

Das Foto im Schulbuch

*- ein Arbeitsmittel im Wandel der Lehrplanparadigmen
eine Längsschnittbetrachtung*

BACHELORARBEIT

Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde, Schulpraxis, Mediendidaktik

zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Education (BEd)

an der

Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

vorgelegt von

Kerstin Kolar

Matr.Nr.: 0988896

Themensteller: **Mag. Dr. Christian SITTE**



Baden, März 2012

Kurzzusammenfassung

„Bilder“ bzw. Fotos haben im Geographie- (und Wirtschaftskunde) -Unterricht eine große Bedeutung, da sie in vielfältiger Weise als Wirklichkeitsersatz dienen. Da stets ein Teil des GW-Unterrichts – früher dominierend, aber auch heute noch stark – den „Raum“ in vielfältiger Art und Weise behandelt, werden in der vorliegenden Arbeit „Landschaftsbilder“ in Unterrichtsmaterialien untersucht: Meine Bachelorarbeit zeigt auf, wie sich in den letzten 100 Jahren, insbesondere unter der Lehrplanänderung 1985 und dem damit verbundenen Paradigmenwechsel in Österreich, der Einsatz der Landschaftsbilder in den Schulbüchern verändert hat. Mithilfe einer Literaturanalyse werden die Hintergründe der Veränderung beschrieben und anschließend anhand der Fotoanalyse nachgezeichnet. Erkenntnis der Fotoanalyse ist, dass in den österreichischen Schulbüchern bis 1945 Landschaftsbilder rein illustrativ eingesetzt wurden, während in den 1970er Jahren bereits vermehrt das Bild in Bezug mit Arbeitsaufträgen kombiniert wurde. Auch in den heute in Verwendung stehenden GW-Schulbüchern wird noch immer ein Drittel der Bilder illustrativ eingesetzt. Daher ist es ein Ziel der Arbeit, aus der Analyse eine Dokumentation zu erarbeiten, die Lehrerinnen und Lehrer eine Methodenvielfalt für die Umsetzung eines operativen bzw. handlungsorientierten Unterrichts mit diesem wichtigen Medium aufzeigt.

Summary

Pictures and photographs play a crucial role in geography and economics. That is mainly due to their inherent capability to reflect reality. This work discusses the impact of landscape pictures on teaching materials in geography during the last century, and particularly since the curriculum amendment in 1985. Literature and photo analysis have shown that its designated use has dramatically changed. While in modern textbooks, roughly a third of all landscape pictures are primarily used in combination with exercises; before 1945, such pictures were applied only illustratively. Thus, this work targets the development of a documentation in order to guide teachers in their use of visual aids in both activity-oriented and operational focused school teaching.

Vorwort

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen meines Bachelorstudiums des Lehramts für Hauptschulen in den Fächern Mathematik und Geographie- und Wirtschaftskunde. Impulse für die Themenwahl kamen von meinem Betreuer Mag. Dr. Christian Sitte bereits während der ersten Seminare, da stets Schulbücher verschiedener Jahrgänge verwendet wurden und so mein Interesse geweckt wurde.

An dieser Stelle möchte ich mich bei Mag. Dr. Christian Sitte für sein großes Engagement bei der Betreuung meiner Bachelorarbeit bedanken.

Besonderer Dank gilt meinen Eltern Manfred und Vera, die mir dieses Studium ermöglichen, mir helfend zur Seite standen und stets an mich und mein Können glaubten.

Nicht zuletzt möchte ich meinem Freund Daniel danken, der mich die drei Jahre meines Studiums, die nicht immer einfach waren, begleitete und oft Geduld zeigen musste.

Baden, im März 2012

Kerstin Kolar

Inhalt

1	PROBLEMAUFRISS UND ZIELSTELLUNGEN	8
2	LEHRPLÄNE	10
2.1	Lehrpläne als amtlicher Rahmen des Unterrichts	10
2.2	GW-Lehrpläne in Österreich bis 1985	11
2.3	Der Lehrplan 1985/86 – die große Paradigmenreform zu GW	14
2.3.1	Allgemeine Änderungen.....	14
2.3.2	Ein kurzer Überblick zum Inhalt des LP 1985 und den folgenden Änderungen.	16
2.3.2.1	1. Klasse	16
2.3.2.2	2. Klasse	17
2.3.2.3	3. Klasse	17
2.3.2.4	4. Klasse	18
2.4	Unser heutiger Lehrplan – GW-Lehrplan 2000	18
3	DAS BILD ALS MEDIUM	20
3.1	Arten von Bildern und deren methodischer Einsatz im Unterricht	21
3.2	Terrestrische Bilder, Luftbilder und Satellitenbilder im GW-Unterricht	22
3.2.1	Terrestrische Bilder	22
3.2.1.1	Auswahlkriterien	23
3.2.1.2	Didaktischer Einsatzort von Bildern im Unterricht.....	23
3.2.1.3	Methodische Auswertung von Bildern	24
3.2.2	Luftbilder	25
3.2.3	Satellitenbilder.....	26
3.2.3.1	Didaktische Hinweise für den Einsatz von Satellitenbildern	27
3.2.3.2	Auswertung von Satellitenbildern	29
4	KOMPETENZENORIENTIERUNG IM GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDEUNTERRICHT	30
4.1	Bildungsstandards und Kompetenzbereiche in Geographie und Wirtschaftskunde	30
4.1.1	Kompetenzbereiche, die den Gebrauch von Medien unterstützen	32
4.1.2	Analysespinne für kompetenzorientierte Aufgaben	35
4.2	Funktionen von Bildern	36
4.3	Lernen und Arbeiten mit Bildern – ein sechsstufiger Prozess	37
5	SCHULBUCHANALYSE	39
5.1	Quantitative Analyse	39
5.1.1	GW-Schulbücher bis 1945	40

5.1.2	GW-Schulbücher der 1970er Jahre	41
5.1.3	Unsere heutigen GW-Schulbücher	43
5.2	Qualitative Analyse zu den Methoden.....	46
5.2.1	Fotos in Schulbüchern vor 1945	47
5.2.1.1	Lernbuch der Erdkunde für Bürgerschulen – erster Teil: Das Kartenlesen	47
5.2.1.2	Lernbuch der Erdkunde für Mittelschulen – dritter Teil: Die Niederlande.	48
5.2.2	Fotos in den 1970er Jahren	49
5.2.2.1	WELT und UMWELT 5/6: Der jugoslawische Karst.....	49
5.2.2.2	WELT und UMWELT 5/6: Wein- und Obstbau in Franken.....	50
5.2.3	Fotoarbeit aus unseren heutigen Schulbüchern	51
5.2.3.1	Leben und Wirtschaften 3: Zwischen Zentralalpen und Alpenvorland.....	51
5.2.3.2	Leben und Wirtschaften 3: Granit- und Gneis-Hochland.....	52
5.2.3.3	Leben und Wirtschaften 4: Europa vom Satelliten aus	53
5.2.3.4	Durchblick 1: Arbeit mit Satellitenbildern	54
5.2.3.5	Durchblick 1: Vom Tal zum Gipfel im Spiegel der Karte	56
5.2.3.6	Durchblick 3: Vielfalt der Landschaften	57
5.2.3.7	Durchblick 3: Wir lesen Satellitenbilder	58
5.2.3.8	Durchblick 3: Das Vorland im Osten – die Neusiedler Bucht	59
5.2.3.9	unterwegs 3: Wie Gletscher die Landschaft gestalten.....	60
5.2.3.10	unterwegs 3: Das Klima in Österreich.....	61
5.2.3.11	unterwegs 4: Das Donaudelta – Umweltschutz in Rumänien	62
5.2.3.12	unterwegs 2: Satellitenbild Nildelta und Flussoase- ein Gegenbeispiel.....	63
5.2.4	Ergebnisse der qualitativen Analyse zu den Methoden.....	64
5.3	Methodische Möglichkeiten aus weiteren - unter anderem ausländischen - Schulbüchern	65
5.3.1	Foundation Geography 2: Development in Italy	65
5.3.2	Foundation Geography 3: Rivers in the UK.....	67
5.3.3	Histoire-Géographie 6 ^e : Des paysages ruraux français	69
5.3.4	Histoire-Géographie 6 ^e : La riziculture en Asie	70
5.3.5	Histoire Géographie 6 ^e : Le littoral touristique	72
5.3.6	Histoire Géographie 6 ^e : Réaliser un croquis simple d'un paysage.....	74
5.3.7	Histoire Géographie 3 ^e : Étudier un paysage.....	76
5.3.8	Bergbauern in Osttirol	78
5.3.9	Überblick der Methoden aus ausländischen Schulbüchern	80
6	ZUSAMMENFASSUNG.....	81
7	LITERATURVERZEICHNIS.....	84
7.1	Schulbücher.....	84
7.2	Fachdidaktische Literatur	86

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Analysespinne	35
Abbildung 2: Sechsstufiger Prozess	37
Abbildung 3: Das Kartenlesen1	47
Abbildung 4: Das Kartenlesen2.....	47
Abbildung 5: Die Niederlande.....	48
Abbildung 6: Der jugoslawische Karst1.....	49
Abbildung 7: Der jugoslawische Karst2.....	49
Abbildung 8: Wein-und Obstbau in Franken1	50
Abbildung 9: Wein-und Obstbau in Franken2	50
Abbildung 10: Zwischen Zentralalpen und Alpenvorland	51
Abbildung 11: Granit- und Gneis-Hochland1	52
Abbildung 12: Granit- und Gneis-Hochland2	52
Abbildung 13: Europa vom Satelliten aus1	53
Abbildung 14: Europa vom Satelliten aus2.....	53
Abbildung 15: Europa vom Satelliten aus3	53
Abbildung 16: Europa vom Satelliten aus4.....	53
Abbildung 17: Arbeit mit Luftbildern1	54
Abbildung 18: Arbeit mit Luftbildern3	55
Abbildung 19: Arbeit mit Luftbildern2	55
Abbildung 20: Vom Tal zum Gipfel im Spiegel der Karte1	56
Abbildung 21: Vom Tal zum Gipfel im Spiegel der Karte2	56
Abbildung 22: Vielfalt der Landschaften1	57
Abbildung 23: Vielfalt der Landschaften2	57
Abbildung 24: Wir lesen Satellitenbilder	58
Abbildung 25: Das Vorland im Osten-die Neusiedler Bucht.....	59
Abbildung 26: Wie Gletscher die Landschaft gestalten1	60
Abbildung 27: Wie Gletscher die Landschaft gestalten2	60
Abbildung 28: Wie Gletscher die Landschaft	60
Abbildung 29: Das Klima in Österreich.....	61
Abbildung 30: Donaudelta1.....	62
Abbildung 31: Donaudelta2.....	62
Abbildung 32: Donaudelta3.....	63
Abbildung 33: Satellitenbild Nildelta und Flussoase	63
Abbildung 34: Development in Italy	66
Abbildung 35: Rivers in the UK.....	68
Abbildung 36: Des paysages ruraux francais	69
Abbildung 37: La riziculture en Asie	71
Abbildung 38: Le littoral touristique	73
Abbildung 39: Réaliser un croquis simple d'un paysage.....	75
Abbildung 40: Étudier un paysage	77
Abbildung 41: Bergbauern in Osttirol	79

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stufen einer geographischen Bildkompetenz	34
Tabelle 2: Analysetabelle	39
Tabelle 3: Müllners Erdkunde für Mittelschulen	40
Tabelle 4: Lernbuch der Erdkunde für Bürgerschulen/Mittelschulen	40
Tabelle 5: Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde	40
Tabelle 6: Seydlitz	41
Tabelle 7: Welt und Umwelt	41
Tabelle 8: Aus unserer Welt	42
Tabelle 9: unterwegs.....	43
Tabelle 10: Faszination Erde	43
Tabelle 11: Durchblick	44
Tabelle 12: Leben und Wirtschaften	44
Tabelle 13: Abenteuer GW.....	44
Tabelle 14: Horizonte	44
Tabelle 15: geo-link.....	45

1 PROBLEMAUFRISS UND ZIELSTELLUNGEN

In den letzten Jahren überfluten Medien die ganze Welt, besonders Geographie und Wirtschaftskunde ist davon stark betroffen. Damit stehen dem Geographie - und Wirtschaftskundeunterricht eine vielfältige Reihe an Medien, nicht nur das Schulbuch, sondern auch das Internet, mit beispielsweise Google Earth und Google Maps, zur Verfügung. Neben der Fülle an Medien gibt es jedoch große Unterschiede im Einsatz von Fotos im GW-Unterricht.

Die Bachelorarbeit soll insbesondere Landschaftsbilder untersuchen, denn in Geographie- und Wirtschaftskunde ist „Raum“ noch immer ein Teil der Unterrichtsinhalte. Da die Klasse nicht alle durchgenommenen Themen und die damit verbundenen Teile der Erde selber erleben kann, dient das Bild im GW-Unterricht als Wirklichkeitsersatz.

Die Veränderung der Lehrpläne von den länderkundlichen zu den seit 1985 aufkommenden themen- und lernzielorientierten Lehrplänen hat die Gewichtung der Bildinhalte verändert, trotzdem ist das Landschaftsbild ein wichtiger Teil unserer GW-Schulbücher. Eihgehend mit der Zielorientierung sind auch Kompetenzen hinzugekommen, die immer wichtiger werden.

Für die Arbeit entscheidend sind die Bilder der Schulbücher als Leitmedium des Unterrichts, obwohl heute eine Reihe anderer Medien zur Verfügung steht. Denn jede Schülerin und jeder Schüler besitzt im Normalfall ein GW-Schulbuch und daher soll dieses methodisch wertvoll genutzt werden.

Die Bachelorarbeit soll folgende Fragen untersuchen:

- Wie wurden, und wie werden Fotos und Abbildungen unter den unterschiedlichen Lehrplanparadigmen in Geographie und Wirtschaftskunde der letzten 100 Jahre eingesetzt?
- Wie änderte sich aufgrund der Lehrplanänderung 1985 bzw. 2000 die Auswahl an Fotos?
- Welche methodischen Unterschiede lassen sich bei der Darstellung der beiden Hauptbereiche „Landschaft“ und „Mensch“ feststellen und welche Möglichkeiten zeigt uns die fachdidaktisch – methodische Literatur noch?

Ziel dieser Bachelorarbeit ist ein inhaltlicher und methodischer Vergleich der Fotos in Schulbüchern der letzten 100 Jahre, der ein Verlauf aufgezeigt, wie sich die Methoden und der Einsatz zum stärker sozialwissenschaftlich geprägten Unterricht verändern.

Um den Einsatz von Fotos in Schulbüchern der letzten 100 Jahre analysieren zu können, erfolgt zuerst ein Studium der Literatur, um das Thema fachdidaktisch einordnen und abgrenzen zu können. Die Längsschnittanalyse der Schulbücher soll den Wandel aufzeigen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf jenen Methoden, die für die Bildanalyse angeboten werden. Das Bewertungsschema dazu ist abgeleitet von den Forderungen eines operativen bzw. handlungsorientierten Unterrichts.

Die Bachelorarbeit beabsichtigt eine Dokumentation aufzuzeigen, die präsentiert welche methodischen Möglichkeiten der Lehrperson zur Verfügung stehen, um Fotos im GW-Unterricht operativ einsetzen zu können.

2 LEHRPLÄNE

Das folgende Kapitel soll als Einstieg in die Problemstellung meiner Arbeit Aufschluss darüber geben, was Lehrpläne sind und wie sich bezüglich meiner fachdidaktischen Fragestellung diese in den letzten 100 Jahren verändert haben. Der Wandel der Lehrpläne und der damit verbundene Paradigmenwechsel hat großen Einfluss auf die Auswahl, Inhalte und Platzierungen der Fotos im Schulbuch.

2.1 Lehrpläne als amtlicher Rahmen des Unterrichts

Im Schulorganisationsgesetz wurde 1962 verankert, dass Lehrpläne zentrale Verordnungen sind. Diese werden im Bundesgesetzblatt der Republik Österreich und im Verordnungsblatt des Bundesministeriums veröffentlicht.¹

Das Schulunterrichtsgesetz gibt die rechtlichen Vorgaben und Rahmenbedingungen für den Lehrplan in § 17 (1) vor:

„Der Lehrer hat in eigenständiger, verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule zu erfüllen. In diesem Sinne und entsprechend den Bestimmungen des Lehrplans der betreffenden Schule hat er unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, eine gemeinsame Bildungswirkung der Gegenstände anzustreben.“²

Lehrpläne sind somit verbindliche Dokumente, die vom Staat bzw. dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur als Verordnung herausgegeben werden und nach Schulart, Unterrichtsgegenstand und Klasse unterschiedlich gegliedert werden. Die heutigen, modernen Lehrpläne richten sich nach Zielsetzungen und Themengebiete, im Gegensatz zu den traditionellen Lehrplänen, die sich überwiegend nach Inhalten richteten.³

Weiters wird zwischen „Minimal“- und „Maximal“-Lehrplänen unterschieden. Der „Minimal“-Lehrplan wurde mit dem GW-Lehrplan 2000 eingeführt und beinhaltet nur jene

¹ Vgl. SITTE Ch. 2001a, S.212-222

² SchUG, BGBl. Nr. 472/1986

³ Vgl. SITTE Ch. 2001a, S.212-222

Themen und Ziele, die von allen Lehrenden unterrichtet werden müssen. Diese verbindlichen Lehrinhalte sind im Kernbereich verankert, der zwei Drittel der Unterrichtszeit ausmacht. Neben dem Kernbereich gibt es den Erweiterungsbereich, der den Lehrenden große Freiheiten bietet, denn die Inhalte werden standortspezifisch und nach Aktualität von den Lehrern und Lehrerinnen eigenständig gewählt.

Die davor geltenden „Maximal“-Lehrpläne verfügen über mehr Lerninhalte, als in einem Unterrichtsjahr durchgenommen werden können. Daher gibt der Lehrplan einen Rahmen vor, aus dem die Lehrer/innen die Inhalte wählen und die Schwerpunkte des Schuljahres selbst gewichten.⁴

2.2 GW-Lehrpläne in Österreich bis 1985

Die Lehrpläne für Erdkunde der Hauptschulen der Jahre 1907, 1928, 1946 und 1963 sind ähnlich aufgebaut, abgesehen davon, dass 1907 in der Bürgerschule, die die Vorgängerschule der Hauptschule war (Reform 1928), nur drei Klassen in der Unterstufe unterrichtet wurden. Bereits der Name des Unterrichtsfaches „Erdkunde“ verrät, dass in der Zeit bis 1985 der Mittelpunkt des Faches die beschreibende Schulländerkunde war.⁵

Bis in die 1950er Jahre, der Nachkriegszeit, bewährte sich das Konzept der Schulländerkunde, das aus der Endphase des 19. Jahrhunderts übernommen worden war. Die Schüler/innen sollten nach dem „Prinzip der konzentrischen Kreise“, also vom regional Nahen zum Fernen, Staaten und Landschaften kennenlernen und so sich auf der Erde orientieren können. Mit dem Schulgesetz 1962 wurden die ersten Schritte zur Veränderung des Erdkundeunterrichts gelegt, denn das Fach wurde in „Geographie und Wirtschaftskunde“ umbenannt. Geographie und Wirtschaftskunde sollte daher durch den zusätzlichen Bildungsauftrag die Schüler/innen auch zu einem ökonomischen Leben und einem volkswirtschaftlichen Verhalten anleiten. Es gab jedoch Probleme bei der Durchführung dieses neuen GW-Unterrichts, denn die wirtschaftskundlichen Inhalte wurden in der Regel additiv einzelnen Staaten zugeordnet und die Schüler/innen mussten abermals Anhäufungen von Wirtschaftsmerkmalen und Definitionen auswendig lernen. Weiters waren einige Lehrer/innen der Meinung, dass die Schüler/innen der Sekundarstufe I noch nicht dazu bereit

⁴ Vgl. SITTE Ch. 2001a, S.212-222 und SITTE Ch. 2001c, S.9 f.

⁵ Vgl. SITTE Ch. 1989, S.538 f. und SITTE Ch. 2011, S.252 f.

wären, über den Mechanismus der Wirtschaft zu erfahren und unterrichteten daher dies nur in der Oberstufe.⁶

Bereits in den Lehrplänen der 1960er kam der Begriff „exemplarisches Prinzip“ als Hinweis für die durch die Klassenlehrer/innen durchzuführende Auswahl und Gewichtung der Lerninhalte dazu.

„Der Begriff des „exemplarischen Lehrens und Lernens“, d.h. die Überwindung ungeistiger Stoffanhäufung durch die Auswahl einer beschränkten Zahl geeigneter Themen, und der Verzicht auf unergiebig Sachverhalte.“⁷

Der Schwerpunkt des Erdkundeunterrichts soll nicht mehr das Auswendiglernen von Namen und Daten der Staaten sein. Das exemplarische Prinzip verlangt nach „*Mut zur Lücke*“⁸, das bedeutet, dass die Lehrer/innen sich das Unterscheidungsvermögen für geographisch relevante und irrelevante Inhalte aneignen müssen. Wocke verlangt, dass der Unterricht vom Gegenstand selbst ausgehen soll, also induktiv zu sein habe.⁹

Genau aber verlange das „exemplarische Prinzip“ neben diesen Fundamenteinsichten auch fachdidaktische Methodenzugänge im Unterricht miteinfließen zu lassen. Betrachtung, Nutzung, Analyse von Landschaftsbildern gehören damit im Geographieunterricht dazu.¹⁰

Die Schulversuche anfangs der 1970er Jahre versuchten ein lernzielorientiertes Konzept, das durch Denkanstöße aus dem Ausland nach Österreich getragen wurde, aufzustellen. Im Vordergrund sollte nicht mehr das reine Faktenwissen, sondern das Erwerben von Fähigkeiten und Fertigkeiten stehen. Für die Sekundarstufe I hatte dies zur Folge, dass nun Themen statt Länder in den Lehrplänen nach lernpsychologischen und zeitlich passenden Aspekten aufgeteilt wurden. Daraus resultierend wurden – bis auf die dritte Klasse – die Themen der jeweiligen Klasse anhand von Beispielen an verschiedenen Erdteilen behandelt. Den Lernenden wurde somit Einblick in das Zusammenspiel von Geographie und Wirtschaft gegeben.¹¹

⁶ Vgl. BRUNOTTE, GEBHARDT u.a. 2002, S.298-299 und RINSCHÉDE 2003, S.117-119

⁷ WOCKE 1963, S.332-333

⁸ WOCKE 1963, S.334

⁹ Vgl. RINSCHÉDE 2003, S.118-119 und WOCKE 1963, S.332-334

¹⁰ Vgl. HAUBRICH 2006, S.267 f.

¹¹ Vgl. SITTE W. 1978, S.1-3

„Die neue Lehrstoffverteilung GW 5-8 ist somit nicht nur lernzielorientiert, sondern auch thematisch konzipiert und erfüllt damit die zwei Bedingungen, die man heute an ein modernes geographisches Curriculum stellt. Die überwiegend auf Lebenssituationen abgestimmten Themen artikulieren meist schon von außen die Fragestellungen bzw. das Problem und ermöglichen zwanglos die Integration ökonomischer, sozialer, politischer und räumlicher Aspekte“¹²

Auch der Frontalunterricht wurde in den Hintergrund gestellt und die Lehrer/innen sollen verstärkten operativen GW-Unterricht erleben. Die Schüler/innen sollen aktiv lernen, indem sie zeichnen, schreiben, Bilder aufnehmen usw.. Für den operativen GW-Unterricht ist auch der Einsatz von Medien erforderlich, dabei soll nicht auf Dias und Folienserien verzichtet werden.¹³

In den Lehrzielen für den Unterricht der Sekundarstufe I sind folgende Fertigkeiten verankert:

Die Schüler/innen sollen Kenntnis über Österreich haben und einen Weltüberblick unter Einbeziehung der Landschaften, der Bevölkerung und der Wirtschaft bekommen. Die Länder wurden bis 1985 nach dem „Prinzip der konzentrischen Kreise“, also vom regional Nahen zum Fernen, ausgewählt. Weiters sollten die Lernenden das Sonnensystem verstehen und wissen, wie die Erde am Globus dargestellt wird. In der ersten Klasse wurde bis 1985 das Heimatland Österreich und die Bundesländer unterrichtet. Das wichtigste Thema waren in der ersten Klasse bis zur Reform 1985 die Landschaften Österreichs, wobei auf das Klima, die Gewässer, die Oberflächen- und Bodenerscheinungen eingegangen werden soll. In der zweiten und dritten Klasse wurde der Fokus zuerst auf die Nachbarländer Österreichs, dann auf die übrigen Staaten Europas gelegt. Als wichtig sind jene Länder angesehen worden, die auf Österreich einen wirtschaftlichen und kulturellen Bezug haben. Allmählich wurden auch die anderen Kontinente betrachtet. In der vierten Klasse wurden jene Erdteile unterrichtet, die noch nicht in den anderen Klassen vorgekommen sind, wesentlich waren dabei auch die Weltmeere. Auch das Thema Österreich wurde abschließend wieder aufgenommen und diesmal aber unter wirtschaftlichen Aspekten betrachtet. Alle vier Schulstufen hindurch wurden die Themen „das Gradnetz“ und „das Sonnensystem“

¹² SITTE W. 1978, S.3

¹³ Vgl. SITTE W. 1978, S.3

unterrichtet. Weiters wurde in den Lehrplänen ausdrücklich erwähnt, dass außer den Lehrgängen auch Bilder den Schüler/innen die Realität vor Augen führen sollen.¹⁴

Somit hatte damals das Landschaftsbild – wie noch gezeigt werden soll – eine dominierende Stellung.

2.3 Der Lehrplan 1985/86 – die große Paradigmenreform zu GW

2.3.1 Allgemeine Änderungen

Die Schulversuche in den Siebzigerjahren und die damit gewonnenen Einsichten brachten in den Achtzigerjahren den Paradigmenwechsel und der „Geographie- und Wirtschaftskunde“-Unterricht wurde geschaffen. Der Lehrplan 1985/86 brachte neue Grundsätze, die den Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht weiterentwickeln sollten.¹⁵

„Sein Bildungsauftrag lautete, Motive und Auswirkungen, Regelmäßigkeiten und Probleme menschlichen Handelns in den beiden zum Teil eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen „Raum“ und „Wirtschaft“ sichtbar und verständlich zu machen. „Geographie und Wirtschaftskunde“ wurde damit zu einem doppelpoligen Zentrierfach unter dem Gesichtspunkt der politischen Bildung.“¹⁶

Die erste und zentralste Änderung ist, dass nun der Mensch, der in Raum und Wirtschaft agiert, im Mittelpunkt des Unterrichts steht; dies führt auch zum neuen gesellschaftsorientierten Handlungskonzept, das den Menschen als ökonomisch handelndes und hinterfragendes Lebewesen darstellt. Der GW-Unterricht soll daher den Lernenden Einsicht in das Wechselspiel von kulturellen, materiellen Gegebenheiten und wirtschaftlichen Handlungen geben. Ziel ist es, dass die Schüler/innen durch weltweite, aber auch lokale Beispiele die Wirklichkeit erfahren und daher auch Schlüsse über ihr zukünftiges und eigenständiges Leben ziehen können. Damit einhergehend, dass nun der Mensch im Zentrum des Unterrichts steht, tritt die Schulländerkunde in den Hintergrund. Die Didaktik vom Prinzip der konzentrischen Kreise wird verworfen, denn die Schüler/innen sind täglich durch die Medien im Kontakt mit der ganzen Welt. Daher ist es auch verständlich, dass die Lernenden größeres Interesse für die fernen und ihnen noch nicht bekannten Gebiete der Erde haben.

¹⁴ Vgl. SITTE Ch. 1989, LP-Doku

¹⁵ Vgl. SITTE Ch. 1989, S.98 f. und SITTE Ch. 1989, S.137 f.

¹⁶ SITTE W. 2001b, S.223

Mit dem Lehrplan 1985/86 bekommt daher die Topographie eine neue Rolle. Der Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterricht soll nicht mehr nur räumliche Orientierung vermitteln, sondern Topographie mit Wirtschaft vereinen, denn ohne Topographiekennntnisse würde kein GW-Unterricht gelingen. G. Kirchberg versteht unter dem Begriff Topographie, die „Fähigkeit zur Orientierung“. Er unterteilt diese in drei Lernfelder: Das erste Lernfeld dient zum Aufbau von topographischem Wissen in Form von Namen und Lagen von Ländern, Gebieten, Gebirgen und Gewässern. Das zweite soll bewirken, dass topographische Ereignisse thematisch und räumlich eingeordnet werden können, wie zum Beispiel die Klimazonen. Das dritte Lernfeld soll die Schüler/innen dazu befähigen, sich orientieren und selbständig handeln zu können, ein Beispiel dafür wäre der Umgang mit dem Atlas.¹⁷

Die Lehrer/innen sollen daher insbesondere durch den Einsatz von gezielten Methoden bei den Schüler/innen solche Topographiekennntnisse nachhaltig aufbauen. Durch den Einsatz von zusätzlichen topographischen Übungen soll immer wieder ein topographisches Grundgerüst geformt werden, das zuerst grobmaschig (Kontinente, Meere, Pole, Äquator,...) ist und stetig verdichtet wird. Dazu werden Themen immer wieder aufgegriffen und eingeordnet. Demzufolge kann ab dem GW-Lehrplan 1985/86 in jeder Schulstufe jeder Kontinent, jede Region, jede Bevölkerung etc. unterrichtet werden. Weiters ist stets auf den Leitsatz *„Topographische Begriffe sollen aber nie um ihrer selbst willen gelernt, sondern immer mit bestimmten Sachverhalten bzw. Fragestellungen verbunden werden“*¹⁸ als wichtige methodische Handlungsanweisung hinzuweisen.¹⁹

Der Lehrplan ist somit nicht mehr nur auf Einheiten, die sich nach Landschaften richten, aufgebaut, sondern er ist in sechs bis acht Themenkreise pro Klasse gegliedert, in denen der Mensch im Mittelpunkt steht. Im Vordergrund stehen darin die Zielsetzungen, in denen auch festgelegt ist, welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse sich die Schüler/innen aneignen sollen. Der Lehrplan 1985/86 gibt den Lehrenden noch einen Rahmen vor, Beispiele die vor den Zielen damals noch im Lehrplan angeführt sind, sind daher nicht verpflichtend, sondern eine Illustration. Außerdem schreibt der Lehrplan keine Unterrichtsformen vor und bietet den Lehrenden die freie Wahl der Methoden und Medien.²⁰

¹⁷ Vgl. ANTONI & SITTE W. 1985, S.59

¹⁸ SITTE Ch. 2011, S.254

¹⁹ Vgl. SITTE Ch. 2011, S.254-255

²⁰ Vgl. SITTE Ch. 2011, S.254-255

Der Lehrplan 1985 ist auch in Form von Lernrampen aufgebaut. Die erste umfasst die fünfte und sechste Schulstufe, in der sich die Schüler/innen eine Basis an Wissen und Fertigkeiten aneignen. Die Themen sollen den Lernenden Einsicht in die Diversität der Menschen und deren Leben geben, wobei in der ersten Klasse österreichische und globale Beispiele aus ländlichen Gebieten und in der zweiten Klasse aus städtischen Gebieten ausgewählt werden, sodass die Schüler/innen die Unterschiede zwischen ländlichem und städtischem Leben vergleichen können und Regelmäßigkeiten erkennen können. Die darauf aufbauenden Lernrampen folgen dem „Prinzip der zunehmenden Komplexität“ und nicht mehr dem „Prinzip der konzentrischen Kreise“ wie früher. Die Inhalte und Fertigkeiten der ersten Lernrampe werden wiederholt, vertieft und ausgebaut, wobei in der dritten Klasse Beispiele aus Österreich und in der vierten Klasse globale Beispiele gewählt werden. Auf diese Weise sollen die Schüler erdräumliches und ökonomisches Handeln verstehen und beurteilen lernen. Mithilfe des Prinzips der zunehmenden Komplexität wird auf die jeweils dem Alter entsprechenden kognitiven Fähigkeiten der Schüler/innen eingegangen.²¹

2.3.2 Ein kurzer Überblick zum Inhalt des LP 1985 und den folgenden Änderungen

Die Auflistung bedeutender Themenkreise des Lehrplans 1985/86 soll verdeutlichen, wie stark sich der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht vom „alten“ Erdkundeunterricht der Jahrzehnte davor unterscheidet. Zentrale Gesichtspunkte der Lehrplanänderung sind: Der Mensch steht im Mittelpunkt des GW-Unterrichts, die Wirtschaft erhält mehr Bedeutung und die Themen werden nach dem Prinzip der Komplexität ausgewählt, was wiederum bedeutet, dass die Themen der dritten und vierten Klasse auf jene der ersten und zweiten Klasse aufbauen. Damit erreichte man eine bessere Verbindung des „G“ mit dem „W“.

2.3.2.1 1. Klasse

In der ersten Klasse sollen die Schüler/innen nach wie vor mit dem ersten Themenkreis „Ein Blick auf die Erde“ mithilfe von Luftbildern und dem Atlas einen Überblick über die Erde und deren Erscheinung bekommen und den Umgang mit dem Atlas festigen. Bereits beim zweiten Themenkreis „Wie Menschen in unterschiedlichen geographischen Räumen leben“ sind die Kürzungen bemerkbar. Die Schüler/innen sollen anhand unter-

²¹ Vgl. SITTE W. 2001b, S.223-247

schiedlicher Erdteile unterschiedliche Lebensarten der Menschen kennenlernen. Das Ziel ist, dass die Schüler/innen wissen, welche Gegensätze es auf der Welt gibt. Zentrale Fragen sind: Wie gelangen Menschen zu Nahrung und wie ernähren sie sich? Welche Kleidung besitzen sie? Wie wohnen die Menschen? Mit dem Lehrplan 1985/86 tritt der Mensch merklich in den Mittelpunkt. Mit den zusammenhängenden Themenkreisen „Wie Menschen den Boden landwirtschaftlich nutzen“ und „Wie Menschen Rohstoffe gewinnen und Energie erzeugen“ werden Geographie und Wirtschaft miteinander deutlicher als früher verbunden unterrichtet, denn der Geographieunterricht als „länderkundliche Landschafts- bzw. Staatenbeschreibung“ soll nicht mehr alleine stehen. Konträre Beispiele sollen die Schüler/innen dazu bringen, Regelmäßigkeiten zwischen Natur- und Kulturbedingungen von Leben und Wirtschaften auf verschiedenen Erdteilen zu erkennen.²²

2.3.2.2 2. Klasse

Die Themenkreise der zweiten Klasse beziehen sich gänzlich auf die Neuerung des Lehrplanes, indem der Mensch im Mittelpunkt steht. Hauptthema ist das städtische Leben.

2.3.2.3 3. Klasse

In der dritten Klasse wird Österreich unterrichtet, wobei auch die Landschaften wieder eine wichtige Position haben. Die Schüler/innen sollen unterschiedliche Gebiete Österreichs, aber auch Österreich als Ganzheit mithilfe von Bildern und Karten genauer kennenlernen. Die Lehrer/innen haben darauf zu achten, dass so oft wie möglich Atlas- und Kartenarbeit, auch mit großmaßstäbigen Karten, eingesetzt wird. Unter dem Aspekt Umwelt- und Naturschutz wird dennoch wieder Bezug auf den Menschen genommen. Mit der Erarbeitung des Themenkreises „Wohnen in Österreich“ sollen die Schüler/innen das bereits in der ersten und zweiten Klasse durchgenommene städtische Leben mit dem ländlichen Leben vergleichen und erweitern. Anhand von Karten soll den Schüler/innen bei „Unterwegs in Österreich“ verdeutlicht werden, dass die Landschaften oft ausschlaggebend für die Lage der Verkehrswege sind. Außerdem hat die wirtschaftliche Entwicklung großen Einfluss auf den Ausbau von Verkehrswegen. „Die Verflechtung Österreichs mit dem Ausland“, „Vom Geldausgeben und Geldanlegen“ und „Das Ergebnis des gemeinsamen Wirtschaftens“ soll

²² Vgl. ANTONI & SITTE W. 1985, S.60-67

den Lernenden die wirtschaftliche Seite des Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterrichts anhand von Österreich näher bringen.²³

2.3.2.4 4. Klasse

Aufbauend auf das Thema „Landschaften Österreichs“ wird in der vierten Klasse Europa unterrichtet, die Schüler/innen sollen anhand von Karten verstehen, dass einige Landschaftsformen nicht nur in Österreich auftreten. Neben der Gliederung Europas nach geographischen, wirtschaftlichen und politischen Gegebenheiten wird Augenmerk auf die Wirtschaft Europas gelegt, wobei ausdrücklich eine länderkundliche Behandlung vermieden werden soll.²⁴

2.4 Unser heutiger Lehrplan – GW-Lehrplan 2000

Mit dem Lehrplan 2000 sollte die Kooperation der Unterrichtsfächer verbessert werden. Grundsätzlich blieb bei der Lehrplanänderung 2000 das 1985 eingeführte Paradigma erhalten. Zentraler Gesichtspunkt blieb „Der Mensch steht im Mittelpunkt“. Der Lehrplan 2000-Text wurde geschaffen und vereinfacht, was aber nicht unbedingt zu methodischen Klärheiten führte. Auch die Lehrerbegleithefte zur Schulbuchgeneration nach 2000 nahmen im Umfang und insbesondere in ihren nun großteils eingesparten fachdidaktischen und methodischen Teilen stark ab. In der Regel sind sie fast nur mehr Lösungshefte.²⁵

Grund für die Lehrplankürzung 2000 war die ministerielle Forderung „Kern- und Erweiterungsbereiche“²⁶ anzuführen. Stellt der Lehrplankernbereich dar, so muss jede Lehrkraft nun den Erweiterungsbereich selber festlegen. Der so formulierte Kernbereich deckt zwei Drittel der Lerninhalte eines Schuljahres ab und ist für alle Schüler/innen der Sekundarstufe I identisch. Zudem gibt es im allgemeinen Teil des Lehrplans 2000 einige allgemeine Hinweise für alle Fächer.

²³ Vgl. ANTONI & SITTE W. 1988, S.28-37

²⁴ Vgl. ANTONI & SITTE W. 1988, S.38-47

²⁵ Vgl. Das dicke Lehrerbegleitheft von AUMAYR u.a. (1985): Lehrerbegleitheft „Lebensräume“. Wien: Ed. Hölzel

²⁶ Vgl. SITTE Ch. 2001c, S.9 f.

Der Erweiterungsteil hingegen soll standortbezogen erfolgen und beinhaltet laut dem Allgemeinteil des Lehrplans folgende Bereiche:

- regionale und lokale Gegebenheiten
- Bedürfnisse, Interessen und Begabungen der Schüler/innen
- Lernfortschritte der Klasse (Bedarf an Vertiefung, Übung usw.)
- individuelle Schwerpunkte der Lehrperson
- materielle und personelle Ressourcen
- autonome Lehrplanbestimmungen²⁷

Im 2000er GW-Lehrplan-Text ist am Ende nur der Passus „Die Inhalte des Erweiterungsbereiches werden unter Berücksichtigung der Bildungs- und Lehraufgabe, sowie der didaktischen Grundsätze festgelegt“ zu finden (siehe Bestimmungen im allgemeinen Teil).

Umgekehrt lassen aber die allgemeinen Hinweise – auch gerade was einen operativen Einsatz von Bildern betrifft – durchaus vieles ableiten. Sie münden aber auch fast zwangsläufig in die seither an Intensität zunehmende Debatte um eine verstärkte Kompetenzorientierung. Dass Medienbereiche wie Bilder in diesem Zusammenhang eine noch stärkere Bedeutung zugesprochen bekommen, wird in Kapitel 4 gezeigt.²⁸

²⁷ Lehrplan 2000, BGBl. Nr. 134 Vdg. vom 11. Mai 2000, Teil 2

²⁸ Vgl. ATSCHKO 1996, S.35-43 und SITTE Ch. 2001c, S.9 f. und SITTE W. 2001b, S.226-231

3 DAS BILD ALS MEDIUM

Heute können sich Lehrer/innen und Schüler/innen ein GW-Buch ohne farbige Bilder – die erste farbige Schulbuchreihe war Seydlitz²⁹ - nicht mehr vorstellen, doch es dauerte bis Mitte des 20. Jahrhunderts, bis das Bild diesen Status erreicht hatte. Viele Jahre war der Atlas für Lehrer/innen das vorherrschende Instrument im GW-Unterricht. Um 1850 gab es in den GW-Schulbüchern zwar Abbildungen, zum Beispiel zur Astronomie, doch Landschaften oder gar Menschen wurden nicht abgebildet. Etwa fünfzig Jahre später, um 1900, konnte das Bild mehr an Bedeutung gewinnen, da der Buchdruck billiger wurde. Dennoch forderte Harms 1895: „*Das Bild muß gleichberechtigt neben die Karte treten.*“³⁰ Das Landschaftsfoto kam erst mit dem Auftreten von Bildpostkarten in den Unterricht. Nach den beiden Weltkriegen ermöglichten auch Farbdias, die die Lehrer/innen aus Urlauben mitbrachten, Erdräumanschnitte wiederzugeben. Das Bild im Schulbuch hilft dem GW-Unterricht die reale Welt darzustellen, da Exkursionen und Lehrausgänge zu bestimmten Orten oft nicht möglich sind.³¹

In den 1970er und 1980er Jahren kamen farbige Overhead-Transparente dazu. Folienmappen mit Foto-Overhead-Folien hatten in fast allen Schulen einen Markt und große Verbreitung. Die wichtigste Fachdidaktik-Zeitschrift in Österreich, „GW-Unterricht“ brachte, seit dem Jahr 1983, beginnend mit Heft 16 (Schrägluftbild Großvenediger, vergletschertes Hochgebirge – aus einer sbz-Transparentmappe) regelmäßig Beispiele.³²

Später hatten Verlage CD-ROMs mit Bildangeboten zu ihren Buchauflagen im Angebot, wie etwa von Westermann die CD zu „Weltreise 3“³³, die jedoch nur Powerpoint-Präsentationen mit Fotos beinhaltet, die illustrativ eingesetzt werden können.

Ähnlich enttäuschend ist die geo-link CD-ROM³⁴, welche dem Schulbuch beigegeben ist, ausgestattet. In ihr werden praktisch alle, in der fachdidaktisch-methodischen Literatur

²⁹ SITTE Ch. 1986, S.232

³⁰ SITTE W. 2001a, S.45

³¹ Vgl. SITTE W. 2001a, S.45-48

³² Vgl. GW-Unterricht-Inhaltsverzeichnisse in den jeweiligen „10er“ Heften, bzw. am www.gw.eduhi.at bei „Medien“

³³ RABL & TRAWÖGER 2009

bekannten, operativen Bildnutzungsmöglichkeiten außer Acht gelassen. Einer beeindruckenden Bilderfülle stehen nur höchst simple „drag-and-drop“ Funktionen gegenüber (etwa einem Foto den Begriff „Klamm“ zuzuordnen – eine vergebene Chance „Bildkompetenzen“ (JAHNKE 2012/2011) zu entwickeln!).

Heute stehen jedem Lehrer und jeder Lehrerin zusätzlich zu den eigenen Bildern auch eine große Vielzahl von Bildern im Internet zur Verfügung – etwa wenn man an das von Satellitenbildern ausgehende weitere Bildmaterial bei Google Earth und Google Maps denkt. Bei diesen, heute über Beamer bzw. digitalem Whiteboard leicht in jeden Klassenraum hereinholbaren Medien, stellt sich aber noch immer (wie schon bei der Jahrzehnte zurückliegenden Welle der Overhead-Transparent-Mappe) die wesentliche Frage: Wie setze ich als Lehrer oder Lehrerin diese wertvolle Medienart nicht nur illustrativ, sondern im Sinne eines operativen, kompetenzorientierten Unterrichts zweckmäßig methodisch ein?

3.1 Arten von Bildern und deren methodischer Einsatz im Unterricht

Ein erster Blick sei auf das immer und leicht verfügbare Bild geworfen: „Bilder“ in Schulbüchern sind stets im Unterricht präsent, da jeder Schüler und jede Schülerin aufgrund der Schulbuchaktion ein eigenes Schulbuch hat.

Das Schulbuch bietet ein breites Spektrum an Arten von Bildern, die im Unterricht eingesetzt werden können. Diese werden auch Steh- oder Papierbilder, im Gegensatz zu den Laufbildern, wie zum Beispiel Fernsehsendungen, genannt.³⁵

Da alle Schüler/innen ein Schulbuch besitzen, haben Stehbilder oft einen größeren Nutzen im Unterricht im Gegensatz zu Filmmedien, da diese bereits subjektiv dargestellt werden und die Meinung der Schüler/innen bereits beeinflusst wird. Außerdem haben die Lehrenden keinen Einfluss auf den Film, die Inhalte können nur schwer abgeändert werden, auch passt sich der Film nicht an die Bedürfnisse der Lernenden an, denn die Sehgeschwindigkeit und die Methoden und Ziele sind vorgegeben.³⁶

Das Stehbild hingegen kann in verschiedenen Unterrichtsformen, wie im Frontalunterricht, aber auch im handlungsorientierten Unterricht, also in Partner-, Gruppenarbeiten, Statio-

³⁴ KLAPPACHER 2009

³⁵ Vgl. BRUCKER 2006, S.173-206

³⁶ Vgl. BRUCKER 2006, S.180

nenbetrieben und dergleichen eingesetzt werden. So kann jede Schülerin und jeder Schüler in angepasster Geschwindigkeit die Bilder betrachten und die jeweiligen Arbeitsaufträge erfüllen. Voraussetzung ist, dass der/die Lehrende jene Bilder ausgewählt hat, die aussagekräftig sind und einen Erkenntnisgewinn ermöglichen.³⁷ Durch den Einsatz von Medien im Unterricht kann sich der/die Lehrende aus dem Mittelpunkt zurückziehen und die Lernenden zum selbstständigen Arbeiten anregen. Die Schüler/innen sollen selbstständig das Bild betrachten, beschreiben und beurteilen.³⁸

In diesem Kapitel werden Luftbilder, Satellitenbilder und terrestrische Bilder näher betrachtet, ihre Charakteristika und deren methodischer Einsatz aufgezeigt.

3.2 Terrestrische Bilder, Luftbilder und Satellitenbilder im GW-Unterricht

Aufgrund meiner Fragestellung möchte ich zwischen verschiedenen Bildarten, die bei Landschaftsabbildungen vorkommen, Unterschiede kurz skizzieren. Insbesondere Luft- und Satellitenbilder haben in den letzten Jahren mehr an Bedeutung gewonnen. Diese lassen sich nicht nur in Schulbüchern finden, sondern auch im alltäglichen Leben, wie zum Beispiel in Zeitungen oder im Internet (zum Beispiel Google Earth und Google Maps).

3.2.1 Terrestrische Bilder

Terrestrische Bilder werden in der Literatur auch Bodenaufnahmen oder Standbilder genannt und werden von einer Person, die auf dem Boden steht, aufgenommen. Sie sind schon früh in GW-Schulbüchern zu finden, oft auch aus erhöhter Position (Berg). Die Hauptaufgabe von terrestrischen Bildern ist es, bei Landschaften Informationen und einen allgemeinen Eindruck zu geben.³⁹

³⁷ Vgl. SITTE W. 2001a, S.52-53

³⁸ Vgl. BRUCKER 2006, S.174

³⁹ Vgl. RINSCHDE 2003, S.323

3.2.1.1 Auswahlkriterien

Den Lehrenden sollen folgende Kriterien helfen, um eine Auswahl von terrestrischen Bildern im GW-Unterricht zu finden. Hier wird nach der Zusammenfassung der Didaktik bei UTB von RINSCHEDÉ⁴⁰ gegliedert:

Die Ziel- und Inhaltsorientierung verlangt von einem Bild, dass es nicht nur einen geeigneten Ausschnitt der Erde wiedergibt, sondern auch die Schüler/innen zu einem kompetenten Raumverhalten anleitet.

Bilder müssen die Formalstruktur erfüllen, dies bedeutet, dass Bilder zu Beginn des Medienverbundes eingesetzt werden, da Beziehungen und Fortschritte leichter erkennbar sind. Nach und nach werden weitere Medien in den Unterricht eingebaut.

Ein weiteres Kriterium ist die Perspektive, denn Bilder sind immer subjektiv und erst wenn den Lernenden bewusst ist, was die Subjektivität in diesem Bild ist, kann das Bild bewertet werden. Elementar ist, dass die Lehrer/innen ihren Lernenden vermitteln, dass jedes Foto subjektiv ist, aber dennoch die reale Welt abbildet.

Die Medienadäquanz verlangt, dass Bilder visuell-statische Inhalte vermitteln, im Gegensatz zu Filmen, welche visuell-dynamische Inhalte vermitteln.

Das Kriterium der Adressatengemäßheit fordert, dass die Lehrer/innen prüfen welche Bilder für die jeweilige Altersstufe unter Einbezug des Vorwissens der Schüler/innen geeignet sind.

Bilder sollen die Sozialisationsfunktion ausüben, dies bedeutet, dass die Schüler/innen in Partner- oder Gruppenarbeiten mit Bildern arbeiten.

Das letzte Kriterium, die Anschaulichkeit, strebt danach, dass Bilder nicht als Veranschauligungsmittel, sondern als Arbeits- und Anschauungsmittel eingesetzt werden.

3.2.1.2 Didaktischer Einsatzort von Bildern im Unterricht

Vorweg ist zuzusagen, dass Bilder in allen Phasen einer Unterrichtseinheit eingesetzt werden können, es kommt jedoch darauf an, welche Inhalte und Aufgaben sie dabei erfüllen sollen. RINSCHEDÉ⁴¹ vertritt folgende Gliederung:

⁴⁰ 2003, S.324-325

⁴¹ 2003, S.326-327

Als Einstieg einer Stunde sollen die Lehrer/innen mit ihnen an das Wissen der Schüler/innen anknüpfen.

Wenn der Einstieg als Information über das kommende Thema stattfinden soll, sollen die Leitfragen und Lernziele für die Lernenden ersichtlich sein.

Wenn jedoch der gewählte Einstieg problematisierend sein soll, sollen sich die Schüler/innen mit der Problematik auseinandersetzen und über deren Inhalte diskutieren.

In der Erarbeitungsphase geben Bilder eine Übersicht über die Inhalte der Unterrichtseinheit und Informationen zur Problemlösung.

Bilder können zur Wiederholung und Festigung in der Sicherungsphase eingesetzt werden.

In der Transferphase sollen die erlangten Einsichten des Bildes auf andere Gebiete übertragen und verknüpft werden. So sollen geographische Gemeinsamkeiten und Unterschiede erarbeitet werden. Darin ist auch inkludiert, dass – auch wenn das in der Praxis bislang seltener erfolgt – Bilder auch bei der Leistungsfeststellung eingesetzt werden können. Hier könnten die Schüler/innen sowohl aus dem Unterricht gewohnte Operationen tätigen, als auch auf neuen Bildern bekannte Sachverhalte transferieren.

3.2.1.3 *Methodische Auswertung von Bildern*

Um mit den Lernenden Bilder erarbeiten zu können, ist es wichtig, dass diese gezielt dazu angeleitet werden und so eine Struktur verinnerlichen. Diese Methode um Fotos auszuwerten, ist angelehnt an die von HAUBRICH⁴² und THEISSEN⁴³, wobei zu beachten ist, dass dieses zehnstufige Schema je nach Klasse und Können modifiziert werden kann.

In der ersten Phase betrachten die Schüler/innen still das Foto, alle sollen die Chance haben, sich eigene Gedanken zu bilden.

Als nächstes folgen Spontanäußerungen, die Schüler/innen erzählen, was ihnen aufgefallen ist und notieren Stichworte dazu.

Die dritte Phase verlangt, dass die einzelnen Bildelemente analysiert werden, dazu kann das Bild in Vorder-, Mittel- und Hintergrund eingeteilt werden. Bei Luft- und Senkrechtbildern empfiehlt es sich, ein Raster über das Foto zu legen.

⁴² 1995, S.56-59 und 2001, S.11 f.

⁴³ 1986, S.257-270

In der vierten Phase sollen die Schüler/innen die Bildinhalte bezeichnen. Da Kinder Bilder meist anders deuten als Erwachsene, ist es hilfreich, wenn Begriffe neben dem Foto angeführt stehen und die Schüler/innen diese nur zuordnen müssen.

Als nächstes setzt die Lehrperson gezielte Fragen ein, sodass die Schüler/innen weitere, noch verborgene Inhalte des Bildes erfassen.

In der sechsten Phase versuchen die Schüler/innen mithilfe ihres Vorwissens die Bildinhalte einzuschätzen, um Strukturen zu finden.

Anschließend überprüfen die Lernenden das Aufgezeigte und verwerfen dies unter Umständen, wozu ihnen der Lehrer oder die Lehrerin zusätzliche Informationen gibt.

In der achten Phase versuchen die Schüler/innen die Lokalität des Bildes durch Angaben, wie zum Beispiel Bauten, Vegetation, oder Erscheinung der Menschen, herauszufinden. Danach werden die Bildinhalte wiederholt und durch einen Arbeitsauftrag gefestigt.

Zuletzt kann unter Umständen auch die Absicht des Fotografen analysiert werden.

3.2.2 Luftbilder

Luftaufnahmen geben Ausschnitte der Erdoberfläche wieder, die mithilfe von Fotografie oder elektromagnetischer Strahlung von einem Flugzeug aus maximal 30 Kilometer Höhe gewonnen werden. Luftbilder lassen sich nach Aufnahmewinkel und Art der elektromagnetischen Strahlen unterteilen.⁴⁴

Wenn nach der reflektierten elektromagnetischen Strahlung unterschieden wird, ergeben sich zwei Arten von Bildern: Das eine Bild gibt die Realität, die wir wahrnehmen können in Form von Farb- und Schwarzweißbildern wieder. Die zweite Bilderart ermöglicht die Darstellung von „Bildern“, die an sich für das menschliche Auge nicht sichtbar sind. Darunter fallen Mikrowellenbilder, Infrarotbilder und Thermalinfrarotbilder.⁴⁵

Weiters kann nach dem Aufnahmewinkel differenziert werden. So ergeben sich zwei Bilderarten, unter anderem die Schrägluftbilder und die Senkrechtluftbilder. Ein Schrägluft-

⁴⁴ Vgl. RINSCHÉDE 2003, S.328

⁴⁵ Vgl. RINSCHÉDE 2003, S.328

bild entsteht, wenn aus einem Flugzeug schräg nach unten fotografiert wird. Dadurch lässt sich ein Ausschnitt der Erde dreidimensional darstellen und Landschaftsstrukturen werden deutlich. Der Nachteil von Schrägluftbildern ist, dass diese verzerrt sind, da der Maßstab vom Vordergrund zum Hintergrund des Bildes stark abnimmt. Bei Senkrechtbildern hingegen ist der Maßstab innerhalb eines Fotos gleich, da diese senkrecht durch die Bodenluke eines Flugzeuges aufgenommen werden. Methodisch sind die den terrestrischen Aufnahmen ähnelnden Schrägluftbilder für die Schüler/innen zunächst leichter zu lesen.⁴⁶

Der Einsatz von Luftbildern im GW-Unterricht hat einige methodische Vorteile, von denen sowohl Lehrer/innen als auch Schüler/innen profitieren. Da das Luftbild Ausschnitte der Erde wiedergibt, aber keine Beschriftung hat, muss zugleich der Atlas zur Arbeit herangezogen werden und die Schüler/innen verbessern auch ihre Kartenkompetenz. Weiters können aus solchen Luftbildern Strecken und Flächen abgemessen bzw. errechnet werden. In Bezug auf mein Bachelorarbeitsthema ermöglichen Luftbilder, die zu verschiedenen Zeitpunkten aufgenommen wurden, außerdem noch den Vergleich und helfen die Veränderung der Landschaften deutlichen zu machen. So können landwirtschaftliche Nutzung und durch Verkehr belastete Gebiete sichtbar gemacht werden. Auch die Bauweisen von Gebäuden lassen auf das Baujahr schließen – etwa wenn in der zweiten Klasse zeitliche unterschiedliche Stadtansichten nebeneinander genützt werden.⁴⁷

3.2.3 Satellitenbilder

Satellitenbilder geben Teile der Erdoberfläche wieder, die Daten dafür werden von Satelliten, Raumschiffen oder Raumstationen im Weltall gesammelt. Mittels elektromagnetischer Strahlung werden die Strahlen eines beobachteten Objektes reflektiert und mithilfe von Sensoren empfangen. Diese Daten werden gespeichert und auf der Erde zu Bildern mit Echt- oder Falschfarbendarstellung entwickelt. Da Satellitenbilder senkrecht aufgenommen werden, sind sie der Karte ähnlich. Satellitenbilder lassen sich nach folgenden technischen Eigenschaften unterscheiden: Nach der Bodenauflösung (Pixel), nach der spektralen Auflösung, also ob es sich um ein Thermalbild, Infrarotbild, ein Radarbild oder Bilder des sichtbaren Lichts handelt. Weiters kann nach dem Aufnahmezeitpunkt und der Größe des Ausschnitts differenziert werden. Angesichts der Farbe kann zwischen Echtfarbbildern und

⁴⁶ Vgl. GERBER & REUSCHENBACH 2007, S.69 und RINSCHEDI 2003, S.328

⁴⁷ Vgl. SCHALLHORN 2007, S.109-110

Falschfarbbildern unterschieden werden. Auch die Bildinformation, also ob das Satellitenbild digital oder analog aufgenommen wird, wird in Betrachtung gezogen.⁴⁸

Das Satellitenbild ist das einzige Medium, das die Phänomene der Erdoberfläche sichtbar machen kann. Weiters stellt es Gegebenheiten anschaulicher als andere Bilder dar und hat eine motivierende Position im Unterricht. Satellitenbilder verlangen von den Betrachtenden, dass sie räumliches und sachliches Denken verknüpfen. Zuletzt ermöglicht das Satellitenbild eine Verbindung verschiedener Maßstäbe.⁴⁹

3.2.3.1 *Didaktische Hinweise für den Einsatz von Satellitenbildern*

Da es verschiedene Satellitenbilderarten gibt, müssen die Lehrer/innen darauf achten, dass sie Satellitenbilder auswählen, die für den Unterricht geeignet sind. Dazu formuliert BREITBACH⁵⁰ sechs Klassifikationen für eine didaktische Satellitenbildklassifikation, die jeweils einen anderen Schwerpunkt für den Unterricht aufweisen:

Das Übersichtsbild zeigt jene Strukturen der Erde, die für die Menschen ersichtlich sind. Das thematische Bild hingegen bildet einen gezielten Ausschnitt der Erde ab, der durch spezielle Aufnahmetechniken herbeigeführt wurde.

Weiters wird zwischen motivierenden und anschaulichen Bildern unterschieden.

Satellitenbilder können auch in Form von Zeitreihen und über den Einsatz von Computern im Unterricht vorkommen.

Bei diesen sechs Klassifikationen muss jedoch weiters nach der Komplexität differenziert werden. Satellitenbilder mit hoher Komplexität bringen einen hohen Zeitaufwand im Unterricht mit sich und erfordern weitere Begleitmedien.

Das Satellitenbild dient daher als Leitmedium einer Unterrichtseinheit. Im Gegensatz dazu gibt es Bilder mit geringer Komplexität, die wenig Aussagekraft haben und für die Schüler/innen leicht zu verstehen sind – etwa wenn gut strukturierte Küstenlinien zur Orientierung sichtbar sind.

Diese Satellitenbilder können daher als Sequenzen im Unterricht eingesetzt werden und füllen nicht eine gesamte Stunde.

⁴⁸ Vgl. BREITBACH 1996, S.34-35 und GERBER & REUSCHENBACH 2007, S.67-69 und RINSCHÉDE 2003, S.32

⁴⁹ Vgl. BREITBACH 1996, S.28

⁵⁰ Vgl. BREITBACH 1991, S.194-212 und BREITBACH 1996, S.26-39

Der Einsatz von Satellitenbildern im Unterricht führt jedoch auch Probleme mit sich, da diese oft nicht richtig im Unterricht eingesetzt werden. Oft werden Satellitenbilder überinterpretiert, das heißt, dass Informationen, die durch Bildtexte gegeben werden, aber gar nicht auf dem Bild erkennbar sind, hineininterpretiert werden. Weiters gehen Lehrpersonen oft zu genau ins Detail, Satellitenbilder müssen aber nicht komplett analysiert werden. Auch wird die Eigenschaft der Karte, deren Inhalte deutlich sind, auf das Satellitenbild übertragen, was jedoch zu Enttäuschungen im Vergleich zu anderen Bildarten führt. Daher müssen Lehrer/innen beim Einsatz von Satellitenbildern darauf achten, dass diese für Kinder geeignet sind, denn die Farben auf diesen können verfälscht sein, die Satellitenbilder verfügen über keine Signaturen und die Schüler/innen können erst ab einem bestimmten Alter Farben mit Sachverhalten, wie zum Beispiel blau mit Wasser, verknüpfen.⁵¹

Neuere Schulatlanten versuchen erste Schritte in eine andere Richtung zu gehen. In Hölzels „Großer Kozenn-Atlas“⁵² wird bei einem Satellitenbildmosaik Österreichs auf Seite 14/15 auch über Typenlandschaften eine Art Signaturschlüssel mitgeliefert.

Das war beim ersten österreichischen Unterstufenatlas von Freytag und Berndt von 1979 noch nicht der Fall. Zur Illustration aber waren ihnen unten jeweils ein beschreibender Text und eine Kartenskizze beigelegt. Dieser Atlasverlag hatte übrigens schon in seinem „Neuen Schulatlas“⁵³, der überzeugend an Hauptschulen eingesetzt wurde, in einem Voratz (S.6-17) vierundzwanzig ausdrucksstarke Schrägluftbilder zu österreichischen Landschaften für den Unterricht zur Verfügung gestellt, wie sie damals noch in keinem Schulbuch vorhanden waren. In dem oben erwähnten Unterstufenatlas von Freytag und Berndt wurden sechzehn dieser Schrägluftbilder mit entsprechenden Kartenausschnitten kombiniert.

Internetergänzungen heutiger Atlanten – wie etwa die bei diercke.de – kombinieren die im Internet abgebildeten und kommentieren Kartenausschnitte mit ausschnittsgleichen Google Earth- und Google Maps-Ausschnitten, die man online in der Klasse via Beamer und interaktivem Whiteboard nutzen kann.

⁵¹ Vgl. BREITBACH 1996, S.39 und RINSCHKE 2003, S.330-331

⁵² Ed. HÖLZEL 2011

⁵³ FREYTAG & BERNDT 1967

3.2.3.2 Auswertung von Satellitenbildern

Da der Umgang mit Satellitenbildern für die Schüler/innen etwas komplexer ist, formuliert BRUCKER⁵⁴ drei Schritte zur Auswertung von Satellitenbildern.

Im ersten Schritt, der „vorbereitenden Auswertung“, sollen die Schüler/innen das Satellitenbild so vorbereiten, um mit diesem weiterarbeiten zu können. Dazu muss festgestellt werden, wie das Foto aufgenommen wurde, also in welcher Himmelsrichtung die Aufnahme ausgerichtet ist, damit zum Vergleich eine Karte herangezogen werden kann. Als nächstes sollen die Schüler/innen mithilfe einer Karte verifizieren, wo sich das Bild auf der Karte befindet. Von großer Bedeutung ist, um welche Art von Satellitenbild es sich handelt, denn, falls es sich um eines in Falschfarbendarstellung handelt, müssen die Lehrer/innen die Schüler/innen zum Umgang mit diesen anleiten. Bei Satellitenbildern, die viel Relief aufweisen, muss darauf geachtet werden, dass der Schatten der Aufnahme in Richtung des Beobachters fallen, da der Reliefeindruck sonst in umgekehrter Form betrachtet wird. Da auf Satellitenbildern kein Maßstab angegeben ist, sollen die Schüler/innen durch das Vergleichen mit Karten die Größe des Satellitenbildes einordnen. Weiters ist der Zeitpunkt der Bildaufnahme zu berücksichtigen, denn sowohl die Jahreszeiten, als auch die Tageszeit haben Auswirkungen auf die Erscheinung des Satellitenbildes.

Im zweiten Schritt, der „systematischen Auswertung“, beschreiben die Schüler/innen, was sie auf dem Satellitenbild erkennen können und ordnen die erfassten Bildinhalte. Zusätzlich werden Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bildinhalten gedeutet. Hilfreich dabei sind zur Festigung auch Arbeitsblätter mit Strukturlinienskizzen.

Im letzten Schritt, der „Darstellung der Auswertungsergebnisse“, festigen die Schüler/innen die Erkenntnisse zum Satellitenbild in Form von Kurzreferaten oder Hefteinträgen.

⁵⁴ Vgl. BRUCKER 2006, S.179

4 KOMPETENZORIENTIERUNG IM GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDEUNTERRICHT

Bereits an der Vielzahl an Funktionen von Bildern ist unschwer zu erkennen, dass sich durch den Paradigmenwechsel auch die Anforderungen an die Schüler/innen verändert haben. Denn zu Beginn des 20. Jahrhunderts diente das Foto im Schulbuch zur Illustration von Landschaften, zuerst schwarzweiß, später auch farbig. Damals waren Fotos noch aufwändiger herzustellen, das Fernsehen war noch nicht erfunden und das Reisen war teuer, daher wussten die Schüler/innen auch nicht, wie zum Beispiel der Regenwald aussieht. Durch die heutige Medienüberflutung wissen die Schüler/innen, welche Erscheinung ferne Erdteile haben. Damit einhergehend hat sich die Aufgabe des GW-Unterrichts weiterentwickelt. Durch die Flut an Massenmedien, die sich in den letzten 20 Jahren stark verdichtet hat, sind die Lehrenden geforderter denn je geeignete Medien für den Unterricht auszusuchen. Die Medienpädagogik verlangt von den Lehrer/innen, dass sie dieser Medienüberflutung, durch methodisch und didaktisch wertvoll genutzte Bilder, entgegen wirken. Ziel ist es, die Lesekompetenz von Bildern zu fördern und dadurch soll diese schrittweise zu einer Basiskompetenz in Geographie und Wirtschaftskunde werden. Obwohl das Foto im GW-Unterricht neben der Karte von Beginn an große Bedeutung hatte, zeigen Untersuchungen, dass das Bild oft nur illustrativ genutzt wird und diverse methodische Verwendungszwecke fehlen.⁵⁵

4.1 Bildungsstandards und Kompetenzbereiche in Geographie und Wirtschaftskunde

In den letzten Jahren wird in den Lehrplänen, im Bildungsministerium, in Zeitschriften und in Konferenzzimmern der Fokus auf „Kompetenzen“ gelegt. Doch was sollen Kompetenzen in Bezug auf den Unterricht bedeuten?⁵⁶ Es ist anzumerken, dass Kompetenzen in Deutschland bereits verankert sind, dieses Modell ist aber auch für Österreich von Nutzen, wenn man diese für den operativen bzw. handlungsorientierten Unterricht verwendet.

⁵⁵ Vgl. HIEBER & LENZ 2007, S.43

⁵⁶ Vgl. STENGELIN 2011, S.20

Unter Kompetenzen verstehen wir „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen und variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁵⁷

Die in den Bildungsstandards verankerten Kompetenzen legen fest, wie der GW-Unterricht über die Bundesländer hinweg stattfinden soll. Bildungsstandards sind daher Ausgangspunkt für die Erarbeitung von Lehrplänen, wobei diese die Lehrpläne nicht ersetzen sollen. Die Lehrpläne sollen den Weg vorgeben, wie die Bildungsstandards erreicht werden können.⁵⁸

Die Deutsche Gesellschaft für Geographie legt folgendes fest: „Bildungsstandards sind Festlegungen zu Kompetenzen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen, wenn wichtige Bildungsziele als erreicht gelten sollen. Kompetenzen und Standards beschreiben also hier anzustrebende Lernergebnisse der Schüler bis zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses.“⁵⁹

Diese Kompetenzen sollen die Schüler/innen anleiten, nicht nur die natürlichen und sozialen Verknüpfungen der Geschehnisse der Welt zu verstehen, sondern auch eine verantwortungsvolle Handlungsfähigkeit aufzubauen. Um eine geographische Allgemeinbildung zu erreichen, stellt die Deutsche Gesellschaft für Geographie folgende sechs Kompetenzbereiche, die Überschneidungen aufweisen, zusammen:⁶⁰

Der erste Kompetenzbereich umfasst das „Fachwissen (F)“, welcher von den Schüler/innen verlangt, dass sie die Wechselbeziehungen zwischen den Menschen und deren Lebensraum verstehen.

Die räumliche „Orientierung (O)“ beinhaltet, dass die Lernenden über ein topographisches Wissen verfügen und sich durch den Einsatz von Karten im geographischen Raum orientieren können.

⁵⁷ WEINERT 2002, S.27 f.

⁵⁸ Vgl. LENZ 2007, S.12

⁵⁹ DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2010, S.8

⁶⁰ Vgl. DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2010, S.8-9

Der Kompetenzbereich „Erkenntnisgewinnung/Methoden (M)“ umfasst den Informationsgewinn aus der Wirklichkeit und Medien, welcher schließlich zu neuem Wissen führen soll.

Die „Kommunikation (K)“ verlangt von den Lernenden, dass sie geographische Gegebenheiten verstehen, über diese sprechen und präsentieren können.

Mithilfe des Kompetenzbereiches „Beurteilung/Bewertung (B)“ sollen sich die Schüler/innen die Fähigkeit aneignen, geographische Gegebenheiten und aus Medien gewonnene Informationen kritisch beurteilen und bewerten zu können.

Der letzte Kompetenzbereich „Handlung (H)“ umfasst die *„Fähigkeit und Bereitschaft, auf verschiedenen Handlungsfeldern natur- und sozialraumgerecht handeln zu können“*⁶¹

4.1.1 Kompetenzbereiche, die den Gebrauch von Medien unterstützen

In Österreich wurde relativ wenig zu Kompetenzen formuliert, WODOSCHEK⁶² hat dazu die Bildermethoden aus den österreichischen Lehrplänen analysiert.

JAHNKE⁶³ hat zwei Schriften zur Kompetenzorientierung verfasst.

Bilder werden seit jeher als Wirklichkeitsersatz eingesetzt, doch es hat sich mit der Medienflut die Beziehung zwischen dem Bild, dem Betrachter und der Realität verändert. In den Kompetenzbereichen, welche die Deutsche Gesellschaft für Geographie herausgegeben hat, sind bereits Medien mitinbegriffen:⁶⁴

Der Kompetenzbereich „Erkenntnisgewinnung/Methoden“ hat das Ziel, die Schüler/innen zu einer Methodenkompetenz zu führen, denn diese ist erforderlich, um den Lernenden ein lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Zur Beantwortung geographischer Fragen stehen dem GW-Unterricht nur zwei Möglichkeiten zur Verfügung. Auf der einen Seite können Exkursionen durchgeführt werden und die Schüler/innen können durch Beobachtung die

⁶¹ DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2010, S.9

⁶² WODOSCHEK 2012, Kapitel 2.1.2

⁶³ 2012/2011

⁶⁴ Vgl. JAHNKE 2012, S.27

Fragen beantworten. Da Exkursionen nicht immer möglich sind, steht auf der anderen Seite der Einsatz einer Vielzahl von Medien zur Verfügung.⁶⁵

Die Kompetenz „*Kenntnis von geographisch/geowissenschaftlich relevanten Informationsquellen, -formen und -strategien*“⁶⁶ verlangt von den Lernenden, dass sie klassische und elektronische Informationsquellen nennen können. Weiters sollen die Schüler/innen für den GW-Unterricht brauchbare Medien, wie zum Beispiel das Foto, das Luftbild und das Diagramm, aufzählen können. Grundlegend dafür ist, dass die Schüler/innen Strategien zur Informationsbeschaffung und -auswertung anwenden können.⁶⁷

Die Fähigkeit der Informationsgewinnung fordert die Schüler/innen dazu auf, geeignete Informationen aus Bildern zu gewinnen.⁶⁸

Die Informationsauswertung will die Schüler/innen dazu anregen, bedeutsame Informationen aus Medien ausfindig zu machen, um die wichtigsten Erkenntnisse herauszufiltern. Schließlich sollen die Lernenden die erarbeiteten Informationen mit anderen geographischen Inhalten verknüpfen und diese in anderer Form, wie etwa in Diagrammen, darstellen können.⁶⁹

Im Kompetenzbereich der „*Beurteilung/Bewertung*“ sollen die Schüler/innen sich die Fähigkeit aneignen, aus Medien gewonnene Informationen zu bewerten. Die Schüler/innen sollen die Manipulation von Medien verstehen und damit umgehen können.⁷⁰

Dennoch gelten diese Kompetenzen nicht nur für den GW-Unterricht, daher fordert Jahnke nach einer übergeordneten Kompetenz für GW, die speziell den Umgang mit visuellen Medien fördert. „*Hierbei geht es einerseits um die Analyse des „geographischen Blicks“, andererseits um die Orientierung des „geographischen Blicks.“*“⁷¹ Die traditionelle Bildkompetenz beinhaltet das Beschreiben und Analysieren des Bildes und das Verknüpfen der Bildinhalte. Die erweiterte Bildkompetenz soll jedoch darüber hinausgehen und auch den

⁶⁵ Vgl. DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2010, S.18-19

⁶⁶ DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2010, S.20

⁶⁷ Vgl. DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2010, S.20

⁶⁸ Vgl. DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2010, S.20

⁶⁹ Vgl. DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2010, S.20

⁷⁰ Vgl. DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE 2010, S.23-25

⁷¹ JAHNKE 2012, S.28

geographischen Blick beinhalten. So sollen die Schüler/innen eine Bildkompetenz erarbeiten, die dahinführt, dass sie „nahezu jedes Bild mit dem geschulten geographischen Blick lesen“⁷²

Jahnke verfasste ein Modell zur geographischen Bildkompetenz (siehe Tab. 1).

„Kompetenzstufenmodelle haben den Zweck, eine bestimmte Kompetenz analytisch in unterschiedliche Einheiten – Dimensionen – zu zerlegen und deren Progression abzubilden. Auf diese Weise entsteht eine Matrix, die es erlaubt, den Fortschritt in der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern abzubilden.“⁷³

Die Bildkompetenz wird in drei Dimensionen, die erkenntnistheoretische, die fachliche und die syntaktische, unterteilt. Die Bildkompetenz geht vom natürlichen Sehen aus, doch die Komplexität steigert sich Schritt für Schritt, zuerst in den Bereichen der fachlichen und der syntaktischen Dimension und erst später auch in der erkenntnistheoretischen. Der Kompetenzfortschritt zeigt sich auch darin, dass alle drei Dimensionen miteinander verflochten werden.⁷⁴

	Syntaktische Dimension Bildverstehen	Fachliche Dimension Bild geographisch analysieren	Erkenntnistheoretische Dimension Realitätsbezug
Stufe 4	Bezug zu abstrakteren kulturellen, gesellschaftlichen oder politischen Kontexten herstellen	Grenzen der Repräsentation analysieren	Bild als strategisches Raumbild/Ausdruck von Machtstrukturen erkennen
Stufe 3	Relationen zum Publikationskontext/Begegnungskontext herstellen	Unterschiedliche Dimensionen eines geographischen Themas in einem Bild analysieren	Bild als intentionales Raumbild eines Autors erkennen
Stufe 2	Herstellung von Bezügen zu Informationen außerhalb des gegebenen Bildes (z. B. in Texten, Grafiken, Tabellen oder anderen Bildern)	Ein geographisches Thema/Problem/Frage/Prozess in einem Bild analysieren	Bild als konstruierten Raumausschnitt erkennen
Stufe 1	Herstellung von Relationen innerhalb eines Bildes	Elemente geographisch/thematisch einordnen	Bild als Bild lesen
Stufe 0 natürliches Bildverstehen	Isolierte Elemente wiedererkennen	Geographische Elemente benennen können	objektive Evidenz

Tabelle 1: Stufen einer geographischen Bildkompetenz

⁷² JAHNKE 2012, S.30

⁷³ JAHNKE 2012, S.31

⁷⁴ Vgl. JAHNKE 2012, S.28-31

4.1.2 Analysespinne für kompetenzorientierte Aufgaben

HOFMANN⁷⁵ beschäftigt sich damit, wie guter GW-Unterricht aussehen könnte und welche Aufgaben dafür notwendig sind. Allem voran sollen die sechs Kompetenzbereiche geographischer Bildung gefördert werden. Die Kompetenzbereiche „Fachwissen“ und „räumliche Orientierung“ sind die Basis, der das Handeln übergeordnet ist und schließlich die raumbezogene Handlungskompetenz als Ziel haben soll. Um Unterrichtseinheiten, die Augenmerk auf den Einsatz aller sechs Kompetenzbereiche legen planen zu können, entwickelte Hofmann ein Instrument, die „Analysespinne“. Die Funktion dieser Analysespinne ist, dass der Kompetenzschwerpunkt der jeweiligen Unterrichtsstunde visualisierbar ist. Weiters verdeutlicht diese, welche Kompetenzbereiche miteinander vernetzt sind und hilft den Lehrenden, die Unterrichtsplanung zu strukturieren.

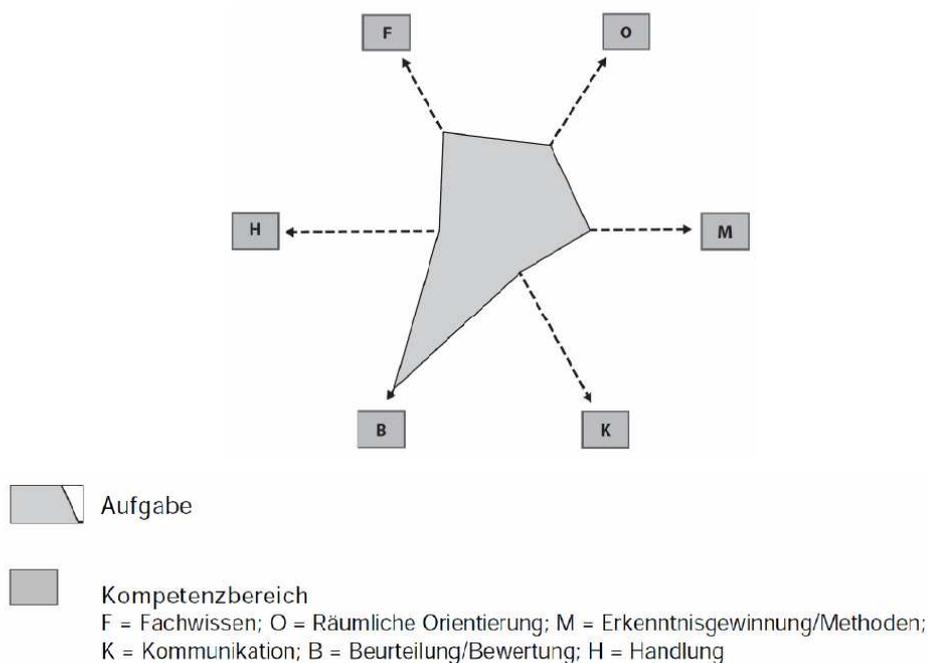


Abbildung 1: Analysespinne

⁷⁵ 2009, S.111

4.2 Funktionen von Bildern

Da das Bild bzw. das Foto im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht eine zentrale Rolle bekommen hat, haben HIEBER und LENZ⁷⁶ dazu folgende acht „Funktionen von Bildern“ formuliert:

1. Da im GW-Unterricht nicht immer Exkursionen möglich sind, gelingt es mithilfe des Bildes Informationen über die Beschaffenheit der Wirklichkeit zu bekommen. Weiters helfen Bilder, den Lernenden den Stoff zu veranschaulichen und damit das Verstehen zu erleichtern. Bilder zeigen nur einen Ausschnitt der Realität und sind daher für die Schüler/innen leichter zu verstehen, dies hat jedoch auch den Nachteil, dass Bilder subjektiv geprägt sein können.
2. Bilder sprechen verschiedene Wahrnehmungskanäle an und vereinfachen daher das Aufnehmen von Inhalten. Außerdem führt der Einsatz von Bildern im GW-Unterricht zu einer erhöhten Motivation bei den Lernenden und unterstützt das visuelle Gedächtnis. Mithilfe von Bildern können die Lehrer/innen den Unterricht besser differenzieren.
3. Durch die Auswertung von Bildern gelingt es dem Lehrenden, den Unterricht kommunikativer zu gestalten und offene Lernformen einzusetzen.
4. Der Einsatz von Bildern fordert von den Lernenden, dass sie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten so einsetzen, dass sie Strategien anwenden, um das Bild auszuwerten.
5. Mit dem Einsatz von Bildern verlangen die Lehrenden ein Handeln der Schüler/innen, wie etwa das Einzeichnen von Sachverhalten in das Bild.
6. Ausgewählte Bilder können Gefühle ansprechen und führen daher zu einem vollkommenen Erfassen.
7. Die Lehrer/innen versuchen mithilfe von Bildern die Schüler/innen auf Manipulationen aufmerksam zu machen und leiten diese an, mit Bildern vorsichtig umzugehen, da viele subjektiv geprägt sind.
8. Neue Bildimpulse verschaffen den Lehrenden einen Überblick, ob die Schüler/innen ihr Wissen mit neuen Inhalten verknüpfen können.

⁷⁶ Vgl. HIEBER & LENZ 2007, S.42

4.3 Lernen und Arbeiten mit Bildern – ein sechsstufiger Prozess

Damit sich die Schüler/innen die Kompetenz des Umgangs mit Bildern aneignen können, formuliert WEIDEMANN⁷⁷ dazu zwei Arten des Bildverstehens:⁷⁸

Das „natürliche Bildverstehen“ beinhaltet, dass der Betrachter prüft, ob er etwas auf dem Bild wiedererkennt. Dabei hat das Vorwissen einen großen Einfluss, denn man sieht nur das, was man bereits kennt. Der Betrachter neigt jedoch dazu, ein ihm bekanntes Bild nicht näher anzusehen.

Das „indikatorische Bildverstehen“ hingegen verbirgt Indikatoren, also Mitteilungen, die vom Betrachter entziffert werden müssen.

Im Unterricht werden Bilder oft nur in der Stufe des natürlichen Bildverstehens behandelt, da die Schüler/innen Schwierigkeiten bei der Bildinterpretation haben und ihnen der Wortschatz zur Bildbeschreibung fehlt. Es ergeben sich folgende drei Aufgaben für die Schüler/innen, wenn man die Arbeit mit Bildern lernpsychologisch beobachtet. Zuerst müssen die Schüler/innen das Bild wahrnehmen, danach muss das Bild und dessen Inhalte entschlüsselt werden, um abschließend für den Lernprozess genutzt werden zu können.⁷⁹

HIEBER und LENZ⁸⁰ veranschaulichen den Einsatz von Bildern im Unterricht anhand der Abbildung 2 und ermöglichen somit die schrittweise Betrachtung der Abläufe des Bildeinsatzes im Unterricht.

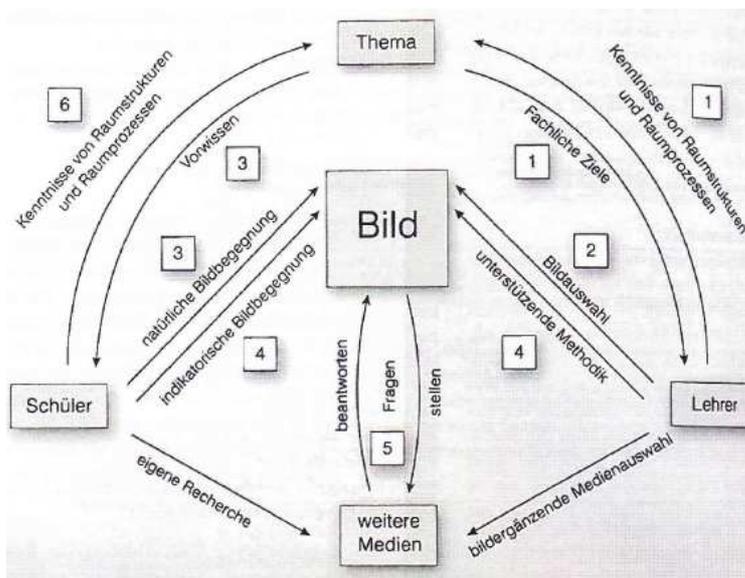


Abbildung 2: Sechsstufiger Prozess des Arbeitens mit Bildern

⁷⁷ 1991, S.55-66

⁷⁸ Vgl. HIEBER & LENZ 2007, S.40-43

⁷⁹ Vgl. HIEBER & LENZ 2007, S.43

⁸⁰ Vgl. HIEBER & LENZ 2007, S.43-46

1. Zu Beginn setzt der Lehrende fest, welche Ziele die Schüler/innen in dieser Unterrichtseinheit erreichen sollen. Um ein passendes Bild auswählen zu können, muss der Lehrende die fachlichen Kompetenzen klären.
2. Wenn der Lehrer/die Lehrerin die Kriterien, wie zum Beispiel die Ziel- und Inhaltsorientierung, die Adressatengemäßheit, die Medienadäquatheit, oder den didaktischen Einsatzort für die Bildauswahl beachtet und das Vorwissen der Schüler/innen abklärt, kann der Entwurf für den Bildeinsatz begonnen werden.
3. Die Schüler/innen treffen auf das Foto das erste Mal durch die natürliche Bildbegegnung im Alltag und können daher dieses beschreiben. *„Die kognitive, motivationale und emotionale Verfassung spielt hierbei eine wichtige Rolle, denn scheinbar einfache und bekannte Bilder führen oft zu dem Eindruck, das Bild verstanden zu haben.“*⁸¹ Damit die Schüler/innen das Bild länger betrachten und es schließlich zur indikatorischen Bildauswertung gelangt, ist es die Aufgabe der Lehrer/innen zu motivieren.
4. Das indikatorische Bildverstehen sorgt dafür, die Absichten des Bildes aufzudecken und zu thematisieren. Dafür wird mehr Zeit benötigt und je tiefgehender auf das Bild eingegangen wird, desto besser können die Schüler/innen ihr Wissen verknüpfen. Die Lehrenden können dabei den Prozess durch verbale und nonverbale Impulse steuern. Da ein Foto nur einen augenblicklichen Ausschnitt der Wirklichkeit wiedergibt, können Klassifizierungen erst durch weitere Materialien erfolgen.
5. Da das Wissen der Schüler/innen meist nicht ausreicht, um den Sachverhalt des Bildes zu begründen, setzt der Lehrer/die Lehrerin weitere Medien, wie zum Beispiel Karten, Diagramme oder Skizzen ein. Diese Zusatzmaterialien können sowohl vom Lehrenden, als auch von den Lernenden durch eigenständige Erhebung bereitgestellt werden. Durch diese Methode gelingt es, dass die Schüler/innen das Lesen von Bildern erlernen.
6. Mithilfe des Prozesses, der Sprache und Bild verknüpft, findet ein Wissenstransfer statt und die Schüler/innen können ihr Wissen anwenden und auf andere Beispiele übertragen.⁸²

⁸¹ HIEBER & LENZ 2007, S.43

⁸² Vgl. HIEBER & LENZ 2007, S.43-46

5 SCHULBUCHANALYSE

Im folgenden Kapitel soll anhand meiner Fragestellung untersucht werden, wie sich die Landschaftsbilder in den Schulbüchern in den letzten 100 Jahren verändert haben. Dies soll darüber Auskunft geben, wie sich der Einsatz der Bilder im Unterricht verändert hat und ob das Bild von seinem Status als Illustration abgekommen ist. Die Analyse erfolgt sowohl quantitativ als auch qualitativ. Zu Beginn soll rein quantitativ untersucht werden, wie viele Fotos in den jeweiligen Schulbüchern vorkommen und wie viel Prozent davon Landschaftsbilder sind. Anhand der Landschaftsbilder soll herausgefunden werden, ob diese nur illustrativ sind, oder ob mit diesen Arbeitsaufträge erfüllt werden sollen. Im Gegensatz dazu soll die qualitative Analyse aufzeigen, wie mit Fotos in Schulbüchern umgegangen wird und welche Möglichkeiten für österreichische Schulbücher noch anzustreben sind.

5.1 Quantitative Analyse

Mithilfe der quantitativen Schulbuchanalyse, die Zahlen und Daten erfasst, soll zunächst folgende Hypothese untersucht werden: Die Fotos in Schulbüchern haben sich im letzten Jahrhundert gewandelt, sie bilden nicht mehr hauptsächlich Landschaften ab und werden nicht mehr illustrativ, sondern operativ im Unterricht eingesetzt.

Dazu werden die Bücher in drei Gruppen – Schulbücher bis 1945, Schulbücher der 1970er Jahre und unsere heutigen Schulbücher – unterteilt. Die Schulbuchanalyse erfolgt mittels folgender Tabelle:

AUTOR: Buchtitel				
Jahr	Klasse	\sum Fotos	% LB	% illustrativ

Tabelle 2: Analysetabelle

Zu Beginn werden der Buchtitel und das Erscheinungsjahr des Schulbuches notiert, um später die Unterschiede deutlich machen zu können. Auch die Klasse wird erfasst, da Bücher aus einer Schulbuchreihe in dieselbe Tabelle eingetragen werden und so die Anzahl der Landschaftsbilder der vier Klassen verglichen werden können. Im nächsten Schritt werden alle Fotos, die sich im jeweiligen Schulbuch befinden, gezählt und in der Tabelle eingetragen. Das Hauptaugenmerk liegt auf dem Anteil der Landschaftsbilder (LB) im Schulbuch, dazu werden ausschließlich Bilder, die Landschaften zeigen und nicht im Zusammenhang mit Menschen stehen, wie deren Leben und Wirtschaften, gezählt und in Abhängigkeit der gesamten Summe der Fotos in Prozent umgerechnet. In einem nächsten

Schritt wird untersucht, ob die Fotos in Zusammenhang mit Arbeitsaufträgen in den Büchern stehen, oder ob sie rein illustrativ verwendet werden. Die gezählten illustrativen Bilder werden nun, ausgehend von der Anzahl der Landschaftsbilder als hundert Prozent, in Prozentwerte umgerechnet. Zu beachten ist, dass die Prozentwerte auf ganze Zahlen gerundet werden.

Die alten Bücher dienen für Vergleichszwecke und sind für diese Zeit typische Lehrbücher, daher wird kein Vollständigkeitscharakter angestrebt.

5.1.1 GW-Schulbücher bis 1945

Folgende drei typische Schulbuchreihen sollen über den Einsatz von Landschaftsbildern in Schulbüchern Aufschluss geben. Da damals Fotos noch nicht in Schulbüchern dargestellt werden konnten, wurden Kupferstiche eingesetzt. Daher ist zu beachten, dass für die GW-Schulbücher bis 1945 Kupferstiche mit Fotos gleichgesetzt werden.

MÜLLNER: Müllners Erdkunde für Mittelschulen ⁸³				
Jahr	Klasse	∑ Fotos	% LB	% illustrativ
1921	1. Klasse	16	63	100
1923	2. Klasse	27	63	100

Tabelle 3: Müllners Erdkunde für Mittelschulen

BECKER, MAYER: Lernbuch der Erdkunde für Bürgerschulen/Mittelschulen				
Jahr	Klasse	∑ Fotos	% LB	% illustrativ
1924	1. Klasse	32	66	100
1927	3. Klasse	46	70	100

Tabelle 4: Lernbuch der Erdkunde für Bürgerschulen/Mittelschulen

FUCHS, SLANAR: Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde				
Jahr	Klasse	∑ Fotos	% LB	% illustrativ
1931	1. Klasse	45	62	100
1927	Bilderbeilage	61	57	100
1930	2. Klasse	25	52	100
1930	Bilderbeilage	80	38	100
1932	3. Klasse	29	45	100
1932	Bilderbeilage	96	54	100
1932	4. Klasse	27	63	100

Tabelle 5: Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde

⁸³ Die vollständigen Zitate der Schulbücher befinden sich im Literaturverzeichnis unter 7.1 Schulbücher.

Bei allen drei Buchreihen ist zu erkennen, dass die Landschaftsbilder mehr als die Hälfte der gesamten Fotos ausmachen. Dies ist auch durch den Lehrplan, der vorsieht, dass die Schüler/innen in Form der Schulländerkunde sich Erscheinungen und Fakten über Länder aneignen, zu erklären. Die Länderkunde beschrieb alle vier Schulstufen hindurch, ausgehend vom Prinzip der konzentrischen Kreise, zuerst nahe und danach weiter entfernte Erdteile. Weiters ist interessant, dass der Schulbuchreihe „Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde“ eine Bilderbeilage beigelegt wurde, in der mehr Bilder als im Schulbuch vorkommen. Bei allen Buchreihen und der Bilderbeilage ist gleich, dass die Fotos im Schulbuch zu 100 Prozent als Illustration eingesetzt wurden und kein einziger Arbeitsauftrag zu den Bildern formuliert wurde, da der damalige Lehrplan vorsah, dass die Unterrichtsform der Frontalunterricht zu sein hatte.

5.1.2 GW-Schulbücher der 1970er Jahre

SCHEIDL u.a.: SEYDLITZ ⁸⁴				
Jahr	Klasse	∑ Fotos	% LB	% illustrativ
1973	1. Klasse	43	30	92
1974	2. Klasse	114	28	100
1975	3. Klasse	112	18	100
1976	4. Klasse	66	5	100

Tabelle 6: Seydlitz

In der Schulbuchreihe „Seydlitz“ werden in der zweiten und dritten Klasse vermehrt Fotos eingesetzt als in den anderen beiden. Interessant ist, dass nur in der ersten Klasse Arbeitsaufträge zu Bildern vorhanden sind. Obwohl in allen vier Bänden zu den meisten Kapiteln Arbeitsaufträge formuliert wurden, wird kein Bezug auf die Bilder genommen. Anhand des Anteils an Landschaftsbildern ist zu erkennen, dass von der ersten bis zur vierten Klasse die Zahl an Landschaftsbildern sinkt.

HAUSMANN u.a.: WELT und UMWELT				
Jahr	Klasse	∑ Fotos	% LB	% illustrativ
1975	1./2. Klasse	192	9	35
1975	3./4. Klasse	147	16	61

Tabelle 7: Welt und Umwelt

Die Schulbücher „Welt und Umwelt“, eine deutsche Reihe bei Westermann, die im Schulversuch für die 1985 folgenden Schulbücher Impulse auch in Österreich setzte⁸⁵, beinhal-

⁸⁴ Die vollständigen Zitate der Schulbücher befinden sich im Literaturverzeichnis unter 7.1 Schulbücher.

⁸⁵ Vgl. SITTE Ch. 1989, S.125-130

ten jeweils zwei Schulstufen in einem Band. Auffällig ist, dass der Anteil der Landschaftsbilder zwischen neun und sechzehn Prozent liegt und damit im Vergleich zu den beiden anderen Buchreihen drastisch geringer ist. Außerdem wird in „Welt und Umwelt“ das Bild nicht mehr größtenteils als Illustration, sondern im operativen Unterricht eingesetzt.

AUER u.a.: Aus unserer Welt				
Jahr	Klasse	∑ Fotos	% LB	% illustrativ
1977	1. Klasse	114	22	100
1977	2. Klasse	112	23	62
1978	3. Klasse	132	13	100

Tabelle 8: Aus unserer Welt

Auch in „Welt und Umwelt“ hat sich die Anzahl der Fotos im Gegensatz zu den Schulbüchern vor 1945 gesteigert und der Anteil an Landschaftsbildern ist stark zurückgegangen.

Die allgemeine Erhöhung der Fotos in den Schulbüchern der 1970er Jahre ist durch den Technologiefortschritt begründet, da farbige Bilder bereits aufgenommen und billiger ausgearbeitet werden konnten, daher sind alle Fotos in diesen Schulbüchern farbig und ermöglichen den Lernenden eine bessere Vorstellung der Landschaften.

Bei allen drei Schulbuchreihen wird deutlich, dass der Anteil an Landschaftsbildern auf 30% bis 5% gefallen ist. Dies war unter anderem die Auswirkung des „exemplarischen Prinzips“ (siehe Kapitel 2.1), welches forderte, dass der Stoffumfang reduziert werden sollte, um nur geographisch relevante Inhalte zu unterrichten. Auch die Schulversuche zu Beginn der 1970er Jahre hatten Auswirkungen auf die Abnahme des Anteils an Landschaftsbildern, da der Lehrplan statt Ländern nun Themen vorsah. Ebenso wurde der Frontalunterricht in den Hintergrund gestellt und führende Fachdidaktiker forderten einen lernzielorientierten GW-Unterricht, wodurch die Fotos in den Schulbüchern nicht mehr ausschließlich illustrativ genutzt wurden.

Besonders bei der Schulbuchreihe „Welt und Umwelt“ ist dieser Fortschritt zum operativen GW-Unterricht verstärkt zu erkennen, im Gegensatz dazu sind in den Büchern Seydlitz“ und „Aus unserer Welt“ größtenteils Fotos noch immer als Illustrationen und Lückenfüller eingesetzt. Besonders im Seydlitz ist bedauernd, dass die Landschaftsbilder nie in die Arbeitsaufträge, die fast auf jeder Seite vorkommen, einbezogen werden.

5.1.3 Unsere heutigen GW-Schulbücher⁸⁶

Da es für die Schulbuchanalyse nicht von Bedeutung ist, alle Bücher der aktuellen Schulbuchliste zu untersuchen, wird folgende geeignete Auswahl analysiert. Die Schulbuchreihe „Leben und Wirtschaften“ bildet eine Ausnahme, da diese nicht nach dem Lehrplan 2000 konzipiert ist, aber trotzdem ein bedeutendes Repertoire an fachdidaktischen Möglichkeiten aufzeigt.

FRIDRICH u.a. ⁸⁷ : unterwegs 1				
Jahr	Klasse	∑ Fotos	% LB	% illustrativ
2009	1. Klasse	173	5	100
2009	2. Klasse	225	1	50
2010	3. Klasse	186	19	43
2010	4. Klasse	190	8	19

Tabelle 9: unterwegs

Die Anzahl der Fotos hat sich im Vergleich zu den Schulbüchern der 1970er Jahre noch einmal gesteigert. Der geringe Unterschied der Fotos in der ersten Klasse ist dadurch zu begründen, dass noch vermehrt Zeichnungen eingesetzt werden, um somit lernpsychologisch auf die Ansprüche der Schüler/innen eingegangen wird. Weiters ist zu erkennen, dass der Illustrationsgehalt der Landschaftsbilder mit steigender Klasse abnimmt.

ZEUGNER K., ZEUGNER M.: Faszination Erde ⁸⁸				
Jahr	Klasse	∑ Fotos	% LB	% illustrativ
2011	1. Klasse	216	18	90
2012	2. Klasse	195	2	100
2001	3. Klasse	213	32	87
2005	4. Klasse	234	6	86

Tabelle 10: Faszination Erde

Die Schulbücher „Faszination Erde“ weisen einen sehr hohen Anteil an Fotos auf, der teilweise sogar über 200 Stück liegt. Besonders bei den beiden neuen Bänden „Faszination Erde 1 und 2“ werden zu Beginn eines neuen Kapitels große Fotos, die sich über eine halbe Seite erstrecken, eingesetzt. Der Prozentsatz der Illustration gibt jedoch Auskunft, dass in diesen Büchern Landschaftsbilder noch immer zum Großteil illustrativ eingesetzt werden und das Buch von Massen an Fotos als Lückenfüller geprägt ist.

⁸⁶ BMUKK 2010

⁸⁷ Die vollständigen Zitate der Schulbücher befinden sich im Literaturverzeichnis unter 7.1 Schulbücher.

⁸⁸ Die Bücher der 3./4. Klasse sind die Vorgänger der 1./2. Klasse.

WOHLSCHLÄGL u.a.: Durchblick				
Jahr	Klasse	\sum Fotos	% LB	% illustrativ
1999	1. Klasse	157	8	50
2000	2. Klasse	112	4	100
2001	3. Klasse	152	24	61
2010	4. Klasse	154	12	74

Tabelle 11: Durchblick

Bis auf die Bilder Schulbuch der zweiten Klasse, ist das Landschaftsbild als Illustration zurückgegangen. Der Anteil von 50 Prozent in der ersten Klasse ist dadurch zu begründen, dass in der ersten Klasse die Methoden im Umgang, mit Landschaftsbildern für die Schüler/innen erklärt und angewendet werden.

SITTE, W. u.a.: Leben und Wirtschaften				
Jahr	Klasse	\sum Fotos	% LB	% illustrativ
1988	1. Klasse	180	2	100
1988	2. Klasse	171	8	38
1993	3. Klasse	132	13	35
1992	4. Klasse	157	7	82

Tabelle 12: Leben und Wirtschaften

Wie bereits erwähnt, bietet das Schulbuch „Leben und Wirtschaften“, obwohl es noch nach dem Lehrplan 1985 verfasst wurde, wesentliche Methoden für den Bildereinsatz. Besonders in der zweiten und dritten Klasse wird das Bild als Arbeitsmittel eingesetzt.

GRATH u.a.: Abenteuer GW ⁸⁹				
Jahr	Klasse	\sum Fotos	% LB	% illustrativ
2010	1. Klasse	205	11	50
2011	2. Klasse	160	7	100

Tabelle 13: Abenteuer GW

Wie bei den anderen heutigen Schulbüchern ist zu erkennen, dass das Landschaftsbild seltener abgebildet wird, aber dennoch der Illustrationsgehalt sehr hoch ist.

BÖCKLE u.a.: Horizonte				
Jahr	Klasse	\sum Fotos	% LB	% illustrativ
2004	3. Klasse	128	30	100
2005	4. Klasse	155	8	0

Tabelle 14: Horizonte

⁸⁹ Die Schulbücher „Horizonte“ und „Panorama“ werden verschmolzen zu „Abenteuer GW“, wobei nur der erste und zweite Band bereits veröffentlicht wurden. Daher werden für die Analyse die Bücher der 3. und 4. Klasse von „Horizonte“ verwendet.

Die geringe Anzahl an Landschaftsbildern ist verantwortlich dafür, dass in der dritten Klasse diese gänzlich illustrativ sind und in der vierten Klasse gänzlich als Arbeitsmittel eingesetzt werden.

KLAPPACHER u.a.: geo-link				
Jahr	Klasse	Σ Fotos	% LB	% illustrativ
2008	1. Klasse	114	21	84
2009	2. Klasse	63	2	100
2009	3. Klasse	87	43	86
2009	4. Klasse	80	20	100

Tabelle 15: geo-link

Bei der Schulbuchreihe „geo-link“ ist auffällig, dass die Zahl der Fotos nicht so drastisch gestiegen ist, wie bei den anderen ausgewählten Büchern. Weiters ist der Illustrationsgehalt sehr hoch.

Die steigende Anzahl der Fotos in den Schulbüchern ist wieder mit dem Technologiefortschritt, unter anderem mit dem der digitalen Fotografie, verbunden. Einige Bücher verfügen jedoch über eine Masse an Bildern, die nur illustrativ eingesetzt wird. Der Paradigmenwechsel des Lehrplans 1985 (siehe Kapitel 2.3) brachte viele Veränderungen mit sich, darunter auch, dass nun der Mensch im Mittelpunkt des GW-Unterrichts steht. Der GW-Unterricht beschäftigt sich daher mit dem Menschen, wie er auf der Erde lebt und wirtschaftet. Weiters sollten mit dem Lehrplan 1985 das „G“ und das „W“ stärker verflochten werden, daher wurden topographische Inhalte stets in Verknüpfung mit dem wirtschaftlichen Aspekt unterrichtet. Diese Gesichtspunkte sind die Begründung dafür, dass der Anteil an Landschaftsbildern in den Schulbüchern erheblich reduziert wurde. Eine weitere Umgestaltung des Lehrplans ist, dass dieser nicht mehr nach dem „Prinzip der konzentrischen Kreise“, sondern nach dem „Prinzip der zunehmenden Komplexität“ aufgebaut ist, dies bedeutet, dass die Inhalte der dritten und vierten Klassen auf denen der ersten und zweiten Klassen aufbauen. Die Themenkreise der dritten Klasse stehen alle unter dem Gesichtspunkt Österreichs, wie zum Beispiel die Großlandschaften Österreichs, daher lässt sich in der Schulbuchanalyse auch die jeweils erhöhte Anzahl an Landschaftsbildern in der dritten Klasse klären. Somit hat sich der erste Teil meiner Hypothese, dass sich der Einsatz der Landschaftsbilder in den Schulbüchern in den letzten 100 Jahren verändert hat und daher nicht mehr hauptsächlich Landschaften abbilden, durch die Analyse verifiziert. Obwohl sich der GW-Unterricht bereits in den 1960er Jahren vom Frontalunterricht abwand und

eine Handlungsorientierung anstrebte, wurde dies bis heute nicht erreicht. Wenn die Prozentwerte des Illustrationsanteils der Landschaftsbilder betrachtet werden, muss festgestellt werden, dass noch immer ein Drittel der ausgewählten Schulbücher ihre Landschaftsbilder rein illustrativ verwenden und somit das Foto nicht als Arbeitsmittel eingesetzt wird.

5.2 Qualitative Analyse zu den Methoden

Die qualitative Analyse gibt einen Überblick, wie Fotos in den letzten 100 Jahren methodisch in den Schulbüchern eingesetzt wurden. Die qualitative Analyse dient als Maßstab, wie weit ein Foto im operativen Unterricht eingebunden werden kann und ob das Foto als Arbeitsmittel eingesetzt wird. Außerdem sollen hier verstärkt unterschiedliche Varianten ihres Einsatzes im Unterricht vergleichend präsentiert werden.

Um zwischen der Entwicklung des Bildeinsatzes vergleichen zu können, werden hier die Charakteristika des operativen Unterrichts erklärt.

„Mit dem Begriff operativer Unterricht (lat. operare: arbeiten, mit etwas beschäftigt sein) bezeichnen wir im folgenden die tätige Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit einem Lerngegenstand, bei der als Ergebnis ein durch geistiges und manuelles Tun zustande gekommenes sichtbares Produkt entsteht. Man kann es anfassen, vorzeigen, vorführen und darstellen bzw. für eine weitere Benutzung anwenden. Mit geistigem Tun meinen wir Selektieren, Interpretieren, Analysieren, Bezüge herstellen, Zusammenführen, Überprüfen, Planen und Bewerten.“⁹⁰

Operativer Unterricht kann in allen Sozialformen stattfinden, der Lehrer und die Lehrerin können dabei die Lernenden anleiten. Der operative Unterricht unterliegt einem methodischen Konzept, im Gegensatz zum handlungsorientierten Unterricht, der ein didaktisches Prinzip verfolgt. Obwohl die beiden Konzepte Gemeinsamkeiten aufweisen, sind sie nicht gleichzusetzen, denn der handlungsorientierte Unterricht will, dass die Schüler/innen eine Handlungskompetenz aufbauen. Der operative Unterricht verlangt, dass der Frontalunterricht in den Hintergrund rückt und dass der Unterricht nicht vom Zuhören, Mitschreiben und Prüfen geprägt ist. Stattdessen sollen die Schüler/innen durch selbstständiges geistiges Arbeiten zu Lernergebnissen kommen.⁹¹

⁹⁰ SITTE W. 2001c, S.305

⁹¹ Vgl. SITTE W. 2001c, S.305-306

5.2.1 Fotos in Schulbüchern vor 1945

Die quantitative Analyse hat bereits ergeben, dass vor 1945 die Landschaftsbilder zu 100 Prozent für die Illustration eingesetzt wurden. Die folgenden Landschaftsbilder sollen Aufschluss darüber geben, wie diese wirkten.

5.2.1.1 Lernbuch der Erdkunde für Bürgerschulen – erster Teil: Das Kartenlesen⁹²

Im Kapitel „Das Kartenlesen“ werden dem Lernenden traditionell der Maßstab und die Darstellung der Bodengestalt nähergebracht. Danach befindet sich dieses Senkrechtluftbild und der dazugehörige Kartenausschnitt im Buch vor 1924. Unter dem Senkrechtluftbild wird zwar bemerkt, dass die Schüler/innen auf das Aussehen des Waldes, der Verkehrswege und des Ortes achten sollen, jedoch wird dazu keine Fragestellung formuliert, wie etwa das Luftbild in der Karte zu lokalisieren. Stattdessen ist der Ausschnitt schon in der Karte durch ein Quadrat gekennzeichnet. Hier wird den Lernenden die Möglichkeit genommen, durch den Vergleich des Fotos mit der Karte selbst auf eine Lösung zu kommen.



Abbildung 4: Das Kartenlesen2

Abbildung 3: Das Kartenlesen1



⁹² BECKER & MAYER 1924, S.23

5.2.1.2 Lernbuch der Erdkunde für Mittelschulen – dritter Teil: Die Niederlande⁹³

Dieses Schrägluftbild zeigt die holländische Marschlandschaft. Das gesamte Kapitel beinhaltet Daten und Fakten über die Niederlande und es werden keine Arbeitsaufträge an die Schüler/innen gestellt. Selbst das Luftbild wird unterhalb beschrieben, die Schüler/innen bekommen nicht die Chance eigenständig nachzudenken und das Foto zu analysieren. Solche Bilder können nur illustrativ im Frontalunterricht eingesetzt werden und bieten keine Möglichkeiten für einen operativen Unterricht.

Die Marschen und die zahllosen Kanäle und Kanälchen, welche das Land kreuz und quer durchziehen und von Schiffen belebt sind, die Schutzdämme, auf denen die Straßen und Eisenbahnen führen, die vielen Windmühlen, Wind- und Dampfpumpen und die reingehaltenen Ortschaften geben der Landschaft ein eigenartiges Gepräge. (Abb. 4.)

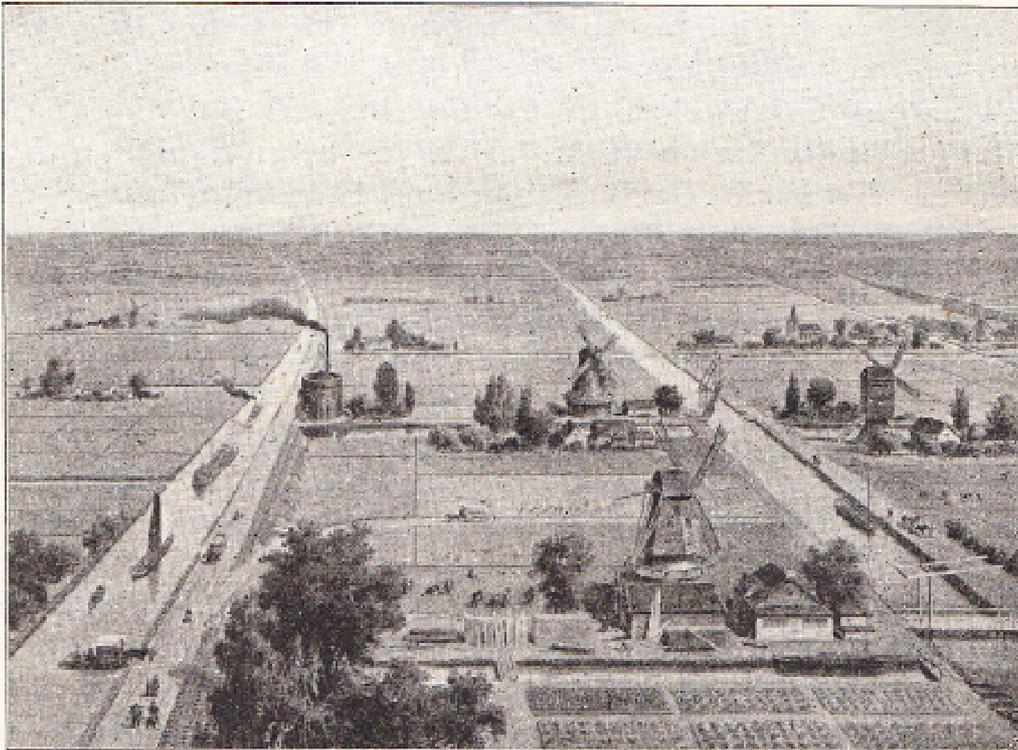


Abb. 4. Holländische Marschlandschaft.

Gut bebaut. Ebene von Kanälen durchzogen, Schifffahrt auf den Kanälen, Zugbrücke, Windmühlen.
Vorn Getreidebau, Rindviehzucht und Blumenkultur (Tulpen!).
(Nach Lehmanns Geogr. Charakterbildern.)

Abbildung 5: Die Niederlande

⁹³ BECKER & MAYER 1927, S.12

5.2.2 Fotos in den 1970er Jahren

Wie die folgenden Methoden zum Einsatz von Landschaftsbildern zeigen, wurde in den 1970er Jahren noch viel Wert auf das Beschreiben von Landschaften gelegt.

5.2.2.1 WELT und UMWELT 5/6: Der jugoslawische Karst⁹⁴

Das Blockbild zeigt ein Karstgebiet, das die Schüler/innen beschreiben sollen. Weiters sollen sie die drei Fotos auswerten und beschreiben, was diese abbilden. Wenn geklärt wurde, was die Fotos abbilden, sollen diese im Blockbild lokalisiert werden. Auch hier haben die Landschaftsbilder eher eine illustrative Eigenschaft, aber so, dass sie der die wesentlichsten Elemente klar hervorgehobenen Zeichnung zugeordnet sind.

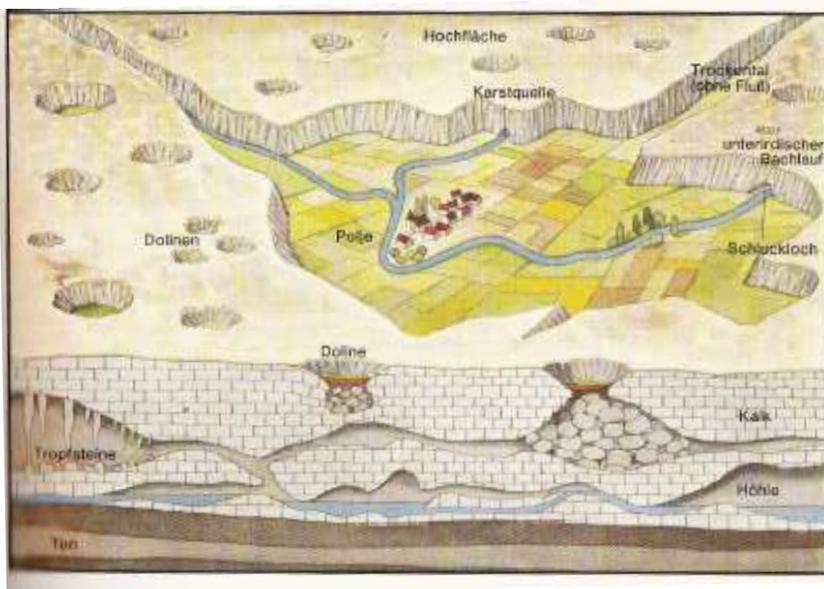


Abbildung 6: Der jugoslawische Karst1



Abbildung 7: Der jugoslawische Karst2

⁹⁴ HAUSMANN u.a. 1972, S.33

5.2.2.2 WELT und UMWELT 5/6: Wein- und Obstbau in Franken⁹⁵

Die Schüler/innen sollen mithilfe der Karte beschreiben, wo Siedlungen, Hänge und Täler liegen. Somit müssen sie den Umgang mit der Karte üben.

In einem weiteren Schritt wird verlangt, dass der Ausschnitt des Schrägluftbildes in der Karte lokalisiert und eingezeichnet wird. Mittels Karte, dem Luftbild und dem Atlas sollen die Schüler/innen dann feststellen, welche Voraussetzungen die Landschaft für den Wein- und Obstbau bieten. Hier ist das Landschaftsbild – obgleich noch illustrativ – in ein vielfältiges Gesamtszenario eingebunden. Ein methodischer Schritt nach vorne.



Abbildung 8: Wein- und Obstbau in Franken1

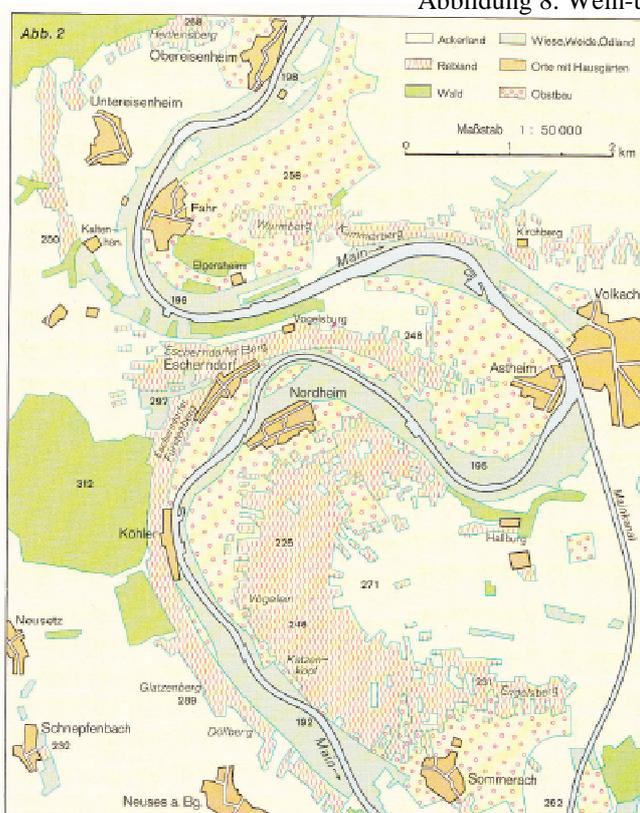


Abbildung 9: Wein- und Obstbau in Franken2

⁹⁵ HAUSMANN u.a. 1972, S.100

5.2.3 Fotoarbeit aus unseren heutigen Schulbüchern

Folgende ausgewählte Beispiele sollen zeigen, wie Landschaftsbilder in den heutigen Schulbüchern methodisch eingesetzt werden.

5.2.3.1 *Leben und Wirtschaften 3: Zwischen Zentralalpen und Alpenvorland*⁹⁶

Das Landschaftsbild zeigt das Salzkammergut, auf dem die Schüler/innen die beiden sichtbaren Seen durch die Verwendung des Atlas bestimmen sollen. Da das Salzkammergut über viele Seen verfügt, müssen die Lernenden mithilfe der Autobahn die Lösung herausfinden. Eine weitere Fragestellung ist, in welche Himmelsrichtung, der Fotograf des Bildes blickt. Die Aufgaben verlangen von den Lernenden, dass sie sich viel stärker auf dem Landschaftsbild durch den Einsatz des Atlas orientieren können. In der dritten Aufgabe sollen die Schüler/innen herausfinden in welcher Jahreszeit das Bild aufgenommen wurde und dabei auf die Höhen- und Farbunterschiede achten. Heute würde ich dieses Schulbuchfoto nicht nur mit dem Atlas, sondern auch mit virtuellen Globen, also dem Satellitenbild bei Google Earth kombinieren. Etwa bei Höhennennungen mit Zuhilfenahme der Zoomfunktion, um in einem Großraum einordnen zu können.

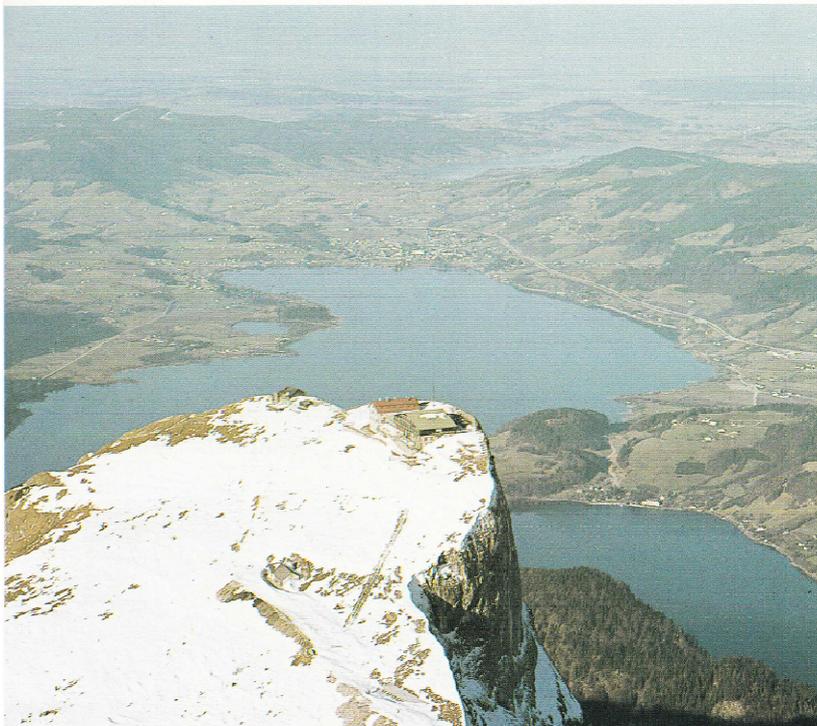


Abbildung 10: Zwischen Zentralalpen und Alpenvorland

⁹⁶ SITTE W. u.a. 1993, S.4-5

5.2.3.2 *Leben und Wirtschaften 3: Granit- und Gneis-Hochland*⁹⁷

Das Schrägluftbild und der Kartenausschnitt zeigen einen Teil des Granit- und Gneis-Hochlandes und der Wachau. Anhand dieser sollen die Schüler/innen umfassende Aufgaben erfüllen, unter anderem, dass sie die Landschaft unter den Aspekten der absoluten und relativen Höhen, der Oberflächenform und der Verkehrswege beschreiben. Im nächsten Schritt sollen sie den Ausschnitt des Landschaftsbildes in der Karte einzeichnen, dies verlangt von den Lernenden, dass sie markante Details aus dem Schrägluftbild finden und auf der Karte wiedererkennen. Auch müssen die Schüler/innen auf den Größenunterschied der beiden Darstellungen achten. Eine weitere Fragestellung, die Südrichtung einzuzeichnen, soll die Lernenden zur Verbesserung ihrer Orientierung anleiten. Es bietet sich hier auch an ein Profil zeichnen zu lassen – wie es auch das Lehrerheft in *Leben und Wirtschaften 3*⁹⁸ auf Seite 15 zeigt.



Abbildung 11: Granit- und Gneis-Hochland1

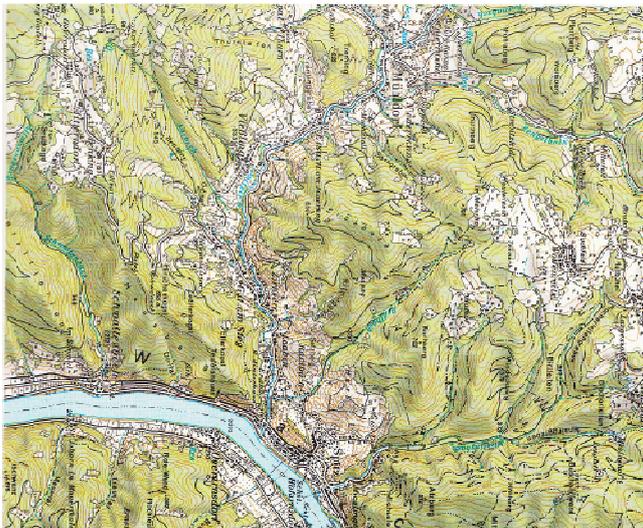


Abbildung 12: Granit- und Gneis-Hochland2

⁹⁷ SITTE W. u.a. 1993, S.18-19

⁹⁸ SITTE W. u.a. 1991, S.15

5.2.3.3 *Leben und Wirtschaften 4: Europa vom Satelliten aus*⁹⁹

Für die Frage „um welche Flussmündung eines großen europäischen Stroms handelt es sich“ werden zwei Texte ohne topographische Angaben verwendet. Mithilfe dieser Texte und unter Einbezug der Beobachtung auf Satellitenbilder sollen die Lernenden herausfinden, um welche beiden Landschaften es sich handelt. Diese Aufgabe erweist sich als sehr komplex, da das Auswerten von Satellitenbildern Erfahrung braucht. Auf den Satellitenbildern sollen die Details, die in den Texten beschrieben sind, gesucht werden. Eine von der Lehrperson angefertigte Strukturlinienskizze als Arbeitsblatt kann dabei helfen. Ziel ist es, dass die Schüler/innen die Unterschiede der beiden Landschaften erkennen.



Abbildung 13: Europa vom Satelliten aus1

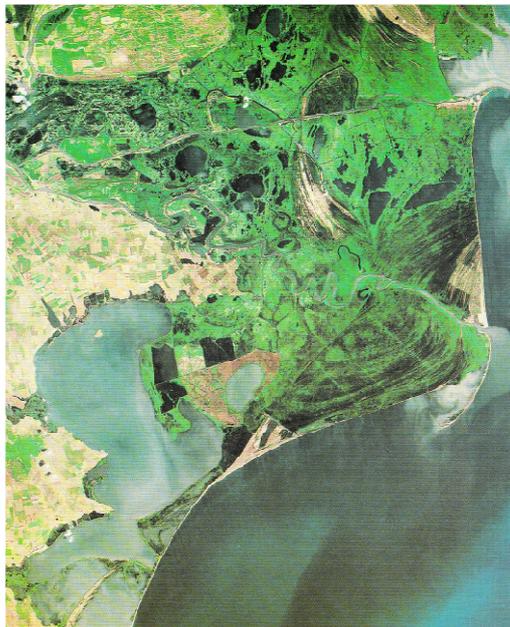


Abbildung 14: Europa vom Satelliten aus2

Zwei europäische Landschaften aus rund 900 km Höhe

A Auf dem Bild sieht man das Mündungsgebiet mehrerer großer europäischer Flüsse. Einer davon bildet die wichtigste Schifffahrtsstraße des Kontinents. An der Mündung liegt der Hafen mit dem größten Güterumschlag der Erde.

An der Küste hier kämpft der Mensch seit Jahrhunderten gegen das Meer. Sie ist charakterisiert durch viele Inseln und trichterförmige, tief ins Land eingreifende Meeresarme. Um das niedrige, dicht besiedelte und vom Menschen intensiv genutzte Land vor Überflutungen zu schützen, hat man vier der trichterförmigen Buchten vom Meer durch Dammbauwerke abgeriegelt. Dadurch wurde die Küstenlinie verkürzt. Weitere Bauten verbesserten die Erschließung und Nutzung der Inseln und Halbinseln.

Abbildung 15: Europa vom Satelliten aus3

B Diese Landschaft ist nur sehr dünn besiedelt. Sie ist etwas größer als das Burgenland und liegt an der Grenze zweier osteuropäischer Staaten. In dem weitgehend von Schilfbeständen, schwimmenden Pflanzen und offenen Wasserflächen eingenommenen Gebiet finden über 300 Vogelarten, Amphibien, Reptilien und Insekten ideale Lebensbedingungen. Der Fischreichtum bildet eine der Existenzgrundlagen der wenigen Bewohner dieser Landschaft.

Flußarme und ein Kanal zerschneiden das Land. Sie führen viele Schwebestoffe, die an der Mündung in das Meer abgelagert werden. So wächst das Land. Im Verlandungsgebiet erkennt man Mäander, Altarme, Seen und Dünenstreifen.

Es ist eine der letzten großen Naturlandschaften Europas. Eine Erschließung für den Tourismus könnte sie zerstören.

Abbildung 16: Europa vom Satelliten aus4

⁹⁹ SITTE W. u.a. 1992, S.17-19

5.2.3.4 Durchblick 1: Arbeit mit Satellitenbildern¹⁰⁰

In der Schulbuchreihe „Durchblick“ werden in den Büchern der ersten bis zur dritten Klasse sieben bis acht Methoden zum Umgang mit Bildern, Diagrammen, Skizzen etc. vorgestellt und mit den Lernenden erarbeitet. Im „Durchblick 4“ kommen drei neue Methoden dazu, deren Voraussetzung die der unteren Klassen sind.

Zur Methode „Arbeiten mit Luftbildern“ wird den Lernenden zuerst anhand zwei kleiner Zeichnungen und eines Textes der Unterschied zwischen Schrägluftbild, Senkrechtluftbild und der Sonderform Satellitenbild erklärt und deren Einsatzmöglichkeiten aufgezählt.

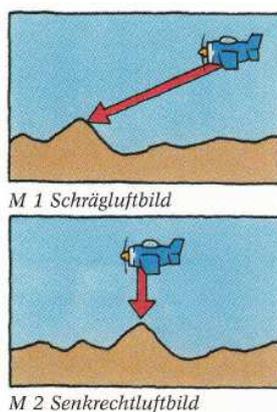


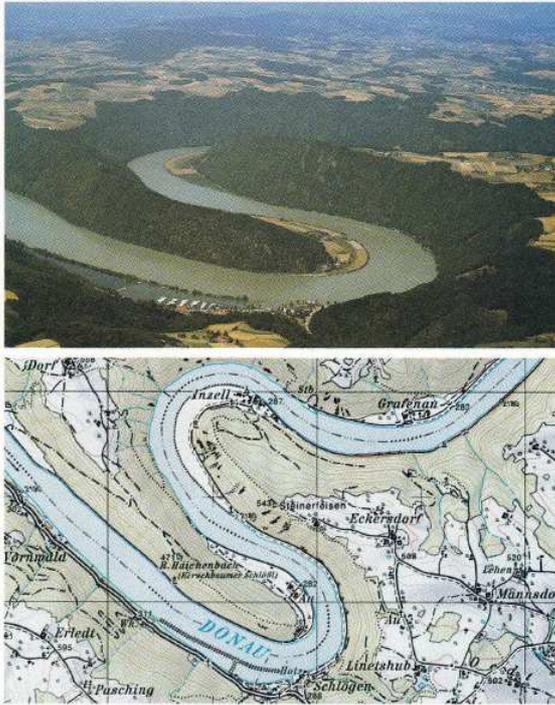
Abbildung 17: Arbeit mit Luftbildern1

In einem nächsten Schritt wird den Lernenden der siebenstufige Prozess des Lesens von Luftbildern erklärt (siehe Kapitel 3).

Anhand der Bilder M3 und M4 (siehe Abb. 19 und 20) bekommen die Schüler/innen Arbeitsaufträge, unter anderem das Schrägluftbild und die Karte in M3 zu vergleichen und eine Ortschaft zuerst auf der Karte zu suchen und dann auch auf dem Schrägluftbild zu finden. Der zweite Arbeitsauftrag lautet, dass die Schüler/innen eine Skizze des Schrägluftbildes anfertigen und den Ort einzeichnen sollen. Im dritten Arbeitsauftrag sollen die Lernenden den siebenstufigen Prozess des Lesens eines Luftbildes anhand des Satellitenbildes M4 durchführen.

Diese Methode, den Lernenden zu Beginn den Umgang mit Luftbildern zu erklären und zu erarbeiten ist meiner Meinung nach eine gute Vorgangsweise, da dies in allen vier Schulstufen gebraucht wird.

¹⁰⁰ WOHLSCHLÄG u.a. 1999, S.22-23



M 3 Die Donau bei der Schlägener Schlinge (Sommer)
Schrägluftbild und Kartenausschnitt (1 : 50000)

Abbildung 19: Arbeit mit Luftbildern2

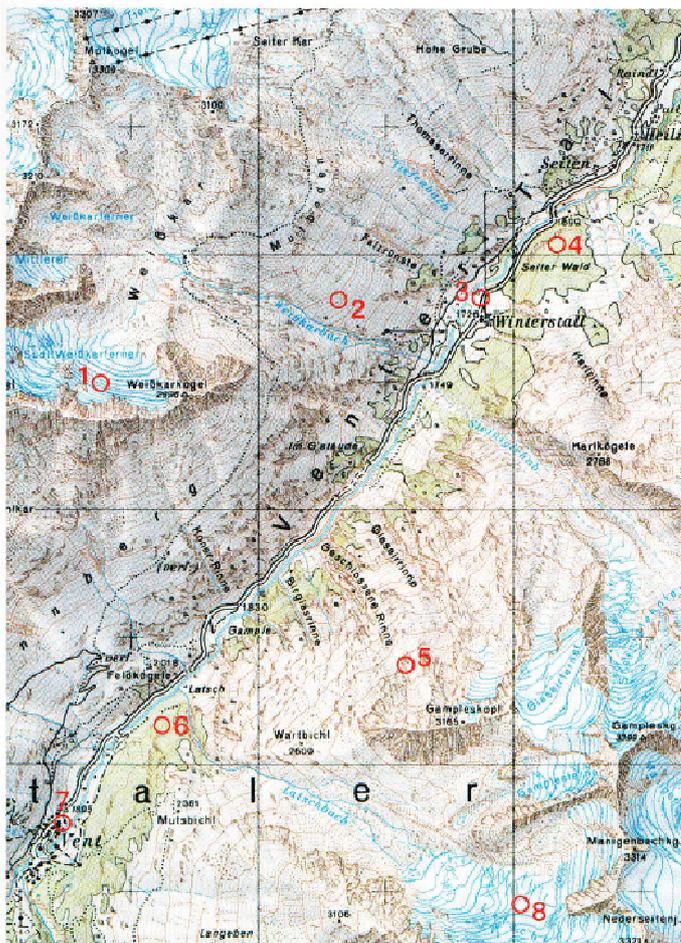


M 4 Die Donau bei der Schlägener Schlinge (Sommer)
Senkrechtaufnahme (Satellitenbild)

Abbildung 18: Arbeit mit Luftbildern3

5.2.3.5 Durchblick 1: Vom Tal zum Gipfel im Spiegel der Karte¹⁰¹

Von einer Höhenstufe zur nächsten verändert sich die Vegetation und die Tierwelt. Die Schüler/innen sollen anhand der Karte M4 die verschiedenen Landschaften M5 zuordnen. Was positiv auffällt ist, dass die Landschaftsbilder nur mit den Buchstaben a bis d gekennzeichnet sind und keine Bildüberschriften aufweisen, denn die Lernenden sollen durch Überlegen selbst zum Ergebnis, um welche Landschaft es sich handelt, kommen. Ein weiteres Kriterium, um die Landschaftsbilder zuordnen zu können, ist, dass die Schüler/innen mit der Karte umgehen und deren Höhenlinien deuten können. Jede Landschaft soll zweimal in der Karte zugeordnet werden, somit haben die Lehrenden eine Kontrolle, ob die Schüler/innen die Inhalte verstanden haben. Kritisch würde ich hier anmerken, dass es sich hier eher um eine Aufgabenstellung für eine dritte Klasse handelt, wenn man sich auf die „Lernrampe sich orientieren“ (Sitte Ch. 2011) und den Karteneinsatz von der ersten bis zur dritten Klasse bezieht.



M 4 Kartenausschnitt 1 : 50000

Abbildung 20: Vom Tal zum Gipfel im Spiegel der Karte1



M 5 Landschaften im Gebirge

Abbildung 21: Vom Tal zum Gipfel im Spiegel der Karte2

¹⁰¹ WOHLSCHLÄGL u.a. 1999, S.79

5.2.3.6 Durchblick 3: Vielfalt der Landschaften¹⁰²

Zu Beginn des Themas „Großlandschaften in Österreich“ werden diese mithilfe der Landschaftsbilder M1 bis M5 vorgestellt. Die erste Aufgabe verlangt von den Lernenden, dass sie die Fotos nach den Kriterien des Lesens von Luftbildern, aus dem Buch der ersten Klasse, auswerten. Im nächsten Schritt sollen die Schüler/innen die Landschaftsbilder den Großlandschaften zuordnen, wobei die Namen bereits Aufschluss über die Zugehörigkeit geben. Als Einstieg in das Thema Großlandschaften eignet sich diese Aufgabe gut, da sie den Schüler/innen die Vielseitigkeit der Landschaften Österreichs vor Augen hält. Ein weiterer Arbeitsauftrag ist, auch wenn dieser nicht direkt mit meiner Fragestellung zu tun hat, dass die Lernenden mithilfe des Atlas herausfinden, welche Großlandschaften über Österreich hinausragen. Den Lernenden soll deutlich gemacht werden, dass die Landschaften nicht bei der Staatsgrenze enden.



M 5 Neusiedler See

Abbildung 22: Vielfalt der Landschaften1

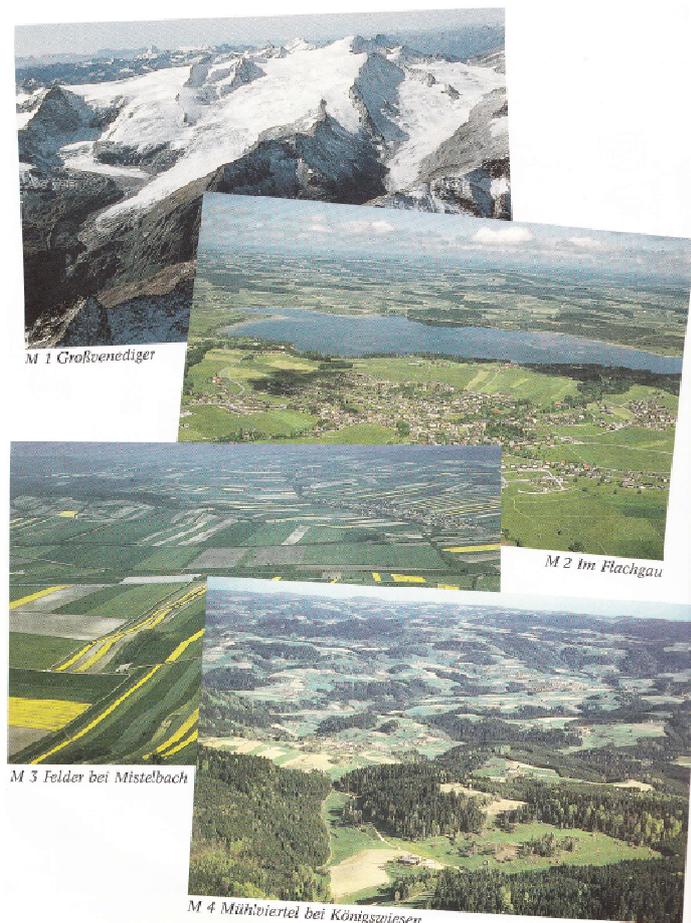


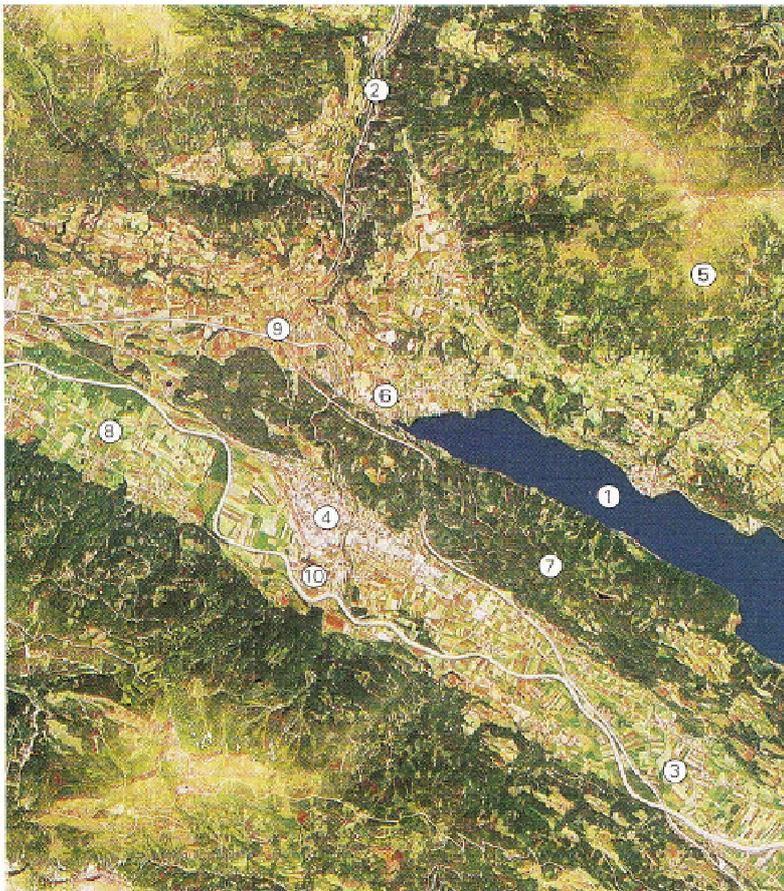
Abbildung 23: Vielfalt der Landschaften2

¹⁰² WOHLISCHLÄG, u.a. 2001, S.11

5.2.3.7 Durchblick 3: Wir lesen Satellitenbilder¹⁰³

Wie auch „Arbeiten mit Luftbildern“ (5.2.3.1), wird hier eine Methode zum Arbeiten mit Satellitenbildern vorgestellt. Bedauerlich ist, dass sich die Lösungen der Bildbeschreibungen neben dem Satellitenbild befinden. Besser wäre es, wenn die Schüler/innen selbst versuchen würden, das Satellitenbild zu erarbeiten und als Hilfestellung die Lösungen, die auf einer anderen Buchseite stehen, heranziehen könnten. Im Gegensatz dazu ist die eigentliche Aufgabe, mithilfe der Bildinterpretation eine Skizze auf Transparentpapier zu zeichnen, besonders für schwächere Schüler/innen zu schwer. Trotzdem ist das Vorstellen dieser Methode von Vorteil, da die Lernenden diese im weiteren Verlauf des Buches noch gebrauchen müssen.

Deutlich herausgearbeitet findet man diese Methode bei HAUBRICH¹⁰⁴, wo auf Strukturzeichnungen auf Arbeitsblattvorlagen zurückgegriffen wird.



M 3 Spittal an der Drau in der südlichen Längstalzone

Abbildung 24: Wir lesen Satellitenbilder

¹⁰³ WOHLSCHLÄGL u.a. 2001, S.19

¹⁰⁴ 2001, S.27-32

5.2.3.8 *Durchblick 3: Das Vorland im Osten – die Neusiedler Bucht*¹⁰⁵

Bereits elf Seiten weiter im Schulbuch „Durchblick 3“ wird von den Lernenden verlangt, dass sie ein Satellitenbild auswerten und Informationen über die Neusiedler Bucht erhalten. Um alle relevanten Details zu erlangen, sollen die Schüler/innen den Atlas verwenden. Somit wird nicht nur die Bildkompetenz gestärkt, sondern auch der Umgang mit dem Atlas geübt.



Abbildung 25: Das Vorland im Osten-die Neusiedler Bucht

¹⁰⁵ WOHLSCHLÄGL u.a. 2001, S.30

5.2.3.9 unterwegs 3: Wie Gletscher die Landschaft gestalten¹⁰⁶

Die Schüler/innen sollen den Text, der sich unterhalb des Bildes im Buch befindet, lesen, denn dieser erklärt den Aufbau eines Gletschers. Anschließend sollen die Lernenden die Begriffe, die charakteristisch für einen Gletscher sind, in das Gletscherlexikon eintragen. Fachdidaktisch wertvoller wäre es, wenn die Schüler/innen das Gletscherbild eigenständig beschriften würden und zum Beispiel die Schneegrenze nicht schon eingezeichnet wäre.



4 Großglockner und Pasterze um 1937

1	<input type="text"/>
2	<input type="text"/>
3	<input type="text"/>
4	<input type="text"/>
5	<input type="text"/>

6 Kleines Gletscherlexikon

Abbildung 27: Wie Gletscher die Landschaft gestalten2

Abbildung 26: Wie Gletscher die Landschaft gestalten1

Wie Gletscher die Landschaft gestalten

Oberhalb der **Schneegrenze** schmilzt der Schnee auch im Sommer nicht völlig ab. In den Zentralalpen ist das ab einer Höhe von 2600 m. Während des ganzen Jahres fällt immer wieder Neuschnee auf den Gletscher und „nährt“ ihn. Wir sprechen vom **Nährgebiet** des Gletschers. Der Schnee taut auf, gefriert wieder und wird zusammengedrückt. So entsteht **Firn**. Das Nährgebiet wird auch **Firnfeld** genannt. Das Gletschereis fließt in den Alpen ungefähr 40 bis 100 m pro Jahr bergab. Dabei bilden sich gefährliche **Gletscherspalten**. Unterhalb der Schneegrenze schmilzt das Eis der **Gletscherzunge** langsam: Die Wärme „verzehrt“ das Eis, wir sprechen vom **Zehrgebiet**. Am Ende der Gletscherzunge fließt das Schmelzwasser durch das Gletschertor und in den Gletscherbach. Der Gletscher transportiert viel Gesteinsmaterial ins Tal. Dieses lagert sich seitlich und am Ende des Gletschers ab. Diese Ablagerungen werden **Moränen** genannt. Der Untergrund wird dabei ausgeschürft und die Landschaft wird umgestaltet. Aus V-Tälern (Kerbtälern) entstehen U-Täler (Trogtäler). Die Längstäler sind große Trogtäler. Sie sind für die Menschen wichtig:

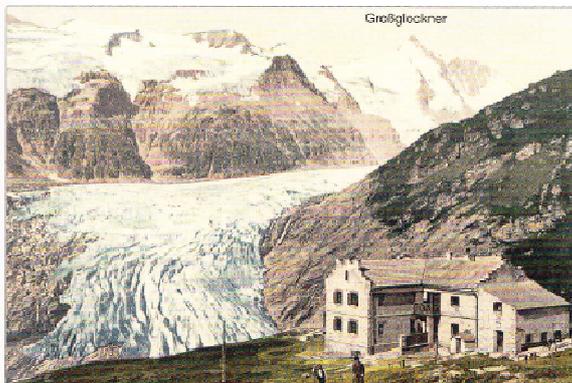
- als Siedlungsgebiete,
- als Verkehrsadern und
- als ebene landwirtschaftliche Gebiete in den Alpen.

Abbildung 28: Wie Gletscher die Landschaft gestalten3

¹⁰⁶ FRIDRICH u.a. 2010, S.13

5.2.3.10 unterwegs 3: Das Klima in Österreich¹⁰⁷

Im Zusammenhang mit dem Klima sollen die Schüler/innen mithilfe der beiden Bilder die Auswirkungen der Klimaerwärmung in den letzten 100 Jahren auf den Großglockner beschreiben. Interessant wäre es, wenn diese Veränderung im Zusammenhang mit dem Aufbau eines Gletschers in 5.2.3.6 verbunden wäre. Bedauerlich ist auch, dass das Bild nicht als Arbeitsmittel eingesetzt wird und zum Beispiel direkt in die beiden Fotos die Bestandteile eines Gletschers eingezeichnet werden.



7 Pasterze mit Glocknerhaus und Großglockner im Hintergrund um 1900



8 Glocknerhaus und Großglockner im Hintergrund heute

Abbildung 29: Das Klima in Österreich

¹⁰⁷ FRIDRICH u.a. 2010, S.23

5.2.3.11 unterwegs 4: Das Donaudelta – Umweltschutz in Rumänien¹⁰⁸

Das Satellitenbild zeigt das Donaudelta. Es werden die roten Kästchen A bis D näher betrachtet. Die Schüler/innen sollen die Buchstaben den Ausschnitten des Satellitenbildes rechts daneben zuordnen. Diese Aufgabe ist nicht so komplex und daher auch für schwächere Schüler/innen geeignet. Im Gegensatz dazu sollen im nächsten Arbeitsschritt die Bilder 5 bis 8 auf den jeweiligen Satellitenbildausschnitten lokalisiert werden. Dazu müssen die Schüler/innen auf dem Satellitenbild differenzieren können, wie ein Fluss, ein See und eine Flussmündung aussehen. Besonders schwierig ist es dabei, den Unterschied zwischen dem See und der schwimmenden Schilfinselfindig zu machen, da die Bildausschnitte ähnlich aussehen. Dieser Arbeitsauftrag eignet sich gut um terrestrische Bilder mit Satellitenbildern zu vergleichen. Weiters kann diese Aufgabe differenziert eingesetzt werden, da zum Beispiel bessere Schüler/innen die komplette Aufgabe lösen müssen und die schwächeren beim zweiten Teil die Schilfinselfindung und den See nicht verpflichtend zuordnen müssen.¹⁰⁹



4 Satellitenbilder des Donaudeltas

Abbildung 30: Donaudelta1

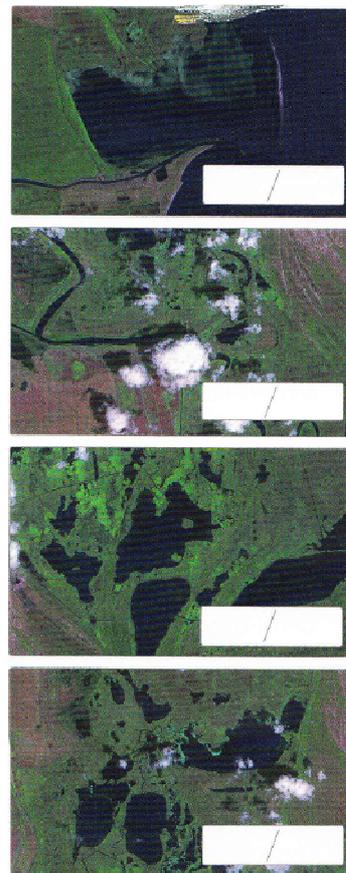


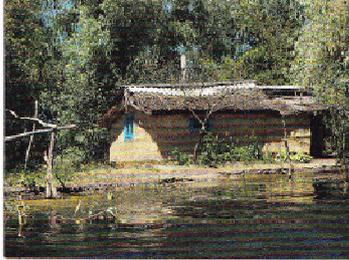
Abbildung 31: Donaudelta2

¹⁰⁸ FRIDRICH u.a. 2010, S.27

¹⁰⁹ Ed. HÖLZEL 2011



5 Mündung eines Hauptarmes der Donau (mit Leuchtturm)



6 Fischerhütte am Fluss



7 Schwimmende Schilfinsel

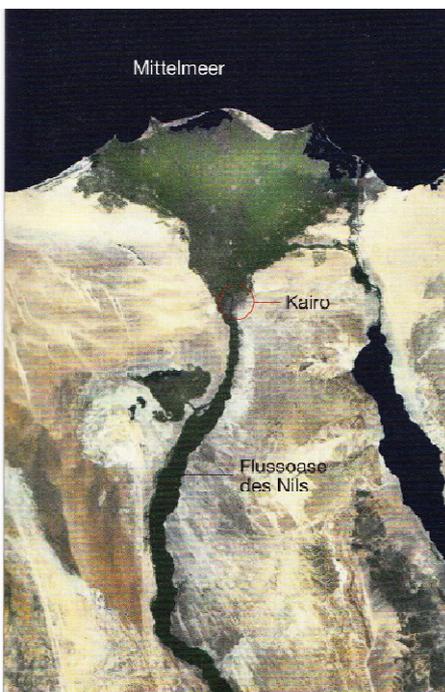


8 See mit Pelikanen und Kormoranen

Abbildung 32: Donaudelta3

5.2.3.12 unterwegs 2: Satellitenbild Nildelta und Flussoase¹¹⁰ - ein Gegenbeispiel

Dieses Satellitenbild vom Nildelta ist das konträre Beispiel zum Satellitenbild in 5.2.3.8. Denn anstatt die Schüler/innen mit dem Atlas und dem Satellitenbild arbeiten zu lassen, sind hier bereits das Mittelmeer und Kairo eingetragen. Die Lernenden sollen lediglich die Lage Kairos beschreiben, somit wird dieses Satellitenbild eher illustrativ, als operativen eingesetzt.



4 Satellitenbild Nildelta und Flussoase

Abbildung 33: Satellitenbild Nildelta und Flussoase

¹¹⁰ FRIDRICH u.a. 2009, S.33

5.2.4 Ergebnisse der qualitativen Analyse zu den Methoden

Die Schulbücher bis 1945 werden Großteiles als Lernbücher eingesetzt. BECKER¹¹¹ verstand unter einem Lernbuch ein Schulbuch, das aus textlichen Darstellungen und dazugehörigen Bildern besteht. Dieses Lernbuch ist jedoch nicht für den Gebrauch in der Schule gedacht, sondern diene als Hilfestellung der Stoffwiederholung zu Hause. Der dozierende, eventuell fragend entwickelnde Unterricht des Lehrenden stützte sich in der Stunde primär auf die Karten (Atlas oder Schulwandkarte). Wie bereits die quantitative Analyse ergeben hat, werden Landschaftsbilder vor 1945 hundertprozentig als Illustration eingesetzt. Auch die beiden Beispiele der qualitativen Analyse verifizieren diese Aussage, denn den Lernenden werden keine Möglichkeiten zum selbstständigen Arbeiten gegeben.

Die Landschaftsbilder der 1970er Jahre werden bereits stärker operativ eingesetzt, die verwendeten Methoden beschränken sich jedoch meist auf das Beschreiben und Vergleichen von Fotos oder Fotos mit Karten.

Die Methoden, die in den heutigen Schulbüchern im Umgang mit Fotos eingesetzt werden, haben sich weiterentwickelt. Das Schulbuch „Durchblick“ erarbeitet beispielsweise mit den Lernenden die Methoden, um sie später gezielt einsetzen zu können. So erlernen die Schüler/innen das Auswerten von Schräg- und Senkrechtluftbildern in der ersten Klasse und das komplexere Auswerten von Satellitenbildern erst in der dritten Klasse, da dieses auf das einfachere aufbaut und besonders in der dritten Klasse wegen des Themas Österreich und den damit verbundenen Großlandschaften gebraucht wird. Besonders der Arbeitsauftrag zum Satellitenbild des Donaudeltas (siehe 5.2.3.11) ermöglicht ein gezieltes Auswerten von diesem und verbindet das Satellitenbild mit terrestrischen Aufnahmen. Auch die Methode des Vergleiches von Karte mit Luftaufnahme fordert die Bildkompetenz der Schüler/innen, denn diese haben unterschiedliche Maßstäbe und dieses fordert die Lernenden mehr beim Lokalisieren des Fotos auf der Karte. Weiters werden Landschaftsbilder verwendet, um Sachverhalte, wie beispielsweise den Aufbau eines Gletschers (siehe 5.2.3.9), die in einem Text beschrieben werden, auf einem Foto einzuzeichnen. Somit reflektieren die Schüler/innen das Gelesene, suchen eigenständig den dazugehörigen Bildausschnitt heraus und verinnerlichen daher den Aufbau eines Gletschers.

Dennoch kam aus der quantitativen Analyse hervor, dass noch immer ein Drittel der untersuchten heutigen Schulbücher, Fotos nur als Illustration verwenden. Daher müssen die

¹¹¹ Vgl. SITTE Ch. 1986, S.229 und SITTE Ch. 2001b, S.451

österreichischen Schulbücher noch ihr methodisches Potential im Einsatz von Landschaftsbildern im Sinne einer Kompetenzorientierung erhöhen. Einige Formen zeige ich in meiner Arbeit auf.

5.3 Methodische Möglichkeiten aus weiteren - unter anderem ausländischen - Schulbüchern

Die folgende Auswahl an Beispielen soll zeigen, wie Fotos in ausländischen Schulbüchern eingesetzt werden und wie mit diesen methodisch umgegangen wird. Ziel ist es, zu zeigen, was in den österreichischen Schulbüchern methodisch unter Einbezug der Kompetenzorientierung noch möglich ist.

5.3.1 Foundation Geography 2: Development in Italy¹¹²

Diese Doppelseite (siehe Abb. 34) beschäftigt sich mit den unterschiedlich entwickelten Regionen Italiens. Auf dem Foto „Photograph 1“ wird den Lernenden ein Foto eines ländlichen Gebietes in Italien gezeigt, auf dem die Buchstaben A bis E Teile der Landschaft zeigen. Die Schüler/innen sollen in der ersten Aufgabe „Activity A“, die Landschaftsteile mithilfe der Definitionen den Buchstaben zuordnen, um einen ersten Überblick zu erhalten. Damit die Schüler/innen das Bild genau analysieren, sollen sie das Bild in fünf Sätzen beschreiben. Anschließend werden die Aufgabenstellungen mit „Figure 1“ in „Activity C/D“ komplexer, denn hier ist kein Landschaftsbild, sondern eine Strukturlinienskizze abgebildet. Im Vergleich mit dem oberen Foto sollen die Schüler/innen die Teile der Landschaft auch in der Skizze beschriften können. Im nächsten Arbeitsschritt sollen die Lernenden die fünf Gebiete in fünf verschiedenen Farben ausmalen und die Signatur dazu angeben. Im Idealfall wählen die Schüler/innen den Gegebenheiten angepasste Farben.

Auf der zweiten Seite befindet sich das konträre Beispiel, ein Bild der Stadt Mezzogiorno. Hier wird im Gegensatz das Foto nicht beschriftet, sondern gleich mit der Skizze begonnen, was bedeutet, dass die Schüler/innen schon geschulter im Umgang mit Skizzen sein sollten. Diese Verbindung von Fotos und Skizzen ermöglicht den Lernenden sowohl die Wirklichkeit näher zu bringen, als auch eine Skizze, die an anderen Beispielen anwendbar ist, anzufertigen.

¹¹² ROSE 1999, S.36-37

Development in Italy

This section is about the more developed and less developed parts of Italy.

The most developed part of Italy is the North. Look at this photograph of the North Italian Plain. It shows the way the land has been developed near the River Po.

Figure 1 is called a **land use sketch**. It shows the way the land has been used in this part of Italy.



Photograph 1

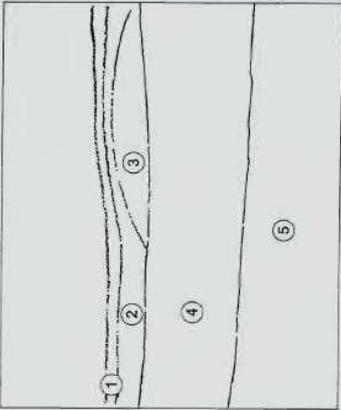


Figure 1

Can a sketch help us to sum up a place?
This is how to do it.

Activity A
Look at Photograph 1. Match the letters A – E with the words below.

- Tall vines growing in rows
- Settlement on higher ground
- Rich green rough pasture
- Flat fields of crops
- Town in far distance

Activity B
Write five sentences about what you can see in Photograph 1.

Activity C
Look at the land use sketch. Match the numbers on the sketch with the words below.

- Settlement on higher ground
- Tall vines growing in rows
- Town in far distance
- Flat fields of crops
- Rich green rough pasture

Activity D

- 1 Copy the land use sketch (Figure 1).
- 2 Colour your land use sketch.
- 3 Use a key to show what the colours mean, like this:

Rich green rough pasture

The less developed part of Italy is the Mezzogiorno in the South. There is less industry than in the North, and there is also less commercial farming. However, the Mezzogiorno is also a beautiful part of Italy. The hot, dry Mediterranean summer weather means that it is a good area to go to for a holiday. So the tourist industry has helped to bring jobs to the South. But the Mezzogiorno is a poor area so tourism is still under-developed.

Some parts of the South, like the Bay of Naples and the island of Capri, have always had many tourists.

Look at Photograph 2. It shows part of the Bay of Naples.

Photograph 2



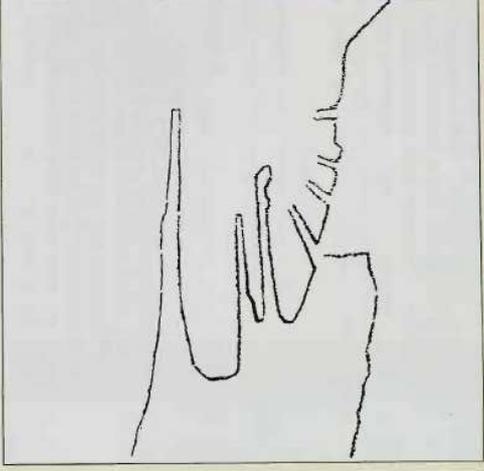


Figure 2

Activity E

- 1 Copy and complete the land use sketch of the Bay of Naples (Figure 2).
- 2 Label your sketch using the words below.

Bay of Naples

Clear blue sky

Marina

Hotels

Jetty

Activity F
Look at Photograph 2. Name ten jobs that people in this area could do for tourists.

Activity G
Draw a holiday poster for the South of Italy showing that it is a good place to go for a holiday.

Activity H
How would you develop tourism in the South of Italy? Write down five things you would do to encourage more people to visit the region.

36

37

Abbildung 34: Development in Italy

5.3.2 Foundation Geography 3: Rivers in the UK¹¹³

Auf der linken Seite wird mit den Lernenden erarbeitet, warum Flüsse wichtig sind und dass sie ausschlaggebend für die Ansiedelung waren. Es folgen einige Arbeitsaufträge, darunter auch wichtige britische Flüsse zu suchen und mit den geographischen Koordinaten anzugeben. Für meine Analyse jedoch wichtiger ist die rechte Seite, auf der im oberen Text der Unterschied zwischen dem Trogtal und dem Kerbtal gezeigt wird. Diese beiden Arten von Tälern sind auf den beiden Zeichnungen „Figure 3/4“ abgebildet. Die Zeichnungen sollen den Lernenden helfen die Bestandteile der Landschaften zu verstehen. Daher sollen die Schüler/innen in „Activity D“ das Bild „Figure 3“ mithilfe der Buchstaben und den Definitionen beschriften. Da die Zeichnungen einfachere Darstellungen sind, sollen die Schüler/innen erst danach ein Landschaftsfoto beschriften. Im Bild „Photograph 1“ sollen nun die Bestandteile des Trogtals beschriftet werden, wobei diese Aufgabe komplexer ist, denn die Inhalte des Fotos müssen zuerst erkannt werden. Außerdem sind die Buchstaben für die Zuordnungen nicht vorgegeben.

¹¹³ ROSE 1999, S.16-17

Rivers in the UK

This section is about rivers in the UK.

Settlements in the UK have been located next to rivers for many years. These drawings show some of the ways rivers have helped settlements in the UK to develop.

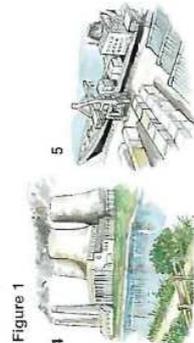


Figure 1

Why are rivers so important? Let's find out about them in this section.

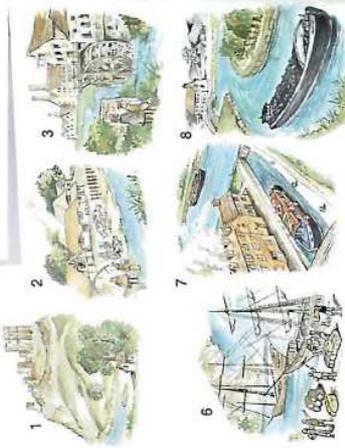


Figure 2 Rivers in the UK

Activity A

Look at Figure 1 and match the drawings with the summaries below.

- Answer like this: 1 = An old site for defence*
- 1 An old site for water supply
 - 2 An old site for defence
 - 3 A site for early industry, using barges for transport
 - 4 A modern site for boating holidays
 - 5 A site for a port for sailing boats before industry developed
 - 6 A modern site for industry using water for cooling
 - 7 A modern site as a port
 - 8 A site for early industry, using power from a water wheel

Activity B

Look at Figure 2 which shows the main rivers in the UK. Match the rivers below with their locations.

- Answer like this: 1 51°N 1°W = River Thames.*
- River Severn / River Tyne / River Clyde / River Trent / River Mersey / River Thames
- 1 51°N 1°W 3 53°N 3°W 5 56°N 5°W
 - 2 53°N 1°W 4 55°N 2°W 6 54°N 3°W

Activity C

Write down the latitude and longitude of these rivers: River Forth, River Wye, and River Avon.

The area of land a river flows through is called a valley. In the mountains the valleys have steep sides and the section of the valley is shaped like the letter V (Figure 3).

In lowland areas the bottom of the valley is wider, and the section of the valley is shaped more like this:  (Figure 4).

Roads and railways are built along river valleys. In the mountains the land may be steep and a river valley will cut a way through the highland. This passage through the mountains is called a pass. Many roads follow a mountain pass.

In the lowlands there are more settlements and it is easier to build roads, as the land is flatter. Roads are built on the valley sides where there is less risk of flooding.

Figure 3

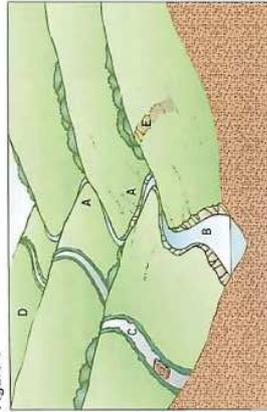
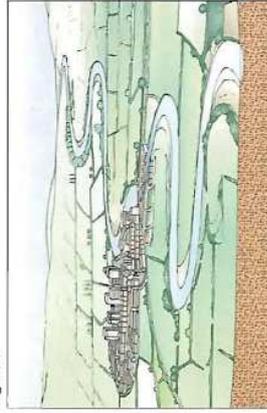


Figure 4



Activity D

Look at Figure 3 and match the letters on the drawing with the words below.

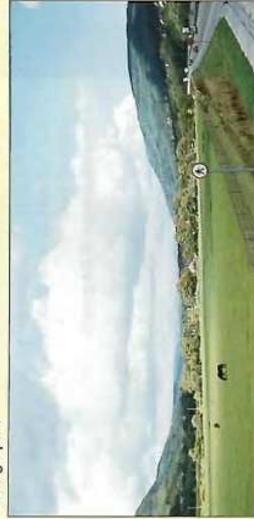
road / higher land / steep valley sides / bare rock / river

Activity E

Look at Photograph 1. Draw a sketch of the photograph and label these words on your sketch.

valley / woodland / road / flood plain / village

Photograph 1



Activity F

Copy and complete these sentences.

- 1 The land a river flows through is called a (pass / valley).
- 2 In the mountains the section of a valley is like (the letter V / the shape )
- 3 In the lowlands the section of a valley is like (the letter U / the shape )
- 4 A way through steep mountains is called a (pass / lowland).
- 5 It is easier to build roads in the (mountains / lowlands).
- 6 There are (more / less) settlements in the lowlands than there are in the mountains.

Activity G

- 1 Write down three things you can see in Figure 3 and Figure 4.
- 2 Write down three things you can see in Figure 4 but not in Figure 3.

Abbildung 35: Rivers in the UK

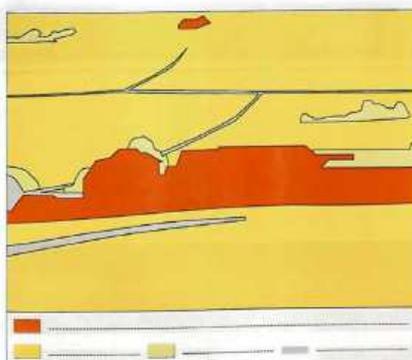
5.3.3 Histoire-Géographie 6^e: Des paysages ruraux français¹¹⁴

Dieses Foto zeigt eine Siedlung im Elsass, in der seit dem Mittelalter Weinbau betrieben wird. Das Foto erstreckt sich über eine halbe Seite und ermöglicht so eine genauere Betrachtung. Zuerst sollen die Schüler/innen das Foto analysieren, dazu werden folgende Leitfragen gestellt: Welche Form haben die Felder? Wie werden diese abgegrenzt?

Anschließend sollen die Schüler/innen die Skizze der Landschaft beschriften, wobei die Skizze bereits vollständig ist und nur die Signaturen beschriftet werden müssen. Auf der rechten Seite unter „Questions 6“ sind bereits die Begriffe vorgegeben. Anspruchsvoller wäre die Aufgabe für begabte Schüler/innen, wenn diese nicht vorgegeben wären und sie überlegen müssten, wie die einzelnen Gebiete heißen.



4 Paysage viticole aménagé depuis le Moyen Âge : Riquewihr en Alsace.



5 Croquis du paysage de Riquewihr.

Vocabulaire
 bocage (un) : champs entourés de haies.
 openfield (un) : de l'anglais « champ ouvert ». Champ

Questions

Trouver des informations dans un document

1. Doc. 1 Décrivez le paysage. Quelle est la forme des champs ?
2. Doc. 2 Décrivez le paysage. Comment sont délimités les champs ?
3. Doc. 3 Quels sont les aménagements touristiques visibles dans ce paysage ?
4. Doc. 4 Que cultive-t-on autour de ce village ?

Mettre en relation les documents

5. Doc. 1, 2, 3 et 4. Quelle photographie évoque une autre activité que l'agriculture ? De quelle activité s'agit-il ? Justifiez votre réponse.

Compléter un croquis

6. Recopiez et complétez la légende du doc. 5. Aidez-vous du doc. 4 et de la liste suivante :
 - bosquets ;
 - routes ;
 - village et maison isolée ;
 - vignes.

Abbildung 36: Des paysages ruraux français

¹¹⁴ ADOUMIÉ u.a. 2009, S.278-279

5.3.4 Histoire-Géographie 6^e: La riziculture en Asie¹¹⁵

Die Reislandschaft ist auch ein wichtiger Bestandteil der österreichischen GW-Schulbücher. Auf dem Blockdiagramm „3“ (siehe Abb. 37/S. 292) ist abgebildet, wie ein Reisfeld aussieht und aus welchen Bereichen es besteht. In einem nächsten Schritt analysieren die Schüler/innen das Bild „4“ (siehe Abb. 37/S. 293) und sollen feststellen, welche Bereiche aus dem Diagramm „3“ hier vorkommen. Dies ist durchaus eine komplexe Aufgabe, da die Bezeichnungen des Blockdiagrammes nicht denen des Fotos gleichen und weiters das Foto einen kleinen Ausschnitt eines Reisfeldes darstellt. Auch die Arbeit mit der „Croquis“ (siehe Abb. 37/S.293), der Skizze, fällt hier anforderungsvoller aus, wie bei Beispiel 5.3.3., denn es sind mehrere Signaturen verlangt und die Bezeichnungen für diese sind nicht vorgegeben. Dies ist ein Beispiel, das sehr wohl komplex ist und dabei das Foto mit einem Blockdiagramm und einer Skizze verknüpft und daher das methodische Repertoire gut ausschöpft. Für schwächere Schüler/innen können allerdings Hilfestellungen, wie die Begriffe der Signaturen vorgegeben werden um so einen differenzierten Unterricht zu schaffen.

¹¹⁵ ADOUMIÉ u.a. 2009, S.292-293

ETUDE DE CAS La riziculture en Asie

La riziculture occupe beaucoup de paysans car elle demande un travail régulier et minutieux comme le plantage, le labourage et le repiquage.

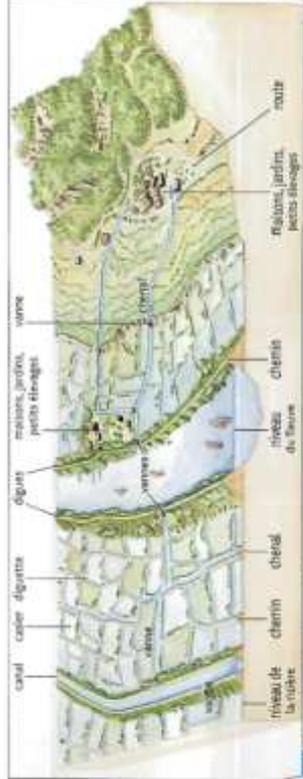


1 La récolte du riz au XVIII^e siècle en Chine.

3 Un travail minutieux toute l'année.



3 L'organisation d'une rizière.



1 La récolte du riz au XVIII^e siècle en Chine.



2 Une céréale très nourrissante

Produire du riz occupe les paysans pendant toute l'année. Plus d'un milliard de personnes travaillent à produire du riz dans les zones rurales des pays pauvres.

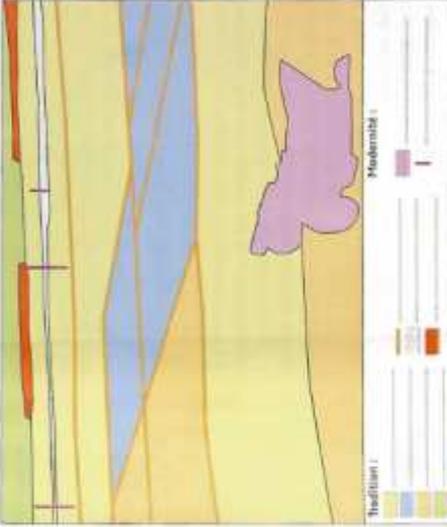
En Asie, environ 90 % des opérations de riziculture sont effectuées par les femmes.

Le riz est l'aliment de base pour plus de la moitié de la population mondiale.

En Asie, il représente les deux tiers des aliments consommés chaque jour par plus de 2 milliards de personnes.

Depuis le vote de la loi de 2004, l'Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture.

3 L'organisation d'une rizière.



6 Croquis du document 4.

EMPREISE 18 HABITÉS LE MOIS DE JUIN 2004 293

Abbildung 37: La riziculture en Asie

5.3.5 Histoire Géographie 6^e: Le littoral touristique¹¹⁶

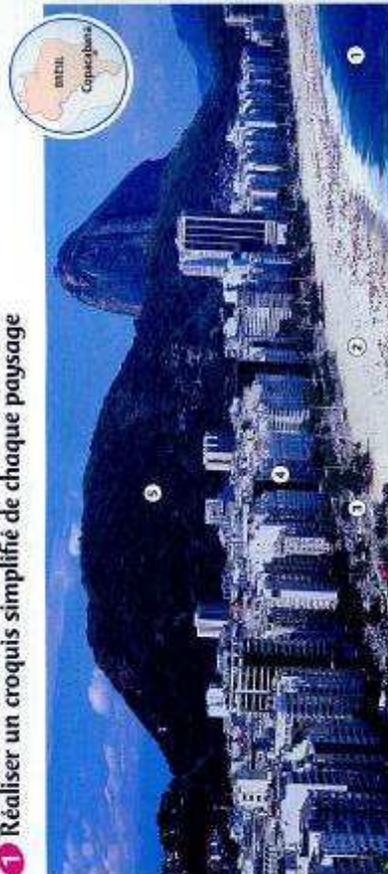
Dieses Beispiel der Küsten ist zugleich das Vorstellen einer Methode. Hier soll den Schüler/innen gezeigt werden, wie in drei Schritten eine Skizze erstellt wird. Zuerst werden die beiden Fotos (siehe Abb. 38) analysiert und herausgefunden, was die Nummern 1 bis 5 abbilden. In einem nächsten Schritt soll eine einfache Skizze, die alle Bereiche der Küste enthält, angefertigt werden. Da die beiden Küsten unterschiedlich sind, sind auch die Skizzen unterschiedlich. Die einzelnen Teile der Skizze sollen in verschiedenen Farben ausgemalt werden, damit diese gut ersichtlich sind. Um nun eine Skizze, die allgemein für Küsten gültig ist, herzustellen, müssen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Skizzen erfasst und in einer Skizze verknüpft werden. Die Schwierigkeit liegt darin, eine Skizze anzufertigen, welche allgemein gültig ist.

¹¹⁶ AZZOUZ u.a. 2009, S.302-303

en 3 étapes

- 1 Réaliser un croquis simplifié de chaque paysage**
- Observe la photographie du paysage et repère les grands ensembles.
 - Dessine le croquis simplifié : reproduis les grands ensembles et colorie chaque zone d'une couleur différente.
 - Construis une légende : indique à quoi correspond chaque couleur.

1 Réaliser un croquis simplifié de chaque paysage



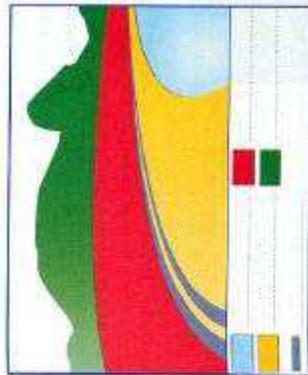
1 Copacabana (Brésil)



2 Cannes (France)

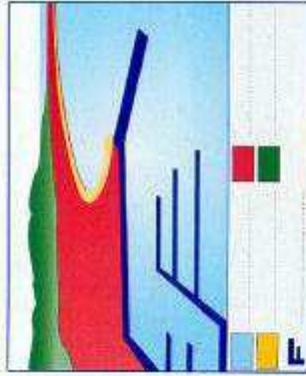
- Observe chaque photographie
- Repère les grands ensembles numérotés sur chaque photographie.
 - Réalise un croquis simplifié de chaque paysage : reproduis les grands ensembles et colorie chaque zone d'une couleur différente. Tu peux t'aider d'un calque.
 - Compare tes croquis avec les deux croquis réalisés. Recopie et complète les légendes avec le vocabulaire qui convient.

- 2 Comparer les croquis simplifiés**
- Liste les éléments communs aux deux paysages.
 - Liste les particularités de chaque paysage.



Croquis de Copacabana

- 3 Réaliser un schéma général d'un littoral touristique**
- Utilise les éléments communs aux deux paysages pour réaliser un schéma général.
 - Complète si nécessaire avec des éléments utiles non représentés.



Croquis de Cannes

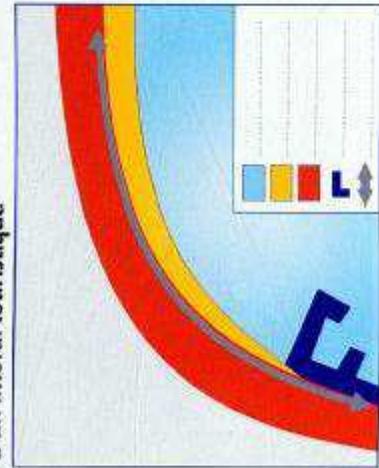
2 Comparer les deux croquis simplifiés

➤ Recopie le tableau ci-dessous et complète-le.

Éléments communs aux deux paysages		Particularités de chaque paysage	
Mer		Copacabana	Cannes
		Hauts tours en front de mer	Au dernier plan: habitat dispersé dans les collines
			Au premier plan:

3 Réaliser un schéma général d'un littoral touristique

- Réalise un schéma général d'un littoral touristique
- Représente les éléments communs aux deux paysages que tu as étudiés.
 - Compare ton schéma avec le schéma ci-contre.
 - Recopie la légende et complète-la.



5.3.6 Histoire Géographie 6^e: Réaliser un croquis simple d'un paysage¹¹⁷

Auch hier wird eine Methode zur Umsetzung von Skizzen in drei Schritten vorgestellt. Im ersten Schritt sollen die Schüler/innen das Foto (siehe Abb.39) einem Staat oder eine Region zuordnen können, hier ist in der kleinen Karte das Land eingezeichnet. Im nächsten Arbeitsschritt sollen die Schüler/innen die einzelnen Bereiche des Bildes bestimmen. In diesem Bild wird zwischen freien, bebauten und bepflanzten Gebieten unterteilt. Um eine Legende für die Skizze anfertigen zu können, sollen die Schüler/innen eine Tabelle aufstellen, in der den einzelnen Gebieten Bestandteile, wie zum Beispiel Steine oder Bewohner zugeordnet werden. Anhand dieser Tabelle sollen die Schüler/innen erkennen, welche Inhalte wichtig sind und welche verworfen werden können. Im letzten Schritt sollen die Lernenden ihre gewählten Inhalte für die Signatur eintragen und der Skizze eine Überschrift geben.

Von den Lernenden wird hier verlangt, dass sie eigenverantwortlich bestimmen können, welche Inhalte des Bildes wichtig sind und daher in die Skizze eingetragen werden sollen.

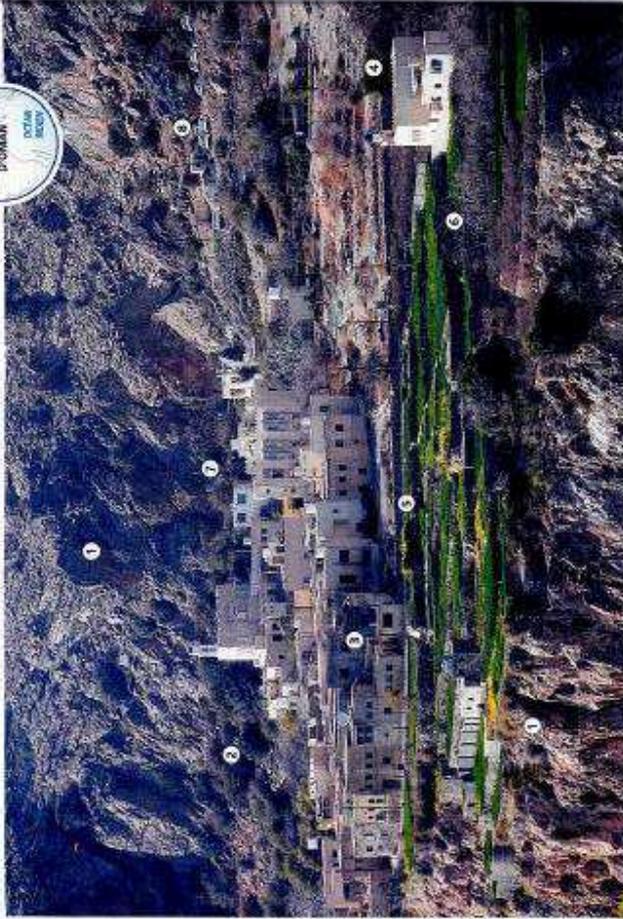
¹¹⁷ AZZOUZ u.a. 2009, S.326-327

en 3 étapes

1 Observer et décrire le paysage

- Situe le paysage.
- Décris le paysage.
- Identifie les éléments qui le composent.

2 Observer et décrire le paysage



La région Djebel Akhdar (la « montagne verte », en arabe) du Sultanat d'Oman (péninsule arabique), située à 3 000 mètres d'altitude.

3 Observer la photographie.

a) Situe ce paysage (continent, pays) et cite le domaine climatique auquel il appartient (raporte-toi à la carte p. 309).

b) Repère et décris :

- les espaces non occupés par les habitants (1) les roches, (2) la végétation naturelle.
- le village (3) les habitations, (4) la mosquée
- les activités visibles sur le paysage (5) et (6).

c) Quels éléments montrent que les habitants ne sont pas totalement isolés en haute montagne (7) et (8) ?

2 Construire une légende

- Classe les différents éléments de l'image paysagère dans une légende organisée.
- Choisis des figurés qui conviennent.

3 Réaliser le croquis

- Fais un croquis simple du paysage.
- Complète la légende.
- Donne un titre au croquis.

2 Construire une légende

Reproduis le tableau ci-dessous, il te propose d'organiser ta légende pour le croquis.

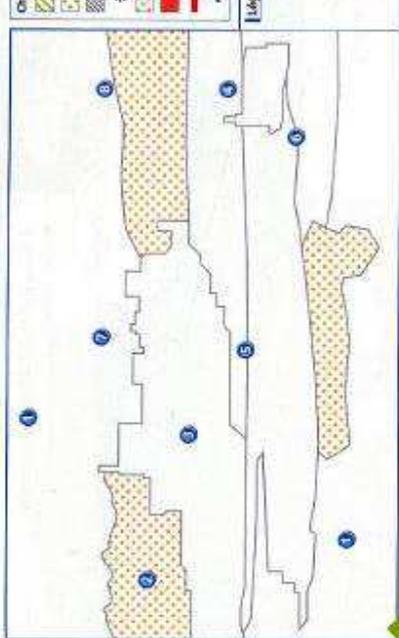
a) Complète chaque colonne « élément » en indiquant les 8 éléments visibles sur l'image paysagère.

Espace non occupé	Espace bâti		Espace cultivé		Liens avec l'extérieur	
	élément	figuré	élément	figuré	élément	figuré
Roche			Verger		Artisanat paysagère	

b) Choisis, dans la liste de figurés ci-dessous, ceux qui conviennent et complète les rubriques « figuré » du tableau. (Attention ! Tous ne sont pas à utiliser !)

Choix de figurés cartographiques

	Forêt
	Marquage
	Lac
	grotte-sal
	Ville
	Arrière-pensée
	Autoroute



3 Croquis paysager.

3 Réaliser le croquis

a) Décalque le fond de croquis proposé ci-dessus et complète-le avec les figurés que tu as choisis.

b) Complète la légende et donne un titre à ton croquis.

Abbildung 39: Réaliser un croquis simple d'un paysage

5.3.7 Histoire Géographie 3^e: Étudier un paysage¹¹⁸

In dem Text unterhalb des Fotos (siehe Abb. 40) wird die Situation der Gemeinde Ally beschrieben.

Im ersten Schritt sollen die Schüler/innen herausfinden, wo sich der Ort befindet und welche Inhalte des Fotos natürlich sind und welche durch Menschen geprägt sind. Die Schüler/innen sollen untersuchen, in welchem Kontext das Bild steht und es wird verlangt, dass sie die Vokabel, wie zum Beispiel Landflucht, Verwüstung oder Windrad erklären können. Bereits der erste Arbeitsschritt ist sehr anspruchsvoll, denn die Schüler/innen sollen das Bild mit dem Text verknüpfen und Schlüsse daraus ziehen.

Im zweiten Schritt sollen die Lernenden die Landschaft beschreiben und ermitteln, welche wirtschaftlichen Ereignisse stattfinden und welche traditionellen Elemente vorkommen. Um dies beantworten zu können, müssen die Schüler/innen noch einmal auf den Text eingehen. Für die Analyse des Bildes soll jedoch nur der „1^e plan“, also der untere Bildausschnitt verwendet werden.

Im dritten Schritt sollen die Schüler/die gewonnenen Erkenntnisse in Relation miteinander setzen. Was ist seit den 1950er Jahren passiert und wie orientiert sich Ally um, damit der Versteppung entgegenwirkt werden kann.

Anhand dieses Beispiels ist gut erkennbar, dass nicht das Foto alleine für die Auswertung reicht, sondern nur in Verknüpfung mit dem Text und den komplexen Fragestellungen Sinn hat.

¹¹⁸ BODINEAU u.a. 2007, S.95

L'agriculture et l'industrie françaises en mutation

→ Étudier un paysage



ENTRAÎNEMENT

▲ De l'agriculture au développement durable : le plateau d'Ally (Haute-Loire, Massif central)

À plus de 1 000 m d'altitude, la commune d'Ally (200 hab.), balayée par les vents, lutte contre l'exode rural entamé vers 1950 avec la fermeture des mines et le vieillissement des moulins. L'agriculture résiste à la désertification ; l'association « Ally 2000 » développe le tourisme vert et culturel (moulins, écomusée minier). En 2005, Ally bâtit le plus grand parc d'éoliennes français : 26 « moulins modernes » de 120 m de haut produisent annuellement 39 MW (les besoins annuels de 70 000 personnes) et créent 70 emplois.

PREMIÈRE ÉTAPE

Présenter le paysage

1. Où se trouve le site ? Quels sont les éléments naturels (plaine, plateau, montagne) et humains (urbanisé, rural, densité) du paysage, du premier à l'arrière-plan ? De quel milieu s'agit-il ?
2. Présentez le contexte : conditions économiques et démographiques du site, adaptation de la population.
3. Comprenez le vocabulaire : exode rural, désertification, éolienne, écomusée, développement durable.

Observer le paysage. Lire attentivement le titre et le texte. Comprendre le vocabulaire.

DEUXIÈME ÉTAPE

Observer et décrire le paysage

4. Quelles sont les activités économiques du plateau d'Ally ?
5. Quels éléments sont traditionnels ? Lesquels sont modernes ?
6. Relevez dans le texte des informations sur les activités économiques et leur évolution depuis 1950.

Détailler la composition du paysage, du premier plan à l'arrière-plan. Relever les activités économiques présentes dans le texte.

TROISIÈME ÉTAPE

Lier les informations aux connaissances

7. Y a-t-il une continuité dans la mise en valeur du plateau depuis 1950 ?
8. Comment se fait la mutation des activités traditionnelles ?
9. Pourquoi choisir des activités nouvelles et expérimentales ?

Mettre en relation : le paysage illustre-t-il ce que vous savez des espaces désertifiés en reconversion ?

Abbildung 40: Étudier un paysage

5.3.8 Bergbauern in Osttirol¹¹⁹

Das folgende Landschaftsbild befindet sich ursprünglich im Schulbuch „GW-Module 1“, wurde jedoch von Ch. Sitte für die Lehrveranstaltung „Medien“ adaptiert (siehe Abb. 41). Dieses Foto, auf dem ein Bergbauernweiler in Osttirol abgebildet ist, bietet mit dem richtigen methodischen Einsatz die Möglichkeit, fast das gesamte Thema „Bergbauern“, abzuhandeln.

In „GW-Module 1“ wurde das Bild jedoch nur illustrativ über eine ganze Seite abgebildet und in einem darübergelegten Kästchen wurden Fakten über Bergbauern aufgezählt. Auch im nachfolgenden GW-Schulbuch „Durch die Welt 1“ (2011) hat sich der Einsatz des Fotos noch nicht geändert, ausgenommen von den Inhalten im Kästchen – es bleibt methodisch ungenutzt und wird rein illustrativ verwendet.

Das in Abbildung 42 dargestellte Foto wurde für die Lehrveranstaltung mit Fragen erweitert, um das Bild methodisch und kompetenzorientiert wertvoll einsetzen zu können. Die Fragen sollen den Lernenden bei der Bildanalyse helfen und Impulse setzen.

Besonders bei der Frage „Wie viele Bergbauernhöfe hat dieser Weiler“ müssen die Schüler/innen das Bild genau auswerten, um die unterschiedlichen Bauweisen der Gebäude zu erkennen, denn es sind drei Höfe mit drei dazugehörigen Ställen.

Die Frage „Erkläre auch die Funktion des kleinen weißen Gebäudes“ verlangt auf der einen Seite, dass die Schüler/innen die Kirche erkennen, aber auf der anderen Seite auch, dass sie das Vorwissen mitbringen, dass Menschen in ländlichen Gebieten oft religiöser sind und mehr Bezug zur Kirche bzw. zum Glauben haben.

Dieses Beispiel soll auch verdeutlichen, dass illustrative Fotos von der Lehrperson trotzdem im operativen Unterricht eingesetzt werden können, indem selbstständig Fragen dazu formuliert werden.

¹¹⁹ ATSCHKO & FÖDERMAYR 2011, S.43 und ATSCHKO & SCHINKO 1998, S.41 und SITTE, Ch. o.J.



Abbildung 41: Bergbauern in Osttirol

5.3.9 Überblick der Methoden aus ausländischen Schulbüchern

Die französischen Schulbücher arbeiten mit großen Fotos, die sich über eine halbe Buchseite erstrecken, dies gibt es auch in österreichischen Schulbüchern, wie etwa bei den neuen Büchern „Faszination Erde“, in denen die Bilder jedoch illustrativ eingesetzt werden. Weiters wird in den französischen Schulbüchern ein Landschaftsbild mit einer Skizze verknüpft. Das heißt, dass die Schüler/innen zunächst das Foto mithilfe von Leitfragen analysieren und im nächsten Schritt soll die Skizze mit den Signaturen, deren Begriffe vorgegeben sind, beschriftet werden (siehe 5.3.3). Fotos und Skizzen werden zu Beginn einfacher und weiter hinten im Buch auch komplexer eingesetzt (siehe 5.3.4). Ein Beispiel dafür ist, dass ein Blockdiagramm eine Landschaft mit den dazugehörigen Beschriftungen auf einer Seite des Buches zeigt, auf der anderen Seite ist ein Foto, das einen Ausschnitt dieser Landschaft zeigt, abgebildet und die Schüler/innen müssen nun die Elemente des Blockdiagramms in diesem Ausschnitt finden. Die Schwierigkeit der Aufgabe wird noch gesteigert, indem die Lernenden die passende Skizze ohne angegebene Begriffe beschriften müssen. Dies ist ein Beispiel, dass Blockdiagramm und Foto mit einer Skizze verknüpft werden und somit das methodische Repertoire ausgeschöpft wird. Besonders anspruchsvoll wird das Foto in Verbindung mit einem Text eingesetzt, indem diese in einen Kontext gebracht werden sollen (siehe 5.3.7).

In den englischen Schulbüchern werden, wie auch in den französischen, Skizzen verwendet. Das Beispiel in 5.3.1 beginnt mit einer einfacheren Aufgabe, in der zuerst das mit Nummern gekennzeichnete Landschaftsbild mit den angegebenen Begriffen beschriftet werden muss, danach die Inhalte mittels Sätzen wiederholt werden und im letzten Schritt die Skizze beschriftet wird. Die Komplexität steigert sich auf der nächsten Seite, denn hier sind nur das Landschaftsbild und die Skizze angegeben, dadurch müssen die Schüler/innen selbst die Bestandteile der Landschaft ermitteln.

Wie das Beispiel zu den „Bergbauern in Osttirol“ (siehe 5.3.8) zeigt, können illustrative Fotos in den Schulbüchern von der Lehrperson einfach mit Fragen ergänzt und so im operativen Unterricht eingesetzt werden.

Die Analyse hat ergeben, dass die französischen und englischen Schulbücher zwar das Landschaftsbild im operativen Unterricht einsetzen, doch mithilfe dieser Beispiele sollte jeder Lehrer und jede Lehrerin die illustrativen Fotos aus dem heimischen Schulbüchern modifizieren und genauso im operativen Unterricht verwenden können.

6 ZUSAMMENFASSUNG

Ausgehend von der Annahme, dass stets das Bild im Schulbuch als Leitmedium eingesetzt wird, wurde in meiner Bachelorarbeit untersucht, wie sich der methodische Einsatz des Landschaftsbildes unter den Lehrplanänderungen der letzten 100 Jahre verändert hat.

Zu Beginn wurden die Lehrpläne der Jahre 1907, 1928, 1946, 1963 und 1985 analysiert, wobei auf den Lehrplan 1985 besonderes Augenmerk gelegt wurde. Zu erkennen ist ein Verlauf, der bei der Schulländerkunde beginnt. Diese vermittelte den Lernenden anhand des „Prinzips der konzentrischen Kreise“, also vom regional Nahen zum Fernen, Fakten und Daten zu Staaten und Landschaften. Der damalige Unterricht wurde frontal durchgeführt und die Schüler/innen mussten die Inhalte auswendig lernen. Erste Veränderungen des Erdkundeunterrichts wurden in den 1960er Jahren bemerkbar, als das Fach in „Geographie- und Wirtschaftskunde“ umbenannt wurde und wirtschaftliche Inhalte additiv einzelnen Staaten zugeordnet wurden. Die Schulversuche der 1970er Jahre, die sich als Vorbild die lernzielorientierten Konzepte aus dem Ausland nahmen, waren ausschlaggebend für die Lehrplanänderung im Jahr 1985 und den damit verbundenen Paradigmenwechsel. Die zentralste Änderung war, dass nun der „Mensch im Mittelpunkt des GW-Unterrichts“ steht und somit die Schulländerkunde in den Hintergrund tritt. Das „Prinzip der konzentrischen Kreise“ wurde verworfen und durch das „Prinzip der zunehmenden Komplexität“ ersetzt. Dies bedeutete auch, dass die Einheiten nicht mehr nach Staaten, sondern nach Themen eingeteilt sind. Die zentralen Änderungen des Lehrplans 1985 blieben im Lehrplan 2000, unserem heutigen Lehrplan, erhalten, nur wurde in diesem zwischen Kernbereich und dem vom Lehrer zu gestaltenden Erweiterungsbereich unterschieden.

Da Landschaftsbilder in Form von terrestrischen Bildern, Schrägluftbildern, Senkrechtluftbildern und Satellitenbildern dargestellt werden, wurde auf diese genauer eingegangen (siehe Kapitel 3). Sowohl die verschiedenen Arten, ihre Auswahlkriterien, ihr didaktischer Einsatzort im Unterricht, ihre Auswertung, aber auch die Vor- und Nachteile wurden näher betrachtet.

Im nächsten Schritt wurde untersucht, welche Kompetenzen die Schüler/innen im GW-Unterricht durch den Einsatz von Medien erlangen sollen. Fakt ist, dass speziell für die „Medienkompetenz“, oder – wie Jahnke (siehe 4.1.1) fordert, die Bildkompetenz – die Kompetenzbereiche zu wenig ausformuliert sind. Weiters dienen diese deutschen Kompetenzbereiche nur zur Anregung eines operativen bzw. handlungsorientierten Unterrichts, da

diese in Österreich keine Gültigkeit haben, aber, dennoch fachdidaktische Impulse geben können.

Bereits die Lehrplananalyse hat gezeigt, dass sich der Unterrichtseinsatz zu Landschaften, also damit verbunden auch der von Landschaftsbildern, verändert hat. Um dies zu veranschaulichen, wurde zunächst eine quantitative Schulbuchanalyse durchgeführt, die aufzeigt, wie sich das Landschaftsbild von der Illustration zum operativen Element im Unterricht wandelt. Um die Fotos auszuwerten, wurden zunächst alle Fotos, anschließend alle Landschaftsfotos und zuletzt jene Landschaftsbilder, die rein illustrativ eingesetzt werden gezählt. So konnte der Prozentanteil an Landschaftsbildern und der an Illustrationen berechnet werden. Für die Analyse wurde ein repräsentativer Ausschnitt an Schulbüchern von 1921 bis heute ausgewählt. Die Erkenntnis der quantitativen Analyse war, dass Landschaftsbilder vor 1945 rein illustrativ eingesetzt wurden, was auch mit der Lehrplanuntersuchung konform ist, bereits in den 1970er Jahren erste Schritte für einen operativen Unterricht eingeleitet wurden, indem Fotos mit Arbeitsaufträgen verknüpft wurden, aber trotzdem in den heutigen Schulbüchern noch ein Drittel der Landschaftsbilder illustrativ eingesetzt werden.

Um die Ergebnisse der quantitativen Analyse zu veranschaulichen und den methodischen Einsatz der Landschaftsbilder der letzten 100 Jahre sichtbar zu machen, wurde eine qualitative Analyse durchgeführt, die es als Ziel hatte, einen Maßstab zu setzen, wie weit ein Foto in den operativen bzw. handlungsorientierten Unterricht eingesetzt werden kann und ob das Foto als Arbeitsmittel eingesetzt wird. Die Analyse zeigt beginnend bei den Schulbüchern vor 1945, dass das Foto rein illustrativ eingesetzt wurde und sogar die Bildunterschriften das Foto beschrieben. Es wird aber auch sichtbar, dass die österreichischen Schulbücher einen Nachholbedarf an methodischen Möglichkeiten im Umgang mit Landschaftsbildern haben, daher sollen Beispiele aus dem Ausland Anregungen bieten. Die englischen und französischen Schulbücher zeigen, dass sie einen anderen methodischen Zugang zu den Landschaftsbildern haben. Landschaftsbilder werden dort meist in Arbeitsaufträgen mit Skizzen und anderen Abbildungen verknüpft und fördern so die Umsetzung des operativen Unterrichts. Besonders Fragen verhelfen den Lernenden die Bilder genau auszuwerten.

Meine Bachelorarbeit zeigt, durch die Dokumentation der Methoden, dass jeder Lehrer und jede Lehrerin, ein illustratives Landschaftsbild aus dem Schulbuch durch Fragen, Skizzen und dergleichen, selbst ergänzen und somit in einen operativen bzw. handlungsorientierten Unterricht integrieren kann.

7 LITERATURVERZEICHNIS

7.1 Schulbücher

- ADOUMIÉ, V., u.a. (2009) (Hrsg.): Histoire-Geographié 6^e. Paris: Hachette
- ATSCHKO, G., FÖDERMAYR, H. (2011) (Hrsg.): Durch die Welt. Geographie und Wirtschaftskunde für die 1. Klasse: Wien: Ed. Hölzel
- ATSCHKO, G., SCHINKO, A. (1998) (Hrsg.): GW-Module 3. Geographie und Wirtschaftskunde für HS und AHS-Unterstufe. Wien: Ed. Hölzel
- AUER, R., u.a. (1977) (Hrsg.): Aus unsere Welt. Wir leben in Österreich. 1.Wien: Ed. Hölzel/ Deuticke/Jugend und Volk
- AUER, R., u.a. (1977) (Hrsg.): Aus unsere Welt. Unser Erdteil Europa. 2.Wien: Ed. Hölzel/ Deuticke/Jugend und Volk
- AUER, R., u.a. (1977) (Hrsg.): Aus unsere Welt. Unser Lebensraum – die Erde. 3.Wien: Ed. Hölzel/ Deuticke/Jugend und Volk
- AZZOUZ, R., u.a. (2009) (Hrsg.): Histoire Geographie 6^e. Paris: Magnard
- BECKER, A., MAYER, J. (1924) (Hrsg.): Lernbuch der Erdkunde für Bürgerschulen. Erster Teil. Wien: Deuticke
- BECKER, A., MAYER, J. (1927) (Hrsg.): Lernbuch der Erdkunde für Mittelschulen. Dritter Teil. Wien: Deuticke
- BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (BMUKK) (2010): Schulbuchlisten - Hauptschulen. URL: www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/schulbuch/schulbuchlisten_2011_2012.xml [16.02.2012]
- BODINEAU, J., u.a. (2007) (Hrsg.): Histoire Géographie 3^e. Vanves: Foucher
- BÖCKLE, R., u.a. (2004) (Hrsg.): Horizonte 3 plus. Wien: Ed. Hölzel
- BÖCKLE, R., u.a. (2005) (Hrsg.): Horizonte 4 plus. Wien: Ed. Hölzel
- Ed. HÖLZEL (2011) (Hrsg.): Großer Kozenn-Atlas. 150-Jahr-Ausgabe. Wien: Ed. Hölzel
- FREYTAG & BERNDT (1967) (Hrsg.): Neuer Schulatlas. Wien: Freytag & Berndt
- FREYTAG & BERNDT (1979) (Hrsg.): Unterstufen Atlas. Wien: Freytag & Berndt
- FRIDRICH, Ch., u.a. (2009) (Hrsg.): unterwegs 1. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: öbv
- FRIDRICH, Ch., u.a. (2009) (Hrsg.): unterwegs 2. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: öbv
- FRIDRICH, Ch., u.a. (2010) (Hrsg.): unterwegs 3. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: öbv
- FRIDRICH, Ch., u.a. (2010) (Hrsg.): unterwegs 4. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: öbv
- FUCHS, H., SLANAR, H. (1931) (Hrsg.): Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für die Unterstufe 1.Band. Wien/Leipzig: Deutscher Verlag für Jugend und Volk
- FUCHS, H., SLANAR, H. (1930) (Hrsg.): Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für die Unterstufe 2.Band. Wien/Leipzig: Deutscher Verlag für Jugend und Volk
- FUCHS, H., SLANAR, H. (1932) (Hrsg.): Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für die Unterstufe 3.Band. Wien/Leipzig: Deutscher Verlag für Jugend und Volk
- FUCHS, H., SLANAR, H. (1932) (Hrsg.): Arbeits- und Lernbuch der Erdkunde für die Unterstufe 4.Band. Wien/Leipzig: Deutscher Verlag für Jugend und Volk
- GRATH, H., MALCIK W., u.a. (2010) (Hrsg.): Abenteuer GW 1. Wien: Ed. Hölzel

- GRATH, H., MALCIK W., u.a. (2011) (Hrsg.): Abenteuer GW 2. Wien: Ed. Hölzel
- HAUSMANN, W., u.a. (1972) (Hrsg.): WELT und UMWELT. Schuljahr 5/6. Braunschweig: Westermann/R. Oldenbourg
- HAUSMANN, W., u.a. (1975) (Hrsg.): WELT und UMWELT. Schuljahr 7/8. Braunschweig: Westermann/R. Oldenbourg
- KLAPPACHER, O., u.a. (2008) (Hrsg.): geo-link 1. Linz: Veritas
- KLAPPACHER, O., u.a. (2009) (Hrsg.): geo-link 2. Linz: Veritas
- KLAPPACHER, O., u.a. (2009) (Hrsg.): geo-link 3. Linz: Veritas
- KLAPPACHER, O., u.a. (2009) (Hrsg.): geo-link 4. Linz: Veritas
- MÜLLNER, J. (1921) (Hrsg.): Müllners Erdkunde für Mittelschulen. Erster Teil für die erste Klasse. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky A.G.
- MÜLLNER, J. (1923) (Hrsg.): Müllners Erdkunde für Mittelschulen. Zweiter Teil für die zweite Klasse. Wien: Verlag von F. Tempsky
- RABL, M., TRAWÖGER, L. (2009) (Hrsg.): Weltreise 3. LehrerInnenmaterial + CD-ROM. Wien: Westermann
- ROSE, D. (1999) (Hrsg.): Foundation Geography 2. Oxford: Oxford University Press
- ROSE, D. (1999) (Hrsg.): Foundation Geography 3. Oxford: Oxford University Press
- SCHEIDL, L., u.a. (1973) (Hrsg.): SEYDLITZ 1. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: Ed. Hölzel/ Deuticke/Jugend und Volk
- SCHEIDL, L., u.a. (1974) (Hrsg.): SEYDLITZ 2. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: Ed. Hölzel/ Deuticke/Jugend und Volk
- SCHEIDL, L., u.a. (1975) (Hrsg.): SEYDLITZ 3. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: Ed. Hölzel/Fran Deuticke/Jugend und Volk
- SEIDL, L., u.a. (1976) (Hrsg.): SEYDLITZ 4. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: Ed. Hölzel/Fran Deuticke/Jugend und Volk
- SITTE, W., u.a. (1988) (Hrsg.): Leben und wirtschaften 1. Wien: Ed. Hölzel
- SITTE, W., u.a. (1988) (Hrsg.): Leben und wirtschaften 2. Wien: Ed. Hölzel
- SITTE, W., u.a. (1993) (Hrsg.): Leben und wirtschaften 3. Wien: Ed. Hölzel
- SITTE, W., u.a. (1991) (Hrsg.): Leben und wirtschaften 3. Lehrerheft. Wien: Ed. Hölzel
- SITTE, W., u.a. (1992) (Hrsg.): Leben und wirtschaften 4. Wien: Ed. Hölzel
- WOHLSCHLÄGL, H., u.a. (1999) (Hrsg.): Durchblick 1. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: Westermann
- WOHLSCHLÄGL, H., u.a. (2000) (Hrsg.): Durchblick 2. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: Westermann
- WOHLSCHLÄGL, H., u.a. (2001) (Hrsg.): Durchblick 3. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: Westermann
- WOHLSCHLÄGL, H., u.a. (2010) (Hrsg.): Durchblick 4. Geographie und Wirtschaftskunde. Wien: Westermann
- ZEUGNER, K., ZEUGNER, M. (2011) (Hrsg.): Faszination Erde 1. 5. Schulstufe. Wien: Ed. Hölzel
- ZEUGNER, K., ZEUGNER, M. (2012) (Hrsg.): Faszination Erde 2. 6. Schulstufe. Wien: Ed. Hölzel
- ZEUGNER, K. (2001) (Hrsg.): Hölzel-GW 3. Faszination Erde 3. 7. Schulstufe. Wien: Ed. Hölzel
- ZEUGNER, K. (2005) (Hrsg.): Hölzel-GW 4. Faszination Erde 4. 8. Schulstufe. Wien: Ed. Hölzel

7.2 Fachdidaktische Literatur

- ANTONI, W. und SITTE, W. (1985) (Hrsg.): Lehrplanservice – Geographie und Wirtschaftskunde (HS & AHS). Kommentarheft 1. Wien: ÖBV
- ANTONI, W. und SITTE, W. (1988) (Hrsg.): Lehrplanservice – Geographie und Wirtschaftskunde (HS & AHS). Kommentarheft 2. Wien: ÖBV
- ATSCHKO, G. (1996) (Zusammenfassung) : Weitere Schritte auf dem Weg zu einem neuen GW-Lehrplan für die Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. GW-Unterricht. 64. S.35-43
URL: www.eduhi.at/dl/Schritte_auf_Weg_GW_Lehrplan2_GW_UNTERR_64_1996.pdf
[24.02.2012]
- BREITBACH, T. (1991): Didaktisches Einsatzmodell für Weltraumbilder im Erdkundeunterricht, unter besonderer Berücksichtigung verschiedener Weltraumbildarten. Geographie und ihre Didaktik, 4 (19), S.194-212
- BREITBACH, T. (1996): Stellenwert und Handhabung der Fernerkundung im Geographieunterricht. Geographie und Schule, 18 (104), S.26-40
- BRUCKER, A. (2006): Klassische Medien kreativ nutzen. In: HAUBRICH, H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. München: Oldenbourg. S.173-206
- BRUNOTTE, E., GEBHARDT, H. u.a. (2002) (Hrsg.): Lexikon der Geographie in 4 Bänden. Band 2. Heidelberg/Berlin: Spectrum Akademischer Verlag
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (2010): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Abschluss
URL: www.geographie.de/docs/geographie_bildungsstandards.pdf [23.01.2012]
- GERBER, W., REUSCHENBACH, M. (2007): Fernerkundung im Unterricht. In: LENZ, T. (Hrsg.): Sammelband Geographie unterrichten: Didaktische und methodische Wegweiser. Seelze: Friedrich Verlag. S.64-70
- HAUBRICH, H. (2006) (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret. München: Oldenbourg
- HAUBRICH, H. (2001) (Hrsg.): Lernbox Geographie. Das Methodenbuch. Seelze-Velber: Friedrich Verlag
- HIEBER, U., LENZ, T. (2007): Bilder lesen lernen. Neue Impulse für den Aufbau einer geographischen Basiskompetenz. In: LENZ, T. (Hrsg.): Sammelband Geographie unterrichten: Didaktische und methodische Wegweiser. Seelze: Friedrich Verlag. S.40-49
- HOFMANN, K. W. (2009): Mit den Nationalen Bildungsstandards Geographieunterricht planen und auswerten. In: HAVERSATH, H. (Hrsg.): Geographie und ihre Didaktik, 37 (2009), S.105-119
- JAHNKE, H. (2012): Geographische Bildkompetenz? Über den Umgang mit Bildern im Geographieunterricht. Geographie und Schule, 34 (195), S.27-35
- JAHNKE, H. (2011): Das „geographische Bild“ und der „geographische Blick“ – Von der Bildlesekompetenz zur Fotoperformanz. In: MEYER, C., HENRY, R., STÖBER, G. (Hrsg.): Geographische Bildung, Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis. Wien: Westermann
- LEHRPLAN DER HAUPTSCHULE 2000: Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über die Lehrpläne der Hauptschulen. BGBl. Nr. 134/2000, Teil 2
- LENZ, T. (2011): Bildungsstandards – Bildungs-/Lehrpläne – Kompetenzen – Lernziele. Ein Wegweiser durch das Begriffsdickicht. In: LENZ, T. (Hrsg.): Sammelband Geographie unterrichten: Didaktische und methodische Wegweiser. Seelze: Friedrich Verlag. S.12-17

- RINSCHÉDE, G. (2003) (Hrsg.): Geographiedidaktik (3.Auflage). Paderborn: Schöningh
- SCHALLHORN, E. (2007): Luftbild und Fernerkundung. In: SCHALLHORN, E. (Hrsg.). Erkunde Methodik. Handbuch für Sekundarstufe I und II. Berlin : Cornelsen . S.109-112
- SCHULUNTERRICHTSGESETZ 1986 – SchUG: Bundesgesetz vom 19. März 1986, mit dem das Schulunterrichtsgesetz geändert wird. BGBl. Nr. 472/1986 URL: www.ris.bka.gv.at
- SITTE, Ch. (1986): Zu Fragen der Entwicklung von Schulbüchern aus Geographie (und Wirtschaftskunde) in Österreich. GW-Unterricht. 23. S.227-240 URL: www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/artikel/Schulbuecher_Geographie_Oesterreich_Ch_Sitte_GW-U_23_1986.pdf [24.02.2012]
- SITTE, Ch. (1989): Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie und Wirtschaftskunde an den allgemeinbildenden Schulen (AHS u. APS) in Österreich nach 1945. Wien: Universität Wien, Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät URL: <http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/Dissinhalt.htm> [24.02.2012]
- SITTE, Ch. (2001a): Lehrpläne I. In: WOHLSCHLÄGL, H. und SITTE, W. (Hrsg.). a.a.O. S.212-222
- SITTE, Ch. (2001b): Das GW-Schulbuch. In: WOHLSCHLÄGL, H. und SITTE, W. (Hrsg.). a.a.O. S.447-472
- SITTE, Ch. (2001c): Kern- und Erweiterungsbereich in GW – Helfen die bisher veröffentlichten Beiträge den Unterrichtenden bei der Konkretisierung? GW Unterricht. 82. S.9 ff. URL: http://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/Forschung/Kern_und_Erweiterungsbereich_GWK_Ch_Sitte_GWU__82_2001.pdf [24.02.2012]
- SITTE, Ch. (2011): Die Lernrampe „sich orientieren“ in den GW-Lehrplänen und im Geographie (und Wirtschaftskunde)-Unterricht im Hinblick auf die Kompetenzorientierung. In: KAINZ, W., KRIZ, K. und RIEDL, A. (Hrsg.): Wiener Schriften zur Geographie und Kartographie, Band 20. Wien: 2011. S.251-266 URL: http://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/Forschung/Lernrampe_orientieren_Sitte_Ch_in_WrSchrGeoundKarto_Bd20_2011.pdf [24.02.2012]
- SITTE, Ch. (o. J.): Bergbauern1. Foto und Fragestellungen. Material aus der LV „Sozialformen und Medien“ am Institut für Geographie der Universität Wien. URL: <http://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/PSsozialformen&medien03/index.html> [22.02.2012]
- SITTE, W. (1978): Zur gegenwärtigen Situation des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts in Österreich. GW-Unterricht. 1. S.1-4, Wien URL: www.eduhi.at/dl/GW-UNTERRICHT_Heft_1_1978_eine_Idee_von_Wolfgang_Sitte.pdf
- SITTE, W. und WOHLSCHLÄGL, H. (2001) (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“- Unterrichts, Band 16 Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien (= Handbuch GW online) URL: www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/inhalt_Handbuch_Geographie_und_Wirtschaftskunde2001.htm [24.02.2012]
- SITTE, W. (2001a): Bildmedien. In: WOHLSCHLÄGL, H. und SITTE, W. (Hrsg.). a.a.O. S.45-58
- SITTE, W. (2001b): Lehrpläne II. In: WOHLSCHLÄGL, H. und SITTE, W. (Hrsg.). a.a.O. S.223-247
- SITTE, W. (2001c): Operativer GW-Unterricht. In: WOHLSCHLÄGL, H. und SITTE, W. (Hrsg.). a.a.O. S.305-316
- STENGELIN, M. (2011): Mehr als Fachwissen. Aufgaben, die weitere Kompetenzbereiche berücksichtigen. In: LENZ, T. (Hrsg.): Aufgaben stellen – Kompetenzen fördern. Geographie heute. 32 (291/292). S.20-25

- WEIDENMANN, B. (1991) (Hrsg.): Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen. Weinheim: Beltz
- WEINERT, F. E. (2002): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz. S.17-31
- WOCKE, M. F. (1963) (Hrsg.): Das Exemplarische Prinzip. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- WODOSCHEK, C. (2012): Das Foto im Schulbuch. Unterschiedliche methodische Zugänge in inländischen und ausländischen Schulbüchern in der Sekundarstufe I. Baden: Pädagogische Hochschule Niederösterreich

Eigenhändig unterfertigte Erklärung

„Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die eingereichte Bachelorarbeit selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Ich erkläre weiters, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten Werken oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliche Arbeiten zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Die während des Arbeitsvorgangs gewährte Unterstützung einschließlich signifikanter Betreuungshinweise ist vollständig angegeben. Die eingereichte Bachelorarbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Ich stimme zu, dass die vorliegende Bachelorarbeit für wissenschaftliche Zwecke öffentlich zugänglich gemacht werden kann. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.“

Lebenslauf



Name: Kerstin Kolar

Geburtstag und -ort: 26.05.1990 in Mödling

Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung: 1996 - 2000 Karl Stingl Volksschule in Mödling
2000 - 2002 BG Bachgasse in Mödling
2002 - 2008 BG & BRG Keimgasse in Mödling
2009 - dato Pädagogische Hochschule