



---

## **Aktuelle Probleme des Geographieunterrichts in Ungarn**

**Ferenc Probáld**

**Zitieren dieses Artikels:**

Probáld, F. (1985). Aktuelle Probleme des Geographieunterrichts in Ungarn. *Geographie und ihre Didaktik*, 13(4), S. 182-187. doi 10.60511/zgd.v13i4.431

**Quote this article:**

Probáld, F. (1985). Aktuelle Probleme des Geographieunterrichts in Ungarn. *Geographie und ihre Didaktik*, 13(4), pp. 182-187. doi 10.60511/zgd.v13i4.431

# **Aktuelle Probleme des Geographieunterrichts in Ungarn**

von FERENC PROBÁLD (Budapest)

## **1. Die Lage des Geographieunterrichts im ungarischen Schulwesen**

Der grundlegende Schultyp in Ungarn ist die in acht Klassenstufen gegliederte obligatorische allgemeinbildende Schule (Grundschule), die allen Schülern einen auf einheitlichem Lehrplan beruhenden Unterricht vermittelt. Die Jugendlichen im Alter von 14 - 18 Jahren verteilen sich auf die Gymnasien (Oberschulen) und die verschiedenen Berufsober-schulen bzw. Arbeiterfachschulen. Die Gymnasien, die von etwa einem Fünftel der weiterlernenden Jugendlichen gewählt werden, stellen den wichtigsten allgemeinbildenden weiterführenden Schultyp der oberen Stufe dar.

Die Lehr- und Stoffpläne der ungarischen Schulen wurden am Ende der 70er Jahre einer umfassenden Reform unterzogen, die in den Grundschulen bis 1985/86, in den Gymnasien bis 1982/83 stufenweise durchgeführt worden ist. Die vollendete Reform hat die Position des Schulfaches Geographie geschwächt. In der 5. Klasse der Grundschule wurden Biologie und Erdkunde durch das Integrationsfach Umweltkunde ersetzt. Geographie ist im Stundenplan der 6., 7. und 8. Klasse mit je zwei Wochenstunden vertreten geblieben. Im Gymnasium ist die Anzahl der für Geographie zugewiesenen Stunden um ein Sechstel zurückgegangen. Gegenwärtig sind in der 1. Klasse drei, in der 2. Klasse zwei Wochenstunden der Geographie gewidmet. In der 3. und 4. Klasse gehört Geographie nicht mehr zu den Pflichtgegenständen, sie kann nur im Rahmen der für fakultative Fächer vorbehaltenen Stunden gewählt und weiter gelernt werden (PROBALD 1982). Von dieser Möglichkeit machen jedoch nur etwa 5 % der Schüler Gebrauch.

Die Richtlinien der Reform sowie die Stundenpläne der verschiedenen Schultypen werden vom Unterrichtsministerium bestimmt. Für die Bearbeitung der Lehr- und Stoffpläne der einzelnen Fächer ist die Zentralanstalt für Erziehungswesen zuständig, obgleich diese Dokumente vom Unterrichtsministerium gebilligt werden müssen. Auch die Schriftleitung der Lehrbücher, die Bestimmung, Genehmigung und z. T. auch die Bearbeitung der verschiedenen im Unterricht eingesetzten Hilfsmittel und Medien sowie die Beratung und Kontrolle der Fachaufsicht der Schulen gehören zur Kompetenz der Zentralanstalt für Erziehungswesen, die diesen vielfältigen Aufgaben kaum gewachsen und daher nicht imstande ist, sich mit den theoretischen Problemen der Erziehung gründlich auseinanderzusetzen. Die unbefriedigende Lage der fachdidaktischen Forschung ist besonders bedauerenswert, wenn man berücksichtigt, daß in dem stark zentralistischen ungarischen Schulwesen bei jeder getroffenen Entscheidung mit einer landesweiten und dauernden Wirkung zu rechnen ist.

Die jüngste Reform hat die Diskussion über verschiedene fachdidaktische Probleme der Geographie in breiten Kreisen der Lehrer und Wissenschaftler belebt. In der Phase der Vorbereitungen haben sich zum Thema Erdkunde-

unterricht u. a. auch die Geographische Gesellschaft von Ungarn und der Geographische Ausschuß der Akademie der Wissenschaften geäußert, ohne jedoch Ergebnisse zugunsten der Geographie erzielen zu können. In letzter Zeit gilt es, die Folgen der Reform auszuwerten, die Lehren zu ziehen, um die notwendigen und möglichen Korrekturen der Lehrpläne und Schulbücher durchführen zu können. Angeregt durch diese aktuellen Aufgaben kam es unlängst zur Veröffentlichung einiger Aufsätze, in denen aufgrund einer recht kritischen Analyse der gegenwärtigen Lage, Möglichkeiten und Probleme des ungarischen Geographieunterrichts auch zu manchen theoretischen Fragen der Fachdidaktik Stellung genommen wurde (z. B. BALOGH 1984; FEHÉR 1983; PROBÁLD 1984). Die Besorgnisse über den gegenwärtigen Stand der Schulgeographie haben auch in der Tagespresse Echo gefunden.

In den folgenden Teilen dieser Arbeit versuchen wir, einige Themen theoretischer Relevanz hervorzuheben, die in verschiedenen Fachsitzungen oder in den erwähnten neuen Aufsätzen der ungarischen Fachzeitschriften zum Gegenstand besonders lebhafter Diskussion geworden sind.

## **2. Aufbau und Anordnung des Lehrstoffes**

In der Grundschule beruht der Geographieunterricht nach wie vor auf dem Prinzip der Länderkunde, die aber bewußt auch zur Anelgnung von allgemein-geographischen Begriffen bzw. Lernzielen genutzt wird. Im Rahmen der Geographie wird auch weiterhin die ganze Welt behandelt. Während aber in Europa noch alle Länder einzeln betrachtet werden können, muß man sich bei den anderen Kontinenten mit komplexen Übersichten und mit der Darstellung der wichtigsten Staaten begnügen. Dieser Aufbau des Stoffes wurde während der Diskussionen der Reform nie in Frage gestellt. Die ungarischen Lehrer und Wissenschaftler sind offenbar einig darüber, daß das Schulfach Geographie nicht darauf verzichten darf, ein systematisches Bild über die ganze Welt zu vermitteln, das als Gerüst zur Anknüpfung von später erworbenen Informationen dienen kann.

Die Frage "Länderkunde oder allgemeine Geographie" tauchte also - soweit es sich um die Grundschule handelt - gar nicht auf. Um so mehr wurde aber über die Anordnung des Stoffes diskutiert: Früher waren die erdkundlichen Unterrichtsinhalte nach dem Prinzip der konzentrischen Kreise über die Schuljahre verteilt, wobei am Ende des Kurses das Heimatland noch einmal, viel tiefer und ausführlicher behandelt wurde. Die Reform hat diese Reihenfolge fast völlig umgekehrt. Nachdem im Rahmen der Umweltkunde der 5. Klasse einige Grundbegriffe am Beispiel ungarischer Landschaften erläutert sind, werden in der 6. Klasse die außereuropäischen Erdteile, in der 7. Klasse die Sowjetunion und die europäischen Staaten behandelt, während die 8. Klasse auch weiterhin meist der Geographie Ungarns vorbehalten bleibt. Dieser Reihenfolge vom Fernen zum Nahen liegen Argumente zugrunde, nach denen die Bedeutung der Entfernung im Zeitalter des Fernsehens entwicklungspsychologisch anders als früher zu beurteilen sei. Ferner hat man akzeptiert, daß das natürliche Interesse der Schüler an den exotischen, fernen Erdteilen zur Motivation des Lernens der Geographie am Anfang besonders viel beitragen könnte, während die späteren Stufen bessere Möglichkeiten zur gründlicheren Behandlung der für uns wichtigen naheliegenden Räume bzw. des Heimatlandes eröffnen.

Die neue Anordnung des Stoffes erwies sich keineswegs als eindeutiger

Erfolg und wird immer wieder bestritten. Es stellte sich heraus, daß man vom Fernsehen kaum Ansätze für den Erdkundeunterricht erhoffen darf. (Im Gegenteil: erst solide geographische Kenntnisse befähigen die Jugendlichen, sich in der Fülle der Informationen der Massenmedien zurechtzufinden.) Wegen der lebensfremden, schematisch-länderkundlichen Behandlungs- und Betrachtungsweise der Autoren ist es den neuen Schulbüchern nicht gelungen, mit dem Thema der außereuropäischen Kontinente Interesse zu erwecken und die Geographie bei den 11- bis 12jährigen Schülern beliebt zu machen. Diese Erfahrungen reichen jedoch zu einem endgültigen Urteil über die neue Anordnung des Stoffes noch nicht aus.

In den alten Lehrplänen des Gymnasiums hat allgemeine physische Geographie den Stoff der 1. Klasse gebildet, während die die ganze Welt lückenlos erfassende regionale Wirtschaftsgeographie der 2. und 3. Klassen - im wesentlichen auf die Prinzipien der Länderkunde gestützt - eine konzentrische Erweiterung des Lehrstoffes der Grundschule dargestellt hat. Die Reform hat in der 1. Klasse zusätzlich auch die allgemeine Anthropogeographie eingeführt und den auf die Hälfte reduzierten Stoff der regionalen Geographie in der 2. Klasse weitgehend in den Dienst der allgemein-geographischen Lernziele gestellt. Die Unterrichtseinheiten gliedern sich meistens nach Ländergruppen bzw. Großräumen (z. B. Europäische Gemeinschaft, RWG-Länder von Europa, Lateinamerika, Arabische Welt), ohne aber die ganze Welt abzudecken. Bei den individuell erfaßten Ländern (USA, UdSSR, China, Japan, Ungarn) werden die ausschlaggebenden geographischen Faktoren und Zusammenhänge hervorgehoben, nicht dagegen das länderkundliche Schema befolgt. Der Lehrplan und das Lehrbuch der 2. Klasse des Gymnasiums sind auf wiederholte Kritik von Seiten der konservativ gesinnten Lehrer und Fachdidaktiker gestoßen, die für eine Wiederherstellung der separaten Behandlung der einzelnen europäischen Länder plädieren. Es wird u. a. darauf hingewiesen, daß man sich im Gymnasium (wegen der Vergessenheit) auf den geographischen Stoff der Grundschule nicht richtig stützen kann, folglich die Voraussetzungen zum linearen Aufbau des Lehrplans nicht gegeben sind. Andererseits werden das neue Lehrbuch und der Lehrplan auch wegen ihres Mangels an topographischen Inhalten getadelt. Trotz dieser Argumentation ist eine Rückkehr zum alten länderkundlichen Stoff unter den gegenwärtigen Umständen so gut wie ausgeschlossen, da diese Konzeption theoretisch kaum vertretbar und in der zur Verfügung stehenden geringen Stundenzahl sicher nicht ausführbar wäre.

### 3. Der topographische Inhalt des Geographieunterrichts

Am Anfang der 70er Jahre erschien es in Ungarn nicht mehr 'modern', auf den topographischen Teil der geographischen Kenntnisse großen Wert zu legen. Die vorherrschende Auffassung hätte jeden Gedächtnisstoff (Zahlen, Fakten und Namen) am liebsten in die Atlanten und Enzyklopädien verbannt. (Ebenso erging es der Geschichte, wo man zu dieser Zeit versucht hat, die historischen Daten so weit wie möglich beiseitezustellen.) Die Topographie wurde zum Sündenbock der angeblichen Überlastung der Schüler erklärt, und der Unterricht sollte statt Tatsachen die geographischen Zusammenhänge und Prozesse in den Vordergrund stellen.

Das Ergebnis ist - wie man es z. B. anhand der Eingangsprüfungen der Universitäten und Hochschulen beurteilen kann - ein schneller Rückgang der geographischen Kenntnisse gewesen. Langsam wurde klar, daß räumliche Prozesse und Zusammenhänge der Weltwirtschaft bzw. der einzelnen Länder ohne geographische Namen nicht behandelt werden können. Zur allgemeinen

Bildung gehört auch ein topographisches Bescheidwissen über die Erde; erst dadurch wird man imstande sein, die Informationen über unsere sich ständig verändernde Welt aufzunehmen. (Es ist schwer denkbar, daß ein gebildeter Mensch mit Atlanten und Enzyklopädien in der Hand der Tagesschau des Fernsehens zusehen sollte, um die Ereignisse richtig verstehen zu können.) Durch diese Erfahrungen und Überlegungen kam man neuerdings zur Einsicht, daß auf den topographischen Inhalt des Unterrichts doch mehr Wert gelegt werden müßte.

Diese Erkenntnis kommt jedoch im neuen Reformlehrplan gar nicht zum Ausdruck. Der Lehrplan enthält einen systematischen Katalog aller Prozesse, Zusammenhänge und Namen, die im Unterricht erfaßt werden müssen. Im Falle der geographischen Namen unterscheidet der Lehrplan das optimale und minimale Niveau der Anforderungen: z. B. die BR Deutschland ist in dem Lehrplan der Grundschule mit den drei Städtenamen Hamburg, München und Bonn vertreten, von denen nur Bonn zum 'Minimum Level' gehört.

Das niedrige Anforderungsniveau des Lehrplans - das im topographischen Teil des Lernzielkatalogs besonders offenkundig wird - hat heftige Kritik ausgelöst und auch bei den Lehrern eine sehr ungünstige Aufnahme gefunden. Die Zentralanstalt für Erziehungswesen sah sich dadurch gezwungen, im Text der Lehrbücher schließlich doch mehr geographische Namen zuzulassen, als es vom Lehrplan vorgeschrieben ist. Die Kritiker weisen aber auch darauf hin, daß man sich mit der Fähigkeit der Schüler, die geographische Namen - wie es im Lehrplan erwünscht ist - mit der (stummen) Karte in Verbindung zu bringen, nicht begnügen darf. Der Geographieunterricht sollte vielmehr einen reichlichen Inhalt mit diesen Namen verknüpfen und die Schüler befähigen, sich eine richtige Vorstellung über die gelernten Länder, Städte, Flüsse usw. zu bilden. Dieses Lernziel ist heute bei weitem nicht erreicht, woran hauptsächlich die Lehrbücher Schuld sind.

Wie groß ist die Menge der geographischen Namen, deren Kenntnis zur Orientierung auf der Erde und zur Bewältigung des erdkundlichen Lehrstoffes erforderlich ist? Wieviel und welche Namen kann man zur Grundlage der allgemeinen Bildung bzw. der 'europäischen Kultur' rechnen? - Die großen Schwankungen in der Beurteilung des topographischen Inhalts im Geographieunterricht deuten darauf, daß wir auf eine objektive Beantwortung der obigen Fragen noch immer warten müssen. Ein internationaler Vergleich der geographischen Elemente der allgemeinen Kultur könnte in dieser Hinsicht auch sehr aufschlußreich sein.

#### **4. Lehrbuch und Arbeitsheft im ungarischen Geographieunterricht**

Die Auswahl der Medien, die im ungarischen Geographieunterricht eingesetzt werden können, hat sich in den letzten Jahren erfreulicherweise erweitert. Folien- und Diapositivserien wurden für die einzelnen Klassenstufen bereitgestellt, und ein Wandkartenprogramm wurde begonnen, das die gegenwärtig gebräuchlichen, meist deutschen Karten wenigstens zum Teil durch ungarische ersetzen soll. Eine Reihe von Lesebüchern sowie Schulatlanten und Lehrerhandbüchern ergänzten das Mediensystem, dessen Entwicklung bei Lehrern und Fachdidaktikern gleichfalls recht gute Aufnahme gefunden hat. Um so mehr Kritik haben die neuen Lehrbücher und die Arbeitshefte geerntet.

Die Schulbücher kann man in Ungarn für einen fast symbolischen Preis kaufen, und das soll wegen ideologisch-politischen Überlegungen auch

in der absehbaren Zukunft so bleiben. Da aber die staatlichen Subsidien begrenzt sind, muß man sich leider mit der unattraktiven Ausstattung und ärmlichen Drucktechnik sowie mit dem streng beschränkten Umfang der Lehrbücher abfinden. Dasselbe sollte aber für den Inhalt nicht gelten.

Die ungarischen Geographie-Lehrbücher, insbesondere diejenigen der Grundschule, haben sich seit den 60er Jahren mehr und mehr gewandelt. Sie enthalten zahlreiche Fragen und Aufgaben sowie Lesestücke, statistische Tabellen, Diagramme, Fotos und Kartenskizzen, die einen wechsellvollen Einsatz im Unterricht ermöglichen. Dennoch sind diese Bücher keine echten Arbeitsbücher geworden: Ihren wesentlichsten Bestandteil stellen nämlich Ergebnistexte dar, die zum wiederholten Nachlesen und Festigen des Lernstoffes dienen. Diese Texte sind sehr trocken und schematisch, voll mit reinem Gedächtnisstoff abgefaßt.

Die Kritiker der neuen Lehrbücher behaupten, daß ein wesentlicher Teil ihrer Arbeitsmaterialien überflüssig sei; es wäre angebrachter, diese Materialien in andere Medien einzugliedern. So stellte ein bekannter ungarischer Fachdidaktiker fest: "Das Schulbuch will fast alles, manchmal sogar auch den Lehrer selbst ersetzen, während es seine ursprüngliche Funktion kaum mehr erfüllen kann." (FEHÉR 1983). Es ist offenbar, daß der umfangreiche geographische Lernstoff im Unterricht allein nicht zu bewältigen ist. Man kann also auf das selbständige Lernen zuhause nicht verzichten, und das Lehrbuch sollte beim Nachlesen und Einprägen der Kenntnisse größere Hilfe leisten. Die beschreibenden und erklärenden Texte der Lehrbücher, die selbst als Lesestücke nicht abschreckend wirken, scheinen daher auch künftig unentbehrlich zu sein.

Die einheitlichen Schüler-Arbeitshefte wurden in den 60er Jahren im Geographieunterricht der Grundschule eingeführt, was damals als eine bedeutende Errungenschaft begrüßt wurde. In der Zwischenzeit sind aber auch die Nachteile der obligatorischen Anwendung der Arbeitshefte augenscheinlich geworden. Die Fragen und Aufgaben der Arbeitshefte sind oft zu leicht, sie sind den aktuellen Fähigkeiten der Schüler nicht angemessen und erfordern manchmal eine bloß scheinbare Aktivität im Unterricht. Die vorgedruckten Blätter der Arbeitshefte haben oft einen schematischen Ablauf der Stunde zur Folge, und sie bringen die Lehrer von der selbständigen Planung des Unterrichtsprozesses ab. Es wurde mehrfach vorgeschlagen, wenigstens leere Blätter in die Arbeitshefte einzulegen, um damit im Einklang mit den eigenen Vorstellungen des Lehrers z. B. den selbständigen Beobachtungen oder selbst gezeichneten Skizzen der Schüler Raum zu bieten. Diese Idee konnte sich aber bei der Zentralanstalt für Erziehungswesen bis heute nicht durchsetzen.

## **5. Schlußfolgerungen**

Die immer größere Bedeutung der Internationalen Kontakte, die zunehmende Wichtigkeit der Umweltprobleme sowie die neuen Informationsquellen der Massenmedien haben die Notwendigkeit einer allgemeinen geographischen Kultur gesteigert und die Schulgeographie vor neue Aufgaben gestellt. Der Geographieunterricht in Ungarn befindet sich gegenwärtig in einer Zwickmühle zwischen den gewaltigen Aufgaben und dem ständigen Zeitmangel, der durch curriculare Veränderungen hervorgerufen wurde. Um diese Situation meistern zu können, muß man neue didaktische Wege erforschen und die altbewährten Methoden immer wieder überprüfen.

Die obige Auswahl sollte gezeigt haben, daß es zahlreiche offene Probleme in der ungarischen geographischen Erziehung gibt. In manchen Fällen könnte die Richtigkeit der gegenteiligen Meinungen erst durch objektive fachdidaktische Forschungen geprüft und entschieden werden. In einem kleinen Land, wie Ungarn, stehen aber zu diesem Zweck nur recht bescheidene Finanzquellen und wissenschaftliche Kapazitäten zur Verfügung: Auch deshalb muß man ausländische Erfahrungen berücksichtigen. International koordinierte gemeinsame fachdidaktische Forschungsobjekte können zur Lösung gewisser theoretischer und praktischer Probleme des Erdkundeunterrichts einen wertvollen Beitrag leisten.

## Literatur

BALOGH, B. (1984): Einige aktuelle Fragen unseres Erdkundeunterrichts an der Grund- und Oberstufe (ungarischer Text). Földrajztanítás, S. 161 - 179.

FEHÉR, J. (1983): Gedanken über gegenwärtige Probleme des Inhalts und des Lehrplans des Erdkundeunterrichts (ungarischer Text). Acta Univ. Szegediensis, Tantárgypedagógiai Közlemények III, S. 5 - 46.

PROBÁLD, F. (1982): Das Schulfach Geographie in Ungarn. - In: HAUBRICH, H. (Hrsg.) Geographische Erziehung im internationalen Blickfeld, S. 237 - 241. Braunschweig.

PROBÁLD, F. (1984): The Status of Geographical Education in Hungary. - In: ENYEDI, G./PÉCSI, M. (Hrsg.): Geographical Essays in Hungary. S. 339 - 349. IGU Hungarian National Committee, Budapest.

1) Vor einiger Zeit hat Herr Haubrich über 50 Geographiedidaktiker von allen Kontinenten, darunter auch Dr. Ferenc Probáld (Budapest) gebeten, einen Bericht über die dortige aktuelle Theoriediskussion im Fach zur Verfügung zu stellen, um diese Berichte vergleichend zu analysieren und sie zunächst in englischer, später möglicherweise aber auch in deutscher Sprache in einem Buch zu veröffentlichen. Etwa zur gleichen Zeit und unabhängig von Herrn Haubrich bat der Herausgeber von GUID Herrn Dr. Ferenc Probáld, seinen Vortrag auf dem Geographentag Berlin in GUID zu publizieren. Um beiden Anfragen gerecht werden zu können, hat Herr Probáld, zumal sein Geographentagsvortrag im Verhandlungsband des Geographentages veröffentlicht wird, nun diesen Beitrag sowohl Herrn Haubrich als auch dem GUID-Herausgeber zur Verfügung gestellt. Wegen der großen Bedeutung der Kenntnis internationaler Entwicklungen wird dieser Beitrag sowohl in GUID als auch später in dem Werk von Herrn Haubrich veröffentlicht. Ebenso und mit derselben Begründung werden auch einige der weiteren Beiträge, die Herr Haubrich später in Buchform herausbringen wird, im Sinne einer Folge vorab in GUID abgedruckt.

Ann.: H. Haubrich/H. Köck