturgrundlagen bis zum menschlichen Verbrauch, Arbeitsbedingungen in Landwirtschaft, Industrie, Transport und Handel, das Prinzip der Investition von Saat bis zur Maschine, Züchtung, Forschung, Gentechnik, Düngung, weitere Umweltfaktoren, Bildung und Qualifizierung. Diese Themen finden sich ja mehrfach im

Lehrplanentwurf Geografie und Wirtschaftliche Bildung.

Dazu können vielfache fächerübergreifende Themen angesprochen werden: Aspekte der Gesundheit anhand von Nährstoffen und Vitaminen bis zum Acrylamid; Geschichte der Kartoffel von den Inkas, über die spanischen Eroberer Amerikas bis heute, Kartoffeldruck im Werkunterricht uvm. und nicht zuletzt den gestaltenden Einfluss der Konsument*innen, „kaufe ich Kartoffeln gewaschen oder nicht“?

Was davon in welcher Unterrichtseinheit in welcher Schulstufe in welchem Zusammenhang erörtert und erarbeitet wird, das liegt auf Basis der Lehrplan-Vorgaben in der Gestion der Lehrkräfte. Aber dass diese Lehrkräfte über die größeren Zusammenhänge Bescheid wissen, aus denen sich dann Analyse und Reflexion ergeben soll, das sollte vorausgesetzt werden können. Das muss auch in der Lehrkräfteaus-, -fort- und -weiterbildung Thema sein.

Analyse und Reflexion, die letztlich verantwortungsbewusstes, sachorientiertes Handeln im persönlichen Lebensumfeld begründen können – das ist hier die Aussage – muss jedenfalls aus einem Minimum an sachlicher Kenntnis und Einschätzung des thematischen Umfeldes heraus erfolgen, sonst verliert es sich im Beliebigen.

Es gäbe 1 000 andere Beispiele. An diesem „Erdapfel“-Thema lässt sich jedoch der Wert der von mir vorgeschlagenen Zentralen fachlichen Aspekte darlegen. Jedes wirtschaftliche Handeln, in welcher Phase des Prozesses der Leistungserstellung auch immer, stellt letztlich einen Beitrag dazu dar, die Brücke zwischen natürlich gegebenen Grundlagen und menschlichen Zielen und Bedürfnissen zu schlagen.

Die vielfältigen Formen von wirtschaftlicher Leistungserstellung und Wertschöpfung in unterschiedlichen Wirtschaftssparten und -zweigen lassen sich ebenso erörtern wie Grundprinzipien des Wirtschaftens, wie Investition (Saatkartoffeln), Risiko (Klima und Wettereinflüsse), unterschiedliche regionale Bedingungen, Umwelteinflüsse und vieles mehr.

Produktionsketten verbinden in mehrfacher Weise die Prinzipien von Kooperation und Konkurrenz. Genossenschaftswesen, Liefervereinbarungen, aber auch weltweite Preiskämpfe sind Elemente dieses Themenfeldes, ebenso wie Information und Kommunikation zwischen den Akteur*innen auf allen Ebenen.

Durchaus lässt sich dies auch verbinden mit dem vorgeschlagenen Konzept *Maßstabebenen und Raum*. Die Entwicklung von Vorstellungen, in welchen Dimensionen und Größenordnungen man sich bewegt, ist ja ein zentrales Element von Bildung (Bieri 2017: 7 ff.).

Dies ließe sich anhand weiterer Beispiele fortsetzen. In vielen Leistungsbereichen wirtschaftlichen Han-

delns ist der Anteil des Wertes von handwerklichem Können, von geistigen Leistungen und immateriellen Gütern weitaus überwiegend gegenüber den natürlichen materiellen Grundlagen. Viele wirtschaftliche Prozesse finden, zumindest scheinbar, ausschließlich im virtuellen Raum statt. Aber auch die Arbeit in Forschungseinrichtungen und Pharmaunternehmen zur Entwicklung von Impfstoffen bewegt sich zwischen den stofflichen Molekülen und Zellen und dem Bedürfnis der Menschen nach gesundheitlichem Schutz. Softwareentwickler*innen könnten ohne Silizium für Halbleiter und Glasfasern sowie ohne seltene Erden ihre Arbeit nicht verrichten. Finanzdienstleister, Börsenhändler*innen oder Internetdienste sind ebenso auf diese Grundlagen angewiesen, mit denen Jugendliche heute täglich umgehen. Und alle benötigen Energie.

Welchen Ausschnitt des wirtschaftlichen Handels man daraus jeweils unterrichtlich ableitet, ist wieder eine andere Frage. Hier soll das „Kartoffel“-Beispiel nur als ein Beispiel dafür dienen, wie ein einzelnes, scheinbar kleines Thema große Zusammenhänge anschaulich werden lassen kann, und welche Bedeutung dies für die Einschätzung eines Gesamtzusammenhanges, für daraus abzuleitende sachlich fundierte Analyse und Reflexion, und für selbstbestimmtes Urteilen und Handeln hat.

11 Konsequenzen für die Implementierung des Lehrplans 2020

Für die Wirtschaftliche Bildung in der Sekundarstufe I hat dies auch aus weiteren Überlegungen besondere Bedeutung, da für die Mehrheit der Jugendlichen Wirtschaftliche Bildung in der Schule, zumindest für einige Jahre, mit dieser Phase endet.

- In der weiterführenden Schul- bzw. Ausbildungslaufbahn Jugendlicher erfolgt die weitere Wirtschaftliche Bildung in höchst unterschiedlicher Weise. In weiten Bereichen der beruflichen Bildung wird, abgesehen von beruflich-wirtschaftlichen Bezügen, die allgemeine Grundlegung Wirtschaftlicher Bildung nur eingeschränkt weiterverfolgt. In einigen berufsbildenden Lehrplänen kommt dies erst wieder in der 12. und 13. Schulstufe vor. Es liegen also bis zu drei Jahre dazwischen, in denen Wirtschaftliche Bildung lehrplanmäßig nicht behandelt wird. Sinngemäß gilt dies mindestens in gleicher Weise für die Duale Ausbildung.
- Für den überwiegenden Anteil Jugendlicher stellt somit das Fundament, das sie in der Sekundarstufe I in Wirtschaftlicher Bildung erhalten, die wesentliche Grundlage für ihr weiteres ‚mündiges Handeln‘ in Wirtschaft und Gesellschaft dar.

- Dies bedingt eine hohe Verantwortung für den Unterricht in der Sekundarstufe I, ein sicheres Fundament für wirtschaftliches, gesellschaftliches, soziales Verständnis zu legen. Dies setzt fundierte pädagogische und inhaltliche Kompetenz von Lehrenden in Hinblick auf Wirtschaftliche Bildung voraus. Dies ist in derzeitigen – und künftigen – Studienplänen für das Fach Geografie und Wirtschaftliche Bildung sicherzustellen.
- Noch wesentlicher, vor allem in Hinblick auf den Zeitlauf der Entwicklung von Curricula, deren Implementierung, der Ausbildung von Lehrkräften, deren Einsatz in Schulen ect. (siehe auch Kap. 7), ist die Frage, wie sich im Dienst stehende Lehrpersonen, die nach anderen Studienplänen, auf andere Lehrpläne hin ausgebildet wurden, rasch und wirksam für neue pädagogische und inhaltliche Anforderungen fort- und weiterbilden können werden.
- Dies wäre zu verbinden mit einer Investition in Lehr- und Unterrichtsmaterial, das breit, auch interdisziplinär, eingesetzt werden kann. Der aktuelle, sehr unterschiedlich ausgeprägte Schwung, der durch das Erfordernis des Einsatzes von digitalen Lehr und Lernformen im Distance Learning erzeugt wurde, sollte dafür zielgerichtet genutzt werden. Es kann nicht jede Lehrkraft in jedem fachlichen, überfachlichen Gebiet gleichermaßen beschlagen sein. Aber, es gibt für alle Gebiete ausgewiesene Expertise. Diese kann durch Abstimmung und Kooperation mit Hilfe virtueller und digitaler Medien für alle zugänglich und einsetzbar gemacht werden. Das ist ein hervorragendes Aufgabenfeld für den ‚Qualitätsrahmen für Schulen‘ und für das Qualitätsmanagement in Bildungsregionen.
- Ein lebensweltlicher unterrichtlicher Zugang zum Fach Wirtschaftliche Bildung darf nicht ohne Zugang zur Lebenswelt Wirtschaft erfolgen. Wo soll man „Wirtschaft“ und „Welt der Arbeit“ erleben als dort, wo sie vor sich geht und in der Begegnung mit Menschen, die da tätig sind und Verantwortung tragen? Dass auch dies multiperspektivisch und interdisziplinär erfolgen sollte, steht außer Frage. Aber die Zusammenarbeit und Begegnung von Schule mit außerschulischen Akteur*innen, Sozialpartnerorganisationen, Unternehmen, Arbeitsmarktservice und NGOs ist zum Erleben von ‚Wirtschaft‘ unverzichtbar.
- Es gibt in zunehmendem Maße Bestrebungen und Aktivitäten, Wirtschaftliche Bildung in der Schule zu stärken und zu fördern. Die österreichische Schule und deren Lehrkräfte sind für unvoreingenommenen Unterricht im Sinne der Ziele der österreichischen Schule und der Lehrpläne

verantwortlich. Qualitätsvolle externe Ansätze, die auch unterschiedliche Interessenspositionen in gemeinsame Agenden und Angebote bündeln, sollten jedoch offensiv und kooperativ genutzt werden, um die Ziele des neuen Lehrplans 2020 für Geografie und Wirtschaftliche Bildung zu verfolgen und zu erreichen.

12 Conclusio

„Ja“ zum Ansatz des neuen Lehrplanes 2020 insgesamt! Aber es ist genau hinzuschauen, was daraus für einzelne Fächer gemacht wird. Dies gilt hier ausdrücklich für den Fachlehrplan Geografie und Wirtschaftliche Bildung.

Und daher hier ein „Kontra“ zu den im vorliegenden Entwurf vorgeschlagenen *Zentralen fachlichen Konzepten*.

Es ist jedoch nicht anzunehmen, dass dieser Beitrag etwas Wesentliches an den Grundkonstanten des vorgeschlagenen Lehrplans für Geografie und Wirtschaftliche Bildung ändert. Dazu scheinen die Vorarbeiten zu weit vorangeschritten. Wozu die Argumentation hier beitragen möchte, ist dies: Wirtschaftliche Bildung ist mehr als ein Diskurs über gesellschaftliche, soziale und ökologische Auswirkungen wirtschaftlichen Handelns. Wirtschaftliche Bildung beruht auch auf Substanz, Einsicht, ja, auch Wissen über Grundtatbestände, Zusammenhänge, Wechselwirkungen, eben das ‚Wesen der Wirtschaft‘. Das muss Unterricht im Fach Geografie und Wirtschaftliche Bildung bieten.

Die Formulierungen für den Lehrplan sind dazu wichtige Anhalts und Orientierungspunkte. Sie sollten auch für Lehrplan-Laien, aber auch für Schüler*innen Informationsgehalt bieten, das ist im Entwurf des Lehrplans der Mittelschule ausdrücklich festgehalten. Inwieweit die jetzt vorgeschlagenen Formulierungen dazu tauglich sind, ist zu diskutieren.

Jedenfalls sind diese aber nur so viel wert, wie sie umgesetzt werden. Und dazu gehören alle Dimensionen der Bildung, bezogen auf Geografie und Wirtschaftliche Bildung, auf allen Ebenen – in der Wissenschaft, in der Pädagog*innenbildung und in der Umsetzung in der unterrichtlichen Praxis.

13 Literatur

- Andergassen, A. (2018): Schulrecht 2018/2019. Manz, Wien.
- Bieri, P. (2017): Wie wäre es, gebildet zu sein? Komplex Media, München.
- Bildungs TV (2016): Fridrich, C.: Ökonomische Bildung in Theorie und Praxis. Wissen – Kompetenzen – Annä-

- herungen. <https://www.youtube.com/watch?v=b-YpSmEqQZY> (06.02.2021)
- BMBWF (2019): Lehrpläne 2020. Entwurfsfassungen Stand 25. November 2019.
- BMBWF (2021): Entrepreneurship Education. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/bmhs/kfm/entrepreneurship.html> (06.02.2021)
- Comenius, J. A. (1902): Große Unterrichtslehre. A. Pichlers Witwe & Sohn, Wien/Leipzig. Erstveröffentlichung 1657.
- ExpertInnengruppe LehrerInnenbildung NEU (2010): Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. Im Auftrag von bm:ukk und BMW_F.
- Feller, W. & A. Stürgkh (2017): Was Österreichs Lehrer lernen. Agenda Austria, Wien.
- Fridrich, C. (2020): Sozioökonomische Bildung als ein zentrales Paradigma für den Lehrplan „Geographie und Wirtschaftliche Bildung“ 2020 der Sekundarstufe I. In: GW-Unterricht 158. S. 21–33. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht158s21>
- Fridrich, C. (2014): Von der Theorie zur Praxis. Lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsalltag. <https://unipub.uni-graz.at/download/pdf/196660?name=Christian%20Fridrich%20Von%20der%20Theorie%20zur%20Praxis%20-%20lebensweltorientierte%20%C3%B6konomisch> (06.02.2021)
- Greiner, U. & C. Kühberger (2019): Lehrplan 2020. Reflexive Grundbildung im 21. Jahrhundert, Konzepte und Prozeduren. Präsentation 25. November 2019. Wien.
- Greiner, U. & C. Kühberger (2019): Zentrale Fachliche Konzepte. Handzettel BMBWF.
- Land schafft Leben e. V. (2021): Kartoffel Herstellung: Anbau Ernte und Lagerung von Kartoffeln in Österreich. <https://www.landschaftleben.at/lebensmittel/kartoffel/herstellung/von-der-aussaat-bis-zur-ernte> (06.02.2021)
- SchOG (1962): Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz). StF: BGBl. Nr. 242/1962 idF BGBl. Nr. 267/1963
- Sitte, W. (2001): Geographie und Wirtschaftskunde (GW) – Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfaches. In: Sitte, W. & H. Wohlschlägl (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien. S. 157–169.

Buchbesprechungen

GREIMEL-FUHRMANN Bettina & FORTMÜLLER Richard (2020): Wirtschaftsdidaktik – den Bildungshorizont durch Berufs- und Allgemeinbildung erweitern. Fakultas: Wien. 400 S. ISBN 978-3-7089-2038-2. € 58.

Bettina Fuhrmann und Richard Fortmüller zeichnen als Herausgeber für einen 2020 im Fakultas Verlag erschienenen Sammelband zur Wirtschaftsdidaktik verantwortlich. Es handelt sich dabei um eine Festschrift für Josef Aff, ehemaliger Inhaber des wirtschaftspädagogischen Lehrstuhls an der WU, der 2016 in Pension gegangen ist und der zweifelsohne – trotz gewichtiger Differenzen mit der GW-Fachdidaktik, die auch in GW-Unterricht ausgetragen wurden (etwa Aff 2013) – einer der Großen seines Faches war und ist.

Es handelt sich dabei um 24 unterschiedliche Beiträge ohne besonderen inneren Zusammenhang. Sie reichen von Thomas Deissingers Beschäftigung mit dem dualen Ausbildungssystem in Deutschland als erstem Beitrag, zu einer Anleitung für das Erstellen von Bevölkerungspyramiden mittels Excel von Reiner Baier und Susanne Neier als letztem Beitrag. Deissinger ist eher etwas für Spezialist*innen der Berufsausbildung; Baier und Neier halten, was sie versprechen: Wenn man die Anleitung befolgt, kann man tatsächlich eine Bevölkerungspyramide in Excel erzeugen.

Durch die Heterogenität ist es nicht möglich in dieser Rezension auf alle Beiträge einzugehen, es wird aber auf drei verwiesen, die für die Leser*innen von GW-Unterricht von erhöhtem Interesse sind.

Einmal bringt Wilfried Schneider (emeritierter Professor der Wirtschaftspädagogik, Wien) in der ersten Hälfte seines Aufsatzes eine Kritik der Kompetenzorientierung aus eher traditionalistischer Perspektive. Die Argumentationslinie kann hier nicht vollständig nachgezeichnet werden, aber seine Problematisierung der Hierarchisierung von Kompetenzniveaus sowie seine Feststellung, dass „bei komplexen volkswirtschaftlichen Sachverhalten [...] weiterführende Denkprozesse nur inputorientiert angeregt



werden können und eine Kontrolle des erreichten Zielniveaus objektiv nicht möglich ist“ (ibid. 42), sind unbedingt lesenswert.

Schließlich gibt es noch zwei Aufsätze von Dirk Loerwald sowie Bettina Greimel-Fuhrmann und Julia Szoncsitz, die eine genauere Diskussion verdienen.

Loerwald argumentiert (aus deutscher Perspektive), dass die Vermittlung eines Faches auch die entsprechende fachwissenschaftliche Perspektive benötigt und Wirtschaft in der Folge nicht im Deutsch- oder Geschichtsunterricht einfach mitunterrichtet werden kann. Daraus entwickelt er die Forderung nach einem eigenen Schulfach Wirtschaft. Dabei ist der erste Teil nachvollziehbar: Die Vermittlung von Wirtschaft in der Schule benötigt wirtschaftswissenschaftliche Perspektive. Aber das wäre eigentlich eher eine Frage der Ausbildung der Lehrpersonen, weniger der Fachkonstruktion und scheint kaum ein Argument gegen ein Doppelfach wie das österreichische GW zu sein.

Greimel-Fuhrman und Szoncsitz untersuchen die Vermittlung des Marktes in österreichischen GW Büchern der Sekundarstufe I. Dafür analysieren sie vier Schulbuchreihen (von insgesamt etwa 17) und werden wenig fündig. Hier kann man das Studiendesign hinterfragen: Die Auswahl der vier Schulbuchreihen (weltweit, Durchblick, GEOprofi, Faszination Erde) wird nicht begründet, es wird lediglich festgestellt, dass die Auflagenstärke kein Kriterium war, weil diese Informationen nicht zu erheben wären (ibid. 294). Zusätzlich wird der Referenzrahmen für eine umfangreiche und Schüler*innen-adäquate Darstellung des Marktes auch nicht begründet, sondern aus einem eigenen BWL-Schulbuch abgeleitet (297).

Der interessanteste Aspekt ist sowohl bei Loerwald als auch bei Greimel-Fuhrman/Szoncsitz die Form der fachwissenschaftlichen Perspektive auf wirtschaftliche Bildung:

Im Rahmen der Kritik eines Welthandelsspiels positioniert Loerwald „spontan“ eine ökonomische Sicht bei „Erklärungsansätzen für internationalen Handel [...] wie beispielsweise die absoluten oder komparativen Kostenvorteile, das Heckscher-Ohlin-Theorem bzw. in seiner Erweiterung als Neo-Faktorproportionentheorem“ (128). Es folgen noch andere Theorien, aber das sind die ersten – und das lässt ein bisschen innehalten.

Bei der Analyse internationalen Handels sind viele Konzepte unterrichtsrelevant und Schüler*innen-ad-

äquat vermittelbar. Ein kleiner Auszug: Mehr Handel bringt mehr Spezialisierung. Die Spezialisierung von Ländern und Regionen erfolgt entlang von Kostenvorteilen und löst steigende Skalenerträge (Vorteile der Massenproduktion) und regionale Agglomerationsvorteile (externe Skaleneffekte) aus – weitere Kostenvorteile. Diese Kostenvorteile sind gleichbedeutend einem Wohlstandseffekt, eröffnen aber auch die Gefahr einer ungünstigen Spezialisierung. Ferner ist damit wirtschaftlicher und regionaler Strukturwandel verbunden (etwa: Krugman 1991, Krugman 2004: 35–251). Strukturwandel kennt Gewinner aber auch Verlierer unter Personengruppen und Regionen, seine Geschwindigkeit ist nicht unbedeutend und er wirft auch politische Probleme auf – beispielsweise Entscheidungen über die Rolle des Staates bei der Anpassung oder die mögliche Entschädigung der Verlierer (Grundlegend etwa: Polanyi 1957). Bei diesen Konzepten greifen übrigens ökonomische, geographische und politische Perspektive ineinander und sie sind ein solider Ansatz, um Chancen und Probleme des Außenhandels zu fassen.

Aber welchen Sinn macht die Unterscheidung von absoluten und komparativen Kostenvorteilen? Schüler*innen haben kein Problem damit zu begreifen, dass die Textilindustrie in Bangladesch billiger produzieren kann als in Österreich – werden aber lediglich verwirrt, wenn das als komparativer Kostenvorteil dargestellt wird, weil auf geringerem Einkommen beruhend statt auf einem absoluten Produktivitätsvorteil. Und welchen Mehrwert hat ein Konzept von Faktorkostenproportionen im Unterricht, in einer Welt, in der der technologische Wandel die Unterscheidung von Arbeit und Kapital immer schwieriger macht (Haskell 2018)? Unterstellungen Richtung Dirk Loerwald sollen vermieden werden, aber könnte es sein, dass hier die fachwissenschaftliche Perspektive Richtung volkswirtschaftlicher Modellbildung geht? Für die Behandlung der komparativen Kostenvorteile ist eine formalisierte/ mathematisierte Darstellung möglich, wenigstens in der Sekundarstufe II, aber beim Verständnis konkreter Probleme des internationalen Handels nur bedingt, weil Skalenerträge als konstant angenommen werden, Agglomerationsvorteile nicht vorkommen und damit etwa die Probleme durch den EU-Austritt Großbritanniens nicht gefasst werden können.

Bei Greimel-Fuhrmann und Szoncsitz tritt ein ähnliches Problem auf. Es ist durchaus möglich, dass ein Konzept des Marktes in vielen GW-Büchern nicht ausreichend vermittelt wird. Aber gesucht wird nach einem ganz spezifischen Konzept des Marktes: Märkte seien ein natürliches Produkt der Arbeitsteilung,

Orte des Zusammentreffens von Angebot und Nachfrage und dem Preismechanismus komme großes Gewicht zu (297). Wo bleibt der Markt als Institution – ein Konzept, das schon bei Adam Smith gesehen werden kann (Bouchet 2017: 4)? Wo bleiben Markt und Wettbewerb als dynamischer Prozess, der in der österreichischen Schule theoretisiert wird (Hayek 2009) und eine Beschäftigung mit echten Unternehmen und Unternehmertum ermöglicht? Ein Konzept des Marktes sollte mehr beinhalten als Angebot, Nachfrage, Preisbildung und Gleichgewicht.

Aus jahrelanger Unterrichtserfahrung (die freilich anekdotisch ist und eine echte Studie nicht ersetzen kann) drängt sich der Verdacht auf, dass eine vereinfachte Form des Markt-Preis-Mechanismus durchaus gut verankert ist – aber manchmal mehr Schaden als Nutzen anrichtet: In der Sekundarstufe II haben die meisten Schüler*innen kein Problem mit der Feststellung, dass Preise durch Angebot und Nachfrage erzeugt werden, geraten aber in intellektuelle Verrenkungen, um den Preisunterschied zwischen einem Auto und einer Rolle Toilettenpapier zu erklären. Und selbst viele Studierende geraten in Probleme, warum eine erhöhte Nachfrage nach FFP2 Masken (oder Elektroautos) deren Preise fallen lässt oder eine fallende Nachfrage nach Jeans (oder Döner Sandwiches) mittelfristig keine Preise verändert.

Abschließend: Dirk Loerwald zeigt, dass das Unterrichten von Wirtschaft fachwissenschaftliche Perspektive benötigt. Und Greimel-Fuhrmann/Szoncsitz haben möglicherweise recht, dass es Defizite bei der Vermittlung eines Marktkonzeptes in österreichischen GW-Schulbüchern gibt (auch wenn ihre Untersuchung diesen Schluss nicht hergibt). Aber die Frage ist: Welche fachwissenschaftliche Perspektive – denn die VWL ist ja keineswegs so einheitlich? Und welche wirtschaftlichen Konzepte sind tatsächlich – und in welcher Form – unterrichtsrelevant?

Der Sammelband „Wirtschaftsdidaktik“ zeigt einige interessante Ansätze, scheint aber insgesamt von der Perspektive einer neoklassisch und stark formalisierten Wirtschaftswissenschaft geprägt. Angesichts der Dominanz dieses Ansatzes auf Universitäten ist das auch nicht besonders verwunderlich (Earle 2017). Für die unbedingt notwendige Debatte über die Zukunft wirtschaftlicher Bildung in Österreich würde man sich aber mehr Multiperspektivität und auch ein Hinterfragen eigener Konzepte wünschen.
(Stefan Hinsch)

J. Aff im Gespräch mit C. Fridrich (2013): Ökonomische Bildung kontroversiell – oder: von Fehlkonstruktionen, Geröllhalden, Führerschein und Multiperspektivität. In: GW-Unterricht 130. 41–48.

- Bouchet, D. (2017): Adam Smith, Market and Social Change: Then and Now. In: *Markets, Globalization & Development Review* 2(1).
- Earle, J., C. Moran & Z. Ward-Perkins (2017): *The Econocracy: The perils of leaving economics to the experts.* Manchester University Press, Manchester.
- Haskel J. & S. Westlake (2018): *Capitalism without Capital. The Rise of the Intangible Economy.* Princeton University Press, Princeton.
- Hayek F. A. (2009 [1948]): *Individualism an Economic Order.* Ludwig von Mises Institute, Auburn.
- Krugman, P. (1991): Increasing Returns and Economic Geography. In: *Journal of Political Economy* 3.
- Krugman, P. & M. Obstfeld (2004): *Internationale Wirtschaft. Theorie und Politik der Außenwirtschaft.* Pearson Studium, München.
- Polanyi, K. (1957): *The Great Transformation. The political and economic origins of our time.* Beacon Press, Boston.

ENGARTNER, Tim, HEDTKE, Reinhold & ZURSTRASSEN, Bettina (2021): Sozialwissenschaftliche Bildung. Politik – Wirtschaft – Gesellschaft. UTB: Paderborn. 278 Seiten. ISBN 9783825253967. € 24,53 Taschenbuch-Format; zusätzlich komplett ausgearbeitete Foliensätze mit Link und Zugangscode im Buch (S. 17) als Online-Zugang.

Unser Integrationsfach Geographie und Wirtschaftskunde steht seit vielen Jahren in der Tradition sozialwissenschaftlicher Zugänge. Im Zentrum steht der in gesellschaftlichen Kontexten räumlich und wirtschaftlich handelnde Mensch unter dem Aspekt der politischen Bildung. Dies kommt im „alten“ GW-Lehrplan 2000 für die Sekundarstufe I, im neuen GW-Lehrplan für die AHS-Oberstufe 2016 und im Positionspapier Sozioökonomische Bildung deutlich zum Ausdruck. Bekräftigt wird dieser Zugang im eben fertiggestellten Entwurf des neuen Lehrplans für Geographie und wirtschaftliche Bildung für die Sekundarstufe I 2023/24. Hier wird das Wirkungsgefüge „Gesellschaft – Wirtschaft – Politik – Umwelt“ als essenziell erachtet, in dem junge Menschen mündig, reflektiert und handlungsfähig werden sollen. Dazu trägt das Fach Geographie und Wirtschaftskunde bei, was diesen



Band in seiner thematischen Ausrichtung spannend erscheinen lässt. Er wird deswegen auch im Hinblick auf die Eignung für den GW-Unterricht analysiert. Eingangs sei noch angemerkt, dass in Deutschland zahlreiche Unterrichtsfächer existieren, in deren Zentrum eine integrative sozialwissenschaftliche Bildung steht.

Nach den zwei fachdidaktischen Standardwerken „Sozioökonomische Bildung“ (herausgegeben von A. Frischer und B. Zurstrassen 2014) und dem Band „Das Sozioökonomische Curriculum“ (verfasst von R. Hedtke 2018) liegt nun ein Band vor, der sich nicht primär an Fachdidaktiker*innen, sondern in erster Linie an Studierende, Lehramtsanwärter*innen und Lehrer*innen wendet. Aus diesem Grund ist dieses Werk nicht als Handbuch oder als Nachschlagewerk aufgebaut, sondern als Studien- und Arbeitsbuch, das eine fachdidaktische Einführung, instruktive Übersichten, zahlreiche Arbeitsmaterialien, 70 Quellentexte sowie Fragen und Denkanstöße beinhaltet. Zudem fließen fast durchgehend ambitionierte Anregungen zur Unterrichtsgestaltung ein.

Zentraler Ausgangspunkt dieses Werkes ist, dass es fachdidaktischer Konzeptionen bedarf, die Zusammenhänge und Wechselwirkungen im Wirkungsgefüge Gesellschaft – Wirtschaft – Politik angemessen analysieren sowie auch die Perspektiven der Bezugsdisziplinen miteinander in Beziehung setzen können. Damit wird vernetztes Lernen anhand von im realen Leben eben vernetzt auftretenden Phänomenen ermöglicht, und zugleich werden differenzierte Zugänge und Ansätze gesellschaftlicher Frage- und Problemstellungen eröffnet. Es wird in den Ausführungen durchwegs adäquat lebenswelt-, sach- und problemorientiert vorgegangen, nicht disziplinentorientiert. Dies kommt sinnstiftendem Lernen und Mündigkeit entgegen, denn Lernprozesse sind nachhaltig(er), wenn unterschiedliche Ansätze, Meinungen und Sichtweisen analysiert und diskutiert werden können, anstatt „Lernstoff“ im Sinne einer „Häppchenpädagogik“ methodisch und inhaltlich eng zugeschnitten zum Konsum durch die Lernenden darzureichen.

Als Beispiele für integrative und multidisziplinäre Zugänge zu zentralen aktuellen sozialwissenschaftlichen Themen werden im ersten Kapitel globale Klimaerwärmung, Vertiefung der sozialen Spaltung, erstarkender Rechtspopulismus und -extremismus, Wandel der Arbeitswelt sowie Um- und Rückbau des Staates exemplarisch diskutiert. Dies dient dazu, das integrative Konzept sozialwissenschaftlicher Bildung zu veranschaulichen und auf dessen systematische Darstellung einschließlich Dimensionen und Intentionen überzuleiten. Im darauffolgenden Kapitel 2

über Herausforderungen, Charakteristika und Kontexte sozialwissenschaftlicher Bildung werden vor allem Bezugsdisziplinen und schulische Umsetzung sozialwissenschaftlicher Bildung beleuchtet. Das Folgekapitel Leit motive sozialwissenschaftlicher Bildung steht unter dem Motto „Integration statt Separation“ und diskutiert Prinzipien wie Wissenschaftsorientierung, Interdisziplinarität und Transdisziplinarität, Lebensweltorientierung, Situationsorientierung, Problemorientierung, Schülerorientierung, Konfliktorientierung, Pluralität und Kontroversität sowie Handlungsorientierung auf jeweils einigen wenigen Seiten. Besonders gelungen ist die Verflechtung von gediegenem Sachtext mit trefflich ausgewählten Originalquellen und einprägsamen Übersichten. Auch bei der Darstellung dieser Prinzipien sozialwissenschaftlicher Bildung werden unterschiedliche Ansätze, Paradigmen und Perspektiven zu einem anregenden und abwechslungsreichen Mosaik kundig arrangiert.

Entsprechend der Zielgruppenorientierung und der Orientierung an der Umsetzung im Unterricht werden danach die Mesomethoden Textanalyse, Pro-Contra-Debatte, Planspiele, Karikaturanalyse, Stationenlernen, Fallstudien, Classroom Experiments, Zukunftswerkstatt und Szenariotechnik, Betriebserkundung sowie Schülerfirma jeweils ansprechend mit Bildungs- und Lernzielen, Methodik und möglichen Themen gut nachvollziehbar dargestellt. Im letzten Abschnitt geht es um die Planung sozialwissenschaftlichen Unterrichts. In folgenden Themenbereichen wird mit vielfältigen praktischen Anregungen, Ideenskizzen, Unterrichtsbausteinen, bildungsrelevanten Hinweisen und methodischen Zugängen all das bisher Ausgeführte exemplarisch umgesetzt: Licht und Schatten der Globalisierung, Berufstätigkeit im Wandel der Zeit, Sozialstruktur und soziale Ungleichheit, Konsum in der Warenwelt zwischen Ethik und Identität sowie soziale Marktwirtschaften im 21. Jahrhundert. Diese Themen sind selbstverständlich auch für den GW-Unterricht hoch relevant.

Worin liegen nun – resümierend betrachtet – Stärken und Schwächen dieses Bandes? Drei ausgewiesene Expert*innen für sozialwissenschaftliche Bildung, nämlich aus den Bereichen Didaktik der Sozialwissenschaften, politische Bildung und Gesellschaftswissenschaften, haben dieses Werk gemeinsam verfasst. Es werden nicht nur Prinzipien sozialwissenschaftlicher Bildung in gebotener Prägnanz und in fundierten theoretischen Ausführungen dargestellt, sondern diese werden auch in anregenden Unterrichtsbausteinen umgesetzt. Besondere Vorzüge bestehen in klarer Sprache, guter Lesbarkeit und grafisch ansprechender Gestaltung der Seiten. Wer Elemente in dieser Print-

publikation in Vorträgen oder Lehrveranstaltungen verwenden will, findet in fertig ausgearbeiteten Foliensätzen einen reichhaltigen Fundus. Damit ist auch die einzige Schwäche dieses Werks verbunden: Der Verlag hat es leider verabsäumt, gut layoutiert und auf den ersten Blick erkenntlich, auf dieses zusätzliche Online-Material hinzuweisen, denn in der vorliegenden ersten Auflage versteckt es sich im Fließtext des ersten Kapitels. Nur wer Wort für Wort liest, wird Link und Passwort überhaupt sehen und somit den Mehrwert des Buches erkennen.

Fazit: Wenn eingangs von den zwei fachdidaktischen Standardwerken „Sozioökonomische Bildung“ und „Das Sozioökonomische Curriculum“ gesprochen wurde, lässt sich dieser Band mühelos als ausgesprochen wertvolle Publikation in diese Serie einordnen. Damit wäre die Trilogie von unverzichtbaren Basiswerken vorläufig komplettiert, wobei der vorliegende Band aufgrund seiner Attraktivität besonders für Einsteiger*innen eine große Verbreitung erfahren wird. Doch auch erfahrenere Kolleg*innen werden eine reiche Fundgrube an hervorragenden Ideen, integrativen Zugängen und facettenreichen Darstellungen finden, insbesondere für einführende Lehrveranstaltungen. Der Rezensent empfiehlt dieses zu einem feinen Preis-Leistungs-Verhältnis vorliegende Werk wärmstens und wünscht diesem eine weite Verbreitung! Mögen noch viele weitere Auflagen folgen.
(Christian Fridrich)



Webinar „Digital:Earth:AT 2021 [Geomedien im neuen Lehrplan – 1. und 2. Klasse GW]“

Besondere Zeiten erfordern besondere Maßnahmen, dies gilt insbesondere auch für Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer! Mehrtägige Veranstaltungen in Präsenz sind in einer Pandemie und den damit verbundenen Herausforderungen im Schulalltag in mehrerer Hinsicht undenkbar. Daher braucht es hier neue Wege! Diese möchte das RECC „GW und Geomedien“ mit dieser Fortbildung beschreiten. Ein kurzes Treffen am Vorabend zur Einstimmung und Kennenlernen, ein intensiver Arbeitstag mit verschiedenen Arbeitsphasen und klar definierten Pausen sowie ein zweiter Halbttag für Konkretisierungen Zusammenfassungen und Ausblicke:

- *Geomedien* entwickelt die klassischen Medien des GW-Unterrichts wie Karte und Atlas weiter. Sie umfassen digitale Karten(dienste), Globus-Darstellungen sowie Geo-Dienste zur Routensuche, Positionsbestimmung u. a. und eröffnen völlig neue Wege des Zugangs zu räumlichen Informationen
- In der 1. und 2. Klasse GW reichen die Anwendungen von Globusdarstellungen über die interaktive topographische Einordnung von Fallbeispielen bis zur Arbeit mit einem digitalen Stadtplan.
- Smartphone und Tablet (insb. bei Neuausstattung im kommenden Schuljahr) eröffnen einen interaktiven GW-Unterricht jenseits von PDF-Dokumenten und topographischen Spielen.
- Die Teilnahme an der Gesamtveranstaltung dieser Fortbildung ist empfohlen, aber auch an einzelnen Halbtagen möglich.

Vorausinformationen und Rückfragen

Wenn Sie Rückfragen stellen möchten oder eine Idee vom genaueren Programm erhalten wollen, kommen Sie zu einem kurzen Webinartermin: Mi. 20.3.2021 15:00 – max. 17:15 Uhr

<https://www.eduacademy.at/gwb/course/view.php?id=1131#section-18>

Zielgruppe

Lehrpersonen an Mittelschulen und Gymnasien - Sekundarstufe I

Termin

Di. 6.4.2021 ab 19:00 Uhr, Mi. 7.4.2021 09:00 – 17:00 Uhr, Do. 8.4.2021 09:00 – 14:00 Uhr

Anmeldung in PH-Online

Klären Sie bitte im Vorfeld die Teilnahme mit Ihrer Direktion ab (SDAV).

Eine Anmeldung ist bis Ende März über PH-Online der PH-Linz möglich. PHO-Nr.: FFD20WL701

<https://www.ph-online.ac.at/ph-linz/wbLv.wbShowLVDetail?pStpSpNr=196438>

Detailinformationen

<https://www.eduacademy.at/gwb/course/view.php?id=1131#section-19>

Kontakt

Josef Strobl, Robert Vogler, Alfons Koller – gw@eduhi.at

Dank an die Reviewer*innen!

GW-Unterricht wurde im Jahr 2020 dankenswerterweise von folgenden Reviewer*innen unterstützt:

Martin Andre, PH Tirol
Peter Bagoly-Simo, HU Berlin
Itta Bauer, Universität Zürich
Carmen Bisotti, Institut für jüdische Geschichte, Hamburg
Swantje Borukhovich-Weis, Universität Duisburg-Essen
Nina Brendel, Universität Potsdam
Mirka Dickel, Universität Jena
Christian Dorsch, Universität Frankfurt
Martin Dür, PH Vorarlberg
Heidrun Edlinger, Universität Wien
Axel Eghtessad, PH Tirol
Tilo Felgenhauer, PH Linz
Martina Fromhold-Eisebith, Technische Universität Aachen
Inga Gryl, Universität Duisburg-Essen
Karin Golser, Holztechnikum Kuchl
Stefan Hinsch, Abendgymnasium Wien
Maria Hofmann-Schneller, KPH Wien
Renate Hübner, Universität Klagenfurt
Thomas Jekel, Universität Wien
Detlef Kanwischer, Universität Frankfurt
Andreas Koch, Universität Salzburg
Alfons Koller, PH Linz
Christiane Hintermann, Universität Wien
Michael Lehner, Universität Duisburg-Essen
Katja Marso, Gymnasium Schlierbach
Helga Mayr, PH Tirol
Leif Mönter, Universität Trier
Birgit Neuer, PH Karlsruhe
Anna Oberrauch, PH Tirol
Fabian Pettig, Universität Graz
Gerhard Rainer, Katholische Universität Eichstätt
Nicole Raschke, TU Dresden
Tilman Rhode-Jüchtern, Universität Jena
Claudia Scharf, Universität Duisburg-Essen
Sonja Schwarze, Universität Münster
Peter Spindler, Universität Wien
Sandra Stieger, PH Salzburg
Kirstin Stuppacher, Mittelschule Bürmoos
Anke Uhlenwinkel, N.N.
Robert Vogler, Universität Salzburg
Marcel Vorage, PH Salzburg
Ute Wardenga, IFL Leipzig
Peter Weichhart, Universität Wien
Astrid Weißenburg, PH Karlsruhe

Impressum und Offenlegung

Medieninhaber: Verein für geographische und wirtschaftliche Bildung (ZVR-Zahl: 262430705)

Vereinsvorstand: Heidrun Edlinger (Kassierin), Christian Fridrich (Obmann), Thomas Jekel (Obmann-Stv.), Lars Keller (Obmann-Stv.), Alfons Koller (Schriftführer), Herbert Pichler (Schriftführer-Stv.), Anna Oberrauch (Kassierin-Stv.)

Vereinszweck: Der nicht gewinnorientierte Verein fördert die Qualität der geographischen und wirtschaftlichen Bildung innerhalb und außerhalb von Schulen, Hochschulen und Universitäten. Dies betrifft den fachbezogenen wie den fächerverbindenden geographisch-wirtschaftlichen Unterricht. Dazu bietet der Verein forschungsbasierte methodische und didaktische Konzepte sowie Lernhilfen an und ermöglicht den breiten Meinungsaustausch innerhalb des Lernfeldes. Diese Ziele sollen durch Veranstaltungen für Lehrer/innen und Wissenschaftler/innen, die geographisch-wirtschaftliche Bildung vermitteln, sowie insbesondere durch die Publikation der wissenschaftlichen Zeitschrift *GW-UNTERRICHT* erreicht werden.

Blattlinie: Fachzeitschrift zur Förderung geographisch-wirtschaftlicher Bildung

Druck: Herstellung der Druckausgabe von *GW-Unterricht* mit freundlicher Unterstützung durch Steigerdruck GmbH,  Axams, Tirol (www.steigerdruck.at)

Verlag: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften

Verlagsort: Wien

Herausgeber/innen und Redaktion:

Christian Fridrich, Fachbereich Geographische und Sozioökonomische Bildung, Pädagogische Hochschule Wien

Thomas Jekel, c/o Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

Lars Keller, Institut für Geographie, Universität Innsbruck

Alfons Koller, Fachbereich GW, Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

Anna Oberrauch, Institut für fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Forschung und Entwicklung, Pädagogische Hochschule Tirol

Fabian Pettig, Institut für Geographie und Raumforschung, Universität Graz

Herbert Pichler, Fachdidaktik Geographie und wirtschaftliche Bildung, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien sowie Schulzentrum Ungargasse

Mitherausgeberin:



Layout: Josef Aistleitner, Institut für Geographie, Universität Innsbruck

Lektorat: Katharina Wöhs

© 2021 Verein für geographische und wirtschaftliche Bildung
c/o Institut für Geographie und Regionalforschung
Universitätsstraße 7
1010 Wien

ISSN: 2077-1517 Druckversion

ISSN: 2414-4169 Onlineversion

Die Zeitschrift *GW-UNTERRICHT* wurde 1978 auf Initiative von Wolfgang Sitte gegründet.

Umschlaggrafik: Installation „Détournement de fonds“, Georges Rousse 2017 (Lejeune 2017 via flickr)

Kontakt und Einreichung von Beiträgen:

Web: <http://www.gw-unterricht.at>

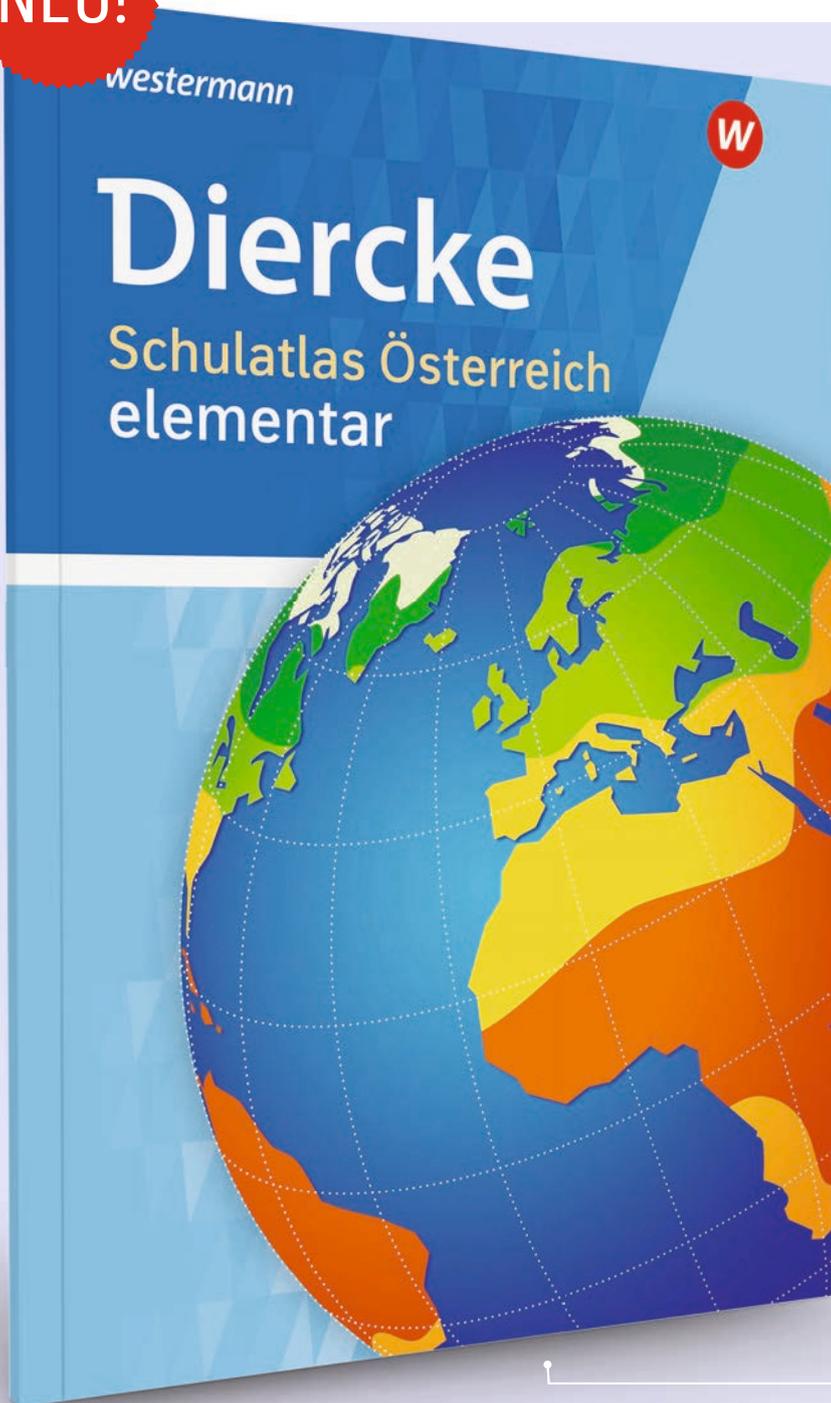
E-Mail: office@gw-unterricht.at

Die namentlich gezeichneten Artikel entsprechen nicht notwendigerweise der Meinung der Redaktion. Jede/r Autor/in trägt die Verantwortung für den eigenen Beitrag sowohl für Inhalte wie für Rechte.

GW-UNTERRICHT veröffentlicht ausschließlich Originalarbeiten.

Beiträge der Kategorien Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis durchlaufen ein redaktionsexternes Doubleblind-Review-Verfahren. Beiträge der Kategorie Service & Kontrapunkt werden redaktionsintern begutachtet.

NEU!



Diercke elementar – österreichischer Schulatlas

Über Karten sprechen: Der Atlas bietet zahlreiche Materialien zur **Sprachförderung** wie Textbausteine und Bildkarten – im Atlas und auf einer Flappe am Bucheinband. Arbeitsblätter mit Sprechanlässen zu diversen Themen finden Sie auf der Online-Plattform.



Über Karten sprechen

Was kann mir eine Bildkarte sagen? Welche Informationen bietet sie mir?

Hier lernst du, die Inhalte der Legende und der Karte zu lesen und die richtigen Fragen dazu zu stellen.



48 **1**, 78 **3**, 79 **7**, 146 **1**

BuchPlusWeb: Auf der Diercke Online-Plattform <https://www.westermanngruppe.at/landing/diercke-elementar> finden Sie umfangreiches digitales Material zum kostenlosen Download.

Sie haben Fragen?

Unser **Lehrer/innen-Service** ist unter **0800 50 10 14** und service@westermanngruppe.at für Sie da.



freitag & berndt



Schulatlas

öbv – freitag & berndt



Mit
Schulatlas-Online
www.schulatlas.com



NEUBEARBEITUNG

Atlasarbeit leicht gemacht

Der Schulatlas unterstützt die Schülerinnen und Schüler beim Erlernen der Kartenarbeit und ist genau auf die Anforderungen der Mittelschule ausgerichtet.

Im Zuge der Neubearbeitung wurde das gesamte Kartenmaterial aktualisiert und neue Karten zu aktuellen Themen, die im Unterricht immer wichtiger werden, wurden aufgenommen.

Das bietet Ihnen der öbv – freitag & berndt Schulatlas

- Ausführlichere, schülergerechte Einführung in die Arbeit mit dem Atlas
- Karten zu aktuellen Themen, z. B. Umweltverschmutzung, Klimaerwärmung, Hunger und Ernährung
- Durchgehend aktualisiert
- Karten in einheitlichen Maßstäben zur besseren Vergleichbarkeit
- Schulatlas-Online – großes kostenloses Angebot an stummen Karten und Arbeitsblättern

NEU: m€ins – DIE FINANZ-MANAGEMENT-APP JETZT IN DEN STORES VERFÜGBAR



Jetzt downloaden!

m€ins



EUROLOGO ONLINE ^{ÖNB} CHALLENGE

NEU: EURO-LOGO-ONLINE-CHALLENGE FRÜHJAHR 2021

Im Rahmen der Euro-Logo-Online-Challenge erlernen die SchülerInnen und Schüler der Sekundarstufe I in drei interaktiven Online-Sessions viele spannende Dinge rund ums Thema Geld. Am Ende gibt's für die Besten sogar einen Preis zu gewinnen.

Jetzt anmelden!

EURO-AKTIV-ONLINE: FINANZ-BILDUNG FÜR SCHULKLASSEN

In diesem Online-Programm für die Sekundarstufe II werden interaktive Workshops zu den Themen Preisstabilität, Bargeld und Umgang mit Geld angeboten. Es ist somit eine ideale Ergänzung zum Klassenunterricht und für das Homeschooling.

Hier geht's zur Anmeldung!

