



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Schulatlanten im
Geographie und Wirtschaftskunde
Unterricht:
Elementare Notwendigkeiten oder überflüssige Relikte?“

verfasst von / submitted by

Moritz Zeilinger

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer.-nat.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 090 456 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

UF Lehramt Geographie und Wirtschaftskunde
UF Lehramt Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung

Betreut von / Supervisor:

ao.Univ.-Prof. Dr. Christian Vielhaber

Erklärung

Hiermit versichere ich, Moritz Zeilinger (geb. 13. Jänner 1989),

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Masterarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, am 13 Jänner 2017

Danksagung

Ich möchte diese Stelle nutzen, um mich bei meinen Unterstützerinnen und Unterstützern zu bedanken. Ohne die Mithilfe einiger Wegbegleiterinnen und Wegbegleitern hätte ich diese Arbeit nicht fertigstellen können.

An erster Stelle möchte ich mich bei meinem Betreuer Christian Vielhaber herzlich bedanken. Seine fachliche Expertise und seine unglaubliche Art „die Dinge aus einer anderen Perspektive“ zu sehen, haben mir sehr geholfen einen kühlen Kopf zu bewahren und mein Ziel nicht aus den Augen zu verlieren. Ebenfalls bedanken möchte ich mich für sein überaus großes Vertrauen und sein Verständnis für meine persönliche Situation. Ohne diese mentale Unterstützung wäre ich vermutlich nie so weit gekommen.

Neben meinem Professor gilt mein Dank auch meiner gesamten Familie. Vor allem meiner Partnerin Lena Schindler, die in einzigartiger Weise viel Druck von mir genommen hat, aber auch zur notwendigen Zeit Druck aufgebaut hat. Ebenso gilt dieser Dank meinem Sohn Jakob Schindler, der für mich die größte Motivation war, diese Arbeit fertig zu stellen. Speziell möchte ich mich aber auch bei meiner Schwester Viktoria Zeilinger bedanken. Ohne Ihre fachliche Meinung, die vielen Korrekturen und Rückmeldungen, wäre diese Arbeit nicht gelungen. Meinem Vater möchte ich für seine ständige Unterstützung während meines gesamten Studiums danken. Ebenso möchte ich mich für die Unterstützung während des Schreibens der Diplomarbeit bei meiner Schwiegermutter Sabine Klaps bedanken.

Meiner während der Fertigstellung dieser Diplomarbeit verstorbenen Mutter möchte ich diese Arbeit und den damit erworbenen Abschluss widmen.

Moritz Zeilinger

Inhalt

Zusammenfassung.....	1
Motivation und Leitgedanke	3
Forschungsfrage und Forschungsmethode	7
Untersuchungszeitraum und Untersuchungsgebiet	7
Untersuchungsmethode	14
Kategoriensystem.....	16
Die Bedeutung von Schulatlant in der länderkundlichen Phase	21
Der mediale Aspekt des Schulatlas während der länderkundlichen Phase	24
Der praktische Aspekt von Schulatlant während der länderkundlichen Phase	31
Die Bewertung von Schulatlant während der länderkundlichen Phase.....	33
Die Bedeutung von Schulatlant in der Transformationsphase	34
Der mediale Aspekt von Schulatlant während der Transformationsphase....	39
Der praktische Aspekt von Schulatlant während der Transformationsphase	44
Die Bewertung von Schulatlant während der Transformationsphase	47
Die Bedeutung von Schulatlant in der ziel- und themenorientierten Phase	51
Der mediale Aspekt des Schulatlas' während der ziel- und themenorientierten Phase	57
Der praktische Aspekt von Schulatlant während der ziel- und themenorientierten Phase	60
Die Bewertung von Schulatlant während der ziel- und themenorientierten Phase	64

Die Bedeutung von Schulatlant in der Phase neuer didaktischer Herausforderungen	66
Der mediale Aspekt des Schulatlas in der Phase neuer didaktischer Herausforderungen	72
Der praktische Aspekt von Schulatlant in einer Phase neuer didaktischer Herausforderungen	75
Die Bewertung von Schulatlant in der Phase neuer didaktischer Herausforderungen	79
Zusammenfassung und Ergebnis der Analyse	82
Quellenverzeichnis:	91
Literatur:	91
Weitere Quellen:	96
Tabellenverzeichnis	97

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit, welche unter dem Titel „Schulatlanten im Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht: Elementare Notwendigkeiten oder überflüssige Relikte?“ verfasst wurde, versucht die Entwicklung von Schulatlanten zu skizzieren und deren Bedeutung im Geographie und Wirtschaftskunde Unterricht zu erfassen. Der Untersuchungszeitraum beginnt 1945 und erstreckt sich bis in das Jahr 2017, wobei hauptsächlich der deutschsprachige Raum mit Konzentration auf Österreich untersucht wurde. Zur Beantwortung der Fragestellungen in Bezug auf die Entwicklung und den damit vermutlich einhergehenden Bedeutungsänderungen wurde eine umfassende Literaturanalyse als Ausgangspunkt durchgeführt. Nützliche Hinweise in der Literatur wurden in Tabellen eingetragen. Die Kategorisierung erfolgte mit Hilfe von drei Hauptgruppen, die sich in Medium, Praxis und Bedeutung unterteilen. Anhand dieser Kategorien wurde versucht, die Fragestellungen innerhalb der Arbeit zu beantworten.

Schlüsselwörter: Schulatlas – Unterrichtsmedium – Schulpraxis – Bedeutungswandel – Geographie und Wirtschaftskunde – Fachdidaktik

Abstract

The following thesis entitled “School Atlases in Geography and Economics Education: A Fundamental Necessity or Superfluous Relic?” outlines the development of school atlases and their significance within the teaching of Geography and Economics. The period of analysis covers the years from 1945 until the end of 2017, focusing on the German-speaking regions, in particular Austria. As a starting point to answering this question, a comprehensive analysis of the relevant literature was undertaken in order to trace developments and changes in meaning potentially associated with them. Relevant references from the literature have been categorized into charts. This categorization identified three principle groups – medium, use and meaning – which then formed the basis for answering the questions raised within the thesis.

Keywords: school atlas – tuition medium – school experience – change of meaning – Geography and Economics – Austria – technical methodology

Motivation und Leitgedanke

Studentinnen und Studenten, die etwas gemeinsam unternehmen, tauschen sich auch über ihren Studienfortschritt aus. Gegen Ende der Studienzeit wird von den KollegInnen vermehrt auch nach Themen und Inhalten der vergebenen Diplomarbeiten gefragt. Wenn ich auf die Frage nach meinem Thema mit „Schulatlas“ geantwortet habe, erntete ich meistens verständnislose Blicke. Die überwiegenden Kommentare lauteten dann „trocken, veraltet oder langweilig“.

Ich sah mich in der Folge dazu veranlasst zu erklären, weshalb gerade dieses Thema für mich alles andere als langweilig oder veraltet ist und warum es in meinen Augen auch schulpraktische Relevanz hat und deshalb für den GW-Unterricht von Bedeutung sein kann.

Mein erstes und wichtigstes Argument bei der Begründung des Diplomarbeitsthemas ist, dass die Inhalte und Aspekte der GW-Didaktik für mich persönlich die Prägendsten während meiner Studienzeit waren. Dies hat sich schon in den ersten Lehrveranstaltungen gezeigt und bestätigte sich mit einer zunehmenden Vertiefung meines Interesses an der Fachdidaktik ab den ersten Praxisübungen. Resultat dieses Prozesses ist meine persönliche Meinung, dass die Fachdidaktik das Fundament eines erfolgreichen Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts ist. Fachdidaktische Kompetenzen zu erwerben war somit relativ früh eines der wichtigsten Ziele meiner Ausbildung. Aufgrund dieser Zielvorstellung war es mir ein persönliches Anliegen mich auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit einem unterrichtsrelevanten Thema auseinanderzusetzen. Die Arbeit soll in gewisser Hinsicht auch eine Art fachdidaktischer Leistungsnachweis meiner diesbezüglichen Ausbildung sein. Unter anderem aufgrund meines persönlichen Interesses an Karten (siehe nächster Absatz) habe ich mich daher entschieden mich mit dem Medium Schulatlas auseinanderzusetzen und diesen hinsichtlich seiner fachdidaktischen Bedeutung näher zu untersuchen.

Das persönliche Interesse an Karten verschiedenster Art entstand zu Beginn meiner Studienzeit und dem kurz darauffolgenden Eintritt in das Berufsfeld des Geoinformatikers. Durch diese Beschäftigung veränderte sich vor allem mein Bezug zu Karten grundlegend. Vor meiner intensiven beruflichen Auseinandersetzung mit Karten betrachtete ich diese als Abbild der Wirklichkeit. Man konnte mit ihnen Länder, Orte, Flüsse sowie Berge suchen und verorten. Karten wurden in meiner Schulzeit hauptsächlich nur dann benutzt, wenn es die Lehrerin oder der Lehrer verlangt haben und dann hauptsächlich um topographische Begriffe zu suchen.

Privat wurden Karten von mir kaum bewusst verwendet. Eine Ausnahme bildeten eigentlich nur die fast täglich genutzten Karten wie zum Beispiel jene, die das Streckennetz der Öffentlichen Verkehrsmittel abbildeten.

Durch meine Tätigkeit als Geoinformatiker erkannte ich jedoch wieviel mehr an Lern- und Nutzungspotential in Karten steckt. Erstmals wurde mir bewusst wie viele unterschiedliche Arten von Karten es gab, welche höchst unterschiedlichen Themen mit Hilfe von Karten dargestellt werden konnten und wie herausfordernd ein verantwortungsvoller zielgerichteter Umgang mit Karten sein konnte.

Die Herausforderung, eine Thematik niederschwellig- das heißt, für Nutzerinnen und Nutzer auf einem einfachen Niveau - in Symbole zu kodieren, ist schwierig, da viele Aspekte berücksichtigt werden müssen: Sind die verwendeten Farben nicht irreleitend? Habe ich alle wichtigen Informationen eingebaut? Welche Informationen sind wichtig? Kann die von mir verwendete Darstellungsmethode gut interpretiert werden? Welche Instrumente muss ich den EmpfängerInnen bereitstellen, um eine optimale Nutzung zu gewährleisten? Die hier aufgelisteten Fragen sind nur wenige von vielen, mit denen sich seriöse Kartographinnen und Kartographen auseinandersetzen müssen. Hinzu kommen unter anderem noch interessensspezifische Vorgaben und Fragen hinsichtlich der Aktualität und dem Verwendungszweck der Karte.

Neben diesen vielen Aspekten, die beim Herstellungsprozess einer Karte berücksichtigt werden sollten, muss aber dennoch immer auch bedacht werden, dass die entscheidende Interpretation der Karte durch den Nutzer oder die Nutzerin erfolgt.

Somit müssen gewisse verbindliche Anforderungen sowohl von den Herstellerinnen und Herstellern, als auch von der EmpfängerInnenseite erfüllt werden, um Karten überhaupt sinnvoll einsetzen zu können.

Der Gebrauch des geographischen Gitternetzes oder die Nordung der Karte zur besseren Orientierung, sind solche Anforderungen, welche den Karten letztendlich auch einen Nutzen zuschreiben.

Diese Anforderungen waren und sind vor allem für den GWk-U von großer Bedeutung. Der (sinnvolle) Umgang mit Karten ist im GWk-U eine wichtige Lehr- und Lernaufgabe, wie es zum Beispiel auch der Oberstufenlehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) verdeutlicht, indem gleich an erster Stelle die Methodenkompetenzen im Zusammenhang mit der Karte angeführt werden. (vgl. BMBF 2015)

Somit ist gerade auch der (richtige) Umgang mit Karten in der Schule ein wichtiger Aspekt im Rahmen der Zielvorgabe: Methodenkompetenz. Daher ist es auch sinnvoll, die Entwicklungen von Karten im Unterricht darzustellen, zu analysieren und letztendlich auch zu bewerten und mögliche Verbesserungen vorzuschlagen.

Im Wesentlichen möchte ich mich mit dem Bedeutungswandel von Schulatlanten im Rahmen geographiedidaktischer Entwicklung auseinandersetzen. Der Begriff „Karte“ ist innerhalb der Geographiedidaktik vielseitig assoziierbar. Allgemein kann gesagt werden, dass es sich um ein verebnetes, maßstäblich verkleinertes, vereinfachtes und inhaltlich begrenztes Modell von Informationen über raumbezogene Daten handelt. Die Differenzierung hinsichtlich der Präsentationsform, dem Inhalt oder der Darstellung von Karten, ermöglicht aber eine vielseitige Auseinandersetzung mit dem Thema „Karten“. (vgl. HÜTTERMAN 2013: 128f.) (vgl. RINSCH 2007: 355f.)

Da die mittlerweile aus dem Unterricht verdrängte Wandkarte durch Schulatlas und Schulbuchkarte (später auch durch neue technische Möglichkeiten, wie dem World Wide Web) ersetzt wurde, möchte ich im Rahmen dieser Arbeit primär den Schulatlas zum Untersuchungsgegenstand machen.

Auf einzelne Karten, auch auf jene in den Schulbüchern, wurde von mir nicht eingegangen, da Karten als fachdidaktische Problemstellung bereits ausreichend in der Fachliteratur diskutiert wurden und werden.

Mein Augenmerk gilt vor allem, wie sich Schulatlanten in den letzten Jahrzehnten unter dem Einfluss fachdidaktischer Veränderungen entwickelt haben und welche praktische Bedeutung sie heute besitzen. Außerdem interessiert mich, welche theoretischen und praktischen Rechtfertigungen dem gegenwärtigen Einsatz von Schulatlanten zu Grunde liegen und welche Vor- bzw. Nachteile der Einsatz von Schulatlanten im Hinblick auf raumbezogene Lernprozesse hat.

Forschungsfrage und Forschungsmethode

Wenn ich in meinem sozialen Umfeld von meinem zukünftigen Beruf als Lehrer erzähle, erhalte ich oft von älteren Menschen Schilderungen von ihrer Schulzeit und dem Unterricht, den sie miterlebt haben. Es ist dabei immer wieder spannend, wie sich unter anderem das Verhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern (SuS) und Lehrerinnen und Lehrer (LuL), die im Unterricht verwendeten Methoden und das zur Verfügung stehende Material verändert haben.

Wie in der Einleitung dieser Arbeit bereits erwähnt wurde, möchte ich mich mit der Frage nach dem Bedeutungswandel des Mediums Schulatlas (SA) auseinandersetzen. Vorwiegend stellen sich dabei unter anderem die Fragen nach den Entwicklungen der Funktionen, Einsatzmöglichkeiten, Vorzügen, Defiziten oder den Inhalten von SA.

Untersuchungszeitraum und Untersuchungsgebiet

Da Schulatlantente eine lange Tradition im schulischen Bereich haben (der erste SA in Österreich kam Ende des 17. Jahrhunderts zum Einsatz), diese Arbeit aber vor allem den jüngeren Entwicklungen nachgehen möchte, wird der Untersuchungsraum im Wesentlichen auf die Veränderungen innerhalb der Geographiedidaktik ab 1945 beschränkt.

Des Weiteren soll in dieser Untersuchung ein Österreichbezug hergestellt werden. Daher basiert die Einteilung der einzelnen Phasen auf Entwicklungen und Ereignissen der Geographiedidaktik in Österreich. Die Grundlage für die Auswahl dieser Ereignisse sind die österreichischen Lehrpläne für Geographie und Wirtschaftskunde der Unter- und Oberstufen der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS).

Die Auswahl von Lehrplänen als Grundlage zur Phaseneinteilung wird damit begründet, dass Lehrpläne durch das Bundesgesetzblatt verlautbart werden, somit eine rechtliche Verbindlichkeit aufweisen und den praktischen Unterricht unmittelbar beeinflussen. (vgl. BMBF 2015)

Aufgrund der unmittelbaren unterrichtspraktischen Bedeutung werden daher die Lehrpläne der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) und Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) als Grundlage zur Phaseneinteilung verwendet.

Die Informationen zu den Lehrplänen wurden dabei früheren Analysen, von Wolfgang Sitte und Christian Sitte, entnommen. Als besonders hilfreich erwiesen sich dabei die Artikel „Entstehung und Konzept des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde“ von Wolfgang Sitte und die Artikel „Lehrplan I“, „Lehrplan II“, sowie „Entwicklung des Unterrichtsgegenstands Erdkunde“ von Christian Sitte. (vgl. W. SITTE 2001a) (vgl. Ch. SITTE 2001a) (vgl. Ch. SITTE 2001b)

Innerhalb des Zeitraums von 1945 bis in die Gegenwart gab und gibt es verschiedene Prozesse und Ereignisse, welche das Unterrichtsfach GWk nachhaltig prägten. (vgl. S. 25-82) Allerdings kommt es zu Überschneidungen bei den einzelnen Phasen, weil keine Entwicklung trennscharf die diversen Veränderungen kennzeichnet.

Die erstellte Einteilung gliedert den Untersuchungszeitraum in vier Phasen, die nach folgenden Ereignissen ausgewählt wurden:

- Die Verwendung provisorischer Lehrpläne nach 1945 und die Dominanz der Länderkunde.
- Beginn der Schulversuche ab 1970 und der Anfang einer Neuausrichtung des Unterrichtsfaches GWk.
- Die Einführung neuer Lehrpläne der 10 bis 14-jährigen im Jahr 1985 und die Neuausrichtung des Unterrichtsfaches GWk.
- Der Jahrtausendwechsel als Mittel zwischen den Jahren 1995 (Beginn der Revision der Lehrpläne), 2000 (Einführung eines neuen Unterstufenlehrplans für die AHS) und 2004 (Einführung eines neuen Oberstufenlehrplans für die AHS).

Aus diesen Ereignissen lässt sich nun eine Phaseneinteilung erstellen, die den Untersuchungszeitraum in vier Abschnitte unterteilt:

Phasenbezeichnung	Zeitraum	Merkmal
Länderkundliche Phase	ab 1945 bis 1970	Dominanz der Länderkunde im GWk-Unterricht
Transformationsphase	ab 1970 bis 1985	Schulversuche (neue didaktische Ausrichtung)
Ziel- und themenorientierte Phase	ab 1985 bis 2000	GWk-Unterricht als doppelpoliges Zentrierfach
Phase neuer didaktischer Herausforderungen und Ansprüche	Ab 2000 bis Gegenwart	neue Anforderungen an den GWk-Unterricht

Tabelle 1: Phaseneinteilung der österreichischen Geographie- und Wirtschaftskunde Didaktik

Die erste Phase, welche als länderkundliche Phase bezeichnet wird, beginnt mit der Einführung der provisorischen Lehrpläne nach 1945 und dauert bis Anfang der 1970er Jahre. Kennzeichnend ist der mehrheitlich praktizierte Ansatz der „klassischen“ Länderkunde. Dominantes Merkmal des Geographie-Unterrichts war die Erfassung und Beschreibung eines erdräumlichen Teilraums unter verschiedenen natur- und kulturgeographischen Aspekten. (vgl. CONRAD 2013: 167f.)

Die zu Beginn und im Verlauf der 1970er Jahre stattgefundenen Schulversuche im österreichischen Schulwesen läuteten die zweite Phase ein, die als Transformationsphase bezeichnet wird. Sie dauert bis 1985 an und kennzeichnet den Wandel des Unterrichtsfachs GWk, von einer länderkundlichen zu einer allgemeingeographisch geprägten Schulgeographie.

Im Vordergrund der Analyse stehen daher die Veränderungen in den Fachwissenschaften sowie die Auswirkungen auf den GWk-U und das Medium Schulatlas. (vgl. RINSCHDE 2003: 20f.) (vgl. Ch. SITTE 2001b: 157f.)

Die dritte Phase wird als ziel- und themenorientierte Phase bezeichnet. Sie beginnt mit der Einführung von neuen Lehrpläne für 10- bis 14-Jährige in Österreich (1985) und endet mit dem Jahrtausendwechsel. Kennzeichnend für diese Phase ist der endgültige Wandel von einem länderkundlich zu einem themen- und zielorientierten geprägten GWk-U.

„Der GW-Lehrplan 1985/86 für die Sekundarstufe I entstand aufgrund der Erfahrungen, die bei den Schulversuchen der siebziger Jahre gewonnen wurden. Er brachte für das Fach Geographie und Wirtschaftskunde (GW) den großen didaktischen Paradigmenwechsel. An die Stelle einer [...] Länderkunde, [...], trat der zielorientierte, thematisch aufgebaute, Nah- und Fernthemen vergleichend nebeneinander stellende „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterricht. Sein Bildungsauftrag lautete, Motive und Auswirkungen, Regelmäßigkeiten und Probleme menschlichen Handelns in den beiden zum Teil eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen „Raum“ und „Wirtschaft“ sichtbar und verständlich zu machen. [...]

(Ch. SITTE 2001a: 223)

Das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde entwickelte sich zu einem doppelpoligen Zentrierfach (unter dem Gesichtspunkt der politischen Bildung), welches die Aktionsbereiche Raum und Wirtschaft, sowie das menschliche Handeln in diesen beiden Bereichen in den Vordergrund des Unterrichts stellt. (vgl. W. SITTE 2001: 157f.) Durch die curriculare Bewegung schritten auch neue Fragestellungen in den Vordergrund des GWk-U, die sich zum Großteil an wirklichkeitsnahen und gesellschaftsrelevanten Problemstellungen orientierten. Gleichzeitig entwickelten sich parallel auch Strukturen des Konstruktivismus, welche jedoch durch die Dominanz der curricularen Bewegung in den Hintergrund gerieten und erst Jahre später bedeutsam wurden.

Die Ziel- und Themenorientierung der Lehrpläne erforderte zudem eine Veränderung der Anforderungen des GWk-U. Dadurch eröffneten sich aber auch neue didaktische (und pädagogische) Gestaltungsmöglichkeiten. (vgl. Ch. SITTE 2001b: 157f.)

Insbesondere ist die ziel- und themenorientierte Phase durch eine vielfältige Anwendung von Methoden charakterisiert und hat einen dominanten Bezug auf die curriculare Theorie im Sinne von Saul Robinsohn.

Zu nennen wäre unter anderem der Einsatz von Lernzielen, welche bereits Anfangs der 1970er Jahre, mit dem Beginn der Schulversuche in Österreich, Gegenstand der fachdidaktischen Diskussion waren. Unter einem Lernziel werden im Wesentlichen *„die Qualifikationen, die der Lernende nach einem systematischen und zielgerichteten Lernvorgang sich angeeignet haben soll“* verstanden. (vgl. HAMANN 2013: 180f.)

Ab den 1980er Jahren rückte zunehmend die kritisch-konstruktive Didaktik in den Vordergrund. Die Vorläufer dieser Phase sind bereits in der bildungstheoretischen Didaktik der 1950er Jahre zu erkennen. Kernmerkmal der bildungstheoretischen Didaktik ist die kategoriale Bildung. Diese geht davon aus, dass der Mensch fähig ist, durch Erkenntnis überprüfbare Aussagen zu machen und die Wirklichkeit durch eigene Erfahrungen und Ansichten subjektiv zu interpretieren. (vgl. KLAFFKI 1963: 298)

In den 1980er Jahren konzipierte Klafki die bildungstheoretische Didaktik neu, indem er Bildung als Auftrag, zur Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit sowie Solidaritätsfähigkeit, sieht. Zusätzlich sollen Handlungs-, Gestaltungs- und Veränderungsinteresse hergestellt werden. Das neue Modell der sogenannten kritisch-konstruktiven Didaktik bezog sich inhaltlich auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (z.B. Friedensfrage, gesellschaftliche und politische Ungleichheiten, etc.). (vgl. RINSCHKE 2003: 37f.)

Der Zeitraum ab den 2000er-Jahren bis in die Gegenwart wird als Phase neuer didaktischer Möglichkeiten bezeichnet. Die Benennung dieser Phase entstand während der Quellenanalyse, da der Eindruck geweckt wurde, dass (zumindest) die österreichische Schulgeographie bzw. Geographiedidaktik in den letzten Jahren einer Vielzahl an Veränderungen und Erneuerungen gegenüberstand und noch steht.

In der österreichischen Bildungspolitik wären unter anderem die Einführung von Bildungsstandards, der Übergang zur Kompetenzorientierung und die Einführung der kompetenzorientierten Matura, zu nennen. Diese gesetzlichen Veränderungen wirkten sich aber zum Beispiel durch die Änderung von Lehrplänen auch im Unterricht aus. Antrieb für diese Veränderungen war der PISA-Schock im Jahr 2004 und den weiterhin mittelmäßigen Ergebnissen im PISA-Vergleich 2009. Der Leiter der Abteilung Bildung und Kultur der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Oberösterreich kommentierte das Schockergebnis 2004, das klar dokumentierte, dass Österreich von relativ guten Ergebnissen beim PISA-Vergleich des Jahres 2001 auf nur mittelmäßige Resultate absackte:

„In allen Messbereichen (Mathematik-, Lese-, Naturwissenschafts- sowie Problemlösekompetenz) sind unsere 15-/16-Jährigen, international betrachtet, bestenfalls Mittelmaß geblieben bzw. geworden. Kein einziger der bei PISA I erreichten Werte noch die dort erzielten Rangplätze konnten gehalten oder gar verbessert werden. Speziell in den Bereichen Lesen und Naturwissenschaft ist ein deutliches Zurückfallen hinter die Topleistungen zu beobachten.

Während das vermeintlich „gute“ Ranking bei PISA I von den Bildungsverantwortlichen noch als Erfolg verkauft wurde, war das bei PISA II nicht mehr möglich.“

(F. BAUER 2005: 110)

Eine weitere wesentliche Veränderung, die auch sehr stark das Medium Schulatlas betrifft, ist der technologische Fortschritt der letzten Jahrzehnte. Dieser hat einen großen Einfluss auf die Medienlandschaft sowie die immer wichtiger werdende Anwendung von digitalen Medien im GWk-U. (vgl. DITTER et al 2013: 54f.)

Da sich die Erwartungen an die Institution Schule zwischen den verschiedenen Ländern, Gesellschaften und Kulturen unterscheiden und dies sich unter anderem in unterschiedlichen Schulformen, Unterrichtsmethoden oder -Inhalten äußert, ist es sinnvoll, an dieser Stelle nochmals deutlich zu machen, dass die in dieser Arbeit präsentierte Analyse einen klaren Österreichbezug hat. Das Ergebnis der Arbeit soll letztendlich sein, mit Hilfe der Analyse von Fachliteratur Aufschluss über den Wandel von SA im Hinblick auf den Stellenwert und die Nutzung in den Klassenzimmern Österreichs zu erlangen. Das Quellenmaterial wird daher hauptsächlich aus Österreich bezogen. Um die Übersichtlichkeit zu erhöhen, wird darüber hinaus auch die Zeitspanne der Analyse als auch der Untersuchungsraum beschränkt. Nach Notwendigkeit (z.B. Informationsmangel) und Möglichkeit (z.B. Übertragbarkeit von Informationen aus anderen Ländern auf Ereignisse in Österreich) wird das Material im Rahmen ausgewählter Fragestellungen auch durch Quellen aus Deutschland und der Schweiz ergänzt.

Untersuchungsmethode

Da in dieser Arbeit der Bedeutungswandel von Schulatlant in den letzten sechs Jahrzehnten untersucht wird, müssen zwei Aspekte beachtet werden. Als erstes sollte bedacht werden, dass allfällige Bedeutungszuweisungen sowie die Inhalte des Mediums Atlas immer subjektiv sind. Meinungen zu bestimmten Inhalten, Gegebenheiten, oder Objekten unterscheiden sich zu jeder Zeit von Individuum zu Individuum. Zudem kann jeder subjektiven Meinung auch eine andere subjektive Meinung entgegenstehen.

Als zweites muss beachtet werden, dass der Untersuchungszeitraum teilweise weit in die Vergangenheit reicht und für die frühen Untersuchungsphasen das verfügbare Quellenmaterial nicht in einem vergleichbaren Maße zur Verfügung steht, wie das bei der Analyse jüngerer Entwicklungen der Fall ist. Daraus können unter anderem Schwierigkeiten im Rahmen der Analyse entstehen, da die Vergleichbarkeit der Untersuchungsräume eingeschränkt wäre, wenn es für gewisse Untersuchungsphasen nicht ausreichend Quellenmaterial gibt. Dieser Aspekt musste daher unbedingt bei der Auswahl der Untersuchungsmethode berücksichtigt werden.

Unter Berücksichtigung der Subjektivität von Bedeutungszuweisungen und der Quellensituation, wurde zur Bearbeitung der Forschungsfrage auf eine Kombination von qualitativer und quantitativer Inhaltsanalyse zurückgegriffen. Dazu werden zu jeder der fünf Phasen (vgl. Tabelle 1) mindestens zwei fachdidaktische „Standardwerke“ als Quellenbasis herangezogen, um so die Mindestzahl für einen Vergleich sicher zu stellen und ausreichend Informationen zu sammeln. Aus meiner Erfahrung mit diversen Studienarbeiten ist es wahrscheinlich, dass für eine ausreichende Analyse nicht genügend Informationen mit der Mindestanzahl von zwei fachdidaktischen „Standardwerken“ gesammelt werden können. Die einzelnen Analysen werden daher mit weiteren Fachbüchern und –Artikeln ergänzt.

Die Methode der Inhaltsanalyse wurde aufgrund des langen Untersuchungszeitraums und der Frage nach subjektiven Einschätzungen ausgewählt. Diese Aspekte würden zwar auch für eine Vergleichsanalyse sprechen, jedoch ist zu befürchten, dass diese aufgrund des langen Zeitraums und der verschiedenen Quellen, unübersichtlich und nicht aussagekräftig wären. Eine weitere Möglichkeit, Einschätzungen zum Thema Schulatlas zu erhalten, wäre die Befragung von Expertinnen und Experten, wie Kartographinnen und Kartographen, oder Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker. Jedoch wären dann vor allem durch das Fehlen entsprechender Aussagen aus den früheren Phasen nur Bewertungen aus heutiger Sicht möglich, wodurch die Authentizität früherer Einschätzungen nicht gewährleistet wäre.

Die Inhaltsanalyse ermöglicht jedoch Quellenmaterial aus unterschiedlichen Zeiten heranzuziehen und gewährleistet somit eine gewisse Standardisierung des Quellenmaterials für die Untersuchung.

Für die vorliegende Studie wurde ausschließlich auf schriftliche Quellen zurückgegriffen. Deren Analyse soll ermöglichen, dass viele unterschiedliche Meinungen, vor allem auch aus den frühen Untersuchungsphasen, miteinbezogen werden können und somit eine tiefer gehende Untersuchung erstellt werden kann.

Die Kombination von qualitativer und quantitativer Methode ergibt sich aus den unterschiedlichen Zielen der beiden Methoden und der Tatsache, dass man in fast jeder Inhaltsanalyse sowohl quantitativ als auch qualitativ arbeiten muss, da die qualitative Inhaltsanalyse viele Elemente der quantitativen Inhaltsanalyse beinhaltet und umgekehrt. (vgl. FRÜH 2011: 73f.)

Qualitative Analysen zielen darauf ab, manifeste und latente Inhalte des Materials in ihrem Kontext zu interpretieren. Die Perspektiven der Akteure stehen bei dieser Methode im Mittelpunkt.

Qualitative Auswertungen zielen zudem auf Auswahl, Vergleich und Zusammenfassung von Einzelfällen ab. Dazu werden die verschiedenen Fälle innerhalb des Textmaterials mithilfe eines Kategoriensystems kodiert und anschließend einem Vergleich unterzogen und zusammengefasst.

Der qualitative Ansatz soll innerhalb der Arbeit vor allem die subjektiven Meinungen und Bedeutungszuweisungen berücksichtigen. Die unterschiedlichen Meinungen innerhalb der Fachliteratur sollen so unter Berücksichtigung der fachdidaktischen Entwicklungen untersucht werden. (vgl. BORTZ et al 2006: 328f.)

Im Gegensatz zur qualitativen Inhaltsanalyse haben quantitative Inhaltsanalysen prinzipiell die Quantifizierung von Wortmaterial hinsichtlich verschiedener Aspekte zum Ziel. Darunter fallen zum Beispiel die Analysen von Fachliteratur oder Transkriptionen bezüglich inhaltlicher oder stilistischer Aspekte.

Kategoriensystem

Innerhalb dieser Arbeit soll die quantitative Analyse vor allem die unterschiedlichen Informationen aus den Quellen hinsichtlich ihres Inhalts und Häufigkeit ordnen. Das dazu benötigte Kategoriensystem soll dabei die notwendige Grundstruktur ermöglichen.

Das für diese Untersuchung verwendete Kategoriensystem (vgl. Tabelle 3) unterteilt sich in drei Hauptkategorien, die als **Medium**, **Praxis** und **Bewertung**, bezeichnet werden. Die Einteilung in drei Kategorien soll dabei vor allem die Übersichtlichkeit gewährleisten, wobei Überschneidungen zwischen den einzelnen Kategorien - aufgrund nicht eindeutiger Zuordenbarkeit - möglich sind. Die Kategorie „**Medium**“ untersucht die Veränderungen der Erscheinungsbilder von SA. Dazu wurden drei Unterkategorien gebildet, welche SA bezüglich ihres Inhalts sowie dessen Aufbereitung und Struktur, betrachten. (vgl. Tabelle 3)

Die Teilkategorie „**Inhalt**“ setzt sich vor allem mit Aussagen zu den thematischen Inhalten von Karten auseinander. Primär fällt in diese Kategorie die Frage nach den Informationen die SA bereitstellen sollen. Darunter fallen auch Angaben zu den Kartenarten (z.B. rein topographische und politische Karten), der Informationsdichte (z.B. buchartige Kartensammlung) und die unterrichtspraktische Bedeutung der Informationen (z.B. bildet länderkundliches Material). (vgl. Tabelle 3)

In der Teilkategorie „**Aufbereitung**“ sollen Aussagen über die Aufbereitung der Informationen in den SA zusammengefasst werden. Im Unterschied zur ersten Teilkategorie sollen hier nicht aus der Quellengrundlage die unterschiedlichen Arten der Informationen in SA gesammelt, sondern deren Aufbereitung hinsichtlich entwicklungspsychologischer und lerntheoretischer Aspekte zusammengefasst werden. Von zentraler Bedeutung sind vor allem entwicklungspsychologische und kartographische Aspekte, welche die Aufbereitung der Informationen beeinflussen. (vgl. Tabelle 3)

Die Teilkategorie „**Struktur**“ beinhaltet Angaben zur Anordnung und Auswahl der Karten in Schulatlanten. Von großer Bedeutung sind dabei Quellenangaben, die Veränderungen innerhalb der SA-Strukturen aufgrund neuer didaktischer Entwicklungen festhalten. (vgl. Tabelle 3)

Bewertung von kartographischen Ausdrucksformen in GWk				Praxis: Umgang mit kartographischen Ausdrucksformen in GWk			Medium: Kartographische Ausdrucksform	
Inhalt	Aufbereitung	Struktur	Einsatzmöglichkeiten	Medienverhältnis	Nutzen	Meinung	Perspektiven	
Welche Informationen sollen oder können die SA bereitstellen?	Wie werden die Informationen in SA dargestellt? Welche didaktische, fachliche und lerntheoretische Aspekte werden berücksichtigt?	Welche Strukturen sind in den SA zu erkennen? Wie werden Informationen in SA geordnet?	Wie und wann können SA zum Einsatz gebracht werden?	Welche Rolle spielen SA im Verhältnis zu anderen Medien wie z.B. der Wandkarte?	Welche Funktionen übernehmen SA im GWk-Unterricht?	Welche eigenen und fremden Meinungen werden innerhalb der Quellen angeführt?	Welche Perspektiven werden für SA genannt?	
Informationsart und -dichte, Kartentypen, Zusatzmaterial, ...	Didaktische, fachliche und pädagogische Aspekte der Aufbereitung und Verarbeitung von Informationen, ...	Auswahl der Informationen, Kartenreihung, didaktische Konzepte der Kartenfolgen, ...	Voraussetzung, Nutzen, ...	Vergleich mit anderen Medien, Vorteile von SA, ...	Bedeutung der SA im Lernprozess der SuS, ...	Persönliche Meinungen der Autorinnen und Autoren, ...	Digitalisierung, neue Medien, Lebensrealitäten, ...	
Fragestellungen				Aspekte				

Tabelle 2: Kategoriensystem zur Literaturanalyse mit den drei Haupt- und acht Unterkategorien sowie ausgewählte Fragestellungen und Einzelaspekte

Die zweite Hauptkategorie, die als „**Praxis**“ bezeichnet wird, fasst die Entwicklungen von SA im schulpraktischen Einsatz zusammen. Innerhalb dieser Kategorie werden drei weitere Teilkategorien gebildet, welche Aussagen hinsichtlich der Einsatzmöglichkeiten, dem Medienverhältnis und den Nutzen von SA sammeln.

In der ersten Teilkategorie - „**Einsatzmöglichkeiten**“ - werden alle Angaben in Bezug auf die Einsatzmöglichkeiten von SA festgehalten. Dabei werden sowohl lehrerinnenbezogene als auch schülerinnenorientierte Aspekte berücksichtigt. In diese Kategorie fallen auch die Vor- und Nachteile von SA bezüglich ihres Einsatzes im Unterricht.

In der zweiten Teilkategorie, die als „**Medienverhältnis**“ bezeichnet wird, werden vor allem Informationen aus der Literatur, welche sich auf den Stellenwert von SA in der Medienlandschaft bzw. Angaben zur Bedeutung von SA im Unterricht im Verhältnis zu anderen Medien beziehen, gesammelt.

Darunter fallen auch mögliche Angaben zur zeitweiligen Dominanz des Mediums im schulpraktischen Unterricht sowie Informationen über den Bedeutungswandel von SA und die aktuelle Situation, die sich durch die Konkurrenz zu anderen Medien für den SA ergeben hat.

Die letzte Kategorie, mit der Bezeichnung „**Nutzen**“, geht vor allem den Fragen nach unterrichtspraktischen Funktionen nach. Im Gegensatz zur ersten Teilkategorie („**Einsatzmöglichkeiten**“), ist diese hauptsächlich schülerinnenorientiert. Daher ist die Hauptfrage mit der sich diese Kategorie beschäftigt, jene nach den lernpraktischen und bildenden Funktionen von SA. Wesentlich sind der Nutzen und der Mehrwert von SA für die Schülerin oder den Schüler. Es werden somit in dieser Kategorie jene Aussagen in der Fachliteratur gesammelt, welche den Nutzen von SA im Lernprozess betreffen.

Nachdem in den ersten beiden Hauptkategorien die Veränderung des Mediums SA hinsichtlich seiner Inhalte und Erscheinungsformen sowie seines praktischen Einsatzes in den Mittelpunkt der Analyse rücken, sollen in der letzten Kategorie „**Bewertung**“ vor allem die fachlichen und persönlichen Meinungen der Autorinnen und Autoren der Quellen untersucht werden.

Dazu sollen vor allem Angaben hinsichtlich der jeweils aktuellen fachwissenschaftlichen Einschätzung, sowie der möglichen zukünftigen Entwicklungen gesammelt werden.

Im Gegensatz zu den bisher genannten Kategorien wird hier bewusst die subjektive Stellungnahme der Autorinnen und Autoren in den Fokus der Untersuchung gestellt. Neben diesen wertenden, aktuellen Stellungnahmen, werden auch von den Autorinnen und Autoren genannte Prognosen und Perspektiven erfasst.

Aufgabe dieser Kategorie ist es also, die subjektiven Meinungen der Autorinnen und Autoren zu erfassen und somit auch eine Vergleichsmöglichkeit zum praktischen Einsatz von SA zu schaffen. Die Einarbeitung der subjektiven Meinungen der FachautorInnen soll somit auch auf mögliche Unterschiede zwischen den gedachten und praktischen Einsatz von SA verweisen und die durchaus ambivalente Stellung der SA im Laufe der Zeit widerspiegeln.

Die Bedeutung von Schulatlanten in der länderkundlichen Phase

Phase	Zeitraum	Inhalte
Länderkundliche Phase	ab 1945 bis 1970	Dominanz der Länderkunde im GWk-Unterricht

Tabelle 3: Überblick über die Einteilung der länderkundlichen Phase

„Nimmt man ein neues Land durch, gebe man den Schülern zuvor einige Minuten Zeit, damit sie sich erst kurz auf dem Atlas orientieren und dabei schon vor Beginn der Behandlung einiges Namensmaterial sammeln“.

(WAGNER 1955: 109)

Diese Anweisung von Julius Wagner zur Vorbereitung einer länderkundlichen Einheit stellt recht deutlich dar, welche Funktion und Bedeutung Schulatlanten zur Mitte der 1950er Jahre hatten. Das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde war bis in die 1970er Jahre vom sogenannten länderkundlichen Ansatz geprägt. In Österreich hatte die Länderkunde die Aufgabe Kenntnisse über Österreich und einen Weltüberblick zu vermitteln. Staaten, ihre Beschreibung und die Topographie standen im Mittelpunkt des GWk-U. (vgl. W. SITTE 2001b: 157f.)

Unter dem länderkundlichen Ansatz versteht man im Allgemeinen die Erfassung und Beschreibung eines erdräumlichen Ausschnitts unter Berücksichtigung verschiedener natur- und kulturgeographischer Aspekte.

Unterschieden werden dabei der sogenannte länderkundliche Durchgang, also die Abfolge des länderkundlichen Lehrstoffes nach dem Prinzip der konzentrischen Kreise („Vom Nahen zum Fernen“), sowie das länderkundliche Schema, der Darstellung eines räumlichen Sachverhaltes in einer vorgegebenen Reihenfolge von Geofaktoren (z.B. Lage, Relief, Klima, etc.). (vgl. CONRAD 2013: 167f.)

Aus der Länderkunde in ihrer ursprünglichen Bedeutung haben sich noch die exemplarische Länderkunde (pars-pro-toto-Prinzip: Ein Land steht exemplarisch für mehrere. z.B. Italien als Beispiel für Mittelmeerstaaten), die Länderkunde nach dominanten Faktoren (Regeln und Zusammenhänge stehen im Mittelpunkt: z.B. Brasilien als Beispiel für ein Schwellenland) und die Problemländerkunde (räumliche Dimensionen eines Konfliktes werden unter kulturellen bzw. politischen Zusammenhängen analysiert) entwickelt. Ab den 1960ern wurde die „klassische“ Länderkunde vor allem durch die exemplarische Länderkunde und die Länderkunde nach dominanten Faktoren abgelöst. Dennoch blieb die Länderkunde bis in die 1970er Jahre das leitende Paradigma des GWk-U.

Dies lag daran, dass die Lehrpläne zum größten Teil noch immer nach einem länderkundlichen Prinzip erstellt wurden und die Lehrerinnen und Lehrer (LuL) auf Grund ihrer Ausbildung noch immer von einem traditionellen Verständnis von Geographie geprägt waren. (vgl. CONRAD 2013: 167f.)

Bereits bei der Neuorganisation des österreichischen Schulwesens im Jahr 1962 zeigte sich, dass die Veränderungen der Rahmenbedingungen (Didaktische Vorgaben, Gesetze, etc.) nur verzögert in die Praxis des schulischen Unterrichts aufgenommen wurden. Die Umgestaltung des Schulsystems führte damals unter anderem dazu, dass dem Fach Geographie der Bereich Wirtschaftskunde zugeordnet wurde. Um wirtschaftliche Begriffe zu erarbeiten wurde jedoch bis Anfang der 1970er Jahre weiterhin von einem Teil der Lehrerinnen und Lehrer „klassische“ Länderkunde praktiziert; Nicht zuletzt, weil beim Lehrpersonal die nötige wirtschaftliche Ausbildung fehlte.

Versuche die Wirtschaftskunde von Beginn an in das Unterrichtsfach Geographie zu integrieren waren nicht erfolgreich. In den neuen Lehrplänen für die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) im Jahr 1964 und jenen der Oberstufe AHS wurde die Wirtschaftskunde entweder komplett ausgeblendet oder nur verkürzt angeführt. Zwischen der Neuverordnung der theoretischen Rahmenbedingungen und der tatsächlichen Umsetzung in der Praxis ergab sich somit ein Zeitraum von gut einem Jahrzehnt! (vgl. W. SITTE 2001b: 157f)

Der Kieler Geographentag am Ende der 1960er Jahre führte letztendlich zur relativ einheitlichen Abkehr der Schulgeographie von der Länderkunde. Allgemeingeographische Ansätze gewannen anstelle der „Krönung des Geographieunterrichts“ an Bedeutung. Länderkunde galt im Rahmen des damals dominierenden Fachdiskurses, über die Position der Disziplin, als unwissenschaftlich und gesellschaftlich nicht relevant.

Diese Entwicklung schuf die Voraussetzungen, dass bereits in den 1970er Jahren die Wirtschaftskunde mehr Raum im Unterricht einnehmen konnte. (vgl. CONRAD 2013: 167f.)

Der mediale Aspekt des Schulatlas während der länderkundlichen Phase

Den Rahmenbedingungen des Geographieunterrichts zwischen den 1950er und 1960er Jahren entsprechend, hatte der Schulatlas die Funktion dem Schulunterricht länderkundliches Material zur Verfügung zu stellen.

Julius Wagner führt zur Mitte der 1950er dazu in acht Punkten die wichtige Bedeutung von Schulatlanten aus:

- *„Die Atlaskarte ist wichtiges Arbeitsmittel, da man nicht nur Örtlichkeiten aufsuchen kann, sondern auch ursächliche Zusammenhänge (vgl. Länderkunde nach dominanten Faktoren).*
- *Der Atlas dient der Vorbereitung einer länderkundlichen Einheit.*
- *Schulatlanten dienen der Hausarbeit und dem Kartenzeichnen.*
- *Atlaskarten sind Grundlage zum Kartenmessen.*
- *Karten aus Schulatlanten finden Verwendung bei der Herstellung für bestimmte Aufgaben.*
- *Schulatlanten verfügen über wertvolle Atlasnebenkarten.*
- *Atlanten ermöglicht das Einprägen topographischer Kenntnisse.*
- *Atlaskarten sind Grundlage für Modellarbeiten, Profile und Diagramme.“*

(WAGNER 1955: 108f.)

Schulatlanten (SA) unterstützten, wie diese Aufzählung deutlich macht, die Anforderungen an einen länderkundlichen Unterricht. Auch Hartke betont in seiner Denkschrift zur Geographie Anfang der 1960er Jahre, dass die **Inhalte** von SA rein der Bereitstellung von länderkundlichem Material (vgl. Tabelle 4) zu dienen haben. Indiz dafür ist die besondere Hervorhebung der österreichischen Schulatlanten, die sich durch „umfangreiches länderkundliches Material, das die Grundlage eines dringend benötigten modernen Länderkunde Österreichs bilden könnte“, auszeichnen. (HARTKE 1960: 18)

Einen differenzierten Blickwinkel hinsichtlich der **Inhalte** von SA im Laufe der 1960er Jahre gibt Schmidt-Kraepelin in dem Artikel „Neue Wege in der Atlaskartographie“. Der zu Beginn der 1960er Jahre erschienene Artikel zeigt anhand des „Großen Bertelsmann Weltatlas“ (1961) und des „Schweizerischen Mittelschulatlas“ (1962) die damals aktuellsten Veränderungen in der Atlaskartographie auf. Anzumerken ist, dass es sich beim „Großen Bertelsmann Atlas“ im Gegensatz zum „Schweizerischen Mittelschulatlas“ um keinen Schulatlas, sondern um einen Haushaltsatlas, handelt. Die in diesem Atlas aufscheinenden Neuerungen ermöglichen aber durchaus einen Blick in die damalige Entwicklung der Atlanten im Allgemeinen.

Hinsichtlich der **Inhalte** der beiden Atlanten zeigt sich, dass es, wie am Beispiel des Großen Bertelsmann Weltatlas erkennbar, zu einer Reduktion von „*‘Füll- und Beiwerk‘, wie Sonderkarten [...] genannt werden*“, kommt. (SCHMIDT-KRAEPELIN 1963: 242) Auf diese Entwicklung wird aber in der Unterkategorie Struktur näher eingegangen. Interessant ist jedoch, dass Schmidt-Kraepelin Klarheit bei den geographischen Namen und einfache Maßstäbe; fordert. (vgl. SCHMIDT-KRAEPELIN 1963: 244)

Das Medium Schulatlas diente in den 1960er Jahren, wie bereits mehrfach erwähnt, in erster Linie der Bereitstellung von länderkundlichen Material. Inhaltlich unterscheiden sich SA zu anderen verwendeten geographischen Informationsmitteln, wie Wandkarte oder Globus, nicht. Jedoch unterscheiden sich der SA von anderen Medien durch die Aufbereitung und Struktur der Information. Dies hat wiederum auch starke Auswirkungen auf die Verwendung und Bewertung des Mediums im GWk-Unterricht.

Medium: Kartographische Ausdrucksform			Praxis: Umgang mit kartographischen Ausdrucksformen in GWK				Bewertung von kartographischen Ausdrucksformen in GWK	
Inhalt	Aufbereitung	Struktur	Einsatzmöglichkeiten	Medienverhältnis	Nutzen	Meinung	Perspektiven	
Buchartige Kartensammlung	viele kleine Kartenblätter; fein gezeichnet;	thematische Karten zur allgemeinen Orientierung; Spezialkarten für unterschiedliche Sachverhalte/Darstellungen;	Unterrichtsvorbereitung; Ergänzungsmittel (z.B. zur Wandkarte); stündlicher Einsatz; Übungen zum Kartenverständnis;	Inhaltsreicher/kleinerer Maßstab als die Wandkarte;	Selbstständiges Arbeiten/Aufgaben lösen; sichert die topographische Grundlage; Entwicklung des Raumverständnisses ;	ohne Atlas kein moderner Geographieunterricht; gehört zu den notwendigsten Unterrichts-mitteln;	Sonderkarten für Spezialfragen;	
Länderkundliches Material;	keine Hinweise in der Literatur	keine Hinweise in der Literatur	keine Hinweise in der Literatur	keine Hinweise in der Literatur	Grundlage für die Länderkunde;	Notwendigkeit der Länderkunde;	Bedeutungsverlust der Länderkunde;	
Wagner 1955								
Hartke 1960								

Medium: Kartographische Ausdrucksform			Praxis: Umgang mit kartographischen Ausdrucksformen in GWk			Bewertung von kartographischen Ausdrucksformen in GWk	
Inhalt	Aufbereitung	Struktur	Einsatz-möglichkeiten	Medien-verhältnis	Nutzen	Meinung	Perspektiven
Allgemein-geographische Atlanten*; erweiterte thematische Atlanten; unter-schiedliche Erschließungs-zeiträume; Aktualität;	klare, einfache Maßstäbe; Klarheit bei den geographischen Namen;	Verzicht auf thematische Karten*; Zunahme geographisch/topographischer Inhalte*;	Orientierung ;	keine Hinweise in der Literatur	keine erschöpfende geo-graphische topo-graphische Auskunft;	keine Hinweise in der Literatur	Handatlanten der Zukunft nicht mehr als einbändiges Werk;
*nicht allgemein gültig Schmidt-Kraepelin (1963)							

Tabelle 4: Kategoriensystem für die länderkundliche Phase mit Informationen aus der Literaturanalyse

In Bezug auf die **Aufbereitung** und **Strukturierung** von Informationen in SA in den 1960er Jahren schreibt Wagner in einer detaillierten und aufschlussreichen Begründung über die Notwendigkeit von SA:

„Die Atlaskarten wenden viel kleinere Maßstäbe als die Wandkarten an; das erlaubt es, viele Kartenblätter, buchartig zu vereinen; Da Atlaskarten aus der Nähe betrachtet werden, sind sie viel feiner gezeichnet, detaillierte aufgestellt, darum reicher an Inhalt als die Wandkarte. Der Atlas wird benutzt, wenn die Wandkarte nicht ausreicht, Einzelheiten zu erkennen. Es ist ein wichtiges Instrument in der Hand des Schülers, auf dem er selbstständig suchen, vergleichen, auch beschreiben, zeichnen, messen kann. Die Atlaskarte bietet für arbeitsmäßige Lehrweisen viel mehr Möglichkeiten als die Wandkarte. Ohne Atlas ist ein moderner Geographieunterricht nicht denkbar; das wertvolle Buch muss in jeder Stunde immer verwendungsbereit vor dem Schüler liegen.“

(WAGNER 1955: 98f)

Karten aus Schulatlanten sind somit zunächst hinsichtlich ihrer **Aufbereitung** in Form von vielen Kartenblättern mit kleinen Maßstäben verfügbar und aufgrund der vermeintlichen Tatsache, dass sie generell aus der Nähe betrachtet werden, fein gezeichnet. Die Verwendung von kleinmaßstäbigen topographischen Karten in Schulatlanten ist wiederum ein Verweis auf die Orientierungsfunktion von SA und somit der länderkundlichen Prägung des Mediums. (vgl. W. SITTE 1999: 426)

Bei den Atlasneuerscheinungen, Anfang der 1960er Jahre, ist in Bezug auf die **Aufbereitung** der Inhalte von SA, vor allem die Vergleichbarkeit des Materials von großer Bedeutung. Karten im älteren Bertelsmann Weltatlas weisen vor allem runde Maßstäbe auf und die Darstellungen zeigen nur eine geringe Anzahl unterschiedlicher Maßstäbe. Im etwas jüngeren „Schweizerischen Mittelschulatlas“ liegt der Schwerpunkt jedoch im Bereich der geographischen Namen.

Die Forderung lautet daher: Klarheit für die Schreibweise, Transkription und Transliteration der geographischen Namen. (vgl. SCHMIDT-KRAEPELIN 1963: 241f.)

Grundsätzlich gilt das auch für die Aktualität der Karten in SA. Unterschiedliche Erschließungszeiträume oder veraltetes Kartenmaterial erschweren den Umgang mit der Karte.

Die bereits relativ aktuellen Schulatlanten müssen sich, insofern sie aktuelle Informationen anbieten möchten, hohe Anforderungen erfüllen. Die Problematik der Aktualität von Karten in SA wird auch von Wagner genannt, wobei er vor allem das Problem innerhalb der gebundenen Form der Schulatlanten sieht, da Karten nur schwer aus dem Verband gelöst und durch eine aktuellere Karte ersetzt werden können. (vgl. WAGNER 1955: 98f.)

Selbiges gilt auch für die Höhendarstellungen innerhalb der Karten, welche aufgrund der komplexen Darstellungsmethoden immer wieder zu Schwierigkeiten bei der Interpretation (insbesondere bei den SuS jüngeren Alters) führen. (vgl. SCHMIDT-KRAEPELIN 1963: 242)

Hinsichtlich der **Struktur** von SA hält Wagner fest, dass bereits in den 1950er und 1960er-Jahren in Schulatlanten neben thematischen Karten auch sogenannte Spezialkarten Verwendung fanden. Interessant ist, dass thematische Karten im Sinne des Autors eine allgemeine Orientierung ermöglichen sollen, womit sie eigentlich dem Typ der topographischen Karte entsprechen. (vgl. HÜTTERMANN 2013: 128f.). Die Verwendung des Begriffs thematische Karten dürfte auf die damaligen Bildungsinhalte des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde zurückzuführen sein. Die Spezialkarten in den SA dienen hingegen der Darstellung von speziellen Inhalten wie z.B. Klimainformationen. (vgl. WAGNER 1955: 98f.)

In dem vom SCHMIDT-KRAEPELIN verfassten Artikel zum Thema Neuentwicklungen in der Atlas-Kartographie, lassen sich jedoch zwei weitere interessante Aspekte hinsichtlich der **Struktur** von SA erkennen.

Die in dem Artikel vorgestellten Atlanten verweisen nämlich auf zwei sehr unterschiedliche Entwicklungen in der Struktur von SA hin.

Einerseits ist beim „Großen Bertelsmann Weltatlas“ (1961), ein Rückgang der thematischen Karten zugunsten einer Verstärkung der geographisch-topographischen Elemente (Namensregister, Sprachenschlüssel, Einführungstexte, etc.) zu erkennen, andererseits zeichnet sich der „Schweizerische Mittelschulatlas“ (1962) durch einen Anstieg von thematischen Karten, insbesondere der Wirtschaftskarten, aus.

Der praktische Aspekt von Schulatlantent während der länderkundlichen Phase

Der eindeutige Einfluss der Länderkunde auf den SA ist auch in Bezug auf den praktischen Einsatz von Schulatlantent zu erkennen. Unter anderem wird das durch die obenstehende Aufzählung sowie das Zitat von Julius Wagner bestätigt. Wie bereits erwähnt, ist die länderkundliche Ausrichtung des Mediums Schulatlas durch die damaligen Ziele des GWk-U, zu erklären.

Schulatlantent sind hinsichtlich ihrer praktischen Bedeutung in den 1960er Jahren im GW-Unterricht eindeutig das dominante Medium. Aus dem oben angeführten Zitat von Wagner ist herauszulesen, dass Schulatlantent von den SuS quasi in Bezug auf alle Unterrichtsinhalte verwendet werden könnten. Daher sollten die SA auch „immer verwendungsbereit vor dem Schüler liegen.“ (vgl. WAGNER 1955: 99)

Spezielle Anwendungsgebiete finden SA vor allem dann, wenn die Wandkarte nicht mehr „ausreicht“ oder Übungen zum Kartenverständnis stattfinden. (vgl. WAGNER 1955: 109) In der neueren Literatur dieses Zeitraums wird auch eine Orientierungsfunktion von SA angeführt, ohne dass jedoch näher darauf eingegangen wird, was darunter genau zu verstehen ist. (vgl. SCHMIDT-KRAEPELIN 1963: 242)

Im Gegensatz zu den Vor- und Nachteilen von SA in der Unterrichtspraxis ist das **Medienverhältnis** von SA bereits in der frühen Literatur deutlich beschrieben. Eine eindeutige Abgrenzung ist vor allem hinsichtlich des Verhältnisses zu Wandkarten erkennbar. Wagner gibt dazu klar an, dass der SA als wichtige topographische Grundlage, vor allem dann zum Einsatz kommen soll, wenn die Wandkarte nicht mehr ausreicht. Weiters führt Wagner aus, dass Schulatlantent kleinere Maßstäbe verwenden und inhaltsreicher sind als Wandkarten. (vgl. WAGNER 1955: 98) Die Lehrkraft verfügt so, nach der Meinung Wagner, bei der Planung von Arbeit mit der Atlaskarte über mehr Möglichkeiten zur Gestaltung von Lernschritten, als bei der Planung von Unterricht mit einer Wandkarte. (vgl. WAGNER 1955: 102)

Bei der Kategorie **Nutzen** ist - wie bereits bei den bisherigen Kategorien - vor allem auf die starke Prägung durch die Länderkunde hinzuweisen. Wagner nennt dabei konkret die Funktion der Sicherung eines topographischen Grundrasters, als auch die Funktion zur Entwicklung von Raumvorstellungen.

Wolfgang Hartke schreibt zu Beginn der 1960er den SA, wie bereits in der Kategorie Medium, erneut die Funktion der Bereitstellung von topographischem Material zu. (vgl. HARTKE 1960: 18)

Erst bei SCHMIDT-KRAEPELIN (1963) wird hinsichtlich der Funktionen von SA genannt, dass keine „erschöpfende und geographisch-topographische Auskunft im Sinne eines ‚Handatlas‘“ geboten werden kann. (vgl. SCHMIDT-KRAEPELIN 1963: 244)

Aufgrund der bisherigen Informationen bezüglich der Bedeutung von SA im Unterricht ist es nicht verwunderlich, dass auch die Wertung der SA durch die Fachautoren länderkundlich geprägt ist.

Die Bewertung von Schulatlanten während der länderkundlichen Phase

Wie im oben angeführten Zitat (vgl. S. 32) zu lesen ist, wird der SA zur Mitte der 1950er Jahre zu den wichtigsten und notwendigsten Unterrichtsmitteln gezählt. Schulatlanten sind für den Unterricht von so großer Bedeutung, dass sie in jeder Unterrichtseinheit im Fach Geographie vor den Schülerinnen und Schülern (SuS) einsatzbereit sein sollten. Moderner Geographieunterricht sei, so Wagner, ohne den Einsatz von SA ebenfalls nicht möglich.

Auch noch zu Beginn der 1960er Jahre werden SA von zahlreichen Autoren als bedeutsame Medien für den Unterricht angesehen, da sie Grundlage für die notwendige Pflege der Länderkunde sind. Sie können, nach deren Ansicht, den Lehrerinnen und Lehrern (LuL) helfen, den Umfang des länderkundlichen Materials zu ordnen und somit auch den zeitlichen Aufwand für die Länderkunde zu reduzieren. (vgl. HARTKE 1960: 13) Dennoch wurden in diesem Zeitraum auch Stimmen lauter, die SA als umfassende Informationsquellen kritisieren, da dieses Ideal in „Zukunft nicht mehr als einbändiges Werk erscheinen kann“ (vgl. SCHMIDT-KRAEPELIN 1963: 242).

Die länderkundlichen Aspekte dominieren vor allem in der älteren Literatur. (vgl. WAGNER (1955) und HARTKE (1960)). Erst bei Schmidt-Kraepelin (1963) sind erstmals auch andere Hintergründe (z.B. verbesserte Wirtschaftskarten) zu erkennen. Dies ist besonders interessant, da Schmidt-Kraepelin in seinem Artikel zwei damals aktuelle Atlanten und die darin sichtbaren Entwicklungen vergleicht und durch den Einbezug des „Schweizerischen Mittelschulatlases“, ein guter Blick auf ein damals „fortschrittlicheres“ Atlaswerk gegeben wird. Die noch bevorstehenden Entwicklungen können so bereits in ihren Ansätzen erahnt werden. Auch der Umbruch in der theoretischen Ausrichtung des Unterrichts (Abkehr von der Länderkunde), deutet sich bereits an. Neben den Wandkarten waren SA eines der wichtigsten Medien im Unterricht. Allgemeine Zustimmung herrscht darüber, dass der SA auch in Zukunft eine wichtige Rolle im Unterricht spielen und an Bedeutung zunehmen wird.

Die Bedeutung von Schulatlanten in der Transformationsphase

Phase	Zeitraum	Inhalte
Transformationsphase	ab 1970 bis 1985	Schulversuche (neue didaktische Ausrichtung)

Tabelle 5: Überblick über die Einteilung der Transformationsphase

Die Entwicklungen im Unterrichtsfach Geographie im Verlauf der 1960er Jahre führten zu einer grundlegenden Veränderung der Schulgeographie und deren Fachdidaktik im deutschsprachigen Raum.

Wie bereits erwähnt, kam es zu Beginn der 1960er Jahre zu einer Abkehr von der klassischen Länderkunde im deutschsprachigen Raum. In Österreich kam es zusätzlich durch die Schulreform im Jahr 1962 (Erweiterung des Unterrichtsfaches durch die „Wirtschaftskunde“) zu einer Zunahme der Unterrichtsinhalte.

Mit dem Kieler Geographentag von 1969 kam der nachhaltige Bruch mit der Länderkunde als leitendes Paradigma. Dies galt sowohl im Rahmen der wissenschaftlichen Disziplin, als auch für die Schulgeographie.

Beide Entwicklungen im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde kamen jedoch nicht plötzlich und hatten ebenso wenig sofortige Gültigkeit. Zum Beispiel führte die Eingliederung der Wirtschaftskunde in den Geographie Unterricht im Jahr 1962 vorerst nur zum Anhängen wirtschaftlicher Begriffe am Ende eines länderkundlichen Durchgangs. (vgl. S. 13)

Somit ergibt sich, dass zwischen der Veränderung der Rahmenbedingungen und der praktischen Umsetzung dieser neuen Bedingungen eine gewisse Verzögerung liegt. Dadurch entsteht ein Zeitraum, der als Transformationsphase bezeichnet wird und die Entwicklungen zwischen dem Kieler Geographentag und der Einführung von neuen Lehrpläne für die 10- bis 14-Jährigen in Österreich (1985) umfasst.

Letztendlich hielt sich die Länderkunde als unterrichtsbestimmendes Prinzip noch lange bis in die 1970er Jahre und ist auch heute noch nach wie vor im Unterricht einiger LehrerInnen präsent. (vgl. FRIEDRICH 2013: 24f.) (vgl. Tabelle 6)

Zur Erarbeitung der Transformationsphase wurde zu Beginn der Untersuchung auf vier fachdidaktische „Standardwerke“, welche das Ausgangsmaterial für die Bearbeitung sein sollen, zurückgegriffen. Da diese Literaturquellen jedoch alle erst zur Mitte der 1970er Jahre erschienen sind, wurde das Anfang der 1970er Jahre publizierte Sammelwerk von Herausgeber Robert Geipel „Der Erdkundeunterricht- Der Atlas im Erdkundeunterricht“, zur Ergänzung der frühen Transformationsphase, herangezogen.

Für die Mitte der 1970er Jahre konnte ich auf drei Werke, die in kurzem zeitlichem Abstand publiziert wurden, zurückgreifen. Es handeln sich um das Sammelwerk „Didaktik der Geographie“ von Gustav Kreuzer, Ludwig Bauer und Wolfram Hausmann (1974), dem ersten und zweiten Teil des Sammelbands „Erdkunde“ von Josef Birkenhauer (1975), sowie dem Standardwerk „Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie“ (1976), herausgegeben von Arnold Schultze.

Im letzten Drittel der Transformationsphase werden auf die Werke „Konkrete Fachdidaktik“ von Hartwig Haubrich (1982) und dem „Metzler Handbuch für den Geographieunterricht“, das von Lothar Jander, Wolfgang Schramke und Hans-Joachim Wenzel (1982) herausgegeben wurde, zurückgegriffen.

Bei Betrachtung der Inhalte aus der Fachliteratur für den Zeitraum der Transformationsphase fällt zuerst auf, dass SA hinsichtlich ihrer medialen Präsenz und ihrer Bewertung teilweise nur oberflächlich behandelt werden. (vgl. Tabelle 6) Ein relativ klares Bild von SA haben die Autorinnen und Autoren der ausgewählten Fachliteratur hinsichtlich der inhaltlichen Bedeutung. Für alle Autorinnen und Autoren stellen SA Wissensquellen dar. Bei Kreuzer et al beinhalten SA geographische Gegebenheiten, bei Birkenhauer beinhalten sie Eigenschaften von Objekten und bei Schultze sind SA Träger von Sachwissen (vgl. Tabelle 6).

Medium: Kartographische Ausdrucksform			Praxis: Umgang mit kartographischen Ausdrucksformen in GWk			Bewertung von kartographischen Ausdrucksformen in GWk	
Inhalt	Aufbereitung	Struktur	Einsatzmöglichkeiten	Medienverhältnis	Nutzen	Bewertung	Perspektiven
Hilfsmittel das die Wirklichkeit ersetzt; Kartensammlung; kleiner Handatlas;	sollen von SuS benutzt werden; Gesamtplanung nach speziellen Umständen;	nur Zeichenerklärungen, keine Anweisungen zur Benutzung; konzentrische Kreise und „Vom Nahen zum Fernen“; Kartentyp vor Kartenfolge;	für alles was im U. erwähnt wird; um S/S zu zeigen, wo „Wissen zu finden ist“; Informations-, Erkenntnis- und Demonstrationsmittel; Klassen- und Gruppenunterricht; vielfältig einsetzbar;	anspruchsvoller als ein Lexikon; Karteninhalte in zeichnerischer Form; Vereinfachungen; kein Universalmedium;	immer griffbereit, unerschöpflich; Vermittlung von Informationen, Analyse und Synthese; Entwicklung kategorialen Denkens und geogr. Begriffe; Arbeitsmittel und Quelle;	Kartenlesen lernen; bewahrt vor Abirrung auf fachfremde Gebiete; hoher Stand im U.;	Methodik im Umgang mit SA fehlt;
bildet Stoff; erfasst und stellt geogr. Gegebenheiten dar;	Verein-fachungen;	keine Hinweise in der Literatur	Auswertung thematischer Karten; Unterrichtsvorbereitung;	keine Hinweise in der Literatur	Orientierungsmittel; vermittelt Überblick;	keine Hinweise in der Literatur	Maßstab, Gradnetz;
Geipel (1970)							
Kreuzer (1974)							

Medium: Kartographische Ausdrucksform				Praxis: Umgang mit kartographischen Ausdrucksformen in GWk			Bewertung von kartographischen Ausdrucksformen in GWk	
Inhalt	Aufbereitung	Struktur	Einsatzmöglichkeiten	Medienverhältnis	Nutzen	Bewertung	Perspektiven	
keine Objekte, Eigenschaften dieser;	gleiche Maßstäbe und Signaturen;	länderkundliches Schema;	bequemes Arbeitsmittel; wichtige Arbeits- und Vergleichsgrundlage;	Abkehr von der Länderkunde;	Werterwerb des Ichs; Orientierungsfunktion;	nicht das wichtigste Medium im U.;	Umgang mit Karten ist wichtiges Lernziel; zunehmende Bedeutung von ergänzenden Materialien; Einführung in die Karte durch Phantasiekarte; Thematische Karten;	
Sachwissen;	keine Hinweise in der Literatur	keine Hinweise in der Literatur	Nachschlagewerk;	Ergänzung durch andere Medien; gleichberechtigte Quellen anstatt Hegemonie der Karte;	Informationen verarbeiten und umwandeln; Aneignung von Sachwissen; SuS sollen Selbstständige in den Umgang mit Karte erwerben;	keine Hinweise in der Literatur	keine Hinweise in der Literatur	
Birkenhauer (1975)				Schultze (1979)				

Medium: Kartographische Ausdrucksform				Praxis: Umgang mit kartographischen Ausdrucksformen in GWk			Bewertung von kartographischen Ausdrucksformen in GWk	
Inhalt	Aufbereitung	Struktur	Einsatzmöglichkeiten	Medienverhältnis	Nutzen	Bewertung	Perspektiven	
Ausreichendes Maß an physischen Karten;	besondere Bedeutung des Maßstabes;	„Vom Nahen zum Fernen“-Prinzip; Enzyklopädische Anordnung;	keine Hinweise in der Literatur	Basismedium neben dem Arbeitsbuch;	Fähigkeit zur Orientierung; umfangreiches Veranschaulichungsmittel; Ordnungsfunktion (Lernziele)	viele physische Karten für den Lernzielunterricht; Stufengemäßheit von komplexen Karten;	keine Hinweise in der Literatur	
Auswahl entsprechend der Altersgemäßheit und Grad der Abstraktionsfähigkeit; selektive Verebnung der Wirklichkeit;	Generalisierung;	keine Hinweise in der Literatur	in jeder Unterrichtsphase einsetzbar; häufig verwendetes, fachspezifisches Medium;	häufig im Verband verwendet;	Kartenlesen lernen; ermöglichen Orientierung; steht eng mit Zielen, Inhalten und Methoden des Unterrichts in Verbindung;	unverzichtbares Medium;	keine Hinweise in der Literatur	
Haubrich (1982)				Jander (1982)				

Tabelle 6: Kategoriensystem für die Transformationsphase mit Informationen aus der Literaturanalyse

Der mediale Aspekt von Schulatlanten während der Transformationsphase

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels angedeutet (vgl. S. 25), führten die am Ende der 1960er Jahre stattgefundenen Veränderungen im Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde nicht zu einem schlagartigen Wechsel der Unterrichtstheorie und Praxis, sondern vielmehr zu einer Situation in der mehrere verschiedene und teils gegensätzliche Fachmeinungen vertreten wurden. Eine Situation, die bis heute andauert, da seit der Abschaffung der Länderkunde kein Konsens unter Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern mehr erzielt werden konnte, wie „guter“ Unterricht auszusehen hätte.

Dieser Bruch und der daraus resultierende Gegensatz unterschiedlicher Fachansichten führten zu Beginn der 1970er Jahre zur Spaltung in zwei Lager. Jenes der „Alten Schule“ welche vor allem an der Aufrechterhaltung der Länderkunde festhielt, und jenes der „Neuen Schule“, welche vor allem die Etablierung allgemeingeographischer Ansätze forderte. (vgl. KORF 2014: 291f.) Aus der Analyse zur damals publizierten Literatur zum Thema Schulatlas wird erkennbar, dass auch das Medium Schulatlas hinsichtlich dieser Entwicklungen unterschiedlich betrachtet und bewertet wurde.

Hinsichtlich der Teilkategorie **„Inhalt“** ist in dem, im Jahr 1970 von Robert Geipel erschienenen Sammelwerk: „Der Erdkundeunterricht- Der Atlas im Erdkundeunterricht“, bereits der Einfluss des Paradigmenwechsels zu erkennen. Ein Schulatlas, der nur eine Sammlung von Karten darstellt, die noch dazu *„alles was im Erdkundeunterricht angesprochen wird“* (HINRICHS 1970: 4) beinhaltet, ist nicht zeitgemäß. Eine Reduktion des Schulatlas durch Einflüsse von außen, wie Lehrpläne oder die zur Verfügung stehende Zeit, führte zu einem Schulatlas, der einem geschrumpften Handatlas entsprechen würde. (vgl. Tabelle 6)

Ein halbes Jahrzehnt später schreibt Bauer, dass der Schulatlas als „stoffbildend“ angesehen wird. Der Schulatlas dient dem Unterricht *„als Quelle für Material, das die geographische Substanz bildet. [sic!]“* (BAUER 1974: 18).

Damit erlangen SA (aber auch andere Medien, wie Lexika oder Landschaftsbilder) eine gewisse Dominanz im Unterricht, da sie den Inhalt des Unterrichts vorgeben können. Andererseits kritisiert Bauer diese Dominanz und die damit einhergehende Methode des länderkundlichen Durchgangs, indem er dieses Vorgehen als veraltet beschreibt. (vgl. BAUER 1974: 18f.)

Ein Jahr später findet man bei Birkenhauer hingegen kaum Informationen in Bezug auf inhaltliche Aspekte von Schulatlanten. Er weist nur darauf hin, dass SA eine wichtige Arbeitsgrundlage darstellen. (vgl. BIRKENHAUER 1975a: 95)

Dass hinsichtlich der inhaltlichen Charakterisierung der SA, in der Mitte der 1970er Jahre durchaus sehr unterschiedliche Meinungen aufeinanderprallten, zeigen auch die gesammelten Beiträge von Herausgeber Arnold Schultze in „Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie“ (1976). Die darin unter anderem stark allgemeingeographisch geprägten Ansätze stehen stark im Gegensatz zu länderkundlichen Tendenzen. Die in einem der Beiträge geforderte Reduktion der Inhalte von SA auf Sachwissen, welches Schülerinnen und Schüler erarbeiten sollen, ist ein gutes Beispiel der weiterhin bestehenden alten Strukturen und dem daraus resultierenden Gegensatz zur „Neuen Schule“. (Geographische Rundschau 1956: 166f.) Wobei hier von Bedeutung ist, dass die verwendete Quelle wesentlich älter ist, aber dennoch im Sammelband Platz gefunden hat. Schultze gibt im Vorwort an, dass er verschiedene Texte, welche unterschiedliche Perspektiven beinhalten, verwendet, um so einen Diskurs gestalten zu können. Daher dürfte der Text damals auch noch eine gewisse Relevanz oder Zustimmung gefunden haben. (vgl. SCHULTZE 1976: 9f.)

Aber auch zu Beginn der 1980er Jahre halten sich nach wie vor länderkundliche Elemente in manchen Meinungen der Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler. Hartwig Haubrich schreibt zu Beginn der 1980er, dass ein ausreichendes Maß an physischen Karten, hinsichtlich des Inhalts von SA, wichtig ist. Nur so könne gewährleistet werden, dass Ordnung im Lernzielbereich - „sich orientieren können“- entstehen kann. (vgl. HAUBRICH et al. 1982: 230)

Gert Feller schreibt hingegen im ebenfalls 1982 erschienen „Metzler Handbuch für den Geographieunterricht“, dass der Inhalt von SA der Altersgemäßheit und Abstraktionsfähigkeit der SuS entsprechen soll. Die Inhalte in Form von Karten sind selektive Verebnungen der Wirklichkeit. (vgl. FELLER 1982: 128f.)

Trotz dieser Unstimmigkeiten in der Teilkategorie „**Inhalt**“, gab es in der analysierten Literatur durchaus Einigkeit in Bezug auf die Kategorie „**Aufbereitung**“. Emil Hinrichs nennt in seinem, Anfang der 1970er Jahre erschienenen Beitrag „Plädoyer für den Stufenatlas“, dass sich SA von anderen Atlasarten darin unterscheiden, dass sie darauf ausgerichtet sind, von SuS benutzt zu werden. Wie bereits erwähnt, sollen SA zudem in der Lage sein, für alle unterrichtsrelevanten Inhalte, Material bereit zu stellen. (vgl. Tabelle 6)

Das Besondere jedoch ist, dass bei der Gesamtgestaltung von SA nicht die äußeren Umstände wie beispielsweise Lehrpläne an oberster Stelle stehen, sondern vielmehr die inneren Umstände wie Psyche, Vorkenntnisse oder Abstraktionsfähigkeit der SuS. Die Ablehnung von SA, die nur Stoff bereitstellen, ist in diesem Textteil durchaus zu erkennen, da die SuS in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken und nicht der „Lernstoff“ den Unterricht dominiert. (vgl. HINRICHS 1970: 4f.)

Ähnliche Aspekte nennen auch Birkenhauer und Kreuzer zur Mitte der 1970er Jahre. Beide schreiben zur Aufbereitung von SA, dass sie einerseits Vereinfachungen beinhalten oder andererseits gleiche Maßstäbe und Signaturen aufweisen müssen.

Beide Punkte implizieren jedoch, dass hinsichtlich der Aufbereitung von Schulatlanten die Position der SuS verstärkt berücksichtigt wurden und zwar dadurch, dass auf das Verständnis der SuS verstärkt Rücksicht genommen wurde. (vgl. KREUZER et al. 1974: 117f.), (vgl. BIRKENHAUER 1975b: 91f.)

Zu Beginn der 1980er Jahre werden in der untersuchten Literatur ebenfalls der Maßstab und die Vereinfachungen als wichtige Kriterien hinsichtlich der Kategorie **Aufbereitung** erfasst. (vgl. Tabelle 6)

Hartwig Haubrich sieht im Maßstab nicht nur die Beeinflussung des Kartenausschnitts (und somit des räumlichen Denkens), sondern auch eine Abhängigkeit der Vergleichbarkeit zwischen den Karteninhalten. (HAUBRICH et al. 1982: 230)

Des Weiteren nennt Gerd Feller hinsichtlich der Aufbereitung der Karten von SA die Aspekte Generalisierung, Kartenschrift, Gradnetz und Umgang mit kartographischen Instrumenten wie zum Beispiel den Kompass. Bei allen Aspekten verweist der Autor auf die Schwierigkeiten welche die SuS mit den genannten Bereichen haben könnten. So fordert er unter anderem, dass SuS eigene Generalisierungserfahrungen machen (z.B. durch einfaches Verkleinern oder Vergrößern von Karteninhalten), oder Erkenntnis beim Umgang mit Register, Gradnetz oder Signaturverzeichnis sammeln sollen. (vgl. FELLER 1982: 131)

Der erwähnte Gegensatz zwischen „Alter“ und „Neuer Schule“ ist somit bereits in den ersten beiden Teilkategorien erkennbar. Auch in der letzten Teilkategorie **„Struktur“** ist dieser Gegensatz sichtbar. (vgl. Tabelle 6)

In dem von Geipel zu Beginn der 1970er Jahre herausgegebenen Sammelband, verweist Friedrich Nehlsen darauf hin, dass *„das Prinzip der ‚Konzentrischen Kreise‘ oder ‚Vom Nahen zum Fernen‘ ... durchwegs [sic!] noch die Reihenfolge der Atlaskarten“* bestimmt. (NEHLESEN 1970: 16)

Einziger Kritikpunkt hinsichtlich dieses Aspektes sind die von Emil Hinrichs genannten fehlenden Zeichenerklärungen sowie Hinweise zur Benutzung des SA bzw. Karten aus diesen. (vgl. HINRICHS 1970: 6f.)

Auch bei Birkenhauer findet sich Kritik an der alten Struktur von SA, jedoch keinerlei Hinweise auf mögliche moderne Zugänge.

„Glücklicherweise ist das länderkundliche Schema aus den meisten Unterrichtsmaterialien verschwunden; doch sind alle Atlanten, was die thematischen Karten und ihre Aufeinanderfolge angeht, nach diesem Schema aufgebaut. Der Lehrer kann in der Einsicht bestärkt werden, dass es doch mit dem Schema so schlimm nicht sein könnte.“

(BIRKENHAUER1974a: 194)

Hartwig Haubrich meint zu Beginn der 1980er Jahre, dass die Inhalte der Schulatlanten prinzipiell in enzyklopädischer Reihenfolge und nach dem Prinzip „vom Nahen zum Fernen“, geordnet sein müssen. Nur so kann der Atlas im Lernzielbereich „sich orientieren können“ eine ordnende Funktion übernehmen. Obwohl also bereits von den damals neuen Lernzielen gesprochen wird, hält sich mit den Begrifflichkeiten „enzyklopädisch“ und „vom Nahen zum Fernen“ der länderkundliche Beigeschmack des Mediums. (vgl. HAUBRICH et al 1982: 230)

Der praktische Aspekt von Schulatlantent während der Transformationsphase

Hinsichtlich der Kategorie „**Praxis**“ sei auch hier, wie bereits im vorhergegangenen Abschnitt erwähnt, ein Gegensatz zwischen „Alter“ und „Neuer Schule“ zu erkennen. Wobei die stärker werdende Kritik am SA durchaus auch als Zeichen der Auflockerung „veralteter Positionen“ zu sehen ist.

So sind zum Beispiel zu Beginn der 1970er Jahre die theoretischen **Einsatzmöglichkeiten** von Schulatlantent umfangreich beschrieben, ihr Einsatz in der Praxis des Geographieunterrichts scheint allerdings eingeschränkt gewesen zu sein. Hinrichs weist darauf hin, dass SA für alles, was im Unterricht angesprochen wird, zuständig sein sollen und den Schülerinnen und Schülern dann auch zeigen, „*wo Wissen zu finden ist*“. Zudem können sie im Klassen- oder im Gruppenunterricht, sowie in selbstständigen Gruppenarbeiten verwendet werden. (HINRICHS 1970: 3f.)

Ein universales Medium stellt der SA aber dann doch nicht dar, da spätestens bei dynamischen Vorgängen auf andere Medien wie Lehrbuch, Statistiken, Bild oder Film zurückgegriffen werden muss. (vgl. HEYN 1970: 38) Vier Jahre später werden bei Kreuzer die Einsatzmöglichkeiten von Schulatlantent in den Bereichen „Auswertung“ von (thematischen) Karten, Orientierung sowie Vorbereitung innerhalb einer Unterrichtssequenz gesehen. (vgl. OBLINGER 1974: 90f.) (vgl. HILLENBRAND 1974: 241f.)

Birkenhauer bezeichnet Atlanten wiederum als eines der wichtigsten Arbeits- und Vergleichsmittel. (vgl. BIRKENHAUER 1975a: 95) (vgl. BIRKENHAUER 1975b: 278)

Jedoch verweist Birkenhauer auch darauf hin, dass die Verwendung des SA eher dazu führt, länderkundlichen Unterricht zu praktizieren. Unter anderem führt er an, dass SA vor allem in einem Unterricht, der nur einen topographischen Überblick praktiziert, hohe Bedeutsamkeit haben.

Zudem erwähnt er, dass SA „*verführerisch bequeme Arbeitsmittel sind*“ (BIRKENHAUER 1975b: 87) aber, dass „*der Umgang mit Atlaskarten nicht von vorhinein abzulehnen ist [sic!], nur deswegen, weil ihn die ‚alte Länderkunde‘ übertrieben hat*“. (BIRKENHAUER 1975a: 111) Der letzte Satz unterstreicht die hohe Bedeutung von Karten im länderkundlichen Unterricht und lässt die damals herrschende Neigung beim Einsatz von Schulatlant, Länderkunde zu praktizieren, erkennen. Der Einsatz von Schulatlant bzw. Karten kann somit als ein Merkmal des länderkundlichen Unterrichts angesehen werden. (vgl. BIRKENHAUER 1975b: 111)

Bei Schultze werden die Einsatzmöglichkeiten des SA auf die eines Nachschlagewerks reduziert. Aufgrund des im vorhergegangenen Kapitel erwähnten Aspekts, dass der Inhalt von Schulatlant auf der Bereitstellung von Sachwissen basiert, verwundert diese starke Einschränkung der Einsatzmöglichkeiten nicht. (Geographische Rundschau 1956: 166f.)

Im Gegensatz zu Schultze, ist der SA, bei Gerd Feller zu Beginn der 1980er Jahre, nicht im Einsatz eingeschränkt. Schulatlant sind in jeder Unterrichtsphase einsetzbar, jedoch meist im Verbund mit anderen Medien und abhängig von der Interpretations- und Aussagefähigkeit der Karte. (JANDER 1982: 132f.)

Auch die Bezeichnung als Basismedium (neben dem Arbeitsbuch) in dem von Hartwig Haubrich erschienen Buch „Konkrete Didaktik der Geographie“ (1982), verweist auf einen Anspruch der Universalität von SA. (HAUBRICH et al 1982: 230)

Hinsichtlich der Funktionen von Schulatlant in der Unterrichtspraxis gibt es, wie bereits in Bezug auf die vorhergegangenen Kategorien, viele verschiedene Ansprüche an das Medium.

Der Gegensatz zwischen „Alter Schule“ und „Neuer Schule“ innerhalb der Literatur lässt sich auch in der Kategorie „**Nutzen**“ erkennen.

Zu Beginn der 1970er Jahre dienen SA unter anderem bei der Vermittlung einzelner Informationen (sowie deren Analyse und Verknüpfung), der Entwicklung des kategorialen Denkens, sowie dem Erwerb geographischer Begriffe. Außerdem sind SA eine Informationsquelle, die „unerschöpflich“ und immer griffbereit ist. Des Weiteren sind sie „adäquate Hilfsmittel“ zur Bewältigung einer immer größer werdenden „Informationsflut“. (vgl. HEYN 1970: 29f.).

Zur Mitte der 1970er ist der SA bei Kreuzer, ein Orientierungsmittel, das einen Überblick vermittelt. Schulatlanten sind in weiterer Folge eine Orientierungshilfe um die Lehraufgabe „*der Mensch muss sich im Raum orientieren können*“ zu erfüllen. (KREUZER 1974: 135)

Die Lehraufgabe, die Karte als Orientierungsmittel verständlich zu machen, sollte daher im Geographieunterricht so früh wie möglich wahrgenommen werden. (vgl. KREUZER 1974: 107)

Birkenhauer nennt zur Mitte der 1970er Jahre, dass die Funktion von SA bzw. Karten aus diesen, für Schülerinnen und Schüler die Orientierungsfunktion ist. Er merkt auch an, dass der dauernde Unterricht von der (Atlas-)Karte „*ertötend*“ ist. (vgl. BIRKENHAUER 1975b: 148)

Schultze führt zu Beginn der zweiten Hälfte der 1970er Jahre als Hauptaufgabe des SA, die Pflege der „*Selbsttätigkeit des Schülers durch ... den [sic!] richtigen Umgang mit der Karte*“, an. (vgl. Geographische Rundschau 1956: 166f.) Die SuS sollen mit Hilfe von Karten aus SA Informationen herauslesen und Aussagen dazu treffen können. Durch den ständigen Umgang mit dem Atlas sollen sich SuS gesichertes Sachwissen aneignen und das Medium als Nachschlagewerk benutzen lernen. (GEOGRAPHISCHE RUNDSCHAU 1956: 166f.)

Auch zu Beginn der 1980er Jahre herrscht Einstimmigkeit, zwischen den Autorinnen und Autoren der untersuchten Literatur, hinsichtlich der wesentlichen Funktion des SA als Orientierungsmittel. (JANDER 1982: 128f.), (HAUBRICH et al 1982: 230) (vgl. Tabelle 6)

Die Bewertung von Schulatlanten während der Transformationsphase

Neben den Kategorien die direkt das Objekt Schulatlas und dessen mediale und praktische Aspekte behandeln, gibt uns die dritte Kategorie „**Bewertung**“ einen Einblick auf die subjektive Einschätzung des Mediums während der Transformationsphase durch die Autorinnen und Autoren.

Da die Teilkategorie „**Meinung**“ vor allem subjektive Einschätzungen und Wertungen von den jeweiligen Autorinnen und Autoren umfasst, spiegelt sie relativ gut die jeweilige individuelle Position von Schulatlanten in der Wissenschaft wider. Jedoch ist zu beachten, dass viele Autoren entweder keine direkte eigene Meinung in der Quelle wiedergeben (z.B. Kreuzer oder Schultze) und dass es sich bei allen gefundenen Informationen aus den Quellen immer um subjektive Einschätzungen handelt.

Klar und deutlich ist die Position des Schulatlas bei Geipel (Hrsg.) zu erkennen. Heyn führt im Sammelwerk an, dass Schulatlanten im Unterricht zwar nicht mehr „*die Rolle spielen*“, (HEYN 1970: 25) jedoch nach wie vor einen hohen Stellenwert im Unterricht haben. Diese etwas unklare Position wird auf einen didaktischen und (vor allem) methodischen Rückstand von Schulatlanten zurückgeführt. Im Weiteren soll der Erdkundeunterricht diese Rückstände ausgleichen und SuS den richtigen Umgang mit der Karte näherbringen. Die in SA fehlenden Hinweise hinsichtlich des Umgangs mit dem Maßstab, oder die oft zum Einsatz kommenden Generalisierung, müssen durch den Erdkundeunterricht ergänzt werden. (vgl. HEYN 1970: 25)

Obwohl Heyn klar belegt, dass in seiner subjektiven Einschätzung der SA eine große Bedeutung im Unterricht hat, verweist er bereits darauf, dass SA gewisse Defizite aufweisen und ihr Stellenwert daher auch gesunken ist.

Zudem äußert er sich auch kritisch gegenüber Unterricht der „*vornehmlich [sic!] der Vermittlung von topographischen Kenntnissen*“ dient, indem er diesen Lerninhalt als unzulänglich, schief und falsch bezeichnet. (HEYN 1970: 29)

Auch bei Kreuzer wird ein großes Problem beim Umgang der SuS mit SA bzw. Karten geortet, wenn es um den Gebrauch von Maßstab oder geographischer Breite und Länge geht. Zudem wird kritisiert, dass die Karten von SA einerseits noch zu überladen sind, es aber bei einer zu starken Vereinfachung zu einer zu buchstäblichen Wahrnehmung durch die SuS kommt und die Karte zur Wirklichkeit der Schülerinnen und Schüler wird. Die Einführung in das Kartenverständnis benötigt somit, der Meinung des Autors nach, eine dauernde Wiederholung und Vertiefung. (vgl. BIRKENHAUER 1974: 116f.)

Wirklich eindeutig äußert sich Birkenhauer zur Mitte der 1970er Jahre. Er sieht in Schulatlantent „*nicht das wichtigste Arbeitsmittel des Erdkundeunterrichts*“. (BIRKENHAUER 1975b: 87)

Haubrich hat zu Beginn der 1980er hingegen mehrere Aspekte hinsichtlich der Kategorie Meinung angegeben. Bekräftigt wird, dass SA, hinsichtlich ihrer Bedeutung als Basismedium zur Erreichung von Lernzielen (vgl. Der praktische Aspekt von Schulatlantent während der Transformationsphase), ein ausreichendes Maß an physischen Karten aufweisen und den Prinzipien der „Konzentrischen Kreise“ und „Vom Nahen zum Fernen“ entsprechen müssen. Problematisch sieht Haubrich die synthetischen und komplexen Karten, da die Stufengemäßheit der Karten in den SA in Frage zu stellen sind und somit auch der Nutzen für die SuS. (HAUBRICH et al 1982: 230)

Jander et al (1982) haben eine ähnliche Meinung, da der SA als unverzichtbares Medium erwähnt und der sachgemäße Umgang mit den Karten aus den SA, als problematisch angesehen werden. Das Problem wird aber nicht in einer Überforderung durch das Material gesehen, sondern im korrekten Umgang mit diesem. (JANDER 1982: 128)

Die subjektiven Einschätzungen der Autorinnen und Autoren lassen gut erkennen, dass SA einen erheblichen Bedeutungsverlust in der Phase Beginn bis spätestens Ende der 1970er Jahre erlitten hatten.

Auch wenn sich manche Didaktikerinnen und Didaktiker nur schmerzhaft vom SA als Leitmedium trennen können (vgl. Heyn), spiegelt sich der grundsätzlich dominierende Abschiedsgedanke auch in der Teilkategorie „**Perspektiven**“ wider. Die zunehmende Kritik im Vergleich zur länderkundlichen Phase, ist ein Indiz dafür, dass die „alten Strukturen“ aufgebrochen wurden.

So schreibt Heyn zu Beginn der 1970er Jahre, dass die zu geringe Beachtung von SA im Unterricht vor allem auf einen didaktischen und methodischen Rückstand zurückzuführen wäre. An den SA könne es im Weiteren nicht liegen, da diese bei der Überarbeitung und Neuauflage von einer schulkartographischen Diskussion begleitet werden. Im Gebiet der Methodik ist hingegen nichts Vergleichbares fest zu stellen. (vgl. HEYN 1970: 25)

Birkenhauer wird zur Mitte der 1970er Jahre konkreter und formuliert keine direkte Begründung weshalb der SA an Bedeutung verliert, sondern führt Kriterien an, die darauf hinweisen, warum SA noch weiter an Bedeutung verlieren werden. Unter anderem nennt Birkenhauer zwei Kartentypen welche den SA, seiner Meinung nach noch prägen werden. Zum einen werden sogenannte Phantasielandkarten angeführt, welche den Kindern die Einführung in das Kartenverständnis erleichtern sollen. Diese sind jedoch durch einen Ansatz, der vom Kind ausgeht, schwierig in das klassische Medium SA zu integrieren. (vgl. BIRKENHAUER 1975b: 88) Andererseits werden die sogenannten thematischen Karten genannt. Diese sollen in den SA nicht mehr nur „Beiwerk“ sein, sondern auch einen gleichwertigen, eigenständigen und ergiebigen Kartentyp darstellen. (vgl. BIRKENHAUER 1975b: 68)

Angaben von Haubrich und Jander et al hinsichtlich der Perspektiven von SA sind nicht direkt in der Literatur zu finden. (HAUBRICH et al 1982: 230), (JANDER 1982: 128f.)

Die kritischen Stimmen gegen Mitte der 1970er Jahre verweisen darauf, dass die Veränderungen der Geographiedidaktik zu einem zunehmend größeren Bruch mit der „alten Schule“ führen werden. Auch die „klassische“ länderkundliche Funktion des Mediums SA wurde hinterfragt und kritisiert.

Während die Kategorie „Perspektiven“ in den 1960er Jahren eher Gründe für den Bedeutungsverlust der Länderkunde anführt, ist zu Mitte der 1970er Jahre hauptsächlich die stärker werdende Kritik an der Gestaltung und Anwendung des Mediums zu erkennen. (vgl. Tabelle 6)

Die Bedeutung von Schulatlanten in der ziel- und themenorientierten Phase

Phase	Zeitraum	Inhalte
ziel- und themen-orientierte Phase	ab 1985 bis 2000	GWk-Unterricht als doppelpoliges Zentrierfach

Tabelle 7: Überblick über die Einteilung der ziel- und themenorientierten Phase

Würde man die Geschichte des GWk-Unterrichts in Österreich mit einer Bootsfahrt vergleichen, wäre das Schiff nach Verlassen des Hafens und eines anfangs ruhigen Seeganges plötzlich von einem wilden Sturm überrascht worden. Durch eine Kursänderung wäre das Boot aus dem schlimmsten Gefahrenbereich entkommen und befände sich nun in unbekannten Gewässern. Der überraschende Sturm steht dabei für die Entwicklungen rund um den Kieler Geographentag, als „Kursänderung“ sind die Neuentwicklungen der Lehrpläne für die Hauptschulen sowie die allgemeinbildenden höheren Schulen von 1985/86 zu sehen. Die aus den Schulversuchen der 1970er Jahren gewonnenen Erfahrungen führten zu einem neuen Bildungsauftrag und einer fachdidaktischen Neuentwicklung des Unterrichtsfaches GWk. (vgl. W. SITTE 2001a: 163)

Das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde entwickelte sich zu einem doppelpoligen Zentrierfach unter dem Gesichtspunkt der politischen Bildung. GWk soll durch ein gesellschaftsorientiertes Handlungskonzept die miteinander verbundenen Aktionsbereiche „Raum“ und „Wirtschaft“ erfassen und nicht mehr als getrennt voneinander stehende Bereiche wahrnehmen. Motive, Auswirkungen, Probleme und Regelmäßigkeiten menschlichen Handelns stehen im Mittelpunkt des Unterrichts. (vgl. W. SITTE 2001a: 162f.)

Die neuen Lehrpläne der Jahren 1985/86 sind als Kompromiss zu betrachten, der die weitere Entwicklung des Unterrichtsfaches markieren sollte.

Wichtige Erneuerungen der Lehrpläne waren unter anderem die Etablierung von Bildungs- und Erziehungsaufgaben (den sogenannten Unterrichtsprinzipien), der expliziten Aufforderung auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der SuS einzugehen, die Forderung nach Bildung zur Mündigkeit und zu Verantwortungsbewusstsein, sowie die Etablierung allgemeiner didaktischer Grundsätze, wie zum Beispiel der gegenwartsbezogenen Unterrichtsgestaltung. (BGBL Nr. 88: 1985)

Neben den oben erwähnten Veränderungen sind auch verbesserte Zielorientierung und thematische Gliederung der neuen Lehrpläne zu nennen. Außerdem gaben die Lehrpläne von 1985/86 keinem Unterrichtsverfahren den Vorzug, da mit den neuen Lehrinhalten auch neue Methoden und Konzepte in den Unterricht einfließen müssen. (vgl. W. SITTE 2001c: 223)

Die Veränderungen der Lehrpläne wirkten sich auch auf die SA aus. Vor allem die Entwicklungen im Bereich des Schülerinnen- und Schülerinteresses beeinflussten den Inhalt der SA stark. Schülerinnen- und Schülerinteresse ist als „eine Perspektive der Motivation“ (vgl. HEMMER et al. 2013: 247) zu sehen und „bezeichnet eine bedeutungsmäßig herausgehobene Personen-Gegenstand-Relation“ (vgl. HEMMER et al. 2013: 247). Der Aufbau und die Inhalte von SA mussten sich daher ebenfalls den neuen Anforderungen stellen und sich entsprechend der Personen-Gegenstand Relation anpassen. (vgl. HEMMER et al. 2013: 247f.)

Aufgrund der Veränderungen in den österreichischen Lehrplänen kam es auch zu Neukonzeptionen in den österreichischen Schulatlanten. Für die beiden in Österreich zuständigen Verlage (Ed. Hölzel und Freytag-Berndt) bedeutete dies im Wesentlichen die Überarbeitung der Karten aus den bereits vorhandenen SA, sowie die verstärkte Aufnahme von Satellitenbildern, die Erweiterung der Karteneinführungen sowie die Verbesserung der Wirtschaftskarten. (vgl. W. SITTE 2001b: 418)

Zur Analyse der Entwicklung von SA während der ziel- und themenorientierte Phase wurde auf die Werke von Böhn (Hrsg.) (Fachdidaktische Grundbegriffe der Geographie; 1985), Köck (Hrsg.) (Handbuch des Geographieunterrichts; 1986), Schultze (Hrsg.) (40 Texte zur Didaktik der Geographie; 1996), Schmidt-Wulffen (Hrsg.) (Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht; 1999) und Sitte (Schulatlas I; 1999) zurückgegriffen. Zusätzlich wurde der Tagungsband des Wiener Symposiums „Schulkartographie“ (1990) aufgrund des hohen Informationsgehalts für die Analyse verwendet.

Medium: Kartographische Ausdrucksform			Praxis: Umgang mit kartographischen Ausdrucksformen in GWk			Bewertung von kartographischen Ausdrucksformen in GWk	
Inhalt	Aufbereitung	Struktur	Einsatzmöglichkeiten	Medienverhältnis	Nutzen	Bewertung	Perspektiven
physische und thematische Karten sowie graphische Darstellungen und Kartogramme;	für Unterrichtszwecke geschaffen; vergleichbare Maßstäbe;	von Nah zu Fern;	zum Üben von Kartenarbeit ;	zusätzlich Lehrbände, Statistiken, Schulbücher und Filme (Medienverband);	Umgang mit Karte ist wichtige Kulturtechnik;	nur eines von vielen Medien;	vermehrt thematische Karten werden eingesetzt; Bedeutungswandel mit Curriculum; optimale Kartenfolge noch offen;
Böhn (1985)							
keine Hinweise in der Literatur	Keine Hinweise in der Literatur	Keine Hinweise in der Literatur	thematisch ausgerichtetes Arbeitsmittel;	keine Hinweise in der Literatur	Entwicklung eines Grundverständnis (Maßstab, ...);	Funktionserweiterung	keine Hinweise in der Literatur
Köck (1986)							

Medium: Kartographische Ausdrucksform			Praxis: Umgang mit kartographischen Ausdrucksformen in GWk			Bewertung von kartographischen Ausdrucksformen in GWk	
Inhalt	Aufbereitung	Struktur	Einsatzmöglichkeiten	Medienverhältnis	Nutzen	Bewertung	Perspektiven
physische Karten; Erweiterung der Karten- einführung; mehr Fall- beispiele; Themen- orientierung und Bildinhalte;	viele Karten übersteigen den Erwartungshorizont der Schüler; gleicher Ausschnitt, gleicher Maßstab*; den Anforderungen der Lehrpläne entsprechend; Aktualität als wichtiges Kriterium; altersgerechte Darstellung;	noch länd- erliche Strukturen vorhanden; thematische und topograph- ische Funktion; Ordnungs- prinzip vom Nahen zum Fernen;	Arbeits- und Erkenntnis- mittel; Oft nur Übersichtskarten genutzt*; Zuordnung der thematischen Karten in Erdübersicht; Grundlage für die meisten Unterrichts-	<i>keine Hinweise in der Literatur</i>	sich im Raum zurecht- finden; Karten- kompe- tenz ständig ver- feinern;	ein guter Atlas für den thematischen und lernziel-orientierten Unterricht; Basismedium; didaktische Potenz; grundlegende Karten und Fallbeispiele; Einführung stärker bemessen;	verstärkte Nutzung von Satelliten- bildern; Übersichts-karten sollten in SA überwiegen;
<i>keine Hinweise in der Literatur</i>	gesellschafts- geprägte Darstellung;	Fülle von Teil- karten;	selbstständige Kartenarbeit;	wechseln sich beim thematisch orientierten Unterricht häufig ab;	<i>keine Hinweise in der Literatur</i>	Standardversion des SA soll in verfremdeten Version wieder- gefunden werden;	zunehmende Bedeutung der „mental maps“;
Wien (1990)¹			Schultze (1996)				

¹ Beiträge von Forster, Norkouski, Birsak und Hüttermann aus dem Tagungsband zum Wiener Symposium „Schulkartographie- Wandkarten, Schulatanten, Transparente“ (1990).

Medium: Kartographische Ausdrucksform			Praxis: Umgang mit kartographischen Ausdrucksformen in GWk				Bewertung von kartographischen Ausdrucksformen in GWk	
Inhalt	Aufbereitung	Struktur	Einsatzmöglichkeiten	Medienverhältnis	Nutzen	Bewertung	Perspektiven	
Gedruckte Karten;	<i>keine Hinweise in der Literatur</i>	<i>keine Hinweise in der Literatur</i>	Erschließungsmöglichkeit;	<i>keine Hinweise in der Literatur</i>	Stärken und Schwächen von verschiedenen Kartenformen- und -arten erfahren;	häufiger genutzte Karten sind nicht jene aus SA;	mental maps;	
Topographische, thematische, Karten und Namensverzeichnis; Wirtschaftskarten; Außer-schulische Gebrauchskarten;	Unterschiedliche Einführung in das Kartenlesen; Stufenatlas;	Abgeschwächtes „Vom Nahen zum Fernen“-Prinzip;	Arbeitsmittel zum vertraut machen im Umgang mit Karten; unterstützende Funktion bei thematischen Fallbeispielen;	wesentliche Funktion, aber nicht mehr wichtigste Medium im Unterricht; müssen durch andere Medien ergänzt werden;	Orientierungshilfe, Speicher raumgebundener Informationen;	<i>keine Hinweise in der Literatur</i>	<i>keine Hinweise in der Literatur</i>	
Schmidt-Wulfen (1999)			Sitte (1999) ²					

Tabelle 8: Kategoriensystem für die ziel- und themenorientierte Phase mit Informationen aus der Literaturanalyse

² Schulatlas II

Der mediale Aspekt des Schulatlas' während der ziel- und themenorientierten Phase

Bei der Analyse von Tabelle 8 kann man erkennen, dass im Vergleich zur Transformationsphase hinsichtlich der Inhalte von SA weitgehend genauere und gleichlautende Angaben gemacht wurden. Neben den umfangreicheren Ergänzungen bereits bekannter Aspekte gibt es auch grundlegende Neuerungen.

Hinsichtlich der Inhalte von SA unterscheidet Böhn zu Beginn der ziel- und themenorientierten Phase im Jahr 1985, physische und thematische Karten, sowie graphische Darstellungen und Kartogramme. Köck gibt ein Jahr später ebenfalls physische und thematische Karten, als die wesentlichsten Bestandteile von SA an. (vgl. BÖHN 1985: 89f.) (vgl. BIRKENHAUER 1986: 278f.)

Beim Wiener Symposium Schulkartographie im Jahre 1990 werden neben den thematischen und physischen Karten auch Abbildungen, die in den Kartengebrauch einführen, Fallbeispiele und Bildinhalte, als Bestandteile des SA aufgelistet. (vgl. BIRSAK 1990: 236)

Gegen Ende der ziel- und themenorientierten Phase werden im Rahmen der ausgewählten Literatur weniger Angaben hinsichtlich der Inhalte gegeben. So macht Schultze im Jahr 1996 in Bezug auf den Inhalt von SA keine Angaben. Schmidt-Wulffen beschränkt sich im Jahr 1999 ebenfalls nur auf die Tatsache, dass es sich beim Inhalt um gedruckte Karten handelt. (vgl. SCHULTZE 1996: 11f) (vgl. SCHMIDT-WULFFEN, SCHRAMKE 1999: 305)

Erst bei Sitte im Jahr 1999³ findet man die physischen und thematischen Karten als inhaltliche Bestandteile der SA wieder. Zusätzlich werden Namensverzeichnis, Wirtschaftskarten aber auch außerschulische Gebrauchskarten als Teile der SA genannt. (vgl. W. SITTE 1999: 424f.)

³ Die Manuskripte für die Texte Schulatlas I und Schulatlas II wurden von Wolfgang Sitte bereits in den 1990er Jahren erstellt. Die Manuskripte wurden aber erst 2001 bzw. 1999 abgeschlossen und durch Wolfgang Sitte sowie Helmut Wohlschlägl im Sammelwerk „Beiträge zur Didaktik des ‚Geographie und Wirtschaftskunde‘-Unterrichts“ herausgegeben.

Hinsichtlich der Aufbereitung von Inhalten in SA wird zu Beginn der ziel- und themenorientierten Phase von Böhn der Aspekt „für Unterrichtszwecke geschaffen“ und „vergleichbare Maßstäbe“ genannt. (vgl. BÖHN 1985: 19f.)

Fünf Jahre später, beim Wiener Symposium „Schulkartographie“, wird der Aspekt „vergleichbare Maßstäbe“ genannt, und durch die Aspekte „Aktualität“, „altersgerechte Darstellung“ sowie „Erwartungshorizont der SuS“ ergänzt. Die Gemeinsamkeit dieser Aspekte ist die Schülerinnen- und Schülerorientierung. (vgl. FORTSER 1990: 172f.)

Dem gegenüber sind der Aspekt „den Anforderungen der Lehrpläne entsprechen“, sowie der vorhin genannte Aspekt „für Unterrichtszwecke geschaffen“, lehrplanorientiert. (vgl. W. SITTE 1990: 172f.)

Schülerinnen- und schülerorientierten Ansätzen folgt der SA auch nach Schultze, da er hinsichtlich der Aufbereitung der im SA zur Verfügung stehenden Karten auf die Selbstdarstellung der Gesellschaft verweist und indirekt auch zum kritischen Hinterfragen dieser „Selbstbilder“ aufruft. Schultze nennt somit den neuen Aspekt der Berücksichtigung der subjektiven Kartographie im Unterrichtsgeschehen bzw. beim Einsatz von (SA-)Karten. (vgl. SCHULTZE 1996: 221)

Schultze nennt des Weiteren die „Fülle von Teilkarten“ innerhalb der SA als neues Strukturmerkmal. Konkret äußert er dazu die Bedenken, „dass dies den Schüler eher verwirre als seine Orientierungsfähigkeit vergrößere“. Die Übersichtskarten, die in manchen SA auf der inneren Umschlagsseite aufgedruckt sind, betrachtet er hingegen als „wertvolle Hilfe“. (vgl. SCHULTZE 1996: 144) Altemüller kritisierte bereits im Jahr 1990, dass das Kartenangebot in den SA, bei der großen Menge an verschiedenen Lehrplänen, gar nicht so genau sein kann, dass alle Lernansprüche erfüllt werden könnten. Er ergänzt, dass Schulbuchkarten aufgrund ihrer spezielleren Unterrichtsansprüche besser als Karten aus dem SA sind und das Schulbuch auch das neue Leitmedium des GWk-U ist. (ALTEMÜLLER 1990: 206f.)

Gegen Ende der ziel- und themenorientierten Phase erwähnt Wolfgang Sitte in Bezug auf die Aufbereitung von SA den Aspekt „Stufenatlanten“. Dahinter stehen die Bestrebungen, altersangepasste Karten den SuS zur Verfügung zu stellen. Diese Überlegung hat sich in Österreich in Form der Ober- und Unterstufenatlanten durchgesetzt. (vgl. W. SITTE 1999: 443)

Hinsichtlich der Kategorie „Struktur“ wird zu Beginn der Aspekt „vom Nahen zum Fernen“ erwähnt. Dies lässt weiterhin bestehende länderkundliche Strukturen in SA vermuten und wird 1990 beim Wiener Symposium „Schulkartographie“ bestätigt. Innerhalb der Tagungsbeiträge wird neben dem Aspekt „vom Nahen zum Fernen“ festgehalten, dass noch SA die rein länderkundlich strukturiert sind, existieren (Bsp. Ed. Hölzel Oberstufenatlas 1989). (vgl. BÖHN 1985: 17f.) (vgl. FORSTER 1990: 176f.) (vgl. NORKOWSKI 1990: 194f.)

Auch Wolfgang Sitte diagnostiziert am Ende der ziel- und themenorientierten Phase noch eine abgeschwächte länderkundliche Struktur in SA, da er behauptet, nach wie vor das Prinzip „vom Nahen zum Fernen“ in den SA zu erkennen. (vgl. W. SITTE 1999: 425)

Der praktische Aspekt von Schulatlantent während der ziel- und themenorientierten Phase

Innerhalb der Literaturanalyse für die Kategorie „Einsatzmöglichkeiten“, ergibt sich aus den Informationen, dass SA von den Autoren, hauptsächlich als Mittel zur (Karten-)Arbeit betrachtet werden.

Böhn schreibt zu Beginn der Phase, dass SA dann zum Einsatz kommen, wenn Kartenarbeit geübt werden soll. Ziel der Kartenarbeit ist der Erwerb der Kulturtechnik des Umgangs mit der Karte. (vgl. BÖHN 1985: 89)

Auch Birkenhauer bezeichnet SA hinsichtlich ihrer Einsatzmöglichkeiten als Arbeitsmittel. Die zur Zeiten der Länderkunde „orientierende“ Funktion der SA wurde jedoch durch „die Funktion des thematischen (=allgemeingeographisch) ausgerichteten Arbeitsmittels“ ersetzt. (vgl. BIRKENHAUER 1986: 279)

Zu Beginn der 1990er Jahre wurden SA von Expertinnen und Experten, neben dem Arbeitsmittel, zusätzlich als Informations- und Erkenntnismittel bezeichnet.

Unter den Beiträgen der Schulbuchautoren des Symposiums „Schulkartographie“ gab es auch praktische Beispiele hinsichtlich der Einsatzmöglichkeiten. Zum einen ist die „Zuordnung der thematischen Karten in Erdübersichten“ zu nennen, zum anderen sind manche SA „Grundlage für die meisten Unterrichtsthemen“. (vgl. FORSTER 1990: 177) (vgl. NORKOWSKI 1990: 195)

Bei Schultze wird 1996 in Bezug auf die Einsatzmöglichkeiten von SA der Aspekt „selbstständige Kartenarbeit“ genannt. Darunter wird der selbstständige Bezug von Information durch die SuS, sowie die topographische Orientierungsfähigkeit der SuS, verstanden. (vgl. SCHULTZE 1996: 29)

Am Ende der ziel- und themenorientierten Phase schreibt W. Sitte, dass SA als „Arbeitsmittel zum Vertraut machen im Umgang mit Karten“ zum Einsatz kommen und sie zudem eine unterstützende Funktion bei thematischen Fallbeispielen haben sollten. (vgl. W. SITTE 1999: 424f.)

In Hinblick auf die Bedeutung von SA, innerhalb der Medienlandschaft des GWk-U, gibt es in der ausgewählten Literatur nur wenige Hinweise. Jedoch äußern sich sowohl Böhn zu Beginn, als auch Sitte gegen Ende der ziel- und themenorientierten Phase, sehr eindeutig zum Stellenwert des SA in der schulgeographischen Praxis.

Beide Autoren verweisen auf die hohe Bedeutung von SA im Verbund mit anderen Medien wie zum Beispiel Lehrbuch, Bilder oder Statistiken hin. W. Sitte verweist ebenfalls auf dieses mediale Spektrum, jedoch spricht er nicht mehr von einem Verband, sondern davon, dass der SA durch anderen Medien ergänzt wird.

Zudem schreibt Sitte, dass SA zwar noch eine wesentliche Funktion im Unterricht haben, aber nicht mehr die wichtigsten Medien im Unterricht sind. (vgl. BÖHN 1985: 17f. (vgl. W. SITTE 1999: 424f.) So sieht zum Beispiel der Didaktiker Altemüller Frithjof bereits das Schulbuch als neues Leitmedium des GWk-U, aufgrund der besseren Verwendbarkeit der Karten aus den Schulbüchern für speziellere Ansprüche im Unterricht. (vgl. ALTEMÜLLER 1990: 206f.) Der Didaktiker Hüttermann sieht im Jahr 1992 zwischen Schulbuch und SA eine Arbeitsteilung, wobei Karten die oft genutzt werden, im SA Platz finden sollen. Der SA soll weiter entlastend und ergänzend zum Schulbuch eingesetzt werden indem er z.B. als Nachschlagewerk fungiert. (vgl. HÜTTERMANN 1992: 305f.)

Hinsichtlich des Nutzens von SA für SuS bezeichnet Böhn zu Beginn der ziel- und themenorientierten Phase den Aspekt der Kulturtechnik des Umgangs mit der Karte und in Folge auch mit dem Atlas als wichtiges unterrichtliches Ziel. (vgl. BÖHN 1985: 89) Unter der Bezeichnung „Umgang mit der Karte“ summieren sich bei Böhn die Fähigkeiten des Kartenlesens, des Kartenverständnisses und der Karteninterpretation, sowie die Fähigkeiten zur Orientierung und Raumvorstellung. (vgl. BÖHN 1985: 36f.)

Birkenhauer erwähnt in Bezug auf den Nutzen von SA, dass der SA neben der Orientierungsfunktion „im heutigen lernzielorientierten Unterricht auch die Funktion [sic!] des thematischen ausgerichteten Arbeitsmittels“, erfüllt. (vgl. BIRKENHAUER 1986: 279)

Schulatlanten haben keinen vollständigen Funktionswandel vollzogen, sondern lediglich eine Funktionserweiterung, da „topographische Orientierung noch zu leisten ist.“ (vgl. BIRKENHAUER 1986: 279)

Beim Wiener Symposium „Schulkartographie“ im Jahr 1990 wurde in der Kategorie „Nutzen“, die Fähigkeit sich im Raum zurecht zu finden, genannt. Dieser Aspekt wird in Verbindung mit der Aufforderung „nicht von der regionalen Anordnung der Karten abzugehen“, da so den SuS das Zurechtfinden erleichtert werden kann, eingebracht. (vgl. NORKOSWIKI 1990: 194) Ein weiterer Nutzen der SA ist die Kartenkompetenz, die als das Erlernen und Verfeinern des Umgangs mit der Karte, definiert wurde. (vgl. HÜTTERMANN 1990: 279)

Zur Mitte der 1990er sieht Schultze in der Atlasarbeit die Möglichkeit „sich selbstständig räumliche Orientierungshilfen zu schaffen bzw. solche zu benutzen“. (vgl. SCHULTZE 1996: 139) Der Nutzen von Atlanten für die SuS liegt im Orientierungswissen und in räumlichen Ordnungsvorstellungen. Schultze betont dabei die Eigenständigkeit der SuS, indem die SuS die Einordnung, aufgrund ihres Wissens und ihrer Kenntnisse oder Fähigkeiten mit weniger fremder Hilfe, vornehmen. (vgl. SCHULTZE 1996: 139f)

Schmidt-Wulffen führt dazu im Jahr 1995 aus, dass das SchülerInneninteresse, also die subjektive Bedeutsamkeit, sowie die jeweiligen lebensweltlichen Bezüge, eine tragende Funktion hat. Der SA soll vor allem dazu dienen um selbstständig mit SA bzw. Karten umgehen zu können. (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1995: 177f.)

Des Weiteren bezieht sich Schmidt-Wulffen im Jahr 1999 auf einen Text von Schultze, in dem die Orientierungsschwierigkeiten von SuS thematisiert werden und argumentiert, dass diese „zweifellos viel mit der unübersichtlich gewordenen Welt, (...) kaum aber etwas mit der räumlichen Orientierung“, zu tun haben. (vg. SCHMIDT-WULFFEN 1999: 102f.)

Die Wurzeln der Orientierungsschwierigkeiten der SuS liegen nach Schmidt-Wulffen in der Pluralisierung der Lebensstile sowie der Vielfalt und Widersprüchlichkeit von Normen. (Schmidt-Wulffen 1999: 102f)

Der Nutzen von SA für Schülerinnen und Schüler liegt in der Erschließungsmöglichkeit zur Überprüfung von Fakten (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1999: 302).

Zudem nennt Schmidt-Wulffen die Atlaskarte als eine von vielen Kartenarten dessen Stärken und Schwächen erarbeitet werden sollten. (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1999: 304)

„Als Orientierungshilfe, als Speicher gewisser raumgebundener Informationen und als Arbeitsmittel zum Vertraut machen im Umgang mit Karten, hat der geographische Schulatlas, das steht zweifelsfrei fest, auch heute noch eine wesentliche Funktion im Geographie und Wirtschaftskunde-Unterricht.“, schreibt Wolfgang Sitte am Ende der ziel- und themenorientierten Phase. Jedoch ergänzt er, dass der SA nicht mehr das wichtigste Arbeitsmittel im GWk-U ist und auch viele Inhalte und Fragestellungen des GWk-U nicht mehr direkt mit dem Raum zu tun haben und die Symbole in Atlanten mit Informationen ergänzt werden müssen. (vgl. SITTE 1999: 424)

Die Bewertung von Schulatlanten während der ziel- und themenorientierten Phase

Innerhalb der Hauptkategorie „**Bewertung**“ fällt auf, dass SA verstärkt von den Autorinnen und Autoren der ausgewählten Literatur kritisiert werden, gleichzeitig andere Medien mehr Aufmerksamkeit von den Autorinnen und Autoren erhalten. Böhn schreibt zu Beginn der ziel- und themenorientierten Phase, dass Karten im Allgemeinen nur eines von vielen Medien sind und somit auch der SA im Speziellen nur eines von vielen Medien darstellt. (vgl. BÖHN 1985: 89f.)

Birkenhauer schreibt ein Jahr später, dass SA eine Funktionserweiterung wiederfahren haben, da „im heutigen lernzielorientierten Unterricht auch die Funktion des thematischen ausgerichteten Arbeitsmittels“ zu erfüllen ist. (vgl. BIRKENHAUER 1986: 279)

Beim Wiener Symposium „Schulkartographie“ findet man hinsichtlich der SA verschiedene Aspekte in der Kategorie „Meinung“. Unter anderem wird ein einziger guter Atlas für den thematischen und lernzielorientierten Unterricht, der die SuS durch alle Jahre begleiten soll, gefordert. Der SA wird zudem eindeutig als „Basismedium“ für den Geographie-Unterricht bezeichnet. (vgl. FORSTER 1990: 176f.)

Von Interesse sind auch die Wünsche der Vertretung der Geographinnen und Geographen an den AHS in Österreich, da eine Beschränkung der Atlasinhalte auf grundlegende Karten und Fallbeispiele, die Ergänzung von SA mit Satellitenkarten und eine Erweiterung der Karteneinführung, gewünscht werden. (vgl. FORSTER 1990: 180)

Bei Schultze und Schmidt-Wulffen steht vor allem die Forderung nach Diversität in den SA an vorderer Stelle. Schultze meint 1996, dass die Standardversion von SA auch in verfremdeten Versionen (z. B. „mental maps“, alte Karten, von SuS erstellte Karten) wiedergefunden werden sollten. (vgl. SCHULTZE 1996: 221)

Schmidt-Wulffen argumentiert ähnlich, da „ein von der Lebenswelt der Schüler her argumentierender Erdkundeunterricht bedenken sollte [*sic.*], dass die Karten, die außerhalb der Wissenschaft am häufigsten gebraucht werden, nicht die Atlaskarten sind, sondern Straßenkarten, U-Bahn – Pläne, Wander- und Freizeitkarten.“ (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1999: 304)

In der Kategorie „Perspektiven“ schreibt Böhn, zu Beginn der ziel- und themenorientierten Phase, dass der Anteil physischer Karten zugunsten thematischer Karten abgenommen hat. Zurück zu führen ist dies auf den vorhin beschriebenen Wandel der Lehrpläne. Offen bleibt für Böhn die Frage nach der optimalen Kartenfolge. (vgl. BÖHN 1985: 19)

In den Beiträgen zum Wiener Symposium findet man unter anderem die Forderung, dass „dem Satellitenbild in Schulatlanten verstärkt Platz eingeräumt werden muss“. (vgl. FORSTER 1990: 179) An andere Stelle wird die Zukunft von Schulatlanten in der Bereitstellung von Übersichtskarten gesehen. Diese Position beruht auf den bereits erwähnten „topographischen Einordnungsprobleme“ und der daraus resultierenden häufigen Benutzung der Übersichtskarten von SA. (vgl. NORKOWSKI 1990: 198)

Am Ende der ziel- und themenorientierten Phase fordert Schmidt-Wulffen einen Erdkundeunterricht, der von der Lebenswelt der SuS ausgeht und dementsprechend auch Alltagskarten (z.B. Straßenkarte) und die eigene „geistige Karte“ („mental map“) kennenlernt und nutzt. (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1999: 304f.)

Bei Sitte konnten hingegen keine eindeutigen Kommentare zu diesem Aspekt analysiert werden.

Die Bedeutung von Schulatlanten in der Phase neuer didaktischer Herausforderungen

Phasen	Zeitraum	Inhalte
Phase neuer didaktischer Herausforderungen	Ab 2000 bis Gegenwart	neue Anforderungen an den GWk-Unterricht

Tabelle 9: Überblick über die Einteilung der Phase neuer didaktischer Herausforderungen

Der Zeitraum nach der Jahrtausendwende ist für den GWk-U in Österreich hinsichtlich verschiedener Aspekte vielseitig und dynamisch. Eine immer stärker spürbare Globalisierung, der rasante technische Fortschritt (vor allem bei den Informationstechnologien), neue Problemstellungen mit denen sich der Mensch auseinandersetzen muss (z.B. die globale Erderwärmung oder die zunehmenden transkontinentalen Migrationsbewegungen) und auch diverse schulischen Änderungen wie zum Beispiel die kompetenzorientierte Reifeprüfung, sind nur einige wenige Aspekte die direkt auf den GWk-U in Österreich Einfluss genommen und diesen verändert haben, wobei diese Phase der Veränderung als noch immer nicht abgeschlossen betrachtet werden kann.

Eines der prägendsten Schlagwörter der vergangenen Jahre innerhalb der (Geographie-) Didaktik im deutschsprachigen Raum, ist die „Kompetenzorientierung“. Wobei im gleichem Atemzug auch die sogenannten „Bildungsstandards“ genannt werden müssen, da beide Begriffe im Bildungsdiskurs fest verankert sind. Dabei sei erwähnt, dass *„Standards nun einmal auf Reproduzierbarkeit, Überprüfbarkeit, Einschränkung und auf Einheitlichkeit abzielen und zudem Schüler/innen in ihrer Gesamtheit im Visier haben, Kompetenzen hingegen sind prozesshaft zu erwerben und stellen am Ende einer Ausbildung eine Art Ausstattungspaket von Qualifikationen dar. [sic!]“* (VIELHABER 2007: 1)

Die noch vor kurzem verwendete Formulierung „Standardkompetenz“ ist heute aus dem Bildungsdiskurs weitgehend verschwunden, weil sich Individualisierung und Standardisierung in ihrer grundsätzlichen Orientierung widersprechen. (vgl. VIELHABER 2007: 1f.)

Ebenfalls von großer Bedeutung für den GWk-U (in Österreich) ist der stetig fortschreitende technische Wandel im Bereich der elektronischen Datenverarbeitung. Smartphones, Tablets, Smart-TV, intelligente Netzwerke und steigende Reichweiten sind nur einige wenige Erneuerungen der letzten Jahre, die unser alltägliches Leben stark prägen. Die Auswirkungen des digitalen Wandels betreffen nicht nur die Lebenswelten der SuS sondern auch den GWk-U, wie z.B. bei der Mediennutzung.

Der Ruf nach digitalen Kompetenzen, die in der Schule vermittelt werden sollen, kommt dabei von verschiedenen Richtungen. Unter anderem fordert die österreichische e-learning-Community ganz allgemein einen fächerübergreifenden Kompetenzaufbau in den Schulen. (vgl. NAROSY 2015: 4f.)

Aber auch die Europäische Union hat Informationstechnologie- und Medienkompetenzen in ihrer „Digitalen Agenda“ gefordert, womit auch in Österreich dieser Bereich verstärkt wird und der Aufbau digitaler Kompetenzen bereits am Ende der Grundschule erlernt werden soll. (vgl. NAROSY 2015: 4f.)

Die oberösterreichische „Jugend-Medien-Studie 2013“ ergänzt die Forderung nach digitalen Kompetenzaufbau in den österreichischen Schulen, da sie einen immer stärkeren Gebrauch von Internet, Smartphones und diversen Applikationen (die sogenannten „Apps“) bei Jugendlichen zwischen 11 und 18 Jahren feststellt. Dass Apps und Smartphones auch bereits im GWk-U Anwendung finden, thematisierte Walter Scheidl 2015 in einem Beitrag von GW-Unterricht, auch wenn das Ergebnis seiner Erfahrungen hinsichtlich des Einsatzes von Smartphones im Unterricht neutral sind. (vgl. SCHEIDL 2015: 61f.) Die digitalen Medien sind bei den österreichischen Schülerinnen und Schülern angekommen und somit zumindest auch indirekt im österreichischen Schulwesen.

Medium: Kartographische Ausdrucksform			Praxis: Umgang mit kartographischen Ausdrucksformen in GWk			Bewertung von kartographischen Ausdrucksformen in GWk	
Inhalt	Aufbereitung	Struktur	Einsatzmöglichkeiten	Medienverhältnis	Nutzen	Bewertung	Perspektiven
Karten die speziell für den Unterricht gestaltet sind;	Verkleinerungen; zweifache Verebnung und Generalisierung; Isohypsens, Flächenfarbe und Schummerung.	Weder auf bestimmtes Thema noch bestimmte Altersgruppe abgestimmt;	Keine Hinweise in der Literatur	Globus wichtig für Lage- und Entfernungsmessung;	zu Umgang mit Karten befähigen; Kartenkompetenz (auswerten, bewerten, selbst erstellen);	Keine Hinweise in der Literatur	Keine Hinweise in der Literatur
Reihung; In allen verschiedenen Maßstäben; Entwicklungs- psychologischer Stand.	Reihung; In allen verschiedenen Maßstäben; Entwicklungs- psychologischer Stand;	Wenig an Bedürfnisse und Leistungen mögl. der SuS mehr an techn. Systemvorgaben orientiert; Stufenatlanten; Wirtschaftskarten wesentlicher Bestandteil;	Auswahl obliegt dem Unterrichtenden;	Zunehmende Konkurrenz zu elektronischen Karten: Kartograph. Lernsoftware kann Printmedium nicht ersetzen; Nicht mehr das wichtigste Medium; Müssen durch andere Medien ergänzt werden.	Arbeitsmittel zum vertraut machen im Umgang mit der Karte; Kenntnisse und Einsichten; Orientierungsfähigkeit;	Keine Hinweise in der Literatur	Keine Hinweise in der Literatur
Kestler (2002)							
Herzig (2003)							

Medium: Kartographische Ausdrucksform			Praxis: Umgang mit kartographischen Ausdrucksformen in GWk			Bewertung von kartographischen Ausdrucksformen in GWk	
Inhalt	Aufbereitung	Struktur	Einsatzmöglichkeiten	Medienverhältnis	Nutzen	Bewertung	Perspektiven
Schwerpunkt thematische Karten; Reduktion von topographischen Inhalten;	Reduktion der Inhalte; Beschränkung auf wenige Maßstäbe; gut lesbare und ausreichende Signaturen;	klare Gliederung; Ergänzung mit Profilen etc.; ergänzender Textband; Gegenüberstellungen von Räumen;	auf Inhalte und Zielsetzung des GWk-U abgestimmt; Hilfeleistung bei Fragestellungen; Vermittlung, Erarbeitung und Darstellung räumlicher Informationen; Vermittlung von Kenntnissen	Atlas und Schulbuchkar te haben eine besondere Bedeutung;	Umgang mit K. ist eine wichtige Kulturtechnik; Orientierung; Aufbau eines topograph. Grobrasters; kritische Bewertung durch SuS; „Mental Maps“ verbessern	an Bedeutung verloren; weiterhin Basis-medium;	<i>Keine Hinweise in der Literatur</i>
Rinschede (2003)							

Medium: Kartographische Ausdrucksform				Praxis: Umgang mit kartographischen Ausdrucksformen in GWk			Bewertung von kartographischen Ausdrucksformen in GWk	
Inhalt	Aufbereitung	Struktur	Einsatz-möglichkeiten	Medien-verhältnis	Nutzen	Bewertung	Perspektiven	
neutral;	identisch gestaltete Karten:	Vollständig-keit; Kontinuität;	Kartenanalyse ; Auswertung und Interpretation; Erarbeiten von Fakten;	Atlas der Globalisierung;	Orientierungs-fähigkeit; Vielseitiger Informations-träger;	Erwachsene begegnen i. d. R. kaum SA-Karten, sondern Stadtpläne, etv.; Problem der Aktualität der Informations-träger;	Zukunft nicht im „Atlas der Generationen“ sondern im „Atlas der Globalisierung“ (Sammlung thematischer Karten);	
falsche Ab-bildung der Erde;	Gruppen-fähigkeit der abstrakten Signaturen; einheitliche Signaturen;	General-legende;	Karten-auswertung und Herstellung; Karten-bewertung;	Zwei Hauptgruppen: 1. Neue Medien 2. traditionelle, klassische Medien (Atlas); GIS etc. ergänzen Atlanten; Kombination von Atlas und Neuen Medien fördernd;	Orientierung und Zusammen-schau;	Unterrichts-spezifisches Medium ist die Karte; Atlas und Globus sind Relikte aus früheren Tagen;	Neue Medien: 1. Satellitenbild 2. GIS; digitaler Globus;	
Gryl (2009)								
Haversath (2012)								

Medium: Kartographische Ausdrucksform				Praxis: Umgang mit kartographischen Ausdrucksformen in GWk			Bewertung von kartographischen Ausdrucksformen in GWk	
Inhalt	Aufbereitung	Struktur	Einsatzmöglichkeiten	Medienverhältnis	Nutzen	Bewertung	Perspektiven	
Repräsentation von räumlicher Information wird durch die Person die welche die Infor- mationen wiedergibt geprägt;	Keine Hinweise in der Literatur	Keine Hinweise in der Literatur	GWk-U ohne Karten nicht denkbar; Zweit- häufigstes Medium für räumliche	Keine Hinweise in der Literatur	Kartenlesen, -zeichnen und -bewerten; Karten- interpretation;	es fehlen nutzer- orientierte Hinweise zur Kartenarbeit; es fehlt die Thematisierung des Umgangs mit komplexen Karten.	Seit 1990er Entwicklungs- Schwerpunkt in den GIS; Dekonstruktion; Mental-Maps Anstieg des Angebots von GIS;	
zentrale Säule Geograph- ischen Wissens; Karten als gesellschaft liche Produkte:	Keine Hinweise in der Literatur	Keine Hinweise in der Literatur	kritische Auseinander- setzung;	Wandel des Leit- mediums (Internet- Galaxis);	Keine Hinweise in der Literatur	Keine Hinweise in der Literatur	GIS und IKT; alle gedruckten Karten werden historische Karten sein; Entwicklung der kritischen Kartographie;	
Hüttermann (2012)				Rolfes (2013)				

Tabelle 10: Kategoriensystem für die Phase neuer didaktischer Herausforderungen mit Informationen aus der Literaturanalyse

Der mediale Aspekt des Schulatlas in der Phase neuer didaktischer Herausforderungen

Die in der Kapiteleinführung erwähnten didaktischen Veränderungen wirkten sich auf das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde sowie deren Fachdidaktik aus. Dies hatte zur Folge, dass auch das Medium Schulatlas aus anderen Blickwinkeln betrachtet wurde und neue Aspekte hinsichtlich des Mediums, sowie deren praktischen Bedeutung und Bewertung, aufgeworfen wurden, wie nachfolgend dokumentiert wird.

In der Kategorie *Inhalt* wird zum Beispiel bereits kurz nach der Jahrtausendwende der Schwerpunkt auf thematischen Karten und die Reduktion von topographischen Inhalten gelegt. Rinschede führt den neuen Schwerpunkt von SA auf den lernzielorientierten Unterricht zurück, der dem „*Atlas die Funktion eines thematisch ausgerichteten Arbeitsmittels*“ zukommen lässt. (vgl. RINSCHÉDE 2003: 376)

Kestler und Herzig bleiben am Anfang der Jahrtausendwende hingegen noch neutral. Sie sehen in Schulatlanten Inhalte, die speziell für den Unterricht erstellt wurden beziehungsweise eine Vielzahl von verschiedensten Kartentypen, die in einer Art Sammelsurium abgebildet werden. (vgl. KESTLER 2002: 296) (vgl. HERZIG 2003: 147-148)

Bei Gryl, findet man neue Aspekte hinsichtlich des Inhalts von SA bereits im Jahr 2009, da sie vor allem die scheinbare Neutralität und Objektivität von SA thematisiert. Die Subjektivität von Karten, die Zunahme der Bedeutung der politischen Geographie innerhalb des GWk-U aber auch in den SA und die ständige Weiterentwicklung von thematischen, außerschulischen Atlanten, sind Hinweise auf eine verstärkte Kritik eines Mediums, dass eigentlich den Kriterien von Neutralität und Objektivität Genüge tun sollte. (vgl. GRYL 2009: 96f.)

Die Kritik an den Inhalten von SA wird auch nach dem ersten Jahrzehnt der 2000er-Jahre fortgeführt. Bei Haversath et al. wird im Jahr 2012 unter anderem kritisiert, dass noch immer völlig falsche Abbilder der Erde vermittelt werden, da auf ungünstige Projektionen zurückgegriffen wird. (vgl. HÜTTERMANN 2012: 199)

Bei Hüttermann wiederum wird die Subjektivität der Abbildungen von räumlicher Informationen in SA hinsichtlich der Kategorie Inhalt thematisiert. Zentral ist dabei das Argument, dass die Karte als Repräsentation räumlicher Informationen durch Personen geprägt wird. Wobei mindestens der Kartenhersteller und die Nutzerin oder der Nutzer betroffen sind, da sie mit unterschiedlichen Vorstellungen die abgebildeten Informationen er- bzw. bearbeiten. (vgl. HÜTTERMANN 2012: 28) Und auch bei Rolfes werden - im Jahr 2013 - Karten und somit auch der SA als gesellschaftliche Produkte bezeichnet. (vgl. ROLFES 2013: 35)

Hinsichtlich der Teilkategorie **Aufbereitung** ist bemerkbar, dass nur wenige Vorgaben hinsichtlich der Gestaltung, der einzelnen Inhalte bzw. Karten, von Atlanten von den Autorinnen und Autoren der ausgewählten Literatur in der Phase neuer didaktischer Herausforderungen gemacht werden. Mehr oder weniger einstimmig scheinen die Autorinnen und Autoren vor allem möglichst ähnlich gestaltete Karten zu fordern.

Eine Ausnahme sind Beiträge von Autorinnen und Autoren aus den frühen Jahren einer Auseinandersetzung mit dem Medium Karte, da sie nur eine Vielzahl von Aspekten in der Kategorie **Struktur** auflisten, die bereits aus den vorherigen Kapiteln bekannt sind. Dazu zählen unter anderem die Verkleinerung, zweifache Verebnung, Generalisierung, Isohypsen und Flächenschummerung, Reihung, verschiedene Maßstabsebenen und die Berücksichtigung des psychologischen Entwicklungsstandes der SuS bei der Erstellung der Karten in den SA. (vgl. KESTLER 2002: 286f) (vgl. HERZIG 2003: 149)

Bei Rinschede liest man hinsichtlich der Aufbereitung, dass die Inhalte möglichst reduziert, die Maßstäbe auf wenige beschränkt und die Signaturen ausreichend und gut lesbar sein sollten. (RINSCHADE 2003: 376f)

Bei Gryl liest man hingegen ganz klar die Forderung nach identisch gestalteten Karten. (vgl. GRYL 2009: 58) Dieser Anspruch findet sich auch bei Haversath, der ebenfalls einheitliche Signaturen fordert. (vgl. HAVERSATH 2012: 207)

In der Teilkategorie **Struktur** fällt auf (vgl. Tabelle 10), dass mit zunehmender Aktualität der ausgewählten Literatur, die strukturellen Aspekte von SA weniger werden.

Noch zu Beginn der Phase neuer didaktischer Herausforderungen, formuliert Kestler (2002), dass die Karten der SA weder auf ein bestimmtes Thema noch auf eine bestimmte Altersgruppe abgestimmt sind. Kestler merkt in der Kategorie Struktur an, dass die Karten der SA weniger an die Bedürfnisse und Leistungsmöglichkeiten der SuS orientiert sind, sondern mehr an technischen Systemvorgaben. (vgl. KESTLER 2002: 296)

Rinschede wünscht sich unter anderem, dass die Atlanten über eine klare Gliederung verfügen sollten. Weitere wichtige Forderungen sind Ergänzungen der SA-Karten mit Profilen oder einem eigenen Textband. Ebenfalls genannt wurde der Wunsch nach mehr Gegenüberstellungen von Räumen in den SA. (vgl. RINSCHÉDE 2003: 374)

Gryl schreibt im Jahr 2009, dass die Gesamtheit des SA auf Kontinuität und Vollständigkeit abzielen, was bei thematischen Atlanten (siehe unten) nicht das Ziel sei. (vgl. GRYL 2009: 96f)

Innerhalb der jüngeren ausgewählten Literatur werden keine weiteren Aspekte hinsichtlich der Struktur von SA genannt.

Der praktische Aspekt von Schulatlant in einer Phase neuer didaktischer Herausforderungen

Die Teilklassen in der Kategorie Praxis sind auch wie in den vorhergegangenen Phasen durch viele unterschiedliche Positionen besetzt. Die bereits oben beschriebenen neuen didaktischen Herausforderungen tragen sicherlich ebenso dazu bei, da neue Aufgaben auch andere Einsatzmöglichkeiten, Medienverhältnisse (z.B. der Einsatz digitaler Medien) und Nutzungsmöglichkeiten für SA ermöglichen.

Hinsichtlich der Teilkategorie Einsatzmöglichkeiten nennt Herzig zu Beginn der 2000er Jahre das Argument, dass die Auswahl über den Einsatz von SA im Unterricht noch immer alleinig der Unterrichtenden bzw. dem Unterrichtendem unterliegt. Bei Kestler hingegen findet man überhaupt keine eindeutigen Hinweise auf die Einsatzmöglichkeiten von SA im GWk-U. (vgl. HERZIG 2003: 87)

Nach Rinschede (2003) sind SA auf die Inhalte und Zielsetzungen des GWk-U abgestimmt. Sie dienen den SuS als Hilfeleistungen bei Fragestellungen. Außerdem helfen sie bei der Vermittlung, Erarbeitung und Darstellung von räumlicher Information. Schließlich vermitteln SA auch Kenntnis für die Benutzung von Karten. (vgl. RINSCHDEDE 2003: 356f.)

Gryl sieht im Jahr 2009 die Einsatzmöglichkeiten von SA primär bei der Kartenanalyse, -auswertung und -interpretation. Zudem sieht sie die Einsatzmöglichkeit von SA beim Erarbeiten von Fakten sowie in seiner Funktion als vielseitigen Informationsträger. (vgl. GRYL 2009: 58)

Haversath [et al.] nennt die Kartenauswertung, -herstellung und -bewertung als unterrichtstaugliche Einsatzmöglichkeit, während Hüttermann im selben Jahr noch einen Schritt weiterging und den Anspruch erhob, dass der GWk-U ohne SA bzw. Karten gar nicht denkbar wäre. (vgl. HAVERSATH 2012: 204)

Allerdings merkt Hüttermann an, dass diese Aussage vor allem für den Zeitraum zwischen den 1950ern und 1980ern gilt, in der es vor allem um die Hinführung der SuS zu den Karten ging und nicht wie ab den 1980ern die Diskussion um die Lernziele im Vordergrund stand. (vgl. HÜTTERMANN 2012: 22)

Rolfes merkt gegen Ende der Phase neuer didaktischer Herausforderungen an, dass SA bzw. Karten aus den SA vor allem dann zum Einsatz kommen sollten, wenn es um die kritische Auseinandersetzung mit dem Medium an sich geht. Nicht mehr das „Was“ ist auf der Karte interessant, sondern das „Weshalb“. Anders gesagt, ist die Karte als Interessensgegenstand nicht nur Instrument der Benutzerin oder des Benutzers sondern auch ein Instrument der Kartenerzeugerin bzw. des Kartenerzeugers. (vgl. ROLFES 2013: 339)

Innerhalb der Teilkategorie **Medienverhältnis** findet man bereits zu Beginn der Phase neuer didaktischer Herausforderungen vor allem Hinweise auf die zunehmende Konkurrenz zu Medien aus der elektronischen Datenverarbeitung. Herzig nennt im Jahr 2003 unter anderem die elektronischen Karten und kartographische Lernsoftware.

Er vertritt allerdings noch die Meinung, dass das Printmedium nicht ersetzt werden kann, aber durch die neuen Möglichkeiten ergänzt werden muss. Der SA im Speziellen wird nicht mehr als das wichtigste Medium im GWk-U betrachtet. (vgl. HERZIG 2003: 147)

Bei Rinschede liest man diesbezüglich im selben Jahr, dass die Atlas- sowie die Schulbuchkarte an Bedeutung gewonnen haben, da diese den Einsatz ergänzender Medien beeinflussen und in sämtlichen didaktischen Orten des Unterrichts eingesetzt werden können. (vgl. RINSCHADE 2003: 375f.)

Gryl bringt hingegen einen komplett neuen Aspekt in die Teilkategorie **Medienverhältnis**, da der „Atlas der Globalisierung“ (eine Sammlung thematischer Karten anhand derer exemplarische Problemstellungen erläutert werden) als weiteres Kartenmedium angeführt wird.

Die Zweiteilung der kartographischen Unterrichtsmedien im Verlauf der 2000er Jahre wird endgültig bei Haversath deutlich, da er zwei Hauptgruppen unterscheidet, die als „neue Medien“ (z.B. GIS) und „traditionelle Medien“ (z.B. Atlas) bezeichnet werden. Die neuen Medien haben dabei eine ergänzende Funktion und die Kombination beider Hauptgruppen im Unterricht wird als besonders lernunterstützend betrachtet. (vgl. GRYL 2009: 96f.) Rolfes sieht im Jahr 2013 den Wandel des Leitmediums als gegeben an.

Argumentiert wird mit dem - seiner Meinung nach - stattfindenden Übergang von der Gutenberg-Galaxis hin zur Internet-Galaxis. (vgl. ROLFES 2013: 80)

Auch bei der Kategorie **Nutzen** gibt es einige neue Aspekte, die in den vorhergegangenen Phasen publizierender Auseinandersetzung mit dem Medium SA und Karte noch gar nicht, oder nur in Ansätzen, zu finden waren.

So liest man bei Kestler im Jahr 2002 neben dem bereits bekannten Aspekt, dass SA zum Umgang mit der Karte befähigen sollen auch, dass SA dazu genutzt werden sollen, um die sogenannte Kartenkompetenz zu trainieren. Unter Kartenkompetenz versteht Kestler das Aus- und Bewerten von Karten sowie die Produktion eigener Karten. (vgl. KESTLER 2002: 296)

Der Aspekt des „Vertrautmachens“, was den Umgang mit der Karte betrifft, wird auch ein Jahr später bei Herzig angeführt. Er erweitert seine Ansprüche um die Bereiche der Gewinnung von Einsicht und Erkenntnis sowie zur Erlangung von Orientierungsfähigkeit. (vgl. HERZIG 2003: 147f.)

Ebenfalls neue Aspekte werden auch bei Rinschede im Jahr 2003 angeführt. Neben der Meinung, dass der Umgang mit SA bzw. Karten aus diesen, zur wichtigen Kulturtechnik des Kartenlesens sowie dem Aufbau eines topographischen Grobrasters beitragen sollen, wird unter anderem auch die bereits erwähnte Kartenkompetenz indirekt angeführt, da der Umgang mit dem SA bzw. Karten aus diesem, auch zur kritischen Bewertung durch die SuS befähigen soll. Völlig neu ist wiederum der Aspekt, dass man mit SA die sogenannten „mental maps“ verbessern soll (siehe unten). (vgl. RINSCHDE 2003: 356f.)

Gryl schreibt im Jahr 2009, dass der Umgang mit SA bzw. Karten aus diesem vor allem die Orientierungsfähigkeit der SuS verbessern sollte. (vgl. GRYL 2009: 26f.)

Gegen Ende der Phase der neuen didaktischen Herausforderungen liest man bei Haversath wieder den bereits bekannten Aspekt der Orientierung sowie jenen der Zusammenschau. Hüttermann hingegen schreibt im selben Jahr, dass der Nutzen von SA vor allem hinsichtlich des Aspekts des Lesens, Zeichnens und Bewertens von Karten sowie der Karteninterpretation gekennzeichnet ist und somit indirekt auf den Kompetenzbegriff zurückgreift. (vgl. HAVERSATH 2012: 194) (vgl. HÜTTERMANN 2012: 22f.)

Bei Rolfes waren keine direkten Aussagen hinsichtlich der Unterkategorie **Nutzen** von SA im GWk-U ablesbar.

Die Bewertung von Schulatlanten in der Phase neuer didaktischer Herausforderungen

Hinsichtlich der Teilkategorie **Meinung** lässt sich in der Mehrheit der ausgewählten Quellen ein Bedeutungsverlust des SA im schulweltlichen Geschehen festhalten. (Vgl. Tabelle 10)

So hält Rinschede bereits zu Beginn der Phase im Jahr 2003 fest, dass der SA zwar weiterhin ein Basismedium ist, jedoch an Bedeutung verloren hat. (vgl. RINSCHÉDE 2003: 376) Gryl argumentiert im Jahr 2009, dass der Erwachsene im täglichen Leben eher weniger den Schulatlaskarten begegnen wird und kritisiert das Aktualitätsproblem der SA im Allgemeinen. (vgl. GRYL 2009: 32)

Bei Haversath werden Karten im Allgemeinen als unterrichtsspezifisch, also als alleiniges Merkmal für das Unterrichtsfach, betrachtet. Globus und Atlas hingegen werden als „Relikte aus früheren Tagen“ bezeichnet. (vgl. HAVERSATH 2012: 179f.)

Ebenso kritisiert Hüttermann den SA klar, indem er auf fehlende nutzerorientierte Hinweise für die Kartenarbeit und auf eine fehlende Auseinandersetzung im Umgang mit komplexen Karten hinweist. (vgl. HÜTTERMANN 2012: 31)

Neben dieser zunehmenden Negativkritik im Rahmen der Fachmeinungen der ausgewählten Literatur, ist auch eine stärkere Auseinandersetzung mit möglichen weiteren Entwicklungen von SA zu erkennen (Siehe Tabelle 10). Diese ist vor allem dem Fortschritt der digitalen Medien und allen damit in Zusammenhang stehenden Konsequenzen geschuldet.

Die erste Äußerung hinsichtlich der **Perspektiven** von SA findet man bei Gryl im Jahr 2009. Die Zukunft der Atlanten liegt nicht im Bereich des „Atlas der Generationen“, sondern im „Atlas der Globalisierung“, einer Sammlung von thematischen Karten.

Konkret bezieht sich Gryl auf den Atlas der Globalisierung von Le Monde Diplomatique, der schwerpunktmäßig auf humangeographische Themen setzt und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, sondern nur einzelne Themen zum Diskurs aufbereitet. Die Karten werden in neuen Auflagen immer wieder aktualisiert, erweitert und ergänzt, sowie mit einem umfassenden Informationstext ausgestattet. (vgl. GRYL 2009: 105)

Ab dem Jahr 2012 findet man hinsichtlich der Perspektiven von SA nur noch den Verweis auf die neuen Medien wie Satellitenbilder oder digitaler Globus sowie allen voran den Geoinformationssystemen (GIS). (vgl. HAVERSATH 2012: 223f.)

Auch Hüttermann argumentiert im selben Jahr ebenfalls auf dieser Ebene und stellt fest, dass der Entwicklungsschwerpunkt im kartographischen Bereich vor allem im Gebiet der GIS liegt. Dies führte vor allem zu einem zukunftsbestimmenden Anstieg des Angebots von GIS, die auch verstärkt in der Schule Anwendung finden können. (vgl. HÜTTERMANN 2012: 16f.)

Im Vergleich zu Haversath führt Hüttermann aber noch einen weiteren, neuen Aspekt, nämlich die Mental-Maps, an. Unter Mental Maps sind kognitiven Karten, also subjektive Abbildungen eines Raumes zu verstehen. (vgl. HÜTTERMANN 2012: 183) Mental Maps „spiegeln die Welt so wider, wie ein Mensch glaubt, dass sie ist. Sie muss nicht korrekt sein.“ und „sind das Ergebnis eines mentalen Verarbeitungsprozesses, der dazu befähigt, Rauminformationen (z.B. die relative Lage) aus dem kognitiven oder Realraum gewinnen, kodieren, speichern, aufrufen und dekodieren können.“ (vgl. BAGOLY-SIMO 2013: 188f.)

Am Ende der Phase neuer didaktischer Herausforderungen führt Rolfes nochmals relativ deutlich hinsichtlich des Aspekts **Perspektiven** von SA an, dass alle gedruckten Karten nur noch historische Karten sein werden und sich vor allem die Informationstechnologien bzw. GIS behaupten werden. Zudem führt er den Aspekt der kritischen Kartographie an. Die kritische Kartographie baut dabei auf der Annahme auf, dass Karten nur subjektive Reproduktionen sind und das Kartenmaterial daher immer durch bestimmte Interessen geprägt ist.

Kritische Kartographie soll daher zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Kartenmaterial anleiten und zur Reflexion Anlass geben, wie und für wen

Weltbilder produziert, sowie vermittelt werden. Karten sollen nicht mehr unhinterfragt als „wahr“ und „der Wirklichkeit entsprechend“ betrachtet werden. (vgl. ROLFES 2013: 335f.)

Zusammenfassung und Ergebnis der Analyse

In der Einleitung dieser Arbeit wurde als Ziel der Analyse die Untersuchung des Bedeutungswandels von SA in Österreich genannt. Erwähnt wurde auch, dass die Lebenswelten der SuS und der österreichische Schulunterricht von Veränderungen betroffen waren und sind. Sehr reduziert zusammengefasst reagierte das Medium SA nur sehr langsam bis gar nicht auf diese Entwicklungen. Mit dieser bewusst provokanten Aussage möchte ich die Analyse der vorhergegangenen Seiten zusammenfassen und prüfen.

Ausgangspunkt der Analyse war der Zeitpunkt ab 1950 und somit jene Phase, die man auch als „letzten Höhepunkt der Länderkunde“ bezeichnen könnte. Wie bereits mehrfach erwähnt ist in dieser Phase, durch die Dominanz der Länderkunde in den österreichischen Schulen, der SA ein bedeutsames und wertvolles Medium, dass für den Geographieunterricht unerlässlich ist. Der SA bietet Material für den länderkundlichen Unterricht und ist die Grundlage jedes erfolgreichen GWk-U, der diesem Konzept entsprechend durchgeführt wird. (vgl. WAGNER 1955: 108), (vgl. HARTKE 1960: 13) Die Bedeutung von SA war daher in der Phase der Länderkunde definitiv sehr hoch und prägend für den gesamten Unterricht.

Kritische Stimmen wie jene von Schmidt-Kraepelin, die bereits in den 1960iger Jahren den SA als vermeintlich allumfassende Informationsquelle kritisierte, da dieser, aufgrund der vielen Informationen, nicht mehr als einschlägiges Werk erscheinen könne, sondern als Sammelband, bestehend aus mehreren Werken, sind die Ausnahme. (vgl. SCHMIDT-KRAEPELIN 1963: 242)

Schwieriger zu bewerten ist der Stellenwert des SA in der nachfolgenden Entwicklungsetappe, wie dies im Kapitel „Die Bedeutung von SA während der Transformationsphase“ versucht wird. Dies vor allem deshalb, weil es durch die Ergänzung des Lehrplans mit wirtschaftskundlichen Aspekten zu einer Zunahme der Unterrichtsinhalte kam.

Parallel dazu entwickelte sich aber eine Lücke zwischen der rechtlichen Vorgabe und der gelebten Unterrichtspraxis, da eine fundierte wirtschaftskundliche Ausbildung bei der Vielzahl der LehrerInnen fehlte. Vordergründig wurde diese Lücke geschlossen, indem weiterhin länderkundlicher Unterricht, angereichert mit Wirtschaftsdaten, praktiziert wurde. Der SA blieb somit, wie das bei einigen AutorInnen der ausgewählten Literatur der SA deutlich erkennbar ist, auch in dieser Phase eine wichtige Arbeitsgrundlage für den GWk-U. (vgl. BIRKENHAUER 1975a: 95)

Gleichzeitig ist aber auch ein gewisser Umschwung zu erkennen, da in den publizierten Beiträgen auch neue Aspekte hinsichtlich der Bedeutung von SA im GWk-U genannt werden. Unter anderem werden der Lernzielbereich „sich orientieren können“, oder auch entwicklungspsychologische Aspekte erwähnt. Diese Kritik bzw. zu berücksichtigende Aspekte können durchaus als Bestrebungen zur Weiterentwicklung der SA gesehen werden. In gewisser Hinsicht entsteht eine Parallelstruktur zwischen „alter Schule“ (BefürworterInnen der Länderkunde) und einer „neuen Schule“ (BefürworterInnen einer Weiterentwicklung der Unterrichtsinhalte). Der SA erhielt in der „alten Schule“ weiterhin eine bedeutende Funktions- und Rollenzuweisung, hingegen verlor er in der „neuen Schule“, für die eine Vielfalt und Gleichberechtigung der Medien gefordert wird, seine dominante mediale Position im GWk-U.

Der SA bleibt in der Transformationsphase, also auf der einen Seite, bedeutsam, da er nach wie vor für den Länderkundeunterricht das Basismedium darstellt, verliert aber auf der anderen Seite an Bedeutung, da er als nur eines von vielen Medien betrachtet wird. Insgesamt ist der Schulatlas während der Transformationsphase weiterhin ein prägendes und bedeutendes Medium für den Schulunterricht, jedoch ist er nicht mehr absolut und uneingeschränkt das wichtigste unterstützende Lehrmittel.

In der ziel- und themenorientierten Phase sind zwei Faktoren sehr wichtig für die Weiterentwicklung des Unterrichtsfaches GWk und somit auch für den SA.

Wie im vorherigen Absatz erwähnt, wurde das Spektrum der Unterrichtsinhalte durch die Ergänzung des Lehrplans durch wirtschaftskundliche Aspekten entscheidend verbreitert.

Diese Entwicklung wurde durch die Aufnahme der „Wirtschaftskunde“ in die Bezeichnung des Unterrichtsfaches geprägt. Das nunmehrige Fach Geographie- und Wirtschaftskunde entspricht der Positionierung als doppelpoliges Zentrierfach, wodurch auch nach außen ein Paradigmenwandel im Rahmen schulischer Lehre signalisiert wurde.

Dies führte zum zweiten wichtigen Faktor, der Veränderung der Unterrichtsinhalte und -prinzipien. Fähigkeiten und Bedürfnisse der SuS rückten an die Stelle von Faktenwissen in den Mittelpunkt und länderkundliche Sequenzen wurden von thematischen Beispielen abgelöst. Diese Entwicklungen und die daraus resultierenden Veränderungen spiegeln sich auch in den Beobachtungen und Forderungen der Autorinnen und Autoren der ausgewählten Literatur in der ziel- und themenorientierten Phase wieder.

So sind im Gegensatz zu den vorhergegangenen Phasen viele Forderungen an die SA innerhalb der Literatur der ziel- und themenorientierten Phase zu finden. Genannt werden dabei unterschiedliche Aspekte wie die Forderung nach Hilfsmitteln in den SA in Form von Karteneinführungen und Namensverzeichnis. (vgl. BIRSAK 1990: 236f.) (vgl. W. SITTE 2001c: 424f.) Ebenso wurden aber auch neue Arten von Karten wie Wirtschaftskarten oder außerschulische Gebrauchskarten gefordert. (vgl. W. SITTE 2001c: 424f.) Andere von den Autorinnen und Autoren gewünschte Entwicklungen betreffen didaktische Bereiche wie zum Beispiel der Wunsch nach Integration der subjektiven Kartographie oder die Forderung nach Stufenatlanten. (vgl. SCHULTZE 1996: 221) (vgl. W. SITTE 1999: 443)

All diese Entwicklungen implizierten auch eine zunehmende Kritik an den SA, die oftmals auch weiterhin in der gewohnten Form länderkundliche Lehransprüche unterstützten, obwohl die Ziel- und Themenorientierung bereits Eingang in die Lehrpläne gefunden hatten. (vgl. BÖHN 1985: 17f.) (vgl. FORSTER 1990: 176f.) (vgl. NORKOWSKI 1990: 194f.)

Die verstärkte Kritik an SA wird in der ziel- und themenorientierten Phase auch in der Kategorie **Praxis** vernommen. So fordern einige Autorinnen und Autoren unter anderem eine Ausrichtung des SA als thematisches Arbeitsmittel, sowie die Entfaltung der Eigenständigkeit der SuS im Umgang mit den SA. (vgl. BIRKENHAUER 1986: 279) (vgl. SCHULTZE 1996: 139f.) Die SA sollen weiter Orientierungshilfen für das selbstständige Zurechtfinden im Raum und Arbeitsmittel zum Vertrautmachen im Umgang mit Karten, sein. (vgl. W. SITTE 1999: 424f.) (vgl. SCHULTZE 1996: 139f.). In Bezug auf andere Medien werden die Autorinnen und Autoren der ausgewählten Literatur sogar noch präziser und schreiben dem SA nicht mehr die hohe Bedeutung eines Leitmediums zu. (vgl. BÖHN 1985: 17f.) (vgl. W. SITTE 1999: 424f.)

Auch in der Teilkategorie **Bewertung** der ziel- und themenorientierten Phase ist im Allgemeinen eine verstärkte negative Kritik an SA zu erkennen. Neue Aspekte, die von den Autorinnen und Autoren der ausgewählten Literatur aufgeworfen werden, sind unter anderem Forderungen nach Reduzierung von Inhalten, Beachtung der Diversität der Karten in den SA, Aufnahme von außerschulischen Karten, Zunahme der Anteile von Satelliten- und Luftbilder in SA sowie die Beachtung der Lebenswelt der SuS („mental maps“). (vgl. FORSTER 1990: 176f.) (vgl. SCHULTZE 1996: 221) (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1999: 304)

Die Phase neuer didaktischer Herausforderungen war, wie im entsprechenden Kapitel beschrieben, vor allem durch den Begriff „Kompetenzen“ und die Entwicklungen im Bereich der elektronischen Datenverarbeitung (EDV) geprägt.

Hinter beiden Begriffen stehen Veränderungen für den GWk-U und den SA, welche auch in den Darstellungen der Autorinnen und Autoren der ausgewählten Literatur bemerkbar sind. Bereits zu Beginn der Phase neuer didaktischer Herausforderungen werden von den Autorinnen und Autoren einige neue Ansprüche an die SA gestellt.

Die Reduktion der topographischen Inhalte und die Thematisierung der Subjektivität von Karten im Allgemeinen und bei SA-Karten im Speziellen, sind dabei die wesentlichsten und wichtigsten neuen Aspekte.

Gleich mehrere Autorinnen und Autoren kritisieren in Bezug auf diese Phase eine nach wie vor erkennbare länderkundliche Ausrichtung der SA und fordern eine Verstärkung der Ausrichtung auf thematische Inhalte. (vgl. RINSCHÉDE 2003: 376) (vgl. GRYL 2009: 96f.) (vgl. HÜTTERMANN 2012: 28) (vgl. ROLFES 2013: 35) Die noch vorhandenen topographischen Überreste in den SA müssen sich hingegen den Forderungen nach thematischen Karten, mehr Ergänzungen durch Profile und Texte oder gar der Reduktion von kartographischen Inhalten, stellen. (vgl. RINSCHÉDE 2003: 376f.) (vgl. KESTLER 2002: 296)

Auch hinsichtlich der praktischen Aspekte von SA zeigen sich die Autorinnen und Autoren der ausgewählten Literatur offener und kritischer als in den vorhergegangenen Kapiteln. Neben der klassischen Aufgabe, Informationen bereit zu stellen, erweitert sich das Spektrum um jene Bereiche, die zur Erlangung von Kartenkompetenz nötig sind. Wobei die Definition, was zu dieser Kompetenz zählt oder eben nicht, von den Autorinnen und Autoren der ausgewählten Literatur unterschiedlich ausfällt. Unter den genannten Aspekten der Kartenkompetenz fallen unter anderem die Erlangung von Kenntnissen über die Benutzung von Karten, die Kartenanalyse und -interpretation, die Produktion eigener Karten sowie die Kartenbewertung. (vgl. RINSCHÉDE 2003: 87) (vgl. KESTLER 2002: 296) (vgl. HÜTTERMANN 2012: 22f.)

Der zweite neue Aspekt hinsichtlich der praktischen Bedeutung von SA bezieht sich auf den Wandel von SA in Bezug auf andere Medien. Wie bereits weiter oben erwähnt, ist hier der technische Fortschritt besonders prägend für den Verhältniswandel des Mediums SA zu anderen Medien. Auch wenn sich diesbezüglich nicht alle Autorinnen und Autoren direkt im Rahmen der ausgewählten Literatur geäußert haben, drückt der festgestellte Konsens jener Autorinnen und Autoren, die sich geäußert haben, einen deutlichen Bedeutungswandel, ja einen eklatanten Bedeutungsverlust des Mediums SA im Vergleich zu alternativen Medien aus. (vgl. HERZIG 2003: 147) (vgl. ROLFES 13: 80) (vgl. RINSCHÉDE 2003: 375)

Ebenfalls von Bedeutung ist die zunehmende Erwähnung der kritischen Kartographie durch die Autorinnen und Autoren.

Die kritische Auseinandersetzung durch die SuS mit dem SA bzw. Karten aus diesem wird mehrfach gefordert, ebenso eine verstärkte Aufnahme von thematischen Karten in die SA bis hin zur Forderung nach einem thematischen SA anstelle des bislang weitgehend bekannten „Atlas’ der Generationen“. (vgl. ROLFES 2013: 33)

Und auch die von den Autorinnen und Autoren genannten Aspekte in der Kategorie **Bewertung** fallen nicht weniger kritisch aus. Das Dauerproblem einer nicht zu erreichenden Aktualität (der Karten) von SA, die kaum stattfindende Beachtung der alltäglich genutzten Karten aus dem Bereich jugendlicher Lebenswelten (wie z.B. einer Netzkarte des öffentlichen Nahverkehrs) in SA, die fehlende Bereitstellung von Nutzerhinweisen, der noch immer zu wenig genutzte Einsatz von thematischen Karten und die Fortschritte der digitalen Medien, machen den SA zu einem Medium von vielen, dessen Bedeutung im Vergleich zu früher deutlich abgenommen hat. (vgl. RINSCHADE 2003: 376) (vgl. GRYL 2009: 32f.), (vgl. HÜTTERMANN 2012: 183) Prägnanter und dramatischer gesagt, sind sowohl Globus als auch SA Relikte aus vergangenen Zeiten, die Karte hingegen wird weiterhin allgemein als unterrichtsspezifisch angesehen. Auch wenn also klassische Medien wie der SA an Bedeutung verlieren, trifft dies nicht auf die Karte zu. (vgl. HAVERSATH 2012: 179f)

Abschließend kann die zu Beginn der Zusammenfassung aufgestellte Vermutung, dass SA nur langsam bis kaum auf Veränderungen seitens der Fachdidaktik oder anderen Gebieten reagieren, bestätigt werden. Das lange Festhalten an alten Strukturen könnte, in Verbindung mit den im Laufe der Zeit neu angewendeten Unterrichtspraktiken und dem verstärkten Einsatz neuer Medien im GWk-U, dazu beigetragen haben, dass SA heute auch nicht mehr die Bedeutung für das Unterrichtsgeschehen haben wie in früheren Zeiten. Zudem entsprechen SA kaum noch den Lebenswelten der SuS, womit ein modern geprägter GWk-U ebenfalls nicht zu realisieren ist. Letztendlich besitzen SA, wenn man den Aussagen neuerer Literatur folgt, im Allgemeinen für den aktuellen GWk-U kaum noch Relevanz. Der Einsatz ist aber von der jeweiligen Lehrkraft und von der jeweiligen unterrichtsspezifischen Situation abhängig.

Das heißt, es kann davon ausgegangen werden, dass der SA weiterhin überall dort als wichtiges Medium erhalten bleibt, wo in der Anonymität des Klassenzimmers noch immer ein konventioneller GWk-U gepflegt wird.

Quellenverzeichnis:

Literatur:

Altemüller F. (1990): „Alexander“ und „Terra“- Schulkartographie in Atlas und Schulbuch. -In: Mayer F. (1992): Schulkartographie: Tagungsband zum Wiener Symposium 1990. -Wien.

Bagoly-Simo P. (2013) Mental Maps. -In: Böhn D., Obermaier G. (2013): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. –Braunschweig.

Bauer F. (2005): Österreich im PISA-Schock? -In: Wirtschafts und Sozialpolitische Zeitschrift. Heft 1. -Linz.

Bauer L. (1974): Curriculum und Fachdidaktik. - In: Kreuzer G., Bauer L. und Hausmann W. (1970) Didaktik der Geographie in der Universität. -München.

Birkenhauer J. (1974): Aufgaben und Stand der fachdidaktischen Forschung. –In: Kreuzer G., Bauer L. und Hausmann W. (1970) Didaktik der Geographie in der Universität.- München.

Birkenhauer J. (1975a): Erdkunde- Eine Didaktik für die Sekundarstufe I. 1. - Düsseldorf.

Birkenhauer J. (1975b): Erdkunde- Eine Didaktik für die Sekundarstufe I. 2. - Düsseldorf.

Birkenhauer J., Köck H. (Hrsg.) (1986): Handbuch des Geographieunterrichts. - Köln.

Birsak L. (1990): Die österreichischen Schulatlanten des Verlages Ed. Hölzel. Tagungsband zum Symposium „Schulkartographie in Wien. -Wien. (=Wiener Schriften zur Geographie und Kartographie 5).

Böhn D. (Hrsg.) (1985): Fachdidaktische Grundbegriffe der Geographie. - München.

Bortz J. und Döring N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. – Heidelberg.

Conrad D. (2013): Allgemeingeographischer Ansatz. -In: Böhn D. und Obermaier G. (Hrsg.) (2013): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. - Braunschweig.

Conrad D. (2013): Länderkundlicher Ansatz. -In: Böhn D. und Obermaier G. (Hrsg.) (2013): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. - Braunschweig.

Ditter R., Siegmund A. (2013): Digitale Medien. -In: Boehn D. und Obermaier G. (Hrsg.) (2013): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. - Braunschweig.

Forster F. (1990): Der Schulatlas im Geographie und Wirtschaftskunde-Unterricht. Tagungsband zum Symposium „Schulkartographie in Wien. -Wien. (=Wiener Schriften zur Geographie und Kartographie 5).

Friedrich C. (2013): Von der befremdlichen Persistenz der Länderkunde im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde. –In: GW-Unterricht 130. -Wien.

Früh W. (2011): Inhaltsanalyse- Theorie und Praxis. -München.

Geographische Rundschau (1956): Empfehlungen für den Erdkundeunterricht an den allgemeinbildenden Schulen.- In: Schultze A. (Hrsg.) 1976: Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie. -Braunschweig.

Gryl I. (2009): Kartenlesekompetenz - ein Beitrag zum konstruktivistischen Geographieunterricht. -Wien.

Hamann B. (2013): Lernziel. –In: Böhn D. und Obermaier G. (Hrsg.) (2013): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. –Braunschweig.

Hartke W. (1960): Denkschrift zur Lage der Geographie. –Wiesbaden.

Haversath J. (2012): Geographiedidaktik: Theorie - Themen – Forschung. - Braunschweig.

Herzig R. (2003): Kartographische Lernsoftware – Konkurrent für Printmedium Karte? -In: Kartographische Schriften Bd. 8. -Bonn.

Heyn E. (1970): Die Arbeit mit dem Atlas auf der Oberstufe der Gymnasien. In: Geipel R. (Hrsg.) (1970): Der Erdkundeunterricht. Der Atlas im Erdkundeunterricht. -Stuttgart.

Hemmer M. (2013): Kompetenzorientierung. -In: Böhn D. und Obermaier G. (Hrsg.) (2013): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. -Braunschweig.

Hemmer I., Hemmer M., Obermaier G. (2013): Schülerinteresse. -In: Böhn D., Obermaier G. 2013: Wörterbuch der Geographiedidaktik. -Braunschweig.

Hillenbrand H. (1974): Mediendidaktische Ausbildung zukünftiger Geographielehrer. -In: Kreuzer G., Bauer L. und Hausmann W. (Hrsg.) (1974): Didaktik der Geographie in der Universität. – München.

Hinrichs E. (1970): Schule-Schüler-Stufenatlas- Ein Plädoyer für den Stufenatlas. –In: Geipel R. (Hrsg.) (1970): Der Erdkundeunterricht. Der Atlas im Erdkundeunterricht.- Stuttgart.

Hüttermann A. (1990): Kartographie und Schule- Auf dem Weg zu einer Didaktik der Schulkartographie. Tagungsband zum Symposium „Schulkartographie in Wien. -Wien. (=Wiener Schriften zur Geographie und Kartographie 5).

Hüttermann A. (1992): Didaktik der Schulkartographie? Neuere Entwicklungen und Perspektiven am Beispiel der Kartendarstellungen in Atlanten u. Schulbüchern. -In: Brogiato H.P. (Hrsg.), Cloß H.M. (Hrsg.) (1992): Materialien zur Didaktik der Geographie H. 16. – Trier.

Hüttermann A. (2012): Räumliche Orientierung- Räumliche Orientierung, Karten und Geoinformation im Unterricht.- Tagungsband zum HGB-Symposium in Ludwigsburg.

Hüttermann A. (2013): Karte. -In: Böhn D. und Obermaier G. (Hrsg.) (2013): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. -Braunschweig.

- Hüttermann A. (1990): Kartographie und Schule- Auf dem Weg zu einer Didaktik der Schulkartographie. Tagungsband zum Symposium „Schulkartographie in Wien. -Wien. (=Wiener Schriften zur Geographie und Kartographie 5).
- Kestler F. (2003): Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. – Bad Heilbrunn.
- Kestler F. (2013): Allgemeingeographischer Ansatz. - In: Böhn D. und Obermaier G. (Hrsg.) (2013): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. – Braunschweig.
- Klafki W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. – Weinheim, Basel.
- Korf B. (2014): Kiel 1969- Ein Mythos? In: Geographica Helvetica 69, S. 291- 292. -Zürich.
- Narosy T. (2015): Auf dem Weg zur „digital-inklusiven“ Fachdidaktik.- In: IMST Newsletter 43. S. 4-8. -Klagenfurt.
- Nehlsen F. (1970): Atlanten nach Altersstufen- Von der Grundschule bis zum zehnten Schuljahr. -In: Geipel R. (Hrsg.) (1970): Der Erdkundeunterricht. Der Atlas im Erdkundeunterricht.- Stuttgart.
- Norkoswki T. (1990): „Unsere Welt“ und „Seydlitz-Weltatlas“ – Entwicklung in modernen Schulatlanten. Tagungsband zum Symposium „Schulkartographie in Wien. -Wien. (=Wiener Schriften zur Geographie und Kartographie 5).
- Oblinger H. (1974): Über die Funktion der Fachdidaktik zwischen Erziehungswissenschaft und Fachwissenschaft. –In: Kreuzer G., Bauer L. und Hausmann W. (1970) Didaktik der Geographie in der Universität. -München.
- Rinschede G. (2003): Geographiedidaktik. – Paderborn.
- Rolfes M., Uhlenwinkel A. (2013): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht: Ein Leitfaden für die Praxis und Ausbildung. -Braunschweig.
- Scheidl W. (2015): Smartphones und Apps im GW-Unterricht. – Ein Test, viele Erfahrungen. -In: GW-Unterricht 137; S. 61-68. -Wien.
- Schmidt-Kraepelin E. (1963): Neue Wege in der Atlas-Kartographie. Gedanken zu zwei wichtigen Neuerscheinungen. In: Erdkunde Bd. 17. -Bonn.

Schmidt-Wulffen W. (1995): Zum systematischen Aufbau topographischen Wissens. In: Geographie u. ihre Didaktik, Heft 4. -Berlin.

Schmidt-Wulffen W., Schramke W. (1999): Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. - Gotha.

Schultze A. (1996): 40 Texte zur Didaktik der Geographie. -Gotha.

Schultze Arnold (1976): Vorwort.- In: Schultze A. (Hrsg.) 1976: Dreißig Texte zur Didaktik der Geographie. -Braunschweig.

Sitte W. (1999): Schulatlas II. In: Sitte W. und Wohlschlägl H. (Hrsg.) (2001): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. -Wien.

Sitte Ch. (2001a): Lehrpläne I. -In: Sitte W. und Wohlschlägl H. (Hrsg.) (2001): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. -Wien.

Sitte Ch. (2001b): Lehrpläne II. -In: Sitte W. und Wohlschlägl H. (Hrsg.) (2001): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. - Wien.

Sitte W. (2001a): Entstehung und Konzept des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde. In: Sitte W. und Wohlschlägl H. (Hrsg.) (2001): Handbuch GW. -Wien.

Sitte W. (2001b): Geographie und Wirtschaftskunde (GW)- Entwicklung und Konzept des Unterrichtsfachs. -In: Sitte W. und Wohlschlägl H. (Hrsg.) (2001): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. - Wien.

Sitte W. (2001c): Schulatlas I. -In: Sitte W. und Wohlschlägl H. 2001: Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. -Wien.

Vielhaber Ch. (2007): Standards und/oder Kompetenzen im GW-Unterricht? -In: GW-Unterricht 110. -Wien.

Wagner J. (1955): Der erdkundliche Unterricht. – Berlin, Hannover, Darmstadt.

Weitere Quellen:

Bundesministerium für Bildung und Frauen (Hrsg.) (2015): Unterricht und Schule:
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.html (02.04.2015).

BGBL Nr. 88: 1985.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Phaseneinteilung der österreichischen Geographie- und Wirtschaftskunde Didaktik	9
Tabelle 2: Kategoriensystem zur Literaturanalyse mit den drei Haupt- und acht Unterkategorien sowie ausgewählte Fragestellungen und Einzelaspekte	18
Tabelle 3: Überblick über die Einteilung der länderkundlichen Phase	21
Tabelle 4: Kategoriensystem für die länderkundliche Phase mit Informationen aus der Literaturanalyse	27
Tabelle 5: Überblick über die Einteilung der Transformationsphase	34
Tabelle 6: Kategoriensystem für die Transformationsphase mit Informationen aus der Literaturanalyse	38
Tabelle 7: Überblick über die Einteilung der ziel- und themenorientierten Phase	51
Tabelle 8: Kategoriensystem für die ziel- und themenorientierte Phase mit Informationen aus der Literaturanalyse	56
Tabelle 9: Überblick über die Einteilung der Phase neuer didaktischer Herausforderungen	66
Tabelle 10: Kategoriensystem für die Phase neuer didaktischer Herausforderungen mit Informationen aus der Literaturanalyse	71