

Christian Fridrich

Von der befremdlichen Persistenz der Länderkunde im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

christian.fridrich@phwien.ac.at, Pädagogische Hochschule Wien

eingereicht am: 10.01.2013, Doubleblind-Review, akzeptiert am: 30.11.2013

Im österreichischen Geographie und Wirtschaftskunde-Lehrplan von 1985/86 wurde die Länderkunde aufgrund von fachdidaktischen und pädagogischen Überlegungen eliminiert. Dieser Beitrag bietet einen Überblick über die diesbezügliche Diskussion und präsentiert ausgewählte Ergebnisse einer 2011 durchgeführten Studie, die dokumentiert, dass die Länderkunde zumindest im GW-Unterricht der Sekundarstufe I in einer deutlichen Persistenz vertreten ist.

Keywords: Länderkunde, Persistenz überholter Ansätze, Lehrplan-Paradigmenwechsel, empirische Studie, ökonomische Bildung

The strange non-death of regional geography in the curriculum for Geography and Economics – results of an empirical study

In Austrian curricula for Geography and Economics, regional geography (Länderkunde) has been officially eliminated since the 1985/86 curriculum, based on both scientific and pedagogical debates. This paper rounds up the debate and presents data from a 2011 interview study that hints at a persistence of regional geography concepts in real world secondary education.

Keywords: *Länderkunde*, persistence of obsolete approaches, curricula paradigm change, empirical study, economics education

1 Die „untote“ Länderkunde im GW-Unterricht

Nachdem im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in den 1970er Jahren umfangreiche Schulversuche mit ermutigenden Ergebnissen im Hinblick auf eine Neugestaltung des GW-Unterrichts (siehe unten) stattgefunden hatten (vgl. W. Sitte 1978a), ist mit dem GW-Lehrplan 1985/86 der große Paradigmenwechsel eingeleitet worden. Die Jahrzehnte lange gepflegte Länderkunde mit dem Prinzip der konzentrischen Kreise vom Nahen zum Fernen wurde abgelöst. W. Sitte beschreibt das damals herrschende Paradigma der Länderkunde im Unterricht folgendermaßen: „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“ (W. Sitte

1975, 11). Er stellt die Länderkunde bereits damals massiv in Frage: „Ist dieser Weg aber wirklich der bestmögliche, um räumliche und wirtschaftliche Aktivitäten sozialer Gruppen sowie die sich daraus ergebenden Strukturen, Interdependenzen, Kontradiktionen und Konflikte verständlich zu machen? Ich bezweifle es!“ (ebd., 14; Hervorhebungen im Text weggelassen). Auf der Basis von theoretischen Überlegungen, der Rezeption von Erneuerungsbestrebungen der Schulgeographie in anderen Staaten und der Erfahrungen mit den österreichischen Schulversuchen in GW kommt W. Sitte bereits 1975 zu folgender Conclusio: „Heute verlangen die fachwissenschaftliche und die fachdidaktische Entwicklung ein neues Konzept für unser Fach. Wie die vorangegangenen Ausführungen zu zeigen versuchten, kann es nur das **Konzept eines thematisch aufgebauten und lernzielbestimmten Unterrichts** sein, der räumliche und ökonomische Fragestellungen der Gegenwart und Zukunft integ-

riert und unter Einbeziehung des politischen Aspekts betrachtet“ (ebd., 43, Hervorhebung im Text).

Diese vor fast 40 Jahren verfassten Ausführungen von W. Sitte sind auch heute noch aktuell und nach wie vor gültig. In der Zwischenzeit wurden bedeutende geographisch-fachwissenschaftliche und didaktisch-pädagogische Argumentationsstränge in den fachlichen und fachdidaktischen Diskurs eingebracht, deren Hauptgedanken im Folgekapitel wiedergegeben und anschließend einer resümierenden Bewertung in Bezug auf die Länderkunde unterzogen werden.

2 Geographisch-fachwissenschaftliche und didaktisch-pädagogische Argumente gegen die Länderkunde

Zunächst wird auf die fachwissenschaftliche Kritik an der Länderkunde eingegangen, wobei im Folgenden auf drei Punkte aus der Sicht der handlungstheoretischen Sozialgeographie fokussiert wird. Die gesamte Raumdiskussion in den Sozialwissenschaften, insbesondere in der Geographie, kann in diesem Kontext aus Platzgründen nicht ausgeführt werden (siehe dazu z. B. Werlen 2000a).

- a) Die alte raumverabsolutierende Sichtweise erscheint nicht mehr adäquat.

Mit dem handlungstheoretischen Paradigma der Sozialgeographie wurde eine Neufokussierung des Forschungsinteresses vorgenommen. Nicht mehr „Raum“ steht im Mittelpunkt sozialgeographischer Forschung, sondern Handlungen von Subjekten in räumlichen und zeitlichen Voraussetzungen. Die alte raumzentrierte Sichtweise der Geographie erscheint aus folgenden Gründen als nicht (mehr) adäquater Zugang.

Eine auf ausschließlich räumliche Aspekte fokussierte Erforschung von Gesellschaften kann „für die Belange der Subjekte nur eine geringe Sensibilität entwickeln“ (Werlen 1995a, 76), denn es ist in spätmodernen Gesellschaften „nur noch ein geringer Teil der menschlichen Handlungen ausschließlich an die unmittelbare körperliche Vermittlung gebunden. Oder anders formuliert: Die Erfassung der körperbezogenen Aktionsräume spiegelt die sozialen Verhältnisse nur unzureichend wider“ (Werlen 1997a, 38). In vielen Fällen sind Handelnde nicht zur selben Zeit am selben Ort, wodurch ihre Interaktion über große Distanzen stattfindet und „Raum“ als Aspekt der Handlungskoordination aufzufassen ist. Überdies können Subjekte aus dem weltweiten Strom von Informationen mit Hilfe elektronischer Medien weit entfernten Ereignissen fast in „Echtzeit“ beiwohnen, wodurch räumliche und auch zeitliche Erfahrungen voneinander losgelöst werden. Ähnlich verhält es sich

im Bereich des Konsums, wo nicht mehr räumliche Bedingungen, sondern lebensstil- und kaufkraftspezifische Entscheidungen darüber bestimmen, was der/die jeweilige Akteur/in aus dem globalen Warenstrom herauslöst (vgl. Werlen 2000b, 16). Somit kann raumverabsolutierende Perspektive schon aufgrund ihrer unangemessenen Konzeption die aktuelle, globalisierte gesellschaftliche Realität nicht erfassen.

- b) Es wurden unzulässige Reifikationen vorgenommen.

In der Raumforschung wird die Räumlichkeit gleichsam als Projektionsfläche des sozialen Handelns aus dem Systemzusammenhang der Räumlichkeit des sozialen Handelns isoliert, verabsolutiert und „als eigenständige ontologische Struktur“ (Weichhart 1996, 42; Schultz 2013, 392f.) interpretiert, nämlich verdinglicht oder hypostasiert (vgl. auch Nitschke 1996, 288; Weichhart 1998, 12f.). Das heißt mit anderen Worten, dass „Raum“ unangemessenerweise substantiell und nicht als begriffliche Konstruktion oder subjektive Bedeutungszuschreibung von Akteur/innen betrachtet und behandelt wird (vgl. Werlen 2000a, 394). „In diesem Sinne stellt ‚Raum‘ ein ‚Kürzel‘ für Probleme und Möglichkeiten der Handlungsverwirklichung und der sozialen Kommunikation dar, die sich auf die physisch-materielle Komponente beziehen. Aber statt das ‚Kürzel‘ zu reifizieren, zu verdinglichen, sollten wir uns mit dem beschäftigen, wofür das Kürzel steht. Konzentrieren sollten wir uns auf die räumlichen Aspekte der materiellen Medien in ihrer sozialen Interpretation und deren Bedeutung für das gesellschaftliche Leben“ (Werlen 1995a, 243).

- c) Handlungsprobleme werden inadäquat als Raumprobleme bezeichnet.

Die handlungstheoretische Sozialgeographie erforscht somit in subjektzentrierter Perspektive die Weltbezüge der handelnden Subjekte im alltäglichen Geographie-Machen¹ (vgl. Werlen 2001, 3), was eine Umkehrung des Blickfelds gegenüber des Blickfelds der Geographie der Objekte mit einem „Containerraum“ bedeutet. Dazu Paasi: „‘Geography‘ is thus not merely a passive spatial setting in which social life occurs, but something that is actively produced, reproduced, maybe maintained or transformed, in the struggles of individuals, in their local, day-to-day practices of life and in the collective forms of practice of larger spa-

1 „Aufgabe der Sozialgeographie soll es sein, das alltägliche Geographie-Machen auf wissenschaftliche Weise zu untersuchen. Denn wir machen – so lautet die Ausgangsthese – nicht nur täglich Geschichte, sondern auch Geographie. [...] Beide allerdings nicht unter selbst gewählten Umständen, und nicht alle handelnden Subjekte verfügen über dasselbe Gestaltungspotential“ (Werlen 1995b, 519f.).

tial scales“ (Paasi 1996a, 67). Oder allgemeiner formuliert: „Es geht nicht mehr darum, eine handlungsorientierte Raumwissenschaft betreiben zu wollen. Es geht vielmehr um das Betreiben einer raumorientierten Handlungswissenschaft“ (Werlen 2000a, 310). Werlen weist darauf hin, dass angebliche „Raumprobleme“, wie sie bisher von der Geographie bezeichnet wurden, bei differenzierter Analyse als problematische Konstellationen der physisch-materiellen Gegebenheiten zu bestimmten Handlungsintentionen diagnostiziert werden können und daher „Raumprobleme“ im tiefer liegenden Sinn als Handlungsprobleme zu verstehen sind (vgl. Werlen 1997b, 392). Konsequenterweise geht es in der handlungstheoretischen Sozialgeographie um die „Erkundung der Bedeutung des Räumlichen für die Konstitution gesellschaftlicher Wirklichkeiten“ (Werlen 1997a, 15).

Basierend auf den obigen Ausführungen wird als Zwischenresümee festgehalten, dass länderkundliche Ansätze aus fachwissenschaftlicher Perspektive der handlungstheoretischen Sozialgeographie obsolet sind und in globalisierten und fragmentierten Lebenswelten von Akteur/innen keine adäquaten Aussagen zulassen.

Nachdem nun aus fachlicher Perspektive die Ablehnung der Länderkunde fokussiert dargestellt wurde, interessiert im Schulkontext der Bildungsgehalt von länderkundlichen Ansätzen. Im Zuge von didaktisch-pädagogischen und fachdidaktischen Überlegungen lassen sich folgende grundsätzliche Aussagen treffen:

- Das exemplarische Prinzip lässt sich mittels der Länderkunde nicht realisieren, weil jedes Land für sich steht. So kann etwa die Ukraine nicht als Beispiel für Russland dienen. Wohl aber können allgemeine Herausforderungen von Transformationsprozessen in der Ukraine exemplarisch für ähnlich gelagerte Probleme in anderen europäischen Staaten herangezogen werden, was keine Länderkunde ist, sondern die Umsetzung eines themenzentrierten Konzepts. W. Sitte resümiert folgendermaßen: „Länderkunde schildert stets nur den speziellen Fall, der keinen Transfer erlaubt, so dass das Allgemeine verdeckt wird. Aus diesem Grund ist es auch ein Irrtum zu glauben, die Vielfalt der Länder exemplarisch bewältigen zu können. Wer Spanien kennt, kennt Italien noch lange nicht. Wer aber am Beispiel Spaniens allgemeine Probleme erarbeitet, treibt keine Länderkunde mehr“ (Sitte 1978b, 2).
- Länderkundliche Ansätze bereiten nur in geringem Ausmaß auf die Bewältigung von – u. a. auch ökonomisch hochgradig durchdrungenen – Lebenswelten der Schüler/innen vor und bieten somit kaum Anknüpfungspunkte für diese. Damit wird eine zentrale Chance des GW-Unterrichts für

die Schüler/innen weitgehend verspielt, nämlich einen Beitrag zur Alltags- und Lebensweltbewältigung von Heranwachsenden zu leisten (vgl. z. B. Fridrich 2012).

- Spätestens seit der starken Verbreitung konstruktivistischer Ansätze in der (fach)didaktischen Diskussion wurde das Bewusstsein dafür geschärft, Heranwachsende als Konstrukteur/innen ihrer eigenen „Wirklichkeit“ zu sehen. Um sich in ihrer Welt zurechtzufinden müssen Kinder und Jugendliche sich zunächst – subjektive und verzerrte – Bilder der Welt machen, was ein aktiver Gestaltungs- und Konstitutionsprozess ist (vgl. Daum 2002, 5). Indem sich die Länderkunde auf Staaten als räumliche Entitäten konzentriert und subjektspezifische Sichtweise oft außer Acht lässt, erscheint die Chance gering zu sein, eben diese subjektspezifischen Konstitutionsprozesse adäquat zu fördern.
- Kompetenzorientierung umfasst neben erinnern und verstehen, anwenden und analysieren auch die kognitiven Kompetenzstufen bewerten und gestalten (vgl. z. B. Fridrich 2013, 7f.; ebenso BMUKK 2012, 13f.). Da die Länderkunde überwiegend auf Beschreibung von „Vorhandenem“ ausgerichtet ist, konzentrieren sich die Leistungen der Lernenden auf Übernehmen, Abspeichern und Erinnern von Informationen (vgl. Schultze 1996, 27), womit eine ein Konnex zu höherrangigen kompetenzorientierten Lernprozessen nur marginal gewährleistet erscheint.
- Im Gegensatz zu vor Jahrzehnten publizierten, zum Teil opulent ausgestatteten und im damaligen fachwissenschaftlichen Kontext berühmt gewordenen länderkundlichen Werken (z. B. Harms 1908; Schiffers 1971) blieb aufgrund des eingeschränkten Umfangs des Schulbuchs zwei Seiten für jenes Land, eine halbe Seite für ein – von den Schulbuchautor/innen als weniger wichtig erachtetes – anderes Land. „[...] im Unterricht und im Lehrbuch bleibt bei der üblichen Verkürzung in der Regel nur dürftigste Faktenaufzählung“ (Schultze 1996a, 107). Dies bleibt infolge der nötigen Auswahl und Verkürzung nicht ohne Konsequenzen: „Da wurden generalisierte Fakten aufgezählt und auf dem Weg über ‚dominante Faktoren‘ Länderklischees eher verstärkt als abgebaut“ (Schultze 1996b, 28). Nicht zuletzt verleitete das Bedürfnis nach kurzer, prägnanter Darstellung von Ländern die Schulbuchautor/innen und Didaktiker/innen dazu, das jeweils Einzigartige, Eigenartige und Individuelle herauszuarbeiten, wodurch das Exotische eine Überakzentuierung erfuhr (vgl. Hard 1982, 146). „Dieses Programm denaturiert vor allem in Popularwissenschaft [sic] und Didaktik leicht dazu, daß



Abb. 1: Schülerinnen und Schüler zeigen auf den jeweiligen Staat der Endfertigung ihres Kleidungsstücks – ein Einstieg einer GW-Stunde mit alltagsweltlichem Bezug (Foto: Ch. Fridrich)

das ‚Eigenartige‘ und ‚Einzigartige‘ nicht zuletzt in der Gestalt des Pittoresken, Folkloristischen, Exotischen (in Gestalt von Binnen- und Außenexotik, Nah- und Fernexotik) erscheint und daß die ‚individuelle Besonderheit‘, der ‚besondere‘, ‚individuelle Charakter‘ eines Landes oder einer Region vor allem im eher Absonderlichen, in ‚Relikten‘ und ‚Survivals‘ gesehen wird [...]“ (ebd., 147). Länderkundliche Ansätze tragen somit nur eingeschränkt zur Emanzipation und Kritikfähigkeit bei anstatt bestehende (Macht-)Verhältnisse und deren Akzeptanz sowie Images und Vorurteile in Frage zu stellen.

- Länderkundliche Ansätze blenden oftmals die erforderliche Berücksichtigung unterschiedlicher Raumkonzepte der Fachwissenschaft aus, wie etwa geographischer, relationaler und konstruierter Raum sowie Wahrnehmungsraum (vgl. Wardenga 2002). Vielmehr fokussieren länderkundliche Ansätze auf „Räume“ in realistischem Sinne als „Behälter“ bzw. „Container“, in denen aus der Sicht der Länderkunde alle geographisch-wirtschaftskundlich relevanten Sachverhalte enthalten und abzuarbeiten sind: Lage, Grenzen, Größe, Relief, Klima, Böden, Siedlungen, Landwirtschaft, Industrie, Tourismus, Verkehr etc., wobei zusätzlich die in vielen Fällen diagnostizierbare Fixierung auf eine naive Tourist/innenperspektive der Erdoberfläche und auf die Landschaftsperspektive kritisiert wird (vgl. Hard 1982, 146).

Da in diesem groben Überblick mit länderkundlichen Ansätzen kaum ein plausibler Anschluss an die gegenwärtige didaktisch-pädagogische Diskussion gefunden werden kann, sind diese auch aus fachdidaktischer Sicht abzulehnen. Dennoch sind länderkundliche Ansätze bis heute noch immer vertreten.

Einerseits enthält der neue HTL-Lehrplan mit der Formulierung, Schüler/innen „beherrschen topographische und länderkundliche Grundkenntnisse“ (BMUKK 2011, 15) einen Rückschritt GW-didaktischer Entwicklungen um Jahrzehnte (vgl. Pichler 2012, 10) – abgesehen von der semantisch fragwürdigen Formulierung, Grundkenntnisse zu beherrschen. Andererseits ist aufgrund von eigenen Beobachtungen und Gesprächen mit Kolleg/innen zumindest an der Sekundarstufe I zu vermuten, dass länderkundliche Ansätze noch immer – fast 30 Jahre nach deren Eliminierung aus den Lehrplänen – im GW-Unterricht zu finden sind. Bevor auf eine empirische Untersuchung zum Stellenwert der Länderkunde im GW-Unterricht nach Einschätzung von Lehrer/innen eingegangen wird, werden noch Untersuchungen zum Innovationsverhalten von Lehrer/innen präsentiert und diskutiert. Denn es wird landläufig die Meinung vertreten, dass Lehrpersonen zu einem guten Teil methodischen und didaktischen Innovationen gegenüber wenig aufgeschlossen sind. Folglich sollte eine teilweise geringe Innovationsbereitschaft auch GW-Lehrer/innen betreffen, wozu es einige Studien gibt.

3 Untersuchungen zum Innovationsverhalten von GW-Lehrer/innen

Empirische Untersuchungen zum persistenten Stellenwert der Länderkunde nach der Lehrplanreform 1985/86 für die Sekundarstufe I bzw. 1989 für die Sekundarstufe II, im Zuge derer der Paradigmenwechsel von der Schulländerkunde hin zu zielorientierten, thematisch aufbauenden Curriculum offiziell vollzogen wurde, sind rar. Eine Studie, die eigentlich auf die Bedeutung der Wirtschaftskunde im Vergleich zu anderen Bereichen der Schulgeographie abzielt,

präsentiert *hard facts*. Es ist die auf Befragungsdaten beruhende Publikation von Karin Götz, die den Titel „Wirtschaftskunde – Bereich oder Bereicherung der Schulgeographie?“ trägt (Götz 1995). Im Zuge einer österreichweiten Fragebogenerhebung mit AHS-Lehrenden (n = 572) wurde u. a. folgende Frage gestellt: „Dürfen wir Sie nun noch nach Ihrer persönlichen Präferenzskala den GW-Unterrichts betreffend befragen. Welche der folgenden Fragestellungen behandeln Sie subjektiv besonders gern?“ (ebd., 130). Mit einem senkrechten Strich auf den unterhalb dieser Frage angegebenen Leisten konnten die Respondent/innen ihre Präferenz für länderkundliche, ökologische, wirtschaftskundliche, politische, regionalgeographische, humangeographische und physiogeographische Fragestellungen von 0 % bis 100 % eintragen. Die Auswertung zeigte ein überraschendes Bild (siehe Abb. 2). Ein bemerkenswertes Ergebnis dieser Studie war, dass mit der tiefgreifenden Lehrplanreform 1985/86 die Physiogeographie im Unterricht nur mehr einen sehr geringen Stellenwert einnehmen sollte und die Länderkunde gänzlich durch das Paradigma der Themen- und Lernzielorientierung abgelöst wurde, dennoch aber beide Bereiche an erster bzw. zweiter Stelle der Lehrer/innenpräferenz lagen. Dazu kommt noch, dass „Sozial-/Humangeographie“ nur im Mittelfeld rangiert und „Politik“ weit hinten, obwohl dieser letztgenannte Bereich durch den entsprechenden Grundsatzerlass gefördert wurde.

Diese Persistenz der Länderkunde wurde nicht nur im GW-Unterricht nachgewiesen, sondern auch in den Studienplänen „Geographie Einfachstudium“ sowie „Lehramt Geographie und Wirtschaftskunde an österreichischen Universitäten“ und hatte auch Auswirkungen auf die Persistenz der in diesen Studienrichtung abgehaltenen Lehrveranstaltungen, nämlich die lange Fortführung der Länderkunde bzw. der klassischen Regionalgeographie (vgl. Jekel & Atzmanstorfer 1997).

Eine andere Studie widmet sich einem innovativen Thema des GW-Unterrichts sowie seiner Akzeptanz und Umsetzung durch Lehrer/innen im GW-Unterricht. Mit der Verankerung des themenzentrierten, zielorientierten GW-Lehrplans für die Sekundarstufe I ab 1985/86 und für die Sekundarstufe II ab 1989 wurde die Schulländerkunde aus den Curricula der Hauptschulen sowie der Allgemeinbildenden höheren Schulen eliminiert und zusätzlich in der letzten Klasse der AHS (12. Schulstufe) ein damals neuer Themenkreis mit dem Titel „Wahrnehmung von Völkern und Staaten“ implementiert. Nicht zuletzt damit sollte der länderkundliche Zugang durch die unterrichtliche Bearbeitung der Entstehung von individualspezifischen, subjektiven Welten durch Raumwahrnehmung ein für alle Mal relativiert und kontrastiert werden. Unterrichtsthemen waren weiters die Stereotypisierung von „anderen“, die Konstitution von *Mental Maps*, die Reflexion von räumlichen Wahrnehmungsprozessen sowie zahlreiche damals innovative Zugänge, die sich mit „Wahrnehmungsraum“ i. w. S. beschäftigten. Insgesamt versprach dieser Themenkreis nicht nur eine fächerübergreifende Betrachtungsweise zum Beispiel mit Psychologie, sondern auch zusätzlich einen schüler/innenaktivierenden Unterricht, bei dem die Jugendlichen ihre Vorerfahrungen einbringen konnten und zahlreiche Anknüpfungspunkte für ihre Lebenswelten vorfanden. Im Jahre 1993 wurde eine Fragebogenerhebung mit GW-Lehrer/innen durchgeführt, die bereits seit dem GW-Lehrplanwechsel in einer 8. Klasse AHS unterrichtet hatten. Dabei wurden im Hinblick auf den neuen Themenkreis u. a. Lehrer/innenakzeptanz, subjektive Priorität, Unterrichtsumsetzung, Schüler/innenreaktionen, Bedeutungseinschätzung und Lehrer/innenzufriedenheit mit der Aufarbeitung im verwendeten Schulbuch erhoben (vgl. Fridrich & Weixlbaumer 1994). Das Ergebnis war ernüchternd: Etwas weniger als die Hälfte der Lehrpersonen hatte diesen Themenkreis noch nicht unterrichtet, obwohl dieser im Lehrplan

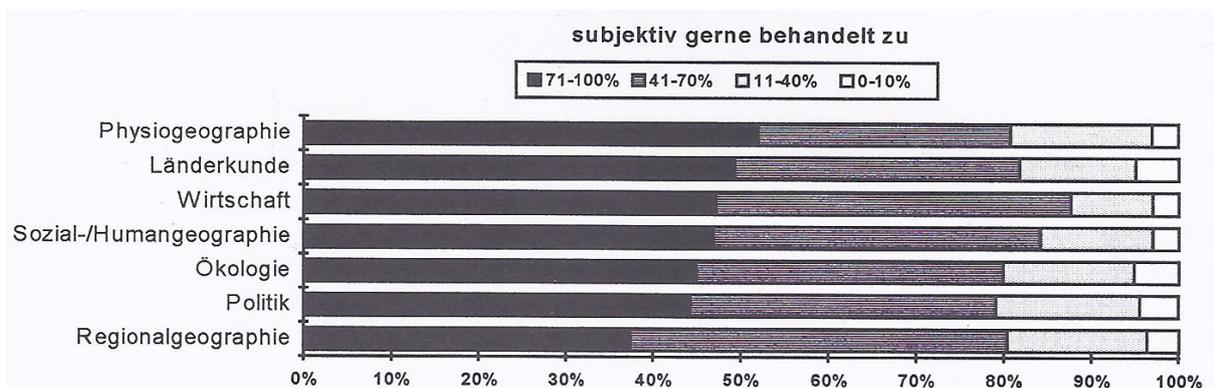


Abb. 2: Individuelle Präferenzen der GW-Lehrer/innen hinsichtlich sämtlicher Fragestellungen des GW-Unterrichts in Prozent (n = 572) (Quelle: Götz 1995, 56)

festgeschrieben war. 72 % der Befragten reihten den Themenkreis an die letzte Stelle der Priorität im Vergleich zu den anderen drei Themenkreisen der 12. Schulstufe. Rund ein Zehntel der Befragten gab an, sich auch in Zukunft nicht mit diesem Themenkreis beschäftigen zu wollen.

Eine jüngere Studie zu einem anderen Thema der des Unterrichtsgegenstands Geographie und Wirtschaftskunde zeigt ähnliche Vorbehalte bzw. zögerliche Unterrichtsumsetzungen von Lehrpersonen gegenüber dem folgenden innovativen, für Schüler/innen nutzbringenden Ansatz: Es gehört zum fachdidaktischen Allgemeingut, dass „kritische GIScience“ ein bedeutendes Konstrukt und Instrument zur Hypothesengenerierung in verschiedenen Bereichen der Geographie und Wirtschaftskunde sein kann. Als ein übergeordnetes Ziel wird die Befähigung von Schüler/innen zu einem reflektierten Umgang mit und Einsatz von Geomedien im Alltag angeführt. In der unterrichtlichen Umsetzung wird dieser emanzipatorisch-kompetenzorientierte Ansatz jedoch nur zu einem geringen Teil von Lehrpersonen genutzt, während nur ein Teil der Grundgesamtheit dem Typ „reflexive Lehrperson“ zugeordnet werden kann (vgl. Gryl 2011).

An dieser Stelle taucht die Frage auf, ob es die Lehrpersonen mit höherem Dienstalter sind, die weniger innovationsbereit sind und damit das Innovationspotenzial an Schulen drücken. Eine oben angeführte Studie belegt (vgl. Fridrich & Weixlbaumer 1995, 19), dass kein statistischer Zusammenhang zwischen Dienstalter und der Unterrichtsumsetzung eines neuen Themenkreises feststellbar ist. Abseits des Faches GW sollen beispielhaft drei Studien angeführt werden, in denen Innovationsbereitschaft mit Dienstalter statistisch korreliert werden. In Bezug auf Schulentwicklung kommt eine deutsche Studie zu folgendem Schluss: Je älter eine Lehrperson oder je höher ihr Dienstalter ist, „[...] umso innovationsablehnender ist sie, oder umgekehrt, wäre eine zu einfache Gleichsetzung [...]“ (Demmer-Dieckmann 2005, 235). Eine Untersuchung über den Einsatz von Web 2.0-Tools im Unterricht kommt sogar zu dem Schluss, dass die Anzahl der Lehrpersonen, die diese Tools einsetzen, mit dem Dienstalter steigt, womit das Stereotyp der älteren, technologiefeindlichen Lehrperson nicht zutrifft (vgl. Strasser 2012, 7f.). Schließlich kommt eine groß angelegte Studie an Wiener Volksschulen zu dem Ergebnis, dass kein statistischer Zusammenhang zwischen dem Dienstalter und der Häufigkeit des Einsatzes von Stationenbetrieben diagnostizierbar ist (vgl. Fridrich et al. 2012, 33) und dass jene Lehrer/innen, die ihren Schüler/innen das höchste Ausmaß an Autonomie gewähren, in der obersten Dienstalterskategorie (über 25 Jahre) am häufigsten vertreten sind (vgl. ebd., 42ff.).

Somit wird deutlich, dass die Aussage über die dienstälteren, wenig innovationsfreundlichen Lehrenden doch eine Etikettierung zu sein scheint, die in den Bereich der Klischees gehört. Auch in der gegenständlichen Studie wird explizit erhoben, welchen Einfluss das Alter auf den Einsatz von länderkundlichen Ansätzen im GW-Unterricht hat.

4 Ziel, Fragestellungen und Methoden der vorliegenden Studie

Das übergeordnete Ziel dieser bislang noch nicht publizierten Studie war die Analyse der aktuellen unterrichtlichen Umsetzung der ökonomischen Bildung an Wiener Schulen der Sekundarstufe I, wobei insbesondere herauszuarbeiten ist, warum das Interesse auf der Seite von Lehrer/innen und Schüler/innen in Bezug auf die ökonomische Bildung – laut Vorstudien – derart gering ist und wie diesem niedrigen Interesse aktiv begegnet werden kann. Die Gesamtstudie ist damit umfassend, während hier nur ein kleiner Teil der Ergebnisse vorgestellt wird, nämlich diejenigen, welche sich auf die Beliebtheit von einzelnen GW-Bereichen bei Lehrer/innen beziehen. Somit war die Persistenz der Länderkunde im GW-Unterricht nicht ein Forschungsziel per se in dieser Studie, sondern ist im Zuge der Auswertungen gleichsam als interessanter Nebeneffekt hervorgetreten, der bei einer Detailauswertung (siehe 2. Forschungsfrage) genau untersucht wurde. Die beiden Forschungsfragen, die sich auf den hier präsentierten Studienabschnitt beziehen, sind:

- Wie hoch ist die Beliebtheit von einzelnen GW-Bereichen bei Lehrer/innen? Auch wenn hier auf die ökonomische Bildung bzw. Wirtschaftskunde fokussiert wird, werden die Einschätzungen in Bezug auf die anderen Bereiche in der Auswertung ebenso dokumentiert. Die Länderkunde wurde im Fragebogen angeführt, weil nach dieser auch in der Studie von Götz (1995) gefragt wurde.
- Inwiefern ist diese Beliebtheit von GW-Bereichen bei Lehrer/innen abhängig vom Dienstalter und vom Schultyp?

In diese Fragebogenerhebung wurden Wiener Lehrende der Sekundarstufe I, die Geographie und Wirtschaftskunde unterrichten, einbezogen. Somit wurden Lehrende an Allgemeinbildenden höheren Schulen und an Neuen Mittelschulen befragt, wobei erstmals für eine GW-Studie dieser thematischen Ausrichtung auch die ungeprüften Kolleg/innen befragt wurden, denn auch sie tragen einen Teil der geographisch-ökonomischen Bildung an Wiener Schulen.

Mit Direktor/innen aller in Frage kommenden Wiener Schulen wurde zunächst telefonisch geklärt,

ob ihre Schule bzw. ihre Lehrer/innen an dieser Befragung teilnehmen wollten. Von 211 kontaktierten Direktor/innen sagten 130 zu, das sind 62,3 %, womit deutlich wird, wie hoch das Interesse an der Befragung war. Die ablehnenden Direktor/innen führten Mangel an Interesse bzw. Zeitmangel als Grund an, wobei der Zeitmangel mit der prinzipiellen Überlastung der Lehrer/innen an der betreffenden Schule, mit einer zu großen Anzahl an Befragungen pro Jahr oder mit dem momentan ungünstigen Zeitpunkt untermauert wurde.

Die schriftliche Fragebogenerhebung wurde nach vorherigen Pretests und darauffolgender Modifikation des Bogens von Februar bis April 2011 durchgeführt. Aufgrund der großen Stichprobenzahl von $N=527$ wurden bei der Lehrer/innenbefragung ein vierseitiger Fragebogen mit 22 Items, die 13 geschlossene Fragen und acht offenen Fragestellungen umfassten, eingesetzt. Zu einem vereinbarten Zeitpunkt wurden die Fragebögen den in der Schule anwesenden und interessierten Lehrer/innen ausgegeben und alle Fragen zur technischen Durchführung der Erhebung beantwortet. Die Fragebögen wurden am selben Tag, in seltenen Fällen wenigen Tage nach dem Austeilen, wieder von den betreffenden Schulen abgeholt. Insgesamt wurden 802 Fragebögen ausgeteilt, wobei 527 auswertbare Fragebögen wieder einlangten, was einer Rücklaufquote von 65,7 % entspricht.

Zunächst wurden die Ergebnisse der geschlossenen Antworten in eine Excel-Maske eingegeben und der Datensatz bereinigt. Die Auswertung der Daten erfolgte anschließend unter Verwendung überwiegend folgender Methoden: Prozentwertberechnungen, Varianzanalyse (vgl. z. B. Bortz 1999, 237ff.), Varianzanalyse für wiederholte Messungen (vgl. z. B. Field 2009, 462ff.), Wilcoxon-Test (vgl. z. B. Bortz 2005, 153),

Kontingenzanalyse und χ^2 -Unabhängigkeitstest (vgl. z. B. Backhaus et al. 2008, 297ff.), Faktorenanalyse (Hauptachsenanalyse) (vgl. z. B. ebd., 323ff.), Clusteranalyse (vgl. z. B. Backhaus et al. 2008, 323ff., Bortz 1999, 547ff.), Korrelationsanalyse (vgl. z. B. Bortz 1999, 223f.), lineares Regressionsmodell (vgl. z. B. ebd., 174ff.). Die Datenauswertung sowie die grafische Darstellung der Ergebnisse nahm Gerhard Paulinger vor.

5 Zur Länderkunde heute – Ergebnisteil der Studie

Es wird hier nochmals festgehalten: Die vorliegende Studie wurde 16 Jahre nach jener von Götz (1995) und 26 Jahre nach der Entfernung der Schulländerkunde aus dem GW-Lehrplan für die Sekundarstufe I durchgeführt. Die erste Fragestellung des Fragebogens lautete: „Welche der folgenden GW-Bereiche behandeln Sie wie gerne?“ In der unterhalb dieser Frage angeführten Tabelle war für jeden der in der Abbildung 2 angeführten acht Bereiche eine sechsstufige Skala anzukreuzen, welche von „sehr gern“ bis „gar nicht gern“ reichte. In Abbildung 2 ist das Ergebnis der Auswertung dargestellt.

Die schlechte Nachricht: Von acht angegebenen Bereichen des GW-Unterrichts rangiert der länderkundliche in der Beliebtheit der GW-Lehrenden an erster Stelle! Die Länderkunde sollte es seit 1985/86 nicht mehr im GW-Unterricht geben. Dieser Bereich wird in der Beliebtheit unmittelbar von Topographie gefolgt. Betrachtet man zusätzlich die Auswertung der Antworten auf die offene Fragestellung mit der Bitte um Ergänzung des folgenden Satzes „Im Mittelpunkt des GW-Unterrichts steht/stehen ...“, so wird klar,



Abb. 3: Schülerinnen und Schüler der 2b der Praxismittelschule der PH Wien untersuchen die Teile ihres Handys im Hinblick auf Staatenangaben und verorten diese – ein Beispiel für Topographielernen in Kontexten (Foto: Ch. Fridrich)

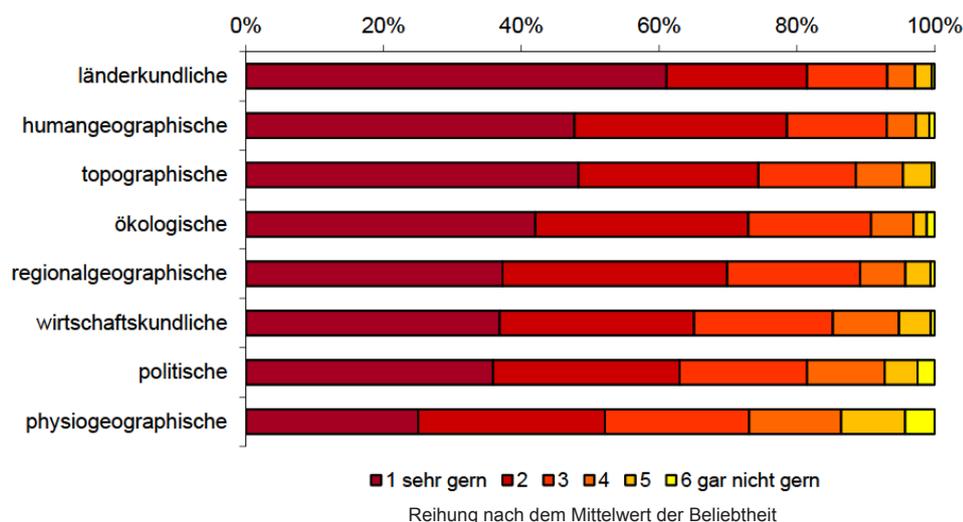


Abb. 4: Beliebtheit der GW-Bereiche bei den befragten Lehrer/innen, n = 527 (Quelle: Christian Fridrich, eigene Darstellung; Berechnung und Grafik: Gerhard Paulinger)

was von vielen, die Topographie angeben, gemeint wird. Wenn Topographie alleine angeführt wird, also gemeint wird, im Zentrum des GW-Unterrichts stehe lediglich die Topographie, so ist dies ein krasses Missverständnis der Lehrplanintention. Denn lediglich Topographie ohne explizite Verbindung zu Themen, ist kein Inhalt bzw. kein Themenkreis des GW-Lehrplans.

Wie sehr sich doch die Ergebnisse der aktuellen Studie (siehe Abb. 4) mit jener von Götz (siehe Abb. 1) gleichen: Auch dort ist Länderkunde im absoluten Spitzenfeld, während „Politik“ in den hinteren Rängen platziert ist.

Die gute Nachricht: Zur tieferen Analyse dieses Ergebnisses wurden mehrere Variablen mit dem Ergebnis der aktuellen Studie mit der Beliebtheit von GW-Bereichen korreliert. Die zwei wesentlichsten Ergebnisse seien hier herausgegriffen. Es kann vermutet werden, dass bei GW-Lehrer/innen mit einem geringeren Dienstalter – durch ihre Ausbildung bedingt – Bereiche wie etwa Humangeographie, Wirtschaft und Politik als beliebter bezeichnen, als ihre Kolleg/innen mit einem höheren Dienstalter, die vor vielen Jahren noch eine eher traditionelle geographische (und wirtschaftskundliche) Ausbildung erfahren haben. In Varianzanalysen erweisen sich die Unterschiede zwischen den Gruppen nach Dienstalter beim humangeographischen, dem topographischen (beide $p < 0,01$) und dem länderkundlichen Bereich ($p < 0,05$) als statistisch signifikant. Für den wirtschaftskundlichen Bereich zeigt sich hier kein signifikanter Unterschied zwischen den (Dienstalters-)Gruppen. Mit anderen Worten: Je niedriger das Dienstalter der Befragten ist, desto geringer ist der Anteil jener, bei denen Länderkunde bzw. Topographie beliebt ist und desto größer ist der Anteil derjenigen, welche die Humangeographie als beliebt bezeichnen (siehe Abb. 5).

Im Folgenden soll auf den interessanten Aspekt der Zusammenhänge zwischen Beliebtheit von GW-Bereichen nach Schultyp eingegangen werden. Erstmals wurden wie erwähnt in einer groß angelegten Befragung auch so genannte „Nicht geprüfte GW-Lehrer/innen“ an Hauptschulen, Kooperativen Mittelschulen bzw. Neuen Mittelschulen befragt. Das sind jene, die zum Beispiel im Fach GW, das sie unterrichten, keine Lehramtsprüfung besitzen. An den genannten Schultypen unterrichten zahlreiche GW-Lehrer/innen mit einer GW-Lehramtsprüfung an der bislang sechs Semester dauernden Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule bzw. an ihrer Vorgängerorganisation, der Pädagogischen Akademie. Weiters unterrichten an der Sekundarstufe I AHS-Lehrer/innen, die eine universitäre Regelstudienzeit von neun Semestern sowie somit eine wesentlich höhere Anzahl von ECTS und Studiensemestern absolviert haben. In Varianzanalysen erweisen sich die Unterschiede in der mittleren Beliebtheit der GW-Bereiche zwischen den drei Schultypen bei allen Bereichen, bis auf den Bereich Ökologie als statistisch signifikant ($p < 0,05$). Die stärksten statistisch signifikanten Unterschiede zeigen sich zwischen (geprüften und ungeprüften) HS-Lehrer/innen im Vergleich mit AHS Lehrer/innen. Statistisch signifikante Unterschiede innerhalb der Gruppe der HS-Lehrer/innen (Vergleich zwischen geprüften und ungeprüften HS-Lehrer/innen) bestehen in den Bereichen Topographie und Humangeographie (siehe Abb. 6).

6 Fazit: akuter Handlungsbedarf

Als Resümee zu den beiden gestellten Forschungsfragen für den präsentierten Studienabschnitt wird festgehalten, dass die Länderkunde auch nach ihrer Ab-

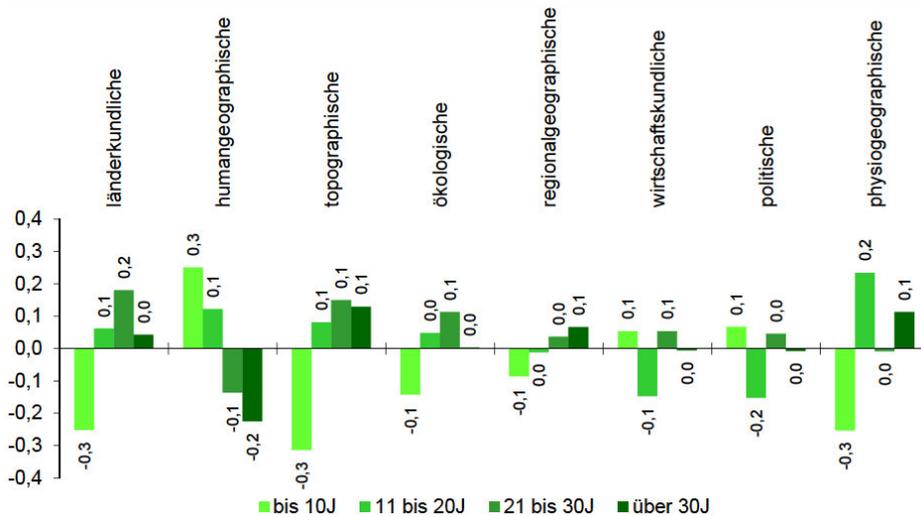


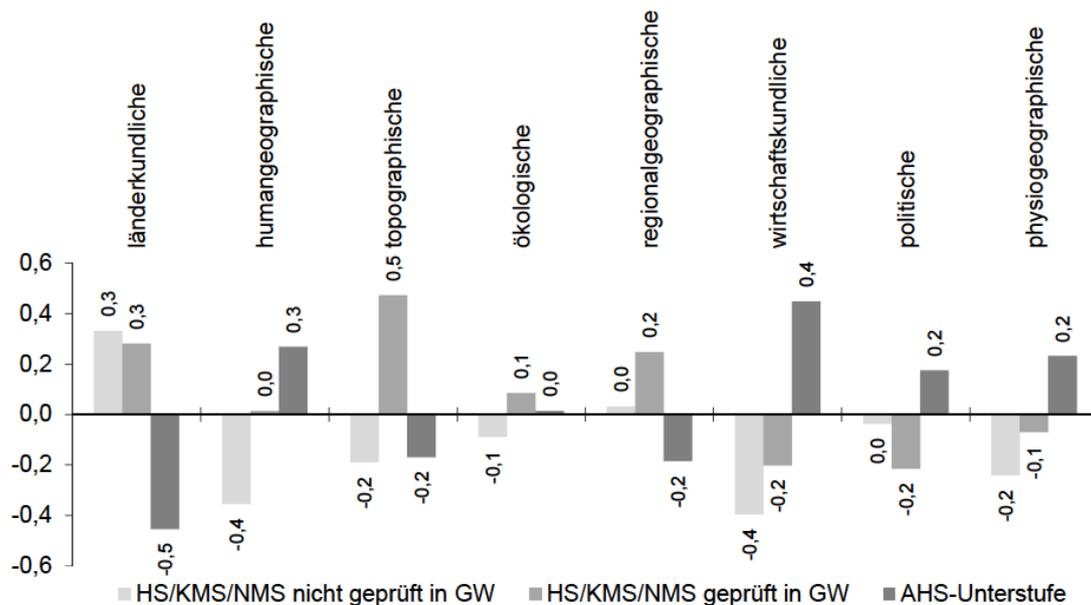
Abb. 5: Beliebtheit von GW-Bereichen nach Dienstalter – Abweichungen vom Mittelwert (Quelle: Christian Fridrich; Berechnung und Grafik: Gerhard Paulinger)

Reihung der Bereiche nach der durchschnittlichen Beliebtheit. Aufgetragen sind die Differenzen zwischen dem jeweiligen Gruppendurchschnitt und dem Gesamtdurchschnitt in Skaleneinheiten. Positive Werte bedeuten überdurchschnittliche Beliebtheit, negative Werte entsprechend unterdurchschnittliche Beliebtheit.

schaftung mit dem Lehrplan 1985/86 bis heute mit großen Beliebtheitswerten bei zahlreichen GW-Lehrer/innen im Unterrichtsalltag der Sekundarstufe I vertreten ist. Dies ist umso bemerkenswerter, als etwa Humangeographie, Wirtschaftskunde, Ökologie und Politik mit deutlich geringeren Beliebtheitswerten konfrontiert sind. Eine Detailanalyse zeigt, dass die Beliebtheit der Länderkunde bei Lehrer/innen mit geringerem Dienstalter statistisch signifikant abnimmt, was für die derzeit praktizierte GW-Lehrer/innenausbildung an Pädagogischen Hochschulen und Univer-

sitäten spricht. Doch auch in den unteren Dienstjahresbereichen gibt es Proband/innen, bei denen die Länderkunde beliebt ist, weswegen es fehl am Platz wäre, sich auf dieser zunehmend besseren Situation auszuruhen. Nach wie vor wird es bedeutsam sein, den GW-Studierenden klar zu machen, dass länderkundliche Ansätze sowohl aus geographisch-fachwissenschaftlicher als auch aus didaktisch-pädagogischer Perspektive als nicht adäquat beurteilt werden.

Weiters wird klar, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen einer längeren GW-Lehrer/innen-



Reihung der Bereiche nach der durchschnittlichen Beliebtheit. Aufgetragen sind die Differenzen zwischen dem jeweiligen Gruppendurchschnitt und dem Gesamtdurchschnitt in Skaleneinheiten. Positive Werte bedeuten überdurchschnittliche Beliebtheit, negative Werte entsprechend unterdurchschnittliche Beliebtheit.

Abb. 6: Beliebtheit von GW-Bereichen nach Schultyp – Abweichungen vom Mittelwert (Quelle: Christian Fridrich, 19; Berechnung und Grafik: Gerhard Paulinger)

ausbildungszeit, wie sie derzeit lediglich an den Universitäten praktiziert wird, und der – angemessenen – geringen Beliebtheit für Länderkunde gibt. Dieser Befund unterstützt auch die geplanten Maßnahmen der Lehrer/innenbildung NEU, die neben anderen Neuerungen eine Vereinheitlichung der Dauer des Lehramtsstudiums für die Primar- und Sekundarstufe auf acht Semester im Bachelorstudium vorsieht, womit die bisher an Pädagogischen Hochschulen zu geringe ECTS-Anzahl (von 180 auf 240 ECTS, davon 95–100 für ein Fach) und damit auch die Semesteranzahl deutlich angehoben wird (von sechs auf acht Studiensemester).

Darüber hinaus ist festzustellen, dass so genannte „ungeprüft“ ein Fach unterrichtende GW-Lehrer/innen an Hauptschulen, Kooperativen Mittelschulen bzw. Neuen Mittelschulen signifikant geringere Beliebtheitswerte bei relevanten GW-Bereichen wie etwa Humangeographie und Wirtschaftskunde zeigen, weswegen ein Einsatz von fachfremd unterrichtenden Lehrer/innen vor diesem Hintergrund auch aus fachlicher sowie fachdidaktischer Perspektive zu hinterfragen ist. Besonders für diese Gruppe von Lehrenden müssen Fortbildungsveranstaltungen zu aktuellen Themen des GW-Unterrichts sowie zu seinen didaktischen und methodischen Prinzipien intensiviert werden.

Letztlich zeigt diese empirische Untersuchung auf erschreckende Weise, wie persistent einmal eingefahrene Zugänge und Ansätze im Schulalltag sind, selbst wenn sie aus guten fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und pädagogischen Gründen abgelehnt werden und schon längst aus den Lehrplänen verschwunden sind. Es wird schließlich klar, dass es noch weiterer Kraftanstrengungen in der Aus- und Fortbildung bedarf, wenig adäquate Ansätze wie die Schulländerkunde aus dem Unterrichtsalltag zu verdrängen.

7 Literatur

- Backhaus, K., B. Erichson, W. Plinke & R. Weiber (2008): *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin und Heidelberg: Springer.
- BMUKK (Hrsg.) (2011): *Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten (Lehrplan 2011)*. Bundesgesetzblatt II, Anlage I, ausgegeben am 7. September 2011, Nr. 300. http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2011_II_300/COO_2026_100_2_701382.pdf (11.11.2013).
- BMUKK (Hrsg.) (2012): *Geografie und Wirtschaftskunde. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. Wien. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22201/reifepreuefung_ahs_lfgw.pdf (11.11.2013).
- Bortz, J. (1999): *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. (2005): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Demmer-Dieckmann, I. (2005): *Wie reformiert sich eine Reformschule? Eine Studie zur Schulentwicklung an der Laborschule Bielefeld*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Field, A. (2009): *Discovering Statistics using SPSS*. London: Sage.
- Fridrich, Ch. & N. Weixlbaumer (1994): *Wahrnehmungsgeographie und ihre Operationalisierung im GW-Unterricht. Der Themenkreis „Umweltwahrnehmung“ an österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen in der Sekundarstufe II – Überlegungen und Evaluation zur Effizienz des im Lehrplan neu manifestierten perceptionsgeographischen Ansatzes. Teil 1*. In: *Geographie und ihre Didaktik* 4, 173–192.
- Fridrich, Ch. & N. Weixlbaumer (1995): *Wahrnehmungsgeographie und ihre Operationalisierung im GW-Unterricht. Der Themenkreis „Umweltwahrnehmung“ an österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen in der Sekundarstufe II – Überlegungen und Evaluation zur Effizienz des im Lehrplan neu manifestierten perceptionsgeographischen Ansatzes. Teil 2*. In: *Geographie und ihre Didaktik* 1, 9–22.
- Fridrich Ch., A. Gerber & G. Paulinger (2012): *Ergebnisse des 1. Projektabschnitts: Fragebogenbefragung von Wiener Volksschullehrer/innen*. In: Fridrich, Ch. (Hrsg.): *Zum IST-Stand des naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts an Wiener Volksschulen und den daraus resultierenden Konsequenzen für die Lehrer/innenausbildung und -fortbildung*. Wien: Österreichisches Gesellschafts- und Wirtschaftsmuseum, 27–120.
- Fridrich, Ch. (2012): *Wirtschaftswissen allein ist zu wenig! – oder: Plädoyer für eine lebensweltorientierte ökonomische Bildung im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde in der Sekundarstufe I*. In: *GW-Unterricht* 125, 21–40.
- Fridrich, Ch. (2013): *Durch den Kompetenzdschungel zu einem empirie- und theoriebasierten Kompetenzmodell für die ökonomische Bildung an der Sekundarstufe I*. In: *GeoGraz* 53, 4–9.
- 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: Österreichischer Wirtschaftsverlag.
- Gryl, I. (2011): *“Interesting. But I Haven’t Thought of This Before.” – Exploration on Teachers’ Attitude Towards Critical Cartography in Educational Environments*. In: Jekel, T., A. Koller, K. Donert & R. Vogler (eds.): *Learning with GI 2011*. Berlin, Offenbach: Wichmann Verlag.
- Härtel, P. et al. (2010): *LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der*

- ExpertInnengruppe. Endbericht. Wien: BMUKK und BMWF.
- Hard, G. (1982): Länderkunde. In: Jander, L., W. Schramke & H.-J. Wenzel: Metzler Handbuch für den Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Stuttgart Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 144–160.
- Harms, H. (1908): Harms Länderkunde von Europa, einschließlich Völker- und Wirtschaftskunde. Leipzig: List und Bressensdorf.
- Jekel, T. & P. Atzmanstorfer (1997): Zur unergründlichen Persistenz der Regionalgeographie („Länderkunde“) in den Studienplänen Geographie und Wirtschaftskunde LA und Geographie Einfachstudium. In: *GW-Unterricht* 65, 62–67.
- Jekel, T. (2008): In die Räume der GW-Didaktik (= Materialien zur Didaktik des Geographie- und Wirtschaftskundeunterrichts). Briefe einer Reise. Wien.
- Nitschke, P. (1996): Was heißt regionale Identität im heutigen Europa? In: Brunn, G. (Hrsg.): *Region und Regionsbildung in Europa: Konzeptionen der Forschung und empirische Befunde; Wissenschaftliche Konferenz, Siegen 10.–11. Oktober 1995* (= Schriftenreihe des Instituts für Europäische Regionalforschungen, Band 1). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 285–299.
- Paasi, A. (1996): *Territories, Boundaries and Consciousness. The Changing Geographies of the Finnish-Russian Border*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Pichler, H. (2012): K.O. für die Kompetenzorientierung? Fallstricke bildungspolitischer Reformbemühungen am Beispiel der Einführung des kompetenzorientierten Lehrplans im Kombinationsfach „Geografie, Geschichte, Politische Bildung einschließlich Volkswirtschaftliche Grundlagen“ in der HTL. In: *GW-Unterricht* 126, 7–22.
- Schiffers, H. (1971): *Die Sahara und ihre Randgebiete. Darstellung eines Naturgroßraumes. I. Band: Physiogeographie*. München: Weltforum Verlag.
- Schultz, H.-D. (2013): Länderkunde. In: Rolfes, M., & A. Uhlenwinkel (Hrsg.): *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Theorie*. Braunschweig: Westermann, 391–405.
- Schultze, A. (1996a): *Allgemeine Geographie statt Länderkunde! Zugleich eine Fortsetzung der Diskussion um den exemplarischen Erdkundeunterricht*. In: Schultze, A. (Hrsg.): *40 Texte zur Didaktik der Geographie*. Gotha: Justus Perthes, 97–114.
- Schultze, A. (1996b): *Vierter Problemkreis: Länderkunde oder Allgemeine Geographie? Regionale oder Thematische Geographie?* In: Schultze, A. (Hrsg.): *40 Texte zur Didaktik der Geographie*. Gotha: Justus Perthes, 26–32.
- Sitte, W. (1975): *Das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ im Spannungsfeld neuer Entwicklungen*. In: Sitte, W. & H. Wohlschlägl (Hrsg.): *Schulgeographie im Wandel. Beiträge zur Neugestaltung des Geographieunterrichts an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen*. Wien: Verlag A. Schendl, 11–43.
- 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.
- Strasser, T. (2012): *Mind the app! Zur pädagogischen Vielseitigkeit von Web 2.0-Tool*. In: *medienimpulse-online* 2. Wien: BMUKK. <http://www.medienimpulse.at/articles/view/419> (30.08.2013).
- Wardenga, U. (2002): *Räume der Geographie – zu den Raumbegriffen im Geographieunterricht*. In: *Geographie heute* 200, 8–11.
- Weichhart, P. (1996): *Die Region – Chimäre, Artefakt oder Strukturprinzip sozialer Systeme?* In: Brunn, G. (Hrsg.): *Region und Regionsbildung in Europa: Konzeptionen der Forschung und empirische Befunde; Wissenschaftliche Konferenz, Siegen 10.–11. Oktober 1995* (= Schriftenreihe des Instituts für Europäische Regionalforschungen 1). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 25–43.
- Weichhart, P. (1998): *Kann man Räume wirklich nicht küssen? Provokante Anmerkungen zu Raumkonzepten der Geographie*. Unveröffentlichtes Manuskript zur Vortragsveranstaltung der Österreichischen Geographischen Gesellschaft, Zweigstelle Salzburg, des Instituts für Geographie der Universität Salzburg und der Arbeitsgemeinschaft der Geographielehrer Salzburgs am 11.11.1998.
- Werlen, B. (1995a): *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 1: Zur Ontologie von Gesellschaft und Raum* (= *Erdkundliches Wissen* 116). Stuttgart: Steiner Verlag.
- Werlen, B. (1995b): *Landschaft, Raum und Gesellschaft. Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte wissenschaftlicher Sozialgeographie*. In: *Geographische Rundschau* 47, Heft 9. Braunschweig: Westermann, 513–522.
- Werlen, B. (1997a): *Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Band 2: Globalisierung, Region und Regionalisierung* (= *Erdkundliches Wissen* 119). Stuttgart: Steiner Verlag.
- Werlen, B. (1997b): *Gesellschaft, Handlung und Raum: Grundlagen handlungstheoretischer Sozialgeographie*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Werlen, B. (1998a): *Thesen zur handlungstheoretischen Neuorientierung sozialgeographischer Forschung*. In: Sedlacek, P. & B. Werlen (Hrsg.): *Texte zur handlungstheoretischen Geographie* (= *Jenaer Geographische Manuskripte* 18). Jena: Selbstverlag des Instituts für Geographie der Friedrich-Schiller-Universität Jena, 85–100.
- Werlen, B. (1998b): *Gibt es eine Geographie ohne Raum? Zum Verhältnis von traditioneller Geographie und spätmodernen Gesellschaften*. In: Sedlacek, P. & B. Werlen (Hrsg.): *Texte zur handlungstheoretischen Geographie* (= *Jenaer Geographische Manuskripte*, Band 18). Jena: Selbstverlag des Instituts für Geographie der Friedrich-Schiller-Universität Jena, 103–126.
- Werlen, B. (2000a): *Sozialgeographie: eine Einführung*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Werlen, B. (2000b): *Verschwindet die Ferne? Zur Zukunft der räumlichen Bedingungen*. In: *Praxis Geographie*, Heft 2. Braunschweig: Westermann, 15–19.
- Werlen, B. (2001): *Geographien des eigenen Lebens – Wissenschaft und Unterricht*. In: *GW-Unterricht* 82, 1–8.