

Das GW-Schulbuch

1. Einleitung

Arbeitsmaterial für den Schüler oder den Lehrer; Lernhilfe, Hilfe für die Vor- oder Nachbereitung einer Unterrichtsstunde; ein / das (?) Leitmedium im Unterricht; fachdidaktische Interpretation eines Lehrplans (oder – nach L. KUHN 1977 – „zum Leben erweckter Lehrplan“) bzw. „Spiegel“ seiner Veränderungen und der von ihm transportierten Wertvorstellungen in der Gesellschaft; Ausweis des Faches nach außen ...

Das sind nur einige schlagwortartig angedeutete Aspekte, die mit dem Wort „Schulbuch“ in Zusammenhang gebracht werden können. Das Schulbuch ist im Fach „Geographie und Wirtschaftskunde“ (GW) zwar nur eines von mehreren Schulmedien (der Medienverbund mit dem Atlas wird schon seit dem 19. Jahrhundert in der fachdidaktischen Literatur immer wieder betont – Arbeitsblatt, Overhead-Transparent, Video, PC und Internet etc. kamen später hinzu), es ist jedoch auf Grund seiner großen Verbreitung und technisch problemlosen Einsetzbarkeit in den Klassenzimmern das am häufigsten im Unterricht verwendete Arbeitsmittel.

Nach einer in Deutschland durchgeführten umfangreichen Untersuchung zur Situation des Geographieunterrichts um 1985 verwendeten 70 % der Geographie- bzw. Erdkundelehrer das Schulbuch häufig, 20 % manchmal, 8 % selten und nur 2 % nie (vgl. NIEMZ 1988, S. 492f). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch F. THÖNEBÖHN (1990 und 1992). K. GOETZ (1996, S. 30) führt in ihrer auf Österreich bezogenen Studie unter der Kategorie „oft verwendete Unterrichtsmittel in GW“ das Schulbuch mit 87,4 % an (gefolgt vom Atlas mit 80,3 % bzw. der Wandkarte mit 60,3 %). A. WOODWARD (1994, S. 6369) stellte zum Schulbucheinsatz generell fest: „Some teachers are completely independent, others almost totally dependent.“

Das Schulbuch wird zwar sehr häufig im Unterricht eingesetzt, wie mit ihm als Arbeitsmittel jedoch sinnvoll umzugehen ist, wird den Schülerinnen und Schülern allerdings nur selten von den Lehrern oder durch einführende Erläuterungen in den Büchern selbst erklärt. Vielfach wird in der Schulpraxis lediglich so vorgegangen, daß ein Abschnitt im Buch von den Schülern still gelesen und dann darüber in der Klasse ein Gespräch geführt wird (KRÄMER 1991). Die Übersicht in Abbildung 1 soll schematisch einige Möglichkeiten im *Zusammenwirken von Schulbuch und Lehrer* veranschaulichen.

2. Funktionen des Schulbuchs

Nach G. STEIN (1991) muß das Schulbuch unter drei Aspekten betrachtet werden: als *Politikum*, als *Pädagogikum* und als *Informatorium*. Obwohl auch die erstgenannte Dimension aufschlußreiche Einblicke böte – z.B. bei der Durchleuchtung des Approbationsverfahrens von Schulbüchern (siehe Ch. SITTE 1989; W. SITTE 2000) –, muß im vorliegenden Beitrag aus Platzgründen verzichtet werden, darauf näher einzugehen.

Abb. 1: Möglichkeiten im Zusammenwirken von Schulbuch und Lehrer

	„schlecht“ (inhaltlich seicht, nicht fehlerfrei; didaktisch-methodisch einförmig)	SCHULBUCH	„gut“ (inhaltlich profund, fehlerfrei; didaktisch-methodisch variantenreich)
didaktisch-methodisch gut qualifiziert LEHRER	Der Lehrer kann aus den „brauchbaren“ Teilen des Buches „etwas machen“; oder: Unterrichtet <i>ohne</i> Buch mit selbst erstellten Arbeitsblättern und anderen Medien.*		Angestrebte Kombination für optimalen Unterrichtsertrag.
didaktisch-methodisch schwach qualifiziert	Problematischste Variante, die nur durch entsprechende Maßnahmen der Lehreraus- und -fortbildung bzw. mit besser gestalteten Schulbüchern verbessert werden kann.		Aus der Arbeit mit dem Buch bzw. dem „guten“ Lehrerbegleitheft können bei entsprechender Reflexion Anregungen für guten Unterricht kommen.

*) Dazu muß der Lehrer aber fachlich sehr gut qualifiziert sein und viel kreatives Engagement zeigen.

Wenn STEIN (1991, S. 754f) vom Schulbuch als *Pädagogikum* spricht, so unter Bezugnahme auf eine Theorie pädagogischen Handelns, in der Unterricht und Erziehung als kommunikative und kooperative – nicht aber manipulative – Praxis begriffen werden, durch die der Heranwachsende zur Selbstbestimmung und Weltverantwortung angeleitet werden soll. Dem Schulbuch kommt dabei im Rahmen unterrichtlicher und erzieherischer Praxis eine doppelte mediale Funktion zu: *es ist zugleich Mittel und Mittler*, und daher sowohl für den Inhalts- als auch Beziehungsaspekt schulischen Lehrens und Lernens relevant.

Als *Informatorium* (also als Träger von Informationen) hat das Schulbuch unterschiedlichste Materialien bereitzustellen. Es soll sich aber nicht allein mit der Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Handlungsentwürfen begnügen. Es müßte zugleich zu rückhaltlosem Denken und Fragen herausfordern, indem es auch kontroverse Texte sowie Anstöße zu multiperspektivischen Erörterungen enthalten soll! Das ist wohl eine der anspruchsvollsten Forderungen. Tendiert doch ein großer Teil des „Systems Schule“ dazu, eindeutige, einfache, leicht abprüfbare Lösungen bzw. Daten als „Unterrichtsertrag“ zu bevorzugen.

H. HACKER (1980, S. 7ff) gibt in der Einleitung zu seiner Studie über „Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht“ mehrere **Funktionen des Schulbuchs** an. Sie werden im folgenden kurz angeführt und ergänzend kommentiert:

1. Die *Strukturierungsfunktion*: Sie umfaßt die – zu Beginn dieses Beitrags schon im Zitat von L. KUHN angesprochene – Konkretisierung bzw. Anordnung der in den Lehrplänen verordneten Inhalte und unterstützt damit den Unterrichtenden. Allerdings verführt sie auch, wie Beobachtungen beweisen, dazu, daß Lehrer auf die ihnen vom Lehrplan zugesprochene Autonomie bei der Anordnung der Themen weit-

gehend verzichten und sich eng an die im Lehrbuch vorgegebene halten („Das Schulbuch als heimlicher Lehrplan“).

2. Die *Repräsentationsfunktion*: Sie umfaßt das textliche, bildliche, graphische und kartographische „Material“, anhand dessen der Unterrichtsgegenstand vermittelt wird. Erst durch ein vielfältiges und fachlich adäquates Materialangebot (dazu gehören in „Geographie und Wirtschaftskunde“ neben entsprechend aufbereiteten raumbezogenen auch ökonomiebezogene Informationen) kann ein Schulbuch zeitgemäßen methodischen und didaktischen Forderungen gerecht werden. Die Schüler sollen in der Lage sein, mit Hilfe dieses Angebots einzeln, zu zweit oder in Gruppen und möglichst selbsttätig Kenntnisse, Fähigkeiten und Einsichten operativ zu erwerben. Der Lehrer wird dabei vom frontalen Vermitteln des Wissens entlastet und kann so die Schüler besser individuell beim Erwerb des Wissens unterstützen. Er wird dadurch vom dominierenden Vorinformierten („alles Wissenden“) stärker zum Lenker von schülerbezogenen Lernprozessen.
3. Die *Steuerungsfunktion*: Sie betrifft den Ablauf des Unterrichts. Die im Buch enthaltenen Lernaufgaben (Arbeitsanweisungen, Fragen und Impulse etc.) können die Auswertung des Materialangebotes lenken und sollen somit nicht nur zur Wiederholung des Gelernten dienen. Der Freiheitsspielraum beim entdeckenden Lernen wird dadurch zwar eingeschränkt, dem Lehrer jedoch kommunikativ (vor allem beim Gruppenunterricht) geholfen.
4. Die *Motivationsfunktion*: Das Schulbuch soll ein die Schüler ansprechendes, modernes Layout haben. Es soll Anreiz geben, sich (auch selbständig und abseits der Schulstunden) mit dem in ihm Enthaltenen zu beschäftigen. Das ist im bunten Medienzeitalter wichtig. Allerdings sollte die Aufwendigkeit der „Verpackung“, das „Design“, nicht zu Lasten einer abwechslungsreichen Methodik bzw. der fundierten Inhalte gehen! Wie weit die Motivations- und Informationsfunktion von den „Neuen Medien“ (CD-ROM, Internet etc.) in Zukunft besser erfüllt werden wird, ist derzeit noch nicht absehbar bzw. umstritten.¹ Ganz ohne Schulbücher wird es jedoch, selbst wenn jeder Schüler seinen eigenen Laptop hat, sicher nicht gehen. Aber die Bücher werden anders sein müssen.
5. Die *Differenzierungsfunktion*: Sie betrifft die unterschiedliche Lernfähigkeit und Lernbereitschaft sowie die verschiedenen Interessenlagen der Schüler. Bei entsprechender Auswahl und Gestaltung des Lerngutes sowie der Arbeitsanweisungen kann das Buch dabei dem Lehrer viel Arbeit abnehmen.

1) Es gibt Kritiker, die meinen, daß sich die Authentizität der Informationen aus dem Internet nicht von der aus konventionellen Medien unterscheidet. Sie weisen aber auch darauf hin, daß Datenzuwachs keineswegs mit besserem Informieren verwechselt werden darf und daß Online-Lernen leicht zum „Müllsortieren“ werden kann. Anschaulichkeit ist eben nicht ein Produkt von Internet und Multimedia, die nur die technische Realisierung erleichtern können, sondern in erster Linie ein Ergebnis didaktisch-methodischer Anstrengungen. HEDTKE (1997) oder BAMBERGER (1998) warnen deshalb vor einer „Netzeuphorie“. Es ist daher nicht nur erforderlich, daß sich der Lehrer verstärkt dem Prinzip der „guided construction of knowledge“ widmet, sondern auch höchste Zeit, eine „Didaktik des Netzlernens“ zu entwickeln.

6. Die *Übungs- und Kontrollfunktion*:² Diese soll nicht nur in simpler verbaler Frageform wahrgenommen werden. Anwendungswissen, Systemkenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sind in methodisch vielfältiger Form zu festigen und zu überprüfen – ähnlich wie es in den französischen Oberstufenbüchern, zum Beispiel in den eingebauten „*pré-bac-Kapiteln*“, geschieht (vgl. MENSCHIK und Ch. SITTE 1997). In diesen sind nach den jeweiligen Großkapiteln immer Aufgabenstellungen enthalten, bei denen die Schüler das erworbene Wissen und die gewonnenen Fähigkeiten an ähnlichen, aber anderen Themen und neuem Material anzuwenden haben. Den Schülern wird bei diesem Transfer des Gelernten die Möglichkeit geboten, selbst festzustellen, ob sie das angebotene Lerngut richtig aufgenommen und verstanden haben sowie umsetzen können bzw. wo noch Lücken vorhanden sind. Dadurch können sogar Defizite ausgeglichen werden, die sich beim Versäumen des Unterrichts ergeben. Zusammenfassende kurze Merktexthe, wie man sie vor allem in manchen Schulbüchern der Sekundarstufe I noch findet, sind, weil sie nur die rezeptive Aufnahme des Lerngutes fördern und Wortwissen zum Auswendiglernen anbieten, im allgemeinen abzulehnen.

3. Schulbuchtypen

Wenn man vom Schulbuch spricht, meint man eigentlich immer das für die Hand des Lernenden bestimmte Schülerbuch, das in unterschiedlichen Typen auftreten kann. Diese lassen sich auf **drei Grundtypen** zurückführen, nämlich auf das Lehr-, das Lern- und das Arbeitsbuch; daneben gibt es noch geographische Quellenwerke (vor allem mit Reiseberichten und Landschaftsschilderungen), Lesehefte,³ Schülerlexika⁴ und andere Hilfsbücher. Reine Formen der drei genannten Grundtypen sind sehr selten, meist treten *Mischformen* auf. Ihre Bezeichnungen sind oft unscharf und tragen zu Mißverständnissen bei. Nicht nur Schulbuchverlage, auch die fachdidaktische Literatur verwendet die hier angeführte Terminologie nicht konsequent.

A. Lehrbücher bieten bloß ein stoffliches Angebot im Sinne eines fertigen Ergebnistextes (Merktexthes) an. Der vom Buchautor verfaßte Text gibt nach einem bestimmten – meist sachbezogenen – Schema angeordnete Sachverhalte wieder. Das waren früher gewisse, stark elementarisierte länderkundliche bzw. allgemeingeographische Informationen. Sie dienten zum wiederholenden Nachlesen des im Frontalunterricht vorgetragenen Stoffes und zum Vorbereiten auf die Prüfung über den Stoff. Zuweilen wurde der Text auch still von den Schülern gelesen, dabei Begriffe unterstrichen und anschließend im Klassengespräch besprochen. Eine Struktur für den Ablauf des Unterrichts geben diese Schulbücher nicht vor.

²) Vgl. den Erlaß „Wiederholen und Üben im Unterricht“, Stadtschulrat für Wien, Zl. 240.547-1993, mit seiner verpflichtenden (!) Festlegung, daß „... im Schnitt etwa ein Drittel jeder Unterrichtsstunde für Wiederholen, Festigen, Üben und Anwenden ...“ zur Verfügung stehen müsse.

³) Zum Beispiel E. A. EKKER: *Geschichten zur Geographie und Wirtschaftskunde* (für die 1., 2., 3., 4. Klasse). Wien: Verlag Ed. Hölzel.

⁴) Vgl. zum Beispiel W. KUSCHNIGG, W. SITTE und Ch. SONNENBERG (1995): *Lexikon zur Geographie und Wirtschaftskunde für Zehn- bis Vierzehnjährige*. Wien: Verlag Ed. Hölzel.

Frühe Beispiele solcher Lehrbücher sind die ab der Mitte des 19. Jahrhunderts erschienenen, knapp gehaltenen „Leitfäden“ für den Unterricht.⁵ Ihr Umfang war gering, ihr Inhalt aber sehr konzentriert, „viel zu konzentriert, um verdaut werden zu können“ (FUCHS 1929). Auch die ihnen nachfolgenden umfangreicheren und fachlich bereits anspruchsvolleren (ein- oder mehrbändigen) Lehrbuchwerke von G. RUSCH, A. SUPAN, J. G. ROTH AUG, A. E. SEIBERT, E. RICHTER und F. HEIDERICH⁶ gehörten noch diesem Grundtyp an. Gegen diese Art von Schulbüchern richteten sich die von A. BECKER (1901 bis 1904) aufgestellten „Grundsätze für die Abfassung von Lehrbüchern der Geographie“.⁷ Zusammen mit der um 1900 im deutschsprachigen Raum einsetzenden pädagogischen Reformbewegung („Reformpädagogik“), aber auch mit dem Fortschreiten der geographischen Wissenschaft kam es vor allem dann nach dem Ersten Weltkrieg zu starken Veränderungen bei der Gestaltung geographischer Schulbücher.

- B.** Auch sogenannte **Lernbücher** bieten das dem Lehrplan entsprechende geographische Lerngut primär sachorientiert an. Es wird mit Hilfe von zusammenhängenden (textlichen) Darstellungen des Buchautors und mit den Text ergänzenden Bildern (zunächst nur Zeichnungen, Graphiken und Schemata, nach dem Ersten Weltkrieg beinhalteten die Geographiebücher dann auch immer mehr Fotos) präsentiert. Nach A. BECKER (1932, S. 62ff) ist das Lernbuch⁸ nicht zur Verwendung in der Schule bestimmt, sondern soll das dort vom Lehrer vorgebrachte Lerngut dem Schüler bei der häuslichen Arbeit wieder in Erinnerung bringen und ihm damit beim Aufnehmen und Merken des zu lernenden Stoffes helfen.⁹ Das geschieht durch *Fragen* bzw. *Aufgaben*, die manchmal am Anfang eines Textabschnittes stehen, manchmal aber auch in ihn eingefügt sind. Letzteres wurde von verschiedenen Didaktikern aber gerügt, weil es das Lesen des Textes erschwert.

Bereits in seinen Thesen (Zeitschrift für Schul-Geographie 1901, S. 1ff) unterschied BECKER drei Fragearten: „*Sachfragen*“ beziehen sich – in seiner Terminologie – auf das, „was aus der Karte zu entnehmen ist“ und „auf das das Lehrbuch durch Fragen hinweisen muß“. Sie sollen den Schüler zwingen, bei seiner Arbeit mit dem

-
- 5) Zum Beispiel E. NETOLICZKA: Leitfaden für den Unterricht in der Geographie für die Oberklassen der allgemeinen Volksschulen. 26. Auflage 1886. Wien, 89 Seiten und 17 Holzschnitte (Format von 20 x 13 cm).
- 6) Siehe Ch. SITTE (1987). Es wird darin erstmals versucht, die zwischen 1677 und 1987 in Österreich verwendeten geographischen bzw. geographisch-wirtschaftskundlichen Schulbücher zusammenzustellen. Vgl. dazu auch Ch. SITTE (1986; 1989).
- 7) A. BECKER löste mit ihnen eine mehrjährige Schulbuchdiskussion in der „*Zeitschrift für Schul-Geographie*“, die in Wien beim Verlag A. Hölder erschien, aus. Siehe dazu Jahrgang XXII, 1901, Heft 1 (hier die Thesen), 3, 4, 5, 6, 7 und 8; Jahrgang XXIII, 1902, Heft 4, 5, 7, 8, 9 und 11; Jahrgang XXIV, 1903, Heft 1 und 12, sowie Jahrgang XXV, 1904, Heft 7 (hier das Ergebnis).
- 8) Während BECKER bei der Schulbuchdiskussion in der Zeitschrift für Schul-Geographie für das mit Fragen ausgestattete Schülerbuch noch die Bezeichnung „Lehrbuch“ verwendete, benützte er in seiner Didaktik 1932 die „erst in neuerer Zeit in Gebrauch gekommene“ Bezeichnung „Lernbuch“ (S. 62).
- 9) Dabei forderte er bereits 1932: „Der Lehrer soll den Schüler auch in den richtigen Gebrauch des Schulbuches einführen und muß sich über die Art, wie die Schüler lernen und studieren, Kenntnis zu verschaffen suchen“ (BECKER 1932, S. 65f).

Buch stets den Atlas zu benützen. „*Verstandesfragen*“ sollen „zum Arbeiten mit den erworbenen Vorstellungen herausfordern“, zum geistigen Tun anregen und damit die bloß rezeptive Aufnahme des Lerngutes überwinden. „*Wiederholungsfragen*“ fördern das Einprägen und Festigen des Lerngutes. BECKER warnte auch vor zu vielen Fragen und betonte, daß es dem Lehrer überlassen bleiben muß, die Fragen nach der Individualität der Schüler zu erweitern oder auch zu ändern.

Nicht nur jene Geographiebücher, die in der Zwischenkriegszeit in Österreich verwendet wurden (vor allem in der Sekundarstufe I), sondern auch solche, die im ersten Jahrzehnt nach 1945 herauskamen, entsprachen weitgehend dem Charakter des Lernbuches.¹⁰

- C. Die **Arbeitsbücher** sind aus der Reformbewegung hervorgegangen und beruhen auf der Einsicht, daß selbsterarbeitete Erkenntnisse langlebiger sind als nur angelesene. Die *Selbsttätigkeit der Schüler* ist daher methodisches Primat. In weitgehend eigenständiger Auseinandersetzung mit den Buchinhalten sollen die Schülerinnen und Schüler Wissen und Einsichten erwerben und zugleich auch Fertigkeiten einüben (vgl. dazu auch ausführlich KIRCHBERG 1980). Darum besteht das Arbeitsbuch nicht aus einem vom Schulbuchautor verfaßten, zusammenhängenden, fertigen Ergebnistext mit einigen Verständnisfragen, sondern bietet vielmehr in (thematisch oder regional) strukturierter Folge *Arbeitsunterlagen* in den verschiedensten Formen an: Textausschnitte aus Büchern und Zeitungen oder Zeitschriften, Graphiken aller Art (Diagramme, Schaubilder), thematische Kärtchen, Tabellen und Bilder, gelegentlich sogar Ausschneidebögen. Die Verfasser bemühen sich, möglichst viele „Originaldokumente“ zu Wort kommen zu lassen. *Auswertungshinweise* und *Arbeitsanweisungen* schließen diese Arbeitsmaterialien für das operative Tun der Schüler auf. Oft enthält das Arbeitsbuch im Anhang noch ein Begriffslexikon mit Erläuterungen der in ihm vorkommenden Fachausdrücke.

Sowohl der Ablauf des Unterrichts als auch die in ihm zur Anwendung kommende Sozialform bleiben dabei aber dem Ermessen des Lehrers überlassen. Der gelegentlich gehörte Vorwurf, daß dieser Schulbuchtyp den Lehrer „gänge“, geht daher ins Leere. Weil es in Arbeitsbüchern im allgemeinen keine Beschreibung fertiger Lösungen bzw. Ergebnisse gibt,¹¹ sondern diese ja von den Schülern erst gefunden werden müssen, erfordert ihre Benützung eine Sicherung des Unterrichtsertrages außerhalb des Buches, etwa im Schülerarbeitsheft (bzw. in der Schülerarbeitsmappe) oder auf vom Lehrer vorgegebenen Arbeitsblättern. Bücher mit vielen Leerzeilen oder vollständig leeren Seiten zum Eintragen der Ergebnisse sind jedoch schon aus finanziellen Gründen abzulehnen. Wenn Arbeitsbücher beim Unterrichtenden „ankommen“ wollen, brauchen sie gute *Lehrerbegleithefte* mit ausführlichen Lösungen und meist auch methodischen Hinweisen, in Zukunft wohl auch ein eigenes beglei-

¹⁰) Siehe u.a. H. KAINDLSTORFER: Lernbuch der Erdkunde für Hauptschulen. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1929ff; A. BECKER und J. MAYER: Erdkunde für Mittelschulen. Wien: Verlag Deuticke, 7. Auflage, 1936ff; bzw. H. FUCHS, H. KELLNER und H. SLANAR: Erdkunde (für Mittel- und Hauptschule). Wien: Verlag Ed. Hölzel, 1946ff.

¹¹) Manchmal enthalten sie welche im Anhang bzw. auf umgedrehten Seiten zur Selbstkontrolle.

tendes WWW-Angebot, wie es schon seit 1998 für ein in Wien beim Manz-Verlag erscheinendes Geschichtsbuch existiert.

- D. Mischformen.** Idealtypische Arbeitsbücher konnten sich im Geographie- bzw. GW-Unterricht nicht durchsetzen – vielleicht deshalb, weil sie hohe fachwissenschaftliche und methodische Ansprüche an die Lehrer stellten.¹² Vielleicht aber auch aus dem Grund, den der bekannte deutsche Geographiemethodiker Heinrich HARMS (zitiert nach H. FUCHS 1929, S. 216) nannte: „Kein Mensch hält es aus, unausgesetzt gefragt zu werden, unausgesetzt gequetscht zu werden, unausgesetzt geistig produzieren zu sollen; er will auch hören dürfen und schauen dürfen.“

Wir finden daher heute bei den GW-Büchern in Österreich Mischformen der oben beschriebenen Grundtypen, allerdings mit stark unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und Gewichtung. Die Schulbücher enthalten einmal längere, dann wieder kürzere, vom Buchautor bzw. den Buchautoren selbst verfaßte Textteile zu den einzelnen Sachbereichen. Ergebnistexte, die das dargestellte Phänomen bereits erklären, herrschen vor. Textauszüge aus Fach- bzw. Sachbüchern, Zeitschriften und Zeitungen (sogenannte Primär- bzw. Sekundärquellen) nehmen, wenn sie in den Büchern enthalten sind, relativ wenig Platz ein (auch in jenen der Oberstufe). Die meisten Bücher sind reich mit Bildmaterial ausgestattet. Allerdings hat dieses gewöhnlich nur illustrativen Charakter. Alle Bücher enthalten auch Graphiken und Karten, wobei in letzter Zeit das Vordringen kleinmaßstäbiger topographischer Karten auffällt.

Mit Ausnahme eines erst ab 2000 approbierten neuen Schulbuchs für die Sekundarstufe I findet man in allen GW-Büchern Lernaufgaben, Fragen bzw. Arbeitsanweisungen etc. Oft rufen diese jedoch (insbesondere bei Schulbüchern für die Sekundarstufe I) in erster Linie nur kognitiv anspruchslose Textinformationen, einfache Karteninhalte sowie topographische Begriffe ab. Manche Bücher enthalten Zusammenfassungen bzw. Merktex-te. Stellenweise sind in den GW-Büchern auch einfache didaktische Spiele enthalten. Einige Bücher geben am Anfang der Kapitel deren Intentionen an („Hier erfahren Sie ...“). Fast alle besitzen einen mehr oder weniger umfangreichen Nachschlageteil (Glossar) mit Begriffserläuterungen. Einige ersetzen ihn durch ein Register mit Seitenhinweisen, wo die Begriffe erklärt werden.

4. Zur Schulbuchforschung

Schulbuchbeurteilungen, die nicht bloß auf praktischen Unterrichtserfahrungen beruhen (welche zwar oft beachtenswerte, aber eben doch meist nur subjektive Meinungen wiedergeben), sondern theoriegestützt sind, gewinnen international zunehmend an Be-

¹²⁾ Zum Beispiel in Deutschland das „Erdkundliche Arbeitsbuch“ von MURIS, SCHEER und MAYWALD (4. Auflage 1926, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt). Auch in Österreich stieß der von W. SITTE in den „Materialien zur politischen Weltkunde“ (1. Auflage 1972, Österreichischer Bundesverlag, Wien) unternommene Versuch, die Kapitel ‚Entwicklung der Weltbevölkerung‘, ‚Tragfähigkeit der Erde‘ und ‚Dritte Welt‘ im Charakter eines Arbeitsbuches mit anspruchsvollen Materialien zu gestalten (teilweise englischsprachiger Quellentext, Arbeit mit dem Korrelationsdreieck etc.) bei vielen Lehrern auf keine große Begeisterung.

deutung. In Deutschland beschäftigt sich schon längere Zeit das *Georg-Eckert-Institut* in Braunschweig mit Schulbuchanalysen. Von ihm wird die Zeitschrift „*Internationale Schulbuchforschung*“ herausgegeben.¹³ Seit 1988 gibt es in Wien das auf Initiative von R. BAMBERGER gegründete *Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung*.

Der Schwerpunkt der wissenschaftlichen Schulbuchforschung lag bisher bei Untersuchungen zur *Qualität* der Bücher. Arbeiten über die *Entstehung* und vor allem die *Wirkung* von Schulbüchern sind äußerst rar (WEINBRENNER 1995, S. 25). Über österreichische „Geographie und Wirtschaftskunde“-Bücher liegen bis jetzt nicht viele seriöse Untersuchungen publiziert vor.¹⁴ Dabei zeigten die bei ASTLEITNER, SAMS und THONHAUSER (1998) veröffentlichten Ergebnisse die Schwäche von Untersuchungen, die bei fachlicher Unzuständigkeit der Beurteiler nur nach formalen Kriterien (verwendet wurde der sogenannte „Salzburger Schulbuchraster“) durchgeführt wurden. Dies geben übrigens die Autoren selbst zu. Man sollte daher bei solchen Untersuchungen auch GW-Lehrer bzw. GW-Fachdidaktiker mitwirken lassen.

5. Gestaltungsfragen bei GW-Schulbüchern

Im folgenden werden nun beispielhaft einige wichtige Gestaltungsprobleme von GW-Schulbüchern kurz aufgezeigt. Die Reihenfolge spiegelt nicht deren Gewichtung. Es sind aber zu diesem Problemkreis noch viele Fragen offen. Es wäre sehr wichtig, daß sich die hoffentlich in Zukunft an den Universitätsinstituten für Geographie entstehenden fachdidaktischen Arbeitsbereiche oder Abteilungen auch damit beschäftigen.

5.1 Sachliche Richtigkeit

Optimal wäre es, wenn die Schulbuchautoren den aktuellen Stand und die allgemeine Entwicklung der Bezugswissenschaften des Unterrichtsfaches „Geographie und Wirtschaftskunde“ wenigstens überblicksartig kennen sowie in der Lage sind, die ihr spezifische Arbeitsgebiet betreffende neuere Literatur zu beschaffen und kritisch auszuwerten. Letzteres gilt auch besonders für das breitgefächerte ökonomische und politische Informationsangebot in den Medien, das man für die Abfassung eines Schulbuchs in un-

¹³) Jährlich erscheinen vier Hefte. 2001 liegt der 23. Jahrgang vor.

¹⁴) U. BRUNNER untersuchte in ihrer Diplomarbeit an der Universität Salzburg die Verständlichkeit und Lernbarkeit von Schulbuchtexten in GW-Büchern der 6. Klasse; eine Kurzfassung davon hat sie in der Zeitschrift *GW-Unterricht*, Nr. 48, 1992, S. 1–9 veröffentlicht. U. WEINBRENNER (1998) besprach in ihrer quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse geographischer Schulbücher hinsichtlich der Erziehung zur europäischen Solidarität auch österreichische GW-Bücher. Ch. FRIDRICH und N. WEIXLBAUMER (1994/95) untersuchten die Operationalisierung des Perzeptionsansatzes in Büchern der 8. Klasse. Außerdem findet man in ASTLEITNER, SAMS und THONHAUSER (1998) Analysen von vier GW-Schulbüchern der Sekundarstufe I und einem der Sekundarstufe II. Das Institut für Geographie der Universität Wien führt seit vielen Jahren im Rahmen der Lehramtsausbildung in Fachdidaktischen Proseminaren unter der Leitung von Ch. SITTE und H. WOHLSCHLÄGL regelmäßig Schulbuchanalysen durch, allerdings liegen die von den Studierenden verfaßten – zum Teil sehr interessanten und anregenden – Untersuchungen bisher nur als Manuskripte vor.

serem Fach unbedingt braucht. Da sich der GW-Unterricht (zwar nicht ausschließlich!) auch mit der „Räumlichkeit sozialer und kultureller Systeme“ beschäftigt, wäre es sicher von Vorteil, wenn die Autoren charakteristische Großräume, die sie behandeln, auch aus eigener Anschauung kennengelernt haben.

Das alles ist sicher nicht leicht und beansprucht auch viel Zeit. Daher hat die folgende Aussage besonders bei der Erstellung von GW-Büchern ihre Berechtigung: *„Die Arbeit an einem Lehrwerk erfordert ein Team, das sowohl fachliche (objektwissenschaftliche) als auch erziehungswissenschaftliche und praktische Kompetenzen repräsentieren muß. Diese Erkenntnis hat sich teilweise bereits durchgesetzt. Dennoch geben die von uns analysierten Bücher, und sei es nur in dem Sinne, daß sie noch besser sein könnten, Anlaß, dieser Empfehlung Nachdruck zu verleihen“* (ASTLEITNER u.a. 1998, S. 75).

Trotz des Approbationsverfahrens, das von der Begutachterkommission ausdrücklich fordert, *„die sachliche Richtigkeit des Inhaltes und seine Übereinstimmung mit dem jeweiligen Stand des betreffenden Wissensgebietes“* genau zu überprüfen, findet man in vielen „Geographie und Wirtschaftskunde“-Büchern nicht nur kleinere, sondern mitunter auch gravierende sachliche Fehler.¹⁵ ASTLEITNER u.a. empfehlen daher eine bessere Qualifizierung der Approbationsmitglieder als bisher, wenn die Schulbuchapprobation (trotz Forcierung der Schulautonomie) auch in Zukunft aufrecht bleiben sollte (ebenda, S. 76).

5.2 Lesbarkeit des Textes

Bei vielen Schulbuchuntersuchungen wird der (objektiven¹⁶) Lesbarkeit des Textes großes Augenmerk geschenkt, was in Hinblick auf die Entwicklung der Fähigkeit zum selbständigen Kenntniserwerb aus Texten von Bedeutung ist. Mit verschiedenen Methoden (vgl. dazu BAMBERGER und VANECEK 1984) wurde versucht, Schwierigkeitsstufen und Altersadäquatheit von Schulbuchtexten festzustellen. Berücksichtigt werden bei solchen Untersuchungen vor allem Satzlänge, Wortlänge, Anteil der ein- bzw. mehrsilbigen Wörter, schwierige Wörter, Faktendichte, Abstand zwischen Subjekt und Prädikat innerhalb eines Satzes, Kompliziertheit des Satzbaus etc. Aber auch das Druckbild (Schriftgröße, Zeilenlänge, Zeilendurchschuß, Gliederung etc.), Überschriften sowie

¹⁵) Diese Fehler betreffen nicht nur textliche, sondern auch kartographische, graphische und bildliche Darstellungen: Da wird u.a. behauptet, daß Bergbauernhöfe in Österreich *oft* über 2000 m Seehöhe liegen, daß die Wiener Ringstraße an der Stelle der Stadtmauer erbaut wurde und die in der Gründerzeit nach Wien strömenden Arbeiter sich in den Vorstädten niederließen, daß der Wienerwald ein Hügelland ist, das sich vom Alpenvorland nicht unterscheidet, daß Grundwasser in großen unterirdischen Hohlräumen anzutreffen ist, daß das Bruttosozialprodukt den Wert aller Güter und Dienstleistungen umfaßt, die den Bewohnern eines Landes im Laufe eines Jahres zur Verfügung stehen, oder daß Ungarn noch 1996 ein Planwirtschaftsstaat war; man fordert auf, mit der Maßstabsleiste auf der Weltkarte die Entfernung von Wien nach Rio zu messen oder läßt Flugrouten zu anderen Kontinenten dort mit dem Lineal eintragen; bei Kartenausschnitten gibt es oft keine Maßstabsleiste etc.

¹⁶) Mit dem Klammersausdruck wird angedeutet, daß mit Lesbarkeit *nicht* die individuelle Lesefähigkeit der Schüler gemeint ist, die auch bei Gleichaltrigen von verschiedenen subjektiven Faktoren (u.a. Familienmilieu, Legasthenie, Sehschärfe) abhängt.

GW-SCHULBUCH

Motivationselemente spielen bei der Aufnahme eines Textes eine nicht unwesentliche Rolle.

Bei einer 1995 am Institut für Geographie der Universität Wien im Rahmen eines Fachdidaktischen Proseminars von B. HAUSS, H. KERSCHBAUMER und L. WASCHAK durchgeführten Lesbarkeitsanalyse von sechs GW-Schulbüchern der ersten Klasse (5. Schulstufe) konnte die allgemeine Aussage, daß bei manchen Schulbüchern der Schwierigkeitsgrad des Textes „um zwei bis drei Schulstufen höher liegt als nach der offiziellen Angabe“ (BAMBERGER u.a. 1998, S. 19f) voll bestätigt werden.¹⁷

Die Lesbarkeitsuntersuchung der Studierenden zeigte aber auch sehr deutlich die eingeschränkte Bedeutung derartiger Analysen bei GW-Schulbüchern. Ausgerechnet das inhaltlich und methodisch schwächste Buch schnitt bei ihr noch relativ am besten ab. GW-Bücher bestehen heute eben nicht nur aus Text, sondern weisen Fotos, Zeichnungen, Diagramme, Karten etc. auf. Diese beanspruchen im allgemeinen weit mehr als die Hälfte des im Buch zur Verfügung stehenden Raumes¹⁸ und müssen bei Analysen geographisch-wirtschaftskundlicher Schulbücher von kompetenten Personen sowohl hinsichtlich ihres korrekten Inhalts und ihrer äußeren Gestaltung als auch bezüglich ihres didaktischen Wertes untersucht werden, wenn man zu einer adäquaten Gesamtbeurteilung des Buches kommen will.

5.3 Lernaufgaben

Fragen bzw. Aufgabenstellungen, im folgenden allgemein als *Lernaufgaben* bezeichnet, sind heute ein wesentliches Element in den Schulbüchern unseres Faches. Sie unterstützen aktives Lernen, bei dem sich der Schüler selbständig mit dem Lerngut auseinandersetzt. Sie können ihn zum sinnvollen Erschließen von Informationen anregen und helfen ihm bei deren produktiver Verarbeitung in Hinblick auf ein bestimmtes Ziel. Sie dienen aber auch zur Festigung des Gelernten und sollen den Schüler veranlassen, dieses in neuen Situationen anzuwenden. Insofern haben sie eine gewisse Steuerungsfunktion.

¹⁷) Die Studierenden erstellten nicht ein umfangreiches und zeitaufwendiges *Lesbarkeitsprofil*, wie es BAMBERGER und VANECEK in ihrem Buch dokumentierten (1984, S. 69–185), sondern zogen aus allen Schulbüchern Stichproben und berechneten die Schulstufenadäquatheit mit Hilfe des sogenannten *Lesbarkeitsindex* (= durchschnittliche Satzlänge in Wörtern + durchschnittlicher Prozentsatz der Wörter mit mehr als sechs Buchstaben) sowie der sog. „4. Wiener Sachtextformel“ (neben der durchschnittlichen Satzlänge in Wörtern findet hier vor allem der durchschnittliche Prozentsatz der Wörter mit drei und mehr Silben Berücksichtigung, wobei die Werte gewichtet werden). Während die zuerst genannte Formel auf C. H. BJÖRNSSON (Stockholm 1984) zurückgeht, wurde die zweite im Wiener Institut für Schulbuchforschung und Lernförderung entwickelt (siehe auch BAMBERGER 1995).

¹⁸) Bei dem ausgelaufenen GW-Buch „Leben und wirtschaften 2“ (Verlag Ed. Hölzel 1988) betrug der Bildanteil (Fotos und Zeichnungen) rund 50 %, der Kartenanteil 16 %, der Diagramm- und Tabellenanteil 4 %; auf den Textanteil entfielen somit nur 30 % der Gesamtseitenfläche (bezogen auf den Satzspiegel und inklusive der Beilagen, aber ohne Titelei und Inhaltsverzeichnis). Bei „Hölzel-GW 2“ (Wien 1999) beträgt der Anteil des Textes an der Gesamtseitenfläche des Buches sogar nur rund 16 %! Bei dem Schulbuch „Raum – Gesellschaft – Wirtschaft 7“ (Verlag Ed. Hölzel 1998) für die Sekundarstufe II (11. Schulstufe) beträgt der Textanteil 39 %.

tion. Man ist heute größtenteils von der behavioristischen Position, den *gesamten* Lernprozeß mittels der im Schulbuch enthaltenen Fragen und Aufgabenstellungen zu strukturieren und zu steuern, abgekommen.¹⁹ Die Bücher bieten diese als Hilfen an, die zur selektiven Nutzung zur Verfügung stehen bzw. als Anregung gedacht sind.

Dem Lehrer wird dadurch Schreibarbeit erspart und für den eigentlichen Lernprozeß in der Stunde bleibt mehr Zeit übrig. Wenn notwendig, wird er manche Fragen und Aufgabenstellungen modifizieren und auf das Wissensniveau seiner Schüler abstimmen. Die Diskussion, ob GW-Schulbücher Lernaufgaben enthalten sollen, ist daher überholt. Auch die Lehrer erwarten im allgemeinen, daß in den Schulbüchern Fragen und Aufgabenstellungen enthalten sind. Deren gänzliche Eliminierung aus diesen und ihre Verlegung in die Lehrerbegleithefte ist nicht zweckmäßig und ein pädagogischer Rückschritt, da das Schulbuch dann wieder stärker den Charakter eines Lehrbuchs mit faktenorientiertem Ergebnistext erhält.

Lernaufgaben treten in den Büchern in den verschiedensten Formen auf, wobei keine einheitliche Terminologie existiert und es außerdem oft zu Überschneidungen kommt.

- Es gibt *topographische Suchaufgaben*²⁰ wie zum Beispiel: „Sucht die im Text genannten Orte im Atlas“ oder, etwas schwieriger, weil man den Begriff Längstal kennen muß und die Karte zur Bevölkerungsdichte verstehen soll: „Welche Längstäler sind dicht besiedelt?“
- Viele Lernaufgaben unserer Schulbücher sind *Wiederholungs- bzw. Festigungsfragen*,²¹ die Sachverhalte wieder abrufen, die zuvor im Buch meist als Text vermittelt worden sind: Beispielsweise wird die Arbeit der Bantufrauen und Bantumänner mit jeweils acht Zeilen beschrieben und dann aufgefordert: „Vergleiche die Arbeit der Frauen mit der der Männer und schreibe die Unterschiede auf.“ Oder: Die Entstehungs-, Verteilungs- und Verwendungsrechnung der Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung wird zuerst mit Worten erklärt und anschließend der Auftrag erteilt: „Tragen Sie die Begriffe Löhne und Gehälter, primärer Sektor, Bruttoinvestitionen, öffentlicher Konsum, tertiärer Sektor, Einkünfte aus Besitz und Unternehmung, Lagerveränderung, privater Konsum sowie sekundärer Sektor in die nebenstehende Graphik ein.“
- *Auswertungsaufgaben*²² beziehen sich auf das inhaltliche Untersuchen von Quellentexten, Diagrammen, Bildern, thematischen Karten etc. Beispiele: Es geht um

¹⁹⁾ Das Anfang der siebziger Jahre in Deutschland herausgekommene Lehrbuchwerk „Welt und Umwelt“, das teilweise eine methodische Vorbildfunktion für die österreichische GW-Lehrbuchreihe „Der Mensch in Raum und Wirtschaft“ hatte, orientierte sich stark danach. Heute zeigt noch das Schulbuch „Neue Geographie und Wirtschaftskunde“ von W. WEINHÄUPL Anklänge davon. Am konsequentesten wurde die Strukturierung und Steuerung des Lernprozesses seinerzeit beim „Programmierten Unterricht“ angewandt. Siehe G. BAHRENBERG, H. THOMÄ und H. W. WINDHORST (1973): Der programmierte Erdkundeunterricht. Theorie und Praxis. Paderborn.

²⁰⁾ Die beiden Beispiele sind aus Schulbüchern der 3. Klasse.

²¹⁾ Das erste Beispiel ist aus einem Buch der 1. Klasse, das zweite aus einem der 7. Klasse.

²²⁾ Das erste Beispiel stammt aus einem Buch der 8. Klasse (es ging um Feindbilder), das zweite aus einem Buch für die 1. Klasse und das letzte aus einem für die 7. Klasse.

Feindbilder, ein Zeitungsartikel dient als Dokument: „Mit welchen sprachlichen Ausdrücken versucht der Autor des Zeitungsartikels die Leser emotionell zu beeinflussen?“ Ein namenloses Diagramm mit den Monatsmitteln der Lufttemperatur liegt vor: „Woran erkennt man, daß der Ort auf der Südhalbkugel liegt?“ Oder: „Versuchen Sie, mit Hilfe der beigegebenen Schrägluftbilder einen Interpretationsschlüssel für das Satellitenbild zu entwerfen und unterscheiden Sie dabei Waldflächen, Ackerland, Grünland, dicht verbautes städtisches Siedlungsgebiet, größere Industrieflächen, Auto- und Eisenbahnstrecken.“ Leichter wäre die zuletzt genannte Aufgabe, wenn der Schüler mit Hilfe eines Interpretationsschlüssels die oben genannte Flächennutzung auf einem über das Satellitenbild gelegten Transparentpapier einzeichnen soll. Manchmal werden im Rahmen der Auswertung (aber auch bei Wiederholungen) Begriffe den entsprechenden Bildelementen zugeordnet oder Bilder nach irgendwelchen Kriterien umgeordnet.

- *Anwendungsaufgaben*²³ verlangen den Transfer der erworbenen Qualifikationen auf neue Lernsituationen. Dazu gehört auch die Beurteilung bzw. die Bewertung eines Sachverhalts. Beispiele: Im Buchtext wird erklärt, warum es Zeitzonen gibt. Dem Schüler steht außerdem die auf „Greenwich Meantime“ ausgerichtete Zeitzonenkarte der Erde zur Verfügung. Die Aufgabe lautet: „Du stehst um 8 Uhr früh auf und möchtest deinen Bruder in New York anrufen. Warum wird er nicht gerade erfreut sein?“ Oder: Am Ende des Kapitels über Wirtschaftspolitik steht die Aufgabe: „Die Kosten bestimmter wirtschaftspolitischer Entscheidungen werden hauptsächlich von einem sehr kleinen Teil der Bevölkerung getragen. Zeigen Sie das an aktuellen Beispielen und erläutern Sie, warum die Kosten ungleich verteilt sind.“ Und als letztes Beispiel: Im Kapitel EU-Osterweiterung wird die Wirtschaftsstruktur Polens beschrieben. Die daran anschließende Anwendungsaufgabe lautet: „Überlegen Sie, welche Auswirkungen ein Beitritt Polens sowohl für Polen als auch für die EU haben kann und begründen Sie, warum Sie dafür / dagegen sind.“ Man könnte bei dieser Aufgabe auch die Berufe der Befragten angeben (Bauarbeiter in Wien, Bauunternehmer, Landwirt im Innviertel, Hausfrau etc.).
- *Ergänzungsaufgaben* waren vor allem früher in Schulbüchern der Sekundarstufe I bei der Verwendung von Lückentexten beliebt, man kann sie aber auch heute noch hin und wieder in manchen Lehrwerken finden. Abgesehen davon, daß Lückentexte viel Platz im Schulbuch benötigen, verlangen sie – sehr oft bei fehlender Eindeutigkeit – nur Wortwissen.

Lernaufgaben treten in den Büchern in der Regel als Aufforderungen, Fragen oder zum Überlegen anregende Kommentare auf. Sie können kurz oder lang sein und knappe Antworten oder ausführliche Lösungen (und dementsprechend auch längere Zeit zur Erledigung) verlangen. Letztere werden gewöhnlich in das Schülerheft (die Schülermappe) eingetragen. Ich glaube nicht, daß es notwendig ist, bei Lernaufgaben auch die dabei anzuwendende Sozialform vorzuschlagen. Bei ihrer Formulierung sollten die Zielsetzungen und der Inhalt des mit ihnen verknüpften Buchabschnittes (der betreffenden Unterrichtseinheit bzw. Unterrichtssequenz) berücksichtigt sein. Wenn die Aufgaben nicht

²³) Das erste Beispiel stammt aus einem Schulbuch der 2. Klasse, das zweite aus einem der 7. Klasse und das letzte aus einem der 8. Klasse.

auf den Schulbuchinhalt zurückgreifen, sollten die zur Lösung erforderlichen Arbeitsgrundlagen angegeben werden – es sei denn, man strebt an, daß die Schüler lernen, diese selbständig in Bibliotheken, im Internet oder bei Befragungen zu finden.

Die meisten der Lernaufgaben unserer GW-Schulbücher betreffen den kognitiven Bereich. Um den Schwierigkeitsgrad zu erfassen, kann man sich der sechs Niveaustufen der BLOOMschen Taxonomie²⁴ bedienen. Allerdings sollte man bei der Aufgabenanalyse auch die inhaltliche Komplexität berücksichtigen, wie es MOOSBRUGGER (1985, S. 122ff) bei ihrer Untersuchung österreichischer Geschichtsbücher getan hat. Ihre Ergebnisse zeigen, daß fast zwei Drittel der Fragen in den untersuchten Büchern der Sekundarstufe I dem *untersten* kognitiven Niveau zugeordnet werden müssen. Für die Lernfragen in österreichischen GW-Büchern fehlen bis jetzt solche Schwierigkeitsuntersuchungen. Auffallend ist jedoch (insbesondere in den Büchern für die Sekundarstufe I) der relativ hohe Anteil an topographischen Suchfragen.²⁵ Es entsteht der Eindruck, daß die Vermittlung von topographischem Wissen manchmal noch immer als eine Hauptaufgabe des GW-Unterrichts angesehen wird.

5.4 Bilder

Es gibt heute kein GW-Schulbuch mehr ohne *Bilder* in Form von fast durchwegs farbigen Fotos und Zeichnungen. Letztere sollten vor allem dann herangezogen werden, wenn es sich um Sachverhalte handelt, die sich photographisch nicht wiedergeben lassen (z.B.: „Was macht die Bank mit meiner Spareinlage?“) oder um solche, die durch eine Zeichnung übersichtlicher bzw. klarer dargestellt werden können als durch ein Foto (z.B. der stockwerkartige Aufbau des tropischen Regenwaldes). Im Vergleich mit früher quellen unsere GW-Bücher manchmal an Bildern sogar über.²⁶ Es muß daher gefragt werden, ob zu viele Bilder im Buch nicht genauso problematisch sind wie zu wenige, welche Bilder ein GW-Schulbuch enthalten soll, wie ihre Positionierung im Druckspiegel ist, wie der Lehrer sie methodisch einsetzt und der Schüler mit ihnen umgeht? Es sind also inhaltliche, formale, funktionale, lernpsychologische und mediendidaktische Aspekte zu beachten.²⁷

²⁴) *Wissen, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese, Beurteilen*. Zur leichteren Handhabung könnte man die sechs Niveaus auf die drei Stufen „Kennen“, „Verstehen“, „Urteilen“ zusammenziehen. Siehe dazu das Stichwort „*Taxonomie*“.

²⁵) Bei „Hölzel-GW 2“ beträgt ihr Anteil an allen Lernaufgaben 41 %, bei „Durchblick 1“ (Verlag Westermann Wien) 32 %.

²⁶) Im „Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für Mittelschulen“ für die 2. Klasse von A. BECKER und J. MAYER (Verlag Deuticke, 1936) waren 67 Bilder enthalten, in „Horizonte 2“ (Verlag Ed. Hölzel, 1995) finden sich 158 und in „Hölzel-GW 2“ (1999) etwas mehr als 200 Bilder. Das Schulbuch „Der Mensch in Raum und Wirtschaft 2“ (Verlag Westermann Wien, 1987ff) enthält gar 275 Bilder. Das Buch „Vernetzungen – Geographie (Wirtschaftsgeographie). Band III für Handelsakademien“ (Verlag Trauner, 1996) enthält zwar nur 80 Bilder, dafür aber über 60 Karten und mehr als 110 Diagramme.

²⁷) In dieser Hinsicht versagt der „Salzburger Schulbuchraster“ (siehe Kapitel 6), was auch quantitativ zum Ausdruck kommt. So stellt er die Ergebnisse einer Untersuchung der Schulbücher „Blickpunkt Erde 1 und 2“ zwar mit 181 Zeilen vor, auf die Bilder der beiden Bücher beziehen sich jedoch nur 7 Zeilen (vgl. ASTLEITNER, SAMS und THONHAUSER 1998, S. 116ff).

Bilder können *motivieren*. Ist das der Grund, warum manche Bücher so viele enthalten oder wird dabei nur unserem „Bildzeitalter“ nachgegeben und die Verlage versuchen, damit den Absatz zu beeinflussen? Regen Bilder zum Lesen an oder halten sie, überhaupt wenn sie zahlreich sind, davon ab bzw. fördern sie die „Flüchtigkeit des Blicks“? Mit welchen Motiven werden Schüler der Sekundarstufe I oder II angeregt, sich mit Abbildungen näher zu beschäftigen? Angeblich machen Landschaftsbilder ohne Menschen auf Zehn- bis Zwölfjährige keinen großen Eindruck.

Bilder können aber auch *emotionalisieren*. Allerdings sollte man mit dieser Funktion vorsichtig umgehen, denn dabei können sehr leicht Feindbilder oder Vorurteile entstehen bzw. sich festigen.

Bilder können ferner *illustrieren*, das heißt, Sachverhalte ohne Text veranschaulichen, den Text fachlich ergänzen sowie neugierig auf den Text machen. Redundanzen sind jedoch zu vermeiden. In unserem Fach gibt es keine Untersuchungen, wie das Lernen und Behalten von Text durch die Anwesenheit von Bildern beeinflusst wird bzw. werden kann. Besonders bei der Behandlung von Thematiken, die mit Worten schwierig auszudrücken sind, wäre das sehr interessant. Welche Textelemente werden im Bild gezeigt, welche Zusatzinformationen vermittelt das Bild? Wo müssen die Bilder in solchen Fällen platziert werden?

Nicht zuletzt spielen Schulbuchbilder eine besonders bedeutende Rolle im auf die *Selbsttätigkeit der Schüler* ausgerichteten GW-Unterricht. Vor allem bei ihrem Einsatz in der Sekundarstufe I haben sie gewöhnlich vor der Karte, dem Diagramm und dem Text die dominierende Funktion. Sie sollen dabei jedoch nicht nur betrachtet, sondern *ausgewertet* werden, wobei sich die Schüler sowohl kognitiv als auch affektiv mit ihnen auseinandersetzen haben.²⁸ Das Bild im Schulbuch hat in diesem Fall gegenüber dem Overhead-Transparent, dem Dia, dem Video und Film den großen Vorteil, daß es jeder Schüler vor sich liegen hat und bei Licht (wodurch es auch möglich ist, dabei zu schreiben, zu zeichnen, die Karte zu benutzen) individuell unterschiedlich lang auswerten kann.

Die Gewichtung dieser vier eben genannten **Funktionen von Bildern** ist in den Schulbüchern sehr ungleich. Beim Durchblättern mancher Bücher hat man den Eindruck, daß viele Bilder nicht nach didaktischen Gesichtspunkten ausgewählt wurden, sondern nur „Lückenfüller“ sind. Sie sind weder in den Text integriert, noch gibt es dazu irgendwelche Arbeitsanregungen bzw. -aufträge.²⁹ Auch muß stark bezweifelt werden, ob ein 44 x 65 mm großes und in schwacher photographischer Qualität reproduziertes Bild motiviert oder Einzelheiten erkennen läßt (insbesondere wenn es ein Landschaftsbild ist). Immer wieder trifft man auf Schulbuchbilder, deren Bildunterschriften ihren Inhalt verraten und dadurch meist der Auswertung im Wege stehen.³⁰ Das beweist, daß man so-

²⁸) Mehr darüber im Stichwortartikel „*Bildmedien*“.

²⁹) K. F. FICK (1973, S. 81) berichtete in einer heute noch immer lesenswerten älteren Arbeit, daß sich bei einer Analyse von 5.900 Arbeitsaufgaben aus insgesamt 21 bundesdeutschen Erdkundebüchern nur 7 % der Aufgaben auf Bilder, 54 % hingegen auf den Atlas bezogen haben.

³⁰) „Es ist der grundlegende Fehler vieler Erdkundebücher, daß sie die Findigkeit und Selbständigkeit der Kinder, ihre Freude am Entdecken planmäßig verhindern, weil alles, was auf den

wohl die Funktion des Bildes wie die der Bildunterschrift nicht erkannt hat. Bildunterschriften können bei der Auswertung helfen, aber sie sollen diese nicht ersetzen!

5.5 Karten

Obwohl nahezu jeder Schüler einen Schulatlas besitzt, enthalten alle GW-Schulbücher auch *Karten*.³¹ F. ALTEMÜLLER, der ehemalige Leiter der Fachredaktion Geographie/Kartographie des Ernst Klett Verlages, stellte zum Verhältnis von Atlaskarten und Schulbuchkarten aus seiner Erfahrung fest, daß man speziellen unterrichtlichen Ansprüchen mit Schulbuchkarten viel besser gerecht werden kann als mit den Karten des Atlas, weil sie im Kontext mit anderen Darstellungsmitteln (Texten, Bildern, Diagrammen, Tabellen) und den entsprechenden Aufgabenstellungen zielgenau auf das jeweilige Thema zugeschnitten und dabei hinsichtlich ihrer Gestaltung und Inhaltsdichte auf die betreffende Altersstufe der Schüler ausgerichtet werden können. Sie sind meist auch in der Herstellung billiger als Atlaskarten und können daher schneller als diese aktualisiert bzw. ausgewechselt werden.

Als Folge dieser Entwicklung können die Schulatlanten, die im Zusammenhang mit dem Vordringen des themenorientierten Geographieunterrichts in Deutschland (Österreich zog erst später nach) immer umfangreicher und damit auch schwerer wurden, von Fallbeispielen entlastet werden. Nach ALTEMÜLLER (1992, S. 208) kommt dem Schulatlas mit seiner gewöhnlich anspruchsvolleren Kartographie heute vor allem die Aufgabe zu, die „meist großmaßstäbigen Fallbeispiele in großräumige topographische und thematische Zusammenhänge“ zu stellen. Daneben ist er „das Kompendium, in dem sich das Raumkontinuum allgemein und im Blick auf wichtige Themen übersichtlich präsentiert“.

Auch die österreichischen „Geographie und Wirtschaftskunde“-Schulbücher enthalten – vor allem seit dem Paradigmenwechsel des Faches in den achtziger Jahren – zahlreiche Karten.³² In der Regel handelt es sich dabei um thematische Karten, die in den jeweiligen Schulatlanten (zumindest in der gleichen Gestaltung) nicht vorkommen. Konsequenterweise wird dieses Prinzip jedoch nicht durchgezogen. Vor allem dann nicht, wenn der Buchautor eine Karte haben will, die zwar vielleicht im verlagseigenen Atlas³³ vorhanden ist, nicht aber in den Konkurrenzatlanten. Die reichliche Ausstattung der Schulbü-

Bildern bedeutsam ist, in einem geschwätigen Text darunter gedruckt erscheint“ (M. F. WOCKE: *Heimatkunde und Erdkunde. Grundzüge einer Didaktik und Methodik*. 5. Auflage, Hannover 1962, S. 91).

³¹) Siehe dazu auch den Stichwortartikel „*Schulatlas II*“.

³²) In „*Raum – Gesellschaft – Wirtschaft 7*“ (Verlag Ed. Hölzel, 1997) sind es beispielsweise 52 Karten. Das entspricht dem Umfang von 16 Seiten im Hölzel Weltatlas für die Oberstufe (der ohne Register 160 Seiten umfaßt). Rechnet man noch die im Lehrerbegleitheft zu RGW 7 als ganzseitige Kopiervorlagen enthaltenen sieben Karten dazu, so ergibt das insgesamt einen Umfang von 24 Atlasseiten. Im Schulbuch „*Seydlitz 7*“ (1965) waren es nur 15 Karten, die man auf zwei Atlasseiten unterbringen konnte.

³³) Nur zwei der Verlage, die GW-Schulbücher herausgeben, nämlich Hölzel und Westermann Wien, produzieren auch Schulatlanten.

cher mit thematischen Karten kann dazu führen, daß die Schüler entweder den Atlas nicht mehr in die Schule mitnehmen oder ihn immer in der Schule lassen (vorgegeben aus Gewichtsgründen der Schultaschen) oder – insbesondere auf der Sekundarstufe II – verzichten, ihn zu erwerben.³⁴

Gegen Ende der neunziger Jahre tauchten in einigen Büchern der Sekundarstufe I auch stumme Lernkarten auf. Bei anderen Schulbuchreihen enthalten manche Lehrerbegleitbände Kopiervorlagen von einfachen Karten. Mit ihnen sollen meist topographische Begriffe eingeübt und gefestigt werden. Entsprechend den Hinweisen im GW-Lehrplan 1985/86 findet man in allen Schulbüchern für die Sekundarstufe I auch Ausschnitte aus Stadtplänen, Straßenkarten und Wanderkarten bzw. der amtlichen Österreichischen Karte 1:50.000 oder 1:25.000. Nicht immer ist ihre Druckqualität befriedigend (vor allem, wenn der Farbdruck reduziert wurde). Kritisiert müssen auch diejenigen Stadtplanausschnitte werden, die unter anderen Zielsetzungen speziell für ein Schulbuch angefertigt wurden und nicht den im Alltag im Gebrauch stehenden Stadtplänen, die man beispielsweise als Tourist benützt, entnommen wurden.

Was in österreichischen GW-Büchern heute fast gar nicht vorkommt (im Gegensatz etwa zu französischen oder britischen Schulbüchern, wo auch Anleitungen zur Interpretation gegeben werden),³⁵ ist die ganzheitliche geographische Interpretation groß- bis mittelmaßstäbiger topographischer Karten, obwohl gerade sie nicht nur zu einem besseren Kartenverständnis, sondern vor allem auch zur besseren Raumerkenntnis verhilft (Ch. SITTE 1998).

Die kartographische und inhaltliche Qualität der thematischen Karten in den Schulbüchern ist sehr unterschiedlich. Was erstere betrifft, hängt das wahrscheinlich damit zusammen, daß auch bei denjenigen Schulbuchverlagen, die Atlanten machen, nicht immer geschulte Kartographen die Karten der Bücher herstellen. Aus Gründen der Kosteneinsparung werden sie oft von Graphikern mit einfachen Zeichenprogrammen am PC erstellt. Als Mängel fallen dann schwere Verstöße gegen Grundgesetze der thematischen Kartographie auf (z.B. bei Dichte- und Verteilungskarten) sowie das Fehlen von Maßstabsbezeichnungen bzw. Maßstabsleisten oder das sinnlose Hineinsetzen letzterer in Übersichtskarten der ganzen Erde. Hinweise auf die spezielle Arbeit mit den Karten des Schulatlas gehören nicht in das Schülerbuch, sondern in den Schulatlas, wo sie auch meistens sind.

³⁴) 2001 existiert zwar noch die unter Bundeskanzler Kreisky eingeführte Aktion des „Gratisschulbuchs“ für jeden Schüler. Auf Grund des Sparkurses der Bundesregierung seit Ende der neunziger Jahre gibt es aber „Pro-Kopf-Limits“, die besonders auf der Sekundarstufe II schnell überschritten werden, sodaß die Eltern für Differenzbeträge im Selbstbehalt aufkommen müssen. Da verzichtet man dann eventuell auf einen Atlas. Man hat ja bereits einen aus der Sekundarstufe I, außerdem gibt es CD-ROM-Atlanten.

³⁵) In beiden Staaten gibt es zu den Ausführungen in den Schulbüchern noch zusätzlich Arbeitshefte, in denen sowohl die Auswertung topographischer als auch thematischer Karten geübt wird. Siehe u.a. C. WARN (1991): *The Ordnance Survey Map Skills Book*. Walton-on-Thames: Ordnance Survey and Th. Nelson; M. HAGNERELLE et al. (1999): *Geocarto-Bac. Le Fichier de Préparation Pratique aux Nouvelles Épreuves de Géographie au Baccalaureat*. Paris: Editions Magnard.

5.6 Graphiken

Graphiken kommen in den Schulbüchern in den verschiedensten Arten vor. Am häufigsten sind Diagramme anzutreffen, mit denen Zahlenwerte schnell und anschaulich dargestellt werden können.³⁶ Sie sind in unserem Schulfach unentbehrlich. Manche Schulbücher enthalten kurze Hinweise, wie man Diagramme liest. Stufenweise Anleitungen zur Konstruktion von Diagrammen und Beispiele, wie man mit ihnen manipulieren kann, sind leider in den Büchern seltener bzw. überhaupt nicht anzutreffen. Die am häufigsten in den Schulbüchern auftretenden Diagrammartentypen sind das Säulen- oder Stabdiagramm, sein Vetter das Balkendiagramm, das Linien- bzw. das Kurvendiagramm und das Kreisdiagramm; relativ selten kommen Flächendiagramme, Dreiecks- und andere Korrelogramme sowie Piktogramme und Organigramme vor.

Die Problematik bei der Einfügung von Diagrammen in GW-Schulbücher ist eine mehrfache und sollte Autoren, Begutachtern und Benützern bewußt sein. So muß *erstens* gefragt werden, ob den Schülern die zum inhaltlichen Verständnis notwendigen fachlichen Begriffe bekannt sind. Bei einem Klimadiagramm ist es beispielsweise notwendig, zu wissen, was man unter einer „mittleren Monatstemperatur“ versteht oder wieviel Liter Wasser 50 mm Niederschlag auf einem Quadratmeter entsprechen. Auch wäre es sicher günstig, wenn die Schüler durch eigenes Handeln erlebt haben, wie die Werte gemessen werden. Das gilt nicht nur beim Klimadiagramm, sondern auch in anderen Fällen (z.B. bei Arbeitslosendaten oder Ergebnissen von Meinungsbefragungen), damit der Glaube an die Autorität der Zahl etwas relativiert wird.

Zweitens ist wichtig zu wissen, ob die mathematischen Voraussetzungen zum Verstehen eines Diagramms vorhanden sind, zum Beispiel beim Einsatz von Korrelogrammen, flächenproportionalen Kreisdiagrammen oder logarithmischen Y-Achsen. Wenn der Autor meint, ein solches Diagramm zu einem wissenschaftlich vorgezogenen Zeitpunkt unbedingt einsetzen zu müssen, hat er die notwendigen Voraussetzungen im Buch auch zu erklären.

Drittens ist die jeweilige graphische Gestaltung des Diagrammtyps von Bedeutung. Säulendiagramme, die Entwicklungen in ungleichen Zeitintervallen zeigen, müssen beispielsweise ihre Säulen in genauso ungleichen horizontalen Abständen plazieren. Auch sollte die Y-Achse nicht über dem Null-Wert beginnen. Kreisdiagramme sollten maximal nur sechs bis sieben Sektoren haben, sonst wird das Vergleichen und Beschriften schwierig, nicht nur in der ersten Klasse. Ähnliches gilt für gegliederte Balkendiagramme. Wenn man für diese beispielsweise eine Länge von 100 mm wählt, können die Schüler durch einfaches Abmessen mit dem Lineal die Prozentwerte der einzelnen Teilstücke selbst ermitteln. Dreidimensionalität bei Säulen- und Balkendiagrammen oder anderen Diagrammartentypen, wie sie in der Diagrammfunktion von Computersoftware zusätzlich angeboten wird, sollte man nur dann bei der Gestaltung benutzen, wenn dadurch die Aussage verbessert wird. Dreidimensionale Schräglagen von sogenannten Tortendiagrammen (= Kreisdiagrammen) sind abzulehnen. Korrekte Diagrammdarstel-

³⁶) Allerdings haben manchmal auch gut gemachte Tabellen ihre Vorzüge, z.B. wenn es auf Kommastellen ankommt.

lungen enthalten im allgemeinen auch Angaben, aus denen die Quelle und der Erhebungszeitraum der Daten hervorgeht. Auch bei Piktogrammen ist Vorsicht geboten, insbesondere, wenn es sich um den Vergleich von Größenverhältnissen handelt. Bei linearer Vergrößerung von Figuren etwa nehmen meistens auch deren Flächen zu, wodurch beim Betrachter ein überproportionaler Größeneindruck entsteht. Noch vertrackter wird dieses Problem bei dreidimensionalen Figuren. Übrigens, je bildhafter Graphiken Daten präsentieren, desto schwieriger sind Größenvergleiche und desto leichter kann man auch manipulieren, es sei denn, man arbeitet etwa nach der sogenannten „Wiener Schule der Bildstatistik“.

Bezüglich der *Schulstufenadäquatheit* von Diagrammart und -formen liegen in unserem Fach nur wenige Aussagen vor.³⁷ Nach dem oben Gesagten ist es jedoch klar, daß Festlegungen zu dieser Thematik schwierig sind, weil sie von mehreren Variablen abhängen. So kann man einfache Klimadiagramme bei vorhandenen Wissensvoraussetzungen und entsprechender Gestaltung (zum Beispiel: nebeneinander stehende Thermometer sowie unterschiedlich stark gefüllte Gefäße zum Auffangen des Regens symbolisieren die mittlere Monatstemperatur und die Niederschlagsmenge) sicher bereits in der 1. Klasse einsetzen (und daraus Liniendiagramme entwickeln), komplexe Klimadiagramme nach WALTER/LIETH mit unterschiedlichen Niederschlagsskalen aber auf dieser Schulstufe nicht. Zehn- bis Elfjährige können diese zwar abzeichnen oder automatisch ausfüllen, für das genaue Verstehen der darauf dargestellten Beziehungen zwischen Niederschlag, Temperatur, Verdunstung und Vegetationszeit fehlen ihnen aber noch die entsprechenden Voraussetzungen.

Außer Diagrammen enthalten GW-Bücher sehr oft noch weitere graphische Darstellungen wie *Profile*, *Blockdiagramme* und *Schaubilder*. Letztere sind zeichnerische Darstellungen, die komplexe funktionale, genetische, chronologische oder kausale Zusammenhänge und Strukturen sowie geographische und ökonomische Prozesse in optisch einprägsamer Form veranschaulichen und dadurch deren Verstehen erleichtern. Sie können in Schulbüchern für die Sekundarstufe I ebenso wie in solchen für die Sekundarstufe II auftreten und sollten viel stärker als bisher beim Aufzeigen ökonomischer Zusammenhänge und Prozesse herangezogen werden.

5.7 Sichern und Festigen des Unterrichtsergebnisses

Das Sichern bzw. Festigen des Unterrichtsergebnisses (-ertrages) kann stundenimmanent sowie stundenübergreifend durchgeführt werden.³⁸ Prinzipiell sollten die Schüler dabei zum selbständigen Denken und Tun herausgefordert werden, zum Beispiel durch aktive Mithilfe bei der Erstellung eines Tafelbildes während des Stundenablaufs, durch

³⁷) Unter anderem von D. STONJEK (1997, S. 157) in BIRKENHAUER, J. (Hrsg.): Medien – Systematik und Praxis. München, oder H. MOSCHARNIK (1993): Mathematische Grundlagen für den „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht in der Unterstufe. Unveröffentlichte Seminararbeit (Institut für Geographie der Universität Wien).

³⁸) Siehe zur Ergebnissicherung allgemein H. MEYER (1989): Unterrichtsmethoden II, Praxisband. Frankfurt.

eigenständiges Zusammenfassen und Fixieren der Ergebnisse in zeichnerischer und/oder kurzer schriftlicher Form am Ende der Unterrichtseinheit, durch Ausfüllen eines vom Lehrer vorgelegten Arbeitsblattes; auch das Anfertigen eines Spiels könnte dazu dienen.

Seit langem bemühen sich auch die Autoren von Schulbüchern, dem Lehrer beim Sichern und Festigen des Unterrichtsergebnisses zu helfen, zum Beispiel durch die Formulierung von sogenannten *Merktexten*. In diesen wird versucht, in sehr kurzen Zusammenfassungen an den vorausgegangenen Inhalt des Buchabschnittes zu erinnern.³⁹ Meist handelt es sich dabei jedoch nur um das Memorieren von einfachem, vordergründigem Wortwissen, nicht um die Festigung von Fähigkeiten und Einsichten. Wesentliche Unterrichtsergebnisse werden daher mit Merktexten nicht gesichert. Andere Autoren führen nach jedem größeren Abschnitt die ihnen darin wichtig erscheinenden *Sachbegriffe* namentlich an. Auch dabei geht es nur um Wortwissen, wobei die Schüler allerdings die Begriffe größtenteils mit ihren eigenen Worten anhand der verschiedenen Informationen im Buch erklären müssen. Auch verschiedene Formen von *Rätseln* werden gelegentlich zur Sicherung des Unterrichtsertrages eingesetzt.

Manche Autoren benützen eine ganze Seite unter der Überschrift „Was weißt du über ...?“ oder „Gewußt wie!“, um mit *Arbeitsaufträgen* oder *Fragen* das, das sie in dem betreffenden Buchabschnitt für wichtig halten, wiederholen zu lassen. Dabei können bereits auch höhere kognitive Niveaus angesprochen bzw. Fertigkeiten geübt werden,⁴⁰ was aber leider selten ist.⁴¹ Eine weitere Möglichkeit, den Unterrichtsertrag zu festigen bzw. zu sichern, erreicht man durch die *Angabe der wesentlichen Zielstellungen*, die in dem betreffenden Kapitel angestrebt werden.⁴² Die Schüler können dadurch selbst, wenn sie die Ergebnisse untereinander vergleichen, überprüfen, ob sie die Zielstellungen erreicht haben oder nicht.

6. Beurteilungskriterien für die Auswahl von GW-Schulbüchern

Die 1972 begonnene (Gratis-)Schulbuchaktion,⁴³ bei der der Staat jährlich rund eine Milliarde Schilling zur Finanzierung der Schulbücher in die Wirtschaft fließen läßt, löste – sicher auch im Zusammenhang mit den in den siebziger Jahren einsetzenden Reformen des Schulwesens – einen Boom auf dem Schulbuchsektor aus. Allein auf der Sekundarstufe I werden im Schuljahr 2001/2002 elf verschiedene „Geographie und Wirt-

³⁹⁾ Aus einem GW-Buch der 3. Klasse: „Das nördliche Alpenvorland ist eine flache bis hügelige Großlandschaft mit sehr ertragreichen Böden. Hier verlaufen die bedeutendsten Verkehrslinien Österreichs, die Westautobahn und die Westbahn.“

⁴⁰⁾ Beispiele für derartige Arbeitsaufträge wären etwa: „Beurteile die vorgeschlagene Lösung aus der Sicht des Konsumenten.“ „Ergänze das vorliegende Diagramm!“

⁴¹⁾ Vgl. dazu, was in Kapitel 2 über die *pré-bac*-Kapitel in den französischen Geographiebüchern gesagt wurde. Diese Form des Übens und Festigen gibt es bei uns nicht.

⁴²⁾ „Hier hast Du erfahren, wie man Werbeangebote von Reiseveranstaltern überprüft.“ „Hier erfahren Sie, wie man räumliche Informationen aus Satellitenbildern und ergänzenden Materialien erkennen, verknüpfen und bewerten kann.“

⁴³⁾ Näheres dazu im Themenheft der Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“, 145. Jg., Heft 4, 1995.

schaftskunde“-Lehrwerke zur Verfügung stehen.⁴⁴ Die Auswahl der Schulbücher trifft im allgemeinen die Lehrerkonferenz der jeweiligen Schule. Um den Kollegen dabei zu helfen, werden abschließend einige, für Unterrichtende praktikable **Beurteilungskriterien** vorgeschlagen. Selbstverständlich spielen bei der Auswahl eines Schulbuchs immer auch subjektive Gründe mit (eigener Unterrichtsstil, persönliche Präferenzen für die Gestaltung des Buches oder für die Autoren etc.), vielleicht auch Einsparungsmöglichkeiten zugunsten anderer Unterrichtsmittel. Außerdem, das perfekte Schulbuch, das allen theoretischen Idealen entspricht, gibt es nicht. Wohl aber sollte herausgefunden werden, welches Buch den Erfordernissen des eigenen Unterrichts entspricht, die eigenen Schüler für das Fach neugierig macht und ihnen beim Lernen hilft.

Die geordnete Zusammenstellung der Beurteilungskriterien von Schulbüchern wird allgemein als **Schulbuchraster** bezeichnet. Es gibt im deutschen Sprachraum eine Reihe solcher Raster (vgl. BAMBERGER 1995). Der bereits erwähnte „Salzburger Raster“ (ASTLEITNER u.a. 1998, S. 36–53) enthält insgesamt 78 Kategorien, arbeitet jeweils mit einer fünfstufigen Rating-Skala und stützt sich auf Schätzurteile. So interessant er im allgemeinen ist, ist er für die Beurteilung von GW-Büchern allerdings nicht besonders geeignet. Erstens berücksichtigt er neben dem fachdidaktischen Paradigma zuwenig die sachliche Richtigkeit und die für GW-Bücher charakteristischen Gestaltungsmerkmale (siehe Kapitel 5). Zweitens erfordert seine Verwendung einen großen Zeitaufwand.

Im folgenden wird in Abbildung 2 ein für die Hand des Lehrers bestimmter „Raster“ vorgelegt, mit dem dieser relativ schnell eine „vorläufige“ Beurteilung eines Schulbuchs durchführen kann. Die „nachläufige“ Beurteilung sollten Lehrer und Schüler gemeinsam nach Verwendung des Buches am Ende des Schuljahres machen. Der Raster beruht auf Anregungen aus der Literatur⁴⁵ und auf Erfahrungen, die bei Schulbuchuntersuchungen im Rahmen von Fachdidaktischen Proseminaren am Institut für Geographie der Universität Wien gemacht wurden. Bei der Arbeit mit den Fragen verwendet man am besten eine fünfstellige Skala: 5 bedeutet höchste Zustimmung, 1 höchste Ablehnung; 0 wird verwendet, wenn der Frageinhalt auf Grund des vorliegenden Buchs unbeantwortbar ist. Durch Verdoppelung der Skalenwerte bei einzelnen Fragen kann man nach bevorzugten eigenen Interessen „gewichten“. Aus den summierten Werten wird der Durchschnitt errechnet. Unter Berücksichtigung eigener Interessenschwerpunkte hat man damit einen wichtigen Anhaltspunkt, welches der bewerteten Bücher den persönlichen Vorstellungen am besten entspricht.

In dem jeweils unter den einzelnen Fragen stehenden, nicht fettgedruckten Text wird versucht, die Fragen (die 14. muß nicht bewertet werden) mit knappen Erläuterungen zu kommentieren. Zusätzliche Unterstützung für die Überprüfung bieten außerdem die Abschnitte 3 und 5 im vorliegenden Stichwortartikel.

⁴⁴) Verlag Ivo Haas, Salzburg: „*Neue Geographie und Wirtschaftskunde*“. Verlag Ed. Hölzel, Wien: „*GW-Module*“, „*Hölzel-GW*“, „*Horizonte*“, „*Panorama*“, „*Weltbilder*“. Verlag L. Stocker, Graz: „*Du und die Welt*“. Verlag Veritas, Linz: „*Blickpunkt Erde*“. Verlag Westermann, Wien: „*Durchblick*“, „*Der Mensch in Raum und Wirtschaft*“. Verlegergemeinschaft Neues Schulbuch, Wien: „*Geofenster*“. Eine vollständige Liste aller in Österreich approbierten Schulbücher findet man im Internet unter <<http://www.bmuk.gv.at/pserv/schulb.htm>>.

⁴⁵) Außer der bereits im Text zitierten Literatur beispielsweise noch L. JANDER (1982) und U. WEINBRENNER (1998).

Abb. 2: Schulbuchraster – Ein Vorschlag zur Beurteilung von GW-Schulbüchern

(1) Entspricht der Buchinhalt der gegenwärtigen fachdidaktischen Konzeption des Unterrichtsfaches?

Eigentlich müßte die Approbationskommission dies gewährleisten. Dennoch sollte es auch der Lehrer überprüfen. Steht der *in gesellschaftlicher Bindung räumlich und wirtschaftlich handelnde Mensch* wirklich im Mittelpunkt, und beschäftigt sich der Großteil des Buchinhaltes *themorientiert* damit? Teilweise können das bereits die Kapitelüberschriften verraten. Oder dominieren Länderinformationen, Landschaftsbeschreibungen und physiogeographische Darstellungen ohne Bezug zur eben erwähnten zentralen inhaltlichen Ausrichtung des Schulfaches GW gemäß Lehrplan?

(2) Wird Wirtschaftskunde als Wirtschaftserziehung aufgefaßt?

So notwendig auch die Vermittlung gewisser ökonomischer Grundbegriffe und Daten ist, ungleich wichtiger ist jedoch das Hinführen der Schüler zum vernünftigen wirtschaftlichen Denken, Urteilen und Handeln in den Situationen der Alltagswirklichkeit. Werden daher (erstens) kognitive Strukturen zum Verstehen der im Alltag auftretenden wirtschaftlichen Tatbestände, Prozesse und Probleme einschließlich ihrer Interdependenzen zu gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen aufgebaut? Versuchen die Autoren (zweitens), an Beispielen ökonomischer bzw. ökonomisch beeinflusster Entscheidungsprozesse bei den Schülerinnen und Schülern handlungssteuernde Einstellungen anzubahnen?

(3) Wie weit berücksichtigt das Buch das Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“?

Dabei könnte man beispielsweise auf folgende Details näher eingehen: Werden im Buch auch kontroverse Auffassungen sowie voneinander abweichende Stellungnahmen (z.B. bei Raumordnungsfragen) vorgestellt und wird bei ökonomischen Problemen die „cui bono“-Frage behandelt? Deckt es, soweit möglich, Machtstrukturen im Beziehungsgeflecht zwischen Mann und Frau, am Arbeitsplatz, in der Wirtschaftspolitik etc. auf? Vermeidet das Buch Stereotype und trägt es zum Abbau von Vorurteilen bei? Fördert es die Entfaltung kritischen Denkens, indem es beispielsweise Probleme diskutiert und nicht harmonisiert?

(4) Sind Ihrer Meinung nach die fachlichen Inhalte des Buches sachlich richtig?

Die Antwort bezieht sich nicht nur auf den Text, sondern auch auf die Inhalte der Bilder, Graphiken und Karten. Außerdem geht es dabei auch um das Feststellen sachlich verzerrter oder gar falscher Vereinfachungen bzw. Generalisierungen. Je nachdem, ob beim Überprüfen keine, nur wenige oder viele falsche Aussagen bzw. Behauptungen festgestellt werden, wird mit 5 bis 1 bewertet. Vermißt man im Buchinhalt konkret die Auswertung des neueren Schrifttums und damit die Einbeziehung neuerer wissenschaftlicher Erkenntnisse, bedeutet das einen Abzugswert. Wenn man den Aktualitätszustand der Inhalte in die Bewertung miteinbezieht, muß allerdings berücksichtigt werden, daß von der Abgabe des Manuskriptes bis zur Fertigstellung eines Schulbuches mindestens ein Jahr vergeht.

(5) Ermöglicht das Buch eine weitgehend selbsttätige Auseinandersetzung der Schüler mit dem Lerngut?

Um diese Frage bejahen zu können, sollte wenigstens ein größerer Teil des Buchs nicht nur bereits fertige Lernergebnisse präsentieren, sondern diese erst von den Schülern

durch geistiges und manuelles Tun erarbeiten lassen. Zu diesem Zweck müssen im Buch Texte, Bilder, Graphiken, Karten und Tabellen vorhanden sein, durch die die angestrebten Erkenntnisse nicht bereits als fertige Ergebnisse oder Merktexte dargeboten werden, sondern die so formuliert bzw. gestaltet sind, daß darauf bezogene sinnvolle Arbeitsaufgaben in unterschiedlichen Formen (nicht nur „W-Fragen“) und Schwierigkeitsgraden die Schülerinnen und Schüler anregen, die relevanten Informationen aus diesen Texten oder Graphiken etc. selbst zu erschließen und zu verarbeiten.

(6) Enthält das Buch Hilfen, die vorführen, wie man mit ihm lernt?

Zeigen diese Hilfen, wie man sich mit neuen Themen auseinandersetzt und bereits absolvierte festigt? Führen sie konkret und anschaulich vor, wie man mit den (nur) im betreffenden Buch enthaltenen Textstellen, Bildern, Graphiken, Karten und Tabellen arbeitet? Das kann sich auf Lesen, Verstehen, Interpretieren und (eventuell auch) auf Selbstherstellen beziehen. Erkennt man innerhalb eines mehrbändigen Lehrbuchwerkes eine stufenweise aufbauende Erweiterung bzw. Vertiefung mediendidaktischer Fähigkeiten?

(7) Entspricht das Bildmaterial fach- und bilddidaktischen Anforderungen?

Bilder haben neben ihrer Illustrations- und Motivationsfunktion in GW-Büchern vor allem die Aufgabe, Informationsquelle zur Erkenntnisgewinnung im Rahmen des operativen Unterrichts zu sein. Dazu müssen sie aber sowohl inhaltlich als auch technisch den an sie gestellten Anforderungen entsprechen. Das bedeutet u.a.: Sind sie genügend groß? Lassen sie auch das erkennen, worauf es ankommt? Gibt es die dazu hinleitenden Aufgabenstellungen und verraten keine „geschwätzigen“ Bildunterschriften bereits im Vorhinein das zu Erarbeitende? Sind die Bilder an den richtigen Stellen im Buch positioniert? Helfen bei schwierigen Bildaussagen andere mediale Informationen? Sind die Bilder „seitennumeriert“ (z.B.: Abb. 45.2), damit sie leichter aufgerufen werden können? Zeigen sie bei Fotos (zumindest im Abbildungsverzeichnis) das Aufnahmedatum?

(8) Entsprechen die Karten fach- und kartographiedidaktischen Anforderungen?

Die Karte im Schulbuch hat in erster Linie das zu enthalten, was die Karten im Atlas nicht bieten können. Dazu gehören thematische Fallbeispiele in „größeren“ Maßstäben (mit Maßstableisten!). Wenn auf kleinen Nebenkärtchen deren großräumige bzw. globale Einordnung gezeigt wird, nimmt man den Schülern eine wichtige topographische Aktivität ab. Bücher enthalten auch stark vereinfachte Übersichtskarten (z.B. von Österreich, von Großräumen oder der Erde). Unterliegt vor allem letzteren der dem Inhalt entsprechende (z.B. flächentreue) Netzentwurf und ist dieser richtig dargestellt? Sind die darauf abgebildeten Sachverhalte positions- und raumtreu eingetragen? Weichen die auf den Karten verwendeten Signaturen und Flächenfarben gegenüber denjenigen im Schulatlas oder innerhalb des Buches stark voneinander ab, selbst wenn es nicht notwendig ist? Sind sie auch für Schüler mit Schwächen beim farbigen Sehen erkennbar (z.B. durch Rasteraufdruck)? Bestehen die Arbeitsaufträge zu den thematischen Karten nur bzw. hauptsächlich aus „Wo“-Fragen? Werden auch die sog. Lernkarten kartographisch richtig dargestellt? (bezüglich der Hilfen siehe Kriterium 6).

(9) Entsprechen die Graphiken fach- und mediendidaktischen Anforderungen?

Auch alle Graphiken im Schulbuch sollen primär als Arbeitsquellen verwendet werden. Die wichtigsten Beurteilungskriterien sind neben dem zumindest stichprobenartigen Überprüfen der Richtigkeit des Datenmaterials das Feststellen der zum Auswerten notwendigen fachlichen und mathematischen Voraussetzungen bei den Schülern sowie die

Registrierung falscher und manipulativer graphischer Elemente. Auch die optische Form der Graphiken muß ansprechend sein. Allerdings sollte man darauf achten, daß nicht irgendwelche „Design-Gags“ die Prinzipien der graphischen Informationsvermittlung verletzen oder überhaupt ignorieren, was bei Graphiken in Medien leider öfter geschieht. Das Zitieren der Daten- bzw. Diagrammherkunft und die Angabe des Zeitraums, für den die Daten gelten, sollte auch in Schulbüchern üblich sein. Zeitreihen, die Trends zeigen, geben wichtigere Informationen als ohnehin meist überholte „Letztjahresdaten“. Nicht unberücksichtigt sollten bei Analysen von GW-Schulbüchern ferner Zielsetzung, Inhalt und Aussagekraft der in den Büchern enthaltenen Schaubilder bleiben. Zeigen sie das Wesentliche von Strukturen, Zusammenhängen und Prozessen richtig? Spricht ihre Form die Schüler dieser Schulstufe an? Brauchen sie eine textliche Ergänzung? Werden Schüler angeleitet, solche Schaubilder (eventuell zur Festigung der Unterrichtsergebnisse) selbst zu erstellen?

(10) Unterstützen die Lernaufgaben die Verwendung des Buches?

Dabei sollte man vor allem beachten, ob sich die Lernaufgaben darauf beschränken, nur wichtige Lernbereiche aufzuschließen, und damit dem Lehrer einen Freiheitsraum einräumen oder ob sie praktisch den gesamten Unterrichtsablauf steuern? Geht aus ihrer Formulierung eindeutig hervor, was verlangt wird? Gehen sie auch auf die außerschulische Erfahrungswelt der Schüler ein? Werden die Aufgabenstellungen variiert und auch höhere kognitive Niveaus angesprochen? Gibt es auch Lernaufgaben zum affektiven Bereich? Angaben über bei den Lernaufgaben einzusetzende Sozialformen sind im Schülerbuch abzulehnen, weil der Lehrer die Entscheidung darüber selbst – jeweils der Klassensituation und seiner unterrichtlichen Zielsetzung entsprechend – trifft.

(11) Ist die sprachliche Gestaltung dem Alter der Schüler angemessen?

Ohne die Bedeutung dieser Kategorie zu schmälern, muß darauf hingewiesen werden, daß der Textanteil bei GW-Büchern oftmals geringer ist als der Anteil der anderen Gestaltungsformen des Lehrguts (siehe Kapitel 5.2). Dennoch kann man die altersadäquate sprachliche Gestaltung des Schulbuchs stichprobenartig mit den Instrumenten des „Lesbarkeitsindex“ oder der „Wiener Sachtextformel“ (siehe Fußnote 17) grob überprüfen. Allerdings muß dazu gesagt werden, daß – vor allem auf der Sekundarstufe II – die Schüler auch zum Lesen und Verstehen schwieriger Texte hingeführt werden müssen, weil sie sonst unfähig bleiben, sich auch aus anspruchsvolleren Tageszeitungen sowie aus Fachliteratur zu informieren.

(12) Entspricht das Buch formal den Anforderungen eines modernen Unterrichtswerkes?

Finden Sie das Buchformat und den Buchumfang richtig? Ist der Umschlag attraktiv (aber ohne falsche Symbole)? Zeigt das Inhaltsverzeichnis klar und deutlich das (thematisch) aufgegliederte Lerngut? Ist das Schriftbild gut lesbar sowie das Seitenlayout übersichtlich? Werden dabei Farbunterlegungen sinnvoll eingesetzt? Gibt es ein Lexikon (Glossar), das wichtige fachliche Begriffe kurz erklärt und die Seite(n) ihres Vorkommens im Buch angibt? Enthält das Schulbuch ein vollständiges Sachregister? Ist die Haltbarkeit des Bandes „schülergerecht“ oder zerfällt er schnell?

(13) Gibt es zu dem Schülerbuch ein informatives Lehrerbegleitbuch bzw. -heft?

Wenn der Lehrer bei der Benützung des Buches durch ein Lehrerbegleitbuch bzw. -heft wirklich unterstützt werden soll, dann enthält dieses mehr als nur die mit einigen Worten oder wenigen Sätzen formulierten Antworten zu den Fragen im Schülerbuch. Es ist

natürlich eine Frage der Kosten, wie umfangreich der Verlag das Buch/Heft produziert. Jedenfalls sollten aber darin enthalten sein: Das Konzept des Schülerbuches, der Lehrplanauszug für die betreffende Schulstufe, die Begründung (!) der von den Autoren getroffenen Themenauswahl und der damit verfolgten Ziele, methodische Vorschläge für den Unterrichtsablauf, inhaltliche Erläuterungen zu den Themen und Aufgaben sowie Lösungshinweise bzw. -möglichkeiten (die Beantwortung simpler topographischer Fragen aus dem Schülerbuch diskriminiert eigentlich Fachlehrkräfte). Ausgewählte Schriftumsangaben zur weiterführenden Information der Unterrichtenden, aber auch Literaturhinweise, aus denen ersichtlich ist, woher die Buchautoren hauptsächlich ihr Wissen schöpfen, sind nützlich, Bildmedienhinweise jedoch überflüssig, weil dementsprechende Verzeichnisse in den Schulen existieren bzw. dort immer wieder erneuert werden. Auch allgemeine fachdidaktische Ausführungen brauchen in Lehrerbegleitheften nicht enthalten zu sein. Dafür gibt es andere Publikationen. Einige wichtige, das Lerngut des Schulbuchs sinnvoll unterstützende *Kopiervorlagen* (nicht nur stumme Karten zum Topographielernen) wären günstig. Eingefügte Leerspalten für Notizen des Lehrers im Zusammenhang mit der Benützung des Buches im Unterricht gibt es bis jetzt in keinem Lehrerbegleitbuch.

Künftige GW-Bücher (besonders solche für die Sekundarstufe II) sollten unbedingt eine „WWW-Ergänzung“ haben, in der paßgenau zum Schülerbuch Adressen zum Finden von weiteren Daten sowie flexibel und aktuell Materialien etc. zu den Unterrichtsthemen angeboten werden. Auch Fehler bzw. Irrtümer könnten dann schneller korrigiert werden. Nicht zuletzt würde es dadurch auch zu einer (besseren) Kommunikation zwischen Buchbenützern und Buchherstellern kommen. Für ein Schulbuch des Unterrichtsfaches Geschichte und Sozialkunde wurde im Schuljahr 1998/99 erstmals in Österreich ein solches Projekt gestartet, das Vorbildwirkung auch für GW-Bücher haben könnte (www.manzschulbuch.at/geschichte.html).

(14) Gibt es speziell auf das Schulbuch zugeschnittenes Medienmaterial?

Auch diese Frage ist eine Kostenfrage, und zwar nicht nur für den Verlag, sondern auch für die Schule, da derartiges Material kaum kostenfrei abgegeben werden wird. Die praktischen Schwierigkeiten bei speziell für ein bestimmtes Schülerbuch konzipierten „Materialien“ liegen in der geringen Auflagenhöhe. Deshalb muß man, wenn man sich nicht nur auf Textausgaben beschränkt, jahrgangsübergreifende Publikationen herausgeben. Das weiter oben zitierte „Lexikon zur Geographie und Wirtschaftskunde für Zehnbis Vierzehnjährige“ des Hölzel-Verlags (siehe Fußnote 4) ist für die Sekundarstufe I bestimmt, genauso wie die beiden beim selben Verlag herausgekommenen Hefte mit Didaktischen Spielen (siehe Stichwortartikel „*Didaktische Spiele*“). Einfache Spiele sind in fast allen Schulbüchern enthalten (sehr oft handelt es sich allerdings nur um camouflierte Topographiespiele). Höherwertige Spiele brauchen meist umfangreicheres Material in unterschiedlicher und motivierender Form, sodaß für sie Extrapublikationen notwendig werden. Hier liegt eine Zukunftsaufgabe der Software-Produzenten. Nicht speziell auf das Schulbuch zugeschnittene, aber dieses ergänzende Software sind beispielsweise die vom Bundesamt für Eich- und Vermessungswesen herausgegebene „Austrian Map“ (1999), die das amtliche Kartenmaterial Österreichs auf zwei CD-ROMs enthält, sowie das vom Österreichischen Statistischen Zentralamt (neuer Name: „Statistik Österreich“) auf CD-ROM publizierte „Statistische Jahrbuch der Republik Österreich“. Schön wäre es, wenn es von diesen beiden Werken mit Satellitenbildern, Fotos und thematischen Karten etc. ergänzte Auszüge für Schulzwecke gäbe. Das Schülerbuch selbst würden sie aber nicht ersetzen.

Literatur

- ALTEMÜLLER, F. (1992): „Alexander“ und „Terra“ – Schulkartographie in Atlas und Schulbuch. In: MAYER, F. (Hrsg.): Schulkartographie. Tagungsband zum Wiener Symposium 1990. Wien, S. 206–213 (= Wiener Schriften zur Geographie und Kartographie 5). – ASTLEITNER, H., SAMS, J. und J. THONHAUSER (1998): Womit werden wir in Zukunft lernen? Schulbuch und CD-ROM als Unterrichtsmedien. Ein kritischer Vergleich. Wien, 158 S. – BAMBERGER, R. und E. VANECEK (1984): Lesen, Verstehen, Lernen, Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache. 199 S. – BAMBERGER, R. (1995): Methoden und Ergebnisse der internationalen Schulbuchforschung im Überblick. In: OLECHOWSKI, R. (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt/M., S. 46–94. – BAMBERGER, R., BOYER, L., SRETENOVIC, K. und H. STRIETZEL (1998): Zur Gestaltung und Verwendung von Schulbüchern. Mit besonderer Berücksichtigung der elektronischen Medien und der neuen Lernkultur. Wien, 205 S. – BECKER, A. (1932): Methodik des Geographischen Unterrichts. Ein pädagogisch-didaktisches Handbuch für Lehramtskandidaten und Lehrer. Wien, 124 S. – BUTT, G. und D. LAMBERT (1997): Geography Assessment and Key Stage 3 Textbooks. In: Teaching Geography 3, S. 146f. – BRUCKER, A. (1985): Das geographische Schulbuch. Wie kann es seiner Aufgabe als Schülerbuch gerecht werden? Ein Konzeptionsvorschlag. In: Internationale Schulbuchforschung 7 (2/3), S. 189–201. – FICK, K. F. (1973): Das Lehrbuchbild im erdkundlichen Unterrichtswerk. In: WOCKE, M. F. (Hrsg.): Film und Bild im geographischen Sachunterricht. Hannover, S. 60–101. – FRIDRICH, Ch. und N. WEIXLBAUMER (1994/95): Wahrnehmungsgeographie und ihre Operationalisierung im GW-Unterricht. In: Geographie und ihre Didaktik 22 (4), S. 173–192 (Teil I) und 23 (1), S. 9–21 (Teil II). – FUCHS, H. (1929): Das Arbeitsbuch im Erdkundeunterricht. Mit besonderer Berücksichtigung der Mittelstufe. In: HELMER, L. und H. KAINDLSTORFER (Hrsg.): Neue Beiträge zur Methodik des erdkundlichen Unterrichts. Wien, S. 209–227. – GOETZ, K. (1996): Wirtschaftskunde und Schulgeographie. In: GW-Unterricht 62, S. 23–32. – HACKER, H. (Hrsg.) (1980): Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht. Bad Heilbrunn/Obb., 189 S. – HAUSS, B., KERSCHBAUMER, H. und L. WASCHAK (1995): Die GW-Bücher für die 1. Klasse Unterstufe vor dem Hintergrund der Lehrplanmodifikation 1993/94. Ausgewählte Aspekte der Schulbuchanalyse. Unveröffentlichte Arbeit aus dem Fachdidaktischem Proseminar. Institut für Geographie der Universität Wien, 112 S. – HEDTKE, R. (1997): Politikdidaktik zwischen Netzeuphorie und Medienkritik. In: Gegenwartskunde 4, S. 519–530. – HEDTKE, R. (1999): Fahr'n, fahr'n, fahr'n auf der Datenautobahn? Kleine Didaktik der Internetnutzung für sozialwissenschaftliches Lernen. In: Gegenwartskunde 4/99, S. 497–507. – HITZ, H. (1985): Der neue Lehrplan und das Schulbuch. In: Geographisches Jahrbuch Burgenland. Eisenstadt, S. 159–169. – JANDER, L. (1982): Schulbücher im Geographieunterricht. In: JANDER, L., SCHRAMKE, W. und H.-J. WENZEL (Hrsg.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Stuttgart, S. 339–361. – KIRCHBERG, G. (1980): Das Arbeitsbuch. Zu Konzeption und Einsatz des lernprozeßorientierten Schulbuchs im Geographieunterricht. In: Praxis Geographie 10 (2), S. 78–84. – KISSLING, W. (1995): Das Schulbuch als historisches Medium der Unterrichtskontrolle. In: OLECHOWSKI, R. (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt/M., S. 116–174. – KRÄMER, F. (1991): Das Schulbuch im Geographieunterricht. In: Geographie und ihre Didaktik 19 (2), S. 70–76. – KROSS, E. (1995): Die Aufgabenstellung im Geographiebuch. In: BÜNSTORF, J. und E. KROSS (Hrsg.): Geographieunterricht in Theorie und Praxis. Gotha, S. 163–186. – KUHN, L. (1977): Schulbuch, ein Massenmedium. Informationen, Gebrauchsanweisungen, Alternativen. In: Pädagogik der Gegenwart 123, Wien. – LUDWIG, H. (1992): Arbeitsweisen in Erdkundes Schulbüchern. Eine Analyse aus länderkundlichem und lernzielorientiertem Unterricht. In: BROGIATO, H. P. und H.-M. CLOSS (Hrsg.): Geographie und ihre Didaktik. Festschrift für W. SPERLING, Teil 2. Trier, S. 523–538. (= Materialien zur Didaktik der Geographie 16) – MENSCHIK, G. und Ch. SITTE (1997): La Géographie française – Nachhilfe für Österreich? Einige Bemerkungen zu einer neuen Generation französischer Geographieschulbücher (insbesondere für die „Terminale“, das Vorbereitungsjahr für die Matura/Bac).

GW-SCHULBUCH

In: GW-Unterricht 66, S. 48–59. – MOOSBRUGGER, M. (1985): Das Niveau der Aufgaben in Lehrbüchern. In: Unterrichtswissenschaft 13 (2), S. 116–129. – NIEMZ, G. (1988): Ergebnisse einer bundesweiten Umfrage zur Praxis des Geographieunterrichts. In: Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen des 46. Deutschen Geographentages in München 1987. Stuttgart, S. 488–496. – SCHANZ, G. (1977): Zur Bewertung von Erdkundeschulbüchern. In: Geographische Rundschau 29 (3), S. 84–88. – SITTE, Ch. (1986): Zu Fragen der Entwicklung von Schulbüchern aus Geographie (und Wirtschaftskunde) in Österreich. In: WOHLSCHLÄGL, H. und Ch. SITTE (Hrsg.): „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht in Österreich Mitte der achtziger Jahre. Festschrift für Wolfgang Sitte zum 60. Geburtstag. Wien, S. 227–240 (= GW-Unterricht 23). – SITTE, Ch. (1987): Bibliographie zur Entwicklung der Schulbücher aus Geographie (Geographie und Wirtschaftskunde) in Österreich. In: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft 129, S. 128–165. – 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, Ch. (1998): Die Verwendung topographischer Karten im Unterricht und ihre inhaltliche Ergänzung durch die Verwendung von Informationen aus dem Internet. In: GW-Unterricht 70, S. 47–57. – SITTE, W. (2000): Das Approbationsverfahren. In: GW-Unterricht 77, S. 10–11. – SPERLING, W. und H.-M. CLOSS (1978): Das Geographielehrbuch. Systematische Einordnung, geschichtliche Aspekte, Forschungsbericht. In: Hefte zur Fachdidaktik der Geographie 2 (3), S. 3–28. – STEIN, G. (Hrsg.) (1979): Schulbuchschelte als Politikum und Herausforderung wissenschaftlicher Schulbucharbeit. Stuttgart, 192 S. – STEIN, G. (1991): Schulbücher in Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: ROTH, L. (Hrsg.): Pädagogik, Handbuch für Studium und Praxis. München, S. 752–759. – STONJEK, D. (1997): Diagramme – Veranschaulichung statistischer Daten. In: BIRKENHAUER, J. (Hrsg.): Medien – Systematik und Praxis. München, S. 138–158. – THONHAUSER, J. (1992): Was Schulbücher (nicht) lehren. Schulbuchforschung unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt (Beispiel Österreich). In: FRITZSCHE, K. P. (Hrsg.): Schulbücher auf dem Prüfstand. Perspektiven der Schulbuchforschung und -beurteilung in Europa. Braunschweig, S. 55–78. (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung 75). – THÖNEBÖHN, F. (1990): Das Geographieschulbuch. Bedeutung, Gestaltung und Verwendung. In: Geographie heute 83, S. 4–10 (= Themenheft „Schulbuch“). – THÖNEBÖHN, F. (1992): Das Erdkundebuch. Neuere Untersuchungen zur Bedeutung und Verwendung im Unterricht. In: Karlsruher Pädagogische Beiträge 26, S. 60–66. – VANECEK, E. (1995): Zur Frage der Verständlichkeit und Lernbarkeit von Schulbüchern. In: OLECHOWSKI, R. (Hrsg.): Schulbuchforschung. Frankfurt/M., S. 195–215. – VOLKMANN, H. D. (1978): Die Funktion des Schulbuches im lernzielorientierten Unterricht. In: Hefte zur Fachdidaktik der Geographie 2 (3), S. 29–43. – WEINBRENNER, P. (1986): Kategorien und Methoden für die Analyse wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Lehr- und Arbeitsmittel. In: Internationale Schulbuchforschung 8 (3), S. 321–337. – WEINBRENNER, U. (1998): Erziehung zur europäischen Solidarität durch geographische Schulbücher der Sekundarstufe I. Eine quantitative und qualitative Inhaltsanalyse. Nürnberg, 219 S. (= Geographiedidaktische Forschungen 30). – WIECZOREK, U. (Hrsg.) (1995): Zur Beurteilung von Schulbüchern. In: Augsburger Beiträge zur Didaktik der Geographie 10, S. 69–99. – WOODWARD, A. (1994): Textbooks. In: HUSEN, T. und T. N. POSTLETHWAITE (Hrsg.): The International Encyclopedia of Education 11, S. 6366–6371. – WRIGHT, D. R. (1996): Textbook Research in Geographical and Environmental Education. In: WILLIAMS, M. (Hrsg.): Understanding Geographical and Environmental Education. London, S. 172–182.

Manuskript abgeschlossen: 2000

Christian Sitte