



Darstellung Europas in Geographieschulbüchern der 7.–9. Jahrgangsstufe

Stefanie Zecha

Zitieren dieses Artikels:

Zecha, S. (2006). Darstellung Europas in Geographieschulbüchern der 7.–9. Jahrgangsstufe. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 34(3), S. 124–138. doi 10.60511/zgd.v34i3.236

Quote this article:

Zecha, S. (2006). Darstellung Europas in Geographieschulbüchern der 7.–9. Jahrgangsstufe. *Geographie und ihre Didaktik | Journal of Geography Education*, 34(3), pp. 124–138. doi 10.60511/zgd.v34i3.236

Darstellung Europas in Geographieschulbüchern der 7. - 9. Jahrgangsstufe.

Stefanie Zecha

Summery

From the point of view of geography education, Europe has been an important theme for a long time. Meanwhile, every geography textbook refers to Europe and the European Union. The intention is that the students can judge their own opinion and that they develop a Europe consciousness of their own. This is especially achieved by curricula and textbooks, which usually are focused by school work. It is the target of this study to understand the character of the European dimension in actual Portuguese geography textbooks of the 7th to 9th grade. A treatment of quantitative and qualitative methods was developed, which corresponds to the demands of the matter and is suited to achieve a thorough understanding by its straightness and great comprehensibility. By means of quantitative analysis, the study examines how often each European area is mentioned, how many illustrations contain an European dimension and how strong the particular thematic points of the category systems Europe in general and European Union are stressed. The results are consolidated in qualitative analysis.

1 Geographieunterricht in Europa

Das Scheitern der Volksabstimmung zur Europaverfassung in Frankreich (28.05.2005) und in den Niederlanden (1.06.2005) zeigt, dass der Prozess der europäischen Einigung und somit auch die Integration der europäischen Dimension in das alltägliche Leben der EU-Mitglieder noch nicht so gelungen ist wie erhofft. Die Bedeutung des Schulunterrichts liegt unter anderem darin, den Lernenden Einstellungen, Werte und eine politische Bildung zu vermitteln. Dadurch kann sie den Schülern helfen, eine Wahrnehmung des Raumes und eine Grundlage für die Identität als europäischer Bürger auszubilden (HAUBRICH 1998, S. 99 - 138). Aus dem Blickwinkel der Geographiedidaktik ist

Europa längst ein wichtiges Thema. Jedes Geographieschulbuch nimmt mittlerweile Bezug auf Europa und die Europäischen Union.

2 Gegenstand und Ziel der Studie

Aufgabe von Schulbüchern ist es, Wissen über Europa, die europäische Einigung und die sich daraus ergebenden Veränderungen für das Leben in der EU zu vermitteln sowie Strategien zur Bewältigung dieser neuen Situation aufzuzeigen. Aufschlussreich ist hierbei die Form der europäischen Dimension in den Geographieschulbüchern. Schulbücher sind Dokumente der Zeitgeschichte und damit gesellschaftliche Produkte. Sie atmen den Geist ihrer Epoche und sind Spiegel der gesamtgesellschaftlichen Verfas-

sung und Bewusstseinslage. Schulbuchforschung ist insofern immer auch Zeitgeistforschung (WEINBRENNER 1995, S. 40). Die Autoren wählen bei der Behandlung des Themas Europa bestimmte Aspekte und versuchen damit, an Vorstellungen von Europa anzuknüpfen, die bereits schemenhaft in den Köpfen der Schüler existieren. Im Rahmen meiner Untersuchung wurde der Charakter der Darstellung Europas in den aktuellen portugiesischen Geographieschulbüchern herausgearbeitet. Grundlage dafür waren die für das Schuljahr 2002/2003 vom portugiesischen Ministério da Educação (Erziehungsministerium) zugelassenen Geographieschulbücher für die 7. bis 9. Jahrgangsstufe. Ausgehend vom Gegenstandsbe- reich und einer ersten Durchsicht der Schulbücher ergaben sich folgende Fragestellungen:

- Welche topographischen Räume Europas werden von den Autoren behandelt?
- Welche Themengebiete hinsichtlich Europa bilden die Schwerpunkte?
- Welche Rolle spielt die Europäische Union?

Portugal wurde gewählt, weil es auf Grund seiner Geschichte seit jeher eine wechselhafte Beziehung zu Europa hat. So war Portugal in der Blütezeit seiner Überseeunternehmungen im 15. und 16. Jahrhundert eine offene Gesellschaft nicht nur gegenüber den neuen Welten, sondern auch gegenüber Europa. An französischen Universitäten lehrten zwischen 1500 und 1550 30 portugiesische Professoren, von

denen fünf Rektoren waren (CALVET DE MAGALHÃES 1997, S. 24). Im Laufe der Jahrhunderte veränderte sich dies wieder. 1952 schlossen sich die ersten westeuropäischen Demokratien zur Europäischen Gemeinschaft zusammen, während Portugal über Jahrzehnte hinweg auf Grund seines autoritären Regimes im Abseits blieb. Erst mit der sogenannten Nelkenrevolution vom 25. April 1974 trat erneut eine Wende ein. Dennoch gibt es auch in jüngerer Zeit Spuren des alten Denkens. Ein Beleg dafür ist folgender Satz aus der letzten Generation der Geographieschulbücher: „Gelegen am Ende Europas, erinnern wir uns selten, dass wir Teil dieses Kontinents sind. Wenn dies geschieht, übergehen wir schnell unsere spanischen Nachbarn, um festzustellen, dass Europa jenseits der Pyrenäen anfängt“ (BRANDÃO 1994, S. 31). Dem widerspricht die jüngere Aussage: „Früher sagte man: ich fahre nach Europa, wenn das Ziel Paris oder London hieß. So redet heute keiner mehr. Wir fühlen uns als Teil von Europa“ (FRITZ-VANNAHME 2001, S. 14). Ziel der Studie ist es, diesen Vorstellungen auf den Grund zu gehen.

3 Methodik

3.1 Qualitative und quantitative Analyseverfahren

Es gibt nach wie vor keine ausgearbeitete und allgemein anerkannte Methode der Schulbuchanalyse. Für eine möglichst objektive Analyse der Schulbücher muss im ersten Schritt ein Deskriptionsverfahren entwickelt werden, das folgende Aspekte berücksichtigt:

- eine Systematik, die alle für die zu überprüfenden Hypothesen relevanten Kategorien einbezieht;
- eine Strukturierung der Inhalte, sodass ein Vergleich verschiedener Schulbücher möglich wird;
- eine quantitative Umfangsbestimmung über bestimmte Daten und deren Häufigkeit;
- eine möglichst vollständige Erfassung der Inhalte der Schulbücher zu den Hypothesen.

In einem zweiten Schritt gilt es, Brücken zwischen den quantitativen und qualitativen Methoden zu schlagen. MAYRING (2002, S. 212) verbindet die Vorteile beider Analysemethoden und schlägt eine strukturelle qualitative Analyse vor. Das Thema Europa muss zu diesem Zweck in Inhaltskategorien gegliedert werden. Die Schulbuchinformation wird somit in kleinste Informationseinheiten zerlegt, die eine Quantifizierung ermöglichen. Im Anschluss werden die Textstellen und Abbildungen zu den einzelnen Kategorien qualitativ untersucht (THOLEY 1996, S. 101).

3.2 Zu verwendende Kategoriensysteme

Von zentraler Bedeutung für das weitere Vorgehen sind passende Kategoriensysteme. Die Kategoriensysteme sollen vollständig und erschöpfend sein, sodass sich jeder für die Fragestellung relevante Textinhalt einer definierten Kategorie zuordnen lässt. Des Weiteren müssen die Kategorien eindeutig definiert sein und einander ausschließen, damit aus der Formulierung der Kategori-

en klar hervorgeht, welche jeweilige Merkmalsausprägung gemeint ist, und unklare Einordnungen vermieden werden. Ferner müssen die Kategorien eindimensional sein: Jede Kategorie als Merkmalsausprägung soll aus einem einheitlichen Klassifikationsprinzip abgeleitet sein und darf sich nur auf eine Bedeutungsdimension beziehen (KROMREY 2000, S. 312ff.; ATTESLANDER 1995, S. 248ff.). Außerdem muss das Kategoriensystem über theoretische Relevanz verfügen. Nach KROMREY (2000, S. 311) werden die Kategorien vor der Datenerhebung aus der Fragestellung heraus auf der Grundlage einer gründlichen theoretischen Aufarbeitung des Forschungsproblems erstellt und bei der Durchsicht der Bücher, wenn notwendig, verändert (vgl. Punkt 5). Vor diesem Hintergrund kommt das dreischrittige Verfahren nach MAYRING (2002, S. 118 ff.) zur Anwendung:

- Definition der Kategorie;
- Ankerbeispiele: Es werden konkrete Textstellen in prototypischer Form angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen;
- Erstellen von Kodierregeln.

Die gesamten Bestimmungen werden anschließend gesammelt und dienen dem Auswerter als Anweisung. Die quantitative Analyse erfolgt als erster Teilschritt. Hierbei werden folgende Kategoriensysteme verwendet: Abbildungen mit „europäischer Dimension“, „Europa gesamt“, „Europäische Union“, „Grenzüberschreitende Großräume und Ströme“, „Einzelne europäische

Staaten“, „Innerstaatliche Räume in Europa“, „Europa allgemein“, „Europäische Union“. Ziel der quantitativen Analyse ist es festzustellen, wie das Konzept Europa gewichtet wird. Bei der Kodierung wird eine Doppelstrategie angewendet. Im ersten Durchgang wird nachgesehen, ob das entsprechende Stichwort überhaupt angesprochen wird. In einem zweiten Durchgang wird eine Frequenzanalyse als Vergleich zwischen den einzelnen Büchern angefügt. Eine Raumanalyse ist wegen unterschiedlicher Buchformate und Schriftgröße wenig sinnvoll. Eine Zweiteilung der Analyse, insbesondere bei den Categoriesystemen „Europa allgemein“ und „Europäische Union“, wird für sinnvoll erachtet, da auch bei einer sehr geringen Zeilenanzahl wichtige Aspekte angesprochen werden können.

4 Quantitative Analyse

Die quantitative Untersuchung wurde von folgenden Fragestellungen geleitet:

- Wie stark fallen die Abbildungen mit einer europäischen Dimension ins Gewicht?
 - Wie gestaltet sich ihr Verhältnis untereinander?
 - Welche Rolle spielt das Thema Europa gesamt?
 - Welchen Anteil nehmen verschiedene grenzüberschreitende Großräume und Ströme ein?
 - Wie gestaltet sich das Verhältnis der europäischen Staaten untereinander?
 - Wie definiert sich der Umfang der verschiedenen innerstaatlichen Räume Europas?
- Wie stark werden die einzelnen Themen der Categoriesysteme Europa allgemein und Europäische Union gewichtet?

4.1 Allgemeine Richtlinien für die quantitative Kodierung der portugiesischen Schulbücher

Hierfür werden sämtliche Textstellen einschließlich Bildern, Tabellen, Diagrammen, Grafiken, Inhaltsverzeichnis, Überschriften, Arbeitsaufgaben, Anmerkungen oder Zusammenfassungen in den 36 untersuchten Geographieschulbüchern passenden Kategorien zugeordnet. Auf dieser Basis konnten Häufigkeitsdarstellungen vorgenommen werden. Traten Textauszüge als Bestandteil eines Namens oder Titels auf, wurden diese nicht gezählt. Ebenso wurden Ortsbezeichnungen in Karten nicht kodiert. Berücksichtigt wurden jedoch Nennungen in Karten, die mit einem kurzen Text verbunden sind. Nicht kodiert wurden in den einzelnen Categoriesystemen Stellen, die sich auf portugiesische Gebiete beziehen, da es sich um portugiesische Geographieschulbücher handelt und dies zu einer Verzerrung der Ergebnisse geführt hätte.

4.2 Erläuterung und Auswertung der Categoriesysteme

4.2.1 Categoriesystem: Abbildungen mit europäischer Dimension
Das Categoriesystem Abbildungen umfasst die Kategorien Bilder, Karten, Tabellen/Diagramme und Grafiken. Zeichnungen und Karikaturen wurden dem Bereich Grafik zugeordnet. Zu diesem gehören noch Profil- und Blockbilder. Die Sparte Karte beinhaltet alle Formen von

Karten, das heißt topographische, thematische und physische Karten, Grundrissdarstellungen und mental maps. Tabellen und Diagramme bilden eine eigene Einheit. Kombinierte Diagramme, die verschiedene Diagrammformen in sich vereinigen, wie zum Beispiel Klimadiagramme, die in den meisten Fällen ein Säulendiagramm für die Niederschläge und ein Kurvendiagramm für die Temperatur miteinander verknüpfen, wurden nur einfach gezählt. Der Gesamtteil der Abbildungen mit einer europäischen Dimension (3,8%) liegt weit unter dem mit einer globalen (8,9%). Das nachfolgende Diagramm illustriert die unterschiedliche Berücksichtigung der globalen und der europäischen Dimension in den einzelnen Schulbüchern.

Beim Vergleich der einzelnen Schulbücher fällt eine große Spannweite auf; so weisen Schulbuch 11 (1,2%) und 4 (1,7%) den geringsten Anteil an europäischen Abbildungen auf. Die Exemplare 6 (5,6%) und 8 (6,4%) bilden die obere Spitze.

Noch weiter auseinander liegt die Bandbreite bei der globalen Dimension. An erster Stelle steht unangefochten Schulbuch 10 mit 14,0%. Auf dem untersten Platz befindet sich mit Abstand Schulbuch 7 mit 5,9%. Die Ausführungen zeigen, dass der globale Anteil mehr als doppelt so stark berücksichtigt wird wie der europäische. Zwischen den einzelnen Autoren gibt es jedoch starke Unterschiede bei der Gewichtung. In Schulbuch 7 mit dem niedrigsten globalen Anteil liegt dieser bei nur 2,9% über dem europäischen. Diese Autoren legen bei den Abbildungen mehr Wert auf die europäische Dimension im Vergleich zu den anderen. Die Differenz zwischen globaler und europäischer Dimension erreicht Werte von über 7%. Aufgeteilt nach unterschiedlichen Abbildungsformen ergibt sich folgendes Bild:

Die Betrachtung verdeutlicht, dass der Abbildungsanteil bei den Karten, Tabellen/Diagrammen und Grafiken mit einer europäischen Dimension weit weniger umfangreich ausfällt

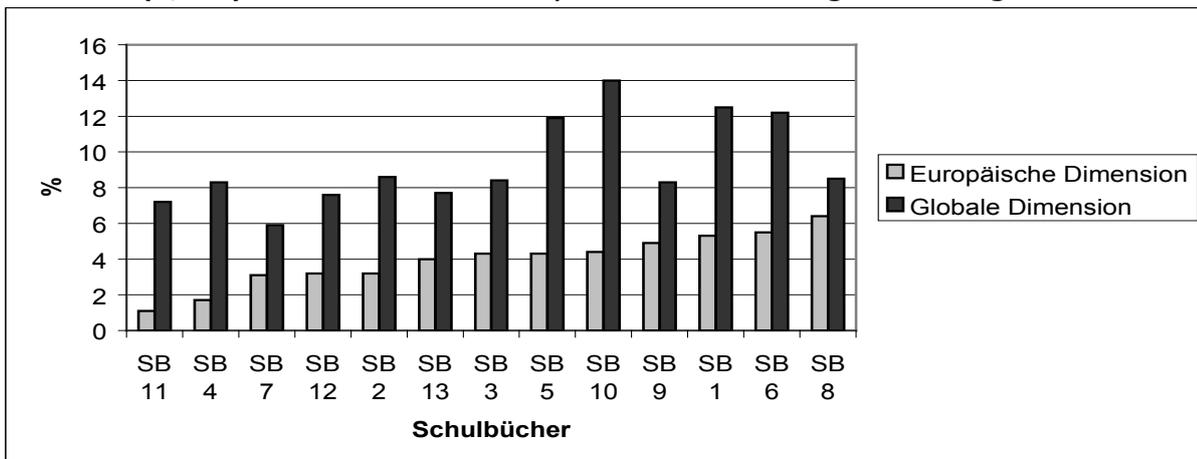


Abb. 4.2: Abbildungen mit einer europäischen Dimension (prozentualer Anteil an der Gesamtzahl der verwendeten Abbildungen)

Tab. 4.2.2: Abbildungsarten

Dimension	Abbildungsart			
	Bild	Karte	Tabelle/Diagramm	Grafik
Europäische Dimension (in %)	0	10,3	5,1	0,4
Globale Dimension (in %)	0	22,9	14,2	1,1

als der mit einer globalen Dimension. In der Kategorie Karte liegt der Anteil der europäischen Dimension jeweils um die 10%. Im Vergleich dazu erreicht er etwa nur 0,4% bei den Grafiken. Während bei den Karten der europäische Anteil noch halb so hoch ist wie der globale, sinkt er bei den Tabellen/Diagrammen und Grafiken auf weniger als ein Drittel.

4.3 Kategoriensystem: Europa gesamt/Europäische Union

Das Kategoriensystem Europa gesamt veranschaulicht, ob in den Geographieschulbüchern auf Europa als Ganzes eingegangen wird. Interessant ist dabei, wie hoch der prozentuale Anteil an der Gesamtseitenzahl der einzelnen Geographieschulbücher ist. Um die Zahlen einordnen zu können, wurden als Vergleich der Anteil der Seiten, die die EU thematisieren, verwendet.

Der prozentuale Anteil der Seiten zu Europa gesamt variiert in den einzelnen Schulbüchern zwischen 12,5% und 25,3%. Im Gegensatz dazu ist die Schwankungsbreite bei dem prozentualen Seitenanteil zum Thema EU wesentlich geringer. Die niedrigsten Werte liegen unter 1%, die höchsten pendeln sich um die 3% ein. Daraus wird auf ein wesentlich größeres Interesse der portugiesischen Autoren an der

Präsentation von Europa gesamt im Vergleich zu der EU geschlossen.

4.4 Kategoriensystem: Grenzüberschreitende Großräume und Ströme

Die Abbildung 4.4 verdeutlicht das Verhältnis der 15 am häufigsten genannten grenzüberschreitenden Großräume und Ströme. Es wurden auch iberische Flüsse, wie Tejo oder Douro, gewertet, die in Spanien entspringen und in Portugal ins Meer münden. Allerdings wurden sie nur dann gezählt, wenn es sich um das spanische Flusseinzugsgebiet handelt.

Besonders auffällig ist, dass Westeuropa als einer der fünf europäischen Großräume weit vor Südeuropa liegt, zu dem Portugal gerechnet wird. Daraus könnte auf eine starke Orientierung Portugals in Richtung Westeuropa geschlossen werden. Relativiert wird das Ergebnis insofern, als auf dem zweiten Platz die Iberische Halbinsel steht. Die Portugiesen sehen sich vielleicht auf Grund dessen in erster Linie als Iberer und in zweiter Linie als Südeuropäer. Erfreulich ist die vordere Platzierung Osteuropas. Es zeigt das Interesse der Autoren, die im westlichsten Land des europäischen Festlandes leben, an den östlichen Regionen dieses Kontinents. An der

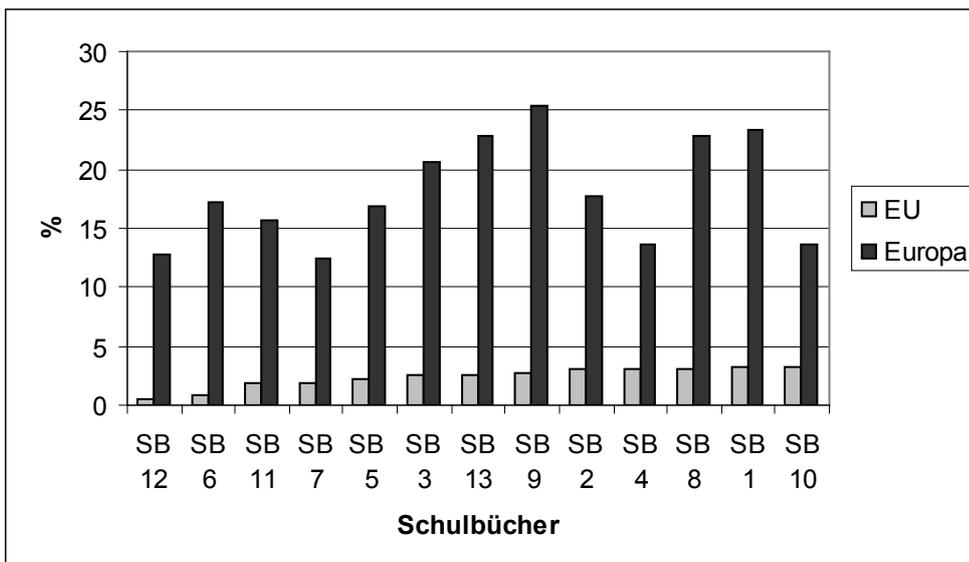


Abb. 4.3: Kategoriesystem: Europa gesamt/Europäische Union (prozentualer Anteil an der Gesamtzahl der genannten Kontinente)

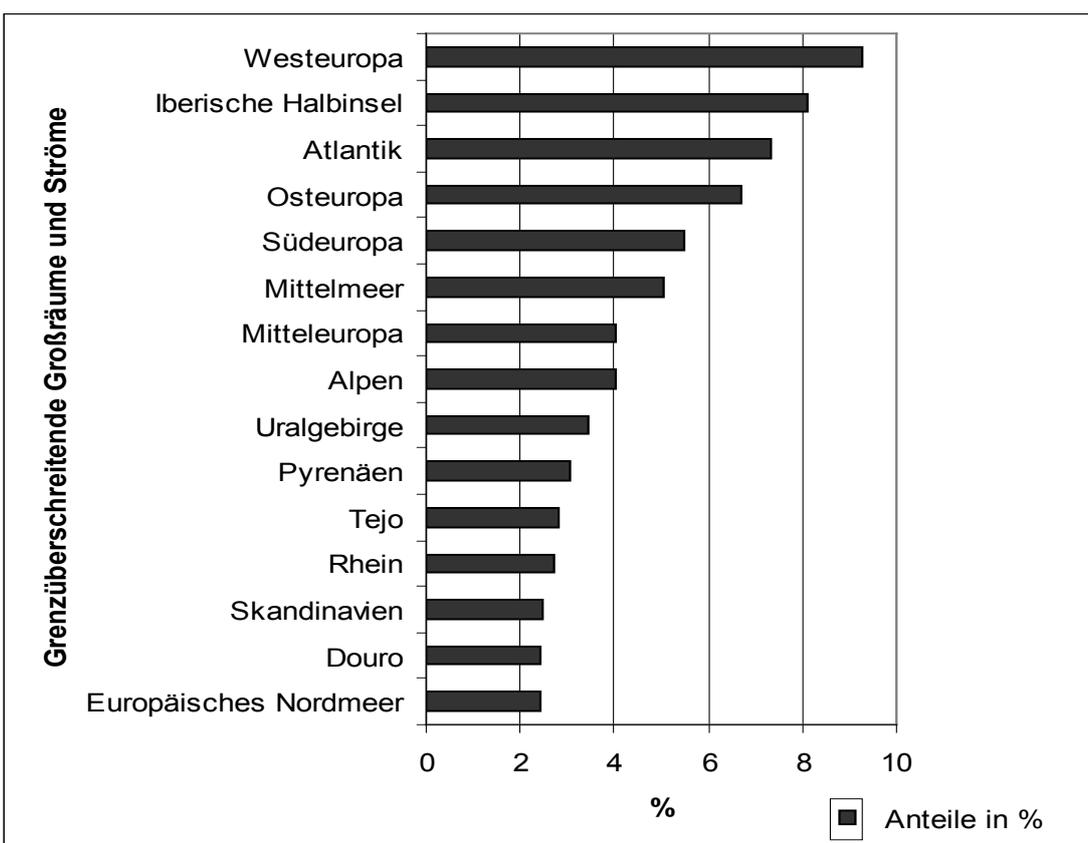


Abb.4.4: Grenzüberschreitende Großräume und Ströme (prozentualer Anteil an der Gesamtzahl der genannten grenzüberschreitenden Großräume und Ströme)

Spitze der Nennungen steht Westeuropa (9,3%). Knapp dahinter mit 8,1% folgt die Iberische Halbinsel. Osteuropa (6,7%) liegt an der vierten Stelle, noch vor Südeuropa. Abgesehen von Osteuropa befindet sich aus diesem Raum nur noch das Uralgebirge (3,1%) unter den ersten 15 Nennungen. Innerhalb der Gebirge werden am häufigsten die Alpen angesprochen. Bei den Flüssen dominiert der Tejo (2,7%), gefolgt vom Rhein (2,5%) und vom Douro (2,4%). Der zweite Platz des Rheins unter den Flüssen verweist auf seine große internationale Bedeutung. Die anderen Platzierungen verwundern nicht, da es sich um iberische Flüsse handelt.

4.5 Kategoriensystem: Europäische Länder

In diesem Kategoriensystem wurden die Nennungen europäischer Staaten unter der jeweiligen Kategorie mit dem entsprechenden Staatsnamen kodiert. Einen Überblick über die 15 am häufigsten genannten europäischen Staaten gibt die folgende Abbildung.

Die Verteilung der einzelnen europäischen Länder birgt keine besonderen Überraschungen. Spanien ist der einzige und direkte Nachbar Portugals, mit dem es sich die Iberische Halbinsel teilt. In Frankreich leben die meisten Auslandsportugiesen. Nach Frankreich folgt Deutschland. Von den ehemaligen

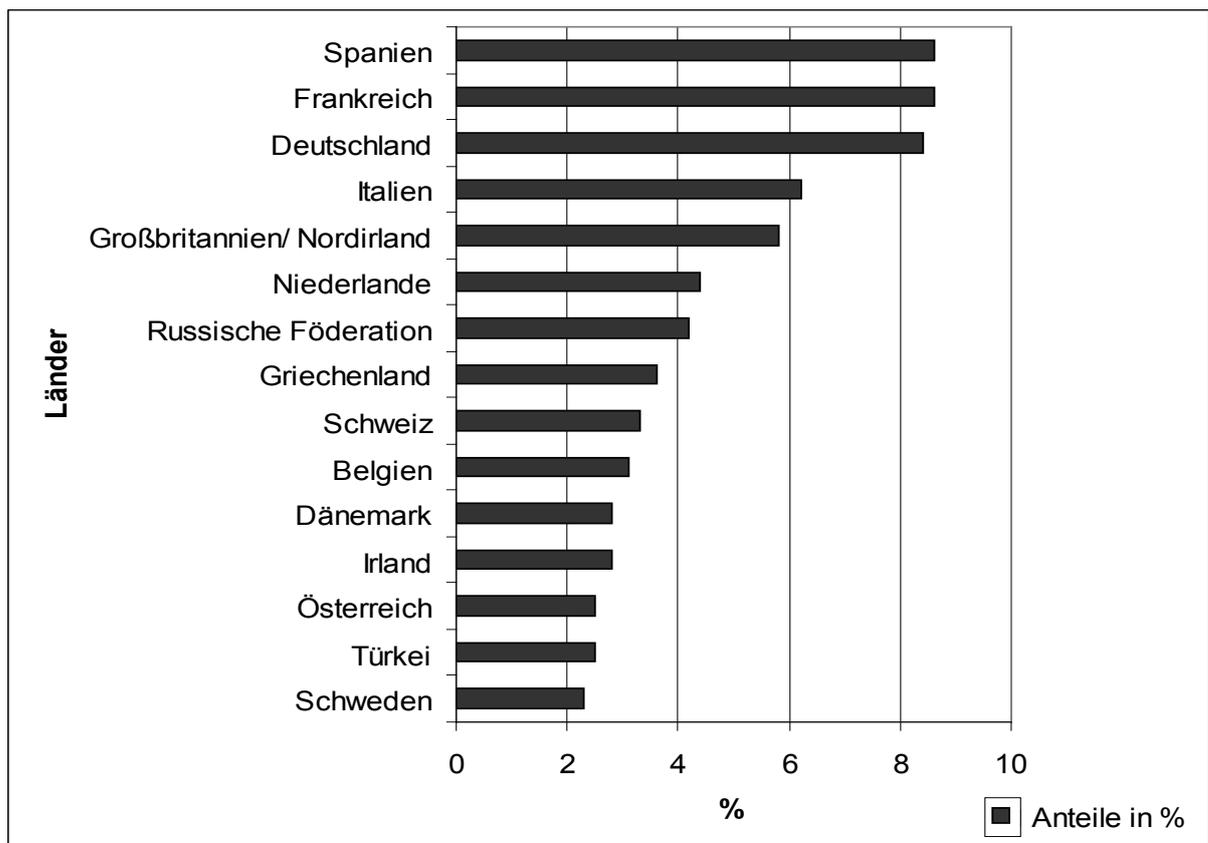


Abb. 4.5: Europäische Länder (prozentualer Anteil an der Gesamtzahl der genannten Länder)

Ostblockstaaten befindet sich nur die Russische Föderation auf Platz sechs. Interessant ist noch die Türkei an 14. Stelle.

4.6 Categoriesystem: Innerstaatliche Räume

Mit diesem Categoriesystem wurden in den entsprechenden Kategorien alle Städte, Flüsse, Seen, Berge, Gebirge, Vulkane und andere Gebiete erfasst, die innerhalb eines Staates liegen.

Von den 336 gezählten innerstaatlichen Räumen werden 114 mehr als zweimal erwähnt. Unter den ersten 15 Nennungen befinden sich bis auf Barcelona neun Hauptstädte (London, Paris, Moskau, Madrid, Brüssel, Athen, Amsterdam, Barcelona,

Rom, Berlin), zwei Gebiete (England, Sizilien), ein Vulkan (Ätna) und eine Insel (Kreta), aber keine Flüsse, Berge oder Seen. An der Spitze steht London, gefolgt von Paris, Moskau und Madrid. Nur ein osteuropäischer Raum, Moskau, taucht auf. Dieses Ergebnis lässt auf eine größere Bedeutung der Städte im Rahmen des portugiesischen Geographieunterrichts schließen. Die Reihenfolge der innerstaatlichen Gebiete deckt sich nicht unbedingt mit der Nennung der einzelnen Staaten. Die Beispiele für die einzelnen Themen werden nicht nach Ländern sortiert angewendet, da sich dann die Ergebnisse mit denen der europäischen Länder decken müs-

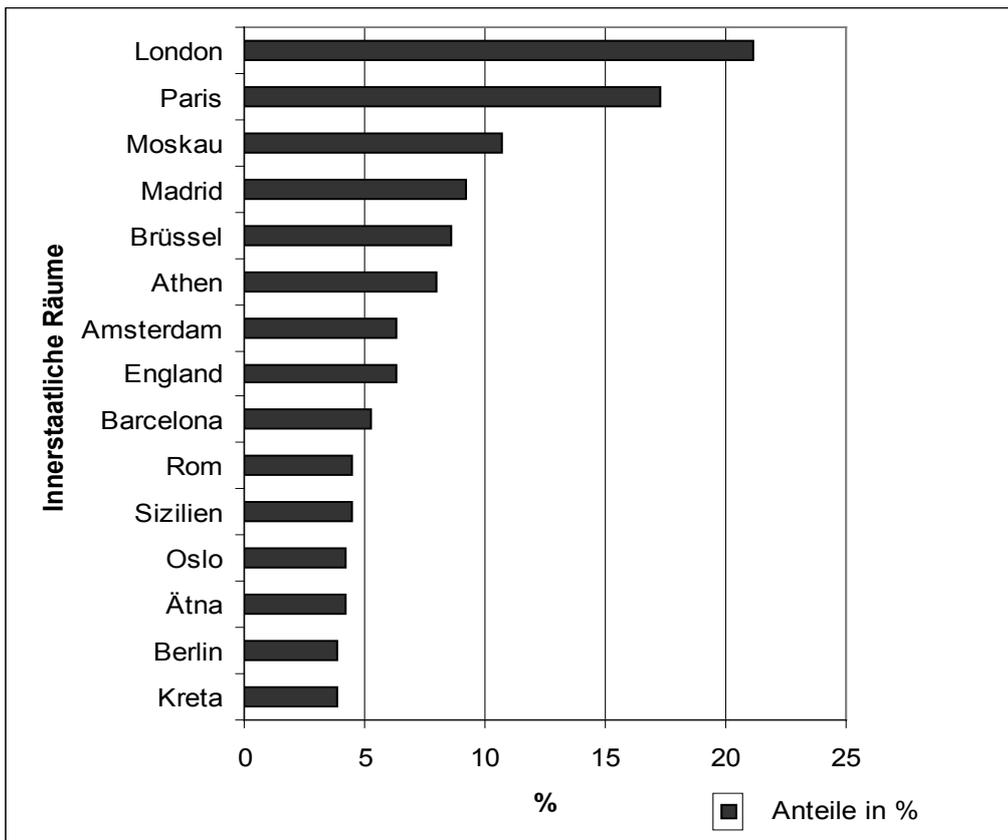


Abb. 4.6: Innerstaatliche Räume (prozentualer Anteil an der Gesamtzahl der genannten innerstaatlichen Räume)

sten. Wahrscheinlich wird passend zu dem Thema ein entsprechendes räumliches europäisches Beispiel gewählt. Auffällig ist die vordere Platzierung von Moskau noch vor Madrid. Die vordere Platzierung Siziliens hängt sicherlich mit dem Ätna zusammen, der oft als Beispiel für Vulkanismus ausgeführt wird. Die physische Geographie spielt eine große Rolle in der Schulerdkunde, wie Tabelle 4.7.1 zeigt. Die Kategorien Klima, Relief, Tektonik werden alle mehrfach in den Schulbüchern angesprochen. Daraus ergibt sich auch die häufige Nennung des Vulkans Ätna auf Sizilien.

4. 7 Kategoriesysteme: Europa allgemein, Europäische Union

Um den Raum Europa angemessen zu erfassen, wurde zwischen den Kategoriensystemen Europa allgemein und Europäische Union unterschieden. (vg. Punkt 5)

4.7.1 Kategoriesystem: Europäische Union

Die Auswertungsbasis für die Tabellen (Tab. 4.7.1; Tab. 4.7.2) lautet

folgendermaßen:

+ mehr als einmal erwähnt, (+) genau einmal erwähnt, - fehlt

In elf von dreizehn Schulbüchern werden zumindest Angaben über die Geschichte bzw. die Mitgliedsstaaten der EU gemacht. In mehreren Schulbüchern werden die Aufgabenbereiche der EU, die Wirtschafts- und Währungsunion und die Erweiterung der EU ausgeführt. In einzelnen Exemplaren wird auf die Institutionen der EU eingegangen. Ausführungen zu internationalen Beziehungen, Problemen und Zukunft der Europäischen Union fehlen vollkommen. Diese Themen scheinen nicht in den Aufgabenbereich der portugiesischen Schulerdkunde zu gehören.

4.7.2 Kategoriesystem: Europa allgemein

Die Tabelle (siehe unten) deutet für das Kategoriesystem Europa allgemein ein Übergewicht an physisch-geographischen Themen an. Bei den kulturgeographischen Themen werden die Kategorien Begriff Eu-

Tab. 4.7.2: Europäische Union

Kategorie	Schulbücher												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Geschichte	(+)	+	-	+	+	(+)	(+)	(+)	+	-	(+)	-	+
Institutionen	-	-	(+)	-	(+)	-	-	-	-	-	(+)	-	(+)
Aufgabenbereiche	-	-	(+)	(+)	(+)	-	-	+	+	-	(+)	-	+
Wirtschafts-/ Währungsunion	-	(+)	-	(+)	+	-	(+)	-	(+)	-	+	-	(+)
Internationale Beziehungen	-	-	-	(+)	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Erweiterung	(+)	(+)	-	(+)	+	-	-	-	+	-	-	-	-

Tab. 4.7.2: Europa allgemein

Kategorie	Schulbücher												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Lage, Größe	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Relief/ Tektonik	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Klima	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Hydrologie	+	+	+	(+)	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Vegetation/ Böden	+	-	(+)	+	-	-	-	+	+	(+)	-	-	(+)
Rohstoffe	-	-	-	-	-	-	-	(+)	(+)	(+)	-	-	-
Begriff Europa	(+)	(+)	+	+	+	+	(+)	(+)	+	(+)	+	(+)	(+)
Abgrenzung	(+)	+	(+)	(+)	+	+	(+)	-	+	-	+	(+)	+
Bevölkerung	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Landwirtschaft	+	+	+	(+)	(+)	-	(+)	-	-	(+)	(+)	+	(+)
Industrie	(+)	-	-	-	-	(+)	-	-	(+)	-	-	-	-
Energie	(+)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Verkehr	(+)	(+)	-	-	-	-	(+)	(+)	-	-	(+)	-	-
Tourismus	+	+	-	(+)	-	-	-	-	-	(+)	-	(+)	-
Verstädterung	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	(+)
Naturrisiken/ -katastrophen	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

ropa, Bevölkerung, Verstädterung, Naturrisiken/-katastrophen in allen Schulbüchern behandelt. Angaben zu den Kategorien Abgrenzung und Landwirtschaft tauchen nur in der Hälfte der Schulbücher auf. Ausführungen zu den Kategorien Industrie, Energiewirtschaft und Verkehr geschehen vereinzelt. Aus diesem Ergebnis könnte geschlossen werden, dass es in der portugiesischen Schulerkunde bestimmte Schwerpunkte gibt wie z.B. Bevölkerungsgeographie oder Teile aus der physischen Geographie (vgl. Nennungen zu den Kategorien Relief/Tektonik)

4.8 Zwischenergebnis

Die quantitative Analyse allein er-

laubte keine Aussage über die inhaltliche Darstellung der einzelnen Kategorien. Aus den Ergebnissen der Frequenzanalyse ergeben sich folgende vertiefende Fragestellungen für die qualitative Untersuchung:

- Inwiefern tragen die Abbildungen mit einer europäischen Dimension zu der Förderung des Europabildes bei?
- Wird das Europabild, das sich aus den einzelnen Kategorien des Categoriesystems ‚Europa allgemein‘ zusammensetzt, nur statisch oder auch prozessorientiert beschrieben?
- Inwieweit wird der Europege-

- danke selber thematisiert?
- Welche Rolle spielt die Europäische Union im Europabild?

5 Qualitative Analyse

In der Geographie nimmt der Begriff Raum eine zentrale Stellung ein und meint einen Ausschnitt der Erdoberfläche. Da die Bezeichnung sehr allgemein gehalten ist, wird sie durch bestimmte Zusätze wie Landschafts-, Wirtschafts- oder Kulturraum näher definiert (vgl. TIETZE 1976, S. 967 f.). „Europa ist ein dynamischer, kulturell geprägter Raumbegriff, der zu verschiedenen Zeiten unterschiedliche Räume umfasst“ (GÖBEL 1995, S. 63). Diese Formulierung zeigt, dass Europa aus einem Wirkungsgefüge wechselseitiger, natürlicher und anthropogener Faktoren besteht. Durch ihren Prozesscharakter prägen sie Europa und bilden die Grundlage für die einzelnen Rubriken der Categoriesysteme („Europa allgemein“ und „Europäische Union“). Mit Hilfe dieser sollten alle relevanten Themenbereiche der Problemstellung erfasst werden. Die Zweiteilung des Categoriesystems bietet eine bessere Übersichtlichkeit und wirkt von vornherein jeder Vermischung des Phänomens Europa und der supranationalen Organisation Europäische Union entgegen. Für die Erstellung der Categoriesysteme wurde gemäß der Forderung KROMREYS (2000, S. 67 ff. und 74 ff.) das Thema vor der Datenerhebung theoretisch aufgearbeitet, d.h. es wurden alle verfügbaren Informationen über Europa zusammengetragen und durchgearbeitet. Einem Puzzlespiel gleich galt es dabei, aus

der Vielzahl der Beiträge die unterschiedlichen Aspekte des Themas Europa zu erfassen und diese nach Kategorien zu ordnen. Die vorher festgelegten Categoriesysteme wurden während der Lektüre der Schulbücher noch mehrfach überarbeitet. Ziel dieses Kapitels ist es, die Darstellung Europas in den Geographieschulbüchern Portugals qualitativ zu analysieren. Im Gegensatz zu der quantitativen Analyse wurden nun die Inhalte von Texten und Abbildungen direkt benannt und bewertet. Um einen Einblick in die Ergebnisse der qualitativen Analyse zu geben, wurde mehreren Fragen nachgegangen.

5.1 Inwiefern entsteht durch die Vernachlässigung bestimmter Kategorien eine verzerrte Europadarstellung?

Es bestätigten sich die Andeutungen aus der quantitativen Analyse: Die Ausführungen zu einzelnen anthropogeographischen Themen (z. B. Industrie oder Verkehr) sind dürftig. Dagegen werden die physisch-geographischen Inhalte umfassender und informativer gestaltet. Immer wieder werden Europakarten eingesetzt. Die Vernachlässigung bestimmter Themen wird schon durch die Vorgaben aus dem Lehrplan verursacht. Sicherlich ist es didaktisch notwendig, in Anbetracht der stetig wachsenden Stofffülle Themen und Inhalte auszuwählen. Eine starke Betonung des physisch-geographischen Anteils und eine Vernachlässigung einzelner anthropogeographischer Themen kann zu einer verzerrten Wahrnehmung seitens des Schülers führen.

5.2 Wird das Europabild auch prozessorientiert oder eher statisch beschrieben?

Die meisten Themen werden eher statisch beschrieben. Eine problematisierende Darstellung erfolgt nur ganz am Rande, z. B. beim Thema Tourismus. Das gleiche geschieht z.B. bei der Kategorie Stadt, deren Komplexität an portugiesischen Beispielen erläutert werden; eine Übertragung auf den europäischen Raum erfolgt streng genommen nicht. In den meisten Fällen wird hinsichtlich Europas die gegenwärtige und, wenn angebracht, auch die historische Ebene (vgl. Bevölkerung: Wanderungsbewegungen) behandelt. Der Bezug zur Zukunft, indem die Autoren Perspektiven und Tendenzen aufzeigen, findet sich nur bei einzelnen Kategorien, z. B. Bevölkerung und Verstädterung.

5.3 Inwieweit wird der Europagedanke selbst thematisiert?

In keinem Schulbuch wird der Europagedanke an sich genauer betrachtet. Kein Autor verweist auf die Schwierigkeiten einer eindeutigen Definition Europas. Die Autoren versuchen trotzdem, ein vielfältiges Bild der europäischen Raumstrukturen, Kulturen, Regionen entstehen zu lassen. Zum Teil wird in den Überschriften einzelner Kapitel direkt auf Europa verwiesen. Positiv hervorzuheben sind die Abschnitte, in denen ganz bewusst bei Weltkarten mit anderen Kartenmittelpunkten als Europa gearbeitet wird, um einem Europazentrismus entgegenzuwirken (z. B. SANTOS 2002, Bd. 1, S. 57; VEIA BOAVIDA FERNANDES 2002, S. 59).

5.4 Welche Rolle spielt das Thema Europäische Union im Europabild?

Im Vergleich zu anderen Gemeinschaften (z. B. UNO) nimmt die EU in den Schulbüchern eine hervorgehobene Stellung ein. Andere Organisationen werden, wenn überhaupt, nur am Rande erwähnt. Einige Schulbücher zeigen, dass die Verfasser die Inhalte umfangreicher und detaillierter verwirklichen, als es der Lehrplan vorgibt. Auch wenn im Lehrplan über die EU nur topographisches Wissen verlangt wird, gibt es Autoren, die sich deutlich darüber hinwegsetzen. Verschiedenen Verfassern gelingt es, durch das Aufgreifen von historischen, gegenwärtigen und angedeuteten zukünftigen Entwicklungen, die sich allerdings meist nur auf die topographische Erweiterung der EU beziehen, den Prozesscharakter der europäischen Integration herauszuarbeiten. Einige Autoren gehen noch weiter und veranschaulichen auch die Vorteile der EU-Mitgliedschaft für den einzelnen Bürger. Für sie spielt dieser Aspekt eine wichtige Rolle und sie sehen das Fach Erdkunde als eine Möglichkeit, darauf hinzuwirken.

6 Perspektiven

Aus der vorliegenden Auseinandersetzung mit den untersuchten Schulbüchern ergeben sich für die Schulbuchforschung in Portugal und im allgemeinen folgende Herausforderungen:

- Es sollten weitere Untersuchungen vorgenommen werden, um festzustellen, welche Gründe ver-

antwortlich dafür sind, dass bestimmte Kategorien in Europa allgemein und der EU unterrepräsentiert sind und weshalb in der überwiegenden Mehrzahl der Schulbücher die EU nur ganz am Rande behandelt wird.

- Die empirische Unterrichtsforschung über die Arbeit mit den Schulbüchern wäre eine wichtige Erweiterung der Beurteilungsgrundlage bezüglich der Brauchbarkeit.
- Eine Fortsetzung dieser Arbeit sollte eine Längsschnittuntersuchung von portugiesischen Geographieschulbüchern sein, um herauszufinden, wie sich das Europabild während der Diktatur und danach verändert hat.

Eine Anleitung zum qualitativen Denken, Weinheim.

- THOLEY, M. (1996): Methodenfrage zur Schulbuchanalyse. – In: Becher, u. (Hrsg.): Grenzen und Ambivalenzen. Analyse zum Deutschlandbild in den Niederlanden und in niederländischen Schulbüchern, Frankfurt am Main, S. 97 - 112.
- WEINBRUNNER, P. (1995): Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung. - In: OLECHOWSKI, R. (Hrsg.): Schulbuchforschung, Frankfurt am Main, S. 21 - 42
- ZECHA, S. (2004): Darstellung Europas in der Geographiedidaktik Portugals. Untersuchung von Geographieschulbüchern der 7. – 9. Jahrgangsstufe

Literatur

- ATTESLANDER, P. (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin.
- BRANDÃO, C.; u.a. (1997): Europa um espaço de encontro, Lisboa.
- CALVET DE MAGAHLÃES, J. (1997): Portugal na Europa: o caminho certo, o.O.
- FRITZ-VANNAHME, J.: Portugal. Europäer an der Kante. – In: Die Zeit, Jg. 56, N. 12, S. 14
- GÖBEL, P. (Hrsg.) (1995): Europa, Westermann Lexikon, Braunschweig.
- HAUBRICH, H. (1998) Geographie hat Zukunft, Seelze, S. 99 - 138.
- KROMREY, H. (2000): Empirische Sozialforschung - Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung, Opladen.
- MAYRING, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Schulbücher
- CAMARA, A. u.a. (2002): Geografia, Porto. (Schulbuch 7)
- GOMES, A., u.a. (2002): Fazer Geografia, Porto. (Schulbuch 3)
- LEMOS, J., (2002): Geografia, Lisboa. (Schulbuch 8)
- MATOS, M.; u.a. (2002): Geografia espaços, Carnaxide. (Schulbuch 10)
- MENDES, A.; u.a. (2002): Geografia, Lisboa. (Schulbuch 11)
- MENDES, F.; u.a. (2002): O mundo de todos nós, Lisboa. (Schulbuch 9)
- MOTA, R., (2002): Geo, Lisboa. (Schulbuch 4)
- PROENÇA, M.; u.a. (2002): Geoaventura, Lisboa. (Schulbuch 6)
- RIBEIRO, I; u.a. (2002): Contrastes,

Porto. (Schulbuch 2)

RODRIGUES, A.; u.a. (2002): Novavia-
gens, Lisboa. (Schulbuch 13)

SANTOS, F.; u.a. (2002): Geo, Porto.
(Schulbuch 5)

VEIA BOAVIDA, A. ; u.a. (2002): Assi-
metrias, Porto. (Schulbuch 1)