

Christian Vielhaber

## Perspektiven des GW-Unterrichts. Zukunftsanzeiger oder Bedrohungsszenarien?<sup>1</sup>

christian.vielhaber@univie.ac.at, Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien

eingereicht am: 06.09.2012, akzeptiert am: 03.12.2012

Der Autor zieht rückblickend Bilanz, welche Spuren paradigmatische Veränderungen und der Wandel der Fachdidaktik GW in der Schulpraxis hinterlassen haben. Vergangene und aktuelle bildungspolitische Verordnungen scheitern in der Umsetzung im Unterricht ebenso wie gut begründete fachdidaktische Ansprüche, wenn Lehrer/innen nicht zu Verbündeten gemacht werden können. So rückt die Lehrer/innenbildung ins Zentrum der nötigen zukünftigen Bemühungen, um begründungsfähige und wandlungsfähige Lehrer/innen zu bekommen. Der Verfasser entwirft abschließend Perspektiven für einen zukunftsfähigen GW-Unterricht.

Keywords: Vielperspektivität, Unterrichtspraxis, Alltagsorientierung, Systemtheorie

Looking back, the author sums up the effects of paradigm shifts and changes in geography and economics teaching on the day-to-day practice in schools. Past and present regulations in education policy fail to be implemented successfully in teaching practice unless we manage to take the teachers on board. The same goes for well argued educational standards. The focus of the necessary future efforts must therefore be on teacher training if we want to end up with teachers who are open-minded and capable of arguing their corner. The author ends by suggesting some perspectives for future-proof teaching of geography and economics.

Keywords: multi-perspectivity, classroom teaching, orientation on everyday life, systems theory

### 1 Perspektiven? Was ist das eigentlich?

Perspektiven können interpretiert werden als Orientierungslinien zukünftiger, möglicher und absehbarer Entwicklungen. Selbstverständlich bauen Perspektiven auf einem bestehenden Fundament auf und sind als individuelle Konstrukte zu betrachten, die abhängig sind von jenen Menschen, die sie formulieren, von ihren Interessen, ihrer ideologischen Verankerung, ihren Erfahrungen, ihrer Bildung u. v. a.

Dieser Beitrag über Perspektiven des GW-Unterrichts ist daher ein Produkt meiner sehr persönlichen Einschätzungen, die aber – das wäre meine Hoffnung – durchaus Ausgangspunkte für weiterführende Auseinandersetzungen im Kreis fachdidaktisch Inter-

essierter sein sollten, denn die Schulpraxis schrumpft oder dehnt sich aus je nach der fachdidaktischen Perspektivenbreite der einzelnen Lehrenden.

### 2 Perspektiven des GW-Unterrichts? Das hatten wir doch schon...

Ich möchte damit beginnen, dass mein erster Vortrag, der sich mit Perspektiven des GW-Unterrichts beschäftigt hat, mehr als 35 Jahre zurück liegt. Damals befand sich die Schulgeographie in einem dynamischen Wandlungsprozess, angeleitet durch die Veränderungen, die durch den Paradigmenwechsel im fachwissenschaftlichen Bereich herbeigezwungen wurden – wohlgemerkt, herbeigezwungen, nicht aus selbstbestimmter Einsicht der Lehrenden oder wegen eines grundlegenden Verständnisses all derer, die via Lehrplanentwicklung für die inhaltliche Ausrichtung der Schulgeographie verantwortlich waren. Der Geo-

<sup>1</sup> Dieser Beitrag ist die modifizierte Fassung eines Vortrags, der im Jänner 2012 am Institut für Geographie der Universität Innsbruck gehalten wurde.

graphentag in Kiel im Jahre 1969 steht dafür als heute bereits geographiehistorisches Leuchtfeuer.

Von vielen primär jungen Wissenschaftler/innen wurde die zum langjährigen Paradigma aufgestiegene Länderkunde mit dem Prädikat der Irrelevanz belegt, nicht zuletzt auch deshalb, weil das auf ihrer Grundlage bereit gestellte Wissen keine Forschungsprozesse anleiten konnte, die auf gesellschaftsrelevante Problemstellungen abzielten (vgl. Sitte & Wohlschlägl 1975). Ganz verschwunden aus dem Arbeitsfeld von Geographinnen und Geographen ist die Länderkunde allerdings dennoch nicht, nicht zuletzt, weil heute in einer Zeit zunehmender Reisefreudigkeit länderkundliche Abhandlungen immer wieder nachgefragt werden. Es gibt also einen Markt für länderkundliche Produkte, als Fundament wissenschaftlicher Legitimierung haben sie allerdings ausgedient.

Der oben kurz skizzierte Abgang an die Länderkunde blieb auch für die Schulgeographie nicht ohne Folgen. Themen- und Problemorientierung waren, wie die Arbeiten der Lehrplankommissionen in den 1970er Jahren zeigten, auch die Maßstäbe, an denen sich die Zukunftsfähigkeit des GW-Unterrichtes beweisen sollte – die Länderkunde hingegen verschwand als Begriff aus den Lehrplänen – zumindest aus jenen der AHS.

Um die Lehrenden an den Schulen für diese Weichenstellung zu gewinnen, bedurfte es perspektivischer Entwürfe, die die konkreten Auswirkungen des neuen Denkens für die Praxis des GW-Unterrichts verdeutlichten, und es bedurfte einer charismatischen Persönlichkeit, die sich der Aufgabe unterzog, das Gros der Lehrer/innen mit den neuen Ansprüchen vertraut zu machen. Wolfgang Sitte, der sich dieser Aufgabe stellte, wurde in dieser Ära für viele zur Galionsfigur einer neuen Schulgeographie. Unterstützend wirkte damals auch das Konzept der Lernzielorientierung, weil damit im Unterschied zu den doch ziemlich nebulösen Vorstellungen, was eigentlich die Leistungen der Schüler/innen in einem länderkundlich konzipierten Unterricht sein sollten, deutlich gemacht werden konnte, was exakt gelernt werden sollte.

Wolfgang Sittes Fähigkeit perspektivisch zu denken und sich anderen klar mitzuteilen, war für viele Anlass ihr unterrichtliches Handeln neu zu definieren – für ebenso viele Lehrende war es aber Anlass sich den neuen Herausforderungen gänzlich zu verweigern. Die primäre Ursache dafür lag in der Notwendigkeit vertrautes Lehrterrain aufgeben zu müssen. Es war nämlich für die Schulpraktiker/innen rasch erkennbar, dass ein stetiger, langsamer Wechsel von der gewohnten zur neuen Schulgeographie auf Grund nicht kompatibler Ausgangsbedingungen für „alte“ und „neue“ Lernprozesse weder sinnvoll noch praktisch umsetzbar erschien.

Es war ein glatter Bruch mit der Vergangenheit notwendig. Denn nur dadurch schien es möglich, jene Rahmenbedingungen zu erfüllen, die es erlaubten, die Auswahl von Methoden und Inhalten hinreichend zu begründen. Es war die Geburt einer neuen Fachdidaktik GW. Für die Reformwilligen schien es zu Beginn des schulgeographischen Wandels eine eher leichte Geburt zu sein, denn wer sollte es wohl wagen – so die vorherrschende Ansicht der Erneuerer – sich den besseren Argumenten, die mit dem Eintritt wissenschaftlich abgesicherter Lernprozesse in den Unterricht einhergingen, über einen längeren Zeitraum zu widersetzen?

### 3 Perspektiven: Angebote oder Zwangsverordnungen?

In zahllosen Veranstaltungen der Lehrer/innenfort- und -weiterbildung wurde für die sofortige Bindung von Lernprozessen an didaktische Konzepte plädiert, die ziel-, problem- und handlungsorientiert waren. Theorieorientierung, Problemorientierung, Lebenssituationsorientierung, Handlungsorientierung und Themenorientierung, das waren die deklarierten Ansprüche an eine neue Schulgeographie. Diese wurden allerdings von einem nicht unerheblichen Teil der Lehrkräfte als glatte Kriegserklärung empfunden, weil dadurch ihr traditionelles, länderkundlich orientiertes Verständnis von Schulgeographie in den Grundfesten erschüttert wurde. Das leicht vermittelbare und überprüfbare Wissen über Länder und Leute schien vielen Lehrenden der Kategorie „Unterrichtsstoff“ wesentlich einfacher zuordenbar als Lernziele, die reflektierendes Lernen in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stellten. Wie bereits angeführt, das war vor 35 Jahren. Allerdings zeigten laufende Befragungen von Studierenden am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, dass auch heute noch diese Grundhaltung bei so manchen Lehrpersonen im Schulfach GW unterrichtsbestimmend ist: Perspektivlosigkeit als Perspektive, sozusagen.

Um eine Antwort zu geben, warum diese beharrliche Haltung einen derartigen Bestand aufweist, scheint es erforderlich, noch einmal an den Anfang zurückzukehren, in jene Zeit als die österreichische Schulgeographie ins Wanken geriet und die vermittelten Perspektiven allesamt darauf hindeuteten, dass im GW-Unterricht kein Stein auf dem anderen bleiben würde...

Zum ersten Mal wurde – wie bereits einführend erwähnt – der Anspruch erhoben, dass die Inhalte des GW-Unterrichts theoretisch abzusichern seien, um die bis zu diesem Zeitpunkt dominierende Belieblichkeit von Methode und Inhalt in die Vergangenheit zu

verabschieden (Vielhaber 1981a, 1981b, 1983). Als erstes Bezugskonzept diente die Curriculumtheorie Robinsohns, die sich einsichtig und niederschwellig wie folgt formulieren lässt: Unterricht kann nur dann den Anspruch erheben, bildend zu sein, wenn den Lernenden Qualifikationen vermittelt werden, die es ihnen ermöglichen, für sie relevante Lebenssituationen erfolgreich zu bewältigen. Die daraus resultierende Konsequenz schien eindeutig: Für die Schulgeographie sollte dies die Aufgabe der Länderkunde inklusive topographischer Schwerpunktsetzungen und eine Hinwendung zu einer prägnanten Problem- und Themenorientierung herbeizwingen. Für den Schulunterricht selbst waren folgende Konsequenzen zu erwarten:

- Das länderkundliche Prinzip kann nicht mehr als Grundlage des GW-Unterrichts dienen, weil sie beschreibend, nicht aber problemorientiert arbeitet.
- Die Vermittlung isolierter Fakten in Bezug auf Land und Leute ist als Bildungsziel nicht mehr vertretbar.
- Keine Stundenfüllung mit geographischem Namensgut ohne begründbare Kontexte, das heißt, Topographie soll nie um ihrer selbst willen betrieben werden.

Schon diese drei Aspekte an einen zu erwartenden künftigen schulgeographischen Unterricht skizzieren eine damals in universitären Kreisen von vielen geteilte Perspektive (Sitte & Wohlschlägl 1975). Ein Einschätzungsfehler, den damals so manche Reformen machten, war, dass von ihnen die Meinung vertreten wurde, der oben skizzierte Wandel der Schulgeographie wäre unaufhaltsam, d. h. er müsste quasi zwangsweise eintreten. In den Denkschemata der Reformwilligen war die Möglichkeit der Missachtung eines gesetzlichen Auftrages – immerhin war es Wolfgang Sitte federführend in Kooperation mit anderen Reformkräften gelungen, die curriculumtheoretische Grundlegung des GW-Unterrichts in den Lehrplänen zu verankern – einfach nicht vorgesehen. Doch Österreichs Bildungslandschaft wird nicht durch bloße Gesetzestexte und durch auf akademischem Boden diskutierte Theoriebezüge verändert, dazu bedarf es vor allem einer Lehrer/innenschaft, die für sich Vorteile für ihre Unterrichtsführung erkennen kann. Wenn aber die gewohnte und abschätzbare Bewältigung des schulpraktischen Alltags auf Grund neuer Ansprüche plötzlich schwieriger wird, weil Ungewissheit und Unsicherheit zu unterrichtsbegleitenden Faktoren werden, dann ist Abwehr eine ganz natürliche Reaktion. Das heißt, Bildungsreformen können damals wie heute nur dann erfolgreich durchgesetzt werden, wenn eine deutliche Mehrheit von Lehrer/innen als

Proponenten gewonnen werden kann. Wenn das gelingen soll, müssen die Lehrenden überzeugt werden. Ihr Selbstwertgefühl zu zerstören, indem so ziemlich alles, was sie bisher in den Unterricht eingebracht haben, in Frage zu stellen, hat sich jedenfalls als kontraproduktiv für die Erneuerung des Faches erwiesen.

#### 4 Wenn Perspektiven zu Verordnungen werden...

Das bedeutet, dass wir heute, wenn wir über Perspektiven unseres Faches reden, eine gewisse perspektivische Breite einkalkulieren sollten, die die Bewusstseinsorientierungen der Schulpraktiker/innen, ihre Einstellungen, ihre formalen Absicherungen, ihre Netzwerke, ihr Adaptionsvermögen, ihre Risikobereitschaft etc. mit berücksichtigt. Dazu kommt, dass für Lehrende auch wichtig ist zu erkennen, woher der Wind der Neuerungen weht. Wir haben in der österreichischen Schulgeographie – erkennbar in Schulbüchern und Lehrplänen – deutliche Spuren von fachdidaktischen Konzepten, die auf universitärer Ebene ausformuliert wurden. Begriffe wie Lebenssituationen, Lernziele, Schlüsselprobleme, Zukunftsorientierung, Alltagstauglichkeit, Partizipation, Lebensweltorientierung etc. lassen sich ziemlich einfach bestimmten fachdidaktischen Modellen zuordnen. Sie lassen sich aber auch losgelöst von einer ursprünglichen Bedeutung subjektiv interpretieren. Möglicherweise entwickeln sich dadurch ebenfalls neue Wege des Lernens. Sie mögen zwar nicht unbedingt den ursprünglichen Absichten der (Fach)Didaktiker entsprechen, aber trotzdem kann ein solch unbefangener Zugang zu einem neuen fachdidaktischen Angebot durchaus zu einer Verbesserung einer Ist-Situation führen. Das Positive einer solchen Entwicklung ist klar: Der/die Lehrende stehen nicht unter Sanktionsdruck, es liegt in ihrer Verantwortung neue Überlegungen aufzugreifen und für die persönliche Situation zu adaptieren. Da hinter Neuerungen, die über einzelne Begriffe in den Lehrplänen sichtbar werden, kein zwingender Exekutionsauftrag übergeordneter Stellen steht, ist anzunehmen, dass keine großen Befürchtungen in Bezug auf radikale Veränderungen auftreten und eine Annäherung an Reformgedanken quasi über die Hintertüre der begrifflichen Eigeninterpretation ermöglicht wird.

Ein völlig anderes Gewicht für Lehrende haben Verordnungen, die von außen oder besser gesagt von oben kommen, durch übergeordnete Instanzen kontrolliert werden und deren Nichtbeachtung als veritables soziales Risiko eingeschätzt wird. Es sind bildungspolitische Impulse mit hoher Öffentlichkeitswirksamkeit, die dabei den Schulpraktiker/innen die größten Sorgen machen, weil man sich an ihnen

im Rahmen der Inszenierung des persönlichen Unterrichts nicht so einfach vorbei schwindeln kann. Man könnte auch sagen, dass es sich dabei um Zwangsperspektiven handelt, allerdings mit dem Manko, dass die Lehrenden nicht ausgebildet sind, die entsprechenden Neuerungen auch sinnvoll und effizient umzusetzen. Ein Beispiel wäre die Einführung der kompetenzorientierten Lehrpläne. Der Begriff der Kompetenzorientierung ist dabei kein Zufälligkeitsprodukt, das sich als Versatzstück eines (fach)didaktischen Modells in die Textierung des Lehrplans eingeschlichen hat sondern steht für einen „hochrangigen“ bildungspolitischen Auftrag (52. BG, 19. Juli 2010, 1. §14. Abs. 2 und BGBl II Nr. 174/2012).

Was diese spezielle Kategorie verordneter Neuerungen betrifft, gibt es derzeit klare, seitens der Bildungspolitik artikulierte Forderungen an die Schulpraktiker/innen – eine davon lautet: Kompetenzorientierte Maturafragen! Daran führt kein Weg vorbei. Wie könnten also in Bezug auf diesen formalen Anspruch die Perspektiven künftiger Maturaanforderungen anschauen, die sich trennscharf von den bisher formulierten Aufgabenstellungen unterscheiden sollen?

Ein klarer Anspruch ist, Schüler/innen in Bezug auf die Wirkfelder der Schulfächer kompetent zu machen und das auf der Basis der bereits verfügbaren kompetenzorientierten Lehrpläne. Glaubt man den Protagonist/innen der neuen Kompetenzorientierung, dann hätte man damit den Stein des Weisen gefunden, der sicher stellt, dass die maturablen Ansprüche nicht mehr auf die Reproduktion von singulärem Faktenwissen reduziert werden können. Die neuen Kompetenzerfordernisse bedingen auch zwangsweise entsprechende Fragestellungen. Diese beziehen sich auf erfolgreiche und verantwortungsvolle Problemlösungen in variablen Situationen (vgl. Weinert 2002, 27) und haben daher hochkomplex, differenziert sowie tief- und hintergründig zu sein.

Beispielsweise reicht es im Rahmen einer GW-Matura bei weitem nicht aus, die Klimazonen nach Köppen-Geiger abzufragen sondern die neue Herangehensweise zwingt den/die Fragesteller/in dazu, mehrere Ebenen miteinander zu verknüpfen und als Unterstützung zur Beantwortung der komplexen Fragestellung die entsprechenden medialen Hilfs- und Arbeitsmittel bereit zu stellen. Das sieht auf den ersten Blick gar nicht so unvernünftig aus. Ein Beispiel soll zeigen, wie qualitativ hochwertig eine solch kompetenzorientierte Aufgabenstellung formuliert werden müsste, um wirklichen Kompetenzansprüchen Genüge zu tun:

#### **Beispiel einer kompetenzorientierten Aufgabenstellung in GW:**

Lege auf einer Karte die zonalen Veränderungen der Cs-Klimate nach Köppen-Geiger auf Grund der thermischen und hygrischen Veränderungen der letzten 20 Jahre in Europa/Österreich fest und formuliere eine sachlich korrekte Stellungnahme als Argument, um vor den Folgen einer globalen Erwärmung und deren Auswirkungen auf einzelne Wirtschaftsbereiche/Regionen zu warnen.

Erforderlich sind:

- Eine Karte mit den festgeschriebenen Cs-Klimaten
- Klimadaten der letzten 20 Jahre von ausgewählten Stationen in den bestehenden Grenzbereichen
- Eine Folie als Overlay zur Eintragung der potentiell neuen Zonierung
- Informationen über thermisch-hygrische Mindestansprüche von Leitpflanzen im Cs-Klima
- Schneedeckendauer und Schneedeckenhöhe
- Artikel über Problembeschreibungen direkt von den Veränderungen Betroffener (Bauern, Tourismusmanager etc.)

Ganz ehrlich, ich glaube nicht, dass es eine große Zahl Lehrender an Österreichs Schulen gibt, die in der Lage wären, vergleichbare Aufgaben zu stellen, die der Etikette „kompetenzorientiert“ wirklich entsprechen. Der Haken an der Sache ist nämlich, dass die aktuell Lehrenden – zumindest in GW – in ihrem persönlichen Ausbildungskanon niemals mit den in unseren Lehrplänen ausdifferenzierten Kompetenzbereichen konfrontiert waren, diese also auch nicht wirklich beherrschen. Diesmal haben wir es allerdings mit einer bereits zur Verordnung gewordenen Perspektive zu tun, die sozusagen für alle Schulfächer gültig geworden ist und deren angemessene Umsetzung seitens höherer Bildungsinstanzen als höchst dringlich angesehen wird. Das macht die ganze Angelegenheit heikel.

Was also wäre zu tun, damit unsere derzeit einzige nennenswerte Perspektive nicht jene der faktischen Unveränderlichkeit schulpraktischer Vermittlungsbemühungen bleibt? Der entscheidende Schritt muss meiner Ansicht nach in der Ausbildung gelegt werden, damit positive Veränderungen in der Schulpraxis auch wirklich Platz greifen können. Die bestehende Kultur der Weiter – und Fortbildung hat jedenfalls, wie die bisherigen Erfahrungen für das Fach GW/Wirtschaftsgeographie zeigen keine durchschlagende nachhaltige Wirksamkeit. Das heißt, es müssen die Absolventinnen der Lehramtsstudienzweige im Verlaufe ihres Studiums mit einer derart überzeugenden fachdidaktischen Kompetenz ausgestattet werden, dass

sie nach ihrem Eintritt in die schulische Praxis in der Lage sind, das Totschlagargument, das leider viel zu viele „erfahrene“ Lehrer/innen als Willkommenstext für Junglehrer/innen bereit halten: „Vergesst am besten alles, was ihr an der Universität gelernt habt – wir wissen besser, wie die Praxis funktioniert“, begründet abzuwehren. Im Rahmen der aktuellen Lehrer/innenfortbildung scheint es jedenfalls wesentlich schwieriger Offenheit gegenüber Neuerungen erreichen zu können, als dies im Zuge der universitären Ausbildung möglich scheint. Wenn also Kompetenzorientierung als Bildungsperspektive für Schulen formuliert wird, dann führt wohl kein Weg daran vorbei, auch die universitäre Ausbildung im Rahmen des Lehramtsstudiums kompetenzorientiert auszurichten und das mit Blick auf die in den Lehrplänen der Schulen bereits festgeschriebenen Kompetenzbereiche. Dann könnte das, was in fachdidaktischen Konzepten als problemorientierter Unterricht bezeichnet wird, möglicherweise mit größerem Tiefgang umgesetzt werden, als das bisher der Fall war.

## 5 Problemorientierter GW-Unterricht: Eine systemtheoretische Perspektive?

Nach dem Paradigmenwechsel war die Problemorientierung des GW-Unterrichts eine kaum widersprochene Leitlinie durch die Curricula praktisch aller Schultypen (Haubrich 1977; Meyer 1987). Doch vor lauter Übereinstimmung wurde das Problem mit den Problemen aus den Augen verloren: Sie sind nämlich nicht einfach zu erfassen. Wirklich relevante Probleme sind komplex, schwierig zu analysieren und keinen linearen Lösungen zugänglich. In Analogie zur Stellungnahme des deutschen Rechtschreibverbandes könnte wohl auch der Begriff einer „Fetzengeographie“ im Rahmen der heute üblichen inhaltlichen Auseinandersetzung mit Problemstellungen im GW-Unterricht Verwendung finden. Hans Zehetmaier, der Vorsitzende des Verbandes, bemängelte bereits am Beginn dieses Jahres scharf, dass in der ganz normalen Alltagskommunikation keine ganzen Sätze mehr gesprochen werden und geißelt das Produkt dieser sprachlichen Fehlentwicklung mit dem Begriff der Fetzenliteratur. Wenn sich die ganze Emotionalität einer innigen Sozialbeziehung, so argumentiert er, auf eine „HDL-Botschaft“ (Hab dich lieb) via Handy reduzieren lässt, muss wohl auch die Frage erlaubt sein, ob eine solche „Hab dich lieb“-Aussage jenen Tiefgang hat, der imstande ist, positive Reaktionen und nachhaltige Bindungsgefühle auszulösen (der Standard, 2. Jänner 2012).

Nicht viel anders erscheint die Situation, wenn es darum geht, sich mit einem komplexen Problem im

Rahmen des GW-Unterrichts auseinanderzusetzen. War es früher die sogenannte Briefträger- oder Kreuzworträtselgeographie, die sarkastisch kommentiert wurde, so verdiente sich heute wohl in den meisten Fällen der Umgang mit Problemen im GW Unterricht denselben Sarkasmus. Mit der Notwendigkeit zur didaktischen Reduktion als Argument ist es jedenfalls nicht getan, denn, wie bereits Adorno festgestellt hat, sind Einfachheit und Linearität als Erklärungsansätze dort nicht unbedenklich, wo die Sache kompliziert ist – und eine bloß seichte Problembeschreibung führt eben direkt zur Halbbildung, die ihrerseits keineswegs den halben Weg zur Bildung kennzeichnet, sondern eher als deren Todfeind angesehen werden muss (Adorno 1962, 1970).

Bezogen auf zukunftsfähige Perspektiven des GW-Unterrichts bedarf es also einer grundsätzlichen Änderung im Umgang mit fachlichen Problemstellungen und zwar weg von der meist nicht mehr verhandelbaren Fremdsicht hin zu einer mehrperspektivischen Betrachtung, die Schülerbetroffenheiten und -sichtweisen mit einbezieht. Das aktuelle Zauberwort heißt Kontingenz und dient als Schlüssel für differenzierte, „andere“ Problemannahmen (Rhode-Jüchtern 2011; Schneider 2012). „Kontingenz bezeichnet mithin Gegebenes (zu Erfahrenes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein; es bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen“ (Luhmann 1984, 152). Selbst die Wahrnehmung der Welt ist kontingent. Ein Individuum kann also beispielsweise einen Wald auf eine bestimmte Weise aber auch eben völlig anders wahrnehmen: Einer wird das zu verarbeitende Holz und den Gewinn daraus wahrnehmen, ein anderer die Idylle und das Vogelgezwitscher, für einen dritten mag es eine Klimaxgesellschaft darstellen oder die Voraussetzung ökologischer Balance. Keiner kann von sich behaupten, seine Wahrnehmung und Interpretation sei die einzig mögliche und richtige. Und keiner kann sicher voraussehen, wie der andere diesen Wald nun wahrnimmt aufgrund der Kontingenz des anderen.

Kontingenz beruht also auf Unterscheidungen und Konstruktionen, welche immer so und auch anders sein und gemacht werden könnten. Der Begriff bedeutet insofern eine Negation von Notwendigkeit und Unmöglichkeit. Die prinzipielle Offenheit menschlicher Einstellungen und Handlungen, die zu Komplexität und Unberechenbarkeit führt, soll in manchen Theorien durch eine feste soziale Ordnung überwunden werden.

Erkenntnistheoretisch betrachtet ist Kontingenz das (seinerseits kontingente) Wissen darüber, dass jedes Wissen relativ ist. Absolutes Wissen ist prinzipiell unmöglich: „*Es kann immer auch ganz anders sein*“. Kontingenz hat sich zu einem zentralen Begriff der

Erkenntnistheorie entwickelt und sollte sich künftig auch als wichtiger Ansatz in der Fachdidaktik behaupten können.

Luhmann hat eindrucksvoll argumentiert, dass in sich geschlossene und gleichzeitig universelle Theorien nicht möglich sind, daher ist auch eine gesamtheitliche Problemdarstellung ein Mythos, ebenso wie der Anspruch zumindest in Bezug auf gesellschaftsrelevante Problemstellungen für alle Betroffenen tragfähige Lösungen anbieten zu können. GW hat praktisch zwei Jahrzehnte die Flagge des Problemlösungsfaches vor sich her getragen. Wir haben in den Klassenzimmern die Armut in der Welt erklärt, die Nord-Süd Disparitäten, wir haben Planungsstrategien entworfen, die alles besser machen sollten etc. Fakt ist, wir haben kein einziges Problem von globalen Ausmaßen in seiner Vielschichtigkeit auch nur annähernd durchschaut, geschweige denn gelöst.

Erkenntnisse, die für die Alltagsbewältigung tauglich erscheinen, entstehen vielmehr in selbstreferentiellen Prozessen, auf der Basis bereits längere Zeit verfügbarer Erkenntnisse, die bei den jeweiligen Wissenschaftsbereichen aber auch für Individuen unterschiedlich sind. Daher kommen verschiedene Wissenschaftsbereiche oder Individuen auf der Basis ihrer bisherigen Erkenntnisse zu verschiedenen neuen Erkenntnissen. Das sollte eigentlich bei allen schulpraktischen Vermittlungs-bemühungen mit gedacht werden und letztlich dazu führen, dass reduzierten Erklärungsansätzen mit Alleinvertretungsansprüchen generell eine Absage erteilt wird.

Ein Spezialproblem der Kontingenz ist die doppelte Kontingenz. Sie beschreibt die zunächst scheinbare Unwahrscheinlichkeit von gelingender Kommunikation, wenn zwei Individuen ihre Handlungen jeweils von den kontingenten Handlungen des Gegenübers abhängig machen. Luhmann will die doppelte Kontingenz überwinden durch Kommunikation: Durch Beobachtung des Anderen sowie durch Versuch und Irrtum entsteht im Lauf der Zeit eine emergente Ordnung, die Luhmann „soziales System“ nennt.

Es sollte eigentlich Ziel jeder Bildungspolitik sein, einen Lehr-/Lernverbund (Lehrer/innen und Schüler/innen) zu einem solchen System zu entwickeln – allerdings wäre das vom heutigen Standpunkt aus als eine fast utopische Perspektive zu bewerten. Doch es geht auch bescheidener:

Meine perspektivische Vorschau für GW würde bedeuten, dass bei spezifischen Themen- bzw. Problemstellungen jeder Lernprozess an spezifische Schüler/innenerfahrungen bzw. deren Lebenswirklichkeiten anzudocken hat, um so von der belehrenden zur lernenden Schule zu gelangen (Schmidt-Wulffen 2008; Vielhaber 2007). Als Problem wird nur jener Sachverhalt erkannt, der im Rahmen der Klassengemein-

schaft ein hohes Maß an persönlichen Betroffenheiten auslöst, wobei je nach Sichtweise spezifische Veränderungsnotwendigkeiten konstatiert werden. Beispielsweise legt das Spannungsfeld „Betteln und öffentlicher Raum“ eine Problemdimension offen, an der sich eine Klassengemeinschaft höchst differenziert abarbeiten kann. Marginalisierung, territoriale Verfügbarkeit, Nutzungsrechte, prekäre Einkommensverhältnisse, Bedrohungsszenarien und vieles andere mehr käme wohl zur Sprache – nur, im Schnellverfahren wäre eine sinnvolle und ertragreiche Problemannäherung nicht zu denken, weil eine zeitbegrenzte Stoffvermittlung keine adäquate Strategie wäre, um problemsichtig zu werden.

Ein solches Vorgehen zwänge die Lehrenden ihr Bildungsmonopol aufzugeben, und zur Kenntnis zu nehmen, dass Problempakete immer wieder aufgeschnürt werden müssen, je nach Problemlage, Problemsicht und Problembetroffenheit. Genauso wie wir Welt nicht als fassbare Größe denken sollen, sollten wir auch im Unterricht Problemstellungen nicht als Fertigpakete denken, vor allem deshalb nicht, weil die Wirklichkeit noch viele – von uns nicht antizipierbare – Überraschungen bereit hält und diesen ist nicht mit Rezeptwissen und oberflächlichen Einsichten beizukommen.

Jetzt könnte als Argument für die Inszenierung von GW-Unterricht im Sinne der Kontingenz argumentiert werden, dass Erkenntnisse auf die eine, aber auch durchaus auf eine andere Weise gewonnen werden können, also auch im Rahmen altvertrauter Vermittlungsstrategien. Keine Frage – allerdings, das diesbezüglich Zwiespältige liegt im Diktat der begrenzten Problemsicht, das sich nichtkonformen Zugängen entzieht. Diese verordnete Einfachheit hat ihren Preis. Sie hat beispielsweise auch dazu geführt, dass bis heute die grundlegenden unterschiedlichen Raumdimensionen in GW in der Unterrichtspraxis nicht wirklich zur Kenntnis genommen wurden, weil Mehrperspektivität dem herkömmlichen GW-Unterricht nicht unbedingt immanent ist:

Nach wie vor werden die Inhalte fast exklusiv in Bezug auf den geographischen Raum in die Klassenzimmer transportiert. Projektionen, die sich des Wahrnehmungsraumes bedienen oder des konstruierten Raumes sind rar – und warum? Ganz einfach, weil der weit größere Teil des Lehr-Lernverbundes – die Schüler/innen nämlich – an der Entwicklung des eigentlichen Lernprozesses kaum je aktiv partizipieren können, weil allzu oft als dysfunktional empfunden wird, wenn der Lernprozess durch die Intervention von Schüler/innen in andere Richtungen gelenkt wird, als in jene, die von den Lehrenden vorgesehen ist. Dies erschien mir als nächste wichtige Perspektive eines zukunftsfähigen GW Unterrichts, nämlich

die intendierten Inhalte den Filtern unterschiedlicher Raumkonzepte nicht zu entziehen, weil gerade dadurch interessante und wichtige Fragestellungen in den Blick geraten, die bisher als eher irrelevant vernachlässigt wurden.

Eine weitere Perspektive wäre die Anerkennung der Unvereinbarkeit von Standards und Kompetenzen als Zielsetzungen ein und desselben Lernprogramms. Normierung und Individualisierung kann man auch durch Dekretierung nicht wirklich zusammenzwingen. Standards zielen auf Nachvollziehbarkeit, Objektivierbarkeit, „Gleich-Gültigkeit“ und stellen so etwas wie einen kognitiven Minimalkonsens in Bezug auf jenes Wissen und jene Methodenbeherrschung dar, die zur Erreichung eines definierten Bildungsniveaus notwendig sind. Kompetenzen hingegen sind auf einer Metaebene angesiedelt und stellen als Ergebnisse eines über längere Zeit andauernden individuellen Lernprozesses Qualifikationskategorien dar, die sich als Produkte kombinierter Fähigkeiten, Fertigkeiten und wissensgeleiteter Qualifikationen definieren lassen. Die angedeutete notwendige Individualisierung scheint allerdings nur auf der Basis konstruktivistischer Lernstrategien erfolgreich umsetzbar. Es ist wohl an der Zeit, diesen Widerspruch, der auch immer wieder in laufenden Diskursen auftritt, aufzulösen.

## 6 Finale Folgerungen

Wir wissen, dass offene Unterrichtsformen, konstruktivistisch angeleitete Lernprozesse, außerschulische Lernorte, modulare und damit fächerverbindende Lehr-/Lernambitionen und einiges mehr künftige Bildungskategorien von hoher Relevanz sein werden. Selbstverständlich kann sich auch GW diesen Ansprüchen nicht entziehen. Versuchten die künftigen Repräsentanten unseres Faches, egal ob sie im Bereich Schule oder an Universitäten tätig sind, sich an diesen Ansprüchen vorbei zu schwindeln, könnte das für unser Fach existentiell fatale Folgen haben. Doch es muss ebenso zur Kenntnis genommen werden, dass diese Ansprüche nicht nur einfach als Texthülsen formuliert und von oben dekretiert werden, sie müssen vor allem auch im Sinne nachhaltiger Bildung gelehrt und von den Lehrenden beherrscht werden. Damit sind alle Aus- und Weiterbildungseinrichtungen in die Pflicht genommen, denn wir wissen seit langem – wenn von Lehrenden in der schulischen Praxis etwas als soziales Risiko betrachtet wird, dann hätte das in den wenigsten Fällen die Chance auf eine entsprechende professionelle Umsetzung.

Die Sammelperspektive für eine gelingende Unterrichtspraxis GW muss also heißen: Nur eine wirklich professionelle Ausbildung kann letztlich eine stärkere

Professionalisierung der Lehrenden in der schulischen Praxis sicher stellen. Ob wir dafür bereit sind, wird die Zukunft zeigen. Wir haben schon viel Zeit verloren.

## Literatur

- Adorno, T.W. (1962): Theorie der Halbbildung. In: Horkheimer, M. & T.W. Adorno (Hrsg.): *Sociologica II. Reden und Vorträge* (= Frankfurter Beiträge zur Soziologie 10), 168–192.
- Adorno, T. (1970): *Erziehung zur Mündigkeit*. Suhrkamp, Frankfurt a. M.
- BGBL (2010): Schug I Nr. 112 §14. Abs 2, Wien.
- BGBL (2012): Prüfungsordnung AHS, II Nr. 174/2012 Wien.
- Haubrich, H. et al. (1977): *Konkrete Didaktik der Geographie*. Westermann, Braunschweig.
- Luhmann, N. (1984): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp, Berlin.
- Meyer, H. (1987): *Unterrichtsmethoden*. 1. Bd. Theorie. Scriptor, Frankfurt a. M.
- Robinson, S. (1967): *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Luchterhand, Stuttgart.
- Robinson, S. (Hrsg.) (1972): *Curriculumentwicklung in der Diskussion*. Klett, Düsseldorf.
- Rhode-Jüchtern, T. (2011): *Die andere Intelligenz: Kausalität oder Kontingenz?* Institut für Geographie, Jena.
- Sitte, W. & H. Wohlschlägl (Hrsg.) (1975): *Schulgeographie im Wandel*. Schandl, Wien.
- Schmidt-Wulffen, W. (2008): *Motivation und Unterrichtserfolg durch Mitplanung von Schülern*. Schneider Verlag, Hohengeren.
- Schneider, A. (2012): *Der Zweite Blick in einer reflexiven Geographie und Didaktik – Das Lehrstück „Räumliche Mobilität, Ostdeutschland & die ostdeutsche Provinz*. Dissertation am Institut für Geographie/Didaktik der Geographie der Universität Jena.
- Vielhaber, C. (1981a): Überlegungen zum Thesenanschlag wider das „Dogma“ der Lernzielorientierung in der Schulgeographie. In: *GW-Unterricht* 10, 5–9.
- Vielhaber, C. (1981b): Wer fürchtet sich vor Fachdidaktik? Ein Bericht zum Stand der Fachdidaktik an Universitäten und Höheren Schulen in Österreich. In: *Geographie und ihre Didaktik* 9, 2, 66–77.
- Vielhaber, C. (1983): Grundfragen der Unterrichtsplanung im zielorientierten Geographieunterricht. In: *Geographie und Schule* 25, 1–8.
- Vielhaber, C. (2007): Meine, deine, unsere... Lebenswirklichkeiten als differenziertes Wahrnehmungsproblem. In: Schomaker, C. & R. Stockmann (Hrsg.): *Der (Sach-) Unterricht und das eigene Leben*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.