



---

## **Der Europäische Integrationsprozess im Schulbuch (Teil I)**

**Untersucht am Beispiel der GWK-Schulbücher an österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen in der Sekundarstufe II**

**Gerhard Popp**

### **Zitieren dieses Artikels:**

Popp, G. (1998). Der Europäische Integrationsprozess im Schulbuch (Teil I). Untersucht am Beispiel der GWK-Schulbücher an österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen in der Sekundarstufe II. *Geographie und ihre Didaktik*, 26(1), S. 3-19. doi 10.60511/zgd.v26i1.312

### **Quote this article:**

Popp, G. (1998). Der Europäische Integrationsprozess im Schulbuch (Teil I). Untersucht am Beispiel der GWK-Schulbücher an österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen in der Sekundarstufe II. *Geographie und ihre Didaktik*, 26(1), pp. 3-19. doi 10.60511/zgd.v26i1.312

# **Der europäische Integrationsprozeß im Schulbuch**

## **Untersucht am Beispiel der GWK-Schulbücher an österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen in der Sekundarstufe II**

von GERHARD POPP (Salzburg)

### **1. Einleitung**

Ganz konkrete Fragestellungen in der Fachdidaktik, wie das Themenfeld „*Fragen der europäischen Integration*“ und ihre Umsetzung im Schulbuch und somit im Unterricht, werden fast nie in der geographisch-fachdidaktischen Literatur behandelt. Fachdidaktische Arbeiten in Österreich befassen sich größtenteils mit der integrativen Verbindung von Geographie und Wirtschaftskunde - eine Kombination, die eigentlich nicht wirklich gewollt wurde, aber aus pragmatischen Gründen (Stundenausmaß konnte erhalten bleiben) eingegangen wurde.

In letzter Zeit wurde auch verstärkt die Wahrnehmungsgeographie (12. Schulstufe AHS) und ihre Operationalisierung im GWK-Unterricht von FRIDRICH und WEIXLBAUMER (1994, 1995a, 1995b) untersucht. Lehrplaninhalte, wie die Themenfelder „Landschaftsökologische Zonen der Erde“, „Globale Disparitäten“, aber auch „Fragen der europäischen Integration“, sind selten bzw. nie Gegenstand von Untersuchungen.

Bevor aber auf Ablauf und Ergebnisse der empirischen Untersuchung eingegangen wird, sollen die Konzeption und Zielsetzung, der Europa-Begriff in der wissenschaftlichen Literatur und das in den Schulbüchern tatsächlich vermittelte Europa-Bild diskutiert werden.

### **2. Konzeption und Zielsetzung**

Da keine Daten über die Benutzung des Geographieschulbuchs zum Themenfeld „Europäische Integration“ vorliegen, erschien eine Befragung das geeignete Mittel, um über die Häufigkeit der Verwendung und die Einschätzung der Verwendbarkeit dieses Kapitels im Geographieunterricht eine Aussage treffen zu können.

Buch C (RAAB et al. 1992) wird in den Schulen des Untersuchungsgebietes (Österreich) viel seltener verwendet als Buch B (KRAMER et al. 1992). Bei der Auswertung der Befragung wurde dieses Ungleichgewicht berücksichtigt. Eine ähnliche Aussage traf auch BRUNNER (1992) in ihrer Diplomarbeit. Die beiden Verlage (Ed. Hölzel für die Bücher B und C; Veritas für Buch A) teilten mir schriftlich die tatsächlichen Verkaufszahlen dieser untersuchten Geographieschulbücher für das Schuljahr 1994/95 mit. Die exakten Zahlen sind mir bekannt.

Da ich jedoch beiden Verlagen Vertraulichkeit zusichern mußte, gebe ich nur ca.-Angaben an. Die Verkaufszahlen sind auch im Schulrechenzentrum gespeichert und abrufbar. Bei den nachfolgend angeführten Angaben würden somit keine Verlagsgeheimnisse enthüllt werden.

Tab. 1: ca.-Angaben über tatsächlich verkaufte Geographieschulbücher (AHS-12. Schulstufe) im Schuljahr 1994/95:

1.	Buch B	tatsächlicher Verkauf	über	5.000 Exemplare
2.	Buch A	tatsächlicher Verkauf	knapp	5.000 Exemplare
3.	Buch C	tatsächlicher Verkauf	über	3.000 Exemplare

(Quelle: schriftliche Mitteilungen der Verlage)

Die Zahl der tatsächlich verkauften Schulbücher scheint mir insofern wichtig, als sie einen Indikator der Akzeptanz durch den Lehrer als „Auswählorgan“ (in der Schulbuchkonferenz) darstellt. Buch B führt hier die Rangliste der Verkaufszahlen an. Dies kann so gedeutet werden, daß die Lehrer auch mit diesem Buch am meisten zufriedengestellt werden. Der auswählende Lehrer hat hier nur vier Möglichkeiten. Nämlich: Buch A, B, C oder kein Buch als 4. Möglichkeit, von der auch sehr oft Gebrauch gemacht wird (verstärkte Sparmaßnahmen auch im Schulbereich).

Ende Februar 1994 wurde für diesen Zweck eine postalische Befragung der Lehrer, die im Schuljahr 1994/95 an einer 12. Schulstufe GWK unterrichteten, an allen österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) durchgeführt. Die statistische Auswertung der Daten erfolgte mit dem Tabellenkalkulationsprogramm Excel (N = 64, das entspricht einer Rücklaufquote von insgesamt 24,51 %). Die Konzeption des Fragebogens, der dieser Untersuchung zugrunde liegt, beruht auf der Auseinandersetzung mit Didaktik im allgemeinen.

Die Strukturierung des Fragebogens erfolgte durch 7 Fragenkomplexe, die in einem eigenständigen Kapitel abgehandelt werden:

1. Verwendung und Eignung des Kapitels für den unterrichtlichen Gebrauch
2. Europäische Raumbeispiele zum Thema „Globale Disparitäten“
3. Österreich und die EG
4. Darbietung von Texten, Diagrammen, Graphiken und Schaubildern
5. Beurteilung von Arbeitsaufgaben
6. Die Ausgewogenheit der Auswahl europäischer Staaten bei Fallbeispielen
7. Ist die Darstellung dieses Kapitels wertend ?

Bewußt wurde auf die Untersuchung des Themenfeldes der 4. Klasse (8. Schulstufe) der AHS „Unser Europa“ verzichtet. Gegenstand dieser Ausarbeitungen ist nur die Darstellung des Europa-Bildes in der AHS-Oberstufe (12. Schulstufe).

Die objektive Bedeutung der europäischen Integration für das politische, wirtschaftliche und soziale Leben der Bürger in Österreich ist unbestreitbar. Fragen der Kompetenzverlagerung auf die supranationale Ebene sind keine Schnörkel der Alltagspolitik, sondern zunehmend Grundkategorien jeden politischen Handelns und Planens.

Anders stellt sich dieser Sachverhalt im Bewußtsein von Schülern dar. Eine direkte Betroffenheit liegt nur selten vor oder ist nicht bewußt. Eine Kenntnis von der hohen Abhängigkeit der politischen, ökonomischen und sozialen Lebensverhältnisse von den durch die europäische Integration geschaffenen Tatsachen, Einflüssen und Problemen ist dagegen nicht vorzufinden, sondern als Lernziel anzustreben.

Ein Blick in die Schulbücher bestätigt folgende Aussage: Die europäische Integration bildet ein komplexes, verwirrendes und nicht ohne weiteres überschaubares Gebiet von Fakten, Problemen und Fragen (vgl. dazu auch die Aussagen von RENNER 1996, S.63). Eine Auswahl, Konzentration, Gewichtung und somit eine *didaktische Reduktion* sind meines Erachtens unumgänglich. Eine Reduktion sollte unter folgenden Gesichtspunkten erfolgen:

- *Gegenwartsbezug und Zukunftsbedeutung:*

Neben der historischen Erarbeitung (die sehr kurz sein soll, aber unverzichtbar ist) gehören die Analyse aktueller Probleme oder Situationen sowie die weiteren Perspektiven der europäischen Dimension in den Mittelpunkt des Unterrichts (Zusammenarbeit mit dem Geschichtslehrer ist hier unumgänglich).

- *Eigene Erfahrungen:*

Zur Veranschaulichung (aber auch zur Motivation) sind Bereiche oder Ereignisse der Politik zu wählen, die im Erfahrungsbereich der Schüler liegen (z.B. Schüleraustauschprogramme).

- *Exemplarische Konzentration:*

Aus zeitökonomischen Gründen können nicht alle Sektoren der Integrationspolitik nacheinander und umfassend behandelt werden. Am Beispiel eines konkreten Falles können die Schlüsselbegriffe eingeführt und erklärt werden.

- *Zusammenhangwissen:*

Zusammenhänge und wechselseitige Einflüsse sollen verdeutlicht werden.

### **3. Der Europa-Begriff in der wissenschaftlichen Literatur**

#### 3.1 Geographiedidaktische Facetten zum europäischen Einigungsprozeß

Als Begriff und politische Idee scheint Europa in der Politikwissenschaft nicht vorzukommen (siehe Handlexikon zur Politikwissenschaft, hrsg. v. GÖRLITZ 1991; Wörterbuch Staat und Politik, hrsg. v. NOHLEN 1991; Politiklexikon, hrsg. v. HOLTSMANN 1991). Vielmehr erscheint Europa nur in institutionalistisch sedimentierter Form - als Ergebnis politischer Beschlüsse.

Zu den universalisierbaren Gehalten europäischer Kultur, die in Europa entstanden sind, sich aber nicht an die räumlichen Grenzen Europas binden ließen, gehören über Wissenschaft und Technik hinaus vor allem die Menschenrechte.

Zu dieser engeren Begriffsverwendung, wie sie in den Lexika erfaßt wird, kontrastiert in der politischen Alltagssprache ein weiter gefaßter, dafür aber auch unschärferer Europa-Begriff, etwa wenn, vermehrt seit Mitte der 80er Jahre, einer Reihe von Regionen und Ländern in Reden und Absichtserklärungen der Politiker großzügig attestiert wird, sie gehörten *auch* zu Europa. „Hier ist Europa nicht identisch mit den Institutionen der europäischen Gemeinschaft, sondern bezeichnet eine geographisch-kulturelle Einheit, deren Identität freilich unklar und deren Grenzen unscharf bleiben“ (MÜNKLER 1991, S. 521).

Mit dem ökonomischen Zusammenwachsen Europas stellt sich in zunehmendem Maße das Problem, gemeinsame europäische Entscheidungen zu treffen, eine europäische Solidarität zu entwickeln und dabei aus einer kulturellen Identität mit gemeinsamen Werthaltungen und Weltansichten schöpfen zu können (vgl. MÜNCH 1993, S. 10 - 15).

Wird Europa nicht als ein Erdteil angesprochen bzw. als „Ländersumme“ dargestellt, so erscheint es im Schulbuch (12. Schulstufe AHS) als das politisch organisierte und von übernationalen Institutionen geprägte Europa der EU !

Assoziationen und Raumvorstellungen beziehen sich dann auf einen verkürzten Europa-Begriff. Die Erklärungszusammenhänge beschränken sich auf die Mechanismen der institutionellen Zusammenarbeit. Zweifellos kann das „EU-Europa“ als „Modell“ für ein integriertes, kontinentweites Europa vorgestellt werden. Die dadurch ausgelöste undifferenzierte Benutzung des Europa-Begriffs führt jedoch zu einem Verlust an Eindeutigkeit der Aussage.

Im länderkundlichen Unterricht hatte Europa seinen festen didaktischen Ort in der Abfolge „vom Nahen zum Fernen“. Der thematisch orientierte Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht ermöglicht zwar eine zunehmende Sensibilisierung für „europäische“ Themen, für diese gibt es jedoch keinen festen Ort im Curriculum mehr und normalerweise auch keine Bezugsregion Europa.

Was von Europa seither bleibt, sind Themen aus Europa, kaum aber Themen über und für Europa (vgl. FUCHS 1991 a, S. 145 - 150). Wie kann man „Einheit“ im Sinne von Bewußtsein für die Notwendigkeit eines integrierten Europa und als Antwort auf „konfliktträchtige“ Vielfalt thematisieren, *ohne daß nur eine Institutionenkunde über die EU-Mechanismen entsteht ?*

Im folgenden wird der Versuch unternommen, die Vielschichtigkeit des Themas „Europa im GWK-Unterricht“ darzustellen. Zugriffe und Systematisierungsversuche können an den verschiedenen Stellen ansetzen (siehe Abb. 1).

„Europa“ als pädagogischer Auftrag - so lautet meine Vorstellung zum GWK-Unterricht; denn der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht muß einen wesentlichen Beitrag zur Europa-Erziehung leisten. Entsprechend heißt es auch im BGBL. Nr. 88/1995: Allgemeines Bildungsziel: (...) „Ebenso soll der Schüler insbesondere hingeführt werden: *zu einem Österreichbewußtsein, das sich mit europäischer Gesinnung und Weltoffenheit verbindet.*“ (...) Die Schule muß diese Entwicklung nicht nur als Thema aufgreifen, sie muß zu dieser Entwicklung selbst einen Beitrag leisten. Weiters muß sie „sich verstärkt mit europäischen Fragen befassen, da die europäischen Fragen die Lebensumstände der heutigen Schülergeneration entscheidend beeinflussen werden“ (G. GÖLTER 1989, S. 270).

Die Aufgabe des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts muß sein, den Schülern die *natur- und kulturräumliche Vielfalt* des Kontinents nahezubringen. Politische Bildung als Unterrichtsprinzip impliziert jedoch die Einsicht, daß Europa zunehmend durch wirtschaftliche, kommunikative und politische Verflechtungen geprägt wird und daß die Staaten Europas durch individuelle Raumstrukturen und deren Wandel charakterisiert sind und zugleich individuelle Raumstrukturen darstellen.

Unterricht *über* Europa und *hin* zu Europa ist in jedem Fall ein problemorientierter Unterricht. Eine „Europa-Erziehung“ im Geographieunterricht ist auf jeden Fall ein Neben- und Nacheinander von topographischer Orientierung, der Betrachtung von Raumstrukturen und der Analyse weltweiter Zusammenhänge.

Das Ziel ist eine „*europäische Raumkompetenz*“. Dies kann als der Beitrag der

Abb.: 1

## DIE ERWEITERUNG DES BEGRIFFSINHALTS UND DER DIMENSIONSZUWACHS DER THEMEN:

Die 3 Inhaltsebenen des Europabegriffs:

- *Länder/Regionen* (*Individual-/Regionalstrukturen*)
- *Verflechtungen* (*Inter-nationale Strukturen*)
- *"One Europe"* (*Supra-nationale/integrative Strukturen*)

Dimensionserweiterung der Europa-Themen:

<b>Erschließungsdimension</b>		
<b>A</b>	<b>Themen aus Europa:</b>	<b>Themen:</b>
	(Europa als Bezugsregion ["Behälter"] für Themen und Regionen/Staaten)	<p>zB: EG-Regionalpolitik am Beispiel Spanien (Buch A, S. 134 - 137)</p> <p>zB: Förderungsmaßnahmen zur Beseitigung von Disparitäten (Buch B, S. 118 - 124)</p> <p>zB: Problem Alpentransit (Buch C, S. 21) EG-strukturelle Unterschiede: * An der Peripherie: der Bayrische Wald (Buch C, S. 38) * Portugal: das "Armenhaus" auf Aufholjagd (Buch C, S. 39)</p> <p>zB: Agrarpolitik - Sorgenkind der EG? (Buch A, S. 19 - 21) Der "österreichische Schilling" - in der Härte liegt die Stärke (Buch A, S. 46 - 48)</p>
		<p>- Mensch - Raum - Konstellation (Raumnutzung, Raumüberwindung, Raumgestaltung)</p> <p>- Raumverflechtung</p>

<b>B<sub>1</sub></b>	<b>Themen zu/über Europa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Raumvorstellung</li> <li>- Raumorientierung</li> <li>- Raumorganisation und Organisationsmechanismen</li> </ul>	<p>zB: Europa - ein "gemeinsames Haus"? (Buch A, S. 5 - 7)</p> <p>zB: "Vom Europa der Einzelstaaten zum gemeinsamen Haus Europa" (Buch B, S. 3 - 4)</p> <p>zB: So funktioniert die EG (Buch A, S. 12 - 14)</p> <p>zB: EFTA und EWR (Buch B, S. 10 - 12)</p> <p>zB: Rat für gegenseitige Wirtschaftshilfe (Buch B, S. 13 - 14)</p> <p>zB: Europäische Wirtschaftsblöcke (Buch C, S. 5 - 10)</p>
<b>B<sub>2</sub></b>	<b>Themen über/für Europa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Raum-Organisation als Voraussetzung für zukünftige Raumgestaltung und Raumsicherung (Mikro-Ebene)</li> <li>- Raum-Organisation als Voraussetzung für zukünftige Raumgestaltung und Raumsicherung (Makro-Ebene)</li> </ul>	<p>zB: Disparitäten in den "alten" Bundesländern (Buch C, S. 37)</p> <p>zB: Problem Alpen transit (Buch C, S. 21)</p> <p>zB: Regionale Disparitäten in der EG (Buch C, S. 33 - 35) und (Buch A, S. 130 - 133).</p>



Geographie zur Europa-Mündigkeit angesehen werden (vgl. KIRCHBERG 1990, S. 230 - 233).

Eine Aufgabe des Geographieunterrichts kann nur heißen: Den richtigen Europa-Begriff zu sichern und Orientierung über das gesamte Europa zu schaffen. Politiker, aber auch Medien haben das „Alltags-Europa“ oftmals auf die EU reduziert. Im Sport beziehen die Europameisterschaften Rußland mit ein, und die Türkei ist Mitglied des Europarates (und seit 1.1.1996 in Zollunion mit der EU). Was macht der Leser zum Beispiel mit der Zeitungsüberschrift: „Nach vier Jahrzehnten ist Ungarn wieder mit Europa vereint“ (Frankfurter Allgemeine Zeitung, vom 6.11.1990). Wozu zählte Ungarn vorher ?

Nach FUCHS (1991 b, S. 5) handelt es sich bei dem Thema Europa um ein „mehrfaches Wahrnehmungsproblem“. Einerseits um die Tatsache, daß ein Denken in supranationalen Zusammenhängen, im Sinne eines „One Europe“ nicht vorbereitet oder eingeübt ist. Bestehende Denkmuster und Klischees orientieren sich meist an nationalstaatlichen Kategorien und verstehen sich sehr oft gegenüber anderen als abgrenzend oder sogar ausgrenzend. Bisher war die Vorstellung von Europa oft durch seine Staatenvielfalt bestimmt. Inwieweit dieser perzeptionsgeographische Ansatz in der 12. Schulstufe seinen unterrichtlichen Niederschlag findet, zeigt die Studie von FRIDRICH und WEIXLBAUMER (1994, S. 173 - 192; 1995 a, S. 9 - 22; 1995 b, S. 65 - 67).

Andererseits handelt es sich um die Tatsache, daß der Gegenstand der Wahrnehmung - das politisch und ökonomisch gewollte Europa - zum Teil noch nicht existiert und somit der konkreten Wahrnehmung noch nicht zugänglich ist. Weiterhin kann hinzugefügt werden, daß die Wahrnehmung Europas (wie alle Wahrnehmungen) selektiv ist und sich besonders schwer tut, komplexe Strukturen außerhalb der unmittelbaren Erfahrungsebene zu erfassen (vgl. FUCHS 1991 b, S. 4 - 7; HASSE 1991, S. 13 - 14). Dem Schüler soll somit deutlich gemacht werden, daß Europa mehr umfaßt als das EU - Europa.

Nach KÖCK (1992, S. 451) stellt jeder einzelne geographiedidaktische Aspekt des Europäischen Einigungsprozesses eine Schnittstelle dreier unterschiedlicher Dimensionen dar. Es sind dies die *europäische*, die *geographische* und die *didaktische Dimension*. Die Schnittmenge ergibt sich durch die Gesamtheit der geographiedidaktischen Aspekte des Europäischen Einigungsprozesses. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht nicht Europa, sondern der Prozeß seiner Vereinigung bzw. Integration. Dementsprechend schließt die „Europäische Grundmenge“ jene Aspekte ein, die mit der Europäischen Integration zu tun haben. Die geographische Dimension stellt dabei den Raumbezug der Europäischen Integra-

tion. Die didaktische Dimension stellt repräsentiert den Unterrichtsbezug der Europäischen Integration her. Mit dieser dreidimensionalen Schnittmenge (Geographische Dimension - Raumbezug; Europäische Dimension - Integrationsbezug; Didaktische Dimension - Unterrichtsbezug) liegt eine Art Suchraster zum „Aufspüren“ geographiedidaktischer Aspekte des Europäischen Einigungsprozesses vor. Bereits 1982 wies KÖCK (1983, S. 355) darauf hin, „daß der Geographieunterricht nicht schon dadurch einen Beitrag zur Europaidee leistet, daß, wie mehrfach vorgeschlagen, x-beliebige Raumbeispiele, wenn sie nur schon innerhalb Europas liegen, behandelt werden. Vielmehr eignen sich nur solche Raumbeispiele zur spezifisch geographischen Vertiefung der Europaidee, die (...) explizit oder implizit mit der Europaidee korrespondieren.“

#### **4. Das in den Schulbüchern tatsächlich vermittelte Europa-Bild**

Publikationen, die sich hauptsächlich auf den Geographieunterricht in Deutschland beziehen, betonen die Notwendigkeit einer intensiveren Behandlung Europas im Erdkundeunterricht (NEUMANN/SCHALLENBERGER 1978) aufgrund immer stärker werdender Integrationsbestrebungen in Europa (vgl. BÖTTCHER 1978; KOCH 1978; MICKEL 1978; MULTHOFF 1978). BAMBERGER (1991, S. 2) betont, daß es dabei „um die Ablösung nationaler Denkkategorien durch internationale, großregionale Einstellungen, um die Gewinnung eines geistigen europäischen Zentrums (geht), das auch eine Lotsenfunktion hin zum globalen Denken und zu globalen Anstrengungen zu übernehmen hat.“

Diese Ablösung nationaler Denkkategorien erscheint besonders im Lichte momentan immer stärker werdenden Nationalbewußtseins von großer Bedeutung zu sein (NEUMANN 1978; RIEMENSCHNEIDER 1978; RÖMHELD 1978; SCHALLENBERGER 1978; STEIN 1978). Die von STEINHÄUSER (1991, S. 268 - 270) veröffentlichten Aussagen gehen in eine ähnliche Richtung und fordern eine Erziehung der Schüler zu einem „europäischen Bürger“ (S. 268). DIJK/RIEZEBOS (1992, S. 69) weisen darauf hin, daß in den niederländischen Schulbüchern für die osteuropäischen Länder im Durchschnitt nur wenig Interesse besteht und jene im Vergleich zu Mittel- und Westeuropa unterrepräsentiert seien. Ein Umstand, der auch für die österreichischen Geographie- und Wirtschaftskundelehrbücher zutreffend ist.

FUCHS (1991 a, S. 150 - 151) plädiert für ein erweitertes Europa-Verständnis, welches sich durch drei Dimensionen darstellen läßt:

- Europa als neue Raumkategorie,
- Europa als räumliche Identität,
- Europa als Bewußtseinsinhalt im Sinne von „europäisch denken“.

Die Frage der Repräsentation Europas im geographischen Unterricht muß also auf verschiedenen Ebenen gestellt werden. Zwei Forderungen seien hier erwähnt, die in der Literatur immer wieder erhoben werden (vgl. SCHLIMME 1991, S. 226; SPERLING 1980, S. 38; KIRCHBERG 1990, S. 233):

1. Es wäre politisch nicht zu verantworten, Europa und den Europagedanken auf das derzeitige EU-Gebiet zu beschränken.
2. Eine reine Institutionenkunde des EU-Europas der 15 zu betreiben, erscheint als nicht zweckmäßig.

Hier wird besonders die Aufgabe hervorgehoben, den Schülern die *Annäherung der europäischen Völker und Staaten und die Neuordnung ihrer Beziehungen bewußt zu machen*. Europa wird hierbei nicht nur geographisch gesehen. Die Vermittlung von Kenntnissen und Einsichten beginnt bei der geographischen Vielfalt des europäischen Raumes mit seinen naturräumlichen, sozialen und wirtschaftlichen Strukturen (HUCKLE 1994, S. 103 - 120; VOLKMANN 1994, S. 19 - 24).

Drei Zugangsmöglichkeiten zum Europa-Begriff, die insbesondere den Erlebnis- und Erfahrungshorizont des Schülers berücksichtigen, seien kurz angeführt.

Empfehlenswerte Zugänge:

- über das eigene Land und die Heimatländer (eventuell in der Klasse anwesender) ausländischer Mitschüler („bunte Klassen“),
  - über das besondere Interesse von Lehrern (kommt meines Erachtens sehr oft in der Praxis vor), Schülern und evtl. Eltern an einzelnen Ländern aufgrund biographischer Beziehungen, von Reiseerfahrungen (evtl. Au-pair-Aufenthalt), Sprachkenntnissen u. a. m.,
  - über besonders günstige Begegnungs- und Informationsmöglichkeiten im Umfeld der Schule,
  - internationale Schüleraustauschprogramme
- (nach NEBEL 1993, S. 34).

## 5. Die Ergebnisse der Lehrerbefragung

Zum Zeitpunkt der Durchführung - Februar 1994 - war noch die Bezeichnung *EG* für *Europäische Gemeinschaft* aktuell. Die Umänderung in *EU (Europäische Union)* erfolgte im Januar 1995.

## 5.1 Zur Auswertung der GWK-Schulbücher AHS - Oberstufe

Insgesamt wurden österreichweit 310 allgemeinbildende höhere Schulen mit Oberstufenklassen mit Fragebögen beschickt. 28 vollständig ausgefüllte Fragebögen für das Schulbuch FISCHER et al. 1992, 26 vollständig ausgefüllte Fragebögen für das Schulbuch KRAMER et al. 1992 und 10 Fragebögen für das Geographieschulbuch RAAB et al. 1992 kamen per Post zurück. Aufgrund unvollständiger Angaben konnten insgesamt 12 Fragebögen bei dieser Auswertung nicht berücksichtigt werden. Das entspricht einer Rücklaufquote von 20,64 %. Berücksichtigt man jedoch noch die Zusendung der 12 unvollständig ausgefüllten Fragebögen, so beträgt die Rücklaufquote 24,51 %.

Ausgewertet wurden alle Fragebögen, die bis 1. Juli 1994 zurückgeschickt wurden. In den folgenden tabellarischen Darstellungen werden der Einfachheit halber das Buch FISCHER et al. (1992): Planquadrat Erde (global-regional), 4, Linz, mit dem Buchstaben *A*, das Schulbuch KRAMER et al. (1992): Raum - Gesellschaft - Wirtschaft im Wandel der Zeit, 4, Wien, mit *B* und das Buch RAAB et al. (1992): Erde, Mensch, Wirtschaft. Geographie und Wirtschaftskunde, 8, Wien, mit dem Buchstaben *C* bezeichnet.

## 5.2 Versand der Fragebögen

Die Produktion des Fragebogens war nicht nur von theorie- und hypothesengeleiteten Faktoren, sondern auch von praktisch-finanziellen bestimmt. Der Forderung nach Klarheit und Übersichtlichkeit stand auch jene nach geringem Umfang des Fragebogens gegenüber (WILK 1982, S.191). Aber auch aus Gründen der Produktions- und Versandkosten war dies anzustreben.

Die dreiseitigen Fragebögen wurden zusammen mit einem zweiseitigen Begleitbrief - aber ohne frankiertes und adressiertes Rückantwortkuvert - verschickt. Die Versendung der Briefe erfolgte Ende Februar 1994. Dieser Zeitpunkt erschien mir persönlich am günstigsten, da das Ausfüllen der Fragebögen weder mit dem Schulbeginn noch mit dem Ende des Schuljahres zusammenfiel. Zu Beginn des 2. Halbjahres ist die Bereitschaft für solche außerunterrichtlichen Tätigkeiten der Lehrer sicherlich größer. Außerdem war dieser Zeitpunkt insofern günstig, als die Abstimmung über den EU-Beitritt Österreichs kurz bevorstand. Die Diskussion darüber war auf dem Höhepunkt.

Aus zeitlichen und finanziellen Gründen mußte ein schriftlicher Protest zur Abklärung etwaiger Mängel der Befragung unterbleiben und die Fragebogenaktion mit dem bekannten Risiko einer postalischen Befragung durchgeführt werden

(vgl. KARMAŠIN/KARMAŠIN 1977, S. 221; WILK 1982, S. 187). Die Gefahren der postalischen Befragung - eine hohe Zahl der Ausfälle, die bis zu 90 % betragen kann - waren mir bewußt. Und so ersuchte ich um Unterstützung durch die einzelnen Arbeitsgemeinschaften „Geographie und Wirtschaftskunde“ in den Bundesländern. So konnte eine relativ hohe Rücklaufquote von 24,51 % erreicht werden.

### 5.3 Die Ergebnisse im einzelnen

#### 5.3.1 Frage 2: Verwenden Sie zum Thema EG/EWR das Schulbuch ?

Frage 2	A	B	C
ja	7	12	2
nein	1	0	2
teilweise	20	14	6
N	28	26	10

(Hinweis: absolute Zahlen)

Auffallend ist der hohe Anteil der teilweisen Verwendung der Geographieschulbücher im Unterricht zu diesem Themenbereich. Folgende Gründe wurden dafür genannt (diese Aufzählung gibt alle Angaben wieder und ist nicht geordnet):

Buch A: Kapitel ist z. T. nicht mehr aktuell (7 mal genannt); es herrscht im Schulbuch ein Überangebot von Materialien vor; verwende aktuellere Materialien aus Tageszeitungen/Zeitschriften; weil ich für mich zu wenig Informationen vorfinde; viele Fragen, die Österreich und die EG betreffen, bleiben offen. Buch B: Kapitel ist z. T. nicht mehr aktuell (6 mal genannt); verwende zusätzliche Materialien, wie z.B. EG-Medienkoffer, Informationen der Industriellenvereinigung, Volkswirtschaftliche Gesellschaft, Kammern. Buch C: Kapitel ist z. T. nicht mehr aktuell (5 mal genannt); zu geringe Lehrinhalte; Historisches wird kaum behandelt.

Gerade dieses Thema zeigt, wie schwierig sich die Aktualisierung von Schulbüchern gestaltet. Zum Zeitpunkt der Befragung gab es große Veränderungen und Diskussionen innerhalb der EG. In Österreich war der Meinungsbildungsprozeß über eine mögliche EG-Mitgliedschaft gerade auf dem Höhepunkt. Auffallend ist der hohe Verwendungsgrad des Schulbuchs zu diesem Thema bei Buch B, sehr stark ist die Ablehnung des Schulbuchs bei Buch C.

### 5.3.2 Frage 3: Ist das EG - Kapitel Ihrer Meinung nach für die Verwendung im Unterricht geeignet ?

Frage 3:	A	B	C
ja	26	22	8
nein	2	4	2
N	28	26	10

Bei allen drei Schulbüchern ist die Zustimmung sehr hoch und liegt bei über 80 %. Die größte Zustimmung erfährt Buch A. Stellt man dies in Zusammenhang zu Frage 2, verwundern die hohen Werte, da in Frage 2 in überwiegendem Maße nur eine teilweise Zustimmung gegeben wurde. Als Gründe für eine Ablehnung des Schulbuchs zu diesem Themenbereich wurden meist folgende Argumente angegeben:

Das Kapitel ist bereits veraltet (alle drei Bücher sind im zweiten Schuljahr in Verwendung) und zu wenig informativ, zu theoretisch, unübersichtlich gestaltet und zum Lernen wenig geeignet (Aussagen zu Buch A). Folgende Angaben wurden zu Buch B gegeben: Das Kapitel ist nicht auf Schülerinteressen abgestimmt und zu „dürftig“ gestaltet, es herrsche eine einseitige Darstellung vor, Tabellen und Graphiken seien oft schwer zu entziffern und werden zu wenig bzw. ungenau erklärt. (Anmerkung: Es wurde jedoch nicht erklärt, was der Proband unter dem Begriff „dürftig“ und „einseitig“ versteht)

### 5.3.3 Frage 4: Wieviele Unterrichtseinheiten verwenden Sie für das Kapitel EG im Geographieunterricht ?

#### \*Wieviele Unterrichtseinheiten hat das gesamte Schuljahr ?

Bei dieser Fragestellung gab es die größten Abweichungen bei der Beantwortung. Je nach Interessenlage der Lehrer und sicherlich auch nach Verfügbarkeit von Materialien schwankten die Werte zwischen fünf Unterrichtseinheiten - als niedrigstem Wert - und 30 Unterrichtseinheiten als höchstem Wert. Im Durchschnitt wurden zu diesem Themenbereich 13,78 Unterrichtseinheiten verwendet.

Die Zusatzfrage „Wieviele Unterrichtseinheiten hat das gesamte Schuljahr?“ ergab ebenso unterschiedliche Angaben. Durchschnittlich 70 Unterrichtseinheiten im Fach Geographie und Wirtschaftskunde erscheinen realistisch, bedenkt man die Kürze des Schuljahres in der 12. Schulstufe (Maturajahr). 19,68 % aller Unterrichtseinheiten werden für das Kapitel EG verwendet.

#### 5.3.4 Frage 4 a: Davon verwenden Sie ... Unterrichtseinheiten zum Thema EG und Österreich ?

Niedrigster Wert:	2	Unterrichtseinheiten
Höchster Wert:	20	Unterrichtseinheiten
Durchschnittswert:	6,16	Unterrichtseinheiten

Auch bei dieser Fragestellung liegen die Werte sehr stark auseinander. Viele Bemerkungen auf den Fragebögen deuten auf einen möglichen Zusammenhang mit dem bereits erwähnten Meinungsbildungsprozeß über eine mögliche EG-Mitgliedschaft Österreichs hin. Durchschnittlich wurden 8,8 % aller verfügbaren Unterrichtseinheiten zur Beschäftigung mit dem Themenkomplex EG und Österreich verwendet.

#### 5.3.5 Frage 5: Sind die Schüler an EG/EWR - Themen im Geographieunterricht interessiert ?

Frage 5:	A	B	C
größtenteils ja	28	25	9
größtenteils nein	0	1	0
keine Angabe	0	0	1
N	28	26	10

Wie aus der Tabelle zu ersehen, ist ein eindeutig großes Interesse auf Seiten der Schüler zu diesem Themenkomplex gegeben. Bei Buch A ist eine 100-prozentige Zustimmung zu erkennen.

#### 5.3.6 Frage 6: Welche europäischen Beispiele ziehen Sie zum Thema "Globale Disparitäten" heran ?

Obwohl der Lehrplan für die 8. Klasse (12. Schulstufe) keine ausschließlich europäischen Beispiele für den Themenbereich „Globale Disparitäten“ fordert, werden im Unterricht anscheinend doch zu den meist afrikanischen und lateinamerikanischen Raumbeispielen in den drei derzeit approbierten Schulbüchern europäische Raumbeispiele thematisiert. Zu diesem Themenbereich finden sich nur je ein europäisches Beispiel im Buch KRAMER et al. (Buch B): Förderungsmaßnahmen zur Beseitigung von Disparitäten in Großbritannien, S. 118 - 124 und in FISCHER et al. (Buch A): Regionale Disparitäten in der EG, S. 130 - 139.

Im einzelnen ergaben sich folgende Nennungsmöglichkeiten (Mehrfachnennungen waren möglich):

	A	B	C
Italien:	19	13	3
Spanien:	6	3	1
Großbritannien:	2	3	1
Griechenland	1	3	1
kein europäisches Beispiel	3	6	6

**5.3.7 Frage 8: Welche Schwächen weist Ihrer Meinung nach der Europateil im Schulbuch auf ?**

*Anmerkung: Es werden hier die am häufigsten genannten Schwächen - meist reduziert auf die Inhaltskomponente - inklusive der Anzahl ihrer Nennungen wiedergegeben:*

Buch A:

- Es werden zu viele wirtschaftliche Themen innerhalb der EG gebracht (6 mal)
- Zu wenig Landeskunde (3 mal)
- Es wird zu wenig das Thema Österreich und die EG behandelt (2 mal)
- Es wird zu wenig Topographie vermittelt (2 mal)
- In diesem Themenkomplex herrscht zu wenig Systematik vor (1 mal)

Buch B:

- Dieser Themenkomplex ist nicht mehr aktuell (6 mal)
- Nachteile einer möglichen EG-Mitgliedschaft werden nicht vermittelt (2 mal)
- Kapitel ist zu historisch (2 mal)
- In diesem Themenkomplex herrscht zu wenig Systematik vor (1 mal)

Buch C:

- Dieser Themenkomplex ist nicht mehr aktuell (3 mal)
- Zu allgemein, zu wenig ausführlich (3 mal)

**5.3.8 Frage 9: Das Thema EG und Österreich wird *nicht* wertend dargestellt**

Frage 9:	A	B	C
ja	19	17	4
nein	9	8	5
keine Angaben	1	1	1
N	28	26	10



Auffallend ist, daß 50 % der Befragten im Buch C eine wertende Darstellung erkennen wollen - diese Werte liegen bei den übrigen Schulbüchern deutlich niedriger, nämlich bei 32,1 % für das Buch A und 30,8 % für das Buch B.

5.3.9 Frage 16: Welche europäischen Staaten kommen Ihrer Meinung nach verhältnismäßig oft vor ?

*Anmerkung: Diese Aufzählung gibt die am meisten genannten Angaben wieder und ist geordnet nach Zahl der Zahl der Nennungen. Es gab zu dieser und Frage 17 auch Leermeldungen.*

	A	B	C
Deutschland:	6	2	3
EG-Staaten:	3	3	2
Frankreich:	2	2	-
Großbritannien:	1	7	-
Italien:	1	3	1

5.3.10 Frage 17: Welche europäischen Staaten kommen Ihrer Meinung nach zu selten vor ?

	A	B	C
Nicht-EG-Staaten:	5	-	-
Südeurop. Staaten:	3	-	-
Nordeurop. Staaten:	2	-	-
Osteurop. Staaten:	2	2	2
EFTA-Staaten:	1	-	-
Griechenland:	1	3	2
Benelux-Staaten	-	1	-
Schweiz	-	1	-

5.3.11 Frage 18: Ist die Auswahl der europäischen Staaten, Regionen und Themen ausgewogen ?

Frage 18	A	B	C
ja	10	12	1
nein	16	9	8
keine Angabe	2	5	1
N	28	26	10

Diese Frage bestätigt die beiden vorangegangenen Fragestellungen eindeutig. Für Buch A und Buch C wird eine geringe Ausgewogenheit bei der Behandlung Europas im Schulbuch bescheinigt. Für Buch C gaben 80 % an, daß die Auswahl nicht ausgewogen sei, für Buch A waren 57,1 % dieser Meinung.

5.3.12 Frage 19: Dem Thema Österreich und die EG wird genügend Beachtung geschenkt ?

Frage 19	A	B	C
ja	19	23	8
nein	7	3	2
keine Angabe	2	0	0
N	28	26	10

Mit den Kapiteln „Österreichs Weg in die EG“ und „Pro und contra zum EG-Beitritt“ ist eine relativ große Präsenz zu dieser Thematik gegeben. Die Befragten waren großteils der Meinung, daß dies zutrefte - für Buch B und Buch C eine über 80 %-ige Zustimmung.

5.3.13 Frage 20: Österreich und die EG: Es überwiegen die Pro - Argumente

Frage 20	A	B	C
ja	16	20	8
nein	7	4	2
keine Angabe	5	2	0
N	28	26	10

Relativ neutral wird Buch A bewertet. 57,1 % sind der Meinung, daß im Buch A die Pro-Argumente überwiegen. Für Buch C sind sogar 80 % dieser Meinung.

*\*\*\* Schluß folgt in Heft 2/1998*