



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Der gegenwärtige Stellenwert der Länderkunde
im Bewusstsein GW-Studierender“

verfasst von / submitted by

Florian Stadler

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

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

A 190 456 482

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

Lehramtsstudium UF Geographie und Wirtschaftskunde
UF Bewegung und Sport

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Erklärung

Hiermit versichere ich,

- 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 Diplomarbeitsthema 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

Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem gegenwärtigen Stellenwert der Länderkunde im Bewusstsein GW-Studierender. Aufgrund persönlicher Erfahrungen liegt die Vermutung nahe, dass die Länderkunde als Hauptbestandteil des GW-Unterrichts in einigen Köpfen unserer Gesellschaft fest verankert ist. Angesichts der Tatsache, dass diese aus zahlreichen Gründen, die nachfolgend noch diskutiert werden, bereits vor Jahrzehnten aus sämtlichen GW-Lehrplänen gestrichen wurde, kann diese Vorstellung als umso bedenklicher eingestuft werden. Vor diesem Hintergrund wird mithilfe einer empirischen Untersuchung der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert die Länderkunde aber auch die Regionalgeographie für GW-Studierende der Universität Wien haben. Die Ergebnisse dieser Studie sollen Aufschluss darüber geben, inwieweit länderkundliche und regionalgeographische Unterrichtsinhalte beziehungsweise die Behandlung einzelner Länder für Studierende von Bedeutung sind und ob es bestimmte Merkmale gibt, die ihre unterschiedliche Einstellung dazu erklären.

Weshalb länderkundliche und regionalgeographische Unterrichtsinhalte längst nicht mehr zeitgemäß sind, wird in der vorliegenden Arbeit ebenso erläutert, wie die Frage nach der Umsetzung eines modernen GW-Unterrichts, der auf die besagten Inhalte verzichtet.

Schlüsselwörter:

Länderkunde – Regionalgeographie – moderner GW-Unterricht

Danksagung

Zuallererst möchte ich mich herzlichst bei meinen Eltern sowie meiner Freundin, Sophie, für ihre Unterstützung und ihr Vertrauen in mich bedanken.

Darüber hinaus danke ich den Mitarbeiter/innen der Fachbereichsbibliothek Geographie und Regionalforschung, die mir durch ihre Tipps das Recherchieren deutlich erleichtert haben.

Ein besonderer Dank gilt außerdem den Mitarbeiter/innen des Studienservicecenters Geowissenschaften, Geographie und Astronomie, die mir in Windeseile ehemalige Studienpläne zur Verfügung gestellt haben.

Zu guter Letzt möchte ich mich bei meinem Diplomarbeitsbetreuer, Mag. Dr. Christian Vielhaber, bedanken, der mir jederzeit mit Rat und Tat zur Seite gestanden ist.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	1
1. Einleitung	3
1.1. Persönliche Motivation	3
1.2. Forschungsvorhaben.....	5
1.3. Aufbau der Arbeit.....	7
2. Die Geographie im Umbruch.....	8
2.1. Die Kritik an der Länder- und Landschaftskunde am Kieler Geographentag	8
2.2. Die gegenwärtige Bedeutung der Ereignisse vom Kieler Geographentag	11
2.3. Die Kritik an den Formen der Länderkunde	12
2.4. Die Kritik an der Schulländerkunde	14
2.5. Schulversuche in den 1970er-Jahren	18
2.5.1. Der Schulversuch GW5-GW8.....	18
2.5.2. Der Schulversuch in der AHS-Oberstufe	20
2.6. Lehrplanreformen in den 1980er- und 1990er-Jahren.....	23
2.6.1. Der Lehrplan von 1985/86 (AHS Sek. I und HS)	23
2.6.2. Der Lehrplan von 1989 (AHS Sek. II).....	28
2.6.3. Die Lehrpläne von 1994 (HAK) und 1997 (HTL)	30
2.7. Fazit	32
3. Die Bedeutung von Länderkunde und Regionalgeographie im Lehrangebot für GW- Studierende (1981 bis dato) sowie in Haus- und Diplomarbeiten (1970 bis dato) an der Universität Wien	33
3.1. Lehrangebot für GW-Studierende mit länderkundlichem und regionalgeographischem Bezug	33
3.2. Haus- und Diplomarbeiten mit länderkundlichem oder regionalgeographischem Bezug...	37
3.3. Fazit	40
4. Empirische Studie über den gegenwärtigen Stellenwert der Länderkunde im Bewusstsein GW- Studierender	41
4.1. Zentrale Forschungsfrage und Hypothesen.....	41
4.2. Untersuchungsobjekte.....	42
4.3. Untersuchungsmaterial	42

4.4. Pretest	46
4.5. Untersuchungsdurchführung	49
4.6. Untersuchungsauswertung.....	50
4.6.1. Persönliche Daten	50
4.6.2. Auswertung der Antworten	56
4.6.3. Korrelationen – Teil 1	78
4.6.4. Korrelationen – Teil 2	83
4.7. Fazit	86
5. GW ohne Länderkunde und Regionalgeographie? Problematisierung auf der Basis fachdidaktischer Überlegungen.....	90
5.1. Unterrichtsbeispiel für die Sekundarstufe II	90
5.1.1. Aufgabenstellungen	91
5.1.2. Lehrplanbezug	95
5.1.3. Lernziele	95
5.1.4. Vermittlungsinteressen	96
5.1.5. Didaktische Prinzipien	96
5.2. Fazit	97
6. Zusammenfassung und Ausblick	98
Literaturverzeichnis	99
Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	104
Anhang	107

Abkürzungsverzeichnis

Während im Fließtext nahezu gänzlich auf Abkürzungen verzichtet werden konnte, wurde aus praktischen Gründen bei Quellenangaben sowie bei Abbildungen und Tabellen vermehrt darauf zurückgegriffen. Im Folgenden wird ein Abkürzungsverzeichnis dargestellt, welches für sämtliche Kapitel der vorliegenden Arbeit Gültigkeit besitzt:

Abkürzungsverzeichnis			
Abkürzung	Bedeutung	Abkürzung	Bedeutung
a	ausreichend	ezv	eher zu viel
A	Aufgabenstellung	ezw	eher zu wenig
ad.	zu / zum oben erwähnten	F	Frage
AHS	allgemeinbildende höhere Schule	GES. / ges.	gesamt
BAfEP	Bildungsanstalt für Elementarpädagogik	Geschl.	Geschlecht
BGLD	Burgenland	gesell.	gesellschaftlich
BHS	berufsbildende höhere Schule	GRP. / Grp.	Gruppe
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung	Gruppe A	GW-Studierende 1. bis 3. Semester
BMBWK	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst	Gruppe B	GW-Studierende 4. bis 9. Semester
BMUK	Bundesministerium für Unterricht und Kunst	Gruppe C	GW-Studierende ab 10. Semester
BU	Biologie und Umweltkunde	GS	Geschichte und Sozialkunde
bzw.	beziehungsweise	GW	Geographie und Wirtschaftskunde
demograph.	demographisch	H0	Nullhypothese
df	de facto (lat.: absolut)	H1	Alternativhypothese
Dipl.-Prfg.	Diplomprüfung	HAK	Handelsakademie
DLK	dynamische Länderkunde	HG	Humangeographie
dzt.	derzeit[ig]	HLW	höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe
dzv	deutlich zu viel	HLUW	höhere Lehranstalt für Umwelt und Wirtschaft
dzw	deutlich zu wenig	HLT	höhere Lehranstalt für Tourismus
d. h.	das heißt	HLMW	höhere Lehranstalt für Mode und wirtschaftliche Berufe
ebd.	ebenda	HS	Hauptschule
ECTS	European Credit Transfer System (Leistungspunktesystem an Hochschulen)	HS/MS	Hauptschule / Mittelschule
eig.	eigene	HTL	höhere technische Lehranstalt
etc.	et cetera (lat.: und so weiter)	IGS	integrierte Gesamtschule
et al.	et alii (lat.: und andere)	KA / k. A.	keine Angabe
ew	eher wichtig	Kl.	Klasse

Abkürzungsverzeichnis (Fortsetzung)			
Abkürzung	Bedeutung	Abkürzung	Bedeutung
KLK	kulturmorphogenetische Länderkunde	rg.	regionalgeographisch
Korr.	Korrelation / Zusammenhang	RV	Ringvorlesung
KS	Kolmogorow-Smirnow-Test	SBG	Salzburg
KT	keiner der genannten Typen	Schulst.	Schulstufe
KTN	Kärnten	Sek. I	Sekundarstufe I (= Unterstufe)
LA	Lehrangebot	Sek. II	Sekundarstufe II (= Oberstufe)
LK	Länderkunde	Sem.	Semester
LKS	länderkundliches Schema	Sig.	Signifikanz
lk.	länderkundlich	STMK	Steiermark
LP	Lehrplan	sw	sehr wichtig
LS	Lehrstoff	SW	Shapiro-Wilk-Test
m	männlich	SWS	Semesterwochenstunden
N	Anzahl	T	Tirol
NMS	neue Mittelschule	U	unter
NÖ	Niederösterreich	Ü	über
NV	Normalverteilung	uw	unwichtig
OÖ	Oberösterreich	u. a.	unter anderem
ÖKO	Ökologie	VBG	Vorarlberg
p	p-Wert / Signifikanzwert	vgl.	vergleiche
PG	Physiogeographie	w	weiblich
PLK	problemorientierte Länderkunde	W	Wien
POL	Politik	wirt.	wirtschaftlich
PS	Proseminar	WIRT	Wirtschaft
r	Korrelationskoeffizient	ww	weniger wichtig
RG	Regionalgeographie		

1. Einleitung

Das Unterrichtsfach *Geographie und Wirtschaftskunde* (GW), das bis zu seiner Umbenennung in den 1960er-Jahren noch *Geographie* beziehungsweise *Erdkunde* hieß (vgl. SITTE W. 1978b: 1), war insbesondere in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ständigen, teils grundlegenden Veränderungen ausgesetzt. Um eine Vorstellung über den damaligen Unterrichtsgegenstand zu bekommen, eignet sich folgendes Zitat:

„Jahrzehntelang bestand die Hauptaufgabe des Schulfaches ‚Geographie/Erdkunde‘ darin, dem Heranwachsenden ein Orientierungswissen von der Erde in Form einer mehr oder weniger topographiereichen Staaten- und Länderkunde zu vermitteln“ (SITTE W. 1975a: 11).

Die einst hochgepriesene und nun vielfach kritisierte Schulländerkunde, die das Fach bis in die 1970er-Jahre dominierte (vgl. SITTE W. 1978b: 1), wurde bereits vor Jahrzehnten aus sämtlichen GW-Lehrplänen gestrichen. Demnach darf der GW-Unterricht nicht mehr von länderkundlichen Inhalten bestimmt werden. Die aktuellen Lehrpläne für den Pflichtschulbereich (AHS-Unterstufe sowie NMS) und die AHS-Oberstufe zeigen, dass heute der *Mensch* und seine Handlungen in allen Lebensbereichen im Mittelpunkt des GW-Unterrichts stehen (vgl. BMBWK 2000: 1; BMBWF 2018).

1.1. Persönliche Motivation

In den vergangenen Jahren als GW-Student geriet ich immer wieder in Situationen, in denen ich meine geographischen Kenntnisse unter Beweis stellen musste. Freunde oder Verwandte „prüften“ mich, indem sie mich mit topographischen und länderkundlichen Fragen zu rein willkürlich gewählten Ländern konfrontierten. Demzufolge waren Bevölkerungszahlen, Flaggen oder Hauptstädte, aber auch Berge oder Flüsse sozusagen „Prüfungsstoff“. Wenn ich auf ihre Fragen keine Antworten wusste, musste ich mir zu allem Überdross auch noch folgende Aussage gefallen lassen: „Du studierst ja *Geographie*, das musst du doch wissen!“ Dieses – meiner Meinung nach – verstörende Statement kommentierte ich meist wie folgt: „Im Studium und im Unterrichtsfach *Geographie und Wirtschaftskunde* geht es nicht darum, alle Länder der Erde abzuarbeiten, um sie in- und auswendig zu kennen,

sondern um Themen, die unsere Gesellschaft und die Lebenswelten der Schüler/innen betreffen.“ Verständnislose Blicke und Kopfschütteln waren die üblichen Reaktionen darauf.

Angesichts dieser Situationen kam mir der Gedanke, dass einige Leute nach wie vor der Ansicht sein dürften, GW-Student/innen und -Lehrer/innen müssten über umfangreiches topographisches und länderkundliches Wissen verfügen. Sie müssten auf Fragen zu Ländern oder Regionen stets Antworten parat haben, denn schließlich sei dies doch die Hauptaufgabe der Geographie...

Dass es sich dabei um reines Faktenwissen ohne jeglichen Wissenschaftsbezug handelt, das heutzutage über internetfähige Geräte, wie zum Beispiel Smartphones oder Tablets, in kürzester Zeit abgerufen werden kann, scheint für sie keine Rolle zu spielen. Mir stellt sich jedoch die Frage nach der Sinnhaftigkeit eines GW-Unterrichts, der sein Hauptaugenmerk auf die Vermittlung von Fakten beziehungsweise „geographisches Allgemeinwissen“ legt. Denn wer entscheidet darüber, was zu diesem vermeintlich allgemeinen Wissen über Länder und Regionen zählt und was nicht?

Hierzu ein Beispiel: Vor einigen Jahren erzählte mir eine Bekannte, dass ihre Tochter alle Namen der US-amerikanischen Bundesstaaten auswendig lernen sollte, um diese später in einem Test wiedergeben zu können. Weshalb eine Schülerin, die aus einem anderen Land, in diesem Fall sogar von einem anderen Kontinent, stammt, eine derartige Aufgabenstellung bekam, ist mir ein Rätsel. Leider fragte ich meine Bekannte nicht, ob der/die Lehrer/in ihrer Tochter den gewählten Prüfungsstoff begründen konnte, denn von einer Orientierung an den Lebenswelten der Schüler/innen, wie sie in den didaktischen Grundsätzen der Lehrpläne gefordert wird, ist hier nichts zu erkennen. Auch wenn die simple Frage nach Toponymen nicht mit Länderkunde gleichzusetzen ist, so ist es doch der Fokus auf primär zusammenhangloses Wissen, den ich an dieser Stelle kritisieren möchte.

Die eben erwähnten Erlebnisse lösten in mir jedenfalls das Gefühl aus, dass der Unterrichtsgegenstand GW in vielen Köpfen nach wie vor mit der Vermittlung von Stoffwissen und in der Folge mit Länderkunde gleichgesetzt werden dürfte. Diese Vermutung finde ich sowohl interessant als auch erschreckend, da die Länderkunde

dank ihrer Eliminierung aus den Lehrplänen im Zuge der Reformen doch längst keine Rolle mehr spielen dürfte.

In diesem Zusammenhang stelle ich mir nun die Frage, wie derzeit inskribierte GW-Studierende der Universität Wien, die als GW-Lehrer/innen tätig sind bzw. als solche tätig sein werden, zur Länderkunde stehen. Ich möchte zum einen herausfinden, was sie unter Länderkunde verstehen und zum anderen, ob sie länderkundliche aber auch regionalgeographische Inhalte in ihrem GW-Unterricht (als angehende Lehrer/innen) unterrichten (würden). Außerdem frage ich mich, ob es mehr Verfechter/innen oder mehr Gegner/innen unter ihnen gibt und ob ein Zusammenhang zwischen dem Studienfortschritt und der Einstellung zur Länderkunde besteht. Vor diesem Hintergrund soll auch der Frage nachgegangen werden, ob Regionalgeographie beziehungsweise regionalgeographische Inhalte länderkundeaffin betrachtet werden oder nicht.

1.2. Forschungsvorhaben

Die vorliegende Arbeit lässt sich in einen theoretischen, einen empirischen sowie einen fachdidaktischen Teil untergliedern. Ziel des Theorieteils ist es, den Leser/innen zunächst einen Einblick in die historische Entwicklung der geographischen Wissenschaftsdisziplin sowie des Unterrichtsfachs *Geographie und Wirtschaftskunde* zu geben, wobei insbesondere die Rolle der Länderkunde beleuchtet wird. Darüber hinaus wird das ehemalige und aktuelle Lehrangebot für an der Universität Wien inskribierte GW-Lehramtsstudierende sowie Haus- und Diplomarbeiten von Studienabsolvent/innen der Universität Wien, die länderkundliche und/oder regionalgeographische Bezüge aufweisen, dargestellt. Im Zuge dessen werden folgende Fragestellungen bearbeitet:

- *Inwieweit trugen die Ereignisse am „Kieler Geographentag“ zur Veränderung der geographischen Wissenschaftsdisziplin bei, und welche Bedeutung kommt ihnen heute zu?*
- *Inwiefern ist die Kritik an den in der Literatur ausgewiesenen Formen der Länderkunde sowie an der Schulländerkunde berechtigt?*

- *Welche Veränderungen brachten die Schulversuche und Lehrplanreformen der 1970er- und 1980er-Jahre für den GW-Unterricht?*
- *Welche Bedeutung kommt länderkundlichen und regionalgeographischen Inhalten in ehemaligen und aktuellen GW-Studienplänen zu?*
- *Welche Veränderungen sind in den Titeln von Haus- und Diplomarbeiten in Bezug auf Länderkunde und Regionalgeographie seit Kiel 1969 zu erkennen?*

Die empirische Studie, die den Hauptbestandteil dieser Arbeit bildet, beschäftigt sich mit folgenden Fragestellungen, wobei erstere als zentrale Forschungsfrage anzusehen ist:

- *Inwiefern unterscheidet sich die persönliche Meinung zur Länderkunde zwischen GW-Studierenden in unterschiedlichen Studienphasen, und gibt es weitere spezifische Merkmale, welche die Unterschiede in Bezug auf die Einschätzung der Bedeutung von Länderkunde für den GW-Unterricht erklären?*
- *Betrachten GW-Studierende regionalgeographische Inhalte länderkundeaffin oder nicht?*
- *Kann anhand der Umfrageergebnisse von einer gelungenen Umsetzung der neuen Lehrpläne infolge der Reformen gesprochen werden oder spielen länderkundliche aber auch regionalgeographische Unterrichtsinhalte weiterhin eine Rolle für GW-Studierende und/oder deren ehemaligen Lehrpersonen?*

Basierend auf der zentralen Forschungsfrage wurde folgende Forschungshypothese aufgestellt:

Je länger eine Person ihr GW-Studium ausübt beziehungsweise je größer ihr Studienfortschritt, desto unwichtiger erachtet sie länderkundliche Unterrichtsinhalte und desto seltener kommen diese in ihrem Unterricht zum Einsatz beziehungsweise desto seltener scheinen diese in den potentiellen Planungsvorstellungen ihres künftigen GW-Unterrichts auf.

Im fachdidaktischen Teil wird schließlich der Frage nachgegangen, wie ein GW-Unterricht, der auf Länderkunde und Regionalgeographie verzichtet, aussehen könnte.

1.3. Aufbau der Arbeit

In den Kapiteln 2 und 3, die den theoretischen Teil der Arbeit bilden, werden die Ereignisse des 37. Deutschen Geographentags und die damit in Zusammenhang stehende Kritik an der Länder- und Schulländerkunde sowie die daraus resultierenden Schulversuche und Lehrplanreformen ausführlich beschrieben und erklärt. Wie bereits erwähnt, wird außerdem auf das ehemalige und aktuelle Lehrangebot für an der Universität Wien inskribierte GW-Studierende sowie auf Haus- und Diplomarbeiten, die von Studienabsolvent/innen der Universität Wien verfasst wurden, näher eingegangen, wobei das Hauptaugenmerk auf länderkundlichen und regionalgeographischen Inhalten liegen wird.

Das vierte Kapitel steht im Zeichen der empirischen Untersuchung, an der ausschließlich GW-Studierende der Universität Wien teilnahmen. Am Ende dieses Kapitels wird es möglich sein, die Forschungshypothese zu verifizieren und die zentrale Forschungsfrage zu beantworten.

Abschließend werden in Kapitel 5 fachdidaktische Überlegungen angestellt, welche die Anforderungen an den aktuellen GW-Unterricht betonen und damit gleichzeitig aufzeigen sollen, dass ein Unterricht, der auf länderkundlichen oder regionalgeographischen Inhalten basiert, längst nicht mehr zeitgemäß ist. Im Zuge dessen wird ein Unterrichtsbeispiel für die Sekundarstufe II präsentiert, das auf besagte Inhalte verzichtet und stattdessen auf modernen Unterrichtsprinzipien beruht.

2. Die Geographie im Umbruch

Einst galt die Länderkunde als Hauptaufgabe der Geographie. In diesem Sinne war es ihr Auftrag, die Individualität eines Landes als historischen Entwicklungsprozess zu beschreiben. Dazu wurde die Eigenart der Bevölkerung eines Landes mit der Eigenart seiner Landschaften in Verbindung gesetzt. Diese Denkweise kann auf die Reisebeschreibungen verschiedener Entdecker zurückgeführt werden. (vgl. EISEL 2017: 62)

Angesichts der zunehmenden Kritik an dem eben beschriebenen Bild von Geographie kam es ab den 1970er-Jahren zu Umstrukturierungen des Fachs. Worauf sich die Kritik an der Länder- und Landschaftskunde bezog und wie die damit einhergehende Neukonzeption des Fachs aussah, wird auf den folgenden Seiten näher erläutert.

2.1. Die Kritik an der Länder- und Landschaftskunde am Kieler Geographentag

Im Juli 1969 kam es am 37. Deutschen Geographentag in Kiel zu Ereignissen, welche fast 50 Jahre später noch immer Wellen schlagen sollten (siehe dazu Kapitel 2.2.). Die Rede ist von den Vorwürfen, die sich gegen die klassische, auf Länder- und Landschaftskunde beruhende Lehre richteten und in etlichen Publikationen als *Wende*, *Umbruch*, *Revolution* oder *Symbol eines Paradigmenwandels* bezeichnet werden (vgl. WEICHHART 2016: 7). Zwar hatten bereits vor 1969 einige Autoren die Sinnhaftigkeit der Einheitsgeographie in Frage gestellt und den Verfechter/innen von Länder- und Landschaftskunde Hypostasierung vorgeworfen (vgl. ebd.: 10), doch erst die Vorkommnisse in Kiel trugen maßgeblich zur Einleitung eines Paradigmenwandels bei und zeigten über mehrere Jahrzehnte nachhaltige Auswirkungen auf die Konzeption des Fachs.

Bevor im Anschluss das Hauptaugenmerk auf die besagten Ereignisse am *Kieler Geographentag* gelegt wird, gilt es nun, den Unterschied zwischen Länder- und Landschaftskunde zu erläutern, um Missverständnissen im Folgenden vorzubeugen. BOBEK und SCHMITHÜSEN (1949: 113) beschreiben die beiden Begriffe wie folgt:

„Die Länderkunde betrachtet und würdigt das geographische Objekt idiographisch, d. h. als Einmaliges in Raum und Zeit. Das in solcher Art individuell, als einzelne Gestalt begriffene geographische Objekt bezeichnen wir als ‚Land‘. [...] Der Landbegriff als solcher ist unabhängig von der Größenordnung und kann sich auf die ganze Erdoberfläche, auf Kontinente oder deren Teile bis hinab zu den kleinsten Einheiten an der unteren Grenze geographischer Größenordnung, also Örtlichkeiten, beziehen. Als Landschaftsforschung bezeichnen wir demgegenüber die normative Betrachtung, die auf der Grundlage des Vergleiches die Teile der Erdoberfläche in Gattungen bzw. Typen ordnet. Sie sieht also bewußt [sic!] vom Einmaligen des betrachteten Objekts ab, um vielmehr das Gesetzliche [...] herauszuarbeiten. Eine so gefaßte [sic!] räumliche Einheit nennen wir in der wissenschaftlichen Geographie ‚Landschaft‘, wobei auch dieser Begriff unabhängig von der räumlichen Größenanordnung ist.“

Letztlich weisen BOBEK und SCHMITHÜSEN (1949: 114) darauf hin, dass sich beide Begriffe lediglich auf einen gewissen Teil der Erdoberfläche beziehen und dessen komplexe Erscheinungen erfassen.

Um den Stellenwert der Länderkunde innerhalb der geographischen Wissenschaftsdisziplin zum Zeitpunkt des *Kieler Geographentags* zu verdeutlichen, folgt nun ein Auszug aus einem Werk der österreichischen Geographen RITTER und STRZYGOWSKI (1970: 29f.):

„Neben der Allgemeinen Geographie, die sich mit den Erscheinungen an sich beschäftigt, steht die Individuelle Geographie, die diese im konkreten räumlichen Zusammenhang untersucht, die ‚Länderkunde‘. [...] Land ist ein Individualbegriff. Man versteht darunter ein beliebig abgegrenztes, aber zusammengehöriges Gebiet, sei es Insel, Tal, Staat, Kontinent oder Stadt, das zusätzlich durch seine Lage auf der Erde eindeutig bestimmt ist. Die Länderkunde eines Gebietes ist eine integrierte Darstellung unseres Wissens darüber. [...] Es gibt klarerweise auch eine Länderkunde der gesamten Erde als dem größten möglichen Land; sie ist heute von der allgemeinen Geographie sachlich noch nicht eindeutig abgrenzbar. Dies wird erst der Fall sein, wenn man Geographien des (Erd-)Mondes, des Mars' oder anderer Planeten schreiben kann.“

Die stichhaltigen Argumente gegen die Fortsetzung der damals vorherrschenden Lehre, welche die Länderkunde¹ inoffiziell als „Krone“ der geographischen Wissenschaften auserkoren hatte, wurden von Studierenden und jüngeren Hochschulgeograph/innen am *Kieler Geographentag* vorgebracht. Ihre Thesen bezogen sich auf die Unwissenschaftlichkeit und Theorielosigkeit der Länderkunde. Tatsächlich kann die ausschließliche Anhäufung von Wissen über einen bestimmten Gegenstand nicht als wissenschaftliche Leistung bezeichnet werden, da es sich hierbei um eine rein enzyklopädische Vorgangsweise handelt. (vgl. BORS DORF 2007: 57f.)

¹ Der Begriff *Länderkunde* schließt im Folgenden auch die Landschaftskunde mit ein.

Um den oben genannten Vorwürfen in Hinblick auf Wissenschaft und Theorie auf den Grund zu gehen, lohnt sich ein Blick in den Tagungsbericht des 37. Deutschen Geographentags (herausgegeben von MECKELEIN und BORCHERDT 1970), in welchem die verschiedenen Wortmeldungen in Bezug auf die deutsche Schul- und Hochschulgeographie festgehalten werden. Darin wird auf zwei zentrale Thesen seitens der *Kieler Student/innen* verwiesen (vgl. ebd. 193):

- Einerseits sei die Geographie dahingehend zu kritisieren, als sie sich ihren Aufgaben und ihrer Verantwortung innerhalb der Gesellschaft entziehe.
- Auf der anderen Seite sei eine Geographie, die sich als Länderkunde verstehe, nicht im Stande, wissenschaftlichen Ansprüchen zu genügen.

Um ein kontinuierliches Vorankommen im Erkenntnisprozess zu ermöglichen, sei ein theoriebasiertes Vorgehen vonnöten (vgl. ebd.: 196). Diese nachdrückliche Forderung nach Theorie vonseiten der Student/innen bezeichnet WEICHHART (2016: 10) als ausschlaggebendes Merkmal eines Entwicklungsschubs, der am *Kieler Geographentag* seinen Anfang nahm.

Auf den folgenden Seiten des Tagungsberichts werden weitere Kritikpunkte vorgebracht, die „*wie ein Schock auf viele arrivierte Ordinarien*“ (BORSORF 2007: 58) wirkten, da sie sich unter anderem gegen die nicht vorhandene gesellschaftliche Relevanz der Länderkunde richteten. In diesem Sinne prangerte man auch den fehlenden aktuellen Bezug der Länderkunde an und warf ihr zudem vor, Probleme und Konflikte außer Acht zu lassen. (vgl. MECKELEIN und BORCHERDT 1970: 201)

Einem weiteren Zitat zufolge waren sich die *Kieler Student/innen*, welche Geographie im Sinne von Länderkunde als „*Pseudowissenschaft*“ (ebd.: 199) bezeichneten, zum Zeitpunkt des *Kieler Geographentags* sicher, dass es nur eine Möglichkeit gäbe, die Geographie vor ihrem Untergang zu bewahren: Man müsse „*aus der Sackgasse der Landschafts- und Länderkunde ausbrechen, um Raum zu schaffen für eine Diskussion über neue theoretische Ansätze. So, und nur so kann die Überlebenschance der Geographie gewahrt bleiben*“ (ebd.: 197).

BELINA (2009: 18) zeigt auf, dass die Vorwürfe der Student/innen gegenüber der Länderkunde rund um die Begriffe *Theorie*, *Relevanz* und *Kritik* keineswegs eindeutig verständlich waren, sondern auf zwei verschiedene Arten interpretiert werden

können. In diesem Zusammenhang wird zwischen einer linkspolitisch orientierten und einer modernisierenden Lesart unterschieden. Möchte man die oben erwähnten Begriffe nach der erstgenannten Lesart betrachten, so muss *Theorie* als Gesellschaftstheorie, *Relevanz* im Sinne von gesellschaftlicher Relevanz und *Kritik* als Gesellschaftskritik aufgefasst werden. In den 1970er-Jahren dominierte dieser Ansatz in diversen studentischen Zeitschriften, wie zum Beispiel im *Geografiker* oder in den Magazinen *Roter Globus* und *Geographie in Ausbildung und Planung*.

Dennoch setzte sich letztendlich die modernisierende Lesart durch, welche unter *Theorie* die dahinterstehende Methodologie sowie, wenn auch in geringerem Ausmaß, die Wissenschaftstheorie versteht. Unter *Relevanz* ist die Anwendung geographischer Forschung in der (staatlichen) Planung aufzufassen und die *Kritik* bezieht sich in erster Linie auf die traditionelle Landschaftsgeographie. Der modernisierende Ansatz konnte sich also gegenüber der linkspolitischen Richtung behaupten und hatte einen wesentlichen Einfluss auf die Konzeption des Fachs, indem theoriegeleitete Versuche unternommen wurden, angewandt geographisch zu arbeiten. Währenddessen blieben die Ansichten der linkspolitisch orientierten Kritiker/innen weitgehend unbeachtet. (vgl. ebd.)

BELINA (2009: 20; 2014: 306) bedauert diesen Umstand und ist der Meinung, man müsse den in Vergessenheit geratenen linkspolitischen Ansatz in Form von Gesellschaftstheorie, -relevanz und -kritik, dem es nicht gelang, den Mainstream zu beeinflussen, wieder ins Gedächtnis rufen.

2.2. Die gegenwärtige Bedeutung der Ereignisse vom Kieler Geographentag

Am Beispiel der Schweizer Geographie-Zeitschrift *Geographica Helvetica*, die in der jüngeren Vergangenheit einige Beiträge verschiedener Autor/innen zum *Mythos Kiel* veröffentlichte, zeigt sich, dass die Diskussionen rund um den *Kieler Geographentag* bis heute anhalten:

- KORF (2014: 291) erinnert daran, dass der *Mythos Kiel* nach wie vor an die Vorstellung eines Wandels der deutschsprachigen Geographie, weg von einer

idiographischen Länderkunde und hin zu einer theoriebasierten, sozialwissenschaftlichen Humangeographie, geknüpft sei.

- PAULUS (2017: 393) zufolge nehme der *Kieler Geographentag* in der deutschsprachigen Geographie sogar die „*Schlüsselrolle*“ (ebd.) ein, wenn es darum gehe, „*die ‚Revolution‘, die aus der Länderkunde eine quantitativ ausgerichtete raumanalytische Disziplin gemacht hat, zu erklären*“ (ebd.).
- SAHR (2016: 77) beschreibt den *Mythos Kiel* als „*Zeugnis einer existenzialistischen Revolte, bei der wissenschaftstheoretische Positionen promethisch und heraklitisch zu individuellen Wissenschaftsprogrammen ausgebaut wurden*“ (ebd.).
- HELBRECHT (2014: 1) kann ihre Bewunderung für den mutigen Vorstoß der Kritiker/innen nicht verbergen, indem sie deren Vorgangsweise als „*reflektiert und überzeugend, wissenschaftlich professionell*“ (ebd.) und letztlich als „*kluge Revolution von unten*“ (ebd.) bezeichnet.

Während die einen ins Schwärmen geraten, wenn sie auf die Geschehnisse von *Kiel 1969* angesprochen werden, üben andere scharfe Kritik an dem Vorgehen der Student/innen. So spricht LESER (2014: 119) beispielsweise von einer „*Phase der Selbstbespiegelung*“ (ebd.), die durch die Ereignisse am *Kieler Geographentag* in Gang gesetzt wurde und Jahrzehnte überdauerte. Er kritisiert die innerfachlichen Konflikte in Hinblick auf die Konzeption des Fachs, die seiner Ansicht nach dazu führten, dass „*ureigene geographische Felder*“ (ebd.) an andere Fächer verloren gingen.

2.3. Die Kritik an den Formen der Länderkunde

Auch wenn die Thesen der *Kieler Student/innen*, die sich gegen die Länderkunde richteten, offenbar unterschiedlich aufgefasst werden können (vgl. BELINA 2009: 18), so scheint es dennoch offensichtlich, dass die Kritik an der herkömmlichen Lehre in Form von Länderkunde ihre Berechtigung hat.

In diesem Zusammenhang kann auf die Autoren STEWIG (1977) und BORSODORF (2007) verwiesen werden, die in ihren Werken die verschiedenen Typen der Länder-

kunde kritisch betrachten. STEWIG (1977: 16-18) entwarf hierzu einen Negativkatalog, welcher sich auf das *länderkundliche Schema* nach HETTNER (1926) bezieht und dessen Schwächen offenbart. Mithilfe von acht Kritikpunkten, die unter anderem die additive, idiographische und deskriptive Vorgangsweise betreffen, wird erklärt, weshalb das *länderkundliche Schema* den aktuellen Ansprüchen der geographischen Wissenschaft nicht mehr genügt. BORSDORF (2007: 60f.) verweist in seinen Überlegungen darauf, dass die Verfechter/innen des *länderkundlichen Schemas* von den Vorwürfen der *Kieler Student/innen* besonders hart getroffen wurden, „weil im sturen Schematismus mancher Länderkunden der Anspruch einer wissenschaftlichen Durchdringung des Stoffes und einer integrativ-synthetischen Behandlung nicht zu erkennen war“ (ebd.).

Gegenüber dem *länderkundlichen Schema* stellt die *dynamische Länderkunde*, welche in den späten 1920er Jahren von SPETHMANN (1928) entwickelt wurde, eine Verbesserung dar, weil sie dessen kategorische Abfolge durch unterschiedliche Kräfte (klimatische, politische, technische etc.) ersetzt, die einen bestimmten Erdraum beziehungsweise dessen Kulturlandschaft prägen. Dennoch kann sie die auf Individualität beruhende Vorgangsweise nicht überwinden, wodurch auch sie dem gegenwärtigen Verständnis einer modernen geographischen Wissenschaft nicht gerecht wird. (vgl. STEWIG 1977: 18f.) Das größte Problem der *dynamischen Länderkunde* besteht darin, dass sie stets darauf abzielt, die Dominanz eines spezifischen Geofaktors in einer bestimmten Region hervorzuheben. Daraus folgt, dass jegliche räumliche Erscheinungsform innerhalb eines Erdraums auf den jeweiligen dominierenden Geofaktor zurückgeführt wird. Dabei handelt es sich um eine Vorgangsweise, die die Gefahr des Determinismus birgt. Darüber hinaus ist die *dynamische Länderkunde* vor allem subjektiv geprägt, wodurch eine klischeehafte Darstellung des jeweiligen Erdteils nicht ausgeschlossen werden kann. (vgl. BORSDORF 2007: 62f.)

Auch die von SCHMIEDER (1932; 1933; 1934) vorangetriebene *kulturmorphogenetische Länderkunde*, wie sie von STEWIG (1977: 19) bezeichnet wird, weist gewisse Schwächen auf. Denn trotz ihrer Methode, die jeweilige Kulturlandschaftsentwicklung in zeitliche Querschnitte einzuteilen und den damit verbundenen genetischen Prozess in den Vordergrund zu stellen, ist auch sie letztendlich darum be-

müht, die Individualität und charakteristischen Züge der einzelnen Erdräume, nämlich in Form des genetischen Ansatzes, hervorzuheben. (vgl. STEWIG 1977: 20f.)

All die bis hierher beschriebenen Formen von Länderkunde wurden vor dem *Kieler Geographentag* des Jahres 1969 entwickelt. Doch auch danach – womöglich als Reaktion auf die rege Kritik von Seiten der Student/innen – war man darum bemüht, neue Modelle zu entwerfen. In diesem Zusammenhang ist die sogenannte *problemorientierte Länderkunde* zu erwähnen, die eine Weiterentwicklung der *dynamischen Methode* darstellt und unter anderem in einem Werk von SANDNER und STEGER (1973) veröffentlicht wurde.

Wie ihr Name bereits verrät, stellt diese Form von Länderkunde die zentralen aktuellen Probleme eines Erdraums in den Mittelpunkt des Interesses. Ein großer Nachteil dieser Methode ist der Umstand, dass die genannten Probleme lediglich von temporärer Gültigkeit sind, wodurch die problemorientierte Länderkunde eines Erdraums eng an ihren Entstehungszeitpunkt geknüpft ist. (vgl. BORSDORF 2007: 63) Darüber hinaus ist es offensichtlich, dass auch bei dieser Art von Länderkunde idio-graphisch vorgegangen wird.

2.4. Die Kritik an der Schulländerkunde

Die österreichische Schulgeographie nach 1945 kann durch verschiedene Phasen gekennzeichnet werden. Nach dem Ende des zweiten Weltkriegs wurde zunächst das Konzept der Schulländerkunde, welches bereits in der Zwischenkriegszeit gelehrt worden war, aufgegriffen. Dieses dominierte den Geographieunterricht an Österreichs Schulen in den darauffolgenden Jahrzehnten. Ziel war es, den Schüler/innen ein räumliches Orientierungswissen von der Erde zu vermitteln, indem Landschaften und Länder nach dem klassischen *Prinzip der konzentrischen Kreise* (*vom Nahen zum Fernen* sowie *vom Klein- zum Großräumigen*) zum Gegenstand des Unterrichts gemacht wurden. In diesem Sinne bildeten Bevölkerungs- und Flächenzahlen von Ländern und Städten sowie die Namen wichtiger Berge und Flüsse den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. (vgl. SITTE W. 1978b: 1; HARD 1982: 145)

Selbst die durch das Schulgesetzwerk 1962 vollzogene Neugestaltung des Unterrichtsfachs und die damit einhergehende Umbenennung in *Geographie und Wirtschaftskunde* änderte nichts an der großen Bedeutung der Länderkunde im Schulunterricht. Zwar wurden von diesem Zeitpunkt an auch wirtschaftsbezogene Begriffe und Sachverhalte mit einzelnen Ländern in Verbindung gebracht, dennoch war der Unterricht weiterhin von länderkundlichen Inhalten geprägt. Im Vordergrund stand also nach wie vor das Herausstreichen individueller Züge eines Staates, womit das idiographische Vorgehen in der Unterrichtspraxis nicht überwunden werden konnte. (vgl. SITTE W. 1978b: 1f.)

HAUSMANN (1977: 42) zeigt die Probleme der Schulländerkunde beziehungsweise des damit einhergehenden länderkundlichen Durchgangs auf. Er verweist in diesem Zusammenhang auf dessen Komplexität und prangert auch den klar erkennbaren additiven Charakter an. Ein Unterricht in Form des länderkundlichen Durchgangs sei von der ständigen Wiederholung von gleichen Aspekten (Auseinandersetzung mit Naturraum, Bevölkerung, Wirtschaftskraft etc. eines Landes) geprägt, weshalb ein/e Schüler/in auf Dauer kein Interesse dafür aufbringen könne. Zudem biete diese Art des Unterrichts kaum Transfermöglichkeiten und führe zu einer subjektiven Betrachtungsweise.

In Bezug auf den länderkundlichen Unterricht nennt HARD (1982: 145-151) des Weiteren folgende Kritikpunkte, die er selbst als „*klassische Argumente*“ (ebd.: 145) gegen die Schulländerkunde bezeichnet:

1. Die fehlende kognitive Stufung des länderkundlichen Lehrplans
2. Die Fixierung auf eine naive Touristenperspektive der Erdoberfläche
3. Die Fixierung auf die Landschaftsperspektive
4. Die relative Sprödigkeit länderkundlichen Unterrichts gegenüber dem Lernziel *allgemeine Einsichten*
5. Die Überakzentuierung des Exotischen
6. Das oft verzerrend starke Gewicht des Mensch-Natur-Themas
7. Die anachronistische Deutung regionaler Besonderheiten
8. Das Scheitern des *exemplarischen Prinzips* im länderkundlichen Unterricht

Ad. 1.: HARD (1982: 145) schreibt, dass vor dem Hintergrund eines auf Länderkunde basierenden Unterrichts kein stufenmäßiger Aufbau von Lehrplänen möglich sei. Er kritisiert in diesem Zusammenhang das traditionelle *Prinzip der konzentrischen Ringe*, da dieses aus entwicklungspsychologischer Sicht irrelevant sei und auch keine kognitive Stufung ermögliche.

Ad. 2.: Durch die Gestaltung der Schulbücher wurde den Schüler/innen sozusagen eine Touristenperspektive auferlegt, die diese unreflektiert übernehmen sollten. In diesem Sinne kam es zu einer Verarbeitung der Welt beziehungsweise der Erdoberfläche in schlichte Kategorien, wie sie beispielsweise in den Augen eines naiven europäischen Touristen vorstellbar wäre. Demnach vollzog sich der Unterricht ausschließlich auf der Erscheinungsebene und ohne Bezug zur bildungs- und curricumpolitischen Situation. (vgl. ebd.: 146)

Ad. 3.: Durch die Fixierung auf die Landschafts- beziehungsweise Oberflächenperspektive bestehe die Gefahr, den Begriff *Landschaft* fälschlicherweise als „*Selektionsfilter*“ (HARD 1982: 146) aufzufassen, der zwischen *wichtig* und *unwichtig* unterscheiden könne. Tatsächlich sei es möglich, bei der Betrachtung von Landschaften beziehungsweise Kulturlandschaften ökonomische, politische, soziale Prozesse und dergleichen zu beobachten, doch diesen würde es stets an Vollständigkeit mangeln. Zudem komme es häufig zu verzerrenden Veränderungen realer Größen, weshalb eine Landschaft als „*Gesamtbild*“ (ebd.) oder „*Totaleindruck*“ (ebd.) ungeeignet erscheine. (vgl. ebd.)

Ad. 4.: HARD (1982: 146) bringt ein weiteres Argument gegen die Schulländerkunde vor, indem er darauf verweist, dass länderkundlicher Unterricht die „*wirklichen und wesentlichen geographischen Probleme*“ (ebd.) nicht aufdecke, sondern vielmehr verdecke. Schwierigkeiten und Hindernisse auf ökonomischer, politischer und sozialer Ebene, die an vielen Orten der Welt in ähnlicher Art und Weise auftreten, würden durch länderkundliche Durchgänge nur unzureichend behandelt. Dadurch sei die Vermittlung von übertragbaren, allgemeinen Einsichten nahezu unmöglich.

Ad. 5.: Das Herausarbeiten von Einzig- und Eigenartigkeiten bestimmter Landschaften und Länder war die Kernaufgabe von Regionalgeograph/innen. Dabei wurde stets versucht, jeweils das Schöne, Exotische und Volkstümliche hervorzuheben, indem zum Beispiel auf das Historische und Ursprüngliche einer Region ver-

wiesen wurde. Da derartige Beschreibungen als kind- und volksnahe galten, waren sie ein wichtiger Bestandteil von Schulbüchern. Wie bereits unter Punkt 2 beschrieben, führte diese idiographische Methode letztlich dazu, dass den Schüler/innen lediglich ein Unterricht aus touristischer Perspektive zuteilwurde, der keinen Tiefgang erlaubte. (vgl. ebd.: 146f.)

Ad. 6.: Um eine Verbindung zwischen den natur- und kulturgeographischen Teilen einer Länderkunde herstellen zu können, stehe nach wie vor ausschließlich das sogenannte *kulturökologische Konzept* zur Verfügung. Dieses beruhe darauf, ein Land beziehungsweise eine Kulturlandschaft sowie die jeweiligen Lebensformen, die darin auftreten, als einzigartiges Ergebnis zu betrachten, das nur durch die Auseinandersetzung konkreter sozialer Gruppen mit deren konkreten ökologischen Lebensräumen zustande kommen könne. Ein großes Problem dieses Konzepts bestehe darin, dass man naturräumliche und andere Bedingungen, wie zum Beispiel die Entwicklung oder Unterentwicklung eines Landes, dadurch nicht erklären könne. (vgl. HARD 1982: 147f.)

Ad. 7.: Die Verknüpfung der Idiographie mit dem Mensch-Natur-Thema war es, die die geographische Länderkunde von anderen Disziplinen, die ebenfalls regionale Informationen bereitstellten, unterschied und somit ihre Existenz als Wissenschaft legitimieren sollte. Allerdings könne man einzelne Ereignisse in industriellen Gesellschaften oftmals nur in einem überregionalen Kontext verständlich machen, weil sie eben mehr als nur eine Region betreffen. Allein aus diesem Grund sei der Sinn einer geographischen Länderkunde oder regionalen Geographie im Schulunterricht zu hinterfragen. (vgl. ebd.: 148f.)

Ad. 8.: In Bezug auf den länderkundlichen Unterricht nennt HARD (1982: 149f.) als letzten Kritikpunkt die Anwendung des *exemplarischen Prinzips*. Dieses stehe ihm zufolge vor demselben Dilemma wie die *dynamische* oder *problemorientierte Länderkunde*. Es gäbe nämlich da wie dort kein Kriterium für die Bestimmung von Faktoren oder Problemen einer Region, welches exemplarisch für andere Regionen sei und dadurch einen Transfer ermögliche. Das *exemplarische Prinzip* könne daher nur aus allgemeingeographischer Perspektive oder durch Forschungsansätze, die außerhalb der modernen Geographie angesiedelt sind, Anwendung finden.

ANTONI et al. (1976: 2f.) sind sich ebenfalls sicher, dass die Länderkunde nicht mehr das „Kernstück“ (ebd.: 2) des Fachs sein dürfe. Auch sie kritisieren die idio-graphische Vorgangsweise der Länderkunde und verweisen darauf, dass die „*Vielfalt der Länder*“ (ebd.: 3) exemplarisch nicht zu vermitteln sei. Aus lernpsychologischer Perspektive könne das *Prinzip der konzentrischen Kreise* nicht vertreten werden, wodurch es sich als Anordnungsprinzip für den Schulunterricht als gänzlich ungeeignet erweise.

2.5. Schulversuche in den 1970er-Jahren

Um das vielfach kritisierte Image einer sogenannten „*Erwähnungsgeographie*“ (ANTONI et al. 1976; HAUSMANN 1977: 42; SITTE C. 1989: 125) abzulegen, wurden zu Beginn der 1970er-Jahre im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst (BMUK) verschiedene Schulversuche unternommen, die durch eine Neuausrichtung der Schwerpunktsetzung gekennzeichnet waren. Im Zuge dessen sollten nicht nur die neu konzipierten Lehrpläne, sondern auch neue Schulorganisationsformen getestet werden (vgl. KRAMER 1986: 46).

Während eine der beauftragten Projektgruppen ein GW-Unterrichtskonzept auf Basis einer sogenannten *Integrierten Gesamtschule* (IGS) entwickelte, entwarf eine andere Arbeitsgemeinschaft einen Plan zur Neuorientierung des Oberstufenunterrichts. Der Schulversuch rund um die eben erwähnte IGS, welche eine gemeinsame Schule für alle 10- bis 14-Jährigen darstellen sollte, hatte laut Bildungspolitik Priorität. (vgl. VIELHABER 1981: 70)

2.5.1. Der Schulversuch GW5-GW8

Einer der Schulversuche trug den Titel *GW5-GW8* und stellte ein neues Lehrplan-konzept für alle Schultypen der Sekundarstufe I dar. Dieses sah vor, dass ab sofort nicht mehr die Beschreibung willkürlich ausgewählter Länder Hauptbestandteil des Unterrichts sein sollte, sondern die Auseinandersetzung mit den Regelmäßigkeiten des menschlichen Handelns in räumlicher und wirtschaftlicher Hinsicht. Die Schüler/innen sollten begreifen, dass die Bereiche *Raum* und *Wirtschaft* als Aktions- und Prozessfelder menschlicher Aktivitäten aufzufassen seien, die durch ver-

schiedene Interessen gesteuert werden und in Abhängigkeit zu unterschiedlichen Human- und Umweltbedingungen stehen. Durch diese Unterrichtsform sollten die Schüler/innen Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Bewältigung künftiger Lebenssituationen erlangen. (vgl. SITTE W. 1978a: 100; SITTE C. 1989: 124f.)

Eine besondere Neuerung des Schulversuchs GW5-GW8 bestand darin, dass der Unterricht nicht mehr auf Basis einzelner Länder vollzogen werden sollte, sondern mit Hilfe von ausgewählten Themen. Dadurch sollte es gelingen, Unterrichtsinhalte besser erfassen zu können und von außen auf Frage- und Problemstellungen vorzubereiten. Des Weiteren wurde darauf verwiesen, dass ein auf Themen basierender Unterricht die Integration räumlicher, wirtschaftlicher, sozialer sowie politischer Aspekte ermöglicht und eine Gliederung nach Schwierigkeitsstufen erlaubt. (vgl. SITTE W. 1977: 43) In diesem Sinne wurde der Unterricht für die Sekundarstufe I in Jahres- und Leitthemen gegliedert. Letztere beinhalteten wiederum Themen, die für die einzelnen, teils mehrstündigen, Unterrichtseinheiten vorgesehen waren. (vgl. SITTE W. 1975b: 519). Die folgende Tabelle veranschaulicht die Jahresthemen des Schulversuchs:

Jahresthemen des Schulversuchs GW5-GW8 1972/73-1977/78		
Klasse / Schulstufe	Thema	Typische Inhalte
1. Kl. / 5. Schulst.	Wir entdecken die Welt	u. a. topographischer Orientierungsraster der Kontinente und Meere; Wirtschaftsbereiche (Landwirtschaft, Bergbau, Industrie, Verkehr)
2. Kl. / 6. Schulst.	Wir erforschen die Erde	u. a. physische Umweltfaktoren (Naturbedingungen); naturgeographische Bezugssysteme
3. Kl. / 7. Schulst.	Der Mensch plant und gestaltet seinen Lebens- und Wirtschaftsraum	u. a. menschliche Aktivitäten in der Wirtschaft; ökonomische Planung und Raumordnung
4. Kl. / 8. Schulst.	Die Erde als Lebens- und Wirtschaftsraum aller Menschen	u. a. räumliche und wirtschaftliche Prozessbereiche; Gegenwarts- und Zukunftsfragen der Menschheit

Tab. 1: Jahresthemen GW5-GW8 1972/73-1977/78 (Datengrundlage: ANTONI et al. 1976: 7-13)

Eine weitere Besonderheit des neuen Lehrplankonzepts für die 10- bis 14-Jährigen äußerte sich in der neu implementierten Lernzielorientierung. Man wollte damit zum Ausdruck bringen, dass nicht mehr die Aneignung von Faktenwissen an erster Stelle stand, sondern der Erwerb von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einsichten. Neben den Schüler/innen sollten auch die Lehrer/innen von der Lernzielorientierung profitieren,

da diesen von nun an die Möglichkeit geboten wurde, die Fülle des Stoffes exemplarisch zu bewältigen. (vgl. SITTE W. 1978b: 2)

Im Sinne der Lernzielorientierung wurden für den Schulversuch GW5-GW8 fünf Hauptziele formuliert, die der nachstehenden Tabelle entnommen werden können. Zudem erfolgte eine weitere Untergliederung in 16 Teilzielen. Durch die Behandlung der oben erwähnten Jahres-, Leit- sowie spezifischen Unterrichtsthemen sollten die Schüler/innen die Lernziele erreichen. (vgl. SITTE C. 1989: 126)

Hauptziele des Schulversuchs GW5-GW8 1972/73-1977/78	
1	Typische naturräumliche Strukturen und Prozesse in ihrer Gesetzmäßigkeit und in ihrer Bedeutung für den Menschen erkennen.
2	Regelmäßigkeiten räumlichen und wirtschaftlichen Verhaltens sozialer Gruppen unter Berücksichtigung politischer Aspekte erkennen.
3	Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Erfassen, Auswerten und Beurteilen von Informationen erwerben, die Raum und Wirtschaft betreffen.
4	Ausgewählte räumliche und wirtschaftliche Basisinformationen erwerben, sowie Orientierungs- und Bezugssysteme aufbauen, die zur Einordnung räumlicher und wirtschaftlicher Informationen dienen.
5	Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, um sich räumlich und wirtschaftlich zweckmäßig zu verhalten.

Tab. 2: Hauptziele GW5-GW8 1972/73-1977/78 (Datengrundlage: Sitte C. 1989: 126)

Dank der implementierten Lernzielorientierung waren im Schulversuch GW-GW8 im Gegensatz zu den „*vage umschriebenen Zielangaben*“ (SITTE C. 1989: 127) der Lehrpläne der 1960er-Jahre nun klare Zielvorstellungen des Unterrichtsfachs, an denen sich Schüler/innen und Lehrer/innen gleichermaßen orientieren konnten, zu erkennen. (vgl. ebd.)

2.5.2. Der Schulversuch in der AHS-Oberstufe

Während die eben beschriebenen Überlegungen für die Unterstufe vielversprechend wirkten, waren die für die AHS-Oberstufe angedachten Neuerungen, die im Rahmen eines weiteren Schulversuchs getestet wurden, eher überschaubar.

KRAMER (1986: 48f.) geht eindringlich auf das Oberstufenkonzept ein, indem er auf zwei vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst herausgegebene Arbeitsbe-

richte der Projektgruppe *Geographie und Wirtschaftskunde*, in welcher er selbst tätig war, verweist. Aus einem der beiden Berichte beziehungsweise dem darin ursprünglich formulierten Bildungsziel (erste Fassung) für die AHS-Oberstufe geht hervor, dass die Länderkunde als Lehrplankomponente im Rahmen des Schulversuchs entfernt wurde. Der *Welt- und Kulturumblick* des alten Oberstufenlehrplans wurde damit durch die sogenannte *Welt- und Gegenwartskunde* ersetzt. Dennoch sollten die Schüler/innen der Oberstufe die eigene Heimat sowie die wichtigsten Länder und Räume der Erde kennen. In diesem Sinne müssten bereits in der Unterstufe länderkundliche Grundkenntnisse erworben werden.

Das neue Bildungsziel (letzte Fassung) für die AHS-Oberstufe kann einem anderen Arbeitsbericht, der einige Jahre später veröffentlicht wurde, entnommen werden. Darin wird deutlich, dass die Wirtschaftskunde als wichtiger, nicht mehr wegzudenkender Bestandteil der Geographie anzusehen war. Länderkundliche Grundkenntnisse zu Beginn des Oberstufenlehrgangs wurden zudem nicht mehr vorausgesetzt. Diese sollten stattdessen in der Auseinandersetzung mit den Oberstufenthemen erworben werden. (vgl. KRAMER 1986: 49)

Die eben erwähnte letzte Fassung des Bildungsziels führte womöglich dazu, dass die Erwartungshaltung einiger österreichischer Schulgeograph/innen an den neuen Lehrplan deutlich oder zumindest etwas stieg. Doch spätestens nach Bekanntwerden des didaktischen Konzepts, das keine besonderen Neuerungen vorsah, wäre wohl jegliche Hoffnung auf eine ernsthafte Verbesserung gegenüber dem alten Lehrplan verfliegen gewesen und Ernüchterung eingeleitet.

Die neue Lehrstoffverteilung erinnerte nämlich stark an das Anordnungsprinzip des damals gültigen Lehrplans (Österreich, Europa, Außereuropa). Ein Unterschied zum alten Schema war lediglich darin zu erkennen, dass die klassische Schulländerkunde, welche die Beschreibung von Ländern und Landschaften in den Fokus des Unterrichts rückte, durch ein *problemorientiertes Kulturerdteilkonzept* ersetzt wurde. Durch die Auseinandersetzung mit vorgegebenen Großräumen (u. a. lateinamerikanischer, orientalischer, schwarzafrikanischer Kulturerdteil) sollten die Schüler/innen ein grundlegendes Verständnis für gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Prozesse entwickeln. (vgl. SITTE W. 1978b: 2f.)

Das *problemorientierte Kulturerdteilkonzept* bezeichnet W. SITTE (1978b: 3) als ungeeignet, da regionale Anordnungsprinzipien im Schulunterricht, unabhängig von deren Größenordnung, grundsätzlich abzulehnen seien. Diese Auffassung erklärt er wie folgt:

„Regionale Anordnungsprinzipien ermöglichen weder einen sachlogischen noch einen lernpsychologischen Lernaufbau und erschweren somit die schriftweise Entwicklung kognitiver Strukturen“ (W. Sitte 1978b: 3).

Laut KRAMER (1986: 50) gäbe es keinen wesentlichen Unterschied zwischen dem *länderkundlichen Prinzip* und einem Unterricht im Sinne des *problemorientierten Kulturerdteilkonzepts*. Beide Methoden seien von einer Überhäufung des Lehrstoffs, Wiederholungen sowie fehlerhafter Akzentuierung gekennzeichnet. Zudem könne die Integration der Wirtschaftskunde durch die Anwendung dieses Konzepts nicht erleichtert werden. Die konkreten Lernziele, die *„den Stoffangaben quasi nur aufgesetzt“* (KRAMER 1986: 49) wurden, sollten durch die Behandlung spezifischer, teils wirtschaftsbezogener Phänomene in verschiedenen Kulturerdteilen erreicht werden. Die Frage, weshalb ein bestimmtes Phänomen, das anderswo ebenfalls gegeben sein könnte, mit einem einzigen Kulturerdteil in Verbindung gebracht werden sollte, blieb dabei unbeantwortet. (vgl. ebd.: 50)

KRAMER (1986: 50) zeigt die Nachteile des *problemorientierten Kulturerdteilkonzepts* auf, indem er auf die Problematik einiger sogenannter *Teillernziele* verweist und diese dadurch in Frage stellt:

- Auch anderswo gäbe es politische Konflikte, sie seien daher nicht ausschließlich dem orientalischen Kulturerdteil zuzuordnen (bezogen auf Teillernziel 3.4).
- Um die unterschiedlichen Nutzungsmöglichkeiten der Tropen aufzuzeigen, reiche die bloße Behandlung der afrikanischen Tropen nicht aus (bezieht sich auf Teillernziel 4.1).
- Konflikte zwischen Industrie- und Agrarwirtschaft seien nicht nur in Afrika vorzufinden (bezogen auf Teillernziel 4.2).
- Starkes Bevölkerungs- und Städtewachstum gäbe es nicht allein in Lateinamerika (bezieht sich auf Teillernziel 8.4).

Die geringfügigen Unterschiede zwischen den didaktischen Konzepten des damals gültigen Oberstufenlehrplans und dem beschriebenen Schulversuch können durch die „*Abneigung gegen Neuerungen auf dem Gebiet der Schulgeographie*“ (KRAMER 1986: 48), die von einigen Fachvertreter/innen ausging, erklärt werden. Im Zuge der Projektgruppenarbeit schlug Kramer einen lernzielorientierten sowie thematischen Lehrplan für die AHS-Oberstufe vor. Doch weder diese Idee noch die von Wolfgang Sitte entwickelte hierarchische Lehrplanstruktur, geordnet nach Grund-, Aufbau- und Schlusskursen, fanden großen Anklang bei den Mitgliedern der Projektgruppe. Die Chance eines echten Umbruchs in Bezug auf die Gestaltung des GW-Unterrichts in der Oberstufe blieb damit ungenützt. (vgl. KRAMER 1986: 49)

2.6. Lehrplanreformen in den 1980er- und 1990er-Jahren

Auf die vollzogenen Schulversuche der 1970er-Jahren, welche sozusagen den Weg zur endgültigen Beseitigung der Länderkunde aus den GW-Lehrplänen der Sekundarstufen I und II geebnet hatten, folgten die Lehrplanreformen der 1980er- und 1990er-Jahre. Im Folgenden wird insbesondere auf die HS- und AHS-Lehrpläne näher eingegangen. Abschließend soll ein kurzer Einblick in die Lehrplanerneuerungen zweier – in Österreich weit verbreiteter – Schultypen gewährt werden.

2.6.1. Der Lehrplan von 1985/86 (AHS Sek. I und HS)

In den Jahren 1983 und 1984 entwarf eine gemeinsame Kommission, bestehend aus Vertreter/innen beider Schultypen (Hauptschule und AHS), im Zuge von insgesamt zwölf Meetings einen GW-Lehrplan, der sowohl für die Hauptschule als auch die AHS-Unterstufe Gültigkeit besaß. Mit diesem neuen Lehrplan, der im Schuljahr 1985/86 in Kraft trat, konnte der von verschiedenen österreichischen Schulgeograph/innen geforderte didaktische Paradigmenwechsel realisiert werden. (vgl. SITTE W. 2001: 223)

Der Unterricht im Sinne einer „*wirtschaftskundlich angereicherten Länderkunde*“ (SITTE W. 2001: 223), der dem klassischen *Prinzip der konzentrischen Kreise* gefolgt war und das Unterrichtsgeschehen über Jahrzehnte dominiert hatte, wurde durch einen GW-Unterricht ersetzt, der „*zielorientierte, thematisch aufgebaute Nah- und*

Fernthemen vergleichend nebeneinander“ (ebd.) stellte und auf den folgenden Aufbauprinzipien beruhte:

- *Prinzip der zunehmenden Komplexität*: im Laufe der Jahre von simplen zu stets komplexer werdenden Betrachtungsweisen und Darstellungsformen.
- *Prinzip zunehmender Qualifikationen*: im Laufe der Jahre von grundlegenden zu erweiterten und vertieften Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Einsichten und Haltungen. (vgl. ANTONI und SITTE 1985: 51; SITTE W. 2001: 223)

Die Bildungs- und Lehraufgabe des Unterrichtsfachs bestand darin, räumliche sowie ökonomische Strukturen und Prozesse der Erde den Schüler/innen näherzubringen und diese für sie begreifbar zu machen. In diesem Sinne wurde sowohl auf die bewusste Perzeption als auch auf das Beschreiben und Erklären bestimmter Sachverhalte und Zusammenhänge des menschlichen Handelns in *Raum* und *Wirtschaft* besonderer Wert gelegt. Zum einen galt es, das Wirkungsgefüge von Naturfaktoren sowie die Beeinflussung der Landschaft durch menschliche Aktivitäten darzustellen, zum anderen war die Behandlung von Motiven, Phänomenen und Auswirkungen wirtschaftlichen Handelns wichtiger Bestandteil des Unterrichts. Darüber hinaus zielte der GW-Unterricht im Rahmen des neuen Lehrplans darauf ab, den Schüler/innen die Chance zum Erwerb von Einsichten, Kenntnissen und Fertigkeiten zu bieten, die zu einem verantwortungsbewussten und toleranten Handeln befähigen sowie als Entscheidungshilfen in unterschiedlichen Bereichen fungieren sollten. Damit war klar, dass der GW-Unterricht auch zur politischen Bildung der Schüler/innen beitrug. (vgl. SITTE W. 2001: 233)

Aus den didaktischen Grundsätzen des Lehrplans von 1985/86 ging hervor, dass der *Mensch* als gesellschaftliches, von unterschiedlichen Interessen geleitetes und von Natur- und Humanfaktoren abhängiges Wesen, in den Mittelpunkt der Betrachtung gerückt wurde. Zudem sollten Unterrichtsinhalte eng miteinander verflochten und unter Berücksichtigung aller Kontinente behandelt werden. Demnach war die getrennte Darstellung einzelner Unterrichtsinhalte abzulehnen. (vgl. SITTE W. 2001: 235f.)

Bei Betrachtung der Themenstruktur (siehe Tabelle 3) wird deutlich, dass der GW-Unterricht auf das *Leben* und *Wirtschaften* in verschiedenen Räumen der Erde

zentriert wurde. Dementsprechend fiel die Formulierung der in Tabelle 3 dargestellten Jahresthemen aus:

Themenstruktur des GW-Lehrplans 1985/86	
1. Kl. / 5. Schulst.	<p>Leben und Wirtschaften in ländlichen Räumen</p> <ul style="list-style-type: none"> * Mensch-Natur-Beziehungen * Landwirtschaft * Ressourcen * Klimaregionen
2. Kl. / 6. Schulst.	<p>Leben und Wirtschaften in städtischen Räumen</p> <ul style="list-style-type: none"> * Gewerbliche und industrielle Produktion * Dienstleistungen * Verkehr * Die Erde im Überblick
3. Kl. / 7. Schulst.	<p>Leben und Wirtschaften in unserer Heimat Österreich</p> <ul style="list-style-type: none"> * Lebens- und Wirtschaftsräume * Arbeitswelt * Wirtschaft * Raumordnung * Umweltschutz
4. Kl. / 8. Schulst.	<p>Leben und Wirtschaften auf unserer Erde</p> <ul style="list-style-type: none"> * Europa * Weltmächte * Dritte Welt * Probleme der Weltwirtschaft * Auswirkungen neuer Technologien

Tab. 3: LP 1985/86 – Themenstruktur
(Quelle: ANTONI und SITTE 1985: 53, verändert durch F. Stadler)

Sowohl für den Lehrplan von 1985/86 (HS und AHS Sek. I) als auch für jenen von 1989 (AHS Sek. II), welcher im nächsten Kapitel näher behandelt wird, wurden als *Lehrstoff* nicht nur Stoff- beziehungsweise Lerninhalte angeführt, sondern auch die verbindlichen Themenkreise und Zielvorgaben (vgl. SITTE C. 2001: 213f.).

Die Schulstufen der Sekundarstufe I enthielten jeweils sechs bis acht Themenkreise, welche über konkrete Zielsetzungen und Lerninhalte näher definiert wurden. Die Themenkreise ordneten sich den Zielvorgaben (nicht zu verwechseln mit den eben erwähnten Zielsetzungen) der jeweiligen Klasse sowie der oben beschriebenen Bildungs- und Lehraufgabe des Unterrichtsfachs unter. (vgl. ANTONI und SITTE 1985: 51)

In Tabelle 4 werden pro Schulstufe jeweils zwei Themenkreise beim Namen genannt:

Themenkreise (Auszug) des GW-Lehrplans 1985/86	
1. Kl.	Ein Blick auf die Erde; Wie Menschen in unterschiedlichen geographischen Räumen leben
2. Kl.	Wir orientieren uns im Raum; Leben in Ballungsräumen
3. Kl.	Österreichische Landschaften; Wohnen in Österreich
4. Kl.	Unser Europa; Wirtschaftlich und politisch einflussreiche Staaten

Tab. 4: LP 1985/86 – Themenkreise (Auszug)
(Datengrundlage: ANTONI und SITTE 1985: 60f., 65f.; ANTONI und SITTE 1988: 28f., 38f.)

Den Zielsetzungen kam im Lehrplan von 1985/86 besondere Bedeutung zu, denn aus ihnen ließen sich die zu erwerbenden Qualifikationen (Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Einsichten und Haltungen) ableiten (vgl. ANTONI und SITTE 1985: 51). In den ersten beiden Jahren sollten die Schüler/innen über sogenannte „Lernrampen“ (SITTE W. 2001: 224) zunächst grundlegende Qualifikationen erwerben. Die Umsetzung erfolgte anhand von simplen Sachverhalten im Bereich der ländlichen und städtischen Räume. „Das regionale Nebeneinander unter jeweils spezifischer Thematik und Zielstellung“ (ebd.: 225) spielte dabei insofern eine wichtige Rolle, als dadurch der direkte Vergleich verschiedener Bereiche sowie das Verständnis für Sachverhalte und Regelmäßigkeiten unterschiedlicher Art ermöglicht werden konnten. (vgl. ebd.: 224f.)

In den darauffolgenden Jahren, also der dritten und vierten Klasse, galt es, die zuvor erworbenen Basisqualifikationen zu erweitern und zu vertiefen. Dies sollte über die Anwendung des *Prinzips der zunehmenden Komplexität* erfolgen, also über stets komplexer werdende Betrachtungsweisen, die möglichst häufig an die Lebenswelten der Schüler/innen anzuknüpfen waren. Der Vorteil dieses Prinzips bestand darin, dass es zum einen die Formulierung anspruchsvoller Zielstellungen ermöglichte, und es zum anderen falsche und täuschende Vereinfachungen von Themen vermied. Nie mehr sollten topographische Begriffe um deren Selbstwillen gelernt werden. Sie mussten ab sofort stets mit spezifischen Sachverhalten oder Fragestellungen in Verbindung gebracht werden. Dadurch bot sich für das Unterrichtsfach GW die Chance, sein Image als „hauptsächlich Topographie vermittelnder Lerngegenstand“ (SITTE W. 2001: 225) endgültig abzulegen. (vgl. ebd.: 225, 237)

Durch die Anwendung des *Prinzips der zunehmenden Komplexität* sollten das Verständnis für erdräumliches und wirtschaftliches Tun sowie die Fähigkeit zur Beurteilung des menschlichen Handelns gefördert werden. Während im Zuge der dritten Klasse der Erwerb von Qualifikationen im Zusammenhang mit schulgeographischen Inhalten, die Österreich betreffen, im Vordergrund stand, galt es im Jahr darauf, weltweite Problem- und Fragestellungen aufzuarbeiten, was ebenfalls zur Entwicklung entsprechender Qualifikationen führen sollte. Darüber hinaus war ein Teil der Unterrichtszeit in der vierten Klasse für die Zukunftsperspektiven der Schüler/innen, sprich für deren beruflichen Aussichten, vorgesehen. (vgl. SITTE W. 2001: 225, 236)

Tabelle 5 gibt einen Überblick über die Zielstruktur des Lehrplans von 1985/86:

Zielstruktur des GW-Lehrplans 1985/86	
1. Kl. + 2. Kl.	Elementare Kenntnisse, Begriffe, Einsichten und Fertigkeiten
	einfache Darstellungen der Vielfalt und Gleichartigkeit in konkreten Einzelbildern
3. Kl. + 4. Kl.	Vertiefung und Erweiterung
	Zukunftsperspektiven, Zusammenschau und Analysen komplexere problem- und entwicklungsorientierte Betrachtungsweisen

Tab. 5: LP 1985/86 – Zielstruktur (Quelle: ANTONI und SITTE 1985: 53, verändert durch F. Stadler)

Die beschriebenen und graphisch dargestellten Themen- und Zielstrukturen ergaben zusammen die Grundstruktur des Lehrplans 1985/86. Bei plausibler Begründung war es den Lehrpersonen im Zuge ihrer Unterrichtsplanung erlaubt, selbst über die Reihenfolge von Themenkreisen, konkreten Zielstellungen und Lerninhalten zu entscheiden (vgl. SITTE 2001: 236).

Anhand von sechs Punkten erläutert W. SITTE (2001: 223f.) die Verbesserungen des Lehrplans von 1985/86 gegenüber dessen Vorgängermodelle:

1. Der *Mensch* wurde in den Mittelpunkt des GW-Unterrichts gerückt.
2. Nicht das Raum-, sondern das Handlungskonzept wurde für die Integration von G und W herangezogen.
3. Erstmals gab es einen zielorientierten GW-Lehrplan, der nicht mehr auf Stoffinhalte fixiert war, sondern auf den Erwerb von Qualifikationen, sprich Fähigkeiten und Fertigkeiten.

4. Der thematisch gegliederte, lernpsychologische Aufbau des Lehrplans ermöglichte einen Unterricht, der von der ersten bis zur vierten Klasse eine stetig steigende Komplexität erkennen ließ.
5. Mithilfe der vorgegebenen Themenkreise und Zielstellungen sollte verhindert werden, dass Lehrer/innen eine willkürliche Themenauswahl treffen. Der „*Rahmencharakter*“ (ebd.: 224) des Lehrplans ließ es jedoch zu, dass Lehrer/innen selbst über das Erreichen der Vorgaben entscheiden konnten. Das heißt, sie waren nicht verpflichtet, die Beispiele des Lehrplans zu übernehmen.
6. Über die Auswahl von Methoden und Medien bestimmten allein die Lehrkräfte. Der Lehrplan gab diesbezüglich keine Richtlinien vor.

2.6.2. Der Lehrplan von 1989 (AHS Sek. II)

1986 beauftragte das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport eine 17-köpfige Projektgruppe mit der Erstellung eines neuen GW-Lehrplans für die Oberstufe der AHS. Im Zuge dessen wurde das *Kulturerdteilkonzept*, welches einige Jahre zuvor im Rahmen eines Schulversuchs eingeführt worden war (siehe Kapitel 2.5.2), verworfen und durch einen themen- und zielstrukturierten Lehrplan ersetzt. Dass damit nicht alle einverstanden waren, zeigen die Proteste der Mitglieder der Aktionsgemeinschaft *Rettet die Geographie*, die bis zuletzt versuchten, die Umsetzung des neuen Lehrplans und damit die Beseitigung der Schulländerkunde zu verhindern. (vgl. SITTE C. 1989: 260-267, 2001: 248)

Die Bildungs- und Lehraufgabe des AHS-Oberstufenunterrichts erinnerte an jene des Unterstufenlehrplans von 1985/86. Da wie dort stand der Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Vordergrund. Konkret bedeutete dies für den Unterricht in der AHS-Oberstufe, dass dieser unter anderem dazu beitragen sollte, erworbenes Wissen und gewonnene Einsichten in verschiedenen Lebensbereichen im Rahmen von räumlichen, ökonomischen aber auch politischen Entscheidungen anwenden zu können. Außerdem galt es, die Regelmäßigkeiten menschlichen Verhaltens in den eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen *Raum, Wirtschaft* und *Gesellschaft* zu thematisieren. Des Weiteren sollten die Schüler/innen die komplexen Beziehungen zwischen *Mensch* und *Natur* erkennen und die Folgen menschlicher Aktivitäten kritisch hinterfragen können. Neben der Behandlung fachspezifischer Inhalte bestand die Aufgabe des GW-Unterrichts darin, die Bereiche

Raum, Gesellschaft und *Wirtschaft* auch mit benachbarten natur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen in Beziehung zu setzen, wodurch ein fächerübergreifender Unterricht zustande kommen sollte. (vgl. SITTE C. 2001: 251f.)

Für jede der vier Oberstufenklassen sah der Lehrstoff des Lehrplans von 1989 ein Jahresthema und mehrere Einzelthemen beziehungsweise Themenkreise vor, denen man entsprechende Lernziele und -inhalte zugeordnet hatte. Den Lehrer/innen standen pro Klasse vier bis sechs Themenkreise zur Verfügung. Während die Lernziele verschiedene Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten enthielten, welche die Schüler/innen notwendigerweise zu erreichen hatten und welche als Basiswissen und Grundqualifikationen aufzufassen waren, dienten die Lerninhalte dem Erreichen dieser Ziele. (vgl. ebd.: 252-258)

Die folgende Tabelle zeigt die Themenstruktur des GW-Lehrplans von 1989:

Themenstruktur des GW-Lehrplans 1989	
5. Kl. / 9. Schulst.	<p style="text-align: center;">Der Mensch und sein Lebensraum</p> <ul style="list-style-type: none"> * Landschaftsökologische Prozesse und Zonen auf der Erde * Demograph. und gesell. Strukturen und Prozesse auf der Erde * Wirt. Bedürfnisse und die Nutzung der natürlichen Ressourcen auf der Erde * Regionalisierungsmöglichkeiten der Erde
6. Kl. / 10. Schulst.	<p style="text-align: center;">Die industrielle Produktion verändert Arbeits- und Lebensweisen sowie Räume</p> <ul style="list-style-type: none"> * Gesell. Ursachen und wirt. Auswirkungen von Industrialisierungsprozessen * Industrielle Produktions- und Organisationsformen * Spannungsverhältnis zwischen Ökonomie und Umwelt * Zusammenhänge von Industrialisierung und Verstädterung * Räumliche Differenzierung in Aktiv- und Passivräume
7. Kl. / 11. Schulst.	<p style="text-align: center;">Raum - Gesellschaft - Wirtschaft Österreichs</p> <ul style="list-style-type: none"> * Gesamtwirtschaftliche Leistung und Probleme * Demograph. und gesell. Strukturen und Entwicklungen * Wirtschafts- und Sozialpolitik * Arbeitswelt und Unternehmen anhand von Betriebserkundungen * Regionale Disparitäten in Österreich * Ökologie und Umweltprobleme durch Wirtschaft und Freizeitverhalten
8. Kl. / 12. Schulst.	<p style="text-align: center;">Kraffelder der Weltwirtschaft und Weltpolitik</p> <ul style="list-style-type: none"> * Die Perzeption der Umwelt * Fragen der europäischen Integration * Fragen des Welthandels * Globale Disparitäten

Tab. 6: LP 1989 – Themenstruktur (Quelle: SITTE C. 1989: 255, verändert durch F. Stadler)

Die didaktischen Grundsätze des Lehrplans ermöglichten es den Lehrkräften, selbst über die Auswahl, Reihenfolge und Ergänzung der Lerninhalte zu entscheiden. Im Zuge dessen galt es jedoch, bestimmte Kriterien zu beachten. Demnach sollte insbesondere die Schüler- und Klassensituation, der aktuelle Bezug oder auch die

exemplarische Bedeutung berücksichtigt werden. Des Weiteren stellten Transfermöglichkeiten, fächerübergreifende Aspekte aber auch relevante Unterrichtsprinzipien, wie *politische Bildung*, *Umwelterziehung*, *Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt* und *Wirtschaftserziehung* ausschlaggebende Kriterien dar. (vgl. SITTE C. 2001: 258f.)

Die Aufgaben- und Zielstruktur, welche gemeinsam mit der Themenstruktur (siehe Tabelle 6) das Grundgerüst des damaligen Oberstufenlehrplans bildete, ist der nachstehenden Tabelle zu entnehmen:

Aufgaben- und Zielstruktur des GW-Lehrplans 1989	
5. Kl. + 6. Kl.	Anknüpfungen an und Vertiefung der Unterstufenkenntnisse aus GW, GS, BU (Beispiele aus verschiedenen Regionen der Erde)
7. Kl.	Auswirkungen der in der 5. und 6. Klasse erarbeiteten Grundlagen auf Österreich
8. Kl.	Herausarbeiten von Theorieansätzen, Machtstrukturen, Zukunftsperspektiven

Tab. 7: LP 1989 – Aufgaben- und Zielstruktur
(Quelle: SITTE C. 1989: 255, verändert durch F. Stadler)

Der Lehrplan von 1989 bot ab der sechsten Klasse zusätzlich zum Pflichtgegenstand *Geographie und Wirtschaftskunde* ein Wahlpflichtfach an, das denselben Namen trug und welches an allen drei AHS-Oberstufenformen (Gymnasium, Realgymnasium und Wirtschaftskundliches Realgymnasium) den Schüler/innen unter bestimmten Voraussetzungen zur Verfügung stand. (vgl. SITTE C. 2001: 249)

2.6.3. Die Lehrpläne von 1994 (HAK) und 1997 (HTL)

Während die Schulländerkunde aus dem Bereich der HS und AHS dank der angeführten Reformen in den 1980er-Jahren endgültig eliminiert worden war, ließ der HAK-Lehrplan von 1994 weiterhin länderkundliche Bezüge erkennen. Anstatt einer aufbauenden Strukturierung wies der besagte Lehrplan, der „*die berüchtigten regionalen Überblicke*“ (SITTE C. 2001: 264) forcierte und „*unklare Aussagen, die jeder anders auslegen kann*“ (ebd.) enthielt, einen naturdeterministisch geprägten, additiven Charakter auf. Aus fachdidaktischer Sicht fiel die Positionierung des Unterrichtsgegenstands, welcher den Titel *Geographie (Wirtschaftsgeographie)* trug und

bloß in den ersten drei Klassen unterrichtet wurde, vor allem deshalb schwer, weil er im Gegensatz zum Unterrichtsfach *GW* ohne der Wirtschaftskunde auskommen musste. Diese war anderen Fächern zugeordnet, wie etwa der Betriebswirtschafts- oder Volkswirtschaftslehre. Ein didaktisches Konzept für den Geographieunterricht war im HAK-Lehrplan von 1994 nicht zu erkennen, weshalb er scharfer Kritik ausgesetzt war. (vgl. SITTE C. 2001: 264; WAGNER 2003: 75f.)

Anhand folgender Beispiele soll das Ausmaß von länderkundlichen und regionalgeographischen Inhalten im Lehrstoff des besagten Lehrplans begreifbar gemacht werden:

- Naturräumlicher, wirtschaftsgeographischer und geopolitischer Überblick über Asien, Afrika und Lateinamerika (1. Klasse)
- Naturräumlicher, wirtschaftsgeographischer und geopolitischer Überblick über Australien, Ozeanien, Japan, Angloamerika, Europa und Russland, Afrika und Lateinamerika (2. Klasse). (vgl. SITTE C. 2001: 266)

Der HTL-Lehrplan von 1997 für das Unterrichtsfach *Geographie und Wirtschaftskunde*, das lediglich in den ersten beiden Klassen unterrichtet wurde, beruhte auf seinem Vorgängermodell von 1986, das wiederum aus einem Lehrplanentwurf der frühen 1980er-Jahre hervorgegangen war. Bereits bei der Erstellung dieses Entwurfs wurde von der länderkundlichen Strukturierung älterer Lehrpläne Abstand genommen. An ihre Stelle sollte eine themen- und lernzielorientierte Unterrichtsstruktur treten. Die Ideen des Entwurfs, die stark an den Schulversuch *GW5-GW8* erinnerten (siehe Kapitel 2.5.1), waren der Arbeit engagierter Schulgeograph/innen zu verdanken und wurden in den HTL-Lehrplänen von 1986 und 1997 umgesetzt. Auf diese Weise konnten klare Verbesserungen auf fachdidaktischer Ebene gegenüber den alten Lehrplänen herbeigeführt werden. (vgl. SITTE C. 2001: 267f.)

Ein Blick auf den Lehrstoff des HTL-Lehrplans von 1997 genügt, um festzustellen, dass in diesem im Gegensatz zum HAK-Lehrplan von 1994 gänzlich auf regionale Überblicke verzichtet wurde. (vgl. ebd.: 268f.)

2.7. Fazit

An dieser Stelle kann bereits ein erstes Fazit gezogen werden, denn das zweite Kapitel gibt Aufschluss darüber, inwieweit die Ereignisse des *Kieler Geographentags* zur Veränderung der geographischen Wissenschaftsdisziplin beitrugen und welche Bedeutung ihnen heute zukommt. Kurzum: Die Ereignisse von *Kiel 1969* wirkten sich durchaus positiv auf das Fach aus, indem sie sozusagen den Grundstein für seine Neuausrichtung legten. Darüber sind sich zumindest mehrere Fachvertreter/innen und Autor/innen einig, wie die Ausführungen in den Abschnitten 2.1 und 2.2 belegen. Abgesehen davon gibt Kapitel 2 auch eine Antwort auf die Frage, inwiefern die Kritik an den in der Literatur ausgewiesenen Formen der Länderkunde sowie an der Schulländerkunde ihre Berechtigung hat (siehe Abschnitte 2.3 und 2.4).

Die Frage nach den Veränderungen des Unterrichtsgegenstands *Geographie und Wirtschaftskunde* durch die Schulversuche und Lehrplanreformen der 1970er- und 1980er-Jahre wurde in den Abschnitten 2.5 und 2.6 aufgearbeitet. An dieser Stelle ist festzuhalten, dass die inhaltlichen und didaktischen Verbesserungen der angeführten Lehrpläne, die insbesondere durch die Eliminierung der Schulländerkunde aber auch die Implementierung von Themen und Lernzielen ermöglicht worden waren, maßgeblich zu einer Rundumerneuerung von *Geographie und Wirtschaftskunde* beitrugen. Ob die neuen Vorgaben der beschriebenen Lehrpläne, die ja nur teilweise verbindlich waren (Stichwort: Rahmenlehrpläne), von den Lehrer/innen tatsächlich angenommen und dementsprechend umgesetzt wurden, ist jedoch eine andere Frage.

3. Die Bedeutung von Länderkunde und Regionalgeographie im Lehrangebot für GW-Studierende (1981 bis dato) sowie in Haus- und Diplomarbeiten (1970 bis dato) an der Universität Wien

Nachdem in Kapitel 2 die Kritik an der Länderkunde aufgearbeitet und ihre daraus resultierende Beseitigung aus den GW-Lehrplänen ausführlich skizziert wurde, wird nun ein Blick auf ehemalige und aktuelle GW-Studienpläne der Universität Wien geworfen, um eine Vorstellung darüber zu bekommen, welche Bedeutung der Länderkunde aber auch der Regionalgeographie darin zukam und zukommt.

Darüber hinaus werden die Titel verschiedener Haus- und Diplomarbeiten, die von Studienabsolvent/innen der Universität Wien seit 1970 verfasst wurden, näher beleuchtet. Auch hier liegt der Fokus darauf, herauszufinden, welche Rolle die Länderkunde aber auch die Regionalgeographie bei der Themenwahl spielten.

3.1. Lehrangebot für GW-Studierende mit länderkundlichem und regionalgeographischem Bezug

Die Studienpläne der Studienrichtung *Geographie* aus den Jahren 1981, 1988, 1990 und 1996 galten für die Studienzweige *Geographie und Wirtschaftskunde (Lehramt an höheren Schulen)*, *Geographie (Einfachstudium)*, *Raumforschung und Raumordnung* sowie *Kartographie*. Im Rahmen dieses Kapitels ist freilich nur der erstgenannte Studienzweig von Interesse, welcher in diesem Zeitraum nur geringfügigen Veränderungen ausgesetzt war (vgl. Universität Wien 1981: 54-56, 1988: 1-5; 1990: 1-5, 1996: 1-5). Aus diesem Grund trifft die folgende Beschreibung des Studienzweigs *Geographie und Wirtschaftskunde* sowohl auf die Studienpläne von 1981 und 1988 als auch auf jene von 1990 und 1996 zu (vgl. ebd.):

- Unterteilung in zwei Studienabschnitte: I. Diplomprüfung und II. Diplomprüfung
- Prüfungsfächer des ersten Abschnitts:
 - Allgemeine Physiogeographie (einschließlich Landschaftsökologie)
 - Allgemeine Humangeographie (einschließlich Wirtschaftsgeographie)
 - Kartenkunde und Schulkartographie
 - Regionale Geographie Österreichs und Mitteleuropas

- Prüfungsfächer des zweiten Abschnitts (GW als 1. Zweitfach):
 - Vergleichende Physiogeographie
 - Vergleichende Humangeographie (einschließlich vergleichender Wirtschaftsgeographie)
 - Regionale Geographie Europas und Außereuropas
 - Wirtschaftskunde
 - Vorprüfungsfach: Theorie und Methoden der Geographie
 - Fachdidaktik

- Prüfungsfächer des zweiten Abschnitts (GW als 2. Zweitfach):
 - Vergleichende Physiogeographie
 - Vergleichende Humangeographie (einschließlich vergleichender Wirtschaftsgeographie)
 - Regionale Geographie Europas und Außereuropas
 - Wirtschaftskunde
 - Fachdidaktik

Die Auflistung der Prüfungsfächer zeigt, dass der Begriff *Länderkunde* in keinem der genannten Studienpläne vorzufinden ist. Im Gegensatz dazu stellte die Regionalgeographie sowohl im ersten als auch im zweiten Studienabschnitt ein Prüfungsfach dar. Gemessen am Gesamtstundenumfang kam ihr allerdings relativ wenig Bedeutung zu (vgl. Universität Wien 1981: 54-56, 1988: 1-5; 1990: 1-5, 1996: 1-5). Dies veranschaulichen die Tabellen 8 und 9, wobei die eingeklammerten Zahlen das Stundenmaß für GW als Zweitfach wiedergeben:

Stundenumfang des Prüfungsfachs Regionale Geographie (Studienzweig GW der Studienpläne 1981 und 1988)				
SWS	1981		1988	
	I. Dipl.-Prfg.	II. Dipl.-Prfg.	I. Dipl.-Prfg.	II. Dipl.-Prfg.
RG	4	5 (4)	4	4-7 (4)
Ges.	43	34 (29)	49	42 (35)

Tab. 8: Stundenumfang Regionalgeographie (Studienpläne 1981 und 1988)
(Datengrundlage: Universität Wien 1981: 54-56, 1988: 1-5)

Stundenumfang des Prüfungsfachs Regionale Geographie (Studienzweig GW der Studienpläne 1990 und 1996)				
SWS	1990		1996	
	I. Dipl.-Prfg.	II. Dipl.-Prfg.	I. Dipl.-Prfg.	II. Dipl.-Prfg.
RG	4	4 (4)	4	4 (4)
Ges.	49	42 (35)	41	36 (31)

Tab. 9: Stundenumfang Regionalgeographie (Studienpläne 1990 und 1996)
(Datengrundlage: Universität Wien 1990: 1-4, 1996: 1-4)

Der Anteil der beiden Prüfungsfächern *Regionale Geographie Österreichs und Mitteleuropas* sowie *Regionale Geographie Europas und Außereuropas* am Gesamtstundenumfang betrug in den genannten Studienplänen pro Studienabschnitt zwischen acht und maximal 17 Prozent. Demnach wurde der Regionalgeographie weniger als ein Fünftel der Studienzeit gewidmet. Diese Berechnung beruht auf den in den Tabellen 8 und 9 dargestellten Stundenumfängen.

Der derzeit gültige Diplomstudienplan für das Unterrichtsfach *Geographie und Wirtschaftskunde* an der Universität Wien – er wird am 30. April 2020, so wie alle anderen Unterrichtsfächer des Diplomelehramtsstudium, auslaufen – stammt aus 2002 und wurde zwei Jahre später geringfügig abgeändert (vgl. Universität Wien 2002: 2). Der erste Studienabschnitt besteht aus folgenden sechs Prüfungsfächern (vgl. ebd.: 26):

- Grundlagen der Physiogeographie
- Grundlagen der Humangeographie (einschließlich Wirtschaftsgeographie)
- Grundlagen der Kartographie und Geoinformation
- Methodische Grundlagen
- Grundlagen der Wirtschaftskunde
- Grundlagen der Fachdidaktik *Geographie und Wirtschaftskunde*

Bei Betrachtung der aufgelisteten Prüfungsfächer des ersten Abschnitts, die insgesamt 41 Semesterwochenstunden umfassen, zeigt sich, dass keines davon länderkundlicher oder regionalgeographischer Natur ist (vgl. ebd.). Im zweiten

Studienabschnitt haben die Studierenden folgende Prüfungsfächer zu bewältigen (vgl. ebd.: 27):

- Physiogeographie und Landschaftsökologie
- Humangeographie (einschließlich Wirtschaftsgeographie)
- Grundlagen der Raumforschung und Raumordnung
- Österreich, die EU und ausgewählte Weltregionen – Regionalstruktur und Probleme der Regionalentwicklung
- Wirtschaftskunde
- Fachdidaktik *Geographie und Wirtschaftskunde*
- Fachexkursionen

Wahlweise vier bis acht der insgesamt 44 Semesterwochenstunden des zweiten Abschnitts entfallen auf das Prüfungsfach *Österreich, die EU und ausgewählte Weltregionen – Regionalstruktur und Probleme der Regionalentwicklung* (vgl. Universität Wien 2002: 27). Zu diesem Bereich gehören unter anderem die Lehrveranstaltungen *RV Südostasien – Gesellschaften, Räume und Entwicklung* sowie *PS Städte in Südostasien*, dessen Inhalte, die nicht rein regionalgeographischer Natur sind, im Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien eingesehen werden können (vgl. Universität Wien 2018a, 2018b).

Die Teilcurricular (*Lehramt Bachelor und Master*) für das Unterrichtsfach *Geographie und Wirtschaftskunde* im Rahmen des neuen Lehramtsstudiums an der Universität Wien bestehen aus sogenannten *Modulen*. Darin ist weder ein länderkundlicher noch ein regionalgeographischer Bezug zu erkennen. Zwar wird in verschiedenen Modulen auf bestimmte Regionen näher eingegangen, wie beispielsweise im Pflichtmodul *Raumordnung und Regionalentwicklung* des Bachelorlehrgangs, dem drei der insgesamt 97 bis 107 ECTS gewidmet werden, von klassischer Regionalgeographie kann hier allerdings nicht die Rede sein. (vgl. Universität Wien 2016: 1-20, 2017a: 1-8)

Im Teilcurriculum *Lehramt Master* kommen die Begriffe *Region* und *regional* gar nicht vor (vgl. ebd. 2017a: 1-8). Dennoch gibt es einige Lehrveranstaltungen, die sich mit

Regionalgeographie, meist eng gekoppelt an die Humangeographie, beschäftigen. Als Beispiele hierfür können die Masterseminare aus Human-/Regionalgeographie *Die BRICS-Staaten* sowie *Regionale und Politische Geographie Südosteuropas und der Ukraine* genannt werden (vgl. Universität Wien 2017b).

3.2. Haus- und Diplomarbeiten mit länderkundlichem oder regionalgeographischem Bezug

Beim Durchforsten des Bibliotheksbestands der Fachbereichsbibliothek Geographie und Regionalforschung stellte sich heraus, dass viele Studienabsolvent/innen der Universität Wien, die ihre sogenannten *Hausarbeiten*, sprich Abschlussarbeiten, in den 1970er- und 1980er-Jahren verfasst hatten, länderkundlichen oder regionalgeographischen „Themen“ nicht abgeneigt gewesen waren. Die zu dieser Zeit vielfach geäußerte Kritik an der Länderkunde (siehe Abschnitte 2.1 und 2.2) beeinflusste deren Themenwahl offensichtlich nicht.

Die Titel einiger dieser zahlreichen Hausarbeiten, die allesamt an der Universität Wien verfasst wurden, werden nun überblicksmäßig, geordnet nach dem jeweiligen Erscheinungsjahr, dargestellt. Da die Namen ihrer Verfasser/innen für die vorliegende Arbeit nicht von Bedeutung sind, bleiben sie bewusst unerwähnt:

- 1970: Das Abtenauer Becken länderkundlich mit besonderer Berücksichtigung der Physiogeographie.
- 1970: Hausruck und Kobernaußerwald – länderkundlich: mit besonderer Berücksichtigung der physischen Geographie.
- 1970: Die Kleine Ungarische Tiefebene: (Gebiet von Raab-Ödenburg-Wieselburg-Ungar. Altenburg; länderkundlich; kulturgeographisch).
- 1970: Die Liparischen Inseln, länderkundlich: mit besonderer Berücksichtigung der Physiogeographie.
- 1970: Das Steyrtal – länderkundlich.
- 1970: Das Vöckla-Ager-Traungebiet: eine regionale Studie.
- 1971: Bad Ischl und sein Umland: die Entwicklung seit der Jahrhundertwende; (eine Stadtgeographie).

- 1971: Das Elsaß: Bevölkerung, Siedlung und Wirtschaft.
- 1971: Die Stadt Salzburg und ihr Umland – jüngere Entwicklung der letzten 100 Jahre.
- 1972: Die syrische Provinz Al-Raqqa: eine Regionalgeographie mit besonderer Berücksichtigung der ländlichen Bevölkerung.
- 1973: Baden: wirtschaftliche Struktur und Fremdenverkehr; Wandel seit 1920.
- 1973: Die Radstaetter Tauern – länderkundlich.
- 1973: Waidhofen an der Ybbs: eine Stadtgeographie; mit besonderer Berücksichtigung der Altstadt ab der Gründerzeit.
- 1974: Die Entwicklung des Verkehrswesens und der Energiewirtschaft Brasiliens ab 1900 mit besonderer Berücksichtigung der Entwicklung ab der Mitte des 20. Jahrhunderts.
- 1974: Die Niederen Tauern westlich des Sölker Passes – länderkundlich.
- 1975: Die Industrie im Unter-Inntal : (mit Betriebsstandortkarte).
- 1975: Die jüngere wirtschaftliche Entwicklung in Osttirol.
- 1975: Neuseeland – länderkundlich: mit besonderer Berücksichtigung der jüngeren Entwicklung.
- 1979: Die Entwicklung von Liezen in den beiden letzten Jahrzehnten: (Wirtschaftsstruktur – Siedlungsstruktur – Bevölkerungsstruktur).
- 1979: Landschaft und Wirtschaft Schottlands mit besonderer Berücksichtigung der jüngsten Veränderungen.
- 1979: Stadtgeographie von Krems mit besonderer Berücksichtigung der jüngeren Entwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg.
- 1981: Wr. Neustadt – Entwicklungsprobleme einer Viertelhauptstadt Niederösterreichs.
- 1982: Landschaften, Bevölkerung und Wirtschaft in Sizilien: Entwicklung nach dem 2. Weltkrieg.
- 1983: Der Agrarsektor und die ländliche Entwicklung in der Republik Sudan.
- 1983: Wirtschaftliche Entwicklung und sozialer Wandel in Nigeria.

- 1985: Patagonien und Feuerland: Naturraumpotential und heutige Nutzung.
- 1987: Politik, Energiewirtschaft und regionale Disparitäten in Thailand.
- 1989: Neunkirchen – ein Bezirk und seine Industrie: Regionalentwicklung im südlichen Niederösterreich.

Während die Begriffe *Länderkunde* beziehungsweise *länderkundlich* in den Titel der Diplomarbeiten der 1990er-Jahre sowie nach der Jahrtausendwende nicht mehr vorzufinden sind, spielten Regionen bei der Themenwahl weiterhin eine Rolle zu dieser Zeit. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass erstens seit 1990 weit weniger Arbeiten mit regionalgeographischem Bezug verfasst wurden und dass zweitens anhand der Titel allein nicht automatisch davon auszugehen ist, dass im Rahmen der besagten Arbeiten ausschließlich klassische Regionalgeographie betrieben wurde.

Jedenfalls gibt die folgende Auflistung die Titel einiger Diplomarbeiten wieder, in denen der jeweilige Fokus auf eine bestimmte Region gerichtet wurde:

- 1995: Eggenburg auf der Couch: Diagnose und Therapieansätze für eine niederösterreichische Kleinstadt.
- 1995: "Horn ist vorn": Entwicklungsperspektiven einer Bezirkshauptstadt im Waldviertel unter Berücksichtigung neuer Rahmenbedingungen.
- 1999: Die Donau-City: ein "zweites" Stadtzentrum für Wien?; ein neuer städtebaulicher und stadtentwicklungspolitischer Impuls im donaanahen Entwicklungsraum.
- 2000: Landeshauptstadt – St. Pölten: Entwicklung oder Stagnation?; eine geographische Analyse der Entwicklungstendenzen der Landeshauptstadt Niederösterreichs.
- 2005: Die Integration Vietnams in die Weltwirtschaft.
- 2008: China, der neue Global Player im internationalen Tourismus.
- 2008: Der Wandel der Stadt Linz von einer Industriestadt zu einer Kulturtourismus-Destination: das "Europäische Kulturhauptstadtjahr 2009" als Chance zum Imagewandel?
- 2008: Weinbauregion Westliches Weinviertel: (unter besonderer Berücksichtigung ihrer landschaftsökologischen Wertigkeit).

- 2008: Der Wiener Westgürtel – stadtplanerische Problemzone oder neue sozialräumliche Einheit?
- 2012: Hamburg – Wien: regionale Kooperation im Vergleich.

3.3. Fazit

Angesichts der Frage nach der Bedeutung länderkundlicher und regionalgeographischer Inhalte in ehemaligen und aktuellen GW-Studienplänen erwies sich die dementsprechende Recherche- und Analysearbeit als zielführend.

Die Sondierung ehemaliger Studienpläne ergab, dass der Länderkunde im Lehrangebot für GW-Studierende an der Universität Wien zumindest seit Beginn der 1980er-Jahre keine Beachtung mehr geschenkt wird. Im Gegensatz dazu war die Regionalgeographie fixer Bestandteil der GW-Studienpläne der 1980er- und 1990er-Jahre. Gemessen am Gesamtstundenumfang kam ihr jedoch relativ wenig Bedeutung zu. Den aktuellen Studienplänen für das GW-Studium sowie entsprechenden Einträgen im Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien ist zu entnehmen, dass die Länderkunde keine und die Regionalgeographie lediglich eine untergeordnete Rolle im GW-Studium spielen.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit der Frage, welche Veränderungen in den Titeln von Haus- und Diplomarbeiten in Bezug auf Länderkunde und Regionalgeographie seit *Kiel 1969* zu erkennen sind, stellte sich heraus, dass länderkundliche „Themen“ in den 1970er-Jahren sehr beliebt gewesen waren. Die Regionalgeographie erfreute sich ebenfalls großer Beliebtheit in diesem Jahrzehnt. Im Laufe der Zeit wurden zunehmend weniger Arbeiten mit länderkundlichem oder regionalgeographischem Bezug verfasst. Dennoch spielen einzelne Regionen bei der Themenwahl weiterhin eine Rolle.

4. Empirische Studie über den gegenwärtigen Stellenwert der Länderkunde im Bewusstsein GW-Studierender

Die empirische Studie, die sich mit dem gegenwärtigen Stellenwert der Länderkunde im Bewusstsein GW-Studierender beschäftigt, bildet den Hauptbestandteil der vorliegenden Arbeit. Sie soll Aufschluss darüber geben, ob die in der Einleitung erwähnte Forschungshypothese angenommen oder abgelehnt werden kann. Darüber hinaus soll sie Antworten auf die zentrale Forschungsfrage liefern.

4.1. Zentrale Forschungsfrage und Hypothesen

An dieser Stelle soll an die zentrale Forschungsfrage erinnert sowie ein Blick auf das Hypothesenpaar geworfen werden:

- **Zentrale Forschungsfrage:**

Inwiefern unterscheidet sich die persönliche Meinung zur Länderkunde zwischen Studierenden in unterschiedlichen Studienphasen und gibt es weitere spezifische Merkmale, welche die Unterschiede in Bezug auf die Einschätzung der Bedeutung von Länderkunde für den GW-Unterricht erklären?

- **Nullhypothese (H0):**

Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem GW-Studienfortschritt einer Person und ihrer Einstellung zu länderkundlichen Unterrichtsinhalten.

- **Alternativhypothese (H1):**

Je länger eine Person ihr GW-Studium ausübt beziehungsweise je größer ihr Studienfortschritt, desto unwichtiger erachtet sie länderkundliche Unterrichtsinhalte und desto seltener kommen diese in ihrem Unterricht zum Einsatz beziehungsweise desto seltener scheinen diese in den potentiellen Planungsvorstellungen ihres künftigen GW-Unterrichts auf.

Der Fragebogen im Rahmen der empirischen Studie trägt den Titel **Länderkunde im GW-Unterricht**. Tatsächlich beziehen sich sechs der insgesamt acht Fragen auf die verschiedenen Typen der Länderkunde im Zusammenhang mit dem erlebten GW-Unterricht der Untersuchungsteilnehmer/innen sowie auf länderkundliche Inhalte im

schulischen und universitären Bereich. An dieser Stelle darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass die Fragen 5 und 8 nicht nur länderkundliche, sondern auch regionalgeographische Inhalte thematisieren. Da Länderkunde nicht mit Regionalgeographie gleichzusetzen ist, war bei der Auswertung dieser Fragen besondere Vorsicht geboten.

4.2. Untersuchungsobjekte

Die Untersuchungsteilnehmer/innen waren an der Universität Wien inskribierte Studierende, die zum Befragungszeitpunkt das Lehramtsstudium *Geographie und Wirtschaftskunde* aktiv studierten. Die Aktivität der Student/innen im GW-Studium wurde dabei insofern operationalisiert, als dass die Befragten im Wintersemester 2018/19 zumindest eine Lehrveranstaltung aus einem GW-Studienplan besucht haben mussten, um als aktiv zu gelten. Da alle Studienteilnehmer/innen im Rahmen von entsprechenden Lehrveranstaltungen befragt wurden, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass ausschließlich aktiv Studierende an der Befragung teilnahmen.

Um die eingangs erwähnte Forschungs- beziehungsweise Alternativhypothese überprüfen zu können, lag das Hauptaugenmerk bei der Auswahl der Untersuchungsobjekte auf deren unterschiedlichen Studienphasen. Das bedeutet, dass darauf geachtet wurde, sowohl Erst- als auch Höhersemestrige an der Untersuchung teilhaben zu lassen. In diesem Sinne wurde das Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien nach Lehrveranstaltungen durchsucht, welche in unterschiedlichen Studienphasen zu absolvieren sind. In Abschnitt 4.5 folgen nähere Informationen zu den besuchten Vorlesungen und Seminaren. Insgesamt nahmen 112 Personen an der schriftlichen Befragung teil.

4.3. Untersuchungsmaterial

Als Untersuchungsmaterial diente ein Fragebogen (siehe Anhang), welcher die Schulzeit (Sekundarstufen I und II), den (künftigen) GW-Unterricht als Lehrperson sowie das GW-Studium der Befragten zum Thema hatte. Da sich die Auswertung offener Fragen aus verschiedenen Gründen deutlich schwieriger und zeitintensiver

gestalten kann (vgl. RAAB-STEINER und BENESCH 2015: 53), wurden den Studienteilnehmer/innen acht geschlossene Fragen vorgelegt. Auf die jeweiligen Antwortformate wird im Folgenden bei der Beschreibung der einzelnen Fragestellungen näher eingegangen.

Im Rahmen einer kurzen Einführung wurde zu Beginn der *Kieler Geographentag* erwähnt, um auf die Diskussionen rund um die Relevanz der Länderkunde aufmerksam zu machen. Da unterschiedliche Arten von Länderkunde existieren, wurde den Befragten anschließend ein grober Einblick in vier verschiedene Typen, die in mehreren Werken (vgl. u. a. HETTNER 1926, SPETHMANN 1928, SCHMIEDER 1932, SANDNER und STEGER 1973) näher beschrieben werden, gewährt. Um eine Vorstellung darüber zu bekommen, was die jeweilige Person zum Zeitpunkt der Befragung unter dem Begriff Länderkunde verstand, lautete die erste Frage wie folgt:

- Frage 1: *Welcher der oben beschriebenen Typen entspricht Ihrer derzeitigen Vorstellung von Länderkunde am ehesten?*

Abbildung 1 zeigt das gebundene Antwortformat für die erste Fragestellung. Dabei handelt es sich um eine Auflistung von verschiedenen Länderkunde-Typen. Für den Fall, dass keiner dieser Typen zutrifft, wurde den Befragten die Möglichkeit eingeräumt, ihre Vorstellung von Länderkunde kurz zu erläutern (siehe Abbildung 2).

Länderkundliches Schema	
Dynamische Länderkunde	
Kulturmorphogenetische Länderkunde	
Problemorientierte Länderkunde	
Keiner dieser Typen	

Abb. 1: Antwortformat Fragen 1 & 2 (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Wenn keiner dieser Typen zutrifft, beschreiben Sie bitte kurz Ihre derzeitige Vorstellung von Länderkunde:

Abb. 2: Antwortformat Frage 1 (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Die daran anschließenden Fragen 2 und 3 betrafen den erlebten GW-Unterricht der Befragten in ihrer Schulzeit (Sekundarstufen I und II). Im Zuge dessen wurden sie aufgefordert, einen oder mehrere der oben erwähnten Länderkunde-Typen ihrem erlebten GW-Unterricht zuzuordnen (Frage 2). Darüber hinaus wurden die Student/innen gebeten, die Unterrichtszeit, welche für die Behandlung einzelner Länder aufgewendet wurde, in Prozent anzugeben (Frage 3). Die beiden Fragestellungen lauteten im genauen Wortlaut wie folgt:

- Frage 2: *Welcher der oben genannten Typen entsprach dem GW-Unterricht Ihrer Schulzeit in den Sekundarstufen I und II am ehesten?*
- Frage 3: *Schätzen Sie bitte ein, wie wichtig Ihren Lehrer/innen in den Sekundarstufen I und II die Behandlung einzelner Länder war, indem Sie die Unterrichtszeit angeben, die dafür aufgewendet wurde.*

Während sich das Antwortformat für die zweite Fragestellung mit jenem der ersten Frage deckt (siehe Abbildung 1), werden die Antwortoptionen für Frage 3 auf der folgenden Seite veranschaulicht (siehe Abbildung 3).

Die nächsten drei Fragestellungen bezogen sich auf den GW-Unterricht aus der Sicht der Befragten als (angehende) GW-Lehrer/innen. In diesem Sinne wurde mit den Fragen 4 und 5 das Ziel verfolgt, eine Vorstellung davon zu bekommen, wie wichtig den Student/innen die Behandlung einzelner Länder (Frage 4) sowie länderkundliche aber auch regionalgeographische Inhalte im Unterricht der Unter- und Oberstufe (Frage 5) sind. Des Weiteren sollte die Aufgabenstellung 6 die Bedeutung von Länderkunde und Regionalgeographie aus der Sicht der Befragten im Vergleich zu anderen Themenbereichen verdeutlichen.

An dieser Stelle ist auf Karin Götz zu verweisen, welche dieselben Bereiche bereits 1995 im Rahmen ihrer empirischen Studie über Stellenwert und Integration der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht an österreichischen Gymnasien verwendete. Im Zuge dessen fragte sie GW-Lehrer/innen nach deren individuellen Präferenzen in Bezug auf sämtliche Fragestellungen des GW-Unterrichts. Dem Ergebnisteil ihrer Untersuchung ist zu entnehmen, dass die Länderkunde hinter der Physiogeographie den zweiten Rang belegte. Erst danach folgten die Bereiche Wirtschaft, Sozial-/Humangeographie, Ökologie, Politik und Regionalgeographie. (vgl. GÖTZ 1995: 56)

Die Fragen 4 bis 6 wurden folgendermaßen formuliert:

- Frage 4: *Wie wichtig ist (wird) Ihnen persönlich als (angehende/r) Lehrer/in die Behandlung einzelner Länder in Ihrem Schulunterricht (sein)?*
- Frage 5: *Wie hoch sollte Ihrer Ansicht nach in den Sekundarstufen I und II der Anteil länderkundlicher oder regionalgeographischer Inhalte am gesamten GW-Lehrstoff sein?*
- Frage 6: *Bitte geben Sie an, wie viel Unterrichtszeit Sie generell für folgende Themenbereiche derzeit aufwenden (würden). Die Summe Ihrer Prozentangaben darf 100 nicht übersteigen.*

Während in Abbildung 3 das Antwortformat für die Fragen 3 und 5 in Form einer Analogskala einzusehen ist, zeigt Abbildung 4 die Antwortoptionen für die vierte Fragestellung als Ratingskala dargestellt:

Sekundarstufe I																					
Unterr.zeit in %	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

Sekundarstufe II																					
Unterr.zeit in %	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

Abb. 3: Antwortformat Fragen 3 & 5 (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

sehr wichtig	eher wichtig	weniger wichtig	unwichtig

Abb. 4: Antwortformat Frage 4 (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Die aufgelisteten Themenbereiche zur Beantwortung der sechsten Frage wurden als Analogskala in Tabellenform aufbereitet:

Human-/ Sozial- geographie																						
Länderkunde																						
Ökologie																						
Physiogeographie																						
Politik																						
Regionalgeographie																						
Wirtschaft																						
Unterrichtszeit in %	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100	

Abb. 5: Antwortformat Frage 6 (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Die beiden letzten Fragestellungen bezogen sich auf das GW-Studium der Befragten. Im Zuge dessen sollte zum einen herausgefunden werden, ob ein Zusammenhang zwischen der persönlichen Vorstellung von Länderkunde zum Zeitpunkt der Studienwahl und der Entscheidung zum GW-Studium besteht (Frage 7). Auf der anderen Seite wurde das Lehrangebot des Studienplans, welches sich mit länderkundlichen oder regionalgeographischen Inhalten befasst, in den Blickpunkt gerückt, um diesbezüglich einen Eindruck über die persönliche Meinung des jeweiligen Studierenden zu gewinnen (Frage 8).

Die beiden letzten Fragestellungen sowie die dazugehörigen Antwortformate (siehe Abbildungen 6 und 7) wurden wie folgt formuliert:

- Frage 7: *War Ihre Vorstellung von Länderkunde zum Zeitpunkt Ihrer Studienwahl ausschlaggebend für Ihre Entscheidung zum GW-Studium?*

ja	nein

Abb. 6: Antwortformat Frage 7 (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

- Frage 8: *Wie beurteilen Sie das Lehrangebot (nach SWS) Ihres derzeitigen Studienplans, das sich mit länderkundlichen oder regionalgeographischen Inhalten beschäftigt?*

deutlich zu viel	etwas zu viel	ausreichend	etwas zu wenig	deutlich zu wenig

Abb. 7: Antwortformat Frage 8 (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Während das Antwortformat zu Frage 7 als dichotom bezeichnet werden kann, handelt es sich beim letzten Format abermals um eine Ratingskala.

4.4. Pretest

Wie praktisch alle Autor/innen, die sich grundsätzlich mit Fragen der empirischen Sozialforschung auseinandersetzen, empfehlen auch RAAB-STEINER und BENESCH (2015: 63f.) vor dem Start einer Umfrage einen Pretest durchzuführen. Dabei handelt es sich um eine Überprüfung des konstruierten Fragebogens beziehungsweise der darin formulierten Fragen in Bezug auf Brauchbarkeit und Qualität. Im Zuge dessen

sollen insbesondere die Bearbeitungsdauer und die Verständlichkeit des Inhalts untersucht werden.

Der Fragebogen wurde einzelnen Proband/innen vorgelegt. Diese wurden gebeten, sich bei etwaigen Fragen oder Unklarheiten während des Ausfüllens umgehend an den Ersteller des Fragebogens zu wenden. Trotz dieser Information stellten sie keinerlei Fragen. Allerdings kam es in weiterer Folge zu einigen Anmerkungen von Seiten der Proband/innen. Als besonders hilfreich wurde dabei jener Hinweis erachtet, der den Konstrukteur des Fragebogens darauf aufmerksam machte, dass die Antwortformate für die Fragen 3, 5 und 6 einen gemeinsamen Fehler aufwiesen. Die analogen Skalen reichten nämlich allesamt von 5 bis 100 Prozent. Hätte man die Umfrage ohne Korrektur dieses Fehlers gestartet, wäre es den Befragten bei der Beantwortung dieser Fragen nicht möglich gewesen, die *Null* anzukreuzen. Die weiteren Anmerkungen und Tipps der Proband/innen bezogen sich unter anderem auf die Schriftart oder -größe und somit auf die Qualität des Layouts. Dieses wurde dementsprechend verändert und konnte dadurch verbessert werden.

Im Anschluss an den Pretest gilt es, den Fragebogen unter mehreren Aspekten zu überprüfen (vgl. RAAB-STEINER und BENESCH 2015: 64). Die folgende Tabelle veranschaulicht die wesentlichen Aspekte im Zuge der Überprüfung sowie die jeweilige Einschätzung unmittelbar nach dem Pretest:

Überprüfung des Fragebogens nach dem Pretest		
#	Aspekt	Einschätzung
1	Sind die Fragen verständlich formuliert?	ja
2	Sind die Fragen sprachlich auf die Zielgruppe abgestimmt?	ja
3	Sind Suggestivfragen vorhanden?	nein
4	Sind die Antwortformate für die Auswertung zu gebrauchen?	teilweise
5	Ist die Anzahl der Fragen angemessen?	ja
6	Ist die Bearbeitungsdauer angemessen?	ja
7	Ist das Layout übersichtlich und ansprechend?	ja
8	Ist die Überprüfung der Forschungshypothesen möglich?	nein

Tab. 10: Überprüfung des Fragebogens nach dem Pretest (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Für die Untersuchung der Aspekte 1 bis 3 sowie 5 bis 7 wurden die Einschätzungen derjenigen, die am Pretest teilgenommen hatten, herangezogen. Diese waren sich darüber einig, dass die Fragen verständlich formuliert und sprachlich auf die Zielgruppe abgestimmt worden waren. Zudem gaben die Proband/innen an, dass man

sie bei der Beantwortung der Fragen nicht in eine bestimmte Richtung gedrängt hatte. Des Weiteren hielten sie die Anzahl der Fragen sowie die Bearbeitungsdauer, die bei keinem Testlauf mehr als zwölf Minuten Zeit in Anspruch genommen hatte, für angemessen. Auch die Bewertung des Layouts durch die Proband/innen fiel überwiegend positiv aus. Die bereits erwähnten Verbesserungsvorschläge diesbezüglich wurden in der darauffolgenden Überarbeitung des Fragebogens berücksichtigt.

Tabelle 10 zeigt, dass eine positive Einschätzung des vierten Aspekts unmittelbar nach dem Pretest nicht möglich war. In einer Besprechung mit dem Diplomarbeitsbetreuer stellte sich nämlich heraus, dass gewisse Antwortformate nur teilweise für die Auswertung zu gebrauchen waren, da diese ursprünglich keine Differenzierung zwischen den beiden Sekundarstufen zuließen. Darüber hinaus kam im Zuge der Besprechung ein zweites Problem zum Vorschein. Gemeint ist der Umstand, dass am Ende des ursprünglichen Fragebogens nicht nach dem Studienfortschritt gefragt wurde. Ohne dieser Information wäre die Überprüfung der Forschungshypothese (Aspekt 8) nach der Umfrage nicht möglich gewesen. Des Weiteren wurde im Pretest irrtümlicherweise nach der Herkunft der Proband/innen gefragt. Im Rahmen der Auswertung standen jedoch die besuchten Schulstandorte und -typen im Mittelpunkt des Interesses.

Die Lösung der genannten Probleme erwies sich als einfach und unkompliziert. In Tabelle 11 werden die Ergebnisse der Fragebogenüberprüfung nach der Besprechung mit dem Diplomarbeitsbetreuer dargestellt:

Überprüfung des Fragebogens nach der Besprechung mit dem Diplomarbeitsbetreuer		
#	Aspekt	Einschätzung
1	Sind die Fragen verständlich formuliert?	ja
2	Sind die Fragen sprachlich auf die Zielgruppe abgestimmt?	ja
3	Sind Suggestivfragen vorhanden?	nein
4	Sind die Antwortformate für die Auswertung zu gebrauchen?	ja
5	Ist die Anzahl der Fragen angemessen?	ja
6	Ist die Bearbeitungsdauer angemessen?	ja
7	Ist das Layout übersichtlich und ansprechend?	ja
8	Ist die Überprüfung der Forschungshypothesen möglich?	ja

Tab. 11: Überprüfung des Fragebogens nach der Besprechung mit dem Diplomarbeitsbetreuer (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

4.5. Untersuchungsdurchführung

Die schriftliche Befragung fand im Wintersemester 2018/19 zwischen 27. November 2018 und 22. Jänner 2019 im Neuen Institutsgebäude (NIG) der Universität Wien statt. Nach Absprache mit den jeweiligen Leiter/innen wurden in diesem Zeitraum insgesamt fünf Lehrveranstaltungen der Studienprogrammleitung 29 (Geographie) besucht, um den gegenwärtigen Stellenwert der Länderkunde im Bewusstsein GW-Studierender zu untersuchen.

Um möglichst einheitliche Untersuchungsbedingungen für die Befragten sicherzustellen, wurde darauf geachtet, räumliche und zeitliche Unterschiede so gering wie möglich zu halten. Deshalb fanden, wie bereits eingangs erwähnt, alle Befragungen in universitären Räumlichkeiten (Hörsäle oder Seminarräume) statt. Außerdem waren die jeweiligen Befragungstermine nicht im Anschluss an eine Lehrveranstaltungseinheit angesetzt, sondern stets währenddessen, sodass alle Beteiligten dieselben Voraussetzungen zur Beantwortung des Fragebogens vorfanden.

Der erste Befragungstermin fand im Rahmen einer Lehrveranstaltung statt, die Teil der Studieneingangs- und Orientierungsphase (StEOP) war. Unter den insgesamt 60 Personen, die an der Befragung teilnahmen, befanden sich deshalb in erster Linie Erstsemestrige. Bei den anderen Terminen waren ausschließlich Studierende anwesend, die sich zum Erhebungszeitpunkt zumindest im dritten Semester ihres GW-Studiums befunden hatten. Die nachstehende Tabelle zeigt alle Befragungstermine einschließlich der Lehrveranstaltungsbezeichnungen und -typen sowie der Anzahl der Befragten:

Befragungstermine				
#	Datum	LV-Bezeichnung	LV-Typ	Befragte
1	27.11.2018	Einführung in die Humangeographie II	VO (StEOP)	60
2	11.12.2018	Fachdidaktik der Wirtschaftskunde im GW-Unterricht	PS	26
3	13.12.2018	Stadt- und Regionalanalyse	VO	5
4	14.01.2019	Stadtgeographie und Raumordnung	VO	7
5	22.01.2019	2000 plus – Das Jahrhundert Asiens. Neue Herausforderungen in einer multipolaren Welt.	SE	14

Tab. 12: Befragungstermine (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Da es sich bei den genannten Lehrveranstaltungen um Vorlesungen und Seminare handelte, die zum Teil auch von Student/innen anderer Studienrichtungen (*Bachelor* oder *Master Geographie*) besucht wurden, musste im Vorfeld ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass sich diese Umfrage ausschließlich an GW-Lehramtsstudierende richtete. Im Anschluss erfolgten Informationen zum Thema der Befragung, zur Anzahl der Fragen sowie zur Bearbeitungsdauer. In weiterer Folge wurden die Untersuchungsteilnehmer/innen gebeten, den Fragebogen ehrlich und gewissenhaft zu beantworten. In diesem Zusammenhang erfolgte auch der Verweis auf die vertrauliche Behandlung und anonyme Auswertung der angegebenen Daten. Abschließend wurden die Studierenden aufgefordert, sich bei etwaigen Fragen umgehend zu melden.

4.6. Untersuchungsauswertung

Bevor im Anschluss auf die Antworten der Untersuchungsteilnehmer/innen sowie die damit einhergehenden Ergebnisse näher eingegangen wird, folgen nun die persönlichen Angaben der Befragten, die in fünf Bereiche unterteilt wurden. Zur graphischen Aufbereitung der Daten wurde das Tabellenkalkulationsprogramm *Microsoft Excel* verwendet. Selbiges kam auch für die Präsentation der Untersuchungsergebnisse zum Einsatz.

4.6.1. Persönliche Daten

Die persönlichen Angaben der Befragten betreffen die Bereiche *Alter und Geschlecht* (1), *Standorte* (2) und *Typen* (3) der besuchten Schulen, *GW-Studienfortschritt* (4) sowie *GW-Unterricht als Lehrperson* (5). Einen Gesamtblick auf die gesammelten Daten verschaffen die Tabellen 13 und 14, die sowohl absolute als auch relative Zahlen zu den jeweiligen Bereichen liefern:

Altersgruppen			Geschlecht		
U20	36	32,1 %	w	55	49,1 %
20-25	49	43,8 %	m	57	50,9 %
26-30	21	18,8 %	Summe	112	100,0 %
Ü30	6	5,4 %			
Summe	112	100,0 %			

Tab. 13: Altersgruppen und Geschlecht (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Schulstandorte (Schulzeit)				Schultypen (Schulzeit)						
Bundesland	Sek. I		Sek. II		Sek. I		Sek. II			
BGLD	3	2,8 %	4	3,8 %	AHS	73	65,8 %	AHS	75	68,2 %
KTN	5	4,7 %	5	4,7 %	HS/MS	38	34,2 %	BHS	35	31,8 %
NÖ	50	47,2 %	48	45,3 %	Summe	111	100,0 %	Summe	110	100,0 %
OÖ	13	12,3 %	14	13,2 %						
SBG	1	0,9 %	2	1,9 %						
STMK	3	2,8 %	1	0,9 %						
T	1	0,9 %	1	0,9 %						
VBG	2	1,9 %	2	1,9 %						
W	26	24,5 %	27	25,5 %						
Bayern	1	0,9 %	1	0,9 %						
Hessen	1	0,9 %	1	0,9 %						
Summe	106	100,0 %	106	100,0 %						

GW-Studienfortschritt						
1. Sem.	57	51,4 %	7. Sem.	5	4,5 %	
2. Sem.	2	1,8 %	8. Sem.	3	2,7 %	
3. Sem.	3	2,7 %	9. Sem.	6	5,4 %	
4. Sem.	3	2,7 %	10. Sem.	11	9,9 %	
5. Sem.	4	3,6 %	11. Sem.	7	6,3 %	
6. Sem.	1	0,9 %	12. Sem.*	9	8,1 %	
				Summe	111	100,0 %

Tab. 14: Schulstandorte, -typen und GW-Studienfortschritt (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

* Einschließlich derjenigen, die über zwölf Semester GW studierten.

4.6.1.1. Alter und Geschlecht

In Summe nahmen 112 Personen im Alter zwischen 18 und 39 Jahren an der Umfrage teil. Der Altersdurchschnitt beträgt 23 Jahre. Beinahe ein Drittel der Studienteilnehmer/innen (32 Prozent) war zum Zeitpunkt der Befragung 18 oder 19 Jahre alt. Während die Gruppe der 20- bis 25-Jährigen insgesamt 49 Personen (44 Prozent) umfasst, gaben 21 Studierende (19 Prozent) an, dass sie zwischen 26 und 30 Jahre alt waren. Lediglich sechs der 112 Befragten wiesen zum Befragungszeitpunkt ein Alter von über 30 Jahren auf. Die folgende Abbildung zeigt die eben beschriebenen Altersgruppen in Form eines Kreisdiagramms:

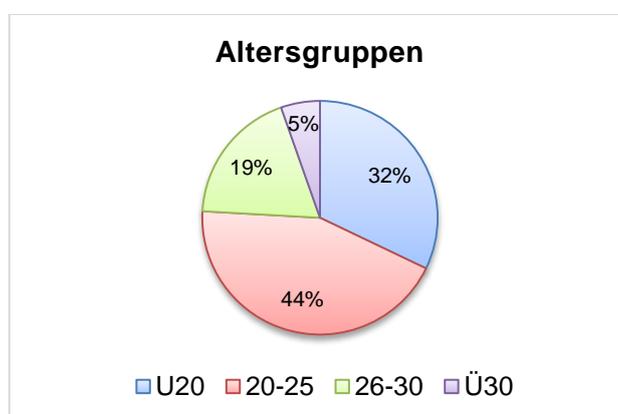


Abb. 8: Altersgruppen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Abbildung 9 gibt den Altersaufbau der befragten Studierenden, aufgeteilt nach Geschlecht, in Form einer Alterspyramide wieder:

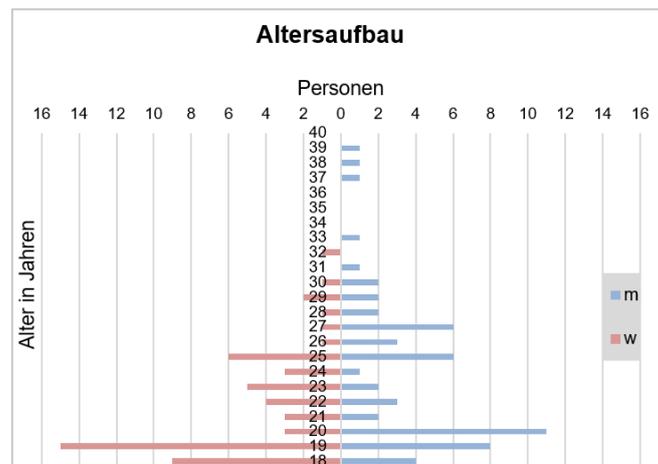


Abb. 9: Altersaufbau (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Im Rahmen der Auswertung der Fragebögen konnte des Weiteren ein nahezu ausgeglichenes Geschlechterverhältnis festgestellt werden (49 Prozent Frauen, 51 Prozent Männer). Dieses wird in Form eines Kreisdiagramms in Abbildung 10 veranschaulicht:

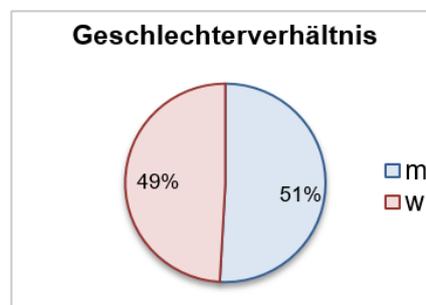


Abb. 10: Geschlechterverhältnis (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

4.6.1.2. Schulstandorte (Schulzeit)

106 der 112 Untersuchungsteilnehmer/innen gaben die Schulstandorte ihrer Schulzeit an, indem sie den jeweiligen Ort oder zumindest das Bundesland nannten. Während die meisten Befragten, sprich 104 Personen, österreichische Schulen besucht hatten, gaben zwei Studierende an, dass sie ihre Schulzeit in einem deutschen Bundesland verbracht hatten. Beinahe die Hälfte der Befragten besuchte eine niederösterreichische Schule. Dies trifft sowohl auf die Unterstufe (Sek. I: 47 Prozent) als auch die Oberstufe (Sek. II: 45 Prozent) zu. Mit knapp 25 Prozent bilden

jene Personen, die Wiener Schulen besuchten, die zweitgrößte Gruppe des Bereichs *Schulstandorte*. Die Unterschiede zwischen den Sekundarstufen I (24,5 Prozent) und II (25,5 Prozent) sind hierbei marginal. Studierende, welche in westlichen Bundesländern zur Schule gingen, stellen die kleinste Gruppe in diesem Bereich dar.

Die Abbildungen 11 und 12 geben einen Überblick über die Schulstandorte der Befragten in den Sekundarstufen I und II:

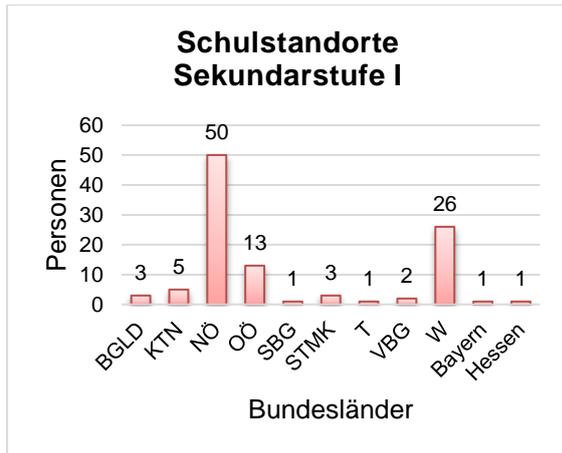


Abb. 11: Schulstandorte Sek. I
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

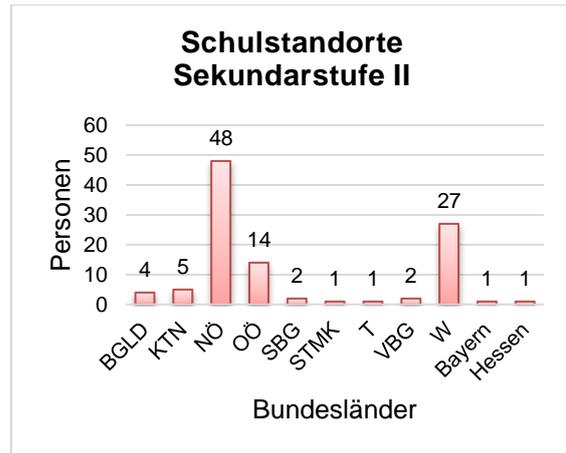


Abb. 12: Schulstandorte Sek. II
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

4.6.1.3. Schultypen (Schulzeit)

Die Frage nach den besuchten Schultypen in der Unter- und Oberstufe beantworteten 111 der 112 Untersuchungsteilnehmer/innen. Demnach absolvierten in der ersten Sekundarstufe 38 Personen eine Mittel- oder Hauptschule und 73 Personen ein Gymnasium (AHS). Während 75 Befragte angaben, dass sie in der zweiten Sekundarstufe ein Gymnasium besucht hatten, waren 35 Personen an einer Berufsbildenden Höheren Schule (BHS) gewesen. Darüber hinaus wurden jene Studierende, die eine BHS besucht hatten, gebeten, die genaue Bezeichnung der jeweiligen Schule anzugeben. Dieser Bitte kamen 26 der 35 Betroffenen nach, wovon in etwa ein Drittel eine Handelsakademie besucht hatte. Elf weitere Personen gaben an, dass sie ebenfalls eine Berufsbildende Höhere Schule mit Wirtschaftsschwerpunkt (HLMW, HLW, HLT, HLUW) absolviert hatten. Lediglich zwei Befragte besuchten eine höhere Schule mit technischem Schwerpunkt (HTL).

Abgesehen davon informierte ein Studienteilnehmer darüber, dass er anstelle der Oberstufe die Berufsreifeprüfung absolviert hatte. Aufgrund dessen beläuft sich die Anzahl jener Personen, die die Sekundarstufe II besuchten, auf 110.

Während die Abbildungen 13 und 14 die besuchten Schultypen der Untersuchungsteilnehmer/innen in relativen Zahlen wiedergeben, liefert Abbildung 15 absolute Zahlen zu den Antworten, die sich auf berufsbildende höhere Schulen bezogen:

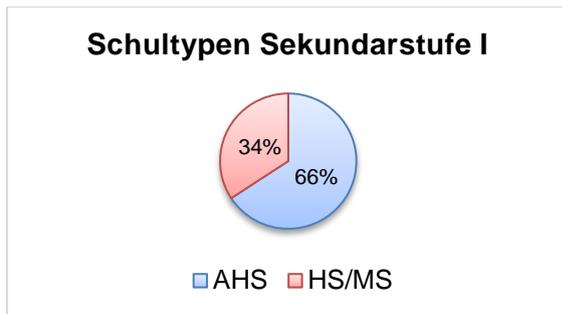


Abb. 13: Schultypen Sek. I
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

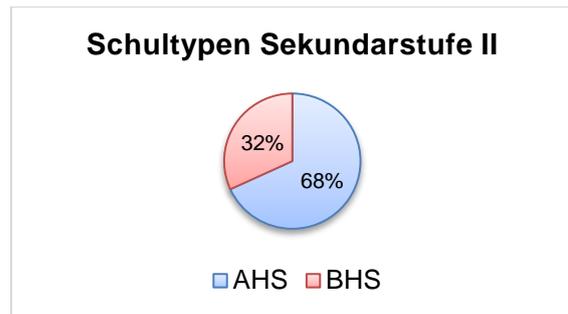


Abb. 14: Schultypen Sek. II
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

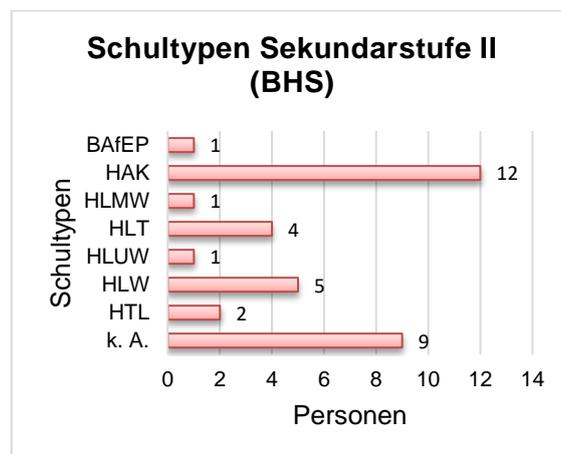


Abb. 15: Schultypen Sek. II – BHS
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

4.6.1.4. GW-Studienfortschritt

Um eine vereinfachte graphische Darstellung der gesammelten Daten zu ermöglichen, wurden die Untersuchungsteilnehmer/innen in drei Gruppen eingeteilt. Personen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung im ersten, zweiten oder dritten Semester ihres GW-Studiums befanden, bilden die Gruppe A. Diejenigen, die bereits eine fortgeschrittene Studienphase erreicht hatten (4. bis 9. Semester), wurden der Gruppe B zugeordnet. Die restlichen Studierenden, also all jene, die ihr zehntes oder

ein höheres Semester absolvierten und ihrem Studienende vermutlich am nächsten waren, gehören der Gruppe C an.

Zum Erhebungszeitpunkt befand sich mehr als die Hälfte der Befragten (etwa 56 Prozent) in einem der ersten drei Semester des GW-Studiums (Gruppe A). Während mit ungefähr 24 Prozent die Student/innen der Gruppe C auf dem zweiten Platz rangieren, sind jene der Gruppe B mit rund 20 Prozent an dritter Position vorzufinden. An dieser Stelle ist festzuhalten, dass von einer Person keine Angaben zum Studienfortschritt vorliegen, weshalb als Basiswert für die vorangegangenen Berechnungen die Zahl 111 herangezogen wurde.

Mithilfe der Abbildungen 16 und 17 werden die zeitlichen Studienfortschritte der Studierenden veranschaulicht:

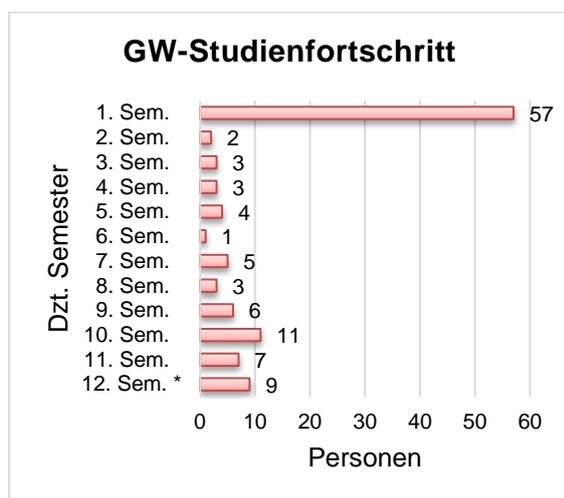


Abb. 16: GW-Studienfortschritt
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

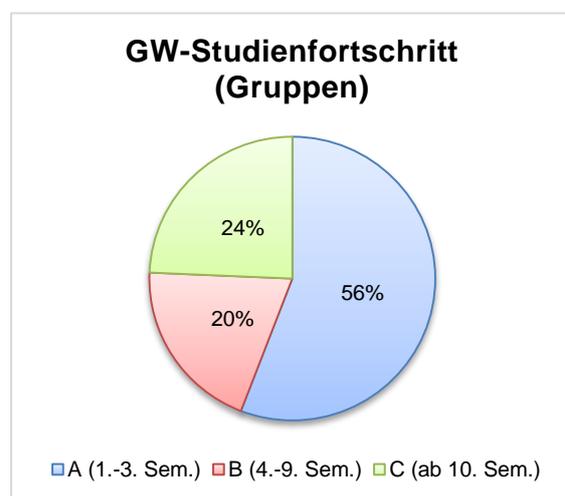


Abb. 17: GW-Studienfort. (Grp.)
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

4.6.1.5. GW-Unterricht (als Lehrperson)

Am Ende des Fragebogens wurden die Studienteilnehmer/innen aufgefordert, folgenden Satz zu vollenden: „GW unterrichte ich derzeit in...“. Zur Vervollständigung standen mehrere Schultypen zur Auswahl sowie die Aussage „Ich unterrichte derzeit nicht“. Im Zuge der Auswertung der Fragebögen stellte sich heraus, dass lediglich einer der 112 Befragten das Unterrichtsfach GW an einer Schule unterrichtete. Die besagte Person ist männlich und war zum Erhebungszeitpunkt Lehrer an einer Berufsbildenden Höheren Schule. Es liegen keine näheren Angaben dazu vor.

4.6.2. Auswertung der Antworten

Die Antworten der Befragten auf die zuvor ausführlich beschriebenen Fragen wurden unter verschiedenen Aspekten tiefer gehend untersucht. In diesem Zusammenhang standen neben geschlechtsspezifischen Unterschieden vor allem die Studienphasen beziehungsweise der zeitliche Studienfortschritt sowie die ehemaligen Schulstandorte und besuchten Schultypen der Studierenden im Mittelpunkt des Interesses. Um die acht Fragen noch einmal ins Gedächtnis zu rufen, werden sie vor den jeweiligen Untersuchungsergebnissen erneut angeführt.

4.6.2.1. Antworten auf Frage 1

Welcher der oben beschriebenen Typen entspricht Ihrer derzeitigen Vorstellung von Länderkunde am ehesten?

Die erste Frage wurde von 109 Personen beantwortet. Da die Möglichkeit einer Mehrfachnennung nicht dezidiert ausgeschlossen war, gaben sieben Studierende nicht nur einen, sondern zwei oder drei Typen an, wodurch es in Summe zu 118 Nennungen kam. Alle Angaben wurden bei der Auswertung berücksichtigt. Mit 45,5 Prozent ist es das *länderkundliche Schema* nach HETTNER (1926), das am häufigsten mit der eigenen Vorstellung von Länderkunde in Verbindung gebracht wurde. Auf dem zweiten Rang folgt mit 32,2 Prozent die *problemorientierte Länderkunde* (vgl. u. a. Sandner und Steger, 1973). Die beiden anderen Typen kommen gemeinsam auf knapp 19 Prozent.

Zur Berücksichtigung aller Antworten sind in den nachstehenden Tabellen und Abbildungen neben den Nennungen der einzelnen Typen (LKS = *länderkundliches Schema*; DLK = *dynamische Länderkunde*; KLK = *kulturmorphogenetische Länderkunde*; PLK = *problemorientierte Länderkunde*) auch die übrigen Antworten ersichtlich. Während KT in diesem Zusammenhang für *keiner der genannten Typen* steht, bedeutet die Abkürzung KA *keine Angabe*. Durch die Darstellung der beiden letztgenannten Angaben (KT und KA) in den folgenden Tabellen und Abbildungen wird deutlich, dass sich nur wenige Untersuchungsteilnehmer/innen dazu entschlossen, die Option *keiner der genannten Typen* zu wählen oder gar keine Aussage diesbezüglich zu treffen:

FRAGE 1: Welcher Typ entspricht Ihrer dzt. Vorstellung von LK am ehesten?						
Typ	Gesamt		Frauen		Männer	
LKS	55	45,5 %	28	46,7 %	27	44,3 %
DLK	10	8,3 %	4	6,7 %	6	9,8 %
KLK	13	10,7 %	6	10,0 %	7	11,5 %
PLK	39	32,2 %	22	36,7 %	17	27,9 %
KT	1	0,8 %	0	0,0 %	1	1,6 %
KA	3	2,5 %	0	0,0 %	3	4,9 %
Summe	121	100,0 %	60	100,0 %	61	100,0 %

Tab. 15: Antworten F1 – ges. & Geschl.
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

FRAGE 1 (GES.):
Welcher Typ entspricht Ihrer dzt. Vorstellung von LK am ehesten?

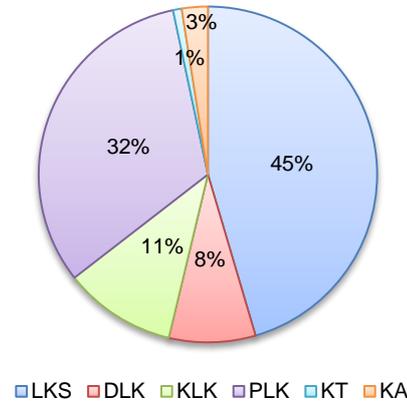


Abb. 18: Antworten F1 – ges.
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Aus geschlechtsspezifischer Perspektive können lediglich kleine Unterschiede hinsichtlich der ersten Fragestellung festgestellt werden (siehe Tabelle 15 sowie Abbildungen 19 und 20). Sowohl bei den Frauen als auch den Männern dominiert das *länderkundliche Schema* vor der *problemorientierten Länderkunde*. Auf den weiteren Plätzen folgen jeweils in derselben Reihenfolge der *kulturmorphogenetische* sowie der *dynamische* Typ. Unter den weiblichen Befragten wählte jede einen der vorgegebenen Typen. Demgegenüber entschieden sich vier der männlichen Studierenden für die fünfte Option (KT) oder machten keine Angabe (KA):

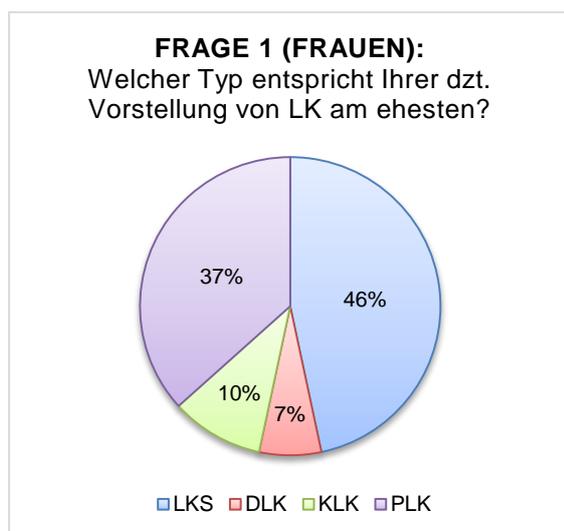


Abb. 19: Antworten F1 – Frauen
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

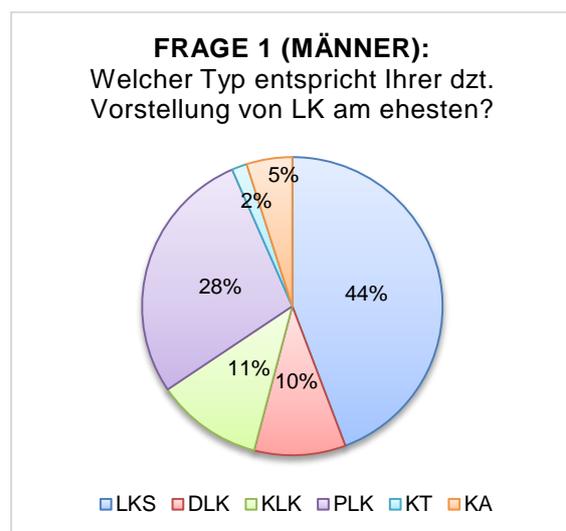


Abb. 20: Antworten F1 – Männer
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Um die erste Frage auch aus der Sicht des zeitlichen Studienfortschritts näher untersuchen zu können, wurde eine Einteilung in drei Gruppen vorgenommen (siehe Abschnitt 4.6.1.4). Diese war insbesondere bei den Fragen 4 bis 6 sowie der achten und damit letzten Frage von Bedeutung.

Mit 54,3 Prozent gab mehr als die Hälfte der Studierenden aus Gruppe A das *länderkundliche Schema* als den Typ an, der ihrer Vorstellung von Länderkunde am ehesten entsprach. Etwa halb so viele Nennungen erfährt die *problemorientierte Länderkunde*. In den Gruppen B und C sind diese beiden Typen zwar ebenfalls Spitzenreiter, jedoch jeweils in umgekehrter Reihenfolge. Das heißt, dass beim Großteil jener Personen, die sich zum Erhebungszeitpunkt zumindest im vierten Semester ihres GW-Studiums befunden hatten, das *länderkundliche Schema* hinter der *problemorientierten Länderkunde* zurückblieb. Im Folgenden werden die Unterschiede graphisch und tabellarisch dargestellt:

FRAGE 1: Welcher Typ entspricht Ihrer dzt. Vorstellung von LK am ehesten?						
Typ	A (1.-3. Sem.)		B (4.-9. Sem.)		C (ab 10. Sem.)	
LKS	38	54,3 %	8	34,8 %	9	33,3 %
DLK	5	7,1 %	1	4,3 %	4	14,8 %
KLK	9	12,9 %	2	8,7 %	1	3,7 %
PLK	17	24,3 %	11	47,8 %	11	40,7 %
KT	0	0,0 %	0	0,0 %	1	3,7 %
KA	1	1,4 %	1	4,3 %	1	3,7 %
Summe	70	100,0 %	23	100,0 %	27	100,0 %

Tab. 16: Antworten F1 – Gruppen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

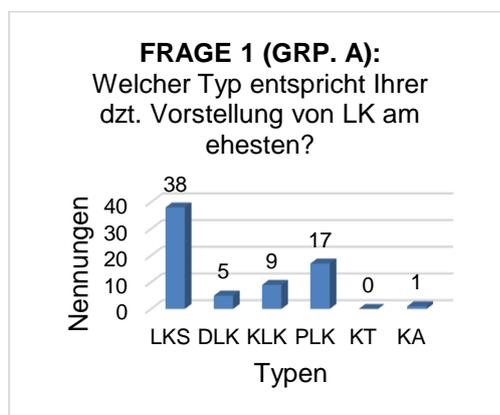


Abb. 21: Antworten F1 – Grp. A (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

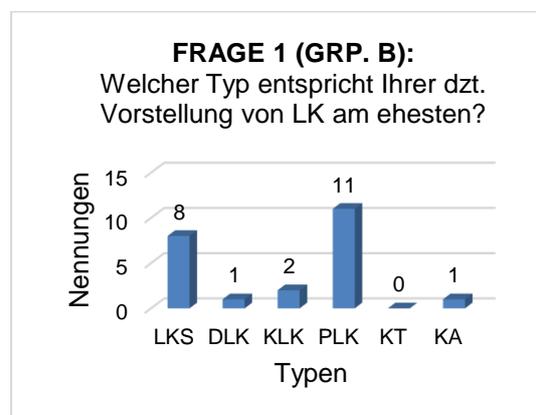


Abb. 22: Antworten F1 – Grp. B (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

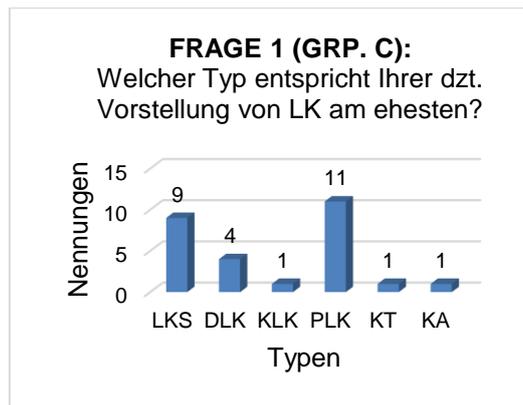


Abb. 23: Antworten F1 – Grp. C
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Vier Personen nützten die leeren Zeilen (siehe Abbildung 2 in Abschnitt 4.3), die für die Beschreibung der eigenen Vorstellung von Länderkunde vorgesehen waren, um einen Kommentar zur ersten Fragestellung zu hinterlassen:

1. „Kenne die unterschiedlichen Typen zu wenig, um das beurteilen zu können“
2. „Zahlen und Fakten verpönt“
3. „Länderkunde wie bei Hettner ist seit 70ern nicht mehr der Fall“
4. „Mensch im Mittelpunkt“

Während mit dem ersten Kommentar eine Erklärung abgegeben wurde, weshalb eine Antwort auf Frage 1 aus der Sicht dieser Person nicht möglich war, kann zwischen den weiteren Stellungnahmen und der ersten Fragestellung kein Zusammenhang hergestellt werden. Schließlich behandelte Frage 1 weder den Stellenwert der Länderkunde („Zahlen und Fakten verpönt“) noch war sie Teil fachdidaktischer Überlegungen für den GW-Unterricht („Mensch im Mittelpunkt“). Stattdessen wurde lediglich nach der eigenen Vorstellung von Länderkunde zum damaligen Zeitpunkt gefragt. In Anbetracht dessen stellt sich somit auch beim dritten Kommentar („Länderkunde wie bei Hettner ist seit 70ern nicht mehr der Fall“) die Frage nach der Sinnhaftigkeit.

4.6.2.2. Antworten auf Frage 2

Welcher der oben genannten Typen entsprach dem GW-Unterricht Ihrer Schulzeit in den Sekundarstufen I und II am ehesten?

Die Auswertung der Antworten auf die Fragen 2 und 3 wurde auf Basis der angegebenen Schulstandorte und -typen vorgenommen. Wie zuvor bei Frage 1 kam es auch bei der zweiten Fragestellung zu Mehrfachantworten (siehe Tabelle 17). Über 80 Prozent der Befragten sagten aus, dass ihr GW-Unterricht in der Sekundarstufe I am ehesten dem *länderkundlichen Schema* entsprach. Im Gegensatz dazu zeichnet sich in Bezug auf die Oberstufe ein anderes Bild ab, denn hier gab mit 39 Prozent die Mehrheit an, dass sie in dieser Phase einen Unterricht im Sinne der *problemorientierten Länderkunde* erlebt hatte. Die nachstehende Tabelle 17 sowie die Abbildungen 24 und 25 geben einen Überblick über die verschiedenen Eindrücke der Studienteilnehmer/innen in beiden Sekundarstufen:

FRAGE 2: Welcher Typ entsprach dem GW-Unterricht Ihrer Schulzeit am ehesten? (gesamt)				
Typ	Sek. I		Sek. II	
LKS	99	83,2 %	33	26,8 %
DLK	10	8,4 %	19	15,4 %
KLK	4	3,4 %	15	12,2 %
PLK	4	3,4 %	48	39,0 %
KT	0	0,0 %	5	4,1 %
KA	2	1,7 %	3	2,4 %
Summe	119	100,0 %	123	100,0 %

Tab. 17: Antworten F2 – ges. (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

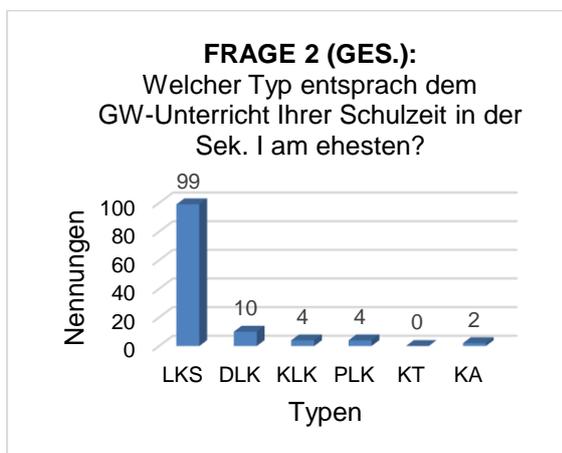


Abb. 24: Antworten F2 Sek. I – ges. (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

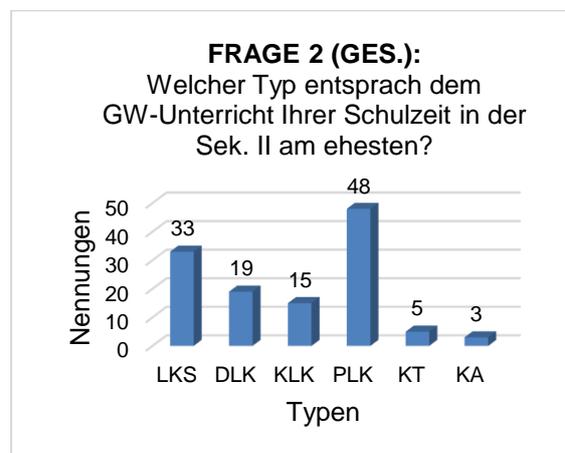


Abb. 25: Antworten F2 Sek. II – ges. (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Wie bereits unter Abschnitt 4.6.1.3 erwähnt, gingen die meisten Befragten entweder in Niederösterreich oder in Wien zur Schule. An dritter Stelle rangieren diejenigen, die oberösterreichische Schulen besuchten. Das heißt, dass in beiden Sekundarstufen (jeweils rund 84 Prozent) ein Großteil der 106 Personen, die ihre Schulstandorte im Zuge der Umfrage bekanntgaben, in einem dieser drei Bundesländer zur Schule gegangen war. Aufgrund dieser Tatsache erschien es umso interessanter, im Rahmen der Auswertung herauszufinden, ob hinsichtlich der Antworten zu Frage 2 nennenswerte Unterschiede zwischen diesen Orten bestehen. Hierfür wurden entsprechende Vergleiche gezogen. Die folgende Tabelle hebt die Differenzen zwischen den besagten Bundesländern hervor:

FRAGE 2: Welcher Typ entsprach dem GW-Unterricht Ihrer Schulzeit am ehesten? (Schulstandorte)												
Typ	Niederösterreich				Oberösterreich				Wien			
	Sek. I		Sek. II		Sek. I		Sek. II		Sek. I		Sek. II	
LKS	45	84,9 %	16	29,6 %	11	84,6 %	3	21,4 %	23	79,3 %	5	15,6 %
DLK	3	5,7 %	8	14,8 %	1	7,7 %	4	28,6 %	3	10,3 %	5	15,6 %
KLK	2	3,8 %	8	14,8 %	0	0,0 %	1	7,1 %	1	3,4 %	5	15,6 %
PLK	2	3,8 %	20	37,0 %	0	0,0 %	5	35,7 %	2	6,9 %	14	43,8 %
KT	0	0,0 %	1	1,9 %	0	0,0 %	1	7,1 %	0	0,0 %	2	6,3 %
KA	1	1,9 %	1	1,9 %	1	7,7 %	0	0,0 %	0	0,0 %	1	3,1 %
Summe	53	100,0 %	54	100,0 %	13	100,0 %	14	100,0 %	29	100,0 %	32	100,0 %

Tab. 18: Antworten F2 – Bundesländer (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Bei genauerer Betrachtung der Abbildungen 26, 28 und 30 wird deutlich, dass zwischen Niederösterreich, Oberösterreich und Wien lediglich minimale Unterschiede hinsichtlich der Unterstufe bestehen. Den Angaben der Befragten ist zu entnehmen, dass jeweils das *länderkundliche Schema* eine übergeordnete Rolle in deren GW-Unterricht der fünften bis achten Schulstufe spielte:

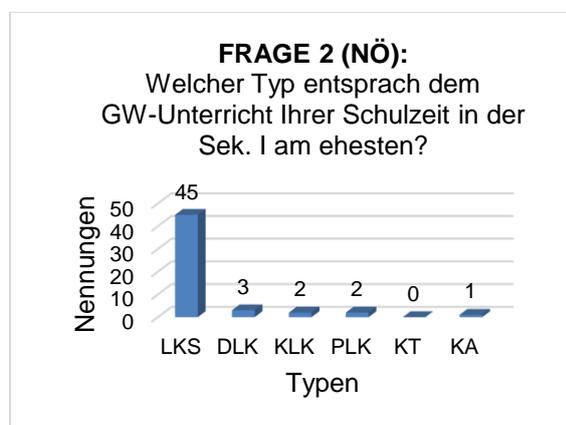


Abb. 26: Antworten F2 Sek. I – NÖ (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

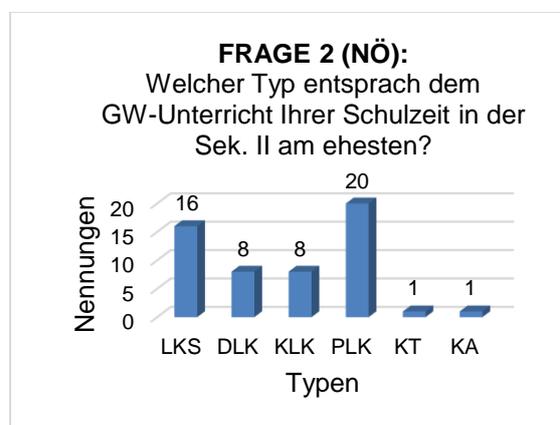


Abb. 27: Antworten F2 Sek. II – NÖ (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

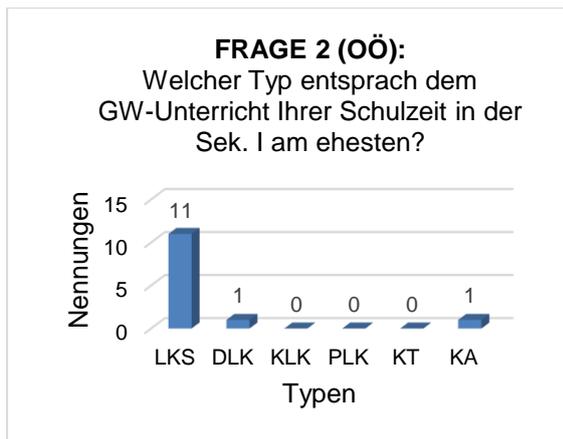


Abb. 28: Antworten F2 Sek. I – OÖ
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

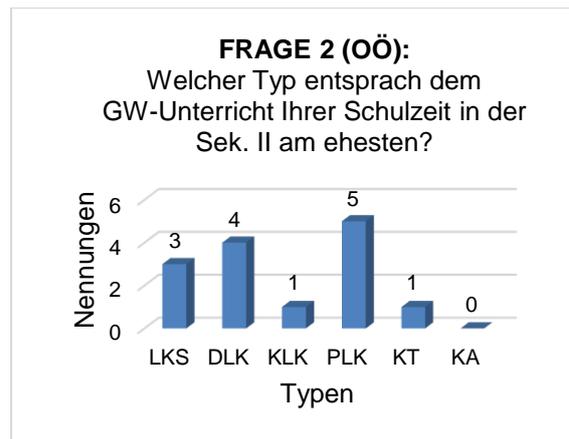


Abb. 29: Antworten F2 Sek. II – OÖ
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

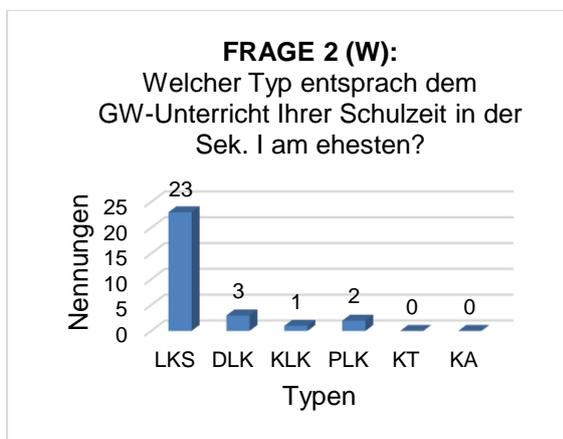


Abb. 30: Antworten F2 Sek. I – W
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

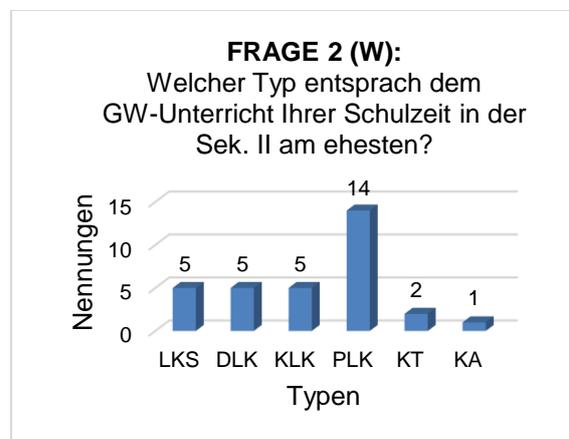


Abb. 31: Antworten F2 Sek. II – W
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

In Hinblick auf die Oberstufe (siehe Abbildungen 27, 29 und 31) fällt hingegen auf, dass die *problemorientierte Länderkunde* jeweils den ersten Platz belegt. Das deutlichste Ergebnis diesbezüglich zeigt sich beim Blick auf Abbildung 31, denn 14 Personen und somit knapp 44 Prozent derjenigen, die in der zweiten Sekundarstufe an Wiener Schulen gewesen waren, gaben an, dass ihr GW-Unterricht diesem Typ von Länderkunde am ehesten entsprach.

Untersucht man die zweite Frage auf Basis der besuchten Schultypen, so stellt sich heraus, dass das *länderkundliche Schema* sowohl in der AHS-Unterstufe als auch der Haupt- beziehungsweise Mittelschule mit einem Mittelwert von jeweils über 80 Prozent die Spitze des Rankings bildet. Die übrigen Länderkunde-Typen spielten im GW-Unterricht der Studierenden in beiden Schultypen entweder gar keine oder lediglich eine untergeordnete Rolle.

Im Folgenden werden die Antworten der Befragten tabellarisch und graphisch wiedergegeben:

FRAGE 2: Welcher Typ entsprach dem GW-Unterricht Ihrer Schulzeit am ehesten? (Schultypen)								
Typ	Sek. I				Sek. II			
	AHS		HS/MS		AHS		BHS	
LKS	65	82,3 %	33	84,6 %	19	22,6 %	14	37,8 %
DLK	8	10,1 %	2	5,1 %	15	17,9 %	4	10,8 %
KLK	4	5,1 %	0	0,0 %	11	13,1 %	4	10,8 %
PLK	2	2,5 %	2	5,1 %	36	42,9 %	11	29,7 %
KT	0	0,0 %	0	0,0 %	2	2,4 %	3	8,1 %
KA	0	0,0 %	2	5,1 %	1	1,2 %	1	2,7 %
Summe	79	100,0 %	39	100,0 %	84	100,0 %	37	100,0 %

Tab. 19: Antworten F2 – Schultypen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

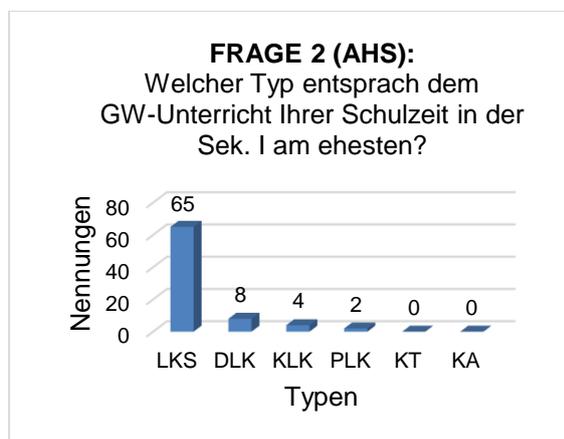


Abb. 32: Antworten F2 Sek. I – AHS (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

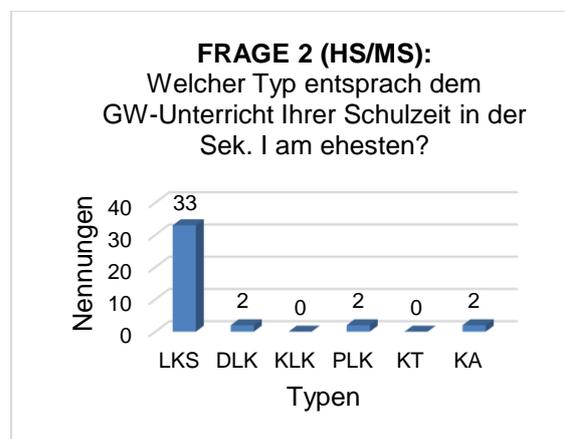


Abb. 33: Antworten F2 Sek. I – HS/MS (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Beim Vergleich zwischen AHS-Oberstufe und BHS (siehe Abbildungen 34 und 35) können größere Unterschiede als zwischen den Schultypen der Unterstufe festgestellt werden. Hier zeigt sich, dass 36 ehemalige AHS-Schüler/innen, das sind knapp 43 Prozent, einen GW-Unterricht erlebten, der am ehesten der *problemorientierten Länderkunde* entsprach. Nur etwa halb so viele gaben als Antwort auf diese Frage das *länderkundliche Schema* zu Protokoll. Letzteres ist hingegen unter den ehemaligen BHS-Schüler/innen der am häufigsten genannte Typ. Zudem gaben rund 30 Prozent an, ihr GW-Unterricht in der BHS kam am ehesten der *problemorientierten Länderkunde* nahe:

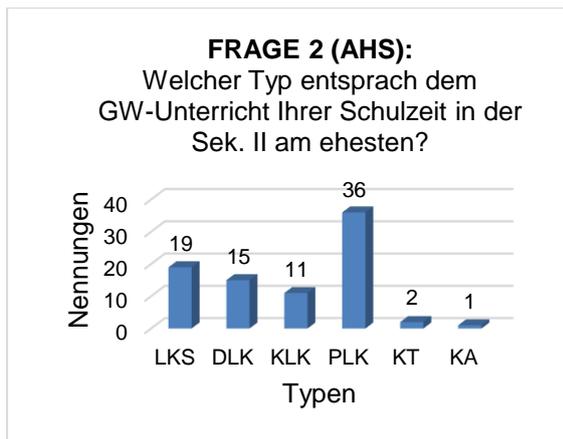


Abb. 34: Antworten F2 Sek. II – AHS (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

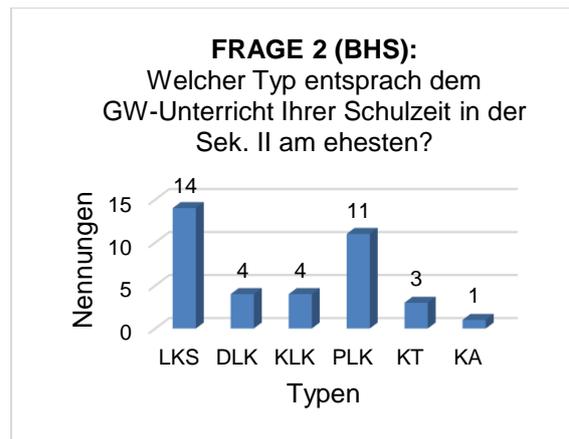


Abb. 35: Antworten F2 Sek. II – BHS (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Interessant ist die Tatsache, dass kaum jemand, unabhängig von den verschiedenen Schulstandorten und -typen, zum Ausdruck brachte, dass keine Form von Länderkunde im Zusammenhang mit dem selbst erlebten GW-Unterricht zutreffend ist. In Anbetracht dessen, dass durch die Reformen der 1980er- und 1990er-Jahre die Länderkunde als Teil der Lehrpläne endgültig gestrichen worden war, ist es umso überraschender, dass nur wenige die fünfte Option (*keiner dieser Typen*) wählten. Demnach kann den Angaben der Studierenden entnommen werden, dass die meisten unter ihnen einen GW-Unterricht erlebten, der zu einem gewissen Teil aus länderkundlichen Inhalten bestand.

4.6.2.3. Antworten auf Frage 3

Schätzen Sie bitte ein, wie wichtig Ihren Lehrer/innen in den Sekundarstufen I und II die Behandlung einzelner Länder war, indem Sie die Unterrichtszeit angeben, die dafür aufgewendet wurde.

Im Durchschnitt wurden 47 Prozent der Unterrichtszeit in der Sekundarstufe I der Behandlung einzelner Länder gewidmet. In Bezug auf die Oberstufe liegt der entsprechende Wert bei 36,6 Prozent. Diese Ergebnisse gehen aus den Angaben der Befragten hervor und beziehen sich somit auf deren Einschätzungen.

Wie zuvor bei Frage 2, erfolgte auch diesmal eine nähere Untersuchung der Schulen in Niederösterreich, Oberösterreich und Wien, da diese mit Abstand am häufigsten als Schulstandorte genannt wurden. Dabei stellte sich heraus, dass in der Unterstufe

jeweils mehr Unterrichtszeit für die Auseinandersetzung mit einzelnen Ländern aufgewendet worden war als in der Oberstufe. Wie Tabelle 20 verdeutlicht, sind an Wiener Schulen die größten Differenzen zwischen den beiden Sekundarstufen festzustellen. Bei den Prozentangaben handelt es sich um Mittelwerte:

FRAGE 3: Geschätzte Unterrichtszeit (Mittelwerte) für die Behandlung einzelner Länder (Schulstandorte)							
Gesamt		Niederösterreich		Oberösterreich		Wien	
Sek. I	Sek. II	Sek. I	Sek. II	Sek. I	Sek. II	Sek. I	Sek. II
47,0 %	36,6 %	44,9 %	36,9 %	45,4 %	40,4 %	48,1 %	35,0 %

Tab. 20: Antworten F3 – ges. & Schulstandorte (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Unabhängig von den Schulstandorten beziehungsweise den Bundesländern zeigt sich, dass der erlebte GW-Unterricht der Befragten zu einem großen Teil von der Behandlung einzelner Länder geprägt war. Sowohl in der Unter- als auch der Oberstufe wurde durchschnittlich mehr als ein Drittel der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit dafür verwendet. Das deutlichste Ergebnis diesbezüglich zeigt sich beim Blick auf Tabelle 21. Hier wird ersichtlich, dass die ehemaligen Haupt- und Mittelschüler/innen die Hälfte der Unterrichtszeit (durchschnittlich 50,3 Prozent) mit der Behandlung einzelner Länder verbrachten. Den Antworten der ehemaligen AHS-Schüler/innen ist zu entnehmen, dass im Durchschnitt 44,8 (Sek. I) beziehungsweise 33,7 (Sek. II) Prozent der gesamten Unterrichtszeit der Auseinandersetzung mit einzelnen Ländern gewidmet wurde. Im GW-Unterricht derjenigen, die eine BHS besuchten, nahmen derartige Inhalte mit durchschnittlich 44 Prozent ebenfalls einen großen Teil der Unterrichtszeit in Anspruch:

FRAGE 3: Geschätzte Unterrichtszeit (Mittelwerte) für die Behandlung einzelner Länder (Schultypen)			
Sek. I		Sek. II	
AHS	HS/MS	AHS	BHS
44,8 %	50,3 %	33,7 %	44,0 %

Tab. 21: Antworten F3 – Schultypen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Aus all diesen Angaben lässt sich schließen, dass den ehemaligen Lehrer/innen der Befragten die Behandlung einzelner Länder im GW-Unterricht relativ wichtig war. Obwohl sich die dritte Frage- beziehungsweise Aufgabenstellung nicht explizit auf

länderkundliche oder regionalgeographische Inhalte im GW-Unterricht bezog, gibt sie dennoch einen Hinweis darauf, dass Länderkunde und Regionalgeographie in gewisser Art und Weise eine Rolle im GW-Unterricht vieler Untersuchungsteilnehmer/innen gespielt hatten.

4.6.2.4. Antworten auf Frage 4

Wie wichtig ist (wird) Ihnen persönlich als (angehende/r) Lehrer/in die Behandlung einzelner Länder in Ihrem Schulunterricht (sein)?

68 Studienteilnehmer/innen und damit über 60 Prozent beantworteten die vierte Frage mit *eher* oder sogar *sehr wichtig*. Während knapp einem Drittel die Behandlung einzelner Länder *weniger wichtig* ist, entschieden sich bloß sieben Personen (6,3 Prozent) dazu, die Antwort mit *unwichtig* zu beantworten. An dieser Stelle soll noch einmal festgehalten werden, dass unter den Befragten lediglich eine Person zum Zeitpunkt der Umfrage an einer Schule GW unterrichtete. Für alle anderen bezog sich die vierte Fragestellung somit auf ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrperson. Wie die folgende Tabelle sowie die beiden Abbildungen zeigen, ist den weiblichen Befragten die Auseinandersetzung mit einzelnen Ländern im Unterricht durchschnittlich wichtiger als den Männern:

FRAGE 4: Wie wichtig ist (wird) Ihnen als (angehende/r) Lehrer/in die Behandlung einzelner Länder in Ihrem Unterricht (sein)?						
Bedeutung	Gesamt		Frauen		Männer	
sehr wichtig	18	16,2 %	7	12,7 %	11	19,6 %
eher wichtig	50	45,0 %	31	56,4 %	19	33,9 %
weniger wichtig	36	32,4 %	14	25,5 %	22	39,3 %
unwichtig	7	6,3 %	3	5,5 %	4	7,1 %
Summe	111	100,0 %	55	100,0 %	56	100,0 %

Tab. 22: Antworten F4 – ges. & Geschl. (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

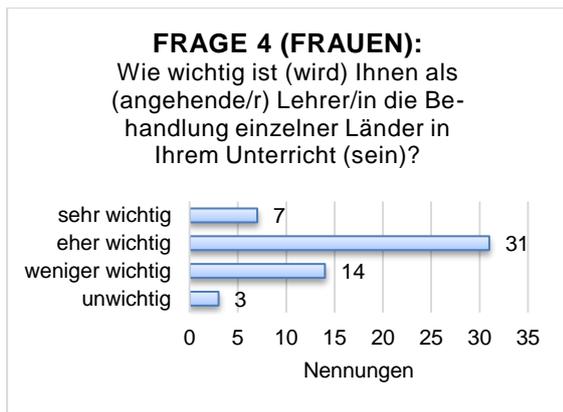


Abb. 36: Antworten F4 – Frauen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

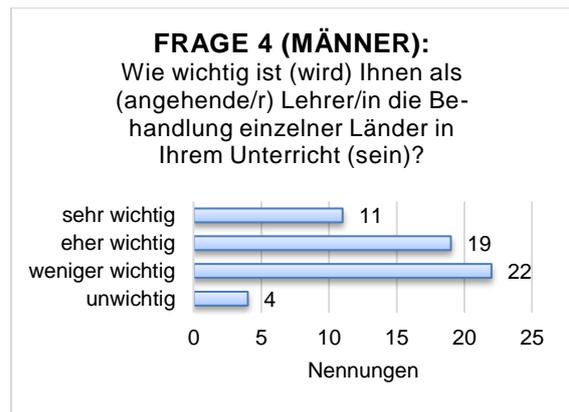


Abb. 37: Antworten F4 – Männer (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Auch die vierte Frage wurde im Zusammenhang mit den unterschiedlichen Studienphasen der Befragten untersucht. Ein Blick auf Tabelle 23 sowie die Abbildungen 38, 39 und 40 genügt, um diesbezüglich klare Unterschiede festzustellen. Denn während über 80 Prozent der Studierenden aus Gruppe A aussagten, die Auseinandersetzung mit einzelnen Ländern im Unterricht für *eher* oder *sehr wichtig* zu halten, gaben jeweils über 60 Prozent der Personen aus den Gruppen B und C *weniger wichtig* oder *unwichtig* als Antwort zu Protokoll:

Frage 4: Wie wichtig ist (wird) Ihnen als (angehende/r) Lehrer/in die Behandlung einzelner Länder in Ihrem Unterricht (sein)?						
Bedeutung	A (1.-3. Sem.)		B (4.-9. Sem.)		C (ab 10. Sem.)	
sehr wichtig	12	19,7 %	2	9,1 %	4	14,8 %
eher wichtig	38	62,3 %	5	22,7 %	6	22,2 %
weniger wichtig	10	16,4 %	12	54,5 %	14	51,9 %
unwichtig	1	1,6 %	3	13,6 %	3	11,1 %
Summe	61	100,0 %	22	100,0 %	27	100,0 %

Tab. 23: Antworten F4 – Gruppen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

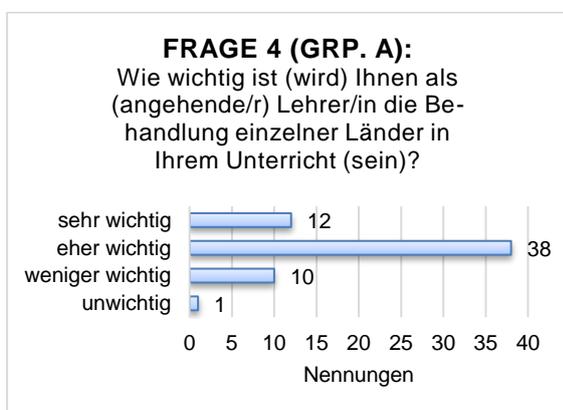


Abb. 38: Antworten F4 – Grp. A (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

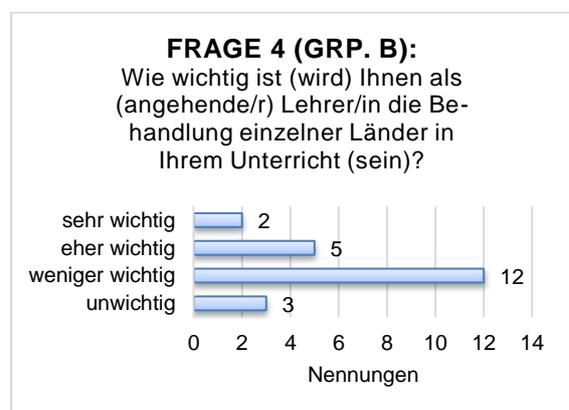


Abb. 39: Antworten F4 – Grp. B (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

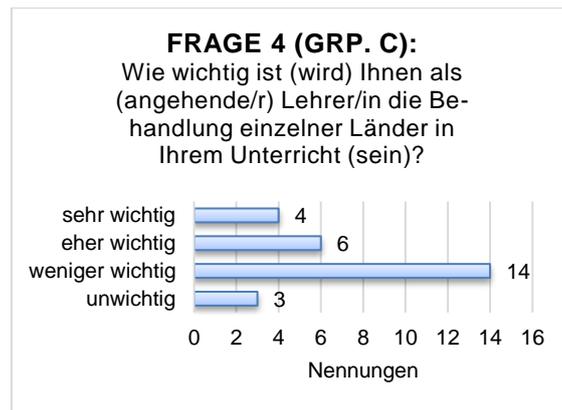


Abb. 40: Antworten F4 – Grp. C
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Die Antworten der Studierenden aus den Gruppen A, B und C deuten darauf hin, dass der Stellenwert der Behandlung einzelner Länder im Studienverlauf abnimmt. Das bedeutet, je weiter eine Person in ihrem Studium fortgeschritten ist, desto unwichtiger betrachtet sie die Behandlung einzelner Länder im Zuge ihres (künftigen) GW-Unterrichts.

4.6.2.5. Antworten auf Frage 5

Wie hoch sollte Ihrer Ansicht nach in den Sekundarstufen I und II der Anteil länderkundlicher oder regionalgeographischer Inhalte am gesamten GW-Lehrstoff sein?

Wie bereits zu Beginn des Kapitels erwähnt, muss bei Frage 5 berücksichtigt werden, dass die Studierenden sowohl ihre Einstellung in Bezug auf den Anteil länderkundlicher als auch regionalgeographischer Inhalte am Lehrstoff kundtaten. Aufgrund dessen kann den Antworten der einzelnen Personen lediglich eine persönliche Gesamteinschätzung für die jeweilige Sekundarstufe entnommen werden. Eine weitere Ausdifferenzierung der Ansichten, einerseits zum Anteil länderkundlicher und andererseits zum Anteil regionalgeographischer Inhalte am Lehrstoff, ist nicht möglich.

Zieht man einen Vergleich zwischen den Sekundarstufen I und II, wird deutlich, dass sowohl die weiblichen als auch die männlichen Untersuchungsteilnehmer/innen der Meinung sind, in der Unterstufe müsse der Anteil von länderkundlichen oder regionalgeographischen Inhalten am Lehrstoff höher sein als in der Oberstufe. Die

befragten Frauen gaben an, dass in etwa die Hälfte der Unterrichtszeit (durchschnittlich 50,6 Prozent) in der Sekundarstufe I mit länderkundlichen oder regionalgeographischen Inhalten gefüllt werden sollte. Auch die Männer messen der Länderkunde oder Regionalgeographie im Unterricht der Sekundarstufe I mit 40,6 Prozent im Durchschnitt eine relativ hohe Bedeutung bei. Bedenkt man die unterschiedlichen, vielfältigen Möglichkeiten bezüglich der Themenwahl für den GW-Unterricht, wirken die Angaben der Studierenden vor allem für die Unter- aber auch für die Oberstufe recht hoch gegriffen. Außerdem ist dieses Ergebnis vor dem Hintergrund der Tatsache, dass die Länderkunde längst kein Teil des Lehrplans mehr ist und auch die Regionalgeographie lediglich eine untergeordnete Rolle darin einnimmt, umso überraschender.

Tabelle 24 ermöglicht einen Blick auf die Gesamtsituation und zeigt zudem geschlechtsspezifische Differenzen auf:

FRAGE 5: Wie hoch sollte Ihrer Ansicht nach der Anteil lk. oder rg. Inhalte am ges. GW-Lehrstoff sein? (Mittelwerte)					
Gesamt		Frauen		Männer	
Sek. I	Sek. II	Sek. I	Sek. II	Sek. I	Sek. II
45,5 %	38,8 %	50,6 %	42,9 %	40,6 %	34,7 %

Tab. 24: Antworten F5 – ges. & Geschl. (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Betrachtet man die Antworten der Studierenden angesichts deren Studienphasen, stellt sich heraus, dass die Höhersemestrigen (Gruppen B und C) unter den befragten Personen eher dazu tendieren, länderkundlichen oder regionalgeographischen Inhalten weniger Bedeutung beizumessen. Insbesondere die Antworten jener Personen, die in ihrem Studium am weitesten fortgeschritten sind (Gruppe C), verdeutlichen dies. Im Gegensatz dazu sind diejenigen, die zum Erhebungszeitpunkt dem Beginn ihres Studiums deutlich näher waren als dem Ende (Gruppe A), der Ansicht, dass die besagten Inhalte in etwa die Hälfte der Unterrichtszeit ausmachen sollten.

Tabelle 25 zeigt die Antworten der Befragten im Durchschnitt, geordnet nach deren Studienphasen und den beiden Sekundarstufen:

FRAGE 5: Wie hoch sollte Ihrer Ansicht nach der Anteil lk. oder rg. Inhalte am ges. GW-Lehrstoff sein? (Mittelwerte)					
A (1.-3. Sem.)		B (4.-9. Sem.)		C (ab 10. Sem.)	
Sek. I	Sek. II	Sek. I	Sek. II	Sek. I	Sek. II
52,5 %	44,8 %	39,1 %	31,4 %	34,3 %	30,7 %

Tab. 25: Antworten F5 – Gruppen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

4.6.2.6. Antworten auf Frage 6

Bitte geben Sie an, wie viel Unterrichtszeit Sie generell für folgende Themenbereiche derzeit aufwenden (würden). Die Summe Ihrer Prozentangaben darf 100 nicht übersteigen.

Bereits vor dem Start der Umfrage war klar, dass der zweite Satz der oben angeführten sechsten Frage- beziehungsweise Aufgabenstellung als Voraussetzung dafür galt, die jeweiligen Antworten der Befragten entsprechend auswerten zu können. 86 der 112 Untersuchungsteilnehmer/innen (42 Frauen und 44 Männer) erfüllen mit ihren Prozentangaben diese Voraussetzung. Bei den Antworten der restlichen 26 Personen übersteigen die jeweiligen Summen die 100-Prozent-Marke, wodurch sie für die Auswertung unbrauchbar sind.

Die Wirtschaftskunde stellt mit jeweils rund 20 Prozent sowohl bei den weiblichen als auch den männlichen Befragten jenen Themenbereich dar, dem deren Ansicht nach am meisten Unterrichtszeit gewidmet werden sollte. Auch hinsichtlich des zweiten Ranges sind sich Frauen und Männer einig. Diesen nimmt die Human- beziehungsweise Sozialgeographie mit jeweils 17,7 Prozent ein. Erst bei Betrachtung der weiteren Plätze werden geschlechtsspezifische Differenzen deutlich. Während die befragten Frauen Länderkunde (15 Prozent) auf Platz 3 und Regionalgeographie (12,4 Prozent) an vierter Stelle reihten, sollte den Männern zufolge mehr Unterrichtszeit für Politik, Ökologie und Physiogeographie als für die oben genannten Bereiche verwendet werden. Um die Bedeutung von Länderkunde und Regionalgeographie im Bewusstsein der Befragten hervorzuheben, wurden diese Themenbereiche farblich markiert (siehe Tabelle 26). Ein Blick auf die Abbildungen 41, 42 und 43 genügt, um die Unterschiede in allgemeiner Hinsicht sowie zwischen Frauen und Männern zu verdeutlichen:

Frage 6: Wie viel Unterrichtszeit (in %) wenden Sie generell für folgende Themenbereiche dzt. auf bzw. würden Sie aufwenden?			
Themenbereiche	Gesamt	Frauen	Männer
Humangeographie	17,7 %	17,7 %	17,7 %
Länderkunde	13,3 %	15,0 %	11,7 %
Ökologie	12,2 %	11,3 %	13,0 %
Physiogeog.	12,1 %	11,9 %	12,3 %
Politik	12,6 %	11,4 %	13,8 %
Regionalgeographie	11,5 %	12,4 %	10,6 %
Wirtschaft	20,6 %	20,2 %	21,0 %
Summe	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tab. 26: Antworten F6 – ges. & Geschl. (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

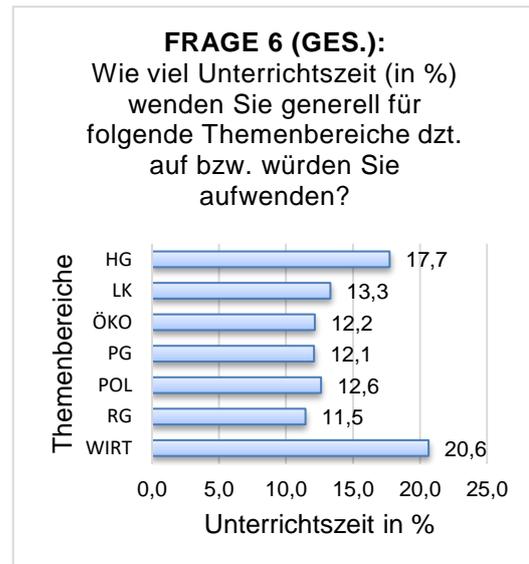


Abb. 41: Antworten F6 – ges. (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

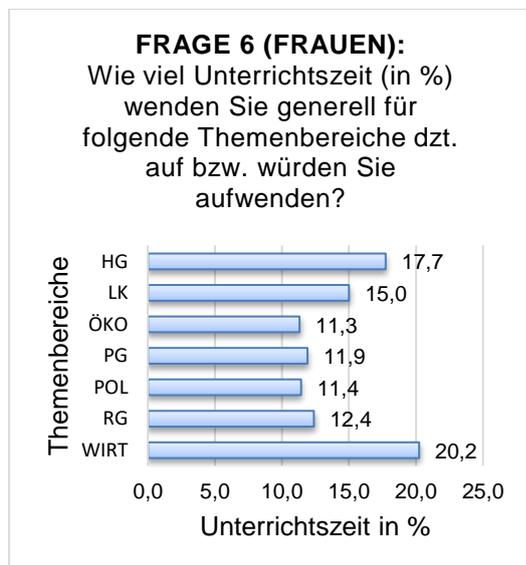


Abb. 42: Antworten F6 – Frauen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

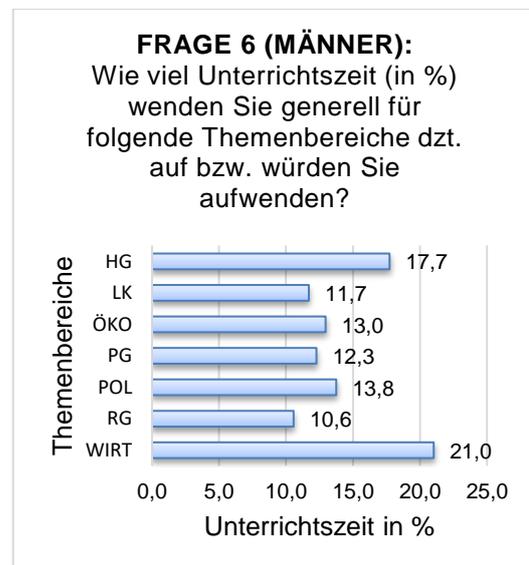


Abb. 43: Antworten F6 – Männer (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Betrachtet man die Antworten in Hinblick auf die verschiedenen Studienphasen der befragten Personen, zeigt sich, dass die Höhersemestrigen (Gruppen B und C) eher weniger Unterrichtszeit für länderkundliche und regionalgeographische Inhalte aufwenden beziehungsweise aufwenden würden, als jene Student/innen, die sich zum Befragungszeitpunkt im ersten, zweiten oder dritten Semester ihres GW-Studiums (Gruppe A) befanden. Im Folgenden werden die gesammelten Ergebnisse, nach Gruppen geordnet, tabellarisch dargestellt:

Frage 6: Wie viel Unterrichtszeit (in %) wenden Sie generell für folgende Themenbereiche dzt. auf bzw. würden Sie aufwenden?			
Themenbereiche	A (1.-3. Sem.)	B (4.-9. Sem.)	C (ab 10. Sem.)
Humangeographie	19,7 %	16,9 %	14,2 %
Länderkunde	16,8 %	10,2 %	8,4 %
Ökologie	10,9 %	11,4 %	15,8 %
Physiogeog.	12,9 %	11,7 %	11,1 %
Politik	11,2 %	12,6 %	15,3 %
Regionalgeographie	12,1 %	11,9 %	10,0 %
Wirtschaft	16,4 %	25,2 %	25,3 %
Summe	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tab. 27: Antworten F6 – Gruppen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Beim Vergleich der folgenden Abbildungen wird ersichtlich, dass die Höhersemestrigen (Gruppen B und C) unter den Befragten dem wirtschaftsbezogenen Unterricht deutlich mehr der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit überlassen beziehungsweise überlassen würden. Zudem schätzen sie die Bereiche Ökologie und Politik im Durchschnitt wichtiger ein als ihre Studienkolleg/innen aus Gruppe A. Letzgenannte reihten den Bereich Human- beziehungsweise Sozialgeographie an erster Stelle. Unmittelbar danach folgt bereits die Länderkunde. Daraus lässt sich schließen, dass diejenigen, die sich zum Befragungszeitpunkt in einem frühen Stadium ihres GW-Studiums befanden, eher dazu tendieren, mehr Unterrichtszeit für Länderkunde aufzuwenden:

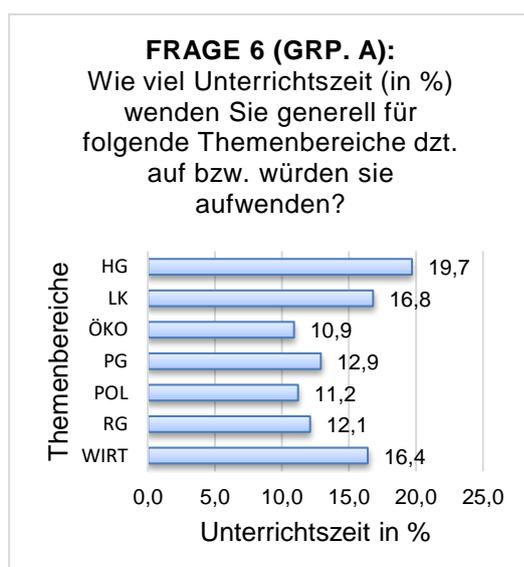


Abb. 44: Antworten F6 – Grp. A (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

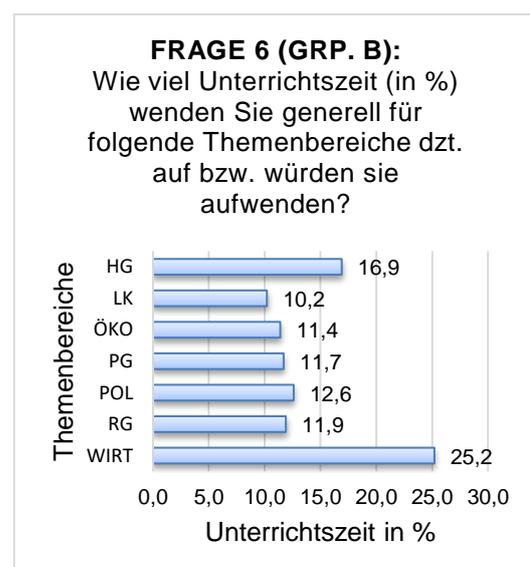


Abb. 45: Antworten F6 – Grp. B (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

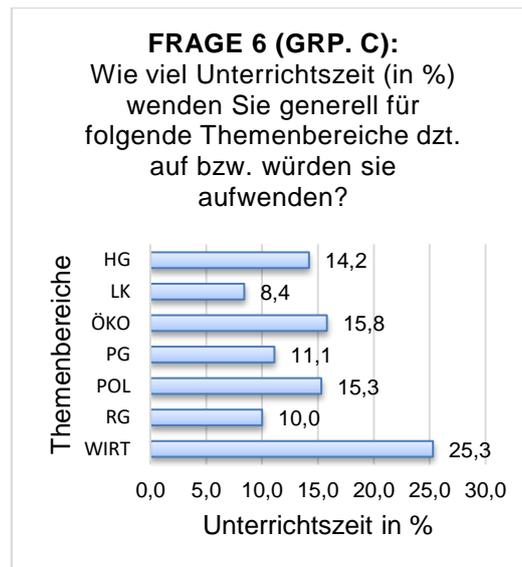


Abb. 46: Antworten F6 – Grp. C
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Interessanterweise verwies kein Studierender darauf, dass die Unterrichtszeit, die für die jeweiligen Themenbereiche aufzuwenden ist, auf die Inhalte der GW-Lehrpläne abgestimmt werden muss. Daraus kann geschlossen werden, dass die Befragten offenbar davon ausgehen, bei der Verteilung der Unterrichtszeiten auf die einzelnen Themenbereiche absolute Entscheidungsfreiheit zu haben. Hält man sich jedoch an die Vorgaben der Lehrpläne, so muss der Wirtschaftskunde beispielsweise deutlich mehr als 20 Prozent der Unterrichtszeit gewidmet werden. Denn sowohl in der Unter- als auch der Oberstufe nehmen wirtschaftsbezogene Themen eine übergeordnete Rolle ein. Im Gegensatz dazu ist Länderkunde in keiner Art und Weise in den Lehrplänen vorgesehen. Darüber hinaus sind Themengebiete, welche die Regionalgeographie betreffen, lediglich in geringem Ausmaß vorhanden.

4.6.2.7. Antworten auf Frage 7

War Ihre Vorstellung von Länderkunde zum Zeitpunkt Ihrer Studienwahl ausschlaggebend für Ihre Entscheidung zum GW-Studium?

Über ein Drittel der Befragten gab an, dass die persönliche Vorstellung von Länderkunde zum Zeitpunkt der Studienwahl eine entscheidende Rolle im Zusammenhang mit der Entscheidung zum Studium gespielt hatte. Tabelle 28 verschafft dazu einen allgemeinen sowie nach Geschlechtern differenzierten Überblick:

FRAGE 7: War Ihre Vorstellung von LK ausschlaggebend für Ihre Entscheidung zum GW-Studium?						
	Gesamt		Frauen		Männer	
ja	39	34,8 %	20	36,4 %	19	33,3 %
nein	73	65,2 %	35	63,6 %	38	66,7 %
Summe	112	100,0 %	55	100,0 %	57	100,0 %

Tab. 28: Antworten F7 – ges. & Geschl. (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Die Abbildungen 47 und 48 zeigen, dass zwischen Frauen und Männern keine besonderen Unterschiede hinsichtlich der Antworten zu Frage 7 auszumachen sind:



Abb. 47: Antworten F7 – Frauen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)



Abb. 48: Antworten F7 – Männer (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Den Angaben der Befragten zufolge nahm die eigene Vorstellung von Länderkunde zum damaligen Zeitpunkt für 63,6 Prozent der Studentinnen und 66,7 Prozent der Studenten keinen Einfluss auf ihre Studienwahl. Umgekehrt bedeutet dies, dass die besagte Vorstellung für 36,4 Prozent der Frauen und 33,3 Prozent der Männer von entscheidender Relevanz für die Entscheidung zum GW-Studium war.

Angesichts der Tatsache, dass Länderkunde in den aktuellen GW-Studienplänen keine Rolle spielt, ist es umso erstaunlicher, dass dennoch für relativ viele Befragte die persönliche Vorstellung von Länderkunde den Ausschlag im Rahmen ihrer Studienwahl gab. Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob sich die besagten Personen vor Beginn ihres GW-Studiums darüber im Klaren waren, dass sie mit länderkundlichen Inhalten bestimmt nicht konfrontiert werden.

4.6.2.8. Antworten auf Frage 8

Wie beurteilen Sie das Lehrangebot (nach SWS) Ihres derzeitigen Studienplans, das sich mit länderkundlichen oder regionalgeographischen Inhalten beschäftigt?

Die oben angeführte letzte Fragestellung im Zuge der Umfrage beantworteten 110 der 112 Studienteilnehmer/innen. In Tabelle 29 werden die Antworten einerseits in allgemeiner Hinsicht sowie andererseits nach Geschlechtern sortiert wiedergegeben:

FRAGE 8: Wie beurteilen Sie das LA Ihres dzt. Studienplans, das sich mit lk. oder rg. Inhalten beschäftigt?						
LA mit lk. oder rg. Inhalten	Gesamt		Frauen		Männer	
deutlich zu viel	2	1,8 %	1	1,9 %	1	1,8 %
etwas zu viel	3	2,7 %	2	3,7 %	1	1,8 %
ausreichend	70	63,6 %	37	68,5 %	33	58,9 %
etwas zu wenig	28	25,5 %	12	22,2 %	16	28,6 %
deutlich zu wenig	7	6,4 %	2	3,7 %	5	8,9 %
Summe	110	100,0 %	54	100,0 %	56	100,0 %

Tab. 29: Antworten F8 – ges. & Geschl. (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Die Abbildungen 49 und 50 zeigen, dass die Auswertung der achten Frage keine besonderen geschlechtsspezifischen Unterschiede zum Vorschein brachte. Sowohl der Großteil der weiblichen Studierenden als auch die Mehrheit der Männer bezeichneten das entsprechende Lehrangebot ihres Curriculums als *ausreichend*. Nahezu ein Drittel der Studierenden gab an, dass ihrer Ansicht nach der Anteil länderkundlicher oder regionalgeographischer Inhalte in ihren Studienplänen, gemessen an den Semesterwochenstunden, zu gering (*etwas zu wenig* → 25,5 Prozent) oder sogar viel zu gering (*deutlich zu wenig* → 6,4 Prozent) sei. Dagegen sagten lediglich 4,5 Prozent aus, das Lehrangebot rund um die besagten Inhalte sei *etwas* oder *deutlich zu viel*:

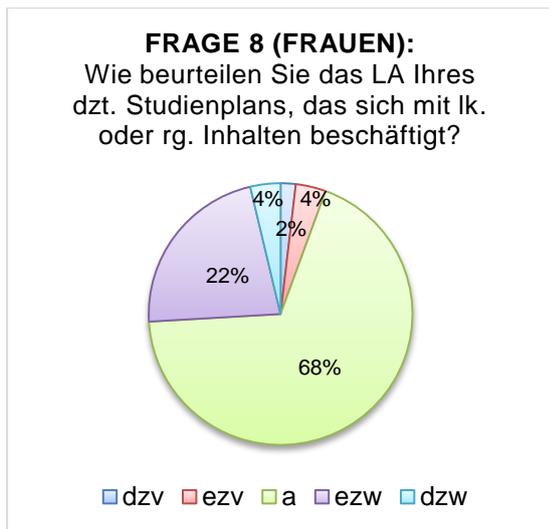


Abb. 49: Antworten F8 – Frauen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

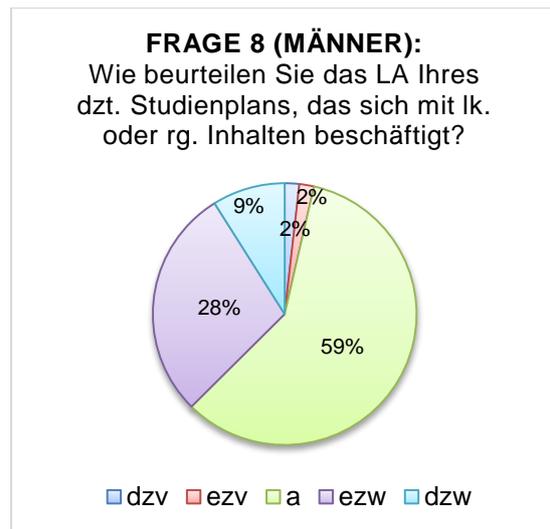


Abb. 50: Antworten F8 – Männer (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Darüber hinaus wurden die Antworten zu Frage 8 auch hinsichtlich des Studienfortschritts der Befragten ausgewertet. In Tabelle 30 werden die Ergebnisse gruppenweise dargestellt:

FRAGE 8: Wie beurteilen Sie das LA Ihres dzt. Studienplans, das sich mit lk. oder rg. Inhalten beschäftigt?						
LA mit lk. oder rg. Inhalten	A (1.-3. Sem.)		B (4.-9. Sem.)		C (ab 10. Sem.)	
deutlich zu viel	0	0,0 %	0	0,0 %	2	7,4 %
etwas zu viel	2	3,3 %	1	4,8 %	0	0,0 %
ausreichend	44	72,1 %	8	38,1 %	17	63,0 %
etwas zu wenig	14	23,0 %	10	47,6 %	4	14,8 %
deutlich zu wenig	1	1,6 %	2	9,5 %	4	14,8 %
Summe	61	100,0 %	21	100,0 %	27	100,0 %

Tab. 30: Antworten F8 – Gruppen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Abbildung 51 ist zu entnehmen, dass 44 Personen und damit über 70 Prozent der Studierenden aus Gruppe A die Anzahl der Semesterwochenstunden für das Lehrangebot, das sich mit länderkundlichen oder regionalgeographischen Inhalten befasst, als ausreichend beurteilten. An zweiter Stelle rangieren diejenigen, welche die Antwortmöglichkeit *etwas zu wenig* wählten. Ein Blick auf Abbildung 52 genügt, um festzustellen, dass die meisten Personen aus Gruppe B (47,6 Prozent) die achte Frage mit *etwas zu wenig* beantworteten. Knapp dahinter folgt die Antwortoption *ausreichend* mit 38,1 Prozent. Abbildung 53 zeigt, dass 17 Personen und damit über 60 Prozent der Student/innen aus Gruppe C ebenfalls *ausreichend* als Antwort zu

Protokoll gaben. Darüber hinaus wurde von rund 30 Prozent dieser Gruppe das Lehrangebot diesbezüglich als zu gering (*etwas zu wenig* beziehungsweise *deutlich zu wenig*) beurteilt:

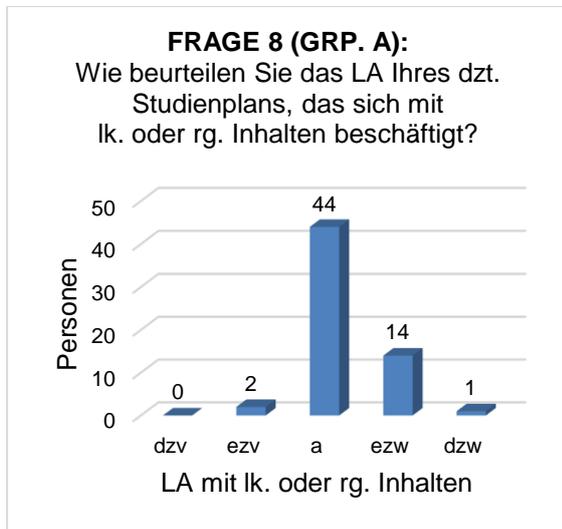


Abb. 51: Antworten F8 – Grp. A
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

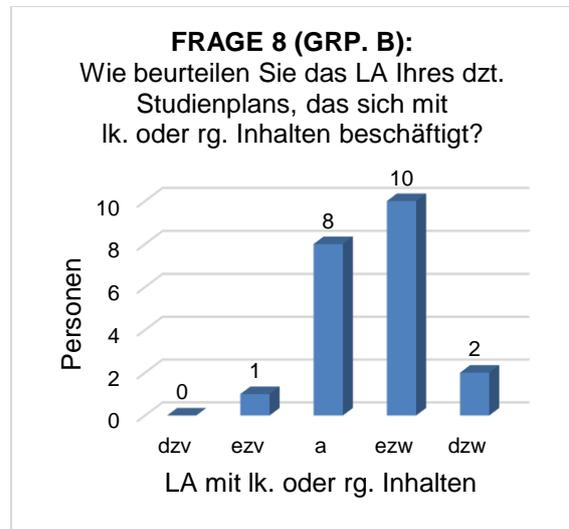


Abb. 52: Antworten F8 – Grp. B
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

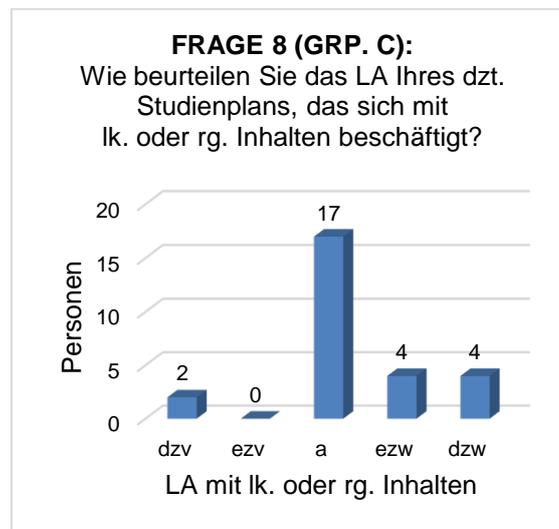


Abb. 53: Antworten F8 – Grp. C
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

4.6.3. Korrelationen – Teil 1

Zur Untersuchung der eingangs erwähnten Hypothesen sowie der zentralen Forschungsfrage war es notwendig, die unterschiedlichen Variablen auf Zusammenhänge zu überprüfen. Hierfür kam das von der Softwarefirma IBM zur Verfügung gestellte Statistikprogramm *SPSS* der gleichnamigen Marke zum Einsatz. Zur Aufbereitung der Ergebnisse wurde zudem abermals das Tabellenkalkulationsprogramm *Microsoft Excel* verwendet.

Da die Struktur der Variablen darüber bestimmt, welche Korrelationsart anzuwenden ist, musste zunächst von den Skalenniveaus der zu untersuchenden Variablen ausgegangen werden. Anschließend erfolgte die Überprüfung hinsichtlich einer Normalverteilung, indem die beiden statistischen Signifikanz-Tests nach *Kolmogorow-Smirnow* sowie *Shapiro-Wilk* durchgeführt wurden. Dabei stellte sich heraus, dass bei fast keiner der relevanten Variablen eine Normalverteilung gegeben ist.

Exemplarisch für die Tests auf Normalverteilung der in Tabelle 32 dargestellten Variablen zeigt die nachstehende Tabelle 31 das Ergebnis für die Variable *GW-Studienfortschritt (Grp.)*. Da der Signifikanzwert mit $p = 0,000$ unter dem Signifikanzniveau von 0,05 (in diesem Fall sogar unter 0,01) liegt, handelt es sich hierbei um keine Normalverteilung:

Tests auf Normalverteilung						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
GW-Studienfort. (Grp.)	0,351	111	0,000	0,713	111	0,000
a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors						

Tab. 31: Überprüfung von *GW-Studienfortschritt* auf NV (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Die Skalenniveaus der relevanten Variablen sowie die Signifikanzwerte (p-Werte) der Tests auf Normalverteilung können folgender Tabelle entnommen werden:

Variable	Skalenniveau	Tests auf Normalverteilung	
GW-Studienfortschritt (Grp.)	ordinal	$p = 0,000$ (nach KS, SW)	nicht normalverteilt
Stellenwert der Behandlung einzelner Länder (F4)	ordinal	$p = 0,000$ (nach KS, SW)	nicht normalverteilt
Anteil lk. oder rg. Inhalte am Lehrstoff – Sek. I (F5)	metrisch	$p = 0,003$ (nach KS) $p = 0,070$ (nach SW)	nicht normalverteilt normalverteilt
Anteil lk. oder rg. Inhalte am Lehrstoff – Sek. II (F5)	metrisch	$p = 0,005$ (nach KS) $p = 0,004$ (nach SW)	nicht normalverteilt nicht normalverteilt
Unterrichtszeit für Länderkunde (F6)	metrisch	$p = 0,000$ (nach KS, SW)	nicht normalverteilt
Unterrichtszeit für Regionalgeographie (F6)	metrisch	$p = 0,000$ (nach KS, SW)	nicht normalverteilt

Tab. 32: Zu untersuchende Variablen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Im Anschluss an die Tests auf Normalverteilung konnte eine Entscheidung über die Anwendung passender Korrelationsarten getroffen werden. Da die ordinalskalierte Variable *GW-Studienfortschritt (Grp.)* für die Verifizierung der Hypothesen und zur Beantwortung der Forschungsfrage von besonderer Bedeutung ist, wurden die übrigen Variablen aus Tabelle 32 jeweils mit ihr in Verbindung gesetzt. Dadurch beinhaltet jede der insgesamt sechs Korrelationen zumindest eine Variable, die ordinalskaliert und nicht normalverteilt ist. Ein Blick auf Tabelle 33 genügt, um festzustellen, dass damit die Bedingung für die Anwendung der *Rangkorrelation nach Spearman* erfüllt wurde:

Korrelationsarten	
Bedingung	Anwendung
Beide Variablen metrisch und normalverteilt	Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson
Zumindest eine Variable ordinalskaliert und/oder nicht normalverteilt	Rangkorrelation nach Spearman
Eine Variable metrisch und normalverteilt, eine Variable dichotom	Biseriale Korrelation
Beide Variablen dichotom	Vierfelderkorrelation
Beide Variablen metrisch, unter Kontrolle einer Drittvariablen (metrisch)	Partielle Korrelation

Tab. 33: Korrelationsarten (Quelle: RAAB-STEINER und BENESCH 2015: 143, verändert durch F. Stadler)

Je größer eine Stichprobe, desto größer die Wahrscheinlichkeit eines (wenn auch nur geringen) signifikanten Zusammenhangs zwischen zwei Variablen. Aus diesem

Grund ist nicht nur die Kenntnis der Signifikanz von Interesse, sondern auch die Höhe beziehungsweise Stärke eines Zusammenhangs, die letztlich über die praktische Relevanz informiert. In diesem Sinne kommt der sogenannte Korrelationskoeffizient zum Einsatz, der im Bereich zwischen -1 und +1 liegt und somit nicht nur über die Stärke eines Zusammenhangs Auskunft gibt, sondern auch darüber, ob die Variablen positiv oder negativ miteinander korrelieren. (vgl. RAAB-STEINER und BENESCH 2015: 143-145)

Folgende Variablen wurden auf Zusammenhänge überprüft:

1. *GW-Studienfort. (Grp.) & Stellenwert der Behandlung einzelner Länder*
2. *GW-Studienfort. (Grp.) & Meinung über Anteil lk. oder rg. Inhalte am Lehrstoff – Sek. I*
3. *GW-Studienfort. (Grp.) & Meinung über Anteil lk. oder rg. Inhalte am Lehrstoff – Sek. II*
4. *GW-Studienfort. (Grp.) & Unterrichtszeit für Länderkunde*
5. *GW-Studienfort. (Grp.) & Unterrichtszeit für Regionalgeographie*

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass Korrelationen mit einem p-Wert > 0,05 nicht signifikant sind.

Ad. 1.: Wie Tabelle 34 zeigt, besteht ein signifikanter Zusammenhang ($p = 0,000$) zwischen dem GW-Studienfortschritt und dem Stellenwert der Behandlung einzelner Länder im Schulunterricht. Der Korrelationskoeffizient ($r = -0,384$) drückt zudem aus, dass dieser Zusammenhang relativ hoch und negativ ist. Das bedeutet, dass je größer der GW-Studienfortschritt einer Person ist, desto weniger Bedeutung misst sie der Behandlung einzelner Länder im Schulunterricht bei.

Korrelationen				
			GW-Studienfort. (Grp.)	Stellenwert der Behand- lung einzelner Länder
Spearman-Rho	GW-Studienfort. (Grp.)	Korrelationskoeffizient	1,000	-0,384 **
		Sig. (2-seitig)	.	0,000
		N	110	110
	Stellenwert der Behandlung einzelner Länder	Korrelationskoeffizient	-0,384 **	1,000
		Sig. (2-seitig)	0,000	.
		N	110	110
** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).				

Tab. 34: Korr. *GW-Studienfort. & Stellenwert der Behandlung einzelner Länder* (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Ad. 2.: Auch hier (siehe Tabelle 35) ist signifikanter Zusammenhang zwischen den untersuchten Variablen gegeben ($p = 0,000$). Zudem zeigt sich, dass der Studienfortschritt negativ mit der Meinung über den Anteil länderkundlicher oder regionalgeographischer Inhalte am GW-Lehrstoff der Sekundarstufe I korreliert ($r = -0,399$). Daraus folgt, dass je weiter ein/e Studierende/r im GW-Studium fortgeschritten ist, desto geringer sollte ihrer/seiner Ansicht nach der Anteil besagter Inhalte am Unterstufenlehrstoff sein.

Korrelationen				
			GW-Studienfort. (Grp.)	Meinung über Anteil lk. oder rg. Inhalte am LS (Sek. I)
Spearman-Rho	GW-Studienfort. (Grp.)	Korrelationskoeffizient	1,000	-0,399 **
		Sig. (2-seitig)	.	0,000
		N	111	111
	Meinung über Anteil lk. oder rg. Inhalte am LS (Sek. I)	Korrelationskoeffizient	-0,399 **	1,000
		Sig. (2-seitig)	0,000	.
		N	111	111
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).				

Tab. 35: Korr. GW-Studienfort. & Anteil lk. oder rg. Inhalte am Lehrstoff – Sek. I
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Ad. 3.: Die dritte Korrelation (siehe Tabelle 36) zwischen dem GW-Studienfortschritt und der Meinung über den Anteil länderkundlicher oder regionalgeographischer Inhalte am GW-Lehrstoff der Sekundarstufe II ist ebenfalls signifikant ($p = 0,001$). Außerdem besteht auch hier ein relativ hoher, negativer Zusammenhang zwischen den Variablen ($r = -0,315$). Das heißt, dass je größer der GW-Studienfortschritt einer Person ist, desto niedriger sollte ihrer Meinung nach der Anteil besagter Inhalte am Oberstufenlehrstoff sein.

Korrelationen				
			GW-Studienfort. (Grp.)	Meinung über Anteil lk. oder rg. Inhalte am LS (Sek. II)
Spearman-Rho	GW-Studienfort. (Grp.)	Korrelationskoeffizient	1,000	-0,315 **
		Sig. (2-seitig)	.	0,001
		N	111	111
	Meinung über Anteil lk. oder rg. Inhalte am LS (Sek. II)	Korrelationskoeffizient	-0,315 **	1,000
		Sig. (2-seitig)	0,001	.
		N	111	111
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).				

Tab. 36: Korr. GW-Studienfort. & Anteil lk. oder rg. Inhalte am Lehrstoff – Sek. II
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Ad. 4.: Tabelle 37 zeigt, dass zwischen den Variablen *GW-Studienfortschritt* und *Unterrichtszeit für Länderkunde* ebenfalls ein signifikanter Zusammenhang zu erkennen ist ($p = 0,000$). Darüber hinaus informiert der Korrelationskoeffizient über die hohe Stärke sowie die negative Richtung dieses Zusammenhangs ($r = -0,439$). Daraus ergibt sich folgende Schlussfolgerung: Je weiter ein/e Student/in im GW-Studium fortgeschritten ist, desto weniger Unterrichtszeit wendet sie/er für Länderkunde auf beziehungsweise desto weniger Zeit würde sie/er dafür aufwenden.

Korrelationen				
			GW-Studienfort. (Grp.)	Unterrichtszeit für LK
Spearman-Rho	GW-Studienfort. (Grp.)	Korrelationskoeffizient	1,000	-0,439 **
		Sig. (2-seitig)	.	0,000
		N	85	85
	Unterrichtszeit für LK	Korrelationskoeffizient	-0,439 **	1,000
		Sig. (2-seitig)	0,000	.
		N	85	85
**. Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).				

Tab. 37: Korr. *GW-Studienfort. & Unterrichtszeit für Länderkunde*
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Ad. 5.: Tabelle 38 kann entnommen werden, dass zwischen dem *GW-Studienfortschritt* und der *Unterrichtszeit für Regionalgeographie* ein sehr geringer, jedoch nicht signifikanter Zusammenhang in die negative Richtung besteht ($p = 0,382$; $r = -0,096$).

Korrelationen				
			GW-Studienfort. (Grp.)	Unterrichtszeit für RG
Spearman-Rho	GW-Studienfort. (Grp.)	Korrelationskoeffizient	1,000	-0,096
		Sig. (2-seitig)	.	0,382
		N	85	85
	Unterrichtszeit für RG	Korrelationskoeffizient	-0,096	1,000
		Sig. (2-seitig)	0,382	.
		N	85	85

Tab. 38: Korr. *GW-Studienfort. & Unterrichtszeit für Regionalgeographie*
(Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

4.6.4. Korrelationen – Teil 2

Da die Behandlung einzelner Länder im Schulunterricht stark an eine länderkundeaffine Vorgangsweise erinnert, wurde als nächstes überprüft, ob zwischen den Variablen *Unterrichtszeit für Länderkunde* und *Stellenwert der Behandlung einzelner Länder* ein signifikanter Zusammenhang besteht. Da letztere Variable ordinalskaliert und nicht normalverteilt ist (siehe Tabelle 32), kam erneut die *Rangkorrelation nach Spearman* zum Einsatz:

Korrelationen				
			Unterrichtszeit für LK	Stellenwert der Behandlung einzelner Länder
Spearman-Rho	Unterrichtszeit für LK	Korrelationskoeffizient	1,000	0,596 **
		Sig. (2-seitig)	.	0,000
		N	86	86
	Stellenwert der Behandlung einzelner Länder	Korrelationskoeffizient	0,596 **	1,000
		Sig. (2-seitig)	0,000	.
		N	86	86
** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).				

Tab. 39: *Unterrichtszeit für LK und Stellenwert der Behandlung einzelner Länder* (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Tabelle 39 zeigt, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen den überprüften Variablen besteht ($p = 0,000$). Der Korrelationskoeffizient gibt zudem an, dass es sich um eine positive Korrelation von hoher Stärke handelt ($r = 0,596$). Das heißt, dass je wichtiger ein/e GW-Student/in die Behandlung einzelner Länder in ihrem/seinem Schulunterricht erachtet, umso mehr Unterrichtszeit widmet sie/er der Länderkunde.

Um der in der Einleitung erwähnten Fragestellung auf den Grund zu gehen, ob GW-Studierende Regionalgeographie respektive regionalgeographische Inhalte länderkundeaffin betrachten oder nicht, wurde überprüft, ob zwischen der Unterrichtszeit für Regionalgeographie und dem Stellenwert der Behandlung einzelner Länder ebenfalls ein signifikanter Zusammenhang besteht. Tabelle 40 ist zu entnehmen, dass ein solcher hier nicht gegeben ist. Dies liegt offensichtlich daran, dass die Studierenden unter Regionalgeographie mehr als die bloße Auseinandersetzung mit einzelnen Ländern verstehen.

Korrelationen				
		Unterrichtszeit für RG	Stellenwert der Behandlung einzelner Länder	
Spearman-Rho	Unterrichtszeit für RG	Korrelationskoeffizient	1,000	
		Sig. (2-seitig)	.	
		N	86	
	Stellenwert der Behandlung einzelner Länder	Korrelationskoeffizient	0,095	1,000
		Sig. (2-seitig)	0,385	.
		N	86	86

Tab. 40: Unterrichtszeit für RG und Stellenwert der Behandlung einzelner Länder (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Um den zweiten Teil der zentralen Forschungsfrage (→ *Gibt es weitere spezifische Merkmale, welche die Unterschiede in Bezug auf die Einschätzung der Bedeutung von Länderkunde für den GW-Unterricht erklären?*) beantworten zu können, wurden weitere Variablen auf Zusammenhänge überprüft. Im Zuge dessen sollte herausgefunden werden, ob das Geschlecht sowie die besuchten Schultypen (Sek. I: AHS und HS/MS; Sek. II: AHS und BHS) der Studierenden mit der länderkundeaffinen Variable *Stellenwert der Behandlung einzelner Länder* signifikant korrelieren oder nicht.

Auch diesmal wurden zunächst die Tests auf Normalverteilung durchgeführt. Anschließend war es möglich, eine passende Korrelationsart zu bestimmen. Da die Variable *Stellenwert der Behandlung einzelner Länder* ordinalskaliert und nicht normalverteilt ist (siehe Tabelle 32), bot sich ein weiteres Mal die *Rangkorrelation nach Spearman* an.

Die relevanten Variablen sowie deren Skalenniveaus und Signifikanzwerte der Tests auf Normalverteilung können folgender Tabelle entnommen werden:

Variable	Skalenniveau	Tests auf Normalverteilung	
Geschlecht	nominal	p = 0,000 (nach KS, SW)	nicht normalverteilt
Schultyp Sek. I (AHS & HS/MS)	nominal	p = 0,000 (nach KS, SW)	nicht normalverteilt
Schultyp Sek. II (AHS & BHS)	nominal	p = 0,000 (nach KS, SW)	nicht normalverteilt

Tab. 41: Zu untersuchende Variablen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Folgende Variablen wurden auf Zusammenhänge überprüft:

1. *Geschlecht & Stellenwert der Behandlung einzelner Länder*
2. *Schultyp Sek. I & Stellenwert der Behandlung einzelner Länder*
3. *Schultyp Sek. II & Stellenwert der Behandlung einzelner Länder*

Ad. 1.: Wie Tabelle 42 zeigt, besteht zwar ein sehr geringer, negativer Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und dem Stellenwert der Behandlung einzelner Länder im Unterricht, jedoch ist dieser nicht signifikant ($p = 0,414$; $r = -0,078$).

Korrelationen				
			Geschlecht	Stellenwert der Behandlung einzelner Länder
Spearman-Rho	Geschlecht	Korrelationskoeffizient	1,000	-0,078
		Sig. (2-seitig)	.	0,414
		N	111	111
	Stellenwert der Behandlung einzelner Länder	Korrelationskoeffizient	-0,078	1,000
		Sig. (2-seitig)	0,414	.
		N	111	111

Tab. 42: Korr. *Geschlecht & Stellenwert der Behandlung einzelner Länder* (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Ad. 2.: Tabelle 43 kann entnommen werden, dass die Variable *Schultyp Sek. I* positiv mit der Variable *Stellenwert der Behandlung einzelner Länder* korreliert. Allerdings ist der Zusammenhang mit $r = 0,052$ sehr gering und zudem nicht signifikant ($p = 0,588$).

Korrelationen				
			Schultyp Sek. I	Stellenwert der Behandlung einzelner Länder
Spearman-Rho	Schultyp Sek. I	Korrelationskoeffizient	1,000	0,052
		Sig. (2-seitig)	.	0,588
		N	110	110
	Stellenwert der Behandlung einzelner Länder	Korrelationskoeffizient	0,052	1,000
		Sig. (2-seitig)	0,588	.
		N	110	110

Tab. 43: Korr. *Schultyp Sek. I & Stellenwert der Behandlung einzelner Länder* (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Ad. 3.: Zwischen den Variablen *Schultyp Sek. II* und *Stellenwert der Behandlung einzelner Länder* kommt es zu einem ähnlichen Ergebnis wie bei der Korrelation zuvor (siehe Tabelle 44). Demnach besteht auch hier ein positiver und sehr geringer, jedoch nicht signifikanter Zusammenhang ($p = 0,353$; $r = 0,090$).

Korrelationen				
			Schultyp Sek. II	Stellenwert der Behandlung einzelner Länder
Spearman-Rho	Schultyp Sek. II	Korrelationskoeffizient	1,000	0,090
		Sig. (2-seitig)	.	0,353
		N	109	109
	Stellenwert der Behandlung einzelner Länder	Korrelationskoeffizient	0,090	1,000
		Sig. (2-seitig)	0,353	.
		N	109	109

Tab. 44: Korr. *Schultyp Sek. II* & *Stellenwert der Behandlung einzelner Länder* (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

4.7. Fazit

Die Auswertung der Antworten ergab, dass zum Befragungszeitpunkt ein Großteil der Studierenden unter Länderkunde das *länderkundliche Schema* nach HETTNER (1926) verstand. Selbiges entsprach auch am ehesten dem GW-Unterricht ihrer Schulzeit in der Unterstufe. In der Sekundarstufe II war es hingegen die *problemorientierte Länderkunde*, die am häufigsten mit dem erlebten Unterricht in Verbindung gebracht wurde.

Ein weiteres Ergebnis der Studie ist, dass den Angaben der Studierenden zufolge ihre ehemaligen GW-Lehrer/innen der Behandlung einzelner Länder relativ viel Unterrichtszeit widmeten. Es ist durchaus möglich, dass dies ein Grund dafür ist, weshalb viele Studierende angaben, die Behandlung einzelner Länder in ihrem (künftigen) Unterricht für wichtig zu halten.

Interessant sind auch die Antworten auf die letzten beiden Fragen. Hier zeigt sich zum einen, dass die Vorstellung von Länderkunde zum Zeitpunkt der Studienwahl für ungefähr ein Drittel der Studierenden eine entscheidende Rolle in Hinblick auf die Entscheidung zum GW-Studium spielte. Zum anderen wird deutlich, dass das GW-Lehrangebot an der Universität Wien hinsichtlich länderkundlicher und regionalgeographischer Inhalte unterschiedlich beurteilt wird. Bedenklich stimmt dabei die Tat-

sache, dass knapp über 30 Prozent der Befragten angaben, dass derartige Inhalte aus ihrer Sicht zu kurz kommen würden.

Für die Beantwortung der zentralen Forschungsfrage sowie zur Verifizierung der Forschungshypothese kann die Überprüfung der Variablen auf Zusammenhänge (siehe Abschnitt 4.6.3) als wesentlich erachtet werden. Im Zuge dessen waren der GW-Studienfortschritt und die Variablen, die sich aus den Antworten zu den Fragen 4 bis 6 ergeben hatten, von besonderem Interesse. Die Überprüfung ergab, dass die persönliche Meinung zur Länderkunde in verschiedenerlei Hinsicht mit der Studienphase eines GW-Studierenden signifikant korreliert. Zwischen folgenden Variablen bestehen signifikante Zusammenhänge:

- *GW-Studienfort. (Grp.) & Stellenwert der Behandlung einzelner Länder*
($p = 0,000$; $r = -0,384$)
- *GW-Studienfort. (Grp.) & Meinung über Anteil lk. oder rg. Inhalte am Lehrstoff – Sek. I*
($p = 0,000$; $r = -0,399$)
- *GW-Studienfort. (Grp.) & Meinung über Anteil lk. oder rg. Inhalte am Lehrstoff – Sek. II*
($p = 0,001$; $r = -0,315$)
- *GW-Studienfort. (Grp.) & Unterrichtszeit für Länderkunde*
($p = 0,000$; $r = -0,439$)

Das bedeutet, dass je weiter ein/e GW-Studierende/r in ihrem/seinem Studium fortgeschritten ist, desto weniger Bedeutung misst sie/er der Behandlung einzelner Länder bei, desto geringer sollte ihrer/seiner Ansicht nach der Anteil länderkundlicher oder regionalgeographischer Inhalte am Lehrstoff in beiden Sekundarstufen sein und desto weniger Unterrichtszeit wendet sie/er generell für Länderkunde auf beziehungsweise desto weniger würde sie/er dafür aufwenden. Demnach kann die Nullhypothese (H_0) abgelehnt werden, was wiederum zur Annahme der Alternativhypothese (H_1) führt:

Annahme H1:

Je länger eine Person ihr GW-Studium ausübt beziehungsweise je größer ihr Studienfortschritt, desto unwichtiger erachtet sie länderkundliche Unterrichtsinhalte und desto seltener kommen diese in ihrem Unterricht zum Einsatz beziehungsweise desto seltener scheinen diese in den potentiellen Planungsvorstellungen ihres künftigen GW-Unterrichts auf.

Um der Frage nachzugehen, ob GW-Studierende Regionalgeographie beziehungsweise regionalgeographische Inhalte länderkundeaffin betrachten oder nicht, lohnt sich ein Blick auf die folgenden Korrelationen:

- *GW-Studienfort. (Grp.) & Unterrichtszeit für Länderkunde*
($p = 0,000$; $r = -0,439$)
- *GW-Studienfort. (Grp.) & Unterrichtszeit für Regionalgeographie*
($p = 0,382$; $r = -0,096$)
- *Unterrichtszeit für Länderkunde & Stellenwert der Behandlung einzelner Länder*
($p = 0,000$; $r = 0,596$)
- *Unterrichtszeit für Regionalgeographie & Stellenwert der Behandlung einzelner Länder*
($p = 0,385$; $r = 0,095$)

Während der GW-Studienfortschritt und der Stellenwert der Behandlung einzelner Länder jeweils signifikant mit der Unterrichtszeit für Länderkunde korrelieren, sind derartige Zusammenhänge zwischen den beiden erstgenannten Variablen und der Unterrichtszeit für Regionalgeographie nicht gegeben. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Studierenden Regionalgeographie respektive regionalgeographische Inhalte nicht länderkundeaffin betrachten.

Die in Abschnitt 4.6.4 vollzogene Überprüfung der Variablen auf Zusammenhänge sollte eine Antwort zum zweiten Teil der zentralen Forschungsfrage (\rightarrow *Gibt es weitere spezifische Merkmale, welche die Unterschiede in Bezug auf die Einschätzung der Bedeutung von Länderkunde für den GW-Unterricht erklären?*) liefern. Im Zuge dessen wurde die länderkundeaffine Variable *Stellenwert der Behandlung einzelner Länder* jeweils mit einzelnen Merkmalen der Studierenden in Beziehung gesetzt. Dabei stellte sich heraus, dass weder das Geschlecht noch die Typen der besuchten Schulen signifikant mit dem Stellenwert der Behandlung einzelner Länder korrelieren. Demzufolge wurden keine weiteren spezifischen Merkmale gefunden, welche die unterschiedlichen Ergebnisse in Bezug auf die Einschätzung der Bedeutung von Länderkunde für den GW-Unterricht erklären.

Die in der Einleitung erwähnte Fragestellung, ob anhand der Umfrageergebnisse von einer gelungenen Umsetzung der neuen Lehrpläne infolge der Reformen gesprochen werden kann oder ob länderkundliche aber auch regionalgeographische Unterrichtsinhalte weiterhin eine Rolle für GW-Studierende und/oder deren ehemaligen Lehr-

personen spielen, ist nicht einfach zu beantworten. Den Ergebnissen ist zwar zu entnehmen, dass die besagten Inhalte für einige Studierende nach wie vor von Bedeutung sind, dennoch kann daraus nicht geschlossen werden, dass die Umsetzung der neuen Lehrpläne gescheitert ist. Hierfür wäre wohl eine empirische Studie von weitaus größerem Ausmaß notwendig.

5. GW ohne Länderkunde und Regionalgeographie?

Problematisierung auf der Basis fachdidaktischer Überlegungen

Die Themenbereiche sowie die methodischen und didaktischen Möglichkeiten im Rahmen des GW-Unterrichts sind äußerst vielfältig. Es sollte einer Lehrperson daher nicht schwer fallen, auf länderkundliche und regionalgeographische Unterrichtsinhalte, die längst nicht mehr zeitgemäß sind, zu verzichten.

GRAF (1994: 38f.) und VIELHABER (1994: 29f.) stellen klar, was heutzutage unter wissenschaftsbezogener Fachdidaktik zu verstehen ist: Diese müsse sich an gesellschaftlichen Schlüsselproblemen orientieren, ein handlungsorientiertes Lernen mit allen Sinnen ermöglichen, sowie eine Didaktik der Langsamkeit mit dem Ziel einer nachhaltigen Bildung vorantreiben. Darüber hinaus sei der Fokus auf die Schülerorientierung, das heißt auf deren subjektiven Lebenswelten zu richten.

Zudem ist es notwendig, die Lehr- und Lernprozesse, die stets fachdidaktisch zu begründen sind, vor dem Hintergrund mehrerer didaktischer und methodischer Prinzipien zu gestalten. Dazu zählen neben der bereits erwähnten Schüler beziehungsweise Lebensweltorientierung beispielsweise auch die Aktualitäts- und Zukunftsorientierung sowie individualisiertes und kooperatives Lernen. Darüber hinaus gilt es, verschiedene Aspekte der Themenerschließung, wie zum Beispiel Wirklichkeitsnähe und Alltagstauglichkeit, Geschlechtersensibilität sowie Berufsorientierung, zu beachten. (vgl. PICHLER und VIELHABER 2012: 46)

Es zeigt sich, dass ein Unterricht, der auf länderkundlichen und regionalgeographischen Inhalten basiert, den eben beschriebenen Anforderungen an den Unterrichtsgegenstand nicht gewachsen ist. Eine Möglichkeit, diesen Ansprüchen gerecht zu werden, soll nun anhand eines Unterrichtsbeispiels für die Sekundarstufe II, das auf den folgenden Seiten ausführlich beschrieben wird, dargestellt werden.

5.1. Unterrichtsbeispiel für die Sekundarstufe II

Der Titel des Unterrichtsbeispiels, das sich mit dem Thema *Migration und Flucht* beschäftigt, lautet ***Was bewegt(e) Menschen dazu, ihre Heimat zu verlassen?***

Im Folgenden werden die Aufgabenstellungen samt Sozialformen, der Lehrplanbezug, die zu erreichenden Lernziele, die Vermittlungsinteressen sowie die didaktischen Prinzipien dargestellt.

5.1.1. Aufgabenstellungen

A1 (Einzelarbeit):

Die folgende Tabelle zeigt die Außenwanderungen Österreichs im Zeitraum 2014 bis 2017. Berechne die Wanderungssalden:

Österreich: Außenwanderungen 2014-2017				
	2014	2015	2016	2017
Zuzüge	170 115	214 410	174 310	154 749
Wegzüge	97 791	101 343	109 634	110 119
Wanderungssaldo				

Tab. 45: Österreich – Außenwanderungen 2014-2017 (Datengrundlage: Statistik Austria 2018a)

Wie du siehst, gilt Österreich nicht nur als Ein- sondern auch als Auswanderungsland. Nimm dir nun kurz Zeit, um die Wanderungszahlen mit den Bevölkerungszahlen zu vergleichen. Wie beurteilst du die Migrationssituation?

Österreich: Jahresdurchschnittsbevölkerung 2014-2017	
2014	8 543 932
2015	8 629 519
2016	8 739 806
2017	8 795 073

Tab. 46: Österreich – Jahresdurchschnittsbevölkerung 2014-2017 (Datengrundlage: Statistik Austria 2018b)

A2 (Einzel- und Partnerarbeit):

Betrachte nachstehende Abbildung und überlege, was der Karikaturist damit ausdrücken möchte. Was könnte ihn zu dieser Zeichnung bewogen haben? Vielleicht können die Zahlen aus Aufgabenstellung 1 behilflich sein.

- Notiere mindestens drei mögliche Motive!
- Vergleiche und diskutiere deine Ergebnisse mit einer/einem Mitschüler/in.



Abb. 54: Das Boot ist voll... (Quelle: Wizany 2014)

Mögliche Motive (Erwartungshorizont): Der Karikaturist...

- hat Migrationshintergrund und kennt Migrations- und Fluchtgeschichten von Familienangehörigen,
- kennt einen/mehrere Flüchtling/e persönlich und versteht die Fluchtursachen,
- ist der Meinung, dass man fliehenden Menschen Asyl gewähren muss,
- kennt die Zahlen zur Außenwanderung Österreichs und ist der Auffassung, dass diese von Medien und Politik oft übertrieben dargestellt werden,
- kritisiert die (seiner Ansicht nach) negative mediale Berichterstattung im Zusammenhang mit Migrant/innen und Flüchtlingen,
- kritisiert die Einstellung von verschiedenen Politiker/innen, Parteien, Bevölkerungsteilen in Bezug auf Migration und Flucht,
- ist von der österreichischen Asylpolitik grundsätzlich enttäuscht,
- wünscht sich ein gesellschaftliches Umdenken hinsichtlich Migration und Flucht.

A3 (Partnerarbeit):

Bereitet euch nun zu zweit auf ein Interview vor. Eine/r schlüpft in die Rolle des Karikaturisten, die/der andere ist Interviewer/in. Überlegt euch **drei bis vier Fragen** und dazu passende Antworten, die sich auf die Einstellung des Karikaturisten zum Thema *Migration und Flucht* beziehen. Zumindest eine Frage soll sich mit den zuvor notierten Motiven beschäftigen. Im Anschluss präsentiert ihr euer Interview vor der Klasse.

Mögliche Fragen und Antworten (Erwartungshorizont):

- *Was hat Sie zu dieser Karikatur bewogen?*
Ich finde es schade, dass es vonseiten der Medien und Politik oft so dargestellt wird, als hätten wir ein Einwanderungsproblem. Ich denke, dass der österreichische Staat genügend Kapazitäten hat, um Flüchtlingen Asyl zu gewähren.
- *Kennen Sie Migrations- und Fluchtgeschichten aus ihrem privaten Umfeld?*
Meine Großeltern und meine Mutter verließen nach dem Krieg das Land. Sie begannen in der Schweiz sozusagen ein neues Leben. Meine Mutter kehrte erst wieder in den 1960er-Jahren nach Österreich zurück, meine Großeltern blieben und verbrachten damit ihr restliches Leben in unserem Nachbarland.
- *Sind Sie der Meinung, dass man jedem Flüchtling Asyl gewähren sollte?*
Ja, denn der Begriff *Flüchtling* bedeutet für mich, dass die betroffene Person von einer oder mehreren Gefahren in ihrem Heimatland akut bedroht ist und daher zur Flucht quasi gezwungen wird. Welche Art von Gefahr, ob Krieg oder schlechte wirtschaftliche Lage, spielt für mich persönlich keine Rolle, denn jede Gefahr kann existenzgefährdend sein.
- *Setzen Sie sich persönlich für Flüchtlinge und Migrant/innen ein?*
Ich bin kein typischer Demonstrant. Allerdings möchte ich mit meinen Karikaturen darauf aufmerksam machen, dass es uns in Österreich sehr gut geht und wir deshalb meiner Meinung nach dazu verpflichtet sind, Menschen aus anderen Ländern, die Hilfe benötigen, zu helfen.

A4 (Einzelarbeit):

Studiere die unten angeführten Begriffsdefinitionen von *Migration* und *Flucht*. Lese anschließend die Biographien realer, anonymisierter Migrations- und Fluchtgeschichten (siehe Anhang) und beantworte folgende Fragen:

- *Handelt es sich bei der jeweiligen Person um Migration oder Flucht?*
- *Welche Risiken bzw. Gefahren drohen im Herkunftsland?*
- *Welche Chancen ergeben sich im Zielland?*

Migration: Die UNO definiert eine/n internationalen Migrant/in als eine Person, die ihren Ort des gewöhnlichen Aufenthalts (verstanden als jener Ort, wo sie die tägliche bzw. wöchentliche Ruhe- und Freizeit verbringt) verlässt und sich in einem anderen Ort eines anderen Staats niederlässt, sodass dieser der neue Ort des gewöhnlichen Aufenthalts wird. Man unterscheidet zwischen Langzeitmigration (länger als 12 Monate) und Kurzzeitmigration (zwischen 3 und 12 Monaten). (vgl. UN 1998: 18)

Flucht: Artikel 1 der Genfer Flüchtlingskonvention definiert einen Flüchtling als Person, die sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt oder in dem sie ihren ständigen Wohnsitz hat, und die wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung eine wohlbegründete Furcht vor Verfolgung hat und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Furcht vor Verfolgung nicht dorthin zurückkehren kann. (vgl. UNHCR 2016)

A5 (Einzelarbeit):

Verfasse einen Text über deine eigene Migrations- oder Fluchtgeschichte oder über die eines/einer Bekannten. Wenn du keine kennst, erfinde eine realitätsnahe Geschichte.

Schreibe 200 bis 250 Wörter.

5.1.2. Lehrplanbezug

- 5. Klasse – Bevölkerung und Gesellschaft diskutieren:
Ursachen und Auswirkungen der räumlichen und sozialen Mobilität in verschiedenen Gesellschaften diskutieren.
- 6. Klasse – Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften erörtern:
Migrationen in und nach Europa erörtern.
- 7. Klasse – Demographische Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen beurteilen:
Herausforderungen multikultureller und alternder Bevölkerungen erörtern.

(vgl. BMBWF 2018)

5.1.3. Lernziele

Die Schüler/innen können...

- Zahlen miteinander vergleichen und daraus Schlüsse ziehen,
- Tabellen Informationen entnehmen und diese für die Bearbeitung von Aufgabenstellungen heranziehen,
- Karikaturen analysieren und kritisch hinterfragen,
- sich in die Lage anderer hineinversetzen und dadurch mögliche Motive für deren Handlungen finden,
- Interviewfragen und dazu passende Antworten erarbeiten,
- eine Interviewsituation vor der Klasse nachstellen,
- Texten im Eigenstudium Informationen entnehmen und ihr Wissen in Hinblick auf die Vielfältigkeit von Migrationsgründen erweitern,
- den Unterschied zwischen Flucht und Migration erklären,

- erworbenes Wissen auf Anwendungsbeispiele (Migrationsbiographien) übertragen,
- ihre eigene oder eine fremde Migrationsgeschichte in Worte fassen beziehungsweise eine solche Geschichte erfinden, wenn sie keine kennen.

5.1.4. Vermittlungsinteressen

Im Vordergrund steht das kritisch-emanzipatorische Vermittlungsinteresse. Zunächst soll durch die Gegenüberstellung von Wanderungs- und Bevölkerungszahlen ein Denkprozess in Gang gesetzt werden. Die Aufgabe der Schüler/innen ist es, die Migrationssituation Österreichs anhand der Zahlen selbstständig zu beurteilen. Anschließend soll die Karikatur mit dem Titel *Das Boot ist voll* kritisch hinterfragt werden: Was will der Karikaturist damit ausdrücken? Was sind seine Motive? Das Ziel ist es, sich in andere hineinversetzen und die Beweggründe für deren Handlungen nachvollziehen zu können.

Bei der vierten Aufgabenstellung geht es darum, einen linearen Zusammenhang zwischen den verinnerlichten Begriffsdefinitionen und den vorliegenden Migrationsbiographien herstellen zu können. Damit wird im Zuge dieses Unterrichtsbeispiels auch ein technisches Vermittlungsinteresse verfolgt.

5.1.5. Didaktische Prinzipien

Wirft man einen Blick zurück auf politische Debatten und die mediale Berichterstattung der vergangenen Jahre, so kann das Thema *Migration und Flucht* im Zusammenhang mit Asyl in der europäischen Medienlandschaft sowie in etlichen Parteiprogrammen quasi als Dauerthema bezeichnet werden. Damit ist klar, dass dieses Unterrichtsbeispiel eine Aktualitätsorientierung vorweisen kann.

Durch das Verfassen von Migrationsgeschichten, die im Idealfall wahre Begebenheiten aus dem Leben der Schüler/innen darstellen, soll die Orientierung an deren Lebenswelten forciert werden. Mittels Verwendung einer Karikatur, die in dieser oder ähnlicher Form in diversen Medien anzutreffen ist, wird ebenfalls versucht, eine Lebensweltorientierung herzustellen. Jugendliche werden in ihrem Alltag häufig, sei

es im Fernsehen, in Zeitungen oder im Internet, mit derartigen Bildern konfrontiert. Daher erscheint es als überaus wichtig, im Unterricht darauf einzugehen. In diesem Sinne kann das Unterrichtsbeispiel auch als politische Bildung auf Basis gesellschaftskritischer Reflexionen verstanden werden.

Durch den Einsatz verschiedener Sozialformen (Einzel- aber auch Partnerarbeit) wird zudem individualisiertes und kooperatives Lernen gefördert. Die zuvor genannten Lernziele zeigen, dass das Unterrichtsbeispiel auch auf die Entwicklung von Kompetenzen abzielt.

5.2. Fazit

Das eben beschriebene Unterrichtsbeispiel stellt eine von vielen Möglichkeiten dar, den GW-Unterricht in der Oberstufe zu gestalten. Wie der Lehrplanbezug in Abschnitt 5.1.2 zeigt, ist eine entsprechende Umsetzung in verschiedenen Schulstufen der Sekundarstufe II möglich. Der Hauptgrund für die Wahl des Themas *Migration und Flucht* liegt aber in seiner Vielfältigkeit. Diese zeigt sich insbesondere in der Vielzahl an didaktischen Prinzipien, die im Zuge dieses Themas verfolgt werden (siehe 5.1.5). An dieser Stelle ist vor allem die Lebensweltorientierung hervorzuheben, welche nicht nur in GW, sondern in jedem Unterrichtsgegenstand von besonderem Interesse sein sollte.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Ein GW-Unterricht, der auf länderkundliche und regionalgeographische Inhalte setzt, vermag es längst nicht mehr, den modernen Anforderungen an das Unterrichtsfach gerecht zu werden. Die Kritik an diesen Inhalten wurde bereits vor Jahrzehnten geäußert und führte zu einer Neuausrichtung des Unterrichtsfachs. Seither stehen der *Mensch* und seine Handlungen in allen Lebensbereichen im Mittelpunkt des GW-Unterrichts (vgl. BMBWK 2000: 1; BMBWF 2018).

Vor diesem Hintergrund ist es umso bedenklicher, dass länderkundliche und regionalgeographische Unterrichtsinhalte für mehrere GW-Studierende der Universität Wien noch immer eine entscheidende Rolle spielen. Dies belegen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zum gegenwärtigen Stellenwert der Länderkunde im Bewusstsein GW-Studierender.

Hoffnung gibt in diesem Zusammenhang vor allem ein Ergebnis der empirischen Studie. Gemeint ist die negative Korrelation zwischen dem GW-Studienfortschritt und der Einstellung zur Länderkunde beziehungsweise dem Stellenwert der Behandlung einzelner Länder. Im Grunde bedeutet dies nämlich, dass je weiter eine Person in ihrem GW-Studium fortgeschritten ist, desto unwichtiger schätzt sie in der Regel die Behandlung einzelner Länder im GW-Unterricht ein und desto weniger Unterrichtszeit widmet sie dem Bereich der Länderkunde beziehungsweise desto weniger würde sie diesem widmen.

Dieses Ergebnis kann wohl auf die gute Arbeit der fachdidaktischen Abteilung des Instituts für Geographie und Regionalforschung an der Universität Wien zurückgeführt werden. Es bleibt zu hoffen, dass GW-Studierende, die im Laufe ihres Studiums begreifen, dass GW-Unterricht auch ohne länderkundliche und regionalgeographische Inhalte bestens funktioniert, in ihrer (späteren) Tätigkeit als Lehrer/in nicht auf veraltete Konzepte und Methoden zurückgreifen, sondern einen Unterricht im Sinne moderner didaktischer Prinzipien verfolgen.

Literaturverzeichnis

- ANTONI W., MAUTNER E., SEITZ N., SITTE W. und STRANACHER W. (1976): Der Schulversuch Geographie und Wirtschaftskunde im Bereich der 10-14-Jährigen. – In: Arbeitsberichte des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung des BMUK I/34.
- ANTONI W. und SITTE W. (Hrsg.) (1985): Lehrplanservice Geographie und Wirtschaftskunde (HS & AHS). Kommentarheft 1. – Wien.
- ANTONI W. und SITTE W. (Hrsg.) (1988): Lehrplanservice Geographie und Wirtschaftskunde (HS & AHS). Kommentarheft 2. – Wien.
- BELINA B. (2009): Theorie, Kritik und Relevanz in der deutschsprachigen sozialwissenschaftlichen Geographie 40 Jahre nach Kiel, mit einigen bescheidenen Vorschlägen letztgenannte im Arbeitsalltag als gesellschaftliche zu füllen. – In: Rundbrief Geographie 221, 18-20.
- BELINA B. (2014): Was der Mythos der modernen Geographie nach Kiel ausschließt. – In: Geographica Helvetica 69, 305-307.
- BOBEK H. und SCHMITHÜSEN J. (1949): Die Landschaft im logischen System der Geographie. – In: Erdkunde 3 (2/3), 112-120.
- BORSODORF A. (2007): Geographisch denken und wissenschaftlich arbeiten. – Berlin und Heidelberg.
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (Hrsg.) (2018): Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde AHS-Oberstufe. – Wien; online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01> (16. April 2019).
- BMBWK (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) (Hrsg.) (2000): Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde AHS-Unterstufe. – Wien; online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9_784.pdf?61ebyf (16. April 2019).
- EISEL U. (2017): Ökonomische und politische Prinzipien im Umbruch: die „Quantitative Revolution“ der Geographie als Spiegel bürgerlichen Bewusstseins. – In: Geographica Helvetica 72, 55-64.
- GÖTZ K. (1995): Wirtschaftskunde – Bereich oder Bereicherung der Schulgeographie? Eine empirische Untersuchung über Stellenwert und Integration der Wirtschaftskunde im Rahmen des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts an den österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen. – Wien.

- GRAF F. (1994): Fachdidaktik und Schulpraxis. – In: GW-Unterricht 53, 38f.
- HARD G. (1982): Länderkunde. – In: JANDER L., SCHRAMKE W. und WENZEL H.-J. (Hrsg.): Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. – Stuttgart, 144-160.
- HAUSMANN W. (1977): Länderkundlicher Durchgang. – In: HAUBRICH H., BRUCKER A., ENGELHARD K., HAUSMANN W., KIRCHBERG G. und RICHTER D. (Hrsg.): Konkrete Didaktik der Geographie. – Braunschweig, 40-45.
- HELBRECHT I. (2014): Der Kieler Geographentag 1969: Wunden und Wunder. – In: Geographica Helvetica 69, 1-2.
- HETTNER A. (1926): Grundzüge der Länderkunde. – Leipzig.
- KORF B. (2014): Kiel 1969 – ein Mythos? – In: Geographica Helvetica 69, 291-292.
- KRAMER G. (1986): Auf dem Weg zu einer Erneuerung des Lehrplans für die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen. Die Arbeit der Projektgruppe „Geographie und Wirtschaftskunde“. – In: GW-Unterricht 23, 46-52.
- LESER H. (2014): Geographie in Forschung und Gesellschaft: Wege und Wandel – Eine Ideenskizze. – In: Geographica Helvetica 69, 115-120.
- MECKELEIN W. und BORCHERDT C. (1970): Deutscher Geographentag Kiel 1969. Tagungsbericht und wissenschaftliche Abhandlungen. – Wiesbaden.
- PAULUS K. (2017): Revolution ohne Kiel und ohne Revolution – Die quantitativ-theoretische Geographie in Erlangen. – In: Geographica Helvetica 72, 393-404.
- PICHLER H. und VIELHABER C. (2012): Der fachdidaktische Grundkonsens am Institut für Geographie und Regionalforschung – eine zukunftsfähige Orientierungshilfe? – In: GW-Unterricht 128: 45f.
- RAAB-STEINER E. und BENESCH M. (2015): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung. – Wien.
- RITTER W. und STRZYGOWSKI (1970): Geographie. Das Wissen der Gegenwart. – Berlin u. a.
- SAHR W.-D. (2016): KIEL 1969 – eine Mythanalyse zur Epistemologiegeschichte der deutschen Nachkriegsgeographie – In: Geographica Helvetica 71, 77-85.
- SANDNER G. und STEGER H.-A. (1973): Lateinamerika. – Frankfurt am Main.
- SCHMIEDER O. (1932): Länderkunde Südamerikas. – Leipzig u. a.

- SCHMIEDER O. (1933): Länderkunde Nordamerikas: Vereinigte Staaten und Canada. – Leipzig u. a.
- SCHMIEDER O. (1934): Länderkunde Mittelamerikas: Westindien, Mexico und Zentralamerika. – Leipzig u. a.
- SITTE C. (1989): Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Geographie, Erdkunde, Geographie und Wirtschaftskunde an den allgemeinbildenden Schulen (AHS u. APS) in Österreich nach 1945. – Dissertation, Universität Wien, Wien.
- SITTE C. (2001): Lehrpläne I. – In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. – Wien (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 16), 212-222.
- SITTE C. (2001): Lehrpläne III. – In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. – Wien (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 16), 248-270.
- SITTE W. (1975a): Das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ im Spannungsfeld neuer Entwicklungen. – In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Schulgeographie im Wandel. Beiträge zur Neugestaltung des Geographieunterrichts an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen. – Wien, 11-43.
- SITTE W. (1975b): Erneuerungsbestrebungen des Geographieunterrichts in Österreich. – In: Tagungsbericht des 40. Deutschen Geographentages, 515-523.
- SITTE W. (1977): Eine Konzeption für den Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht auf der Sekundarstufe I. – In: Wissenschaftliche Nachrichten 45, 41-45.
- SITTE W. (1978a): Können die Schulversuche den Geographie und Wirtschaftskunde-Unterricht verbessern? – In: Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft 120, 99-123.
- SITTE W. (1978b): Zur gegenwärtigen Situation des GW-Unterrichts in Österreich. – In: GW-Unterricht 1, 1-4.
- SITTE W. (2001): Lehrpläne II. – In: SITTE W. und WOHLSCHLÄGL H. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. – Wien (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 16), 223-247.
- SPETHMANN H. (1928): Dynamische Länderkunde. – Breslau.
- STEWIG R. (1977): Der Orient als Geosystem. – Opladen.

- UN (United Nations) (Hrsg.) (1998): Recommendations on Statistics of International Migration. Statistical Papers 58/1. – New York; online unter: http://siteresources.worldbank.org/INTMIGDEV/Resources/2838212-1237254959508/Recommendations_on_statistics_of_International_Migration.pdf (24.04.2019).
- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees) (Hrsg.) (2015). Aufbrechen, Ankommen, Bleiben. Bildungsmaterial zu Flucht und Asyl; <http://www.unhcr.at/service/bildungsmaterialien/aufbrechen-ankommen-bleiben.html> (09.06.2016).
- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees) (Hrsg.) (2016). Questions and Answers: Flüchtlinge; <http://www.unhcr.at/mandat/questions-und-answers/-fluechtlinge.html> (09.06.2016).
- Universität Wien (Hrsg.) (1981): Mitteilungsblatt der Universität Wien. Studienplan Geographie. – Wien.
- Universität Wien (Hrsg.) (1988): Mitteilungsblatt der Universität Wien. Änderung des Studienplanes für die Studienrichtung Geographie. – Wien.
- Universität Wien (Hrsg.) (1990): Studienpläne für die Studienzweige der Studienrichtung Geographie. – Wien.
- Universität Wien (Hrsg.) (1996): Studienpläne für die Studienzweige der Studienrichtung Geographie. – Wien.
- Universität Wien (Hrsg.) (2002): Studienplan für das Lehramtsstudium. Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“. – Wien.
- Universität Wien (Hrsg.) (2016): Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. – Wien; online unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Geographie_und_Wirtschaftskunde_BA_Lehramt.pdf (18.04.2019).
- Universität Wien (Hrsg.) (2017a): Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde im Rahmen des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. – Wien; online unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Geographie_Wirtschaftskunde_MA_Lehramt.pdf (18.04.2019).

- Universität Wien (Hrsg.) (2017b): Vorlesungsverzeichnis 2017S. Studienprogrammleitung 29 Geographie; https://ufind.univie.ac.at/de/vvz_sub.html?path=176400&from=1&to=2 (22.04.2019).
- Universität Wien (Hrsg.) (2018a): Vorlesungsverzeichnis 2018S. Studienprogrammleitung 29 Geographie; https://ufind.univie.ac.at/de/vvz_sub.html?path=209387&from=1&to=2 (22.04.2019).
- Universität Wien (Hrsg.) (2018b): Vorlesungsverzeichnis 2018W. Studienprogrammleitung 29 Geographie; https://ufind.univie.ac.at/de/vvz_sub.html?path=218307&from=1&to=2 (22.04.2019).
- VIELHABER C. (1981): Wer fürchtet sich vor Didaktik? – In: Geographie und ihre Didaktik 81 (2), 66-77.
- VIELHABER C. (1994): Die Schulgeographie zwischen Reform und Routine. – In: GW-Unterricht 55, 25-30.
- WAGNER H. (2003): Geographie an berufsbildenden Schulen – Ein Bericht aus der Peripherie. – In: GW-Unterricht 92, 73-79.
- WEICHHART P. (2016): Der Kieler Geographentag 1969 – Modernisierungsschub, Mythos, Paradigmenwandel oder vergessene Geschichte? – In: Geographica Helvetica 71, 7-13.
- WIZANY T. (2014): Das Boot ist voll... – In: Salzburger Nachrichten, 23.09.2014; online unter: <https://www.sn.at/fotoblog/wizany/das-boot-ist-voll-41096515> (24.04.2019).

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

- Abb. 1: Antwortformat Fragen 1 & 2 (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 2: Antwortformat Frage 1 (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 3: Antwortformat Fragen 3 & 5 (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 4: Antwortformat Frage 4 (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 5: Antwortformat Frage 6 (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 6: Antwortformat Frage 7 (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 7: Antwortformat Frage 8 (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 8: Altersgruppen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 9: Altersaufbau (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 10: Geschlechterverhältnis (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 11: Schulstandorte Sek. I (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 12: Schulstandorte Sek. II (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 13: Schultypen Sek. I (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 14: Schultypen Sek. II (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 15: Schultypen Sek. II – BHS (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 16: GW-Studienfortschritt (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 17: GW-Studienfort. (Grp.) (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 18: Antworten F1 – ges. (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 19: Antworten F1 – Frauen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 20: Antworten F1 – Männer (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 21: Antworten F1 – Grp. A (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 22: Antworten F1 – Grp. B (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 23: Antworten F1 – Grp. C (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 24: Antworten F2 Sek. I – ges. (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 25: Antworten F2 Sek. II – ges. (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 26: Antworten F2 Sek. I – NÖ (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 27: Antworten F2 Sek. II – NÖ (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 28: Antworten F2 Sek. I – OÖ (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 29: Antworten F2 Sek. II – OÖ (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 30: Antworten F2 Sek. I – W (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 31: Antworten F2 Sek. II – W (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 32: Antworten F2 Sek. I – AHS (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 33: Antworten F2 Sek. I – HS/MS (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 34: Antworten F2 Sek. II – AHS (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 35: Antworten F2 Sek. II – BHS (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 36: Antworten F4 – Frauen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 37: Antworten F4 – Männer (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 38: Antworten F4 – Grp. A (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
Abb. 39: Antworten F4 – Grp. B (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

Abb. 40: Antworten F4 – Grp. C (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Abb. 41: Antworten F6 – ges. (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Abb. 42: Antworten F6 – Frauen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Abb. 43: Antworten F6 – Männer (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Abb. 44: Antworten F6 – Grp. A (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Abb. 45: Antworten F6 – Grp. B (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Abb. 46: Antworten F6 – Grp. C (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Abb. 47: Antworten F7 – Frauen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Abb. 48: Antworten F7 – Männer (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Abb. 49: Antworten F8 – Frauen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Abb. 50: Antworten F8 – Männer (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Abb. 51: Antworten F8 – Grp. A (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Abb. 52: Antworten F8 – Grp. B (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Abb. 53: Antworten F8 – Grp. C (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Abb. 54: Das Boot ist voll... (Quelle: Wizany 2014)

Tab. 1: Jahresthemen GW5-GW8 1972/73-1977/78 (Datengrundlage: ANTONI et al. 1976: 7-13)
 Tab. 2: Hauptziele GW5-GW8 1972/73-1977/78 (Datengrundlage: SITTE C. 1989: 126)
 Tab. 3: LP 1985/86 – Themenstruktur (Quelle: ANTONI und SITTE 1985: 53, verändert durch F. Stadler)
 Tab. 4: LP 1985/86 – Themenkreise (Auszug) (Datengrundlage: ANTONI und SITTE 1985: 60f., 65f.; ANTONI und SITTE 1988: 28f., 38f.)
 Tab. 5: LP 1985/86 – Zielstruktur (Quelle: ANTONI und SITTE 1985: 53, verändert durch F. Stadler)
 Tab. 6: LP 1989 – Themenstruktur (Quelle: SITTE C. 1989: 255, verändert durch F. Stadler)
 Tab. 7: LP 1989 – Aufgaben- und Zielstruktur (Quelle: SITTE C. 1989: 255, verändert durch F. Stadler)
 Tab. 8: Stundenumfang Regionalgeographie (Studienpläne 1981 und 1988) (Datengrundlage: Universität Wien 1981: 54-56, 1988: 1-5)
 Tab. 9: Stundenumfang Regionalgeographie (Studienpläne 1990 und 1996) (Datengrundlage: Universität Wien 1990: 1-4, 1996: 1-4)
 Tab. 10: Überprüfung des Fragebogens nach dem Pretest (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Tab. 11: Überprüfung des Fragebogens nach der Besprechung mit dem Diplomarbeitsbetreuer (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Tab. 12: Befragungstermine (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Tab. 13: Altersgruppen und Geschlecht (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Tab. 14: Schulstandorte, -typen und GW-Studienfortschritt (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Tab. 15: Antworten F1 – ges. & Geschl. (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Tab. 16: Antworten F1 – Gruppen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Tab. 17: Antworten F2 – ges. (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
 Tab. 18: Antworten F2 – Bundesländer (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)

- Tab. 19: Antworten F2 – Schultypen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 20: Antworten F3 – ges. & Schulstandorte (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 21: Antworten F3 – Schultypen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 22: Antworten F4 – ges. & Geschl. (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 23: Antworten F4 – Gruppen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 24: Antworten F5 – ges. & Geschl. (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 25: Antworten F5 – Gruppen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 26: Antworten F6 – ges. & Geschl. (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 27: Antworten F6 – Gruppen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 28: Antworten F7 – ges. & Geschl. (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 29: Antworten F8 – ges. & Geschl. (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 30: Antworten F8 – Gruppen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 31: Überprüfung von GW-Studienfortschritt auf NV (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 32: Zu untersuchende Variablen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 33: Korrelationsarten (Quelle: RAAB-STEINER und BENESCH 2015: 143, verändert durch F. Stadler)
- Tab. 34: Korr. GW-Studienfort. & Stellenwert der Behandlung einzelner Länder (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 35: Korr. GW-Studienfort. & Anteil lk. oder rg. Inhalte am Lehrstoff – Sek. I (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 36: Korr. GW-Studienfort. & Anteil lk. oder rg. Inhalte am Lehrstoff – Sek. II (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 37: Korr. GW-Studienfort. & Unterrichtszeit für Länderkunde (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 38: Korr. GW-Studienfort. & Unterrichtszeit für Regionalgeographie (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 39: Unterrichtszeit für LK und Stellenwert der Behandlung einzelner Länder (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 40: Unterrichtszeit für RG und Stellenwert der Behandlung einzelner Länder (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 41: Zu untersuchende Variablen (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 42: Korr. *Geschlecht & Stellenwert der Behandlung einzelner Länder* (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 43: Korr. *Schultyp Sek. I & Stellenwert der Behandlung einzelner Länder* (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 44: Korr. *Schultyp Sek. II & Stellenwert der Behandlung einzelner Länder* (Erhebung 2018/19 – eig. Darstellung)
- Tab. 45: Österreich – Außenwanderungen 2014-2017 (Datengrundlage: Statistik Austria 2018a)
- Tab. 46: Österreich – Jahresdurchschnittsbevölkerung 2014-2017 (Datengrundlage: Statistik Austria 2018b)

Anhang

Schriftliche Befragung – Länderkunde im GW-Unterricht

Diese schriftliche Befragung befasst sich mit dem **gegenwärtigen Stellenwert der Länderkunde im Bewusstsein GW-Studierender** und soll dem Bearbeiter als Grundlage für seine Diplomarbeit dienen. Im Zuge dessen werden Sie gebeten, **acht Fragen** zu Ihrer Schulzeit, Ihrem (künftigen) GW-Unterricht sowie Ihrem GW-Studium zu beantworten. Ihre Angaben werden **vertraulich behandelt** und **anonym ausgewertet**. Bitte beachten Sie bei der Bearbeitung der Fragen die jeweiligen Hinweise. **Vielen Dank**, dass Sie sich dafür Zeit nehmen!

Zur Einführung in das Thema sei an dieser Stelle der 37. Deutsche Geographentag – besser bekannt als „Kieler Geographentag“ – erwähnt, der 1969 im Deutschen Kiel stattfand. Bei diesem Kongress wurde die Relevanz der Länderkunde als bedeutender Teil der Geographie scharf kritisiert und diskutiert. Vor allem vor, aber auch nach Kiel 1969 wurden mehrere Länderkunde-Typen entwickelt. Um Ihnen einen Einblick zu gewähren, werden vier davon nun kurz beschrieben.

- **Das länderkundliche Schema** (vgl. HETTNER 1926):
Die Darstellung regionalgeographischer Sachverhalte erfolgt **mittels fester Reihenfolge** (Lage, Gestalt, Größe; Geologie und Oberflächenformen; Klima; Gewässer; Pflanzenkleid; Tierwelt; Mensch; Siedlungen; Wirtschaft; Verkehr; Sprachliche, religiöse und staatliche Verhältnisse).
- **Die dynamische Länderkunde** (vgl. SPETHMANN 1928):
Ein **bestimmter Geofaktor** wird als **dominante Konstante** eines bestimmten Erdraumes auserkoren. Alle anderen Faktoren beziehen sich auf diesen dominierenden Geofaktor.
- **Die „kulturmorphogenetische“ Länderkunde** (vgl. SCHMIEDER 1932):
Im Mittelpunkt steht die Erfassung und Darstellung der **Kulturlandschaftsentwicklung** in zeitlichen Querschnitten.
- **Die „problemorientierte“ Länderkunde** (vgl. SANDNER und STEGER 1973):
Problemkreise werden in den Vordergrund regionalgeographischer Darstellungen gestellt.

Hinweis: Bei allen Typen liegt das Hauptaugenmerk auf den **individuellen Zügen und charakteristischen Merkmalen** eines spezifischen Erdraums.

1. Welcher der oben beschriebenen Typen entspricht Ihrer **derzeitigen Vorstellung von Länderkunde** am ehesten? Bitte kreuzen Sie an.

Länderkundliches Schema	<input type="checkbox"/>
Dynamische Länderkunde	<input type="checkbox"/>
Kulturmorphogenetische Länderkunde	<input type="checkbox"/>
Problemorientierte Länderkunde	<input type="checkbox"/>
Keiner dieser Typen	<input type="checkbox"/>

Wenn keiner dieser Typen zutrifft, beschreiben Sie bitte kurz Ihre derzeitige Vorstellung von Länderkunde:

Hinweis: Nachfolgende Fragen, die sich auf „länderkundliche oder regionalgeographische Inhalte“ beziehen, beantworten Sie bitte gemäß Ihrer derzeitigen Vorstellung von Länderkunde (siehe Ihre Antwort auf Frage 1).

Hinweis: Die Fragen 2 und 3 betreffen den **GW-Unterricht Ihrer Schulzeit**. Bitte kreuzen Sie an.

2. Welcher der oben genannten Typen entsprach dem GW-Unterricht Ihrer Schulzeit in den **Sekundarstufen I und II** am ehesten?

Sekundarstufe I	
Länderkundliches Schema	
Dynamische Länderkunde	
Kulturmorphogenetische Länderkunde	
Problemorientierte Länderkunde	
Keiner dieser Typen	

Sekundarstufe II	
Länderkundliches Schema	
Dynamische Länderkunde	
Kulturmorphogenetische Länderkunde	
Problemorientierte Länderkunde	
Keiner dieser Typen	

3. Schätzen Sie bitte ein, wie wichtig Ihren Lehrer/innen in den **Sekundarstufen I und II** die **Behandlung einzelner Länder** war, indem Sie die Unterrichtszeit angeben, die dafür aufgewendet wurde.

Sekundarstufe I																					
Unterr.zeit in %	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

Sekundarstufe II																					
Unterr.zeit in %	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

Hinweis: Die Fragen 4, 5 und 6 behandeln den **GW-Unterricht aus Ihrer Sicht als (angehende/r) GW-Lehrer/in**. Bitte kreuzen Sie an.

4. Wie wichtig ist (wird) Ihnen persönlich als (angehende/r) Lehrer/in die **Behandlung einzelner Länder** in Ihrem Schulunterricht (sein)?

sehr wichtig	eher wichtig	weniger wichtig	unwichtig

5. Wie hoch sollte Ihrer Ansicht nach in den **Sekundarstufen I und II** der Anteil **länderkundlicher oder regionalgeographischer Inhalte** am gesamten GW-Lehrstoff sein?

Sekundarstufe I																					
Unterr.zeit in %	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

Sekundarstufe II																					
Unterr.zeit in %	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100

Was bewegt(e) Menschen dazu, ihre Heimat zu verlassen?

Migrationsbiographien

Aras A.

Aras wurde in einer kleinen Stadt in Syrien, nahe der türkischen Grenze, geboren. Wie der Großteil der Bevölkerung dieser Stadt sind auch Aras Familienmitglieder Kurd/innen. Als Kind wohnte er mit seinen Eltern und seinem jüngeren Bruder in einem großen Haus. Der Vater hat viel gearbeitet und mit dem Land, das er besaß, ein gutes Einkommen erwirtschaftet. Die Mutter war in einer Hilfsorganisation tätig. Mit 16 Jahren kam Aras nach Österreich. Aufgrund seines politischen Engagements und einer seltenen Krankheit, die in Syrien wegen der Kriegssituation nicht mehr behandelt werden konnte, musste er flüchten. Da Aras sehr krank war, musste er so rasch wie möglich an einen sicheren Ort gelangen. Deshalb legte die Familie Geld zusammen und Aras konnte mit Hilfe eines Schleppers zu Fuß und schließlich mit dem Flugzeug nach Österreich flüchten.

Zuerst war er in der Erstaufnahmestelle am Flughafen Wien, dann kam er nach Traiskirchen. Bald nach seiner Ankunft verschlechterte sich sein Zustand und er musste ins Krankenhaus. Dort blieb er über einen Monat. Danach konnte er in eine Wohngemeinschaft für minderjährige Asylwerber/innen und Flüchtlinge in Wien übersiedeln. In dieser Wohngemeinschaft lebt er nach wie vor und fühlt sich sehr wohl, da er nicht alleine ist: „Meine Mitbewohner im Heim haben mich am Anfang sehr unterstützt. Sie haben mir geholfen, wenn ich traurig war. Sie haben mir immer gesagt, dass alles gut wird.“

Aras bekam bald nach seinem Antrag die Anerkennung als Flüchtling. Besonders erstaunt war er über die geringe Anzahl an Schüler/innen in seinem Vorbereitungskurs für den Hauptschulabschluss: „Ich habe es nicht glauben können – nur zehn Leute, in Syrien waren wir 40 in der Klasse.“ Schon in Syrien war er ein guter Schüler und ein Sprachtalent: Er spricht Kurdisch, Arabisch, Englisch, Deutsch und Farsi. Aras möchte die Matura machen und später Dolmetscher werden. Obwohl er sich gut eingelebt hat, vermisst er seine Eltern und seinen jüngeren Bruder, die immer noch in Syrien leben.

Zwei Dinge sind Aras besonders wichtig: das Hemd, das ihm seine Mutter vor drei Jahren zum Geburtstag schenkte, und der Konventionspass (der Reisepass, den jeder anerkannte Flüchtling bekommt), mit dem er „ein Mensch geworden ist“, wie er sagt. Aras Wunsch wäre, eines Tages nach Syrien zurückkehren zu können und dort wieder mit seiner Familie und allen Verwandten zusammenzuleben.

(vgl. UNHCR 2015)

Sohaib K.

Sohaib ist 18 Jahre alt. Als kleiner Bub flüchtete er mit seiner Mutter aus Afghanistan nach Pakistan. Er lebte mit seiner Mutter und seinem kleinen Bruder eine Zeit lang in einer großen Handelsstadt im Norden Pakistans, ging dort in die Schule und war ein guter Schüler. Sprachen lernen fiel ihm leicht: Pashto ist seine Muttersprache, darüber hinaus spricht er Urdu, Englisch und nun Deutsch.

Mit 16 Jahren musste er flüchten. Sein Weg führte ihn nach Österreich, wo er einen Asylantrag stellte. Sein Verfahren ist noch nicht entschieden. Bei der zuständigen Behörde in Österreich gab er an, dass sein Vater für die radikal-islamischen Taliban in Afghanistan gekämpft hatte und dabei getötet worden war. Die Taliban wollten, dass auch Sohaib sich ihnen anschließt. Da er sich weigerte, musste er fliehen. Sein Onkel gab ihm Geld für den Schlepper und er flüchtete nach Europa. Die Flucht dauerte zwei Monate und führte schlussendlich nach Österreich, zuerst in das Flüchtlingslager Traiskirchen und dann in eine Unterkunft für unbegleitete minderjährige Asylwerber/innen, wo er derzeit lebt.

Anfangs fühlte er sich ziemlich alleine, er kannte niemanden und vieles erschien ihm fremd: zum Beispiel die Umgangsformen der Menschen in Österreich oder wie man in Wien mit der Straßenbahn und dem Bus fährt. Die Sehnsucht nach seiner Mutter und seinem kleinen Bruder war sehr groß. Doch er bekam Unterstützung von seinen Betreuer/innen und inzwischen hat er sogar neue Freunde. Er ist stolz darauf, bald den Hauptschulabschluss zu machen. Danach möchte er gerne ins Gymnasium gehen und später einen Beruf lernen, bei dem er im Team arbeiten kann: „Egal ob im Büro oder in der Fabrik, es ist besser, mit anderen Leuten zusammen zu arbeiten.“

Ganz wichtig ist für ihn Cricket. „Ich bin mit Cricket aufgewachsen – wir haben das von klein auf in Pakistan gespielt.“ Sohaib spielt in einem Verein, zweimal wöchentlich hat er Training. Dort trifft er Menschen aus vielen Ländern: Pakistan, Indien, Sri Lanka, England, Australien, Südafrika und natürlich auch aus Österreich. Sohaib wünscht sich für seine Zukunft „nicht viel Geld oder ein schönes Auto oder eine luxuriöse Wohnung ... aber ich will immer glücklich sein, mit anderen Leuten freundlich umgehen und viele Menschen kennenlernen und klar: ich wünsche mir einen guten Job.“

(vgl. UNHCR 2015)

Sunaari A.

Sunaari wurde 1986 in einer somalischen Küstenstadt geboren. Sie wuchs mit sechs Geschwistern auf. Als der Bürgerkrieg in Somalia ausbrach, war Sunaari erst vier Jahre alt. Als sie elf war, kamen der Vater und ein Bruder durch eine Autobombe ums Leben. Der Tod des Vaters und die Bedrohungen durch den Bürgerkrieg machten das Leben der Familie sehr schwer.

Sunaari wurde mit 14 Jahren verheiratet und bekam 2004 ihr erstes Kind. Ihr Ehemann starb 2007, als sie bereits mit ihrem zweiten Kind schwanger war. Sie arbeitete dann in einem Krankenhaus. Die militante islamistische Bewegung „al-Shabaab“ kontrollierte zu dieser Zeit die Stadt. Frauen war es verboten, alleine auf die Straße zu gehen. Sunaari wurde, als sie frühmorgens auf dem Weg ins Krankenhaus war, zusammengeschlagen und schwer verletzt. Sie und das Kind überlebten dank des Einsatzes eines Arztes. Sunaari wurde jedoch eingesperrt, da sie alleine auf der Straße war und ihr angelastet wurde, als alleinstehende Frau ein Kind zur Welt gebracht zu haben.

Sobald ihr Kind ein Jahr alt war, sollte sie hingerichtet werden. Durch einen Wechsel des Regimes kam sie 2008 frei und konnte mit der finanziellen Hilfe eines schottischen Arztes alleine fliehen. Sie musste ihre Kinder zurücklassen. Ihre lange Flucht führte sie von Äthiopien nach Libyen. Von dort gelangte sie mit der Unterstützung eines Schleppers mit dem Flugzeug nach Österreich. Sie war drei Tage in der Erstaufnahmestelle am Flughafen, kam dann nach Traiskirchen und lernte dort eine ehrenamtlich tätige Österreicherin kennen, deren Familie Sunaari bis heute unterstützt. Danach wurde sie einer Asylunterkunft in der Nähe von Salzburg zugeteilt. Sie lernte rasch Deutsch und bekam nach zwei Jahren den Status eines anerkannten Flüchtlings. Schließlich übersiedelte sie nach Wien, da sie hier viel Unterstützung von österreichischen Bekannten bekam.

Sunaari konnte ihre beiden Kinder im Sommer 2012 nach Österreich holen. Mittlerweile hat sie ein drittes Kind – Eli, einen Buben. Sunaari ist in Österreich sehr glücklich und freut sich, dass ihre Kinder bei ihr sind. Sie möchte ihnen eine gute Zukunft ermöglichen und wünscht sich, dass sie eines Tages vielleicht sogar studieren können. Ein Wermutstropfen für sie ist, dass sie nicht mit ihrer Mutter und ihren jüngeren Geschwistern zusammen sein kann. Große Dankbarkeit empfindet Sunaari gegenüber der österreichischen Familie, die sie stets unterstützte. „Diese Menschen sind wie eine Familie für mich. Ich wäre ohne sie nicht da, wo ich jetzt bin.“

(vgl. UNHCR 2015)

Jorge H.

Jorge, geboren 1931, stammt aus einer jüdischen Wiener Familie. Seine ersten sieben Lebensjahre verbrachte er in Wien. Doch nach dem Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich 1938 musste Jorge mit seinen Eltern flüchten und kam mit dem Schiff in die argentinische Hauptstadt Buenos Aires. Im Gegensatz zu den USA oder England, die ab den 1930er-Jahren nur mehr wenige Flüchtlinge aufnahmen, war Argentinien für die Familie – wie für die meisten anderen österreichischen Flüchtlinge – nicht das erste Zielland.

Für Jorge war Argentinien ein unbekanntes, fremdes Land. Dementsprechend überrascht war er über Dinge, wie die Alltagskultur, das Klima und die Kleidung in seiner neuen Heimat. Mit Hilfe von Verwandten, die schon vor dem ersten Weltkrieg ausgewandert waren, konnte Jorges Familie ein neues Leben beginnen: Seine Mutter arbeitete in einem Café, der Vater bekam einen Job in einer Gerberei. Jorge selbst ging schon bald in eine staatliche Schule. Die vielen Freunde, die er dort fand, und seine offene Art halfen ihm, sich in Buenos Aires schnell einzufinden.

Heute nennt Jorge Argentinien seine Heimat. Seine Beziehung zu Österreich bezeichnet er als zwiegespalten. Einerseits reist er immer wieder nach Österreich und schätzt die österreichische Kultur und Sprache: „Ich fahre, um die Sprache meiner Kindheit zu hören.“ Andererseits möchte Jorge auf keinen Fall dauerhaft nach Österreich zurück. Denn: „Mit Österreich verbindet mich ein Ursprungsgefühl, aber kein Heimatgefühl.“

(vgl. UNHCR 2015)

Elena K.

Elena wurde in Bayern geboren. Neben Deutsch spricht sie Englisch, Französisch und Spanisch. Nach der Schule arbeitete sie zuerst als Fotografin, wollte dann aber Medizin studieren. Wegen den Zugangsbeschränkungen an den Universitäten, musste sie zwei Jahre auf einen Studienplatz in Deutschland warten. Damals konnte man als Deutsche nicht einfach in Österreich Medizin studieren, man benötigte eine Zusage für einen Studienplatz in Deutschland. Um die Wartezeit zu überbrücken und ein anderes Land kennenzulernen, beschloss sie, nach Österreich zu gehen und dort Fächer zu studieren, die man sich für das Medizinstudium in Deutschland später anrechnen lassen konnte (Biologie, Chemie, Physik).

Elena war damals 21 Jahre alt. Gleich an ihrem ersten Tag in der neuen Stadt holte sich Elena bei anderen Studierenden Tipps für die Wohnungssuche in Wien und wurde kurz darauf fündig. Bald schon lernte sie neue Leute kennen und begann, vieles an Wien zu schätzen, zum Beispiel das „Altstadt-Flair“ und die vielen Kultur- und Freizeitangebote.

Als sie dann nach drei Jahren die Zusage für einen Studienplatz in Deutschland erhielt, wollte Elena gar nicht mehr weg aus Wien. Durch diese Zusage war es für sie möglich, auch in Österreich Medizin zu studieren und sie schrieb sich in Wien an der Universität ein.

Mittlerweile sind 13 Jahre vergangen. Manchmal hat Elena Heimweh nach Deutschland, besonders dann, wenn man während einer Fußballmeisterschaft Sprüche gegen Deutsche in den Straßen hört. Aber in Wahrheit kann sich Elena gar nicht mehr vorstellen, woanders zu leben. Wien ist zu ihrer zweiten Heimat geworden, wo sie mit ihrem Freund lebt und ihre Ausbildung zur Fachärztin demnächst abschließen wird.

(vgl. UNHCR 2015)