

Geographie und Wirtschaftskunde (GW) – Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs¹

1. Wirtschaft und Gesellschaft als Elemente der Allgemeinbildung

1962 einigten sich die im Parlament dominierenden beiden großen Parteien SPÖ und ÖVP sowie die hinter ihnen stehenden Interessenverbände (Arbeiterkammer, Wirtschaftskammer, Industriellenvereinigung) auf eine Neuorganisation des österreichischen Schulwesens. Dabei übertrugen sie der Schule die Aufgabe, zum Nutzen individueller und sozialer Lebensbewältigung die Bereiche *Wirtschaft* und *Gesellschaft* in das Konzept der Allgemeinbildung miteinzubeziehen. Initiatoren dieser neuen Erziehungsaufgabe waren neben einigen wenigen Schulpraktikern vor allem Fachleute und „Opinion leader“ aus dem Wirtschaftssektor. Einsichtige hatten nämlich erkannt, daß es in dem Maße, wie Demokratisierung und Ökonomisierung der Gesellschaft zunehmen, immer notwendiger wird, alle Heranwachsenden bereits in der Schule für diese beiden Bereiche des Lebens zu sensibilisieren, sie über Bedingungen und Perspektiven gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Sachverhalte und Prozesse zu informieren, um auf diese Weise ökonomische und politische Kompetenz bei jungen Menschen zu entwickeln. Denn als Angehörige einer Gesellschaft, die ihre Mitglieder immer wieder vor Entscheidungen stellt – ob bei politischen Wahlen, bei Mitbestimmungsfragen im Betrieb und in der Gemeinde, bei der Berufswahl und beim Konsum – sollten sie doch befähigt werden, im eigenen Interesse und im Sinne der Gemeinschaft verantwortlich handeln zu können.

Bemühungen, die Bereiche *Wirtschaft* und *Gesellschaft* in die Allgemeinbildung hineinzu nehmen, hat es bereits in der Zeit der Ersten Republik gegeben. Damals wurde bis zum Auslaufen diesbezüglicher Schulversuche Ende der zwanziger Jahre in den beiden obersten Klassen einiger Typen der Reformschulen der neue Pflichtgegenstand „*Wirtschafts- und Gesellschaftskunde*“ eingerichtet (vgl. L. TESAR 1932). Auch 1962 überlegte man die Einführung eines neuen, eigenen Unterrichtsfaches, das diese beiden Bereiche in den allgemeinbildenden Schulen abdecken sollte. Sowohl Vertreter der *Wirtschaft* als auch Gruppen, die einen neuen Unterrichtsgegenstand mit der Bezeichnung „*Politische Bildung*“ in den verpflichtenden Fächerkanon einbringen wollten, waren dafür. Daß es dazu nicht kam, hat neben politischen vor allem schulische Gründe. Man wollte aus verschiedenen Motiven sowohl eine Vermehrung der Gegenstände und Wochenstunden (durch Einführung eines völlig neuen Faches) als auch die Reduzierung bzw. Beseitigung eines traditionellen Gegenstandes vermeiden. Daher ging man pragmatisch vor und ordnete den neuen Lernbereich *Wirtschaft* dem Fach Geographie und den Lernbereich *Gesellschaft* dem Fach Geschichte zu. Den dafür Verantwortlichen

¹) Eine ausführliche, quellenmäßig belegte Darstellung der Entwicklung des Schulfachs Geographie bzw. Geographie und Wirtschaftskunde nach 1945, die auch den politischen Hintergrund ausleuchtet und die Kontroversen bei der Lehrplanentstehung zeigt, findet man bei Ch. SITTE (1989). Leider wurde diese Arbeit nicht publiziert und ist daher wenig bekannt (deshalb findet man in manchen neueren Beiträgen, die sich auf „Spurensuche zu den didaktischen Wurzeln“ des Unterrichtsfaches GW begeben, zum Teil Ungereimtheiten und unrichtige Behauptungen). Für die Entwicklung von GW in den siebziger und achtziger Jahren siehe auch W. SITTE und H. WOHLISCHLÄGL (1975); H. WOHLISCHLÄGL und Ch. SITTE (1986); W. SITTE (1990a).

schwebte jedoch keine absolute Trennung dieser beiden Bereiche, die vielfach miteinander verzahnt sind, vor, sondern nur die jeweils schwerpunktmäßige Berücksichtigung innerhalb der beiden traditionellen Unterrichtsfächer. Seit dem Schulorganisationsgesetz 1962 tragen diese Fächer daher die Bezeichnungen „*Geographie und Wirtschaftskunde*“ (abgekürzt GW; manchmal auch GWK) sowie „*Geschichte und Sozialkunde*“ (GS).

2. Die Schulländerkunde

Auch nach 1945 dominierte in dem Schulfach, welches einmal „Erdkunde“, dann wieder „Geographie“ hieß, das aus der Vorkriegszeit übernommene Konzept der sogenannten Schulländerkunde. Ihre Bildungsaufgabe sah man im Aufbau von Kenntnissen über Österreich und in der Vermittlung eines Weltüberblicks in Form einer Beschreibung der natürlichen Gegebenheiten (Lage, Relief, Klima, Pflanzenkleid), der Bevölkerung sowie wirtschaftlicher Fakten, die nach geographischen Aspekten ausgewählt wurden. Länder, Landschaften und Staaten standen im Mittelpunkt des Unterrichts (vgl. Abb. 1), der in der Sekundarstufe I vom Nahen zum Fernen (= „*Prinzip der konzentrischen Kreise*“) fortschritt und mit Topographie, auf der Sekundarstufe II stärker mit Fakten, häufig im Sinn einer natur- und kulturgeographischen Landschaftsbeschreibung und einer deskriptiven räumlichen Produktkunde, angereichert war. An „besonders geeigneten Stellen“ wurden im Rahmen des sog. „*länderkundlichen Durchgangs*“ ausgewählte „Grundbegriffe aus der Allgemeinen Geographie“ wie Kettengebirge, Tafelland, Karst, Trogtal etc. eingeflochten. Gelegentlich versuchte man auch, die Fakten kausal zu verknüpfen bzw. naturdeterministisch zu erläutern.

3. Versuche, wirtschaftskundliche Inhalte in das Fach einzubauen

Die Auswahl und der Einbau wirtschaftskundlicher Inhalte in die Schulländerkunde waren neben der Gewinnung der Lehrerschaft für die Wirtschaftskunde die großen Probleme nach der Reform von 1962. Manche Geographiemethodiker erkannten wohl, daß *Wirtschaftskunde* nicht mit *Wirtschaftsgeographie* gleichzusetzen ist, doch die meisten waren noch zu sehr von der klassischen (wissenschaftlichen) Geographie geprägt, die die Länderkunde als Krönung geographischer Forschungs- und Lehrtätigkeit betrachtete. Daher wurden wirtschaftskundliche Sachverhalte einfach beim länderkundlichen Durchgang angehängt. In der Sekundarstufe I waren das nicht viele, wie die erstmals 1963 für die Hauptschule und 1964 für die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) veröffentlichten neuen Lehrpläne zeigen. Man traute den Zehn- bis Vierzehnjährigen wenig Interesse und Verständnis für wirtschaftliche Sachverhalte zu. Drei der Autoren des damals fast flächendeckend in Österreich verbreiteten GW-Schulbuches „Seydlitz“² meinten in diesem Zusammenhang, daß man in der Hauptschule und auf der Unterstufe der AHS nur ein Viertel bis ein Fünftel der Unterrichtszeit für die Wirtschaftskunde verwenden sollte (A. MEIER, H. HASENMAYER und K. SCHEIDL 1971, S. 12).

² Das von österreichischen Autoren verfaßte Buch erschien zwar beim Verlag Ed. Hölzel in Wien, wurde aber von Hirt/Kiel lektoriert, wobei der deutsche Seydlitz teilweise Vorbild war.

Abb. 1: Beispiel einer länderkundlichen Darstellung aus einem Erdkundebuch für die 2. Klasse (6. Schulstufe) 1954

Bulgarien (F: 111.000 km², 7 1/4 Millionen Einwohner), ein Nachbarstaat Jugoslawiens im Osten, wird vom Balkan, einem Kettengebirge, durchzogen. Das Bulgarische Tafelland nördlich vom Balkan reicht bis zur Donau. Im Süden liegen mehrere Becken, das größte an der oberen Maritza.

Der Balkan ist ein Kettengebirge mit flachen, kahlen Kuppen, die schroffen Formen des Hochgebirges fehlen ihm gänzlich. Dreißig Pässe ermöglichen die Überschreitung des Gebirges. Wohl steigen die Wege an der Südseite steil an; aber der Balkan ist immerhin leicht zu überschreiten und bildet deshalb keine Völkerscheide. Im Norden und im Süden leben Bulgaren. Das Pflanzenkleid an seinen beiden Seiten ist gänzlich verschieden. Die Nordseite trägt dichte Laub- und Nadelwälder, die Täler der sonnigen Südseite haben reichen Obst- und Weinbau.

In der Gegend von Kasanlik zieht man Rosen auf ausgedehnten Feldern (Gewinnung von Rosenöl). Auf einer fruchtbaren Hochfläche liegt die Hauptstadt Bulgariens, Sofia (1/4 Million Einwohner), in einer Höhe von 566 m. In ihrer Nähe erhebt sich der kahle Gipfel der Witoscha.

Das wellige Bulgarische Tafelland fällt im Norden mit einem Steilrand zur Donau ab, der die Flüsse in tief eingeschnittenen Tälern zufließen (Abb.) Das Tafelland trägt eine Decke von fruchtbarem Löss. Der Boden ist trocken und daher baumlos. Wo künstliche Bewässerung möglich ist, zieht man Gemüse. Sonst trägt die Lössfläche Felder, die mit Mais, Weizen und Tabak bebaut sind. Für den Verkehr sind vor allem zwei Hafenplätze von Bedeutung: Russe an der Donau und Varna am Schwarzen Meer.

Die Gebirge um das obere Maritza Becken (das Becken von Plovdiv) sind reich bewaldet. Nur das Ril-Gebirge (2930 m) zeigt schroffe Formen. Im Rhodope-Gebirge gibt es zahlreiche Klöster (Abb.). Ihr festungsartiger Bau erzählt von den Verfolgungen während der Türkenzeit.

Das Tiefland an der Maritza ist durch üppige Fruchtbarkeit ausgezeichnet und daher dicht besiedelt. Die Felder tragen Getreide und Tabak. Wein und Obst gedeihen trefflich, der Maulbeerbaum ist häufig zu sehen. Sumpfige Teile des Tieflandes sind mit Reis bepflanzt.

Der Reis muß mindestens als kleines Pflänzchen vollständig im Wasser stehen und braucht große Wärme. Schon in seiner ersten Entwicklung benötigt er eine Mitteltemperatur von mehr als 12° C; zur Zeit der Reife ist eine solche von mehr als 20° C erforderlich.

Durch das Becken von Plovdiv führt eine wichtige Bahnlinie. Diesen Weg nimmt der Orient-Expreszug (Istanbul-Sofia-Budapest-Wien-München-Paris).

Vier Fünftel der Bevölkerung sind Bulgaren, ein südslawischer Volksstamm. Zum Reste gehören etwa 500.000 Türken (Mohammedaner).

Bulgarien ist arm an Industrie. Nur wenige Fabriken verarbeiten Rohstoffe des Landes (Zucker- und Ledererzeugung, Tabakverarbeitung). Mehr verbreitet ist die Hausindustrie, vor allem die Weberei und die Teppichknüpferei. Dagegen kann Bulgarien von den Erträgen seines Bodens ausführen: Getreide, Mehl, Vieh, Felle, Tabak und Rosenöl. Bulgarien ist ein Ackerbaustaat und ein wichtiges Durchgangsland.

Aus: FUCHS, KELLNER, SLANAR: Erdkunde für die zweite Klasse der Mittel- und Hauptschulen. Wien 1954.

Auf der Oberstufe der AHS führte der Lehrplan von 1970 – er ersetzte wegen der Sistierung der 13. Schulstufe den 1967 neu herausgekommenen – dagegen rund hundert (!) wirtschaftskundliche Begriffe taxativ an. Sie sollten in der 5., 6. und 7. Klasse (9. bis 11. Schulstufe) „möglichst anhand der Länderkunde erarbeitet werden“. Letztere trat in der 8. Klasse, in der „Geographie und Wirtschaftskunde“ mit „Geschichte und Sozialkunde“ eine vierstündige Arbeitsgemeinschaft bildete,³ die aber nur selten von einem in beiden Fächern geprüften Lehrer betreut wurde, zugunsten eines zum Teil thematisch ausgerichteten Unterrichts zurück (W. SITTE 1973). Die klassenweise Zuordnung wirtschaftskundlicher Begriffe und die Lehrplanforderung, diese im Rahmen der Länderkunde, also gewissermaßen als Ergänzung, zu erarbeiten, führten im Schulbuch (vgl. z.B. „Seydlitz“, Band 5, 1972) und daher auch oft in der Praxis dazu, daß beispielsweise der Zusammenhang von Bedarf, Nachfrage und Angebot – eine rein wirtschaftskundliche Fragestellung – bei den Atlasländern (gewissermaßen als Annex an den Basar in der orientalischen Stadt) oder die Funktion des Geldes bei Südafrika (etwa im Anschluß an den Goldbergbau) behandelt wurden.

Wesentlich durchdachter und integrativer war der Vorschlag des an der Einführung der Wirtschaftskunde maßgeblich beteiligten J. KLIMPT. Als Praktiker lehnte er die Schaffung eines spezifischen Ökonomiefaches ab, weil er befürchtete, daß damit Nationalökonomie im Stil einer Dogmengeschichte bzw. nach der Systematik einer Universitätsdisziplin in die Schule eindringen würde. Sein Konzept, das er im Rahmen der Betriebsräteausbildung an der Sozialakademie entwickelt hatte und leider nur rhetorisch bei unzähligen Fortbildungsveranstaltungen für AHS-Lehrer meisterhaft vortrug, aber niemals ausführlich in schriftlicher Form niederlegte, war das einer „*wirtschaftskundlichen Staatenkunde*“. An lebensnahen Beispielen, deren Abfolge sich aus dem länderkundlichen Durchgang durch die einzelnen Kontinente ergab, sollten die Schüler erkennen, welche wirtschafts- und sozialpolitischen Möglichkeiten bestimmte Staaten auf Grund ihrer spezifischen Ausstattung mit Produktionsfaktoren (zu denen der Raum mit seinen Naturgegebenheiten genauso wie die Bevölkerungs-, Infra- und Kapitalstruktur gehören) besitzen und für welche Lösungen sie sich entschieden haben. Daraus könnten, so meinte er, die Schüler lernen, volks-, betriebs- und regionalwirtschaftlichen Problemlösungen, die für ihr persönliches Leben und für die Entwicklung des Staates bestimmend sind, zu beurteilen (zum Wirken von J. KLIMPT vgl. auch W. SITTE 1990b).

4. GW in den Schulversuchen der siebziger Jahre

In den sechziger Jahren standen im Zusammenhang mit der Übertragung der neuen wirtschaftskundlichen Bildungsaufgabe an die Schulgeographie vor allem Fragen, die die Auswahl derartiger Inhalte, ihre Schulstufenzuordnung und methodische Aufarbeitung betrafen, sowie das Weiterbildungsproblem der ökonomisch nicht professionell qualifi-

³) In ihr wurde ein im Auftrag des Unterrichtsministeriums von vier Autoren (A. ALTRICHTER, H. KLIMPT, N. SCHAUSBERGER und W. SITTE) verfaßter „Lehrbehelf“ „*Materialien zur politischen Weltkunde*“ (Österreichischer Bundesverlag, Wien 1972) verwendet, der zum Teil neuartige Themen aufgriff, Arbeitsunterricht verlangte und daher von manchen Lehrern als „zu schwierig“ empfunden wurde.

zierten Lehrer im Mittelpunkt schulfachbezogener Tätigkeiten (E. POHL u.a. 1970). Mit dem Beginn der siebziger Jahre rückte dann ein anderer Bereich immer stärker in den Vordergrund. Die Anstöße dazu kamen aus dem Feld der Erziehungswissenschaften (hier war es vor allem die *Curriculumbewegung*) und von den neu entwickelten Konzeptionen und Forschungsrichtungen der *wissenschaftlichen Geographie*.⁴ Sie wurden auf Grund von Erfahrungen aus dem angelsächsischen und deutschen Sprachraum und als Folge der Unzufriedenheit mit der wirtschaftskundlich möblierten Schulländerkunde in der nun am Wiener Universitätsinstitut für Geographie einsetzenden fachdidaktischen Diskussion fokussiert (vgl. W. SITTE und H. WOHLSCHLÄGL 1975; siehe auch W. SITTE 1995). Im Zusammenhang mit der zu Beginn der siebziger Jahre anlaufenden großen Reformphase des allgemeinbildenden Schulwesens begannen gleichzeitig österreichweit *Schulversuche*, wodurch sich die Chance zur Verbesserung der GW-Lehrpläne ergab (W. SITTE 1978).

Beim *AHS-Oberstufenschulversuch* (vgl. G. KRAMER 1986) wurde diese Chance wegen des Übergewichts der „Traditionalisten“ in der Projektgruppe fast nicht genutzt. Es wurden zwar einige „neue“ fachwissenschaftliche Inhalte (vor allem landschaftsökologische und sozialgeographische) eingebaut und auch der wirtschaftskundliche Bereich erfuhr eine Vermehrung, aber der Versuchslehrplan blieb *stofforientiert*. Durch die Anordnung des Lehrstoffes nach *Kulturerdteilen* erhielt der Versuchslehrplan weder einen lernlogischen noch einen sachlogischen Aufbau. Zudem wurde das Kulturerdteil-Konzept in der Praxis meist mißverstanden. Statt der Zusammenschau wirtschaftlicher, gesellschaftlicher sowie politischer Strukturen und Prozesse im Rahmen der von A. KOLB vorgeschlagenen Gliederung der Erde in Großräume subkontinentalen Ausmaßes⁵ glaubten viele, an einem oder zwei Staaten exemplarisch die Merkmale des jeweiligen Kulturerdteils darstellen zu können, womit die mit Wirtschaftskunde additiv angereicherte Schulländerkunde weiterbestand. Erst in einer späteren Phase wurden den Stoffangaben im Auftrag des „Zentrums für Schulversuche“ sogenannte *Teillernziele* aufgesetzt.⁶

Innovativer war dagegen der *Schulversuch im Bereich der Sekundarstufe I*. Mit ihm wollte die sozialdemokratische Bildungspolitik in der Ära des Bundeskanzlers KREISKY

⁴) In diesem Zusammenhang muß auch an die 1971 in Raach vom Unterrichtsministerium veranstaltete Fortbildungsveranstaltung „Sozialgeographie“ für AHS-Lehrer erinnert werden. H. BOBEK entwickelte dort in einem einwöchigen Intensivkurs mit anschaulichen Beispielen seine Konzeption der Sozialgeographie. Im Anschluß an sie wurde unter der Federführung von H. BOBEK und W. SITTE eine Resolution an das Ministerium verfaßt. Darin wurde vorgeschlagen, einen zukünftigen Oberstufenlehrplan nicht mehr länderkundlich, sondern sozialgeographisch auszurichten (siehe Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft Bd. 113, S. 325f).

⁵) KOLB, A. (1962): Die Geographie und die Kulturerdteile. In: Festschrift für H. von WISSMANN. Tübingen, S. 42–49. Siehe dazu auch H. WOHLSCHLÄGL und H. LEITNER: Der Kulturerdteil Orient als Lebensraum. Ein lernzielorientiertes thematisches Unterrichtsmodell für die 5. Klasse der AHS. In: SITTE, W. und H. WOHLSCHLÄGL 1975, S. 187–242. Dort wird das Kulturerdteilkonzept nicht als Gliederungsschema des Oberstufenlehrplans verwendet, sondern *ein* Kulturerdteil in exemplarischer Sicht behandelt.

⁶) Siehe dazu S. 287–301 in der Zeitschrift „GW-Unterricht“, Nr. 23, 1986, wo der Lehrplänenwurf 1985 für den AHS-Oberstufenschulversuch abgedruckt ist.

die Einführung der Gesamtschule erreichen, was trotz positiver Evaluationsergebnisse (G. PETRI 1981) nicht gelang, weil es sich dabei letztendlich um eine gesellschaftspolitisch brisante Bildungsfrage handelt, für deren Lösung im Nationalrat eine Zweidrittelmehrheit erforderlich ist. Obwohl die Projektgruppe bloß Vorschläge und Materialien für den GW-Unterricht in leistungsdifferenzierten Klassen im Rahmen des Lehrplans von 1967 erstellen sollte, bekam sie auf ihren Antrag hin die Erlaubnis zur Konzeption eines völlig neuen Versuchslehrplanes (vgl. W. ANTONI 1986). In seinem Mittelpunkt standen nicht mehr Staaten, Länder und Landschaften, sondern *Themen*, anhand derer räumliche, ökonomische, soziale und politische Aspekte zwanglos integriert werden sollten. Mit den Schulstufen aufsteigend nahm die Komplexität der Themen zu.

Innerhalb der einzelnen Schulstufen wurden die Themen nach verschiedenen Prinzipien gruppiert: In der 6. Schulstufe beispielsweise nach sachlogischen Gesichtspunkten, in der 7. (und zwar nur in dieser, nicht in den anderen, wie manchmal zu lesen ist!) nach den von H. BOBEK in die Sozialgeographie eingebrachten und durch K. RUPPERT und F. SCHAFFER in Deutschland bekanntgemachten (Grund-)Daseinsfunktionen. Die Themen betrafen das Leben und Wirtschaften der Menschen in Österreich und der Welt. In der 5. und 6. Schulstufe wurden *Nah- und Fernthemen vergleichend gegenübergestellt*, in der 7. gab es nur *Österreichthemen*. Sowohl durch die wirtschaftskundliche Thematik und die Österreichklasse als auch durch das Fehlen des „allgemeingeographischen Ansatzes“ im Aufbau unterschied sich der Versuchslehrplan deutlich von den deutschen Reformlehrplänen der damaligen Zeit.

Um die Themen besser transparent zu machen und außerdem die wissenschaftliche Kontrolle des Schulversuchs zu erleichtern, enthielt der Versuchslehrplan – erstmals in Österreich – detailliert *Zielstellungen*. Damit leitete dieser Schulversuch eine völlig neue Periode des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts in unserem Land ein. Zusätzlich wurden auch *neue Methoden* erprobt, wie etwa operativer Unterricht, entdeckendes Lernen, didaktische Spiele, offener Unterricht, innere Differenzierung sowie Projektunterricht, die damals in Österreich für das Schulfach zum Teil noch weitgehend unbekannt waren.

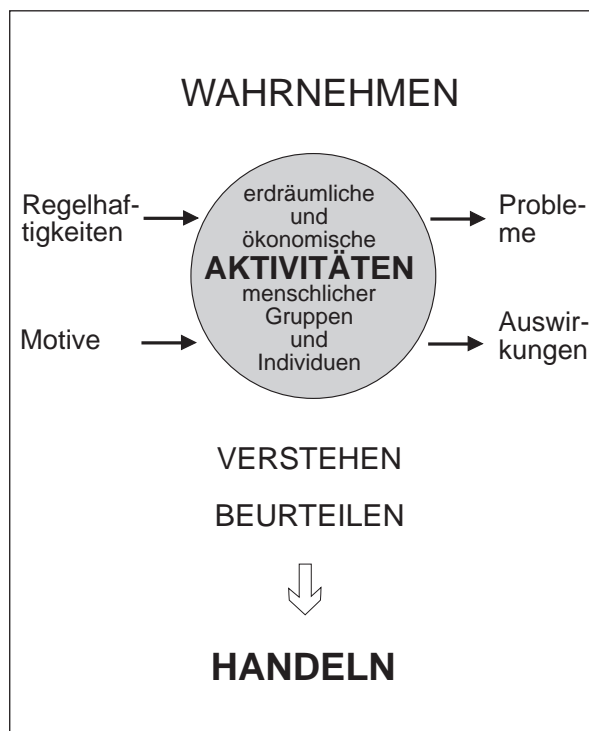
5. Der Paradigmenwechsel des Faches in den achtziger Jahren

Die in den achtziger Jahren nach Auslaufen der Schulversuche und auf Grund der bei diesen gewonnenen Erfahrungen neu entwickelten GW-Lehrpläne für die Hauptschule und die allgemeinbildende höhere Schule brachten dem Unterrichtsfach einen neuen Bildungsauftrag und bewirkten seine fachdidaktische Neustrukturierung.

„Geographie und Wirtschaftskunde“ wird danach als ein doppelpoliges *Zentrierfach* unter dem Gesichtspunkt der *Politischen Bildung* aufgefaßt, wobei diese im Sinne des 1978 vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport verordneten „Grundsatz-erlasses zur Politischen Bildung“ verstanden wird (Bundesministerium 1978). Das Schulfach soll Motive und Auswirkungen, Regelmäßigkeiten und Probleme menschlichen Handelns in den beiden zum Teil eng miteinander verflochtenen *Aktionsbereichen* „*Raum*“ und „*Wirtschaft*“ sichtbar und verständlich machen. Der junge Mensch soll

aktiv erfahren, daß die agierenden Gruppen und Individuen teils von gleichartigen, teils aber oft auch von sehr unterschiedlichen Interessen geleitet werden sowie stets unter dem Einfluß bestimmter, nicht immer unveränderbarer Human- und Naturbedingungen stehen. Auf diese Weise kann er potentielle Möglichkeiten ökonomischen und raumbezogenen Handelns erkennen und seine eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen dazu überdenken. Das Unterrichtsfach leistet damit 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 Gesellschaft notwendig ist (Abb. 2).

Abb. 2: Die Bildungsaufgabe des Faches Geographie und Wirtschaftskunde



Entwurf: W. SITTE (1984).

6. Das neue fachdidaktische Konzept von „Geographie und Wirtschaftskunde“

„Geographie“ und „Wirtschaftskunde“ bilden nach dieser Sicht eine *Ganzheit* und sind nicht zwei getrennt nebeneinander stehende Lernbereiche. Dies sollte meiner Meinung nach sprachlich auch dadurch zum Ausdruck gebracht werden, daß die Bezeichnung des Unterrichtsgegenstandes mit zwei Bindestrichen (Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht) zugunsten derjenigen mit nur einem (Geographie und Wirtschaftskunde-Unterricht bzw. „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht) aufgegeben wird. Daß es heute noch Insider gibt, die nur vom Geographieunterricht sprechen, geht wohl auf Schlamperei oder die Ignorierung der „ökonomischen Aufgabe“ unseres Faches zurück.

Das Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ als Ganzes kann nicht auf einem Konzept basieren, dessen Hauptziel es ist, ausschließlich räumliche Strukturen vorzustellen und verständlich zu machen.⁷ Das hat in gewissen Fällen sicher seine Berechtigung. Viele ökonomische und gesellschaftliche Phänomene lassen sich jedoch nicht auf räumliche Gegebenheiten zurückführen, nicht von ihnen her erklären und verstehen. Deshalb brauchen wir für „Geographie und Wirtschaftskunde“ ein neues didaktisches Basiskonzept. Dieses stellt den *in gesellschaftlicher Bindung räumlich und wirtschaftlich handelnden Menschen* in den Mittelpunkt des Unterrichtsfaches.

Das dem Fach zugrundeliegende neue Konzept ist daher ein *gesellschaftsorientiertes Handlungskonzept*. In ihm werden das Sichtbarmachen und Erklären der erdräumlichen und ökonomischen Aktivitäten des Menschen, das Hinterfragen ihrer Bedingungen und Motive sowie das Aufzeigen ihrer Folgen zur neuen zentralen Aufgabe des GW-Unterrichts. Wie, warum und unter welchen subjektiven, sozio-kulturellen und physisch-materiellen Gegebenheiten raum- und wirtschaftsbezogene Handlungen zustandekommen, sollen Heranwachsende an lokalen, regionalen und globalen Lebenswirklichkeiten kennenlernen, um daraus Anregungen für das eigene Tun zu gewinnen.

Das Handlungskonzept macht es gleichzeitig aber auch möglich, verschiedene fachliche Inhalte unserer Bezugswissenschaften, zu denen nicht nur die Geographie gehört, zu erschließen und in einem einheitlichen Lernbereich nach pädagogischen Zielsetzungen (nicht nach fachwissenschaftlichen Ordnungsprinzipien!) zu zentrieren.

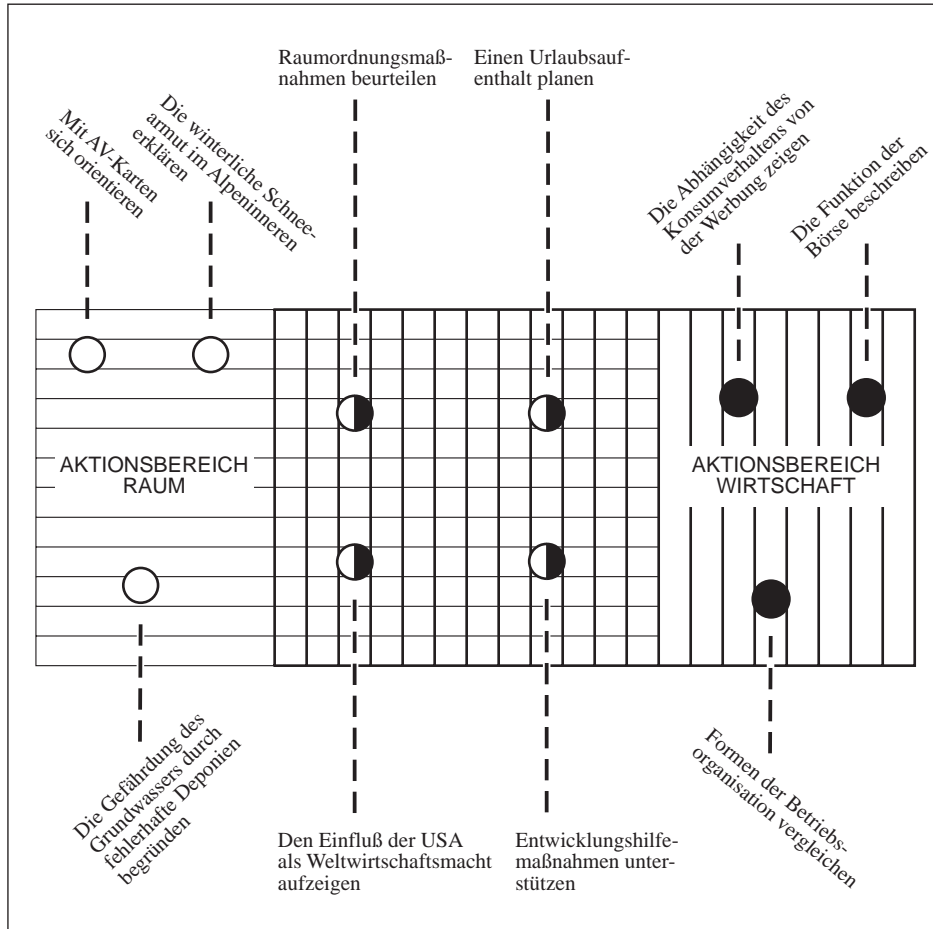
Die Vermittlung von Fakteninformationen über Länder und Staaten tritt dagegen sehr stark zurück. Derartige Fakten findet man heute (meist aktueller als im Unterricht geboten) in preiswerten jährlich neu erscheinenden Taschenbüchern, auf zahlreichen CD-ROMs und reichlich im Internet. Wichtig ist in diesem Zusammenhang jedoch, daß Schülern beigebracht wird, solche Informationen zu finden und kritisch zu verarbeiten.

In Kapitel 5 wurde bereits von den beiden Aktionsbereichen *Raum* und *Wirtschaft* gesprochen. Damit sind zwei Prozeßfelder gemeint, in denen sich raumbezogene und wirtschaftsbezogene Aktivitäten vollziehen (Abb. 3). Selbstverständlich spielen sich alle Aktivitäten auf einem Standort oder einer Bodenfläche ab. Solchermaßen sind sie, wenn sie mit Wirtschaft zusammenhängen, oft ein Objekt der Wirtschaftsgeographie. Es gibt jedoch auch wirtschaftliche Aktivitäten, die nichts mit einer Widmung oder Nutzung von Bodenflächen zu tun haben und nicht von räumlichen Faktoren beeinflußt werden. Wenn jemand sein Geld anlegen will und sich deshalb im Internet über Sparformen informiert, hat das genauso wenig mit Wirtschaftsgeographie zu tun wie die Reform des Pensionssystems oder das Stopfen des Budgetlochs mit neuen Steuern. Auch die Be-

⁷) Auch die wissenschaftliche Geographie, die allerdings nur *eine* Bezugswissenschaft unseres Unterrichtsfaches ist, rückt vom Raum als zentrale, ihr zugrundeliegende Forschungsperspektive ab. „Die Hypostasierung von Raum versperrt vielen Sozialgeographen den Zugang zur Gesellschaftsforschung.“ Und: „Bei Bezugnahme auf den Kritischen Rationalismus ist die Sozialgeographie als Handlungswissenschaft ..., nicht als Raumwissenschaft zu definieren.“ (B. WERLEN 1997, S. 393 bzw. 390). Siehe auch P. WEICHHART (1997) und B. WERLEN (2000). Besonders das zuletzt erwähnte Buch sollte zur Basislektüre jedes GW-Studenten und GW-Lehrers gehören.

rücksichtigung des Produktivitätszuwachses und des Verbraucherpreisanstieges bei Lohnverhandlungen hat primär nichts mit räumlichen Gegebenheiten zu tun. Selbst bei manchen Standortentscheidungen spielen öffentliche Förderungen oder persönliche Präferenzen eine größere Rolle als die klassischen Standortfaktoren.

Abb. 3: Die Aktionsbereiche Raum und Wirtschaft, ihre starke Überlagerung sowie die beispielhafte Zuordnung von ausgewählten Zielen des Faches GW



Entwurf: W. SITTE 1984.

Diese und noch andere Beispiele (vgl. Abb. 3) zeigen primär *wirtschaftsbezogene* Aktivitäten. Umgekehrt gibt es Aktivitäten, die primär *raumbezogen* sind und direkt nicht mit Wirtschaft zusammenhängen, wie beispielsweise das Benützen einer Karte, um sich im Gelände zurechtzufinden, das Auswerten von Wetter- und Klimadaten bei einer Ausflugs- bzw. Reiseplanung oder das Herausfinden des Zusammenhanges von Boden, Klima und Vegetation. Das Adverb „bezogen“ will also nur die primäre Zielrichtung der Aktivitäten anzeigen.

Allerdings überlagern sich bei vielen menschlichen Handlungen die Raum- und die Wirtschaftsbezogenheit, und die dabei ablaufenden Handlungsprozesse wirken wechselseitig aufeinander ein. Man kann sie deshalb nur verstehen, wenn man beide „Bezogenheiten“ zur Analyse und Erklärung heranzieht. So ist es gefährlich, bei der Entscheidung für eine Wohnung nur in räumlichen Strukturen zu denken und ökonomische sowie rechtliche Gesichtspunkte zu vernachlässigen. Auch wäre es völlig falsch, die Ende der neunziger Jahre so oft genannten „Schlüsselprobleme“ – was immer ihre Erwärner dabei aufzählen – nur raumbezogen und nicht zugleich raum-, wirtschafts- und gesellschaftsbezogen zu sehen. Ohne Zweifel hängt beispielsweise die Globalisierung auch mit wichtigen räumlichen Prozessen zusammen und hat raumstrukturelle Auswirkungen, der Motor der Globalisierung sind jedoch primär wirtschaftliche Interessen, die von bestimmten Gruppen ganz massiv verfolgt werden. Und die müssen im Unterricht genauso aufgedeckt werden wie die damit zusammenhängenden regionalen und weltweiten Auswirkungen.

Auch wenn man sich beispielsweise mit regionalen Disparitäten oder globalen Ungleichheiten auseinandersetzt, darf man nicht bei räumlichen Gegebenheiten stehenbleiben, sondern muß sich selbstverständlich ebenso mit wirtschaftlichen Interessen und den immer dahinter stehenden Machtstrukturen beschäftigen. Ohne Zweifel beruht die Osterweiterung der Europäischen Union auch auf raumstrukturellen Gegebenheiten, verstehen wird man dieses Vorhaben jedoch nur, wenn man die politischen und ökonomischen Motive analysiert. Sie sollten im GW-Unterricht genauso aufgezeigt werden wie die von der Erweiterung profitierenden Gewinner und betroffenen Verlierer. Ganzheitliches und finales Denken, das Vernetzungen, Zusammenhänge und mögliche Auswirkungen sichtbar werden läßt, wird sowohl für Fragen im lokalen wie im regionalen und globalen Bereich immer notwendiger, wenn Bürger politisch mitentscheiden sollen (siehe dazu auch das Stichwort „*Vernetztes Denken*“).

Wenn man das komplexe Zusammenspiel von Wirtschaft und Gesellschaft verstehen will, muß man die sich dabei vollziehenden Aktivitäten und ablaufenden Prozesse aus einer umfassenderen Perspektive sehen als bloß aus der „räumlichen“. Diese darf jedoch dort, wo naturräumliche Gegebenheiten und Probleme (einschließlich der Lagebeziehungen) für den handelnden Menschen und das zustandegekommene Ergebnis von Bedeutung sind, keinesfalls vernachlässigt werden (siehe Abb. 3).

Mit Hilfe der Methode, daß im Zusammenhang mit der Entscheidungsfindung Handlungsabläufe, die einen Sachverhalt generieren, aufgezeigt und hinterfragt werden, können viele Phänomene der realen Welt für Lernende erfahrbarer und verständlicher gemacht werden. Oft wird man in der Praxis dabei von den durch Handlungen in verschiedenen Lebensbereichen hinterlassenen „*Spuren*“ ausgehen. Dabei tauchen Fragen auf, wie etwa: Wieso nimmt auch bei uns die Armut immer stärker zu, obwohl wir zu den reichsten Volkswirtschaften der Erde zählen? Oder: Warum siedeln sich immer mehr Menschen, meist weit entfernt von ihren Arbeitsplätzen, im Umland der Kernstädte an, während in deren verbautem Gebiet zahlreiche Wohnungen leer stehen? In einem weiteren Schritt wird man versuchen, verschiedene Bedingungen herauszufinden, durch die solche Prozesse ausgelöst und beeinflusst werden. Man wird *Zusammenhänge* suchen und *Auswirkungen* aufdecken – aber nicht nur räumliche, sondern auch wirtschaftliche

und gesellschaftliche. Dabei stößt man auf unterschiedliche Interessen und sollte erkennen, wie in manchen Fällen bestimmte Gruppen ihre Interessen auf Kosten anderer durchsetzen, während in anderen Fällen Kompromisse zustandekommen (können). Vielleicht erkennt man auch prinzipielle *Regelhaftigkeiten* solcher Prozesse. Das würde helfen, vorzuschlagen, mit welchen Maßnahmen es eventuell möglich wäre, die bei dem Thema sichtbar gewordenen Probleme akzeptablen Lösungen zuzuführen.

Mit dem eben (kurz und nur sehr kursorisch) thematisierten *Handlungskonzept* kann die ganzheitliche Betrachtung vieler Phänomene bei den Lernenden gefördert und zugleich das „G“ und das „W“ besser miteinander verschmolzen werden. Lehrerausbildner, insbesondere Fachdidaktiker, sollten an diesem „Verschmelzen“ von „Geographie“ und „Wirtschaftskunde“ weiterarbeiten, denn man darf nicht vergessen, daß es die vom Gesetzgeber 1962 beschlossene Zuordnung der Wirtschaftskunde zur Geographie war, die diesem Schulfach (im Gegensatz etwa zur Situation in Deutschland) seine Position an den österreichischen allgemeinbildenden Schulen (bis jetzt) erhalten hat.

Das Handlungskonzept, das die traditionelle Raumzentrierung des Unterrichtsfaches überwinden hilft, kann zwar die alte „Fußnoten-Verbindung“ (GELDNER 1986) von „Geographie“ und „Wirtschaftskunde“ beseitigen, bis heute fehlt unserem Unterrichtsfach aber ein genaues lernpsychologisch begründetes pädagogisches „Gerüst“ für den Ziel-/Inhaltsbereich. Der im Lehrplan 1985/86 (nur für die Sekundarstufe I) unternommene Versuch, ihn nach zunehmender Komplexität aufsteigend anzuordnen, ist – und das auch nur zum Teil – empirisch abgeleitet und nicht lerntheoretisch abgesichert. Es wäre eine wichtige Aufgabe einer wissenschaftsorientierten Fachdidaktik, endlich daran zu gehen, ein solches, lernpsychologisch begründetes pädagogisches „Gerüst“ sowohl für die Sekundarstufe I als auch für die Sekundarstufe II zu entwickeln.

Literatur

ANTONI, W. (1986): Geographie und Wirtschaftskunde im Schulversuch Integrierte Gesamtschule. In: WOHLISCHLÄGL, H. und Ch. SITTE (Hrsg.): „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht in Österreich Mitte der achtziger Jahre. Festschrift Wolfgang Sitte zum 60. Geburtstag. Wien, S. 11–18 (= GW-Unterricht 23, Sonderband). – BECKER, A. und L. HELMER (1937): Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde, VI. Teil (Methodik des erdkundlichen Unterrichts). Wien, 44 S. – Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport (1978): Erlaß „Politische Bildung in den Schulen“ vom 11. 4. 1978, Zl. 33.464/6-19a/1978. Wien. – GELDNER, I. (1986): Wirtschaftskunde in Fußnoten. In: WOHLISCHLÄGL, H. und Ch. SITTE (Hrsg.): „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht in Österreich Mitte der achtziger Jahre. Festschrift Wolfgang Sitte zum 60. Geburtstag. Wien, S. 89–94 (= GW-Unterricht 23, Sonderband). – GOETZ, K. (1995): Wirtschaftskunde – Bereich oder Bereicherung der Schulgeographie? Eine empirische Untersuchung über Stellenwert und Integration der Wirtschaftskunde im Rahmen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts an den österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen. Wien, 130 S. (= Schriftenreihe der Wirtschaftskammer Österreich 78). – HITZ, H. (1996): Der Standort der Geographie in Bildung und Gesellschaft. In: Geographisches Jahrbuch Burgenland 20, S. 11–22. – KLIMPT, J. und W. SADLER (1966): Einführung in die Grundlagen des Wirtschaftskundeunterrichts. Wien, 85 S. (= Schriftenreihe des Pädagogischen Instituts von Niederösterreich 1). – KRAMER, G. (1986): Auf dem Weg zu einer Erneuerung des Lehrplans für die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen. Die Arbeit der Projektgruppe „Geographie und Wirtschaftskunde“. In:

GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE

WOHLSCHLÄGL, H. und Ch. SITTE (Hrsg.): „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht in Österreich Mitte der achtziger Jahre. Festschrift Wolfgang Sitte zum 60. Geburtstag. Wien, S. 46–52 (= GW-Unterricht 23, Sonderband). – KRAMER, G. und Ch. SITTE (1989): Geographie und Wirtschaftskunde an allgemeinbildenden höheren Schulen in Österreich nach den Lehrplanänderungen 1985 und 1989. In: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft 131, S. 235–264. – KUTSCHERA, E. (1975): Wirtschaftskunde – das Werden eines neuen Unterrichtsgebietes. In: SPACHINGER, O. u.a. (Hrsg.): Die österreichische Schule 1945–1975. Wien, S. 301–307. – MEIER, A., HASENMEYER, H. und K. SCHEIDL (1971): Methodik für Geographie und Wirtschaftskunde. Wien, 127 S. – PETRI, G. (1981): Untersuchungen über den Lernerfolg aus Geographie und Wirtschaftskunde in Versuchs-Gesamtschulen und im normalen Schulsystem. Graz (= Arbeitsberichte des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung II/14). – PICHLER, H. (2000): GW-Unterricht 2000: Aktuelle Herausforderungen. ... unterwegs zu einem GW-Unterricht, der bewegt. In: Österreich in Geschichte und Literatur mit Geographie 43, S. 265–274. – POHL, E. (Hrsg.) (1970): Unterrichtsnahe Wirtschaftskunde. Wien, 215 S. (= Sozial- und wirtschaftskundliche Schriftenreihe 6). – PRILLINGER, F. (1966): Bildungsziele des Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterrichts. In: Österreich in Geschichte und Literatur mit Geographie 10 (3), S. 133–146. – SITTE, Ch. (1989): Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie und Wirtschaftskunde an den allgemeinbildenden Schulen (APS und AHS) in Österreich nach 1945. Teil I 523 S., Teil II (Dokumentation) 225 S. Dissertation an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien. – SITTE, W. (1973): Die Arbeitsgemeinschaft „Geographie und Wirtschaftskunde – Geschichte und Sozialkunde“ in der 8. Klasse der AHS. In: Wissenschaftliche Nachrichten 32, S. 44–47. – SITTE, W. (1975): Das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ im Spannungsfeld neuer Entwicklungen. In: SITTE, W. und H. WOHLSCHLÄGL (Hrsg.): Schulgeographie im Wandel. Beiträge zur Neugestaltung des Geographieunterrichts an den allgemeinbildenden höheren Schulen in Österreich. Wien, S. 11–43. – SITTE, W. (1978): Können die Schulversuche den Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht verbessern? In: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft 120, S. 99–123. – SITTE, W. (1982): Überlegungen zur bevorstehenden Lehrplanreform. 1. Teil: Die Grundkonzeption der bestehenden Lehrpläne im Bereich der 10- bis 14-jährigen. In: GW-Unterricht 13, S. 1–7. – SITTE, W. (1984): Überlegungen zur bevorstehenden Lehrplanreform. 2. Teil: Die Grundkonzeption des Lehrplanentwurfes 1984. In: GW-Unterricht 19, S. 1–11. – SITTE, W. (1990a): Die Entwicklung des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde (GW) in Österreich seit den sechziger Jahren. In: POPP, E. und H. WOHLSCHLÄGL (Hrsg.): Schulgeographie in Mitteleuropa. Mitteleuropäisches Geographiedidaktik-Symposium 1988 in Salzburg. Wien, S. 76–105 (= Beiträge zur Lehrerfortbildung 33). Teilweise auch abgedruckt in: SCHULTZE, A. (Hrsg.) (1996): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. Gotha, S. 359–368. – SITTE, W. (1990b): Hofrat Klimpt: 80 Jahre. In: GW-Unterricht 40, S. 1–3. – SITTE, W. (1995): Zur Verbreitung von Neuerungen in der Schulgeographie – Beispiel Österreich. In: BÜNSTORF, J. und E. KROSS (Hrsg.): Geographieunterricht in Theorie und Praxis (A. Schultze zum 65. Geburtstag). Gotha, S. 45–52. – TESAR, L. E. (1932): Der volkswirtschaftliche Unterricht in Österreich. In: Monatsschrift für höhere Schulen 31, Berlin, S. 206–213. – VIELHABER, Ch. (1991): Zur Aktualität und Problematik einer kritisch und pragmatisch orientierten Fachdidaktik Geographie. In: VIELHABER, Ch. und H. WOHLSCHLÄGL (Hrsg.): Fachdidaktik gegen den Strom. Wien, S. 9–38 (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 8). – WEICHHART, P. (1997): Anmerkungen zur Reintegration einer etablierten Teildisziplin in das Gesamtfach. In: AUFHAUSER, E. und H. WOHLSCHLÄGL (Hrsg.): Aktuelle Strömungen der Wirtschaftsgeographie im Rahmen der Humangeographie. Wien, S. 75–87 (= Beiträge zur Bevölkerungs- und Sozialgeographie 6). – WERLEN, B. (1997): Gesellschaft, Handlung und Raum. Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeographie. 3., überarb. Auflage. Wiesbaden. – WERLEN, B. (2000): Sozialgeographie. Eine Einführung. Bern, 400 S. (= Uni-Taschenbücher 1911). – WOHLSCHLÄGL, H. und Ch. SITTE (Hrsg.) (1986): „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht in Österreich Mitte der

GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE

achtziger Jahre. Festschrift Wolfgang Sitte zum 60. Geburtstag. Wien, 306 S. (= GW-Unterricht 23, Sonderband). – WOHLSCHLÄGL, H. (1992): Die neuen Lehrpläne für Geographie und Wirtschaftskunde an den allgemeinbildenden höheren Schulen – Fortschritt oder Verunsicherung? In: Österreich in Geschichte und Literatur mit Geographie 36 (6), S. 382–389.

Manuskript abgeschlossen: 2000

Wolfgang Sitte