



**VIRTUELLE EXKURSION IN EINE MEGASTADT
AM BEISPIEL SHANGHAI**

Diplomarbeit

zur Erlangung des Magistergrades
an der Naturwissenschaftlichen Fakultät der
Universität Salzburg

verfasst von
Fabian Johannes Schauer

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Jürgen Breuste
Fachbereich Geographie und Geologie

Salzburg, Dezember 2013



Abbildung 12: Urban Sprawl in Los Angeles (PHOTOREE o. J.: o. S.)



Abbildung 13: Neue Wohnungsanlagen am Stadtrand (DENISON ET AL. 2006: 225)

3. Fachdidaktischer-methodischer Teil

3.1. Definition fachdidaktischer Begriffe und deren Umsetzungsmöglichkeiten im Geographieunterricht

Der Professor für ökonomische Bildung KROL definierte Fachdidaktik als „Zusammenführung von Fachwissenschaft und Allgemeiner Didaktik unter Berücksichtigung der Lebenssituation der Lernenden“ (2005: o. S.). Diese Definition beinhaltet zum einen eine Synthese der rein theoretischen, fachbezogenen Lehre und der allgemeinen Didaktik, der „Lehre vom Lehren und Lernen“ (DUDEN 2013: o. S.). Zum anderen soll laut dieser Definition die Fachdidaktik auch die Lebensumstände der Lernenden berücksichtigen. Würde die Fachdidaktik nur die fachbezogenen Inhalte lehren, so bestünde die Gefahr eines sehr theoretischen und rein mit Wissen gefüllten Unterrichts, der einen hohen Abstraktionsgrad aufweist. Andererseits könnte bei einem rein situations- und persönlichkeitsorientierten Ansatz leicht die Gefahr der sogenannten ‚Betroffenheitsdidaktik‘ bestehen (KROL 2005: o. S.).

Die Geographiedidaktik im Speziellen hat laut dem Fachdidaktiker RINSCHÉDE (2007: 17) genau diese Brückenfunktion zwischen der reinen Fachwissenschaft Geographie und den Disziplinen der Erziehungswissenschaften inne. Die Geographiedidaktik soll den Lehrern helfen, eine möglichst optimale Auswahl, Anordnung und Vermittlung geographischer Inhalte und Methoden zu erreichen. Oberstes Ziel ist dabei die effektive und adäquate Raumverhaltenskompetenz, eine Befähigung und Erziehung zu kompetentem, raumbezogenem Verhalten (RINSCHÉDE 2007: 54). „Globales Lernen und Bewahrung der Erde als neues Leitbild des Geographieunterrichts berücksichtigen die wachsenden, weltweiten Zusammenhänge, die zu der ‚Eine-Welt-Idee‘ mit schwindenden Distanzen und Besonderheiten führen“ (RINSCHÉDE 2007: 31).

3.1.1. Eine Lernrampe - Stadtthemen mit der Berücksichtigung Shanghais im AHS Lehrplan und Schulbüchern

Lehrpläne bilden sowohl die rechtliche Grundlage als auch die fachdidaktischen Rahmenbedingungen des Unterrichts. Das fachdidaktische Paradigma hat sich in der österreichischen Schulgeographie in zwei Entwicklungsschüben zur heutigen Form entwickelt: Der erste Schritt - anlässlich des Schulorganisationsgesetzes SCHOOG 1962 - war die Verbindung des Schulfaches Geographie mit Wirtschaftskunde (SITTE 2011a: 253). Der zweite Schritt war 1985 der Lehrplan für die Sekundarstufe I, der folgenden, bis heute das Schulfach prägenden Paradigmenwechsel vorsah:

Weg von idiographischen („das Einzelne in seiner individuellen Erscheinung jeweils behandelnden“) Länder- und Landschaftsbeschreibungen mit einigen angehängten Wirtschaftsfakten, hin zu einer inhaltlich und methodisch tiefer gehenden lernzielorientierten und aufbauenden thematischen Struktur und Betrachtungsweise eines Integrationsfaches, der beiden miteinander verbundenen Bereiche ‚Raum und Wirtschaft‘. Mit dem Konzept des Lehrplans 1985 ‚im Mittelpunkt steht der Mensch‘ (und nicht mehr Länder), erfolgte auch ein Wandel im Umgang mit einer der traditionellen Kernaufgaben des Schulfaches ‚Geographie‘, ‚Orientierung‘ in ihren verschiedenen Dimensionen zu unterrichten (SITTE 2011a: 252).

Wie weitreichend diese Neuorientierung war, ist noch heute an den geltenden Lehrplänen der Sekundarstufe I (mit dem Lehrplan der Hauptschule wortident) von 2000 und dem AHS Oberstufenlehrplan von 2004 ersichtlich: Die heutige Ausrichtung des GW-Unterrichts als doppelpoliges Zentrierfach wird schon durch den ersten Satz im Lehrplan 2000 der Sekundarstufe I deutlich: „Im Mittelpunkt von Geographie und Wirtschaftskunde steht der Mensch“ (BMUKK 2000: o. S.). Noch weiter präzisiert das der erste Satz im Lehrplan 2004 der Sekundarstufe II: „Der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht soll Motive und Auswirkungen, Regelmäßigkeiten und Probleme menschlichen Handelns in den eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen ‚Raum, Gesellschaft und Wirtschaft‘ sichtbar und unter dem Gesichtspunkt der Politischen Bildung verständlich machen“ (BMUKK 2004: o. S.).

Diese thematische und lernzielorientierte Ausrichtung, die durch den Paradigmenwechsel viel mehr an Bedeutung gewann, gibt in beiden Lehrplänen (Sekundarstufe I und II) primär Themen und Ziele an. In der Regel obliegt die Auswahl der dazu verwendeten regionalen Beispiele dem Lehrer/ der Lehrerin (bzw. der Interpretation der

Schulbuchautoren). Dabei ist zu erkennen, dass Themenschwerpunkte wie zum Beispiel ‚Stadt‘ und/oder ‚Globalisierung‘ Thema des GW-Unterrichts in mehreren Klassen sind. Die Grundidee dieser sogenannten ‚Lernrampe‘ - dem erneuten Aufgreifen des Themas - besteht darin, dass bestimmte Themenkomplexe, die in einem Schuljahr gelernt wurden, nicht einfach von den SchülerInnen wieder ‚vergessen‘ werden, sondern dass die SchülerInnen in diesen Themenfeldern über ein bestimmtes Grundwissen verfügen, auf das in den folgenden Schuljahren aufgebaut wird und sich somit auf eine längere Sicht effizienter in den Köpfen der SchülerInnen einprägt. Deshalb kann Geographie und Wirtschaftskunde als ein Schulfach betrachtet werden, das eine mehrdimensionale und mehrschichtige Ausarbeitung verschiedenster Themenfelder in aufeinander aufbauenden Jahrgängen gewährleistet.

Eine genaue Untersuchung und Analyse der AHS-Lehrpläne soll daher als erstes in diesem Fachdidaktikabschnitt Aufschluss darüber geben, wie sich eine thematisch-aufbauende Lernrampe zum Themenfeld ‚Stadt‘ sowohl im Lehrplan als auch in den Schulbüchern manifestiert. Darauf aufbauend möchte ich dann mein etwas weitergehendes Konzept vorstellen.

3.1.1.1. Stadt als Lebensraum (2. Klasse) Unterstufe/Sekundarstufe I

Der Themenschwerpunkt ‚Stadt‘ wird im Unterstufenlehrplan von 2000 das erste Mal in der 2. Klasse unter dem Gesichtspunkt „Leben in Ballungsräumen“ (BMUKK 2000: o. S.) aufgegriffen. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler: „Das Leben in Ballungsräumen und peripheren Räumen vergleichen“ (BMUKK 2000: o. S.). Desweiteren wird von den Schülerinnen und Schülern das „Erfassen von Merkmalen, Aufgaben und Umweltproblemen in Ballungsräumen. Erkennen der Vernetzung zwischen Kernstadt und Umland. Erwerben grundlegender Informationen über Städte mit Hilfe kartographischer Darstellungen“ (BMUKK 2000: o. S.) erwartet.

Unter dem Blickwinkel „Leben in Ballungsräumen“ (BMUKK 2000: o. S.) wird Shanghai in drei österreichischen Schulbüchern als Beispiel verwendet:

Im Schulbuch *Weltreise 2* (Westermann Verlag, 2008) wird Shanghai unter der Kapitelüberschrift ‚Städte nach Plan‘ auf nur einer Schulbuchseite behandelt.



Abbildung 14: Das Thema Shanghai im Schulbuch *Weltreise 2* (Westermann, 2008: 36)

Im Schulbuch *unterwegs 2* (Österreichischer Bundesverlag Schulbuch, 2009) wird Shanghai unter der Kapitelüberschrift ‚Shanghai - eine Stadt im Umbruch‘ schon auf vier Seiten vorgestellt.

Das dritte Schulbuch, das Shanghai im Stadtkapitel als Themenbeispiel verwendet, ist *ganz klar 2* (Jugend & Volk Verlag, 2006). In diesem Schulbuch wird Shanghai unter der Kapitelüberschrift ‚Shanghai - Stadt im Aufbruch‘ sogar auf sechs Seiten thematisiert.

In allen drei Schulbüchern ist das neue Stadtviertel Pudong ein Unterkapitel, das als Beispiel für die enorme Modernisierung Shanghais herangezogen wird. Außerdem wird sowohl in *Weltreise 2* als auch in *unterwegs 2* Shanghai als die ‚größte Baustelle der Welt‘ bezeichnet, um somit die enorme Dynamik der Stadtentwicklung Shanghais zu verdeutlichen. *Unterwegs 2* ist dabei das einzige Schulbuch, das auf die Umwelt-

probleme und die Kluft zwischen Arm und Reich (insbesondere die schlechten Wohnbedingungen der Wanderarbeiter) eingeht. Außerdem wird explizit der rasante Bevölkerungsanstieg in Shanghai erwähnt, der in den anderen zwei Schulbüchern nicht näher erläutert wird.

Shanghai – eine Stadt im Umbruch

A Shanghai früher
 „Vor noch nicht einmal 20 Jahren war das Wohnen in Shanghai nicht einfach“, berichtet unsere Reiseführerin Li Fang. „Immer schon gab es durch die ständige Zuwanderung vom Land einen Wohnungsmangel. Die Wohnungen in der Innenstadt waren sehr klein, der Platz sehr beengt. Meist hatte man nur sechs Quadratmeter pro Person zur Verfügung. In vielen Wohnungen gab es keine Küche, kein Bad, keine Toilette und oft kein fließendes Wasser. Die Häuser waren in einem schlechten Zustand, wurden nicht repariert oder ausgebaut.“

B Shanghai, die größte Baustelle der Welt
 „Mitterweile ist Shanghai die größte Baustelle der Welt. Seit über 15 Jahren wird hier gebaut. Viele alte Stadtviertel wurden niedrigerriesen, um Platz für Wohnungen, Stadtautobahnen und neue, moderne Stadtteile mit vielen Hochhäusern zu schaffen. Die Bewohnerinnen und Bewohner der Altstadtviertel mussten ihre Kleinstwohnungen und alten Häuser verlassen. Heute leben viele von ihnen in großen Siedlungen mit besser ausgestatteten Wohnungen in den Vorstädten Shanghais. Oft fehlt dort aber die nötige Infrastruktur. Es gibt schlechte Verkehrsverbindungen und wenige Einkaufsmöglichkeiten.“

C Pudong – das Manhattan Shanghais
 Östlich des Flusses Huangpu entstand ein völlig neuer Stadtteil: Pudong. Die Skyline von Pudong ist ein Meer von Wolkenkratzern. Skyline ist die Ansicht einer Stadt mit ihren höchsten Bauwerken, die sich vom Horizont abzeichnen (siehe das Foto in 6). Heute findet man in Pudong über 650 Wolkenkratzer mit teuren Büros und Wohnungen. Obwohl viele Stockwerke der Wolkenkratzer leer stehen, wird immer weiter gebaut. Mit dem Bau des 492 Meter hohen Shanghai World Financial Center entstand eines der höchsten Gebäude der Welt. Pudong ist das Geschäftszentrum der Stadt.

4 Aufgaben

1. Verwende die Karte in 1. In welchem Staat und auf welchem Kontinent liegt Shanghai? An welchem Meer und an welchem Fluss liegt die Stadt?
2. Beschreibe mithilfe von 2 die Lage Shanghais innerhalb Chinas. Gib dazu die Himmelsrichtung an.
3. Lies die Texte A und B. Wie hat sich das Leben der Bewohnerinnen und Bewohner Shanghais durch die Umsiedlung geändert? Wo und wie leben sie heute? Nenne drei Veränderungen.
4. Vergleiche mithilfe der Fotos in 3 bis 6 das neue mit dem alten Shanghai. Was hat sich am Stadtbild verändert? Nenne mindestens

7 Weißt du ...

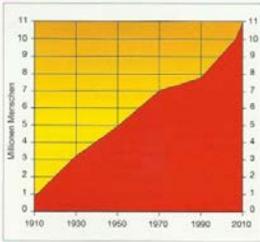
上海

Das ist der Name Shanghai in chinesischen Schriftzeichen geschrieben. Shanghai bedeutet übersetzt „Stadt über dem Meer“.

Wie Menschen in Großstädten leben



6 bis 7 Shanghai und seine Umweltprobleme



8 Die Bevölkerungsentwicklung von Shanghai



Schätzungen gehen davon aus, dass im Jahr 2015 schon über 13 Millionen Menschen in Shanghai leben werden.

Abbildungen 15/16: Das Thema Shanghai im Schulbuch *unterwegs 2* (Österreichischer Bundesverlag Schulbuch 2009: 34, 37)

Ähnlich wie im Schulbuch *unterwegs 2* wird auch im Schulbuch *ganz klar 2* sowohl die Stadtgeschichte als auch der Transrapid erfasst. In *ganz klar 2* wird deutlich beschrieben, dass die Umsiedlung der Menschen oft gegen deren Willen vonstattengeht, was bei den anderen zwei Büchern nicht genügend Beachtung findet. Zusätzlich kann das Schulbuch *ganz klar 2* bei den methodischen Ausprägungen punkten, da es neben zahlreichen Bildern auch über eine schematische Darstellung, eine China-Karte und verschiedene Tabellen verfügt. Außerdem ist es das einzige Schulbuch, in der eine thematische Karte von Shanghai abgedruckt ist. Leider wird jedoch auf dieser Karte das Stadtviertel Pudong, in dem die bedeutendsten urbanen Veränderungen vor sich gehen, nur teilweise erfasst.

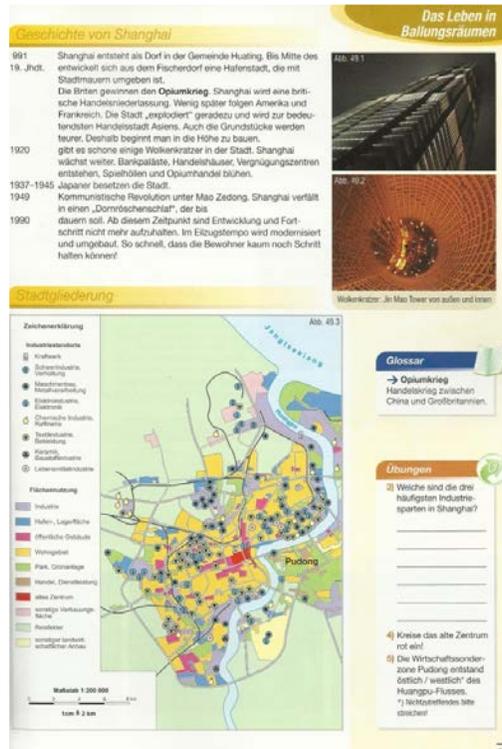


Abbildung 17: Das Thema Shanghai im Schulbuch ,ganz klar 2' (Jugend & Volk Verlag 2006: 49)

Obwohl es den Schulbuchautoren bekannt sein müsste, dass das Bild neben der Karte zu den wichtigsten Medien im GW-Unterricht zählt (WODOSCHEK 2012: 29) und seine vielfältigen Funktionen für einen informativen und interaktiven GW-Unterricht unersetzlich sind, werden in allen drei Schulbüchern die Bilder fast nur illustrativ verwendet, während ein methodischer und aktiver Zugang mit Hilfe der Bilder in den meisten Fällen völlig vernachlässigt wird bzw. ganz ausbleibt. Das einzige Beispiel, in dem methodisch versucht wird, vom Schema der reinen Illustration abzuweichen, findet man im Schulbuch *unterwegs 2* auf Seite 37 (siehe Abbildung 16 in dieser Diplomarbeit). In diesem Fall werden die SchülerInnen durch das Weglassen einer Bildunterschrift zum selbstständigen Denken und Arbeiten angeregt (WODOSCHEK 2012: 35). Außerdem wird durch diesen Arbeitsauftrag eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Medium ‚Bild‘ geschult und SchülerInnen bemerken, dass es verschiedene Sichtweisen und Wahrnehmungsmuster gibt und dass Details in Bildern oft sehr wichtig sein können. Auch ist es in diesem jungen Lernalter und frühen kognitiven Reifeprozess sehr wichtig zu erfahren, dass es bei subjektiver Wahrnehmung keine richtige oder falsche Antwort gibt.

3.1.1.2. Megastadt im Themenfeld ‚Globalisierung‘ (4. Klasse)

In der 4. Klasse kann der Themenschwerpunkt ‚Stadt‘ unter dem Gesichtspunkt „Leben in der ‚Einen Welt‘ - Globalisierung“ (BMUKK 2000: o. S.) behandelt werden. Dabei kann besonders die Megastadt in dieser Jahrgangsstufe unter dem Blickwinkel ‚Knoten der Globalisierung‘ beleuchtet werden, wie es dann auf einem höheren Anspruchsniveau, d.h. inhaltlich breiter angelegt, aber auch von den zu erarbeitenden Kompetenzen in der 8. Klasse des 2004 AHS-Oberstufenlehrplans eingesetzt werden kann. In dieser globalen Sichtweise kann die Stadt bzw. die Megastadt als Teil der „zunehmenden Verflechtungen und Abhängigkeiten der Weltwirtschaft und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft“ (BMUKK 2000: o. S.) diskutiert werden und die Schülerinnen und Schüler können im Zuge einer stadtgeographischen Behandlung des Themas ‚Globalisierung‘ „[d]ie Bedeutung der ‚neuen Mächtigen‘ wie multinationaler Unternehmen, internationaler Organisationen und anderer ‚global players‘ erfassen“ (BMUKK 2000: o. S.). Jedoch wird in keinem der österreichischen Schulbücher für die 4. Klasse das Thema Shanghai in diesen Zusammenhang präsentiert.

3.1.1.3. Paradigmenwechsel des Stadtthemas im AHS Lehrplan 2004 für Sekundarstufe II

Im Oberstufenlehrplan wird die Thematik, für die Shanghai als Beispiel genutzt werden kann, im Themenfeld ‚Stadt‘ „Städte als Lebensräume und ökonomische Zentren“ (BMUKK 2004: o. S.) in der 8.Klasse behandelt. Die SchülerInnen sollen „den Prozess der Verstädterung und dessen wichtigste Ursachen verstehen; Erfassen der Bedeutung von Metropolen als Steuerungszentren der Wirtschaft und als Orte der sozialen Differenzen; die Vielfalt der lebensräumlichen Wirklichkeiten der Stadt vergleichen können [und] Umweltprobleme expandierender Stadtregionen erkennen“ (BMUKK 2004: o. S.).

Im alten Oberstufenlehrplan (1989-2004) wurde das Themenfeld ‚Stadt‘ in der 6.Klasse unter dem Schwerpunkt „Die Stadt als Ausdruck wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen“ (BMUKK 1989: o. S.) durchgenommen. Alle Stadtthemen

im alten Oberstufenlehrplan hatten eine sehr starke Anlehnung an die Forschung der Wiener Geographin Elisabeth Lichtenberger, die der Macht politischer Systeme mehr Bedeutung auf die Entwicklung, Struktur und Aussehen der Städte beimisst als der Globalisierung.

Mit der Abfolge von politischen Systemen ändern sich die Konzeptionen von Stadt und städtischer Gesellschaft grundlegend. Jedes politische System schafft neue Stadttypen und bewirkt eine tiefgreifende Veränderung der bereits bestehenden Städte. Mit der Existenzgrundlage der Stadt ändern sich die soziale Wertigkeit und die Funktionalität der Stadtmitte, mit der sozialen Organisation werden die tragenden Sozialschichten ausgewechselt (LICHTENBERGER 2002: 9).

LICHTENBERGER bezieht sich in ihrem Buch *Die Stadt: Von der Polis zur Metropolis* beim Thema ‚Globalisierung‘ fast ausschließlich auf die Konsumlandschaft. Sie argumentiert, dass durch riesige Malls und weltweit agierende Handelsketten „global einheitliche Konsumlandschaften entstehen“ (LICHTENBERGER 2002: 261). Sie ist auch überzeugt, dass trotz Globalisierung und dem zunehmenden Einfluss von Finanzkapital nationale Unterschiede nicht völlig verschwinden werden.

Im Lehrplan von 2004 wurde jedoch die 6.Klasse durch „einen von außen sehr stark herangetragenem Wunsch - aber auch um einem aufbauenden Charakter des Lehrplans zu gewährleisten - mit ‚Das neue Europa‘ betitelt“ (SITTE 2004: 46). Somit rutschte das Themenfeld ‚Stadt‘ nun aber unter besonderer Betonung und Herausarbeitung des Globalisierungsgedankens, bei dem die Stadt eine wichtige Rolle einnimmt bzw. des politischen Gestaltens von Räumen (auf verschiedenen Maßstabsebenen) in die 8.Klasse. Vor allem das Lernziel „Erfassen der Bedeutung von Metropolen als Steuerungszentren der Wirtschaft und als Orte der sozialen Differenzen“ (BMUKK 2004: o. S.) nimmt im Unterschied zum alten Lehrplan eine bedeutende Rolle ein. Dieses Paradigma, Städte als globale ökonomische Zentren erst in der 8.Klasse zu analysieren, ist eine der markantesten Neuerungen im AHS-Oberstufenlehrplan von 2004.

„Die 8. Klasse soll das global/lokal in Wechselwirkung stehende Beziehungsgefüge von Vernetzungen - Wahrnehmungen - Konfliktfeldern aufzeigen [...] Vielfältig sollen gerade hier die fächerübergreifenden Brücken zu ‚Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung‘ (SITTE 2004: 47) geschlagen werden. Außerdem sollen wich-

tige globale Strukturen und Vernetzungen aufzeigen und verdeutlichen, „dass sich unser aller Leben in einer global-lokal-global in Beziehungen und Abhängigkeiten stehenden gemeinsamen Welt abspielt und dass eine produktive politische Beteiligung der einzelnen Individuen und Gruppen letztlich für das Leben aller von Nöten ist“ (SITTE 2004: 49).

Ein weiterer Unterschied im Lehrplan von 2004 ist die erstmalige Verwendung unterschiedlicher Raumbegriffe, die sich die SchülerInnen als Supplement zur Methodenkompetenz sprich der Fähigkeit Karten-, Satelliten-/Luftbildern usw. sinnvoll zu nutzen, aneignen sollten (SITTE 2011a: 257). Dabei umfassen laut WADENGA (2002: 47) die „Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Fach Geographie“ vier verschiedene Raumbegriffe: erstens „Räume im realistischen Sinne als Container“; zweitens Räume als „Systeme von Lagebeziehungen materieller Objekte“; drittens Räume „als Kategorie der Sinneswahrnehmungen“ und viertens müssen Räume „auch in der Perspektive ihrer sozialen, technischen und gesellschaftlichen Konstruiertheit aufgefasst werden (WARDENGA 2002: 47).

Bei der Analyse der Schulbuchreihe ‚Raum, Gesellschaft, Wirtschaft‘ (Hözl Verlag) fällt beispielsweise auf, dass einige Passagen aus dem Schulbuch der 6. Klasse (1998) in das neue Schulbuch der 8.Klasse (2011) übernommen wurden.

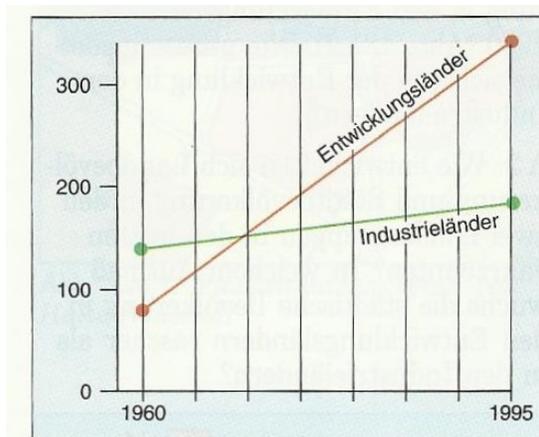
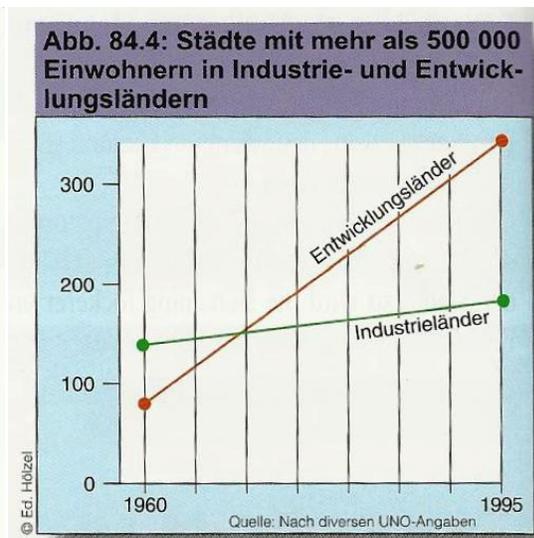


Abb. 122.1: Städte mit mehr als 500 000 Einwohnern in Industrie- und Entwicklungsländern



Abbildungen 18/19: Graphik zur Stadtentwicklung in ‚Raum, Gesellschaft, Wirtschaft 6‘ (links) und ‚Raum, Gesellschaft, Wirtschaft 8‘ (rechts) (Hözl Verlag 1998 und 2011)

Das hat einerseits zur Folge, dass durch die veralteten Daten die Dynamik der Metropolisierung verfälscht wird, da sich in 18 Jahren (zwischen 1995 bis heute) die Anzahl der Städte über 500.000 Einwohner vervielfacht hat und man nach heutiger Auffassung eine andere Einteilung von Industrieländern vornehmen würde. Andererseits kommt bei dieser Kategorisierung in ‚Industrie- und Entwicklungsländer‘ der im Lehrplan geforderte Globalisierungsgedanke, vor allem hinsichtlich der global-lokal-global- Beziehungen, für den die Städte ein prädestiniertes Beispiel sind, zu kurz.

Methodisch vielseitiger und auf aktuellere Daten zurückgreifend präsentieren sich die Schulbücher *Durchblick 8* (Westermann Verlag) und *Kompass 7/8* (Österreichischer Bundesverlag Schulbuch). In beiden Schulbüchern wird explizit auf die Wichtigkeit der Städte als globale Zentren sowohl in wirtschaftlicher als auch in kultureller Hinsicht hingewiesen. In diesem Zusammenhang wird besonders die Bedeutung der Global Cities als Zentren wichtiger transnationaler Finanzdienstleister hervorgehoben.

In allen drei Schulbüchern wird über Megastädte bzw. Global Cities (*Durchblick 8 und Kompass 7/8*) im Allgemeinen gesprochen, ohne dabei auf bestimmte Städte im Einzelnen einzugehen, sodass Shanghai in keinem der drei Bücher explizit behandelt wird.

Zusammenfassend ist beim AHS-Lehrplan ein aufbauender Charakter im Themenfeld ‚Stadt‘, vor allem unter dem Gesichtspunkt der Globalisierung, erkennbar, sodass eine Lernrampe ‚Stadt‘ und ihre Bedeutung in einer globalen Welt deutlich wird. Dieser Aufbau wird vor allem durch die Erweiterung des Kernstoffes der 2. Klasse, der in der 8. Klasse unter dem Globalisierungsgedanken neu aufgerollt wird, deutlich. Jedoch wäre es hilfreich auch in der 4. Klasse ‚Stadt‘ unter dem Thema „Leben in der ‚Einen Welt‘ - Globalisierung“ (BMUKK 2000: o. S.) noch intensiver zu behandeln, was bis dato nicht geschieht, um somit eine schrittweise Annäherung der Themenschwerpunkte ‚Stadt‘ und ‚Globalisierung‘ zu schaffen und somit das Wissen der SchülerInnen nachhaltig zu vertiefen.

3.1.2. Abriss der französischen Schulgeographie

Nachdem im 8. Kapitel dieser Diplomarbeit die Entwicklung und der Aufbau des österreichischen Lehrplans, besonders zu den Themen ‚Stadt‘ und ‚Globalisierung‘ ausführlich analysiert wurde, soll nun Kapitel 9 einen Überblick geben, wie der Themenschwerpunkt ‚Stadt‘ im französischen Geographieunterricht thematisiert wird, da laut der deutschen Geographiefachdidaktikerin UHLENWINKEL im französischen Geographieunterricht „Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, die auf der Grundlage geographischer Konzepte zum Verständnis politischer und ökonomischer Macht beitragen. Dieses konzeptionelle Verständnis fördert die theoretische Vorstellung der SchülerInnen“ (UHLENWINKEL 2013e: 235) und ist daher ein wichtiger Bestandteil der vom Ministerium geforderten Kompetenzorientierung, die auch in der neuen Matura aufgegriffen wird.

3.1.2.1. Vergleich mit der Präsentation Shanghais in den neuen französischen Geographieschulbüchern

Wie die Schulbuchanalyse, die parallel zur Vorstellung der Lernrampe durchgeführt wurde, gezeigt hat, weisen die österreichischen GW-Schulbücher bezüglich kompetenzorientiert gestalteter Materialangebote noch einige Defizite auf. Einerseits finden wir fast durch die Bank in ihnen nur sehr schwache methodische Anregungen und andererseits sind kaum kompetenzorientiert im Niveau aufsteigend formulierte Variationen zu finden (SITTE 2011b: 27).

Interessant ist daher bei dieser Diskussion um die französische Schulgeographie ein Einblick in die französischen Geographieschulbücher. Die letzte Generation französischer Terminal-Schulbücher (Maturaklasse) enthält ein sehr stark durchkomponiertes Kapitel, wo eben in ganz anderer Art und Weise die Thematik ‚Megastädte als Knoten der Globalisierung‘ nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch interessanter für den Unterricht angeboten werden. Man erkennt bei dieser Betrachtung der französischen Schulbücher eine weitaus intensivere Auseinandersetzung mit den Medien ‚Foto‘ und ‚(thematische) Karte‘ - eben den schon angesprochenen Schwachpunkten

österreichischer GW-Schulbücher - sowohl in der Unter- als auch insbesondere in der Oberstufe, in der große Potentiale für einen kompetenzorientierten Unterricht, wie ihn die neue Maturareform einfordert, vorhanden wären (SITTE 2011a: 251: SITTE 2011b: 25).



Abbildung 20: Wirtschaftszone China (Raum, Gesellschaft, Wirtschaft 8 2011)

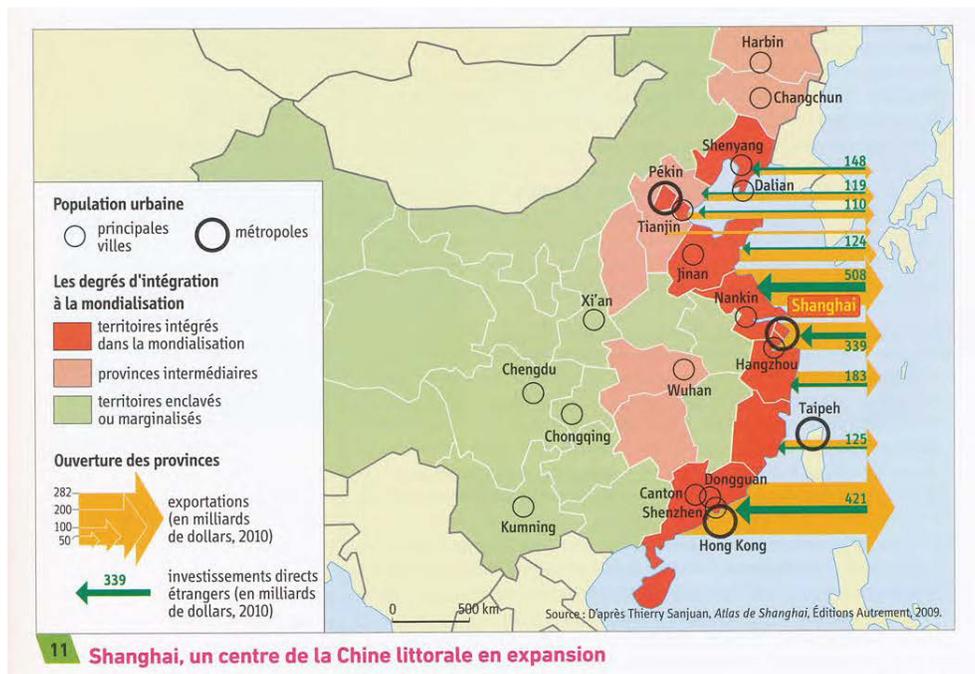


Abbildung 21: Wirtschaftszone China (Histoire-Géographie Education Civique 2013: 191)

Während in der China-Karte in Abbildung 20 aus dem österreichischen Schulbuch *Raum, Gesellschaft, Wirtschaft 8* nur die verschiedenen Wirtschaftszonen und die Lage der Großstädte eingezeichnet sind, zeigt die China-Karte in Abbildung 21 aus dem französischen Schulbuch *Histoire-Géographie Education Civique* der 11./12. Jahrgangsstufe (classe terminale) neben den verschiedenen Wirtschaftszonen auch die Größen der einzelnen Städte sowie deren Stellung als Metropole bzw. Großstadt. Außerdem werden bei den größeren Städten auch die Import- und Exportdaten übersichtlich mit Pfeilen angegeben, sodass mit einem Blick die Handelsbilanzen abgelesen werden können. Diese simple aber dennoch effektive Darstellungsform fehlt in den österreichischen Schulbüchern. Diese besondere kartographische Gestaltung der französischen Schulbuchkarten hat eine lange Tradition und geht mit großer Sicherheit auf die ‚revolutionären‘ Ansätze des hierzulande wenig bekannten Geographen und Kartographen Roger BRUNET zurück, der eine kartographische Umsetzung entwickelte, die höchst komplexe Inhalte auf einfache kartographisch synthetische Symbole reduziert (MENSCHIK ET AL: 1997: 48).

3.1.2.2. Croquis - eine besondere Form der Raumdarstellung

Wie bei der Analyse französischer Schulbücher in Kapitel 9.1. schon erkennbar war, stößt man in diesen auf besondere Formen der Raumdarstellung, deren Potential bislang in der deutschsprachigen Schulgeographie fast nicht rezipiert ist. Dabei handelt es sich um die in der französischen Schulgeographie schon seit Jahren etablierte und typische Arbeit mit Croquis (SITTE 2013: 13).

Der französische Geograph Gérard LOREL (1997) definiert das ‚Croquis‘ als „Die Skizze (le croquis), welche ausgehend von einer Grundkarte und deshalb ohne sich von der vorgegebenen Lage und dem vorgegebenen Maßstab zu abstrahieren, stellt ein analytisches Vorgehen dar, die von den SchülerInnen verlangt, sich ihre erlernten Kenntnisse hervorzurufen, diese zu klassifizieren und zu memorieren und sie in einer geodynamischen Perspektive miteinander in Beziehung zu setzen“ (PETZL 2004: 12).

Als ‚Botschaft‘ muss sich das Croquis auf die räumliche (Organisations-) Struktur konzentrieren. Das bedeutet, die Symbole (deren Sinn ja bereits durch die Legende determiniert ist) werden nicht einfach so in die Karte übernommen, sondern sie müssen zeigen, wie sie untereinander verwoben sind und wie sie sich gegenseitig beeinflussen und bedingen. Um diese räumliche Organisationsstruktur, welche hier im Fokus des Interesses steht, verdeutlichen zu können, baut das Croquis stets auf drei Grundaspekten auf:

die Räume bzw. die Orte

die Verbindungen zwischen den Räumen bzw. Orten

die beschreibenden Faktoren

Diese drei Elemente bilden nicht nur die Basis der Croquis, sondern helfen in den meisten Fällen auch gleichzeitig dabei die Legende logisch in Räume, Faktoren und Dynamiken zu unterteilen und somit eine gewisse Struktur zu erstellen (VOGLMAYR 2009: 7).

Diese Arbeit mit Croquis ähnelt der britischen Fachwissenschaft der ‚*language cartographique*‘. Die britischen Fachdidaktiker argumentieren, dass topographisches Faktenwissen zwar ein notwendiges Vokabular zur Verfügung stellt, eine geographische Sprache aber erst dann entsteht, wenn die Wörter durch eine Grammatik sinnvoll miteinander verbunden werden (UHLENWINKEL 2013d: 21).

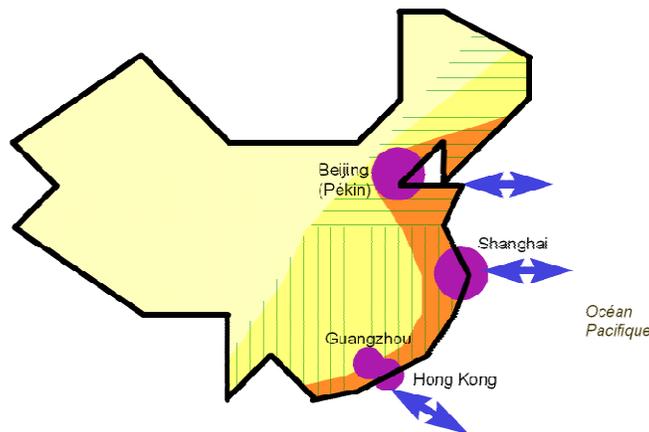
Wer die topographischen Namen aus der Karte beherrscht, hat zwar großes Faktenwissen, aber es hilft ihm beim Verständnis der Welt wenig. Wer umgekehrt die Grammatik der französischen Karte beherrscht, kann jede Vokabel schnell in einem sinnstiftenden Kontext einordnen. Die Bezugseinheiten sind hier nicht nur weitere Orte (Vokabeln), sondern geographische Konzepte, also eine Grammatik, durch die eine sinnvolle Verknüpfung der Vokabeln und damit eine geographische räumliche Orientierung überhaupt erst möglich wird (UHLENWINKEL 2013d: 21).

Somit wird in der französischen Schulgeographie mit den Croquis diese Vorstellung der ‚*language cartographique*‘ umgesetzt, während im deutschsprachigen Raum die Ansätze allesamt nicht konzeptionell gedacht sind (UHLENWINKEL 2013d: 21), wie die unten stehenden Beispiele zweier China Karten aus österreichischen Schulbüchern zeigen.



Abbildungen 22/23: China Karten in österreichischen Schulbüchern (Weltreise 2 (2006: 48) und unterwegs 2 (2009: 34))

Abbildungen 22 und 23, die exemplarisch für viele ähnlicher Karten in österreichischen Schulbüchern stehen, benennen nur die größeren Städte, ohne weitere Informationen - wie beispielsweise Einwohnerzahlen - zu liefern. Aus beiden Karten kann keinerlei Dynamik, Konzept oder Relation zu anderen Orten oder Ländern abgelesen werden. Es fehlt jegliche ‚Grammatik‘, nämlich Indikatoren für eine sinnvolle Verknüpfung der Orte untereinander, wie es von UHLENWINKEL (2013d: 21) gefordert wird.



L'organisation de l'espace chinois

Légende :

Les trois Chine

 Le littoral, très peuplé, à fort développement

 L'intérieur, densément peuplé, tourné vers l'agriculture avec le riz au sud et le blé au nord

 L'ouest chinois, aux densités faibles et au développement lent

 Les régions à fort dynamisme avec ouverture sur l'extérieur

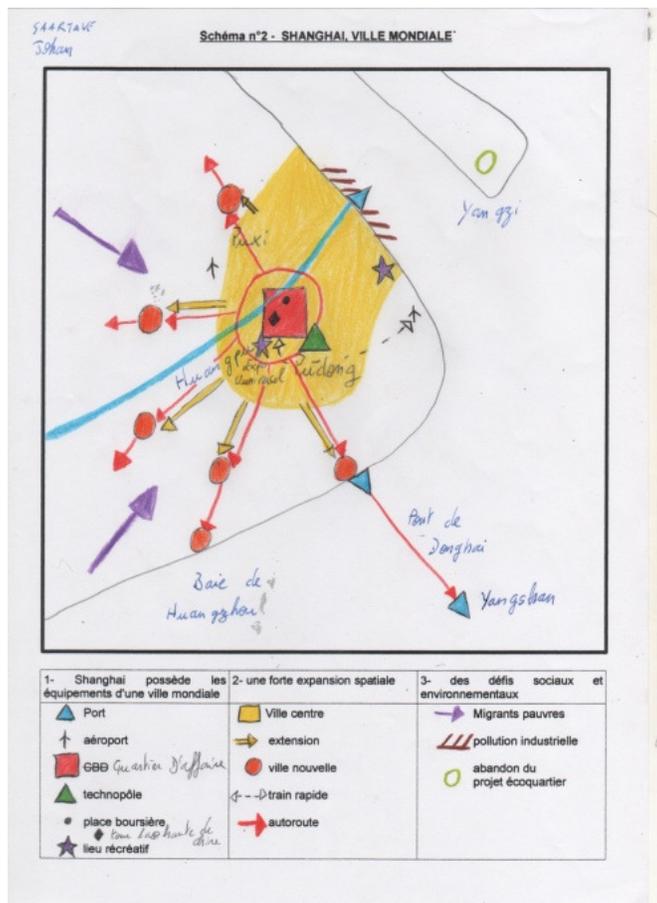
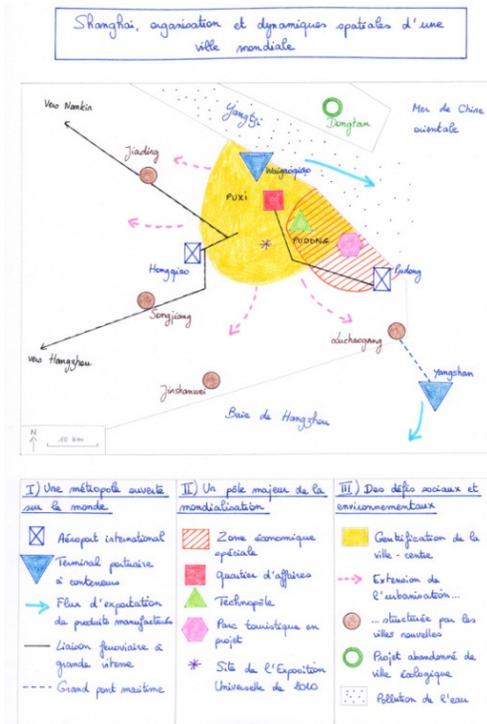
Abbildung 24: Ein Croquis von China (MUNIGA o.J.: o. S.)

In einer ganz anderen Darstellung präsentiert sich in diesem Zusammenhang das Croquis von China in Abbildung 24. Hier werden in einer skizzierten - und nicht detailgetreuen - Darstellung Chinas neben den vier wirtschaftlich stärksten Städten (Peking, Shanghai, Guangzhou und Hong Kong) auch noch deren wirtschaftliche Öffnung zum Ausland angesprochen. Außerdem wird schematisch noch eine Dreiteilung des Landes (bevölkerungsreiche und wirtschaftlich florierende Küstenregion, bevölkerungsreiches und agrargeprägtes Landesinnere und sich langsam entwickelnder Westen) mit in diese Darstellung aufgenommen, sodass mit wenig Aufwand Informationen verschiedener Themenbereiche übersichtlich dargestellt werden ohne nur einmal das altbekannte Auflisten reiner Fakten (Städte, Flüsse etc.) zu verwenden.

Die Tatsache, dass Croquis auch Teil des Bacs - der französischen Matura - sind (SITTE 2013a: 14; UHLENWINEL 2013b: 239), zeigt ihre Relevanz innerhalb der (französischen) Schulgeographie und werden deshalb auch im Unterrichtsbeispiel dieser Diplomarbeit in der Metaebene - der ersten von drei Stufen des Unterrichtsbeispiels - Verwendung finden. Bei der Arbeit mit Croquis wird anders vorgegangen als es die österreichischen SchülerInnen bis dato aus dem Geographieunterricht kennen.

Informationen die aus analytischen Kärtchen, aber auch Texten, Statistiken etc. sein können, dienen dazu ein synthetisches Raummodell zu entwerfen. Nicht mehr die bei uns übliche textliche Beschreibung ist also das Ziel, sondern eine synoptische, eben kartographischer Elemente sich bedienende Darstellung als synthetische Karte eines Raumes (der in seinem Maßstab durchaus bei Beispielen mit globaler, regionaler bis hin zu lokaler Dimension gehen kann). Dazu geht man nach klassischen kartographischen Schritten bzw. Fragestellungen vor: Um welche Verteilung handelt es sich? Welche Signaturen (Flächen, Punkte, Liniensignaturen, auch für die Darstellung von Bewegungen) benötigen wir? Wie stellen wir den Raum in seiner Funktion dar? Dies sind alles Fragestellungen, die in die 8. Klassen der österreichischen Schulen passen können (SITTE 2011: 262-263).

Wie der französische Name (Croquis = Skizze) schon impliziert, kann es sich bei dieser Art Medium auch um eine abstrahierte Darstellung einer Region handeln und muss nicht immer auf der Grundlage einer originalgetreuen Karte entstehen.



Abbildungen 25/26: Beispiele für Croquis von Shanghai (CRPD 2013: o. S.)

3.1.3. Erläuterung zweier elementarer Fachtermini

Im folgenden Kapitel werden zwei fachdidaktische Termini, nämlich ‚Kompetenzorientierung‘ und ‚Geographische Konzepte‘ in meine Überlegungen miteinbezogen. Der Grund für die Auswahl und Analyse dieser fachdidaktischen Begriffe ist, dass diese in Diskussionen bezüglich des Lehrplans und des damit verbundenen Schülerniveaus besonders im internationalen Vergleich oft erwähnt werden, ohne dass hierzulande die Intention, die hinter dieser Einführung steckt, ins allgemeine Bewusstsein der breiten Lehrerschaft diffundiert ist.

Kompetenzorientierung ist seit der Reform der Matura NEU in vielen Fortbildungsveranstaltungen diskutiert worden (SITTE 2011b: 25). Inwieweit sich aber die Kompetenzorientierung im Schulalltag, z.B. bei der verpflichtend durchzuführenden Matura 2014 (an den AHS) langfristig etablieren wird und inwieweit sich dieser mächtigste Hebel, den die Unterrichtsadministration zur Verfügung hat, für eine damit auch notwendige vorgelagerte Umorientierung des Oberstufenunterrichts durchsetzen wird, kann man heute noch nicht vollständig überblicken. Es wäre aber damit eine dritte grundlegende Reformwelle des GW-Unterrichts in Österreich seit 1962.

Eine in diesem Zusammenhang vom BMUKK jüngst eingesetzte Arbeitsgruppe, die einen Vorschlag auf der Basis des AHS Lehrplans von 2004 zu einer semesterweisen GW-Strukturierung der AHS-Oberstufe gerade erarbeitet (BAIER ET AL. 2013; KOLLER 2013) will damit auch den in der internationalen Geographiedidaktik gerade von einer ‚early minority‘ diskutierten Ansatz der Geographischen Konzepte (Geographical Concepts) mit einbauen. Diese Diskussion hat in Österreich (aber auch in Deutschland - im Unterschied zu Großbritannien) erst ganz kleine Fachdidaktikerkreise erreicht. Jedoch wird dieser Ansatz der Geographischen Konzepte den österreichischen GW-Lehrern und Lehrerinnen wohl als neuer Fachdidaktikanspruch, der nach Bewältigung der Kompetenzorientierung kommen wird, in einigen Jahren ins Haus stehen.

Der Geographentag in Passau im Oktober 2013 unter dem Thema „The day after. Geographiedidaktik nach der Kompetenzorientierung“ (JEKEL ET AL. 2013: 2) begann diese Diskussion über die Wichtigkeit der Geographischen Konzepte im zukünft-

tigen GW-Unterricht, die im jüngsten Fachdidaktikhandbuch *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht* (Westermann Verlag 2013) schon mit mehreren Artikeln für eine breitere Fachdidaktiköffentlichkeit theoretisch aufbereitet wurden.

3.1.3.1. Kompetenzorientierung

„Das Wort ‚Kompetenzen‘ liegt schon länger in der fachdidaktischen Literatur vor“ (WODOSCHEK 2012: 17). Die Geographin MAHLKNECHT (2004: 1) charakterisierte das Wort ‚Kompetenz‘ als ‚Potential‘, das genutzt werden sollte. Der oft zitierte Erziehungswissenschaftler WEINERT (2001: 27) definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Auf der Grundlage dieser Definitionen formulierte der GW-Lehrplan schon 2004 (anders als in den anderen Realienfächern) Ansätze, diese Kompetenzen zielgerichtet im Unterricht zu verankern.

So zielt laut dem AHS-Oberstufenlehrplan von 2004 „der Unterricht aus Geographie und Wirtschaftskunde auf drei methodische sowie drei fachspezifische Kompetenzen ab, denen besondere Lehraufgaben zugeordnet sind“ (BMUKK 2004: o. S.). Die drei methodischen Kompetenzen sind die Methoden-, die Orientierungs- und die Synthesekompetenz; zu den fachspezifischen Kompetenzen zählen die Umwelt-, Gesellschafts- und Wirtschaftskompetenz (SITTE 2004: 45).

„Methodenkompetenz:

- geographisch - wirtschaftskundliche Informationen mit Hilfe bewährter und auch mit dem Einsatz computergestützter Verfahren gewinnen, analysieren und zielgruppenorientiert darstellen können
- Nutzung und Auswertung topographischer und thematischer Karten sowie von Weltraumbildern

Orientierungskompetenz:

- Entwicklung der Fähigkeit, erworbenes Wissen und gewonnene Einsichten im privaten, beruflichen und öffentlichen Leben bei räumlichen, wirtschaftlichen, politischen und berufsbezogenen Entscheidungen anzuwenden
- Verdichtung und Sicherung eines weltweiten topographischen Rasters, um raumbezogene Informationen selbständig einordnen zu können.

Synthesekompetenz:

- „Einsicht in das Wirkungsgefüge und die Dynamik des Raumes, der Gesellschaft und der Wirtschaft sowie in die zugrunde liegenden Machtstrukturen vermitteln
- die räumlichen Gegebenheiten und deren Nutzung sowie die Regelmäßigkeiten menschlichen Verhaltens in Raum, Gesellschaft und Wirtschaft aufzeigen
- die Komplexität von Beziehungsgeflechten zwischen Natur- und Humanfaktoren erkennen und zu den Auswirkungen menschlicher Eingriffe Stellung nehmen zu können

Umweltkompetenz:

- die Bedeutung der Wahrnehmung und Bewertung von Umwelt im weitesten Sinn für das menschliche Handeln erkennen
- Kenntnis der Probleme des Umweltschutzes aus betriebs- und volkswirtschaftlicher Sicht unter Berücksichtigung technologischer Aspekte
- Landschaften als Lebensräume ökonomisch und ökologisch einschätzen; Interessensgegensätze bei der Nutzung von Räumen erkennen und somit auch die Notwendigkeit von Raumordnungsmaßnahmen begründen
- Festigung der Erziehung zur globalen Verantwortung für die „eine Welt“

Gesellschaftskompetenz:

- Aspekte geschlechtsspezifischer Unterschiede in verschiedenen sozioökonomischen Systemen analysieren
- die Fähigkeit erweitern, die von den Massenmedien verbreiteten politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Informationen über Österreich, Europa und die Welt kritisch zu beurteilen
- die persönliche Rolle als Konsument bzw. Konsumentin kritisch durchleuchten und die volkswirtschaftliche Bedeutung des Konsumverhaltens erkennen
- Motivation zur persönlichen Auseinandersetzung mit lokalen, regionalen und globalen Fragestellungen
- die Qualifikationen erwerben, an der Entwicklung des „Neuen Europa“ aktiv mitzuwirken

Wirtschaftskompetenz:

- Verständnis grundlegender Zusammenhänge in betriebs-, volks- und weltwirtschaftlichen Bereichen sowie Kenntnis gesamtwirtschaftlicher Gesetzmäßigkeiten, Strukturen und Probleme
- Wirtschaftspolitik als wesentlichen Bestandteil der Politik erkennen, ihre Modelle und deren reale Umsetzung in unterschiedlichen Systemen einschätzen können
- Erwerb grundlegender Kenntnisse und konkreter Einblicke in innerbetriebliches Geschehen
- Einsicht in den Wandel der Produktionsprozesse und Verständnis für Veränderungen der Arbeits- und Berufswelt unter dem Einfluss wachsender Technisierung und Globalisierung
- Interesse wecken für ein Erwerbsleben im selbständigen Bereich

(BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR 2004: o. S.).

Gefragt sind damit verstärkt Fertigkeiten und Fähigkeiten wie etwa: Daten für ihre weitere Bearbeitung aufbereiten können; Vergleiche ziehen und zusammenfassen können; Thesen formulieren und überprüfen können; Umgang, Interpretationen und Bewertung verschiedenster Quellen bzw. daraus Schlussfolgerungen und Analysen etwa kontroverser Standpunkte ableiten können u. a. m. (SITTE 2004: 45).

Wie elementar diese Kompetenzorientierung über den eigentlichen GW-Unterricht hinaus ist, betont SITTE (2011b: 49) in seinem Artikel *Maturafragen NEU*, in dem er auf den European Qualifications Framework for lifelong Learning Bezug nehmend Kompetenzen als ein Konglomerat der Komponenten Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Handeln beschreibt, die bei der neuen Matura geprüft werden. Daher ist es wichtig, dass die SchülerInnen in den Jahren vor der Matura diese Kompetenzen im GW-Unterricht schulen, um somit im Hinblick auf die Matura (und das weitere (Berufs)Leben) Aufgaben situationsbewusst wahrnehmen und einschätzen können, um dadurch reflektiert, konstruktiv und vor allem lösungsorientiert zu handeln.

In besonderer Weise wird am Beispiel Shanghai die Orientierungskompetenz der SchülerInnen geschult, die im Bereich der Topographie ihre Anwendung findet. Der Geograph Harald HITZ (2001: 482) nennt dabei drei Dimensionen des Bereichs ‚Orientieren‘:

1. den affirmativen Bereich topographischen Wissens, bei dem ein bestimmter „topographischer Begriffskanon“ (HITZ 2001: 483) vermittelt wird
2. den instrumentellen Bereich („Orientierung als selbständiges Handeln“), also den dazu nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten - also den Umgang mit kartographischen Ausdrucksformen und ihre Anwendung bei den thematischen Fragestellungen
3. den kognitiven Bereich räumlicher Ordnungsvorstellungen (Ordnungsraster und Ordnungssysteme wie Klimazonen), wobei diese Lagebeziehungen durch inhaltlich thematische Beziehungen ergänzt werden (HITZ 2001: 484).

SITTE (2011: 256) nennt dazu - in Bezug auf HEMMER (2009) - noch eine vierte Dimension des Bereichs ‚Orientieren‘, nämlich Räumliche Wahrnehmungsmuster, wie etwa Mental Maps und Weltbilder. In diesem Zusammenhang der Dimension ‚Räumliche Wahrnehmungsmuster‘ werden auch Impulse der ‚Neuen Kulturgeographie‘ aufgegriffen, die durch WARDENGA (2002) einer breiteren Lehreröffentlichkeit in Österreich vorgestellt wurde.

3.1.3.2. Geographische Konzepte, ein Schritt, den die österreichische Schulgeographie nach der Kompetenzorientierung anpeilt

“Trotz der in Großbritannien und in Frankreich ganz unterschiedlichen Ansätze in Bezug auf die Generierung von Fragestellungen im Geographieunterricht zeigt die Umsetzung in die Praxis zumindest an einigen Stellen auch deutliche Ähnlichkeiten. Als verbindendes Element lässt sich dabei die Arbeit auf der Grundlage geographischer Konzepte konstatieren“ (UHLENWINEL 2013b: 236). Ähnlich wie in Frankreich mit den Croquis wird in Großbritannien der Wandel des Geographieunterrichts konzeptionell dargestellt.

„Um die gerade aufgestellte Behauptung zu untermauern, ist zunächst die Definition eines Konzepts nötig, bevor einzelne geographische Konzepte genauer dargelegt werden [...]. Um diese Konzepte aber nicht nur abstrakt darzustellen, sondern ihren

praktischen Wert demonstrieren zu können“ (UHLENWINKEL 2013d: 22), wird bei den Erklärungen der einzelnen Konzepte die Stadt Shanghai als Grundlage für eine praktische Anwendung verwendet.

Geographische Konzepte sind die aus dem anglophonen Kulturraum angepassten *Geographical Concepts* und werden - ähnlich wie die Croquis in Frankreich - von den Briten als ‚Grammatik der Geographie‘ beschrieben (KINDER ET AL. 2011: 93). Konzepte sind nämlich zunächst einmal nichts anderes als Denkkarte, d.h. sie sind nichts Gegenständliches [...]. Jedes Konzept verweist auf ein Problem, zu dessen Verständnis und Lösung es beiträgt (UHLENWINKEL 2013d: 22-23).

Die britische Geographin TAYLOR (2008) „benennt sieben *geographical concepts*, von denen drei (*place, space, time*) als Kernkonzepte gelten, während die restlichen vier (*diversity, interaction, change, ‘perception and representation’*) als Hilfskonzepte verstanden werden können“ (UHLENWINKEL 2013d: 23). Der Fokus in dieser Arbeit bezieht sich dabei auf die drei Kernkonzepte *place, space* und *time*, wobei in der fachdidaktisch spezifischen Literatur das Konzept *time* oft durch den Begriff *scale* ersetzt wird (INSTITUT FÜR GEOGRAPHIE DER UNIVERSITÄT POTSDAM 2013: o. S.). Jedes Konzept weist drei verschiedene Merkmale auf:

Erstens besteht [jedes Konzept] aus mehreren Komponenten, durch die es sich definiert. Diese Komponenten können ihrerseits zu Konzepten werden, aber kein Konzept kann nur aus einer Komponente bestehen. Zweitens macht das Konzept seine Komponenten in seinem Rahmen unzertrennlich. Zwar müssen die Komponenten deutlich voneinander trennbar und divers sein, aber im Kontext des Konzepts ist keine Komponente ohne die andere denkbar. Nimmt man eine Komponente heraus, hört das Konzept auf zu existieren oder wechselt seine Form und wird dabei eventuell ein anderes Konzept. Drittens ist jede Komponente ein Merkmal, das sich nicht in erster Linie im Hinblick auf die Relation von Konstanten und Variablen definieren lässt, sondern das sich vor allem im Sinne der Klassifikation versteht und insofern vom Konzept immer wieder abgetastet wird (UHLENWINKEL 2013d: 23).

Die Begriffe *place, space, scale* werden nachfolgend näher ausdifferenziert, um ihre Bedeutung für die Unterrichtskonzeption heraus zu arbeiten.

3.1.3.2.1. Place

Bezugnehmend auf die oben genannte Definition lässt sich das Konzept *place*, als ‚Ort mit Bedeutung‘ (LAMBERT 2013: 176) in drei Komponenten unterteilen:

- die Lage eines Ortes,
- seine Materialität, wobei diese real (z.B. ein Haus oder eine Brücke an einem Ort) oder fiktiv (z.B. der Planet Pandora im Film Avatar) sein kann
- seine Bedeutung, die er für den einzelnen oder für eine Gruppe haben kann (INSTITUT FÜR GEOGRAPHIE DER UNIVERSITÄT POTSDAM 2013:o. S.).

Unabhängig davon ob sie real existieren oder fiktiv sind, „können sie sehr verschiedene Größen haben, von einem kleinen Dorfplatz bis hin zu einem Staat wie China“ (UHLENWINKEL 2013e: 237). Selbst die Erde als Ganzes kann als *place* betrachtet werden, wenn es um globale Bedeutungen geht (UHLENWINKEL 2013d: 24). *Places* müssen nicht einmal ortsgebunden sein. Für einen LKW Fahrer ist sein Fahrzeug der *place*, der sich stetig verändert. Das Konzept *place* unterscheidet sich elementar vom Konzept *space*, wie es früher in der klassischen Länderkunde betrieben wurde. *Places* werden nicht als naturgegeben gesehen, sondern von Menschen gemacht. Dementsprechend sind *places* nie in ihrer Entwicklung abgeschlossen (UHLENWINKEL 2013b: 183), „sondern entwickeln sich immer weiter, und zwar sowohl in Bezug auf ihre Materialität als auch in Bezug auf die Bedeutungen, die ihnen zugeschrieben werden“ (INSTITUT FÜR GEOGRAPHIE DER UNIVERSITÄT POTSDAM 2013: o. S.).

Places werden somit schon im Alltag produziert. Auch jeder Lehrende beteiligt sich im Unterricht aktiv an der Konstruktion von *places*, wenn er den Lernenden bestimmte Länder, Regionen oder Städte darbietet (Lambert, Morgan 2010). Dasselbe gilt selbstredend für Schulbuchautoren, wenn sie Länder, Regionen und Städte in ihren Büchern darstellen (UHLENWINKEL 2013d: 23).

Daher liegt bei den Fachdidaktikern die Verantwortung, dass die fiktiven *places*, in der Vorstellung der Schülerinnen und Schüler durch geeignete Präsentationen im Unterricht den realen *places* sehr ähnlich kommen.

Am Beispiel Shanghai sollen die einzelnen Facetten des Konzepts *place* verdeutlicht werden. Obwohl Shanghai bei allen Lernenden als Stadt an der chinesischen Ost-

küste verstanden wird, ergeben sich schon bei der Definition seiner Größe - selbst bei Wissenschaftlern - große Probleme. Für die einen ist mit Shanghai ‚nur die Kernstadt‘ gemeint, andere verstehen unter Shanghai die gesamte Metropolregion. Außerdem hat sich die Materialität Shanghais über die Zeit geändert. War es bis Mitte des 20. Jahrhunderts als Eckpfeiler des Freihandels unter dem Namen „Perle des Ostens“ (PILZ 1997: 177) bekannt, änderte sich unter Mao die Auffassung Shanghais und es wurde als „das größte Hurenhaus Asiens“ (TAUBMANN 1994: 57) gehandelt. Eine erneute Trendwende und die Änderung der Materialität erfuhr es unter Deng Xiaoping, als es mit der Bezeichnung „Kopf des Drachens“ (WU 2009: 129; FOLLATH ET AL. 2002: 136) seinem alten Ruf als internationale Wirtschaftsmacht wieder gerecht wurde.

Außerdem kann die Materialität Shanghais aus individueller Sicht betrachtet werden: Während für internationale Bankangestellte Shanghais wirtschaftliches Wachstum unglaubliche Möglichkeiten bietet, verlieren andere durch den damit verbundenen rücksichtslosen Bauboom ihre Wohnungen, die den neuen Wolkenkratzern weichen müssen.



Abbildung 27: Soziale Ungerechtigkeit verändert die individuelle Materialität eines *places* (SÜDDEUTSCHE ZEITUNG 2012: o. S.)

3.1.3.2.2. Space

Das Konzept *space* kann am besten als Raum oder Platz übersetzt werden, wobei sich im geographischen Kontext die Übersetzung ‚Raum‘ durchgesetzt hat. Wie das Konzept *place*, kann das Konzept *space* ebenfalls in Komponenten unterteilt werden:

- Erstens sind *spaces* das Ergebnis von Vernetzungen (INSTITUT FÜR GEOGRAPHIE DER UNIVERSITÄT POTSDAM 2013: o. S.). „Diese (Vernetzungen) Relationen bestehen zwischen verschiedenen *places*, sodass *space* ohne *place* nicht denkbar ist, da *spaces* immer dann entstehen, wenn etwas, das an einem Ort geschieht, Rückwirkungen auf einen anderen Ort hat“ (PACIONE 2009: 10).
- Zweitens setzen sich *spaces* aus einer „Vielzahl sich gleichzeitig ereignender Geschichten“ (UHLENWINKEL 2013c: 190) zusammen. „Jede Geschichte wird auch von den Geschichten an anderen Orten beeinflusst, sodass sich keine Geschichte einfach wiederholt“ (INSTITUT FÜR GEOGRAPHIE DER UNIVERSITÄT POTSDAM 2013: o. S.).
- Drittens geht man deshalb ähnlich wie bei der Erstellung der Croquis bei *spaces* davon aus, dass es sich um *stories-so-far* handelt (UHLENWINKEL 2013e: 237). „Die Darstellung eines konkreten *space* kann und muss ständig revidiert werden, sei es weil sich der *space* verändert hat, sei es weil wir unabhängig von Veränderungen unsere Vorstellungen von ihm aufgrund neuer Anregungen revidiert haben“ (UHLENWINKEL 2013d: 25).

Die Stadt Shanghai kann dabei als Paradebeispiel eines *place* angesehen werden, der sich aufgrund von Ereignissen in anderen *places* verändert hat und seinerseits andere *places* durch das, was in ihm geschieht, verändert. Allein der Blick auf die Migrationsströme zeigt die verzweigten Relationen zwischen Shanghai und anderen Städten innerhalb Chinas bzw. anderer Länder in Asien und dem Rest der Welt. Diese Migrationsveränderungen hängen immer stark mit der wirtschaftlichen Entwicklung Shanghais zusammen, die sowohl die eigene Stadtentwicklung als auch die der umliegenden Städte und Regionen prägt. Das Beispiel Shanghai kann auch im Kon-

text space als Modell angesehen werden. Allein der Blick auf die Migrationsströme in verschiedenen Phasen der Shanghaier Stadtgeschichte zeigt die verzweigten Relationen zwischen der Stadt und seinem Umland bzw. die Relationen zwischen der Metropolregion und des gesamten Inlandes und Städten im Ausland. Als Shanghai im Kommunismus seine wirtschaftliche Vormachtstellung einbüßte, kehrten viele Shanghaier ihrer Stadt den Rücken und zogen in andere Städte. Als es aber wirtschaftlich wieder aufwärts ging, waren enorme Wanderungsbewegungen in die Stadt zu bemerken und eine bedeutende Anzahl von ausländischen Geschäftsleuten aus der ganzen Welt ließ sich in Shanghai nieder.

Allein diese Darstellung zeigt, wie viele unterschiedliche Relationen die *story-so-far* einer einzigen Stadt nachhaltig beeinflusst haben (UHLENWINKEL 2013d: 26).

3.1.3.2.3. Scale

Das letzte der drei Kernkonzepte ist *scale*, das eng mit den anderen zwei Konzepten *place* und *space* verwoben ist (LAMBERT ET AL. 2010: 96). Während in der fachspezifischen Literatur vor allem *place* und *space* ausführlich behandelt werden, kommt *scale* oft nur eine untergeordnete Rolle zu. Nichtsdestotrotz lässt sich *scale* auch in mehrere Komponenten unterteilen:

- Erstens wird *scale* als die Bedeutung verstanden, die verschiedenen Maßstabebenen zufällt. In dieser Kategorie wird die Maßstabsebene ‚lokal‘ oft als ‚konkret‘ (HEROD 2009: 31) bzw. ‚vertraut‘ (LAMBERT ET AL. 2010: 97) wahrgenommen, da hier Themen behandelt werden, die der Schüler/die Schülerin schon einmal gesehen oder erlebt hat, während die Maßstabsebene ‚global‘ meist als ‚abstrakt‘ (HEROD 2009: 31) bzw. ‚mächtig‘ (LAMBERT ET AL. 2010: 99) konnotiert ist, weil SchülerInnen sich manche Themen oft schwer vorstellen können, die weitumfassender sind und dadurch gewaltiger erscheinen.
- Zweitens ist die Konstruktion von *scales* auch immer ein politischer Akt. Somit hat *scale* genauso wie *space* eine Komponente der Vernetzung. Während bei

space verschiedene *places* auf einer Maßstabsebene vernetzt werden, werden beim Konzept *scale* verschiedene *places* und *spaces* auf verschiedenen Maßstabsebenen miteinander vernetzt. „Entscheidungen auf einer Maßstabsebene können dabei Auswirkungen auf das Leben und die Entscheidungsmöglichkeiten anderer Maßstabsebenen haben, ohne dass auf beiden Ebenen unbedingt dasselbe verhandelt würde“ (UHLENWINKEL 2013d: 26).

- Drittens ist *scale* ein andauernder Prozess, bei dem Akteure auch definieren können, auf welchen Maßstabsebenen sie agieren (wollen) (LAMBERT ET AL. 2010: 100).

Die Komplexität der einzelnen Maßstabsebenen entsteht vor allem durch die Art ihrer Vernetzung untereinander. „Das in Deutschland wohl am häufigsten genutzte Modell der Maßstabsebenen ist das der konzentrischen Kreise, in dem das Lokale über mehrere Stufen vom Globalen umschlossen wird“ (UHLENWINKEL 2013a: 198). Dieses Modell geht von einer relativen Unabhängigkeit der einzelnen Maßstabsebenen aus. „Einen Übergang zu einer stärkeren Vernetzung der Ebenen stellt das Matroschka-Modell dar, bei dem die verschiedenen Maßstabsebenen zwar unabhängig voneinander betrachtet werden können, das Ganze aber nur verstanden werden kann, wenn alle Größen aufeinander bezogen werden (UHLENWINKEL 2013a: 198).

Als Beispiel für die Anwendung des Matroschka-Modells dient hier erneut Shanghai: Als Deng Xiaoping beschloss Shanghai wieder konkurrenzfähig und sogar zum Aushängeschild für die chinesische Wirtschaft zu machen, entstand diese Entscheidung auf einer politischen Ebene. Dieser Beschluss hatte aber enorme Auswirkungen auf das neue Finanzzentrum Pudong bzw. das gesamte Stadtzentrum. In den nächsten Jahren kam es auf drei Ebenen zu Veränderungen: auf lokaler Ebene wurden die alteingesessenen Bürger zwangsumgesiedelt, da ihre Lilongs den neuen Wolkenkratzern weichen mussten. Für die Umsetzung dieser enormen Projekte brauchte man genug Bauarbeiter, die als Wanderarbeiter aus dem ganzen Land kamen, sodass sich auch (Migrations-) Veränderungen auf nationaler Ebene ergaben.

Durch die Ausrichtung Shanghais als Wirtschaftszentrum, in der sich auch transnationale Unternehmen ansiedelten, stieg die Stadt zu einer Global City auf, sodass

sich der Status Shanghais auch auf internationaler bzw. globaler Ebene veränderte. Diese lokale-globale Vernetzung, die in Shanghai durch wirtschaftspolitische Entscheidungen innerhalb weniger Jahre entstand, lässt sich sehr gut an einem Beispiel ausmachen: Ein junger chinesischer Angestellter einer Bank, der erst nach Deng Xiaopings Entscheidungen, Shanghai wieder international konkurrenzfähig zu machen, geboren wurde, hat heute im modernen Shanghai die Möglichkeit mit dem Handel von Wertpapieren, den Aktienkurs eines transnationalen Unternehmens global zu beeinflussen.

Diese geographischen Konzepte fügen sich also perfekt in das Paradigma des 2004 AHS-Lehrplans ein, der genau diese Vermittlung der Globalisierungsaspekte vor allem die Rolle der Städte als Machtzentralen der Weltwirtschaft propagiert.

3.2. Unterrichtskonzeption mit der Einbindung von Croquis und ,Virtuelle Exkursion in eine Megastadt am Beispiel Shanghai‘

Das weltweite Phänomen der Verstädterung betrifft dabei die Jugendlichen Österreichs direkt: Viele von ihnen wohnen in städtischen Agglomerationen oder werden für die weitere Ausbildung und berufliche Laufbahn in eine Stadt ziehen. Eine angestrebte Reflexion über Stadtstrukturen und ihr Zustandekommen im Kontext von Wertvorstellungen und Normen kann dabei mit einem Perspektivenwechsel einsetzen. Eine intensive Auseinandersetzung auf der Grundlage subjektiver Wahrnehmung und Erfahrung vermittelt Einblicke in diverse Wertvorstellungen und ermöglicht damit eine kritischere Sichtweise unserer eigenen städtischen Lebensgestaltung. Denn nach dem Stadtgeographen HOLZNER (1992: 134) ist die Stadt „das Äußerste, was sich eine Gesellschaft bewusst und unbewusst kulturgeographisch erschaffen kann, [...], ein guter Spiegel eines Volkes, einer Nation, einer Kultur“.

In der Unterrichtskonzeption dieser Arbeit wird daher versucht genau diesen Anforderungen an die Geographie(fach)didaktik durch einen strukturierten und logischen Aufbau sowie durch die Auswahl kompetenzorientierter Methoden und innovativen Medieneinsatzes gerecht zu werden. Außerdem wird eine Herangehensweise unter