



---

## **Politische Bildung am Gymnasium ohne Zukunft?**

**Ein Beitrag zur Situation der Fächer Erdkunde, Sozialkunde und  
Wirtschafts- und Rechtslehre in der Kursphase der gymnasialen  
Oberstufe in Bayern**

**Wolfgang Vogel**

### **Zitieren dieses Artikels:**

Vogel, W. (1995). Politische Bildung am Gymnasium ohne Zukunft? Ein Beitrag zur Situation der Fächer Erdkunde, Sozialkunde und Wirtschafts- und Rechtslehre in der Kursphase der gymnasialen Oberstufe in Bayern. *Geographie und ihre Didaktik*, 23(1), S. 22-40. doi 10.60511/zgd.v23i1.349

### **Quote this article:**

Vogel, W. (1995). Politische Bildung am Gymnasium ohne Zukunft? Ein Beitrag zur Situation der Fächer Erdkunde, Sozialkunde und Wirtschafts- und Rechtslehre in der Kursphase der gymnasialen Oberstufe in Bayern. *Geographie und ihre Didaktik*, 23(1), pp. 22-40. doi 10.60511/zgd.v23i1.349

## **Politische Bildung am Gymnasium ohne Zukunft ?**

**Ein Beitrag zur Situation der Fächer Erdkunde, Sozialkunde und Wirtschafts- und Rechtslehre in der Kursphase der gymnasialen Oberstufe in Bayern\***

von WOLFGANG VOGEL (Erlangen)

### **0. Vorbemerkungen**

Vor allem mit Beginn des Schuljahres 1993/94 wurde die politische Bildung in den Fächern Erdkunde, Sozialkunde, Wirtschafts- und Rechtslehre an bayerischen Gymnasien so stark durch Verwaltungs- und Schulordnungsvoraussetzungen ausgehöhlt, daß man von einer drastischen Reduzierung sprechen muß. Da jedoch die Unkenntnis über die relativ komplizierten administrativen Bestimmungen für die Kursphase der Oberstufe bei Eltern, Schülerinnen und Schülern und selbst in der Lehrerschaft weit verbreitet ist, wurden diese einschneidenden Änderungen in ihrer Tragweite kaum richtig wahrgenommen. Jetzt, nachdem die ersten unterrichtspraktischen Erfahrungen vorliegen, ist der Unmut allenthalben groß. Er äußert sich jedoch angesichts der verkrusteten Bil-

---

\* Der vorliegende Aufsatz ist die überarbeitete und aktualisierte Fassung eines Vortrags, der am 1.12.1993 im Rahmen einer Fortbildungs- und Diskussionsveranstaltung am Pädagogischen Institut (PI) der Stadt Nürnberg gehalten wurde. Veranstalter waren neben dem PI der Verband der Deutschen Schulgeographen, LV Bayern, Bezirk Mittelfranken und der Verband der Bayerischen Wirtschaftsphilologen, Bezirk Mittelfranken.

dungsstrukturen und des weit verbreiteten gesellschaftlichen Desinteresses an Bildungsfragen weitgehend nur in Frustration, Enttäuschung, Lethargie. Hier soll wenigstens der Versuch unternommen werden, diesen Unmut aus Lehrersicht zu artikulieren und zu erklären.

Von der Fachdidaktik fühlen sich viele Lehrerinnen und Lehrer in dieser Situation alleingelassen. Oftmals spart die fachdidaktische Diskussion nach Meinung des Verfassers die veränderten administrativen Rahmenbedingungen des Lehrens und des Lernens (geringere Stundenzahlen pro Fach, vergrößerte Lerngruppen, verlängerte Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer etc.) weitgehend aus. Es kann nicht mehr darum gehen, wie es SCHMIDT-WULFFEN für den Erdkundeunterricht richtig feststellt, daß einzelne Fächer "durch die Aneignung immer neuer Inhaltsbereiche eine Erhöhung der Stundenzahl" isoliert für sich begründen wollen<sup>1</sup>. Ebenso greifen fachegoistische Rechtfertigungsstrategien ins Leere, die die Bedeutung des eigenen Faches in Abgrenzung anderen gegenüber herausstellen, weil längst das gesamte Spektrum der politischen Bildung bedroht scheint. Angesichts dieser Entwicklung sind gemeinsame Überlegungen aller von Stundenkürzungen betroffenen Fächer erforderlich, in deren Mittelpunkt die gemeinsame Reaktion auf die verschärften Bedingungen steht. In diesem Sinne versteht sich dieser Beitrag auch als der Versuch, in einer fächerübergreifenden Zusammenfassung die aktuelle Situation der politischen Bildung in der bayerischen gymnasialen Oberstufe in allen drei o.a. Fächern zu skizzieren.

## 1. Der Bildungsauftrag

Auf einer sehr allgemeinen und damit weitgehend unverbindlichen Ebene besteht breiter gesellschaftlicher Konsens über den Bildungsauftrag der Schule im allgemeinen. So formuliert etwa der bayerische Staatsminister für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, Hans ZEHETMAIR, in Anlehnung an Artikel 131 der bayerischen Verfassung drei zentrale Bildungsziele<sup>2</sup>:

- "Ehrfurcht vor Gott" als Achtung vor den christlich-abendländischen Kulturwerten unserer Gesellschaft,

---

<sup>1</sup> Schmidt-Wulffen, Wulf (1994, S. 13).

<sup>2</sup> nach Zehetmair, Hans (1990, S. 45 - 63).

- "Achtung vor der Würde des Menschen" als Auftrag, den jungen Menschen zur Selbstachtung zu ermutigen, aber ihn auch anzuleiten, den Mitmenschen in seiner Individualität zu achten, den Nächsten immer als individuelles, mit Würde und grundlegenden Rechten ausgestattetes Subjekt zu sehen, ihn nicht zum Objekt des Handelns zu degradieren,
- "Verantwortungsbewußtsein für Natur und Umwelt" baut für ihn auf dem Grundsatz auf: "Der Mensch ist Teil der Natur, er muß deshalb ihren eigenständigen, eben nicht nur auf ihn bezogenen Sinn respektieren. Ökologisches Denken darf die Umwelt nicht nur deshalb schützen wollen, damit sie den Menschen weiterhin zur Verfügung steht."<sup>3</sup>

ZEHETMAIR hat damit die Richtung aufgezeigt, in die politische Bildung und Umwelterziehung<sup>4</sup> wirken müssen. In der Terminologie der Politikdidaktik formuliert entsprechend ihr Nestor W. HILLIGEN: "Politikdidaktik begreift Bildung im Sinne ihrer doppelten Dimension – Inhalt sowie Prozeß der Aneignung bzw. Vermittlung – als 'Daseinserhellung zum Zwecke der Daseinsbewältigung' (Bildungsrat), als 'Verfassung des Menschen, die ihn befähigt, sich selbst und seine Beziehung zur Welt zu begreifen und entsprechend zu handeln' (LITT), als 'Zustand, in dem man Verantwortung übernehmen kann' (WENIGER), als Befähigung zum 'Denken als Ordnen des Tuns' (AEBLI) – d.h. als eine Verknüpfung von Wissen, Urteilen und Handeln, mit der der existentielle Bezug allen Lernens und das Ziel, Subjekt zu werden, begriffen wird."<sup>5</sup> Vor dem Hintergrund der immensen Gestaltungsaufgaben im weltweiten sozioökonomischen Strukturwandlungsprozeß und angesichts der ökologischen Verantwortlichkeit gegenüber Natur und Umwelt heißt es schon im Erziehungsbericht an den Club of Rome 1979 dazu: "'Alle Gesellschaften – reich oder arm – werden mit dem Diktum 'lernen oder untergehen' konfrontiert. Aber 'überleben allein' genügt nicht. Es erhebt sich die Frage: Überleben unter welchen Bedingungen? ... Die Würde des Menschen bildet den Kern der Forderungen nach Partizipation und des intensiven Bestrebens, einen eigenen Beitrag zu leisten' (PECCEI, S. 37 f.)".<sup>6</sup>

<sup>3</sup> a.a.O., S. 59.

<sup>4</sup> Im folgenden werde ich der Einfachheit halber beide Bereiche unter dem Begriff "politische Bildung" zusammenfassen.

<sup>5</sup> Hilligen, Wolfgang (1991, S. 5).

<sup>6</sup> zit. n. a.a.O.

Aus diesen Vorüberlegungen kann man die zentralen Aufgaben des politischen Unterrichts ableiten:

- Er hat erstens Wissen zu vermitteln, das für unser Überleben und für ein menschenwürdiges Leben notwendig ist.
- Er muß zweitens zur Verantwortung erziehen, damit die jungen Menschen dieses Wissen stetig weiterentwickeln und in Achtung vor sich, vor ihren Mitmenschen und vor der Natur danach bestrebt sind, ihr Wissen in konkreten Lebenssituationen anzuwenden.

## **2. Zukunftsperspektiven der Schüler - zu den allgemeinen Inhalten und Zielen zukünftigen politischen Unterrichts**

Dem oben entwickelten zukunftsweisenden Bildungs- und Erziehungsauftrag sind nun die Zukunftsperspektiven der Schülerinnen und Schüler gegenüberzustellen. UNTERBRUNNER (1991) hat die Zukunftserwartungen von Jugendlichen untersucht und kommt dabei zu folgenden Ergebnissen<sup>7</sup>:

Es herrscht eindeutig eine pessimistische Zukunftserwartung unter den befragten Jugendlichen vor. Im Mittelpunkt stehen dabei u.a. Umweltzerstörung, Krieg, Welthunger, Überbevölkerung, Arbeitslosigkeit. Natürlich ist es möglich, daß diese Einschätzung durch die Schule, durch die Medien verstärkt wird. Realängste reagieren aber im wesentlichen auf reale Sachverhalte, die sich in den Schlagworten

- ökologische Krise,
- ökonomischer Strukturwandel und (damit eng zusammenhängend)
- wachsender Nord-Süd-Gegensatz

widerspiegeln. Es kommt bei den Jugendlichen, wie in unserer Gesellschaft überhaupt, noch eine weitere Schwierigkeit hinzu: "Getrennte Bewußtseins Ebenen von Alltagsdenken, theoretischem Wissen und Phantasien (...) verhindern die Vernetzung von Kenntnissen, Einstellungen und Handeln."<sup>8</sup> Oder anders ausgedrückt: Kenntnis der Problemlage führt noch lange nicht zu problemvermeidenden oder -lösenden Handlungen und Verhaltensweisen. Dies ist eine weitere wichtige Rahmenbedingung, die es bei der Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit zu beachten gilt.

---

<sup>7</sup> Unterbrunner, U. (1991), zit. n. Haubrich, Hartwig (1993, S. 4 ff.).

<sup>8</sup> a.a.O., S. 4.

Greift der Unterricht die Ängste der Jugendlichen nicht ernsthaft auf, nimmt er die jungen Menschen mit ihren Problemen nicht an und versucht er nicht, gepaart mit der Vermittlung von Sachinformationen, den Schülerinnen und Schülern zu verdeutlichen, daß die von Menschen verursachten Krisen auch von Menschen gelöst werden können, dann läßt er sie in unverantwortlicher Weise in diesem Dilemma allein und wird seinem Bildungsauftrag nicht gerecht. Dabei ist im Unterricht deutlich zu machen, daß mögliche Lösungswege schwierig, kompliziert und oft noch nicht bekannt sind. Vereinfachende (und damit oft falsche) Lösungen desillusionieren meist, weil sie nicht zum gewünschten Erfolg führen; oft ist, um ein bekanntes Bild aufzugreifen, der Weg das Ziel. Zunehmende Gewalt an den Schulen, die Anfälligkeit für simplifizierende rechtsextremistische Heilsverkünder und ihre menschenverachtenden Ideologien oder die Neigung, in Okkultismus oder in Drogen eine Lösung zu suchen, sind Alarmsignale, die es ernst zu nehmen gilt.

Eine Neugestaltung der Lernprozesse im politischen Unterricht ist somit erforderlich, will er junge Menschen zum Erkennen, Lernen und Handeln bewegen. Er muß "an der Alltagswirklichkeit, den Erfahrungen, Handlungsmustern, Bedürfnissen und Problemen der Lernenden ansetzen und deren Verstehenshorizont und Handlungsmotive treffen."<sup>9</sup> Es geht deshalb um mehr als um reine Faktenvermittlung. Schüler sind als "Subjekte des Unterrichts" gefordert, denen "zu bewußten Verhaltensweisen und zur Handlungsbereitschaft zu verhelfen" ist<sup>10</sup>. Angesichts der oben skizzierten Aufgaben des politischen Unterrichts und seiner faktischen Reduzierung in der gymnasialen Oberstufe (aber nicht nur dort!) erscheinen manche aktuelle fachdidaktische Kontroversen (z.B. Erdkunde als Schlüssel-, Zentrierungs- oder Dienstleistungsfach) von zweitrangiger Bedeutung zu sein. Viel wichtiger ist der – wohl hoffentlich breite – Konsens darüber, daß Klafkis Konzept der gesellschaftlichen Schlüsselprobleme im Mittelpunkt des politischen Unterrichts stehen muß (und heute tatsächlich oft schon steht): "In den Schlüsselproblemen spiegeln sich die gegenwärtigen Grundprobleme jeweils in historischer, geographischer und sozialer Dimension –, die ihren Ausgang in der Vergangenheit genommen haben und deren Lösung erst in der Zukunft zu erwarten ist."<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> Engelhard, Karl / Hemmer, Ingrid (1989, S. 27).

<sup>10</sup> Schmidt-Wulffen, Wulf (1994, S. 13).

<sup>11</sup> a.a.O., S. 14; vgl. dazu auch den dort aufgeführten Katalog von Schlüsselproblemen.

Zwei Unterrichtsbeispiele mögen exemplarisch verdeutlichen, wie an ausgewählten Problemfeldern Kenntnisse vermittelt und Handlungskompetenz erworben werden können:

a) Der hypsometrische Formenwandel in den Anden verdeutlicht eindrucksvoll die physisch-geographischen Rahmenbedingungen von Unterentwicklungsprozessen, wenn man das Ayllusystem in den Mittelpunkt stellt. Es zeigt, wie die Indios in vorinkaischer Zeit soziale Organisationsformen entwickelt haben, damit die unterschiedlichen naturräumlichen Potentiale der Höhenstufen zur Sicherung ihrer Ernährung genutzt werden konnten. "Miteinander verwandte Familien verteilen sich auf den verschiedenen Höhenstufen und tauschen intrafamiliär deren Produkte. Das stellte auch eine Sicherung gegen Naturkatastrophen dar, weil davon ja nicht alle Höhenlagen zugleich betroffen waren. Wenn nun kolonialzeitlich (...) (diese soziale Organisation, der Verf.) zerstört wurde und nachkolonial die dynamischen, mit der Weltwirtschaft verflochtenen Sektoren sich im Tiefland konzentrierten, mußte es zu Hungersnöten, Verelendung und Abwanderung kommen, wodurch sich die Lage der Zurückgebliebenen noch verschärfte."<sup>12</sup> Dieses Beispiel zeigt, daß im Erdkundeunterricht Topographie, naturräumliche Voraussetzungen und historisch-ökonomische Entwicklungsprozesse miteinander verwoben ökologische und sozioökonomische Bedingungen und Folgen menschlichen Handelns verständlich machen. Selbst die kleinräumige Betrachtungsweise verdeutlicht die weltweite Reichweite menschlicher Eingriffe in den Naturraum. Die Komplexität von Raumbezügen, die Verflechtung von Erdsachverhalten über große Entfernungen hinweg, das ist das Thema des Erdkundeunterrichts. Damit kommt im Rahmen der politischen Bildung "der geographischen Bildung und Kompetenz (...) eine Schlüsselrolle im Blick auf erd- und gesellschaftspolitisches Handeln (...) zu."<sup>13</sup>

b) Im Mittelpunkt der unterrichtlichen Behandlung vieler aktueller gesellschaftlicher Prozesse steht der tiefgreifende sozioökonomische Strukturwandel im ausgehenden 20. Jahrhundert. Er läßt sich "in Anlehnung an die durch Henry Ford geprägte Organisation des (arbeitsteiligen) Produktionsprozesses und die dazugehörigen gesellschaftlichen Regulationsformen" als Übergang vom "Fordismus" zum "Postfordismus" kennzeichnen.<sup>14</sup> Damit endet das Zeitalter, "in dem die Massenproduktion und die arbeitsteilig organisierte Standardfertigung

---

<sup>12</sup> Schmidt-Wulffen, Wulf / Vielhaber, Christian (1988, S. 16).

<sup>13</sup> Köck, Helmuth (1993b, S. 20).

<sup>14</sup> Butzin, Bernhard (1993, S. 4 ff.).

dominierten. Konsequenterweise geraten nicht nur die klassischen altindustrialisierten Branchen, sondern auch die Automobilindustrie (und die Elektroindustrie, der Verf.) in die Krise. Flexible Kleinserienfertigung mit computergestützten Entwurfs-, Herstellungs- und Kontrollverfahren, kundenangepaßte Produkt-Service-Pakete und neue Organisationsformen, wie z.B. unternehmerische Kooperationsnetze, Just-in-Time-Logistik oder 'Private-Public-Partnerships' werden entwickelt."<sup>15</sup> Abbildung 1 verdeutlicht die neue gesellschaftliche und räumliche Dimension ökonomischen Handelns. Die gesellschaftlichen Folgen sind bei weitem noch nicht absehbar und vergleichbar den tiefgreifenden Eingriffen durch die industrielle Revolution im 19. Jahrhundert:

- der neue Stellenwert des Produktionsfaktors "Arbeit" und die generelle Problematik der Arbeitslosigkeit,
- die erforderliche Neuorientierung der sozialpolitischen Konzepte und der Raum- und Regionalplanung in marktwirtschaftlichen Systemen,
- die notwendige Umorganisation und Umorientierung der Finanz-, Wirtschafts- und Regionalpolitik der öffentlichen Haushalte.

Diese und viele andere Aspekte machen klar, daß neue gesellschaftspolitische Lösungskompetenzen gefordert sind. Die oben skizzierte Zukunftsangst der Jugendlichen wirft ein Schlaglicht auf die Desorientierung unserer Gesellschaft in diesem Strukturwandel. Nicht erst die Hinwendung zu rechtsextremistischem Gedankengut, das z.B. in der verantwortungslosen und menschenverachtenden Vereinfachung ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern die Hauptverantwortung für die gesellschaftliche Verunsicherung zuschiebt, zeigt, daß fundierte Information und Aufklärung vonnöten sind, soll dieser sozioökonomische Umstrukturierungsprozeß menschenwürdig gemeistert werden.

Der ökonomische und damit gesellschaftliche und raumrelevante Wandlungsprozeß fordert außerdem die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen für den Beruf und für die Gesellschaft. Sie rücken verstärkt in den Mittelpunkt des Unterrichts, wie es die Zusammenstellung (Übers. 1) zeigt. "Wir bilden heute aus für die Anforderungen von morgen, die wir zwar grob umschreiben können, die wir aber nicht genau kennen. Die Wirklichkeit mag sich ändern, Kraft und Fähigkeit zu ihrer Bewältigung müssen bleiben."<sup>16</sup>

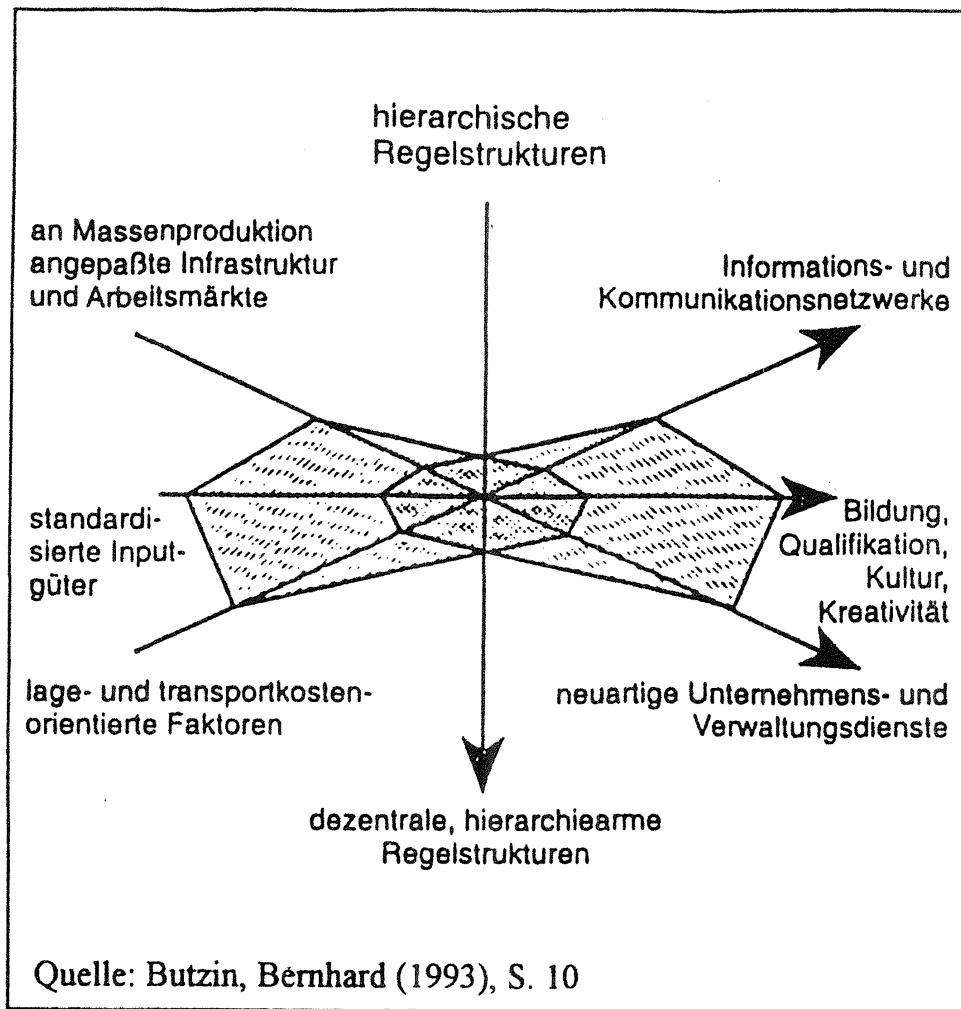
---

<sup>15</sup> a.a.O., S. 9.

<sup>16</sup> Beck, Herbert (1993, S. 6).



Abbildung 1: Fordismus - Postfordismus: Regionale Standortprofile



Übersicht:

## WAS SIND „SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN“?

- o Schlüsselqualifikationen sind relativ lange verwertbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen zum Lösen gesellschaftlicher Probleme.
- o Als Berufsqualifikationen sind es funktions- und berufsübergreifende Qualifikationen zur Bewältigung beruflicher Anforderungssituationen.
- o Diese Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen reichen über die fachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten hinaus und überdauern sie. Qualifikationsziel ist die berufliche Flexibilität und Mobilität.
- o Es sind Selbsthilfequalifikationen, mit deren Einsatz der Arbeitnehmer selbständig die Wandlungen in Arbeit und Beruf bewältigen kann, ohne sogleich auf Fremdhilfe angewiesen zu sein.
- o Für den schulischen Bereich kommt hinzu, daß die Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen nicht nur auf die Berufsqualifikation abzielen dürfen, sondern auch auf eine ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit.

Beide Beispiele unterstreichen aber auch: es kommt nicht nur darauf an, Inhalte zu vermitteln. Die organisatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichts (Kursgrößen, pädagogische Freiräume, Arbeitszeitbedingungen für Lehrerinnen und Lehrer etc.) müssen es ermöglichen, den aufgezeigten Anforderungen gerecht zu werden. Dazu gehört aber auch Zeit zum Unterrichten!

*Der beste Pädagoge mit den fundiertesten Inhalten ist zur Wirkungslosigkeit verdammt, wenn das Stundenmaß in seinen Fächern auf einen Torso reduziert wird; wo es nämlich keinen Unterricht der politischen Bildung mehr gibt, da kann es auch keinen guten politischen Unterricht geben!*<sup>17</sup>

Deshalb ist es wichtig, diese skizzenhafte Darstellung allgemeiner und fachspezifischer Ziele politischer Bildung mit der tatsächlichen Entwicklung ihres Stellenwerts in der Kursphase der Oberstufe an bayerischen Gymnasien zu kontrastieren.

### **3. Wichtige Änderungen in der Kursphase der bayerischen gymnasialen Oberstufe ab Schuljahr 1993/94**

Die organisatorischen Rahmenbedingungen des Unterrichts werden durch die Entwicklung der Schülerzahlen und der rechtlichen Bestimmungen gesetzt. Die Schülerprognosen<sup>18</sup> für bayerische Gymnasien lassen Schlimmstes befürchten: nach einem relativen Minimum von 216.515 Schülerinnen und Schülern im Schuljahr 1989/90 werden für das Jahr 2006/2007 über 310.000 prognostiziert. Es hat sich zwar in den beiden vergangenen Jahren gezeigt, daß die Prognosen etwas zu hoch gegriffen sind; das ändert aber nichts an der Tatsache, daß auf die Gymnasien Schülerzahlen in bisher nicht gekanntem Ausmaße zukommen. In Zeiten der Finanzknappheit der öffentlichen Haushalte bedeutet dies – bei kurz-sichtiger Bildungspolitik – keine entsprechende Ausdehnung der Lehrerplanstellen.

Vor diesem Hintergrund muß man die Änderungen für die Kursphase der gymnasialen Oberstufe sehen, die im Laufe der Schuljahre 1991/92 und 1992/93 die Gymnasien be- und getroffen haben<sup>19</sup>. Gleichzeitig wird seit mehreren Jahren

---

<sup>17</sup> formuliert in Anlehnung an Köck, Helmuth (1993a, S. 3) und Uhlenwinkel, Anke (1993, S. 199).

<sup>18</sup> Noichl, Franz (1992, S. 162).

<sup>19</sup> vgl. dazu: KMBek vom 13. März 1992 Nr. VI/1-S 5401 - 8/11458, Verordnung zur Änderung der Gymnasialschulordnung vom 30. Juli 1992, KMS vom 16. März 1993 Nr. VI/15 - 25400/16-

kontinuierlich die Wahlfreiheit der Schülerinnen und Schüler eingeengt, was angeblich zu einer besseren Qualifizierung durch unsere Gymnasien führen soll.

Die wichtigsten Änderungen im Leistungskursbereich<sup>20</sup> sind:

a) Die Anzahl der an einer Schule einzurichtenden Leistungskurse pro Schülerjahrgang berechnete sich bisher wie folgt:

$$\frac{\text{(Schülerzahl in der 11. Jahrgangsstufe/Stichtag 1.10. abzgl. 10\%) \times 2}}{15}$$

15

Dazu kommt ein zusätzlicher LK, falls ein Kernfach gewählt wird, das charakteristisch für die Ausbildungsrichtung der jeweiligen Schule ist (z.B. am mathematisch-naturwissenschaftlichen Gymnasium das Fach Chemie, am neu-sprachlichen Gymnasium das Fach Französisch usw.).

Der Teiler wurde ab 1993/94 von 15 auf 17 erhöht, so daß die Kurse größer werden.

b) Die Mindestteilnehmerzahl in einem Leistungskurs zu Beginn der 12. Jahrgangsstufe beträgt 7 Schüler/innen.

c) Die Teilnehmerzahl in einem Leistungskurs soll 22 nicht überschreiten, Teilungsmöglichkeit besteht aber erst (innerhalb der nach 1. berechneten Gesamtzahl) ab 23.

d) Leistungskurse in Kernfächern sind vorrangig einzurichten. In anderen Fächern dürfen sie nur eingerichtet werden, wenn diese Bedingung erfüllt ist.

Folgende Auswirkungen wurden aufgrund dieser Neuregelungen befürchtet:

- Die durchschnittlichen Schülerzahlen in den Leistungskursen vergrößern sich erheblich.
- Da die Rechtsgrundlagen für die Berechnung der LK-Anzahl aus der Schulordnung herausgenommen wurden und jetzt auf anderem Weg geregelt werden, ist eine laufende Anpassung des Teilers an die finanzpolitischen Rahmenbedingungen bei steigenden Schülerzahlen und/oder knapperen Finanzmitteln leichter möglich.

---

8/40606. Bei den nachfolgenden Ausführungen werden der Einfachheit halber Gymnasien mit 56 und mehr Schülerinnen und Schüler pro Jahrgang unterstellt, um Zahlenvergleiche zu ermöglichen.  
<sup>20</sup> Leistungskurse (LK) wurden mit sechs Unterrichtsstunden pro Woche unterrichtet. Ab dem Schuljahr 1993/94 wurde diese Stundenzahl auf fünf reduziert, um die Lehrerversorgung an den Schulen sicherzustellen. Jede/r Schüler/in wählt – nach bestimmten Regeln – zwei Leistungskurse, die damit automatisch das erste und zweite Abiturprüfungsfach darstellen (schriftliche Prüfung).

- Die Chancen für die Einrichtung von Leistungskursen in Nicht-Kernfächern, also eben z.B. in den Fächern der politischen Bildung, sind erheblich verringert.<sup>21</sup>
- Wenn vorrangig ein Leistungskurs in einem Kernfach bei geringer Teilnehmerzahl einzurichten ist, vergrößert sich dadurch automatisch die Teilnehmerzahl in den übrigen Leistungskursen (also wiederum v.a. in den Nicht-Kernfächern), ohne daß hier wegen der fest vorgeschriebenen Gesamtzahl der Leistungskurse einer Schule und der Teilungsgrenzen eine Teilungsmöglichkeit besteht.

Auch im Grundkursbereich<sup>22</sup> gab es einschneidende Änderungen:

a) Die Höchstteilnehmerzahl pro Grundkurs wurde von 25 auf 28 Schüler/innen erhöht. Somit berechnet sich die Höchstzahl der an einer Schule einzurichtenden Grundkurse pro Fach wie folgt:

Schüler(innen)zahl pro Fach

28 (bisher 25)

b) Neben der bisher schon bestehenden Belegungsverpflichtung von Deutsch, Geschichte, Religion bzw. Ethik, Physik oder Biologie oder Chemie, Sport für vier Kurshalbjahre sind jetzt auch noch Mathematik und eine fortgeführte Fremdsprache (bisher: oder) für vier Kurshalbjahre zu belegen.

c) Aufgrund dieser verschärften Belegungsverpflichtung würde sich die Gesamtstundenzahl der Schülerinnen und Schüler erhöhen. Deswegen hat man die Belegungsverpflichtung für die Fächer Erdkunde, Sozialkunde, Wirtschaft/Recht reduziert. Mußten bisher mindestens zwei dieser Fächer für zwei Kurshalbjahre belegt werden, so ist es jetzt nur noch ein Fach für zwei Kurshalbjahre.

d) Überschreitet ein Schüler durch die Wahl seines Pflichtprogramms die Halbjahreswochenstundenzahl von 124 (in allen vier Kurshalbjahren zusammen), so kann er ein zweisemestrig zu belegendes Fach aus der Fächergruppe Erdkunde,

---

<sup>21</sup> Wirtschafts- und Rechtslehre ist am wirtschaftswissenschaftlichen Gymnasium Kernfach, Sozialkunde am sozialwissenschaftlichen Gymnasium. Der größte Anteil bayerischer Gymnasien verfügt jedoch nicht über diese Ausbildungsrichtungen.

<sup>22</sup> Grundkurse (gk) werden in den Fächern der politischen Bildung mit zwei Wochenstunden unterrichtet. Sie werden je nach Wahl der Schüler für zwei oder vier Kurshalbjahre belegt. In ihnen kann, wiederum abhängig von der Schülerwahl, die Abiturprüfung abgelegt werden (als drittes Abiturprüfungsfach: schriftliche Prüfung, als viertes Abiturprüfungsfach: mündliche Prüfung, das sog. "Colloquium").

Sozialkunde, Wirtschaft/Recht oder aus der Gruppe Biologie, Chemie, Physik kürzen. Überschreitet er 130 Halbjahreswochenstunden, so kann in beiden Bereichen das zweisemestrig zu belegende Fach wegfallen.<sup>23</sup>

Zusammenfassend kann man feststellen, daß diese Änderungen insgesamt eine erhebliche absolute und relative Schwächung der Fächer Erdkunde, Sozialkunde und Wirtschafts- und Rechtslehre bedeuten, wobei gleichzeitig entsprechende Kurse vergrößert werden. Man muß hier auch noch berücksichtigen, daß Erdkunde in der Stundentafel der 10. Jahrgangsstufe überhaupt nicht vorgesehen ist und Sozialkunde und Wirtschafts- und Rechtslehre in der 11. Jahrgangsstufe nicht unterrichtet werden (Ausnahmen: sozial- bzw. wirtschaftswissenschaftliches Gymnasium).

Sind die befürchteten Folgen nun tatsächlich eingetreten? - Für die Leistungskurse liegen aufgrund einer Anfrage im Bayerischen Landtag für das Schuljahr 1993/94 detaillierte Ergebnisse<sup>24</sup> vor. Sie zeigen (vgl. Tabelle 1):

- Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die Leistungskurse im Bereich Geschichte, politische Bildung, Religion (GPR-Bereich) gewählt haben, hat sogar relativ etwas stärker zugenommen (+ 9,7 %) als die generelle Schülerzahl der 12. Jahrgangsstufe (+ 4,8 %).
- Die Anzahl der eingerichteten Leistungskurse im GPR-Bereich hat - im Gegensatz dazu - verhältnismäßig etwas stärker abgenommen (- 8,8 %) als die Gesamtzahl der Leistungskurse (- 5,7 %).
- Daraus ergibt sich, daß die Vorfahrtsregelung für Kernfächer keine generelle Verstärkung der Schülerströme in Kernfach-Leistungskurse bewirkt hat, wohl aber eine Verstärkung der Ungleichverteilung zwischen großen und kleinen Leistungskursen, was die GPR-Fächer besonders stark trifft.

Eine Auswertung der Grundkurszahlen für das Schuljahr 1993/94<sup>25</sup> verdeutlicht den drastischen Einbruch in diesem Bereich (vgl. Tabelle 2). Wirtschafts- und Rechtslehre verlor ein knappes Drittel der Kurse und Schüler, in Erdkunde liegt

---

<sup>23</sup> Diese Änderung hätte oftmals das "Aus" für Erdkunde, Sozialkunde oder Wirtschaft/Recht bedeuten können. Sie kommt aber faktisch kaum zum Tragen, weil die Wochenstundenzahl der Leistungskurse von sechs auf fünf Stunden reduziert wurde, um Lehrerplanstellen einzusparen bzw. nicht entsprechend auszuweiten (vgl. Fußnote 20). In den seltensten Fällen werden nun Schülerinnen und Schüler die angegebenen Stundenzahlen überschreiten. Dies unterstreicht aber, in welchen Bereichen das Ministerium weitere Kürzungsmöglichkeiten sieht.

<sup>24</sup> KMS vom 5.10.1993 Nr. VI/15-S 5400/16-8/125748.

<sup>25</sup> Wiedemann, Horst (1994, S. 7).

Tabelle 1

### Auswirkung der Schulordnungsänderung auf die Wahl der Leistungskurse (12. Jahrgangsstufe)

	1992/93	1993/94	Differenz	
			absolut	in %
Gesamtzahl/Schüler	23.615	24.750	+1.135	+ 4,8
Gesamtzahl/Leistungskurse	3.612	3.405	- 205	- 5,7

	G	Ek	Sk/G	WR	Sk (nur SWG)	GPR gesamt
<u>Anzahl der LK-Teilnehmer</u>						
1992/1993	1.583	1.438	683	4.357	205	8.267
1993/1994	1.419	1.392	987	4.986	287	9.071
Differenz absolut	- 164	- 46	+304	+629	+82	+805
Differenz in %	- 10,4	- 3,2	+44,5	+16,4	+40	+9,7
<u>Anzahl der LK</u>						
1992/1993	134	108	59	301	20	622
1993/1994	102	88	66	288	23	567
Differenz absolut	- 32	- 20	+7	- 13	+3	- 55
Differenz in %	-23,9	-18,5	+ 11,9	- 4,3	+ 15	- 8,8
<u>durchschnittliche Schülerzahl/Leistungskurs</u>						
1992/1993	11,8	13,3	11,6	14,5	10,3	13,3
1993/94	13,9	15,8	15,0	17,3	10,3	16,0
Differenz absolut	+2,1	+2,5	+3,4	+2,8	+2,2	+2,7
Differenz in %	+17,8	+18,8	+29,2	+19,6	+21,7	+20,4

Erklärung der Abkürzungen: G = LK Geschichte, Ek = LK Erdkunde, Sk/G = kombinierter LK Sozialkunde/Geschichte, WR = LK Wirtschafts- und Rechtslehre, Sk = LK Sozialkunde, SWG = sozialwissenschaftliches Gymnasium, GPR = Leistungskurse insgesamt im Aufgabenfeld Geschichte/Politische Bildung/Religion

Berechnung nach: KMS vom 5.10.1993

Tabelle 2

**Auswirkungen der Schulordnungsänderungen auf die Wahl der Grundkurse (gk)  
(12. Jahrgangsstufe)**

	Anzahl der gewählten gk in diesem Fach (I)	Anzahl der Schüler, die einen gk in diesem Fach gewählt haben (II)	Anteil von II an der Gesamtzahl der 12. Jahrgangsstufe (III)
<u>Erdkunde</u>			
1992/1993	573	10.541	56,42 %
1993/1994	363	6.090	30,76 %
Veränderung 1993/1994 ggü. dem Vorjahr in %	- 36,6 %	- 42,2 %	
<u>Sozialkunde</u>			
1992/1993	369	6.189	33,13 %
1993/1994	179	2.904	14,67 %
Veränderung 1993/1994 ggü. dem Vorjahr in %	- 51,5 %	- 53,1 %	
<u>Wirtschafts- und Rechtslehre</u>			
1992/1993	455	8.115	43,44 %
1993/1994	323	5.586	28,21 %
Veränderung 1993/1994 ggü. dem Vorjahr in %	- 29,0 %	- 31,2 %	

Zahlenangaben und Berechnungen nach Wiedemann, Horst (1994), S. 7

Tabelle 3

**Ein Vergleich der Stundenausstattung ausgewählter Fächer  
(z.B. mathematisch-naturwissenschaftliches Gymnasium)**

	Jahreswochenstunden in den Jahrgangsstufen	
	5 - 11	5 - 13*
Sozialkunde	1,5	} 16,5
Erdkunde	10	
Wirtschafts- und Rechtslehre	3	
Deutsch	28	36
Englisch	30	36
Mathematik	29	35
Geschichte	9,5	13,5
Sport	28	32

\* Anmerkung: Es wurde unterstellt, daß die jeweiligen Fächer (entsprechend der Mindestbelegungsverpflichtung in der 12. und/oder 13. Jahrgangsstufe als Grundkurse gewählt werden. Der Grundkurs Englisch kann dabei auch durch einen Grundkurs in einer anderen fortgeführten Fremdsprache (z.B. Französisch oder Latein) ersetzt werden. Die entsprechende Stundenzahl verringert sich in diesem Fall um 6 Wochenstunden.

nach: Neugebauer, Winfried (1993)

der Verlust bei über einem Drittel, in Sozialkunde bei über der Hälfte. Dabei ist in Erinnerung zu rufen, daß gerade in großen Gymnasien mit starken Jahrgängen diese Entwicklung von deutlich erhöhten Kursteilnehmerzahlen begleitet wird, was sich aus den Berechnungsmodalitäten ergibt. Kurse über 25 bis 28 Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden hier öfters vorzufinden sein.

Ein kurzer Exkurs zu den Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte soll sich hier anschließen, da diese ja in einem engen Zusammenhang mit den Unterrichtsbedingungen für die Schülerinnen und Schüler stehen. Die Lehrerinnen und Lehrer unterrichten also ab dem Schuljahr 1993/94 in der gymnasialen Oberstufe weniger Kurse mit mehr Schülerinnen und Schülern. Dazu kommt noch die verringerte Anzahl der Leistungskurs-Stunden bei geringfügigen Stoffkürzungen, was ebenfalls eine erhebliche Mehrbelastung bedeutet. Da die Fächer Erdkunde, Sozialkunde, Wirtschafts- und Rechtslehre in der Unter- und Mittelstufe im Regelfall mit einer bzw. zwei Wochenstunde(n) ausgestattet sind, in diesen Klassenstufen die durchschnittlichen Schülerzahlen aber tendenziell ebenfalls steigen, bedeutet die aufgezeigte Entwicklung, daß die eingesparten Stunden in der Oberstufe durch Unterricht in den anderen Jahrgangsstufen dergestalt ausgeglichen wurden, daß hier mehr Klassen mit mehr Schülerinnen und Schülern zu unterrichten sind. Ab dem Schuljahr 1993/94 erhöht sich dazu noch die wöchentliche Unterrichtspflichtzeit um eine Stunde, was die effektive Arbeitszeit um ein Mehrfaches davon ansteigen läßt (v.a. wegen vermehrter Korrekturen, Klassenkonferenzen, individueller Schülerbetreuung etc.). Vor diesem Hintergrund sind arbeitsphysiologische Untersuchungen nicht verwunderlich, die die physischen und psychischen Belastungen des Lehrerberufs als kaum mehr vertretbar ansehen.<sup>26</sup> Die Qualität der Bildungsarbeit, auch der politischen Bildung, muß darunter beträchtlich leiden.

#### **4. Politische Bildung ohne Zukunft? – Versuch einer abschließenden Würdigung**

Nach den vorangegangenen Ausführungen über den Erziehungs- und Bildungsauftrag einerseits und die effektiven organisatorischen Möglichkeiten des Unterrichtens andererseits soll nun eine abschließende Würdigung in vier Punkten

---

<sup>26</sup> "Lehrerberuf wird ...", Frankfurter Rundschau vom 19.11.1993.



versucht werden, die Impulse für eine weiterführende Diskussion geben könnten.

a) Hartmut von Hentig schreibt: "Verantwortung kann man nicht direkt lernen. Pädagogik ist die Beschreibung der Umwege, die man beschreiten muß, wenn man noch unerfahrene Menschen an eine Sache heranzuführen will. ... Aber Wege, auf denen man wirklich geht, sollen es schon sein, nicht nur Belehrungen über sie."<sup>27</sup> Der bayerische Weg in der gymnasialen Oberstufen"reform" droht jedoch in einer Sackgasse zu münden. Wie sollen Schülerinnen und Schüler der 12. und 13. Jahrgangsstufe, junge Erwachsene Verantwortung für sich und andere erlernen, wenn sie in ihrem ureigenen Interessenbereich Bildung systematisch entmündigt werden, indem die Wahlfreiheit kontinuierlich eingeschränkt wird? Die Erfahrungen des Verfassers als langjähriger Kollegstufenbetreuer zeigen, daß die Verschärfungen des Kollegstufenmodells und die wachsende Schulverdrossenheit sehr eng miteinander verknüpft sind. Steigende Absenkenzahlen, geringere Solidarität der Schülerinnen und Schüler untereinander und absinkendes Leistungsniveau bzw. geringere Leistungsbereitschaft scheinen Ausdruck dieses Zusammenhangs zu sein.

b) Es liegt auf der Hand, daß unter den Schulordnungsänderungen natürlich auch die Erziehung zu gesellschaftlicher und ökologischer Verantwortung leidet. Aufgrund der reduzierten Belegungsverpflichtung im gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeld (GPR-Bereich) beträgt hier die Mindestanzahl der Wochenstunden, die ein/e Schüler/in in den beiden letzten Jahrgängen zusammen belegen muß, 20! (Darin sind acht Stunden Religion bzw. Ethik enthalten!) Im sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld muß er/sie hingegen mindestens 32 Wochenstunden besuchen, in Mathematik/Naturwissenschaften mindestens 30<sup>28</sup>. Gleichzeitig wurde in den letzten Jahren der Bildungsauftrag im GPR-Bereich über die Vorgaben in den Lehrplänen hinaus stetig erweitert. Auf nahezu jedes neue politisch oder gesellschaftlich relevante Problem hat man mit kultusministeriellen Aufforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer reagiert, auch diese Fragestellung noch zusätzlich im Unterricht zu würdigen.<sup>29</sup> Dies hat

---

<sup>27</sup> von Hentig, Hartmut (1992, S. 89).

<sup>28</sup> vgl. hierzu die Argumentation von Neugebauer, Wilfried (1993).

<sup>29</sup> z.B. Schreiben zu den Themen Europa, informationstechnische Grundbildung, Heimat, Suchtprävention, "Gemeinschaft erleben - unser Staat" u.v.a.m.

die Stofffülle laufend vergrößert, die Bildungsqualität des Unterrichts muß bei den gegebenen Stunden- und Schülerzahlen leiden.

c) Es wird zur Verteidigung der Kürzungen und Einschränkungen in Erdkunde, Sozialkunde, Wirtschafts- und Rechtslehre von offizieller Seite öfters angeführt, daß politische Bildung sich nicht nur in den genannten Fächern, sondern *primär* in Geschichte vollzieht. Dies mag erklären, warum 8 der o.a. 20 Stunden im GPR-Bereich der Geschichte zustehen (und hier auch nicht gekürzt wurde!). Abgesehen davon, daß es problematisch ist, Fächer mit ihren spezifischen Bildungsinhalten gegeneinander ausspielen zu wollen, ist ein Faktum unbestreitbar: ein Verständnis historischer Prozesse ohne politische, ökonomische und geographische Grundlagen ist nahezu unmöglich, ein entsprechender Unterricht bliebe Stückwerk. Es bleibt auch unbefriedigend, mit einem Hinweis auf die Möglichkeiten des fächerübergreifenden Unterrichts die negativen Kürzungsfolgen relativieren zu wollen. Die bayerischen Fachlehrpläne sehen zwar eine Fülle von Querverweisen und Bezügen zu anderen Fächern vor, wo soll aber in einem Fach fächerübergreifender Unterricht stattfinden, wenn es dieses Fach kaum mehr gibt? Diese Einwände gelten analog auch für das Argument, politische Bildung erfolge ja nicht nur in der Oberstufe, der Unterricht in Unter- und Mittelstufe diene diesem Zweck in gleichem Maße. Ein Blick auf die Stundentafeln (vgl. Tabelle 3) (dis)qualifiziert diese Argumentation<sup>30</sup>.

d) Bezieht man an dieser Stelle noch einmal kurz den tiefgreifenden Gesellschaftswandel und die Ängste der Jugendlichen mit ein, so wird ersichtlich, daß der Unterricht kaum mehr Spielraum läßt, ihre Probleme ernst zu nehmen. Die Schule droht – trotz aller kultusbürokratischen Beteuerungen – die jungen Menschen mit ihren Fragen allein zu lassen, und es besteht die Gefahr, daß sich der Zukunftspessimismus Jugendlicher zur Katastrophenstimmung, zur sogenannten "Endzeit-Angst" entwickelt. Dies "blockiert Energien für die Zukunftsbewältigung". In dieser Situation wäre eine Erziehungsarbeit wichtig, die

- "Wissen über Natur, Umwelt und Gesellschaft" vermittelt,
- "umweltethische Einstellungen" fördert,
- "humane und ökogerechte Handlungen" erleichtert,

wie es HAUBRICH<sup>31</sup> fordert. Er schreibt weiter: "Kritische Analyse muß gleichzeitig konstruktiv sein. Außerdem muß sie einen positiven Zugang zu

<sup>30</sup> Neugebauer, Wilfried (1993).

<sup>31</sup> Haubrich, Hartwig (1993, S.5).

Menschen gewährleisten, um Begeisterung und Hoffnung zu schaffen. Sie muß außerdem ganzheitlich sein, d.h., Denken, Fühlen, Wollen und Handeln gleichzeitig berücksichtigen."<sup>32</sup>

Zu dieser Erziehungsarbeit, zu diesem Unterricht sind Lehrerinnen und Lehrer gerne bereit. Sie brauchen hierfür jedoch

- eine gesicherte Stellung des politischen Unterrichts im Fächerkanon des Gymnasiums in allen Jahrgangsstufen,
- eine ausreichende Stundenausstattung, um sowohl inhalts- als auch methodengerecht diese Erziehungsaufgaben angehen zu können,
- Kurs- (bzw. Klassen-)größen, die nicht dazu zwingen, in fabrikähnlicher Arbeitsweise Noten und Standardschüler zu produzieren.
- Sie brauchen aber auch eine Arbeitszeitregelung, die es überhaupt ermöglicht, physisch und psychisch den inhaltlichen und pädagogischen Anforderungen gerecht zu werden.

Trotz finanzpolitischer Krise gilt angesichts der gesellschaftlichen, ökonomischen und ökologischen Aufgaben, die bewältigt werden müssen, nach wie vor der bekannte Ausspruch: *"Bildung ist teuer – aber Nichtbildung kommt teuer zu stehen!"*

## Literaturverzeichnis

BECK, H. (1993): Schlüsselqualifikationen aus schulischer Sicht. – In: arbeiten + lernen/Wirtschaft 3, Heft 10, S. 6 - 11.

BUTZIN, B. (1993): Strukturkrise und Strukturwandel in "alten" Industrieregionen. - In: geographie heute 14, Heft 113, S. 4 - 12.

ENGELHARD, K. / HEMMER, I. (1989): Der unterrichtliche Lernprozeß zwischen Lebenspraxis und Wissenschaftsorientierung. – In: Geographie und Schule 11, Heft 57, S. 26 - 33.

HAUBRICH, H. (1993): Weltuntergang oder neue Weltordnung. – In: geographie heute 14, Heft 107, S. 4 - 9, S. 53.

VON HENTIG, H. (1992): Die notwendigen Umwege – Oder: Wie lernt man Verantwortung, wenn man keine hat?. – In: FAUSER, P. u.a. (Hg.): Verantwortung.- (= Friedrich Jahresheft X/1992), Seelze, S. 87 - 89.

---

<sup>32</sup> a.a.O.

- HILLIGEN, W. (1991): Didaktische Zugänge in der politischen Bildung. – Schwalbach/Ts.
- KIRCHBERG, G. (1993): Die Bedeutung des Geographieunterrichts als Dienstleistungsfach für andere Unterrichtsfächer. – In: Geographie und Schule 15, Heft 84, S. 29 - 34.
- KÖCK, H. (1993a): Geographieunterricht - Schlüsselfach. – In: Geographie und Schule 15, Heft 84, S. 2 - 4.
- KÖCK, H. (1993b): Raumbezogene Schlüsselqualifikationen. – In: Geographie und Schule 15, Heft 84, S. 14 - 22.
- "Lehrerberuf wird in der Bevölkerung völlig falsch eingeschätzt."* – In: Frankfurter Rundschau, vom 19.11.1993.
- NEUGEBAUER, W. (1993): Argumente des Verbands. - In: Mitteilungen des Verbands Bayerischer Wirtschaftsphilologen e.V., Nr. 159, S. 4 - 8.
- NOICHL, F. (1992): Zur Situation des Gymnasiums im Schuljahr 1991/92. – In: Anregung 38, S. 147 - 162.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. (1994): „Schlüsselprobleme“ als Grundlage des zukünftigen Geographieunterrichts. – In: Praxis Geographie 24, Heft 3, S. 13 - 15.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. / VIELHABER, C. (1989): Politische Bildung im Gespräch. 12 Fragen an W.-D. Schmidt-Wulffen (Hannover). Interview: Christian Vielhaber. – In: VIELHABER, C. (Hg.): Politische Bildung im Geographie- (und Wirtschaftskunde-)Unterricht. Beiträge zu einem unbewältigten Problem der Schulgeographie. – Wien, S. 9 - 22.
- UHLENWINKEL, A. (1993): Kein Armutszeugnis bitte. Zum "Schlüsselfach" Geographie. – In: Geographische Rundschau 45, Heft 3, S. 198 - 200.
- WIEDEMANN, H. (1994): Bericht zur Lage (mit Anlagen). – In: Mitteilungen des Verbandes Bayerischer Wirtschaftsphilologen e.V., Nr. 161, S. 1 - 11.
- ZEHETMAIR, H. (1990): Wissen und Wohlwollen. Ziele von Schule und Bildung. – Percha.