

Notizen zum Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde

Von Heinz KARPF, Graz

Mit der Veröffentlichung der Oberstufenlehrpläne für die allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) wurde die Neugestaltung auch des Faches Geographie und Wirtschaftskunde (GW) vorerst abgeschlossen. Wie weit die 1991 angekündigte und in Angriff genommene straffende und kürzende Überarbeitung der Unterstufenlehrpläne das Fach GW berühren wird, ist noch nicht abzusehen. Ist diese bevorstehende Reform einer Reform, zwei Jahre vor Abschluß des ersten Durchganges, charakteristisch für "die Auflösung substantieller Erziehung zugunsten eines endlosen pädagogischen Probierens..."? (JASPERS, K., 1931: 94).

Der Verfasser dieser Notizen steht nicht in der Schulpraxis. Seine Teilnahme an Schulversuchen im Bereich der GW liegt Jahre zurück. Seine Ausführungen sind daher Musterbeispiel für praxisferne Schreibtischtätigkeit!

Zur Entwicklung der neuen GW-Lehrpläne

Im Zusammenhang mit der Arbeit der Schulreformkommission an der Erneuerung unseres Schulwesens auf dem Versuchswege konnte die Projektgruppe Antoni - Mautner - Seitz - Sitte - Stranacher ab dem Schuljahr 1973/74 an Hauptschulen, an damaligen Integrierten Gesamtschulen und an einigen AHS-Unterstufen einen mehrphasigen Versuch durchführen. Etwa gleichzeitig liefen die Versuche für eine Gesamtreform der AHS-Oberstufe an, die im Fache GW zur Erprobung dreier unterschiedlicher Modelle führten. Eine ausführliche, sozusagen als Programmorschau wirkende Dokumentation der Versuchspläne und des dahinterstehenden bildungspolitischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Umfeldes wurde 1975 von W. SITTE und WOHLSCHLÄGL als Herausgebern und Hauptbeiträgern der "Schulgeographie im Wandel" geboten. Ein erstes Fazit der Versuchsphase wurde in der W. Sitte-Festschrift 1986 gezogen. Hinter den Planungen für die Unterstufe und einem vorerst Entwurf gebliebenen Vorschlag für die Oberstufe standen weitestgehend die Vorstellungen von Curriculumentwicklung und Geographiereform in der Bundesrepublik Deutschland. Sie waren dort vor allem in kleinen, hochkarätig besetzten

Arbeitstagungen des Deutschen Schulgeographenverbandes in der zweiten Hälfte der Sechzigerjahre diskutiert und präzisiert worden. Eine breitere Öffentlichkeit wurde damit ab dem Deutschen Geographentag 1969 in Kiel konfrontiert. Lernzielorientierter Unterricht nach der Robinsohn'schen Curriculumtheorie mit allgemeingeographischen Inhalten trat an die Stelle des stofforientierten Unterrichts mit länderkundlichen Inhalten. Manches von der damals sehr heftigen Kritik an Länderkunde (was auch immer der einzelne Kritiker darunter verstehen mochte) beruhte auf dem wenig erfreulichen Umstand, daß Geographie in der Schule häufig von Lehrern "mitbesorgt" wurde, die dieses Fach gar nicht studiert hatten. Vielfach passierte dann das, was schon HERDER (1784) angeprangert hatte "Ist es Geographie, wenn man sie bloß als Namensverzeichnis von Flüssen, Ländern, Städten gebraucht"? Daß die bundesdeutsche Kritik an der Schul-Länderkunde daher nicht unbesehen auf Österreich zu übertragen war, wurde von den Initiatoren unseres neuen Lehrplanes nicht ganz bedacht, denn "Was den Geographieunterricht in Österreich betrifft, so ist lobend zu erwähnen, daß er fast ausnahmslos in den Händen von Fachleuten liegt"; (KENDE, O., 1929: 159). Beim Durchblättern neuer Unterstufenlehrbücher fragt man sich, ob Herder in die Haut eines heutigen jungen Geographen geschlüpft ist, denn "der einseitige und separierte Aufbau eines topographischen Grundgerüsts ohne Bezug bzw. mit nur sehr bescheidenen Hinweisen auf thematische Orientierungsraster hat ein Abfragen von Meeres-, Fluß-, Gebirgs- und Staatennamen zur Folge, während Zusammenhänge unerwähnt und unerklärt bleiben" (PICKL, W., 1988/89: 309). Dieses Bedenken ist leider gerechtfertigt.

Im Zusammenhang mit der gleichzeitig angelaufenen Hochschulreform wurden in der Bundesrepublik Deutschland zahlreiche Lehrkanzeln oder zumindest Abteilungen für Fachdidaktik der Geographie eingerichtet, von denen bald ein Strom von Veröffentlichungen in entsprechender Fachsprache ausging (publish or perish !). Wird die Wirksamkeit dieser Disziplin und das Interesse an fachdidaktischen Veranstaltungen bei Geographentagen wieder zunehmen, wenn mit "impliziter Evidenzbasis, formativer Sequentialität oder selektivem Perzeptualismus" (nach einer Zusammenstellung bei LEITNER, W., 1980: 6) gewisse Bestände an selbstverschuldeter Unverständlichkeit abgeschüttelt worden sind?

In den geographischen Teilen unserer GW-Lehrpläne erkennen wir den Nachvollzug der radikalen Umwälzung dieses Fachbereiches um 1970 in der Bundesrepublik Deutschland. Irgendwie ist es zu bedauern, daß die Tradition österreichischer Schulgeographie, beim Aufbruch zu fachdidaktisch neuen Ufern führend zu sein, um die Mitte unseres Jahrhunderts abgerissen ist. Rothe-Weyrichs Sammelwerk "Der moderne Erdkundeunterricht" von 1912 war noch in den Siebzigerjahren bei einem ausländischen Geographentag ausschlagenswert (natürlich ohne Quellenangabe !). A. BECKERS Revolutionierung der Lehrbücher, H. FUCHS mit der vollen Durchsetzung des Arbeitsbuches, H. SLANAR sen. mit der radikalen Neugestaltung des Schulatlas, KLIMPT als Motor der Wirtschaftskunde - sie alle fanden weit über unsere Grenzen hinaus Beachtung und Nachfolge.

In Kommentaren zur Endfassung des Entwurfes für unseren Oberstufenlehrplan heißt es u.a., daß sich "Geographie und Wirtschaftskunde nach dem Abwandern weiter Bereiche der physischen Geographie mehr als sozialwissenschaftliches Fach mit thematischen Lernzielen

etabliert" (MALCIK, W., 1988: 4). Nach dem Inkrafttreten aller AHS-Lehrpläne erfahren wir, "Geographie und Wirtschaftskunde (ist) ein doppelpoliges Zentrierfach unter dem Gesichtspunkt der Politischen Bildung... Damit leistet das Fach Geographie und Wirtschaftskunde einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer auf kritischer Reflexion beruhenden Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit, die sowohl für das persönlich-individuelle als auch für das politisch-soziale Leben in unserer demokratischen postindustriellen Gesellschaft notwendig sind" (SITTE, W., 1990: 80/81). Ob ein Lehrer im Streß zwischen dem Projekt "Sport und Umwelt" in der 7.B und dem Aufarbeiten einer Betriebserkundung in der 2.A an postindustrielle Probleme denkt - denken kann? Er sieht doch vor allem, daß manche Schüler schon im postalphabetischen Zeitalter angekommen sind!

In der Unterstufe der AHS und in der Hauptschule wurde der Versuchslehrplan GW mit geringfügigen Abänderungen zum Regellehrplan (mit Bundesgesetzblatt Nr. 88/1985 für die 1. und 2. Klasse, mit Bundesgesetzblatt Nr. 591/1986 für die 3. und 4. Klasse). Die in drei Varianten absolvierten Versuchslehrpläne für die Oberstufe fanden, weil noch zu sehr länderkundlich ausgerichtet, nur mit geringen Teilen Aufnahme im Regellehrplan (Bundesgesetzblatt Nr. 63/1989). Auffallend ist der Orientierungswechsel vom Beginn der Versuche bis zum Inkrafttreten der Regellehrpläne. Stand zuerst die Lernzielorientierung und dann die thematische Orientierung im Vordergrund, so hat jetzt die Handlungsorientierung den Vorrang - alles ohne Änderung der Themen und der Inhalte und Teillernziele in der Unterstufe!

Probleme rund um die GW-Lehrpläne

Ist die Frage der Altersgemäßheit mit einem knappen Verweis auf Bruners "Prozeß der Erziehung" (SITTE, W., 1990: 100) oder mit der Feststellung, nicht der Lehrstoff, sondern die Darstellungsmodalität sei daraufhin zu untersuchen (SITTE, W., 1986: 8), wirklich abgetan? Immerhin stand derartiges schon in den Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre (1973: 12/13). Was veranlaßt aber W. VEEN zu der Feststellung: "Junge Kinder werden dort (in der Sekundarstufe I) mit großen Problemen konfrontiert, für die die Erwachsenenwelt auch noch keine Lösungen gefunden hat, und von den Schülern wird dann erwartet, daß sie dafür mögliche Lösungen anbieten"? (VEEN, W., 1990: 136). Sind die umfangreichen, durchwegs auf präzisen Beobachtungen beruhenden Veröffentlichungen von J. PIAGET und B. INHELDER bedeutungslos gewordene Makulatur? Muß ihr Ergebnis, daß die richtige Vorstellung vom euklidischen Raum sich erst mit 11-12 Jahren voll entfaltet, ins Abseits geschoben werden, weil es nicht in behaviouristisch orientierte Konzepte paßt? (PIAGET-INHELDER, 1971: 495 ff.). Nachdenklich stimmt auch eine Bemerkung des sehr progressiven Pädagogen Hartmut v. Hentig: "Von anderer Art ist mein Bedauern darüber, daß so wenig von den Kindern zu erkennen ist, deren Erziehung und Unterricht nach diesen Hessischen Rahmenrichtlinien geregelt werden sollen" (HENTIG, H., 1973: 109). Ist also das Problem der Altersgemäßheit von Lerninhalten wirklich nur ein Scheinproblem?

Die große Lernplanfülle läßt an alte Forderungen wie "Sichtung und Lichtung" oder "Entrümpelung" denken - aber welche Lehrplankommission kann schon ohne Hast und Zeitdruck und vom Dienst vorübergehend freigestellt ein Lehrplankonzept erarbeiten! Die Unterstufe ist mit 26 Themen befaßt und soll knapp 60 Lernziele ansteuern. Wesentlich ist der Passus in den "Didaktischen Grundsätzen", daß Lückenlosigkeit nicht anzustreben ist! Dem Lehrer bleibt in dankenswerter Weise einiger Spielraum. Im Lehrplan der Oberstufe hat GW quantitativ gut abgeschnitten. Es gibt von der 5. bis zur 8. Klasse wieder zwei, in der 7. und 8. Klasse des wirtschaftskundlichen Realgymnasiums sogar drei Wochenstunden. Der Preis dafür: gut zwei Fünftel des Lehrplaninhaltes entfallen auf reine Wirtschaftskunde, also auf Themen, die in erster Annäherung eine topographische Fixierung nicht erlauben oder ihrer nicht bedürfen - etwa industrielle Organisations- und Produktionsformen, terms of trade, Automation, um willkürlich gewählte Beispiele zu nennen. Für rein geographische Bereiche ist die Zeit knapper geworden; formal gesehen bleiben 60 % von 8 Wochenstunden, also knapp 5 Stunden übrig. Dies läßt sich aber durch zeitsparende Kombination korrelierbarer Inhalte teilweise ausgleichen.

Im Gegensatz zum alten, einen Maximalrahmen gebenden, ist der neue Oberstufenlehrplan ein Minimalplan. Er umfaßt 20 verbindliche Themen, denen rund 60 Lernziele zugeordnet sind. Über 140 Lerninhalte sind als Vehikel zum Erreichen dieser Ziele vorgegeben. Die Freiheit des Lehrers ist fast zur Gänze auf die Verortung der Themen bzw. der Inhalte beschränkt. Der zweite und dritte Absatz der didaktischen Grundsätze läßt bei den Lernzielen überhaupt keinen und bei den Lerninhalten einen nur sehr kleinen Spielraum. Der Lehrer kann die Reihenfolge der Einzelthemen ändern, aber "Die Lernziele umschreiben jene Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten, die unbedingt zu erreichen sind und die das Basiswissen und die Grundqualifikationen darstellen" (GW-Oberstufenlehrplan, 1990: 752).

Es gibt inhaltliche Unstimmigkeiten. "Die Inhalte sollen im Unterricht nicht nebeneinander getrennt, sondern in starkem Maße verflochten in vergleichender Darstellung aller Kontinente unter möglichst häufiger Berücksichtigung Österreichs behandelt werden", heißt es im Unterstufenlehrplan. Die Themen, Lernziele und Inhalte der vier Klassen bieten aber keine Handhabe für eine vergleichende Darstellung aller Kontinente! Es wird ferner ein Vorgehen vom psychologisch Nahen zum psychologisch Fernen postuliert. Was jedoch ein Jugendlicher als psychologisch nah empfindet, gehört nach KIRCHBERG (1988: 78) zu den Defiziten wissenschaftlicher Forschung. Eine kleine Untersuchung des Verfassers über "Wege zum Landschaftsverständnis" (KARPF, H., 1963) ist über Ansätze nicht hinausgekommen. GRANÖs "Reine Geographie" (GRANÖ, J.G., 1929) mit den Untersuchungen über "Nähe" und "Landschaft" ist, weil nicht an die Fachdidaktiker gerichtet, von diesen nicht berücksichtigt worden.

Konnte das Prinzip der wachsenden Komplexität in der Unterstufe eingehalten werden? In der 2. Klasse enthält das Thema "Leben in Ballungsräumen" die Lerninhalte Entwicklung, Wachstum und Veränderung sowie funktionale Gliederung von Städten. Diese Inhalte sind an Beispielen aus verschiedenen Erdteilen zu behandeln. In der 3. Klasse finden wir im Rahmen des Themas "Wohnen in Österreich" außer Zentralräumen und anderen Inhalten

wieder die Stadt als Lebensbereich. Ist nun z.B. der oberösterreichische Zentralraum in seiner Gesamtstruktur komplexer als ein Ballungsraum in der 3. Welt? Werden Schüler Komplexitätsunterschiede erfassen?

Eindeutiger sind Komplexitätsfragen in der Oberstufe. In der 5. Klasse steht das Lernziel "Landschaftsökologische Zonen der Erde als natürliche Lebensräume sehen und bewerten". Nun erfährt man aus der Fachliteratur, daß Landschaftsökologie hochkomplex ist. Wenn dieses Thema schon am Anfang der 5. Klasse steht, was dann in der 6. und 7. Klasse? Megakomplexität? Bei der Bildungs- und Lehraufgabe wird das Ziel "Aspekte geschlechtsspezifischer Unterschiede in verschiedenen sozioökonomischen Systemen analysieren" genannt. Im Abschnitt "Lehrstoff" sucht man aber vergeblich nach entsprechenden Themen, Zielen oder Inhalten. Gehörte der Lehrplankommission keine Kollegin an?

Stolpersteine liegen auf dem Weg durch den Abschnitt "Querverbindungen". Der Fremdsprachler macht Landeskunde des Stammlandes seiner Sprache. Vom Geographen kann er kaum Unterstützung erwarten, weil eine Behandlung der Britischen Inseln, Frankreichs oder Italiens usw. nicht in den Lehrplan paßt. Vom Mathematiker der Oberstufe wird Unterstützung im Bereich des Geldwesens erwartet, aber davon können nur die Geographen des wirtschaftskundlichen Realgymnasiums profitieren, weil nur diese das Geldwesen zu behandeln haben. Wieso man vom Biologen die Behandlung ethnischer Probleme erwartet, bleibt ein Rätsel, denn Ethnisches gehörte zumindest bisher zu den soziokulturellen und nicht zu den biologischen Belangen. "Es darf wohl ohne Übertreibung gesagt werden, daß sich der Themenkreis 'Energie' in den letzten Jahren zu einer der Kernfragen der menschlichen Existenz überhaupt entwickelt hat" (ZSILINCSAR, W., 1981: 159). Aber nicht für GW in der Oberstufe! Mit Energiehaushalt, Energiewirtschaft und Energiepolitik sollen sich Chemiker und Physiker beschäftigen.

Mit diesem Beispiel sei zu den Defiziten im Lehrplan übergeleitet. In einem Begleitwort zur Endfassung des Lehrplanentwurfes für die Oberstufe heißt es, es sei zentrales Anliegen der Wirtschaftskunde, die Schüler zur Realität der Berufs- und Arbeitswelt, der Welt der gesamten Volkswirtschaft hinzuführen (MALCIK, W., 1988: 1). Es bleibt daher völlig unverständlich, daß trotz dieser Deklaration fundamentale Begriffe und Sachverhalte der Wirtschaftskunde, die die spätere berufliche Existenz der Schüler berühren, nur den Besuchern des wirtschaftskundlichen Realgymnasiums geboten werden. Was ist für die Schüler wichtiger: Die handelspolitischen Intentionen der Industriestaaten in Theorie und Praxis vergleichen können - oder praktische Hinweise zur Lohn- und Einkommensteuerpflicht verarbeitet haben? Sind Weltwährungssysteme oder die Grundzüge der Sozialversicherung und anderer sozialer Einrichtungen hautnahe Realität? Sind Formen des Zahlungsverkehrs, Kapitalmarkt, Rentabilität, Versorgung und Entsorgung, Arbeitsplatzwahl und Berufschancen - um willkürlich gewählte Beispiele zu nennen - so fern von der Berufs- und Arbeitswelt, daß man sie nur den "Spezialisten" des wirtschaftskundlichen Realgymnasiums zumuten kann? Die Initiatoren der Lehrplanreform waren unter anderem zu einer entscheidenden Verbesserung des Wirtschaftskundeunterrichtes angetreten. Zwischen ihrer Absichtserklärung und der Lehrplanrealität hat sich eine Kluft aufgetan, die bald als

Sollbruchstelle wirken könnte. Hatte man Sorge, in einer Art dialektischen Umschlages unversehens auf die unterste Stufe des intellektuellen Geschehens, auf die des Wissens zu geraten? Aber "richtiges Denken kann sich nur an dem vollziehen, was man weiß, was als Wissen angeeignet worden ist. Denken ist umso umfassender und tiefgründiger, je größer der Schatz des Wissens ist" (KÄGI, E.A., 1986: 42).

Dem Lehrplan mangelt es an ausreichenden Wiederholungsimpulsen. Dem länderkundlich orientierten Unterricht wurde u.a. vorgeworfen, daß ein Schüler der 6. Klasse von Afrika (5. Klasse) nichts mehr zu können brauche. Dabei wurde übersehen, daß das Bleibende in der regionalgeographischen Erscheinungen Flucht die ständig wiederholten allgemeingeographischen Inhalte waren. Wo steckt im neuen Lehrplan das Bleibende? Was hält die rund 60 verbindlichen Lernziele der Oberstufe zusammen? Ist es die derzeit dominierende Handlungsorientierung?

Offenbar der Habermas'schen neuen Unsicherheit entsprechend hat der neue Lehrplan Kollegen in der Schule, manchen Lehrbuchautor und anscheinend auch Begutachter verunsichert. Es gibt in den Lehrbüchern zur Zeit mehr sachliche Fehler und Irrtümer auslösende Formulierungen, als früher. Ein Grund ist das Expreßtempo, in dem wegen der Terminzwänge der Schulbuchaktion gearbeitet werden mußte. Verlage und Autoren sind für diesbezügliche Zuschriften immer dankbar.

Eine andere Art von Unsicherheit ergibt sich aus der vereinzelt möglichen Auswahl von Beispielen und aus der freigestellten Wahl der örtlichen Fixierung von Themen. In der 1. Klasse ist zum Thema "Wie Menschen durch Naturkatastrophen gefährdet werden und sich zu schützen versuchen" die Auswahl relativ groß: Sturmflut, Lawine, Vulkanausbruch, Vermurung, Erdbeben, Wirbelsturm, Überschwemmung, Dürrekatastrophe. In vier durchgesehenen Lehrbüchern für die 1. Klasse konnte festgestellt werden: Lawine und Erdbeben wurden in allen vier behandelt; in je zwei die Bereiche Hochwasser, Muren, Vulkanismus und Dürrekatastrophen; in nur einem Wirbelsturm und Sturmflut. In einem 10 Druckseiten langen Kapitel über die Sowjetunion erhält der Schüler u.a. den Auftrag, die auf einer stummen Karte der Sowjetunion mit Buchstaben und Ziffern gekennzeichneten Teile in einer vorgedruckten Tabelle aufzuschreiben. HI. Kola, Nowaja Semlja, Taymir-HI., HI. Kamtschatka, Sachalin, Kaspischer See, Schwarzes Meer. Mindestens vier davon sind überflüssig, weil sie im Kapitel Sowjetunion sonst nicht vorkommen. Das eigentliche hier vorliegende Problem eines Grundwortschatzes - vielleicht könnte man auch sagen, eines zur Allgemeinbildung gehörenden Grundbestandes an Namen und Begriffen - hat bereits W. PICKL (1988/89: 316/317) präzise umrissen. Die Erstellung solcher Listen ist schwierig, sollte aber trotzdem erfolgen, da der Lehrplan bei den Lernzielen und Themen recht präzise, bei den Inhalten und vor allem bei der "Verortung" sehr liberal ist. HI. Kamtschatka: wegen der dort blühenden schwarzen Lilien oder der Fluorverbindungen ausspuckenden Vulkane - ja oder nein? HI. Kola: wegen der Nickel- und Phosphatlager und wegen Murmansk - ja oder nein? Und so fort, bis man pro Schuljahr etwa 300-400 Namen und Begriffe als einheitlichen Grundbestand beisammen hat.

Ist Regionalgeographie noch möglich?

Die Länderkunde ist - den erklärten Grundsätzen der Reformen entsprechend - aus dem Lehrplan verschwunden. Sie scheint nur mehr im Wahlpflichtfach GW im Arbeitsthema 42 "Ländermonographie" auf. Hauptargument gegen Länderkunde in der Schule war und ist ihre sogenannte Nichtwissenschaftlichkeit. Nach dem strengen Popper'schen Postulat der Falsifizierbarkeit mag Länderkunde nicht wissenschaftlich sein. Aber "mit der physischen und psychischen Umwelt haben sich alle Menschen auseinanderzusetzen. Erst ab einem bestimmten intellektuellen Niveau wird diese Auseinandersetzung gemäß mehr oder weniger konventioneller Übereinstimmung als Wissenschaft bezeichnet" (FREISITZER, K., 1977: 338). Aus den Niederlanden stammt die Zuweisung der gesamten Geographie zu den pragmatischen Wissenschaften (VEEN, A.W.L., 1976: 377). So wie Medizin sei auch Geographie rund um einen gesellschaftlichen Auftrag organisiert. Sie habe keine logische, sondern eine praktisch-sachliche Basis.

Zur Diskussion um das Pro oder Kontra regionaler Betrachtungsweise gehört auch eine sehr harte Aussage von P. FINKE: "Die Geringschätzung der landschaftlichen Realien, die nichts anderes als offene oder ideologisch verbräunte Unkenntnis ist, birgt die Gefahr, daß nicht nur überholte anthropozentrische Landschaftsbegriffe fröhliche Urstände feiern, sondern Landschaft überhaupt zur persönlichen oder gruppenspezifischen Konstruktion aus psychischen oder sozialen Daten schrumpft" (FINKE, P., 1986: 272).

W. LEITNER (1980) hat besonders betont, "daß im kommunalen, wirtschaftlichen und beruflichen Leben zuverlässige geographische Informationen immer nachdrücklicher verlangt werden". Die Alternative zu den extrem allgemeingeographischen Konzepten in der BRD könne nur lauten: Allgemeine Geographie und Regionale Geographie. Und rund ein Jahrzehnt nach Leitner erfährt man vom Präsidenten der George Washington Universität: "Um den Herausforderungen dieser vernetzten Welt gewachsen zu sein, müssen unsere Kinder mehr denn je über andere Länder und Kulturen lernen. Wenn wir verantwortungsbewußte Bürger dieser Welt sein wollen, müssen wir alle physischen und kulturellen Triebkräfte der Erde verstehen" (ELLIOTT, L., 1988: 329 B). Ist eine Vorlesung über Nordeuropa, gespickt mit vielen Fakten, nur Anleitung zum Unterricht auf der untersten Stufe des intellektuellen Geschehens? Oder ist sie ein ausgewähltes Beispiel für den Ablauf und die Wirkungen allgemeingeographischer Prozesse in einem sehr sehenswerten Raum? Muß man Landschaft in Zukunft den Historikern überlassen, die darüber Meisterhaftes zu Papier brachten und bringen, etwa Fernand BRAUDEL und Maurice AYMARD mit der "Welt des Mittelmeeres"?

Eine Projektion des Geographiemodells im Hintergrund des derzeitigen Lehrplanes auf die Übersichten bei P. HAGGETT (1983: 746 ff.) oder bei E. WIRTH (1979: 51 ff.) ergibt folgendes Bild: extreme Verschiebung in den sozioökonomischen Bereich, schwache Bindung zwischen den Teilelementen, diffuser räumlicher Bezug. Die Hauptgefahr liegt in der Zukunft, daß nämlich in Überreaktion auf jetzige Defizite das Pendel voll zur

Länderkunde ausschlägt und daß dafür unentbehrliche Bereiche der Humangeographie wieder ausgeschieden werden. Nicht aut - aut, sondern et - et muß die Devise einer Reform lauten.

Der Jubilar, dem die Festschrift gewidmet ist, wird sicher noch immer unermüdlich tätig sein, wenn die österreichische Schulgeographie wieder zum internationalen Hauptstrang gestoßen ist, über dem aus dem 9. Kapitel des dritten Buches von Wilhelm Meisters Wanderjahren steht: "Uns wechselseitig einen Überblick der bewohnten und bewohnbaren Welt zu geben, ist die angenehmste, höchst belohnende Unterhaltung".

Literatur

- ELLIOTT, L., 1988: President Grosvenor announces the National Geographic Society Education Foundation. In: National Geographic. Vol. 173, Nr. 3, Washington 1988, 329A-329D.
- FINKE, P., 1986: Landschaftserfahrung und Landschaftserhaltung. In: M. Smuda (Hrsg.): Landschaft. Frankfurt 1986, 266-298.
- FREISITZER, K., 1977: Über Möglichkeiten einer empirischen Untersuchung des Erkenntnisfortschrittes in den Wissenschaften. In: K. Freisitzer - R. Haller (Hrsg.): Probleme des Erkenntnisfortschrittes in den Wissenschaften. Wien 1977, 334-340.
- Geographie- und Wirtschaftskundelehrplan Oberstufe: Bundesgesetzblatt 1989, Nr. 63, Wien 1989, 746-753 und 848-850.
- GRANÖ, J.G., 1929: Reine Geographie. In: Acta Geographica. Helsinki 1929.
- HAGGETT, P., 1983: Geographie, eine moderne Synthese. New York 1983 (Kapitel "Geographie heute", 746 ff.).
- HENTIG, H. von, 1973: Konflikte um den "Konflikt". In: G. Köhler - E. Reuter (Hrsg.): Was sollen Schüler lernen? Frankfurt 1973, 105-109.
- HERDER, J.G., 1784: Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit des Studiums der Geographie. In: H. Beck: Geographie. Freiburg/München 1973, 176 ff.
- JASPERS, K., 1931: Die geistige Situation der Zeit. Berlin u. Leipzig 1931 (Sammlung Göschen, Band 1000).
- KÄGI, E.A., 1986: Experimente mit der Bildung. Zürich 1986.
- KARPF, H., 1963: Wege zum Landschaftsverständnis. In: Mitt. Naturw. Ver. Stmk. Bd. 93, Graz 1963, 35-46.
- KENDE, O., 1929: Österreich (Österreichische Lehrpläne). In: Kraft-Lampe: Methodenlehre der Geographie. Leipzig/Wien 1929, 159-165.
- KIRCHBERG, G., 1988: Psychologische Aspekte des Geographieunterrichts. In: Haubrich, Kirchberg u. andere: Didaktik der Geographie konkret, München 1988, 49-78.

- LEITNER, W., 1980: Zur Reform der Geographiedidaktik. Unveröff. Manuskript. Graz 1980.
- MALCIK, W., 1988: Lehrplanentwurf für die AHS-Oberstufe. In: GW-Unterricht. Nr. 32, Wien 1988, 1-14.
- PIAGET, J., INHELDER, B., 1971: Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde. Stuttgart 1971 (Zur Ergänzung: Die Psychologie des Kindes. Jüngste Ausgabe bei DTV-München 1987).
- PICKL, W., 1989: Thematische Orientierungsraster als primäre Ordnungssysteme einer geographisch-topographischen Kompetenz. In: Arb. aus dem Inst. f. Geographie. Bd. 29, Graz 1989, 295-334.
- Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre. Frankfurt 1973, 431 Seiten. (In der Literatur zumeist Hessische Rahmenrichtlinien genannt.)
- SITTE, W., 1986: Zur Herausgabe des neuen Geographie- und Wirtschaftskunde-Lehrplanes für die dritte und vierte Klasse der Schulen der 10-14-jährigen (HS und AHS). In: GW-Unterricht. Nr. 25, Wien 1986, 7-11.
- SITTE, W., 1990: Die Entwicklung des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde (GW) in Österreich seit den sechziger Jahren. In: Popp-Wohlschlägl (Hrsg.): Schulgeographie in Mitteleuropa. Beiträge zur Lehrerfortbildung. Bd. 33, Wien 1990, 76-105.
- SITTE, W., WOHLSCHLÄGL, H.: Schulgeographie im Wandel. Beiträge zur Neugestaltung des Geographieunterrichts in Österreich. Wien 1975.
- VEEN, A.W.L., 1976: Geography between the devil and the deep blue sea. In: Tijdschrift voor economische en sociale geografie (TESG). Vol. 67, Nr. 6, Amsterdam/Nijmegen 1976, 369-380.
- VEEN, W., 1990: Erdkundeunterricht in den Niederlanden, gestern, heute und morgen. In: Popp - Wohlschlägl (Hrsg.): Schulgeographie in Mitteleuropa. Beiträge zur Lehrerfortbildung. Bd. 33, Wien 1990.
- WIRTH, E., 1979: Theoretische Geographie. Grundzüge einer theoretischen Kulturgeographie. Stuttgart 1979.
- ZSILINCSAR, W., 1981: Das Problem der Energieversorgung der Erde. In: Festschrift 75 Jahre Bundesgymnasium Graz Pestalozzi. Graz 1981, 159-174.

Anschrift des Verfassers: Dr. Heinz KARPf, Mariagrüner Hang 4, A-8043 Graz

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Arbeiten aus dem Institut für Geographie der Karl-Franzens-Universität Graz](#)

Jahr/Year: 1991

Band/Volume: [30_1991](#)

Autor(en)/Author(s): Karpf Heinz

Artikel/Article: [Notizen zum Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde 131-140](#)