



Geographiedidaktische Publikationen in nichtgeographi(edidakti)schem Schrifttum, Jahrgang 1992

Dieter Böhn, Helmer Vogel

Zitieren dieses Artikels:

Böhn, D., & Vogel, H. (1993). Geographiedidaktische Publikationen in nichtgeographi(edidakti)schem Schrifttum, Jahrgang 1992. *Geographie und ihre Didaktik*, 21(4), S. 174-198. doi 10.60511/zgd.v21i4.360

Quote this article:

Böhn, D., & Vogel, H. (1993). Geographiedidaktische Publikationen in nichtgeographi(edidakti)schem Schrifttum, Jahrgang 1992. *Geographie und ihre Didaktik*, 21(4), pp. 174-198. doi 10.60511/zgd.v21i4.360

Geographiedidaktische Publikationen in nichtgeographi(edidakti)schem Schrifttum, Jahrgang 1992

Teil 1: Didaktik und Methodik

von DIETER BÖHN (Würzburg)

Die fünfzehnte Zusammenstellung des Schrifttums zeigt, daß sich in der Geographiedidaktik allerhand tut. Bei den Lehrplänen fällt die große Diskrepanz zwischen Forderungen nach einer Ausrichtung auf Schlüsselqualifikationen und den Inhalten realer Pläne auf. Umfassend ist die Auseinandersetzung mit der Umwelt-Problematik, hier zeigt sich, daß der Geographie-/Erdkunde-Unterricht seiner Verantwortung für die Zukunft gerecht wird. Das "Europajahr" 1992 offenbart dagegen, daß zwischen dem geographischen Europa und dem vieler Autoren beträchtliche Unterschiede bestehen. Die übrigen Themen belegen, daß bewährte Wege weiterentwickelt werden. Und als Abschluß die Frage, ob Erdkunde aus Mangel an Erdkundelehrern 'abstirbt' - da schließt sich der Kreis zu den Stundenkürzungen der Lehrpläne.

Im Laufe der Jahre hat diese Berichtsreihe manche Wandlung erfahren. Ursprünglich als 'Blick über den Zaun' gedacht, als Hilfe zum Überblick in der anschwellenden Flut neuer Zeitschriften, hat sie diese Intention auch heute noch - wie die Überschrift zeigt. Nach wie vor sind der bewährte BiB-report, die Zusendungen von Autoren und die an der Universität Würzburg gehaltenen Zeitschriften die Grundlage für diese Literaturberichte. Doch immer stärker zeigt sich: eine Vollständigkeit ist nicht mehr zu erreichen. Wir hoffen, durch Akzente dem Informationsbedürfnis besser zu dienen. Hinzugekommen sind geographiedidaktische Publikationen, die normalerweise nur regional erhältlich sind, aber oft Beiträge enthalten, die für alle wichtig sind. Neben dem altbewährten österreichischen GW-Unterricht bieten wir nun Einblicke in einige Schriften der Landesverbände des Verbandes Deutscher Schulgeographen. Den Zusendern sei hierfür sehr herzlich gedankt.

Teil 2 enthält die Unterrichtseinheiten. In einem der nächsten Hefte findet sich auch ein 'Nachschlag' mit wichtigen Veröffentlichungen der letzten Jahre, die aus irgend einem Grund nicht in den jährlichen Darstellungen erschienen.

1. Didaktik des Geographieunterrichts

1.1 Didaktik im engeren Sinn

Einen Rückblick auf die Jahre seit 1970 und eine Überlegung, wie man die Didaktik des Jahres 2000 vorbereiten könnte, bietet SCHMIDT-WULFFEN (1). Der Streit um das regionale Prinzip habe sich überlebt: "Raum und Region sind curricularen Fragen, d.h. den zu behandelnden Problemen, unter- bzw. nachgeordnet". Auch die Sozialgeographie habe ihre Zukunft hinter sich.

Die Zukunft werde durch einen doppelten Einfluß geprägt: In der Fachwissenschaft nehme sowohl die Spezialisierung, die Annäherung an nichtgeographische Wissenschaften und die Behandlung anwendungsbezogener Ergebnisse zu. Dies sei eine neue Chance für die Fachdidaktik. In den Erziehungswissenschaften sei die Werte-Erziehung in ihrer Bedeutung neu erkannt worden, eine wertneutral-unverbindliche "Raumverhaltenskompetenz" genüge nicht mehr. Die Geographiedidaktik müsse sich daher neu orientieren. Man könne dabei von KLAFFKIs "Schlüsselproblemen" ausgehen, gegenwärtige Grundprobleme, deren Ursachen in der Vergangenheit liegen und deren Lösung erst in der Zukunft zu erwarten ist. SCHMIDT-WULFFEN listet einige Themen auf, die seiner Sicht nach relevant sind, z.B. Globale Ungleichheiten, Völkerverständigung, Arbeit, Umwelterhaltung. "Die (geographischen) Themen folgen keinen räumlichen Anordnungsmustern". Die Umsetzung solle so erfolgen: "Zu jedem Thema wird - außerhalb der Rahmenrichtlinien - jeder Schule/jedem Fachleiter einer Schule eine Zusammenstellung der für den Unterricht notwendigen Materialien zur Verfügung gestellt".

Man staunt, an welchen Bildungseinrichtungen überall Geographie gelehrt wird: z.B. an den "Bildungsanstalten für Kinderpädagogik" und denen "für Erzieher". LIDAUER (2) stellt den neuen Lehrplan vor. Er ist eine Mischung aus regionalen und allgemeinen Themen, ein Bezug auf Schlüsselqualifikationen fehlt, wie sie etwa der Beitrag SCHMIDT-WULFFENs fordert. Geographische Themen sind z.B. "Landschaftsökologische Zonen der Erde", "Bevölkerungsstrukturen", "Industrie und Umwelt", "Kraftfelder der Weltwirtschaft und Weltpolitik".

Der bayerische Lehrplan für Gymnasien ist traditionell, vergleicht man ihn mit den hier vorgestellten Intentionen (SORBAM (3)). Gegenüber den Plänen der 70er Jahre ergeben sich nur wenige Änderungen. In den Jahrgangsstufen 5 und 6 wird wie bisher Deutschland anhand allgemeingeographischer Themen behandelt (z.B. Stadt und Umland, Industrie). Neu ist in Klasse 7 die Behandlung Europas. Geblieben sind in der 8. Jgst. die Behandlung der Entwicklungsländer, in der 9. die der Großmächte. Verstärkt wird in der 11. Jgst. Deutschland behandelt. Neu ist lediglich in der 13. Jgst. eine räumliche Akzentuierung: der asiatisch-pazifische Raum.

Nach 10 Jahren wird der Erdkunde-Lehrplan an bayerischen Realschulen erneuert. BRUCKER (4) listet die wichtigsten Veränderungen auf, betont dabei, daß die Grundstruktur - eine Art thematischer Geographie in regionaler Anordnung - erhalten bleibt. Neu sind die ökologischen Aspekte, die Welt ist nicht mehr der bloße sozialgeographische "Verfügungsraum". Verstärkt soll auch die "Lebensumwelt des Schülers" einbezogen werden, es bleibt abzuwarten, wie dies geschieht. Erdkunde wird in drei Jahren jeweils zweistündig unterrichtet. In der 7. Jahrgangsstufe wird Europa ohne Osteuropa (=europ. Rußland) unterrichtet; in der 8. werden die Tropen und Subtropen als Naturraum vorgestellt; darauf folgt die kulturräumliche Differenzierung der Erde in den Entwicklungsländern. Die 9. Jahrgangsstufe bleibt weiterhin sehr heterogen, enthält sie doch drei völlig verschiedene Themen: Wirtschaftsmächte der Erde; Deutschland mit Anwendung fachspezifischer Methoden im Nahraum; Erdwissenschaftliches Beispiel (z.B. Plattentektonik).

Über Geographie an beruflichen Schulen Bremens informiert MÄSCHIG (5). In der zweijährigen 'Handelsschule' wird als Pflichtfach je eine Stunde Wirtschaftsgeographie gelehrt. Nach dem Stoffplan von 1974 (!) sind im ersten Jahr nach geographischen Grundlagen (z.B. Klimazonen) die deutschen Wirtschaftsgebiete und europäischen Wirtschaftsräume Thema, im zweiten Jahr Außereuropa, Welthandels Güter, Welthandel und Weltverkehr. In der zweijährigen Berufsfachschule 'Höhere Handelsschule' ist Erdkunde als zweistündiges Fach nur im ersten Jahr vertreten. Inhaltlich wird wenig Neues geboten, das zeigt der Lehrplan: Geographische Grundlagen, Wirtschaftsgeographie Deutschlands und Europas. MÄSCHIG fordert neue Lehrpläne, die Wandlungen und die zunehmende Bedeutung des europäischen Wirtschaftsraumes berücksichtigen.

Über die Situation des Geographieunterrichts in der Schweiz referierte Brunner; GAREIS (6) faßt die Darlegungen kurz zusammen. Die Lehrpläne weichen oftmals von Kanton zu Kanton voneinander ab und legen den Stoff nicht detailliert fest. Für den Lehrer bleibt viel Freiraum. Auffallend ist, daß in den übergreifenden Rahmenlehrplänen (1991) Geographie das einzige Fach ist, das für die französischsprachige Schweiz einen anderen Text aufweist: Während im deutschen Sprachraum auch die "Natur an sich" Inhalt des Unterrichts ist, kann sie nach Ansicht welschschweizer Kollegen erst als Ergebnis menschlicher Tätigkeit untersucht werden.

Mit 23 Items befragen HÄUFLER et al. (7) Hauptschullehrer des Landes Salzburg über den GW-Unterricht, der Geographie und Wirtschaftskunde in einem Fach vereint. Aus der Fülle der Antworten können nur wenige (zudem recht willkürlich) ausgewählt werden. So meinen etwa zwei Drittel, Topographie komme zu kurz, raum-orientierende Themen sind beliebter als prozeßhaft-wirtschaftliche.

SCHULZE (8) skizziert die Fehlentwicklung im Erdkundeunterricht der allgemeinbildenden Schulen Hessens. Ein Entwurf der Verordnung über die Stundentafeln liegt vor. In den Klassen 5 mit 10 werden danach insgesamt 6 Stunden Geographie vermittelt; ein einziges Mal ist das Fach das ganze Jahr 2-stündig, viermal nur jeweils ein halbes Jahr, in Klasse 7 gibt es keine Erdkunde. Bisher stehen 7 Stunden zur Verfügung, die alte Landesregierung hatte in ihrem Entwurf 8 Stunden vorgesehen. Für den "Lehrbereich Gesellschaftslehre" fällt auf, daß neben Erdkunde nur Arbeitslehre lediglich 6 Stunden erhalten soll, für Geschichte und Sozialkunde sind es je 7 Stunden. Ein Protestschreiben des 1. Vorsitzenden G. Jahn an das Kultusministerium, in dem zur Begründung auf zwei Seiten die Fülle notwendiger Inhalte des Unterrichts aufgelistet werden, wird vom Ministerium mit den Hinweisen beantwortet, die Verringerung der Pflichtstundenzahl zwingt zur Reduzierung, zudem könnten geographische Kenntnisse auch fächerübergreifend vermittelt werden.

Die leider nicht nur in Schleswig-Holstein übliche "demokratische Offenheit" bei der Bestellung/Auswahl der Mitglieder von Lehrplankommissionen (um es offen zu sagen: es ist trotz inzwischen fast 50-jähriger Demokratie nach wie vor ein Geheimverfahren) beschreibt REINHARDT (9) am eigenen Fall. Wie auch andernorts üblich, werden in offiziellen Stellungnahmen zur Bildungspolitik In-

halte gefordert, die der Erdkundeunterricht seit Jahren verwirklicht oder trotz geringer Stundenzahl zu erreichen versucht. Aber bei der Lehrplangestaltung fehlt die Realisierung. Stattdessen wird ein Konglomerat aus Geschichte, Geographie, Soziologie geboten, das nicht einmal ausreicht, einfache Quizspiele zu bestehen. In einem "Leserbrief" nimmt BRÄUER (10) dazu Stellung. Wichtig für die Mitarbeit in einer Lehrplangruppe seien eben "bereit sein, sich bedeckt zu halten", "bereit sein, die Lehrplanarbeit ohne Informationen und Unterlagen aufzunehmen". Leider nicht nur im nördlichsten Bundesland. Es bleibt noch so viel zu tun.

1.2 Umwelt

MERTENS (11) nennt zwei sehr unterschiedliche Grundsätze für die Ausrichtung der Pädagogik auf die ökologische Dimension. Zum einen die ökologisch ausgerichtete Pädagogik. Sie geht von der Bedrohung der Umwelt durch menschliches Handeln aus, die durch Verhaltensänderung (diese wiederum durch Erziehung herbeigeführt) die Umwelt bewahrt. Dagegen steht das neue, noch in der Minderheit befindliche Konzept der 'Ökopädagogik'. Ursache der Umweltgefährdung sei die Entfremdung des Menschen von der Natur im technisch-ökonomischen System der Industriekultur. Man wendet sich gegen die "versuchte Perfektionierung der Naturbeherrschung", so de HAAN, einer der Wortführer. Ökopädagogik fordert eine entschiedene Absage an die wissenschaftlich technische Beherrschung der Natur, diese müsse vielmehr in ihrem Eigenwert wahrgenommen werden ("Wiedergewinnung der Wirklichkeit"). MERTENS spricht sich für einen vermittelnden Ansatz aus. Der Mensch habe die Welt zu lange unter dem Blickwinkel der Nutzung gesehen. Andererseits können Pädagogen nicht Rationalität aufgeben, der Mensch sei als Teil der Natur dennoch zu ihr in Distanz. Seine Heimat ist die Kultur. Man müsse von der grundsätzlichen Akzeptanz der industriegesellschaftlichen Lebensform ausgehen. Für die Schule ergebe dies zunächst die Aufgabe der Vermittlung "ökologischer Sachkompetenz". Dabei müsse man die Natur wieder in den Mittelpunkt stellen. Das klingt alles sehr gut. Aber jeder Geographielehrer weiß, wie schwer abstrakte Forderungen mit Inhalten zu füllen sind.

In der Praxis läßt sich die Forderung einer fächerübergreifenden Umwelterziehung aus schulorganisatorischen Gründen kaum verwirklichen. Dennoch versu-

chen GÄRTNER und KLEIN (12) eine "integrierte Umwelterziehung". In den "Aspekten" Naturbegriff, Naturbelastung, Verhaltensgewohnheiten im Alltag und praktischer Naturschutz soll dies geschehen. Verwirklicht werden soll der Ansatz durch "kleine Schritte" wie zeitlich und inhaltlich begrenzte Projekte, Wandertage, Klassenfahrten. Fächerübergreifend könnten Biologie, Geographie und Sozialkunde das Rahmenthema "Schädigung des Waldökosystems" bearbeiten.

Bereits die UNESCO-Konferenzberichte der 4. Zwischenstaatlichen Konferenz über die Umwelterziehung, Tiflis 1977, fordern den interdisziplinären, holistischen Unterricht. RAUCH (13) gibt die Ergebnisse der Lehrplananalyse, der Lehrerfortbildung und einer Umfrage bei Lehrern steirischer Oberstufenrealgymnasien wieder. In den Lehrplänen der einzelnen Schularten ist die Umwelterziehung sehr verschieden vertreten, in der Lehrerfortbildung liegt der Schwerpunkt bei den naturwissenschaftlichen Fächern. Die Lehrer erkennen die hohe Bedeutung der Umwelterziehung, greifen auch Themen auf (75% im letzten Schuljahr), doch nur ein Teil (28%) läßt die Schüler auch handeln. Die größten Defizite bestehen bei den Lehrern nicht beim Wissen, sondern bei der Didaktik und Methodik der Umwelterziehung. Ein Untersuchungsergebnis, das weit über den Kreis der Befragten hinaus Gültigkeit hat.

Die Natur sei vielschichtig zu definieren, fordern MESSNER und RUMPF (14), denn sie sei nicht nur dinglich, sondern auch "Lebensgrundlage". Wissen über die Natur bestehe in vier Arten: mimetisch-symbolisches Wissen (Natur in Vergewärtigungen wie Klängen), vernünftiges Wissen, das Wissen der modernen Naturwissenschaft und das verstehende Wissen (hermeneutisch). Bildung über die Natur brauche die Gesamtheit aller Wissensarten, wobei allerdings jede Wissensart eine andere Form der Wahrnehmung erfordere, andere Lern- und Darstellungsformen. Die Schule verhindere "Zusammendenken", weil sie die Einzelfächer unverbunden lasse. Dies sei wiederum eine Folge der universitären Ausbildung. Ziel müsse es sein, "daß die Welt – mit Blick auf das Ganze – immer im Einzelnen ganz gemacht werden muß".

Umwelterziehung müsse als fächerübergreifender Unterricht erfolgen, der besonders den affektiven Bereich anspricht, fordert ADAMS (15). Er vergleicht die einzelnen nationalen (z.B. KMK-Erklärung 1980) und internationalen (z.B. Tiflis Konferenz 1977) Definitionen, sie sind ihm zu sehr auf den Menschen be-

zogen. An umweltrelevanten Fächern werden im naturwissenschaftlichen Bereich Biologie, Chemie, Physik genannt, im geisteswissenschaftlichen Religion/Ethik und Politik. Geographie/Erdkunde fehlt in dieser Auflistung des renommierten Kieler IPN aus dem Jahr 1985. Als wichtigste Umweltthemen ermittelt das IPN globale Probleme (15%), Energie (14%) und Luft (14%). ADAMS fordert, Umwelterziehung um die Aspekte Verantwortung und Zukunft zu erweitern. Dies würde zu einer Verhaltensänderung führen (müssen).

Die niederländische Institution "Natur en Milieu Overijssel" hat ein Verteilungssystem aufgebaut, das Materialien zur Umwelterziehung an die Schulen bringt. GESING (16) berichtet über die Materialkästen, die weite – auch nicht-geographische-Bereiche abdecken. Geographische Materialkästen sind z.B. Wasser, Wasserverschmutzung, Gelände, Landwirtschaft und Umwelt. Wo könnte in Deutschland – im Verbund mit der niederländischen Einrichtung - die Idee aufgegriffen werden?

Unterricht müsse mehr leisten, als Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, nämlich eine "Disposition 'Verantwortung' erzeugen, die sich in ökologisch verträglichem Verhalten äußert". Das erfordere sowohl einen Wertewandel wie einen adäquateren Umgang mit der Realität. KIRCHER und SCHULZ (17) skizzieren sowohl die Dimensionen des naturwissenschaftlichen Unterrichts wie die "Disziplinarität eines Faches". Dabei greifen sie wissenschaftstheoretische Untersuchungen auf, die – anders als vielfach in der Geographiedidaktik postuliert – "Common-sense Denken" und wissenschaftliches Denken als grundlegend verschieden auffassen. KIRCHER, selbst Physiker, betont die gesellschaftliche Dimension des naturwissenschaftlichen Unterrichts – was ja der Erdkundeunterricht in seiner Brückenfunktion stets versuchte. SCHULZ zeigt auf, wie wissenschaftstheoretische Strukturen sehr wohl im Unterricht realisiert werden können. Wilde Müllablagerungen machen Kinder existentiell betroffen, sie entwickeln "um der Sache willen" ein Projekt humanistisch, nicht pragmatisch orientiert. Die Idee mündet in ein Handeln: der Müll wird weggeräumt. Angesichts der Realität ist allerdings auch das "Prinzip Hoffnung" wichtig.

WEISS (18) wendet sich gegen die beliebten, auflagesteigernden Katastrophenmeldungen von Umweltschützern. Früher sei man keineswegs liebevoller mit der Natur umgegangen. Die Umwelt werde heute stärker belastet, weil durch mehr Geld und Freizeit der Massentourismus entstand. Massentourismus

sei "harter Tourismus", doch er sichere den Wohlstand der Bewohner der Alpen – und auch sie seien Teil der Natur. WEISS führt die Katastrophenmeldungen (die meist unberechtigt seien) darauf zurück, daß wir in den Industriestaaten das aufkeimende schlechte Gewissen gegenüber dem Elend in anderen Gebieten dadurch "bewältigen", indem wir uns einredeten, es gehe uns nur scheinbar gut. Umweltpädagogik dürfe kein negatives Weltbild vermitteln, wonach ohnehin alles verloren sei; sie müsse zu positivem Denken ermutigen.

Ökologische Probleme lassen sich nicht allein durch Erziehung lösen, stellt SCHOLZ (19) fest. Denn für viele Belastungen seien Kinder nicht verantwortlich, ihre gesamten Einsparmöglichkeiten minimal. Es gebe zudem keine unberührte Natur, sie müsse vielmehr hinterfragt werden. Es gehe nicht nur um kognitive, sondern auch um ästhetische Sehweisen. Natur sei zudem nicht nur schön, sondern auch unbegreiflich und katastrophal.

HALFPAP (20) nennt sechs Phasen, wie man im dualen System der Berufsausbildung durch "Lernortkooperation" in Betrieb und (Berufs-) Schule Umweltbildung als Prozeß vermittelt. Das beginnt damit, daß sich Ausbilder und Lehrer getrennt aus den Ausbildungs- bzw. Lehrplänen Umweltthemen aussuchen, geht weiter über gemeinsam durchgeführte Projekte (wobei die Bearbeitung weitgehend selbständig erfolgt) und endet mit der gemeinsamen Auswertung.

SALZMANN (21) definiert "regionales Lernen" als "alle schulischen und außerschulischen Lernprozesse, die sich auf die heimatliche Lebenswelt, die eigene Region oder die konkrete Umwelt beziehen". Weil die Kinder (wie die Erwachsenen) die Möglichkeiten der Umwelt-Erfahrung kaum mehr wahrnehmen, müssen sie ihnen erschlossen werden. Das gelte besonders, wenn vernetzte Systeme wie das Moor erforscht werden sollen. Für körperlich, u.a. für seelisch behinderte Kinder haben elementare Naturerfahrungen sogar einen therapeutischen Effekt. Neben der Natur sollen auch kulturelle Realitäten einbezogen werden, ihr geschichtlicher Hintergrund ebenso wie technische Vorgänge. SALZMANN fordert "außerschulische Lernzentren", die anregen, die Umgebung aktiv zu erkunden, sich für ihre Erhaltung einzusetzen. Sie sollen neben Schülern auch Erwachsenen offen stehen. Als Beispiel wird der von ihm und seinen Mitarbeitern konzipierte Lernstandort "Noller Schlucht" im Teutoburger Wald genannt.

BRÄMER (22) weist darauf hin, daß Wandern bei Schülern nicht beliebt ist. Aus einer Befragung von 400 Schülern und Schülerinnen der Klassenstufen 5 bis 12 ergaben sich Zusammenhänge von Bewegungs- und Natureinstellungen. Die Neigung zu eigener Aktivität nimmt mit dem Alter ab. Wer gerne wandert, beobachtet auch gern aktiv die Natur, ist zur (körperlichen) Leistung bereit. Einen Ausweg sieht der Autor im "Erlebniswandern". Der Lehrer wird zum "Freizeitanimateur", der das Wandern zu einer Art "Romantik-, Genuß- oder Abenteuerinszenierung" macht.

HEID (23) geht der Frage nach, ob aus "der Natur" Vorgaben für ein ökologisch wünschenswertes Handeln zu entnehmen sind. Das ist nach HEIDs Auffassung ebenso "unzulässig" wie andererseits die ausschließliche Beziehung auf "den Menschen".

1.3 Europa

Schon Geographen haben überraschenderweise ihre Schwierigkeiten mit dem Europabegriff, Politologen noch viel mehr. KREJCI (24) lehnt die Definition über die kulturelle Einheit des Raumes ab, denn "Europa ist nicht nur in humanen Kategorien interpretierbar". Er sieht Europa nicht als etwas Gegebenes, sondern etwas Werdendes, Europa sei pädagogischer Auftrag.

UNGERER (25) sieht als Ziel der politischen Entwicklung das Zusammenwachsen der europäischen Nationalstaaten zu einer Politischen Union. Dabei sei der Weg das Ziel, EG-Europa sei ein "System im Werden". Auffallend ist, daß zwar mehrmals das östliche Europa angesprochen wird, der Autor sich aber auf das Gebiet der EG beschränkt – die Notwendigkeit geographischer Kenntnisse ist offensichtlich.

LADENTHIN (26) konstatiert, daß sich in der gegenwärtigen didaktischen Diskussion zwei Konzepte gegenüberstehen: das der zunehmenden Integration mit der Forderung nach einem "interkulturellen Unterricht" und das der Regionalisierung mit der Betonung der Besonderheiten. Eine Lösung sei, Heimat nicht als Ort, sondern als "Fähigkeit" zu verstehen, die täglich neu geschaffen werden müsse. Als Gegenpol setzt Ladenthin eine "Weltbürgerkunde", die weit über die in der Überschrift genannte "Heimat Europa" hinausgeht. Sie akzeptiert das

Fremde als die Heimat des anderen. Das Spannungsverhältnis wird damit nicht aufgehoben, sondern bejaht.

Der Historiker ROHLFES (27) geht von den Schwierigkeiten aus, welche die europäische Einigung behindern. Dabei betont er folgende Diskrepanz: Die EG war auf ökonomischem Gebiet äußerst erfolgreich (das war ja der Neuansatz gegenüber früheren Einigungsversuchen, die mit der politischen Herrschaft begannen), dagegen blieben die klassischen nationalstaatlichen Ressorts (Außen-, Steuer-, Rechts-, Verteidigungspolitik) weitgehend in der nationalen Verfügungsgewalt. Für Geographen bedeutsam ist ROHLFES Schlußfolgerung: Eine politische Union sei nicht unbedingt notwendig. Statt einer bundesstaatlichen Integration genüge ein kooperativer Staatenbund.

Das Leitziel "Im Schüler eine Identität auf der Grundlage des europäischen Bewußtseins grundlegen" geht RÜGER (28) mit einer Fülle von praktischen Beispielen an, die z.T. aus dem Bericht Nr. 147 ("Europäisches Bewußtsein – Erziehung und Unterricht" der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen) entnommen sind.

Obwohl Europa als Lehrplaninhalt in der Grundschule nicht gesondert ausgewiesen ist, hält KOPPISCH (29) die Behandlung für notwendig, um in der frühen Kindheit konstante Einstellungen zu vermitteln. Er weist darauf hin, daß Europa mehr sei als westeuropäisch geprägte Institutionen. In der Grundschule müsse Europa spielend entdeckt werden, obwohl es noch nicht zur rational bewußten Erfahrungswelt der Kinder gehört. Nach einer (für den Lehrer) bestimmten Dimensionierung Europas werden relativ abstrakte fächerübergreifende Möglichkeiten einer unterrichtlichen Realisierung aufgezeigt.

Die Vorstellung von Europa ist in der Öffentlichkeit mit negativen Schlagzeilen versehen, wird in der Lehrerbildung kaum thematisiert. Andererseits stehen gerade Kinder den Entwicklungen unbefangen gegenüber. Die Lehrpläne bewirken andererseits "räumlich-zeitliche Begrenzungen der Bildungsinhalte", d.h. Europa wird nur in einer bestimmten Jahrgangsstufe/Klasse behandelt. Die Schule müsse mehr inhaltliche Freiheit erhalten, die Lehrer müßten selbst europäerfahren sein. Schließlich müsse die (europäische) Umwelt dynamisch erfahren werden, fordert MEIERS (30). Aus dem Erfahrungsbereich des Kindes ergibt sich ein Arbeitsbereich "Ausländer bei uns". Das setze Wissen um die eige-

ne Identität voraus, die nun bewußter wahrgenommen werde. "Die Reise ins Ausland" sei der zweite Arbeitsbereich der Europaerziehung.

1.4 Dritte Welt

RÖHRS (31) sieht die pädagogische Hilfe für die Dritte Welt als "weltpolitische Pflicht" "vor einer zu errichtenden neuen Weltordnung". Er unterstreicht die Notwendigkeit einer pädagogischen Bildung, die materielle Hilfe allein würde sonst oft zweckentfremdet. Diese müsse praktisch orientiert sein, sonst erwiesen sich traditionelle Verhaltensweisen oft als resistent (z.B. bei den Ernährungsgewohnheiten).

Die Klärung von Begriffen sei eine klassische philosophische Aufgabe, stellt HÖSLE (32) fest und zeigt es eingangs auf: "Dritte Welt" suggeriert, daß es verschiedene, voneinander unabhängige Welten gäbe, daß in einer Wertehierarchie die Erste Welt besser sei und es das Ziel der Dritten sei, sich der Ersten anzunähern. Dabei "ist die Verneinung jeglicher gegebener Grenzen eines der Hauptmerkmale der modernen Welt". Die Eroberung der Welt habe zu einer Identitätskrise sowohl bei den Siegern wie bei den Kolonisierten geführt. Die europäische Idee des Nationalismus führte schließlich zur politischen Unabhängigkeit der Kolonien. Diese wirtschaftliche Abhängigkeit blieb. Der Glaube, die Entwicklungsländer könnten das Niveau der Ersten Welt erreichen, sei falsch. "Der westliche Lebensstil ist nicht universalisierbar". "Doch selbst wenn eine Universalisierung möglich wäre – ist der immanente Wert der Ersten Welt wirklich so hoch, daß wir wünschen könnten, er wäre universal?" Eine philosophische Frage.

Die Wiedervereinigung birgt die Gefahr, daß man die "Eine Welt" einschließlich der "dritten" hintanstellt. Am Beispiel einer Kampagne zeigt RÖSCHMETZLER (33) detailliert die Vorgehensweise auf, um den Inhalt des Begriffs "Eine Welt für alle" möglichst umfassend durchzuführen. Das reicht von der Bestimmung der relevanten Gruppen über die Verbreitung von Informationen über die Notwendigkeit einer Veränderung bis hin zur Auswertung der Kampagne.

Das "Lernfeld" Dritte Welt behandelt SCHOLL (34) in der schwer zugänglichen Zeitschrift der PH Magdeburg. Wichtig sei ein mehrdimensionaler Zugang, der auch den emotionalen Bereich einschlieÙe; entscheidend sei auch der überfachliche Zugriff.

Wie schwer es ist, Klischees zu vermeiden, zeigt der Beitrag BELARDI (35). Er beschreibt das Kinderelend in Brasilien, das er ein armes reiches Land nennt. Reich, denn es verfügt über ungeheure Ressourcen. Arm, denn die Reichtümer werden nicht oder einseitig genutzt. Ein differenziertes Bild, das gerade im wertorientierten Unterricht wichtig ist.

1.5 Methodik, Medien

Kartenarbeit ist eine wichtige Arbeitstechnik im Sachunterricht der Grundschule. HELBIG (36) nennt als Ziele die Fähigkeit zur topographischen Orientierung, darüber hinaus die Fähigkeit des Schülers, topographische und reale Gegebenheiten jeweils umzusetzen. Als Weg zur Karte wählt er den traditionellen: von der Wirklichkeit zur Karte, wobei der Weg zur (einfacheren) thematischen Karte fortgeführt wird.

Mit sehr instruktiven Zeichnungen und Fotos untermauert PREISLER (37) eine Fülle praktischer Arbeitstechniken, die nicht nur in der Grundschule angewendet werden können.

Geographie-/Erdkunde-Unterricht und Kartenarbeit sollten untrennbar zusammengehören. Meist beschränkt sich diese Arbeit auf das Medium Atlas. HERZIG (38) plädiert für die topographische Karte. Mit ihr können die im Raum erkennbaren Merkmale bzw. Auswirkungen bestimmter Geofaktoren bestimmt werden. Diese lassen sich wiederum in größere Zusammenhänge integrieren.

Das Schulbuch wird oft als der "heimliche Lehrplan" bezeichnet. SRETENOVIC (39) zeigt auf, daß das Buch seine funktional bedingten Grenzen hat. Und das selbst dann, wenn es lehrplangemäß konzipiert ist und auf das Alter der Schüler Rücksicht nimmt.

FICK (40) nennt zahlreiche Nationalatlanten und stellt denjenigen Japans genauer vor, der ein Vorbild für die Nationalkartographie der ganzen Welt sei. Nur von Deutschland gibt es noch keinen. Ein erstes Planungskonzept wurde 1991 vorgestellt, zu Beginn des neuen Jahrtausends könnte er vorliegen.

1.6 Museum, Schulgarten usw.

Seit 1990 läuft ein Projekt "Museum für Schülerinnen und Schüler", das Vorschläge für eine Nutzung der Berliner Museen erarbeitet (BRABKA, 41). Leider ist kein Geographielehrer dabei, vertreten sind die Fächer Geschichte, Physik, Mathematik, Deutsch, Chemie, Technik. Das Museum müsse ein offener Lernort sein, der Schüler müsse also auch eigene Bezüge und Zugänge zu den ausgesuchten Objekten finden. Andererseits dürfe das Museum Gegenstände nicht einfach nur ausstellen, es müssen Beziehungen aufgezeigt werden. Wichtig ist ein Tätigwerden der Schüler: geographisch etwa: "Eine inszenierte Führung durch die Straßen Berlins im Stadtmodell um 1690 läßt sich in Beziehung setzen zu einem Spaziergang durch die heutige Stadt". Erprobte Beispiele können beim Museumspädagogischen Dienst Berlin angefordert werden.

In der DDR war der Schulgarten-Unterricht selbständiges Fach mit eigenem Lehrplan (1963-68, Kl. 1-6, dann 1-4) als Teil des polytechnischen Unterrichts. Schwerpunkt war die Produktion. Ab 1991 ist der Schulgartenunterricht nur noch in Thüringen und Sachsen-Anhalt Unterrichtsfach. Der heutige Lehrplan wird am Beispiel Thüringens vorgestellt (THEUSS, 42).

SCHILKE und ZACHARIAS (43) stellen die Schulgartenarbeit als Teil der Freilandbiologie vor und zeigen die Anlage von Biotopen als eine Entwicklung auf, die seit 1980 stetig wuchs. Andererseits gehen die Grundschullehrpläne der alten Bundesländer nicht auf die Schulgärten ein, ganz im Gegensatz zum breiten Raum, den sie in der DDR hatten.

Die Autoren wenden sich dagegen, mit den kleinen Biotopen bei den Schülerinnen und Schülern die Vorstellung zu nähren, man könne "Natur" beliebig aus Versatzstücken herstellen. Schulgärten dürften zudem nicht die Landschaft im Kleinformat nachbilden, müßten vielmehr wesentliche Prinzipien des land-

schaftlichen Geschehens "übersetzen". Aufgezeigt wird dies am Beispiel des Getreideanbaus.

Über einen Schulgarten für Körperbehinderte berichtet BLATTNER (44). Dabei sind die Erfahrungen teilweise auch auf andere Schularten übertragbar. Die allgemeinen wie die therapeutischen (=pädagogischen) Ziele sind genannt. Gut ist, daß auch die organisatorischen Probleme aufgelistet sind (z.B. Arbeit in den Ferien), an denen die Schulgartenarbeit oft scheitert. Erwähnt sind aber auch die positiven Möglichkeiten - bis hin zum Verkauf der selbsterzeugten Produkte.

1.7 Vermischtes

BREIT (45) untersucht die "politische Pathologie", die Elemente zu identifizieren sucht, die dem Staat schädlich sind. Ein Problem ist, daß oft eine Beschreibung von Betroffenen als Definition aufgenommen wird. Das Deutschlandbild der Amerikaner ist pointillistisch durch eine Vielzahl von Eindrücken geprägt, die assoziativ aufgerufen werden, wenn etwa das Wort "Deutscher" gehört wird. Gerade am "neuen Deutschland" (d.h. dem wiedervereinigten) bestehen Zweifel, doch läßt sich das Image durch die weitere Entwicklung beeinflussen.

Ein Problem, das auch das Schulfach Erdkunde betrifft, belegt BRUCKER (46) durch eine aussagekräftige Statistik: die Überalterung der Lehrerschaft. Allein die 44-jährigen Erdkundlerlehrer an bayerischen Realschulen übertreffen an Zahl die Summe aller Lehrer bis 38 Jahre!

Literatur

- (1) SCHMIDT-WULFFEN, W. (1992): "Didaktik 2000". - In: GW Unterricht (Wien), Nr. 45, S. 1-4.
- (2) LIDAUER, R. (1992): Der neue Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde an den Bildungsanstalten für Kinderpädagogik und Bildungsanstalten für Erzieher. - In: GW Unterricht (Wien), H. 45, S. 27-31.
- (3) SORBAM, B.K. (1992): Neue Erdkunde - Lehrpläne für Gymnasien in Bayern. - In: Der Bayerische Schulgeograph, 13. Jg., H. 31, S. 4.

- (4) BRUCKER, A. (1992): Ziele des Erdkundeunterrichts und der neue Lehrplan Erdkunde. - In: Die bayerische Realschule, Jg. 37, Nr. 5, S. 25.
- (5) MÄSCHIG, S. (1992): Geographie an beruflichen Schulen. - In: Geographie in der Schule, Heft 42, Mai 1992, S. 25-27.
- (6) GAREIS, J. (1992): Der Arbeitskreis "Physische Geographie im Unterricht" (II). - In: Der Bayerische Schulgeograph, 13. Jg., H. 31, S. 5.
- (7) HÄUFLER, W./STROHBICHLER, F./WALLENTIN, H. (1992): Zur Situation des GW-Unterrichts in der Hauptschule. Ergebnisse einer landesweiten Umfrage unter der Salzburger Lehrerschaft. - In: GW Unterricht (Wien), Nr. 45, S. 9-26.
- (8) SCHULZE, H. (1992): Die neue Stundentafel und das Fach Erdkunde. Briefwechsel zwischen dem 1. Vorsitzenden und dem Hessischen Kultusministerium. - In: der Schulgeograph. Mitteilungsblatt des Landesverbandes Hessen im Verband Deutscher Schulgeographen. Jg. 25, Nr. 1, S. 1 - 5.
- (9) REINHARDT, K.H. (1992): Was zählt im Kieler Kultusministerium das Fach Erdkunde? - In: Geographie in der Schule (s. BRÄUER), S. 2-5.
- (10) BRÄUER, G. (1992): Leserbrief zu "Was zählt ..." - In: Geographie in der Schule. Mitteilungen der Landesverbände Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein im Verband Deutscher Schulgeographen e.V., Heft 42, Mai 1992, S. 5-6.
- (11) MERTENS, G. (1992): Umwelterziehung. Zur Grundlegung ihrer Ziele. - In: Engagement, Jg. 10, H. 1, S. 12-25.
- (12) GÄRTNER, P.J./ KLEIN, P. (1992): Umwelterziehung als fächerübergreifendes Prinzip. - In: Engagement, 10. Jg., H. 1, S. 45-60.
- (13) RAUCH, F. (1992): Zur Situation der Umwelterziehung an Oberstufenschulen. Eine Bestandsaufnahme. - In: Erziehung und Unterricht (Wien), 142. Jahrgang (des Österreichischen Schulboten), H. 4, S. 154-159.
- (14) MESSNER, R./RUMPF, H. (1992): Natur und Bildung. Gedanken zum schulischen Umgang mit Naturfragen. - In: Die Grundschulzeitschrift, 6. Jg., H. 53, S. 9 - 13.
- (15) ADAMS, P. (1992): Umwelterziehung in der Sekundarstufe I. - In: Die Realschule, 100.Jg., H. 4, S. 163-164.
- (16) GESING, H. (1992): Handlungsorientierte Umwelterziehung leichter gemacht. - In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, Jg. 20, H. 5, S. 232-233.
- (17) KIRCHER, E./SCHULZ, G. (1992). Verantwortliches Handeln im naturwissenschaftlichen Unterricht. - In: Bayerische Schule, H. 6, 1992, S. 15-18.
- (18) WEISS, R. (1992): Freizeitpädagogik, Tourismus und Umweltschutz - einige grundsätzliche Überlegungen. - In: Erziehung und Unterricht (Wien) Jg. 142, H. 7, S. 383-388.

- (19) SCHOLZ, G. (1992): Umwelt als Thema. - In: Die Grundschulzeitschrift, 6. Jg., H. 53, S. 6-8.
- (20) HALFPAP, K. (1992): Ganzheitliche Umweltbildung - Lernkooperation zwischen Betrieb und Schule. - In: Die berufsbildende Schule, Jg. 44, H. 9, S. 521-529.
- (21) SALZMANN, C. (1992): Regionales Lernen und Umwelterziehung im Spannungsfeld von Regionalität und Universalität. - In: Schulmagazin, 6. Jg., H. 4, S. 58-62.
- (22) BRÄMER, R. (1992): Natur zu erschließen. Schulwandern zwischen Anspruch und Wirklichkeit. - In: Pädagogik und Schulalltag, Jg. 47, H. 3, S. 294-301.
- (23) HEID, H. (1992): Ökologie als Bildungsfrage. - In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 38, H. 1, S. 113-138.
- (24) KREJCI, J. (1992): Der Europabegriff als theoretische Basis für europäische Erziehung. - In: Pädagogische Rundschau (Bern), Jg. 46, H. 5, S. 599-620.
- (25) UNGERER, L.A. (1992): Europa im Unterricht. Konstante und Variablen der europäischen Dimension am Beispiel der politischen Bildung. - In: GEP Geschichte Erziehung Politik, 3. Jg., H. 11, S. 683-693.
- (26) LADENTHIN, V. (1992): Eine Heimat in Europa. Zur didaktischen Dimension politischer Entwicklungen. - In: 5 bis 10 Schulmagazin, 6. Jg., H. 9, S. 4-5.
- (27) ROHLFES, J. (1992): Die Europäische Gemeinschaft; woher, wohin? - In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, 43. Jg., H. 10, S. 591-607.
- (28) RÜGER, H. (1992): Grundschüler von heute - Europäer von morgen. - In: Grundschulmagazin, H. 7/8, 1992, S. 10-14.
- (29) KOPPISCH, T. (1992): Europa im Unterricht. Überlegungen und Anregungen zum Grundschulunterricht. - In: Grundschulmagazin, H. 7/8, S. 4-14.
- (30) MEIERS, K. (1992): Europa als Thema in der Grundschule. - In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 20. Jg., H. 1, S. 32-39.
- (31) RÖHRS, H. (1992): Von der Kolonialpädagogik zur Pädagogik der Dritten Welt. - In: Pädagogische Rundschau, 46. Jg., S. 407-427.
- (32) HÖSLE, V. (1992): Die Dritte Welt als ein philosophisches Problem. - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, 15. Jg., H. 2, S. 2-10.
- (33) RÖSCH-METZLER, W. (1992): "Eine Welt" im deutsch-deutschen Schatten. Zur Evaluierung der Kampagne "Eine Welt für alle". - In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik. (Tübingen) 15. Jg., H. 1, S. 28-34.
- (34) SCHOLL, H.U. (1992): Lernfeld "Dritte Welt". - In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Magdeburg, 29. Jg., H. 1, S. 19-27.
- (35) BELARDI, N. (1992): Brasilien; Kinderelend in einem armen reichen Land. - In: Sozialmagazin (Weinheim), H.2, S. 48-53.

- (36) HELBIG, J. (1992): Kartenarbeit, eine komplexe Arbeitstechnik in fächerübergreifender Realisation. - In: 5 bis 10 Schulmagazin, 7. Jg., H. 11, S. 55-59.
- (37) PREISLER, G. (1992): Fachspezifisches Arbeiten im grundlegenden Erdkundeunterricht. - In: Grundschulmagazin, 7. Jg., H. 9, S. 17-19.
- (38) HERZIG, R.: Zur Verwendung amtlicher topographischer Karten im Geographieunterricht. Eine Anregung zur Beschaffung von Arbeit mit topographischen Karten. - In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht, 44. Jg., H. 1, S. 6-10.
- (39) SRETENOVIC, K. (1992): Schulbuchentwicklung und Lehrplanentwicklung; zwei sich selbst tragende Systeme? - In: Erziehung und Unterricht (Wien), 142. Jg., H. 1, S. 23-28.
- (40) FICK, K.E. (1992): Nationalatlanten. - In: Der Schulgeograph. Mitteilungsblatt des Landesverbandes Hessen im Verband Deutscher Schulgeographen, 25. Jg., Nr. 2, S. 1-3.
- (41) GRABKA, H.J. et al. (1992). Schule und Museum. - In: GEP Geschichte Erziehung Politik, 3. Jg., H. 2, S. 116-139.
- (42) THEUSS, M. (1992): Schulgartenunterricht. - In: Grundschulmagazin, 7. Jg., H. 4, S. 36-37.
- (43) SCHILKE, K./ZACHARIAS, F. (1992): Schulgartenarbeit - Konzeption und Erfahrungen. - In: Biologie in der Schule, 41. Jg., H. 6, S. 216-223.
- (44) BLATTNER, K. (1992): Mehr Selbstbewußtsein durch Schulgartenarbeit. - In: Grundschulmagazin, 7. Jg., H. 5, S. 6-8.
- (45) BREIT, P.K. (1992): Amerikanische Bilder und Images über Deutschland. - In: internationale Schulbuchforschung, 14. Jg., S. 21-34.
- (46) BRUCKER, A. (1992): Erdkundelehrer - vom Berg ins Tal. - In: Die bayerische Realschule, 37. Jg., H. 5, S. 10 - 12.

Geographiedidaktische Publikationen in nichtgeographi(edidakti)schem Schrifttum, Jahrgang 1992

Teil 2: Unterrichtsbeispiele

von HELMER VOGEL (Würzburg)

Während D. BÖHN die allgemein-geographi(edidakti)schen Artikel vorstellte, werden hier die unmittelbar für den Unterricht relevanten Beiträge bzw. die Unterrichtsbeispiele diskutiert.

Die Beschaffung der Aufsätze gestaltete sich wiederum schwierig und sehr zeitaufwendig; es kann sich deshalb nur um eine Auswahl handeln. Mit Sicherheit gibt es den einen oder anderen Autor, der hier keine Berücksichtigung findet. In diesem Zusammenhang soll noch einmal die Bitte an alle Leser erneuert werden, eigene und in irgendwelchen Zeitschriften aufgefundene geographi(edidakti)sche Beiträge an die Autoren mit dem Vermerk "GUID-Report '93" einzuschicken, es würde uns die Arbeit wesentlich erleichtern.

Einen Schwerpunkt bilden nach wie vor Themen zur Umweltproblematik; sie werden weiterhin in unterschiedlichster Weise in den Unterricht eingebunden.

GLAAB (1) widmet sich dem Standardthema "Müllvermeidung/-entsorgung" in einem Schulspiel, wobei es hilfreich gewesen wäre, das verwendete Spiel (1x1m) graphisch darzustellen. Die verbale Beschreibung läßt doch einige Fragen offen. Auch ZIECHMANN (2; 3) widmet sich dem Thema "Müll" in der Grundschule und beschreibt ein insgesamt einjähriges Unterrichtsprojekt, das in Zusammenarbeit mit Studenten und Lehrern erstellt wurde. Wertvoll sind dabei vor allem ausführliche Vorbemerkungen über die Bedingungen und die Notwendigkeit der Umwelterziehung. Da das Projekt im sog. 'offenen Unterricht' abgewickelt wird, ist hierzu auch eine Einführung zu finden. Genaue Skizzen und Beschreibungen machen den Beitrag leicht nachvollziehbar. KAISER (4) zeigt den Schülern ihrer Grundschulklasse, daß bereits im Schulranzen Müllvermeidung durch geeignete Materialauswahl möglich ist. Problembewußtsein wird dabei durch die Lehrerin mit Hilfe eines kleinen Spiels auf dem OHP geweckt, das Ergebnis in Säulendiagrammen dargestellt, die im Beitrag abgebildet sind. Umwelterziehung bzw. Naturbegegnung auf spielerische Weise erlebt ULRICH (5) mit ihren Hauptschülern, indem im Wald verschiedene Spiele durchgeführt werden. Dabei wird sowohl auf Naturbeobachtung Wert gelegt als auch gezeigt, wie sich Lebewesen an die Naturbedingungen ihres Lebensraumes anpassen. Die Spiele sind genau beschrieben und leicht nachvollziehbar. Auch KLÜPPEL (6) führt ihre Schüler auf spielerische Art an die Müllproblematik heran. Obwohl es schon unzählige Spiele zur Abfallvermeidung und -sortierung gibt, ist der Beitrag lesenswert, weil er eine genaue Beschreibung und Skizze zur Herstellung eines solchen Spieles beinhaltet und weil im Spiel umweltgerechtes Verhalten durch vorgegebene Situationen reflektiert wird.

Die Möglichkeiten der Umwelterziehung im Schullandheim spricht CHWALINSKI (7) an. Er beschreibt in knapper Form die Ergebnisse eines dreijährigen bundesweiten Modellversuchs und gibt vor allem Hinweise, wo die einzelnen Modellversuche durchgeführt und von wem sie betreut wurden, so daß sich Interessierte weiter informieren können. Mit sehr konkreten textlichen und graphischen Darstellungen untersuchen BRETTSCHEIDER/FEEKEN/MEIER (8) den Konflikt zwischen wirtschaftlichen und ökologischen Überlegungen am Beispiel von Verpackungen. Durch Kostenvergleiche bei der Herstellung, Transportbilanzen u.ä. wird den Schülern die Problematik vor Augen geführt und dabei eine allzu einfache Lösung vermieden. Obwohl keine Unterrichtseinheit vorhanden ist, ist der Kurzbeitrag von GLOCK (9) insofern interessant, als er die Möglichkeiten des altsprachlichen (i.d.F. griechischen) Unterrichts anspricht, sich mit ökologischen Fragestellungen besonders in ethisch-moralischer Sicht auseinanderzusetzen.

Recht umfangreich wird 1992 das Thema Europa behandelt, was durch das neueste Urteil des Bundesverfassungsgerichts zu den Maastrichter Verträgen besondere Bedeutung gewinnt, wird doch gerade durch die höchsten deutschen Richter bessere sachliche Information und Aufklärung über Europa postuliert. Gerade in der Grundschule wird diesem Thema anscheinend breiter Raum eingeräumt, wiewohl gerade in Sek. I und II das Thema von besonderer Signifikanz wäre. KOPPISCH (10) stellt in einem umfangreichen Artikel grundsätzliche Überlegungen zur Bedeutung der Vermittlung von Europawissen in der Grundschule an und gibt gleichzeitig wichtige Sachinformationen. Die wichtigsten Lernziele eines Europaunterrichts werden ebenfalls vorgestellt.

Heft 7/8 des Grundschulmagazins beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit dem Thema Europa. BERGSTRÄSSER (11) geht das Thema recht forsch an, indem er die Meinungen und Einstellungen der Schüler bereits im Thema seiner Unterrichtsstunde und den einzelnen Lernzielen vorgibt ("Schüler wünschen die Beseitigung der europäischen Ländergrenzen", "Die Schüler erhoffen eine einheitliche Währung in Europa"...). Einige der verwendeten Materialien (besonders zur gemeinsamen Währung ECU) erscheinen für die Primarstufe nicht unbedingt geeignet. Wesentlich sensibler geht FILSNER (12) das Thema Europa an, indem sie mit ihrer Unterrichtsstunde den Schülern erst einmal Kenntnisse vom gemeinsamen Haus Europa vermitteln will. Die Hervorhebung von Gemeinsamkeiten ist dabei ein wesentlicher Aspekt. Interessant ist die stark schematisierte

graphische Darstellung der Umrise Europas. Sehr kindgerecht erscheint das Lied von Paule Puhmann, das HAHN (13) einführt, um bei seinen Schülern ein gemeinsames Europabewußtsein aufzubauen. Das Lied ist nicht nur für den Musikunterricht geeignet, sondern bietet durch seinen Text eine Vielzahl geographischer Informationen, die im Unterrichtsgespräch erarbeitet werden können.

"Kennst Du die Europäische Gemeinschaft?", fragt REINDL (14) und erarbeitet einen Überblick über die Länder und Hauptstädte der europäischen Gemeinschaft. Eine kopierfähige Tafelbildvorlage ist dabei hilfreich. Konkrete Bewußtseinsbildung für gegenseitiges Verständnis in Europa strebt ECKERT (15) durch eine Brieffreundschaft mit einer Partnerklasse eines beliebigen europäischen Landes an (in seinem Beispiel wird dabei Rumänien in Finnland ausgewählt). Dabei wird ein Textvorschlag für einen möglichen ersten Brief vorgestellt. Für die Durchführung eines Dorffestes unter dem Motto "Kinder in anderen Ländern Europas" stellten Grundschulklassen auf bemerkenswerte Weise die Länder Portugal und Türkei vor - ebenfalls ein wichtiger Beitrag von RÖBER-SIEKMEYER, SIEBS u. WINKLER (16) zur Förderung gegenseitigen interkulturellen Verständnisses. Besonders die Art der Informationsbeschaffung und Kontaktaufnahme mit Vertretern der entsprechenden Nationen verdient Aufmerksamkeit und fordert zur Nachahmung auf. RÜGER (17) stellt eine Übersicht von Richtzielen zur Erarbeitung des von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder vorgegebenen Leitziels. "Im Schüler eine Identität auf der Grundlage eines europäischen Bewußtseins grundlegen" sowie eine umfangreiche Auswahl von schülerorientierten situativen Anlässen für den Unterricht in der Grundschule vor.

Auch das Thema "Urzeit des Menschen" findet in drei Beiträgen Beachtung, auch wenn im Biologieunterricht allein durch fehlende Fixierung des Themas in den Lehrplänen es nicht einfach ist, ein an sich gerade für diese Altersklasse spannendes Thema unterzubringen. PROSKE (18) zeigt den Schülern in seiner Unterrichtseinheit, die er mit einem Unterrichtsbesuch im Urgeschichtlichen Museum Blaubeuren verknüpft, daß Anpassung an die jeweilige Umwelt Voraussetzung der biologischen Weiterentwicklung ist und untersucht dabei die Evolution des Menschen seit der Urgeschichte. Ausgezeichnete Bild- und Grafikvorlagen erleichtern, wie bei ZENKER-SCHWEINSTETTER (19) im selben Heft, die Aufarbeitung für einen eigenen Unterricht. Dieselbe Autorin (20) lie-

fert weitere Vorlagen zum Thema "Fossilien" in der gewohnten Ausführlichkeit, hier als Bildfolgen oder in Textform, die von den Schülern eigenständig weiterbearbeitet wurden.

Mehrere Autoren widmen sich auch länderkundlichen Themen, allein drei Beiträge fanden sich zum Thema "500 Jahre Entdeckung Amerikas". NIEDRIG (21) untersucht die historische Entwicklung sehr kritisch und macht Vorschläge, wie die eurozentrische Weltansicht von Schülern und Lehrern aufgebrochen werden kann. Der Beitrag liefert wertvolle Anregungen zur Behandlung des Themas. Ähnlich kritisch betrachtet MÖLLER (22) den denkwürdigen Geburtstag und beleuchtet vor allem die Sicht der Betroffenen, also der Ureinwohner Amerikas – auch hier wichtige Anregungen, die die Gefahr einer allzu einseitigen Darstellung der historischen Ereignisse vermeiden helfen. PAULY (23) zeigt die negativen Auswirkungen der Einführung des Christentums in Lateinamerika, die aus der Sicht der Eroberer sehr positiv bewertet wurde. Er betrachtet die verschiedenen Theologien der Befreiung seit Beginn unseres Jahrhunderts und schlägt den Bogen zur derzeitigen religiös-politischen Entwicklung.

HEINRICH (24) behandelt ein gängiges Thema, das auch in vielen Schulbüchern schon zu finden war, die Huerta von Valencia. Anhand eines Klimadiagramms, verschiedener Karten und Skizzen und eines übersichtlichen Tafelbildes zeichnet der Autor eine leicht nachvollziehbare Unterrichtsstunde auf. BERGSTRÄSSER (25) stellt die Frage nach der mehr als ungewissen Zukunft der ehemaligen Sowjetunion, wobei er sich besonders den deutschstämmigen Menschen und deren Situation und Absichten widmet. Derselbe Autor (26) stellt die drei neuen unabhängigen baltischen Staaten Estland, Lettland und Litauen vor, wobei in kompakter Form jeweils umfangreiche Informationen gegeben werden. WIENERL (27; 28) übt in zwei Beiträgen anhand zweier stummer, kopierfähiger Karten längst ins Abseits geratenes erdkundliches Wissen ein, nämlich Städte, Länder, Flüsse etc. Deutschlands.

Über die Dritte-Welt-Problematik sind so viele Unterrichtseinheiten in den letzten Jahren erstellt und veröffentlicht worden, daß hier die Publikationen nur mehr einen relativ geringen Raum einnehmen. Dabei bietet HAMM (29) zwar eine interessante Unterrichtsstunde, indem er am Beispiel der bedrohten tropischen Regenwälder Aufgaben und Ziele des World Wide Fund for Nature WWF vorstellt, bleibt aber wieder bei der Darstellung der ökologischen Zusammen-

hänge stehen. So wird auch hier wieder als ein Ziel des WWF-Regenwaldprogramms "Aufklärungskampagne zum Verzicht auf Tropenholz und Tropenholzprodukte" vorgestellt und damit auch in den Unterricht integriert, ohne jedoch auf die sozialen und wirtschaftlichen Folgen eines solchen Verzichts für die betroffenen Länder hinzuweisen. HEINRICH (30) widmet sich einem vielbehandelten Thema, der Ursache des Hungers in Indien, bietet aber einige interessante Arbeitsmaterialien.

Als Ergänzung zu D. BÖHN's Literaturübersicht im ersten Teil soll hier noch AUMÜLLER's (31) Beitrag angeführt werden. Sehr kritisch wird der Begriff Heimat untersucht, der Bedeutungswandel des Begriffes seit dem Zweiten Weltkrieg aufgezeigt, gefragt, ob Stadt auch Heimat sein könne, wo die Menschen dort doch häufig isoliert, anonym sind. Schließlich hinterfragt der Autor auch die Aufgabe der Schule, den Heimatbegriff den Schülern nahezubringen – ein lesenswerter Beitrag. Orientierung im heimatlichen Raum vermittelt LIPPERT (32) auf spielerische Weise, wobei das für den Landkreis Rottal-Inn erstellte Spiel durchaus auch auf andere Regionen übertragen werden kann.

Reisen und Verreisen sind ein weiteres Thema, dem immer wieder Aufmerksamkeit geschenkt wird. Einen interessanten Ansatz stellt die von KLOSE (33) vorgestellte interdisziplinäre Studienfahrt von Kollegiaten aus verschiedenen Fächerkursen dar, zeigt sich doch, daß gerade bei einem derartigen Ansatz hervorragende Ergebnisse, gepaart mit einem hohen Erlebniswert, erzielt werden können.

BUSSLER-NIEDERMÜLLER (34) zeigt, daß Schulfahrten auch heute noch – oder mehr denn je – ihre Berechtigung haben, daß sich jedoch die Rahmenbedingungen geändert haben. Gerade die Zielsetzungen eines ökologisch verträglichen Tourismus lassen manche Reisen (weite Anfahrtswege u.a.) fragwürdig erscheinen; Schulschulskikurse werden in Frage gestellt.

SONNTAG-FORDERER (35) zeigt, wie interessant und anregend Besuche in Freilichtmuseen sein können, wenn sie vor allem dem pädagogischen Prinzip des Learning by Doing gerecht werden, d.h. wenn die Besucher (das sind i.d.F. Schüler) z.B. die traditionellen Handwerkstechniken nachahmen dürfen. SEIBOLD (36) beschäftigt sich in seinem Beitrag mit Kartenarbeit in der Sonder-

schule, einer wesentlichen Fertigkeit in einer derart mobilen und reisefreudigen Gesellschaft wie der unsrigen.

Kartenarbeit bildet den Inhalt der folgenden Beiträge: HELBIG (37) zeigt den fächerübergreifenden Charakter von Kartenarbeit am Beispiel des Sek. I - Unterrichts auf. GOIGNER (38) versucht, die Einführung in die Höhenlinien bzw. die Umsetzung in die zweidimensionale Karte mit Hilfe von doch noch recht abstrakten Zeichnungen - die Einführung im Sandkasten mit Hilfe von Wollfäden und die anschließende Übertragung der Höhenlinien auf eine darübergelegte (zweidimensionale) Karte wäre viel anschaulicher und einfacher. KÖNIG/SCHMIDT (39) zeigen, daß mit Hilfe moderner Medien das Verständnis von Luftbildern und deren Übertragung auf eine Karte erleichtert wird. SCHILT (40) schließlich zeigt die Faltung der Jurasedimente der Alpen sehr plastisch und anschaulich mit Hilfe einer sehr guten Blockskeizze, konkret am Beispiel des Grenchenbergtunnels.

Literatur

- (1) GLAAB, K. (1992): Wohin mit dem Müll? – In: Grundschulmagazin, 7. Jg., H. 7/8, S. 23-24.
- (2) ZIECHMANN, J. (1992): Umwelterziehung im Sachunterricht - unter besonderer Berücksichtigung offener Unterrichtsformen (dargestellt am Beispiel "Müll"), Teil 1. - In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 20. Jg., H. 2, S. 60-63.
- (3) ZIECHMANN, J. (1992): Umwelterziehung im Sachunterricht - unter besonderer Berücksichtigung offener Unterrichtsformen (dargestellt am Beispiel "Müll"), Teil 2. - In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 20. Jg., H. 3, S. 104-109.
- (4) KAISER, A. (1992): Müllvermeidung im Schulranzen. - In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 20. Jg., H. 5, S. 199-203.
- (5) ULRICH, M. (1992): Umweltspiele im Freien. - In: 5 bis 10 Schulmagazin, 6. Jg., H. 7-8, S. 61-64.
- (6) KLÜPPEL, U. (1992): Wir sind öko-logisch! - In: HTW Praxis (Hauswirtschaft, Textilarbeit und Werken), Heft 9, S. 255-259.
- (7) CHWALINSKI, M. (1992): Umwelterziehung? Im Schullandheim! - In: 5 bis 10 Schulmagazin, 6. Jg., 7. Jg., H. 10, S. 8-11.
- (8) BRETTSCHEIDER, R. FEEKEN, H. / MEIER, C. (1992): Der Konflikt zwischen Ökonomie und Ökologie am Beispiel der Verpackung. - In: arbeiten + lernen /Unterricht im Lernfeld Arbeitslehre, 1. Jg., H. 3, S. 19-23.

- (9) GLOCK, M. (1992): Die Gesetze des Bodens. Ökologische Gedanken bei Sophokles. - In: Anregung ZS für Gymnasialpädagogik, 38. Jg., Heft 5, S. 326-327.
- (10) KOPPISCH, T. (1992): Europa im Unterricht. Überlegungen und Anregungen zum Grundschulunterricht. - In: Grundschulmagazin, 7. Jg., H. 7/8, S. 4-9.
- (11) BERGSTRÄSSER, E. (1992): Wir Schüler wünschen uns Europa. - In: Grundschulmagazin, 7. Jg., H. 7/8, S. 29-31.
- (12) FILSNER, F.H. (1992): In Europa bin ich daheim. - In: Grundschulmagazin, 7. Jg., H. 7/8, S. 33-35.
- (13) HAHN, M. (1992): Wir paddeln mit Paule Puhmann durch Europa. Ein Beitrag zum Aufbau von Europabewußtsein in der Grundschule. - In: Grundschulmagazin, 7. Jg., H. 7/8, S. 25-28.
- (14) REINDL, J. (1992): Kennst Du die Europäische Gemeinschaft? - In: Grundschulmagazin, 7. Jg., H. 7/8, S. 36-38.
- (15) ECKERT, R. (1992): Wir korrespondieren mit einer europäischen Partnerklasse. - In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 20. Jg., H.2, S. 86-89.
- (16) RÖBER-SIEKMAYER, C., SIEBS, M. / WINKLER, K. (1992). Portugal im Klassenraum. - In: Die Grundschulzeitschrift, H. 55, 6. Jg., S. 24-25.
- (17) RÜGER, H. (1992): Grundschüler von heute - Europäer von morgen. - In: Grundschulmagazin, 7. Jg., H. 7/8, S. 10-14.
- (18) PROSKE, W. (1992): Kennst Du die Vorfahren des heutigen Menschen? - In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 20. Jg., H. 7, S. 292-300.
- (19) ZENKER-SCHWEINSTETTER, E.S. (1992): Arbeitsvorlagen Sachunterricht. - In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 20. Jg., H. 7, S. 297-300.
- (20) ZENKER-SCHWEINSTETTER, E.S. (1992): Arbeitsvorlagen Sachunterricht. Thema/Inhalt: Fossilien. - In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 20. Jg., H. 10, S. 442-444.
- (21) NIEDRIG, H. (1992): 500 Jahre "Entdeckung Amerikas". - In: 5 bis 10 Schulmagazin, 6. Jg., H. 7-8, S. 10-11.
- (22) MÖLLER, J. (1992): 500 Jahre Eroberung Amerikas: Die Jubelfeiern der Sieger und die Trauer der Verlierer. - In: 5 bis 10 Schulmagazin, 6. Jg., H 7-8, S. 8-9.
- (23) PAULY, W. (1992): Zwischen Leid und Hoffnung. 500 Jahre Christentum in Lateinamerika. - In: 5 bis 10 Schulmagazin, 6. Jg., H. 7-8, S. 4-7.
- (24) HEINRICH, H. (1992): Die Huerta von Valencia. - In: 5 bis 10 Schulmagazin, 6. Jg. H. 6, S. 43-46.
- (25) BERGSTRÄSSER, E. (1992): Was wird aus der Sowjetunion? - In: 5 bis 10 Schulmagazin, 6. Jg., H. 1, S. 37-40.
- (26) BERGSTRÄSSER, E. (1992): Neuordnung im östlichen Ostseeraum. - In: 5 bis 10 Schulmagazin, 6. Jg., H. 2, S. 41-44.

- (27) WIENERL, E. (1992): Deutschland (2). 100mal Fluß, See und Meer. - In: 5 bis 10 Schulmagazin, 6. Jg., H. 10, S. 27-28.
- (28) WIENERL, E. (1992): Deutschland - 100mal Stadt und Land. - In: 5 bis 10 Schulmagazin, 6. Jg., H. 7/8, S. 69.
- (29) HAMM, W. (1992): WWF - World Wide Fund für Nature. - In: 5 bis 10 Schulmagazin, 6. Jg., H. 3, S. 27-32.
- (30) HEINRICH, H. (1992): Indiens Kampf gegen den Hunger. - In: 5 bis 10 Schulmagazin, 6. Jg., H. 7-8, S. 33-36.
- (31) AUMÜLLER, W. (1992): Weh dem, der keine Heimat hat. - In: 5 bis 10 Schulmagazin, 6. Jg., H. 7/8, S. 84-88.
- (32) LIPPERT, H. (1992): Eine Reise durch unseren Landkreis Rottal-Inn. - In: Grundschulmagazin, 7. Jg., H. 11, S. 20-22.
- (33) KLOSE, W. (1992): Eine fächerübergreifende Studienfahrt an den Golf von Neapel. - In: Anregung - Zeitschrift für Gymnasialpädagogik, 38. Jg., H. 3, S. 186-189.
- (34) BUSSLER-NIEDERMÜLLER, G. (1992): Ökologisch verträgliche Schulfahrten. - In: 5 bis 10 Schulmagazin, 6. Jg., H. 10, S. 4-7.
- (35) SONNTAG-FORDERER (1992): Besuch im Kreisfreilichtmuseum Kürnbach. - In: Die Realschule, 102. Jg., H. 3, S. 129-130.
- (36) SEIBOLD, P. (1992): Reisen - mit dem Finger auf der Landkarte. - In: Sonderschulmagazin, 14. Jg., H. 3, S. 21-22.
- (37) HELBIG, J. (1992): Kartenarbeit, eine komplexe Arbeitstechnik in fächerübergreifender Realisation. - In: Schulmagazin 5 bis 10, 6. Jg., H. 11, S. 55-59.
- (38) GOIGNER, H. (1992): Wie die Berge auf der Karte dargestellt werden. - In: Grundschulmagazin, 7. Jg., H. 11, S. 17-19.
- (39) KÖNIG, S. u. K.L. SCHMIDT (1992): Vom Luftbild zur Karte - ein medienintensives Verfahren. - In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 20. Jg., H.10, S. 437-441.
- (40) SCHILT, Ch. (1992): Die Faltung des Jura. Vor Millionen von Jahren. - In: Schule. Ein Forum für die Lehrerschaft Liestal, H. 6, S. 3-4.