

TERRASSE

MAGAZIN FÜR DEN GEOGRAPHIEUNTERRICHT



NUMMER 1, JUNI 1991

„*Sanfter Tourismus*“: Ökologie auf Reisen *Geographiedidaktik*:
Unterricht für Kopf, Herz und Hand *Spiel*: Europa-Rätsel im Erdkunde-
unterricht *Diskussion*: Erdkunde – ein Schulfach in der Krise? *Atlasarbeit*:
Rundreise durch Nordeuropa

Klett



Weite Sicht, überraschender Blick auf ausgedehnte Ländereien zu Füßen – was fällt einem Geographen nicht alles zum Begriff TERRASSE ein.

Wir wollen fachlich sortieren. Zuerst das Physische: TERRA ist unsere Erde, Schauplatz allen Geschehens, Daseinsgrund aller biologischen und morphologischen Prozesse. Schon stehen wir auf der Flußterrasse.

Mehr noch interessiert uns der Mensch mit seinem Gestaltungswillen: Anbauterrassen für Reis und Reben, Abbauterrassen im Tagebau, Belege für den mit Zähigkeit und Fleiß arbeitenden Menschen, der sich um ein lebensförderliches Ergebnis müht.

Ist es von dort nicht ein kleiner Schritt zu Ihren pädagogischen Mühen? Zur nimmer endenden, zähen Arbeit für einen Bildungszuwachs Ihrer Schüler? Oder zum ebrgeizigen Bemühen unserer Autoren und Redakteure um dienliches Material für einen guten Erdkundeunterricht. Die Schulstufen als Anbauterrassen?

Auch ASS lugt aus diesem Wort hervor. Das soll uns Ansporn sein, mit TERRA für Sie immer eines zu bleiben.

Schließlich übersehen wir nicht den architektonischen Aspekt einer TERRASSE. Da sehen wir Menschen, die verdientermaßen von des Tages Arbeit ausruben. Kaffeetrinken im warmen Sonnenlicht, ein gutes Gläschen und beschauliche Gespräche unter Gleichgesinnten an langen Sommerabenden. Die TERRASSE als Forum für Gedankenaustausch.

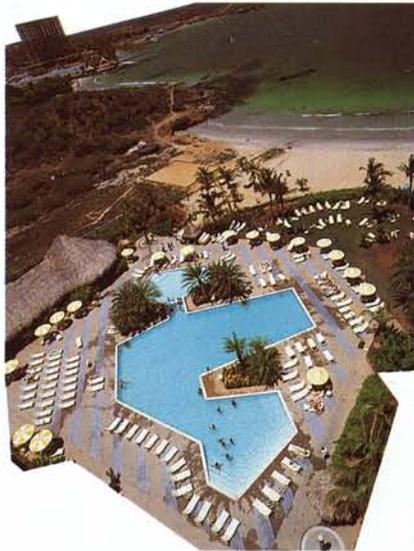
Wenn wir viele solche Aspekte von Geographie und mehr in unserem Erdkundemagazin künftig einfangen können, wie wir's uns vorgenommen haben, dann wollen wir zufrieden sein. Und Sie? Haben wir Sie neugierig gemacht auf die erste Nummer unserer TERRASSE?

Redaktion Geographie, Kartographie
Ernst Klett Schulbuchverlag

I N N H A L T

AKTUELL

Die Reisezeit steht vor der Tür. Anlaß für Dietlind von Laßberg, sich mit den ökologischen Folgen der Reiselust zu beschäftigen. **3**



PODIUM

Erdkundeunterricht – wissenschaftsorientiert oder schülerorientiert? Eberhard Groß plädiert für eine Synthese. **6**

RÄTSEL

Europäische Bergspitzen, ein Frankreich-Führer, ein Güterzug durch Deutschland ... Reinhard Kracht präsentiert „Rätselhaftes“. **8**

IM PROFIL

Quo vadis Erdkunde? Gespräch mit Geographielehrern über (Gegenwarts-)Probleme und (Zukunfts-)Chancen des Fachs. **10**



ÜBRIGENS ...

TERRASSE wird auf chlorarm gebleichtem Papier gedruckt. Wir versuchen damit, auch hier unseren Beitrag zur Verminderung der Umweltbelastung zu leisten.



UNTERRICHTSPRAXIS

Atlasarbeit – mehr als eine Pflichtübung! Martin Plemper gibt Anregungen. **12**



KLETT INTERN

In Wort und Bild: Kurzporträt der Redaktion Geographie, Kartographie. **14**

BILDNACHWEIS:

Titel: Mauritius, Stuttgart, Mittel Foto. S. 2: Mauritius, Stuttgart, Cash (o.); Vogt, Düsseldorf (m.); Transglobe, Hamburg, Rietz (u.) S. 3; Mauritius, Stuttgart, Kugler. S. 5: Verkehrsamt Innervillgraten. S. 6/7: Christian Dekelver (Illustrationen). S. 10/11: Vogt, Düsseldorf. S. 12/13: Transglobe, Hamburg, Janicek (l.); Transglobe, Hamburg, Stackmann (m.); Transglobe, Hamburg, Takanori Yamakawa (r.). S. 14/15 Simianer, Blühdorn, Stuttgart

IMPRESSUM

TERRASSE erscheint im ERNST KLETT SCHULBUCHVERLAG, Postfach 10 60 16, 7000 Stuttgart 10 © Ernst Klett Schulbuchverlag GmbH Stuttgart 1991

Titelbild:
Fjordlandschaft: Romsdal, Norwegen

Tourismus auf neuen Wegen

Umweltbewußtsein auch im Reisegepäck

Der Tourismus sitzt heute – wie andere Wirtschaftszweige auch – auf der ökologischen Anklagebank. Nach vielen Jahren hemmungsloser Expansion gibt es jetzt ermutigende Ansätze für ein Umdenken. Und außerdem: Die Kundschaft selbst – von zu Hause aus für Umwelt-Aspekte sensibilisiert – behält auch im Urlaub immer mehr die „ökologische Brille“ auf.

Viel Beton:
„Skyline“ am
Strand von
El Arenal,
Mallorca



Dietlind von Laßberg vom Studienkreis für Tourismus berichtet.

Jeder von uns wird zunehmend mit Umweltproblemen konfrontiert. Sie beschränken sich schon lange nicht mehr auf den Arbeitsalltag. Die Zerstörung der Umwelt hat auch Auswirkungen auf unsere Freizeitgestaltung. Jedes Jahr reisen viele Millionen Deutsche in immer entferntere Urlaubsregionen (Abb. 1). Bei ihrer Ankunft hat sie die Umweltproblematik oft schon längst eingeholt.

Daß der Tourismus ein Faktor ist, der zur Umweltbelastung beiträgt, wird heute nicht mehr bestritten. Er ist aber nicht nur Täter, sondern auch Opfer. Der Tourismus läuft Gefahr, seine eigenen Grundlagen zu

zerstören. Dies ist ein Teufelskreis, dem zu entfliehen in den vergangenen Jahren Anstrengungen unternommen worden sind. Tourismusexperten haben neue, umwelt- und sozialverträglichere Fremdenverkehrskonzepte ausgearbeitet. Die ersten Urlaubsregionen versuchen, sie in die Praxis umzusetzen.

Wie konnte es zu dieser Entwicklung kommen? Ende der 50er Jahre begann die „Tourismuseuphorie“. Mehr Freizeit und die Zunahme der disponiblen Einkommensanteile waren ihre Auslöser. Die Fremdenverkehrsgebiete in den Gebirgsregionen, am Mittelmeer und auch in der Dritten Welt

sahen zunächst, bedrängt von Reiseveranstaltern, die mit neuen und preisgünstigen Reisezielen ihre Marktanteile vergrößern wollten, nur die ökonomischen Vorteile des Reisebooms: neue Arbeitsplätze, höhere Einkommen der einheimischen Bevölkerung, Verbesserung der Infrastruktur, Deviseneinnahmen.

Schon Anfang der 70er Jahre wich die Begeisterung einer Ernüchterung. Die zerstörerischen Auswirkungen der hemmungslosen touristischen Expansion auf das ökologische Gleichgewicht und die natürlichen Grundlagen in manchen Regionen waren nicht mehr zu übersehen.

LANGE LISTE DER ÖKOLOGISCHEN SÜNDEN

Wer kennt sie nicht, die „Skiorte aus der Retorte“ mit ihren riesigen Hotelkomplexen, die die Landschaft ebenso zersiedeln wie Zweitwohnungen, Campingplätze, Sportanlagen. Planierte Skipisten begünstigen die Bodenerosion. Der verschwenderische Umgang mit Wasser in touristischen Einrichtungen belastet in manchen Trockenregionen die natürlichen Lebensgrundlagen aufs Äußerste.

Achtlos geworfene Picknickkresse, Cola-Dosen und Zigarettenkippen, Wasserverschmutzung durch unzureichende Kläranlagen, Motorbootöl, Sonnenöl, Abgase des Ausflugs- und Urlaubsverkehrs tragen gravierend zur Umweltbelastung bei. Das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung hat berechnet, daß das Auto zu 49% für Freizeit- und Erholungszwecke genutzt wird, d. h. die Hälfte der durch Autos verursachten Luftverschmutzung geht auf das Konto des Urlaubs- und Ausflugsverkehrs. Der Verkehrslärm in den Urlaubsorten belästigt Urlauber und einheimische Bevölkerung gleichermaßen.

Die natürliche Tier- und Pflanzenwelt ist gefährdet durch Wassersportler, die Schilfgürtel zerstören, durch Wanderer, die rücksichtslos geschützte Pflanzen pflücken, durch Skifahrer, die sich abseits der markierten Pisten bewegen. Die Liste läßt sich fortsetzen.

Ökologische Belastungen sind die eine, negative sozioökonomische Folgen die andere Seite des planlosen, unkontrollierten Tourismus. Sie seien an dieser Stelle nur kurz erwähnt: Zerstörung der gewachsenen sozialen und kulturellen Strukturen, die Abhängigkeit von fremdem Kapital. Ein großer Teil der erwirtschafteten Gewinne fließt in die Ballungszentren außerhalb der Tourismusregionen ab. Politische Umwälzungen im Urlaubsland schrecken Ruhe und Erholung suchende Touristen ab, für die Bevölkerung in vielen Ländern der Dritten Welt würde das Ausbleiben von Einnahmen aus dem Tourismus aber eine wirtschaftliche Katastrophe bedeuten. Aus diesem Grund kann die Tourismusindustrie dazu beitragen, bestehende politische und soziale Verhältnisse zu zementieren.

DIE IDEE DES „SANFTEN TOURISMUS“

Ende der 70er Jahre war es dann soweit: Die ersten alternativen Überlegungen zur

Tourismusentwicklung wurden der Öffentlichkeit vorgestellt. „Sanfter“, „umweltverträglicher“, „sozialverantwortlicher“ Tourismus sind Begriffe, die die Diskussion auch heute noch bestimmen.

Wissenschaftler wie Robert Jungk fordern dazu auf, bei touristischen Projekten Eingriffe in den Naturhaushalt möglichst schonend vorzunehmen. In der Dritten Welt sollten Gewinne aus der Tourismusindustrie stärker als bisher der Bevölkerung der Gastländer zugute kommen. Die Urlauberströme sollten die traditionellen Lebensformen der Einheimischen nicht länger zerstören.

Die Idee eines „Sanften Tourismus“ darf nicht falsch verstanden werden. Sie ist ein Idealbild, das nie vollständig erreicht werden kann, als Zielvorstellung für einen umweltverträglichen Fremdenverkehr aber unerlässlich ist.

MEHR UMWELTBEWUSSTSEIN DER REISENDEN

Nicht nur Tourismuskritiker und Fremdenverkehrsplaner machen sich Gedanken über umweltverträgliche Fremdenverkehrskonzepte, auch die Reisenden selbst werden zunehmend kritischer. Dies geht eindeutig aus der Reiseanalyse des Studienkreises für Tourismus hervor, die jedes Jahr

auf der Basis einer repräsentativen Umfrage das Reiseverhalten der Bundesbürger untersucht (Abb. 2).

Während 1985 nur jeder Dritte von zehn Reisenden Umweltprobleme am Urlaubsort wahrgenommen hat, waren es 1989 bereits 57,6%. 80% sind der Meinung: „Wenn in einem Urlaubsgebiet die Umwelt durch Luftverschmutzung, Verkehrslärm usw. zu stark belastet ist, sollte man sich ein anderes Gebiet aussuchen.“ (Sonderfrage der Reiseanalyse 1987)

Diese Umfrageergebnisse lassen den Schluß zu, daß Fremdenverkehrsregionen zukünftig wertvolle Pluspunkte in der Gunst der Gäste verzeichnen können, wenn vor Ort Anstrengungen zur Erhaltung von Natur und Umwelt sichtbar werden.

ERSTE SCHRITTE ZUM „UMWELTVERTRÄGLICHEN TOURISMUS“

Gestiegenes Umweltbewußtsein der Urlauber und Diskussionen um „Sanften Tourismus“ machen noch lange kein umweltfreundliches touristisches Angebot vor Ort aus. Die Umsetzung in die Praxis erfordert Handlungsbereitschaft und Phantasie – von allen Beteiligten.

Ein erster Schritt besteht z. B. darin, bereits vorhandene touristische Angebote

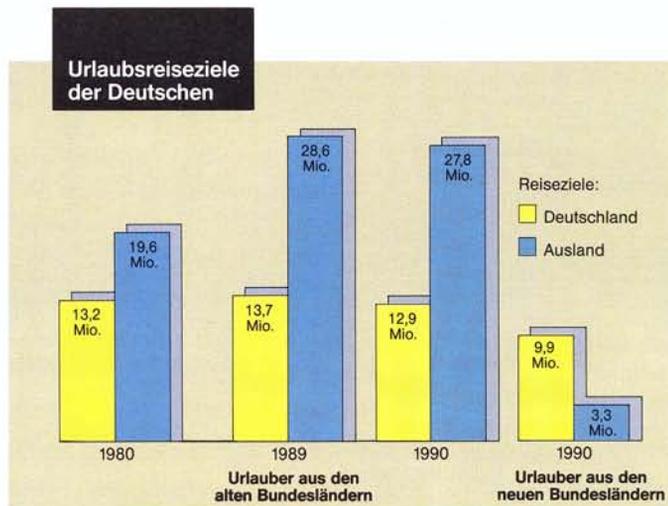


Abb. 1: Auslandsreisen haben bei Touristen aus den alten Bundesländern die Nase vorn. Urlauber aus den neuen Bundesländern bevorzugen (noch) Reiseziele im Inland. Quelle: Reiseanalyse 1990, Studienkreis für Tourismus

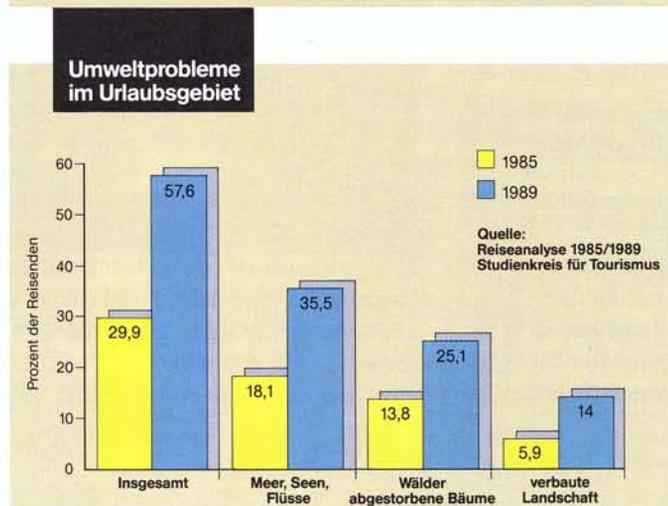
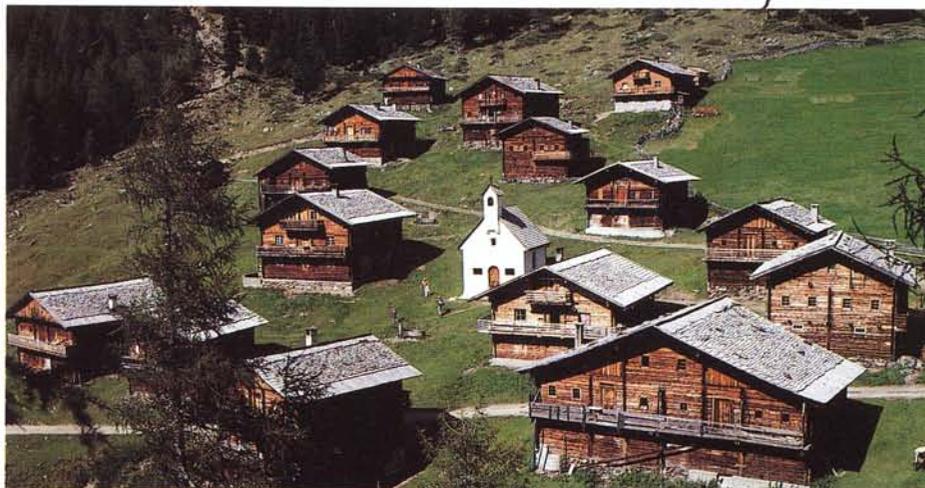


Abb. 2: „Haben Sie bei Ihrer letzten (Haupt-)Urlaubsreise im Urlaubsgebiet irgendwelche Umweltprobleme bemerkt?“ fragte der Studienkreis für Tourismus. Mehrfachnennungen waren möglich.

umweltverträglicher zu machen. Dies kann schon mit der Organisation der Anreise beginnen. Urlaubsregionen und Reiseveranstalter können die Fahrt mit öffentlichen Verkehrsmitteln an den Urlaubsort attraktiver machen. In den Fremdenverkehrsregionen selbst gibt es viele Verbesserungsmöglichkeiten: die Errichtung von Hotels und Ferienanlagen in regionaltypischer Bau-



„Sanfter Tourismus“ in den Alpen: Sanierete Almhäuser auf der Stalleralpe, Gemeinde Innervillgraten



weise, alternative Energieerzeugung, Menüs für die Gäste, die mit Nahrungsmitteln aus der Region zubereitet sind. Naturschutzprogramme helfen, noch intakte Landschaften am Urlaubsort zu erhalten. Den Urlaubern können Wanderungen auf Naturlehrpfaden und Naturschutz-Mitmachaktionen angeboten werden.

DAS BEISPIEL INNERVILLGRATEN

Weitergehende ganzheitliche Konzepte haben in Regionen, die bisher kaum touristisch erschlossen sind, die meisten Chancen, verwirklicht zu werden. Das Alldorf Stalleralpe der Gemeinde Innervillgraten/Osttirol in Österreich ist diesen Weg gegangen.

Mit dem Strukturwandel in der Landwirtschaft veränderte sich auch das Leben in der Gemeinde Innervillgraten: Die Mehrzahl der Bauern zog im Sommer nicht mehr hinauf zu den 28 Almhäusern der Stalleralpe, die vor einigen Jahrzehnten noch alle bewirtschaftet wurden. Ein Alldorf begann zu zerfallen...

In dieser Situation war die Verlockung groß, die Stalleralpe im üblichen Sinn touristisch zu erschließen: Alpenstraße mit Großparkplatz, Berghotel mit Skizirkus, Bergbauern und ihr Alldorf als dekorative Kulisse. Aber: Wer sollte dies alles finanzieren? Was wäre aus der (noch) intakten Landschaft geworden? Wären für die ein-

heimische Bevölkerung tatsächlich neue Arbeitsplätze entstanden?

Im Jahr 1984 erfuhren die Innervillgrater Bauern von der Sonderaktion des österreichischen Bundeskanzleramtes zur Unterstützung von Strukturverbesserungen in Berggebieten. Dies war eine Chance, etwas gegen die sinkenden Übernachtungszahlen zu tun. Zunächst begann man mit der Sanierung der Almhäuser. Weitere Schritte folgten: ein Gemeinschaftsbrunnen zur Wasserversorgung wurde errichtet, ein Backhaus gebaut, die Lodenwalkerei, die Mühle, die Kapelle und die teilweise schon baufälligen Almhütten wurden saniert.

Nach Beendigung der Arbeiten warb der Fremdenverkehrsverband in seinem Almhüttenprospekt: „Almhütte mit Senner und Vieh, 6 Betten in 3 Schlafzimmern, 1 Matratzenlager am Dachboden, Wohnküche mit Holzherd, Fließwasser in der Küche, Petroleum und Kerzenlicht, Milch und Butter in der Almhütte erhältlich.“

Trotz aller Aktivitäten im Bereich Fremdenverkehr hütet sich die Gemeinde Innervillgraten vor einer wirtschaftlichen Monostruktur „Tourismus“. Neben der Direktvermarktung von Butter, Milch und Käse wurde die Schafzucht wieder so erfolgreich eingeführt, daß „Villgrater Frischlamm“ heute zu einem regionalen Markenartikel geworden ist.

Fazit: Es ist gelungen, ein in den Alpen einzigartiges Alldorfensemble durch die Kombination von Fremdenverkehr und

Almwirtschaft vor dem Zerfall zu retten, und wirtschaftlich interessant zu machen. „Und so wird es auch in Zukunft bleiben... Wir sind kein Tal, das sich um jeden Preis prostituiert. Für uns gelten wichtigere Werte als Geld. Eigenständigkeit, Natur und Freiheit zum Beispiel.“ (Zitat: Josef Schett, Geschäftsführer der Villgrater Frischlamm)

INFORMATIONEN

Daten zum Projekt „Alldorf Stalleralpe“

Kosten der Sanierungsmaßnahmen: 3,3 Mio. Schilling

Finanzierung des Projekts: 50 % durch Eigenmittel der beteiligten Bauern, 40 % durch das Bundeskanzleramt, 10 % durch das Land Tirol

Steigerung der Übernachtungszahlen seit 1984 um ca. 30 %

Durchschnittlicher jährlicher Zusatzverdienst für jeden am Projekt beteiligten Bauern: 30.000 Schilling (aus der Vermietung der Almhütten und der Direktvermarktung der Milchprodukte)

Ausführliches Informationsmaterial zum Thema „Tourismus“ können Sie beziehen über:

Studienkreis für Tourismus e.V.
Dampfschiffstr. 2
8130 Starnberg

„... sich die Bewahrung der Erde zur zen

Glaubt man Philosophen, Kulturkritikern oder Kunsttheoretikern, dann leben wir in der Postmoderne. Sie soll durch radikale Pluralität gekennzeichnet sein – eine Pluralität der Weltperspektiven und Lebensentwürfe.

Postmodernes Denken steht jedem Absolutheitsanspruch skeptisch gegenüber. So wird beispielsweise der Erklärungswert wissenschaftlicher Rationalität für die Alltagspraxis bezweifelt. Die Ablehnung jeder Wissenschaftsgläubigkeit ist symptomatisch für die tiefe Sinnkrise, die gerade der „Erfolg“ dieser Wissenschaften ausgelöst hat. Haben sie der Menschheit nicht mehr Probleme als Lösungen beschert? Hat sich – wie ein Kritiker formulierte – das Industriesystem, das einen bisher unerreichten gesellschaftlichen Reichtum hervorgebracht hat, nicht zugleich durch Hochrüstung und ökologischen Raubbau zu einer Gefährdung der Menschheit entwickelt? Ist Naturbeherrschung nicht in Naturzerstörung umgeschlagen?

KRISE DER WISSENSCHAFTS-ORIENTIERUNG

Mit diesen Zweifeln ist die Wissenschaftsorientierung aller Lehr- und Lernprozesse, die 1970 vom Deutschen Bildungsrat gefordert worden war, in eine kritische Phase geraten, die ohnehin durch methodische Fehlentwicklungen vorgezeichnet war. So wird der Schule inzwischen generell eine unangemessene Verwissenschaftlichung vorgeworfen, eine zu frühe Spezialisierung, eine unfruchtbare „Verkopfung“. Inwiefern gelten diese Vorwürfe auch für den wissenschaftsorientierten Erdkundeunterricht?

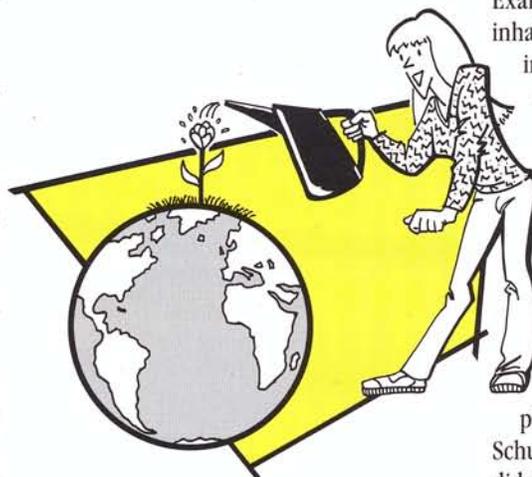
Mit der Curriculumreform war es um 1970 zu einer beinahe revolutionären Veränderung der erdkundlichen Fragestellungen gekommen. Dabei waren folgende Tendenzen zu beobachten:

1. Empirisch-analytische Untersuchungen von Geofaktorengefügen im

TERRASSE

F O R U M

Wie soll der Erdkundeunterricht im Zeitalter der Postmoderne aussehen? Schüler- oder wissenschaftsorientiert? Diesen Fragen geht Prof. Dr. Eberhard Kroß, zuständig für Didaktik der Geographie an der Ruhr-Universität Bochum, im folgenden Beitrag nach.



Raum hatten das hermeneutisch-ganzheitliche Verstehen von Landschaften abgelöst.

2. Durch die Formulierung „räumlicher“ Gesetze war die Geographie in der Lage, Prognosen zu liefern. Sie wurde für Planung attraktiv. Analog dazu gewann im Erdkundeunterricht die Frage nach der

Inwertsetzung von Räumen zentrale Bedeutung.

3. Da räumliche Gesetzmäßigkeiten im Mikromaßstab besonders erfolgreich untersucht werden konnten, lösten Fallstudien von kleinen Raumausschnitten die Betrachtung von großräumigen Landschaften ab.

4. Sozialgeographische Fragestellungen dominierten. Die Lebenswelt des Schülers wurde nach den Daseinsgrundfunktionen (arbeiten, wohnen, sich versorgen, sich bilden, sich erholen usw.) zerlegt.

5. Eine abstrakte Begrifflichkeit fand Eingang in den Erdkundeunterricht. Nichtwissenschaftliche Formen der Erkenntnisgewinnung wurden verdrängt.

Die enge Bindung des Erdkundeunterrichts an die Universitätsgeographie hat sich inzwischen wieder gelockert. Eine Ursache dafür lag in der Arbeitsmarktsituation. Mit der wachsenden Lehrerarbeitslosigkeit ist nämlich der Diplom-Studiengang zum wichtigsten Bezugspunkt der meisten Universitätsinstitute geworden – mit tiefgreifenden Konsequenzen, die sich an den Themen von Examensarbeiten ablesen lassen. Sie beinhalten zunehmend Fragestellungen, die in ihrer extremen Spezialisierung nur schwer schulisch zu nutzen sind.

Diese Entwicklung setzt sich in den Spezialisierungstendenzen der geographischen Forschungszweige fort. Ein Beispiel dafür ist die kaum noch zu überblickende Vielfalt von Arbeitskreisen auf Geographentagen. Hinzu kommt eine Pluralisierung der theoretischen Grundpositionen, so daß die Universitätsdisziplin ihre Orientierungsfähigkeit für den Schulunterricht einbüßt. Die Geographiedidaktiker, nicht zuletzt die Lehrer, sehen sich zunehmend vor die Aufgabe gestellt, das Material für unterrichtsrelevante Themen selbst zu erarbeiten.

SCHÜLERORIENTIERUNG ALS LÖSUNG?

Nun zum scheinbaren Gegenpol Schülerori-

tralen Aufgabe machen . . .“

entierung. Zentraler Bezugspunkt der pädagogischen Konzeption einer Schülerorientierung ist die Lebenswirklichkeit, Alltagswirklichkeit oder Lebenswelt. Damit sollen vor- und außerwissenschaftliche Deutungs- und Verstehensmuster angesprochen werden, die den Schülerinnen und Schülern Handlungs- und Sinnfindungsprozesse mit dem Ziel ermöglichen, Identität aufzubauen und zu sozialer Kommunikation fähig zu sein. So verstanden scheinen Wissenschafts- und Schülerorientierung tatsächlich Gegensätze zu sein: hier der Bezug auf Objekte und das Streben nach allgemein gültigen Aussagen, dort menschliche Subjekte in ihrer momentanen Befindlichkeit.

Aber ist das nicht ein extremes Verständnis? Es gibt doch auch in den Wissenschaften zahllose Belege dafür, die Menschen als Subjekte ernst zu nehmen. Gerade die moderne Geographie ist reich an Beispielen. So versucht sie, die Raumwahrnehmung mit Hilfe von „mental maps“ zu erfassen oder die Aktionsräume von Menschen zu kartieren. An Raumgestaltung durch den Menschen in verschiedenen Kulturräumen und Gesellschaftssystemen muß dabei noch gar nicht gedacht werden.

Bemerkenswert ist, daß gegenwärtig viel von einer engagierten, ja von einer humanistischen Geographie gesprochen wird, die vom Leitbild sozialer Gerechtigkeit ausgeht. Im Bereich der Physischen Geographie korrespondieren damit ökologische Anliegen.

IDEE DES GENETISCHEN LERNENS

Wir sollten – abgesehen von der prinzipiellen Frage nach der Wertorientierung der Geographie – die Form ihrer Wissenschaftsorientierung analysieren und nach Wegen suchen, sie optimal mit der Schülerorientierung zu verbinden. Wissenschaftsorientierung ist nämlich in dreifacher Weise möglich:

– als Vermittlung **wissenschaftlicher Haltungen** wie Objektivität, Genauigkeit, Streben

nach Vorurteilsfreiheit, Suche nach Alternativen usw.

– als Vermittlung **wissenschaftlicher Techniken** wie Beobachten, Messen, Kartieren, Befragen, Hypothesen bilden, einen Untersuchungsablauf strukturieren usw.

– als Vermittlung **wissenschaftlicher Begriffe**, Konzepte, Modelle, Theorien usw.

Im Erdkundeunterricht ist Wissenschaftsorientierung viel zu häufig nur in der letzten Form, also ergebnishaft präsent. Wissenschaft wird dabei als Apparat von Begriffen und deren Definitionen gesehen. Schüler- und Wissenschaftsorientierung lassen sich jedoch angemessener verbinden, wenn man an die Vermittlung von wissenschaftlichen Haltungen oder Techniken denkt.

In diese Richtung geht die Idee des genetischen Lernens von Wagenschein. Für ihn war Wissenschaft ein aufregendes, produktives, kreatives Infragestellen und Antwortsuchen. Er forderte nichts anderes, als die ursprünglichen Fragen der Wissenschaft im Unterricht wieder lebendig zu machen, weil sie mit ursprünglichen Fragen von Schülerinnen und Schülern identisch sein können.

So sollte die Betrachtung von Erosionsformen nicht durch die Frage begonnen werden „Wie läuft dieser Prozeß ab?“, sondern „Wie soll das enden, wird eine Zeit ohne Berge kommen?“. Bei der Erdrotation fasziniert weniger die Frage nach dem Mechanismus, sondern danach, wie die Menschen überhaupt darauf gekommen sind, eine solche Frage zu stellen. Das läßt sich ohne Mühe fortsetzen: Warum können Bananen aus Ecuador billiger sein als Äpfel aus Deutschland, trotz des langen Transportweges? Häufig liegt das Problem nicht darin, die richtige Antwort zu finden, sondern die Frage echt und schülernah zu formulieren.

Nicht umsonst hat in der aktuellen pädagogischen Diskussion der Projektunterricht verstärkte Aufmerksamkeit und neue Fürsprecher gefunden. In ihm steht, wenn er lehrbuchmäßig abläuft, die Schüler- und nicht die Lehrerfrage am Anfang.



HANDLUNGSORIENTIERTES LERNEN

Schülerorientierung und Wissenschaftsorientierung müssen keine Widersprüche sein. Wissenschaftsorientierung sollte ohnehin nicht absolut gesetzt, sondern durch andere Zugriffsweisen auf Wirklichkeit – etwa die ästhetische Landschafts- und Naturbetrachtung – ergänzt werden.

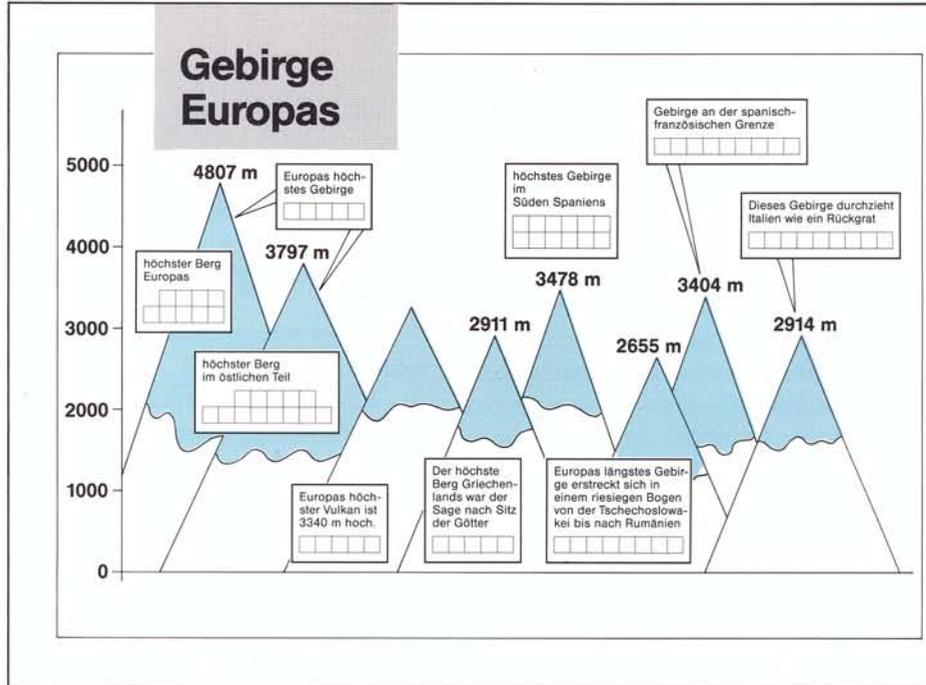
Ebensowenig sollte Schülerorientierung auf die Eröffnungsphase einer Unterrichtseinheit beschränkt bleiben und damit zur Motivationshilfe degenerieren. Wissenschafts- und Schülerorientierung sind in einem veränderten Verständnis von Bildung aufgehoben.

Der neue Bildungsbegriff, der sich in der aktuellen Diskussion abzeichnet, erfordert gleichermaßen die Berücksichtigung von Vernunft und Sinnlichkeit. Der Enquete-Bericht zur Bildungspolitik verlangt dreierlei: „Die Stärkung der erkenntniskritischen Komponente im wissenschaftsorientierten Lernen, die Stärkung des Gewinnens von Erkenntnissen auf anderen als wissenschaftlichen Wegen und das Bedenken auch der sozialen und gesellschaftlichen Folgen der Anwendung von Wissen.“

Dies geschieht am besten in einem handlungsorientierten Unterricht, in dem nicht nur der Kopf, sondern auch Herz und Hand angesprochen werden. Diese methodische Pluralisierung bereichert den Erdkundeunterricht, ohne daß man gleich einer postmodernen Weltinterpretation zustimmen muß. Handlungsorientierung ergibt sich auch aus der veränderten didaktischen Zielsetzung: Erdkunde sollte sich die Bewahrung unserer Erde zur zentralen Aufgabe machen und das Fach werden, das die Schülerinnen und Schüler für diese Aufgabe nicht nur befähigt, sondern auch gewinnt.

Streifzug durch Europa

Rätsel und Spiele bringen Abwechslung in den Alltag des Erdkundeunterrichts und motivieren Schülerinnen und Schüler gleichzeitig, topographische Namen und Lagebeziehungen zu lernen. Die Rätsel von Reinhard Kracht laden ein zu einem kleinen Streifzug durch Europa.



In welchen britischen Städten findet man diese Gebäude? Ordne die Buchstaben, und Du weißt es!

Alle hier vorgestellten Rätsel können als Kopiervorlage benutzt werden.

F A R O R D B D
 H I W P S C
 W U N D A R Y
 M O A T
 X I R
 A Z N

Dieser Vogel lebt in einer Großstadt in Wales. Ordne wieder die Buchstaben!

Wenn du hier die Buchstaben richtig anordnest, findest du heraus, in welcher britischen Stadt die Kinder wohnen.

Schülerinnen und Schüler müssen bei den „Städtepuzzles“ ganz genau hinsehen und kombinieren.

Gespräch

Die Welt darstellen, wie sie ist

*mit dem Autorenteam über die neue TERRA-Generation**für Hauptschulen in Nordrhein-Westfalen*

? Das neue Erdkunde-Lehrwerk von Klett für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen setzt die TERRA-Tradition fort. Handelt es sich um ein in jeder Hinsicht neues Lehrwerk oder nimmt es Bewährtes auf?

! Von den Themen her ist natürlich sehr viel Neues in den Bänden enthalten. Neue Akzente haben wir auch im Bereich der Handlungsorientierung gesetzt. Ein Beispiel aus dem Kapitel „Entwicklungshilfe“: Auf einer Doppelseite erhalten die Schüler Anleitungen, typische Gerichte aus der Dritten Welt zu kochen. Anschließend sollen Sie sich mit den selbst erstellten Produkten auseinandersetzen, um nicht nur über den Kopf, sondern auch über den Bauch zu erfahren, was es bedeutet, in der Dritten Welt zu leben. In der Konzeption des Lehrwerks steht das „Vielkanal-Lernen“ im Vordergrund, das alte „Über-den-Kopf-Lernen“ rückt etwas mehr in den Hintergrund.

Bewährte Elemente, wie das vielfältige Angebot an Arbeitsmitteln und Medien, die alle sinnvoll aufeinander bezogen sind, und durch Arbeitsaufträge erschlossen werden, haben wir beibehalten und weiterentwickelt.

? Was bietet das Lehrwerk, um Lehrerinnen und Lehrern einen möglichst unkomplizierten Zugang zu ermöglichen?

! Hilfestellungen wird in erster Linie der Lehrerband leisten. Wichtigstes Element im Lehrerband sind Kopiervorlagen im DIN-A4-Format. Neben den Kopiervorlagen enthalten die Lehrerbände auch Querverweise auf passende Atlasseiten, auf ergänzende Medien u. a. Übrigens nicht nur von Klett, sondern auch von Fachstellen, die gutes Material zur Verfügung stellen, wie z. B. Misereor oder Landwirtschaftsverbände.

Die Doppelbände 5/6 und 7/8 der neuen TERRA-Generation für die Hauptschulen in



Nordrhein-Westfalen stehen kurz vor der Fertigstellung. Anfang 1992 werden sie den Schulen zur Verfügung stehen. Der Abschlußband folgt ein Jahr später. Mit dem Autorenteam und der Redakteurin sprachen Angelika Geppert und Niels W. Buhrke über Konzeption und Inhalte des neuen Erdkunde-Lehrwerks.

VIelfältige Hilfen für die Lehrer

Es ist ein Kennzeichen des Hauptschulunterrichts, daß er sich nach draußen öffnet, daß Erkundungen einen hohen Stellenwert haben. Der Lehrerband gibt Hinweise, wie solche Projekte angepackt werden können.

Hilfen für den Lehrer bietet auch der Schülerband an. Er ist nicht nur eine Materialsammlung, sondern auch ein Angebot von Beispielen, wie man im Unterricht vorgehen kann. Der Schülerband leistet zweierlei: Man kann mit der Doppelseite unterrichten, sie aber auch als Anregung auffassen, als methodische Leitlinie, um anhand der am Schulort vorhandenen Materialien und Fälle selbst Unterricht zu gestalten.

? Welche für die Hauptschule spezifischen Grundanforderungen deckt das neue Lehrwerk ab?

! Lehrerinnen und Lehrer in der Praxis fordern sehr nachdrücklich einfachere Texte, weil Hauptschüler Schwierigkeiten haben, die Textfülle in vielen Lehrbüchern zu bewältigen. Wir haben uns bemüht, bei der Gestaltung der Texte ganz einfache Sprachmuster zu verwenden und überflüssige Fachbegriffe auszuklammern. Im Band 5/6 haben wir eine größere Schrift als in den darauffolgenden Bänden. In diese Linie paßt auch, daß wir versucht haben, eine Reihe von Problemen bildlich darzustellen, zu personalisieren. Bilder, Grafiken und Kartenausschnitte haben ein relativ einfaches Niveau. Wir haben in unserer Arbeit besonderen Wert darauf gelegt, behutsam und mit methodischer Anleitung in die ein-

zelen Arbeitsverfahren und Darstellungsarten einzuführen.

NICHT VEREINFACHT, SONDERN VERSTÄNDLICH

In diesem Zusammenhang sollte aber einem Mißverständnis vorgebeugt werden. Bei allen diesen Überlegungen haben wir versucht, die Komplexität der Deutung geographischer Sachverhalte, der Probleme, die es gibt, beizubehalten. Wir wollten nicht eine besondere Hauptschulgeographie entwickeln, die verniedlicht und reduziert ist. Erdkundeunterricht an der Hauptschule muß die Welt darstellen, wie sie ist, mit ihren Problemen und Schwierigkeiten. Nicht vereinfacht, sondern verständlich.

? Wie sind die neuen Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in dem neuen Lehrwerk umgesetzt worden?

! Richtlinien und Lehrpläne geben einen Rahmen vor, mit dem Schulen, oder in unserem Fall Schulbuchautoren, arbeiten können. Im Lehrplan sind Gegenstandsbereiche und je zehn Gegenwartsprobleme und Zukunftsaufgaben vorgegeben, die die Matrix der zentralen Inhaltsbereiche bilden. Aus diesen Inhaltsbereichen haben wir Themen ausgesucht, wobei wir unbedingt das neue Verständnis der Frauenrolle und den interkulturellen Ansatz berücksichtigen mußten.

FÜR EINEN OFFENEN LEHRPLAN KONZIPIERT.

Der Lehrplan ist relativ offen. Für die Schulbuchmacher besteht daher die Schwierigkeit, ein Konzept zu entwickeln, das möglichst allen Schulen, allen didaktischen Strömungen und allen gesellschaftlichen Ansprüchen genügt.

? Können Sie das an einem Beispiel erläutern?

Das Bild unten zeigt das Autorenteam bei der Arbeit (von links nach rechts): Prof. Dr. Jürgen Bünstorf, Dr. Dieter Kohse, Klaus Streck, Dr. Egbert Daum, Eberhard Pyritz, die Redakteurin Susanne Wagner, Bernhard Klotz, Hans-Josef Caspari und Prof. Dr. Arnold Schultze konnten an dieser Sitzung nicht teilnehmen.

! Nehmen wir das Thema „Veränderung dörflicher Strukturen“ in Band 5/6. Im Lehrplan ist der Inhalt nicht vorgegeben, aber in der Matrix der zentralen Inhaltsbereiche aufgeführt. Wir haben ihn in Anlehnung an den Vorschlag der Lehrplansenquenz 1 übernommen. Dann mußten wir die Raumanbindung berücksichtigen. Für die Jahrgangsstufe 5/6 ist vorgeschrieben, zunächst vom Nahraum Deutschland auszugehen, und dann einen Perspektivraum auszuwählen. Zwei Dinge mußten also miteinander verbunden werden, der Inhalt und die Raumanbindung.

EINE GANZE PALETTE VON ANGEBOTEN

Im Lehrbuch ist das Thema folgendermaßen aufbereitet: Zunächst wird an einem Beispiel aufgezeigt, wie der Unterricht ablaufen könnte, dann folgen die Perspektivräume. Die einzelnen Schulen können auf Grund ihrer situativen Bedingungen und der Schülerprogression selbst die Aus-

wahl des Perspektivraums vornehmen. Das Buch bietet eine Palette von Angeboten, aus der Lehrerinnen und Lehrer oder die Fachkonferenz auswählen können. Neben Inhalt und Raumanbindung liefert das Lehrwerk als Drittes dann noch die methodische Umsetzung.

? Wie sind die Einzelbände aufgebaut?

! Jeder Schülerband ist in Themenblöcke gegliedert, die aus mehreren Kapiteln bestehen. Die Kapitel setzen sich aus Doppelseiten zusammen, auf denen jeweils ein Thema behandelt ist. Zu jedem Themenblock gibt es als Einführung eine Auftaktdoppelseite. Am Ende des Themenblocks befindet sich eine Abschlußseite, die entweder noch einmal Aspekte des Themas aufgreift und weiterführt oder eine Zusammenfassung bietet.

? Wie ist die Lehrwerksreihe von Klasse 5 bis zum Abschlußband in groben Zügen strukturiert?



Im März dieses Jahres haben alle Hauptschullehrerinnen und -lehrer erste Informationen zur neuen TERRA-Generation erhalten.



! Für den Band 5/6 fordert der Lehrplan die einschneidendsten Neuerungen. Im Zentrum steht der Nahraum, Deutschland. Hier soll räumliche Identität vermittelt werden. Die Erschließung des Nahraums wird mit bestimmten Themen geleistet: Veränderungen des bäuerlichen Lebens und Wirtschaftens, Wohnen in unterschiedlicher Wohnumgebung, bestimmte Formen wirtschaftlicher Betätigung usw. Andeutungsweise kann man darin Teildisziplinen der Geographie oder Daseinsgrundfunktionen erkennen. Gleichzeitig wird in den Perspektivräumen aber auch eine weltweite Orientierung angebahnt.

DURCHGEHEND STRUKTURIERT

In den folgenden Klassenstufen sind die Anklänge an die bisherigen Lehrpläne deutlicher. In Band 7/8 sind die großen Geozo-

nen, besonders die Klimazonen ein wichtiges Thema. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Dritte-Welt-Thematik, der Konflikt Ökonomie und Ökologie klingt an.

In Band 9/10 gibt es ebenfalls Bezüge zur bisherigen Lehrplangestaltung. Die Weltmächte, aber auch Deutschland, sollen unter dem Gesichtspunkt „unterschiedliche gesellschaftliche Systeme“ behandelt werden. Bei diesen Themen hat sich ja seit der Fertigstellung des Lehrplans einiges getan, jetzt sind die Schulbuchmacher gefordert. Die Nord-Süd-Problematik wird noch einmal unter dem Stichwort „Weltarbeitsteilung, Welthandel“ aufgegriffen, die Frage „Umweltbelastung, Umweltgefährdung, Umweltschutz“ nimmt breiten Raum ein.

? Die Behandlung des Themas „Deutschland“ im Erdkundeunterricht ist gegenwärtig sehr schwierig, weil die Veränderungen noch voll im Gange sind. Wie packen Sie dieses Problem an?

! So ein Wandel, wie er jetzt stattfindet, ist tiefgreifend und umwälzend, erfordert viele Jahre, bis ein neuer Stand erreicht ist.

THEMA „DEUTSCHLAND“: OHNE DIE AUSGANGSSITUATION GEHT ES NICHT

Auf die Situation vor dem 3. Oktober muß im Unterricht eingegangen werden, damit die Schülerinnen und Schüler die heutigen Strukturen verstehen können. Nur so sind sie in der Lage, den Wandel zu begreifen, warum es mit dem Wandel so langsam geht. Die Strukturen sind alle im Fluß und werden dies auch noch jahrelang sein. Deshalb sollte man die Ausgangssituation auch in einem Schulbuch, das für das nächste Jahrzehnt konzipiert ist, immer noch darstellen. Dies gilt auch für die Sowjetunion und den gesamten ehemaligen Ostblock.

? Die sozialen und wirtschaftlichen Strukturen der früheren DDR werden also nicht mehr unter dem Aspekt Ost-West-Gegensatz behandelt, sondern sind in den Themenbereich „Deutschland“ integriert?

! Nach dem Lehrplan hätten wir sämtliche Themen zu Deutschland an Beispielen aus den alten Bundesländern abhandeln können. Dies ist aber auf Grund der neuen Situation nicht mehr berechtigt. An einigen Stellen haben wir deshalb Raumbeispiele aus den neuen Bundesländern gewählt. Auch die Problematik des staatlichen Zusammenwachsens haben wir thematisiert.

? Kommen wir noch auf einen Dauerbrenner des Erdkundeunterrichts zu sprechen, die Kartenarbeit. Welche Rolle spielen topographische Übungen in der neuen TERRA-Generation?



! Das Einüben von Orientierungswissen hat im neuen Lehrplan einen höheren Stellenwert bekommen. Topographie darf aber nicht so gesehen werden, daß nur reines Wissen abgefragt werden soll. In der neuen Lehrwerksgeneration versuchen wir, anhand der Blauen Seiten und von Spielen, durch Verweise im Lehrerband auf zusätzliche Atlaskarten und auf topographische Arbeitshefte räumliche Ordnungsraster aufzubauen und zu festigen.

INTEGRIERTE TOPOGRAPHIE MIT VEREINFACHTEN SCHULBUCHKARTEN

Eine besondere Rolle spielen die vereinfachten Karten im Schulbuch. Sie helfen ganz wesentlich, integrierte Topographie zu betreiben. Integrierte Topographie heißt, daß topographische Raster grundsätzlich dort gebildet werden sollten, wo über die Erde informiert wird, wo Probleme dargestellt werden, also in den Schulbuchkapiteln selbst. Blaue Seiten, topographische Spiele usw. unterstützen diesen Lernprozeß.

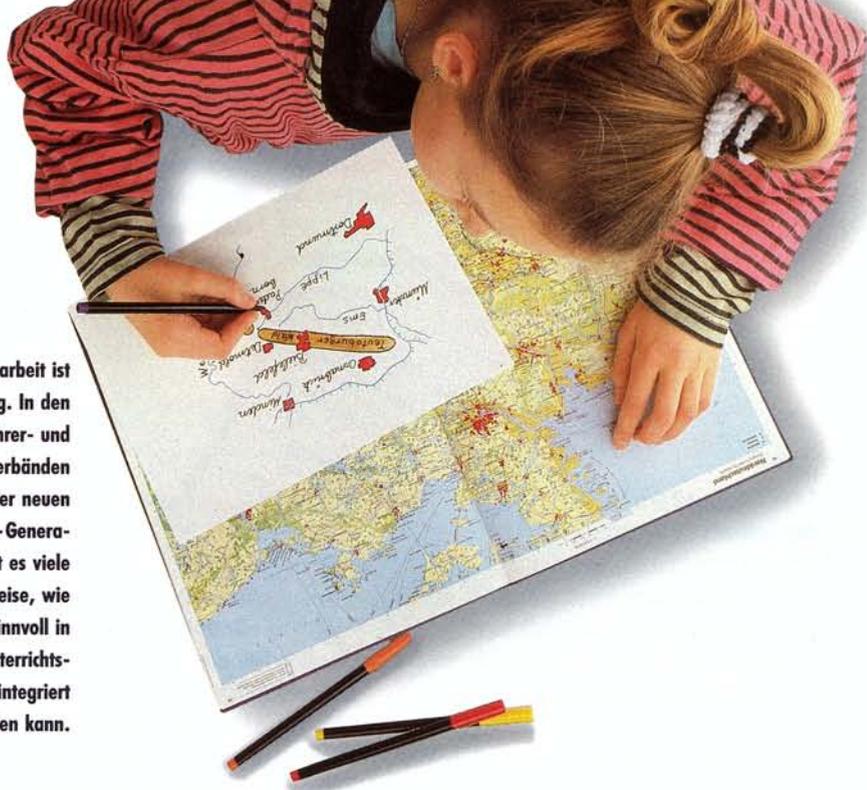
? Können Sie kurz erläutern, was Blaue Seiten sind?

! Blaue Seiten sind eine Klett-Erfindung. Sie sind am Ende der einzelnen Bände angeordnet und beschäftigen sich ausschließlich mit Topographie. Mit ihnen sollen aber nicht nur die Länge von Flüssen und die Lage von Städten gebildet werden. Wichtiger ist, daß Lagebeziehungen zum Thema gemacht werden. Diese Seiten gibt es schon seit einer ganzen Reihe von Jahren. Sie haben sich bewährt.

? Wie sollte ihrer Meinung nach das Zusammenspiel von Atlas und Schulbuch im Erdkundeunterricht aussehen?

! Die Karten in den neuen TERRA-Bänden unterscheiden sich ganz deutlich von den

Atlasarbeit ist wichtig. In den Lehrer- und Schülerbänden der neuen TERRA-Generation gibt es viele Hinweise, wie sie sinnvoll in den Unterrichtsablauf integriert werden kann.



Atlaskarten, vor allem in der Komplexität der Gestaltung. In den Schulbuchkarten haben wir uns bemüht, nur wenige, für das Thema notwendigen Teilaspekte herauszugreifen. Allein in Band 5/6 sind 60 Karten enthalten, die Sie in der Form im Atlas nicht finden. Darüber hinausgehende Recherchen, oder das Herstellen größerer Überblicke bleiben dem Atlas vorbehalten. Es gibt Aufgaben im Buch, die auf den Atlas hinweisen. Wir rechnen aber damit, daß auch unabhängig von diesen Aufgabenstellungen der Atlas herangezogen wird.

? Könnte man sagen, daß der Atlas auch die Aufgabe hat, eine Art „Progression“ zu leisten? Schülerinnen und Schüler arbeiten im Schülerband mit relativ einfachen Karten, die genau auf ihre Bedürfnisse und Fähigkeiten zugeschnitten sind. Von diesen Karten aus kann dann der Schritt zu den komplexeren Karten im Atlas gewagt werden.

! Das ist richtig. Das Schülerbuch soll den Atlas nicht ersetzen. Zwischen Atlas und Lehrbuch sollte es eine sinnvolle Arbeitsteilung geben. Dazu gehört auch, daß die stark vereinfachten Schulbuchkarten auf den Umgang mit den komplizierteren Atlaskarten vorbereitet.

ARBEITSABLÄUFE SEIT VIELEN JAHREN BEWÄHRT

? Zum Abschluß noch zwei Fragen zu Ihrer Arbeit. An der neuen Generation TERRA für die Hauptschulen in Nordrhein-Westfa-

len arbeiten acht Autoren. Wie haben Sie Ihre Arbeit organisiert?

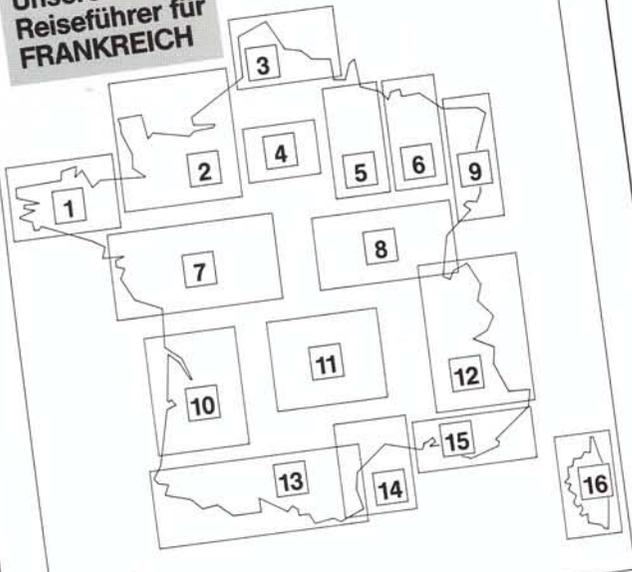
! Zunächst wird ein Plan der Themen aufgestellt. Er ist Arbeitsgrundlage, bleibt aber variabel und wird im Verlauf der Bearbeitung der Themen auch wieder verändert.

Die Autorengruppe trifft sich einmal im Monat zu einer gemeinsamen Arbeitssitzung mit der zuständigen Redakteurin des Hauses, Susanne Wagner. Jeder Autor bereitet seine Themen zu Hause vor. Diese Vorschläge werden dann im Plenum aller Autoren besprochen, geprüft, abgeändert. Die fertigen Doppelseiten werden in der Redaktion noch einmal überarbeitet. Auch in diesem Stadium fallen noch einmal Veränderungen an, gibt es Rückfragen. Jede Doppelseite durchläuft also eine ganze Reihe von Arbeitsdurchgängen. Dieser Arbeitsablauf hat sich seit vielen Jahren bewährt.

? Was reizt Sie besonders an der Aufgabe, ein Schulbuch zu machen?

! Ideen zu verwirklichen, sie verbreitet zu sehen. Daß man nicht mit den Ideen im stillen Kämmerlein vor sich hin schmort, sie allenfalls in seiner Klasse erprobt, sondern auch anderen vielleicht eine Anregung geben kann. Daß man Resonanz bekommt, auch kritischer Art. Dies ist dann auch immer ein Stück Kommunikation zwischen Schulbuchmacher und den Kolleginnen und Kollegen in den Schulen.

**Unsere
Reiseführer für
FRANKREICH**

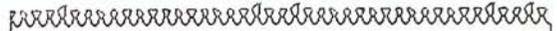


Ordne den Reiseführern folgende Titel zu:

- | | | | |
|---|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Auvergne und Zentralmassiv | <input type="checkbox"/> Der Norden Frankreichs | <input type="checkbox"/> Lothringen | <input type="checkbox"/> Provence und Côte d'Azur |
| <input type="checkbox"/> Bretagne | <input type="checkbox"/> Elsaß und Vogesen | <input type="checkbox"/> Languedoc | <input type="checkbox"/> Pyrenäen |
| <input type="checkbox"/> Burgund | <input type="checkbox"/> Französische Alpen | <input type="checkbox"/> Normandie | <input type="checkbox"/> Reims und die Champagne |
| <input type="checkbox"/> Das Tal der Loire | <input type="checkbox"/> Korsika | <input type="checkbox"/> Paris und Umgebung | <input type="checkbox"/> Weinbaugebiete um Bordeaux |

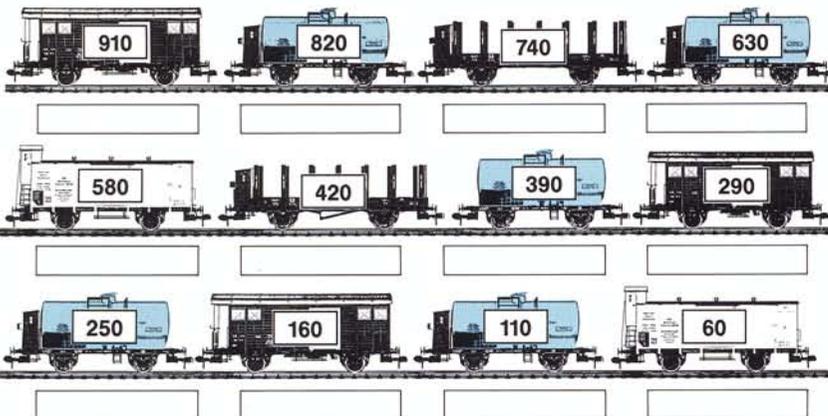
„Unser Reiseführer für Frankreich“ und alle anderen Rätsel sind besonders geeignet für die Klassen 5 und 6.

Axel bringt immer alles durcheinander. Hier hat er Anfang und Ende bekannter deutscher Städte verwechselt. Stell es richtig!



Saarhafen	Wiesgitter	Dortheim
Bremerbrücken	Mannchen	Karlsmund
Münlautern	Salzscheid	Heilbaden
Potsbus	Kaisersrube	Remlenz
Dresdam	Landsburg	Paderbronn
Stralle	Leipstock	Braunborn
Ludwigshut	Halden	Ronitz
Augshaven	Cottmar	Wisund
Düsselstadt	Koblangen	Chemzig
Ergart	Darmschweig	Lüver
Kondorf	Hannohausen	Nürnbeck
Stutfeld	Frankstanz	Bayfurt
Bielereuth	Gelsenberg	Oberkirchen

Diese Güterwagen werden im Münchener Güterbahnhof auf die Reise geschickt. Auf ihnen ist die Entfernung von München zu ihrem Zielort angegeben. Welcher ist für Augsburg, Bremen, Flensburg, Frankfurt, Hannover, Karlsruhe, Köln, Lübeck, Nürnberg, Regensburg, Saarbrücken, Würzburg bestimmt?



Mit dem Schulatlas können die Schülerinnen und Schüler die Rätsel schnell lösen.

Das Fach Erdkunde auf der Suche nach einem neuen Standort

Reif für eine Runderneuerung

Wann immer irgendwo Image-Probleme diagnostiziert werden, steht am Anfang jeglicher Veränderung der Versuch einer umfangreichen Bestandsaufnahme. Auch die Düsseldorfer Gesprächsteilnehmer (allesamt gestandene Fachleiterinnen und Fachleiter aus dem Gymnasialbereich) sind diesen Weg gegangen.

Das höchste Ansehen genießt das Fach Erdkunde – was nicht zuletzt für die Lehrerschaft und ihre Unterrichtsgestaltung spricht – offensichtlich bei den Schülerinnen und Schülern selbst. Sie stört es nicht, daß die Geographie von manchen als „Sammel-fach“ abgewertet wird, „das keinen richtigen Standort in der Wissenschaft hat“. Im Gegenteil, sie sehen diese Vielschichtigkeit als positiven Faktor und begrüßen, daß die Erdkunde Gegenwarts- und Zukunftsprobleme aufgreift. Insbesondere gute Schüler weisen darauf hin, daß im Erdkundeunterricht vielfältige Verbindungen zu anderen Fächern hergestellt und dadurch ganz neue Zusammenhänge sichtbar werden.

UNTERRICHTSKRITIK

Voraussetzung für eine solch positive Beurteilung sind – wie könnte es anders sein – Form und Inhalt des Unterrichts. Hier kam aber auch durchaus Kritisches auf den Tisch des Düsseldorfer Klett-Informationsbüros: Manchmal wird im Unterricht der Zusammenhang mit der Lebenswirklichkeit nicht in ausreichendem Maße hergestellt. Damit wird die Chance vertan, den Blick der Schüler „für die Prozesse zu schärfen, die um sie herum ablaufen, die sie sonst gar nicht wahrnehmen würden. Man sieht ja nur, was man weiß. Und so manches würden Schüler gar nicht sehen, wenn es im Erdkundeunterricht nicht thematisiert würde.“

Damit war schon der Übergang vollzogen zur zweiten „Betroffenen“-Gruppe, die naturgemäß im Mittelpunkt des Gesprächs stand: zu den Erdkundelehrern. Mit welcher Ausbildung kommen sie an die Schulen? Wie läuft ihr Unterricht ab? Wie groß

**Nicht nur
Insider wissen es längst:
Das Fach Erdkunde hat Profil-
und Image-Probleme, die
sich zum Beispiel
auch darin zeigen, daß das
Fach von Kürzungen in
den Studentafeln
besonders betroffen ist.
Wo liegen die Ursachen,
was ist zu tun? Darüber
hat die Redaktion
Geographie, Kartographie
anläßlich der didacta 91
in Düsseldorf
mit Lehrerinnen und
Lehrern für Erdkunde
gesprochen.
Ihre Erfahrungen,
Beobachtungen und
Erkenntnisse sind in den
folgenden Beitrag
eingeflossen.**

ist ihre Belastung? Drei Fragen und viele Antworten, die ein sehr differenziertes Bild ergeben.

Daß sich manche Lehrer vor Ort in den Schulen schwer tun, ist zum Teil auch auf die Ausbildungssituation an den Hochschulen zurückzuführen. Viele Inhalte, die der Lehrer in seinem Unterricht behandeln muß, hat er als Student in den Hochschulse-



minaren nicht kennengelernt. Bei der Charakterisierung der Hochschul-Geographie war von einer „Sammlung von Einzelwissenschaften“ die Rede, von einer Vereinzelung der Themen“, hochgradiger Spezialisierung“ und „Hobby-Themen der Hochschullehrer“. Auch der ganze methodische Rahmen werde von der Hochschule nicht immer ausreichend mitgeliefert, so daß junge Lehrerinnen und Lehrer oft Probleme hätten bei der Beantwortung der Frage: Wie komme ich jetzt schnell zu dem Wissen, das ich brauche, um eine Stunde zu machen?

Zum Unterrichtsablauf wurde von der Gesprächsrunde kritisch angemerkt, daß manchmal zu eng nach dem Lehrbuch unterrichtet werde. Frei nach dem Motto: Letztes Mal hatten wir Seite 56, dann sind wir heute also bei Seite 57. Diese „Anhänglichkeit“ an das Lehrbuch sei verständlicherweise eher bei fachfremdem Lehrerinnen und Lehrern zu beobachten. Gleichzeitig wurde aber auch einschränkend dazu erklärt, daß gerade in diesem Kreis so mancher Lehrer viel Zeit in gute Unterrichtsvorbereitung und engagierten Erdkundeunterricht investiere.

**Die Düsseldorfer
Diskussionsrunde**
(von rechts nach links):
Hans-Georg Bernhardt,
Barbara Koletzko,
Dietrich Schwede,
Ursula Faust-Ern,
**vom Ernst Klett
Schulbuchverlag**
**Karl Müller, Angelika
Geppert, Niels Buhrke**
(nicht im Bild)



KEINE LOBBY

Beim Thema Geographie zeigt die politische Landkarte viele weiße Flecken. Unter den Politikern gibt es, so wurde generell bemängelt, zu wenige mit einer geographischen Ausbildung. Einzige bekannte Ausnahme: der Ministerpräsident von Mecklenburg-Vorpommern Alfred Gomolka, der von der Universität Greifswald kommt. Die schwache Vertretung im politischen Raum wird auch als Grund dafür gesehen, daß die Geographie eine so schlechte Lobby hat.

Soweit die Momentaufnahme des Ist-Zustandes, die an dieser Stelle nur sehr holzschnittartig sein kann. Es bleiben die Fragen: Wohin soll die Reise des Fachs Erdkunde in Zukunft gehen? Wer soll die Räder ins Rollen bringen? Was kann der einzelne Betroffene tun? Hier einige Vorschläge aus der Runde:

1. Die Geographie muß ihr Selbstverständnis – möglichst „flächendeckend“ – auf Vordermann bringen. Das Thema „Umwelt“ ist stärker als bisher zu besetzen (Stichwörter hierzu: „Raumverantwortung“ und „raumbezogenes Handlungsbewußtsein“), um klare Kompetenz zu demonstrieren und sich zugleich von konkurrierenden Fächern abzusetzen. Zitat aus der Düsseldorfer Runde: „... sehe ich eine wesentliche Aufgabe des Erdkundeunterrichts darin, Schüler darauf vorzubereiten, daß sie aktiv an der Gestaltung ihrer Umwelt teilhaben können...“ Das Engagement in diesem Problemkreis, aber auch bei anderen Themen (Beispiele: Dritte Welt, Europa, interkulturelle Fragestellungen) bietet der Geographie große Chancen, das Stadt-Land-Fluß-Image zu beseitigen und ihr Ansehen aufzupolieren.

2. Geographie kann einen wichtigen Part in der formalen Bildung übernehmen. Vernetztes Denken zum Beispiel kann im Erdkundeunterricht nahezu konkurrenzlos gut gelernt werden.

3. Das Fach muß sich besser in der Öffentlichkeit „verkaufen“. Namhafte Exponenten der Geographie sollten es beispielsweise erreichen, daß sie von den Medien dazu aufgefordert werden, zu bestimmten, aktuellen Problemen Stellung zu nehmen, wie es bei Vertretern einiger anderer Disziplinen gang und gäbe ist.

4. Auch die Öffentlichkeitsarbeit der Verbände ist verbesserungsbedürftig. Solange es jedoch dort für diese Aufgabe keine hauptamtlichen Mitarbeiter gibt, sind insbesondere auch die Mitglieder mit individuellen Aktivitäten gefordert.

5. Die Schulbuchverlage können als Multiplikatoren für Ideen und Aktionen dienen. Außerdem sollten Verlage Akzente setzen, indem sie in stärkerem Maße Unterrichtsmaterialien zu wichtigen Themen des Fachs wie „Umwelt“ und „Dritte Welt“ bereitstellen. Darüber hinaus können sie durch ein Angebot handfester Unterrichts-erleichterungen den Lehrern helfen, das schwierige Fach Erdkunde motivierend zu unterrichten.

Wie sehen Ihre Erfahrungen aus, liebe Leserinnen und Leser? Wo sehen Sie Schwachstellen in der Geographie? Haben Sie Vorschläge, die zu einer Image-Korrektur oder zu einer Verbesserung des Stellenwertes der Geographie beitragen können?

Schreiben Sie uns bitte. Wir freuen uns über jede Stellungnahme und werden sie – soweit unser Platz es zuläßt – veröffentlichen.

UNSERE ANSCHRIFT:

Ernst Klett Schulbuchverlag
z. H. Frau Angelika Geppert
Postfach 10 60 16
7000 Stuttgart 10

HOHE ARBEITSINTENSITÄT: OHNE ARBEITSSCHWERPUNKTE GEHT ES NICHT

Erdkundeunterricht ist in der Vorbereitung sehr arbeitsintensiv, soll er denn umfassend und wirklichkeitsnah angelegt sein. Deshalb müssen auch Fachlehrer Kompromisse schließen. Wer 18 oder 20 Stunden unterrichtet, kann das nicht immer mit gleicher Intensität machen. Da müssen Schwerpunkte gesetzt werden.

Ein relativ antiquiertes Bild vom Erdkundeunterricht haben die Eltern. Viele wissen nicht, daß Erdkunde mehr ist als Topographie und bemängeln daher vorrangig Wissenslücken auf diesem Teilsektor. Sehr oft fordern sie eine stärkere Beschäftigung mit dem Heimatraum. Das Fach Erdkunde ist für die Eltern lediglich wichtig im Hinblick auf ein fundiertes Allgemeinwissen, nicht aber unter dem Gesichtspunkt der späteren beruflichen Entwicklung. Hier spielt sicherlich die Problematik des fehlenden Berufsbildes der Geographen hinein.



Der Geirangerfjord: Im Bild und auf der ALEXANDER-Karte



Anregungen zur Arbeit mit dem ALEXANDER-Atlas von Martin Plemper, Mannheim

„Da sind nicht alle Küsten grün!“

Wer kennt sie nicht, die Klagen, daß Atlasarbeit im Unterricht zu kurz kommt? Dafür gibt es viele Gründe: Die große Stofffülle, die nicht genug Zeit läßt für topographische Übungen, die Atlanten sind zu Hause vergessen worden, in der Schule gibt es keinen Fachraum, in dem die Atlanten griffbereit aufbewahrt werden können...

Schülerinnen und Schüler, darüber sind wir uns alle einig, müssen gerade in der Sek. I die Fähigkeit, sich Lagebeziehungen und Raumgrößen vorzustellen, systematisch entwickeln. Bei diesem Lernprozeß ist es besonders wichtig, daß im Unterricht die topographischen Elemente nicht isoliert betrachtet, sondern im Zusammenhang mit anderen geographischen Inhalten, der Naturausstattung oder der Nutzung des Raumes durch den Menschen, eingeübt werden. Wie können diese Anforderungen, bei gleichzeitiger Motivation der Schüler, im Unterricht umgesetzt werden?

Atlasarbeit ist in verschiedenen Unterrichtssituationen möglich, so wenn ein Raumbeispiel aus dem Schulbuch in größere Zusammenhänge gestellt werden soll, wenn zusätzliche Informationen zu einem

Thema erarbeitet werden müssen, wenn eine Lernzielkontrolle durchgeführt werden soll usw. Mit Kartenarbeit können Schülerinnen und Schüler aber auch angeregt werden, in Gruppenarbeit einen ihnen noch unbekanntem Raum selbständig zu erforschen.

STECKBRIEF „NORDEUROPA“

Diesen Weg bin ich mit meiner 6. Klasse bei der Einführung in die Unterrichtseinheit „Nordeuropa“ gegangen. Für die Forschungsreise habe ich den Schülerinnen und Schülern als wichtigstes Hilfsmittel die geographische Grundkarte „Nordeuropa“ aus dem ALEXANDER-Atlas zur Verfügung gestellt. Diese Karte kommt einem Luftbild sehr nahe – bietet also beste Voraussetzungen für die Durchführung der Entdeckungsreise.

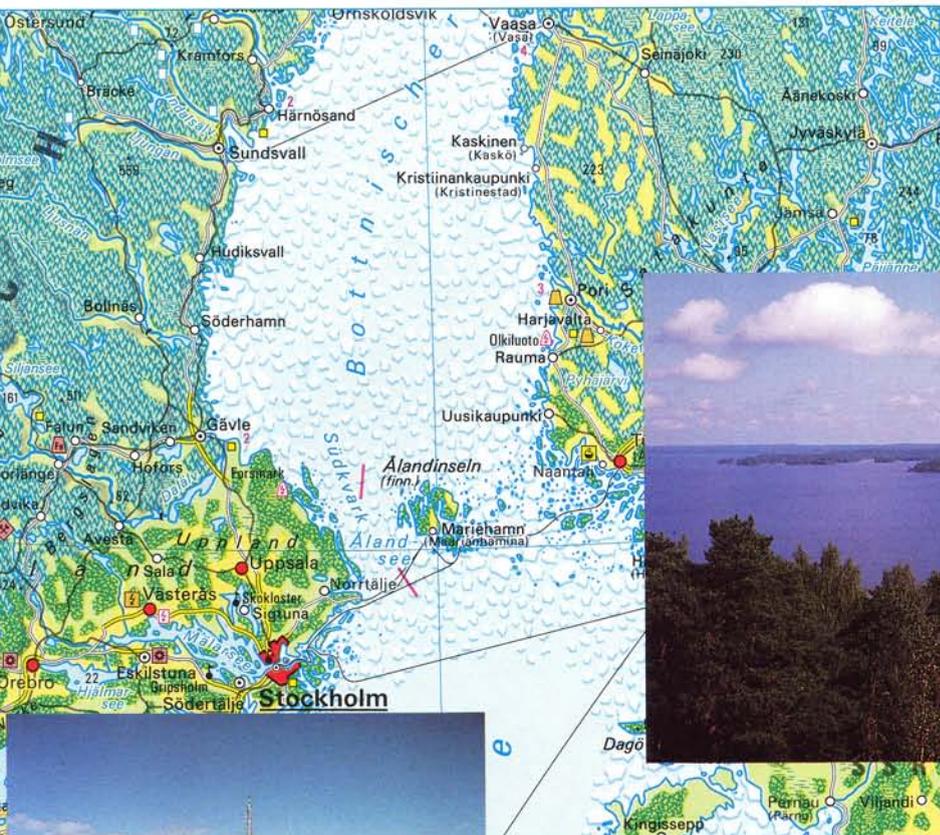
Zu Beginn der Stunde habe ich die Klasse in Arbeitsgruppen eingeteilt (mindestens fünf Gruppen müssen gebildet werden). Jedes „Forscherteam“ bekam auf zwei Arbeitsblättern genaue Arbeitsaufträge. Angesichts der Größe des Raumes und der

Vielfalt der gesuchten Informationen ist eine solche Orientierungshilfe unerlässlich.

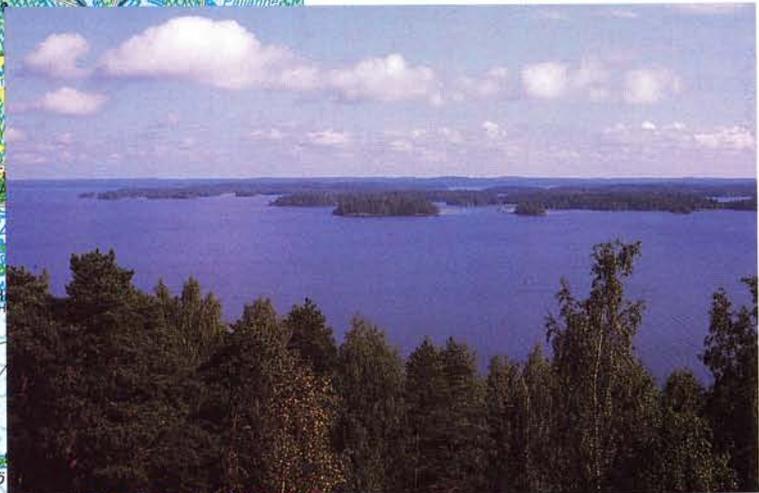
ENTDECKUNGSREISE IN ZWEI ETAPPEN

In einem ersten Schritt haben die Schülerinnen und Schüler charakteristische physisch-geographische Elemente der Nordischen Länder herausgearbeitet. Der Arbeitsauftrag lautete: „Beschreibt mit Hilfe der geographischen Grundkarte die Landschaften und das Klima in Dänemark, Norwegen, Schweden, Finnland und Island.“ Auf einem Arbeitsblatt erhielten die Gruppen folgende Hilfen zur Bewältigung dieser Aufgabe: eine Auswahl von Begriffen, die sie für die Beschreibung brauchten (flach, gebirgig, meist über ... m hoch, Gebirge fällt nach ... ab usw.), und Steuerungsfragen (z. B. Wie sind Wald, Landwirtschaftsfläche, Ödland verteilt? Welche Hinweise gibt uns die Karte auf das Klima in den einzelnen Ländern?).

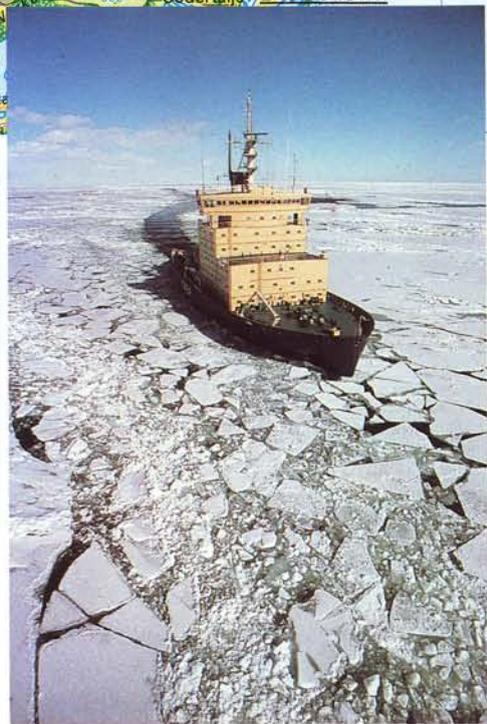
Die Beobachtungen wurden auf dem Arbeitsblatt in dafür vorgesehenen Spalten festgehalten. Es schloß sich eine erste Aus-



Zweifacher Blick auf die Finnische Seenplatte:



Farbgebung und Signaturen der geographischen Grundkarte vermitteln ein wirklichkeitsnahes Bild.



Ein schwedischer Eisbrecher auf Fahrt durch den Bottnischen Meerbusen

ZEITERSPARNIS DURCH KARTENARBEIT

Fazit der (Doppel-)Stunde: Die wirklichkeitsnahe Darstellung der Karte hat die Schülerinnen und Schüler nicht nur dazu ermuntert, Sachverhalte zu formulieren, sondern auch selbst Zusammenhänge zu finden. Anders als bei der physischen Karte, wo z. B. die grüne Flächensignatur der untersten Höhenstufe keine Differenzierung zulässt, und deshalb Finnland, Dänemark und Südisland gleich aussehen, wird beim Betrachten der geographischen Grundkarte „Nordeuropa“ aus dem ALEX-ANDER-Atlas der unterschiedliche Charakter dieser Länder auf den ersten Blick sichtbar.

Durch die Kombination von Schummierung, Flächenfarben und Strukturraster werden die Faktoren Relief und Vegetation

wertungsphase im Plenum an, die Ergebnisse wurden in tabellarischer Form auf Folie gesammelt.

Im zweiten Arbeitsdurchgang sollten die Teams Antworten auf die folgenden Fragen finden: Wie leben die Menschen in Nordeuropa? Welche Rohstoffe bauen sie ab? Welche Güter stellen sie her? Welche Nahrungsmittel erzeugen sie? Welche Energiequellen stehen ihnen zur Verfügung? Im Gegensatz zum ersten Arbeitsauftrag war jetzt Arbeitsteilung gefragt, jede Gruppe beschäftigte sich nur noch mit „ihrem“ Land. Die Ergebnisse wurden anschließend gemeinsam diskutiert und die Ländersteckbriefe vervollständigt.

deutlich wahrgenommen. Da die Schülerinnen und Schüler bereits mit der Darstellungsmethode vertraut waren (kalte Farben für kalte Regionen, warme Farben für warme Regionen), haben sie das kalte Grau Islands und Norwegens und die blaugrüne Nadelwaldsignatur des borealen Nadelwaldes klimatisch sofort richtig eingeordnet.

Auch die Unterschiede in der landwirtschaftlichen Nutzung sind schnell und sicher erkannt worden. Naturgeographische Voraussetzungen und Handicaps für Wirtschaft und Verkehr waren mit der Karte gut nachvollziehbar oder sind teilweise auch von den Schülerinnen und Schülern selbst herausgefunden worden.

Zwei Stunden für die Einführung in eine neue Unterrichtseinheit sind viel Zeit, aber auch eine „Investition“, die sich lohnt. Bei der Behandlung von Einzelthemen im Anschluß haben die Kinder Wirkungsgefüge schnell verstanden. Während der gesamten Unterrichtseinheit sind die Ländersteckbriefe immer wieder als kleines „Lexikon“ verwendet worden, vor allem, wenn es darum ging, über die Grenzen der Raumbeispiele hinauszuschauen und größere Zusammenhänge herzustellen. ■

Redaktion im Bilde

Sitzend (v.l.n.r.):
Cornelia Berner,
Susanne Wagner,
Brigitte Maurer,
Christine Sieber,
Claudia Zipfel.
Stehend (v.l.n.r.):
Redaktionsleiter
Frithjof Altemüller,
Hermann Uster,
Birgit Baur, Susanne
Scheible, Walter
Roth, Joachim
Krüger, Renate
Langheck, Wolfgang
Schaar, Ingeborg
Philipp, Ingolf
Meier, Walter Scivos,
Christoph Rausch,
Joachim Musch,
Friederike Kollmar,
Ulrich Knippert,
Stefan Wagner,
Wolfgang Knies,
Herwig Lendl, Karl-
Heinz Sindelar.
Den Fototermin
konnten Ingeborg
Vonderstraß, Brigitte
Dorp, Ilke Bardohl
und Martha Dibak-
Werle leider nicht
wahrnehmen.



Beinahe hätten sie den Rahmen gesprengt, die Mitarbeiter der Redaktion Geographie, Kartographie des Ernst Klett Schulbuchverlags. Die 24 Redakteurinnen und Redakteure, Assistentinnen, Kartographen und Kartographinnen mußten beim Fototermin eng zusammenrücken, damit alle auf dem Bild Platz finden konnten. Mitte der 60er Jahre hätte es der Fotograf noch leichter gehabt, damals betreuten nur 4 Redakteure und Assistenten die Geographielehrwerke.

Wie kam es zu dieser Vergrößerung der Redaktion? Dazu ein kurzer Rückblick auf die Redaktionsgeschichte. 1968 fiel der Startschuß für die Neuentwicklung des Unterrichtswerks TERRA. Daneben nahm

die Atlaskartographie für den ALEXANDER ihre Arbeit auf. Mitte der 70er Jahre setzte ein Prozeß ein, der heute einen Höhepunkt erreicht hat: das Auseinanderdriften der Lehrpläne für das Fach Erdkunde. War es Anfang der 70er Jahre noch möglich, mit einem Lehrwerk, der TERRA Geographie, alle Schulen bundesweit zu bedienen, so benötigt heute jede Schulart in jedem Bundesland eine eigene Ausgabe. In diesem Zeitraum haben sich auch Didaktik und Methodik des Fachs weiterentwickelt. Für modernen, abwechslungsreichen Erdkundeunterricht brauchen Lehrerinnen und Lehrer passende Unterrichtsmaterialien. Aus diesem Grund hat sich die Angebotspalette immer mehr ausgeweitet. Zu Lehrbüchern und Atlanten traten Lehrerbände, Arbeits- und Übungshefte, Nachschlagewerke, Lesehefte, Wandkarten, Handkarten, Videos, Dias, Folienbücher...

REDAKTIONSALLTAG

Alle neuen Lehrwerke werden von der Redaktion, die 1986 durch den Zusammenschluß von Geographie und Kartographie ihre heutige Gestalt erhalten hat, in vielen Arbeitsschritten entwickelt. Nach einer Planungs- und Konzeptionsphase beginnt die Arbeit der Autorenteam. Die Redakteurinnen und Redakteure koordinieren das Zusammenspiel der Autoren. Sie lesen und redigieren die Manuskripte, stellen Datenmaterial zusammen und wählen Bilder für die Lehrbücher aus. Parallel dazu entstehen in der Kartographie aus einer Vielzahl von Einzeldaten Karten für Atlanten und Schulbücher.



Aktuelle Unterrichtsmaterialien sind für den Erdkundeunterricht besonders wichtig. Deshalb hat die Redaktion 1988 den TERRA-Datendienst eingerichtet, der in jedem Schuljahr aktuelle Zahlen für alle TERRA-Bände liefert. TERRA press ergänzt den Datendienst mit aktuellen Zeitungsartikeln und Grafiken.

Das Jahr 1990 brachte über die „Alltagsarbeit“ hinaus eine zusätzliche Herausforderung für die Redaktion: die politischen Umwälzungen in Osteuropa, die in der Vereinigung der beiden deutschen Staaten am 3. Oktober gipfelten. Karten und Schulbuchkapitel waren über Nacht veraltet, die Schulen in den östlichen Bundesländern benötigten völlig neue Lehrwerke. Schnell

les Reagieren war gefordert. Lehrbücher für die Unterrichtsarbeit in den neuen Bundesländern wurden zusammengestellt. Das Sonderheft „Deutschland in den neuen Grenzen“, korrigierte Deutschland-Handkarten und aktuelle Artikel in TERRA press waren eine erste Hilfestellung für die Lehrer in den alten und neuen Bundesländern.

180 000 ARBEITSGÄNGE

In diesem Frühjahr lief die Aktualisierung der Karten und Schulbuchkapitel zum Thema „Deutschland“ auf Hochtouren. In vier Monaten haben die Kartographinnen und Kartographen die Grenzen auf den neuesten Stand gebracht. Rund 1000 neue Druckfilme mußten in diesem Zeitraum hergestellt werden. Ca. 30 000 Belichtungen und etwa 180 000 Arbeitsgänge waren dafür notwendig. Sei Ende Mai liegen

Ausgaben aller ALEXANDER-Weltatlanten mit korrigierten Grenzen zur Auslieferung an die Schulen bereit. Die Überarbeitung der Lehrbücher ist voll im Gang. Texte werden neu geschrieben, Karten korrigiert und, soweit schon verfügbar, altes Zahlenmaterial durch neues ersetzt.

Der Wandel in Deutschland und Europa ist noch lange nicht abgeschlossen. Es gibt neue Lehrpläne. Gänzlich neue Unterrichtswerke sind in Arbeit. Die größte Redaktion im Ernst Klett Schulbuchverlag wird auch weiterhin alle Hände voll zu tun haben. ■

Angelika Geppert

Deutschland neu:



Die innerdeutsche Grenze ist gefallen.
Mehr als 170 Deutschlandabbildungen
wurden überarbeitet.

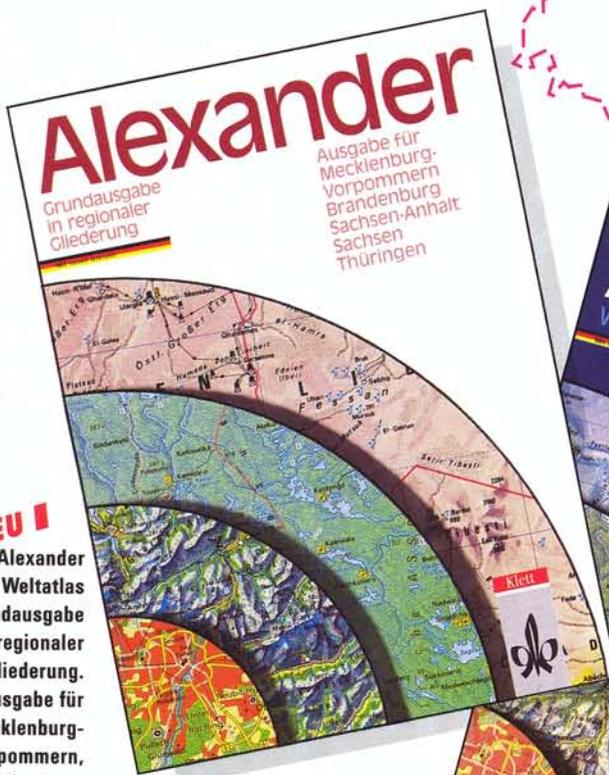


Preisgekrönt auf
dem internationalen Kartogra-
phenstag in Buda-
pest:

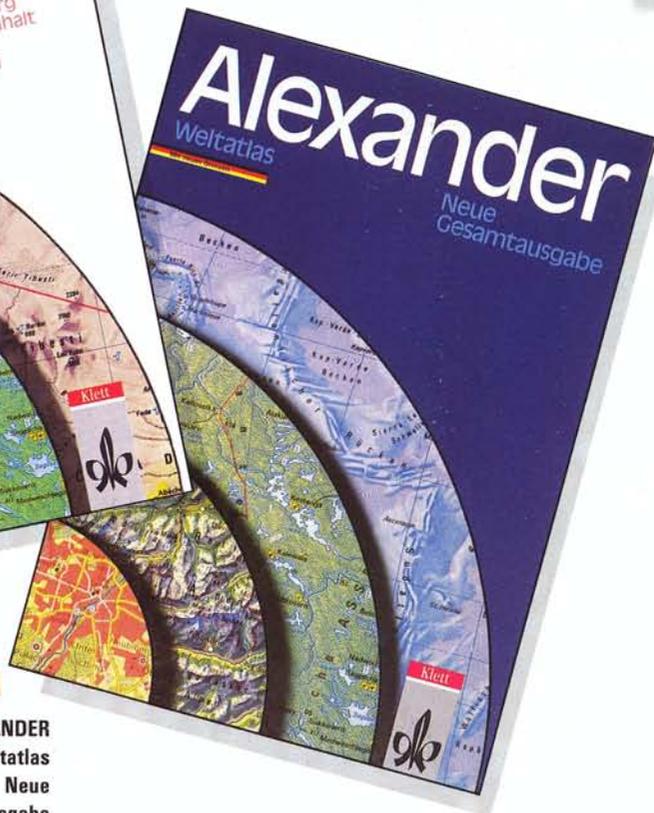
Grenzenlos.

Diese Grenze finden Sie in den ALEXANDER-Weltatlanten
nicht mehr. Ab sofort erhalten Sie die 12 Ausgaben des
ALEXANDER-Weltatlas mit aktualisierten Deutschland-
darstellungen. Damit Ihre Schülerinnen und Schüler das
Bild von Deutschland neu entdecken können. Grenzenlos –
der ALEXANDER-Weltatlas von Klett.

1. Preis
für die beste
Wandkarte.
Ausführliche
Informationen
über das
ALEXANDER
Kartenpro-
gramm in Ihrem
'91er Klett Fach-
katalog Geographie.



NEU
Alexander
Weltatlas
Grundausgabe
in regionaler
Gliederung.
Ausgabe für
Mecklenburg-
Vorpommern,
Brandenburg,
Sachsen-Anhalt,
Sachsen,
Thüringen.
Klett-Nr. 484112
DM 20,-



NEU
ALEXANDER
Weltatlas
Neue
Gesamtausgabe
Klett-Nr. 4801
DM 51,80

Klett



Ernst Klett Schulbuchverlag, Postfach 10 60 16, 7000 Stuttgart 10