

Hemmer, M., Schröder, G. & J. C. Schubert (Hg.)

**Münsteraner Arbeiten zur Geographiedidaktik**

Band 08

Ditges, T. (2015)

Didaktisch-methodische Empfehlungen zur Weckung eines situationalen Interesses an einem für Schülerinnen und Schüler wenig interessanten Unterrichtsthema.

Eine Befragung von Geographielehrerinnen und -lehrern in Nordrhein-Westfalen

## Impressum

Herausgeber

Prof. Dr. Michael Hemmer  
Prof. Dr. Gabriele Schrüfer  
Dr. Jan Christoph Schubert

Westfälische Wilhelms-Universität Münster  
Institut für Didaktik der Geographie  
Heisenbergstraße 2  
48149 Münster

<http://www.uni-muenster.de/geographiedidaktik>  
E-Mail: [ifdg@uni-muenster.de](mailto:ifdg@uni-muenster.de)

Initiative und  
Koordination der Reihe

Daniel Kuhmann & Dr. Jan Christoph Schubert

Autor

Thomas Daniel Ditges  
E-Mail: [t.ditges@googlemail.com](mailto:t.ditges@googlemail.com)

Zitierhinweis

Ditges, T. (2015): Didaktisch-methodische Empfehlungen zur Weckung eines situationalen Interesses an einem für Schülerinnen und Schüler wenig interessanten Unterrichtsthema. Eine Befragung von Geographielehrerinnen und -lehrern in Nordrhein-Westfalen. (= Münsteraner Arbeiten zur Geographiedidaktik, Band 08)  
[urn:nbn:de:hbz:6-79269753761](http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-79269753761) [<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-79269753761>]





## Vorwort

In der Geographiedidaktik gibt es, insbesondere seit den 1990er Jahren, zahlreiche Studien zum Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts (vgl. HEMMER & HEMMER 2010). Es handelt sich dabei größtenteils um deskriptive Studien, die nur bedingt evidenzbasierte Aussagen zur Wirksamkeit einzelner interessefördernder Maßnahmen erlauben. Um herauszufinden, welche der in der fachdidaktischen Interessenforschung diskutierten didaktisch-methodischen Empfehlungen (z. B. KLEINE & VOGT 2003, JANOWSKI & VOGT 2006, HEMMER & HEMMER 2010) zielführend sind, um bei Schülerinnen und Schülern im Geographieunterricht ein situationales Interesse an wenig interessanten Unterrichtsthemen zu wecken, führte Thomas Ditges eine internetbasierte Web-Befragung von Geographielehrerinnen und -lehrern in Nordrhein-Westfalen durch, an der 206 Lehrkräfte teilnahmen. Die in sämtlichen Teilen überzeugende Arbeit bietet vielfältige Anregungen für die Unterrichtspraxis sowie einen Grundstein für weiterführende experimentell-empirische Interventionsstudien im Bereich der geographiedidaktischen Interessenforschung.

Münster, 01.06.2015





## **Abstract**

Different studies in German- and English-speaking countries have confirmed students' small interest in certain topics of the Geography curriculum. This is often paired with a decline of subject-related interest throughout the course of Sek I. There is a growing emphasis in Geography didactic-teaching research on the exploration of didactic-methodical measures to raise students' interest in less-favoured topics. Based on a standardised questionnaire handed out to Geography teachers this paper examines which didactic-methodical measures are suitable to raise students' interest for unpopular topics. According to this data, it can be concluded that a positive teaching environment, the integration of concret-figuaretive media and also a realistic connection to students' daily life could help realise this aim.

## **Keywords**

Geographiedidaktik, Schülerinteresse, Situationales Interesse, didaktisch-methodische Empfehlungen, Befragung



## Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	XI
Tabellenverzeichnis	XII
Abkürzungsverzeichnis	XIII
Symbolverzeichnis	XIII
1. Einleitung .....	1
2. Theoretische Grundlagen.....	2
2.1. Interesse aus pädagogisch-psychologischer Perspektive .....	2
2.1.1. Münchener Interessentheorie .....	3
2.1.2. Bedeutungsvarianten des Interessenkonstrukts .....	4
2.1.2.1. Individuelles Interesse .....	4
2.1.2.2. Situationales Interesse.....	5
2.2. Zusammenhang von Interesse, Lernverhalten und Leistung.....	6
2.3. Interessenentwicklung.....	6
2.3.1. Rahmenmodell der Interessengnese .....	6
2.3.2. Vier-Phasen-Modell der Interessengnese.....	7
2.4. Didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung .....	9
3. Forschungsstand .....	11
3.1. Geographiedidaktische Interessenforschung .....	11
3.2. Fachdidaktische Interessenforschung.....	12
4. Das Empirische Forschungsmodell.....	13
4.1. Präzisierung der Forschungsfragen.....	13
4.2. Herleitung zentraler didaktisch-methodischer Empfehlungen.....	14
4.3 Erläuterung zentraler didaktisch-methodischer Empfehlungen.....	16
5. Methodik.....	19
5.1. Studiendesign und Datenerhebung .....	19
5.1.1. Wahl der Erhebungsmethode.....	19
5.1.2. Entwicklung des Messinstrumentes .....	20

5.1.3. Stichprobenauswahl und -zusammensetzung .....	22
5.2. Datenaufbereitung.....	24
5.3. Bewertung der Güte des Messinstrumentes .....	24
5.3.1. Faktorenanalyse .....	24
5.3.2. Objektivität .....	25
5.3.3. Reliabilität .....	26
5.3.4 Validität.....	26
6. Ergebnisse .....	27
7. Zusammenfassung und Diskussion .....	34
7.1. Thematische Zusammenfassung und Diskussion.....	34
7.2. Didaktisch-methodische Empfehlungen für die Unterrichtspraxis.....	36
7.3. Reflexion des Forschungsprozesses.....	37
8. Fazit und Ausblick .....	38
9. Literaturverzeichnis .....	40
10. Eidesstattliche Erklärung.....	46
11. Anhang .....	47

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Interesse als Person-Gegenstands-Beziehung.....	3
Abb. 2: Relationale Struktur des Interessenkonstrukts .....	5
Abb. 3: Rahmenmodell der Interessengenese.....	7
Abb. 4: Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung .....	8
Abb. 5: Prinzipien des Geographieunterrichts .....	10
Abb. 6: Geographiedidaktischer Forschungsrahmen.....	11
Abb. 7: Übersicht über die zentralen didaktisch-methodischen Maßnahmen.....	15
Abb. 8: Aufbau des Fragebogens .....	20
Abb. 9: Beispielfrage .....	21
Abb. 10: Anteil männlicher und weiblicher Befragter .....	23
Abb. 11: Verteilung der Befragten nach Dienstalter .....	24
Abb. 12: Mittelwerte der Bewertungen der einzelnen didaktisch-methodischen Empfehlungen.....	29
Abb. 13: Zielführendste didaktisch-methodische Empfehlungen .....	31
Abb. 14: Gewichtung der offenen Antworten .....	34

## **Tabellenverzeichnis**

Tab. 1: Ergebnis der Explorativen Faktorenanalyse.....	25
Tab.2: Korrelation zwischen Geschlecht und Bewertung Handlungsorientierte Methoden .....	32
Tab. 3: Korrelation zwischen Geschlecht und Bewertung Praktische Anwendbarkeit.....	32
Tab. 4: Korrelation zwischen Dienstalter und Bewertung Umweltaspekte.....	33

## Abkürzungsverzeichnis

AM	Arithmetisches Mittel
BNE	Bildung für Nachhaltige Entwicklung
Dtl.	Deutschland
o.g	oben genannte
SD	Standardabweichung
SPSS	IBM SPSS Statistics 21 (Statistik und Analysesoftware)

## Symbolverzeichnis

$\rho$  = Spearmans Rangkorrelationskoeffizient

$p$  = Irrtumswahrscheinlichkeit bei Ablehnung der Nullhypothese



## 1. Einleitung

„Industriegebiete!? – Nicht schon wieder!“, lautete die Reaktion einer siebten Klasse auf die Nachfrage zu dem Thema der nächsten Unterrichtsreihe, die der Verfasser im Rahmen seines Kernpraktikums an der Deutschen Internationalen Schule Kapstadt durchführte.

Themen wie Industrie, Verstädterung oder Wirtschaftliche Zusammenarbeit stoßen nicht nur in Kapstadt, sondern auch in deutschen Klassenzimmern immer wieder auf ein geringes Interesse bei Schülerinnen und Schülern. Dies bestätigen unterschiedliche deskriptive Studien im deutschsprachigen Raum. So stellten etwa HEMMER und HEMMER (2010) im Zuge einer groß angelegten Schülerbefragung an bayerischen Schulen fest, dass es bestimmte Themen des Geographieunterrichts gibt, für die Schülerinnen und Schüler nur ein geringes Interesse aufbringen. Gleichzeitig konstatieren die Autoren einen zunehmenden Interessenrückgang an dem Schulfach Geographie im Verlauf der Sekundarstufe I (vgl. HEMMER & HEMMER 2010a, S.77ff.). Dieser Interessenrückgang erreicht in der 7. und 8. Klasse seinen Tiefpunkt. In diesen Klassenstufen werden vordergründig Themen unterrichtet, für die sich der Großteil der Schülerinnen und Schüler nur wenig interessiert. Daraus wird geschlossen, dass die Interessenabhängigkeit des Lehrplans mitverantwortlich ist für das schwindende Schülerinteresse (vgl. ebd.; RINSCHDE 2007, S.83).

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse und aufbauend auf der Erkenntnis, dass das Schülerinteresse einerseits „eine wichtige Einflussgröße für das Gelingen von Unterricht“ darstellt und andererseits Ziel desselben ist, gewinnt vor allem die Förderung von Interessen im Geographieunterricht für solche Themen, für die sich Schülerinnen und Schüler a priori nur wenig interessieren, zunehmend an didaktischer Relevanz (HEMMER 2010a, S.197f.). Denn „es muss ein zentrales Anliegen erzieherischen Bemühens sein, nicht nur auf vorhandene Interessen zurückzugreifen, sondern darüber hinaus bei Jungen und Mädchen gleichermaßen Interesse für alle wesentlichen Lebensbereiche zu wecken“ (DYLLA 1976, S.322). Nach dem Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung nach HIDI und RENNIGER (2006) bedarf es dazu zunächst der Weckung eines situationalen Interesses für die entsprechenden Themen des Geographieunterrichts. Dies aber erfordert besonderes didaktisch-methodisches Geschick (vgl. HEMMER & HEMMER 2010b, S.274).

Lange Zeit existierten nur wenige konkrete Forschungsansätze, die untersuchten, wie ein situationales Interesse von Schülerinnen und Schülern erzeugt werden kann. Der empirische Fokus war bis dahin vordergründig darauf ausgerichtet, den Einfluss des Interesses als unabhängige Variable auf die schulische Leistung zu untersuchen (vgl. HOLSTERMANN 2009, S.2). Erst seit Ende der 1990er Jahre etablierte sich in der naturwissenschaftlichen Interessenforschung zunehmend eine Konzeptforschung, die den Einfluss ausgewählter didaktisch-methodischer Maßnahmen im Unterricht auf die Weckung von Schülerinteressen untersuchte (vgl. z.B. KLEINE & VOGT 2003). In der Geographiedidaktik besteht diesbezüglich noch deutlicher Forschungsbedarf, auch wenn HEMMER und HEMMER (2010) im Zuge ihrer Studien aus den Jahren 2005 und 2010 erste didaktisch-methodische Empfehlungen zur Weckung und Aufrechterhaltung von situationalem Interessen ausgewiesen haben (vgl. HEMMER & HEMMER 2010b, S.274ff.).

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Frage, welche der in der fachdidaktischen Interessenforschung diskutierten didaktisch-methodischen Empfehlungen zielführend sind, um bei Geographieschülerinnen und -schülern ein situationales Interesse an wenig interessanten Unterrichtsthemen zu wecken. Für diese Studie wurden Geographielehrerinnen und -lehrer aus Nordrhein-Westfalen zu ihren eigenen Erfahrungen mit verschiedenen didaktisch-methodischen Gestaltungsmöglichkeiten befragt.

In Kapitel zwei wird dem Rezipienten zunächst der theoretische Rahmen der Arbeit dargelegt. Dazu wird anfangs der Interessenbegriff aus einer pädagogisch-psychologischen Sichtweise beschrieben und anschließend dessen Bedeutungsvarianten erläutert. Ferner wird der Einfluss des Interesses auf

das schulische Lernen und Leisten beschrieben. Nachfolgend wird näher auf den für diese Arbeit zentralen Prozess der Interessenentwicklung eingegangen. Das Vier-Phasen-Modell der Interessengenese von HIDI und RENNIGER (2006) wird dabei näher beschrieben, da es einen spezifischen Bezug zu der Interessenentwicklung im schulischen Kontext herstellt. Abschließend werden in diesem Kapitel die didaktischen sowie methodischen Prinzipien als Grundlage einer didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung vorgestellt. Dieses Kapitel stellt den theoretischen Rahmen für die in dem empirischen Teil der Arbeit untersuchten didaktisch-methodischen Empfehlungen dar.

In Kapitel drei werden vordergründig die wesentlichen Studienergebnisse aus der überfachlichen und fachdidaktischen Konzept- und Evaluationsforschung skizziert, die sich mit didaktisch-methodischen Maßnahmen zur Weckung eines situationalen Interesses befassen. Weiterhin erfolgt in diesem Kapitel die Offenlegung geographiedidaktischer Desiderata, auf der Grundlage derer die vorliegende Forschungsfrage entwickelt wurde.

Kapitel vier dient der Darstellung des empirischen Forschungsmodells dieser Arbeit. In diesem Kontext wird die in der Einleitung formulierte Forschungsfrage durch fünf Teilforschungsfragen präzisiert. Darüber hinausgehend wird die Herleitung der für diese Arbeit zentralen didaktisch-methodischen Empfehlungen beschrieben. Ihre Erläuterung erfolgt ebenfalls in diesem Kapitel.

In Kapitel fünf wird das methodische Vorgehen dieser Untersuchung beschrieben.

Kapitel sechs und sieben beinhalten die Ergebnisdarstellung sowie die Zusammenfassung und Diskussion der Studienergebnisse. Darüber hinaus werden zusammenfassend didaktisch-methodische Empfehlungen für die Unterrichtspraxis ausgesprochen und das methodische Vorgehen dieser Arbeit reflektiert.

Das achte Kapitel fasst die wesentlichen Aussagen dieser Arbeit zusammen und gibt einen Ausblick auf weiterführende Forschungsansätze.

## 2. Theoretische Grundlagen

„Um lernwirksame fachbezogene Unterrichtskonzepte entwickeln zu können, ist es [...] sehr wichtig, die Theorie des Interesses [...] zu kennen und anzuwenden“ (HEMMER 2010b, S.27). Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel die theoretischen Grundlagen der Interessenforschung dargestellt.

### 2.1. Interesse aus pädagogisch-psychologischer Perspektive

Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Interessenbegriff aus pädagogischer und psychologischer Perspektive begann mit den Arbeiten von HERBART (1806) und wurde etwa 100 Jahre später beispielsweise durch DEWEY (1913) und KERSCHENSTEINER (1928) weitergeführt. Das Interesse wurde fortan aus einer pädagogisch-psychologischen Perspektive untersucht (vgl. WALDIS 2012, S.27). Die Pädagogische Psychologie stellt im Allgemeinen eine Forschungsrichtung dar, die „sich der Theorien und des Methodenrepertoires der Psychologie bedient, um sie auf Phänomene innerhalb des pädagogischen Kontextes zu übertragen“ (RINSCHKE 2007, S.61).

Im Fokus einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung steht heute vor allem die Erkenntnis, dass „Interessen eine zentrale motivationale Komponente im schulischen und außerschulischen Lehr-Lerngeschehen darstellen“ (KRAPP 1998, S.185). Das Interesse hat dabei eine wesentliche Bedeutung, um die „Entstehung und Aufrechterhaltung einer auf Selbstbestimmung und Selbststeuerung beruhenden intrinsischen Lernmotivation“ zu erklären (KRAPP 2010b, S.319; KRAPP 2010a, S.9f.). Dieser Aspekt ist somit entscheidend dafür verantwortlich, ob sich Schülerinnen und Schüler „aktiv, dauerhaft und wirkungsvoll mit bestimmten Themengebieten“ auseinandersetzen (KRAPP 2010a, S.10).

Viele theoretische Annahmen der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung gelten als Grundlage der gegenwärtig im deutsch- und angloamerikanischen Sprachraum anerkannten Mün-

*chener Interessentheorie*, deren Interessendefinition der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt (vgl. WALDIS 2012, S.28ff). Sie grenzt sich von dem Konzept der bereichsspezifischen Interessen nach TODT sowie von dem topologischen Interessenkonstrukt der Kieler Gruppe um HÄUßLER und HOFFMANN ab (vgl. DANIELS 2008, S.17ff.).

Die Annahmen der Münchener Gruppe werden in dieser Arbeit an einigen Stellen durch die Arbeiten der angloamerikanischen Interessenforschung (v.a. HIDI und RENNINGER) ergänzt.

### 2.1.1. Münchener Interessentheorie

Ausgehend von der Annahme, dass menschliches Handeln nur durch das Verständnis des relationalen Verhältnisses von einer Person und deren sozialer und materialer Umwelt möglich ist, wird das Interesse nach der Auffassung der Münchener Gruppe um PRENZEL, KRAPP und SCHIEFELE (1986) als „besondere, durch bestimmte Merkmale herausgehobene Beziehung einer Person zu einem Gegenstand“ verstanden (PRENZEL et al. 1986, S.166). Diese begriffliche Bestimmung findet ihren Niederschlag in der Person-Gegenstands-Theorie des Interesses (PGT) (vgl. KRAPP 2010a, S.13f.).

Die PGT folgt einer interaktionistischen Sichtweise und geht davon aus, dass die Interessen eine mehr oder weniger lang andauernde, spezifische Beziehung einer Person zu bestimmten Gegenständen in ihrem Lebensraum repräsentieren (vgl. KRAPP 2002, S.387). Dieser Sachverhalt ist in Abbildung eins dargestellt.

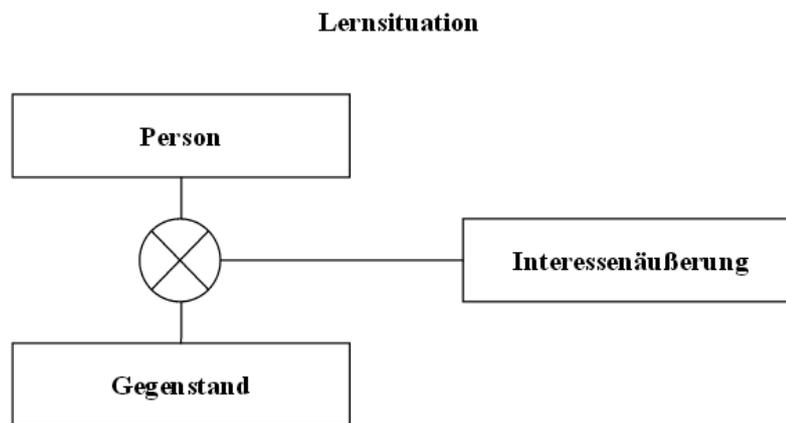


Abb. 1: Interesse als Person-Gegenstands-Beziehung nach KRAPP 1998 (HOLSTERMANN 2009, S.6)

Die Intensität und die Qualität dieser Person-Gegenstands-Beziehung<sup>1</sup> wird durch emotionale<sup>2</sup> und wertbezogene<sup>3</sup> Valenzüberzeugungen bestimmt, die wesentliche Kernmerkmale eines Interesses darstellen.

Bei einem Gegenstand handelt es sich um einen „subjektiv bestimmte[n] Umweltausschnitt, den eine Person von anderen Umweltausschnitten unterscheidet und als strukturierte Einheit in ihrem Repräsentationssystem abbildet“ (KRAPP 1992a, S.305). Hierzu zählen „konkrete Objekte, thematische Be-

<sup>1</sup> Im Folgenden wird der Begriff ‚Interesse‘ verwendet.

<sup>2</sup> Unter gefühlsbezogenen Valenzüberzeugungen ist zu verstehen, dass mit dem Interesse verbundene Gegenstände „subjektiv mit bestimmten Gefühlen verbunden“ werden (DANIELS 2008, S.22). Solche Gefühle können sich nach CSIKSZENTMIHALYI (1999) unter besonders günstigen Umständen als so genannter Flow-Zustand äußern (vgl. KRAPP 2010a, S.16).

<sup>3</sup> Unter wertbezogenen Valenzen wird nach U. SCHIEFELE verstanden, dass einem mit dem Interesse verbundenen Gegenstand eine hohe subjektive Wertschätzung zukommt (KRAPP 1998, S.186).

reiche des Weltwissens oder [...] bestimmte Klassen von Tätigkeiten“ (KRAPP 2010b, S.312). In der Regel zeichnet sich ein Interesse durch eine Gegenstandsspezifität aus (vgl. DANIELS 2008, S.21). Dies bedeutet, dass Personen generell nur gegenüber einigen wenigen Gegenständen bzw. Gegenstandsbereichen über einen längeren Zeitraum ein Interesse zeigen, das sich zu einem manifesten persönlichen bzw. individuellen Interesse entwickeln kann (vgl. HIDI & RENNINGER 2006, S.112). In der anglo-amerikanischen Interessenforschung, die in weiten Teilen der Münchener Interessentheorie folgt, wird auch das Vorhandensein eines gegenstandsspezifischen Wissens als ein weiteres Charakteristikum von Interesse angenommen. So beschreibt etwa RENNINGER (2000) ein ausgeprägtes Wissen in Bezug auf den spezifischen Interessengegenstand als ein wesentliches Merkmal des Interesses (vgl. KRAPP 2010a, S.17; RENNINGER 2000, S.376). Damit grenzt sich dieser Forschungsansatz von der neueren Interessenkonzeption der Münchener Gruppe ab, die das in der Person-Gegenstands-Interaktion erworbenen gegenstandsspezifische Wissen, anders als nach ihrer tradierten Auffassung, „nicht mehr als Teil des Interessenkonstrukts, sondern als abhängige Variable betrachtet“ (DANIELS 2008, S.21).

Die Gegenstände schulischen Lernens sind in erster Linie Themen oder Inhalte eines speziellen Wissensgebietes. Die Literatur unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen Sach- und Fachinteresse, wobei sich ersteres beispielsweise auf bestimmte Inhalte eines bestimmten Sachgebietes richtet. Dies können beispielsweise spezielle Themenbereiche eines Unterrichtsfaches sein. Fachinteresse richtet sich hingegen auf die Art und Weise, mit der ein Fach unterrichtet wird (vgl. KRAPP 2010a, S.15).

### **2.1.2. Bedeutungsvarianten des Interessenkonstrukts**

In der Münchener Interessenkonzeption werden zwei Forschungslinien unterschieden, nach denen der Interessenbegriff unterschiedlich konzeptualisiert wird (vgl. KRAPP 1992b, S.11; KRAPP 2010a, S.17). Demnach wird Interesse auf der einen Seite als „persönlichkeitsspezifisches Merkmal des Lerner, z.B. als relativ stabile Präferenz für einen bestimmten Lerngegenstand“ aufgefasst (KRAPP 1992b, S.11). Auf der anderen Seite wird Interesse als einmaliger, situationsspezifischer, motivationaler Zustand beschrieben, „der aus den besonderen Anreizbedingungen einer Lernsituation (Interessantheit) resultiert“ (ebd., S.12). Bezugnehmend auf eine Unterscheidung von HIDI und BAIRD (1988) werden die beiden Interessenkonzepte als individuelles und als situationales Interesse bezeichnet (ebd.).

#### **2.1.2.1. Individuelles Interesse**

Das individuelle Interesse wird meist als motivationale Disposition aufgefasst, die sich etwa als Vorliebe für bestimmte Wissens- oder Handlungsgebiete äußert. Ausgehend von der Annahme, dass individuelle Interessen langfristig Bestand haben und als Prädiktoren das Lernen nachhaltig beeinflussen, wird es in empirischen Untersuchungen sowie in theoretischen Modellen häufig zur Erklärung und Vorhersage von Schulerfolg verwendet. Ferner repräsentieren individuelle Interessen aus einer handlungstheoretischen Perspektive persönlichkeitspezifische Wertvorstellungen und Handlungsbereitschaften gegenüber bestimmten Wissens- und Handlungsgebieten, die das Handeln vor allem in solchen Situationen beeinflussen, „in denen das Individuum über seine Zeit frei verfügen kann“ (KRAPP 1992b, S.12.).

Auch wenn das individuelle Interesse meist als dispositionales Konstrukt aufgefasst wird, kann es auch aus der Perspektive eines aktuellen Zustandes untersucht werden. In diesem Zusammenhang äußert es sich als aktualisiertes (individuelles) Interesse (vgl. KRAPP 1992b, S.13; Abb. 2).

#### **2.1.2.2. Situationales Interesse**

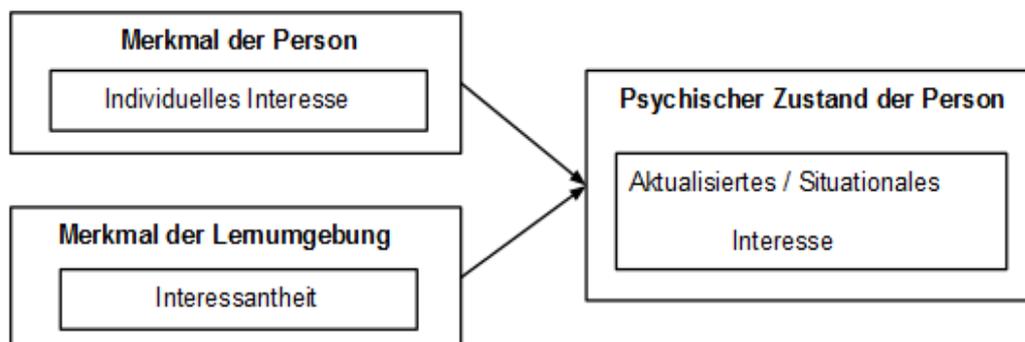
Das Konzept des situationalen Interesses geht auf Forschungsansätze aus dem Bereich des Textlernens zurück, in denen man der Frage nachging, wie die Interessantheit von ausgewählten Lernmaterialien erhöht werden kann. Dieser Forschungsansatz gründete sich auf der Annahme, dass durch eine „didaktisch geschickte Aufbereitung des Lehrstoffs eine günstige Lernmotivation erzeugt werden

kann, die zu einer aktuellen Steigerung der Aufmerksamkeit und somit zu einer Verbesserung der kognitiven Verarbeitungsprozesse führt“ (KRAPP 1992b, S.13f.). Die Faktoren, die dabei Interesse auslösen, sind nicht in der Person, sondern im Text verankert, weshalb HIDI und BAIRD (1988) die Terminologie ‚text-based-interest‘ verwenden (vgl. HIDI & BAIRD 1988, S.465ff.).

Die Annahme, dass die Entwicklung des situationalen Interesses „nicht vom Vorhandensein einer dispositionalen Präferenz für einen bestimmten Gegenstand abhängig“ ist, sondern vielmehr durch die Interessantheit einer Lernumgebung hervorgerufen werden kann, findet in der prozessorientierten Forschung Beachtung (vgl. ebd., S.14; KRAPP 2010b, S.313). Das Forschungsinteresse gilt dabei vordergründig den Faktoren, die zu einer Entwicklung situationaler Interessen im Kontext einer aktuellen Lehr-Lernsituation führen (vgl. LICHTBLAU 2013, S.7).

Situationales Interesse zeichnet sich in erster Linie durch eine „fokussierte Aufmerksamkeit, erhöhte kognitive Funktion, Persistenz, Freude und emotionale Beteiligung sowie Neugierde“ aus (HIDI 2000, S.312).

KRAPP (1992) vereinigte die beiden Interessenkonzepte zu einem übergeordneten Interessenkonstrukt, dessen relationale Struktur in Abbildung zwei dargestellt ist. Das Interessenkonstrukt verbindet dispositionale Merkmale einer Person mit interesseauslösenden Bedingungen bzw. Merkmalen der Lernumgebung und des Lerngegenstandes, die zusammengenommen Einfluss auf den psychischen Zustand einer Person im Verlauf einer interessenorientierten Handlung haben. Je nachdem, ob dieser Zustand durch das Anknüpfen an bereits vorhandene individuelle Interessen oder aufgrund der Interessantheit der Lernumgebung hervorgerufen wird, werden die Begriffe ‚aktualisiertes‘ und ‚situationales Interesse‘ unterschieden<sup>4</sup> (vgl. KRAPP 1992b, S.15f.).



**Abb. 2: Relationale Struktur des Interessenkonstrukts nach KRAPP (Eigene Darstellung 2014 verändert nach KRAPP 1992b, S. 15)**

Sowohl das individuelle, als auch das situationale Interesse spielen für den Unterricht eine wichtige Rolle. Aufgrund der Möglichkeit, durch eine didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung direkten Einfluss auf die Initiierung eines situationalen Interesses zu nehmen, soll Letzteres im Rahmen dieser Arbeit im Fokus stehen (vgl. BERGIN 1999, S.87).

## 2.2. Zusammenhang von Interesse, Lernverhalten und Leistung

Die Annahme eines positiven Einflusses von Interessen auf das Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern wurde wiederholt in zahlreichen deutschsprachigen und angloamerikanischen Studien nachgewiesen (vgl. HIDI & RENNIGER 2006, S.111). Dabei wurde sowohl dem individuellen, als auch dem situationalen Interesse ein tiefreichender Einfluss auf das Lernen bescheinigt (vgl. KRAPP 2002, S.384). Im Speziellen zeigen die Studien, dass das Interesse in Anhängigkeit von seiner Entwicklungs-

<sup>4</sup> Die Unterscheidung zwischen einem aktualisierten und einem situationalen Interesse wird in der Fachliteratur teilweise kritisch hinterfragt und daher in einigen neueren Publikationen nicht mehr verwendet (vgl. WALDIS 2012, S.45).

phase einen positiven Einfluss auf die Aufmerksamkeit, die Ziele sowie auf die Qualität von Lernprozessen hat (vgl. z.B. HIDI 1995, S.342; SANSONE & SMITH 2000, S.343; RENNINGER et al. 2002; HIDI & RENNINGER 2006, S.111). Bezüglich der Qualität des Lernens konnte in verschiedenen Untersuchungen belegt werden, dass das Interesse mit tiefenorientierten Lernstrategien korreliert ist. So streben hoch interessierte Lerner „die innere (sachlogische) Struktur der bearbeiteten Sachverhalte und Probleme zu begreifen“ an (WILD et al. 1992, S.291). Sie vertiefen den Inhalt und verwenden dabei Lernstrategien, mit denen eine tiefere kognitive Verarbeitung des Lernstoffs möglich ist (vgl. ebd.).

Ferner verweisen zahlreiche Studien auf den positiven Zusammenhang von Interesse und schulischer Leistung (vgl. KRAPP 2010b, S.315). KRAPP, SCHIEFELE und SCHREYER (1993) fassten diesbezüglich die bis dahin existierenden Studienergebnisse in einer Metaanalyse zusammen und ermittelten eine positive Korrelation zwischen dem Interesse und der schulischen Leistung (vgl. KRAPP et al. 1993, S.130ff.).

Im Widerspruch zu den wissenschaftlichen Befunden, die einen positiven Einfluss des Interesses auf die schulische Leistung attestieren, existieren einige wenige Studienergebnisse, die diesen Trend nicht bestätigen (vgl. KRAPP 2010a, S.20). Auf diese soll an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen werden.

### **2.3. Interessenentwicklung**

Aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Motivationsforschung und vor dem Hintergrund der dieser Arbeit zugrunde liegenden Forschungsfrage, ist es von Bedeutung, auf welche Weise sich die Interessen von Schülerinnen und Schülern im schulischen Kontext entwickeln und welche Möglichkeiten Geographielehrerinnen und -lehrer haben, um Einfluss auf die Interessenentwicklung zu nehmen.

In der Literatur finden sich verschiedene theoretische Ansätze, die die Interessenentwicklung erklären (vgl. z.B. TRAVERS 1978, TODT 1990, KRAPP 1998). So beschrieb KRAPP (1998) in seinem Rahmenmodell der Interessengenese (siehe Kapitel 2.3.1.) selbige als Transformationsprozesse von einem situationalen in ein individuelles Interesse (vgl. KRAPP 1998, S.190).

Dieses Rahmenmodell ist die Grundlage für das aus der angloamerikanischen Interessenforschung stammende Vier-Phasen-Modell der Interessengenese nach HIDI und RENNINGER (2006), welches einen sehr aktuellen und zudem differenzierten Ansatz zur Entstehung und Entwicklung der Interessen darstellt. Dies wird in Kapitel 2.3.2. genauer erläutert.

#### **2.3.1. Rahmenmodell der Interessengenese**

Die Bedeutungsvarianten des Interesses, das individuelle und das situationale Interesse, werden im Rahmenmodell der Interessengenese von KRAPP (1998) aufgegriffen. Das Modell beschreibt in erster Linie den Entwicklungsprozess vom situationalen Interesse zum individuellen Interesse aus einer ontogenetischen (langfristigen) Perspektive (vgl. KRAPP 2002, S.397). Gleichzeitig gibt es Hinweise auf die Entstehung des situationalen Interesses aus einer aktual-genetischen (kurz- und mittelfristigen) Perspektive (vgl. KRAPP 2002, S.397). Die Abbildung drei veranschaulicht diesen Prozess.

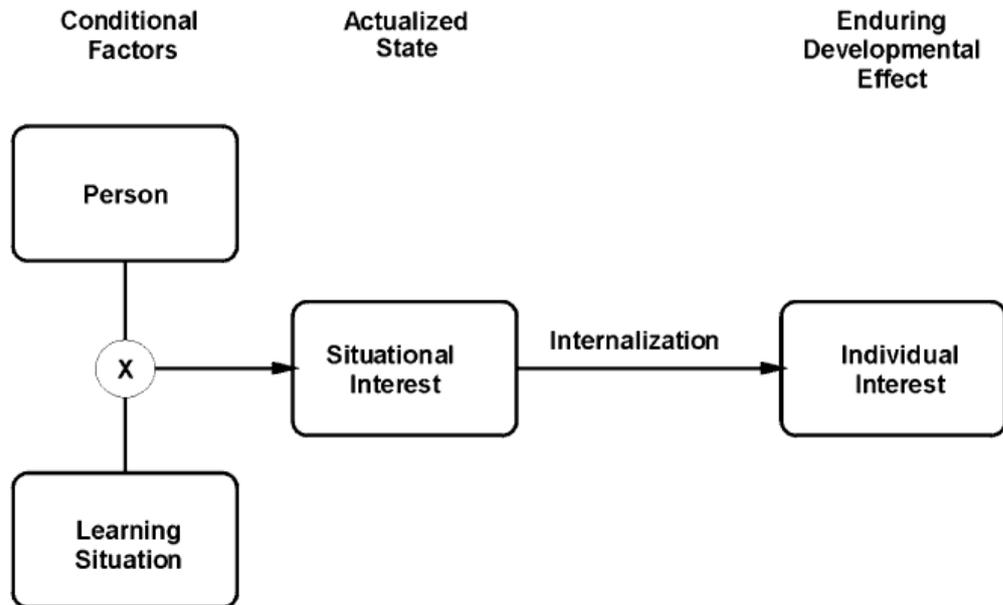


Abb. 3: Rahmenmodell der Interessengenesse nach KRAPP 1998 (KRAPP 1998, S.191)

Nach diesem Modell entsteht ein situationales Interesse an einem Lerngegenstand durch die Interaktion einer Person mit der jeweiligen Lernsituation. Bezogen auf den Schulunterricht bedeutet dies, dass ein situationales Interesse an einem Thema durch eine didaktisch interessante „Aufbereitung des Lernstoffs angeregt und für eine gewisse Zeit aufrechterhalten“ werden kann (KRAPP 1998, S.190). Unter bestimmten Umständen kann sich aus einem situationalen Interesse langfristig ein dauerhaftes individuelles Interesse entwickeln (vgl. KRAPP 2002, S.397f.). Die beiden zentralen psychologischen Mechanismen, die diesen Transformationsprozess unterstützen, werden als Internalisierung und Identifikation bezeichnet (vgl. ebd., S.398).

Für eine differenziertere Betrachtungsweise dieses Entwicklungsprozesses reicht die alleinige Bezugnahme zu den Konzepten ‚situationales Interesse‘ und ‚individuelles Interesse‘ nicht aus. Stattdessen wird in der neueren Interessenforschung die Annahme von Zwischenstufen innerhalb eines Transformationsprozesses verfolgt, in dem das situationale Interesse den Ausgangspunkt und das stabilisierte individuelle Interesse den Endpunkt einer Interessenentwicklung darstellen (vgl. ebd.).

Die Vorreiter dieser neueren Annahme, HIDI und BAIRD (1986), Vertreter der angloamerikanischen Interessenforschung, sehen eine Unterteilung des situationalen Interesses in zwei Stufen vor (vgl. HIDI & BAIRD 1986, S.184). Ausgehend von der Differenzierung des situationalen Interesses durch HIDI und BAIRD (1986), verwendet MITCHELL (1993) in Anlehnung an DEWEY (1913) für eine terminologische Differenzierung des situationalen Interesses die Begriffe ‚catching interest‘ und ‚holding interest‘ (vgl. MITCHELL 1993, S.426; HIDI 2000, S.312f.).

Die Annahme von Zwischenstufen innerhalb des Transformationsprozesses findet mittlerweile sowohl in der deutschsprachigen, als auch in der angloamerikanischen Interessenforschung Anklang und wurde zum einen in einem Modell von KRAPP (2002) mit drei Phasen der Interessenentwicklung und zum anderen von HIDI und RENNINGER (2006) in einem Vier-Phasen-Modell der Interessengenesse berücksichtigt (vgl. KRAPP 2002, S.399 f.; HIDI & RENNINGER 2006, S.113ff.). Im Folgenden wird das Vier-Phasen-Modell, aufgrund seines spezifischen Bezuges zu der Interessenentwicklung im schulischen Kontext, vorgestellt (vgl. LICHTBLAU 2013, S.12).

### 2.3.2. Vier-Phasen-Modell der Interessengenesse

HIDI und RENNINGER (2006) gehen in ihrem Vier-Phasen-Modell der Interessengenesse von vier klar voneinander zu trennenden, allerdings aufeinander aufbauenden, Interessenphasen aus (vgl. Abb. 4). Diese werden von HIDI und RENNINGER (2006) in Anlehnung an die Terminologie von HIDI und BAIRD

(1986) als gewecktes situationales Interesse („triggered situational interest“), aufrechterhaltenes situationales Interesse („maintained situational interest“), entstehendes individuelles Interesse („emerging individual interest“) und gut entwickeltes individuelles Interesse („well-developed individual interest“) bezeichnet (vgl. HIDI & RENNINGER 2006, S.114ff.). Diese vier Phasen sind in Abbildung vier dargestellt.

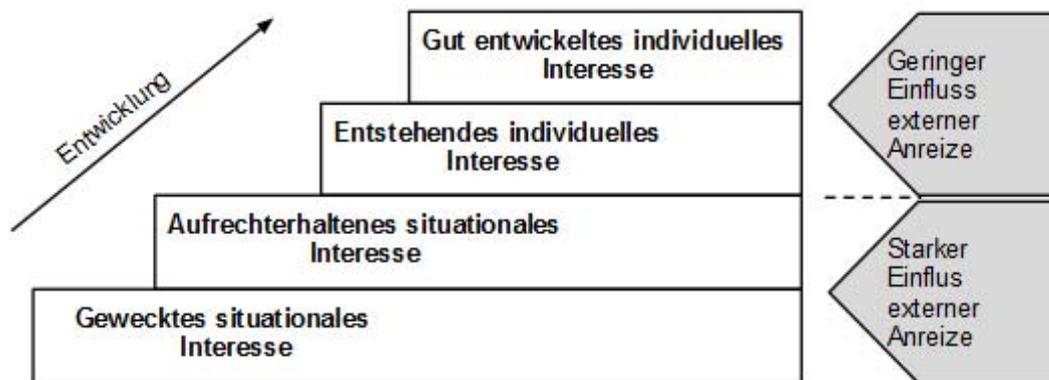


Abb. 4: Vier-Phasen-Modell der Interessenentwicklung nach HIDI und RENNINGER (2006) (Eigene Darstellung 2014 verändert nach HOLSTERMANN 2009, S.10)

Die beiden Phasen des situationalen Interesses werden als Basis für die Entwicklung eines individuellen Interesses angesehen (vgl. ebd., S.113). Als Charakteristika jeder der vier Phasen sehen HIDI und RENNINGER (2006), ähnlich wie die Münchener Gruppe, die Komponenten Affektivität, Wertschätzung und Wissen (siehe Kapitel 2.1.1.), deren relatives Verhältnis sich im Verlauf der vier Phasen der Interessenentwicklung verändert (vgl. ebd., S.114).

#### Phase 1: Das geweckte situationale Interesse

Das geweckte situationale Interesse bezeichnet einen psychologischen Interessenzustand, der in der Regel durch externe Anreize, so genannte Trigger, hervorgerufen wird (vgl. Abb. 4). Im Schulkontext handelt es sich bei solchen externen Anreizen um Unterrichtsbedingungen sowie Lernumgebungen, die durch Lehrerinnen und Lehrer geschaffen werden können, wie z.B. das Arbeiten in der Gruppe oder mit dem Computer. Das geweckte situationale Interesse stellt die Ausgangsbedingung für die Entwicklung eines Interesses dar (vgl. HIDI & RENNINGER 2006, S.114).

#### Phase 2: Das aufrechterhaltene situationale Interesse

Die zweite Phase der Interessenentwicklung, das aufrechterhaltene situationale Interesse, beschreibt einen psychologischen Interessenzustand, bei dem ein situationales Interesse über einen gewissen Zeitraum aufrechterhalten bleibt. Diese Phase ist durch eine gesteigerte Aufmerksamkeit an einem Interessengegenstand gekennzeichnet. Ebenso wie für die Entwicklung eines geweckten situationalen Interesses, haben auch in dieser zweiten Phase der Interessenentwicklung externe Anreizbedingungen eine wesentliche Bedeutung für die Entwicklung des Interesses (vgl. Abb.4). In der Schule werden unter anderem solchen Unterrichtsbedingungen und Lernumgebungen eine besondere Bedeutung für die Aufrechterhaltung eines situationalen Interesses beigemessen, die die Schülerinnen und Schüler persönlich in den Lernprozess involvieren. Dies sind beispielsweise das Projektlernen und die kooperative Gruppenarbeit. Aus einem aufrechterhaltenen situationalen Interesse kann sich unter Umständen ein individuelles Interesse entwickeln. Allerdings entwickelt sich ein individuelles Interesse gegenüber einem Interessengegenstand nur selten, da dieser Übergang die Identifikation mit dem Interessengegenstand voraussetzt (vgl. ebd.).

### Phase 3: Das entstehende individuelle Interesse

Für den Fall, dass sich eine Person mit dem Interessensgegenstand identifiziert, schließt sich an die Phase des aufrechterhaltenen situationalen Interesses, die Phase eines entstehenden individuellen Interesses an. Diese dritte Phase der Interessenentwicklung beschreibt einen psychologischen Interessenzustand, in dem ein zeitlich relativ überdauerndes individuelles Interesse an einem spezifischen Gegenstand aufgebaut wird. Charakteristisch für diese Phase sind positive Gefühle, ein gefestigtes Wissen sowie eine gesteigerte Wertschätzung gegenüber einem bestimmten Gegenstand bzw. Gegenstandsbereich.

Im Gegensatz zu den ersten beiden Phasen der Interessenentwicklung, tritt die Bedeutung externer Anreizbedingungen für die Beschäftigung mit einem Gegenstand zurück (vgl. Abb. 4). Das individuelle Interesse ist vordergründig selbsterzeugt (vgl. ebd., S.114f.). Das heißt, dass die Auseinandersetzung mit einem bestimmten Gegenstand „aus eigenem Antrieb“ (HOLSTERMANN 2009, S.13) erfolgt.

### Phase 4: Das gut entwickelte individuelle Interesse

Gegebenenfalls entwickelt sich aus einem entstandenen individuellen Interesse mit der Zeit ein gut entwickeltes individuelles Interesse. Dabei handelt es sich um einen psychologischen Interessenzustand, der sich durch ein zeitlich relativ überdauerndes individuelles Interesse an einem spezifischen Gegenstand auszeichnet.

Im Unterschied zu der dritten Entwicklungsphase verfügt das Individuum in dieser Entwicklungsphase, neben positiven Gefühlen gegenüber einem Gegenstand, über ein vertieftes Wissen sowie eine gesteigerte Wertschätzung in einem bzw. für einen bestimmten Gegenstand<sup>5</sup>. Auch Personen mit einem gut entwickelten individuellen Interesse beschäftigen sich in erster Linie von sich aus mit einem Gegenstand. Dennoch profitieren auch sie weiterhin von externer Unterstützung (vgl. HIDI & RENNINGER 2006, S.115).

## 2.4. Didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung

Die Unterrichtsgestaltung orientiert sich in der Regel an bestimmten Unterrichtsprinzipien. Dabei handelt es sich um „regulative Grundsätze zur optimalen Auswahl, Anordnung und Vermittlung von den Inhalten des Unterrichts“ (RINSCHDE 2007, S.51). KÖCK und SCHWAN (2000) haben den Versuch unternommen, auf der Grundlage einer Liste von mehr als 100 Unterrichtsprinzipien, eine Systematik der im Geographieunterricht relevanten Unterrichtsprinzipien zu erstellen. Dabei systematisierten sie die Prinzipien nach ‚Lernerspezifischen Prinzipien‘, ‚Zielspezifischen Prinzipien‘, ‚Inhaltlichen Prinzipien‘, ‚Curricularen Prinzipien‘, ‚Methodischen Prinzipien‘ und ‚Medialen Prinzipien‘ (vgl. KÖCK & SCHWAN 2000, S.8). Aus analytischen Gründen findet sich in der Literatur häufig die Unterscheidung von didaktischen und methodischen Unterrichtsprinzipien, die die genannten Unterrichtsprinzipien auf einer höheren Ebene zusammenfassen (vgl. OTTO 2012, S.50; RINSCHDE 2007, S.51). Die didaktischen Prinzipien liegen vorwiegend der „Auswahl und Anordnung von geographischen Inhalten [...] der Unterrichtsplanung zugrunde“ (RINSCHDE 2007, S.51). Nach GLÖCKL bilden die didaktischen Prinzipien „das Fundament für die praktische Arbeit des Lehrers“ (GLÖCKL 1996, S.281). Sie werden daher auch als fundierende bzw. konstitutive Prinzipien bezeichnet (vgl. RINSCHDE 2007, S.51.).

Die methodischen Prinzipien regulieren dagegen die „Vermittlung, die methodische Gestaltung des unterrichtlichen Lehrens und Lernens“ und werden daher auch als regulierende Prinzipien bezeichnet (ebd., S.52).

---

<sup>5</sup> Mit dieser Ansicht grenzen sich HIDI und RENNINGER (2006) von der Ansicht der Münchener Gruppe ab, die alternativ von einer so genannten epistemischen Tendenz ausgehen. Damit beschreiben sie die Bereitschaft, das auf den Interessensgegenstand bezogene Wissen und Können weiter zu entwickeln (vgl. WALDIS 2012, S.42).

Aus Gründen der besseren Darstellbarkeit sind in Abbildung fünf die didaktischen und methodischen Prinzipien des Geographieunterrichts im Einzelnen aufgeführt. Sie bilden die theoretische Grundlage der in dieser Arbeit untersuchten didaktisch-methodischen Empfehlungen.

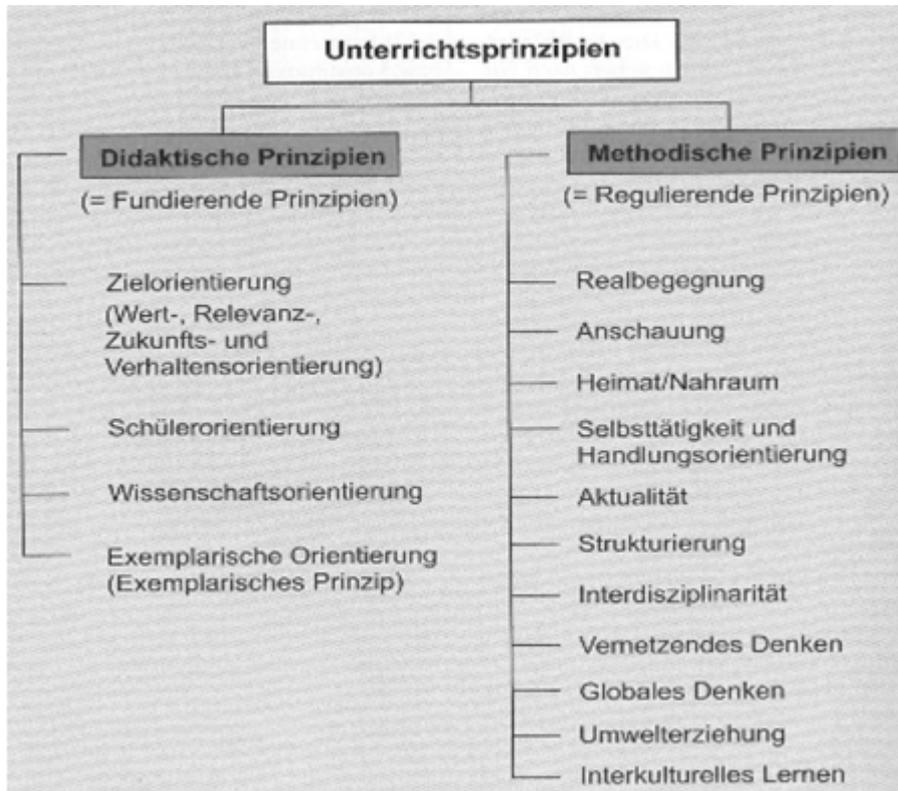


Abb. 5: Prinzipien des Geographieunterrichts (RINSCHÉDE 2007, S.52)

Diese Unterrichtsprinzipien sind im Unterrichtsalltag nicht ohne Weiteres voneinander zu trennen. Sie überschneiden sich vielmehr bzw. sind miteinander in unterschiedlichen Kombinationen verbunden (vgl. OTTO 2012, S.50). Aus diesem Grund wird nachfolgend weitgehend auf die begriffliche Trennung der didaktischen und methodischen Prinzipien verzichtet und von einer didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung gesprochen (vgl. RINSCHÉDE 2007, S.52).

Nach der Auffassung von HEMMER und HEMMER (2010) bedarf es einer besonderen didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung, um ein situationales Interesse für wenig interessante Unterrichtsthemen zu wecken (vgl. HEMMER & HEMMER 2010b, S.273f.).

Auch HIDI und RENNINGER (2006) betonen in ihrem Vier-Phasen-Modell der Interessenengenes die Bedeutung externer Anreize für die Weckung und Aufrechterhaltung eines situationalen Interesses (Phase 1 und 2). Die Entstehung eines individuellen Interesses (Phase 3 und 4) sehen sie als deutlich stärker selbstintentional hervorgerufen und damit weniger stark von Anreizen aus der Lernumgebung abhängig (vgl. HIDI & RENNINGER 2006, S.114f).

HIDI und RENNINGER (2006) geben in ihrem Modell kaum Hinweise zu didaktisch-methodischen Möglichkeiten zur Weckung eines situationalen Interesses. Diese werden im nachfolgenden Kapitel aufgezeigt, das den Forschungsstand der fachdidaktischen Interessenforschung in Hinblick auf konkrete didaktisch-methodische Maßnahmen beschreiben soll, die einen Einfluss auf die Entstehung eines situationalen Interesses an einem wenig interessanten Unterrichtsthema haben sollen. Die in diesem Kapitel dargestellten Studienergebnisse ergänzen die bisher aufgezeigten Erkenntnisse aus der überfachlichen Interessenforschung.

### 3. Forschungsstand

Im Zuge der Etablierung der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie durch die Münchener Gruppe nahm im deutschen und angloamerikanischen Sprachraum seit Mitte der 1980er Jahre die Anzahl überfachlicher und fachspezifischer Interessenstudien stark zu (vgl. HEMMER 2010b, S.38).

Die Studien lassen sich dabei grob in einen übergeordneten wissenschaftlichen Forschungsrahmen einordnen, der in Abbildung sechs dargestellt ist.

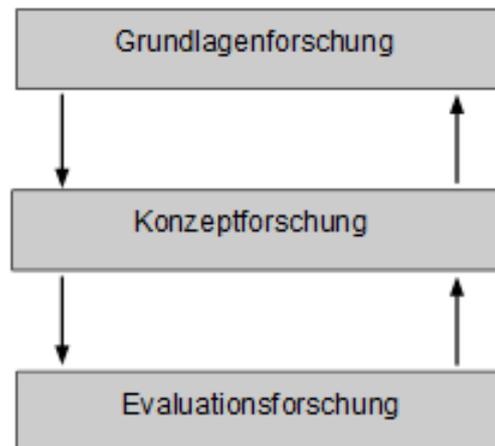


Abb. 6: Geographiedidaktischer Forschungsrahmen (Eigene Darstellung 2014, verändert nach HEMMER 2012, S.14)

Dem Forschungsbereich ‚Grundlagenforschung‘ sind meist deskriptive Forschungen zu den Grundlagen (geographischen) Lehrens und Lernens zuzuordnen. Untersuchungen im Bereich ‚Konzeptforschung‘ konzentrieren sich auf die Entwicklung von Konzepten des (geographischen) Lehrens und Lernens. Der Forschungsbereich ‚Evaluationsforschung‘ legt sein Augenmerk auf die Bewertung entwickelter Konzepte (vgl. HEMMER 2012, S.14).

#### 3.1. Geographiedidaktische Interessenforschung

Die geographiedidaktische Interessenforschung konzentriert sich seit Mitte der 1990er Jahre vordergründig auf die Erforschung von Schülerinteressen an einzelnen Aspekten des Geographieunterrichts (vgl. z.B. OBERMAIER 1997; SCHMIDT-WULFFEN & AEPKERS 1996; HEMMER & HEMMER 2006).

Diese deskriptiven Studien zeigen übereinstimmend, dass einige Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts bei Schülerinnen und Schülern nur wenig Interesse hervorrufen (vgl. z.B. HEMMER & HEMMER 2010a, S.78ff.). Sie legen ferner dar, dass das Interesse von Schülerinnen und Schülern im Verlauf der Sekundarstufe I abnimmt (vgl. ebd., S.77ff.).

Im Gegensatz zu einer breit angelegten Grundlagenforschung zum Schülerinteresse, ist die geographiedidaktische Konzept- und Evaluationsforschung in diesem Gebiet weit weniger stark ausgeprägt. Die Sichtung der Forschungsliteratur nach konzeptuellen Forschungsansätzen zum Schülerinteresse<sup>6</sup> in der Geographiedidaktik zeigte lediglich einen Ansatz von HEMMER und HEMMER (2010). Die beiden Autoren entwickelten in ihrer Studie didaktisch-methodische Empfehlungen zur Förderung von Schülerinteressen im Unterricht, wobei sich die Empfehlungen sowohl auf das individuelle, als auch auf das situationale Interesse beziehen. Bezüglich des situationalen Interesses trennen die Autoren die didaktisch-methodischen Empfehlungen hinsichtlich ihres Einflusses auf die ‚catch‘-Komponente bzw.

<sup>6</sup> Einbezogen wurden alle Studien seit der Etablierung der Münchener Interessentheorie in den 1980er Jahren.

gewecktes situationales Interesse sowie auf die ‚hold‘-Komponente bzw. aufrechterhaltenes situationales Interesse (vgl. HEMMER & HEMMER 2010b, S.274ff., siehe Anlage 1, S.i).

### 3.2. Fachdidaktische Interessenforschung

Eine weitere für diese Arbeit wertvolle Quelle aus dem Bereich der Konzeptforschung findet sich in der naturwissenschaftlich-fachdidaktischen Interessenforschung.

In der aus der Biologiedidaktik stammenden Studie von KLEINE und VOGT (2003) verifizierten die Autoren die Hypothese, dass Interesse an einem unbeliebten Thema durch eine ‚gute‘ didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts geweckt werden kann (vgl. KLEINE & VOGT 2003, S.12). Die Autoren kamen zu dem Ergebnis, dass auch ein für die Schülerinnen und Schüler zunächst wenig interessantes Thema durchaus zu einem Interessengegenstand werden kann. Entscheidend für die Weckung eines situationalen Interesses ist die gelungene Aufbereitung des Themas. Die Autoren resümieren diesbezüglich, dass die Weckung eines situationalen Interesses „hauptsächlich auf eine handelnde Auseinandersetzung [z.B. Experimentelles Arbeiten] in einer anregenden Lernumgebung [Unterrichtsniveau, das keinen Schüler über- oder unterfordert] mit herausfordernden Medien [z.B. Mikroskope] und Materialien zurückzuführen“ ist (ebd., S.17).

JANOWSKI und VOGT (2006) gingen in ihrer Studie unter anderem von der für diese Arbeit zentralen Annahmen aus, dass die Befriedigung der drei angeborenen psychologischen Bedürfnisse (die so genannten ‚basic needs‘, also Kompetenzerleben, Autonomieerleben und soziale Eingebundenheit nach DECI & RYAN 1993) ein situationales Interesse wecken und aufrechterhalten können. Um unter anderem diese Annahme zu bestätigen, konzipierten die Autoren im Rahmen einer qualitativen Pilotstudie ein Unterrichtskonzept, das ausgewählte didaktisch-methodische Gestaltungskriterien enthielt, die zu einer Befriedigung der drei ‚basic needs‘ beitragen sollten. Der Unterricht berücksichtigte unter anderem die Alltags- und Zukunftsrelevanz der vermittelten Inhalte für die Schülerinnen und Schüler, einen häufigen Methodenwechsel sowie das Arbeiten in Partner- und Gruppenarbeit (vgl. JANOWSKI & VOGT 2006, S.78).

Die Autoren kamen zu dem Schluss, dass durch unterschiedliche Lernarrangements Lernumgebungen geschaffen werden können, „die ein positives Kompetenzerleben zur Folge“ haben (ebd., S.81f.). Zugleich ergab sich eine positive Korrelation zwischen dem Kompetenzerleben sowie dem Erleben der sozialen Eingebundenheit (vgl. ebd.). Offensichtlich führt somit eine gute didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltung zu einer Befriedigung der ‚basic needs‘, die sich wiederum positiv auf die Weckung eines situationalen Interesses auswirken kann (vgl. ebd., S.83).

Wie der Forschungsstand zeigt, gibt es bis dato in der Geographiedidaktik nur einen Forschungsansatz, der die Grundlage zur Entwicklung eines weiterführenden Konzepts zur Weckung eines situationalen Interesses an einem wenig interessanten Unterrichtsgegenstand darstellt. Die Studien von KLEINE und VOGT (2003) sowie JANOWSKI und VOGT (2006) stellen eine wertvolle Quelle für eine in der Geographiedidaktik noch zu etablierende Konzeptforschung dar.

Besonderen didaktischen Handlungsbedarf sehen HEMMER und HEMMER (2010) für die geographiedidaktische Interessenforschung in der Entwicklung von Konzepten zur Weckung eines Interesses an Themen oder Regionen, „die es, den Ergebnissen<sup>7</sup> zufolge, aus sich heraus nicht vermögen, das Schülerinteresse auf sich zu ziehen“ (HEMMER & HEMMER 2010d, S.241).

---

<sup>7</sup> Laut der Studie von HEMMER & HEMMER 2010 sind Schülerinnen und Schüler wenig interessiert an den klassischen Themen der Physischen Geographie und der Humangeographie. Dazu zählen im Einzelnen die Themen Verstädterung, Wirtschaftliche Zusammenarbeit in Europa sowie Industrie (Stand 2005). Vergleichsweise geringes Interesse zeigt die Schülerschaft an regionalen Themen Deutschlands und an Regionen mit einem ‚Ostimage‘, z.B. Russland und seine Nachfolgestaaten (vgl. HEMMER & HEMMER 2010a, S.78ff. u. S.84ff)

## 4. Das Empirische Forschungsmodell

Ziel dieses Kapitels ist es, den Forschungsgegenstand dieser Studie anhand von Forschungsfragen zu spezifizieren. Außerdem sollen die zu untersuchenden didaktisch-methodischen Empfehlungen hergeleitet und im Detail erläutert werden.

### 4.1. Präzisierung der Forschungsfragen

Das übergeordnete Forschungsziel dieser Arbeit ist es, zu prüfen, ob die aus den genannten Forschungsansätzen hergeleiteten und im folgenden Abschnitt detailliert beschriebenen didaktisch-methodischen Empfehlungen nach der Auffassung von Geographielehrerinnen und -lehrern dafür geeignet sind, bei Schülerinnen und Schülern ein situationales Interesse für wenig interessante Unterrichtsthemen zu wecken. Im Kontext dieser Fragestellung ist ferner von Interesse, ob das Geschlecht und Dienstalter des befragten Lehrpersonals Einfluss auf die Einschätzung der verschiedenen Empfehlungen hat. Um den Erkenntnisgewinn dieser Studie zu erhöhen, wurden die Studienteilnehmer weiterhin gebeten, didaktisch-methodischen Maßnahmen offenzulegen, die während der eigenen Unterrichtspraxis als besonders geeignet zur Weckung eines situationalen Interesses an einem wenig interessanten Thema erlebt wurden. Aus den beschriebenen Zielstellungen ergeben sich die nachstehenden fünf Teilforschungsfragen.

Die in der Einleitung formulierte übergeordnete Fragestellung,

*Welche in der fachdidaktischen Interessenforschung diskutierten, didaktisch-methodischen Empfehlungen sind zielführend, um ein situationales Interesse an einem für Schülerinnen und Schüler wenig interessanten Unterrichtsthema zu wecken?*,

kann zunächst durch zwei Teilforschungsfragen präzisiert werden:

*(1) Wie bewerten Geographielehrerinnen und -lehrer ausgewählte didaktisch-methodischen Empfehlungen hinsichtlich deren Eignung zur Weckung eines situationalen Interesses an einem wenig interessanten Unterrichtsgegenstand?*

*(2) Welche drei didaktisch-methodischen Empfehlungen werden als besonders zielführend bewertet?*

Ferner gilt es, den Einfluss der beiden Moderatorvariablen Geschlecht und Dienstalter auf die Bewertung der einzelnen didaktisch-methodischen Empfehlungen zu überprüfen:

*(3) Hat das Geschlecht der Befragten einen signifikanten Einfluss auf die Bewertung der einzelnen didaktisch-methodischen Empfehlungen?*

*(4) Hat das Dienstalter der Befragten einen signifikanten Einfluss auf die Bewertung der einzelnen didaktisch-methodischen Empfehlungen?*

Explorativen Charakter hat die folgende Forschungsfrage:

*(5) Welche didaktisch-methodischen Maßnahmen aus der eigenen Unterrichtspraxis können die befragten Geographielehrerinnen und -lehrer ergänzen?*

## 4.2. Herleitung zentraler didaktisch-methodischer Empfehlungen

Die im Rahmen der Forschungsarbeit zu untersuchenden didaktisch-methodischen Empfehlungen wurden mithilfe einer eingehenden Analyse der überfachlichen und fachdidaktischen Fachliteratur zur Interessenforschung hergeleitet. Dabei waren Studien, die sich in ähnlicher Weise wie die vorliegende Arbeit mit dem Forschungsgegenstand auseinandersetzen, von Interesse. Studien wurden als geeignet erachtet, wenn sie eine ähnliche Forschungsfrage unter Verwendung eines ähnlichen Interessenkonzepts (Münchener Interessekonzeption) untersucht haben.

Vor diesem Hintergrund erwiesen sich drei Studien<sup>8</sup> als relevant:

- KLEINE & VOGT (2003)
- JANOWSKI & VOGT (2006)
- HEMMER & HEMMER (2010)

Die aus der geographiedidaktischen Interessenforschung stammende Studie von HEMMER und HEMMER (2010) diene als Grundlage zur Herleitung der zu betrachtenden didaktisch-methodischen Empfehlungen. Ergänzend wurden Studien aus der naturwissenschaftlichen Interessenforschung (vgl. KLEINE & VOGT 2003; JANOWSKI & VOGT 2006) herangezogen. Für die Untersuchung ergaben sich somit die in Abbildung sieben aufgezeigten 19 didaktisch-methodischen Maßnahmen:

Item-Nr.	Didaktisch-methodische Empfehlung
01	Thematisierung der Lebenssituation von Gleichaltrigen
02	Aufzeigen der Zukunftsrelevanz des Themas für die Schülerinnen und Schüler
03	Verwendung von Raumbespielen, die außerhalb von Deutschland liegen
04	Schaffung eines positiven Unterrichtsklimas (z.B. aktive Beteiligung, lebhaftes Diskussionsklima)
05	Thematisierung der Lebenssituation von Männern und Frauen
06	Einbeziehung konkret-bildlicher Medien (z.B. Filme, Fotos, Modelle)
07	Gemeinsames Erarbeiten von Lerngegenständen in Partner- und/ oder Gruppenarbeit
08	Verwendung von aktuellen Raumbespielen

<sup>8</sup> Bei dieser Auswahl handelt es sich um die von dem Verfasser unter Anwendung der gängigen Suchmaschinen und Fachzeitschriften unter den Suchbegriffen ‚Interesse‘, ‚Interessengenesse‘, ‚Weckung eines (situationalen) Interesses‘ sowie ‚interessenförderlicher Unterricht‘ ermittelten Studien. Es sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass mit dieser Auswahl kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben werden kann.

09	Aufzeigen mehrperspektivischer Zugänge/ verschiedener Positionen
10	Anknüpfen an die Lebenswirklichkeit und den Alltag der Schülerinnen und Schüler
11	Berücksichtigung geschlechterdifferenter Aspekte
12	Einbeziehung handlungsorientierter und zur Eigenaktivität auffordernder Methoden (z.B. Experimente, Projektarbeit)
13	Einbeziehung von Umweltaspekten
14	Ermöglichen von selbstbestimmtem und selbstgesteuertem Lernen
15	Besondere Betonung der Problemstellung
16	Einbeziehung von Aspekten einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (z.B. Dreieck der Nachhaltigkeit)
17	Berücksichtigung der praktische Anwendbarkeit der vermittelten Inhalte im Alltag der Schülerinnen und Schüler
18	Häufiger Wechsel von Methoden in einer Unterrichtsreihe
19	Gewinnen von Kompetenz zum Handeln und Lösen von lebensnahen Problemen

**Abb. 7: Übersicht über die zentralen didaktisch-methodischen Maßnahmen (Eigene Darstellung 2014)**

Es sei darauf hingewiesen, dass im Rahmen dieser Studie darauf verzichtet wurde, die unter anderem bei HEMMER und HEMMER (2010) vorgenommene Trennung der didaktisch-methodischen Empfehlungen nach ihrem Einfluss auf die ‚catch- und die hold‘-Komponente des situationalen Interesses zu berücksichtigen. Dem ging die Überlegung voraus, dass eine derart differenzierte Bewertung ein ebenso differenziertes Verständnis der beiden Terminologien bei den Studienteilnehmern vorausgesetzt hätte. Davon konnte, wie der Pretest in dieser Untersuchung zeigte, nicht bei allen Befragten ausgegangen werden.

### 4.3 Erläuterung zentraler didaktisch-methodischer Empfehlungen

Eine didaktisch-methodische Maßnahme, die situationales Interesse an einem wenig interessanten Unterrichtsgegenstand wecken soll, ist die *Thematisierung der Lebenssituation von Gleichaltrigen* (Item-Nr. 01). Dies beruht auf der Erkenntnis, dass Schülerinnen und Schüler Interesse an einer menschen- und personenbezogenen Behandlung von Unterrichtsthemen zeigen. So interessiert sie zum Beispiel der Tagesablauf von Kindern aus anderen Ländern der Erde (vgl. HEMMER & HEMMER 2010b, S.275). Die Orientierung der Unterrichtsgestaltung an den Interessenlagen der Schülerinnen und Schüler wird unter anderem durch das Prinzip der Schülerorientierung repräsentiert. Es stellt ein wesentliches Unterrichtsprinzip dar (vgl. RINSCHDE 2007, S.56).

Eine weitere Möglichkeit das Interesse zu wecken besteht darin, Schülerinnen und Schülern die *Zukunft Relevanz eines Themas* für ihre eigene Person aufzuzeigen (Item-Nr. 02). Dies kommt dem Prinzip der Lebens- und Gegenwartsnähe nach, das z.T. mit dem methodischen Prinzip der Aktualität gleich gesetzt wird (vgl. ebd., S.186). Diese didaktisch-methodische Maßnahme bezieht sich auf den Gedanken, den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der vermittelten Inhalte für deren Zukunft zu verdeutlichen. Auf diese Weise sollen sie motiviert werden sich mit einem zunächst uninteressant erscheinenden Thema auseinanderzusetzen. Der motivationale Aspekt dieser Maßnahme wird bei MACKEVICIUS (2002) angesprochen (vgl. MACKEVICIUS 2002, S.30ff.).

Die Empfehlung ‚*Verwendung von Raumbeispielen, die außerhalb von Deutschland liegen*‘ (Item-Nr. 03) trägt der Erkenntnis Rechnung, dass das Schülerinteresse von nahen zu fernen Regionen zunimmt. So interessieren sich die Schülerinnen und Schüler stärker für die Großregion Außereuropa als für Deutschland. HEMMER und HEMMER (2010) sprechen sich in diesem Zusammenhang dafür aus, ‚*Fenster in die Welt zu öffnen*‘, gleichzeitig aber auch den Rückbezug zum Heimatraum nicht außer Acht zu lassen, da der individuelle Kontext eine nicht minder große Rolle im Schülerinteresse einnimmt (vgl. HEMMER und HEMMER 2010b, S.275). Vergleichbar mit der unter Item 01 beschriebenen didaktisch-methodischen Empfehlung wird versucht, durch die Anbindung an ein die Schülerinnen und Schüler interessierendes, regionales Beispiel ein situationales Interesse für ein wenig attraktives Thema zu wecken.

Auch durch die *Schaffung eines positiven Unterrichtsklimas* (Item-Nr. 04) kann nach Aussage von HEMMER und HEMMER (2010) ein situationales Interesse geweckt werden. Ein solches positives Unterrichtsklima zeichnet sich unter anderem durch die aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Unterricht sowie durch lebhafte Diskussionen aus (vgl. HEMMER & HEMMER 2010b, S.279). Aktive Beteiligung und Diskussionen sind Indikatoren für einen Unterricht, der Schülerinnen und Schülern selbsttätiges Lernen ermöglicht. Auf diese Weise erleben sie das Gefühl, ihr eigenes Lernen mitgestalten zu können. Diese didaktisch-methodische Empfehlung beruht somit unter anderem auf dem Prinzip der Selbsttätigkeit (vgl. RINSCHDE 2007, S.183). Darüber hinaus sehen HEMMER und HEMMER (2010) auch in einer guten Lehrer - Schülerbeziehung einen Indikator für ein positives Unterrichtsklima (vgl. HEMMER & HEMMER 2010b, S.279).

Die Empfehlung ‚*Thematisierung der Lebenssituation von Männern und Frauen*‘ (Item-Nr. 05) orientiert sich, wie schon unter Item 01 aufgezeigt, an der Erkenntnis, dass Unterrichtsthemen unter Behandlung menschen- und personenbezogener Aspekte für Schülerinnen und Schüler besonders attraktiv sind. Für sie ist beispielsweise von Interesse, welche Aufgaben die einzelnen Familienmitglieder einer Bauernfamilie haben und wie deren Tagesablauf aussieht (vgl. ebd., S.275). Es ist deshalb anzunehmen, dass die Thematisierung solcher Aspekte zu der Weckung eines situationalen Interesses beiträgt.

Die Anschaulichkeit des Unterrichts gehört zu einem der zentralen Unterrichtsprinzipien des Geographieunterrichts (vgl. ebd., S.181). Anschauliche bzw. konkret-bildliche Medien wie Filme, Fotos, Bilder und Modelle finden bei Schülerinnen und Schülern ein hohes individuelles Interesse (vgl. HEMMER & HEMMER 2010b, S.277; KLEINE & VOGT 2003, S.17). Daraus leitet sich die Empfehlung ‚*Einbeziehung konkret-bildlicher Medien*‘ (Item-Nr. 06) ab. Es wird geschlossen, dass durch die Erarbeitung wenig interessanter Unterrichtsthemen auf der Grundlage konkret-bildlicher Medien ein situationales Interesse geweckt werden könnte (vgl. HEMMER & HEMMER 2010b, S.277).

Das gemeinsame Erarbeiten von Lerngegenständen in *Partner- und/ oder Gruppenarbeit* (Item-Nr. 07) stellt eine vorwiegend methodische Vorgehensweise dar, durch die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zu einem selbsttätigen Lernen erhalten (vgl. RINSCHDE 2007, S.183). Ferner kommt diese Maßnahme dem Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach sozialer Eingebundenheit, das eine Voraussetzung für die Weckung eines situationalen Interesses darstellt, nach (vgl. JANOWSKI & VOGT 2006, S.76; HEMMER & HEMMER 2010b, S.278).

Die Berücksichtigung gegenwartsnaher Ereignisse im Unterricht beschreibt das Unterrichtsprinzip der Aktualität bzw. der Lebens- und Gegenwartsnähe (vgl. RINSCHDE 2007, S.185). Die Empfehlung ‚*Ver-*

*wendung von aktuellen Raumbespielen'* (Item-Nr. 08) knüpft an dieses Prinzip an (vgl. HEMMER & HEMMER 2010b, S.278). So bietet es sich im Geographieunterricht zum Beispiel an, die Themen anhand von Raumbespielen zu erarbeiten, zu denen die Schülerinnen und Schüler einen direkten Bezug haben, weil sie entweder schon einmal dort gewesen sind oder der Raum aktuell in den Medien präsent ist. Wie bereits bei Item 02 beschrieben, könnte dies zur einer Weckung eines situationalen Interesses an einem wenig interessanten Unterrichtsgegenstand führen (zum motivationalen Aspekt vgl. MACKEVICIUS 2002, S.30ff.).

Die Empfehlung *„Aufzeigen mehrperspektivischer Zugänge/ verschiedener Positionen“* (Item-Nr. 09) folgt der Erkenntnis, dass es zur Gestaltung eines interessenförderlichen Unterrichts wichtig ist, Schülerinnen und Schüler gleichermaßen für ein Thema zu interessieren. Eine didaktisch-methodische Maßnahme besteht darin, ein Thema beispielsweise aus der Sicht verschiedener Interessengruppen, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler identifizieren können, zu behandeln (vgl. HEMMER & HEMMER 2010b., S.276). Gewissermaßen wird mit dieser didaktisch-methodischen Empfehlung dem Prinzip der Differenzierung Rechnung getragen, nach dem der Unterricht möglichst die individuellen Gegebenheiten jedes Schülers berücksichtigen soll (vgl. RINSCHÉDE 2007, S.188).

Die Empfehlung *„Anknüpfen an die Lebenswirklichkeit und den Alltag der Schülerinnen und Schüler“* (Item-Nr. 10) nimmt ebenfalls Bezug auf das Prinzip der Lebensnähe bzw. Aktualität und berücksichtigt gleichzeitig die Relevanz des Heimat- bzw. Nahraumprinzips. Sie verfolgt demnach das Ziel, wenig interessante Unterrichtsthemen in einen individuellen Kontext der Schülerinnen und Schüler einzubetten, um so die Motivation für die Auseinandersetzung mit dem Thema zu steigern (vgl. RINSCHÉDE 2007, S.181ff.; MACKEVICIUS 2002, S.30ff.). So bietet es sich an, die Bearbeitung von Themen an Beispielen aus dem Alltag der Schülerinnen und Schüler zu knüpfen (vgl. HEMMER & HEMMER 2010b, S.278; HEMMER & HEMMER 2010c, S.227).

Die *Berücksichtigung geschlechterdifferenter Aspekte* (Item-Nr. 11) bei der Gestaltung des Unterrichts ist eine weitere Möglichkeit, um bei Schülerinnen und Schülern gleichermaßen ein Interesse für bestimmte Themen des Geographieunterrichts zu wecken. So könnten etwa Geschlechterrollenverständnisse in ausländischen Regionen mit denen in Deutschland verglichen werden, wenn es um die Arbeitsbelastung an Industriestandorten geht (vgl. HEMMER & HEMMER 2010b, S.276).

Die Einbeziehung *handlungsorientierter und zur Eigenaktivität auffordernder Methoden* (Item-Nr.12) knüpft an das Interesse von Schülerinnen und Schülern an Tätigkeiten und Arbeitsweisen an, bei denen sie selbst aktiv und selbstbestimmt arbeiten können. Dies sind zum Beispiel das Durchführen von Experimenten, die Projektarbeit und die Teilnahme an Exkursionen (vgl. ebd., S.277; KLEINE & VOGT 2003, S.17). Wie schon für das Item 06 aufgezeigt, könnte durch die Erarbeitung wenig interessanter Unterrichtsgegenstände mithilfe solcher Methoden das situationale Interesse der Schülerinnen und Schüler gesteigert werden. In dieser didaktisch-methodischen Empfehlung zeigt sich unter anderem das Unterrichtsprinzip der Realbegegnung, worunter das Lernen an konkreten Gegenständen bzw. realen Gegebenheiten verstanden wird (vgl. RINSCHÉDE 2007, S.179).

Das Interesse von Schülerinnen und Schülern an Umweltaspekten (z.B. die Wechselwirkung von Mensch und Umwelt, Umweltzerstörung etc.) ist auf die wachsenden Umweltprobleme, die eine Umwelterziehung im Geographieunterricht zu einer zentralen Zukunftsaufgabe machen, zurückzuführen (vgl. ebd. 2007, S.200). Die Empfehlung, *wenig interessante Themen mit Umweltaspekten zu verknüpfen* (Item-Nr. 13) beruht auf der Beobachtung, dass dadurch nachweislich eine Steigerung des Schülerinteresses erzielt werden kann. Für viele Themen des Geographieunterrichts ist der Umweltaspekt zudem mit gesundheitlichen Aspekten, welches ebenfalls positiv mit dem Schülerinteresse korreliert ist, kombinierbar (vgl. HEMMER & HEMMER 2010b, S.278; HEMMER & HEMMER 2010c, S.227).

Die Empfehlung *„Ermöglichen von selbstbestimmtem und selbstgesteuertem Lernen“* (Item-Nr.14) thematisiert konkret das Prinzip der Selbsttätigkeit. Schülerinnen und Schülern soll die Möglichkeit zu einem selbsttätigen Lernen geboten werden, um die Bereitschaft zu erhöhen, sich freiwillig mit einem wenig interessanten Unterrichtsgegenstand auseinanderzusetzen (vgl. RINSCHÉDE 2007, S.183f.).

Es umfasst das selbstständige Planen und Entwickeln von Strategien zur Lösung eigens erstellter Fragestellungen (vgl. HEMMER & HEMMER 2010b, S.279).

Die *besondere Betonung der Problemstellung* (Item-Nr. 15) meint die problemorientierte Anlage des Unterrichts (vgl. HEMMER & HEMMER 2010b, S.278). Ein problemorientierter Unterricht regt Schülerinnen und Schüler zur selbstständigen und handelnden Auseinandersetzung mit einer vom Lehrer vorgegebenen oder selbsterzeugten Problemstellung an (vgl. RINSCHDE 2007, S.183). Auf diese Weise könnte zum Beispiel die Frage „Wie entsteht die aktuelle Hochwassergefahr und was kann man dagegen tun?“ von den Schülerinnen und Schülern ergründet werden (HEMMER & HEMMER 2010b, S.278). Im Zusammenhang mit dieser Auseinandersetzung könnte gegenüber dem a priori als wenig interessant geltende Gegenstandsbereich der Arbeit des Flusses und der Flussregulierung ein situationales Interesse hervorgerufen werden (vgl. HEMMER & HEMMER 2010b, S.278).

Die Empfehlung ‚*Einbeziehung von Aspekten einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung*‘ (Item.-Nr. 16) umfasst die Vermittlung wenig interessanter Themen durch die Verbindung ökologischer, ökonomischer und gesellschaftlicher bzw. politischer und lokaler und globaler Aspekte. Die Schülerinnen und Schüler sehen sich dabei in der Regel Problemstellungen gegenüber, bei denen es einen Zusammenhang mit ihrer eigenen Person sowie mit ihrer eigenen Gesundheit gibt. Schülerinnen und Schüler erhalten dadurch gewissermaßen die Aufforderung zur Partizipation an der Entwicklung von Lösungsansätzen für diese Problemstellungen (vgl. ebd., S.275). Erneut kommt hier das Prinzip der Aktualität bzw. Lebensnähe sowie der Selbsttätigkeit zum Tragen (vgl. RINSCHDE 2007, S.185).

Die Berücksichtigung der *praktischen Anwendbarkeit der vermittelten Inhalte im Alltag der Schülerinnen und Schüler* (Item-Nr. 17) betont wiederum die Bedeutung, den individuellen Kontext der Schülerinnen und Schüler bei der Bearbeitung von Unterrichtsthemen, die bei Schülerinnen und Schülern a priori nur auf wenig Interesse stoßen, zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang bietet es sich an, zur Erarbeitung einer Thematik solche Aspekte zu verwenden, die auf den Alltag der Schülerinnen und Schüler übertragbar sind und somit dem Prinzip der Aktualität bzw. der Lebensnähe Rechnung zu tragen (vgl. ebd., S.185).

Ein *häufiger Methodenwechsel* (Item-Nr. 18) bietet den Schülerinnen und Schülern Abwechslung und führt zudem dazu, dass alle Kinder in den Unterricht einbezogen werden können (vgl. KLEINE & VOGT 2003, S.16). Der Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden im Rahmen einer Unterrichtsreihe erhöht somit die Motivation der Schülerinnen und Schüler zur freiwilligen Auseinandersetzung mit einem wenig interessanten Unterrichtsgegenstand.

Das Gewinnen der Kompetenz zum *Handeln und Lösen von lebensnahen Problemen* (Item-Nr. 19), setzt eine selbsttätige und handelnde Auseinandersetzung mit einer Problemstellung aus dem Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler voraus. Der mit dem Prinzip der Lebensnähe bzw. Aktualität verbundene motivationale Aspekt gilt somit auch für diese didaktisch-methodische Maßnahme (vgl. MACKEVICIUS 2002, S.30ff.). Darüber hinaus wird den Schülerinnen und Schülern durch die Vermittlung dieser Kompetenz das Gefühl gegeben, Problemstellungen eigenständig erfolgreich lösen zu können. Dies kann durch einen Unterricht erzielt werden, der die Schülerinnen und Schüler weder über- noch unterfordert (vgl. KLEINE & VOGT 2003, S.17). Das positive Erleben von Kompetenz im Rahmen des Unterrichts wird überdies von JANNOWSKI und VOGT (2006) als wichtiger Einflussfaktor zur Weckung eines situationalen Interesse gesehen (vgl. JANNOWSKI & VOGT 2006, S.84).

## 5. Methodik

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen dieser Untersuchung dargestellt. Dazu wird zunächst die Vorbereitung der Datenerhebung beschrieben. Es folgt die Darstellung der Datenerhebung sowie der Datenaufbereitung und -auswertung.

### 5.1. Studiendesign und Datenerhebung

Zunächst wird die Wahl der Erhebungsmethode beschrieben. Nachfolgend werden zudem die Entwicklung des Messinstrumentes sowie die Stichprobenauswahl und -zusammensetzung dargestellt.

#### 5.1.1. Wahl der Erhebungsmethode

In dieser Untersuchung kam eine internetgestützte Web-Befragung<sup>9</sup> auf der Grundlage eines standardisierten Fragebogens zum Einsatz.

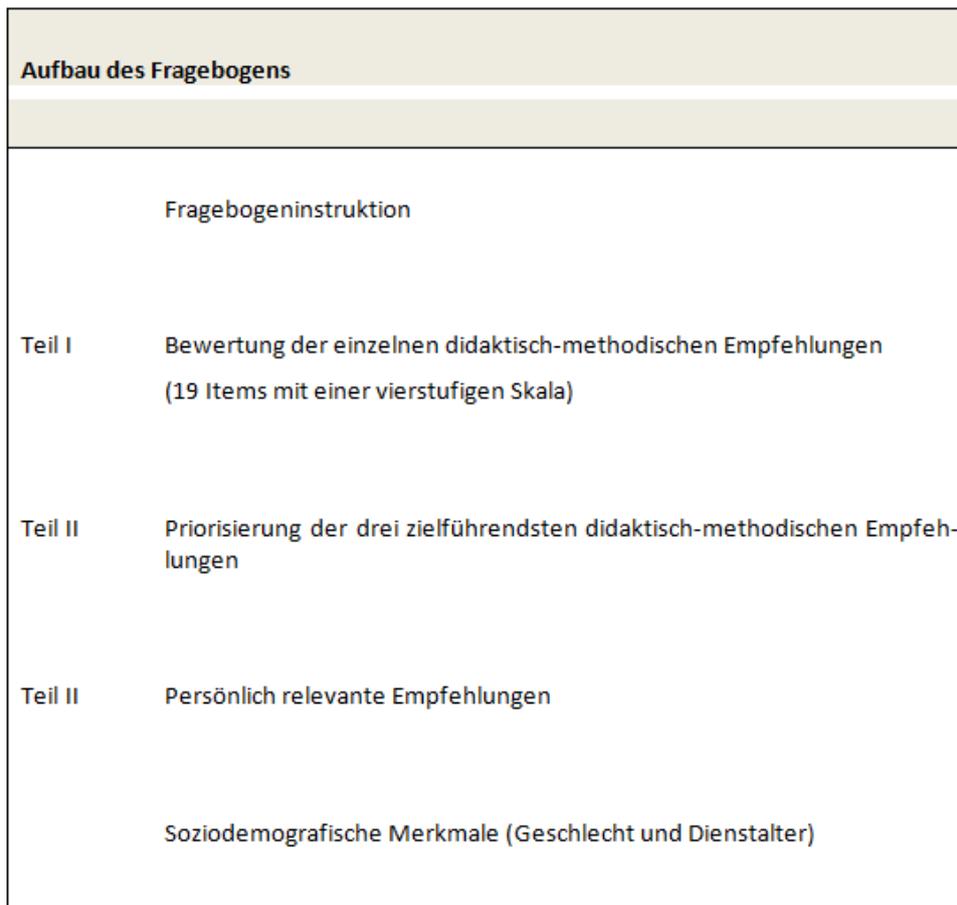
Bei einer Web-Befragungen handelt es sich um eine Spezialform der schriftlichen Befragung, welche dadurch charakterisiert ist, dass in der Befragungssituation kein Interviewer anwesend ist (vgl. DIECKMANN 2007, S.521f; SCHNELL et al. 2011, S.351). Die Web-Befragung bietet gegenüber einer persönlichen oder telefonischen Befragung die Vorteile, dass die Teilnehmer die Fragen besser durchdenken können und weder die Eigenschaften noch das Verhalten des Interviewers Einfluss auf die Beantwortung der Fragen haben (vgl. DIECKMANN 2007, S.514).

Nachteilig ist, dass bei Verständnisproblemen der Befragten keine Hilfe durch den Interviewer erfolgen kann. Bei dieser Form der Befragung ist deshalb in besonderem Maße auf die Entwicklung eines gut verständlichen, selbsterklärenden und zudem schnell zu bearbeitenden Fragebogens zu achten (ebd., S.352)

---

<sup>9</sup> Die in dieser Studie verwendete Web-Befragung wurde mithilfe des Anbieters ‚Umfrage-Online‘ konstruiert. Dabei handelt es sich um ein für Studenten der Westfälischen Wilhelms-Universität kostenlos zur Verfügung stehendes Umfrageportal. Der Fragebogen wurde dabei auf einem Web-Server programmiert. Über einen Link hatten Teilnehmer Zugriff auf den Fragebogen. Der Versuchsleiter konnte über das Portal die erhobenen Daten einsehen und herunterladen. (vgl. SCHNELL et al. 2011, S.374).

### 5.1.2. Entwicklung des Messinstrumentes



**Abb. 8: Aufbau des Fragebogens (Eigene Darstellung 2014)**

Zu Beginn der Befragung wurden die Teilnehmer in einem Anschreiben über das Ausfüllen des Fragebogens instruiert und über das Forschungsvorhaben informiert (vgl. Aufbau des Fragebogens in Abb. 8). Dies sollte sich positiv auf die Motivation der Teilnehmer und damit positiv auf die Rücklaufquote auswirken.

Im ersten und zugleich umfangreichsten Teil des Fragebogens sollten die Befragten die 19 in Kapitel vier vorgestellten didaktisch-methodischen Empfehlungen bewerten. Dazu wurde jede Empfehlung begrifflich einheitlich und thematisch neutral formuliert. Letzteres diente dazu, die Allgemeingültigkeit der Items für alle Themen des Geographieunterrichts zu gewährleisten. Der zunächst angedachte Bezug zu einem bestimmten Thema hätte die Befragten möglicherweise dazu verleitet, die Antworten zu stark auf ein bestimmtes Themengebiet zu beziehen und so die Allgemeingültigkeit der Studienergebnisse begrenzt. Ähnlich lautende Items wurden an verschiedenen Stellen im Fragebogen platziert, um die Befragten in ihrem Antwortverhalten nicht zu beeinflussen.

Die Studienteilnehmer wurden gebeten, alle Empfehlungen auf einer vierstufigen Likert-Skala zu bewerten (1= sehr zielführend; 2= eher zielführend; 3= eher nicht zielführend; 4= nicht zielführend). Da von gleich großen Abständen zwischen den einzelnen Skalenpunkten ausgegangen wird, können die erhobenen Daten als intervallskaliert betrachtet werden (vgl. Porst 2008, S.72.). In Abbildung neun ist exemplarisch ein Item aus dem in dieser Untersuchung angewandten Fragebogen dargestellt.

**Bewerten Sie bitte, wie zielführend Sie die folgenden didaktisch-methodischen Empfehlungen halten, um das Interesse von Schülerinnen und Schülern an einem wenig interessanten Unterrichtsthema zu wecken!**

	Sehr zielführend	Eher zielführend	Eher nicht zielführend	Nicht zielführend	Keine Angabe
Thematisierung der Lebenssituation von Gleichaltrigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Abb. 9: Beispielfrage (Eigene Darstellung 2014)**

Das geschlossene Antwortformat wurde dabei unter anderem gewählt, um die Auswertung des Fragebogens zu erleichtern (vgl. ebd., S.50ff.). Die gewählte vierstufige Skala schien geeignet, dem Bedürfnis der befragten Personen nach einer hinreichend differenzierten Darstellung ihrer Position nachzukommen, gleichzeitig aber den Differenzierungsgrad der Antwortmöglichkeiten auf ein sinnvolles Maß zu begrenzen und so den Teilnehmern die Beantwortung der Fragen zu erleichtern (vgl. ebd., S. S.75 u. 84). Diese Maßnahme trägt damit dem Sachverhalt Rechnung, dass die Teilnehmer bei der Befragung auf sich allein gestellt waren und der Fragebogen daher möglichst einfach, unmissverständlich und zügig zu beantworten sein sollte.

Die Entscheidung für eine gerade Skala und damit gegen einen Skalenmittelpunkt ist auf das Bestreben zurückzuführen, die Befragten zu einer eindeutigen Positionierung zu bewegen. Da bei der Verwendung einer geraden Skala ohne Mittelpunkt aber gleichzeitig die Gefahr besteht, dass indifferente Befragte in eine Position gezwungen werden oder sich für irgendeine beliebige Antwort zu entscheiden, wurde zusätzlich die Antwortmöglichkeit ‚Keine Angabe‘ in das Schema einbezogen (vgl. PORST 2008, S.81). In dem Anschreiben wurden die Teilnehmer der Befragung darauf hingewiesen, diese Option immer dann zu wählen, wenn die Befragten sich nicht zu einer Empfehlung äußern wollten oder konnten.

Im zweiten Teil des Fragebogens sollten die Befragten drei didaktisch-methodische Empfehlungen auswählen, die sie in Bezug auf die Fragestellung als am zielführendsten erachteten. Für diese Priorisierung sollten die Teilnehmer in einem dafür vorgesehenen Feld drei der 19 didaktisch-methodischen Empfehlungen nennen und diesen jeweils die Zahlen eins bis drei zuordnen.

Der dritte Fragebogenteil umfasste eine Frage im offenen Antwortformat. Dieses bot den Befragten die Möglichkeit, eigene, in der Unterrichtspraxis erprobte didaktisch-methodische Maßnahmen aufzuführen und ggf. mit Beispielen zu belegen.

Am Ende des Fragebogens wurden das Geschlecht und das Dienstalter der Befragten erfasst.

Der erstellte Fragebogen wurde im Rahmen eines Pretest auf Unstimmigkeiten in den Fragestellungen, Schwächen in der Formulierung der Items und technische Probleme bei der Bedienung der Umfragesoftware geprüft. Ferner wurde festgestellt, wie viel Zeit die Beantwortung des Fragebogens in Anspruch nimmt.

Dazu wurde der Link zu dem Fragebogen per Email an vier Geographielehrerinnen und -lehrer aus dem Bekanntenkreis des Verfassers versandt. Um alters- und geschlechtsabhängige Schwierigkeiten bei der Bearbeitung des Fragebogens aufzudecken, wurden dabei jeweils zwei weibliche und zwei männliche und jeweils Personen unterschiedlicher Altersgruppen ausgewählt (28 Jahre, 42 Jahre, 56 Jahre, 65 Jahre).

Der Fragebogen wurde im Pretest von allen vier Teilnehmern als gut verständlich und schnell bearbeitbar<sup>10</sup> bewertet. Lediglich drei Empfehlungen wurden auf Anregung der Teilnehmer sprachlich leicht verändert. Um sicherzustellen, dass der Verzicht auf die in der Theorie vorhandene Trennung zwischen didaktisch-methodischen Maßnahmen zur Weckung und zur Aufrechterhaltung eines situationalen Interesses im Rahmen dieser Untersuchung gerechtfertigt ist, wurden die vier im Pretest befragten Geographielehrerinnen und -lehrer in einem persönlichen Gespräch gebeten, die 19 Fragebogenitems jeweils getrennt nach dem Einfluss auf die ‚catch‘- und die ‚hold‘-Komponente zu bewerten. Dabei bestätigte sich die Annahme, dass eine Zuweisung der Fragebogenitems zu einer der beiden Kategorien aufgrund eines fehlenden Verständnisses der Terminologien für die Befragten ad hoc nicht möglich war.

Der finale Fragebogen ist im Anhang (siehe Anlage 2, S.iv) zu finden.

### 5.1.3. Stichprobenauswahl und -zusammensetzung

Zu der Grundgesamtheit dieser Studie gehörten alle Lehrerinnen und Lehrer<sup>11</sup>, die an einem nordrhein-westfälischen Gymnasium das Fach Geographie unterrichten. Dies waren im Schuljahr 2013/14 insgesamt 4.694 Lehrerinnen und Lehrer an 627 Gymnasien<sup>12</sup> (vgl. MSW NRW 2014, S.11ff.). Die Kontaktaufnahme zu den nordrhein-westfälischen Geographielehrerinnen und -lehrern wurde dadurch erheblich erschwert, dass aus datenschutzrechtlichen Gründen keine Liste mit den E-Mail-Adressen aller nordrhein-westfälischen Geographielehrerinnen und -lehrer zur Verfügung steht. Auch der Versuch, ausgewählte Schulen direkt zu kontaktieren und so die E-Mail-Adressen der einzelnen Geographielehrerinnen und -lehrer zu erfragen, wurde in den meisten Fällen unter anderem mit dem Verweis auf den Datenschutz abgelehnt.

Aus diesem Grund fiel die Entscheidung, den Fragebogen über Dritte an die Geographielehrerinnen und -lehrer weiterzuleiten. Ein erster Versuch bestand darin, die Umfrage über Multiplikatoren per Schneeballprinzip an das zur Zielpopulation gehörende Lehrpersonal zu verteilen. Aufgrund einer geringen Rücklaufquote und Bedenken hinsichtlich der Repräsentativität dieser Maßnahme fiel die Entscheidung zu einer alternativen Vorgehensweise.

Auf der Grundlage einer Liste mit den E-Mail-Adressen aller nordrhein-westfälischen Gymnasien im Philologen-Jahrbuch 2012/2013, wurde eine Stichprobenziehung vorgenommen. Die einfache Stichprobenwahl erfolgte per Lotteriewahl<sup>13</sup> aus den insgesamt 627 E-Mail-Adressen der nordrhein-westfälischen Gymnasien (vgl. DIEKMANN 2009, S.380f.). Um eine Verfälschung der Stichprobe aufgrund der alphabetischen Anordnung der Schul-E-Mailadressen im Philologen-Jahrbuch zu vermeiden, wurde der Beginn der Zählung ausgelost (vgl. ebd., S.382).

Bei dem Verfahren wurden insgesamt 180 Schulen ausgewählt. Unter der Annahme, dass in einer Schule etwa 7<sup>14</sup> Geographielehrerinnen und -lehrer tätig sind, ergab sich somit eine erwünschte Stichprobengröße von 1260 Personen. Nach der Stichprobenauswahl wurde ein Anschreiben an die Gymnasien, versandt (siehe Anlage 3, S.viii). Es enthielt die Bitte, das Schreiben an die oder den Vor-

---

<sup>10</sup> Im Durchschnitt lag die Bearbeitungszeit des Fragebogens bei 10 Minuten.

<sup>11</sup> Wenn in dieser Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern gesprochen wird, sind damit auch Referendarinnen und Referendare gemeint, die das Fach Geographie unterrichten, da davon ausgegangen wird, dass diese zu diesem Zeitpunkt (Letzter Einstellungstermin 1.11.2014) ebenfalls über unterrichtliche Erfahrung verfügen.

<sup>12</sup> Davon befanden sich 513 in öffentlicher und 114 in privater Trägerschaft (MSW NRW 2014, S.11).

<sup>13</sup> „Um eine Lotteriewahl handelt es sich, wenn sämtliche Elemente der Population, d.h. alle Positionen der Liste, analog zum Urnenmodell der Statistik ausgelost werden“ (DIEKMANN 2009, S.382)

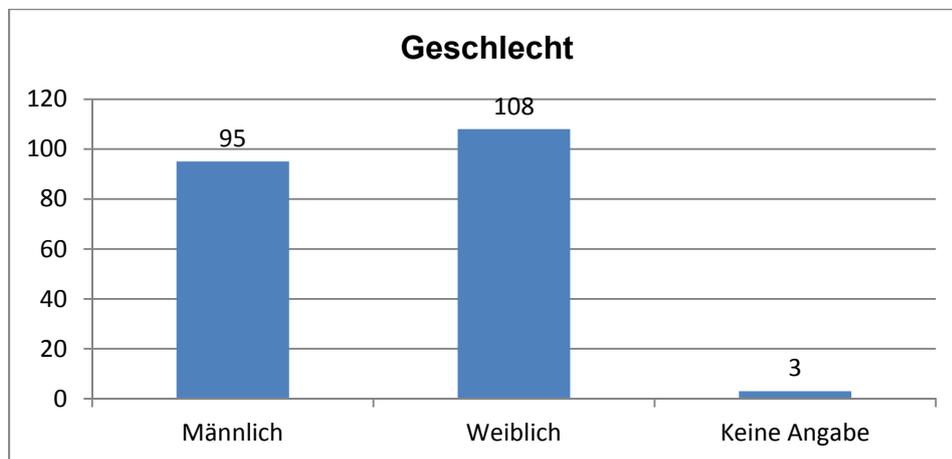
<sup>14</sup> Diese Schätzung wurde durchgeführt, indem aus der Liste der zufällig ausgewählten Schulen noch einmal eine Stichprobe von 20 Schulen ermittelt wurde. Durch einen Besuch der Homepage dieser Schulen wurde die durchschnittliche Lehrerschaft jeder Schule ermittelt, die der Berechnung der Auswahlgesamtheit zugrunde gelegt wurde.

sitzende/n der Geographie-Fachkonferenz weiterzuleiten. Das Anschreiben enthielt einen Link, der die Teilnehmer direkt zu der Befragung weiterleitete.

Der Versand der Anschreiben erfolgte zwischen dem 30.10. und dem 02.12.2014. Um noch genügend Zeit zur Auswertung der Daten zu haben, wurde das Ende der Erhebung auf den 11.12.2014 terminiert.

Da die Beteiligung an der Befragung nicht direkt kontrolliert werden konnte und in großem Maße von der Kooperationsbereitschaft der Schulleitungen bzw. Schulsekretariate und letztlich auch der Lehrerinnen und Lehrer selbst abhing, ist die Aussagekraft der Ergebnisse dieser Arbeit für die angestrebte Grundgesamtheit zu relativieren.

Insgesamt nahmen 208 Geographielehrerinnen und -lehrer an der Befragung teil. Dies entspricht vor dem Hintergrund der erwarteten Stichprobengröße, einer Rücklaufquote von rund 17 Prozent. Von den 208 beantworteten Fragebögen wurden zwei aus der Auswertung ausgeschlossen, da mehrere Fragen nicht beantwortet wurden. Somit ergab sich für die Auswertung eine endgültige Stichprobengröße von 206 Personen. Von den 206 Befragten waren 108 weiblich und 95 männlich. Drei Personen machten keine Angaben zum Geschlecht (vgl. Abb. 10).



**Abb. 10: Anteil männlicher und weiblicher Befragter (Eigene Darstellung 2014)**

71 der teilnehmenden Geographielehrerinnen und -lehrer, waren seit maximal vier Jahren in ihrem Beruf tätig. 65 Befragte standen seit maximal 9 Jahren und 22 Befragte seit maximal 19 Jahren im Lehrerdienst. Insgesamt 10 Befragte arbeiteten seit maximal 29 Jahren und 32 Befragte seit maximal 39 Jahren als Lehrerin bzw. Lehrer. Eine Person befand sich seit 40 Jahren im Lehrerdienst. Von den 206 Befragten machten sechs keine Angaben zum Dienstalter (vgl. Abb. 11).

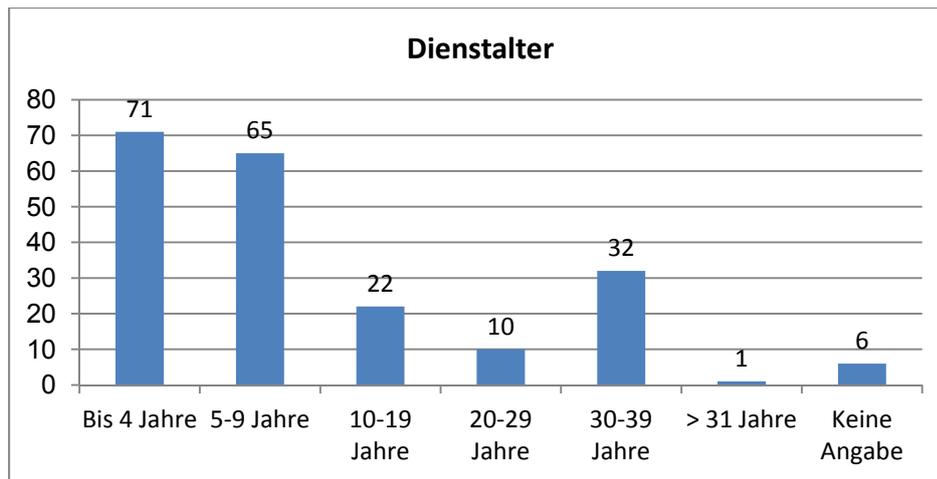


Abb. 11: Verteilung der Befragten nach Dienstalter (Eigene Darstellung 2014)

## 5.2. Datenaufbereitung

Nach Abschluss der Datenerhebung wurden zunächst fehlerhafte und unvollständige Datensätze, die so genannten *missing values*, eliminiert (vgl. DIEKMANN 2009, S.661). Anschließend wurden die Rohdaten in das Statistikprogramm SPSS 22 importiert und kodiert. Die Datenkodierung folgte dabei dem im Anhang (siehe Anlage 4, S.ix) dargestellten Codeplan (vgl. RAAB-SETINER & BENESCH 2010, S.68).

Während die geschlossenen Fragen computergestützt ausgewertet wurden, erfolgte die Auswertung der offenen Fragen manuell. Dazu wurden sämtliche Antworten auf ein geeignetes Maß gekürzt, ohne relevante Inhalte zu entfernen. Besonderer Wert wurde darauf gelegt, konkrete Beispiele, die die Befragten zum besseren Verständnis ihrer Antworten hinzugefügt hatten, zu erhalten. Im Anschluss daran wurden die Antworten zu inhaltlichen Kategorien zusammengefasst und zusammen mit der Anzahl der Nennungen in einer Tabelle aufgeführt.

## 5.3. Bewertung der Güte des Messinstrumentes

Um die Qualität des in dieser Untersuchung angewandten Messinstrumentes zu bewerten, eignete sich die Überprüfung der Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität (vgl. ROST 1996, S.31).

Besonderes Interesse bestand überdies darin zu überprüfen, ob die abgefragten didaktisch-methodischen Empfehlungen bestimmten übergeordneten Theorieskalen zugeordnet werden können. Um dies zu untersuchen, wurde eine explorative Faktorenanalyse durchgeführt, da bisher keine Hypothesen zur Zuordnung der einzelnen Items zu übergeordneten Theorieskalen existiert (vgl. SCHNELL et al. 2011, S.153).

### 5.3.1. Faktorenanalyse

Die Faktorenanalyse ergab, dass die 19 Items insgesamt fünf verschiedenen Faktoren zugeordnet werden konnten (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Ergebnis der Explorativen Faktorenanalyse (Eigene Darstellung verändert nach SPSS 22)

	Komponente				
	1	2	3	4	5
Selbstbestimmtes/ Selbstgesteuertes Lernen	,722	,363	-,002	,010	-,053
Partner-/ Gruppenarbeit	,704	,047	,200	,021	,149
Aktuelle Raumbeispiele	,646	,040	,018	,135	,003
Mehrperspektivität	,622	,306	,112	,162	-,008
Umweltaspekte	,576	,071	,285	,292	,135
Handlungskompetenz	,567	,208	-,008	,154	,307
BNE	,566	-,019	,233	,504	-,038
Problemstellung	,565	,123	,016	,419	,031
Positives Unterrichtsklima	,469	-,158	,340	-,147	,172
Lebenswirklichkeit und Alltag	,218	,730	,123	-,078	-,062
Praktische Anwendbarkeit	,251	,669	-,124	,134	,204
Lebenssituation von Gleichaltrigen	-,026	,663	,238	,145	-,078
Lebenssituation von Männern und Frauen	,138	,078	,825	,209	-,134
Geschlechterdifferente Aspekte	,138	,212	,809	,002	,118
Konkret-bildliche Medien	,008	,315	,134	,696	,292
Raumbeispiele außerhalb Dtl.	,279	-,089	,023	,681	-,113
Methodenwechsel	,280	-,035	,022	,184	,681
Handlungsorientierte Methoden	,107	,458	,137	-,120	,532
Zukunftsrelevanz	,351	,246	,283	,173	-,460

Tabelle 1 deutet zunächst hypothetisch auf das Vorhandensein verschiedener Subskalen hin. Die Items, die auf den ersten, vierten und fünften Faktor luden, ließen sich inhaltlich allerdings in keine dem Verfasser theoretisch nachvollziehbar erscheinende Kategorie einordnen. Die auf den zweiten Faktor ladenden Items hingegen ließen sich unter der Theorieskala „Individuell-lebensweltlicher Kontext“ subsumieren. Die Items des dritten Faktors konnten überdies unter der Theorieskala „Geschlechter-differente Themenbehandlung“ zusammengefasst werden.

### 5.3.2. Objektivität

Objektivität liegt dann vor, wenn die Ergebnisse einer Untersuchung unabhängig von der Person zustande kommen, die das Messinstrument anwendet. Dies betrifft die Durchführung als auch die Auswertung des Messverfahrens (vgl. DIEKMANN 2009, S.249).

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde versucht, ein möglichst großes Maß an Durchführungs- und Auswertungsobjektivität zu erzielen, indem alle Schritte des Forschungsprozesses gründlich dokumentiert wurden (vgl. HARTIG & JUDE 2007, S.20). So wurden in Kapitel 4 (S.13) zunächst eingehend das Empirische Forschungsmodell dieser Arbeit vorgestellt. In diesem Zusammenhang wurde unter anderem die Herleitung der für diese Arbeit zentralen didaktisch-methodischen Empfehlungen be-

schrieben. Anschließend folgte die Erläuterung dieser Empfehlungen, um vor dem Hintergrund der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse ein terminologisch einheitliches Verständnis der einzelnen Items zu gewährleisten. Ferner wurde in Kapitel 5 (S.19) das methodische Vorgehen dieser Arbeit offengelegt. Dazu wurden in Kapitel 5.1. (S.19) das Studiendesign sowie die Datenerhebung beschrieben. Die in Kapitel 5.2 (S.24) transparent gemachte Datenaufbereitung erhöht ebenfalls die Objektivität des Messverfahrens.

### 5.3.3. Reliabilität

Unter der Reliabilität wird die Zuverlässigkeit eines Messinstrumentes verstanden. Ein reliables Messinstrumente sollte bei wiederholter Messungen einer Variablen zu vergleichbaren Ergebnissen gelangen (vgl. SCHNELL et al. 2011, S.143). Die Überprüfung der Reliabilität des Messinstrumentes auf der Grundlage der Paralleltest-, Test-Retest- oder Split-half-Methode stellte sich vor dem Hintergrund des geringen zeitlichen Rahmens dieser Untersuchung als nicht realisierbar heraus (vgl. DIECKMANN 2009, S.250). Eine zeiteffiziente Alternative, die interne Konsistenz der im Rahmen der Faktorenanalyse ermittelten hypothetischen fünf Theorieskalen zu überprüfen, stellte eine Reliabilitätschätzung mittels Cronbachs- $\alpha$  dar (ebd., S.254). Für die Items, die gemeinsam auf den ersten Faktor luden, ergab die Reliabilitätsschätzung einen Cronbachs- $\alpha$  von .829, was einer guten internen Konsistenz der Theorieskala entspricht. Für die übrigen, den einzelnen Faktoren zugeordneten Items, ergab die Reliabilitätsschätzung Alpha-Werte  $< .700$ , was für eine fragwürdige interne Konsistenz der übrigen Theorieskalen spricht (vgl. DARREN & MALLERY 2002, siehe Anlage 5, S. x).

Aufgrund der größtenteils geringen internen Konsistenz der Theorieskalen und der vom Verfasser angenommenen geringen theoretischen Sinnhaftigkeit von drei der fünf ermittelten Theorieskalen, wurde entschieden, die Items weiterhin nur auf Einzelitem-Ebene zu untersuchen.

Obwohl die Reliabilität von Single-Item-Skalen bei vorliegender Datenlage nicht statistisch bestimmt werden kann (vgl. FUCHS & DIAMANTOPOULOS 2009, S. 201), ist davon auszugehen, dass die entwickelten Skalen für diese Studie hinreichend zuverlässig sind. Dies liegt zum einen daran, dass das Ziel dieser Studie nicht die genaue Quantifizierung der Beziehungen zwischen verschiedenen Variablen ist. Vielmehr soll untersucht werden, wie positiv oder negativ die Probanden verschiedene didaktisch-methodische Maßnahmen generell und im Vergleich zueinander einschätzen. Aus diesem Grund sind die Anforderungen an die Reliabilität des Messinstrumentes weniger rigide (vgl. ROSSITER 2002, S. 313). Zum anderen sollen die Befragten nicht komplexe Konstrukte, sondern konkrete didaktisch-methodische Maßnahmen bewerten. Dabei lässt die eindeutige Formulierung der Items kaum Interpretationsspielraum zu, weswegen die Messung als relativ zuverlässig eingeschätzt werden kann (vgl. LEE et al., 2000, S. 242).

### 5.3.4 Validität

Im Allgemeinen versteht man unter der Validität ein Kriterium, welches die Aussagefähigkeit des Testergebnisses bezüglich der Messintention bestimmt. Das heißt die Validität sagt aus, ob der Test das misst, was er messen soll (vgl. ROST 1996, S.31). Um die Validität eines Tests zu ermitteln, stehen verschiedene, sich ergänzende Validierungskonzepte zur Verfügung. LIENERT und RAATZ unterscheiden diesbezüglich die inhaltliche Validität, die kriterienbezogene Validität sowie die Konstruktvalidität (vgl. LIENERT & RAATZ 1994, S. 10 f.).

Wie die Reliabilität lässt sich auch die Validität nicht statistisch für die verwendeten Single-Item-Skalen berechnen. Aufgrund der Eindeutigkeit der zu bewertenden Items und der Zielrichtung dieser Studie lässt sich aber analog zum vorangegangenen Abschnitt argumentieren, dass die Validität der verwendeten Skalen für die vorliegende Forschungsarbeit angemessen ist.

## 6. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung dargestellt. Die thematische Auswertung orientiert sich dabei an den einzelnen Forschungsfragen.

*(1) Wie bewerten Geographielehrerinnen und -lehrer ausgewählte didaktisch-methodischen Empfehlungen hinsichtlich deren Eignung zur Weckung eines situationalen Interesses an einem wenig interessanten Unterrichtsgegenstand?*

Das übergeordnete Erkenntnisinteresse dieser Arbeit bestand darin, zu erfragen, welche didaktisch-methodischen Empfehlungen zielführend sind, um ein situationales Interesse für Themen des Geographieunterrichts zu wecken, die von Schülerinnen und Schülern als wenig interessant empfunden werden. Für einen Vergleich der 19 didaktisch-methodischen Empfehlungen wurden die Ergebnisse anhand ihrer mittleren Bewertung als *sehr zielführend* (Arithmetisches Mittel [AM] zwischen 1,0 und 1,5), *eher zielführend* (AM >1,5-2,5), *eher nicht zielführend* (AM >2,5 - 3,5) und *nicht zielführend* (AM >3,5) klassifiziert.

Es stellte sich heraus, dass die didaktisch-methodischen Empfehlungen

- Schaffung eines positiven Unterrichtsklimas (AM)= 1,33; Standardabweichung [SD]= 0,5660),
- Einbeziehung konkret-bildlicher Medien (AM=1,36; SD=0,5298) sowie
- Anknüpfen an die Lebenswirklichkeit und den Alltag der Schülerinnen und Schüler (AM=1,42; SD=0,6328)

im Mittel von dem befragten geographischen Lehrpersonal als sehr zielführend zur Weckung eines situationalen Interesses für wenig interessante Unterrichtsthemen bewertet wurden (vgl. Abb. 12).

Die didaktisch-methodischen Empfehlungen

- Verwendung von aktuellen Raumbeispielen (AM= 1,59; SD=0,6545)
- Einbeziehung handlungsorientierter, zur Eigenaktivität auffordernder Methoden (z.B. Experimente, Projektarbeit) (AM=1,67; SD=0,7289)
- Thematisierung der Lebenssituation von Gleichaltrigen (AM=1,79; SD=0,6848)
- Berücksichtigung der praktischen Anwendbarkeit der vermittelten Inhalte im Alltag der Schülerinnen und Schüler (AM=1,89; 0,7496)
- Häufiger Wechsel von Methoden in der Unterrichtsreihe (AM=1,99; SD=0,7609)
- Aufzeigen mehrperspektivischer Zugänge/ verschiedener Positionen (AM=2,04; SD=0,7343)
- Gemeinsames Erarbeiten von Lerngegenständen in Gruppen- und/oder Partnerarbeit (AM=2,07; SD=0,7741)
- Aufzeigen der Zukunftsrelevanz des Themas für die Schülerinnen und Schüler (AM=2,08; SD=0,7329)
- Ermöglichen des Gewinnens von Kompetenz zum Handeln und Lösen von lebensnahen Problemen (AM=2,16; SD=0,7509)

- Ermöglichen von selbstbestimmtem und selbstgesteuertem Lernen (AM=2,24; SD=0,8363)
- Verwendung von Raumbeispielen, die außerhalb von Deutschland liegen (AM=2,34; SD=0,6617)
- Besondere Betonung der Problemstellung (AM=2,34; SD=0,8707)
- Einbeziehung von Umweltaspekten (AM=2,38; SD=0,7574)
- Einbeziehung von Aspekten einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (AM=2,50; SD=0,7781),

wurden darüber hinaus - in dieser Reihenfolge absteigend - im Mittel als eher zielführend bewertet (vgl. Abb. 12).

Lediglich zwei didaktisch-methodische Empfehlungen wurden von den Befragten im Mittel als eher nicht zielführend bewertet (vgl. Abb. 12). Dabei handelte es sich um die Empfehlungen

- Thematisierung der Lebenssituation von Männern und Frauen (AM=2,82; SD=0,8063) sowie
- Berücksichtigung geschlechterdifferenter Aspekte (AM=2,85; SD=0,7759) (vgl. Abb. 12).

Keine didaktisch-methodische Empfehlung wurde von den Geographielehrerinnen und -lehrern im Mittel als nicht zielführend bewertet (vgl. Abb. 12).

Das in Abbildung 12 aufgezeigte Ergebnis spiegelt sich gleichzeitig auch in den Häufigkeitstabellen der jeweiligen didaktisch-methodischen Empfehlungen wieder, die im Anhang dargestellt sind (siehe Anlage 6-24, S.xi-xx).

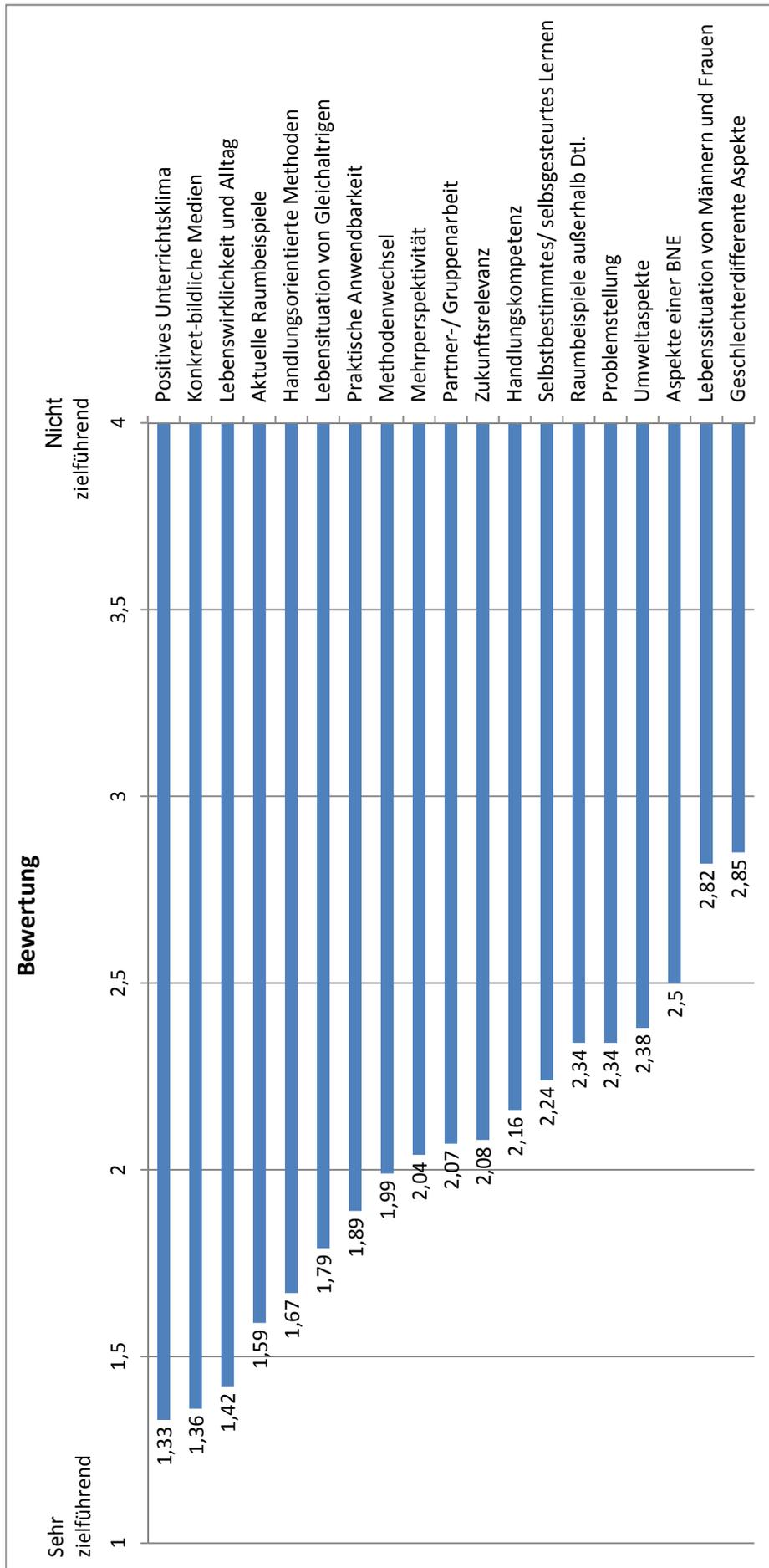


Abb. 12: Mittelwerte der Bewertungen der einzelnen didaktisch-methodischen Empfehlungen (Eigene Darstellung 2014)

*(2) Welche drei didaktisch-methodischen Empfehlungen werden als besonders zielführend bewertet?*

Im Zuge der Datenauswertung bestätigte sich die im Vorhinein aufgestellte Vermutung, dass die Befragten im Zuge der Bewertung mehrere didaktisch-methodische Empfehlungen zugleich als zielführend bewerten könnten. Aus diesem Grund bestand ein weiterführendes Interesse darin, zu ergründen, welche didaktisch-methodischen Empfehlungen die befragten Geographielehrerinnen und -lehrer als besonders zielführend bewerteten. Dazu wurden die Teilnehmer um eine Priorisierung der drei für sie zielführendsten Empfehlungen gebeten. Die Nennungen der von der Lehrerschaft favorisierten didaktisch-methodischen Maßnahmen Nennungen wurden (unabhängig von ihrer Priorisierung) jeweils addiert. Das Ergebnis ist Abbildung 13 zu entnehmen.

Insgesamt bewerteten die meisten Befragten die Empfehlung

- Schaffung eines positiven Unterrichtsklimas (103 Nennungen)

als am zielführendsten zur Weckung eines situationalen Interesses an einem wenig interessanten Unterrichtsgegenstand (vgl. Abb. 13).

Mit 91 Nennungen wurde die Empfehlung

- Anknüpfen an die Lebenswirklichkeit und den Alltag der Schülerinnen und Schüler

am zweithäufigsten als am zielführendsten eingeschätzt. An dritter Stelle wurde diesbezüglich mit 88 Nennungen die Empfehlung

- Einbeziehung konkret-bildlicher Medien

als am zielführendsten eingestuft.

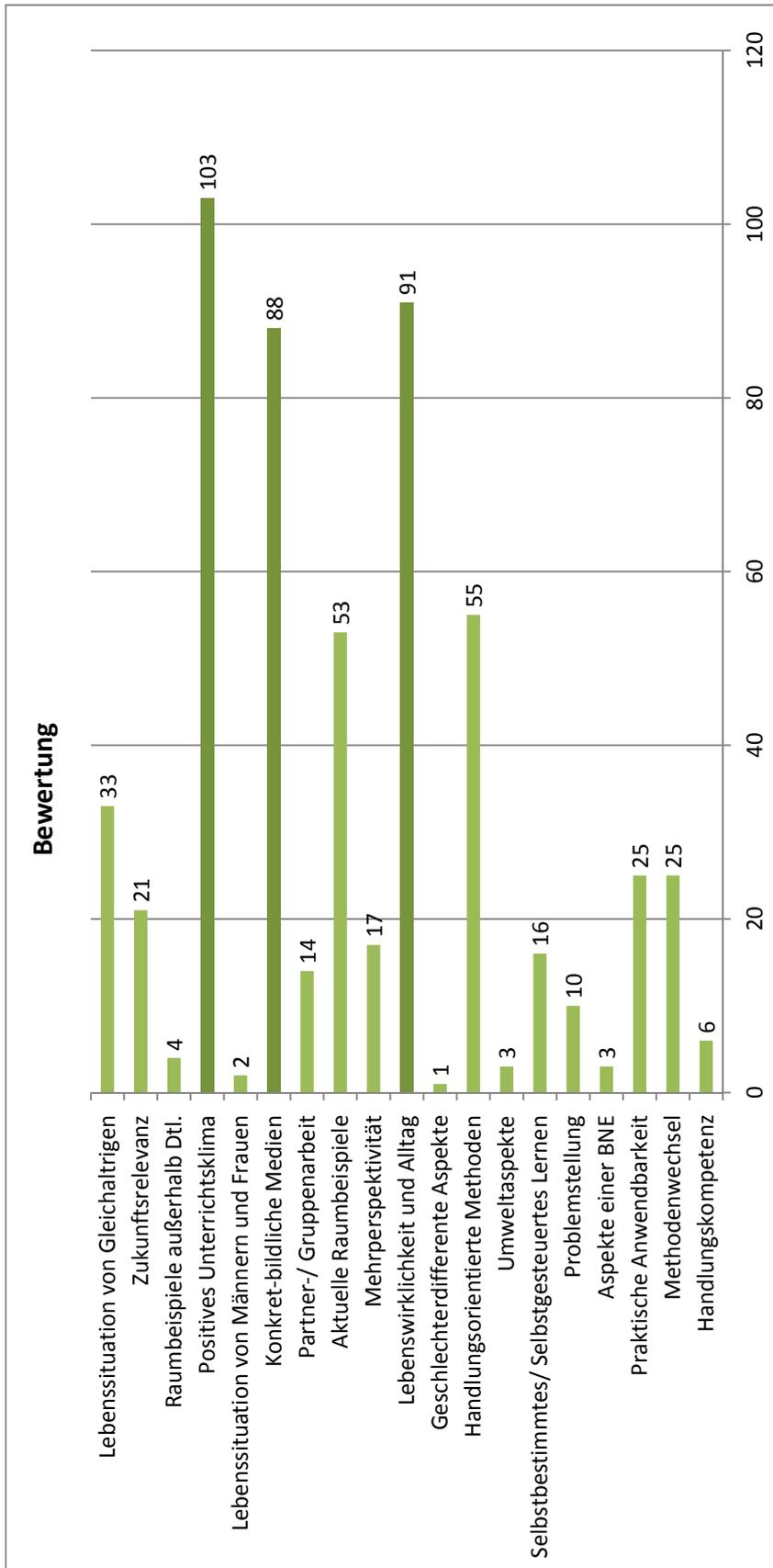


Abb. 13: Zielführendste didaktisch-methodische Empfehlungen (Eigene Darstellung 2014)<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Die absoluten Zahlen ergeben sich aus der Addition der Nennungen für die erste, zweite und dritte Priorität

(3) *Hat das Geschlecht der Befragten einen signifikanten Einfluss auf die Bewertung der einzelnen didaktisch-methodischen Empfehlungen?*

Ein weiterführendes Erkenntnisinteresse dieser Arbeit bestand darin, festzustellen, ob es einen geschlechtsspezifischen Unterschied hinsichtlich der Bewertung der einzelnen didaktisch-methodischen Empfehlungen gibt. Um dies zu untersuchen, wurde der Rangkorrelationskoeffizient<sup>16</sup> zwischen dem Geschlecht der Befragten (codiert als 0 = männlich und 1 = weiblich) und der jeweiligen Bewertungen einer didaktisch-methodischen Empfehlung berechnet. Es stellte sich heraus, dass männliche Teilnehmer die Empfehlung ‚*Einbeziehung handlungsorientierter und zur Eigenaktivität auffordernder Methoden (Experimente, Projektarbeit)*‘ signifikant schlechter<sup>17</sup> bewerteten als weibliche ( $\rho = -,187$ ;  $p < 0,01$ ) (vgl. Tab. 2).

**Tab. 2: Korrelation zwischen Geschlecht und Bewertung Handlungsorientierte Methoden (Eigene Darstellung 2014)**

	Geschlecht	Zukunftsrelevanz
Geschlecht Korrelation	1	-,187**
Zukunftsrelevanz	-,187**	1

\*\*die Korrelation ist auf dem Niveau 0,01 signifikant

Auch die ‚*Berücksichtigung der praktischen Anwendbarkeit der vermittelten Inhalte im Alltag der Schülerinnen und Schüler*‘ wurde von Lehrern signifikant schlechter bewertet als von Lehrerinnen ( $\rho = -,158$ ;  $p < 0,05$ ) (vgl. Tab. 3).

**Tab. 3: Korrelation zwischen Geschlecht und Bewertung Praktische Anwendbarkeit (Eigene Darstellung 2014)**

	Geschlecht	Handlungsorientierte Methoden
Geschlecht Korrelation	1	-,158*
Handlungsorientierte Methoden	-,158*	1

\*die Korrelation ist auf dem Niveau 0,05 signifikant

Für die übrigen didaktisch-methodischen Empfehlungen zeigten sich keine signifikanten Korrelationen mit dem Geschlecht der Teilnehmer (siehe Anlage 25, S.xxi).

<sup>16</sup> Der Rangkorrelation Rho von Spearman (1904/1906) wurde dem in der Sozialforschung häufig verwendeten Produktmoment-Korrelationskoeffizienten nach BRAVAIS (1946) und PEARSON (1907) aufgrund einer Nicht-Normalverteilung der Daten vorgezogen (vgl. BORTZ et al. 2008, S.414).

<sup>17</sup> Es sei daran erinnert, dass höhere Ergebnisse auf der Skala von 1 bis 4 eine negativere Bewertung der Methode im Sinne von ‚*weniger zielführend*‘ darstellen.

(4) Hat das Dienstalter der Befragten einen signifikanten Einfluss auf die Bewertung der einzelnen didaktisch-methodischen Empfehlungen?

Um festzustellen, ob das Dienstalter der Befragten einen signifikanten Einfluss auf die Bewertung der didaktisch-methodischen Empfehlung hat, wurde erneut der Rangkorrelationskoeffizient berechnet. In den erhobenen Daten zeigt sich eine signifikant negative Korrelation zwischen der Bewertung der Empfehlung ‚Einbeziehung von Umweltaspekten‘ und dem Dienstalter ( $\rho = -,182$ ;  $p < 0,05$ ). Das heißt, dass die Maßnahme tendenziell positiver bewertet wurde, je dienstälter die Befragten waren (vgl. Tab. 4).

**Tab. 4: Korrelation zwischen Dienstalter und Bewertung Umweltaspekte (Eigene Darstellung 2014)**

	Dienstalter	Umweltaspekte
Dienstalter Korrelation	1	-,182*
Umweltaspekte	-,182*	1

\*\*die Korrelation ist auf dem Niveau 0,05 signifikant

Die übrigen didaktisch-methodischen Empfehlungen zeigten keine signifikanten Korrelationen mit dem Dienstalter (siehe Anlage 26, S.xxi).

(5) Welche didaktisch-methodischen Maßnahmen aus der eigenen Unterrichtspraxis können die befragten Geographielehrerinnen und -lehrer ergänzen?

Ein weiteres Interesse dieser Untersuchung bestand darin, zu ergründen, welche didaktisch-methodischen Maßnahmen zur Weckung von Interesse an wenig interessanten Unterrichtsgegenständen die Befragten aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis ergänzen können. Derartige Äußerungen konnten die Befragten in einem offenen Antwortfeld nennen. Die Antworten wurden für die Auswertung zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst, deren Gewichtung in Abbildung 16 dargestellt ist. Eine Einzeldarstellung der Antworten findet sich im Anhang (siehe Anlagen 27-31, S.xxii-xxiv).

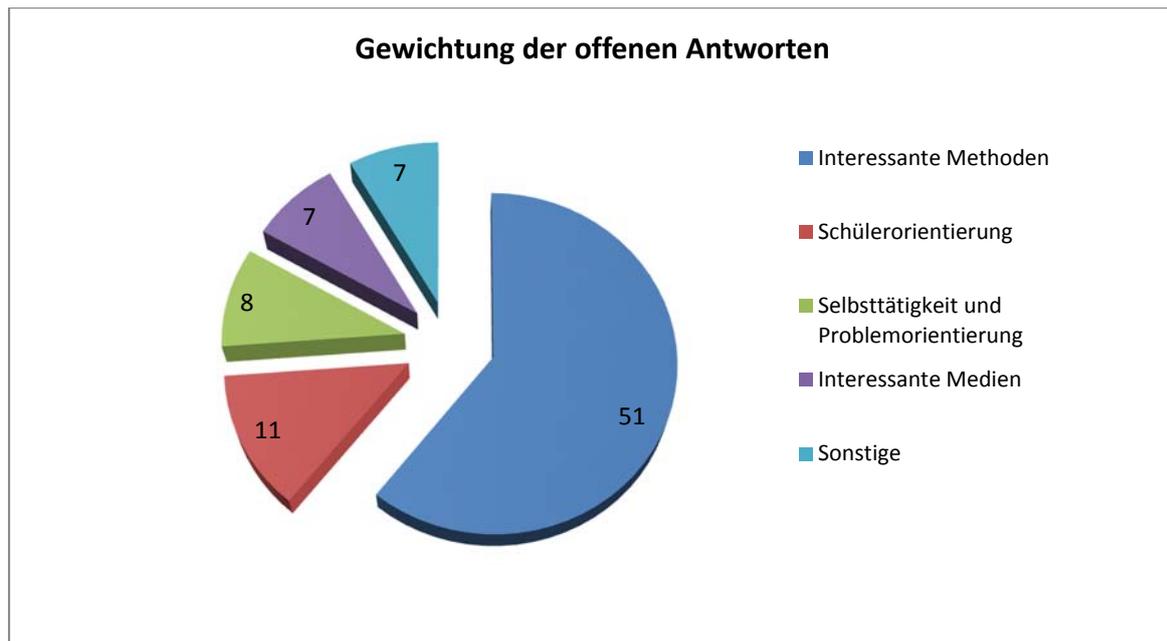


Abb. 14: Gewichtung der offenen Antworten (Eigene Darstellung 2014)

Wie aus Abbildung 14 hervorgeht, ergänzte der bei weitem größte Teil der Befragten didaktisch-methodische Empfehlungen, die sich der Kategorie ‚Anwendung interessanter Methoden‘ (51 Nennungen) zuordnen lassen. Besonders häufig wurde in diesem Zusammenhang die Durchführung von Exkursionen (30 Nennungen) als zielführende Maßnahme zur Weckung eines situationalen Interesses an einem wenig interessanten Unterrichtsthema genannt. Insgesamt 11 mal wurden Empfehlungen aus der Kategorie ‚Schülerorientierung‘ aufgeführt. Dazu gehörte etwa die *Berücksichtigung von Beispielen des aktuellen Tages- und Wochengeschehens der Schülerinnen und Schülern*. Didaktisch-methodische Maßnahmen aus der Kategorie ‚Selbsttätigkeit und Problemorientierung‘ wurden acht Mal genannt. Die übrigen Antworten verteilten sich auf die Kategorien ‚Verwendung interessanter Medien‘ (7 Nennungen) sowie ‚Sonstige‘ (7 Nennungen). Die zuletzt genannte Kategorie kann noch einmal in die Subkategorien ‚Lernatmosphäre‘ (3 Nennungen), ‚Lehrerpersönlichkeit‘, ‚Fächerübergreifender Unterricht‘ und ‚Interessanter Unterrichtseinstieg‘ (je 1 Nennung) unterteilt werden.

## 7. Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Kapitel werden zunächst die dargestellten Ergebnisse vor dem Hintergrund der aufgezeigten Forschungsfragen zusammengefasst und diskutiert. Aufgrund dessen werden abschließend didaktisch-methodische Empfehlungen für die Unterrichtspraxis ausgesprochen, bevor das methodische Vorgehen der Arbeit kritisch reflektiert wird.

### 7.1. Thematische Zusammenfassung und Diskussion

Im Rahmen der Untersuchung wurde festgestellt, dass von den 19 zur Wahl gestellten didaktisch-methodischen Empfehlungen im Mittel drei als sehr zielführend, 14 als eher zielführend und zwei als eher nicht zielführend zur Weckung eines situationalen Interesses an einem wenig interessanten Unterrichtsgegenstand bewertet wurden (vgl. Abb. 12, S.42).

Das Ergebnis bezüglich der drei im Mittel als sehr zielführend bewerteten didaktisch-methodischen Empfehlungen spiegelte sich auch in der Auswertung der zweiten Teilforschungsfrage wider. Dort sollten die Befragten sich für die drei zielführendsten didaktisch-methodischen Empfehlungen entscheiden. Dabei wurde die Empfehlungen ‚Schaffung eines positiven Unterrichtsklimas‘, ‚Anknüpfen an die Lebenswirklichkeit und den Alltag der Schülerinnen und Schüler‘ sowie ‚Einbeziehung konkret-

*bildlicher Medien* als am zielführendsten zur Weckung eines situationalen Interesses an einem wenig interessanten Unterrichtsgegenstand eingeschätzt.

Auch wenn sich auf der Grundlage der ermittelten arithmetische Mittel im Einzelnen Unterschiede in der Bewertung der didaktisch-methodischen Empfehlungen feststellen ließen, so ist die Bewertung insgesamt doch als relativ homogen einzuschätzen. Die auf der Grundlage von HEMMER und HEMMER (2010), JANOWSKI & VOGT (2006) sowie KLEINE & VOGT (2003) hergeleiteten didaktisch-methodischen Empfehlungen (vgl. Abb.8, S.22) können somit größtenteils als zielführend zur Weckung eines situationalen Interesses an einem für Schülerinnen und Schüler wenig interessanten Unterrichtsgegenstand eingeschätzt werden.

In der Auswertung der dritten und vierten Forschungsfrage zeigte sich, dass die Bewertung der einzelnen didaktisch-methodischen Empfehlungen nur in wenigen Fällen geschlechtsspezifischen bzw. dienstaltersabhängigen Unterschieden unterlag. Lediglich für die Bewertung der Empfehlungen *„Einbeziehung handlungsorientierter und zur Eigenaktivität auffordernder Methoden (Experimente, Projektarbeit)“* sowie *„Aufzeigen der Praktischen Anwendbarkeit der vermittelten Inhalte im Alltag der Schülerinnen und Schüler“* zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang zum Geschlecht. Beide Empfehlungen wurden von den männlichen Lehrern signifikant schlechter bewertet als von den Lehrerinnen. Hinsichtlich des Dienstalters zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang für die Empfehlung *„Einbeziehung von Umweltaspekten“*, die von den *„dienstälteren“* Geographielehrerinnen und -lehrern tendenziell besser bewertet wurde. Eine Diskussion der Ursachen für diese partiellen geschlechtsspezifischen und dienstaltersabhängigen Unterschiede in der Bewertung wäre rein spekulativ. Um zu festzustellen, ob sich, im Gegensatz zu der Bewertung der einzelnen Empfehlungen, im Zuge der Anwendung der einzelnen didaktisch-methodischen Empfehlungen in der Unterrichtspraxis ein geschlechts- und/ oder dienstaltersabhängiger Unterschied zeigen, wäre eine eingehende Unterrichtsbeobachtung erforderlich.

Ein großer Teil der Befragten ergänzte didaktisch-methodische Maßnahmen, die sich in der Erfahrung der eigenen Unterrichtspraxis als zielführend erwiesen haben, um ein situationales Interesse an wenig interessanten Themen zu wecken. Besonders häufig nannten die Befragten didaktisch-methodische Maßnahmen, die sich der Kategorie *„Anwendung interessanter Methoden“* zuordnen lassen. Weniger stark fielen im Vergleich dazu didaktisch-methodische Maßnahmen ins Gewicht, die den Kategorien *„Schülerorientierung“*, *„Selbsttätigkeit und Problemorientierung“*, *„Anwendung interessanter Medien“* sowie *„Sonstige“* zugeordnet werden konnten. Die Antworten spiegelten dabei zum Großteil die von HEMMER und HEMMER (2010), JANOWSKI und VOGT (2006) sowie KLEINE und VOGT (2003) für diese Untersuchung übernommenen didaktisch-methodischen Empfehlungen wider. Zudem ließ sich ein enger Bezug zu den in Abbildung fünf aufgezeigten Unterrichtsprinzipien erkennen. Innovativ, da in dieser Weise von keinem Item der vorliegenden Untersuchung erfasst, war der Hinweis, lerngruppenspezifische Besonderheiten wie zum Beispiel die Herkunft der Schülerinnen und Schüler bei der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen. Außerdem stellte sich heraus, dass die Lehrerpersönlichkeit Einfluss auf die Weckung eines situationalen Interesses haben kann. Demnach kann sich nach Auffassung einiger Befragter die Motivation eines Lehrers gegenüber einem Thema auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler übertragen, sich einem Thema zuzuwenden. Ein weiteres innovatives Ergebnis stellte der Hinweis auf die Durchführung eines fächerverbindenden bzw. fächerübergreifenden Unterrichts dar. Nach der Auffassung eines Befragten kann die Verknüpfung eines wenig interessanten Themas mit anderen Fächern zu der Weckung eines situationalen Interesses an diesem Thema beitragen - ein Aspekt den es im Rahmen einer weiterführenden Konzeptforschung zu berücksichtigen gilt.

Die Befragten ergänzten die von ihnen genannten didaktisch-methodischen Maßnahmen teilweise mit konkreten Praxisbeispielen.

Aufgrund der großen Resonanz seitens der befragten Pädagogen bezüglich der offenen Forschungsfrage lässt sich insgesamt ein großes Interesse an dem Forschungsgegenstand dieser Arbeit vermuten. Die Tatsache, dass die befragten Geographielehrerinnen und -lehrer mitunter sehr konkrete und

reflektierte Beispiele aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis nennen konnten zeigt überdies, dass sie bereits für die Bedeutung eines interesselörderlichen Unterrichts sensibilisiert wurden.

## 7.2. Didaktisch-methodische Empfehlungen für die Unterrichtspraxis

Aus diesen Ergebnissen lassen sich schlussendlich didaktisch-methodische Empfehlungen für die Unterrichtspraxis ableiten, mit denen ein situationales Interesse für wenig interessante Unterrichtsthemen geweckt werden könnte.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die untersuchten didaktisch-methodischen Empfehlungen hierfür weitestgehend zielführend sind. Dazu zählen:

- Thematisierung der Lebenssituation von Gleichaltrigen
- Aufzeigen der Zukunftsrelevanz eines Themas für die Schülerinnen und Schüler
- Einbeziehung von Umweltaspekten
- Einbeziehung von Aspekten einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung
- Verwendung von aktuellen Raumbeispielen
- Verwendung von Raumbeispielen, die außerhalb von Deutschland liegen
- Aufzeigen mehrperspektivischer Zugänge/ verschiedener Positionen
- Eine besondere Betonung der Problemstellung
- Berücksichtigung der praktischen Anwendbarkeit der vermittelten Inhalte im Alltag der Schülerinnen und Schüler
- Gemeinsames Erarbeiten von Lerngegenständen in Partner- und/ oder Gruppenarbeit
- Häufiger Methodenwechsel
- Einbeziehung handlungsorientierter und zur Eigenaktivität auffordernder Methoden
- Ermöglichen von selbstbestimmtem und selbstgesteuertem Lernen
- Gewinnung der Kompetenz zum Handeln und Lösen von lebensnahen Problemen

Besondere Beachtung sollten außerdem die drei als am zielführendsten bewerteten Empfehlungen erhalten. Dies sind:

- Die Schaffung eines positiven Unterrichtsklimas
- Anknüpfen an die Lebenswirklichkeit und den Alltag der Schülerinnen und Schüler sowie
- Einbeziehung konkret-bildlicher Medien

Die qualitative Befragung zeigte, dass es von Bedeutung ist, darüber hinaus die lerngruppenspezifischen Besonderheiten und individuellen Erfahrungen und Kenntnisse der eigenen Klasse zu kennen und zu nutzen. So führte beispielsweise eine der Befragten das Beispiel an, dass wenn ein Kind der Klasse aus einer bestimmten Region oder einem bestimmten Land käme, es sich positiv auf das Interesse der anderen Schülerinnen und Schüler auswirkte, wenn man dieses Kind als Experten einsetzte und es seinen Mitschülern von seinen persönlichen Kenntnissen und Erfahrungen berichtete.

Des Weiteren kann ein fächerübergreifender Unterricht oder ein spannender und begeisternder Einstieg in das Thema ein situationales Interesse bei den Schülerinnen und Schülern hervorrufen. Außerdem ist es wichtig, dass sich auch die Lehrerin oder der Lehrer für das jeweilige Thema begeistert, damit er diese Begeisterung an die Schülerinnen und Schüler weitergeben kann.

### 7.3. Reflexion des Forschungsprozesses

Insgesamt betrachtet erwiesen sich die methodischen Instrumente dieser Untersuchung als zielführend und praktikabel. Im Folgenden sollen dennoch einige Aspekte des Forschungsprozesses kritisch hinterfragt und alternative Vorgehensweisen diskutiert werden.

#### *Forschungsdesign*

Da das übergeordnete Ziel dieser Arbeit darin bestand, die in der fachdidaktischen Interessenforschung gegebenen didaktisch-methodischen Empfehlungen auf der Grundlage einer ausreichend großen Stichprobe zu bewerten, stellte sich die Wahl eines quantitativen Forschungsdesigns vor dem Hintergrund der guten Rücklaufquote im Nachhinein als gewinnbringend heraus. Dennoch hätte sich der Verfasser insbesondere bei der Auswertung der offenen Frage gewünscht, Rückfragen zu den gegebenen Antworten stellen zu können. Auch vor dem Hintergrund der zahlreichen und reflektierten Antworten der Befragten auf die Frage bezüglich eigener Unterrichtserfahrungen, könnte eine qualitative Untersuchung in Form von Lehrerinterviews, ergiebige Erkenntnisse für eine weiterführende Konzept- und Evaluationsforschung in der Geographiedidaktik bieten.

#### *Wahl der Erhebungsmethode*

Der Vorteil einer ‚Paper-Pencil‘-Befragung läge gegenüber der in dieser Untersuchung durchgeführten Online-Befragung in der besseren Kontrollierbarkeit der Stichprobenszusammensetzung. Der Verfasser hatte im Verlauf der Datenerhebung keinen Einfluss auf eine homogene Aufteilung der Stichprobe. Während männliche und weibliche Geographielehrer zu annähernd gleichen Teilen den Fragebogen beantworteten, fiel die Aufteilung nach dem Dienstalter deutlich heterogener aus. Auffällig war, dass vor allem die Gruppe der Pädagogen, die seit maximal neun Jahren im Dienst sind, den größten Teil der Stichprobe ausmachten, wohingegen die dienstälteren Befragten vergleichsweise weniger vertreten waren. Diese Differenzen könnten darauf zurückzuführen sein, dass durchschnittlich „eher jüngere als ältere Personen [...] auf das Internet“ zurückgreifen (DIECKMANN 2009, S.526). Eine homogenere Verteilung der Stichprobe hinsichtlich des Dienstalters hätte möglicherweise zu signifikanteren Ergebnissen hinsichtlich der Teilforschungsfrage, ob es einen Unterschied in der Bewertung der einzelnen didaktisch-methodischen Empfehlungen in Abhängigkeit von dem Dienstalter der Geographielehrerinnen und -lehrer gibt, geführt.

#### *Aufbau des Testinstruments*

Die Befragten entschieden sich relativ selten für die Antwortmöglichkeit ‚Keine Angabe‘. Dies deutet darauf hin, dass die Befragten in den meisten Fällen in der Lage waren, sich eindeutig zu positionieren.

Vor dem Hintergrund der relativ starken Konzentration der Bewertungen auf die Antwortkategorie *eher zielführend* wäre möglicherweise die Verwendung einer Skala mit noch mehr Stufen besser geeignet, um differenziertere Ergebnisse zu erhalten. Am Ende des Fragebogens wäre zudem ein Antwortfeld für Anmerkungen und Anregungen der Befragten sinnvoll gewesen. Der Bedarf eines solchen Antwortfeldes wurde darin deutlich, dass einige Befragte Anmerkungen im Feld der offenen Frage äußerten.

#### *Fragebogenitems*

Im Laufe des Forschungsprozesses wurde deutlich, dass eine Trennung der didaktisch-methodischen Empfehlungen in solche, die ein situationales Interesse wecken (siehe didaktisch-methodische Empfehlungen zur Initiierung der ‚catch‘-Komponente bei HEMMER & HEMMER 2010b, S.278) und solche, die ein situationales Interesse aufrechterhalten (siehe didaktisch-methodische Empfehlungen zur

Initiierung der ‚hold‘-Komponente bei HEMMER & HEMMER 2010b, S.278f.) in der Praxis nur schwer zu handhaben ist, weil den meisten Lehrerinnen und Lehrern - so das Ergebnis des Pretests - diese Trennung schlichtweg nicht bekannt ist. Aus diesem Grund entschied sich der Verfasser im Verlauf der Untersuchung aus Gründen der Praktikabilität gegen die ursprüngliche Intention, die didaktisch-methodischen Empfehlungen nach der o.g. Differenzierung getrennt voneinander bewerten zu lassen. Von weiterführendem Interesse wäre dennoch, festzustellen, ob sich die von HEMMER und HEMMER (2010) angenommene Differenzierung der didaktisch-methodischen Empfehlungen in der Praxis nachweisen lässt.

#### *Auswertung der offenen Forschungsfrage*

Die Auswertung der offenen Forschungsfrage gestaltete sich dahingehend schwierig, als dass eine eindeutige und objektive Zuordnung der einzelnen Antworten zu übergeordneten Kategorien nicht möglich war. Aus diesem Grund erfolgte eine subjektive Kategorisierung der Antworten durch den Verfasser. Die Schwäche dieser Vorgehensweise ist in der sich daraus ergebenden willkürlichen Gewichtung der Kategorien zu sehen, da einige Antworten durchaus auch einer anderen Kategorie hätten zugeordnet werden können.

## **8. Fazit und Ausblick**

Das zu Beginn der Arbeit berichtete Erlebnis der negativen Reaktion einer siebten Klasse auf die Ankündigung des Themas *Industriegebiete* spiegelt eine Situation, die sich vermutlich auch in vielen anderen Klassenzimmern täglich ereignet.

Vor dem Hintergrund eines schwindenden Interesses an dem Fach Geographie einerseits und der lernmotivationalen Bedeutung von Schülerinteressen andererseits unterstreicht dies die Relevanz eines interesseweckenden Geographieunterrichts. Die Gestaltung eines Unterrichts, der Interesse für solche Themen wecken soll, die von der Schülerschaft a priori als weniger interessant aufgefasst werden, bedarf einer überlegten didaktisch-methodischen Konzeption.

In der vorliegenden Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, welche didaktisch-methodischen Maßnahmen aus der Perspektive der Lehrerschaft zielführend sind, um ein situationales Interesse der Schülerinnen und Schüler für wenig interessante Themen zu wecken. Dabei messen die befragten Geographielehrerinnen und -lehrer besonders der *Schaffung eines positiven Unterrichtsklimas*, der *Verknüpfung wenig interessanter Themen mit der Lebenswirklichkeit und dem Alltag der Schülerinnen und Schüler* sowie der *Erarbeitung des Lernstoffs mithilfe konkret-bildlicher Medien*, wie Filme, Bilder und Modelle einen besonders hohen Stellenwert bei, um ein situationales Interesse auf Schülerseite zu wecken. Weitere didaktisch-methodische Empfehlungen wurden ebenfalls als zielführend bewertet. Aufbauend auf den Ergebnissen dieser Arbeit konnten abschließend didaktisch-methodische Empfehlungen für die Unterrichtspraxis zusammenfassend dargestellt werden.

Die Geographielehrerinnen und -lehrer, die sich wie der Verfasser bei der Unterrichtsplanung mit einem geringen Interesse von Schülerinnen und Schülern gegenüber dem zu behandelnden Thema konfrontiert sehen, erhalten somit Anregungen für eine interessenweckende Unterrichtsgestaltung. Auch wenn die didaktisch-methodischen Empfehlungen im Rahmen dieser Untersuchung auf Einzelitem-Ebene untersucht wurden, wird es sich durchaus anbieten, sie bei der Unterrichtsgestaltung miteinander zu kombinieren.

Da nicht alle Themen für alle Schülerinnen und Schüler gleichsam interessant sind, ist es für den Lehrer von Bedeutung festzustellen, für welche Themen sich die Schülerinnen und Schüler der eigenen Klasse interessieren bzw. nicht interessieren. Möglichkeiten dazu werden von HEMMER und HEMMER (2010) aufgezeigt (siehe Anhang 32, S.xxv).

Vor dem Hintergrund, dass einige didaktisch-methodische Maßnahmen, etwa die Durchführung von Exkursionen, mitunter eine eingehende Vorbereitung voraussetzen, ist eine langfristige Planung dieser Unterrichtsphasen allerdings unumgänglich.

Die Ergebnisse dieser Arbeit beruhen auf einer subjektiven Bewertung seitens der Geographielehrerinnen und -lehrer. Daher lassen sich durch sie keine Aussagen zu kausalen Zusammenhängen zwischen der Bewertung der einzelnen didaktisch-methodischen Empfehlungen und der Weckung eines situationalen Interesses ableiten. Sie stellen vielmehr die Grundlage für eine weiterführende geographiedidaktische Konzept- und Evaluationsforschung dar. In dieser gilt es, die in dieser Arbeit als zielführend zur Weckung eines situationalen Interesses eingeschätzten Empfehlungen im schulischen Kontext dahingehend zu überprüfen, ob sich durch ihre Anwendung auf Schülerseite tatsächlich ein situationales Interesse für wenig interessante Themen des Geographieunterrichts wecken lässt. An unterrichtspraktischen Umsetzungsmöglichkeiten der aufgezeigten didaktisch-methodischen Empfehlungen mangelt es nicht. Dies zeigen die zahlreichen Ergänzungen durch die Befragten dieser Untersuchung.

## 9. Literaturverzeichnis

- BERGIN, D.A. (1999): Influences on Classroom Interest. In: Educational Psychologist 34, H.2, S.87-98.
- BÜHL, A. (2009<sup>12</sup>): SPSS 18. Einführung in die moderne Datenanalyse. München.
- BORTZ, J., LIENERT, G.A. & BOEHNKE, K. (2008<sup>3</sup>): Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik. Heidelberg.
- BRAVAIS, A. (1946): Analyse mathématique sur les probabilités des erreuers de situation de point. Mémoires présentés par divers savants á l' Académie des Sciences de l' Institut de France Bd. 9, S.225-332.
- CZIKSZENTMIHALYI, M. (1999<sup>7</sup>): Flow: Das Erleben des Glücks. Stuttgart.
- DANIELS, Z. (2008): Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter. Münster (=Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie Bd. 69).
- DARREN, G. & MALLERY, P. (2002<sup>4</sup>): SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and References, 11.0 Update. Boston.
- DECI, E.L. & RYAN, R.M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, H. 2, S.223-238.
- DEWEY, J. (1913): Interest and effort in education. Boston.
- DIECKMANN, A. (2009<sup>20</sup>): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg.
- DYLLA, K. (1976): Zur Relevanz der Schülerinteressen für den Biologieunterricht auf der Orientierungsstufe. In: Praxis der Naturwissenschaften 25, H. 8, S.321-329.
- FUCHS, C. & DIAMANTOPOULUS, A. (2009): Using single-item measures for construct measurement in management research. Conceptual issues and application guidelines. In: Die Betriebswirtschaft 69, H.2, S.195-2010.
- GLÖCKL, H. (1996<sup>3</sup>): Vom Unterricht. Bad Heilbrunn.
- HARTING, J. & JUDE, N. (2007): Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Bonn, Berlin, S.17-36.

- HEMMER, M. (2010a): Westen ja bitte – Osten nein danke! Die Bedeutung der Region für das geographische Schülerinteresse. In: HEMMER, I. & HEMMER, M. (Hrsg.): Schülerinteressen an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. Weingarten, S.197-207.
- HEMMER, I. (2010b): Erforschung von Schülerinteressen als wichtige fachdidaktische Aufgabe – ein Überblick über den Stand der Forschung in Geographie und Geoscience. In: HEMMER, I. & HEMMER, M. (Hrsg.): Schülerinteressen an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. Weingarten, S.27-61.
- HEMMER, M. (2012): Die Geographiedidaktik – eine forschende Disziplin. In: HAVERSATH, J.-B. (2012): Geographiedidaktik. Braunschweig.
- HEMMER, I. & HEMMER, M. (2006): Kontinuität und Wandel im Schülerinteresse an einzelnen Themen des Geographieunterrichts – Ergebnisse zweier empirischer Untersuchungen aus den Jahren 1995 und 2005. In: ZOLITSCHKA, B. (Hrsg.): Buten un binnen- wagen und winnen. Tagungsband zum 30. Deutschen Schulgeographentag in Bremen 2006. Bremen, S.181-185.
- HEMMER, I. & HEMMER, M. (2010a): Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts – ein Vergleich zweier empirischer Studien aus den Jahren 1995 und 2006. In: HEMMER, I. & HEMMER, M. (Hrsg.): Schülerinteressen an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. Weingarten, S. 65-145.
- HEMMER, I. & HEMMER, M. (2010b): Wie kann man Schülerinteressen im Geographieunterricht berücksichtigen? In: HEMMER, I. & HEMMER, M. (Hrsg.): Schülerinteressen an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. Weingarten, S.273-281.
- HEMMER, I. & HEMMER, M. (2010c): Interesse von Schülerinnen und Schülern an geowissenschaftlichen Themen und Arbeitsweisen – Zur Bedeutung der Kontexte. In: HEMMER, I. & HEMMER, M. (Hrsg.): Schülerinteressen an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. Weingarten, S.223-235.
- HEMMER, I. & HEMMER, M. (2010d): Perspektiven für die geographiedidaktische Interessenforschung. In: HEMMER, I. & HEMMER, M. (Hrsg.): Schülerinteressen an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. Weingarten, S.239-247.
- HERBART, J.F. (1806): Allgemeine Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Düsseldorf.

- HIDI, S. (1995): A Reexamination of the Role of Attention in Learning from Text. In: *Educational Psychology Review* 7, H.4, S. 223-350.
- HIDI, S. (2000): An interest researcher's perspective: the effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In: SASONE, C. & HARACKIEWICZ, J.M. (Hrsg.): *Intrinsic and extrinsic motivation. The search for optimal motivation and performance* (= Educational Psychology Series), S.309-339.
- HIDI, S. & BAIRD, W. (1986): Interestingness – A Neglected Variable in Discourse Processing. In: *Cognitive Science* 10, S.179-194.
- HIDI, S. & BAIRD, W. (1988): Strategies for increasing text-based interest and student's recall of expository texts. In: *Reading Research Quarterly* 23, S.465-483.
- HIDI, S. & RENNINGER, A. (2006): The Four-Phase Model of Interest Development. In: *Educational Psychologist* 41, H.2, S.111-127.
- HOLSTERMANN, N. (2009): Interesse von Schülerinnen und Schülern an biologischen Themen: Zur Bedeutung von hands-on Erfahrungen und emotionalem Erleben. Göttingen (Unveröffentlichte Dissertation der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultäten der Georg-August-Universität Göttingen).
- JANOWSKI, J. & VOGT, H. (2006): Biologie lernen ohne Frustration. Schaffung von Lernarrangements zur Förderung positiv ausgerichteter Einstellungsänderung zu Schule und Biologieunterricht. In: VOGT, H., KRÜGER, D. & MARSCH, S. (Hrsg.): *Erkenntnisweg Biologiedidaktik*, Bd. 5. Kassel, Berlin, S.69-85.
- KERSCHENSTEINER, G. (1928): *Theorie der Bildung*. Hamburg.
- KLEINE, A. & VOGT, H. (2003): Einfluss der didaktisch-methodischen Ausgestaltung des Unterrichts auf die Interessiertheit der Kinder bezüglich eines unbeliebten Unterrichtsgegenstandes des Sachunterrichts. In: KLEE, R. & BAYRHUBER, H. (Hrsg.): *Lehr- und Lernforschung in der Biologiedidaktik*, Bd. 1. Innsbruck, S. 9-18.
- KÖCK, H. & SCHWAN, T. (2000): Prinzipien des Geographieunterrichts. Einführung und Überblick. In: *Geographie und Schule* 22, H. 124, S.2-9.
- KRAPP, A. (1992a): Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In: KRAPP, A. & PRENZEL, M. (Hrsg.): *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der Pädagogisch-Psychologischen Interessenforschung*. Münster, S. 297-329.

- KRAPP, A. (1992b): Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung. In: KRAPP, A. & PRENZEL, M. (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der Pädagogisch-Psychologischen Interessenforschung. Münster S. 9-52.
- KRAPP, A. (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 45, S.186-203.
- KRAPP, A. (2002): Structural and dynamic aspects of interest development: theoretical considerations from an ontogenetic perspective. In: Learning and instruction 12, S.383-409.
- KRAPP, A. (2005): Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. In: Learning and Instruction 15, S.381-395.
- KRAPP, A. (2010a): Die Bedeutung von Interessen für die Lernmotivation und das schulische Lernen – eine Einführung. In: HEMMER, I. & HEMMER, M. (Hrsg.): Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. Weingarten, S.9-26.
- KRAPP, A. (2010b): Interesse. In: ROST (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S.311-323.
- LEE, H., DELENE, L., BUNDA, M.A. & CHANKTON, K. (2000): Methods of measuring health-care service quality. In: Journal of Business Research 48, S.233-246.
- LICHTBLAU, M. (2013): Interessenentwicklung von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien im Übergang vom Kindergarten zur Schule. Online unter: [http://www.ffbe.uni-hannover.de/fileadmin/sonderpaedagogik/Downloads/Dozenten/Lichtblau/TIB\\_Diss.\\_Interessenentwicklung\\_Lichtblau\\_2013\\_01.pdf](http://www.ffbe.uni-hannover.de/fileadmin/sonderpaedagogik/Downloads/Dozenten/Lichtblau/TIB_Diss._Interessenentwicklung_Lichtblau_2013_01.pdf) (abgerufen am 21.11.2014).
- LIENERT, G. & RAATZ, U. (1994): Testaufbau und Testanalyse. Weinheim.
- MACKEVICIUS, J. (2002): Brauchen wir die Agrarwende? Interesse an aktuellen Problemen. In: Geographie heute 23, H. 202, S.30-35.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG NORDRHEIN-WESTFALEN (MRW NRW) (2014): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2013/14. Online unter: [https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita\\_2013\\_4\\_Auflage.pdf](https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2013_4_Auflage.pdf) (abgerufen am 13.12.2014).
- MITCHELL, M. (1993): Situational interest: It's a multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. In: Journal of Educational Psychology 85, H.3, 424-436.

- OBERMAIER, G. (1997): Strukturen und Entwicklung des geographischen Interesses von Gymnasialschülern in der Unterstufe – eine bayernweite Untersuchung. München (=Münchener Studien zur Didaktik der Geographie Bd. 9).
- OTTO, K.-H. (2012): Didaktische Modelle und Prinzipien. In: HAVERSATH, J.-B. (Mod.): Geographiedidaktik. Theorie – Themen – Forschung. Braunschweig, S.37-55.
- PEARSON, K.(1907): On further methods of determining correlation. London
- PHILOLOGEN-VERBAND NORDRHEIN-WESTFALEN (2013): Philologen-Jahrbuch. Gymnasien · Gesamtschulen · Berufskollegs. Landesausgabe Nordrhein-Westfalen 64. Münster.
- PORST, R. (2008): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden.
- PRENZEL, M., KRAPP, A. & SCHIEFELE, H. (1986): Grundzüge einer pädagogischen Interessentheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 32, H.2, S.163-173.
- RAAB-STEINER, E. & BENESCH, M. (2010<sup>2</sup>): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS/ PASW-Auswertung. Wien.
- RENNINGER, K.A. (2000): Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In: SANSONE, C. & HARACKIEWICZ (Hrsg.): Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance. New York, S.375-404.
- RENNIGER, K.A., EWEN, L. & LASHER, A.K. (2002): Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. In: Learning and Instruction 12, S.467-491.
- RINSCHÉDE, G.(2007<sup>3</sup>): Geographiedidaktik. Paderborn.
- ROSSITER, J.R. (2002): The C-OAR-SE procedure for scale development in marketing. In: International Journal of Research in Marketing 19, S.305-335.
- ROST, J. (1996): Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion. Bern.
- SANSONE, C. & SMITH, J.L. (2000): Interest and Self-Regulation: The Relation between having to and wanting to. In: SANSONE, C. & HARACKIEWICZ: Intrinsic And Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance (= Educational Psychology Series). London, S. 341-371.
- SCHIEFELE, U., KRAPP, SCHIEFELE, U.& SCHREYER, I. (1993): Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 10, H.2, S.120-148.

- SCHMIDT-WULFFEN, W. & AEPKERS, M. (1996): Was interessiert Jugendliche an der Dritten Welt? Eine empirische Untersuchung mit didaktischen Konsequenzen. In: Praxis Geographie 26, H.10, S.50-52.
- SCHNELL, R., HILL, P.B. & ESSER, E. (2011<sup>9</sup>): Methoden der empirischen Sozialforschung. München.
- SPEARMAN, C. (1904): The proof and measurement of accosiation between two things. In: American Journal of Psychologie 15, S.72-101.
- SPEARMAN, C. (1906): A footnote for measuring correlation. In: British Journal of Psychologie 2, S.89-108.
- TODT, E. (1990): Entwicklung des Interesses. In: HETZER, H. (Hrsg.): Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Heidelberg, S.213-264.
- TRAVERS, R.M.W. (1978): Children's interests. Kalamazoo.
- WALDIS, M. (2012): Interesse an Mathematik. Zum Einfluss des Unterrichts auf das Interesse von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Münster (=Empirische Erziehungswissenschaft Bd. 34).
- WILD, K.-P., KRAPP, A. & WINTELER, A. (1992): Die Bedeutung von Lernstrategien zur Erklärung des Einflusses von Studieninteresse aus Lernleistungen. In: KRAPP, A. & PRENZEL, M. (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze einer pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Münster, S.9-52.

## 10. Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel

**Didaktisch-methodische Empfehlungen zur Weckung eines situationalen Interesses an einem für Schülerinnen und Schüler wenig interessanten**

**Unterrichtsthema. Eine Befragung von Geographielehrerinnen und -lehrern in Nordrhein-Westfalen,**

selbstständig verfasst habe und dass ich keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt habe und dass die Stellen der Arbeit, die anderen Werken – auch elektronischen Medien – dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen wurden, unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht wurden.

Münster, den 15.01. 2015

---

(Unterschrift)

## 11. Anhang

Anlage 01: Didaktisch-methodische Empfehlungen (HEMMER & HEMMER 2010)	I
Anlage 02: Fragebogen	iv
Anlage 03: Anschreiben an die Schule	viii
Anlage 04: Codeplan	ix
Anlage 05: Reliabilitätsanalyse (Cronbachs- $\alpha$ Werte)	x
Anlage 06: Einzelbewertung Item 01	xi
Anlage 07: Einzelbewertung Item 02	xi
Anlage 08: Einzelbewertung Item 03	xii
Anlage 09: Einzelbewertung Item 04	xii
Anlage 10 Einzelbewertung Item 05	xiii
Anlage 11: Einzelbewertung Item 06	xiii
Anlage 12: Einzelbewertung Item 07	xiv
Anlage 13: Einzelbewertung Item 08	xiv
Anlage 14. Einzelbewertung Item 09	xv
Anlage 15 Einzelbewertung Item 10	xv
Anlage 16: Einzelbewertung Item 11	xvi
Anlage 17. Einzelbewertung Item 12	xvi
Anlage 18: Einzelbewertung Item 13	xvii
Anlage 19: Einzelbewertung Item 14	xvii
Anlage 20: Einzelbewertung Item 15	xviii
Anlage 21: Einzelbewertung Item 16	xviii
Anlage 22: Einzelbewertung Item 17	xix
Anlage 23: Einzelbewertung Item 18	xix
Anlage 24: Einzelbewertung Item 19	xx
Anlage 25: Korrelationstabelle Geschlecht - Einzelbewertungen	xxi
Anlage 26: Korrelation Dienstalter - Einzelbewertungen	xxi
Anlage 27: Qualitative Datenauswertung - Anwendung interessanter Methoden	xxii
Anlage 28: Qualitative Datenauswertung – Schülerorientierung	xxiii
Anlage 29: Qualitative Datenauswertung - Selbsttätigkeit und Problemorientierung	xxiii
Anlage 30: Qualitative Datenauswertung - Anwendung interessanter Medien	xxiv
Anlage 31: Qualitativen Datenauswertung – Sonstige	xxiv
Anlage 32: Möglichkeiten zur Ermittlung von Schülerinteressen	xxv



**Anlage 01: Didaktisch-methodische Empfehlungen (HEMMER & HEMMER 2010)**

2. In Konkretisierung des Bereiches *Menschen und Völker* ist zu beachten, dass Schüler und besonders Schülerinnen interessierter auf eine **menschen- und personenbezogene Behandlung** von Themen reagieren. Die Frage „Wie lebt ein Kind in Afrika?“ fasziniert mehr als abstrakte Strukturen. Fundiertes Wissen über geographische Strukturen und Prozesse in Afrika kann im Geographieunterricht zumindest zum Teil auch exemplarisch mit Hilfe von Lebensläufen oder Tagesabläufen einzelner Menschen vermittelt werden.
3. In diesem Zusammenhang ist weiter festzuhalten, dass die Thematisierung von **Lebenssituationen von Männern, Frauen**, und hier insbesondere von **gleichaltrigen Kindern und Jugendlichen** Schülerinteresse erweckt. Es interessiert Mädchen und Jungen beispielsweise nicht nur, was im Gäuboden oder der Magdeburger Börde angebaut wird und warum, sondern auch, welche Aufgaben der Bauer, die Bäuerin und die Kinder der Familie zu erledigen haben und welche Vor- und Nachteile das Leben in ländlichen Räumen mit sich bringt.
4. **Themen, die in der Schüलगunst geringer liegen**, aber sich anhand fachlicher und/oder gesellschaftlicher Kriterien als bildungsrelevant und unverzichtbar erwiesen haben, wie z.B. Industrie oder Boden, können durch Einbeziehung interessanter Aspekte, wie z.B. Gesundheit, Lebensverhältnisse der Arbeiter, Umwelt, oder durch interessante Methoden, wie z.B. Betriebserkundungen, Experimente oder Modelle an situationalem Interesse gewinnen.
5. **Umwelthemen** können noch mehr Aufmerksamkeit auf sich ziehen, wenn sie im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung vermittelt werden, also ökologische, ökonomische und gesellschaftliche/politische sowie lokale und globale Aspekte verbinden, an die eigene Person und Gesundheit anschlussfähig sind und Partizipation an Lösungsansätzen ermöglichen.
6. Die Ergebnisse der Studien zeigen ein von Nahen zum Fernen ansteigendes Interesse an den drei Großregionen **Deutschland, Europa und Außereuropa**. Bei der Lehrplanarbeit ist zu prüfen, ob ein ausgewogenes Verhältnis vorliegt und nicht ein Übergewicht von Deutschland, wie es z.B. im letzten, nicht aber im derzeit gültigen, bayerischen Gymnasiallehrplan der Fall war. Dem hohen Interesse für außereuropäische Räume kann u.a. im Lehrplan und Unterricht dadurch Rechnung getragen werden, dass über alle Jahrgangsstufen hinweg „Fenster in die Welt“ geöffnet werden. Weil jedoch der individuelle Kontext im Schülerinteresse eine große Rolle spielt, sollte im Gegenzug der Rückblick auf Deutschland und den Nahraum nicht vernachlässigt werden.

8. Um **Mädchen und Jungen** gleichermaßen für den Geographieunterricht zu interessieren und die unterschiedlichen Vorlieben zu berücksichtigen, kann man die Präferenzthemen beider Geschlechter in Lehrplan und Unterricht gezielt einbauen, z.B. das „Leben der Kinder und Jugendlichen“ bzw. „Armut und Hunger“ bei den Mädchen, das Thema „Energie“ und „Forschungsprojekte“ bei den Jungen. Gut zu realisieren ist es außerdem, Themen mehrperspektivisch oder auch unter geschlechterdifferenten Aspekten zu behandeln, z.B. beim Thema Stadt nicht nur Stadtstrukturen und -funktionen, sondern auch die Stadt als Lebensraum. Bei der Landwirtschaft sollte nicht nur der Landwirt, sondern auch die Landwirtin thematisiert werden. So können z.B. beim Thema Stadt- und Verkehrsplanung verschiedene Sichtweisen und Interessengruppen angesprochen werden. Sachverhalte z.B. in der Industriegeographie, können in Geschlechterdifferenzierung dargestellt werden. Geschlechterrollenverständnisse in ausländischen Regionen mit den hiesigen zu vergleichen, kann sehr erhellend sein und die Reflexion über die eigene Lebenswelt fördern. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Leistungen bedeutender Frauen oder Entdeckerinnen in der Geographie aufzuzeigen.
  
11. Im Geographieunterricht ziehen vorrangig **handlungsorientierte und konkret-ikonische Medien bzw. Arbeitsweisen** das Schülerinteresse auf sich. Der Einsatz von Exkursionen, Experimenten und Computern sowie Bildern und Modellen stößt auf hohes individuelles Interesse, kann aber ohne Zweifel auch entscheidend dazu beitragen, situationales Interesse zu erzeugen. Die Ergebnisse der Studien zeigten hier ein nahezu unverändertes Schülerinteresse, aber kaum eine Verbesserung beim Einsatz der Arbeitsweisen in den letzten Jahrzehnten. Eine Änderung können hier weniger die Lehrpläne bringen, die bereits heute vielfältige Möglichkeiten eröffnen. Gefragt sind vielmehr Geographieräume mit einer adäquaten Ausstattung an den Schulen, die Lockerung des 45-Minuten-Takts, eine verbesserte Ausbildung und Fortbildung sowie eine stärkere Sensibilisierung und Aktivierung der Lehrkräfte für diesen Bereich.

Bei den nachfolgenden Hinweisen, wie man unter diesen Gesichtspunkten interessenorientierten Geographieunterricht gestalten kann, richten sich die ersten vier eher auf die *catch*-Komponente, die letzten sechs eher auf die *hold*-Komponente.

- Eine **problemorientierte** Anlage von Unterricht macht die Bedeutung des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes für die Schülerinnen und Schüler deutlich. Durch ein Problem, wie z.B. „Wie entsteht die aktuelle Hochwassergefahr und was kann man dagegen tun?“ wird der ganze Gegenstandsbereich der Arbeit des Flusses und der Flussregulierung ins Schülerinteresse gerückt.
- Unterrichtsthemen unter besonderer Berücksichtigung der Aspekte **Umwelt** und **Gesundheit** zu behandeln, führt nachweislich zu einem deutlichen Anstieg des Schülerinteresses. Gerade das Fach Geographie hat, was die Einbindung von Umweltaspekten anbelangt, keine Probleme. In den Lehrplänen und darüber hinaus gibt es zahlreiche Anbindungsmöglichkeiten. Häufig ist dabei der Umweltaspekt mit gesundheitlichen Aspekten verknüpfbar, z.B. beim Thema Landwirtschaft, Wasser, Verkehr u.a.m.
- Der Sinn des Anknüpfens an die **Lebenswirklichkeit und den Alltag von Jungen und Mädchen** liegt auf der Hand. Dazu gehören jedoch nicht nur Fußball, Autos und Dampfmaschinen, sondern auch Mode, Puppen, Musik, Ernährung usw.
- Das Prinzip **Lebensnähe kann im Unterricht** stärker berücksichtigt werden. Insbesondere Mädchen zeigen eine hohe Teilnahmebereitschaft, wenn sinnlich Erfahrbares, Natur, Lebendiges thematisiert wird. Eine Anknüpfung an solche Aspekte lässt sich im Fach Geographie häufig finden.
- Eine möglichst **mehrperspektivische** Vermittlung von Gegenstandsbereichen wird, wie bereits oben aufgezeigt, ein höheres Schülerinteresse erzeugen.
- **Handlungsorientierter Unterricht** ist interessenfördernd, aber man sollte dabei über das Handeln hinausgehen und wann immer es möglich ist, vor, während oder nach dem Handeln Wahrnehmungen, Empfindungen und Überlegungen austauschen, kurz reflektieren. Das gilt auch für die Lehrkraft, wenn sie selbst etwas modellhaft vorführt.
- **Kooperation**, d.h. gemeinsame Erschließung von Lerngegenständen und partnerschaftliche Bearbeitung von Problemsituationen

durch die Lehrperson und Schülerinnen und Schüler in Gruppen, ist ein wichtiges Merkmal interesseunterstützenden Unterrichts. Die Lehrkraft betrachtet dabei die Schülerinnen und Schüler als potentielle Experten. Dabei sind jedoch vorschnelle und vorgeblich einfache Problemlösungsansätze (z.B. bei der Entwicklungszusammenarbeit) richtig einzuordnen.

- Autonomieorientiertes, d.h. **selbstbestimmtes und selbstgesteuertes, Lernen** fördert Interesse. Das eigene Planen und Entwickeln von Strategien wird durch Artikulation transparent und reflektierbar. Es sollten mehr Spielräume gegeben werden, eigenen Fragen nachzugehen. Dafür sind exemplarische Zugänge unumgänglich.
- Das Gewinnen von **Kompetenz zum Handeln und Lösen von lebensnahen Problemen** ist das Ziel von Unterricht. Das Erreichen dieser Kompetenz lässt sich durch den Transfer auf Problemsituationen, die eine flexible Wissensanwendung verlangen und Verständnis voraussetzen, überprüfen.
- Interesse wird geweckt und unterstützt durch ein **Unterrichtsklima**, dass durch aktive Beteiligung, lebhaftige Diskussion und Freude an der Lehrperson und dem Lernen gekennzeichnet ist.

**Anlage 02:** Fragebogen

Liebe Geographielehrer/ -innen,

im Rahmen meiner Masterarbeit am Institut für Geographiedidaktik der Westfälischen Wilhelms - Universität Münster, gehe ich der Frage nach wie bei Schülerinnen und Schülern ein Interesse für wenig interessante Themenbereiche, wie zum Beispiel Landwirtschaft\* oder Industrie\*, geweckt werden kann.

Dazu habe ich in dem nachfolgenden Fragebogen insgesamt 19 didaktisch-methodische Empfehlungen zur Weckung von Schülerinteressen zusammengestellt, die sich in der fachdidaktischen Literatur finden.

Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie diese Empfehlungen dahingehend bewerten, ob Sie zielführend sind, um ein Interesse an einem wenig interessanten Unterrichtsthema zu wecken.

Bitte füllen Sie den Fragebogen vollständig aus. Sollte ein Item unverständlich formuliert sein oder Sie sich nicht positionieren möchten, kreuzen Sie bitte das Feld „Keine Angabe“ an.

Ihre Daten werden selbstverständlich anonym behandelt. Auf die Erhebung persönlicher Daten wird daher weitestgehend verzichtet. Ich bitte Sie lediglich am Ende des Fragebogens ihr Geschlecht sowie die Zeit anzugeben, seit der Sie als Geographielehrer tätig sind.

Ich bedanke mich herzlich für Ihre Teilnahme!

Thomas Ditges

\*Ergebnis einer Studie von HEMMER et al. aus dem Jahr 2010

**Bewerten Sie bitte, wie zielführend Sie die folgenden didaktisch-methodischen Empfehlungen halten, um das Interesse von Schülerinnen und Schülern an einem wenig interessanten Unterrichtsthema zu wecken!**

	Sehr zielführend	Eher zielführend	Eher nicht zielführend	Nicht zielführend	Keine Angabe
1. Thematisierung der Lebenssituation von Gleichaltrigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aufzeigen der Zukunftsrelevanz des Themas für die Schülerinnen und Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Verwendung von Raumbeispielen, die außerhalb von Deutschland liegen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Schaffung eines positiven Unterrichtsklimas (z.B. aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler, lebhaftes Diskussionsklima)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Thematisierung der Lebenssituation von Männern und Frauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Einbeziehung konkretbildhafter Medien (z.B. Filme, Fotos, Modelle)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Gemeinsames Erarbeiten von Lerngegenständen in Partner- und/oder Gruppenarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Verwendung von aktuellen Raumbeispielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9.	Aufzeigen mehrperspektivischer Zugänge/ verschiedener Positionen	<input checked="" type="checkbox"/>				
10.	Anknüpfung an die Lebenswirklichkeit und den Alltag der Schülerinnen und Schülern	<input checked="" type="checkbox"/>				
11.	Berücksichtigung geschlechterdifferenter Aspekte	<input checked="" type="checkbox"/>				
12.	Einbeziehung handlungsorientierter, zur Eigenaktivität auffordernder Methoden (z.B. Experimente)	<input checked="" type="checkbox"/>				
13.	Einbeziehung von Umweltaspekten	<input checked="" type="checkbox"/>				
14.	Ermöglichen von selbstbestimmtem und selbstgesteuertem Lernen	<input checked="" type="checkbox"/>				
15.	Besondere Betonung der Problemstellung	<input checked="" type="checkbox"/>				
16.	Einbeziehung von Aspekten einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung	<input checked="" type="checkbox"/>				
17.	Berücksichtigung der praktischen Anwendbarkeit der vermittelten Inhalte im Alltag der Schülerinnen und Schülern	<input checked="" type="checkbox"/>				
18.	Häufiger Wechsel von Methoden in einer Unterrichtsreihe	<input checked="" type="checkbox"/>				

19.	Ermöglichen des Gewinnes von Kompetenz zum Handeln und Lösen von lebensnahen Problemen	<input type="checkbox"/>				
-----	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Legen Sie sich bitte auf drei der oben genannten didaktisch-methodischen Empfehlungen fest, die Sie als am zielführendsten erachten, um ein Interesse an einem wenig interessanten Unterrichtsthema zu fördern! (Tragen Sie die Nummer der Empfehlung in das Kästchen ein)

1.

2.

3.

Welche didaktisch-methodische(n) Empfehlung(en) aus Ihrer eigenen Unterrichtserfahrung und -praxis können Sie ergänzen?

Geschlecht            w             m

Geographielehrer/in seit (z.B. 2005)

**Anlage 03: Anschreiben an die Schule**

Anschreiben, mit Bitte um Weiterleitung an die Erdkunde-Fachkonferenz und/ oder die Erdkunde-Kollegen dieser Schule

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Rahmen meiner Masterarbeit am Institut für Geographiedidaktik der Westfälischen Wilhelms - Universität Münster, gehe ich der Frage nach, wie bei Schülerinnen und Schülern ein Interesse für wenig interessante Themen, wie beispielsweise Landwirtschaft\* oder Industrie\* geweckt werden kann (\* Ergebnis nach HEMMER & HEMMER 2010).

Dazu habe ich in einem kurzen Fragebogen einige didaktisch-methodische Empfehlungen zur Weckung von Schülerinteressen zusammengestellt. Diese würde ich gerne von praxiserfahrenen Geographielehrerinnen und -lehrern (gerne auch Referendaren) dahingehend bewerten lassen, ob sie vor dem Hintergrund der Fragestellung zielführend sind.

Ich wäre Ihnen sehr dankbar, wenn Sie sich die Zeit nehmen würden an dieser kurzen Befragung (siehe Link) teilzunehmen. Sie dauert in keinem Fall länger als 10 Minuten!

[https://www.umfrageonline.com/s/thomas\\_ditges](https://www.umfrageonline.com/s/thomas_ditges)

Ich bedanke mich herzlich für Ihre Teilnahme!

Thomas Ditges

**Anlage 04:** Codeplan**Fragebogenteil I**

- 1= Sehr zielführend
- 2= Eher zielführend
- 3= Eher nicht zielführend
- 4= Nicht zielführend
- 0= Keine Angabe

**Fragebogenteil II**

- 1= Thematisierung der Lebenssituation von Gleichaltrigen
- 2= Aufzeigen der Zukunftsrelevanz des Themas für die Schülerinnen und Schüler
- 3= Verwendung von Raumbeispielen, die außerhalb von Deutschland liegen
- 4= Schaffung eines positiven Unterrichtsklimas
- 5= Thematisierung der Lebenssituation von Männern und Frauen
- 6= Einbeziehung konkret-bildlicher Medien (z.B. Filme, Fotos, Modelle)
- 7= Gemeinsames Erarbeiten von Lerngegenständen in Gruppen- und/ oder Partnerarbeit
- 8= Verwendung von aktuellen Raumbeispielen
- 9= Aufzeigen mehrperspektiver Zugänge/ verschiedener Positionen
- 10= Anknüpfen an die Lebenswirklichkeit und den Alltag der Schülerinnen und Schüler
- 11= Berücksichtigung geschlechterdifferenter Aspekte
- 12= Einbeziehung handlungsorientierter, zur Eigenaktivität auffordernder Methoden (z.B. Experimente, Projektarbeit)
- 13= Einbeziehung von Umweltaspekten
- 14= Ermöglichen von selbstbestimmtem und selbstgesteuertem Lernen
- 15= Besondere Betonung der Problemstellung
- 16= Einbeziehung von Aspekten einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (z.B. Dreieck der Nachhaltigkeit)
- 17= Berücksichtigung der praktischen Anwendbarkeit der vermittelten Inhalte im Alltag der Schülerinnen und Schüler
- 18= Häufiger Wechsel von Methoden in der Unterrichtsreihe
- 19= Ermöglichen des Gewinnens von Kompetenz zum Handeln und Lösen von lebensnahen Problemen
- 99= Fehlend

**Sozialdemographische Merkmale**

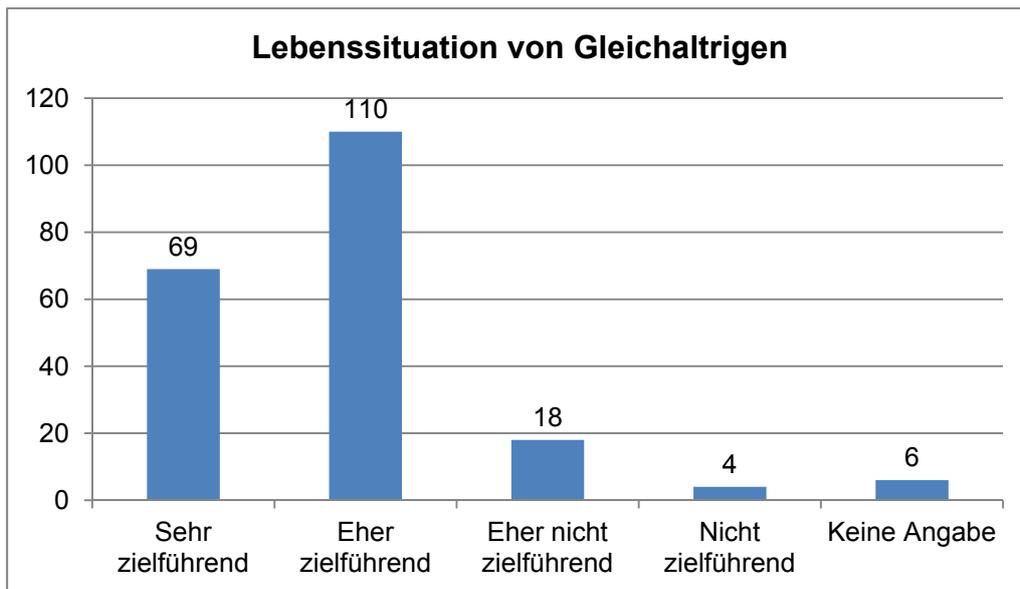
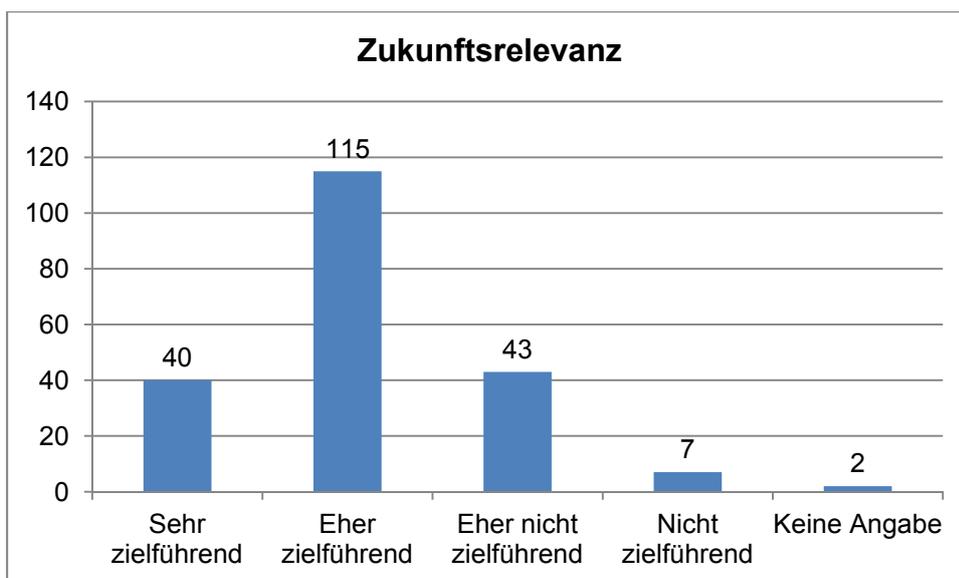
0= männlich

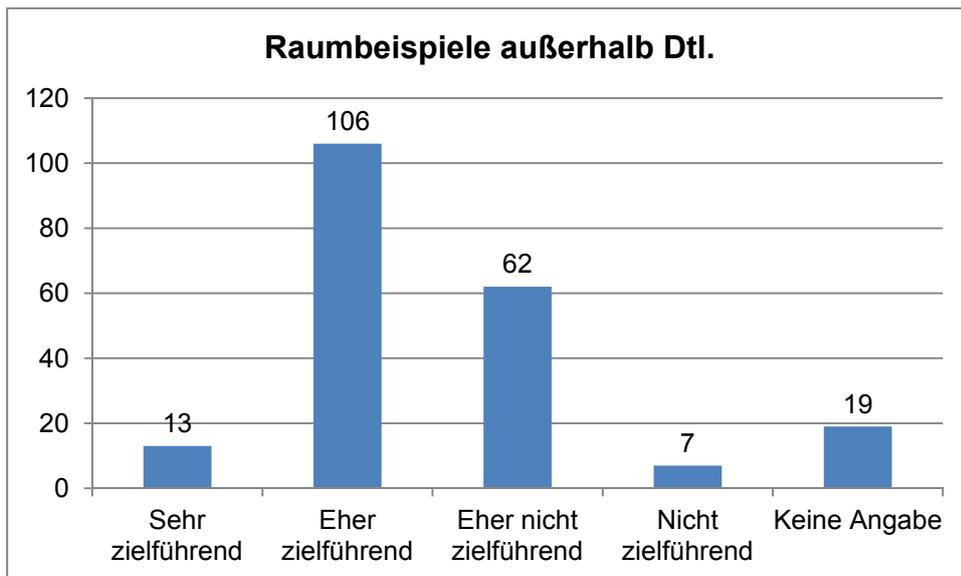
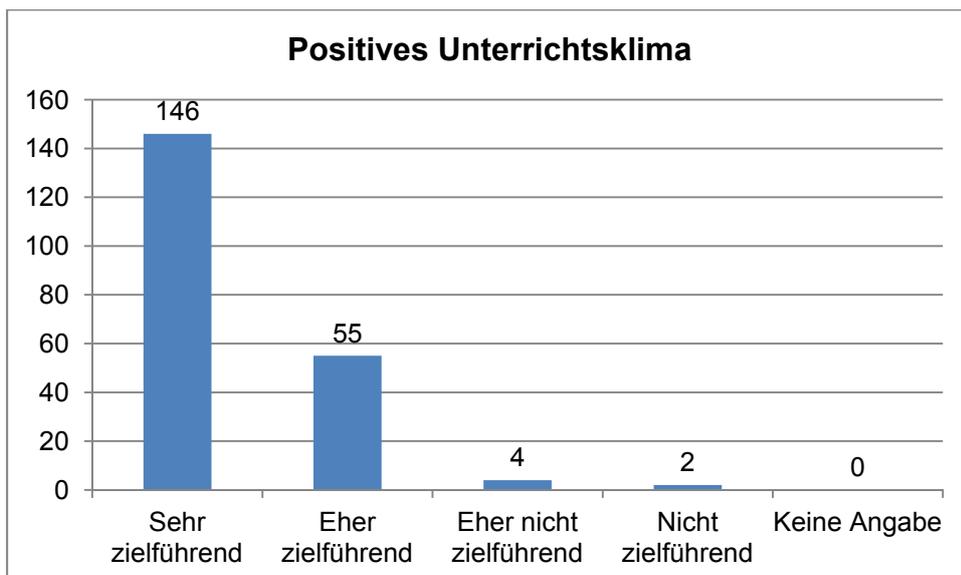
1= weiblich

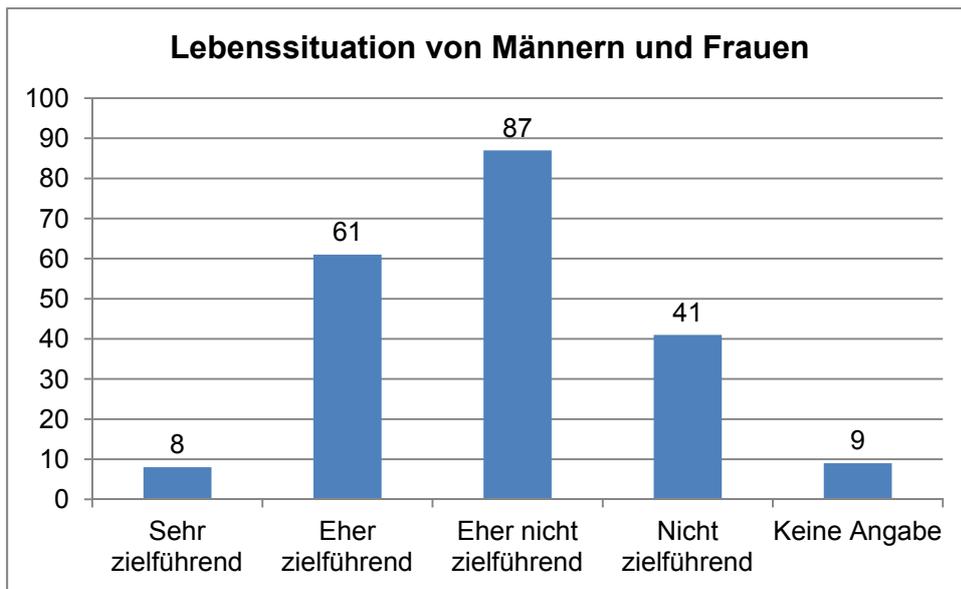
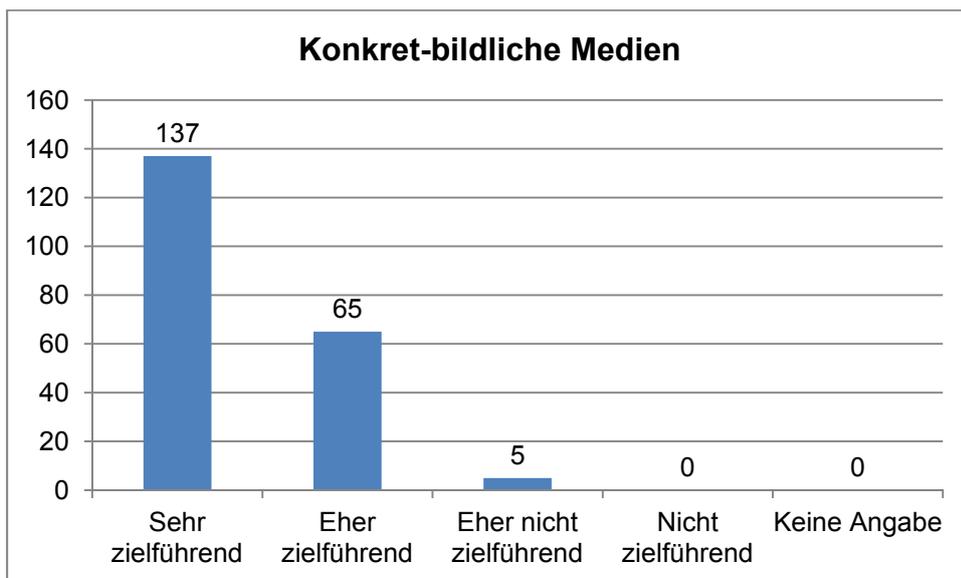
99= Fehlend

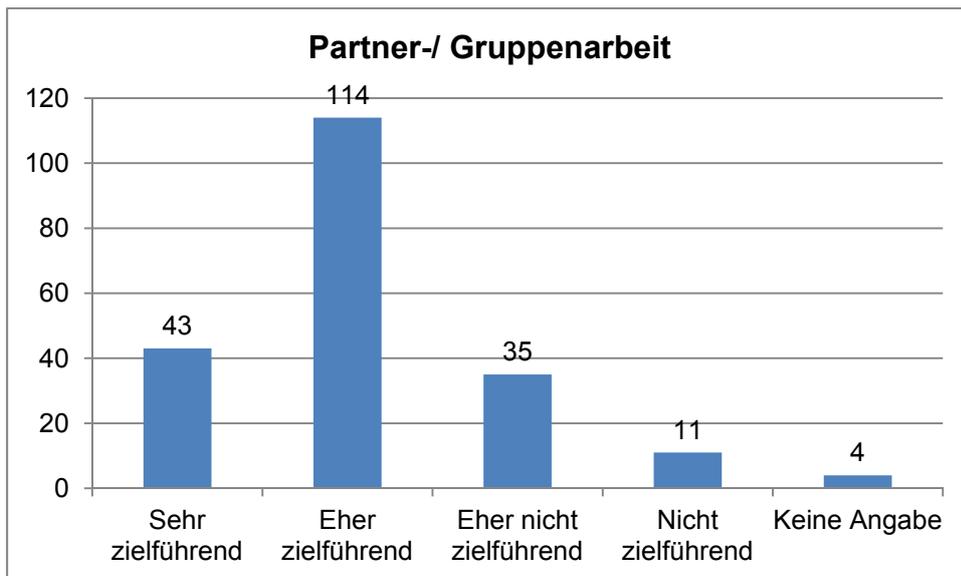
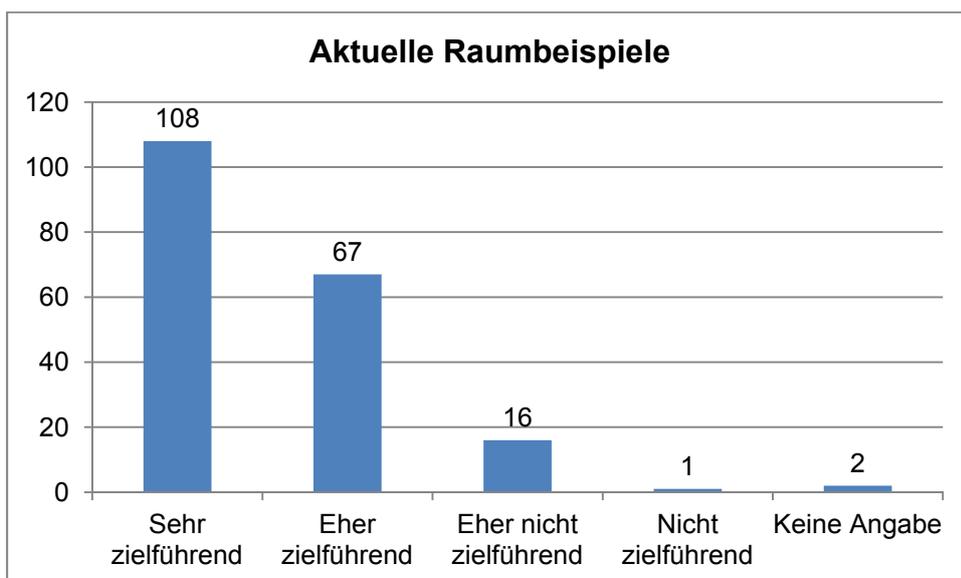
**Anlage 05: Reliabilitätsanalyse (Cronbachs- $\alpha$  Werte) der 5 hypothetischen Skalen**

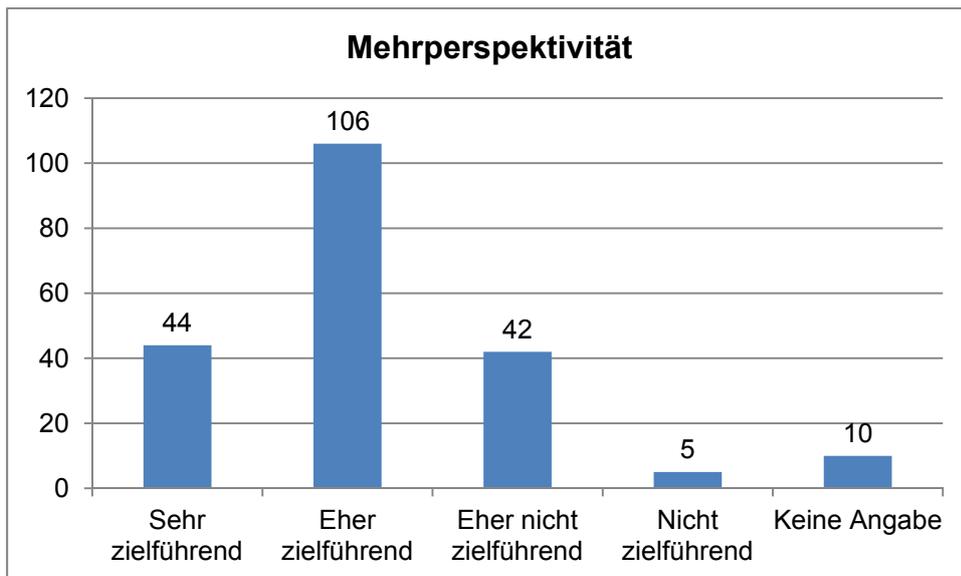
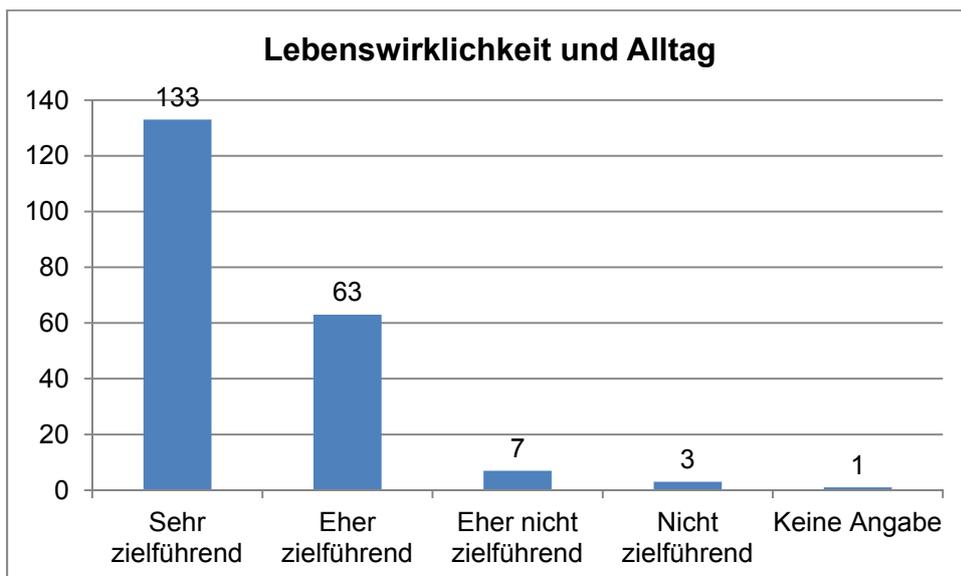
<b>Faktor</b>	<b>Cronbachs-<math>\alpha</math></b>
1	,812
2	,611
3	,698
4	,436
5	,201

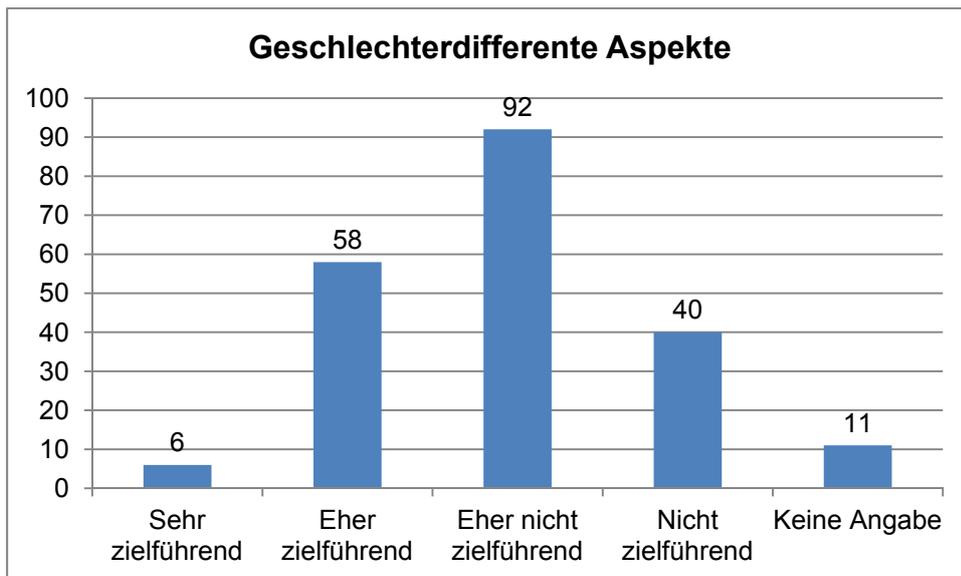
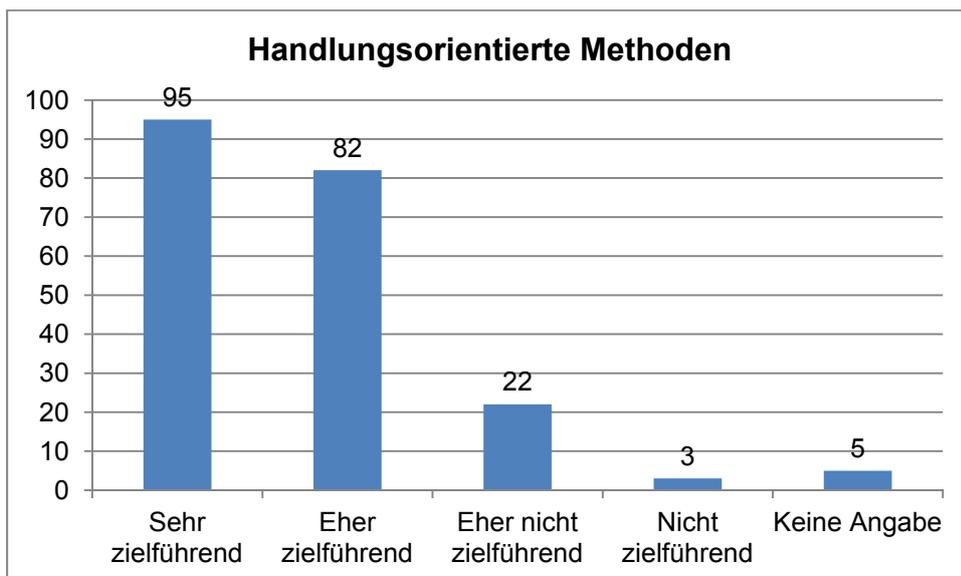
**Anlage 06:** Einzelbewertung Item 01 (Eigene Darstellung 2014)**Anlage 07:** Einzelbewertung Item 02 (Eigene Darstellung 2014)

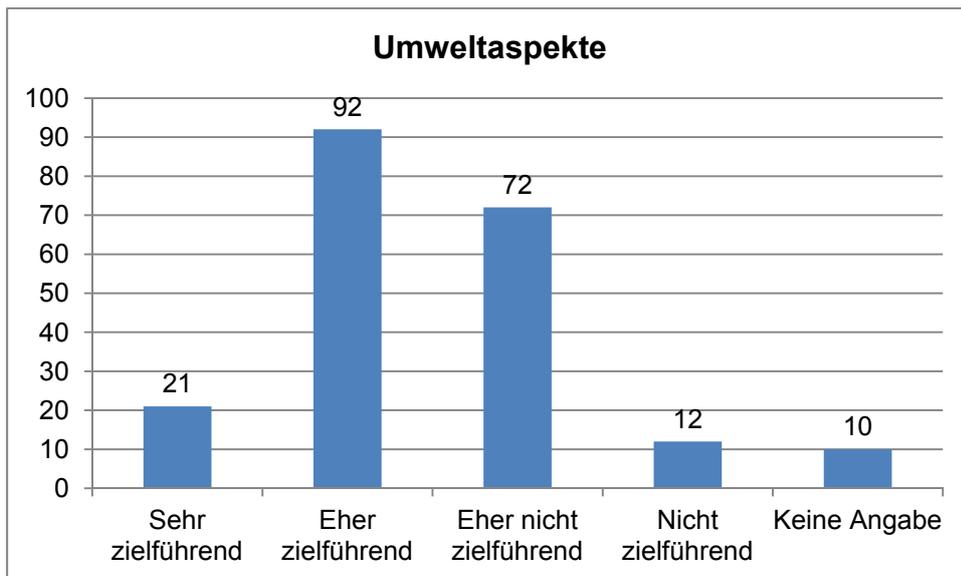
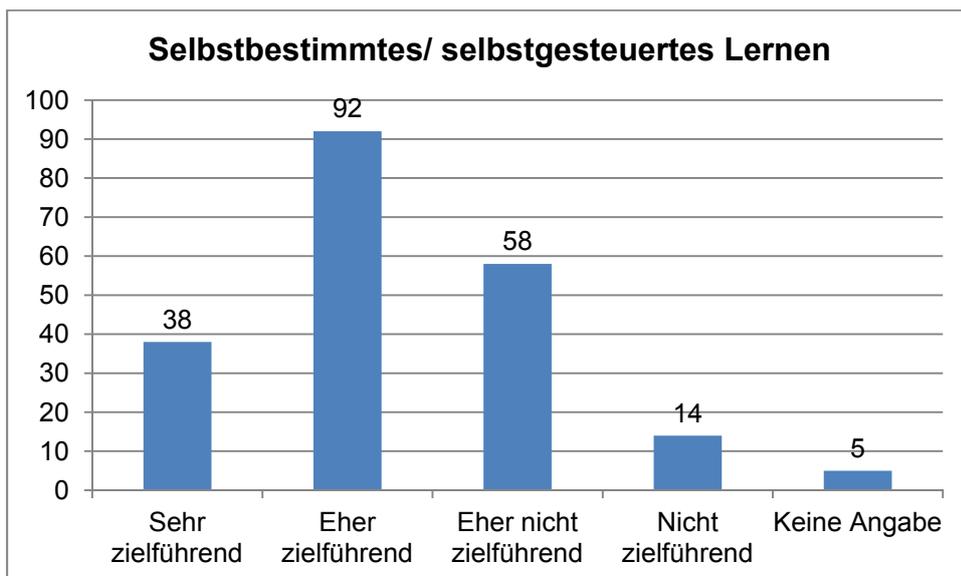
**Anlage 08:** Einzelbewertung Item 03 (Eigene Darstellung 2014)**Anlage 09:** Einzelbewertung Item 04 (Eigene Darstellung 2014)

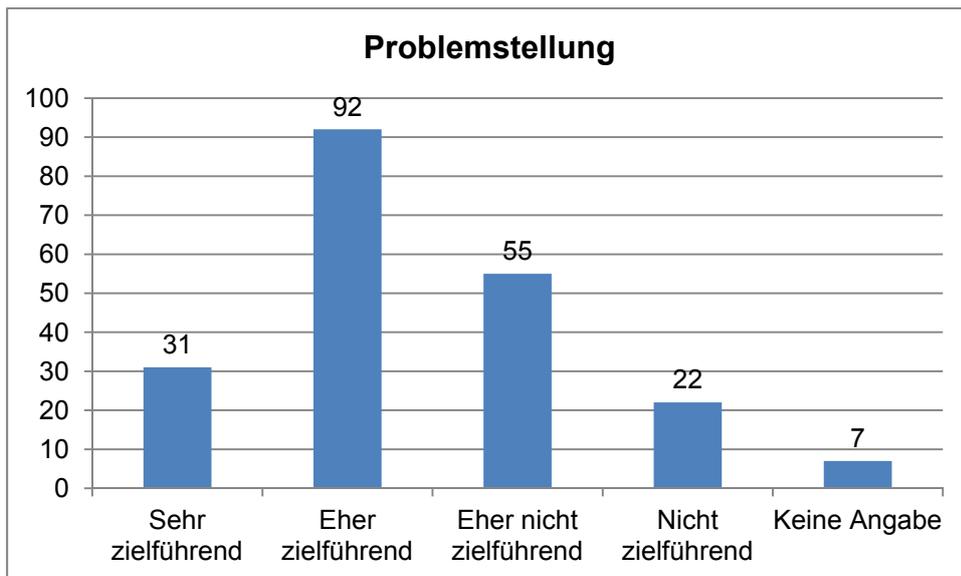
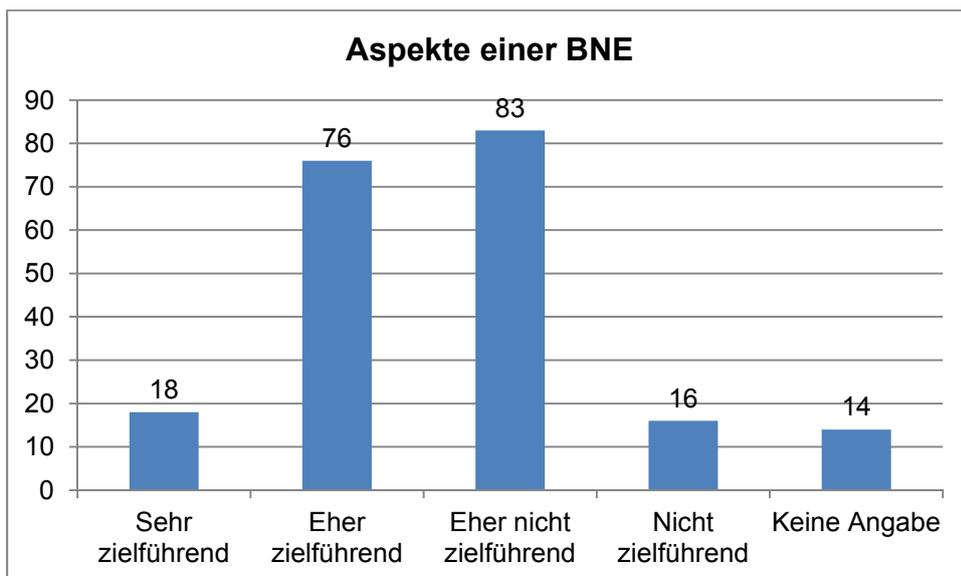
**Anlage 10:** Einzelbewertung Item 05 (Eigene Darstellung 2014)**Anlage 11:** Einzelbewertung Item 06 (Eigene Darstellung 2014)

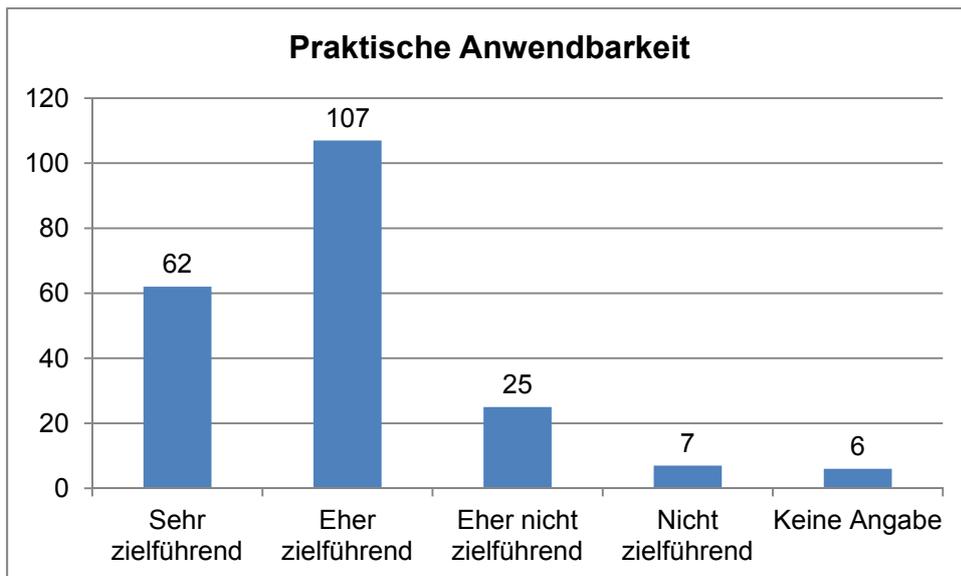
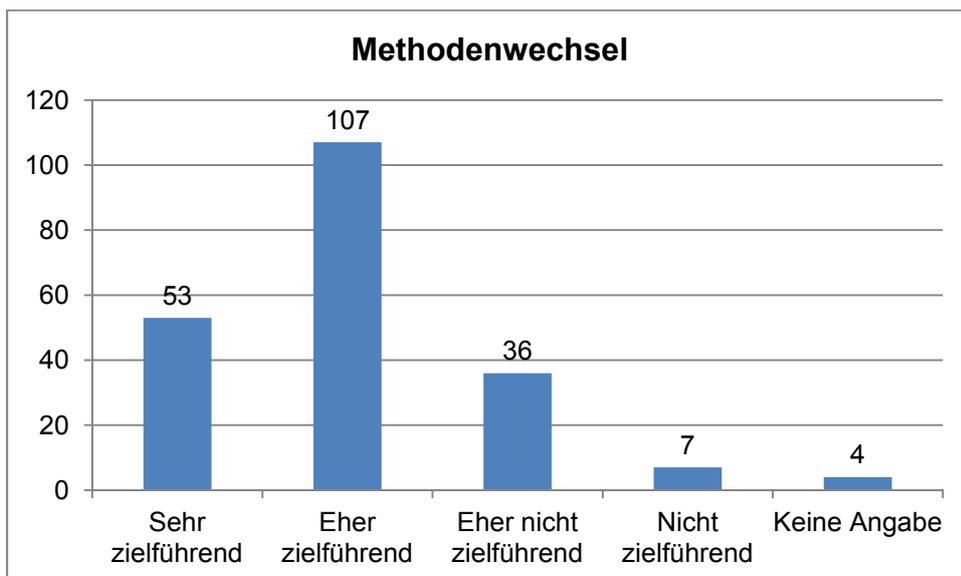
**Anlage 12:** Einzelbewertung Item 07 (Eigene Darstellung 2014)**Anlage 13:** Einzelbewertung Item 08 (Eigene Darstellung 2014)

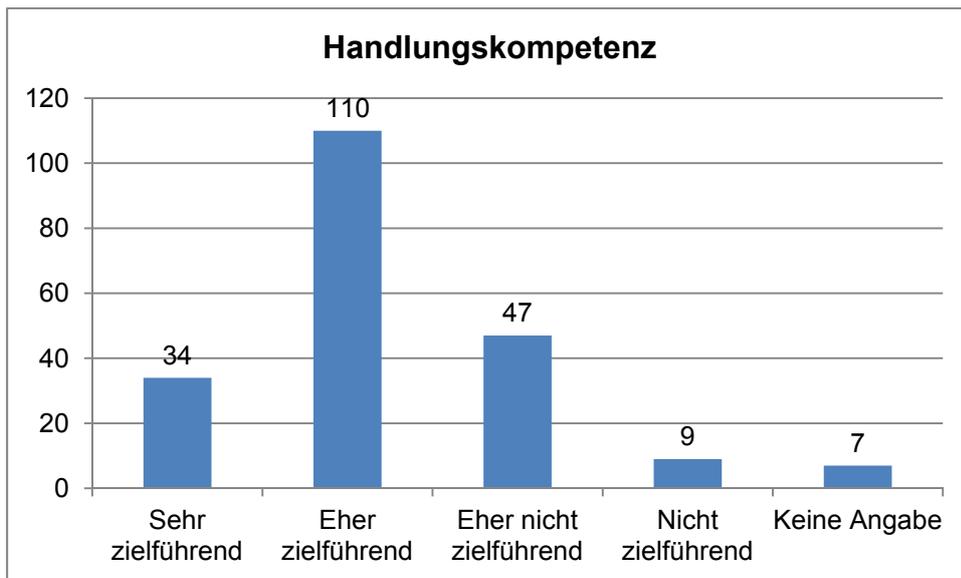
**Anlage 14:** Einzelbewertung Item 09 (Eigene Darstellung 2014)**Anlage 15:** Einzelbewertung Item 10 (Eigene Darstellung 2014)

**Anlage 16:** Einzelbewertung Item 11 (Eigene Darstellung 2014)**Anlage 17:** Einzelbewertung Item 12 (Eigene Darstellung 2014)

**Anlage 18:** Einzelbewertung Item 13 (Eigene Darstellung 2014)**Anlage 19:** Einzelbewertung Item 14 (Eigene Darstellung 2014)

**Anlage 20:** Einzelbewertung Item 15 (Eigene Darstellung 2014)**Anlage 21:** Einzelbewertung Item 16 (Eigene Darstellung 2014)

**Anlage 22:** Einzelbewertung Item 17 (Eigene Darstellung 2014)**Anlage 23:** Einzelbewertung Item 18 (Eigene Darstellung 2014)

**Anlage 24:** Einzelbewertung Item 19 (Eigene Darstellung 2014)

**Anlage 25:** Korrelationstabelle Geschlecht – Einzelbewertungen

Item	Geschlecht
Lebenssituation von Gleichaltrigen	-,077
Zukunftsrelevanz	-,137*
Raumbeispiele außerhalb Dtl.	,030
Positives Unterrichtsklima	,096
Lebenssituation von Männern und Frauen	,051
Konkret-bildliche Medien	,016
Partner-/ Gruppenarbeit	-.098
Aktuelle Raumbeispiele	-.014
Mehrperspektivische Zugänge/ verschiedene Positionen	-.031
Lebenswirklichkeit und Alltag	-.052
Geschlechterdifferente Aspekte	-.069
Handlungsorientierte Methoden	- .187*
Umweltaspekte	-.054
Selbstbestimmtes/ selbgesteuertes Lernen	-.082
Problemstellung	.007
Aspekte einer BNE	.079
Praktische Anwendbarkeit	-.158**
Methodenwechsel	-.091
Kompetenzerleben	-.076

\*Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (2-seitig)

\*\*Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (2-seitig)

**Anlage 26:** Korrelationstabelle Dienstalter – Einzelbewertungen

Item	Dienstalter
Lebenssituation von Gleichaltrigen	.084
Zukunftsrelevanz	.053
Raumbeispiele außerhalb Dtl.	-.075
Positives Unterrichtsklima	-.090
Lebenssituation von Männern und Frauen	-.107
Konkret-bildliche Medien	.032
Partner-/ Gruppenarbeit	-.068
Aktuelle Raumbeispiele	-.109
Mehrperspektivische Zugänge/ verschiedene Positionen	-.096
Lebenswirklichkeit und Alltag	.137
Geschlechterdifferente Aspekte	.005
Handlungsorientierte Methoden	.124
Umweltaspekte	-.179*
Selbstbestimmtes/ selbstgesteuertes Lernen	-.063
Problemstellung	-.120
Aspekte einer BNE	-.133
Praktische Anwendbarkeit	.016
Methodenwechsel	-.030
Kompetenzerleben	-.004

\*Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (2-seitig)

**Anlage 27:** Qualitative Datenauswertung – Anwendung interessanter Methoden

<b>Anwendung interessanter Methoden</b>	<b>Anzahl der Nennungen</b>
Exkursionen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exkursionen, z.B. auf den Bauernhof und dort Erarbeitung von Umweltaspekten wie Gülleentsorgung, Kompostierung, Methankraftwerk)</li> <li>• Aufsuchen anderer schulischer Lernorte, z.B. Kundenbefragung in Supermärkten/ auf Wochenmärkten)</li> <li>• Anknüpfen an den unmittelbaren Nahraum, z.B. Besuch von Firmen vor Ort)</li> <li>• Selbstständige Planung, Durchführung und Auswertung von Exkursionen durch die Schülerinnen und Schüler</li> </ul>	31
(Podiums-)Diskussionen, Rollenspiele, Talkshow, Planspiele	5
Praktische Erarbeitung von Lerngegenständen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bau eines Globus</li> <li>• Basteln von 3-D-Landkarten</li> <li>• Durchführung von Experimenten</li> <li>• Eigenes Erstellen mehrfach codierter Medien, z.B. Graphik, Kurzfilm (mit PC oder Tablet)</li> </ul>	4
Experten einladen und Expertengespräche durchführen lassen	2
Lernen an Stationen	2
Projektorientiertes außerschulisches Lernen	
Anwendung der Methode ‚lebendiges Diagramm‘	1
Bildung von Expertengruppen, z.B. Gruppenpuzzle, Lerntempoduett	1
Wettkämpfe	1
Spiele, die das Thema aufbereiten, z.B. ‚Bevölkerung aus der süßen Tüte‘	1
Rätsel	1
Einsatz der Methode Thinking Through Geography (TTG)	1
	<b>51</b>

**Anlage 28:** Qualitative Datenauswertung – Schülerorientierung

<b>Schülerorientierung</b>	<b>Anzahl der Nennungen</b>
Verwendung von Beispielen des aktuellen Tages- und Wochen-geschehens	4
Berücksichtigung lerngruppenspezifischer Besonderheiten, z.B. einen aus Indien stammenden Schüler bei der Behandlung Indiens einsetzen, der den Mitschülern aus erster Hand etwas zu der wirtschaftlichen Situation in seinem Heimatland schildern kann	1
Anknüpfen an die individuellen Interessen	1
Herstellung persönlicher Betroffenheit/ Empathie	1
Weltweite Probleme in Bezug zur Heimat erarbeiten	1
Reflexion der eigenen Situation ermöglichen	1
Einbeziehung der Lebenswelt/ Erfahrung der Schülerinnen und Schüler	1
Betonung der Zukunftsbedeutung des Themas für die Schülerinnen und Schüler	1
	<b>11</b>

**Anlage 29:** Qualitative Datenauswertung – Selbsttätigkeit und Problemorientierung

<b>Selbsttätigkeit und Problemorientierung</b>	<b>Anzahl der Nennungen</b>
Entwicklung eines Problembewusstseins	3
Selbstständiges Auffinden und Auseinandersetzen mit einer Problemstellung aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler	1
Beobachtung rätselhafter Situationen und Erscheinungen und Suche nach der Auflösung bzw. Erklärung im Unterricht	1
Induktive Entwicklung einer Fragestellung, z.B. Warum ist der Apfel aus dem ‚Alten Land‘ teurer als einer aus Australien?	1
Mehrdeutige Mystery-Fragestellungen wecken ein Interesse daran, den ‚Fall‘ zu lösen/ den Zusammenhang zu erkennen	1
Kognitive Dissonanz schaffen	1
	<b>8</b>

**Anlage 30:** Qualitative Datenauswertung – Anwendung interessanter Medien

<b>Anwendung interessanter Medien</b>	<b>Anzahl der Nennungen</b>
Filme, auch fictional, z.B. ‚Food inc‘	1
Internetrecherche mit Smartphone und Computer	2
Lehrbuch vermeiden	1
Echtes/ originales Material verwenden, z.B. bzgl. Problematik der Wasserknappheit auf den Fiji-Inseln, abgefülltes Fiji- Wasser mitbringen, das die Schülerinnen und Schüler probieren können	1
Ansprechend gestaltete und abwechslungsreiche Materialien	2
	<b>7</b>

**Anlage 31:** Qualitative Datenauswertung – Sonstige

<b>Sonstige</b>	<b>Anzahl der Nennungen</b>
Lernatmosphäre <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ruhige Lernatmosphäre</li> <li>• Gutes Unterrichtsklima</li> <li>• Spannender Unterricht</li> </ul>	3
Lehrerpersönlichkeit <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lockere Atmosphäre (lockere Körperhaltung des Lehrers und Witze)</li> <li>• Motivation des Lehrers überträgt sich auf Schüler</li> </ul>	2
Fächerübergreifender Unterricht	1
Spannender, begeisternder, überraschender und problemorientierter Unterrichtseinstieg	1
	<b>7</b>

**Anlage 32: Möglichkeiten zur Ermittlung von Schülerinteressen**

Möglichkeiten zur Ermittlung der Interessen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht	
<b>1</b>	Sie können einfach einen Ausschnitt aus einem bereits vorhandenen und auf seine Zuverlässigkeit und Gültigkeit getesteten Fragebogen verwenden, wie z.B. Teile aus dem Fragebogen der Studie von HEMMER & HEMMER 2005 (vgl. Anhang S. 296-305 bzw. komprimiert auf eine DIN A4 Seite in HEMMER & HEMMER 2002b, S. 11). Sinnvoll ist es, die Ergebnisse anschließend mit der Klasse zu diskutieren und in die Unterrichtsplanung einfließen zu lassen.
<b>2</b>	Wenn Sie für einen speziellen Themenbereich (z.B. Stadt oder Tropischer Regenwald) die Interessen differenzierter erfassen wollen, können Sie selbst mehrere Items zu diesem Themenbereich formulieren, die a) bestimmte Aspekte erfassen (z.B. Stadtentwicklung, Stadtökologie), b) mit ausgewählten Kontexten gekoppelt sind (z.B. individuell: wie sich die aktuelle Stadtplanung auf mein Wohngebiet auswirkt; vgl. hierzu die acht Kontexte in Tab. 01 im Beitrag von HEMMER & HEMMER, S. 223), oder c) mit bestimmten Arbeitsweisen verbunden werden (z.B. Mithilfe eines Senkrechtluftbildes herausfinden, wie die Stadt Münster strukturiert ist; weitere Beispiele in HEMMER 2000, S. 214-221). Zur Erfassung des Interesses verwenden Sie die üblichen fünfstufigen Antwortskalen.
<b>3</b>	Zu Beginn einer Unterrichtsreihe können Sie Ihre Schülerinnen und Schüler nach ihrem Interesse befragen, indem sie mit Ihnen ein Interessen-Brainstorming machen und an die Tafel/auf Folie/auf Zettel schreiben lassen, was sie an einem bestimmten Thema interessiert, bzw. welche Fragen sie beantwortet haben möchten. Zur Durchführung und Auswertung eines Brainstormings bieten Ihnen die allseits bekannten Methodenhandbücher vielfältige Ideen (z.B. Schneeballsystem, Assoziationsstem). In der Auswertung können Sie vielleicht nicht genannte, aber relevante Aspekte im Regelfall mühelos ergänzen, z.B. als notwendige Voraussetzung, beispielsweise den Aspekt „Stadtstruktur“, um städtische Verkehrsprobleme beurteilen zu können. Von den Schülern genannte, eher irrelevante Aspekte lassen sich entweder zuordnen oder nach entsprechender Diskussion streichen. Die Beiträge der Schülerinnen und Schüler sollten jedoch auf jeden Fall ernst genommen und integriert werden. Also auf keinen Fall ein Brainstorming machen und dann mehr oder weniger ohne Bezug darauf den „richtigen“ Unterricht durchführen. Zur Stärkung der Selbstorganisation von Lernprozessen empfiehlt es sich, dass Schülerinnen und Schüler auch die Reihenfolge und das Ausmaß der Behandlung mitbestimmen und begründete Vorschläge zu Bearbeitungsstrategien und Material machen.