Erziehung und Didaktik

Axel Braun

Freizeitverhalten im Fremdenverkehrsraum

Geographiedidaktische Forschungen Band 5



9107937

Herausgeber:

Hochschulverband für Geographie

und ihre Didaktik

Axel Braun

Freizeitverhalten im Fremdenverkehrsraum

Zur Theorie und Praxis eines geographiedidaktischen Aufgabenfeldes im Unterricht der Sekundarstufe I

Geographiedidaktische Forschungen Band 5



westermann



© Georg Westermann Verlag

Druckerei und Kartographische Anstalt GmbH & Co.

Braunschweig 1979

1. Auflage 1979

Verlagslektorin: Susanne Dietzel

Lektoratsassistentinnen: Renate Empacher, Christel Odloschinski

Herstellung: Hermann Brinker Einbandgestaltung: Gerd Gücker

Gesamtherstellung: westermann druck, Braunschweig 1979

CIP - Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Braun, Axel:

Freizeitverhalten im Fremdenverkehrsraum:

zur Theorie u. Praxis e. geographiedidakt.

Aufgabenfeldes im Unterricht d. Sekundarstufe I /

Axel Braun. Hrsg.: Hochschulverb. für Geographie u. ihre Didaktik. - 1. Aufl. -

Braunschweig: Westermann, 1979.

(Geographiedidaktische Forschungen; Bd. 5)

(Erziehung und Didaktik)

ISBN 3 - 14 - 16 0385 - 5

Inhaltsverzeichnis

	Vorwort	6
1	Zum gegenwärtigen Standort der Curriculumrevision – Bestands-	
	aufnahme und Konsequenzen für die weitere Untersuchung	7
1.1	Fünf Thesen zum Standort der Curriculumrevision	7
1.1.1	Vorbemerkung	7
1.1.2	Die Interdependenz wissenschaftlicher Methoden	8
1.1.3	Der Verzicht auf eine Gesamtrevision	9
1.1.4	Demokratisierung der Entscheidungsprozesse	11
1.1.5	Wissenschaftsorientierung und Gesellschaftsrelevanz des Unter-	
	richts – Elemente eines curricularen Minimalkonsenses	12
1.1.6	Curriculumrevision und Unterrichtskritik	14
1.2	Konsequenzen für die weitere Untersuchung	15
1.2.1	Zur engeren Wahl des Themas und seiner Einbindung in die	
	Freizeitpädagogik	15
1.2.2	Die Zielfragen	19
2	Didaktische Reflexionen zur Thematik Freizeitverhalten im	
	Fremdenverkehrsraum	21
2.1	Didaktische Reflexionen innerhalb der Curriculumkonstruktion	21
2.2	Zur Terminologie und Begriffsordnung	22
2.2.1	Vorbemerkung	22
2.2.2	Die Teilthemenbereiche	22
2.2.3	Die Kategorien	23
2.2.4	Lernziele, Lernzielklassen und -gruppen	24
2.3	Der Teilthemenbereich Urlaubsplanung als Raumentscheidung	25
2.3.1	Grundgedanken zur Urlaubsplanung	25
2.3.2	Die Lernzielklassen der technisch-wertfreien Kategorie	26
2.3.3	Die Lernzielklassen der kritisch-wertbetonten Kategorie	29
2.4	Der Teilthemenbereich Strukturen, Prozesse und Interessengegen-	33
211	sätze in Fremdenverkehrsräumen	
2.4.1	Grundgedanken zum Teilthemenbereich	33
2.4.2	Die Lernzielklassen der technisch-wertfreien Kategorie	34
2.4.3	Die Lernzielklasse der kritisch-wertbetonten Kategorie (Interessen-	27
	gegensätze)	37
2.5	Zusammenfassung	41

3	Die Richtlinien- und Lehrbuchkritik	43	
3.1	Die Untersuchung von Richtlinien und Lehrbüchern als Teil einer		
	notwendigen Unterrichtskritik – Begründung, Zielsetzungen und Grenzen	43	
3.2	Einige Ergebnisse der Richtlinienanalyse	45	
3.3	Die Lehrbuchanalyse	47	
3.3.1	Methodische Vorüberlegungen	47	
3.3.2	Allgemeine Grunddaten zur Geographie des Freizeitverhaltens in		
3.3.3	den Lehrbüchern Urlaubsplanung als Raumentscheidung als Thema in älteren und	54	
3.3.4	jüngeren Lehrwerken	67	
	kehrsräumen als Thema in älteren und jüngeren Lehrwerken	91	
3.4	Zusammenfassung	105	
4	Die Ermittlung von Lernziel- und Normpräferenzen bei ausge-		
	wählten Gruppen von Curriculumkonstrukteuren	113	
4.1	Theoretische Vorüberlegungen	113	
4.2	Methodische Planung	116	
4.2.1	Aufbau und Konzeption des Fragebogens	116	
4.2.2	Die Auswahl der Stichprobe	122	
4.3	Die Ergebnisse der Erhebung	123	
4.3.1	Die Zusammenhänge zwischen Progressivitätsindex, Alter und		
	Gruppenzugehörigkeit	123	
4.3.2	Die relative Stellung der Thematik im Unterricht	127	
4.3.3	Die Norm- und Lernzielpräferenzen	130	
4.4	Zusammenfassung	142	
5	Konstruktion und Evaluation einer Unterrichtssequenz zur Geo-		
	graphie des Freizeitverhaltens im Rahmen der Sekundarstufe I	145	
5.1	Leitvorstellungen für die Curriculumkonstruktion	145	
5.2	Die Unterrichtsplanung	147	
5.2.1	Theoretische Überlegungen zur Rahmenplanung	147	
5.2.2	Die Unterrichtseinheit 5/6: Die Standorte des Fremdenverkehrs .	151	B
5.2.3	Die Unterrichtseinheit 7/8: Sozioökonomischer Wandel durch Fremdenverkehr	157	
5.2.4	Die Unterrichtseinheit 9/10: Interessenkonflikte in Fremdenver-		
3.2.4	kehrsräumen	162	
5.3	Die Evaluation der Unterrichtseinheiten	167	
5.3.1	Vorbemerkung	167	
5.3.2	Verfahren und Variablen der Datengewinnung	167	
5.3.3	Formale Angaben zur Durchführung	169	
5.3.4	Die Evaluation der Unterrichtseinheit 5/6	169	
5.3.5	Die Evaluation der Unterrichtseinheit 7/8	177	
J.J.J	Die Etmention der Chreitentschiller (/ 0		

	Die Evaluation der Unterrichtseinheit 9/10	
	Anmerkungen zu den Kapiteln 1 bis 5	193
6	Literaturverzeichnis	203
7	Anhang	216

Vorwort

Die vorgelegte Untersuchung ist die leicht gekürzte Habilitationsschrift des Verfassers, die 1978 von der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Abteilung Bielefeld, angenommen wurde. Gegenüber dem Originalmanuskript enthält das Kap. 3.2 (Richtlinienanalyse) nur noch einige essentielle Untersuchungsergebnisse, während der empirische Teil gestrichen wurde. Das Kap. 1, das Literaturverzeichnis sowie der Anhang wurden leicht gekürzt.

Meinen Gutachtern danke ich für zahlreiche Anregungen. Die Reinzeichnung der Karten und Diagramme besorgte Herr *P. Blank*. Ihm sei ebenso gedankt wie dem "Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik", der den Druck der Arbeit ermöglichte. Sie ist meiner Frau gewidmet.

Axel Braun im Januar 1979

1 Zum gegenwärtigen Standort der Curriculumrevision – Bestandsaufnahme und Konsequenzen für die weitere Untersuchung

1.1 Fünf Thesen zum Standort der Curriculumrevision

1.1.1 Vorbemerkung

Die letzten Jahre haben zu einer Inflationierung des Begriffes Curriculum geführt. Ursprünglich aus der Barockdidaktik entlehnt, hat er zwischenzeitlich in der anglo-amerikanischen Didaktik eine weite Verbreitung gefunden und wird von *Robinsohn* (1972 a) neuerlich in die deutsche Erziehungswissenschaft eingebracht. Hier ist er mittlerweile zu einem blassen, vieldeutigen Modewort degeneriert, dessen praktikable Verwendung von einer präzisen Definition abhängig ist: Unter Curriculum sollen im folgenden die verschiedenen Bereiche eines relativ geschlossenen Lernsystems verstanden werden, die sich durch die Begriffe Lernplanung, Lernorganisation und Lernkontrolle näher beschreiben lassen. In ihrer Gesamtheit zielen sie auf eine kritische Analyse und Bewertung sowie auf eine optimale Steuerung und Kontrolle jeglichen Unterrichts [1].

Jede fachdidaktische Untersuchung ist wegen der Interdependenz zwischen Fach- und Allgemeiner Didaktik auf die Ergebnisse der Curriculumforschung angewiesen. Nun sind zur Zeit allerdings eher divergierende Ansätze und Positionen als richtungsweisende Gemeinsamkeiten festzustellen. Das liegt daran, daß der ursprünglich für innovativ und programmatisch erachtete Ansatz *Robinsohns* bei seiner Konkretisierung und methodischen Umsetzung gravierende Mängel erkennen ließ, die zu einer Ernüchterung, verstärkten Meinungskonfrontation, aber auch zu Verunsicherung geführt haben. Trotzdem haben sich einige Grundperspektiven und -einsichten herausgeschält, deren Berücksichtigung schon deshalb unabdinglich scheint, um die weitere Planung auf ein gemeinsames Fundament zu gründen. Aus der Sicht des Verfassers sind dabei fünf Thesen vorrangig herauszustellen:

These 1: Die Wahl der Forschungsmethoden ist durch eine in toto noch nicht voll ausgelotete Interdependenz gekennzeichnet (Interdependenz wissenschaftlicher Methoden).

These 2: Die zunächst postulierte, deduktive, fachübergreifende Gesamtrevision macht mehr und mehr fachlich orientierten Teilcurricula Platz (Verzicht auf eine Gesamtrevision).

These 3: Die Demokratisierung der Entscheidungsprozesse ist auf allen Ebenen weiter fortzusetzen (Demokratisierung der Entscheidungsschritte).

These 4: Ungeachtet divergierender Zielvorstellungen im einzelnen wird durch die Schlüsselbegriffe "Wissenschaftsorientierung" und "Gesellschaftsrelevanz" ein curricularer Minimalkonsens beschrieben, an dem sämtliche Qualifikationen und Inhalte zu messen sind (Curricularer Minimalkonsens).

These 5: Die kritische Unterrichtsanalyse einschließlich der Ideologiekritik bleibt wesentlicher Bestandteil einer permanenten Unterrichtsreform (Kritische Analyse des Unterrichts).

Diese Statements bedürfen einer näheren Explikation, die in den weiteren Abschnitten erfolgen soll.

1.1.2 Die Interdependenz wissenschaftlicher Methoden

Indem Robinsohn (1972 a) die Frage nach den Inhalten und ihrer Auswahl ins Zentrum seiner theoretischen Überlegungen rückt, knüpft er an Zielvorstellungen der bildungstheoretischen Didaktik wieder an. Jene steht seit längerem im Kreuzfeuer wachsender Kritik, nicht zuletzt deshalb, weil analytisch orientierte Erziehungswissenschaftler ihrem hermeneutisch vermittelten Selbstverständnis mit Skepsis und Mißtrauen gegenübertreten.

Robinsohn überschreitet nun insofern das ursprünglich geisteswissenschaftliche Konzept der Bildungstheorie, als er ausdrücklich das analytisch-empirische Instrumentarium zum Einsatz bringen will. Diese Forderung, sicherlich weitreichend in ihren methodologischen Konsequenzen ist zuweilen mißverstanden worden; insbesondere hat sie übersteigerte Erwartungen in die Leistungsfähigkeit der Empirie geweckt, die – wie die folgenden Beispiele belegen werden – auf die Dauer nicht mehr haltbar sind:

Curriculumrevision nach *Robinsohn* impliziert eine Deduktionskette über Situationen, Qualifikationen und Inhalte. Dieses Modell setzt die Ermittlung von Qualifikationen voraus, die für das gegenwärtige und zukünftige Leben in unserer Gesellschaft bedeutsam sind. Abgesehen davon, daß der Begriff 'Situation', der bei *Robinsohn* eine zentrale Stellung einnimmt, nicht weiter definiert und reflektiert wird, haben inzwischen eine Reihe von Autoren weitere grundsätzliche Bedenken angemeldet [2]. Zunächst erhebt sich die Frage, ob der kolossale materielle und intellektuelle Forschungsaufwand, der mit einer umfassenden Bestimmung potentieller Situationen zwangsläufig verbunden ist, zu vertreten ist, bzw., inwieweit ein solches langfristiges Forschungsprojekt durch die gesellschaftliche Entwicklung überrollt werden muß. Ferner ist zu bedenken, daß künftige Situationen allenfalls aus gegenwärtigen zu extrapolieren sind, ihre Bestimmung deshalb einen nicht zu unterschätzenden Grad an Unsicherheit und Risiko in sich birgt. Wer vermag mit Sicherheit zu sagen, welche Situationen in zwanzig Jahren vorrangig von

Interesse sind, bzw., mit welchen Normhorizonten und Strategien man ihnen begegnen will? Hier liegen Grenzen der Empirie und nicht zu Unrecht "stellt eine Reihe allgemeiner Didaktiker (u. a. *Blankertz-Schule* in Münster) mehr und mehr in Frage, ob eine Entwicklung von Verhaltenszielen zur Meisterung künftiger Lebenssituationen auf empirisch-wissenschaftlicher Grundlage überhaupt zu leisten ist" (*Hendinger* 1973, S. 85).

Ähnlich verhält es sich mit dem Deduktionsproblem. Darunter versteht Meyer (1972 b, S. 15) jeden Versuch, "einen Ableitungszusammenhang zwischen gesellschaftlich vermittelten Normen und unterrichtstheoretisch erfaßbaren Qualifikationen herzustellen". In seiner umfangreichen Studie kommt er zu dem Ergebnis, daß eine Lösung des Problems nur im Sinne einer sozialtechnologischen Reduktion denkbar ist. Diese ist jedoch schon deshalb höchst unbefriedigend, "weil die empirisch-analytischen Wissenschaften aufgrund der Wertfreiheitsannahme immer nur die Rationalisierung hypothetisch vorgegebener Normen leisten, nicht aber selbst Kriterien der Zielauswahl zu geben vermögen" (Meyer/Oestreich 1973, S. 100). Das heißt aber nichts anderes, als daß die Formulierung von Deduktionshypothesen weiterhin unter Rückgriff auf eine hermeneutische Vermittlung zu erfolgen hat.

Danach ergibt sich folgendes Bild: Das Problem der Verschränkung von hermeneutischen und empirisch-analytischen Verfahren wird kurzfristig kaum zu lösen sein. Sicherlich sind übersteigerte Erwartungen gegenüber dem analytischen Instrumentarium unangebracht, schon deshalb, weil in den Erziehungswissenschaften auch Wertentscheidungen zu fällen sind, die den selbst vorgegebenen Rahmen technologischer Forschung sprengen (Wertfreiheitspostulat). Das bedeutet zunächst eine Aufwertung der geisteswissenschaftlichen Position. Wenn sich allerdings die Allgemeine Didaktik nicht methodologisch beschränken will, dann müssen auch empirisch-analytisch gewonnene Sätze integraler Bestandteil ihrer Aussagesysteme sein; "deren Ergebnisse sind wiederum vor einem hermeneutisch erworbenen Raster zu interpretieren" (Achtenhagen/Meyer 1972, S. 20).

1.1.3 Der Verzicht auf eine Gesamtrevision

Robinsohn intendiert zunächst eine Gesamtrevision des Curriculums, dem die Probleme fachbezogener Lernorganisation erst an zweiter Stelle folgen. Dafür hat er mehrere Gründe: Zum einen fürchtet er, daß es anderenfalls wiederum nur zu einer Tradierung bewährter Inhalte kommen wird, ein völliger Bruch mit der bisherigen, fachlich orientierten Unterrichtspraxis deshalb erforderlich sei. Zum anderen läuft sein auf die Bewältigung von Lebenssituationen abgestimmtes Konzept Gefahr, bei einer zu starken Anlehnung an die Fachdisziplinen, Bereiche und Verhaltensweisen, die zwischen den Schulfächern liegen, aber für die Meisterung von Situationen gleichwohl bedeutsam sind, auszuklammern oder zu übersehen.

Dieser, zunächst faszinierende Gedanke einer Gesamtrevision mußte mittlerweile wieder aufgegeben werden. Das liegt einmal daran, als erhebliche
Zweifel an der Notwendigkeit eines allgemeinbildenden Kanons geäußert
werden (Meyer/Oestreich 1973, S. 97). Unterricht in der Schule schließt
künftig allgemein-verbindliche Qualifikationen, aber auch Wahlmöglichkeiten
in sich ein, ein Gedanke, der zunehmend in neuen Organisationsformen der
sogenannten Studien- oder Kollegstufe institutionalisiert wird. Als schwerwiegender erweisen sich allerdings die methodischen Probleme, die im Kapitel
1.1.2 schon angedeutet wurden. Solange die Situationsanalyse und das Deduktionsproblem einer Lösung bedürfen, entbehrt die sicherlich zu wünschende
Gesamtrevision eines soliden methodischen Rahmens, innerhalb dessen sich
eine akzeptable Unterrichtsreform vollziehen muß.

Nachdem eine fachübergreifende Gesamtrevision nicht mehr realisierbar scheint, versuchen einzelne Unterrichtsfächer Curriculumrevision induktiv zu begründen. Innerhalb der geographischen Fachdidaktik verdienen die Gesamtkonzepte von Ernst (1970/1971) und Hendinger (1970/1971) besondere Beachtung. Zusammen mit anderen Teilstrategien [3] haben sie die praktische Arbeit an einer Unterrichtsreform vielseitig belebt. Dem fortgeschrittenen Erkenntnisstand halten sie mittlerweile nicht mehr stand, eine kritische Analyse signalisiert im Gegenteil das Scheitern einer wissenschaftstheoretisch zufriedenstellenden fachgeographischen Gesamtrevision. Einige Kritikpunkte können diese Aussage belegen:

- 1. In ihrem Entwurf von 1970/1971 korreliert Hendinger die geographischen Lernziele mit einem Katalog von Verhaltensdispositionen und fachlich bestimmten Kategorien. Danach scheint die Relevanz eines Lernziels schon nachgewiesen zu sein, wenn eine doppelte Zuordnung (in Richtung auf die Verhaltensdispositionen und fachlich bestimmten Kategorien) erfolgen kann. Da aber gleichzeitig die methodischen Hinweise eher unbefriedigend sind, dürfte mit diesem approximativen Verfahren die vielschichtige Relevanzproblematik kaum überzeugend zu lösen sein. Ernst (1970/1971) nimmt sogar eine vierfache Verknüpfung fachspezifischer Lernziele vor (Allgemeine Lernziele; Daseinsgrundfunktionen; Situationsbereiche und fachliche Grundkategorien), jedoch bleibt die Interdependenz einzelner Analyseinstrumente unbestimmt. Außerdem wird nicht deutlich genug zwischen Suchinstrumenten und Elementen des Relevanzfilters getrennt. Beide sind forschungspraktisch zu unterscheiden, Situationsfelder können ferner allenfalls Suchinstrumente, aber wohl kaum Bestandteil des Relevanzfilters sein (Meyer/Oestreich 1973, S. 101).
- 2. Beide Autoren reflektieren die Vollständigkeit ihres Zielkatalogs. Sie räumen ein, daß allgemeine Lernziele, fachliche Kategorien und fachspezifische Lernziele u. U. einer Ergänzung bedürfen. Das ist einleuchtend, wenn man bedenkt, daß es sich bei den Entwürfen um mehr oder weniger private

Vorschläge handelt [4]; Lernzieldesiderate sind unter diesen Voraussetzungen nicht auszuschließen.

- 3. Unzureichend behandeln *Ernst* und *Hendinger* auch die Gewichtungsprobleme im Lernzielbereich. Ob z. B. sämtliche Lernziele als gleichrangig anzusehen, oder ob subjektive Präferenzen erwünscht und vorgesehen sind, bzw., wie eine Gewichtung forschungspraktisch auszusehen hat, bleibt unerwähnt. Das erhärtet den Verdacht einer Beliebigkeit geographischer Zielformeln, sofern sie nur erst einmal den relativ weit gesteckten Relevanzfilter passiert haben.
- 4. In beiden Entwürfen fehlen konkrete Angaben über die Entscheidungsverfahren. Ihre wünschenswerte Objektivierung und Demokratisierung (vgl. Kap. 1.1.4) erfordert Reflexionen über die Legitimation der Entscheidungsträger. Ferner bleibt unklar, wie kontroverse Meinungen über die Relevanz einzelner Zielformeln zu behandeln sind. Ist dieser Fall überhaupt vorgesehen, bzw., welche Lösungsmodelle werden angestrebt (z. B. geschlossene oder offene Curricula)?

Diese und andere Punkte (vgl. Meyer/Oestreich 1973) beweisen, daß die Relevanzfilter von Ernst und Hendinger nicht den Anforderungen genügen, die theoretisch an dieses Forschungsinstrument zu stellen sind. Neben inhaltlichen Lücken – diese sind möglicherweise noch zu schließen – wiegt der methodische Eklektizismus besonders schwer.

In dieser theoretisch wie methodologisch etwas verfahrenen Situation vollzieht sich die fachdidaktische Unterrichtsreform vorwiegend pragmatisch. Das bestätigt die Lehrplanarbeit der letzten Jahre, die gleichwohl auf beachtliche Fortschritte und Innovationen verweisen kann. Will man aber künftig nicht wieder in eine verhängnisvolle Reflexionsarmut zurückfallen, dann müssen neue Verfahren der Objektivierung eingesetzt und erprobt werden. Dafür bieten sich zunächst Teilgebiete mittlerer Reichweite an, denen ein hermeneutischer Rahmen durch die Erörterungen um die Gesellschaftsrelevanz (vgl. Kap. 1.1.5) und den Fachauftrag [5] vorgegeben ist.

1.1.4 Demokratisierung der Entscheidungsprozesse

Spätestens Zimmer (1972) weist in aller Deutlichkeit darauf hin, daß neben einer inhaltlichen Demokratisierung des Curriculums auch die auftretenden Lehrplanentscheidungen demokratischer zu gestalten sind. Dafür gibt er eine Reihe von Gründen an: Zunächst artikuliert er ein Unbehagen an der gängigen Praxis der Lehrplanarbeit. So fördern die z. T. recht seltsamen Kriterien bei der Auswahl von Expertengruppen und ihre gruppenspezifische Zusammensetzung [6] einen nur schwer einsehbaren Irrationalismus, und das in einem Bereich, der von eminenter unterrichtspraktischer Bedeutung ist. Die

Verfahren kollidieren zudem mit Objektivierungstendenzen innerhalb der Gesamtrevision (vgl. Kap. 1.1.2). Außerdem lassen sie sich nur schwer mit dem Emanzipationsanspruch in Verbindung bringen: Dieser Begriff – zunächst von der sogenannten Kritischen Pädagogik in Anlehnung an *Habermas* (1974) in die Diskussion geführt – wird inzwischen von Didaktikern aller Schattierungen als heuristische Leitidee der Curriculumplanung in Anspruch genommen. Ungeachtet einer notwendig kritischen Distanz (vgl. dazu Kap. 1.1.5), dürften die bisherigen Diskussionen ergeben haben, daß eine Revision des Curriculums nicht an den Interessen der Betroffenen (z. B. Lehrer und Schüler) vorbeiplanen darf (vgl. auch Kap. 4.1).

Obgleich also über die Mitwirkung der von Entscheidungen direkt betroffenen Gruppen weitgehend Konsens besteht, fehlen z. Z. noch fachdidaktische Untersuchungen über ihre realen Bedürfnisse und Ansprüche. Die ihnen zugeschriebenen Norm- und Inhaltspräferenzen haben vorläufigen Charakter und sind hypothetischer Natur. Auch bleibt zu klären, ob und wie theoretische Postulate durch empirische Erkenntnisse ergänzt bzw. revidiert werden müssen; eine Wechselwirkung wäre dabei angebracht. Da Lehrplanung nicht mehr allein als ein undurchsichtiger "Kampf gesellschaftlicher Mächte" (Weniger 1956), sondern zunehmend als rationalisierte Entscheidungsoptimierung zu interpretieren ist, müssen Forschungsdefizite möglichst schnell abgebaut werden, wenn die Curriculumrevision nicht an ihren eigenen Ansprüchen scheitern will.

1.1.5 Wissenschaftsorientierung und Gesellschaftsrelevanz des Unterrichts Elemente eines curricularen Minimalkonsenses

Immer dort, wo die analytischen Verfahren nur sehr schwer oder überhaupt nicht einzusetzen sind, schlägt der politische Standort des Didaktikers umso unerbittlicher durch. Das gilt insbesondere für die Festlegung allgemeiner Zielformeln, die für das Curriculum einen Rahmen abgeben; divergierende Ansichten bleiben dabei nicht aus. Nun zeigt sich aber, daß, abgesehen von einzelnen in der Bundesrepublik momentan als chancenlos einzustufenden Ansätzen der Bildungstheorie [7], eine breite Übereinstimmung in wenigstens zwei Punkten zu erzielen ist. Diese besteht darin, daß sich der Unterricht auf die zunehmende Verwissenschaftlichung sämtlicher Lebensbereiche einzustellen (1) und darüber hinaus jede Fachdidaktik ihre gesellschaftliche Relevanz nachzuweisen hat (2).

Zu (1): Die Verwissenschaftlichung sämtlicher Lebensbereiche gilt als ein typisches Element unserer Industriegesellschaft. Wissenschaftliche Erkenntnisse und Systemzusammenhänge gewinnen ständig mehr Verfügungsgewalt über den einzelnen und die Gesellschaft. "Wenn wir nicht wollen, daß in einer nicht fernen Zukunft Experten, deren Wissenschaften und Künste wir nicht

mehr verstehen, über unsere Köpfe hinweg entscheiden, müssen bald sehr viel mehr Menschen als heute - rezeptiv oder aktiv - instand gesetzt werden und fähig sein, an diesem Prozeß der oft beschworenen Verwissenschaftlichung unseres Lebens mitverstehend und mitverantwortlich teilnehmen zu können, zum Glück des einzelnen, der sonst zum Ausgeschlossenen wird, und zum Wohl des Ganzen, das sonst zum Entwicklungsland wird" (Roth 1972, S. 48). Diese Worte Roths untermauern die notwendige Wissenschaftsorientierung des Unterrichts nach zwei Seiten hin: Zum einen ist die Gesellschaft darauf angewiesen, ihre Fragen und Probleme weniger intuitiv und pragmatisch, sondern vielmehr wissenschaftlich-rational zu lösen. Dafür benötigt sie Wissenschaftler, die mit der Anwendung wissenschaftlicher Instrumente und Methoden vertraut sind. Zum anderen gilt die Forderung auch für diejenigen, die nicht professionell mit den Wissenschaften Umgang pflegen. Sie müssen um einer rationalen Lebensführung willen "zu ihrem eigenen Höchstmaß an kritischer Vernunft und Gemeinverständlichkeit ausgebildet werden", auch schon deshalb, um der mit Verwissenschaftlichung einhergehenden "Gefahr zunehmender Ideologisierung" rational begegnen zu können (v. Hentig 1970, S. 86). Diese Gedanken haben vor der Schulwirklichkeit nicht halt gemacht. Im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates heißt es (1970, S. 33): "Die Wissenschaftsorientierung von Lerngegenstand und Lernmethode gilt für den Unterricht auf jeder Altersstufe". Sie erfahren weitere Unterstützung von seiten der Entwicklungspsychologie. Bruner (1970) vertritt die These, daß sich die Inhalte und Fragestellungen wissenschaftlicher Disziplinen in allen Altersstufen intellektuell redlich vermitteln lassen. Diese sicherlich überspitzte Formulierung bedarf der empirischen Korrektur, allerdings scheinen die Möglichkeiten eines wissenschaftsorientierten Unterrichts noch längst nicht ausgeschöpft zu sein.

Zu (2): Wenngleich eine stärkere Wissenschaftsorientierung für den Unterricht sämtlicher Schulstufen zu fordern ist, so ist es allein damit noch nicht getan. Jedem Schulfach obliegt überdies die Aufgabe, seine gesellschaftliche Relevanz nachzuweisen. Das ist gar nicht einmal so neu [8], nur ist diese Fragestellung unter den Aspekten eines sich beschleunigt vollziehenden gesellschaftlichen Wandels erneut zu durchdenken. Der Nachweis erfolgt durch fachinterne Reflexionen unter Rückgriff auf Bildungsziele der Allgemeinen Didaktik; diese lassen sich in jüngster Zeit fast alle unter dem Begriff "Emanzipation" subsumieren. Nun kann Bath (1974) überzeugend nachweisen, daß seine wiederholte Verwendung nicht über grundlegende Bedeutungs- und Interpretationsunterschiede hinwegzutäuschen vermag. Wer z. B. die Ziele v. Hentigs (1970) und Gamms (1970) miteinander vergleicht, wird außer der steten Verwendung von "Emanzipation" in den Ausführungen wenig Gemeinsames entdecken. Emanzipation ist zum Schlagwort geworden, das im Einzelfall einer genauen Auslegung und Interpretation bedarf. Diese Feststellung entbindet keine Fachdidaktik, ihre gesellschaftliche Verpflichtung zu reflektieren. In der Geographie sind seit einiger Zeit positive Ansätze zu registrieren [9]; man bemüht sich, Inhalte und Qualifikationen gesellschaftskritisch zu hinterfragen und den Erziehungsauftrag der Geographie gegenüber anderen Schulfächern abzugrenzen [10]. Auch künftig werden diese Bemühungen weniger als ein "Zug der Zeit" [11], sondern vielmehr als ein unabdingbarer Bestandteil fachdidaktischer Forschung zu interpretieren sein.

1.1.6 Curriculumrevision und Unterrichtskritik

Die bisherigen Erfahrungen im Umgang mit den Curriculummodellen haben es nahegelegt, eine permanente Unterrichts- und Ideologiekritik verpflichtend in die Revisionsbemühungen mit aufzunehmen. Das hat selbstverständlich seinen Grund: Da es z. Z. unmöglich ist, sämtliche Schritte der Curriculumplanung zu objektivieren, vielmehr auch subjektive Entscheidungen den Ablauf curricularer Innovation bestimmen, bleibt theoretisch wie praktisch die prinzipielle Korrekturmöglichkeit aller getroffenen Entscheidungen abzusichern. Das ist ein Zugeständnis, das sich zwangsläufig aus der Interdependenz wissenschaftlicher Methoden ergibt (vgl. Kap. 1.1.2).

Forschungspraktisch stehen neben den traditionell bearbeiteten drei weitere Zielbereiche zur Diskussion: Da sind zunächst die unzulänglichen Entscheidungsverfahren, über die weiter oben (vgl. Kap. 1.1.4) schon berichtet wurde. Weitere Aufmerksamkeit gebührt dem Angebot an Lehrbüchern. Die Verlage, in denen sie erscheinen, arbeiten nach marktwirtschaftlichen Strategien: Zeitund Kostendruck, also ökonomische Kriterien, konkurrieren mit Erfordernissen der Fachdidaktik, Kompromisse bleiben deshalb nicht aus. Schließlich ist zu beachten, daß in den letzten Jahren viele ältere Zielvorstellungen und Inhalte neueren haben weichen müssen. Ohne Bedenken folgt man den innovativen Strategien, eine Haltung, die verständlich wird, wenn man die Persistenz geographischer Curricula in den Jahren zuvor mit einbezieht. In Zukunft werden aber auch die neuen Zielsetzungen Gegenstand kritischer Reflexionen sein, eine Aufgabe, die z. Z. noch weitgehend unbearbeitet ist.

Das methodologische Spektrum reicht von der Hermeneutik und Phänomenologie bis zur Empirie und schließt fachimmanente, aber auch fachübergreifende Analysen in sich ein. So werden bei der Kritik von Normen, einem Aufgabenfeld, das zunehmende Beachtung erfährt [12], die Fachgrenzen bewußt transzendiert. Es ist mittlerweile kein Geheimnis mehr, daß jeder Unterricht ein von Normen bestrichenes Feld darstellt, das durch Lehrplanentwürfe und Schulbuchkonzepte in seinen Umrissen vorgezeichnet ist. Eine Versachlichung der Entscheidungsprozesse bedeutet nun "eine konsequente Ideologiekritik gegenüber den getroffenen Entscheidungen und ihren Verfahren" (Hesse/Manz 1974, S. 80); das schließt auch die Relativierung von Erziehungsnormen in sich ein. Die Geographiedidaktik hat, abgesehen von einigen wenigen Schulbuchanalysen und kritischen Beiträgen zum Stellenwert der Länderkunde [13], in diesem Bereich noch wenig geleistet. Das liegt daran,

daß sie in den Jahren vor 1970 eine defensive Position bezog, um bedrohliche Kürzungen im Stundendeputat zu verhindern. Für Ideologiekritik blieb wenig Raum; sie war zudem auch unerwünscht, weil man in der gegebenen Situation nicht ganz zu Unrecht eine weitere Aushöhlung des ohnehin schon recht labilen Selbstbewußtseins befürchten mußte. Unterdessen dürfte die fachinterne Selbstbesinnung und -reflexion insoweit Erfolg gezeigt haben, als daß ideologiekritische Untersuchungen mit der erforderlichen Gelassenheit aufgenommen werden. Übersteigerte Empfindsamkeit ist nicht mehr angebracht; vielmehr gilt es, die Chancen der Ideologiekritik zu nutzen, um nämlich auch von dieser Seite aus die geographischen Zielformeln permanent zu reflektieren und gegebenenfalls zu revidieren, eine Vorstellung, die ansonsten ungeteilte Zustimmung findet.

1.2 Konsequenzen für die weitere Untersuchung

1.2.1 Zur engeren Wahl des Themas und seiner Einbindung in die Freizeitpädagogik

1.2.1.1 Vorbemerkung

Die bisherigen Überlegungen geben einen Rahmen ab, innerhalb dessen die Zielfragen dieser Untersuchung zu formulieren sind. Auf eine fachdidaktische Gesamtrevision muß aus naheliegenden Gründen verzichtet werden; eine wissenschaftstheoretisch vertretbare Reform des Unterrichts ist zumindestens vorübergehend, wahrscheinlich aber für längere Zeit auf Teilcuricula mittlerer Reichweite angewiesen (vgl. Kap. 1.1.3). Dafür eignen sich etwas umfangreichere Teilgebiete der Fachwissenschaft [14], deren gesellschaftliche Relevanz unumstritten ist. Zur näheren Begründung der Themenwahl – Freizeitverhalten im Fremdenverkehrsraum – wird es deshalb erforderlich sein, einige fachexterne und fachinterne Entwicklungen aufzugreifen und näher zu analysieren.

1.2.1.2 Freizeit und Freizeitpädagogik

Die ständige Zunahme der frei verfügbaren Zeit für weite Teile der Bevölkerung [15] gilt als ein typisches Kennzeichen unserer Industriegesellschaft. Obgleich die vorindustriellen Quellen über die Länge der Arbeitszeit von nur geringer Verläßlichkeit sind, dürfte seitdem die mittlere wöchentliche Arbeitszeit beträchtlich abgenommen haben [16]. Die Ausdehnung der freien Zeit betrifft zunächst den einzelnen Arbeitstag, in jüngster Zeit verlagert sie sich mehr und mehr auf die Zyklen (Woche, Jahr).

Diese Entwicklung, die sich auf verschiedene Bedingungsfaktoren zurückführen läßt, ist eng verknüpft mit einem normativen Wandel: Der "relative Bedeutungsverlust des protestantisch-industriellen Askeseideals und der Arbeit als eines moralisch bindenden Lebenswertes" (*Lüdtke* 1975, S. 16) eröffnet neue Perspektiven im Hinblick auf die individuelle und gesellschaftliche Emanzipation. Gerade derjenige, der in seiner Arbeit wenig Abwechslung findet und vorwiegend monotone Aufgaben zu verrichten hat, erhofft sich für die freie Zeit eine weitere Sinnerfüllung. So tritt neben die Arbeitszeit ein frei verfügbares Zeitbudget, das, wenn es produktiv und kreativ ausgefüllt wird, Ausgangspunkt für eine weitere Selbstverwirklichung des einzelnen werden kann.

Wenn eben noch von 'frei verfügbarer Zeit' gesprochen wurde, so ist diese Feststellung unverzüglich einzuschränken. Wie z. B. Weber (1973) bemerkt, ist die Freizeitgestaltung nicht ausschließlich durch private Verhaltensmuster determiniert, sondern im Kontext mit der gesellschaftlichen Entwicklung – gekennzeichnet etwa durch den Grad der Industrialisierung und Demokratisierung – zu bewerten. Für den industriellen Freizeitsektor gibt das breite und vielfältige Konsumangebot, das mit der Ausbildung verfeinerter Manipulationstechniken gekoppelt ist, geradezu Anlaß, Kulturkritiker und Systemveränderer auf den Plan zu rufen. In der Manipulation der Bedürfnisse befürchten sie nicht zu Unrecht die Gefahr einer verhängnisvollen Fremdbestimmung, die den ursprünglichen Intentionen und Möglichkeiten selbstbestimmten Verhaltens zuwiderläuft.

Die oben angegebenen Sachverhalte und Entwicklungen haben dazu geführt, daß Freizeit und Freizeiterziehung zunehmend zum Gegenstand gesellschaftspolitischer Überlegungen und Reflexionen geworden sind. Soziologen, Wirtschaftswissenschaftler, Pädagogen und eine Reihe weiterer Wissenschaftsvertreter haben sich neben Politikern und Kulturkritikern gleichermaßen dieses Phänomens angenommen. Ihre Überlegungen stimmen zumindestens darin überein, daß sinnvolle Freizeitgestaltung pädagogischer Begleitung bedarf und daher den allgemein-bildenden Schulen Teilaufgaben zuzuweisen sind. Innerhalb der Freizeitpädagogik sind formale Rahmenbedingungen (1) und inhaltliche Zielsetzungen (2) zu unterscheiden:

Zu (1): Freizeiterziehung in der Schule stützt sich auf ein doppeltes Fundament. Zum einen basiert sie auf dem organisierten Unterricht, innerhalb dessen sie fachspezifisch und fächerübergreifend institutionalisiert werden kann. Dabei lassen sich ihre Anliegen bereits innerhalb des herkömmlichen, fachlich orientierten Unterrichts stärker als bisher vertreten. Daneben sind fächerübergreifende Unterrichtseinheiten und -projekte stets dann die angemessene Unterrichtsform, wenn es gilt, Zusammenhänge der Wirklichkeit in ihrer Totalität zu erfassen und zu durchdringen. Das wird allerdings nur unter Rückgriff auf fachspezifische Arbeitsweisen und Denkmodelle möglich sein; die beteiligten Fachdisziplinen tragen partiell zur Problemlösung bei, die

Integration der Teilaspekte mündet in eine komplexe Betrachtung ein. Diese Feststellung untermauert gleichzeitig die Forderung nach fachspezifischen Analysen; keinesfalls wird durch ein fachorientiertes, induktives Vorgehen eine spätere Integration verbaut [17]. Zum anderen kann sich die Freizeiterziehung außerunterrichtliche, schulbezogene Aktivitätsfelder zunutze machen. Formelle und informelle Kleingruppen im Schulumfeld, Ausflüge und Klassenreisen bieten jederzeit die Möglichkeit, Zielsetzungen der Freizeitpädagogik praxisbezogen umzusetzen.

Zu (2): Die Mehrheit der Autoren verweist bei der inhaltlichen Diskussion auf die emanzipatorischen Erziehungsziele [18]. Die Berechtigung von Zielvorstellungen dieser Art wird zweifellos vom gesamten Bildungswesen getragen, allerdings bleiben sie ohne Operationalisierung leerformelhaft und wenig verbindlich. Sicherlich verfolgt emanzipatorische Erziehung nicht die Absicht, ein vorbildhaftes Freizeitverhalten bindend entwickeln zu wollen, beabsichtigt ist vielmehr ein offenes Lehrprogramm, das allerdings nicht mit einem gewollt neutralen Ansatz verwechselt werden darf. Letzterer ist weder wünschenswert noch realisierbar; dagegen ist die Formulierung der Ziele so abzustimmen, daß alternative Entscheidungen und Verhaltensweisen möglich sind. Danach kann das übergeordnete Richtlernziel [19] der Freizeitpädagogik wie folgt definiert werden:

Der Schüler soll im Bereich des Freizeit- und Kulturverhaltens die ihm selbst angemessene Selbstrolle ausfindig machen sowie an der Gestaltung der Freizeitumwelt aktiv mitwirken; dazu gehört es, Rollen zu akzeptieren, zu akzentuieren, aber auch abzulehnen.

Dieses Richtlernziel bedarf einer weiteren Präzisierung: Freizeiterziehung muß zunächst die breite Palette des Angebots in Augenschein nehmen. Nun sehen engagierte Freizeitpädagogen einen möglichen Ansatz darin, "das Freizeit- und Kulturverhalten dem gemeinsamen Nachdenken zu unterwerfen" (Giesecke 1971, S. 238); dabei setzen sie den zweiten vor den ersten Schritt. Denn so notwendig ein kritisches Bewußtsein auch innerhalb des Freizeitsektors erscheinen mag, darf auf der anderen Seite nicht übersehen werden, daß ein sinnvolles Freizeitverhalten auch technisch-wertfreier Kenntnisse und Fertigkeiten bedarf, auf die ohne weiteres nicht verzichtet werden kann. Dem entsprechen z. B. Kenntnisse über das Dienstleistungsangebot und seine Organisation sowie über die Merkmale und Motive konventioneller Verhaltensmuster, die für die Freizeitgestaltung kennzeichnend sind. Dieser zweifellos systemstabilisierende Aspekt der Freizeiterziehung wird gerne verunglimpft, da er ideologieträchtig und kaum mit kritischer Pädagogik und Emanzipationsanspruch vereinbar scheint. Emanzipation impliziert dagegen nicht nur kritisches Bewußtsein und Engagement in bezug auf das vorhandene und veränderbare Angebot, sondern ebenso Kenntnis und Berücksichtigung,

u. U. auch Anerkennung gängiger Motive und Verhaltensweisen, die allein von Ideologen und engstirnigen Kulturkritikern pauschal abgelehnt werden. Nun darf – und damit wird wiederum eine Verbindung zur Kritischen Pädagogik geknüpft – Freizeiterziehung nicht auf einer wertfreien Ebene stehenbleiben. Wie schon an anderer Stelle angedeutet, erfahren die emanzipatorischen Momente, die zunächst im Freizeitsystem enthalten sind, durch das Ausmaß ihrer Organisiertheit eine unübersehbare Reduktion. Von daher bietet sich die Gelegenheit, das wertfreie Vorverständnis zu ergänzen, Urteile zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren sowie das eigene Verstehen dialektisch zu korrigieren. Für die Freizeiterziehung ergibt sich ein System von Richtlernzielen, das beiden möglichen Erkenntnistypen – der wertfreien und der normativen – Rechnung trägt [20]:

- 1. Die vorhandenen Angebote und Dienstleistungen auf dem Freizeitsektor zielbewußt und sachgerecht verwenden.
- 2. Verhaltens- und Entscheidungsmuster für Freizeitaktivitäten nach eigenen Kriterien und Intentionen entwickeln.
- 3. Das Freizeit- und Kulturverhalten kritisch beurteilen, sowie die vielfältigen Angebote der "Überflußgesellschaft' relativieren; die partielle Nichtpartizipation als ein mögliches Verhaltensprinzip kennenlernen.
- 4. An der Weitergestaltung der Freizeitumwelt aktiv mitwirken.

1.2.1.3 Geographie des Freizeitverhaltens und Unterricht

Die gesellschaftlichen Entwicklungen und die Erkenntnisse der Freizeitpädagogik stützen die Absicht, sich auch auf fachlicher Ebene intensiver als bisher mit dem gewählten Gegenstand auseinanderzusetzen. Zwar hat die fachdidaktische Diskussion den Themenbereich wiederholt gestreift, indes sind einige grundsätzliche Anmerkungen und Bedenken angebracht: Die neuen Lehrpläne und Richtlinien greifen einerseits Zielformeln, die innerhalb der "Freizeitgeographie' [21] zu realisieren sind, regelmäßig auf. Dasselbe gilt für die neue Schulbuchgeneration, die wenigstens einen unterrichtlichen Schwerpunkt der Geographie des Freizeitverhaltens vorbehält. Dieser Fülle an publizierten Zielen und möglichen Inhalten steht andererseits ein unübersehbares Defizit an theoretischen Erörterungen gegenüber [22]. So fehlen systematische Untersuchungen darüber, was die "Freizeitgeographie" im Unterricht leisten kann, wie sie gesellschaftspolitisch zu begründen ist, bzw., welche fachdidaktischen Kategorien von ihr abzudecken sind. Das ist auf die Dauer ein unhaltbarer Zustand: Gezielte, theorieverpflichtete Untersuchungen sind schon deshalb erwünscht, weil neben einer fachinternen Standortbestimmung auch Auswirkungen für Integrationsvorhaben sowie für die Einbindung der Geographie in die Freizeitlehre zu erwarten sind. Wenn der fächerübergreifende Unterricht seine Chancen nutzen und nicht in Dilettantismus versiegen will, dann

benötigen die jeweils beteiligten Lehrer fachorientierte Strukturmodelle, die Auskunft über die fachspezifischen Möglichkeiten und Grenzen der Mitarbeit geben. Dazu gehört es, fachliche Ziele zu systematisieren und zu reflektieren, eine Aufgabe, die mit der Formulierung neuer Zielformen nicht gleichzusetzen ist.

Insgesamt sprechen also neben fachexternen auch fachinterne Entwicklungen für eine nähere Behandlung der "Freizeitgeographie"; aus mehreren, primär jedoch arbeitsökonomischen Gründen, beschränkt sich diese Studie auf einen Teilbereich der Geographie des Freizeitverhaltens, der nach *Ruppert* (1975) als Freizeitverhalten im Fremdenverkehrsraum beschrieben werden kann [23].

1.2.2 Die Zielfragen

Nachdem die engere Wahl des Themas begründet worden ist, können die wesentlichen Forschungsfragen erläutert werden: In Übereinstimmung mit Kap. 1.1 liegt der Untersuchung ein vierphasiges Curriculummodell zugrunde, dessen einzelne Planungsschritte und Zielfragen der Abb. 1 zu entnehmen sind. Sämtliche Planungsschritte sind interdependent und bauen aufeinander auf. Einige Problemkreise sind von grundsätzlicher Natur und beanspruchen – unabhängig von der spezifischen Themenwahl – einen eigenen Stellenwert (vgl. Planungsschritt 3). Daneben begrenzen analytische und phänomenologisch-hermeneutische Verfahrensweisen den methodischen Horizont; ihre jeweils charakteristischen Möglichkeiten und Grenzen innerhalb einzelner Untersuchungsphasen geben für die weitere Arbeit eine Art Leitraster ab.

Zielfrage Planungsschritt 1. Didaktische Reflexionen Welche grundlegenden Zielsetzungen lassen zur Thematik Freizeitverhalten sich innerhalb der gewählten Thematik im Fremdenverkehrsraum realisieren, wie sind diese fachwissenschaft-(Kap. 2) lich und gesellschaftspolitisch zu begründen und welche Zusammenhänge bestehen zwischen ihnen? 2. Analytische Richtlinien-Welche Normen, Darstellungstypen, Lernziele und Lehrbuchkritik (Kap. 3) und Methoden werden in Richtlinien und Lehrbüchern favorisiert, welche Entwicklungen sind zu registrieren und wie sind diese zu beurteilen? 3. Entscheidungsverhalten Welche Kriterien beeinflussen das Entscheiausgewählter Teilgruppen dungsverhalten ausgewählter Teilgruppen von von Curriculumkonstruk-Curriculumkonstrukteuren (Lehrer, Fachteuren (Kap. 4) wissenschaftler und -didaktiker), welche Lernziel- und Normpräferenzen sind ihnen zuzuschreiben? 4. Konstruktion und Eva-Wie lassen sich die empirisch ermittelten Norm- und Lernzielpräferenzen zu einem Teilluation eines spiralig aufcurriculum Freizeitverhalten im Fremdengebauten Teilcurriculums verkehrsraum zusammenfassen? Welche für die Sekundarstufe I Inhalte sind geeignet, die gewünschten Quali-(Schwerpunkt: Gymnasium) fikationen zu realisieren, wie kann eine Eva-(Kap. 5) luation der Unterrichtsziele sichergestellt werden?

Quelle: Eigener Entwurf

Abb. 1: Das vierphasige Curriculummodell zur Thematik Freizeitverhalten im Fremdenverkehrsraum

2 Didaktische Reflexionen zur Thematik Freizeitverhalten im Fremdenverkehrsraum

2.1 Didaktische Reflexionen innerhalb der Curriculumkonstruktion

Im Rahmen didaktischer Reflexionen wird nach dem Bildungsgehalt eines Inhalts unter Einbeziehung fachlich und allgemein-didaktisch begründeter Anforderungen und Strategien gefragt [1]. Diese Definition weist auf die beiden Pole hin, innerhalb derer die Explikationen anzusiedeln sind: Die potentiellen Inhalte erfahren zunächst eine fachbezogene Diskussion, d. h. sie werden auf ihre fachwissenschaftliche Substanz, kategoriale Dimension und Bedeutsamkeit hin befragt. Diese Blickrichtung schließt die Formulierung instrumentaler, kognitiver und affektiver Zielsetzungen in sich ein. Zum anderen bestimmen sich die Unterrichtsziele nicht allein aus dem fachwissenschaftlichen Substrat im Sinne einer Abbilddidaktik, sondern sie sind in gleicher Weise individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen und Ansprüchen verpflichtet (vgl. Kap. 1.1.5). Der dabei erforderliche normative Rahmen entstammt der Bildungstheorie, die sich ihrerseits auf die anthropologischen Wissenschaften beruft. In den didaktischen Reflexionen, die sich – bezogen auf die Geographie - um die Herausarbeitung und Verknüpfung gesellschaftlicher und raumwissenschaftlicher Perspektiven bemühen, fließen die unterschiedlichen Aspekte ineinander und begründen in ihrer Addition und Wechselwirkung die Auswahl möglicher Inhalte.

Wissenschaftstheoretisch sind didaktische Reflexionen ohne normative Prämissen und Werturteile schlechthin nicht vorstellbar, dagegen bleiben Objektivierungsversuche zunächst ausgespart [2]. Das ist weniger bedenklich, soweit ihre Ergebnisse in die Lehrplan- und Lehrbuchkritik (Kap. 3) mit aufgenommen werden, da ein offen vertretenes Konzept jederzeit die Möglichkeit bietet, den Ansatz zu relativieren und ideologiekritisch zu hinterfragen. Bei der Konstruktion eines Teilcurriculums (Kap. 5) sieht es dagegen anders aus: Soll nämlich die Auswahl der Ziele nicht völlig unkontrolliert und subjektiv-willkürlich erfolgen, so sind auch analytische Verfahren aufzugreifen, über deren Grenzen jedenfalls Einigkeit besteht. Im weiteren Verlauf der Untersuchung kommt es also darauf an, den phänomenologisch-hermeneutischen Rahmen der didaktischen Reflexionen analytisch zu erweitern, um durch die Wechselwirkung methodologischer Ansätze die Curriculumplanung zu optimieren.

2.2 Zur Terminologie und Begriffsordnung

2.2.1 Vorbemerkung

Da die Ausführungen dieses Kapitels gleichzeitig als Grobraster für die Richtlinien- und Lehrbuchanalyse vorgesehen sind, ist es dringend erforderlich, Begriffe und Begriffsfelder zu definieren und zu systematisieren, um einerseits thematische Teilaspekte einzuengen und andererseits Kriterien der Bewertung bereitzustellen. Dabei finden eine Reihe von Grundbegriffen Verwendung, die zunächst präzise zu definieren sind: Teilthemenbereiche, (erkenntnistheoretische) Kategorien [3], Lernziele, Lernzielklassen und -gruppen. Die Begriffe selbst stehen in einem hierarchischen Zusammenhang, der durch den Umfang zuzuordnender Zielsetzungen vorgegeben ist (vgl. Abb. 2).

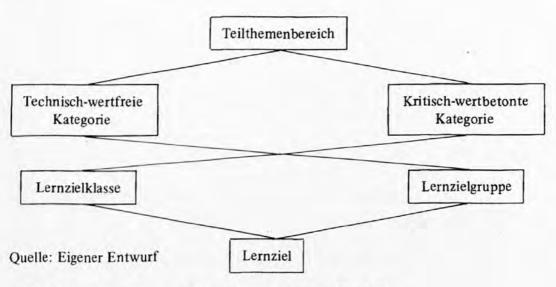


Abb. 2: Zur hierarchischen Anordnung der Grundbegriffe

2.2.2 Die Teilthemenbereiche

Obgleich das gewählte Thema durch die "Projektion des Zeitaufwandes für Freizeitaktivitäten" und in aller Regel auch durch die "Distanz zum Hauptwohnsitz" (Ruppert 1975, S. 3) gegenüber den anderen Teilbereichen der "Freizeitgeographie" vorläufig abgegrenzt ist [4], dürfte unter didaktischem Blickwinkel eine Zweiteilung in die Teilthemenbereiche Urlaubsplanung als Raumentscheidung (1) sowie Strukturen, Prozesse und Interessengegensätze in Fremdenverkehrsräumen (2) sinnvoll sein.

Zu (1): Die Frage nach den Qualifikationen, die für die Planung und Gestaltung eines Urlaubs unentbehrlich sind, kann partiell auch von der Geographie

beantwortet werden. Obgleich eine Kooperation mit anderen Schulfächern erstrebenswert bleibt, ist Urlaubsplanung als ein Teilgebiet der angewandten Geographie darauf angewiesen, die Ansprüche und Bedürfnisse des Individuums zum Leitraster ihrer Zielbestimmung zu erheben. Das bedeutet aber nichts anderes, als daß raumwissenschaftliche Fertigkeiten und Fähigkeiten der Forderung nach Selbstbestimmung gegenüberzustellen sind.

Zu (2): Dieser Teilthemenbereich diagnostiziert die Wechselbeziehungen zwischen Fremdenverkehrsraum und Gesellschaft. In enger Anlehnung an die sozialgeographische Konzeption, nach der der Raum als Verfügungsraum für menschliche Gruppen anzusehen ist, werden Strukturen, Prozesse und vor allem Entscheidungsabläufe im Fremdenverkehrsraum näher verfolgt, deren politische Bedeutung durch den Zusatz 'Interessengegensätze' angezeigt wird. Im Mittelpunkt der Zielbestimmung steht die Aufgabe für den einzelnen, Fremdenverkehrsräume struktural und prozessual zu analysieren sowie die anstehenden Raumentscheidungen zu beurteilen und gegebenenfalls mitzutragen (Mitbestimmungspostulat).

Die Zielsetzungen für (1) und (2) sind in der Regel gut voneinander zu trennen, nur in begrenzten Teilbereichen treten Überschneidungen auf; in diesem Fall bieten sich forschungspraktische Kompromisse an.

2.2.3 Die Kategorien

Eine erste, vorläufige Durchsicht von Richtlinien und Lehrbüchern zeigt, daß sich die herkömmlichen Zielformeln jeweils recht gut einer von zwei erkenntnistheoretischen Kategorien zuordnen lassen. Diese sollen als – technischwertfrei – (1) und – kritisch-wertbetont – (2) näher bezeichnet werden.

Zu (1): In dieser Kategorie beschreiben die zugehörigen Zielformeln objektivierbare Sachverhalte. In Anlehnung an *Popper* (1966) handelt es sich um den Bereich der Tatsachen, also um Feststellungen und Aussagen, die entweder richtig oder falsch sind [5]. Sie sind grundsätzlich werturteilsfrei und ihr Erwerb erfolgt – frei jeglichen Ideologieverdachts – unabhängig von einer gesellschaftskritischen Interpretation. Methodologisch werden empirisch-analytische Verfahren präferiert, ihr Einsatz bezweckt – etwa innerhalb der Empirie – die "Sicherstellung individueller Sachverhalte" und vor allem die "Aufstellung von Allsätzen" (*Seiffert* 1972, S. 218). Die Bemühungen zielen letztlich darauf ab, ein technisch-verwertbares Wissen bereitzustellen; normative Bezüge und gesellschaftlicher Kontext bleiben zunächst ausgeklammert.

Zu (2): Für diese Kategorie bieten sich zwei wesentliche Bestimmungsmerkmale an. Die Anmerkung – wertbetont – impliziert, daß die wertfreie Betrachtung aufgegeben wird. Der Zusatz – kritisch – bezieht sich auf die wünschenswerte und intendierte Reflexionsbereitschaft gegenüber eigenen und fremden Werturteilen. Diese Kategorie umschließt also den Bereich der Interessen, sozialen Normen und Werturteile und versteht sich als Gegenpol zur technisch-wertfreien Kategorie [6]. Die Methoden stehen ursprünglich der Geisteswissenschaft nahe, allerdings finden zunehmend auch analytische Verfahren Verwendung.

In der Schulgeographie kann sich die Behandlung dieser Kategorie auf recht unterschiedliche Art und Weise vollziehen: Das Spektrum reicht von der Erklärung, Gewichtung und Kritik bis zur Selbstfindung erstrebenswerter Normen und Ziele. Inwieweit die einzelnen Erkenntnisstufen verbindlich aufzugreifen sind, ist noch nicht abschließend geklärt, sicherlich darf dieser Komplex – und das gilt vornehmlich für eine Schulgeographie, die im gesellschaftswissenschaftlichen, und dabei emanzipatorisch ausgerichteten Aufgabenfeld angesiedelt wird – nicht völlig ausgeklammert werden, sofern nicht wesentliche Lebensprobleme unzulässig verengt werden sollen. Andererseits darf man ebenso sicher annehmen, daß durch das Grundgesetz und die erzieherischen Grundsätze der allgemein-bildenden Schulen ein Rahmen vorgegeben ist, innerhalb dessen die Unterrichtsziele abzustecken sind. Das ist zugleich eine Absage an ideologieträchtige Versuche, den Emanzipationsanspruch auf Indoktrination und parteiliche Erziehung zu verkürzen.

Die Polarität der Ansätze entspricht dem Stand der wissenschaftstheoretischen Diskussion. Da es für analytische und für nicht analytische Auffassungen überzeugende Argumente gibt, haben sowohl wertfreie, weitgehend objektivierbare als auch subjektive, wertende Urteile ihren Platz im Unterricht. Beide Kategorien sind zudem nicht unabhängig voneinander, sie stehen allerdings in keinem hierarchischen Zusammenhang. Eine komplexe, differenzierte Behandlung der Thematik Freizeitverhalten im Fremdenverkehrsraum wird sich mit Sicherheit beider annehmen und ihre wechselseitigen Bezüge zu berücksichtigen haben [7].

2.2.4 Lernziele, Lernzielklassen und -gruppen

Die wesentlichen Ergebnisse der didaktischen Reflexionen enthält ein Katalog von Lernzielen (vgl. Textbelege 1 und 2, Anhang). Er erleichtert die Umsetzung der theoretischen Auslegungen in die Praxis und ist gleichzeitig als Grobraster für die Richtlinien- und Schulbuchanalyse (Kap. 3) sowie für die Aufstellung eines Fragebogens (Kap. 4) anzusehen. Die Lernziele selbst sind auf einem mittleren Abstraktionsniveau formuliert, vorrangig handelt es sich um kognitive Zielsetzungen, da diese gegenüber den affektiven leichter zu operationalisieren sind [8]. Zur weiteren Strukturierung werden zeitweilig mehrere Lernziele begrifflich zusammengefaßt: Stimmen dabei die berücksich-

tigten Lernziele mit Teilkomplexen (Unterkapiteln) der didaktischen Reflexionen überein, so soll von einer Lernzielklasse, bei einer anderen Zusammensetzung dagegen von einer Lernzielgruppe gesprochen werden.

2.3 Der Teilthemenbereich Urlaubsplanung als Raumentscheidung

2.3.1 Grundgedanken zur Urlaubsplanung

Die Analyse beginnt mit einer phänomenologisch-hermeneutischen Interpretation der Urlaubswirklichkeit, die elementare Aussagen zum Teilthemenbereich bereitstellen soll; diese bilden das Fundament für die weitere Diskussion. Bei der Urlaubsplanung - Planung beinhaltet stets auch potentielle Gestaltungswünsche – stehen Variablen zur Disposition, über die grundsätzlich frei zu verfügen ist: Zeitpunkt und Zeitdauer des Urlaubs, Reiseziel (Landschaft und Ort), Quartier, Verkehrsmittel, Organisationsform sowie die konkreten Gestaltungswünsche. Mehr oder weniger starre Größen engen allerdings die Entscheidungsfreiheit ein. Zu den eher starren gehören z. B. die Zwänge der Arbeitswelt (Urlaubsdauer, Werks- oder Schulferien), die finanziellen Möglichkeiten sowie die Daten des Zielgebiets. Sie sind in einer gegebenen Situation kaum veränderbar, greifen also mit aller Konsequenz in die Planung ein. Zu den weniger starren zählt vor allem der individuelle Bewußtseinsstand im Umgang mit den Informationsmedien. Dabei haben insbesondere die Reiseprospekte das durch räumliche Distanz verursachte Informationsproblem zu lösen, gleichzeitig aber auch wirtschaftliche Interessen zu vertreten. Aus dieser doppelten Funktion resultieren Methoden und Ziele, die nicht immer einer objektiven Informationsvermittlung dienlich sind; Fremdbestimmung und Steuerung sind nicht auszuschließen. Ebenso wie bei möglichen Zieldivergenzen (sofern gruppenspezifische Urlaubsansprüche und -wünsche zu berücksichtigen sind), sind Erziehungsziele anzustreben, die ein kritisches Bewußtsein bzw. eine stärkere Bewußtseinsbildung fördern. In dem Maße, wie es dem einzelnen gelingt, Urlaubsplanung und -gestaltung in ihrer komplexen Gesamtheit zu verstehen und einzuschätzen, bzw., inwieweit er in der Lage ist, sämtliche Zielgrößen und Variablen in sein Planungskonzept zu integrieren, ist er emanzipiert. Dieser Interpretation wird durch das folgende übergeordnete Groblernziel Rechnung getragen:

Der Schüler soll über Fertigkeiten und Fähigkeiten verfügen, die es ihm gestatten, seinen Urlaub nach differenzierten Kriterien weitgehend selbständig und frei zu planen und zu gestalten.

Die benötigten Kenntnisse sind den beiden Kategorien, der technischwertfreien sowie der kritisch-wertbetonten, zuzuordnen. Beide umfassen jeweils mehrere Lernzielklassen und sind Gegenstand weiterer Überlegungen.

2.3.2 Die Lernzielklassen der technisch-wertfreien Kategorie

2.3.2.1 Orientierung

Zu den wichtigsten Kulturtechniken, die sich der Mensch geschaffen hat, zählen die vielfältigen Verfahren der 'direkten' und 'indirekten' Orientierung (Ebinger 1971, S. 96). Während erstere mittlerweile durch die industrielle Entwicklung etwas an Bedeutung verloren haben, werden die Methoden der indirekten Orientierung ständig verfeinert und finden im täglichen Leben eine vielseitige Anwendung. Die intendierte Handlungsfähigkeit – als didaktische Leitformel – ist neben dem Umgang mit Globus, Bild und Luftbild eng verknüpft mit kartographischen Fertigkeiten. Ihr Erwerb obliegt seit jeher der Geographie, durch die engere Fragestellung ergeben sich jedoch spezifische Begründungen und Anforderungen:

- 1. Zum Bereich der Groborientierung gehören zunächst topographische Kenntnisse über Lage und räumliche Ausdehnung einzelner Fremdenverkehrslandschaften. Dieses topographische Grundgerüst ist allerdings nicht nur Selbstzweck, sondern gleichzeitig Ausgangspunkt für weiterführende Fragen, wie etwa der ursächlichen Begründung der Standorte (Standortfaktoren) oder funktionaler Beziehungen (Zusammenhang zwischen Herkunfts- und Zielgebiet); die kognitive Dimension bleibt dadurch nicht allein auf Wissensvermittlung beschränkt.
- 2. Spätestens bei der aktuellen Planung einer Urlaubsreise sind weitere Orientierungskenntnisse unentbehrlich. Anreise und Routenverlauf sollen, eigenen Intentionen gemäß, optimal gestaltet werden. Wenn 1974 nur 20 % aller Reisenden eine Pauschalreise gebucht, dagegen über 60 % überhaupt keine Organisation in Anspruch genommen haben (Sauer 1975), so weist dieser Tatbestand darauf hin, daß sich eine überwiegende Mehrheit der Urlauber die Fahrtroute selbst zusammenstellt. Im Unterricht müssen dabei, wie (Geipel 1971, S. 494) richtig bemerkt, auch Straßenkarten Verwendung finden, da "es gerade die Straßenkarte ist, in der immer und immer wieder in Verwendungssituationen vom Schüler im Auto mit seinen Eltern vorgegangen wird".
- 3. Die Aussagekraft kleinmaßstäblicher Kartenwerke ist naturgemäß sehr begrenzt. In den Fremdenverkehrsräumen selbst werden daneben auch andere Maßstabsklassen zu berücksichtigen sein. Ihr Gebrauch befähigt den Urlauber, sich Informationen und Orientierungshilfen über den Urlaubsort und seine nähere Umgebung zu verschaffen. Besondere Aufmerksamkeit verdienen die fremdenverkehrsspezifischen Orientierungsmittel (Ortsgrundrisse; Übersichtsund Wanderkarten). Sie stehen dem Urlauber primär zur Verfügung, sind aber von unterschiedlicher Qualität. Verzerrte, übermäßig generalisierte thematische Karten, anschauliche, aber maßstabslose Bild- und Panoramakarten

besitzen jeweils ihren eigenen Stellenwert und sind hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit und Aussagekraft für unterschiedliche Zwecke zu relativieren.

4. Darüber hinaus sind weitere Orientierungsverfahren einzuüben: Nicht jeder fühlt sich befleißigt, immer und überall auf abgetretenen Pfaden verschiedener Urlaubsgenerationen zu wandeln, er sucht vielleicht nach eigenen Wegen. Diesem Bestreben entsprechen die Kenntnis direkter Orientierungshilfen (Umgang mit dem Kompaß; Möglichkeiten zur Bestimmung der Himmelsrichtung) ebenso wie die Anwendung amtlicher Kartenwerke im Unterricht. Sie haben eine stärkere Beachtung verdient, ein didaktisches Postulat, dessen Realisierung bisher fast ausschließlich dem Engagement des Lehrers überlassen blieb [9].

2.3.2.2 Strukturmerkmale und Urlaubsmotive

Viele Schüler bringen Erfahrungen über einzelne Fremdenverkehrsräume und ihre Bewohner in den Unterricht, die sie auf eigenen Reisen oder durch den Umgang mit Medien erworben haben. Das ist nicht unbedingt als Vorteil anzusehen, da die Vorkenntnisse in aller Regel ungleichmäßig verteilt und das "Gefühl für Raum, Heimat und Fremde, für die Eigenart fremder Völker" oft durch Klischees und Vorurteile eingeengt ist (Pöggeler 1965, S. 24). Die Aufnahme, Klärung und Ordnung dieser Primärerfahrungen steht damit im Dienste einer bewußteren Erfahrungs- und Informationsverarbeitung. Dabei gewinnt der Schüler Einsichten in geographische Raumvorstellungen und fachdidaktische Kategorien, die in diesem Fall in erster Linie den Mensch-Natur- und den Gesellschaftlich-bedingten-Strukturen zuzuordnen sind (Schultze 1970). Im Mittelpunkt der Erörterungen steht das ursprüngliche und abgeleitete Fremdenverkehrsangebot [10], das im weiteren Verlauf des Unterrichts sowohl für die Urlaubsplanung als auch für die Analyse von Fremdenverkehrsräumen unter dem Aspekt politischer Mitbestimmung verfügbar gemacht werden kann. Darüber hinaus bleibt anzustreben, die an konkreten Beispielen erworbenen Kenntnisse zu abstrahieren und damit einfache Ansätze einer Theoriebildung zu begründen.

Neben diesen fachbezogenen sind auch planungsrelevante Überlegungen angebracht: Die unumgängliche Auseinandersetzung mit dem Informationsmaterial, dabei besonders die kritische Überprüfung verzerrter und leitbildverhafteter Reisebroschüren, erfordert gesicherte Kriterien für einen Informationsvergleich. Methodische Kenntnisse über die Möglichkeiten geographischer Informationsbeschaffung und -anwendung sowie Einsichten in das Fremdenverkehrsangebot typischer Urlaubsräume bilden dabei ein gesichertes Qualifikationsfundament, das im konkreten Planungsfall abrufbar ist.

Die natur- und kulturgeographischen Daten des Zielgebiets stehen in einem unübersehbaren Zusammenhang mit potentiellen Urlaubsmotiven und -aktivitäten. Auf der einen Seite lassen sich nämlich gewisse Ansprüche und Bedürfnisse nur in ganz bestimmten Raumtypen realisieren, sie erfahren eine Begrenzung durch das ursprüngliche und abgeleitete Fremdenverkehrsangebot. Auf der anderen Seite wirken gruppenspezifische Ansprüche und Präferenzen auf die Fremdenverkehrsräume zurück: So ist die Entwicklung von Fremdenverkehrsräumen neben der Schaffung gesamtgesellschaftlicher Voraussetzungen auch mit der Ausbildung und Artikulation gruppenspezifischer Motive eng verknüpft. Kleinere Gruppen entwickeln zunächst Verhaltensweisen, die später von breiteren Personenkreisen übernommen werden; dadurch setzen sie raumwirksame Aktivitäten in Gang, wie man sie heute in vielen Fremdenverkehrsräumen beobachten kann (so z. B. die Expansion von Zweitwohnsitzen). Neben diesem sozialgeographischen Bezug bleibt die Kenntnis gängiger Urlaubsmotive auch Grundlage für die geforderte Selbstbestimmung und damit auch für Fragen der kritisch-wertbetonten Kategorie (vgl. Kap. 2.3.3.3).

2.3.2.3 Äußere Zwänge bei der Urlaubsplanung und -gestaltung

Schon die einleitenden Bemerkungen (Kap. 2.3.1) haben deutlich gemacht, daß individuelle Ansprüche und Wünsche nur selten in sämtlichen Einzelpunkten zu realisieren sind. Die in diesem Kontext bedeutsamen Reduktionsfaktoren (Äußere Zwänge) sind z. T. von allen Urlaubern zu berücksichtigen, so z. B. Reiseformalitäten (Paßzwang und Devisenvorschriften) oder die zeitliche Terminierung des Urlaubs. In einem weiteren Sinne zählt hierzu auch der von den Institutionen geschaffene organisatorische Rahmen: Die räumliche Verteilung und Ausstattung fremdenverkehrsspezifischer Organisationsformen (u. a. Reisebüros) beeinflußt z. B. die Möglichkeit, Dienstleistungen direkt in Anspruch zu nehmen. Daneben gibt es individuelle und gruppenspezifische Zwänge (so z. B. die finanziellen Möglichkeiten), die nicht weniger einschneidend in die Vorbereitung und Gestaltung eines Urlaubs eingreifen. Die Behandlung des gesamten Komplexes dürfte im wesentlichen aus drei Gründen zu befürworten sein:

1. Obgleich die empirisch gesicherten Tatbestände in der Touristik-Forschung noch sehr lückenhaft sind, weisen Giesecke, Keil und Perle (1967) aufgrund eigener Erfahrungen auf einige grundlegende Lerndefizite hin. So beklagen sie u. a. die Unsicherheit im Umgang mit öffentlichen Dienstleistungen: "Unsere junge Generation lernt praktisch überhaupt nicht, öffentliche Dienstleistungen gezielt in Anspruch zu nehmen. Die oft beklagte Initiativelosigkeit jugendlicher Touristen hängt ursächlich damit zusammen; denn Intentionen hat immer nur derjenige, der sich auch Klarheit über die Mittel und Wege zur Realisierung seiner Intentionen verschaffen kann. Wem aber keine angemessenen Mittel mehr einfallen, dem fallen irgendwann auch keine Intentionen

mehr ein" (Giesecke, Keil und Perle 1967, S. 76). Dieses Zitat belegt den oft übersehenen oder zurückgewiesenen Zusammenhang zwischen dem Erwerb technisch-wertfreier Kenntnisse und der intendierten Selbstverwirklichung des Individuums. Für den Unterricht heißt das konkret, Spielregeln für die Inanspruchnahme von Dienstleistungen zu entwickeln und einzuüben, um Unsicherheiten abzubauen und um Dienstleistungen, eigenen Intentionen gemäß, gezielt zu beanspruchen.

- 2. Der Schüler muß lernen, daß die Möglichkeiten freier, unabhängiger Planung durch verschiedene Sachzwänge eingeengt und deshalb individuelle, situationsgemäße Strategien anzustreben sind. Das entspricht weitgehend der realen Situation und führt letztlich zur Entwicklung einer Frustrationstoleranz, die auch in diesem Bereich menschlichen Daseins unerläßlich ist.
- 3. Der Schüler ist bei dem Bemühen, äußere Zwänge in sein Planungskonzept mit aufzunehmen, durch entsprechende Zielsetzungen zu unterstützen. Die Durchrechnung und der Vergleich verschiedener Reiseangebote oder auch der Erwerb von Kenntnissen über notwendige Reiseformalitäten sind dazu in gleicher Weise geeignet. Um nicht auf einer rein technisch-wertfreien Ebene stehenzubleiben, sollte auch die Fähigkeit, Prioritäten zu erkennen und durchzusetzen, durch entsprechende Aufgabenstellungen sensibilisiert werden (vgl. dazu Kap. 2.3.3.3).

2.3.3 Die Lernzielklassen der kritisch-wertbetonten Kategorie

2.3.3.1 Kritischer Umgang mit den Werbeträgern

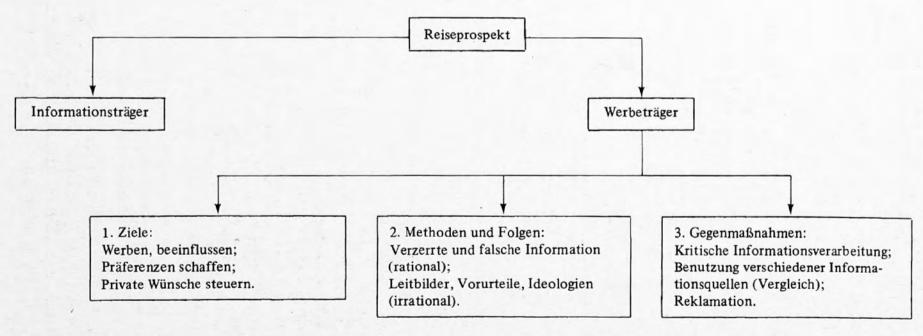
Die räumliche Distanz zwischen Herkunfts- und Zielgebiet einerseits sowie die Fülle des Angebots andererseits stellen für den Konsumenten ein erhebliches Informationsproblem dar. Als Mittler treten verschiedene Institutionen auf (Reisebüros, Versandhäuser u. a.), die ihr Angebot durch Informationshilfen näher beschreiben und erläutern. Unter ihnen verdienen die Reiseprospekte wegen ihrer weiten Verbreitung besondere Aufmerksamkeit. Sie sind einerseits Informationsträger, die über die Fremdenverkehrsräume und -orte möglichst umfassend und differenziert unterrichten sollen. Zum anderen sind sie aber auch Werbeträger, die die jeweils vorhandenen Leistungen einer möglichst großen Zahl von potentiellen Abnehmern bekanntzugeben und zu verkaufen haben. Werbeprospekte sollen Präferenzen schaffen und dadurch auch private Wünsche steuern. Diese Zielsetzung wird auf unterschiedlichen Verfahrensebenen verfolgt: Auf einer rationalen bedient sich die Werbung der verzerrten oder auch falschen Information. Textteile sind unvollständig, Bilder idealtypisch ausgewählt, unter Umständen auch retuschiert. Schulze-Goebel (1972) hat für diesen Bereich grundlegende Möglichkeiten der Geographie formuliert: Sie liegen primär im Vergleich von Abbild (Werbung) und Wirklichkeit mit der Zielsetzung, Verzerrungen zu entlarven und ihnen Informationstreue gegenüberzustellen. Auf einer irrationalen Ebene sind Leitbilder, Vorurteile [11], z. T. auch ideologische Ansätze erkennbar, die der Forderung nach Selbstbestimmung entgegenstehen. Auch sie sind zuweilen an bestimmte Räume gebunden und für einzelne Abnehmergruppen konstruiert (Schulze-Goebel 1972).

Wie können diese Sachzusammenhänge für den Unterricht aufgearbeitet werden? Ein mögliches Konzept enthält die Abb. 3, die den folgenden Ausführungen zugrunde liegt. Die legitime Doppelfunktion der Reiseprospekte bestimmt dabei die Ausgangslage: Während die Möglichkeiten der Informationsgewinnung bereits im Rahmen der 'Äußeren Zwänge' behandelt wurden, verlagert sich nun der Schwerpunkt auf die Werbefunktion. Der Unterricht verfolgt drei Zielsetzungen, die sich durch die Begriffe Ziele, Methoden und Folgen sowie Gegenmaßnahmen umreißen lassen:

Die wesentlichen Intentionen der Fremdenverkehrsorganisationen wurden weiter oben schon angeführt. Ihre Behandlung im Unterricht dient zunächst der erforderlichen kritischen Distanz. Im weiteren Verlauf kommt es darauf an, Strategien und Verfahren an Einzelbeispielen kennenzulernen. Erst wenn der Schüler in konkreto erfährt, wie die Werbung ihre Zielsetzungen durchzusetzen hofft und wie Methoden und Folgen ineinander greifen, ist er möglicherweise in der Lage, zwischen Informations- und Werbegehalt zu unterscheiden und sich von Leitbildern, die in Reiseprospekten enthalten sind, zu distanzieren. Allerdings bleibt gerade in diesem Punkt der wünschenswerte Transfer recht fragwürdig. Dem vielseitigen methodischen Instrumentarium der Werbestrategen stehen nur einige wenige Unterrichtsbeispiele gegenüber, die Erkenntnisse bleiben notwendigerweise bruchstückhaft. Um so wichtiger ist es deshalb, Gegenmaßnahmen zu erläutern, so etwa den Informationsvergleich durch die Anwendung verschiedener Informationsquellen, oder, bei entsprechender Gelegenheit, die Durchsetzung versprochener, aber nicht eingehaltener Zusicherungen durch Reklamation. Insgesamt zielt der Unterricht darauf ab, Abwehrmaßnahmen aufzubauen. Eine oberflächliche, unreflektierte Verwendung des Materials wird durch eine kritischere Einstellung abgelöst. Der Unterrichtserfolg dürfte nicht zuletzt davon abhängig sein, inwieweit es gelingt, die vorgeschlagenen Einzelpunkte in ihrer Wechselwirkung zu berücksichtigen.

2.3.3.2 Zieldivergenzen

Sofern die Reise in einer Gruppe (Familie, Klasse) angetreten wird, sind Zieldivergenzen bei der Planung und Gestaltung nicht auszuschließen, denn individuelle Ansprüche, Vorstellungen und Wünsche lassen sich nicht ohne weiteres zur Deckung bringen. Der Schüler wird auf diese Situation vorberei-



Quelle: Eigener Entwurf

Abb. 3: Reiseprospekte als Informations- und Werbeträger (Schwerpunkt: Kritischer Umgang mit den Werbeträgern)

tet, indem er auf mögliche Interessengegensätze aufmerksam und mit denkbaren Lösungsstrategien vertraut gemacht wird. Eine Ausweitung des konfligatorischen Ansatzes – etwa im Sinne von Giesecke (1973) – scheint darüber hinaus nicht erforderlich zu sein. Ohnehin ist das Konfliktmodell an anderer Stelle (vgl. Kap. 2.4.3) wieder aufzugreifen.

2.3.3.3 Identifikationswissen

Die Identifikationsfähigkeit dient der Bewußtmachung eigener Interessen vor dem Hintergrund gesicherter Kenntnisse über Urlaubsplanung und -gestaltung. Letztere werden vor allem aus drei Quellen gespeist:

- 1. Erholungs- und Gestaltungsmöglichkeiten in verschiedenen Fremdenverkehrsräumen
- 2. Mögliche Urlaubsmotive
- 3. Kritische Analyse gängiger Urlaubsleitbilder.

Der geographische Bezug ist unterschiedlich ausgeprägt, enge Verbindungen bestehen zu Punkt 1. Dabei bilden die Lernzielklassen Orientierung sowie Strukturmerkmale und Urlaubsmotive ein Raster, an dem der Schüler eigene Zielvorstellungen entwickeln kann. Die Punkte 2 und 3 sind Bestandteil der Freizeitpädagogik und Sozialpsychologie, bei denen gegebenenfalls Anleihen aufzunehmen sind. Allerdings ist die Gefahr einer Indoktrination nicht auszuschließen: Vorschnelle, ideologieträchtige Erklärungen und Begründungen sind kaum erwünscht, gegen sie gilt es zu opponieren. So ist es beispielsweise mit einer rigiden Verteufelung gängiger Verhaltensweisen im Urlaub nicht getan. Ein entsprechender Ansatz führt eher zu Verunsicherung und wird den unterschiedlichen Interessen und Präferenzen der Reisenden nicht gerecht. Wenngleich ein kritisches Bewußtsein zu befürworten ist, so bleibt auf der anderen Seite doch sicherzustellen, daß divergierende Ansichten zum Zuge kommen. Mit Hilfe der vorgeschlagenen Punkte 1-3 kann der Schüler eigene Vorstellungen verbalisieren. In einem weiteren Schritt prüft er das Urlaubsangebot am Maßstab der eigenen Interessen. Damit nähert er sich einer Verhaltensebene, die auf aktives Entscheiden und Handeln ausgerichtet ist [12]. Die gesuchte und erwünschte Entscheidungsbefugnis kennzeichnet einen weiteren Schritt zur Selbstbestimmung, wie sie verschiedentlich schon postuliert worden ist.

Laufen insoweit die Entscheidungen in einem Freiraum ab, so bleibt anschließend noch zu berücksichtigen, daß und wie eigene Ansprüche und Wünsche in einer gegebenen Situation zu relativieren sind. Spätestens jetzt sind die Verbindungslinien zu den Lernzielklassen, die das Handlungspotential einengen (insbes.: Äußere Zwänge sowie Zieldivergenzen), zu ziehen und die Wechselwirkungen verschiedener Bedingungsfaktoren mit in Rechnung zu stellen. Dabei müssen Prioritäten erkannt und im konkreten Planungsfall auch durchgesetzt werden.

2.4 Der Teilthemenbereich Strukturen, Prozesse und Interessengegensätze in Fremdenverkehrsräumen

2.4.1 Grundgedanken zum Teilthemenbereich

Die bisherigen Ausführungen bezogen sich auf den Zusammenhang zwischen Individuum und Fremdenverkehrsraum unter dem didaktischen Postulat der Selbstbestimmung. Der folgende Abschnitt fragt demgegenüber nach der Verbindung zwischen Gesellschaft und Fremdenverkehrsraum [13]. Dieser Ansatz impliziert eine noch engere Bindung an die Fachdisziplin, die richtungsweisende Fragestellungen und Methoden entwickelt hat.

In der Geographie sind in jüngster Zeit Bestrebungen zu registrieren, die seit vielen Jahren als Vorbild geltende Fremdenverkehrsgeographie Posers (1939) zu einer Geographie des Freizeitverhaltens weiterzuentwickeln [14]. Das folgt u. a. aus der Notwendigkeit, moderne Formen des Freizeitverhaltens (z. B. Freizeitwohnsitze), die sich durch den gesellschaftlichen Wandel entwikkelt haben, in ein Ordnungsschema zu integrieren. Nicht ganz zufällig dominiert in den jüngeren Publikationen die sozialgeographische Fragestellung, deren Bedeutung für die gesellschaftswissenschaftliche Geographie - ohne Herabwürdigung oder gar Ablehnung anderer Forschungsansätze - unumstritten ist. Physiognomische und funktionale Kennzeichen werden dem sozialgeographischen Ansatz entsprechend als Ergebnis von Ansprüchen, Bewertungen, Interessen und Aktionen bestimmter Trägergruppen gedeutet. In Anlehnung an Ruppert/Schaffer (1969) kann zwischen der strukturalen und prozessualen Darstellung unterschieden werden. Erstere betrifft per definitionem das innere Gefüge des Fremdenverkehrsraums, die Bestandsaufnahme von Merkmalen und Wirkungen des Fremdenverkehrs bleibt aber auf Zustände fixiert.

Demgegenüber lenkt die prozessuale Betrachtungsweise "das Interesse auf die Entstehung neuer bzw. auf die Abwandlung bestehender Raumstrukturen. Die Landschaft wird als Prozeßfeld gedeutet, aus dem sich durch Aktivitäten der Gruppen, d. h. bei ihrer Daseinsentfaltung, fortlaufend Strukturen regenerieren, abwandeln oder neu herauskristallisieren" (Ruppert/Schaffer 1969, S. 210). Strukturuntersuchungen gehen in der Regel den Prozeßanalysen voraus; letztere enthalten zudem einen strukturalen Aspekt. Das gilt sowohl für eine genetische Betrachtung, die aus dem Vergleich zeitlich abgestufter Strukturanalysen Entwicklungstendenzen verfolgt und aus ihnen entsprechende Schlüsse zieht, als auch für eine prognostische Studie, die im Rahmen der erforderlichen Extrapolation die gegenwärtigen Strukturen als einen Fixpunkt in Anspruch nimmt.

Überall dort, wo politische Entscheidungen in Fremdenverkehrsräumen durchzusetzen sind, wird der enge technologische Rahmen der bisherigen Ausführungen gesprengt. Eine geographische Struktur- und Prozeßanalyse ist zwar geeignet, politische Entscheidungen wissenschaftlich abzusichern, sie

wird allerdings je nach Interessenlage und politischem Standort unterschiedlich interpretiert. Die daraus entstehenden Konflikte werden seit einiger Zeit auch stärker in der Öffentlichkeit diskutiert. Politische Amtsträger haben die Bürger geradezu ermutigt, sich in entsprechenden Situationen zu organisieren und in die Planungsabläufe mit einzuschalten, um an der Gestaltung der Umwelt aktiv mitzuwirken; damit gewinnen aber Raumentscheidungen eine andere Dimension.

Dieser Interpretation entspricht ein übergeordnetes Groblernziel zum Teilthemenbereich, das sich wie folgt definieren läßt:

Der Schüler soll über Fertigkeiten und Fähigkeiten verfügen, die es ihm gestatten, Fremdenverkehrsräume struktural und prozessual zu analysieren sowie die anstehenden Raumentscheidungen zu beurteilen und gegebenenfalls mitzutragen.

2.4.2 Die Lernzielklassen der technisch-wertfreien Kategorie

2.4.2.1 Strukturen

Die strukturale Betrachtung von Fremdenverkehrsräumen begrenzt ein fachwissenschaftliches Arbeitsfeld, das auf eine längere Tradition und auf eine Vielzahl von Forschungsinitiativen und -ergebnissen zurückblicken kann. Unter Berücksichtigung der üblichen Phasendifferenz zwischen Forschung und Unterricht ist überdies anzunehmen, daß dieser Komplex in den Richtlinien und Lehrbüchern bevorzugt ausgewiesen wird. Seine didaktische Relevanz läßt sich in vier Punkten zusammenfassen [15]:

- 1. Der Teilthemenbereich Urlaubsplanung als Raumentscheidung behandelt Strukturmerkmale, soweit diese unter touristisch-planerischen Gesichtspunkten von Interesse sind; insbesondere werden Informationen über das ursprüngliche und abgeleitete Fremdenverkehrsangebot bereitgestellt (vgl. Kap. 2.3.2.2). Diese Begriffe treten nun unter anderen Vorzeichen wieder auf: Sie gehören nämlich zu den Faktoren, die die regionale Verteilung der Standorte erklären. Zusammen mit anderen Standortfaktoren (z. B. Verkehrserschließung, Grenzen einer unkontrollierten Funktionsmischung) begründen sie eine fremdenverkehrsgeographische Standortlehre, die den ursprünglich handlungsorientierten Theorieansatz innerhalb der Urlaubsplanung transzendiert.
- 2. Neben der touristischen dürfte in diesem Zusammenhang auch die ökonomische Perspektive von Bedeutung sein. Dabei handelt es sich zunächst darum, Beziehungsgefüge zwischen verschiedenen Daseinsgrundfunktionen zu verdeutlichen, um eine isolierte Behandlung des Situationsfeldes "Sich Erholen" zu unterbinden. Ein weiterer Begründungszusammenhang ist mit

der didaktischen Leitformel Mitbestimmung eng verknüpft: Viele Konfliktsituationen in Fremdenverkehrsräumen verstehen sich nämlich zusehends nur vor dem Hintergrund touristischer Bedürfnisse, Bewertungen und Möglichkeiten einerseits sowie der aus dem Fremdenverkehr ökonomisch Nutzen ziehenden Gruppierungen andererseits. Sollen also Interessenkonflikte rational bewertet werden, so müssen auch die ökonomischen Voraussetzungen und Konsequenzen in die Analyse mit einbezogen werden (vgl. auch Kap. 5.2.1).

- 3. Die fachdidaktischen Kategorien beschreiben wesentliche Grunderkenntnisse und -einsichten, die ein Fach vermitteln kann. Der Terminologie Schultzes (1970) folgend wurden bisher vor allem Mensch-Natur- und Gesellschaftlich-bedingte-Strukturen analysiert; ergänzend dazu können nun auch Funktionale-Strukturen aufgegriffen werden. Die Fragen nach dem Urlaubereinzugsbereich und den Wechselbeziehungen zwischen Herkunfts- und Zielgebiet führen eo ipso zu funktionalen Zusammenhängen. Sie betreffen einerseits die Abhängigkeit der Urlaubsgebiete von den Motiven und Verhaltensweisen der potentiellen Urlaubergruppen; diese sind andererseits auf die Verkehrserschließung und auf das vorhandene Fremdenverkehrsangebot der Urlaubsräume in gleicher Weise angewiesen. Diese wechselseitigen Bezüge fördern das von Fachdidaktikern für wichtig erachtete Verflechtungsdenken, das für viele geographische Fragestellungen kennzeichnend ist.
- 4. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt (vgl. dazu Kap. 1.1.5), sind Methode und Gegenstand des Unterrichts der Wissenschaftsorientierung zu verpflichten. Dazu gehört für den Schüler auch die Fähigkeit, die an Einzelbeispielen erworbenen Kenntnisse und Einsichten zu abstrahieren. Unter dieser Prämisse wird es eine Aufgabe des Unterrichts sein, am konkreten Einzelfall Gesetzmäßiges und Regelhaftes zu erarbeiten (Induktionsschluß); umgekehrt sollen verwendete Abstraktionsschemata (Modelle, Typologien) in der Wirklichkeit wiedererkannt werden (Deduktionsschluß). Innerhalb der "Freizeitgeographie" liegen verschiedene Ansätze einer Theorie- und Typenbildung vor [16]. Sie können in Anlehnung an die spezifischen Intentionen des Unterrichts im Bedarfsfall hinzugezogen werden und dazu beitragen, das Abstraktionsvermögen und Theorieverständnis des Schülers zu bestärken.

2.4.2.2 Prozesse

Zu den grundlegenden Phänomenen unserer Zeit zählt die permanente, sich beschleunigt vollziehende Veränderung, die sich in allen Lebensbereichen nachweisen läßt [17]. Philosophisch-politische, gesellschaftlich-ökonomische und wissenschaftlich-technische Veränderungen greifen nachhaltig in das Leben des einzelnen ein und verändern die Bedingungen seiner Existenz. Die ständige "Beschleunigung des Wandels", oft vordergründig mit dem Begriff

Fortschritt etikettiert, verführt gelegentlich zu einer falschen Interpretation: Veränderungen werden als automatisch ablaufende, sich zwangsläufig ergebende Entwicklungen gedeutet, die nur schwer oder gar nicht zu beeinflussen sind. Diese Auslegung, die dem einzelnen kaum noch Spielraum läßt, ist gefährlich, weil sie zur Resignation verleiten kann. Der Mensch steht tatenlos inmitten selbsttätiger Entwicklungen und verliert dadurch die Übersicht über den Entwicklungsprozeß. Eine humanere Deutung entwickelt v. Hentig (1970): Er setzt Veränderbarkeit gegen Veränderlichkeit, d. h. er fordert Einsicht in die mögliche Steuerung und Kontrolle der Veränderungen durch den Menschen und die von ihm geschaffenen Institutionen. Die Ausbildung entsprechender Verhaltensdispositionen setzt bereits in der Schule ein, v. Hentig (1970, S. 81) leitet für den organisierten Unterricht folgende Zielsetzung ab: "Der Schüler muß die Veränderungsprozesse der Gegenwart kennenlernen. Die Schule muß dabei von vorneherein die Erfahrung ermöglichen, daß und unter welchen Voraussetzungen die uns umgebenden und tragenden Sachverhalte durch uns selbst veränderbar sind".

Auch die Fremdenverkehrsräume werden von diesen Veränderungen erfaßt; insbesondere sind seit dem Zweiten Weltkrieg raumwirksame Prozeßabläufe bekannt, die in Dimension und Ausmaß ihresgleichen suchen. Für den geographischen Unterricht dürften unter Berücksichtigung allgemein-didaktischer und fachspezifischer Erfordernisse drei Gesichtspunkte vorrangig von Interesse sein:

- 1. Prozeßauslösende Momente
- 2. Raumwirksame Folgen der Veränderung
- 3. Gesellschaftliche Probleme durch Veränderung.

Unter den prozeßauslösenden Momenten verdienen der sozio-ökonomische Wandel sowie die technisch-wissenschaftlichen Innovationen besondere Aufmerksamkeit. Die kontinuierliche Verkürzung der Arbeitszeit sowie der ständige Anstieg der Löhne und Gehälter sind die Voraussetzung dafür, daß der Tourismus in den industrialisierten Staaten zu einem Massenphänomen geworden ist [18]. Diese Entwicklung führt nicht nur zur Expansion traditioneller sondern auch zur Erschließung neuer Fremdenverkehrsräume, wobei sich der technologische Entwicklungsstand der Verkehrssysteme als entscheidende Variable erweist: Während noch für die älteren Fremdenverkehrsorte der Anschluß an das Schienennetz Standortbedingung war und dadurch zunächst eine lineare Erschließung der Fremdenverkehrsräume erfolgte, wurde mit dem Aufkommen privateigener PKWs eine flächenhafte Erweiterung initiiert. Ein zusätzlicher Impuls erfolgte unlängst durch den Reiseflugverkehr: Damit rücken nun auch bislang an der Peripherie gelegene Räume in die Reichweite potentieller Urlaubergruppen, ein Phänomen, das von den devisenabhängigen Staaten der Dritten Welt zunehmend erkannt worden ist. Diese Grundlinien der Entwicklung werden im einzelnen durch die Ausprägung gruppenspezifischer Raummuster weiter modifiziert. Als Beispiele seien der Zeltplatzfremdenverkehr und die Freizeitwohnsitze angeführt. Sie entwik-

keln nicht nur jeweils spezifische Raumansprüche, sondern beeinflussen in gleicher Weise die soziale Struktur und das Funktionsgefüge ihrer Umgebung. Für den Geographieunterricht sind ferner die raumwirksamen Folgen dieser Veränderungen interessant: Die Beobachtung und Wahrnehmung physiognomischen Wandels führt zur Formulierung von Hypothesen, die u. a. auf den Funktionswandel und die Impulsträger Bezug nehmen. Dabei ist eine doppelte Blickrichtung einzuschlagen: Impulse lösen zunächst Veränderungen aus, die durch ihre Wirkungen zu belegen sind, aus bekannten Impulsen wird auf nachweisbare oder wahrscheinliche Veränderungen geschlossen. Die Impulse und ihre Träger sind aber nicht immer von Anfang an bekannt. Deshalb können umgekehrt auch sich ändernde Raumstrukturen den Anstoß geben, nach den Kräften der Veränderung zu fragen. Diese Blickrichtung gewinnt dann an Bedeutung, wenn grundsätzlich einer Steuerung und Kontrolle von Raumentwicklungen zugestimmt wird. Der kritisch-wertbetonte Bezug, der im übrigen aus systematischen Gründen dem folgenden Kapitel vorbehalten bleibt, weist gleichzeitig darauf hin, daß Veränderungen, sofern sie nicht nur registriert, sondern auch diskutiert und problematisiert werden sollen, auch unter den verschiedenartigen Interessen und Ansprüchen der beteiligten Gruppen zu beurteilen sind.

2.4.3 Die Lernzielklasse der kritisch-wertbetonten Kategorie (Interessengegensätze)

So sehr auf der einen Seite die Beteiligung eines Großteils der Bevölkerung am Urlaubsverkehr zu begrüßen ist, weil damit ein ursprünglich elitäres Privileg abgebaut und gleichzeitig – zumindestens implizite – ein zusätzlicher Freiraum für die Selbstverwirklichung des einzelnen geschaffen wird, so hat auf der anderen Seite der moderne Massentourismus eine ganze Reihe von Problemen mit sich gebracht. Viele dieser Probleme lassen sich zurückführen auf eine Pervertierung originärer Standortbedingungen: Fremdenverkehrsräume entwickeln sich zunächst kontrastiv zu den Urlaubereinzugsgebieten, also insbesondere zu den industriellen Verdichtungsräumen, deren Bewohner sich überdurchschnittlich am Urlaubsverkehr beteiligen [19]. Sie liegen deshalb etwas peripher zu den Ballungszentren, sind in anziehende Naturräume eingebettet und haben eine geringe Bevölkerungsdichte. Diese Attraktivitätsfaktoren drohen zumindestens punktuell verloren zu gehen: Denn die Expansion des Reiseverkehrs erfordert zusätzliche Flächen für das abgeleitete Fremdenverkehrsangebot. In den Urlaubsorten schnellen die Bodenpreise in die Höhe, nicht zuletzt aus ökonomischen Gründen entdeckt man die dritte Dimension. Verschiedene Fremdenverkehrsorte erinnern in ihrer Physiognomie fatal an umstrittene Großwohnprojekte in städtischen Ballungsräumen, die architektonische Identität stimmt bedenklich, scheint allerdings eine folgerichtige Entwicklung zu markieren. Andere Schwierigkeiten zeichnen sich ab: So führt die forcierte Einrichtung von Freizeitwohnsitzen zur flächenintensiven Einzelhausbebauung; Verkehrsprobleme in den Zentren des Fremdenverkehrs oder ökologische Ungleichgewichte waren vor einiger Zeit noch völlig unbekannt. Eine ganz andere Kategorie von Konflikten erwächst aus konkurrierenden Raumansprüchen: Seitdem die Küsten nicht nur vom Fremdenverkehr, sondern zusehends auch von der verkehrsorientierten Industrie als potentieller Standort angesehen werden, eine räumliche Vergesellschaftung jedoch nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen möglich ist, sind Regelungen erforderlich, die auf die verschiedenen Ansprüche Rücksicht nehmen.

Unter diesen Bedingungen ist es auch nur folgerichtig, wenn man der Raumordnung und Landesplanung in peripheren Räumen eine erhöhte Aufmerksamkeit schenkt; ihrer Zielsetzung gemäß sollen unkontrollierte und schadhafte Entwicklungen eingedämmt werden. Dabei hat sich in den letzten Jahren das Verhältnis der Planungsinstanzen bzw. das ihrer Vertreter zur Öffentlichkeit in bemerkenswerter Weise gewandelt. Noch vor einiger Zeit vollzog sich Raumplanung in kleineren Expertenkreisen. Die Bevölkerung blieb vom Prozeß der Planungsvorbereitung und -durchführung zwar nicht de jure, wohl aber de facto ausgeschlossen. Die Fachterminologie der Planer trug dazu nicht unwesentlich bei: Die öffentlich ausgelegten Planungsvorhaben blieben der Mehrheit unverständlich, verunsichert und wenig motiviert neigte man zur Resignation. Diese unzulängliche Situation wurde noch verstärkt durch ein bedrückendes Selbstverständnis der Planungsträger: "Es gibt nicht wenige Architekten, Stadtplaner und Verwaltungsfachleute, die unter Planung eine Tätigkeit verstehen, die nur durch Experten geleistet werden kann, die also mit Politik, vor allem aber mit ideologischen Zielsetzungen eigentlich nichts zu tun hat" (Bahrdt 1969, S. 27). Ein technokratisches Verhalten diskreditiert aber den Planer zum Spielball politischer Interessen, die durch die organisierten Verbände und Unternehmer bei allen größeren Vorhaben vertreten sind.

Diese Situation hat sich durch das verstärkte Engagement der Öffentlichkeit grundlegend geändert. Aufgeschreckt durch offenkundige Mißstände in
der Umweltpflege und Gesellschaftspolitik setzt sich mehr und mehr die
Überzeugung durch, daß es künftig weniger auf eine rein wachstumsorientierte
Wirtschaftsstrategie als vielmehr auch auf eine sinnvolle, humane Gestaltung
unserer Umwelt ankommen wird. Mit Unterstützung der Medien (Presse,
Fernsehen), aber auch durch das Engagement von Politikern aller Parteien, hat
sich ein neues gesellschaftliches Bewußtsein entwickelt. Wenn Heinemann
schreibt, daß der "mündige Bürger zunächst ein wacher Bürger ist, der nicht
durch andere verwaltet oder vertreten, sondern der mitbestimmend und
mithandelnd dabei sein will" (Heinemann o. J., zitiert nach Bruns 1975, S. 201),
so enthält diese Formulierung die Aufforderung, öffentliche Neugier zu
entfalten und sich aktiv in das politische Geschehen mit einzuschalten. Diese
Chance wird mehr und mehr genutzt. Davon zeugt die ständig wachsende

Zahl von Bürgerinitiativen, die als weitere, politisch engagierte Interessenverbände den Planungsinstanzen gegenübertreten.

Für Planungsvorhaben in Fremdenverkehrsräumen besteht allerdings eine Schwierigkeit: Wegen der räumlichen Distanz können die Urlauber – als eine von Planungsentscheidungen betroffene Gruppe – ihre Interessen nur selten direkt vertreten. Zwar schlagen sich in der Regel andere Interessengruppen argumentativ auf die Seite der Touristen und belegen ihre Absicht u. U. mit Ergebnissen von Befragungen, die an Urlaubern durchgeführt wurden, eine Verfälschung wirklicher Interessen ist aber nicht auszuschliessen. So können als Urlauberansprüche apostrophierte Forderungen dazu verwendet werden, eigene, vermutlich weniger geschätzte Intentionen zu verbergen. Eine ideologiekritische Überprüfung entsprechender Argumentationen dürfte deshalb ratsam sein.

Diese gesellschaftliche Entwicklung hat vor der Schule nicht haltgemacht: Der politische Unterricht – innerhalb der Gemeinschaftskunde zeitweilig zu einer reinen Institutionenkunde degeneriert – greift neuerdings auch konfligatorische Zielsetzungen auf, Giesecke (1973) stellt den Konfliktgedanken sogar ins Zentrum seines didaktischen Entwurfs. Zweifellos ergänzt und erweitert das Konfliktmodell die älteren Vorstellungen vom Unterricht, läuft allerdings Gefahr, bei zunehmender Dogmatisierung wiederum nur ein verkürztes Abbild der Wirklichkeit zu präsentieren. Nicht immer und überall prägen Konflikte die Gegenstände des Unterrichts, innerhalb der Thematik "Freizeitverhalten im Fremdenverkehrsraum" haben sie gleichwohl ihren Stellenwert. In Anlehnung an Giesecke (1973) sind dabei die folgenden Qualifikationen von Wichtigkeit:

- 1. Ein politischer Konflikt muß zunächst als solcher erkannt und ausgesprochen werden. Danach kann es sich nicht darum handeln, Konfliktsituationen zu leugnen oder harmonisch zu verschleiern; ein entsprechender Ansatz verfälscht die politische Wirklichkeit und gerät unter Ideologieverdacht. Vielmehr stehen sich bei Raumentscheidungen Interessengruppen gegenüber, die unterschiedliche, sich z. T. gegenseitig ausschließende Zielsetzungen vertreten und diese mit politischen Mitteln durchsetzen möchten.
- 2. Politische Entscheidungen stützen sich im allgemeinen ungeachtet ideologischer Implikationen und bestehender Machtverhältnisse auch auf Sachargumente, die vorgeschalteten wissenschaftlichen Analysen entstammen. Dabei haben im Rahmen von Raumentscheidungen Ergebnisse der geographischen Struktur- und Prozeßanalyse ein besonderes Gewicht. Sie liefern nämlich Daten und Fakten, die für eine sachgerechte Beurteilung erforderlich sind.
- 3. Konflikte entstehen aus Interessengegensätzen. Wenn der Schüler, wie es beabsichtigt ist, den Konflikt beurteilen soll, muß er die unterschiedlichen

Interessenlagen kennenlernen, so z. B. die Argumente und Motive der beteiligten Gruppen. Aus dem Vergleich und der Gewichtung aller Argumente leitet er seine eigene Stellungnahme ab. Dabei wird sein Verhalten in vielen Fällen durch emotionale Distanz gekennzeichnet sein. Stehen allerdings eigene Belange zur Disposition, so ist mit einem verstärkten Engagement und zusätzlicher Motivation zu rechnen. In diesem Fall ist er zu ermutigen, seine eigenen Interessen zu ermitteln und nach Möglichkeiten der Realisierung zu fragen.

- 4. Die politische Praxis bietet dem Beobachter zuweilen ein widersprüchliches Bild. Da kommen Interessen, die unbestritten von einer breiten Mehrheit Unterstützung erfahren, offensichtlich nicht zum Zuge, da werden einzelne Argumente nicht weiter diskutiert, sachnotwendige Entscheidungen relativiert. Das liegt einerseits daran, daß die politischen Entscheidungen mit den institutionellen Rahmenbedingungen sowie mit der geltenden Rechtslage in Einklang zu bringen sind; dadurch werden eo ipso bestimmte politische Zielsetzungen blockiert. Zum anderen haben die vertretenen Interessengruppen einen unterschiedlichen Einfluß auf die Entscheidungsträger. Bestehende Machtverhältnisse beeinflussen aber die Möglichkeit, politische Zielsetzungen in der Praxis durchzusetzen. Unter diesen Bedingungen interessieren umso mehr die Motive, die hinter Argumentationen verborgen sind. Sie verweisen u. U. auf ideologischen Ballast, der auf seinen gesamtgesellschaftlichen Funktionszusammenhang zu befragen ist.
- 5. Ein weiterer Komplex von Zielen bezieht sich auf die Möglichkeiten der Partizipation. In diesem Zusammenhang sollte der Schüler erfahren, inwieweit und wo er Einfluß auf politische Entscheidungen nehmen kann. Detailkenntnisse entnimmt er zunächst gesetzlichen Regelungen, soweit diese die Partizipation institutionell verankern. Andererseits können Partizipationsverfahren und zweckmäßige politische Strategien auch an entsprechenden Fallstudien eingeübt werden. Dabei ist dann auch zu fragen, ob und unter welchen Voraussetzungen eine Mitwirkung bzw. solidarisches Handeln sinnvoll ist. Sicher ist es nicht damit getan, immer und überall dabei zu sein. Neben substantieller Betroffenheit [20] dürften auch spezielle Sachkenntnisse erforderlich sein, sofern sich Partizipation nicht auf eine rezeptive Verhaltensrolle beschränken soll.

Diese Zielsetzungen begrenzen eine didaktische Konzeption, auf die der Lehrer bei der Behandlung von Raumkonflikten zurückgreifen kann. Ob er dabei, wie Giesecke (1973) intendiert, in jedem konkreten Einzelfall das gesamte Spektrum potentieller Qualifikationen berücksichtigen kann und soll, bleibt fragwürdig und in der Zielsetzung auch wenig überzeugend. So wird es u. U. ratsam sein, je nach Fragestellung Prioritäten zu setzen und einzelne Zielsetzungen sukzessive zu behandeln; dadurch wird ein differenziertes Konfliktverständnis in keiner Weise verbaut.

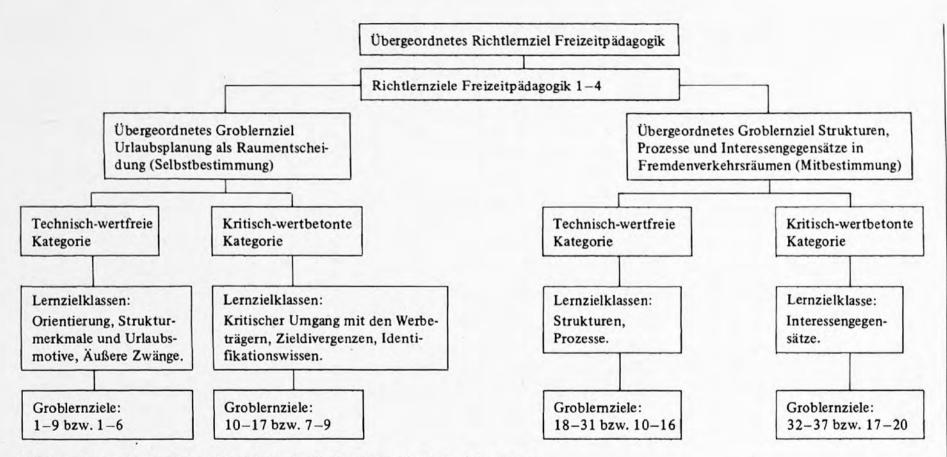
2.5 Zusammenfassung

Die didaktischen Reflexionen verknüpfen die geographischen Aspekte der Thematik Freizeitverhalten im Fremdenverkehrsraum mit den Forderungen und Ansprüchen der emanzipatorischen Bildungstheorie. Für die beiden Teilthemenbereiche Urlaubsplanung als Raumentscheidung sowie Strukturen, Prozesse und Interessengegensätze in Fremdenverkehrsräumen geben das Selbst- bzw. das Mitbestimmungspostulat eine Art Leitraster ab. Im Gegensatz zu älteren Konzepten erhält die kritisch-wertbetonte Kategorie ein erhöhtes Gewicht. Beide Teilthemenbereiche sind überdies interdependent, nicht nur, weil bestimmte Lernzielklassen für beide Teilthemenbereiche bedeutsam, sondern auch, weil Selbst- und Mitbestimmung in enger Verschränkung zu sehen sind.

Die didaktischen Reflexionen bleiben auf geographische Fragestellungen nicht beschränkt: Eine sehr enge Bindung zur Geographie besteht innerhalb der Lernzielklassen Orientierung, Strukturmerkmale und Urlaubsmotive sowie Strukturen und Prozesse; Zieldivergenzen und Äußere Zwänge haben demgegenüber keinen fachwissenschaftlichen Bezug. Wenn aber Wirkungszusammenhänge nicht auseinandergerissen und synthetische, realitätsnahe Betrachtungsweisen nicht von vorneherein ausgeschlossen werden sollen, dürfte es legitim und sinnvoll sein, von einem komplexen, aber in sich stimmigen Modellansatz auszugehen. Ob und inwieweit in der Praxis sämtliche Zielsetzungen von der Geographie zu realisieren sind, bleibt zunächst noch unbestimmt [21]. Unabhängig davon ist es evident, daß zumindestens der Teilthemenbereich Urlaubsplanung als Raumentscheidung auf zusätzliche, bisher nicht weiter berücksichtigte Qualifikationen angewiesen ist, sofern sich nicht die Urlaubsplanung auf pragmatische Fertigkeiten und Fähigkeiten beschränken soll. Es wird dabei die Aufgabe anderer Schulfächer sein, den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang des Phänomens Urlaub zu durchdenken und daraus weitere Folgerungen für den Unterricht abzuleiten.

Den Zusammenhang zwischen Lernzielen, Lernzielklassen, Kategorien und den Teilthemenbereichen enthält die Abb. 4, die auch die Verbindungen zur Freizeitpädagogik erkennen läßt. Ein doppeltes System von Groblernzielen strukturiert die einzelnen Lernzielklassen (vgl. Anhang, Textbelege 1 und 2) und erfüllt darüber hinaus folgende Funktionen:

- 1. Die Lernziele des Textbelegs 1 sind das Fundament für die sich anschließende Richtlinien- und Lehrbuchdiskussion (Kap. 3).
- Der Lernzielkatalog des Textbelegs 2 dient der Ermittlung von Lernzielpräferenzen bei ausgewählten Gruppen von Curriculumkonstrukteuren (Kap. 4).



Die Lernzielangaben beziehen sich auf den Textbeleg 1 bzw. Textbeleg 2 im Anhang

Quelle: Eigener Entwurf

Abb. 4: Zur Hierarchie und Systematik der Lernziele, Lernzielklassen, Kategorien und Teilthemenbereiche

3 Die Richtlinien- und Lehrbuchkritik

3.1 Die Untersuchung von Richtlinien und Lehrbüchern als Teil einer notwendigen Unterrichtskritik – Begründung, Zielsetzungen und Grenzen

Unter den Medien und Plänen, die auf den Unterricht Einfluß nehmen, gebührt den Richtlinien und Lehrbüchern ein besonderer Stellenwert. Erstere strukturieren den Unterricht, geben Anweisungen zur Bewältigung der Stofffülle und legen die wesentlichen Unterrichtsziele fest. In Ergänzung dazu treten die Lehrbücher auf, die sich um eine inhaltliche und methodische Konkretisierung bemühen und die als zusätzliche Hilfsquelle für Schüler und Lehrer anzusehen sind. Für den Schüler ist das Lehrbuch oft die einzige Informationsbasis, auf die er zurückgreifen kann, der Lehrer entnimmt ihm Anregungen, aber auch Arbeitsmaterialien für seinen Unterricht.

Lehrbücher und Richtlinien unterliegen einem ständigen Wandel, der sich auf ändernde Ansprüche der Gesellschaft gegenüber den Erziehungsinstitutionen zurückführen läßt. Der geographische Unterricht bietet dafür ein gutes Beispiel: So führen in den letzten fünf bis sechs Jahren die korrigierten Auffassungen zum Gesellschaftsauftrag, die Diskussionen um die Stellung der Länderkunde sowie der Einfluß der Sozialgeographie zu veränderten Zielvorstellungen und fachdidaktischen Strategien, die in Richtlinien und Lehrbüchern schnell Eingang finden. Obgleich eine didaktische Neubesinnung schon seit langem fällig ist, birgt andererseits die Eile und Hektik, mit der auf einmal die curricularen Entscheidungen getroffen werden, Gefahrenmomente in sich, die nicht ohne weiteres zu übersehen sind. Da werden Richtlinien in kürzester Zeit völlig umgestaltet und neue Unterrichtswerke vorgelegt, noch ehe überzeugende, widerspruchsfreie Gesamtkonzepte zur Verfügung stehen und empirische Kontroll- und Korrekturinstanzen eingeschaltet sind. Da zudem die Entwicklung von Richtlinien und Lehrbüchern subjektiven Entscheidungsprozessen entspringt (vgl. Kap. 1.1.6) und objektive Verfahrensregelungen in naher Zukunft nicht zu erwarten sind, bleibt es die Aufgabe der Fachdidaktik, diese Entwicklungen aufmerksam und u. U. auch kritisch zu verfolgen. Dabei kann es sich nicht darum handeln, als Nörgler oder kritelnder Besserwisser aufzutreten. Kritische Analysen und Diagnosen sind vielmehr als Regulativ und Anregung für die Lehrer und Autoren von Lehrbüchern und Richtlinien gedacht, eine Rückkopplung ist intendiert.

Unter Berücksichtigung sämtlicher Voraussetzungen ergibt sich für die Richtlinien- und Lehrbuchkritik der folgende Katalog von Zielfragen, der in enger Verbindung mit den didaktischen Reflexionen zu sehen ist:

- 1. Welchen Stellenwert nimmt die Geographie des Freizeitverhaltens innerhalb des geographischen Schulcurriculums ein (Stellenwert der Thematik im Unterricht)?
- 2. Welche fachspezifischen Lernziele, Lernzielklassen, Kategorien und Arbeitsweisen werden präferiert, welche Verbindungen bestehen zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik (Fachwissenschaftliche Verpflichtung des Unterrichts)?
- 3. Welche gesellschaftspolitischen Zielsetzungen sind intendiert, wie stellt sich das Verhältnis zwischen Fachdidaktik und allgemeinen Bildungszielen dar (Gesellschaftliche Verpflichtung des Unterrichts)?
- 4. Wie werden das Alter und der Entwicklungsstand der Kinder innerhalb der gewählten Thematik in Rechnung gestellt (Entwicklungspsychologische Fragen des Unterrichts)?
- 5. Welche generellen Entwicklungen lassen sich im Vergleich zwischen älteren und jüngeren Richtlinien bzw. Lehrbüchern beobachten, wie sind diese zu begründen und gegebenenfalls auch zu bewerten (Begründung und Bewertung von Entwicklungstendenzen)?

Obgleich die Richtlinien- und Lehrbuchkritik innerhalb der Untersuchung eine zentrale Stellung einnimmt, bleibt ihre Aussagekraft zwangsläufig beschränkt. Das liegt einerseits daran, daß sich aus ihr nur schwer auf die Unterrichtswirklichkeit rückschließen läßt. Richtlinien und Lehrbücher beschreiben lediglich Sollensforderungen bzw. mögliche Realisierungsansätze, die in der Praxis mehr oder weniger abgewandelt werden. Zuverlässige Aussagen garantiert allein die kontrollierte Unterrichtsbeobachtung, deren Repräsentativität aber nur mit großen Bearbeiterteams abzusichern ist, eine Forderung, die den Rahmen dieser Untersuchung sprengen muß. Zum anderen ist die analytische Methode selbst mit unübersehbaren Schwächen behaftet: Zwar löst sie ihren Gegenstand in einzelne Bestandteile auf und betrachtet mit mikroskopischer Akribie die Beziehungen der Bestandteile untereinander, versäumt es aber, den Gegenstand in seiner Gesamtheit zu . begreifen und zu interpretieren. Wenn also einerseits eine analytische Betrachtung der Thematik Freizeitverhalten im Fremdenverkehrsraum zu befürworten ist, weil damit konkrete Ergebnisse auf wichtige Fragestellungen zu erwarten sind, so wird andererseits dieses Vorgehen u. U. mit dem Verzicht auf weitreichendere Aussagen erkauft. Das bedeutet aber nichts anderes, als daß die Forschungsergebnisse zunächst allein auf den gewählten Themenbereich zu beziehen und nicht ohne weiteres auf andere Teile von Lehrbüchern und Richtlinien zu übertragen sind. Diese sektorale Blickrichtung legt es freilich nahe, an verschiedenen Stellen auf Gesamtzusammenhänge zu verweisen und diese in die Betrachtung mit einzubeziehen.

3.2 Einige Ergebnisse der Richtlinienanalyse

Während die Lehrbuchanalyse nur wenig gekürzt in diese Abhandlung aufgenommen wird (vgl. Kap. 3.3), können im Rahmen der Untersuchung von Richtlinien verschiedener Bundesländer aus Platzgründen nur einige wesentliche Ergebnisse vorgestellt werden. Insgesamt standen für die Analyse neun ältere (Erscheinungsjahr: bis 1970), länderkundlich ausgerichtete sowie sieben jüngere (Erscheinungsjahr: nach 1970), thematisch orientierte Richtlinien für Gymnasien zur Verfügung, deren Interpretation u. a. die folgenden Schlußfolgerungen erlaubt:

- 1. Die älteren Richtlinien sind wegen ihres unterschiedlichen Umfangs, der Dominanz regionaler Auswahlkriterien, sowie des Desiderats an operationalisierbaren Zielen nur sehr schwer miteinander zu vergleichen und überdies auch nur bedingt auf die Geographie des Freizeitverhaltens zu beziehen. Allerdings ermöglichen die in den Präambeln verorteten Bildungsziele sowie die Stoffangaben mit den zugehörigen Erläuterungen zumindestens indirekt den Zugang zu einer auf die Geographie des Freizeitverhaltens bezogenen Diskussion.
- 2. Im Rahmen der allgemeinen Bildungsziele werden durch den ständigen Hinweis auf die Bedeutung der Mensch-Natur-Struktur sowie durch die Forderung nach einem wissenschaftsorientierten Unterricht auch potentielle Inhalte einer Geographie des Freizeitverhaltens tangiert. Ergänzend dazu klingen Hinweise auf die Bedeutung von Landschaftspflege und Landschaftsschutz oder auf das notwendig zu erwerbende Verständnis für kommunalpolitische Probleme zwar aktuell, erreichen aber in den älteren Richtlinien noch keine nennenswerte Breitenwirkung [1].
- 3. Die Stoffangaben mit den zugehörigen Erläuterungen sind gegenüber den Bildungszielen weniger global und unbestimmt. Drei von neun Bundesländern führen "freizeitgeographische" Inhalte und Grundbegriffe explizit an. Freilich fehlen auch hier präzisere Zielangaben, ein Manko, das allerdings generell den älteren Richtlinien anzulasten ist. Der insgesamt jedoch unbedeutende Stellenwert der Thematik schlägt sich im übrigen auch bei der Aufnahme von Grundbegriffen nieder: Wenn sich in den Hamburger und Nordrhein-westfälischen Richtlinien von 319 bzw. 356 Grundbegriffen nur einer bzw. zwei auf die Geographie des Freizeitverhaltens beziehen und wenn Begriffe wie "Horde" und "Höhle" solchen wie "Ferienort", "Saison" und "Erholungsraum" vorgezogen werden, so weist das nicht nur auf eine Randstellung "freizeitgeographischer" Inhalte sondern in gleicher Weise auch auf eine Schwerpunktverteilung hin, bei der Inhalten einer Reliktgeographie unzulässig Vorrang eingeräumt wird.

- 4. Die jüngeren Richtlinien nehmen ohne Ausnahme Inhalte und Lernziele der "Freizeitgeographie" auf. In fünf Bundesländern ist eine unterrichtliche Behandlung verpflichtend, zwei stellen entsprechende Inhalte zur Wahl. Der Verbindlichkeitsgrad nimmt allerdings in den oberen Klassenstufen ab; hier konkurriert die Geographie des Freizeitverhaltens zusehends mit anderen Inhalten, weil die geforderten Qualifikationen anhand unterschiedlicher Inhalte zu realisieren sind. Sämtliche Richtlinien eröffnen aber die Möglichkeit, "freizeitgeographische" Fragestellungen wiederholt aufzugreifen und sie damit in die Überlegungen eines spiraligen Unterrichtsaufbaus mit einzubeziehen. Insgesamt scheint die Geographie des Freizeitverhaltens ihre Stellung im Unterricht gefestigt und teilweise sogar ausgeweitet zu haben, ein immerhin bemerkenswerter Tatbestand, wenn man bedenkt, daß sich i. allg. der Stundenanteil der Geographie in der Sekundarstufe I verringert hat.
- 5. Die bildungstheoretischen Reflexionen werden in den jüngeren Richtlinien unter dem Einfluß der curricularen Innovation intensiviert; aus der Vielzahl von Bildungszielen, die sich mit Inhalten und Zielen einer Geographie des Freizeitverhaltens verknüpfen lassen, sind die folgenden besonders erwähnenswert: 1. Wissenschaftliche Verpflichtung des Unterrichts. 2. Berücksichtigung von Qualifikationen, die in privaten und öffentlichen Situationen zu verwenden sind. 3. Zukunftsrelevanz der Inhalte und Lernziele. 4. Bedeutung der sozialgeographischen Konzeption. 5. Wechselwirkung Mensch-Natur als Erkenntnisziel. 6. Bedeutung von Landesplanung und Raumordnung. Unter ihnen ragen die Begründungen 2, 4 und 5 schon deshalb heraus, weil sie in mindestens fünf von sieben Bundesländern vertreten sind.
- 6. Sechs jüngere Richtlinien führen "freizeitgeographische" Lernziele auf. Besonders weite Verbreitung finden die Lernziele Orientierung (LZ 1)[2], Strukturmerkmale und Urlaubsmotive (LZ 2 und 3), Prozessuale Vorgänge im Raum (LZ 16) sowie Interessengegensätze (LZ 17). Hinzu kommt als instrumentale Fertigkeit die Berücksichtigung und Einbeziehung von Informationsmedien, die auch dem Reisenden primär zur Verfügung stehen. Diese Zielsetzungen bilden ein Fundament, das eine länderspezifische Ergänzung erfährt.
- 7. Im Vergleich der beiden Kategorien, der technisch-wertfreien sowie der kritisch-wertbetonten, tritt letztere auffällig zurück; darüber hinaus konzentriert sie sich recht einseitig auf den Teilthemenbereich Strukturen, Prozesse und Interessengegensätze in Fremdenverkehrsräumen, wohingegen die kritisch-wertbetonten Aspekte der Urlaubsplanung mehr oder weniger unberücksichtigt bleiben. Trotzdem ist die Aufnahme kritisch-wertbetonter Lernziele in die neueren Richtlinien als Fortschritt zu propagieren, weil in den älteren Richtlinien explizite Hinweise fehlen und auch nur schwer den allgemeinen Bildungszielen zu entnehmen sind.

3.3 Die Lehrbuchanalyse

3.3.1 Methodische Vorüberlegungen

3.3.1.1 Zur Auswahl und Typologie der Lehrbücher

Um aus der Vielzahl der angebotenen Lehrwerke eine repräsentative Auswahl zu erhalten, wurden für jedes Bundesland die für den Geographieunterricht an Gymnasien zugelassenen Lehrbücher ermittelt. Verwendung fanden diejenigen Lehrwerke, die in mindestens zwei Bundesländern zugelassen sind [3]; die Stichprobe umfaßte damit 36 Schulbücher aus 11 Lehrwerken (vgl. Tab. 1). Besondere Aufmerksamkeit verdienten diejenigen Lehrwerke, die zum Zeitpunkt der Untersuchung geschlossen für die Sekundarstufe I vorlagen (27 Bände aus 7 Lehrwerken); sie wurden vor allem für die quantitativen Betrach-

Tab. 1: Geographische Lehrwerke, die in mindestens zwei Bundesländern für den Unterricht im Gymnasium (Klassenstufe 5–10) zugelassen sind (Stand 1974/75)

Lehrwerk	Anzahl der vorliegen- den Bände	Vollständig- keitsgrad	V Comment	ssungsstand elassen in)
A. Ältere Lehrwerke ¹				0
Erdkunde	5	+	8 Bu	indesländern
Länder und Völker Lehrbuch zum	5	+	9	"
Diercke-Weltatlas	4	_	5	**
Seydlitz	5	+ *	11	44
B. Jüngere Lehrwerke ²				
Dreimal um die Erde	3	+	6	**
Neue Erdkunde	2	2	4	**
Geographie	3	+	9	**
Geographie (bsv)	1	-	2	**
Neue Geographie	3	+	6	**
Der Mensch gestaltet				
die Erde	2	_	2	**
Welt und Umwelt	3	+	9	**

- 1 = Länderkundlich aufgebaut, in Korrespondenz mit den älteren Richtlinien
- 2 = Thematisch orientiert, in Korrespondenz mit den jüngeren Richtlinien
- + = liegt geschlossen für die Klassenstufen 5-10 vor
- = liegt nicht geschlossen f
 ür die Klassenstufen 5-10 vor.

Quelle: Lehrbuchverzeichnisse der Bundesländer

tungen herangezogen, die anderen hatten ihnen gegenüber nur eine ergänzende Funktion.

Die Gliederung der Lehrbücher erfolgte nach zwei Gesichtspunkten: In der didaktischen Konzeption sind die länderkundlich ausgerichteten von den thematisch orientierten zu trennen. Erstere wurden Anfang bis Mitte der 60er Jahre konzipiert. Obgleich die Neuauflagen bis in die 70er Jahre hineinreichen, haben sich die Gestaltungsprinzipien nicht wesentlich geändert. Letztere entstanden im Gefolge der curricularen Innovation, *Dreimal um die Erde* als Avantgardist 1968, die anderen seit 1970 [4]. Im methodischen Aufbau sind drei Ansätze zu unterscheiden: Arbeitsbuch, Lesebuch und Mischtyp.

Das Arbeitsbuch bietet dem Schüler eine Reihe von Arbeitsmitteln an, mit deren Hilfe er die einzelnen Lehrbuchabschnitte bearbeiten soll. Charakteristisch ist eine enge Verknüpfung zwischen Aufgabenstellungen und Arbeitsmitteln; auch der Text ist dieser Zielsetzung untergeordnet. Er faßt weniger zusammen, sondern bietet spezielle Informationen, die in den Aufgaben wieder aufgegriffen werden: Welt und Umwelt ist der Prototyp dieser Konzeption.

Das Lesebuch intendiert anderes: Im Mittelpunkt steht hier die Textinformation, die wesentliche Erkenntnisse zusammenfaßt und die für die Vor- und Nachbereitung des Unterrichts gleichermaßen geeignet ist. Aufgabenstellungen treten zurück, die anderen Arbeitsmittel stehen mit dem Lehrbuchtext in einem nur losen Zusammenhang.

Der Mischtyp, repräsentiert durch die Lehrwerke *Dreimal um die Erde* und *Lehrbuch zum Diercke-Weltatlas* schließt beide Konzeptionen in sich ein. Insgesamt ergab sich eine Typologie [5], die der Abb. 5 zu entnehmen ist.

\rightarrow	Arbeitsbuch	Mischtyp	Lesebuch
Länderkundlich orientiert	=	Lehrbuch zum Diercke- Weltatlas.	Erdkunde; Länder und Völker; Seydlitz.
	Geographie; Neue Geo- graphie;	Dreimal um die Erde.	Neue Erdkunde; Geographie (bsv).
Thematisch orientiert	Der Mensch gestaltet die Erde;		
	Welt und Umwelt.		

Quelle: Eigener Entwurf

3.3.1.2 Die Untersuchungsverfahren

3.3.1.2.1 Einleitende Vorbemerkungen

Die wichtigsten Untersuchungsverfahren enthält die Abb. 6, die den weiteren Ausführungen zugrunde liegt. Die Analyse begann mit der Ermittlung 'freizeitgeographischer' Lehrbuchabschnitte. Um eine Atomisierung zu vermeiden, wurden nur diejenigen Textabschnitte berücksichtigt, deren Länge mindestens zwei Lehrbuchzeilen beträgt; ersatzweise dazu genügte auch eine Aufgabenstellung, sofern sie sich explizit auf die Geographie des Freizeitverhaltens bezieht.

Grundsätzlich ist zwischen qualitativ-hermeneutischen und quantitativanalytischen Untersuchungstechniken zu unterscheiden. Wie schon Engel (1972), der im übrigen die methodischen Fragen der Lehrbuchanalyse ein ganzes Stück weiterentwickelt hat, richtig bemerkt, sind beide Forschungsansätze von Wichtigkeit und ergänzen sich in ihrer Aussagekraft. Eine ausschließliche Verwendung von qualitativen Verfahren reduziert die Schulbuchanalyse auf eine subjektive Zitatensammlung sowie auf Interpretationsschemata, deren Generalisierung zumindestens für den Analytiker fragwürdig bleibt. Andererseits ist eine Überbetonung analytischer Verfahren ebensowenig angebracht; ihr an operationalisierbaren Begriffen und Beziehungen aufgeknüpftes Netzwerk ist in vielen Fällen zu grobmaschig, um alle Teilaspekte und Begründungszusammenhänge einer Fragestellung befriedigend zu erfassen. Die Lehrbuchanalyse von Gliedner u. a. (1973) bietet dafür ein gutes Beispiel: Die abstrakten analytischen Methoden führen zu sehr allgemeinen Aussagen, deren Überzeugungskraft und Verläßlichkeit bei abnehmender Größe des Untersuchungsfeldes schrumpft. Daraus ergibt sich folgender Schluß: Quantitative und qualitative Methoden stehen gleichrangig nebeneinander; erstere stecken zunächst einen groben Rahmen ab, der sich durch ein hermeneutisches Vorgehen noch beliebig verfeinern läßt.

In die eigentliche Auswertung wurden ausschließlich die Schüler- und Lehrerbegleitbände einbezogen [6]; die in jüngster Zeit angebotenen Schülerarbeitshefte, Dia- und Foliotheken blieben unberücksichtigt, da sie zum einen nicht in allen Fällen geschlossen vorlagen, zum anderen sich ihre Verbreitung in den Schulen nicht unbedingt mit der Anschaffung der zugehörigen Lehrbücher deckt. Darüber hinaus darf angenommen werden, daß die essentiellen Textinformationen und Arbeitsmittel zunächst einmal im Schulbuch enthalten sind. Bei der Untersuchung wurde zwischen den Textteilen sowie den anderen Arbeitsmitteln differenziert. Zu den ersteren zählten der reine Text sowie die Aufgabenstellungen. Demgegenüber fanden Beschriftungen der Arbeitsmittel (Tabelle, Karte u. ä.) keine Berücksichtigung; Bilder, Karten, Profile, Tabellen und Diagramme wurden den Arbeitsmitteln im engeren Sinne zugerechnet.

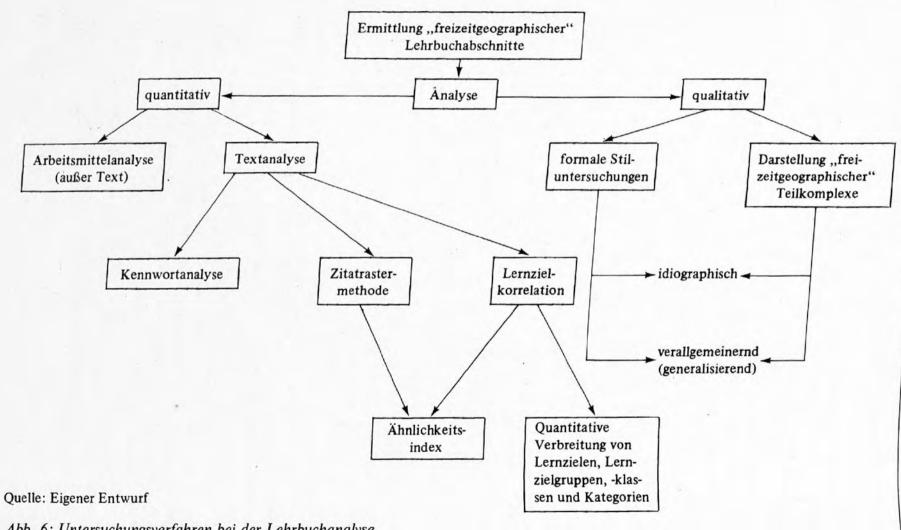


Abb. 6: Untersuchungsverfahren bei der Lehrbuchanalyse

3.3.1.2.2 Die quantitativen Untersuchungsverfahren

Die quantitative Textanalyse begann mit der Berechnung der mittleren Zeilenzahl/Seite (Standardseite) für die einzelnen Lehrwerke; jede 11. Seite wurde erfaßt. Diese Festlegung erlaubte es, allgemeine quantitative Daten zur Geographie des Freizeitverhaltens auf das Gesamtwerk zu beziehen (vgl. Kap. 3.3.2).

Eine neue, interessante Untersuchungstechnik führt *Engel* (1972) mit der sogenannten Zitatrastermethode ein. Komplexe Inhalte lassen sich in eine Reihe von Einzelgedanken zerlegen. Der Analytiker entwickelt zunächst ein Idealschema, das die wesentlichen Teilgedanken des zu untersuchenden Inhalts umfaßt. Dieses Raster wird anschließend den tatsächlichen Darstellungen in den Lehrwerken gegenübergestellt. Man registriert entweder das Vorhandensein bzw. das Fehlen der einzelnen Gedankenfelder oder erweitert die Untersuchung auf die Festlegung von Quantitäten. Damit können dann auch "Vollständigkeit, besondere Verdichtungs- und Verdünnungszonen sowie Lücken in der Gedankenführung innerhalb der ausgewählten Textbeispiele nachgewiesen werden" (*Engel* 1972, S. 42).

In Anlehnung an die Zitatrastermethode wurde das Verfahren der Lernzielkorrelation entwickelt, um einen ersten Überblick über die quantitative Verbreitung von Lernzielen, Lernzielgruppen, -klassen und Kategorien zu erhalten. Dabei erfolgte eine Verknüpfung von Textteilen bzw. Aufgaben mit dem aus den didaktischen Reflexionen entwickelten Katalog von 37 Lernzielen (vgl. Textbeleg 1, Anhang).

Bei den Arbeitsbüchern bildeten die Aufgabenstellungen die Grundlage für die Codierung. Das erklärt sich aus der dominierenden Stellung der Fragestellungen, die diesen Lehrwerken gemeinsam ist; die Textteile sind ihnen gegenüber untergeordnet. Bei den anderen Lehrbüchern eigneten sich die Texte für eine Verschlüsselung. Sätze oder auch Teile von Sätzen wurden jeweils einem Lernziel zugeordnet. Die Textlängen bzw. die Anzahl der Aufgaben wurden für jedes Lernziel addiert; sie waren Grundlage für den relativen Vergleich. Um die Eindeutigkeit der Codierung abzusichern, wurden noch drei Sonderfälle unterschieden:

- Einige Aufgaben zum ursprünglichen und abgeleiteten Fremdenverkehrsangebot erlaubten keine eindeutige Einstufung [7]. Da es wenig einsichtig schien, sie von der Auswertung zu eliminieren, wurden sie gleichmäßig den Lernzielen 4 (ursprüngliches Fremdenverkehrsangebot) und 5 (abgeleitetes Fremdenverkehrsangebot) zugeschrieben.
- 2. Schwierigkeiten ergaben sich bei der alternativen Codierung von Lernziel 3 (Fahrt- und Wanderrouten nach Anleitung planen) und 15 (eigene Urlaubswünsche formulieren). Lernziel 15 verweist auf eine selbständige Entscheidungsbefugnis des Schülers, Lernziel 3 schränkt diese ein. Sofern nun die Vorgabe spezieller Wünsche und Ansprüche die Entscheidungsfindung

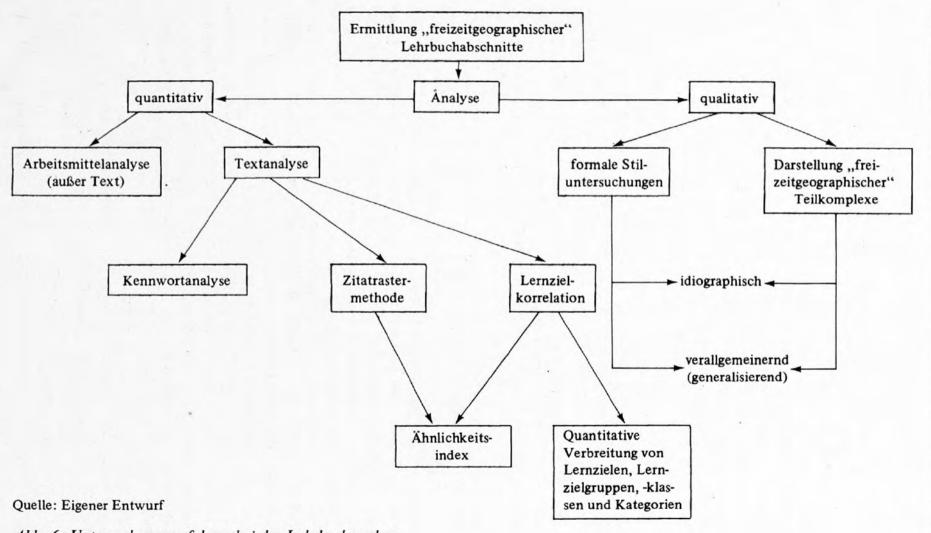


Abb. 6: Untersuchungsverfahren bei der Lehrbuchanalyse

3.3.1.2.2 Die quantitativen Untersuchungsverfahren

Die quantitative Textanalyse begann mit der Berechnung der mittleren Zeilenzahl/Seite (Standardseite) für die einzelnen Lehrwerke; jede 11. Seite wurde erfaßt. Diese Festlegung erlaubte es, allgemeine quantitative Daten zur Geographie des Freizeitverhaltens auf das Gesamtwerk zu beziehen (vgl. Kap. 3.3.2).

Eine neue, interessante Untersuchungstechnik führt Engel (1972) mit der sogenannten Zitatrastermethode ein. Komplexe Inhalte lassen sich in eine Reihe von Einzelgedanken zerlegen. Der Analytiker entwickelt zunächst ein Idealschema, das die wesentlichen Teilgedanken des zu untersuchenden Inhalts umfaßt. Dieses Raster wird anschließend den tatsächlichen Darstellungen in den Lehrwerken gegenübergestellt. Man registriert entweder das Vorhandensein bzw. das Fehlen der einzelnen Gedankenfelder oder erweitert die Untersuchung auf die Festlegung von Quantitäten. Damit können dann auch "Vollständigkeit, besondere Verdichtungs- und Verdünnungszonen sowie Lücken in der Gedankenführung innerhalb der ausgewählten Textbeispiele nachgewiesen werden" (Engel 1972, S. 42).

In Anlehnung an die Zitatrastermethode wurde das Verfahren der Lernzielkorrelation entwickelt, um einen ersten Überblick über die quantitative Verbreitung von Lernzielen, Lernzielgruppen, -klassen und Kategorien zu erhalten. Dabei erfolgte eine Verknüpfung von Textteilen bzw. Aufgaben mit dem aus den didaktischen Reflexionen entwickelten Katalog von 37 Lernzielen (vgl. Textbeleg 1, Anhang).

Bei den Arbeitsbüchern bildeten die Aufgabenstellungen die Grundlage für die Codierung. Das erklärt sich aus der dominierenden Stellung der Fragestellungen, die diesen Lehrwerken gemeinsam ist; die Textteile sind ihnen gegenüber untergeordnet. Bei den anderen Lehrbüchern eigneten sich die Texte für eine Verschlüsselung. Sätze oder auch Teile von Sätzen wurden jeweils einem Lernziel zugeordnet. Die Textlängen bzw. die Anzahl der Aufgaben wurden für jedes Lernziel addiert; sie waren Grundlage für den relativen Vergleich. Um die Eindeutigkeit der Codierung abzusichern, wurden noch drei Sonderfälle unterschieden:

- 1. Einige Aufgaben zum ursprünglichen und abgeleiteten Fremdenverkehrsangebot erlaubten keine eindeutige Einstufung [7]. Da es wenig einsichtig schien, sie von der Auswertung zu eliminieren, wurden sie gleichmäßig den Lernzielen 4 (ursprüngliches Fremdenverkehrsangebot) und 5 (abgeleitetes Fremdenverkehrsangebot) zugeschrieben.
- 2. Schwierigkeiten ergaben sich bei der alternativen Codierung von Lernziel 3 (Fahrt- und Wanderrouten nach Anleitung planen) und 15 (eigene Urlaubswünsche formulieren). Lernziel 15 verweist auf eine selbständige Entscheidungsbefugnis des Schülers, Lernziel 3 schränkt diese ein. Sofern nun die Vorgabe spezieller Wünsche und Ansprüche die Entscheidungsfindung

einengt [8], erfolgte eine Zuordnung zu Lernziel 3. Ist demgegenüber die Entscheidung völlig freigestellt bzw. sind nur grobe Rahmenbedingungen vorgegeben (so z. B. die Fremdenverkehrslandschaft oder Ausgangs- und Zielpunkt einer Wanderung), so wurden die entsprechenden Aufgaben bei Lernziel 15 eingeordnet.

3. Textstellen, die auf prozessuale Vorgänge verweisen (Lernziele 26–31), schließen zuweilen auch andere Lernziele in sich ein. Insbesondere enthalten sie Hinweise auf das abgeleitete Fremdenverkehrsangebot. Bei ihrer Einstufung galt das Primat der prozessualen Betrachtungsweise, d. h. ungeachtet weiterer Lernzielimplikationen, wurden entsprechende Textabschnitte und Aufgaben der Lernzielklasse Prozesse zugeordnet.

Das hier geschilderte Verfahren gestattete es, in sämtlichen Lehrwerken über 85 % der Textteile bzw. Aufgaben zu codieren. Die restlichen Anteile sprengten entweder den vorgegebenen Rahmen [9] oder waren so vieldeutig formuliert, daß eine eindeutige Einstufung nicht mehr möglich war. Beispiele für die Codierung entnehme man dem Textbeleg 3 im Anhang. Eine zweite, nochmalige Verschlüsselung wurde, um die Verläßlichkeit abzusichern, vom Verfasser nach sechs Monaten durchgeführt [10]; bei Zuordnungsdivergenzen galten die Ergebnisse der zweiten Einstufung. Insgesamt handelt es sich um ein approximatives Zuordnungsverfahren, das für eine erste, globale Auswertung gute Dienste leistet.

Sowohl bei der Zitatrastermethode als auch bei der Lernzielkorrelation interessieren zuweilen Angaben, die einen quantitativen Lehrbuchvergleich ermöglichen. Als mathematische Größe für den Paarvergleich bietet sich ein Ähnlichkeitsindex an. Bei binären Merkmalsträgern (Merkmal ist entweder vorhanden oder fehlt) fand der bekannte M-Koeffizient (*Bock* 1974) Verwendung:

$$\ddot{\mathbf{A}}_{ik} = 1 - \frac{\|\overrightarrow{a}_i - \overrightarrow{a}_k\|^2}{p} \quad (I)$$

 $\vec{a_i}$ = Vektorielle Schreibweise der Merkmale im Lehrbuch i (1 = vorhanden, 0 = nicht vorhanden; Dimension des Vektors = Anzahl der Merkmale) p = Anzahl der Merkmale

Häufig lagen die Angaben für die Einzelmerkmale in Prozentwerten vor. In diesem Fall hat der M-Koeffizient folgende Gestalt:

$$\ddot{A}_{ik} = 1 - \frac{\sum\limits_{j=1}^{n} |a_{ij} - a_{kj}|}{200}$$
 (II)

aij = Prozentwert des j-ten Merkmals im Lehrwerk i

Ein weiteres, bewährtes Verfahren ist die Kennwortanalyse, d. h. das Zählen isolierter Wortklassen, die jeweils wohldefinierten Teilkomplexen zuzuordnen sind. Oft verbinden sich mit den festgelegten Klassen wertende Bezeichnungen und aus der quantitativen Verbreitung kann dann auf wesentliche Intentionen der Verfasser zurückgeschlossen werden. Obgleich diese Methode sehr einfach und bequem zu handhaben ist, bleibt ihre Aussagekraft zwangsläufig begrenzt, "weil die Bedeutung einzelner Worte häufig erst aus dem Zusammenhang, in dem sie benutzt werden, klar wird" (Mayntz/Holm/Hübner 1972, S. 156). Je nach Fragestellung sind deshalb zusätzliche, auch qualitative Begleitverfahren erforderlich.

Die quantitative Analyse beschränkte sich nicht allein auf die Lehrbuchtexte, sondern schloß auch die anderen Arbeitsmittel in sich ein (vgl. Abb. 6). Bei der Auszählung der Arbeitsmittel genügte die Festschreibung der absoluten Zahlen. Auf eine zusätzliche Registrierung von Flächengrößen wurde verzichtet, weil die Größe der Darstellung nicht unbedingt mit ihrem Stellenwert korreliert. Die Abbildungsgrößen hängen vielmehr von dem jeweils zur Verfügung stehenden Raum oder auch von der Untergrenze einer gerade noch vertretbaren Verkleinerung ab. Hingegen verbürgt die Auszählung der Arbeitsmittel Einblicke in die mediendidaktische Konzeption der Autoren sowie Erkenntnisse über weitere Präferenzen in ihrer Abhängigkeit vom Lehrbuchtyp und von den einzelnen Altersstufen.

3.3.1.2.3 Die qualitativen Untersuchungsverfahren

Bereits mehrfach wurde die Bedeutung qualitativer Verfahren herausgestellt: Sie ergänzen zum einen die quantitativen Untersuchungsverfahren, indem sie vorsichtig ausgesprochene Annahmen absichern und die notwendigen Verallgemeinerungen konkretisieren. Zum anderen sind sie in der Lage, weitere Erkenntnisse zu erschließen. Forschungspraktisch sind zwei Ansätze zu unterscheiden, nämlich formale (1) und inhaltliche (2) Untersuchungen zum Gegenstand:

Zu (1): Im Rahmen formaler Betrachtungsweisen werden insbesondere Stilanalysen durchgeführt. Es ist ohne weiteres einsichtig, daß die Sprache der Lehrwerke bestimmte Intentionen der Verfasser verrät und gleichzeitig auf das Schülerinteresse Einfluß nimmt. Vor allem in den jüngeren Klassenstufen ist den entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schüler Rechnung zu tragen. Dieses unbestrittene Postulat konkurriert allerdings gleichzeitig mit den Erfordernissen der Fachdidaktik. Diese können beispielsweise darin bestehen, daß fachspezifische Grundbegriffe und Erkenntnisziele im Unterricht zu vermitteln sind. Beide Ansprüche sind nicht in allen Fällen kongruent; eine ausgewogene Darstellung bewegt sich zwischen beiden Polen und versucht, ihnen in gleicher Weise zu genügen.

Zu (2): Inhaltliche Untersuchungen können einen weiteren Schwerpunkt der qualitativen Analysen bilden. Vergleichs- und Einzeluntersuchungen stehen gleichrangig nebeneinander; vor allem interessieren der Aufbau und die Gedankenführung einzelner Textabschnitte sowie die textinternen Beziehungsgefüge.

Schließlich ist noch zwischen rein idiographischen und generalisierbaren Textausschnitten zu unterscheiden. Zuweilen reizt ausschließlich das Einzelbeispiel: So kann ein Text für eine gelungene oder mißlungene Darstellung stehen, für die es keine weiteren vergleichbaren Beispiele gibt; in anderen Fällen wird der Textausschnitt so ausgewählt, daß er für eine ganze Gruppe von Texten charakteristisch ist.

3.3.2 Allgemeine Grunddaten zur Geographie des Freizeitverhaltens in den Lehrbüchern

3.3.2.1 Die Stellung der Geographie des Freizeitverhaltens in älteren und jüngeren Lehrbüchern

Wie man der Tab. 2 entnimmt, hat sich die Stellung der Geographie des Freizeitverhaltens in den jüngeren Lehrwerken konsolidiert, bei den Arbeitsbüchern sogar überdurchschnittlich verstärkt. So liegen die prozentualen Anteile (bezogen auf das Gesamtwerk) in den älteren Lehrbüchern zwischen 2 und 3, bei den Arbeitsbüchern dagegen zwischen 5 und 8.

Tab. 2: Der prozentuale Anteil der Geographie des Freizeitverhaltens am Gesamtumfang der Lehrwerke

Lehrwerk	Prozentanteil		
Seydlitz	2,8		
Länder und Völker	2,1		
Erdkunde	2,3		
Dreimal um die Erde	2,0		
Geographie	6,8		
Welt und Umwelt	8,3		
Neue Geographie	5,4		

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Lehrwerken

Diese Angaben stimmen mit den Ergebnissen überein, die bereits bei der Analyse von Richtlinien festgehalten wurden (vgl. Kap. 3.2). Grundsätzlich ist damit in den letzten Jahren ein relativer Bedeutungszuwachs ,freizeitgeographischer' Inhalte zu registrieren; dieser läßt sich im wesentlichen auf vier Ursachen, die sich zum Teil wechselseitig bedingen und die in gleicher Weise durch fachexterne und fachinterne Impulse ausgelöst wurden, zurückführen:

- 1. Die wachsende Bedeutung der Freizeit als ein gesellschaftspolitisches Phänomen und die daraus resultierende, unumstrittene Forderung nach Elementen der Freizeiterziehung in den Curricula sämtlicher Schulen.
- 2. Die Begründung und Durchsetzung emanzipatorischer Erziehungsziele vor allem in der gesellschaftswissenschaftlichen Fächergruppe sowie die bevorzugte Stellung von Qualifikationen, die mit einiger Sicherheit in den privaten und öffentlichen Situationen des Lebens zu verwenden sind.
- 3. Die durch allgemein-didaktische (Situationsbegriff bei *Robinsohn*) und fachdidaktische Reflexionen aufgewertete Konzeption der Sozialgeographie und – damit verbunden – die überragende Stellung der Geographie des Menschen gegenüber der reinen Naturgeographie innerhalb der Sekundarstufe I.
- 4. Die Berücksichtigung von Fragestellungen im Unterricht, die von der angewandten, wissenschaftlich-kritisch orientierten Geographie bearbeitet werden.

Tab. 3: Der prozentuale Anteil ausgewählter "freizeitgeographischer" Teilthemenbereiche in den Lehrwerken

Lehrwerk	Teilthemenbereich				
	1	2	3		
Seydlitz	8	51	41		
Länder und Völker	9	39	52		
Erdkunde	8	47	45		
Dreimal um die Erde	30	49	21		
Geographie	18	21	61		
Welt und Umwelt	28	30	42		
Neue Geographie	17	44	39		

^{1 =} Prozentanteil des Teilthemenbereichs Urlaubsplanung als Raumentscheidung

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Lehrwerken

Die Verteilung ausgewählter 'freizeitgeographischer' Teilthemenbereiche (Tab. 3) gestattet einen ersten Einblick in die inhaltlichen Schwerpunkte des Unterrichts. Unabhängig vom Lehrbuchtyp dominiert die Inhaltsgruppe Frei-

^{2 =} Prozentanteil des Teilthemenbereichs Strukturen, Prozesse und Interessengegensätze in Fremdenverkehrsräumen

^{3 =} Prozentanteil des Teilthemenbereichs Nah- und Innerstädtische Erholungsräume

zeitverhalten im Fremdenverkehrsraum gegenüber dem Teilthemenbereich Nah- und Innerstädtische Erholungsräume. Letzterer kann allerdings in den jüngeren Lehrbüchern seine Anteile erhöhen, und zwar von unter 10 auf 20-30 %. Für diese Entwicklung lassen sich zwei Gründe angeben. Zum einen treten die Nah- und Innerstädtischen Erholungsräume erst in jüngster Zeit in den Blickpunkt geographischer Forschung. Da vergleichsweise zum Freizeitverhalten im Fremdenverkehrsraum Forschungsdefizite noch unübersehbar (Ruppert 1975) und überdies Phasendifferenzen zwischen Forschung und Unterricht die Regel sind, ist es verständlich, daß entsprechende Fragestellungen in den älteren Lehrbüchern kaum vorkommen und auch in die jüngeren nur zögernd Eingang finden. Andererseits gewinnt aber dieser Teilthemenbereich an Gewicht, seitdem sich der Unterricht mehr und mehr auf die Fragen und Probleme der städtischen Umwelt konzentriert. Dabei tritt das Freizeitverhalten menschlicher Gruppen als eine Determinante räumlicher Aktivitäten auf und steht gleichrangig neben anderen Daseinsgrundfunktionen, die in ihrem Nebeneinander sowie durch ihre engen Wechselbeziehungen städtische Strukturen und Entwicklungen mit beeinflussen. Allerdings ist zu berücksichtigen, daß mehr noch als die eigentlichen Fremdenverkehrsräume die Nahund Innerstädtischen Erholungsräume in hochkomplexe Raummuster eingebettet sind; das schließt ihre isolierte Betrachtung weitgehend aus [11].

In der Inhaltsgruppe Freizeitverhalten im Fremdenverkehrsraum sind die zugehörigen Teilthemenbereiche ungefähr gleichmäßig verteilt. Nun enthält der Teilthemenbereich Urlaubsplanung als Raumentscheidung allerdings Lernzielklassen, die gleichzeitig auch für den anderen Teilthemenbereich bedeutsam sind (Orientierung, Strukturmerkmale) und die, sofern sie für sich alleine stehen, noch keine optimale Urlaubsplanung gewährleisten. Deshalb wird es im weiteren Verlauf der Untersuchung erforderlich sein, Lernziele und Lernzielklassen themenabhängig zu analysieren, um den tatsächlichen Stellenwert beider Teilthemenbereiche genauer zu ermitteln.

Grundsätzlich kommen in allen Klassenstufen "freizeitgeographische" Inhalte vor (Tab. 4). Die älteren Lehrwerke setzen einen doppelten Schwerpunkt in den Klassenstufen 5/6 und 9/10, während auf 7/8 nur bis zu 15 % der Textbeiträge entfallen. Die Verteilung hängt primär mit dem annähernd homogenen Aufbau älterer Richtlinien zusammen, die für die Klassenstufen 5/6 und 9/10 die Behandlung von Deutschland und Europa vorsehen; diese Räume bieten sich aber vorzugsweise für die Behandlung "freizeitgeographischer" Fragestellungen an. Die jüngeren Lehrwerke kommen mit jeweils einem Schwerpunkt aus, der allerdings in verschiedenen Klassenstufen auftritt und ein beredtes Zeugnis für die Variabilität im Aufbau jüngerer Lehrbücher ablegt.

Tab. 4: Die Verteilung "freizeitgeographischer" Inhalte auf die einzelnen Klassenstufen innerhalb der Lehrwerke

Lehrwerk	Prozentanteile in der Klassenstufe					
	5/6	7/8	9/10			
Seydlitz	35	11	54			
Länder und Völker	69	6	25			
Erdkunde	51	14	35			
Dreimal um die Erde	11	20	69			
Geographie	18	64	18			
Welt und Umwelt	87	6	7			
Neue Geographie	75	6	19			

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Lehrwerken

3.3.2.2 Die Lernzielklassen, -gruppen und Kategorien

Die Verteilung der Lernzielklassen, -gruppen und Kategorien erlaubt einen ersten Einblick in den Aufbau einzelner Lehrwerke und Lehrbuchgruppen, soweit es die lernzielgebundenen Schwerpunkte 'freizeitgeographischer' Inhalte betrifft. Für die Auswertung stehen die Abb. 7 und die Tab. 5 zur Verfügung, deren Ergebnisse sich nach folgender Anordnung klassifizieren lassen:

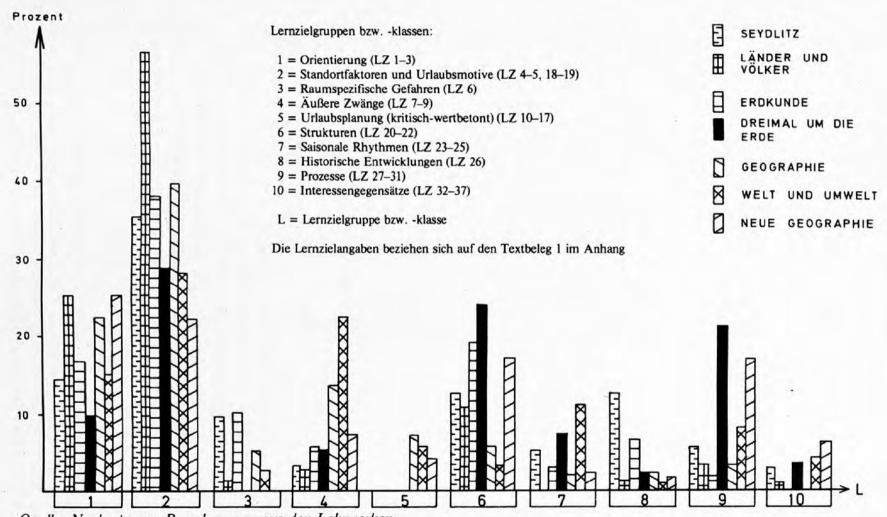
- (1) Erkenntnisse, die für alle Lehrwerke gültig sind.
- (2) Erkenntnisse, die eine unterschiedliche Entwicklung von den älteren zu den jüngeren Lehrwerken beschreiben.

Zu (1): In sämtlichen Lehrwerken fällt die Vorrangstellung der Lernzielklassen Orientierung sowie Standortfaktoren und Urlaubsmotive ohne weiteres auf.

Tab. 5: Der prozentuale Anteil der kritisch-wertbetonten Kategorie in den "freizeitgeographischen" Lehrbuchabschnitten

Lehrwerk	Prozentualer Anteil der kritisch- wertbetonten Kategorie
Seydlitz	2,3
Länder und Völker	0,4
Erdkunde	
Dreimal um die Erde	3,2
Geographie	7,4
Welt und Umwelt	9,1
Neue Geographie	10,1

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Lehrwerken



Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Lehrwerken

Abb. 7: Die prozentuale Verteilung ausgewählter Lernzielgruppen und -klassen auf die einzelnen Lehrwerke

Ihre außergewöhnliche Stellung illustriert folgender Vergleich: Auf rund 20 % aller Lernziele entfallen jeweils mindestens die doppelten Anteile an Textlängen bzw. Aufgabenstellungen, darüber hinaus werden Spitzenwerte von über 80 % erreicht (Länder und Völker). Ohne Frage – und sicherlich nicht ganz zu Unrecht – sehen die Lehrbuchverfasser in den zugehörigen Lernzielen essentielle Voraussetzungen für den Aufbau einer 'freizeitgeographischen' Unterrichtssequenz. Sie durchziehen deshalb die Lehrbuchabschnitte wie ein roter Faden. Allerdings ist im Vergleich zwischen älteren und jüngeren Lehrbüchern insofern eine Entwicklung zu registrieren, als die Prozentanteile beider Lernzielklassen zurückgehen, ohne daß sie jedoch ihr auffälliges Übergewicht verlieren.

Zu (2): Insgesamt gilt für die jüngeren Lehrwerke, daß mehr Lernzielklassen und -gruppen und diese auch etwas gleichmäßiger berücksichtigt werden. Dafür spricht auch, daß sich die mittlere Anzahl der einbezogenen Lernziele von 15 (ältere Lehrwerke) auf 21 (jüngere Lehrwerke) erhöht. Obgleich diese Entwicklung nicht ohne weiteres für eine bessere Qualität in der Darstellung bürgt, darf andererseits nicht übersehen werden, daß eine Gedankenkette "mehr Lernziele – mehr Kenntnisse und Einsichten – differenzierteres Verständnis der Thematik' nicht eo ipso von der Hand zu weisen ist. Diese Hypothese erfordert allerdings eine weitere Untermauerung, die im Verlauf der Untersuchung vorgesehen ist.

Ein wesentlicher Konzeptionswandel zeichnet sich in der spürbaren Aufwertung kritisch-wertbetonter Fragestellungen ab (vgl. Tab. 5). ,Freizeitgeographie' im Unterricht verstand sich bisher fast ausschließlich werturteilsfrei. Die neuere Entwicklung in der Fachdidaktik öffnet den Blick dagegen auch für kritisch-wertbetonte Fragestellungen, die, wie die didaktischen Reflexionen belegen, sowohl für die eigene Urlaubsplanung als auch für die rationale Durchdringung von Fremdenverkehrsräumen von eminenter Bedeutung sind. Ist insofern die Aufnahme entsprechender Lernziele als unbestrittener Fortschritt zu propagieren, so bleibt andererseits jedoch festzuhalten, daß umfangmäßig die kritisch-wertbetonte gegenüber der technisch-wertfreien Kategorie eklatant zurückhängt. Daran ändert auch nichts die Feststellung, daß Werturteile, sofern sie nicht ausschließlich irrational begründet sind, sich auf Kenntnisse und Einsichten stützen, die der technisch-wertfreien Kategorie entstammen. Anteile von 3 bis 10 % weisen auf eine unangebrachte Randstellung hin, die - unbeachtet möglicher Motive, auf die an anderer Stelle eingegangen wird (vgl. dazu Kap. 4) - aus sachbezogenen (a) und schulpolitischen (b) Gründen kaum zu vertreten ist:

a) Im Sinne der emanzipatorischen Bildungstheorie, die bei den didaktischen Reflexionen Pate stand, bedeutet die ungleichmäßige Gewichtung eine unzulässige Verengung, die für beide Teilthemenbereiche in gleicher Weise gilt. Innerhalb des Selbstbestimmungspostulats werden dem Schüler zwangsläufig

wichtige Aspekte der Entscheidungsfindung verkürzt oder entzogen, die gerade auch im Hinblick auf die Antinomie zwischen Fremd- und Selbstbestimmung bedeutsam sind. Das Mitbestimmungspostulat ist ohne eine angemessene Berücksichtigung kritisch-wertbetonter Fragestellungen schlechthin nicht vorstellbar. Gerade die Entwicklungen in den letzten Jahren haben gezeigt, daß auch in diesem Feld eine Vielzahl praxisnaher und zukunftsrelevanter Problemstellungen erwächst, die für den Unterricht zweifellos von Interesse sind.

b) Sprechen also zunächst Argumente, die in der didaktischen Struktur der Thematik selbst begründet sind, für eine verstärkte Einbeziehung der kritischwertbetonten Kategorie, so sind andererseits die schulpolitischen Gesichtspunkte in ihrer Substanz und möglichen Konsequenz nicht weniger gravierend. Unbeschadet der Tatsache, daß die Geographie in mehreren Bundesländern weiterhin als eigenständiges Fach existiert und sich anderenorts die Integration zumeist auf einen gemeinsamen Organisationsrahmen beschränkt, ist die Verklammerung mit der gesellschaftswissenschaftlichen Fächergruppe in allen Bundesländern evident. Das bedeutet aber nichts anderes, als daß die Geographie künftig daran gemessen wird, inwieweit es ihr gelingt, gesellschaftliche Fragestellungen und Probleme im Unterricht aufzugreifen und fachdidaktisch zu vertreten. Gesellschaftliche Situationen besitzen aber regelmäßig einen kritisch-wertbetonten Bezug, der, wenn die Geographie ihre Stellung behaupten will, auch von ihr zu berücksichtigen ist. Das gilt erst recht in einem Stadium, in dem von einer tatsächlichen, fachübergreifenden Integration noch wenig zu spüren und auch in naher Zukunft nicht zu erwarten ist. Während sich nämlich anderenfalls der Geograph u. U. damit begnügen kann, politikverwertbares Wissen bereitzustellen und als analytischer Sachexperte aufzutreten, an den die anderen Disziplinvertreter der Gesellschaftswissenschaften ihre Fragen richten, muß er nun die normativen Bezüge selbst aufdecken, sofern er nicht gesellschaftliche Probleme technologisch verkürzen will.

Obgleich für eine Reihe von Lehrwerken und Lehrbuchgruppen jeweils gemeinsame Kennzeichen und Entwicklungstendenzen herauszustellen sind, zeigen sie darüber hinaus auch individuelle Merkmale, die eine Generalisierung um jeden Preis verbieten. Das breite Spektrum der Lernzielverteilung ist u. a. ein Ergebnis des föderalistischen Bildungssystems. Die divergierenden Zielvorstellungen in den Richtlinien der Bundesländer ermuntern die Lehrbuchverfasser geradezu, eigene Schwerpunkte zu setzen und diese in ihren Konzepten zu verankern. So entwickelt jedes Lehrwerk – ungeachtet sämtlicher Übereinstimmungen und vergleichbarer Trends – ein spezifisches Verteilungsmuster von Lernzielen, das ihm sein individuelles Gepräge verleiht und die Grenze einer möglichen Generalisierung markiert.

3.3.2.3 Allgemeine Elemente der curricularen Innovation

3.3.2.3.1 Vorbemerkung

Wie bereits mehrfach erwähnt (vgl. Kap. 1), wirken verschiedene Postulate – so z. B. die Forderung nach einer Wissenschaftsorientierung von Lerngegenstand und Lernmethode – unmittelbar auf den Unterricht zurück. So treten in den jüngeren Lehrwerken eine ganze Reihe von Veränderungen auf, die in ihrem Ursprung auf die allgemein- und fachdidaktische Diskussion der letzten Jahre zurückzuführen sind. Obgleich diese Entwicklung bei der Behandlung von Einzelfragen noch wiederholt aufzugreifen ist, sollen an dieser Stelle einige Grundperspektiven, die mit ziemlicher Sicherheit auch unabhängig von der Themenwahl zu verallgemeinern sind, herausgestellt und in ihren Konsequenzen analysiert werden.

3.3.2.3.2 Die Stellung und Funktion der Arbeitsmittel

Zu den Arbeitsmitteln im engeren Sinne zählen sämtliche methodischen Hilfsmittel mit Ausnahme des Lehrbuchtextes, also insbesondere Bilder, Luftbilder, Karten, Diagramme, Tabellen und Profile. Ihre absolute Verbreitung in Abhängigkeit vom Lehrbuchtyp enthält die Tab. 6[12]; im Vergleich zwischen älteren und jüngeren Lehrbüchern ergibt sich folgendes Bild:

Tab. 6: Die absolute Verteilung der Arbeitsmittel (außer Text) nach Lehrbuchtypen und Klassenstufen

Arbeitsmittel	1	re Lehrw senstufe	4.54434	jüngere Lehrwerke Klassenstufe		
	5/6	7/8	9/10	5/6	7/8	9/10
Bild/Luftbild	56	3	30	47	25	11
Karte	2	_	11	18	16	12
Diagramm	-	-	-	10	2	1
Tabelle	3	-	7	16	13	14
Profil	_	-	=	-	1	1

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Lehrwerken

1. Die jüngeren Lehrwerke sind zahlreicher und in der Verteilung gleichmäßiger mit Arbeitsmaterialien versehen [13]. In den älteren Lehrbüchern behauptet das Bild eine Sonderstellung: 79 Bildern stehen nur 24 andere Arbeitsmittel gegenüber. Als beherrschendes methodisches Hilfsmittel bildet es neben dem Text die zweite Säule, auf die sich der Unterrichtende stützen kann. Die jüngeren Lehrwerke sprengen diese Einseitigkeit, indem sie verstärkt auch andere Arbeitsmittel mit einbeziehen.

- 2. Die Verfasser der älteren Lehrwerke treten für eine altersspezifische Verteilung der Arbeitsmittel ein. Während sie Bilder vor allem in den Klassenstufen 5 und 6 einsetzen, bleiben Karte, Tabelle und Diagramm fast ausschließlich auf die beiden letzten Jahrgangsstufen beschränkt. Diese strikte Trennung wird neuerdings aufgelöst: In den jüngeren Lehrwerken kommen sämtliche Arbeitsmittel in allen Klassenstufen vor.
- 3. Durch die größere Anzahl und Vielfalt der Arbeitsmittel schließen die jüngeren Lehrwerke einen umfangreicheren potentiellen Zielbereich in sich ein. Zwar ragen die Lernziele 4 und 5 (ursprüngliches und abgeleitetes Fremdenverkehrsangebot) besonders heraus, was auf die Vorrangstellung von Bild und Karte zurückzuführen ist, darüber hinaus sind aber auch noch andere Zielsetzungen angemessen vertreten. Demgegenüber ist die Bandbreite potentieller Ziele in den älteren Lehrwerken eingeengt: Die überproportionale Häufung des Bildmaterials sowie seine recht einseitige Auswahl haben zur Folge, daß neben den Lernzielen 4 und 5 kaum noch andere in den Arbeitsmitteln vertreten sind.

Diese Entwicklungen lassen sich z. T. auf neuere Ergebnisse der Lerntheorie zurückführen. Indem Piaget (1948) die geistigen Operationen als verinnerlichte Form der konkreten Operationen deutet und Denken als Operieren definiert, bestärkt er die problemlösenden Lerntheorien und schlägt gleichzeitig eine Verbindung zum Arbeitsunterricht. "Die äußeren Operationen mit Arbeitsmitteln werden im Geographieunterricht demnach von inneren Operationen begleitet und darin liegt ihr Beitrag beim Aufbau der geographischen Begriffsbildung. Das möglichst selbständige Angehen von vorliegenden Fragen und Problemen als zentralem Anliegen des Arbeitsunterrichts erweist sich also nicht als Selbstzweck (übergeordnetes Lernziel Selbständigkeit usw.), sondern hat psychologische Hintergründe" (Ammann 1976, S. 4). Es ist einleuchtend, daß unter diesen Voraussetzungen die fachspezifischen Methoden und Arbeitsweisen von außerordentlicher Bedeutung sind [14]. So heißt es in der Lehrerhandreichung zur Neuen Geographie 5/6 (S. 11): "Der Weg und die Methode, durch die Fähigkeiten und Fertigkeiten entbunden und Qualifikationen vermittelt werden, sind wichtiger als abfragbares Wissen. Von dort her werden Lernziele nicht als bloße Zielangaben formuliert, sondern als Handlungen, als Operationen". Hier werden Erkenntnisse gegen Kenntnisse sowie der handelnde Umgang mit den Dingen gegen eine rezeptive Aufnahme von Informationen gesetzt. Auf dem Schulbuchsektor stellt das Arbeitsbuch eine konsequente Weiterentwicklung dieser Überlegungen dar: Es bietet fachspezifische Arbeitsmittel an, die in einem operationalen Ablauf einzusetzen sind. Aber auch die jüngeren Lesebücher und Mischtypen heben sich durch ihr umfangreiches und differenziertes Angebot an Arbeitsmitteln recht deutlich gegen die älteren Schulbuchkonzepte ab.

Letztere verfolgen dagegen ein anderes Ziel: Insbesondere in den jüngeren Klassenstufen ist die Ausstattung mit Arbeitsmaterialien recht einseitig und wenig ergiebig. Die anschauliche, wirklichkeitsnahe Beschreibung von Landschaften und Regionen stützt sich vor allem auf Textinformationen und zugehöriges Bildmaterial. Dafür sind neben einer Unterbewertung methodischer Hilfsmittel für den Lernprozeß [15] vor allem auch entwicklungspsychologische Motive anzugeben. Anschauliche Medien (Bild) erhalten Präferenz, abstrakte werden dagegen nur behutsam eingeführt, eine Konzeption, die spätestens seit Bruner (1970) umstritten ist.

Ähnliche Überlegungen gelten auch für den Lehrbuchtext. Der "klassische" Lehrbuchtext ist in der Regel ein Informationstext, der nicht unmittelbar als Arbeitsgrundlage für den Unterricht dient, sondern der wesentliche Kenntnisse und Einsichten zusammenfassend referiert. Er findet Verwendung in der Vorbereitungs-, vor allem aber in der Nachbereitungsphase des Unterrichts; darüber hinaus weist er den Lehrer auf wichtige Erkenntnisziele hin. Als sachbezogener Informationstext kollidiert er zuweilen mit den altersspezifischen Erfordernissen der Lernpsychologie (vgl. Kap. 3.3.3.3). Auch in den jüngeren Lehrwerken kommt er weiterhin vor (Lesebuch, Mischtyp), obgleich er seine überragende Stellung durch die Aufwertung anderer Arbeitsmittel verliert. Eine andere Funktion obliegt ihm in den Arbeitsbüchern: Als Dokumentation oder Quelle konzipiert, ist er nun ein Arbeitsmittel neben anderen, das im Verlauf der Erkenntnisgewinnung zum Einsatz kommt und damit innerhalb des Unterrichts selbst verwendet wird. Dadurch erhalten auch die Arbeitsanweisungen ein anderes Gewicht: Während sie in den älteren Lehrwerken nur sporadisch vorkommen und überwiegend auf ein topographisches Orientierungswissen abheben, steuern sie nun den "Lernprozeß und liefern die fehlenden Verbindungsglieder zwischen den einzelnen Arbeitsmaterialien" (Lehrerhandreichung zur Neuen Geographie 5/6, S. 12). Gleichzeitig verweisen sie auf die wesentlichen Ziele des Unterrichts, die in der Auswahl und Zusammenstellung der Arbeitsmittel schon vorgezeichnet sind.

3.3.2.3.3 Die Länge der Textstellen

Zu den hervorstechenden Merkmalen älterer Lehrwerke gehört zweifellos die ausgeprägte Zersplitterung 'freizeitgeographischer' Textabschnitte in kleinere Einheiten. So verringert sich beispielsweise die mittlere Anzahl der Textstellen von 54 (ältere) auf rund 13 (jüngere Lehrwerke), der Gesamtumfang von Beiträgen bis zu 0,4 Standardseiten [16] nimmt von 30 bis 52 % auf bis zu maximal 18 % ab (vgl. Tab. 7). Eine Erklärung für diese Entwicklung fällt nicht schwer: Das länderkundlich aufgebaute Schulbuch behandelt sämtliche Teilräume der Erde mit mehr oder weniger ausgeprägter Akribie. Die Vielzahl der Räume bedingt, daß – ungeachtet sämtlicher Überlegungen zur Auswahl von Dominanten – an verschiedenen Stellen des Unterrichts 'freizeitgeographische' Fragestellungen aufzugreifen sind. Bei der Behandlung der deutschen Mittelgebirge (Harz, Sauerland, Schwarzwald u. a.) fehlt z. B. fast niemals ein

Tab. 7: Die absolute und relative Verteilung "freizeitgeographischer" Textabschnitte auf verschiedene Größenklassen

Lehrwerk	Größenklasse									
	1		2		3		4		5	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Seydlitz	34	22	15	19	2	5	3	13	2	41
Länder und Völker	33	26	17	26	9	25	4	17	1	6
Erdkunde	16	12	14	18	2	. 5 .	3	11	6	54
Dreimal um die Erde	7	9	3	10	-	-	-	-	2	81
Geographie	1	_	4	4	1	1	-	-	8	95
Welt und Umwelt	6	2	2	2	-	-	-	-	3	96
Neue Geographie	6	2	-	_	2	3	1	3	4	92

$$1 = bis 0.2 S_s$$

 $2 = 0.21-0.4 S_s$

$$3 = 0.41 - 0.6 S_S$$

 $4 = 0.61 - 1 S_S$

$$5 = \text{mehr als } 1 \text{ S}_{S}$$

 $\text{S}_{S} = \text{Standardseite}$

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Lehrwerken

Hinweis auf den Fremdenverkehr, obgleich inhaltlich nur jeweils wenig Neues zu erwarten ist. Demgegenüber greifen die jüngeren Lehrwerke 'freizeitgeographische' Fragestellungen nur in entsprechenden Themenzusammenhängen auf. Hier ist das regionale Exemplum der allgemeinen Thematik (z. B. Geographie des Freizeitverhaltens) untergeordnet, eine Rangfolge, die das Zurücktreten 'kurzer' Textstellen verständlich macht.

Die exponierte Stellung der "kurzen" Textstellen, wie sie für die älteren Lehrbücher charakteristisch ist, erfordert Überlegungen im Hinblick auf ihren Informationsgehalt. Grundsätzlich gilt, daß eine ausreichende Informationsbreite bei abnehmender Länge des Textes nicht mehr unbedingt gewährleistet ist. Bei einer separaten Untersuchung sämtlicher "kurzen" Textstellen stellte sich folgendes heraus: Die Informationen beschränken sich in der Regel auf einige wenige Lernziele. Nur etwa jede fünfte Textstelle enthält mehr als drei Lernziele [17], jede sechste dagegen nur eines (vgl. Abb. 8).



1 = 1 Lernziel berücksichtigt

2 = 2 Lernziele berücksichtigt

3 = 3 Lernziele berücksichtigt

4 = mehr als 3 Lernziele berücksichtigt

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Lehrwerken

Abb. 8: Die prozentuale Verteilung der berücksichtigten Lernziele innerhalb der 'kurzen' Textstellen

Ist diese Feststellung allein schon alarmierend genug, so kommt erschwerend hinzu, daß es fast immer dieselben Lernziele sind, die berücksichtigt werden. Über 70 % der registrierten Ziele entfallen auf die Lernziele 1 (Orientierung), 4 und 5 (ursprüngliches und abgeleitetes Fremdenverkehrsangebot) (vgl. Abb. 9), d. h. die Informationen verkürzen sich auf die geographische Ortsbestimmung sowie auf einige Angaben zum ursprünglichen und abgeleiteten Fremdenverkehrsangebot [18].

Lernziel oder Lernzielgruppe	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
LZ 1		27%
LZ 2-3, 6-17	-	1%
LZ 4		24%
LZ 5		20%
LZ 18-25		21%
LZ 26-37		7%

Die Lernzielangaben beziehen sich auf den Textbeleg 1, Anhang

Quelle: nach eigenen Berechnungen aus den Lehrwerken

Abb. 9: Die absolute und relative Häufigkeit von ausgewählten Lernzielen und Lernzielgruppen innerhalb der 'kurzen' Textstellen

Obgleich es sich dabei um essentielle Voraussetzungen einer fremdenverkehrsgeographischen Analyse handelt, auf die nicht ohne weiteres verzichtet werden kann, kommt es zu unnötigen Wiederholungen. So sind es stets dieselben Angaben zum ursprünglichen Fremdenverkehrsangebot, die in den "kurzen" Textstellen wiederkehren. Ein wesentlicher Erkenntniszuwachs ist nach einiger Zeit nicht mehr zu erwarten, die Überlagerung mit sich ähnelnden Informationen wirkt ermüdend und wenig motivierend. Hinzu kommt eine vorwiegend deskriptive Diktion: Für eine Akzentuierung ursächlicher Zusammenhänge oder gar für eine Problematisierung der angesprochenen Inhalte fehlt der erforderliche Raum. Doch damit noch nicht genug: Permanent besteht die Gefahr, Dominanten auszuwählen, die eher Verwunderung auslösen als daß sie ungeteilte Zustimmung finden. Die Beispiele (5) und (6) (aus dem Textbeleg 4, Anhang) können diese Problematik belegen: Während in (5) Angaben über das ursprüngliche Fremdenverkehrsangebot fehlen [19], werden in (6) Einzeltatsachen herausgestellt, deren Verallgemeinerung auf die Allgäuer Alpen zumindestens fragwürdig bleibt. Noch deprimierender ist es für den Leser, wenn er auf falsche sachlogische Zusammenhänge stößt. Die Textstelle (7) täuscht eine ursächliche Beziehung zwischen Beherbergungsbetrieben und dem Einzugsbereich der Gäste vor. Sicherlich ist dieser logische Kurzschluß nicht unbedingt der Textlänge anzulasten, wenngleich das Auftreten an dieser Stelle nicht ganz untypisch zu sein scheint.

Unabhängig davon dürfte hinlänglich nachgewiesen sein, daß eine überproportionale Häufung "kurzer" Textstellen zu Komplikationen mit dem Anspruch eines wissenschaftsorientierten Unterrichts führen muß. Aus diesem Grunde ist die Konzentration auf einige umfangreiche Textabschnitte in den jüngeren Lehrwerken zu befürworten. Für die älteren Lehrwerke andererseits zeichnen sich schon jetzt einige Schwierigkeiten für eine positive Beurteilung ab, zumal, wenn man bedenkt, daß bis zu 50 % des 'freizeitgeographischen' Gesamtumfangs auf 'kurze' Textstellen entfallen.

3.3.3 Urlaubsplanung als Raumentscheidung als Thema in älteren und jüngeren Lehrwerken

3.3.3.1 Allgemeine Vergleichsdaten

Sowohl die Tab. 8 als auch die Abb. 10 bringen deutlich zum Ausdruck, daß im Aufbau der Lehrwerke zwei unterschiedliche Konzeptionen zu erkennen sind. Auf der einen Seite stehen die älteren Lehrwerke sowie das Schulbuch *Dreimal um die Erde* [20], die recht eindeutig die Lernzielgruppen Groborientierung sowie Strukturmerkmale und Urlaubsmotive präferieren; die zugehörigen Anteilswerte liegen bei jeweils rund 90 %. Demgegenüber treten die anderen Lernzielgruppen zurück, vor allem diejenigen, die nicht im herkömmlichen Sinne "geographisch" (Abb. 10, 5–8), jedoch unverzichtbarer Bestandteil der Thematik sind [21]. Urlaubsplanung im engeren Sinne ist danach kein Gegenstand des Unterrichts, partielle Einsichten und Planungshilfen werden im Kontext mit dem Teilthemenbereich Strukturen, Prozesse und Interessengegensätze in Fremdenverkehrsräumen angelegt, ohne daß die touristische Perspektive explizit zum Ausdruck kommt. Insgesamt muß man von einem verkürzten Problemverständnis sprechen, das allerdings nicht einer unzurei-

Tab. 8: Ähnlichkeitsmatrix zum Teilthemenbereich Urlaubsplanung als Raumentscheidung

Lehrwerk	1	2	3	4	5	6	7
1	-	0,84	0,93	0,76	0,60	0,48	0,61
2	0,84	-	0,82	0,80	0,53	0,47	0,63
3	0,93	0,82	-	0,79	0,66	0,54	0,64
4	0,76	0,80	0,79	-	0,60	0,52	0,70
5	0,60	0,53	0,66	0,60	_	0,76	0,73
6	0,48	0,47	0,54	0,52	0,76	-	0,61
7	0,61	0,63	0,64	0,70	0,73	0,61	-

1 = Seydlitz

2 = Länder und Völker

3 = Erdkunde

4 = Dreimal um die Erde

5 = Geographie

6 = Welt und Umwelt

7 = Neue Geographie

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus der lehrbuckabhängigen Verteilung der Lernziele 1-17 (Textbeleg 1, Anhang)

chenden Schulbuchplanung anzulasten, sondern als Ausdruck einer anderen Konzeption zu deuten ist.

Die eigentliche Behandlung des Teilthemenbereichs beschränkt sich dagegen auf die Arbeitsbücher; Urlaubsplanung und -gestaltung werden erstmalig als eigenständiger Themenkomplex akzentuiert. Formal geben die Arbeitsbücher gerne fiktive Situationen vor, in denen sich die touristischen Ansprüche und Gebundenheiten widerspiegeln. Inhaltlich ragen wiederum die Lernzielklassen Orientierung sowie Strukturmerkmale und Urlaubsmotive besonders heraus, in der Konkretisierung der Ziele ergeben sich aber Unterschiede: So geht es beispielsweise in den Arbeitsbüchern weniger um eine systematische Aufarbeitung geographischer Einsichten im Rahmen einer Standortlehre, als vielmehr um die Aneignung von Qualifikationen, die bei der eigenen Urlaubsplanung zu verwenden sind. Daneben greifen die Arbeitsbücher auch Zielsetzungen auf, die eine eher periphere Stellung zu den herkömmlichen Arbeitsseldern einnehmen (Abb. 10, 5-8). Da sie allerdings nur zögernd in Angriff genommen werden, vor allem wieder die Lernzielklassen der kritisch-wertbetonten Kategorie, sind negative Folgen nicht auszuschließen (vgl. dazu Kap. 3.3.3.4 und 3.3.3.5). Insgesamt sind die Textanteile auf die verschiedenen Lernzielklassen und -gruppen etwas gleichmäßiger verteilt. Dadurch ist die Thematik in sich stärker differenziert und die Zusammenhänge verschiedener Entscheidungsebenen treten prägnanter hervor. Das ist aber eine Entwicklung, die dem theoretischen Ansatz der didaktischen Reflexionen entgegenkommt.

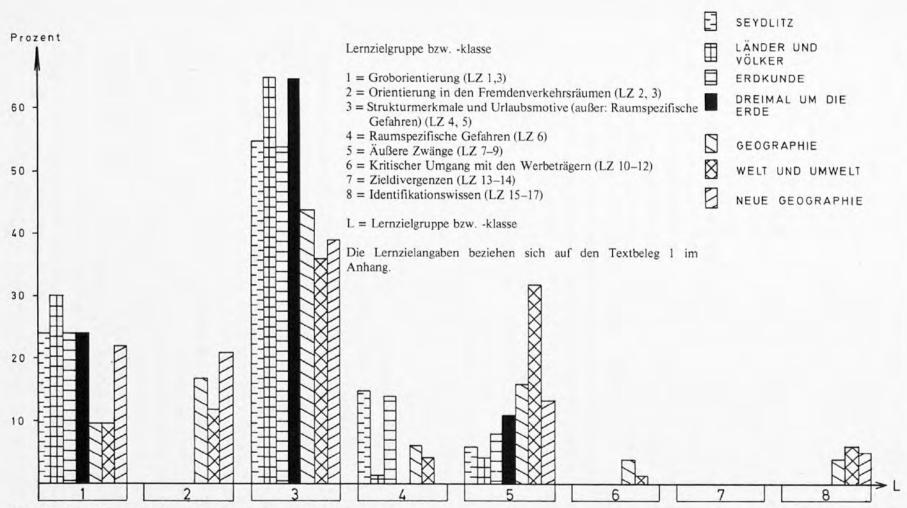
3.3.3.2 Die Lernzielklasse Orientierung

3.3.3.2.1 Die Lernzielgruppen

Sämtliche Lehrwerke enthalten orientierungsbezogene Textteile oder Arbeitsanweisungen, die als Hilfe für die Urlaubsplanung und -gestaltung anzusehen sind. Einige grundlegende Zielsetzungen kommen regelmäßig vor; sie werden zunächst erläutert und durch Textbeispiele belegt (vgl. Textbeleg 5, Anhang):

Lagebestimmung

Die Lagebestimmung verknüpft allgemeine Aussagen zum Fremdenverkehr mit Angaben zur Lage. Das erfolgt entweder durch eine Textinformation oder durch eine Aufforderung zur Kartenarbeit (Textbeleg 5, 1.–2.). Intendiert ist die Absicherung eines Orientierungswissens, das sowohl für die eigene Urlaubsplanung (wo liegen die Fremdenverkehrsräume?) als auch für die Theoriebildung (Standortlehre) bedeutsam ist. Zuweilen wird auch die Lage näher präzisiert (Textbeleg 5, 3.). Spezielle Hinweise, wie etwa die Nachbarschaft zu bekannten Orten und Räumen oder die naturräumliche Umrahmung, erleichtern die Orientierung bzw. tragen zu einem besseren Verständnis der Lagebeziehungen bei.



Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Lehrwerken

Abb. 10: Die prozentuale Verteilung ausgewählter Lernzielgruppen und -klassen innerhalb des Teilthemenbereichs Urlaubsplanung als Raumentscheidung

2. Erreichbarkeit von Fremdenverkehrsräumen

Diese Lernzielgruppe dient ebenfalls der Groborientierung. Neben dem Zielort bzw. der Ziellandschaft werden aber auch noch wichtige Durchgangsstationen angegeben, die vom Urlauber in der Regel zu durchlaufen sind (Textbeleg 5, 4.–5.).

3. Planung und Optimierung von Fahrt- und Wanderrouten

Im Gegensatz zu den beiden anderen Lernzielgruppen liegt hier eine praktische Problemstellung vor. Der Schüler erwirbt Qualifikationen, die es ihm erlauben, die Kartenwerke gezielt für die Planung und Optimierung von Fahrt- und Wanderrouten zu verwenden. Entsprechende Zielsetzungen werden normalerweise als Aufgaben formuliert, sie sind deshalb auf die Arbeitsbücher beschränkt (Textbeleg 5, 6.-8.). Je nach dem Freiheitsgrad der Entscheidung sowie der Größe des betrachteten Raumes sind Alternativen möglich: Sofern keine wesentlichen Einschränkungen vorgesehen sind, kann der Schüler die Entscheidung nach eigenem Ermessen durchführen, die Aufgabe unterstützt damit seine Identifikationsfähigkeit. Sind dagegen Vorgaben zu beachten, so wird die Fragestellung zu einem Optimierungsproblem, das in der Regel nur eine Lösung erlaubt (Textbeleg 5, 6.). Darüber hinaus können sich die Arbeitsanweisungen auf den größeren Raum (z. B. Optimierung von Fahrtrouten zwischen Herkunfts- und Zielgebiet) oder auf den Fremdenverkehrsraum selbst beziehen, Unterschiede, die sich - ungeachtet jeweils spezifischer Grenzen in der Aufgabenstellung - vor allem in der Wahl der Maßstabsklasse niederschlagen.

4. Beziehungsgefüge zwischen Karten und anderen Medien

Wie man den Textauszügen entnimmt (Textbeleg 5, 9.–10.), handelt es sich um Versuche, verschiedene Orientierungsmedien im Vergleich miteinander zu betrachten; dafür eignen sich besonders gut Bilder, Luftbilder und Karten. Es ist zudem eine Aufgabe, die bei vielen geographischen Problemstellungen wiederkehrt. Sie hat allerdings auch für den Urlauber einen praktischen Bezug, so etwa, wenn er versucht, die im Bildmaterial der Reiseprospekte ausgewiesenen Landschaftsausschnitte auf einer Karte zu identifizieren, um sich eine Übersicht über Entfernungen und Lagebeziehungen zu verschaffen (z. B.: Entfernung Unterkunft – Strand, Wald).

5. Kritischer Umgang mit den Orientierungsmitteln

Dem Urlauber stehen eine ganze Reihe von Orientierungshilfen zur Verfügung, die jedoch von unterschiedlicher Qualität und Aussagekraft sind. Je nach Intention wird auf Anschaulichkeit, Betonung von Dominanten [22] oder auf eine exakte Topographie Wert gelegt. Die in dieser Lernzielgruppe zusammengefaßten Arbeitsanweisungen haben das Ziel, Möglichkeiten und Grenzen bestimmter Orientierungsmittel zu überprüfen (Textbeleg 5, 11.) und ihren sinnvollen Anwendungsbereich zu erkennen. Sie fördern damit einen zielge-

richteten und kritischen Umgang mit den Orientierungshilfsmitteln, eine Aufgabe, die vor dem Hintergrund qualitativ unterschiedlicher Vorlagen geboten ist.

3.3.3.2.2 Die lehrbuchabhängige Verteilung der orientierungsbezogenen Lernzielgruppen und Arbeitsmittel

Die lehrbuchabhängige Verteilung der Lernzielgruppen (Tab. 9) signalisiert den innovativen Charakter der Arbeitsbücher. Indem sie neben der Lagebestimmung auch Orientierungshilfen anbieten, die vor allem bei der Urlaubsplanung und -gestaltung einzusetzen sind, unterstreichen sie ihren auf die Handlungsfähigkeit des potentiellen Urlaubers gerichteten Theorieansatz, der sich im übrigen auch bei der Ausstattung mit Arbeitsmaterialien niederschlägt. Die Arbeitsbücher stützen sich auf ein umfangreiches und differenziertes Kartenmaterial (Tab. 10), das, wie die großmaßstäbliche topographische Karte oder die Bild- und Panoramakarte, den Anforderungen der Planungswirklichkeit in besonderer Weise genügt. Die anderen Lehrwerke haben dem nichts Gleichwertiges entgegenzusetzen, wenn auch einschränkend zu bemerken ist, daß bestimmte Lernzielgruppen (z. B. Planung und Optimierung von Fahrt- und Wanderrouten oder Beziehungsgefüge zwischen Karten und anderen Medien) in ein Lesebuch nicht ohne weiteres aufzunehmen sind, was ihre Behandlung

Tab. 9: Die Verteilung der orientierungsbezogenen Lernzielgruppen auf die einzelnen Lehrwerke

Lehrbuch	Lernzielgruppe								
	1	2	3a	3b	4	5			
Seydlitz	+	+	-	-	=	-			
Länder und Völker	+	+	=	-	-	-			
Erdkunde	+	+	-	-	-	-			
Dreimal um die Erde	+	+	-	-	+	=			
Geographie	+	+	+	+	+	-			
Welt und Umwelt	+	+	+	+-	+	+			
Neue Geographie	+	+	+	+	+	-			

- 1 = Lagebestimmung
- 2 = Erreichbarkeit von Fremdenverkehrsräumen
- 3a = Planung und Optimierung von Fahrtrouten (Herkunftsgebiet Zielgebiet)
- 3b = Planung und Optimierung von Fahrt- und Wanderrouten (innerhalb der Fremdenverkehrsräume)
- 4 = Beziehungsgefüge zwischen Karten und anderen Medien
- 5 = Kritischer Umgang mit den Orientierungshilfen
- + = kommt vor
- = kommt nicht vor

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Lehrwerken

Tab. 10: Die Ausstattung der Lehrbuchtypen mit Karten

Lehrbuchtyp			Kartentyp		
	1	2	3	4	5
Ältere Lehrwerke und					
Dreimal um die Erde	-	3	-	2	13
Arbeitsbücher	5	9	7	4	16

- 1 = großmaßstäbliche top. Karte (Maßstab ≥ 1:100 000)
- 2 = großmaßstäbliche thematische Karte (Maßstab ≥ 1:100 000)
- 3 = Panorama- bzw. Bildkarte
- 4 = kleinmaßstäbliche top. Karte (Maßstab < 1:100 000)
- 5 = kleinmaßstäbliche thematische Karte (Maßstab < 1:100 000)

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Lehrwerken

jedoch nicht eo ipso ausschließt. Allerdings weisen die vorhandenen Arbeitsmittel und Unterrichtsziele (vgl. Kap. 3.3.3.1) darauf hin, daß entsprechende Fragestellungen überhaupt nicht vorgesehen sind.

Schwierigkeiten ergeben sich bei der Aneignung eines topographischen Orientierungswissens, auf das aus verschiedenen Gründen nicht verzichtet werden kann [23]. Während die älteren Lehrbücher durch die kontinujerliche Erwähnung und Behandlung wichtiger Fremdenverkehrsräume im Laufe der Zeit mit einiger Sicherheit ein zusammenhängendes Lagebewußtsein vermitteln, sind gleichwertige Qualifikationen in den Arbeitsbüchern nicht ohne weiteres garantiert. Das liegt zunächst an der Konzeption der Arbeitsbücher, die der thematisch-inhaltlichen Kontinuität Vorrang einräumen. Punktuelle Fallstudien verdeutlichen den Fremdenverkehr an der See oder im Hochgebirge, die räumliche Einengung erschwert aber die topographische Übersicht. Diese wird im übrigen nicht von allen Arbeitsbüchern in gleicher Weise eingeplant: Die Neue Geographie sowie Welt und Umwelt verweisen auf die Atlasarbeit [24], nur das Lehrwerk Geographie bietet eine Karte der europäischen Fremdenverkehrsräume an. Gleichzeitig löst es die Frage nach einer sinnvollen Einbeziehung der Groborientierung in den Unterricht, indem es die Kartenarbeit mit den Standortüberlegungen verknüpft und damit ihren möglichen Selbstzweckcharakter ausschließt.

3.3.3.3 Standortfaktoren und Urlaubsmotive

3.3.3.3.1 Vorbemerkung

Unabhängig vom Lehrbuchtyp nimmt die Lernzielgruppe Standortfaktoren und Urlaubsmotive eine in jeder Hinsicht exzeptionelle Stellung ein. Sie

vermittelt nämlich grundlegende Kenntnisse und Einsichten, die für beide Teilthemenbereiche bedeutsam sind, wenn auch in Abhängigkeit von der Lehrbuchkonzeption jeweils unterschiedliche Dominanten zu erwarten sind; in der quantitativen Verbreitung der Lernzielgruppen und -klassen rangiert sie nicht ganz zufällig an erster Stelle (Abb. 7). Die folgende Analyse beschränkt sich auf die älteren Lehrwerke sowie auf die Arbeitsbücher, die sich, obgleich sie jeweils eigene Ansätze entwickeln, für eine vergleichende Betrachtung eignen [25].

3.3.3.2 Das ursprüngliche und abgeleitete Fremdenverkehrsangebot in den älteren Lehrwerken

Schon ein kurzer Blick in die 'freizeitgeographischen' Textabschnitte älterer Lehrwerke genügt, um zu belegen, daß die Angaben zum ursprünglichen Fremdenverkehrsangebot von unterschiedlicher Informationsgüte sind. Da stehen undifferenzierte Pauschalurteile neben geographischen Sachaussagen, teilweise werden auch Emotionen geweckt. Um einen quantitativen Vergleich zu ermöglichen, wurden sämtliche Textstellen zum ursprünglichen Fremdenverkehrsangebot – soweit sie sich auf die wesentlichen Raumtypen beziehen [26] – notiert und nach drei Aussagetypen klassifiziert: emotionale, versachlichte, aber wenig differenzierte sowie sachlich-differenzierte Textstellen. Die betrachteten Einheiten waren in der Regel Teile von Sätzen, ein Satz kann allerdings auch verschiedene Aussagetypen enthalten. Eine Auswahl codierter Textstellen befindet sich im Anhang (Textbeleg 6), die Ergebnisse entnehme man der Tab. 11.

Sämtliche Lehrwerke weisen einen relativ hohen Anteil an emotional gefärbten Aussagetypen auf; das gilt vor allem für die jüngeren Jahrgangsstufen. Adjektive und Verben sind in der Regel von positiver Wertbesetzung, Aussagen wie "schäumende Gebirgsbäche, glitzernde Meere oder verträumte Dörfer" erinnern an die romantische Idylle, die unbewußt oder bewußt (?) die Texte durchzieht [27].

Die Häufung entsprechender Textstellen dürfte nicht ganz zufällig sein: Der ausschmückende, emotionale Stil, der im Gegensatz zum sonstigen nüchternen Informationstext steht, soll den Schüler ansprechen und motivieren. In der gefühls- und erlebnisbetonten Beschreibung der Naturlandschaft sehen die Schulbuchverfasser eine Gelegenheit, die sterile und leicht verpönte Sachlichkeit einmal aufzugeben, eine Absicht, die sich vor dem Hintergrund altersspezifischer Erfordernisse rechtfertigen läßt. Zum anderen schließt man auch die Motivationsstruktur der Urlauber in ein entsprechendes Vorgehen mit ein. Es ist unbestritten, daß bei der Wahl des Urlaubsziels emotionale Komponenten zum Tragen kommen. Die Untersuchung von dem Busches (1969) nennt landschaftliche Reize an erster Stelle einer Urlauberpräferenzliste; diese können aber nicht immer wissenschaftlich-rational ausgewiesen werden, sondern unterliegen subjektiven Bewertungen und gefühlsmäßigen Bindungen.

Tab. 11: Absolute und relative Verteilung der Aussagetypen zum ursprünglichen Fremdenverkehrsangebot in den älteren Lehrwerken

Aussagetyp	Lehrwerk									
	Se	ydlitz	Länder	und Völker	Erdkunde					
	abs.	rel. (%)	abs.	rel. (%)	abs.	rel. (%)				
Klassenstufe 5-10		4								
1	17	22	18	33	11	30				
2	7	9	6	11	4	11				
3	54	69	31	56	22	59				
davon: Klassen- stufe 5-6										
1	14	30	5	39	10	32				
2	6	13	2	15	4	13				
3	26	57	6	46	17	55				

^{1 =} emotionale Aussage

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den älteren Lehrwerken

Auf der anderen Seite liegen die Nachteile dieser Textgestaltung auf der Hand:

1. In der ausgeprägten Überhöhung der Naturlandschaft schwingen weltanschauliche Motive mit. Unwillkürlich stößt man auf die konservative Kulturkritik, die im Gefolge der Industrialisierung ihren Bannfluch wider die Verstädterung richtete und zu einer Verklärung naturnahen Lebens führte. Die Schule griff das Prinzip der Gesinnungs- und Gemütsbildung auf, wie es etwa von Spranger (1923) vertreten wird. Insbesondere in der Grundschule wurde es zu einer didaktischen Leitformel, die sämtliche ältere Richtlinien durchzieht. Ihre Anwendung auf den Fremdenverkehrsraum bleibt jedoch problematisch: Eine Dichotomie zwischen Fremdenverkehrs- und Verdichtungsräumen ist in dieser Einseitigkeit und Polarisierung kaum zu vertreten. Sie verkennt vor allem die Entwicklungen, die mit dem Aufkommen des Massentourismus verbunden sind. Der konservative Kulturkritiker muß und wird heute von einer anderen Richtung aus argumentieren, sofern er nicht an seinen eigenen Ansprüchen scheitern will.

^{2 =} versachlichte, aber wenig differenzierte Aussage

^{3 =} sachlich-differenzierte Aussage

- 2. Die Texte haben viel Ähnlichkeit mit Darstellungen in Reiseprospekten, sie sind Musterbeispiele für leitbildverhaftete Klischees. Indem die Lehrbuchverfasser diese Stereotype übernehmen, bieten sie dem Schüler zwar einprägsame Kurzformeln an, unterlaufen aber gleichzeitig seine Kritikfähigkeit. Der Schüler, der sich in den Reiseprospekten informieren will, fühlt sich durch den Geographieunterricht bestätigt, wenn er auf vergleichbare Aussagen stößt, die er ohne weiteres akzeptieren wird. Davon profitieren wiederum die Werbestrategen, denen eine unkritische Haltung nur recht sein kann. So wird der Geographieunterricht indirekt zum Handlanger der Werbung, eine Folge, die sicherlich nicht in der ursprünglichen Intention der Herausgeber lag.
- 3. Die emotionale Ausdrucksweise verdrängt die geographische Sachaussage. Es ist sicherlich nicht der eigentliche Auftrag der Geographie, in einem der Naturlyrik entlehnten Stil Aussagen über Fremdenverkehrsräume zu verbreiten. Vielmehr kommt es darauf an, die geographischen Grundlagen des Fremdenverkehrs möglichst sachbezogen-rational zu durchdringen. Das wird ohne Rückgriff auf die geographische Begriffsbildung und auf die fachdidaktischen Kategorien kaum möglich sein; dabei können aber emotionale Aussagen eo ipso nur bedingt Verwendung finden.

Abschließend läßt sich folgendes festhalten: Die Konzentration von emotionalen und sachlich-undifferenzierten Textaussagen ist – ungeachtet einiger annehmbarer Begründungen – abzulehnen, weil sie zwangsläufig zu Verzerrungen und Mißverständnissen führen muß. Die harmonisierende Betrachtungsweise verschleiert vor allem konfliktträchtige Entwicklungen, wie sie seit einiger Zeit in Fremdenverkehrsräumen zu beobachten sind, und leistet damit Vorschub für eine unkritische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Das ist aber ein Ansatz, der schon deshalb nicht zu vertreten ist, weil er elementaren Forderungen nach Rationalität und Selbstbestimmung entgegensteht.

Bei der Darstellung des abgeleiteten Fremdenverkehrsangebots kommen emotionale Textteile kaum noch vor. Dieser Bereich anthropogener Einrichtungen und Anlagen bietet eo ipso nur wenig Ansatzpunkte für eine romantische Verklärung. Im Gegensatz zum ursprünglichen Fremdenverkehrsangebot, bei dem die wesentlichen Elemente, wie beispielsweise Angaben zum Klima, zu den klimatisch beeinflußten Größen (Wassertemperatur, Schneesicherheit) sowie zu den landschaftlichen Attraktivitätsfaktoren, relativ breit und gleichmäßig vertreten sind, sind die Aussagen zum abgeleiteten Fremdenverkehrsangebot ungleichmäßiger verteilt. Eine Differenzierung der Textstellen (Tab. 12) belegt, daß die Aussagen zu den Unterkünften und mit Abstrichen auch die zum fremdenverkehrsspezifischen Transportwesen überproportionale Anteile erreichen.

Tab. 12: Anzahl der Angaben zum abgeleiteten Fremdenverkehrsangebot in den älteren Lehrwerken

Elemente des abgelei-		Lehrwerk	
teten Fremden- verkehrsangebots	Seydlitz	Länder und Völker	Erdkunde
1	53	31	21
2	10	7	8
3	10	1	3
4	2	-	4
5	11	2	2
davon:			
1a	3	4	3
1b	31	19	17
1c	6	2	-
1d	4	2	-
1e	3	1	1
2a	6	7	8
2b	1	-	-
4a	1	_	2
4b	1	-	1
4c	-	-	1

- 1 = Unterkünfte
- 2 = Fremdenverkehrsspezifisches Transportwesen
- 3 = Sporteinrichtungen
- 4 = Einzelhandelsgeschäfte und andere Dienstleistungen des Ortskerns
- 5 = Weitere Einrichtungen und Veranstaltungen
- 1a = Fremdenzimmer, Bett, Unterkunft
- 1b = Hotel, Gasthof, Pension, Hütte
- 1c = Camping
- 1d = Ferienhaus, Ferienwohnung
- 1e = Eigenheim, Eigentumswohnung
- 2a = Skilift, Seilbahn, Seebäderschiff
- 2b = Wegenetz
- 4a = Unterhaltung und Gastronomie
- 4b = Einzelhandelsgeschäft
- 4c = Bank, Sparkasse, Post, Reisebüro

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den älteren Lehrwerken

Diese Verteilung verdeckt aber den Wandel in der touristischen Bedürfnisstruktur, der sich u. a. darin äußert, daß der Fremdenverkehrsort und seine nähere Umgebung in der Regel sehr viel differenzierter und komplexer mit Einrichtungen und Anlagen ausgestattet sind, als es die Schwerpunktbildung wiedergibt. Mängel zeigen sich auch bei der Behandlung der Unterkünfte:

- 1. Die Aussagen zu den Unterkünften werden in vielen Fällen lediglich als Indikator für Prozeßabläufe eingesetzt. In dieser Funktion kennzeichnen sie die räumlichen Auswirkungen des Fremdenverkehrs. Dieser Zielsetzung entspricht, daß das Auftreten entsprechender Angaben mit der Beschreibung von Entwicklungen in Fremdenverkehrsräumen gekoppelt ist; dabei kommt es zu ärgerlichen Wiederholungen.
- 2. Eine Differenzierung und Abgrenzung einzelner Unterkunftsarten (etwa nach Funktion, Bauart und Baualter, Komfort und Preisgestaltung) wird nicht vorgenommen und ist wohl auch nicht intendiert. Das ungegliederte Nebeneinander verschiedener Unterkunftsarten verstellt den Blick für Selektionsmechanismen, die durch die familienstrukturelle Zusammensetzung sowie durch den sozioökonomischen Status der Reisehaushalte vorgezeichnet sind. Sofern nähere Beschreibungen einmal vorkommen, beziehen sie sich auf die Bettenzahl oder auch auf die Bausubstanz; dabei sind globale und harmonisierende Aussagen die Regel [28].
- 3. Die Lehrwerke Seydlitz sowie Länder und Völker stellen zwar moderne Siedlungsformen vor (z. B. Ferienhaussiedlungen, Freizeitwohnsitze), vernachlässigen aber in diesem Zusammenhang die sich ändernden Ansprüche und Präferenzen der Touristen, die neben der Schaffung gesamtgesellschaftlicher Voraussetzungen für diese Entwicklungstrends verantwortlich sind. Die problemfreie, deskriptive Betrachtungsweise bewirkt ein übriges: So werden aktuelle Probleme, die beispielsweise mit der Urbanisierung einzelner Fremdenverkehrsräume verbunden sind (Zersiedlung und Verdichtung), nur vereinzelt angesprochen und kaum näher analysiert. Insgesamt lassen sich nur zwei Textstellen angeben, die ansatzweise ein Problembewußtsein entwikkeln [29]. Dieser mißliche Sachverhalt läßt sich nicht ohne weiteres mit dem Hinweis auf das Erscheinungsjahr der älteren Lehrwerke entschuldigen; denn ein Großteil der herangezogenen Lehrwerke ist in den 70er Jahren neu aufgelegt, zu einem Zeitpunkt, an dem sich die Probleme schon längst stellen.

Die Darstellungen zum ursprünglichen und abgeleiteten Fremdenverkehrsangebot können in ihrer Gesamtheit nicht zufriedenstellen, da sie einerseits dem Schüler nur wenig konkrete Planungshilfen anbieten und ihm andererseits durch allzu romantisierende und unreflektierte Schilderungen die Sicht für Problemlagen verstellen. Überspitzt formuliert kann man sagen, daß sich der Fremdenverkehrsraum als eine heile, konfliktfreie Naturlandschaft präsentiert, in dem allenfalls einige "schmucke Fremdenheime" (Länder und Völker 1, S. 9) stehen, die sich aber in "ihrer Bauart meist an die bodenständige Bauweise anlehnen" (Länder und Völker 5, S. 8), und in dem die Bewohner "weiterhin ihre besondere Kleidung tragen und ihre Feste wie früher feiern, sich aber keineswegs vernünftigen Neuerungen verschließen" (Seydlitz 4, S. 30).

3.3.3.3 Das ursprüngliche und abgeleitete Fremdenverkehrsangebot in den Arbeitsbüchern

Analog zur Untersuchung der älteren Lehrwerke wurden die Textstellen zum ursprünglichen Fremdenverkehrsangebot nach den drei Aussagetypen klassifiziert; reine Informationstexte wurden von den Reisebeschreibungen und Werbeauszügen getrennt. Letztere kommen erstmalig in den Arbeitsbüchern vor und sind in Funktion und Aufbau nicht ohne weiteres den Informationstexten gleichzusetzen. Die Ergebnisse der Zählung enthält die Tab. 13, die folgende Aussagen erlaubt:

- 1. Die absolute Anzahl der Textstellen zum ursprünglichen Fremdenverkehrsangebot nimmt erheblich ab, im Lehrwerk Welt und Umwelt sind es beispielsweise nur noch 18. Das liegt daran, daß sich einerseits die Arbeitsbücher bei der Behandlung der "Freizeitgeographie" auf einige wenige Textstellen konzentrieren und somit die Wiederholungsrate zwangsläufig sinkt, andererseits aber auch zusehends andere Arbeitsmittel zur Verfügung stehen (Bild, Karte), mit deren Hilfe man auf das ursprüngliche Fremdenverkehrsangebot rückschließen kann.
- 2. Die Informationstexte zeichnen sich durch einen höheren Grad an Versachlichung aus. Die Gesamtrelation zwischen emotionalen und sachlich-differenzierten Textstellen beträgt 9:60 (= 0,15), während sie in den älteren Lehrwerken bei 46:107 (= 0,42) liegt. Die Anpassung an altersspezifische Erfordernisse geht mittlerweile andere Wege, so z. B., wenn der Schüler in eine fiktive, realitätsnahe Situation hineingestellt wird (Familie plant Urlaub).
- 3. Die Berücksichtigung von Werbetexten als Arbeitsmittel erhöht die Prozentanteile des emotionalen Aussagetyps. Das ist eine Folge, die sich fast zwangsläufig aus den Zielvorstellungen der Werbung ergibt. Sofern nun die Lehrwerke zur Werbefunktion der Reiseprospekte Stellung nehmen wie in *Geographie* sowie *Welt und Umwelt* ist ihre Verwendung weniger problematisch, wenn auch die qualitativen Unterschiede in der unterrichtlichen Behandlung nicht ganz unerheblich sind (vgl. dazu Kap. 3.3.3.4); werden jedoch keine kritikfördernden Informationshilfen angeboten, so kommen sämtliche Negativpunkte zum Zuge, auf die an anderer Stelle schon hingewiesen wurde (Kap. 3.3.3.3.2).

Auch die Arbeitsbücher differenzieren das ursprüngliche Fremdenverkehrsangebot nach seinen wesentlichen Einzelmerkmalen; dabei erreichen sie eine Informationsbreite, die die bisherigen Darstellungen in den älteren Schulbüchern noch übertrifft. Hinweise auf Muschelbänke im Watt, einen Flugplatz in der näheren Umgebung des Ferienortes oder auf die Tierwelt kennzeichnen eine Konzeption, die insbesondere auch den Interessen der jüngeren Urlauber Rechnung trägt [30]. Im Gegensatz zu den älteren Lehrwerken werden nun auch stärker ursächliche Zusammenhänge herausgestellt: Wenn beispielsweise das Lehrbuch *Geographie* die Abhängigkeit der Schneehöhe von Jahreszeit und Höhenlage oder die Wassertemperatur in Abhängigkeit von der geographischen Breite behandelt (*Geographie 7/8*, S. 131–133), erkennt man ohne weiteres die Intention, Informationen zur Urlaubsplanung mit geographischen Fragestellungen im engeren Sinne zu verknüpfen.

Tab. 13: Absolute und relative Verteilung der Aussagetypen zum ursprünglichen Fremdenverkehrsangebot in den Arbeitsbüchern

Lehrwerk			Aussa	ngetyp		
				2	3	
	abs.	rel.	abs.	rel.	abs.	rel.
Geographie						
Informationstexte; Reisebeschreibungen	5	11	1	2	40	87
und Werbetexte	7	41	1	6	9	53
Welt und Umwelt						
Informationstexte; Reisebeschreibungen	1	8	-	-	11	92
und Werbeprospekte	-	-	2	33	4	67
Neue Geographie						
Informationstexte; Reisebeschreibungen	3	25	-	= 4	9	75
und Werbeprospekte	15	44	4	12	15	44

^{1 =} emotionale Aussage

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Arbeitsbüchern

Sämtliche Arbeitsbücher räumen dem abgeleiteten Fremdenverkehrsangebot eine Sonderstellung ein (vgl. Tab. 14). Das gilt sowohl im Vergleich zu den älteren Lehrwerken (Tab. 12) als auch rein zahlenmäßig im Vergleich zum ursprünglichen Fremdenverkehrsangebot der Arbeitsbücher (Tab. 13). Diese Hervorhebung wird noch eindrucksvoller, wenn man bedenkt, daß sich auch noch andere Arbeitsmittel (Bild, Karte, Tabelle) direkt auf das abgeleitete Fremdenverkehrsangebot beziehen. Gegenüber den älteren Lehrwerken sind die Aussagen nicht mehr so einseitig auf die Unterkünfte konzentriert: So enthalten die Arbeitsbücher zahlreiche Hinweise auf Sporteinrichtungen,

^{2 =} versachlichte, aber wenig differenzierte Aussage

^{3 =} sachlich-differenzierte Aussage

Dienstleistungen, Einzelhandelsgeschäfte oder auch auf Veranstaltungen, die eigens für die Urlauber durchgeführt werden. Die umfangreiche Behandlung der touristischen Infrastruktur dürfte im wesentlichen aus drei Gründen zu befürworten sein:

- 1. Im Sinne der eingangs vertretenen Konzeption, die auf die Handlungsfähigkeit und Selbstbestimmung des Urlaubers zielt, vermittelt die Analyse des abgeleiteten Fremdenverkehrsangebots Teileinsichten, die der Schüler bei der Urlaubsplanung direkt einsetzen kann. Obgleich die Informationsmedien in der Regel ausführliche Hinweise auf das abgeleitete Fremdenverkehrsangebot enthalten, um dem Urlauber bei oft gleichen oder ähnlichen natürlichen Voraussetzungen die Ortswahl zu erleichtern, sind Defizite auf der Angebotsseite nicht auszuschließen. Eine gründliche Behandlung des abgeleiteten Fremdenverkehrsangebots spiegelt demgegenüber die ganze Breite touristischer Möglichkeiten wider und erleichtert dem Reisenden den Vergleich mit dem jeweils vorhandenen Angebot. Gleichzeitig ergeben sich enge Beziehungen zu den Urlaubsmotiven, da durch das abgeleitete Fremdenverkehrsangebot mögliche Aktivitäten schon vorgezeichnet sind.
- 2. Die rasche Entwicklung des abgeleiteten Fremdenverkehrsangebots, wie sie seit einiger Zeit in den Fremdenverkehrsorten zu beobachten ist, bietet Ansatzpunkte für die sozialgeographische Betrachtungsweise. Denn zum einen drückt diese Entwicklung eine verstärkte und veränderte Nachfrage der Touristen aus, wobei sich viele Einzelphänomene auf den sozio-ökonomischen Wandel zurückführen lassen (vgl. dazu auch Kap. 3.3.4.3), zum anderen verweist sie in gleicher Weise auf ökonomische Zusammenhänge, die sich u. a. in der Bodenspekulation oder im ungestümen Bauboom äußern.
- 3. Die touristische Infrastruktur unterstreicht die wirtschaftliche Bedeutung des Fremdenverkehrs. Viele Einrichtungen und Anlagen, die zum unmittelbaren oder mittelbaren Fremdenverkehrsgewerbe zählen, sind äußerst personalintensiv und verleihen dem Fremdenverkehrsort seine typische Berufsstruktur. Infolgedessen bestehen enge Wechselbeziehungen zwischen den beiden Daseinsgrundfunktionen "Sich Erholen" und "Arbeiten", die sich an der Kontaktstelle abgeleitetes Fremdenverkehrsangebot besonders deutlich abheben.

Die Unterkünfte nehmen nicht mehr die überragende Stellung ein, die sie noch in den älteren Lehrwerken besaßen. Interessanter als ihre absolute und relative Verbreitung ist ohnehin die Frage nach den Qualifikationen, die im Rahmen ihrer Behandlung zu vermitteln sind. Neben der Vorstellung und Aufzählung einzelner Unterkunftsarten, bei denen allerdings Definitions- und Abgrenzungsfragen mehr oder weniger ausgeklammert werden, sind vor allem eine Reihe von Aussagen bemerkenswert, die für den Urlauber von Interesse

Tab. 14: Anzahl der Angaben zum abgeleiteten Fremdenverkehrsangebot in den Arbeitsbüchern

Elemente des abgelei-		Lehrwerk		
teten Fremden- verkehrsangebots	Geographie	Welt und Umwelt	Neue Geographic	
1	33	20	16	
2	26	11	14	
3	18	16	28	
4	25	3	23	
5	21	23	19	
davon: 1a	6	2	2	
1b	22	7	8	
1c	1	-	1	
1d	4	3	3	
1e	-	8	2	
2a	14	7	11	
2b	10	2	3	
4a,	8	3	13	
4b	12	_	5	
4c	2	-		

- 1 = Unterkünfte
- 2 = Fremdenverkehrsspezifisches Transportwesen
- 3 = Sporteinrichtungen
- 4 = Einzelhandelsgeschäfte und andere Dienstleistungen des Ortskerns
- 5 = Weitere Einrichtungen und Veranstaltungen
- 1a = Fremdenzimmer, Bett, Unterkunft
- 1b = Hotel, Gasthof, Pension, Hütte
- 1c = Camping
- 1d = Ferienhaus, Ferienwohnung
- 1e = Eigenheim, Eigentumswohnung
- 2a = Skilift, Seilbahn, Seebäderschiff
- 2b = Wegenetz
- 4a = Unterhaltung und Gastronomie
- 4b = Einzelhandelsgeschäft
- 4c = Bank, Sparkasse, Post, Reisebüro

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Arbeitsbüchern

sind: Angaben zur Ausstattung, zum Komfort und zum Preisgefüge sind Informationshilfen, auf die der Urlauber nicht verzichten mag. Allerdings ist es richtig, daß sich in diesem Zusammenhang die sozialen Gebundenheiten bei der Quartierswahl noch pointierter hervorheben lassen (vgl. auch *Daum* 1975, S. 883)[31].

Welt und Umwelt sowie die Neue Geographie überprüfen darüber hinaus die moderne Siedlungsentwicklung im Fremdenverkehrsraum. In relativ ausführlichen Textabschnitten behandeln sie die Fragen der Zersiedlung und städtischen Verdichtung [32]; diese Blickrichtung ist zu begrüßen, eine nähere Untersuchung und Bewertung erfolgt aber erst im Kapitel 3.3.4.4.

Die vorliegenden Arbeitsbücher bemühen sich bei der Darstellung des ursprünglichen Fremdenverkehrsangebots insgesamt um eine stärkere Versachlichung. Vereinzelt erweist sich allerdings die Einbeziehung von Werbetexten als problematisch. Das abgeleitete Fremdenverkehrsangebot wird differenzierter und damit auch realitätsnaher als in den älteren Lehrwerken behandelt; teilweise greifen die Verfasser auch konfliktträchtige Entwicklungen mit auf. Allzu gehäufte Aufzählungen von Einrichtungen und Anlagen des Fremdenverkehrs, aus denen der Schüler verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten ablesen soll, erinnern allerdings fatal an einen überdimensionalen Warenkorb, aus dem sich 'der Urlauber' beliebig bedienen kann.

3.3.3.4 Die Urlaubsmotive

Schon mehrfach wurde die Wechselwirkung zwischen Urlaubsmotiven sowie dem ursprünglichen und abgeleiteten Fremdenverkehrsangebot betont, die vor allem darin besteht, daß bestimmte Raumtypen Verhaltensweisen vorzeichnen und umgekehrt Urlauberansprüche und -präferenzen auf den Fremdenverkehrsraum zurückwirken. Daher ist es auch nicht weiter verwunderlich, daß in allen Lehrwerken Strukturmerkmale und Urlaubsmotive ineinander verwoben sind. In Anlehnung an die Arbeiten von *Hartmann* (1975), *Nahrstedt* (1971) sowie *Schmitz-Scherzer* und *Rudinger* (1974) wurden die auftretenden Urlaubsmotive in den älteren Lehrwerken sowie in den Arbeitsbüchern klassifiziert (vgl. Tab. 15 und 16)[33]; zusammen mit einer qualitativen Textanalyse ergibt sich folgender Befund:

1. Sämtliche Lehrwerke greifen die wesentlichen Urlaubsmotive auf und ordnen sie auch den einzelnen Raumtypen richtig zu. Eine Ausnahme bildet die Gruppe "Kontakte", die nur unzureichend berücksichtigt wird. Das ist insofern ärgerlich, als der Wunsch nach vielfältigen Kontakten und Geselligkeit in der Spitzengruppe jugendlicher Urlaubserwartungen rangiert (*Hartmann* 1975). Hier nun wirkt sich das geographische Selbstverständnis hinderlich aus: Da nämlich die Kommunikationsfelder nicht ohne weiteres räumlich zu fixieren sind, ergeben sich methodische Schwierigkeiten, vor denen die Verfasser offensichtlich resignieren.

Daum (1975, S. 884) bemängelt an den Arbeitsbüchern die allzu sehr auf ,touristische Attraktionen und Sehenswürdigkeiten ausgerichtete Bildungsbe- flissenheit der Touristen, die in der Auseinandersetzung mit der Bevölkerung, ihren Ansichten und Problemen kein entsprechendes Gegengewicht erfährt. Diese Ansicht ist zu unterstützen, wenn auch einschränkend zu bemerken ist, daß die Beschäftigung mit den Lebensformen fremder Völker eo ipso eine

Tab. 15: Die absolute Verteilung der Urlaubsmotive in den älteren Lehrwerken

Lehrbuch und Raumtyp			Motiv	gruppe		
	1	2	3	4	5	6
Seydlitz (ges.)	11	1	1	-	3	9
davon: Seebäderfremdenverkehr;	3	1	-	-	=	3
Fremdenverkehr im Mittel- und Hochgebirge;	7	_	1	_	1	4
Fremdenverkehr in Städten;	1 2 9	_	-	_	1	_
Andere Räume	1	=	-	-	1	2
Länder und Völker (ges.)	22	3	1	-	9	7
davon: Seebäderfremdenverkehr; Fremdenverkehr im Mittel-	10	3	-	-	-	1
und Hochgebirge;	6	-	1	-	1	4
Fremdenverkehr in Städten;	-	-	-	-	6	1
Andere Räume	6	-	-		2	1
Erdkunde (ges.)	21	2	2	2	6	10
davon: Seebäderfremdenverkehr; Fremdenverkehr im Mittel-	4	-	=	-	=	1
und Hochgebirge;	12	2	2	1	1	5
Fremdenverkehr in Städten;		_	_	1	5	-
Andere Räume	5		=	-	_	4

(ges.) = gesamt

1 = Sportliche Aktivitäten

2 = Erholung und Entspannung (konkretisiert)

3 = Gesundheit

4 = Kontakte

5 = Bildung und neues Erleben

6 = Globalaussagen (u. a. Erholung, Vergnügen, Zerstreuung)

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den älteren Lehrwerken

Grundaufgabe geographischen Unterrichts beschreibt, die sich inhaltlich nicht auf die Geographie des Freizeitverhaltens beschränkt. Trotzdem wären in den 'freizeitgeographischen' Textabschnitten einige Anmerkungen oder Querverweise erwünscht, wie überhaupt der Tourismus in den Entwicklungsländern in allen Arbeitsbüchern ein etwas kümmerliches Dasein fristet.

Daums weitere Behauptung, Freude und Spaß bei einer Urlaubsreise würden in den neueren Lehrbüchern (speziell: Welt und Umwelt sowie Geogra-

phie) schlicht ignoriert (Daum 1975, S. 884), ist schwer haltbar, wenn man die ,freizeitgeographischen' Gesamtkonzepte der Lehrwerke zugrunde legt. Neben expliziten Hinweisen sind viele der angegebenen Aktivitäten und Präferenzen wohl kaum anders zu interpretieren, als daß sie dem Urlauber Spaß und Vergnügen bereiten [34].

Positiv ist hervorzuheben, daß man sich um eine Konkretisierung der Urlaubsmotive bemüht: So stehen in den älteren Lehrwerken 26 globale 86 konkreten Angaben gegenüber, ähnliche Relationen gelten auch für die Arbeitsbücher. Dieser Ansatz ist schon deshalb sinnvoll, weil Globalaussagen kaum in der Lage sind, die raumspezifischen Gestaltungsmöglichkeiten hinreichend differenziert zu erfassen und sie im übrigen nicht selten wie Gemeinplätze wirken [35].

2. So sehr auf der einen Seite die Bemühungen um eine Konkretisierung der Motive zu begrüßen sind, so ist andererseits zu bemängeln, daß es bei einer lockeren Aneinanderreihung einzelner Urlaubsmotive bleibt. Explizite Hinweise darauf, wie sich Urlaubsmotive klassifizieren lassen oder welche Grundmotive hinter Einzelaktivitäten stehen, fehlen und verleihen der Behandlung von Urlaubsmotiven eine vorwiegend pragmatisch orientierte Dimension, die eher auf Kenntnisvermittlung als auf eine theoretische Untermauerung zielt. Die weitgehende Ausklammerung der Motivforschung sowie die Ausblendung der gesellschaftlichen Implikationen (vgl. dazu auch *Daum* 1975, S. 884 ff.), wie sie beispielsweise in der Interdependenz von Arbeiten, Wohnen und Erholen sichtbar werden, werden mittelfristig kaum noch tragbar sein und bedürfen der entschiedenen Korrektur, auch wenn diese von außen (andere Schulfächer) kommt.

Sozialgeographische Fragestellungen im engeren Sinne sucht man vergeblich. Zwar muß man einräumen, daß sie implizit in der Aufzählung von Aktivitäten in Abhängigkeit vom Fremdenverkehrsraum enthalten sind, aber direkte Hinweise, wie sich Urlauberansprüche und -präferenzen auf die Raumentwicklung auswirken bzw. wie sich ändernde Bedürfnisse Prozesse initiieren, kommen fast überhaupt nicht vor. So erweist sich auch die Aufnahme gruppenspezifischer Ansprüche, wie sie in allen Arbeitsbüchern zu beobachten ist [36], eher als ein methodisches Hilfsmittel, als daß sie Fragestellungen anregt, die in die Motivforschung hineinreichen. Da ist es auch nur konsequent, wenn die Einzelbeispiele mehr oder weniger unverbunden nebeneinander stehen, ohne daß einmal ernsthaft der Versuch unternommen wird, vergleichend zu abstrahieren, um allgemeingültige Aussagen zu erhalten. Hier schlägt das fachwissenschaftliche Defizit an detaillierten Motivuntersuchungen nachhaltig zurück. Erst eine verstärkte Einbeziehung des empirischen Instrumentariums wird mittelfristig Abhilfe schaffen und läßt auf Ergebnisse hoffen, die für den Unterricht zu verwerten sind [37].

Tab. 16: Die Berücksichtigung von Urlaubsmotiven in den Arbeitsbüchern

Lehrbuch und Raumtyp			Motiv	gruppe		
	1	2	3	4	5	6
Geographie						
Seebäderfremdenverkehr; Fremdenverkehr im Mittel-	+	+	-	-	-	-
und Hochgebirge	+	-	+	-	+	+
Welt und Umwelt						
Seebäderfremdenverkehr; Fremdenverkehr im Mittel-	+-	+	-	-	+	+
und Hochgebirge	+	-	+	-	+	-
Neue Geographie						
Seebäderfremdenverkehr;	+	+	-	-	-	+
Fremdenverkehr im Mittel- und Hochgebirge	+	+	-	_	. +	+

- 1 = Sportliche Aktivitäten
- 2 = Erholung und Entspannung (konkretisiert)
- 3 = Gesundheit
- 4 = Kontakte
- 5 = Bildung und neues Erleben
- 6 = Globalaussagen (u. a. Erholung, Vergnügen, Zerstreuung)
- + = kommt vor
- = kommt nicht vor

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Arbeitsbüchern

3.3.3.4 Der Umgang mit Informations- und Werbematerial

Zu den wesentlichen Neuerungen der Arbeitsbücher zählt die planmäßige Einbeziehung von Informations- und Werbematerial in den Unterricht. Das ist eine logische Konsequenz aus der Zielperspektive Urlaubsplanung, weil sich nämlich auch die Touristen gerne oder z. T. auch notgedrungen entsprechender Broschüren bedienen. Wie die didaktischen Reflexionen belegen (vgl. Kap. 2.3.2.3 und 2.3.3.1), besitzt die Thematik eine wertfreie und eine kritischwertbetonte Dimension. Beide sind in dem Kriterienraster der Abb. 11 aufgenommen, der folgende Aussagen erlaubt:

1. Sämtliche Arbeitsbücher füllen den wertfreien Teil der Thematik vollständig aus (Abb. 11, 1–3). Viele Textauszüge werden ihrer eigentlichen Aufgabe als Informationshilfe gerecht, indem sie dem Schüler zusätzliche

Angaben über das touristische Angebot offerieren. In diesem Zusammenhang ist es auch konsequent, wenn ständig auf andere Informationsquellen und Mittlerdienste hingewiesen wird. Die Aufforderung, entsprechende Einrichtungen aufzusuchen [38], ist ein erfreulicher Versuch, die Schranken zwischen dem organisierten Unterricht und den Feldern der außerschulischen Wirklichkeit partiell zu eliminieren. Dabei können Unsicherheiten abgebaut und ein sachgerechter Umgang mit den Dienstleistungsinstitutionen eingeübt werden.

2. Weniger gründlich behandeln die Arbeitsbücher die kritisch-wertbetonte Kategorie (Abb. 11, 4–7). Regelrecht in Widersprüche verwickelt sich die Neue Geographie, wenn einerseits gefordert wird, der Schüler solle erkennen, "wie der Massentourismus die Räume umstrukturiert und kritisch abschätzen lernen, mit welchen raumbezogenen Klischeebildern die Fremdenverkehrswerbung operiert" (Lehrerhandreichung 5/6, S. 10), sich auf der anderen Seite aber der Umgang mit dem Werbematerial auf eine technisch-wertfreie Betrachtung reduziert. Es bleibt das Geheimnis der Autoren, wie der Schüler in diesem Fall Klischeebilder erkennen soll; mit der Bereitstellung einiger typischer Textauszüge ist es jedenfalls nicht getan. Auch Welt und Umwelt entwickelt kein überzeugendes Konzept: Zwar wird der Schüler an einer Stelle aufgefordert (Welt und Umwelt 5/6, S. 52), sich von den in das Lehrwerk einbezogenen Urlaubsorten Prospekte zu besorgen und sich die Prospektphotos einmal kritisch anzusehen; wie soll er aber die Auswahl der Bilder kritisch würdigen, wenn ihm außer zwei Kontrastphotographien (im Lehrbuch) nur die Werbeprospekte selbst zur Verfügung stehen? Die Verlagerung der Problemstellung aus dem Lehrbuch heraus ist für die Verfasser sicherlich bequem, gewährleistet allerdings keinen optimalen Lernerfolg. Einen annähernd akzeptablen Weg geht demgegenüber das Lehrwerk Geographie (Bd. 7/8, S. 128-131). Das gilt zunächst für die Aufgliederung der Darstellung, die bis auf eine Ausnahme mit dem Kriterienraster der Abb. 11 übereinstimmt. Die retuschierten Werbephotos sowie die Vorlage eines idealtypischen Werbetextes [39] und seine Gegenüberstellung mit der Wirklichkeit (in Form einer thematischen Karte) sind zweifellos geeignet, dem Schüler methodische Varianten der Werbung zu verdeutlichen. Die Auswahl der Photographien orientiert sich allerdings zu stark an den "Schönwetterlagen" der Reiseprospekte (Daum 1975, S. 877). Hier wären einige Kontrastbilder angebracht, die eine andere Wirklichkeit einfangen [40]. Der wiederholte Hinweis auf mögliche Gegenmaßnahmen ist vor dem Hintergrund der Transferproblematik zu begrüßen (vgl. Kap. 2.3.3.1); für ein vertieftes Verständnis wären allerdings noch weitere Beispiele erforderlich und eine Kooperation mit anderen Schulfächern (z. B. Deutsch) erwünscht.

Kriterium		Lehrbuch	
	Geographie	Welt und Umwelt	Neue Geographie
1	Reiseprospekt, Reiseanzeige, Karte, Bildkarte; Reisebüro, Fremdenverkehrsamt, Reiseveranstalter	Reiseprospekt, Reiseführer, Karte, Zeitung; Reisebüro, Reisegesellschaft, Fluggesellschaft	Prospekt, Karte, Autoatlas; Reisebüro, Fremdenverkehrsverein
2	Reiseprospekte informieren; Textauszug aus Reiseprospekt	Textauszug aus Reiseprospekt	Textauszug aus Reiseprospekt
3	Reiseprospekte werben	Werbeprospekt; implizit durch 4	Werbeschriften; Reiseprospekte werden kostenlos abgegeben
4	Hinweis auf werbewirksame Bilder	Hinweis auf werbewirksame Bilder	-
5	verzerrter Text	=	
6	_	-	-
7	Reiseprospekte aufmerksam lesen; Erkundigung beim Reisebüro; Reklamation	-	-

1 = Hinweis auf Informationsquellen und Mittlerdienste

2 = Funktion der Reiseprospekte 1 (Information)

3 = Funktion der Reiseprospekte 2 (Werbung)

4 = Methoden der Werbung 1 (Bilder)

5 = Methoden der Werbung 2 (verfälschte Texte)

6 = Methoden der Werbung 3 (irrationale Leitbilder)

7 = Mögliche Gegenmaßnahmen

Quelle: Nach eigenen Untersuchungen in den Arbeitsbüchern

3.3.3.5 Die anderen Lernzielklassen

Bei der Behandlung Äußerer Zwänge sind im Vergleich zwischen älteren und jüngeren Lehrwerken qualitative und quantitative Veränderungen zu registrieren. Die älteren Lehrwerke erreichen Anteilswerte zwischen 4 und 8 %, die jüngeren demgegenüber Zahlen, die durchgängig höher und im Einzelfall sogar über 30 % liegen (vgl. Abb. 10).

Inhaltlich bevorzugen die älteren Lehrwerke Aussagen, die zu den Reisemöglichkeiten im Ostblock Stellung nehmen. Besonders häufig stellen sie Beschränkungen für die einheimische Bevölkerung und die Besucher aus dem Westen heraus, denen sie explizit oder implizit die Vorteile des Tourismus im Westen gegenüberstellen (vgl. Textbeleg 8, Anhang). Obgleich diese Darstellungen in ihrem Kern sicherlich nicht anfechtbar [41], wenn auch in der Formulierung teilweise etwas fragwürdig sind (vgl. z. B. 3. im Textbeleg 8, Anhang), besteht jedenfalls der Verdacht, daß sie ideologischen Zielsetzungen dienen. Die jüngeren Lehrwerke - dabei besonders die Arbeitsbücher versorgen den Schüler mit einer ganzen Reihe praktischer Planungshilfen. Es ist erstaunlich, aber auch wieder bezeichnend, mit welcher Akribie die unterschiedlichen Restriktionen herausgestellt werden: Schul- bzw. Werksferien, Paß- und Devisenvorschriften, Wechselkurse, die Anpassung der Kleiderwahl an das Urlaubsziel sowie Preisvergleiche verschiedener Art bilden neben anderen ein umfangreiches Spektrum einengender Vorschriften und Zwänge, die der Urlaubsplanung eine andere Dimension verleihen. Gesucht ist nun der wendige Tourist, der den potentiellen Verfügungsraum technologisch bewältigt. Nur vereinzelt wird diese Perspektive aufgegeben, am konsequentesten sicherlich noch beim Urlaubsfaktor "Geld". Hier bemühen sich die jüngeren Lehrwerke, die sozialen Gebundenheiten des Reisens mit aufzugreifen [42]. Allerdings bleibt festzuhalten, daß die Stellung der Äußeren Zwänge ein geographisches Selbstverständnis widerspiegelt, das die technisch-wertfreien Aspekte der Urlaubsplanung einmal mehr präferiert.

Zu dieser Feststellung paßt es auch, daß dem Identifikationswissen nur wenig Raum vorbehalten bleibt. Die Aufgaben beschränken sich in der Regel auf Gesuche, eigene Urlaubswünsche und -ansprüche zu verbalisieren. Weiterführende Zielsetzungen, die die eigene Reflexion und das kritische Bewußtsein stärken (vgl. Lernziele 16 und 17, Textbeleg 1, Anhang), werden mit einer einzigen Ausnahme (Neue Geographie 5/6, S. 137) überhaupt nicht aufgeführt.

3.3.3.6 Die Wahl der Beispiele

In den älteren Lehrwerken sind aufgrund der räumlichen Kontinuität alle wesentlichen Raumtypen erfaßt. Die Schwerpunkte der Betrachtung liegen vor allem beim Seebäderfremdenverkehr sowie beim Fremdenverkehr in den

Mittelgebirgen, in den Hochgebirgen und ihren Vorländern, wobei die relative Verteilung der Textlängen lehrbuchabhängige Gewichtungen erkennen läßt [43]. Bei den thematisch orientierten Lehrbüchern verdienen die Auswahlprinzipien erhöhte Aufmerksamkeit. Alle Lehrwerke stellen zumindestens den Seebäderfremdenverkehr sowie den Fremdenverkehr im Mittel- und/oder Hochgebirge zur Diskussion. Das ist insofern sinnvoll, als einerseits erhebliche Unterschiede im ursprünglichen Fremdenverkehrsangebot zu beobachten sind, es sich andererseits um die am häufigsten aufgesuchten Raumtypen handelt und schließlich die Berücksichtigung mit der Interessenlage der Schüler zusammenfällt (Knirsch 1970). Ob es darüber hinaus erforderlich ist, die breite Palette möglicher Raumtypen und Reiseformen – wie z. B. eine Kreuzfahrt ins Mittelmeer, eine Photosafari nach Ostafrika oder eine Weltreise – in die jüngeren Lehrwerke aufzunehmen, bleibt auch dort, wo es sich um ein Wahlangebot handelt, aus mehreren Gründen zweifelhaft:

- 1. Die angegebenen Beispiele liegen nicht im unmittelbaren Erfahrungshorizont des Schülers: Ferntourismus und Kreuzfahrten haben mit Jugendreisen wenig gemein und sind z. Z. noch kaum verbreitet [44]. Das ist auch nicht weiter verwunderlich, wenn man die Reisekosten mit einkalkuliert (vgl. dazu auch *Daum* 1975, S. 879 ff.). Andererseits ist es wenig einsichtig, Planungshilfen an Beispielen einzuüben, die Exklusivcharakter tragen und eher Frustrationen auslösen, als daß sie realistische Entscheidungssituationen vorbereiten, gerade auch, weil die finanziellen Belastungen ausgeklammert werden [45].
- 2. Die Feststellung, es gehe primär um die Einübung von Reiseformen [46], ist solange auf den Kopf gestellt, als dem Pauschaltourismus überproportionale Anteile zugestanden werden (*Daum* 1975, S. 883). Nach einer Spiegel-Untersuchung (*Spiegel* 1975) haben erst 27 % der Gesamtbevölkerung schon einmal eine Pauschalreise gebucht. Die Reisenden sind in ihrer Mehrzahl Individualtouristen; das ist bei der Auswahl der Reiseformen zu berücksichtigen.
- 3. Die Behandlung des Tourismus in den Entwicklungsländern erfolgt weitgehend isoliert. Dieser unbefriedigende Zustand, auf den an anderer Stelle schon hingewiesen wurde (vgl. Kap. 3.3.3.3.4), ist möglichst schnell abzustellen, wenn man sich nicht dem Vorwurf aussetzen will, Entwicklungsprobleme zu verharmlosen und sie einer verengten Touristenperspektive zu opfern.

3.3.3.7 Urlaubsplanung und Lehrbuch - ein kritisches Schlußwort

Unter den jüngeren Lehrbüchern sind es vor allem die Arbeitsbücher, die durch ihre spezielle Fragestellung neue Wege weisen. Die Festschreibung auf die touristische Perspektive schließt Lernziele und Lernzielklassen in sich ein, die bis dato von der Geographie vernachlässigt worden sind.

Nun zeigt aber andererseits der Schulbuchvergleich, daß die Behandlung einzelner Lernzielklassen (insbes.: Äußere Zwänge, Zieldivergenzen und Identifikationswissen) reichlich steril, unrealistisch und schablonenhaft wirkt. Die Durchrechnung verschiedener Preisangebote, die Aufzählung eigener Urlaubswünsche oder die in den Arbeitsbüchern vernachlässigte Behandlung von Zielkonflikten bleiben in letzter Konsequenz ein Gedankenspiel, dem der Ernstcharakter fehlt. Daran ändert sich auch nichts, wenn man dem Schüler durch die Vorgabe fiktiver Situationen Handlungsaktivitäten überträgt. Verschiedene Qualifikationen erfordern geradezu die eigene Betroffenheit, eine Voraussetzung, die sich nur schwer simulieren läßt. Unter diesen Voraussetzungen ist es nur konsequent, die Planung und Durchführung einer Klassenreise in das Organisationsmodell des Teilthemenbereichs mit einzubinden. Die Klassenreise stellt den Ernstfall dar und bietet eine ganze Reihe von Möglichkeiten, die gewünschten Zielsetzungen zu realisieren.

So schreibt *Nahrstedt* (1971, S. 14): "Das neuartige Erfahrungsmoment, das eine Reise auch für einen Klassenverband einbringen könnte, wäre die Erfahrung weitgehender Selbständigkeit und Selbstbestimmung. Die Planung und Organisation einer solchen Reise, soweit dies überhaupt erforderlich ist, sollte möglichst von den Schülern erfolgen, insbesondere in den oberen Klassen". Wenn jeder Schüler im Laufe seiner Schulzeit an zwei bis drei Klassenreisen teilnimmt und er jeweils bestimmte Teilaufgaben bei der Planung und Gestaltung übernimmt, so wird er letzten Endes Erfahrungen sammeln, die ihm bei einer eigenen Urlaubsreise zugute kommen.

Was wäre dann aber die Funktion der Arbeitsbücher? Zunächst einmal gebührt ihnen das historische Verdienst, erstmalig mögliche Qualifikationen, die bei der Urlaubsplanung und -gestaltung aus geographischer Sicht von Interesse sind, umfassend sowie mehr oder weniger systematisch herausgestellt zu haben. Hinzu kommen die methodischen Hinweise, die dem engagierten Lehrer zahlreiche Anregungen und Impulse geben. Ferner ist zu berücksichtigen, daß nicht alle Lernzielklassen vorwiegend oder gar ausschließlich im Rahmen einer Klassenreise zu verwirklichen sind. Die Lernzielklassen Orientierung, Strukturmerkmale und Urlaubsmotive sowie kritischer Umgang mit den Werbeträgern sind auch weiterhin für eine unterrichtliche Behandlung geeignet, wenn auch eine Wechselwirkung zwischen den beiden Handlungsfeldern (organisierter Unterricht, Planung und Durchführung einer Klassenreise) erwünscht und denkbar ist.

3.3.4 Strukturen, Prozesse und Interessengegensätze in Fremdenverkehrsräumen als Thema in älteren und jüngeren Lehrwerken

3.3.4.1 Allgemeine Vergleichsdaten

Die Verteilung der Lernzielklassen ist im Vergleich sämtlicher Lehrwerke sehr viel homogener als beim Teilthemenbereich Urlaubsplanung als Raumentscheidung (vgl. Abb. 12). Nennenswerte Leerstellen kommen in den ausgewiesenen Lernzielgruppen und -klassen kaum noch vor, der Ähnlichkeitsindex liegt in 14 von 21 Fällen höher als 0,7 (vgl. Tab. 17) [47]; andererseits sind die Textanteile der Lernzielklasse Interessengegensätze durchweg so gering, daß der theoretische Ansatz der didaktischen Reflexionen kaum realisierbar scheint.

Tab. 17: Ähnlichkeitsmatrix zum Teilthemenbereich Strukturen, Prozesse und Interessengegensätze in Fremdenverkehrsräumen

Lehrwerk	1	2	3	4	5	6	7
1		0,71	0,86	0,71	0,73	0,80	0,63
2	0,71	-	0,78	0,54	0,89	0,73	0,61
3	0,86	0,78	-	0,67	0,78	0,78	0,61
4	0,71	0,54	0,67	-	0,55	0,74	0,74
5	0,73	0,89	0,78	0,55	-	0,76	0,67
6	0,80	0,73	0,78	0,74	0,76	-	0,83
7	0,63	0,61	0,61	0,74	0,67	0,83	-

1 = Seydlitz

2 = Länder und Völker

3 = Erdkunde

4 = Dreimal um die Erde

5 = Geographie

6 = Welt und Umwelt

7 = Neue Geographie

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus der lehrbuchabhängigen Verteilung der Lernziele 1-5 und 18-37 (Textbeleg 1, Anhang)

Eine deutliche Zäsur zwischen den einzelnen Lehrbuchgruppen fehlt, allenfalls sind graduelle Unterschiede zu registrieren, die jedoch nur wenig über die Qualität der Darstellung verraten. Die Lernzielklassen Orientierung sowie Strukturmerkmale und Urlaubsmotive, deren Anteilswerte in die quantitativen Berechnungen einfließen, da sie – wie bereits mehrfach erwähnt – für beide Teilthemenbereiche bedeutsam sind, nehmen wieder eine überragende Stellung ein; auf sie entfallen bis zu 85 % des Gesamtumfangs. Daneben sind wirtschaftliche Betrachtungen (1) sowie die Behandlung von Prozeßabläufen (2) mit überdurchschnittlichen Textlängen vertreten.

Zu (1): Fremdenverkehr und Wirtschaft sind eng ineinander verzahnt; das ist eine Folgerung, die sich fast zwangsläufig aus den didaktischen Reflexionen ergibt (vgl. Kap. 2.4.2). Als notwendiger Gegenpol zur touristischen unterbindet die ökonomische Perspektive eine mögliche Blickrichtung, die allzu sehr auf eine isolierte Behandlung der Daseinsgrundfunktion "Sich Erholen" abhebt. Die Analyse entsprechender Fragestellungen bleibt nicht allein auf die jüngeren Lehrwerke beschränkt, sondern schließt auch die älteren in sich ein, die in der Regel ausführlich auf die Interdependenzen zwischen Fremdenverkehr und Wirtschaft eingehen.

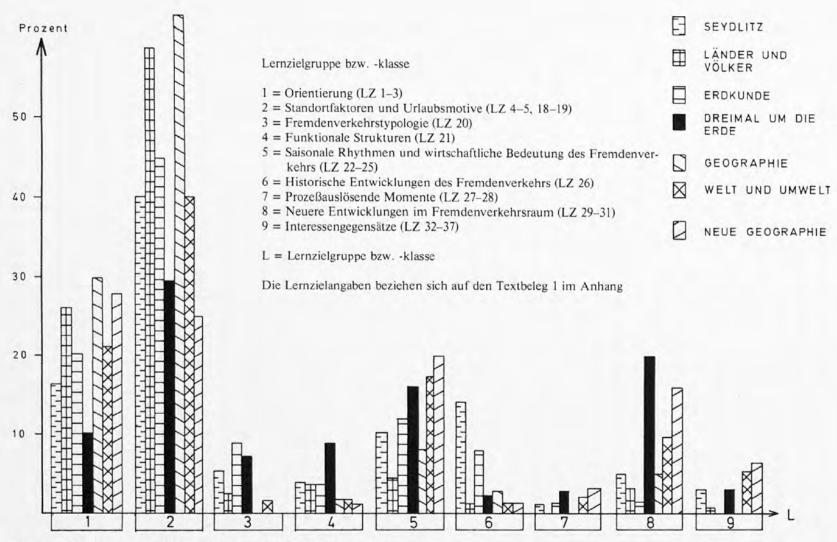
Zu (2): Innerhalb der prozessualen Lernzielgruppen (Abb. 12, 6–8) zeichnet sich ein nachhaltiger Konzeptionswandel ab: Während nämlich die älteren Lehrwerke historischen Betrachtungen, deren Stellenwert in einem geographischen Schulcurriculum zu diskutieren bleibt [48], z. T. unangemessen hohe Textanteile zugestehen, verlagern die jüngeren ihren Schwerpunkt, indem sie den neuzeitlichen Entwicklungen Vorrang geben [49]. Damit heben sie diejenigen Prozeßabläufe hervor, die wegen ihrer Dimension besonders einschneidend in die Fremdenverkehrsräume eingreifen und deren Wirkungen und Folgen fast überall zu spüren sind. Von hoher Aktualität und Brisanz führen sie wiederholt zu Nutzungskonflikten, deren Behandlung innerhalb der Lernzielklasse Interessengegensätze vorgesehen ist.

3.3.4.2 Die wirtschaftliche Bedeutung des Fremdenverkehrs

3.3.4.2.1 Die Entwicklung eines Kriterienrasters

Wie bereits weiter oben erwähnt, werden wirtschaftliche Fragen in ihrer Bedeutung für den Unterricht relativ hoch eingeschätzt. Um die Auswertung zu strukturieren, wurde zunächst ein Kriterienraster entwickelt, der die methodischen und inhaltlichen Aspekte ökonomischer Fragestellungen in gleicher Weise mit einbezieht und der den weiteren Ausführungen zugrunde liegt.

Für die Bestimmung der Wirtschaftskraft in einer Fremdenverkehrsgemeinde oder -region kommen verschiedene methodische Ansätze in Frage, die sich in qualitative, relative und quantitative anordnen lassen. Sie zielen insgesamt darauf ab, Kennzeichen und Merkmale wirtschaftlicher Aktivität möglichst genau zu ermitteln. Nun liefern allerdings die rein qualitativen Verfahren kaum mehr als unverbindliche Pauschalaussagen: Hinweise auf bessere Verdienst- und Erwerbsmöglichkeiten durch den Fremdenverkehr stehen für einen methodischen Ansatz, der die profitierenden Gruppen weitgehend unberücksichtigt läßt. Instruktiver sind da schon Betrachtungen, die sich auf das unmittelbare bzw. mittelbare Fremdenverkehrsgewerbe beziehen [50]. Letzteres wird gerne vernachlässigt, obgleich die touristische Nachfrage oft sekundär und tertiär weitergegeben wird. Für den relativen Vergleich bieten



Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Lehrwerken

Abb. 12: Die prozentuale Verteilung ausgewählter Lernzielgruppen und -klassen innerhalb des Teilthemenbereichs Strukturen, Prozesse und Interessengegensätze in Fremdenverkehrsräumen

sich Indizes an, die, wie z. B. die Fremdenverkehrsintensität oder der Einzelhandelsbesatz pro Einwohner, auch in fachwissenschaftlichen Untersuchungen Verwendung finden. Sie nehmen vor allem auch deshalb eine exponierte Stellung ein, weil absolute Zahlen (z. B. über den Umsatz) nur in Ausnahmefällen zur Verfügung stehen (*Boustedt* 1956).

Bei der inhaltlichen Diskussion bieten sich neben deskriptiven Informationsteilen, die auf Kennzeichen und Merkmale wirtschaftlicher Aktivität rekurrieren, vor allem Fragestellungen an, die auf die wirtschaftlichen Probleme und Risiken des Fremdenverkehrs aufmerksam machen. Ihre Behandlung im Unterricht ist schon deshalb erwünscht, weil es gilt, allzu einseitige und optimistische Vorstellungen zu korrigieren. Einen möglichen Zugang bilden Rentabilitätsfragen, die besonders nachdrücklich in Fremdenverkehrsorten mit einem eingipfeligen Saisonverlauf zu beobachten sind. Aber auch ein anderer Themenschwerpunkt verspricht Erfolg: Immer wieder zeigt es sich, daß die Ansprüche und Wünsche der Touristen zeitlichem Wandel unterliegen. Sofern sich die Fremdenverkehrsorte nicht der veränderten Nachfrage anpassen bzw. anpassen können, besteht die Gefahr einer wirtschaftlichen Stagnation oder gar eines wirtschaftlichen Rückgangs. Die Probleme sind um so gravierender für die Bevölkerung, je einseitiger die Wirtschaftsstruktur auf den Fremdenverkehr ausgerichtet ist. Phänomene wirtschaftlichen Verfalls sind zwar z. Z. noch kaum bekannt, einerseits, weil die Fremdenverkehrsorte relativ schnell auf neue Ansprüche reagieren, andererseits, weil der Fremdenverkehr noch immer stark expandiert. Auf der anderen Seite deuten sich aber zusehends Schwierigkeiten an, die offensichtlich im Zusammenhang mit dem Bettenüberangebot und der sich dadurch verschärfenden Standortauslese zu sehen sind.

Auch auf nationaler Ebene sind mannigfache Auswirkungen des Fremdenverkehrs bekannt. Das gilt besonders für eine Reihe von Staaten, die aufgrund eigener wirtschaftlicher Schwäche auf Deviseneinnahmen angewiesen sind. Leider fehlen auf diesem Sektor noch richtungsweisende Arbeiten der Fachwissenschaft. Die Hinweise bleiben in ihrer Mehrzahl auf Investitionen, Deviseneinnahmen sowie auf den Arbeitskräftebesatz beschränkt, Daten, die im allgemeinen in den Statistiken vorliegen. Es ist daher schon einsichtig, daß diese schmale empirische Basis die Qualität der unterrichtlichen Behandlung mitbestimmt.

3.3.4.2.2 Die Ergebnisse

Die Ergebnisse des Lehrbuchvergleichs enthält die Tab. 18, die den weiteren Ausführungen zugrunde liegt. Im Zusammenhang mit einer qualitativen Textanalyse (vgl. Textbeleg 9, Anhang) ergibt sich folgender Befund:

1. Im Vergleich zwischen den älteren und jüngeren Lehrbüchern ist – anders etwa, als innerhalb der Lernzielklassen Orientierung oder Kritischer Umgang mit den Werbeträgern – keine einschneidende Zäsur zu verzeichnen. Das

Tab. 18: Kriterienraster zur wirtschaftlichen Bedeutung des Fremdenverkehrs in den älteren und jüngeren Lehrwerken

Lehrwerk	Kriterium									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Seydlitz	+ (+)	+ (+)	_	_	_	+	_	_	+ (+)	_
Länder und Völker	+ (+)	+ (+)	-	-	_	-	-	_	+ (+)	. + (+)
Erdkunde	+ (+)	+	+	+	_	+	-	_	+ (+)	_
Dreimal um die Erde	-	+ (+)	+	_	_	+		-	+ (+)	+
Geographie	-	+	+	+	-	+	_	-		-
Welt und Umwelt	+ (+)	+	+	+	-	_		-	-	-
Neue Geographie	+ (+)	+	+	+	_	+	+	+	+	+

1 = qualitativ-global

2 = qualitativ-differenziert (mit Hinweis auf das unmittelbare Fremdenverkehrsgewerbe)

3 = qualitativ-differenziert (mit Hinweis auf das mittelbare Fremdenverkehrsgewerbe)

4 = Indizes (relativ)

5 = quantitativ

6 = Rentabilitätsfragen

7 = Fremdenverkehr und wirtschaftliche Monostruktur (Gefahren)

8 = Fremdenverkehr und wirtschaftliche Monostruktur (Gegenmaßnahmen)

9 = Bedeutung des Fremdenverkehrs für den Staat (Geld- und Deviseneinnahmen)

10 = Bedeutung des Fremdenverkehrs für den Staat (Arbeitskräfte)

+ = kommt vor

- = kommt nicht vor

(+) = kommt innerhalb der "kurzen" Textstellen vor

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Lehrwerken

Methodische Ansätze zur Kennzeichnung der wirtschaftlichen Bedeutung des Fremdenverkehrs in Gemeinden und Regionen

Tab. 19: Ähnlichkeitsmatrix zur	wirtschaftlichen	Bedeutung	des Fremdenverkehrs
in den Lehrwerken			

Lehrwerk	1	2	3	4	5	6	7
1	-	0,8	0,8	0,7	0,6	0,6	0,5
2	0,8	-	0,6	0,7	0,4	0,6	0,5
3	0,8	0,6		0,7	0,8	0,8	0,7
4	0,7	0,7	0,7	_	0,7	0,5	0,6
5	0,6	0,4	0,8	0,7	_	0,8	0,5
6	0,6	0,6	0,8	0,5	0,8	-	0,5
7	0,5	0,5	0,7	0,6	0,5	0,5	-

1 = Seydlitz

2 = Länder und Völker

3 = Erdkunde

4 = Dreimal um die Erde

5 = Geographie

6 = Welt und Umwelt

7 = Neue Geographie

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus dem Kriterienraster der Tab. 18

belegt auch die Ähnlichkeitsmatrix (Tab. 19), die keine gruppenspezifischen Verteilungen erkennen läßt. Die Lehrwerke nehmen in der Regel 4–6 Kriterien auf, eine Ausnahme bildet die *Neue Geographie*, die mit 9 Angaben dem Kriterienraster in besonderer Weise genügt.

- 2. Eine Sonderstellung nehmen wiederum die "kurzen" Textstellen ein [51], die mit insgesamt 28 von 48 Textstellen vertreten sind; davon entfallen 19 auf die älteren Lehrwerke. Ihre Mängel, die allgemein bekannt sind (vgl. Kap. 3.3.2.3.3), werden auch an dieser Stelle voll bestätigt: Das Spektrum der angebotenen Informationen ist relativ schmal und vor allem auf die Kriterien 1, 2 und 9 beschränkt (vgl. Tab. 18). Typischerweise sind es die Kriterien, die nur wenig differenzierte und problemorientierte Angaben enthalten. Sie vermitteln nur vage Vorstellungen über die wirtschaftlichen Auswirkungen des Fremdenverkehrs, neigen zur Generalisierung und entziehen sich der Verpflichtung, Methodenkenntnisse zu schulen (vgl. Textbeleg 9, 1.–6.). Ihre Nachteile erweisen sich dort als besonders gravierend, wo sie, wie etwa im Lehrwerk Länder und Völker, die einzige Grundlage des Unterrichts sind.
- 3. Sämtliche Lehrwerke enthalten Hinweise, wie die wirtschaftliche Bedeutung des Fremdenverkehrs zu bestimmen ist (Tab. 18, 1–5). Die jüngeren Lehrwerke sind allerdings insofern besser ausgestattet, als sie ihren Schwerpunkt von den qualitativ-globalen zu den relativen Angaben verlagern. Diese Veränderung sichert dem Schüler konkretere Informationen über die wirtschaftlichen Auswirkungen des Fremdenverkehrs. Soweit er Indizes kennenlernt, wird sein Verständnis für Methoden und ihren Anwendungsbereich bestärkt. Leider fehlen in sämtlichen Lehrwerken absolute Umsatzzahlen, ein

Mangel, der mit der Quellensituation in fachwissenschaftlichen Publikationen zusammenhängt.

4. Fünf Lehrwerke behandeln auch die wirtschaftlichen Probleme des Fremdenverkehrs. Damit folgen sie einer Konzeption, die sich problemlösender Fragestellungen im engeren Sinne verschreibt. Inhaltlich werden Rentabilitätsfragen präferiert, wohingegen die Gefahren wirtschaftlicher Monostruktur allein im Lehrbuch *Neue Geographie* enthalten sind. In der Qualität der Darstellung weichen die einzelnen Textstellen erheblich voneinander ab; als Beispiele seien die Textauszüge 7. und 8. (Textbeleg 9) angeführt, die beide für den Unterricht in der Klasse 10 vorgesehen sind.

Textauszug 7. wählt als regionales Beispiel den Alpenraum, der sich wegen seiner zweigipfeligen Übernachtungskurve nur bedingt für eine problemorientierte Darstellung eignet. Als Kriterium für die Wirtschaftlichkeit wird die Ausnutzung der Bettenzahlen herangezogen. Um dabei die Stellung des Alpenraums näher zu präzisieren, stellt man ihm zunächst die Seebäder, an anderer Stelle aber unverständlicherweise die ähnlich hohe Belegungsziffern aufweisenden Mittelgebirge gegenüber. Leider wird der Vergleich mit den Seebädern an keiner Stelle vertieft. Damit schwindet auch die Möglichkeit, über Fragen des eingipfeligen Saisonverlaufs zu einem verstärkten Problembewußtsein zu gelangen. Im Rahmen der Textstelle 7. kann der Schüler die Problemstellung bestenfalls erahnen, weil die inhaltliche Ausfüllung des an sich schon wenig glücklich gewählten Beispiels die eigentliche Problemlage nicht deutlich genug zum Ausdruck bringt.

Eine sehr viel differenziertere Beschreibung enthält die Textstelle 8., die sich auf den Seebäderfremdenverkehr als regionales Beispiel stützt. Der Schüler entnimmt einleitend dem Text, daß die Seebäder vorwiegend im Sommer aufgesucht werden und sich die Hauptsaison auf nur 70 bis 80 Tage erstreckt. Im Gegensatz zur Textstelle 7. werden anschließend eine ganze Reihe von wirtschaftlichen Zusammenhängen und Konsequenzen aufgezeigt: Aus der geringen Bettenbelegung folgt zunächst die schlechte Kapitalverzinsung, die Kürze der Saison beeinflußt das Preisgefüge und hat Auswirkungen auf die Personalstruktur. Die Darstellung bedient sich nicht nur einer entsprechenden Fachterminologie (Kapital, Verzinsung, Amortisation), sondern bemüht sich auch in vorbildlicher Weise, Ursachen und Folgen differenziert zu belegen und logisch aufeinander zu beziehen. In Ergänzung dazu werden auch die Schwierigkeiten angedeutet, die sich aus der Konkurrenz der Seebäder im Mittelmeerraum ergeben. Dem Komplex von Ursachen und Folgen schließen sich mögliche Gegenmaßnahmen an. Auch hier erfolgt eine nuancierte Betrachtung, indem Werbemaßnahmen und Verbesserungen in der Infrastruktur angesprochen werden. Gleichzeitig verweisen die Verfasser auf die wirtschaftlichen Impulse, die mit einer Verlängerung der Saison auf das unmittelbare und mittelbare Fremdenverkehrsgewerbe ausgehen.

5. Die Mehrzahl der jüngeren Lehrwerke verbindet wirtschaftliche Überlegungen mit der Behandlung prozessualer Vorgänge im Raum [52]. Damit weisen sie einen Weg, über räumliche Prozeßabläufe und den mit ihnen eng verknüpften sozio-ökonomischen Veränderungen wirtschaftliche Fragestellungen zu behandeln (vgl. auch Kap. 3.3.4.3).

3.3.4.3 Die Lernzielklasse Prozesse

3.3.4.3.1 Vorbemerkung

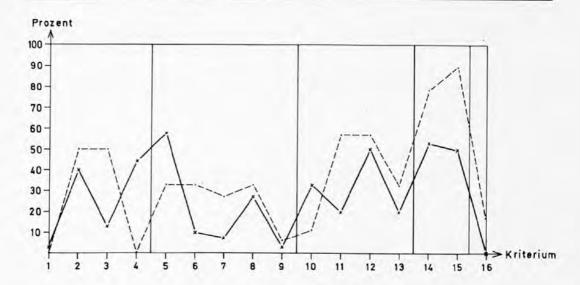
Sämtliche Lehrwerke räumen der Lernzielklasse Prozesse beachtliche Textanteile ein; die Werte erreichen bis zu 25 % des Gesamtumfangs (vgl. Abb. 12). In der Abb. 13 sind die Ergebnisse einer Zählung lehrbuchtypabhängig erfaßt, die folgende Analyse greift drei Teilaspekte besonders heraus:

- 1. Die zeitliche Einstufung der Prozesse
- 2. Die prozeßauslösenden Momente und
- 3. Die raumwirksamen Folgen der Veränderung.

3.3.4.3.2 Die zeitliche Einstufung der Prozesse

Im Vergleich zwischen den älteren und jüngeren Lehrwerken sind zwei wesentliche Unterschiede zu registrieren; diese beziehen sich auf die abweichende Gewichtung der Kriterien 1–4 (vgl. Abb. 13):

 Die älteren Lehrbücher behandeln zu einem großen Teil Entwicklungen im Fremdenverkehrsraum, ohne diese explizit auf einer Zeitleiste zu verankern (vgl. Abb. 13, 4). Der zeitliche Rahmen ist bestenfalls aus anderen Angaben zu erschließen, wiederholt fehlen allerdings jegliche Hinweise. Entwicklungen, die jedoch nicht zeitlich zu fixieren sind, sind andererseits nur schwer zu durchschauen und zu bewerten, weil mögliche Zusammenhänge mit parallel verlaufenden Entwicklungen (z. B. rechtmäßiger Anspruch auf Urlaub, Entwicklung der Verkehrsträger) nicht zu erkennen und zu überprüfen sind. Außerdem wird vorgetäuscht, daß zeitliche Phasen auswechselbar sind, eine präzise Zeitbestimmung u. U. gar nicht erforderlich ist. Wer aber die Entwicklung des Fremdenverkehrs zu Beginn des 20. Jh.s mit den Entwicklungstendenzen seit dem 2. Weltkrieg vergleicht, wird ohne weiteres einsehen, daß ein entsprechender Ansatz kaum haltbar ist, es vielmehr darum geht, die einzelnen Entwicklungsphasen in ihrem historischen Kontext zu begreifen. Eine Ausklammerung der zeitlichen Dimension verstärkt im übrigen die Anonymität des Prozeßablaufs, vor allem, wenn gleichzeitig die prozeßauslösenden Momente nicht näher erläutert werden (vgl. Abb. 13, 5). Es gehört zu den unbestrittenen Fortschritten der jüngeren Lehrwerke, daß sie zeitlich unbestimmte Prozeßabläufe aus ihren Konzepten streichen und von daher möglichen Mißverständnissen und Schwierigkeiten entgegenwirken.



Die Prozentangaben beziehen sich auf die 30 in älteren bzw. 18 in jüngeren Lehrwerken ausgewerteten Textausschnitte

= ältere Lehrwerke ---- jüngere Lehrwerke

1 = Beschreibung älterer Zustände im Fremdenverkehrsraum

2 = Historische Entwicklungen

3 = Neuere Entwicklungen (seit dem 2. Weltkrieg)

4 = Entwicklungen, ohne scharfe zeitliche Fixierung

5 = Prozeßauflösende Momente (ohne konkreten Hinweis auf die Impulse und Impulsträger)

6 = Prozeßauslösende Momente (sozio-ökonomischer Wandel)

7 = Prozeßauslösende Momente (technisch-wissenschaftliche Veränderungen)

8 = Prozeßauslösende Momente (touristische und gesellschaftliche Ansprüche)

9 = Prozeßauslösende Momente (gruppenspez. Ansprüche)

10 = Ältere Zustände (ohne weitere Konkretisierung)

11 = Ältere Zustände (Physiognomie)

12 = Ältere Zustände (Funktion)

13 = Ältere Zustände (Urlauberverhalten und Urlaubsmotive)

14 = Folgen der Veränderung (Physiognomie)

15 = Folgen der Veränderung (Funktion, Bevölkerungs- und Sozialstruktur)

16 = Prozesse und gesellschaftliche Konflikte

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Lehrwerken

Abb. 13: Relative Häufigkeit ausgewählter Kriterien bei der Behandlung von Prozessen in älteren und jüngeren Lehrwerken

2. Die älteren Lehrwerke greifen gerne auf historische Entwicklungen zurück. Das ist nicht eo ipso ein Nachteil, weil sich nämlich aus der Gegenüberstellung von Gegenwart und weit zurückliegender Vergangenheit scharfe Kontraste abheben, wenn auch die einschneidenden Veränderungen erst nach dem 2. Weltkrieg eingesetzt haben. Bedenken ergeben sich in einem anderen Zusam-

menhang: Die Beschreibung der Vergangenheit fällt teilweise zu aufwendig aus. Ausführlich gehen die älteren Lehrwerke auf ältere Zustände ein, die Gegenwart wird dagegen mit ein, zwei Sätzen abgetan (vgl. Textbeleg 10, 1.–2.). Was übrigbleibt ist ein historisches Gemälde, das nur wenig Bezüge zur Gegenwart erkennen läßt und dessen unterrichtlicher Stellenwert ansechtbar ist.

Für die jüngeren Lehrwerke treffen diese Vorwürfe nicht mehr zu: Zum einen schon deshalb, weil sie sich durchgängig mehr auf die neueren Entwicklungen konzentrieren (vgl. Abb. 13, 3); zum anderen greifen zwar auch sie historische Entwicklungen auf (vgl. Textbeleg 10, 3.), aber die Textanteile zwischen Vergangenheit und Gegenwart sind nun gleichmäßiger verteilt und offensichtlich für eine vergleichende Betrachtung konstruiert.

3.3.4.3.3 Die prozeßauslösenden Momente

Die prozeßauslösenden Momente sind schon deshalb für den Schüler interessant, weil sie einerseits Erklärungen für den physiognomischen und funktionalen Wandel des Fremdenverkehrsraums enthalten und andererseits auch Fragestellungen anregen, die auf eine mögliche Veränderbarkeit zielen. Textstellen, die dagegen Impulse und Impulsträger unberücksichtigt lassen und die man vorzugsweise in den älteren Lehrwerken findet, fallen aus diesem Rahmen heraus, da sie Entwicklungen als etwas Gegebenes und Unverrückbares hinstellen (vgl. Abb. 13, 5 sowie Textbeleg 11, 1.-4.). Wie kann der Schüler aber seine mögliche Einflußnahme abschätzen, wenn die Frage nach den Ursachen einer Veränderung ausgeklammert und die Anonymität des Vorgangs durch Verschweigen noch unterstrichen wird?

Die Mehrzahl der Lehrwerke (5 von insgesamt 7) greift die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auf, soweit sie eine Um- und Weitergestaltung der Fremdenverkehrsräume einleiten (vgl. Abb. 13, 6 und 7). Zum sozio-ökonomischen Wandel und zu den technisch-wissenschaftlichen Innovationen zählen beispielsweise der Anspruch auf Urlaub oder der steigende Wohlstand ebenso wie die Entwicklung der verschiedenen Verkehrsträger. Die Folgen dieser Entwicklungstrends sind allgemein bekannt. Zum einen begünstigen sie eine steigende Beteiligung der Bevölkerung am Reiseverkehr, eine Entwicklung, die mit dem Begriff "Massentourismus" nur plakativ-abwertend umschrieben ist, zum anderen bereiten sie eine flächenhafte Erschließung und räumlichdistanzielle Ausdehnung der bereits vorhandenen und potentiellen Fremdenverkehrsräume vor. Es ist einleuchtend, daß diese wesentlichen Voraussetzungen unverzichtbarer Bestandteil der Prozeßanalyse sind. Andererseits ist es legitim, ihre Behandlung auf exemplarische Beispiele zu beschränken (vgl. Textbeleg 11, 5.–8.). Wo sie allerdings völlig fehlen, wird ein vom Einzelfall abhebendes Verständnis der Entwicklungstrends unnötig erschwert.

Zu diesen allgemeinen Rahmenbedingungen gesellen sich auch die unterschiedlichen Ansprüche und Wünsche der Touristen, wie sie beispielsweise in der Wahl des Raumtyps oder in den Anforderungen an das abgeleitete

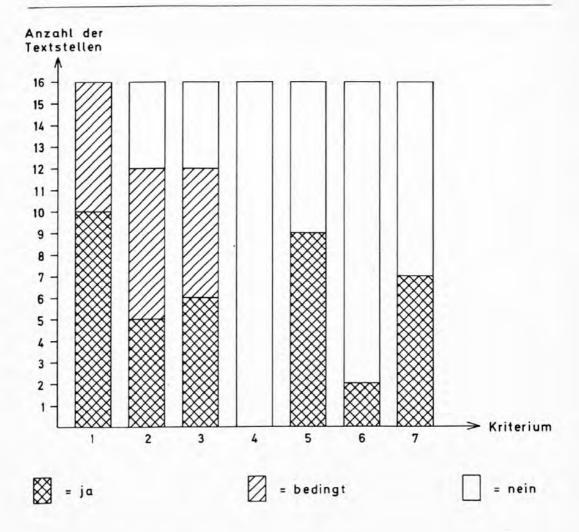
Fremdenverkehrsangebot zum Ausdruck kommen. Sämtliche Lehrwerke weisen zwar auf entsprechende Präferenzen hin (vgl. Abb. 13, 8 und 9), übertreiben jedoch andererseits die Generalisierung: In der Regel stellen die Lehrbuchverfasser ausschließlich touristische Kollektivwünsche vor (vgl. Textbeleg 11, 9.-12.). Veränderungen folgen danach aus Anforderungen ,der Touristen', von Partialinteressen erfährt der Schüler nichts. Ist diese Perspektive für die Einschätzung des ursprünglichen Fremdenverkehrsangebots gerade noch tragbar, so reicht sie als Erklärungsansatz für die Entwicklung des abgeleiteten Fremdenverkehrsangebots nicht mehr aus. Neben generellen touristischen Ansprüchen - wie etwa dem Wunsch nach mehr Komfort und Bequemlichkeit - sind nun auch gruppenspezifische Anforderungen in ihrer Raumwirksamkeit näher zu bestimmen: So präferieren verschiedene Urlaubertypen ein unterschiedliches abgeleitetes Fremdenverkehrsangebot, die Reisehaushalte leiten durch ihre jeweils spezifischen Ansprüche, die durch die familienstrukturelle Zusammensetzung sowie den sozio-ökonomischen Status schon vorgezeichnet sind, Selektionsmechanismen ein, wie sie sich etwa in der unterschiedlichen Ausprägung der Unterkünfte widerspiegeln. Es ist schade, daß entsprechende Ansätze, die ein differenzierteres Verständnis der Prozeßabläufe ermöglichen, in den Lehrwerken nur vereinzelt vorzufinden sind (vgl. Abb. 13, 9 und Textbeleg 11, 13.–14.).

3.3.4.3.4 Raumwirksame Folgen der Veränderung

Ältere und jüngere Lehrwerke gehen relativ ausführlich auf die raumwirksamen Folgen der Veränderung ein. Bei der inhaltlichen Aufarbeitung stellen die Lehrbuchverfasser entweder ältere Zustände jüngeren gegenüber, oder sie greifen neuzeitliche Entwicklungen auf, aus denen man auf die ursprünglichen Verhältnisse rückschließen kann. Im Mittelpunkt der Darstellung stehen vorwiegend die Fremdenverkehrsorte und ihre nähere Umgebung, teilweise kennzeichnen die Angaben aber auch eine größere Region.

Bei der Behandlung des physiognomischen Wandels präferieren die älteren Lehrwerke etwas einseitig die verschiedenen Unterkunftsarten, wähend die jüngeren differenzierter auf das abgeleitete Fremdenverkehrsangebot eingehen (vgl. auch Kap. 3.3.3.3). Für den funktionalen Wandel stehen vor allem Veränderungen in der Wirtschaftsstruktur.

Insgesamt zählen die Darstellungen, die sich mit den raumwirksamen Folgen von Veränderungen auseinandersetzen, zu den eher gelungenen Teilen der Lehrwerke, wenn auch einschränkend zu bemerken ist, daß die Behandlung von Prozeßabläufen nur selten einmal den Anstoß gibt, die Entwicklungen kritisch zu hinterfragen (vgl. dazu Kap. 3.3.4.4).



- 1 = Wird die Konfliktsituation deutlich ausgesprochen?
- 2 = Werden die am Konflikt beteiligten Gruppen genannt?
- 3 = Werden Pro- und Contra-Argumente und gegebenenfalls auch die Motive der beteiligten Gruppen in ausreichender Zahl (jeweils mindestens zwei Argumente) angeboten und diskutiert?
- 4 = Werden Einfluß und Durchsetzungsvermögen der am Konflikt beteiligten Gruppen erwähnt?
- 5 = Wird die Bedeutung ökonomischer Interessen und Ziele dargestellt?
- 6 = Werden Möglichkeiten der Partizipation angesprochen oder diskutiert?
- 7 = Werden Lösungsmöglichkeiten angeregt, ohne dabei die Entscheidung vorwegzunehmen?

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Lehrwerken

Abb. 14: Die Behandlung gesellschaftlicher Probleme und Konflikte innerhalb der Geographie des Freizeitverhaltens in den älteren und jüngeren Lehrwerken

3.3.4.4 Die Lernzielklasse Interessengegensätze

Wie die Abb. 12 belegt, nimmt innerhalb des Teilthemenbereichs die Lernzielklasse Interessengegensätze nur eine bescheidene Randstellung ein. Wenn
auch in den jüngeren Lehrwerken die mittleren prozentualen Anteile zunehmen [53], so liegen sie in allen Einzelfällen deutlich unter 10 %. Das beweist,
daß sich die Lehrbuchverfasser noch immer sehr stark an die herkömmlichen
Fragestellungen der Fachwissenschaft anlehnen und nur zögernd eine Verbindung zu den kritisch-wertbetonten Problemfeldern ansteuern. Das ist insofern
unbefriedigend, als sich gesellschaftliche Konflikte seit einiger Zeit in den
Zentren des Fremdenverkehrs auffällig häufen und für den Schüler die
gewünschte Qualifikation Mitbestimmung bei weitgehender Ausklammerung
kritisch-wertbetonter Fragestellungen kaum möglich sein wird.

Im Verlauf der Untersuchung wurde zwischen "Gesellschaftlichen Problemen und Konflikten" sowie "Speziellen Problemen des Fremdenverkehrs in Entwicklungsländern" differenziert [54]. Sämtliche Textstellen zum Teilkomplex "Gesellschaftliche Probleme und Konflikte" enthält der Textbeleg 12 (Anhang), der auch Grundlage für die Aufstellung der Abb. 14 gewesen ist. Insgesamt ergibt sich folgender Befund:

- 1. Die Konfliktsituationen werden in ihrer Mehrzahl als solche angesprochen, d. h., dem Schüler wird deutlich angetragen, daß sich mindestens zwei Kontrahenten gegenüberstehen, die einen Zustand oder eine Entwicklung im Fremdenverkehrsraum unterschiedlich bewerten. Diese Konzeption ist insofern zu begrüßen, als damit von vornherein der Dissenz offen ausgesprochen wird und nicht einem konfliktverschleiernden Harmoniedenken zum Opfer fällt. In den übrigen Fällen (vgl. Abb. 14, 1) begnügen sich die Lehrbuchverfasser entweder mit der Darstellung eines der beiden möglichen Standorte (Textbeleg 12, 15.) wobei sie allerdings darauf achten, die Problemlage als solche zu pointieren –, oder sie stellen etwas abschwächend und unverbindlich die Vor- und Nachteile einer Raumentwicklung vor (vgl. Textbeleg 12, 13.). Auch in diesem Fall bemerkt man allerdings relativ schnell, daß es sich um aktuelle Probleme handelt, die eine Lösung erfordern. Sofern allerdings nur ein möglicher Standort explizit vertreten wird, besteht permanent die Gefahr, daß der Schüler zu vorschnellen Urteilen kommt.
- 2. Insgesamt bemühen sich die Lehrbuchverfasser, einige der beteiligten Interessengruppen konkret zu benennen (z. B. Landrat, Naturschutzbund, Tourist, Städter) und damit ihre Interessenlage zu dokumentieren. Teilweise sind Interessen allerdings auch anonym vertreten (vgl. Textbeleg 12,3.,7.,15.). In diesem Fall liegen die Nachteile auf der Hand: Da die Gruppe und ihre Größe, die Zusammensetzung ihrer Mitglieder, ihr politischer Standort und ihr Einfluß unberücksichtigt bleiben, werden dem Schüler wichtige Informationen

vorenthalten. Gleichzeitig wird eine mögliche Solidarisierung erschwert, weil der Schüler über die Gruppen, ihre Motive und Argumente nichts erfährt.

Einige Gruppen sind auch nicht präzise genug definiert: Wenn die Lehrbuchverfasser "warnende Stimmen" oder "alle, die Ruhe suchen" auftreten lassen, beschreiben sie zwar einen potentiellen Personenkreis, der für eine Interessenvertretung in Frage kommt, seine Zusammensetzung und Organisationsform bleiben jedoch unbestimmt. Hier dürfte eine Differenzierung nach Merkmals-, Intentional- und Finalgruppen (*Bobek* 1948) sinnvoll sein. Die Anzahl der aufgeführten Gruppen ist in der Regel nicht allzu hoch: In 14 von 16 Fällen werden bis zu maximal drei Gruppierungen vorgestellt, allein die Textauszüge 11. und 14. (Textbeleg 12) sind so breit angelegt, daß sie einer größeren Zahl von Interessengruppen die Gelegenheit geben, ihre Ansprüche und Forderungen zu artikulieren.

- 3. So sehr es auf der einen Seite zu begrüßen ist, daß die beteiligten Interessengruppen in ihrer Mehrzahl konkret ausgewiesen und ihre Argumente und Motive explizit erläutert werden, bleibt andererseits jedoch zu bemängeln, daß die angebotenen Argumentationshilfen rein quantitativ nur wenig umfangreich sind. Insgesamt findet man nur sechs Textstellen, die dem Schüler für die beiden disparaten Standorte jeweils mindestens zwei Begründungen vorgeben. Nun gilt zwar auch hier das Prinzip der ,begrenzten Information', d. h., im Sinne einer gebotenen Komplexitätsreduktion kann und darf es nicht das Ziel einer Darstellung sein, sämtliche möglichen Beweggründe und Argumente im Unterricht zu vertreten. Vielmehr kommt es darauf an, aus der Fülle der vorhandenen Erklärungen die für die Fragestellung ieweils wesentlichen herauszufiltern und sie der unterrichtlichen Behandlung zugrunde zu legen. Ob aber eine Interessenseite mit nur einem Argument hinreichend vertreten ist, dürfte einigermaßen fragwürdig sein, da doch in diesem Fall die Gefahr besteht, die eigentliche Problemlage zu verkürzen. Eine positive Ausnahme bilden wiederum die Textstellen 11. und 14. (Textbeleg 12), die ein umfangreiches Spektrum an Begründungen und Motiven vorlegen.
- 4. Über die Durchsetzung politischer Interessen erfährt der Schüler nichts (vgl. Abb. 14, 4): Einfluß und Macht von Interessengruppen und damit verbunden, mögliche Realisierungschancen von Interessenpositionen sind für die Lehrbuchverfasser nicht existent. Zwar werden z. T. die in diesem Zusammenhang besonders wichtigen ökonomischen Konstellationen, Ansprüche und Motive erwähnt, da sie aber rein deskriptiv und völlig ungewichtet aufgeführt werden, wird ihre besondere Stellung nicht transparent. Wo klingt ihre Bedeutung bei der Entscheidungsfindung an, wo werden Sachargumente in einem politischen Umfeld relativiert? Wer die besten und vernünftigsten Argumente hat, setzt sich durch: Das ist der Eindruck, der sich dem unbeteiligten Beobachter aufdrängt, wenn er die entsprechenden Textstellen näher studiert.

Ähnliche Bedenken ergeben sich auch bei den Partizipationsstrategien. Nur zwei Texte stellen mögliche Einflußnahmen zur Diskussion und regen damit eine Fragestellung an, die auf die Mitbestimmung des Bürgers abhebt. Wenn auch in diesem Zusammenhang die Frage noch zu diskutieren bleibt, ob und inwieweit die Geographie entsprechende Qualifikationen vermitteln kann und soll, so müssen unabhängig davon zunächst die inhaltlichen Defizite ausgewiesen werden, um gegebenenfalls eine Kooperation mit anderen Schulfächern zu initijeren. Wichtig wären einerseits Kenntnisse über gesetzliche Regelungen, die die Einflußnahme des Bürgers absichern und institutionell verankern sowie Einblicke in die Planungshierarchie von den Bundesraumordnungsgrundsätzen über den Regional- und Flächennutzungsplan bis zum Bebauungs- und Bauplan. Andererseits sind auch die auf die Entscheidung Einfluß nehmenden Gruppen näher zu untersuchen: Einzel- und Bürgerinitiativen, Parteien und Medien haben bei der politischen Willensbildung ihren jeweils eigenen Partizipations- und Entscheidungsspielraum, den es zu erkennen und einzuschätzen gilt.

Insgesamt folgen die Lehrbuchverfasser bei der Behandlung von Interessengegensätzen einer Konzeption, die sich auch als ,deskriptives Konfliktverständnis' charakterisieren läßt: Zwar werden bestehende Interessengruppen und ihre Argumente vorgestellt bzw. angegeben, die Entscheidungsfindung selbst wird dagegen ausgeklammert oder auf eine der politischen Realität entzogene Simulation verkürzt. Nur in Ausnahmefällen erfolgt ein Vergleich mit der Wirklichkeit, der Entscheidungsablauf wird aber nicht näher analysiert oder gar hinterfragt. Nun sei gleich einschränkend bemerkt, daß dieses Konfliktverständnis von einer breiten Mehrheit der Lehrer getragen wird [55], die Lehrwerke von daher ihren Vor- und Einstellungen entgegenkommen. Allerdings bleibt die Frage ungeklärt, inwieweit die Zielvorstellungen der Lehrer durch die vorgegebenen Konfliktmodelle schon beeinflußt sind. Im Zusammenhang mit den politischen Zielen des Unterrichts ergibt sich jedenfalls ein Unbehagen, weil nämlich dieser Ansatz den politischen Konflikt entschärft, indem er wesentliche Entscheidungsmechanismen (Durchsetzung von Zielvorstellungen, Möglichkeiten der Partizipation) unberücksichtigt läßt.

3.4 Zusammenfassung

Da die vorangehenden Analysen z. T. sehr stark ins Detail gingen und verschiedene Einzelbefunde noch unverbunden nebeneinander stehen, ist es dringend erforderlich, die wesentlichen Erkenntnisse noch einmal zusammenfassend zu referieren. Das Resümee stützt sich in erster Linie auf die Lehrbuchanalyse, deren Ergebnisse sehr viel differenzierter und aussagekräftiger als die der Richtlinienanalyse sind, und nimmt auf folgende drei Teilaspekte Bezug:

- A Allgemeine Entwicklungstendenzen im Vergleich zwischen den älteren und jüngeren Lehrwerken bzw. Richtlinien
- B Der Teilthemenbereich Urlaubsplanung als Raumentscheidung
- C Der Teilthemenbereich Strukturen, Prozesse und Interessengegensätze in Fremdenverkehrsräumen.
- A Allgemeine Entwicklungstendenzen im Vergleich zwischen den älteren und jüngeren Lehrwerken bzw. Richtlinien
- In den älteren Richtlinien und Lehrbüchern nimmt die Geographie des Freizeitverhaltens nur eine bescheidene Randstellung ein. Eingebunden in die länderkundliche Konzeption, tritt sie als raumspezifische Dominante auf, deren inhaltliche Ausfüllung in der Regel abbilddidaktischen Intentionen unterliegt. In den neueren Richtlinien und Lehrbüchern weitet sie - ungeachtet empfindlicher Kürzungen des Geographieunterrichts im Stundendeputat - insgesamt ihre Stellung aus, ein Ergebnis, das sich im wesentlichen auf vier ineinander verschränkte Begründungszusammenhänge zurückführen läßt: a) Die wachsende Bedeutung der Freizeit und – daraus abgeleitet – die unumstrittene Forderung nach Elementen der Freizeiterziehung in den Curricula sämtlicher Schulen; b) Die Begründung und Durchsetzung emanzipatorischer Erziehungsziele sowie die bevorzugte Stellung von Qualifikationen, die mit einiger Sicherheit in den privaten und öffentlichen Situationen des Lebens zu verwenden sind; c) Die aus verschiedenen Gründen aufgewertete Position der Sozialgeographie im Rahmen der geographischen Fachdidaktik und d) Die verstärkte Berücksichtigung von kritisch-wertbetonten Fragestellungen im Unterricht.
- 2. In der methodisch-konzeptionellen Gestaltung zeichnen sich zwei wesentliche Neuerungen ab. In Übereinstimmung mit neueren Ergebnissen der Lerntheorie sowie der einmütigen Forderung nach einer Wissenschaftsorientierung des Unterrichts sind die jüngeren Lehrwerke ohne Ausnahme sehr viel differenzierter und gleichmäßiger mit fachspezifischen Arbeitsmitteln ausgestattet. Darüber hinaus unterbinden sie bewußt eine Aufsplitterung 'freizeitgeographischer' Textabschnitte, ein Phänomen, das in den älteren Lehrwerken fast zwangsläufig zu negativen Folgen führt (Reduktion der Lernzielbreite; hohe, motivationshemmende Wiederholungsrate; Vernachlässigung von Problemstellungen).
- 3. Ein weiterer Konzeptionswandel verbindet sich mit der spürbaren Aufwertung der kritisch-wertbetonten Kategorie. In Erweiterung des älteren, vorwiegend auf werturteilsfreie Deskription und Erklärung abhebenden didaktischen Konzepts, greifen neuerdings Lehrbuchautoren und Richtlinienkommissionen auch kritisch-wertbetonte Erkenntnisfelder auf, um dem Schüler zusätzliche, gesellschaftspolitisch begründbare Einsichten zu erschließen. Da allerdings

rein umfangmäßig die kritisch-wertbetonte gegenüber der technisch-wertfreien Kategorie eklatant zurückhängt, sind einige einschränkende Bemerkungen erforderlich: a) Im Sinne der emanzipatorischen Bildungstheorie bedeutet die einseitige Gewichtsverteilung eine unzulässige Verengung in Richtung auf eine technologisch orientierte Betrachtungsweise. So werden z. B. innerhalb des Selbstbestimmungspostulats dem Schüler fast zwangsläufig wichtige Aspekte der Entscheidungsfindung verkürzt oder entzogen, die gerade auch im Hinblick auf die Antinomie zwischen Selbst- und Fremdbestimmung bedeutsam sind. Auch das Mitbestimmungspostulat ist ohne eine angemessene Berücksichtigung von normativen Fragestellungen schlechthin nicht vorstellbar. b) Fachpolitische Auswirkungen bleiben unter diesen Voraussetzungen nicht aus: Da die Geographie in fast allen Bundesländern in die gesellschaftswissenschaftliche Fächergruppe eingebettet ist, wird sie künftig u. a. daran gemessen werden, ob und inwieweit es ihr gelingt, gesellschaftliche Fragestellungen im Unterricht zu behandeln und fachdidaktisch zu vertreten. Gesellschaftliche Probleme besitzen aber regelmäßig einen kritisch-wertbetonten Bezug, der von der Geographie zu berücksichtigen ist, sofern sie sich in der gesellschaftswissenschaftlichen Fächergruppe behaupten will.

- 4. Die älteren Lehrwerke weisen soweit es die Darstellung des ursprünglichen Fremdenverkehrsangebots betrifft einen überdurchschnittlich hohen Anteil an emotional gefärbten Textaussagen auf. In der gefühls- und erlebnisbetonten Beschreibung der Naturlandschaft schwingen weltanschauliche Motive mit, wie sie etwa von konservativen Kulturkritikern vertreten werden. Obgleich sich entsprechende Textstellen z. T. auch rechtfertigen lassen (Interessenlage der Schüler, Motivationsstruktur der Urlauber), liegen auf der anderen Seite ihre Nachteile auf der Hand: Als Musterbeispiele für leitbildverhaftete Klischees unterlaufen sie permanent die Kritikfähigkeit des Schülers, deren Entwicklung aber andererseits vor dem Hintergrund der Manipulation durch Werbung geboten ist. Überdies stimmen sie mit den Zielsetzungen eines geographisch-sachbezogenen Unterrichts kaum überein, in dem emotionale Aussagen nur bedingt und unter ganz bestimmten Voraussetzungen zu akzeptieren sind.
- 5. Die jüngeren Lehrwerke unter ihnen vor allem die Arbeitsbücher verschreiben sich vorbehaltlos der sozialgeographischen Konzeption. Diese findet zunächst rein formal ihren Niederschlag im ständigen Hinweis auf die Daseinsgrundfunktionen, die teilweise ganze Lehrbuchkapitel strukturieren. Die inhaltlichen Schwerpunkte konzentrieren sich sieht man einmal von dem eo ipso sozialwissenschaftlichen Anspruch beider Teilthemenbereiche ab auf die Wechselbeziehungen zwischen den Forderungen der Touristen und der Ausstattung einzelner Fremdenverkehrsräume einerseits sowie auf die Beschreibung und Lösung von Raumkonflikten andererseits. In der z. T. etwas vordergründig-unreflektierten Verwendung des Gruppenbegriffs, der Isolie-

rung sozialwissenschaftlicher Basisinformationen im geographischen Erkenntnisprozeß sowie in den bisweilen etwas vernachlässigten Bemühungen, auslösende Impulse und Impulsträger bei prozessualen Abläufen mit einzubeziehen, zeichnen sich einige Mängel ab, die allerdings nicht zuletzt in fachwissenschaftlichen Forschungsdefiziten ihre Erklärung finden.

6. In vielen Fällen stehen die vermittelten Kenntnisse isoliert, ohne daß einmal ernsthaft der Versuch unternommen wird, übergeordnete Begriffssysteme zu entwickeln oder allgemeine Regelhaftigkeiten zu akzentuieren. Postulate, die auf Abstraktionsvermögen zielen oder eine theoretische Fundierung fordern, bleiben z. T. reine Utopie, eine Feststellung, die sich bei der Behandlung von Urlaubsmotiven besonders deutlich nachweisen läßt. Das gilt sowohl für die länderkundlich als auch für die thematisch orientierten Lehrbücher, obgleich beide auf ein exemplarisches Lehren abheben.

B Der Teilthemenbereich Urlaubsplanung als Raumentscheidung

- 7. In den älteren Lehrwerken ist Urlaubsplanung im engeren Sinne kein Gegenstand des Unterrichts, partielle Einsichten und Planungshilfen (Orientierung, Strukturmerkmale und Urlaubsmotive) werden allerdings im Kontext mit dem Teilthemenbereich Strukturen, Prozesse und Interessengegensätze in Fremdenverkehrsräumen angelegt, ohne daß die touristische Perspektive explizit zum Ausdruck kommt. Die eigentliche Behandlung des Teilthemenbereichs beschränkt sich dagegen auf die Arbeitsbücher: Urlaubsplanung und gestaltung werden erstmalig als eigenständiger Themenkomplex akzentuiert und durch das Mitbestimmungspostulat unterrichtstheoretisch legitimiert.
- 8. Für die Arbeitsbücher die weiteren Punkte unter B beziehen sich, soweit nicht anders vermerkt, auf die Arbeitsbücher - zeichnet sich folgende Grundperspektive ab: Ihre allgemeine Konzeption zielt schwerpunktmäßig auf die technologische Bewältigung und Optimierung der Urlaubsplanung. Die Innovationsfreudigkeit und Akribie, mit der die technisch-wertfreien Aspekte der Urlaubsplanung behandelt werden, steht allerdings in keinem rechten Verhältnis zu den eher dürftig anmutenden Versuchen, kritisch-wertbetonte Fragestellungen – als im engeren Sinne emanzipatorisch wirkende Zielbereiche intensiv zu behandeln. Die Kenntnis und Berücksichtigung der technischwertfreien Lernzielklassen garantiert dem Schüler sicherlich einerseits Freiheitsspielraum, der aber andererseits durch die lückenhafte Behandlung von Zielkomplexen, die die Selbstreflexion unterstützen und eine kritische Distanz zu den Mechanismen der Werbung anstreben, z. T. wieder aufgehoben wird. So bleibt letztlich - ungeachtet des an und für sich bemerkenswerten didaktischen Ansatzes - ein Unbehagen zurück, das allerdings auch auf unterrichtspraktischen und methodischen Schwierigkeiten fußt (vgl. 13).

- 9. Sämtliche Arbeitsbücher greifen zumindestens den Seebäderfremdenverkehr sowie den Fremdenverkehr im Mittel- und/oder im Hochgebirge auf. Das ist insofern sinnvoll, als einerseits ihre Gegenüberstellung auf erhebliche Unterschiede im ursprünglichen Fremdenverkehrsangebot verweist, es sich andererseits um die am häufigsten aufgesuchten Raumtypen handelt und schließlich ihre Berücksichtigung mit der Interessenlage der Schüler zusammenfällt. Die darüber hinaus noch aufgenommenen Raumtypen und Reiseformen sind demgegenüber für eine verbindliche Behandlung nur wenig geeignet: a) liegen sie nicht im unmittelbaren Erfahrungshorizont des Schülers und tragen z. T. auch eindeutig Exklusivcharakter (Kreuzfahrten); b) verleiht ihre Behandlung dem Pauschaltourismus ein Gewicht, das er dem Reiseverhalten der Urlauber gemäß überhaupt nicht beanspruchen kann; c) erfolgt die Darstellung exotischer Urlaubsziele weitgehend isoliert, obgleich sie von der Entwicklungsländerproblematik nur schwer zu trennen ist.
- 10. Die Untersuchung der Lernzielklasse Orientierung signalisiert den innovativen Charakter der Arbeitsbücher. Indem sie neben Lagebestimmungen, die bereits in den älteren Lehrwerken enthalten sind, auch noch zusätzliche Orientierungshilfen offerieren, die bevorzugt bei der Urlaubsplanung und -gestaltung anzuwenden sind, unterstreichen sie ihren auf die Handlungsfähigkeit des potentiellen Urlaubers gerichteten Theorieansatz, der im Rahmen der technisch-wertfreien Kategorie schon fast das Optimum repräsentiert.
- 11. Die ausführliche Darstellung touristischer Hauptbedürfnisse und Motive täuscht über theoretische Defizite nicht hinweg. Zwar werden in der Regel die wichtigsten Urlaubsmotive erwähnt und auch im einzelnen näher konkretisiert, trotzdem bleibt es bei einer lockeren Aneinanderreihung verbreiteter Motive, die eher auf eine pragmatisch ausgerichtete Vermittlung von Kenntnissen als auf eine theoretische Untermauerung zielt. Da ist es auch nur konsequent, wenn man die gesellschaftlichen Implikationen, wie sie beispielsweise in der Interdependenz von Wohnen, Arbeiten und Erholen sichtbar werden, in keinen größeren Zusammenhang stellt. Hier schlägt das fachwissenschaftliche Defizit an detaillierten Motivuntersuchungen nachhaltig zurück, so daß kurzfristig erst einmal Anleihen bei den Nachbarwissenschaften (Soziologie, Sozialpsychologie) aufzunehmen sind.
- 12. Zu den wesentlichen Neuerungen der Arbeitsbücher zählt zweifellos die konsequente Einbeziehung von Reiseprospekten in den Unterricht. Indem sämtliche Arbeitsbücher einerseits ihren Informationscharakter betonen und Hinweise für die Informationsbeschaffung und -auswertung geben, füllen sie den wertfreien Teil der Thematik vollständig aus. Auf der anderen Seite werden die kritisch-wertbetonten Aspekte sehr unterschiedlich behandelt: Während das Lehrbuch Geographie einem vorgegebenen Kriterienraster noch am nächsten kommt, weisen Welt und Umwelt sowie Neue Geographie erheb-

liche Mängel auf, die bei dem letzteren zu offensichtlichen Widersprüchen zwischen theoretischem Anspruch einerseits und unterrichtspraktischer Realisierung andererseits führen.

13. Der Teilthemenbereich Urlaubsplanung als Raumentscheidung beschreibt eine innovative Konzeption, die konsequent nach individuell verwertbaren Qualifikationen fragt und die dem Geographieunterricht neue Impulse verleiht. Trotzdem sind einige Bedenken angebracht, wenn man nach seiner Einbeziehung in den organisierten Unterricht fragt: Urlaubsplanung bleibt in diesem Fall ein fiktives Unterrichtsvorhaben, dem der Ernstcharakter und damit auch die direkte Betroffenheit seitens des Schülers fehlt. Deshalb wird angeregt, die Planung und Durchführung von Klassenreisen in das Organisationsmodell des Teilthemenbereichs mit einzubinden. Das schließt die Behandlung einzelner, besonders geeigneter Fragenkreise innerhalb des organisierten Unterrichts nicht aus, sondern hebt vielmehr auf die denkbare und wünschenswerte Wechselwirkung zwischen beiden Handlungsfeldern ab.

C Der Teilthemenbereich Strukturen, Prozesse und Interessengegensätze in Fremdenverkehrsräumen

- 14. In sämtlichen Lehrwerken fällt die Vorrangstellung der Lernzielklassen Orientierung sowie Strukturmerkmale und Urlaubsmotive ohne weiteres auf. Erst mit deutlichem Abstand folgen die ökonomischen Fragenkreise sowie die Prozesse, während die Lernzielklasse Interessengegensätze vor allem in den älteren Lehrwerken nur so geringe Textanteile erreicht, daß der theoretische Anspruch der didaktischen Reflexionen nur sehr schwer, wenn überhaupt, einzulösen ist. Insgesamt haften die Schulbuchautoren zu starr und rigide an herkömmlichen fachwissenschaftlichen Fragestellungen und greifen viel zu selten komplexe gesellschaftliche Probleme auf, die mit dem Fremdenverkehr zusammenhängen.
- 15. Die Behandlung des ursprünglichen und abgeleiteten Fremdenverkehrsangebots bleibt in den älteren Lehrwerken insofern unausgewogen und defizitär, als die Lehrbücher einerseits die natürlichen Voraussetzungen überbetonen und andererseits das abgeleitete Fremdenverkehrsangebot im wesentlichen auf die Beschreibung von Unterkunftsarten reduzieren. Hinzu kommt die romantisch-idyllische Textgestaltung (vgl. 4), in der sich der Fremdenverkehrsraum als eine heile, konfliktfreie Naturlandschaft präsentiert und durch die dem Schüler der Blick für aktuelle Problemlagen verschleiert wird. Die Arbeitsbücher gehen schon deshalb einen besseren Weg, weil sie das abgeleitete Fremdenverkehrsangebot differenzierter und damit auch realitätsnaher behandeln und zumindestens auch partiell auf konfliktträchtige Entwicklungen hinweisen; von daher erscheint eine Versachlichung der Textpassagen nur folgerichtig.

- 16. Ältere und jüngere Lehrwerke schätzen die ökonomische Bedeutung des Fremdenverkehrs gleichermaßen hoch ein. Damit unterstützen sie ein Konzept, das von vorneherein eine isolierte Behandlung der Daseinsgrundfunktion "Sich Erholen" desavouiert. Obgleich die Qualität der Darstellung in den einzelnen Textausschnitten und Lehrwerken stark variiert, lassen sich andererseits keine lehrbuchabhängigen Zäsuren ausweisen, wenn auch das Lehrwerk Neue Geographie einem vorgegebenen Kriterienraster in besonderer Weise genügt. Die inhaltlichen Schwerpunkte konzentrieren sich auf die Kennzeichen der ökonomischen Bedeutung einerseits sowie auf die wirtschaftlichen Probleme des Fremdenverkehrs andererseits, die immerhin in fünf von sieben Lehrwerken behandelt werden.
- 17. Innerhalb der prozessualen Lernzielgruppen sind im Vergleich zwischen den älteren und jüngeren Lehrwerken einige konzeptionelle Veränderungen bemerkenswert. Die älteren Lehrwerke auf der einen Seite gestehen den historischen Betrachtungen z. T. unangemessen hohe Textanteile zu und versäumen es in diesem Zusammenhang, die Entwicklungslinien konsequent bis in die Gegenwart hinein zu verlängern. Da sie gleichzeitig in vielen Fällen die Entwicklungen zeitlich nicht fixieren, tragen sie zu einer unerwünschten Anonymisierung der Prozeßabläufe bei. Die jüngeren Lehrwerke auf der anderen Seite konzentrieren sich auf neuere Entwicklungen, die besonders einschneidend in die Fremdenverkehrsräume eingreifen und deren Wirkungen und Folgen fast überall zu spüren sind; gleichzeitig sorgen sie für ihre zeitliche Verankerung. Die Mehrzahl der Lehrbücher bindet die prozeßauslösenden Momente in die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ein, allerdings werden die sich ändernden Ansprüche und Gewohnheiten der Urlauber auf touristische Kollektivwünsche verkürzt. Zu den eher gelungenen Teilen der Lehrwerke zählen demgegenüber die Darstellungen, die sich auf die raumwirksamen Folgen von Veränderungen beziehen, wobei physiognomische und funktionale Veränderungen in gleicher Weise berücksichtigt sind.
- 18. Innerhalb des Teilthemenbereichs fällt der Lernzielklasse Interessengegensätze eine in jeder Hinsicht unangemessene Randstellung zu. Zwar steigen in den jüngeren Lehrwerken die prozentualen Textanteile an, andererseits verweisen Anteilswerte von bis zu 6 % auf ein abbilddidaktisches Konzept, das die gesellschaftspolitischen Implikationen des Fremdenverkehrs mehr oder weniger ignoriert (positive Ausnahmen: Welt und Umwelt sowie Geographie [bsv]). Das ist insofern unbefriedigend, als sich gesellschaftliche Konflikte in den Zentren des Fremdenverkehrs seit einiger Zeit auffällig häufen und für den Schüler die postulierte Qualifikation Mitbestimmung ohne normatives Problembewußtsein kaum zu erreichen sein wird. Bei der Analyse von Textstellen, die sich mit Konflikten auseinandersetzen, ist positiv hervorzuheben, daß die Konflikte als solche herausgestellt werden und nicht einem unzulässigen Harmoniedenken zum Opfer fallen. Auch sind die Lehrbuchver-

fasser bemüht, einige der betroffenen Interessengruppen konkret zu benennen und ihre Interessenlage argumentativ zu belegen. Leider behandeln sie die Durchsetzung von politischen Interessen sowie die möglichen Partizipationsstrategien völlig unzureichend bzw. überhaupt nicht. So bleibt es insgesamt bei einem deskriptiven Konfliktverständnis, bei dem zwar einerseits die Interessengruppen, ihre Argumente und Motive vorgestellt, angegeben und diskutiert, die Entscheidungsfindung selbst dagegen ausgeklammert oder auf eine der politischen Realität entzogene Simulation reduziert wird.

4 Die Ermittlung von Lernziel- und Normpräferenzen bei ausgewählten Gruppen von Curriculumkonstrukteuren

4.1 Theoretische Vorüberlegungen

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt (vgl. Kap. 1.1.4), kann zur Zeit von einer Demokratisierung der curricularen Entscheidungsabläufe noch kaum die Rede sein, obgleich sie sich aus dem Emanzipationsanspruch direkt folgern läßt und auch regelmäßig gefordert wird [1]. Besonders deutlich stellen sich die Probleme in der bisherigen Lehrplanarbeit: Das betrifft einerseits die Auswahl der Expertengruppen, bei der den Ministerialbeamten und ihren Vollzugsbeamten zu viel Einfluß zugestanden wird und bei der irrationale Entscheidungsmotive nicht selten ausschlaggebend sind. Das betrifft andererseits aber auch die unzureichende Einbeziehung von pädagogischen Forschungsinstitutionen [2] sowie die Einstellungen der Expertengruppen selbst, die "ihre Aufgabe kaum als bewußtes Entscheiden über alternative Lernziele (policy making), sondern eher als die Erstellung von paradigmatischen Stoffkatalogen verstehen" (Flechsig/Haller 1973, S. 51). Nun muß man allerdings einräumen, daß sich bisher – ungeachtet theoretischer Konzeptionen, wie sie z. T. schon länger vorliegen – noch kein curriculares Entscheidungsmodell in der Praxis durchgesetzt hat, sich unter diesen Voraussetzungen Curriculumkonstruktion zwischen den zwei folgenden polaren Ansätzen bewegt: Entweder behält man zunächst die bisherige, mehr oder weniger subjektive Praxis der Entscheidungsfindung bei und legitimiert sein Vorgehen mit dem Hinweis auf nicht realisierbare und allgemein-anerkannte Entscheidungsmodelle, wobei man auf die Entwicklung einer Verfahrensneuregelung hofft, oder man ist bestrebt, Informationen über die Ein- und Vorstellungen der für Entscheidungen legitimierten Gruppen zu erhalten, mit der Verpflichtung, diese bei der Curriculumkonstruktion mit einzubeziehen. Im Rahmen dieser Untersuchung ist der zweite Weg vorgesehen, um zumindestens partiell den Entscheidungsablauf zu objektivieren. Dabei sind die folgenden Punkte von Wichtigkeit:

1. Da z. Z., wie bereits weiter oben erwähnt, noch kein allgemein-anerkanntes Modell über Lernzielentscheidungen zur Verfügung steht, das die verschiedenen Entscheidungsebenen und Entscheidungsträger in seine Konzeption mit einbindet und damit zumindestens vom Ansatz her eine Demokratisierung und Objektivierung der Entscheidungsschritte garantiert, wird es aus fachdidaktischer Perspektive um so notwendiger sein, zu überprüfen, wie die legitimierten Gruppen auf neuere Zielvorstellungen und Strategien der Geographiedidaktik reagieren. Dabei besteht die Möglichkeit, Hypothesen, die

sich vor allem auf Lernzielpräferenzen, auf Normen, die sich hinter Zielangaben verbergen [3], und auf allgemeine didaktische Zielvorstellungen beziehen, zu verifizieren oder zu falsifizieren. Erwartet werden Informationen, die über das Didaktikverständnis der befragten Gruppen Auskunft geben, wie es sich beispielsweise in der Bewertung geographischer Lernziele, der Einschätzung gesellschaftspolitischer Anforderungen und in einer ganzen Reihe anderer Einstellungsdimensionen widerspiegelt. Bisher liegen zu dieser Problemstellung erst zwei kürzere Aufsätze vor (Hard/Wissmann 1973, Jungfer 1976). Beide enthalten wertvolle Anregungen für die konkrete Curriculumplanung, jedoch sind andererseits methodische Bedenken angebracht: Diese beziehen sich einerseits auf die Prämissen und Verfahren bei der Stichprobenkonstruktion (Jungfer) sowie andererseits auch auf die Befragungsmechanismen selbst, die im Hinblick auf die Korrelation zwischen Einstellung und Verhalten kritisch zu beurteilen sind (Hard/Wissmann).

- 2. Die Expertenbefragung setzt sich das Ziel, neben allgemeinen und transferierbaren Erkenntnissen über Lernziel- und Normpräferenzen auch themenspezifische Anforderungen und Ansprüche der Curriculumkonstrukteure zu ermitteln. Dabei sind allerdings einige einschränkende Bemerkungen erforderlich: Keinesfalls darf sich die Auswertung darauf beschränken, die am höchsten eingestuften Ziele ohne weitere Reflexion aneinanderzureihen und quasi ein Curriculum ohne theoretischen Überbau zu konstruieren. Wichtiger dürfte es sein, zu erfahren, ob und inwieweit die beiden theoretischen Ansätze (vgl. Kap. 2.3 und 2.4) von den Befragten mitgetragen werden, bzw., welcher Teilthemenbereich im Unterricht schwerpunktmäßig zu behandeln ist. Eine völlige Negation beider Konzeptionen ist dagegen nicht vorgesehen, weil anderenfalls die bildungstheoretische Legitimation ins Wanken gerät. Unabhängig davon sind innerhalb einzelner Lernzielgruppen und -klassen verschiedene Schwerpunktsetzungen denkbar, bei deren Festschreibung die Interessenlage der Betroffenen zu berücksichtigen ist.
- 3. Der Entscheidungseinfluß der Befragten hat zwangsläufig seine Grenzen: Zum einen schon deshalb, weil grundsätzlich nur zwischen zwei vorgegebenen theoretischen Konstrukten und einer ausgewählten Anzahl zugeordneter Lernziele zu entscheiden ist. Zum anderen bleibt die Befragung im wesentlichen auf Lernzielentscheidungen beschränkt, während weitere Aufgaben, wie beispielsweise die Auswahl der Fallstudien und Medien oder die Festlegung der Evaluierungsinstrumente, erst zu einem späteren Zeitpunkt vom Verfasser vorgenommen werden (vgl. Kap. 5). Insgesamt handelt es sich um ein Vorgehen, das zwar innerhalb bestimmter Vorgaben ein Mitspracherecht der Beteiligten absichert und damit zumindestens partiell subjektive Entscheidungsabläufe verkürzt, jedoch in keinem Fall die notwendige Diskussion um die Objektivierung und Legitimation der verschiedenen Entscheidungsprozesse und -träger aufheben will und kann.

Die Auswahl der Gruppen orientiert sich zunächst an Leitvorstellungen, die eine unmittelbare Beziehung zur Fachdisziplin als Bedingung erheben: Lehrer, Fachdidaktiker und Fachwissenschaftler kommen dieser Voraussetzung in gleicher Weise nach. Sie sind es auch, die neben den Schülern von Lernzielentscheidungen besonders nachhaltig betroffen sind. Die Mitwirkung der Schüler bleibt dagegen an dieser Stelle noch ausgeklammert, vor allem deshalb, weil methodische Schwierigkeiten zu forschungspraktischen Kompromissen zwingen [4]. Auf der anderen Seite wird mit dieser Entscheidung ihre Einflußnahme nicht grundsätzlich aufgehoben, sondern nur auf andere Entscheidungsebenen verlegt. Denn zum einen garantiert das Bekenntnis zu einem teiloffenen Curriculum, das dem Lehrer die Behandlung einiger essentieller Zielsetzungen nahelegt, ihm und den Schülern aber darüber hinaus noch genügend Spielraum für Ergänzungen und eigene Schwerpunktsetzungen läßt (vgl. Kap. 4.4 und 5.1), die wünschenswerte Partizipation. Zum anderen erhalten die Schüler Gelegenheit, im Rahmen der Evaluation die behandelten Unterrichtseinheiten kritisch zu beurteilen (vgl. Kap. 5.3); damit wirken sie aber direkt auf weitere Curriculumentscheidungen ein. Andere Abnehmergruppen finden keine Berücksichtigung, weil ihr Aufklärungsstand zwangsläufig begrenzt und ihr Entscheidungsverhalten u. U. zu stark an kurzfristigen Interessen orientiert sein dürfte (vgl. Flechsig/Haller 1973, S. 115). Die ausgewiesenen Gruppen erhalten ihre Legitimation durch Betroffenheit (1) und Kompetenz (2).

Zu (1): Die Stellung des Lehrers impliziert, daß er die einmal gesetzten und für verbindlich erklärten Ziele in seinem Unterricht zu realisieren hat. Die sich daraus ergebende unmittelbare Betroffenheit ist nur bei einer anderen Gruppe, den Fachleitern, ähnlich stark ausgeprägt. So ist es auch nur konsequent, wenn man ihre Beteiligung am Entscheidungsprozeß verlangt, weil anderenfalls die erforderliche Rezeptionsbereitschaft leicht unterlaufen wird. Die Effizienz einer Entscheidung über Ziele und Inhalte schwindet aber in gleichem Maße, wie sie von der Mehrheit nicht mitgetragen und mitverantwortet wird. Fachdidaktiker an Hochschulen sowie Fachwissenschaftler sind von curricularen Entscheidungen weniger unmittelbar betroffen. Immerhin wirken die schulischen Curricula auf die Ausbildungsziele zurück. Das gilt vornehmlich für diejenigen Wissenschaften, die, wie die Geographie, fast ausschließlich Lehrer ausbilden.

Zu (2): Neben Betroffenheit fordert man als weiteres Legitimationskriterium auch immer wieder Kompetenz. Die Lehrer erwerben diese durch ihre praktische Unterrichtserfahrung, sie sind die eigentlichen "Experten des Klassenzimmers" (Edelstein 1971) und schon allein deshalb für die Entscheidungsfindung legitimiert. Praktische Unterrichtserfahrung wird überdies nicht selten als vorwiegendes Kompetenzkriterium angesehen, eine Feststellung, die sich fast zwangsläufig aus der zahlreichen und überproportionalen Mitwirkung von

Lehrern in Entscheidungsgremien ergibt. Die Fachwissenschaftler werfen vor allem ihre fachwissenschaftliche Kompetenz auf die Waage; bei ihrer Entscheidung werden sie sich vermutlich in erster Linie an fachwissenschaftlichen Strukturen und Erkenntniszielen orientieren. Die Fachdidaktiker stehen zwischen den beiden Extremen: Sie integrieren qua Selbstverständnis die verschiedenen Ansprüche der Erziehungswissenschaften und die ihrer Fachdisziplin und vermitteln zwischen den theoretischen Forderungen einerseits sowie den praktischen Möglichkeiten andererseits.

4.2 Methodische Planung

4.2.1 Aufbau und Konzeption des Fragebogens

4.2.1.1 Vorbemerkung

Der Fragebogen (vgl. Anhang) enthält eine Reihe standardisierter Fragen, die "dem Befragten zwar weniger Spontaneität erlauben und außerdem nur Aussagen zu den im voraus bedachten Fragen bringen, aber andererseits die Vollständigkeit und Vergleichbarkeit der Ergebnisse [5] garantieren" (*Mayntz/Holm/Hübner* 1972, S. 104). In der Mehrzahl der Fälle handelt es sich um Fragestellungen, bei denen vorgegebene Inhalte und Ziele zu gewichten sind. Die Fragen beziehen sich – sieht man einmal von den sozialstatistischen Daten ab, die u. U. für eine Differenzierung der Ergebnisse bedeutsam sind – auf die folgenden Einstellungsbereiche [6]:

- 1. Einstellungen zu neueren Zielsetzungen der Fachdidaktik (Progressivitätsindex, Fragebogen VI)
- 2. Relative Gewichtung der Geographie des Freizeitverhaltens (Fragebogen II)
- 3. Ermittlung von Lernziel-, Norm- und Inhaltspräferenzen (Fragebogen III, IV, V, VII 1).

4.2.1.2 Der Progressivitätsindex

Es dürfte einigermaßen wahrscheinlich sein, daß die Einstellungen der Befragten durch verschiedene Parameter in ihren Umrissen vorgezeichnet sind. Zu diesen Parametern zählen neben der Gruppenzugehörigkeit das Alter, die Schwerpunkte in der Ausbildung bzw. in Forschung und Lehre sowie weitere persönlichkeitsgebundene Merkmale. Da der Umfang der Stichprobe nicht eine beliebig feine Unterteilung der Befragten zuläßt (vgl. Kap. 4.2.2), wurde mit dem Progressivitätsindex ein Analyseinstrument konstruiert, mit dem die Einstellungen der Versuchspersonen zu neueren Zielvorstellungen

der Fachdidaktik ermittelt werden konnten und das neben der Gruppenzugehörigkeit als zweites Hauptkriterium zur Differenzierung der Ergebnisse herangezogen wurde.

Die Konstruktion des Progressivitätsindexes erfolgte in mehreren Schritten: Zunächst wurden zwölf Statements formuliert, die zu folgenden Problemkreisen Stellung nehmen: 1. Beziehungsgefüge zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik; 2. Gesellschaftliche Verpflichtung des Geographieunterrichts; 3. Überlegungen zur Fächerkooperation; 4. Stellung der Länderkunde im Unterricht; 5. Zukunftsrelevanz der Inhalte in ihrer Bedeutung für den Unterricht. Jedes Statement wurde mit einer 6-stufigen Skala versehen, die von völliger Ablehnung bis zur völligen Zustimmung reicht. Der Progressivitätsindex errechnete sich aus der Addition der zwölf Einzelpunktwerte [7], wobei allerdings darauf zu achten war, daß bei Durchführung der Addition stets in der gleichen Einstellungsrichtung numeriert wurde; definitionsgemäß entspricht einer höheren Innovationsbereitschaft ein höherer Punktwert [8]. Anschließend nahmen in einem Pretest 30 Befragte zu den Statements Stellung und machten Vorschläge für Verbesserungen. Die Statements wurden z. T. völlig umformuliert und auf insgesamt zehn reduziert. Die Überprüfung der Gültigkeit geschah mit Hilfe des ,known groups' Verfahrens; dabei wurden die Indexwerte der Pretest-Gruppe mit denen einer bekannten Gruppe (bestehend aus fünf konservativ eingestellten Experten) verglichen. Die Anwendung des U-Tests ergab, daß die beiden Stichproben auf dem 5 %-Niveau aus signifikant verschiedenen Populationen stammen.

Liegen alle Statements auf derselben Dimension, spricht man auch von einem eindimensionalen Meßinstrument. Die Überprüfung auf Eindimensionalität erfolgte im Anschluß an die Hauptuntersuchung mit Hilfe des Likert-Verfahrens [9]. Es bestätigte, daß alle Statements auf einer Dimension liegen ($\alpha = 5\%$). Trotzdem verringerte sich die Anzahl der berücksichtigten Statements von ursprünglich zehn auf insgesamt sieben (vgl. Fragebogen VI, Anhang), weil sich während der Hauptuntersuchung herausstellte, daß einige Formulierungen mißverständlich sind.

Der Progressivitätsindex schwankt damit zwischen 0 und 35 Punkten; ein höherer Punktwert signalisiert eine größere Aufgeschlossenheit gegenüber neueren fachdidaktischen Strategien. Für die weitere Auswertung wurde das Punktekontinuum dichotomisiert, Punktwerte bis 17,5 kennzeichnen eine konservative, Punktwerte über 17,5 dagegen eine progressive Einstellung [10].

4.2.1.3 Die relative Stellung der Thematik im Unterricht

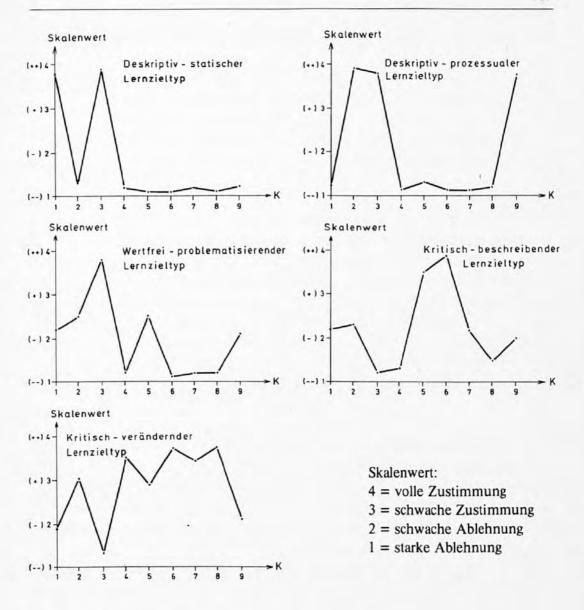
Die Diskussion um wünschenswerte Qualifikationen und Lernziele hat die Frage nach den zu vermittelnden Inhalten etwas in den Hintergrund gedrängt, obgleich beide Fragenkreise – gerade auch deshalb, weil gleiche Qualifikationen u. U. an verschiedenen Inhalten einzuüben sind – eng miteinander

verbunden sind. So liegen über den relativen Stellenwert der Geographie des Freizeitverhaltens z. Z. noch keine empirischen Daten vor. Im Fragebogen werden unter II den Versuchspersonen acht mögliche Inhaltskomplexe vorgelegt. Diese schließen neben den grundlegenden fachimmanenten Teilgebieten (Physische Geographie, Anthropogeographie, Länderkunde) auch aktuelle und traditionelle Inhalte geographischen Unterrichts in sich ein. Allerdings handelt es sich nicht um einen vollständigen Inhaltskatalog, sondern nur um eine systematische Auswahl, innerhalb derer der Stellenwert der Thematik 'Freizeitgeographie' ermittelt werden soll.

4.2.1.4 Lernziel- und Normpräferenzen

Die Ermittlung von Lernzielpräferenzen erfolgte themenabhängig unter den Punkten III und IV des Fragebogens; erwartet wurden konkrete Hinweise für die Unterrichtsplanung, so z. B., welche Lernziele einen breiten Konsens finden bzw. welche überwiegend kontrovers beurteilt werden. Den Versuchspersonen lagen 20 Lernziele vor (vgl. Anlage 1 im Fragebogen, Anhang), die in fünf vertikal gestufte Gruppen (Einstufungskategorien) zu je vier Lernzielen einzuordnen waren. Diese vorgegebene Matrix legt zwar auf der einen Seite dem Befragten relativ starke Restriktionen auf, hat aber andererseits den Vorteil, daß er dem Entscheidungsdruck nicht ausweichen kann. Gleichzeitig wird unter IV nach den Entscheidungsmotiven bei der Einstufung gefragt. Die Differenzierung der Statements lehnt sich an eine Untersuchung von Maguire (1968) an, die bei Meyer (1972 b) in ihren wesentlichen Grundzügen beschrieben wird. Um innerhalb der Gruppe von Schulpraktikern die Zusammenhänge zwischen Unterrichtspraxis und Entscheidungsverhalten näher zu präzisieren, wurde zusätzlich für jedes Lernziel angegeben, welche Stellung es im Unterricht des Befragten innehat.

Ausgangspunkt für die weiteren Überlegungen ist die Annahme, daß sich Lernziele nach bestimmten Eigenschaften typisieren lassen und sich in einer einseitigen Bevorzugung oder Ablehnung einzelner Lernzieltypen Normpräferenzen widerspiegeln. Im Rahmen des Pretests wurden den Befragten 30 Lernziele vorgelegt, die sie mittels einer 4stufigen Skala nach neun Kriterien beurteilen sollten. Diese beziehen sich auf folgende Merkmalsdimensionen (vgl. dazu auch Abb.15): 1. Strukturale bzw. prozessuale Betrachtungskomponente (Kriterium 1, 2 und 9) 2. Einbeziehung von Werten, Normen und Interessen (Kriterium 3 und 6) 3. Grad der Problematisierung (Kriterium 5) 4. Gesellschaftskritische Komponente (Kriterium 7) sowie 5. Zielperspektive Gesellschaftlicher Wandel (Kriterium 4 und 8). Für jedes Lernziel ergab sich ein mittleres Eigenschaftsprofil, das tabellarisch festgehalten wurde. Jeweils mehrere Lernziele besitzen ein annähernd kongruentes Profil und kennzeichnen damit einen Lernzieltyp. Insgesamt ließen sich fünf verschiedene Lernzieltypen ausgliedern, die durch jeweils drei besonders typische Lernziele



Kriterium (K):

- 1 = Lernziel beschreibt Zustände
- 2 = Lernziel beschreibt Prozesse
- 3 = Lernziel klammert Werte, Normen und Interessen aus
- 4 = Lernziel fordert den Schüler zu einer aktiven Veränderung auf
- 5 = Lernziel problematisiert die angesprochenen Inhalte
- 6 = Lernziel legt Wert auf die Verdeutlichung von Werten, Normen und Interessen
- 7 = Lernziel ist gesellschaftskritisch engagiert
- 8 = Lernziel bereitet mögliche gesellschaftliche Veränderungen vor
- 9 = Lernziel beschreibt sich abspielende Veränderungen im Raum

Abb. 15: Zur Typologie der Lernziele

repräsentiert werden und deren gemittelte Werte der Abb. 15 zugrunde liegen:

I: Deskriptiv-statischer Lernzieltyp (Lernziele [11] 1, 13, 14)

II: Deskriptiv-prozessualer Lernzieltyp (Lernziele 2, 4, 6)

III: Wertfrei-problematisierender Lernzieltyp (Lernziele 7, 10, 11)

IV: Kritisch-beschreibender Lernzieltyp (Lernziele 3, 9, 15)

V: Kritisch-verändernder Lernzieltyp (Lernziele 5, 8, 12).

Im weiteren Verlauf der Untersuchung blieb zu überprüfen, ob sich jeweils zwei beliebige Lernzieltypen in einem oder in mehreren Kriterien signifikant unterscheiden. Diese Kriterien können dann zur näheren Beschreibung und Abgrenzung der Lernzieltypen herangezogen werden. Für die Signifikanzprüfung boten sich diejenigen Kriterien an, deren Streuungsmaße nicht interferieren [12]. Für jeweils zwei Lernzieltypen wurden die Einstufungen desselben Kriteriums einem X^2 -Test unterzogen. Bei sämtlichen Kombinationen fand sich mindestens ein Kriterium, das dem geforderten 5 %-Signifikanzniveau genügt. Die Unterscheidungskriterien sind in der Tab. 20 zusammengestellt [13].

Die Lernzieltypen I-III sind eng miteinander verwandt und stimmen in folgenden Eigenschaften überein: Sie klammern ohne Ausnahme Werte, Normen und Interessen aus, sind überhaupt nicht gesellschaftskritisch engagiert und lassen mögliche gesellschaftliche Veränderungen völlig außer acht. Es handelt sich insgesamt um Lernzieltypen, die der technisch-wertfreien Kategorie entstammen. Sie unterscheiden sich in erster Linie durch den Grad, mit dem sie die angesprochenen Inhalte problematisieren. Während der Lernzieltyp I schon durch die Auswahl der Verben – aufzählen, kennenlernen - seinen deskriptiven Charakter betont, sieht es beim Lernzieltyp II etwas anders aus, da der prozessuale Ansatz zumindestens implizite auf eine Problemstellung verweist (vgl. die Einstufung beim Kriterium 5, Abb. 15) [14]. Eine einschneidende Zäsur liegt allerdings erst beim Übergang zwischen den Lernzieltypen II und III. Dabei weist schon die Auswahl der Verben beim Lernzieltyp III darauf hin, daß es weniger um reine Wissens- und Kenntnisvermittlung geht, sondern nunmehr problemlösendes Denken gefordert wird. Die Lernzieltypen IV und V gehören zur kritisch-wertbetonten Kategorie, greifen also Werte, Normen und Interessen auf. Sie unterscheiden sich dadurch, daß sie eine unterschiedliche Haltung zu möglichen gesellschaftlichen Veränderungen einnehmen. Während sich der Lernzieltyp IV damit begnügt, unterschiedliche Interessenlagen zu beschreiben, hebt V darauf ab, gesellschaftlichen Wandel zu initiieren.

Im Fragebogen sind unter V diejenigen 15 Lernziele, die die fünf Lernzieltypen repräsentieren, zusammengestellt. Die Versuchspersonen hatten die Aufgabe, die Lernziele in fünf vertikal gestufte Gruppen (Einstufungskatego-

Tab. 20: Signifikante Unterscheidungskriterien ($\alpha = 5$ %) im Vergleich je zweier Lernzieltypen

Lernzieltyp	1	II	III	IV	v
I	-	1, 2, 9	5	3, 5, 6	1-8
II	1, 2, 9	_	5	3, 5, 6	3-8
III	5	5	-	3, 6	3, 4, 6-8
IV	3, 5, 6	3, 5, 6	3, 6	-	4,8
V	1-8	3-8	3, 4, 6-8	4, 8	

Lernzieltyp:

- I = Deskriptiv-statischer Lernzieltyp (L.)
- II = Deskriptiv-prozessualer L.
- III = Wertfrei-problematisierender L.
- IV = Kritisch-beschreibender L.
- V = Kritisch-verändernder L.

Kriterium:

- 1 = Lernziel (L.) beschreibt Zustände
- 2 = L. beschreibt Prozesse
- 3 = L. klammert Werte, Normen und Interessen aus
- 4 = L. fordert den Schüler zu einer aktiven Veränderung auf
- 5 = L. problematisiert die angesprochenen Inhalte
- 6 = L. legt Wert auf die Verdeutlichung von Normen, Werten und Interessen
- 7 = L. ist gesellschaftskritisch engagiert
- 8 = L. bereitet mögliche gesellschaftliche Veränderungen vor
- 9 = L. beschreibt sich abspielende Veränderungen im Raum

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Fragebögen (Pretest)

rien) zu jeweils drei Lernzielen einzustufen. Sofern sich die Einordnung der fünf Lernzieltypen auf die Einstufungskategorien gleichmäßig verteilt, liegt keine besondere Präferenz für bestimmte Lernzieltypen vor, anderenfalls lassen sich die Präferenzen aus dem Verteilungsmuster direkt ableiten (vgl. Kap. 4.3.3.1).

4.2.1.5 Die Zuverlässigkeit des Befragungsinstruments

Über die Zuverlässigkeit des Befragungsinstruments liegen nur qualitative Angaben vor. Der als mögliches Prüfverfahren vorgeschlagene Retest ist methodologisch angreifbar, weil bei seiner Anwendung nicht ohne weiteres zu ermitteln ist, ob und inwieweit sich die Einstellungen der Befragten zu dem Gegenstand 'echt' verändert haben. Auf der anderen Seite spricht für die Zuverlässigkeit des Instruments, daß durch die umfangreichen Voruntersuchungen (Pretest) mißverständliche und vage Formulierungen eliminiert werden konnten. Da auch die Objektivität durch die durchgängige Standardi-

sierung der Fragestellung gewährleistet ist, sind die beiden vorrangigen Forderungen an die Zuverlässigkeit eines Befragungsinstruments in gleicher Weise erfüllt (vgl. dazu Mayntz/Holm/Hübner 1972, S. 23).

4.2.2 Die Auswahl der Stichprobe

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt (vgl. Kap. 4.1), waren für die Befragung Lehrer [15], Fachdidaktiker und Fachwissenschaftler vorgesehen. Zunächst wurden die drei Grundgesamtheiten bestimmt: Über die Anzahl der Geographielehrer in der Bundesrepublik Deutschland liegen keine Daten vor, so daß sich eine indirekte Ermittlung anbot. Für drei Bundesländer (Berlin, Hessen, Niedersachsen) sind die Gymnasien sowie die Anzahl der Geographielehrer bekannt. Aus den Angaben errechnete sich ein mittlerer Wert von 6,6 Geographielehrern pro Gymnasium. Da es z. Z. in der Bundesrepublik Deutschland 2270 Gymnasien gibt, liegt die Zahl der Geographielehrer bei ungefähr 15 000. Für die Berechnung der Fachdidaktiker und Fachwissenschaftler wurden die Seminarverzeichnisse des Geographischen Taschenbuchs (1975) zugrunde gelegt: Zu den Fachdidaktikern zählen die Fachleiter an den Studienseminaren sowie die Lehrenden an den Pädagogischen Hochschulen, zu den Fachwissenschaftlern die Lehrenden an den Universitäten. Die Grundgesamtheiten enthält die Tab. 21. Nun ist nicht auszuschließen, daß sich Lehrende an der Pädagogischen Hochschule vorwiegend fachwissenschaftlich orientieren und umgekehrt auch Lehrende an Universitäten schwerpunktmäßig die Fachdidaktik vertreten; deshalb wird im Fragebogen unter I,5 nach dem Selbstverständnis der Versuchspersonen gefragt, um im Einzelfall eine zuverlässige Einstufung zu gewährleisten.

Tab. 21: Grundgesamtheiten und Erhebungsgrößen

Gruppe	Grund- gesamtheit	Anzahl der Befragten	Ausgewer- tete Frage- bögen absolut	Ausgewer- tete Frage- bögen relativ	Erforder- liche Zahl der Befragungen absolut
Lehrer	ca. 15 000	450	291	65 %	100
Fachdidak- tiker	355	142	103	73 %	79
Fach- wissen- schaftler	612	153	100	65 %	87

Quelle: Geographisches Taschenbuch und eigene Berechnungen

Die Berechnung der notwendigen Stichprobengröße erfolgte mit Hilfe der Formel von Kellerer (1963, S. 71) für relative Häufigkeiten [16].

$$n \geq \frac{t^2 \cdot P \cdot Q \cdot N}{t^2 \cdot P \cdot Q + (N-1) e^2}$$

n = erforderlicher Umfang der Stichprobe

t = Sicherheitsgrad

P, Q = relative Häufigkeit eines qualitativen Merkmals

N = Grundgesamtheit

e = Verläßlichkeitsniveau

Der Sicherheitsgrad t wurde bei 2 (Sicherheitsschwelle von 95,5 %), das Verläßlichkeitsniveau e mit 0,1 festgelegt. Damit besteht eine Wahrscheinlichkeit von 95,5 %, daß die Stichprobenwerte innerhalb des gewünschten Verläßlichkeitsniveaus von 10 % liegen. Die relative Häufigkeit von konservativen und progressiven Einstellungen war zum Zeitpunkt der Untersuchung noch unbekannt, es wurde deshalb ein Verhältnis von 0,5 zu 0,5 zugrunde gelegt [17]. Die erforderliche Stichprobengröße enthält die Tab. 21. Da Verweigerungen zu erwarten waren, wurde die Anzahl der Befragungen angemessen erhöht. Die hohe Befragungsquote bei den Lehrern entspringt der ursprünglichen Intention, einzelne Ergebnisse regional zu differenzieren, ein Vorhaben, das sich wegen der stark schwankenden regionalen Verweigerungsquoten nicht verwirklichen ließ.

Die Auswahl der Befragten erfolgte durch eine Zufallsstichprobe. Speziell bei den Lehrern wurde eine systematische Auswahl vorgenommen: Jedes 10. Gymnasium erhielt zwei Fragebögen mit der Aufforderung, diese an diejenigen Geographielehrer weiterzureichen, die nach dem Alphabet die erste und zweite Stelle einnehmen. Die Befragung wurde Ende 1975 bis Anfang 1976 durchgeführt, vier Wochen nach Versand wurde gegebenenfalls noch einmal um eine Beantwortung gebeten. Die Rücklaufquote betrug bei allen drei Gruppen ungefähr 70 %. Fragebögen, bei denen nicht mindestens die Fragen I, 1–3, VI sowie III oder V vollständig beantwortet sind, fielen aus der Wertung heraus. Die Zahl der ausgewerteten Fragebögen entnehme man der Tab. 21.

4.3 Die Ergebnisse der Erhebung

4.3.1 Die Zusammenhänge zwischen Progressivitätsindex, Alter und Gruppenzugehörigkeit

Für die Auswertung stehen die Abb. 16 und die Tab. 22 zur Verfügung. Abb. 16 zeigt, wie sich der Progressivitätsindex auf die befragten Gruppen verteilt, Tab. 22 enthält die Ergebnisse der Konfigurationsfrequenzanalyse (künftig: KFA). "Zweck der KFA ist es, aus einer Stichprobe von Meßwertträgern

Tab. 22: Die Konfigurationsfrequenzanalyse zur Ermittlung typischer Konstellationen zwischen Progressivitätsindex, Alter und Gruppenzugehörigkeit

АВС	b	e	$\chi^2 = \frac{(b-e)^2}{e}$	+/-
1 1 1	63	71,2	0,94	
1 1 2	72	44,9	16,4	+
1 2 1	72	63,6	1,1	
1 2 2	24	40,1	6,5	-
1 3 1	50	43,7	0,9	
1 3 2	10	27,6	11,2	-
2 1 1	8	25,2	11,7	_
2 1 2	14	15,9	0,2	
2 2 1	16	22,5	1,9	
2 2 2	23	14,2	5,5	+
2 3 1	27	15,5	8,5	+
2 3 2	15	9,8	2,8	
3 1 1	19	24,5	1,2	
3 1 2	21	15,4	2,0	
3 2 1	31	21,9	3,8	
	10	13,8	1,0	1
3 2 2 3 3 1	17	15	0,3	
3 3 2	2	9,5	5,9	_

$$\chi^2 = 81,84$$

Sicherungsgrenzwert (α = 5 %) für die Einzelzelle = 3,84 Sicherungsgrenzwert (α = 5 %) für die Gesamtverteilung = 21,03

A = Gruppenzugehörigkeit

1 Lehrer (291 Vpn)

2 Fachdidaktiker (103 Vpn)

3 Fachwissenschaftler (100 Vpn)

B = Alter

 $1 \leq 35$ Jahre (197 Vpn)

2 36-45 Jahre (176 Vpn)

3 > 45 Jahre (121 Vpn)

C = Progressivitätsindex

1 konservativ (303 Vpn) 2 progressiv (191 Vpn)

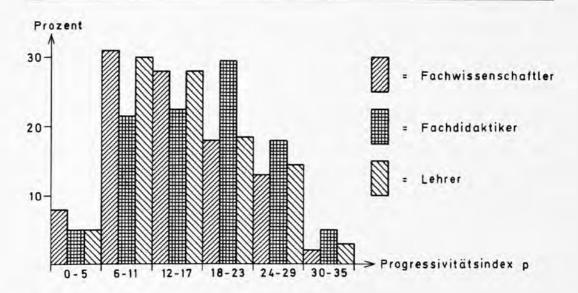
Vpn = Versuchspersonen

b = berechnete Werte

e = erwartete Werte

+ = überfrequentierte Konfigurationen (Konfigurationstyp)

= unterfrequentierte Konfigurationen (Konfigurationsantityp)



Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Fragebögen

Abb. 16: Die Verteilung des Progressivitätsindexes bei Lehrern, Fachdidaktikern und Fachwissenschaftlern (in %)

typische Kombinationen von Klassen mehrerer Merkmale gleichzeitig herauszufinden" (Roeder 1974, S. 819). Es werden also mehrere Variablen (= Merkmale) gleichzeitig überprüft mit der Intention, überzufällig häufige (Konfigurationstyp) oder überzufällig seltene (Konfigurationsantityp) Merkmalskombinationen zu ermitteln. Die Vorteile der KFA liegen in ihrer einfachen Handhabung sowie darin, daß sie keine Verteilungsvoraussetzungen verlangt [18]. An dieser Stelle werden Merkmalskombinationen zwischen dem Progressivitätsindex, dem Alter sowie der Gruppenzugehörigkeit analysiert. Die Anzahl der Kombinationsmöglichkeiten richtet sich neben der Anzahl der Variablen nach der Klassenzahl pro Variable. Da der Progressivitätsindex dichotomisiert (konservativ – progressiv), Alter und Gruppenzugehörigkeit dagegen trichotomisiert wurden, sind insgesamt 18 Kombinationen möglich (vgl. Tab. 22). Die Analyse der Abb. 16 und Tab. 22 ergibt folgenden Befund:

1. Das arithmetische Mittel des Progressivitätsindexes liegt bei Lehrern und Fachwissenschaftlern deutlich im konservativen Bereich (14,6 bzw. 15,5); 63 bzw. 67 % der Befragten haben eine konservative Einstellung. Innovationsfreudiger sind ohne Frage die Fachdidaktiker, bei denen das arithmetische Mittel fast mit der Skalenmitte (17,3 gegenüber 17,5) zusammenfällt. Obgleich diese Verteilungen zunächst noch wenig über das konkrete Entscheidungsverhalten aussagen, sollte die Reformfreudigkeit (vor allem bei den Lehrern) nicht überschätzt werden, ein Ergebnis, das bei anderen Untersuchungen nicht immer deutlich genug zum Ausdruck kommt. So stellt Jungfer (1976, S. 530) in ihrer Untersuchung ,eine erstaunlich große Reformbereitschaft der Befragten

sowohl in den angesprochenen fachlichen wie methodischen Bereichen' heraus. Zwar sind ihre Statements nicht ohne weiteres mit denen dieser Untersuchung gleichzusetzen, auf der anderen Seite ist es evident, daß die Auswahl der Befragten die Ergebnisse u. U. schon vorzeichnen kann. Jungfer berücksichtigt nur Mitglieder von Berufsverbänden sowie Teilnehmer von Geographen- und Schulgeographentagen, Adressatengruppen, die von vornherein ausgeprägtes Interesse bekunden und deren Einstellungen nicht unbedingt mit denen der Gesamtpopulation vergleichbar sind. In einer Verallgemeinerung liegt aber die Gefahr, legitime Partialinteressen der Allgemeinheit zuzuschreiben.

- 2. Das Auftreten von Konfigurationstypen und Konfigurationsantitypen signalisiert enge Wechselbeziehungen zwischen dem Progressivitätsindex und dem Alter. So sind konservative Einstellungen in der Altersgruppe 1 (bis zu 35 Jahren) nicht über-, bzw. progressive Einstellungen nicht unterrepräsentiert, dagegen progressive Einstellungen bei den Lehrern bis zu 35 Jahren überzufällig gehäuft. In den Altersgruppen 2 (36–45 Jahre) und 3 (älter als 45 Jahre) sieht es dagegen ganz anders aus: Hier dominieren als Konfigurationstypen konservative bzw. als Konfigurationsantitypen progressive Einstellungen. Modifizierend wirkt allerdings die Gruppenzugehörigkeit. Das gilt insbesondere für die Fachdidaktiker, wie der Konfigurationstyp (222) belegt. Insgesamt bleibt festzuhalten, daß die Reformbereitschaft mit zunehmendem Alter nachläßt. Das mag daran liegen, daß sich nach einigen Berufsjahren das Fachverständnis stabilisiert und innovativen Postulaten zunächst mit Zurückhaltung begegnet wird. Speziell bei den Lehrern kommen u. U. negative Erfahrungen hinzu, die sich aus den Schwierigkeiten und Widersprüchen zwischen den theoretischen Forderungen einerseits und den Möglichkeiten und Grenzen der Praxis andererseits ergeben. In diesem Zusammenhang ist es auch interessant, daß bereits in der Altersgruppe 2 (36-45 Jahre) progressive Lehrer überzufällig selten vertreten sind.
- 3. Aus den empirischen Befunden ergeben sich einige Folgerungen für die Zusammensetzung der Curriculum-Kommissionen: Solange das Legitimationskriterium Betroffenheit in Kombination mit praktischer, langjähriger Unterrichtserfahrung bei der Auswahl von Expertengruppen bevorzugt wird (vgl. Kap. 4.1), besteht wahrscheinlichkeitstheoretisch die Gefahr, daß progressive Mitglieder in den Gremien nur unzureichend vertreten sind (vgl. die Konfigurationsantitypen [122] und [132]). Damit wird gleichzeitig die Chance vertan, divergierende Zielvorstellungen zur Diskussion zu stellen. Das hat sicherlich den vermeintlichen Vorteil, daß Zielkonflikte mit einiger Sicherheit nur begrenzt auftreten oder sich auf andere Ebenen verlagern [19], andererseits wird aber ein Entscheidungsprozeß über alternative Lernziele von vornherein erschwert. Eine angemessene Berücksichtigung progressiver Einstellungen dürfte nur dann sicherzustellen sein, wenn auch junge, noch weniger erfahrene

Lehrer sowie eine ausreichende Anzahl von Fachdidaktikern in den Ausschüssen vertreten sind.

4.3.2 Die relative Stellung der Thematik im Unterricht

Für die Interpretation stehen die Tabellen 23 und 24 zur Verfügung. Sie enthalten – nach Gruppenzugehörigkeit und Inhaltskomplexen geordnet – die prozentualen Verteilungen der Einstufung, wobei jeweils zwei aufeinanderfolgende Rangplätze gemeinsam aufgeführt sind. Folgende Punkte sind bemerkenswert:

- 1. Die Themenkomplexe Welternährung, Umweltprobleme und mit einigen Abstrichen auch Stadtplanung werden von den Versuchspersonen besonders hoch eingeschätzt. Dieses Ergebnis, das für alle Gruppen in gleicher Weise gilt, erweist sich auch als weitgehend unabhängig von einer konservativen oder progressiven Grundeinstellung, wenn auch in den progressiven Teilgruppen die Einstufungen durchweg höher liegen. Erfreulicherweise zeichnet sich beim Entscheidungsverhalten kein signifikanter Zusammenhang zwischen den Inhaltspräferenzen und den Ausbildungsschwerpunkten bzw. den Schwerpunkten in Forschung und Lehre ab. Eine entsprechende Nullhypothese -Fragestellung: Ist die Einstufung physisch-geographischer bzw. anthropogeographischer Inhalte bei Versuchspersonen mit adäquatem Schwerpunkt in Ausbildung, Forschung und Lehre signifikant höher ($\alpha = 5\%$) als bei der Reststichprobe? - muß aufrechterhalten werden, ein Ergebnis, das für ein rationales Entscheidungsverhalten der Versuchspersonen spricht. In der hohen Gewichtung der oben angegebenen Inhalte drücken sich Präferenzen für aktuelle, gesellschaftsrelevante Problemfelder aus, die mit einiger Sicherheit auch noch in naher Zukunft von Interesse sein werden.
- 2. Die Inhalte Ländliche Siedlungsformen und Vulkanismus rangieren am unteren Ende der Skalierung, die Prozentanteile auf den Rangplätzen 1–4 erreichen in keinem Fall die 30 %. Auch hier besticht wiederum die Einmütigkeit, mit der die Themenkomplexe von sämtlichen Gruppen abgelehnt werden. Obgleich diese Themen in der Fachwissenschaft eine lange Tradition besitzen, sind sie offensichtlich nur schwer mit neueren geographiedidaktischen Strömungen zu vereinen. Wenn Ernst (1970, S. 186) als geographischemanzipatorisches Hauptunterrichtsziel formuliert, der Schüler solle fähig sein, "sich in der täglich verworrener werdenden Welt rational zu orientieren, die Anforderungen des Lebens ohne unkritische Anpassung zu bewältigen und die demokratische Ordnung verantwortlich weiterzugestalten", so wird deutlich, daß sich diese Zielsetzung nicht ohne weiteres auf die beiden angegebenen Inhalte beziehen läßt.

Tab. 23: Die Einstufung der vorgegebenen Inhaltskomplexe bei den konservativen Gruppen (in %)

Inhalt						Gruppe/I	Rangplatz						
		Lehre	er (k)			Fachdidaktiker (k)				Fachwissenschaftler (k)			
	1/2	3/4	5/6	7/8	1/2	3/4	5/6	7/8	1/2	3/4	5/6	7/8	
Klima- und Wetter- kunde	39	29	27	5	28	30	32	10	21	30	35	14	
Ländliche Sied- lungsformen	11	18	27	44	-	13	15	72	5	12	30	53	
"Freizeit-" bzw. Fremdenverkehrs- geographie	6	18	33	43	9	25	47	19	5	33	37	25	
Stadtplanung	14	33	31	22	30	38	28	4	36	41	22	1	
Umweltprobleme und Umweltschutz	43	34	16	7	53	27	16	4	69	17	11	3	
Länderkundlicher Vergleich: USA – UdSSR	35	30	22	13	34	24	26	16	15	34	36	15	
Vulkanismus	7	10	27	56	4	6	28	62	2	1	15	82	
Probleme der Welternährung	45	28	17	10	42	37	8	13	47	32	14	7	

(k) = konservativ

Tab. 24: Die Einstufung der vorgegebenen Inhaltskomplexe bei den progressiven Gruppen (in %)

Inhalt						Gruppe/I	Rangplatz						
		Lehre	er (p)			Fachdidaktiker (p)				Fachwissenschaftler (p)			
	1/2	3/4	5/6	7/8	1/2	3/4	5/6	7/8	1/2	3/4	5/6	7/8	
Klima- und Wetter- kunde	24	21	40	15	6	28	56	10	15	25	51	. 9	
Ländliche Sied- lungsformen	2	8	23	67	_	4	20	76	-	9	19	72	
"Freizeit-" bzw. Fremdenverkehrs- geographie	8	28	45	19	19	49	28	4	9	44	44	3	
Stadtplanung	29	38	26	7	41	39	12	8	35	53	9	3	
Umweltprobleme und Umweltschutz	57	35	6	2	76	16	8	-	69	26	5	-	
Länderkundlicher Vergleich: USA – UdSSR	17	35	33	15	6	32	44	18	6	15	53	26	
Vulkanismus	2	9	17	72	2	2	16	80	-	-	16	84	
Probleme der Welternährung	61	26	10	3	50	30	16	4	66	28	3	3	

⁽p) = progressiv

- 3. Innerhalb der ausgewiesenen Inhalte nimmt die Geographie des Freizeitverhaltens nur eine mittlere Stellung ein. Die Prozentanteile auf den Rangplätzen 1–4 erreichen bei den progressiven Teilgruppen mit 36, 68 und 53 % allerdings sehr viel höhere Werte als bei den konservativen (24, 34 und 38 %). Trotzdem hat die Thematik im Bewußtsein der Befragten noch längst nicht die Stellung erreicht, die sie vor dem Hintergrund emanzipatorischer Legitimationsversuche einnehmen sollte. Als mögliche Ursachen für dieses Ergebnis bieten sich die folgenden Erklärungen an:
- a) Gegenüber anderen Inhalten (Umweltprobleme, Stadtplanung) ist die Geographie des Freizeitverhaltens noch nicht überzeugend genug fachdidaktisch-theoretisch fundiert.
- b) Die zur Verfügung stehenden Lehrplan- und Lehrbuchabschnitte weisen deutliche Mängel auf (das gilt besonders für die älteren Richtlinien und Lehrbücher [20]).
- c) Es gibt zu wenig fachwissenschaftliche Publikationen, die neben einer schwerpunktmäßigen Inventarisierung von Einrichtungen und Anlagen des Fremdenverkehrs auch die gesellschaftspolitischen Implikationen mit in Angriff nehmen.

Insgesamt zeigt die Befragung, daß einerseits ein unverkennbares Interesse an der Vermittlung 'freizeitgeographischer' Inhalte und Ziele besteht, andererseits der Umfang eines Teilcurriculums Freizeitverhalten im Fremdenverkehrsraum nicht zu hoch veranschlagt werden darf, weil z. Z. noch andere Inhalte in ihrer Bedeutung für den Unterricht höher einzuschätzen sind.

4.3.3 Die Norm- und Lernzielpräferenzen

4.3.3.1 Die Normpräferenzen

Für die Ermittlung von Normpräferenzen stehen die Ergebnisse der Einstufung unter V des Fragebogens zur Verfügung. Wie die Tab. 25 belegt, kann von einer Gleichverteilung der fünf Lernzieltypen keineswegs die Rede sein, d. h., in der Einschätzung durch die Befragten drücken sich Präferenzen für bestimmte Lernzieltypen aus. Zu ihrer näheren Beschreibung wurden Indexwerte und Rangplätze konstruiert; jede der fünf Einstufungskategorien erhielt einen Punktwert von eins ("unwichtige" Lernziele) bis fünf ("besonders wichtige" Lernziele). Aus der absoluten Verteilung der Einstufungen errechnete man für jeden Lernzieltyp einen Durchschnittswert (Index) und, daraus abgeleitet, einen Rangplatz (vgl. Tab. 26).

Tab. 25: Die Einstufung der Lernzieltypen durch die befragten Teilgruppen (in %)

a. Lehrer (k)

Lernziel-	Gruppe								
typ	1	2	3	4	5				
I	23	13	18	18	28				
II	28	25	20	14	13				
III	23	28	26	19	4				
IV	12	18	21	29	20				
V	14.	16	15	20	35				

b. Lehrer (p)

Lernziel-	Gruppe								
typ	1	2	3	4	5				
I	15	11	12	24	38				
II	21	27	24	18	10				
Ш	21	18	27	26	8				
IV	22	23	21	19	15				
V	21	21	16	13	29				

c. Fachdidaktiker (k)

Lernziel-	Gruppe								
typ	1	2	3	4	5				
I	18	14	13	18	37				
II	28	23	22	15	12				
III	21	35	26	14	4				
IV	14	17	28	28	13				
V	19	11	11	25	34				

d. Fachdidaktiker (p)

Lernziel-		Gruppe								
typ	1	2	3	4	5					
I	8	16	16	20	40					
II	11	18	25	27	19					
III	23	18	27	21	11					
IV	30	29	18	18	5					
V	28	19	14	14	25					

e. Fachwissenschaftler (k)

Lernziel-		(Grupp	e	
typ	1	2	3	4	5
I	21	12	16	16	35
II	16	27	22	21	14
III	12	27	36	17	8
IV	22	20	17	25	16
V	29	14	9	21	27

f. Fachwissenschaftler (p)

Lernziel-		Gruppe								
typ	1	2	3	4	5					
I	5	5	17	24	49					
II	16	19	20	27	18					
III	11	33	30	14	12					
IV	31	23	17	20	9					
V	37	20	16	15	12					

- I = Deskriptiv-statischer Lernzieltyp (L.)
- II = Deskriptiv-prozessualer L.
- III = Wertfrei-problematisierender L.
- IV = Kritisch-beschreibender L.
- V = Kritisch-verändernder L.
- (k) = konservativ
- (p) = progressiv

Gr. 1 = "besonders wichtige" Lemziele

Gr. 2 = "wichtige" Lernziele

Gr. 3 = ,,auch noch wichtige" Lernziele

Gr. 4 = "weniger wichtige" Lernziele

Gr. 5 = "unwichtige" Lernziele

Tab. 26: Indexwerte und Rangplätze der Lernzieltypen in Abhängigkeit von den befragten Gruppen

Lernzieltyp					Grupp	enzu	gehörig	keit				
	L. (k)		Fd. (k)		F. (k)		L. (p)		Fd. (p)		F. (p)	
	I.	R.	I.	R.	I.	R.	I.	R.	I.	R.	I.	R.
I	2,87	3	2,57	5	2,71	5	2,42	5	2,36	5	1,96	5
II	3,41	2	3,38	2	3,11	2	3,3	1	2,76	4	2,9	4
III	3,48	1	3,53	1	3,19	1	3,17	3	3,21	2	3,17	3
IV	2,75	4	2,91	3	3,08	3	3,2	2	3,58	1	3,47	2
V	2,49	5	2,61	4	2,91	4	2,91	4	3,09	3	3,5	1

L. = Lehrer

Fd. = Fachdidaktiker

F. = Fachwissenschaftler

I. = Indexwert (gemittelt)

R. = Rangplatz

(k) = konservativ

(p) = progressiv

I = Deskriptiv-statischer Lernzieltyp (L.)

II = Deskriptiv-prozessualer L.

III = Wertfrei-problematisierender L.

IV = Kritisch-beschreibender L.

V = Kritisch-verändernder L.

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Fragebögen

Tab. 27: Gruppenzugehörigkeit und Einstufung der 15 vorgelegten Lernziele (Korrelationskoeffizient nach Pearson und Spearman)

Gruppe	L. (k)	Fd. (k)	F. (k)	L. (p)	Fd. (p)	F. (p)
L. (k)	-	0,90	0,83	0,84	0,43	0,45
Fd. (k)	0,90	-	0,83	0,73	0,48	0,47
F. (k)	0,83	0,83	-	0,78	0,64	0,67
L. (p)	0,84	0,73	0,78	-	0,71	0,75
Fd. (p)	0,43	0,48	0,64	0,71	-	0,88
F. (p)	0,45	0,47	0,67	0,75	0,88	-

L. = Lehrer

Fd. = Fachdidaktiker

F. = Fachwissenschaftler

(k) = konservativ

(p) = progressiv

Sicherungsgrenzwert ($\alpha = 1\%$) = 0,63

Das gleiche Verfahren bot sich auch für die 15 Einzellernziele an, die in Abhängigkeit von der Gruppenzugehörigkeit eine jeweils typische Rangfolge aufweisen. Die Zusammenhänge zwischen zwei beliebigen Gruppen wurden durch einen Rangkorrelationskoeffizienten ausgedrückt (vgl. Tab. 27). Die Auswertung der Tab. 26 und 27 ergibt folgendes Bild:

1. Fragt man zunächst nach allgemeinen Tendenzen, so treten vor allem die geschlossene Ablehnung des deskriptiv-statischen sowie die breite Zustimmung zum wertfrei-problematisierenden Lernzieltyp hervor. Das dem Geographen z. T. noch zugeschriebene, bisweilen auch etwas böswillig unterstellte Selbstverständnis bedarf danach einer entschiedenen Korrektur: Gefragt ist offensichtlich nicht mehr eine einseitige Anhäufung von Faktenwissen [21], wie es sich beispielsweise in einer überproportionalen Berücksichtigung von Orientierungsaufgaben dokumentiert, sondern vielmehr die Einübung in problemlösendes Denken mit allen Implikationen im inhaltlichen und methodischen Bereich. Dieses Bekenntnis zu einem problemorientierten Unterricht, das z. T. noch im schroffen Gegensatz zur Konzeption älterer Richtlinien und Lehrbücher steht, ist in jeder Hinsicht begrüßenswert und nicht zuletzt ein Ergebnis der in den letzten Jahren besonders intensiv geführten fachdidaktischen Diskussion.

Auf der anderen Seite werden die erwarteten Vorbehalte gegenüber kritisch-wertbetonten und damit im engeren Sinne emanzipatorisch wirkenden Erziehungszielen (Lernzieltypen IV und V) zumindestens partiell bestätigt. Die Befragten präferieren in erster Linie Zielangaben, die sich auf wertfreie Inhaltskomplexe beziehen. Dieses Entscheidungsverhalten korreliert zwar einerseits mit den Untersuchungsbefunden innerhalb der Richtlinien- und Lehrbuchkritik (vgl. die Kap. 3.2 und 3.3), steht jedoch andererseits im Widerspruch zu einer von Hard und Wissmann 1973 an Fachleitern durchgeführten Befragung: Hard/Wissmann legen den Versuchspersonen u. a. drei auf den Bildungsauftrag der Geographie bezogene Statements vor, von denen "die dritte Formel ("politisch-emanzipative") entschieden die meiste Zustimmung findet" (Hard/Wissmann 1973, S. 4). Dieser Widerspruch löst sich allerdings auf, wenn man das Abstraktionsniveau der vorgelegten Ziele mit einbezieht. Ein Bekenntnis zur Emanzipation fällt dem Befragten solange nicht schwer, als von ihm eine generelle, letztlich aber unverbindliche Zustimmung gefordert wird, die unterschiedliche Auslegungen erlaubt und durch die er keine direkten Konsequenzen für seinen Unterricht befürchten muß [22]; in einer weniger abstrakten Entscheidungssituation wird er dagegen mit seinem Urteil sehr viel vorsichtiger sein.

Die Zurückhaltung gegenüber der kritisch-wertbetonten Kategorie erklärt sich primär aus dem überwiegend positivistischen Selbstverständnis der Fachdisziplin und der dadurch bedingten Skepsis gegenüber Werturteilen im wissenschaftlichen Erkenntnisprozeß. Diese wissenschaftstheoretische Position wirkt auf das Entscheidungsverhalten der Befragten unmittelbar zurück.

Denn es darf angenommen werden, daß eine ganze Reihe von Versuchspersonen fachwissenschaftliche Erkenntnisse und Positionen auf didaktische Entscheidungen prolongiert, zumal auch die Fachdidaktik nicht immer deutlich genug ihr originäres Erkenntnisinteresse zum Ausdruck bringt [23].

Obgleich die kritisch-wertbetonten Lernzieltypen IV und V etwa im Vergleich zu den Lernzieltypen II und III nur zögernd anerkannt werden, sind Differenzierungen zwischen dem kritisch-beschreibenden sowie dem kritischverändernden Lernzieltyp unbedingt erforderlich. Während der erstere insgesamt mittlere Rangplätze erreicht und speziell bei den progressiven Teilgruppen ein hohes Ansehen genießt, findet letzterer durchweg sehr viel weniger Zustimmung. Dieses Ergebnis leuchtet ein, wenn man die Eigenschaftsprofile der Lernzieltypen mit einbezieht. Lernzieltyp IV begnügt sich im wesentlichen mit der Beschreibung unterschiedlicher Interessenlagen; Lernzieltyp V geht einen Schritt weiter, indem er nach Möglichkeiten sucht, auf politische Entscheidungen Einfluß zu nehmen. Wenn aber der Mehrzahl der Befragten ein positivistisches Vorverständnis unterstellt werden darf, dann ist es auch einsichtig, daß sie sich zunächst dem Lernzieltyp IV zuwenden, der gegenüber dem Lernzieltyp V als sehr viel weniger "politisch" und "ideologisch" empfunden werden dürfte.

2. Zu einer weiteren Modifizierung der Ergebnisse tragen in erster Linie progressive und konservative Einstellungen bei. Betrachtet man zunächst die konservativen und progressiven Teilgruppen im Vergleich, so schätzen erstere die Lernzieltypen II und III besonders hoch ein, während I, IV und V die verbleibenden Rangplätze einnehmen. Weniger homogen ist das Entscheidungsverhalten innerhalb der progressiven Teilgruppen: Immerhin finden in der Regel die Lernzieltypen III und IV besonders hohe Zustimmung, während I stets am Ende der Skala rangiert. Der Hauptunterschied zwischen konservativen und progressiven Teilgruppen liegt allerdings in der Bewertung der kritisch-wertbetonten Kategorie: Während die konservativen Gruppen durch ihr Entscheidungsverhalten Bedenken artikulieren (Rangplätze zwischen 3 und 5), stehen die progressiven Gruppen den kritisch-wertbetonten Zielsetzungen aufgeschlossener gegenüber – das gilt vor allem für den Lernzieltyp IV –, eine Feststellung, die durch die Verteilung der Rangplätze zwischen 1 und 4 noch unterstrichen wird.

Weitere Differenzierungen ergeben sich durch die Gruppenzugehörigkeit. Hier sind es vor allem die konservativen Lehrer – sie repräsentieren immerhin zwei Drittel der Lehrerschaft –, die sich an überkommenen Zielvorstellungen orientieren. So rangiert bei ihnen der deskriptiv-statische Lernzieltyp auf Platz 3, während die kritisch-wertbetonten Lernzieltypen erwartungsgemäß die Rangplätze 4 und 5 einnehmen. Die Rangkorrelationskoeffizienten zu den progressiven Gruppen sind entsprechend niedrig (Ausnahme: Lehrer). Ähnliche Überlegungen – allerdings in abgeschwächter Form – gelten auch für die progressive Lehrergruppe. Vergleichsweise zu Fachdidaktikern und Fach-

wissenschaftlern bevorzugen sie traditionell-fachgeographische Lernziele und besitzen in der Mehrzahl der Fälle höhere Rangkorrelationskoeffizienten zu den konservativen als zu den progressiven Teilgruppen.

Damit ergibt sich folgendes Bild: Von allen Gruppen sind die Lehrer noch am wenigsten veränderungsbereit, ihr Entscheidungsverhalten ist vielmehr sehr auffällig an fachspezifischen Erkenntniszielen orientiert und klammert neuere Zielvorstellungen des Geographieunterrichts weitgehend aus (abbilddidaktisches Konzept). Dieses Entscheidungsverhalten darf bei der Curriculumkonstruktion sicherlich nicht einfach übersehen werden. Auf der anderen Seite erlaubt es aber auch den Schluß, daß dem Lehrer die kritisch-wertbetonten Zielvorstellungen des Unterrichts noch nachdrücklicher als bisher zu begründen sind. Dazu reichen theoretische Konzepte alleine nicht aus. Vielmehr kommt es künftighin auch darauf an, durch praktische Unterrichtsbeispiele dem Lehrer zu verdeutlichen, wie man den emanzipatorischen Anforderungen, denen sich der Geographieunterricht stellen muß, gerecht werden kann.

Überraschenderweise setzen sich die Fachwissenschaftler noch am konsequentesten für die kritisch-wertbetonten Lernziele ein. Das gilt vor allem für die progressiven Fachwissenschaftler, die den beiden kritisch-wertbetonten Lernzieltypen die Rangplätze 1 und 2 zuweisen. Allerdings bleibt ungewiß, ob und inwieweit die Fachwissenschaftler auch willens sind, die von ihnen postulierten Prioritäten durch entsprechende Ausbildungsziele zu unterstützen. Wenn diese Bereitschaft einmal vorausgesetzt werden darf, dann dürfte sich mittelfristig auch bei der Lehrerschaft ein anderes Fach- und Didaktikverständnis entwickeln.

Bei einem Vergleich sämtlicher Teilgruppen bietet sich folgende Zweiteilung an: Die konservativen Gruppen sowie die progressiven Lehrer sind in ihrem Entscheidungsverhalten noch sehr stark auf traditionelle Zielsetzungen der Fachwissenschaft fixiert. Obgleich sie problemorientierte Lernziele präferieren, bleibt ihre Einstellung gegenüber der kritisch-wertbetonten Kategorie doch mehr oder weniger reserviert. Demgegenüber sind die progressiven Fachdidaktiker und Fachwissenschaftler schon eher geneigt, das traditionelle Fach- und Didaktikverständnis zu überdenken und partiell zu korrigieren, wenn es gilt, sich den neueren Verpflichtungen des Geographieunterrichts zu stellen.

4.3.3.2 Die Lernzielpräferenzen

Für die Ermittlung von Lernzielpräferenzen und die Gewichtung von Entscheidungsmotiven stehen die Fragen III, IV und VII,1 zur Verfügung. Auf ihrer Grundlage wurden die Tab. 28–32 sowie die Abb. 17 erstellt. Folgende Punkte sind bemerkenswert:

Tab. 28: Die alternative Entscheidung für einen der beiden Teilthemenbereiche (in %)

Gruppe	Teilthemenbereich				
	1	2			
Lehrer (konservativ)	12	88			
Fachdidaktiker (konservativ)	24	76			
Fachwissenschaftler (konservativ)	17	83			
Lehrer (progressiv)	21	79			
Fachdidaktiker (progressiv)	32	68			
Fachwissenschaftler (progressiv)	6	94			

1 = Urlaubsplanung als Raumentscheidung

2 = Strukturen, Prozesse und Interessengegensätze in Fremdenverkehrsräumen

- 1. Wie die Tab. 28 belegt, wird bei einer alternativen Entscheidung für einen der beiden Teilthemenbereiche der Teilthemenbereich Strukturen, Prozesse und Interessengegensätze in Fremdenverkehrsräumen eindeutig präferiert. Dieses Ergebnis wird durch das Entscheidungsverhalten innerhalb der Frage III noch unterstützt (vgl. Tab. 29–31). Unter den sieben Lernzielen, die von mindestens zwei Teilgruppen überdurchschnittlich hoch eingestuft wurden [24], befinden sich nur zwei, die unmißverständlich dem Teilthemenbereich Urlaubsplanung als Raumentscheidung zuzuordnen sind. Umgekehrt entfallen fünf von neun Lernzielen mit überdurchschnittlich niedrigen Einstufungen auf den Teilthemenbereich Urlaubsplanung als Raumentscheidung.
- 2. Fragt man nach Lernzielen, die auf eine breite Zustimmung oder Ablehnung stoßen [25], so fallen die Lernziele 1 (Orientierung), 2 (Standortfaktoren), 13 (Fremdenverkehr als Wirtschaftsfaktor), 16 (Prozessuale Vorgänge im Raum) und 17 (Interessengegensätze) (breite Zustimmung) bzw. 5 (Äußere Zwänge), 8 (Zieldivergenzen) und 14 (Historische Entwicklungen) (breite Ablehnung) besonders heraus. Die Verteilung bestätigt, daß auch in diesem Fall der Teilthemenbereich Strukturen, Prozesse und Interessengegensätze in Fremdenverkehrsräumen besonders bevorzugt wird. Gleichzeitig fällt auf, daß die Mehrzahl der Lernziele recht kontrovers beurteilt wird, ein Ergebnis, das nicht ohne Konsequenzen für das weitere Vorgehen bleiben darf.
- 3. Einige Untersuchungsergebnisse, die im Kap. 4.3.3.1 schon ausgesprochen wurden, finden durch das Entscheidungsverhalten unter III noch einen zusätzlichen Rückhalt. Das gilt zunächst für die Gewichtung der technischwertfreien gegenüber der kritisch-wertbetonten Kategorie. Von den 20 vorge-

Tab. 29: Die Einstufung der 20 vorgelegten Lernziele zur Geographie des Freizeitverhaltens durch die Lehrer (in %)

Lernziel		Lehrer (p)								
	Gr.	Gr.	Gr.	Gr.	Gr.	Gr.	Gr.	Gr.	Gr.	Gr.
1 (Orientierung)	62	20	9	7	2	45	19	16	11	9
2 (Standortfaktoren)	73	18	6	3	-	63	24	7	5	1
3 (Urlaubsmotive)	13	16	23	27	21	8	16	27	28	21
4 (Raumspez. Gef.)	21	24	26	19	10	17	20	15	25	23
5 (Äußere Zwänge)	2	9	7	30	52	3	7	20	15	55
6 (Inf. Quellen)	20	26	23	18	13	20	31	26	16	7
7 (Werbung)	18	25	24	21	12	25	32	19	17	7
8 (Zieldivergenzen)	2	5	14	18	61	2	8	11	24	55
9 (Identifik. Wiss.)	7	23	24	28	18	13	23	24	19	21
10 (FVs-Typologie)	11	30	20	24	15	10	18	19	25	28
11 (Funktionale Str.)	20	23	21	18	18	15	21	15	23	26
12 (Saisonaler FV)	13	30	26	20	11	13	22	26	27	12
13 (FV u. Wirtschaft)	58	30	8	3	1	54	20	20	5	. 1
14 (Hist. Entwickl.)	1.	10	21	22	46	1	3	12	23	61
15 (Prozeßausl. Imp.)	9	22	25	29	15	17	21	25	27	10
16 (Proz. Vorgänge)	26	32	23	12	7	27	26	24	15	8
17 (Int. Gegensätze)	15	23	27	23	12	26	30	25	13	6
18 (I. Durchsetzung)	4	9	23	27	37	11	17	20	34	18
19 (Partizipation)	7	7	25	30	31	13	17	23	27	20
20 (Soz. Spannungen)	18	18	25	21	18	17	25	26	21	11

Gr. 1 = "besonders wichtige" Lernziele

Gr. 2 = "wichtige" Lernziele

Gr. 3 = ,,auch noch wichtige" Lernziele

Gr. 4 = "weniger wichtige" Lernziele

Gr. 5 = ,,unwichtige" Lernziele

(k) = konservativ

(p) = progressiv

Die Lernzielangaben beziehen sich auf die Anlage 1 im Fragebogen (Anhang)

Tab. 30: Die Einstufung der 20 vorgelegten Lernziele zur Geographie des Freizeitverhaltens durch die Fachdidaktiker (in %)

Lernziel	F	Fachdidaktiker (p)								
	Gr.	Gr.	Gr.	Gr.	Gr.	Gr.	Gr.	Gr.	Gr.	Gr.
1 (Orientierung)	41	22	25	6	6	21	31	23	19	6
2 (Standortfaktoren)	73	19	4	2	2	50	21	15	10	4
3 (Urlaubsmotive)	10	16	16	19	39	9	23	20	27	21
4 (Raumspez. Gef.)	20	23	20	25	12	12	20	14	26	28
5 (Äußere Zwänge)	2	3	10	26	59	6	10	11	29	44
6 (Inf. Quellen)	41	23	16	16	4	31	38	12	12	7
7 (Werbung)	35	20	14	27	4	38	29	19	12	2
8 (Zieldivergenzen)	-	4	14	39	43	6	4	31	15	44
9 (Identifik. Wiss.)	6	16	29	33	16	23	19	27	23	8
10 (FVs-Typologie)	7	20	30	23	20	4	13	27	17	39
11 (Funktionale Str.)	18	27	23	20	12	9	10	29	33	19
12 (Saisonaler FV)	2	33	35	22	8	10	17	31	35	7
13 (FV u. Wirtschaft)	43	35	12	4	6	35	42	15	8	-
14 (Hist. Entwickl.)	-	8	8	31	53	-	6	2	15	77
15 (Prozeßausl. Imp.)	10	20	31	21	18	4	27	23	33	13
16 (Proz. Vorgänge)	43	23	22	8	4	41	19	19	15	6
17 (Int. Gegensätze)	27	35	26	12	-	46	23	17	10	4
18 (I. Durchsetzung)	6	16	16	29	33	20	19	16	19	26
19 (Partizipation)	4	14	18	23	41	17	18	18	21	26
20 (Soz. Spannungen)	12	23	31	14	20	18	11	31	21	19

Gr. 1 = "besonders wichtige" Lernziele

Gr. 2 = ,,wichtige" Lernziele

Gr. 3 = ,, auch noch wichtige" Lernziele

Gr. 4 = "weniger wichtige" Lernziele

Gr. 5 = "unwichtige" Lernziele

(k) = konservativ

(p) = progressiv

Die Lernzielangaben beziehen sich auf die Anlage 1 im Fragebogen (Anhang)

Tab. 31: Die Einstufung der 20 vorgelegten Lernziele zur Geographie des Freizeitverhaltens durch die Fachwissenschaftler (in %)

Lernziel	Fachwissenschaftler (k)						Fachwissenschaftler (p)				
	Gr.	Gr.	Gr.	Gr.	Gr.	Gr.	Gr.	Gr.	Gr.	Gr.	
1 (Orientierung)	51	18	9	12	10	18	6	24	27	25	
2 (Standortfaktoren)	65	20	11	4	-	39	36	16	9	-	
3 (Urlaubsmotive)	9	9	21	37	24	_	23	18	46	13	
4 (Raumspez. Gef.)	11	14	24	24	27	3	12	9	30	46	
5 (Äußere Zwänge)	1	6	8	27	58	-	9	15	27	49	
6 (Inf. Quellen)	11	20	27	23	19	15	18	24	25	18	
7 (Werbung)	10	32	28	18	12	15	39	34	12	-	
8 (Zieldivergenzen)	3	3	9	27	58	3	24	9	18	46	
9 (Identifik. Wiss.)	11	12	26	26	25	-	24	18	37	21	
10 (FVs-Typologie)	21	28	29	15	7	6	18	21	24	31	
11 (Funktionale Str.)	20	28	20	26	6	21	9	25	24	21	
12 (Saisonaler FV)	9	38	23	23	7	9	18	27	28	18	
13 (FV u. Wirtschaft)	46	32	14	8	-	39	31	27	3	-	
14 (Hist. Entwickl.)	6	12	23	23	36	3	6	9	21	61	
15 (Prozeßausl. Imp.)	17	20	33	21	9	27	31	21	12	9	
16 (Proz. Vorgänge)	39	37	13	4	7	34	18	21	15	12	
17 (Int. Gegensätze)	33	27	14	15	11	58	24	9	9	-	
18 (I. Durchsetzung)	14	18	21	12	35	31	21	24	12	12	
19 (Partizipation)	9	15	15	28	33	31	15	27	15	12	
20 (Soz. Spannungen)	14	11	32	27	16	48	18	22	6	6	

Gr. 1 = "besonders wichtige" Lernziele

Gr. 2 = "wichtige" Lernziele

Gr. 3 = ,,auch noch wichtige" Lernziele

Gr. 4 = ,,weniger wichtige" Lernziele

Gr. 5 = "unwichtige" Lernziele

(k) = konservativ

(p) = progressiv

Die Lernzielangaben beziehen sich auf die Anlage 1 im Fragebogen (Anhang)

legten Lernzielen entstammen 7 (= 35 %) der kritisch-wertbetonten Kategorie. Unter den Lernzielen, die besonders hoch eingestuft wurden, sind dagegen nur 2 (= 28 %), die der kritisch-wertbetonten Kategorie angehören.

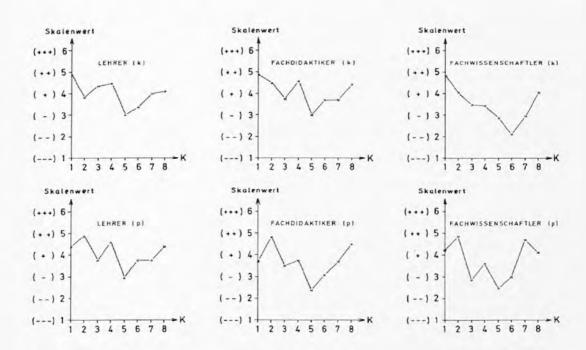
Kritisch-beschreibende Lernziele finden durchweg höhere Zustimmung als kritisch-verändernde [26]. Die mittleren Anteilswerte betragen für Lernziel 17 (Interessengegensätze) in den beiden oberen Einstufungskategorien 61 %, dagegen für die Lernziele 18 (Durchsetzung von Interessen) und 19 (Partizipation bei Raumentscheidungen) 31 bzw. 28 %.

Im Vergleich zwischen den konservativen und progressiven Teilgruppen fällt auf, daß erstere die technisch-wertfreien Lernziele eindeutig präferieren. Bei den am höchsten eingestuften Lernzielen 2 (Standortfaktoren), 13 (Fremdenverkehr als Wirtschaftsfaktor) und 16 (Prozessuale Vorgänge im Raum) liegen die Vergleichswerte bei 89, 82 und 67 % (konservative Teilgruppen) gegenüber 78, 74 und 55 % (progressive Teilgruppen), bei den kritischwertbetonten Lernzielen mit den relativ günstigsten Einstufungen (Lernziel 7) (Kritischer Umgang mit den Werbeträgern) und 17 (Interessengegensätze) beträgt das Verhältnis 47 bzw. 53 % gegenüber 59 und 69 %.

4. Innerhalb der Entscheidungsmotive ragen bei sämtlichen Teilgruppen bildungstheoretische Anforderungen – gemessen an den Kriterien 1, 2 und 8 – sowie die Motivation des Schülerinteresses besonders heraus (vgl. Abb. 17). Für die bildungstheoretischen Ansprüche gilt, daß offensichtlich die verschiedenen Aspekte ineinander greifen und allein in ihrem Zusammenspiel eine Legitimationsgrundlage abgeben, ein Ergebnis, das die theoretischen Überlegungen stützt (vgl. Kap. 2.3 und 2.4) und einseitigen Begründungsversuchen den Boden entzieht. In der relativen Gewichtung drücken sich allerdings auch gruppenspezifische Präferenzen aus. So akzentuieren die progressiven Teilgruppen die "gesellschaftliche Relevanz", während die konservativen stärker auf die ,fachwissenschaftliche Bedeutung' des Gegenstandes abheben. Im konkreten Entscheidungsverhalten entspricht diesen Zielvorstellungen eine höhere bzw. eine niedrigere Einschätzung der kritisch-wertbetonten Kategorie. Für alle Gruppen gemeinsam gilt, daß sie der "Zukunftsrelevanz" der Ziele nur den zweiten oder dritten Rangplatz einräumen, offensichtlich eine Konzession an die erkenntnistheoretischen Schwierigkeiten, die mit der Konkretisierung dieses an und für sich hoch eingeschätzten Postulats verbunden sind.

Die Motivation des Schülerinteresses findet nicht ganz unerwartet bei Lehrern und Fachdidaktikern sehr viel mehr Beachtung als bei den Fachwissenschaftlern, die notgedrungen Erfahrungsdefizite anmelden. Allerdings sind auch bei den Lehrern und Fachdidaktikern grundsätzliche Bedenken angebracht, die in der von ihnen ausgeübten Unterrichtspraxis ihren Ursprung haben. Wenn man bedenkt, daß von den 20 vorgelegten Lernzielen im statistischen Mittel sechs fast gar nicht oder überhaupt nicht und acht weitere nur manchmal behandelt werden, so treten berechtigte Zweifel auf, ob die Praktiker ihrer Entscheidung ein angemessen hohes Vergleichsspektrum

potentieller Unterrichtsziele zugrunde legen oder ob sie nicht vielmehr aus einer verengten Erfahrungsperspektive heraus ihre Entscheidung treffen. Unter diesen Voraussetzungen darf angenommen werden, daß die Versuchspersonen mit ihrer Einstufung nur eine Absicht zum Ausdruck bringen, die Absicht nämlich, bei der Auswahl von Lernzielen das Schülerinteresse mit einzubeziehen. Dabei greifen sie auf eigene, mehr oder weniger lückenhafte Erfahrungen zurück, die somit auch kein Ersatz für die Motivforschung sein können.



K = Kriterium:

1 = ,Fachwissenschaftliche Relevanz'

2 = Gesellschaftliche Relevanz'

3 = Leichtigkeit der Realisierung'

4 = ,Motivation des Schülerinteresses'

5 = Klarheit der sprachlichen Formulierung'

6 = Einbeziehung eigener Erfahrungen

7 = ,Kohärenzprinzip'

8 = Zukunftsrelevanz

(p) = progressiv

(k) = konservativ

Abb. 17: Entscheidungsmotive bei der Lernzielauswahl

Tab. 32: Zusammenhang zwischen Einstufungskategorie und Intensität der unterrichtlichen Behandlung (Gruppe: Lehrer)

Intensität der unterrichtlichen Behandlung	Einstufungskategorie				
	1	II	III	IV	V
"regelmäßig"	749	452	180	72	23
"fast gar nicht"	41	88	201	458	797

I = "besonders wichtige" Lernziele

II = "wichtige" Lernziele

III = ,,auch noch wichtige" Lernziele

IV = "weniger wichtige" Lernziele

V = "unwichtige" Lernziele

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Fragebögen

Lehrer und Fachdidaktiker schätzen die weiteren Praxiselemente (Kriterien 3 und 6, Abb. 17) relativ positiv ein. Dieses Entscheidungsverhalten versteht sich zunächst als ein notwendiges Korrektiv zu den theoretischen Ansprüchen und Anforderungen, die in anderen Kriterien enthalten sind. Eine kritische Anmerkung sei allerdings auch in diesem Zusammenhang erlaubt: Tab. 32 belegt den Zusammenhang zwischen der Intensität der unterrichtlichen Behandlung von Lernzielen und ihrer Einstufung.

Hoch eingeschätzte Lernziele werden i. a. auch regelmäßig im Unterricht behandelt, ein Zusammenhang, der auf den ersten Blick plausibel erscheint. Problematischer scheint dagegen die Umkehrung dieser Aussage zu sein: Lernziele, die, aus welchen Gründen auch immer, regelmäßig im Unterricht behandelt werden, werden auch positiv bewertet. Hier liegt möglicherweise ein Erklärungsansatz, der die Zurückhaltung der Lehrerschaft gegenüber neueren Zielvorstellungen der Fachdidaktik verständlich macht. Wenn nämlich die Lehrer in erster Linie diejenigen Lernziele besonders hoch einschätzen, die sie schon immer im Unterricht behandelt haben, dann dürfte die Zurückweisung kritisch-wertbetonter Zielformeln nur folgerichtig sein.

4.4 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Erhebung sind in doppelter Hinsicht von Wichtigkeit: Zum einen deshalb, weil nunmehr gesicherte Daten über das Didaktikverständnis der befragten Gruppen zur Verfügung stehen, über die die fachdidaktische Diskussion nicht ohne weiteres hinwegsehen darf, zum anderen aber auch deshalb, weil die geplante Curriculumkonstruktion durch den partiellen Objektivierungsversuch eine zusätzliche Entscheidungshilfe erhält. Von den

verschiedenen Einzelbefunden seien die folgenden noch einmal herausgestellt:

- 1. Die Mehrzahl der Befragten reagiert auf neuere Zielvorstellungen der Fachdidaktik eher vorsichtig. Das gilt sowohl in bezug auf allgemeine Einstellungen gegenüber der fachdidaktischen Innovation (Progressivitätsindex), als auch im Hinblick auf ein stärker konkretisiertes Entscheidungsverhalten, wie es sich in der Zurückweisung kritisch-wertbetonter und damit im engeren Sinne emanzipatorisch wirkender Lernzieltypen widerspiegelt. Offensichtlich besteht zwischen den theoretischen Forderungen führender Didaktiker und dem Selbstverständnis der breiten Mehrheit (vor allem: Lehrer) noch eine charakteristische Phasendifferenz, die ein behutsames Vorgehen in der Praxis nahelegt. Als potentielle Multiplikatoren für fachdidaktische Innovationen kommen noch am ehesten die jüngeren Versuchspersonen in Frage, während sich bei den älteren das Fach- und Didaktikverständnis schon soweit stabilisiert hat, daß sie neueren Zielvorstellungen der Fachdidaktik betont reserviert gegenübertreten (zu den gruppenspezifischen Abhängigkeiten vergleiche man 2).
- Die befragten Gruppen bekennen sich ohne Ausnahme zu einem problemorientierten Geographieunterricht. Sie wirken damit einem verbreiteten Vorurteil entgegen, das ihnen nur allzu gerne ein deskriptives Fach- und Didaktikverständnis unterstellt. Auf der anderen Seite werden die erwarteten Vorbehalte gegenüber kritisch-wertbetonten Fragestellungen zumindestens partiell bestätigt. Sie erklären sich aus dem überwiegend positivistischen Selbstverständnis der Fachdisziplin und der dadurch bedingten Skepsis gegenüber Werturteilen im wissenschaftlichen Erkenntnisprozeß. Indem die Versuchspersonen diese wissenschaftstheoretische Position auf fachdidaktische Entscheidungen prolongieren, verkürzen sie unzulässig die fachdidaktische Diskussion. Unter diesen Voraussetzungen dürfte eine Realisierung emanzipatorischer Erziehungsziele in der Unterrichtspraxis einigermaßen fraglich sein. Relativierend ist allerdings hinzuzufügen, daß der kritisch-beschreibende Lernzieltyp i. a. sehr viel höher als der kritisch-verändernde eingestuft wurde, ein Entscheidungsverhalten, das zumindestens partiell eine Umorientierung in Richtung auf kritisch-wertbetonte Zielvorstellungen signalisiert.

Zu einer weiteren Modifizierung der Ergebnisse tragen gruppenspezifische Präferenzen bei. Dabei zeigt es sich, daß es vor allem die konservativen Teilgruppen sowie die progressiven Lehrer sind, die sich in ihrem Entscheidungsverhalten noch immer sehr stark an traditionelle Fragestellungen der Fachwissenschaft anlehnen. Demgegenüber sind die progressiven Fachdidaktiker und Fachwissenschaftler schon eher geneigt, ihr Fach- und Didaktikverständnis zu überdenken, wenn es gilt, neuen Anforderungen und Verpflichtungen der Fachdidaktik gerecht zu werden.

- 3. Im Vergleich zu anderen, konkurrierenden Inhalten nimmt die Geographie des Freizeitverhaltens nur eine mittlere Stellung ein, obgleich sie sich vor dem Hintergrund emanzipatorischer Zielvorstellungen besonders gut legitimieren läßt. Zu ihrer Unterbewertung tragen fachwissenschaftliche (wissenschaftstheoretische Ausrichtung fachwissenschaftlicher Untersuchungen zur Geographie des Freizeitverhaltens) und fachdidaktische (fehlende theoretische Konzeption; mangelhafte Praxis-Konzepte) Defizite in gleicher Weise bei.
- 4. Die unterschiedlichen Norm- und Lernzielpräferenzen, wie sie sich besonders deutlich in der Gegenüberstellung von konservativen und progressiven Teilgruppen abheben, legen es trotz einiger unverkennbarer Gemeinsamkeiten im Entscheidungsverhalten nahe, für die Geographie des Freizeitverhaltens einen Curriculumansatz zu fordern, der dem Lehrer die Behandlung einiger essentieller und allgemein-anerkannter Lernziele vor dem Hintergrund des gewählten Teilthemenbereichs empfiehlt, im übrigen jedoch den unterschiedlichen Intentionen und Präferenzen der Versuchspersonen Rechnung trägt, indem er ihnen die weitere Lernzielauswahl und Schwerpunktsetzung möglichst in Kooperation mit den Schülern überläßt. Die Empfehlungen für den Unterricht lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Eine 'freizeitgeographische' Unterrichtssequenz sollte sich in erster Linie dem Teilthemenbereich Strukturen, Prozesse und Interessengegensätze in Fremdenverkehrsräumen verschreiben, von dem sie auch ihre bildungstheoretische Legitimation erhält. Diese Entscheidung versteht sich nicht als endgültige Absage an den Teilthemenbereich Urlaubsplanung als Raumentscheidung, der vor allem im Rahmen des nicht-organisierten Unterrichts seine Bedeutung beibehält (Klassenreisen u. ä.), aber auch darüber hinaus zumindestens partiell mit berücksichtigt werden kann. Für die konkrete Unterrichtsplanung geben die allgemein-anerkannten Lernziele Orientierung (1), Standortfaktoren (2), Fremdenverkehr als Wirtschaftsfaktor (13), Prozessuale Vorgänge im Raum (16) und Interessengegensätze (17) eine weitere Orientierungshilfe ab, die jedoch eine theoretische Reflexion in keiner Weise ersetzen kann.

5 Konstruktion und Evaluation einer Unterrichtssequenz zur Geographie des Freizeitverhaltens im Rahmen der Sekundarstufe I

5.1 Leitvorstellungen für die Curriculumkonstruktion

Zu den unerläßlichen Forderungen an eine Curriculum-Revision gehört, die durch theoretische Analysen und Reflexionen gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis zu übertragen, um damit den unbedingt erforderlichen Rückkoppelungsprozeß zwischen Theorie und Praxis abzusichern. Erst im Unterricht verlieren theoretische Postulate und Zielvorstellungen ihren möglichen Leerformelcharakter, "nur das, was der Lehrer in seinem jeweiligen Unterricht verwirklichen kann, entscheidet über den Erfolg einer Curriculum-Einheit" (Heyn 1973, S. 29). Langfristig verspricht ein enger Theorie-Praxis-Bezug eine stärkere Verwissenschaftlichung der Praxis sowie eine stärker mit Erfahrung angereicherte Theorie, eine Entwicklung, von der Praktiker wie Theoretiker in gleicher Weise profitieren.

Wenn in diesem Kapitel ein Praxis-Konzept entwickelt wird, so vor allem deshalb, um die Realisierung theoretischer Forderungen, wie sie an eine Unterrichtssequenz 'Geographie des Freizeitverhaltens' zu stellen sind, in der Praxis zu überprüfen. Dahinter steht aber auch die Intention, den Lehrer über praktisch erprobte Unterrichtseinheiten zu einer theoretischen Reflexion zu ermuntern. Das vorgelegte Praxis-Konzept versteht sich als eine mögliche, nicht als die einzige Lösung, fachdidaktisch-theoretische Forderungen zur Geographie des Freizeitverhaltens in die Praxis umzusetzen und orientiert sich an Leitvorstellungen, wie sie besonders in den Kapiteln 2.–4. entwickelt wurden, greift aber darüber hinaus – vor allem, soweit es die Steuerung der Lernprozesse betrifft – auch auf andere Erkenntnisquellen zurück (z. B. auf Ergebnisse der Lerntheorie). Rein formal lassen sich inhaltliche Anforderungen (A) sowie Anforderungen zur Optimierung der Lernprozesse (B) unterscheiden. Sie geben für die weitere Planung ein erstes, vorläufiges Grobraster ab und sind in der folgenden Auflistung zusammengestellt:

A Inhaltliche Anforderungen

1. Die Curriculumkonstruktion stützt sich schwerpunktmäßig auf den Teilthemenbereich Strukturen, Prozesse und Interessengegensätze in Fremdenverkehrsräumen, von dem sie auch ihre bildungstheoretische Legitimation erhält. Das schließt eine partielle Einbeziehung des anderen Teilthemenbereiches nicht aus, schreibt aber andererseits unmißverständlich die Prioritäten fest.

- 2. Innerhalb der Unterrichtssequenz finden sämtliche Kategorien, die in dem gewählten Teilthemenbereich auftreten, Berücksichtigung. Damit wird sichergestellt, daß auch kritisch-wertbetonte Fragestellungen im Unterricht angemessen vertreten sind. Zielperspektive kann aber nicht in jedem Einzelfall das normativ geprägte Unterrichtsexempel sein, sondern vielmehr ein Unterricht, der sich in erster Linie als problemorientiert versteht.
- 3. Für die konkrete Unterrichtsplanung ist eine die Lernzielauswahl erleichternde Komplexitätsreduktion erforderlich, die die didaktischen Reflexionen sowie die empirischen Daten in gleicher Weise berücksichtigt (vgl. Kap. 5.2.1). Dabei wird der Rahmen so abgesteckt, daß einerseits die Absicherung essentieller und allgemein-anerkannter Zielvorstellungen garantiert werden kann; andererseits sind Lehrer und Schüler aufgefordert, Ergänzungen und eigene Schwerpunktsetzungen zu akzentuieren und diese in ihren Unterricht mit einzubeziehen.

B Anforderungen zur Optimierung der Lernprozesse

- 4. Die Unterrichtssequenz setzt sich aus drei thematisch abgeschlossenen, aber aufeinander bezogenen Unterrichtseinheiten zusammen, für die jeweils 8–10 Stunden benötigt werden und die für die Klassenstufen 5/6, 7/8 und 9/10 vorgesehen sind. Damit wird garantiert, daß sich der Schüler kontinuierlich mit der Thematik auseinandersetzt; gleichzeitig wird einer zu starken, lerntheoretisch bedenklichen Aufsplitterung der Inhalte und Ziele entgegengewirkt.
- 5. Die Unterrichtseinheiten sind in sich abgeschlossen, aber auch wieder interdependent (spiraliger Aufbau). Diese Interdependenz bezieht sich vorrangig auf das gemeinsame theoretische Konzept. Sie äußert sich u. a. in der systematischen Erweiterung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die dem Schüler im Verlauf der Unterrichtssequenz angetragen werden, aber auch in einer unterschiedlichen Komplexität, mit der einzelne Teilaspekte des Fremdenverkehrs aus verschiedenen Blickwinkeln heraus nacheinander behandelt werden.
- 6. Sämtliche Unterrichtseinheiten gründen sich auf Zielsetzungen des Arbeitsunterrichts, d. h. sie unterstützen einen handelnden Umgang mit den Gegenständen des Unterrichts und fordern eine aktive Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Problem. Das ist aber eine Zielvorstellung, die dem Schüler ein weitgehend selbständiges Vorgehen abverlangt. Sie setzt voraus, daß ihm verschiedene Arbeitsmittel angeboten werden, die er jedenfalls auch instrumental beherrschen muß [1]. Darüber hinaus sind sorgfältig geplante, präzise Arbeitsanweisungen erforderlich, wenn es gilt, die Schüleraktivitäten zielgerecht zu steuern [2].

7. Lehrerzentrierte Unterrichtsformen treten gegenüber individualisierenden und sozial-integrativen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenunterricht) zurück. Das entspricht einerseits den Zielsetzungen des Arbeitsunterrichts – Förderung der Selbständigkeit –, scheint aber andererseits auch vor dem Hintergrund emanzipatorischer und lernpsychologischer Erkenntnisse und daraus abgeleiteter Anforderungen geboten zu sein; daneben werden allerdings auch die Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit lehrerzentrierter Unterrichtsformen an verschiedenen Stellen des Unterrichts bejaht und anerkannt.

5.2 Die Unterrichtsplanung

5.2.1 Theoretische Überlegungen zur Rahmenplanung

Für den gewählten Teilthemenbereich wurde schon an anderer Stelle (vgl. Kap. 2.4) eine die Rahmenplanung erleichternde Zielperspektive formuliert: 'Der Schüler soll über Fertigkeiten und Fähigkeiten verfügen, die es ihm gestatten, Fremdenverkehrsräume struktural und prozessual zu analysieren sowie die anstehenden Raumentscheidungen zu beurteilen und gegebenenfalls mitzutragen'. Die Verwirklichung dieser Qualifikation bedarf allerdings noch einer weiteren Zieldiskussion, die, um eine auf den Fragehorizont des Schülers transformierbare Komplexitätsreduktion bemüht, in diesem Kapitel vorgesehen ist.

Folgt man zunächst der sozialgeographischen Konzeption, die den Raum als Verfügungsraum für menschliche Gruppen und Gesellschaften definiert, und wendet diesen sozialwissenschaftlichen Ansatz konsequent auf den Fremdenverkehrsraum an, so wird man etwas vereinfachend folgendes Postulat vertreten können: Entscheidungen und Entwicklungen in Fremdenverkehrsräumen verstehen sich in letzter Konsequenz nur vor dem Hintergrund touristischer Bedürfnisse, Bewertungen und Möglichkeiten [3] einerseits (1) sowie der aus dem Fremdenverkehr ökonomisch Nutzen ziehenden Gruppierungen andererseits (2). Durch ihre Ansprüche und Aktivitäten leiten sie Veränderungen ein, die sich in vielfältiger Hinsicht auf die Fremdenverkehrsräume auswirken.

Zu (1): Die Standorte des Fremdenverkehrs sind von ihrer Verbreitung und Ausstattung her der touristischen Bedürfniswelt, oder dem, was dafür gehalten wird, mehr oder weniger angepaßt. Dabei nimmt, wie die Motivforschung nachhaltig belegt, das ursprüngliche Fremdenverkehrsangebot eine Sonderstellung ein [4]. Kein Fremdenverkehrsraum, der nicht über ein ursprüngliches Fremdenverkehrsangebot verfügt [5], kein Urlauber, der nicht in seiner Präferenzstruktur vom ursprünglichen Fremdenverkehrsangebot geleitet wird. Selbst außergewöhnliche Investitionen erweisen sich dort als untauglich, wo ein ursprüngliches Fremdenverkehrsangebot fehlt und auch nicht zufrieden-

stellend ersetzt werden kann. Ergänzend dazu entwickelt sich das abgeleitete Fremdenverkehrsangebot, also jener Bereich von Einrichtungen und Anlagen, der einerseits als z. T. unverzichtbarer Bestandteil der fremdenverkehrsspezifischen Infrastruktur einem ständigen Wandel unterliegt [6] und der andererseits durch seine jeweils spezifische Ausprägung die Touristenströme selektiv kanalisiert. Der Entscheidungsprozeß für ein Urlaubsziel, der sich vor dem Hintergrund individueller Ansprüche und Möglichkeiten einerseits sowie dem ursprünglichen und abgeleiteten Fremdenverkehrsangebot potentieller Urlaubsziele andererseits vollzieht, kommt dort zum Abschluß, wo die Raumausstattung dem Präferenzideal am nächsten kommt.

Zu (2): Der Fremdenverkehr hat sich in den letzten 2-3 Jahrzehnten immer mehr zu einem beachtlichen Wirtschaftsfaktor entwickelt; dafür haben vor allem die imposanten Wachstumsraten in der Fremdenverkehrsnachfrage gesorgt. Seine Bedeutung zeigt sich aber auch darin, daß die sogenannte durchschnittliche touristische Konsumquote' in den letzten Jahren tendenziell angestiegen ist (Wilhelm 1968, S. 10). Die Gemeinden haben von dieser Entwicklung reichlich profitiert [7]. Die fremdenverkehrsbedingte Kaufkraftverlagerung schafft neue Arbeitsplätze und neues Einkommen, unter dem Einfluß des Fremdenverkehrs vollzieht sich ein sozioökonomischer Wandel, der zu einer veränderten Berufsstruktur und zu neuen Sozialbeziehungen führt und die Gemeinden zu erhöhter kommunalpolitischer Wachsamkeit zwingt. Der ökonomische Einfluß macht überdies an den Gemeindegrenzen nicht halt: Wirtschaftsunternehmen, die im räumlichen oder kommunikativen Umfeld der Fremdenverkehrsgemeinden angesiedelt sind, ziehen in gleicher Weise Nutzen aus dem Fremdenverkehr. "Nach vorsichtigen Schätzungen hängen im Dienstleistungssektor und in verschiedenen Bereichen der gewerblichen Wirtschaft 1-1,5 Millionen Arbeitsplätze von der durch den Tourismus getragenen bzw. mitbestimmten Nachfrage ab" (Moths 1975, S. 50).

Ökonomische und touristische Interessen laufen in vielen Fällen parallel. Das gilt dort, wo ein verbessertes abgeleitetes Fremdenverkehrsangebot neue Arbeitsplätze schafft aber gleichzeitig auch dem Urlauber ein differenzierteres Freizeitangebot garantiert, oder dort, wo veränderte Konsumgewohnheiten dem Fremdenverkehrsgewerbe neue Impulse verleihen. Konflikte stellen sich stets ein, wenn ein übersteigertes Profitdenken zu unausgewogenen Raumentwicklungen führt: Zersiedlung, Verdichtung und damit verbundene Umweltprobleme sind Kennzeichen einer Entwicklung, die die originären Bedürfnisse und Ansprüche der Urlaubermehrheit ins Gegenteil pervertiert. So sehr auf der einen Seite bei der Bewertung entsprechender Raumentwicklungen ein abwägendes, differenziertes Urteil geboten ist [8], so ist es auf der anderen Seite doch evident, daß sich in vielen Fällen touristische (i. a. in Interessenallianz mit ökologischen) und ökonomische Interessen diametral gegenüberstehen.

Eine Unterrichtssequenz, die diesen Gedankengängen folgt, schließt mehrere Vorteile in sich ein. Zum einen beschreibt sie wesentliche Phänomene der fremdenverkehrsräumlichen Realität, ohne diese durch eine allzu enge Fachperspektive in unzulässiger Form zu verkürzen oder gar zu verfälschen. Zum anderen verschreibt sie sich vorbehaltlos der fachdidaktischtheoretischen Konzeption, die innerhalb des gewählten Teilthemenbereichs dem Mitbestimmungspostulat verpflichtet ist [9]. Sämtliche Überlegungen münden nämlich darin ein, beim Schüler das Bewußtsein für diejenigen Einflußgrößen und -träger zu bestärken, die für die Entwicklungen und Entscheidungen in den Fremdenverkehrsräumen vorrangig verantwortlich sind. Dahinter steht die Überlegung, daß der Schüler in dem Maße, wie es ihm gelingt, Einflußgrößen und Einflußträger zu ermitteln, zu analysieren und vor dem Hintergrund der eigenen Interessenlage - unter Berücksichtigung institutionalisierter Partizipationsmöglichkeiten - zu reflektieren, in der Lage ist, selbst auf Entscheidungen Einfluß zu nehmen. Schließlich ist die Gedankenführung so angelegt, daß sie für den Aufbau der Unterrichtssequenz ein lernpsychologisch begründbares Leitraster abgibt:

Einzelne Fremdenverkehrsräume sind dem Schüler aus eigener Anschauung und durch eigenes Erleben, z. T. auch durch die Massenmedien bekannt. Zwar handelt es sich dabei um individuelle, eventuell auch um gruppenspezifische Erfahrungen [10], die in keiner Weise eine gemeinsame Ausgangsbasis für die Lerngruppe schaffen, andererseits zeigen empirische Untersuchungen, daß die Perzeption der Schüler in erster Linie durch die touristische Perspektive gesteuert wird [11]. Die Schüler nehmen Bestandteile des ursprünglichen und abgeleiteten Fremdenverkehrsangebots wahr, die sie in ihrer Wechselwirkung mit möglichen Freizeitaktivitäten erleben. Unter diesen Prämissen ist es konsequent, wenn man den Zugang zur Geographie des Freizeitverhaltens (in der Klassenstufe 5/6) über touristische Ansprüche, Forderungen und Präferenzen sucht, weil in diesem Fall eine hohe Lernmotivation – bedingt durch den Grad der Betroffenheit und die mögliche Identifikation mit dem Gegenstand – vorausgesetzt werden darf. Gleichzeitig bietet sich die Möglichkeit, subjektive Vorerfahrungen der Schüler zu klären und zu ordnen.

Vergleichsweise zur touristischen ist die ökonomische Perspektive des Fremdenverkehrs dem Schüler weniger vertraut. Zwar wird er laufend mit ökonomischen Zwängen konfrontiert, da Kosten und Gebühren auch auf seine eigene Handlungsfähigkeit einwirken [12]; auf der anderen Seite wird sich die Einschätzung entsprechender Erfahrungen vor dem Hintergrund der eigenen Interessenlage vollziehen. Wenn also der Schüler die ökonomische Bedeutung des Fremdenverkehrs sachgerecht begreifen soll – und das scheint eine wichtige Voraussetzung für das Konfliktverständnis zu sein –, dann muß er unbedingt ein neues Rollenverständnis entwickeln, indem er sich nämlich in die Rolle dessen versetzt, der aus dem Fremdenverkehr ökonomisch Nutzen zieht und der ihm seine wirtschaftliche Existenz verdankt.

Klassenstufe	Thema	Inhaltlicher Schwerpunkt	Raumtyp	Wichtige Lernziele	Lernzielklassen
5/6	Die Standorte des Fremdenverkehrs	Urlaubswünsche und -präfe- renzen im räumlichen Ver- gleich	See/Meer; Gebirge	Orientierung (LZ 1); Standortfaktoren (LZ 2); Urlaubsmotive (LZ 3)	Strukturen
7/8	Sozioökonomischer Wandel durch Fremdenverkehr	Fremdenverkehr als Wirtschaftsfaktor	Mittelgebirge	Wirtschaftliche Bedeutung des Fremdenverkehrs (LZ 13); Prozessuale Vorgänge im Raum (LZ 16)	Strukturen; Prozesse
9/10	Interessenkonflikte im Fremden- verkehrsraum	Touristische und ökono- mische Interessen im Konflikt	See/Meer	Interessengegensätze (LZ 17); Partizipation bei Raum- entscheidungen (LZ 19)	Strukturen; Prozesse; Interessen- gegensätze

Die Lernzielangaben beziehen sich auf den Textbeleg 2 im Anhang

Quelle: Eigener Entwurf

Abb. 18: Strukturraster zur Unterrichtssequenz Freizeitverhalten im Fremdenverkehrsraum

Die bisherigen Überlegungen (für die Klassenstufen 5/6 und 7/8) stimmen darin überein, daß der Schüler einen jeweils engbegrenzten Ausschnitt fremdenverkehrsräumlicher Realität kennenlernt und dabei ein umfangreiches Grundlagenwissen erwirbt, das vor dem Hintergrund der Endqualifikation "Mitbestimmung" erforderlich ist. Bei der Behandlung von Interessengegensätzen ist demgegenüber eine Synthese der bereits erworbenen Teilqualifikationen erforderlich: Die Gedankenführung ist nun weniger linear, dem Schüler wird vielmehr ein vielschichtiges Denken und Handeln abverlangt, da er die unterschiedlichen Motive und Argumente der Kontrahenten in ihrer Wechselwirkung und gegebenenfalls auch vor dem Hintergrund der eigenen Interessenlage zu begutachten hat. Damit wird innerhalb der Unterrichtssequenz die höchste Komplexitätsstufe erreicht, so daß eine unterrichtliche Behandlung in der Klassenstufe 9/10 nur folgerichtig scheint. Diese Entscheidung erhält im übrigen durch die Ergebnisse der Motivationsforschung noch einen zusätzlichen Rückhalt [13].

Die Ergebnisse der Analyse sind in dem Strukturraster der Abb. 18 zusammengestellt. Es vermittelt einen ersten Überblick über die wichtigsten Qualifikationen, Inhalte und zu behandelnden Raumtypen [14] und liegt der weiteren Unterrichtsplanung zugrunde.

5.2.2 Die Unterrichtseinheit 5/6: Die Standorte des Fremdenverkehrs

5.2.2.1 Allgemeine Zielsetzungen

Diese Unterrichtseinheit ist bemüht, die Ausstattung und Lage ausgewählter Fremdenverkehrsräume aus den touristischen Ansprüchen, Forderungen und Wünschen abzuleiten und zu erklären und damit den Schülern eine Aufarbeitung, Strukturierung und Ergänzung ihrer unterschiedlichen Vorkenntnisse zu ermöglichen. Sie soll ihm gleichzeitig ins Bewußtsein bringen, wie eng touristische Präferenzstrukturen und Raumausstattung verbunden sind (vgl. Kap. 5.2.1). Die Unterreichtseinheit umfaßt einen speziellen, auf die Analyse exemplarischer Raumbeispiele gerichteten, sowie einen allgemeinen, standorttheoretisch orientierten Teil. Im ersten Teil lernt der Schüler an Einzelbeispielen die beiden z. Z. wohl wichtigsten Raumtypen kennen, nämlich den Fremdenverkehr an der See und den im Gebirge [15]. Dabei werden schwerpunktmäßig Urlauberbedürfnisse und -motive in ihrer Wechselwirkung mit räumlich determinierten Aktivitätsmustern, sowie das ursprüngliche und abgeleitete Fremdenverkehrsangebot als räumliche Ausprägungen touristischer Präferenzstrukturen näher analysiert. Im zweiten Teil werden die Einzelbefunde im Sinne einer ,synthetischen Unterrichtsphase' (Ebinger 1971) in den größeren Zusammenhang gestellt. Die räumliche Verteilung der Standorte weist zusammen mit den Ausstattungsmerkmalen auf wesentliche Standortbedingungen hin, die der Schüler bei der Bewertung von Standortalternativen noch weiter anwenden kann.

5.2.2.2 Die Groblernziele (GLZe)

- GLZ 1: Einsehen und begründen, welches ursprüngliche und abgeleitete Fremdenverkehrsangebot für die Attraktivität ausgewählter Fremdenverkehrsorte und Raumtypen (See, Gebirge) ausschlaggebend ist.
- GLZ 2: Die topographische Lage und Erreichbarkeit wichtiger europäischer Fremdenverkehrsräume und -orte kennenlernen und sich in ihnen orientieren können.
- GLZ 3: Einige Unterscheidungsmerkmale zwischen den behandelten Raumtypen (See, Gebirge) angeben und gegebenenfalls erklären (insbes.: ursprüngliches Fremdenverkehrsangebot, Möglichkeiten der Freizeitgestaltung, Dauer der Saison).
- GLZ 4: Einsehen, welche generellen Ansprüche und Bedürfnisse den Urlaubern zugeschrieben werden und welche konkreten Urlaubsmotive für die Wahl des Urlaubsziels entscheidend sind. Zusammenhänge zwischen der Realisierung von Touristenwünschen einerseits und der Ausstattung von Fremdenverkehrsräumen andererseits erkennen und begründen.
- GLZ 5: Einige Standortvoraussetzungen des Fremdenverkehrs kennenlernen (ursprüngliches und abgeleitetes Fremdenverkehrsangebot, Verkehrslage) und diese bei der Erklärung regionaler Verteilungsmuster sowie bei der Bewertung alternativer Standorte mit einbeziehen.
- 5.2.2.3 Der Aufbau der Unterrichtseinheit (formale, lernpsychologische und methodische Gesichtspunkte)

Die wichtigsten Phasen des Unterrichts enthält die Abb. 19, die den weiteren Ausführungen zugrunde liegt.

Die Unterrichtseinheit beginnt mit dem Fremdenverkehr an der See: Für den Einstieg stehen zwei Schrägluftbilder von Wangerooge (Diapositive) zur Verfügung, die die gesamte Insel bzw. die Inselmitte wiedergeben. Sie sind für den Einstieg schon deshalb geeignet, weil sie als Abbild der Wirklichkeit 'dem Schüler unmittelbar zugänglich und damit wohl der beste Ersatz dieser Wirklichkeit sind' (Ebinger 1971, S. 176). Während das erste Bild wichtige Informationen über die Lage, Größe und Naturausstattung des Untersuchungsraumes enthält, Aussagen, die bei der Auswertung besonders herauszu-

Unterrichtsphase	Groblemziel	Kenntnisse	Methodische Hilfsmittel	Arbeits- und Sozialform
1. Urlaub an der See	1, 2, 4	Ursprüngl. und abgeleitetes Fremdenverkehrs- angebot an der See; Erreichbarkeit von Wangerooge; Hauptbedürfnisse der Urlauber; Freizeitaktivitäten und Urlaubsmotive; Dauer der Saison	Diapositiv; Text; Karte; Diagramm	Unterrichtsgespräch; Einzelarbeit; Partnerarbeit
2. Urlaub im Gebirge	1, 2, 4	Ursprüngl. und abgeleitetes Fremdenverkehrs- angebot im Gebirge; Erreichbarkeit von Mittenwald; Freizeitaktivitäten und Urlaubsmotive; Dauer der Saison	Bild; Panoramakarte; Karte; Diagramm	Partnerarbeit; Unterrichtsgespräch
3. Urlaub an der See und im Gebirge (Vergleich)	3	Unterscheidungsmerkmale und Gemeinsamkeiten des Fremdenverkehrs an der See und im Gebirge	-	Unterrichtsgespräch
4. Standorte und Stand- ortvoraussetzungen des Fremdenverkehrs (in Europa)	2, 5	Standorte und Standortvoraussetzungen wich- tiger europäischer Fremdenverkehrsräume; Bewertung von Standortalternativen	Wandkarte; Karte	Gruppenarbeit; Unterrichtsgespräch

Quelle: Eigener Entwurf

stellen und u. U. durch die Kartenarbeit noch zu ergänzen sind, weist das zweite – durch die Konzentration von Menschen im Strandbereich – unmittelbar auf den Fremdenverkehr hin. Im Verlauf der Bildauswertung, während der sich beim Schüler die Motivation assoziativ durch eigene Urlaubserfahrungen einstellen soll, werden u. a. die folgenden zwei Fragen gestellt: "Was bietet Wangerooge seinen Urlaubern?" und "Wie verbringen die Urlauber ihre freie Zeit?" Die Ergebnisse der Bildbetrachtung werden ergänzt durch die Arbeitsmaterialien 5/6, I und II (Anhang), die die Schüler in Einzel-(I) und Partnerarbeit (II) untersuchen. Der Text (I) stellt in seinem ersten Teil die konkreten Freizeitbeschäftigungen in den größeren Zusammenhang, indem er den Blick des Schülers auf die touristischen Hauptbedürfnisse lenkt und die Wechselbeziehungen zwischen freier Zeit und Arbeitswelt akzentuiert. In seinem zweiten Teil hebt er besonders auf die Merkmale verschiedener Unterkunftsarten ab, die in der Unterrichtseinheit 7/8 unter anderen Vorzeichen wiederkehren [16].

Demgegenüber lassen sich an der Freizeitkarte (II) weitere Freizeitbeschäftigungen ablesen. Die wichtigsten Schülerbeiträge werden stichwortartig in der Abb. 20 festgehalten, deren Spalten zunächst ohne Überschrift bleiben [17]. Der Lehrer trägt vielmehr im Verlauf der Unterrichtsphase 1 die Außerungen der Schüler jeweils in die richtigen Spalten ein, bevor er gemeinsam mit ihnen nach sinnvollen Überschriften sucht. Das Raster der Abb. 20 schafft eine Struktur, die übersichtlich, leicht zu wiederholen und zu behalten ist und damit lernpsychologischen Erkenntnissen entgegenkommt [18]. Im Rahmen der Auflistung werden auch die Begriffe ursprüngliches und abgeleitetes Fremdenverkehrsangebot eingeführt [19], Lernpsychologen weisen immer wieder auf die Bedeutung einer exakten Begriffsbildung hin, die schon deshalb geboten ist, um die ,Komplexität der Umwelt zu reduzieren und um die Notwendigkeit permanenter Neuorientierung zu verringern' (Weinert 1976, S. 665). In einem weiteren Arbeitsschritt überprüft der Schüler die Verkehrsanbindung der Insel Wangerooge. Zu diesem Zweck steht ihm eine Straßenkarte von Deutschland zur Verfügung [20], mit deren Hilfe er eine Fahrtroute von seinem Wohnort zur Nordseeinsel planen kann. Nachdem damit die aus der Touristenperspektive wichtigen Fragestellungen "Was bietet Wangerooge seinen Urlaubern?" und "Wie erreichen die Urlauber Wangerooge?" behandelt worden sind, wird abschließend noch die Frage "Wann kommen die Urlauber nach Wangerooge?" im Klassengespräch analysiert. Als Hilfsmittel liegt den Schülern ein Übernachtungsdiagramm der Insel als Folie vor (Arbeitsmaterialien 5/6, III, Anhang), das zusammen mit dem Temperaturdiagramm (Deckfolie; Arbeitsmaterialien 5/6, III, Anhang) auf die engen Korrelationen zwischen den Übernachtungszahlen und dem Temperaturverlauf verweist.

Für die erste Unterrichtsphase ist ein ziemlich engschrittiges Vorgehen intendiert. Durch den ständigen Wechsel zwischen fragend-entwickelndem Unterricht und kurzen Arbeitsphasen in Einzel- und Partnerarbeit werden die

Raumtyp	Ursprüngliches Fremdenverkehrsangebot	Abgeleitetes Fremdenverkehrsangebot	Freizeitbeschäftigungen	Übernachtungskurve
Urlaub an der See	Meer; Sandstrand; Brandung	Hotel; Pension; Appartement; Kurhaus; Kurmittelhaus; Schwimmbad; Strandkorb; Tennisplatz	Im Meer baden; am Strand liegen; ins Schwimmbad gehen; Tennis spielen	Ü J D M
Urlaub im Gebirge	Berge; Flüsse; Wälder; Seen; Schneereichtum	Hotel; Pension; Appartement; Gasthof; Seilbahn; Eisstadion	Berge besteigen; angeln; wandern; Ski laufen; Schlittschuh laufen; rodeln	

Quelle: Eigener Entwurf

Abb. 20: Strukturraster zum Urlaub an der See und im Gebirge

Unterrichtsprozesse stark strukturiert. Dafür spricht, daß zunächst einmal ein Analyseinstrument und ein Begriffsapparat entwickelt werden müssen, die das weitere Vorgehen steuern. In der zweiten Unterrichtsphase wendet der Schüler diese Erkenntnisse auf einen neuen Raumtyp (Gebirge) an. Dabei verfestigt er nicht nur das erworbene Analyse- und Begriffsinstrumentarium, sondern lernt gleichzeitig einen zweiten, wichtigen Raumtyp kennen. Der Schüler geht nun selbständiger vor: Mit Hilfe der Arbeitsmaterialien 5/6, IV-VI (Anhang) überprüft er in Partnerarbeit das ursprüngliche und abgeleitete Fremdenverkehrsangebot sowie die möglichen Freizeitaktivitäten in Mittenwald, anschließend plant er einen Reiseweg. Im Gegensatz zur ersten Unterrichtsphase ist keine ständige Rückkoppelung mit dem Lehrer vorgesehen. Die Arbeitsmaterialien sind so zusammengestellt, daß sie leicht zu bearbeiten sind. Es handelt sich überdies um Arbeitsmittel, die auch dem Touristen zugänglich sind (Ausschnitte aus Reiseprospekten). Sie werden an dieser Stelle auf ihren Informationsgehalt hin überprüft; eine kritische Durchsicht von Reiseprospekten erfolgt demgegenüber erst in der Unterrichtseinheit 7/8. Die Ergebnisse der Partnerarbeit werden anschließend im Klassengespräch diskutiert und zusammen mit der Übernachtungskurve (Arbeitsmaterialien 5/6, VII, Anhang) in die Abb. 20 eingetragen. Diese ist gleichzeitig Grundlage für den abschließenden Vergleich (Unterrichtsphase 3), der sich um die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen dem Fremdenverkehr an der See und im Gebirge bemüht.

Bislang standen ausgewählte regionale Einzelbilder im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Wangerooge und Mittenwald repräsentieren zwei wesentliche Raumtypen. Das topographische Orientierungswissen kam in diesem Zusammenhang fast zwangsläufig zu kurz. Die Frage nach den Standorten des Fremdenverkehrs in der Bundesrepublik Deutschland und in Europa kann diese Lücke schließen. Der Schüler lernt dabei zunächst, Fremdenverkehrsräume lagemäßig richtig einzuordnen (Lagebewußtsein). Der Frage nach den Standorten des Fremdenverkehrs ("Wo liegen die Fremdenverkehrsräume?") schließen sich einfache standorttheoretische Überlegungen an ("Welche Voraussetzungen sind für die Entwicklung zu einem Fremdenverkehrsraum erforderlich?"). Methodisch ist folgendes Vorgehen geplant: Die Schüler entwerfen zunächst in Eigenarbeit eine Fremdenverkehrskarte der Bundesrepublik Deutschland. Als Grundlage dient eine Wandkarte (vgl. Arbeitsmaterialien 5/6, VIII, Anhang), die dem Schüler auch als verkleinerter DIN-A4-Abzug zur Verfügung steht. Im Verlauf der Unterrichtsphase 1 wird den Schülern das Vorhaben kurz vorgestellt und die Klasse in fünf Gruppen unterteilt. Jede Gruppe erhält den Auftrag, für eine bestimmte Teilregion Reiseprospekte und -kataloge zu beschaffen, ihnen Standorte des Fremdenverkehrs zu entnehmen und diese positionstreu in die DIN-A4-Karte einzutragen. Im Unterricht werden sämtliche Standorte auf die Wandkarte übertragen, so daß eine Standortkarte der wichtigsten Fremdenverkehrsorte und -räume entsteht. Das hier beschriebene Vorgehen schließt mehrere Vorteile in sich

ein: Zum einen übt sich der Schüler in die gezielte Inanspruchnahme von Dienstleistungsinstitutionen ein und baut dabei u.U. noch vorhandene Schwellenängste ab. Zum anderen sprechen auch lernpsychologische Überlegungen für diesen Weg. Die Schüler stellen die für die Fragestellung erforderliche Wandkarte selbständig und selbstverantwortlich her. Das erhöht mit einiger Sicherheit die Motivation, zumal der für diese Altersstufe charakteristische Sammeleifer auf eine gute Beteiligung und Mitarbeit hoffen läßt [21]. Die Wandkarte sichert dem Schüler ein ausreichendes Orientierungswissen über die Fremdenverkehrsräume in der Bundesrepublik Deutschland, sie kann durch eine Karte europäischer Fremdenverkehrsräume noch ergänzt werden [22]. Die wichtigsten Fremdenverkehrsräume werden notiert. Einfache Standortüberlegungen schließen sich an: Als Standortvoraussetzungen lassen sich das ursprüngliche und abgeleitete Fremdenverkehrsangebot sowie eine gute Erreichbarkeit angeben [23]. Zur Vertiefung dieser Erkenntnisse soll der Schüler Planungsentscheidungen simulieren. Mit Hilfe der beiden fiktiven Kartenausschnitte (Arbeitsmaterialien 5/6, IX und X, Anhang) entscheidet er, welcher von jeweils zwei vorgegebenen Standorten für einen Fremdenverkehrsausbau geeigneter ist. Für die Entscheidungsfindung stehen jeweils mehrere Informationspunkte zur Verfügung (z. B. Bettenzahl, Eignung des Geländes zum Skilauf, Strandqualität), die der Schüler zunächst einzeln und anschließend in der Synthese bewerten soll. Das erste Raumbeispiel bearbeiten Lehrer und Schüler noch in enger Kooperation, im zweiten Fall gehen die Schüler selbständiger vor und stellen erst im abschließenden Klassengespräch ihre Lösungen vor.

5.2.3 Die Unterrichtseinheit 7/8: Sozioökonomischer Wandel durch Fremdenverkehr

5.2.3.1 Allgemeine Zielsetzungen

Diese Unterrichtseinheit setzt sich das Ziel, physiognomische und funktionale Veränderungen bei der Entwicklung einer Gemeinde zu einem Fremdenverkehrszentrum unter besonderer Berücksichtigung ökonomischer Aspekte zu analysieren und zu erklären. Damit lernt der Schüler neben der touristischen auch die ökonomische Perspektive des Femdenverkehrs kennen, die, wie bereits an anderer Stelle erwähnt (vgl. Kap. 5.2.1), gerade auch im Hinblick auf das Konfliktverständnis von Bedeutung ist. Die Unterrichtseinheit besteht aus zwei Teilen: In ihrem ersten, kürzeren Teil überprüft der Schüler die prozeßauslösenden Momente und Voraussetzungen, soweit sie für den Wandel verantwortlich sind. Im zweiten Teil stehen die physiognomischen und funktionalen Veränderungen zur Disposition: In diesem Zusammenhang bemüht sich der Schüler auch, Maßnahmen zur Steigerung der Fremdenverkehrsnachfrage in ihren Motiven und Auswirkungen genauer zu ermitteln.

Dabei wird schwerpunktmäßig aus der Sicht der Gemeinden heraus argumentiert, wenngleich touristische Interessen z. T. mit einbezogen werden (so z. B. bei der Werbung). Als Raumbeispiel eignet sich aus mehreren Gründen Hahnenklee im Harz: Denn zum einen zeigt dieser ehemalige Bergbauort eine Entwicklung, wie sie für viele ältere Fischerei-, Bergbau- und landwirtschaftlich orientierte Siedlungen an der Küste und im Gebirge typisch ist. Zum anderen liegen eine ganze Reihe von Publikationen vor, die die Entwicklung des Ortes und seiner näheren Umgebung bis in die Gegenwart hinein verfolgen [24]. Schließlich wird mit einem Mittelgebirgsort die Reihe charakteristischer Raumtypen vorläufig zum Abschluß gebracht.

5.2.3.2 Die Groblernziele (GLZe)

- GLZ 1: Einsehen, welche prozeßauslösenden Momente und Voraussetzungen (Rückgang des Bergbaus; Eignung für den Fremdenverkehr; stark expandierende Fremdenverkehrsnachfrage durch allgemeine gesellschaftliche und technologische Entwicklungen) für die Entwicklung Hahnenklees vom Bergbauzum Fremdenverkehrsort verantwortlich sind.
- GLZ 2: Physiognomische und funktionale Veränderungen im Ortsbild von Hahnenklee unter dem Einfluß des Fremdenverkehrs beobachten und analysieren. Erkennen, daß sich die Erwerbsstruktur der Bevölkerung verändert hat, daß verschiedene Berufe und Wirtschaftszweige aus dem Fremdenverkehr Nutzen ziehen, sie auf der anderen Seite aber auch weitgehend von ihm abhängig sind.
- GLZ 3: Einsehen, wie sich die finanziellen Aufwendungen für die Werbung aus der Sicht der Fremdenverkehrsträger begründen lassen (räumliche Distanz zwischen Quell- und Zielgebiet; Konkurrenz anderer Fremdenverkehrsorte). Typische Vorgehensweisen der Werbung an Einzelbeispielen kennenlernen und ihnen gegenüber ein kritisches Bewußtsein entwickeln.
- GLZ 4: Die Einrichtung neuer Unterkunftsarten (Appartement-Ferienpark) unter ökonomischen Gesichtspunkten analysieren und bewerten (veränderte Gästestruktur; Konkurrenz zu den traditionellen Beherbergungsbetrieben; Belebung anderer Wirtschaftszweige).
- 5.2.3.3 Der Aufbau der Unterrichtseinheit (formale, lernpsychologische und methodische Gesichtspunkte)

Die wesentlichen Unterrichtsphasen enthält die Abb. 21. Für den Einstieg liegen dem Schüler zwei Abbildungen vor (Arbeitsmaterialien 7/8, I und II,

Unterrichtsphase	Lernziel	Kenntnisse	Methodische Hilfsmittel	Arbeits- und Sozialform
1. Einstieg	(2)	Erwerbsgrundlage der Bevölkerung Hahnenklees um 1875 und 1975; Lage Hahnenklees	Bild; Karte	Unterrichtsgespräch
2. Die prozeßauslösenden Momente	1	Rückgang des Bergbaus (Ursachen); Eignung Hahnenklees f. d. Fremdenverkehr (natürliche Gunst- faktoren, Verkehrsentwicklung); Verstärkte Frem- denverkehrsnachfrage durch allgemeine gesell- schaftliche Entwicklungen	Text; Diagramm	Einzelarbeit; Partnerarbeit; Unterrichtsgespräch
3. Folgen der Ver- änderung I (Physiognomie)	2	Räumliche Expansion des Ortes; Anlage neuer Freizeiteinrichtungen; Veränderungen in der Hauptstraße	Bildkarte; Karte	arbeitsteiliger Gruppen- unterricht; Unterrichtsgespräch
4. Folgen der Ver- änderung II (Erwerbsstruktur der Bev.)	2	Veränderungen in der Erwerbsstruktur der Bevölkerung; Ausgabenstruktur der Urlauber; Fremdenverkehrsberufe und vom Fremdenverkehr profitierende Wirtschaftszweige Probleme einer wirtschaftlichen Abhängigkeit vom Fremdenverkehr	Diagramm; Tabelle	Einzelarbeit; Unterrichtsgespräch
5. Maßnahmen zur Steigerung der Fremdenverkehrs- nachfrage	3, 4	Ausmaß und Begründung von Aufwendungen für die Werbung; Typische Vorgehensweisen (Verfahren) der Werbung; Neue Unterkunftsarten (Appartements) in ihren ökonomischen Auswirkungen	Bild; Text; Tabelle; Diagramm	arbeitsteiliger Gruppen- unterricht; Unterrichtgespräch

Quelle: Eigener Entwurf

Anhang), die den Strukturwandel der Gemeinde von einem Bergbau- zu einem Fremdenverkehrsort idealtypisch wiedergeben [25]. Die Frage nach den Ursachen dieser Entwicklung soll beim Schüler eine Bedürfnisspannung wecken, die im Verlauf des ersten Unterrichtsteils (Unterrichtsphase 2) abgebaut wird und die im zweiten Teil (Unterrichtsphasen 3–5) durch die Frage nach den Folgen dieser Veränderung einen neuen Anstoß erhält. Zum Abschluß der Einstiegsphase wird mit Hilfe einer Wandkarte die Lage Hahnenklees im Oberharz näher lokalisiert.

Die prozeßauslösenden Momente lassen sich in regionalspezifische und in durch allgemeine gesellschaftliche Entwicklungen bedingte Voraussetzungen und Impulse unterteilen. Zu den ersteren zählen der Niedergang des Bergbaus und die natürliche Eignung des Harzes für den Fremdenverkehr ebenso wie seine gute Verkehrserschließung. Die notwendigen Informationen entnehmen die Schüler dem Text (Arbeitsmaterialien 7/8, III, Anhang), den sie in Einzelarbeit untersuchen. Die Ergebnisse werden an der Tafel festgehalten und anschließend ins Erdkundeheft übertragen. Für die allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen, deren Behandlung schon deshalb geboten ist, um dem Schüler die vom regionalen Einzelbeispiel abhebende Bedeutung der zunehmenden Fremdenverkehrsnachfrage zu verdeutlichen, ist ein Arbeitsbogen vorgesehen, der verschiedene Diagramme zur Entwicklung der Löhne, der wöchentlichen Arbeitszeit und des Jahresurlaubs enthält. Die Auswertung die Schüler arbeiten zunächst in Partnerarbeit – erlaubt den folgenden Schluß: Höhere Verdienste, kürzere wöchentliche Arbeitszeit und mehr Urlaub bedingen eine ständig wachsende Nachfrage nach Fremdenverkehr, wie sie sich in der Übernachtungskurve von Hahnenklee exemplarisch widerspiegelt [26].

Im zweiten Unterrichtsteil untersuchen die Schüler zunächst die raumwirksamen Folgen der Veränderung. Die Fragestellung lautet nun: "Wie hat sich der Fremdenverkehr auf das Ortsbild von Hahnenklee ausgewirkt?" Für die Analyse stehen zwei Bildkarten von Hahnenklee (um 1950 und 1976; Arbeitsmaterialien 7/8, IV-V, Anhang) sowie zwei Karten mit dem Nutzungsgefüge der Hauptstraße (um 1950 und 1976; Arbeitsmaterialien 7/8, VI, Anhang) zur Verfügung. Als Sozialform bietet sich aus mehreren Gründen der arbeitsteilige Gruppenunterricht an [27]: Es liegt zunächst eine stofflich eng begrenzte Themenstellung vor, die eine Zweiteilung der Aufgabenstellung in physiognomische Veränderungen des Ortbildes und funktionale Veränderungen in der Hauptstraße nahelegt. Diese Aufteilung bedingt, daß jeweils mehrere Kleingruppen an derselben Aufgabenstellung arbeiten [28]. Für die Arbeitsvereinigung hat das den Vorteil, daß der Schüler nicht dauernd mit ihm fremden Arbeitsmaterial konfrontiert wird; erleichternd kommt hinzu, daß die verwendeten Arbeitsmittel auch als Folie vorliegen. Beide Teilkomplexe werden noch durch einige Zielfragen strukturiert, um die "Arbeitsintensität und Zielsicherheit zu erhöhen' [29].

Die Unterrichtseinheit wendet sich anschließend den wirtschaftlichen Auswirkungen der Veränderungen zu. Einleitend vergleichen die Schüler die Erwerbsstruktur Hahnenklees von 1904 und 1970 (Arbeitsmaterialien 7/8, VII, Anhang). Die außergewöhnliche Zunahme der Dienstleistungs-, Handels- und Verkehrsberufe wirft die Frage auf, welche Berufe sich hinter diesen Begriffen verbergen. Die Antwort erfolgt indirekt aus der Tabelle der Ausgabenstruktur der Harzurlauber (Arbeitsmaterialien 7/8, VIII, Anhang); denn ihre Ansprüche, Gewohnheiten und Präferenzen ziehen verschiedene Fremdenverkehrsanlagen und -einrichtungen nach sich, für die wiederum bestimmte Berufsgruppen erforderlich sind. Die Schüler untersuchen in Einzelarbeit die Tabelle und notieren sich einige typische Fremdenverkehrsberufe. Um die Abhängigkeit der Bevölkerung vom Fremdenverkehr genauer zu präzisieren, wird den Schülern anschließend noch eine Folie vorgelegt (Arbeitsmaterialien 7/8, IX, Anhang). Sie belegt den engen Zusammenhang zwischen Umsatz (repräsentiert durch die Anzahl der verkauften Tageszeitungen) und Saisonverlauf. Eine Deckfolie, die den Absatzrückgang in einem schneearmen Winter zeigt, weist auf die damit zusammenhängende Problematik hin: die bedenkliche Abhängigkeit des wirtschaftlichen Erfolges von der Besucherzahl.

Die Bemühungen in der Unterrichtsphase 4 haben gemeinsam das Ziel, dem Schüler zu verdeutlichen, wie sehr der Fremdenverkehr die Erwerbsstruktur der Bevölkerung prägt und wie sehr die Mehrzahl der Bewohner vom Tourismus abhängig ist. Vor diesem Hintergrund wird der Schüler ohne weiteres verstehen, daß aus der Sicht der Gemeinden Maßnahmen zur Steigerung der Fremdenverkehrsnachfrage erforderlich sind. Zwei Themenkomplexe werden im arbeitsteiligen Gruppenunterricht analysiert: 1. Werbemaßnahmen und 2. Errichtung neuer Unterkunftsarten (Ferienpark).

Die Arbeitsvereinigung wirft im Vergleich zur Unterrichtsphase 3 einige Probleme auf, weil die Informationspakete (vgl. Arbeitsbogen 7/8, I und II, Anhang) sehr viel umfangreicher sind und die beiden Themenkomplexe inhaltlich weiter auseinanderklaffen. Sie läßt sich allerdings erleichtern, wenn bei der Auswertung den Schülern auch die jeweils wichtigsten Arbeitsmittel der anderen Gruppe zur Verfügung stehen. Der Arbeitsbogen zur Fremdenverkehrswerbung (Arbeitsbogen 7/8, I, Anhang) nimmt auf die Doppelfunktion der Reiseprospekte Bezug. Zum einen stellt er das aus der räumlichen Distanz zwischen Quell- und Zielgebiet resultierende Informationsproblem potentieller Urlauber heraus, auf das die Fremdenverkehrsorte mit Informationshilfen reagieren. Zum anderen sorgen handfeste ökonomische Interessen (bedingt durch die Konkurrenz anderer Fremdenverkehrsorte und -räume) dafür, daß die Reiseprospekte auch Werbeziele mit aufnehmen. Beide Zielsetzungen enthält idealtypisch der Text 2 (Arbeitsbogen 7/8, I, Anhang), der Informations- (,Ebene Kur- und Wanderwege; Bänke und Aussichtspunkte') und Werbeteile ("Magisch lockt die glitzernde Winterpracht") in sich vereint. Auf die Textanalyse schließt sich für den Schüler die Bildbetrachtung an (Arbeitsbogen 7/8, I, Bilder 1-4, Anhang). Die vergleichende Untersuchung ie

zweier Photographien (Werbebild und eigene Aufnahme) öffnet den Blick für visuelle Werbemechanismen (Orientierung an Schönwetterlagen; Wahl der Perspektive). Die Beispiele sind so gewählt, daß sie leicht zu bearbeiten und in ihrer Aussagekraft überzeugend sind. Bei der Auswertung sollte der Lehrer darauf achten, mit den Schülern auch mögliche Gegenmaßnahmen zu diskutieren. Demgegenüber untersucht der Schüler mit Hilfe des Arbeitsbogens 7/8, II (Anhang) die soziostrukturellen und ökonomischen Auswirkungen eines touristischen Großprojekts (Ferienpark in Hahnenklee). Text, Bild 1 und Karte 1 informieren ihn über Aufbau und Größe des Ferienparks. Für die soziostrukturellen Auswirkungen (in bezug auf die Gästestruktur) stehen die Abb. 1 und 2 zur Verfügung. Sie belegen, daß es mit Hilfe des Ferienparks gelungen ist, neue, bislang noch kaum vertretene Gästegruppen für Hahnenklee zu gewinnen. Gleichzeitig decken sie auf, daß sich neben touristischen Kollektivwünschen auch Partialinteressen bei der Entwicklung einer Fremdenverkehrsgemeinde niederschlagen. Die ökonomischen Auswirkungen des Ferienparks (Arbeitsbogen 7/8, II, Abb. 3 und 4) sind insgesamt positiv einzuschätzen. Denn für die traditionellen Beherbergungsbetriebe bleibt der befürchtete Gästrückgang aus, andere Berufsgruppen ziehen aus der gesteigerten Nachfrage unmittelbar Gewinn [30].

5.2.4 Die Unterrichtseinheit 9/10: Interessenkonflikte in Fremdenverkehrsräumen

5.2.4.1 Allgemeine Zielsetzungen

Für die beiden ersten Unterrichtseinheiten gilt, daß in ihrem Verlauf jeweils ein engbegrenzter Ausschnitt fremdenverkehrsräumlicher. Realität (touristische bzw. ökonomische Perspektive) schwerpunktmäßig behandelt wird. Diese analytisch orientierte Position macht nun einer synthetischen Betrachtungsweise Platz, wie sie vor dem Hintergrund realer Entscheidungsabläufe im Fremdenverkehrsraum und dabei auftretender Konflikte geboten ist. Die Unterrichtseinheit, die sich in besonderer Weise dem Mitbestimmungspostulat verpflichtet weiß [31], schließt zwei wesentliche Hauptteile in sich ein: In ihrem ersten Teil analysiert und bewertet der Schüler im Rahmen eines Planspiels eine konfliktträchtige Entwicklung in einem Fremdenverkehrsraum. Die spielerische Durchführung der Entscheidungsfindung, deren Bezug zur Wirklichkeit sich auf die Vorgabe realitätsnaher Informationshilfen beschränkt, erfordert im zweiten Unterrichtsteil den gezielten Vergleich mit der Wirklichkeit, der in einer Diskussion um Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation in Bürgerinitiativen seinen Abschluß findet.

Als Beispiel bietet sich aus mehreren Gründen das Atlantis-Projekt in Westerland (Sylt) an: Zum einen schließt die Diskussion um dieses Projekt (vornehmlich im Jahre 1971) die ganze Breite touristisch-ökologisch und

ökonomisch orientierter Argumentationsstandpunkte auf, wobei auch Partialinteressen deutlich genug zum Ausdruck kommen [32]. Zum anderen stehen Ferienappartements seit längerem im Kreuzfeuer wachsender Kritik, so daß ein Transfer auf andere Regionen mit ähnlich gelagerten Problemen nicht schwerfallen wird.

5.2.4.2 Die Groblernziele (GLZe)

- GLZ 1[33]: Sensibilität für Konfliktsituationen in Fremdenverkehrsräumen entwickeln, sich bei entsprechender Gelegenheit aktiv und engagiert an der Weitergestaltung der Freizeitumwelt beteiligen.
- GLZ 2: Einsehen, daß und weshalb bestimmte Planungsvorhaben in Fremdenverkehrsräumen zu Interessenkonflikten führen. Erkennen, welche Teilgruppen von den Entwicklungen und Entscheidungen betroffen sind.
- GLZ 3: Die Interessenlage einzelner Gruppen analysieren und argumentativ gegenüber Ansprüchen und Forderungen anderer Gruppen vertreten.
- GLZ 4: Wünsche, Forderungen und Ansprüche aus der Sicht unterschiedlicher Beteiligter gegeneinander abwägen und abschließend bewerten; simulierte und reale Entscheidungsabläufe miteinander vergleichen.
- GLZ 5: Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation in Bürgerinitiativen abschätzen können; weitere Partizipationsmöglichkeiten kennenlernen.
- 5.2.4.3 Der Aufbau der Unterrichtseinheit (formale, lernpsychologische und methodische Gesichtspunkte)

Die wesentlichen Unterrichtsphasen enthält die Abb. 22. Für den Einstieg steht ein Zeitschriftenausschnitt (Arbeitsmaterialien 9/10, I, Anhang) zur Verfügung, der engagiert auf einen Raumkonflikt aufmerksam macht ("Soll das Atlantis-Projekt realisiert werden oder nicht?"), jedoch recht einseitig und undifferenziert Stellung bezieht. Dadurch provoziert er kritische Distanz und weckt gleichzeitig ein zusätzliches Informationsbedürfnis, das im Verlauf des Planspiels zufriedengestellt wird.

Die didaktische Bedeutung des Planspiels in einem Unterricht, der dem Mitbestimmungspostulat folgt und der den Schüler handlungs- und entscheidungsfähig machen will, ist allgemein bekannt. "Planspiele bieten in hohem Maße ein Trainingsfeld zur Konditionierung für politische Partizipation" (Haubrich 1975, S. 3). "Förderung von Selbständigkeit und Kreativität,

Unterrichtsphase	Lernziel	Kenntnisse	Methodische Hilfsmittel	Arbeits- und Sozialform
1. Einstieg	(1)	Der Konflikt um das Atlantis-Projekt	Text	Unterrichtsgespräch
2. Planspiel zum Atlantis-Projekt	1, 2, 3, 4	Die beteiligten Interessengruppen und ihre Argumente; Vor- und Nachteile des Atlantis-Projekts	Text; Tabelle; Bild; Karte; Diagramm	Planspiel
3. Vergleich mit der Wirklichkeit I: Der Entscheidungs- ablauf im Atlantis- Projekt	4	Der zeitliche Ablauf der Entscheidungsfindung; Die beteiligten Interessengruppen; Aktivitäten der Bürgerinitiative; Verschiedene Interessen in ihrer Wirksamkeit; Planspiel und Wirklichkeit im Vergleich	Zeittabelle	Lehrervortrag; Unterrichtsgespräch
4. Vergleich mit der Wirklichkeit II: Möglichkeiten und Grenzen der Partizi- pation in Bürger- initiativen	5	Die rechtliche Verankerung der Partizipation im Bundesbaugesetz; Kritische Überlegungen zur Partizipation im Bundesbaugesetz	Text	Partnerarbeit; Unterrichtsgespräch

Quelle: Eigener Entwurf

Abb. 22: Strukturraster zur Unterrichtseinheit 9/10: Interessenkonflikte in Fremdenverkehrsräumen

Einübung in soziales Lernen und in die Beherrschung wichtiger Interaktionstechniken, Unterstützung von Planungs- und Entscheidungsaktivitäten' sowie Anleitung zu einer sachgerechten Auswahl und Verarbeitung von Informationen sind die wesentlichen allgemeinen Ziele, die in einem Planspiel vermittelt werden (Haubrich 1975, S. 3). Obgleich das Planspiel wegen seiner didaktisch offenen Struktur stets interdisziplinär angelegt ist, werden auch spezifisch geographische Zielvorstellungen unterstützt [34]. Wenn man nämlich in Anlehnung an die sozialgeographische Konzeption (Ruppert/ Schaffer 1969) den Raum als Verfügungsraum für menschliche Gruppen und Gesellschaften definiert, und wenn diese Gruppen und Gesellschaften durch ihre Ansprüche und Aktivitäten Raumentwicklungen und -entscheidungen einleiten und vollziehen, dann bietet das Planspiel einen geeigneten Rahmen, um u. a. ,ein Bewußtsein für sozialräumliche Probleme zu entwickeln, um die Forderungen verschiedener Interessengruppen an den Raum einzuschätzen' und um soziale Gruppen in ihren Ansprüchen, Forderungen und Wünschen zu simulieren (Haubrich 1975, S. 3-4).

Das Planspiel zum Atlantis-Projekt (Unterrichtsphase 2) ist so konzipiert, daß in seinem Verlauf eine Entscheidung über den Bau des Appartement-Hochhauses gefällt werden soll. In der Vorbereitungsphase machen sich die Schüler mittels des Arbeitsbogens 9/10, I (Anhang) mit dem Ablauf des Planspiels vertraut [35], anschließend werden die Rollen verteilt. In der Informationsphase erhalten sämtliche Schüler, die in Gruppen zusammenarbeiten, ein Informationspaket (Arbeitsmaterialien 9/10, II-XXIV, Anhang sowie eine Karte von Westerland und Sylt [36]), dessen Zusammenstellung folgenden didaktischen Überlegungen genügt: Für die Auswahl der Arbeitsmittel gilt das Prinzip der ,begrenzten Information'. Danach kann es sich nicht darum handeln, alle denkbaren Informationen in einem umfangreichen und für den Schüler kaum auswertbaren Informationspaket zusammenzustellen. Vielmehr kommt es darauf an, die Bandbreite möglicher Argumentationsstandpunkte durch jeweils typische Informationshilfen abzusichern. Sämtliche Arbeitsmittel, die dem Schüler zur Verfügung stehen, sind realitätsbezogen und haben auch bei der Diskussion um das Atlantis-Projekt eine Rolle gespielt. Die Unterrichtsphase 2 ist also nur insoweit Spiel, als ihr formaler Ablauf durch Spielelemente gesteuert wird. Alle Gruppen erhalten das gleiche Informationspaket. Das hat den Vorteil, daß keine Gruppe einen Informationsvorsprung gegenüber den anderen besitzt und sie sich jeweils auf die Argumente ihrer Kontrahenten einstellen kann. Das Informationspaket selbst ist so aufgebaut, daß sich Pro- und Contra-Argumente ungefähr gleichmäßig verteilen [37]; dadurch wird ein einseitiger Diskussionsverlauf von vornherein unterbunden. In der Entscheidungsphase findet eine Anhörung statt. Zunächst bringen die einzelnen Interessengruppen in einem Kurzreferat ihre Forderungen und Begründungen vor. Anschließend beginnt das Streitgespräch zwischen allen Mitgliedern der Interessengruppen und der Stadtvertretung. Die Stadtvertretung entscheidet sich durch Abstimmung für oder gegen den Bau des AtlantisProjekts; sie kann selbstverständlich auch eine andere Entscheidung treffen. Die Mitglieder der Interessengruppen erleben die Beratung und Beschlußfassung unmittelbar mit. In der Phase der Spielkritik distanzieren sich die Schüler von ihrer Rolle, sie reflektieren gemeinsam die vermittelten Inhalte, aber auch die Lernprozesse. Das Gespräch kann u. a. eine kritische Bewertung der Entscheidung, die Interaktionsformen oder auch die Möglichkeiten des Planspiels zur objektiven Meinungsbildung zum Gegenstand haben. Vorschriften sollten nicht gegeben werden, weil Kritik und Reflexion dort einsetzen müssen, wo Konflikte innerhalb der Schülergruppen noch nicht ausgeräumt sind, oder dort, wo Intentionen und Beobachtungen divergieren.

In den Unterrichtsphasen 3 und 4 folgt ein gezielter Vergleich mit der Wirklichkeit. Dieser Vergleich ist schon deshalb erforderlich, weil ein Planspiel die Wirklichkeit niemals treu abbilden kann und der Schüler aus dem simulierten Entscheidungsablauf u. U. falsche Schlußfolgerungen zieht. Eine differenzierte, u. U. auch kompromißlose Analyse der realen Verhältnisse bietet demgegenüber die Möglichkeit, den Eigencharakter des Planspiels (einfache Entscheidungsmechanismen; unrealistischer Einfluß bestimmter Interessengruppen; Ausklammerung der politischen Machtverhältnisse) herauszuarbeiten. In der Unterrichtsphase 3 vergleichen die Schüler das Planspiel mit dem wirklichen Entscheidungsablauf. Der Lehrer erläutert mit Hilfe der Zeittabelle (Arbeitsmaterialien 9/10, XXV) die wichtigsten Entscheidungsphasen, die Schüler verhalten sich zunächst rezeptiv [38], werden anschließend aber aufgefordert, Planspiel und Wirklichkeit gegenüberzustellen. Für den Vergleich bieten sich die folgenden Punkte an: 1. Formaler Ablauf der Entscheidung; 2. Organisation und Einfluß der Interessengruppen [39]; 3. Argumente, mit denen die Entscheidung begründet wird. Im Rahmen der Entscheidung um das Atlantis-Projekt bleibt der Einfluß der Bürgerinitiative Appartement-Baustopp' ambivalent: Während ihre Voten auf die Stadtvertretung offensichtlich nicht den gewünschten Eindruck machen, schließt sich die Landesregierung im wesentlichen ihren Begründungen an. Unter diesen Voraussetzungen stellt sich die Frage, ob und inwieweit Bürgerinitiativen auf städtebauliche Entscheidungen Einfluß nehmen können. Zur Beantwortung dieser Frage erhalten die Schüler den Arbeitsbogen 9/10, II (Anhang), den sie in Partnerarbeit oder auch zu Hause untersuchen. Der Arbeitsbogen ist didaktisch so aufgebaut, daß ein zweistufiges Vorgehen sinnvoll ist: Stehen zunächst die gesetzlichen Regelungen (Bundesbaugesetzentwurf) und kritische Anmerkungen zu ihnen im Mittelpunkt der Erörterung, so werden anschlie-Bend Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation diskutiert [40]; dabei können dann auch andere Formen der Partizipation angesprochen werden.

5.3 Die Evaluation der Unterrichtseinheiten

5.3.1 Vorbemerkung

Unter Curriculumevaluation versteht *Wulf* (1972, S. 16) "die Sammlung, Verarbeitung und Interpretation von Daten mit dem Ziel, Entscheidungen über ein Curriculum zu fällen". Diese Definition weist darauf hin, daß der gesamte Prozeß der Entstehung eines Curriculums wissenschaftlicher Begleitung durch Evaluation bedarf. Evaluation in diesem Kapitel bleibt allerdings darauf beschränkt, die Qualität der vorgelegten Unterrichtseinheiten zu überprüfen und gegebenenfalls zu verbessern, während der didaktische Ansatz und die Auswahl der Ziele keiner weiteren Reflexion mehr unterliegen [41].

Nun sei gleich einschränkend gesagt, daß das hier vorgelegte Evaluationsmodell nicht alle methodischen Ansprüche strenger Erfahrungswissenschaft einlösen kann: Da nämlich für die Evaluation kein größeres Bearbeiterteam zur Verfügung stand, bleibt die empirische Basis, auf die sich die Evaluationsaussagen beziehen, fast zwangsläufig zu schmal (Problem der Repräsentativität). Die Ergebnisse haben also strenggenommen nur für die vorgelegten Unterrichtsbeispiele Gültigkeit [42]. Unter diesen Voraussetzungen schien es auch nicht ratsam, das Problem der Repräsentativität durch ein besonders aufwendiges Dateninstrumentarium scheinbar aufzulösen. Vielmehr wurden einige wenige, objektive Erhebungsdaten ausgewählt, die sich auf die Unterrichtsvoraussetzungen, die Einschätzung der Unterrichtseinheiten durch die Schüler und auf die Überprüfung des Lernerfolges beziehen. Teilweise wurden auch Anleihen beim RCFP-Projekt aufgenommen [43], um eine zusätzliche Vergleichsbasis zu erhalten. Insgesamt handelt es sich um einen Evaluationsansatz, der sich bemüht, Schwächen des sich in der Erprobung befindlichen Curriculums aufzudecken und zu beseitigen' [44], dem jedoch anschließend - dann allerdings in einem anderen organisatorischen Rahmen - eine summative Evaluation zu folgen hat.

5.3.2 Verfahren und Variablen der Datengewinnung

Im Verlauf der Unterrichtsdurchführung werden an verschiedenen Stellen empirische Daten ermittelt. Neben einem Eingangs- und Abschlußfragebogen (Schülerfragebogen 5–10, I und II, Anhang) sind es vor allem die stufenspezifischen, lernzielorientierten Unterrichtstests (Unterrichtstests 5/6, 7/8, 9/10 sowie der Assoziationstest 9/10; alle ausschnittsweise im Anhang), die für die Datensammlung zur Verfügung stehen. Der Eingangsschülerfragebogen (Schülerfragebogen 5–10, I, Anhang) wird den Schülern vor Beginn der eigentlichen Unterrichtseinheit vorgelegt. Neben einigen sozialstatistischen Merkmalen (Schule, Klasse, Geschlecht) werden Daten zum Leistungsstand und zur Lernmotivation erhoben. So gibt die Verteilung der Erdkundezeug-

nisse (Frage 4) trotz aller Einschränkungen, die bei der Zensurengebung und ihrer Übertragbarkeit anzumelden sind (Ingenkamp 1971), einen ersten Einblick in das Leistungsniveau und in den Leistungswillen der Schülergruppe. Demgegenüber stehen die Fragen 1-3 im engen Zusammenhang mit der Lernmotivation: Das Polaritätsprofil (Frage 1), das auch von Jungfer (1977) in den Schülerfragebogen mit aufgenommen wurde, gibt das Image des Geographieunterrichts mit Hilfe von 20 polaren Adjektivpaaren wieder. Da sich Jungfer (1977) auf eine Stichprobe von 32 Schulklassen stützt, können ihre Mittelwerte recht gut mit denen dieser Untersuchung verglichen werden. Ergänzend dazu greifen die Fragen 2 und 3 mit den Stichworten "Spaß am Gelernten" und Nützlichkeit des Gelernten' zwei besonders wichtige Motivationsbereiche auf. Die Fragestellungen 1-3 haben eine doppelte Funktion: Denn zum einen überprüfen sie wesentliche Lernvoraussetzungen der Schülergruppe, die bei der Auswertung nicht zu vernachlässigen sind, zum anderen geben sie aber auch einen Maßstab für die Bewertung der einzelnen Unterrichtseinheiten ab, da sie nämlich zum Abschluß des Unterrichts in gleicher Formulierung - nun allerdings auf die jeweiligen Unterrichtseinheiten bezogen - den Schülern wieder vorgelegt werden.

Am Ende der Unterrichtseinheit füllen die Schüler den Abschlußschülerfragebogen (Schülerfragebogen 5–10, II, Anhang) aus. Dabei korrespondieren, wie bereits erwähnt, die Fragestellungen 1–3 mit den entsprechenden Fragen des Eingangsfragebogens. Darüber hinaus werden die Schüler aufgefordert, die einzelnen Unterrichtsabschnitte getrennt zu bewerten, um die Stärken und Schwächen des Unterrichtsablaufs möglichst präzise zu bestimmen.

Die informellen, lernzielorientierten Unterrichtstests (Unterrichtstests 5/6, 7/8 und 9/10, Anhang) haben zunächst die Aufgabe, das kognitive Leistungsniveau der Schülergruppe genau zu ermitteln. Da sich u. U. zwischen den Soll-(Groblernziele der jeweiligen Unterrichtseinheit) und Ist-Werten (Ergebnisse des Tests) erhebliche Diskrepanzen ergeben, dienen sie gleichzeitig der Diagnostizierung von Lernschwierigkeiten und wirken damit auf die weitere Curriculumplanung unmittelbar zurück. Bei der Testkonstruktion wurden verschiedene Forderungen berücksichtigt: Jedes Groblernziel ist in Analogie zu den Schwerpunkten des Unterrichts mit 1-3 Aufgabenstellungen vertreten [45]. Die Auswahl der Antworten orientiert sich an der Bloomschen Taxonomie (Bloom 1972). Schwerpunktmäßig werden den Schülern Aufgaben aus den Kategorien Verstehen, Anwendung und Analyse vorgelegt, während die Kategorien Wissen, Synthese und Bewertung weniger häufig vertreten sind [46]. Da sich sämtliche Unterrichtseinheiten den Zielsetzungen des Arbeitsunterrichts verpflichtet fühlen, werden den Schülern verschiedene geographische Arbeitsmittel (Text, Bild, Karte, Diagramm) präsentiert, die sie zur Beantwortung der Aufgaben mit hinzuziehen müssen [47]. Um die Objektivität abzusichern, werden Aufgaben mit gebundenen Antworten oder mit Kurzantworten präferiert. Allerdings – vor allem im Unterrichtstest 9/10 – kommen auch Aufgaben mit freien Antworten vor, weil sich bestimmte Ziele und Arbeitsweisen in Form gebundener Antworten nur schwer überprüfen lassen. Bei richtiger Beantwortung wird für jede Aufgabe der gleiche Punktwert von 6 zugrunde gelegt. Setzt sich eine Aufgabe aus n-Teillösungen zusammen, so werden pro Teillösung 6/n Punkte vergeben. Sämtliche Unterrichtstests – eine Ausnahme bildet allerdings der Unterrichtstest 5/6, der aus zwei Teiltests besteht, deren erster den Schülern nach der 3. Unterrichtsphase vorgelegt wird – werden zum Abschluß der jeweiligen Unterrichtseinheit eingesetzt.

Groblernziel 1 der Unterrichtseinheit 9/10 ("Sensibilität für Konfliktsituationen") spricht den affektiven Lernzielbereich an, der sich eo ipso nur sehr schwer operationalisieren läßt. Um zumindestens den ersten Teil der Lernzielformulierung zu überprüfen, wurde ein Assoziationstest entwickelt (vgl. Assoziationstest 9/10, Anhang). Den Schülern liegen einmal zu Beginn und dann zum Abschluß der Unterrichtseinheit vier Bilder mit je drei unterschiedlichen Kommentaren vor: Die Kommentare sind so konstruiert, daß jeweils ein Kommentar dem Bildinhalt positiv, neutral und kritisch gegenübersteht. Die Schüler kreuzen für jedes Bild den ihrer Meinung nach am besten passenden Kommentar an. Erwartet wird, daß sich die Punkteverteilung [48] im Vergleich zwischen Eingangs- und Abschlußtest in Richtung auf eine kritischere Einschätzung von Zuständen und Entwicklungen in Fremdenverkehrsräumen verschiebt.

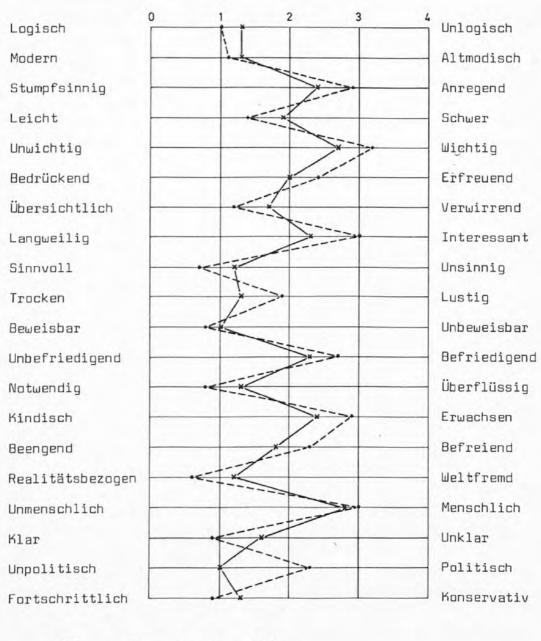
5.3.3 Formale Angaben zur Durchführung

Sämtliche Unterrichtseinheiten wurden je dreimal während der Zeit vom September 1977 bis April 1978 in verschiedenen Gymnasien erprobt [49]. Die Auswahl der Klassen und Schulen genügt allerdings nicht den strengen Gesetzen der Stichprobenkonstruktion, weil die z. T. fehlende Bereitschaft zur Mitarbeit zu forschungspraktischen Kompromissen zwang. Die ermittelten empirischen Daten haben strenggenommen nur für die jeweiligen Untersuchungsklassen Gültigkeit, Verallgemeinerungen sind zwar intendiert, müssen jedoch mit der gebotenen Vorsicht aufgenommen werden. Trotz dieser Einschränkungen dürfte die Evaluation geeignet sein, die grundsätzliche Verwendbarkeit der Unterrichtseinheiten für die Praxis zu überprüfen.

5.3.4 Die Evaluation der Unterrichtseinheit 5/6

5.3.4.1 Unterrichtsvoraussetzungen

Die Erprobung der Unterrichtseinheit 5/6 erfolgte dreimal in der Klassenstufe 6. Insgesamt liegen Daten von 112 Schülern vor, von denen 63 Jungen und 49 Mädchen sind. Das Leistungsniveau der Schülergruppe liegt – gemessen an



= Versuchsgruppe (5/6)
= Vergleichsgruppe (JUNGFER 1977)

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Schülerfragebögen sowie Jungfer (1977)

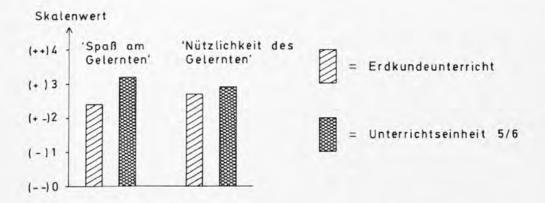
Abb. 23: Meinungen der Schüler über ihren Erdkundeunterricht (Versuchsgruppe 5/6 und Vergleichsgruppe)

den letzten Jahresnoten im Erdkundeunterricht – mit einer mittleren Zensur von 3,2 eindeutig oberhalb der Werte, wie sie von *Jungfer* (1977) angegeben werden [50]. Auch das 'Image' des Erdkundeunterrichts fällt in der Gegenüberstellung von Versuchs- und Vergleichsgruppe zuungunsten der Versuchsgruppe aus: Im Polaritätsprofil (Abb. 23) sind die vier Grunddimensionen [51] Spaß und Interesse, Progressivität, Wichtigkeit sowie Logik und Einsichtigkeit durchweg sehr viel schlechter eingestuft. Das gilt in gleicher Weise auch für die Dimension Leichtigkeit. Auf der anderen Seite bieten die relativ niedrigen Ausgangswerte, die eine mittlere bis gehobene Lernmotivation signalisieren [52], aber auch eine Chance für den geplanten Unterricht.

Zur Durchführung der Unterrichtseinheit wurden ein Tageslichtprojektor sowie ein Diagerät benötigt. Diese waren in einer der drei Untersuchungsklassen stets zur Hand, in den beiden anderen Fällen konnten sie ohne Schwierigkeiten beschafft werden.

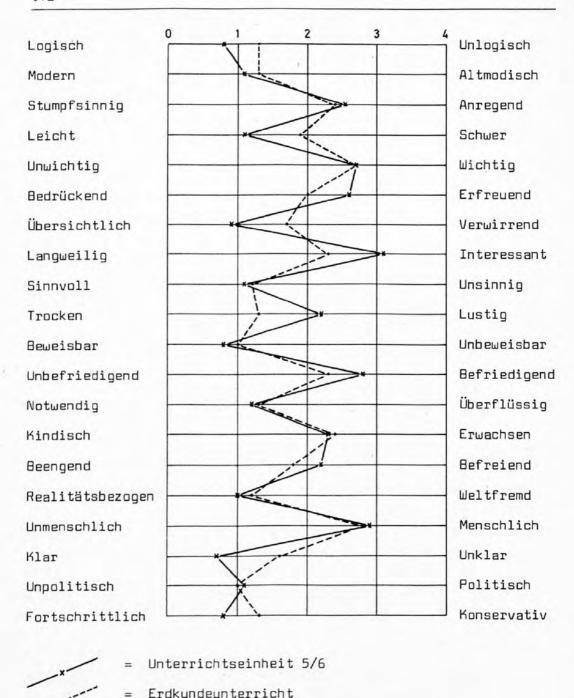
5.3.4.2 Unterrichtsprozesse und -ergebnisse

Die Unterrichtseinheit 5/6 wird insgesamt von den Schülern sehr positiv eingeschätzt. Dafür sprechen vor allem die im Vergleich zu den Ausgangsdaten (Einstellung zum Erdkundeunterricht) sehr hohen Skalenwerte in den Dimensionen Spaß und Interesse (Abb. 24 und 25) sowie Logik und Einsichtigkeit (Abb. 25). In diesem Zusammenhang ist es auch interessant, daß im Verlauf der Unterrichtseinheit kein anhaltender Motivationsabfall zu beobachten ist, sondern im Gegenteil die höchsten Einstufungen in der Dimension Spaß am Gelernten erst zum Abschluß der Unterrichtseinheit auftreten (Abb. 26). Die hohen Werte in der Dimension Logik und Einsichtigkeit weisen auf



Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Schülerfragebögen

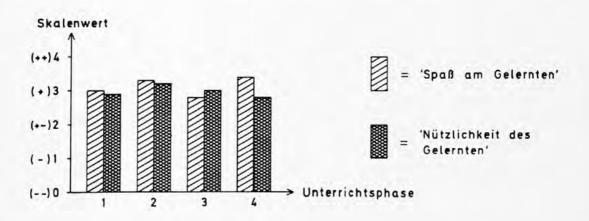
Abb. 24: "Spaß am Gelernten" und "Nützlichkeit des Gelernten" im Vergleich zwischen dem Erdkundeunterricht und der Unterrichtseinheit 5/6



Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Schülerfragebögen

Abb. 25: Meinungen der Schüler über ihren Erdkundeunterricht und über die Unterrichtseinheit 5/6 im Vergleich

einen klar strukturierten Unterrichtsaufbau hin, der dem Schüler die Übersicht und Orientierung erleichtert. Nicht zuletzt deshalb empfinden die Schüler die Unterrichtseinheit auch als leicht (Abb. 25), eine Ansicht, die durch die Ergebnisse der kognitiven Unterrichtstests noch Unterstützung erfährt (Abb. 27), und die zumindestens indirekt darauf verweist, daß die Unterrichtseinheit auch für die Klassenstufe 5 geeignet ist. Demgegenüber bleiben die Werte in der Dimension Wichtigkeit und Nützlichkeit des Gelernten in etwa konstant (Abb. 24 und 25).



Unterrichtsphase 1 = Urlaub an der See

Unterrichtsphase 2 = Urlaub im Gebirge

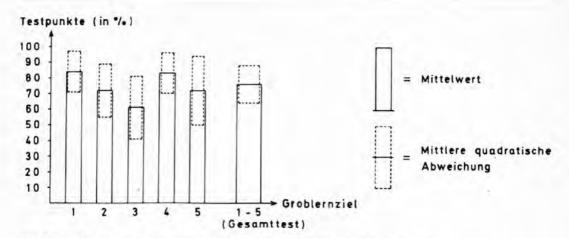
Unterrichtsphase 3 = Die Standorte des Fremdenverkehrs in der Bundesrepublik Deutschland und in Europa

Unterrichtsphase 4 = Standortentscheidungen

Ouelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Schülerfragebögen

Abb. 26: Die Unterrichtsphasen der Unterrichtseinheit 5/6 im Vergleich (Dimensionen: 'Spaß am Gelernten' und 'Nützlichkeit des Gelernten')

Im Vergleich zwischen den Unterrichtsphasen 1 und 2 ragt letztere im Meinungsbild der Schüler eindeutig heraus (Abb. 26). Das läßt sich einerseits auf die Sozial- und Arbeitsformen zurückführen, die es dem Schüler in der 2. Unterrichtsphase ermöglichen, die Arbeitsmaterialien weitgehend selbständig und selbstverantwortlich zu untersuchen (vgl. Kap. 5.2.2.3). Andererseits kommt hinzu, daß die Auswertung des Textes in der Unterrichtsphase 1 (Arbeitsmaterialien 5/6, I) auf Schwierigkeiten stieß: Das Unterrichtsgespräch über die Hauptbedürfnisse der Urlauber kam nämlich nur stockend in Gang, offensichtlich reichen die im 1. Absatz vermittelten Informationen für ein differenziertes Verständnis der Sachzusammenhänge nicht aus. Die Erwartung, der Schüler werde eigene Erfahrungen in das Gespräch mit einbeziehen, erwies sich als trügerisch, da der Schüler die eigenen Erlebnisse und Urlaubs-



GLZ 1 = Ursprüngliches und abgeleitetes Fremdenverkehrsangebot

GLZ 2 = Orientierung

GLZ 3 = Vergleich: Fremdenverkehr an der See und im Gebirge

GLZ 4 = Urlauberpräferenzen und Urlaubsmotive

GLZ 5 = Standortvoraussetzungen

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Unterrichtstests

Abb. 27: Schülerergebnisse im Unterrichtstest 5/6

aktivitäten kaum abstrahieren kann. Daraus ergibt sich die Konsequenz, entweder den Text völlig aus dem Unterrichtskonzept zu streichen, eine Möglichkeit, die jedoch mit der Gesamtintention der Unterrichtseinheit nur schwer in Einklang zu bringen ist, oder ihn so umzugestalten bzw. zu erweitern, daß jeder Schüler mehr konkrete Informationen über die Hauptbedürfnisse der Urlauber erhält. In diesem Fall sollte der 2. Teil des Textes weggelassen werden, um die Textlänge nicht unnötig zu erhöhen. Das ist schon deshalb vertretbar, weil auch in der Freizeitkarte (Arbeitsmaterialien 5/6, II) genügend Informationen über das abgeleitete Fremdenverkehrsangebot enthalten sind.

Entgegen den Erwartungen findet die Unterrichtsphase 3 – Standorte des Fremdenverkehrs in der Bundesrepublik Deutschland und in Europa – keine besonders hohe Zustimmung. Hier wirken offensichtlich organisatorische Schwierigkeiten nach, die durch die hohen Klassenfrequenzen – 34, 37 und 41 Schüler – noch forciert wurden. Aus den Erfahrungen des Unterrichts ergeben sich die folgenden Konsequenzen: Schon bei der Aufgabenstellung und der Aufteilung des Klassenverbandes in Gruppen ist deutlich darauf hinzuweisen, wo Reiseprospekte zu erhalten sind [53]. Neben Reisebüros kommen vor allem auch die Reiseabteilungen der Kaufhäuser in Frage, die Reisekataloge i. allg. bereitwillig verteilen. Bei der Entwicklung der Standortkarte sollten sich alle Schüler um die große Wandkarte (Format: 1,5 m · 2 m) plazieren; allerdings können nicht alle Schüler zugleich an ihr arbeiten [54]. Der Lehrer muß deshalb

darauf achten, daß jeder Gruppe ungefähr die gleiche Zeit zur Verfügung steht und innerhalb der einzelnen Gruppen auch jeder Schüler an der Konstruktion beteiligt wird. Hier sind Verfahrensregelungen erforderlich, die vorher mit den Schülern zu besprechen sind, weil anderenfalls immer dieselben Schüler die Karte okkupieren, während die anderen mehr oder weniger untätig danebensitzen. Trotz dieser Verfahrensregelungen bleibt die temporäre Nichtbeschäftigung eines Großteils der Schüler ein Problem, das besonders in großen Klassen nicht zu unterschätzen ist und von den Schülern viel Selbstdisziplin verlangt.

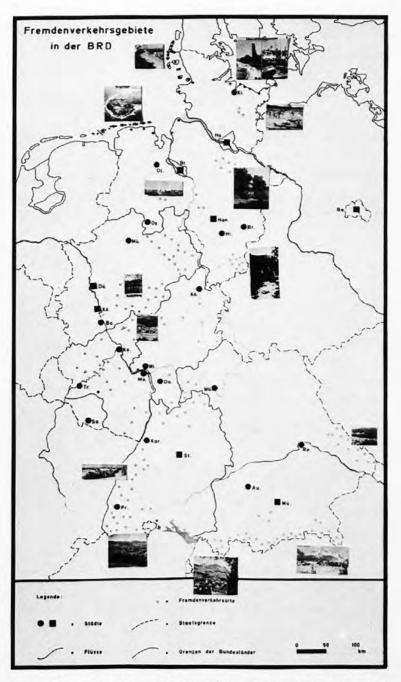


Abb. 28: Fremdenverkehrsgebiete in der Bundesrepublik Deutschland (Wandkarte: angefertigt von Schülern der 6. Klasse)

Auf der anderen Seite haben die Schüler am Ergebnis ihrer Arbeit viel Spaß (Abb. 28) und auch die Auswertung kann in Übereinstimmung mit den vorgegebenen Lernzielen als erfolgreich bezeichnet werden [55].

In der abschließenden Unterrichtsphase "Standortentscheidungen" wird das Schülerinteresse noch einmal aktiviert (vgl. Abb. 26). Der Umgang mit den fiktiven Kartenausschnitten bereitet keine nennenswerten Schwierigkeiten, die Karte aus einer Küstenlandschaft könnte sogar noch mehr Variablen enthalten, ohne die Schüler zu überfordern [56]. Für die abschließende Bewertung ist es zweckmäßig, eine Entscheidungstabelle zu entwickeln, wie sie den Schülern auch im Unterrichtstest 5/6 (Anhang) vorgelegt wird.

Die Ergebnisse der kognitiven Unterrichtstests signalisieren einen hohen Lernerfolg (Abb. 27). So liegt die relative Testpunktzahl im Gesamttest bei über 70 %, allein das Groblernziel 3 (Vergleich: Fremdenverkehr an der See und im Gebirge) fällt gegenüber diesem Mittelwert deutlich zurück. Das mag u. U. daran liegen, daß in zwei Untersuchungsklassen die vergleichende Betrachtung aus Zeitgründen nicht mehr explizit durchgeführt, sondern nur als Hausaufgabe zur Vorbereitung des Tests gestellt werden konnte. Beim Groblernziel 5 (Standortvoraussetzungen) fällt die hohe Standardabweichung auf, die auf erhebliche Unterschiede im Lernerfolg der Schüler verweist.

Den Zeitaufwand für die Unterrichtseinheit 5/6 enthält die Tab. 33. Insgesamt kommt man in der Klassenstufe 6 mit sieben bis neun Unterrichtsstunden aus; das ist ein Wert, der innerhalb des veranschlagten Zeitvolumens liegt.

Tab. 33: Der Zeitaufwand für die Unterrichtseinheit 5/6

Unterrichtsphase	Benötigte Zeit (in Unterrichtsstunden)	
Urlaub an der See	1,5-2	
Urlaub im Gebirge Vergleich: See – Gebirge	} 1,5-2	
Die Standorte des Fremdenverkehrs in der Bundesrepublik Deutschland und in Europa	1,5-2	
Standortentscheidungen	0,5-1	
Unterrichtstest	2	

insgesamt: 7-9 Stunden

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Unterrichtsprotokollen

5.3.4.3 Folgerungen aus der Evaluation

Aus den ermittelten empirischen Daten ergeben sich einige Konsequenzen, die bei einem weiteren Einsatz der Unterrichtseinheit 5/6 zu berücksichtigen sind:

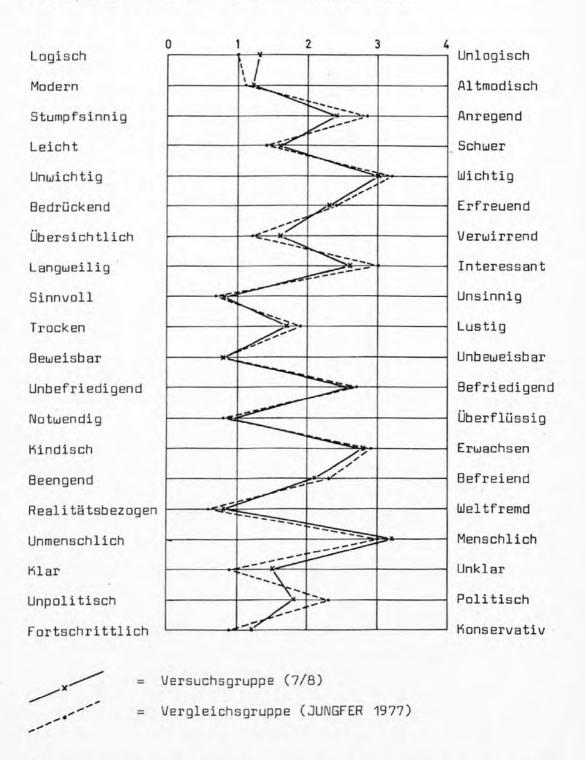
- 1. Die Unterrichtseinheit 5/6 kann ohne wesentliche Korrekturen in die Schulpraxis übernommen werden. Dafür sprechen die hohen Werte in den Dimensionen Logik und Einsichtigkeit, Spaß und Interesse wobei die durchgängig hohe Lernmotivation besonders bemerkenswert ist sowie der beachtliche Lernerfolg.
- 2. Für die Durchführung der Unterrichtseinheit werden 7–9 Unterrichtsstunden benötigt. Adressatengruppen sind bis auf weiteres Schüler der 6. Klasse von Gymnasien. Es ist aber anzunehmen, daß sich die Unterrichtseinheit auch in der Klassenstufe 5 mit Erfolg einsetzen läßt.
- 3. In der Unterrichtsphase 1 sollte der Text (Arbeitsmaterialien 5/6, I) umgestaltet werden. Es wird vorgeschlagen, den ersten Absatz des Textes mit mehr konkreten Informationen anzureichern, um eine breitere Basis für ein Unterrichtsgespräch über die Hauptbedürfnisse der Urlauber zu erhalten. Der zweite Teil des Textes kann unter diesen Prämissen weggelassen werden.
- 4. Die Durchführung der Unterrichtsphase 3 erfordert vom Lehrer ein erhebliches organisatorisches Geschick. Lernerfolg und Lernmotivation hängen unmittelbar davon ab, ob und inwieweit es ihm gelingt, sämtliche Schüler für die Arbeit zu aktivieren und in den Arbeitsablauf mit einzubeziehen.

5.3.5 Die Evaluation der Unterrichtseinheit 7/8

5.3.5.1 Unterrichtsvoraussetzungen

Die Erprobung der Unterrichtseinheit 7/8 erfolgte zweimal in der Klassenstufe 7 und einmal in der Klassenstufe 8. Insgesamt liegen Daten von 101 Schülern vor, von denen 54 Jungen und 47 Mädchen sind. Die mittlere Erdkundezensur – als Indikator für die Leistungsbereitschaft und das Leistungsniveau der Schülergruppe – liegt bei einem Wert von 3,0 und damit im Bereich der von Jungfer (1977) angegebenen Vergleichswerte. Auch die Polaritätsprofile der Vergleichs- und Untersuchungsgruppe (Abb. 29) zeigen eine recht gute Übereinstimmung; allerdings wird der Erdkundeunterricht von der Vergleichsgruppe in bezug auf die Grunddimensionen Spaß und Interesse sowie Logik und Einsichtigkeit positiver beurteilt.

Für die Durchführung der Unterrichtseinheit wurde ein Tageslichtprojektor benötigt, der in allen drei Klassen zur Verfügung stand.

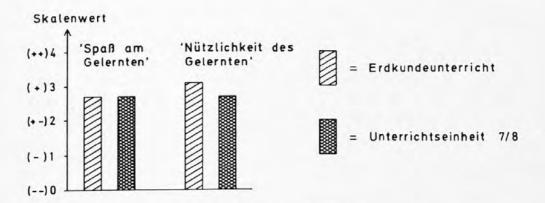


Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Schülerfragebögen und Jungfer (1977)

Abb. 29: Meinungen der Schüler über ihren Erdkundeunterricht (Versuchsgruppe 7/8 und Vergleichsgruppe)

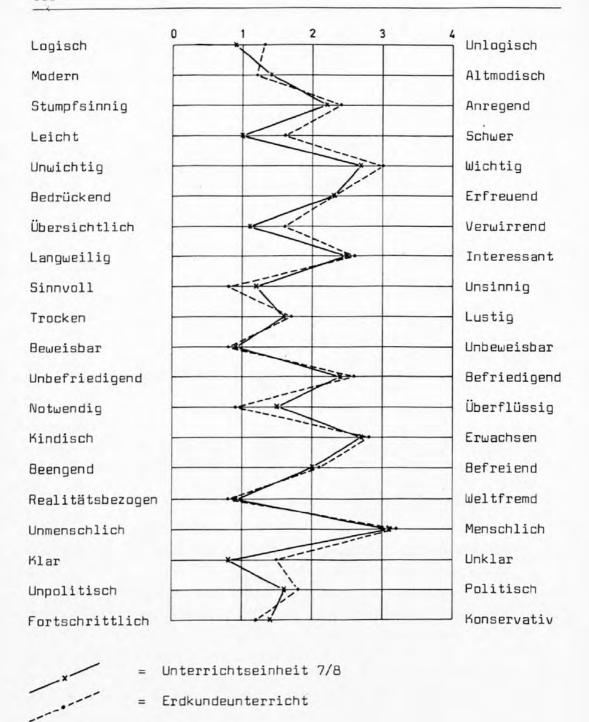
5.3.5.2 Unterrichtsprozesse und -ergebnisse

Die Unterrichtseinheit 7/8 findet im Vergleich zum herkömmlichen Erdkundeunterricht keine überdurchschnittlich hohe Zustimmung. So bleiben die Skalenwerte in der Dimension Spaß am Gelernten in etwa konstant, die Nützlichkeit des Gelernten fällt gegenüber den Ausgangsdaten sogar noch ab (vgl. Abb. 30). Diesen Befund unterstützt auch das Polaritätsprofil der Abb. 31, aus dem hervorgeht, daß der klar strukturierte Aufbau der als leicht empfundenen Unterrichtseinheit [57] Schwächen in der Lernmotivation nicht ausgleichen kann. Allerdings – und hier liegt gleichzeitig die Grenze eines Gesamturteils – werden die einzelnen Unterrichtsphasen sehr unterschiedlich eingeschätzt (Abb. 32), so daß erst eine Detailanalyse zu differenzierten Ergebnissen und notwendigen Konsequenzen führen kann.



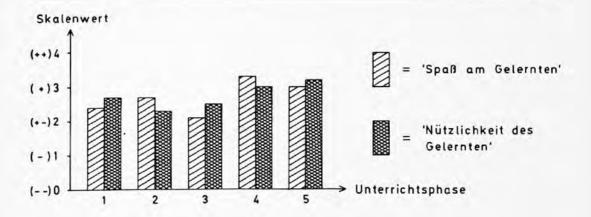
Ouelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Schülerfragebögen

Abb. 30: "Spaß am Gelernten" und "Nützlichkeit des Gelernten" im Vergleich zwischen dem Erdkundeunterricht und der Unterrichtseinheit 7/8



Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Schülerfragebögen

Abb. 31: Meinungen der Schüler über ihren Erdkundeunterricht und über die Unterrichtseinheit 7/8 im Vergleich



Unterrichtsphase 1 = Hahnenklees Entwicklung vom Bergbau- zum Fremdenverkehrsort

Unterrichtsphase 2 = Räumliche Auswirkungen des Fremdenverkehrs (Ortsbild)

Unterrichtsphase 3 = Wirtschaftliche Auswirkungen des Fremdenverkehrs

Unterrichtsphase 4 = Fremdenverkehr und Wirtschaft

Unterrichtsphase 5 = Der Ferienpark in Hahnenklee

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Schülerfragebögen

Abb. 32: Die Unterrichtsphasen der Unterrichtseinheit 7/8 im Vergleich (Dimensionen: "Spaß am Gelernten" und "Nützlichkeit des Gelernten")

In der vergleichenden Betrachtung der einzelnen Unterrichtsphasen fallen die Unterrichtsphasen 1–3 gegenüber 4 und 5 eindeutig zurück (Abb. 32). Als Erklärung für dieses Ergebnis bieten sich folgende Punkte an: In den Unterrichtsphasen 1–3 ist die Anzahl der vorgelegten Arbeitsmaterialien durchweg zu hoch. Der Schüler sieht sich ständig neuen Medien gegenübergestellt, die er z. T. nicht intensiv genug bearbeiten kann. Hinzu kommt, daß viele der Arbeitsmittel durch ihr Abstraktionsniveau (Tabelle, Diagramm) nur wenig motivationsfördernd sind. Eine gezielte Auswahl und partiell auch ein Wechsel in der Wahl der Medien und Arbeitsformen könnten u. U. die Lernmotivation steigern. In konkreto sind die folgenden Verbesserungen geplant:

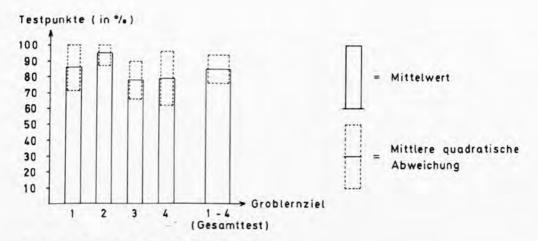
Der Arbeitstext (Arbeitsmaterialien 7/8, III; Unterrichtsphase 1), der offensichtlich nur eine geringe Motivationskraft besitzt, wird ersetzt durch einen Tonbanddialog. Gedacht ist an eine fingierte Gesprächsszene, innerhalb derer die notwendigen Sachinformationen (in Analogie zum Text) vermittelt werden. Für die Behandlung allgemein-gesellschaftlicher Entwicklungen, soweit sie den Strukturwandel Hahnenklees von einem Bergbau- zu einem Fremdenverkehrsort forcierten, bieten sich andere unterrichtsorganisatorische und methodische Wege an. Entweder werden die prozeßauslösenden Momente in die Gesprächsszene mit eingefügt, oder der Lehrer rekurriert nach der Vorlage der Übernachtungskurve (Entwicklung der Übernachtungszahlen in Hahnenklee

von 1910–1975) auf eventuell vorhandene Vorkenntnisse der Schüler, wobei er die Diagramme zur Entwicklung der Löhne, der wöchentlichen Arbeitszeit und des Jahresurlaubs bei Bedarf in das Unterrichtsgespräch mit einbezieht. In beiden Fällen verliert der allein aus Diagrammen bestehende, wenig motivierende Arbeitsbogen seine ursprüngliche Funktion.

Die Unterrichtsphasen 2 und 3 lassen sich zu einer Unterrichtsphase vereinigen. Es wird vorgeschlagen dem Schüler im Rahmen des arbeitsteiligen Gruppenunterrichts [58] noch zusätzliche Aufgaben zu offerieren, die stärker auf die wirtschaftliche Bedeutung des Fremdenverkehrs abheben [59]. Damit entfällt dann auch die Tabelle zur Ausgabenstruktur der Harzurlauber (Arbeitsmaterialien 7/8, VIII), bei deren Einsatz ohnehin Vorbehalte anzumelden sind [60].

Die Unterrichtsphasen 4 und 5, die eine sehr hohe Lernmotivation erzielen (vgl. Abb. 32), haben sich ohne Einschränkung bewährt. Wie die Unterrichtsbeobachtungen lehren, bringen die Schüler z. T. schon Vorerfahrungen über touristische Werbemechanismen mit; diese können zur Ergänzung und Vertiefung der Unterrichtsphase 4 mit hinzugezogen werden. Die Arbeitsvereinigung wirft keine größeren Probleme auf, soweit, wie bereits an anderer Stelle vorgeschlagen (vgl. Kap. 5.2.3.3), den Schülern bei der Auswertung auch die jeweils wichtigsten Arbeitsmittel der anderen Gruppe zur Verfügung stehen.

Die Ergebnisse des Unterrichtstests (Abb. 33) signalisieren einen außergewöhnlich hohen Lernerfolg. Das spricht zwar einerseits für einen beachtlichen Lernzuwachs der Schülergruppe; auf der anderen Seite könnte man aber auch



GLZ 1 = Prozeßauslösende Momente

GLZ 2 = Physiognomische und funktionale Veränderungen

GLZ 3 = Werbung

GLZ 4 = Wirtschaftliche Auswirkungen touristischer Großprojekte

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus dem Unterrichtstest

Abb. 33: Schülerergebnisse im Unterrichtstest 7/8

behaupten, daß die Schüler durch die Aufgabenstellungen z. T. unterfordert sind. So wurden beispielsweise die Aufgaben 3 und 4 (Unterrichtstest 7/8, Anhang) von über 97 % der Schüler richtig beantwortet, ein Ergebnis, das es nahelegt, für das GLZ 2 (Physiognomische und funktionale Veränderungen) noch zusätzliche Aufgaben zu konstruieren, um den Schüler partiell stärker zu fordern.

Den Zeitaufwand für die Unterrrichtseinheit 7/8 enthält die Tab. 34. Insgesamt werden 7–9 Unterrichtsstunden benötigt. Das ist ein Stundenvolumen, das innerhalb des veranschlagten Zeitrahmens liegt. Bei einer 7-Stunden-Planung kommt man allerdings nicht umhin, einige Teilaufgaben zu Hause erledigen zu lassen.

Tab. 34: Der Zeitaufwand für die Unterrichtseinheit 7/8

Unterrichtsphase	Benötigte Zeit (in Unterrichtsstunden)
Einstieg	
Hahnenklees Entwicklung vom Bergbau- zum Fremdenverkehrsort	} 1-1,5
Räumliche Auswirkungen des Fremdenverkehrs (Ortsbild)	1
Wirtschaftliche Auswirkungen des Fremdenverkehrs	1,5-2
Maßnahmen zur Steigerung der Fremdenverkehrsnachfrage	2,5-3,5
Unterrichtstest	1

insgesamt 7-9 Stunden

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Unterrichtsprotokollen

5.3.5.3 Folgerungen aus der Evaluation

Aus den ermittelten empirischen Daten ergeben sich einige Konsequenzen, die bei einem weiteren Einsatz der Unterrichtseinheit 7/8 zu berücksichtigen sind:

1. Die Unterrichtseinheit 7/8 kann in ihren Ergebnissen nicht ganz zufriedenstellen. Hohe Einstufungen in der Dimension Logik und Einsichtigkeit sowie ein außergewöhnlich hoher Lernzuwachs täuschen über Schwächen in der Motivation des Schülerinteresses nicht hinweg und zwingen zu partiellen

Korrekturen im Unterrichtsaufbau sowie in der Wahl der Medien und Arbeitsformen.

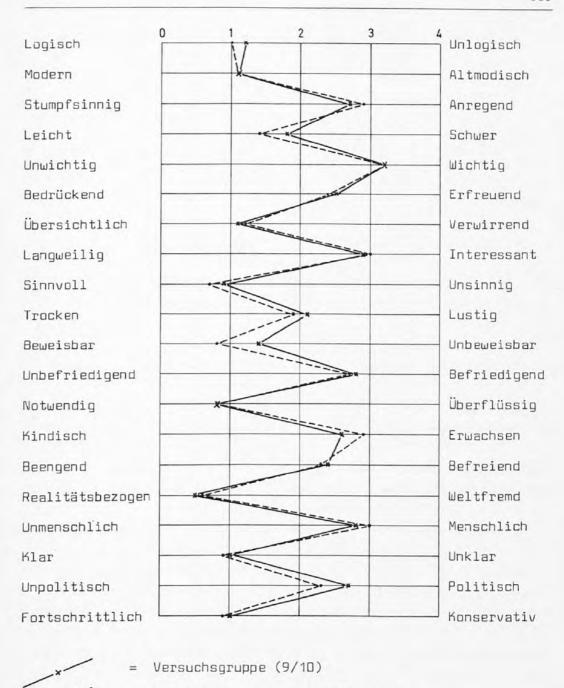
- 2. Die Unterrichtsphasen 1–3 bedürfen der entschiedenen Korrektur. Es werden deshalb verschiedene Maßnahmen vorgeschlagen, die insgesamt auf eine stärkere Straffung dieser Unterrichtsphasen abheben und die u. a. auch Alternativen in der Wahl einzelner Medien und Arbeitsformen bereitstellen. Demgegenüber haben sich die Unterrichtsphasen 4 und 5 ohne Einschränkung bewährt.
- 3. Der Unterrichtstest signalisiert auf der einen Seite zwar einen außergewöhnlich hohen Lernerfolg, scheint jedoch auf der anderen Seite zumindestens an einigen Stellen die Mehrzahl der Schüler zu unterfordern; speziell für das GLZ 2 (Physiognomische und funktionale Veränderungen) sollten noch einige anspruchsvollere Aufgaben mit in den Test übernommen werden.
- 4. Adressatengruppen sind bis auf weiteres Gymnasialschüler der Klassenstufen 7 und 8. Allerdings zeigen die Einstufungen in der Dimension Leichtigkeit, daß Schüler der 8. Klasse z. T. unterfordert sind. Von daher dürfte ein Einsatz in der Klassenstufe 7 sinnvoller sein.

5.3.6 Die Evaluation der Unterrichtseinheit 9/10

5.3.6.1 Unterrichtsvoraussetzungen

Die Erprobung der Unterrichtseinheit 9/10 erfolgte einmal in der Klassenstufe 9 und zweimal in der Klassenstufe 10. Insgesamt liegen Daten von 103 Schülern vor, von denen 53 Jungen und 50 Mädchen sind. Das Leistungsniveau – gemessen an den letzten Jahresnoten im Erdkundeunterricht – liegt bei einer mittleren Zensur von 3,1; das ist ein Wert, der deutlich gegenüber dem Mittelwert der beiden Vergleichsgruppen (2,7 bzw. 2,9; Jungfer 1977) zurückfällt. Diesen Befund unterstützt auch die Abb. 34, nach der die Schüler der Versuchsgruppe gegenüber denen der Vergleichsgruppe den Erdkundeunterricht als schwerer bewerten. Auf der anderen Seite ist die Lernmotivation durchgängig hoch: Der Erdkundeunterricht macht den Schülern Spaß und wird auch als nützlich angesehen, wobei die Nützlichkeit noch vor dem Spaß rangiert (vgl. Abb. 35).

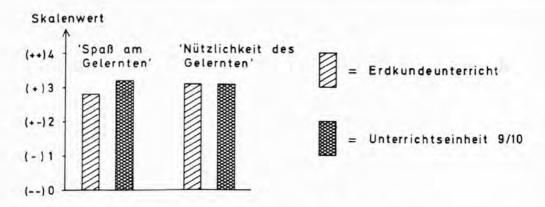
Für die Durchführung der Unterrichtseinheit wurde ein Tageslichtprojektor benötigt, der zu den entsprechenden Stunden ohne Schwierigkeiten beschafft werden konnte.



Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Schülerfragebögen sowie Jungfer (1977)

Vergleichsgruppe (JUNGFER 1977)

Abb. 34: Meinungen der Schüler über ihren Erdkundeunterricht (Versuchsgruppe 9/10 und Vergleichsgruppe)



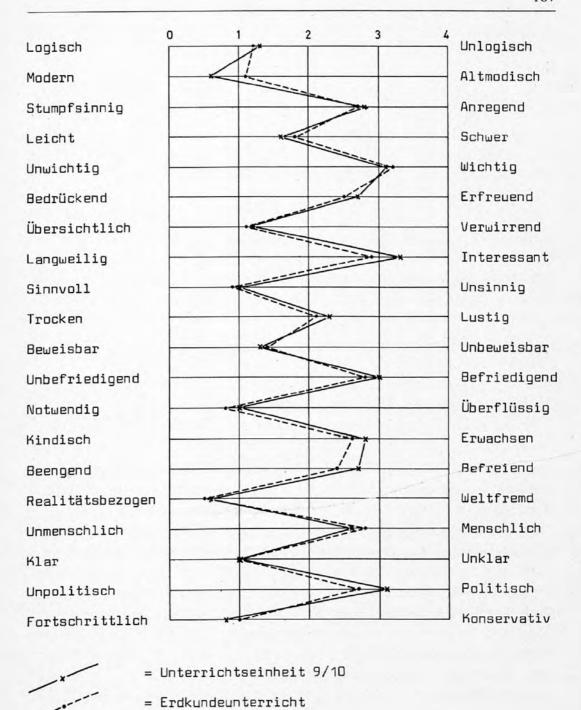
Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Schülerfragebögen

Abb. 35: "Spaß am Gelernten" und "Nützlichkeit des Gelernten" im Vergleich zwischen dem Erdkundeunterricht und der Unterrichtseinheit 9/10

5.3.6.2 Unterrichtsprozesse und -ergebnisse

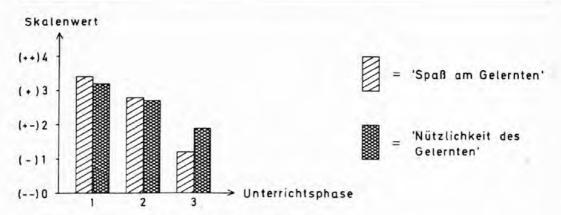
Die Unterrichtseinheit 9/10 wird insgesamt von den Schülern sehr positiv eingeschätzt. Das zeigt sich besonders in den Dimensionen Spaß und Interesse sowie Progressivität (Abb. 35 und 36), bei denen die an sich schon hohen Ausgangswerte (bezogen auf die Einstellung zum Erdkundeunterricht) noch eine Steigerung erfahren. Demgegenüber bleiben die Skalenwerte der Dimensionen Wichtigkeit und Nützlichkeit in etwa konstant.

Bei einer vergleichenden Betrachtung der einzelnen Unterrichtsphasen (Abb. 37) fällt die überragende Stellung des Planspiels besonders auf. Sehr hohe Werte in der Dimension Spaß am Gelernten und hohe Einstufungen in der Dimension Nützlichkeit sprechen für eine sehr hohe Lernmotivation, die durch unmittelbare Beobachtungen bestätigt wird und die auch zweifellos den Gesamteindruck der Unterrichtseinheit nachhaltig prägt. Von den Verhaltensweisen und Aussagen der Schüler, die im Verlauf des Planspiels systematisch registriert wurden, sind die folgenden besonders aufschlußreich: In der Informationsphase gingen die Schülergruppen unterschiedlich vor. Während z. T. Gruppen gleicher Interessenlage unabhängig voneinander recherchierten, ohne daß es zu Abstimmungen und gemeinsamen Strategiekonzepten kam, fanden in anderen Fällen Absprachen über die Reihenfolge der vorzutragenden Argumente statt, letzteres ein Vorgehen, das zumindestens für den außenstehenden Beobachter überzeugender wirkte. In der Entscheidungsphase fiel das breite Argumentationsspektrum der beteiligten Interessengruppen auf. Im Durchschnitt trugen die Pro- und Contra-Gruppen jeweils über 10 Begründungen vor. Das ist zunächst ein Beleg für die angemessene und altersadäquate Zusammenstellung des Informationspakets [61]. Offensichtlich hatten die Schüler keine Schwierigkeit, rollenspezifische Argumente aus dem Informationspaket zu entnehmen und in der Diskussion zu vertreten. Unter den Pro-



Ouelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Schülerfragebögen

Abb. 36: Meinungen der Schüler über ihren Erdkundeunterricht und über die Unterrichtseinheit 9/10 im Vergleich



Unterrichtsphase 1 = Planspiel zum Atlantis-Projekt

Unterrichtsphase 2 = Vergleich mit der Wirklichkeit (Entscheidungsablauf)

Unterrichtsphase 3 = Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation in Bürgerinitiativen

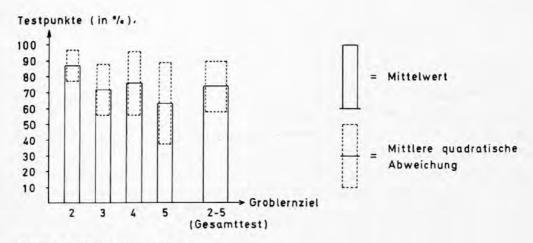
Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Schülerfragebögen

Abb. 37: Die Unterrichtsphasen der Unterrichtseinheit 9/10 im Vergleich (Dimensionen: "Spaß am Gelernten" und "Nützlichkeit des Gelernten")

Argumenten dominierten ökonomische Gesichtspunkte sowie Aussagen, die sich auf Ansprüche und Forderungen touristischer Teilgruppen zurückführen lassen; unter den Contra-Argumenten ragten die ökologischen Begründungen besonders hervor [62]. Im Streitgespräch zwischen den Mitgliedern aller Interessengruppen und der Stadtvertretung wurde eine Rednerliste geführt. Diese stieß bei einigen engagierten Schülern schon bald auf Widerstand, weil sie eine unmittelbare Replik und einen sich daraus entwickelnden Dialog fast zwangsläufig blockiert. Auf der anderen Seite garantiert eine Rednerliste, daß jeder, der sich zu Wort meldet, auch zum Zuge kommt und nicht durch allzu hitzige Dialogphasen ins Abseits gerät. Zur Strukturierung des Gesprächs erwies es sich allerdings als nützlich, die Diskussion phasenweise auf bestimmte Themenkomplexe zu beschränken (z. B. Verkehrsprobleme, wirtschaftliche Auswirkungen des Atlantis-Projekts, Notwendigkeit des Kurmittelhauses). Die Registrierung der Interaktionskategorien [63] belegt die überragende Stellung der Kategorien "Meinungen äußern, Informationen geben, Informationen erfragen und Zustimmung geben'; demgegenüber waren solidarische Verhaltensweisen fast überhaupt nicht gefragt. Dieses Ungleichgewicht unterstreicht die Notwendigkeit, entsprechende Diskussionstechniken zu reflektieren und kontinuierlich einzuüben, wobei Lernerfolge erst mittelfristig zu erwarten sind. Die Stadtvertretungen brachten insgesamt vier Anträge ein: 1. Bau des Atlantis-Projekts ohne Auflagen; 2. Bau des Atlantis-Projekts mit insgesamt 10 Stockwerken; 3. Bau des Atlantis-Projekts unter gleichzeitiger Sperrung des Ortskerns für Kraftfahrzeuge und 4. Ablehnung des Atlantis-Projekts. Es

spricht für die Kompromißbereitschaft der Stadtvertretungen, daß sie sich in zwei von drei Fällen für die Lösungen 2 bzw. 3 entschieden (bei einer Ablehnung des Projekts). In der Reflexionsphase erörterten die Schüler u. a. die Interaktionsformen (z. B. Rednerliste), die zeitlichen Vorgaben [64] sowie die Entscheidung der Stadtvertretung.

Die Unterrichtsphasen 2 und 3 (Vergleich mit der Wirklichkeit) sind im Meinungsbild der Schüler weniger beliebt (vgl. Abb. 37). Das ist allerdings aus verschiedenen Gründen nicht weiter verwunderlich: Dem methodisch anregenden Planspiel mit seinen motivationsfördernden Arbeitsformen schließen sich nun Lehrervortrag und Textanalyse an, Arbeits- und Sozialformen, in denen der Lehrer fast zwangsläufig stärker in den Vordergrund rückt. Hinzu kommt, daß der Arbeitsbogen 9/10, II auf Verständnisschwierigkeiten stieß und in einer der drei Untersuchungsklassen nur eine Unterrichtsstunde für die Auswertung zur Verfügung stand. Trotz dieser Schwierigkeiten wird die Nützlichkeit der Unterrichtsphasen 2 und 3 von der Mehrheit der Schüler anerkannt [65].



GLZ 2 = Konfliktursachen

GLZ 3 = Analyse von Interessenlagen

GLZ 4 = Bewertung von Interessenkonflikten

GLZ 5 = Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation

Ouelle: Nach eigenen Berechnungen aus dem Unterrichtstest

Abb. 38: Schülerergebnisse im Unterrichtstest 9/10

Die Ergebnisse des kognitiven Unterrichtstests (Abb. 38) weisen auf einen hohen Lernerfolg hin. So liegt die relative Testpunktzahl im Gesamttest bei über 70 %, allein das Groblernziel 5 (Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation) fällt mit einem Mittelwert von 65 % etwas ab, wobei die hohe Standardabweichung auf erhebliche Unterschiede im Lernerfolg der Schüler verweist.

Auch der Assoziationstest, der sich auf das Groblernziel 1 (Sensibilität für Konfliktsituationen) bezieht, bestätigt den hohen Lernerfolg (vgl. Tab. 35): Die an sich schon hohen Punktwerte des Eingangstests, die ein kritisches Vorverständnis der Schüler dokumentieren, werden im Abschlußtest noch deutlich übertroffen.

Tab. 36 enthält den Zeitaufwand für die einzelnen Unterrichtsphasen. Insgesamt wird der veranschlagte Zeitrahmen von 8–10 Stunden eingehalten, wobei die 8-Stunden-Lösung sicherlich nicht ganz unproblematisch ist. Ohnehin bewerten zwei Klassen die Zeit für die Durchführung des Planspiels (90 min.) als zu kurz, wenn auch aus unterrichtstechnischen Gründen eine Zeitverlängerung kaum praktikabel erscheint [66]. Die Analyse des Arbeitsbogens 9/10, II wurde in allen Klassen aus Zeitgründen zu Hause durchgeführt, für die sich anschließende Auswertung reicht allerdings eine Unterrichtsstunde kaum aus.

Tab. 35: Die Ergebnisse des Assoziationstests

Punkte	Prozentanteile	
	vor Beginn der Unter- richtseinheit 9/10	nach Abschluß der Unter- richtseinheit 9/10
0-5	32	15
6-7	51	37
8	17	48

Ouelle: Nach eigenen Berechnungen aus dem Assoziationstest

Tab. 36: Der Zeitaufwand für die Unterrichtseinheit 9/10

Unterrichtsphase	Benötigte Zeit (in Unterrichts- stunden)
Einstieg	} 4-5
Planspiel zum Atlantis-Projekt	
Vergleich mit der Wirklichkeit:	
Entscheidungsablauf im Atlantis-	
Projekt	1.
Vergleich mit der Wirklichkeit:	
Möglichkeiten und Grenzen der	
Partizipation in Bürgerinitiativen	1-2
Unterrichtstest	2

insgesamt 8-10 Stunden

Quelle: Nach eigenen Berechnungen aus den Unterrichtsprotokollen

5.3.6.3 Folgerungen aus der Evaluation

Aus den ermittelten empirischen Daten ergeben sich einige Konsequenzen, die bei einem weiteren Einsatz der Unterrichtseinheit 9/10 zu berücksichtigen sind:

- 1. Die Unterrichtseinheit 9/10 hat sich in ihren wesentlichen Zielsetzungen und in ihrem methodischen Aufbau grundsätzlich bewährt. Dafür spricht neben der hohen Motivation des Schülerinteresses auch der beachtliche Lernerfolg, wie er sich in den Ergebnissen des kognitiven und affektiven Unterrichtstests nachhaltig dokumentiert. Für die Durchführung der Unterrichtseinheit werden 8 bis 10 Stunden benötigt. Als Adressatengruppen kommen bis auf weiteres 9. und 10. Klassen des Gymnasiums in Frage.
- 2. Aufbau und Durchführung des Planspiels bedürfen keiner wesentlichen Veränderung mehr. In das Informationspaket ist sinnvollerweise noch eine Karte der Fußgängerbereiche von Westerland mit aufzunehmen, in der Entscheidungsphase sollten auch Erfahrungen mit anderen Diskussionsformen (z. B. Verzicht auf eine Rednerliste) gesammelt werden.
- 3. Die Unterrichtsphasen 2 und 3 (Vergleich mit der Wirklichkeit) können in ihrem Ablauf nicht ganz zufriedenstellen. Wichtig wäre es hier, den sich nach dem Planspiel fast zwangsläufig einstellenden Motivationsabfall möglichst schnell wieder aufzufangen. Es wird vorgeschlagen, eine der beiden Unterrichtsphasen wahlweise zu behandeln. Dieses Vorgehen sichert in einem der beiden Teilkomplexe eine intensive unterrichtliche Behandlung ab, ohne daß der gesamte Zeitaufwand unnötig gesteigert wird. Wird die Unterrichtsphase 2 gewählt, so kann ein weiterer Textauszug (Textbeleg 13, Anhang) die politische Durchsetzung von Interessen in den Fragehorizont des Schülers rücken. Im anderen Fall steht für die Aufarbeitung des Arbeitsbogens 9/10, II mehr Zeit zur Verfügung [67].

5.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde eine Unterrichtssequenz zur Geographie des Freizeitverhaltens konstruiert und evaluiert, die – einem sozialwissenschaftlichen Ansatz folgend – gemeinsame Präferenzen der Curriculumkonstrukteure sowie Erfordernisse der Lernpsychologie und des Mitbestimmungspostulats in sich vereint. Für die Klassenstufen 5/6, 7/8 und 9/10 liegen Unterrichtseinheiten vor, deren inhaltliche Schwerpunkte sich mit den Überschriften "Die Standorte des Fremdenverkehrs" (5/6), "Sozioökonomischer Wandel durch Fremdenverkehr" (7/8) sowie "Interessenkonflikte in Fremdenverkehrsräumen" (9/10) kurz umreißen lassen. Die einzelnen Unterrichtseinheiten, für die jeweils 7–10

Unterrichtsstunden benötigt wurden, sind in sich abgeschlossen, aber auch wieder interdependent (spiraliger Aufbau). Diese Interdependenz äußert sich u. a. in der systematisch befolgten Erweiterung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die dem Schüler im Verlauf der Unterrichtssequenz angetragen, aber auch in einer unterschiedlichen Komplexität, mit der einzelne Aspekte des Fremdenverkehrs aus verschiedenen Blickwinkeln heraus nacheinander behandelt werden. Für die Evaluation standen Unterrichtstests und Schülerfragebögen zur Verfügung, die die notwendigen empirischen Daten lieferten.

Sämtliche Unterrichtseinheiten wurden je dreimal in Gymnasien erprobt. Die Unterrichtseinheiten 5/6 und 9/10 ragen wegen ihrer beachtlichen Lernerfolge und vor allem wegen der sehr hohen Motivation des Schülerinteresses besonders heraus und können mit geringfügigen Änderungen in die Praxis übernommen werden. Demgegenüber kann die Unterrichtseinheit 7/8 – ungeachtet des an und für sich sehr hohen Lernerfolges – nicht voll zufriedenstellen. Für ihren weiteren Einsatz wurden Verbesserungsvorschläge unterbreitet, die künftig zu berücksichtigen sind.

Insgesamt gesehen dürfte jedoch der Versuch gelungen sein, den theoretisch-fachdidaktischen Ansatz einer Geographie des Freizeitverhaltens in die Praxis zu übertragen, ohne daß es zu schwerwiegenden Divergenzen zwischen theoretischen Ansprüchen einerseits und den Möglichkeiten der praktischen Realisierung andererseits gekommen ist.

Anmerkungen

- [1] Die Definition lehnt sich an Möller (1973, S. 27) an. Allerdings wird im Bereich der Lernplanung der technologische Rahmen Möllers gesprengt.
- [2] U. a. haben sich mit der Situationsanalyse kritisch auseinandergesetzt: Achtenhagen/Meyer 1972, Hendinger 1973, Hesse/Manz 1974, Zimmer 1972.
- [3] Aus der Vielzahl programmatischer Beiträge zu Teilaspekten des Geographiecurriculums seien herausgegriffen: *Birkenhauer* 1970, 1972 a, b; *Geipel* 1968; *Hendinger* 1973; *Hoffmann* 1970; *Schultze* 1970; *Wirth* 1970.
- [4] Hendinger entwickelt ihr Konzept zusammen mit einer kleinen Gruppe von Schulpraktikern, Ernst zeichnet dagegen allein verantwortlich.
- [5] Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang die sogenannten Kategorien der Fachdidaktik (*Ebinger* 1971; *Hendinger* 1970, *Schultze* 1970). Diese müssen noch weiter aufgegliedert, sowie gegen fachwissenschaftliche Kategorien abgesetzt werden.
- [6] Vgl. dazu die Untersuchung von Haller (1971).
- [7] So haben die Gedanken von *Gamm* (1970), als einem Vertreter des linken Flügels der Kritischen Pädagogik, z. Z. kaum Chancen auf eine Verwirklichung. Zur Kritik an *Gamm* vgl. *Bath* (1974, S. 16 ff.).
- [8] Spätestens seit der Negation von Abbilddidaktiken haben die Schulfächer entsprechende Wege beschritten.
- [9] Vgl. dazu die Entwürfe von Ernst (1970/1971) und Hendinger (1970/1971).
- [10] Ungeachtet anderer Auffassungen (so *Meyer/Oestreich* 1973, S. 101) ist die Betonung von Qualifikationen, die primär von der Geographie zu realisieren sind, sinnvoll und nützlich zugleich. Ein entsprechendes Vorgehen stärkt die eigene Position und hat mit Fachegoismus wenig zu tun.
- [11] Wirth 1970, zitiert nach Meyer/Oestreich 1973, S. 96.
- [12] Dafür haben insbesondere eine Reihe von Autoren gesorgt, die wissenschaftstheoretisch der sogenannten Kritischen Pädagogik nahestehen (vgl. z. B. Dahmer 1968, Giesecke 1973, Mollenhauer 1969).
- [13] Zur Schulbuchanalyse vergleiche man Engel (1972), Fohrbeck/Wiesand/Zahar (1971) sowie Gliedner u. a. (1973). Zur Diskussion um die Länderkunde Birkenhauer (1970), Hendinger (1970), Schultze (1970) und Wirth (1970).
- [14] Die Unterrichtsreform muß nun dazu übergehen, größere Teilgebiete des Unterrichts wissenschaftlich zu analysieren. Die Fülle an publizierten Einzelbeispielen hat sicherlich auch ihren unterrichtspraktischen Wert, bestimmte Forschungsfragen bleiben dabei aber eo ipso ausgeklammert (so z. B. die Fragen eines Spiralcurriculums).
- [15] Die freie Zeit ist auf die verschiedenen Bevölkerungsgruppen sehr unterschiedlich verteilt. So erkaufen viele Berufe mit hohem Sozialprestige die materiellen und immateriellen "Belohnungen" mit Verzicht auf freie Zeit (vgl. dazu Scheuch 1974, Weber 1973).
- [16] Nach Angaben von Lüdtke (1975, S. 15) hat sich die effektive wöchentliche Arbeitszeit von 1850 bis heute um mehr als die Hälfte verringert.
- [17] Da z. Z. kein allgemein-anerkanntes Gesamtkonzept zur Freizeiterziehung vorliegt, bleiben für die praktische Arbeit zwei Alternativen: Entweder greift man sich relevante Problemfelder heraus und versucht auf deduktivem Wege, fachspezifische Beiträge abzugrenzen, oder die einzelnen Schulfächer bemühen sich, ihren Beitrag zur Freizeiterziehung fachintern zu ermitteln. Mittelfristig sind dann die unterschiedlichen Ansätze in ein Gesamtkonzept zu integrieren.
- [18] So etwa der Arbeitskreis Freizeit 1975, Giesecke 1971, Pöggeler 1974, Rüdiger 1974, Schulz 1971 und Weber 1973.
- [19] Die Verwendung der Begriffe ,übergeordnetes Richtlernzielt, "Richtlernzielt, "übergeordnetes Groblernzielt und "Groblernzielt kennzeichnet verschiedene Abstraktionsniveaus von Lernzielen.
- [20] Die Formulierung der Richtlernziele erfolgt in Anlehnung an wichtige Arbeiten zur Freizeitpädagogik, so u. a. Arbeitskreis Freizeit 1975, Giesecke 1971, Pöggeler 1974, Nahrstedt 1974, Rüdiger 1974, Schulz 1971 und Weber 1973.
- [21] Obgleich diese Bezeichnung semantisch wenig glücklich ist, werden im folgenden die Begriffe "Freizeitgeographie" und "freizeitgeographisch" synonym zur Geographie des Freizeitverhaltens verwendet, um umständliche Satzkonstruktionen zu vermeiden.

- [22] Ansatzweise, jedoch wenig systematisch, befassen sich in jüngster Zeit mit der Geographie des Freizeitverhaltens im Unterricht: *Daum* (1975), *Filipp* (1973, 1975); *Geipel* (1971); *Knirsch* (1970); *Schäfer* (1970).
- [23] Ruppert (1975) unterscheidet zwischen Freizeitverhalten im Wohnumfeld (1), im Naherholungs-(2) sowie im Fremdenverkehrsraum (3). Bei der Beschränkung auf den Fremdenverkehrsraum haben neben arbeitsökonomischen noch folgende Gründe eine Rolle gespielt:
- 1. Einige grundlegende Zielformeln, die für die Thematik Freizeitverhalten im Fremdenverkehrsraum kennzeichnend sind, gelten ebenso für die Teilräume (1) und (2), d. h., die Inhalte sind z. T. austauschbar.
- 2. Die Behandlung von (1) und (2) setzt Realbegegnungen voraus. Die Wahl von (3) ermöglicht demgegenüber eine Curriculumkonstruktion, die sich als unabhängig von den Individualdaten der Schulumgebung erweist. Das erleichtert den Transfer; zudem sind die schulorganisatorischen Möglichkeiten für Realbegegnungen gerade in der Sekundarstufe I ziemlich begrenzt (weniger Blockstunden, breit aufgefächerter Unterricht).

- [1] Diese Definition lehnt sich zwar an Klafki (1974) an, ohne jedoch sein didaktisches Konzept in allen Punkten zu übernehmen. Vielmehr liegt den Ausführungen ein moderner Bildungsbegriff zugrunde, nach dem es vor allem um die Herausarbeitung von "Qualifikationen zur Bewältigung gegenwärtiger und künftiger Situationen des privaten und öffentlichen Lebens" geht (vgl. dazu Ebinger 1971, S. 93).
- [2] Diese Feststellung entspringt der Diskussion um das Deduktionsproblem und bedarf keiner weiteren Begründung mehr (vgl. dazu Kap. 1.1.2).
- [3] Diese sind zu unterscheiden von den sog. fachdidaktischen Kategorien (vgl. Ebinger 1971, Hendinger 1970, Schultze 1970). Wenn im folgenden von Kategorien ohne weiteren Zusatz gesprochen wird, so sind damit die erkenntnistheoretischen gemeint.
- [4] Dabei handelt es sich um eine pragmatische Abgrenzung, die nicht jeden Einzelfall berücksichtigen kann, sondern eher massenstatistische Gültigkeit beansprucht (vgl.: Zur Geographie des Freizeitverhaltens 1975 sowie Ruppert 1975).
- [5] Habermas (1974, S. 170) verweist auf den Dualismus von Tatsachen und Entscheidungen (nach Popper) und führt näher aus: "Hypothesen, die sich auf Naturgesetze beziehen, sind Feststellungen, die empirisch zutreffen oder nicht. Aussagen hingegen, mit denen wir soziale Normen annehmen oder verwerfen, gutheißen oder ablehnen, sind Feststellungen, die empirisch weder wahr noch falsch sein können."
- Die Unterscheidung der beiden Kategorien erfolgt in Anlehnung an diese Darstellung. Allerdings wird die kritisch-wertbetonte Kategorie weniger streng abgegrenzt und schließt auch Zielsetzungen in sich ein, die obgleich wertfrei in unmittelbarer Beziehung zu den kritisch-wertbetonten Bereichen zu sehen sind (vgl. dazu die Lernzielkataloge im Anhang, Textbeleg 1 und 2).
- [6] Mit der Einführung der technisch-wertfreien sowie der kritisch-wertbetonten Kategorie steht ein Analyseinstrument zur Verfügung, das sowohl in der Richtlinien- und Lehrbuchkritik (Kap. 3) als auch bei der Ermittlung von Norm- und Inhaltspräferenzen (Kap. 4) eine vielseitige Verwendung findet.
- [7] Ein Beispiel dafür, wie das gewählte Thema auf eine Kategorie verkürzt werden kann, bietet das Projekt "Urlaub" der Klafki-Kommission. Auf eine Behandlung der technisch-wertfreien Kategorie verzichtet man fast völlig (Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne, o. J.).
- [8] Dabei ist zu bedenken, daß auch der affektive Zielbereich auf kognitive Fertigkeiten und Fähigkeiten angewiesen ist.
- [9] In den älteren Lehrbüchern und Atlanten sind großmaßstäbliche topographische Karten die Ausnahme.
- [10] Die Verwendung der Begriffe ursprüngliches und abgeleitetes Fremdenverkehrsangebot erfolgt in Anlehnung an Geigant (1962, S. 38): "Die ursprünglichen Anziehungsfaktoren haben in ihrem Wesensgehalt keinen Bezug zum Fremdenverkehr. Sie werden zu Fremdenverkehrsobjekten erst, wenn sich Menschen durch sie angerufen oder angezogen fühlen, und wenn auf diese Weise touristische Personenbewegungen entstehen, die sich regelmäßig wiederholen. Das abgeleitete Fremdenverkehrsangebot dagegen ist in seiner Zwecksetzung eindeutig auf den Fremdenverkehr hingeordnet. Es handelt sich dabei um alle diejenigen Einrichtungen und Anlagen, derer sich der Fremdenverkehr bedient".

- [11] Die Vorurteilsproblematik betrifft ganz allgemein den Geographieunterricht und bleibt auf die Geographie des Freizeitverhaltens nicht beschränkt. Da Geographen stets über fremde Länder und Völker Aussagen treffen, stellt sich bei Werturteilen die Frage, woher sie diese beziehen und wie sie zu vertreten sind. Unterrichtspraktisch können dabei durch den Vergleich von Werbematerial und Fachliteratur Bezüge zwischen verschiedenen Standorten und Intentionen nachgewiesen werden. Ein Rückgriff auf die Geographie des Freizeitverhaltens ist aber nicht zwingend notwendig und wird deshalb auch nicht weiter verfolgt.
- [12] Inwieweit sich dieser Punkt innerhalb des organisierten Unterrichts realisieren läßt, ist noch ungewiß. Immerhin besteht für den Schüler ein Unterschied darin, ob er für eine ihm unbekannte Familie X oder für sich selbst bzw. für eine Gruppe, der er angehört, eine Reise planen soll. Das weist zugleich auf die didaktische Bedeutung von Reisen hin, die im Klassenverband durchgeführt werden. Bei einer Beteiligung der Schüler an der Vorbereitung und Durchführung wird die Reiseplanung zum Ernstfall.
- [13] Dem entspricht korrespondierend das didaktische Postulat der Mitbestimmung.
- [14] Vgl. dazu: Lafrenz/Möller (1976), Newig (1974), Ruppert (1975), Ruppert/Maier (1970, 1971), Zahn (1973).
- [15] Die folgenden Ausführungen beziehen sich z. T. auch auf die anderen Lernzielklassen des Teilthemenbereichs, sie werden an dieser Stelle exemplarisch analysiert.
- [16] Vgl. dazu u. a. die Arbeiten von Kulinat (1969), Poser (1939) und Ruppert/Maier (1970).
- [17] Die Ausführungen dieses Abschnitts lehnen sich an v. Hentig (1970, S. 79 ff.) an.
- [18] Im Jahre 1974 haben nach Angaben von Sauer (1975, S. 7) rund 53 % der Bewohner der Bundesrepublik Deutschland eine Urlaubsreise angetreten.
- [19] Nach Angaben von Sauer (1975, S. 9) haben 1974 nur 37,5 % der Bewohner in Wohnorten unter 2000 Einwohnern, dagegen 59,9 % der Bewohner von Städten über 500 000 Einwohnern eine Urlaubsreise angetreten.
- [20] Sie substantielle Betroffenheit darf sich allerdings nicht ausschließlich auf Eigeninteressen beziehen, wie überhaupt das Lernziel Selbstbestimmung solidarisches Handeln nicht verdrängen soll.
- [21] Das hängt nicht zuletzt vom Selbstverständnis der Curriculumkonstrukteure ab (vgl. dazu Kap. 4).

- [1] Entsprechende Zielformeln findet man in jeweils nur einem Bundesland.
- [2] Die Lernzielangaben beziehen sich auf den Textbeleg 2 im Anhang.
- [3] Ein Lehrwerk galt in einem Bundesland als zugelassen, wenn mindestens ein Teilband genehmigt ist
- [4] Damit korrespondieren die länderkundlich ausgerichteten Lehrwerke mit den älteren, die thematisch orientierten mit den jüngeren Richtlinien.
- [5] Für die weiteren Ausführungen bietet sich folgender Sprachgebrauch an: Die länderkundlich orientierten Lehrbücher werden auch ältere, die thematisch ausgerichteten jüngere genannt. Unter dem Begriff Arbeitsbücher werden die jüngeren mit Ausnahme von *Dreimal um die Erde* subsumiert.
- [6] Letztere allerdings vornehmlich in ihrer Eigenschaft, die Intentionen und Zielsetzungen des Schülerbandes näher zu erläutern; von einer qualitativen und quantitativen Einzelanalyse blieben sie ausgeschlossen.
- [7] Dazu zwei Textbeispiele: "Schildere die Möglichkeiten, die die Insel für die verschiedenen Ferienwünsche bietet" (Neue Geographie 5/6, S. 134). "Lies aus der Bildkarte ab, welche Möglichkeiten für Sport, Unterhaltung und Erholung Oberstdorf im Allgäu bietet" (Geographie 7/8, S. 132).
- [8] Dazu gehören einschränkende Anweisungen, die vom Schüler zu berücksichtigen sind, so z. B. eine Wegführung durch sonniges Gelände, das Aufsuchen einer Gaststätte zur Mittagszeit oder die Angabe von Zwischenstationen, die bei der Routenführung zu beachten sind.
- [9] Teilweise werden im Rahmen zusammenhängender Texte zur "Freizeitgeographie" auch Informationen und Aussagen zu anderen Gebieten der Geographie mit einbezogen.
- [10] Für jedes Lehrwerk ergab sich aus der absoluten Anzahl von Fragen bzw. Textteilen eine natürliche Reihenfolge der Lernziele. Für die beiden Codierungen wurde für jedes Lehrwerk ein

Rang-Korrelationskoeffizient berechnet; eine Sicherungswahrscheinlichkeit von 95 % war durchgehend garantiert.

[11] Tatsächlich behandeln viele Lehrbücher Fragestellungen zum Nah- und Innerstädtischen Erholungsraum im Zusammenhang mit den anderen Daseinsgrundfunktionen.

[12] Die nur lose Bindung zwischen Text und anderen Arbeitsmitteln in den älteren Lehrwerken führte zu Schwierigkeiten bei der Auszählung. Bilder wurden nur dann berücksichtigt, wenn sie Räume abbilden, die in dem zugehörigen 'freizeitgeographischen' Textabschnitt angesprochen sind, und sofern sie nicht Elemente enthalten, die für einen Fremdenverkehrsraum atypisch sind (z. B. Industrieanlagen). Bei den Karten galt folgende Regelung: Topographische Karten sollen einen charakteristischen Ausschnitt aus einem Fremdenverkehrsraum darstellen; die in älteren Lehrwerken weit verbreiteten 'stummen Fragekarten' wurden nicht mitgezählt. Thematische Karten sowie Bildund Panoramakarten müssen fremdenverkehrsspezifische Eintragungen enthalten, um bei der Einstufung berücksichtigt zu werden.

[13] Die drei älteren Lehrwerke enthalten insgesamt 103, die vier jüngeren 187 Arbeitsmittel, die mit der Geographie des Freizeitverhaltens in Verbindung stehen. Dieses Verhältnis wird noch eindeutiger, wenn man bedenkt, daß viele der Bilder in den älteren Lehrwerken nicht nur für 'freizeitgeographische', sondern auch für andere Fragestellungen geeignet und vorgesehen sind.

[14] Damit stimmen Erfordernisse seitens der Lerntheorie mit den Ansprüchen des wissenschaftsorientierten Unterrichts überein.

[15] Sicherlich tut man den älteren Lehrwerken Unrecht, wenn man ihnen generell fehlendes Methodenbewußtsein unterstellt. Die Unterschiede im Vergleich zu den jüngeren Lehrwerken sind andererseits aber mehr als nur gradueller Natur und kennzeichnen eine andere didaktischmethodische Konzeption.

[16] Die Textstellen mit einem Umfang bis zu 0,4 Standardseiten werden künftig auch als "kurze" Textstellen bezeichnet.

[17] Die Zuordnung bezieht sich wiederum auf den Lernzielkatalog des Anhangs (vgl. Textbeleg 1).

[18] Vgl. dazu die Beispiele 1.-4. im Textbeleg 4 (Anhang).

[19] Es stellt sich doch sogleich die Frage, weshalb die "Costa brava" bevorzugt von Urlaubern aus West- und Mitteleuropa aufgesucht wird.

[20] Dazu zählen auch noch die Lehrwerke Lehrbuch zum Diercke Weltatlas, Geographie (bsv) sowie Der Mensch gestaltet die Erde, d. h. es liegt an dieser Stelle ein Zäsur, die quer durch ältere und jüngere Lehrwerke verläuft.

[21] Einschränkend ist allerdings zu sagen, daß einzelne Lernzielgruppen nur schwer im Rahmen eines Lesebuches zu behandeln sind.

[22] Dazu z\u00e4hlen beispielsweise auch \u00dcbersichtskarten, die - ungeachtet der tats\u00e4chlichen Lage - den betrachteten Fremdenverkehrsort optisch ins Zentrum s\u00e4mtlicher Verkehrswege r\u00fccken.

[23] Das topographische Orientierungswissen erfüllt folgende Funktionen: 1. Kenntnis der wichtigsten Fremdenverkehrsräume; 2. Räumliche Klammer zwischen den exemplarisch ausgewählten Einzelbeispielen; 3. Voraussetzung für die Erarbeitung eines Standortmodells.

[24] Dieser Hinweis ist insofern legitim, als die neuen Atlanten (z. B. Diercke) erstmalig auch thematische Übersichtskarten zum Fremdenverkehr enthalten.

[25] Das Lehrwerk Dreimal um die Erde steht zwar konzeptionell den älteren Lehrwerken nahe, ist aber wegen seines Erscheinungsjahrs und seiner methodischen Gestaltung nicht ohne weiteres den älteren Lehrwerken zuzuordnen.

[26] Dazu zählen der Seebäderfremdenverkehr, der Fremdenverkehr im Mittel- und Hochgebirge sowie im Hochgebirgsvorland.

[27] Eine Zusammenstellung ausgewählter Textbeispiele entnehme man dem Textbeleg 7 im Anhang.

[28] Einige Textauszüge können diese Aussage belegen: "...zahlreiche schmucke Fremdenheime" (Länder und Völker 1, S. 9); "...vornehme Hotels in den Kurorten" (Länder und Völker 1, S. 63); "...riesige Hotelpaläste und prächtige Villen" (Erdkunde 2, S. 85); "...entstanden große Hotels" (Seydlitz 2, S. 16).

[29] "An den vielen Buchten mit herrlichem Sandstrand sind große Hotels gebaut worden. Aber es lohnt sich nicht überall, weil die Häuser oft viele Wochen im Jahr leerstehen" (Seydlitz 2, S. 36). "Viele Feriensiedlungen sind an der spanischen Mittelmeerküste entstanden; manche davon sehen aus wie moderne Großstadtviertel" (Länder und Völker 2, S. 75).

[30] Diese Konzeption erstreckt sich zum Teil auch auf das abgeleitete Fremdenverkehrsangebot (Hinweise auf eine Rodelbahn oder auf eine Kinderskischule).

[31] Das gilt insbesondere für die Lehrwerke Geographie sowie Neue Geographie.

[32] Vgl. Welt und Umwelt 9/10, S. 428-429 sowie Neue Geographie 9/10, S. 166-173.

- [33] In den Arbeitsbüchern wurde nur das Vorhandensein bzw. das Fehlen einzelner Motivgruppen registriert, weil auch noch andere Arbeitsmittel für eine unterrichtliche Behandlung vorgesehen sind.
- [34] Dazu einige Textbeispiele: "am Bahnhof abreisenden Freunden winken" (Geographie 5/6, S. 42); "Ihn locken das Abenteuer, das Erlebnis der Gefahr und die Freude am Überwinden von Schwierigkeiten" (Geographie 5/6, S. 65); "vielleicht ein Ritt am Meer entlang, mit Sohn und Tochter im Wasser spielen" (Welt und Umwelt 5/6, S. 48); "hier kann sie einkaufen und einen Schaufensterbummel machen" (Neue Geographie 5/6, S. 132).
- [35] Dazu die folgenden Textauszüge: "Gebräunt und erholt kehrt jeder aus diesem Ferienparadies zurück" (Seydlitz 1, S. 84); "In den weltberühmten Kurorten Pontresina, Interlaken, Zermatt und St. Moritz finden Reisende Erholung und Vergnügen" (Länder und Völker 1, S. 154).
- [36] Vgl. dazu Geographie 5/6, S. 65-68; Welt und Umwelt 5/6, S. 48-49; Neue Geographie 5/6, S. 132-134 und 143-144.
- [37] Einige beachtliche fachwissenschaftliche Analysen liegen zwischenzeitlich vor (vgl. Lafrenz/ Möller 1976, Newig 1974).
- [38] So z. B. in Welt und Umwelt 5/6, S. 48-49 oder Geographie 7/8, S. 133.
- [39] Daum (1975, S. 876) bemängelt, daß die Quellenangaben fehlen. Offensichtlich handelt es sich aber um ein konstruiertes Beispiel, das aber eine beliebte Verzerrungsmethodik richtig und vor allem auch einsichtig wiedergibt.
- [40] Man denke nur an die hervorragende Bildauswahl bei Krippendorf (1975).
- [41] Es ist dabei zu berücksichtigen, daß die zitierten Textstellen Lehrbüchern entstammen, die zwischen 1966 und 1972 aufgelegt wurden.
- [42] So etwa in Geographie 5/6, S. 68 und 7/8, S. 142/145; Neue Geographie 9/10, S. 166; Welt und Umwelt 5/6, S. 49-50 und S. 52-53 sowie 9/10, S. 428; Dreimal um die Erde Bd. 3, S. 119-120 sowie Geographie (bsv) 5/6, S. 64/65 und 72.
- [43] Die prozentuale Verteilung der Textlängen beim Seebäderfremdenverkehr, beim Fremdenverkehr in den Mittelgebirgen sowie in den Hochgebirgen und ihren Vorländern verhält sich in den älteren Lehrwerken wie folgt: Seydlitz = 53:13:34; Länder und Völker = 54:26:20; Erdkunde = 12:16:72.
- [44] Nach Sauer (1975, S. 21) haben 1974 nur 2,7 % der Urlauber ein außereuropäisches Land besucht, nach der Spiegel-Dokumentation (1975, Tab. 21 D) erst 6 % der Urlauber schon einmal eine Schiffsreise/Kreuzfahrt gebucht.
- [45] Eine Ausnahme bildet *Dreimal um die Erde* (Bd. 3, S. 120), das auf den Exklusivcharakter dieser Reisen hinweist: "Reisende, die ihren Urlaub so verbringen, können sich einstweilen noch damit hervortun, daß nur wenige zu dieser Gruppe von Urlaubern gehören".
- [46] So heißt es in den Elementen zur Unterrichtsplanung (Geographie 7/8; SO, S. 1): "Die Auswahl der Einzelthemen erfolgt nach Reiseformen, nicht nach Ländern und Regionen".
- [47] Die Vergleichsrelation im Teilthemenbereich Urlaubsplanung als Raumentscheidung beträgt 9:21.
- [48] Soweit historische Entwicklungen das gegenwärtige Bild des Fremdenverkehrsraums mitbestimmen, haben sie auch im Schulbuch ihren Stellenwert; eine historische Betrachtung sollte sich aber nicht verselbständigen.
- [49] Zu den neuzeitlichen Entwicklungen zählen per definitionem diejenigen Vorgänge, die sich seit dem 2. Weltkrieg und vor allem in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren vollzogen haben.
- [50] Die Unterscheidung erfolgt in Anlehnung an Glücksmann 1953, S. 50, zitiert nach Riedel 1971, S. 237: "Dabei umfaßt erstere (unmittelbares Fremdenverkehrsgewerbe) die Unternehmungen, "welche ihre Daseinsmöglichkeit allein oder vorwiegend dem Fremdenverkehr verdanken", letztere die Gewerbe, "die zwar vom Fremdenverkehr alimentiert werden, aber auch andere Existenzgrundlagen aufweisen"".
- [51] Innerhalb dieser Lernzielgruppe werden diejenigen Textstellen als "kurze" bezeichnet, die entweder bis zu maximal zwei zusammenhängende Sätze oder eine Aufgabenstellung zur wirtschaftlichen Bedeutung des Fremdenverkehrs enthalten.
- [52] So z. B. Dreimal um die Erde, Bd. 2, S. 164–166; Neue Geographie 9/10, S. 166–173; Geographie 7/8, S. 182–183; Welt und Umwelt 5/6, S. 62–63.
- [53] Die mittleren Anteilswerte steigen von knapp ein auf vier Prozent.
- [54] Von einer gesonderten Untersuchung des Teilkomplexes "Spezielle Probleme des Fremdenverkehrs in Entwicklungsländern" wird abgesehen, weil die drei vorgefundenen Textausschnitte kaum ausreichendes Analysematerial enthalten.
- [55] Vgl. dazu die Ergebnisse der Erhebung im Kap. 4.3.

Kapitel 4

[1] So z. B. bei Flechsig/Haller 1973, Haller 1971, Zimmer 1972.

[2] Nach einer Untersuchung von Haller (1971) wurden bei Lehrplanentscheidungen Pädagogische Forschungsinstitutionen nach Angaben von nur 20 % aller Befragten zu Rate gezogen.

[3] Lernziel- und Normpräferenzen sind zunächst als Einheit zu sehen, weil sich in Lernzielen Normen widerspiegeln. Wenn im folgenden zwischen Lernziel- und Normpräferenzen unterschieden wird, so deshalb, um Schwerpunkte der Betrachtung zu akzentuieren. Im ersten Fall interessieren mehr die inhaltlichen Implikationen von Lernzielformulierungen, während im zweiten Fall die Normen, die sich hinter Zielangaben verbergen, vorrangig von Interesse sind.

[4] Bei den Voruntersuchungen stellte sich u. a. folgendes heraus: 1. Die Schüler besitzen in Abhängigkeit vom Alter und den bereits behandelten Inhalten und Zielen einen sehr unterschiedlichen Informations- und Wissensstand über die Geographie des Freizeitverhaltens. 2. Als unmittelbare Folge von Punkt 1 traten immer wieder Verständnissschwierigkeiten bei einzelnen Lernzielformulierungen auf. 3. Die sehr auffälligen Übereinstimmungen zwischen den ausgewiesenen Lernzielpräferenzen und den bereits im Unterricht behandelten Zielen müssen auf Verständnisschwierigkeiten und z. T. auch auf den Abstraktionsgrad der Lernzielformulierungen zurückgeführt werden. Obgleich diese methodischen Probleme nicht grundsätzlich unlösbar sind, sind zu ihrer Beseitigung intensive Detailuntersuchungen erforderlich, die den Rahmen dieser Untersuchungen sprengen.

[5] Für mathematische Anregungen sowie die kritische Durchsicht des Kap. 4 danke ich meinem Freund J. Büttner (EDV-Abteilung, Springer-Verlag Hamburg) sowie Herrn Dipl.-Math. G. Schrupp (PH Westfalen-Lippe, Abteilung Bielefeld).

[6] Jungfer (1976, S. 524) trennt zwischen Meinungen und Einstellungen, wobei letztere u. a. "längerfristig konstant bleiben". Die Aufgaben des Fragebogens dürften z. T. Einstellungen, zu einem großen Teil aber auch nur Meinungen einfangen. Eine genaue Differenzierung ist schon deshalb nicht möglich, weil zeitlich zurückliegende Vergleichsuntersuchungen fehlen. Wenn künftig generell von Einstellungen gesprochen wird, so ist diese Einschränkung stets mit zu beachten.

[7] Die methodologischen Probleme bei entsprechenden Skalierungstechniken sind allgemein bekannt (vgl. z. B. Mayntz/Holm/Hübner 1972, S. 55).

[8] Daraus folgt, daß bei einigen Statements Skalenwerte und Indexwerte entgegengerichtet sind. Außerdem wurden sämtliche Punktwerte der Einzelstatements um den Wert eins verringert (mögliche Schwankungsbreite 0-5 Punkte). Wurde eines der Statements nicht beantwortet, so erhielt es den Punktwert 2,5, wurden mehrere Statements nicht angekreuzt, so fiel der zugehörige Fragebogen aus der Wertung heraus. Diese Regelungen galten auch für die Hauptuntersuchung.

[9] Eine genaue Beschreibung des Vorgehens findet man bei Mayntz/Holm/Hübner 1972, S. 55-58.
[10] Die Begriffe konservativ und progressiv werden an dieser Stelle wertfrei eingeführt. Progressiv charakterisiert eine eher aufgeschlossene, konservativ dagegen eine eher reservierte Haltung gegenüber neueren Zielvorstellungen der Fachdidaktik.

[11] Die Lernzielangaben beziehen sich auf die Anlage 2 im Fragebogen (Anhang).

[12] Damit schließt man aus, daß Merkmale, die von den Befragten sehr unterschiedlich eingestuft wurden (hohe Schwankungsbreite in der Bewertung), bei der Ermittlung von Unterscheidungskriterien mit hinzugezogen werden.

[13] Unabhängig von der Ermittlung signifikanter Unterscheidungskriterien, kann theoretisch nicht ausgeschlossen werden, daß bei der Einstufung der Lernziele während der Hauptuntersuchung (vgl. V, Fragebogen, Anhang) seitens der Befragten noch nicht identifizierte zusätzliche Variablen mit eingeflossen sind. Deshalb wird es bei einer Verallgemeinerung ratsam sein, die Ergebnisse der Einstufung unter Punkt III des Fragebogens zur Kontrolle mit hinzuzuziehen. Das verspricht vor allem Erfolg im Vergleich der Lernzieltypen I–III gegenüber IV und V sowie im direkten Vergleich zwischen IV und V.

[14] Jede Darstellung eines Prozesses enthält implizit die Frage, wie es zu der Veränderung gekommen ist (Frage nach den prozeßauslösenden Momenten). Das heißt allerdings nicht, daß eine strukturelle Betrachtungsweise eo ipso Problemstellungen ausklammern muß. Hier ist aber die Auswahl der Lernziele bewußt so angelegt, daß der Problematisierungsgrad von Lernzieltyp I zu Lernzieltyp III steigt.

[15] Es wurden allerdings nur Gymnasiallehrer befragt, da die Curriculumkonstruktion schwerpunktmäßig auf das Gymnasium ausgerichtet ist.

[16] Die relative Häufigkeit bezeichnet das Auftreten eines Merkmals in einer statistischen Masse, in diesem Fall die Verteilung der konservativen und progressiven Versuchspersonen.

- [17] Jede andere Relation verringert den erforderlichen Umfang der Stichprobe.
- [18] Eine allgemeinverständliche Einführung in die Konfigurationsfrequenzanalyse findet man bei Lienert (1971) und Roeder (1974).
- [19] Vgl. dazu die folgende Anmerkung von Flechsig/Haller (1973, S. 47): "In der Voruntersuchung wurde ferner deutlich, daß viele der Befragten die Entscheidungsprozesse nicht bereits auf die Lernziele bezogen, sondern erst auf die Behandlung methodischer Hinweise in den Lehrplänen; d. h., über Grundsatz- und Zielfragen waren sich die Kommissionen zumeist von Anfang an einig. Dieses Ergebnis mag als Konsequenz der einseitigen Auswahl der Teilnehmer von Lehrplankommissionen gewertet werden."
- [20] Wie die Befragung zeigt, arbeiten noch ca. 50 % der Befragten mit älteren Lehrwerken im Unterricht.
- [21] Birkenhauer (1972 c, Bd. 1, S. 17) führt das Negativ-Image des Geographieunterrichts, wie es z. Zt. auch noch bei führenden Erziehungswissenschaftlern zu beobachten ist, vor allem auf drei Ursachen zurück: "Erstens sind sie (die negativen Ansichten) im überkommenen Erdkundeunterricht begründet. Zweitens wird die Erdkunde so stellt sich das vielfach dem Laien dar als nichts anderes angesehen als eine bloße lexikalische Auskunftei. Drittens paßt sie oft nicht in das wissenschaftstheoretische Konzept führender Pädagogen und fällt damit aus."
- [22] Vgl. in diesem Zusammenhang die Ausführungen von Meyer/Oestreich (1973, S. 102).
- [23] Erst in jüngster Zeit sind in dieser Beziehung positive Entwicklungen zu verzeichnen (vgl. Birkenhauer 1974, Ebinger 1971, Ernst 1970 und Hendinger 1970).
- [24] Eine überdurchschnittlich hohe Einstufung für ein Lernziel liegt definitionsgemäß dann vor, wenn über 50 % der Einstufungen auf die beiden oberen Einstufungskategorien ('besonders wichtige' und 'wichtige' Lernziele) entfallen. Umgekehrt gilt für eine überdurchschnittlich niedrige Einstufung, daß über 50 % der Einstufungen den beiden unteren Einstufungskategorien ('weniger wichtige' und 'unwichtige' Lernziele) zuzuordnen sind.
- [25] Erreicht ein Lernziel in mindestens fünf Teilgruppen eine überdurchschnittlich hohe bzw. eine überdurchschnittlich niedrige Einstufung, so wird per definitionem von einer breiten Zustimmung bzw. Ablehnung gesprochen.
- [26] Für eine vergleichende Betrachtung eignen sich die Lernziele 17–19, die inhaltlich eine Einheit bilden. Dabei repräsentiert Lernziel 17 den kritisch-beschreibenden Lernzieltyp, während die Lernziele 18 und 19 dem kritisch-verändernden Lernzieltyp zugehören.

- [1] Hier kann man bei der Planung nur auf bekannte Erfahrungswerte zurückgreifen, wie sie sich beispielsweise auch in der Medienausstattung neuerer Lehrwerke widerspiegeln. Das schließt nicht aus, daß durch die unterrichtspraktischen Erfahrungen Korrekturen erforderlich werden.
- [2] Zwischen der Zielbestimmung Selbständigkeit einerseits sowie der präzisen Arbeitsanweisung andererseits besteht nur ein scheinbarer Widerspruch, weil nämlich selbständiges Handeln auch auf einen Entwicklungsprozeß angewiesen ist, der jedenfalls durch eine Strukturierung der Vorgehensweise nicht eo ipso behindert wird.
- [3] Die Möglichkeiten des Tourismus sind durch den Stand der technischen und gesellschaftlichen Entwicklung schon vorgeprägt.
- [4] Vgl. dazu den folgenden Textausschnitt von Krippendorf (1975, S. 18): "Im Mittelpunkt der touristischen Bedürfniswelt, an der Spitze der Urlaubermotivationen stehen die landschaftlichen Reize der Reiseziele. Die Form, die Schönheit, die Stimmung, mit einem Wort, der Erlebniswert der Landschaft ist entscheidend. Fremdenverkehrsunternehmungen überschätzen sich oft. Sie sind in den Augen der Touristen nur Mittel zum Zweck: Man nimmt ihre Leistungen in Anspruch, um Natur und Landschaft besser konsumieren zu können."
- [5] Von einem rein kulturell geprägten Fremdenverkehr wird an dieser Stelle abgesehen, weil er i. a. auf Städte und andere kleinräumliche Einheiten beschränkt bleibt (z. B. Städtetourismus; Antike Stätten).
- [6] Die Ansprüche an das ursprüngliche Fremdenverkehrsangebot sind einigermaßen stabil. Veränderungen in der Bedürfnisstruktur wirken sich daher in erster Linie auf das abgeleitete Fremdenverkehrsangebot aus. Dabei darf nicht übersehen werden, daß die Bedürfnisstruktur auch von der Fremdenverkehrswerbung und -industrie gesteuert wird.
- [7] Viele der folgenden Aussagen lassen sich auf den größeren Raum verallgemeinern. Hier wird aber bewußt die kommunale Ebene herausgegriffen, weil sie den räumlichen Rahmen repräsentiert, innerhalb dessen die Bürger in der Regel direkt Einfluß nehmen.

- [8] Die Bewertung erweist sich deshalb als besonders schwierig, weil häufig die wahren Beweggründe nicht offen ausgesprochen werden und nur indirekt zu ermitteln sind. Zudem heben alle Interessengruppen gerne auf ihr Verantwortungsgefühl gegenüber 'dem Touristen' ab.
- [9] Die hier vorgetragene Gedankenführung impliziert, daß von den fünf Lernzielen, die eine breite Zustimmung finden, die Lernziele 2 (Standortfaktoren), 13 (Wirtschaftliche Bedeutung des Fremdenverkehrs), 16 (Prozessuale Vorgänge im Raum) und 17 (Interessengegensätze) unverzichtbarer Bestandteil der Unterrichtssequenz sind. Soweit ergibt sich eine ziemlich hohe Übereinstimmung zwischen den theoretischen Forderungen einerseits und den empirischen Daten andererseits.
- [10] Vgl. zu diesem Fragenkreis auch Fichtinger 1974, S. 40 ff.
- [11] Diese Aussage ergibt sich aus einer empirischen Untersuchung des Verfassers, bei der Schüler mehrerer 5. und 6. Klassen Aufsätze bzw. Zeichnungen zur Thematik "Mein Urlaubsziel" angefertigt haben. Wegen der zu kleinen Stichprobe kann allerdings kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden.
- [12] Die Erfahrungen des Schülers sind allerdings zum großen Teil nur indirekter Art, weil die Kosten in der Regel von den Eltern getragen werden und er nur in Teilbereichen eigene Verantwortung trägt.
- [13] Birkenhauer (1972 c, Bd. 2, 122–123) stellt die Auseinandersetzung mit den Motiven des Handelns sowie die Bereitschaft zur Kritik an der eigenen Kultur und Zivilisation für die dritte Bildungsstufe (7.–10. Schuljahr) besonders heraus.
- [14] Bei der Auswahl der Raumtypen wird darauf geachtet, daß der Schüler im Verlauf der Unterrichtssequenz die wichtigsten Raumtypen kennenlernt.
- [15] Die Bedeutung des Fremdenverkehrs an der See und im Gebirge geht aus den bevorzugten Ferienbeschäftigungen der Urlauber hervor. Dabei rangieren die raumgebundenen Angaben "Im Meer baden, am Strand liegen" sowie "Wandern, bergsteigen" mit 52 bzw. 41 % in der Spitzengruppe touristischer Aktivitäten (Krippendorf 1975, S. 15).
- [16] Während es hier um die Abgrenzung einzelner Unterkunftsarten geht, werden innerhalb der Unterrichtseinheit 7/8 Zusammenhänge zwischen Reisegruppen und der Wahl von Unterkunftsarten näher analysiert.
- [17] Das Raster der Abb. 20 liegt als Folie vor, kann aber auch jedem Schüler als Papierabzug ausgehändigt werden.
- [18] Vgl. dazu Correll 1972, S. 138 und Roth 1971, S. 278.
- [19] Folgende Definitionen sind vorgesehen: Das ursprüngliche Fremdenverkehrsangebot besteht unabhängig vom Fremdenverkehr. Es wird dann für den Fremdenverkehr interessant, wenn sich Menschen dadurch angerufen oder angezogen fühlen (Meer, See, Klima, Wald, Burg). Das abgeleitete Fremdenverkehrsangebot ist speziell für den Fremdenverkehr eingerichtet. Es handelt sich dabei um alle diejenigen Einrichtungen und Anlagen, derer sich der Fremdenverkehr bedient (Unterkunft, Restaurant, Seilbahn, Strandkorb).
- [20] Es handelt sich um die Shell-Straßenkarte Deutschland, Maßstab 1:1 Mill.
- [21] Birkenhauer (1972 c, Bd. 1, S. 117) schreibt in diesem Zusammenhang: "Jedes Neue an sich ist interessant. Zu Erdkundethemen schleppen die Schüler wer weiß was an Materialien und Bildern heran, wenn man es ihnen früh genug sagt."
- [22] Die europäische Fremdenverkehrskarte aus dem Diercke-Atlas (Braunschweig 1974, S. 98/99) liegt als Diapositiv vor.
- [23] Es handelt sich dabei um ein erstes, vereinfachtes Standortmodell, das in der Klassenstufe 7/8 durch die Frage nach den Informations- und Werbemedien eine notwendige Ergänzung erfährt.
- [24] Speziell mit Hahnenklee und dem Fremdenverkehr im Harz haben sich in letzter Zeit folgende Autoren beschäftigt: Brand 1965, Grötzbach 1972, Jäger 1972, Uthoff 1973, 1976 und Wilhelm 1968.
- [25] Abweichend zur Beschriftung der Arbeitsmaterialien 7/8, I und II im Anhang enthalten die dem Schüler vorgelegten Arbeitsmittel nur die neutrale Information: Hahnenklee um 1875, Hahnenklee 1976.
- [26] Die Übernachtungskurve (Zeitspanne 1910–1975), die als Folie vorliegt, wird nach der Textauswertung im Klassengespräch analysiert. Sie bereitet die Fragestellung für die Bearbeitung des Arbeitsbogens vor ("Warum haben sich die Übernachtungszahlen in Hahnenklee ständig Ausnahme 2. Weltkrieg erhöht?").
- [27] Die folgenden Ausführungen beziehen sich in erster Linie auf die fachmethodischen Gesichtspunkte des Gruppenunterrichts (vgl. dazu Wocke 1957). Die rein erziehungswissenschaftlichen Fragen des Gruppenunterrichts werden dagegen an dieser Stelle nicht diskutiert.
- [28] Strenggenommen handelt es sich hier um eine Übergangsform zwischen dem arbeitsteiligen Gruppenunterricht und dem Gruppenunterricht in einer Front.
- [29] Vgl. zur Frage der Arbeitsanweisungen beim Gruppenunterricht Wocke 1957, S. 282.

- [30] Die Gefahr, daß der positive Gesamteindruck dieses touristischen Großprojekts, der im übrigen durch die Arbeiten von *Uthoff* 1973 und 1976 bestätigt wird, unreflektiert auf andere Großprojekte übertragen wird, besteht schon deshalb nicht, weil in der Unterrichtseinheit 9/10 relativierende Sichtweisen eingeübt werden.
- [31] Die Unterrichtseinheiten 5/6 und 7/8 vermitteln vornehmlich Qualifikationen, die für ein rationales Konfliktverständnis Voraussetzung sind. Unter diesen Prämissen bildet die Unterrichtseinheit 9/10 Abschluß und Höhepunkt der Unterrichtssequenz zugleich.
- [32] Vgl. dazu die wissenschaftlichen Untersuchungen und Dokumentationen von Bruns (1975), Gutachtergruppe Sylt (1974), Newig (1974) und Oestreich (1976).
- [33] Da ein Planspiel keinen fest umrissenen Stoff vermitteln kann (didaktisch offen), beziehen sich einige Lernzielformulierungen auf wesentliche Qualifikationen, die bei einem Planspiel zu erwerben sind.
- [34] In diesem Zusammenhang schreibt *Haubrich* (1975, S. 6): "Ein didaktisch offenes Planspiel ist grundsätzlich interdisziplinär. Wenn hier in diesem Zusammenhang von geographischen Planspielen gesprochen wird, so liegt nur der Ausgangspunkt bei geographischen sprich sozialräumlichen Problemen."
- [35] Der formale Ablauf des Planspiels lehnt sich sehr eng an das Planspiel ,Kernkraftwerk' von Nolzen (1976) an.
- [36] Es handelt sich um die Karte "Sylt", Maßstab 1:100 000 (Bearb. W. Eggers), Flemmings-Verlag Hamburg.
- [37] Von 30 aus dem Informationspaket direkt ableitbaren Argumenten beträgt das Verhältnis zwischen Pro und Contra 14:16.
- [38] Über die pädagogische Bedeutung der Rezeptivität schreibt Ebinger (1971, S. 164): "Daß eine echte rezeptive Haltung, also ein wirkliches, verarbeitendes Zuhören oder Zuschauen, im Zeitalter der Massenmedien und der Überinformation eine notwendige pädagogische Aufgabe darstellt, sei am Rande erwähnt."
- [39] Hier leitet die Feststellung, daß die Befürworter des Atlantis-Projekts keine geschlossene Organisationsform erkennen lassen, zu der Fragestellung über, wie sie ihren Einfluß geltend machen, da sich doch die Stadtvertretung für das Atlantis-Projekt entscheidet.
- [40] Zwangsläufig wird aufgrund der vorliegenden Arbeitsmittel nur eine Perspektive der Partizipationsproblematik analysiert; eine Vertiefung der Erkenntnisse wäre dann eine Aufgabe für den Politikunterricht.
- [41] Reflexionen zum didaktischen Ansatz und zur Auswahl der Ziele findet man in den Kap. 2–4.
- [42] Trotzdem dürfte es möglich sein, einige allgemeine Tendenzen zu ermitteln, die zu einer Verbesserung des Curriculums beitragen können.
- [43] Vgl. dazu das RCFP-Projekt ,Im Flughafenstreit dreht sich der Wind (Jungfer 1977).
- [44] Dieser Ansatz entspricht dem der formativen Evaluation (vgl. Wulf 1972, S. 19 ff.).
- [45] Für das affektive Groblernziel der Unterrichtseinheit 9/10 ist der Assoziationstest 9/10 (Anhang) vorgesehen.
- [46] Während die Kategorie Wissen vor dem Hintergrund neuer Zielvorstellungen des Unterrichts für sich allein nur noch wenig gefragt ist, treten bei den Kategorien Synthese und Bewertung insofern Schwierigkeiten auf, als sie sich in Form gebundener Antworten nur sehr schwer überprüfen lassen (Problem der Objektivität).
- [47] In diesem Zusammenhang muß Kritik am Test der Unterrichtseinheit 'Im Flughafenstreit dreht sich der Wind' (*Jungfer* 1977) angemeldet werden, weil in diesem Test auf geographische Arbeitsmittel fast völlig verzichtet wird.
- [48] Für eine kritische Stellungnahme gibt es zwei, für eine neutrale einen und für eine positive keinen Punkt. Das Punktekontinuum schwankt somit zwischen 0 und 8 Punkten.
- [49] Für Unterstützung und Mitarbeit danke ich Frau Becker (Gymnasium Heepen) und Frau Scheffler (Max-Planck-Gymnasium Bielefeld) sowie den Herren Dr. Eckel (Cecilien-Gymnasium Bielefeld), Herbst (Rats-Gymnasium Bielefeld), Hergt (Max-Planck-Gymnasium Bielefeld) und Kindermann (Gymnasium Heepen).
- [50] Die von *Jungfer* angegebenen Mittelwerte liegen bei 2,7 bzw. 2,9. Die Klassen, in denen die Unterrichtseinheit 5/6 (bzw. 7/8 und 9/10) erprobt wurde, werden künftig auch als Versuchsgruppe, die Klassen bei *Jungfer* (1977) dagegen als Vergleichsgruppe bezeichnet.
- [51] Mehrere Adjektivpaare lassen sich jeweils zu Grunddimensionen zusammenfassen, so etwa die Adjektivpaare stumpfsinnig anregend, bedrückend erfreuend, langweilig interessant, unbefriedigend befriedigend, beengend befreiend sowie trocken lustig zur Grunddimension Spaß und Interesse, die Adjektivpaare unwichtig wichtig, sinnvoll unsinnig, notwendig überflüssig und kindisch erwachsen zur Grunddimension Wichtigkeit, die Adjektivpaare logisch unlogisch,

übersichtlich – verwirrend, beweisbar – unbeweisbar und klar – unklar zur Grunddimension Logik und Einsichtigkeit sowie die Adjektivpaare modern – altmodisch, fortschrittlich – konservativ und realitätsbezogen – weltfremd zur Grunddimension Progressivität.

[52] Dabei ist allerdings zu bemerken, daß die Lernmotivation stark schwankt. Etwa ein Drittel der Schüler artikuliert eine sehr hohe Lernmotivation, die jedoch durch eine Gruppe von Schülern, die überhaupt kein Interesse bekundet, rechnerisch fast wieder aufgehoben wird.

[53] Anderenfalls ist kaum damit zu rechnen, daß alle Schüler Fremdenverkehrsstandorte in ihrem Untersuchungsgebiet ausfindig machen.

[54] Wenn die Karte horizontal auf 3-4 Schülerbänke gelegt wird, können maximal 10-12 Schüler zugleich an ihr arbeiten.

[55] Auf die Besprechung europäischer Fremdenverkehrsräume kann u. U. verzichtet werden.

[56] Diese Aussage gilt allerdings zunächst nur für die Klassenstufe 6.

[57] Das gilt natürlich in besonderem Maße für die Schüler der Klassenstufe 8.

[58] Es handelt sich hier um den arbeitsteiligen Gruppenunterricht, bei dem die Arbeitsmaterialien 7/8, IV-VI analysiert werden.

[59] Sinnvoll wären die folgenden Zusatzaufgaben: "Welche Einrichtungen werden für den Fremdenverkehr benötigt? Welche Berufsgruppen verdienen am Fremdenverkehr?"

[60] Während die zugehörigen Aufgaben 1 und 2 etwas zu leicht und daher auch nicht besonders motivationsfördernd sind, bereitet die Beantwortung der Frage 3 vor allem den Schülern der Klassenstufe 7 nicht vorhersehbare Schwierigkeiten.

[61] Zur Ergänzung des Informationspakets wäre es allerdings sinnvoll, eine Karte des Ortskerns von Westerland mit den Fußgängerbereichen mit einzufügen.

[62] Zum Stellenwert der ökologisch-umweltrelevanten Argumentationen im Planspiel "Der Streit um das Atlantis-Projekt auf Sylt" vergleiche Braun (1978).

[63] Die Beobachtung von Interaktionskategorien folgt dem Kategorienprofil von Haubrich (1976 a, S.

46). Da nicht alle Schüleräußerungen erfaßt werden konnten, sind nur Tendenzaussagen möglich.

[64] In einer der drei Untersuchungsklassen wurden allein schon für die Kurzreferate 45 Minuten benötigt, so daß für die Diskussion nur noch 45 Minuten übrig blieben (geplantes Verhältnis 30 : 60 min.).

[65] Das gilt besonders für die Unterrichtsphase 3 (vgl. Abb. 37).

[66] Die Durchführung des Planspiels erfolgt sinnvollerweise en bloc. Ein durchgehender 3-Stunden-Block wird aber im Schulalltag kaum zu realisieren sein.

[67] In diesem Fall sollte der Lehrer während der Reflexionsphase des Planspiels kurz auf den tatsächlichen Entscheidungsablauf eingehen.

6 Literaturverzeichnis

Achtenhagen, F., u. H. L. Meyer (Hrsg.) (1972): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. 3. Aufl. München 1972.

Adorno, T. W. (Hrsg.) (1974): Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. 3. Aufl. Darmstadt und Neuwied 1974.

Aebli, H. (1951): Psychologische Didaktik. Stuttgart 1951.

Aebli, H. (1971): Grundformen des Lehrens. 7. Aufl. Stuttgart 1971.

Aigner, G. (1973): Manipulation durch Verschweigen – ein Stück Dummheit. In: Studienkreis für Tourismus (1973 a), S. 117–122.

Alberts, J. u. a. (1974): Segmente der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt 1974.

Ammann, F. (1976): Möglichkeiten des Arbeitsunterrichts im Geographieunterricht einer Sexta am Beispiel der Alpen und des Alpenvorlandes. Masch. Manuskript Heidelberg 1976.

Antoch, R., Reulecke, J., u. O. Schricker (1974): Von Urlaubgebern und Urlaubnehmern. Wuppertal 1974.

Anwander, G. (1974): Geschichtliches Interesse und politische Bildung Jugendlicher, München 1974.

Arbeitskreis Freizeit und Erholung Schleswig-Holstein (1975): Urlaub als Chance. Hamburg 1975.

Bahrdt, H. P. (1969): Humaner Städtebau. 3. Aufl. Hamburg 1969.

Bartels, D. (1970): Zwischen Theorie und Metatheorie. In: Geographische Rundschau 1970, S. 451–457.

Barth, J. (1973): Curriculare Probleme in der Sekundarstufe I. In: Geographische Rundschau 1973, S. 55–61.

Bath, H. (1974): Emanzipation als Erziehungsziel? Bad Heilbrunn 1974.

Bauer, L. (1969): Thesen zur Reform der erdkundlichen Bildungspläne. In: Geographische Rundschau 1969, S. 460–468.

Bauer, L. (1970): Einführung in die Didaktik der Geographie. Darmstadt 1976.

Bernecker, P. (1962): Grundlagenlehre des Fremdenverkehrs. Wien 1962.

Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970.

Birkenhauer, J. (1970): Die Länderkunde ist tot. Es lebe die Länderkunde. In: Geographische Rundschau 1970, S. 194–204.

Birkenhauer, J. (1972 a): Lernzielorientierter Unterricht an geographischen Beispielen. Beiheft Geographische Rundschau, Heft 2, 1972.

Birkenhauer, J. (1972 b): "Situationsfelder" als ein Lösungsvorschlag des taxonomischen Problems und Möglichkeiten fachdidaktischen Forschens. In: Beiheft Geographische Rundschau; Heft 2, 1972, S. 58–63.

Birkenhauer, J. (1972 c): Erdkunde – Eine Didaktik für die Sekundarstufe I. Bde 1, 2. 2. Aufl. Düsseldorf 1972.

Birkenhauer, J. (1974): Die Daseinsgrundfunktionen und die Frage einer curricularen Plattform für das Schulfach Geographie. In: Geographische Rundschau 1974, S. 499–503.

Birkenhauer, J., u. H. Haubrich (1971): Das geographische Curriculum in der Sekundarstufe I. Düsseldorf 1971.

Blankertz, H. (1971): Curriculum-Forschung. Strategien, Strukturierung, Konstruktion. 2. Aufl. Essen 1971.

Blankertz, H. (1974 a): Theorien und Modelle der Didaktik. 8. Aufl. München 1974.

Blankertz, H. (1974 b): Fachdidaktische Curriculumforschung. Strukturansätze für Geschichte, Deutsch, Biologie. 2. Aufl. Essen 1974.

Bloom, B. S. (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 2. Aufl. Weinheim 1972.

Blücher, V. (1956): Freizeit in der industriellen Gesellschaft. Stuttgart 1956.

Bobek, H. (1948): Stellung und Bedeutung der Sozialgeographie. In: Storke-baum (1969), S. 44–62.

Bock, H. H. (1974): Automatische Klassifikation. Göttingen 1974.

Böhm, U., Mies, W., u. H. Sieberts (1966): Verkaufen für die Freizeit. Frankfurt 1966.

Boustedt, O. (1956): Wirtschaftsbelebung durch Fremdenverkehr. Akademie f. Raumforschung und Landesplanung. Reihe Gutachten Nr. 2; Bremen-Horn 1956.

Brand, H. D. (1965): Der Fremdenverkehr im Westharz. In: Geographische Rundschau 1965, S. 327–332.

Braun, A. (1979): "Der Streit um das Atlantis-Projekt auf Sylt" – Didaktische Reflexionen zu einem Planspiel unter besonderer Berücksichtigung umweltrelevanter Fragestellungen. In: Verhandlungen der Gesellschaft für Ökologie. Münster 1979, im Druck.

Brucker, A. (1975): Erholungsraum. Westermann-Planspiel. Braunschweig 1975.

Bruner, J. S. (1970): Der Prozeß der Erziehung. Berlin, Düsseldorf 1970.

Bruns, H. (1975): Sylt – Natur, Erholung, Forschung, Lehre, Umweltbelastung, Inselplanung und Bürgerinitiative. Teilband I, II. Wiesbaden 1975.

Bundesregierung (1975): Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Bundesbaugesetzes vom 10. 5. 74. Bundesrat Drucksache 300/74.

von dem Busche, H. (1969): Meinungen über Urlaubsländer. In: Studienkreis für Tourismus 1969, S. 102–109.

Cassube, G. u. J. Engel (1971): Was leisten unsere neuen Schulerdkundebücher. In: Lebendige Schule 1971, S. 309–319.

Correll, W. (1972): Lernpsychologie. 12. Aufl. Donauwörth 1972.

Das raumwissenschaftliche Curriculum-Forschungsprojekt (1975): Ergebnisse einer Tagung in Tutzing 1975. Stuttgart 1975.

Dahmer, I., u. W. Klafki (1968): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche. Weinheim/Berlin 1968.

Danz, W. (1970): Sozialgeographische Strukturanalyse einer Fremdenverkehrsgemeinde am Alpenrand. In: Mitt. der Geogr. Gesellschaft in München, 1970, S. 123–134.

Daum, E. (1975): Wenn jemand eine Reise tut – Neuere Aspekte und Perspektiven geographischer Freizeiterziehung. In: Die deutsche Schule 1975, S. 874–887.

Ebinger, H. (1966): Erdkunde in der Volksschule. Abriß einer speziellen Unterrichtslehre. Lübeck und Hamburg 1966.

Ebinger, H. (1971): Einführung in die Didaktik der Geographie. Freiburg 1971.

Eckel, K. (1970): Von der empirischen zur erfahrungswissenschaftlichen Pädagogik. In: Programmiertes Lernen 1970, S. 193–216.

Edelstein, W. (1971): Pragmatische Lehrplanrevision durch die Lehrer. In: Weinheimer Gesamtschulcurricula 1971, S. 9–25.

Engel, J. (1972): Afrika im Schulbuch unserer Zeit – Eine vergleichende Untersuchung deutscher und ausländischer Erdkundebücher unter erziehungswissenschaftlichen und fachlichen, vorwiegend wirtschaftlich-sozialgeographischen Aspekten. Hamburg 1972.

Ernst, E. (1970): Lernziele in der Erdkunde. In: Geographische Rundschau 1970, S. 186–194.

Ernst, *E.* (Hrsg.) (1971): Arbeitsmaterialien zu einem neuen Curriculum. Beiheft Geographische Rundschau 1971, Heft 1.

Ernst, E., u. W. Schrader (1972): Der Stellenwert der Geographie in der Gesellschaftslehre. In: Geographische Rundschau 1972, S. 477–483.

Eucker, J., u. H. Kämpf-Jansen (1973): 164 Seiten Sonne. Aspekte der Tourismus-Werbung. In: Studienkreis für Tourismus 1973 a, S. 123–138.

Fichtinger, R. (1974): Das Ammersee/Starnberger-See-Naherholungsgebiet im Vorstellungsbild Münchner Schüler. In: Der Erdkundeunterricht, Heft 19, 1974, S. 11–63.

Filipp, K.-H. (1973): Italien und Finnland im Erdkundeunterricht oder: Geographische Freizeit- und Sauberkeitserziehung. In: Die deutsche Schule 1973, S. 57–67.

Filipp, K.-H. (1975): Geographie im historisch-politischen Zusammenhang. Neuwied und Berlin 1975.

Fischer, W. (1972): Schule und kritische Pädagogik. Heidelberg 1972.

Flechsig; K. H. u. a. (1970): Probleme der Entscheidung über Lernziele. In: Programmiertes Lernen 1970, S. 1–32.

Flechsig, K. H., u. H. D. Haller (1973): Entscheidungsprozesse in der Curriculumentwicklung. Stuttgart 1973.

Fohrbeck, K., Wiesand, A., u. R. Zahar (1971): Heile Welt und Dritte Welt. Opladen 1971.

Foltin, H. F. (1973): Manipulation durch die Touristik-Werbung? In: Studienkreis für Tourismus 1973 a, S. 109–116.

Frey, K. (Hrsg.) (1970): Kriterien für die Curriculum-Konstruktion. Weinheim, Berlin, Basel 1970.

Frey, K. (1971): Theorien des Curriculum. Weinheim, Berlin, Basel 1971.

Friese, H. W. (1969): Zur Didaktik der Geographie. In: Geographische Rundschau 1969, S. 93–95.

Friese, H. W. (1970): Tagung der Arbeitsgruppen des Verbandes deutscher Schulgeographen. In: Geographische Rundschau 1970, S. 332–333.

Froese, L. (1970): Zur Freizeitkunde und -erziehung. In: Giesecke 1971, S. 187–190.

Gagel, W. (Hrsg.) (1974): Politik und Partizipation in der Gemeinde. Schwerpunkt: Raumordnung und Stadtplanung. Stuttgart 1974.

Gamm, H. J. (1970): Erziehung in der Klassengesellschaft. München 1970.

Geigant, F. (1962): Die Standorte des Fremdenverkehrs. München 1962.

Geipel, R. (1968): Die Geographie im Fächerkanon der Schule. In: Geographische Rundschau 1968, S. 41–45.

Geipel, R. (1971): Erdkundeunterricht in neuer Sicht. 2. Teil: Beispiel Freizeitverhalten. In: Pädagogische Welt 1971, S. 493–498.

Zur Geographie des Freizeitverhaltens (1975): In: Geographische Rundschau 1975, S. 518–525.

Giesecke, H. (Hrsg.) (1971): Freizeit- und Konsumerziehung. 2. Aufl. Göttingen 1971.

Giesecke, H. (1973): Didaktik der politischen Bildung. 8. Aufl. München 1973.

Giesecke, H., Keil, A., u. U. Perle (1967): Pädagogik des Jugendreisens. München 1967.

Gliedner, A. u. a. (1973): Zur Bewertung landes- und länderkundlicher Texte. In: Rundbrief 1973, S. 1–12.

Glücksmann, R. (1953): Allgemeine Fremdenverkehrskunde unter besonderer Berücksichtigung der schweizerischen Verhältnisse. Bern 1953.

Grötzbach, E. (Hrsg.) (1972): Hahnenklee-Bockswiese und Schulenberg als Fremdenverkehrsorte. Masch. Man., Hannover 1972.

Gutachtergruppe Sylt (1974): Gutachten zur Struktur und Entwicklung der Insel Sylt. Bd. I-IV. Kiel 1974.

Habermas, J. (1969): Technik und Wissenschaft als "Ideologie". 2. Aufl. Frankfurt 1969.

Habermas, J. (1974). Analytische Wissenschaftstheorie und Dialektik. In: Adorno 1974, S. 155–194.

Hahn, H. (Hrsg.) (1965): Jugendtourismus. München 1965.

Hahn, R. (1974): Die neuen Lehrpläne – eindeutige Rampenstruktur oder beginnende Verwirrung? In: Geographische Rundschau 1974, S. 402–407.

Haller, H.-D. (1971): Zur Empirie der Lehrplanentwicklung. Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung, Universität Konstanz. Monographie IV, XII, Teil I und II. Konstanz 1971.

Hard, G. (1973): Die Geographie. Eine wissenschaftstheoretische Einführung. Berlin 1973.

Hard, G., u. C. Wissmann (1973): Eine Befragung der Fachleiter des Faches Geographie. In: Rundbrief 1973, S. 1–5.

Hartmann, K. D. (1969): Meinungen über Urlaubslandschaften und Urlaubsorte. In: Studienkreis für Tourismus 1969, S. 76–101.

Hartmann, K. D. (1975): Motive – Erwartungen – Verhalten junger Urlaubsreisender. Starnberg 1975.

Haubrich, H. (1975): Westermann-Planspiel. Theorie und Einsatz. Braunschweig 1975.

Haubrich, H. (1976 a): Quantitative Methoden zur Analyse geographischer Planspiele – dargestellt am Beispiel des Planspiels "Fußgängerbereiche". In: Geographie im Unterricht 1976, S. 39–47.

Haubrich, H. (1976 b): Bauleitpläne – Ein Unterrichtsbeispiel für Abschlußklassen der Sekundarstufe I. In: Geographie im Unterricht 1976, S. 98–105.

Havers, N. (1972): Der Religionsunterricht – Analyse eines unbeliebten Faches. München 1972.

Heimann, P. (1971): Erziehung zu einem sinnvollen Kulturverhalten. In: Giesecke 1971, S. 190–195.

Heller, K., u. B. Rosemann (1974): Planung und Auswertung empirischer Untersuchungen. Stuttgart 1974.

Hendinger, H. (1970): Ansätze zur Neuorientierung der Geographie im Curriculum aller Schularten. In: Geographische Rundschau, 1970, S. 10–18.

Hendinger, H. (1971): Erläuterungen zum Lernzielschema. In: Ernst 1971, S. 12–13.

Hendinger, H. (1973): Lernzielorientierte Lehrpläne für die Geographie. In: Geographische Rundschau 1973, S. 85–93.

v. Hentig, H. (1970): Systemzwang und Selbstbestimmung. 3. Aufl. Stuttgart 1970.

Hesse, H. A., u. W. Manz (1974): Einführung in die Curriculumforschung. 3. Aufl. Stuttgart 1974.

Heyn, E. (1973): Lehren und Lernen im Geographieunterricht. Paderborn 1973.

Hoffmann, G. (1970): Allgemeine Geographie oder Länderkunde? Es geht um Lernziele. Geographische Rundschau 1970, S. 329–331.

Ingenkamp, K. (1967): Schulleistungen – damals und heute. Weinheim und Berlin 1967.

Ingenkamp, H. (Hrsg.) (1971): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim 1971.

Jäger, F. (1972): Entwicklung und Wandlung der Oberharzer Bergbaustädte. Clausthal-Zellerfeld 1972.

Jungfer, H. (1975): Curriculumevaluation – ihre Aufgaben im RCFP. In: Das Raumwissenschaftliche Curriculum-Forschungsprojekt 1975, S. 32–41.

Jungfer, H. (1976): Reformvorstellungen von Schul- und Hochschulgeographen für das Fach Geographie. In: Geographische Rundschau 1976, S. 524–532.

Jungfer, H. (1977): Die Evaluation der RCFP-Unterrichtseinheit ,Im Flughafenstreit dreht sich der Wind. Masch. Man., München 1977.

Kamphenkel, E. u. a. (o. J.): Ein Ort lebt vom Fremdenverkehr. o. O. und o. J.

Kellerer, H. (1972): Statistik im modernen Wirtschafts- und Sozialleben. 14. Aufl. Reinbek 1972.

Kiemstedt, H. (1967): Zur Bewertung der Landschaft für die Erholung. Stuttgart 1967.

Klafki, W. (1974): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1974.

Klafki, W. u. a. (1971): Erziehungswissenschaft (Funkkolleg). Bde I und III, 3. Aufl. Frankfurt 1971; Bd. II, 4. Aufl. Frankfurt 1971.

Klafki, W., Lingelbach, K. C., u. H. W. Nicklas (Hrsg.) (1972): Probleme der Curriculumentwicklung. 2. Aufl. Frankfurt, Berlin, München 1972.

Klingbeil, D. (1975): Stadtplanung und Bürgerbeteiligung. Stuttgart 1975.

Knab, D. (1969): Curriculumforschung und Lehrplanreform. In: Neue Sammlung 1969, S. 169–185.

Knab, D. (1971): Ansätze zur Curriculumreform in der BRD. In: betrifft Erziehung 1971, S. 15–28.

Knirsch, R. (1970): Freizeitlandschaft und Erdkundeunterricht. In: Westermanns Päd. Beiträge 1970, S. 172–183.

Kommission zur Reform der Hessischen Bildungspläne (o. J.): Projekt 1 "Urlaub", o. O. u. o. J.

Kreibich, B. (1971 a): Allgemeine kognitive Lernziele und vorliegende Lehrplanentwürfe. In: Ernst (1971), S. 38–40.

Kreibich, B. (1971 b): Lehrplan Erdkunde (Entwurf). In: Ernst 1971, S. 41–52. Krippendorf, J. (1975): Die Landschaftsfresser. 2. Aufl. Bern und Stuttgart 1975.

Krysmanski, R. (1971): Die Nützlichkeit der Landschaft. Düsseldorf 1971.

Kulinat, K. (1969): Geographische Untersuchungen über den Fremdenverkehr der niedersächsischen Küste. Göttingen, Hannover 1969.

Kulp, B., u. R. Müller (1973): Alternative Verwendungsmöglichkeiten wachsender Freizeit. Ökonomische und sozialpolitische Implikationen. Göttingen 1973.

Kultusminister des Landes NRW (1973): Über meine Freizeit bestimme ich allein. Planungsmaterial für den politischen Unterricht I. Düsseldorf 1973.

Lafrenz, J., u. I. Möller (1976): Gruppenspezifische Aktivitäten als Reaktionen auf die Attraktivität einer Fremdenverkehrsgemeinde. In: Mitt. der Geogr. Gesellschaft in Hamburg, Bd. 64, 1976, S. 1–106.

Lienert, G. A. (1971): Die Konfigurationsfrequenzanalyse. In: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie 1971, S. 99–115.

Löttgers, R. (1976): Wir verreisen. Eine einführende Unterrichtseinheit in der Klasse 5 des Gymnasiums. In: Geographie im Unterricht 1976, S. 91–97.

Lohmann, M. (1972): Natur der Ware. München 1972.

Lommatzsch (1964): Der Oberharz im Spiegel der Jahrhunderte. Clausthal-Zellerfeld 1964.

Lüdtke, H. (1972): Jugendliche in organisierter Freizeit. Bde 1 u. 2. Weinheim und Basel 1972.

Lüdtke, H. (1975): Freizeit in der Industriegesellschaft. 2. Aufl. Opladen 1975.

Maguire, T. O. (1968): Value Components of Teachers Judgement of Educational Objektives, A – V Communication Review, Vol. 1, 1968, pp. 63–86.

Mayer-Tasch, P. C. (1976): Die Bürgerinitiativbewegung. Reinbek 1976.

Mayntz, R., Holm, K., u. P. Hübner (1972): Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. 3. Aufl. Opladen 1972.

Meinke, H. (1968): Tourismus und wirtschaftliche Entwicklung. Göttingen 1968.

Meyer, H. L. (1972 a): Das ungelöste Deduktionsproblem in der Curriculum-forschung. In: Achtenhagen/Meyer 1972, S. 106–132.

Meyer, H. L. (1972 b): Einführung in die Curriculum-Methodologie. München 1972.

Meyer, H. L., u. H. Oestreich (1973): Anmerkungen zur Curriculum-Revision Geographie. In: Geographische Rundschau 1973, S. 94–103.

Meyer, W. (1969): Befragungsverfahren in der Tourismusforschung. In: Studienkreis für Tourismus 1969, S. 171–189.

Möller, C. (1973): Technik der Lernplanung. 4. Aufl. Weinheim und Basel 1973.

Mollenhauer, K. (1969): Erziehung und Emanzipation. 2. Aufl. München 1969.

Monteforte, M., u. a. (1973): Tourismus. Entwicklungstendenzen im Tourismus und operationale touristische Planungskonzepte. Niderteufen 1973.

Moths, E. (1975): Tourismus als ökonomischer Faktor. Der Bundesminister für Wirtschaft. Studienreihe 8. Bonn 1975.

Nahrstedt, W. (1971): Tourismus und Schule. Sonderdruck des Studienkreises für Tourismus. Starnberg 1971.

Nahrstedt, W. (1973): Freizeitberatung und Bildungsplanung. In: Opaschowski 1973 a, S. 37–50.

Nahrstedt, W. (1974): Freizeitpädagogik in der nachindustriellen Gesellschaft. Bd. 1, Neuwied und Berlin 1974.

Newig, J. (1974): Die Entwicklung von Fremdenverkehr und Freizeitwohnwesen in ihren Auswirkungen auf Bad und Stadt Westerland auf Sylt. Kiel 1974.

Nolzen, H. (1976): Kernkraftwerk. Westermann-Planspiel. Braunschweig 1976.

Oblinger, H. (1966): Das Erdkundebuch nach Inhalt und Form. In: Welt der Schule 1966, S. 156–164.

Oerter, R. (1976): Moderne Entwicklungspsychologie. 16. Aufl. Donauwörth 1976.

Oestreich, H. (1976): Der Fremdenverkehr der Insel Sylt. Bredstedt 1976.

Opaschowski, H. W. (1970): Freizeitpädagogik. Bad Heilbrunn 1970.

Opaschowski, H. W. (Hrsg.) (1971): Freizeitfahrten von Jugendgruppen. Starnberg 1971.

Opaschowski, H. W. (Hrsg.) (1973 a): Im Brennpunkt: Der Freizeitberater. Düsseldorf 1973.

Opaschowski, H. W. (1973 b): Freizeitpädagogik in der Leistungsgesellschaft. Bad Heilbrunn 1973.

Osgood, C. E., Suci, G. I., u. P. H. Tannenbaum (1957): The Measurement of Meaning. Urbana: University of Illinois Press 1957.

Packard, V. (1974): Die geheimen Verführer. Düsseldorf 1974.

Piaget, J. (1948): Psychologie der Intelligenz. Zürich 1948.

Pöggeler, F. (1965): Freizeitpädagogik. Freiburg 1965.

Pöggeler, F. (1974): Jugendtourismus als Orientierungsfaktor für den Geographieunterricht. In: Festschrift für J. Zepp, Köln 1974, S. 349–364.

Popper, K. R. (1966): Logik der Forschung. 2. Aufl. Tübingen 1966.

Poser, H. (1939): Geographische Studien über den Fremdenverkehr im Riesengebirge. Göttingen 1939.

Rhode-Jüchtern, T. (1974): Zur Revision der Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. In: Geographische Rundschau 1974, S. 111–113.

Riedel, U. (1971): Der Fremdenverkehr auf den Kanarischen Inseln. Kiel 1971.

Riesmann, D. (1968): Die einsame Masse. Hamburg 1968.

Ritsert, J. (1972): Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Frankfurt 1972.

Ritter, K. (1966): Der Fremdenverkehr in Europa. Leiden 1966.

Robinsohn, S. B. (1972 a): Bildungsreform als Revision des Curriculum. 3. Aufl. Darmstadt 1972.

Robinsohn, S. B. (1972 b): Ein Strukturkonzept für Curriculum-Entwicklung. In: Achtenhagen/Meyer 1972, S. 57–74.

Roeder, B. (1974): Die Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA) nach Krauth und Lienert. Ein handliches Verfahren zur Verarbeitung sozialwissenschaftlicher Daten, demonstriert an einem Beispiel. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1974, S. 819–844.

Roth, H. (Hrsg.) (1970): Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 4. 5. Aufl. Stuttgart 1970.

Roth, H. (1971): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 13. Aufl. Hannover 1971.

Roth, H. (1972): Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: Achtenhagen/ Meyer 1972, S. 47–56.

Rother, L., u. M. Saller (1974): Sich Erholen – Unterrichtsmodelle für die Orientierungsstufe. Stuttgart 1974.

Rüdiger, H. (1974): Freizeitpädagogik – Anspruch, Probleme und Kritik. In: Schmitz/Scherzer 1974, S. 133–147.

Ruppert, K. (1962): Das Tegernseer Tal. Kallmünz/Regensburg 1962.

Ruppert, K. (1975): Zur Allgemeinen Geographie des Freizeitverhaltens. In: Geographische Rundschau 1975, S. 1–6.

Ruppert, K., u. J. Maier (1970): Zur Geographie des Freizeitverhaltens. Kallmünz/Regensburg 1970.

Ruppert, K., u. J. Maier (1971): Der Zweitwohnsitz im Fremdenverkehrsraum – raumrelevanter Teilaspekt einer Geographie des Freizeitverhaltens. In: Institut für Raumordnung, Informationen 1971, S. 135–157.

Ruppert, K., u. F. Schaffer (1969): Zur Konzeption der Sozialgeographie. In: Geographische Rundschau 1969, S. 205–214.

Sauer, W. (1975): Urlaubsreisen. Starnberg 1975.

Schäfer, P. (1970): Tourismus – Eine Aufgabe für den Erdkundeunterricht. In: Neue Wege im Unterricht 1970, S. 90–98.

Schäfer, W., Edelstein, W., u. G. Becker (1971): Probleme der Schule im gesellschaftlichen Wandel. Das Beispiel Odenwaldschule. Frankfurt 1971.

Schaeffer, B., u. U. Lambrou (1972): Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. Frankfurt 1972.

Scheuch, E. K. (1974): Soziologie der Freizeit. In: Schmitz/Scherzer 1974, S. 42–69.

Scheuch, E. K., u. R. Meyersohn (1972): Soziologie der Freizeit. Köln 1972.

Schlieter, E. (1968): Die geographischen Auswirkungen des Fremdenverkehrs auf die Seebäder der nordtoskanischen Küste. Marburg 1968.

Schmidt, A. (1970): Der Erdkundeunterricht. 3. Aufl. Bad Heilbrunn 1970.

Schmidt, H. D., Brunner, E. J., u. A. Schmidt-Mummendey (1975): Soziale Einstellungen. München 1975.

Schmitz-Scherzer, R. (Hrsg.) (1974): Freizeit. Frankfurt 1974.

Schmitz-Scherzer, R., u. G. Rudinger (1974): Motive – Erwartungen – Wünsche in bezug auf Urlaub und Verreisen. In: Schmitz-Scherzer 1974, S. 369–380.

Schöller, P. (1970): Gedanken zum Geographieunterricht der Schule aus der Sicht der Universität. In: Geographische Rundschau 1970, S. 361–363.

Schultze, A. (1970): Allgemeine Geographie statt Länderkunde! In: Geographische Rundschau 1970, S. 1–10.

Schulz, W. (1971): Freizeitverhalten als pädagogisches Problem. In: Giesecke 1971, S. 195–219.

Schulze-Goebel, H. (1972): Fremdenverkehr in ländlichen Gebieten Nordhessens. Eine geographische Untersuchung jüngster Funktionswandlungen bäuerlicher Gemeinden in deutschen Mittelgebirgen. Marburg 1972.

Schwegler, E. (1968): Eine neue Konzeption für den Erdkundeunterricht. In: Geographische Rundschau 1968, S. 1–9.

Seiffert, H. (1972): Einführung in die Wissenschaftstheorie. Bd. 1, 5. Aufl. München 1972; Bd. II, 4. Aufl. München 1972.

Senter, R. J. (1969): Analysis of Data. Glenview 1969.

Sperling, W. (1969): Stellung und Aufgaben der Didaktik der Geographie. In: Geographische Rundschau 1969, S. 81–87.

Spiegel (1975): Spiegel-Dokumentation Urlaub und Reisen. Hamburg 1975.

Spranger, E. (1923): Der Bildungswert der Heimatkunde. Stuttgart 1923.

Stake, R. E. (1972): Verschiedene Aspekte pädagogischer Evaluation. In: Wulf 1972, S. 92–113.

Steinlein, B., u. V. Kreibich (1969): Wie erneuern wir die Schulgeographie? In: Geographische Rundschau 1969, S. 221–226.

Stephenson, W. (1956): The Study of Behavior. 3. Aufl. Chicago 1956.

Storkebaum, W. (Hrsg.) (1969): Sozialgeographie. Darmstadt 1969.

Strzelewicz, W. (1966): Jugend in ihrer freien Zeit. München 1966.

Studienkreis für Tourismus (Hrsg.) (1969): Motive – Meinungen – Verhaltensweisen. Starnberg 1969.

Studienkreis für Tourismus (Hrsg.) (1973 a): Werbung im Tourismus. Starnberg 1973.

Studienkreis für Tourismus (Hrsg.) (1973 b): Ferienzentren. Starnberg 1973.

Taba, H. (1962): Curriculum Development. Theory and Practise. New York 1962.

Geographisches Taschenbuch 1975/76 (1975). Wiesbaden 1975.

Tausch, R., u. A. Tausch (1965): Erziehungspsychologie. 2. Aufl. Göttingen 1965.

Triandis, H. C. (1975): Einstellungen und Einstellungsänderungen. Weinheim und Basel 1975.

Uhlig, H. (1970): Organisationsplan und System der Geographie. In: Geoforum 1970, S. 19–52.

Uthoff, D. (1970): Der Fremdenverkehr im Solling und seinen Randgebieten. Göttingen 1970.

Uthoff, D. (1973): Auswirkungen touristischer Großprojekte auf die Wirtschafts- und Fremdenverkehrsentwicklung des Harzes. In: Studienkreis für Tourismus 1973 b, S. 207–226.

Uthoff, D. (1976): Ferienzentren in der Bundesrepublik Deutschland. In: Verhandlungen des Deutschen Geographentages 1975, Kallmünz/Regensburg 1976, S. 612–625.

Wagner, F. A. (1970): Die Urlaubswelt von morgen. Düsseldorf, Köln 1970. Weber, E. (1973): Das Freizeitproblem. München 1973.

Wege zu veränderten Bildungszielen im Schulfach "Erdkunde" (1971): Der Erdkundeunterricht, Sonderheft 1, Stuttgart 1971.

Weigt, E. (1972): Die Geographie. 5. Aufl. Braunschweig 1972.

Weinert, F. E., u. a. (1976/77): Pädagogische Psychologie. Bd. I, 4. Aufl. Frankfurt 1976; Bd. II, 4. Aufl. Frankfurt 1977.

Fischer Weltalmanach (1976): Frankfurt 1976.

Weniger, E. (1956/60): Didaktik der Bildungslehre. Teil I, 2. Aufl. Weinheim 1956; Teil II, Weinheim 1960.

Werner, A. (1972): Jugend und Freizeit in Ulm. Planungsempfehlungen für Freizeiteinrichtungen. In: Stadtbauwelt 1972, S. 110–113.

Wersig, G. (1974): Inhaltsanalyse – Einführung in ihre Systematik und Literatur. 3. Aufl. Berlin 1974.

Westphalen, K. (1974): Curriculum. In: Welt der Schule 1974, S. 41-54.

Wilhelm, H. (1968): Die wirtschaftliche Bedeutung des Fremdenverkehrs für den Harz. Goslar 1968.

Wirth, E. (1970): Zwölf Thesen zur aktuellen Problematik der Länderkunde. In: Geographische Rundschau 1970, S. 444–450.

(Wittig, E.) (o. J.): Geographieschulbuch und Freizeitverhalten. Kulmbach o. J. (konnte wegen des Erscheinungsjahrs nicht mehr in die Auswertung mit einbezogen werden).

Wittig, H. E. (1964): Schule und Freizeit. Bad Harzburg 1964.

Wocke, M. F. (1957): Möglichkeiten und Grenzen der Gruppenarbeit im Erdkundeunterricht. In: Westermanns Päd. Beiträge 1957, S. 271–284.

Wulf, C. (Hrsg.) (1972): Evaluation. München 1972.

Zahn, U. (1973): Der Fremdenverkehr an der spanischen Mittelmeerküste. Regensburg 1973.

Ziechmann, J. (1973): Curriculum-Konstruktion. Bad Heilbrunn 1973.

Zimmer, J. (1972): Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne. In: Achtenhagen/Meyer 1972, S. 178–196.

Lehrbuchverzeichnis

Elemente zur Unterrichtsplanung. Hrsg.: L. Buck u. a.

Lehrsystem Geographie 5/6: Stuttgart 1971 Lehrsystem Geographie 7/8: Stuttgart 1974.

Dreimal um die Erde. Hrsg.: W. Grotelüschen und A. Schüttler

Bd. 1: Berlin 1968

Bd. 2: Berlin 1975

Bd. 3: Berlin 1972.

Erdkunde. Hrsg.: W. Schäfer u. a.

Bd. 1: Paderborn 1972

Bd. 2: Paderborn 1965

Bd. 3: Paderborn 1968

Bd. 4: Paderborn 1971

Bd. 5: Paderborn 1974.

Neue Erdkunde. Hrsg.: P. Schäfer

Bd. I a: Düsseldorf 1970

Bd. Ib: Düsseldorf 1970.

Geographie. Hrsg.: L. Buck u. a.

Bd. 1 (Klasse 5/6): Stuttgart 1973

Bd. 2 (Klasse 7/8): Stuttgart 1973

Bd. 3 (Klasse 9/10): Stuttgart 1974.

Geographie (bsv). Hrsg.: A. Auernheimer u. a.

Bd. 1: München 1974.

Neue Geographie. Hrsg.: H. Kersberg und E. Meffert

Bd. 5/6: Düsseldorf 1971

Bd. 7/8: Düsseldorf 1974

Bd. 9/10: Düsseldorf 1975.

Länder und Völker. Ausgabe B.

Bd. 1 (Bearb.: H. Knübel): Stuttgart 1974

Bd. 2 (Bearb.: E. Boehm): Stuttgart 1974

Bd. 3 (Bearb.: J. Barth u. a.): Stuttgart 1974

Bd. 4 (Bearb.: J. Barth u. a.): Stuttgart 1974

Bd. 5 (Bearb.: H. Barten): Stuttgart 1974.

Erdkundliches Lehrbuch zum Diercke Welt-Atlas. Hrsg.: G. Fischer, K. Hingst und E. Sticker.

Bd. Deutschland: Braunschweig 1971

Bd. Afrika – Sowjetunion – Asien – Australien – Ozeanien: Braunschweig 1970

Bd. Amerika: Braunschweig 1968.

Lehrerausgabe Welt und Umwelt. Hrsg.: W. Hausmann

Welt und Umwelt 5/6: Braunschweig 1973 Welt und Umwelt 7/8: Braunschweig 1974.

Lehrerband zum Unterrichtswerk Dreimal um die Erde. Hrsg.: W. Grotelüschen und A. Schüttler

Bd. 1: Berlin 1968

Bd. 3: Berlin 1973.

Lehrerhandreichung Neue Geographie. Hrsg.: H. Kersberg und E. Meffert Neue Geographie 5/6: Düsseldorf 1972.

Der Mensch gestaltet die Erde. Hrsg.: M. Bohle

Bd. 1: Frankfurt 1974

Bd. 2: Frankfurt 1973.

Seydlitz für Gymnasien. Hrsg.: C. Degn, E. Eggert und A. Kolb:

Schroedel Verlag, Hirt Verlag.

Bd. 1: Hannover 1966

Bd. 2: Hannover 1969

Bd. 3 A: Hannover 1972

Bd. 3 B: Hannover 1973

Bd. 4: Hannover 1971.

Welt und Umwelt. Hrsg.: W. Hausmann: G. Westermann und R. Oldenbourg Verlag

Bd. 5/6: Braunschweig 1972

Bd. 7/8: Braunschweig 1974

Bd. 9/10: Braunschweig-1975.

7 Anhang

Fragebogen zur Ermittlung von Lernzielpräferenzen und zur Vorbereitung eines Teilcurriculums "Freizeitgeographie" in der Sekundarstufe I (Klassen 5–10; Schwerpunkt Gymnasium)

I)		rf ich szufül	Sie zunäch len?	st b	itten,	eini	ge so	zial	lstatist	ische l	Daten
	1.	Gesch	lecht:	0	männlid	h		0	weiblic	h	
	2.	Alter	<u>:</u>	0	bis 35 36-45			0	46-55 J über 55		
	3.	Beruf	liche Stell	ung:							
		о н	ochschulleh Frage		(weiter		0	grap	nleiter ohie (Gym eiter Fr	mnasiu	
		S	ngehöriger chaftlicher n Hochschul Frage	n Mit Len (telbaus		0	Gymr	nasialle iter Fra	hrer	
	4.		egt Ihr Sch ngen möglic		unkt in	For	schur	ng ur	nd Lehre	(Mehr	fach-
			hysische Ge nthropogeog						und Lan nische F		
	5.		n Sie sich nschaftler								ach-
			her als Fac her als Fac						r II)		
	6.		g innerhalt ische Schwe								hgeo-
			hysische Ge nthropogeog			0	Länd	der-	und Lan	deskun	de
11)	ph de ei wi	ischen lt wer ner Pl chtigk = seh	end sind a Unterrich den können atzziffer eit der The r wichtiges l von 1–8	t de: . Ker (von emat: s Thi	r Sekun nnzeich 1 bis / ik für / ema	darst nen 5 8), i den U 8	ufe ie b n de Inter = re	I (K itte r si rich lati	lasse 5- jedes 7 ch Relev t widers v unwich	-10) be Thema m Manz un Spiegel Stiges	han- it id Ge- n
		Kli	ma- und We	tter	kunde				eltprobl tschutz	eme un	d Um-
	•••		dliche Sie men	dlun	gs-			Län	derkundl ich USA		
	12.2	· · · Fr	eizeit'- bz	zω. F	remden-			-	anismus		
			kehrsgeogra						leme der	welte	rnäh-
		Sta	dtplanung					rung	1		

III) Nehmen Sie jetzt bitte die Anlage 1 zur Hand, die 20 Lernziele zur 'Freizeitgeographie' enthält. Die vorgegebenen Lernziele lassen sich mit Sicherheit nicht alle im Unterricht der Klassenstufen 5 – 10 behandeln. Sie sollen deshalb eine subjektive Gewichtung nach folgendem Verfahren vornehmen: Es stehen Ihnen 5 Gruppen mit jeweils 4 einzuordnenden Lernzielen zur Verfügung. In die Gruppe 1 (s. Tabelle unten) ordnen Sie diejenigen 4 Lernziele ein, die Ihnen für eine Behandlung im Unterricht am wichtigsten erscheinen, in die Gruppe 2 die nächstwichtigen und in die Gruppe 5 schließlich diejenigen 4 Lernziele, die Sie für relativ unwichtig halten (Die Gruppen sind also hierarchisch gegliedert, Gruppe 1 = höchste Wertigkeit Gruppe 5 = niedrigste Wertigkeit). Die Numerierung der Lernziele entnehmen Sie bitte der Anlage 1, Ihre Entscheidung tragen Sie in die nachfolgende Tabelle ein:

Lernzielnummer (nach Anlage 1)

Gruppe 1 ('besonders wichtig')	
Gruppe 2 ('wichtig')	
Gruppe 3 ('auch noch wichtig')	A (1) 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1
Gruppe 4 ('weniger wichtig')	
Gruppe 5 ('unwichtig')	

Zusatzfrage für Gymnasiallehrer und Fachleiter:

Welche der vorgelegten Lernziele 1 – 20 behandeln Sie innerhalb des Geographieunterrichts (bei der Behandlung 'freizeitgeo-graphischer' Fragestellungen) regelmäßig (r), manchmal (m), fast gar nicht oder überhaupt nicht (n). Bitte kreuzen Sie in der nachstehenden Tabelle für jedes Lernziel die entsprechende Zeile an.

Lernziel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
regelmäßig (r)												
manchmal (m)												
fast gar nicht (n)												

Lernziel	13	14	15	16	17	18	19	20
regelmäßig (r)								
manchmal (m)								
fast gar nicht (n)								

IV) Bei der Einstufung und Gewichtung der 20 vorgegebenen Lernziele haben Sie sich mit Sicherheit von bestimmten Beurteilungskriterien leiten lassen. Einige mögliche sind unten zusammengestellt. Bitte beschreiben Sie durch Ankreuzen für jedes
Kriterium, inwieweit es Ihre Entscheidung mit beeinflußt hat
(Abstufung von 1-6 möglich: 1 = hat bei meiner Entscheidung
überhaupt keine Rolle gespielt, 6 = hat bei meiner Entscheidung eine sehr wichtige Rolle gespielt; die Zwischenwerte 2,
3, 4, 5 dienen zur weiteren Differenzierung!).

Bei der Gewichtung der Lernziele habe ich mir überlegt, inwieweit - das vorgelegte Lernziel den Schüler in 6 wichtige und grundlegende Fragenkreise und Probleme der Fachwissenschaft einzuweisen vermag ('Fachwissenschaftliche Relevanz') - das Lernziel in den spezifischen Si-2 3 5 6 tuationen des privaten und öffentlichen Lebens zu verwenden ist ('Gesellschaftliche Relevanz') - sich das Lernziel im Unterricht reali-6 sieren läßt ('Leichtigkeit der Realisierung') - sich der Schüler vermutlich durch das 2 5 3 6 Lernziel motivieren läßt ('Motivation des Schülerinteresses') - das Lernziel sprachlich klar und deutlich formuliert ist ('Klarheit der sprachlichen Formulierung') - ich im eigenen Unterricht positive bzw. 3 4 5 6 negative Erfahrungen mit dem jeweiligen Lernziel gesammelt habe ('Einbeziehung eigener Erfahrungen')

V) Darf ich Sie noch einmal um eine Entscheidung bitten. In der Anlage 2 sind 15 Lernziele zusammengestellt. Ordnen Sie diese Lernziele (ähnlich wie in III) in 5 Gruppen zu jeweils 3 Lernzielen (Gruppe 1 entspricht wieder der höchsten Gruppe 5 der niedrigsten Wertigkeit). Alleiniges Kriterium für die Einstufung ist aber jetzt die fachwissenschaftliche und/oder gesellschaftliche Relevanz des einzelnen Lernziels (es bleibt Ihnen dabei überlassen, ob Sie den Schwerpunkt auf die fachwissenschaftliche oder gesellschaftliche Bedeutung des Lernziels legen, oder ob Sie versuchen, beide Aspekte bei Ihrer Entscheidung miteinander zu verknüpfen).

- die Lernziele aufeinander aufbauen und

- das vorgesehene Lernziel auch noch in

sen sind ('Kohärenzprinzip')

('Zukunftsrelevanz')

zu Unterrichtseinheiten zusammenzufas-

naher Zukunft von Wichtigkeit sein wird

Lernzielnummer (nach Anlage 2)

6

4

5 6

2

Gruppe 1 ('besonders wichtig')	
Gruppe 2 ('wichtig')	
Gruppe 3 ('auch noch wichtig')	
Gruppe 4 ('weniger wichtig')	
Gruppe 5 ('unwichtig')	

VI) Bitte geben Sie eine spontane Stellungnahme zu den folgenden Statements zur Fachdidaktik (auch von den Fachwissenschaftlern auszufüllen!) durch Ankreuzen von einer der 6 Ziffern. Benutzen Sie dabei die ganze Bandbreite der Skala. Es bedeutet:

1 = lehne stark ab

4 = stimme schwach zu

2 = lehne ab

5 = stimme zu

3 = lehne schwach ab

6 = stimme stark zu

 Die Orientierung des Geographieunterrichts in den Schulen an den gerade aktuellen Problemen der Gesellschaft ist nicht ohne Gefahren, da so leicht der Zusammenhang des Faches verloren geht.

1 2 3 4 5 6

 Der Geographieunterricht sollte sich bei der Auswahl seiner Inhalte wieder stärker auf die Struktur der Fachwissenschaft stützen.

1 2 3 4 5 6

3. Die Inhalte des Geographieunterrichts dürfen nicht vornehmlich nach fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten ausgewählt werden. Wichtiger ist, ob die Lernziele und Inhalte in den spezifischen Situationen des privaten und öffentlichen Lebens zu verwenden sind.

1 2 3 4 5 6

4. Die Geographiedidaktik sollte sich stärker als bisher darum bemühen, ihre wesentlichen Unterrichtsziele in Kooperation mit anderen Schulfächern (etwa: Gesellschaftslehre) zu realisieren.

1 2 3 4 5 6

5. Die Forderung nach der notwendigen gesellschaftspolitischen Relevanz der Schulinhalte ist als eine Zeitströmung aufzufassen, die in letzter Konsequenz der Geographiedidaktik nicht dienlich ist.

1 2 3 4 5 6

6. Kooperationstendenzen im Unterricht (etwa im Fach Gesellschaftslehre) sind mit Zurückhaltung zu verfolgen, da fachspezifische Arbeitsweisen, Grundbegriffe und -einsichten allzu leicht unverbunden nebeneinander stehen bleiben.

1 2 3 4 5 6

7. Bei der Auswahl der Inhalte sollte man sich davor hüten, modischen Trends (wie etwa der oft beschworenen 'Gesellschaftsrelevanz' oder des unbedingten 'Aktualitätsbezuges') ohne weiteres zu folgen.

1 2 3 4 5 6

VII) Noch zwei Abschlußfragen:

- Welche Zielsetzung bei der Aufstellung eines Teilcurriculums 'Freizeitgeographie' halten Sie für sinnvoller:
 - a. Der Schüler soll Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben, die er für die konkrete Urlaubsplanung und -gestaltung einzusetzen vermag (Selbstbestimmung).

b. Der Schüler soll mit den geographischen Fragestellungen und Problemen der Erholungslandschaften vertraut gemacht werden, auch im Sinne einer kritischen Mitwirkung bei Planungsentscheidungen (Mitbestimmung).

Ich halte den Ansatz a o b o für sinnvoller im Unterricht.

 Zusatzfrage für Gymnasiallehrer und Fachleiter: Welches Lehrwerk bzw. welche Lehrwerke verwenden Sie im Unterricht (in Schülerhand)?

...........

Anlage 1: 20 Lernziele zur "Freizeitgeographie" (zu III)

- 1. Die topographische und geographische Lage ausgewählter Urlaubsorte und Erholungslandschaften kennenlernen und sich in ihnen orientieren können (Orientierung).
- 2. Einsehen und begründen, welche natur- und kulturgeographischen Voraussetzungen für die Attraktivität einzelner Urlaubsorte und Erholungslandschaften ausschlaggebend sind (Standortfaktoren).
- 3. Urlaubsmotive kennenlernen und begründen können (Urlaubsmotive).
- 4. Raumspezifische Gefahren (etwa: in den Alpen, an der See) bei der Urlaubsgestaltung in Rechnung stellen (Raumspezifische Gefahren).
- 5. Kenntnis und Berücksichtigung äußerer Zwänge (z. B. Finanzen, Reiseformalitäten, Zeitdauer des Urlaubs) bei der Urlaubsplanung und -gestaltung (Äußere Zwänge).
- 6. Informationsquellen und -medien für die Urlaubsplanung verwenden können (Informationsquellen).
- 7. Ziele und Methoden der Werbeträger (insbes.: Reiseprospekte) kritisch analysieren (z. B.: verzerrte oder auch falsche Informationen über Landschaft und Gesellschaft), Abwehrmaßnahmen gegen die Manipulationstechniken der Werbung aufbauen können (Kritischer Umgang mit den Werbeträgern).
- 8. Gruppengebundene Zieldivergenzen (etwa innerhalb der Familie) bei der Urlaubsplanung und -gestaltung kennenlernen, mögliche Lösungsstrategien anwenden können (Zieldivergenzen).
- 9. Eigene Urlaubs- und Gestaltungswünsche formulieren und mit der Ausstattung und Entwicklung von Urlaubsorten und Erholungslandschaften vergleichen können (*Identifikationswissen*).
- 10. Fremdenverkehrstypen unterscheiden und ihre jeweils spezifischen Merkmale angeben können (Fremdenverkehrstypologie).
- 11. Funktionale Beziehungen zwischen Herkunfts- und Zielgebieten kennenlernen und begründen können (z. B. Einzugsbereich eines Seebads) (Funktionale Strukturen).
- 12. Saisonale Schwankungen des Fremdenverkehrs begründen, damit zusammenhängende Probleme analysieren sowie mögliche Gegenmaßnahmen abschätzen können (Probleme des saisonalen Fremdenverkehrs).
- 13. Die Bedeutung des Fremdenverkehrs als Wirtschaftsquelle für die Bewohner, Gemeinden und Staaten kennenlernen (Fremdenverkehr als Wirtschaftsfaktor).
- 14. Die historische Entwicklung des Fremdenverkehrs (bis zum 2. Weltkrieg) in ausgewählten Landschaften verfolgen können (Historische Entwicklung).
- 15. Sozial-gesellschaftliche (Höherer Lohn, Anspruch auf Urlaub) und technisch-wissenschaftliche (Entwicklung neuer Verkehrsträger) Veränderungen als auslösende Momente für die quantitative Ausweitung des Fremdenverkehrs und die rasche Entwicklung von Erholungslandschaften kennenlernen (*Prozeßauslösende Impulse*).

- 16. Physiognomische und funktionale Veränderungen in Urlaubsorten und Erholungslandschaften verfolgen und erklären können (*Prozessuale Vorgänge im Raum*).
- 17. Einsehen, daß Entwicklung und Ausbau von Urlaubsorten und Erholungslandschaften unter den verschiedenartigen Interessen der Grundbesitzer, der Gemeinden, der Touristen sowie des Natur- und Landschaftsschutzes zu sehen sind (Interessengegensätze).
- 18. Unterschiedliche Strategien zur Lösung von Interessengegensätzen kennenlernen (Konflikt, Kompromiß, Anpassung) und einsehen, wie Entscheidungen im konkreten Einzelfall durchgesetzt und begründet werden (Durchsetzung von Interessen).
- 19. Einsehen, welche Möglichkeiten der Partizipation dem einzelnen gegeben sind (z. B. als Individuum oder in Bürgerinitiativen) und wie er verändernd auf Raumentscheidungen einwirken kann (*Partizipation bei Raumentscheidungen*).
- 20. Einsehen, daß die Entwicklung von Erholungslandschaften in Entwicklungsländern zu sozialen Spannungen führen kann, die durch Kontakte zwischen Einheimischen und Touristen sowie durch das krasse Gefälle zwischen 'heiler Urlaubswelt' und ungelösten sozialen Problemen ausgelöst werden können (Soziale Spannungen durch Tourismus).

Anlage 2: 15 Lernziele zur "Freizeitgeographie" (zu V) (Geographische Analyse eines Seebads)

- 1. Verschiedene Fremdenverkehrseinrichtungen eines Seebads kennenlernen.
- 2. Physiognomische Veränderungen eines Fischerdorfes unter dem Einfluß eindringenden Fremdenverkehrs verfolgen.
- 3. Unterschiedliche Ansprüche von Touristengruppen in bezug auf die Ausstattung von Seebädern kennenlernen und kritisch mit dem Angebot vergleichen.
- 4. Einsehen, wie sich der Einzugsbereich eines Seebads durch Verkehrserschließung (etwa Flughafen, Autobahn) erweitern kann.
- 5. Bewußtes Interesse an der Veränderung von Raumzuständen finden.
- 6. Einsehen, daß durch den Bau von Ferienwohnungen (Einzelbebauung) eine flächenhafte Ausweitung des Fremdenverkehrsortes erfolgt.
- 7. Den Urlaubereinzugsbereich eines Seebads kennenlernen und erklären.
- 8. Möglichkeiten des Rechtsstaates kennenlernen, politische Entscheidungen soweit sie eine räumliche Komponente besitzen mitzuverantworten und mitzugestalten.
- 9. Vor- und Nachteile beim Bau eines Großhotels aus der Sicht unterschiedlicher Beteiligter (Touristen, Gemeinde, Hotelbesitzer u. ä.) aufzählen können.
- 10. Die saisonalen Schwankungen des Besucherstroms erklären.
- 11. Veränderungen in der Erwerbsstruktur eines Seebads erklären.
- 12. Die politische Bedeutung der Information für die Mobilisierung von Interessengruppen kennenlernen.
- 13. Die natürlichen Voraussetzungen eines Seebads (Strand, Meer) aufzählen können.
- 14. Verschiedene Unterkunftsmöglichkeiten unterscheiden (etwa: Hotel, Pension, Appartement-Haus).
- 15. Einsehen, daß durch Verdichtung und Flächenwachstum eines Seebads Probleme entstehen, die nicht von allen beteiligten Gruppen in gleicher Weise beurteilt werden.

Textbeleg 1: Lernzielkatalog zur Thematik Freizeitverhalten im Fremdenverkehrsraum

A. Teilthemenbereich Urlaubsplanung als Raumentscheidung

I. Orientierung

- 1. Die topographische Lage und Erreichbarkeit von Fremdenverkehrsräumen kennenlernen.
- 2. Lernen, wie man sich in Fremdenverkehrsräumen orientieren kann.
- 3. Fahrt- und Wanderrouten nach Anleitung (Hinweise für die Durchführung) planen.

II. Strukturmerkmale und Urlaubsmotive

- 4. Einsehen, welche natürlichen Voraussetzungen für die Attraktivität einzelner Fremdenverkehrslandschaften ausschlaggebend sind; Unterscheidungsmerkmale angeben können.
- 5. Die dem Fremdenverkehr dienenden Einrichtungen kennenlernen und ihre Bedeutung für die Freizeitgestaltung abschätzen. Fremdenverkehrslandschaften in bezug auf vorgegebene Wünsche und Ansprüche überprüfen sowie Urlaubsmotive kennenlernen.
- 6. Raumspezifische Gefahren bei der Urlaubsplanung in Rechnung stellen.

III. Äußere Zwänge

- 7. Kenntnis und Berücksichtigung äußerer Zwänge (z. B. Finanzen, Zeitpunkt und -dauer des Urlaubs, Kleiderwahl) bei der Urlaubsplanung und -gestaltung.
- 8. Verschiedene Organisationsformen und Verkehrsträger unterscheiden können.
- 9. Informationsquellen und -medien für die Urlaubsplanung und -gestaltung verwenden.

IV. Kritischer Umgang mit den Werbeträgern

- 10. In der Werbung auftretende Leitbilder, Vorurteile und Ideologien aufdecken und sehen, wie sich mit ihnen private Wünsche steuern lassen.
- 11. Einsehen, daß das in Reiseprospekten entworfene Bild von Landschaft und Gesellschaft oft nicht der Wirklichkeit entspricht und der Urlauber durch Auslassen bzw. Verzerren von Tatbeständen in seinen Erwartungen und Vorstellungen getäuscht werden kann.
- 12. Spezielle Abwehrmaßnahmen gegen die Manipulation in Reiseprospekten aufbauen (z. B. Informationsvergleich, kritische Informationsverarbeitung, Reklamation).

V. Zieldivergenzen

- 13. Einsehen, daß in einer Gruppe in bezug auf die Urlaubsplanung und -gestaltung unterschiedliche Wünsche und Ansprüche auftreten können.
- 14. Unterschiedliche Strategien zur Lösung von Interessengegensätzen kennenlernen und beurteilen (Konflikt, Anpassung, Kompromiß).

VI. Identifikationswissen

- 15. Eigene Urlaubs- und Gestaltungswünsche formulieren.
- 16. Sich mit Urlaubsmotiven und Leitbildern kritisch auseinandersetzen, tradiertes Urlaubsverhalten gegebenenfalls hinterfragen.
- 17. Eigene Wünsche und Ansprüche mit der Ausstattung und Entwicklung von Fremdenverkehrslandschaften vergleichen.
- B. Teilthemenbereich Strukturen, Prozesse und Interessengegensätze in Fremdenverkehrsräumen

I. Strukturen

- 18. Die Bedeutung der Verkehrserschließung und -lage für den Einzugsbereich und die Entwicklung eines Fremdenverkehrsraumes kennenlernen.
- 19. Einsehen, daß Urlaubsorte und Erholungslandschaften die Vergesellschaftung mit bestimmten Raumfunktionen (etwa: lärm- und geruchsintensive Industriebetriebe) zu meiden pflegen.
- 20. Verschiedene Fremdenverkehrstypen unterscheiden sowie charakteristische Merkmale und Funktionen von Naturschutzgebieten erklären können.
- 21. Die Besuchszahlen und den Urlaubereinzugsbereich von Fremdenverkehrsräumen angeben und gegebenenfalls begründen. Räumliche Präferenzen verschiedener Urlaubsgruppen kennenlernen.
- 22. Die Bedeutung des Fremdenverkehrs als Wirtschaftsquelle für die Bewohner, Gemeinden und Staaten kennenlernen.
- 23. Saisonale Schwankungen des Fremdenverkehrs begründen, damit zusammenhängende Probleme analysieren sowie mögliche Gegenmaßnahmen abschätzen können.
- 24. Das Verkehrsverhalten der Urlauber begründen. Einsehen, daß durch den saisonalen Rhythmus des Fremdenverkehrs Verkehrswege und -flächen z. T. übermäßig stark belastet werden.
- 25. Den saisonalen Rhythmus des Fremdenverkehrs in seinen Auswirkungen auf die Produktion abschätzen können.

II. Prozesse

- 26. Die historische Entwicklung des Fremdenverkehrs (bis zum 2. Weltkrieg) in Fremdenverkehrsräumen verfolgen können.
- 27. Sozial-gesellschaftliche Veränderungen (z. B. höherer Verdienst, Anspruch auf Urlaub) in jüngerer Zeit als Impuls für eine quantitative Ausweitung des Fremdenverkehrs kennenlernen.

- 28. Technisch-wissenschaftliche Innovationen in ihrer Bedeutung für die Entwicklung von Fremdenverkehrsräumen abschätzen können (z. B. Weiterentwicklung der Verkehrsträger).
- 29. Die Entwicklung von Fremdenverkehrsorten und -räumen unter dem Einfluß des Fremdenverkehrs kennenlernen. Einsehen, daß sich bei der Entwicklung zu einem Fremdenverkehrsort physiognomische und funktionale Veränderungen ergeben.
- 30. Veränderungen des Verkehrsverhaltens der Urlauber (etwa: Wahl der Verkehrsträger) in ihrer Raumwirksamkeit abschätzen.
- 31. Zahl, Herkunft und soziale Zusammensetzung der Urlauber in ihrer Entwicklung verfolgen und gegebenenfalls begründen können.

III. Interessengegensätze

- 32. Einsehen, daß Entwicklung und Ausbau von Fremdenverkehrsorten zunehmend unter den verschiedenartigen Interessen der Grundbesitzer, der Gemeinden, der Touristen sowie des Natur- und Landschaftsschutzes zu sehen sind. Vor- und Nachteile von Raumentwicklungen und -entscheidungen beurteilen können.
- 33. Einsehen, daß Planung und Entwicklung von Fremdenverkehrsräumen mit anderen raumgebundenen Interessen (Industrieansiedlung, Landschaftsschutz u. ä.) kollidieren können.
- 34. Unterschiedliche Strategien zur Lösung von Interessengegensätzen kennenlernen und beurteilen.
- 35. Einsehen, wie Raumentscheidungen begründet und im konkreten Einzelfall durchgesetzt werden (Legitimation, Macht und Ideologie).
- 36. Einsehen, welche Möglichkeiten der Partizipation dem einzelnen gegeben sind (als Individuum, in Bürgerinitiativen und Parteien) und wie er verändernd in den Entscheidungsablauf eingreifen kann. Die für die Planung verantwortlichen Institutionen kennenlernen.
- 37. Lernen, daß die Entwicklung von Fremdenverkehrsräumen in Entwicklungsländern zu sozialen Spannungen führen kann, die durch Kontakte zwischen Einheimischen und Touristen sowie durch das krasse Gefälle zwischen "heiler Urlaubswelt" und ungelösten sozialen Problemen ausgelöst werden können.

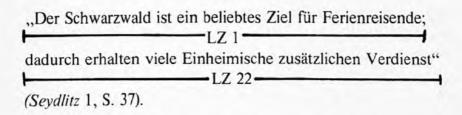
Textbeleg 2: Reduzierter Lernzielkatalog zur Thematik Freizeitverhalten im Fremdenverkehrsraum

- A. Teilthemenbereich Urlaubsplanung als Raumentscheidung
- 1. Die topographische und geographische Lage ausgewählter Urlaubsorte und Erholungslandschaften kennenlernen und sich in ihnen orientieren können (Orientierung).
- 2. Einsehen und begründen, welche natur- und kulturgeographischen Voraussetzungen für die Attraktivität einzelner Urlaubsorte und Erholungslandschaften ausschlaggebend sind (Standortfaktoren).
- 3. Urlaubsmotive kennenlernen und begründen können (Urlaubsmotive).
- 4. Raumspezifische Gefahren (etwa: in den Alpen, an der See) bei der Urlaubsgestaltung in Rechnung stellen (Raumspezifische Gefahren).
- 5. Kenntnis und Berücksichtigung äußerer Zwänge (z. B. Finanzen, Reiseformalitäten, Zeitdauer des Urlaubs) bei der Urlaubsplanung und -gestaltung (Äußere Zwänge).
- 6. Informationsquellen und -medien für die Urlaubsplanung verwenden können (Informationsquellen).
- 7. Ziele und Methoden der Werbeträger (insbes. Reiseprospekte) kritisch analysieren (z. B. verzerrte oder auch falsche Informationen über Landschaft und Gesellschaft), Abwehrmaßnahmen gegen die Manipulationstechniken der Werbung aufbauen können (Kritischer Umgang mit den Werbeträgern).
- 8. Gruppengebundene Zieldivergenzen (etwa: innerhalb der Familie) bei der Urlaubsplanung und -gestaltung kennenlernen, mögliche Lösungsstrategien anwenden können (Zieldivergenzen).
- 9. Eigene Urlaubs- und Gestaltungswünsche formulieren und mit der Ausstattung und Entwicklung von Urlaubsorten und Erholungslandschaften vergleichen können (*Identifikationswissen*).
- B. Teilthemenbereich Strukturen, Prozesse und Interessengegensätze in Fremdenverkehrsräumen
- 10. Fremdenverkehrstypen unterscheiden und ihre jeweils spezifischen Merkmale angeben können (Fremdenverkehrstypologie).
- 11. Funktionale Beziehungen zwischen Herkunfts- und Zielgebieten kennenlernen und begründen können (Funktionale Strukturen).
- 12. Saisonale Schwankungen des Fremdenverkehrs begründen, damit zusammenhängende Probleme analysieren und mögliche Gegenmaßnahmen abschätzen können (Probleme des saisonalen Fremdenverkehrs).
- 13. Die Bedeutung des Fremdenverkehrs als Wirtschaftsquelle für die Bewohner, Gemeinden und Staaten kennenlernen (Fremdenverkehr als Wirtschaftsfaktor).

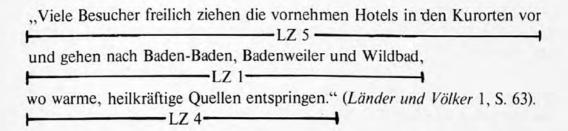
- 14. Die historische Entwicklung des Fremdenverkehrs (bis zum 2. Weltkrieg) in ausgewählten Landschaften verfolgen können (Historische Entwicklung).
- 15. Sozial-gesellschaftliche (höherer Lohn, Anspruch auf Urlaub) und technisch-wissenschaftliche (Entwicklung neuer Verkehrsträger) Veränderungen als auslösende Momente für die quantitative Ausweitung des Fremdenverkehrs und die rasche Entwicklung von Erholungslandschaften kennenlernen (Prozeßauslösende Impulse).
- 16. Physiognomische und funktionale Veränderungen in Urlaubsorten und Erholungslandschaften verfolgen und erklären können (*Prozessuale Vorgänge im Raum*).
- 17. Einsehen, daß Entwicklung und Ausbau von Urlaubsorten und Erholungslandschaften unter den verschiedenartigen Interessen der Grundbesitzer, der Gemeinden, der Touristen sowie des Natur- und Landschaftsschutzes zu sehen sind (Interessengegensätze).
- 18. Unterschiedliche Strategien zur Lösung von Interessengegensätzen kennenlernen (Konflikt, Kompromiß, Anpassung) und einsehen, wie Entscheidungen im konkreten Einzelfall durchgesetzt und begründet werden (Durchsetzung von Interessen).
- 19. Einsehen, welche Möglichkeiten der Partizipation dem einzelnen gegeben sind (z. B. als Individuum oder in Bürgerinitiativen) und wie er verändernd auf Raumentscheidungen einwirken kann (Partizipation bei Raumentscheidungen).
- 20. Einsehen, daß die Entwicklung von Erholungslandschaften in Entwicklungsländern zu sozialen Spannungen führen kann, die durch Kontakte zwischen Einheimischen und Touristen sowie durch das krasse Gefälle zwischen "heiler Urlaubswelt" und ungelösten sozialen Problemen ausgelöst werden können (Soziale Spannungen durch Tourismus).

Textbeleg 3: Beispiele zur Lernzielkorrelation

A. Textausschnitte



"Aber wer ohne sachgemäße Ausrüstung und ohne Kenntnis der Gefahren ins Hochgebirge hinaufsteigt, bringt nur zu leicht sich und andere – etwa die freiwilligen Helfer der Bergwacht – in Gefahr" (Seydlitz 4, S. 31). (Einstufung: LZ 6)



"Spaziergänge und Wanderungen durch die weiten Wälder und lieblichen Wiesentäler oder Skilaufen und Rodeln im Winter geben ihnen Freude und Erholung" (*Erdkunde* 1, S. 60). (Einstufung: LZ 4/5)

"An vielen Orten sind Gasthäuser, Pensionen und Hotels entstanden" (Erd-kunde 1, S. 68). (Einstufung: LZ 29)

B. Aufgaben

"Überlege, wohin Du in den Sommerferien am liebsten fahren möchtest" (Geographie 7/8, S. 122). (Einstufung: LZ 15)

"Bei welchem Wetter sind die Aufnahmen für diese Reiseprospekte gemacht worden?" (Welt und Umwelt 5/6, S. 52) (Einstufung: LZ 11)

"Verfolge auf dem Atlas die Flugroute der Familie Schäfer und berichte, über welche Länder sie führt" (Neue Geographie 5/6, S. 135) (Einstufung: LZ 1).

Die Lernzielangaben beziehen sich auf den Textbeleg 1 des Anhangs.

Textbeleg 4: Beispiele zu den 'kurzen' Textstellen

- 1. "Im Sommer nehmen die großen, ganz aus Holz gebauten Bauernhäuser Sommergäste auf und im Winter die Wintersportler, die zu Tausenden in den Schwarzwald kommen. Viele Besucher freilich ziehen die vornehmen Hotels in den Kurorten vor und gehen nach Baden-Baden, Badenweiler oder Wildbad, wo warme, heilkräftige Quellen entspringen" (*Länder und Völker* 1, S. 63).
- 2. "Die Bucht von Neapel mit den Inseln Ischia und Capri ist ebenso wie Rom das Ziel vieler Italienreisender. Vom Meer aus bietet sich ein einzigartiges Bild. Über dem blauen Wasser des Golfs steigt die Stadt Neapel stufenförmig auf. Lange Reihen weißer, flachgedeckter Häuser heben sich gegen die dunklen Hügel ab, welche die Stadt im Norden begrenzen" (Seydlitz 2, S. 25).
- 3. "Malerische Kirchen, Stadttürme, Tore, Zugbrücken und großartige Bildersammlungen sind die Augenweide der Touristen. Besonders bekannt dafür sind die Hauptstadt Amsterdam und die Residenzstadt Den Haag" (Länder und Völker 2, S. 31).
- 4. "Die Insel Mön, deren Kreidefelsen (wie auf Rügen) über 100 m steil aufragen, und die Insel Bornholm, gegen deren rote Granitklippen die See brandet, sind für Dänen und Ausländer beliebte Ferienziele" (Seydlitz 2, S. 85).
- 5. "Die Küste nördlich von Barcelona, die "Costa brava", ist ein beliebtes Ferienziel. Reisende aus allen Ländern West- und Mitteleuropas strömen in jedem Jahr in die Küstenorte" (*Erdkunde* 2, S. 99).
- 6. "Viele Besucher fahren mit der Drahtseilbahn aufs Nebelhorn oder durchsteigen die großartige Breitachklamm, in der zwischen engen Felswänden das Wasser über mächtige Steinblöcke abwärts stürzt.
- Viele Sommergäste fahren auch nach Füssen am Lech und besuchen von hier aus die bayerischen Königsschlösser Hohenschwangau und Neuschwanstein" (Länder und Völker 1, S. 89/90).
- 7. "Die vielen Gaststätten, Pensionen und Hotels zeigen uns, daß dieses Gebirge gern von Bewohnern der norddeutschen Großstädte aufgesucht wird. Sie kommen als Feriengäste oder als Wintersportler, um sich in der reinen, klaren Luft zu erholen" (*Erdkunde* 1, S. 94).

Textbeleg 5: Beispiele zur Lernzielklasse "Orientierung"

- 1. "Stelle die bekanntesten europäischen Erholungsgebiete an der See zusammen, die in den Reiseprospekten deutscher Reisegesellschaften angeboten werden. Suche sie auf der Atlaskarte von Europa" (Welt und Umwelt 5/6, S. 48).
- 2. "In Mecklenburg sowie auf den Inseln Rügen und Usedom reihen sich an der Ostseeküste viele Seebäder aneinander" (*Lehrbuch zum Diercke-Weltatlas*, Bd. Deutschland, S. 157).
- 3. "In malerischen Buchten liegen weltbekannte Kur- und Badeorte, wie San Remo oder Rapallo" (Seydlitz 2, S. 22).
- 4. "Besucher aus Japan und der ganzen Welt reisen nach Tokio. Wenn sie mit dem Flugzeug kommen, landen sie auf dem Flugplatz Haneda an der Tokiobucht und fahren mit der Einschienenbahn die 16 km lange Strecke bis zur Stadtmitte" (*Dreimal um die Erde*, Bd. 1, S. 134).
- 5. "Freiburg ist das Tor zum Schwarzwald. Man fährt von hier aus mit der Höllentalbahn ins Bergland hinein oder mit der Drahtseilbahn zum Schauinsland hinauf" (*Länder und Völker*, 1, S. 59).
- 6. "Wähle den schnellsten Reiseweg für die Hinfahrt" (Welt und Umwelt 5/6, S. 49).
- 7. "Suche im Atlas das Ötztal. Stelle dann eine Fahrtroute von deinem Heimatort in das Ötztal zusammen (Auto oder Eisenbahn) (*Neue Geographie* 5/6, S. 143).
- 8. "Plane den Stadtrundgang so, daß die Sehenswürdigkeiten und Schauplätze, die dich interessieren, auf einer Route aufgereiht liegen" (*Geographie* 7/8, S. 127).
- 9. "Welcher Teil der Nordsee ist im Vordergrund, welcher Teil im Hintergrund zu sehen (vgl. die Karte)?" (Neue Geographie 5/6, S. 134).
- 10. "Gehört das Bild vom Watt auf die Südseite oder auf die Nordseite der Insel? Wohin gehört das Bild vom Strand?" (Geographie 5/6, S. 43).
- 11. "Beurteile die Verwendungsmöglichkeiten der Abb. 2 und 4 für die Tourenplanung" (Welt und Umwelt 5/6, S. 53).

Textbeleg 6: Aussagetypen zum ursprünglichen Fremdenverkehrsangebot in den älteren Lehrwerken und Arbeitsbüchern (Beispiele)

1 = emotionale Aussage

2 = versachlichte, aber wenig differenzierte Aussage

3 = sachlich-differenzierte Aussage

zu 1: klirrender Frost; strahlend blauer Frühlingshimmel; rollen die glasklaren grünen Wogen der offenen Nordsee; bricht sich schäumend die Brandung; in malerischen Buchten; lockt der Schwarzwald in seiner Winterpracht; das weite blaugrüne Meer dehnt sich glitzernd bis zum fernen Horizont; mit seinen über Stromschnellen schäumenden Bächen; wildromantische Täler am Gebirgsausgang; glitzernde Wasserfälle; spiegelnde Seen liegen in den Mulden oder zwängen sich zwischen die Bergriesen; tief liegt der dunkle See unter der Bergstation; liebliche Wiesentäler; goldfarbener Sand am Strand; heben sie sich von dem matten, silbrig-grünen Grundton der Olivenbäume und dem saftigen Grün der Talwiesen ab; unbeschreibliche Blütenpracht; malerische kleine Plätze; die verträumten kleinen Dörfer und Städte; unversehrt reckt sich diese Gottesburg zum Himmel empor; liebliche Bergwelt; verlockendes Reiseziel.

zu 2: günstiges Klima; mildes Klima; würzige Waldluft; bevorzugtes Klima; klimatisch begünstigt; weicher Sand; hervorragendes Schneefeld; Strand; Meer; abwechslungsreiches Landschaftsbild; gesunde Luft.

zu 3: da die Riviera gegen kalte Nordwinde geschützt ist, hat sie ein mildes Klima; niemals sinkt hier die Temperatur unter Null Grad; die Niederschläge sind im Sommer gering, die Sonne scheint fast ständig; das trockene, sonnige Badewetter; warmes, regenarmes Mittelmeerklima; haben die Sonnenstrahlen mehr Kraft als im Tiefland, wo oft eine Dunstschicht über dem Land liegt; die intensive Strahlung und die reine staubfreie Luft; man nimmt die hohen Niederschläge, die im Gebirge tagelang anhalten können, in Kauf; bringt feuchte, sauerstoffreiche, staubfreie, reine Meeresluft; außer dem Baden und dem Einatmen der aerosolhaltigen Luft wirkt auch die hohe UV-Strahlung heilkräftig; viele Wochen fällt kein Tropfen Regen, bleibt der Himmel wolkenlos; selbst Nord- und Ostwinde bringen im Winter keine scharfe Kälte, denn Fallwinde erwärmen sich durch das Herunterstürzen; fallen schon früh die Niederschläge als Schnee; niederschlagsarmes und sonnenreiches Suldental; das Mittelmeerwasser ist wärmer als das Atlantik-, Nordsee- oder Ostseewasser; die Wassertemperaturen unterliegen im Laufe des Jahres wesentlich größeren Schwankungen als die der Nordsee; der schmale, felsige und buchtenreiche Küstensaum; breiter Sandstrand; liegt im Hinterland der Ostseeküste die hügelige, seenreiche Jungmoränenlandschaft; flache Sandstrände; steil aufragendes, waldbedecktes Gebirge; tief eingeschnittene, schmale Meeresbuchten; steile Hänge der buchtenreichen Küste; ausgedehnte Wälder;

schwarze Muschelbänke am Rand der Priele; zwischen einem kleinen basaltischen Kliff von 20 m Höhe und den Hängen zweier kleiner Erhebungen, die etwas Schutz vor den nördlichen Winden bieten.

Textbeleg 7: Beispiele zum emotionalen Aussagetyp in den älteren Lehrwerken und Arbeitsbüchern

- 1. "Das weite blaugrüne Meer dehnt sich glitzernd bis zum fernen Horizont" (Länder und Völker 1, S. 9).
- 2. "Überwältigend sind die Schönheiten der Bergwelt. Niemand vergißt das Bild, das die Felsspitzen, Grate, Bergketten und Schneefelder bieten. Schon der Aufstieg zeigt immer neue Schönheiten: herrliche Wälder, schäumende Gebirgsbäche, glitzernde Wasserfälle" (Erdkunde 1, S. 154).
- 3. "An der Westseite dagegen rollen die glasklaren grünlichen Wogen der offenen Nordsee gegen einen herrlichen steinfreien Sandstrand. Wo das Wasser flach wird, bricht sich schäumend die Brandung" (Seydlitz 1, S. 84).
- 4. "Die Feriengäste erfrischen sich im Wasser, gleiten mit Booten über die schimmernden Flächen, spazieren an den Ufern entlang oder wandern durch die hohen Hallen der Buchenwälder. Immer wieder öffnet ein Aussichtspunkt den Blick auf spiegelnde Seen, waldumrandete Buchten, in denen das Schilf im Winde rauscht, oder auf leuchtendgrüne Wiesen" (Erdkunde 1, S. 40).
- 5. "Auf dem Marktplatz, vor den alten Kirchen und dem Rathaus plätschern wie in alten Zeiten die Brunnen. In diesem verträumten Städtchen kann man sich gut vorstellen, wie die Menschen hier in früheren Jahrhunderten gelebt haben" (Seydlitz 1, S. 25).
- 6. "Sie spiegeln sich in dem azurblauen Wasser des Sees, über dem sich ein strahlend blauer Frühlingshimmel wölbt" (Neue Geographie 5/6, S. 141).

Textbeleg 8: Beispiele zu den Äußeren Zwängen in den älteren Lehrbüchern

- 1. "Nur gehörten früher die Hotels und Pensionen Privatbesitzern, während sie heute vom Staat bewirtschaftet werden. Da das in allen Badeorten so ist, kann man sich nicht selbst ein Hotel aussuchen oder ein Zimmer bestellen. Die Quartiere werden den Urlaubern aus den Industriewerken und Behörden der Sowjetzone zugeteilt, Privatpersonen finden nur schwer Unterkunft" (Seydlitz 1, S. 91).
- 2. "Das geht zu den Nachbarländern im Norden, Westen und Süden reibungslos. Dort fragt kein Staat mehr nach Paß oder Visum beim Grenzübertritt. Der
 Personalausweis genügt. Aber schon in der DDR darf nicht jeder so beliebig
 reisen, wie er möchte. Und noch schärfer reguliert die Sowjetunion die
 Einreise. Sie erlaubt sie nur für ganz bestimmte Reisewege und Ziele. Große
 Gebiete sind für Fremde völlig gesperrt. Außerdem verlangt sie für ihre
 Rubelwährung einen so hohen Wechselkurs, daß schon deswegen manche
 nicht an eine Reise in die Sowjetunion denken" (Länder und Völker 1, S.
 122).
- 3. "Die Menschen in diesen Ballungsräumen brauchen solche Erholungsgebiete genau so nötig wie die Menschen in der Bundesrepublik Deutschland; sie sind für sie sogar noch notwendiger, denn den Bürgern der Bundesrepublik Deutschland steht für Reisen die ganze westliche Welt zur Verfügung, während die Bewohner der DDR viel stärker auf ihr eigenes Land beschränkt bleiben" (Länder und Völker 5, S. 101).
- 4. "Wollen wir heute zur Insel Rügen fahren, die Sächsische Schweiz oder den Thüringer Wald durchwandern, so ist uns dies verwehrt. Schon zu einem Besuch bei Verwandten benötigen wir eine Aufenthaltsgenehmigung. Sie muß vor der Reise angefordert werden. Ohne eine solche Erlaubnis darf niemand die Grenze überschreiten. Bei der Kontrolle am Grenzübergang erhält jeder Kraftfahrer einen sogenannten Laufzettel, in den der Weg, die mitgeführten Wertsachen und das Geld eingetragen werden. Es ist nicht erlaubt, von den vorgeschriebenen Straßen abzuweichen, um sich eine besonders schöne Landschaft anzuschauen. Man darf auch kein Ostgeld mitnehmen oder zurückbringen. Wohl kann man sein Geld an der Grenze oder in der DDR umtauschen. Man erhält dann eine Quittung, denn bei der Rückreise muß man nachweisen können, wo man das eingeführte Geld gelassen hat. Unterwegs dürfen keine fremden Personen im Auto mitgenommen werden.

Hat man seinen Zielort erreicht, muß man sich innerhalb von 24 Stunden bei der Behörde melden und auch vor der Rückfahrt wieder abmelden. Während des Aufenthaltes ist es nicht erlaubt, ohne besondere Genehmigung den Kreis, in dem man angemeldet ist, zu verlassen" (*Erdkunde* 1, S. 54/55).

Textbeleg 9: Beispiele zur wirtschaftlichen Bedeutung des Fremdenverkehrs

A. ,Kurze' Textstellen

- 1. "Der Fremdenverkehr ist die Haupterwerbsquelle der Bewohner" (Erd-kunde, Bd. 1, S. 11).
- 2. "Der Fremdenverkehr nach Waikiki, an die palmenumsäumte Küste Oahuas, bringt große Einnahmen für das Land" (*Erdkunde*, Bd. 4, S. 53).
- "Auch Bauern und Arbeiter vermieten Zimmer an Erholungssuchende, und zahlreiche Orte leben fast ausschließlich vom Fremdenverkehr" (Länder und Völker, Bd. 5, S. 33).
- 4. "Für viele Orte sind die Einnahmen von den ausländischen Gästen der wichtigste Verdienst" (Länder und Völker, Bd. 2, S. 117).
- 5. "Die Gäste der Hotels, Ferienhäuser und Campingplätze bringen im Sommer viel Geld ins Land" (Seydlitz 2, S. 54).
- 6. "Fast alle Helgoländer leben vom Fremdenverkehr" (Seydlitz 4, S. 81).

B. Die Behandlung wirtschaftlicher Probleme

- 7. "Die Belegung im Laufe des Jahres ist für Bayern sehr günstig. Die vorhandenen Betten werden in den meisten Orten an mehr als 100 Tagen im Jahr ausgenutzt, während sie in den Seebädern nur an 70-80 Tagen des Jahres belegt sind. Diese werden fast nur im Sommer besucht, die Orte in den Mittelgebirgen oder in den Alpen dagegen auch im Winter, da der Wintersport eine immer größere Rolle spielt und viele Besucher wegen der guten Erholung ihren Urlaub in den Wintermonaten verbringen. Zur Sommerfrische kommt hier also auch die "Winterfrische" . . . Die Wirtschaftlichkeit des Fremdenverkehrs hängt zuallererst von der Ausnutzung der Bettenzahl ab. Dabei liegt das bayerische Erholungsgebiet mit an der Spitze. Seine Orte verzeichnen im Durchschnitt eine Bettenbelegung an 100-120 Tagen. Eine ähnliche Höhe erreichen die Ferienorte in den höheren Mittelgebirgen, die mit einer verhältnismäßig sicheren Schneedecke und daher mit einer doppelten Saison, im Sommer und im Winter, rechnen können. Die gleiche Wirtschaftlichkeit erzielen einige Großstädte; denn sie werden als Mittelpunkt von Kultur, Verkehr und Wirtschaft das ganze Jahr über gleichmäßig besucht. In manchen oberbayerischen Orten ist der Fremdenverkehr für die meisten Einwohner die wichtigste Einnahmequelle. So stellen z. B. im Berchtesgadener Land die Privatquartiere rund 60 % der Betten, während der Prozentsatz i. a. nur 30 beträgt" (Erdkunde 5, S. 131/132).
- 8. "Die Seebäder wurden ursprünglich und werden z. T. auch heute noch nur im Sommer besucht. Die Saison beschränkt sich dann auf 70 bis 80 Tage. Während der übrigen Jahreszeit stehen die meisten Räume leer. Das für die

Unterbringung und Unterhaltung der Gäste investierte Kapital verzinst sich daher schlechter und amortisiert sich natürlich viel langsamer als in Erholungsorten mit doppelter Saison. Personal ist für die kurze Hochsaison nur schwer zu bekommen. Wegen der Kürze der Saison können die Preise nicht besonders niedrig sein.

Das Sommerklima unserer Seebäder wechselt von Jahr zu Jahr erheblich. Es gibt sehr gute Jahre mit viel Sonnenschein in der Saison und wieder andere mit mehr Wolken und Regen. Wer zweimal nacheinander während des Urlaubs eingeregnet ist, weicht vielleicht das dritte Mal an das Mittelmeer oder die Atlantikküste aus. Dort, besonders in Südeuropa, sind oft die Preise günstiger, weil die Saison länger dauert und die Personalkosten niedriger liegen . . .

Durch behagliche Aufenthaltsräume und geheizte Meerwasserbecken hat man viele Kurorte auch im Winter attraktiv gemacht. Für Tagungen und Kongresse findet man um diese Jahreszeit ruhige Hotels und niedrige Preise. An Wochenenden fahren jetzt auch außerhalb der Saison Kurzurlauber an die See, vor allem, wenn die Orte leicht zu erreichen sind. Für manche Hotels und Pensionen lohnt es sich deshalb, ganzjährig geöffnet zu haben. In einigen Badeorten werden große Wohnblocks für Gäste, die eine Wohnung kaufen, gebaut. Handwerker und Dienstleistungsbetriebe solcher Orte kommen, solange dieser Trend anhält, über die ruhige Zeit besser hinweg als früher" (Seydlitz 4, S. 79).

Textbeleg 10: Beispiele zu den älteren Zuständen und Entwicklungen im Fremdenverkehrsraum

- 1. "An der pommerschen Küste liegen zahlreiche Badeorte. Am meisten besucht wurde früher Kolberg. Hier verlebten viele Berliner ihren Urlaub; die Anfahrt mit dem D-Zug dauerte nur drei bis vier Stunden" (Seydlitz 1, S. 110).
- 2. "Allmählich wurde das Riesengebirge ein beliebtes Ferienziel für die Bewohner der Großstädte Schlesiens, Sachsens und für die Berliner. Schreiberhau und Krummhübel waren zu viel besuchten Kurorten und Wintersportplätzen geworden. Mancher übernachtete auch in den Bauden, den einzeln gelegenen Häusern der Bergbewohner. Bauden nennt man die auf einem Steinfundament errichteten, mit Schindeln gedeckten Holzhäuser. Am Kamm des Gebirges waren es früher Sennhütten, welche die Bergbauern im Sommer bewohnten, wenn das Vieh auf den Hängen am Kamm graste. Im Winter dienten sie als Schihütten. Allmählich wurden sie zu gut eingerichteten Gasthäusern ausgebaut. Einzigartig ist das Bild des Gebirgskamms im Winter. Die weiten glitzernden Schneeflächen verlocken zu Schiwanderungen über die Höhen mit herrlicher Aussicht" (Erdkunde 1, S. 111).
- 3. "Welche Lebensmöglichkeiten boten sich um das Jahr 1800 den Menschen dieser Gebirgstäler? In der Höhe von fast 2000 m reift kein Getreide mehr aus. Die Bergbauern leben hier fast an der oberen Siedlungsgrenze. Sie sind völlig auf Viehwirtschaft angewiesen. Ihre Arbeit an den steilen Hängen ist schwer. Der dürftige Graswuchs bringt ihnen nur knappe Heumengen. Ihre Almen können sie nur über schmale Pfade zu Fuß erreichen.

Was findet man dagegen heute vor? Bauernhäuser in der ursprünglichen Form sind im Sulden-Trafoi selten geworden. Statt dessen gibt es rund 50 meist komfortable Hotels, Pensionen und Gasthäuser mit etwa 2500 Fremdenbetten. In 60 Privathäusern werden weitere Zimmer an Fremde vermietet. Das Tal ist von Fahrstraßen erschlossen und von einem engen Netz an Spazier- und Wanderwegen durchzogen. Auf den umliegenden Höhen stehen Schutzhütten und Berggasthäuser, zu denen der Zugang durch mehr als 20 Bergbahnen und Skilifte erleichtert wird. Das Angebot an Geschäften ist fast lückenlos: es reicht von der Schneiderei über die Drogerie bis zum Fotoartikel- und Andenkenstand" (Geographie 7/8, S. 182).

Textbeleg 11: Beispiele zu den prozeßauslösenden Momenten

A. Anonymisierung des Prozeßablaufs

- 1. "Heute haben fast alle Orte Fremdenverkehr; die meisten sind als Luftkurorte entstanden. Bald wurden auch Erholungsheime gebaut und Heilstätten für Lungenkranke, denen die reine Höhenluft im waldreichen Gebirge wohltut" (Seydlitz 1, S. 62).
- 2. "Der schmale, felsige und buchtenreiche Küstensaum Kataloniens ist für den Fremdenverkehr erschlossen worden" (Seydlitz 2, S. 30).
- 3. "Die Fischereihäfen der Küste verwandelten sich zu Fremden- und Kurorten" (Länder und Völker 2, S. 67).
- 4. "In wenigen Jahren sind besonders am Golf von Hammamet zahlreiche neue und sehr komfortable Hotels entstanden" (*Länder und Völker* 3, Afr. S. 8).
- B. Sozio-ökonomischer Wandel und technisch-wissenschaftliche Innovation
- 5. "Im vorigen Jahrhundert wurden die Reisenden durch Eisenbahn und Dampfschiffahrt sehr viel beweglicher als früher. Größere Entfernungen konnten von jedermann relativ billig überwunden werden. Im 20. Jahrhundert wurde diese größere Freizügigkeit durch Kraftfahrzeug und Flugzeug noch vervollkommnet. Geregelter und genügend langer Urlaub und die Zunahme des allgemeinen Wohlstands waren wichtige Voraussetzungen dafür, daß sich in den letzten 70 Jahren bedeutende Fremdenverkehrsgebiete entwickelten" (Seydlitz 5, S. 28).
- 6. "Seit der Zunahme der Motorisierung und der Verkürzung der Arbeitszeit strömen über das Wochenende Tausende von Ausflüglern in das waldreiche Schiefergebirge mit seinen vielen Talsperren und in die Wälder im Münsterland und am Niederrhein, die großen "Lungen" der Industriegebiete" (Erdkunde 4, S. 74).
- 7. "Ein "bezahlter Urlaub" gehört erst seit etwa 50 Jahren zu den selbstverständlichen Arbeits- und Anstellungsbedingungen; auch jeder Lehrling hat einen Anspruch darauf" (*Dreimal um die Erde*, Bd. 3, S. 115).
- 8. "Noch vor rund 50 Jahren war ein Ferienaufenthalt am Meer oder im Gebirge nur einem kleinen, wohlhabenden Bevölkerungskreis vorbehalten. Erst durch die Steigerung des allgemeinen Wohlstandes, durch Lohnfortzahlung während des gesetzlich vorgeschriebenen Urlaubs und durch die fort-

schreitende Motorisierung ergab sich für weite Bevölkerungsschichten die Möglichkeit zu einer Urlaubsreise" (Neue Geographie 9/10, S. 166).

- C. Touristische und gesellschaftliche Ansprüche
- 9. "Dalmatien ist in den letzten Jahren zu einem beliebten Fremdenverkehrsgebiet geworden. Das günstige Mittelmeerklima, die reizvolle Landschaft und die vielen alten Hafenstädte wie Dubrownik (Ragusa), Split (Spalato) und Rijeka ziehen viele Reisende an" (Seydlitz 2, S. 16).
- 10. "Erst nach dem 2. Weltkrieg begann der weiche Sand an der adriatischen Küste, Feriengäste anzulocken. Immer mehr Italiener, aber auch viele Menschen aus Mittel- und Nordeuropa kommen im Sommer hierher zum Baden. Hotels, Ferienheime und Zeltplätze entstanden. Arme Städtchen entwickelten sich in wenigen Jahren zu Orten des Fremdenverkehrs" (Länder und Völker 2, S. 97).
- 11. "Jedes Jahr kommen mehr Gäste auf die Nordseeinseln. Dadurch hat sich das Leben der Inselbewohner verändert. Für die Urlauber müssen genügend Zimmer und Betten vorhanden sein. Sie wollen auch gut essen können, wollen einkaufen, wollen ihre Post und ihre gewohnten Zeitungen bekommen. Kranke Kurgäste müssen "gepflegt" werden. Jugendgruppen brauchen Unterkunft. Da bleibt den Inselbewohnern keine Zeit für den alten Beruf, den Fischfang" (Geographie 5/6, S. 43).
- 12. "Auch der Hausgarten wurde umgestaltet. Woran lassen sich die besonderen Ansprüche, Wünsche und Bedürfnisse der Feriengäste erkennen?" (Geographie 9/10, S. 165).
- D. Gruppenspezifische Ansprüche
- 13. "Bahnbrechend bei der Erschließung der Alpenländer für den Fremdenverkehr war eine kleine Gruppe von Naturfreunden und Sportlern, die Alpinisten" (Seydlitz 5, S. 28).
- 14. "Die Tab. und Abb. 1-4 zeigen Dir einige Entwicklungen, die zum "Ausverkauf der Alpen" führen" (Welt und Umwelt 9/10, S. 428).

Textbeleg 12: Die Textstellen zur Lernzielklasse Interessengegensätze (Teilkomplex: 'Gesellschaftliche Probleme und Konflikte')

1. "Die Heide ist für den Naturfreund schön, für die Bauern dagegen war sie früher vorwiegend Ödland. Im Laufe der letzten Jahre haben sie immer mehr Heide unter den Pflug genommen oder aufgeforstet. Denn mit Maschinen und künstlichem Dünger konnten sie das Land, das jahrhundertelang kaum etwas wert war, in Kultur nehmen. Was der Bauer als Vorteil empfand, sah der Städter mit großem Bedauern.

Die Städter konnten den Besitzern der Heideflächen zwar keine Vorschriften machen. Sie drangen aber darauf, daß wenigstens ein ausreichend großes Stück heimatlichen Bodens unverändert erhalten bleiben müsse; sie forderten Naturschutzgebiete. Durch Gesetz wurde eine große Wald- und Heidefläche um den Wilseder Berg zum Naturschutzgebiet erklärt" (Seydlitz 1, S. 67).

- 2. "An den Naturfreund tritt hier und anderswo in den Alpen aber auch die Frage heran, ob des Guten nicht zuviel getan wird, ob man nicht einige Berge für die Bergwanderer unberührt lassen soll" (Seydlitz 4, S. 29).
- 3. "Der Ausflugsverkehr in das benachbarte Umland nahm zu. Zugleich stieg aber auch die Neigung, sich in landschaftlich schönen Gebieten Wochenendhäuser zu bauen. Die "Zersiedelung" des Landes zeigte bald unerfreuliche Formen. Um einige besonders schöne Landschaften in ihrer Eigenart zu erhalten, begann man um 1900 mit der Schaffung von Naturschutzgebieten" (Seydlitz 4, S. 77).
- 4. "Natürlich kann auch der einzelne Bürger seinen Ärger oder Konflikt mit den Baubehörden oder dem Planungsamt haben. Da ist z. B. ein Landschaftsschutzgebiet, Sommerhäuser dürfen also nicht gebaut werden. Der Städter, der sich dort ansiedeln möchte, und der Bauer, der für guten Preis das Grundstück verkaufen wollte, mögen das bedauern. Die Allgemeinheit aber wird dankbar dafür sein, daß nicht jede Landschaft "ausverkauft", mit Siedlungen überschwemmt wird" (Seydlitz 4, S. 106).
- 5. "In manchen Orten gibt es riesige Hotels, luxuriöse Geschäfte und elegante Lokale, wie man sie sonst nur in größeren Städten findet. Auf umliegende Berge führen Schwebebahnen und Sessellifte, so daß jeder, der Ruhe sucht, ohne große Anstrengungen das oft laute Treiben im Tal verlassen und Höhenwanderungen machen kann" (Lehrbuch zum Diercke Weltatlas, Bd. Deutschland, S. 155).
- 6. "An den von Urlaubern bevorzugten Küstenplätzen der Mittelmeerländer stehen vielgeschossige neue Hotels dicht beieinander. Jedes Jahr werden von ausländischen Reiseunternehmen neue gebaut. Manche Küstengebiete wurden

in wenigen Jahren völlig verstädtert. Das Streben der Menschen, der industriellen Welt zu entfliehen, hat wieder eine neue Industrie entstehen lassen, die "Fremdenindustrie" (*Dreimal um die Erde*, Bd. 3, S. 119).

- 7. "Abb. 7 zeigt das Walliser Ferienzentrum Zermatt. Beschreibe, wie der Fremdenverkehr das Ortsbild verändert hat! Welche Vor- und Nachteile ergeben sich aus den Veränderungen" (Neue Geographie 7/8, S. 53)?
- 8. "Als Folge der stark angewachsenen Fremdenverkehrsströme gingen in vielen Gebieten erhebliche landschaftliche Veränderungen vor sich. Sie wirkten sich vor allem in besonders reizvollen Gegenden, an den Meeresküsten, in Hochgebirgstälern und an Binnenseen aus.

Beschreibe die landschaftlichen Veränderungen in Dir bekannten Urlaubsorten im Hochgebirge und an der See unter dem Einfluß des Tourismus.

Diskutiert die Gefahren, die für das Landschaftsbild bei einer unkontrollierten Ausdehnung und Vermehrung der Fremdenverkehrseinrichtungen bestehen! Welche Möglichkeiten und Aufgaben ergeben sich für den Staat und den einzelnen Bürger, die Landschaftsgefährdung durch den Tourismus zu vermindern?" (Neue Geographie 9/10, S. 167).

9. "Vergleicht den Baustil der Ferienstädte Cap d'Agde, La Grande Motte und Port-Leucate miteinander! Welche Vor- und Nachteile bieten die Bebauungstypen (denkt an das Klima, die Raumausnutzung, an die physiognomischen Eindrücke auf Touristen und das Einfügen der Siedlungen in das Landschaftsbild)?

Bildet Diskussionsgruppen, die die Vor- und Nachteile des durch den Massentourismus verursachten Strukturwandels erörtern: Erschließung neuer Erholungsgebiete – Gefährdung der Naturlandschaft, neue Erwerbsmöglichkeiten – Aufgabe traditioneller Berufe, gute Möglichkeiten der Kapitalanlage – große Gefahr der Fehlinvestitionen usw. Nennt weitere Begriffspaare" (Neue Geographie 9/10, S. 173).

10. "Die Regierung von Tansania beabsichtigt, im niederschlagsreicheren Südosten der Serengeti (500–600 mm Jahresniederschlag) Massai-Hirten anzusiedeln, die diesen Raum beanspruchen. Von Tierfreunden in aller Welt wird dieser Plan scharf verurteilt. Begründe diese ablehnende Haltung der Tierfreunde.

Auch das Fremdenverkehrsgewerbe wendet sich gegen diesen Plan. Warum wohl?

Versetzt Euch in die Lage der streitenden Parteien und diskutiert den Streit zwischen Regierungs- und Tierschutz- bzw. Fremdenverkehrsinteressen" (Welt und Umwelt 5/6, S. 55).

11. "Beurteile Tab. 2 hinsichtlich der Forderung nach "Chancengleichheit". Bedenke dazu: Im Gegensatz zu München besitzen nur knapp 2 % aller Haushalte der Bundesrepublik Deutschland Zweitwohnsitze; könnten auch die anderen 98 % berücksichtigt werden?

Die Mehrzahl der Alpenbesucher wünscht Erholung in der freien Natur durch Wandern und Sport: z. B. Schifahren und Bergsteigen. Immer mehr Besucher bedeutet aber immer weniger Natur . . .

- a) Eine Umfrage bei Touristen ergab: Besuchsgrund Nr. 1 ist die Schönheit der Natur.
- b) Der 'Deutsche Werkbund', der sich als eine Art Bürgerinitiative besonders stark für die 'Zukunft der Alpenregion' einsetzt, kritisiert, der Alpenplan befasse sich im wesentlichen mit der Verkehrserschließung, berücksichtige aber nicht die 'Gesamtbelastbarkeit der Landschaft'.
- c) Der Landrat des Kreises Miesbach befürwortet den Bau von Seilbahnen: Sie konzentrieren den Massentourismus auf Teilräume und schützen somit die übrige Landschaft vor dem umweltverschmutzenden Menschen.
- d) Der Bürgermeister von Bayrischzell sieht durch den Alpenplan die Existenz seiner Gemeinde bedroht. Das geplante Skigebiet wurde in die Ruhezone 3 eingereiht und kann nicht verwirklicht werden. Die Hotels blieben leer.
- e) Der "Bund Naturschutz in Bayern" begrüßt als einzige Stelle vorbehaltlos den Alpenplan. Er sieht darin die Rettung der Alpenlandschaft. Nimm selbst Stellung zum Alpenplan" (Welt und Umwelt 9/10, S. 428–429).
- 12. "Eine Landschaft kann dem Menschen in vielerlei Form dienen. Doch muß der Mensch wohlüberlegt planen, damit nicht Gewinnstreben, Mißbrauch oder Unachtsamkeit die Landschaft zerstören. Neben den Städteplanern brauchen wir Landschaftsplaner, die weit in die Zukunft hinein Landschaften für ihre besonderen Aufgaben vorbereiten und bewahren" (Neue Erdkunde, I b, S. 30).
- 13. "Die Grundstücke, die bis 1960 durch Flurbereinigung zusammengelegt und damit vergrößert wurden, sind heute kleiner als zuvor. Die neuen Besitzer nutzen die Parzellen anders: Viele Stadtbewohner verbringen ihre Freizeit auf dem eigenen Wochenendgrundstück im Zweitwohnsitz. Da die offene, landwirtschaftlich genutzte Fläche stark abnimmt und statt dessen immer mehr Zäune den Durchgang versperren, sprechen warnende Stimmen von einem "Ausverkauf der Landschaft" (Geographie [bsv] 1, S. 64).
- 14. "Bewohner der Alpen und viele Liebhaber der Ruhe und Einsamkeit in den Bergen bedauern die Veränderungen der letzten Jahre. Sie beklagen, daß die Gebirgsdörfer durch Großhotels verunstaltet werden, die Straßen mit Autos, die Skipisten mit Menschen überfüllt sind. Entsetzt beobachten sie, wie Seilbahnen Hunderttausende von Ausflüglern in bisher stille Bergregionen

bringen, wie seltene Blumen abgerissen und Wälder mit Abfall verschmutzt werden. In Versammlungen, durch Protestschreiben und mit Gerichtsverfahren versuchen viele Unzufriedene, diese Entwicklung aufzuhalten. Dabei übersehen sie allerdings zweierlei: Es ist heute in den Alpen wie in anderen wirtschaftlich ungünstigen Gebieten nicht mehr möglich, allein von der Landund Forstwirtschaft zu leben. Der Fremdenverkehr als Erwerbsquelle ist hier nicht mehr fortzudenken. Darüber hinaus ist das Erholungsbedürfnis der Menschen so groß, daß man die Touristenströme in Urlaubsgebiete nicht verringern kann. Es ist verständlich, daß Städter nicht bergsteigen können, Kinder oder ältere Leute sich in der Höhenluft erholen wollen. Ohne Seilbahnen wären sie dazu nicht imstande. Sinnvolle Planung des Fremdenverkehrs für den gesamten Alpenraum ist allerdings dringend notwendig. Solange geschäftstüchtige Unternehmer, Privatleute und einzelne Gemeinden weitgehend für sich bestimmen, wo Campingplätze, Ruhezonen, Bungalows und Skilifte entstehen sollen, sind die Klagen der Alpenbewohner und Alpenbesucher berechtigt" (Geographie [bsv] 1, S. 66/67).

- 15. "Der Massentourismus hat viele Küstenstriche im Mittelmeer stark verändert: Kilometerweit stehen einförmige Hochhäuser dicht neben dem Strand, Musikboxen und Radios lärmen bis in die Nacht, die Preise steigen unaufhaltsam. Vor allem aber nimmt die Wasserverschmutzung im Bereich der Adria und auch der Riviera ständig zu" (Geographie [bsv] 1, S. 67).
- 16. "Menschen im Urlaub sind fast nie allein, da es heute kaum mehr einen Urlaubsort gibt, der nicht überlaufen ist. Und je überlaufener ein Ort ist, desto mehr tun die Geschäftsleute, um immer neue Gäste anzulocken, an denen sie verdienen können. So entstehen an der Ostseeküste zwischen Lübeck und Flensburg immer höhere Hotelburgen aus Beton, immer kostspieligere Eigentumswohnungen, immer aufwendigere Jachthäfen. Der ganze Küstenabschnitt gleicht einer riesigen Baustelle. Die Luft ist durch Abgase, die See durch Bakterien verunreinigt. In manchen Orten ist die Trinkwasserversorgung nicht mehr sichergestellt. Fachleute sprechen von "bösen Eingriffen in die Natur" und sagen "ernste Gefahren für die Gemeinden" voraus. Ähnliche Vorgänge sind an der Nordsee, an den Mittelmeerküsten, in den Alpen zu beobachten. Durch den Fremdenverkehr entstehen neue Verdichtungsräume. Die Urlaubslandschaft wird stellenweise zu einer Schreckenslandschaft" (Geographie [bsv] 1, S. 72).

Textbeleg 13: Eine Pressestimme nach der Atlantis-Vorentscheidung

Gegen Atlantis spricht sogar der Werbeprospekt der Firma Bense: Es wird den Interessenten ein Westerländer Strand unter blauem Himmel, an blauem Wasser, mit genau 23 Strandkörben vorgemacht, der Erholung, Gesundheit und Entspannung verspricht. Von all dem kann schon jetzt kaum mehr die Rede sein; und noch viel weniger dann, wenn zusammen mit Tausenden noch zweitausend Atlantis-Bewohner mit tausend Autos von Westerland nach Norden und Süden ausschwärmen werden, um in Kampen und List, in Rantum und Hörnum den freien Strand zu suchen, den Westerland selber längst nicht mehr bieten kann.

Vermutlich könnte diese wunderbare nordfriesische Insel, deren Brandung, deren wilde Winde und Wolken, deren Watteinsamkeit noch immer ihresgleichen suchen, wo sich noch jeder, der das wirklich will, dem schrecklichen Trubel entziehen kann, auch Atlantis noch ertragen – wenn der Bau gekoppelt würde mit der Auflage: nun ist aber Schluß! Viel wahrscheinlicher, so gut wie sicher ist freilich, daß mit der Art, wie das Atlantis-Projekt durchgebracht werden konnte – gegen den Willen der Bevölkerung, gegen den Willen der politischen Parteien, gegen den Willen der Kurgäste, gegen das Votum der Sachverständigen – nicht ein Ende gesetzt wird, sondern der Anfang für neue Spekulationen und totale Verwilderung.

Und das ist nun das eigentlich Erschreckende: Das Beispiel Atlantis hat gezeigt, wie in diesem Falle kein Sachverständigengutachten respektiert wurde. Diese sprechen alle gegen Atlantis: das Verkehrsgutachten von Prof. Wehner; das Lärmgutachten von Professor Gundermann; das Wassergutachten von Professor Fresenius; ein Gutachten über die Umweltverschmutzung und ein Gutachten von Professor Köster über Probleme des Küstenschutzes. Vor dem Bau von Atlantis warnen: der Präsident des Bundes für Lebensschutz Dr. Bruns, der grand old man der Bioklimatologie Professor Pfleiderer, der Beauftragte für Naturschutz Professor Grzimek. Die geballten Warnungen dieser Gutachten vor weiteren Belastungen einer, vor allem in ihrem Westerländer Zentrum, ohnehin überlasteten Insel, sind erschreckend. Die Atlantis-Erbauer tun daher, was irgend sie können, diese Gutachten nicht an die Öffentlichkeit gelangen zu lassen.

Ignoriert wurde der Wille der Sylter Bevölkerung (85 % gegen Atlantis) wie der Sylter Kurgäste (fast alle gegen Atlantis). Die Repräsentanten der Parteien im Westerländer Stadtrat scherten sich auch nicht im geringsten um die Meinung ihres "Fußvolks": eine Versammlung der Sylter CDU-Mitglieder hatte ohne Ausnahme, eine Versammlung der SPD-Mitglieder zu 80 % gegen Atlantis votiert.

Wie dieses Projekt Atlantis durchgesetzt wurde, demonstriert aufs ungemütlichste, daß jene Karikatur des Kapitalismus, wie wir Liberalen sie aus der DDR und von der radikalen jungen Linken um die Ohren geknallt kriegen, tatsächlich existiert. Hier ging es um Geld, um viel Geld, immer und überall nur um Geld.

Quelle: W. Leonhardt in der ,Zeit' vom 3. 12. 1971.

Arbeitsmaterialien 5/6

I. Aus einem Gespräch mit dem Kurdirektor von Wangerooge

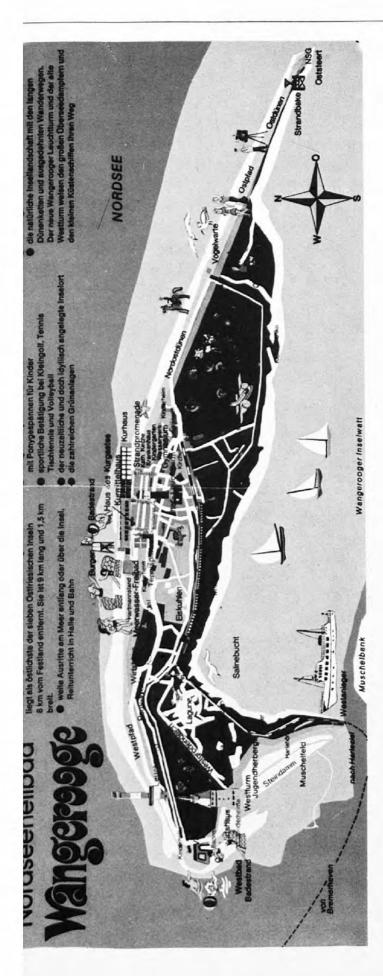
"Wichtig ist es für uns", so erklärt mir der Kurdirektor Petersen in seinem Büro, "daß wir uns auf die unterschiedlichen Wünsche und Ansprüche der Urlauber einstellen. Viele möchten vor allem einmal "Ruhe haben" und die Hektik, Unruhe und den Lärm während der Arbeit und im großstädtischen Alltagsleben vergessen. Andere haben ein Bedürfnis nach Abwechslung und Ausgleich. Sie wollen einmal etwas ganz anderes tun und erleben als das Übliche und Alltägliche. Sie alle genießen es, wenn sie einmal tun können, was sie wollen, und wenn sie aus den Pflichten des Alltags vorübergehend ausbrechen können.

Auf diese Bedürfnisse stellen wir uns ein. Neben dem Meer und dem feinen Sandstrand als bereits vorhandene Anziehungspunkte für die Erholung sorgen wir zunächst für Unterkünfte. Im Ortskern finden sie die komfortablen und teuren Hotels mit gut ausgestatteten Zimmern, mit einem eigenen Restaurationsbetrieb und teilweise sogar mit einem hoteleigenen Schwimmbad. Es gibt aber auch billigere Privatquartiere mit einfachen Zimmern für diejenigen Urlauber, die nicht so viel Geld ausgeben können. Seit einigen Jahren bieten wir auch Appartements an. Das sind abgeschlossene 1- bis 4-Zimmer-Wohnungen mit Küche und Bad oder Dusche, die vor allem bei schlechtem Wetter dem Urlauber als Zufluchtsstätte dienen. Hier muß er allerdings auch wieder Alltagspflichten übernehmen, wie z. B. Betten machen oder Schuhe putzen. Auf der Insel ist das Autofahren untersagt. Für die Urlauber stehen Fahrräder zur Verfügung. Im übrigen sorgen wir durch Restaurants und Cafés, Geschäfte, Sportanlagen und andere Einrichtungen dafür, daß die Urlauber ihre unterschiedlichen Ansprüche und Wünsche zufriedenstellen können."

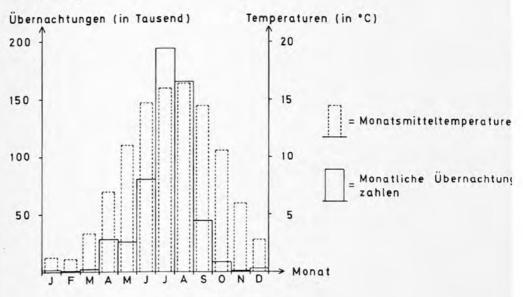
Aufgabe 1: Welche Ansprüche und Wünsche haben die Urlauber?

Aufgabe 2: Wie stellt sich Wangerooge auf ihre Bedürfnisse ein?

Aufgabe 3: Welche Unterkünfte werden angesprochen und wodurch unterscheiden sie sich?



III. Monatliche Übernachtungszahlen (1976) und Monatsmitteltemperature Wangerooge



IV. Ausschnitt aus dem Werbeprospekt von Mittenwald (1976)



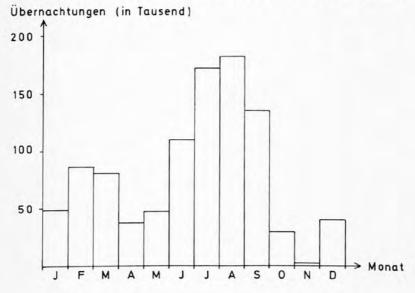
V. Ausschnitt aus dem Werbeprospekt von Mittenwald (1976)



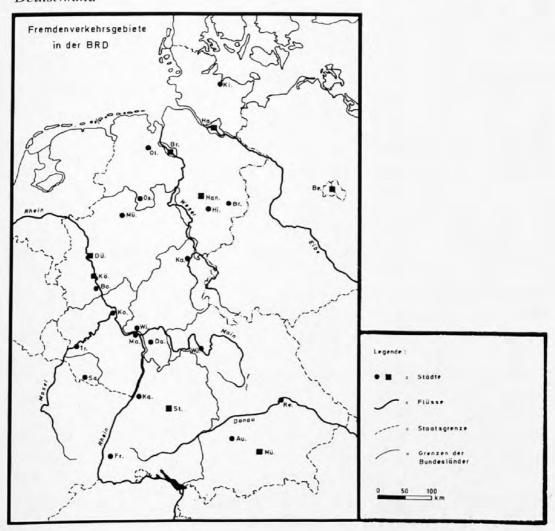
VI. Panoramakarte von Mittenwald (1976)



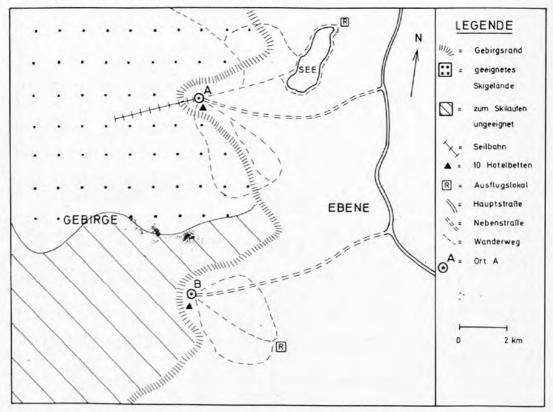
VII. Monatliche Übernachtungszahlen in Mittenwald (1976)



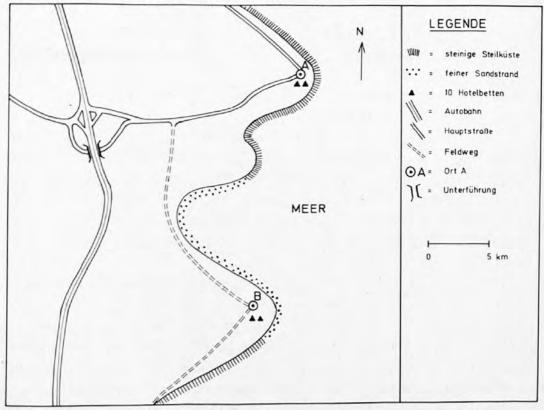
VIII. Kartengrundlage für die Fremdenverkehrsgebiete in der Bundesrepublik Deutschland



IX. Ausschnitt aus einer Gebirgslandschaft



X. Ausschnitt aus einer Küstenlandschaft



Arbeitsmaterialien 7/8

I. Bergbau im Harz um 1875



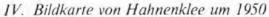
II. Hotel Kreuzeck, Hahnenklee 1976 (Prospektausschnitt)

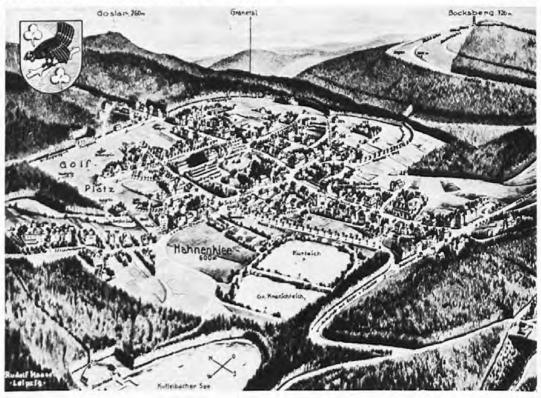


III. Die Entwicklung Hahnenklees vom Bergbau- zum Fremdenverkehrsort Auf der Hauptstraße treffen wir einen pensionierten Dorfschullehrer, der die Entwicklung Hahnenklees vom Bergbau- zum Fremdenverkehrsort zum großen Teil selbst miterlebt hat: "Bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts war Hahnenklee in erster Linie ein Bergbauort. Die Bergleute förderten aus unseren Gruben Blei-, Silber- und Zinkerze, die an Ort und Stelle weiterverarbeitet wurden. Schließlich waren die Gruben erschöpft oder lagen in so ungünstiger Tiefe, daß eine weitere Förderung nicht mehr gewinnbringend war.

Vorübergehend stellten wir uns auf eine verstärkte landwirtschaftliche Nutzung ein. Aber der erhoffte Erfolg blieb wegen des rauhen und schneereichen Klimas aus. Ein erneuter wirtschaftlicher Aufschwung kam erst mit dem Fremdenverkehr. Die abwechslungsreiche Harzlandschaft mit ihren vielen Wäldern und tief eingeschnittenen Tälern, die gesunde, staubfreie Luft und der Schneereichtum im Winter wurden und werden von den Besuchern aus dem norddeutschen Tiefland besonders geschätzt. Günstig wirkte sich auch die Verkehrslage aus. Schon gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden Teile

des Harzes an das Eisenbahnnetz angeschlossen. Nach dem 2. Weltkrieg wurde dann mit der zunehmenden Motorisierung auch das Straßennetz großzügig ausgebaut, so daß sich die Fahrtzeiten von den Herkunftsgebieten der Gäste nach Hahnenklee ganz beträchtlich verkürzten."



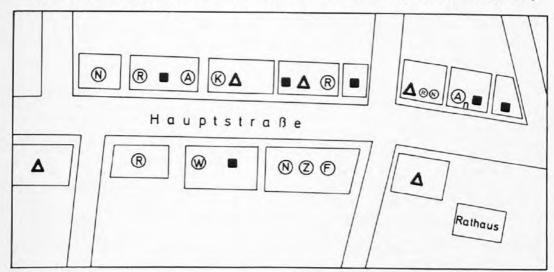


V. Bildkarte von Hahnenklee (1976)

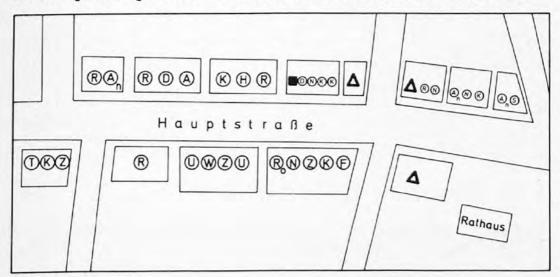


VI. Nutzung der Hauptstraße in Hahnenklee (um 1950 und 1977)

1. Nutzung der Erdgeschosse in der Hauptstraße von Hahnenklee um 1950 (Skizze)

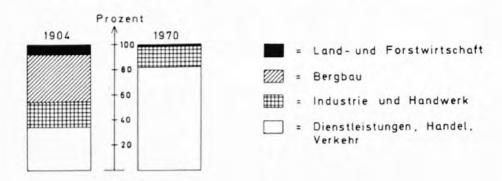


2. Nutzung der Erdgeschosse in der Hauptstraße in Hahnenklee 1977 (Skizze)



Legende zu den Arbeitsmaterialien 7/8, ▼ Nahrungsmittel R Restaurant, Café Drogerie, Parfümerie (T) Tanzlokal Zeitungen, Schreibwaren, Photoartikel Friseur (H) Hausrat und Wohnbedarf Apotheke W Wäscherei (Radio + Fernsehen, Wohnungsausstattung) Kleidung und Textilien Ro Reisebüro U Uhren und Schmuck Sparkasse On Andenken Pension, Hotel Wohnen

VII. Die Erwerbsstruktur in Hahnenklee 1904 und 1970



VIII. Die Ausgabenstruktur der Harzurlauber

Von 100 DM, die ein Urlauber ausgibt, entfallen im Durchschnitt auf

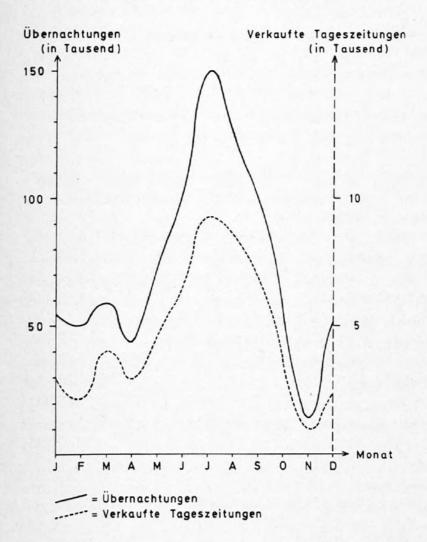
1	Fahrtkosten zum Urlaubsziel	6,80 DM
2	Übernachtung und Verpflegung in Hotel oder Pension	49,00 DM
3	Arzt- und Heilbehandlung	4,00 DM
4	Speisen und Getränke in Restaurants oder Cafés	19,30 DM
5	Einkäufe von Lebensmitteln oder Getränken	5,80 DM
6	Andere Einkäufe	6,90 DM
7	Bildung, Unterhaltung, Sport	4,20 DM
8	Sonstige Ausgaben	4,00 DM

100,00 DM

Aufgaben:

- Gib für die Punkte 1–7 jeweils typische Einrichtungen, Geschäfte und Anlagen an.
- 2. Nenne zu den Punkten 1-7 Berufe, die am Fremdenverkehr verdienen.
- 3. Was haben alle Dienstleistungs-, Handels- und Verkehrsberufe gemein?

IX. Zusammenhang zwischen den Übernachtungszahlen in Hahnenklee und den in einem Geschäft verkauften Tageszeitungen (1976)



Arbeitsbogen 7/8, I

Dieser Arbeitsbogen enthält Auskünfte über die Fremdenverkehrswerbung in Hahnenklee. Mit seiner Hilfe wirst Du anschließend die folgenden zwei Fragen beantworten können:

- 1. Warum gibt Hahnenklee so viel Geld für die Fremdenverkehrswerbung aus?
- 2. Wie wirbt Hahnenklee für sich und seine Einrichtungen und welche Folgen ergeben sich aus dem Vorgehen der Werbung für den Urlauber?
- 1. Warum gibt Hahnenklee so viel Geld für die Fremdenverkehrswerbung aus? Lies Dir zunächst den Text 1 durch und versuche anschließend, die unten angegebenen Fragen zu beantworten.

Text 1: Aus einem Gespräch mit dem Kurdirektor Mittfeld in Hahnenklee "Wir haben", so erklärt mir Kurdirektor Mittfeld aus Hahnenklee, "allein im letzten Jahr 120 000 DM für die Werbung ausgegeben, vor allem für Anzeigen in Tageszeitungen sowie für unsere Hotel- und Ortsprospekte, die wir an die Reisebüros verteilen oder den interessierten Urlaubern auf Anfrage zusenden. Das ist sicherlich sehr viel Geld, aber wir meinen, daß dieses Geld gut angelegt ist. Sie müssen nämlich folgendes bedenken: Für den Urlauber besteht doch fast immer die Schwierigkeit, daß er die Mehrzahl der für ihn in Frage kommenden Fremdenverkehrsräume überhaupt nicht aus eigener Anschauung kennt. Diese Informationslücke schließen wir, indem wir ihn über Hahnenklee und den Harz umfassend informieren. Unsere Werbeschriften enthalten alle Informationen, die der Urlauber für seine Urlaubszielentscheidung benötigt. Auf der anderen Seite sind wir natürlich auch sehr daran interessiert, ihn gerade für Hahnenklee zu begeistern. Immerhin konkurrieren allein im Harz mit uns noch weitere 18 Fremdenverkehrsorte um die Gunst der Urlauber; ohne Werbemaßnahmen wären wir da bald hoffnungslos abgeschlagen."

Aufgabe 1: Warum gibt Hahnenklee so viel Geld für die Fremdenverkehrswerbung aus?

Aufgabe 2: Für welche Werbemaßnahmen werden die Gelder verwendet?

2. Wie wirbt Hahnenklee für sich und seine Einrichtungen?

Aufgabe 3: Reiseprospekte haben eine doppelte Aufgabe: Sie sollen den Urlauber möglichst umfassend informieren, aber gleichzeitig auch für einen bestimmten Ort werben. In dem Text 2 kannst Du beide Zielsetzungen erkennen. Unterstreiche zunächst diejenigen Textstellen, die für den Urlauber wichtige Informationen enthalten. Stelle ihnen Textstellen gegenüber, die in erster Linie der Werbung dienen. Was fällt Dir auf?

Aufgabe 4: Du möchtest Hahnenklee im Winter aufsuchen. Reichen Dir die im Text 2 angegebenen Informationen aus? Welche Informationen vermißt Du?

Text 2: Aus einem Reiseprospekt von Hahnenklee

"Jeder Tag bietet neue Lockungen. Ebene Kur- und Wanderwege erschließen den Natur- und Wanderfreudigen die unberührte Schönheit der weiten Wälder mit ihren plätschernden Gebirgsbächen und den spiegelnden, verwunschenen Waldseen. Überall laden Bänke und Aussichtspunkte den Geruhsamen zum Verweilen ein und lassen Nähe und Ferne zu einem leuchtend heiteren Bild verfließen . . . Magisch lockt die glitzernde Märchenpracht der tiefverschneiten Wälder, auf schneegeräumten einsamen Wegen oder bei lustigen Schlittenfahrten und bei abendlichen Rodelschlangen im Fackelschein die Sorgen des Alltags zu vergessen."

Aufgabe 5: Nimm nun die Bilder 1–4 zur Hand. Vergleiche die Bilder 1 und 2 bzw. 3 und 4 miteinander. Was fällt Dir bei der Auswahl der Werbebilder auf?

Aufgabe 6: Welchen Eindruck vermittelt das Bild 1 (aus dem Werbeprospekt) vom Klima in Hahnenklee? Wird dieser Eindruck durch die Tabellen 1 und 2 bestätigt?

Tab. 1: Mittlere Zahl der Tage mit Niederschlag über 1 mm im Sommerhalbjahr in Hahnenklee

A	M	J	J	A	S
12,9	12,6	13,7	13,7	12,8	12,9

Tab. 2: Mittlere Zahl der heiteren Tage (kaum Wolken) im Sommerhalbjahr in Hahnenklee

A	M	J	J	A	S
4,2	4,6	4,1	2,8	2,6	4,7



Bild 1: Aus dem Ortsprospekt von Hahnenklee (1976)



Bild 2: Eigene Aufnahme (1977)



Bild 3: Aus dem Ortsprospekt von Hahnenklee (1976)



Bild 4: Eigene Aufnahme (1977)

Arbeitsbogen 7/8, II

Dieser Arbeitsbogen enthält Informationen über den Ferienpark, einem neuen Ferienzentrum in Hahnenklee. Du wirst erfahren, ob es mit seiner Hilfe gelungen ist, neue Gästegruppen für Hahnenklee zu gewinnen und wie sich der Ferienpark auf die Wirtschaft des Ortes ausgewirkt hat.



Bild 1: Der Ferienpark in Hahnenklee

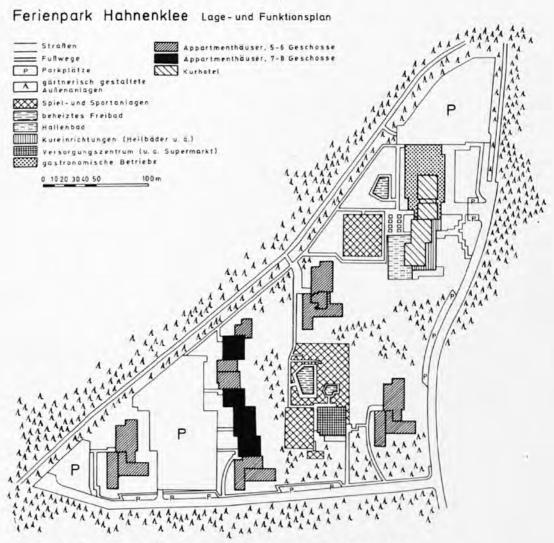
1. Informationen über den Ferienpark:

1972 wurde im Nordwesten von Hahnenklee der Ferienpark errichtet (vgl. dazu Bild 1 und Karte 1). Zu ihm gehören 700 Ferienappartements mit insgesamt 3000 Betten, ein Hotel mit 150 Betten sowie verschiedene Gemeinschaftseinrichtungen (z. B. Spielplätze, Schwimmbäder) und Geschäfte.

Jedes Appartement ist eine abgeschlossene 2- bis 4-Zimmer-Wohnung, die der Urlauber mieten kann. Die Übernachtungspreise betragen für zwei Personen 50 bis 60 DM und sind damit sehr viel höher als die Übernachtungspreise in Privatquartieren (20–30 DM), zum Teil auch noch höher als in den Hotels (30–100 DM). Zur Ausstattung der Appartements gehören 1–3 getrennte Schlafräume, Dusche, WC, Wohnzimmer, Kochnische, Eßecke und Balkon. Im Gegensatz zur Pension oder zum Hotel muß sich der Urlauber in einem Appartement selbst versorgen, er muß beispielsweise seine Betten selbst beziehen, seine Schuhe putzen, selbst kochen oder in einem Restaurant essen.

Aufgabe 1: Berichte über die Größe und den Aufbau des Ferienparks.

Aufgabe 2: Wodurch unterscheidet sich der Aufenthalt in einem Ferien-Appartement von dem in einer Pension oder in einem Hotel? Zähle die Vorund Nachteile auf.



Karte 1: Ferienpark Hahnenklee (Lage- und Funktionsplan)

2. Ist es mit Hilfe des Ferienparks gelungen, neue Gästegruppen für Hahnenklee zu gewinnen?

Studiere zunächst die Abbildungen 1 und 2 und versuche anschließend, die Aufgaben 3 und 4 zu beantworten.

Aufgabe 3: Welche Gästegruppen sind besonders stark im Ferienpark, welche Gästegruppen sind besonders stark in Hahnenklee-Ort vertreten?

Aufgabe 4: Hat der Ferienpark neue Gästegruppen angelockt, die bisher in Hahnenklee-Ort noch kaum vertreten waren?

3. Wie wirkt sich der Ferienpark auf die Wirtschaft von Hahnenklee-Ort aus? Aufgabe 5: Viele Hotel- und Pensionsbesitzer in Hahnenklee-Ort waren mit der Errichtung des Ferienparks überhaupt nicht einverstanden, weil sie für sich einen Gästerückgang befürchteten. Studiere die Abb. 3 und überlege, ob sich die Befürchtungen der Hotel- und Pensionsbesitzer bewahrheitet haben.

Aufgabe 6: Studiere jetzt die Abb. 4. Hat sich für den Besitzer der Tankstelle der Bau des Ferienparks gelohnt (der Ferienpark wurde, wie Du weißt, 1972 in Betrieb genommen)?

Nenne Einrichtungen und Geschäfte in Hahnenklee, die vermutlich aus dem Bau des Ferienparks Nutzen ziehen.

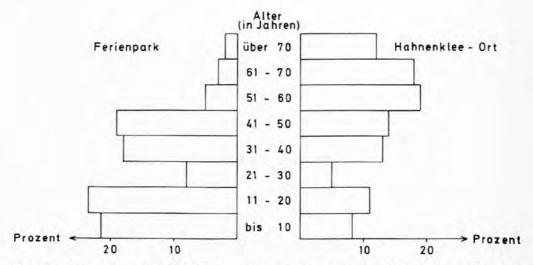


Abb. 1: Das Alter der Urlauber im Ferienpark und in Hahnenklee-Ort (ohne Ferienpark) im Jahre 1972 (in Prozent)

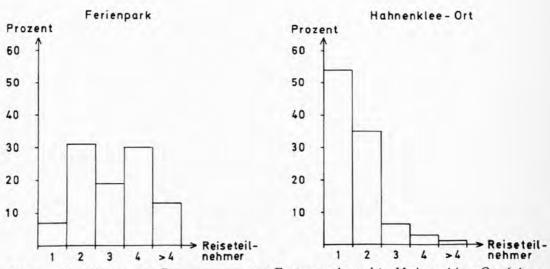


Abb. 2: Die Größe der Reisegruppen im Ferienpark und in Hahnenklee-Ort (ohne Ferienpark) im Jahre 1972 (in Prozent)

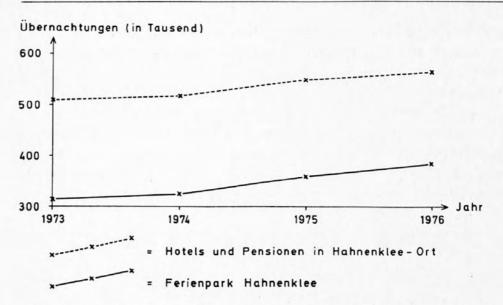


Abb. 3: Entwicklung der Übernachtungen von 1973–1976 in den Pensionen und Hotels sowie im Ferienpark (Hahnenklee)

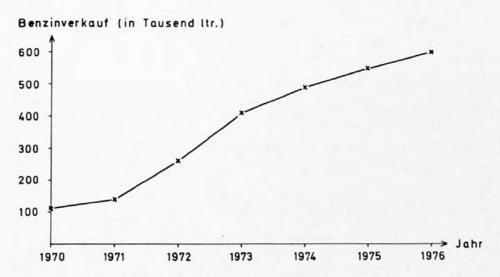
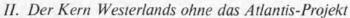


Abb. 4: Benzinverkauf an der Tankstelle Hahnenklee von 1970-1976

Arbeitsmaterialien 9/10

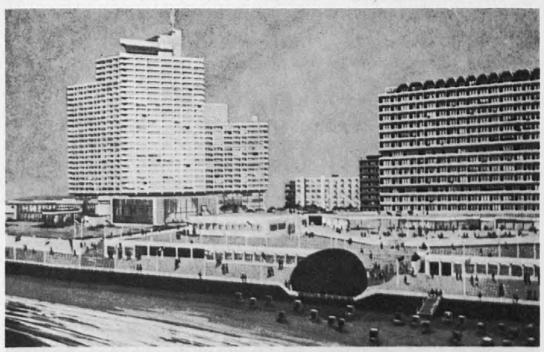
I. Der Skandal von Sylt

Skandal auf der Ferieninsel. Wo jedes Jahr 250 000 Bundesbürger Ruhe und Erholung suchen, gibt es Krach um den Bau des Wolkenkratzers "Atlantis" und anderer Appartement-Riesen. Viele Inselbewohner lehnen sie ab. Die Gegner bekämpfen sich mit Bestechungsvorwürfen, Morddrohungen, Strafanzeigen und Prozessen. Hochhäuser, Massentourismus und Verkehrschaos – so klagen viele Sylter – zerstören den Reiz ihrer Insel. In der Saison sind täglich rund 20 000 Urlauber-Autos auf Sylt. In Westerland ist der Bleigehalt der Luft, verursacht durch Abgase, so hoch wie in der Großstadt. Etwa 70 m hoch soll "Atlantis" in Westerland werden. Der Westerländer Badebetriebsleiter Uwe Draht hatte die Stadtvertretung, die sich mit Mehrheit für "Atlantis" entschied, mit dem "Ulbricht-Regime" verglichen, weil sie sich über den Willen der Bevölkerung hinwegsetzte. Prompt wurde er fristlos entlassen. Der Sprecher der "Bürgerinitiative" Gerd Werner bezeichnete die Entlassung als einen "unfairen Racheakt", ferner: "Notfalls werden die Leute, die im Schatten der Betonburgen leben sollen, mit unserer Hilfe prozessieren".





III. Photomontage vom geplanten Atlantis-Projekt im Kern von Westerland



Modell des "Atlantis"-Projekts (links) in Westerland

IV. Einige wichtige Angaben zum ,,Atlantis"-Projekt	
Höhe	80 m
Zahl der Vollgeschosse	25
Zahl der Appartements (Eigentumswohnungen)	751
Zahl der Betten	etwa 2000
Kaufpreis pro Quadratmeter	bis zu 3000 DM
Zahl der Pkw-Plätze	1434
(davon 878 in Tiefgaragen)	

Komfort: In jeder Wohnung befindet sich eine Einbauküche, Dusche oder Bad, ein Balkon und Teppichboden.

Das "Atlantis"-Hochhaus soll von der Baufirma Bense (Stuttgart) errichtet werden. Diese erwirbt von der Stadt Westerland ein 10 000 Quadratmeter großes Grundstück im Ortskern für rund 8 Millionen DM. Der Verkaufserlös wird von der Stadt Westerland für den Bau eines neuen Kurmittelhauses (mit Liegehallen und medizinischen Bädern) angelegt. Die Einrichtung eines neuen Kurmittelhauses ist ohne den Grundstücksverkauf nicht möglich (Kosten für das neue Kurmittelhaus: rund 16 Millionen DM).

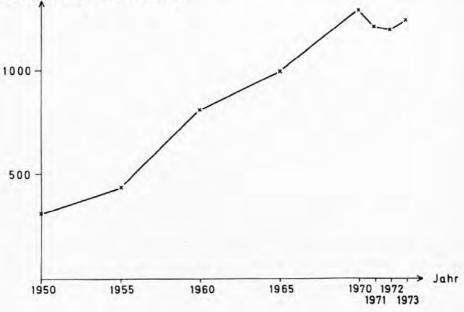
V. Auszug aus dem Regionalbezirksplan

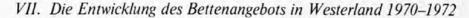
Vorbemerkung: Die Aufstellung von Bebauungsplänen (der Bebauungsplan 25 betrifft das "Atlantis"-Projekt) durch die Gemeinden hat so zu erfolgen, daß

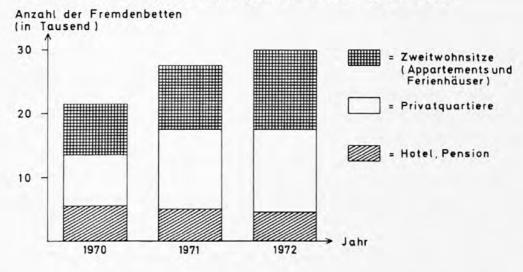
sie den Zielvorstellungen der übergeordneten Raumplanungsleitlinien (Regionalbezirksplan) nicht widerspricht. Im Regionalbezirksplan Nordfriesische Inseln heißt es unter anderem:

- 4.51. Die Gemeinden sollen die Bebauung nicht übermäßig verdichten. Die Errichtung von Häusern mit mehr als zwei Geschossen soll nur in Westerland und in Ausnahmefällen in den Ortszentren von List, Wenningstedt und Hörnum zugelassen werden.
- 6.3. Der Fremdenverkehr ist die wichtigste wirtschaftliche Grundlage im Planungsgebiet. Auf seine Förderung müssen alle anderen Planungen und Maßnahmen bedacht und ausgerichtet sein.
- 6.32. Bei allen Planungen und Maßnahmen zur Förderung des Fremdenverkehrs ist zu beachten, daß die Aufnahmefähigkeit des Naturraumes begrenzt ist und ohne Beeinträchtigung des Erholungswertes nicht vermehrt werden kann. Zugleich ist den unterschiedlichen Erholungsbedürfnissen Rechnung zu tragen.
- 6.33. Die Entwicklung des Fremdenverkehrs muß deshalb in erster Linie durch Maßnahmen zur Verlängerung der Saison und erst in zweiter Linie durch Vermehrung des Bettenangebots erfolgen.

VI. Die Entwicklung der Fremdenübernachtungen in Westerland von 1950-1973 Übernachtungen (in Tausend)







VIII. Bleigehalt der Luft an der Nordsee (Westerland), im Schwarzwald und im Ruhrgebiet 1970

Ort	Zeitraum		Bleigehalt
		absolut in ngr/m³	relativ zu Gelsenkirchen
Westerland (Düne)	JanDez. 1970	85	7
Schauinsland (Schwarzwald)	JanDez. 1970	85	7
Westerland (Stadt/Nacht)	21. 7.–20. 8. 1970	318	27
Westerland (Stadt/Tag)	21. 7.–20. 8. 1970	537	45
Gelsenkirchen	Mai-Dez. 1970	1160	100

IX. Ergebnisse einer Lärmuntersuchung im Zentrum von Westerland

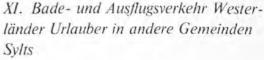
Das Hygiene-Institut der Universität Kiel hat in der Zeit vom 12. bis 18. 8. 1971 auf Veranlassung der Gesundheitsabteilung des Landes Schleswig-Holstein im Kurzentrum Lärmmessungen durchgeführt.

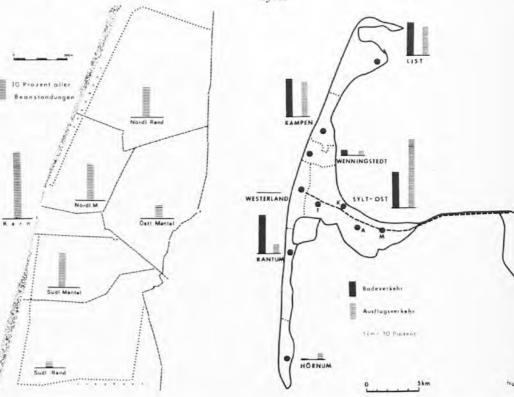
Ergebnis: Maximale Schallpegel pro Minute bis über 80 dB (A), auch nachts zwischen 22.00 und 3.45 wurden maximale Schallpegel pro Minute bis zu 78 dB (A) gemessen.

Vergleich: Messungen im Kieler Stadtgebiet ergaben maximale Minutenschallpegel, die zwischen 18,9 und 22,3 dB (A) niedriger lagen als im Kurzentrum Westerland.

Folgerung: Die Lärmbelästigung in der Andreas-Dirks-Straße im Kurzentrum übersteigt die zumutbaren Werte beträchtlich. Eine ausreichende Nachtruhe ist damit bei an der Straße gelegenen Wohnräumen nicht mehr gewährleistet. Selbst die Abschirmung durch geschlossene Fenster reicht in den unteren Stockwerken nicht mehr aus, um den Lärm stets unter die Aufwachgrenze lärmneutraler Personen herunterzudrücken. Lärmschutzmaßnahmen sind für das Kurzentrum unbedingt erforderlich. Der Zustand ist für einen Erholungsort untragbar.

X. Lärmbeanstandungen der Urlauber in Westerland





Westerland Lärinbeanstandungen der Freizeitrelsenden in den Ortstellen (Frägehogenerhebung August 1971) Bank: 124

ven in Westerland übernachtenden Freizeitreisenden beauchte Gemeinden auf der Insel Sylt

XII. Aus der Stellungnahme der Gemeinde Rantum zum Atlantis-Projekt *In der Begründung zum Bebauungsplan ist lediglich darauf hingewiesen, daß neue Bauvorhaben ausgewiesen werden, die den Notwendigkeiten eines Kerngebiets entsprechen. Mit dieser vagen Redewendung umgeht man anscheinend den Kernpunkt dieses Bauvorhabens, denn mit der Anerkennung der Notwendigkeit für den Neubau eines neuen Kurmittelhauses kann man schlechterdings nicht Gründe für die Errichtung eines umfangreichen Hochhauses von 25 Stockwerken herleiten. Die dort entstehende Wohnfläche – rund 750

Wohnungen – wird mit den Bauplanungen in den Baugebieten 7 und 10 – rund 1200 Wohnungen – so groß sein, daß

- 1. die Stadt Westerland für die dort wohnhaft werdenden Personen am eigenen Strand keinen genügenden Platz mehr anbieten kann;
- 2. der Badebetrieb in den anderen Sylter Seebädern durch den Zustrom Westerländer Gäste beeinträchtigt wird und zu erhöhten Ausgaben für die Badesicherung führt und
- 3. der in den Inselbädern freigehaltene Erholungsraum eingeengt wird und die mit öffentlichen Mitteln durchgeführten Dünen- und Küstenschutzmaßnahmen im verstärkten Maße Einbußen hinnehmen müssen.

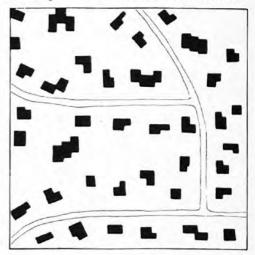
XIII. Von Freizeitreisenden empfundene Übel, die bei einer Steigerung dazu führen würden, daß sie Westerland nicht mehr besuchen würden (nach der Fragebogenerhebung im August 1971)

Merkmal	Prozent aller Befragten
Autoverkehr	43,6
Hochhäuser; zu sehr städtischer Charakter	22,4
Lärm aller Art	15,0
Massenbetrieb	14,8
Preise	14,4
Gammler, schlechtes Publikum	6,4
Luftverschmutzung	5,0
Verschiedene andere Gründe	30,4

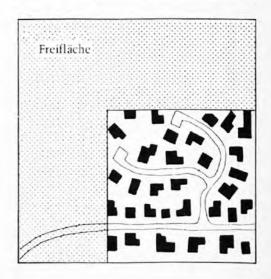
XIV. Raumansprüche verschiedener Bebauungsweisen

Die üblichen Überbauungen ohne größere zusammenhängende Freiflächen führen meist zur landschaftlichen Zerstörung des betreffenden Gebietes.

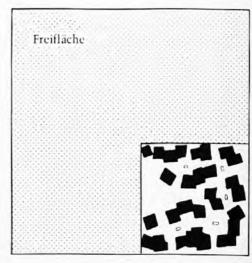
Das Prinzip der baulichen Konzentration



Durch Erhöhung der Ausnützungsziffer können zusammenhängende Freiflächen gewonnen werden; die Landschaft wird weniger beansprucht.



Zusätzliche Raffung der Bauten und besondere Gestaltungsvorschriften ermöglichen, daß eine Siedlung wieder zu einer organischen Einheit wird, die das Landschaftsbild sogar bereichern kann.



4 %

XV. Wenn man Land sparen will (Leserbrief)

Gestatten Sie mir als langjährigem Sylt-Urlauber nur eine kurze Bemerkung zur Debatte um den Wolkenkratzer Atlantis. Wenn man Land "sparen" will. baut man in die Höhe! Die unzähligen neuerbauten Einfamilienhäuser auf der Insel scheinen mir doch mehr wertvolle "Erholungs- und Ausflugsflächen" der Insel aufzufressen, als die Konzentration mehrerer hundert potentieller Neubauten in einem Wohnsilo, ganz zu schweigen von der Tatsache, daß ganze ,Blechkarawanen' in Kellergaragen verschwinden, statt überall als Außenparker die Straßen zu verstopfen. Die Logik scheint nicht gerade die starke Seite der ,Atlantisgegner' zu sein.

XVI. Einige Angaben über die Bebauungs- und Bevölkerungsdichte auf der Insel Sylt

Fläche von Sylt	ungefähr 100 km ²
davon bebaut	ungefähr 22 km ²
	(= 22 %)
Einwohnerzahl auf Sylt	24 000
Fremdenbetten	ungefähr 70 000
Einwohnerdichte (Sylt ohne Fremde)	240 E/km ²
Einwohnerdichte (Sylt mit Fremden)	940 E/km ²
Einwohnerdichte (Bundesrepublik Deutschland)	245 E/km ²
Einwohnerdichte (Hamburg)	2280 E/km ²

XVII. Einstellung der Sylt-Urlauber zu den Appartementhäusern auf Sylt Frage: Was halten Sie von der Zunahme der Appartementhäuser auf Sylt? lehne sie ab, weil sie den Feriencharakter der Insel zerstören 50 % befürworte sie nur, sofern sie nicht als Hochhäuser 38 % gebaut werden befürworte sie uneingeschränkt 8 % keine Antwort

XVIII. Einige Ergebnisse aus einer Befragung von Appartementwohnungsbesitzern in Westerland (1971)

Nach einer Fragebogenerhebung kommt ein Freizeiteinwohner im Sommerhalbjahr im Durchschnitt für 40 Tage und im Winter für 15 Tage nach Westerland. Der Gesamt-Jahresaufenthalt beträgt für einen Freizeiteinwohner also 55 Tage im Jahr, für einen anderen Fremden nur 20 Tage im Sommerund 3 Tage im Winterhalbjahr, also 23 Tage im Jahr.

Dadurch treten die Freizeiteinwohner in Konkurrenz zu den Westerländer Vermietern. Andererseits sind sie gute Kunden des Westerländer Einzelhandels. Bedenkt man, daß mehr als 60 % von ihnen ein Einkommen von über 3000 DM im Monat verdienen, bedenkt man ferner, daß die Bewohner der Freizeitwohnungen erst in den Jahren des zweiten großen Strukturwandels als große Gruppe neu hinzugekommen sind und vorher eine vergleichbar einkommensstarke Gruppe – die Hotelgäste – nur einen kleinen Bruchteil der Freizeitreisenden ausmachte, so wird deutlich, daß das Pro-Kopf-Einkommen des Durchschnitts-Freizeitreisenden in Westerland in den letzten Jahren erheblich gestiegen sein muß und damit die allgemeine Kaufkraft der Kundschaft des Einzelhandels entsprechend zugenommen hat. So entstanden allein im Zusammenhang mit dem Bau des neuen "Kurzentrums" 41 Geschäfte im äußersten Westen des Kerns, davon 17 der selten nachgefragten und hochwertigen Güter der ersten Bedarfsstufe (darunter drei Juweliere, zwei Pelzgeschäfte und zwei Kunsthandlungen).

Einkommensklassen der Freizeitreisenden in Westerland (nach der Fragebogenerhebung im August 1971)

Einkommensklasse	Fremde	Freizeiteinwohner
bis 1 000 DM	8,9 %	1,5 %
1 000-2 000 DM	36,6 %	9,1 %
2 000-3 000 DM	19,9 %	22,7 %
3 000-5 000 DM	20,3 %	25,8 %
über 5 000 DM	14,3 %	40,9 %

XIX. Die jährliche Abfolge des Fremdenverkehrs in Westerland 1954/55 und 1971/72

Monat	1954/55	1971/72
Oktober	1,8 %	4,8 %
November	1,2 %	1,2 %
Dezember	0,9 %	2,0 %
Januar	1,4 %	1,5 %
Februar	1,3 %	2,2 %
März	1,8 %	4,7 %
April	1,9 %	4,1 %
Mai	5,5 %	10,9 %
Juni	10,4 %	15,2 %
Juli	32,5 %	26,1 %
August	32,1 %	19,5 %
September	9,2 %	7,8 %
	100 %	100 %

XX. Stoppt ,Atlantis' (aus einem Leserbrief)

Die Unterstützung des Atlantis-Hochhausbaus bedeutet nicht nur einen "Schlag ins Gesicht" für die alteingesessenen Vermieter – seien es nun kleine Privatvermieter, Pensionen, Hotels oder Renommierhäuser alten Stils – sondern vor allem, und das ist noch wichtiger, einen weiteren Affront gegen den Gast, mit dem sicheren Ziel, daß auch diesem die Geduld endgültig reißt und er "seiner Insel", weil mittlerweile völlig verfälscht – und hier legt der Verfasser Wert auf die Bemerkung, daß sich dieses verfälscht auf Westerland bezieht – endgültig den Rücken kehrt.

Das Gebot der Stunde, falls es noch nicht zu spät ist, muß lauten: Erhaltet den Charakter unserer herrlichen Landschaft, Ausbau der Kuranlagen in adäquaten Maßen, Verhinderung der Überfremdung durch 'vagabundierendes Kapital' und – last, not least – Berücksichtigung der Interessen all derjenigen Vermieter usw., die bisher auch ohne Atlantis-Hochhaus die Insel aufgebaut haben.

XXI. Appartements und Privatzimmer sind keine Konkurrenz (Leserbrief)

Was die vielzitierte Sorge der privaten Mieter angeht, so dürfte sie unbegründet sein, denn die Zukunftsforscher haben ermittelt, daß immer mehr Menschen größere Summen für ihre Erholung aufwenden und mehr Freizeit zur Verfügung haben werden als heute. Der Bettenbedarf wird in Zukunft sehr hoch sein.

Selbst wenn weitere Appartements angeboten werden, wird es immer sowohl Kurgäste geben, die im Urlaub in der gewohnten privaten Atmosphäre ihre Häuslichkeit bewahren möchten, als auch Urlauber, die vom Alltag völlig abschalten möchten und es vorziehen, sich in den Ferien bedienen zu lassen, denn, wie bereits festgestellt, steigt die Nachfrage nach Privatbetten von Jahr zu Jahr. Appartements und Privatzimmer bzw. Hotels sind eigentlich keine Konkurrenz.

XXII. Chance durch Atlantis (Leserbrief)

Westerland braucht wirklich ein neues Kurmittelhaus, und wenn durch Atlantis diese Chance geboten ist, darf man sie nicht vertun, zumal man an einen ganzjährigen Kurbetrieb denkt. Ich kenne Westerland schon 20 Jahre. Die vielen neuen Appartementhäuser stören mich nicht. Den Platz, der für das Projekt vorgesehen ist, halte ich für sehr geeignet. Das vorsintflutliche Badehaus und ein paar alte Häuser würden verschwinden, aber der Mangel an Einzelzimmern mit etwas Komfort auch. Ich habe in den verschiedensten Gegenden Westerlands gewohnt, billig und teuer. Mein Wunsch mit Seeblick und Balkon geht dieses Jahr in Erfüllung, denn erst durch die Hochhäuser ist ein Wohnen am Wasser möglich. Kein Anmarsch mehr mit Badegepäck, das finde ich herrlich.

XXIII. Aus einer Bürgerversammlung

Der stellvertretende Bürgervorsteher Dr. Kraatz wandte sich dagegen, daß von Hektik gesprochen wird, wenn es um Kurmittelhaus und Atlantis gehe. Seit Jahren seien die Vorhaben im Gespräch. "Wir waren uns darüber einig, daß wir für unser Bad Modernität mit allen Mitteln, gleich wie, haben wollen", sagte Dr. Kraatz. Er erinnerte an die Kritik, die es zunächst gab, als die Stadt das Bad aus Privathänden kaufte.

Doch Westerland müsse im großen Konzert der Bäder mitgehen, wenn es nicht entscheidend verlieren wolle. "Sie dürfen glauben, daß auch wir sogenannten Ja-Sager das Wohl der Kleinvermieter im Auge haben", betonte der Redner. Er gab bekannt, daß das Rechtsgutachten über eventuelle Ersatzansprüche von Hausbau Bense bereits "laufe". Kurdirektor Petersen erinnerte daran, daß man zunächst 500 000 DM für eine Renovierung des 60 Jahre alten Kurmittelhauses ausgeben wollte. Man habe aber erkennen müssen, daß das Geld "auf die Straße geworfen" würde. Eine große Mehrheit habe sich schließlich für den Neubau entschlossen.

XXIV. Wie wichtig ist das Kurmittelhaus für Westerland?

Westerland hatte 1970 ca. 105 000 Gäste. Im Kurmittelhaus wurden während dieses Jahres etwa 110 000 Anwendungen verabfolgt. Da im Mittel ca. 6 Anwendungen je Besucher kommen, haben etwa 18 000 Gäste das Kurmittelhaus in Anspruch genommen. 30 % der Kurmittelhausbenutzer kommen schätzungsweise aus den übrigen Inselorten, so daß das Kurmittelhaus von rund 12 000 Westerländer Gästen in Anspruch genommen wird. Das wären 11 % aller Westerländer Gäste.

Damit müßten 89 von 100 Westerländer Gästen die mit dem Bau von Atlantis verbundenen Nachteile (Verstädterung, Verkehrs- und Abgasprobleme, verminderter Erholungswert usw.) in Kauf nehmen, ohne dafür einen Vorteil zu haben.

XXV. Zeittabelle zum Entscheidungsablauf im Atlantis-Projekt

März 1969: Stadtvertretung erteilt der zuständigen Behörde den Auftrag, das Angebot der Firma Bense (Bau eines Appartement-Blocks mit Kurmittelhaus) in Vorverhandlungen zu prüfen.

April 1969: Die zuständige *Behörde* schreibt unter Umgehung der Stadtvertretung einen von zwei *Stadträten* mitunterzeichneten Brief an *Bense*. Darin sagt die Stadt Westerland zu, mit der Fa. *Bense* die für das Gesamtbauvorhaben notwendigen Bau- und Grundstücksverträge abschließen zu wollen.

März 1971: Stadtvertretung billigt den Entwurf des Bebauungsplanes Nr. 25 (Atlantis-Projekt)

Mai 1971: "Bürgerinitiative Appartement-Baustopp" gegründet. Aktivitäten bis November 1971:

- Verteilung von Flugblättern
- Unterschriftensammlung
- Befragung von Urlaubern
- Bestellung von Gutachtern
- Pressekonferenzen und Informationsveranstaltungen
- Demonstration

Nov. 1971: Der Bebauungsplan Nr. 25 wird von der *Stadtvertretung* mit 12:8 Stimmen endgültig verabschiedet.

Pro: 6 SPD, 6 CDU

Contra: 4 SPD, 2 CDU, 1 FDP; 1 SSW

April 1972: Die *Landesregierung* von Schleswig-Holstein lehnt den Bebauungsplan Nr. 25 und damit das Atlantis-Projekt endgültig ab. Begründung:

- Umweltprobleme (Lärm, Immissionen)
- Verkehrserschließung noch nicht gesichert
- Strandflächen in Westerland reichen nicht aus
- Absprachen mit den Nachbargemeinden sind nicht vorgenommen worden
- Probleme bei der Wasserversorgung.

Arbeitsbogen 9/10, I

A. Vorbereitung des Planspiels

1. Aufgabenstellung:

Die Stadtvertretung von Westerland veranstaltet einen Anhörungstermin über den geplanten Bau des Atlantis-Projekts. Die betroffenen Interessengruppen werden angehört und unterbreiten Vorschläge (z. B. Zustimmung zum Projekt, Ablehnung des Projekts, Reduzierung des Projekts [weniger Stockwerke]). Nachdem alle Betroffenen angehört und alle umstrittenen Fragen in der Diskussion behandelt wurden, trifft die Stadtvertretung von Westerland eine Entscheidung.

2. Informationen:

Für alle Interessengruppen sowie für die Stadtvertretung stehen die Arbeitsmaterialien 9/10, II–XXIV als Informationspaket zur Verfügung. Sie enthalten Informationen über die folgenden Punkte:

- a) Informationen über das Atlantis-Projekt selbst
- b) Gesetzliche Regelungen
- c) Entwicklung des Fremdenverkehrs in Westerland
- d) Verkehrsprobleme auf der Insel Sylt
 - e) Verdichtung oder Zersiedlung?
- f) Wirtschaftliche Auswirkungen von Freizeitwohnsitzen
 - g) Informationen über das geplante Kurmittelhaus.

3. Rollenverteilung:

Nachstehend finden Sie die Rollenanweisungen. Nehmen Sie während des Spiels nicht Ihre persönlichen Interessen wahr, sondern richten Sie Ihr Verhalten nach der Rollenanweisung.

- a) Stadtvertretung: Sie haben noch keine vorgefaßte Meinung. Versuchen Sie, sich mit Hilfe des Informationsmaterials ein möglichst objektives Urteil zu bilden. Bedenken Sie, daß Sie die Bürger von Westerland politisch vertreten. Überlegen Sie sich auch gezielte Fragen, die Sie an die einzelnen Interessengruppen richten.
- b) Hotel- und Pensionsbesitzer: Sie stehen dem Bauvorhaben skeptisch gegenüber, weil Sie die Konkurrenz der Appartement-Wohnungen fürchten. Vergessen Sie nicht, daß Ihre Existenz weitgehend vom Fremdenverkehr abhängig ist, ein Rückgang der Gästezahlen für Sie u. U. katastrophale Folgen hat.
- c) Natur- und Landschaftsschutz (e. V.): Sie möchten den natürlichen Charakter der Ferieninsel Sylt erhalten, d. h. u. a. möglichst viele Flächen von der Bebauung freihalten. Studieren Sie vor allem die gesetzlichen Regelungen, die Verkehrsprobleme sowie die Fragen der Verdichtung und Zersiedlung.

Versetzen Sie sich auch in die Lage der Urlauber, die sich in der Naturlandschaft erholen wollen.

- d) Verkehrsplaner: Verkehrsprobleme gibt es schon jetzt auf der Insel Sylt genug. Stellen Sie diese Probleme heraus und überlegen Sie sich, welche Folgen der Bau des Atlantis-Projekts für den ruhenden und fließenden Verkehr mit sich bringt.
- e) Einzelhandel und Gastronomie: Sie sind in Ihrem Umsatz sehr stark vom Fremdenverkehr abhängig. Mehr Gäste bedeuten für Sie höheren Gewinn. Bedenken Sie auch, daß die Appartementbesitzer in der Regel wohlhabend sind und viel Geld im Urlaub ausgeben können. Studieren Sie vor allem die wirtschaftlichen Auswirkungen der Freizeitwohnsitze.
- f) Baufirma Bense: Sie rechnen fest mit der Baugenehmigung. Sie werden in diesem Fall mit Sicherheit viel Geld verdienen, sollten diesen Punkt bei Ihrer Argumentation aber nicht in den Vordergrund stellen. Denken Sie daran, daß Ihre Angestellten und Arbeiter von Ihren Bauaufträgen leben und eine Ablehnung des Projekts für einige Ihrer Beschäftigten zu Arbeitslosigkeit führen kann. Versuchen Sie auch, die Interessen derjenigen wahrzunehmen, die eine Appartementwohnung von Ihnen erwerben möchten.
- g) Kurverwaltung Westerland: Sie möchten unbedingt ein neues Kurmittelhaus errichten, um mit den anderen Seebädern weiter konkurrieren zu können. Von allen Angeboten ist das der Firma Bense für Sie am günstigsten. Versuchen Sie, die Vorteile herauszuarbeiten, die mit dem Bau des Atlantis-Projekts (inclusive Kurmittelhaus) für die Urlauber verbunden sind.

B. Durchführung

- 1. Vorbereitung der Anhörung: Lesen Sie Ihre Rollenanweisung durch und studieren Sie die Informationen. Für die bevorstehende Debatte sollten Sie Gegenargumente gegen mögliche Forderungen anderer Gruppen vorbereiten. Lesen Sie deshalb das gesamte Informationspaket intensiv durch. Entwickeln Sie dann einen Plan, wie Sie während der Anhörung vorgehen wollen. Untersuchen Sie, welche Unterlagen aus dem Informationspaket zur Begründung Ihrer Forderungen besonders geeignet sind. Wählen Sie einen Gruppensprecher, der Ihre schriftlich niedergelegten Forderungen und die Begründung dazu während der Anhörung vorzutragen hat.
- 2. Anhörung der Interessenvertreter und Diskussion: Die Diskussion wird von einem Mitglied der Stadtvertretung geleitet. Zunächst bringen die Interessenvertreter ihre Forderungen und Begründungen in einem Kurzreferat (je 5 min.) vor. Nachdem alle Gruppensprecher die Zielvorstellungen der Gruppen verlesen bzw. mit Skizzen, Diagrammen usw. veranschaulicht haben, beginnt das Streitgespräch zwischen allen Mitgliedern der Interessengruppen und der Stadtvertretung.

3. Beratung der Stadtvertretung und Beschlußfassung: Die Anhörung endet mit der Beratung der Stadtvertretung. Die Stadtvertretung entscheidet sich durch Abstimmung für oder gegen den Bau des Atlantis-Projekts in Westerland. Sie kann auch eine andere Entscheidung treffen (z. B. Reduzierung des Projekts oder Wahl eines anderen Standorts). Die Mitglieder der Interessengruppen erleben die Beratung und Beschlußfassung unmittelbar mit.

Arbeitsbogen 9/10, II

Vorbemerkung: Die Behandlung des Atlantis-Projekts durch die politischen Gremien wirft die Frage auf, ob und inwieweit Bürgerinitiativen auf städtebauliche Entscheidungen Einfluß nehmen können. Dieser Arbeitsbogen enthält Informationen über die rechtliche Verankerung der Bürgerbeteiligung im neuen Bundesbaugesetzentwurf. Aus der Gegenüberstellung von Gesetzentwurf und kritischen Kommentaren sowie Verbesserungsentwürfen ergeben sich grundlegende Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation in Bürgerinitiativen.

Studieren Sie zunächst die Textauszüge 1-3 und versuchen Sie anschließend, die Aufgaben 1-3 zu beantworten.

Aufgabe 1: Skizzieren Sie mit Hilfe von Textauszug 1 den Entscheidungsablauf von der Bekanntgabe eines zu erstellenden Bauleitplans (Flächennutzungsplan, Bebauungsplan) bis zu seiner Verabschiedung. An welchen Stellen können Bürgerinitiativen Einfluß nehmen?

Aufgabe 2: Vergleichen Sie die Textauszüge 1 und 2 – unter Hinzuziehung von 3 – miteinander. Welche Kritikpunkte werden besonders herausgestellt, wie werden sie begründet?

Aufgabe 3: Diskutieren Sie die Möglichkeiten und Grenzen der Partizipation in Bürgerinitiativen, die durch den Gesetzentwurf vorgezeichnet sind.

§ 2a

Textauszug 1: Aus dem Entwurf zur Änderung des Bundesbaugesetzes (§ 2a)

Textauszug 2: Vorschlag zu einer Verbesserung des § 2a (Münchner Forum)

(1) Die Gemeinde hat den Beschluß, einen Bauleitplan aufzustellen, ortsüblich bekanntzumachen.

Nach der Bekanntmachung soll sie frühzeitig die Ziele und Zwecke, die mit der Bauleitplanung verfolgt werden, in der Gemeinde zur Erörterung stellen.

Sie soll dabei auch, soweit dies möglich ist, verschiedene Lösungen für die städtebauliche Entwicklung des Plangebiets aufzeigen. Die Gemeinde hat den Beschluß, einen Bauleitplan aufzustellen, ausreichend in der Gemeinde bekanntzumachen.

Nach der Bekanntmachung soll sie frühzeitig umfassend und allgemein verständlich die Grundlagen, Ziele und Auswirkungen, die mit dem Bauleitplan verbunden sind, in der Gemeinde zur Erörterung stellen.

Sie soll dabei auch, wo dies möglich ist, verschiedene Lösungen für die städtebauliche Entwicklung des Plangebiets aufzeigen. Sie soll ferner Einstellung und Mitwirkungsbereit(2) Nach Abschluß der Erörterungen nach Absatz 1 hat die Gemeinde die Entwürfe der Bauleitpläne mit dem Erläuterungsbericht oder der Begründung auf die Dauer eines Monats öffentlich auszulegen.

Ort und Dauer der Auslegung sind mindestens eine Woche vorher ortsüblich bekanntzumachen, mit dem Hinweis darauf, daß Bedenken und Anregungen während der Auslegungsfrist vorgebracht werden können.

Die nach § 2 Abs. 5 beteiligten Träger öffentlicher Belange sollen von der Auslegung benachrichtigt werden. Die Gemeinde prüft die fristgemäß vorgebrachten Bedenken und Anregungen und teilt das Ergebnis mit.

Bei der Vorlage der Bauleitpläne zur Genehmigung durch die höhere Verwaltungsbehörde (§§ 6, 11) sind die nicht berücksichtigten Bedenken und Anregungen mit einer Stellungnahme der Gemeinde beizufügen.

schaft der Betroffenen im Plangebiet zur beabsichtigten Planung ermitteln, sowie Vorschläge hierzu entgegennehmen. Das Ergebnis der Erörterung ist in einem Bericht festzuhalten.

... auf die Dauer mindestens eines Monats ...

... sind mindestens eine Woche vorher ausreichend bekanntzumachen ...

Die im Plangebiet betroffenen Bürger und die nach § 2 Abs. 5 beteiligten Träger . . .

Die Gemeinde prüft die fristgemäß vorgebrachten Bedenken und Anregungen, erörtert das Prüfungsergebnis mit den Beteiligten und fertigt einen Bericht an.

... mit dem Bericht ...

Textauszug 3: Thesen und Vorschläge zur besseren rechtlichen Verankerung der Bürgerbeteiligung im neuen Bundesbaugesetzentwurf.

A. Zum Informationsangebot

Unabdingbare Voraussetzung für eine breite Bürger-Beteiligung ist die Information über die beabsichtigte Planung, die nur von der Gemeinde selbst ausgehen kann und muß. Das Gesetz muß deshalb ein Höchstmaß an Informationen festlegen.

Im einzelnen sind folgende Bedingungen für ein ausreichendes Informationsangebot zu stellen:

- 1. Rechtzeitigkeit
- 2. Vollständigkeit
- 3. Alternativität
- 4. Allgemein-Verständlichkeit
- 5. Erreichbarkeit und Zugänglichkeit für alle.

Keine dieser Bedingungen sind gegenwärtig – nach dem geltenden BBG – erfüllt. Im neuen Entwurf sind die Bedingungen 1 (Rechtzeitigkeit) und 3 (Alternativität) ausreichend gewährleistet, die anderen nicht. Es sind keine unüberwindlichen technischen oder verwaltungspraktischen Hindernisse sichtbar, die eine Aufnahme auch der fehlenden Bedingungen in das Gesetz verbieten würden.

Vollständigkeit der Information verlangt, daß auch über die Planungsgrundlagen (sozial-ökonomische Situation im Plangebiet, einschließlich Eigentumsverhältnisse, Planungs-Restriktionen usw.) unterrichtet wird. Dasselbe gilt für die voraussichtlich vorteilhaften und nachteiligen Auswirkungen, differenziert nach sozialen Gruppen.

Die Allgemein-Verständlichkeit der Information ist zusammen mit ihrer Erreichbarkeit und Zugänglichkeit für alle Voraussetzung für eine breite, sozial nicht mehr einseitige Einflußnahme. Ohne Entwicklung und Anwendung einer allgemein verständlichen Darstellungsweise (Planungs-Didaktik) besteht die Gefahr, daß zusätzliche Beteiligungs-Möglichkeiten von einigen Experten oder nur wiederum von jenen partiellen und individuellen Interessen benutzt werden, deren Einfluß auf die Ortsentwicklung schon jetzt erheblich ist.

Die Erreichbarkeits- und Zugänglichkeits-Bedingung soll die Praxis beenden, daß durch "ortsübliche" Bekanntgabe aufgrund faktischer Umstände nur ein Minimum von Bürgern von geplanten Veränderungen erfährt und Einfluß nehmen kann. Das Zur-Kenntnis-Nehmen geplanter Veränderungen muß deshalb den Bürgern erleichtert werden, durch Ankündigungen in Stadtteilen, in Massenmedien usw., um zumindest wichtige Planungen zu einer Angelegenheit des allgemeinen und öffentlichen Interesses zu machen.

B. Organisation von Verfahren der Beteiligung

Allgemeine Zielsetzung sollte ein möglichst dauernder und öffentlicher Dialog zwischen Betroffenen und Interessierten einerseits und planender Verwaltung andererseits sein. Dies setzt mehr oder weniger organisierte Gruppen auf seiten der Bürger voraus: Diskussionsforen, Bürgerinitiativen, Bürgervereine oder (in Großstädten) Stadtteil-Vertretungen, darüber hinaus die Vermittlung durch Massenmedien. Die Gemeinden sollten deshalb Entstehung und Tätigkeit solcher Einrichtungen fördern.

Die Gemeinde sollte darüber hinaus zu eigenen Anstößen zur Bürgerbeteiligung, zumindestens in wichtigen Planfällen (Flächennutzungsplan), verpflichtet werden. Analog zum StBauFG (§ 4, 1) sollte deshalb im BBG eine Bestimmung aufgenommen werden, wonach die Gemeinden verpflichtet werden:

- 1. zur Ermittlung der Einstellung der Betroffenen zur beabsichtigten Planung,
- 2. deren Mitwirkungsbereitschaft daran,
- 3. zur Entgegennahme von Vorschlägen.

C. Behandlung der eingegangenen Kritik

Das Gesetz muß sicherstellen, daß die Bürger-Beteiligung weder als Alibi erscheint, noch Alibi ist. Da die Bürger-Beteiligung nach unserer Verfassungsordnung keine Rechtswirkung auf den Inhalt der Planung hat (auch nach diesem Gesetz nicht) ist um so notwendiger, daß die planende Verwaltung zur sorgfältigen und öffentlichen Auseinandersetzung mit der eingegangenen Kritik verpflichtet wird.

Folgende Anforderungen sind zu stellen:

- 1. Öffentliche Erörterung über die Art der Verarbeitung der eingegangenen Kritik (Begründung ihrer Zurückweisung).
- 2. Schriftliche Berichterstattung über die Art der Verarbeitung.
- 3. Gleichbehandlung aller privaten Eingaben.

Die erste Aufforderung bezweckt, daß alle partizipierenden Bürgergruppen die Möglichkeit haben, auf Ablehnungen ihrer Vorschläge öffentlich zu antworten (Rückkoppelung), so daß andere Bürgergruppen, Presse und nicht zuletzt der Entscheidungsträger (Gemeinderat) sich ein Bild von der Qualität entgegengesetzter Argumente machen können.

Die zweite Aufforderung beinhaltet nichts anderes als eine schriftliche Berichterstattung der beiden Partizipationsphasen, wobei die Berichte jedermann zugänglich sein müssen und dies wiederum ausreichend bekannt zu sein hat.

Die dritte Aufforderung: Der Behandlungsunterschied zwischen Trägern öffentlicher Belange und der unmittelbar im Plangebiet betroffenen Bevölkerung ist ungerechtfertigt, zumal eine Durchsicht der ziemlich gleichartigen Länder-Verordnungen zeigt, daß unter den Trägern öffentlicher Belange auch private Interessenorganisationen zu finden sind (z. B. Bauernverband, der DGB hingegen nicht), die oft vom Planungsgegenstand überhaupt nicht berührt werden.

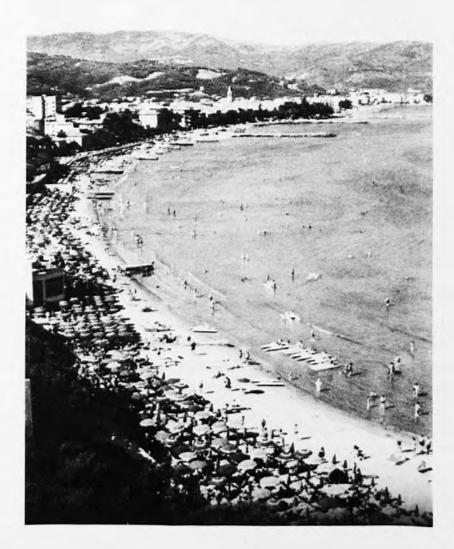
Unterrichtstest 5/6 (Ausschnitt)

Aufgabe 1: Das Bild 1 zeigt Dir einen Fremdenverkehrsort am Mittelmeer. Kannst Du erkennen, welches ursprüngliche Fremdenverkehrsangebot die Urlauber anzieht? (2 Angaben)

1					•	•			•							•				•	•
2		1							Ü										J		

Aufgabe 2: Die Urlauber auf dem Bild 1 gehen verschiedenen Freizeitbeschäftigungen nach. Zähle <u>drei</u> Freizeitbeschäftigungen auf, die Du auf dem Bild erkennen kannst.

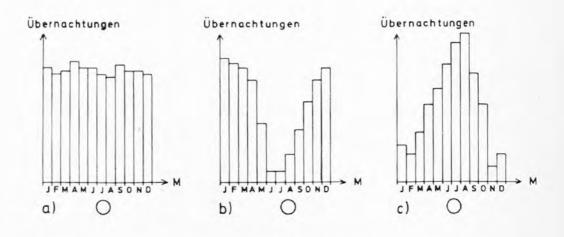
1	+	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
2																													
3																													,



Aufgabe 3: Du hast bereits die Begriffe 'ursprüngliches' und 'abgeleitetes' Fremdenverkehrsangebot kennengelernt. Ordne die folgenden Begriffe durch Ankreuzen entweder dem ursprünglichen oder dem abgeleiteten Fremdenverkehrsangebot zu.

Begriff	ursprüngliches abgeleitet Fremdenverkehrsangebot	25
Meer		
Tennisplatz		
Hotel		
Wald		
Brandung		
Restaurant		
Seilbahn		
Schloß		
Minigolfplatz		
regenarmes Klima		

Aufgabe 4: Welche der drei Übernachtungskurven gehört zu einem Fremdenverkehrsort an der See? Kreuze die entsprechende Kurve an.



<u>Aufgabe 5</u>: Wodurch unterscheidet sich der Fremdenverkehr an der See vom Fremdenverkehr im Gebirge (3 Angaben)?

1		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
2																																	
3			H	ı													į,	i,							_								

Aufgabe 6: In der folgenden Tabelle sind einige wichtige Freizeitbeschäftigungen der Urlauber zusammengestellt. Entscheide für jede Freizeitbeschäftigung durch Ankreuzen, ob man sie vorwiegend an der See, im Gebirge oder in beiden Räumen ausüben kann.

Beschäftigung	Die Beschäftigung kann man ausüben									
	vorwiegend an der See	vorwiegend im Gebirge	an der See und im Gebirge							
In der Brandung baden										
Spazierengehen, Wandern										
Faulenzen, in der Sonne liegen										
Skifahren										
Geschäfte ansehen										
Segeln										
Bergsteigen										
Gaststätten besuchen										
Leute kennenlernen										
Photographieren										

Aufgabe 7:	Die	Bedürt	nis	SSE L	Ind	Wünsche	der	Urlauber	lassen	sich,	wie
	Du I	weißt,	in	drei	. Ha	auptgrupp	en :	zusammenfa	assen:		

- 1. Erholungsbedürfnis
- 2. Wunsch nach Abwechslung und Ausgleich
- Bedürfnis, sich von Ordnungen und Pflichten einmal zu befreien.

Lies jetzt die folgenden zwei Textausschnitte durch und überlege Dir, welche der drei Hauptgruppen jeweils besonders hervorgehoben wird.

- Textausschnitt 1: "Außer einer Vielzahl von Badeanstalten und Tausenden von Umkleidekabinen ist der Strand gespickt voll von kleinen Theatern, Lichtspieltheatern, Gartenanlagen, Kiosken, Hütten für allerlei Vorführungen, Restaurants, Bierhallen usw. Alles dient dazu, die fröhliche Ausgelassenheit im Orte weiter zu heben".
- Textausschnitt 2: "Stille dem Ruhebedürftigen Heilung dem Kranken – unter diesem Motto stand die großzügige Kurplanung. In einer lärmfreien Kurzone liegen die gastlichen Häuser, die Promenade und das moderne Kurzentrum. Nach einem faulen Tag am Strand spazieren wir durch den Kurpark mit seiner tausendjährigen Eiche".

Besonders hervorgehoben wird die Hauptgruppe

Textausschnitt	1	0	1	D	2	0	3
Textausschnitt	2	0	1	D	2	0	3

<u>Aufgabe 8</u> :	Schreibe fünf deutsche Fremdenverkehrsräume auf und zeichne sie in die mitgegebene Deutschland-Karte ein.

.....

Du willst mit dem Auto von Hamburg auf die Ferieninsel Sylt (nach Westerland) fahren. Plane mit Hilfe der Straßenkarte die Reiseroute. Gib an, welche Straßen Du benutzt und welche größeren Orte Du auf Deiner Fahrt- route berührst.									
••••••									

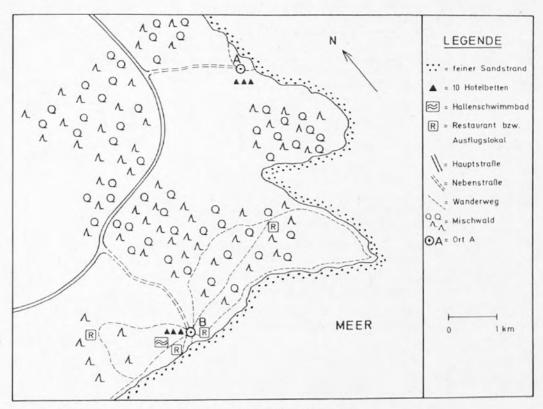
Aufgabe 10: Nimm jetzt die Karte 'Ausschnitt aus einer Küstenlandschaft' (Karte 1) zur Hand. Du sollst mit ihrer Hilfe entscheiden, ob es zweckmäßiger ist, den Ort A oder den Ort B zu einem Fremdenverkehrszentrum weiter auszubauen.

Gehe dabei folgendermaßen vor:

- Stelle zunächst fest, welche sechs Informationspunkte auf der Karte Dir die Entscheidung erleichtern. Trage die sechs Informationspunkte in die untenstehende Tabelle ein.
- Vergleiche für jeden Informationspunkt einzeln, ob der Ort A oder der Ort B besser für einen Ausbau geeignet ist. Dabei kann es auch vorkommen, daß beide Orte in gleicher Weise für einen Ausbau geeignet sind. Trage Deine Entscheidung durch Ankreuzen in die Tabelle ein.
- Vergleiche alle sechs Informationspunkte miteinander und entscheide Dich entweder für den Standort A oder für den Standort B.

Informationspunkt	Eignung für den weiteren Fremdenverkehrsausbau								
	A ist geeig- neter	B ist geeig- neter	A und B sind bei- de gleich gut ge- eignet						
1									
2									
3									
4									
5									
6									

Ich entsche	íde mich	für	den	Ausbau	von	Ort Ort	A B	0	
Begründung:									
				• • • • • •			• • • • •		

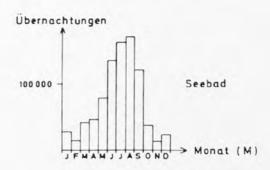


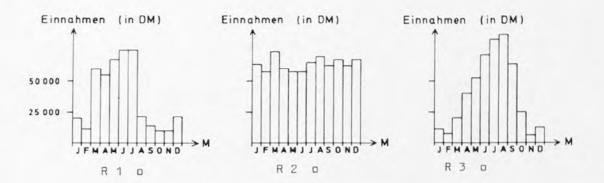
Karte 1: 'Ausschnitt aus einer Küstenlandschaft'

Unterrichtstest 7/8 (Ausschnitt)

Aufgabe 1:	schen	haben ungefähr 25% n eine Urlaubsreise ung drei Gründe an	angetreten. Gib f	
	1			
	2			
	3			•••
Aufgabe 2:	oder	pelcher der drei an 3) dürfte der Frem dze die entsprechen	denverkehr den grö	lungen (1, 2 ßten Nutzen ziehen
	1 0	Die Urlaubszeit b dienste gehen zur		lochen, die Ver-
	2 п	Die Urlaubszeit w Verdienste bleibe		erlängert, die
	3 0	Die Urlaubszeit w Verdienste bleibe		erkürzt, die
	Sieh welch	Dir unten die beid ner Ort (A oder B)	en Adreßbuchauszüg ein Fremdenverkehr	ge an. Gib an, rsort ist. Ort 8
Sander, A. Schaper, W Schirmer, Schmalohr, Schmidt, F Schmidt, W Schott, W. Schreyer, Schuberth, Seier, B.	R. H.	Angestellte Lehrer Kellner KFZ-Mechaniker Hotelkaufmann Arbeiter Pensionsinhaber Koch Photowaren Maurermeister	Schäfer, F. Schindler, Schley, E. Schlüter, F. Schmidt, H. Schinfuß, E. Schwarz, B. Stoll, A. Störig, E.	M. Kraftfahrer Lebensmitte Verkäuferin Schlosser Arbeiter Angestellte
Der Ort o	A ist	ein Fremdenverkeh	rsort. Begründung:	
Aufgabe 4:	mitei	eiche die Erwerbss nander. Welcher vo ehrsort (Kreuze die	n den vieren ist e	ein Fremden-
Ao	Во	C O D O	= Land- und	Forstwirtschaft
7777			= Industrie	und Handwerk

Aufgabe 5: Unten findest Du die Übernachtungskurve eines Seebads.
Darunter sind die monatlichen Einnahmen dreier Restaurants (R1, R2 und R3) eingetragen. Welches der drei Restaurants befindet sich in einem Seebad (Kreuze R1, R2 oder R3 an)?





<u>Aufgabe 6</u>: Welche drei der folgenden sechs Aussagen sind Deiner Meinung nach richtig?

- Fremdenverkehrswerbung ist schon deshalb notwendig, weil viele Urlauber ihr Urlaubsziel überhaupt nicht aus eigener Anschauung kennen.
- Fremdenverkehrswerbung wird vor allem für die ausländischen Urlauber gemacht.
- 3. Der Urlauber kann sich am besten über sein Urlaubsziel informieren, indem er einen Reiseprospekt zu Rate zieht.
- Fremdenverkehrsprospekte haben eine doppelte Aufgabe: Sie sollen informieren, aber gleichzeitig auch werben.
- Bei Werbeprospekten ist immer Vorsicht und Mißtrauen angebracht, da sie nur allzu gern die 'Sonnenseite' eines Urlaubsziels herausstellen.
- 6. Werbeprospekte sind für den Urlauber völlig wertlos, da ihr Informationswert ganz und gar ungenügend ist.

Richtig	sind	die	Aussagen		
				1	

Aufgabe 7:	Sieh Dir jetzt die Bilder 1 und 2 aus Spanien an. Welches der beiden Bilder ist ein Werbebild?
	Warum ist das andere Bild für einen Werbeprospekt nicht geeignet?





Bild 1 Bild 2

Unterrichtstest 9/10 (Ausschnitt)

Studieren Sie bitte zunächst den Textausschnitt 1 und versuchen Sie anschließend, die Aufgaben 1-3 zu beantworten.

Textausschnitt 1:

Luft macht.

Soll Travemünde vor den Toren der Hansestadt Lübeck ein Volksbad bleiben oder ein Weltbad werden? Auf diese polemische Frage hat sich die Auseinandersetzung um den Bau eines Kongreß- und Freizeitzentrums (mit 500 Hotelbetten und 320 Appartements) an der Travemündung zugespitzt. "Das Ostseebad Lübeck-Travemünde hat in den letzten Jahren eine rückläufige Tendenz gehabt und ist der Entwicklung der Bäder zwischen Lübeck und Flensburg nicht gefolgt", argumentiert Günter Lüttgen, Marketing-Direktor der Maritim-Gruppe, die dort bis Ende nächsten Jahres ein gigantisches Zentrum für Freizeitgestaltung und internationale Tagungen errichten will.

"für uns ist Travemünde ein Volksbad und sollte auch so ausgestaltet werden", entgegnet Rechtsanwalt Klaus Brock, juristischer Berater der Aktion 'Gestaltetes Lübeck', in der sich fünf junge Hansestädter im Alter zwischen 23 und 37 Jahren zusammengeschlossen haben, um die Lübecker Altstadt und nun auch die Travemünder Silhouette vor den Auswüchsen moderner Architektur zu bewahren. Den Ausbau der bestehenden Hotels und Pensionen erachtet er als wichtiger als den Neubau eines Zentrums für die 'internationale High-Society'. Der ohnehin nicht sehr breite Strand, so wird ferner bemängelt, werde durch die zahlreich zu erwartenden Hotelgäste so sehr belegt sein, daß für Tagesbesucher kaum mehr Platz übrigbleibt. Über 8.500 Unterschriften haben die heimatbewußten Hansestädter bisher gegen das Projekt gesammelt, und fast täglich überschwemmen sie ihre Lokalzeitung mit Leserbriefen, in denen sich ihre Empörung

Dieser unerwartete Volksaufstand gegen das Projekt hat die Manager nervös gemacht. Direktor Lüttgen spricht von einer 'Aktion Widerstand', die mit falschen Zahlen und Behauptungen operiere und sich am Rande der Stræßestimmung bewege. Er verweist darauf, daß der Lübecker Senat schon vor zwei Jahren mit verschiedenen Gruppen verhandelt habe, um die Modernisierung Travemündes voranzutreiben. Allein die Maritim-Gruppe habe jedoch die Auflage erfüllen können, nicht nur ein Freizeit- und Erholungszentrum zu errichten (mit dem größten beheizten Meerwasser-Bewegungsbad Europas, mit Kureinrichtungen und Sportgelegenheiten), sondern auch ein Hotel mit Tagungsmöglichkeiten zu bauen und zu bewirtschaften. In der Nachbarschaft Travemündes, in Timmendorfer Strand, besteht bereits seit eineinhalb Jahren ein derartiges Hotel- und Kongreßzentrum, das auch während der Winterpause voll belegt war und im vergangenen Jahr 100.000 Tagungsteilnehmer aufnahm.

Schon heute liegen angeblich Buchungen für das noch ungebaute Travemünder Kongreßzentrum vor, während sich die besorgten Lübecker Bürger fragen, ob ihnen der 108m hohe Turm mit dem Leuchtfeuer auf dem Dach nicht am Strand die Sonne wegnehmen wird.

- AUFGABE 1: Zählen Sie je drei mögliche Interessengruppen auf, die dem Bauvorhaben wahrscheinlich zustimmend bzw. ablehnend gegenüberstehen.
- AUFGABE 2: Versetzen Sie sich jetzt in die Lage einer Interessengruppe, die das Bauvorhaben unterstützt. Stellen Sie unter Zuhilfenahme des Textes Argumente zusammen, die für den Bau des Maritim-Projektes sprechen.
- AUFGABE 3: In dem Text finden Sie auch Argumente, die gegen den Bau des Maritim-Projekts gerichtet sind. Greifen Sie eines dieser Argumente heraus und versuchen Sie, es zu widerlegen.

AUFGABE 4: Nehmen Sie nun die Abb. 1 zur Hand. Entscheiden Sie sich für eine der Lösungen A oder B und begründen Sie stichwortartig Ihre Entscheidung (Schreiben Sie sämtliche Argumente auf, die für Ihre Lösung sprechen; stützen Sie sich in erster Linie auf die Aussagen, die die Abb. 1 enthält).

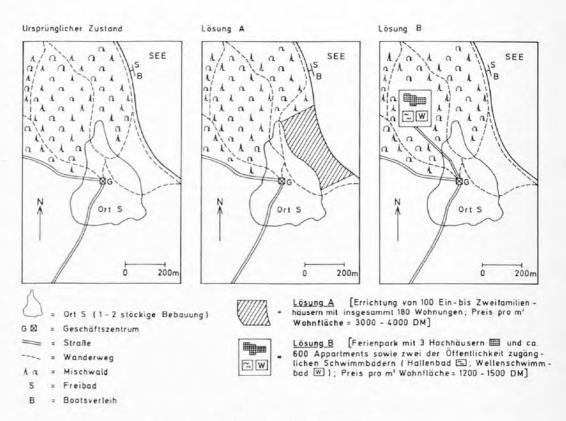


Abb. 1: Zur Raumentwicklung in einem Alpenrandort

Assoziationstest 9/10

Nummer des	Bearbeiters				Datum	
		- CONTRACTOR				
	ife					
Geschlecht	: männlid	ch o	weiblich	П		

Nehmen Sie bitte die numerierten Bilder 1 – 4 zur Hand. Für jedes Bild stehen Ihnen drei mögliche Kommentare zur Verfügung. Kreuzen Sie bitte jeweils den Kommentar an, der Ihrer Meinung nach am besten zu dem vorgegebenen Bild paßt (Bedenken Sie dabei, daß es keine 'richtige' Lösung gibt).

Bild 1:

- an den Stränden unserer Seebäder tummeln sich im Sommer jung und alt.
- o Die Zahl der Urlauber hat sich in den letzten Jahren ständig erhöht.
- o In den Zentren des Seebäderfremdenverkehrs wird die Enge am Strand immer unerträglicher.

Bild 2:

- Die Technisierung der Freizeitlandschaft zerstört immer mehr die ursprünglichen landschaftlichen Reize.
- o Der technische Fortschritt garantiert dem Urlauber mehr Komfort und Bequemlichkeit.
- o In den Gebirgen findet man viele Seilbahnen und Sessellifte.

Bild 3:

- o Viele Fremdenverkehrsorte haben sich in den letzten Jahren durch den Bau von Zweitwohnsitzen räumlich stark ausgedehnt.
- Zweitwohnsitze geben auch den Städtern die Möglichkeit, die Schönheiten der Bergwelt intensiver und öfter als bisher zu genießen.
- o Die Zersiedlung der Landschaft durch Freizeitwohnsitze darf nicht mehr länger geduldet werden.

Bild 4:

- o Vor den Seilbahnen und Sesselliften stehen im Winter viele Skiläufer an.
- o Der Massentourismus versetzt den Urlauber in Streßsituationen, wie er sie in seiner Arbeitswelt ständig erfährt.
- o Seilbahnen und Sessellifte sind bei den Urlauber sehr beliebt.



Bild 1



Bild 2



Bild 3



Bild 4

Schülerfragebogen 5-10, I

Nummer des Bearbeiters Datum Schule Schule

Mit den folgenden Fragen möchten wir erfahren, wie Sie über das Fach ERDKUNDE denken. Beachten Sie dabei bitte:

- Es handelt sich um keinen Leistungstest, es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.
- Es geht um Ihre persönliche Meinung; versuchen Sie deshalb, diese möglichst genau auszudrücken.
- Sie bleiben als Beantworter anonym. Ihr Name wird nirgends festgehalten.
- Überlegen Sie bitte beim Ausfüllen nicht zulange, sondern entscheiden Sie sich möglichst schnell und spontan.
- Beurteilen Sie bitte zunächst das Fach Erdkunde anhand der auf der folgenden Seite abgedruckten Liste von Eigenschaftswörtern. Dabei sollen Sie nicht Ihren Lehrer beurteilen, sondern Ihre Meinung über das Unterrichtsfach als solches ausdrücken.

Es sind Ihnen jeweils zwei entgegengesetzte Eigenschaften (z.8. brauchbar – unbrauchbar) vorgegeben; zwischen den beiden finden Sie eine Skala, auf der Sie ankreuzen sollen, ob Sie bei Ihrem Urteil über das Fach mehr zu der einen oder zur anderen Eigenschaft neigen.

Wenn Sie also das Fach Erdkunde für "sehr brauchbar" halten, würden Sie ankreuzen:

brauchbar 🖈 o o o o unbrauchbar.

Wenn Sie es jedoch nur für "etwas brauchbar" halten, müssen Sie so ankreuzen:

brauchbar o o o o unbrauchbar.

Dementsprechend müßten Sie folgendermaßen ankreuzen, wenn Sie das Fach für "sehr unbrauchbar" halten:

brauchbar o o o o o unbrauchbar.

Nur wenn Sie meinen, daß keine der Eigenschaften irgendwie auf das Fach anwendbar ist, sollten Sie genau in der Mitte ankreuzen, sonst immer mehr bei dem einen oder anderen Ende der Skala.

Bitte beachten Sie noch: Lassen Sie keine Zeile aus und machen Sie in jeder Zeile nur ein einziges Kreuz!

	0	1	2	3	4	
lagisch	0	0	0	0	0	unlogisch
modern	0	0	0	0	0	altmodisch
stumpfsinnig	0	0	0	0	0	anregend
leicht	0	0	0	0	0	schwer
unwichtig	0		0	0	0	wichtig
bedrückend	0	0	0	0	D	erfreuend
übersichtlich	0		0	0	0	verwirrend
langweilig	0	0	0	0	0	interessant
sinnvoll		Q	0			unsinnig
trocken	0	0	0	0	0	lustig
beweisbar	0	0	0	0	0	unbeweisbar
unbefriedigend	0	0	0	0	0	befriedigend
notwendig	0	0	0	0	0	überflüssig
kindisch		0	0	0	0	erwachsen
beengend	0	D	0	0	D	befreiend
realitätsbezogen	0	0		0	D	weltfremd
unmenschlich	0	0		0		menschlich
klar	0	0	0	0		unklar
unpolitisch	0	0	0	0	0	politisch
fortschrittlich	0	0	0	0	0	konservativ

2. Macht Ihnen der Erdkundeunterricht SPASS oder eher nicht? Kreuzen Sie dabei in der Skala an, ob Sie eher dem einen Urteil zuneigen oder dem anderen.

Der Erdkundeunterricht macht mir

3. Glauben Sie, daß Sie im Erdkundeunterricht NÜTZLICHE DINGE lernen? Kreuzen Sie in der Skala die zutreffende Ziffer an.

Das im Erdkundeunterricht Gelernte

-	ist nützlich		ist	unnütz	->
4	3	2	1	0	

4. Welche Erdkundenote hatten Sie in Ihrem letzten Zeugnis?

Note 1 =	sehr gut	0	Note 4 = ausreichend	0
Note 2 =	gut	0	Note 5 = mangelhaft	D
Note 3 =	befriedigend	0	Note 6 = ungenügend	0

Schülerfragebogen 5-10, II

Nummer des Bearbeiters Datum Schule Schule

 Beurteilen Sie bitte die <u>gesamte</u> Unterrichtseinheit anhand der folgenden Liste von Eigenschaftswörtern (wie Sie dies im ersten Fragebogen bereits für das Fach Erdkunde getan haben).

Denken Sie wiederum daran, daß Sie nicht den Lehrer beurteilen, sondern die Unterrichtseinheit.

Es sind Ihnen jeweils zwei entgegengesetzte Eigenschaften vorgegeben; zwischen beiden finden Sie eine Skala, auf der Sie ankreuzen, ob Sie bei Ihrem Urteil über die Unterrichtseinheit mehr zur einen oder zur anderen Eigenschaft neigen. Bitte beachten Sie noch: Lassen Sie keine Zeile aus und machen Sie in jeder Zeile nur ein Kreuz!

	0	1	2	3	4	
logisch	0	0	0	0	0	unlogisch
modern	0	0	0	0	0	altmodisch
stumpfsinnig	0		0		0	anregend
leicht	D	0	0	0		schwer
unwichtig	D					wichtig
bedrückend	0	0	0	0	0	erfreuend
übersichtlich	0		0	0	0	verwirrend
langweilig	D	0	0	0	0	interessant
sinnvoll	0	0	0	0	0	unsinnig
trocken	0	D	0		0	lustig
beweisbar	0	0	0	0	0	unbeweisbar
unbefriedigend	0		0		0	befriedigeno
notwendig		0	0	0	0	überflüssig
kindisch	0	0	0	0	0	erwachsen
beengend	0	D	0	0	0	befreiend
realitätsbezogen	0	D	0	0	D	weltfremd
unmenschlich	0	D	0	0	0	menschlich
klar	0	D	0	0	0	unklar
unpolitisch	0	0	0	0	0	politisch
fortschrittlich	0	0	0	0	0	konservativ

2. Hat Ihnen die Arbeit mit dieser Unterrichtseinheit SPASS gemacht oder eher nicht? Beurteilen Sie dies bitte für die gesamte Unterrichtseinheit mit Hilfe der folgenden Skala:

Die Arbeit mit dieser Unterrichtseinheit hat mir viel Spaß gemacht keinen Spaß gemacht 4 3 2 1 D

3. Glauben Sie, daß Sie in dieser Unterrichtseinheit NÜTZLICHE DINGE gelernt haben oder eher nicht? Beurteilen Sie dies bitte für die gesamte Unterrichtseinheit mit Hilfe der folgenden Skala:

Das in dieser Unterrichtseinheit Gelernte

ist nützlich ist unnütz

4 3 2 1 0

4. (Zusatzfrage für die Unterrichtseinheit 5/6):Hat Ihnen die Arbeit mit dieser Unterrichtseinheit SPASS gemacht oder eher nicht? Beurteilen Sie dies bitte für die einzelnen Unterrichtsabschnitte in der folgenden Tabelle. Kreuzen Sie dabei in der Skala an, ob Sie eher dem einen Urteil zuneigen oder dem anderen.

Unterrichtsabschnitt	Die Arbeit mit dem angegebenen Un- terrichtsabschnitt hat mir							
	← viel	Spaß gem	acht	keinen Spaß macht	ge>			
Urlaub an der See;	4	3	2	1	0			
Urlaub im Gebirge; Die Standorte des Frem-	4	3	2	1	0			
denverkehrs in der BRD und Europa;	4	3	2	1	0			
Standortentscheidungen .	4	3	2	1	0			

5. (Zusatzfrage für die Unterrichtseinheit 5/6):Glauben Sie, daß Sie in dieser Unterrichtseinheit NÜTZLICHE DINGE gelernt haben oder eher nicht? Beurteilen Sie dies bitte für die einzelnen Unterrichtsabschnitte gesondert in der folgenden Tabelle. Kreuzen Sie dabei in der Skala an, ob Sie eher dem einen oder dem anderen Urteil zuneigen?

Unterrichtsabschnitt	Das in dem angegebenen Unterrichts- abschnitt Gelernte				
	← ist n	ützlich		ist unnü	tz ->
Urlaub an der See; Urlaub im Gebirge;	4 4	3	2 2	1	0
Die Standorte des Frem- denverkehrs in der BRD und Europa;	4	3	2	1	0
Standortentscheidungen.	4	3	2	1	0

Quellenverzeichnis der Arbeitsmittel

Arbeitsmaterialien 5/6:

- I. Eigener Entwurf
- II. Ortsprospekt Wangerooge 1976
- III. Kurverwaltung Wangerooge und Wetteramt Bremen
- IV. Ortsprospekt Mittenwald 1976
- V. Ortsprospekt Mittenwald 1976
- VI. Ortsprospekt Mittenwald 1976
- VII. Kurverwaltung Mittenwald
- VIII. Eigener Entwurf
 - IX. Eigener Entwurf
 - X. Eigener Entwurf

Arbeitsmaterialien 7/8:

- I. Lommatzsch 1964, S. 9
- II. Ortsprospekt Hahnenklee 1976
- III. Eigener Entwurf
- IV. Ortsprospekt Hahnenklee 1951
- V. Ortsprospekt Hahnenklee 1976
- VI. Eigener Entwurf nach Kartierung (1977) und Auskünften der Einwohner
- VII. Grötzbach 1972, S. 4
- VIII. nach Wilhelm 1968, S. 62
 - IX. Kurverwaltung Hahnenklee 1976 und Auskunft eines Geschäftsmanns

Arbeitsbogen 7/8, I:

Text 1 = Eigener Entwurf

Text 2 = Ortsprospekt von Hahnenklee (1953)

Klimaangaben = L. Schindler, Hahnenklee

Bild 1 = Ortsprospekt von Hahnenklee (1976)

Bild 2 = Eigene Aufnahme (1977)

Bild 3 = Ortsprospekt von Hahnenklee (1976)

Bild 4 = Eigene Aufnahme (1977)

Arbeitsbogen 7/8, II:

Bild 1 = Harzbild Verlag W. Stille

Karte 1 = Uthoff 1973, S. 222

Abb. 1 = Uthoff 1976, S. 617

Abb. 2 = Uthoff 1973, S. 225

Abb. 3 = Kurverwaltung Hahnenklee

Abb. 4 = Eigener Entwurf

Arbeitsmaterialien 9/10:

- I. Bruns 1975, S. 220
- II. Sylter Postkartenverlag, H. Engel
- III. Bruns 1975, S. 311
- IV. Bruns 1975
- V. Bruns 1975, S. 18
- VI. Oestreich 1976, S. 501
- VII. Gutachtergruppe Sylt 1974, Bd. I, Anhang I, 1
- VIII. Oestreich 1976, S. 486
 - IX. Bruns 1975, S. 154
 - X. Newig 1974, S. 203
 - XI. Newig 1974, S. 202
- XII. Bruns 1975, S. 205
- XIII. Newig 1974, S. 171
- XIV. Krippendorf 1975, S. 104
- XV. Bruns 1975, S. 205
- XVI. Bruns 1975, Fischer Weltalmanach 1977
- XVII. Gutachtergruppe Sylt 1974, Bd. I, Anhang I, 3
- XVIII. Newig 1974, S. 84, 87, 168
 - XIX. Oestreich 1976, S. 506
 - XX. Bruns 1975, S. 245
 - XXI. Bruns 1975, S. 257
- XXII. Bruns 1975, S. 285
- XXIII. Bruns 1975, S. 335
- XXIV. Bruns 1975, S. 344
- XXV. Eigener Entwurf nach Bruns 1975

Arbeitsbogen 9/10; I:

Eigener Entwurf

Arbeitsbogen 9/10, II:

Textauszug 1/2 = Klingbeil 1975, S. 82/83

Textauszug 3 = Klingbeil 1975, S. 79–82

Assoziationstest 9/10:

Bild 1 = Krippendorf 1975, S. 48

Bild 2 = Krippendorf 1975, S. 61

Bild 3 = Krippendorf 1975, S. 65

Bild 4 = Krippendorf 1975, S. 55

Notizen:

Notizen:

Die vorliegende Untersuchung kommt der Forderung nach Teilcurricula mittlerer Reichweite am Beispiel der Geographie des Freizeitverhaltens nach. Vor dem Hintergrund einer theoretischen Konzeption, die sich neueren didaktischen Strömungen verpflichtet weiß, werden zunächst Richtlinien und Lehrbücher in ihrer zeitlichen Entwicklung kritisch analysiert. Die Ermittlung von Lernziel- und Normpräferenzen bei ausgewählten Gruppen von Curriculumkonstrukteuren mündet schließlich in die Konstruktion und Evaluation einer Unterrichtssequenz ein, die u. U.

zu einer weiteren Stabilisierung der Geographie des Freizeitverhaltens im Unterricht beitragen kann. Als Adressaten kommen Hochschulgeographen mit didaktischem Schwerpunkt sowie Lehrer und Fachleiter an der Sekundarstufe I in Frage.

Der Verfasser hat in Hamburg und München Geographie, Soziologie, Physik und Erziehungswissenschaften studiert. Er ist z. Zt. als Privatdozent an der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe, Abteilung Bielefeld, für das Lehrgebiet Geographie und ihre Didaktik tätig.