



Zum Bild der Öffentlichkeit vom Geographieunterricht

Bericht über den Probelauf eines Erhebungsbogens (Teil I)

Helmuth Köck

Zitieren dieses Artikels:

Köck, H. (1994). Zum Bild der Öffentlichkeit vom Geographieunterricht. Bericht über den Probelauf eines Erhebungsbogens (Teil I). *Geographie und ihre Didaktik*, 22(1), S. 26-36. doi 10.60511/zgd.v22i1.359

Quote this article:

Köck, H. (1994). Zum Bild der Öffentlichkeit vom Geographieunterricht. Bericht über den Probelauf eines Erhebungsbogens (Teil I). *Geographie und ihre Didaktik*, 22(1), pp. 26-36. doi 10.60511/zgd.v22i1.359

Zum Bild der Öffentlichkeit vom Geographieunterricht

Bericht über den Probelauf eines Erhebungsbogens

von HELMUTH KÖCK (Bamberg)

1. Problemstellung, Hypothese und Ziel

Irgend etwas kann da nicht stimmen: So loben Politiker auf Landes- wie auf Bundesebene bei jeder sich bietenden Gelegenheit, und ganz besonders aus Anlaß geographischer Feiertage etwa in Gestalt der Geographen- und Schulgeographentage, zwar die besondere gesellschaftliche und speziell umweltpolitische Leistung und Bedeutung des Geographieunterrichts. – Es dürfte ein ebenso lohnendes wie vergnügliches Unternehmen sein, dieses öffentliche Politikerlob auf die geographische Bildung einmal wissenschaftlich zu untersuchen, um es danach ebenso vergnüglich, vielleicht sogar erfolgreich, beim Wort zu nehmen. – Der schul- und speziell fachpolitische Alltag des Geographieunterrichts scheint davon jedoch wenig zu spüren. Nach den euphorischen 70er Jahren hat sich die fachpolitische Stellung des Geographieunterrichts auf ganzer Breite verschlechtert: Randstellung des geographischen Lernbereichs im Sachunterricht der Pri-

marstufe, Stundenkürzungen und Streichen ganzer Schuljahre in der Sekundarstufe I, Bedeutungsverlust in der Sekundarstufe II, Rückkehr zu überholt geglaubten Lehrplangrundsätzen, und dergleichen mehr. Ein besonders starkes Stück wird gegenwärtig in Bayern inszeniert: Dort soll der Geographieunterricht – Ökologie und Umwelt hin, Ökologie und Umwelt her – mit den Fächern Geschichte, Sozialkunde und Erziehungskunde (!!!) zu einem 'Gesellschaftswissenschaftlichen Bereich' zusammengefaßt, im 'Naturwissenschaftlichen Bereich' (Physik, Chemie, Biologie) dagegen gar nicht vertreten sein, und zwar mit einem rechnerischen Stundenanteil von 1/2 Wochenstunde im 5. und 6. Schuljahr bzw. 3/4 Wochenstunden im 7. bis 9. Schuljahr: Reliktgeographie auf einem Auge sozusagen!

Was aber stimmt da nicht? Zum einen die bereits angesprochene Relation 'Politikerlob – fachpolitische Stellung des Geographieunterrichts': Denn unterstellt einmal, die Lobpreisungen der Politiker sind ernst gemeint und stellen nicht nur artige Feiertagsrhetorik dar, dann ist nicht nachvollziehbar, wie sich dies in fachpolitischem Bedeutungsverlust statt -gewinn oder zumindest -erhalt niederschlagen sollte. Zum anderen die Relation 'bildungspolitische Leistung/ Bedeutung – fachpolitische Stellung des Geographieunterrichts': Auch jenseits der immer auch von Subjektivität und Befangenheit gefärbten zahlreichen diesbezüglichen Klagen der letzten Jahre, den Verfasser eingeschlossen, wird man auch bei Zugrundelegung möglichst objektiver Kriterien (wie Erdgebundenheit allen Lebens, Fülle lebensbedeutsamer Erdsachverhalte, hierarchische Struktur des Curriculums, geo- und raumwissenschaftliche Zentrierung etc.) feststellen müssen, daß sich bildungspolitische Leistung und Bedeutung auf der einen und fachpolitische Stellung des Geographieunterrichts auf der anderen Seite nicht im Gleichgewicht befinden.

Geht man nun davon aus, daß die fachpolitische Stellung eines Unterrichtsfaches bzw. hier des Geographieunterrichts letztlich eine Funktion seiner gesellschaftlichen Bedeutungseinschätzung ist, so müßte man die heutige fachpolitische Misere des Geographieunterrichts – Politikerlob hin, Politikerlob her – wohl als Ausdruck und Folge eines nicht sonderlich guten Bildes der Gesellschaft bzw. Öffentlichkeit vom Geographieunterricht interpretieren. Das aber ist dann bereits auch die diese Untersuchung leitende Hypothese. Sie zu überprüfen, ist das Ziel dieser Untersuchung. Zweck ist es dabei, im Falle ihrer Bestätigung Ansatzpunkte für die Verbesserung des Bildes der Öffentlichkeit vom

Geographieunterricht zu erhalten, um somit wiederum die fachpolitische Situation des Geographieunterrichts verbessern zu können. Wird diese Hypothese dagegen widerlegt, so könnte man das somit also positive Bild der Öffentlichkeit vom Geographieunterricht unmittelbar in fachpolitische Argumentation ummünzen.

Wie ist das Bild der Öffentlichkeit vom Geographieunterricht nun aber beschaffen? Und wie ist es in Erfahrung zu bringen? Über Vorgehensweise, vorläufige Ergebnisse und methodische Konsequenzen einer Test- bzw. Voruntersuchung hierzu soll dieser Beitrag berichten. Die Hauptuntersuchung wird dann auf der Grundlage dieses Probelaufs im Laufe des Jahres 1994 durchgeführt.

2. Methodisches Vorgehen

Vor dem Hintergrund des Problems einer unzureichenden fachpolitischen Stellung des Geographieunterrichts sowie der Hypothese, daß jene u.a. auf ein möglicherweise ungünstiges Bild der Öffentlichkeit vom Geographieunterricht zurückzuführen ist, kommt es zunächst darauf an, die diesbezüglich einschlägige Öffentlichkeit zu erfassen. Darunter wird diejenige (Teil-)Öffentlichkeit verstanden, die als 'gesellschaftliche Kraft' – tatsächlich oder potentiell Einfluß nimmt auf die fachpolitische Stellung des Geographieunterrichts, die also im weitesten Sinne relevant ist für die fachpolitische Stellung des Geographieunterrichts. In einer demokratisch, pluralistisch, dezentral und vor allem nach Berufs- und Tätigkeitsfeldern organisierten Gesellschaft wie der der Bundesrepublik Deutschland sind dies gesellschaftliche Institutionen und Organisationen wie Medien, Kirche, Partei, Gewerkschaft, Verwaltung, Wissenschaft, organisierte Elternschaft usw.

Die Art und Weise nun, in der solche und vergleichbare gesellschaftlichen Kräfte Einfluß nehmen auf die fachpolitische Stellung des Geographieunterrichts, ist im wesentlichen wohl folgende: Zum einen äußern sich Spitzenrepräsentanten der einzelnen gesellschaftlichen Bereiche 'im Geiste' des jeweiligen Bereichs öffentlich (Vortrag, Aufsatz, Pressenotiz, Podiumsdiskussion o.ä.) über den Geographieunterricht. Sofern damit nicht unmittelbar fachpolitisch relevante Positionen und dementsprechende Forderungen verbunden sind, so ergeben diese sich doch aber zumindest indirekt als Implikationen diesbezüglicher

öffentlicher Meinungsäußerung. Zum anderen wirken die einzelnen Bereiche im Rahmen von Anhörungen über ihre Repräsentanten oder Gremien durch bereichsspezifische Stellungnahmen zu entsprechenden Vorlagen und Vorstellungen der Kultusverwaltung bzw. des Gesetzgebers ein. Wenn es somit, auf welchem Wege auch immer, die Spitzenrepräsentanten sind, über die die einzelnen gesellschaftlichen Bereiche 'ihr Bild' vom Geographieunterricht 'veröffentlichen' und (dadurch) Einfluß auf den Geographieunterricht nehmen, dann bedeutet das für das weitere Vorgehen: Nicht 'Jedermann' ist nach seinem Bild vom Geographieunterricht zu befragen, sondern die Spitzenrepräsentanten der fachpolitisch relevanten gesellschaftlichen Bereiche als Bildner wie Multiplikatoren bereichsspezifischer Einschätzungen des Geographieunterrichts. Mit 'Spitzen' sind dabei allerdings nicht nur die jeweiligen Bundesspitzen gemeint. Vielmehr sind angesichts der föderalen Organisation und Hoheit im Bildungsbereich vor allem die Landesspitzen, daneben aber auch Bezirksspitzen von Bedeutung. Eine andere, im Rahmen dieser Testuntersuchung allerdings noch nicht entschiedene Frage ist die der Auswahl sowohl der zu berücksichtigenden gesellschaftlichen Bereiche als auch ihrer Spitzenrepräsentanten.

Als Instrument zur Erkundung der Meinung der so eingegrenzten 'Population' bietet sich die Befragung durch Interview oder Fragebogen an. Aus Gründen der Objektivität, Vergleichbarkeit und Arbeitsökonomie wird hier dem Fragebogen der Vorzug gegeben. Zwar wird hierdurch die Spontaneität der Meinungsäußerung eingeschränkt. Doch äußern sich Spitzenrepräsentanten der einzelnen gesellschaftlichen Bereiche ja auch in konkreten Situationen selten absolut spontan, sondern wohlüberlegt in Form eben von Vortrag, Aufsatz, Mitteilung und dergleichen. Signifikanter dürfte demnach die wohlreflektierte denn die spontane Meinungsäußerung sein. Dem würde dann durch einen Fragebogen Rechnung getragen. Daher wurde auch in dieser Untersuchung ein Fragebogen eingesetzt. Wiedergegeben wird er hier aus darstellungs- und lesetechnischen Gründen nicht en bloc, sondern aufgeteilt in seine Einzelblöcke und zugeordnet zu den jeweils zugehörigen Ergebnisdarstellungen im Kapitel 3.

Der Fragebogen enthält sowohl offene als auch geschlossene Fragen. Aus Gründen der durch offene Fragen induzierten Auswertungsprobleme wäre sicher ein durchgehend geschlossener Fragebogen vorzuziehen. Doch reproduziert dieser letztlich ja eher die Meinung des Fragenden denn die des Befragten. So werden geschlossene Fragen dort gestellt, wo das mögliche Antwortspektrum mög-

lichst eindeutig und hinreichend operationalisiert werden kann und hinsichtlich der Beantwortung weitestgehend neutral ist. Soweit dies nicht gewährleistet werden kann, werden dagegen offene Fragen gestellt. Die Fragen selbst gliedern sich in sieben Blöcke mit den folgenden thematischen Schwerpunkten:

1. Stereotypen (tatsächliche oder vermutete) über den Geographieunterricht (= 1.1 bis 1.3)
2. Leistung und Bedeutung des Geographieunterrichts (= 2.1. bis 2.6)
3. Geographieunterricht im Vergleich mit potentiell konkurrierenden Fächern (= 3.1 bis 3.5)
4. Fachpolitische Stellung des Geographieunterrichts (= 4.1 bis 4.4)
5. Aufgabe und inhaltliche Orientierung des Geographieunterrichts (= 5.1 bis 5.3)
6. Der Geographieunterricht im Leben der Probanden (= 6.1 bis 6.5)
7. Biographisches/Persönliches (= 7.1 bis 7.5)

Auf der Grundlage dieses Fragebogens in Verbindung mit einem Begleitschreiben wurde im Herbst 1992 ein Probelauf durchgeführt. Dessen Ziel war es herauszufinden, ob die Untersuchung überhaupt relevante Daten erbringt, ob der Fragebogen geeignet ist, wie die Beantwortung der Fragen inhaltlich und formal ausfällt, wie die Rücklaufquote sein wird, usw.

Versandt wurde dieser Fragebogen an insgesamt 51 Adressaten, davon 24 in Bamberg und 27 in Hildesheim. Dies waren die jeweiligen regionalen, vereinzelt aber auch nur örtlichen Spitzen in den Bereichen Gewerkschaft, Kirche, Presse, Verwaltung, Partei, Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer, Landwirtschaftskammer, Ärzteorganisation, Wissenschaft, Bahn, Post, Theater, Polizei, Bundeswehr, Arbeitgeberverband, Justiz, Abgeordnete. Wenn somit noch nicht durchgehend 'Spitzenrepräsentanten' im oben beschriebenen Sinn befragt wurden, so ist dies vor dem Hintergrund der Erprobung des Fragebogens, um die es in diesem Probelauf ja ging, nicht sonderlich problematisch. Andererseits fehlen hier noch einige Bereiche, die in der Hauptuntersuchung zusätzlich Berücksichtigung finden werden, wie etwa Rundfunk und Fernsehen, Beamtenbund, Elternvertretung, Philologenverband und andere mehr.

Insgesamt kamen von den 51 verschickten Fragebögen 23 (= 45,1 %) zurück (13 bzw. 54,2 % der Bamberger, 9 bzw. 33,3 % der Hildesheimer Fragebögen). 3 dieser 23 zurückgesandten Fragebögen waren jedoch unbearbeitet (einer Bam-

berg, zwei Hildesheim), wobei die Absender objektive und einsichtige Gründe dafür nannten. Tatsächlich ausgewertet werden konnten somit 20 Fragebögen (= 39,2 %): 12 aus Bamberg, 7 aus Hildesheim sowie einer, der wegen eines technischen Versehens nicht mehr Bamberg oder Hildesheim zugeordnet werden konnte. Mit diesem Wert (rund 40 %) liegt die tatsächlich verwertbare Rücklaufquote im üblichen Rahmen; dies umso mehr, als hier in Anbetracht der zugesicherten und auch eingehaltenen Anonymität auf eine zweite bzw. Mahn- und Erinnerungsrunde verzichtet werden mußte.

Aus den im Block 7 (vgl. Kap. 3.6) erbetenen Angaben zur Person (außer 7.5) ergibt sich folgendes Bild der Probanden: Entsprechend ihrer eigenen Zuordnung (7.1) gehören sie bei 3 Fehlanzeigen den Bereichen Behörde, Parlament, Bundeswehr, Partei, Kirche (je 2), Handwerkskammer, Industrie- und Handelskammer, Hochschule, Theater, ÖTV, Bundesbahn und Politik (je 1) an. 14 Probanden haben studiert mit den Abschlüssen Staatsexamen (3), Diplom (6), Promotion (2 bzw. 3) (in 2 Fällen keine Angaben, in einem Fall kein Abschluß); 5 Probanden weisen kein Studium auf; in einem Fall erfolgte keine Angabe (7.2). Als Unabhängige Variable kommt das Merkmal 'sozioökonomischer bzw. soziokultureller Bereich' angesichts der Besetzung der einzelnen Bereiche mit jeweils nur einem oder zwei Probanden im Rahmen dieser Voruntersuchung allerdings nicht in Frage. Das Durchschnittsalter (7.3) liegt (bei 3 Fehlanzeigen) bei rund 46 Jahren; dabei sind die Altersklassen 20 bis 30, 30 bis 40, 40 bis 50 und 50 bis 60 wie 2:3:4:8 vertreten. Von besonderem Interesse ist dabei im Sinne einer möglichen Unabhängigen Variablen jedoch nicht so sehr das Alter an sich als vielmehr die damit zusammenhängende Frage, ob die Probanden vor oder nach 1970, dem ungefähren 'Wendejahr', ob sie also eher traditionellen oder eher reformierten Geographieunterricht gehabt haben. Setzt man hierfür die Zeit vom 10. bis maximal 16. (Sekundarstufe I) bzw. 19. (Sekundarstufe II) Lebensjahr an, so sind es 3 Probanden, deren Geographieunterrichtszeit voll in die Zeit nach 1970 fällt. In einem weiteren Fall trifft dies mit Ausnahme zweier Jahre zu, in einem anderen fallen dessen drei letzte Schuljahre in diese Zeit. Da bis zur unterrichtspraktischen Umsetzung der Reformen der 70er Jahre jedoch einige Zeit verging, kann man den letztgenannten Probanden ausklammern. Somit könnten von den 17 Probanden, die ihr Geburtsjahr angegeben haben, 4 als reformiert und 13 als traditionell unterrichtet betrachtet werden. Vergleicht man hiermit die Angaben, die die Probanden zur Frage 6.2 (Hauptorientierung des eigenen Geographieunterrichts; vgl. hierzu wie auch zum Folgenden Kap. 3.6)

gemacht haben, so ergibt sich (bei 0 Fehlanzeigen) folgende Verteilung der Antworten: 6.2.1: 14 (70 %) 6.2.2: 1 (5 %) 6.2.3: 4 (20%) 6.2.4: 1 (5 %). Demnach haben 14 Probanden einen länderkundlich orientierten Geographieunterricht gehabt, einer einen allgemeingeographisch-thematischen, 4 einen gleichermaßen länderkundlichen wie allgemeingeographisch-thematischen, und 1 Proband gibt an, sein Geographieunterricht sei "heimatkundlicher" gewesen. Somit kann man die konzeptionelle Ausrichtung des selbst erfahrenen Geographieunterrichts als mögliche erklärende Variable für Aussagen über den heutigen Geographieunterricht vernachlässigen; denn 'rein reformiert' (6.2.2) ist offenbar nur ein Proband unterrichtet worden (Geburtsjahr 1961); und von den vieren, die die gemischte Unterrichtskonzeption erfahren haben (6.2.3), weisen zwei die Geburtsjahre 1932 und 1939, die beiden übrigen 1959 und 1962 auf. Allenfalls der Stellenwert des topographischen Wissens im eigenen Unterricht (6.1) könnte eine gewisse Bedeutung als erklärende Variable haben. So geben 11 (55 %) Probanden an, das topographische Wissen habe in ihrem Unterricht einen herausragenden Stellenwert gehabt (6.1.1); bei 9 (45 %) Probanden trifft dagegen 6.1.2 zu (kein besonders hervorgehobener Stellenwert). Doch könnte dies allenfalls in einzelnen Punkten, jedoch nicht durchgehend der Fall sein. Zieht man weiter das Geschlecht der Probanden hinzu (17: m, 2: w, 1: o.A.), so ergibt sich daraus gleichfalls keine Möglichkeit zur Ausgliederung weiterer Unabhängiger Variablen. Somit zeigt diese kurze Charakteristik der Probanden, daß deren gegebene Struktur in Verbindung mit ihrer geringen Anzahl im Rahmen dieses Probelaufs kaum Anhaltspunkte für die Ausgliederung Unabhängiger Variablen wie etwa soziokultureller Bereich, Alter, Geschlecht, Art der eigenen Unterrichtserfahrung usw. gibt.

3. Erste Ergebnisse und Tendenzen

Wenngleich es kaum möglich ist, auf der Grundlage von nur 20 ausgewerteten Fragebögen begründete Sachaussagen zu machen, und wenngleich die statistische Auswertung aus eben diesem Grund nur auf sehr schlichte Weise möglich ist, Varianzen, Signifikanzen, Korrelationen etc. also nicht berechnet werden können, so können doch zumindest erste Aussagetendenzen und Anhaltspunkte für die weitere Untersuchung gewonnen werden. In diesem Sinne sollen in diesem Kapitel erste Befunde und Tendenzen zum interessierenden Problem vorge-

stellt werden, während im Kapitel 4 dann die Eignung des Fragebogens geprüft werden wird.

3.1 Stereotypen über den Geographieunterricht

Im Block 1 (1.1 bis 1.3) ging es um die Meinung der Probanden zu tatsächlichen oder vermeintlichen Stereotypen über den Geographieunterricht (vgl. Fragebogen auf der nachfolgenden Seite):

Die geschlossenen Antworten auf die vorgegebenen Stereotypen verteilen sich dabei wie folgt (in Prozent von n = 20):

1.1:	1.1.1:	25	1.1.2:	30	1.1.3:	40	Fehlanzeige:	5
1.2:	1.2.1:	15	1.2.2:	70		"		15
1.3:	1.3.1:	0	1.3.2:	100		"		0

Danach finden die vorgegebenen tendenziösen bis stigmatisierenden Stereotypen über den Geographieunterricht nur bei einer Minderheit bzw. überhaupt eine Zustimmung. Vielmehr wird ihnen, zählt man bei 1.1 die Werte von 1.1.2 und 1.1.3 zusammen, mit deutlicher Mehrheit bzw. durchgehend widersprochen.

So zeigt die Stellungnahme zu 1.1, daß der Geographieunterricht nur von einer Minderheit als im Kern topographisch orientiertes Fach gesehen wird. Die Mehrheit dagegen scheint eine Vorstellung zu haben, die der Realität des Geographieunterrichts sehr nahekommt.

So entfallen von den insgesamt 43 Nennungen eigenständiger Lernfelder des Geographieunterrichts durch diejenigen Befragten, die den Geographieunterricht nicht oder allenfalls teilweise als Topographiefach verstehen (1.1.2 und 1.1.3), allein 17 auf die Allgemeine Geographie (Klima: 6; Wirtschaft: 6; Bevölkerung: 2; Umwelt, Ökologie, Siedlung: je 1) und 12 auf Nachbarwissenschaften der Geographie (Geologie: 5; Natur, Astronomie, Politik: je 2; Ökonomie: 1). Da letztere im Rahmen dieser Untersuchung als der Allgemeinen Geographie äquivalent gelten können, sind letztlich knapp zwei Drittel aller Antwortelemente allgemeingeographischen Charakters. Auf die im weiteren Sinne Regionale Geographie entfallen dagegen nur 4 Nennungen (Welt: 2; Heimat, Landschaft: je 1). Der Rest verteilt sich auf eigenständig genannte methodologische Aspekte

1 Was sagen Sie zu den folgenden, öfter zu hörenden Meinungen?

1.1 "Ein Geograph ist einer, der weiß, wo was auf der Erde liegt." bzw.

"Im Geographieunterricht lernen die Schüler, wo was auf der Erde liegt."

1.1.1 stimmt 1.1.2 stimmt nicht 1.1.3 stimmt nur zum Teil

Falls Sie "stimmt nicht" oder "stimmt nur zum Teil" angekreuzt haben: was ist ein Geograph bzw. was lernen die Schüler im Geographieunterricht dann bzw. sonst noch?

.....
.....
.....
.....

1.2 "Der Geographieunterricht ist geistig anspruchslos bzw. intellektuell harmlos."

1.2.1 stimmt 1.2.2 stimmt nicht

Falls Sie "stimmt nicht" angekreuzt haben: wie ist der Geographieunterricht dann?

.....
.....
.....

1.3 "Geographie kann man doch! Das braucht man doch nicht erst lernen!"

1.3.1 stimmt 1.3.2 stimmt nicht

Falls Sie "stimmt nicht" angekreuzt haben: was würden Sie stattdessen sagen?

.....
.....
.....

(wie Entstehung, Zusammenhänge erkennen) sowie sonstiges (wie etwa Kultur, Religion). Begriffe wie Staat oder Land sind als eigenständige Unterrichtselemente in dem vorliegenden Antwortspektrum überhaupt nicht enthalten. Offenbleiben muß dabei, ob die genannten Antwortelemente normativ oder empirisch gemeint sind. Während sich 2 Probanden eindeutig normativ und 3 eindeutig empirisch äußern, kann in den übrigen Fällen den meist stichwortartigen, Formulierungen nicht entnommen werden, ob sie Ist- oder Soll-Zustände beschreiben. Überraschend konstruktiv und 'modern' sind die Äußerungen aber in jedem Fall. Hinweise auf eine mögliche Erklärung durch entsprechende eigene Topographieerfahrungen sind den vorliegenden Daten nicht zu entnehmen: So spielte der Topographieunterricht nur bei 3 der 5 Probanden, die der These in 1.1 zugestimmt haben, eine herausragende Rolle (6.1.1)*, bei zweien dagegen nicht (6.1.2). Umgekehrt spielte Topographie bei den 14 Probanden, die These 1.1 nicht oder nur zum Teil zugestimmt haben (1.1.2, 1.1.3), zur Hälfte eine herausragende Rolle (6.1.1), zur Hälfte dagegen nicht (6.1.2, 6.1.3).

Die offenen Antwortbestandteile zu 1.2.2 bekräftigen im wesentlichen noch einmal, was schon durch das weit überwiegende Ankreuzen von 1.2.2 statt 1.2.1 zum Ausdruck gebracht wurde: So wird der Geographieunterricht in 7 von 15 Nennungen als anspruchsvoll charakterisiert (wobei dies in einem Fall allerdings normativ gemeint ist). Die weiteren Äußerungen korrespondieren allerdings nicht mit dem intellektuellen Schwierigkeitsgrad, sondern beinhalten andersartige Qualifizierungen; so etwa verständnisfördernd (3), bildend (2) sowie interessant, einprägsam und Lebenshilfe (je 1). Eine denkbare Beziehung etwa zur Variablen 'Ausbildung' (Studium; 7.2) kann zumindest bei 1.2.1 nicht hergestellt werden, da ja nur 3 Probanden (2 mit, einer ohne Studium) These 1.2 zugestimmt haben. Andererseits wird die Ablehnung dieser These von Studierenden wie Nichtstudierten zu rund 80 % getragen.

Die durchgehende Verneinung der These, Geographie könne man doch, das brauche man doch nicht erst lernen, erfährt in den mit 1.3.2 verbundenen offenen Antwortanteilen variantenreiche Begründungen. Während nur 2 dieser Topoi je zweimal auftreten (Stoffmenge, räumliche Weite), weisen die übrigen Argumente keine Wiederholung auf. Als Unabhängige Variablen werden dabei gesehen das Zusammenleben, der Bildungsstand, die Nichtangeborenheit geographischen Wissens, die Analogie zur Sprache (die man ja auch erst lernen muß),

* Teil 6 des Fragebogens erscheint zusammen mit der entsprechenden Auswertung in Heft 2/1994.

der Wissenschaftscharakter der Geographie, der höhere Lernerfolg unterrichtlichen Lernens gegenüber autodidaktischem Lernen, die Notwendigkeit lebenslangen Lernens, die Unmöglichkeit, ohne Lernen etwas über Geographie zu können, die Komplexität der Geographie, das Wecken von Interesse, das Vermitteln von Grundlagen sowie die Sensibilisierung für Probleme. Lediglich drei Antwortelemente stellen keine Begründung dar: so die Behauptung, Geographie müsse man lernen (2) sowie der Verweis auf die Attraktivität der Geographie. Die durch diese Begründungen gegebene Bekräftigung der Verneinung der vorgegebenen Stereotype kann man wohl als Ausdruck der besonderen Entschiedenheit über die Notwendigkeit von Geographieunterricht interpretieren. Denn gefragt war danach ja nicht. Vielmehr sollten gegebenenfalls für richtig gehaltene Positionen, anstelle der vorgegebenen und gegebenenfalls abgelehnten Stereotypen, vorgeschlagen werden.

***** Fortsetzung folgt in Heft 2/1994 *****