



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Topographie: Didaktisches Leergut oder notwendige Orientierungsgrundlage? – Eine Analyse der gegenwärtigen Implementation topographischer Inhalte in Schulbüchern und Lehrplänen des Faches Geographie und wirtschaftliche Bildung“

verfasst von / submitted by

Matthias Neumeister, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Education (MEd)

Wien, 2023 / Vienna, 2023

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

A 199 507 510 02

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

MA Lehramt Unterrichtsfach Englisch Unterrichtsfach
Geographie und wirtschaftliche Bildung

Betreut von / Supervisor:

a.o. Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Christian Vielhaber

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen Personen herzlichst danken, die mich in den letzten Monaten bei meinem Arbeits- und Schreibprozess unterstützt und mich durch diese fordernde Zeit begleitet haben. Besonderer Dank gilt dem Betreuer meiner Arbeit, Christian Vielhaber. Er hat sich stets viel Zeit für mich genommen und mit wertvollen Ratschlägen und kritischen Denkanstößen dazu beigetragen, dass ich nun mit Stolz auf die vorliegende Arbeit blicke und mein zukünftiges Unterrichten aus neuen Perspektiven betrachten werde. Auch möchte ich an dieser Stelle jenen Freundinnen und Freunden meinen Dank aussprechen, mit denen ich mich über Ideen und Probleme austauschen konnte und die mit mir in unterschiedlichsten Bibliotheken und Räumen gelernt und gearbeitet haben, dadurch den Prozess des Forschens und Arbeitens weniger einsam machten. Abschließend gebührt mein innigster Dank auch meiner Familie, die es mir überhaupt erst ermöglicht hat, dieses Studium zu absolvieren und mir zudem stets hilfreiches Feedback zu meinen Texten gab.

Vielen herzlichen Dank.

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis.....	iv
Abbildungsverzeichnis	v
Kurzfassung.....	vii
Abstract.....	viii
1. Einleitung.....	1
2. Leergut, Brille, oder Legitimation des Faches? Die Topographie als fachdidaktischer Streitfall..	3
2.1. Die Wurzeln der Topographie im Geographieverständnis des 19. und frühen 20. Jahrhunderts	3
2.2. Länderkundlicher Geographieunterricht der 1950er und 1960er.....	4
2.3. Die Allgemeine Geographie und die ‚Fähigkeit zur Orientierung‘ als folgenreiche Neuauslegung des Stellenwerts der Topographie im Geographieunterricht.....	7
2.4. Die Fähigkeit zur Orientierung als Versuch, topographischem Namensgut praktische Bedeutung zu geben.....	8
2.5. Der thematisch-regionale Zugang als Gegenposition zu thematischen Stoffanordnungen im Geographieunterricht.....	10
2.6. Die Rolle von Grundrastern in österreichischen und deutschen Lehrplänen des späten 20. Jahrhunderts	12
2.7. Topographie, Raum und Orientierung im natur- versus sozialwissenschaftlichen Spannungsfeld	17
2.7.1. Raum und Topographie im Paradigma einer handlungsorientierten Sozialwissenschaft..	17
2.7.2. Konstruktivistische Raumbildungen und ihre Bedeutung für den Schulunterricht	19
2.8. Fachdidaktische Zugänge zum Dauerbrenner Topographie im 21. Jahrhundert	21
2.8.1. Höhere Anforderungen an topographisches Wissen im Geographieunterricht	21
2.8.2. Topographischer Soll- und Ist-Stand mit dem Ziel besserer Fähigkeit zur Orientierung von Schüler:innen als Wiederaufnahme traditionell-fachlicher Debatten des 20. Jahrhunderts..	24
2.8.3. Spatial thinking im internationalen Kontext	28
2.8.4. Vergangene und aktuelle Orientierungslinien in Sachen Karten(lese)kompetenz.....	29
3. Analyse der Lehrpläne für das Fach GW hinsichtlich der Implementation topographischer Inhalte	33
3.1. Methodik der Lehrplananalyse	33
3.2. Analyse des Lehrplans für Allgemeinbildende Höhere Schulen und Mittelschulen der Sekundarstufe I (2000)	35
3.3. Analyse des Lehrplans für Allgemeinbildende Höhere Schulen der Sekundarstufe II (2004/2016).....	37
3.4. Analyse des Lehrplans für Allgemeinbildende Höhere Schulen und Mittelschulen der Sekundarstufe I (2023)	40
3.5. Zusammenfassende Analyse der Lehrplandokumente und Schlussfolgerungen	44

4.	Analyse der Schulbücher für das Fach GW hinsichtlich der Implementation topographischer Inhalte.....	46
4.1.	Die Rolle von Schulbüchern in der Vermittlung topographischer Inhalte.....	46
4.2.	Auswahl der Schulbücher	47
4.3.	Methodik der Analyse der Schulbücher.....	50
4.4.	Datenerfassung.....	53
4.5.	Analyse der Schulbücher – Sekundarstufe II	56
4.5.1.	Analyse - Durchblick kompetent 5	56
4.5.2.	Analyse – Geografisch 5.....	61
4.5.3.	Analyse – global 5.....	66
4.5.4.	Analyse: Meridiane 5	71
4.5.5.	Analyse – Perspektiven 5.....	76
4.6.	Analyse der Schulbücher – Sekundarstufe I (Lehrplan 2000).....	81
4.6.1.	Analyse: Geografie für alle 1	81
4.6.2.	Analyse: GEO_logisch 1	86
4.6.3.	Analyse: Geoprofi 1 (Lehrplan 2000)	90
4.6.4.	Analyse: MEHRfach Geografie 1 (Lehrplan 2000).....	97
4.6.5.	Analyse: unterwegs 1 (Lehrplan 2000)	102
4.7.	Analyse der Schulbücher – Sekundarstufe 1 (Lehrplan 2023).....	106
4.7.1.	Analyse: Geoprofi 1 (Lehrplan 2023)	106
4.7.2.	Analyse: MEHRfach Geografie (Lehrplan 2023).....	112
4.7.3.	Analyse: unterwegs 1 (Lehrplan 2023)	116
4.8.	Zusammenfassende Analyse der Implementation topographischer Inhalte in Schulbüchern... ..	122
5.	Topographie als Wirkungsgefüge	135
6.	Zusammenfassung und Ausblick	141
7.	Quellenverzeichnis.....	146
7.1.	Literaturverzeichnis.....	146
7.2.	Analysierte Schulbücher	152

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Dimensionen der Räumlichen Orientierungskompetenz nach HEMMER, M. 2012; eigene gekürzte & adaptierte Darstellung 2023.	27
Tabelle 2: Induktiv gewonnenes Kategoriensystem zur Implementation topographischer Inhalte in Lehrplänen des Faches Geographie und wirtschaftliche Bildung.....	34
Tabelle 3: Für die Analyse ausgewählte Schulbücher.....	49
Tabelle 4: Beispiel für die Erfassung eines Toponyms *(AFB: Anforderungsbereich; VMI: Vermittlungsinteresse).....	56
Tabelle 5: Durchschnittliche Anzahl an Toponymen pro Schulbuchseite in Büchern der Sekundarstufe II, aufgeschlüsselt nach Lehrplanpunkten.....	123
Tabelle 6: Durchschnittliche Anzahl an Toponymen pro Schulbuchseite in Büchern der Sekundarstufe I nach altem Lehrplan, aufgeschlüsselt nach Lehrplanpunkten.....	124
Tabelle 7: Durchschnittliche Anzahl an Toponymen pro Schulbuchseite in Büchern der Sekundarstufe I nach neuem Lehrplan, aufgeschlüsselt nach Lehrplanpunkten.	125
Tabelle 8: "Grundraster" der Schulbücher in der ersten Klasse Sekundarstufe 1 (LP 2000).....	126
Tabelle 9: "Grundraster" der Schulbücher in der ersten Klasse Sekundarstufe 1 (LP 2023).....	126
Tabelle 10: Vergleich der Vermittlungsinteressen der topographie-bezogenen Aufgaben in den analysierten Schulbüchern.	128
Tabelle 11: Vergleich der Präsentationsform von Toponymen in den analysierten Schulbüchern. ...	130

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Anwendungsbereiche der Topographie in österreichischen Lehrplänen für Geographie und wirtschaftliche Bildung/Wirtschaftskunde, eigene Darstellung 2023	44
Abbildung 2: Erwähnte Toponyme in Durchblick 5. Eigene Darstellung 2023.....	57
Abbildung 3: Erwähnte Toponyme in Durchblick 5, Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023..	57
Abbildung 4: Erwähnte Toponyme in Geografisch 5. Eigene Darstellung 2023.	62
Abbildung 5: Erwähnte Toponyme in Geografisch 5, Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023.	62
Abbildung 6: Erwähnte Toponyme in global 5. Eigene Darstellung 2023.....	67
Abbildung 7: Erwähnte Toponyme in global 5, Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023	67
Abbildung 8: Erwähnte Toponyme in Meridiane 5. Eigene Darstellung 2023	72
Abbildung 9: Erwähnte Toponyme in Meridiane 5, Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023....	72
Abbildung 10: Erwähnte Toponyme in Perspektiven 5. Eigene Darstellung 2023.	77
Abbildung 11: Erwähnte Toponyme in Perspektiven 5, Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023.	77
Abbildung 12: Erwähnte Toponyme in Geografie für alle 1. Eigene Darstellung 2023.	82
Abbildung 13: Erwähnte Toponyme in Geografie für alle 1, Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023.....	82
Abbildung 14: Erwähnte Toponyme in GEO_logisch 1. Eigene Darstellung 2023.	87
Abbildung 15: Erwähnte Toponyme in GEO_logisch 1, Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023.	87
Abbildung 16: Erwähnte Toponyme in Geoprofi 1 (LP 2000). Eigene Darstellung 2023.....	91
Abbildung 17: Erwähnte Toponyme in Geoprofi 1 (LP 2000), Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023.....	91
Abbildung 18: Erwähnte Toponyme in MEHRfach Geografie 1, T1 (LP 2000). Eigene Darstellung 2023.	98
Abbildung 19: Erwähnte Toponyme in MEHRfach Geografie 1, T1 (LP 2000), Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023.....	98
Abbildung 20: Erwähnte Toponyme in unterwegs 1 (LP 2000). Eigene Darstellung 2023.	103
Abbildung 21: Erwähnte Toponyme in unterwegs 1 (LP 2000), Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023.....	103
Abbildung 22: Erwähnte Toponyme in Geoprofi 1 (LP 2023). Eigene Darstellung 2023.	107
Abbildung 23: Erwähnte Toponyme in Geoprofi 1 (LP 2023), Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023.....	107

Abbildung 24: Erwähnte Toponyme in MEHRfach Geografie, T1 (LP 2023). Eigene Darstellung 2023.	113
Abbildung 25: Erwähnte Toponyme in MEHRfach Geografie 1, T1 (LP 2023), Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023.....	113
Abbildung 26: Erwähnte Toponyme in unterwegs 1 (LP 2023). Eigene Darstellung 2023.	117
Abbildung 27: Erwähnte Toponyme in unterwegs 1 (LP 2023). Eigene Darstellung 2023.	117
Abbildung 28: Anzahl der erwähnten Toponyme in den 13 analysierten Schulbüchern der Sekundarstufe I und II. Eigene Datensammlung & Darstellung 2023.....	123
Abbildung 29: Karte mit jenen Toponymen, die in allen Schulbüchern der Sekundarstufe I (Lehrplan 2023) genannt werden. Eigene Darstellung 2023.....	127
Abbildung 30: Karte mit jenen Toponymen, die in allen Schulbüchern der Sekundarstufe I (Lehrplan 2023) genannt werden. Eigene Darstellung 2023.....	127
Abbildung 31: Modell möglicher Implementation topographischer Inhalte in einem modernen GW- Unterricht. Eigene Darstellung 2023.....	137

Kurzfassung

Seit Jahrzehnten ist der Umgang mit der Topographie in der Schulgeographie umstritten. Zwischen den unterschiedlichen Zugängen zu diesem Problemfall haben sich zwei Fronten gebildet; einerseits jene, die der Topographie eine zentrale Bedeutung zuweist, damit beispielsweise auch topographisches Mindestwissen definiert, andererseits jene, die den handelnden Menschen in den Mittelpunkt des Faches setzt und topographisches Mindestwissen mangels fachlicher Legitimation ausspart. Im Österreichs Fachdidaktik hat sich zweite Sichtweise durchgesetzt. Oftmals kommt jedoch die Kritik auf, Schulbücher würden an der ersten Sichtweise festhalten und damit Vorgaben aus den Lehrplänen ignorieren; Studien dazu sind derzeit jedoch rar. Diese Masterarbeit analysiert die Implementation topographischer Inhalte in Schulbüchern der 5. Klasse AHS und der 1. Klasse Sekundarstufe I, nach altem und nach neuem Lehrplan. Weiters werden die in den Lehrplänen verankerten Rahmenbedingungen behandelt. Die Ergebnisse zeigen, dass der handelnde Mensch in allen Lehrplänen in den Mittelpunkt gerückt wird, vor allem in der Sekundarstufe II besonders auf unterschiedliche Raumkonzepte bezuggenommen wird und in beiden Lehrplänen der Sekundarstufe I von einem topographischen Grundgerüst gesprochen wird, das sukzessive erweitert werden soll; ein isoliertes Lehren von Toponymen ist in keinem Lehrplan vorgesehen. Während die analysierten Schulbücher der AHS-Sekundarstufe II den Vorgaben großteils entsprechen, vermitteln jene des alten Lehrplans der Unterstufe häufig einen veralteten Zugang zu Topographie, der Toponyme teils völlig isoliert behandelt. Bücher des neuen Lehrplans verzichten auf solch veraltete Zugänge weitgehend; insgesamt ist hier ein Paradigmenwechsel bezüglich der Implementation topographischer Inhalte zu vermuten. Dieser muss zukünftig durch kritische Studien begleitet werden, um zukunftsfähige Topographie in der Schulgeographie zu verankern.

Abstract

The role of topography in school geography has long been contested. Two fronts have emerged from the discussion. One assigns fundamental importance to topography and thus, for instance, defines minimum catalogues of topographical knowledge. The other considers human action as central to the subject and omits minimum catalogues due to a lack of objective legitimation. Austrian didactics embrace the second view. However, according to critics, textbooks adhere to the first perspective, and thus ignore curriculum requirements; studies on this phenomenon are rare, though. This thesis analyses the implementation of topography in textbooks for the 5th grade of AHS and the first grade of lower secondary, according to the old and the new curriculum. Expectations regarding topography set in the respective curricula are also discussed. Results show that all curricula consider human action key to the subject. Curricula for upper secondary AHS feature an intensive focus on concepts of space; the curricula for lower secondary mention the importance of a basic topographical framework that is to be successively expanded. Teaching toponyms in isolation is not intended. While the analysed textbooks for AHS upper secondary mostly align with the curricular expectations, those referring to the former lower secondary curriculum often include outdated approaches towards topography, by, for instance, discussing toponyms in isolation from content. The analysed textbooks referring to the new curriculum largely dispense with such outdated approaches; this might hint towards a paradigm shift regarding the implementation of topography. This trend must be accompanied by critical studies to anchor sustainable topography in Geography-and-economic-education classes.

1. Einleitung

Geographieunterricht, der sich auf das Lehren und Lernen topographischer Begriffe stützt, war sowohl in der fachdidaktischen Forschung als auch in der schulischen Praxis lange „Dauerbrenner“ (JANK 2004a: 21); zudem gehört die Beschäftigung mit topographischen Inhalten noch immer zu den beliebtesten Themen von GW-Lehrenden in Österreich (vgl. FRIDRICH 2013: 24; FRIDRICH 2021: 355). Die Persistenz topographie-fokussierten Unterrichts wird auch heute noch vom Argument, die Schüler:innen wiesen eine zu geringe topographische Orientierungskompetenz auf, begleitet (vgl. u.a. BRUCKER 1980; OESER 1987; MÖLLER et al. 2012; HINDE 2015; ERASMUS 2015). Dabei gab es bereits in den vergangenen 100 Jahren zahlreiche Versuche, dieses Problemfeld zu entschärfen und den Geographieunterricht weniger ‚namenslastig‘ zu gestalten. Der jeweiligen Epoche entsprechend wurde der frühere Umgang mit topographischen Begriffen durch negative Zuweisungen charakterisiert: „Geographie der leeren Namen“ (HETTNER 1927: 428), „blutleer“ (SCHÜTTLER 1960: 243), „lexikalische Alleswisserei“ (KIRCHBERG 1980: 323), „Disziplinierungsmittel“ (SCHRAMKE 1982b: 251), „Stadt-Land-Fluß-Paukerei [sic]“ (KIRCHBERG 1984: 6), „sinnentleert“ (SITTE, W. 1985: 4), „Gewaltpädagogik“ (SCHMIDT-WULFFEN 1995: 181) und „Leergut“ (VIELHABER 2012: 92) sind nur einige in der Literatur auffindbare Attribute. Parallel zu dieser Kritik existierte ‚die Topographie‘ jedoch dennoch stets in ihrer ‚namenlastigen‘ Form weiter, wobei die eigentliche Definition der Topographie, „eine wissenschaftliche Beschreibung und vermessungstechnisch exakte Messung der Gestalt und Struktur der Erdoberfläche oder eines bestimmten ausgewählten Gebietes oder Objekts“ (VIELHABER 2012: 91) eher durch eine ‚Toponymekunde‘ ersetzt wurde.

Paart man nun die von FRIDRICH (2013; 2021) festgestellte Erkenntnis, dass diese Art des Topographieunterrichts noch immer in österreichischen Schulen stark vertreten ist, mit dem aus dieser Methodik hervorgegangenen mäßigen Lernerfolg (vgl. u.a. MÖLLER et al. 2012), so zeigt sich, dass es in diesem Bereich weiterer Forschung bedarf, die sich mit dem „Dauerbrenner Topographie“ (JANK 2004) unter aktuellen Rahmenbedingungen befasst. Diese Rahmenbedingungen wurden durch die im Jahr 2023 neu verordneten Lehrpläne der Sekundarstufe I in österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schulen und Mittelschulen (vgl. BMBWF 2023) aktualisiert, könnten also neue Erwartungen an topographische Inhalte im

Schulunterricht stellen, weshalb die Lehrpläne einen zentralen Fokuspunkt der vorliegenden Arbeit bilden. Der zweite Fokus liegt auf GW-Schulbüchern, da diese als Unterstützung für die Lehrkräfte den Umgang mit topographischen Inhalten stark beeinflussen (vgl. SITTE, C. 2014: 54). Aus diesen beiden Schwerpunkten entwickelt sich folgende primäre Forschungsfrage, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt:

„Welche fachdidaktischen Prinzipien verfolgen Schulbuch- und Lehrplanautor:innen bei ihrem Bestreben, topographische Inhalte im GW-Unterricht zu verankern?“

Um nachvollziehen zu können, wie sich der fachdidaktische Streitfall ‚Topographie‘ in den vergangenen 50 Jahren entwickelt hat, und um die ausgewählten Dokumente vor diesem Hintergrund umfangreich zu analysieren, widmet sich der erste Teil dieser Arbeit einem Überblick über die wichtigsten Argumentationslinien, welche die Rolle der Topographie im Schulunterricht beeinflusst haben. Diesem konzeptionellen Rahmen folgt eine qualitative Analyse der drei derzeit den AHS- und Mittelschulunterricht beeinflussenden Lehrpläne, nämlich jenem der Sekundarstufe II (BMB 2016), dem 2023 auslaufenden Lehrplan der Sekundarstufe I (BMUKA 2000) und dem neuen Lehrplan für Mittelschulen und Allgemeinbildende Höhere Schulen der Sekundarstufe II (BMBWF 2023). Basierend auf den vorangegangenen Erkenntnissen folgt danach eine leitfragengestützte Analyse von dreizehn ausgewählten Schulbüchern hinsichtlich ihrer Implementation topographischer Inhalte und topographischer Begriffe (Toponyme). Fünf der ausgewählten Schulbücher werden in neunten Schulstufen der AHS verwendet. Fünf weitere Schulbücher geben vor, dem nunmehr veralteten Lehrplan der ersten Schulstufe Sekundarstufe I zu entsprechen, haben also den Unterricht dieser Schulstufe in den vergangenen Jahren stark geprägt. Drei dieser Schulbücher liegen auch in ihrer neuen, auf den aktualisierten Lehrplan 2023 (BMBWF 2023) ausgerichteten Versionen, zur Analyse vor. Dieser Analyse folgen eigene Gedanken zur Implementation topographischer Inhalte in einem zukunftsfähigen GW-Unterricht, bevor in einem Schlussteil die wesentlichsten Inhalte der Arbeit zusammengefasst werden.

2. Leergut, Brille, oder Legitimation des Faches? Die Topographie als fachdidaktischer Streitfall

Im Hinblick auf den vielfach anzutreffenden „deprimierend[en]“ (HITZ 2001: 482) Lernerfolg eines auf Topographie ausgerichteten Unterrichts stellen sich notwendigerweise zwei zentrale Fragen. Wie konnte es über Generationen hinweg zu der von FRIDRICH (2013: 24) skizzierten Vorliebe betreffend dieser ‚Leerinhalte‘ von Lehrpersonen kommen und wieso war es nicht möglich, auf der Basis neuer theoriebezogener Paradigmen in der Geographie das althergebrachte Topographieverständnis endgültig zu entsorgen? Das nun folgende Kapitel soll sich diesem Thema annähern, in dem es die wichtigsten Debatten, Errungenschaften und Problemstellungen des topographischen Unterrichts der vergangenen 100 Jahre zusammenfasst und versucht, einen entsprechenden Kontext im Rahmen schulgeographischer Bildungsbemühungen herzustellen. Um eine umfassende Analyse des gegenwärtigen Diskurses im Zusammenhang mit dem Problemfeld *Topographie* zu ermöglichen, ist ein Verständnis vergangener Argumentationslinien unabdingbar.

2.1. Die Wurzeln der Topographie im Geographieverständnis des 19. und frühen 20. Jahrhunderts

Im Zuge der Aufklärung und durch neue Blickwinkel auf Schule und Bildung stand im 19. Jahrhundert, geprägt von Akteuren wie Kant, Pestalozzi oder Ritter, auch die Geographie im Fokus bildungswissenschaftlicher Diskurse. So stieß beispielsweise Pestalozzi ein Bildungsverständnis an, welches eher beim Kind und weniger beim Stoff ansetzt (vgl. HINDE 2015: 57). Das bedeutete für den Geographieunterricht, sich mit jenen Bereichen zu beschäftigen, die die Lebensrealitäten der Schüler:innen betreffen (vgl. ELLIOT & DANIELS 2006: 754-756). Während diese Zugänge noch immer stark deskriptiv geprägt und auf einzelne Fakten ausgerichtet waren, wollten sich Pestalozzi, wie auch Ritter, von bloßem Faktenwissen, das zuvor im Fachverständnis von zentraler Bedeutung war, lösen (vgl. ebd.: 758). Dieses primär faktenbezogene Verständnis was das Bildungspotential des Faches betrifft, also mit einem Fokus auf Staaten- und Länderkunde, sollte sich jedoch im Schulunterricht bis weit ins 20. Jahrhundert hinein halten (vgl. SCHULTZ 2013: 391).

Ausgehend von der Ansicht, dass die Geographie „Wissenschaft der Orte, nicht des Menschen“ (DE LA BLANCHE 1913, zit. in WERLEN 2004: 24) sei, prägte das sogenannte *Hettner'sche*

Schema den Geographieunterricht; hierbei ging es zuerst um Beschreibungen von Ländern basierend auf objektiv scheinenden Merkmalen wie Lage, Grenzen und Größe von Ländern und danach um physiogeographische, kulturgeographische und politisch-geographische Einflüsse auf diese Landschaften und Situationsbeschreibungen (vgl. WERLEN 2004: 25; SCHULTZ 2013: 393f.). Dabei gab HETTNER (1927: 115) zwar vor, sich auf Kants Überlegungen zum *Raum* zu stützen, deutete allerdings, wie WERLEN (2004: 25) hervorhob, Kants Raumverständnis folgeschwer um. Anstatt *Raum* wie Kant als „apriorisches Regulativ [...] [zur] Anschauung der Dinge“ (WERLEN 2004: 25) zu verstehen, kam dem *Raum* nun als erklärende und empirisch erforschbare Variable grundlegende Bedeutung für das Fach (regionalen) Geographie zu; somit wurde das Fundament für ein chorologisches Paradigma gelegt. Damit konnte man die Länderkunde als objektiv und politisch unvoreingenommene Betrachtungs- beziehungsweise Zugangsweise präsentieren, da für sie vor allem grundlegende naturräumliche Gegebenheiten zentral waren (vgl. SCHULTZ 2013: 394); tatsächlich jedoch sollten sowohl Regionalgeographie als auch Länderkunde in unterschiedlichen Ländern und Epochen häufig Grundlage für nation building und das Schaffen von politisch motivierten Selbst- und Fremdbildern, bis hin zu Feindbildern, sein. Zahlreiche Autor:innen zeigten diesen Widerspruch auf (vgl. PAASI 2009: 216; WERLEN 2004: 22; SCHULTZ 2013: 395). Interessanterweise intendierte HETTNER die Länderkunde im Schulunterricht als „die eigentliche Geographie“ (HETTNER 1927: 424) zu etablieren und als Möglichkeit, dem Geographieunterricht durch die Vermittlung neuer Inhalte den Vorwurf des bloßen Auswendiglernens topographischer Begriffe zu ersparen (vgl. ebd.: 428). Für ihn war ein Geographieunterricht, der sich zu sehr auf topographische Begriffe stützt, die nur um ihrer selbst willen gelernt werden sollten, ohne in Erklärungszusammenhänge eingebunden zu sein, „ein Ballast, [...] ein pädagogischer Fehler, [...] [eine] Geographie der leeren Namen“ (ebd.: 428). Trotzdem war die von ihm maßgeblich beeinflusste Länderkunde in den folgenden Jahren immer wieder Anlass, topographische Begriffe ohne größeren thematischen Zusammenhang zu unterrichten beziehungsweise von Schüler:innen prüfend einzufordern (vgl. SCHULTZ 2013: 391).

2.2. Länderkundlicher Geographieunterricht der 1950er und 1960er

Bereits in den 1960er-Jahren wurde die Länderkunde jedoch seitens einiger Didaktiker erneut mit einem Unterricht in Verbindung gesetzt, der sich zu stark auf „blutleere Topographie“ (SCHÜTTLER 1960: 243) stützte und „topographische[n] Wortschatz“ (ebd.) isoliert betrachtete.

Dieser hohe Stellenwert topographischen Wortschatzes beziehungsweise topographischen Begriffslernens im länderkundlichen Durchgang wurde auch durch den lehrplanspezifischen Aufbau des Faches verstärkt. Dieser basierte auf dem sogenannten *räumlichen Kontinuum* und dem damit in Zusammenhang stehenden Prinzip konzentrischer Kreise vom Nahen zum Fernen. Dieses Konzept wurde im Laufe der Pflichtschule dreimal durchlaufen, obwohl dessen Mehrwert lernpsychologisch umstritten war (vgl. HARD 1982b: 145) und bei Schüler:innen so, HARD zufolge, „bestenfalls [zu] Luxuswissen für Touristen und Hobbyisten¹“ führte (HARD 1982b: 146).

Um diesem Fokus auf isoliertes Vermitteln von topographischem Wissen und Toponymen entgegenzuwirken, forderte SCHÜTTLER (1960) eine Neuausrichtung des Faches, die sich am *exemplarischen Prinzip* orientieren sollte. Im Sinne des *exemplarischen Prinzips* sollten „die wichtigsten Ergebnisse der geographischen Wissenschaft“ (SCHÜTTLER 1960: 243) im Mittelpunkt des Faches stehen und, stets verbunden mit den Lebensmittelpunkten der Schüler:innen, das Verhältnis zwischen Mensch und Raum thematisieren (ebd. 243-247). Diese neue Auffassung von Länderkunde, die sogenannte exemplarische Länderkunde, gab zumindest Antwort auf die erste von KLAFKIS fünf Grundfragen der didaktischen Analyse, nämlich der Suche nach einem „Inhalt, [der ein] Urphänomen oder Grundprinzip [des Faches erfasst]“ (KLAFKI 1958/1964: 15, zit. n. SCHRAMKE 1982a: 65). Zu einer Zeit, in der geographische Forscher:innen ohnehin Schwierigkeiten hatten, die Geographie als moderne Wissenschaft zu legitimieren (vgl. BONNETT 2002: 55f.), gestaltete sich die Suche nach wesentlichen Inhalten und Grundprinzipien als schwierig, was die Umsetzung des *exemplarischen Prinzips* problematisch machte (vgl. SCHRAMKE 1982a: 62). Aus der Perspektive des zu dieser Zeit herrschenden Paradigmas der Länderkunde versuchte man also das *exemplarische Prinzip* auf die Länderkunde umzulegen, indem man Länder und Regionen als Beispiele für verschiedenste Phänomene, die auf andere Länder übertragbar sind, ansah (vgl. ebd.: 65; HARD 1982b: 149). Damit konnte man auch den Stoffumfang des Faches reduzieren, weil man beispielsweise Italien als stellvertretendes Beispiel für ‚die Mittelmeerländer‘ betrachtete. Diese Annahme erscheint jedoch als zutiefst problematisch, da diese Länder in ihrem Dasein Unikate sind und, wenn überhaupt, nur für sich selbst stehen können und nicht für gesamte Regionen (vgl.

¹ Während die vorliegende Arbeit selbst geschlechterinklusive Sprache verwendet, werden Zitate, die dies nicht tun, nicht bearbeitet.

SCHULTZ 2013: 396; FRIDRICH 2013: 19). Die bereits zuvor angesprochene Stoffreduktion wurde also durch einen verfänglichen ‚Mut zur Lücke‘ gewonnen, der auch das (umstrittene, siehe z.B. KIRCHBERG 1980: 322) Argument, die Länderkunde ermögliche Schüler:innen eine umfangreiche topographische Übersicht, verblässen ließ (vgl. HARD 1982b: 151).

Die Versuche, menschliche Aktivitäten sowie deren Resultate, wie Siedlungsformen und Landnutzung, primär aus topographisch-naturräumlichen Phänomenen abzuleiten, führte zudem zu sogenanntem „vage[m] Geodeterminismus“ (HARD 1982a: 105; WERLEN 2009: 353). HARD kritisierte diese Sichtweise bereits 1982 und argumentierte, dass vor allem in industriellen Staaten Faktoren wie Raum und Distanz „für sich allein gar nichts“ erklären (HARD 1982a: 106). In Zeiten der Globalisierung, der „globalen Delokalisierung“ (VIELHABER 1999a: 48), sind Ansätze, die dem Raum solch hohen Stellenwert einräumen jedoch nicht fähig, Zusammenhänge zu erfassen oder gar zu erklären (vgl., u. A., VIELHABER & SCHMIDT-WULFFEN 1999: 103; FRIDRICH 2013: 18; LAMBERT & MORGAN 2010: 73). Versucht man beispielsweise den Anbau von Lebensmitteln in ehemals kolonialisierten Staaten (vgl. HARD 1982a: 108) oder die hohe Bevölkerungsdichte in der Metropolregion um Paris (vgl. VIELHABER & SCHMIDT-WULFFEN 1999: 107ff.) nur auf Basis naturräumlicher Gegebenheiten zu erklären, läuft man Gefahr, diese Prozesse fehlzudeuten und in ihrer Erklärung verkürzt darzustellen (vgl. ebd.: 108). Zudem können topographische Begriffe in einem Geographieunterricht, der sie zur Erklärung menschlichen Handelns nutzt, für politische Instrumentalisierung und rassistische Erklärungen von Disparitäten genutzt werden, wie MÖNTER (2013: 277) skizzierte.

So man sich der politischen Dimension länderkundlichen (und topographischen) Unterrichts jedoch bewusst ist, so kann dies im eigenen Unterricht auch genutzt werden, um politische Bildung in den Geographieunterricht einbetten zu können. STIENS (1979: 254) argumentierte beispielsweise, dass länderkundliche Inhalte im Geographieunterricht „Interessensstrukturen [...] durchsichtiger [...] machen“ und auf diese Art eine vermittelnde Rolle zwischen Bevölkerung und Politik einnehmen können. Auch WERNER (1980) sah in der politischen Bildung die Existenzberechtigung von regionaler Geographie. Für ihn sind politische Prozesse stets „räumlich begrenzt“ (WERNER 1980: 41) weshalb Menschen für eine Teilhabe an diesen

Prozessen stets räumliches Wissen benötigen (vgl. ebd.: 42)². Auch HARD sah die Bildung politischer Handlungsfähigkeit, im Sinne einer „regionsbezogenen politischen Bildung“, (HARD 1982a: 155) als Potential der Regionalgeographie; die zuvor verwendeten Methodiken regionalgeographischen Unterrichts, die sich stark auf das Auswendiglernen topographischer Lagen bezogen, hätten diesem Potential jedoch nicht entsprochen.

2.3. Die Allgemeine Geographie und die ‚Fähigkeit zur Orientierung‘ als folgenreiche Neuauslegung des Stellenwerts der Topographie im Geographieunterricht

Ein Argument für länderkundlichen Unterricht mit einem starken Fokus auf topographische Inhalte war stets, dass es nur ein solcher Unterricht Schüler:innen befähige, ein Orientierungswissen auf der Erde zu erwerben. Tatsächlich jedoch argumentierten mehrere Didaktiker:innen der 1980er Jahre (vgl. u.a. KIRCHBERG 1980: 324; BRUCKER 1980: 332), dass die topographischen Kenntnisse von Schüler:innen auch durch einen starken Fokus auf Topographie in länderkundlichem Unterricht nicht nachhaltig gesichert werden können. Das bereits zu Beginn der 1970er aufkommende neue geographische Paradigma der *Allgemeinen Geographie* (vgl. u.a. SCHULTZE 1970) sollte diesem und den bereits zuvor genannten Kritikpunkten am Konzept der (exemplarischen) Schulländerkunde entgegentreten. Anstatt in einer bestimmten Reihenfolge (beispielsweise dem *Prinzip des Nahen zum Fernen*) verschiedene Regionen als Ganzes zu betrachten und damit unterschiedliche geographische Themen zu behandeln, bildeten nun einzelne Themen den Fokus geographischen Unterrichts (vgl. SCHULTZE 1970: 3). In diesem Sinne sollte auch das deskriptive Lernen topographischer

² Dieses Wissen, das einen Hauptteil der Existenzberechtigung regionalgeographischer Inhalte in WERNERS Argumentation darstellt, sei nötig gewesen, da zum damaligen Zeitpunkt nicht „über jedes Land umfassende Literatur [hatte], die jedermann zur Verfügung [stand]“ (WERNER 1980: 42). Mit dem Aufkommen des Internets und der Möglichkeit, Informationen über alle Toponyme der Welt sprichwörtlich in der Hosentasche zu haben, nimmt die Kraft dieses Arguments jedoch deutlich ab, wie PÖPPL (2018: 39) in seiner Diplomarbeit aufzeigte. In der Debatte um fachspezifisches Wissen argumentierte der britische Fachdidaktiker David LAMBERT jedoch, dass die Möglichkeit, auf all dieses Wissen über das Internet zuzugreifen, kein Grund sein dürfe, es nicht auch im Schulunterricht zu lehren. Stattdessen bezeichnete er dies als „an abrogation of responsibility“ (LAMBERT 2011: 251) seitens der Lehrer:innen. Die Relevanz des Lehrens topographischer Begriffe wird daher maßgeblich von dem intendierten Bildungsziel des Geographieunterrichts geprägt.

Begriffe einem ‚Bescheidwissen‘ und ‚Sich-Informieren-Können‘ (SCHULTZE 1970: 7) weichen³.

2.4. Die Fähigkeit zur Orientierung als Versuch, topographischem Namensgut praktische Bedeutung zu geben

Auch der für den Geographieunterricht im deutschsprachigen Raum bedeutsame Kieler Geographentag 1969 setzte es sich zum Ziel, den länderkundlichen Unterricht in der damals bestehenden Form abzuschaffen; als Konsequenz versuchte man, zunächst vor allem in der Bundesrepublik Deutschland, *Allgemeine Geographie* und lernzielorientierten Unterricht in den Schulen zu etablieren (vgl. UHLENWINKEL 2013b: 525). Der Topographie kam in dieser Neuausrichtung eine praktische Aufgabe zu, nämlich die *Fähigkeit zur Orientierung*.

In seinem grundlegenden Text zur *Fähigkeit zur Orientierung* definierte KIRCHBERG (1980: 324) drei Pfeiler dieser herauszubildenden Fähigkeit:

- den affirmativen Bereich (Topographisches Orientierungswissen), also gewisse grobtopographische Begriffe wie Großlandschaften, Kontinente, Meere und Staaten,
- den kognitiven Bereich (Räumliche Ordnungsvorstellungen), also die Einbettung der topographischen Begriffe in Ordnungsraster und -systeme wie Klimazonen oder die Bevölkerungsverteilung⁴
- und den instrumentalen Bereich (Topographische Fähigkeiten und Fertigkeiten), also die Bildung der Fähigkeit zur selbstständigen Orientierung, beispielsweise mithilfe von Karten.

³ In diesen Fähigkeiten sah SCHULTZE (1970: 7f.) dann eine Möglichkeit, das Exemplarische Prinzip doch in das Fach zu integrieren, indem man dieses „Bescheidwissen“ (ebd.) zu einem Grundprinzip des Faches macht. Interessanterweise plädierte Schultze dafür, dies über dezidierte Kartenarbeit in den Unterricht zu integrieren, die vom restlichen Unterricht jedoch „scharf abgesetzt“ (ebd.) sein sollte; damit würden topographische Inhalte aber eigentlich erst recht wieder isoliert unterrichtet werden.

⁴ Bemerkenswert erscheint bei KIRCHBERGs Erklärung des kognitiven Bereichs, dass diese Ordnungsraster und -systeme nicht als objektiv und naturgegeben gesehen werden, sondern als modellhaft, dynamisch und in ihrer Grenzziehung problematisch. Ein essentieller Bestandteil der Herausbildung dieses kognitiven Bereichs der Fähigkeit zur Orientierung ist demnach auch, diese Problemstellung den Schüler:innen bewusst zu machen. Damit können in dieser Definition der Fähigkeit zur Orientierung bereits kritische Vermittlungsinteressen gesehen werden, die jedoch in der darauf aufbauenden Forschung häufig nicht beachtet wurden. (vgl. KIRCHBERG 1980: 325)

KIRCHBERG argumentierte, dass dieser neue Blick auf den Stellenwert topographischen Wissens die bis dahin gängige „Stadt-Land-Fluß-Paukerei“ (KIRCHBERG 1984: 6) verhindern könnte, da damit das Aneignen „topographischer Tatsachen“ (KIRCHBERG 1980: 322) nicht als das eigentliche Ziel des Faches verstanden werden kann. KIRCHBERG (1980: 322) verglich den affirmativen und kognitiven Bereich der *Fähigkeit zur Orientierung* mit Vokabeln (affirmativer Bereich, Toponyme) und einer zugehörigen Grammatik (kognitiver Bereich, die Ordnungs- und Orientierungsraster), die den *Vokabeln* erst Bedeutung gibt. An dieser Stelle sei angemerkt, dass dieser Vergleich von Toponymen als Vokabeln in den folgenden Jahrzehnten sehr gängig war, und das Auswendiglernen von Toponymen für den Geographieunterricht als ähnlich essentiell wie das Auswendiglernen von Vokabeln für den Sprachunterricht gesehen wurde (vgl. UHLENWINKEL 2013b: 524). SCHRAMKE (1982b: 248) wies, diesem Vergleich folgend, auch darauf hin, dass Kritiker:innen des neuen, allgemeinen und lernzielorientierten Geographieunterrichts, auch davor warnten, dass Schüler:innen, so sie nicht genug mit diesen ‚Vokabeln‘ konfrontiert würden, zu „topographischen Analphabeten“ würden. Diese Auffassung ist jedoch problematisch, wie UHLENWINKEL ausführte: einerseits haben Toponyme eher eine Ähnlichkeit mit Namen als mit normalen Vokabeln (vgl. UHLENWINKEL 1999: 289); andererseits wird auch im Sprachunterricht ein zusammenhangloses Auswendiglernen, wie es lange Zeit im Topographieunterricht üblich war, nicht als sinnvoll erachtet (vgl. UHLENWINKEL 2013b: 524). Dennoch sollte die Suche nach einem Katalog an Toponymen, also nach jenen Orten, die für die Schüler:innen zur Orientierung notwendig sind (vgl. KIRCHBERG 1980: 323) ein wesentlicher Bestandteil geographisch-fachdidaktischer Forschung der nächsten Jahrzehnte sein. SCHRAMKE (1982b: 249) wies in diesem Zusammenhang jedoch auch darauf hin, dass die Auswahl dieser Toponyme schwierig zu legitimieren sei, da ihre Relevanz sowohl von der/dem jeweiligen Schüler:in als auch vom im Lernprozess angesprochenen Problemzusammenhang abhängt, in dem man von den Schüler:innen die Fähigkeit zur Orientierung erwartet. Insgesamt, so SCHRAMKE, sei die Auswahl der ‚notwendigen‘ Toponyme nicht objektiv durchführbar (vgl. ebd.).

Von diesem Problem weitgehend unberührt versuchten verschiedenste Autor:innen die Frage nach einem akzeptablen Grundraster, wie er für Schulbücher und Lehrpläne zur Steuerung des Geographieunterrichts in Frage käme, zu klären. Ein früherer Versuch der Festlegung eines solchen Rasters stammt von RICHTER (1977). Er forderte die Etablierung eines „weit- bis

mittelschichtige[n] topographische[n] Ordnungsraster[s]“ (RICHTER 1977: 42), der, neben kognitiven und instrumentellen Komponenten wie bei KIRCHBERG (1980), folgende Toponyme umfasste:

- die horizontale und vertikale Großgliederung der Erde (Erdteile und Ozeane, große Halbinseln, Inseln und Nebenmeere, Gebirge, Tiefseegräben, Tiefländer und Ströme) [...]
- **Namen** der flächengroßen und volkreichen sowie der industriellen Staaten, Namen und Lage ihrer Hauptstädte
- **Namen** und Lagen von Millionenstädten (RICHTER 1977: 42f., Hervorhebungen d. NEUMEISTER 2023).

Abgesehen davon, dass in der Formulierung dieser Kernbereiche UHLENWINKELS (1999: 289) Kritik am Vergleich von Toponymen mit Vokabeln, die eigentlich eher Namen seien, unbewusst veranschaulicht wird, kritisierte SCHRAMKE (1982b) an dieser Auswahl, dass es nur bei einem Punkt ein klares Auswahlprinzip gäbe (ein spezieller Fokus auf flächengroße Staaten wird, laut SCHRAMKE (1982b: 249), beispielsweise nicht ausreichend begründet), und das sei der Punkt der „industriellen Staaten“ (RICHTER 1977: 42). Dieses Auswahlprinzip folge jedoch einer eurozentristischen Perspektive und lasse, durch die Präferenz industrieller Staaten, jene aufklärerische Komponente vermissen, die SCHRAMKE (1982b: 249) als grundlegend für einen damals modernen Geographieunterricht sah⁵.

2.5. Der thematisch-regionale Zugang als Gegenposition zu thematischen Stoffanordnungen im Geographieunterricht

Einen weiteren sehr umfangreichen Zugang zu einem solchen Grundraster lieferten NEWIG et al. (1983) über den *thematisch-regionalen Ansatz*. Diese Gruppe um NEWIG bezeichnete den Diskurs der vergangenen Jahrzehnte, in denen das räumliche Kontinuum in Kritik geraten war,

⁵ Wie bereits SCHULTZE (1970: 7f.) plädierte auch RICHTER (1977: 43) wieder dafür, diese grobtopographischen Begriffe unabhängig von anderen Themen, sogar in dedizierten Einzelstunden, zu unterrichten. Im Kontext des damals herrschenden Paradigmas der Allgemeinen Geographie ist es beachtlich, dass die Topographie dann doch nicht in das restliche Fach integriert wurde und stattdessen als Sonderfall betrachtet wurde. Mit dieser Stellung als Sonderfall wurde jedoch wieder die Möglichkeit geschaffen, die Topographie als „Paukfach“ und „Disziplinierungsmittel“ (SCHRAMKE 1982b: 251) zu nutzen. Anstatt topographische Begriffe über eine starke Verbindung mit den Themen des Unterrichts zu lehren, wurde so eine weitere Legitimation, sie nur um ihrer selbst willen zu lehren, geschaffen.

als „Rufmord“ (NEWIG et al. 1983: 38) und kritisierten die „Beliebigkeit der Stoffanordnung“ (ebd.) in der Praxis der allgemeinen, themengeleiteten, Geographie (vgl. ebd.). Als Alternative propagierten sie einen Unterricht, der „allgemeingeographische Sachverhalte anhand eines überschaubaren Raumes“ (ebd. 39) behandelt und danach gewisse Länder auswählt, auf die diese Sachverhalte ebenfalls zutreffen, oder, aufgrund individueller Merkmale, nicht zutreffen (vgl. ebd.).

Präziser wurden NEWIGS Ausführungen wenige Jahre später (NEWIG 1986). Er bezieht sich auf KOLBS (1962, zit. n. NEWIG 1986: 264) Konzept der Kulturerdteile, adaptierte sie jedoch, damit sie als Leitrahmen für den Schulunterricht gelten zu können. Demnach sollten die fünf Merkmale Religion/Ideologie, Sprache/Schrift/Recht, Rasse [sic], Wirtschaft und geopolitische Lagesituation (vgl. NEWIG 1986: 266) Grundlage für homogene Kulturerdteile sein, von denen er zehn benannte:

- Europa
- Orient
- Schwarzafrika
- Südasien
- Südostasien
- Ostasien
- Australien mit Ozeanien
- Sowjetunion
- Lateinamerika
- Nordamerika (NEWIG 1986: 266)⁶

⁶ Die Kulturerdteile wurden von NEWIG in diesem Text auch beschrieben, was einige der gravierenden Probleme dieser Einteilung schnell aufzeigt. Für NEWIG zeichnet Kulturerdteile aus, „daß [sic] sie sich nur sehr allmählich verändern“ (1986: 264). Blickt man nun beispielsweise auf die Beschreibungen des Kulturerdteils der Sowjetunion als „Kulturerdteil besonderer Geschlossenheit“ (ebd.: 266) oder des Kulturerdteils Ostasien, dessen wesentlichste Eigenschaft „[d]er Naßfeld-Reisbau [sic]“ (ebd.) sei, sieht man, dass diese Beschreibungen nicht nur deutlich zu simplifiziert, sondern höchst problematisch sind. Eine Betrachtung der Entwicklung dieser beiden Kulturerdteile in den späteren 15 Jahren zeigt, dass sich diese Kulturerdteile keineswegs „nur sehr allmählich“ (ebd.: 264) verändern, sondern willkürlich abgegrenzte Gebiete darstellen, die nicht als Grundlage für einen modernen Geographieunterricht dienen können. Zudem erscheint die ursprüngliche Erwartung von NEWIG et al., der „Beliebigkeit der Stoffanordnung“ (1983: 38) mit einem thematisch-regionalen Zugang entgegenzuwirken damit als zutiefst widersprüchlich.

Dem räumlichen Kontinuum folgend bildeten diese Gebiete dann die Grundlage für den Geographieunterricht (vgl. NEWIG et al. 1983: 39; NEWIG 1986: 266). Diese Reihenfolge sollte nicht nur die Häufigkeit des Springens von einem Erdteil zu einem anderen reduzieren (vgl. NEWIG et al. 1983: 39), sondern auch verhindern, dass die Schüler:innen zu viel des Gelernten vergessen (vgl. NEWIG 1986: 266). Inwiefern die Bezugnahme auf das Prinzip *Vom Nahen zum Fernen* dabei helfen soll, wird jedoch nicht näher erläutert.

Der Vorschlag von NEWIG et al. (1983) beziehungsweise NEWIG (1986) wurde in den folgenden Jahren teils stark kritisiert. DÜRR bezeichnete das Konzept der Kulturerdeile für den Geographieunterricht als „unvollständig [und] naiv“ (DÜRR 1987: 231) und kritisierte die „Blauäugigkeit und Subjektivität“ (ebd. 229) der Einteilung. Besonders kritisierte er den Versuch, mit Beispielländern typische Eigenschaften einer Region zu erklären (vgl. ebd.: 231). Treffend führt er aus, dass diese Logik, da ja auch geopolitische Spannungen in die Einteilung miteinbezogen werden, eigentlich verbieten würde, dass es innerhalb der Kulturerdteile zu Konflikten käme, wie es aber beispielsweise im Falle des kurdischen Konflikts der Fall war und ist (vgl. ebd.: 231). TRÖGER sah in NEWIGS Zugang einen „heimlichen Lehrplan“ (TRÖGER 1987: 282), da der umfangreiche Lehrstoff die vorgegebenen Lernziele in den Hintergrund rücken würde. Dennoch sollte das Konzept der Kulturerdteile in vielen deutschen Bundesländern nach dem Zusammenbruch der UdSSR den Geographie-/Erdkundeunterricht inhaltlich bestimmen (vgl. LISA 1993, zit. in UHLENWINKEL 2013a: 19).

2.6. Die Rolle von Grundrastern in österreichischen und deutschen Lehrplänen des späten 20. Jahrhunderts

Viele der hier vorgestellten Diskurse der 1970er und 1980er Jahre hatten auch einen bedeutsamen Einfluss auf die Rolle der Topographie im Geographieunterricht in Österreich. Im Zuge der Veröffentlichung des neuen GW-Lehrplans 1985 kamen laute Stimmen auf, die darin eine starke Zurückdrängung der Topographie im Fach sahen, wie HITZ (1986: 170) und SITTE, W. (1985: 4) aufzeigten. HITZ (1986: 171) argumentierte jedoch, dass die Topographie nicht zurückgedrängt worden sei, sondern verändert wurde, und nun nicht mehr mit einem schlichten „Wo-ist-was?“ (ebd.) ein Lernprozess entwickelt werden konnte. Im Mittelpunkt standen im neuen Lehrplan nicht mehr die Länder, sondern der Mensch, und topographische Begriffe sollten stets im Rahmen unterrichtlicher Vermittlung mit anderen Sachverhalten in Verbindung

gesetzt werden; dadurch sollten für die Schüler:innen greifbarere Orientierungsnetze entstehen (vgl. SITTE, C. 2011a: 254f.). Zudem hielt auch ein themen- und lernzielorientierter Aufbau Einzug in den österreichischen Geographie-und-Wirtschaftskunde-Unterricht (vgl. SITTE, C. 2011a: 253). Im Unterschied zu Zugängen von beispielsweise RICHTER(1977) oder KIRCHBERG (1980/1984) wurde in diesem Lehrplan jedoch nicht versucht, einen Grundraster vorzugeben; die Auswahl wichtiger Toponyme sollte der Lehrkraft unterliegen (vgl. SITTE, W. 1985: 4; HITZ 1986: 178)⁷.

Im Gegensatz zu Österreich versuchte man dies in Deutschland sehr wohl, zumindest auf Länderebene, zu vereinheitlichen. Demnach gab es verschiedene Versuche, eine Basis an essentiellen topographischen Begriffen zu entwickeln. Ein bedeutender Versuch stammt von BÖHN und HAVERSATH (1994). Diese sahen in früheren lernzielorientierten Fachzugängen eine Vernachlässigung der Topographie; dieser sollte ein neuer Raster mit den „wichtigsten topographischen Namen“ (BÖHN & HAVERSATH 1994: 3) entgegenwirken (vgl. ebd.: 1ff.). Nachdem die Autoren feststellten, dass ein solcher Raster sehr subjektiv sei, argumentierten sie, dass nur eine hermeneutische Vorgangsweise bei der Auswahl der Begriffe sinnvoll wäre; folglich versuchten sie, durch die Befragung unterschiedlicher Versuchspersonen einen für die meisten als akzeptablen erachteten Raster zu erstellen (vgl. ebd.: 3)⁸. Ihr Vorschlag basiert auf einem Grobraster, einem Mittlraster und einem Feinraster. Diese Raster dienen der „Zusammenstellung des topographischen Grundwissens“ (ebd. 7), einem „Rahmen zum Aufbau weiterer Raster“ (ebd. 7), sowie der „Korrektur von ‚mental maps‘“ (ebd.: 7). Für die Auswahl der Toponyme waren drei Faktoren ausschlaggebend. Die Toponyme sollten eine

⁷ An dieser Stelle ist ein Blick auf die zeitliche Abfolge der Argumente interessant, um zu sehen, wie gespalten die geographische Fachdidaktik zu dieser Zeit bereits war. Während KIRCHBERG ein Jahr zuvor geschrieben hatte, dass „das Vermitteln topographischer Kenntnisse als vorrangige Aufgabe der Geographie in der Schule gesehen wird“ (KIRCHBERG 1984: 6), stellte SITTE, W. im Kontext des damals neuen österreichischen Lehrplans fest, dass „die Hauptaufgabe [...] nicht mehr [die] Vermittlung topographischer Kenntnisse“ (1985: 4) sein sollte.

⁸ Fraglich ist jedoch, inwiefern topographische Grundraster schon dadurch an Bedeutung oder Legitimation gewinnen, dass verschiedene Personen die ausgewählten Toponyme als wichtig erachten. Diese Auswahl ist dann erneut wissenschaftlich und didaktisch nicht begründbar, von subjektiven Weltanschauungen geprägt und läuft zudem Gefahr, für Schüler:innen unterschiedlichster Generationen wenig relevant oder gar irrelevant zu sein.

„naturräumliche Grobgliederung“⁹ wiedergeben und „Orientierungs- und Bezugspunkte“ sowie „Kulturgeographische Schwerpunkte“ (ebd.) setzen.

Ein aus diesen Vorgaben resultierender Grobraster behandelt beispielsweise Europa, indem er Inseln und Halbinseln, von den Autoren als wichtig empfundene Gebirgszüge und Flüsse, Meere sowie einige Städte, die für bestimmte „Metropolen in Europa“¹⁰ (ebd. 9) stehen, darstellt (vgl. ebd.: 13). Mittelraster sollen eine „Orientierung staatlicher Ebene“ (ebd. 12) ermöglichen; hierfür werden ebenfalls wieder einige, als bedeutsam erachtete, Flüsse, Gebirge und Städte herangezogen (vgl. ebd.: 14). Feinraster präsentieren den Schüler:innen auf kleinerem Maßstab jene Region, in der sich die jeweilige Schule befindet; hier werden das Gewässernetz, andere naturräumliche Strukturen, sowie „ausgewählte Städte“ (ebd. 12) präsentiert (vgl. ebd.). Für BÖHN und HAVERSATH ist es wichtig, diese Raster als Ausgangspunkt für eine topographische Einbettung behandelter Themen zu sehen; systematisch sollen die Raster dann verdichtet werden und final den Schüler:innen eine umfassende Orientierung im Realraum ermöglichen (vgl. ebd.: 15). Der Zusammenhang zwischen topographischen Kenntnissen und der Fähigkeit zur Orientierung wurde von BÖHN und HAVERSATH (1998: 288) mit dem Zusammenhang zwischen Sprachkenntnis und Rechtschreibung verglichen; topographische Kenntnisse seien demnach ein wesentlicher, aber

⁹ Diese naturräumliche Grobgliederung sollte es ermöglichen, „große Räume summarisch [zu erfassen]“ (BÖHN & HAVERSATH 1994: 8). Da dies auf alle Raster zutreffen soll, stellt sich die Frage, wie eine solche Generalisierung zu einer erhöhten Orientierungsfähigkeit bei Schüler:innen führen soll. Inwiefern hilft die naturräumliche Erscheinung des Apenninen-Hochlands beispielsweise dabei, den ‚Raum‘ Europa „summarisch“ zu erfassen (vgl. ebd.: 13)? Zudem zeigt sich gerade in Italien klar, dass das naturräumliche West-Ost-Gefälle im Vergleich zum kultur- und wirtschaftsgeographischen Nord-Süd-Gefälle einen deutlich geringeren Stellenwert für das Leben in und die Perzeption des Landes hat. Auch auf einem Grobraster für Europa stellt sich damit die Frage, wieso naturräumliche Erscheinungen daher an erster Stelle stehen sollen, wenn es um die Auswahl der Inhalte der Raster geht. Abgesehen von ihrer Aussagekraft ist schon die Grenzziehung dieser naturräumlichen Erscheinungen höchst problematisch, weil diese keine konstanten Realitäten wiedergeben, sondern durch eine Vielzahl an dynamischen Prozessen und menschlichen Einflüssen geprägt sind.

¹⁰ Ausgewählt wurden für den Grobraster Europa so die Städte London und Paris als Stellvertreter für westeuropäische Metropolen, Berlin für mitteleuropäische Metropolen und Moskau für osteuropäische Metropolen. Neben der Frage, warum genau diese Metropolen für die Einteilung in West-, Mittel-, und Osteuropa genommen wurden (und beispielsweise Westeuropa zwei Metropolen bekommt, die zudem auf ähnlichen Längengraden liegen und in Osteuropa nur Moskau als relevant gesehen wird), fällt auch auf, dass eine Nord-Südaufteilung bei der Bildung dieses Grundrasters völlig ignoriert wird. Südlich von Paris werden nur Rom (aufgrund der hohen „historischen, kulturellen, kirchlichen und gegenwärtigen Bedeutung“ (BÖHN & HAVERSATH 1994: 9)) und Istanbul, wegen der Grenze zu Asien, aufgenommen. Die Präferenz dieser Städte gegenüber anderen Millionenstädten wie Madrid, Barcelona, Wien, Bukarest oder Sofia erscheint willkürlich, weil auch für zahlreiche andere Städte Gründe gefunden werden könnten, warum diese für Schüler:innen ein unabdingbares topographisches Grundwissen darstellen. Das zeigt erneut, dass auch ein hermeneutischer Zugang eine fundierte Begründung der Auswahl von Toponymen nicht ersetzen kann.

nicht der ausschließliche Bestandteil der Fähigkeit zur Orientierung. Um die dennoch in vielen Lehrplänen Deutschlands geforderten topographischen Kenntnisse besser bestimmen zu können, versuchten BÖHN und HAVERSATH, eine „Taxonomie topographischer Kompetenzen“ (BÖHN & HAVERSATH 1998: 290) zu erstellen. Demnach erfordert die „Kenntnis eines topographischen Begriffs“ (ebd.) folgende Fähigkeiten:

- als Basisniveau die Funktion des Toponyms, wofür es steht, beispielsweise Wien als Sitz der österreichischen Bundesregierung,
- darauf aufbauend das Wissen, wo ein Toponym in etwa liegt,
- als drittes Niveau die Verortung von Toponymen in Karten
- und schließlich das selbstständige Erstellen von kartographischen Skizzen, um beispielsweise Wegbeschreibungen geben zu können (vgl. ebd.: 290).

Der von den Autoren erstellte Grundraster sollte somit die Basis für topographische Kenntnisse auf vier Stufen sein, der, auch in Form der Fähigkeit zu Orientierung, „ein (unerlässliches) [sic] Grundwissen“ (ebd.: 293) stellt.

UHLENWINKEL (1999: 297) argumentierte, dass BÖHN und HAVERSATH das Problem der objektiv nicht bestimmbar topographischen Grundraster jedoch einfach zu lösen versuchten, in dem sie gar keine etwaigen Begründungen für ihre Auswahl lieferten und stattdessen eine vermeintliche Einigkeit unter ihren Versuchspersonen, mit deren Hilfe sie die Raster definierten, präsentierten. Für SCHMIDT-WULFFEN (1995: 196) wäre es, angesichts des Mangels an „objektiv [...] begründbaren topographischen Wissensbestände[n]“ (1995: 196) sinnvoller, anstatt eines vorbestimmten Rasters stärker über die Themen des Faches zu diskutieren, die durch starke lebensweltliche Bedeutungen für die Schüler:innen eher in der Lage wären, Orientierung zu ermöglichen (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1995: 196f.). Das Lernen von fremdbestimmten Inhalten, die die Schüler:innen womöglich nicht wirklich betreffen, bezeichnete er als „Gewaltpädagogik“ (ebd.: 181); diese Kritik trifft aber auch auf andere Raster zu. So definierte BIRKENHAUER beispielsweise im bayrischen Kontext, gemeinsam mit anderen bayrischen Geograph:innen, „topographisches Mindestwissen“ (BIRKENHAUER 1996: 38), das mit 425 Begriffen vorgibt, den Schüler:innen vor allem im Nahraum (Region, Land) eine Orientierung zu ermöglichen, die für die Schüler:innen von „lebenspraktische[r] und funktionale[r] Bedeutung“ (ebd. 39) sei (vgl. ebd.: 38ff.). Dem Argument der

„Gewaltpädagogik“ (SCHMIDT-WULFFEN 1995: 181) entgegen BÖHN und HAVERSATH jedoch, dass die Existenz zahlreicher topographiebezogener Spiele, wie Quiz-Shows im Fernsehen oder auch Stadt-Land-Fluss zeige, dass das Lernen von Toponymen und deren Verortung in weiten Teilen der Gesellschaft „Spaß am Wissen an sich bereitet“ (BÖHN & HAVERSATH 1998: 293) und ohnehin nur „geringe bis mittlere kognitive und instrumentelle Anforderungen stellt“ (ebd.)¹¹.

Für UHLENWINKEL ist die Debatte um die vermeintliche Notwendigkeit der Sicherung eines topographischen Grundrasters nur die „Fortführung der Auseinandersetzung um eher länderkundliche und eher reformorientierte Ansätze“ (UHLENWINKEL 1999: 30). Das Argument, dass topographische Begriffe notwendig wären, um verzerrte mental maps von Schüler:innen zu korrigieren (vgl. u.a. BÖHN und HAVERSATH 1994: 7) und eine Orientierungsfähigkeit sicherzustellen, wies sie zurück. Die für Schüler:innen relevante Fähigkeit zur Orientierung würde sich in einem problemorientierten Unterricht und im Laufe des Lebens ohnehin entwickeln, sobald sie für die Schüler:innen relevant sei (vgl. UHLENWINKEL 1999: 308)¹². Mental maps seien, da sie per Definition eine „individuelle, von der ‚Objektivität‘ abweichende ‚Zeichnung‘“ sind, (ebd.: 305) nur für die Träger:innen der

¹¹ Dass das Kennen und Nennen unterschiedlichster Toponyme gesellschaftlich als beliebtes Quizformat gesehen wird, wird auch nicht bestritten. Spiele wie Stadt-Land-Fluss oder TikTok-Formate, in denen Passant:innen dazu aufgefordert werden, „Die Hauptstadt von Kanada“ oder „fünf Länder in Afrika“ zu nennen (siehe z.B. <https://www.tiktok.com/@lingualizer/video/7145450219549904133> [9. Dezember 2023]), und damit vorgeben, ‚geographisches Wissen‘ abzufragen, belegen das häufig. Selbst das Auswendiglernen von Namen und Lagen von Toponymen kann Schüler:innen Spaß machen (vgl. BÖHN & HAVERSATH 1994: 1; LAMBERT 2011: 254). Problematisch ist es hingegen, daraus die Legitimation für einen zu starken Fokus auf topographischen Unterricht, oder gar das Bewerten von topographischen ‚Tests‘, zu entwickeln. Inhalte und Bewertungsmethoden, aus denen für Schüler:innen Nachteile entstehen können, die aber didaktisch nicht wirklich begründbar sind, sind durchaus zu hinterfragen.

¹² Damit wird auch ein weiteres Argument von BÖHN und HAVERSATH zum Teil geschwächt. Sie argumentierten, dass es gewisse Toponyme gäbe, deren Bedeutung in den Toponymen selbst liegt, die also wirklich um ihrer selbst Willen gelernt werden sollten; ein solches Beispiel wäre für deutsche Schüler:innen BÖHN und HAVERSATH (1998: 288) zu Folge Berlin als Hauptstadt Deutschlands. Stellt man sich nun aber die Frage, warum dieses Toponym von besonderer Bedeutung ist, so würde die Antwort wohl lauten, dass es für Bürger:innen eines Staates selbstverständlich essentiell ist, die Hauptstadt dieses Staates zu kennen. Im Sinne der Fähigkeit zur politischen Mitbestimmung ist dieses Argument auch höchst nachvollziehbar. Nur liegt die Bedeutung des Toponyms ‚Berlin‘ damit nicht im Toponym selbst, sondern im ihm gesellschaftlich zugeschriebenen Stellenwert. Wäre nicht Berlin die Hauptstadt Deutschlands, sondern beispielsweise Bonn, so würden die Autoren an dieser Stelle folglich das Toponym ‚Bonn‘ als essentiell für deutsche Bürger:innen sehen. Diese Toponyme werden also erst durch ihre lebensweltliche Bedeutsamkeit relevant. Dadurch würden sie, UHLENWINKELS Argumentation folgend, ohnehin früher oder später Bestandteil der Orientierungsfähigkeit von Schüler:innen werden.

mental maps selbst korrekt; daher sei es wenig sinnvoll, diese grundlegend korrigieren, und nicht nur in Einzelfällen richtig stellen zu wollen (vgl. ebd.: 306).

2.7. Topographie, Raum und Orientierung im natur- versus sozialwissenschaftlichen Spannungsfeld

Parallel zu den im vorherigen Abschnitt beschriebenen Überlegungen hat auch eine weitere Diskussion die Rolle des Faches, und damit den Umgang mit topographischen Inhalten, geprägt. Denn während die Geographie lange als Naturwissenschaft gesehen wurde und sich diese Sichtweise beinahe an den Universitäten durchgesetzt hätte (vgl. SCHULTZ 2013: 391), gewann in der letzten Viertel des 20. Jahrhunderts, und vor allem in den 1990ern, eine sozialwissenschaftliche Sicht auf das Fach an Bedeutung, die sich auf das Handeln der Menschen fokussiert (vgl. FRIDRICH 2021: 340).

2.7.1. Raum und Topographie im Paradigma einer handlungsorientierten Sozialwissenschaft

Im deutschsprachigen Raum kommt hier vor allem Benno WERLEN (z.B. 1993) eine große Bedeutung zu. Er argumentierte, dass ein Fokus auf Regionen und Länder im Sinne fachwissenschaftlicher Forschung nicht mehr haltbar sei, da diese in globalisierten Gesellschaften nicht unabhängig voneinander betrachtbar seien (vgl. WERLEN 1993: 241). Ähnliche Argumentationslinien wurden, im Zusammenhang mit der Untauglichkeit geodeterministischer Ansätze bezüglich der Erklärung von Phänomenen, bereits zuvor erläutert (HARD 1982a: 105). Für Werlen sollte dafür, im Sinne einer handlungsorientierten Sozialwissenschaft, nicht mehr der Raum als erklärende Kraft geographisches Forschungsobjekt sein, sondern „die menschlichen Tätigkeiten unter bestimmten sozialen und räumlichen Bedingungen“ (WERLEN 1993: 241). Hält man hingegen am Raum als erklärende Kraft fest, so liefe man, nach WERLEN (1993: 248), Gefahr, Gebiete zu verallgemeinern und zu betrachten und soziale Unterschiede zwischen Regionen (geodeterministisch) mit naturräumlichen Erscheinungen zu erklären, was wiederum zu völlig falschen, häufig auch rassistischen Schlüssen führen kann. Stattdessen plädierte WERLEN (1993: 253) dafür, menschliche Handlungen eingebettet in räumlichen Kontexten zu betrachten. Für den Schulgeographieunterricht hätte diese Sichtweise ebenfalls Konsequenzen, da nun der bereits lange kritisierte, aber durch das länderkundliche Paradigma unterstützte, Erklärungswert

topographischer Begriffe endgültig der Vergangenheit angehören musste (vgl. FRIDRICH 2013: 18). Im Mittelpunkt des Faches stünde somit nicht mehr der Raum, sondern menschliches Handeln unter unterschiedlichen, auch räumlichen, Bedingungen (vgl. VIELHABER & SCHMIDT-WULFFEN 1999: 116).

WERLENS Argumentationen stießen jedoch auch auf Ablehnung. Als Beispiel sei hier von KÖCK (1997) geäußerte Kritik vorgestellt. Er argumentierte, dass das Erforschen des Raumes als unabhängige, also erklärende, Variable für die Legitimation der Geographie unabdingbar sei, da weitere Bereiche des Faches bereits durch andere Wissenschaften erforscht würden (vgl. KÖCK 1997: 89f.); vor allem mit Hinblick auf die physische Geographie sei der Raum als unabhängige oder intervenierende Variable essentiell (vgl. ebd.: 95). Verschärft wurde die Raumfrage zusätzlich dadurch, dass der Fokus auf den Raum zu diesem Zeitpunkt schon lange kein Alleinstellungsmerkmal der Geographie mehr war (vgl. WEICHHART 1993: 227f.)¹³.

Das Argument, der Raum sei für die Legitimation des Faches, auch außerhalb des wissenschaftlichen Diskurses, essentiell, beeinflusste diese Diskussion über Jahrzehnte hinweg nicht nur im deutschsprachigen Raum, sondern auch international. Für VIELHABER (1999a: 50) bedeutete ein Festhalten am Raum als zentrales Erkenntnismoment zu Gunsten einer sozialwissenschaftlichen Legitimation des Schulfaches das Ignorieren zentraler fachinterner Diskussion; BONNETT bezeichnete die populäre, von einem regionalen, raumverabsolutierenden, Paradigma geprägte, Geographie als „hostile to academic involvement and [...] an embarrassment to the serious pursuit of the contemporary discipline“ (BONNETT 2002: 56). Bei der Beschäftigung mit der Frage, warum topographische Inhalte, trotz ihrer reduzierten Bedeutung im akademischen Kontext, so nachhaltig den Geographieunterricht prägten, gab es von zahlreichen Autor:innen unterschiedliche Deutungen (vgl. z.B. LAMBERT & MORGAN 2010: 39; UHLENWINKEL 2013a: 20; HINDE 2015: 56). Für DE BLIJ (2012: 6) liegt

¹³ Dieses Argument lässt sich vom Beispiel des Raumes auch auf das Beispiel topographischer Begriffe weiterführen. Während sich unterschiedliche Sozialwissenschaften mit verschiedenen Raumkonstrukten (Angsträume, Fluchträume, Währungsräume, etc.) beschäftigen, werden auch topographische Begriffe bei weitem nicht nur in der Geographie behandelt. An dieser Stelle seien hier nur die Geschichte und die Biologie genannt, die beide unterschiedlichste Toponyme behandeln. Der Unterschied zur geographischen fachdidaktischen Diskussion besteht nur darin, dass diese stets nicht um ihrer Selbst willen, sondern in enger Verbindung mit fachlichen Inhalten betrachtet werden. Ein gewisses Orientierungswissen kann so jedoch auch aufgebaut werden, vielleicht sogar besser, weil die Schüler:innen den Toponymen nicht nur Lagebeschreibungen, sondern auch Bedeutungen zuordnen können.

das auch daran, dass eine prägnante Antwort auf die Frage, was das Fach denn nun sei, fehle. Auch KÖCK argumentierte in eine ähnliche Richtung, indem er meinte, dass ein Fokus auf den Raum verhindere, die Geographie als „Alleswoller“ (1997: 96) zu positionieren, die sich mit zu vielen unterschiedlichen Themen beschäftigt. Der „Sicherheitsreflex“ (VIELHABER 1999a: 48) einiger Geograph:innen, der Anlass gab, den Raum auch noch um die Jahrtausendwende als zentralen Faktor der Geographie zu behandeln führte, so VIELHABER (1999a: 49), dazu, dass die Auseinandersetzung über den Stellenwert des Raumes auch im Fachdiskurs nicht abebbte. Die Befürworter:innen eines traditionellen Raumverständnisses, so argumentierte VIELHABER (1999a: 52f.) weiters, blieben hartnäckig und akzeptierten keine neuen Interpretationen, obwohl der Begriff des Raumes, mit einer gewissen Standortgebundenheit auch bereits in der schulgeographischen Literatur der Zeit einem Wandel unterworfen war; mit Begriffen wie ‚vertraute Räume‘, ‚gelebte Räume‘ oder ‚Angsträume‘ ging dieser Wandel einher, der den Raum eher als „subjektiv interpretiertes Arrangement“ (VIELHABER 1999a: 52) sieht, welcher durch Lebenswelt- und Alltagsbezüge Relevanz für Individuen erhält.

Dieser Fokus auf die individuelle Rolle beim Konstruieren von Räumen sahen GEIBERT (1995) und KROß (1995) als Anlass, die von KIRCHBERG (1980/1984) geprägten drei Teilbereiche der Fähigkeit zur Orientierung um einen vierten Bereich zu erweitern. Die beiden Autoren plädierten, im Sinne einer globalen Orientierungsfähigkeit unter stetigem Maßstabswechsel unterschiedliche räumliche Wahrnehmungsmuster in den Unterricht zu integrieren (vgl. GILBERT 1995: 17; KROß 1995: 7). Dabei sollten auch die bereits bestehenden mental maps der Schüler:innen in den Unterricht miteinbezogen werden, ebenso jedoch auch das Verständnis, wie mental maps und Weltbilder unterschiedlicher Akteur:innen globales Leben und die Orientierung auf der Erde beeinflussen (vgl. KROß 1995: 7ff.). Dieser vierte Teilbereich der Orientierungsfähigkeit, *Räumliche Wahrnehmungsmuster*, hat für HEMMER, I. et al. die Funktion, den Schüler:innen „die Sensibilität für soziale Konstruiertheit von Räumen und Raumdarstellungen“ (2008a: 19) nahe zu bringen.

2.7.2. Konstruktivistische Raumbildungen und ihre Bedeutung für den Schulunterricht
Solch konstruktivistische Zugänge zu Räumen und Regionen führten zu einer weiteren Schwächung der Auffassung, der ‚natürliche‘ Raum könne im Geographieunterricht als klare erklärende Kraft dienen. Bereits 1968 beschrieb KOSTBADE Regionen als „mental constructs“

(KOSTBADE 1968: 7) die ihren Ursprung zu einem großen Teil in der Wahrnehmung durch Menschen haben; folglich können sie auch beschreiben, ohne etwas zu erklären (vgl. ebd.: 9). Räume bekommen als Konstrukt durch menschliche Handlungen und Erwartungen Bedeutung, spiegeln somit also Weltbilder wider (vgl. VIELHABER & SCHMIDT-WULFFEN 1999: 113f.). Für den Schulunterricht ist das von Relevanz, da man bestimmte Regionen somit nicht nur singulär aufgrund ihrer naturräumlichen Ausstattung betrachten sollte, sondern aus verschiedensten Blickwinkeln, die unterschiedliche Akteur:innen auf die Regionen haben (vgl. ebd.: 112). Für den Schulunterricht relevante Beispiele könnten unter anderem Cross-Border-Regions (vgl. ebd.: 112) wie jene der Grenzregion Österreich-Slowakei¹⁴ sein. Aber auch divergierende Abgrenzungen Mitteleuropas (vgl. SCHULTZ 1997) oder Osteuropas (vgl. DITTMER 2006), abhängig von der jeweiligen historischen Epoche und definierenden Mächten, bieten Anlass, Räume im Schulunterricht mehrperspektivisch zu betrachten und damit auch topographisches Wissen im Unterricht zu verankern.

Aus dieser Auffassung entwickelte sich aus der Regionalgeographie auch die *neue Regionalgeographie* (*New Regional Geography*) (vgl. u.a. DITTMER 2006: 50; REES & LEGATES 2013: 327; PAASI 2009: 221). Aus dem in den 1980er in 1990er Jahren entstandenen Konstrukt entwickelnden sich im Laufe der Jahrzehnte zahlreiche unterschiedliche Zugänge, die allesamt die Entstehung von Räumen und Regionen als Folge von menschlichen Handlungen, Mächten, Beziehungen und Identitäten sehen (vgl. REES & LEGATES 2013: 327; PAASI 2009: 223). Zentral ist hierbei auch die Analyse von Phänomenen unterschiedlicher Maßstabsebenen (vgl. PAASI 2009: 222). Für schulgeographische Überlegungen ist diese Sichtweise bedeutsam, da das Fach, durch die Auswahl und methodische Aufbereitung von Inhalten, die Eindrücke, die Schüler:innen von Inhalten, Räumen und Regionen erhalten, maßgeblich beeinflusst (vgl. MORGAN 2008: 288).

¹⁴ VIELHABER (2003: 3) stellte in einer Studie beispielsweise fest, dass nur 50 % der befragten 10- bis 14-jährigen Wiener Schüler:innen in der Lage waren, Bratislava richtig auf einer Karte zu verorten. Wenn man nun bedenkt, dass der Stellenwert topographischer Begriffslehre im österreichischen Geographieunterricht sehr hoch ist, und vor allem war, so ist dieses Ergebnis tatsächlich „deprimierend“ (HITZ 1982: 482). Das Problem scheint hier jedoch nicht zu sein, dass zu wenig Zeit ‚der Topographie‘ gewidmet wird, sondern, dass der Ertrag zu gering ist. Ein Fokus auf die, vor allem für Ostösterreich, bedeutsame grenzüberschreitende Zusammenarbeit der beiden Staaten (vgl. u.a. ÖIR 2007), also eine Abkehr von harten (Länder-)grenzen, würde die Region für Schüler:innen greifbarer machen und damit auch der Orientierung dienen.

2.8. Fachdidaktische Zugänge zum Dauerbrenner Topographie im 21. Jahrhundert

Diese unterschiedlichen Sichtweisen auf Räume spiegelten sich auch in der um die Jahrtausendwende regen Debatte um neue deutsche Schullehrpläne wider. Anstelle eines einzelnen Raumbegriffes, der den Geographieunterricht des vorhergehenden Jahrhunderts prägte (vgl. WARDENGA 2006: 21), schlug WARDENGA (2002) die Verwendung von vier verschiedenen *Raumkonzepte* vor. Die vier Raumkonzepte sollten verschiedene Phasen der geographischen Forschung berücksichtigen und so eine umfassendere Beschäftigung mit ‚dem Raum‘ ermöglichen (vgl. WARDENGA 2002: 8).

Das erste Raumkonzept, der *Container-Raum*, entspricht den Vorstellungen der traditionellen Regionalgeographie und Länderkunde, und somit der Idee, die Geographie als ‚beschränkte‘ Raumwissenschaft zu verstehen. In dieser Auffassung wird der Raum als Behälter verstanden, in dem Aspekte aus der physischen Welt als Folge natürlicher und menschlicher Prozesse enthalten sind (vgl. ebd.: 8). Die in den 1970er Jahren vorherrschenden Debatten um unterschiedliche Raumstrukturen finden sich im *Raum der Raumstrukturforschung* oder im *Relationalen Raum* wieder. In dieser Perspektive wird Verteilungen, Distanzen und Lagebeziehungen zentrale Bedeutung zugesprochen (vgl. ebd.: 9). Debatten um die Wahrnehmungsgeographie, also die Annahme, dass Individuen Räume unterschiedlich und für ihre Ziele passend wahrnehmen, und diese Räume nur aus diesen unterschiedlichen Positionen erklärbar seien, führten zum *Wahrnehmungsraum* als eigenständige Dimension (vgl. WARDENGA 2006: 40). Die im vorigen Kapitel angesprochenen Denkweisen bezüglich sozial konstruierter Räume lassen sich im Konzept des *Konstruierten Raumes* verorten. Unter dieser Perspektive sieht man Räume als Produkt sozialer Handlungen und Kommunikation (vgl. ebd.: 41f.). Diese Raumkonzepte befinden sich auch noch heute im österreichischen Lehrplan für das Fach GW der AHS-Oberstufe (vgl. HINSCH et al. 2014: 52).

2.8.1. Höhere Anforderungen an topographisches Wissen im Geographieunterricht International war und ist ein wesentlicher Kritikpunkt an der Implementierung topographischer Inhalte im Geographieunterricht das fehlende Ansprechen höhere Anforderungsniveaus (vgl. DOBLER & PICHLER 2004: 35; LINDAU 2012: 48; FRIDRICH 2013: 19). Als Konsequenz gab es verschiedene Versuche, mit topographischen Inhalten auch höhere Anforderungsniveaus und

anspruchsvollere Vermittlungsinteressen anzusprechen. Ein solcher Versuch stammt von DOBLER und PICHLER (2004). Schon 1999 argumentierte VIELHABER, dass das Auswendiglernen von Toponymen zu keinen nachhaltig besseren räumlichen Fertigkeiten der Schüler:innen führen kann, da „keine Identifikationsräume [der Schüler:innen] angesprochen werden“ (VIELHABER 1999a: 59). DOBLER und PICHLER argumentieren deshalb, bei der Behandlung topographischer Begriffe an den Lebenswelten der Schüler:innen anzusetzen, auf diese Art mit „Erlebnissräume[n] und Gedächtnisorte[n] („Autobio-Topographie“), aber auch [der] medial vermittelte[n] Nachrichtentopographie“ (DOBLER & PICHLER 2004: 44) zu arbeiten. Kurz gefasst soll die Auswahl topographischer Inhalte unmittelbar bei den Erfahrungen der Schüler:innen ansetzen, weil die für sie relevanten Raumzusammenhänge durch ihre Weltbilder geprägt von ihnen geformt werden (vgl. ebd.: 41). PETTIG argumentierte im Kontext erfahrungsorientierter Kartendidaktik ähnlich und sieht das Ziel geographiedidaktischer Überlegungen somit

„nicht mehr [in der Frage], wie man einen bestimmten Ort bzw. Raum angemessen vermitteln kann, sondern auf welche Weise es möglich wird, dass sich die Schülerinnen und Schüler diesen in geographischen Hinsichten erschließen können, die dazu geeignet sind, ihre eigenen Fragen zu beantworten“ (2019: 224).

Die Auffassung, der Raum würde erst über das Erleben durch Menschen an Bedeutung gewinnen, ist dabei per se keine neue Denktradition des späten 20., beziehungsweise frühen 21. Jahrhunderts, sondern, wie HASSE (2005: 133) argumentiert, eine im Zuge des bereits zuvor beschriebenen wissenschaftlichen Paradigmenwechsels vergessene. HASSE verwies in diesem Zusammenhang auf das Werk des Philosophen Graf Karlfried VON DÜRCKHEIM, der beispielsweise in seinem 1932 erschienenen Text den *gelebten Raum* skizzierte (vgl. VON DÜRCKHEIM 2005). In dieser Denktradition erfährt der Raum erst durch den erlebenden Menschen an Bedeutung, und zwar durch dessen „Gesamteinstellung, Haltung, Gerichtetheit und Zumutsein“ (VON DÜRCKHEIM 2005: 26). Von diesen Blickwinkeln abhängig präsentiert sich der Raum dann als einladend, beengend, angsteinflößend oder offen (vgl. HASSE 2005: 137). Im Sinne eines Geographieunterrichts, der sich auf *erlebte Topographie* (vgl. DOBLER & PICHLER 2004) stützt, könnten demnach Erkenntnisse und Methoden, die sich aus dieser

Denktradition entwickelten, interessant sein und sich für einen lebensweltorientierten Zugang zur Topographie eignen.¹⁵

Dass sich ein beachtlicher Teil der Problemstellungen, die im Zusammenhang mit topographischen Inhalten bearbeitet werden, fernab der Lebenswelten von Schüler:innen liegen, kritisiert auch VIELHABER (2012: 92). Als Alternative zu einem traditionellen Umgang mit der Topographie, der sich vor allem auf die Kenntnis unterschiedlicher Toponyme stützt, plädierte auch VIELHABER dafür, „persönlich konstruktiv [an den] [...] Erfahrungen, Emotionen und Sensibilitäten“ (ebd.: 93) der Schüler:innen anzusetzen. Aufbauend auf dieser Basis soll im Sinne *Kritischer Topographie* kritisch-emanzipatorisch mit den Toponymen, Orientierungsrastern und Kartendarstellungen umgegangen werden (vgl. ebd.: 101). Zentral sind hierbei etwa die Fragen nach jenen Mächten, die beeinflussen, wie welche Karten welche Inhalte präsentieren (vgl. ebd.: 94) oder wer Einfluss auf die Namensgebung von Toponymen hat (vgl. ebd.: 103). Ersteren Punkt sprachen auch HINTERMANN und PICHLER (2015: 289) an, indem sie feststellten, dass Geomedien grundsätzlich meist nur als Orientierungshilfen genutzt werden und Debatten über die Erstellung und Verbreitung von Geomedien meist ausgelassen werden. Zweiteren Punkt illustrierte VIELHABER anhand einer Studie zur Benennung von Verkehrswegen (Straßen, Gassen, Plätze) in Klagenfurt. Eine geschlechterspezifische Differenzierung ergab, dass zu 96 % der personenbezogenen Namensgebungen nach Männern benannt wurden (vgl. VIELHABER 2012: 104f.); dieses Missverhältnis unterstreicht, dass bei Toponymen nicht nur die Lokalisierungsfunktion, sondern auch die Namensgebung Ziel eines kritisch-emanzipatorischen, politischen, GW-Unterrichts sein müsste.

Für ROSE-REDWOOD et al. (2010: 454) gehört das Benennen von Toponymen zu den wichtigsten Vorgängen im Kontext des Aufbaus räumlicher Identitäten; dies manifestiert sich nicht nur in der ersten Benennung eines Toponyms, sondern auch im Zuge von Umbenennungen und Rekontextualisierungen von, beispielsweise, Straßennamen (vgl. ebd.: 460). Toponyme eignen sich daher gut für das Beforschen von Bevölkerungsgruppen unter unterschiedlichen zeitlichen und räumlichen Bezugspunkten (vgl. OTO-PERALÍAS 2018: 190).

¹⁵ Als Beispiel sei hier eine Studie von HASSE (2002) genannt, in der er die Verbindung von räumlichen, kulturellen, und subjektiven Engegefühlern auf Straßen untersucht. Diesen Blickwinkel könnte man beispielsweise in der fachlichen Beschäftigung mit Stadtplanung und Mobilität im GW-Unterricht unter Bezugnahme auf Straßen aus der Schulumgebung aufgreifen, womit das übergeordnete Thema mit dem Aufbau eines Orientierungsrasters und den Lebenswelten und -empfindungen der Schüler:innen verbunden wird.

Wie bereits von VIELHABER (2012: 94) und HINTERMANN und PICHLER (2015: 289) angesprochen, trifft dies jedoch nicht nur auf Toponyme in Realräumen, sondern auch auf ihre Visualisierung in Geomedien zu. Ihre Illustrationen sind „more than simply innocent repositories of name data“ (ROSE-REDWOOD et al. 2010: 462); über die Darstellung von Toponymen (de)legitimieren Kartenautor:innen gewisse Sichtweisen von Realräumen, was im Sinne *Kritischer Topographie* und eines kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresses Bestandteil des Unterrichtsfaches sein sollte. Neben der systematischen Dekonstruktion von Karten (vgl. u.a. TRAUN et al. 2013: 8; GRYL 2009: 85) müsste demnach auch eine Beschäftigung mit der performativen Dimension von Karten in den Geographieunterricht Einzug erhalten (vgl. PETTIG 2019: 233). Auch eine aktive Rolle von Schüler:innen, in denen sie Karten selbst erstellen und damit die eigene Erfahrungswelt visualisieren, kann so dazu führen, dass Schüler:innen in ihrer Fähigkeit zur Orientierung gestärkt werden und sich der performativen Macht von Karten, auch im Sinne einer politisch bildenden Geographie, bewusst werden (vgl. PICHLER 2016: 43).

2.8.2. Topographischer Soll- und Ist-Stand mit dem Ziel besserer Fähigkeit zur Orientierung von Schüler:innen als Wiederaufnahme traditionell-fachlicher Debatten des 20. Jahrhunderts

Neben diesen alternativen Zugängen, um die Topographie zu „retten“ (DOBLER & PICHLER 2004: 35), setzten sich in den 2000er und 2010er Jahren auch traditionellere Diskussionen über die Bedeutung von topographischen Inhalten, vor allem in Verbindung mit der Fähigkeit zur Orientierung, in einem nun modernen Geographieunterricht fort. Angeregt wurde diese erneute Suche nach einem vertretbaren topographischen Mindestwissen unter anderem von einer Studie von HEMMER, I. et al. (2004), in der die Autor:innen unterschiedliche Interessensgemeinschaften der Gesellschaft nach ihrer Meinung zur fachlichen Debatte fragten. Nachdem diese Gruppen, beispielsweise Politiker:innen, Eltern und Repräsentanten von Kirche und Wirtschaft, dem topographischen Orientierungswissen, mehr noch als der Orientierung im Realraum, hohe Bedeutung zukommen ließen, war die Legitimation für eine erneute Welle an Untersuchungen zu einem topographischen Mindestwissen geschaffen (vgl. HEMMER, I. et al. 2004: 44f.).

In weiterer Folge bezeichneten HEMMER, I. et al. daher die Orientierungsfähigkeit, und damit das topographische Wissen, „ebenso wie das Lesen, Rechnen und Schreiben [als] eine grundlegende Kulturtechnik und wesentliche[n] Bestandteil geographischer Bildung“ (2008a: 17). Für geographiedidaktische Forschungen schätzte HEMMER, M. (2012: 17) einen Fokus auf die Fragen nach dem ‚was‘, ‚wie‘, ‚soll‘ und ‚ist‘, als sinnvolle Grundlage ein. Neben den bereits in den vorherigen Kapiteln dieser Arbeit vorgestellten Versuchen aus dem vergangenen Jahrhundert, einen ‚Soll‘-Zustand zu definieren, versuchten verschiedene Didaktiker:innen auch in den 2000er und 2010er Jahren, einen solchen zu finden. Nachdem es keinen wissenschaftlich objektiv begründbaren Grundraster gibt, und geben kann, versuchten HEMMER, I. et al. (2005) einen solchen mit der Existenz bestimmter Erwartungen seitens Gesellschaft und Expert:innen zu rechtfertigen und deren Ansprüche herauszuarbeiten, um einen von möglichst vielen Menschen akzeptierten Raster zu entwerfen¹⁶. Basierend auf einer Umfrage erstellten sie danach für Deutschland einen Raster, der nur jene Toponyme enthält, die von mindestens 50 % der Befragten als wichtig erachtet wurden (vgl. HEMMER, I. et al. 2005: 47). Auf dieser breit angelegten Studie bauten HEMMER, I. et al. (2008b) weiter auf, indem sie das von „Geographieexperten“ (ebd.: 50) und „Gesellschaft“ (ebd.: 50) erwartete topographische Mindestwissen verglichen. Der daraus resultierende Grundraster zeigt eine starke Präferenz westeuropäischer Städte, insgesamt jedoch eine hohe Deckung mit den von BIRKENHAUER (1996) und BÖHN und HAVERSATH (1994) definierten Orientierungsrastern (vgl. HEMMER, I. et al. 2008b: 62). Aber auch international gab es Bemühungen, einen gewissen Grundraster an Toponymen, die den Schüler:innen im Rahmen des Geographieunterrichts nähergebracht werden soll, zu definieren. So definierte LAMBERT (2011) im Zuge des von ihm und MORGAN propagierten ‚knowledge-turn‘ in der englischen Geographiedidaktik in seinen *minimal National Curriculum requirements* einen topographischen Wissensanspruch, wobei dieser doch eher vage bleibt, wie dieses Beispiel aus dem Vorschlag illustriert:

By age 14, based upon the framework, young people should know about: [...] ‘My country’ – overview over the UK – basic understanding of the shape and character of the countries, main regions, main physical features and rivers, important cities and current concerns [...] Significant world places – broad locational knowledge of the world’s significant places;

¹⁶ An dieser Stelle sei wieder auf die auf vergangenen Seiten geäußerte Kritik an der Vorgangsweise von BÖHN & HAVERSATH (1994) verwiesen, die auf das hier beschriebene Vorhaben ebenso zutrifft. Inwiefern steigert die gesellschaftliche ‚Akzeptanz‘ eines Grundrasters seine eigentliche fachliche und/oder didaktische Legitimität?

knowledge and understanding in greater depth of at least one major country or region important in the world today, e.g. USA, China, Middle East, southern Africa [...] (LAMBERT 2011: 263).

Genauere Vorstellungen, welche Toponyme bedeutend seien, liefert LAMBERT hier nicht.

Doch nicht nur ein möglicher Grundkanon an wichtigen topographischen Begriffen prägt diesen von HEMMER, M. (2012) geforderten ‚Soll‘-Zustand. Basierend auf KIRCHBERGS (1980/1984) Vorschlägen zur *Fähigkeit zur Orientierung* und den Erweiterungen durch GILBERT (1995) und KROB (1995) adaptierte HEMMER, M. (2012) die Erwartungen an die *Fähigkeit zur Orientierung*, nun *Räumliche Orientierungskompetenz* genannt, nochmals. HEMMERS Vorschlag umfasste nun fünf Teilbereiche, wie Tabelle 1 zu entnehmen ist. Anzumerken ist hierbei, dass dieser Zugang von HEMMER, M. (2012) einige entscheidende Komponenten der Fähigkeit zur Orientierung nach KIRCHBERG (1980/1984) nicht mehr beinhaltet. So entfällt im Bereich der ‚Kenntnis grundlegender topographischer Wissensbestände‘ (HEMMER, M. 2012: 13), dem affirmativen Bereich, der Verweis auf den Fokus auf den ‚Grundkanon der Grobtopographie‘ (KIRCHBERG 1980: 324). KIRCHBERG sah als hier niedrigste Maßstabsebene eigentlich Staaten vor, von ausgewählten Städten oder Flüssen spricht er eigentlich nicht. Auch im Bereich der zweiten Säule nach Kirchberg, nun der ‚Fähigkeit zur Einordnung geographischer Objekte und Sachverhalte in räumliche Ordnungssysteme‘ (HEMMER, M. 2012: 13) fehlt eine wichtige Komponente, nämlich die kritische Betrachtung der Abgrenzung von Ordnungssystemen und Zonierungen, die zumindest in der Sekundarstufe II geschehen sollte (vgl. KIRCHBERG 1980: 325). HEMMER, M. (2012: 14) spricht im Kontext der Räumlichen Orientierungskompetenz somit auch nicht mehr von Orientierungswissen oder Orientierungssystemen, sondern von ‚reine[m] Wissen‘ (ebd.) und der ‚Anwendung von Wissen‘ (ebd.)

Tabelle 1: Dimensionen der Räumlichen Orientierungskompetenz nach HEMMER, M. 2012; eigene gekürzte & adaptierte Darstellung 2023.

Räumliche Orientierungskompetenz

Kenntnis grundlegender topographischer Wissensbestände	Fähigkeit zur Einordnung geographischer Objekte und Sachverhalte in räumliche Ordnungssysteme	Fähigkeit zu einem angemessenen Umgang mit Karten	Fähigkeit zur Reflexion von Raumwahrneh- mung und - konstruktion	Fähigkeit zur Orientierung im Realraum
Affirmativer Bereich bei KIRCHBERG (1980), ein Grundraster an Toponymen	Kognitiver Bereich bei KIRCHBERG (1980), Einordnung der Toponyme in Ordnungssysteme	Instrumenteller Bereich bei KIRCHBERG (1980), Umgang mit Karten, erweitert durch Kartenlesekompetenz und Umgang mit modernen Geomedien	Angelehnt an Aspekt der ‚räumlichen Wahrnehmungsmuster‘ bei GILBERT (1995) und KROß (1995)	Aspekte des instrumentellen Bereichs bei KIRCHBERG (1980), Fokus auf Kartennutzung im Alltag

Forschungen zu dem ‚Ist‘-Zustand der topographischen Kenntnisse beziehungsweise Fähigkeiten zur Orientierung von Schüler:innen aus dieser Zeit zeigen, wie schon in den vorherigen Jahrzehnten, ein negatives Bild. MÖLLER et al. stellten 2012 in zwei Studien fest, dass die befragten Schüler:innen „keinesfalls das proklamierte topographische Mindestwissen [Anm.: nach HEMMER, I. et al. (2005)] beherrschen“ (MÖLLER et al. 2012: 322). LAMKEMEYER (2013: 155-158, zit. n. ERASMUS 2015: 23f.) untersuchte 1060 Schüler:innen in drei Schulformen und kam hinsichtlich deren topographischen Kenntnisse ebenfalls zum Schluss, dass diese insgesamt unbefriedigend und nur im Bereich der von BÖHN und HAVERSATH (1994) definierten Orientierungsraster akzeptabel seien. HESSE (2014: 37) schlussfolgerte aus seiner Studie, dass Schüler:innen vor allem in Bezug auf einem gesamteuropäischen Maßstab Mängel aufweisen. Lediglich eine dem Autor bekannte Studie zeichnet ein positiveres Bild. ERASMUS (2015) untersuchte die topographischen Kenntnisse von Waldorfschüler:innen, die sich in seiner Studie auch nicht nur aus bloßen Lagebezeichnungen, sondern beispielsweise auch aus einer spezifischen Kartenlesefähigkeit ergeben (vgl. ERASMUS 2015: 17), in Waldorfschulen.

Die Schüler:innen in seiner Studie schnitten durchschnittlich signifikant besser ab, als jene in vergleichbaren anderen Studien, wie in LAMKEMEYER (2013, zit. n. ERASMUS 2015). Der Autor führte das bessere Ergebnis auf eine höhere Schüler:innen- und Lebensweltorientierung im Rahmen der verwendeten Methoden zurück, aber auch auf den Verzicht auf Schulbücher, sowie die aus diesen Maßnahmen resultierende höhere Motivation der Schüler:innen (vgl. ERASMUS 2015: 177; 196). Damit zeigt sich, dass der Unterricht auch im frühen 21. Jahrhundert nicht zu robusteren topographischen Wissensbeständen geführt hat, trotz der von Traditionalist:innen althergebrachten Vermittlungsbemühungen.

2.8.3. Spatial thinking im internationalen Kontext

Im internationalen Diskurs gewann in der jüngeren Vergangenheit zudem das Konzept des *spatial thinking* an Bedeutung. Obwohl dieses Konzept, das in der US-amerikanischen Curriculumdebatte seinen Ursprung hat, nicht nur geographische Anwendungsmöglichkeiten findet, sondern auch die Basis für Überlegungen in anderen Fächern wie der Mathematik sein kann (vgl. NATIONAL RESEARCH COUNCIL 2006: 6), kommt dem Fach der Geographie beim Fördern dieser Fähigkeit eine besondere Aufgabe zu. Aus den sich daraus entwickelnden Studien können daher auch für diese Forschung interessante Schlüsse gezogen werden. Das Konzept des *spatial thinking* basiert auf geographisch-räumlichen Konzepten wie räumliche Verteilung, Regionalisierung, Ausrichtung, Mustern oder Distanzen (vgl. GOLLEDGE 2002: 1) und dient somit der räumlichen Vorstellungskraft von Menschen. Diese Vorstellungskraft soll einerseits alltäglichen Aktivitäten, wie der Navigation (oder der *Fähigkeit zur Orientierung*), andererseits auch für wissenschaftliche Forschung (beispielsweise bei der Vorhersage der räumlich-zeitlichen Verbreitung von Krankheiten) dienen (vgl. SCHOLZ et al. 2014: 208). Für diesen Zweck wurden drei Kategorien definiert, die gemeinsam eine Taxonomie der Fähigkeit ‚spatial thinking‘ bilden (vgl. NATIONAL RESEARCH COUNCIL 2006: 12f.). Erstens wird ein Verständnis über verschiedene Raumbezüge (einerseits grundlegende Aspekte wie Lage und Distanz, andererseits auch komplexere Aspekte wie Netzwerke, Dichte, oder Verteilung) vorausgesetzt. Zweitens geht es um die Visualisierung von räumlicher Information in Karten, Diagrammen, und ähnlichem. Als dritte Kategorie wird die Beschäftigung mit konkreten Problemstellungen angesehen, bei der räumliche Information nicht nur wiedergegeben wird, sondern auch als Argumentationsbasis gesehen wird. (vgl. NATIONAL RESEARCH COUNCIL 2006: 12f.; JO & BEDNARZ 2009: 5).

Im Kontext des Schulunterrichts spielen bei der Förderung der Fähigkeit des *spatial thinking* Schulbücher eine zentrale Rolle, da diese den Unterricht von Lehrpersonen maßgeblich beeinflussen (vgl. JO & BEDNARZ 2009: 4). Welche Ebenen und Kategorien des *spatial thinking* diese ansprechen, hat daher einen maßgeblichen Einfluss darauf, wie den Schüler:innen das Konzept nähergebracht wird. Wie schon bei Studien zum Umgang mit topographischen Inhalten und der Fähigkeit zur Orientierung in Schulbüchern (vgl. SITTE, C. 2011a: 257; LINDAU 2012: 46ff.) wird auch im internationalen Kontext, diesmal bezüglich des *spatial thinking*, kritisiert, dass komplexere Kategorien dieser Fähigkeit, wie das Beschäftigen mit konkreten Problemstellungen, vernachlässigt werden (vgl. JO & BEDNARZ 2009: 10). Selbst im Umgang mit Karten geht es so zu häufig nur um die reine Verortung statt um das Nutzen räumlicher Informationen zur Argumentation und Problemlösung, wie MISHRA (2015: 215) feststellte, was für ihn eine Folge des noch immer hohen Einflusses traditionell-regionalgeographischer Denkweisen ist (vgl. ebd.: 216).

2.8.4. Vergangene und aktuelle Orientierungslinien in Sachen Karten(lese)kompetenz

In den folgenden Absätzen sollen abschließend wesentliche Erkenntnisse fachdidaktischer Forschung zum Umgang mit Karten, und damit zu einem Teilbereich der Fähigkeit zur Orientierung nach KIRCHBERG (1980/1984) beziehungsweise HEMMER, M. (2012), präsentiert werden. Im Laufe des 20. Jahrhunderts kristallisierten sich vor allem drei Teilbereiche der Fähigkeit zum Umgang mit Karten, der „Kartenkompetenz“, heraus. Das Lesen, Interpretieren, Auswerten und Nutzen von Karten (zur Orientierung) ist ein wichtiger Teilbereich dieser Fähigkeit (vgl. HÜTTERMANN 1992; CLAAßEN 1997). Das Bewerten von Karten kann als zweiter traditioneller Bereich angesehen werden (vgl. HÜTTERMANN 1992) und das Anfertigen eigener Karten als dritter traditioneller Bereich (vgl. HÜTTERMANN 1992; KIRCHNER 2005: 9). Auch PISA greift das Lesen von Karten als Teil der Reading Literacy auf und stellt ähnliche Teilbereiche der „Kartenkompetenz“ in den Mittelpunkt. HÜTTERMANN (2005: 5) wies jedoch darauf hin, dass in PISA medienkritische Ansätze, speziell auch mit Hinblick auf den Umgang mit Karten, zu kurz kommen, da das Bewerten der Karten bei PISA nicht über eine Reflexion von Inhalt und Form hinauskommt. Wie wichtig eine kritische Auseinandersetzung mit Karten ist, unterstrich auch KIRCHNER (2005: 9), der betonte, dass neben einer kritischen Analyse der fertigen Karte auch deren Entstehungsprozess ähnlich kritisch reflektiert werden müsse. Auch

LENZ (2005: 7) sah in der kritischen Bewertung von Karten, die aufgrund ihrer subjektiven Gestaltungsweise anfällig für Manipulation sind, einen wichtigen Bestandteil der Fähigkeit, Karten zu lesen. LENZ (2005: 6) unterschied, im Gegensatz zu HÜTTERMANN (2005), in seiner Arbeit nur zwei Hauptbereiche der „Kartenkompetenz“. Einerseits nannte er hier die *Dekodierungsfähigkeit*, also das Lesen und Verstehen (inklusive des Nutzens von Karten zur Orientierung, des Bewertens und des Interpretierens von Karten), andererseits die Fähigkeit, einfache Karten selbst anzufertigen. Bei letzterem Bestandteil wies LENZ (2005: 4) zudem auf die Notwendigkeit der Verwendung digitaler Kartenprogramme (wie beispielsweise GIS oder Routenplaner) hin.

Während auch LENZ (2005), KIRCHNER (2005) und HÜTTERMANN (2005) die Rolle von Interessen, Einstellungen und Werthaltungen beim Erstellen von Karten zwar thematisierten, stellte GRYL (2009/2010) diese Aspekte im Kontext der von ihr geprägten *konstruktivistischen* beziehungsweise *reflexiven Kartenlesekompetenz* in den Mittelpunkt. Zwar erachtet auch sie Inhalte traditioneller Kartenlesekompetenz als wichtig (vgl. GRYL 2009: 38), doch unterstreicht sie die Notwendigkeit, den Einbau von Karten hierbei keineswegs zu belassen; stattdessen versteht sie Karten primär als Konstruktionen, die aus einem gewissen Interesse für einen bestimmten Anlass konstruiert wurden (vgl. GRYL 2010: 20ff.). Um Karten also hinsichtlich ihrer Nutzbarkeit für unterschiedliche Problemstellungen nutzen zu können, bedarf es neben traditioneller Kartenkompetenzen daher auch reflexiver und konstruktivistischer Fähigkeiten, um sich ihrer Konstruktionsbedingungen bewusst zu werden. Für Schüler:innen formuliert GRYL (2009: 85) daher zwei Ziele konstruktivistischer Kartenkompetenzbildung. Einerseits sollen Schüler:innen identifizieren können, wie Autor:innen, unterschiedliche Diskurse sowie soziokulturelle Einflussfaktoren das Entstehen von Karten – auch inhaltlich – prägen; andererseits sollen Schüler:innen verstehen lernen, wie Karten die räumlichen Weltbilder von ihren Leser:innen beeinflussen können und welche Folgen diese Art der Manipulation haben können (vgl. GRYL 2009: 85). Letzteres wird unter anderem bei einem Blick auf den Eurozentrismus der meisten Karten hierzulande offensichtlich, der Europa in dem Mittelpunkt der Karte stellt und damit die Vorstellungen der Schüler:innen hinsichtlich des Aufbaus der Erde maßgeblich beeinflusst (vgl. GRYL 2010: 20; LENZ 2005: 3). Diesen Fokus auf die Interessen, die die (fehlende) Wiedergabe bestimmter Inhalte in Karten beeinflusst, griff auch

VIELHABER (2012: 94) in seinen Überlegungen zu *Kritischer Topographie* auf, wodurch der enge Zusammenhang zwischen dem Nutzen von Karten und der Topographie verdeutlicht wird. TRAUN et al. (2013) sehen dieses „Lesen ‚zwischen den Zeilen‘“ (ebd.: 8), hier im Sinne kritischer Kartographie, und das kritische Raumeignen als wesentliches Ziel der *Education for Spatial Citizenship* an (vgl. ebd. 14). Dieses Raumeignen soll primär über verschiedene digitale Geoinformationsprogramme (zum Beispiel *OpenStreetMap* (OPENSTREETMAP MITWIRKENDE 2023)) geschehen und die erfolgreiche Partizipation von Schüler:innen im GeoWeb 2.0 ermöglichen (vgl. JEKEL et al. 2015). Hierfür definierten die Autor:innen drei Grunddimensionen der *Education for Spatial Citizenship*. Die methodischen Kompetenzen beinhalten Fähigkeiten des traditionellen Kartenlesens, die Hypothesenbildung auf Basis von Geodaten, das Kommentieren oder Annotieren von (digitalen) Kartendarstellungen, das interessensgeleitete Produzieren geographischer Daten und das Einbauen von Geodaten in Social Media (vgl. ebd.: 7). Die zweite Grunddimension, *Reflexion und Reflexivität*, beschäftigt sich mit den bereits zuvor angesprochenen Fähigkeiten zum Bewusstwerden, dass (auch eigene) Kartendarstellungen subjektive Wirklichkeiten konstruieren und zur Dekonstruktion von Geomedien (vgl. ebd.). Die dritte Grunddimension der *Education for Spatial Citizenship* betrifft die *Kommunikation und Partizipation*. Hier sollen GeoWeb 2.0-Programme genutzt werden, um eigene Raum(bedeutungs)wahrnehmungen zu kommunizieren. Zusätzlich ist ein Ziel dieser Dimension, Geomedien auch in „demokratischen Entscheidungs- und Meinungsbildungsprozessen“ (JEKEL et al. 2015: 8) zur Argumentation nutzen zu können. (vgl. JEKEL et al. 2015: 8) Diese Bestandteile der *Education for Spatial Citizenship* griff PICHLER (2016: 43) auf und argumentierte, dass die Fähigkeit, eigene Raumeignungen und -wahrnehmungen mithilfe von Geomedien zu visualisieren und kommunizieren für eine „politisch bildende, kritische Topographie“ (PICHLER 2016: 43) wichtig seien. PETTIG (2019) beschäftigt sich in seiner Vision *kartographischer Streifzüge* ebenfalls mit der Bedeutung erfahrungsorientierter Kartendidaktik. Für ihn ist die performative Dimension von Karten, also das Erschließen der räumlichen Umgebung, nicht nur zum Zweck der Kartenerstellung, sondern durch die Karte selbst, zentral (vgl. PETTIG 2019: 112). Für ihn lautet die

„geographiedidaktische Frage [...] dann nicht mehr, wie man einen bestimmten Ort bzw. Raum angemessen vermitteln kann, sondern auf welche Weise es möglich wird, dass sich die Schülerinnen und Schüler diesen in geographischen Hinsichten erschließen können, die dazu

geeignet sind, ihre eigenen Fragen zu beantworten. Damit wird die Vermittlungssituation in gewisser Weise auch selbst zum Forschungsprozess“ (ebd.: 224).

Hierbei empfindet PETTIG (2019) *Mapping-Projekte* als hilfreich, die Schüler:innen dazu ermutigen und ermächtigen, eigene Fragen zu bestimmten Orten durch persönliche Erfahrungsprozesse zu finden und sich mit diesen in kartographischer Weise auseinanderzusetzen, sich dabei einerseits mit der ästhetischen Gestaltung, andererseits aber auch mit der Reflexion und Dekonstruktion kartengestützter Weltbilder zu beschäftigen (vgl. ebd.: 114-120).

Mit den zuletzt genannten Zugängen zur Kartendidaktik kristallisiert sich aus einem traditionell eher deskriptiven Zugang zum Lesen und Verwerten von Karten ein weit breiteres Verständnis der Kartenkompetenz heraus, welches Erwartungen, die in den jüngst vergangenen Jahrzehnten an die Topographie gestellt wurden, auch auf den topographischen Teilbereich der Kartennutzung überträgt. Neben den fachdidaktischen Einstellungen und Erwartungen der Lehrpersonen hängt die erfolgreiche Implementation dieser modernen Ansprüche an die Topographie aber auch von jenen Materialien ab, die die Lehrpersonen bei der Gestaltung ihres Unterrichts anleiten und unterstützen sollen. Um diesen zukunftsfähigen Zugang zur Topographie also in den Schulunterricht zu übertragen, müssten die relevanten Lehrpläne sowie die Schulbücher des Faches diese Entwicklungen ebenfalls berücksichtigen, anerkennen und ihre Erwartungen beziehungsweise Inhalte dementsprechend formulieren und aufbereiten. Dieser Notwendigkeit widmet sich der nächste Teil der Masterarbeit.

3. Analyse der Lehrpläne für das Fach GW hinsichtlich der Implementation topographischer Inhalte

Neben einer Analyse der aktuellen und vergangenen Forschung zu dem Thema stützt sich diese Arbeit auf eine Analyse zweier unterschiedlicher Arten von Dokumenten, die den Umgang mit topographischen Begriffen im Schulunterricht beeinflussen. Im nun folgenden Teil werden die derzeit geltenden Lehrpläne für das Fach “Geographie und wirtschaftliche Bildung” in österreichischen Schulen der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II (AHS) analysiert. Anschließend soll nun die Methodik des Analyseverfahren erläutert werden.

3.1. Methodik der Lehrplananalyse

Um die Rolle topographischer Inhalte in Schulbüchern der Geographie und Wirtschaftskunde / wirtschaftlichen Bildung richtig einschätzen zu können, ist es auch notwendig, sich der curricularen Vorgaben bewusst zu sein. Zumindest in der Theorie sollten sich Schulbücher in ihrer Stoffaufbereitung an den Vorgaben der jeweiligen Lehrpläne orientieren; wie das in der Praxis aussieht, wird in dieser Arbeit ebenfalls analysiert.

Für die Analyse werden die beiden im Schuljahr 2022/2023 gültigen Lehrpläne für die Sekundarstufe I (Allgemeinbildende Höhere Schulen und Mittelschulen), verordnet im Jahr 2000 (BMUKA 2000), und Sekundarstufe II (Allgemeinbildende Höhere Schulen), verordnet im Jahr 2004, adaptiert 2016 (BMB 2016), sowie der neue, seit dem Schuljahr 2023/2024 gültige, Lehrplan für Allgemeinbildende Höhere Schulen und Mittelschulen der Sekundarstufe I (BMBWF 2023) herangezogen. Die drei Lehrplandokumente wurden im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (vgl. MAYRING 2015) analysiert, für die ein induktives Kategoriensystem entwickelt wurde, mit Hilfe dessen eine zusammenfassende Analyse hinsichtlich der Rolle topographischer Inhalte in diesen Dokumenten erstellt werden konnte.

Technisch ermöglicht wurde diese Analyse durch das Online-Tool *QCAmap* (VEREIN ZUR FÖRDERUNG QUALITATIVER FORSCHUNG o.J.). Im Prozess der induktiven Kategorienbildung wurde nach einem Drittel der analysierten Dokumente, also einem Lehrplan, eine Revision der Kategorien vollzogen, bevor das gesamte Material analysiert wurde (vgl. MAYRING 2015: 86). Um eine möglichst hohe Reliabilität der Auswertung zu ermöglichen, wurde mithilfe des Tools

QCMap nach der ersten Kodierung ein Intrakoder-Übereinstimmungstest durchgeführt, der die Reliabilität der Ergebnisse stärkte.

Aus der Analyse entwickelten sich drei Hauptkategorien, die zeigen, welche Rolle die Topographie im österreichischen GW-Unterricht spielen sollte. Sie zeigen, in welcher Form Topographie etwas zu den Themen- und Kompetenzbereichen beitragen kann und wie Topographie „nie um ihrer selbst willen gelernt, sondern immer mit bestimmten Sachverhalten bzw. Fragestellungen verbunden“ (BMUKA 2000: 1045) in den Unterricht integriert werden soll. Diese in Tabelle 2 angeführten Kategorien sind die Grundlage für die nachfolgende genauere Analyse der einzelnen Lehrplandokumente.

Tabelle 2: Induktiv gewonnenes Kategoriensystem zur Implementation topographischer Inhalte in Lehrplänen des Faches Geographie und wirtschaftliche Bildung.

<i>Hauptkategorie</i>		<i>Kategorie</i>
<i>Fähigkeit zur Orientierung und Methodenanwendung</i>		Orientierung im Realraum
		Nutzung von Geomedien (Karten, GIS)
		Entwicklung eines topographischen Grundgerüsts
		Auseinandersetzung mit persönlicher räumlicher Umwelt
<i>Fähigkeit zur Orientierung und Methodenanwendung</i>	<i>Behandeln von Fallbeispielen</i>	Verortung von Fallbeispielen
		Analyse von Standortentscheidungen, -faktoren und -auswirkungen
<i>Mehrperspektivität, Maßstabswechsel und Kontingenz</i>		Betrachten von Anwendungsbereichen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen
		Nutzen unterschiedlicher Maßstabsebenen zur Förderung von Mehrperspektivität
<i>Umgang mit ‚Raum‘</i>		Raumnutzung
		Gliederungs- und Strukturierungsprinzipien
		Raumdarstellungen und -konzepte
		Subjektive Raumbewertungen & -wirklichkeiten

3.2. Analyse des Lehrplans für Allgemeinbildende Höhere Schulen und Mittelschulen der Sekundarstufe I (2000)

Im 2000 verordneten Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde an Allgemeinbildenden Höheren Schulen und Mittelschulen der Sekundarstufe I sind Raum und Topographie, trotz eines dezidierten Fokus‘ auf den Menschen, zentral. Dem mittlerweile berühmten Satz „[i]m Mittelpunkt von Geographie und Wirtschaftskunde steht der Mensch“ (BMUKA 2000: 1044) folgen so bereits in den nächsten zwei Sätzen direkte Verweise zu den „raumstrukturellen Grundlagen“ (ebd.) und „räumlichen Aspekten menschlichen Handelns“ (ebd.), die „Gegenstand des Unterrichts“ (ebd.) seien. Im weiteren Verlauf des Lehrplans wird die Relevanz topographischer Inhalte vor allem im Bereich der Fähigkeit zur Orientierung und des Umgangs mit Fallbeispielen menschlichen Handelns gesehen. Der Aufbau von „Orientierungs- und Bezugssystemen“ (ebd.), mit dem finalen Ziel des eigenständigen Erwerbs und der Einordnung von Wissen, ist so das erstgenannte Bildungsziel des Faches in der Sekundarstufe I. Dieses Orientierungswissen beinhaltet nicht nur die Nutzung unterschiedlicher Arten von Geomedien als Orientierungshilfen (vgl. ebd.: 1045), sondern auch ein nicht näher definiertes „erdumspannende[s] topographisches Grundgerüst“ (vgl. u.a. BMUKA 2000: 1045). Dieses Grundgerüst soll jedoch nicht durch das isolierte Auswendiglernen und Verorten von Toponymen aufgebaut werden, wie es in der Schulpraxis häufig gängig war und ist (vgl. u.a. FRIDRICH 2013; SITTE, C. 2014). Topographische Begriffe sollen „nie um ihrer selbst willen gelernt, sondern immer mit bestimmten Sachverhalten bzw. Fragestellungen verbunden werden“ (vgl. BMUKA 2000: 1045). Im Gegensatz zur Ansicht mancher anderer Autor:innen, beispielsweise BÖHN und HAVERSATH (1998)¹⁷, werden im Lehrplan diesbezüglich auch für keine Toponyme Ausnahmen gemacht. Das Grundgerüst soll durch die regionale Zuordnung unterschiedlicher Fallbeispiele kontinuierlich verdichtet werden (vgl. BMUKA 2000: 1045).

Neben der Orientierung sind topographische Inhalte auch zum Zweck der mehrperspektivischen Betrachtung von gesellschaftlichen und räumlichen Phänomenen, oft durch die Verwendung unterschiedlicher Maßstäbe, von Bedeutung. Ein Beispiel dafür ist der explizite Versuch, durch die Verwendung unterschiedlicher Maßstäbe die Bedeutung

¹⁷ Die beiden Autoren argumentierten, dass es manche Toponyme gäbe, die durch ihre Existenz bedeutsam wäre, beispielsweise Berlin als Hauptstadt Deutschlands (BÖHN & HAVERSATH 1998: 288), siehe Fußnote 12.

überregionaler Zusammenarbeit zur Lösung von gegenwärtigen und zukünftigen Problemen aufzuzeigen (vgl. ebd.: 1045).

Thematisch befinden sich in allen vier Schulstufen der Sekundarstufe I Themenbereiche, in denen die Bedeutung topographischer Inhalte von den Autor:innen explizit angesprochen wird. In der ersten Klasse ist so ein erster „Blick auf die Erde“ (BMUKA 2000: 1046) unter Zuhilfenahme unterschiedlicher Geomedien sowie die regionale und zonale Einordnung von Beispielen menschlichen Lebens und Wirtschaftens auf der Erde verankert (vgl. ebd.). Eine Abhandlung von Klimazonen mit stereotypischen und zumindest vage geodeterministischen Beispielen ist somit bereits in diesem Lehrplan nicht mehr vorgesehen gewesen.

In der zweiten Klasse kommt topographischen Themen im Bereich der Thematisierung von Unterschieden peripherer Räume und Zentren, aber auch bei Themen zu Standortentscheidungen und -faktoren sowie den Vor- und Nachteilen unterschiedlicher Verkehrsmittel Bedeutung zu (vgl. BMUKA 2000: 1046). Über die ersten beiden Schulstufen hinweg sollen jeweils Beispiele aus Österreich und Europa, zudem insgesamt mindestens einmal Beispiele aus den anderen Erdteilen, aufgegriffen werden (vgl. ebd.).

Die dritte Klasse wird durch einen Fokus auf Österreich dominiert. In dieser Schulstufe nimmt außerdem auch die Topographie Österreichs zumindest in einem Themenbereich eine primäre Rolle ein, da die Erfassung der „Eigenart österreichischer Landschaften“ (BMUKA 2000: 1047) zu Beginn der dritten Klasse als eigener Themenbereich angeführt wird. Anzumerken ist allerdings, dass dieser Punkt nur ein Themenbereich von vielen ist und damit ein Abhandeln österreichischer Großlandschaften über viele Wochen hinweg eigentlich nicht vorgesehen ist. Von größerer Bedeutung ist in dieser Klasse nämlich der Fokus auf unterschiedliche Lebenswelten von Menschen in Zentren und Peripherien und der damit zusammenhängenden Raumordnung (vgl. ebd.); zwar werden auch hier topographische Begriffe bedeutsam, der Fokus liegt jedoch wieder auf dem menschlichen Handeln im Zusammenhang mit räumlichen Bedingungen und nicht auf den räumlichen Bedingungen selbst.

Die Themenbereiche der vierten Klasse ähneln jenen der vorigen Klasse, legen den Fokus aber auf den europäischen und globalen Maßstab. Zwar wird die Thematisierung der vielfältigen Landschaft Europas im Lehrplan angesprochen, der Fokus liegt aber dennoch auf dem Leben in unterschiedlichen Regionen der Erde und dem Wirtschaften in Zentren und Peripherien (vgl.

ebd.: 1048). Wieder wird Raum für die Implementation topographischer Inhalte und das Verdichten eines topographischen Grundrasters geschaffen; isoliertes Beschäftigen mit topographischen Inhalten ist jedoch auch hier nicht vorgesehen. Nur ein Unterpunkt, „Informationen über ausgewählte Regionen und Staaten gezielt sammeln und strukturiert auswerten“ (BMUKA 2000: 1048) lässt theoretisch eine recht oberflächliche Behandlung unterschiedlicher Toponyme zu, da die Auswertung der Informationen nicht näher erläutert wird. Theoretisch wäre bei diesem Lehrplanpunkt also ein Anlass geschaffen worden, der es zuließe, „Luxuswissen für Touristen und Hobbyisten“ (HARD 1982b: 146) im Unterricht einzubauen; man umginge damit zwar die im Bereich der Bildung- und Lehraufgaben definierten Grundprinzipien (vgl. BMUKA 2000: 1045f.), hätte aber zumindest einen passenden Lehrplanpunkt zur versuchten Rechtfertigung der Vorgangsweise.

3.3. Analyse des Lehrplans für Allgemeinbildende Höhere Schulen der Sekundarstufe II (2004/2016)

Grundlage für die Analyse des Lehrplans für Allgemeinbildende Höhere Schulen der Sekundarstufe II ist die 2016 adaptierte Fassung des originalen Lehrplanes aus dem Jahr 2004, die neben einer kompetenzorientierten Formulierung der Lehraufgaben auch Basiskonzepte beinhaltet und durch den semestrierten Aufbau den 2016 neuen gesetzlichen Rahmenbedingungen entspricht (vgl. HINSCH et al. 2014: 51f.).

Wie der Lehrplan der Sekundarstufe I (2000) beginnt auch dieser Lehrplan mit dem Satz, „Im Mittelpunkt des Unterrichtsfaches Geographie und Wirtschaftskunde (GW) steht der Mensch“ (BMB 2016: 60); dadurch wird auch in diesem Lehrplan zu Beginn festgestellt, dass topographische Erscheinungen nicht alleiniger Fokus des Unterrichts sein können. Dennoch findet „die räumliche Komponente [...] besondere Berücksichtigung“ (ebd.) beim Thematisieren unterschiedlicher Phänomene menschlichen Handelns. Auch das Arbeiten mit Geomedien, die Orientierung im Realraum und das Behandeln von Fallbeispielen sind wie im Lehrplan der Sekundarstufe I (2000) zentrale Elemente des Unterrichts (vgl. BMB 2016: 60). Ein großer Unterschied zu dem anderen Lehrplan ist, dass im Lehrplan für die Oberstufe weder ein topographisches Grund- oder Orientierungsgerüst, noch die räumliche Verortung von Fallbeispielen explizit angesprochen wird. Stattdessen kommt der Verwendung

unterschiedlicher Maßstäbe sowie der Mehrperspektivität noch eine größere Bedeutung für das Fach zu (vgl. ebd.).

Die bereits angesprochenen Basiskonzepte sind neuer Bestandteil dieses Lehrplans und sollen, in Anlehnung an die im britischen Kontext entstandenen Key Concepts (LAMBERT & MORGAN 2010), den Lehrplan um eine konzeptuelle Erweiterung bereichern (vgl. HINSCH et al. 2014: 52). Dabei geht es darum, komplexe Sachverhalte unter verschiedenen Perspektiven zu betrachten und somit die Schüler:innen bei der (De-)Konstruktion und Reflexion sowie daraus resultierenden Handlungen zu unterstützen (ebd.). Ein solches im Kontext der Topographie relevantes Basiskonzept ist jenes der *Raumkonstruktion und Raumkonzepte* (vgl. BMB 2016: 61). Darunter fallen die bereits in Kapitel 2.7. angesprochenen *Raumkonzepte* (vgl. WARDENGA 2002), also die Analyse von räumlich beeinflussten Sachverhalten aus der Sicht des Raumes als Container oder System von Lagebeziehungen, sowie des Wahrnehmungsraumes und konstruierten Raumes. Das Raumkonzept *Regionalisierung und Zonierung* thematisiert einen weiteren bereits im Laufe dieser Arbeit angesprochenen Teil der Topographie, nämlich die Analyse von Abgrenzungen und den damit verbundenen Interessen, Zwecken und Techniken (vgl. BMB 2016: 61). Der bereits angesprochene hohe Stellenwert von Maßstäblichkeit und Mehrperspektivität im Oberstufenlehrplan basiert wohl zum Teil auch auf der Implementierung eines Basiskonzeptes, nämlich dem der *Maßstäblichkeit*. Hierbei soll aufgezeigt werden, wie unterschiedliche maßstäbliche Perspektiven, global, regional, lokal, zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen bei gleichen Fragestellungen führen können (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Rolle der Topographie in den verschiedenen Themenbereichen der vier Schulstufen fällt schon beim ersten Themenbereich der 5. Klasse ein Unterschied im topographischen Zugang im Vergleich zum 2000 erschienen Lehrplan der Sekundarstufe I auf. Hier sollen nämlich die Gliederungsprinzipien der Erde nicht nur analysiert, sondern auch auf Basis unterschiedlicher Sichtweisen und Interessen reflektiert werden. Die versuchte Einteilung der Erde in Zonen, beispielsweise die Ordnungssysteme nach KIRCHBERG (1980), die Kulturerdteile nach NEWIG et al. (1983/1986), oder auch die Klimazonen nach NEEF (1954), um nur einige zu nennen, wird im Lehrplan also ganz klar nicht als unstrittig, sondern reflektions- und kritikwürdig verankert (vgl. BMB 2016: 64). Auch die im Unterstufenlehrplan verankerte Verteilung von Ressourcen wird in der fünften Klasse erneut aufgegriffen und vor

dem Hintergrund politischer Interessensgefüge und der Zukunftsorientierung reflektiert (vgl. ebd.).

Die sechste Klasse fokussiert sich in topographischer Hinsicht auf die Strukturierung Europas sowie Produktionsgebiete. Hier sollen unterschiedliche Gliederungen und Zonierungen kritisch reflektiert werden (vgl. BMB 2016: 64). Die in der Vergangenheit häufig von (vagem) Geodeterminismus begleiteten Fallbeispiele zu Produktionsgebieten und ihrem Zusammenhang mit Naturraumpotential sollen ebenfalls überprüft und ihre Auswirkungen, auch am Beispiel des Tourismus, beurteilt werden (vgl. ebd. 65). Die Topographie spielt in diesen Themen also wieder eine wichtige, gar grundlegende, Rolle, wird aber als konstruiert und in wesentlichem Zusammenspiel mit menschlichem Handeln in den Unterricht eingebaut.

Die siebente Klasse fokussiert sich, parallel zur dritten Klasse der Sekundarstufe I, wieder auf Österreich. Aus topographischer und räumlicher Perspektive nennenswert ist hier aber beispielsweise, dass Österreich nicht als abgeschlossener Raum betrachtet werden soll, sondern auch bezogen auf Lagebeziehungen im Sinne überregionaler Zusammenarbeit; zusätzlich werden die Instabilität und Konstruktion der Grenzen im 20. Jahrhundert mitsamt ihrer Auswirkungen aufgegriffen (vgl. ebd.). An diesem Beispiel wird klar, dass der Raum im Lehrplan nicht als naturgegebener Container, sondern, im Sinne der Raumkonzepte (vgl. WARDENGA 2002), aus unterschiedlichen Perspektiven und in unterschiedlichen Formen betrachtet wird. Der handlungswissenschaftliche Zugang wird auch in einem weiteren Themenbereich der siebenten Klasse deutlich, nämlich dem Umgang mit naturräumlichen Faktoren. Diese sind zwar zu analysieren, danach aber als Chance oder Risiko der Regionalentwicklung und in Verbindung mit (eigenem) Handeln zu erörtern (vgl. BMB 2016: 65).

Die bereits in der siebenten Klasse angesprochene Konstruktion von Räumen wird in der achten Klasse aufgegriffen und mit raumbezogenen Identitäten in Verbindung gebracht (vgl. BMB 2016: 66). Dadurch soll zudem der Einfluss politischer Prozesse auf die Konstruktion von Räumen und die dadurch resultierenden Auswirkungen herausgearbeitet werden (vgl. ebd.). Den Raum als „subjektiv interpretiertes Arrangement“ (VIELHABER 1999a: 52) findet, zumindest im Kontext von Städten, ebenfalls Einzug in den Lehrplan der achten Klasse, wenn es um die „subjektiven Wirklichkeiten in Städten“ (BMB 2016: 66) und „[s]oziale Differenzen

in urbanen Räumen“ (ebd.) geht. In diesem Themenbereich wird zusätzlich das Raumkonzept des Wahrnehmungsraumes (vgl. WARDENGA 2002) angesprochen. Raum und Topographie sind im Lehrplan der Oberstufe so weniger Grundlage für die regionale Einordnung von Fallbeispielen zum Zwecke der räumlichen Orientierung, als Quelle für die (kritische) Auseinandersetzung mit und Reflexion von interessensgeleitenden Konstrukten, die teils im Zusammenhang mit naturräumlichen Gegebenheiten stehen.

3.4. Analyse des Lehrplans für Allgemeinbildende Höhere Schulen und Mittelschulen der Sekundarstufe I (2023)

Während in den beiden anderen Lehrplänen in dem jeweils ersten Satz nur der Mensch als zentral für das Fach positioniert wird und die Bedeutung räumlicher Komponenten jeweils danach deutlich gemacht wird, verbindet der seit September 2023 gültige Lehrplan für Geographie und wirtschaftliche Bildung diese beiden Aspekte bereits im ersten Satz. So heißt es nunmehr, „[d]er Unterrichtsgegenstand Geographie und wirtschaftliche Bildung stellt den mündig handelnden Menschen [...] sowie dabei relevante räumliche und zeitliche Zusammenhänge in den Mittelpunkt“ (BMBWF 2023: 99). Wie im vorherigen Unterstufenlehrplan aus dem Jahr 2000 spielt aus topographischer Sicht wieder die Entwicklung eines topographischen Grundgerüsts eine zentrale Rolle (vgl. ebd. 100). Dies ist erneut mit der Nutzung von Geomedien verbunden und soll über die Verbindung mit Fallbeispielen kontinuierlich aufgebaut werden (vgl. ebd.). Eine isolierte Auseinandersetzung mit Toponymen ist zudem auch im neuen Lehrplan eigentlich nicht vorgesehen, wobei ein Teil der Autor:innenschaft, PICHLER et al. (2023), anmerken, dass dieser Passus „leider im erlassenen Fachlehrplantext nicht mehr enthalten“ (PICHLER et al. 2023: 46) ist. Tatsächlich war dieser im Erstentwurf des neuen Lehrplans (CHREISKA-HÖBINGER et al. 2019) sehr wohl noch vorgesehen. Dem auch im finalen Lehrplan enthaltenen Satz, „[d]ie kontinuierliche regionale Zuordnung der Fallbeispiele unterstützt den Aufbau eines topografischen Grundrasters“ (BMBWF 2023: 100), folgte in der Erstversion nämlich der Satz „Dies erfolgt **ausschließlich** im Rahmen von sinnvollen inhaltlichen Zusammenhängen“ (CHREISKA-HÖBINGER et al. 2019: 76; Hervorhebung NEUMEISTER 2023). Interessant hierbei ist, dass dieser Satz in allen Entwürfen des Lehrplans, so auch im 9. Entwurf und damit der gesetzlichen

Begutachtungsphase (vgl. BMBWF 2022), enthalten ist. Diese Änderung könnte auch Teil der von PICHLER et al. angesprochenen „wesentlichen Änderungen“ (2023: 53) durch das österreichische Bildungsministerium sein. Jedenfalls ist es auffällig, dass der Satz in allen Entwürfen, geprägt durch unterschiedliche Stakeholder, vorhanden, in der Finalversion aber gestrichen wurde. Obwohl weiter die Erwartung ausgedrückt wird, den topographischen Grundraster durch die räumliche Verortung von Fallbeispielen zu erweitern, ist der Unterstufenlehrplan 2023 somit der erste Lehrplan seit der Verordnung des Lehrplans 1985, in dem das isolierte Topographie-Lernen nicht explizit als unerwünscht bezeichnet wird. Eine offizielle Begründung für das Entfernen der Erwartung war für mich nicht zu finden.

Im Vergleich zum vergangenen Lehrplan der Unterstufe wird im neuen Lehrplan stärker auf die Beachtung unterschiedlicher Maßstabebenen und die Förderung von Mehrperspektivität hingewiesen. Dies wird auch mit Hinblick auf die für den Unterstufenlehrplan neu entworfenen ‚Zentralen fachlichen Konzepte‘, eine Umbenennung der aus dem Lehrplan der Oberstufen bekannten ‚Basiskonzepte‘, offensichtlich. Ein klarer Bezug zur Topographie lässt sich bei den acht Konzepten hier vor allem beim Konzept ‚Maßstabebenen und Raum‘ finden. Wie im Oberstufenlehrplan werden hier die Raumkonzepte von WARDENGA (2002) verankert; es soll also beim Raum nicht nur auf die Verortung und Lagebeziehungen, sondern auch auf die individuelle Wahrnehmung von Räumen und Orten sowie die Konstruktion von Räumen geachtet werden. Durch diese mehrschichtige Betrachtung von Räumen soll Mehrperspektivität gefördert werden. (vgl. BMBWF 2023: 101) Hinsichtlich der drei für das Fach grundlegenden Kompetenzbereiche (Orientierungs-, Urteils- und Handlungskompetenz) ist zudem festzuhalten, dass im Bereich der Orientierungskompetenz aus topographischer Sicht ebenfalls festgelegt wird, dass Schüler:innen dazu befähigt werden müssen, unterschiedliche „Strukturen, Prozesse, Kontroversen [und] Konflikte“ (BMBWF 2023: 102) lokalisieren zu können (vgl. ebd.).

Mit Hinblick auf die Umsetzung dieser allgemeinen didaktischen Grundsätze in den jeweiligen Themen-, beziehungsweise im neuen Lehrplan Kompetenzbereichen, fällt schon in der ersten Klasse auf, dass hier ein gänzlich neuer Kompetenzbereich hinzugefügt wurde. Der erste Blick auf die Erde wurde entfernt und durch einen Fokus auf das „Leben und Wirtschaften im eigenen Umfeld“ (BMBWF 2023: 102) ersetzt. Aus topographischer Sicht sind hier vor allem die

Forderungen, die Schüler:innen sollen ihr eigenes Leben auf unterschiedlichen Maßstabsebenen, aber beginnend an ihrem Lebensmittelpunkt durch die Verwendung von Geomedien „einordnen und darstellen“ (ebd.) interessant. Dem folgt die Erhebung, Beschreibung und Bewertung „wesentliche[r] Charakteristika der räumlichen Umwelt“ (ebd.). Diese zuletzt genannte Kompetenz war interessanterweise nicht Bestandteil der ersten Ausarbeitung des Lehrplans durch die Expert:innengruppe (vgl. LEHRPLANKOMMISSION GW 2021: 5), sondern wurde erst im langen Adaptierungsprozess durch andere Stakeholder hinzugefügt (vgl. BMBWF 2023: 102). Die in dieser Arbeit anschließende Schulbuchanalyse wird diesbezüglich zeigen, wie die Bücher mit dem Kompetenzbereich, der sich ja schwer für Schüler:innen in ganz Österreich vereinheitlichen lässt, umgehen.

Dem Blick auf „Leben und Wirtschaften im eigenen Umfeld“ (BMBWF 2023: 102) folgt der auch aus dem früheren Lehrplan bekannte Blick auf das „Leben und Wirtschaften in der Welt“ (ebd.), in dem wieder ein starker Fokus auf Fallbeispiele gelegt wird, deren räumliche Verortung bekanntlich auch zur Verdichtung des topographischen Grundrasters gedacht sind. Bei der Auswahl der Fallbeispiele wird von einem Teil der Expert:innengruppe zudem in einem eigenen Kommentar darauf hingewiesen, dass nicht vorgesehen sei, diesen Kompetenzbereich lediglich basierend auf einer Thematisierung aller Klimazonen von den Polen zum Äquator, wie es oft üblich war, zu strukturieren (vgl. PICHLER et al. 2023: 48). Im Unterschied zu früheren Lehrplänen der Unterstufe sollen an dieser Stelle bereits in der ersten Klasse auch Unterschiede zwischen Zentren und Peripherien einfließen (vgl. BMBWF 2023: 102).

In der zweiten Klasse werden topographische Inhalte vor allem im Kompetenzbereich des Umgangs mit Ressourcen angesprochen. Auch hier sollen unter anderem Geomedien genutzt werden, um die „ungleiche räumliche und gesellschaftliche Verteilung von Ressourcen“ (BMBWF 2023: 103) zu diskutieren. Wie im nunmehr veralteten Lehrplan ist auch im neuen Lehrplan in der dritten Klasse ein Fokus auf das Leben und Wirtschaften in Österreich vorgesehen. Auch im Bereich der topographischen Inhalte lässt sich dies erkennen. Neben einer Thematisierung von Standortentscheidungen von Unternehmen ist im Kompetenzbereich „Entwicklungen am Wirtschaftsstandort Österreich“ (BMBWF 2023: 104) die Kompetenz „Industrieregionen, Tourismusregionen, landwirtschaftlich geprägte Regionen und Regionen mit anderen wirtschaftlichen Schwerpunkten charakterisieren und verorten“ (ebd.)

erwähnenswert. Diese doch eher deskriptive Kompetenz war ebenfalls nicht Teil des ersten Entwurfs (vgl. LEHRPLANKOMMISSION GW 2021: 7), wurde also erst in den finalen Änderungen des Lehrplans hinzugefügt. Das gleiche trifft auf die Abgrenzung und Verortung der Zentren und Peripherien Österreichs zu, die in der dritten Klasse ebenfalls diskutiert werden soll (vgl. LEHRPLANKOMMISSION GW 2021: 7; BMBWF 2023: 105). Hier nutzt man also nicht den Weg über unterschiedliche Fallbeispiele, sondern verankert diese Räume direkt im Lehrplan, worauf bei anderen, ähnlichen, Themen verzichtet wurde. Das Verdichten des topographischen Grundrasters geschieht, dem Lehrplan zufolge, ohnehin über die Fallbeispiele. Die im Lehrplan bei dieser Kompetenz angesprochene Erwartung „die Relativität jeder Abgrenzung [zu] erläutern“ (ebd.) wäre eigentlich bei jeder Abgrenzung notwendig und wird zudem auch im zentralen fachlichen Konzept ‚Maßstabsebenen und Raum‘ angesprochen. Sehr wohl sollen Fallbeispiele jedoch danach genutzt werden, um unterschiedliche Lebenswelten in Zentren und Peripherien zu vergleichen und die daraus resultierenden Lebensqualitäten zu bewerten. Hier sollen auch individuelle Bewertungen der Schüler:innen, also subjektive Raumwahrnehmungen, in den Unterricht integriert werden. Geomedien sollen zudem herangezogen werden, um unterschiedliche Ansätze der Raumnutzung zu Vergleichen und daraus entstehende Nutzungskonflikte zu diskutieren. (vgl. BMBWF 2023: 105). Die durch diese letztgenannten Kompetenzen angesprochenen Fallbeispiele eignen sich wieder zur Verdichtung des topographischen Grundrasters.

Aus topographischer Sicht werden in der vierten Klasse aus den vorigen Klassen bekannte Teilbereiche auf neuen Maßstabsebenen, diesmal im europäischen und globalen Kontext, erneut betrachtet. Wieder ist die konsequente Bezugnahme auf die Relevanz der Nutzung von Geomedien bei der Behandlung der Themen, beispielsweise unterschiedlicher Gliederungen von Europa oder der Bedeutung von Ballungszentren und Peripherien in einer globalisierten Welt, auffallend (vgl. BMBWF 2023: 105f.). Im Fall der Behandlung unterschiedlicher Gliederungen Europas ist hervorzuheben, dass dieses Thema, das traditionell der Gefahr einer übermäßig deskriptiven und unreflektierten Betrachtungsweise unterliegt, dezidiert auch kritisch im Unterricht analysiert werden soll (vgl. ebd.). Dieser Punkt zeigt stellvertretend, dass der neue Lehrplan mit Hinblick auf die Topographie eher eine Weiterentwicklung als grundlegende Neukonzeption des Lehrplans aus 2000 ist, die jedoch einen größeren Fokus auf Mehrperspektivität und Maßstabswechsel sowie subjektive Raumbewertungen setzt. Umso

spannender ist daher, dass der neue Lehrplan die eindeutige Erwartung, topographische Begriffe nie isoliert zu lehren, nicht mehr beinhaltet.

3.5. Zusammenfassende Analyse der Lehrplandokumente und Schlussfolgerungen

Insgesamt zeigt die Analyse, dass topographische Inhalte in den Lehrplänen vor allem in drei unterschiedlichen Anwendungsbereichen bedeutsam werden (Abbildung 1). Erstens ist das der Bereich der **Fähigkeit zur Orientierung und Methodenanwendung**, der das Thematisieren und Lokalisieren von Fallbeispielen sowie das Nutzen unterschiedlicher Geomedien mit dem Ziel der **Herausbildung eines topographischen Grundrasters**

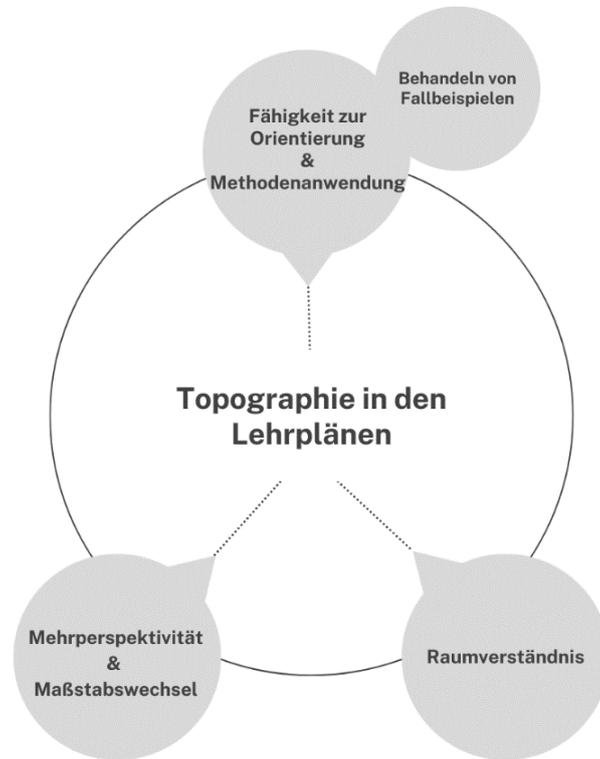


Abbildung 1: Anwendungsbereiche der Topographie in österreichischen Lehrplänen für Geographie und wirtschaftliche Bildung/Wirtschaftskunde, eigene Darstellung 2023

behandelt. Diese Kategorie ist vor allem in den Lehrplänen der Unterstufe dominant, während im Oberstufenlehrplan das **Raumverständnis** aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Zwecken stärker behandelt wird. Im Vergleich zu dem mit September 2023 veralteten Lehrplan verstärken die neueren, aktuellen Lehrpläne die Bedeutung von Räumen für **mehrperspektivisches Arbeiten auf unterschiedlichen Maßstabsebenen**. Grundsätzlich zeigt sich aber, dass dem ‚Raum‘ in allen Lehrplänen nur in Ausnahmefällen eine erklärende Bedeutung zukommt, dass also nicht von einem chorologischen Zugang zur Geographie gesprochen werden kann (vgl. HETTNER 1927: 115; KÖCK 1997: 89f.). Wenn dem Raum keine erklärende Kraft zugesprochen wird, so kann er nur als zweitrangige, beeinflussende Variable unterrichtet werden. Bezogen auf die Umsetzung in der Unterrichtspraxis und in Schulbüchern

hat das zur Folge, dass die Vermittlung topographischer Inhalte nur in Verbindung mit anderen Lehrinhalten erfolgen darf und sich auch die Abfolge der Lehrinhalte nicht an topographischen Begriffen oder Bezugssystemen orientieren kann; ein Besprechen der „Kalten Zone“ inklusive dafür als relevant erachtete Toponyme, gefolgt von einem Besprechen der „Gemäßigten Zone“ nach demselben System entspräche beispielsweise nicht dem aktuellen Fachverständnis. Die Bedeutung von Toponymen liegt in dieser Auffassung nie in ihnen selbst, sondern nur in ihrer Relevanz für unterschiedliche Themen und Phänomene des Lebens und Wirtschaftens auf der Welt sowie die Lebenswelten der Schüler:innen.

Etwas problematisch ist diese Auffassung jedoch im Kontext des in allen Lehrplänen erwähnten topographischen Grundrasters. Wie in Kapitel 2 angesprochen, ist und war die Festlegung eines solchen Grundrasters vor allem in der deutschen Geographiedidaktik ein Dauerbrenner (vgl. u.a. RICHTER 1977, NEWIG 1986; BÖHN & HAVERSATH 1994; BIRKENHAUER 1996; HEMMER et al. 2005). Das Bilden eines realistisch erlernbaren, für alle Schüler:innen relevanten topographischen Grundrasters ist aber unmöglich, da die subjektiven Lebenswelten aller Schüler:innen zu unterschiedlich sind und die Erwartung, man könnte einen allgemeingültigen, objektiven Grundkanon an Toponymen finden, unrealistisch, ein „Wunschdenken“ (VIELHABER 1999a: 63), ist. Wohl aus diesem Grund wird im Rahmen der österreichischen Lehrpläne nicht versucht, einen solchen Grundraster vorzugeben. Wenn das Herausbilden eines solchen, nicht näher definierten, Grundrasters (oder Grundgerüsts) aber sehr wohl ein Ziel des Geographieunterrichts der Sekundarstufe I sein soll (vgl. BMUKA 2000: 1045; BMBWF 2023: 100), so stellt sich die Frage, woraus dieser Grundraster bestehen soll und wer die Inhalte dieses Rasters auswählt. Aus didaktischer Sicht ist zu vermuten, dass diese Entscheidungsgewalt den Lehrpersonen zukommen soll, da diese am stärksten mit den Lebenswelten der Schüler:innen im Klassenverbund in Berührung sind. Nachdem diese Erwartung jedoch in den Lehrplänen nie verankert wurde, liegt die These nahe, dass die Schulbücher entscheiden, welche Toponyme diese Grundgerüste bilden sollen. Abhängig von den persönlichen Ansichten der Schulbuchautor:innen können das nun mehr oder weniger umfangreiche Grundgerüste sein, die womöglich Toponyme beinhalten, die nur nach lediglich subjektiven Kriterien ausgewählt wurden. Von einem ‚Grundgerüst‘ kann aber, wenn dieses vom verwendeten Schulbuch oder den unterschiedlichen Lehrpersonen abhängig ist, grundsätzlich nicht mehr die Rede sein, da

es ja eigentlich den Eindruck vermittelt, das Ziel wäre es, sich in einem gewissen Grundkanon von Toponymen zu orientieren.

4. Analyse der Schulbücher für das Fach GW hinsichtlich der Implementation topographischer Inhalte

4.1. Die Rolle von Schulbüchern in der Vermittlung topographischer Inhalte

Schulbücher unterstützen Lehrpersonen dabei, die im Lehrplan beschriebenen didaktischen und inhaltlichen Zielsetzungen in konkrete Unterrichtsplanungen und in den Schulalltag zu integrieren. Zweifellos verwenden auch die meisten Lehrer:innen im Fach Geographie und wirtschaftliche Bildung dieses Angebot. Daher spielen die Entscheidungen der Schulbuchautor:innen eine bedeutende Rolle, wenn es um die Implementation topographischer Inhalte in den Schulalltag geht. International gibt es einige Studien, die sich im weitesten Sinn mit der Topographie in Schulbüchern beschäftigen. Diese Studien schlussfolgern meist, dass sich topographische und räumliche Konzepte oft auf niedrige Anforderungsbereiche, das Lokalisieren von Toponymen und andere regionalgeographisch dominierte Zugänge konzentrieren (vgl. JO & BEDNARZ 2009: 8f.; MISHRA 2015: 125; PAASI 2009: 226). Aufgrund international unterschiedlicher Lehrplanvorgaben sind diese Studien auf österreichische Schulalltagsrealitäten jedoch nur bedingt übertragbar.

Zur Implementation topographischer Inhalte in österreichischen Schulbüchern ist der Forschungsstand überschaubar. SITTE, C. (2014) argumentierte in der Debatte um die Persistenz der Länderkunde im GW-Unterricht (vgl. FRIDRICH 2013), dass der traditionalistische und auf Auswendiglernen betonte Umgang mit der Topographie auch durch Schulbücher forciert würde, die auch 2014 noch ganze Seiten zum Auswendiglernen von Toponymen und einen unverhältnismäßig großen Fokus auf Lehrplanpunkte, die einen übermäßigen Fokus auf die Topographie begünstigen, legen (vgl. SITTE, C. 2014: 54ff.). Zudem ignorierten einige Schulbücher den Auftrag, topographische Begriffe stets in Verbindung mit Lehrinhalten zu vermitteln (vgl. ebd. 55). Die umfangreichste Studie zur Implementation topographischer Inhalte stammt von JANK und entstand im Zuge einer Diplomarbeit im Jahr 2004 (vgl. JANK 2004a; JANK 2004b). In seiner Studie spricht er das auch in dieser Arbeit bereits mehrfach diskutierte Problem der Auswahl von Toponymen an und schlussfolgert anhand seiner Analyse

mehrerer Schulbuchreihen der Sekundarstufe I, dass die Auswahl der Toponyme meist Produkt „des Zufalls bzw. der Beliebigkeit“ (JANK 2004a: 26) sei. Basierend auf diesen Schlussfolgerungen plädierte JANK dafür, den Unterricht stärker auf das Überprüfen des gesellschaftlich geformten eigenen topographischen Weltbildes auszulegen und topographische Inhalte „methodisch sinnvoll“ (ebd.: 29), also nicht von Fachinhalten isoliert sowie auf das Auswendiglernen fokussiert, in den Unterricht einzubauen (vgl. ebd.).

Im selben Jahr meldete sich ein Schulbuchautor, dessen Schulbuch im Rahmen JANKs Studie analysiert wurde, zu Wort (vgl. ATSCHKO 2004). Er versuchte, eine Gegenposition darzustellen und kritisierte methodische und inhaltliche Aspekte JANKs Arbeit. So kritisierte er die für ihn willkürliche Auswahl von Schulbuchreihen (vgl. ATSCHKO 2004: 28), das Analysieren einiger Bände und nicht der gesamten Reihe und deren Begleithefte (vgl. ebd.: 29) sowie die Methodik (vgl. ebd.: 28f.). Methodisch basierte JANKs Arbeit primär auf einer Zählung der in den Schulbüchern aufscheinenden Toponyme, die Aussagen über die Auswahl der Toponyme zulässt und damit einen wichtigen Beitrag zur Debatte um ein topographisches Grundwissen liefert. Damit, so ATSCHKO (2004: 28), würde sich die Arbeit jedoch nur um die erste Säule der Fähigkeit zur Orientierung nach KIRCHBERG (1980/1984), nämlich das topographische Orientierungswissen, beschäftigen, während eine Analyse der Implementation topographischer Begriffe auch die anderen Säulen beachten müsste. JANKs Text, aber auch die von ATSCHKO geäußerte Kritik an dieser Arbeit, beeinflussen die Methodik der vorliegenden Arbeit, welche im Folgenden beschrieben wird.

4.2. Auswahl der Schulbücher

Für diese Masterarbeit wurden insgesamt 13 in Österreich approbierte Schulbücher ausgewählt, anhand derer der Umgang mit topographischen Begriffen und Themen exemplarisch analysiert wurde. Diese 13 Schulbücher sind entweder für die 1. Klasse der Sekundarstufe I (5. Schulstufe) oder für die 5. Klasse AHS der Sekundarstufe II (9. Schulstufe) zugelassen. Diese Schulstufen wurden ausgewählt, weil sie gemäß den entsprechenden Lehrplänen ähnliche Themenbereiche behandeln und beide Schulstufen Themenbereiche beinhalten, die viel Potential für den Einbau topographischer Begriffe bieten. Um ein möglichst breites Spektrum der relevanten Schulbücher analysieren zu können, wurden Bücher dreier unterschiedlicher Kategorien ausgewählt:

- Schulbücher, die für den aktuell gültigen Lehrplan der AHS-Oberstufe (Sekundarstufe II) erstellt wurden,
- Schulbücher, die für den Lehrplan der Sekundarstufe I erstellt wurden, der mit September 2023 ausläuft, den Unterricht in der Sekundarstufe I jedoch lange beeinflusst hat und
- Schulbücher, die für den neuen Lehrplan der Sekundarstufe I erstellt wurden.

Die Auswahl von Büchern für den neuen Lehrplan ist, da dieser mit September 2023 in Kraft tritt, unabdingbar, um ein möglichst aktuelles Bild über die Rahmenbedingungen geben zu können. Aus diesem Grund wurde auch entschieden, nicht beispielsweise Bücher von allen Jahren der Sekundarstufe I zu analysieren und stattdessen auch Bücher der Sekundarstufe II in die Analyse einzubauen. Ein Überblick über die ganze Sekundarstufe I würde einen falschen Eindruck von Vollständigkeit erwecken, da es noch keine Schulbücher für die zweiten, dritten und vierten Klassen gibt, die dem neuen Lehrplan folgen, weswegen stattdessen der Einbau bereits verfügbare Schulbücher einer Schulstufe der Sekundarstufe II gewählt wurden, die potentiell interessante Vergleiche zulassen.

Für die ersten beiden Gruppen (Lehrplan Sekundarstufe II; alter Lehrplan Sekundarstufe I) wurden je fünf Schulbücher ausgewählt, für die letzte Gruppe mangels Verfügbarkeit im Sommer 2023 nur drei. Für die Gruppe der Sekundarstufe II wurden vier der am häufigsten verkauften Bücher des Schuljahrs 2021/2022 ausgewählt (E-Mail-Verkehr mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Juni 2023) und ein Buch, das erst im Jahr 2021 in der ersten Auflage erschienen ist, daher aufgrund seiner Neuheit möglicherweise interessante Einblicke in das Thema bieten kann. Für die zweite Gruppe, der Sekundarstufe I, wurden drei der am häufigsten verkauften Bücher ausgewählt, ein Buch, das vor allem in Mittelschulen verwendet wird, sowie ein Buch, das trotz des Bezugs auf den älteren Lehrplans dennoch erst im Jahr 2020 in einer ersten Auflage erschienen ist. Für die dritte Gruppe, der Sekundarstufe I nach neuem Lehrplan, wurde die jeweils neue Version von drei bereits in der zweiten Gruppe vorhandenen Büchern ausgewählt. Für diese Analyse herangezogen wurden nur die eigentlichen Textbücher. Den Büchern zugeordnete Arbeitshefte wurden gänzlich ausgelassen, da es diese für einige Reihen nicht gibt und sie sich, wenn vorhanden, inhaltlich teils stark unterscheiden. Ein Überblick über die ausgewählten Bücher ist Tabelle 3 zu entnehmen.

Tabelle 3: Für die Analyse ausgewählte Schulbücher

<i>Buch</i>	<i>Verlag</i>	<i>Autor:innenteam</i>	<i>Erscheinungsjahr</i>	<i>Lehrplan</i>
<i>unterwegs 1, aktualisierte Ausgabe</i>	öbv	FRIDRICH, C.; KULHANEK-WEHLEND, G.; CHREISKA- HÖBINGER, C.; SONNLEITNER, J.; STEINHART, C.	1. Auflage 2021	SEK 1 – Lehrplan 2000
<i>Geo_logisch 1</i>	westermann	BREITFUSS-HORNER, C.; SITTE, C.; SPENGER, I.; ZÖLFEL, R.	1. Auflage 2020	SEK 1 – Lehrplan 2000
<i>GEOProfi 1 NEU</i>	Veritas	MAYRHOFER, G.; POSCH, R.; REITER, I.	2. Auflage 2019	SEK 1 – Lehrplan 2000
<i>MEHRfach Geografie 1</i>	Veritas	GRAF, M.; KARL, C.; VOGEL-WALDHÜTTER, M.	4. Auflage 2017	SEK 1 – Lehrplan 2000
<i>Geografie für alle 1</i>	Olympe Verlag	HERNDL, K.; SCHREINER, E.	1. Auflage 2011	SEK 1 – Lehrplan 2000
<i>GEOProfi 1 LP 2023</i>	Veritas	LIFTENEGGER, M.; MAYRHOFER, G.; POSCH, R.	Prüfaufgabe, 1. Auflage 2023	SEK 1 – Lehrplan 2023
<i>MEHRfach Geografie 1 LP 2023</i>	Veritas	GRAF, M.; KARL, C.; VOGEL-WALDHÜTTER, M.	Prüfaufgabe 2023	SEK 1 – Lehrplan 2023
<i>unterwegs 1 LP 2023</i>	öbv	FRIDRICH, C.; KULHANEK-WEHLEND, G.; CHREISKA- HÖBINGER, C.; SONNLEITNER, J.; STEINHART, C.	1. Auflage 2023	SEK 1 – Lehrplan 2023
<i>Durchblick kompetent 5</i>	westermann	HOFMANN-SCHNELLER, M.; DERFLINGER, M.,, MENSCHLIK G.; RAK, P. (Moderation: WOHLSCHLÄGL, H.)	1. Auflage 2017	SEK 2 – Lehrplan 2004/2016
<i>Geografisch 5</i>	Veritas	ALTZINGER, B.; EIBLER, M.; PÖPPL, R.; STEINBAUER, A.	1. Auflage 2022	SEK 2 – Lehrplan 2004/2016
<i>Meridiane 5</i>	Ed. Hölzel	HITZ, H.; KOWARZ, A.; KUCERA, I.; MALCIK, W.	1. Auflage d. Nachbearbeitung 2017	SEK 2 – Lehrplan 2004/2016

<i>global 5</i>	öbv	DITTRICH, E.; DORFINGER, J.; FRIDRICH, C.; FUHRMANN, B.; KÖGLER, G.; MAYER, E.; MÜLLAUER-HAGER, B.; MÜLLNERITSCH, I.	Prüfaufgabe, o. J.	SEK 2 – Lehrplan 2004/2016
<i>Perspektiven 5</i>	Ed. Hölzel	MARCHART, B.; PÖTZ, A.	1. Auflage 2016	SEK 2 – Lehrplan 2004/2016

4.3. Methodik der Analyse der Schulbücher

Die Analyse der Schulbücher basiert auf Leitfragen, die sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Analyseschritte leiten. Damit wird der Fokus nicht nur auf das Vorkommen von Toponymen, sondern auch auf die Art der Implementation gelegt. Die Fragen werden in der folgenden Passage genannt und erläutert.

1. *Welche topographischen Begriffe (Toponyme) finden sich in den Schulbüchern und in welche Maßstabsebenen lassen sie sich einteilen?*

Diese Frage soll im Besonderen überprüfen, ob in den Schulbüchern bestimmte Regionen der Erde stärker beachtet oder ausgelassen (vgl. JANK 2004a) werden und, ob sich die von den Lehrplänen vorgeschriebenen Themenbereiche auch in den Maßstäben, auf denen die Toponyme zu verorten sind, widerspiegeln. Dies könnte, abhängig von den Ergebnissen, mit dem Prinzip des Räumlichen Kontinuums und dem ‘Nahen zum Fernen’ in Verbindung gesetzt werden. Zusätzlich ist der Maßstabswechsel ein zentrales fachliches Konzept der Lehrpläne (vgl. BMBWF 2023: 101; BMB 2016: 60), weshalb ein Überblick über die in den Schulbüchern angesprochenen Maßstabsebenen weitere Informationen über die Implementation topographischer Inhalte in Schulbüchern gibt.

Zudem lässt eine Aussage darüber, wie oft welche Toponyme wiederholt werden, auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Schulbuchautor:innen Schlüsse zu. In der Vergangenheit wurde häufig darauf hingewiesen, dass ein häufiges Wiederholen von Toponymen für deren Kenntnis wichtig sei (vgl. u.a. HITZ 2001: 485).

2. *Wie sind die in den Büchern behandelten Toponyme auf die einzelnen Kapitel und Themen, im weiteren Sinne Kompetenzbereiche der Lehrpläne, verteilt?*

Nachdem isoliertes Topographie-Lernen schon seit spätestens 1985 der Vergangenheit angehören sollte (vgl. u.a. FRIDRICH 2013: 17; SITTE, C. 2014: 253f.), ist die Verbindung von unterschiedlichen Anwendungsbereichen und Inhalten mit topographischen Begriffen von besonderer Relevanz, um einen topographischen Grund- beziehungsweise Orientierungsraster zu bilden, wie es von den Lehrplänen gefordert wird (vgl. u.a. PICHLER et al. 2023: 46, siehe Kapitel 3). Die Verteilung der Toponyme auf unterschiedliche Kapitel und Themenblöcke in den Schulbüchern zeigt so, wie gleichmäßig ein solcher Grundraster erweitert wird. „Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Ökologie haben immer auch eine räumliche Dimension“, wie PICHLER et al. (2023: 46) aufzeigen. Die Frage ist nun also, ob diese räumliche Dimension von beispielsweise wirtschaftlichen Themen ebenfalls von Schulbüchern zum Aufbau von topographischen Orientierungsrastern genutzt wird.

3. *In welchem Verhältnis stehen die eingebauten Toponyme im Fließtext und in Grafiken zu jenen in Aufgabenstellungen?*

Dieser Analyseschwerpunkt beschäftigt sich mit dem Verhältnis von Toponymen in Texten, die die Schüler:innen passiv lesen (das bedeutet, dass diesen Toponymen in dieser Erscheinung keine Rolle beziehungsweise keine didaktische Funktion im Rahmen einer Auseinandersetzung mit inhaltlichen Problemstellungen zugemessen wird) und Aufgabenstellungen, in denen Toponyme eine weiterführende Funktion im Rahmen einer schulgeographischen Fragestellung übernehmen, womit, auch für Schüler:innen erkennbar, ein inhaltsbezogener Fokus auf diese Toponyme gelegt wird. Daraus lässt sich erschließen, welchen Stellenwert die Schulbuchautor:innen den jeweiligen Toponymen zuschreiben. Eine besonders große Anzahl von Toponymen würde, vor allem wenn sie Zusammenhang mit reduzierten Aufgabenstellungen auftreten, darauf deuten, dass diese im Unterricht nur sehr oberflächlich behandelt und nur bezüglich ihrer Lage und Verortung bedeutsam werden würden. Diese Frage wird in der nachfolgenden qualitativen Analyse überprüft.

4. *Welche Anforderungsniveaus und Vermittlungsinteressen sprechen Arbeitsaufträge an, in denen Toponyme vorkommen?*

In der einschlägigen Literatur kommt bezüglich des Umgangs mit Topographie häufig die Kritik auf, topographische Inhalte würden meist nur auf niedrigen Anforderungsniveaus¹⁸ und nur in Verbindung mit unreflektierten Vermittlungsinteressen¹⁹ thematisiert werden (vgl. u.a. DOBLER & PICHLER 2004: 35; LINDAU 2012: 48; FRIDRICH 2013: 19). Diesem Vorwurf soll im Zuge der vorliegenden Arbeit ebenfalls nachgegangen werden. Die breit aufgestellte Basis an untersuchten Schulbüchern ermöglicht es vor diesem Hintergrund auch, herauszufinden, ob Bücher, die auf den neuen Lehrplan der Sekundarstufe I ausgelegt sind, einen anderen Zugang zur Vermittlung topographischer Inhalte wählen als jene, die dem älteren Sekundarstufe I Lehrplan folgen. Zudem könnten auch Unterschiede zwischen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II zu interessanten Analyseergebnissen führen.

5. Lässt sich in den analysierten Schulbüchern ein Muster im Sinne eines implizierten topographischen Grundrasters erkennen?

Vor allem in der deutschen geographiedidaktischen Forschung wurde häufig versucht, einen topographischen Grundraster, den die Schüler:innen zu erlernen haben, festzulegen (vgl. u.a. BÖHN & HAVERSATH 1995; HEMMER, I. et al. 2005). In der österreichischen GW-Didaktik wurde kein solcher expliziter topographischer Grundraster festgelegt. Dennoch wird beispielsweise im neuen Lehrplan für die Sekundarstufe I im Rahmen der didaktischen Grundsätze vom Aufbau eines „topographischen Grundgerüsts“ (BMBWF 2023: 2)

¹⁸ Die auf gewissen Operatoren basierenden Anforderungsbereiche bekamen im Kontext um die neue kompetenzorientierte Matura zusätzliche Bedeutung (vgl. SITTE, C. 2011b: 26). Die drei Anforderungsbereiche sollen dabei helfen, kompetenzorientierte Aufgaben leichter erstellen zu können. Dabei stehen die Anforderungsbereiche für unterschiedliche „Kompetenzniveaus“ (ebd.). Der erste Anforderungsbereich, ‚Reproduktion‘, zielt somit auf die bloße Reproduktion von Unterrichtsinhalten ab. Die zweite Stufe, ‚Transfer‘, beinhaltet eigenständiges Erklären und primär das selbstständige Übertragen von Inhalten auf neue Sachverhalte. Die höchste Stufe, ‚Reflexion und Problemlösung‘, konzentriert sich auf „den selbstständigen reflexiven Umgang mit neuen Problemstellungen“ (SITTE, C. 2011b: 41). Größere Aufgaben können zudem auch aus mehreren kleineren Aufgaben mit unterschiedlichen Anforderungsbereichen bestehen, die kombiniert werden.

¹⁹ Die Vermittlungsinteressen nach VIELHABER (1999b) sollen das Erkenntnisinteresse von Aufgabenstellungen wiedergeben. Die Frage nach dem Vermittlungsinteresse fragt also nach dem Ziel einer Aufgabenstellung. VIELHABER (1999b) unterscheidet hier zwischen vier Typen. Der erste Typ, das ‚unreflektierte Vermittlungsinteresse‘, zeugt von keinem bestimmten Erkenntnisinteresse, basiert also auf linearer Wissensvermittlung mit dem Ziel, Informationen zu reproduzieren. Nach dem Sinn des Wissens wird hier nicht gefragt. Der zweite Typ ist das ‚technische Vermittlungsinteresse‘. Dieses Vermittlungsinteresse stützt sich auf ‚Wenn-Dann‘-Relationalitäten, also eine primär „zweckrational gesteuerten Didaktik“ (ebd.: 14). Beim ‚praktischen Vermittlungsinteresse‘ steht „eine Expansion des Subjektiven, [...] [und die] differenzierte Wertebegründung bezüglich problematisierter Fragestellungen“ (ebd.: 14) im Vordergrund. Das Ziel ist dabei, Bewältigungsszenarien für mögliche Lebenssituationen zu finden, also eine starke „Lebenssituationsorientierung“ (ebd.: 15). Der letzte Typ, das ‚kritisch-emanzipatorische Vermittlungsinteresse‘, setzt Widersprüche und versteckte Interessen in den Mittelpunkt, soll also das „Denken in Widersprüchen“ (ebd.: 17) und die „Fähigkeiten zur kritischen Selbstreflexion“ (ebd.) trainieren.

gesprochen; auch PICHLER et al. sehen den „Aufbau eines topographischen Grundrasters“ (2023: 46), streng gebunden an Fallbeispiele, als Alternative zum isolierten Lernen scheinbar beliebiger topographischer Begriffe. Nachdem ein solcher Grundraster jedoch seitens des Lehrplans nicht vorgegeben wird, liegt die Auswahl der Toponyme für schulgeographische Lernprozesse zwar im Ermessen der Lehrpersonen, in der Praxis jedoch, so meine Annahme, ist ihr Vorkommen in den Schulbüchern entscheidend. Dass sich die meisten Lehrpersonen im Planen ihres Unterrichts stark an den Themen und Fallbeispielen des Schulbuchs orientieren, beschreiben, international wie auch in Österreich, zahlreiche Didaktiker:innen (vgl. u.a.: SITTE, C. 2014: 54; JO & BEDNARZ 2009: 4; PICHLER & FASCHING 2018: 58). Auch JANK (2004a: 21) argumentierte, dass die Schulbücher Lehrpersonen die Frage der Auswahl abnehmen würden, schlussfolgerte aus seiner Untersuchung aber zudem, dass die Autor:innen der Schulbücher in der Auswahl der Toponyme häufig beliebig und rein subjektiv vorgehen würden (vgl. ebd.: 26). Damit ginge es bei der Auswahl an Toponymen in Schulbüchern jedoch nicht wirklich um das Bilden eines topographischen Grundrasters. Stattdessen würden Schulbücher lediglich das Verorten zufälliger Fallbeispiele forcieren, oder, im Falle eines Abprüfens dieser zufällig ausgewählten Toponyme, reine Beschäftigungstherapie die dem Ruf der Topographie als „Leergut“ (VIELHABER 2012: 92) und damit verbunden der Geographie als „Paukfach“ (SCHRAMKE 1982b: 251) entspricht, begünstigen.

4.4. Datenerfassung

Grundlage für die Datenerfassung bilden alle Texte, Grafiken und Aufgabenstellungen und die darin erhaltenen Toponyme der in Tabelle 3 genannten Schulbücher. Zusätzlich wurden auch Toponyme gezählt, die die Schüler:innen im Rahmen von Aufgabenstellungen selbst nennen müssen, wenn nur bestimmte Toponyme als Lösung in Frage kommen und die Schüler:innen nicht frei wählen können (beispielsweise in der Aufgabenstellung „*Nenne alle Bundesländer und Landeshauptstädte in Österreich!*“). Als Toponyme werden Begriffsgruppen verstanden, die auch in topographischen Karten aufscheinen würden, also

- Orte
- kulturgeographische, politisch-administrative und physische Regionen
- Staaten
- Flüsse
- Seen

- Gletscher
- Berge
- Gebirge
- Kontinente
- Wüsten

Jedes in den Schulbüchern genannte Toponym wurde einzeln erfasst und mit einer Referenz zur zugehörigen Seitenzahl versehen. Das bedeutet, dass Toponyme, die mehrmals vorkommen, auch mehrmals erfasst werden. Eine Ausnahme bilden hierbei Toponyme, die innerhalb einer Schulbuchseite mehrmals im gleichen Medium (passiv: in Texten und Grafiken; aktiv: in denselben Arbeitsaufträgen) aufscheinen. Bei Karten wurden nur jene Toponyme erfasst, die sich in der Legende befinden, um zu gewährleisten, dass nur jene Toponyme in der Analyse berücksichtigt werden, die von den Schulbuchautor:innen auch didaktisch nachvollziehbar an der jeweiligen Stelle angeführt werden. Da einige Toponyme unterschiedliche Schreibweisen aufweisen, wurde im Sinne einer Vereinheitlichung stets jene Schreibweise herangezogen, die in den bereits zuvor analysierten Büchern verwendet wurde. Beispiele hierfür wären die Verwendung der Begriffe *Atlantik* und *Pazifik* anstelle von *Atlantischer Ozean* und *Pazifischer Ozean*. Bei manchen Toponymen führt dies jedoch, das sei an dieser Stelle angemerkt, zu Unschärfen in der Datenerfassung. Bei der quantitativen Auswertung traf das in einzelnen Fällen bei der Bestimmung der Art des Toponyms zu. So bezeichnet das Toponym *Salzburg* sowohl die Stadt als auch das Bundesland. Ein weiterer Problemfall ist das Toponym *Australien*, das sowohl das Land als auch den Kontinent bezeichnen kann. Der angesprochene Kontinent wird von den verschiedenen Schulbüchern grundsätzlich unterschiedlich genannt (*Australien* / *Australien & Ozeanien*). Selbst innerhalb der einzelnen Schulbücher kann es vorkommen, dass diese Bezeichnung variiert, was eine präzise Erfassung in einem solchen Fall unmöglich macht.

Außerdem wurde darauf geachtet, Endonyme zu verwenden, wenn die Schulbücher für dasselbe Toponym teils Endo-, teils Exonyme nutzen. Grund dafür ist, dass die Schulbücher hier teils unterschiedliche Wege gehen und ein Toponym, beispielsweise *Zagreb*, durch den Typ *Zagreb* und den Typ *Agram* zwei Nennungen erhalten würde, obwohl es sich um das gleiche Toponym handelt.

Zu jedem Toponym wurden zudem folgende Daten erhoben:

- die Seitenzahl, auf der es im jeweiligen Schulbuch erscheint
- das Kapitel dem die Schulbuchseite zugehört
- Thema der Schulbuchseite auf der sich das entsprechende Toponym befindet
- die Art des Toponyms
 - o Ort (z.B. *Wien*)
 - o Region (z.B. *Niederösterreich; Sub-Sahara Afrika*)
 - o Staat (z.B. *Frankreich*)
 - o Fluss, See und Schlucht (z.B. *Traun, Attersee, Erlaufschlucht*)
 - o Berg & Gebirge (z.B. *Dachstein, Lechtaler Alpen*)
 - o Meer (z.B. *Atlantik*)
 - o Kontinent (z.B. *Europa*)
 - o Wüste (z.B. *Sahara*)
- die Maßstabsebene des Toponyms
 - o Global
 - Kontinent (z.B. *Afrika*)
 - Meer (z.B. *Pazifik*)
 - physiogeographische, kulturgeographische, oder politisch-administrative Zone (Zonen, die mehrere Staaten überspannen, wie z.B. *Alpen, Sub-Sahara Afrika*)
 - o National (z.B. *Südafrika*)
 - o Regional
 - Orte (z.B. *Gmunden*)
 - physiogeographische, kulturgeographische, oder politische Zone (Zonen, die mehrheitlich innerhalb eines Staates liegen, z.B. *Hohe Tauern, Südstaaten, Oberösterreich*)
 - physiogeographische Struktur (annähernd punktförmig verortbare Strukturen, z.B. *Hermannskogel* und Schluchten, z.B. *Grand Canyon*)
 - Suborte (Orte auf größeren Maßstab als Städte und Dörfer, beispielsweise *Prater, Hollywood, Hauptbahnhof*)
 - o Flüsse (z.B. *Volga*)
 - o Andere Gewässer und Gletscher (z.B. *Achensee, Pasterze*)

Im Falle eines Toponyms in einer Aufgabenstellung (oder einer direkt in die Aufgabenstellung eingebetteten Grafik) wurden zusätzlich auch folgende Merkmale erhoben:

- Aufgabennummer (z.B. *15_3C*)
- Explizit oder implizit (implizit z.B. im Falle des Auftrages „*Verwende den Atlas und nenne alle Staaten in der Nähe des Pazifischen Feuerrings!*“; Diese werden jedoch nur gezählt, wenn klar ersichtlich ist, welche Toponyme gemeint sind. Sollen Schüler:innen „*einen Staat mit Anteil am tropischen Regenwald*“ nennen, so wird hier kein Toponym gezählt, da hier mehrere Toponyme zur Auswahl stehen).
- Vermutetes Vermittlungsinteresse (*Unreflektiert – Technisch – Praktisch – Kritisch-Emanzipatorisch*) (vgl. VIELHABER 1999b)
- Anforderungsniveau (vgl. SITTE, C. 2011b)

Die Erfassung dieser Merkmale wurde zur Gewährleistung einer nötigen Reliabilität durch die Analyse zweier Schulbücher zuerst erprobt und vereinheitlicht und danach wiederholt und auf die anderen Schulbücher ausgeweitet.

Tabelle 4 zeigt exemplarisch ein Beispiel für ein Toponym, das in einer Aufgabenstellung vorkommt.

Tabelle 4: Beispiel für die Erfassung eines Toponyms *(AFB: Anforderungsbereich; VMI: Vermittlungsinteresse).

Kapitel	Seite	Aufgabe	Implizit/ Explizit	Toponym	Maßstab	Text/ Aufgabe	AFB	VMI	Thema	Art
„Ein erster Blick auf Europa“	33	33_3.3.A	Implizit	Po	Fluss	Aufgabe	1	Unreflektiert	Topographie Europas	Fluss, See & Schlucht

4.5. Analyse der Schulbücher – Sekundarstufe II

Beginnend mit den Büchern der Sekundarstufe II wird nun versucht, die zuvor genannten Leitfragen zu beantworten. Zudem wird nach jedem Schulbuch auch analysiert, welche Rollen und Funktionen topographische Inhalte in dem jeweiligen Schulbuch insgesamt einnehmen.

4.5.1. Analyse - Durchblick kompetent 5

Grundlage für diese Analyse ist das Buch *Durchblick kompetent 5* des Autor:innenteams HOFMANN-SCHNELLER et al. in seiner 1. Auflage aus dem Jahr 2017, erschienen im westermann Verlag.

1. Welche topographischen Begriffe (Toponyme) finden sich in den Schulbüchern und in welche Maßstabsebenen lassen sie sich einteilen?

Das Buch verwendet 837 Toponyme, wovon es 339 unterschiedliche gibt. Damit wird jedes Toponym im Lauf des Buches etwa 2,5-mal wiederholt. Gemessen an der Gesamtzahl an Toponymen entfallen 56 % auf Nationalstaaten und nur 7 % auf Orte. Tatsächlich ist der Anteil an erwähnten Nationalstaaten in diesem Buch damit im Vergleich zu anderen Büchern der Sekundarstufe II eher gering (Ø 61 %); auch der Anteil an im Buch aufscheinenden Orten ist im Vergleich zu den anderen untersuchten Büchern, die auf dieser Maßstabsebene durchschnittlich auf etwa 16 % kommen, gering. Relativ hoch ist hingegen der Anteil genannter globaler Zonen mit 11 %, da bezogen auf alle weiteren Schulbücher auf diesen Maßstab nur 6 % der gesamten Toponyme entfallen. Insgesamt kommen Toponyme auf nationalem Maßstab in *Durchblick 5* am häufigsten vor (56 %), gefolgt von jenen auf globalem Maßstab (21%) und jenen auf



Abbildung 2: Erwähnte Toponyme in Durchblick 5. Eigene Darstellung 2023.



Abbildung 3: Erwähnte Toponyme in Durchblick 5, Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023.

regionalem Maßstab (19 %).²⁰ Bezüglich der Lage der Toponyme lässt sich ein Fokus auf Europa, mit einem klaren Schwerpunkt auf Österreich, und Afrika erkennen (Abbildung 3 & 4)²¹. Bezogen auf Afrika findet fast jedes Land (mit Ausnahme von Sierra Leone, Lesotho und Eswatini) Erwähnung. Besonders oft wiederholt werden die Toponyme *USA* (28x), *China* (26x), *Österreich* (24x), *Indien* (22x), *Europa* (22x) sowie *Japan* (21x). 200 Toponyme werden nur einmal erwähnt, 59 nur zweimal. 31 % der Toponyme werden also nicht oder nur einmal wiederholt.

2. Wie sind die in den Büchern behandelten Toponyme auf die einzelnen Kapitel und Themen, im weiteren Sinne Kompetenzbereiche der Lehrpläne, verteilt?

Grundsätzlich sind die Toponyme relativ gleichmäßig auf die Kapitel verteilt, mit fünf bis sieben unterschiedlichen Toponymen pro Seite. Die wenigsten Toponyme pro Seite befinden sich einerseits im Kapitel „Landschaftsökologische Zonen – Nutzung und ihre Folgen“, (135 Toponyme, 30 Seiten, etwa fünf Toponyme pro Seite) welches aber mit 30 von insgesamt 179 Seiten Inhalt das umfangreichste Kapitel des Buches ist, andererseits im Kapitel „Bevölkerung und Gesellschaft“ (105 auf 20 Seiten, ebenfalls etwa fünf pro Seite). Die meisten

²⁰ Die fehlenden Prozentpunkte auf 100 % entfallen auf Flüsse und andere Gewässer. Dies gilt auch für die relativen Anteile der Maßstabebenen in den Analysen der nachfolgenden Schulbücher.

²¹ Für diese und folgende Karten wurde den aus den Büchern herausgearbeiteten Toponymen mittels Google „MyMap“ Service (GOOGLE 2023) geographische Lagen zugeteilt. Während versucht wurde, Fehler in der Zuordnung zu korrigieren (der Dienst konnte beispielsweise nie das Toponym „Rom“ selbstständig verorten, hat diese Methode auch zur Folge, dass Flüsse und Gebirge in diesen Karten ausgelassen wurden. Diese Arten von Toponymen machen jedoch in der Regel nur etwa 5 % und nur in einem Buch mehr als 10 % der Gesamtzahl der Toponyme aus.

unterschiedlichen Toponyme pro Seite befinden sich im Kapitel „Naturereignisse“, hier befinden sich 63 Toponyme auf acht Seiten.

3. *In welchem Verhältnis stehen die eingebauten Toponyme im Fließtext und in Grafiken zu jenen in Aufgabenstellungen?*

Insgesamt befinden sich 614 Toponyme in Texten, Grafiken sowie den Legenden von Karten und 140 Toponyme in 47 Aufgabenstellungen. In vier Aufgabenstellungen sind insgesamt 25 Toponyme implizit verankert, sie sollen also von den Schüler:innen aus unterschiedlichen Materialien herausgearbeitet werden. In den meisten Aufgaben die Toponyme beinhalten kommen mehrere, bis zu 20, vor.

4. *Welche Anforderungsniveaus und Vermittlungsinteressen sprechen Arbeitsaufträge an, in denen Toponyme vorkommen?*

Die meisten Aufgaben lassen sich dem zweiten Anforderungsbereich, *Reorganisation und Transfer*, zuordnen (31 der 47). Danach folgen Aufgaben im ersten Anforderungsbereich, *Reproduktion*, (9 der 47) und dritten Anforderungsbereich (*Reflexion und Problemlösung*). Es ist somit eine klare Mehrheit von Aufgaben im zweiten Anforderungsbereich zu erkennen. Zudem lassen sich 26 Aufgabenstellungen einem unreflektierten Vermittlungsinteresse zuordnen, 18 einem technischen und drei einem praktischen Vermittlungsinteresse. Aufgaben, die Toponyme beinhalten und ein kritisch-emanzipatorisches Vermittlungsinteresse verfolgen, waren für mich nicht zu finden. Auch hier werden also eher die niedrigeren Vermittlungsstufen angesprochen.²²

5. *Welche Prinzipien verfolgen die Schulbuchautor:innen bei der Implementation topographischer Inhalte in den Büchern?*

Im Kapitel „Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen“ wird aus topographischer Sicht deutlich die Problematik von Grenzziehungen angesprochen (HOFFMANN-SCHNELLER et al. 2017: 18). Dies geschieht unter anderem bei der Auseinandersetzung mit den auch in dieser Arbeit bereits angesprochenen *Kulturerdteilen* nach NEWIG et al. (1983). Mit dem thematisch-regionalen Ansatz wollten NEWIG et al. (1983) den

²² Die Zuteilungen der Anforderungsbereiche basiert auf den Überlegungen und Festlegungen von SITTE, C. (2011b); jene der Vermittlungsinteressen basieren auf den Erläuterungen von VIELHABER (1999b). An dieser Stelle ist anzumerken, dass diese Zuteilungen trotzdem zumindest in einigen Fällen subjektiver Natur sind. So ist es teilweise streitbar, ob eine Aufgabenstellung beispielsweise bereits Merkmale eines richtigen praktischen Vermittlungsinteresses besitzt, oder, ob dieses Vermittlungsinteresse nur angerissen, nicht aber konsequent implementiert wurde. Auch bei den Anforderungsbereichen können ähnliche Problematiken auftreten.

Geographieunterricht neu strukturieren; der Ansatz wurde im Fachumfeld jedoch stark kritisiert (siehe Kapitel 2.5.). Auch das Schulbuch baut Kritik am Konzept in seine Behandlung der Kulturerdteile ein, indem es auf die Problematik der Definition von „Kultur“ hinweist und argumentiert, dass die „Vorstellungen [...] niemals der Realität entsprachen und im Zeitalter der Globalisierung noch zweifelhafter wurden“ (HOFFMAN-SCHNELLER et al. 2017: 21). Weiters gibt es viele Aufgaben, bei denen das Arbeiten mit Karten gefordert wird; das Ziel ist es zwar häufig, Toponyme aus Karten herauszuarbeiten, diese stehen jedoch stets im Zusammenhang mit dem Thema und werden auch nur durch diesen Zusammenhang relevant. Beispielsweise fordert Aufgabe 13_1: „Lokalisieren Sie Regionen, in denen Staaten mit einem geringen Gini-Wert häufig vorkommen“ (HOFFMAN-SCHNELLER et al. 2017: 13). Eine weitere interessante Aufgabe, die zudem ein höheres, praktisches, Vermittlungsinteresse anspricht, ist ein Aufgabenkomplex auf Seite 23. Hier geht es um subjektive Eindrücke der Schüler:innen. Sie sollen unterschiedliche Länder auf einer Matrix nach den Kategorien sympathisch/nicht sympathisch sowie lebenswert/nicht lebenswert einstufen, diese Ergebnisse in der Klasse vergleichen und danach kritisch mögliche Vorurteile, die bei der Einteilung eine Rolle gespielt haben könnten, reflektieren. Damit wird den Toponymen über bloße Verortung hinaus Bedeutung gegeben, die zudem kritisch hinterfragt wird.

Im Kapitel „Der Mensch und seine wirtschaftlichen Bedürfnisse“ ist auffällig, dass 59 der 64 Toponyme einem nationalen Maßstab zuzuordnen sind. Toponyme sind in diesem Kapitel vor allem Vehikel für Ländervergleiche, stehen also automatisch immer in einem thematischen Zusammenhang, der sie bedeutsam macht. Das gleiche trifft auch auf die Bedeutung von Toponymen im Kapitel „Wirtschaftliche Ungleichheiten auf der Erde und die Verflechtungen des Welthandels“ zu; hier spielen die Toponyme zudem beim Interpretieren von Statistiken eine Rolle.

Das Kapitel „Landschaftsökologische Zonen – physiogeographische Grundlagen“ beinhaltet ebenfalls einige Toponyme, die, im Gegensatz zu den vorigen Kapiteln, stärker im Mittelpunkt stehen. Ein Beispiel ist hier das Beschäftigen mit Grundlagen der Entstehung von Gebirgen. Nach einem Theorieinput sollen die Schüler:innen bei diesem Thema mithilfe des Atlas Gebirge suchen, die im Tertiär entstanden sind (Seite 95, Aufgabe 5). Leider wird mit den gefundenen Toponymen danach nicht weitergearbeitet, das Herausarbeiten der Toponyme ist der letzte

Auftrag im Zusammenhang mit den spezifischen Toponymen, sie kommen also nicht über das zweite Anforderungsniveau und ein im Endeffekt unreflektiertes Vermittlungsinteresse hinaus. Sehr wohl gibt es jedoch Aufgaben, die auch höhere Anforderungsniveaus und Vermittlungsinteressen ansprechen. Im Kontext der Plattentektonik sollen sich die Schüler:innen zuerst mit der Theorie beschäftigen, um danach zur Erkenntnis zu gelangen, dass man die Auswirkungen dieses physiogeographischen Vorgangs auch an der Erdoberfläche beobachten kann. Angelehnt an prototypische Aufgaben mit einem praktischen Vermittlungsinteresse sollen die Schüler:innen so eine Reise planen, bei der sie verschiedene Phänomene einer Region, die im Zusammenhang mit der Plattentektonik stehen, selbst beobachten können. Geschwächt wird diese Zuschreibung eines praktischen Vermittlungsinteresses jedoch durch das sehr umfangreiche Scaffolding dieser Aufgabenstellung, weil alle Toponyme, die zu besichtigen sind, vorgegeben werden. Die Aufgabe der Schüler:innen ist somit nur noch das Lokalisieren der Toponyme in Atlas, um danach eine Reise zusammenstellen zu können. Während ein gewisses Scaffolding als Unterstützung sicherlich sinnvoll ist, wäre das Möglichmachen eines Handlungsspielraums durch die Schüler:innen an dieser Stelle eventuell ebenfalls von Vorteil, um die selbstständige Orientierung zu fördern.

Das Kapitel „Landschaftsökologische Zonen – Vom Äquator zu den Polen“ ist auffällig, weil das Kapitel inhaltlich nach der Abfolge der Klima-/Landschaftsökologischen Zonen strukturiert ist. Eine kritische Betrachtung der Einteilung in Klimazonen ist an dieser Stelle im Buch nur am Rande vorhanden, obwohl man hier auf das erste Kapitel mit den Gliederungsprinzipien verweisen hätte können. Der Grund, weshalb in diesem Kapitel mit durchschnittlich sieben unterschiedlichen Toponymen pro Seite mit die höchste Dichte an Toponymen vorkommt, ist die hohe Anzahl an Klimadiagrammen, die zur Veranschaulichung der klimatischen Zustände in den Regionen präsentiert werden.

Die Kapitel „Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen“ und „Auswirkungen von Naturereignissen“ bauen auf den bereits zuvor genannten Prinzipien auf, beinhalten jedoch einen stärkeren Fokus auf Fallbeispiele, durch die Toponyme in den Unterricht gebracht werden. In Aufgabenstellungen kommt Toponymen auch hier wieder durch das Verorten von Fallbeispielen Bedeutung zu, wodurch zwar zumindest ein inhaltlicher Zusammenhang

geschaffen wird, ihr ‚Wert‘ aber dennoch primär in der Lagebeschreibung liegt. Ein Beispiel dafür ist Aufgabe 1 auf Seite 169, bei der jene Pazifikstaaten gesucht werden sollen, die von Passatwinden überstrichen werden; zwar werden im Rahmen der Seite auch weitere Aufgaben gestellt, die höhere Anforderungsniveaus ansprechen, die zuvor gesuchten Toponyme sind dafür jedoch nur mehr am Rande bedeutsam.

Insgesamt kommt den Toponymen in diesem Buch vor allem durch Fallbeispiele und Ländervergleiche Bedeutung zu. Hinsichtlich der Fähigkeit zur Orientierung spricht das Buch vor allem die traditionellen Säulen nach KIRCHBERG (1980/1984), also das topographische Orientierungswissen, die räumliche Einbettung von Toponymen in Bezugssysteme sowie das Verwenden von Karten an. Raumkonstruktionen und subjektive Raumwahrnehmungen werden zwar auch angesprochen (die Aufgabe zur subjektiven Beurteilung von Staaten ist dafür ein gutes Beispiel), beschränken sich aber primär auf das dafür vorgesehene Kapitel. Auffällig ist zudem auch, dass die Aufgaben mit Toponymen im Vergleich zu anderen Oberstufenbüchern zu eher niedrigen Anforderungsbereichen und in Verbindung mit Vermittlungsinteressen zu sehen sind, die primär auf reine Wissensreproduktion abzielen.

4.5.2. Analyse – Geografisch 5

Grundlage für diese Analyse ist das Buch *Geografisch 5* des Autor:innenenteams ALTZINGER et al. in der ersten Auflage, erschienen 2022 im Veritas Verlag.

1. Welche topographischen Begriffe (Toponyme) finden sich in den Schulbüchern und in welche Maßstabsebenen lassen sie sich einteilen?

Das Buch verwendet insgesamt 492 Toponyme, wovon es 191 verschiedene Arten gibt. Jedes Toponym kommt also im Durchschnitt etwa 2,6-mal vor. Damit enthält das Buch deutlich weniger insgesamt Toponyme als die anderen Schulbücher der Oberstufe, bei den anderen Büchern liegt der Schnitt bei 859 Toponymen. Gemessen an der Gesamtzahl von Toponymen entfällt ein besonders hoher Prozentsatz der Toponyme auf Nationalstaaten (67 %, der Durchschnitt liegt bei den anderen Büchern der Sekundarstufe II bei 61 %) und ein besonders geringer Prozentsatz auf Flüsse sowie Gewässer und Gletscher (insgesamt kommen nur die



Abbildung 4: Erwähnte Toponyme in Geografisch 5. Eigene Darstellung 2023.



Abbildung 5: Erwähnte Toponyme in Geografisch 5, Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023.

Donau und die Pasterze, je einmal, vor). Wie man Abbildungen 4 und 5 entnehmen kann, liegt der Fokus der Toponyme auf Europa und im speziellen auf Österreich und der griechischen Dodekanes. *Österreich* ist auch mit Abstand das am häufigsten wiederholte Toponym, es erscheint 76x; 15 % aller Toponyme sind somit das Toponym *Österreich*. Weiters häufig erscheinen die Toponyme *USA* (21x), *Europa* (17x), *Deutschland* (12x), *China* (12x) sowie *Indien* (8x) und *Irak* (8x). 116 der 492 Toponyme werden nie wiederholt, 30 Toponyme nur einmal. Damit werden etwa 30 % der Toponyme nur maximal einmal wiederholt.

2. *Wie sind die in den Büchern behandelten Toponyme auf die einzelnen Kapitel und Themen, im weiteren Sinne Kompetenzbereiche der Lehrpläne, verteilt?*

Die Toponyme sind unterschiedlich stark auf die Kapitel verteilt. Das Kapitel „Facetten der Weltbevölkerung“ enthält auf 37 Seiten 214 Toponyme, also etwa sechs Toponyme pro Seite. Das Kapitel „Unsere Erde unter Druck“ wird auf 33 Seiten behandelt und beinhaltet 124 Toponyme; das ergibt einen Durchschnitt von etwa vier Toponymen pro Seite. 27 Toponyme werden in „Gliederungen der Erde“ auf acht Seiten behandelt; damit befinden sich auf einer Seite durchschnittlich drei Toponyme. Die Kapitel „Geoökosysteme und Klima im Wandel“ und „Leben und Wirtschaften“ verwenden durchschnittlich zwei Toponyme pro Seite.

3. *In welchem Verhältnis stehen die eingebauten Toponyme im Fließtext und in Grafiken zu jenen in Aufgabenstellungen?*

Insgesamt 420 Toponyme erscheinen in Texten, Grafiken und den Legenden von Karten dieses Buches. Weniger als ein Viertel davon, 74 Toponyme, werden in Aufgabenstellungen präsentiert. Davon sind 59 Toponyme Staaten (25 davon *Österreich*), acht Orte, drei Regionen und zwei Kontinente. Diese Toponyme erscheinen in 45 unterschiedlichen

Aufgabenstellungen; die meisten davon beinhalten mindestens zwei Toponyme, maximal jedoch vier. Auffällig ist zudem, dass kein einziges Toponym implizit gesucht wird; es müssen also keine Toponyme aus Karten herausgearbeitet werden.

4. Welche Anforderungsniveaus und Vermittlungsinteressen sprechen Arbeitsaufträge an, in denen Toponyme vorkommen?

Die meisten dieser Aufgabenstellungen können dem zweiten Anforderungsbereich, *Reorganisation und Transfer*, zugeschrieben werden (22 der 45). 12 Aufgaben können dem dritten Bereich, *Reflexion und Problemlösung*, und elf dem ersten Bereich, *Reproduktion*, zugeschrieben werden. Zudem vermute ich bei 17 Aufgaben ein unreflektiertes, bei 14 Aufgaben ein technisches, bei zehn Aufgaben ein praktisches und bei vier Aufgaben ein kritisch-emanzipatorisches Vermittlungsinteresse. Während also Aufgaben auf den niedrigeren Anforderungsbereichen und in Verbindung mit inhaltlich nicht besonders tiefgehenden Vermittlungsinteressen in der Mehrzahl sind, gibt es doch einige Aufgaben, die Toponyme in Verbindung mit komplexeren Anforderungen in das Buch integrieren.

5. Welche Prinzipien verfolgen die Schulbuchautor:innen bei der Implementation topographischer Inhalte in den Büchern?

Bereits im ersten Kapitel des Buches, „Gliederungen der Erde“ befinden sich mehrere interessante Zugänge zur Implementation topographischer Begriffe. So werden zu Beginn Gliederungsmöglichkeiten nach verschiedenen Kennzahlen präsentiert, darunter der Human-Development-Index und das Bruttoinlandsprodukt. In einer Aufgabenstellung werden dann explizit zwei Toponyme, *Österreich* und *Costa Rica*, herausgenommen die auf Basis unterschiedlicher Kennzahlen mithilfe einer Karte verglichen werden sollen. Das Produkt der Aufgabe ist jedoch nicht der simple Vergleich; stattdessen sollen die Schüler:innen auf Basis der Kennzahlen Werbeslogans für die beiden Länder entwickeln; die Toponyme werden so um weitere Bedeutungsdimensionen bereichert (Aufgabe A11 auf Seite 15). Zudem wird in diesem Kapitel auch explizit die Konstruktion von Grenzen und Räumen angesprochen, was auch mit einem Zitat von H.D. SCHULTZ, „Räume sind nicht – Räume werden gemacht“ (SCHULTZ 1998, zit. in ALTZINGER et al. 2022: 16) ergänzt wird. Zumindest in der Buchsammlung für diese Arbeit ist das die einzige direkte Bezugnahme auf geographische Forschung in diesem Bereich. Dem Zitat folgt ein Beispiel, das die Konstruktion von Grenzen und Räumen aufzeigt, nämlich den Konflikt im Gazastreifen.

Im Kapitel „Geoökosysteme und Klima im Wandel“ wird ein starker Fokus auf die physiogeographischen Grundlagen von Geoökosystemen gelegt, jedoch kommen insgesamt nur relativ wenige Toponyme vor. Sechs der sieben Aufgaben mit Toponymen enthalten beispielsweise das Toponym *Österreich*, da es in diesen Fällen dazu genutzt wird, ein zuvor besprochenes Phänomen am Beispiel Österreichs näher zu betrachten. Dieses Vorgehen erklärt auch den hohen Anteil des Toponyms *Österreich* im Gesamtdatensatz für dieses Buch. Jene Seiten, die in dem Kapitel doch mehrere Toponyme beinhalten werden durch den Einsatz von Fallbeispielen legitimiert. Im Gegensatz zu anderen Schulbüchern werden in diesem Buch die Klimazonen zwar auf einer Seite angesprochen, sie strukturieren jedoch nicht den Inhalt des Kapitels. Dementsprechend wird in diesem Buch, im Gegensatz zu beispielsweise *Durchblick 5*, nicht eine Klimazone nach der anderen durchbesprochen.

Im Kapitel „Facetten der Weltbevölkerung“ werden vor allem Toponyme auf nationalem Maßstab präsentiert; 164 der 214 Toponyme sind Staaten. Grund dafür ist die hohe Anzahl an Ländervergleichen; die Toponyme werden also auch hier nicht durch ihre Lage bedeutsam, sondern durch ihren Zusammenhang mit dem Thema. Zwar gibt es in diesem Kapitel einige Aufgaben, in denen die Funktion von Toponymen nur sehr eingeschränkt eingesetzt wird, beispielsweise durch einen Fokus auf deren Lage; allerdings tritt diese reduzierte didaktische Funktion von Toponymen nur selten in den Aufgabenstellungen auf (wie beispielsweise beim Toponym *Lesbos*, das, zwar im Kontext von Flüchtlingsbewegungen, nur verortet werden soll, Aufgabe A17, Seite 70). In den meisten Fällen sind die aufscheinenden Toponyme zumindest mit einer Vergleichsaufgabe verbunden und einer darauffolgenden weiteren thematisch dazugehörigen Fragestellung. So sollen beispielsweise in einer Aufgabe „je eine Agglomeration mit über 10 Mio. Menschen in Indien, Bangladesch und der VR China“ (ALTZINGER et al. 2022: 57) benannt werden (Aufgabe A5, Seite 57); die Einwohner:innenzahlen der im Rahmen dieser Aufgabenstellung gefundenen Orte sollen danach – so der Auftrag – von den Schüler:innen mit der Bevölkerungssituation in Österreich verglichen werden (Aufgabe A6). Als Abschluss soll ein Brief an eine Freundin geschrieben werden, um das Thema zusammenzufassen (Aufgabe A7). Während bei dieser letzten Aufgabe diskutiert werden kann, inwiefern eine solche Aufgabe lebensweltnah ist, ist es zumindest eine zusätzliche Beschäftigung mit den Toponymen und Inhalten aus einem anderen Blickwinkel. Ähnlich ist der Zugang beim Thema der Planstädte, wo Toponyme ebenfalls nicht basierend auf ihrer Lage,

sondern auf ihrer Bedeutung für das Thema analysiert werden sollen; diese Analyse soll in Form eines Leserbriefes verpackt werden (Aufgabe A18, Seite 61).

Im Kapitel „Leben und Wirtschaften“ gibt es wenige Toponyme, dafür aber auch keine unreflektierten, beziehungsweise in Bezug auf ihre bildende Funktion nicht nachvollziehbaren, Aufgabestellungen mit Toponymen. Stattdessen gibt es einige Ländervergleiche (auch in diesem Kapitel ist die Mehrheit der Toponyme, 35 der 53, dem nationalen Maßstab zuzuordnen), die mitunter auch kritisch ausfallen. So soll in Aufgabe A7 auf Seite 103 einerseits die Einkommensverteilung in Österreich und den USA verglichen werden, andererseits dies auch vor dem Hintergrund des Zitats „Die Reichen werden immer reicher“ (Altzinger et al. 2022: 103) kritisch reflektiert werden. Zudem gewinnen in diesem Kapitel Fallbeispiele, wie die *Seestadt Wien* (ebd. 112) oder die *Tagger Futter-Werke Graz* (ebd.: 113) an Bedeutung. Toponyme werden in diesem Kapitel auch genutzt, um Phänomenen im Rahmen von Aufgabenstellungen eine praktische Bedeutung zu geben; so sollen in Aufgabe A13 (Seite 122) im Kapitel besprochene Phänomene anhand spezifischer Beispiele behandelt und Lösungsstrategien entworfen werden; die Aufgabe nimmt so unter anderem auf die Feinstaubbelastung in *Graz* Bezug. Auch in diesem Fall geschieht also eine intensive Auseinandersetzung mit behandelten Toponymen, die weit über bloße Verortung hinausreicht.

Das Kapitel „Unsere Erde unter Druck“ nutzt Toponyme in ähnlicher Art wie die Kapitel zuvor. Wieder liegt ein Fokus auf Ländervergleichen und wieder gibt es auch einige Aufgaben, die Toponyme nur unreflektiert einbauen. Im Zusammenhang mit darauffolgenden Aufgaben setzen sich Schüler:innen mit diesen Toponymen näher auseinander. Beispiele wären hier das bloße Vergleichen von Daten zu HDI und Country Overshoot Day, gefolgt von einer Diskussion des Zusammenhangs zwischen Entwicklung eines Staates und dessen Biodiversität anhand der zuvor verglichenen Beispiele (Aufgabe A2, Seite 129) oder eine kritische Analyse der Gewinner:innen und Verlierer:innen der Abhängigkeit *Österreichs* von *Russland* im Zusammenhang mit fossilen Energieträgern (Aufgabe A7, Seite 145).

Insgesamt lässt sich aus den Daten für dieses Schulbuch schlussfolgern, dass Toponyme hier primär durch ihre Verbindung zu Fallbeispielen und Ländervergleichen bedeutsam werden. Auch der Umgang mit Karten unterschiedlicher Art wird wiederholt trainiert. Raumkonstruktionen und -wahrnehmungen kommen in *Geografisch 5* zwar vor, beschränken

sich aber primär auf das dafür vorgesehene Kapitel. Zusätzlich gibt es viele Aufgaben, die für sich selbst einem eher unreflektierten Vermittlungsinteresse zugeschrieben werden. Bei vielen dieser Aufgabenstellungen bauen jedoch sukzessive Aufgaben, die höhere Vermittlungsebenen ansprechen, auf den unreflektierten Vorübungen auf. Dennoch gibt es auch einige Aufgaben mit Toponymen, die bereits selbst höhere Vermittlungsebenen und Anforderungsniveaus ansprechen. Auffällig ist zudem, dass die Schulbuchautor:innen bei umfangreicheren Aufgaben von den Schüler:innen bestimmte Textsorten und Situationsbeschreibungen verlangen. Statt bloß Notizen im Heft zu sammeln, sollen Schüler:innen Leserbriefe, Briefe und Beiträge schreiben. Während das Bestimmen eines klaren Zieles und eine Textsorte in den Sprachdidaktiken im Kontext von Schreibaufgaben als wichtig angesehen wird (vgl. u.a. HARMER 2004: 4f.), habe ich in meiner Analyse kein anderes Schulbuch gesehen, das bei so vielen Aufgaben diesen Anspruch erhebt.

4.5.3. Analyse – global 5

Diese Analyse bezieht sich auf das Schulbuch *global 5* des Autor:innenteams DITTRICH et al., das in der Prüfaufgabe vorliegt. Diese Version wurde ebenfalls nach der neuen semestrierten Lehrplanversion der Sekundarstufe II gestaltet und erschien im öbv.

1. Welche topographischen Begriffe (Toponyme) finden sich in den Schulbüchern und in welche Maßstabsebenen lassen sie sich einteilen?

Im Schulbuch werden 683 Toponyme verwendet, wovon es 286 unterschiedliche Arten gibt. Das bedeutet, dass jedes Toponym durchschnittlich etwa 2,4-mal im Laufe des Buches vorkommt. Insgesamt sind die Toponyme sehr gleichmäßig auf die Erde verteilt, ein gewisser Fokus liegt jedoch auf Europa und ein weiterer, aber im Vergleich zu anderen Büchern nicht sonderlich ausgeprägter, Fokus auf Österreich. Tendenziell wird das südliche Südamerika weniger stark abgedeckt. (siehe Abbildung 6 und 7) Im Vergleich zu anderen Büchern der Oberstufe kommt es in diesem Buch zu einer etwas häufigeren Nennung von Kontinenten (10 % der Toponyme, der Durchschnitt der anderen Oberstufenbücher liegt bei 8 %). Im Gegensatz zum analysierten Buch der *Durchblick*-Reihe werden, bei Betrachtung aller Toponyme, die

wenigsten dem globalen Maßstab (16 %) und nicht dem regionalen Maßstab (22 %) zugeordnet; wieder sind mit Abstand die meisten Toponyme dem nationalen Maßstab zuzuordnen (58 %).

Gemessen an der Gesamtzahl der Toponyme wird das Toponym *Österreich* am häufigsten

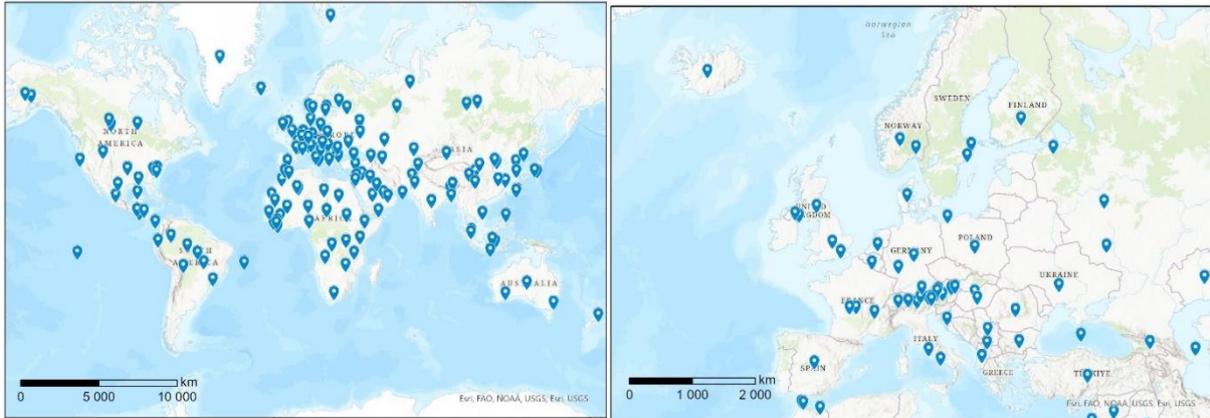


Abbildung 6: Erwähnte Toponyme in global 5. Eigene Darstellung 2023.

Abbildung 7: Erwähnte Toponyme in global 5, Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023

wiederholt (43x), gefolgt von *USA* (30x), *China* (29x), *Europa* (23x) und *Afrika* (21x). 179 Toponyme werden nur einmal erwähnt, 55 nur zweimal. Damit werden 34 % der Toponyme nur maximal einmal wiederholt.

2. Wie sind die in den Büchern behandelten Toponyme auf die einzelnen Kapitel und Themen, im weiteren Sinne Kompetenzbereiche der Lehrpläne, verteilt?

Mit Ausnahme des Kapitels „Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten“ (hier befinden sich 49 Toponyme auf 28 Seiten, also nur etwa zwei Toponyme pro Seite) sind die Toponyme relativ gleichmäßig auf die Kapitel verteilt. Die höchste Dichte von Toponymen befindet sich im Kapitel „Bevölkerung und Gesellschaft diskutieren“, hier werden 170 Toponyme auf 26 Seiten präsentiert, was einem Schnitt von sieben Toponymen pro Seite entspricht. Besonders hoch ist die Dichte an Toponymen nicht in einem inhaltlichen Kapitel, sondern in einem Semestercheck am Ende des ersten Semesters; hier wurden auf sechs Seiten 64 Toponyme eingebaut. Im Semestercheck am Ende des zweiten Semesters befinden sich hingegen nur 21 Toponyme auf vier Seiten.

3. In welchem Verhältnis stehen die eingebauten Toponyme im Fließtext und in Grafiken zu jenen in Aufgabenstellungen?

537 Toponyme befinden sich in Texten, Grafiken und den Legenden von Karten. 148 in Aufgaben. Insgesamt gibt es 66 Aufgabenstellungen mit Toponymen, wovon 45 Aufgaben nur ein Toponym einbauen; in den zuvor analysierten Büchern finden sich werden meist mehrere Toponyme in einer Aufgabe inkludiert. Dafür gibt es auch Aufgaben mit besonders vielen Toponymen, Aufgabe 30 auf Seite 95 beinhaltet beispielsweise 19 Toponyme (siehe *Leitfrage 5*).

4. Welche Anforderungsniveaus und Vermittlungsinteressen sprechen Arbeitsaufträge an, in denen Toponyme vorkommen?

42 Aufgabenstellungen befinden sich auf Anforderungsebene 2, 15 auf Anforderungsebene 3 und nur 8 auf Anforderungsebene 1. Zudem lassen 30 Aufgaben ein technisches Vermittlungsinteresse vermuten, 22 ein unreflektiertes, sieben ein praktisches und sechs ein kritisch-emanzipatorisches. Damit liegt der Fokus, wie bei den meisten anderen Schulbüchern der Sekundarstufe II, auf dem zweiten Anforderungsbereich und es werden dominant unreflektierte, beziehungsweise maximal technische, Vermittlungsinteressen im Zusammenhang mit Toponymen unterstützt. Immerhin fast 20 % der Aufgaben können einem Vermittlungsinteresse zugeordnet werden, das sich an den Kategorien praktisch beziehungsweise kritisch-emanzipatorisch orientiert.

5. Welche Prinzipien verfolgen die Schulbuchautor:innen bei der Implementation topographischer Inhalte in den Büchern?

Im Kapitel „Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen reflektieren“ steht wie in den anderen zuvor besprochenen Büchern der Sekundarstufe II eine kritische Betrachtung von Raumeinteilungen und Grenzen im Vordergrund. In diesem Buch werden so beispielsweise die häufig eher wenig kritisch betrachteten Landschaftszonen der Erde überprüft; die Schüler:innen sollen diese in einer Aufgabe (5 auf Seite 13) auf Basis der zuvor besprochenen Problematiken beurteilen. Auch auf Problematiken bezüglich der politischen Konstruktion von Grenzen wird im Kontext von Grenzen in *Afrika* eingegangen. Neben ihrem hohen Stellenwert in Fallbeispielen finden sich Toponyme auch in einigen Aufgabenstellungen wieder. Wie aus anderen Büchern bekannt, werden auch hier Toponyme häufig zuerst auf einem niedrigen Anforderungsniveau/Vermittlungsinteresse eingeführt, um in einem zweiten Schritt mit diesen auf höherem Niveau zu arbeiten. Ein Beispiel dafür ist das Beschäftigen mit *China* auf Seite 31. Während mit dem Toponym selbst zuerst auf niedrigem Niveau gearbeitet wird

und Lagebeziehungen zu *Afrika*, *Europa* und *Amerika* beschrieben werden sollen, sollen die Ergebnisse dieser Aufgabe in weiterführende Überlegungen, die die politischen und wirtschaftlichen Beziehungen zwischen den Ländern analysieren und bewerten sollen, einfließen.

Zudem legen die Autor:innen einen hohen Wert auf subjektive Raumwahrnehmungen. So wird anhand des Toponyms *Europa* auf Seite 29 aufgezeigt, welche unterschiedliche Bedeutungen einem einzigen Toponym zugeschrieben werden können. Beim Thema ‚Die subjektive Weltsicht‘ (Seiten 32 und 33) werden dann auch subjektive Gliederungen von Regionen betrachtet; die Schüler:innen sollen dann als Fazit am Ende dieser Themenbearbeitung die Welt eigenständig und selbstbestimmt gliedern. Diese Ergebnisse sollen danach innerhalb der Klasse verglichen und besprochen werden (Seite 33, Aufgaben 1-4). Neben diesen Themen, die die Problematiken von vermeintlich objektiven Zonierungen besprechen, ist es verwunderlich, dass das Schulbuch mit einem Thema, das in anderen Büchern kritisch betrachtet wird, nämlich dem Konzept der *Kulturerdteile*, völlig unkritisch umgeht. So schreiben die Autor:innen im Buch:

Kulturräume sind relativ konstant, sie verändern sich im Laufe der Zeit nur sehr langsam [...] diese ganzheitliche Betrachtung fremder Regionen [...] ist besonders geeignet, Toleranz und Verständnis gegenüber anderen [...] Kulturen zu wecken, unseren eigenen Standpunkt zu relativieren und unsere Weltsicht zu erweitern. (DITTRICH et al. o.J.: 20)

Während sich diese Begründung inhaltlich klar an NEWIG et al. (1983) orientiert, findet die von zahlreichen Fachdidaktiker:innen formulierte umfangreiche Kritik an dem Konzept in diesem Schulbuch keinen Niederschlag (vgl. u.a. TRÖGER 1987; DÜRR 1987). Die Schüler:innen sollen zwar in einer spezifischen Aufgabenstellung (Aufgabe 2, Seite 21) beurteilen, inwiefern die Einteilung in Kulturerdteile sinnvoll ist, nachdem allerdings im Schulbuch selbst keine Problematisierung dieses ideologieverdächtigen Konzepts vorgenommen wird, müsste/sollte diese von der Lehrperson präsentiert werden. Doch selbst wenn dies in entsprechender Weise geschieht, bleibt das Unbehagen, dass im Schulbuch selbst eine raumbezogene Problemstellung nur einseitig dargestellt wird.

Im Kapitel „Geoökosysteme der Erde analysieren“ wird die Problematik von Einteilungen aus dem vorigen Kapitel, im Gegensatz zu den meisten anderen analysierten Schulbüchern, erneut aufgegriffen. Hinsichtlich der Einteilung in Klimazonen wird so die Problematik dieser

Zonierung, vor allem vor dem Hintergrund des Klimawandels, bearbeitet. Als Abschluss der Behandlung von Klimazonen sollen die Schüler:innen die Aussage „Klimazonen sind ein Konstrukt des Menschen“ (DITTRICH et al. o.J.: 45) beurteilen, was ein weiteres Zeichen für die kritische Auseinandersetzung mit dem Thema ist (Aufgabe 5, Seite 45). Zudem wird das Kapitel inhaltlich nicht nach den Klimazonen strukturiert; stattdessen werden unterschiedliche Fallbeispiele aus verschiedenen Teilen der Welt diskutiert, über die weitere Toponyme in den Unterricht eingebaut werden.

Im Kapitel „Bevölkerung und Gesellschaft diskutieren“ werden in *global 5*, wie auch in den anderen bereits besprochenen Büchern, besonders viele Toponyme auf nationalem Maßstab präsentiert (116 der 170 in diesem Kapitel vorkommenden Toponyme finden sich auf der genannten Maßstabebene). Diese Toponyme sind aber nicht selbst das Thema, sondern dienen primär der räumlichen Zuordnung und dem Vergleichen von Phänomenen. In anderen Fällen sind sie Grundlage für das Analysieren von Phänomenen mit Bezug zur eigenen Lebenswelt (beispielsweise bezüglich des Umgangs mit ausländischen Bevölkerungsgruppen in *Österreich*, Aufgabe 4, Seite 85) oder das kritische Beurteilen von Konzepten (in Aufgabe 3, Seite 87, soll so der ‚American Dream‘ in den *USA* kritisch analysiert werden).

Das Kapitel „Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten“ beinhaltet zwar wenige Toponyme, ist aber mit Hinblick auf die Auswahl der Toponyme interessant. Im Gegensatz zu den anderen Kapiteln des Buches ist hier ein klarer Fokus auf eine Region zu erkennen. 37 der 49 Toponyme sind entweder das Toponym *Österreich* selbst oder stehen für Regionen oder Orte in Österreich. Deutlich mehr Toponyme befinden sich im Kapitel „Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen reflektieren“. Hier geht das Schulbuch jedoch einen ähnlichen Weg wie die meisten anderen Bücher. Toponyme werden im Rahmen von Fallbeispielen und Ländervergleichen in die Themen eingebaut, meist aber nur in Verbindung mit wenig komplexen Anforderungsbereichen. Das gilt auch für die formulierten Aufgabenstellungen und den ihnen zuordenbaren Vermittlungsinteressen. Diese sind jedoch häufig wieder Basis für eine nachfolgende vertiefende Beschäftigung mit dem Thema, die komplexeren Vermittlungsinteressen geschuldet ist.

Auffällig ist jedoch die Implementation von Toponymen im Semestercheck für die Inhalte des Wintersemesters (Gliederungsprinzipien, Geoökosysteme, Bevölkerung und Gesellschaft). Auf

den sechs Seiten, die dem Semestercheck gewidmet werden, befinden sich 64 Toponyme, die in den Aufgabenstellungen keine weiterführende bildende Funktion übernehmen. Diese reichen dadurch nicht über ein rein technisches Vermittlungsinteresse hinaus. So sollen beispielsweise einige afrikanische Staaten bestimmten Naturräumen zugeordnet werden (Aufgabe 2, Seite 90), anderen Staaten sollen HDI-Werte zugeteilt werden (Aufgabe 5, Seite 90) und an anderer Stelle sollen fünf Klimadiagramme den entsprechenden Klimazonen zugewiesen werden (Aufgabe 21, Seite 92). Vor allem bei den Aufgaben, die Naturräume und Klimazonen betreffen, fehlt im Semestercheck jede Form kritischer Betrachtung, was, angesichts der bedeutenden Rolle, die diesen Inhalten in den Kapiteln selbst zukommt, überraschend ist.

Insgesamt kommt den Toponymen auch in diesem Buch primär über Fallbeispiele und Ländervergleiche Bedeutung zu. Es werden unterschiedliche Säulen der Fähigkeit zur Orientierung angesprochen (vor allem der Umgang mit Karten, die Reflexion von Raumwahrnehmung und -konstruktion und das Einbetten von Toponymen in Ordnungssysteme); aus Sicht der Umsetzung der Vorgaben aus dem Lehrplan ist auch ein Fokus auf subjektive Raumwahrnehmungen und Mehrperspektivität auffällig.

4.5.4. Analyse: Meridiane 5

Diese Analyse beschäftigt sich mit dem Buch *Meridiane 5* (HITZ et al.), welches in der 1. Auflage der Nachbearbeitung 2017 vorliegt und im Verlag Ed. Hölzel erschienen ist.

1. Welche topographischen Begriffe (Toponyme) finden sich in den Schulbüchern und in welche Maßstabebenen lassen sie sich einteilen?

Im Buch *Meridiane 5* werden die meisten Toponyme aller Oberstufenbücher verwendet, nämlich 1.076. Nachdem das Buch jedoch den häufigsten durchschnittlichen Wiederholungswert ausweist, jedes Toponym kommt durchschnittlich etwa dreimal vor, ist der Wert von 347 unterschiedlichen Toponymen nicht mehr deutlich höher als bei der Konkurrenz (das Buch *Perspektiven 5* verwendet beispielsweise 340 Toponyme). Wie bei den anderen Büchern der Sekundarstufe II liegen auch hier die meisten Toponyme auf nationalem Maßstab vor (65 %). Danach folgen jene auf globalem (18 %) und regionalem (15 %) Maßstab. Der Stellenwert von Toponymen auf nationalem Maßstab ist besonders stark ausgeprägt, andere Schulbücher der Sekundarstufe II weisen hier Werte von durchschnittlich 60 % auf. Nur in

Geographisch 5 findet sich ein höherer relativer Anteil an nationalstaatlichen Toponymen (67 %).

Hinsichtlich der Lage der Toponyme lässt sich ein gewisser Fokus auf Europa und Südasien, wobei die Konzentration auf Österreich nicht sonderlich stark ausfällt (siehe Abbildung 8 und 9). Besonders häufig werden die Toponyme *Österreich* (50x), *China* (40x), *USA* (38x), *Indien* (29x), *Afrika* (24x) und *Europa* (23x) wiederholt. 188 Toponyme werden nur einmal genannt, 52 zweimal. Damit werden 22 % der Toponyme nur maximal einmal wiederholt.



Abbildung 8: Erwähnte Toponyme in Meridiane 5. Eigene Darstellung 2023.

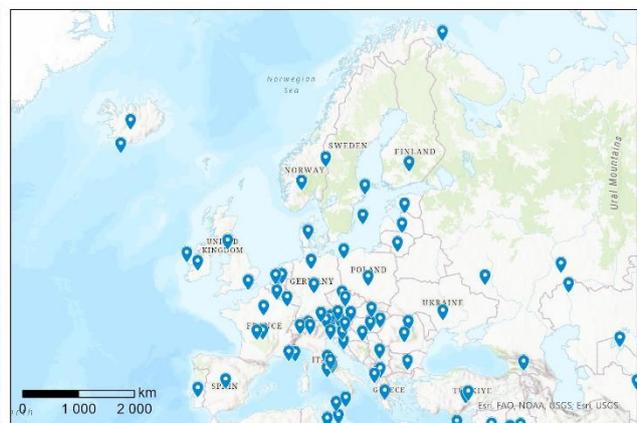


Abbildung 9: Erwähnte Toponyme in Meridiane 5, Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023.

2. *Wie sind die in den Büchern behandelten Toponyme auf die einzelnen Kapitel und Themen, im weiteren Sinne Kompetenzbereiche der Lehrpläne, verteilt?*

Die Toponyme sind insgesamt sehr gleichmäßig auf die Kapitel verteilt. Das Kapitel „Mensch und Wirtschaft“ beinhaltet pro Seite die wenigsten Toponyme (125 auf 31 Seiten, also etwa vier pro Seite), die Kapitel „Bevölkerung und Gesellschaft“ (315 auf 46 Seiten) sowie „Nutzungskonflikte, Naturereignisse, Tragfähigkeit“ (201 auf 30 Seiten) mit etwa sieben Toponymen pro Seite die meisten.

3. *In welchem Verhältnis stehen die eingebauten Toponyme im Fließtext und in Grafiken zu jenen in Aufgabenstellungen?*

824 Toponyme befinden sich im Text, in Grafiken sowie in den Legenden von Karten. Damit sind Toponyme in diesem Bereich deutlich stärker ausgeprägt als in Aufgabenstellungen; in Aufgaben befinden sich 244 Toponyme. Diese 244 Toponyme sind auf 92 unterschiedliche Aufgaben verteilt. Im Vergleich zu anderen Büchern der Sekundarstufe II werden in *Meridiane*

5 auffällig viele Toponyme nur implizit in Aufgabenstellungen angesprochen. So müssen insgesamt 93 Toponyme von Schüler:innen aus unterschiedlichen Quellen herausgearbeitet werden. Besonders viele befinden sich in einer Aufgabe, bei der die Schüler:innen alle Staaten mit Anteil am tropischen Regenwald (Aufgabe 1, Seite 75) oder alle Staaten Südasiens inklusive der jeweiligen Hauptstädte (Aufgabe 6, Seite 35) nennen müssen.

4. Welche Anforderungsniveaus und Vermittlungsinteressen sprechen Arbeitsaufträge an, in denen Toponyme vorkommen?

Die meisten Aufgaben mit Toponymen (55 der 92) beziehen sich auf das zweite Anforderungsniveau; ein mögliches technisches Vermittlungsinteresse kann bei 43 der 92 Aufgaben vermutet werden, was dem höchsten Anteil unter den Vermittlungsinteressen entspricht. 23 Aufgaben können einem unreflektierten Vermittlungsinteresse zugeteilt werden und je 13 einem praktischen beziehungsweise kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresse. Aufgaben auf dem dritten Anforderungsniveau sind im Zusammenhang mit Toponymen häufiger (23) anzutreffen als solche auf dem ersten Anforderungsniveau (14).

5. Welche Prinzipien verfolgen die Schulbuchautor:innen bei der Implementation topographischer Inhalte in den Büchern?

Das erste Kapitel, „Eine Erde – viele Welten“ beginnt aus topographischer Sicht mit zwei Aufgaben, die eher unreflektiert wirken. So sollen zunächst die schlicht die flächengrößten, dann die bevölkerungsreichsten Staaten der Erde in Karten eingetragen werden (Aufgabe 3 beziehungsweise 4, Seite 11); ohne weiteren Bedeutungszusammenhang. Auch in den nachfolgenden Aufgaben gibt es keinen Hinweis, dass mit dieser Auflistung weitergearbeitet werden soll. Hier läge es an der Lehrperson, die Bedeutung dieser Einteilung im Unterricht in einen entsprechenden Kontext überzuführen. Weiters werden unterschiedliche mögliche Gliederungen der Erde präsentiert und auf die vielfältige Problematik europazentrierter Karten hingewiesen. Sowohl Klimazonen als auch Naturräume werden ebenfalls bereits in diesem Kapitel angesprochen, um auf die Problematik von nur vermeintlich objektiven Grenzziehungen und deren Abhängigkeit von Generalisierungen hinzuweisen. In Aufgabe 5, Seite 13 sollen die Schüler:innen schlussendlich beurteilen, „ob auf Karten Verlass ist“ (HITZ et al. 2017: 13). Im weiteren Verlauf des Kapitels rücken auch die unterschiedlichen Interessen hinter Kartendarstellungen, inklusive ihrer möglicherweise manipulierenden Auswirkungen, in den Vordergrund. Mit dieser Problematik sollen sich die Schüler:innen auch aktiv

auseinandersetzen, indem sie an einem Beispiel mögliche politische Interessen hinter unterschiedlichen Kartendarstellungen beurteilen sollen (Aufgabe 4, Seite 14). Der methodische Fokus auf die Auswertung von topographischen und thematischen Karten kommt hingegen völlig ohne kritische Ansätze und Zugänge der Kartendekonstruktion (vgl. GRYL 2009) aus (Seiten 16 bis 20).

Die Kulturerdteile werden auch in diesem Buch angesprochen. Jedoch wird hier mehrmals auf die problematischen Grenzziehungen, weniger jedoch auf die anderen von unterschiedlichen Autor:innen (vgl. TRÖGER 1987; DÜRR 1987) angemerkten generellen Problematiken des Zugangs, hingewiesen. Dies wird an unterschiedlichen Beispielen erläutert, bevor die Schüler:innen sich auch aktiv mit dem Konzept auseinandersetzen müssen, indem sie Gründe für oder gegen einen einheitlichen Kulturteil Süd- und Ostasien suchen (Aufgaben 3 und 4, Seite 27). Zum Abschluss sollen sie allerdings – ohne, dass eine vorhergehende kritische Auseinandersetzung mit dieser Problematik angesprochen wäre - Sprachen und Religionen zu Kulturerdteilen zuordnen, zu denen zudem „besondere Merkmale“ (HITZ et al. 2017: 27) präsentiert werden. Die Religionen werden im südasiatischen Kontext auf den nachfolgenden Seiten besonders thematisiert. In diesem Kontext sollen die Schüler:innen dann in einer Aufgabe, ohne zusätzlichen inhaltlichen Zusammenhang, alle Staaten Südasiens sowie deren Hauptstädte auf einer stummen Karte eintragen (Aufgabe 6, Seite 35). Diese Aufgabe ist also inhaltlich in das Thema des Kapitels eingebaut, die Toponyme selbst werden in diesem Fall jedoch weitgehend isoliert behandelt.

Im Kapitel „Lebensraum Erde“ werden wie schon im vorigen Kapitel die Klimazonen behandelt. Die zuvor geäußerte Kritik an diesen generalisierenden Einteilungen wird jedoch nicht erneut angesprochen; stattdessen werden sie als naturgegeben dargestellt. Viele Toponyme werden in diesem Kontext über Fallbeispiele eingebaut. Doch auch durch das Auswerten von Klimadiagrammen kommt ihnen Bedeutung zu (z.B. Aufgabe 8, Seite 56). Die Einbettung von Toponymen in Ordnungsraster, in diesem Fall Klimazonen, wird hier besonders stark trainiert. Doch auch in diesem Kapitel gibt es Aufgaben, in denen die jeweiligen Toponyme nur sehr indirekt in Zusammenhang mit dem Thema stehen. So wird in dem Schulbuch das Thema Regenwaldnutzung zwar angesprochen; jeder weitere Zusammenhang

zum Ziel der Aufgabe, dem Nennen aller Staaten mit einem Anteil am tropischen Regenwald, (Aufgabe 1, Seite 75) fehlt allerdings.

Wie in den anderen Büchern der Oberstufe liegt auch in *Meridiane 5* der Fokus im Kontext des Kapitels „Bevölkerung und Gesellschaft“ auf Toponymen nationalen Maßstabes. 247 der 315 in diesem Kapitel angeführten Toponyme sind Staaten. Häufig befinden sich neben den Aufgaben Bevölkerungspyramiden, die es zu interpretieren gilt (z.B. Aufgabe 1, Seite 98). Damit rückt das Toponym selbst auch hier in den Hintergrund, weil es primär um die mit dem Toponym verbundenen Daten oder um Ländervergleiche geht. Auffällig ist in diesem Kapitel auch die Implementation einer großen Anzahl von Fallbeispielen, die aus unterschiedlichsten Themenperspektiven viele verschiedene Länder in unterschiedlichen Regionen der Erde betrachtet. Diese Fallbeispiele beinhalten auch Aufgaben, die höhere Anforderungsbereiche ansprechen sowie Vermittlungsinteressen, die den Bereichen praktisch oder kritisch-emanzipatorisch zugeordnet werden können. Zwar beinhalten nur eher wenige dieser Aufgaben selbst Toponyme (ein Beispiel wäre das Analysieren des fehlenden positiven Zusammenhangs zwischen Wirtschaftsaufschwung und weniger Armut am Beispiel *Indien*, Aufgabe 3, Seite 109), in einigen Fällen werden die Toponyme selbst bei Aufgaben mit niedrigem Vermittlungsinteresse eingebaut, die dann jedoch die Basis für Aufgaben mit höheren Anforderungen bilden (beispielsweise die finale kritische Diskussion unterschiedlicher Aussagen zur Migrationsdebatte, Aufgabe 4, Seite 117).

Das Kapitel „Mensch und Wirtschaft“ beinhaltet zwar die wenigsten Toponyme, ist aber interessant, weil, mit Ausnahme einer einzigen Aufgabe, alle Aufgaben, in denen Toponyme vorkommen, das gleiche Toponym, *Österreich*, einbauen. Toponyme werden also primär eingesetzt, um ein wirtschaftliches Phänomen in einen für die Schüler:innen lokalen Kontext zu setzen. Die Diskussion des Konzepts ‚Marktmacht‘ wird so am Beispiel österreichischer Supermarktketten skizziert (Aufgabe 4, Seite 140). Andere Toponyme werden primär zur Veranschaulichung globalisierter Arbeitsweisen genutzt (z.B. das Beschäftigen mit der Produktionskette einer Jeans, Seite 145).

Auch im Kapitel „Nutzungskonflikte, Naturereignisse, Tragfähigkeit“ fällt die Bedeutung des Einbettens von Toponymen in räumliche Ordnungssysteme auf. So wird die *Sahelzone* als Teil eines räumlichen Ordnungssystems präsentiert, dessen zugehörige Staaten von den

Schüler:innen aus dem Atlas herausgearbeitet werden müssen (Aufgabe 1, Seite 167). Im Unterschied zu anderen Übungen dieses Buches werden die Toponyme noch ein weiteres Mal genutzt, nämlich um zu analysieren, welche Staaten von Desertifikation besonders betroffen sind; danach wird mit den Toponymen jedoch auch in diesem Beispiel nicht weitergearbeitet. Allerdings gibt es in diesem Kapitel auch Toponyme, die deutlich intensiver behandelt werden. So geht es bei dem Toponym *Mekong* nicht um eine geforderte Verortung (die bliebe den Lehrenden überlassen); es geht bei der Beschäftigung mit dem Strom vielmehr um die Analyse unterschiedlicher Interessen von Staaten und daraus resultierenden Konflikten und Kompromissen (Aufgaben 3 und 4, Seite 173). Ähnlich vielschichtig werden auch der *Aralsee* (Aufgabe 6, Seite 173), *Mexiko-City* (Aufgabe 7, Seite 173) und die *Arktis* (Aufgabe 3, Seite 169) betrachtet. Beim Thema der Naturereignisse wird Toponymen wieder geringere Bedeutung im Hinblick auf den durch das Buch angeregten Lernprozess eingeräumt; hier werden sie primär im Kontext von Fallbeispielen erwähnt und auch meist nicht wiederholt.

Insgesamt zeigt sich, dass das Schulbuch einen besonders starken Fokus auf die kritische Betrachtung von Gliederungen und Zonierungen legt, wobei dieser Fokus nur im, umfangreichen, Kapitel zu dieser Thematik präsentiert wird. Im weiteren Verlauf des Buches erhalten Toponyme vor allem die Funktion, in einen weiterführenden inhaltlichen Kontext überzuleiten, sei es durch ihre Relevanz für Fallbeispiele oder durch Ländervergleiche. Mit Hinblick auf die Säulen der Fähigkeit zur Orientierung fällt neben der erwähnten Konzentration auf Raumwahrnehmungen und -konstruktionen der Fokus auf KIRCHBERGS (1980/1984) zweite Säule, die Einbettung von Toponymen in räumliche Ordnungssysteme, auf. Während viele Aufgaben, die Toponyme beinhalten, auch kritische und praktische Vermittlungsinteressen ansprechen (in 28 % der Aufgaben), ist dies jedoch nicht immer der Fall. Oftmals (in 26 % der Aufgaben) beschränkt sich der Umgang auch auf ein unreflektiertes und, zumindest im Kontext der Aufgabenstellung, isoliertes Nennen und Lokalisieren von Toponymen.

4.5.5. Analyse – Perspektiven 5

Diese Analyse widmet sich dem von MARCHART & PÖTZ geschriebenen Buch *Perspektiven 5*, herausgeben von Ed. Hölzel, welches in der ersten Auflage aus dem Jahr 2016 vorliegt.

1. Welche topographischen Begriffe (Toponyme) finden sich in den Schulbüchern und in welche Maßstabsebenen lassen sie sich einteilen?

In diesem Buch werden insgesamt 850 Toponyme verwendet, wovon es 340 unterschiedliche Typen gibt. Damit kommt jedes Toponym durchschnittlich 2,5-mal in dem Buch vor. Bezüglich der Lage der Toponyme liegt ein Fokus auf Europa, hier wiederum besonders auf (Ost-)Österreich; wie bei den anderen Schulbüchern befinden sich eher wenige Toponyme in Nordasien und Sibirien (siehe Abbildungen 10 & 11). Wie bei dem Buch *global 5* kommen Toponyme auf globalem Maßstab am seltensten vor (18 %); ein starker Fokus liegt auf nationalem Maßstab (60 %), gefolgt von Toponymen auf regionalem Maßstab (22 %). Häufig wiederholt werden vor allem die Toponyme *Österreich* (51x), *USA* (26x), *Europa* (23x) und *China* (20x). 197 Toponyme werden hingegen nur einmal präsentiert, 114 nur zweimal. Damit werden knapp 37 % der Toponyme nur maximal einmal wiederholt.

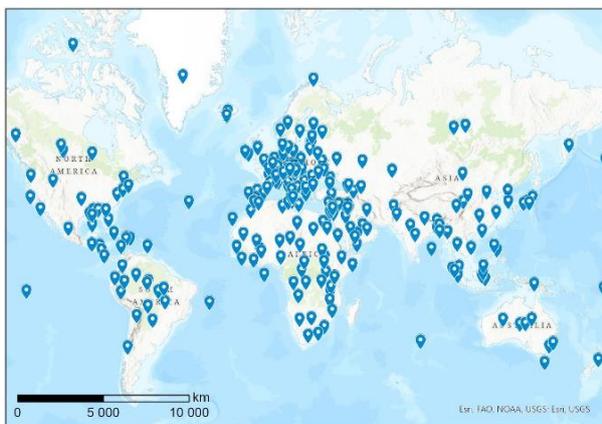


Abbildung 10: Erwähnte Toponyme in Perspektiven 5. Eigene Darstellung 2023.

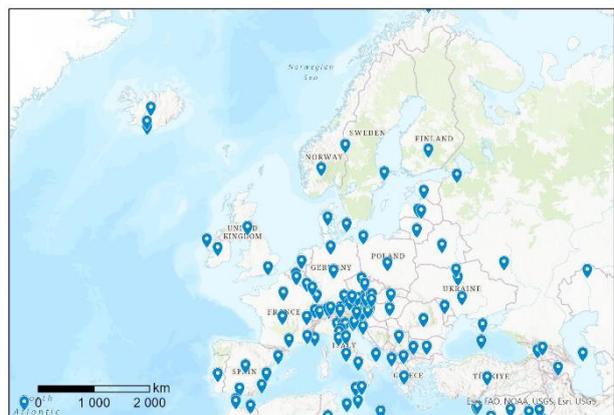


Abbildung 11: Erwähnte Toponyme in Perspektiven 5, Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023.

2. Wie sind die in den Büchern behandelten Toponyme auf die einzelnen Kapitel und Themen, im weiteren Sinne Kompetenzbereiche der Lehrpläne, verteilt?

Die durchschnittlich meisten Toponyme werden im Kapitel „Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen reflektieren“ (215 auf 24 Seiten, also etwa neun pro Seite) eingebaut. Die wenigsten hingegen im Kapitel „Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten“, hier werden auf 36 Seiten nur 144 Toponyme angesprochen, das ergibt einen Schnitt von etwa vier Toponymen pro Seite. In den anderen Kapiteln werden je etwa sechs unterschiedliche Toponyme pro Seite erwähnt.

3. In welchem Verhältnis stehen die eingebauten Toponyme im Fließtext und in Grafiken zu jenen in Aufgabenstellungen?

In *Perspektiven 5* ist der Anteil an Toponymen in Aufgaben im Vergleich zu jenen in Texten, Grafiken und den Legenden von Karten am geringsten. Nur 92 Toponyme (11 %) befinden sich in Aufgabenstellungen, 740 in, unter anderem, Texten (89 %). Diese 92 Toponyme sind auf 46 Aufgaben aufgeteilt. Elf Toponyme werden nur implizit erwähnt, müssen also von den Schüler:innen aus Materialien herausgearbeitet werden; diese elf Toponyme stehen im Zusammenhang mit einer spezifischen Aufgabenstellung.

4. Welche Anforderungsniveaus und Vermittlungsinteressen sprechen Arbeitsaufträge an, in denen Toponyme vorkommen?

Die meisten dieser Aufgaben befinden sich auf dem zweiten Anforderungsniveau (25x); danach folgen Aufgaben auf dem dritten Anforderungsniveau (17x) und erst zuletzt jene auf dem ersten Anforderungsniveau (4). Insgesamt können 28 Aufgaben einem technischen oder unreflektierten Vermittlungsinteresse zugeordnet werden und 18 einem praktischen oder kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresse.

5. Welche Prinzipien verfolgen die Schulbuchautor:innen bei der Implementation topographischer Inhalte in den Büchern?

Das Kapitel „Gliederungsprinzipien der Erde“ widmet sich, wie in den anderen Schulbüchern der Sekundarstufe II, Raumkonstruktionen und der Relativität von Zonierungen und Grenzen. So wird genau behandelt, wie Gliederungen von Räumen unsere Raumvorstellungen beeinflussen (Seite 7). Zudem wird danach auf die Art und Weise, wie Karten manipulieren können, eingegangen. Eine Karte des *British Empire*, soll dann, basierend auf diesen Informationen, analysiert werden, um einen kritischen Umgang mit Kartendarstellungen zu trainieren (Aufgabe 3, Seite 9). Wieder werden auch die Kulturerdteile im Kontext dieses Kapitels aufgegriffen, wobei sie hier sehr kritisch betrachtet werden und auf die mangelnde Aussagekraft des Konzepts hingewiesen wird; so schreiben die Autor:innen: „Das Konzept der Kulturerdteile ist jedoch sehr umstritten, da man von Gebieten mit einer einheitlichen und relativ statischen Kultur ausgeht, die es so nicht gibt“ (MARCHART & PÖTZ 2016: 11). In einer später folgenden Aufgabe sollen dann auch die Schüler:innen die Problematik der Kulturerdteile erörtern (Aufgabe 3, Seite 15). Abschließend wird die Relativität von Grenzen anhand unterschiedlicher Fallbeispiele angesprochen, bevor die Schüler:innen im Rahmen einer Aufgabe auch Grenzen in ihrem eigenen Umfeld bezüglich der historischen und praktischen Bedeutung dieser Grenzen analysieren sollen (Aufgabe 1, Seite 26). Damit ist das Buch das

einziges Oberstufenbuch der Auswahl, das das Thema Grenzen anhand der räumlichen Umwelt der Schüler:innen betrachtet. Final soll der Sinn von Grenzen im 21. Jahrhundert, am Beispiel *Europas*, generell kritisch diskutiert werden (Aufgabe 3, Seite 27).

Im Kapitel „Geoökosysteme der Erde“ wird in diesem Buch das erste Mal auf Klimazonen Bezug genommen. Es wird erwähnt, dass die Abgrenzung der Klimazonen problematisch ist und welche Naturräume in den Klimazonen häufiger anzutreffen sind; inhaltlich strukturieren die Klimazonen das Kapitel jedoch nicht weiter. Etwas enttäuschend ist, dass unterschiedliche Toponyme in dem Kapitel manchmal ohne jeglichen Bezug auf eine Problemstellung, also eher unreflektiert eingebaut werden. So soll einigen Ländern in Aufgabe 2w, Seite 44, ein Klima-Risiko-Index zugewiesen werden, eine weiterführende (fach)didaktische Bedeutung dieser Einteilung anhand der gewählten Toponyme ist nicht erkennbar. Zudem sollen in zwei Aufgaben (A1m, Seite 50; A1w, Seite 55) Toponyme in räumliche Ordnungssysteme (tropische beziehungsweise subtropische Zone) eingebettet werden, eine weitere Beschäftigung mit dieser Einteilung, auch eine mögliche kritische Betrachtung, folgt jedoch nicht. Dafür sollen sich die Schüler:innen im Rahmen des Aufgabenbündels auf Seite 55 anhand des Toponyms *Spanien* mit diversen Interessen und Sichtweisen bezüglich des Tourismus in Form eines Rollenspiels auseinandersetzen und dabei unterschiedliche Maßstabebenen beachten (Aufgabe 3, Seite 55). Das Verwenden von Toponymen, um eine Situation zu schaffen, in der Schüler:innen Phänomene aus unterschiedlichen Sichtweisen bearbeiten sollen, ist eine mehrmals gewählte Methode des Buches (siehe u.a. Aufgabe A3w, Seite 44 oder A3m, Seite 66). Außerdem beinhaltet das Kapitel viele Fallbeispiele, in denen Toponyme für einen weiterführenden Lernprozess durch ihre Verortung von Relevanz sind.

Im Kapitel „Bevölkerung und Gesellschaft diskutieren“ befinden sich besonders viele Toponyme auf nationalem oder globalem Maßstab (127 der 141 Toponyme in diesem Kapitel). Das liegt vor allem an dem häufigen Vergleich unterschiedlicher Länder und Regionen anhand verschiedener demographischer Merkmale (u.a. A3, Seite 73). Ein weiterer Fokus liegt auf der Anfertigung und Interpretation von graphischen Altersaufbauten - im schulgeographischen Milieu noch immer meist Bevölkerungspyramiden genannt (u.a. A2, Seite 73); auch in diesem Zusammenhang finden sich – notwendigerweise – zahlreiche Toponyme. Das Toponym *Österreich* wird meist verwendet, um einen gewissen Lebensweltbezug herzustellen und

geographische Konzepte anhand der eigenen Lebensumwelt anzuwenden (z.B. die Überalterung in *Österreich*, Aufgabe 3, Seite 86).

Im Kapitel „Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten“ ist der Fokus auf Toponyme nationalen Maßstabes gar noch stärker ausgeprägt. Nur 12 der 144 Toponyme sind keine Staaten. Meistens kommen diese Toponyme gebündelt in Diagrammen zum Vergleich unterschiedlicher wirtschaftlicher Kennzahlen vor. Beispiele hierfür wären die Betrachtung der Gesamtsteuerlast in unterschiedlichen europäischen Staaten (Seite 116) oder Arbeitskosten im internationalen Vergleich (Seite 127). Höhere Bedeutung bekommen die Toponyme vor allem bei der Besprechung von Fallbeispielen wie einer Betrachtung von Produktionsfaktoren an unterschiedlichen Orten der Welt (Seiten 125f.).

Das Kapitel „Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen reflektieren“ baut Toponyme primär im Kontext von Fallbeispielen ein. Die Fallbeispiele besitzen zudem meist einen hohen Fokus auf diese topographische Dimension. So werden Lagebeziehungen und Raumkonstruktionen anhand des Konflikts um Wasser des *Jordan* im *Nahen Osten* angesprochen (Seite 137). In diesen Fallbeispielen ist zwar auch das Lokalisieren von Toponymen wichtig (Aufgabe 1, Seite 139), der größere Fokus liegt jedoch auf Aufgabenstellungen mit höheren Anforderungsniveaus und komplexeren Vermittlungsinteressen, bei denen auch die Bedeutung dieser regionalen Konflikte für das eigene Leben reflektiert werden soll (z.B. Aufgabe 3, Seite 139 und Aufgabe 3, Seite 140).

Zusammenfassend kommt Toponymen in diesem Buch durch Fallbeispiele die größte Bedeutung Toponymen zu. Dabei sollen die Toponyme mehrmals in räumliche Ordnungssysteme eingebettet werden, wodurch der kognitive Bereich nach KIRCHBERG (1980/1984) angesprochen wird. Jedoch bauen diesbezüglich im Buch angesprochene Probleminhalte nicht immer auf dieser Einbettung auf; dies gelingt zwar im Kontext der regionalen Konflikte im *Nahen Osten*, allerdings an anderer Stelle, vor allem bei der Thematisierung der Geoökosysteme der Erde, jedoch nicht. In diesem Kapitel ist die Zuordnung einiger Toponyme zu räumlichen Ordnungssystemen meist der letzte Schritt der Beschäftigung mit Toponymen; in weitere Problemzusammenhänge werden sie in diesem Kapitel meist nicht mehr gebracht. Sehr stark wird darauf geachtet, Themen sowohl aus der Sicht des Lebensumfelds von Schüler:innen als auch aus dem Lebensumfeld anderer Personen zu

betrachten, wobei unterschiedlichen Toponymen und Maßstabsebenen zentrale Bedeutung zukommt. Die sowohl im Lehrplan als auch der Fachliteratur verlangte Konzentration auf Raumwahrnehmungen und -konstruktionen wird vor allem im dafür vorgesehenen Kapitel implementiert; in anderen Kapiteln spielt dieser Aspekt eine deutlich untergeordnete Rolle.

4.6. Analyse der Schulbücher – Sekundarstufe I (Lehrplan 2000)

In diesem Abschnitt folgt die Analyse jener Schulbücher, die an den Lehrplan 2000 (vgl. BMUKA 2000) angepasst sind. Obwohl dieser Lehrplan beginnend mit dem Schuljahr 2023/2024 veraltet ist, hat er den GW-Unterricht der vergangenen 23 Jahre maßgeblich beeinflusst. Die Analyse dieser Schulbücher soll also zeigen, wie topographische Inhalte in jüngster Vergangenheit implementiert wurden.

4.6.1. Analyse: Geografie für alle 1

Diese Analyse widmet sich dem Buch *Geografie für alle – 1. Klasse*, geschrieben von HERNDL und SCHREINER, veröffentlicht im Olympe Verlag. Das Buch liegt zwar in der 1. Auflage aus 2011 vor, neuere Adaptionen zum gleichen Lehrplan weisen aber nur geringfügige Änderungen auf.

1. Welche topographischen Begriffe (Toponyme) finden sich in den Schulbüchern und in welche Maßstabsebenen lassen sie sich einteilen?

Das Buch verwendet insgesamt 588 Toponyme mit 248 unterschiedlichen Typen. Damit wird jedes Toponym durchschnittlich 2,4-mal im Buch angesprochen. Das ist der höchste Wert unter allen Schulbüchern der Sekundarstufe I. Wie in Büchern der Sekundarstufe II werden auch in diesem Buch die meisten Toponyme dem nationalen Maßstab zugeordnet (40 %). Danach folgen jene auf regionalem (36 %) und globalem Maßstab (21 %). Nur die Bücher der *MEHRfach-Reihe* weisen einen höheren Anteil von Toponymen auf nationalem Maßstab auf (57 % in der Version des abgelaufenen Lehrplans und 50 % in der neuen Version). Der geringe Anteil von Toponymen globalen Maßstabes lässt sich auf die ungleiche Verteilung dieser Toponyme im Schulbuch zurückführen. 53 Toponyme auf globalem Maßstab werden auf den ersten 22 Seiten erwähnt (Thema „Unsere Welt“), nur 65 auf den folgenden 118 Seiten.

Im Buch findet sich bei den Toponymen eine ausgesprochen starke Konzentration auf Europa (besonders auf Österreich); im Vergleich zu anderen Regionen sind auch Südamerika und Südostasien stärker über Toponyme repräsentiert (siehe Abbildungen 12 und 13). In Europa erfährt jedes Land toponymische Nennung. Insgesamt werden die Toponyme *Österreich* (26x),



Abbildung 12: Erwähnte Toponyme in Geografie für alle 1. Eigene Darstellung 2023.



Abbildung 13: Erwähnte Toponyme in Geografie für alle 1, Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023.

Wien (14x), *Afrika* (13x), *USA* (13x), *Antarktis* (11x), sowie *Südamerika*, *Australien* und *Europa* (je 10x) besonders häufig wiederholt. 135 Toponyme kommen nur einmal vor, 52 nur zweimal. Damit werden 31 % der Toponyme nie oder nur einmal an unterschiedlichen Stellen wiederholt.

2. Wie sind die in den Büchern behandelten Toponyme auf die einzelnen Kapitel und Themen, im weiteren Sinne Kompetenzbereiche der Lehrpläne, verteilt?

Die Toponyme sind äußerst ungleich auf die Kapitel und Themen verteilt. Während im Kapitel „Unsere Welt“ auf nur 18 Seiten 316 Toponyme vorkommen, damit etwa 18 Toponyme pro Seite), kommen in den anderen Kapiteln meist nur zwei bis drei Toponyme pro Seite vor. Im Kapitel „Der Mensch nutzt Bodenschätze und Rohstoffe“ ist dieser Durchschnitt etwas höher, er liegt bei 5 %. Im Kapitel „Unsere Welt“ befinden sich auf vier Seiten zum Thema „Leben in Europa“ 116 Toponyme, davon auf einer Seite alleine 94.

3. In welchem Verhältnis stehen die eingebauten Toponyme im Fließtext und in Grafiken zu jenen in Aufgabenstellungen?

Die meisten Toponyme, 374 Stück, befinden sich in Texten, Grafiken und den Legenden von Karten. 213 Toponyme werden in Aufgaben behandelt wovon 63 Toponyme von Schüler:innen aus anderen Materialien herausgesucht werden sollen. Nachdem dies jedoch in nur sieben

verschiedenen Aufgabenstellungen passiert, bedeutet das, dass, so Toponyme implizit angesprochen werden, pro Aufgabe durchschnittlich neun Toponyme herauszuarbeiten sind. Insgesamt gibt es 29 Aufgaben, in denen Toponyme angesprochen werden, in nur drei dieser Aufgabenstellungen werden nicht gleich mehrere Toponyme behandelt, in einer Aufgabe (Aufgabe 2, Seite 29) gar 17 („Österreich-Quiz – Kreuze die richtigen Buchstaben an und finde das Lösungswort!“) (HERNDL & SCHREINER: 2011: 29).

4. Welche Anforderungsniveaus und Vermittlungsinteressen sprechen Arbeitsaufträge an, in denen Toponyme vorkommen?

Keine dieser Aufgaben kann einem höheren Anforderungsniveau oder Vermittlungsinteresse zugeordnet werden. Alle Aufgaben sprechen das erste Anforderungsniveau und ein unreflektiertes Vermittlungsinteresse an.

5. Welche Prinzipien verfolgen die Schulbuchautor:innen bei der Implementation topographischer Inhalte in den Büchern?

Das Buch *Geographie für alle* beginnt in der ersten Klasse mit einem Blick auf „Unsere Welt“. Bereits bei diesem ersten Thema fällt das veraltete Bild von Topographie, das in diesem Buch vermittelt wird, auf. Toponyme werden überwiegend isoliert vermittelt; so werden beim Thema „Auf unsere Erde gibt es Kontinente und Ozeane“ zuerst einige Fakten zu den Kontinenten und Weltmeeren präsentiert (Seite 20), bevor diese, ohne jeden anderen inhaltlichen Bedeutungszusammenhang lokalisiert und in einer stummen Karte eingezeichnet werden sollen (Aufgabe 1, Seite 21). Diesem Thema folgt das Thema „Wir leben in Europa“. Hier stellt sich die Frage, inwiefern eine stumme Karte Europas, ohne jegliche andere thematische Einbettung das „Leben“ in Europa widerspiegelt (Seite 23). Auf der Karte sind Zahlen eingetragen, die mit einer auf der folgenden Seite platzierten Tabelle korrespondieren, welche alle Staaten sowie die jeweiligen Hauptstädte Europas auflistet (Seite 24). Das „Leben“ wird zusätzlich durch das Auflisten unterschiedlicher Sehenswürdigkeiten in ganz Europa skizziert. Der Begriff ‚Mensch‘ kommt in diesem Kontext nur im Satz „Insgesamt leben hier rund 700 Mio. Menschen und es werden mehr als 70 unterschiedliche Sprachen gesprochen.“ (HERNDL & SCHREINER 2011: 23) vor. Das Thema „Leben in Europa“ wird dann durch Aufgaben abgeschlossen, bei denen Schüler:innen willkürlich ausgewählte Länder als „Inselstaat“, „Küstenstaat“ oder „Binnenstaat“ klassifizieren (Aufgabe 1, Seite 25) und, im Rahmen eines

„Europaquiz[zes]“, die Umrisse von einigen Ländern richtig beschriften müssen (Aufgabe 3, Seite 26).

Dem „Leben in Europa“ folgt das „Leben in Österreich“. Auch hier werden zunächst einige Fakten zum Land präsentiert (Seite 27), bevor die Bundesländer, Hauptstädte und Sehenswürdigkeiten Österreichs thematisiert werden. Ein „Wappenrätsel“ und „Österreich-Quiz“ (Aufgaben 1 und 2, Seite 29) soll dieses Faktenwissen festigen, bevor ein Fokus auf das „Orientieren in Österreich“ folgt (Seite 30). Dabei geht es jedoch nur um die Lagebeziehungen (Himmelsrichtungen) und Größen der Bundesländer (Aufgabe 3, Seite 30). Einen zumindest in Ansätzen vorhandenen Fokus auf die Lebenswelt der Schüler:innen bietet Aufgabe 4 auf Seite 30; hier sollen Schüler:innen ihr Heimatbundesland vorstellen. Dabei wird jedoch wieder nur auf Hymnen, „Spezialitäten“ und diverse Toponyme geachtet, es ist also erneut nur ein unreflektierter Umgang mit einem Thema, das ein großes Potential für eine differenzierte und schüler:innenorientierte Auseinandersetzung hätte. Ein Fokus auf die Raumwahrnehmung der Schüler:innen, das ‚Erleben‘ des eigenen Lebensraums (vgl. DOBLER & PICHLER 2004) böte sich hier an, wobei auch angemerkt werden muss, dass die spezifische Beschäftigung mit dem eigenen Lebensumfeld nicht im Lehrplan der ersten Klasse des Lehrplans 2000 enthalten ist.

Diesem Themenschwerpunkt folgt eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Geomedien, wobei der Fokus auf (Atlas-)karten liegt. Toponyme haben hier die ausschließliche Funktion, das Lokalisieren von Orten, Flüssen und Bergen im Atlas zu trainieren (Aufgabe 1, Seite 33). Diese Fertigkeit soll danach genutzt werden, um ausgewählten Hauptstädten Europas die richtigen Staaten zuzuordnen, wobei eine stumme Karte im Hintergrund helfen soll (Aufgabe 3, Seite 34). Ein thematischer Zusammenhang oder eine Einbettung in Fallbeispiele, Geschichten oder Erzählungen ist auch hier nicht in Ansätzen gegeben. Die letzte Aufgabe des Kapitels widmet sich nochmals den Geomedien, wobei sich den geneigten Leser:innen die angestrebte geographische Fertigkeit wohl nicht erschließt, die durch einen Buchstabensalat, in dem das Wort „GPS“ versteckt ist, trainiert werden soll (Aufgabe 4, Seite 34).

Im Kapitel „Wetter und Klima“ scheinen Toponyme primär im Zusammenhang mit Klimazonen auf. Diese werden ohne jeglichen Hinweis auf die Problematik von nur scheinbar objektiven Zuteilungen, die zudem versimpelt und nicht konstant sind, präsentiert und in den darauffolgenden Kapiteln genutzt, um das Buch zu strukturieren. Im Kapitel „Auswirkungen

des Klimas auf die Lebensweise des Menschen“ folgt der Beschäftigung mit der polaren Zone also ein Fokus auf die gemäßigte, dann subtropische und final tropische Zone. Zuvor sollen die Schüler:innen die Klimazonen jedoch auf einer stummen Karte verorten (Aufgabe 1, Seite 47) und diverse Staaten der ‚richtigen‘ Klimazone zuordnen (Aufgabe 2, Seite 47). In jedem der nachfolgenden Unterkapitel wird eine Klimazone mit einem oder mehreren Fallbeispielen präsentiert. Die Auswahl der Fallbeispiele basiert jedoch primär auf Stereotypen, so soll Beispiel ein Blick auf das Volk der Tuareg für das Leben in der subtropischen Zone stehen (Seite 61). Insgesamt ist die Stoffaufbereitung von zumindest unterschwellig angelegten geodeterministischen Zügen geprägt (siehe Kapitel 2.2.), was sich auch in der Implementation von Toponymen niederschlägt. Der Fokus liegt meist auf Naturräumen also Wüsten, Savannen oder der *Sahelzone* nicht aber auf dem Leben der Menschen. Diese Naturräume bilden auch die Basis für etwaige Aufgaben, die Toponyme beinhalten. So sollen ausgewählte Wüsten auf einer stummen Karte lokalisiert werden (Aufgabe 1, Seite 63) und jene Länder, die einen Anteil am Amazonasbecken haben, auf einer stummen Karte angemalt werden (Aufgabe 3, Seite 72).

Im Kapitel „Naturkatastrophen bedrohen den Menschen“ werden Toponyme deutlich ähnlicher wie in anderen Unterstufen eingebaut. Sie erscheinen meist in Verbindung mit Fallbeispielen. Dennoch liegt ihre Bedeutung in Aufgaben auch hier immer nur in der bloßen Verortung, so müssen beispielsweise jene Staaten, die von einem Tsunami im Jahr 2004 getroffen wurden, auf einer stummen Karte eingezeichnet werden (Aufgabe 3, Seite 94). Ähnlich werden Toponyme auch im letzten Kapitel, „Bodennutzung, Viehzucht und Fischfang“ implementiert, hier sollen bei mehreren Aufgaben unterschiedliche Anbaugelände auf stummen Karten angemalt werden (z.B. Aufgabe 1, Seite 111).

Insgesamt präsentiert *Geografie für alle* zumindest im Buch der ersten Klasse ein deutlich veraltetes Bild der Topographie, das auch beim Erscheinen der 1. Auflage 2011 bereits seit über 25 Jahren nicht mehr dem Lehrplan entsprach. Der Fokus auf gänzlich isoliertes Topographielernen im ersten Teil des Buches und die inhaltliche Strukturierung nach Klimazonen im zweiten Teil des Buches stehen symptomatisch für jenes Bild von GW, das von Kritiker:innen als „Stadt-Land-Fluß-Paukerei [sic]“ (KIRCHBERG 1984: 6), „sinnentleert“ (SITTE, W. 1985: 4) und „Leergut“ (VIELHABER 2012: 92) bezeichnet wurde. Zwar werden zumindest die ursprünglichen Pfeiler der Fähigkeit zu Orientierung nach KIRCHBERG

(1980/1984) in Ansätzen im Buch angesprochen (die Schüler:innen sollen zweifellos eine große Zahl von Toponymen kennen, einige Toponyme in Ordnungssysteme wie Klimazonen einbauen und zudem [Atlas-]karten verwenden können), es zeigt jedoch auch die Limitationen dieser klassischen Version der Fähigkeit zur Orientierung, die schüler:innenorientierte, konstruktivistische oder gar kritische Zugänge nicht stets voraussetzt. Zudem würde die in diesem Buch gewählte Art der Vermittlung durch die thematische Isolation der meisten Toponyme auch KIRCHBERGS Vorstellungen nicht entsprechen.

4.6.2. Analyse: GEO_logisch 1

Diese Analyse widmet sich dem Buch *GEO_logisch 1*, erstellt von BREITFUSS-HORNER et al., veröffentlicht im westermann Verlag. Das Buch liegt in der 1. Auflage aus dem Jahr 2020 vor. Interessanterweise handelt es sich somit um ein relativ neues Buch, das aber für den alten Lehrplan der Sekundarstufe I geschrieben wurde.

1. Welche topographischen Begriffe (Toponyme) finden sich in den Schulbüchern und in welche Maßstabsebenen lassen sie sich einteilen?

Das Buch setzt insgesamt 379 Toponyme im Schulbuch ein, wovon es 228 unterschiedliche Typen gibt. Jedes Toponym erscheint somit durchschnittlich 1,66-mal, was der geringste Wiederholungswert aller in dieser Arbeit analysierten Schulbücher ist. Die meisten Toponyme erscheinen auf regionalem Maßstab (37 %), gefolgt von jenen auf nationalem (31 %) und globalem Maßstab (25 %). Im Vergleich zu den anderen Schulbüchern liegt ein hoher Fokus auf Meeren (8 % der insgesamten Toponyme, die anderen Bücher weisen hier einen Mittelwert von 3 % auf) und ein geringer Fokus auf Nationalstaaten (31 %, der Mittelwert in der Sekundarstufe I liegt bei 38 %, der aller anderen Bücher bei 48 %). Blickt man auf Abbildungen 14 und 15, so lässt sich eine Konzentration auf Toponyme in Europa, vor allem in Österreich, erkennen, während vor allem Zentralafrika und Osteuropa ein weniger dichtes Netz von Toponymen aufweisen. Besonders häufig werden die Toponyme *Europa* (10x), *Atlantik*, *Asien* (je 8x), *Pazifik*, *Brasilien*, *Südamerika*, *Indien* (je 7x) sowie *Österreich*, *Afrika*, *China* und *Mexiko* (je 5x) wiederholt. 156 Toponyme erscheinen nur einmal, 45 nur zweimal. Somit werden 53 % der Toponyme nur maximal einmal wiederholt.



Abbildung 14: Erwähnte Toponyme in GEO_logisch 1. Eigene Darstellung 2023.



Abbildung 15: Erwähnte Toponyme in GEO_logisch 1, Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023.

2. Wie sind die in den Büchern behandelten Toponyme auf die einzelnen Kapitel und Themen, im weiteren Sinne Kompetenzbereiche der Lehrpläne, verteilt?

Toponyme werden vor allem in den Kapiteln „Das neue Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde“ (55 Toponyme auf 12 Seiten, also etwa fünf Toponyme pro Seite), „Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften“ (200 Toponyme auf 45 Seiten, etwa vier Toponyme pro Seite), sowie „Wie Menschen Rohstoffe und Energie gewinnen“ (60 Toponyme auf 17 Seiten, etwa vier Toponyme pro Seite) eingebaut. Die Kapitel zur „Klima- und Vegetationsgliederung der Erde“ und „Das Leben mit Naturgefahren“ beinhalten nur durchschnittlich etwa zwei Toponyme pro Seite.

3. In welchem Verhältnis stehen die eingebauten Toponyme im Fließtext und in Grafiken zu jenen in Aufgabenstellungen?

Im Gegensatz zu den Büchern der Sekundarstufe II befinden sich in diesem Buch die meisten Toponyme in Aufgabenstellungen. Nur 78 Toponyme werden im Fließtext, in Grafiken und den Legenden von Karten implementiert. Stattdessen kommen insgesamt 301 Toponyme in Aufgaben vor, wobei sich diese auf 59 unterschiedliche Aufgaben beziehen. Insgesamt sollen zudem 133 Toponyme in 10 Aufgabenstellungen von Schüler:innen aus unterschiedlichen Medien herausgearbeitet werden. Grundsätzlich erscheinen die meisten Aufgaben mit Toponymen in Verbindung zu Kartenarbeit.

4. Welche Anforderungsniveaus und Vermittlungsinteressen sprechen Arbeitsaufträge an, in denen Toponyme vorkommen?

Keine Aufgabe mit Toponymen spricht das dritte Anforderungsniveau an. Zudem gibt es auch nur eine Aufgabe, die sich klar auf ein praktisches Vermittlungsinteresse bezieht. Das ist die höchste Vermittlungsstufe, die im Kontext von Aufgabenstellungen mit Toponymen angesprochen wird. Die meisten Toponyme sprechen kein, beziehungsweise ein unreflektiertes, Vermittlungsinteresse an.

5. Welche Prinzipien verfolgen die Schulbuchautor:innen bei der Implementation topographischer Inhalte in den Büchern?

Im Gegensatz zu den anderen Büchern der Sekundarstufe I verzichtet *GEO_logisch 1* auf ein Kapitel, das sich Österreich widmet. Nachdem im alten Lehrplan der Unterstufe auch eigentlich kein Lehrplanpunkt einen vertiefenden Blick auf Österreich rechtfertigt, ist es das einzige Buch, das den alten Lehrplan in dieser Hinsicht korrekt umsetzt. Erst im neuen Lehrplan wird durch den Fokus auf das Leben und Wirtschaften im eigenen Umfeld theoretisch die Möglichkeit für die Beschäftigung mit der eigenen Umwelt in der ersten Klasse geöffnet. Das ist auch der Grund, wieso Toponyme wie *Eisenstadt*, *St. Pölten* oder *Klagenfurt* in diesem Buch nicht vorkommen. Weil die Toponyme in keinem Fallbeispiel und keiner Geschichte vorkommen, werden sie auch nicht erwähnt.

Die Kartenarbeit, die in den anderen Kapiteln häufig mit Inhalten zu Österreich verbunden wird, wird hier stattdessen in einem eigenen einleitenden Kapitel, „Das neue Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde“ aufgegriffen. Toponyme werden hier jedoch primär deskriptiv verwendet; es geht um Lagebeziehungen und Verortungen; die ausgewählten Toponyme sind daher aber eigentlich austauschbar (z.B. Aufgabe 10, Seite 16). Im Gegensatz zu einigen anderen Schulbüchern, die dem alten Lehrplan folgen, setzt sich *Geologisch 1* auch stärker mit der Nutzung von digitalen Geomedien, in diesem Fall *Google Earth*, auseinander; der Dienst wird nicht nur, wie sonst üblich, kurz erwähnt, sondern auf einer eigenen Seite vorgestellt und erklärt (Seite 18).

Das Kapitel „Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und wirtschaften“ nimmt den größten Teil des Schulbuchs ein. Die Klimazonen werden zwar in einem eigenen nachfolgenden Kapitel, „Klima- und Vegetationsgliederung der Erde“, unkritisch angesprochen, sie sind jedoch für die inhaltliche Strukturierung des Überblicks über das Leben und Wirtschaften unterschiedlicher Menschen nicht von Bedeutung. Stattdessen basiert die

Strukturierung auf unterschiedlichen Fallbeispielen (wie „Mangos am Weltmarkt“, Seiten 26-29) über die verschiedene Lebenssituationen (teils wieder etwas stereotyp, wie die Tuareg als Nomaden der Subtropen) betrachtet werden. Toponyme werden ebenfalls über die Fallbeispiele eingebaut. Damit verbunden sind jedoch auch einige unreflektierte Aufgaben, bei denen es nur um die Benennung oder Verortung von Toponymen geht (z.B. Aufgabe 7, Seite 27). Auch Aufgaben, die sich lediglich mit dem Zuordnen von Hauptstädten, Ländern und Kontinenten beschäftigen, kommen in diesem Buch vor; allerdings sind diese Toponyme nicht gänzlich isoliert vom Thema zu betrachten, sondern mit unterschiedlichen Inhalten verbunden (beispielsweise der Blick auf Staaten mit Orangenplantagen, Aufgabe 26, Seite 48). Dieser thematische Zusammenhang ist jedoch teilweise ziemlich lose; der Kontext des Weizenanbaus in den *USA* wird so beispielsweise zum Anlass genommen, ausgewählte Gebirge, Flüsse, Meere und Bundesstaaten der *USA* mithilfe des Atlas zu bestimmen (Aufgabe 6, Seite 52). Auch im Kapitel „Das Leben mit Naturgefahren“ finden sich Toponyme primär im Kontext von Fallbeispielen wieder. Wie im zuvor beschriebenen Kapitel bleibt ein möglicher Bezug auf die inhaltliche Bedeutung von Toponymen jedoch teilweise ausgegrenzt. Beim Betrachten von Stürmen in den *USA* sollen so beispielsweise deren Nachbarstaaten genannt werden (Aufgabe 1, Seite 94). Im Kapitel „Wie Menschen Rohstoffe und Energie gewinnen“ platzieren die Autor:innen nur wenige Toponyme in Texten; die meisten scheinen in Aufgabenstellungen auf. Ein Beispiel dafür wäre die Verortung eines diskutierten Steinkohlebergwerks (Aufgabe 1, Seite 102) oder der Nordsee (Aufgabe 1, Seite 106). Zudem bietet ein Ländervergleich zu Ölförderung und zum -verbrauch, die Möglichkeit viele Toponyme auf nationalem Maßstab einzusetzen.

Einen etwas anderen Zugang zur Topographie greifen die Autor:innen im letzten Teil des Buches, „Ein erster Überblick“, auf. Grundsätzlich sollen hier einige Inhalte des Buches, sowohl aus inhaltlicher als auch aus topographischer Sicht, nochmals wiederholt werden. Auffällig ist hierbei jedoch Aufgabe 4 auf Seite 120. Der Auftrag dieser Aufgabe lautet: „Suche [...] für jeden Kontinent den höchsten Berg, den längsten Fluss und das Land mit den meisten Einwohnerinnen und Einwohnern“ (BREITFUSS-HORNER et al. 2020: 120). Zwar könnte man auch hier argumentieren, man würde nur das Arbeiten mit Karten trainieren, doch überrascht diese thematisch völlig isolierte Aufgabe, auf geringstem Anforderungsniveau und ohne wirkliches Vermittlungsinteresse dennoch.

Insgesamt werden topographische Begriffe vor allem im Kontext von Kartenarbeit in das Buch eingebaut, wobei meist darauf geachtet wird, die Aufgaben durch Fallbeispiele inhaltlich an das Thema anzupassen. Dennoch gibt es einige Aufgaben, in denen das Beschäftigen mit Topographie relativ isoliert von thematischen Zusammenhängen passiert. Der Fokus liegt hier vor allem auf dem Verorten von Toponymen und dem instrumentellen Bereich nach KIRCHBERG (1980/1984), dem Umgang mit Karten. Mehrperspektivische, konstruktivistische oder kritische Zugänge finden hier keine oder nur stark untergeordnete Beachtung. Der letzte Teil des Buches, der erste Überblick, lässt außerdem vermuten, dass die Autor:innen zumindest die in der Aufgabe angesprochenen Kontinente mit höchsten Bergen, längsten Flüssen und bevölkerungsreichsten Staaten als topographisches Grundwissen ansehen.

4.6.3. Analyse: Geoprofi 1 (Lehrplan 2000)

Diese Analyse bezieht sich auf die 2. Auflage des Buches *Geoprofi*, geschrieben von dem Autor:innenteam MAYRHOFER et al., welches 2019 im VERITAS-Verlag erschienen ist.

1. Welche topographischen Begriffe (Toponyme) finden sich in den Schulbüchern und in welche Maßstabsebenen lassen sie sich einteilen?

Das Buch enthält die meisten Toponyme aller Bücher, die für diese Arbeit analysiert wurden. Das schließt auch jene Bücher mit ein, die für die Sekundarstufe II geschrieben wurden und damit meist eine deutlich höhere Seitenanzahl aufweisen. Im Vergleich zu anderen Büchern der Sekundarstufe I kommen so fast doppelt so viele Toponyme (1.145) wie im Buch mit den zweitmeisten Toponymen vor (*Geographie für alle 1*, 597 Toponyme). Die Toponyme werden durchschnittlich 2,3-mal vorgestellt; es gibt 506 unterschiedliche Typen. Kein anderes Schulbuch der Unterstufe weist einen so hohen Wert der durchschnittlichen Wiederholung auf. Diese Toponyme verteilen sich, wie Abbildungen 16 und 17 zu entnehmen ist, auf die gesamte Welt, wobei ein besonderer Fokus auf Europa, insbesondere Österreich, den Niederlanden und dem Rhein-Rhur-Gebiet in Deutschland liegt. Besonders oft werden die Toponyme *Österreich* (38x), *Europa* (28x), *Asien* (20x), *Atlantik* und *Afrika* (je 18x), *Pazifik* und *Italien* (je 13x), *Antarktis* und *USA* (je 12x), *Wien* (11x) sowie *Russland* und *Australien* (je 10x) wiederholt. 312 Toponyme erscheinen nur einmal, 76 Toponyme nur zweimal. Damit werden 34 % der Toponyme nur an maximal zwei unterschiedlichen Stellen erwähnt. Die meisten erwähnten

Toponyme liegen auf regionalem Maßstab (36 %), gefolgt von jenen auf nationalem (33 %) und globalen (22 %) Maßstab.

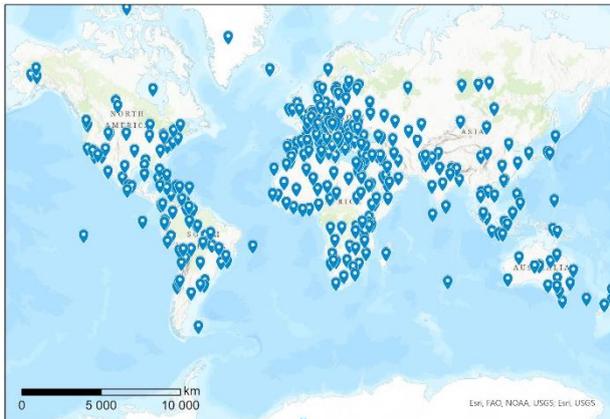


Abbildung 16: Erwähnte Toponyme in Geoprofi 1 (LP 2000). Eigene Darstellung 2023.

Abbildung 17: Erwähnte Toponyme in Geoprofi 1 (LP 2000), Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023.

2. Wie sind die in den Büchern behandelten Toponyme auf die einzelnen Kapitel und Themen, im weiteren Sinne Kompetenzbereiche der Lehrpläne, verteilt?

Die Toponyme sind sehr ungleich auf die Kapitel verteilt. Im ersten Kapitel, „Unser Planet Erde“ erscheinen so 154 Toponyme auf sieben Seiten, das entspricht einem Durchschnitt von 22 Toponymen pro Seite. Im Kapitel „Ein erster Blick auf Europa“ werden auf sieben Seiten 192 Toponyme implementiert (etwa 27 pro Seite), im Kapitel „Wie gut kennst du Österreich“ gar 139 auf fünf Seiten (etwa 28 pro Seite). In den meisten anderen Kapitel finden sich durchschnittlich sieben bis zehn verschiedene Toponyme pro Seite.

3. In welchem Verhältnis stehen die eingebauten Toponyme im Fließtext und in Grafiken zu jenen in Aufgabenstellungen?

Auch in diesem Unterstufenbuch erscheinen die meisten Toponyme im Kontext von Aufgaben. 788 Toponyme werden in Aufgaben angesprochen, weniger als die Hälfte davon, 356, im Fließtext, in Grafiken sowie den Legenden von Karten. Die 789 Toponyme erscheinen in 58 unterschiedlichen Aufgaben; eine Aufgabe mit Toponymen beinhaltet also durchschnittlich etwa 13 Toponyme. Aufgabe 23_3.3.A beinhaltet gar 81. 487 der 788 Toponyme sollen zudem von Schüler:innen aus unterschiedlichen Quellen herausgearbeitet werden.

4. Welche Anforderungsniveaus und Vermittlungsinteressen sprechen Arbeitsaufträge an, in denen Toponyme vorkommen?

Nur eine Aufgabe mit Toponymen spricht das dritte Anforderungsniveau an, alle anderen das erste oder zweite Anforderungsniveau. Zudem können meiner Auffassung nach keine Aufgaben

einem praktischen oder kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresse zugesprochen werden.

5. Welche Prinzipien verfolgen die Schulbuchautor:innen bei der Implementation topographischer Inhalte in den Büchern?

Das Buch beginnt mit einem Blick auf die Erde auf globalem Maßstab („Unser Planet Erde“). In diesem Kapitel wird ein Überblick über die Kontinente und Weltmeere geliefert, der stark auf Zuordnungsaufgaben von Ländern zu den Kontinenten und angrenzenden Meeren setzt (Aufgabe 1.3.A und 1.3.B, Seite 11). Zudem wird deskriptiv auch über „Rekorde der Erde“ (Seite 12) gesprochen, wo Toponyme wegen unterschiedlichen Eigenschaften erwähnt und danach verortet werden (Aufgabe 1.4.A, Seite 13). Zuletzt gibt es eine zusammenfassende Aufgabe, die aus verschiedenen, meist topographischen, Quizfragen besteht (Aufgabe 1.5, Seite 14).

Diesem Kapitel folgt ein Fokus auf den Umgang mit Karten, „Das 1x1 der Kartenkunde“. Hier geht es vor allem um das Lesen von Signaturen (Seite 16f.) und das Verwenden des Gradnetzes und von Suchgittern (Seite 23). Die Schüler:innen sollen bei diesem Thema mit einigen Toponymen arbeiten, die jedoch nur verortet werden sollen (Aufgaben 2.3.A und 2.3.B, Seite 23). Zudem sollen unterschiedliche Kartentypen verglichen werden; das wird in einer Aufgabe, bei der die Schüler:innen diverse Informationen aus Karten herauslesen sollen, trainiert (Aufgabe 2.2.A, Seite 21). Überraschenderweise wird das Verwenden digitaler Karten scheinbar nicht als wichtig angesehen; bedenkt man, dass es sich bei dem Buch um die erneuerte Version aus dem Jahr 2019 handelt, ist dies durchaus bemerkenswert.

Dem Blick auf die Erde folgen zwei Kapitel, die nicht wirklich im Lehrplan 2000 angesprochen werden. Zuerst geht es um das Kapitel „Ein erster Blick auf Europa“, dann widmet sich das Buch der Frage „Wie gut kennst du Österreich?“. Vor allem das letzte Thema würde man eher im Buch der siebenten Schulstufe erwarten. Seite 28 präsentiert „Vielfältiges Europa“; das bezieht sich jedoch nicht auf die Bevölkerung des Kontinentes, sondern bloß auf die Topographie. So werden der niedrigste Punkt, der höchste Punkt und ähnliche topographische Extreme erwähnt; danach sollen die Inseln Europas auf einer Karte beschriftet werden (Aufgabe 3.1.B, Seite 29). Ähnlich wie im Buch *Geographie für alle 1* besteht auch in diesem Buch der Fokus auf „Europas Bevölkerung“ aus einer Präsentation von Bevölkerungszahlen; dies wird

durch Wahrzeichen ergänzt, denen unterschiedliche Toponyme zugeordnet werden sollen (Aufgabe 3.2.A, Seite 31). Inwiefern die Wahrzeichen die Bevölkerung Europas veranschaulichen sollen, bleibt unklar. Als Abschluss dient die erste von einigen Doppelseiten zur Topographie der Kontinente. In diesem Fall sollen 26 Länder, deren Hauptstädte sowie ausgewählte Gebirge, Flüsse, Seen, Inseln, Meere und Gipfel mithilfe des Atlas aus zwei stummen Karten abgelesen werden (Aufgabe 3.3.A, Seiten 32 und 33). Damit müssen die Schüler:innen hier insgesamt 95 Toponyme aus dem Atlas ablesen und in Tabellen eintragen. Neben diesem isolierten Beschäftigen mit Toponymen ist auch die Auswahl der Toponyme bemerkenswert. Vermutlich aus Platzmangel beschränkt sich der Fokus auf die Staaten Europas auf ‚nur‘ 26 Toponyme. Baltische Staaten, die *Ukraine*, aber auch einige Staaten am Balkan werden ignoriert; der topographische Grundraster, den die Schulbuchautor:innen hier scheinbar zu festigen versuchen, bleibt also hinsichtlich dieser Toponyme bewusst lückenhaft. Hier zeigt sich, neben der wichtigen Frage nach der Effektivität solcher Vermittlungsmethoden, dass die Auswahl der Toponyme eines Grundrasters nie objektiv passiert; wieso wäre beispielsweise *Finnland* wichtiger als die *Ukraine*? Die der oben genannten Aufgabenstellung folgende Aufgabenstellung, bei der eine zusammenfassende Ansammlung von Quizfragen zu europäischer Topographie zu beantworten ist, (Aufgabe 3.4, Seite 34) erinnert an ein Zitat von DOBLER und PICHLER (2004: 39): „Letztendlich führt das Büffeln topographischer Fakten [...] keineswegs automatisch zu einer besseren Raumorientierung, maximal zu einem besseren Abschneiden in der Millionenshow“. Die auf dieser Seite gestellten Aufgaben, unter anderem „Hauptstadt von Kroatien“, „Gebirgszug, in dem sich der Elbrus befindet“, „Europas höchster Vulkan“ oder „Staat, der durch den Eurotunnel mit dem Vereinigten Königreich verbunden wird“, erinnern tatsächlich an Fragen aus der Millionenshow.

Das Kapitel „Wie gut kennst du Österreich“ lässt sich ebenfalls keinem Punkt aus dem Lehrplan zuordnen. Das erste Thema „Unterwegs in Österreich“ erinnert an eine Faktensammlung aus Wikipedia und präsentiert Österreichs Nachbarstaaten und deren Hauptstädte sowie die Bundesländer Österreichs inklusiver deren Landeshauptstädte. Sie sollen mithilfe einer stummen Karte und dem Atlas gefunden und richtig zugeordnet werden (Aufgaben 4.1.A und 4.1.B, Seite 37). Die nachfolgende Doppelseite beschäftigt sich mit Österreichs Naturraum, besteht jedoch primär aus nicht zusammenhängenden Aufgaben anforderungsniedrigster topographischer Art (Seite 39). Wie das Kapitel zu Europa wird auch dieses Kapitel durch einen

finalen Bezug auf Topographie beendet. In diesem Fall steht die Topographie Österreichs im Fokus (Aufgabe 4.3.A, Seiten 40 und 41); mithilfe des Atlas und einer stummen Karte sollen diesmal unterschiedliche Gebirge, Flüsse und Seen richtig in Tabellen eingetragen werden; in diesem Fall sind jedoch ‚nur‘ 25 Toponyme zu suchen.

Im Kapitel „Wetter und Klima verstehen“ ist vor allem die Einführung in Klimazonen relevant (Seite 50). Sie geschieht gänzlich unkritisch und ist für die nachfolgenden Kapitel von großer Bedeutung, da diese nach den Klimazonen strukturiert sind. Das erste dieser Kapitel widmet sich so dem „Leben in der polaren Zone“. In diesem Kapitel werden Naturraum und Menschen in unterschiedlichen Regionen der polaren Zone (beispielsweise der *Tundra*, Seite 54) behandelt, wodurch einige Toponyme, die inhaltlich zum Thema passen, präsentiert werden. Die meisten Toponyme befinden sich jedoch auch hier wieder am Ende des Kapitels, einer Doppelseite, auf der die Topographie Nordamerikas zu erarbeiten ist. Hier sollen neben ausgewählten Staaten und Städten auch Gebirge, Gipfel, Flüsse, Seen, Inseln und Halbinseln mithilfe des Atlas und einer stummen Karte erarbeitet werden. Insgesamt werden 40 Toponyme gefordert. Die Auswahl zeigt die Problematik der Legitimation solcher Grundraster eindrucksvoll. Für *Kanada* sollen so drei Städte gefunden werden: *Montreal*, *Toronto* und *Vancouver*. Die Hauptstadt *Ottawa* wird hier aber nicht gesucht. Im Fall der *USA* sollen zudem nur Städte gesucht werden, die an den Küsten liegen; selbst *Chicago* oder *Las Vegas* sollen nicht verortet werden. Die Auswahl ist also stark willkürlich, was das Format, im Kontext der inhaltlichen Isolation, repetitiven Arbeitsform und dem wohl überschaubaren Lernertrag der Aufgabe, besonders fragwürdig erscheinen lässt.

Die Thematisierung der Klimazonen widmet sich danach dem „Leben in der gemäßigten Zone“. Die Bedeutung von Toponymen in diesem Kapitel ist ident mit jener aus dem letzten Kapitel, wieder werden einige Toponyme in Fallbeispielen verpackt, besonders wichtig sind sie jedoch auch hier für den topographischen Raster am Ende des Kapitels, der sich diesmal der Topographie *Asiens* widmet (Aufgabe 7.5.A, Seiten 72 und 73). Hier sollen ausgewählte 46 Staaten, Städte, Gebirge, Gipfel, Flüsse, Meere, Seen und Inseln erarbeitet werden. Auch hier ist die Auswahl spannend und wohl schwierig zu legitimieren, ignoriert sie doch Staaten wie *Syrien* (!), *Vietnam*, *Süd-* und *Nordkorea*, die *Mongolei* oder *Kasachstan* gänzlich.

Nach der gemäßigten Zone folgt ein Blick auf das „Leben in den Subtropen“. Der Zugang ist, mit einigen Fallbeispielen, wieder ähnlich, die meisten Toponyme werden hier aber nicht beim topographischen Überblick am Ende, sondern beim Thema „Ab in den Urlaub“ implementiert (Seite 76f.). Besonders viele Toponyme erscheinen in Aufgabe 8.1.A auf Seite 77. Hier sollen die Namen aller Staaten mit Mittelmeerküsten auf einer stummen Karte richtig zugeordnet werden. Zwar ist hier ein gewisser thematischer Zusammenhang gegeben, ob sich damit jedoch diese unreflektierte Verortungsaufgabe den Ansprüchen des Lehrplans entsprechend legitimieren lässt, ist zu bezweifeln. Das Kapitel wird mit einem Blick auf die Topographie Australiens und Ozeaniens beendet; hier sollen einige Staaten, Städte, Gebirge, Flüsse, Meere, Inseln und je ein See und ein Gipfel herausgesucht werden (Aufgabe 8.5.A, Seiten 84 und 85).

Die letzte Klimazone wird in einem eigenen Kapitel „Leben in den Tropen“ behandelt. Der erste topographische Fokus liegt hier auf Savannen; die Schüler:innen sollen bei diesem Thema unter anderem alle Staaten Afrikas, die einen Anteil an Savannen haben, aus einer Karte herausarbeiten (Aufgabe 9.1.B, Seite 89). Im Rahmen des Themas „Urlaub in den Tropen“ werden die Schüler:innen dann gebeten, aus einer anderen Karte einige Nationalparks herauszufinden und diese den jeweiligen Staaten zuzuordnen (Aufgabe 9.2.A., Seite 91). Die nächste Aufgabe ohne weiterführende Fragestellung folgt auf der anschließenden Doppelseite zum Thema „der tropische Regenwald“; hier sind jene Staaten, in denen die Quellen ausgewählter Flüsse liegen, sowie das Meer und der Staat, in dem sie münden, zu bestimmen (Aufgabe 9.3.B, Seite 93). Im Gegensatz zu anderen Schulbüchern verzichtet *Geoprofi 1* auf die Aufgabe, alle Staaten mit Anteil am tropischen Regenwald zu benennen; stattdessen sollen die Schüler:innen nur drei solcher Staaten pro Kontinent (mit tropischem Regenwald) auflisten (Aufgabe 9.4.A, Seite 95). Erst danach folgt ein Fallbeispiel, bei dem das Leben von Menschen in dieser Klimazone angesprochen wird (Seiten 96f.). Die letzten Seiten beziehen sich wieder auf die Topographie eines Kontinentes, diesmal Südamerikas. Auf dieser letzten Doppelseite sollen 38 Staaten, Städte, Gebirge, Gipfel, Meere(ssstraßen) und Kanäle, Flüsse, Seen sowie Inseln gefunden werden (Aufgabe 9.8.A, Seiten 98 und 99).

Im Kapitel „Gefahren durch Naturkatastrophen“ erhalten Toponyme vor allem durch die Fallbeispiele Bedeutung. Zu jeder Naturkatastrophe gibt es so Fallbeispiele, die topographisch eingebettet sind. Es finden sich nur wenige Aufgaben, die Toponyme beinhalten; die meisten

Toponyme werden in Aufgabe 10.3.B auf Seite 107 angesprochen. Es sollen in Bezug auf das Thema „Überschwemmungen“ alle Staaten aufgezählt werden, durch die die *Donau* fließt. Die *Donau* wurde zwar zuvor im Zusammenhang mit dem Jahrhunderthochwasser 2013 erwähnt, die gesuchten Staaten sind im weiteren Verlauf des Kapitels jedoch nicht von Bedeutung. Am Ende dieses Kapitels wird dann auf eine topographische Beschäftigung mit einem Kontinent verzichtet.

Das vorletzte Kapitel beschäftigt sich mit dem Thema „Energie und Rohstoffe nutzen“. Hier gibt es ein paar Aufgaben mit topographischen Begriffen, die eine enge Verbindung zu dem jeweiligen Thema aufweisen; dennoch verfolgen sie keine höheren Vermittlungsinteressen oder Anforderungsniveaus. Ein Beispiel für eine solche Aufgabe wäre der Fokus auf Atomkraftwerke und die Lagen von Ländern mit Atomkraftwerken (Aufgabe 11.1.D, Seite 119). Das letzte Thema dieses Kapitels beschäftigt sich mit dem Rohstoffabbau in *Südafrika* und der damit verbundenen Analyse einer stummen Karte (Aufgabe 11.3.A, Seite 123). Dieses Fallbeispiel wird vermutlich als Legitimation gesehen, auf der letzten Doppelseite des Kapitels wieder einen Fokus auf die Topographie eines Kontinents, diesmal *Afrika*, zu legen. Zum Abschluss müssen die Schüler:innen 44 Staaten, Städte, Gebirge, Gipfel, Flüsse, Meere, Seen und Wasserfälle sowie Inseln nennen. Die Auswahl dieser Toponyme scheint wieder willkürlich zu erfolgen; damit wurde aber jedem Kontinent, außer der Antarktis, ein solcher topographischer Überblick gewidmet.

Im letzten Kapitel geht es um geographische „Methoden“. Aus topographischer Sicht geht es vor allem um das Nutzen von Atlanten mit einem Fokus auf die Verwendung eines Suchregisters, unterschiedliche Einsatzzwecke von verschiedenen Kartenarten und das Anfertigen von Faustskizzen. Bei diesem Thema sollen die Schüler:innen dann auch nochmals einige Städte in den Atlanten suchen und die entsprechende Seitenzahl, auf der die Toponyme vorkommen, in eine Tabelle eintragen (Aufgabe 12.1.B, Seite 129).

Insgesamt ist *Geoprofi 1*, wie *Geographie für alle 1*, wohl ein Negativbeispiel für die Implementation topographischer Begriffe in Schulbüchern, das an die „blutleere“ (Schüttler 1960: 243) Topographie, das „Paukfach“ (Schramke 1982b: 251) der „leeren Namen“ (Hettner 1927: 428) erinnert. Die erste Säule der Fähigkeit zur Orientierung nach Kirchberg (1980/1984), der affirmative Bereich, in Verbindung mit der Fähigkeit zur Nutzung von Karten,

dem instrumentellen Bereich, steht hier im Vordergrund. Dazu kommt ein Schwerpunkt, der wohl der Etablierung eines gewissen topographischen Grundrasters dienen soll, diesem Anspruch aber weder in der Methodik noch in der Auswahl gerecht wird. Die Toponyme, die hier ausgewählt wurden, lassen sich schwer legitimieren, erwecken also den Eindruck, einige Staaten und Städte wären wichtiger als andere, ohne dies zu begründen. Zudem werden diese zahlreichen Toponyme gänzlich isoliert von den Inhalten des Buches präsentiert, was in den Lehrplänen 2000 und 1985 eigentlich nicht vorgesehen ist. Der topographische Grundraster wird also nicht über Fallbeispiele Schritt für Schritt erweitert, sondern den Schüler:innen auf einigen wenigen Seiten aufgedrängt. Nun könnte man versuchen, zu argumentieren, diese Seiten dienen dem Trainieren des Umgangs mit Karten. Inwiefern das kontextlose Befüllen von stummen Karten in Form drillartiger Aufgaben diese Fähigkeit unterstützen, würde sich mir dann dennoch nicht erschließen. Aus gutem Grund ist genau diese Art des Umgangs mit topographischen Begriffen seit einem halben Jahrhundert verpönt. Dass die meisten Toponyme in genau diesen Aufgaben aufscheinen, zeigt, dass die Arbeit mit Toponymen, wie sie in den Aufgabenstellungen des Buches vorgesehen wird, dem Potential der Topographie nicht gerecht wird; zumindest die Ergebnisse der vergangenen 40 Jahre fachdidaktischer Forschung werden in diesem Zusammenhang ignoriert.

4.6.4. Analyse: MEHRfach Geografie 1 (Lehrplan 2000)

Diese Analyse widmet sich dem Schulbuch *MEHRfach Geografie 1, Teil 1: Wissen und Verstehen*, welches in der 4. Auflage aus 2017 vorliegt und vom Autor:innenteam GRAF et al. erstellt wurde. Das Buch erschien im Verlag VERITAS.

1. Welche topographischen Begriffe (Toponyme) finden sich in den Schulbüchern und in welche Maßstabsebenen lassen sie sich einteilen?

Im Buch werden 393 Toponyme angesprochen, wovon es 181 unterschiedliche Arten gibt. Jedes Toponym erscheint so durchschnittlich 2,17-mal. Im Vergleich zu anderen Schulbüchern der Sekundarstufe I erscheinen hier besonders viele Toponyme, Staaten (57 % der Toponyme, der diesbezügliche Durchschnitt liegt in den anderen Unterstufenbüchern bei 34 %), dafür eher wenige Orte (11 %, der Durchschnitt liegt hier bei 22 %). Dies spiegelt sich auch in den Anteilen der verwendeten Maßstabsebenen wider; die meisten Toponyme befinden sich auf nationalem Maßstab (57 %), gefolgt von jenen auf regionalem (23 %) und globalem (19 %) Maßstab. Am häufigsten werden die Toponyme *Österreich* (25x), *Europa* (11x), *Australien* (9x), *Asien*,

Antarktis, Nordamerika, Südamerika, Russland, USA sowie Salzburg (je 7x) erwähnt. 103 Toponyme erscheinen nur einmal, 70 nur zweimal; damit werden insgesamt 44 % der

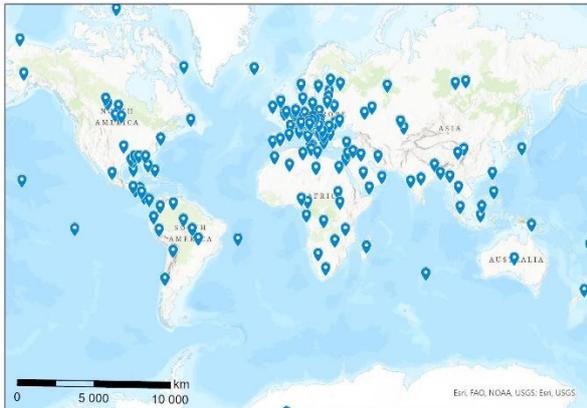


Abbildung 18: Erwähnte Toponyme in MEHRfach Geografie 1, T1 (LP 2000). Eigene Darstellung 2023.



Abbildung 19: Erwähnte Toponyme in MEHRfach Geografie 1, T1 (LP 2000), Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023.

Toponyme nur maximal einmal wiederholt. Wie den Abbildungen 18 und 19 zu entnehmen ist, befinden sich die meisten Toponyme in Europa, mit einem besonderen Fokus auf Österreich; zudem liegt auch ein gewisser Fokus auf Lateinamerika und den südlichen USA.

2. Wie sind die in den Büchern behandelten Toponyme auf die einzelnen Kapitel und Themen, im weiteren Sinne Kompetenzbereiche der Lehrpläne, verteilt?

Die Toponyme sind ungleich auf die einzelnen Kapitel verteilt. So beinhalten die Kapitel „Die Erde“ sowie „Naturgefahren“ durchschnittlich 17 unterschiedliche Toponyme pro Seite, das Kapitel „Subtropische Zone“ durchschnittlich acht, jenes zur „Orientierung“ nur etwa ein Toponym pro Seite.

3. In welchem Verhältnis stehen die eingebauten Toponyme im Fließtext und in Grafiken zu jenen in Aufgabenstellungen?

Wie in den meisten Büchern der Sekundarstufe 1 befindet sich auch in diesem Buch der Großteil der Toponyme eingebaut in die Aufgabenstellungen. 234 Toponyme erscheinen in Aufgaben, nur 159 in Texten, Grafiken und den Legenden von Karten. Von den 234 Toponymen in 34 Aufgaben werden 204 jedoch nur implizit angesprochen; sie sind also von den Schüler:innen aus anderen Materialien herauszuarbeiten. Vor allem Toponyme auf nationalem Maßstab werden meist nur indirekt angesprochen; lediglich elf der 170 Staaten, die in Aufgaben vorkommen, werden explizit angesprochen.

4. Welche Anforderungsniveaus und Vermittlungsinteressen sprechen Arbeitsaufträge an, in denen Toponyme vorkommen?

Keine dieser Aufgaben spricht ein, praktisches oder kritisch-emanzipatorisches Vermittlungsinteresse an; zudem gibt es auch keine Aufgaben, die sich dem dritten Anforderungsbereich zuordnen lassen.

5. Welche Prinzipien verfolgen die Schulbuchautor:innen bei der Implementation topographischer Inhalte in den Büchern?

Das Buch beginnt mit einem Fokus auf „Orientierung“. Hierbei geht es jedoch primär um die Himmelsrichtungen und unterschiedliche Kartenarten, weniger um Orientierung im Realraum durch Bezugnahme auf Toponyme. Deutlich wichtiger sind Toponyme im nachfolgenden Kapitel, „Die Erde“. Hier werden zunächst die Kontinente und Weltmeere beschrieben (Seiten 16f.), bevor ein deskriptiver Überblick über Europa mit einigen traditionell-topographischen Aufgaben im Zentrum steht. So soll unter anderem der Atlas genutzt werden, um alle Grenzen Europas aufzuzählen (Aufgabe 6.1, Seite 18). Dabei wird jedoch ausgelassen, dass die Grenzen des Kontinentes nicht einheitlich definiert sind. Der Titel des Themas, „Europa hat viele Gesichter“, bezieht sich, wie in einigen anderen Schulbüchern auch, die dem alten Lehrplan der Unterstufe folgen, primär auf topographische Codes und Rekorde; so geht es um den längsten Fluss, den höchsten Berg, zu keinem Moment jedoch um die Bevölkerung. Final sollen Schüler:innen alle 47 Staaten Europas in ihr Heft schreiben und dazu notieren, wieso die Zuteilung nicht einheitlich ist (Aufgabe 6.4, Seite 18). Welcher Zweck damit verfolgt wird, ist unklar; es handelt sich um ein gänzlich inhaltsloses und isoliertes Aufzählen von Toponymen.

Ähnlich problemdistanziert ist der Aufbau des Themas „Österreich liegt in der Mitte Europas“, das im Lehrplan eigentlich nicht verankert ist. Dieses Thema zeichnet sich ebenfalls durch isoliertes Aufzählen topographischer Fakten aus. So sollen in Aufgabe 7.1, Seite 19, alle Bundesländer und Nachbarstaaten Österreichs aufgezählt werden. Aufgabe 7.2 auf der gleichen Seite lautet gar „Lerne die Landeshauptstädte auswendig. Gestaltet dazu zu zweit Kärtchen und überprüft dann euer Wissen!“ (GRAF et al. 2017: 19). Das Fach GW wird so bereits auf den ersten Seiten der ersten Klasse als „Paukfach“ (SCHRAMKE 1982b: 251) präsentiert²³. Danach

²³ Obwohl Teil 2 des Schulbuches, „Anwenden und Forschen“ nicht im Fokus dieser Arbeit steht, sei an dieser Stelle angemerkt, dass dort weitere Aufgaben, die der „Stadt-Land-Fluß-Paukereit [sic!]“ (KIRCHBERG 1984: 6) zugeordnet werden können. So sollen unter anderem alle Staaten Europas nochmals in einer Tabelle aufgezählt werden, gepaart mit den jeweiligen Hauptstädten, Einwohner:innenzahlen, der Fläche sowie dem Kennzeichen (!) (Aufgabe 7, Seite 86 in Teil 2, Auflage 2 2014). Dass solche Paukaufgaben dann zusätzlich in dem eigentlichen Textbuch erscheinen, überrascht umso mehr.

liegt der Fokus des Kapitels auf Klimadiagrammen und den Klimazonen, die ohne kritische Betrachtung präsentiert werden (Seiten 20f.). In diesem Kontext soll so beispielsweise das Toponym *Österreich* der richtigen Klimazone zugeordnet werden (Aufgabe 9.1, Seite 21).

Die Strukturierung der nachfolgenden Kapitel orientiert sich an den Klimazonen, die von den Polen zum Äquator in traditioneller Manier abgearbeitet werden. Im Kapitel „Polare Zone“ werden die meisten Toponyme im Rahmen unterschiedlicher Beispiele für Leben und Wirtschaften in dieser Klimazone integriert. Im Kapitel „Gemäßigte Zone“ wird zuerst auf diverse Klimatypen und Vegetationszonen eingegangen. Diesen Systemen sind im Rahmen zweier Aufgaben unterschiedliche Toponyme zuzuweisen (Aufgaben 1.4 und 1.5, Seite 30 sowie Aufgabe 1.6, Seite 31). Die Toponyme sind also inhaltlich nicht gänzlich isoliert in die Aufgaben eingebaut, da mit ihnen jedoch nicht weitergearbeitet wird, liegt ihre eigentliche Funktion wieder lediglich in ihrer Verortung.

Im Kapitel „Subtropische Zone“ wird versucht, anhand der Wüstengebiete und des Mittelmeerraums die Vielfalt der Klimazone zu präsentieren (Seiten 36f.). Ein deutlicher Fokus auf Toponyme liegt hier vor allem bei Aufgabe 6.1, Seite 41. Wie im Buch *Geoprofi 1 (LP 2000)* werden die Schüler:innen aufgefordert, alle Staaten aufzuzählen, die an das Mittelmeer grenzen. Zwar gibt es auch hier einen gewissen Zusammenhang zu einem übergeordneten Thema, es geht um „Urlaub am Mittelmeer“, der intendierte Mehrwert einer solchen Aufzählung, die in der Folge des textlichen Angebotes nicht mehr aufgegriffen wird, ist jedoch unklar. Im Kapitel „Tropische Zone“ gibt es eine vergleichbare Übung, die ebenfalls in ähnlicher Form in *Geoprofi 1 (LP 2000)* implementiert wurde. Gemäß Aufgabe 3.1, Seite 44, sollen alle Staaten aufgezählt werden, die heutzutage Anteil am tropischen Regenwald haben. In der nachfolgenden Aufgabe sollen diese Staaten dann den jeweiligen Kontinenten zugeordnet werden. Selbst in *Geoprofi 1 (LP 2000)* müssen nur drei Staaten pro Kontinent aufgelistet werden, wobei diese Zahl natürlich willkürlich festgelegt wurde und die Aufgabe auch in diesem Buch nicht dem Anspruch eines modernen GW-Unterrichts entspricht, weil der Mindeststandard fachdidaktischer Zielsetzungen, nämlich die Anbindung an eine explizite Problemstellung nicht eingehalten wird.

Im Kapitel „Naturgefahren“ werden Toponyme einerseits über Fallbeispiele, andererseits über Verortungsübungen eingesetzt. Das erste Thema, Gefahren durch Vulkane, beinhaltet so eine

weitere Aufgabe, die durch ihr schlussendlich isoliertes, repetitives Herausarbeiten von Toponymen ohne weiteren Verwendungszweck auffällt. So sollen die Schüler:innen in Aufgabe 1.3 auf Seite 58 alle Staaten aus dem Atlas herausarbeiten, die an den *Pazifischen Feuerring* grenzen. Zwar beschäftigt sich das Kapitel unter anderem mit dieser Ansammlung von Vulkanen, das Heraussuchen dieser zahlreichen Staaten führt jedoch eher nicht dazu, dass sich Schüler:innen mit diesem eigentlichen Thema näher beschäftigen; außerdem sei hier vermutet, dass das bloße Abschreiben von Staaten nicht zu einer besseren Orientierung der Schüler:innen auf der Erde führen wird. Auch bei einigen anderen Fallbeispielen, unter anderem auch im Kapitel „Schätze der Erde“, sind Schüler:innen gefordert, Toponyme zu verorten. Die Anzahl der jeweiligen Toponyme ist dann jedoch überschaubarer (beispielsweise nur das Toponym *Seebenstein* im Kontext von Erdbeben, Aufgabe 2.2, Seite 50); hier kann also besser argumentiert werden, dass es sich bloß um das Trainieren der selbstständigen Verortung von Toponymen, vielleicht mit dem Ziel des sukzessiven Verdichtens eines Orientierungsrasters, handelt. Die Schüler:innen werden so mit einzelnen Aufgaben dieses Typs konfrontiert und müssen nicht innerhalb einer Aufgabenstellung auf repetitive Art und Weise eine große Anzahl an Toponymen verorten, deren individuelle Bedeutung durch diesen repetitiven Arbeitsschritt gänzlich verloren geht. Dennoch schränkt die mangelnde Methodenvielfalt, das niedrige Anforderungsniveau, sowie das Ansprechen lediglich unreflektierter und nicht weiterführender Vermittlungsinteressen die Effektivität des Umgangs mit Toponymen stark ein.

Zusammenfassend steht auch *MEHRfach Geografie 1* in der nunmehr veralteten Version für einen Umgang mit topographischen Inhalten, der die fachdidaktische Forschung der vergangenen 40 Jahre, zumindest mit Hinblick auf die Rolle der Topographie, nur in wenigen Ansätzen beachtet. Vor allem die Analyse von *Geoprofi 1 (Lehrplan 2000)* trifft auch auf dieses Buch zu. Im Fokus steht einerseits das Zuordnen von Toponymen in Ordnungssysteme wie Klima- oder Vegetationszonen, andererseits das Heraussuchen unterschiedlicher Toponyme, die oft in Verbindung mit Fallbeispielen stehen, in der geforderten Menge aber mehrmals nicht legitimiert werden können. Dass beispielsweise alle Staaten, die an den *Pazifischen Feuerring* angrenzen, genannt werden sollen, kann nur schwer mit dem Thema „Vulkane“ gerechtfertigt werden. Stattdessen liegt es an der persönlichen Meinung der Schulbuchautor:innen beziehungsweise an ihren Vorlieben, welche Toponyme als erwähnenswert erachtet werden; mit der gleichen – nicht wirklich akzeptablen – Legitimation könnten schließlich auch alle

Staaten der *Sahelzone*, der *Karibik* oder *Südasiens* rein um der Verortung willen gefordert werden. Auch das mögliche Argument, man trainiere damit die Verwendung des Atlas, ist vor dem Hintergrund anzustrebender schüler:innenorientierter Lernprozesse zurückzuweisen. Denn inwiefern würde beispielsweise das Heraussuchen von 47 europäischen Staaten (Aufgabe 6.1, Seite 18) den Umgang mit dem Atlas (oder anderen Geomedien) besser trainieren als das gezielte Verorten weniger inhaltlich relevanter Fallbeispiele, die auch in sukzessiven Aufgaben von (vielleicht gar lebensweltlicher) Bedeutung sind? Plausibel erscheint eher, dass eine ermüdende und vor allem sinnentleerte Aufgabe wie diese mehr einem unterrichtlichen Zeitvertreib dient, was, vor allem angesichts des selbst ernannten Fokus‘ dieses Teiles, „Wissen & Verstehen“, wegen des klar erkennbaren Widerspruchs nicht verständlich ist. Das Kennen („Wissen“) der Toponyme kann bei einmaliger isolierter Verortung, ohne jegliche weiterführende Bedeutung für potentielle nachfolgende Lernprozesse der Schüler:innen, ebenfalls nicht das gewünschte Ziel sein (vgl. u.a. JANK 2004a: 28).

4.6.5. Analyse: unterwegs 1 (Lehrplan 2000)

Diese Analyse beschäftigt sich mit *unterwegs 1, aktualisierte Ausgabe*, ein Schulbuch, welches das Autor:innenteam FRIDRICH et al. erstellt hat, im Verlag öbv erschienen ist und in der 1. Auflage aus 2021 vorliegt.

1. Welche topographischen Begriffe (Toponyme) finden sich in den Schulbüchern und in welche Maßstabsebenen lassen sie sich einteilen?

In diesem Buch werden insgesamt 272 Toponyme präsentiert, wovon es 153 Typen gibt; damit erscheint jedes Toponym an durchschnittlich 1,8 unterschiedlichen Stellen. Der Fokus dieser Toponyme liegt auf Europa, primär auf Österreich; auf Nordamerika beziehen sich nur wenige Toponyme, eine gewisse Häufung an Toponymen ist in Südasiens und dem nördlichen Südamerika zu finden (siehe Abbildungen 20 und 21). Toponyme regionalen Maßstabs sind am häufigsten anzutreffen (35 %), gefolgt von jenen nationalen (32 %) und globalen (21 %) Maßstabs. Der hohe Anteil von Toponymen regionalen Maßstabs lässt sich vor allem auf den hohen Anteil von regionalen Zonen zurückführen (15 %, das Mittel liegt bei den anderen Schulbüchern bei 10 %), die wiederum primär österreichische Bundesländer und Regionen enthalten. Zudem liegt in keinem anderen Schulbuch ein vergleichbar hoher Fokus auf Flüssen; während bei *unterwegs 1* 10 % der Toponyme Flüsse sind, liegt der Durchschnitt der anderen Bücher bei lediglich 3 %. Besonders oft werden die Toponyme *Österreich* (12x), *USA* (7x),

Wien, Steyr (je 6x) sowie Russland, Europa, Indien und Niederösterreich (je 5x) wiederholt. 95 Toponyme werden nur einmal erwähnt, 29 nur zweimal; damit werden etwa 46 % der Toponyme nur an maximal zwei unterschiedlichen Stellen implementiert.



Abbildung 20: Erwähnte Toponyme in unterwegs 1 (LP 2000). Eigene Darstellung 2023.



Abbildung 21: Erwähnte Toponyme in unterwegs 1 (LP 2000), Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023.

2. *Wie sind die in den Büchern behandelten Toponyme auf die einzelnen Kapitel und Themen, im weiteren Sinne Kompetenzbereiche der Lehrpläne, verteilt?*

Die höchste Dichte an Toponymen wird im Kapitel „Unsere Erde“ präsentiert; hier befinden sich auf elf Seiten je sieben Toponyme, die meisten beim Thema „Kennst du Österreich?“; hier befinden sich 39 Toponyme auf einer Doppelseite. In den anderen Kapiteln befinden sich nur zwei bis vier Toponyme pro Seite.

3. *In welchem Verhältnis stehen die eingebauten Toponyme im Fließtext und in Grafiken zu jenen in Aufgabenstellungen?*

Wie in den meisten Schulbüchern der Sekundarstufe I befinden sich auch in *unterwegs 1* die meisten Toponyme im Kontext von Aufgaben, nämlich 146 in 43 Aufgaben. 127 Toponyme befinden sich zudem in Texten, Grafiken sowie den Legenden von Karten. 97 der 146 Toponyme in Aufgaben werden zudem nicht explizit angeführt, sind also von Schüler:innen zu finden; dies geschieht in 27 verschiedenen Aufgaben. Meist werden innerhalb einer Aufgabe mehrere Toponyme angesprochen, bei Aufgabe 2, Seite 14, etwa 24.

4. *Welche Anforderungsniveaus und Vermittlungsinteressen sprechen Arbeitsaufträge an, in denen Toponyme vorkommen?*

40 der 43 Aufgaben beziehen sich auf das erste oder zweite Anforderungsniveau, immerhin drei Aufgaben auf das dritte. Zwar sind drei von 43 Aufgaben kein hoher Schnitt, jedoch bietet *unterwegs 1* damit die meisten Aufgaben, in denen Toponyme enthalten sind, die das höchste Anforderungsniveau ansprechen – zumindest in der Auswahl der nunmehr veralteten Unterstufenbücher. Diese drei Aufgaben sprechen einmal ein praktisches und zweimal ein technisches Vermittlungsinteresse an. Die anderen Aufgaben würde ich unreflektierten Vermittlungsinteressen zusprechen.

5. Welche Prinzipien verfolgen die Schulbuchautor:innen bei der Implementation topographischer Inhalte in den Büchern?

Das Schulbuch beginnt mit einem Überblick über die Kontinente und Weltmeere und verbindet das mit der Nutzung von Suchgittern (Aufgabe 2, Seite 10). Danach folgt ein Fokus auf die Topographie Europas, wobei in einer Aufgabe der Atlas genutzt werden soll, um je zwei beliebige Insel-, Küsten- und Binnenstaaten zu nennen (Aufgabe 2, Seite 12); ähnlich sollen die Schüler:innen die gleiche Methodik nutzen um je drei Hochgebirge, Mittelgebirge sowie Hügel und Ebenen zu finden (Aufgabe 4, Seite 12). Wie der Fokus auf Europa verläuft auch der Blick auf Österreich primär deskriptiv und topographiebezogen; so sollen zuerst Fakten gesammelt und danach Steckbriefe zu den Bundesländern Österreichs ausgefüllt werden (Aufgabe 2, Seite 14). Der Umgang mit Karten wird im Gegensatz zu den vorigen Themen über eine Geschichte eingeführt und anhand unterschiedlicher Beispiele trainiert (Aufgaben Seiten 16f.). Die Nutzung digitaler Geomedien zur Orientierung wird zwar einmal angesprochen, im Fortlauf des Kapitels jedoch nicht weiter thematisiert. Die Thematisierung von Karten bezieht sich primär auf die Bestandteile und Erstellung von Karten (in Aufgabe 4, Seite 21 sollen Schüler:innen so auch eine eigene Fantasiekarte erstellen), weniger auf ihren Nutzen für die Orientierung in praktischen Situationen.

Im Kapitel „So leben Menschen auf der Erde“ werden zu Beginn die Klimazonen unkritisch angesprochen und durch das Präsentieren von Geschichten aus diesen Klimazonen skizziert. Für die weitere inhaltliche Strukturierung des Kapitels sind sie jedoch nicht von Bedeutung. Unterschiedliche Lebensweisen werden über verschiedene Fallbeispiele, eher Geschichten, präsentiert, die auch stets eine topographische Einbettung erfahren. Das Verwenden von Atlanten und Karten wird im Kontext der meisten Themen angesprochen; es geht hierbei primär um das Lokalisieren von Toponymen, die einen gewissen Zusammenhang zu den diversen

Themen aufweisen. So sollen beispielsweise drei Länder mit besonders hohen Anteilen am tropischen Regenwald (Aufgabe 4, Seite 30), die größten Wüsten der Erde (Aufgabe 4, Seite 34), oder die Alpenstaaten (Aufgabe 2, Seite 42) mithilfe des Atlas und im Buch vorhandener Karten genannt werden. Dabei handelt es sich zwar um unreflektierte Aufgaben auf niedrigem Anforderungsniveau, im Unterschied zu den meisten anderen Büchern der Sekundarstufe I nach altem Lehrplan wird jedoch zumindest auf das ausschließlich isolierte Bestimmen von Toponymen verzichtet; nachdem die gesuchten Toponyme zudem in ihrer Anzahl überschaubar sind, erscheint das Argument, solche Aufgaben trainieren den Umgang mit Karten, ein wenig plausibler. In seltenen Fällen wird auch eine intensivere Auseinandersetzung mit bestimmten Toponymen, jenseits bloßer Verortung, gefordert. So soll der *Inn*, beziehungsweise das durch ihn geprägte *Inntal*, für die Bedeutung der Wirtschaft *Tirols* mithilfe einer Wirtschaftskarte analysiert werden (Aufgabe 3, Seite 42).

Auch im Kapitel „Gefahren für den Menschen“ werden Toponyme primär im Rahmen von Fallbeispielen, diesmal zu unterschiedlichen Naturgefahren, angesprochen. Zudem werden auch hier wieder einige topographische Übungen angeboten, bei denen es zwar primär um die Benennung oder das Verorten von Toponymen geht, doch stehen diese meist in einem gewissen Zusammenhang zum übergeordneten Thema und ihre Anzahl pro Aufgabe ist begrenzt. So sollen beispielsweise beim Thema „Wirbelstürme“, bevor ein Zyklon in *Bangladesch* näher thematisiert wird, zwei bestimmte Flüsse, die in Bangladesch ins Meer münden, *Ganges* und *Brahmaputra*, genannt werden (Aufgabe 1, Seite 50). Nachdem nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich diese Toponyme durch das bloße Nennen in einem Orientierungsraster festigen, sollen diese Aufgaben wohl eher dem Trainieren der Atlasarbeit dienen. Das gleiche Konzept, also das topographische Einbetten von Fallbeispielen, das heißt, Atlasarbeit auf Basis einiger mit dem Thema in zumindest mittelbarem Zusammenhang stehenden Toponyme sowie das Auswerten verschiedener thematischer Karten (z.B. Erdölförderung, Seite 87), bildet auch in den Kapiteln „Wie Menschen den Boden bearbeiten und Vieh züchten“ und „Menschen nutzen die Schätze der Erde“ die Grundlage der Implementation topographischer Begriffe.

Im Buch *unterwegs 1* bedient Topographie, im Gegensatz zu den meisten anderen Büchern der Sekundarstufe I nach altem Lehrplan, weniger den Anspruch, durch das Befüllen zahlreicher stummer Karten der veralteten Erwartung an eine „Stadt-Land-Fluss“-Geographie gerecht zu

werden. Die meisten Toponyme werden stattdessen im Zusammenhang mit Fallbeispielen präsentiert, die ihnen damit thematische Bedeutung geben. Das lässt den Schluss zu, dass durch die Aufgabenstellungen die Atlasarbeit forciert werden soll und nicht das Nennen von Toponymen im Vordergrund der Aufgabenlösung steht. Ein Nennen aller Staaten, die an den *Pazifischen Feuerring* grenzen, wie in der alten Version des Schulbuchs *MEHRfach Geographie* und ähnliche Aufgaben wird hier also nicht verlangt. Das Nutzen von Karten zur Orientierung im Realraum, vielleicht sogar anhand lebensweltnaher Beispiele, wird jedoch nicht angesprochen; ebenso spielen digitale Geomedien nur eine stark untergeordnete Rolle, was überraschend ist, da es sich hier um eine Neuüberarbeitung aus dem Jahr 2021 handelt. Zusammenfassend entspricht dieses Buch wohl am ehesten den im Lehrplan 2000 formulierten Erwartungen an den Umgang mit topographischen Inhalten.

4.7. Analyse der Schulbücher – Sekundarstufe 1 (Lehrplan 2023)

Seit September 2023 prägt ein neuer Lehrplan (vgl. BMBWF 2023) das Fach, das nunmehr Geographie und wirtschaftliche Bildung heißt. Der folgende Abschnitt befasst sich mit der Implementation topographischer Inhalte in drei Schulbücher aus Kapitel 4.4., die in ihrer aktualisierten, dem Lehrplan 2023 entsprechenden, Version vorliegen.

4.7.1. Analyse: Geoprofi 1 (Lehrplan 2023)

Diese Analyse fokussiert sich auf das von den Autor:innen Liftenegger et al. entworfene und im Verlag VERITAS veröffentlichte Schulbuch *Geoprofi 1*, das in der Prüfaufgabe 2022 vorliegt und sich am Lehrplan 2023 orientiert.

1. Welche topographischen Begriffe (Toponyme) finden sich in den Schulbüchern und in welche Maßstabsebenen lassen sie sich einteilen?

Im Buch wurden 596 Toponyme implementiert, wovon es 296 unterschiedliche Varianten gibt; jedes Toponym wird also durchschnittlich zweimal erwähnt. Damit verwendet das Buch nur etwa 50 % der Toponyme des Vorgängers. Die gewählten Toponyme bilden ein Netz, das die ganze Welt relativ gleichmäßig, jedoch mit einem gewissen Fokus auf Europa, dort einem starken Fokus auf Österreich, zeigt (siehe Abbildungen 22 und 23). Die meisten Toponyme lassen sich einem regionalen Maßstab zuordnen (52 %), gefolgt von Toponymen nationalen (27 %) und globalen (15 %) Maßstabes. Der hohe Anteil regionalmaßstäblicher Toponyme lässt sich vor allem auf die hohe Anzahl von formal abgrenzbaren Orten zurückführen. 42 % aller

Toponyme sind solche Orte; in keinem anderen Schulbuch, selbst in jenen mit der doppelten Anzahl an insgesamten Toponymen, werden mehr Orte erwähnt. Besonders häufig werden die Toponyme *Österreich* (36x), *Europa* (19x), *Wien* (16x), *Paris* (11x), *USA* (10x) und *Los Angeles* (9x) erwähnt. 181 Toponyme werden nur einmal eingebaut, 61 nur zweimal. Damit werden etwa 41 % der Toponyme nur an maximal zwei unterschiedlichen Stellen erwähnt.



Abbildung 22: Erwähnte Toponyme in Geoprofi 1 (LP 2023). Eigene Darstellung 2023.



Abbildung 23: Erwähnte Toponyme in Geoprofi 1 (LP 2023), Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023.

2. Wie sind die in den Büchern behandelten Toponyme auf die einzelnen Kapitel und Themen, im weiteren Sinne Kompetenzbereiche der Lehrpläne, verteilt?

Die meisten Toponyme finden sich im Kapitel „Leben und Wirtschaften in aller Welt“; hier erscheinen 342 Toponyme auf 31 Seiten, was einen Durchschnitt von etwa elf Toponymen pro Seite ergibt. Die wenigsten Toponyme kommen im Kapitel „Leben und Wirtschaften im eigenen Haushalt“ vor (25 Toponyme auf 12 Seiten, also etwa zwei Toponyme pro Seite). Das Kapitel „Leben und Wirtschaften zur nachhaltigen Ernährung“ beinhaltet durchschnittlich etwa sieben Toponyme pro Seite, das Kapitel „Mein Lebensumfeld im Blick“ etwa vier und die Kapitel „Wetter, Klima und Klimawandel“ sowie „Gefahren durch Naturkatastrophen“ je etwa drei.

3. In welchem Verhältnis stehen die eingebauten Toponyme im Fließtext und in Grafiken zu jenen in Aufgabenstellungen?

Im Vergleich zu vielen anderen Schulbüchern der Sekundarstufe I, und vor allem auch dem Vorgänger, ist das Verhältnis zwischen Toponymen in Texten, Grafiken und den Legenden von Karten sowie jenen in Aufgaben verhältnismäßig ausgeglichen. 242 Toponyme werden in Texten und ähnlichem präsentiert, 354 in Aufgaben. Diese 354 Toponyme sammeln sich in 40

Aufgaben. 99 Toponyme sollen von den Schüler:innen in sechs Aufgaben aus anderen Materialien herausgearbeitet werden.

4. Welche Anforderungsniveaus und Vermittlungsinteressen sprechen Arbeitsaufträge an, in denen Toponyme vorkommen?

Die meisten Aufgaben beziehen sich auf das erste Anforderungsniveau (27) und ein nur unreflektiertes Vermittlungsinteresse (25). Im Vergleich zum Vorgänger gibt es jedoch sieben Aufgaben, die dem dritten Anforderungsniveau zuzuordnen sind; zudem sprechen acht Aufgaben ein praktisches, eine Aufgabe gar ein kritisch-emanzipatorisches Vermittlungsinteresse an.

5. Welche Prinzipien verfolgen die Schulbuchautor:innen bei der Implementation topographischer Inhalte in den Büchern?

Das Buch beginnt mit Geschichten von verschiedenen Menschen und deren Schulwegen, um aufzuzeigen, wie unterschiedlich die Lebenswelten von Menschen sein können (Seite 8). Dadurch werden gleich zu Beginn einige Toponyme präsentiert. Schüler:innen sollen in diesem Zusammenhang auch ihren eigenen Schulweg erklären und *Google Maps* dazu nutzen, eine alternative Route zu finden (Aufgabe 1.1.A, Seite 9). Damit wird gleich zu Beginn die Nutzung von Geomedien angesprochen und mit einem lebensweltnahen Beispiel illustriert, wodurch die Schüler:innen angesprochen werden, einen Teil ihres alltäglichen Lebensumfeldes zu analysieren. Auch auf der folgenden Doppelseite werden Geschichten präsentiert, die verschiedene Orte und deren Freizeitangebote sowie die öffentliche Verkehrsanbindung präsentieren. Erneut werden Schüler:innen danach angewiesen, ihre eigenen Heimatorte aus unterschiedlichen Perspektiven zu analysieren (Aufgabe 1.1.D, Seite 11). Inhalte und Toponyme werden also zuerst über Geschichten eingebaut, um sie danach auf die Lebenswelt der Schüler:innen zu übertragen. Auch Toponyme, die außerhalb Österreichs liegen, werden in Themen, die die gleiche Struktur verfolgen, implementiert (beispielsweise über das Thema „Berufswünsche“, Seite 13). Dem folgt, wie auch in der Vorgängerversion des Buches, ein Fokus auf die Kartenarbeit (Seiten 18ff.). Zwar werden auch hier wieder Grundlagen wie die Himmelsrichtungen oder die Auswertung thematischer Karten angesprochen, im Unterschied zur alten Version des Buches liegt nun jedoch auch ein starker Fokus auf der Nutzung digitaler Karten. Die meisten Aufgaben in diesem Kontext sprechen aber keine inhaltlich tiefer gehenden Vermittlungsinteressen an; meist geht es darum, Daten und Lagebeziehungen von Toponymen

aus unterschiedlichen Karten abzulesen. In einer Aufgabe wird aber zumindest ein praktisches Vermittlungsinteresse angesprochen; es geht hierbei um die Planung eines Ausfluges mithilfe von *Google Maps* (Aufgabe 1.6.A, Seite 23).

Im Kapitel „Leben und Wirtschaften im eigenen Haushalt“ befinden sich nur sehr wenige Toponyme. Ein Toponym wird im inhaltlichen Bereich des Kapitels erwähnt, *Österreich*, weitere 24 in einem Methodenteil, der sich mit der Auswertung von Diagrammen beschäftigt. Dabei geht es jedoch nicht um wirtschaftliche Themen, sondern um politische und demographische, die anhand von Diagrammen analysiert werden sollen (Seiten 38f.). Die im Kapitel angesprochenen Fallbeispiele und Geschichten erscheinen nämlich primär ohne topographische Einbettung.

Deutlich stärker topographisch eingebettet werden Fallbeispiele und Geschichten im Kapitel „Leben und Wirtschaften in aller Welt“. Zu Beginn widmet sich das Buch jedoch den aus dem Vorgänger bekannten Überblick über die Kontinente und Weltmeere (Seiten 42f.). Zusätzlich wird aber auch auf anamorphe Karten, also Karten, die nach gewissen Gesichtspunkten verzerrt sind, eingegangen (Seite 43). Der Themenbereich „Europa – Kontinent der Vielfalt“ beschäftigt sich, wie schon die Vorgängerversion, zuerst mit einem topographischen und demographischen Überblick Europas. Damit einher geht auch eine Aufgabe, in der Staaten einer stummen Karte zugeordnet werden sollen (Aufgabe 3.2.A, Seite 45). Im Unterschied zur älteren Version des Buches geht es hierbei jedoch nicht nur um die bloße Verortung; die Toponyme sollen mit einer Zahl in der stummen Karte vermerkt werden, die für die Höhe der Bevölkerungszahl im Vergleich zu anderen Staaten Europas steht. Zusätzlich sollen auch die Hauptstädte der Staaten zugeordnet werden. Dennoch verfolgt diese Aufgabe kein höheres Vermittlungsinteresse und bezieht sich auch nur auf das erste Anforderungsniveau. Die Auswahl der Toponyme richtet sich aber zumindest nicht nach der Willkür der Autor:innen, sondern der Bevölkerungszahl der Staaten. Einige dieser Toponyme werden auf den Folgeseiten aufgegriffen. Hier wird auf unterschiedliche Lebenswelten in verschiedenen Staaten Europas mithilfe von Geschichten eingegangen (Seiten 46f.).

Im Kontext von Zentren und Peripherien, einem neuen Themenbereich des Lehrplans 2023, werden erneut viele Toponyme implementiert, die in der Folge aber auch eine inhaltliche Rolle spielen. Beispielsweise sollen die Schüler:innen in einer Aufgabe mithilfe von frei wählbaren

Geomedien und einer Übersichtskarte eine beliebige Gemeinde in einem ‚Speckgürtel‘ auswählen und diese soll hinsichtlich ihrer Erreichbarkeit mit unterschiedlichen Verkehrsmitteln analysiert werden (Aufgabe 3.4.B, Seite 51). Danach sollen im Plenum Ideen gesammelt werden, wie man den öffentlichen Verkehr sowohl in den von den Schüler:innen gewählten Gemeinden als auch in der Region verbessern kann. Das Sammeln von Ideen wird auch in Aufgabe 3.4.C auf Seite 53 gefordert; hierbei geht es um die Attraktivierung von urbanen Räumen. Außerdem gibt es in diesem Kapitel einige Aufgaben, die anhand praktischer Beispiele den Umgang mit Toponymen und Geomedien trainieren. Eine Aufgabe bedient sich so eines Fallbeispiels, bei dem die Schüler:innen Pendelstrecken und -dauern berechnen und analysieren und danach Gründe für die Wahl unterschiedlicher Verkehrsmittel überlegen sollen (Aufgabe 3.6.C, Seite 59). Grundsätzlich werden in dem ganzen Kapitel zahlreiche Fallbeispiele und Geschichten eingebaut, die auch eine topographische Dimension besitzen; der Fokus liegt aber nicht auf den Toponymen selbst. Auch eine mehrperspektivische Betrachtung von Räumen wird in diesem Kapitel gefordert. Beispielsweise sollen zwei Städte, *Paris* und *Los Angeles*, nach einer umfassenden Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebenswelten und Problemen in diesen Städten, aus unterschiedlichen Blickwinkeln („Armut“ und „Reichtum“) betrachtet werden (Aufgabe 3.9.E, Seite 69). Während dieses Unterfangen wohl sowohl für die Lehrpersonen als auch die Schüler:innen herausfordernd ist, ist es interessant zu sehen, dass solch komplexe Aufgabenstellungen Einzug in ein Buch der fünften Schulstufe finden.

Neben einigen praktischen und mehrperspektivischen Aufgaben gibt es jedoch auch in dieser Version des *Geoprofi* eine Doppelseite, die sich mit einem „topographische[n] Überblick“ (Aufgabe 3.8, Seite 65) beschäftigt. Hierbei soll ein Atlas genutzt werden, um 39 Punkten, die auf einer stummen Karte markiert sind, die richtige Stadt zuzuordnen. Dabei werden zwar einige Städte herangezogen, die zuvor im Kontext unterschiedlicher Fallbeispiele erwähnt wurden, insgesamt erscheint die Auswahl dennoch eher willkürlich. Beispielsweise wird östlich von *Wien* nur eine weitere Stadt Europas gesucht, und zwar *Moskau*. Ansonsten wurde keine osteuropäische Stadt ausgewählt. Final wird in diesem Kapitel, nachdem zuvor primär mit digitalen Geomedien gearbeitet wurde, die Arbeit mit dem Atlas im Rahmen eines Methodenteils behandelt (Seiten 70f.).

Im Kapitel „Leben und Wirtschaften zur nachhaltigen Ernährung“ werden auf 13 Seiten 95 Toponyme erwähnt. 28 davon erscheinen in einem weiteren topographischen Überblick, der sich mit ausgewählten Seen und Flüssen der Welt beschäftigt (Aufgabe 4.3, Seite 83). Die Beschäftigung mit den Toponymen geschieht weitgehend isoliert von den Inhalten, weil mit dieser Masse an Toponymen in Folge nicht weitergearbeitet wird. Unterschiedliche Weltmeere sollen zudem beim Thema „Fischfang“ verortet werden (Aufgabe 4.2.B, Seite 79). Auch hier wird mit den gesuchten Toponymen danach nicht mehr weitergearbeitet. Ansonsten wird in dem Kapitel stark mit Fallbeispielen gearbeitet, die auch topographisch eingebettet werden. Neben den erwähnten Aufgaben gibt es zudem keine weiteren Aufgaben, die Toponyme isoliert behandeln. Eine gewisse Ausnahme ist hier die Methodendoppelseite zu physischen Karten (Seiten 86f.); die in diesem Teil erwähnten Toponyme sind thematisch nicht etwa durch Fallbeispiele relevant, sie dienen nur dem Trainieren des Umgangs mit physischen Karten (z.B. Aufgabe 4.4.D, Seite 87).

Das Kapitel „Wetter, Klima und Klimawandel“ erwähnt Klimazonen zwar, unterscheidet sich im Umgang mit ihnen jedoch fundamental von der Vorgängerversion. Einerseits wird angemerkt, dass die Einteilung problematisch ist und sie sich aufgrund des Klimawandels verschieben (Seite 92), andererseits dienen sie nicht mehr der inhaltlichen Strukturierung des Kapitels, das sich mit dem Leben und Wirtschaften von Menschen an unterschiedlichen Orten der Welt beschäftigt. Die meisten Toponyme erscheinen in diesem Kapitel in einer Aufgabe, die sich mit „Brennpunkten des Klimawandels“ beschäftigt (Aufgabe 5.3.A, Seite 97). Hierbei sollen unterschiedliche durch den Klimawandel verursachte oder verstärkte Katastrophen ausgewählten Regionen der Welt zugeordnet werden. Auch im nachfolgenden Kapitel „Gefahren durch Naturkatastrophen“ werden Toponyme inhaltsbezogen betrachtet; das heißt, die angesprochenen Toponyme sind stets in Form von Fallbeispielen mit dem Inhalt eng verknüpft.

Insgesamt zeigt sich, dass im neu erschienenen *Geoprofi 1*, die Implementation topographischer Inhalte grundlegend anders als im Vorgängerband angegangen wird. Der starke Fokus auf Atlasarbeit ist einem Zugang, der meist auf digitale Geomedien setzt, gewichen. Zudem beschäftigt sich das Buch primär damit, die zu erlernende Fähigkeit zur Orientierung im Realraum und dem Nutzen und Analysieren von Karten und anderen Geomedien zu

unterstützen. Damit verbunden sind einige Aufgaben, die eingesetzt werden, um den praktischen Umgang mit (digitalen) Karten zu trainieren und den Schüler:innen lebensweltorientierte Anlässe dafür bieten. Außerdem befinden sich in dieser neuen Version der Reihe zahlreiche Aufgaben, die sich mit subjektiven Raumwahrnehmungen und mehrperspektivischen Betrachtungsweisen auseinandersetzen. Toponyme werden primär durch Fallbeispiele und Geschichten eingebaut, auch die Schüler:innen selbst sollen aus ihren Lebenswelten Toponyme in den Unterricht einbringen. Etwas fragwürdig erscheint angesichts dieses verstärkt schüler:innenorientierten Zugangs, der auf Raumwahrnehmungen und die Orientierung im Realraum setzt, der Einbau zweier Doppelseiten, die sich mit dem isolierten Verorten von Toponymen beschäftigen. Zwar sind das im Vergleich zum Vorgänger deutlich weniger Toponyme, die isoliert genannt werden müssen, für die Bildung eines topographischen Grundrasters eignen sich diese Aufgaben jedoch nicht. Das Nutzen von Geomedien zum Lokalisieren von Toponymen wird in anderen Teilen des Buches ohnehin behandelt. Eine didaktische Notwendigkeit dieser beiden Doppelseiten scheint nicht gegeben, sie führen nur dazu, dass das Fach Geographie und wirtschaftliche Bildung erneut mit dem aufwändigen und grundlosen Füllen stummer Karten assoziiert wird.

4.7.2. Analyse: MEHRfach Geografie (Lehrplan 2023)

Im Fokus dieser Analyse steht das Schulbuch *MEHRfach Geografie 1* (GRAF et al. 2023), das in der Prüfaufgabe 2023 vorliegt und entsprechend dem neuen Lehrplan für Sekundarstufen gestaltet wurde. Wie im Fall des Vorgängers fokussiert sich die Analyse zudem auf „Teil 1, Wissen & Verstehen“, also dem inhaltsbetonten Teil des im Verlag VERITAS erschienenen Schulbuchs.

1. Welche topographischen Begriffe (Toponyme) finden sich in den Schulbüchern und in welche Maßstabsebenen lassen sie sich einteilen?

Im Vergleich zur alten Version des Lehrbuches befinden sich in dieser aktualisierten Version nur noch 263 Toponyme (zuvor: 393); die 121 unterschiedlichen Typen werden aber durchschnittlich exakt gleich oft eingebaut, wieder 2,17-mal. Erneut befinden sich die meisten erwähnten Toponyme auf nationalem Maßstab (50 %), danach folgen jene auf regionalem (36 %) und globalem Maßstab (13 %). Im Vergleich zur älteren Version hat zudem der Anteil an erwähnten Orten stark zugenommen; waren es beim alten Buch noch 11 % der Toponyme sind es nun 22 %, was dem Durchschnitt der Unterstufenbücher entspricht. Abbildungen 24 und 25

zeigen, dass die Toponyme einen gewissen Fokus auf Lateinamerika und Europa, vor allem Österreich, aufweisen; in Österreich selbst sind sie eher gleichmäßig verteilt. Am häufigsten



Abbildung 24: Erwähnte Toponyme in MEHRfach Geografie, T1 (LP 2023). Eigene Darstellung 2023.



Abbildung 25: Erwähnte Toponyme in MEHRfach Geografie 1, T1 (LP 2023), Ausschnitt Europas. Eigene Darstellung 2023.

werden die Toponyme *Österreich* (27x, fast 10 % aller Toponyme), *Wien* (7x), *Europa*, *Niederösterreich*, *Salzburg*, *Australien* (je 6x), *China*, *Kanada*, *Philippinen*, *Nordamerika* (je 5x) sowie *Tirol*, *Vorarlberg*, *USA*, *Afrika*, *Brasilien*, *Ecuador* (je 4x) wiederholt. 62 Toponyme werden einmal erwähnt, 30 an nur zwei unterschiedlichen Stellen; damit werden knapp 35 % der Toponyme nur maximal einmal wiederholt.

2. *Wie sind die in den Büchern behandelten Toponyme auf die einzelnen Kapitel und Themen, im weiteren Sinne Kompetenzbereiche der Lehrpläne, verteilt?*

Die unterschiedlichen Kapitel unterscheiden sich teils stark in der durchschnittlichen Anzahl von Toponymen. Während die Kapitel „Im eigenen Haushalt“ sowie „Natürliche Prozesse“ durchschnittlich acht Toponyme pro Seite behandeln, befinden sich im Kapitel „Orientierung“ nur zwei Toponyme pro Seite, im Kapitel „Nachhaltige Ernährung“ gar nur fünf Toponyme auf sechs Seiten. Das Kapitel „Leben und Wirtschaften“ präsentiert pro Seite durchschnittlich fünf unterschiedliche Toponyme, das Kapitel „In aller Welt“ durchschnittlich vier.

3. *In welchem Verhältnis stehen die eingebauten Toponyme im Fließtext und in Grafiken zu jenen in Aufgabenstellungen?*

Im Gegensatz zu allen anderen Schulbüchern der Sekundarstufe I präsentiert *MEHRfach Geografie 1* in dieser Version mehr Toponyme in Fließtexten, Grafiken und den Legenden von Karten (170) als in Aufgaben (93). Diese 93 Toponyme erscheinen in 25 unterschiedlichen Aufgaben, wovon acht im Kapitel „In aller Welt“ zu finden sind. 65 der 93 Toponyme werden nur implizit angesprochen, sind also von den Schüler:innen aus anderen Materialien

herauszusuchen; diese 65 Toponyme stehen in Verbindung mit nur vier unterschiedliche Aufgaben.

4. Welche Anforderungsniveaus und Vermittlungsinteressen sprechen Arbeitsaufträge an, in denen Toponyme vorkommen?

Die meisten dieser Aufgaben beziehen sich auf das erste oder zweite Anforderungsniveau und auf unreflektierte oder technische Vermittlungsinteressen. Nur eine Aufgabe lässt sich einem praktischen Vermittlungsinteresse zuteilen (6.1, Seite 57), eine andere dem dritten Anforderungsbereich (6.2, Seite 50).

5. Welche Prinzipien verfolgen die Schulbuchautor:innen bei der Implementation topographischer Inhalte in den Büchern?

Das Buch beginnt, wie auch schon der Vorgänger mit einem eigenen Kapitel, das der „Orientierung“ gewidmet ist. Im Gegensatz zum Vorgänger geht es hier jedoch nicht nur um Himmelsrichtungen und Atlaskarten, sondern auch Standortbestimmungen mit *Google Maps* oder die Orientierung im Schulgebäude. In diesem Rahmen wird das Konzept der Orientierung also nicht nur über für die Schüler:innen möglicherweise lebensweltferne Karten, sondern anhand der unmittelbaren Umgebung angesprochen (Aufgaben 1.4 und 1.5, Seite 9). Nach der Einführung zu Karten, die eben über Schulpläne geschieht, sollen die Schüler:innen ihren eigenen Schulweg zeichnen und dabei Straßennamen, Ampeln, Zebrastreifen und auffallende Gebäude festhalten (Aufgabe 1.6, Seite 9). Damit beschäftigt sich das Kapitel wirklich mit der Orientierung im Realraum anhand der individuellen Raumwahrnehmung der Schüler:innen.

Das Kapitel „Im eigenen Haushalt“ beschäftigt sich mit vielen Geschichten von, wohl imaginären, Schüler:innen über die die Inhalte des Themas, also beispielsweise „Wünsche und Bedürfnisse“ nähergebracht werden sollen. Die auf Seite 16 gesammelten Geschichten beinhalten auch stets eine topographische Einbettung, wobei diese allerdings nicht unmittelbar in einen weiterführenden Lernprozess übergeleitet wird. Erst einige Seiten später werden diese wieder aufgegriffen (Seite 20). Sie dienen dort nämlich als Einleitung zu einem eigentlich eher isolierten Thema, einem Überblick über Österreich. Zu Beginn sollen die Toponyme, die in den Geschichten herangezogen werden betrachtet werden; die Schüler:innen werden angeregt, über Vor- und Nachteile der jeweiligen Wohnorte, unter anderem mit Hinblick auf den Arbeits- und Wohnungsmarkt, Freizeitaktivitäten oder Einkaufsmöglichkeiten, nachzudenken (Aufgabe 7.1, Seite 20). Danach sollen die Schüler:innen auch ihren eigenen Wohnort anhand derselben

Parameter analysieren (Aufgabe 7.2, Seite 20). Diese Beispiele sollen scheinbar der inhaltlichen Legitimation eines nachfolgenden beschreibenden Überblicks über Österreich dienen, bei dem die Schüler:innen die Bundesländer und Landeshauptstädte (Aufgabe 7.3, Seite 20) sowie die Nachbarstaaten (Aufgabe 7.4, Seite 20) nennen sollen; diese Aufgaben entsprechen also einem unreflektierten Verständnis von Topographie, das im Vorgängerband noch deutlich stärker präsent war.

Das Kapitel „In aller Welt“ präsentiert, primär über Fallbeispiele und Geschichten, unterschiedliche Lebens- und Wirtschaftsräume. Dabei werden zwar einige Toponyme angesprochen, sie stehen jedoch in den meisten Aufgaben nicht oder nur wenig im Fokus. Nur bei manchen Fallbeispielen ist auch die Verortung der Toponyme gefragt, wobei hier nicht auf den Atlas, sondern auf *Google Maps* verwiesen wird (Aufgaben 1.5, Seite 23, 1.7, Seite 24 und 2.4, Seite 25). Das ist bemerkenswert, weil das Buch somit das einzige Buch in meinem Datenset ist, in dem der Atlas nicht mehr die standardmäßige Quelle für Karten ist. Neben unterschiedlichen Regionen der Welt liegt in diesem Kapitel auch ein Fokus auf verschiedene Lebensumstände in Städten, die mit der eigenen Lebenswelt zu vergleichen sind (beispielsweise Aufgabe 4.1, Seite 28).

Das kurze Kapitel „Nachhaltige Ernährung“ widmet sich unter anderem den Klimazonen. Für die Betrachtung des Lebens und Wirtschaftens in unterschiedlichen Regionen der Welt waren diese, im Unterschied zur Vorgängerversion des Buches, nicht von Relevanz. Die Behandlung der Klimazonen beschränkt sich jedoch auf eine kurze Vorstellung der Einteilung, mit der Anmerkung, dass diese nicht problemlos erfolgen kann, und der Aufgabe, zwei Staaten pro Klimazone zu nennen (Aufgabe 3.5, Seite 39).

Im Kapitel „Leben und Wirtschaften“ erscheinen, wie auch in den vorigen Kapiteln, die meisten Toponyme im Kontext von Fallbeispielen, die das Wirtschaften an verschiedenen Orten der Erde skizzieren sollen. Besonders viele Toponyme erscheinen in einer Karte, die die größten Anbaugelände von Bananen darstellt (Seite 46); diese Karte ist jedoch kein Bestandteil einer Aufgabenstellung, dient also nur der Untermauerung der im Text getätigten Aussagen zum Thema.

Auch das Kapitel „Natürliche Prozesse“ geht im Umgang mit Toponymen ähnlich vor und präsentiert unterschiedliche Naturgefahren stets in Verbindung mit Fallbeispielen, die

topographische Begriffe beinhalten. Diese Begriffe werden in zwei Fällen auch in Aufgaben erwähnt. Einmal sollen die Orte Österreichs gesucht werden, an denen es zuletzt Erdbeben gab (Aufgabe 4.1, Seite 55), ein anderes Mal soll im Fall des starken Tsunami aus dem März 2011 analysiert werden, welche Kontinente von diesem betroffen waren; es sollen Länder zu Kontinenten zugeordnet werden, wobei dies jeweils in Verbindung mit einem konkreten Beispiel geschieht (Aufgabe 5.1, Seite 56). In diesen Fällen sprechen die Aufgaben zwar keine höheren Anforderungsniveaus und Vermittlungsinteressen an, die angeführten Toponyme übernehmen aber eine themenorientierte Funktion im Gegensatz zu den älteren Schulbüchern, wo dies kaum der Fall war.

Auch im Fall des Buches *MEHRfach Geografie 1* ist bezüglich der Implementation topographischer Begriffe eine starke Weiterentwicklung zu beobachten. Toponyme werden primär über Fallbeispiele und Geschichten, in der Regel also nicht mehr oder nur noch selten isoliert in das Buch eingebaut. Besonderer Fokus liegt in diesem Buch auf der Verwendung unterschiedlicher Geomedien und der Orientierung im Realraum. Während die Inhalte im Buch häufig versuchen, auch die Lebenswelt der Schüler:innen zu integrieren, werden praktische oder gar kritische Vermittlungsinteressen in Verbindung mit Toponymen nicht eingebaut. Die meisten dieser Aufgaben sind zwar thematisch an das jeweilige Thema angepasst, dienen aber nur dem Üben des Umgangs mit Geomedien zum Zwecke der Lokalisation.

4.7.3. Analyse: unterwegs 1 (Lehrplan 2023)

Diese Analyse widmet sich dem an den neuen Lehrplan angepassten Schulbuch *unterwegs 1. Geographie und wirtschaftliche Bildung*, geschrieben von FRIDRICH et al., welches in der 1. Auflage 2023 vorliegt und im öbv erschienen ist.

1. Welche topographischen Begriffe (Toponyme) finden sich in den Schulbüchern und in welche Maßstabsebenen lassen sie sich einteilen?

In diesem Buch scheinen 385 Toponyme auf, wovon es 188 unterschiedliche Typen gibt. Jedes Toponym erscheint also durchschnittlich an zwei unterschiedlichen Stellen im Buch. Während die Reihen *Geoprofi* und *MEHRfach* in ihren an den Lehrplan 2023 angepassten Büchern weniger Toponyme erwähnen als in ihren alten Versionen, ist das Gegenteil bei *unterwegs* der Fall. In der alten Version wurden nur 272 (153 unterschiedliche) Toponyme erwähnt. Das sagt jedoch nichts über den differenzierten Einsatz der Toponyme aus. Wie im Vorgängerband sind

Toponyme auf regionalem Maßstab am stärksten vertreten (43 %); dem folgen Toponyme auf nationalem (29 %) und globalem (23 %) Maßstab. Insgesamt sind die Toponyme ziemlich gleichmäßig auf die Welt verteilt (siehe Abbildungen 26 und 27), wobei doch ein gewisser Fokus auf Österreich erkennbar ist. In Österreich selbst werden innerhalb der Wiener



Abbildung 26: Erwähnte Toponyme in unterwegs 1 (LP 2023).
Eigene Darstellung 2023.



Abbildung 27: Erwähnte Toponyme in unterwegs 1 (LP 2023).
Eigene Darstellung 2023.

Gemeindegrenzen besonders viele Toponyme, die Bezirke Wiens, erwähnt, ansonsten gibt es keinen weiteren regionalen Schwerpunkt. Besonders häufig werden die Toponyme *Österreich* (14x), *Wien*, *Asien* (je 13x); *Südamerika* (12x) sowie *Europa* und *USA* (je 10x) erwähnt. 123 Toponyme werden nur einmal präsentiert, 27 zweimal: demnach werden 39 % der Toponyme nur höchstens einmal wiederholt.

2. *Wie sind die in den Büchern behandelten Toponyme auf die einzelnen Kapitel und Themen, im weiteren Sinne Kompetenzbereiche der Lehrpläne, verteilt?*

Die durchschnittlich meisten Toponyme erscheinen bei den Themen „Leben und Wirtschaften im eigenen Umfeld“ (fünf pro Seite) sowie „Leben und Wirtschaften in der Welt“ (sieben pro Seite). Thematisch legen vor allem die Themen „Unterwegs in Österreich“, „Unterwegs auf der Erde“, sowie „Wien – eine Stadt, verschiedene Lebenswelten“ und „New York – eine Stadt mit vielen Gesichtern“ einen starken Fokus auf topographische Inhalte. Damit unterscheiden sich die beiden Kapitel stark von den anderen Kapiteln des Buches, nämlich „Leben und Wirtschaften zur nachhaltigen Ernährung“ (drei Toponyme pro Seite) und „Leben, Wirtschaften und Naturereignisse“ (zwei Toponyme pro Seite).

3. *In welchem Verhältnis stehen die eingebauten Toponyme im Fließtext und in Grafiken zu jenen in Aufgabenstellungen?*

Wie in den anderen Büchern der Unterstufe finden sich auch in diesem Fall die meisten Toponyme in Verbindung mit Aufgaben (198) und nur 187 in Texten, Grafiken und den Legenden von Karten. 127 der 198 Toponyme in Aufgabenstellungen werden zudem nur implizit angesprochen, sind also von den Schüler:innen zu erarbeiten. Wenn es solch implizite Toponyme in Aufgaben gibt, so gibt es davon pro Aufgabe meist mehrere, in Aufgabe 4, Seite 10 gar 17.

4. Welche Anforderungsniveaus und Vermittlungsinteressen sprechen Arbeitsaufträge an, in denen Toponyme vorkommen?

Im Vergleich zum Vorgänger gibt es nun mehrere solcher Aufgaben, die auch das dritte Anforderungsniveau ansprechen, nämlich sechs. Die meisten Aufgaben beziehen sich dennoch auf den ersten und zweiten Anforderungsbereich. Zusätzlich würde ich drei Aufgaben ein praktisches Vermittlungsinteresse und einer Aufgabe ein kritisch-emanzipatorisches Vermittlungsinteresse attestieren; die mit Abstand meisten Aufgaben bauen jedoch auf einem unreflektierten oder maximal technischen Vermittlungsinteresse auf.

5. Welche Prinzipien verfolgen die Schulbuchautor:innen bei der Implementation topographischer Inhalte in den Büchern?

Im ersten Kapitel, „Leben und Wirtschaften im eigenen Umfeld“ wird zunächst die Topographie Österreichs in den Mittelpunkt gerückt. Damit auch dieses Thema mit einer Geschichte oder einem Fallbeispiel in Verbindung steht, und nicht gänzlich isoliert präsentiert wird, steht am Beginn die Geschichte einer Schülerin, die sich auf eine Reise durch Österreich begibt. Die Reiseziele sollen von den Schüler:innen zuerst in einer Karte Österreichs markiert werden, bevor die Bundesländer in den Lernprozess eingebunden werden und Steckbriefe mit den jeweiligen Landeshauptstädten sowie einigen Fakten zu Österreich ausgefüllt werden sollen (Aufgaben 2 und 4, Seite 10). Die Doppelseite zur Topographie Österreichs unterscheidet sich von der Vorgängerversion also vor allem durch eine Erzählung als didaktischen Leitimpuls. Dazu kommt auch eine neue Aufgabe, bei der die Schüler:innen jene Bundesländer markieren sollen, die sie schon besucht haben (Aufgabe 3, Seite 10). Ein ähnlicher Zugang soll auch eine Auseinandersetzung mit der Topographie Europas rechtfertigen; auch hier wird eine Geschichte einer Band, die sich auf Europa-Tournee befindet, erzählt. Darauf aufbauend wird das Konzept von Insel-, Küsten- und Binnenstaaten erklärt, für die in einer anschließenden Aufgabe je zwei Staaten genannt werden sollen (Aufgabe 2, Seite 12); auch diese Aufgabe ist

aus der Vorgängerversion bekannt. Zusätzlich sollen die Schüler:innen auch hier wieder ihre eigenen Erfahrungen festhalten, indem sie erklären, in welcher Landschaftsform sie leben (Hoch- oder Mittelgebirge, Ebene) und was ihnen im direkten Vergleich mit den anderen Landschaftsformen besser oder schlechter gefällt (Aufgabe 3, Seite 12). Damit unterscheidet sich die Thematisierung von Landschaftsformen in Europa stark von jener aus der Vorgängerversion; in dieser sollen die Schüler:innen bloß passende Beispiele, Toponyme, nennen. Auch die Topographie auf globalem Maßstab verfolgt ein ähnliches Muster mit einer einführenden Geschichte, die den Toponymen Relevanz verleihen soll; diesmal fokussieren sich die Aufgaben jedoch nur auf ein Auflisten von Toponymen (Kontinenten) in Verbindung mit dem Nutzen eines Suchgitters (Aufgaben 2 und 3, Seite 14), jedoch nicht auf die Erfahrungen der Schüler:innen.

Das Thema „Sich auf der Erde orientieren“ ähnelt der Struktur aus dem Vorgängerband; es werden unterschiedliche Formen der Orientierung (u.a. Kompass, Karte und Smartphone) genannt, die Aufgaben widmen sich jedoch nur der Orientierung mit analogen Hilfsmitteln und Höhenlinien, lassen aber digitale Geomedien vollständig außen vor. Dafür weicht das Zeichnen einer Fantasiekarte, eine Aufgabenstellung im Vorgängerband, der Aufforderung zum Zeichnen einer Karte des eigenen Schulweges, wodurch die Lebenswelten der Schüler:innen durch den – entsprechend der Aufgabenstellung – notwendigen Bezug auf schüler:innenrelevante Toponyme in den Fokus rücken (Aufgabe 5, Seite 18). Auch der auf das Lesen von Stadtplänen und dem Vergleich mit Luftbildern ausgelegte Methodenteil widmet sich verstärkt den Schüler:innen, indem diese nach der Analyse eines Stadtplans ihren eigenen idealen Wohnort beschreiben sollen (Aufgabe 3, Seite 28). Leider finden solche aufbauende Schritte in weiterer Folge, zumindest im Schulbuch selbst, keinen weiteren Niederschlag. Die Themen in diesem Kapitel, die eher wirtschaftliche Bereiche besprechen, beinhalten keine Toponyme.

Das Kapitel „Leben und Wirtschaften in der Welt“ lehnt sich stark dem ähnlichen Kapitel im Vorgänger an. Topographische Inhalte werden also zunächst durch topographisch eingebettete Geschichten und Fallbeispiele präsentiert. Danach folgen in den Aufgabensammlungen meist ein bis zwei Aufgaben, die Toponyme beinhalten und wohl den Umgang mit dem Atlas und Karten trainieren sollen. Diese Aufgaben sind stark mit den Inhalten verbunden, bestehen aber meist nur aus dem Verorten, Nennen oder Anmalen von Toponymen. Beispielsweise sollen

beim Thema „Menschen in der Wüste“ der *Nil* und *Dubai* im Atlas gefunden werden (Aufgabe 1, Seite 32) und beim Thema „Das Leben im Gebirge“ geht es um die Benennung unterschiedlicher Toponyme im südtirolerischen *Vinschgau* (Aufgabe 2, Seite 34). Auch die Alpenstaaten sollen, beim Thema „Menschen nutzen das Gebirge“, wie in der Vorgängerversion, quasi zur Einstimmung auf eine folgende Problemstellung, genannt werden (Aufgabe 3, Seite 36); es geht auch in diesem Kapitel wieder um die nähere Beschäftigung mit dem *Inn* und die Beurteilung der Bedeutung des *Inntals* für die Wirtschaft Tirols (Aufgabe 4, Seite 36). Insgesamt beziehen sich die Aufgaben aber erneut vor allem auf untere Anforderungsbereiche und unreflektierte Vermittlungsinteressen. Neu ist die in diesem Kapitel enthaltene Thematisierung von urbanen Lebensräumen (dieser Themenbereich wanderte im neuen Lehrplan aus der sechsten in die fünfte Schulstufe). Während der Zugang hier dem der vergangenen Themenerschließung ähnelt, beinhalten vor allem die Themenschwerpunkte *Wien* und *New York* auch intensivere Beschäftigungsmethoden mit Toponymen. Beim Themenschwerpunkt „Wien – eine Stadt, verschiedene Lebenswelten“ werden so zum Beispiel anhand verschiedener Toponyme und Geschichten Lebensräume im Stadtzentrum und am Stadtrand vorgestellt, bevor die Schüler:innen entscheiden und begründen sollen, welche Lebensräume ihnen eher zusagen (Aufgabe 5, Seite 40). Auch beim Themenschwerpunkt „New York – eine Stadt mit vielen Gesichtern“ werden einige Toponyme, Stadtteile, in Verbindung mit unterschiedlichen Lebensräumen präsentiert; auch hier sollen die Schüler:innen im Rahmen der letzten Aufgabe überlegen, in welchem Stadtteil sie am ehesten als ihren Lebensmittelpunkt wählen würden (Aufgabe 6, Seite 44).

Das nachfolgende Kapitel „Leben und Wirtschaften zur nachhaltigen Ernährung“ gleicht im Aufbau wieder dem in den *unterwegs*-Büchern typischen Muster von topographisch eingebetteten Fallbeispielen und Geschichten sowie damit verbundenen (Teil-)aufgaben, bei denen topographische Begriffe verortet, genannt, oder mithilfe einer Karte in Verbindung zum Thema analysiert werden sollen. Dabei sind die Toponyme meist enger, manchmal etwas lockerer mit dem eigentlichen Inhalt verbunden (im Kontext des Reisanbaus in Indien sollen beispielsweise die Nachbarstaaten *Indiens* beschriftet werden, was wohl einem nur isolierten Bezug zu Toponymen gleichkommt, Aufgabe 1, Seite 58). Diese Aufgaben fokussieren sich meist auf untere Anforderungsbereiche und maximal technische Vermittlungsinteressen. In manchen Aufgaben werden jedoch auch höhere Anforderungsbereiche in Verbindung mit

Toponymen angesprochen. Bei der Thematisierung von „Überernährung und Unterernährung weltweit“ werden zum Beispiel unterschiedliche Geschichten von Kindern präsentiert, die topographisch eingebettet sind. Dies soll in den Aufgaben 3 und 4, Seite 80, mit einer thematischen Karte verbunden werden, die Informationen zu den Anteilen über- und unterernährter Menschen in verschiedenen Regionen weltweit darstellt. Darauf aufbauend sollen diese Regionen verglichen und Ursachen für Unter- und Überernährung beurteilt werden. Einiges Themen zuvor wird globalisierter Konsum angesprochen; anhand des Beispiels „Lebensmitteltransport“ werden Schüler:innen aufgefordert, unter Analyse unterschiedlicher Toponyme die Länge von Transportwegen zu beurteilen (Aufgabe 2, Seite 52). Die verwendeten Toponyme in den angesprochenen Beispielen bekommen demnach über ihre bloße Verortung hinaus Bedeutung für die Analyse von komplexeren Themen.

Auch im Kapitel „Leben, Wirtschaften und Naturereignisse“ werden topographische Begriffe primär über Fallbeispiele eingebaut. In Aufgaben kommen Toponyme nur selten vor, im Kernteil des Kapitels nur in einer Aufgabe, in der die Lage der Stadt *Steyr* wiedergegeben und, unter Bezugnahme auf die Flüsse *Steyr* und *Enns*, beschrieben werden soll (Aufgabe 1, Seite 84). Erst im Schlussteil des Kapitels werden wieder mehrere Toponyme eingebaut; hier geht es um die Analyse verschiedener Karten, die die landwirtschaftliche Nutzung des *Ätna* beschreiben.

Die neue Version des Schulbuchs *unterwegs 1* unterscheidet sich vom Vorgänger primär in jenen Punkten, in denen sich auch der Lehrplan geändert hat. Damit ist die Implementation topographischer Inhalte in diesem Buch weniger grundlegend anders als dies bei den Büchern *Geoprofi 1* und *MEHRfach 1* der Fall war. Die Implementation topographischer Inhalte erfolgt, wie im Vorgängerband, über die topographische Einbettung von Fallbeispielen und Geschichten, denen häufig einzelne Aufgaben folgen, die meist mit dem Thema verbundene Toponyme auf niedrigem Anforderungsniveau behandeln; sie müssen also meist von den Schüler:innen nur verortet, beschrieben oder genannt werden. Damit soll vermutlich die Arbeit mit dem Atlas trainiert werden, was darauf hinweist, dass das Schulbuch einen besonderen Fokus auf den instrumentellen Bereich nach KIRCHBERG (1980/1984) legt. Auffällig ist zudem, dass im Buch häufig auch explizit die Raumwahrnehmung angesprochen, sowie die Meinung oder Erfahrung der Schüler:innen zu einem bestimmten Thema erfragt wird, wodurch auch

Toponyme in einigen Fällen an funktionaler Bedeutung dazugewinnen. Weiters verankert die neue Version des Buches auch vermehrt mehrperspektivische Zugänge, die bei verschiedenen Themen auch in Verbindung mit Toponymen implementiert werden. Auch diese zuletzt angeführten Argumente verstärken den Eindruck, dass bei der Konzeption des Buches weniger eine grundsätzliche Neuausrichtung für die Rolle topographischer Inhalte angestrebt wurde, sondern eher eine geringfügige Anpassung an neue durch den Lehrplan vorgegebene Erwartungen.

4.8. Zusammenfassende Analyse der Implementation topographischer Inhalte in Schulbüchern

Die Analysen der Schulbücher zeigen, dass sich die Implementation topographischer Inhalte vor allem zwischen den unterschiedlichen Gruppen, also den Büchern der Sekundarstufe II, jenen der Sekundarstufe I nach altem Lehrplan und jenen der Sekundarstufe I nach neuem Lehrplan, mitunter stark unterscheiden. Einerseits ist die Anzahl der eingebauten Toponyme in den Büchern der Sekundarstufe II in der Regel höher (siehe Abbildung 28), wobei hier anzumerken ist, dass auch die Bücher umfangreicher sind, andererseits werden die Toponyme in verschiedener Form implementiert. Während die meisten Toponyme der Sekundarstufe I in Texten, Grafiken und den Legenden von Karten erscheinen, werden jene in den Büchern der Sekundarstufe I vor allem in Aufgaben erwähnt; hierbei werden sie in großer Anzahl zudem nur implizit angesprochen, sollen also von den Schüler:innen aus unterschiedlichen Geomedien herausgesucht werden.

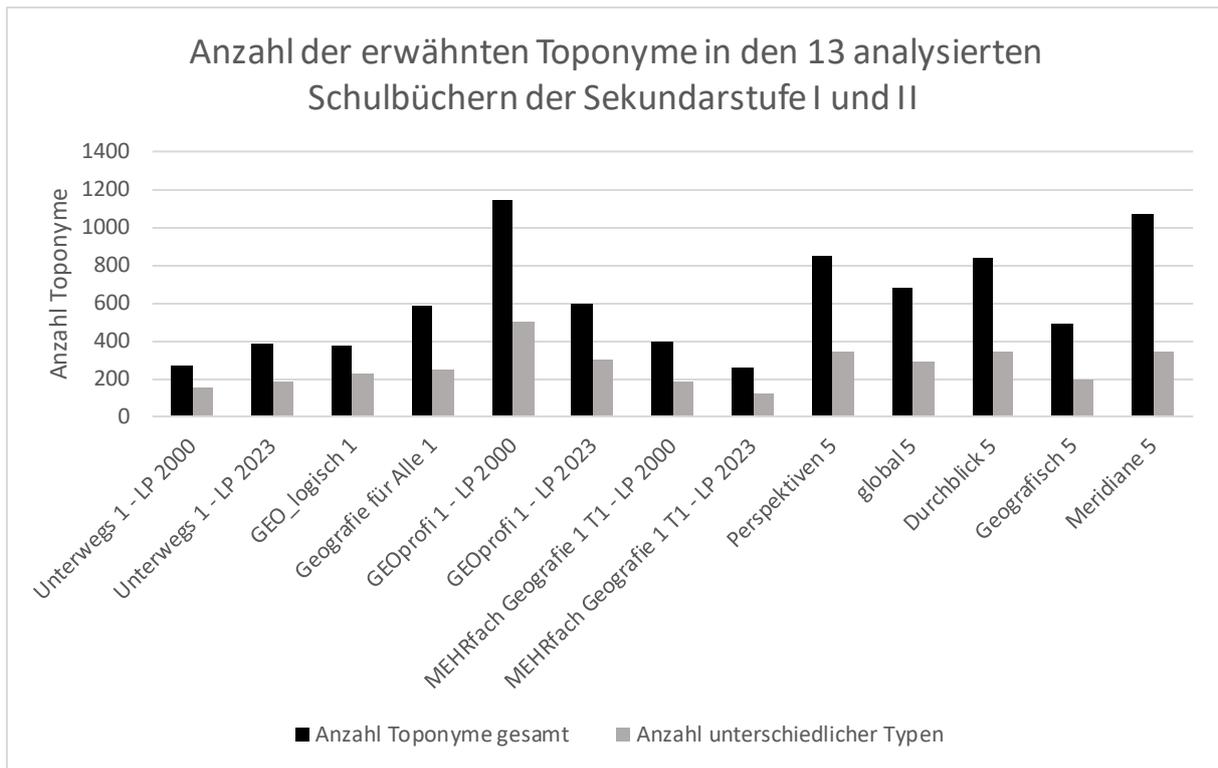


Abbildung 28: Anzahl der erwähnten Toponyme in den 13 analysierten Schulbüchern der Sekundarstufe I und II. Eigene Datensammlung & Darstellung 2023.

Beschäftigt man sich mit der Frage, auf welche Themen diese unterschiedlichen Toponyme verteilt sind, so lässt sich erkennen, dass es für jeden Lehrplan Themen gibt, die durch die Schulbuchautor:innen stärker und schwächer mit Toponymen bedacht werden. Tabelle 5 zeigt die Themen aus dem Lehrplan der Sekundarstufe II (BMB 2016) und schlüsselt die durchschnittlich auf einer Seite des jeweiligen Kapitels erscheinenden Toponyme nach den analysierten Schulbüchern auf.

Tabelle 5: Durchschnittliche Anzahl an Toponymen pro Schulbuchseite in Büchern der Sekundarstufe II, aufgeschlüsselt nach Lehrplanpunkten.

Schulbuch	„Gliederungsprinzipien der Erde nach unterschiedlichen Sichtweisen reflektieren“	„Geoökosysteme der Erde analysieren“	„Bevölkerung und Gesellschaft diskutieren“	„Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten“	„Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen reflektieren“
Durchblick kompetent 5	7	5	5	7	8
global 5	6	4	7	2	6
Geografisch 5	3	2	6	2	4
Meridiane 5	6	6	7	4	7
Perspektiven 5	6	6	6	4	9

Auffällig ist hier, dass in den Kapiteln, die sich mit dem Lehrplanpunkt „Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen reflektieren“ beschäftigen, stets die höchste Anzahl an Toponymen genannt wird. Das Gegenteil ist in dem wirtschaftlich geprägten Kapitel „Die wirtschaftlichen Bedürfnisse der Menschen bewerten“ der Fall. Zwar finden sich auch in diesen Kapiteln entsprechende Nennungen, durchschnittlich werden pro Seite aber mit einer Ausnahme in keinem anderen Kapitel weniger Toponyme präsentiert.

Auch eine Aufschlüsselung der durchschnittlich auf einer Seite präsentierten Toponyme in den Büchern der Sekundarstufe I nach altem Lehrplan (BMUKA 2000) zeigt, dass die Toponyme keinesfalls gleichmäßig auf die Kapitel verteilt sind (Tabelle 6).

Tabelle 6: Durchschnittliche Anzahl an Toponymen pro Schulbuchseite in Büchern der Sekundarstufe I nach altem Lehrplan, aufgeschlüsselt nach Lehrplanpunkten.

Schulbuch	„Ein Blick auf die Erde“	„Wie Menschen in unterschiedlichen Gebieten der Erde leben und Wirtschaften“	„Wie Menschen Rohstoffe und Energie gewinnen und nutzen“	Andere
<i>GEO_logisch I</i>	5	4	4	14
<i>Geografie für Alle 1</i>	18	3	3	-
<i>GEOprofi 1 MEHRfach</i>	19	8	11	2
<i>Geografie 1 – TI</i>	8	8	6	-
<i>unterwegs 1</i>	7	3	3	-

Besonders auffällig ist bei dieser Gruppe von Schulbüchern, dass der erste Lehrplanpunkt, „Ein Blick auf die Erde“, von den Schulbuchautor:innen mit besonders vielen Toponymen pro Seite bedacht wurde. Wie die Analyse der angeführten Schulbücher gezeigt hat, resultiert das aus den teils besonders umfangreichen Versuchen, ein zu erreichendes Mindestwissen von Toponymen durch bloße Nennung oder die Aufzählung durch die Schüler:innen selbst in den Schulbüchern zu verankern. Mit „Andere“ ist in der Tabelle einerseits der Lehrplanpunkt „Ein erster Überblick“, der nicht in jedem Schulbuch als eigenes Kapitel aufscheint, gemeint, andererseits dezidierte Methodenkapitel. Das Buch *GEO_logisch 1* versucht so beispielsweise nicht, im ersten Kapitel eine Art Grundraster zu präsentieren, sondern in einem abschließenden Kapitel, das die Autor:innen „Ein erster Überblick“ nennen.

Auch in den Büchern, die dem neuen Lehrplan der Sekundarstufe I (BMBWF 2023) entsprechen sollen, sind die Toponyme unterschiedlich stark auf die einzelnen Kapitel der Schulbücher verteilt (Tabelle 7).

Tabelle 7: Durchschnittliche Anzahl an Toponymen pro Schulbuchseite in Büchern der Sekundarstufe I nach neuem Lehrplan, aufgeschlüsselt nach Lehrplanpunkten.

Schulbuch	"Leben und Wirtschaften im eigenen Umfeld"	"Leben und Wirtschaften in der Welt"	"Leben und Wirtschaften im Hinblick auf nachhaltige Ernährung"	"Leben und Wirtschaften unter Beachtung der natürlichen Prozesse"
<i>GEOprofi I</i>	3	11	7	3
<i>MEHRfach Geografie I – TI</i>	7	4	1	6
<i>unterwegs I</i>	5	7	3	2

Wie Tabelle 7 zeigt, finden sich auch in den Schulbüchern des neuen Lehrplans in jedem Kapitel deutliche Unterschiede hinsichtlich der durchschnittlich auf einer Schulbuchseite genannten Toponyme. Im Gegensatz zu den anderen Schulbuchgruppen, gibt es jedoch kein Kapitel mehr, bei dem in jedem Schulbuch besonders viele Toponyme genannt werden. Zwar erscheinen in zwei der analysierten Schulbücher durchschnittlich die meisten Toponyme im Zusammenhang mit dem Lehrplanpunkt „Leben und Wirtschaften in der Welt“, doch zumindest in einem anderen Schulbuch fällt dieser Lehrplanpunkt nicht durch einen besonderen ‚toponymistischen‘ Schwerpunkt auf. Weitere künftige Analysen werden dabei helfen, herauszufinden, ob Toponyme in dieser neuen Generation von Schulbüchern gleichmäßiger auf die Lehrplanpunkte verteilt sind, als dies früher der Fall war.

In den vorangegangenen Kapiteln wurde eine Leitfrage nicht beantwortet, nämlich jene zu einem möglicherweise existierenden, zumindest impliziten, topographischen Grundraster. Damit ist hier eine Auswahl an Toponymen gemeint, die in allen Schulbüchern präsentiert wird und daher von allen Schulbuchautor:innen als wichtig erachtet wird.

Lässt sich aus den eingebauten Schulbüchern ein Muster im Sinne eines implizierten topographischen Grundrasters erkennen?

Nachdem der Aufbau eines topographischen Grundrasters oder Grundgerüsts nicht im Lehrplan der Sekundarstufe II erwartet wird, werden für die Beantwortung dieser Frage nur die Bücher der Sekundarstufe I nach altem und neuem Lehrplan herangezogen. Die in Tabellen 8 und 9

erwähnten Toponyme wurden in allen Schulbüchern der beiden Schulbuchgruppen implementiert, alle Schulbuchautor:innen scheinen also der Ansicht zu sein, dass die Toponyme Schüler:innen der fünften Schulstufe ein Begriff sein sollten.

Tabelle 8: "Grundraster" der Schulbücher in der ersten Klasse Sekundarstufe I (LP 2000).

Sekundarstufe I, Lehrplan 2000				
Afrika	Brasilien	Indischer Ozean	Niederösterreich	Spanien
Ägypten	Burgenland	Indonesien	Nil	Steiermark
Algerien	Chile	Innsbruck	Nordamerika	Südamerika
Amazonas	China	Italien	Oberösterreich	Tirol
Anden	Deutschland	Japan	Österreich	Tunesien
Antarktis	Donau	Kanada	Pazifik	Türkei
Arktis	Ecuador	Kärnten	Peru	USA
Asien	Europa	Kolumbien	Russland	Venezuela
Atlantik	Frankreich	Linz	Salzburg	Vorarlberg
Ätna	Graz	Mittelmeer	Schweiz	Wien
Australien	Indien	Mount Everest	Slowenien	Wolga

Tabelle 9: "Grundraster" der Schulbücher in der ersten Klasse Sekundarstufe I (LP 2023).

Sekundarstufe I, Lehrplan 2023				
Afrika	Donau	Japan	Nil	Slowenien
Ägypten	Eisenstadt	Kärnten	Nordamerika	St. Pölten
Antarktis	Europa	Klagenfurt	Oberösterreich	Steiermark
Asien	Graz	Kolumbien	Österreich	Südamerika
Atlantik	Indien	Linz	Pazifik	Tirol
Australien	Indischer Ozean	Mexiko	Peru	Türkei
Brasilien	Indonesien	Mitteleuropa	Russland	USA
Bregenz	Innsbruck	Neu-Delhi	Salzburg	Vorarlberg
Burgenland	Island	New Orleans	Schweiz	Wien
China	Istanbul	New York	Shanghai	
Deutschland	Italien	Niederösterreich	Sizilien	

Die in den beiden Tabellen verwendeten Farben stehen für folgende Merkmale:

- Orange: Kontinente und Meere
- Blau: Flüsse
- Gold: Berge und Gebirgszüge
- Rot: Österreich, österreichische Bundesländer, Nachbarstaaten, sowie Städte
- Violett: sonstige Städte
- Grün: sonstige Staaten
- Schwarz: sonstige Regionen und Inseln

Die meisten Toponyme in diesen Sammlungen, den Grundgerüsten, lassen sich demnach in drei Kategorien einteilen. Toponyme grobtopographischen Maßstabs, also Kontinente und Meere²⁴, Toponyme, die in direktem Zusammenhang zu Österreich stehen, also Bundesländer, Nachbarstaaten und Landeshauptstädte, sowie ausgewählte weitere Staaten. Diese Staaten sind, wie die Analyse der Schulbücher zeigt, in den meisten Fällen mit Fallbeispielen verbunden, bekommen also dadurch Bedeutung. Das gleiche trifft auch auf die Kategorie der *sonstigen Städte* zu, die in den Büchern des neuen Lehrplans zu finden ist. In der neuen Version des Lehrplans wurde das Leben und Wirtschaften in (Groß-)städten nämlich bereits in der ersten Klasse, nicht erst in der zweiten Klasse eingebaut (vgl. PICHLER et al. 2023: 48). Der hier vorgelegte topographische Grundraster würde dann, dem Lehrplan entsprechend, sukzessive verdichtet werden.



Abbildung 29: Karte mit jenen Toponymen, die in allen Schulbüchern der Sekundarstufe I (Lehrplan 2023) genannt werden. Eigene Darstellung 2023.



Abbildung 30: Karte mit jenen Toponymen, die in allen Schulbüchern der Sekundarstufe I (Lehrplan 2023) genannt werden. Eigene Darstellung 2023.

Abbildungen 29 und 30 zeigen, dass diese Grundraster einen starken Fokus auf Europa aufweisen und vor allem Toponymen in Afrika, zumindest in der fünften Schulstufe, weniger Bedeutung zugemessen wird. Dies fällt besonders bei den neuen Schulbüchern auf, bei denen scheinbar auf den anderen Kontinenten häufiger dieselben Toponyme von den Schulbuchautor:innen als besonders relevant eingestuft werden. Eine ähnliche Analyse für die in naher Zukunft erscheinenden Schulbücher, die für die anderen Schulstufen der Sekundarstufe

²⁴ Diese Toponyme entsprechen auch eher dem „Grundkanon der Grobtopographie“ (KIRCHBERG 1980: 324), den KIRCHBERG als relevant für die erste Säule der Fähigkeit zur Orientierung, das topographische Orientierungswissen, erachtet. Ein isoliertes Behandeln von anderen Toponymen, wie willkürlich ausgewählten Städten oder Gebirgszügen, kann nicht durch den Verweis auf diese erste Säule gerechtfertigt werden. Erst spätere Versuche, die Fähigkeit zur Orientierung zu definieren, siehe HEMMER, M. (2012), ersetzen diesen grobtopographischen Grundkanon durch schwer begründbares topographisches Grundwissen.

I gedacht sind, wird zeigen, ob sich dieser Trend fortführt und womöglich gar insgesamt von einem eurozentrischen Grundraster gesprochen werden kann.

Die nun folgenden Absätze sollen auf die Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulbuchgruppen (Sekundarstufe II, Sekundarstufe I alter Lehrplan, Sekundarstufe I neuer Lehrplan) eingehen, und zusammenfassend aufzeigen, wie divers Zugänge zur Topographie sind, wenn weniger auf die Anzahl oder die Typen von Toponymen geachtet wird, sondern auf die Ziele, die dem Einbau von topographischen Inhalten vermutlich zugrunde liegen.

Betrachtet man die in den Analysen aufgezeigten Verhältnisse von Aufgaben mit unreflektierten und technischen sowie jenen mit praktischen und kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteressen im direkten Vergleich, so zeigen sich offensichtliche Unterschiede in der Implementation topographischer Inhalte in den unterschiedlichen Gruppen (Sekundarstufe II, Sekundarstufe I alter Lehrplan, Sekundarstufe I neuer Lehrplan), wie Tabelle 11 zeigt.

Tabelle 10: Vergleich der Vermittlungsinteressen der topographie-bezogenen Aufgaben in den analysierten Schulbüchern.

<i>Schulbuch</i>	<i>Lehrplan</i>	<i>Aufgaben mit unreflektiertem/technischen Vermittlungsinteresse</i>	<i>Aufgaben mit praktischem oder kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresse</i>	<i>Anteil von Aufgaben mit praktischem oder kritisch-emanzipatorischem Vermittlungsinteresse</i>
<i>Durchblick kompetent 5 global 5</i>	Sek. II	44	3	6,4 %
<i>Geografisch 5</i>	Sek. II	51	12	19 %
<i>Meridiane 5</i>	Sek. II	31	14	31,1 %
<i>Perspektiven 5</i>	Sek. II	66	26	28,3 %
<i>GEO_logisch 1</i>	Sek. II	28	18	39,1 %
<i>Geografie für Alle 1</i>	Sek. I (LP 2000)	58	1	1,7 %
<i>GEOprofi 1</i>	Sek. I (LP 2000)	29	0	0 %
<i>MEHRfach Geografie 1 T1</i>	Sek. I (LP 2000)	65	0	0 %
<i>unterwegs 1</i>	Sek. I (LP 2000)	34	0	0 %
<i>GEOprofi 1</i>	Sek. I (LP 2023)	42	1	2,3 %
<i>MEHRfach Geografie 1</i>	Sek. I (LP 2023)	31	9	22,5 %
<i>unterwegs 1</i>	Sek. I (LP 2023)	24	1	4 %
	Sek. I (LP 2023)	42	4	8,7 %

Sehr deutlich wird hier klar, dass Bücher der Sekundarstufe II einen weit höheren Anteil an topographie-bezogenen Aufgaben mit höheren Vermittlungsinteressen aufweisen als jene der

Sekundarstufe I. Während den Aufgaben in den meisten Büchern der Oberstufe in etwa 20 bis 40 % der Fälle höhere Vermittlungsinteressen zuzuordnen sind, kann dies über die Bücher der Unterstufe im Kontext topographie-bezogener Aufgaben nicht gesagt werden. Hier gibt es zudem verbreitet gar keine Aufgaben, denen ein höheres Vermittlungsinteresse, also zumindest ein praktisches, ‚unterstellt‘ werden kann. Die drei Bücher, die dem neuen Lehrplan der Sekundarstufe I (BMBWF 2023) entsprechen sollen, weisen hingegen bereits einen höheren Anteil dieser höheren Vermittlungsbestrebungen auf.

Auffällig ist zudem, dass zwischen den einzelnen Schulbuchgruppen (Sekundarstufe II, Sekundarstufe I alter Lehrplan, Sekundarstufe I neuer Lehrplan), ein großer Unterschied darin besteht, wie die Toponyme den Schüler:innen präsentiert werden (Tabelle 12). Vergleicht man die Anzahl der Toponyme, die den Schüler:innen in passiver Form²⁵ präsentiert werden mit der Anzahl der Toponyme, die in aktiver Form²⁶ präsentiert werden, so werden erhebliche Unterschiede zwischen den Sekundarstufen offensichtlich.

²⁵ Das heißt, dass sie in Texten, Grafiken und den Legenden von Karten erscheinen, ihnen aber im weiteren Verlauf an dieser Stelle keine weitere didaktische Funktion durch eine Auseinandersetzung in Form von Aufgaben zugemessen wird.

²⁶ Das heißt, die Toponyme erscheinen in Aufgabenstellungen, im Rahmen derer ihnen durch eine schulgeographische Fragestellung ein inhaltsbezogener Fokus zugewiesen wird.

Tabelle 11: Vergleich der Präsentationsform von Toponymen in den analysierten Schulbüchern.

Schulbuch	Lehrplan	Toponyme mit passiver Beschäftigung	Toponyme mit aktiver Beschäftigung	Anteil der Toponyme mit aktiver Beschäftigung
<i>Durchblick kompetent 5 global 5</i>	Sek. II	614	140	18,6 %
<i>Geografisch 5 Meridiane 5 Perspektiven 5</i>	Sek. II	537	148	21,6 %
<i>GEO_logisch 1</i>	Sek. II	420	74	15 %
<i>Geografie für Alle 1</i>	Sek. II	824	244	22,8 %
<i>GEOprofi 1</i>	Sek. II	740	92	11,1 %
<i>MEHRfach Geografie 1 T1</i>	Sek. I (LP 2000)	78	301	79,4 %
<i>unterwegs 1</i>	Sek. I (LP 2000)	374	213	36,3 %
<i>GEOprofi 1</i>	Sek. I (LP 2000)	356	789	68,9 %
<i>MEHRfach Geografie 1 T1</i>	Sek. I (LP 2000)	159	234	59,5 %
<i>unterwegs 1</i>	Sek. I (LP 2000)	127	146	53,5 %
<i>GEOprofi 1</i>	Sek. I (LP 2023)	242	354	59,4 %
<i>MEHRfach Geografie 1</i>	Sek. I (LP 2023)	170	93	35,4 %
<i>unterwegs 1</i>	Sek. I (LP 2023)	187	198	51,4 %

Während alle Schulbücher der Sekundarstufe II mehr als 75 % der Toponyme in Texten, Grafiken sowie den Legenden von Karten nennen, präsentieren sechs der acht analysierten Schulbücher der Sekundarstufe I teils weit über 50 % der Toponyme in Aufgabenstellungen. Auch diese Tabelle zeigt, dass es erhebliche Unterschiede zwischen den Sekundarstufen gibt, wenn um die Implementation topographischer Inhalte geht. Diese sollen nun näher erörtert werden.

In den Büchern der Sekundarstufe II liegen die meisten Toponyme auf der nationalen Maßstabsebene, was, wie die Analyse gezeigt hat, primär durch ihre Bedeutung für Ländervergleiche bedingt ist. Zudem werden Toponyme nationalen Maßstabs (meistens *Österreich*) genutzt, um unterschiedliche geographische und wirtschaftliche Phänomene zu illustrieren; vor allem bei wirtschaftlichen Themen ist *Österreich* so häufig das am meisten verwendete Toponym. Etwa 30 bis 40 % der Toponyme werden zwar nur an maximal zwei unterschiedlichen Stellen in den Büchern erwähnt, in den meisten Fällen sind sie jedoch an spezifische Fallbeispiele gebunden und damit thematisch nicht isoliert. Allerdings ist hier anzumerken, dass die Verbindung von Toponymen zu den Themen in manchen Fällen doch

sehr locker erscheint; gerade im Buch *Meridiane* (HITZ et al. 2017) gibt es manche Aufgaben, bei denen das Verorten von Toponymen, die nur indirekt mit dem Thema im Zusammenhang stehen, eine größere Bedeutung hat als eine problemorientierte Auseinandersetzung mit dem Thema selbst. Solch eine Beschäftigung mit Toponymen auf unterstem Anforderungsbereich und basierend auf unreflektiertem Vermittlungsinteresse entspricht jedoch nicht immer der Regel; wenn diese Vermittlungsmethoden gewählt werden, so sind sie zudem in vielen Fällen Basis für darauf aufbauende, tiefere und komplexere Beschäftigungen mit dem Rahmenthema. In diesem Zusammenhang lassen sich dann auch Aufgaben, die einem praktischen oder gar kritisch-emanzipatorischen Vermittlungsinteresse folgen, finden. Letztere werden besonders oft in jenen Kapiteln eingebaut, die sich mit den Gliederungsprinzipien der Erde beschäftigen. Hier wird stark auf Raumkonstruktionen und -perzeptionen geachtet, es kommt also auch zur Analyse unterschiedlicher Räume, Grenzen und Gliederungen aus verschiedenen Perspektiven. Auch kritische Analysen von Kartendarstellungen sowie damit verbundeneren Interessen und Mächte, wie von VIELHABER (2012: 94) unter anderem im Zusammenhang mit *Kritischer Topographie* gefordert, werden so angesprochen. Betrachtet man die Dimensionen der Fähigkeit zur Orientierung nach KIRCHBERG (1980/1984) beziehungsweise HEMMER, M. (2012) so legen die Bücher demnach einen besonderen Fokus auf die primär kognitiven Bildungsansprüche (also die Einordnung in Ordnungssysteme und deren Diskussion), den instrumentellen Bereich (also den Umgang beziehungsweise die Analyse von Karten) sowie die „Fähigkeit zur Reflexion von Raumwahrnehmung und -konstruktion“ (HEMMER, M. 2012: 13). Vor allem hinsichtlich des Fokus auf den kognitiven Bereich ist zudem anzumerken, dass es hier nicht nur um die bloße Einordnung in Ordnungssysteme geht, sondern auch um die kritische Betrachtung ebendieser; dies wurde zwar auch von KIRCHBERG (1980: 325) als Bestandteil der Säule definiert, in sukzessiven Texten zum Thema jedoch häufig nicht mehr aufgegriffen. Die Kritik an Ordnungssystemen, Zonierungen und Gliederungen bezieht sich in den meisten Fällen auf die Klima- und Vegetationszonen sowie die Kulturerdteile nach NEWIG (1986). Leider beschränken sich diese kritischen und reflektiven Zugänge meist auf das dafür vorgesehene Kapitel; in nachfolgenden Kapiteln werden die gleichen oder ähnliche Systeme meist nicht mehr kritisch angesprochen (besonders auffällig ist dies in *global 5*, konsequenter dafür in *Geografisch 5*). Zusammenfassend spiegeln die analysierten Schulbücher in großen Teilen die Erwartungen des Lehrplans wider; im Bereich des konsequenten Umgangs mit

kritischen und konstruktivistischen Raumauffassungen sowie im Bereich des in manchen Fällen isolierten oder nur sehr oberflächigen Beschäftigens mit Toponymen könnten hier jedoch noch immer Schwachstellen der Implementation topographischer Begriffe gefunden werden.

Die Bücher der Sekundarstufe I nach altem Lehrplan unterscheiden sich von den oben genannten Zugängen teils drastisch. Vorweg sei hier angemerkt, dass sich die nachfolgenden Ausführungen primär auf die Bücher *GEOprofi 1*, *MEHRfach Geografie 1* und *Geografie für Alle 1*, in Ansätzen auch *GEO_logisch 1*, beziehen. Die Implementation topographischer Begriffe fokussiert sich in diesen Büchern auf folgende Schwerpunkte: die Präsentation unterschiedlicher Arten von Toponymen als Grundraster, Überblick oder „Orientierung“ (also der ersten Säule der Orientierungskompetenz nach HEMMER, M. (2012)), das Einordnungen von Toponymen in Ordnungssysteme (die zweite Säule der Orientierungskompetenz nach HEMMER, M. (2012)), sowie das Lesen topographischer und thematischer Karten (die dritte Säule der Orientierungskompetenz nach HEMMER, M. 2012). Die erste Säule, also der versuchte Aufbau eines gewissen topographischen Wissens, geschieht jedoch thematisch häufig isoliert und unter Bezugnahme auf lediglich geringste Anforderungsniveaus und keine zuordenbaren Vermittlungsinteressen außer der Kategorie ‚unreflektiert‘. Für dieses unreflektierte Arbeiten wird meist der erste Themenbereich aus dem Lehrplan, der Blick auf die Erde, herangezogen. In diesem Kapitel wird dann jedoch neben grobtopographischen Begriffen auch ein Fokus auf die Topographie Europas und Österreichs gelegt, welche thematisch isoliert durch das Füllen stummer Karten oder Tabellen erarbeitet werden soll. Dies geschieht zudem häufig unter Bezugnahme auf die dritte Säule der Orientierungskompetenz, beziehungsweise auf die Atlasarbeit. Bei der Menge an Toponymen, die hier teilweise behandelt wird, ist jedoch ein Lerneffekt fraglich. In *MEHRfach Geografie 1* sollen beispielsweise 47 Staaten Europas aufgeschrieben werden (Aufgabe 6.4, Seite 18), in *GEOprofi 1* sollen an unterschiedlichen Stellen zu allen Kontinenten bis zu je 44 unterschiedliche Toponyme eingetragen werden. Auch die Auswahl der Toponyme ist in den vielen Aufgaben teils von starker Willkür geprägt, unterstreicht also die von JANK (2004a; 2004b) geäußerte Kritik. Zwar werden auch einige Toponyme in Kontext von Fallbeispielen thematisch eingebettet; die große Menge an isolierten Toponymen führt dennoch zu einem Zugang, der auf das bloße Nennen und Verorten von Toponymen ausgelegt ist. Dies erinnert bedauerlicherweise an die bereits vor Jahrzehnten vorgetragene Kritik an der Stadt-Land-Fluss-Geographie, die zudem den curricularen Vorgaben

des Faches seit mindestens 1985 nicht mehr entspricht. Veraltet ist auch der Zugang zur dritten Säule der Orientierungskompetenz, dem Umgang mit Karten. Selbst die Bücher, die 2017 und 2019 erschienen, *GEOprofi* und *MEHRfach Geografie*, verwenden als Arbeitsmedien primär analoge thematische und topographische Karten, während digitale Geomedien gar nicht oder nur in Ansätzen behandelt werden. Was also in vielen Büchern der Sekundarstufe I nach altem Lehrplan in Bezug auf topographische Inhalte übrigbleibt, erinnert stark an jene „sinnentleerte“ (SITTE, W. 1985: 4) „lexikalische Alleswisserei“ (KIRCHBERG 1980: 323), die laut des Lehrplans eher vermieden werden sollte und weniger an schüler:innenorientierte Topographie, die die räumlichen Aspekte menschlichen Handelns zwar beachtet und versucht, über topographisch eingebettete Fallbeispiele ein Orientierungswissen aufzubauen, jedoch Räume und Toponyme nicht zum inhaltlichen Ziel eines Lernprozesses macht.

Bei den analysierten Büchern, die dem neuen Lehrplan der Sekundarstufe I folgen, handelt es sich neben *unterwegs 1* auch um zwei Bücher, die in der Analyse der älteren Bücher (aus 2019 beziehungsweise 2017) durch ihr besonders veraltetes Topographie-Verständnis aufgefallen sind, nämlich *GEOprofi 1* und *MEHRfach Geografie 1*. Umso überraschender ist es, dass vor allem diese beiden Bücher in ihren neuen Versionen nun einen gänzlich anderen Zugang zur Topographie haben, der sich deutlich stärker an der fachdidaktischen Forschung sowie dem Lehrplan orientiert. Zwar befinden sich auch in allen neuen Büchern wieder Aufgaben, bei denen die Bedeutung von Toponymen primär in der Nennung oder Verortung liegt, insgesamt gibt es aber auch vermehrt Aufgaben, die dem dritten Anforderungsbereich entsprechen und praktische, und in einigen Fällen sogar kritisch-emanzipatorische, Vermittlungsinteressen verfolgen. Die über das Buch unterstützte Aufforderung, sich mit inhaltlich isolierten Toponymen zu beschäftigen, ist nachweislich deutlich seltener, wobei allerdings in manchen Fällen die Verbindung der einzelnen Toponyme zum Rahmenthema nur indirekt erkennbar ist. Nur *GEOprofi* implementiert im Textbuch auch in der neuen Version Übungen, die einen „topographischen Überblick“ (z.B. LIFTENEGGER et al. 2022: 64) ohne thematische Einbettung präsentieren; im Vergleich zum Vorgänger gibt es davon jedoch deutlich weniger Übungen, man beschäftigt sich auf diese Art auch nicht mehr mit jedem Kontinent separat. Die Fallbeispiele werden in allen Büchern zudem durch topographisch eingebettete Geschichten ergänzt, die durch die Betrachtungsweisen auffordern, den Unterricht zumindest in Ansätzen mehrperspektivisch zu gestalten. In Verbindung mit dem nun zentralen Einbauen von

Erfahrungen und Ansichten der Schüler:innen orientieren sich die Schulbuchautor:innen in den neuen Versionen der Bücher deutlich stärker an Auffassungen, in denen Räume vor allem durch Lebensweltbezüge, Erwartungen, Handlungen und Wahrnehmungen Relevanz erhalten (vgl. u.a. VIELHABER & SCHMIDT-WULFFEN 1999: 112f.). Zudem erhält die Beschäftigung mit Toponymen meist durch eine geforderte Anbindung an die Lebensrealitäten der Schüler:innen eine neue Qualität; damit bekommt das Konzept *Vom Nahen zum Fernen* eine gänzlich neue Bedeutung. Diese Änderungen sind vermutlich auch auf einen neuen Themenschwerpunkt im Lehrplan, der sich mit dem Leben und Wirtschaften in der Umwelt der Schüler:innen auseinandersetzt (vgl. BMBWF 2023: 104), zurückzuführen. Aus den Analysen der älteren Schulbücher hat sich jedoch gezeigt, dass diese Vorgaben nicht immer wie von den Lehrplanautor:innen intendiert umgesetzt werden. Als Potential ist bei diesem Thema jedoch auch anzumerken, dass die in Kapitel 2.8.1. angesprochenen Konzepte moderner topographischer Beschäftigung, wie die *Erlebte Topographie* (vgl. DOBLER & PICHLER 2004) oder die *Kritische Topographie* (vgl. u.a. VIELHABER 2012) hier noch stärker eingesetzt werden könnten, wobei Elemente *Erlebter Topographie* durch den Fokus auf Raumwahrnehmungen zumindest in Ansätzen vorhanden sind. Mit Blick auf die Säulen räumlicher Orientierungskompetenz (vgl. HEMMER, M. 2012) fällt zudem auf, dass Aspekte der Orientierung im Realraum durch den verstärkten Fokus auf (digitale) Kartennutzung im Alltag nun deutlich intensiver behandelt werden. Vor allem in der neuen Version von *GEOProfi 1* ist dies mit einigen praktischen Beispielen verbunden.

Während isolierte topographische Inhalte mit einem reinen Fokus auf das Verorten und Nennen noch nicht gänzlich aus den analysierten Schulbüchern verschwunden sind, lässt sich dennoch argumentieren, dass die neuen Schulbücher dem neuen Lehrplan, zumindest in der ersten Klasse, deutlich besser entsprechen, als dies zuvor der Fall war; damit einher geht ein Wandel im Topographieverständnis, den ich hier vorsichtig-optimistisch als Ansatz eines Paradigmenwechsels in der Implementation topographischer Inhalte in Schulbüchern deuten würde. Während dieser Paradigmenwechsel in der fachdidaktischen Beschäftigung mit der Topographie zumindest in Österreich bereits vor vielen Jahrzehnten stattgefunden hat, ist nun zu hoffen, dass die Schulbuchautor:innen auch bei den Schulbüchern der Unterstufe versuchen, über diesen ersten Schritt hinaus moderne Topographie – in ihren unterschiedlichen Facetten –

konsequent in den Büchern inhaltlich weiter zu entwickeln, um die darauf aufbauenden Lernprozesse didaktisch kompetent zu unterstützen.

5. Topographie als Wirkungsgefüge

Mit unterschiedlichen Modellen zur Bestimmung einer ‚Fähigkeit zur Orientierung‘ haben diverse Didaktiker:innen in den vergangenen 50 Jahren versucht, topographischen Inhalten eine didaktische Bedeutung zu geben (vgl. u.a. KIRCHBERG 1980/1984; GILBERT 1995; KROß 1995; HEMMER, M. 2012, siehe Kapitel 2). Gemein haben diese Ansätze, dass sie von der Notwendigkeit eines umfangreichen topographischen Grundwissens ausgehen, das in nachfolgenden Lernschritten in unterschiedliche Ordnungssysteme eingebettet werden sollte, wobei auch das Ver- und Anwenden von Karten in fast allen diesbezüglichen Beiträgen als wichtiges Lernziel aufscheint. Zwar beinhalten die Versionen von KROß (1995) und HEMMER, M. (2012) auch Säulen, die sich mit unterschiedlichen Raumwahrnehmungen, HEMMERS Version gar explizit mit der Orientierung im Realraum, beschäftigen, im Endeffekt gehen sie jedoch alle von einem fremdbestimmten topographischen Kanon aus, dessen Reproduktion Schüler:innen als Lehrziel vermittelt werden soll. Besonders weit gingen dabei unter anderem BIRKENHAUER (1996) sowie HEMMER, I. et al (2005), die umfangreiche Listen entwarfen, welche vorgaben, ein topographisches Mindestwissen zu definieren. Einige Didaktiker:innen kritisierten daher, dass diese traditionellen Interpretationen der ‚Fähigkeit zur Orientierung‘, der „Orientierungskompetenz“ (HEMMER, M. 2012: 11), weder dem Potential der Orientierung noch dem der Topographie oder des Raumes gerecht werden (vgl. u.a. UHLENWINKEL 1999; VIELHABER & SCHMIDT-WULFFEN 1999; PICHLER & DOBLER 2004; VIELHABER 2012).

Doch wie könnte ein Modell, das versucht, den moderneren Vorstellungen von Topographie, Raum und Orientierung eher zu entsprechen, aussehen? Im Folgenden wird ein solches Modell beschrieben, das versucht, unterschiedliche Ansätze zu vereinen um, gepaart mit einem konkreten Bildungsziel, die Bedeutung ‚der Topographie‘ in einem modernen Geographie(-und wirtschaftliche Bildung)-Unterricht zu skizzieren. Bezüglich eines passenden Bildungsziels verwiesen VIELHABER und SCHMIDT-WULFFEN (1999: 110) in ihren Überlegungen zur Bedeutung des Raumes im Erdkundeunterricht auf KLAFKIS (u.a. 2007) *kritisch-konstruktive*

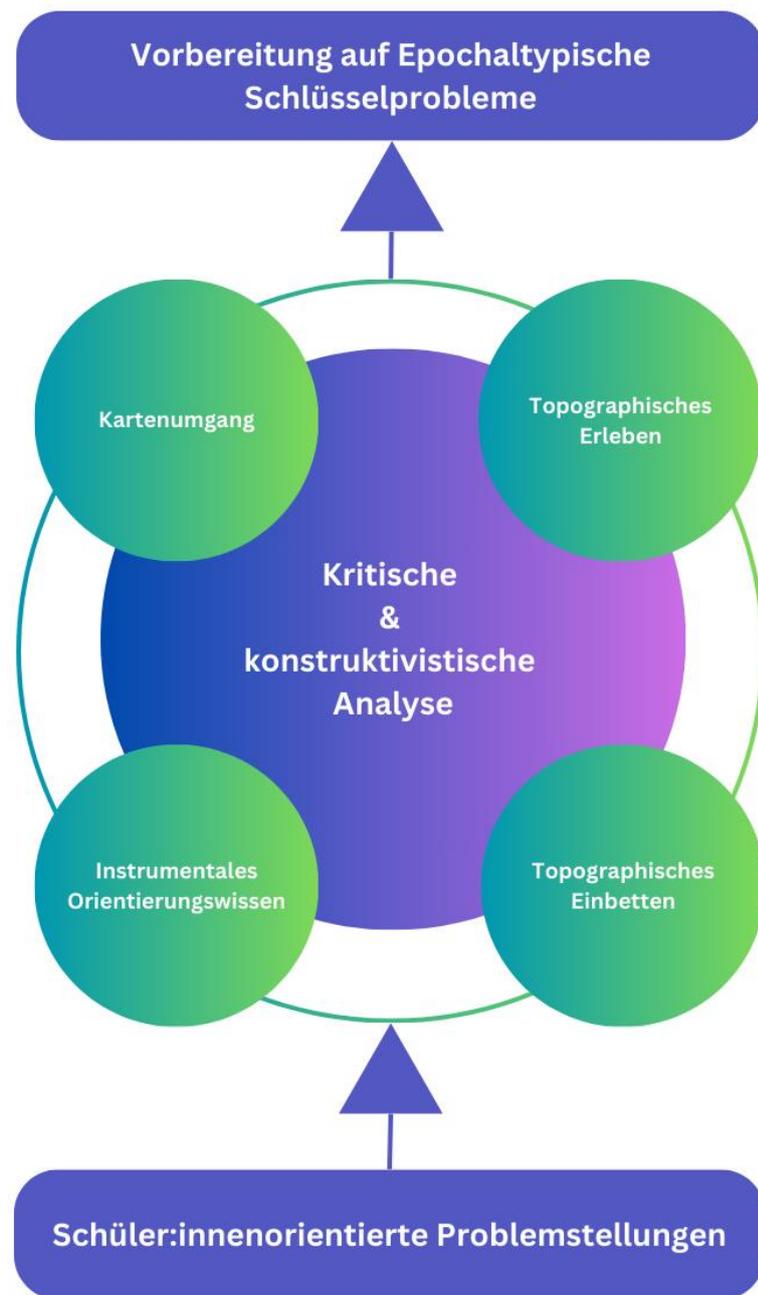
Didaktik und seinen *Schlüsselproblemansatz*.²⁷ So sei es nicht sinnvoll, den Raum als Erkenntnisobjekt in den Mittelpunkt zu setzen; stattdessen soll das Handeln von Menschen, unter anderem unter räumlichen Bedingungen, im Mittelpunkt des Faches stehen (vgl. VIELHABER & SCHMIDT-WULFFEN 1999: 110). Die von KLAFKI in die Diskussion gebrachten epochaltypischen Schlüsselprobleme könnten dann die Grundlage für einen problemorientierten, kritischen Geographieunterricht sein (vgl. SCHMIDT-WULFFEN 1994: 13). Stimmt man dieser These nun zu, und versucht man, den GW-Unterricht im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik nach KLAFKI (2007) auszurichten, so muss auch der Topographie, der Orientierung und dem Raum eine Bedeutung zukommen, die nicht fundamental auf einem abrufbaren, aber kontextlosen topographischen Namenskatalog beruht.

Bekannte Darstellungen der Fähigkeit zur Orientierung bestehen aus unterschiedlichen Säulen (vgl. u.a. KICHBERG 1980/1984; HEMMER, M. 2012), wodurch die einzelnen Teilbereiche getrennt voneinander dastehen. In diesem vielschichtigen, vernetzten Themenfeld ist eine solch isolierte Darstellung von Teilbereichen jedoch problematisch, blendet sie doch aus, wie sich die einzelnen Teilbereiche gegenseitig beeinflussen. Zentral für das in dieser Arbeit vorgestellte Modell ist also ein Wirkungsgefüge, das unterschiedliche Dimensionen topographischer Fertigkeiten vor dem Hintergrund einer stets notwendigen kritischen und konstruktivistischen Analyse in Beziehung setzt (Abbildung 31). Das Modell soll veranschaulichen, wie eine Behandlung topographischer Themen im Schulunterricht geschehen könnte.

Zentral für jede Beschäftigung mit „der Topographie“ ist eine konsequente Bezugnahme auf schüler:innenorientierte Problemstellungen, auf Themen und Aspekte, die für Schüler:innen in ihren mannigfaltigen Lebenswelten von Relevanz sind. Das kann, gerade auch bei der Beschäftigung mit menschlichem Handeln unter räumlichen Bedingungen, durch den Versuch, Probleme und Inhalte persönlich-konstruktiv mit den Erfahrungen der Schüler:innen zu

²⁷ Nach KLAFKI (2007) muss Allgemeinbildung vor allem als Bildung „zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs-, und Solidaritätsfähigkeit“ (ebd.: 40) gedacht werden. Streng verbunden mit politischer Bildung soll durch kritisch-konstruktive Didaktik die Fähigkeit zur Mitgestaltung gefördert werden (vgl. ebd. 40). Damit einher geht der Anspruch an Bildung, gegenwärtige und erwartete zukünftige gesellschaftliche Entwicklungen mitzugestalten, auf diese Entwicklungen und Probleme also nicht nur zu reagieren (vgl. ebd. 51). Die für unsere gegenwärtige und zukünftige Gesellschaft zentralen Probleme bezeichnet KLAFKI in diesem Kontext als „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (ebd.: 56), derer er 2007 fünf benennt: erstens die Friedensfrage, also die Erörterung von Ursachen von Kriegen; zweitens die Umweltfrage, der wohl auch die Klimakrise zuzuordnen ist; drittens gesellschaftlich produzierte Ungleichheiten; viertens Chancen und Risiken der Informationstechnologien; fünftens zwischenmenschliche Verantwortung und Anerkennung (vgl. ebd.: 56-60).

verbinden, wie VIELHABER (2012: 93) skizziert, erreicht werden. Das auf diesen Problemstellungen aufbauende vierteilige Wirkungsgefüge soll, aus bildender Hinsicht, dabei unterstützen, die Selbstbestimmungs-, Mitgestaltungs-, Diskurs- und Handlungsfähigkeiten zu fördern, die für das aktive Einflussnehmen auf epochaltypische Schlüsselprobleme notwendig sind (vgl. KLAFKI 2007: 256). Hierfür sind, unter anderem in Anlehnung an KIRCHBERG (1980/1984), VIELHABER (1999a; 2012), DOBLER & PICHLER (2004), GRYL (2009), folgende Teilbereiche zentral.



Instrumentales

Orientierungswissen. Dieser Bereich ist vermutlich der Kontroverseste. Das

Abbildung 31: Modell möglicher Implementation topographischer Inhalte in einem modernen GW-Unterricht. Eigene Darstellung 2023.

Beschäftigen mit möglichen Variationen eines möglichst objektiv begründbaren topographischen Mindestwissens hat, wie in dieser Arbeit mehrmals aufgezeigt wurde, die fachdidaktische Forschung lange geprägt (vgl. u.a. BÖHN & HAVERSATH 1994; BIRKENHAUER 1996; HEMMER, I. et al. 2005), wurde aber zurecht schon seit langem als eigentlich unmöglich

angesehen (vgl. u.a. SCHRAMKE 1982b: 249; VIELHABER 1999a: 63). Zudem zeigen Studien, dass das Vermitteln dieses ‚Mindestwissens‘ scheinbar selbst, wenn es zuvor definiert wurde, nicht, oder nur unzufriedenstellend, gelingt (vgl. u.a. LAMKEMEYER 2013: 155-158, zit. n. ERASMUS 2015: 23f.; HESSE 2014: 37). Während in Österreich wohl auch aus diesem Grund kein Mindestwissen in den Lehrplänen definiert wurde, wird dennoch auch hier von einem nicht näher beschriebenen „topographischen Grundraster“ (vgl. u.a. PICHLER et al. 2023: 46) gesprochen. Auch wenn mit diesem Begriff wohl kein Stoffkatalog gemeint ist, ermöglicht er eine (falsche) Legitimation von topographischen Übersichtsseiten, wie sie auch in neuen Schulbüchern noch immer zu finden sind (siehe Analyse *GEOprofi 1 LP 2023*). Wäre es also, in Anbetracht der Verwendung des Begriffes ‚Grundraster‘ beziehungsweise ‚Grundgerüst‘, eventuell doch sinnvoll, zu versuchen, diesen näher zu definieren? Auch KLAFKI argumentiert, dass ein gewisses instrumentelles Repertoire an „Erkenntnissen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (KLAFKI 2007: 264), das für die kritisch-emanzipatorischen Zielsetzungen des Unterrichts unverzichtbar, „wertambivalent“ (ebd.), ist, durchaus notwendig sein kann. Im Bereich des euklidischen Raumes könnte man an dieser Stelle beispielsweise überlegen, ob es gewisse Toponyme gibt, die für die Erweiterung des eigenen Orientierungsrasters, für die räumliche Einbettung von Fallbeispielen, für andere Fächer, sowie für die politische Bildung hilfreich oder gar notwendig sein könnten. Beschränkt man diesen Grundraster also auf einige wenige Toponyme, die fächer-, themen-, und problemübergreifend verwendbar sind, so könnte man den Begriff des ‚Grundgerüsts‘ näher definieren und ihn wirklich als Basis für eine lebenswelt- und problemstellungsabhängige Erweiterung positionieren.

Die Bestimmung einer solchen Sammlung ist selbstverständlich weiter höchst problematisch. Als Beispiel möchte ich hier ein Grundgerüst vorschlagen, das wohl für die meisten Fächer, wie auch für die politische Bildung, als Basis angesehen werden kann. Hierunter fällt einerseits die übergeordnete Stufe globaler topographischer Orientierung, die Kontinente und Weltmeere, andererseits die aus politischer Sicht essentiellen Bundesländer und Landeshauptstädte Österreichs. Während auch diese Sammlung weiter stets in Verbindung mit lebensweltorientierten Problemstellungen verbunden werden müsste, und nie isoliert unterrichtet werden dürfte, ließe sich bei dieser Auswahl noch am ehesten argumentieren, dass die Toponyme für das übergeordnete Bildungsziel instrumentelles Wissen darstellen. Der Grundraster könnte dann in Verbindung mit unterschiedlichen Problemstellungen sukzessive

ausgebaut werden, wie es in den Lehrplänen verlangt wird (vgl. u.a. PICHLER et al. 2023: 46). Weiters ließe er sich mit Erlebnisräumen, der „Autobio-Topographie“ (DOBLER & PICHLER 2004: 46), der Schüler:innen verbinden, wodurch aus dem Grundraster ein Orientierungsraster mit persönlichem Wert für die Schüler:innen entstünde. Lohnenswert wäre es zudem, auch die Erwartungen von Schüler:innen hinsichtlich eines Grundrasters in den Unterricht einzubauen und mögliche Unterschiede, basierend beispielsweise auf eigenen Sehnsuchtsorten oder den Vorstellungen früherer Lehrkräfte, zu diskutieren. Wichtig ist bei diesem Orientierungswissen jedoch auch das Wissen von Schüler:innen, wie sie Geomedien, Toponyme und unterschiedliche Räume zum Zwecke der Orientierung nutzen, also deren persönlichen instrumentellen Fähigkeiten zur Orientierung im Realraum. Das verbindet diesen ersten Teilbereich auch mit dem Teilbereich des *topographischen Einbettens* und jenem des *Kartenumgangs*.

Topographisches Einbetten. Die Fähigkeit des topographischen Einbettens hängt stark mit der erfolgreichen Umsetzung der laut Lehrplänen zu erreichenden Fähigkeit des räumlichen Einordnens von Fallbeispielen zusammen (vgl. u.a. BMBWF 2023: 100). Zusätzlich beinhaltet dieser Teilbereich das Einbetten und Verknüpfen subjektiver Raumerfahrungen und Raumerkundungen sowie das Verorten der Nachrichtentopographie. Menschen sind mit unterschiedlichsten räumlichen Aspekten des Handelns tagtäglich konfrontiert; ein räumliches Einbetten dieser Erfahrungen kann der sukzessiven Herausbildung eines Orientierungsrasters (vgl. PICHLER et al. 2023: 49) dienen, der auch beim Mitgestalten epochaltypischer Schlüsselprobleme hilfreich sein kann.

Topographisches Erleben. VIELHABER & SCHMIDT-WULFFEN zeigten bereits 1999 auf, dass raumbezogene Strukturen keineswegs nur in der Geographie eine Rolle spielen und wir mit unzähligen Raumbegriffen konfrontiert sind (vgl. VIELHABER & SCHMIDT-WULFFEN 1999: 117f.). Viele dieser Raumbegriffe (z.B. *erlebter Raum*, *Angstraum*, *vertrauter Raum*) spiegeln starke subjektive Eindrücke und Erlebnisse wider. Tatsächlich würden einige der genannten Raumbegriffe ohne ihre persönliche Bedeutungszuschreibung schlicht nicht existieren (vgl. VIELHABER 1999a: 56). Gelungene topographische/räumliche Beschäftigung darf also die persönlichen Bedeutungszuschreibungen nicht ignorieren, da „Räume [...] vieldeutig, kontrovers, emotional aufgeladen“ (PICHLER & DOBLER 2004: 43) sind und sich diese

Aufladungen und Wahrnehmungen auch auf die räumlichen Dimensionen unseres Handelns auswirken. Um kritisch-konstruktiv an gesellschaftlichen Diskursen teilhaben zu können, ist es also wichtig, sich der Rolle des *Erlebens* bei der Bedeutungszuschreibung topographischer Begriffe bewusst zu sein.

Kartenumgang. Der Teilbereich des *Kartenumgangs* beschäftigt sich mit den unterschiedlichen in Kapitel 2.8.4. beschriebenen Zugängen zur ‚Karten(lese)kompetenz‘. Wie bereits im Kontext des *instrumentellen Orientierungswissens* angesprochen, ist hier das Nutzen unterschiedlicher Geomedien im eigenen Leben inkludiert. Zusätzlich ist die Fähigkeit, sich der Macht von Karten und ihrer Rolle als Abbildung konstruierter Wirklichkeiten bewusst zu sein, essentiell, um dem Ziel des Mitgestaltens epochaltypischer Schlüsselprobleme näher zu kommen. Um Karten zum Zwecke der Mitgestaltung und hinsichtlich ihres Nutzens für persönliche Problemstellungen nutzen zu können, sind neben klassischen Fähigkeiten der Kartenauswertung und -gestaltung auch konstruktivistische Fähigkeiten nötig, mithilfe derer man Diskurse und soziokulturelle Einflüsse, die die Kartenkonstruktion beeinflussen, besser verstehen kann (vgl. GRYL 2009: 85). So ist der persönliche Umgang mit Karten weniger anfällig für Manipulation.

Vor allem die letztgenannten Punkte verdeutlichen die Wichtigkeit des im Wirkungsgefüge zentral verorteten Anspruchs der kritischen und konstruktivistischen Analyse von unterrichtlichen Inhalten. Dieser Anspruch trifft so auf jeden der vier Teilbereiche zu. VIELHABER kritisierte in seinem Text zu *Kritischer Topographie*, dass im schulgeographischen Kontext meist versucht wurde, ‚die Topographie‘ als „eindeutig, unverrückbar, unersetzbar, unproblematisch, unpolitisch und widerspruchsfrei“ (VIELHABER 2012: 94), als „zu Lagebezeichnungen geronnene Wirklichkeit“ (ebd.), zu positionieren. Eine unkritische oder verabsolutierende Betrachtungsweise der Topographie kann der Wahrheit nie entsprechen und wird dem Potential der Topographie keineswegs gerecht, wie auch in dieser Arbeit an verschiedenen Stellen aufgezeigt wurde. Hingegen kann ein gesellschaftskritischer Bildungsansatz, der sich der *cui-bono*-Frage nicht entzieht und die versteckten und evidenten Interessen, Normen und Werte, die hinter vermeintlichen topographischen Tatsachen und Karten stecken, in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt, wie der Ansatz der *Kritischen Topographie* (vgl. VIELHABER 2012), dazu beitragen, Schüler:innen besser auf das Mitgestalten

der Zukunft, speziell auch mit Hinblick auf Schlüsselprobleme, vorzubereiten. Dafür bedarf es der kritischen und konstruktivistischen Analyse nicht als eigenen Teilbereich, oder gar als eigene Säule, sondern als Grundvoraussetzung der Implementation topographisch-räumlicher Themen im Unterricht.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Das Ziel dieser Arbeit war es, auf Basis eines umfangreichen Überblicks über die fachdidaktische Forschung zum Problemfeld ‚Topographie‘ herauszufinden, welche didaktischen Prinzipien Schulbuch- und Lehrplanautor:innen bei der Implementation topographischer Inhalte verfolgen. Dafür musste zu Beginn der vorliegenden Studie die fachdidaktische Forschung zu diesem Problemfeld behandelt werden. Über weite Teile des 20. Jahrhunderts dominierte nämlich das chorologische Paradigma, das den Raum als erklärende Kraft in dem Mittelpunkt schulgeographischer Inhalte stellte, den Geographieunterricht. Auf diesem chorologischen Paradigma baute die Länderkunde auf, die dazu führte, dass ein großer Teil des Faches auf dem Auswendiglernen von Fakten, häufig von Toponymen, beruhte. Während das isolierte Lehren und Lernen topographischer Begriffe schon früh als „blutleere Topographie“ (SCHÜTTLER 1960: 243), „lexikalische Alleswisserei“ (KIRCHBERG 1980: 323), oder „Stadt-Land-Fluß-Paukerei [sic]“ (KIRCHBERG 1984: 6) bezeichnet wurde, entwickelte sich aus der Topographie in Teilen der Gesellschaft, aber auch der Fachdidaktik, die Erwartung, Schüler:innen müssten sich im Geographieunterricht vor allem ein gewisses topographisches Mindestwissen aneignen. Obwohl die Auswahl eines solchen als Zielvorgabe objektiv und für die Schüler:innen relevant nicht durchführbar ist (vgl. u.a. SCHRAMKE 1982b: 249), prägte diese an die Suche nach dem ‚Heiligen Gral‘ erinnernde Leidenschaft von bestimmten Vertreter:innen der Fachdidaktik, topographisches Mindestwissen als Standardpaket vorlegen zu können vor allem die deutsche Fachdidaktik über Jahrzehnte (vgl. u.a. NEWIG et al. 1983; BÖHN & HAVERSATH 1994; BIRKENHAUER 1996; HEMMER, I. et al. 2005). Das ist auch insofern bemerkenswert, da evidenzbasierte Befunde, dass topographie-fokussierter Unterricht und topographisches Mindestwissen Schüler:innen nachhaltig bessere Orientierung ermöglichen, ausblieben. Zwar gab es parallel auch unterschiedliche Ideen, mit der Topographie, dem Raum und dem Kartenlesen schüler:innenorientierter, kritischer und konstruktivistisch umzugehen und damit dem Potential der Topographie näher zu kommen (vgl. u.a. VIELHABER & SCHMIDT-

WULFFEN 1999; DOBLER & PICHLER 2004; GRYL 2009; VIELHABER 2012), doch stehen zumindest die Schulbücher im Verdacht, statt diesen moderneren Verständnissen von Topographie eher ein traditionelles, unreflektiertes Topographieverständnis abseits für Schüler:innen relevanter Problemstellungen zu verfolgen und die Stellung des Faches GW als „Paukfach“ (SCHRAMKE 1982b: 251) ‚toponymischer‘ Verortungen zu fördern (vgl. JANK 2004a; FRIDRICH 2013; SITTE, C. 2014).

Wie die Analyse der Lehrpläne jedoch zeigt, würden Schulbücher, so dieser Vorwurf zuträfe, zentrale didaktische Vorgaben der jeweiligen Lehrpläne systematisch ignorieren, die jeweils fordern, den Menschen, und nicht den Raum, in den Mittelpunkt des Faches zu stellen (vgl. BMUKA 2000; BMB 2016; BMBWF 2023). Zumindest der nunmehr veraltete Lehrplan der Sekundarstufe I untersagt zudem explizit das isolierte Beschäftigen mit der Topographie (vgl. BMUKA 2000: 1045); interessanterweise wurde diese Erwartung in der finalen Version des neuen Lehrplans der Sekundarstufe I entfernt. Stattdessen lassen sich drei größere Anwendungsbereiche topographischer Inhalte aus den Lehrplänen der verschiedenen AHS-Schulstufen ableiten, die zeigen, welche Ansprüche an die Rolle der Topographie gestellt werden. So kommt dem Fördern eines umfangreichen Raumverständnisses, also einerseits das Fokussieren auf unterschiedliche Raumnutzungen und Gliederungsprinzipien, andererseits auch das Behandeln subjektiver Raumwahrnehmungen, Raumkonstruktionen und unterschiedlicher Raumkonzepte, vor allem im Lehrplan der Sekundarstufe II besondere Bedeutung zu. In den beiden ab dem Schuljahr 2023/2024 gültigen Lehrplänen der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (vgl. BMB 2016; BMBWF 2023) wird zudem besonders stark auf die Bedeutung von mehrperspektivischem Arbeiten auf unterschiedlichen Maßstabsebenen hingewiesen. Die beiden Lehrpläne der Unterstufe legen zudem einen besonderen Fokus auf das Nutzen von digitalen und analogen Geomedien sowie das Fördern der Fähigkeit zur Orientierung. Diese beiden Aspekte stehen in einem engen Zusammenhang mit einem Grundraster oder -gerüst an Toponymen, welches im Laufe der Sekundarstufe I sukzessive ausgebaut werden soll, aber ansonsten nicht näher definiert wird. Während in österreichischen Lehrplänen somit kein explizites topographisches Mindestwissen festgelegt wird, lässt dieser Begriff die Vermutung zu, dass ein solches sehr wohl verlangt wird; es liegt somit an den Lehrpersonen und Schulbuchautor:innen, zu entscheiden, wie umfangreich dieses zu sein hat. In jedem Fall wird aus der Analyse klar, dass die Lehrpläne dem Raum keine

erklärende Kraft mehr zusprechen, als zweitrangige und beeinflussende Variable sollte er somit auch in den Schulbüchern nicht mehr alleinig im Fokus stehen. Topographische Inhalte müssten so in Verbindung mit konkreten Lehrinhalten und Problemstellungen implementiert werden.

Die Analyse der Schulbücher der neunten Schulstufe (AHS-Sekundarstufe II) zeigt, dass diese vom Lehrplan ausgedrückten Erwartungen auch in großen Teilen umgesetzt werden, wobei dies nicht stets konsequent geschieht. Hinsichtlich der geforderten kritischen und konstruktivistischen Analyse von Raumauffassungen, Zonierungen und Gliederungen lässt sich so feststellen, dass sich diese primär lediglich auf das dafür im Lehrplan vorgesehene Kapitel stützt und in den meisten analysierten Schulbüchern im weiteren Verlauf wenig beachtet wird. Topographische Begriffe werden aber, wie auch im Lehrplan gefordert, meist in Verbindung mit Fallbeispielen eingebaut. Die meisten dieser Begriffe erscheinen damit in Texten, Diagrammen und den Legenden von Karten. Aufgaben, die Toponyme beinhalten und höhere Vermittlungsinteressen, also praktische oder kritisch-emanzipatorische Bildungsziele, verfolgen sind zwar in der Unterzahl, machen aber mit durchschnittlich 20 bis 40 Prozent der Aufgaben einen nicht unerheblichen Anteil aus. Das zeigt, dass die meisten Bücher versuchen, Schüler:innen nicht nur unreflektierten Problemstellungen und Lernprozessen mit topographischen Inhalten zu präsentieren, auch wenn solche mitunter dennoch noch immer präsent sind.

Jene analysierten Schulbücher, die noch im Schuljahr 2022/2023 in den fünften Schulstufen (Sekundarstufe I) im GW-Unterricht verwendet wurden, zeigen jedoch ein anderes Bild, dass stark an die Kritiken von JANK (2004a; 2004b), FRIDRICH (2013) und SITTE, C. (2014) erinnert. Die Implementation topographischer Inhalte beschränkt sich in den meisten Büchern dieser Gruppe häufig auf ein bloßes Nennen oder Verorten von Toponymen. Außerdem befinden sich die meisten Toponyme in Aufgabenstellungen, denen nur in seltensten Fällen bestimmte Vermittlungsinteressen zugeteilt werden. Dieser stark ausgeprägte Fokus auf die erste Säule der Orientierungsfähigkeit nach KIRCHBERG (1980/1984) beziehungsweise HEMMER, M. (2012), also dem topographischen Mindestwissen, gepaart mit der weitgehenden Vernachlässigung digitaler Geomedien zeugt von einem Verständnis von Topographie, das den Lehrplänen seit mindestens 1985 eigentlich nicht mehr entspricht. Damit werden die Schüler:innen mit Lerninhalten konfrontiert, die sich nicht nur nicht legitimieren lassen, sondern jahrzehntelange

fachdidaktische Forschung ignorieren und stattdessen ein veraltetes Fachverständnis propagieren, das mit den Lebenswelten der Schüler:innen wenig bis nichts zu tun hat.

Die neuen Versionen der Schulbücher der fünften Schulstufe, die an den Lehrplan 2023 (BMBWF 2023) angepasst sind, gehen hier tendenziell einen anderen Weg. Das fällt bereits bei einem Blick auf die Aufgabenstellungen mit Toponymen auf. Höhere Vermittlungsinteressen sind zwar weiter rar, sie machen aber dennoch einen deutlich höheren Anteil aus. Das liegt vor allem daran, dass Aufgaben, die das thematisch isolierte Nennen und Verorten von Toponymen zum Ziel haben, nachweislich deutlich seltener anzutreffen sind. Stattdessen beziehen sich alle analysierten Schulbücher häufiger auf Lebenswelten, Wahrnehmungen, Erwartungen und Handlungen der Schüler:innen, auch in topographischer Hinsicht. Zusätzlich werden diese Schulbücher auch der in den Lehrplänen geäußerten Erwartung der Nutzung digitaler Geomedien deutlich stärker gerecht, als dies in den jeweiligen Vorgängerversionen der Fall war. Dies geschieht auch durch einen höheren Fokus auf Orientierung im Realraum, welche zu einem großen Anteil von digitalen Kartenprogrammen gestützt wird. Trotzdem könnten schüler:innenorientierte Ansätze, die sich auf subjektive Raumerlebnisse, konkrete und für die Schüler:innen relevante Problemstellungen sowie kritische und dekonstruierende Aufgaben beziehen, noch weit stärker ausgebaut werden; auch Hinweise auf einen weiterbestehenden übermäßigen Eurozentrismus lassen sich bei einer Analyse der von allen Schulbüchern genannten Toponyme weiter erkennen. Auf Basis der Analysen muss aber dennoch festgehalten werden, dass diese neue Gruppe von Schulbüchern im Bereich der Topographie stärker ausgeprägte Ansätze eines moderneren, zukunftsfähigeren Weges enthält, als dies zuvor der Fall war. Entscheidend wird nun sein, diesen Weg in den neuen Versionen der weiteren Schulstufen nicht nur fortzuführen, sondern auch noch konsequenter umzusetzen. Das am Ende dieser Arbeit vorgestellte Modell zukunftsfähiger Topographie, das die bekannten Säulen der Orientierung durch ein Wirkungsgefüge vor kritischem und konstruktivistischem Hintergrund ersetzt, skizziert, wie man topographische Inhalte mit einem konkreten Bildungsziel, dem Vorbereiten auf epochaltypische Schlüsselprobleme im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik (vgl. KLAFKI 2007), in den Schulunterricht implementieren könnte.

Abschließend muss jedoch auch zwingend auf die Limitationen dieser Arbeit hingewiesen werden. Während die Analyse von dreizehn Schulbüchern aus zwei Schulstufen

beziehungsweise drei Lehrplanversionen ein interessantes und umfangreiches Bild von der gegenwärtigen sowie jüngst vergangenen Art der Implementation topographischer Inhalte ermöglicht hat, dürfen die Analysen nicht als vollumfängliche und abschließende Ergebnisse angesehen werden; hierfür bedarf es zusätzlicher Analysen anderer Schulstufen sowie beispielsweise auch der Lehrer:innenhandbücher. Auch eine dezidierte Analyse unterschiedlicher Arbeitshefte, die bei einigen Büchern angeboten werden und in den meisten Fällen Übungsaufgaben beinhalten, könnte weitere interessante Einblicke in die Implementation topographischer Inhalte in den Schulunterricht gewähren. Durch die ausführliche quantitative und qualitative Analyse der dreizehn Schulbücher konnten aber sehr wohl Anhaltspunkte und Erkenntnisse gewonnen werden, welche Basis für Hypothesen weiterer Forschungen sein können. Diese weiteren Forschungen sind notwendig, da vor allem Schüler:innen der Sekundarstufe I zumindest bis zum Lehrplanwechsel 2023 mit stark veralteten Methoden und Inhalten der Schulgeographie konfrontiert wurden. Der nun möglicherweise startende Paradigmenwechsel im Zuge des neuen Lehrplans muss daher kritisch begleitet, analysiert und unterstützt werden, um das Potential der Topographie im Schulunterricht besser auszuschöpfen und die Schüler:innen bestmöglich auf die mannigfaltigen Probleme und Chancen der Zukunft vorzubereiten.

7. Quellenverzeichnis

7.1. Literaturverzeichnis

- BIRKENHAUER, J. „Topographisches Mindestwissen. Orientierung als grundlegende Aufgabe des Erdkundeunterrichts“. In *Praxis Geographie* 27(7-8), 38-42.
- BMB [BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG]. 2016. *Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schule, Geographie und Wirtschaftskunde*. – Wien (= BGBl. II, Nr. 219 v. 9. August 2016),
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdf (10. Dezember 2023).
- BMBWF [BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG]. 2022. *Begutachtungsentwürfe v. 11.7.2022. Anlage 1: Geographie und wirtschaftliche Bildung [Lehrplanentwurf Nr. 9]*, online
https://gwb.schule.at/pluginfile.php/60164/mod_resource/content/2/gw_Lehrplan_neunteversionBegutachtung_20220711_layoutiert.pdf (10. Dezember 2023).
- BMBWF [BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG]. 2023. *Lehrplan der Mittelschule, Geographie und wirtschaftliche Bildung*. – Wien. (= BGBl. II, Nr. 1 v. 2. Jänner 2023, Anlage 1 zu Art. 3),
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0005_602132D5_6AB7_4D68_B4E4_6CF508085BA2.pdf (10. Dezember 2023).
- BMUKA [BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTURELLE ANGELEGENHEITEN]. 2000. *Lehrplan der Allgemeinbildenden Höheren Schule, Geographie und Wirtschaftskunde*. – Wien (= BGBl. II, Nr. 133 v. 11. Mai 2000),
https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/2000_133_2/2000_133_2.pdf (10. Dezember 2023)
- BÖHN, D.; HAVERSATH, J-B. 1994. „Zum systematischen Aufbau topographischen Wissens“. In *GuiD* 1, 1-20.
- BÖHN, D.; HAVERSATH, J-B. 1998. „Topographische Begriffe. Bedeutung und Grenzen eines umstrittenen Ansatzes im Geographieunterricht“. In *Zeitschrift für den Erdkundeunterricht* 50(5), 288-293.
- BONNETT, A. 2002. „Geography as the world discipline: connecting popular and academic geographical imaginations“. In *Area* 35(1), 55-63.
- BRUCKER, A. 1980. „Topographiekenntnisse früher und heute“. In *Praxis Geographie* 8, 329-332.
- CHREISKA-HÖBINGER, C.; FRIDRICH, C.; HINSCH, S.; HOFMANN, P.; PICHLER, H.; VORAGE, M.; JEKEL, T.; KELLER, L.; KOLLER, A. 2019. „Entwurf des Fachlehrplans für den Gegenstand Geographie und Wirtschaftliche Bildung (Stand: 15.11.2019)“. In *GW-Unterricht* 156, 74-79.
- DE BLIJ, H. 2012. *Why geography matters: more than ever*. [2. Auflage]. New York: Oxford University Press.
- DITTMER, J. 2006. „Teaching the social construction of regions in regional geography courses; or, why do vampires come from Eastern Europe?“. In *Journal of Geography in Higher Education* 30(1), 49-61.

- DOBLER, K.; PICHLER, H. 2004. „Erlebte Topographie. Türen öffnen für ein kreatives Raumverständnis“. In VIELHABER, C. (Hrsg.). *Fachdidaktik alternativ – innovativ. Acht Impulse um (Schul-)Geographie und ihre Fachdidaktik neu zu denken*. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, 35-49.
- DÜRR, H. 1987. „Kulturerdteile: Eine ‚neue‘ Zehnweltenlehre als Grundlage des Geographieunterrichts?“. In *Geographische Rundschau* 39(4), 228-232.
- ELLIOTT, P.; DANIELS, S. 2006. „Pestalozzi, Fellenberg and British nineteenth-century geographical education“. In *Journal of Historical Geography* 32(4), 752-774.
- ERASMUS, H. 2015. *Topographische Kenntnisse und Fähigkeiten im Geographieunterricht der Waldorfschule*. – Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen.
- FRIDRICH, C. 2013. „Von der befremdlichen Persistenz der Länderkunde im Unterrichtsgegenstand Geographie und Wirtschaftskunde – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung“. In *GW-Unterricht* 132, 17-27.
- FRIDRICH, C. 2021. „Skills in Geography and Economics Reflected in Austria’s Newly Developed Key Concepts and Competencies for the 2023/24 Curriculum“. In *Review of International Geographical Education Online* 11(2), 335-371.
- GEIBERT, H. 1995. „Globales Lernen in der Topographie“. In *geographie heute* 134, 16-19.
- GOLLEDGE, R. G. 2002. „The nature of geographic knowledge“. In *Annals of the Association of American Geographers* 92(1), 1-14.
- GRYL, I. 2009. *Kartenlesekompetenz. Ein Beitrag zum konstruktivistischen Geographieunterricht*. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien
- GRYL, I. 2010. „Mündigkeit durch Reflexion. Überlegungen zu einer multiperspektivischen Kartenarbeit.“ In *GW-Unterricht* 118, 20-37.
- GOOGLE. 2023. *Google My Maps*. [Online-Programm], online <https://www.google.com/maps/d> (10. Dezember 2023).
- HARD, G. 1982a. „Geodeterminismus/Umweltdeterminismus“. In JANDER, L. (Hrsg.). *Metzler-Handbuch für den Geographieunterricht: ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Stuttgart: Metzler, 104-110.
- HARD, G. 1982b. „Länderkunde“. In JANDER, L. (Hrsg.). *Metzler-Handbuch für den Geographieunterricht: ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Stuttgart: Metzler, 144-160.
- HARMER, Jeremy. 2004. *How to teach writing*. Harlow: Pearson Education Limited.
- HASSE, J. 2002. „Die Atmosphäre einer Straße. Die Drosselgasse in Rüdesheim am Rhein“. In HASSE, J. (Hrsg.). *Subjektivität in der Stadtforschung*. Frankfurt am Main: Institut für die Didaktik der Geographie, 61-113.
- HASSE, J. 2005. „Einführung in den Beitrag von Graf Karlfried von Dürckheim aus geographischer Perspektive“. In HASSE, J. (Hrsg.) *Untersuchungen zum gelebten Raum*. Frankfurt am Main: Institut für die Didaktik der Geographie, 133-145.
- HESSE, C. 2014. „Über welche räumliche Orientierungsraster und Ordnungssysteme verfügen Schülerinnen und Schüler am Ende der Sekundarstufe I? Eine empirische Studie an Gymnasien in NRW“. In HEMMER, M; SCHRÜFER, G; SCHUBERT, J. C. (Hrsg.). *Münsteraner Arbeiten zur Geographiedidaktik* (7). Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- HEMMER, I.; HEMMER, M. OBERMAIER, G.; UPHUES, R. 2004. „Bedeutung topographischer Kenntnisse und Fähigkeiten aus Sicht der Gesellschaft. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung“. In *Praxis Geographie* 10, 44-45.

- HEMMER, I.; HEMMER, M.; OBERMAIER, G.; UPHUES, R. 2005. „Topographisches Mindestwissen Deutschland. Ergebnisse einer Befragung gesellschaftlicher Spitzenrepräsentanten und Experten“. In *Praxis Geographie* 11, 46-48.
- HEMMER, I.; HEMMER, M.; OBERMAIER, G.; UPHUES, R. 2008a. „Räumliche Orientierung. Eine empirische Untersuchung zur Relevanz des Kompetenzbereichs aus der Perspektive der Gesellschaft und der Experten“. In *GuiD* 1, 17-32.
- HEMMER, I.; HEMMER, M.; OBERMAIER, G.; UPHUES, R. 2008b. „Kalkutta liegt am Ganges, Paris liegt an der Seine“. In *GuiD* 2, 49-64.
- HEMMER, M. 2012. „Räumliche Orientierungskompetenz – Herausforderung für Forschung und Schulpraxis“. In HÜTTERMANN, A. (Hrsg.). *Räumliche Orientierung: räumliche Orientierung, Karten und Geoinformation im Unterricht*. Braunschweig: westermann, 10-21.
- HETTNER, A. 1927. *Die Geographie, ihre Geschichte, ihr Wesen und ihre Methoden*. Breslau: Hirt.
- HINDE, E. „Geography matters: Teacher beliefs about geography in today’s schools“. In *The journal of social studies research* 39(2), 55-62.
- HINSCH, S.; PICHLER, H.; JEKEL, T.; KELLER, L.; BAIER, F. 2014. „Semestrierter Lehrplan AHS, Sekundarstufe II. Ergebnis der ministeriellen Arbeitsgruppe“. In *GW-Unterricht* 136, 51-61.
- HINTERMANN, C.; Pichler, H. 2015. „Gendered Spaces in the City: Critical Topography in Geography Education“. In *GI_Forum* 3, 287-298.
- HITZ, H. 1986. „Der Stellenwert der Topographie im neuen ‚Geographie und Wirtschaftskunde‘-Lehrplan für die Zehn- bis Vierzehnjährigen“. In *GW-Unterricht* 23, 170-180.
- HITZ, H. 2001. „Topographie“. In SITTE, W.; WOHLSCHLÄGL, H. (Hrsg.). *Beiträge zur Didaktik des ‚Geographie und Wirtschaftskunde‘-Unterrichts*. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung, 482-490.
- HÜTTERMANN, A. 1992. „Kartographie und Schule – Auf dem Wege zu einer Didaktik der Schulkartographie“. In MAYER, H. (Hrsg.). *Schulkartographie – Tagungsband zum Wiener Symposium 1990*. Wien: Institut für Geographie der Universität Wien, 277-289.
- HÜTTERMANN, A. 2005. „Kartenlesekompetenz: Was sollen Schüler können?“. In *Praxis Geographie* 11, 4-8.
- JANK, C. 2004a. „Dauerbrenner Topographie“. In *GW-Unterricht* 95, 21-29.
- JANK, C. 2004b. *Der Stellenwert der Topographie in einem modernen Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht: eine Problemanalyse anhand ausgewählter Schulbücher*. Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.
- JO, I.; BEDNARZ S. W. 2009. „Evaluating geography textbook questions from a spatial perspective: Using concepts of space, tools of representation, and cognitive processes to evaluate spatiality“. In *Journal of Geography* 108(1), 4-13.
- KIRCHBERG, G. 1980. „Topographie als Gegenstand und Ziel des geographischen Unterrichts“. In *Praxis Geographie* 10, 322-329, 267.
- KIRCHBERG, G. 1984. „Topographie und Orientierung“. In *Praxis Geographie* 14, 6-8.
- KIRCHNER, P. 2005. „Thematische Karten selber machen“. In *Praxis Geographie* 11, 9-11.
- KLAFKI, W. 1958/1964. „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsanalyse“. In *Die Deutsche Schule* 10, 450-471 – zit. nach SCHRAMKE, W. 1982a. „Exemplarisches Prinzip“. In JANDER, L. (Hrsg.). *Metzler-Handbuch für den Geographieunterricht: ein Leitfadens für Praxis und Ausbildung*. Stuttgart: Metzler, 61-70.

- KLAFKI, W. 2007⁶. *Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- KOLB, A. 1962. „Die Geographie und die Kulturerdteile“. In *H.-v.-Wissmann-Festschrift*, 42-49 – zit. nach NEWIG, J. 1986. „Drei Welten oder eine Welt: Die Kulturerdteile“. In *Geographische Rundschau* 38(5), 262-267.
- KÖCK, H. 1997. „Die Rolle des Raumes als zu erklärender und als erklärender Faktor. Zur Klärung einer methodologischen Grundrelation in der Geographie“. In *Geographica Helvetica* 3, 89-96.
- KOSTBADE, J. T. 1968. „The regional concept and geographic education“. In *Journal of Geography* 67(1), 6-12.
- KROB, E. 1995. „Global Lernen“. In *geographie heute* 134, 4-9.
- LAMBERT, D. 2011. „Renewing the case for geography, and the ‘knowledge turn’ in the English National Curriculum“. In *The Curriculum Journal* 22, 243-264.
- LAMBERT, D.; MORGAN, J. M. 2010. *Teaching Geography 11-18. A conceptual approach*. Maidenhead: Open University Press.
- LAMKEMEYER, T. 2013. *Topographische Kenntnisse und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I. Eine empirische Untersuchung in Bayern, Thüringen und Nordrhein-Westfalen*. Waltrop: ISB-Verlag – zit. nach ERASMUS, H. 2015. *Topographische Kenntnisse und Fähigkeiten im Geographieunterricht der Waldorfschule*. – Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen, Gießen.
- LEHRPLANKOMMISSION GW. (2021). *Geographie und wirtschaftliche Bildung, Lehrplanentwurf Nr. 6 v. 15.3.2021*. Wien, online <https://www.eduacademy.at/gwb/mod/resource/view.php?id=30002> (10. Dezember 2023).
- LENZ, T. 2005. „Thematische Karten im Geographieunterricht“. In: *Geographie heute* 26(229), 2-9.
- LINDAU, A. K. 2012. „Der Kompetenzbereich ‚Räumliche Orientierung‘ im Geographieunterricht - Ergebnisse einer Beobachtungsstudie“. In HÜTTERMANN, A. (Hrsg.). *Räumliche Orientierung: räumliche Orientierung, Karten und Geoinformation im Unterricht*. Braunschweig: westermann, 42-53.
- LISA [LANDESINSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG, LEHRERWEITERBILDUNG UND UNTERRICHTSFORSCHUNG VON SACHSEN-ANHALT]. 1993. *Das Kulturerdteilkonzept – neu im Geographieunterricht Sachsens*. – o.O. – zit. nach UHLENWINKEL, A. 2013a. „Geographical Concepts als Strukturierungshilfe für den Geographieunterricht“. In *GuiD* 1, 18-43.
- MAYRING, P. 2015¹². *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- MISHRA, R. K. 2015. „Mapping the knowledge topography: a critical appraisal of geography textbook questions“. In *International Research in Geographical and Environmental Education* 24(2), 118-130.
- MÖLLER, S.; HEINEMANN, J.; REEH, T.; KARTHE, D. 2011. „Topographisches Wissen – Empirische Untersuchungen zum Kenntnisstand in Schule und Hochschule“. In HÜTTERMANN, A. (Hrsg.). *Räumliche Orientierung: räumliche Orientierung, Karten und Geoinformation im Unterricht*. Braunschweig: westermann, 116-127.
- MÖNTER, L. 2013. „Geodeterminismus“. In ROLFES, M.; UHLENWINKEL, A. (Hrsg.). *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht*. Braunschweig: westermann, 276-283.

- MORGAN, J. 2008. "Contesting Europe: representations of space in English school geography". In *Globalisation, Societies and Education* 6(3), 281-290.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL. 2006. *Learning to Think Spatially*. Washington, DC: The National Academics Press.
- NEEF, E. 1954. *Erläuterungen zur Wandkarte ‚Die Erde, Klimazonen‘*. Gotha – zit. nach LEUFKE, S. 2011. „Klimazonen im Geographieunterricht – Fachliche Vorstellungen und Schülervorstellungen im Vergleich“ In HEMMER, M; SCHRÜFER, G; SCHUBERT, J. C. (Hrsg.). *Münsteraner Arbeiten zur Geographiedidaktik* (2). Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- NEWIG, J. 1986. „Drei Welten oder eine Welt: Die Kulturerdteile“. In *Geographische Rundschau* 38(5), 262-267.
- NEWIG, J.; REINHARDT, K. H.; FISCHER, P. 1983. „Allgemeine Geographie am regionalen Faden“. In *Geographische Rundschau* 35(1), 38-39.
- OESER, R. 1987. „Untersuchungen zum Lernbereich ‚Topographie‘“. In HAUBRICH, H.; NEBEL, J.; SCHRETTENBRUNNER, H.; SCHULTZE, A. (Hrsg.). *Geographiedidaktische Forschungen – Band 16*. Lüneburg: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik.
- ÖIR [ÖSTERREICHISCHES INSTITUT FÜR RAUMORDNUNG]. (Hrsg.) 2007. *Programm zur grenzüberschreitenden Zusammenarbeit SLOWAKEI – ÖSTERREICH, 2007-2013*. Wien, Bratislava: ÖIR und Constulting Agencies.
- OPENSTREETMAP MITWIRKENDE. 2023. *OpenStreetMap* [Online-Programm], online <https://www.openstreetmap.org/> (13. Dezember 2023).
- OTO-PERALÍAS, D. 2018. "What do street names tell us? The 'city-text' as socio-cultural data". In *Journal of Economic Geography* 18(1), 187-211.
- PAASI, A. 2009. „Regional Geography I“. In KITCHIN, R.; THIRFT, N. (Hrsg.). In *International Encyclopedia of Human Geography*. Elsevier Science, 214-227.
- PETTIG, F. 2019. *Kartographische Streifzüge – Ein Baustein zur phänomenologischen Grundlegung der Geographiedidaktik*. Bielefeld: transcript Verlag.
- PICHLER, H. 2016. "Kritische Topographien machen – Eine konstruktivistische Spurensuche im Stadtplan“. In GRYL, I. (Hrsg.). *Diercke – Reflexive Kartenarbeit*. Braunschweig: westermann, 43-52.
- PICHLER, H.; FASCHING, M. 2019. „Zwischen Fake News und Unterrichtsmaterial – Medien in der geographischen und wirtschaftlichen Bildung“. In *GW-Unterricht* 150, 51-60.
- PICHLER, H.; JEKEL, T.; KOLLER, A.; VORAGE, M.; FRIDRICH, C.; HINSCH, S.; HOFMANN, P.; CHREISKA-HÖBINGER, C.; KELLER, L. 2023. „Das eigene Leben nachhaltig gestalten. Zum neu verordneten Lehrplan für Geographie und wirtschaftliche Bildung der Sekundarstufe I (2023)“. In *GW-Unterricht* 170, 44-54.
- REES, P. W.; LEGATES, M. 2013. "Returning 'region' to world regional geography". In *Journal of Geography in Higher Education* 37(3), 327-349.
- RICHTER, D. 1977. „Der Lernzielbereich ‚sich orientieren‘ im Geographieunterricht der Sekundarstufe I“. In *Geographie im Unterricht* 2, 42-47.
- ROSE-REDWOOD, R.; ALDERMAN, D.; AZARYAHU, M. 2010. "Geographies of toponymic inscription: new directions in critical place-name studies". In *Progress in Human Geography* 34(4), 453-470.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. 1994. „‘Schlüsselprobleme‘ als Grundlage zukünftigen Geographieunterrichts“. In *Praxis Geographie* 3, 13-15.

- SCHIMTT-WULFFEN, W. 1995. „Zum systematischen Aufbau topographischen Wissens‘ – Ergänzungen und Fragen zum Beitrag von D. Böhn und J. Haversath“. In *GuiD* 1994(1), 177-188.
- SCHOLZ, M. A.; HUYNH, N. T.; BRYSCHE, C. P.; SCHOLZ, R. W. 2014. „An Evaluation of University World Geography Textbook Questions for Components of Spatial Thinking“. In *Journal of Geography* 113(5), 208-219.
- SCHRAMKE, W. 1982a. „Exemplarisches Prinzip“. In JANDER, L. (Hrsg.). *Metzler-Handbuch für den Geographieunterricht: ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Stuttgart: Metzler, 61-70.
- SCHRAMKE, W. 1982b. „Orientierungswissen/Topographie“. In JANDER, L. (Hrsg.). *Metzler-Handbuch für den Geographieunterricht: ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*. Stuttgart: Metzler, 247-252.
- SCHULTZ, H.-D. 1997. „Räume sind nicht, Räume werden gemacht: zur Genese ‚Mitteleuropas‘ in der deutschen Geographie“. In *Europa Regional* 5(1), 2-14.
- SCHULTZ, H.-D. 2013. „Länderkunde“. In ROLFES, M.; UHLENWINKEL, A. (Hrsg.). *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht*. Braunschweig: westermann, 391-399
- SCHULTZE, A. 1970. „Allgemeine Geographie statt Länderkunde!“. In *Geographische Rundschau* 22, 1-10.
- SCHÜTTLER, A. 1960. „Gedanken und Vorschläge zum exemplarischen Verfahren im Erdkundeunterricht“. In *Geographische Rundschau*, 241-247.
- SITTE, C. 2011a. „Die Lernrampe ‚sich orientieren‘ in den GW-Lehrplänen und im Geographie (und Wirtschaftskunde)-Unterricht im Hinblick auf die Kompetenzorientierung“. In KAINZ, W.; KRIZ, K.; RIEDL, A. (Hrsg.). *Wiener Schriften zur Geographie und Kartographie* 20, 251-266.
- SITTE, C. 2011b. „Maturafragen NEU (!?) – eine schrittweise Annäherung an eine kompetenzorientierte Form in Geographie und Wirtschaftskunde“. In *GW-Unterricht* 124, 24-41.
- SITTE, C. 2014. „12 Thesen zu Christian Fridrichs Untersuchung ‚Von der befremdlichen Persistenz der Länderkunde‘ (GW-Unterricht 130, 17-27)“. In *GW-Unterricht* 135, 53-59.
- SITTE, W. 1985. „In eigener Sache...“. In *GW Kompakt* 6, 1-4.
- STIENS, G. 1979. „Überlegungen zu einer öffentlichkeitsgerechten Länderkunde“. In STEWIG, R. (Hrsg.). *Probleme der Länderkunde*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 249-256.
- TRAUN, C.; JEKEL, T.; LOIDL, M.; VOGLER, R.; FERBER, N.; Gryl, I. 2013. „Neue Forschungsansätze der Kartographie und ihr Potential für den Unterricht“. In *GW-Unterricht* 129, 5-17.
- TRÖGER, S. 1987. „Die Erde ist ein Mosaik unterschiedlichster Kulturen‘ oder: die ‚Kulturerdteile‘ in der Schule“. In *Geographische Rundschau* 39(4), 278-282.
- UHLENWINKEL, A. 1999. „Topographie (und Begriffslernen) – mit dem Kopf durch die Wand?“. In SCHMIDT-WULFFEN, W.; SCHRAMKE, W. (Hrsg.). *Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung*. Gotha: Klett-Perthes, 286-309.
- UHLENWINKEL, A. 2013a. „Geographical Concepts als Strukturierungshilfe für den Geographieunterricht“. In *GuiD* 1, 18-43.

- UHLENWINKEL, A. 2013b. „Topographie und die Fähigkeit zur Orientierung“. In ROLFES, M.; UHLENWINKEL, A. (Hrsg.). *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht*. Braunschweig: westermann, 522-529.
- VEREIN ZUR FÖRDERUNG QUALITATIVER FORSCHUNG. o.J. *QCA-Map*. [Online-Programm], online <https://www.qcamap.org/> (10. Dezember 2023).
- VIELHABER, C. 1999a. „Über die (Un)Wichtigkeit des Raumes in der Schulgeographie“. In VIELHABER, C. (Hrsg.). *Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht*. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung, 47-67.
- VIELHABER, C. 1999b. „Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlegungen im ‚Geographie und Wirtschaftskunde‘-Unterricht“. In VIELHABER, C. (Hrsg.). *Geographiedidaktik kreuz und quer. Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit – Von der Spurensuche bis zum Raumverzicht*. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung, 9-26.
- VIELHABER, C. 2003. „Räumliche Nähe ist keine Kategorie, wenn es um Wahrnehmung und Verständnis geht“. In *GW-Unterricht* 86, 2-12.
- VIELHABER, C. 2012. „Kritische Topographie – gibt’s die?“. In *Mitteilungen der Österreichischen Geographischen Gesellschaft* 154, 89-106.
- VIELHABER, C.; SCHMIDT-WULFFEN, W. 1999. „Braucht die Erdkunde den Raum?“. In SCHMIDT-WULFFEN, W.; SCHRAMKE, W. (Hrsg.). *Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht. Trittsteine für Unterricht und Ausbildung*. Gotha: Klett-Perthes, 97-128.
- VON DÜRCKHEIM, K. 2005. „Gelebter Raum“ In HASSE, J. (Hrsg.) *Untersuchungen zum gelebten Raum*. Frankfurt am Main: Institut für die Didaktik der Geographie.
- WARDENGA, U. 2002. „Räume in der Geographie“. In *geographie heute* 200, 8-11.
- WARDENGA, U. 2006. „Raum- und Kulturbegriffe in der Geographie“. In DICKEL, M. (Hrsg.). *TatOrte: neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert*. Berlin: Literatur-Verlag, 21-47.
- WEICHHART, P. 1993. „Vom ‚Räumeln‘ in der Geographie und anderen Disziplinen. Einige Thesen zum Raumaspekt sozialer Phänomene“. In MAYER, J. (Hrsg.). *Die aufgeräumte Welt - Raumbilder und Raumkonzepte im Zeitalter globaler Marktwirtschaft*. Rehbürg-Loccum: Evangelische Akademie Loccum, 225-241.
- WERLEN, B. 1993. „Gibt es eine Geographie ohne Raum? Zum Verhältnis von traditioneller Geographie und zeitgenössischen Gesellschaften“. In *Erdkunde* 47(4), 241-254.
- WERLEN, B. 2004. „Geographieunterricht ohne Raum?“. In VIELHABER, C. (Hrsg.). *Fachdidaktik alternativ – innovativ. Acht Impulse um (Schul-)Geographie und ihre Fachdidaktik neu zu denken*. Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung.
- WERNER, F. 1980. „Territorialprinzip, Demokratie und regionale Geographie“. In BIRKENHAUER, J. (Hrsg.) *Länderkunde – regionale Geographie: ein Beitrag zur Diskussion*. München: List, 41-44.

7.2. Analysierte Schulbücher

- FRIDRICH, C.; KULHANEK-WEHLEND, G.; CHREISKA-HÖBINGER, C.; SONNLEITNER, J.; STEINHART, C. 2021. *unterwegs1. Aktualisierte Ausgabe*. Wien: öbv.
- BREITFUSS-HORNER, C.; SITTE, C.; SPENGER, I.; ZÖLFEL, R. 2020. *Geo_logisch 1*. Wien: westermann.
- MAYRHOFER, G.; POSCH, R.; REITER, I. 2019². *GEOProfi 1 NEU*. Linz: Veritas
- GRAF, M.; KARL, C.; VOGEL-WALDHÜTTER, M. 2017⁴. *MEHRfach Geografie 1. Teil 1*. Linz: Veritas.

HERNDL, K.; SCHREINER, E. 2011. *Geografie für alle 1*. Wien: Olympe Verlag.

LIFTENEGGER, M.; MAYRHOFER, G.; POSCH, R. 2023. *GEOProfi 1*. Linz: Veritas.

GRAF, M.; KARL, C.; VOGEL-WALDHÜTTER, M. 2023. *MEHRfach Geografie 1. Teil 1*. Linz: Veritas.

FRIDRICH, C.; KULHANEK-WEHLEND, G.; CHREISKA-HÖBINGER, C.; SONNLEITNER, J.; STEINHART, C. 2023. *unterwegs 1*. Wien: öbv.

HOFMANN-SCHNELLER, M.; DERFLINGER, M.; MENSCHLIK G.; RAK, P.. 2017. *Durchblick kompetent 5*. Wien: westermann.

ALTZINGER, B.; EIBLER, M.; PÖPPL, R.; STEINBAUER, A. 2022. *Geografisch 5*. Linz: Veritas.

HITZ, H.; KOWARZ, A.; KUCERA, I.; MALCIK, W. *Meridiane 5*. Wien: Ed. Hölzel.

DITTRICH, E.; DORFINGER, J.; FRIDRICH, C.; FUHRMANN, B.; KÖGLER, G.; MAYER, E.; MÜLLAUER-HAGER, B.; MÜLLNERITSCH, I. o.J. *global 5*. Wien: öbv.

MARCHART, B.; PÖTZ, A. 2016. *Perspektiven 5*. Wien: Ed. Hölzel.