

**Großräume können auch in einem thematisch-orientierten GW-Unterricht behandelt werden**  
**- Eine Themenstruktur am Beispiel Orient**

Bachelorarbeit  
aus Fachdidaktik Geographie und Wirtschaftskunde  
zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Education (BEd)  
an der  
[Pädagogischen Hochschule für Niederösterreich](http://www.ph-noe.ac.at)

Vorgelegt von  
**Cynthia Spiteri**

Mat.Nr.: 01100652  
Themensteller: Prof. Mag. Dr. Christian SITTE



Baden, März 2018

# Inhaltsverzeichnis

<b>VORWORT</b> .....	<b>6</b>
<b>1 EINLEITUNG</b> .....	<b>7</b>
<b>2 LEHRPLAN DES UNTERRICHTSGEGENSTANDES GEOGRAPHIE UND WIRTSCHAFTSKUNDE IN DER S I IM WANDEL – VOM LÄNDERKUNDLICHEN ZUM THEMENORIENTIERTEN GW- UNTERRICHT</b> .....	<b>9</b>
2.1 LEHRPLAN – BEGRIFFSERKLÄRUNG .....	9
2.2 LEHRPLAN 1963 – LÄNDERKUNDE MIT ANGEHÄNGTER WIRTSCHAFTSKUNDE .....	9
2.3 LEHRPLAN 1985 – THEMATISCH– UND LERNZIELORIENTIERTE GW .....	11
2.3.1 Themenkreise des Lehrplans 1985 – 4. Klasse .....	12
2.4 LEHRPLAN 2000 – GLEICHES PARADIGMA, KÜRZUNGEN WEGEN KERN- ERWEITERUNGSBEREICH .....	13
2.5 LEHRPLAN IM VERGLEICH – ANHAND THEMEN AUS DER 4. KLASSE .....	14
<b>3 DIE VIER RAUMBEGRIFFE DER GEOGRAPHIE</b> .....	<b>17</b>
3.1 DIE VIER RAUMBEGRIFFE – THEORETISCHE BETRACHTUNG .....	17
3.2 PRAKTISCHE BEISPIELE- ANHAND DER VIER RAUMBEGRIFFE .....	20
<b>4 ORIENT- EIN BEGRIFF, DER ERST ABGEGRENZT WERDEN MUSS</b> .....	<b>23</b>
4.1 DER BEGRIFF „ORIENT“ .....	23
4.1.1 Geschichtliche Perspektive .....	27
4.1.2 Die vier Raumbegriffe – angewendet am Beispiel Orient .....	28
4.1.3 Die Begriffe „Arabische Welt“ und die „islamische Welt“ .....	30
4.2 DER ORIENT AUS DER SICHT DER FACHDIDAKTIK .....	31
<b>5 UNTERSCHIEDLICHE ZUGÄNGE IN SCHULBÜCHERN FRÜHERER UND HEUTIGER LEHRPLAN</b> .....	<b>35</b>
5.1 DIESER RAUM IN LÄNDERKUNDLICHEN PARADIGMEN ZUGÄNGE VOR 1985 .....	36
5.1.1 Schulbuch „Erdkundliches Arbeitsbuch 2. Teil - Die Außereuropäischen Erdteile und die Weltmeere“ von Muris/Scheer/Maywald .....	36
5.2 METHODISCHE ZUGÄNGE FRÜHERER BÜCHER, DIE AUCH HEUTE INTERESSANT SEIN KÖNNTEN .....	39
5.3 WAS EINE LEHRKRAFT IN DEN HEUTE VERFÜGBAREN GW-SCHULBÜCHERN DER S I DAZU FINDEN KANN .....	42
5.3.1 Schulbuchanalyse anhand des Beispiels Orient .....	42
5.3.2 Methoden und Zugänge aus fachdidaktischen Zeitschriften – am Beispiel Orient .....	46
5.4 FÄCHERÜBERGREIFENDER ZUGANG – ANHAND DES BEISPIELS ORIENT .....	50
<b>6 ZUSAMMENFASSUNG</b> .....	<b>53</b>
<b>7 ANHANG – DOKUMENTATION</b> .....	<b>55</b>
<b>8 LITERATURVERZEICHNIS</b> .....	<b>71</b>
8.1 SCHULBÜCHER .....	74

ABBILDUNG 1: VERBREITUNG DES ISLAM.....	55
ABBILDUNG 2: SPRACHEN IM ORIENT .....	55
ABBILDUNG 3: SPIEGEL SPEZIAL "MYTHOS ORIENT" UND SPIEGEL SPEZIAL "ALLAHS BLUTIGES LAND PUBLIKUMSWIRKSAME AUFMACHER (VGL. PRAXISGEOGRAPHIE 3/2005, S. 4-5).....	56
ABBILDUNG 4: DER EUROPÄISCHE EINFLUSS IN NORDAFRIKA, VORDERASIEN UND MITTELASIEN (PRAXISGEOGRAPHIE 3/2005 S.6) .....	56
ABBILDUNG 5: INHALTSANGABE. MURIS/SHEER/MAYWALD (1926).....	57
ABBILDUNG 6: ALLGEMEINES. MURIS/SHEER/MAYWALD (1926) .....	57
ABBILDUNG 7: KARTEN. MURIS/SHEER/MAYWALD (1926).....	58
ABBILDUNG 8: ZUSAMMENFASSUNG. MURIS/SHEER/MAYWALD (1926) .....	58
ABBILDUNG 9: INHALTSANGABE 1. SEYDLITZ 3 (1975) .....	59
ABBILDUNG 10: INHALTSANGABE 2. SEYDLITZ 3 (1975).....	59
ABBILDUNG 11: WIR BLICKEN AUF DIE KARTE. SEYDLITZ 3 (1975) .....	59
ABBILDUNG 12: STICHWÖRTER. SEYDLITZ 3 (1975).....	60
ABBILDUNG 13: ZUSAMMENFASSUNG. SEYDLITZ 3 (1975) .....	60
ABBILDUNG 14: RELIGIONSVERTEILUNG. MURIS/SHEER/MAYWALD (ERDKUNDLICHES ARBEITSBUCH. AUßEREUROPÄISCHE ERDTEILE UND DIE WELTMEERE. 1926).....	61
ABBILDUNG 15: NIEDERSCHLAGSKARTE. MURIS/SHEER/MAYWALD (1926) .....	61
ABBILDUNG 16: NIEDERSCHLAGSKARTE. MURIS/SHEER/MAYWALD (1926) .....	61
ABBILDUNG 17: DER WEG DER ERDÖLE VON DER WÜSTE BIS ZUR TANKSTELLE DEINES ORTES. WELT HEUTE (1974).....	61
ABBILDUNG 18: STUMME KARTE IRAN. WELT HEUTE (1974) .....	62
ABBILDUNG 19: EINE BESONDERHEIT DER TROCKENZONE SIND DIE OASEN. ERDE MENSCH WIRTSCHAFT 3 (1979).....	62
ABBILDUNG 20: BERECHNEN DES WASSERBEDARFS EINER OASE. ERDE MENSCH WIRTSCHAFT (1979).....	62
ABBILDUNG 21: KARTE. LÄNDER VÖLKER 3 (1960).....	62
ABBILDUNG 22: INHALTSANGABE HORIZONTE 4 PLUS.....	63
ABBILDUNG 23: INHALTSANGABE GEOPROFI 4 .....	63
ABBILDUNG 24: INHALTSANGABE HORIZONTE 1.....	64
ABBILDUNG 25: INHALTSANGABE GEOGRAFIE FÜR ALLE 2 .....	64
ABBILDUNG 26: THEATERSTÜCK: INTERVIEW MIT EINER IRAKISCHEN FAMILIE (PRAXISGEOGRAFIE 3/2005) .....	65
ABBILDUNG 27: THEATERSTÜCK: EIN IRAKISCHER SCHULALLTAG (PRAXISGEOGRAPHIE 3/2005).....	65
ABBILDUNG 28: ORIENTALISCHE REZEPTE (PRAXISGEOGRAPHIE 3/2005) .....	66
ABBILDUNG 29: ISLAM ZWISCHEN TRADITION UND MODERNE (PRAXISGEOGRAPHIE 3/2005) .....	66
ABBILDUNG 30: ISLAM ZWISCHEN TRADITION UND MODERNE 2 (PRAXISGEOGRAPHIE 3/2005) .....	67
ABBILDUNG 31: AUSZÜGE AUS DEM KORAN (PRAXISGEOGRAPHIE 3/2005) .....	67
ABBILDUNG 32: ROLLE DER FRAU (PRAXISGEOGRAPHIE 3/2005) .....	68
ABBILDUNG 33: ORDENSFRAU UND MUSLIMISCHE FRAU (PRAXISGEOGRAPHIE 3/2005) .....	68
ABBILDUNG 34: ROLLENSPIEL: ROLLENBESCHREIBUNG (PRAXISGEOGRAPHIE 3/2005).....	69
ABBILDUNG 35: DIE STADT IM ORIENT (PRAXISGEOGRAPHIE 3/2005).....	69
ABBILDUNG 36: PLAKAT ORIENTALISCHE STADT (PRAXISGEOGRAPHIE 3/2005).....	70
ABBILDUNG 37: DREI JUNGE FRAUEN IN KABUL ANFANG DER 1970ER JAHRE- LAURENCE BRUN (DIE PRESSE 15.03.2018) .....	70

## **Tabellenverzeichnis**

TABELLE 1: GEGENÜBERSTELLUNG LP 1985/86 UND 2000- ANHAND THEMEN AUS DER 4. KLASSE .....	14
TABELLE 2: ZUGÄNGE DER GSK-SCHULBÜCHER.....	52

## Plagiatserklärung

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. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Vorname Name, Unterschrift

Ort, am Datum

## **Vorwort**

Meine Bachelorarbeit entstand im Rahmen meines Lehramt Studiums für Englisch und Geographie und Wirtschaftskunde (GW) an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Aufgrund meines persönlichen Interesses und der Unterstützung von meinem Betreuer Prof. Mag. Dr. Christian Sitte entschied ich, mich mit der aktuell in allen Medien vorkommenden Thematik Orient auseinanderzusetzen und darüber meine Arbeit zu verfassen. Ich möchte mich hiermit für die Unterstützung meines Betreuers bedanken.

Außerdem möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die es mir möglich gemacht haben das Studium zu absolvieren und die mich dabei unterstützt haben.

Pöttsching

Cynthia Spiteri

## 1 Einleitung

Aufgrund meines persönlichen Interesses habe ich mich für das Thema Orient im Zusammenhang mit dem Geographieunterricht entschieden. Ein Blick in die Schulbücher für Geographie und Wirtschaftskunde (GW) zeigt, dass sowohl bei den S 1 hauptsächlich vorkommenden Themen, aber auch in der vierten Klasse bei den Großräumen diese heute wichtige Großregion entweder gar nicht oder nur in sehr geringem Ausmaß behandelt wird. Fächerübergreifende Aspekte, die sich insbesondere in der achten Schulstufe anbieten würde, fehlen gänzlich im Angebot, das den Lehrkräften über die Schulbuchaktion zur Verfügung gestellt wird. Wobei die insbesondere seit 2015 ablaufenden Ereignisse gerade heute eine unterrichtliche Berücksichtigung als sehr wichtig erscheinen lassen. Aufgrund der die Tagespolitik seither beschäftigende Flüchtlingsthematik (Auftrag politische Bildung!) und der Tatsache, dass in Zukunft vermehrt Kinder aus dieser Region in österreichischen Klassen sitzen werden. Es ist daher ein Auftrag in GW einerseits diesen Kindern etwas über ihre Wurzeln zu vermitteln als auch österreichischen Kindern ein stärkeres Verständnis für diese wichtige Weltregion zu vermitteln.

In der folgenden Arbeit beschäftige ich mich ausgehend von den Lehrplänen in GW vor 1985 bis heute (NMS LP aus 2012, der den GW-Text aus dem LP GW 2000 wortident übernahm) und den Veränderungen von dem damals vorherrschenden länderkundlichen Paradigma zum heute geforderten thematisch ausgerichteten GW-Unterricht. Hier beziehe ich mich vor allem auf den Lehrplan der vierten Klasse NMS (= achte Schulstufe) und die Möglichkeiten die mir als Lehrkraft die vorgegebenen Themen „Leben in einer vielfältigen Welt“, „Zentren und Peripherien der Weltwirtschaft“ bzw. „Leben in einer Welt“.

Weiters werde ich den Begriff Orient in seiner Begrifflichkeit und Aussagekraft untersuchen. Dabei sind die vier Raumbegriffe, die in der heutigen Geographie eine wichtige Rolle spielen von großer Hilfe. Und somit ein Teil der Arbeit, der sich mit der unterrichtlichen Umsetzung beschäftigt.

Zu guter Letzt werde ich verschiedene Schulbücher im Zusammenhang mit dieser Thematik analysieren und vergleichen, welche Möglichkeit trotzdem der Lehrkraft bieten.

Aus diesen einzelnen Punkten folgende Forschungsfrage hervor:

- Was wird unter dem Begriff „Orient“ verstanden?
- Wie werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Region wahrgenommen?
- Wieso wird dieser Raum in österreichischen Schulen nur sehr selten bis gar nicht behandelt?
- Wieso wäre es von großer Wichtigkeit diese Region den Schüler/innen heute näherzubringen?
- Wie kann der „Orient“ in einem thematisch-orientierten Unterricht behandelt werden?
- Gäbe es Ansätze dies fächerübergreifend zu machen?

## **2 Lehrplan des Unterrichtsgegenstandes Geographie und Wirtschaftskunde in der S I im Wandel – vom länderkundlichen zum themenorientierten GW- Unterricht**

Der Lehrplan der Geographie und Wirtschaftskunde (GW) hat sich in den letzten Jahrzehnten grundsätzlich gewandelt. (vgl. Schema bei Sitte Ch. 2016) In dem folgenden Kapitel werden die Unterschiede und Veränderungen der Lehrpläne von 1963 bis 2000 (NMS LP 2012) aufgezeigt und erläutert. Der Fokus liegt dabei auf den Themengebieten der vierten Klasse in der Sekundarstufe I (10-14-jährige).

### **2.1 Lehrplan – Begriffserklärung**

Eine Begriffserklärung zum Lehrplan findet sich in Fachdidaktischen Handbuch von Sitte W. und H. Wohlschlägl wieder. Diese lautet wie folgt.

*„Lehrpläne sind staatliche Dokumente, in welchen die Bildungsaufgaben des Schulsystems differenziert nach Schularten, Unterrichtsfächern und Jahrgangsstufen verbindlich festgelegt wurden. Sie kodifizieren die bildungspolitischen Vorstellungen des Gesetzgebers und haben somit gesellschaftspolitischen Charakter. Traditionelle Lehrpläne haben sich im Gegensatz zu heutigen primär an (Stoff-)Inhalten orientiert. Moderne Lehrpläne sind meist auf Zielsetzungen und Themenkreise bzw. -bereiche, eventuell auch noch auf Lerninhaltsvorschläge ausgerichtet.“ (SITTE, W. 2001a, S.212)*

Für die Planung des Unterrichts ist es die Verpflichtung eines jeden/jeder Lehrers/Lehrerin sich an den vorgegeben Lehrplan zu halten. Das Schulunterrichtsgesetz (SchUG) legt die Rahmenbedingungen für Lehrende dar. Es ist außerdem die Aufgabe des/der Lehrers/Lehrerin nach den Bedürfnissen und Ansprüchen der Schüler/Schülerinnen den Unterricht gemäß des im Lehrplan vorgegebenen Stoffes und je nach Entwicklungsstand der Jugendlichen, den Unterricht passend zu gestalten.

### **2.2 Lehrplan 1963 – Länderkunde mit angehängter Wirtschaftskunde**

Mit dem Lehrplan 1963 wurde an das bisherige Fach Geographie (Erdkunde in der Hauptschule) die Wirtschaftskunde angehängt und es entstand das Fach Geographie und Wirtschaftskunde. 1963 war der Lehrplan aber noch immer länderkundlich

aufgebaut. Es bedeutete, dass auch der Lehrplan GW nach dem Prinzip „Vom Nahen zum Fernen“ gegliedert war (vgl. Sitte Ch. 1989 bzw. 2001).

Der Grund für diesen Paradigmenwandel lag an dem Zugang zur Geographie, der aufgrund fehlender elektronischen Geräte wie etwa Fernseher, Mobiltelefone oder Computer, für die Kinder ein Anderer war, als heute. Auch wurden damals kaum weite Reisen unternommen. Somit war der Ausgangspunkt das Nahe, welches bekannter war und von da ging es im Unterrichtsgang in die Ferne, in das damals Unbekanntere.

GW wurde 1963 nach einem länderkundlichen Schema aufgebaut. Das länderkundliche Schema ist systematisch strukturiert. Die Darstellung einer Region erfolgte durch das Aneinanderreihen von einzelnen Kapiteln. Begonnen wurde zunächst mit der Lage, Größe und der Gestalt der Region und ging über Klima und Wirtschaft zu den religiösen und staatlichen Verhältnissen einer bestimmten Region. Die einzelnen Kapitel überschritten sich, wurden aber separat behandelt. Es war von reinem Faktenwissen und Auswendiglernen geprägt.

Bereits in der ersten Klasse wurde das Thema Österreich behandelt. Hierbei lag der Fokus auf der Landschaft wie Gewässer, Klima, Oberflächen- und Bodenerscheinungen. In der zweiten und dritten Klasse wurden die Nachbarländer Österreichs behandelt und danach folgten die restlichen Länder Europas. Erst in der vierten Klasse wurden außereuropäische Länder gelehrt. Jedoch auch nur überwiegend jene, die einen wirtschaftlichen oder kulturellen Bezug zu Österreich hatten. Man muss dabei auch in Rechnung stellen, dass bis in den 1960er Jahre große Teile der Überseegebiete noch als Kolonien einem Mutterland zugeordnet waren. Zum Abschluss in der vierten Klasse wurde die politische und wirtschaftliche Stellung Österreichs in Europa und in der Welt behandelt. Auch wenn gerade der in dieser Arbeit beleuchtete Raum schon sehr stark sich aufsplitterte als 1918 das osmanische Reich zerbrach.

„Länderkundliche Behandlung der außereuropäischen Erdteile in exemplarischer Auswahl. Einiges über Entdeckungsreisen. Auswertung einschlägiger Jugendbücher. Wecken des Verständnisses für die wirtschaftlichen Verhältnisse in den außereuropäischen Ländern; Einblicke in deren wirtschaftliche Beziehungen zu

Österreich und zu den anderen europäischen Ländern. Im Zusammenhang damit Klärung wirtschaftskundlicher Grundbegriffe (wie Agrar-, Industrie- und Handelsstaat, Autarkie, Welthandel, Bedeutung der Arbeitsleistung und der Investitionen, Import und Export). Die scheinbare Sonnenbahn in verschiedenen geographischen Breiten, Die Abhängigkeit des Klimas vom Sonnenstand und von anderen Bedingungen. Die Bedeutung des Klima für Menschen, Tiere und Pflanzen. Übung im Lesen verschiedener Karten (Wander- und Straßenkarten) und im Zeichnen von Skizzen und Profilen. Einführung in das Lesen statistischer Darstellungen.“ (SITTE, Ch. 1989)

Der Ausgangspunkt im Lehrplan 1963 lag somit bei Österreich (Vgl. SITTE Ch. 1989, S.137ff). Sowohl europäische als auch außereuropäische Regionen wurden nur im Zusammenhang mit Österreich behandelt. Im Wesentlichen wurden diese Räume stark angereichert mit topographischen Begriffen beschrieben (heute würde es nur dem ersten Kompetenzniveau entsprechen). An dieser „Dürreheit“ der Länderkunde entzündete sich die Kritik, die zum Paradigmenwechsel 1985 führte (vgl. SITTE W., 2001b).

### **2.3 Lehrplan 1985 – thematisch- und lernzielorientierte GW**

Der Lehrplan 1985 unterlag einem großen Paradigmenwechsel, indem der Mensch in den Mittelpunkt rückte.

„Das Schulfach soll Motive und Auswirkungen, Regelmäßigkeiten und Probleme menschlichen Handelns in den beiden zum Teil eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen „**Raum**“ und „**Wirtschaft**“ sichtbar und verständlich machen.“ (SITTE, W. 2001b, S. 162)

Der Lehrplan wird nicht mehr länderkundlich und „Vom Nahen zum Fernen“ unterrichtet, ein thematisches Prinzip folgt. Regionen werden nicht mehr durch einzelne Kapitel erfasst, sondern durch Beispiele aus dem Leben der Menschen gezeigt. Es verbindet das Handeln einzelner Menschen in Raum und Wirtschaft und wird von nun an in Themenkreise oder auch sogenannte Lernrampen gegliedert (vgl. SITTE, W. 1988, S.51).

### **2.3.1 Themenkreise des Lehrplans 1985 – 4. Klasse**

Die erste und zweite Klasse soll in Einzelbildern einfachere Strukturen und die Vielfalt des Leben und Wirtschaften zeigen. In der dritten und vierten soll eine Vertiefung anhand komplexerer Strukturen vorgenommen werden (vgl. SITTE, W. 2001c, S. 224 bzw. ANTONI, W., SITTE W., Hg. 1988).

In der vierten Klasse wird der Themenkreis „wirtschaftlich und politisch einflussreiche Staaten“ behandelt. Hier liegt der Fokus auf den Industriestaaten. (vgl. SITTE, W. 1988, S.38-39) Nach den Industrieländern wird zum für die Arbeit relevantesten Themenkreis übergegangen, nämlich zur „Dritten Welt“ (LP 1985). Darunter wurden jene Länder verstanden, die weder zu den östlichen noch zu den westlichen Industrieländern gehörten. Diese wurden sehr oft auch „unterentwickelte Länder“ genannt. Dieser Themenkreis knüpft an das bereits vorhandene Wissen aus den Themen der vorherigen Klassen an. In der ersten Klasse wird bereits besprochen, wie Menschen in unterschiedlichen Ländern leben und wirtschaften. In der zweiten Klasse liegt der Fokus auf Ballungsräumen und bietet hierbei Beispiele verschiedener Städte aus aller Welt.

Ziel des Themenkreises „Dritte Welt“ liegt darin, den Schülern/Schülerinnen ein Bewusstsein für Entwicklungsländer zu geben. Fragen der Weltwirtschaft behandelt der nächste Themenkreis in der vierten Klasse und setzt sich mit der internationalen Arbeitsteilung wie etwa Gastarbeiter oder multinationale Konzerne auseinander. Daran knüpft das Thema der neuen Technologie an und ihre Auswirkung auf die Arbeitswelt. Den Schüler/innen soll veranschaulicht werden, wie der technologische Fortschritt, aufgrund von Produktionsmethoden, Auswirkungen auf die Arbeitswelt in verschiedenen Ländern der Welt hat. Abschließend wird das Thema „Die Erde ist in einem stetigen Wandel unterworfen“ behandelt. In diesem Themenkreis wird der/die Schüler/in darauf aufmerksam gemacht, welche Konsequenzen menschliches Handeln und der Umgang mit den Ressourcen unserer Welt haben können. Gefährdung von Räumen, Energiefragen, Ressourcenprobleme und die Umweltproblematik sind nur ein kleiner Ausschnitt der Themen, die in diesem letzten Themenkreis behandelt wird und knüpft wieder an das vorherige Thema „Neue Technologie und ihre Auswirkungen auf die Arbeitswelt“ an (vgl. SITTE, W. 1988, S. 38-47).

## **2.4 Lehrplan 2000 – gleiches Paradigma, Kürzungen wegen Kern-Erweiterungsbereich**

Der Lehrplan (von nun an abgekürzt mit LP) 2000 blieb im Paradigma („im Mittelpunkt steht der Mensch...“) wesentlich unverändert im Vergleich zu dem von 1985. Die Lehrplankommission kürzte die 1985 zur Erläuterung zu den Zielen angefügten Inhalte hinaus, bzw. veränderte leicht die Themenformulierung (Vgl. ATSCHKO, 1996-2000). Er wurde deswegen gekürzt, um den vom Unterrichtsministerium gewünschten Anforderungen eines im Lehrplan formulierten Kernbereichs und einen von der Lehrkraft eigenständig formulierten Erweiterungsbereiche einführen zu können (vgl. SITTE, Ch. 2001, S. 9). Auf die vom Lehrplan nun sich ergebenden Möglichkeiten die Erweiterungsbereiche selbst festzulegen, soll später noch eingegangen werden. Der Kernbereich umfasst zwei Drittel des Stoffes und ist für alle Schulen der Sekundarstufe I ident (= verpflichtender Minimallehrplan der Ziele in der Lehrplanverordnung). Gründe für den Erweiterungsbereich liegen darin, die Interessen der Schüler/innen berücksichtigen zu können, aktuelle Ereignisse auf der Welt behandeln zu können oder aber auch als Lehrperson Schwerpunkte setzen zu können (vgl. SITTE, 2001a).

Folgende Punkte sind dort ausgeführt: (vgl. SITTE, W, 2001c, S. 229)

- Regionale und lokale Gegebenheiten
- Bedürfnisse, Interessen und Begabungen der Schüler
- Lernfortschritte der Klasse (Bedarf an Vertiefung, Übung usw.)
- Individuelle Schwerpunkte der Lehrer
- Materielle und personelle Ressourcen
- Autonome Lehrplanbestimmungen

Für den Erweiterungsbereich werden im Fachlehrplan des LP 2000 am Ende nur allgemein formuliert darauf hingewiesen, dass er die Bildungs- und Lehraufgabe von GW zu berücksichtigen hätte.

Den Erweiterungsbereich zu erwähnen ist in dieser Arbeit deswegen wichtig, da er Lehrkräften die Möglichkeit gibt, selbst Themen für den Geographieunterricht

auszuwählen, die ansonsten zeitmäßig nicht möglich wären. Aufgrund des frei wählbaren Erweiterungsbereiches gibt der Lehrplan Lehrkräften etwa die Möglichkeit, anstatt des nach Nordamerika und Ostasien in den Schulbüchern meist vorkommenden Großraum Lateinamerika, stärker den Großraum „Orient“ zu behandeln. Dieser hätte aufgrund der bereits hohen Anzahl an Kindern mit orientalischem Migrationshintergrund in den Klassen Österreichs einen wohl höheren Stellenwert, abgesehen von der tagespolitischen Aktualität.

## 2.5 Lehrplan im Vergleich – anhand Themen aus der 4. Klasse

Der LP 2000 wurde in seiner Textierung für GW wortident in den heute gültigen NMS Lehrplan 2012 hinüberkopiert.

Tabelle 1: Gegenüberstellung LP 1985/86 und 2000- anhand Themen aus der 4. Klasse

<b>4. Klasse</b>	
<b>GW-Lehrplan 1985/86</b>	<b>GW-Lehrplan 2000</b>
<p>4. Klasse (2 Wochenstunden)</p> <p>Auseinandersetzung mit grundlegenden Gegenwartsfragen Österreichs, Europas und der Erde sowie mögliche Zukunftsperspektiven. Kenntnisse über bedeutende Staaten und Machtgruppen unter Berücksichtigung naturräumlicher Ausstattung sowie der wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Ordnungen. Darstellung in Einzelbildern und vergleichenden Gegenüberstellungen. Weiterentwicklung topographischer Kenntnisse. Zusammenarbeit mit anderen Unterrichtsgegenständen ist verstärkt anzustreben.</p> <p><b>Unser Europa</b></p> <p>Die geographische Vielfalt Europas anhand von Bildern und Karten erkennen.</p> <p>Räumliche und wirtschaftliche Informationen über ausgewählte Regionen bzw. Staaten sammeln und auswerten.</p> <p>Offenheit gegenüber europäischen Fragen als Österreicher und Europäer gewinnen.</p> <p>Landschaften. Leben unter unterschiedlichen politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Voraussetzungen. Integrationsbestrebungen.</p> <p><b>Wirtschaftlich und politisch einflussreiche Staaten</b></p> <p>Räumliche und wirtschaftliche Informationen über ausgewählte außereuropäische Staaten sammeln und auswerten.</p>	<p>4. Klasse</p> <p><b>Gemeinsames Europa – vielfältiges Europa: Die Vielfalt Europas – Landschaft, Kultur,</b></p> <p>Bevölkerung und Wirtschaft erfassen.</p> <p>Informationen über ausgewählte Regionen und Staaten gezielt sammeln und strukturiert auswerten.</p> <p>Erkennen, dass manche Gegenwarts- und Zukunftsprobleme nur überregional zu lösen sind, um damit die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit gesamteuropäischen Fragen zu fördern.</p> <p><b>Zentren und Peripherien in der Weltwirtschaft:</b></p> <p>Die Bedeutung ausgewählter Staaten und Regionen für Weltpolitik und Weltwirtschaft erkennen.</p> <p>Entwicklungsunterschiede zwischen Regionen wahrnehmen</p>

<p>Einblicke in unterschiedliche Gesellschaftssysteme und ihre Auswirkungen auf den Raum, die Wirtschaft und die Lebensweise der Bevölkerung, insbesondere am Beispiel der USA und der UdSSR, gewinnen.</p> <p>Bevölkerungsstruktur. Inwertsetzung des Raumes. Wirtschaftspotential. Wirtschaftsordnung.</p> <p><b>Die „Dritte Welt“</b></p> <p>Entwicklungsunterschiede von Staaten der Erde wahrnehmen.</p> <p>Einige Erklärungsansätze für die Ursachen unterschiedlicher Entwicklung vergleichen und überprüfen.</p> <p>Die Notwendigkeit und Problematik von Entwicklungshilfe erkennen.</p> <p>Bereitschaft anbahnen, Entwicklungshilfemaßnahmen zu unterstützen.</p> <p>Hohes Bevölkerungswachstum, unzureichende Ernährung, geringer Bildungsstand, starke soziale Unterschiede, geringe Wirtschaftskraft.</p> <p>Frauen und Kinder in der „Dritten Welt“ Unterschiedliche Ziele und Maßnahmen von Entwicklungshilfe und ihre Auswirkungen.</p> <p>Nord-Süd-Konflikt.</p> <p><b>Fragen der Weltwirtschaft</b></p> <p>Die zunehmende Verflochtenheit der Weltwirtschaft und Ungleichgewichte im Welthandel erkennen.</p> <p>Internationale Arbeitsteilung, Gastarbeiter. Preisverhältnisse zwischen Rohstoffen und Fertigwaren.</p> <p>Währung, Wechselkurs und Inflation. Bedeutung und Einfluß multinationaler Unternehmen. Arbeitslosigkeit als weltweites Problem.</p> <p><b>Neue Technologien und ihre Auswirkungen auf die Arbeitswelt</b></p> <p>Wechselbeziehungen zwischen der sozioökonomischen und der technischen Entwicklung erfassen.</p> <p>Bereitschaft anbahnen, sich mit dem Einfluss neuer Technologien kritisch auseinanderzusetzen, sich fortzubilden und damit berufliche Mobilität zu gewinnen.</p> <p>Innovation. Veränderungen von Arbeitswelt, Güterproduktion, Lebensweise (Arbeitszeit, Freizeit), Gesellschaftsstrukturen.</p>	<p>und Erklärungsansätze für deren Ursachen untersuchen.</p> <p>Bereitschaft anbahnen, Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit zu bewerten und zu unterstützen.</p> <p><b>Leben in einer vielfältigen Welt:</b></p> <p>Erfassen der kulturellen, sozialen und politischen Differenzierung in unterschiedlichen Regionen der Erde.</p> <p>Bereitschaft anbahnen, sich mit „dem Anderen“ vorurteilsfrei auseinander zu setzen.</p> <p><b>Leben in der „Einen Welt“ – Globalisierung:</b></p> <p>Zunehmende Verflechtungen und Abhängigkeiten in der Weltwirtschaft und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft erkennen.</p> <p>Die Bedeutung der „neuen Mächtigen“, wie multinationaler Unternehmen, internationaler Organisationen und anderer „global Players“, erfassen.</p> <p>Die Verantwortung des Menschen für die „Ei- ne Erde“ erkennen.</p> <p>Die Bedeutung weiterer Wege der Berufsfindung, der Aus- und Weiterbildung unter dem Aspekt weltwirtschaftlicher und technologischer Veränderungen erfassen.</p>
--	--

<p>Höhere Qualifikation. Räumliche und berufliche Mobilität.</p> <p><b><i>Die Erde ist einem stetigen Wandel unterworfen</i></b></p> <p>Erkennen, dass der in Raum und Wirtschaft tätige Mensch unter dem Einfluss unterschiedlicher Werthaltungen handelt.</p> <p>Erfassen, dass dieses Handeln Raum und Wirtschaft verändert, zukunftswirksam ist und oft unerwünschte Folgen nach sich zieht.</p> <p>Einsehen, dass der Mensch für seine Handlungen in Raum und Wirtschaft Verantwortung trägt.</p> <p>Aktuelle Fallstudie bzw. Projekt. Betrachtung aus geographischer, historischer, gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Sicht. Grenzen der Raum-, Rohstoff- und Energienutzung – Natur- und Umweltschutz.</p>	<p><b><i>Erweiterungsbereich:</i></b></p> <p>Die Inhalte des Erweiterungsbereichs werden unter Berücksichtigung der Bildungs- und Lehraufgabe sowie der Didaktischen Grundsätze festgelegt (siehe den Abschnitt „Kern- und Erweiterungsbereich“ der Allgemeinen Bestimmungen des Lehrplans im 3. Teil der Anlage A der Verordnung).</p>
---	---

(SITTE, W. und H. Wohlschlägl, (2001): Beiträge zur Didaktik und Wirtschaftskunde“- Unterrichts. S.245-247)

Die grün unterlegten Textpassagen zeigen die Möglichkeit auf den Orient als thematisch definierten Großraum zu behandeln.

### **3 Die vier Raumbegriffe der Geographie**

Hatte LP 2000 schon sehr stark mit dem Konzept „Zentren und Peripherien“ gearbeitet, so sollte in einen zeitgemäßen GW-Unterricht auch das Konzept der unterschiedlichen Raumbegriffe einfließen (vgl. ATSCHKO 1995-2000).

Der Mensch und der Raum stehen miteinander im engen Zusammenhang. Die Aufgabe der Sozialgeographie besteht in diesem Zusammenhang darin, Soziales und Räumlichkeit theoretisch zu definieren. In den letzten Jahren unterlagen die Raumkonzepte einem stetigen Wandel, welcher sich auf die Entwicklung der Welt zurückführen lässt (vgl. FÖGELE, 2017, S. 5). Heute verwendet die wissenschaftliche Geographie unterschiedliche Raumkonzepte. In der Schulgeographie haben sich vier unterschiedliche, aber auch miteinander zusammenhängende Raumkonzepte etabliert, die auch in den GW-Unterricht in Österreich langsam hineinfließen (vgl. WARDENGA, 2002- damals als Vorinformation für den AHS-Oberstufenlehrplan 2004).

In dem folgenden Kapitel werden diese vier Raumkonzepte (nach deutschem Curriculum 2000+) zunächst theoretisch beschrieben und dann praktisch für den GW-Unterricht anhand verschiedener Beispiele vorgestellt. Dabei soll ein passendes Raumkonzept nach Interessen der Schüler oder des Lehrers für die Behandlung eines Raumes im Geographieunterricht gefunden werden (vgl. SITTE, Ch. 2002, S.47). Das Konzept der Räume dient zur Unterrichtsgestaltung von Räumen und ermöglicht einen Gegenstand aus verschiedenen Blickwinkel zu betrachten, Zusammenhänge erkennen zu können und ihre verschiedenen Bedeutungen herausfiltern zu können. Eine auch für Schüler/innen der Sekundarstufe I leicht greifbare Elementarisierung findet man bei DORNHOFER 2016, (S.29- 32).

#### **3.1 Die vier Raumbegriffe – theoretische Betrachtung**

Laut den „Grundsätzen und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit in dem Fach Geographie“ nach dem deutschen Curriculum 2000+ herrschen vier Raumbegriffe vor. Sie ermöglichen vier verschiedene Sichtweisen auf einen „Raum“ und behandeln unterschiedliche Problemlagen, wodurch eine geographische Analyse unternommen werden kann (vgl. FÖGELE, J. & MEHREN, M., 2017, S. 6).

- Raum als „Container“
- Raum als Systeme von Lagebeziehungen
- Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung
- in etwas Konstruiertes aufgefasst (vgl. WARDENGA, 2002)

Beim ersten Raumbegriff wird der Raum als eine Art „Behälter“ gesehen, wie es in der traditionellen Geographie üblich war. Es ist ein sogenannter „Containerraum“, der die Landschaftsgeographie in den Vordergrund stellt. Dabei wird auf natürliche und von Menschen entstandene Faktoren Rücksicht genommen. Dazu zählen Faktoren, welche die Landschaft gestalten, wie etwa das Klima, die Erdoberfläche, Gewässer, Vegetation aber auch wie bereits erwähnt menschliches Eingreifen. Bei diesem Raumbegriff handelt es sich um eine länder- und landeskundlich arbeitende Raumwissenschaft, die einzelne Teilgebiete der Geographie, wie Klima, Vegetation, Bevölkerung etc. abhandeln kann.

Bei dieser Art der Betrachtung wird der „Raum“ als „existierende Ganzheit“ verstanden. In der traditionellen Geographie wird der „real“ bezeichnende Raum auch als „Realien“ bezeichnet. Es ist das sogenannte Schichtenmodell, welches HETTNER begründet hat, das einen „Raum“ in seiner gesamten Komplexität erfassen kann.

Der zweite Raumbegriff beschäftigt sich mit der räumlichen Abgrenzung. Hier wendet man sich von der Länder- und Landschaftsgeographie im Rahmen des Geographentages 1969 ab und geht über zur modernen „Raumwissenschaft“. Der Fokus liegt hier auf der Bedeutung von Standorten, Lage-Relationen und Distanzen, wobei die physisch-materiellen Elemente auch in diesem Raumkonzept ihre Wichtigkeit haben. Das zweite Raumkonzept lässt den „Raum“ leichter verorten. Dabei liegt die Betrachtungsweise auf allgemeingültigen Gesetzen, mit denen die Verbindung der Raumelemente sichtbar werden. Um diesen „Raum“ analysieren zu können, bedarf es drei unterschiedlicher Phasen.

Die erste Phase ist die Sicht des Containerraums, indem der Sachverhalt lokalisiert und beschrieben wird. In der zweiten Phase werden Raumgesetze mithilfe der Beschreibungen aus der ersten Phase, die das Zusammentreffen oder die Entfernungen der Bestandteile, erstellt. In der dritten Phase können dann Prognosen

gestellt werden, da die Bestandteile zu einer Systemregion zusammengefasst werden (vgl. JENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK, o.J., S. 16).

Der dritte Raumbegriff sieht den Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung. In diesem Raumkonzept herrscht ein Umdenken in der Geographie. Dabei änderte sich der Fokus in der Geographie im Laufe der Zeit und verlagerte sich auf den Menschen und seine subjektive Wahrnehmung von einem Raum. Die Frage lautet somit im dritten Raumbegriff, wie ein Raum von einem Individuum, einer Gruppe oder einer Institution wahrgenommen wird. Die subjektive Wahrnehmung kann jedoch von der objektiven Raumstruktur abweichen. Eine Möglichkeit, um subjektive Wahrnehmung zu beobachten, besteht darin kognitive Karten (Mental Maps) zu verwenden. Hierbei sind bestehende Raumvorstellungen auf die eine Raumwahrnehmung aufbaut und die Beschaffenheit der Sinnesorgane zur berücksichtigen. Es besteht somit die Möglichkeit, dass nach mehrmaligen Besuchen eines Raumes gewisse Merkmale oder Ereignisse „sichtbar“ bzw. „unsichtbar“ werden, da bereits wahrgenommen wurde oder neu wahrgenommen wird. Aufgrund der neuen Sichtweise des Raumes, können neue Erkenntnismöglichkeiten wahrgenommen werden, mit der Berücksichtigung von privaten Bedürfnissen der Beobachter und der aus diesen Bedürfnissen entstehende Blick (vgl. JAENER GEOGRAPHIEDIDAKTIK, o.J., S.21-23). Die Kritik an diesem Raumbegriff besteht darin, dass durch einen subjektiven Blick auf den Raum, weder „der“ Raum noch „die“ Gesellschaft noch „die“ Wirklichkeit genau erfasst werden können (vgl. WARGENDA, 2002, S.47-52).

Der vierte und letzte Raumbegriff der Geographie sieht den Raum als etwas „Gemachtes“ an. Hier steht nach wie vor das Individuum im Vordergrund der geographischen Forschung. Denn wenn man den Raum als sozial konstruiertes existierendes Ding wahrnimmt, wird das Individuum zu einem aktiv handelnden Objekt. Dabei wird der Raum als ein soziales, technisches und politisches Konstrukt betrachtet und der Frage nachgegangen, aus welchem Interesse wie über bestimmte Räume kommuniziert und durch Handlungen produziert und reproduziert wird. Für den GW-Unterricht hat der vierte aber auch der dritte Raumbegriff das Ziel, zum Umdenken zu animieren und nicht bloß der Fragestellung, wie der „Raum“ aussieht

und wie der „Raum“ ist, sondern wie der „Raum“ als etwas durch menschliches Handeln Entstandenes ist, nachzugehen (vgl. WARGENDA, 2002, S.47-52).

### **3.2 Praktische Beispiele- anhand der vier Raumbegriffe**

Je nach Interesse und Zielsetzung des GW-Unterrichts können die vier besprochenen Raumkonzepte verwendet und auf jedes Thema angewendet werden, welches nun an verschiedenen Beispielen gezeigt wird.

In FÖGELE, J. & MEHREN, M. (2017): werden die vier Raumkonzepte anhand einer Shoppingmall erklärt, während WARGENDA sie mit dem Thema „Tourismus“ veranschaulichen und in der JENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK werden sie mit dem Thema „Elbeflut in Dresden 2002“ den Schüler/innen nähergebracht.

Der Containerraum, welches der erste und älteste der vier Raumbegriffe ist, würde die Shoppingmall aus der PRAXISGEOGRAPHIE auf die bauliche und funktionale Struktur analysieren. Dabei würde der Fokus auf die Überdachung, die Klimatisierung, die Lage der Ankermieter usw. gelegt werden (vgl. FÖGELE, 2017, S.6).

Anhand des Tourismusbeispiels von WARGENDA würde ein Dia den Tourismusort zeigen und ihre landschaftliche Form betrachten. Hier würden Oberflächenformen, Klima, Vegetation und die Tierwelt analysiert werden. Aber auch die Siedlungs- und Wirtschaftsformen sind für den ersten Raumbegriff von Relevanz (vgl. WARGENDA, 2002, S. 47-52).

Bei JAENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK würde aus der Containerperspektive die „Elbeflut“ aus raumwissenschaftlicher Perspektive betrachtet werden. Dabei wird das Wirkungsgefüge der Geofaktoren in Augenschein genommen, das für das Hochwasser zuständig ist (vgl. JANAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK, o. J., S.11).

Bei der Containerperspektive wird keine Rücksicht auf subjektive Wahrnehmungen genommen und wird somit von Fachdidaktiker/innen kritisiert.

Bei dem Raum als System liegt der Schwerpunkt auf den Relationen des Standortes. Anhand des Beispiels in FÖGELE, J. & MEHREN, M. (2017) würde die Frage auf

Zentralität der Mall liegen. Wie einfach ist es die Mall zu erreichen? Dabei richtet sich der Blick auf Verkehrsprobleme, Pendlerströme und Kaufkraftverschiebung aus den daraus resultierenden Problemen (vgl. FÖGELE, J. & MEHREN, M. 2017, S.6).

Am Beispiel „Tourismus“ von WARGENDA würden die Bedeutung von Standorten, Lagerrelationen und Distanzen für den Tourismus beschrieben werden (vgl. WARGENDA, 2002, S. 47-52).

Das Beispiel von JANEAR GEOGRAPHIEDIDAKTIK zeigt am Beispiel „Elbeflut“, dass hier die Niederschläge in der Region, aber auch die Schäden aufgrund der Überflutung der Elbe im Fokus liegen. (vgl. JANEAR GEOGRAPHIEDIDAKTIK, o.J., S.18)

Im dritten Raumkonzept, der Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung, setzt sich anhand des „Shoppingmallbeispiels“ mit der Frage auseinander, welche Menschengruppen die Mall nutzen und wahrnehmen. Wie erfassen und konstruieren sie den Raum? In FÖGELE, J. & MEHREN, M., 2017 wird das Beispiel angeführt, dass Peergroups den Erlebnisraum der Mall eventuell als Treffpunkt und Aufenthaltsraum nutzen, um einen privaten Raum fernab den Eltern haben. Wichtig ist hierbei auch die Frage, welche Personengruppen die Mall nicht aufsuchen (vgl. FÖGELE, 2017, S.6).

Auch am Beispiel des „Tourismus“ von WARGENDA ist klar ersichtlich, dass die Wahrnehmung im Vordergrund steht. Dabei werden die positiven und negativen Einstellungen zur Urlaubslandschaft herausgearbeitet. Ebenfalls werden Bewertungen von verschiedenen Personengruppen und die unterschiedliche Wahrnehmung in der Raumstruktur diskutiert. Die Regionalisierungsprobleme treten dabei in den Hintergrund (vgl. WARGENDA, 2002, S.47-52).

Beim Aufzeigen unterschiedlicher Wahrnehmungen werden auch die Ereignisse, wie etwa die „Elbeflut“ als „einmalige Attraktion“ oder als „tragisches Schicksal“ bewertet (vgl. JANAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK, o.J., S.23).

Bei der konstruktivistischen Perspektive wird das Problem der Regionalisierung wieder aufgefasst, diesmal jedoch nicht aus „objektiver“ Sicht, sondern aus der Sicht von alltäglichen Handlungen und Kommunikation bedeutenden Regionalisierung. Der

Fokus am Beispiel „Shoppingmall“ liegt auf der Darstellung in den Medien und der Internetpräsenz. Dabei spielen Faktoren wie das Logo, Slogan aber auch die Einrichtung in der Mall eine wichtige Rolle (vgl. FÖGELE, 2017, S.6). Am Beispiel des „Tourismus“ ist es sehr ähnlich, da auch hier der Blick auf den gedruckten Plakaten oder im Internet veröffentlichte Selbstdarstellungen liegt. Dabei werden Fragen gestellt wie etwa: Wer präsentiert den Ort? oder Welche Strategien werden verfolgt? (vgl. WARGENDA, 2002, S. 47-52)

Dasselbe gilt für das Beispiel der „Elbflut“. Auch hier ist die Fragestellung wie, durch wen und mit welchen Folgen wird das Hochwasserereignis zur Katastrophe gemacht? (vgl. JENAER GEOGRPAHIEDIDAKTIK, o.J., S.23)

## 4 Orient- ein Begriff, der erst abgegrenzt werden muss

Räume können wie bereits im vorherigen Kapitel beschrieben, aus vier verschiedenen Perspektiven gesehen werden. Hinsichtlich des Raums „Orient“, muss der Begriff zunächst abgegrenzt werden, da dieser Raum sehr vielschichtig und nicht klar definiert werden kann. Nichtsdestotrotz wird dieser Begriff, vor allem in Europa, tagtäglich in Werbebroschüren, journalistischen Beiträgen oder in wissenschaftlichen Studien verwendet. Die Geographie verwendet den Begriff „Orient“ als Kulturerdteil, der die Kultur räumlich fixiert. Bei näherer Betrachtung wird schnell klar, dass die Länder Nordafrikas und Vorderasiens (oder auch Mittelasien genannt) in ihrer Kultur verschieden sind und nicht zusammengefasst werden können. Somit stellt sich die Frage, wie der Begriff „Orient“ entstanden ist und was man unter „Orient“ versteht. Statt des Begriffes „Orient“ sollte heute aus politischer Sicht der Begriff „Arabische Welt“ und aus kultureller Sicht „Islamische Welt“ benutzt werden, um die Länder klarer abgrenzen zu können. In dem folgenden Kapitel werden die Begriffe, die auf dieselben Länder zutreffen, näher betrachtet und analysiert (vgl. ESCHER, 2005, S. 4).

### 4.1 Der Begriff „Orient“

Der Begriff „Orient“ ist in seiner Vielschichtigkeit kaum zu übertreffen, nicht nur aus geographischer oder politischer Sicht, sondern vor allem, was die Wahrnehmung der Menschen anbelangt. Der Begriff „Orient“ stammt aus dem lateinischen Wort „*oriens*“ und bedeutet „Osten“ und des Partizip Präsens von „*oiri*“, was so viel bedeutet wie „sich erheben“. Orient kann somit mit „aufgehende Sonne“ übersetzt werden und geht in die Zeit der römischen Antike zurück. Es ist somit ein von Europäern selbst kreierter Begriff, welcher den Römern damals zur Orientierung um das Mittelmeer, welches ihnen bekannt war, verhalf. Das Gegenstück zum Orient ist der Okzident und beschreibt den Westen, wo die Sonne untergeht. Die arabische Sprache macht auch Gebrauch von diesen zwei Begriffen und sieht das Mittelmeer auch als Zentrum. So entstanden die Begriffe „Machreq“ der Osten und „Maghreb“ der Westen. Später werden die Begriffe „Orient“ und „Okzident“ in das deutsche übersetzt und es entstehen die zwei Begriffe „Morgen- und Abendland“. Im 18. Jahrhundert waren mit Morgenland alle Länder bis Zentralasien gemeint. Im 19.

Jahrhundert war der „Nullmeridian“ nicht mehr in Griechenland, sondern wanderte nach Großbritannien. Die Zeit war außerdem geprägt von Kolonialmächten und somit entstand ein neuer Blick in Richtung Osten. Von da an wurde der östliche Mittelmeerraum, der zu Großbritannien der nahe liegende Teil Asiens war, „Naher Osten“ genannt und Ostasien, wie etwa China oder Japan, waren somit fern liegend und bekamen den Namen „Ferner Osten“. Mit dem sich veränderten Blickwinkel, wurden die Begriffe von nun an statt politisch und kulturell, vor allem politisch verstanden. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden unter dem Begriff „Naher Osten“ oder auch „Vorderasien“ nicht nur die westlichen Länder Asiens verstanden, sondern alle außereuropäischen Länder um den Mittelmeerraum, beginnend bei Nordafrika von Marokko bis Ägypten bis zu der Arabischen Halbinsel und endete entweder an der West- oder Ostgrenze des heutigen Iran (vgl. FÜRTIG, 2013).

Je nach Ausgangspunkt und Sprache existieren verschiedene Begriffe, die sich auf dieselben Länder beziehen. Die englischen Begriffe „Middle East“, „Far East“ und „Near East“ beschreiben dieselben Länder, wie etwa der deutsche Begriff „Vorderasien“ (vgl. MÜHLER-MAHN, 2013, S. 4-9).

Der englische Ausdruck „Middle East“ beschreibt die Länder Westasiens, die Türkei (sowohl den asiatischen als auch den europäischen Teil) und Ägypten. Im Deutschen beschreibt der Begriff „Vorderasien“ die Länder des „Middle East“. Später wurden der Begriff „Middle East“ durch „Far East“ und „Near East“ erweitert und sind auf die Kolonialzeit zurückzuführen. Sie waren eine Beschreibung der Lage der Länder aus der Sicht Großbritanniens. Als die Kolonien Großbritanniens erweitert wurden, musste auch der Begriff „Middle East“ erweitert werden. „Far East“ beschrieb die östlichen Länder ab Indien und „Near East“ beschrieb die asiatischen Länder, die östlich Indiens liegen. Im englischsprachigen „Orient“ werden auch die Länder Japan, China, Indien und Pakistan dazugezählt und ist somit eine kulturelle Konstruktion, da es alle Länder beschreibt, in der die islamische Religion, die Mehrheit ausmacht. Zum heute deutschsprachigen Begriff „Orient“ zählen die Länder von Marokko im Westen bis nach Iran, Afghanistan und Saudi-Arabien im Osten (vgl. FÜRTIG, 2013). Aus geographischer und wissenschaftlicher Sicht wurde der Begriff vom deutschen Geographen Ewald Bansen 1909 erstmals aufgegriffen und diente lediglich zur Abgrenzung der Länder, die sich von den europäischen Ländern unterschieden. Die

Länder im sogenannten „Orient“ würden sich selbst nicht als „oriental“ oder als den „Orient“ beschreiben (vgl. ESCHER, 2005, S. 4-5).

Um die Identität der Europäer zu erschaffen, müssen die „Anderen“ klar abgegrenzt werden, da die Identität des Eigenen durch die Unterscheidung eines Anderen ausgeht. Somit entsteht die eigene Identität, indem man sich von dem Anderen unterscheidet und diese Unterscheidungen herausnimmt (vgl. ESCHER, 2005, S. 6).

Ewald Bansen untergliederte den Großraum durch die Topographie der Länder, durch das Herrschaftsgebiet des Islam und durch die Sprache. Um den Begriff „Orient“ analysieren zu können, muss er aus verschiedenen Blickwinkel gesehen werden.

Aus der räumlichen Sicht fällt zunächst auf, dass der Orient sich auf Länder bezieht, die sich nicht alle auf einem Kontinent befinden. Somit bezieht sich der Begriff nicht auf die Lage der Länder. Er beschreibt jedoch die Nachbarländer Europas, die eine andere Kultur, als die der europäischen aufweisen. Der Begriff „Orient“ ist jedoch auf keiner Karte verzeichnet. Die Topographie der Länder ist eines der Grundlagen für die Gliederung dieses Großraums. Dabei gehen Merkmale wie etwa die Wüste und Erdöl heraus. Der Geograph Eugen Wirth fügt 1989 den Orient aufgrund von klimatischen und geologischen Gegebenheiten zu einer Einheit zusammen, da die Länder des Orients den großen westlichen und mittleren Trockengürtel der Erde ausmachen und somit auch die größte Region mit Erdöl ist (vgl. ESCHER, 2005, S.6-7).

Aus kultureller Sicht sind große Unterschiede der einzelnen Länder des sogenannten „Orients“ zu erkennen und können somit nicht zusammengefasst werden. Länder wie etwa Saudi- Arabien, Irak, Israel sind von Ländern wie Iran oder Afghanistan zu unterscheiden und die wiederum von Ländern wie der Türkei oder Marokko oder Ägypten.

Ein weiteres Merkmal für die Gliederung des „Orients“ stellt die Herrschaftsform des Islams dar (s. Anhang Abb. 1). Sie ist außerdem eines der Merkmale für den „Orient“, der den Europäern als erstes in den Sinn kommt, wenn sie das Wort „Orient“ hören. Der Islam ist die zweitgrößte Weltregion nach dem Christentum und somit der große und für die Europäer auch wesentlicher Unterschied, aber auch Problem mit den

Ländern des Orients. Den größten Anteil an Muslime haben jedoch Länder wie Indonesien, Pakistan, Bangladesch und Nigeria. Diese Länder gehören aber nicht zum „Orient“. Daraus geht hervor, dass der „Begriff“ Orient weder nach der Herrschaftsform des Islams, noch aus der Topographie vereinheitlicht werden kann (vgl. ESCHER, 2005, S.6).

Als letztes Merkmal für die Differenzierung nennt Bansen die Sprache. Die arabische Sprache ist in den meisten Ländern, die den „Orient“ repräsentieren sollen, vorherrschend, jedoch nicht in allen. Der Iran oder auch Afghanistan sind Länder mit einer anderen Sprache als der arabischen und somit gibt auch das letzte Merkmal keine Erklärung für die Vereinheitlichung (vgl. ESCHER, 2005, S.6).

1910 gliederte Ewald Bansen den Begriff in „Atlasländer“, in den „arabischen Orient“ und in den „arischen Orient“. Bei den zwei Unterteilungen „arabischer und arischer Orient“, wird bereits eine große und wichtige Unterscheidung gemacht. Diese Unterscheidung geht aus geschichtlicher Perspektive hervor (vgl. ESCHER, 2005, S.6).

Um die Unterteilungen verstehen zu können, muss zunächst der Begriff „Arier“ erklärt werden. Die „Arier“ waren ein Volksstamm mit indogermanischer Sprache in Nordindien und dem heutigen Iran. Unter dem „arischen Orient“ wird somit das persische Reich oder der heutige Iran verstanden. Die Unterscheidung zwischen den arabischen Ländern und dem Iran ist insofern von Bedeutung, als dass sie zum einen die Sprache unterscheidet und zum anderen die religiösen Hintergründe (s. Anhang Abb. 2). Im Iran wird „Farsi“ gesprochen und auch der Islam ist nicht gleich Islam. Hier müssen auch Unterschiede zwischen Sunniten und Schiiten gemacht werden.

1979 schrieb E. Said das Buch „Orientalism“, welches zu heute noch zu großer Diskussion führt. In diesem Buch beschrieb er nochmals das Verhältnis Europas zum Orient. Laut seinem Buch ist der „Orient“ ein Konstrukt der Europäer. Der Orient wurde von den Europäern kreiert und ausgenutzt. Er beschreibt den Orient als die Quelle der europäischen Zivilisation und seiner Sprache, da es die größte und älteste Kolonien Europas waren. Der Begriff „Orient“ soll aus seiner Sicht eine Methode sein,

andere Kulturen schlecht zu machen, damit man sich selbst hinaufhebt (vgl. bei ESCHER, 2005, S.7).

Unter den Europäern herrschen unterschiedliche Bilder zum „Orient“, die einen sind positiv behaftet, die anderen negativ (s. Anhang Abb. 3).

Diese Klischees werden sowohl im Fernsehen, in der Presse als auch in den Filmen repräsentiert, sie reichen von 1001 und eine Nacht bis hin zum Terrorismus. Es herrscht ein grundlegendes Vorurteil (vgl. ESCHER, 2005, S.4).

Der Orient ist das beste Beispiel der Wahrnehmungsgeographie, die beschreibt, wie subjektiv Menschen Räume wahrnehmen. Die Wahrnehmung des Orients leitet sich in Europa zum größten Teil aus den Medien ab. Aufgrund der abschreckenden Berichte zum Orient, werden kaum Reisen in diese Länder gemacht. Hierbei muss jedoch auch klar unterschieden werden, da Reiseländer wie Marokko, Ägypten, Türkei und Tunesien für Europäer wesentlich attraktiver sind als Syrien, Afghanistan oder der Iran. Die Gründe dafür liegen an der politischen Situation in dem jeweiligen Land. Reisen werden gerne dahin unternommen, wo sich Menschen sicher fühlen und wo sie sich ohne große Anpassung frei bewegen können. Länder wie der Iran, Afghanistan, Syrien sind in den Augen der Europäer rückschrittlich in ihrer Entwicklung und somit für eine Reise unattraktiv.

#### **4.1.1 Geschichtliche Perspektive**

Aus geschichtlicher Perspektive ist die Entwicklung des Westens aber erst durch den Osten möglich geworden. Die erste Trennung zwischen Osten und Westen entstand mit dem Zerfall des „Römischen Reiches“. Die Päpste im Westen stellten im 11. Jahrhundert Heere auf, um die Christen im Osten (die ersten christlichen Gemeinden entstanden im Osten) bei der Befreiung gegen die Ungläubigen zu unterstützen und setzten damit die endgültige Trennung zwischen Westen und Osten fest. Die Menschen im Osten entstanden durch die Wahrnehmung der Menschen im Westen und warfen sie (ohne Rücksicht auf ihre verschiedenen Identitäten) in einen Topf. Es wurde gegen sie gekämpft, egal ob Christen, Muslime oder Juden. Daraus entwickelten sich die gegenseitigen Vorurteile und die religiösen Stereotypen wurden

gefestigt. Der Westen ist seitdem christlich geprägt und der Osten islamisch. Später wurde das Osmanische Reich aufgrund seiner Expansion und trotz der Handelsgeschäfte mit Europa, von Europäern als Bedrohung für Europa aber auch für die Christenheit gesehen. Als die Osmanen im Jahr 1683 vor Wien besiegt wurden, entstand ein neues Bild des „Orients“, es wurde gierig erkundet. Im Jahr 1830 kam es zur ersten Kolonie, mit der Besetzung Algeriens durch Frankreich. Bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts wurden fast alle Länder des „Orients“ kolonialisiert (s. Anhang Abb. 4). Die Kolonialisierung hinterließ ihre Spuren im „Orient“. Sie werden als Nationalstaaten aus den Kolonien entlassen und die Grenzen werden nach europäischen Interessen gezogen. Die Länder des Orients versuchten sich neu zu orientieren und ihre eigene Identität aufzubauen welches mit religiösem Hintergrund entsteht, da sie von Europa ausgegrenzt wurden und werden. Und so entstanden diese zwei unterschiedlichen Kulturen, die sich gegenseitig ablehnen (vgl. ESCHER, 2005, S. 4-11).

#### **4.1.2 Die vier Raumbegriffe – angewendet am Beispiel Orient**

In Kapitel 3 wurden die vier Raumbegriffe dargelegt und näher erklärt. Wenn man nun die vier Raumbegriffe auf den Raum „Orient“ auslegt, kommt man zu unterschiedlichen Betrachtungsweisen und wieder zur Erkenntnis, dass der Begriff „Orient“ kein unbedingt aussagekräftiger Begriff ist.

*Der Containerraum:* Aus dieser Perspektive wird wie oben bereits erwähnt, der „Raum“ analysiert. Dabei stellt sich die Frage, was den „Orient“ ausmacht. Der Fokus hierbei liegt am Klima, der Vegetation, die Siedlungs- und Wirtschaftsformen der Menschen. In den orientalischen Ländern finden sich die gemäßigten und die subtropische Klimazone wieder. Außerdem kennzeichnen die Wüsten und Steppen diesen Raum. Auch die Siedlungs- und Wirtschaftsformen ähneln sich im orientalischen Raum. Der Aufbau der orientalischen Städte unterscheidet sich durch die der europäischen oder des amerikanischen, indem hier die Moschee und der Basar den Mittelpunkt der Stadt ausmachen und die Wohnviertel nach Herkunftsländern aufgeteilt ist. Außerdem sind die Straßen einer orientalischen Stadt

Labyrinth förmig angelegt. Aus der Sicht des Raums können sehr viele Ähnlichkeiten der Länder des „Orient“ herausgenommen werden (vgl. WARGENDA, 2002, S. 47-52).

*Raum als System von Lagebeziehungen:* Werden die Länder des „Orient“ aus der Sicht der Lagebeziehung gesehen, dann stellt man fest, dass es sich beim „Orient“ um Länder handelt, die an Europa angrenzen. Somit bezeichnen Europäer alle Länder, die sich von der Kultur zu den Europäern unterscheiden und die Nachbarländer zu Europa sind. Aus dieser Sicht erklärt sich auch der Begriff „der Nahe Osten“. Es bezeichnet einen Teil des von Europa aus östlich gelegenen Länder, die an Europa grenzen (vgl. WARGENDA, 2002, S. 47-52).

*Raum als System der Sinneswahrnehmungen:* Aus dem Blickwinkel der Menschen kann der „Orient“ nicht unterschiedlicher sein. Wer noch nie Länder des „Orient“ besucht hat, kennt ihn nur aus der Sicht der Medien, die selten positive Aspekte zeigt. Aus der Sicht der subjektiven Wahrnehmung, sind die Länder Nordafrikas und Ostasiens sehr unterschiedlich. Dabei erhalten Themen wie die Stellung der Frau im Islam, der Nahost Konflikt, die Religion eine große Wichtigkeit und stehen unter Beobachtung. Diese Themen betreffen jedoch nicht alle Länder, die unter den Begriff „Orient“ fallen und können somit aus dieser Sichtweise nicht in eine Kategorie gegeben werden (vgl. WARGENDA, 2002, S. 47-52).

*Raum als etwas „Gemachtes“:* Wie bereits mehrfach erwähnt, wurde der Begriff „Orient“ von Europäern eingeführt. Europäer haben den Raum aufgrund von Unterscheidungen mit diesem Begriff abgetrennt. Kommuniziert man über den Raum „Orient“, ist sofort klar, welche Länder damit gemeint sind. Die größten Merkmale des Orient, die kommuniziert werden, sind die arabische Sprache und der Islam. Bei näherer Betrachtung stellt man fest, dass nicht alle Länder des „Orient“ arabisch sprechen und wie bereits erwähnt, es Länder gibt, die einen größeren Anteil an Muslime haben, als die Länder, die dem „Orient“ zugesprochen werden. Die Medien sind ein weiterer wichtiger Faktor, wenn der Raum als etwas „Gemachtes“ dargestellt wird. Sie präsentieren ein Land oder eine Region aus einer bestimmten Perspektive.

Das Bild des Orients erscheint in einer Heute-Zeitung oder einer Kronenzeitung ganz anders als in einer Presse oder einem Standard. Gründe dafür sind verschiedenen Faktoren, wie etwa die Politik, die Wirtschaft usw (vgl. WARGENDA, 2002, S. 47-52).

Zusammenfassend lässt sich somit sagen, dass der Begriff „Orient“ eine Möglichkeit war/ist, Länder, die gewisse Ähnlichkeiten in ihrer Kultur, ihrer Sprache und in ihrer Topographie aufweisen und die Grenze zu Europa ziehen, zu beschreiben.

#### **4.1.3 Die Begriffe „Arabische Welt“ und die „islamische Welt“**

Die Begriffe „Arabische und islamische Welt“ dienen als neue Begriffe, um sich von dem Begriff „Orient“ abzuwenden. Bei politischen Aspekten soll der Begriff „arabische Welt“ verwendet werden und bei kulturbezogenen Fragestellung dient der Begriff „islamische Welt“.

Um die Arabische Welt zu beschreiben, werden drei Merkmale herangezogen: die Arabische Liga, die arabischen Unterorganisationen und die arabische Sprache. Ziel der Arabischen Liga ist es, ähnlich der Europäischen Union, in der Beziehung der Mitgliedsstaaten, politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Anliegen zu fördern. Sie versuchen unter anderem eine gemeinsame kulturelle Identität zu entwickeln und ihre Politik zu vereinheitlichen. Die arabische Sprache verbindet alle 22 Mitgliedsstaaten der Arabischen Liga (vgl. ESCHER, 2005, S. 8-9).

Die islamische Welt beschreibt jene Staaten, die größtenteils den Islam als Religion ausleben. Dabei nimmt die Religion einen großen Stellenwert in der Politik und im Lebensstil ein, da es nicht nur eine Religion beschreibt. Mit dem Begriff „Dar al-islam“ könnte man einen Begriff benutzen, um Länder zu beschreiben, in denen Muslime in Ruhe, Frieden und in Sicherheit leben können und die Mehrheit eines Landes ausmacht. Wortwörtlich übersetzt bedeutet es „Das Haus des Islam“. Die islamische Welt ist aber nicht nur die Welt der Muslime, sondern auch die der Christen, Juden oder Andersgläubigen. Die Grenze wird außerdem nicht sozial oder politisch gezogen.

Mit den Begriffen „arabische und islamische Welt“ würden wir Europäer im 21. Jahrhundert beginnen, die Länder Nordafrikas, Vorder- und Mittelasiens eingrenzen und nicht mehr mit dem Begriff „Orient“ ausgrenzen (vgl. ESCHER, 2005, S. 8-9).

Dabei ist die Arabische Welt mehr als ein regionaler Begriff und Islamische Welt mehr als kultureller Begriff zu verstehen. Es geht dabei nur bedingt darum, wer Araber ist oder wer Muslim ist, um diese Welt zu beschreiben oder abzugrenzen, es geht vielmehr darum, praktikable Begriffe zu finden, die sowohl von denjenigen, die das Phänomen beschreiben als auch von denjenigen, die das Phänomen repräsentieren, das heißt in diesem Fall von den Menschen, die in den Ländern leben, benutzt, mit Inhalt gefüllt und gebraucht werden“ (vgl. ESCHER, 2005, S. 11).

#### **4.2 Der Orient aus der Sicht der Fachdidaktik**

1975 wurde in einem der ersten Fachdidaktik Handbücher der Reformzeit in Österreich ein Vorschlag publiziert, der sich mit der Behandlung des Kulturerdteils Orient detailliert beschäftigte (vgl. WOHLSCHLÄGL/LEITNER, 1975 S. 187-240).

Der „Orient“ ist ein Begriff, der abgegrenzt werden muss und aus vielen verschiedenen Blickwinkel gesehen werden kann. Seit der Migrationswelle 2015 stellt er ein wichtiges Thema dar, welches auch im Schulunterricht, besonders im GW-Unterricht behandelt werden sollte. Wie bereits in Kapitel 2 näher erläutert, unterlag der GW-Lehrplan einem Wandel. Vor 1985 wurde der „Orient“ nicht als Gesamtheit unterrichtet, stattdessen wurden einzelne Länder unabhängig voneinander betrachtet und gelehrt. Anhand des Beispiels Orient wurden somit Länder wie Marokko bis Afghanistan ohne Zusammenhang individuell behandelt. 1975 beschäftigten sich Wohlschlägl und Leitner mit einem von der länderkundlichen Unterrichtsweise weggehenden und zu einer thematischen hingehenden Unterrichtsplanung zum Orient. Dabei sei das Unterrichtsziel nicht mehr das Faktenlernen von einzelnen Staaten unabhängig voneinander, sondern eine Betrachtung der Gesamtheit einer Region, die gewisse Gemeinsamkeiten vorweisen. Die Fachdidaktik teilt dabei die Erde in zehn Kulturerdteile auf, die A. Kolb zum ersten Mal ins Leben gerufen hat. Er definiert die Kulturerdteile als

*„Räume subkontinentalen Ausmaßes, deren Einheit auf dem individuellen Ursprung der Kultur, auf der besonderen einmaligen Verbindung der landschaftsgestaltenden Natur- und Kulturelemente, auf der eigenständigen geistigen und gesellschaftlichen Ordnung und dem Zusammenhang des historischen Ablaufs beruht“ (WOHLSCHLÄGL, H. 1975, S. 193)*

Diese sind:

- der abendländische Kulturerdteil
- der orientalische Kulturerdteil
- der russische Kulturerdteil
- der angloamerikanische Kulturerdteil
- der lateinamerikanische Kulturerdteil
- der ostasiatische Kulturerdteil
- der ostasiatische (sinische) Kulturerdteil
- der südostasiatische Kulturerdteil
- der indische Kulturerdteil
- der negride (schwarzafrikanische) Kulturerdteil
- der austral-pazifische Kulturerdteil

Es ist somit wichtig, dass die Welt nicht mehr von Staat zu Staat zu behandelt wird, wodurch das Herausfiltern von Gemeinsamkeiten unmöglich ist. Vielmehr sollte der Fokus auf die Betrachtung von größeren Räumen gelegt werden. Ist der Ausgangspunkt ein größerer Raum, so können Gemeinsamkeiten besser erkannt werden. Der Raum darf jedoch nicht zu groß werden, sonst ist eine Differenzierung nicht mehr möglich. Die Betrachtung der Welt anhand von Kulturerdteilen stammt laut Wohlschlägl und Leitner aus früheren Lernzielkatalogen und Lehrplankonzepten. Das alte Geographiebuch SEYDLITZ hat die Kulturerdteile auf ca. 40 Seiten zusammengefasst, in der neueren Auflage jedoch ausgelassen.

Ausgehend von den zehn Kulturerdteilen ist das Unterrichtsziel laut Wohlschlägl und Leitner ein affektives Verständnis für die Entwicklung und die Problematiken eines Kulturerdteils. Die Lernenden sollen verstehen, welche Gemeinsamkeiten die einzelnen Staaten einer Großregion in ihrer Entwicklung und in ihren Problemen haben und die Gründe dafür ableiten können. Außerdem sei das Unterrichtsziel, Vergleiche zwischen den Großregionen ziehen zu können und über eine mögliche

Entwicklung diskutieren zu können. Dabei wird der Großraum als Gesamtheit behandelt und ausschließlich einzelne Staaten als Beispiele, um bestimmte Thematiken vertiefend zu lehren, herangezogen. Das Unterrichtsziel laut Wohlschlägl und Leitner ist das

*„Gewinnen eines möglichst tiefgehenden Verständnisses der Zusammenhänge und Vorgänge im Orient, das auf grundlegenden Kenntnissen und Erkenntnissen beruht und zu rational begründeten Handlungen gegenüber den Staaten des Orients und ihren Menschen führt sowie durch die dort gewonnenen Einsichten zu einem besseren raumverantwortlichen Handeln auch bei uns beiträgt. Dabei sollten die Schüler befähigt werden, die Staaten und Völker des Orients nicht nur mit von außen gesetzten – österreichischen, europäischen – Maßstäben zu beurteilen, sondern sie auch systemimmanent und mit ihren eigenen Wertvorstellungen verstehen zu können. Dadurch könnten Vorurteile leichter abgebaut werden“ (WOHLSCHLÄGL, H. 1975, S. 188-189)*

Das Lernziel fördert somit ein Verständnis für andere Kulturen und sorgt, wie beschrieben, für vorurteilsfreie Meinungen. Da die Zeit im GW-Unterricht oftmals nicht dafür ausreicht, alle Staaten zu besprechen, ist das Konzept der Kulturerdteile von Vorteil. Doch auch hier muss entschieden werden, welche Kulturerdteile von großer Wichtigkeit sind und welche vielleicht nur am Rande besprochen werden sollten. Sowohl im Lehrplan 1985 (vgl. SITTE W. 2001a und 2000b) als auch in dem von 2000 (vgl. ATSCHKO 1995-2000) wird der Orient nicht explizit erwähnt. Im Lehrplan 1985 werden zunächst die Großräume USA und die UdSSR behandelt, da diese damals wirtschaftlich und politisch großen Einfluss auf Europa hatten. Der Orient fällt dabei unter das Thema „Die dritte Welt“ und „Fragen der Weltwirtschaft“. Dabei liegt der Fokus auf den Entwicklungsunterschieden und den Ursachen. Die Themen haben sich im Lehrplan 2000 zu einem kleinen Teil geändert, da der Begriff „Dritte Welt“ nicht mehr korrekt wäre, aufgrund des Zerfalls der UdSSR, der sogenannten „Zweiten Welt“. Nach dem Lehrplan 2005 können Erweiterungsbereiche vom Lehrenden ausgewählt werden, darunter auch der „Orient“ als Großraum (vgl. SITTE, Ch. 2001a, S. 9). Dabei muss der Lehrende begründen, wieso der Großraum „Orient“ neben der USA oder Russland behandelt werden soll. Jeder Lehrende wirft bei seiner Planung zunächst einen Blick in das GW-Lehrbuch, da es als unterstützendes Medium fungiert. Die heutigen GW-Bücher weisen nur sehr selten den Orient als eigenes Thema auf, stattdessen finden sich die

Großräume USA, Russland, China, Japan und Südamerika wieder. Wieso also sollte der „Orient“ als Großraum separat und nicht im Zusammenhang mit „unterentwickelten Länder“ behandelt werden?

Neben der Tatsache, dass der Orient die unmittelbaren Nachbarländer Europas darstellt, ist er seit 2015 durch die große Migrationswelle wieder in den Fokus von uns Europäern gerückt. Aber nicht nur in den Medien ist der Orient ein großes Thema, sondern auch in Österreichs Klassen, wo vermehrt Kinder aus diesen Regionen sitzen. Daher ist es sinnvoll den Großraum Orient, anstatt des Großraums Südamerika zu behandeln, da hier der Bezug größer ist. Aus wirtschaftlicher und politischer Sicht ist der „Orient“ für uns Österreicher wesentlich interessanter als Südamerika. Die Tatsache, dass es sich beim „Orient“ um Länder handelt, die die Nachbarn Europas darstellen und daher uns Österreichern näherstehen, als etwa Lateinamerika, ist Grund genug für die nähere Betrachtung des orientalischen Kulturraums im Unterricht. Erstmals wird der Orient in der 2. Klasse Unterstufe im Zusammenhang mit Großstädten behandelt. Dabei wird in den GW-Schulbüchern oftmals das Beispiel Kairo gewählt.

Aber auch heute findet man in fachdidaktischen Zeitschriften Großräume wie den Orient, Arabische Welt ua. unter zeitgemäßen fachdidaktischen Fragestellungen immer wieder mit Unterrichtsbeispielen illustriert, beispielsweise in der Praxisgeographie.

## 5 Unterschiedliche Zugänge in Schulbüchern früherer und heutiger Lehrplan

Da der Lehrplan in den letzten Jahren einem stetigen Wandel unterlegen war, war auch der Zugang zu dem Thema „Orient“ in den Schulbüchern ein anderer (vgl. Schema bei Sitte Ch. 2016). In dem folgenden Kapitel werden verschiedene Schulbücher und ihre Zugänge zu diesem Thema aufgezeigt und verglichen, da sie als das wichtigste Hilfsmittel für Lehrkräfte gelten.

Dabei wurden folgende GW-Schulbücher für die Zugänge vor 1985 herangezogen:

- Muris/Scheer/Maywald „Die außereuropäischen Erdteile und die Weltmeere“ 2. Teil, 1926 (GW-Buch aus Deutschland)
- Fuchs/Slanar „Arbeits-und Lernbuch der Erdkunde“, 1929
- Aumayer „Die Welt heute“, 1974
- Seydlitz 3- Lehrbuch der Geographie und Wirtschaftskunde“, 1975 Ed. Hölzl
- „Erde Mensch Wirtschaft 3“, 1979
- „Länder und Völker 3“, 1960 Klett (GW-Buch aus Deutschland)

Mit diesen genannten Büchern wird der länderkundliche Aufbau veranschaulicht und von den heutigen Zugängen in GW-Büchern unterschieden. Dabei können Methoden aus früheren Büchern mit anderen Zugängen für Lehrende hilfreich sein. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel Methoden aus Büchern mit länderkundlichen Paradigmen untersucht und Methoden analysiert, die auch heute noch in einem GW-Unterricht interessant sein könnten. Zum Ende des Kapitels werden die heutigen GW-Bücher untersucht und nach möglichen Zugängen zum Thema „Orient“ gesucht. Dabei werden auch Zeitschriften, wie etwa die Praxisgeographie für mögliche Methoden herangezogen. Bei der Suche nach Methoden für den heutigen GW-Unterricht, wird auch der Zugang zum Thema „Orient“ in den Schulbüchern für Geschichte (der anders ist als der Zugang in GW-Büchern) aufgezeigt.

## **5.1 Dieser Raum in länderkundlichen Paradigmen Zugänge vor 1985**

Wie in Kapitel 2 bereits erwähnt, unterlag der Lehrplan für GW einem Wandel. Lehrpläne vor 1985 waren länderkundlich aufgebaut und somit auf das Auswendiglernen von Fakten ausgelegt (vgl. Sitte Ch. 1989 bzw. 2001a). Nach den Raumkonzepten von Wardenga (vgl. WARDENGA, 2002, S.47-52) werden die Großräume aus heutiger Sicht in den GW-Büchern vor 1985 als Containerraum behandelt. Wie bereits in Kapitel 3 beschrieben, wird daher der Raum als ein Behälter betrachtet und daher wenig reflektiert oder analysiert (vgl. WARDENGA, 2002- damals als Vorinformation für den AHS-Oberstufenlehrplan 2004).

Um das länderkundliche Paradigma besser zu veranschaulichen, beginnt die Analyse mit dem in Breslau (heute in Polen, damals Deutsches Kaiserreich) entstandenen GW-Buch von Muris/Scheer/Maywald und dem Vergleich der bereits erwähnten österreichischen Bücher ausgehend von dem im damaligen Deutschland entstandenen GW-Buches. Das Buch Muris/Scheer/Maywald stellt ein besonderes Buch dar, da es zwar einen länderkundlichen Aufbau vorweist, sich jedoch vom Buch von Fuchs/Slanar, welches nur drei Jahre später erschienen ist, stark unterscheidet. Der große Unterschied besteht im Aufbau, der im Buch von Muris/Scheer/Maywald nur aus Fragen bestand.

### **5.1.1 Schulbuch „Erdkundliches Arbeitsbuch 2. Teil - Die Außereuropäischen Erdteile und die Weltmeere“ von Muris/Scheer/Maywald**

Bereits bei der Betrachtung der Inhaltsangabe lässt sich der länderkundliche Aufbau erkennen (s. Anhang, Abb. 5). In dem Buch von 1926 (ein Buch der Zwischenkriegszeit) wurde der Inhalt nach den Kontinenten aufgebaut und eines nach dem anderen behandelt. Vergleichen wir dazu ein heutiges GW-Buch, wird der Unterschied deutlich. Heutige GW-Bücher werden nach Themen gegliedert (s. Anhang Abb. 22, 23). Aus der Inhaltsangabe lässt sich außerdem noch herauslesen, dass die einzelnen Kontinente in ihre Landschaften untergegliedert werden. Es werden nicht ausschließlich Landschaften behandelt, auch geschichtliche Hintergrundinformationen werden geboten. Als Beispiel ist hier das Kapitel Afrika zu nennen. Zu Beginn werden hier die einzelne Landschaftsformen behandelt, wie auch bei den anderen Kapiteln. Das vierte Unterkapitel behandelt aber außerdem die politische Situation Afrikas (s. Anhang, Abb. 5). Die Kapitel dieses Buches beginnen

zunächst mit einer Atlasarbeit und mit Fakten zum jeweiligen Kontinent. Als Beispiel soll hier das Kapitel D „Asien und indischer Ozean“ dienen. Unter dem Punkt „Allgemeines“ finden sich ausschließlich Fragen, die mit dem Atlas beantwortet werden können, welches ein typisches Beispiel für den länderkundlichen Aufbau darstellt (s. Anhang, Abb. 6). Bei genauerem Hinsehen stellen wir fest, dass es sich aber nicht nur um Fragen handelt, die mithilfe des Atlas behandelt werden können, sondern auch logische Fragen, die mit einer kleinen Überlegung beantwortet werden können. Um ein Beispiel zu nennen, wäre folgende Frage anzuführen:

*„Stelle die größte Höhe des Uralgebirges fest und vergleiche sie mit deutschen Gebirgen! Was kannst du demnach über die natürliche Grenze zwischen Europa und Asien sagen? **Warum hat man die Bezeichnung „Eurasien“ eingeführt, und wie verhält sich Europa zu Eurasien?**“ (MURIS/SCHEER/MAYWALD, 1926, S. 85)*

Beim fett geschriebenen Teil der Frage handelt es sich um eine Frage, die nicht ausschließlich mithilfe der Atlanten beantwortet werden kann, aber mit der Hinführung durch die vorherigen Fragen und logischem Denken schließlich beantwortet werden kann. Der Aufbau dieses Buches ist somit das Hinleiten zum Wissen anhand von Fragen. Denn wenn die vorgehende Fragen des eben genannten Beispiels beantwortet wurden, stellt man fest, dass das Uralgebirge die Grenze zu Asien bildet, aber Europa und Asien sich auf einer Platte befinden und nicht wie die anderen Kontinente durch Meere oder Ozeane getrennt sind und somit den Namen Eurasien erhalten hat.

Diese Methode hat den Vorteil die Schüler/innen zum Denken zu animieren, sie müssen sich wirklich Gedanken über die Fragen machen und gewisse Zusammenhänge finden.

Um bei dem Kapitel „Asien“ zu bleiben, analysiere ich den weiteren Aufbau dieses Kapitels. Zu Beginn wird der Orient kurz erklärt und als das Gegenstück zum „Abendland“ definiert. Das Kapitel Asien wird danach in Vorderasien, Südasien, der Indische Ozean, Ostasien, Innerasien, und West- und Nordasien gegliedert. In den einzelnen Unterkapiteln werden die jeweiligen Länder behandelt, die in diese Region hineinfallen. Das Unterkapitel „Vorderasien“ bietet ein gutes Beispiel. Ein Blick auf die Inhaltsangabe (s. Anhang, Abb. 5) zeigt, dass hier einzelne Länder behandelt

werden. Darunter fallen die Länder Kleinasien (heutige Türkei), Armenien, Kaukasien (Gebirgsland in Russland, Georgien, Aserbaidschan, Armenien und der Türkei), Iran, Mesopotamien (Gebiet im heutigen Irak und dem Nordosten Syriens), Syrien und Palästina, Sinaihalbinsel (zu Ägypten gehörende Halbinsel) und Arabien.

Zu Beginn dieses Kapitels wird ein wenig Geschichtliches mit folgenden Fragen abgeprüft:

*„Welche Teile von Asien gehörten einst zum Römerreich? Wo war für dieses Gebiet der bequemste Übergang von Europa aus? Welche Völker kennst du, die diese Stellen zum Übergang in der einen oder anderen Richtung benutzt haben?“*

*(MURIS/SCHEER/MAYWALD, 1926, S. 86)*

Um die Fragen beantworten zu können, bietet das Buch unterschiedliche Karten (s. Anhang, Abb. 7).

Zum Abschluss eines Kapitels bietet das Buch eine Zusammenfassung, die wie eine Art Test aufgebaut ist, um nochmals das Wissen des Kapitels abzuprüfen (s. Anhang, Abb. 8).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Aufbau des GW-Buches von 1926 mit Fragen gestaltet wurde und unterstützend viele Bilder oder Karten aufweist. Es wird oft logisches und eigenständiges Denken abverlangt. Dabei liegt der Fokus nur auf der Landschaft und deren Entwicklung, ohne dabei das Leben der Menschen in diesen Landschaften zu berücksichtigen oder gar zu besprechen.

#### **5.1.1.1 Schulbuch „Seydlitz 3- Geographie und Wirtschaftskunde“ 1975 – Vergleich zu Muris/Scheer/Maywald 1926**

Fast 50 Jahre später entstand das österreichische Buch vom Ed. Hölzl Verlag im Jahr 1975 und weist gewisse Unterschiede zum GW-Buch von Muris/Scheer/Maywald, trotz eines noch immer länderkundlichen Aufbaus, auf.

Auch im Buch „Seydlitz 3“ kann durch einen Blick auf die Inhaltsangabe die Gliederung nach Kontinenten festgestellt werden (s. Anhang, Abb. 9). Hier bestehen somit Ähnlichkeiten. Der Aufbau des Kapitel „Asiens“ unterscheidet sich jedoch ein wenig von dem des Aufbaus im Muris/Scheer/Maywald, indem im „Seydlitz 3“ Asien in größere Teile aufgeteilt wurde. Die Unterkapitel sind Ost- und Zentralasien, Südostasien, Südasien und Südwestasien. Im „Seydlitz 3“ werden die Teile Asiens

außerdem nicht mehr in die einzelnen Länder untergliedert und behandelt. Stattdessen werden hier die wichtigsten Länder herausgenommen, die durch eine besondere Landschaft ausgezeichnet sind (s. Anhang, Abb. 9).

Ein weiterer Unterschied in Hinblick auf das Kapitel Asien ist der Blickwinkel. Während Seydlitz mit Ost- und Zentralasien beginnt, beginnt Muris/Scheer/Maywald mit dem uns Europäern näheren Vorderasien und begibt sich dann ins fernere West- und Nordasien.

Auch der Beginn jedes Kapitels ist dem von Muris/Scheer/Maywald, mit einer Atlasarbeit, ähnlich. Dabei werden auch hier zunächst Fakten mithilfe von Fragen abgefragt (s. Anhang, Abb. 10). Ein Unterschied besteht jedoch in der Tatsache, dass hier das Buch 50 Jahre später bereits Informationstext vorweist und nicht ausschließlich Fragen zum Beantworten (s. Anhang, Abb. 10). Einen weiteren Unterschied dieser beiden Bücher machen die Bilder aus, die im „Seydlitz 3“ zum einen bereits in Farbe sind, aber zum anderen auch mit Rahmen eingegrenzt sind und nicht mitten im Text eingefügt wurden.

Im Text lassen sich bereits fett geschriebene Wörter oder Wortketten erkennen, die auf wichtige Wörter hinweisen, die von den Schülern/Schülerinnen gemerkt werden sollten (s. Anhang, Abb. 11).

Zum Schluss jedes Kapitels findet man auch im „Seydlitz 3“ eine Zusammenfassung, die sich jedoch von der im Muris/Scheer/Maywald unterscheidet, indem hier in kurzen Sätzen das Kapitel nochmals zusammengefasst wird (s. Anhang, Abb. 12).

Beide Bücher weisen einen Fokus auf die Landschaft auf und gehen keineswegs auf die Bevölkerung der einzelnen Gebiete ein.

## **5.2 Methodische Zugänge früherer Bücher, die auch heute interessant sein könnten**

Obwohl die GW-Bücher vor 1985 einen länderkundlichen Zugang vorweisen, welcher heutzutage nicht mehr vertreten wird, können viele verschiedene Methoden aus den früheren GW-Büchern herausgenommen werden und heute noch behandelt werden.

Das logische und eigenständige Denken der Schüler/innen geht im heutigen Unterricht verloren. Texte werden in den GW-Büchern kürzer und Bilder bzw. Karten weisen nicht mehr die Qualität auf, wie in den alten Büchern. Aus diesem Grund

wäre es von großem Vorteil, wenn Lehrende auch aus alten GW-Büchern Methoden, Bilder oder Karten für ihren Unterricht verwenden würden. In diesem Kapitel werden einige Methoden aus alten Büchern herangezogen und vorgestellt.

Eine bereits erwähnte Methode aus dem Buch Muris/Scheer/Maywald sind Fragen, die auf eine andere Frage aufbauen und somit durch logisches und eigenständiges Denken beantwortet werden können. Als Beispiel siehe Kapitel 5.1.1.

Das Kartenablesen ist eine weitere Methode, die in heutigen GW-Stunden zu kurz kommt. Bei den Karten im Buch von Muris/Scheer/Maywald handelt es sich um ausgezeichnete Bilder, die mit verschiedenen Schattierungen arbeiten, um Unterscheidungen in der Karte zu aufzuzeigen (s. Anhang, Abb. 14 und Abb.16). Zusammen mit Fragen zu diesen Karten, fordert das Buch eigenständiges Denken von den Schülern/innen ein. Ein weiterer Faktor, der hier berücksichtigt werden muss, ist das Arbeiten mit dem Atlas. Das Buch Muris/Scheer/Maywald zeigt einen Kartenausschnitt mit den Umrissen und die Schüler/innen müssen fähig sein, diese Karte zu erkennen und den Abschnitt im Atlas zu finden, um die Fragen beantworten zu können. Als Beispiel siehe Abb. 7. Die Karte 162 zeigt einen Ausschnitt Vorderasiens, darüber wird unter anderem die Frage „Wo war für dieses Gebiet der bequemste Übergang von Europa aus?“ (MURIS/SHEER/MAYWALD, 1926, S. 86) Um diese Frage zu beantworten, muss zunächst von den Schülern/Schülerinnen der Kartenausschnitt im Atlas gefunden werden. Dabei müssen sie gewisse Formen der Länder an ihren Umrissen erkennen. Ein Beispiel wäre da Italien, welcher einen besonderen Umriss vorweist, aber auch Indien. Anhand dieser besonderen Umrisse können Kartenausschnitte im Atlas gefunden werden. Solche Übungen wären auch in einem heutigen GW-Unterricht von großem Wert.

Die Fragen im Buch Muris/Scheer/Maywald sind nicht ausschließlich geographische Fragen, sondern stellen außerdem Verbindungen zu anderen Fächern dar. Ein Beispiel dazu ist die Frage

*„Welche Religion ist in diesem Gebiet vorherrschend?“ „Beachte aber, wo das Christentum entstanden ist!“* (MURIS/SCHEER/MAYWALD, 1926, S. 87) (s. Anhang, Abb. 14)

Bei dieser Frage wird zum einen aufgrund der vorgegebenen Karte das Kartenlesen (verschiedene Schraffierungen können mithilfe der angegebenen Legende

unterschieden werden), aber auch das Wissen eines anderen Faches abgerufen und dadurch Zusammenhänge und Verbindungen aufgebaut. Muris/Scheer/Maywald zeigen mit ihrem Buch, dass Querverbindungen hergestellt werden müssen, damit ganzheitliche Konzepte begriffen werden können. Die Fächer sollen nicht voneinander abgegrenzt werden, worauf ich später noch zurückkommen werde. Die Zusammenfassung in Muris/Scheer/Maywald ist auch eine gute Methode, um das bereits Gelernte nochmals abzuprüfen (s. Anhang, Abb. 8.). Es ist außerdem eine Kontrolle für die Schüler/innen zu überprüfen, ob sie das Gelernte verstanden haben. Das Buch Aumayer „Welt heute 3“ aus dem Jahr 1975 bietet zu dem Kapitel „Erdöl aus Nahost“ bereits ein kleines Brettspiel, um den Weg des Öls von der Wüste bis zur Tankstelle darzustellen (s. Anhang, Abb. 17). Außerdem findet sich im Aumayer „Welt heute 3“ auch eine Atlasarbeit, indem eine Karte dargestellt wird und verschiedene Aufgaben zum Einzeichnen in die Karte gestellt werden (s. Anhang, Abb. 18).

Im Buch „Erde Mensch Wirtschaft 3“ von 1979 findet sich eine Methode wieder, um eine Oase zu beschreiben. Hierbei werden den Schülern/innen zwei Bilder einer Oase gezeigt und die Schüler/innen werden aufgefordert, diese beiden Bilder zu vergleichen und dabei vorgegebene Begriffe zu benutzen (s. Anhang, Abb. 19). Diese Methode ist sehr effektiv und auch für den heutigen Unterricht geeignet, denn Texte allein können Oasen nicht so gut veranschaulichen wie etwa Bilder. Außerdem sind hier Schüler/innen gefragt mithilfe der Bilder Besonderheiten einer Oase zu erkennen und somit gleich Unterschiede zu ihren Landschaften festzustellen. Darunter wird eine kleine Mathematikaufgabe gestellt, um den Wasserbedarf einer Oase zu berechnen. Mit solchen kleinen Beispielen wird den Schülern/innen der Wasserverbrauch sehr gut veranschaulicht und auch das Interesse geweckt, da sie diesen selbst berechnen müssen. Es stellt eine fächerübergreifende Aufgabe dar und zeigt den Schülern/Schülerinnen einen alltäglichen Bezug dar. Es werden außerdem Vergleiche zwischen dem Wasserbedarf in Mitteleuropa und dem Wasserbedarf in einer Oase gezogen. Das Interesse wurde mit dieser Aufgabe geweckt, da es nicht einfach in einem Text nachzulesen war und ein kleines Erfolgserlebnis der Jugendlichen ist zu vernehmen, da sie es selbst berechnet haben (s. Anhang, Abb. 20).

Aus dem Buch „Länder Völker 3“ vom Klett Verlag 1960 können Lehrer/innen die Karte zu Beginn eines Kapitels herauskopieren. Es ist eine sehr schöne Karte, die im Unterricht sowohl für die Landschaft, als auch für die Wirtschaft, das Klima und die Vegetation verwendet werden kann (s. Anhang, Abb. 21).

### **5.3 Was eine Lehrkraft in den heute verfügbaren GW-Schulbüchern der S I dazu finden kann**

Aufgrund des heute thematisch-orientierten GW-Unterrichts sind auch die Schulbücher nach Themen gegliedert, anders als in den Schulbüchern vor 1985. Länder oder gar Räume werden nur noch als Beispiele für bestimmte Themen angeführt (s. Anhang Abb. 22, Abb. 23). Der Großraum „Orient“ ist in heutigen Schulbüchern kaum bis gar nicht vorhanden. Stattdessen werden die Großmächte USA, China und Russland in der 4.Klasse Unterstufe behandelt. Neben diesen eben erwähnten Großmächten kann jedoch von der Lehrperson der „Orient“ als Großraum für den Unterricht ausgewählt werden. Um den „Orient“ im Unterricht behandeln zu können, muss die Lehrkraft jedoch aus eigener Hand Unterrichtsmaterial suchen und zusammenstellen. Dabei gibt es verschiedene Methoden, wie das Thema Jugendlichen in der 4.Klasse nähergebracht werden kann. In dem folgenden Kapitel werden heutige GW-Schulbücher nach Unterlagen zum Thema „Orient“ untersucht und verschiedene Methoden dargestellt, um das Thema unterrichten zu können.

#### **5.3.1 Schulbuchanalyse anhand des Beispiels Orient**

Schulbücher bieten Lehrkräften viele Methoden und Zugänge, um ein Thema behandeln zu können. Es gilt immer noch als das wichtigste Medium im Schulunterricht. Schulbücher bieten didaktische Methoden und Informationen zu den im Lehrplan stehenden Zielen. Als Lehrkraft ist es somit sinnvoll, Schulbücher zu den jeweiligen Themen, die in der Klasse behandelt werden zu untersuchen. Dabei muss sich die Lehrperson nicht ausschließlich auf das für die Klasse bestellte Schulbuch fokussieren. Jedes Schulbuch bietet andere methodische Zugänge zu bestimmten Themen und kann jederzeit von Lehrkräften verwendet werden (vgl. Pock, 2015). Aufgrund des Kern- und Erweiterungsbereichs im LP 2000 (vgl. BMUKK, 2016, S.49-

54) bieten die Schulbücher nicht zu jedem Thema Informationen oder didaktische Methoden. Wird zum Beispiel der „Orient“ als Großraum, neben die immer behandelten Großräume USA und China, gewählt, findet eine Lehrkraft nur sehr wenig bis gar nichts in den Schulbüchern. Da die GW-Schulbücher der 4. Klasse der S I nicht viel zu dem Großraum „Orient“ bieten, gibt es außerdem noch Methoden, um den eben genannten Großraum in einer 4.Klasse NMS unterrichten zu können. Dabei stellen unter anderem die GW-Schulbücher der 1. und 2. Klassen einen Anknüpfungspunkt dar. Der Lehrplan der 1. Klasse sieht vor, unterschiedliche Lebensweisen der Menschen in unterschiedlichen Gebieten zu unterrichten, dabei werden die verschiedenen Klimazonen und Landschaften, in denen die Menschen unterschiedlich leben, betrachtet. Dieses Kapitel der 1. Klasse lautet laut Lehrplan 2000 (vgl. BMUKK, 2016, S. 49-54) wie folgt:

*„Erkennen, dass sich Menschen in ihren Lebens- und Konsumgewohnheiten auf regionale und kulturelle Voraussetzungen einstellen und dass die Lebensweise einem Wandel unterliegt. Erkennen, wie einfache Wirtschaftsformen von Natur- und Gesellschaftsbedingungen beeinflusst werden, und erfassen, dass Menschen unterschiedliche, sich verändernde Techniken und Produktionsweisen anwenden. Erkennen, wie Menschen mit Naturgefahren umgehen.“ (BMUKK, 2016, S. 51)*

In der zweiten Klasse sieht der Lehrplan unter anderem die unterschiedlichen Großstädte (europäische Stadt, orientalische Stadt und amerikanische Stadt) vor. Außerdem wird an das Thema, wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten leben, angeknüpft und verortet. Beide Themen, die einen Anknüpfungspunkt für das Thema „Orient“ in der 4. Klasse SI bieten würden, lauten laut Lehrplan 2000 (vgl. BMUKK, 2016, S.49-54) wie folgt:

*„Leben in Ballungsräumen:*

*Das Leben in Ballungsräumen und peripheren Räumen vergleichen. Erfassen von Merkmalen, Aufgaben und Umweltproblemen in Ballungsräumen. Erkennen der Vernetzung zwischen Kernstadt und Umland. Erwerben grundlegender Informationen über Städte mit Hilfe kartographischer Darstellungen.“ (BMUKK, 2016, S.52)*

*„Die Erde als Lebens- und Wirtschaftsraum des Menschen – eine Zusammenschau: Zusammenfassende Einordnung der bisher behandelten Beispiele in Staaten,*

*Landschaftsgürtel und Wirtschaftszonen der Erde. Erkennen, dass die Verteilung der Bevölkerung auf der Erde ungleichmäßig ist und dass es Gunst- und Ungunsträume gibt“.* (BMUKK, 2016, S.52)

Der Geographielehrplan 2000 (vgl. BMUKK, 2016, S.49-54) ist somit aufbauend gegliedert und knüpft immer an das bereits Gelernte an. Somit ist es eine gute Methode auch beim Großraum „Orient“ in der 4. Klasse S I an das bereits Gelernte in der 1. und 2. Klasse anzuknüpfen. Hierbei eignen sich folgende Themen als Anknüpfungspunkte in der 4. Klasse der S I:

- Wie Menschen leben und wirtschaften – In der Wüste (1. Klasse)
- Wie Menschen Rohstoffe gewinnen – Erdöl (1. Klasse (vgl. Horizonte 1, 2001, S.2) (s. Anhang Abb. 24)
- Leben in Ballungsräumen – orientalische Stadt (2. Klasse) (vgl. Geografie für alle 2, 2012, S.3) (s. Anhang Abb. 25)

Um jedoch auch in den GW- Schulbüchern Zugänge zu finden, werden GW-Schulbücher der 4. Klasse der S I analysiert und mögliche Zugänge bereitgelegt.

Dabei wurden folgende GW-Schulbücher der S I gewählt:

- Horizonte 4 plus (Böckle et. al. Ed. Hölzl, 2005, 1. Auflage)
- Geografie für alle 4 (Herndl, K., Schreiner E., Olympe Verlag 2015 1. Auflage)
- GEOprofi 4 (Mayrhofer, Posch, Reiter, Veritas Verlag, 2013 1. Auflage)
- Durch die Welt 4 (Atschko, G., Fördermayer, H., Ed. Hölzl, 2012/13 1. Auflage)

#### **5.3.1.1 Horizonte 4**

Beginnend bei der Inhaltsangabe ist zu erkennen, dass in dem 2. Kapitel “Zentren und Peripherien“ der Großraum „Orient“ nicht behandelt wird (s. Anhang Abb. 22) (vgl. Horizonte 4, Inhaltsverzeichnis). Stattdessen bietet das 4. Kapitel einen Zugang, um auch das Thema „Orient“ zu behandeln. Einen möglichen Stundeneinstieg bieten die Bilder zu den unterschiedlichen Regionen der Welt (vgl. HORIZONTE 4, S.75).

Hierbei können die Aufgaben 1-2 besprochen und diskutiert werden. Anhand der Unterschiede und der Gemeinsamkeiten kann das Thema auf den „Orient“ gelenkt werden. Eine weitere Methode für den Einstieg in das Thema „Orient“ bietet Horizonte 4, durch das Gegenüberstellen der Ausübung des Christentums und des Islams (vgl. HORIZONTE 4, S. 78). Nach dieser Gegenüberstellung bietet das Buch weitere Bilder, die die verschiedenen Religionen bei ihrer Ausübung zeigen. Darunter wird die Aufgabe gestellt, mögliche Auswirkungen der Religion auf die Kultur eines Landes zu analysieren (vgl. HORIZONTE 4, 2005, S. 79).

#### **5.3.1.2 Geografie für alle 4**

Ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis zeigt auch in diesem Buch, dass der Großraum „Orient“ nicht separat behandelt wird. Nichtsdestotrotz kann auch aus diesem Buch eine Methode oder ein Zugang zum „Orient“ gefunden werden. Dabei bietet das Kapitel „Ein Blick auf unsere Welt – Krieg und Frieden“ eine Karte mit bewaffneten Konflikten (vgl. GEOGRAFIE FÜR ALLE 4, Inhaltsangabe). Hier kann eine Diskussion begonnen werden, aus welchem Grund, vor allem in den asiatischen Ländern, Krieg „*bewaffnete Konflikte*“ (Geografie für alle 4, 2015, S.95) herrschen. Dabei kann an das vorhandene Wissen (Erdöl) angeknüpft werden, aber auch fächerübergreifende Zusammenhänge (Kolonialisierung) gebildet werden. Einen weiteren Zugang zum „Orient“ bietet das GW-Buch Geografie für alle 4 mit der Thematik „Krieg in Syrien“ (vgl. GEOGRAFIE FÜR ALLE 4, S. 96). Dieses Thema bietet eine Möglichkeit, den Flüchtlingsstrom nach Europa zu behandeln und den Schüler/innen die Gründe für den Krieg in Syrien zu vermitteln (dies kann fächerübergreifend mit Geschichte und Sozialkunde behandelt werden, worauf noch näher eingegangen wird).

#### **5.3.1.3 GEOprofi 4**

Das Buch GEOprofi 4 bietet genauso wie die anderen GW-Schulbücher keinen separaten Zugang zum Thema „Orient“ (vgl. GEOPROFI 4, Inhaltsangabe). Das 6. Kapitel „Entwicklungsländer – Leben in Armut“ beinhaltet eine Aufgabe mit dem Beispiel Afghanistan (vgl. GEOPROFI 4, S.79). Mit dieser Aufgabe wird das Land Afghanistan näher behandelt und bietet einen Zugang zum Thema „Orient“. Eine weitere Methode bietet der GEOprofi mit einem Zeitungsartikel über zwei Brüder, die

ihre Flucht aus Afghanistan beschreiben (vgl. GEOPROFI 4, S. 91). Dieser Artikel (vgl. GEOPROFI 4, S.91) bietet einen genauen Einblick in eine Flucht. Dabei sollen sich Schüler/innen in die schlimme Lage der zu flüchtenden Personen hineinversetzen können. Diese Aufgabe soll Vorurteile bekämpfen und ein Verständnis für diese Personen erzeugen.

#### **5.3.1.4 Durch die Welt 4**

Das GW-Schulbuch „Durch die Welt 4“ zeigt im 3. Kapitel ein sehr schönes Bild (vgl. DURCH DIE WELT 4, S. 81), welches als Stundeneinstieg zur Vielfältigkeit unserer Erde verwendet werden kann. Um das Thema „Orient“ behandeln zu können, bietet das Buch die Möglichkeit, es über den Zugang der Religionen und Sprachen zu tun (vgl. DURCH DIE WELT, S.82). Die Aufgabe A3 bietet in vielen Klassen einen sehr tollen Einstieg in das Thema „Orient“ (vgl. DURCH DIE WELT, S. 82), da in heutigen österreichischen Schulklassen vermehrt Jugendliche aus dem „Orient“ sitzen. Einen weiteren Zugang bietet „Durch die Welt 4“ genauso wie auch die eben genannten Bücher, mit dem Nahost-Konflikt (auch hier fächerübergreifend mit Geschichte und Sozialkunde möglich) (vgl. DURCH DIE WELT, S.84).

#### **5.3.2 Methoden und Zugänge aus fachdidaktischen Zeitschriften – am Beispiel Orient**

Fachdidaktische Zeitschriften bieten eine weitere Möglichkeit Unterlagen und Unterrichtsbeispiele zu einem Thema zu finden. Eine fachdidaktische Zeitschrift, die viele verschiedene Methoden bietet, ist die Praxisgeographie, die in diesem Kapitel näher analysiert und vorgestellt wird.

In der Praxisgeographie Heft 3 im Jahrgang 2005 findet sich ein Projektvorschlag zum Thema „Orient“. Projekte sind immer eine sehr gute Möglichkeit Themen zu behandeln. Projektunterricht bietet sehr viele Vorteile wie etwa das Mitarbeiten aller Schüler/innen, das selbständige Arbeiten, einen Bezug zur Realität, fächerübergreifende Methoden usw.

Das Unterrichtsprojekt zum Thema „Orient“ ist über drei Unterrichtsstunden, einen Schultag und drei Unterrichtsstunden vor Beginn des Projekts (topographische Einführung) geplant (vgl. DIPPOLD, 2005, S.36).

Nach der Einführung in das Thema wird die Klasse vorzugsweise in drei Gruppen aufgeteilt, zwei Schauspielgruppen und eine Kochgruppe. Dabei werden am Projekttag zwei verschiedene Theaterstücke vorgestellt (s. Anhang Abb. 26). Ein Stück gibt den Jugendlichen einen besseren Einblick in das Leben einer irakischen Familie. Das zweite Stück zeigt einen Schulalltag im Irak (s. Anhang Abb. 27) (vgl. DIPPOLD, 2005, S. 37). Die dritte Gruppe der Klasse bereitet orientalische Speisen zu (s. Anhang Abb. 28). Am Projekttag werden anschließend die beiden Theaterstücke vorgestellt und die orientalischen Speisen verkostet.

Dieses Projekt bietet einen tollen Einblick in das Leben im Orient. Unterschiede wie Religion und Kultur werden deutlich und die im Lehrplan 2000 (vgl. BMUKK, 2016, S. 54) vorgegebenen Ziele werden erfüllt.

*„Leben in einer vielfältigen Welt:*

*Erfassen der kulturellen, sozialen und politischen Differenzierung in unterschiedlichen Regionen der Erde. Bereitschaft anbahnen, sich mit „dem Anderen“ vorurteilsfrei auseinander zu setzen.“ (BMUKK, 2016, S.54)*

Ein weiteres Unterrichtsbeispiel bietet die Praxisgeographie Heft 3 im Jahrgang 2005 von Ursula Wagner. Hier werden dem Thema „Orient“ drei Unterrichtsstunden gewidmet (vgl. WAGNER, U., 2005, S. 20).

Dabei beginnt jede Stunde mit einem Zeitungsartikel (s. Anhang Abb. 29) über den Islam, dem Kolonialismus und der Rolle der Frau. Die erste Stunde beschäftigt sich mit der Kolonialisierung und den Auswirkungen auf den „Orient“. Die Praxisgeographie bietet dafür einige Aufgaben (s. Anhang Abb. 30). Mit diesen Aufgaben soll den Jugendlichen zunächst der Kolonialismus erklärt werden und danach der sich daraus ergebende Zusammenhang besprochen werden. Der Kolonialismus stellt eines der Gründe dar, weswegen islamische Länder zum großen Teil gegen den „Westen“ (europäische Länder) eingestellt sind (vgl. WAGNER, 2005, S. 20).

Die zweite Stunde legt den Fokus auf die Rolle der Frau und soll den Schüler/innen zeigen, dass die Rolle der Frau nicht in jeder Region des „Orient“ gleich ist. Sie hängt zum einen davon ab, in welcher Region eine Frau wohnt und zum anderen von

dem Lebensbereich, in dem die Frau lebt. Hierbei müssen Bevölkerungsgruppen unterschieden werden, da sie traditionell oder weniger traditionell leben und eingestellt sind (vgl. WAGNER, 2005, S.20).

Die erste Aufgabe, welche die Praxisgeographie dazu bietet, ist ein Ausschnitt aus dem Koran und darunter die Aufgabe 3a,b. (s. Anhang Abb. 31) (vgl. WAGNER, 2005, S.20).

Wird das Thema „Orient“ behandelt, ist es kaum möglich den Koran nicht zu erwähnen. Er stellt in vielen orientalischen Ländern das sogenannte „Gesetz“ dar (Scharia). Um die Rolle der Frau in orientalischen Länder zu verstehen, sollten zumindest kleine Ausschnitte aus dem Koran bekannt sein.

Danach bietet die Praxisgeographie weitere kleine Texte, um die Rolle der Frau in unterschiedlichen Regionen zu vergleichen. In der Praxisgeographie werden Jemen, welches ein sehr traditionelles und konservatives Land darstellt, mit Ägypten verglichen, welches ein liberaleres Land darstellt (s. Anhang Abb. 32).

In der dritten Stunde liegt der Fokus auf dem Tragen eines Kopftuches. Hierbei sollte eine Diskussion unter den Jugendlichen entstehen (vgl. WAGNER, 2005, S.20). Dabei kann der Stundeneinstieg mit einem Bild beginnen (s. Anhang Abb. 33). Dazu kann das Bild „Drei junge Frauen in Kabul in den 1970er Jahren“ als Kontrast gezeigt werden (s. Anhang Abb.37). Die beiden Bilder können eine kleine Diskussion anheizen, indem diskutiert wird, ob es Frauen auf dem Bild ohne Kopftuch (s. Anhang Abb. 37) besser ging oder schlechter als auf dem Bild mit Kopftuch (s. Anhang Abb. 33). Dabei ist es wichtig auf die Rechte der Frauen in den 1970er Jahren einzugehen, denn da hatten sie, nur um ein Beispiel zu nennen, kein Wahlrecht, welches sie heute haben (vgl. Özkan, 2018).

Danach bietet die Praxisgeographie ein Rollenspiel mit verschiedenen Charakteren (s. Anhang Abb. 34). Dabei ist es wichtig, dass die Schüler/innen sich in ihre Rolle hineinversetzen und hineinfühlen. Durch das Hineinversetzen in eine andere Rolle können etwaige Vorurteile bekämpft werden (vgl. WAGNER, 2005, S. 20).

Die drei Unterrichtsstunden von Wagner Ursula bieten sich an, um vor allem Sorge zu tragen, dass das Schubladendenken eingeschränkt bzw. aufgehoben wird. Denn

oft ist es nur die Unwissenheit, die Vorurteile schafft. Gerade heute ist es von großer Wichtigkeit Vorurteilen und Abgrenzungen entgegenzuwirken, um ein friedvolles Miteinander zu garantieren. Es stellt außerdem ein Ziel des Lehrplans 2000 (vgl. BMUKK, 2016, S. 54) dar.

*„...Bereitschaft anbahnen, sich mit „dem Anderen“ vorurteilsfrei auseinander zu setzen.“ (BMUKK, 2016, S. 54)*

Ein weiteres Unterrichtsbeispiel bietet die Praxisgeographie im selben Heft wie die beiden Unterrichtsbeispiele davor. Das folgende Beispiel stammt jedoch von Dudzek Maren. In diesem Unterrichtsbeispiel wird an das Thema der 2. Klasse der S I angeknüpft.

*„...Erwerben grundlegender Informationen über Städte mit Hilfe kartographischer Darstellungen.“ (BMUKK, 2016, S. 52)*

Zu Beginn der Stunde werden die Bilder aus der Praxisgeographie (s. Anhang Abb. 35) kurz mit den Schülern/innen thematisiert, um vorhandenes Wissen wieder in Erinnerung zu rufen. Die Bilder zeigen zum einen typische orientalische Elemente einer Stadt, aber auch untypische, von den Europäern entstandene Elemente. Die Aufgabe der Schüler/innen besteht darin, ein Plakat zu gestalten, eine typische orientalische Stadt in ihren Umrissen aufzuzeichnen und die vorgegebenen Bilder aufzukleben. Als Beispiel zeigt die Praxisgeographie ein fertiges Schülerplakat (s. Anhang Abb. 36).

Ziel dieser Unterrichtsstunde ist es den Horizont der Schüler/innen zu erweitern, indem ihnen nicht nur die typischen Merkmale einer orientalischen Stadt gezeigt werden, da diese sich von der Realität unterscheiden. Zum Beispiel gibt es auch Einkaufszentren in orientalischen Städten und nicht nur Basare. Zum Schluss werden die unterschiedlichen Plakate vorgestellt, Unterschiede besprochen und diskutiert. Den Schüler/innen wird auch in dieser von Dudzek kreierten Unterrichtsstunde bewusst, dass das Bild, welches wir oft vom „Orient“ vorgegeben bekommen, nicht immer der Wahrheit entspricht. Die Schüler/innen werden zum Umdenken bzw. zum Differenzieren angeleitet (vgl. DUDZEK, 2005, S. 25).

Neben den Schulbüchern und den fachdidaktischen Zeitschriften können jederzeit Medien wie Zeitungsartikel als Einstieg in das Thema „Orient“ verwendet werden. Aufgrund der Aktualität dieses Großraums bieten die Zeitungen viele nutzvolle Schlagzeilen, die jederzeit in den Unterricht eingebaut werden können. Außerdem wird dadurch das Leseverhalten der Jugendlichen gefördert.

#### **5.4 Fächerübergreifender Zugang – anhand des Beispiels Orient**

Das Thema „Orient“ wird nicht nur im GW-Unterricht behandelt, sondern bietet außerdem ein Thema in der 4. Klasse in Geschichte und Sozialkunde (GSK). Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung beschäftigt sich mit vergangenen Ereignissen, aber auch mit gegenwärtige Entwicklungen (vgl. BEISTEINER, 2016). Die Geographie beleuchtet die Gegenwart und beschäftigt sich mit den gegenwärtigen Entwicklungen der Menschen in verschiedenen Regionen der Welt, wie im Lehrplan für GWK verankert ist:

*„Im Mittelpunkt von Geographie und Wirtschaftskunde steht der Mensch“* (BMUKK, 2016, S.48)

Da beide Fächer (GWK und GSK) gegenwärtige Ereignisse lehren, bietet sich ein fächerübergreifendes Unterrichten an. Dabei können aktuelle Begebenheiten aus den zwei Blickwinkeln ein besseres Verständnis bei den Schülern/innen auslösen und die vergangenen Vorgänge können anhand heutiger Situationen verständlich gemacht werden (vgl. FISCHER et. al., 2012, S.64). Das Verbinden der zwei Fächer GWK und GSK bietet Schülern/innen außerdem ein lebensnahes Wissen (vgl. BEISTEINER, 2016).

Laut dem Lehrplan in Geschichte und Sozialkunde wird das Thema „Orient“ in folgenden Themenbereich erwähnt:

*„Die Auflösung der Kolonialreiche und neue Hegemonien; Globalisierung als kultureller, wirtschaftlicher, politischer Wandel (Migration, Konsumverhalten, Nichtregierungsorganisation“* (BMUKK, 2016, S.48)

Die GSK-Bücher bieten zu dem Thema „Orient“ einen anderen Zugang als die GW-Bücher und werden in diesem Kapitel analysiert. Der Grund für die Analyse von GSK-Büchern ist ein fächerübergreifendes Behandeln des Themas „Orient“. Ein

fächerübergreifender Unterricht ist auch im NMS-Lehrplan 2016 in den Leitvorstellungen verankert und lautet wie folgt:

*„Im Sinne der gemeinsamen Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände hat der Unterricht die fachspezifischen Aspekte der einzelnen Unterrichtsgegenstände und damit vernetzt fächer- übergreifende und fächerverbindende Aspekte zu berücksichtigen.“ (BMUJK, 2016, S.3)*

Die Aufgabe der Lehrkräfte besteht somit darin, Ziele und Inhalte gemeinsam zu erarbeiten, um Themen wie etwa den „Orient“ fächerübergreifend zu unterrichten. Dadurch wird den Schülern/innen ein vernetztes Denken ermöglicht, um Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Themen zu erkennen. Anhand des Themas „Orient“ können die unterschiedlichen Zugänge in GWK und GSK deutlich gemacht werden.

Für die Zugänge aus den GSK- Schulbüchern wurden folgende Bücher verwendet:

- Geschichte und Geschehen 4, Donhauser et. al. Öbv Verlag 2009 1. Auflage
- Geschichte live 4, Ammerer et. al., Veritas Verlag, 2012 2. Auflage
- Geschichte für alle 4, Monyk et. al., Olympe Verlag, 2015, 5. Auflage
- Zeitbilder 4, Ebenhoch et. al., öbv Verlag, 2014, 1. Auflage
- VG 4, Lemberger M., Veritas Verlag, 2012, 3. Auflage
- Einst und heute 4, Huber, G., Gusenbauer, E., E. Dorner Verlag, 2012 1. Auflage

Der Zugang in den GSK-Büchern geschieht oft über Konflikte, Kriege oder Terrorismus. In der folgenden Tabelle werden die Zugänge der einzelnen GSK-Bücher auf einem Blick aufgezeigt:

Tabelle 2: Zugänge der GSK-Schulbücher

	Kriege/Konflikte	Terrorismus	Einzelne Staaten näher beleuchtet	Flucht und Migration	Medien
Geschichte u. Geschehen 4	X				
Geschichte live 4	X		X	X	
Geschichte für alle 4		X	X		
Zeitbilder 4		X		X	
VG 4				X	X
Einst und heute 4	X				

Wie die Tabelle zeigt, wurden in den GSK-Büchern am häufigsten die Zugänge über Kriege/Konflikte und Flucht/Migration gewählt.

Beide Zugänge können leicht mit dem GW-Unterricht kombiniert werden, da vor allem das Thema „Flucht/Migration“ ein aktuelles Thema darstellt. Dabei können sowohl im GW-Unterricht als auch im GSK-Unterricht der Einsatz von Zeitungsartikel erfolgen.

## 6 Zusammenfassung

Diese Arbeit sollte zeigen, dass Großräume im Unterricht immer schon behandelt wurden und auch weiter behandelt werden. Dabei sind die didaktischen Zugänge in den länderkundlichen Paradigmen anders als in einem thematischerorientierten GW-Unterricht. Das Einbauen der heute unterschiedlichen Raumbegriffe hilft Lehrern/innen das Thema „Orient“, oder auch jeden anderen Großraum, aus einer anderen Perspektive zu betrachten und dahingehend zu unterrichten. Aufgrund des Lehrplans der 4.Klasse der Neuen Mittelschule ist es Lehrern/innen freigestellt, welche Großräume behandelt werden. Die Großräume USA und China (2. Weltmacht des 22. Jhdts.) werden in jeder Klasse unterrichtet und sind demnach wichtige Großräume, die behandelt werden sollten. Der „Orient“ stellt gerade für unsere Schüler/innen in den nächsten Jahrzehnten einen wichtigen Großraum dar. Lehrer/innen müssen die Wahl des Großraums in der 4. Klasse begründen können. Hierzu kann die aktuelle Flüchtlingskrise und die damit einhergehende Migration dienen. In einer heutigen Schulklasse sitzt mindestens ein Kind mit einem Migrationshintergrund aus dem Gebiet des „Orients“. Damit ist schon ein treffiger Grund gegeben, weswegen der „Orient“ in einer österreichischen Schule einen höheren Stellenwert genießen sollte, der Großraum Südamerika, um ein Beispiel zu nennen. Um über den Orient unterrichten zu können, bedarf es jedoch einer gewissen Flexibilität der Lehrperson, da die österreichischen Schulbücher der SI kaum bis gar keine Zugänge zum Orient liefern. Lehrer/innen haben somit die Aufgabe sich selbst Unterlagen für einen Unterricht zusammenzufinden. Dabei bieten sich verschiedene Möglichkeiten an. Einer dieser Möglichkeiten wäre Themen des „Orients“, die bereits in der 1. oder 2. Klasse (orientalische Städte) unterrichtet wurden, wieder aufzunehmen und genauer zu beleuchten. Fachdidaktische Zeitschriften wie etwa die Praxisgeographie bieten einen weiteren Fundus, Unterrichtsmethoden oder Artikel zur Behandlung des Großraums „Orient“. Zu guter Letzt kann jede/r Lehrer/in auf die Medien (Syrien, Migration...) zurückgreifen und mit einem guten Artikel die Thematik „Orient“ einleiten.

Einen wichtigen Faktor stellen außerdem fächerübergreifende Aspekte dar, die auch in den GW-Unterricht miteinbezogen werden können. Dabei gilt es als wichtiges Ziel den Schülern/innen ein zusammenhängendes Wissen zu vermitteln, welches sich

oftmals mit dem Geschichtsunterricht überschneidet. Hierbei ist eine wichtige Aufgabe des Lehrenden, sich mit anderen Lehrenden abzusprechen, um zwischen diesen beiden Fächern einen Zusammenhang für die Schüler/innen herzustellen und ihnen damit ein lebensorientiertes Wissen zu vermitteln (vgl. MATZKA 2014, S. 11).





Abbildung 3: Spiegel Spezial "Mythos Orient" und Spiegel Spezial "Allahs blutiges Land" publikumswirksame Aufmacher (vgl. Praxisgeographie 3/2005, S. 4-5)

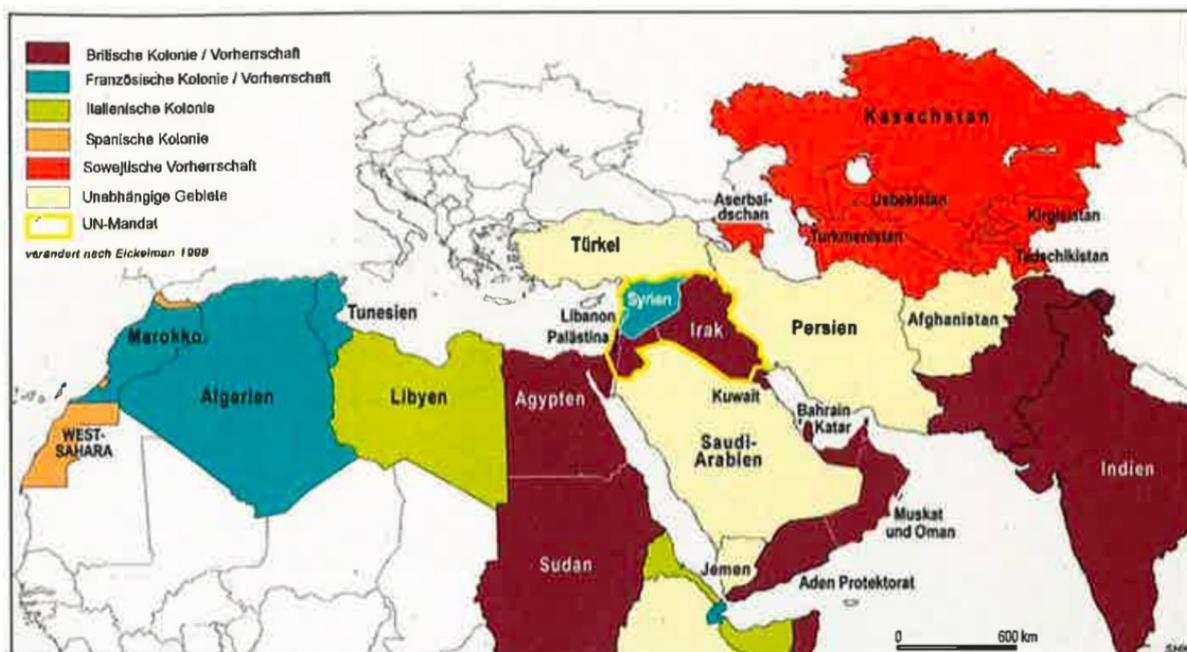


Abbildung 4: Der europäische Einfluss in Nordafrika, Vorderasien und Mittelasien (Praxisgeographie 3/2005 S.6)

**INHALTSÜBERSICHT**

A. Afrika	1	III. Südasten	96
I. Allgemeines	1	1. Vorderindien	97
II. Die Großformen der afrikanischen Landschaft	9	a) Himalaja	97
1. Die Urwaldlandschaft	9	b) Nordindisches Tiefland	99
2. Die Steppenlandschaft	13	c) Dekan (= Südlnd)	99
3. Die Wüstenlandschaft	18	d) Ceylon	106
4. Die Gebirglandschaft	22	e) Hinterindien	106
a) Das Atlasgebirge	22	2. Malaiischer Archipel (Indonesien)	107
b) Das Hochland Ostafrikas	23	IV. Der Indische Ozean	112
c) Das Gebirgsland Südafrikas	26	V. Ostasien	111
III. Die Wirtschaftsgrundlagen Afrikas	27	1. Japanische Inseln	113
1. Die Güter	27	2. Amurland und Mandchurei	119
2. Produktion Afrikas in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft	31	3. Korea od. Tschosen (= Morgensinlle)	119
3. Die Verkehrsverhältnisse	32	4. China	120
IV. Die politischen Verhältnisse Afrikas	35	a) Nordchina	120
1. Staatsgebiete mit völliger oder beschränkter Unabhängigkeit	35	b) Mittelchina	121
a) Die unter amerikanischem Schutz stehende Negerrepublik Liberia	35	c) Südchina	124
b) Das Kaiserreich Abessinien	35	VI. Innerasien	120
c) Das Königreich Ägypten	35	1. Mongolei und Dsungarei	120
2. Die Kolonialgebiete Afrikas	44	2. Ostturkestan	120
a) Englisch-Afrika	41	3. Tibet	120
b) Das Französische Kolonialreich	49	VII. West- und Nordasien	120
c) Das Belgische	53	1. Turan	120
d) Das Portugiesische	55	2. Kirgisensteppes	121
e) Das Spanische	56	3. Sibirien	123
f) Das Italienische	56	VIII. Zusammenfassung	127
g) Das ehemalige Deutsche Kolonialreich	57	E. Nordpolargebiet (Arktis)	127
V. Zusammenfassung	64	F. Amerika, Atlantischer und Großer Ozean	129
B. Die Antarktis	66	I. Allgemeines	129
C. Australien	68	II. Nordamerika	147
I. Allgemeines	68	1. Britisch-Nordamerika, Dominion of Canada	146
II. Das Festland Australien	70	2. Vereinigte Staaten von Amerika	147
1. Wirtschaft	70	a) Der Osten	154
2. Bevölkerung	70	1. Nordöstliches Industriegebiet	157
3. Handel, Verkehr, Staatsform	80	2. Missourigebiet	157
4. Die Zukunft Australiens	80	3. Plantagengebiet des Südens	157
III. Die Inselwelt Australiens	81	b) Der Westen	157
1. Das Dominion Neuseeland	81	1. Das Gebiet des Felsengebirges	157
2. Melanesien	81	2. Küstengebiet	159
3. Ozeanien	84	3. Vereinigte Staaten von Mexiko (Republik)	160
IV. Zusammenfassung	85	III. Mittelamerika	162
D. Asien und Indischer Ozean	85	1. Festland	162
I. Allgemeines	85	2. Westindische Inseln	163
1. Kleinasien	86	IV. Atlantischer Ozean	164
2. Armenien	88	V. Südamerika	167
3. Kaukasien	89	1. Atlantisches Südamerika	169
4. Iran	90	a) Vereinigte Staaten von Venezuela (Bundesfreistaat)	169
5. Mesopotamien	90	b) Guayana	169
6. Syrien und Palästina	91	c) Vereinigte Staaten von Brasilien (Republik)	169
7. Sinhalbinsel	91	d) Argentinien (Bundesfreistaat)	171
8. Arabien	92	e) Uruguay (Republik)	175
		f) Paraguay (Republik)	175
		2. Pazifisches Südamerika	176
		a) Chile (Republik)	179
		b) Bolivien (Republik)	179
		c) Peru (Republik)	179
		d) Ecuador (Republik)	179
		e) Columbia (Republik)	179
		VI. Großer oder Stiller Ozean	180
		Anhang: Erseheinungen am Himmel	181

Abbildung 5: Inhaltsangabe. Muris/Scheer/Maywald (1926)

## D. ASIEN UND INDISCHER OZEAN

### I. ALLGEMEINES

Suche den bequemsten Übergang von Asien nach Amerika, Australien, Afrika!

*Aufg. 59.* Miß a) die Breite der Landenge, die Asien mit Afrika verbindet, b) die Breite der Meeresstraße, die es von Amerika scheidet, c) die Breite der Meeresstraße zwischen der Insel Ceram (Asien) und der nördlich davon gelegenen Insel Misol (Australien), d) die Grenzlinie zwischen Asien und Europa vom Kaspischen Meer zum Nördlichen Eismeer!

Stelle die größte Höhe des Uralgebirges fest und vergleiche sie mit deutschen Gebirgen! Was kannst du demnach über die natürliche Grenze zwischen Europa und Asien sagen? Warum hat man die Bezeichnung „Eurasien“ eingeführt, und wie verhält sich Europa zu Eurasien?

Gib an, bis zu welchem äußersten Breitenkreis Asien im Norden und Süden reicht! Wieviel Breitengrade sind es im ganzen, wieviel Kilometer und welcher Teil des Erdumfanges? Gib den äußersten

Längenkreis im Osten und Westen an und stelle den Zeitunterschied fest! Wieviel Uhr (Ortszeit) muß Smyrna haben,

Abbildung 6: Allgemeines. Muris/Scheer/Maywald (1926)

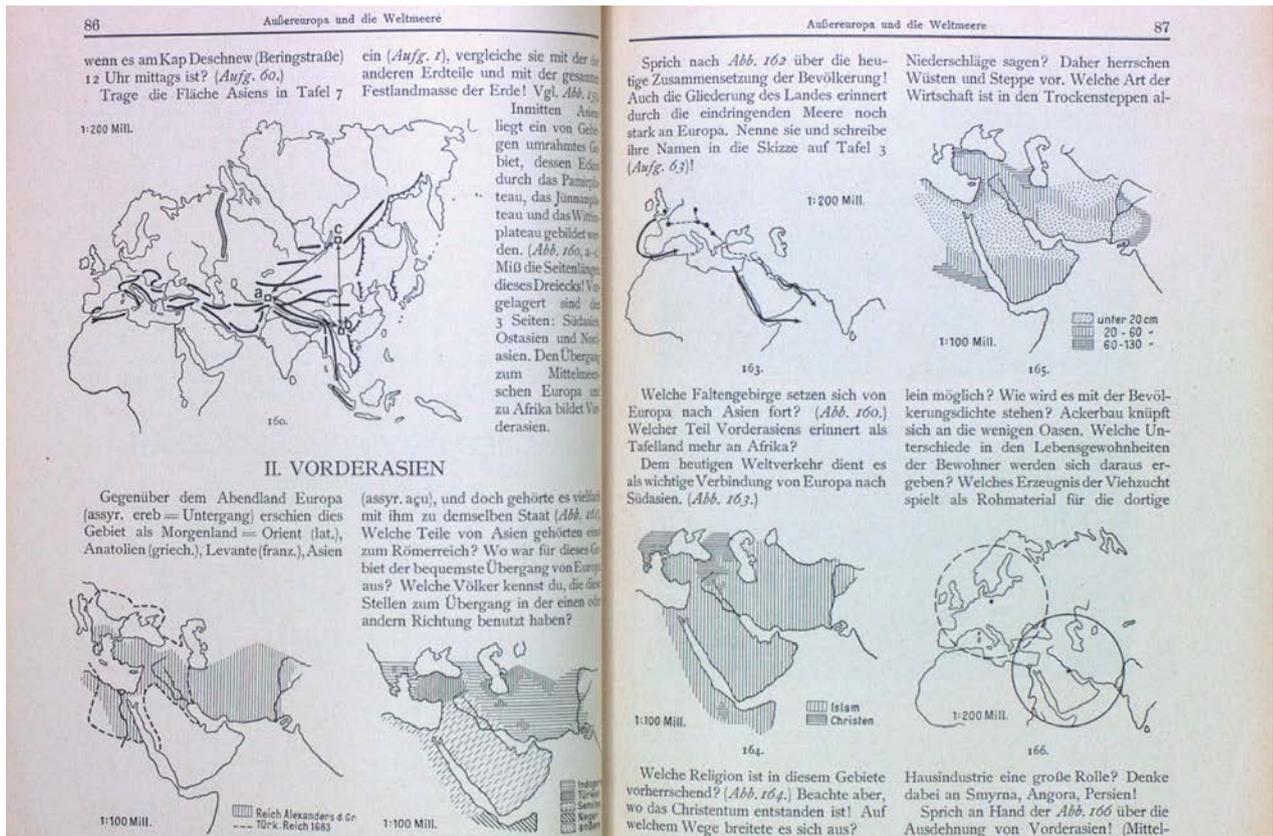


Abbildung 7: Karten. Muris/Scheer/Maywald (1926)

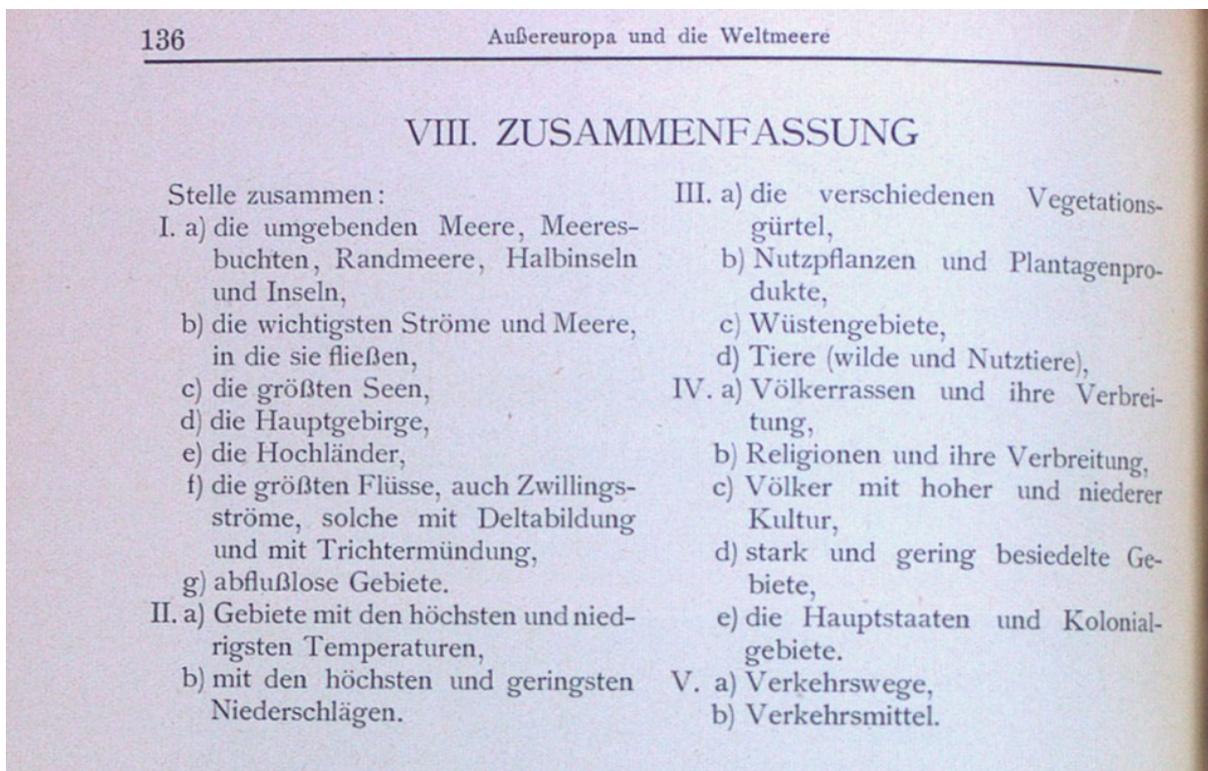


Abbildung 8: Zusammenfassung. Muris/Scheer/Maywald (1926)

Vgl. auch mehr aus diesem Buch bei [http://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/Forschung/Muris\\_T2\\_1926red.pdf](http://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/Forschung/Muris_T2_1926red.pdf)

<b>INHALT</b>	<b>Asien</b>	<b>5</b>
	Ostasien und Zentralasien	5
	• Der Monsun	6
	Volksrepublik China	7
	• Die Lößlandschaft	10
	• Die Volkskommune	13
	Mongolische Volksrepublik	14
	Republik China	14
	Korea	14
	Japan	15
	• Die Reiselandschaft	16
	• Bevölkerungs- und Industrieexplosion	19
	Südostasien	21
	Indonesien	23
	• Kautschuk und Plantagenwirtschaft	24
	Die Philippinen	25
	Südasien	26
	Der Himalaja	26
	Das Indus-Tiefland	26
	Das Ganges-Brahmaputra-Tiefland	27
	Der Dekan	27
	Pakistan	28
	Indien (Bharat)	29
	• Indien als Beispiel für ein Entwicklungsland	30
	Sri Lanka (Ceylon)	31
	Bangia Desh	31
	Südwestasien	32
	Die Hochländer	32
	Das Zwischenstromland Mesopotamien	34
	• Die Erdländer am Persischen Golf	35
	Das Syrisch-Arabische Tafelland	36
	Die Staaten der Arabischen Halbinsel	38
	<b>Afrika</b>	39
	Die Atlasländer	41
	• Oasenwirtschaft	43
	Marokko	44
	Algerien	44
	Tunesien	45
	• Wüsten	46
	Die Sahara	47
	Ägypten	48
	Der Sudan	50
	• Die Savannen	51
	Äquatorialafrika	53
	Obergüinea	53
	• Der äquatoriale Regenwald	55
	Das Kongobecken	56
	Südafrika	57
	Republik Südafrika	58
	• Tierreservate und Fremdenverkehr	59
	• Gold und Diamanten	60
	• Das Rassenproblem in Südafrika	61
	Das Sambesgebiet	62

Abbildung 9: Inhaltsangabe 1. Seydlitz 3 (1975)

Madagaskar	62
Ostafrika	63
<b>Der Doppelkontinent Amerika</b>	65
Angloamerika	66
Kanada	67
Die Vereinigten Staaten von Amerika	72
Der Atlantische Osten	72
• Stadtlandschaft – Industrielandschaft	73
Das Mississippigebiet	76
Die Kordilleren	79
Das Pazifische Küstenland	80
• Der amerikanische Lebensstil	83
• Weltluftfahrt	84
Lateinamerika	85
Mexiko	87
Mittelamerika	88
• Entwicklungsländer und Entwicklungshilfe	89
Südamerika	90
Die Andenländer	90
Venezuela	90
Kolumbien	91
Ecuador	92
Peru	92
Bolivien	93
Chile	94
• Gesellschaft und Staat in Lateinamerika	95
Die La Plata-Länder	96
Argentinien	96
Paraguay und Uruguay	97
Brasilien	98
• Die Kaffee-Monokultur in Brasilien	100
Die Guayana-Länder	101
<b>Australien</b>	102
<b>Neuseeland</b>	106
<b>Ozeanien</b>	107
<b>Die Polargebiete</b>	109
<b>Die Meere</b>	111
• Weltschiffahrt	112
<b>Erdkundliche Grundbegriffe</b>	113

Abbildung 10: Inhaltsangabe 2. Seydlitz 3 (1975)

**ASIEN**

**Wir blicken auf die Karte:** 1. Welche Meere, Meeresteile und Meeresstraßen begrenzen Asien? – 2. Nenne die großen Halbinseln und Inseln Asiens! – 3. Verfolge von Kleinasien aus die höchsten Gebirgszüge des Kontinents!

Die riesige Landmasse Asiens läßt sich in sechs Großräume einteilen: Nordasien wird von mehreren Strömen zum Eismeer hin entwässert. Südlich des Gebirgsgürtels ist der Kontinent durch große Halbinseln gegliedert. Südwestasien –

Die Großräume Asiens



früher als Vorderasien bezeichnet – umfaßt die Halbinseln Kleinasien und Arabien sowie die angrenzenden Hochländer. Südasien ist größtenteils mit Indien gleichzusetzen. Südostasien besteht aus der Südostasiatischen Halbinsel – früher auch Hinterindien genannt – und aus Inselindien. Ostasien steigt wie eine riesige Treppe zu den Hochländern im Innern Asiens auf. Diese und die westlich angrenzenden Niederungen bilden Zentralasien, die abflußlose Mitte des Erdteils. \*

Asien ist der größte und volkreichste Kontinent; in ihm wohnen fast zwei Drittel der Erdbevölkerung. Etwa drei Fünftel aller Asiaten gehören zur gelben Menschheit. Ihre wesentlichen Merkmale sind gelbe Hautfarbe, schwarzes, straffes Haar, stark hervortretende Backenknochen und die Mongolenfalte am oberen Augenlid, die das Auge als „Schlitzauge“ erscheinen läßt. Ihre Vertreter bewohnen Zentral-, Ost- und Südostasien.

Der Westen, der Norden und zum Teil auch der Süden Asiens gehören zu den Siedlungsgebieten der weißen Menschheit. Ein großer Teil der hellhäutigen Bevölkerung spricht russisch. In Südwestasien ist das Arabische, eine semitische Sprache, weit verbreitet. In Indien haben einst hellhäutige Einwanderer eine dunkle, kleinwüchsige Bevölkerung vorgefunden; daher kommen im heutigen Indien fast alle Schattierungen der Hautfarbe zwischen weiß und dunkelbraun vor.

\* Nordasien und der westliche Teil Zentralasiens gehören zur Sowjetunion und wurden dort bereits dargestellt. Unser Weg durch den übrigen Kontinent beginnt im Osten.

Abbildung 11: Wir blicken auf die Karte. Seydlitz 3 (1975)

**Südwestasien**

Wir blicken auf die Karte: 1. Welche Meere und Meereszüge umgeben Südwestasien? 2. Verfolge die Gebirgszüge vom Pamir bis Südosteuropa! Welche Hochländer schließen sie ein? 3. Nenne große Flüsse! In welche Meere münden sie? 4. Suche Wästen und Landschaften der Arabischen Halbinsel! 5. In welchen Teilen der Arabischen Halbinsel befinden sich Gebirge, in welchem Tiefland? 6. Welche Staaten haben Anteil an den Hochländern, welche an Mesopotamien? Welche liegen auf der Arabischen Halbinsel?

Südwestasien, auch Vorderasien genannt, bildet die Verbindung zwischen Europa, Afrika und dem übrigen Asien. Drei große Landschaften gliedern es: Im Norden liegen Hochländer, im Mittelteil Mesopotamien, das „Zwischenstromland“, und im Süden das Syrisch-Arabische Tafelland.

**Die Hochländer**

Im Nordteil Südwestasiens streichen Kettengebirge vom Pamir, dem „Dach der Welt“, gegen Westen und haben ihre Fortsetzung in den Gebirgen Südosteuropas. Diese Randgebirge umschließen Hochländer, die teilweise abflusslos sind.

Im trockenen Hochland von Iran breiten sich weite Wästen und Wüstensteppen aus. In Armenien scharen sich die Randgebirge, d. h. sie treten zusammen; gegen Westen rahmen sie das weitläufige Hochland von Kleinasien (Anatolien) ein. Hier herrschen Busch- und Grassteppen vor.

Das Königreich Afghanistan nimmt etwa ein Drittel des Hochlandes von Iran ein. Die unwegsamen Ketten des Hindukusch schließen die Längstäler vom Gebirgsvorland am Amu-Darja ab. Die Hauptstadt

Kabul steht über den Khaiberpaß mit Pakistan in Verbindung; andere Straßen führen in den wüstenhaften, abflusslosen Südwesten des Landes.

Ackerbau ist nur spärlich an den wenigen Flüssen möglich. Solche Oasen liefern Obst, Getreide und Gemüse.

In Trockengebieten ist der Anbau von Kulturpflanzen nur mit zusätzlicher Bewässerung möglich. An manchen Stellen reicht das Grundwasser bis an die Erdoberfläche und tritt in Quellen zutage oder kann durch Brunnen aufgeschossen werden. Es entstehen Oasen, grüne Inseln inmitten trockener Steppen und Wüsten. Hier ist Dauerirrigation, Anbau von Nutzpflanzen und Tierhaltung möglich, soweit die Wasserversorgung ausreicht.

Zahlreiche Flüsse der niederschlagsreichen Hochlandgebirge erreichen nur den Gebirgsfuß, wo sie durch starke Verdunstung und Versickerung schließlich versiegen. Bewässerungskanäle und -gräben verteilen Fluß- und Bachwasser auf den Talsohlen, auf den untersten Talhängen und auf den flachen Schwemmlagen am Gebirgsrand. Dadurch wird die anbaufähige Bodenfläche erweitert; wir sprechen dann von einer Flußoase.

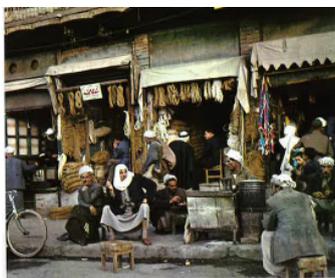
Haupterwerb der Bevölkerung bildet die Viehhaltung, besonders von Karakulschafen. Felle, Wolle, Woll- und Baumwollgewebe sowie getrocknetes Obst sind Ausfuhrprodukte. Die Afghanen sind Mohamedaner wie die meisten Bewohner Südwestasiens.

Den größten Teil des Hochlandes nimmt das Kaiserreich Iran ein.

Das Elbursgebirge hält die Niederschläge vom Kaspischen See, die Zagrosketten jene aus dem Mittelmeer ab. Im Osten liegen Wästen in abflusslosen Becken mit Salzseen und Salzstöufen, den Kewiren.



Abbildung 12: Stichwörter. Seydlitz 3 (1975)



Sträßenszene in Bagdad

Die Inselrepublik Zypern ist so groß wie Kärnten. Drei Viertel der Bewohner sind Griechen, ein Viertel Türken; zwischen den beiden Volkgruppen bestehen große Spannungen. Als ehemalige britische Kolonie ist die Republik Mitglied des Commonwealth. Südfrüchte, Frühkartoffeln, Wein und Kupfererz werden exportiert. Nach dem Namen der Insel im Altertum (griechisch = Kypros) erhielt Kupfer seinen Namen.

**Arbeitsaufgaben**

1. Was fällt dir an der Grenzziehung der Hochlandstaaten auf? 2. Sprich über die Vor- und Nachteile der Wasserturnel gegenüber Kanälen oder Gräben! 3. Beschreibe die Landschaften in Iran! 4. Welche wirtschaftlichen Veränderungen vollziehen sich gegenwärtig in den Hochlandstaaten?

**Erdölbohrung in der Wüste**



**Wir fassen zusammen**

Den Norden Südwestasiens nehmen die Hochländer von Iran, Armenien und Kleinasien (Anatolien) ein. Hohe Randgebirge umschließen die Hochländer und haben Anschluß an die südosteuropäischen Gebirge. Im Osten prägt Trockenheit die Landschaft. Gegen Westen machen Steppen eine extensive Viehhaltung (Karakulschafe, Ziegen, Kamel) möglich. Armenien und Kleinasien erhalten mehr, aber noch immer geringe Niederschläge.

Das Kulturland ist vorwiegend auf Bewässerung angewiesen. Neben Südfrüchten und Weizen können an geeigneten Stellen Reis, Baumwolle, Zuckerrübe, Tee und Tabak geerntet werden. Von allen Hochlandstaaten werden landwirtschaftliche Produkte exportiert.

Bodenschätze sind vorhanden, doch nur Erdöl wurde weitgehend erschlossen. Die Industrie entwickelt sich langsam und konzentriert sich auf die Großstädte.

Die Bevölkerung bekennt sich fast ausschließlich zum Islam.

**Das Zwischenstromland Mesopotamien**

Euphrat und Tigris haben ein weites Schwemmland aufgeschüttet. Mesopotamien war im Altertum Mittelpunkt der babylonischen Hochkultur, deren Einfluß bis an das Mittelmeer reichte.

Mesopotamien gehört größtenteils zur Republik Irak. Dazu zählen noch Teile der Zagrosketten, das Siedlungsgebiet der Kurden. Durch die seit dem Altertum angewendete Bewässerung ist Mesopotamien ein fruchtbares Land. Flußaufwärts der Hauptstadt Bagdad haben beide Ströme breite Schottertäler in das Tafelland eingeschritten, flußabwärts vom Bagdad sind beide Dammbüschel. In ihrem Unterlauf, besonders an der gemeinsamen Mündung Schatt el-Arab (= Araberfluß), sind weite Gebiete noch nicht kultiviert.

In den Stromoasen werden Weizen, Gerste und Reis neben Baumwolle, Südfrüchten, Gemüse und Obst geerntet. Dattelpalmenwälder, vor allem am Euphrat, machen den Irak zum größten Dattelpalmenland.

Erdöl ist das wichtigste Bergbau- und Exportprodukt. Im Vorland der Hochländer liegen ergiebige Erdölfelder um Kirkuk und Mosul, aber auch an der Grenze zu Kuwait wird Öl gefördert. Basra am Schatt el-Arab ist der bedeutendste Hafen. Neben Raffinerien und Überlandeinrichtungen sind Textil- und Tabakverarbeitung entwickelt.

Westlich der Kuh-Rud-Ketten dienen Busch- und Wüstensteppen als Weideland. Laubwälder nehmen die Höhen der Gebirge ein. Im feuchteren Westen die Höhen der Gebirge ein. Im feuchteren Westen die Höhen der Gebirge ein. Im feuchteren Westen die Höhen der Gebirge ein.

Schon im Altertum wurden an günstigen Stellen am Bergfuß kunstvolle Schächte gegraben, die im Grundwasserhorizont durch kilometerlange, schmale Tunnel verbunden waren. Das Wasser gelangte darin bis zu den Dörfern im Vorland, das bewässerte Gebiet konnte dadurch wesentlich erweitert werden.

Die Großstädte, besonders die Hauptstadt Teheran, besitzen heute ausgedehnte, moderne Viertel. In den Oasen im Hochland werden Weizen, Mais, Hirse und Obst gebaut. Bedeutung hat die Schaf- und Ziegenhaltung; die Persierpelze werden aus den Fellen von Karakulämmern gefertigt. Die Teppichknüpferei trägt zum Export bei.

An der Küste des Kaspischen Sees liegt der „Garten Persiens“. Bewässerte Kulturen von Reis, Baumwolle, Tee, Zuckerrübe, Obst und Tabak bringen hohe Erträge.

Bis 1962 gehörte fast der gesamte Boden in Iran dem Kaiser und rund tausend adeligen Familien. Durch die Landreform wurden über 3 Mill. Pachterfamilien zu Grundeigentümern.

Im Süden, am Schatt el-Arab, hat Iran einen kleinen Anteil an Mesopotamien, er ist wegen der reichen Erdölfelder wirtschaftlich besonders wichtig. Eine Großraffinerie arbeitet in Abadan. Iran besitzt auch sonst viele Bodenschätze, deren Ausbeutung zumeist erst beginnt. Die Industrie befindet sich im Aufbau. Ein Stahlwerk besteht bei Arak; weiters gibt es Textilfabriken und Nahrungsmittelverarbeitung.

Im Hochland von Armenien rücken die Randgebirge eng zusammen. Sie werden vom erloschenen Vulkan Ararat überragt. Nach Westen umschließen Pontisches und Taurusgebirge das weite Hochland von Kleinasien (Anatolien); es gehört zur Gänze zur Türkei. Breite Täler führen hinab zum Ägäischen Meer; durch diese gelangen Niederschläge vom Mittelmeer bis nach Armenien. An der niederschlagsreichen Nordseite des Pontischen Gebirges zieht man Tee- und Haselnußbräucher.

Die Hochländer werden von Steppen, die Gebirgshöhen von laubabwerfenden Trockenwäldern eingenommen. Die Küstensaume im Norden und Süden sind sehr schmal. Bei einer solchen Längsküste verlaufen die Gebirgsketten parallel zum Strand. Breiten Stedlungs- und Kulturraum bietet dagegen die Westküste. Sie zieht als Querküste senkrecht zu den Bergketten, zwischen denen breite Flußniederungen



Goldene und blaue Mosiken schließen Kuppal und Minarete der großen Moschee in Istanbul

liegen. Dort mündet der windungsreiche Menderes; nach ihm werden stark gewundene Flußschlingen Mäander genannt.

Das Klima und der Landbau entsprechen hier denen Griechenlands. Neben Getreide, Mais, Baumwolle und Tabak werden Südfrüchte und Oliven geerntet; Feigen, Tafeltrauben, Rosinen und Tabak gelangen zur Ausfuhr.

In den Steppen der Hochländer werden Schafe und Ziegen gehalten. Mit Hilfe von Landmaschinen konnte man weite Flächen in Getreide umwandeln. Große Stauseen ermöglichen Bewässerung und Stromerzeugung.

Die Türkei ist reich an Bodenschätzen; neben Chromerz und anderen Stahlveredlern werden Erdöl, Kohle, Eisenerz und Buntmetalle abgebaut. Vielfältige Verarbeitungen, vor allem Textilindustrie, entwickelten sich in den Städten.

1920 erhob Kemal Atatürk, der große Reformator der Türkei, Ankara zur Hauptstadt. Unter Mitwirkung österreichischer Architekten wurde es zum modernen Verwaltungs- und Verkehrszentrum im Landesinneren ausgebaut. Istanbul und Izmir sind die bedeutendsten Häfen. Istanbul, die volkreichste Stadt der Türkei, bildet das wirtschaftliche Zentrum des Landes. Der Schiffsverkehr durch den Bosporus kreuzt sich da mit dem Straßenverkehr über die neue Brücke.

Von der Bevölkerung der Türkei zählen 93% zu den Türktürken, im Osten des Landes leben Kurden. Durch die Schulpflicht ist die Zahl der Analphabeten stark zurückgegangen.

**Die Erdölländer am Persischen Golf**

Die erdölfördernden Länder am Persischen Golf sind für die Industrieräume in Europa, Japan und Nordamerika von großer Wichtigkeit.

1970 exportierte Südwestasien Rohöl (in Mill. t) nach:

Europa (Transportum Afrika)	309		
(per Oileitung zum Mittelmeer)	36	345	= 54,6%
Asien: Japan	173		
Süd- und Südostasien	40		
Israel	4	217	= 34,4%
Südafrika	21		= 3,4%
Australien	17		= 2,7%
Nordamerika	17		= 2,7%
Südamerika	14		= 2,2%
	631	Mill. t = 100,0%	

Im letzten Jahrzehnt sind „Nationalisierungen“, das sind Enteignungen, der Förder- und Verarbeitungsanlagen immer häufiger geworden. Konzessionen werden nur noch mit einer Ertragsbeteiligung bis zu 49% an Gesellschaften vergeben. Das Risiko und die hohen Aufschließungskosten fallen nur den Gesellschaften zur Last.

Die „Organisation der Erdöl exportierenden Länder“ (OPEC) wurde zum Zweck der gemeinsamen Preisabsprache gegründet. Ihr gehören Saudi-Arabien, Kuwait, Iran, Irak, El-Katar und die Föderation Arabischer Emirate in Südwestasien, Indonesien, Libyen, Algerien, Nigeria, Venezuela, Ecuador und Trinidad-Tobago an. Diese Staaten haben seit 1971 die Preise und Abgaben sehr stark erhöht.

1973 verwendeten die arabischen Erdölexportländer „Öl als Waffe“. Da in der Auseinandersetzung mit Israel die militärischen Kräfte nicht ausreichten, wurde die Oileinfuhr stark gedrosselt, gegen einzelne Länder sogar gesperrt.

Die wirtschaftlichen Schwierigkeiten, die durch die Drosselung der Oileinfuhr und Preiserhöhung den Importländern erwachsen, sind enorm und weitreichend. Japan z. B. importiert rund 85% seines Energiebedarfes aus Südwestasien. Entwicklungsländer können die nötigen Energieimporte nicht mehr bezahlen. Es ist zu hoffen, daß an Stelle der wirtschaftlichen „Rohstoffwaffe“ eine vernünftige Regelung zwischen den produzierenden und konsumierenden Ländern tritt.

Die Erdölfelder Südwestasiens, soweit sie gegenwärtig aufgeschlossen sind, befinden sich in einer Zone von Oman im Südosten über den Persischen Golf bis in die Türkei südwestlich vom Vansee. Die Weltförderung an Rohöl betrug 1973 rund 2800 Mill. t, davon stammen etwa 37% aus diesem Raum.

Noch größer wird die Bedeutung, wenn man die bis heute festgestellten Ölreserven im Vergleich zu denen der übrigen Welt betrachtet. Die Golfstaaten besitzen danach 62% aller bekannten Vorräte an Erdöl. Fachleute vermuten, daß alle Öl-vorräte etwa bis zum Jahre 2000 erschöpft sein werden, wenn sich der Weltverbrauch bis dahin weiterentwickelt.

Von den Energieländern der Welt lag Erdöl 1971 mit 42% an erster Stelle, gefolgt von Kohle mit 31%, Erdgas mit 21% und Wasser- und Kernkraft mit 6%. Erdöl ist nicht nur für die Brenn- und Treibstoffherstellung, sondern auch für viele Produkte der chemischen Industrie, Plastik (PVC), synthetische Spinnfasern und Arzneimittel, ein unentbehrlicher Rohstoff.

Die Ölistaten sind sich ihrer Stellung als wichtige Rohstofflieferanten bewußt. Früher wurden Aufschließungskonzessionen freizügig an ausländische Ölgesellschaften vergeben. Solche Konzessionen sind staatliche Bewilligungen mit der Verpflichtung, in den entsprechenden Gebieten nach Erdöl oder Erdgas zu suchen und Lagerstätten zu erschließen.

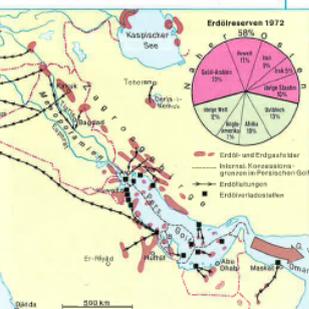


Abbildung 13: Zusammenfassung. Seydlitz 3 (1975)

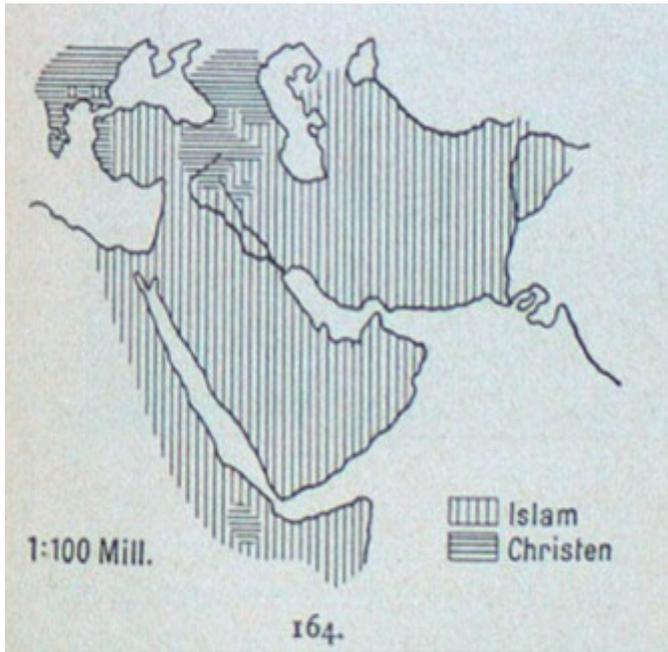


Abbildung 14: Religionsverteilung. Muris/Scheer/Maywald (Erdkundliches Arbeitsbuch. Außereuropäische Erdteile und die Weltmeere. 1926)

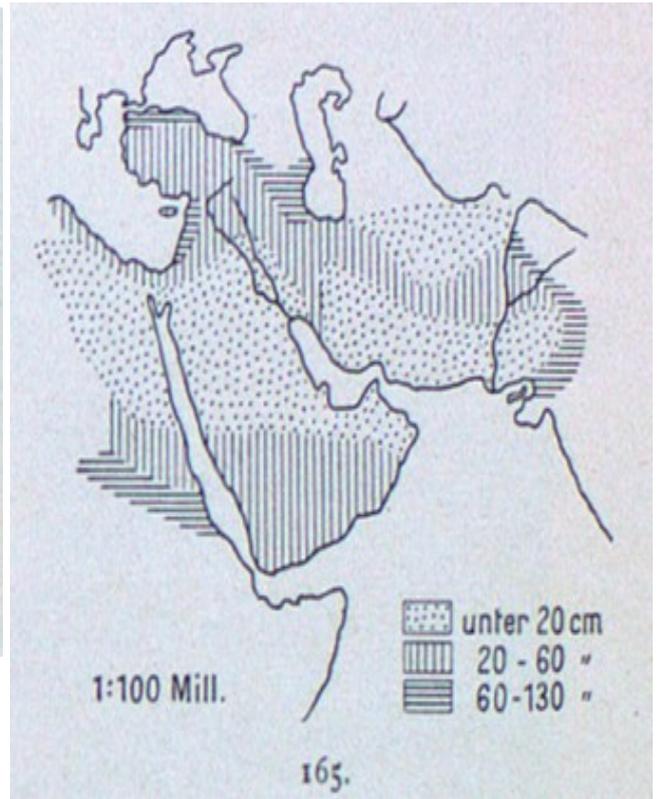


Abbildung 16: Niederschlagskarte. Muris/Scheer/Maywald (1926)

**Der Weg des Erdöls von der Wüste bis zur Tankstelle deines Ortes**

Erdölpumpe in der Wüste

Pipeline zur Küste

Öltanker

4 Wochen Fahrt

Pipeline zur Raffinerie

**3 MONATE**

Raffinerie

Benzin!

Lager-tanks

Transporter

Wir tanken!

**alia**  
THE ROYAL JORDANIAN AIRLINE

**KUWAIT AIRWAYS**

**SAUDI ARABIAN AIRLINES**

الخطوط الجوية العراقية  
**IRAQI AIRWAYS**

هوائيات إيران  
**IRAN AIR**

Verbinde die Namen dieser arabischen Luftverkehrsgesellschaften mit den Ländern!

Erdöltanker:  
350 m lang, 30 m hoch  
320 Mill. Liter Erdöl

Vergleiche: Wie hoch ist der Kirchturm deines Ortes? \_\_\_\_\_ m  
Welches Haus ist 350 m von deiner Schule entfernt?

Abbildung 17: Der Weg der Erdöle von der Wüste bis zur Tankstelle deines Ortes. Welt heute (1974)

1. Zeichne ein:

- Erdöl- und Erdgasfelder
- **Abadan**, die größte Erdölraffinerie des Landes
- **Teheran**, die Hauptstadt
- die **Pipeline Abadan-Kaspisches Meer**
- die im Zeitungsbericht genannte **Bahnstrecke**

Frankreich liefert dem Iran Gasturbinen-Triebwagenzüge. Sie werden die Strecke Teheran-Meschhe in neun Stunden zurückzulegen.

Im August 1978 brachen im Iran große Unruhen aus. In allen Städten wurde gegen den Schah demonstriert. Streiks ließen die Erdölproduktion auf ein Viertel sinken.

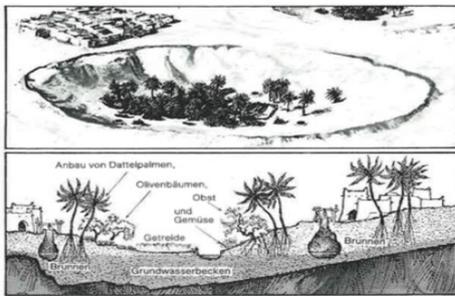
Berichte auf einem Beiblatt über die Entwicklung im Iran seit 1978. Nenne Gründe, die dazu führten.

2. Warum Flüsse ohne Mündung?

3. Die beiden großen Wüsten:

Abbildung 18: Stumme Karte Iran. Welt heute (1974)

Eine Besonderheit der Trockenzonen sind die Oasen



am Beispiel einer Grundwasseroase in der Wüste. Beschreibe die beiden nebenstehenden Bilder. Verwende dabei die eingedruckten Begriffe.

Der Anbau von Nahrungsmitteln in Trockengebieten kostet viel Wasser! Wasserverbrauch in m<sup>3</sup> jährlich je ha:

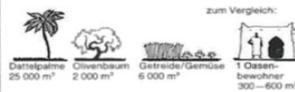


Abbildung 19: Eine Besonderheit der Trockenzonen sind die Oasen. Erde Mensch Wirtschaft 3 (1979)

Errechne den Wasserbedarf einer Oase (mit 500 Einwohnern, 20 ha Dattelpalmen, 12 ha Olivenbäumen, 60 ha Getreide und Gemüse)! Vergleiche mit dem Wasserverbrauch eines Stadtbewohners in Mitteleuropa = 0,3 m<sup>3</sup> pro Tag!

Abbildung 20: Berechnen des Wasserbedarfs einer Oase. Erde Mensch Wirtschaft (1979)

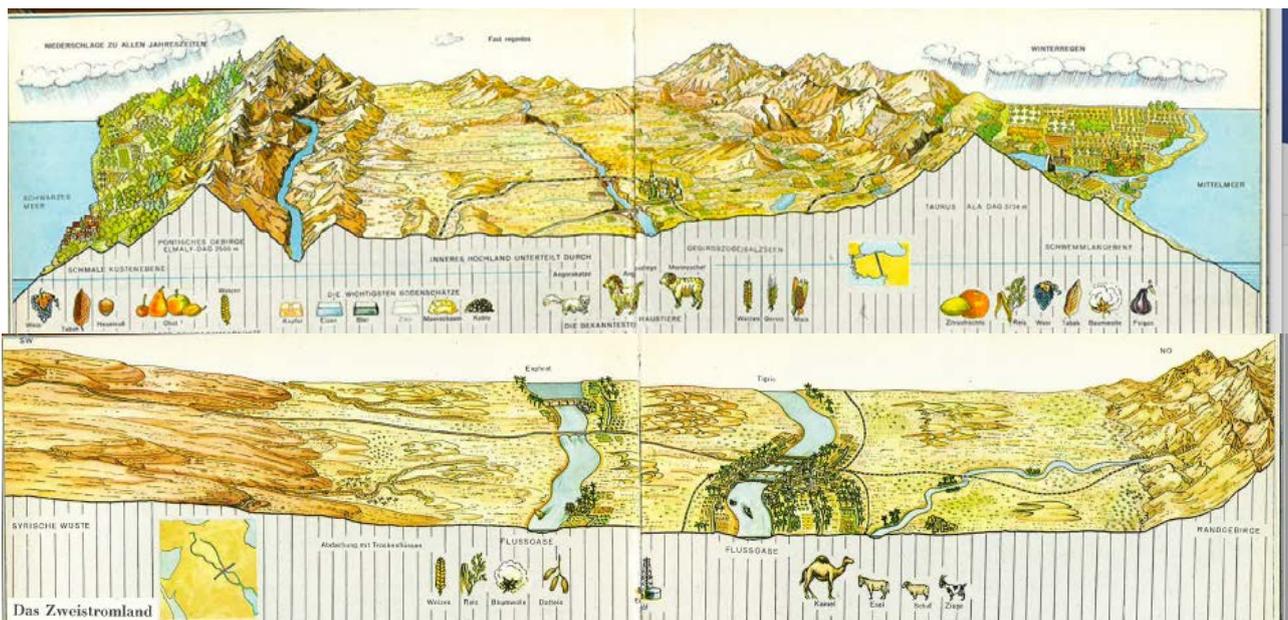


Abbildung 21: Profile ergänzen den Text in Länder Völker 3 (1960)

Inhaltsverzeichnis	
Vorwort .....	U2
Innentitel .....	1
Inhaltsverzeichnis .....	2
<b>1. Verschiedenartiges Europa .....</b>	<b>3</b>
1. Die landschaftliche Vielfalt Europas .....	4
2. Europa hat viele Gesichter .....	6
3. Klima und Vegetation in Europa .....	8
4. Landwirtschaft in Frankreich .....	10
5. Automobilindustrie in Deutschland .....	12
6. Die „Badewanne“ Europas: das Mittelländische Meer .....	14
7. Europa auf dem Weg zur Einigung .....	16
8. Die Europäische Union .....	18
9. Überregionale Probleme und Lösungen .....	20
Ein Land stellt sich vor – unser Nachbar Ungarn .....	24
<b>2. Zentren und Peripherien .....</b>	<b>25</b>
1. Zentren der Weltwirtschaft .....	26
2. Die USA – Nr. 1 der Welt(wirtschaft) .....	28
3. Japan – Wirtschaftsmacht Nr. 2 .....	36
4. Brasilien – ein Land an der Schwelle .....	44
5. Schwarzafrika – Region in der Peripherie .....	50
Verantwortung für die Welt .....	56
<b>3. Entwicklungsländer .....</b>	<b>57</b>
1. Was ist Armut? .....	58
2. Hunger ist nicht nur Schicksal .....	60
3. Frauen in Entwicklungsländern .....	62
4. Kinder in Entwicklungsländern .....	64
5. Was ist Entwicklung? .....	66
6. Nachhaltige Entwicklung im ländlichen Raum .....	68
Was können wir tun? .....	74
<b>4. Vielfältige Welt .....</b>	<b>75</b>
1. Eine Welt voller Unterschiede! .....	76
2. Die Religionen beeinflussen das Leben .....	78
3. Russland und China – zwei Entwicklungswege .....	80
4. Region Südasiens – Gemeinsamkeiten und Unterschiede .....	82
5. Unsere Erde – Vielfalt in der Einheit .....	84
Ist Frieden möglich? .....	86
<b>5. Leben in der einen Welt .....</b>	<b>87</b>
1. Was versteht man unter Globalisierung? .....	88
2. Ungleichem Welthandel .....	90
3. WTO – die neue Weltwirtschaftsordnung? .....	92
4. NGOs als Global Players .....	94
5. Transnationale Unternehmen als Global Players .....	96
6. Globalisierung – was geht das mich an? .....	98
7. Meine Arbeitswelt – beeinflusst von der Globalisierung? ...	100
Weltenbürger oder globaler Spielball? .....	102
<b>Lexikon .....</b>	<b>103</b>

Abbildung 22: Inhaltsangabe Horizonte 4 plus

Inhaltsverzeichnis		Inhaltsverzeichnis	
<b>Inhaltsverzeichnis</b>		<b>Inhaltsverzeichnis</b>	
<b>1. Europa – ein geografischer Überblick</b>		<b>6. Entwicklungsländer – Leben in Armut</b>	
1.1 Wo beginnt und endet Europa? .....	6	6.1 Less and Least Developed Countries .....	78
1.2 Europas Naturraum .....	8	6.2 Auf der Flucht .....	80
1.3 Die Klimavielfalt in Europa .....	10	6.3 Hilfe zur Selbsthilfe .....	82
1.4 Island – Vulkaninsel im Atlantik .....	12	6.4 Kenia – Hoffnungsträger oder Problemfall? .....	84
1.5 Topografie Europas .....	14	6.5 Alles im Griff .....	86
1.6 Alles im Griff .....	18	<b>7. Vielfalt in einer globalisierten Welt</b>	
<b>2. Europa – Bevölkerung</b>		7.1 Die Kulturdreiecke .....	88
2.1 Europas Bevölkerung: Entwicklung und Verteilung .....	20	7.2 Globalisierung – was ist das? .....	90
2.2 Sprachen und Religionen Europas .....	22	7.3 Global Player .....	92
2.3 Einwanderungskontinent Europa? .....	24	7.4 Ausbeutung des Planeten – die Gier nach Rohstoffen und Energie .....	94
2.4 Zerfall Belgien? .....	26	7.5 Verlierer der Globalisierung .....	96
2.5 Alles im Griff .....	28	7.6 Waren umrunden die Welt .....	98
<b>3. Die Europäische Union</b>		7.7 Arbeitswelten in Asien .....	100
3.1 Die Entstehung und Erweiterung der Gemeinschaft .....	30	7.8 Kulturelle Globalisierung .....	102
3.2 Wie funktioniert die EU? .....	32	7.9 Verschuldung: Die Welt lebt auf Pump .....	104
3.3 Der Euro .....	34	7.10 Globale Katastrophen .....	106
3.4 Der Binnenmarkt der Union .....	36	7.11 Alles im Griff .....	108
3.5 Polen – ein Musterknabe in der Europäischen Union .....	38	<b>8. Berufsorientierung</b>	
3.6 Alles im Griff .....	40	8.1 Die richtige Berufswahl .....	110
<b>4. Europa – eine Wirtschaftsmacht?</b>		8.2 Neue Technologien im Beruf .....	112
4.1 Zentren und Peripherie der europäischen Wirtschaft .....	42	8.3 Matura geschafft! Wie geht es nun weiter? .....	114
4.2 Stärkung der Regionen in der EU .....	44	8.4 Alles im Griff .....	116
4.3 Bella Italia .....	46	<b>Anhang</b>	
4.4 Belanus – Sorgenkind im Osten .....	48	Register .....	118
4.5 Alles im Griff .....	50	Staatentabelle .....	120
<b>5. Außereuropäische Zentren der Weltwirtschaft</b>		Weltkarte .....	124–125
5.1 Industrie- und Schwellenländer .....	52	Europakarten .....	126
5.2 USA – United States of America .....	56		
5.3 Japan – Industriemacht in Ostasien .....	60		
5.4 Brasilien – die südamerikanische Nr. 1 .....	64		
5.5 Russland – reich und arm zugleich .....	66		
5.6 Indien – ein Entwicklungsland auf dem Weg zur Spitze? .....	70		
5.7 Die Volksrepublik China – eine wachsende Wirtschaftsmacht .....	72		
5.8 Alles im Griff .....	76		

Abbildung 23: Inhaltsangabe GEOprofi 4

Inhaltsverzeichnis	
<b>Kapitel 1: Ein Blick auf die Erde</b> 3	
1. Der Planet Erde	3
2. Globus	4
3. Von der Wirklichkeit zur Karte	5
4. Österreich im Überblick	6
5. Europa im Überblick	9
Die Erde – anders gesehen	10
<b>Kapitel 2: Wie Menschen leben und wirtschaften</b> 11	
1. Im Regenwald	12
2. In der Wüste	16
3. In Österreich	20
4. In der Tundra	22
5. Wetter und Klima	26
Klima – Vegetation – Mensch	28
<b>Kapitel 3: Wie Menschen den Boden nutzen</b> 29	
1. Reisbau in China	30
2. Bananenplantage in Costa Rica	32
3. Weizenbau in Kanada	34
4. Viehwirtschaft in Australien	36
5. Landwirtschaft in Österreich	38
Zukunft der Landwirtschaft?	42
<b>Kapitel 4: Menschen und Naturgewalten</b> 43	
1. Lawinengefahr	44
2. Vulkane – gefährlich und doch nicht gemieden	46
3. Gefährliche Wirbelstürme	48
4. Erdbeben – Zerstörung in Sekunden	50
Beherrschte Natur?	52
<b>Kapitel 5: Wie Menschen Rohstoffe gewinnen und Energie nutzen</b> 53	
1. Eisenerz aus Australien	54
2. Erdöl aus Westsibirien	56
3. Holz aus Finnland	58
4. Wasser – ein kostbarer Rohstoff	60
5. Elektrische Energie aus Wasserkraft	62
6. Energiequellen der Zukunft	64
Energiesparen – ein Gebot der Stunde	66
<b>Kapitel 6: Ein erster Überblick</b> 67	
Lexikon	71

Abbildung 24: Inhaltsangabe Horizonte 1

INHALTSVERZEICHNIS	
<b>ORIENTIERUNG AUF DER ERDE</b>	
1. Das Gradnetz der Erde als Orientierungshilfe	5
2. Die Zeitzonen der Erde	9
3. Wir orientieren uns mit Hilfe von Plänen	13
<b>AM SCHAUPLATZ: Orientierung</b>	17
<b>LEBEN IN BALLUNGRÄUMEN</b>	
4. Leben in der Stadt – Leben im Dorf	19
5. Wien – Eine Millionenstadt im Zentrum Europas	25
6. Eine nordamerikanische Stadt – New York	31
7. Damaskus – Eine der ältesten Städte der Welt	37
8. Kalkutta – Eine indische Stadt	43
9. Megacities	49
10. Gunst- und Ungunsträume	53
<b>AM SCHAUPLATZ: Ballungsräume</b>	57
<b>GÜTERERZEUGUNG IN GEWERBE UND INDUSTRIE</b>	
11. Ein Tischlereibetrieb	59
12. Möbelproduktion in Osteuropa	63
13. Produktion von Gütern in Niedriglohnländern	67
14. Autoproduktion made in Austria	71
<b>AM SCHAUPLATZ: Güter</b>	75
<b>DIENSTLEISTUNGEN – MENSCHEN ARBEITEN FÜR MENSCHEN</b>	
15. Menschen haben unterschiedliche Bedürfnisse	77
16. Das Zahlungsmittel Geld und die Aufgaben einer Bank	83
17. Mit dem Einkommen auskommen	89
18. Der Supermarkt	91
19. Ein Tag in einer Shopping City	95
20. Soziale Berufe – Der Mensch steht im Mittelpunkt der Arbeit	99
21. Erleben, erholen und besichtigen – Dienstleistungen für unser Wohlbefinden	103
22. Wasser und Müll – Versorgung und Entsorgung	107
<b>AM SCHAUPLATZ: Dienstleistungen</b>	111

Abbildung 25: Inhaltsangabe Geografie für alle 2

Schule im Irak

COPY

Praxis Geographie 3/2005

## M | 1 Interview mit einer irakischen Familie

**Zwei Reporter (R1, R2), Mohammed (Vater), Salome (Mutter), die drei Kinder Tara, Sarah und Lina, Erzähler (E)**

**E:** Heute sehen wir eine irakische Familie im Gespräch mit zwei deutschen Reportern. (Es klopft an der Tür – es sind die zwei Reporter)

**Mohammed:** Hallo? Kann ich Ihnen behilflich sein?

**R1:** Grüß Gott, wir kommen aus Deutschland, wir wollen die Menschen in unserem Land über Ihre Kultur und Sitten informieren und wenn Sie und Ihre Familie nichts dagegen haben, würden wir Sie jetzt gerne interviewen.

**Mohammed:** Sie sind herzlich willkommen, wenn Sie wollen können wir gleich anfangen.

**R2:** Ja wirklich? Danke, wir werden auch nicht lange bleiben.

**Salome:** Salam Aleikum, wir werden versuchen Ihre Fragen zu beantworten.

**R2:** Unsere erste Frage: Arbeiten Sie und Ihre Frau?

**Mohammed:** Ich arbeite in der Ölraffinerie, meine Frau arbeitet nicht. Bei uns ist es nicht üblich, dass Frauen arbeiten. Sie kümmert sich um die Kinder.

**R1:** Gehen die Kinder noch zur Schule?

**Lina:** Ich gehe in die 1. Klasse

**Tara:** Ich bin schon in der 5. Klasse.

**Sarah:** Ich arbeite seit ich 14 bin, damals musste ich mit der Schule aufhören, da wir kein Geld mehr hatten.

**R2:** Können Sie uns etwas über die Religion im Orient erzählen?

**Salome:** Der Islam ist, wie Sie vielleicht wissen, die meist verbreitete Religion im Orient, aber natürlich gibt es Christen, die im Orient leben. Juden gibt es zum Beispiel in Israel und das liegt ja auch im Orient.

**R1:** Da wir von Ihrer Religion sprechen, wie sieht der Tagesablauf während des Ramadan aus?

**Mohammed:** Wir stehen vor Sonnenaufgang auf, dann kommt ein Mann und trommelt durch die ganze Straße. Wir frühstücken dann ungefähr bis eine Stunde vor Sonnenaufgang. Anschließend essen und trinken wir nichts mehr bis Sonnenuntergang. Dann waschen wir uns die Hände, spülen uns den Mund und fangen im Namen Gottes zu essen an.

**R2:** Betet die ganze Familie miteinander?

**Mohammed:** Nein. Es ist von der Religion aus verboten, dass sich beim Gebet Frauen und Männer zusammen in einem Raum befinden. Die Frauen und die Männer beten alleine – jeder für sich. Und das fünf Mal am Tag: zum Sonnenaufgang, mittags, nachmittags, abends und nachts. Die Frauen müssen während des Gebets Kopftücher tragen.

**R1:** Geben Sie beim Schlachtfest auch Spenden an die Armen?

**Salome:** Ja, denn dann wird uns Allah mit mehr Sachen und Gesundheit besegen. (Die Reporterinnen schreiben sich alles auf, während die Tochter fragt.)

**Tara:** Möchten Sie etwas zu trinken? Wir hätten Tee oder Kaffee.

**R1:** Ich hätte gern einen Tee, bitte.

**R2:** Für mich bitte einen Kaffee.

**Tara:** Mutter, Vater, was wollt ihr trinken?

**Mohammed:** Ich hätte auch gerne einen starken Kaffee, bitte.

**Salome:** Danke, für mich nichts.

**R1:** Frage an die Kinder: Habt ihr so was wie ein Wochenende?

**Lina:** Ja, aber nur am Freitag, denn das ist ein heiliger Tag, wie bei euch der Sonntag. Die Sommerferien sind dafür länger als eure, denn die beginnen Ende Mai und enden erst im September.

**Sarah:** Natürlich haben wir auch an religiösen Festen wie Zuckerfest oder Schlachtfest mehrere Tage hintereinander frei.

**R2:** So, das war's, wir bedanken uns recht herzlich für Ihre Hilfe. (Die Reporter geben ihnen ein Abschiedsgeschenk als Dankeschön)

**Mohammed:** Ich bedanke mich im Namen meiner Familie. Wir hoffen, dass wir Ihnen weiterhelfen konnten.

**R1:** Auf Wiedersehen.

**R2:** Herzlichen Dank und auf Wiedersehen!

Abbildung 26: Theaterstück: Interview mit einer irakischen Familie (Praxisgeografie 3/2005)

## M | 2 Ein irakischer Schultag

**Erzähler:** Dieses Stück handelt von einem Schultag im Irak. Das Mädchen **Samira** verlässt nach dem gemeinsamen Frühstück mit den Eltern und dem Bruder das Haus, um zur Schule zu gehen. (Die Familie sitzt am Frühstückstisch)

**Samira:** Schon halb 8! (während sie auf die Uhr schaut). Ich muss in einer halben Stunde in der Schule sein. (etwas genervt:) Ich darf die Nationalhymne nicht verpassen!

**Vater:** Was hast du denn gegen die Nationalhymne? Es ist Tradition, die Hymne jeden Morgen von einem der besten Schüler vorsingen zu lassen.

**Samira:** Aber vor der ganzen Schule! Das muss doch peinlich sein. (Die Mutter trägt ein Frühstückstablett und stellt es auf den Tisch)

**Mutter:** Aber das ist doch nicht peinlich! Das ist eine Ehre!

**Samira:** Du, Papa, darf ich heute mit meiner Freundin zur Schule gehen?

**Bruder:** Musst Du denn jeden Morgen das Gleiche fragen, du kennst doch die Antwort.

**Vater:** Dein Bruder hat Recht.

**Mutter:** Du weißt, es gehört sich nicht, dass Mädchen draußen alleine herumspazieren! Und jetzt beeilt euch lieber! (Samira und ihr Vater machen sich fertig und fahren zur Schule)

**Erzähler:** Der Vater bringt seine Tochter zur Schule und macht sich auf den Weg zur Arbeit. **Samira** ist heute aufgeregt, denn heute bekommt sie ihr Zwischenzeugnis.

**Im Klassenzimmer** (Samira geht auf ihre Freundin **Sunilla** zu.)

**Samira:** Hallo, wie geht es so?

**Sunilla:** Gut und dir?

**Samira:** Auch gut. Tut mir leid, dass ich nicht mit dir zusammen gehen durfte.

**Sunilla:** Das hab ich mir schon gedacht. Als Mädchen kannst du dir alles abschminken! (Die Schulglocke klingelt und alle setzen sich hin, die Lehrerin kommt ins Klassenzimmer.)

**Lehrerin:** Guten Morgen, setzt euch! Wie ihr wisst, gibt es heute Zwischenzeugnisse, doch bevor ich sie austeile ...

**Erzähler:** Die Lehrerin unterbricht ihren Vortrag, da **Samira** und ihre Freundin schwatzen. Sie unterhalten sich über einen amerikanischen Film, den **Sunilla** gestern sehen durfte.

**Sunilla:** ... und die Hauptdarstellerin trug ein wunderschönes rotes, bodenlanges Kleid ...

**Lehrerin:** ... bevor ich sie austeile, muss ich heute anscheinend mehr als sonst sagen. (Sie geht auf die zwei jungen Mädchen zu.)

**Lehrerin:** Wie kannst du es wagen, in meinem Unterricht zu schwatzen? Wenn es noch einmal vorkommt, erhältst du als Bestrafung zwei Hiebe mit dem Lineal. (Lehrerin wieder zur Klasse.)

Also: Wie ihr wisst, gibt es ab der 7. Klasse andere Bewertungen als in der Grundschule. Wundert euch nicht, wenn die Zahlen dieses Jahr etwas hoch sind. Es gibt nämlich keine 0–10 Punkte, sondern 0–100%! Ihr wisst auch, dass sich einige anstrengen müssen, um die Jahresprüfung zu bestehen. Nun werde ich euch die Zeugnisse austeilen. (ruft Namen auf.)

**Erzähler:** Dies war ein kleiner Eindruck von einem Schultag einer 7. Klasse Mittelschule im Irak. **Samira** hat um 12 Uhr aus und wird von ihrem Vater mit dem Auto abgeholt.

Abbildung 27: Theaterstück: Ein irakischer Schulalltag (Praxisgeografie 3/2005)

COPY  
Praxis Geographie 3/2005

**Orientalisches Buffet**

**M | 4 Orientalische Rezepte**

**Sesambällchen**

Zutaten für ca. 50 Stück  
150 g Butter  
150 g Mehl  
60 g Zucker  
2 Ei gelb  
100 g Kokosflocken  
50 g Sesamsamen

**Zubereitung**  
Den Backofen auf 180°C vorheizen. Ein Backblech mit Backpapier auslegen.  
Die Butter wird mit Mehl, Zucker, Ei gelb und den Kokosflocken zu einem Teig verknetet. Anschließend formt man ca. 50 gleichgroße Kugeln, ritzt diese mit einem scharfen Messer an der Oberseite kreuzförmig ein und wälzt sie gründlich in Sesam. Die Sesambällchen auf dem Backblech verteilen und bei 180°C ca. 10 Minuten backen.

**Tahina-Creme**

Tahina in seinen verschiedenen Formen ist in allen Ländern des Orients überaus beliebt. Tahina ist eine Paste, die aus Sesam-Mehl und Öl zubereitet wird. Sie wird als Vorspeise mit Fladenbrot serviert, dabei wird das Brot in Stücke gerissen und in die Tahina-Creme gedippt.

Zutaten  
1-3 Knoblauchzehen oder 1 TL Knoblauchsalz  
etwas Salz  
Saft von 2 Zitronen, 150ccm Tahina-Paste, 150 g Joghurt  
je nach Belieben: etwas Pfeffer und Paprika  
1-2 EL feingehackte Petersilie zum Garnieren

**Zubereitung**  
Den Knoblauch mit dem Salz zusammen zerdrücken und die Tahina-Paste einmischen. Unter ständigen Rühren den Joghurt sowie den Zitronensaft beimeengen (am zweckmäßigen mit einem Pürierstab).  
Je nach Geschmack mit etwas Pfeffer und Paprika würzen. In einer Schüssel anrichten, mit Petersilie garnieren und mit Fladenbrot servieren.  
Wohlschmeckend auch zu Salat oder Gebrülltem.

**Fladenbrot**

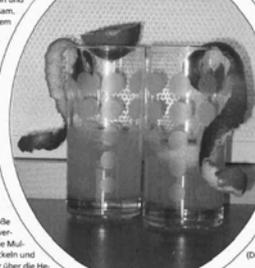
Zutaten für 1 Brot  
500 g Mehl  
20 g Hefe, 1 TL Salz  
1 TL Öl

**Zubereitung**  
Mehl mit Salz in eine große Schüssel geben und gut vermischen. In der Mitte eine Mulde machen, Hefe einbräuen und etwas lauwarmes Wasser über die Hefe gießen. Dabei röhren, bis sich die Hefe aufgelöst hat. Mit lauwarmem Wasser nach und nach zugeben und alles verkneten. Den Teig gut durchwalken, bis er nicht mehr klebt. Öl in eine Schüssel geben, den Teigball darin wenden bis er vollständig mit Öl überzogen ist. Zugedeckt an einem warmen Ort „gehen“ lassen (der Teig sollte seine Größe in etwa verdoppeln). Anschließend wird der Teig wieder kurz durchgeknetet und in acht gleich große Bällchen geteilt. Diese werden zu dicken Fladen ausgerollt, auf ein leicht mit Mehl bestäubtes Tuch gelegt und mit einem weissen Tuch abgedeckt. Nochmals 20 Minuten „gehen“ lassen. Den Backofen auf 250°C vorheizen und ein eingefettetes Backblech im Ofen heiß werden lassen. Nun werden die Fladen auf das Blech gelegt und 5 Minuten gebacken. Danach werden die Brote umgedreht und nochmals weitere 3 Minuten gebacken.

**Limettenlimonade**

Zutaten für vier Gläser  
7 Limetten (am besten unbehandelt)  
150 g Zucker  
1 Vanilleschote  
10 Eiswürfel  
2 Zweig Zitronenblätter (Dekoration)

**Zubereitung**  
Sieben Limetten heiß waschen, halbieren und auspressen. Die Spitzen der Hälften abschneiden und die Schalen im Mixer zerkleinern. In eine Schüssel schütten, 300ml Wasser und dem ausgepressten Saft dazugeben und zugedeckt über Nacht in den Kühlschrank stellen.  
Den Zucker und die Vanilleschote mit 300ml Wasser in einem Topf aufkochen und 10 Minuten unter Rühren weiter köcheln lassen. Der Sirup darf keinesfalls Farbe annehmen. Den Topf vom Herd nehmen, abkühlen lassen und die Vanilleschote entfernen.  
Die Limettensafteinführung durch ein feines Sieb geben und mit dem Sirup mischen. In Gläser füllen und Eiswürfel dazugeben.  
Die noch übrige Limette in dünne Scheiben schneiden und die Gläser damit garnieren.



WOSTERMARKT 39

Abbildung 28: Orientalische Rezepte (Praxisgeographie 3/2005)

## Islam zwischen Tradition und Moderne

Ursula Wagner

Eine Annäherung für die Sekundarstufe I

Ob die täglichen Terrorangriffe im Irak, ob die schrecklichen Ereignisse von Beslan – die Übergriffe muslimischer Terroristen erzeugen ein Bild des Islam in der Öffentlichkeit, das mit Gewalt und Schrecken verbunden ist. Viele halten diese Religion für rückständig, weil Frauen unterdrückt werden. Ein genauerer Blick auf den Islam soll zeigen, wie dieser im Spannungsfeld von Tradition und Moderne seinen Weg sucht und wie vielfältig die Wege sind, die dabei gegangen werden.

Der Islam ist die jüngste der drei monotheistischen Weltreligionen. Weltweit bekennen sich über eine Milliarde Menschen zum Islam. In Europa sind es etwa 25 Millionen. (vgl. Ratz und Leitzinger, S. 18) Als „Geburtsort“ dieser Religion gilt die Übersiedlung (Flucht) Mohammeds von Mekka nach Medina, die so genannte „Hedschra“ 622 n. Chr. Mit diesem Jahr beginnt die muslimische Zeitrechnung. Mohammed wurde 570 n. Chr. in Mekka geboren. In einer Vision in der Höhle Hira erschien ihm der Engel Gabriel, der ihm Worte Gottes übermittelte. Diese Worte Gottes verkündete Mohammed seinen Zeitgenossen. Nach seinem Tod wurden sie in Buchform gebracht, der Koran entstand. Mohammed verstand sich als Prophet und als Politiker. Es gelang ihm, die von der Herrschaft streitenden arabischen Stämme zu vereinen und daraus ein Gemeinwesen zu formen. Dieses von ihm gegründete Staatsgebilde (umma) gilt noch heute als Vorbild im Islam und für einen islamischen Staat. Die Eroberung Jerusalems durch die Muslime (638) und die davon ausgelösten Kreuzfahrerkriege, das Vordringen des Osmanischen Reiches bis Wien (1529 und 1683), die Terroranschläge vom 11. September 2001 – diese Blitze auf die Geschichte zeigen, dass das christlich geprägte Europa und das, was wir als „westliche Welt“ bezeichnen, sich immer wieder vom „Islam“ bedroht fühlen. Häufig nicht in unserer Wahrnehmung präsent ist, dass es diese Be-

drohung auch in umgekehrter Richtung gibt. Im Lauf der Geschichte mussten zahlreiche Muslime schmerzhaft erfahren, dass ihr Land von fremden europäischen Mächten erobert und besetzt wurde. 1612 ließ sich die britische Ostindische Kompanie in Indien nieder und eroberte nach und nach das muslimische Mogul-Reich und den ganzen indischen Subkontinent. 1830 kam Algerien und 1882 Tunesien unter französische Kontrolle. Die Briten besetzten Ägypten 1882. „Man muss sich vor Augen halten, dass fast die gesamte muslimische Bevölkerung der Erde für kürzere oder längere Zeit unter die direkte oder indirekte Herrschaft und den massiven Einfluss der Europäer gekommen ist und dass diese Fremdherrschaft tiefe Spuren im Bewusstsein der Muslime hinterlassen hat; man muss sich nicht wundern, dass anti-westliche Ressentiments – noch immer mobilisiert werden können, und vor allem im Zusammenhang mit islamischen Erneuerungsbewegungen oder Befreiungskämpfen virulent werden.“ (Hahn, S. 56). Bei der Frage nach „Tradition und Moderne“ im Islam spielt diese Erfahrung eine große Rolle. So wird von einigen Gruppen alles Moderne abgelehnt, das Heil wird in einer Rückkehr zu einem starken Islam, wie er in der Anfangszeit unter dem Propheten Mohammed, dem religiösen Führer und Staatsoberhaupt war, gesucht. Andere Gruppen sehen in diesen Traditionen Rückständigkeit, die es zu überwinden gilt, wenn man in der heutigen Welt leben möchte.

**Kolonialismus**

Der Kolonialismus gehört wohl zu der schmerzlichsten Erfahrung der islamischen Länder im Lauf der letzten Jahrhunderte. Europäer haben das islamische Mogulreich in Indien, haben Nordafrika, die asiatischen Annamitenstaaten des Mittelmeeres und Südasien unter ihre Kontrolle gebracht und für ihre Zwecke ausgenutzt. Dabei ging es vor allem um drei Phänomene: Fremdherrschaft, Zwangsmodernisierung, Ausrichtung der Wirtschaft auf den Weltmarkt. Oft standen diese Länder mehrere Jahrhunderte unter Fremdherrschaft und erlebten sich im ei-

genen Land als Fremde (vgl. Diercke Drei, J. Aufl. 2007, S. 20-21). Ihre Kultur und Lebensweise, ihre muslimische Identität wurden existenziell in Frage gestellt. Sie galten als Menschen zweiter Klasse, die zu ihrem „Glück“, der Anpassung an das, was nach europäischen Vorstellungen gut war, im wahrsten Sinne des Wortes gezwungen werden mussten. Eine dünne weiße Oberschicht übte mit ihrer Beamtenschaft die Herrschaft über die Einzelmischen aus. Die weißen Herren betrachteten sich als die überlegenen Träger und Vermittler der Kultur und Zivilisation. Die Kolonialherren trieben die Modernisierung schnell voran und nahmen dabei keine Rücksicht auf islamische Traditionen und Gewohnheiten. Durch die Einbindung in den Weltmarkt wurde diese Entfremdung verstärkt. Die Produktion in den Kolonien war auf die Bedürfnisse des „Mutterlandes“ ausgerichtet. So musste Indien Baumwolle und Gewürze nach England exportieren und von dort die exportierten Waren – gegen teures Geld – wieder kaufen. Bengalen wurde in wenigen Jahrzehnten nach Machhriberna der Engländer von der reichsten zur ärmsten Provinz Indiens: 38 Millionen Pfund zogen die Engländer innerhalb von 20 Jahren aus diesem Gebiet.

**Die Rolle der Frau**

Grundlage für das Verständnis der Rolle der Frau im Islam sind die Aussagen des Korans. Eine eigene Sure – die Sure 4 – ist den Frauen gewidmet. Der Koran spricht eindeutig von einer Vorrangstellung der Männer gegenüber den Frauen. Hier zeigt sich die patriarchalische Gesellschaftsstruktur zur Entstehungszeit des Islam. Der Koran räumt den arabischen Frauen aber auch einklagbare Rechte ein. Er spricht ebenso davon, dass zwischen Mann und Frau Zärtlichkeit sein soll. Drei Beispiele machen die Vorrangstellung des Mannes deutlich:

- Der Mann darf vier Frauen haben, die Frau nur einen Mann.
- Der Mann darf eine nicht-muslimische Frau haben, denn die Frau muss der Religion des Mannes folgen. Eine muslimische Frau darf aber nur einen Muslim heiraten.

Praxis Geographie 3/2005 Klassenstufe 7-8 19

Abbildung 29: Islam zwischen Tradition und Moderne (Praxisgeographie 3/2005)

### Das Thema im Unterricht

Unter dem Thema „Islam zwischen Tradition und Moderne“ soll ein Blick auf das spannende Mit- und Nebeneinander von überlieferten und modernen Formen islamischen Lebens geworfen werden. Ziel ist es, diese Spannung für die Schüler erfahrbar zu machen. Die beschriebene Sequenz ist für die 8. Jahrgangsstufe der Realschule und auf drei Unterrichtsstunden angelegt. In der ersten Stunde geht es um die Auswirkungen des Kolonialismus auf die islamischen Länder, denn heutige Schwierigkeiten und Ressentiments islamischer Gruppen gegen den „Westen“ und die „Moderne“ – und umgekehrt – können nur vor diesem Hintergrund verstanden werden (M1-3).

Die zweite Stunde befasst sich mit der Rolle der Frau. Die Schüler sollen begreifen, dass die tatsächliche Stellung der Frau in diesen Ländern von dem Milieu abhängt, in dem sie lebt. In vielen Staaten des Orients gibt es Bevölkerungsgruppen, die stark traditionell-konservativ leben, und es gibt Bevölkerungsgruppen, die sich als modern und liberal verstehen. Die beigefügten Materialien (M4-7) zeigen deutlich die Unterschiedlichkeit des Rollenverständnisses. Ziel ist, eine Diskussion in Gang zu setzen. Dabei sollen die unterschiedlichen Aussagen zur Rolle der Frau nebeneinander stehen bleiben und nicht verkürzt werden.

Die aktuelle Frage, ob eine Muslima ein Kopftuch tragen muss, steht im Mittelpunkt der dritten Stunde. Als Einstieg kann M8 gezeigt werden. Dann werden in einem Rollenspiel verschiedene Personen ihre Meinung zum Tragen des Kopftuches vertreten. Je die Rolleninhaber bekommt eine kurze Rollenbeschreibung (M10). Durch die Übernahme einer Rolle werden die Schüler zu einer starken Identifikation geführt. Dadurch bleibt die Auseinandersetzung nicht nur rational, sondern fordert ganzheitlichen Einsatz. Natürlich ist bei dieser Unterrichtsform das Ergebnis offen. Es hat sich bewährt, dass am Ende der Diskussionsrunde ein „Zeitungsexperte“ Akteure und Zuschauer befragt und sie in einem Satz ihre wichtigste Erfahrung bzw. Erkenntnis dieser Runde zusammenfasst. Erweitert werden kann die Thematik mit einer Debatte über das „Kopftuch-Gesetz“ und seine Auswirkungen (M9). In Baden-Württemberg ist Lehrerinnen das Tragen von Kopftüchern bereits nicht mehr erlaubt.

### Islam – Kolonialzeit

risch erklärt. Ein Grund für die Vielfalt der Regelungen ist, dass eindeutige Vorgaben im Koran fehlen. Viele Muslime tragen ein Kopftuch als Ausdruck ihres Bekenntnisses zum Islam, und andere verzichten darauf, weil es der Koran nicht eindeutig vorschreibt. „Und sprich zu den gläubigen Frauen, sie sollen ihre Blicke senken und ihre Scham bewahren, ihren Schmuck nicht offen zeigen, mit Ausnahme dessen, was sonst sichtbar ist“ (Sure 24,30) (M7). Es gibt auch Kleidervorschriften für Männer, die aber weniger streng und umfassend sind als für die Frauen. Im privaten und rein weiblichen Lebensfeld sind Frauen relativ frei von Kleidervorschriften. Im öffentlichen Bereich dagegen ist das anders. Problematisch wird die Situation dort, wo das Kopftuch als politisches Symbol verwendet wird. „Die Anhänger islamischer (fundamentalistischer) Bewegungen suchen das Tragen von Kopftuch und Gesichtsschleier als obligatorisch durchzusetzen, militante Gruppen schrecken dabei vor Gewaltanwendung nicht zurück“ (Hahn, S. 83). Dabei, der Vorsitzende der größten islamischen Organisation Deutschlands, weist in einem Interview darauf hin, dass das Kopftuch kein Symbol für den Islam ist, „weilhalb eine Frau auch dann eine gläubige Frau ist, wenn sie keines trägt“ (Lau, Saad, S. 9).

**M 4 Auszüge aus dem Koran**

„Und wenn ihr fürchtet, gegenüber den Weisen nicht gerecht zu sein, dann heiratet, was euch an Frauen beliebt, zwei, drei oder vier. Wenn ihr aber fürchtet, sie nicht gleich zu behandeln, dann nur eine.“ (Sure 4,3) [Hinweis: Mit dieser Koranvorschrift wurde damals die Zahl der Ehefrauen radikal beschränkt!]

„Die Männer haben Vollmacht und Verantwortung gegenüber den Frauen, weil Gott die einen vor den anderen bevorzugt hat und weil sie von ihrem Vermögen für die Frauen ausgeben. Die rechtsschaffenen Frauen sind demütig ergeben und bewahren das, was geheimgehalten werden soll, da Gott es geheim hält. Er mahnt diejenigen, von denen ihr Widerspenstigkeit befürchtet ... schlagt sie [leicht als Zurechtweisungsmittel]. Wenn sie euch gehorchen, dann wendet nichts Weiteres gegen sie an. Gott ist erhaben und groß.“ (Sure 4,35)

**M 2 Britische Importe und Re-Exporte aus Asien\***

	1699-1701	1722-1724	1752-1754	1772-1774
<b>Baumwolltextilien</b>				
Import	367	437	401	697
Re-Export	340	464	499	701
<b>Pfeffer</b>				
Import	103	17	31	33
Re-Export	93	44	104	110
<b>Tee</b>				
Import	8	116	334	848
Re-Export	2	267	217	295

\* in 1 000 Pfund Sterling  
aus Brückmann 2002, S. 83

**M 3 Tafelbild: „Wunden“ der Kolonialzeit**

**M 4 Auszüge aus dem Koran**

„Und wenn ihr fürchtet, gegenüber den Weisen nicht gerecht zu sein, dann heiratet, was euch an Frauen beliebt, zwei, drei oder vier. Wenn ihr aber fürchtet, sie nicht gleich zu behandeln, dann nur eine.“ (Sure 4,3) [Hinweis: Mit dieser Koranvorschrift wurde damals die Zahl der Ehefrauen radikal beschränkt!]

„Die Männer haben Vollmacht und Verantwortung gegenüber den Frauen, weil Gott die einen vor den anderen bevorzugt hat und weil sie von ihrem Vermögen für die Frauen ausgeben. Die rechtsschaffenen Frauen sind demütig ergeben und bewahren das, was geheimgehalten werden soll, da Gott es geheim hält. Er mahnt diejenigen, von denen ihr Widerspenstigkeit befürchtet ... schlagt sie [leicht als Zurechtweisungsmittel]. Wenn sie euch gehorchen, dann wendet nichts Weiteres gegen sie an. Gott ist erhaben und groß.“ (Sure 4,35)

**A U F G A B E N**

- Wie werden die Eroberer bzw. die Einheimischen in M1 dargestellt?
- Beschreibe die Entwicklung der Importe/Re-Exporte bei Baumwolle, Pfeffer und Tee (M2).
  - Suche nach Gründen für die herausgefundenen Veränderungen (M2).
  - Unter welcher Bedingung darf ein Mann mehrere Frauen haben (M4)?
  - Wie soll sich eine gute Frau verhalten (M4)?

Abbildung 30: Islam zwischen Tradition und Moderne 2 (Praxisgeographie 3/2005)

### M 4 Auszüge aus dem Koran

„Und wenn ihr fürchtet, gegenüber den Weisen nicht gerecht zu sein, dann heiratet, was euch an Frauen beliebt, zwei, drei oder vier. Wenn ihr aber fürchtet, sie nicht gleich zu behandeln, dann nur eine.“ (Sure 4,3) [Hinweis: Mit dieser Koranvorschrift wurde damals die Zahl der Ehefrauen radikal beschränkt!]

„Die Männer haben Vollmacht und Verantwortung gegenüber den Frauen, weil Gott die einen vor den anderen bevorzugt hat und weil sie von ihrem Vermögen für die Frauen ausgeben. Die rechtsschaffenen Frauen sind demütig ergeben und bewahren das, was geheimgehalten werden soll, da Gott es geheim hält. Er mahnt diejenigen, von denen ihr Widerspenstigkeit befürchtet ... schlagt sie [leicht als Zurechtweisungsmittel]. Wenn sie euch gehorchen, dann wendet nichts Weiteres gegen sie an. Gott ist erhaben und groß.“ (Sure 4,35)

### M 4 Auszüge aus dem Koran

„Und wenn ihr fürchtet, gegenüber den Weisen nicht gerecht zu sein, dann heiratet, was euch an Frauen beliebt, zwei, drei oder vier. Wenn ihr aber fürchtet, sie nicht gleich zu behandeln, dann nur eine.“ (Sure 4,3) [Hinweis: Mit dieser Koranvorschrift wurde damals die Zahl der Ehefrauen radikal beschränkt!]

„Die Männer haben Vollmacht und Verantwortung gegenüber den Frauen, weil Gott die einen vor den anderen bevorzugt hat und weil sie von ihrem Vermögen für die Frauen ausgeben. Die rechtsschaffenen Frauen sind demütig ergeben und bewahren das, was geheimgehalten werden soll, da Gott es geheim hält. Er mahnt diejenigen, von denen ihr Widerspenstigkeit befürchtet ... schlagt sie [leicht als Zurechtweisungsmittel]. Wenn sie euch gehorchen, dann wendet nichts Weiteres gegen sie an. Gott ist erhaben und groß.“ (Sure 4,35)

**A U F G A B E N**

- Wie werden die Eroberer bzw. die Einheimischen in M1 dargestellt?
- Beschreibe die Entwicklung der Importe/Re-Exporte bei Baumwolle, Pfeffer und Tee (M2).
  - Suche nach Gründen für die herausgefundenen Veränderungen (M2).
  - Unter welcher Bedingung darf ein Mann mehrere Frauen haben (M4)?
  - Wie soll sich eine gute Frau verhalten (M4)?

Abbildung 31: Auszüge aus dem Koran (Praxisgeographie 3/2005)

Islam – Rolle der Frau

COPY

Praxis Geographie 3/2005

**M | 5 Auszug aus einem Ehevertrag**

Belehrung über die Rechte der Partner [aus dem Jemen, einem der konservativen arabischen Länder]:

1. Der Ehemann kann, wenn kein gesetzlicher Hinderungsgrund vorliegt, zwei, drei oder vier Ehefrauen zur gleichen Zeit in gleicher Ehe haben, dabei ist der Widerspruch einer Frau, mit der er bereits in Ehe vereint ist, ohne Belang.
2. Er kann seiner Ehefrau gegenüber, wann immer es ihm gefällt, mit ihrer Zustimmung oder ohne sie, die Scheidung aussprechen. Er kann ihr auch die Genehmigung verweigern, sein Haus ohne seine Erlaubnis zu verlassen. Er hat das Recht, sie zu zwingen, in seinem Haus zu bleiben und sie kann nach dem Gesetz mit Gewalt gezwungen werden, ihm zu gehorchen.
3. Wenn der Ehemann gegen seine Ehefrau eine widerrufliche Scheidung ausspricht, kann er sie, auch ohne ihre Zustimmung, jederzeit vor Ablauf der gesetzlichen Wartezeit zurückholen; wenn dagegen die Scheidung unwiderruflich ist, kann die Frau nur mit ihrer eigenen Zustimmung zurückgeholt werden. Wenn die Ehefrau dreimal geschieden ist, kann der Ehemann sie nur zurückholen, wenn sie wiederverheiratet war und diese neue Ehe durch Scheidung oder durch den Tod des anderen Gatten aufgelöst wurde.

aus: Schulz 1993, S. 52

**A U F G A B E N**

4. Beschreibe die Stellung der Frau im jemenitischen Ehevertrag mit eigenen Worten (M5).
5. Vergleiche den Artikel 6 der Kairoer Erklärung (M6) mit dem Ehevertrag aus dem Jemen (M5).
6. Diskutiere, ob aus der Sure 24,30-31 die Kopftuchpflicht für Frauen abgeleitet werden kann (M7).

**M | 6 Die Kairoer Erklärung\***

**Artikel 6:**

a) Die Frau ist dem Mann an Würde gleich, sie hat Rechte und auch Pflichten; sie ist rechtsfähig und finanziell unabhängig, und sie hat das Recht, ihren Namen und ihre Abstammung beizubehalten.

b) Der Ehemann ist für den Unterhalt und das Wohl der Familie verantwortlich.

\* der Menschenrechte im Islam  
nach: Lutherisches Kirchenamt der Vereinigten Evangelisch-Lutherischen Kirche Deutschlands 2001, S. 113

**M | 7 Auszug aus dem Koran**

Sprich zu den gläubigen Männern, sie sollen ihre Blicke senken und ihre Scham bewahren. Das ist lauterer für sie. Und sprich zu den gläubigen Frauen, sie sollen ihre Blicke senken und ihre Scham bewahren, ihren Schmuck nicht offen zeigen mit Ausnahme dessen, was sonst sichtbar ist. (Sure 24,30-31)

Abbildung 32: Rolle der Frau (Praxisgeographie 3/2005)



Abbildung 33: Ordensfrau und muslimische Frau (Praxisgeographie 3/2005)

>> vgl. mit Abb 37.... kontrastiert

**M | 10 Rollenspiel: Rollenbeschreibung**

**Meltem**

Meltem ist 14 Jahre alt und besucht die 8. Klasse einer Realschule. Sie wurde in Deutschland geboren und besitzt die türkische Staatsbürgerschaft. Ihre Gründe, warum sie kein Kopftuch tragen möchte:

- Sie wird in der Klasse zur Außenseiterin.
- Der Koran schreibt das Tragen eines Kopftuches nicht vor.
- Sie kann ihren Glauben auch ohne Kopftuch leben.
- Sie meint, sie soll ihren muslimischen Glauben an ihr Leben in Deutschland anpassen.

**Vater Mustafa**

Mustafa ist der Vater vom Meltem. Er ist 36 Jahre alt und lebt seit 19 Jahren in Deutschland. Er möchte, dass seine Tochter ihren Glauben lebt. Er ist unentschieden, ob seine Tochter ein Kopftuch tragen soll oder nicht. Seine Gründe:

- Mit dem Kopftuch zeigt Meltem, dass sie als gute Muslima leben will.
- Manche islamische Familien legen großen Wert auf das Kopftuch.
- Der Koran wird zur Frage des Kopftuchs unterschiedlich interpretiert.
- Meltem soll sich an das Leben in Deutschland anpassen.

**Anna**

Anna ist die Klassenkameradin von Meltem und ebenfalls 14 Jahre alt. Sie besucht Meltem und erlebt zufällig die Diskussion wegen des Kopftuchs mit. Sie meint, dass Meltem kein Kopftuch tragen soll. Ihre Argumente:

- Mit dem Kopftuch grenzt sich Meltem aus. Dieses Zeichen wird nicht verstanden.
- Es besteht keine Notwendigkeit, dass sich Meltem vor den Blicken der Männer schützt.
- Man kann seinen Glauben auch ohne äußere Zeichen leben.

**Mutter Gülden**

Gülden ist die Mutter von Meltem. Sie ist 33 Jahre alt und lebt seit 15 Jahren in Deutschland. Sie spricht aber noch nicht gut deutsch. Sie hat Angst, ihren Glauben zu verlieren, wenn sie sich zu sehr auf das Leben in Deutschland einlässt. Ihre Gründe, warum sie ein Kopftuch trägt:

- Das Kopftuch gibt ihr Halt in einer fremden Welt.
- Sie wurde so erzogen, dass eine gute muslimische Frau ein Kopftuch trägt.
- Das Kopftuch schützt sie vor den Blicken fremder Männer.
- Man verliert den guten Ruf und ist keine gute Ehefrau, wenn man kein Kopftuch trägt.

**Koranlehrer Hassan**

Hassan ist ein in der Türkei ausgebildeter Koranlehrer und leitet die islamische Gemeinde, zu der die Familie von Meltem gehört. Er ist der Meinung, dass das Tragen eines Kopftuchs sinnvoll ist, aber nicht unbedingt sein muss. Seine Argumente:

- Es ist Tradition, ein Kopftuch zu tragen. Der Koran schreibt aber das Tragen eines Kopftuches nicht vor.
- Das Kopftuch schützt vor den Blicken der Männer.
- Man soll sich auch in der Öffentlichkeit zu seinem Glauben bekennen.

**A U F G A B E N**

7. Welche Argumente führen die Politiker für die unterschiedliche Begründung von „Kopftuch“ und „Nonnen-Tracht“ an?
8. Lies dir deine Rollenbeschreibung genau durch und suche weitere Argumente für den Standpunkt, den du vertreten sollst (M10).

Abbildung 34: Rollenspiel: Rollenbeschreibung (Praxisgeographie 3/2005)

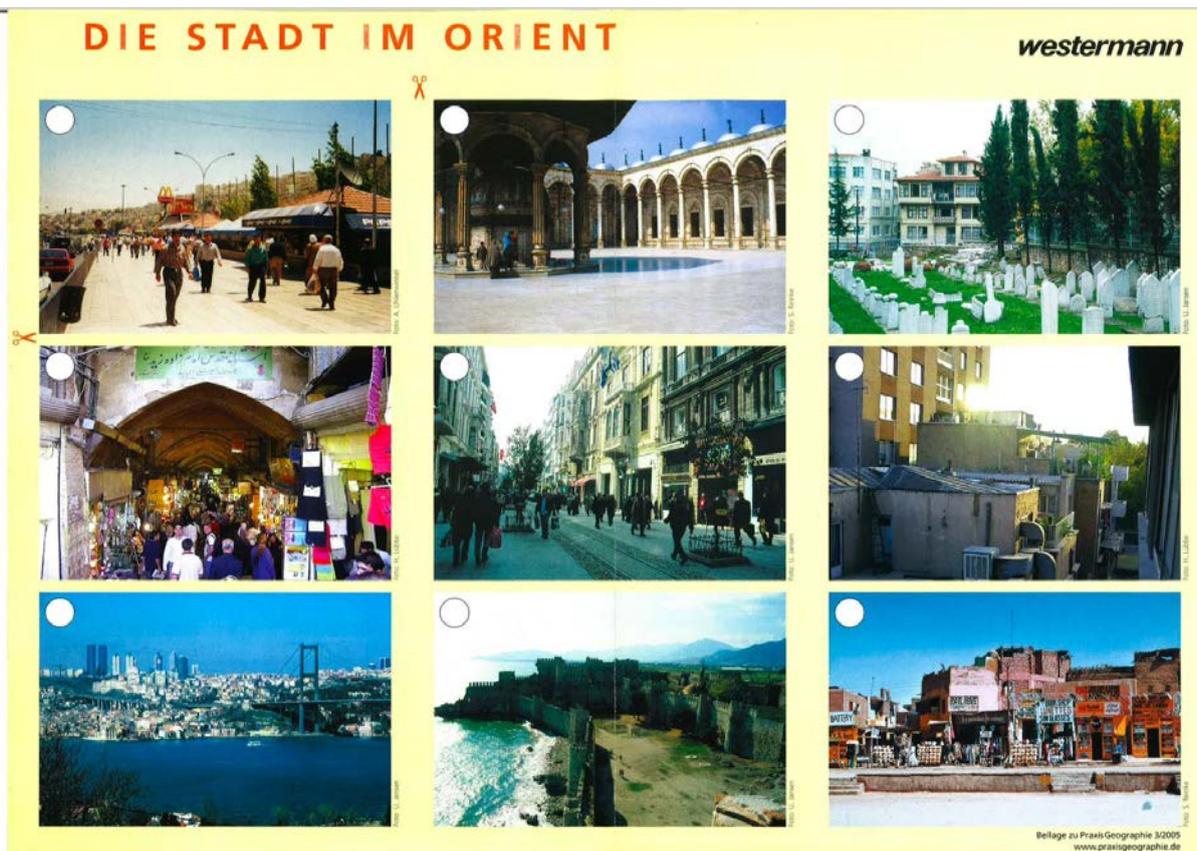


Abbildung 35: Die Stadt im Orient (Praxisgeographie 3/2005)

**Das Thema im Unterricht**

Die vorliegende Unterrichtseinheit ist für die 7.-9. Jahrgangsstufe konzipiert. Um das Vorwissen der Schüler zu aktivieren, ist es sinnvoll, als Einstieg in die Unterrichtsstunde den Inhalt der Fotos aus dem orientalischen Kulturraum zu thematisieren (Aufg. 1). Auf diese Weise kann das bereits vorhandene Wissen der Schüler, welches z. B. durch Fernreisen oder infolge von Medienberichten erworben wurde, in den Unterricht einbezogen werden.

Anschließend sollen die Schüler in Gruppenarbeit diese Fotos in das Modell der klassischen orientalischen Stadt von Dettmann einordnen (Beilage). Die Bilder dokumentieren typische Merkmale der klassischen orientalischen Stadt (z. B. eine Moschee, einen Basar, eine Zitadelle) sowie die durch den Einfluss der Europäer neu entstandenen Stadtstrukturen, wie die Ausbildung eines modernen Geschäftszentrums.

Darüber hinaus soll den Lernenden durch die Zuordnung der Bilder deutlich werden, dass das Modell der orientalischen Stadt von Dettmann nur idealisiert dargestellte Elemente umfasst und somit eine Reduktion von Wirklichkeit darstellt. Aufgabe der Schüler ist es, zu entscheiden, welche Bilder dem Modell eindeutig, an mehreren Stellen oder gar nicht zugeordnet werden können. Die Bilder sollen den Schülern einen Eindruck von Wirklichkeit vermitteln und von der Abstraktheit des Modells wegführen. Bekannte Gebäude erkennen die Schüler wieder und können ihre Lebenswelt ggf. mit der dargestellten Umgebung identifizieren.

Da einige Bilder nicht eindeutig in das klassische orientalische Stadtmodell eingeordnet werden können, bekommen die Schüler die Aufgabe sich über eine Veränderung dieses Stadtmodells Gedanken zu machen und in Gruppen

eine heutige orientalische Stadt nach ihren Vorstellungen zu entwerfen. Die Aufgabe ist von den Schülern zeichnerisch und unter Verwendung der Fotos zu lösen. Die Entwürfe werden sichtbar im Klassenraum aufgehängt und von jeder Gruppe präsentiert, wobei u. a. auf die Unterschiede der verschiedenen Darstellungen eingegangen werden soll (vgl. Abb. 1).

Weiterführend sollen die Schüler ihren Entwurf der orientalischen Stadt mit den Modellen von Ehlers (M2) und Seger (M3) vergleichen. Auf diese Weise bekommen die Schüler die Möglichkeit, ihre Entwürfe zu überprüfen und zu überdenken. Anschließend sollen die Schüler erarbeiten, worin sich die Modelle von Ehlers (M2) und Seger (M3) unterscheiden. Dies soll den Schülern verdeutlichen, dass sich der Wandel der orientalischen Stadt unter verschiedenen Gesichtspunkten darstellen lässt.

zess der Abstraktion deutlich zu machen und die Rolle des Modells als Ausdruck einer Theorie über einen Sachverhalt“ (ebd., S.293). Denn kein Modell ist das schlichte ein-eindeutige „Ergebnis eines reinen induktiven Schließens, der Generalisierung konkreter Sachverhalte“ (ebd., S.293), da „in die Wahrnehmung dieser Realität (...) immer schon ein theoretisches (Vor-)Verständnis ein (geht), das die Wahrnehmung interpretiert, den Sachverhalten Bedeutung zuweist und sie gewichtet“ (ebd., S.293). Aus diesem Grund lege ich besonderen Wert darauf, dass die Schüler den Gegensatz von Modell und Wirklichkeit erkennen und durch die Erfahrung von Wirklichkeit einen Einblick in die Lebensweise der in orientalischen Städten lebenden Bevölkerung erlangen.

**Literatur**

Birkenhauer, J.: Modelle im Geographieunterricht: Begründung – Beispiele – Erfahrungen. Internationale Schulbuchforschung 17 (1995) H. 3, S. 275-282  
 Dettmann, K.: Damaskus. Eine orientalische Stadt zwischen Tradition und Moderne. Erlangen 1969a (Erlanger Geographische Arbeiten 26)  
 Dettmann, K.: Islamische und westliche Elemente im heutigen Damaskus. Geographische Rundschau 21 (1969b) H. 2, S. 64-68  
 Ehlers, E.: Die Stadt des islamischen Orients. Modell und Wirklichkeit. Geographische Rundschau 45 (1993) H. 1, S. 32-39  
 Geiger, M.: Islamische Welt – geographiedidaktische Sichten. Praxis Geographie 27 (1997) H. 7-8, S. 10-12  
 Kronfeldner, H.: Die Stadt in ausgewählten Kulturräumen der Erde. Stadt 1996 (RAAbits Geographie)  
 Lichtenberger, E. (Hrsg.): Stadtgeographie. Begriffe, Konzepte, Modelle. Prozesse. Stuttgart 1991 (Teubner-Studienbücher der Geographie, Bd. 1)



Abb. 1: Beispiel für ein Schülerplakat  
 Foto: M. Dudzsek

Redmer, H.: Die islamisch-orientalische Stadt. Entstehung, Wandel und heutiges Bild. Geographie und Schule 16 (1994) H. 89, S. 24-35  
 Seger, M.: Strukturelemente der Stadt Teheran und das Modell der modernen orientalischen Stadt. Erdkunde 29 (1975) H. 1, S. 21-38  
 Stöber, G.: Modelle in Wissenschaft und Unterricht. Das Beispiel „der orientalisches-islamischen“ Stadt. Internationale Schulbuchforschung 17 (1995) H. 3, S. 283-298

**Fotonachweis**

(der Reihenfolge nach spaltenweise)  
 An einer Ausfahrtsstraße in Amman, Basar in Teheran, CBD-Skyline von Istanbul, Moschee in Kairo, westliche Fußgängerzone in Istanbul, Zitadelle und Stadtmauer in Anamur (Türkei), Muslimischer Friedhof in Bursa (Türkei), Wohnviertel in Teheran, Geschäfte an der Stadtmauer einer ägyptischen Kleinstadt

Abbildung 36: Plakat orientalische Stadt (Praxisgeographie 3/2005)



Abbildung 37: Drei junge Frauen in Kabul Anfang der 1970er Jahre- Laurence Brun (Die Presse 15.03.2018)

## 8 Literaturverzeichnis

- ANTONI W., SITTE W. (Hrsg.), (1988), Lehrplanservice – Geographie und Wirtschaftskunde (HS & AHS). Kommentarheft 2. Wien: ÖBV. (online: [www.eduhi.at/dl/LP\\_Kommentar\\_3u4KI\\_1988.pdf](http://www.eduhi.at/dl/LP_Kommentar_3u4KI_1988.pdf) -Abruf 21.04.2018)
- ATSCHKO, G. (1995-2000): Dokumentation aus der LP-Gruppe in GW-Unterricht in Heft 58 bis Heft 77. Onlinedokumentation (online: [http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/LEHRPLAN\\_2000\\_SI/LP\\_2000\\_GW\\_Doku.htm](http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/LEHRPLAN_2000_SI/LP_2000_GW_Doku.htm) - Abruf 16.05.2018)
- BEISTEINER, T., SCHMIED, N. (2016): Eine Annäherung an die sogenannten „Domänen fächerübergreifender Allgemeinbildung“ im Lernfeldbezug Geschichte- Sozialkunde/ Politische Bildung und Geographie u. Wirtschaftskunde in den NMS. Bachelorarbeit. Pädagogische Hochschule Baden
- BMUKK, (1963). Lehrpläne – Volks- Haupt- und Sonderschule. BGBl. 134/1963 (online: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1963\\_134\\_0/1963\\_134\\_0.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1963_134_0/1963_134_0.pdf) - Abruf 16.05.2018)
- BMUKK, (1985). Lehrpläne – Hauptschule und Sonderschule. BGBl. 78/1985 (online: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1985\\_78\\_0/1985\\_78\\_0.pdf](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1985_78_0/1985_78_0.pdf) - Abruf 16.05.2018)
- BMUKK, (2016). Lehrpläne – Neue Mittelschule. BGBl. II Nr. 113/2016 (online: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40181121/NOR40181121.pdf> - Abruf 21.04.2018)
- DIPPOLD, A., ÖLLINGER, S. (2005): Ein Hauch von Orient. Praxisgeographie, Jg. 05 (3): 36-43
- DORNHOFER, A. (2016): Sport als Motivationsfaktor in GW: Wie könnte ich die Thematik „Fußball“ in Geographie- und Wirtschaftskunde Themen nutzen. Versuch der Begründung einer Lernspirale. [Bachelorarbeit. Pädagogische Hochschule Baden](#)
- DUDZEK, M. (2005): Die Stadt im Orient. Praxisgeographie, Jg. 05 (3): S.24-25
- ESCHER, A. (2005): Arabische Welt, islamische Welt oder Orient? Praxisgeographie, Jg. 05 (3): 4-11
- FISCHER et. al. (2012): Domänen fächerorientierter Allgemeinbildung. 1. Auflage. Linz: Trauner Verlag
- FÖGELE, J. & MEHREN, M. (2017): Raumkonzepte der Geographie. Förderung eines erweiterten Raumverständnisses. Praxis Geographie, Jg. 17 (4): 4–8.

- FÜRTIG, H. (2013): Was ist der Nahe Osten? – eine Einführung. Bundeszentrale für politische Bildung. (online: <http://www.bpb.de/156582/was-ist-der-nahe-osten-eine-einfuehrung> - Abruf 21.04.2018)
- JENAER GEOGRAPHIEDIDAKTIK: (o.J.): Raumkonzepte im Geographieunterricht. Friedrich-Schiller-Universität Jena
- KOPP, H. (2002): Ausbreitung des Islam. In: Seminar Orient: Der Islam- ein raumprägender Faktor. (online: <http://gw.eduhi.at/programm/lumetzbe/orient/3/Verbreitung%20des%20Islam.jpg> – Abruf 16.05.2018)
- KOPP, H. (2002a): Sprachen im Orient. In: Seminar Orient: Der Orient – ein „Kulturerdteil“? (online: <http://gw.eduhi.at/programm/lumetzbe/orient/1/Sprachen%20im%20Orient.jpg> – Abruf 16.05.2018)
- LEHRPLAN Geographie und Wirtschaftskunde BGBl. 134/1963. In: Ch. Sitte. Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie und Wirtschaftskunde an allgemeinbildenden Schulen. [http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/VirtuelleFachdidaktikBibliothek/ChDiss\\_Doku\\_P/Sitte\\_Diss\\_LPdoku\\_1963\\_Hauptschule.pdf](http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/VirtuelleFachdidaktikBibliothek/ChDiss_Doku_P/Sitte_Diss_LPdoku_1963_Hauptschule.pdf) - Abruf 21.04.2018)
- MATZKA, Ch. (2014): Ein gemeinsames Schulfach Geographie, Geschichte, Sozialkunde, Wirtschaftskunde und Politische Bildung. Beiträge zu einer österreichischen curricularen Diskussion. Münster: Waxmann. In: Schwarz, Ingrid, et. al. (Hrsg.): Vielfältige Geographie. Waxmann Münster. (online: [https://web.archive.org/web/20150211172852/https://www.ph-online.ac.at/kphvie/voe\\_main2.getVollText?pDocumentNr=340973&pCurrPk=4544](https://web.archive.org/web/20150211172852/https://www.ph-online.ac.at/kphvie/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=340973&pCurrPk=4544) - Abruf 21.04.2018)
- MÜHLER-MAHN, D. (2013): Der Orient- eine Frage der Perspektive. Praxisgeographie, Jg. 13, (11) 4-9
- POCK, M. (2015): Die Unterrichtsthematik „Leben in Ballungsräumen“ – Ein Vergleich in didaktischer und methodischer Hinsicht zwischen österreichischen GW-Schulbüchern der 6. Schulstufe und britischen Key-Stage-3-Schulbüchern. Bachelorarbeit. Pädagogische Hochschule Baden
- SITTE, Ch.(1989): **Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie**, Erdkunde, Geographie und Wirtschaftskunde an allgemeinbildenden Schulen (APS und AHS) in Österreich nach 1945. Diss. an der Grund- u. integrativwiss. Fakultät der Universität Wien. T 1 Text, T 2 Dokumentationsteil. Wien 1989  
[http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Entwicklung\\_Unterrichtsgegenstand\\_Geographie\\_und\\_Wirtschaftskunde/Dissinhalt\\_Geographieunterricht\\_Oesterreich\\_Sitte\\_Christian\\_Diss\\_1989.htm](http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Entwicklung_Unterrichtsgegenstand_Geographie_und_Wirtschaftskunde/Dissinhalt_Geographieunterricht_Oesterreich_Sitte_Christian_Diss_1989.htm) - Abruf 16.05.2018)
- SITTE Ch. (2001): Kern- und Erweiterungsbereich in GW - Helfen die bisher veröffentlichten Beiträge den Unterrichtenden bei der Konkretisierung? In: GW-Unterricht 82, S. 9–15. (online: [http://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/Forschung/Kern\\_und\\_Erweiterungsbereich\\_GWK\\_Ch\\_Sitte\\_GWU\\_82\\_2001.pdf](http://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/Forschung/Kern_und_Erweiterungsbereich_GWK_Ch_Sitte_GWU_82_2001.pdf) – Abruf 21.04.2018)

- SITTE, Ch. (2016): SCHEMA : Entwicklung von Lehrplan (LP) und Paradigmen für GW in Österreich (online: [http://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/Forschung/SCHEMA\\_Lehrplanentwicklung\\_Geographie\\_und\\_Wirtschaftskunde.pdf](http://fachportal.ph-noe.ac.at/fileadmin/gwk/Forschung/SCHEMA_Lehrplanentwicklung_Geographie_und_Wirtschaftskunde.pdf) - Abruf 21.04.2018)
- SITTE, W. (2001): Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs. In: SITTE W., H. WOHLSCHLÄGL (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts Bd. 16., S. 157-169. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung (online [http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch\\_MGW\\_16\\_2001/Seite157-169.pdf](http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/Seite157-169.pdf) - Abruf 21.04.2018)
- SITTE, W. (2001a): Lehrpläne I. In: SITTE W. H. WOHLSCHLÄGL (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“- Unterrichts Bd. 16., S. 212-222. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung (online: [http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch\\_MGW\\_16\\_2001/Seite212-222.pdf](http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/Seite212-222.pdf) - Abruf 21.04.2018)
- SITTE, W. (2001b): Geographie und Wirtschaftskunde (GW)- Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs. In: SITTE W., H. WOHLSCHLÄGL (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. (S.157-169). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung – (online: [http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch\\_MGW\\_16\\_2001/Seite157-169.pdf](http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/Seite157-169.pdf) - Abruf 21.04.2018)
- SITTE, W. (2001c): Lehrpläne II. In: SITTE W., H. WOHLSCHLÄGL (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts (S. 223-248). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung (online: [http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch\\_MGW\\_16\\_2001/inhalt\\_Handbuch\\_Geographie\\_und\\_Wirtschaftskunde2001.htm](http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/inhalt_Handbuch_Geographie_und_Wirtschaftskunde2001.htm) - Abruf 18.04.2018)
- WAGNER, U. (2005): Islam zwischen Tradition und Moderne. Praxisgeographie, Jg. 05 (3): S.19-23
- WARDENGA, U. (2002): Räume der Geographie und zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. In Wiss. Nachrichten H. 120 , S. 47-52 (online: [http://www.eduhi.at/dl/Wardenga\\_Ute\\_Raeume\\_der\\_Geographie\\_und\\_zu\\_Raumbegriffen\\_im\\_Unterricht\\_WN\\_120\\_2002.pdf](http://www.eduhi.at/dl/Wardenga_Ute_Raeume_der_Geographie_und_zu_Raumbegriffen_im_Unterricht_WN_120_2002.pdf) - Abruf 16.05.2018)
- WOHLSCHLÄGL, H, LEITNER H. (1975): Der Kulturerdteil „Orient“ als Lebensraum. Ein lernzielorientiertes thematisches Unterrichtsmodell für die 5. Klasse der AHS. In: Ernest TROGER (Hrsg.): Schulgeographie im Wandel (S. 187-236). Wien: A. Schendl
- ÖTZKAN, D. (2018): Afghanistan vor der Burka: Ein Bild als Symbol. In Die Presse v. 15.03.2018 (online: [https://diepresse.com/home/ausland/welt/5388706/Afghanistan-vor-der-Burka\\_Ein-Bild-als-Symbol](https://diepresse.com/home/ausland/welt/5388706/Afghanistan-vor-der-Burka_Ein-Bild-als-Symbol) - Abruf 16.05.2018)

## 8.1 Schulbücher

AMMERER et. al. (2012): Geschichte live 4. Linz: Veritas Verlag

ATSCHKO G., FÖRDERMAYER, H. (2012/13): Durch die Welt 4. Wien: Ed. Hölzl

AUER, et. al. (1975): Lehrbuch der Geographie u. Wirtschaftskunde. Wien: Ed. Hölzl

AUMAYER, (1974): Die Welt heute.

BÖCK et. al. (2005): Horizonte 4 plus Ed. Hölzl

DONHAUSER et. al. (2009): Geschichte und Geschehen 4. Wien: Öbv

EBENHOCH et. al. (2014): Zeitbilder 4. Wien: öbv Verlag

FLOSSMANN, G. (1979). Erde Mensch Wirtschaft 3. Wien: Überreuter

FUCHS, et. al. (1929): Arbeits-und Lernbuch der Erdkunde

HEINDL, K., SCHREINER, E. (2015): Geografie für alle 4. Wien: Olympe Verlag

HUBER et. al. (2012): Einst und heute 4. Wien: E. Dorner GmbH

LÄNDER VÖLKER 3 (1960), Stuttgart: Klett

LEMBERGER, M., (2012): VG 4. Linz: Veritas Verlag

MAYRHOFER et. al. (2013): GEOprofi 4. Linz: Veritas Verlag

MURIS, et. al. (1926): Erdkundliches Arbeitsbuch T2, Die außereuropäischen Erdteile und die Weltmeere. Breslau: Ferdinand Hirt

MONYK et. al. (2015): Geschichte für alle 4. Wien: Olympe Verlag

# Lebenslauf

---

Name: Cynthia Spiteri  
Geburtsdatum-/ort: 30.10.1990, Wr. Neustadt  
Anschrift: Pöttsching  
Tel.:  
Email:



---

## Bildungsweg

---

- 2015 - dato [PH Niederösterreich, 2500 Baden](#)  
Lehramt für Neue Mittelschule (angestrebter Abschluss BEd)  
• Englisch – Geographie und Wirtschaftskunde
- 2006-2011 [Höhere Lehranstalt für Tourismus Semmering](#)  
Kur- und Wellnesszweig (Abschluss Matura)  
• Diplom Tourismuskauffrau
- 2001 - 2006 [Bundes- und Realgymnasium Mattersburg](#)  
Sprachenzweig

---

## Arbeitserfahrung

---

- 11/2015 – dato Promotion  
Pact Sales GmbH, 80992 München  
• Sky Fernsehen Promotion
- 02/2017-dato Lernhilfe/Lernbetreuung Projekt Mobile/Lerncafés  
Caritas der Erzdiözese Wien, 1160 Wien  
• Lernbetreuung mit Flüchtlingen  
• Deutschunterricht
- 06/2013-09/2015 Rezeption  
Suncompany, 1140 Wien  
• Kundenbetreuung
- 09/2012–05/2013 [Security](#)  
Wagner Sicherheit GmbH, 7000 Eisenstadt

---

## Sprachkenntnisse

---

Sprachen:	Deutsch – Bildungssprache Ungarisch - Muttersprache Englisch – verhandlungssicher Spanisch - Grundkenntnisse
Software:	MS Powerpoint, MS Word – sehr gut MS Excel – gut Notebook (Smartboard Software) – sehr gut Learning apps – sehr gut
Sonstige:	Führerscheinklasse B 10-Finger-Schreibsystem

---

## Interessen

---

Lesen, Reisen, Sport