



WESTFÄLISCHE
WILHELMS-UNIVERSITÄT
MÜNSTER

HEMMER, M., SCHRÜFER, G. & J. C. SCHUBERT (Hg.)

Münsteraner Arbeiten zur Geographiedidaktik

Band 12

› ROTTSTEGGE, JULIA (2016)

Der Geographieunterricht – mehr als Stadt-Land-Fluss?

Eine qualitative Studie zur Relevanz des Schulfaches Geographie aus der Perspektive von Geographielehrerinnen und -lehrern in Nordrhein-Westfalen

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

Münsteraner Arbeiten zur Geographiedidaktik

Band 12

Rottstegge, Julia (2016):

Der Geographieunterricht – mehr als Stadt-Land-Fluss?

Eine qualitative Studie zur Relevanz des Schulfaches Geographie aus der Perspektive von Geographielehrerinnen und -lehrern in Nordrhein-Westfalen

Impressum

Herausgeber

Prof. Dr. Michael Hemmer
Prof. Dr. Gabriele Schrüfer
Prof. 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

Initiative und
Koordination der Reihe

Daniel Kuhmann & Prof. Dr. Jan Christoph Schubert

Autor

Rottstegge, Julia
E-Mail: Julia.rottstegge@uni-muenster.de

Zitierhinweis

Rottstegge, Julia (2016): Der Geographieunterricht – mehr als Stadt-Land-Fluss?
Eine qualitative Studie zur Relevanz des Schulfaches Geographie aus der Perspektive von Geographielehrerinnen und -lehrern in Nordrhein-Westfalen. (= Münsteraner Arbeiten zur Geographiedidaktik, Band 12)
urn:nbn:de:hbz:6-83299489223
[<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:6-83299489223>]

Vorwort

Studien zum Image des Unterrichtsfaches Geographie sind ein wichtiger Indikator zur Standortbestimmung und Weiterentwicklung des Faches. Im Rahmen einer von der Deutschen Gesellschaft für Geographie in Auftrag gegebenen Studie zum Image der Geographie in Deutschland wurde eine repräsentative Stichprobe der Bevölkerung u. a. zur Relevanz des Schulfaches und den im Geographieunterricht vermittelten Kenntnissen und Fähigkeiten befragt (vgl. Hemmer, I., Hemmer, M. & K. Miener 2015). In den von einem unabhängigen Meinungsforschungsinstitut durchgeführten Telefoninterviews wurden den 800 Probanden bezogen auf die Relevanz des Schulfaches Geographie u. a. acht Statements vorgelesen, zu denen sich diese auf einer fünfstufigen Antwortskala positionieren konnten. Wenngleich die Ergebnisse sehr positiv waren und beispielsweise 88,1% der Befragten der Aussage „Das Schulfach Geographie leistet einen wesentlichen Beitrag zur Allgemeinbildung“ voll und ganz zustimmten bzw. zustimmten und die Wichtigkeit und Interessantheit des Unterrichtsfaches unterstrichen, so liefert die Studie keine über die Analyse der unabhängigen Variablen hinausgehenden Informationen zur spezifischen Begründung der jeweiligen Einschätzungen.

An dieser Stelle setzt die Arbeit von Frau Julia Rottstegge an, die bezogen auf ausgewählte Aspekte und Ergebnisse der DGFG-Studie Geographielehrerinnen und -lehrer in Nordrhein-Westfalen u. a. zur Relevanz des Schulfaches interviewt. Die Autorin legt dabei eine in sämtlichen Teilen gelungene und überzeugende Arbeit vor, die den Rahmen einer Masterarbeit nicht nur umfangmäßig, sondern auch in ihrer wissenschaftlichen Exzellenz sprengt. Innerhalb meiner Arbeitsgruppe bildet die Untersuchung einen wichtigen Baustein im Forschungsschwerpunkt „Geographische Bildung“, in dem zuletzt die Dissertation von Kim Miener mit dem Titel „Das Image des Unterrichtsfaches Geographie aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern – Eine empirische schulartenübergreifende Untersuchung in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen“ erschien.

Münster, den 01. Dezember 2016

Prof. Dr. Michael Hemmer

Abstract

Besides their professional knowledge, motivational orientations and self-regulation, teacher's beliefs constitute a fundamental part of their professional competence and do affect educational practice in the classroom (cf. Reusser et al. 2014; Kunter 2015; Baumert/Kunter 2006; Pajares 1992). Therefore every Geography teacher has own individual beliefs in the form of cognitive schemata , that relate to different items of teaching Geography in addition to the normative, specific requirements of educational standards and the curriculum.

In the present qualitative study, which is referring to a survey on the image of Geography (DGFG 2015), Geography teachers of secondary schools in North Rhine-Westphalia have been questioned about their individual beliefs regarding the specific content, competencies, potentials and challenges, as well as ways to support the subject Geography. The main focus was on the question of the special relevance of teaching Geography for the students, the society and the scientific academic discipline.

The teacher's beliefs describe an image of the subject Geography, which is neither conform to the stereotype of "Stadt-Land-Fluss", nor does it completely correspond to the characteristics of the educational standards and the curriculum. For that reason, the reflection of the distinct individual beliefs, related to teaching Geography, which potentially have influence on how the teachers actually teach Geography, should be considered and promoted in the training of teachers during their studies and later on in advanced trainings to raise the didactical professionalism in teaching, to strengthen the subject Geography itself and to reflectively analyze and modify their own ways of thinking.

Keywords

Geographiedidaktik; Lehrerprofessionalität; Lehrerüberzeugungen; qualitative Inhaltsanalyse; Relevanz

I. Inhaltsverzeichnis

II. Abbildungsverzeichnis	XII
III. Tabellenverzeichnis.....	XIII
IV. Abkürzungsverzeichnis.....	XV
1. Einleitung	1
2. Fragestellung & Forschungsinteresse	3
3. Theoretische Grundlagen & Forschungsstand	8
3.1. Theorie	8
3.1.1. Der Geographieunterricht – Kompetenzen & Ziele.....	8
3.1.2. Professionelle Kompetenz – der Lehrer als Experte	14
3.1.3. Lehrerüberzeugungen im Kontext von Schule & Unterricht.....	18
3.2. Forschungsstand.....	27
3.2.1. Studie zum Image der Geographie in Deutschland	27
3.2.2. Relevanz des Schulfaches Geographie aus Perspektive der Eltern	33
3.2.3. Image des Schulfaches Geographie aus der Schülerperspektive	34
3.3. Zwischenfazit.....	34
4. Methodik.....	35
4.1. Studiendesign	35
4.1.1. Wahl der Erhebungsmethode	35
4.1.2. Strukturierung des Interviewleitfadens	36
4.1.3. Entwicklung und Gestaltung des Interviewleitfadens.....	37
4.1.4. Studiengüte	40
4.2. Datenerhebung	42
4.2.1. Zugang zum Feld.....	42
4.2.2. Auswahl der Interviewpartner	42
4.2.3. Durchführung	44
4.3. Qualitative Inhaltsanalyse – Datenaufbereitung & Datenauswertung	45
4.3.1. Datenaufbereitung	45
4.3.2. Datenauswertung	47
5. Codierleitfaden – Strukturierung & Definitionen.....	49
6. Ergebnisse der Studie	53
6.1. Ergebnisdarstellung der einzelnen Lehrerinterviews.....	54
6.1.1. Interview L1.....	54
6.1.1.1. Transkript & redigierte Aussagen.....	54
6.1.1.2. Geordnete Aussagen	54

6.1.1.3.	Explikation	57
6.1.1.4.	Strukturierung	59
6.1.2.	Interview L2	61
6.1.2.1.	Transkript & redigierte Aussagen	61
6.1.2.2.	Geordnete Aussagen	62
6.1.2.3.	Explikation	62
6.1.2.4.	Strukturierung	64
6.1.3.	Interview L3	64
6.1.3.1.	Transkript & redigierte Aussagen	64
6.1.3.2.	Geordnete Aussagen	64
6.1.3.3.	Explikation	64
6.1.3.4.	Strukturierung	66
6.1.4.	Interview L4	66
6.1.4.1.	Transkript & redigierte Aussagen	66
6.1.4.2.	Geordnete Aussagen	66
6.1.4.3.	Explikation	66
6.1.4.4.	Strukturierung	68
6.1.5.	Interview L5	68
6.1.5.1.	Transkript & redigierte Aussagen	68
6.1.5.2.	Geordnete Aussagen	68
6.1.5.3.	Explikation	68
6.1.5.4.	Strukturierung	70
6.1.6.	Interview L6	70
6.1.6.1.	Transkript & redigierte Aussagen	70
6.1.6.2.	Geordnete Aussagen	70
6.1.6.3.	Explikation	71
6.1.6.4.	Strukturierung	73
6.2.	Generalisierung der Lehrerüberzeugungen	73
6.2.1.	Gesellschaftliche Relevanz	73
6.2.2.	Schülerrelevanz	76
6.2.3.	Fachrelevanz	77
6.2.4.	Organisation des Geographieunterrichts	77
6.2.5.	Handlungsoptionen	78
6.2.6.	Assoziationen mit dem Schulfach Geographie	78
6.2.7.	Definition einer geographisch gebildeten Person	80
7.	Zusammenfassung & Diskussion	81
7.1.	Diskussion zentraler Ergebnisse	81

7.2. Diskussion der Ergebnisse in Bezug zur Imagestudie	87
7.3. Reflexion	89
8. Fazit.....	91
V. Literaturverzeichnis	93
VI. Anhang	101

II. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Relevanzbegriff und Dimensionen	4
Abbildung 2: Schematischer Ablauf Forschungsdesign und -prozess.....	7
Abbildung 3: Basiskonzepte im Fach Geographie.....	8
Abbildung 4: Überblick Kernlehrplan NRW Sek I Kompetenzen, Inhalte, Ziele	12
Abbildung 5: Drei-Säulen-Modell der Geographie.	13
Abbildung 6: Dimensionen - Bildung für nachhaltige Entwicklung.....	14
Abbildung 7: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts	15
Abbildung 8: Modell professioneller Handlungskompetenz	16
Abbildung 9: Kompetenzstrukturmodell	18
Abbildung 10: Zusammenhang von Beliefs, Einstellungen und Verhalten	19
Abbildung 12: Theoretische Fundierung des Untersuchungsgegenstands	26
Abbildung 13: Teilschritte der qualitativen Inhaltsanalyse	45
Abbildung 14: Wortwolke - Assoziationen mit dem Schulfach Geographie.....	80
Abbildung 15: Relevanzmodell – Ebenen des Schulfaches.....	87

III. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Relevanzbegriff - Definition und Abgrenzung	6
Tabelle 2: Kompetenzbereiche des Faches Geographie	10
Tabelle 3: Raumbezogene Handlungskompetenz.....	11
Tabelle 4: Übersicht Differenzen und Distinktion der Begriffe.....	22
Tabelle 5: Aktuelle Forschungsfelder Lehrerüberzeugungen.	23
Tabelle 6: Aktuelle Forschungsfelder Lehrerüberzeugungen.	23
Tabelle 7: Aufbau des Fragebogens für die Bevölkerung	29
Tabelle 8: Kategorisierte Assoziationen.....	30
Tabelle 9: Items „Bedeutung des Schulfaches Geographie“.....	30
Tabelle 10: Items „Kompetenzen und Fähigkeiten im Geographieunterricht“	31
Tabelle 11: Items "Relevanz Inhalte im Geographieunterricht"	32
Tabelle 12: Handlungsoptionen Geographielehrer zur Imageverbesserung.....	33
Tabelle 13: Befragte Lehrpersonen - Alter und Geschlecht.....	44
Tabelle 14: Transkriptionsregeln	46
Tabelle 15: Symbolik der Strukturierung der Einzelinterviews.....	48
Tabelle 16: Exemplarische Profilmatrix der Qualitativen Inhaltsanalyse	49
Tabelle 17: Geordnete Aussagen Interview L1	54
Tabelle 18: Strukturierung L1.....	59
Tabelle 20: Farbcodierung Interviews - sortiert nach Codes	75
Tabelle 21: Farbcodierung Interviews - sortiert Codes Überblick	75
Tabelle 19: Legende Farbcodierung.....	75
Tabelle 22: Assoziationen Nennungen und Häufigkeit.....	79
Tabelle 23: Definitionen einer geographisch gebildeten Person.....	80
Tabelle 24: Interviewleitfaden	101
Tabelle 25: Postscript der Lehrerinterviews	105
Tabelle 26: Strukturierung und Codierung - Übersicht.....	106
Tabelle 27: Transkript und redigierte Aussagen L1.....	107
Tabelle 28: Transkript und redigierte Aussagen L2.....	116
Tabelle 29: Geordnete Aussagen L2	126
Tabelle 30: Strukturierung L2.....	129
Tabelle 31: Transkript und redigierte Aussagen L3.....	131
Tabelle 32: Geordnete Aussagen L3	140
Tabelle 33: Strukturierung L3.....	143
Tabelle 34: Transkript und redigierte Aussagen L4.....	144
Tabelle 35: Geordnete Aussagen L4	153

Tabelle 36: Strukturierung L4.....	156
Tabelle 37: Transkript und redigierte Aussagen L5.....	159
Tabelle 38: Geordnete Aussagen L5	170
Tabelle 39: Strukturierung L5.....	173
Tabelle 40: Transkript und redigierte Aussagen L6.....	175
Tabelle 41: Geordnete Aussagen L6	191
Tabelle 42: Strukturierung L6.....	195
Tabelle 43: Generalisierung Gesellschaftliche Relevanz - geographische übergeordnete Bildungsinhalte	197
Tabelle 44: Generalisierung Gesellschaftliche Relevanz - Fachspezifische Themen und Inhalte ..	198
Tabelle 45: Generalisierung Gesellschaftliche Relevanz - Fachspezifische Kompetenzen und Fähigkeiten	199
Tabelle 46: Generalisierung Gesellschaftliche Relevanz - Didaktische Argumentation	200
Tabelle 47: Generalisierung Schülerrelevanz - geographische übergeordnete Bildungsinhalte ...	201
Tabelle 48: Generalisierung Schülerrelevanz - Fachspezifische Themen und Inhalte	202
Tabelle 49: Generalisierung Schülerrelevanz - Fachspezifische Kompetenzen und Fähigkeiten. .	202
Tabelle 50: Generalisierung Schülerrelevanz - Didaktische Argumentation	204
Tabelle 51: Generalisierung Fachrelevanz - übergeordnete geographische Bildungsinhalte	206
Tabelle 52: Generalisierung Fachrelevanz - Fachspezifische Themen und Inhalte	207
Tabelle 53: Generalisierung Fachrelevanz - Fachspezifische Kompetenzen und Fähigkeiten	209
Tabelle 54: Generalisierung Organisation des Geographieunterrichts - Stundenumfang	210
Tabelle 55: Generalisierung Organisation des Geographieunterrichts - Fächerverbund pro	210
Tabelle 56: Generalisierung Organisation des Geographieunterrichts - Fächerverbund contra...	211
Tabelle 57: Generalisierung Handlungsoptionen - individuell.....	212
Tabelle 58: Generalisierung Handlungsoptionen - schulintern	214
Tabelle 59: Generalisierung Handlungsoptionen - schulextern.....	214

IV. Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Bd.	Band
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
CD	CD-Verweis
DGfG	Deutsche Gesellschaft für Geographie
d. h.	das heißt
et al.	et alii (und andere)
f.	und folgende Seite
ff.	und folgende Seiten
ges.	gesamt
ggf.	gegebenenfalls
GU	Geographieunterricht/s
H.	Heft
Hg.	Herausgeber
Kap.	Kapitel
MfSuW	Ministerium für Schule und Weiterbildung
MW	Mittelwert
NRW	Nordrhein-Westfalen
Sek I	Sekundarstufe 1
Sek II	Sekundarstufe 2
s.	siehe
S.	Seite
SD	Standardabweichung
SuS	Schülerinnen und Schüler
Tab.	Tabelle
TF	Teilfragen
u.	und
u. a.	und andere
unv.	unveröffentlicht
unverstdl.	unverständlich
usw.	und so weiter
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche (sinngemäße Zitate)
z. B.	zum Beispiel

1. Einleitung

[Das Schulfach] Geographie wird häufig noch gleichgesetzt mit Stadt-Land-Fluss-Lernen und viele Menschen wissen gar nicht, was eigentlich noch dahintersteckt oder wie komplex das Fach ist (L1, 82).¹

Seit Dekaden steht das Schulfach Geographie in der Diskussion über seine inhaltliche Ausrichtung, seinen Status quo innerhalb des Fächerkanons und aufgrund seiner Rolle als „Brückenfach“ zwischen den Natur- und Gesellschaftswissenschaften sowie zwischen der Physio- und Humangeographie (vgl. Hemmer/Miener 2015a: 20). Das Vorurteil, im Geographieunterricht erwerbe man primär Stadt-Land-Fluss-Kenntnisse, kann auf Basis einiger Studien zum Image der Geographie bzw. des Bildes vom Unterrichtsfach Geographie nicht aufrechterhalten werden (vgl. Köck 1997; Gans/Hemmer 2015). So zeigt auch die aktuelle Imagestudie zur Geographie, die von der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG) durchgeführt wurde, ein gänzlich anderes, sehr viel positiveres Bild des Schulfaches, als es Alltagsvorstellungen und Stereotype zunächst vermuten lassen (vgl. Hemmer et al. 2015b).

Trotz seines durchaus positiven Images aus der Perspektive der Gesellschaft, bedeuten aktuelle Entwicklungen in der nationalen Bildungslandschaft, die durch Stundenkürzungen und Fächerverbünde gekennzeichnet sind, eine Gefährdung hinsichtlich der Eigenständigkeit und Positionierung des Schulfaches Geographie in der Zukunft des Schulalltages (vgl. Hemmer 2011: 66; Gans et al. 2015: 9). Darum ist trotz des durch die Bevölkerung gezeichneten positiven Bildes keine Entwarnung für das Fach gegeben, da es gegenwärtig einen Bedeutungsverlust seitens der Bildungspolitik erfährt (vgl. Kestler 2015: 116). Entgegen dieser Entwicklung und der Diskussion um die Stellung des Faches innerhalb der Schullandschaft Deutschlands sollte die Bedeutung und Wertschätzung des Geographieunterrichts aufgrund seiner Potentiale, Mensch-Umwelt-Beziehungen und Schlüsselprobleme des 21. Jahrhunderts für den Schüler erkennbar und begreifbar zu machen sowie zu Handlungslösungen und Reflexion über aktuelle Prozesse und Entwicklungen anzuregen, höher sein, als es der aktuelle Stellenwert im Gymnasium suggeriert.

Im schulischen Kontext zeichnet sich die Geographie in Bezug zu den curricularen Vorgaben des bundeslandspezifischen, verbindlichen Kernlehrplans für das Gymnasium und den national empfohlenen Bildungsstandards insbesondere durch seinen systemisch-vernetzenden Charakter „der naturgeographischen, ökologischen, politischen, wirtschaftlichen sowie sozialen Strukturen und Prozesse der räumlichen Lebenswirklichkeit“ (MfSuW NRW 2007: 13) aus. Thematisch wird es den Gesellschaftswissenschaften zugeordnet, wobei es sich inhaltlich sowohl auf naturwissenschaftliche als auf gesellschaftswissenschaftliche Fundamente stützt, da das Verstehen, Erläutern und Beurteilen von Mensch-Umwelt-Beziehungen mit Raumbezug im GU eine systematische Verknüpfung beider Aspekte erfordert (vgl. DGfG 2014: 10). Übergeordnetes Ziel des Faches in der Schule ist der Erwerb raumbezogener Handlungskompetenz, die die „Fähigkeit und Bereitschaft zur kognitiven und affektiven Teilnahme an nah- und fernräumlichen Erscheinungen und Prozessen“ (MfSuW NRW 2007: 15) beschreibt.

Fernab dieser Vorgaben und den für den Geographielehrer² festgesetzten curricularen Verpflichtungen findet die praktische Umsetzung des Unterrichts im Aktionsraum Schule statt, was bedeutet, dass sich der Charakter des Schulfaches vor allem über die Einstellungen und Überzeugungen zum Schulfach selbst artikulieren. Jede Person, einschließlich der im Geographieunterricht agierenden Schüler, durch Erzählungen und eigene Erfahrungen beteiligte Eltern sowie der Geographielehrer selbst, haben dementsprechend ihre eigenen individuellen Überzeugungen davon, was das Fach auszeichnet, wie der Geographieunterricht ablaufen sollte oder was ihn fachlich und

¹ Die Zitate aus den Interviews werden jeweils mit der Ziffer L1; L2; L3 usw. für die jeweilige Lehrperson und mit der Zeilennummer für den jeweiligen Stellenbezug im Text gekennzeichnet.

² Im Text wird ausschließlich das generische Maskulinum verwendet, welches die weibliche Form semantisch implizieren soll, um eine bessere Lesbarkeit des Textes zu gewährleisten.

methodisch charakterisiert. Dabei entsprechen Überzeugungen der subjektiven Wahrheit oder Gewissheit, die eine Person mit einem bestimmten Objekt attribuiert, z. B. dass man im Geographieunterricht den Umgang mit Karten lernt (vgl. Fishbein/Ajzen 1975; Pajares 1992; Kunter 2015; Reusser et al. 2014). In Bezug auf die Lehrpersonen impliziert der Terminus der Beliefs³ demzufolge kognitive Schemata

über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung (Reusser et al. 2014: 642).

Jeder Lehrer verfügt demnach über spezifische individuell für „wahr“ gehaltene Informationen zu seinem eigenen Unterrichtsfach, was z. B. fachspezifische Themen sowie Kompetenzen, den Stellenwert sowie mögliche Handlungsoptionen im Aktionsraum Schule impliziert. Das heißt, die individuellen Überzeugungen beeinflussen maßgeblich die Gestaltung und das Handeln von Lehrpersonen im Unterricht sowie ihre Argumentation hinsichtlich der Legitimation eines Unterrichtsfaches, was ihnen eine bedeutsame Rolle im Kontext von professioneller Handlungskompetenz zukommen lässt (vgl. Reusser et al. 2014: 642). Im Sinne des aktuellen in der Lehrerforschung vorherrschenden Experten- und Professions-Paradigmas (vgl. Bromme 2014; Krauss/Bruckmaier 2014) agiert ein Lehrer in seiner Rolle als Experte für sein Fach und zeichnet sich durch seine professionelle Handlungskompetenz aus, die sich in Bezug auf das Modell von Baumert/Kunter (2006) neben dem Bereich der Überzeugungen, Einstellungen und Werthaltungen aus den drei anderen Aspekten des Professionswissens, der motivationalen Orientierungen und der selbstregulativen Fähigkeiten konstituiert (vgl. hierzu Kapitel 3.1.2. sowie Baumert/Kunter 2006: 482ff.).

Um an die von der Deutschen Gesellschaft für Geographie durchgeführte Imagestudie (2015), unter Einbeziehung des Schulfaches, der Wissenschaft und der berufsbezogenen Aspekte, anzuknüpfen, die sich auf die quantitativ erfassbare Bewertung von Aussagen zum Fach Geographie stützt und somit die Einstellungen von Einzelpersonen aus der Öffentlichkeit, Wirtschaft und geographischen Arbeitsbereichen in den Blick nimmt, soll in dieser Arbeit explizit die Relevanz des Schulfaches Geographie aus der Fachlehrerperspektive beleuchtet werden. Die in der Imagestudie untersuchte Perspektive bei der Befragung der Öffentlichkeit bezieht sich hinsichtlich einer Bewertung der Bedeutung des Schulfaches auf die Relevanz von Kerninhalten und Kompetenzen sowie der allgemeinen Bewertung des Schulfaches und der Einschätzung der Relevanz im Vergleich zu anderen Schulfächern. Ebenso wird eine Beurteilung des Stundenumfangs neben einer Bewertung der Organisation des Schulfaches mit Blick auf die Eigenständigkeit und einen möglichen Fächerverbund vorgenommen, woran sich eine Frage zu möglichen Handlungsoptionen in Bezug zur Erhöhung des Ansehens anschließt (vgl. Hemmer et al. 2015a: 32).

Da sich die vorliegende Studie inhaltlich und methodisch an bereits bestehenden Theoriekonstrukten und Publikationen im fachdidaktischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Bereich lediglich orientieren kann, wurde ein explorativ angelegtes qualitatives Forschungsdesign entwickelt, das sich an die in der Image-Studie verwendeten Kategorien des Erhebungsinstruments anlehnt.⁴

Gliederung der Arbeit

Die Arbeit knüpft zunächst an die theoretischen Grundlagen zur Charakterisierung des Geographieunterrichts unter Bezugnahme auf die Kernlehrpläne, Bildungsstandards und fachdidaktischen Publikationen an. Ferner soll die Lehrerrolle angesichts der aktuellen Entwicklungen im Bereich der professionellen Handlungskompetenz und der Rolle des Lehrers als Experten thematisiert werden. Daran anschließend wird der Begriff der Lehrerüberzeugung definiert und erläutert sowie ein Überblick über den aktuellen fachdidaktischen Forschungsstand unter Einbezug der Imagestudie gegeben.

³ Der Begriff „belief“ entstammt der englischen Sozialpsychologie und wird in der deutschen Fachliteratur mit dem deutschen Begriff der „Überzeugung“ semantisch gleichgesetzt (vgl. Reusser et al. 2014: 643; Kap. 3.1.3).

⁴ Einen schematischen Überblick über das Forschungsdesign und den Forschungsprozess gibt die Abbildung 2.

Das Kapitel der Methodik legt die Vorgehensweise bezüglich des qualitativen Studiendesigns und der Datenerhebung sowie der Auswertung im Kontext der qualitativen Inhaltsanalyse dar, woran sich die Präsentation der Ergebnisse unter Berücksichtigung der interviewten Fachlehrer im Einzelnen und einem gesamten Überblick der Studienergebnisse bezüglich der gebildeten Kategorien und Teilbereiche des Interviewleitfadens anschließt. Abschließend werden zentrale Ergebnisse resümiert, unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der Imagestudie diskutiert sowie eine Reflexion der Arbeit vorgenommen. Die Arbeit wird mit einem Fazit, das neben einer Formulierung von Hypothesen ebenso anknüpfende Forschungsfragen impliziert, abgeschlossen.⁵

2. Fragestellung & Forschungsinteresse

Der in der Imagestudie untersuchte Blickwinkel auf die Bedeutung der Geographie in der Institution „Schule“, basiert auf einer Beurteilung aus der Perspektive der Öffentlichkeit, d. h. es wurde ermittelt, welches Image das Schulfach Geographie aus Sicht derjenigen Personen hat, die das Fach aufgrund eigener Erfahrungen, Kinder, Medien usw. kennen (vgl. Hemmer et al. 2015b: 48).⁶ Dementsprechend rekurriert die Studie in dem Kontext auf die Einstellungsmessung von „Laien“, sprich von einem Personenkreis, der selbst nicht aktiv am Geographieunterricht vor Ort partizipiert. Es wird also ein Fremdimage des Schulfaches erhoben, was eine Bewertung durch „Experten“ – den Geographielehrern selbst – ausschließt. Die Perspektiveinnahme der Fachlehrer auf den Gegenstand des Geographieunterrichts aus der Sicht eines „Experten“, fehlt bislang, weshalb der Untersuchungsgegenstand ein Desiderat der geographiedidaktischen Forschung darstellt (vgl. Gans et al. 2015: 9).⁷

Bauriegel (2013) zufolge stehe der Geographieunterricht trotz zahlreicher konsensstiftender Papiere, wie z. B. des Curriculums 2000+ oder der Bildungsstandards, in der fachdidaktischen Diskussion über die „Stellung und Bedeutung des Faches im Fächerkanon“ an den Schulen (Bauriegel 2013: 92). Zur Debatte stehen neben der Frage der Eigenständigkeit des Faches gegenüber einem Fächerverbund auch die Auswirkungen der Lehrpläne und Stundentafeln, die „Rückwirkungen [...] auf das Ansehen des Faches in der Öffentlichkeit“ haben (Bauriegel 2013: 93). Da das Schulfach Geographie im Zuge der G8-Reform und Stundenkürzungen an quantitativer Bedeutung hinsichtlich des Stundenumfangs am Gymnasium – aufgrund der neu aufgelegten Kernlehrpläne und Empfehlungen der Kultusministerien – eingebüßt hat, ist es das Ziel der Untersuchung, das Schulfach Geographie für die Fachvertreter an den Schulen sowie in seiner Bedeutung nach außen hin zu stärken und zu stützen, indem explizit untersucht wird, was das Fach auszeichnet und inwieweit und warum es bedeutsam für die Schüler, die Gesellschaft und die Fachwissenschaft ist. Eine Befragung von Geographielehrern mit Blick auf die spezifische Bedeutung des Faches kann daher einen Teil dazu beitragen, den Kern des Faches sowie seine spezifische gesellschaftliche, individuelle und fachliche Relevanz zu eruieren, um das Fach argumentativ zu positionieren und zu legitimieren.

In der vorliegenden Arbeit wird gezielt die Lehrerperspektive in Bezug zur Relevanz⁸ des Schulfaches Geographie untersucht, also die fachbezogenen Überzeugungen zu den Teilbereichen der fachspezifischen Themen und Inhalte, Kompetenzen und Fähigkeiten, dem zeitlichen bzw. quantitativen Stellenwert des Faches in der Stundentafel des Gymnasiums sowie der Diskussion um einen möglichen Fächerverbund, um folgende leitende Forschungsfrage zu beantworten:

⁵ Der umfangreiche Anhang, der neben der Transkription der einzelnen Interviews die geordneten Aussagen und Strukturierung sowie weitere Ergebnisdarstellungen beinhaltet, befindet sich auf einer separaten CD.

⁶ Die umfangreiche Darstellung der methodischen Vorgehensweise, theoretischer Basis und Ergebnissen der Imagestudie erfolgt in Kapitel 3.1.2.

⁷ In Kapitel 3.2.1. wird das Expertenparadigma tiefergehend beleuchtet.

⁸ Es gibt in der Fachliteratur keine einheitliche Definition des Relevanzbegriffes im Kontext von fachdidaktischer oder allgemeinpädagogischer Forschung, weshalb eine genaue Bestimmung für die Arbeit vonnöten ist (s.u.).

> **Welche Überzeugungen haben Geographielehrerinnen und -lehrer in Bezug auf die Relevanz des Schulfaches Geographie?**

Die der Leitfrage untergeordneten Teilfragen lauten entsprechend:

- > **TF 1:** Welche spezifische gesellschaftliche Bedeutung hat das Fach Geographie?
- > **TF 2:** Welche spezifische individuelle Bedeutung hat das Fach Geographie für die Schüler?
- > **TF 3:** Welche Relevanz hat das Schulfach Geographie in Bezug zum Fach bzw. zur Fachwissenschaft?
- > **TF 4:** Wie werden der aktuelle Stellenwert des Faches sowie die organisatorische Eigenständigkeit in Gegenüberstellung eines Fächerverbundes beurteilt?
- > **TF 5:** Welche Handlungsoptionen ergeben sich schulintern und –extern, um die Bedeutung des Schulfaches und das Fach selbst zu unterstützen und zu fördern?

Das durch die Leitfrage und die Teilfragen skizzierte Forschungsinteresse liegt in der Untersuchung von individuellen Lehrerüberzeugungen hinsichtlich der Argumentation und der Legitimation zur Bedeutung des Faches, weshalb sich die Kausalanalyse der Relevanzfrage auf die Antwort „Der Geographieunterricht ist wichtig, weil...“ bezieht. Für die Auswertung und Beantwortung der Leitfrage und für das Verständnis der individuellen Lehrerüberzeugungen sind zudem folgende Fragen und Aspekte entscheidend und interessant: Welches Fachverständnis ist für die entsprechende Lehrperson kennzeichnend? Was assoziiert die Lehrperson überhaupt mit dem Schulfach? Wie definiert sie eine geographisch gebildete Person?⁹

Der in der Imagestudie zugrunde gelegte Relevanzbegriff bezieht sich auf die zwei Bereiche der gesellschaftlichen wie der individuellen Relevanz, wobei sich die Gesellschaftsrelevanz über eine „gesamtgesellschaftliche Bedeutung“ (Hemmer et al. 2015x: 52) artikuliert, wohingegen sich die individuelle Relevanz auf die spezifische Bedeutung für das Individuum selbst bezieht (vgl. Hemmer et al. 2015b: 52).

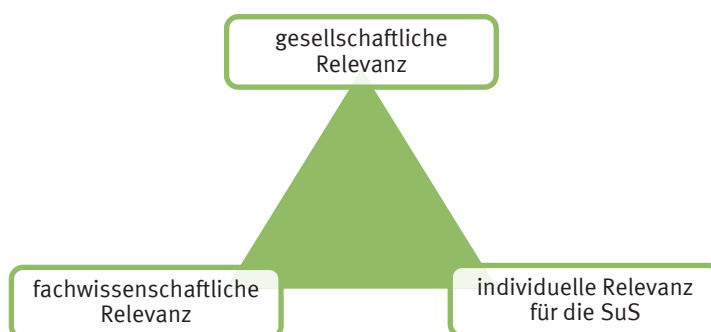


Abbildung 1: Relevanzbegriff und Dimensionen (eigene Darstellung verändert nach Rinschede 2007: 422).

Unter Rekurs auf den in der Imagestudie verwendeten Relevanzbegriff kann eine Verknüpfung zu Rinschede (2007³) hergestellt werden, der die Relevanz in drei Teilbereiche gliedert: die gesellschaftliche Relevanz, die Schülerrelevanz und die fachliche Relevanz (vgl. Rinschede 2007: 422; Rinschede 1999: 30f.)

Relevanzorientierung meint, dass sich die Ziele des Unterrichts daran zu orientieren haben, was in einem übergreifenden Sinn als bedeutsam (relevant) im Hinblick auf das Leben des Menschen angesehen werden muss (Rinschede 2007: 54).

⁹ Eine genaue Erläuterung und Vorgehensweise des Interviewleitfadens findet sich in Kapitel 4.1.2.

Ebenso spricht Hoffmann (2012) im Kontext der Auswahl von Themen und Inhalten innerhalb eines kompetenzorientierten Geographieunterrichts vom sogenannten „didaktischen Dreieck“, was sich durch die drei Komponenten der Gesellschafts-, Fachwissenschafts- und Schülerrelevanz auszeichne, wobei er sich auf die Grundfragen der Argumentation und Legitimation von Bildungsinhalten nach Klafki (1999) bezieht (vgl. Hoffmann 2012: 74; Hoffmann 2009: 4). Es gehe in Bezug auf Bildungsentscheidungen über den Inhalt oder Kompetenzen eines Schulfaches darum, einen Gegenstand aus allen drei Perspektiven zu beleuchten, um seine Relevanz bestimmen zu können.

Um daher den übergeordneten Zielen im Sinne einer ganzheitlichen Bildung von Kindern und Jugendlichen im Aktionsraum Schule gerecht zu werden, wird auch im Curriculum 2000+ auf das dreiseitige Spannungsfeld zwischen Gesellschaft, Schüler und Fachwissenschaft verwiesen, auf Basis dessen bspw. der Kernlehrplan für das Schulfach Geographie erstellt werde (vgl. DGfG 2002: 6). Daran anknüpfend erläutert Kestler (2015), dass die Fachrelevanz insofern eine Rolle spiele, indem das Fach i. e. S. die wichtigen theoretischen und methodischen Grundlagen für die Schulgeographie liefere, als sie sich über einen fachspezifischen Bildungsbeitrag charakterisiere (vgl. Kestler 2015: 58). Ferner seien die grundlegenden sechs „Säulen“ – die Physiogeographie, die Humangeographie, Mensch-Umwelt-Beziehungen, die regionale Geographie, die Topographie sowie geographische Arbeitsweisen – als Basis der für das Schulfach Geographie maßgeblichen Aspekte der Fachwissenschaft zu verstehen. Darüber hinaus werde im Kontext dessen auch ein spezifisches „geographisches Denken“ vermittelt.

Unter einer gesellschaftlichen Relevanz versteht Kestler fachübergreifende Bildungsinhalte wie z. B. den Erwerb von Beurteilungskompetenz oder Themen wie das Globale Lernen oder die interkulturelle Erziehung (vgl. Kestler 2015: 58). Ebenso sei die Verbindung des Geographieunterrichts zu zentralen gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen der Gesellschaft und der Schüler entscheidend, weshalb er die Schülerrelevanz auch als einen Aspekt darstellt, der in der Berücksichtigung von Schülerinteressen und eine Schülerorientierung begründet sei (vgl. Kestler 2015: 59f.).

Diese drei Relevanzaspekte spiegeln sich ferner in dem Konzept der sogenannten „drei Curriculumdeterminanten“ der Schülerrelevanz, Gesellschaftsrelevanz und Fachrelevanz, das im Kontext der Schulreformen in den 1970er Jahren von Robinsohn (1975) entwickelt wurde und bei der Gestaltung der Curricula Berücksichtigung finden sollten, wider (vgl. Robinsohn 1975:47f.). Robinsohn formuliert drei Kriterien zur Auswahl von Bildungsinhalten, die sich in der „Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft“ neben einer „Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen“ sowie in einer „Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen“ des Individuums artikulieren (Robinsohn 1975: 47).

In der vorliegenden Studie werden folglich alle drei Relevanzbereiche berücksichtigt, die nach Rinschede (2007) u.a. folgende Aspekte implizieren:

Tabelle 1: Relevanzbegriff - Definition und Abgrenzung (eigene Darstellung verändert nach Rinschede 2007: 422f.).

Relevanzbegriff...	...definiert sich über:
Gesellschaftsrelevanz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gegenwartsbedeutung ▪ Zukunftsbedeutung ▪ Methodische Fähigkeiten und Problemlösekompetenz ▪ Ansprache von Gefühlen und Emotionen ▪ Gewinnung von Kriterien zur Bewertung und Reflexion
Schülerrelevanz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gegenwartsbedeutung für individuelle Lebenssituation ▪ Zukunftsbedeutung für individuelle Lebenssituation ▪ Anthropologisch-psychologie Voraussetzungen des Unterrichts bei Lernenden ▪ Anthropologisch-psychologische Voraussetzungen bei der Lehrperson ▪ Soziokulturelle Voraussetzungen des Unterrichts ▪ Zugänglichkeit des Unterrichtsinhaltes für die Schüler
Fachrelevanz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exemplarität ▪ Problemeigenschaften ▪ Fächerübergreifende Eigenschaften ▪ Fachmethodische Eigenschaften

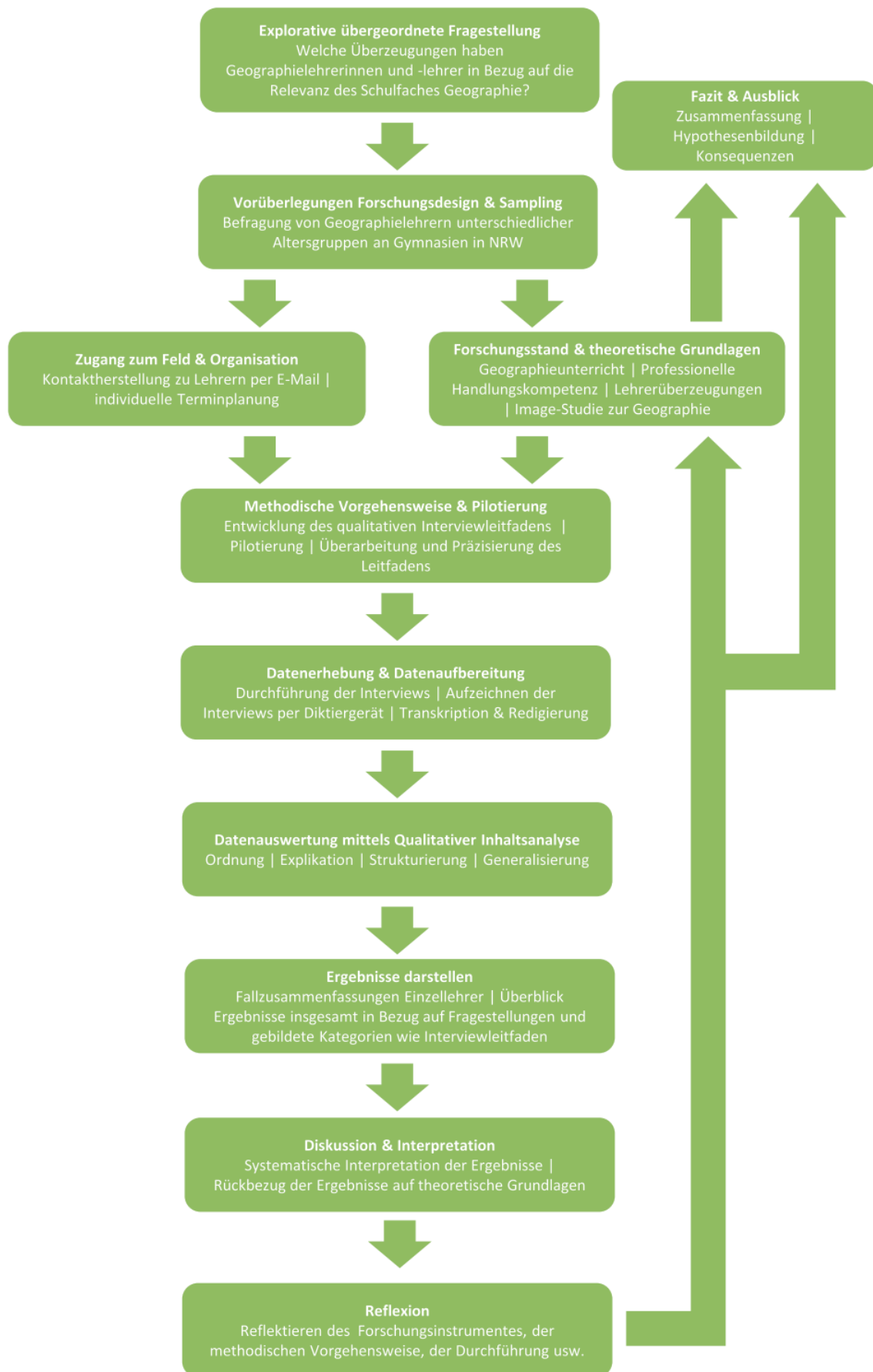


Abbildung 2: Schematischer Ablauf Forschungsdesign und -prozess (eigene Darstellung).

3. Theoretische Grundlagen & Forschungsstand

3.1. Theorie

3.1.1. Der Geographieunterricht – Kompetenzen & Ziele¹⁰

Nationale Bildungsstandards für das Fach Geographie

Als natur- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte vernetzendes Fach befasst sich die Geographie im Kontext von Schule insbesondere mit den „Wechselwirkungen zwischen Natur und Gesellschaft“ (DGfG 2014: 6), spricht mit Mensch-Umwelt-Beziehungen, indem spezifische raumbezogene Strukturen, Prozesse und Probleme auf unterschiedlichen räumlichen Maßstabsebenen beschrieben, erläutert und beurteilt werden (vgl. Abb. 3). Dementsprechend wird in den national empfohlenen Bildungsstandards für das Schulfach Geographie, die von der Deutschen Gesellschaft für Geographie herausgegeben werden, neben der „Einsicht in die Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten“ (DGfG 2014: 5) auch der Erwerb raumbezogener Handlungskompetenz als Leitziel gekennzeichnet. Die fachspezifischen Bildungsstandards legen dabei „Kompetenzen fest, die Schülerinnen und Schüler am Ende eines bestimmten Ausbildungsabschnittes in einem bestimmten Lernbereich bzw. in einem Fach erworben haben sollten“ (Hemmer/Hemmer 2013a: 33).

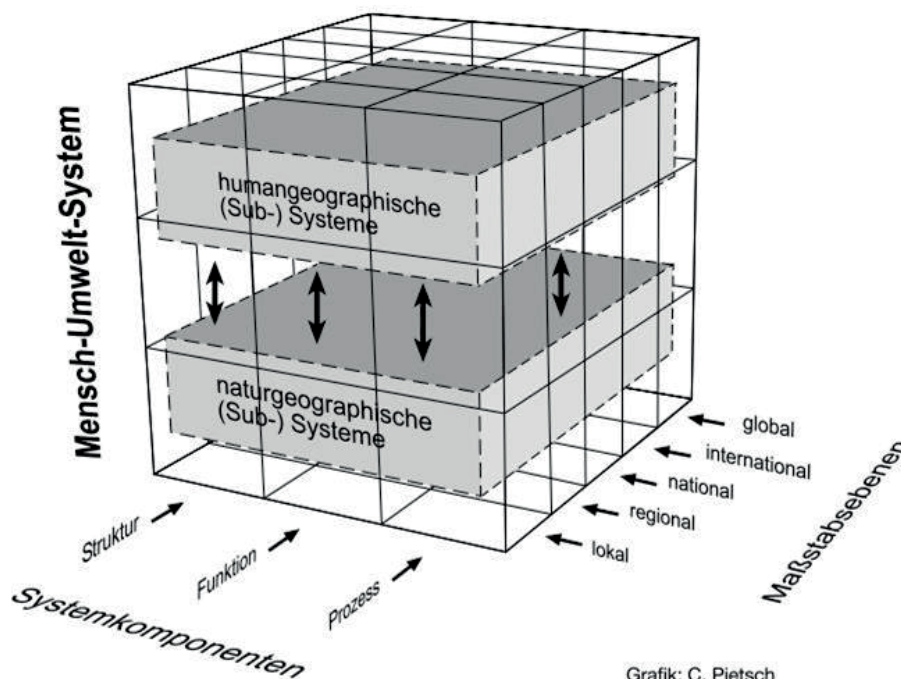


Abbildung 3: Basiskonzepte im Fach Geographie (DGfG 2014: 11).

¹⁰ Die Ausführungen zum Schulfach Geographie auf Basis der Bildungsstandards, der Kernlehrpläne und fachdidaktischen Publikationen werden in der Arbeit auf die wesentlichen Merkmale beschränkt, da eine umfangreiche Darstellung an dieser Stelle für den Kontext der Arbeit nicht lohnend wäre. Daher wird an einigen Stellen ausschließlich auf weitere grundlegende Publikationen verwiesen.

Exkurs: Kompetenzorientierter Geographieunterricht

Im Zuge der durch die DGfG formulierten nationalen Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss im Fach Geographie (2014) fand eine Neujustierung des Faches hinsichtlich der inhaltlichen Fundamentierung und Positionierung statt, da die Beschlüsse fachspezifischer Bildungsstandards einen Beitrag zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität des Geographieunterrichts leisten (vgl. Hemmer/Hemmer 2013b: 24f.; Hemmer 2013b: 159). In den Bildungsstandards wird somit festgelegt, über welche besonderen Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler am Ende des mittleren Bildungsabschlusses verfügen sollten. Dabei kann der Begriff der Kompetenz in Anlehnung an Weinert wie folgt definiert werden:

Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001: 27f.).

Diese Neujustierung des Schulfaches Geographie impliziert neben einer stärkeren Output-Orientierung ebenso eine Erwartung „sämtliche unterrichtliche Prozesse vom Ziel her zu denken“ (Hemmer 2011: 176). Zudem forderten die Bildungsstandards ein, sich auf den Kernbereich eines Faches zu konzentrieren sowie den Geographieunterricht schüleraktivierend, problemlösend zu gestalten (vgl. Hemmer 2011: 47; Hoffmann et al. 2012: 4). Im Sinne des Paradigmas der Kompetenzorientierung ist ein dementsprechend gestalteter Geographieunterricht durch folgende sechs Aspekte (vgl. Mehren/Uphues 2010: 9ff.) gekennzeichnet:

- Outputorientierung
- Förderung der Metakognition
- Kompetenzbezogene Diagnostik
- Kumulativität
- Schüleraktivierende Aufgabekultur
- Individuelle Förderung

Ein Alleinstellungsmerkmal des Faches gegenüber reinen natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern ist die Verknüpfung von Mensch und Umwelt, „um ein mehrperspektivisches, systemisches und problemlösendes Denken zu fördern“ (DGfG 2014: 6), weshalb es auch als sogenanntes „Brückenfach“ bezeichnet werden kann (vgl. DGfG 2014: 8). Zudem werden im Geographieunterricht neben den Teilsystemen der Erde im Kontext geowissenschaftlicher Fachinhalte auch gesellschaftliche, raumgebundene Systeme thematisiert sowie der Raum als „existenzielle Kategorie unseres Lebens“ (DGfG 2014: 6) erfasst. Dieses Alleinstellungsmerkmal schlägt sich im Kompetenzbereich der Räumlichen Orientierung und in dem besonderen Raumverständnis bzw. in den dem Geographieunterricht zugrundeliegenden Raumkonzepten nieder. Infolge dessen wird der Raum im Geographieunterricht aus vier verschiedenen Perspektiven betrachtet: ein Raum kann als Container, als System von Lagebeziehungen, als Wahrnehmungsraum und als Konstrukt verstanden und untersucht werden (vgl. hierzu DGfG 2014: 6; Wardenga 2002: 8 ; DGfG 2002: 5). Im Zuge dessen erwerben die SuS im Geographieunterricht Kenntnisse über verschiedene Regionen, Länder und Kontinente, die als fachinhaltliche Basis für darauf aufbauende Urteile und die Reflektiertheit der SuS fungieren (vgl. DGfG 2014: 6). Weiterhin sind inhaltlich fächerverbindende und -übergreifende Themenbereiche, die das Schulfach Geographie kennzeichnen, neben dem Aspekt der Umweltbildung insbesondere entwicklungspolitische Themen, das interkulturelle wie globale Lernen und der Komplex der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, der in besonderem Maße im Geographieunterricht Berücksichtigung findet (vgl. DGfG 2014: 7).

Die in den Bildungsstandards für den Geographieunterricht ausgewiesenen Kompetenzbereiche (vgl. Tab. 2) beziehen sich neben dem fachspezifischen Kompetenzbereich der Räumlichen Orientierung auf das Fachwissen, die Erkenntnisgewinnung bzw. Methoden, die fachgerechte Kommu-

nikation sowie auf die Beurteilung bzw. Bewertung und auf darauf aufbauende Handlungskompetenzen der SuS und werden an dieser Stelle für einen kurzen Überblick tabellarisch abgebildet (vgl. DGfG 2014: 9ff.).

Tabelle 2: Kompetenzbereiche des Faches Geographie (eigene Darstellung verändert nach DGfG 2014: 9).

Kompetenzbereich	zentrale Kompetenzen
Fachwissen	Fähigkeit, Räume auf den verschiedenen Maßstabsebenen als natur- und humangeographische Systeme zu erfassen und Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Umwelt analysieren zu können.
Räumliche Orientierung	Fähigkeit, sich in Räumen orientieren zu können (topographisches Orientierungswissen, Kartenkompetenz, Orientierung in Realräumen und Reflexion von Raumwahrnehmung).
Erkenntnisgewinnung / Methoden	Fähigkeit, geographisch/geowissenschaftlich relevante Informationen im Realraum sowie aus den Medien gewinnen und auswerten sowie Schritte zur Erkenntnisgewinnung in der Geographie beschreiben zu können.
Kommunikation	Fähigkeit, geographische Sachverhalte zu verstehen, zu versprachlichen und präsentieren zu können sowie sich im Gespräch mit anderen darüber sachgerecht austauschen zu können.
Beurteilung / Bewertung	Fähigkeit, raumbezogene Sachverhalte und Probleme, Informationen in den Medien und geographische Erkenntnisse kriterienorientiert sowie vor dem Hintergrund bestehender Werte in Ansätzen beurteilen zu können.
Handlung	Fähigkeit und Bereitschaft, auf verschiedenen Handlungsfeldern natur- und sozialraumgerecht handeln zu können.

Kernlehrplan Gymnasium NRW Sek I und Sek II für das Fach Geographie

Im kompetenzorientiert ausgerichteten Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in NRW wird das Fach Geographie explizit dem Bereich der Gesellschaftswissenschaften zugeordnet, den es sich mit den Fächern Politik/Wirtschaft wie Geschichte teilt (vgl. MfSuW 2007: 10). Der Fokus des Faches im Vergleich zu den anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wird jedoch primär auf die Betrachtung des Raumes gelegt, d. h. das Fach Geographie trägt dazu bei „raumgebundene Strukturen und Prozesse zu verstehen, in denen sich naturgeographische, ökologische, politische, wirtschaftliche und soziale Gegebenheiten und Zusammenhänge zu einem Gefüge vereinen, welches den Menschen als räumlich geprägte Lebenswirklichkeit begegnet“ (MfSuW 2007: 15). An dieser Stelle wird die Bedeutung topographischen Grundwissens wie auch ein Verständnis globaler Orientierungsraster als Basis für Verstehens- und Erklärungsprozesse im Geographieunterricht weniger deutlich akzentuiert als in den Bildungsstandards (MfSuW 2007: 13). Durch seinen fachlichen Charakter leistet es demzufolge einen entscheidenden Beitrag zur Reflexion und Lösung aktueller globaler wie lokaler Problemfelder wie z. B. der Globalisierung und der damit zusammenhängenden „Chancen und Risiken“ (MfSuW 2007:15).

Wie in den Bildungsstandards wird auch hier auf das Ziel des Erwerbs raumbezogener Handlungskompetenz im Geographieunterricht verwiesen, die sich auf den Raum als Rahmenbedingung menschlichen Lebens und seinen Einflussgrößen in verschiedener Dimensionalität und Maßstäblichkeit auszeichnet. Das heißt, es wird nicht nur Wissen über den Raum, sondern auch die damit einhergehenden Konsequenzen, Chancen wie Risiken und mögliche daraus resultierende Handlungsspielräume des Einzelnen vermittelt (vgl. MfSuW 2007: 16). Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die einzelnen Teilaspekte der den anderen Kompetenzbereichen übergeordneten raumbezogenen Handlungskompetenz (s. Tab. 3).

Tabelle 3: Raumbezogene Handlungskompetenz (eigene Darstellung nach MfSuW 2007: 16f.).

Kompetenzbereich	zentrale Teilfähigkeiten / -kompetenzen
Raumbezogene Handlungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Räumliche Gegebenheiten und Entwicklungen verorten und einordnen sowie zum eigenen Standort in Beziehung setzen ▪ Raumbezogene Fragestellungen nach wissenschaftsorientierten Prinzipien bearbeiten und Informationen sachgerecht und kritisch verarbeiten ▪ Räume als Systeme – zusammengesetzt aus natürlichen und anthropogene bestimmten Teilsystemen – verstehen zu können, bei denen Eingriffe in Einzelelemente zu Folgen für das Gesamtsystem führen ▪ aus der Begrenztheit der natürlichen Grundlagen unserer Umwelt Konsequenzen für ökologisch verantwortungsbewusstes Handeln ziehen ▪ Raumnutzungskonflikte auf die ihnen zugrundeliegenden Interessen, Wertvorstellungen und Machtverhältnisse hin prüfen und sich sachgerecht, verantwortungsbewusst und kompromissfähig für ihre Lösung einzusetzen ▪ Wege der demokratischen Einflussnahme auf raumpolitische Entscheidungsprozesse kennen und sie zugunsten ausgewogener Lebensbedingungen zu nutzen.

Anders als in den Bildungsstandards werden die Kompetenzen für das Schulfach Geographie im Kernlehrplan lediglich in vier statt in sechs Kompetenzbereiche gegliedert, da sich die Differenzierung auf die in den anderen beiden Gesellschaftswissenschaften übliche Aufteilung der Kernlehrpläne bezieht (vgl. MfSuW 2007: 18f). Aufgrund der vorherigen Darstellung der sechs Kompetenzbereiche der Bildungsstandards sollen die einzelnen Kompetenzen des Kernlehrplans an dieser Stelle nicht tiefergehend dargestellt bzw. erläutert werden. Entgegen der Bildungsstandards tauchen die Kompetenzen der „Kommunikation“ und die Kompetenz der „räumliche Orientierung“ im Kernlehrplan nicht gesondert auf, sondern werden in den anderen Kompetenzbereichen integriert (vgl. MfSuW 2007: 18ff.). Dabei wird die Fähigkeit der „Kommunikation“ im Kernlehrplan der Methodenkompetenz zugeordnet, sowie die räumliche Orientierung teilweise der Methoden- als auch dem übergeordneten Ziel der räumlichen Handlungskompetenz zugerechnet wird (vgl. MfSuW 2007). Das heißt, die Alleinstellungsmerkmale des Schulfaches Geographie – insbesondere die Räumliche Orientierungskompetenz – werden in den Bildungsstandards deutlicher akzentuiert als es im eher gesellschaftswissenschaftlich gegliederten Kernlehrplan für das Fach Geographie in NRW der Fall ist (vgl. Abb. 4).

Neben dem Ziel, raumbezogene Handlungskompetenz zu erwerben, trägt das Schulfach Geographie, wie im Kernlehrplan beschrieben, zur politischen wie ökonomischen Bildung bei, wobei zusätzlich die „Kenntnisse über die Naturfaktoren und ihre Wechselwirkungen als Bedingung und Ausdruck des wirtschaftlich handelnden Menschen“ (MfSuW 2007: 15) betont werden, was sich in den im Kernlehrplan beschriebenen neun Inhaltsfelder für den Geographieunterricht in der Sekundarstufe I für die Jahrgangsstufen fünf und sechs, sieben und neun niederschlägt. Der Stundenumfang des Faches Erdkunde ist für die Sekundarstufe I des Gymnasiums mit mindestens sechs Wochenstunden durch die Richtlinien im Kernlehrplan vorgegeben respektive empfohlen (vgl. MfSuW 2007: 10).

Im Kernlehrplan für das Fach Geographie in der Sekundarstufe II, als Wahlfach in Form von Grund- oder Leistungskursen, werden die bereits in der Sekundarstufe I geförderten Kompetenzen vertieft und das Ziel der Erreichung raumbezogener Handlungskompetenz bleibt bestehen. Lediglich die inhaltliche Verschiebung in Richtung wirtschaftsgeographischer Fragestellungen sowie der wissenschaftspropädeutischen Herangehensweise durch die Schüler in der Einführungsphase und in der Qualifikationsphase bilden einen neuen Schwerpunkt des Schulfaches (vgl. MfSuW 2013: 13ff.).

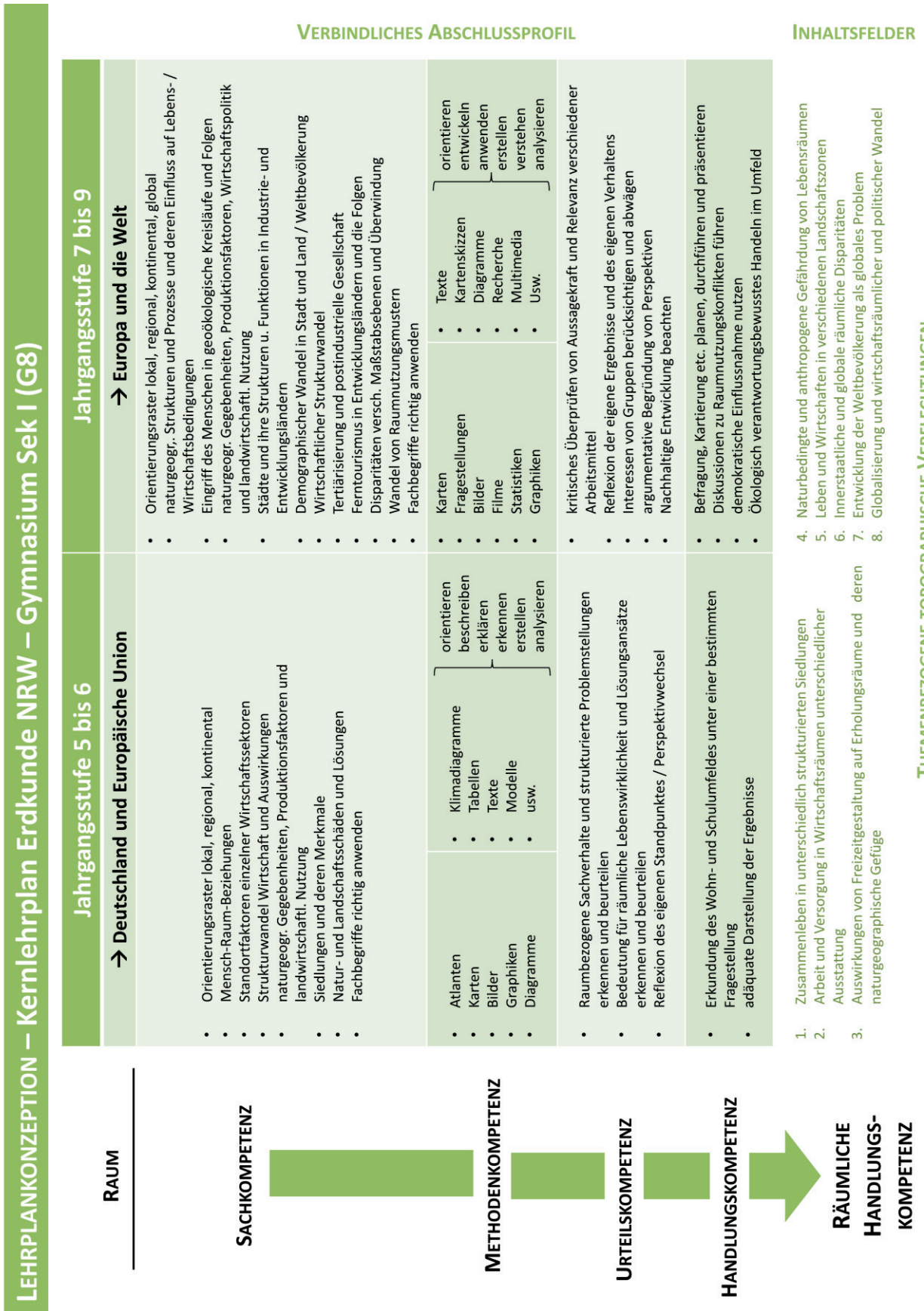


Abbildung 4: Überblick Kernlehrplan NRW Sek I Kompetenzen, Inhalte, Ziele (eigene Darstellung nach MfSuW 2007).

Aktuelle geographiedidaktische Publikationen

Über die inhaltlichen wie kompetenzbasierten Bezüge zu den Bildungsstandards und den Kernlehrplänen für das Fach Geographie hinaus sollen einschlägige fachdidaktische Publikationen zum Schulfach Geographie als inhaltlich-theoretisches Fundament der Untersuchung zur Relevanz des Geographieunterrichts herangezogen werden.

Neben der Thematisierung und dem Verständnis von Mensch-Umwelt-Beziehungen zeichnet sich der Geographieunterricht ferner durch den sogenannten „doppelten Dualismus“ aus, welcher sich auf die Teilbereiche des nomothetischen (Erkennen von Regelmäßigkeiten bzw. Gesetzmäßigkeiten) gegenüber des idiographischen Zugangs (Raumbeispiel wird auf Synthese aller Geofaktoren hin untersucht) sowie auf die Differenzierung zwischen allgemeiner Geographie (Physische Geographie und Humangeographie) und regionaler Geographie (regionale Beispiele) bezieht (vgl. Kestler 2015: 20ff.).

Daneben bildet das Drei-Säulen-Modell nach Weichhart (2003) den Schwerpunkt bzw. die Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt ab (vgl. Abb.5), die im Geographieunterricht in den Blick genommen werden. Das heißt, es wird immer der Mensch in Bezug zum Raum respektive der Raum in Bezug zum Menschen gesetzt (vgl. Weichhart 2003: 25).



Abbildung 5: Drei-Säulen-Modell der Geographie (Weichhart 2003: 25).

Im Rahmen der Analyse und des Verstehens von solchen Mensch-Umwelt-Beziehungen kommt dem Fach eine Schlüsselposition für die globalen und gegenwärtigen Herausforderungen zu, weshalb der Geographieunterricht maßgeblich dazu beitragen sollte,

(...) Schülerinnen und Schülern über den additiven Umgang mit geographischen Themenfeldern hinausgehend ein metareflexives Wissen über den Gegenstandsbereich und die Fragestellung der Geographie sowie die gesellschaftliche und individuelle Relevanz geographischer Bildung inklusive ihrer wert- und handlungsorientierten Dimension zu vermitteln (Hemmer 2013b: 100).

Hoffmann spricht dem Schulfach Geographie in diesem Kontext eine hohe Bedeutung zu, da im Geographieunterricht sowohl individuelle als auch gesellschaftlich relevante Fragestellungen bearbeitet würden und diese somit „zu persönlichem Weltverstehen sowie zu individueller und gesellschaftlicher Lebensbewältigung beitragen“ (Kirchberg 2005: 9) würden (vgl. Hoffmann 2012: 86). Aufgrund dessen sei die Rolle des Geographieunterrichts Hoffmann zufolge auch im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung respektive des Globalen Lernens bedeutsam, da hier gegenwärtige wie zukünftige Schlüsselprobleme Berücksichtigung erfahren würden (vgl. Hoffmann 2012: 86f.).

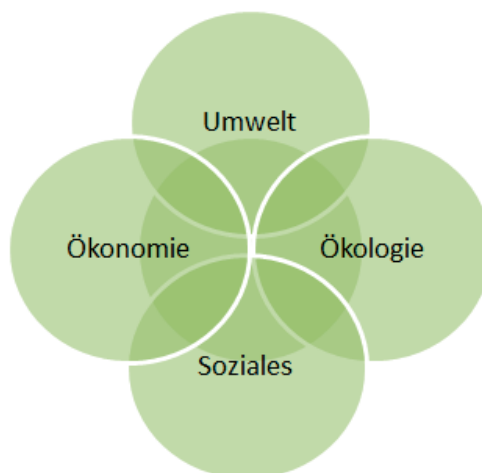


Abbildung 6: Dimensionen - Bildung für nachhaltige Entwicklung (eigene Darstellung verändert nach Schrüfer/Schockemöhle 2012: 117).

Auch in den Bildungsstandards und im Kernlehrplan wird die besondere Rolle des Geographieunterrichts im Kontext einer Bildung für nachhaltigen Entwicklung (vgl. Abb.6) hervorgehoben, da das Leitbild der Nachhaltigkeit in der Berücksichtigung von Ökologie, Sozialem, Ökonomie und Politik dem gegenwärtigen Verständnis nach ein wichtiges Kriterium für Beurteilungen und Bewertungen im Geographieunterricht darstellt (vgl. Schrüfer/Schockemöhle 2012: 117f.). Dabei ist das Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung die Reflexion und Handlung im Sinne der „Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt“ (Schrüfer/Schockemöhle 2012: 117). Neben diesem Konzept stellt die nachhaltige Entwicklung auch im Rahmen des sogenannten globalen Lernens das übergeordnete Leitbild dar, wobei es als eine lebenslange prozessuale Entwicklung verstanden werden kann, bei der „die Vermittlung einer globalen Perspektive und hierbei die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln“ (Schrüfer 2013a: 109) im Mittelpunkt stehen.

Abschließend soll auf die Definition einer geographisch gebildeten Person nach Hemmer (2013b) verwiesen werden:

Eine geographisch gebildete Person verfügt über die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten, um die Welt in ihrer räumlichen Dimensionalität zu verstehen, d. h. insbesondere die Mensch-Umwelt-Beziehungen analysieren und bewerten zu können sowie eine darauf aufbauende raumbezogene Handlungskompetenz (Hemmer 2013b: 99).

3.1.2. Professionelle Kompetenz – der Lehrer als Experte

In der aktuellen Diskussion um die Qualitätsentwicklung und -sicherung in der deutschen Bildungslandschaft rückt auch die Reformierung und Debatte über die Lehrerbildung in den Fokus, was sich in den Publikationen zur Bedeutung des Lehrers als Träger und Organisator für guten Unterricht sowie in den vielfach diskutierten Modellen zur professionellen Handlungskompetenz niederschlägt (vgl. Krauss/Bruckmaier 2014: 253; Baumert/Kunter 2006: 478f.; Leuchter et al. 2006: 564). Solche Modelle versuchen relevante Kompetenzen von Lehren zu erfassen und zu ordnen, um einen Überblick über das zu geben, was Lehrer wissen und können müssen. Seit den international durchgeführten Leistungsstudien (z. B. PISA, TIMMS) liegt der Erforschung von Schule und Unterricht unter Einbeziehung aller daran beteiligten Akteure ein neues Lehr-Lern-Verständnis und die Diskussion über die Wirksamkeit von Lehrerkompetenzen zugrunde (vgl. Korneck et al. 2013: 1f.).

Der „Unterricht als Kerngeschäft der Schule“ (Baumert/Kunter 2006: 473) wird diesem Verständnis nach maßgeblich durch den Lehrer als „Variable für guten Unterricht“ (Lipowsky 2006: 47) determiniert, der über die methodische und didaktische Umsetzung von Lehrplaninhalten und

geforderte Kompetenzen sowie über jegliche Unterrichtsprozesse mitbestimmt, was im Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2014) verdeutlicht wird (vgl. Abb. 7).

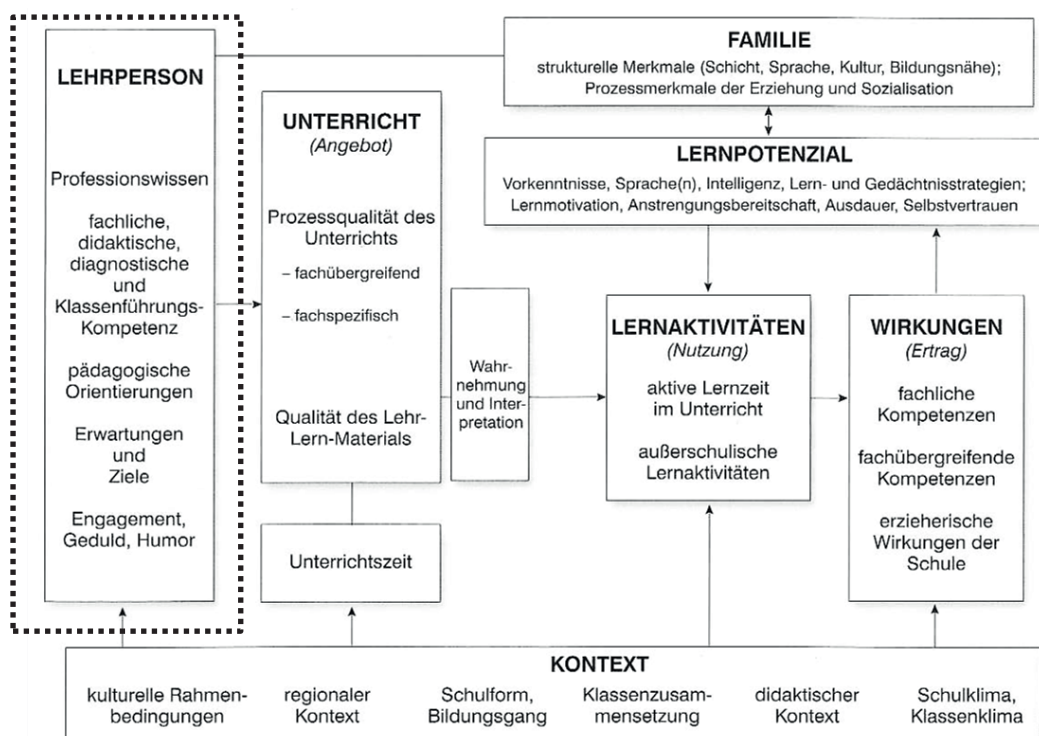


Abbildung 7: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (verändert nach Helmke 2014: 71).

Unterricht kann folglich als komplexes Gefüge verstanden werden, das von vielen Einzelfaktoren beeinflusst wird, wobei die Lehrperson derjenige Akteur ist, welcher die Realisierung des Faches bzw. den Unterricht durch die eigene Kompetenz primär lenkt und prägt. Schließlich sind die von der Lehrperson für den Unterricht benötigten Teilkompetenzen, aber auch seine individuellen Persönlichkeitsmerkmale entscheidend für das „Angebot“, mit dem die Schüler konfrontiert werden (vgl. Helmke 2014: 71f.). Dementsprechend ist der Unterricht, in Anlehnung an das Modell von Helmke, vordergründig durch Entscheidungen des Fachlehrers determiniert, der zwar auf Basis von Kernlehrplänen, Bildungsstandards und Schulcurricula unterrichtet, die didaktische und methodische Realisierung seiner pädagogischen Arbeit jedoch selbst zu verantworten hat.

Im Rahmen des Professions- und Experten-Paradigmas, das aktuell den Diskurs in der Forschung zum Lehrerberuf bestimmt, wird einem Lehrer in seinem Berufsfeld die Rolle des „Experten“ zugeschrieben, wobei der Begriff des Experten hier als Person einer spezifischen Berufsgruppe, die dazu befähigt ist, „komplexe berufliche Aufgaben erfolgreich“ (Krauss/Buckmaier 2014: 234) zu bewältigen, definiert werden soll. Dies bedeutet, dass Lehrer in ihrer Berufsgruppe über spezifische Kompetenzen verfügen, die es ihnen im Gegensatz zu Laien oder Novizen überhaupt erst ermöglichen den Beruf, zu unterrichten, auszuüben (vgl. Krauss/Bruckmaier 2014: 251; Bromme 2014; Terhart 2007: 21). Im Kontext des Experten-Paradigmas wird der Fokus folglich auf das spezifische Denken und Wissen sowie auf die Persönlichkeit des Lehrers gelegt.

Demnach sind laut der dem Professionsparadigma entsprechenden Modelle vor allem das tatsächliche berufsspezifische Wissen, Können und individuelle Überzeugungen sowie Motivation – sprich die Kompetenzen der einzelnen Lehrperson – entscheidend, was im Modell zur Professionellen Handlungskompetenz, das im Rahmen der Coactiv-Studie von Baumert/Kunter (2006) entwickelt wurde, abgebildet wird (vgl. Abb. 8).

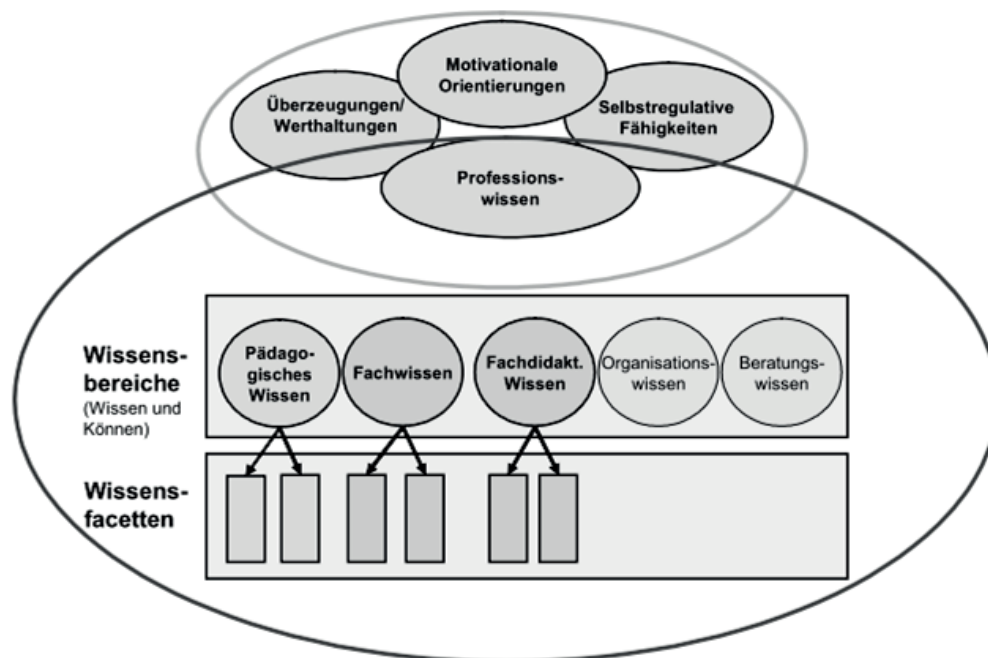


Abbildung 8: Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert/Kunter 2006: 483).

Professionelle Kompetenz beschreibt die persönlichen Voraussetzungen für die erfolgreiche Bewältigung spezifischer beruflicher Aufgaben. Dabei sind speziell Merkmale gemeint, die veränderbar sind und sich im Verlauf der beruflichen Ausbildung und Karriere weiterentwickeln können. Für Lehrkräfte werden häufig die Kompetenzaspekte Wissen, Überzeugungen, Motivation und selbstregulative Fähigkeiten unterschieden (Kunter 2015: 264).

Das Modell bildet die strukturelle Differenzierung der übergeordneten „professionellen“ Lehrerkompetenz ab, die sich aus spezifischen Elementen konstituiert, welche für das Handeln des Einzellehrers im Aktionsraum Schule ausschlaggebend sind. Es wird deutlich, dass nicht primär das reine Wissen des Fachlehrers, sondern auch die individuellen Überzeugungen sowie die persönliche Motivation und Fähigkeit zur Selbstregulation Gewicht haben (vgl. Baumert/Kunter 2006: 483ff. sowie Abb. 8).

Exkurs: Coactiv – Professionelle Kompetenz von Lehrkräften

Im Kontext der Debatte um die professionelle Handlungskompetenz von Lehrern kann auf Basis der Coactiv-Studie erstmals ein aktuelles, differenziertes Modell verschiedener Teilkompetenzen, über die ein kompetenter Lehrer verfügen sollte, erstellt werden. Inhalt der Studie ist die quantitative Erfassung des mathematischen Fachwissen und des mathematisch fachdidaktischen Wissens von Mathematiklehrkräften neben der Untersuchung von individuellen epistemologischen Überzeugungen sowie den motivationalen und selbstregulativen Fähigkeiten der Lehrpersonen.

Die Studie bezieht sich theoretisch auf das Verständnis von professioneller Kompetenz nach Shulman (1998), der die Profession des Lehrerberufes in verschiedene Teilbereiche differenziert. Baumert/Kunter kennzeichnen darauf aufbauend folgende Aspekte als entscheidend für die Kompetenzen von Lehrpersonen (vgl. Baumert/Kunter 2006: 480):

- spezifisches, erfahrungsgesättigtes deklaratives und prozedurales Wissen
- professionelles Wissen, Überzeugungen, subjektive Theorien, normative Präferenzen und Ziele
- motivationale Orientierung
- Metakognitive Fähigkeiten der Selbstregulation

Das Modell nach Baumert/Kunter weist dabei unterschiedliche Grade der Differenzierung auf,

da einige Gebiete, bspw. das Professionswissen, bereits tiefergehend empirisch fundiert werden können. Bezogen auf das Professionswissen eines Lehrers kann nach Shulman (1998) zwischen vier Wissensbereichen differenziert werden (vgl. Baumert/Kunter 2006: 482):

- allgemeines pädagogisches Wissen
- Fachwissen
- fachdidaktisches Wissen
- Wissen über das Curriculum

Im Kontext der Untersuchung von Überzeugungen der Mathematiklehrkräfte gliedern Voss et al. (2011) Lehrerüberzeugungen in verschiedene Bereiche: Überzeugungen über Lernende und das Lernen, über das Unterrichten, über das Fach, über das Lernen zu unterrichten und über das Selbst (Voss et al. 2011: 235). Dabei legen Voss et al. den Schwerpunkt ihrer Untersuchung auf die epistemologischen Überzeugungen über das mathematische Wissen sowie auf die Überzeugungen über Lehren und Lernen von Mathematik (ebd. S. 236). Dabei erfassen Voss et al. die Überzeugungen anhand von 44 Items quantitativ, bei denen die Lehrpersonen ihre Zustimmung zu jeweiligen Aussagen über das Lehren und Lernen bzw. das mathematische Wissen treffen sollen. Ferner differenzieren sie zwischen konstruktivistischen wie transmissiven Überzeugungen (vgl. Voss et al. 2011: 242f.). Darüber hinaus untersuchen Voss et al. ebenso den Zusammenhang von Überzeugungen mit dem Lehrerhandeln, indem sie das Unterrichtsgeschehen bzw. das Lehrerhandeln und die Schülerleistungen ebenso mit in die Analyse einbeziehen. Ein Ergebnis der Untersuchung spiegelt sich im Zusammenhang von Überzeugung und Lehrerhandeln und einer damit einhergehenden Korrelation von individueller Überzeugung und professioneller Kompetenz von Mathematiklehrkräften wider. Demzufolge seien konstruktivistische Überzeugungen seitens der Lehrkräfte gewinnbringender als transmissive Überzeugungen und entscheidend für eine hohe Unterrichtsqualität (vgl. Voss et al. 2011: 249).

Nebst der individuellen Motivation des Einzellehrers stellen ebenso die selbstregulativen Fähigkeiten eine wichtige Komponente professioneller Handlungskompetenz dar, schließlich sind nicht nur der persönliche Enthusiasmus und die Motivation für das eigene Fach oder das eigene Unterrichten gewichtig, sondern ebenso die Fähigkeit im Schulalltag zu bestimmten Gegenständen oder Situationen Distanz zu wahren oder sich selbst nicht zu sehr zu belasten (vgl. Baumert/Kunter 2006: 501ff.).

Als viertes Fundament professioneller Kompetenz fungieren im Modell nach Baumert/Kunter die individuellen Überzeugungen und Werthaltungen einer Lehrperson, die von den Autoren als „implizite oder explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen, welche die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln beeinflussen“ definiert werden (Baumert/Kunter 2006: 497). Im Rahmen der Coactiv-Studie wird in diesem Feld zwischen Wertbindungen, epistemologischen Überzeugungen, subjektiven Theorien zum Lehren und Lernen und Zielsystemen für Curriculum und Unterricht differenziert (vgl. Baumert/Kunter 2006: 497).

Ein fachspezifisch entwickeltes Kompetenzmodell, das sich an Baumert/Kunter methodologisch und theoretisch anschließt, stellt die Untersuchung von Riese/Reinhold (2010) zu Kompetenzen von Physiklehrern dar (vgl. Abb. 9). Riese/Reinhold differenzieren zwischen kognitiven Fähigkeiten und Professionswissen (Fachwissen, pädagogisches Wissen, fachdidaktisches Wissen) und motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten (Belief Systems, motivationale Orientierungen) (vgl. Riese/Reinhold 2010: 170).

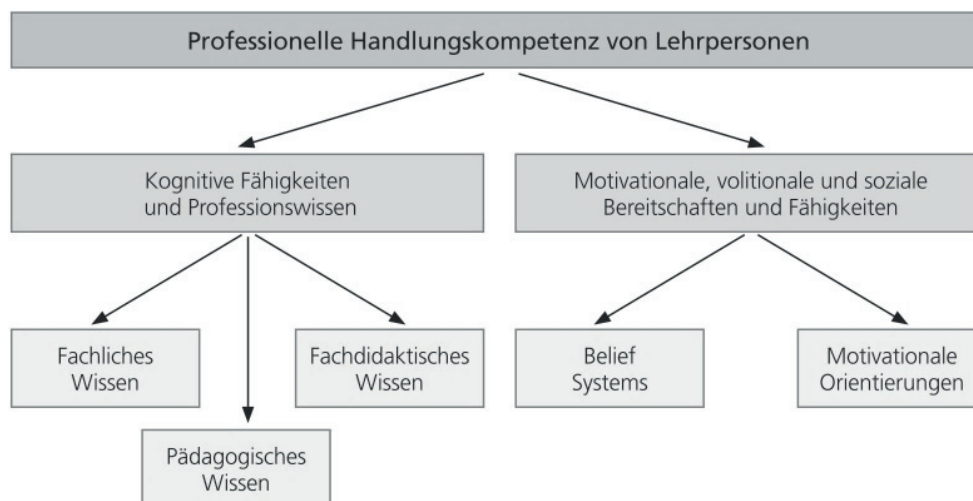


Abbildung 9: Kompetenzstrukturmodell (Riese/Reinhold 2010: 170).

Exkurs: Professionelles Wissen und Professionelle Handlungskompetenz von (angehenden) Physiklehrkräften

Um zu ermitteln, inwiefern das Professionswissen mit den individuellen Beliefs und Selbstwirksamkeitserwartungen im Fach Physik zusammenhängt, untersuchen Riese/Reinhold die Kompetenzen von angehenden Physiklehrkräften (vgl. Riese/Reinhold 2010; Riese 2009).

Im Kontext der Untersuchung wird hinsichtlich der verschiedenen in Anlehnung an Baumert/Kunter (2006) sowie Blömeke et al. (2008) differenzierbaren Teilbereiche unter Berücksichtigung des fachdidaktischen Wissens und den motivationalen Orientierungen sowie der individuellen Beliefs zur Physik wie folgt unterschieden:

- wissenschaftstheoretische Beliefs zur Natur der Physik
- Beliefs über das Lehren und Lernen von Physik
- fächerübergreifende Beliefs zur Lehrerrolle und zur Rolle von Schule
- Beliefs über Inhalte der Lehrerausbildung

Ein Ergebnis der Studie stellt der Nachweis einer Korrelation von hohem fachdidaktischen und pädagogisch-psychologischem Wissen mit als positiv bewertbaren bzw. angemessenen Beliefs zum Fach Physik dar. Dies sei Riese/Reinhold zufolge u. a. darauf zurückzuführen, dass die Beliefs einer Person Einfluss auf den persönlichen Wissenserwerb und die verschiedenen Wissensbereiche habe, weshalb sie sich auch dafür aussprechen, den Überzeugungen und deren Reflexion im Lehramtsstudium mehr Berücksichtigung zukommen zu lassen (vgl. Riese/Reinhold 2010: 184).

3.1.3. Lehrerüberzeugungen im Kontext von Schule & Unterricht

In classrooms, teachers, those responsible for the organization, structure, and tone of learning experiences and social development, rely on their implicit and explicit beliefs to function in the complex context of classrooms, embedded in schools, embedded in communities, embedded in larger national, international, diverse cultures. In the moment-to-moment existence of practice, teachers frequently rely on beliefs, particularly those that underlie their intuition, automaticity, and habit, to meet the demands of practice. Teachers' beliefs can facilitate or hinder practice by serving to filter, frame, and guide experience, decisions, and actions (Gill/Fives 2015: 1).

Ein wesentlicher Aspekt professioneller Kompetenz von Lehrern stellen die individuellen Überzeugungen bzw. die Beliefs dar, die forschungstheoretisch ursprünglich der englischen Sozialpsy-

chologie entstammen und das Handeln, Auswählen von Inhalten sowie die didaktischen und methodischen Überlegungen im Unterricht beeinflussen (Reusser et al. 2014: 642).

Überzeugungen über einen Gegenstand können in Anlehnung an Fishbein/Ajzen als Fundament von Einstellungen zu bestimmten Attributen dieses spezifischen Gegenstandes charakterisiert werden: „Beliefs are the fundamental building blocks in our conceptual structure. (...) A person’s attitude toward an object is based on his salient beliefs about that object” (Fishbein/Ajzen 1975: 14). Fishbein/Ajzen zufolge beziehe sich eine Einstellung demnach stets auf die negative oder positive Bewertung eines Gegenstandes, wobei Überzeugungen die Information über das Objekt implizierten und daher bestimmten, was eine Person mit einem Gegenstand X verbinde (vgl. Fishbein/Ajzen 1975: 12; Fishbein 2008: 137f.). Als Beispiel kann hier eine grundlegende Überzeugung über den Geographieunterricht, z. B. „Im Geographieunterricht wird den Kindern topographisches Grundwissen vermittelt“, hin zu Einstellungen in Form von Bewertungen, z. B. „Die Vermittlung topographischen Grundwissens im Unterricht ist wichtig oder unwichtig“ fungieren.



Abbildung 10: Zusammenhang von Beliefs, Einstellungen und Verhalten
(eigene Darstellung nach Fishbein/Ajzen 1975: 15).

Auf den individuellen Überzeugungen und Einstellungen gründe nach Fishbein/Ajzen folglich das individuelle intentionale Verhalten, welches in Disposition zum tatsächlichen Verhalten vielfältige Verhaltensintentionen beinhaltet (vgl. Fishbein/Ajzen 1975: 14). Beispielhaft kann dies mit der Aussage „Der Lehrer möchte gerne die Vermittlung topographischen Grundwissens im Geographieunterricht berücksichtigen“ illustriert werden. Diese Form intentionalen Verhaltens stellt aber nicht unabdingbar das tatsächliche endgültige Verhalten der Person dar, da Handlungen nicht nur durch Überzeugungen und Einstellungen, sondern durch eine Vielzahl von Einflüssen geprägt sind (vgl. Fishbein/Ajzen 1975: 15). So ist es in Bezug zum eben aufgeführten Beispiel möglich, dass der Geographielehrer zwar der Überzeugung ist, dass die Vermittlung topographischer Kenntnisse im Geographieunterricht besondere Berücksichtigung finden müsse, weil er sie persönlich für essenziell und wichtig hält, er aber aufgrund der curricularen schulinternen Vorgaben oder wegen unzulänglicher Verfügbarkeit von Materialien seinen kognitiven Schemata entsprechend gegenläufig agiert.

Ein direkter Zusammenhang von Überzeugungen und Verhalten wird in der Forschungsliteratur daher diskutiert, da solche Relationen schwer messbar sind, sie von den forschungstheoretischen Grundlagen wie Modellen als von der Konstruktion des Messinstrumentes abhängig sind (vgl. Fishbein/Ajzen 1975: 16). Entsprechend dieser Aussage kann von einer Kenntnis möglicher Einstellungen, z. B. eines Lehrers gegenüber dem Einsatz neuen Medien, nicht stringent auf ein damit einhergehendes der Einstellung oder Überzeugung konformes Handeln geschlossen werden.¹¹

¹¹ Zum Zusammenhang von Lehrerüberzeugungen und Lehrerverhalten siehe weiter unten im Text.

Ein Basismodell, welches die Zusammenhänge zwischen Überzeugungen, Einstellungen, intendiertem und tatsächlichem Verhalten abbildet, ist das von Fishbein/Ajzen (vgl. Abb. 10), das sich darauf bezieht, inwieweit die vier Elemente hypothetisch miteinander in Beziehung stehen.

Spezifische Definition von Lehrerüberzeugungen

Die Heterogenität hinsichtlich der Überzeugungs- bzw. Einstellungs-Verhaltens-Konsistenz in der Forschungsliteratur betrifft auch die allgemeine Definition des Begriffes „belief“ bzw. des in der deutschen Sprache dafür synonym verwendeten Begriffes der Überzeugung, da dieser aufgrund verschiedener Forschungsparadigmen, theoretischen Fundierungen und Messinstrumenten in der Fachliteratur durch inkongruente Begriffsbestimmungen gekennzeichnet ist (vgl. Pajares 1992; Fishbein/Ajzen 1975; Reusser et al. 2014; Wyer/Albarracin 2005; Marsh/Wallace 2005). Darum soll an dieser Stelle zunächst eine allgemeingültige Definition des Überzeugungsbegriffs in Bezug zur Lehrperson und eine Abgrenzung vom in der Imagestudie verwendeten Einstellungs-Begriff, der sich primär auf die quantitativ gemessene Bewertung von Aussagen über einen Gegenstand bezieht (vgl. Hemmer/ Miener 2015a), und weiteren begrifflich nahen Konstrukten vorgenommen werden (vgl. Reusser et al. 2014: 643).

Das Verständnis einer Überzeugung im Kontext der vorliegenden Untersuchung von Lehrerüberzeugungen zur Relevanz des Schulfaches Geographie soll demnach wie folgt definiert werden:

(Beliefs sind) affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben (Reusser et al. 2014: 642).

An dieser Stelle wird zur theoretischen Fundierung noch auf eine weitere Definition von Kunter (2015) hingewiesen, die Lehrerüberzeugungen folgendermaßen determiniert:

Lehrerüberzeugungen („teacher beliefs“) beinhalten Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente (Kunter 2015: 267).

Im Kontext der Coactiv-Studie rekurren Baumert/Kunter auf ihr individuelles Verständnis von Überzeugungen respektive Beliefs als „implizite oder explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen, welche die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln beeinflussen“ (Baumert/Kunter 2006: 497). Ferner akzentuieren sie den konstruktiven Charakter von Beliefs, da sie „im Unterschied zu Wissen weder den Kriterien der Widerspruchsfreiheit noch den Anforderungen der argumentativen Rechtfertigung und der diskursiven Validierung“ (Baumert/Kunter 2006: 497) genügen müssten, d. h. dass subjektive Überzeugungen nicht als „falsch“ oder „richtig“ bewertet werden könnten. Allerdings gebe es Fälle, in denen subjektive Überzeugungen von Lehrkräften auf falschen Sachinhalten oder Informationen basieren, wie z. B. unzureichendes Wissen bezüglich der Raumkonzepten im Unterricht (vgl. Kunter 2015: 267). Überzeugungen, die sich somit auf die verschiedenen Objekte beziehen, stehen zwar in Verbindung zu dem Wissen über einen Gegenstand – z. B. über das Schulfach Geographie, können aber nicht mit Wissen i. e. S. oder als Teil von Wissen definiert respektive gleichgesetzt werden, da sie faktisch nicht als richtig oder falsch bewertet werden können (vgl. Wyer/Albarracin 2005: 273f.). Sehr wohl können Überzeugungen aber als angemessen oder weniger angemessen beurteilt werden, da sie bspw. in Relation zu unzureichender Kenntnis von Lehrplanvorgaben o. ä. stehen können.

Reusser et al. (2014) zufolge zeichnen sich Lehrerüberzeugungen dadurch aus, dass sie entweder individuell oder kollektiv, explizit oder implizit, fragmentarisch oder widersprüchlich, global oder spezifisch bzw. fremd- oder selbstbezogen seien (vgl. Reusser et al. 2014: 642ff.). Dabei haben Beliefs immer Bezug zu einem bestimmten Objekt, sprich sie seien „intentional auf etwas gerichtet“ (Reusser et al. 2014: 644), da sich die Überzeugungen auf eine konkrete Situation, Person, eine Aussage oder auf „theoretisch alles, was zur Lebenswelt eines Individuums gehört“ beziehen

könnten (vgl. Reusser et al. 2014: 644). In Bezug auf Lehrpersonen implizieren Überzeugungen demnach kognitive Schemata

über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung (Reusser et al. 2014: 642).

Im Leben einer jeden Lehrperson bilden sich demnach individuelle subjektive berufsspezifische Überzeugungen über verschiedene Aspekte ihres Aktionsumfeldes aus, z. B. zum Unterricht, zu spezifischen Methoden o. ä. (vgl. Kunter/Trautwein 2013: 151), die bestimmte Effekte auf das Lehrerhandeln haben können. Allerdings spielen ebenso vorherige eigene Erfahrungen als Schüler in der Schule sowie während der formalen Ausbildung (Studium und Referendariat) eine entscheidende Rolle bei der Ausprägung von individuellen Beliefs (vgl. Kunter 2015: 272).

Effekte von Lehrerüberzeugungen

In Bezug zu möglichen Auswirkungen von Überzeugungen auf das Lehrerhandeln kennzeichnet Pajares (1992) folgende drei Effekte, die mitunter positive wie negative Konsequenzen für das professionelle Lehrerhandeln haben können:

1. Filtereffekt: Die Wahrnehmung und Interpretation von Ereignissen wird beeinflusst.
2. Motivierender Effekt: Die Entscheidung für eine bestimmte Handlung wird beeinflusst.
3. Steuerungseffekt: Die Reaktionen auf Handlungen anderer werden beeinflusst.

Die Kennzeichnung dieser drei Effekte auf das individuelle Handeln im Unterricht verdeutlicht nochmals die Bedeutung solcher kognitiven Schemata für den Lehrerberuf – sie können mitunter starken Einfluss auf das Verhalten haben und stellen somit einen interessanten wie relevanten Forschungsgegenstand dar:

Lehrerüberzeugungen, die sich auf unterrichtsnahe Inhalte, Unterrichtsmethoden oder den Umgang mit einzelnen Schülern beziehen, wird eine handlungsleitende Funktion und somit ein Zusammenhang mit der Unterrichtsqualität oder den Lernerfolg der Schüler zugesprochen (Korneck et al. 2013: 1).

Ferner merken Bednorz/Schuster (2002) an, dass Informationen, die inkongruent zu den bereits bestehenden Überzeugungen eines Individuums stehen, eher nicht aufgenommen bzw. gespeichert werden, was bedeutet, dass die Veränderbarkeit von Lehrerüberzeugungen hinsichtlich ihrer persönlichen bereits vorhanden Expertise als problematisch zu beurteilen ist (vgl. Bednorz/Schuster 2002: 24; Reusser et al. 2014: 645f). Gerade in Bezug auf die Lehrerexpertise bedarf es im Kontext von Lehrerfortbildungen und -weiterbildungen der produktiven und subjektiv verständlichen Wahrnehmung von möglichen Alternativstrategien, um eine mögliche Veränderung oder Aufnahme von Informationen überhaupt zu ermöglichen (vgl. Reusser et al. 2014: 645f.).

Abgrenzung des Überzeugungsbegriffs von anderen Konstrukten

Um einen Überblick über den Überzeugungsbegriff in Abgrenzung zu anderen nahestehenden verwandten Theoriekonstrukten zu schaffen, wird in Bezug zu Reusser et al. (2014) eine Tabelle mit den wichtigsten definitorischen Unterscheidungen angeführt (vgl. Tab. 4).

Tabelle 4: Übersicht Differenzen und Distinktion der Begriffe (eigene Darstellung nach Reusser et al. 2014: 646ff.).

Begriff	Definition & Charakterisierung
Vorstellungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ implizieren neben Beliefs auch das insbesondere Wissen einer Person ▪ beinhalten Vorstellungen, mentale Repräsentationen von bestimmten Gegenständen (z. B. Schülervorstellungen zu Wüsten)
Subjektive Theorien	<ul style="list-style-type: none"> ▪ befassen sich mit der dem Handeln zugrundeliegenden Wissensbasis von Lehrern ▪ komplexe Form von Wissensbeständen ▪ sind wissenschaftlichen Theorien in Struktur und Form ähnlich
Einstellungen & pädagogische Haltungen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ explizite Bewertung eines Gegenstandes (negativ / positiv) ▪ relativ allgemeine Haltungen oder pädagogische Weltbilder

Insbesondere die Differenz zwischen dem Begriff der Überzeugung (belief) und dem Begriff der Einstellung (attitude) wird in der Forschungsliteratur häufig zu unspezifisch dargestellt, was bedeutet, dass die Konstrukte häufig semantisch einheitlich verwendet werden oder gar auf eine genaue Präzisierung verzichtet wird. Darum soll hier nochmals auf die theoretisch unterschiedlich fundierten Termini der Beliefs bzw. Überzeugungen gegenüber der Attitudes bzw. Einstellungen aufmerksam gemacht werden.

In der Imagestudie wird aufgrund der Zielsetzung des Forschungsvorhabens, das Image des Faches Geographie zu ermitteln, auf den der Wirtschaftspsychologie entstammenden Einstellungsbegriff nach Tromsdorff/Teichert (2011) zurückgegriffen, der sich in den theoretischen Rahmen des Imagemodells eingliedert und sich aus drei Aspekten konstituiert: kognitive, affektive und konative Dimension (vgl. Tromsdorff/Teichert 2011: 126ff.). Zugleich grenzen Tromsdorff/Teichert den Begriff der Einstellung vom Überzeugungsbegriff ab, indem sie Beliefs als die den Einstellungen hierarchisch untergeordnete kognitive Grundlage kennzeichnen:

Zustand einer gelernten und relativ dauerhaften Bereitschaft, in einer entsprechenden Situation gegenüber dem betreffenden Objekt regelmäßig mehr oder weniger stark positiv bzw. negativ zu reagieren (Tromsdorff/Teichert 2011: 126)

Auch Fishbein/Ajzen unterstreichen den speziellen Charakter von Einstellungen: „The major characteristic that distinguishes attitude from other concepts is its evaluative [...] nature“ (Fishbein/Ajzen 1975: 11), was bedeutet, dass sich Einstellungen stets auf eine Bewertung eines Gegenstandes beziehen, d. h. „Person X findet etwas gut oder schlecht“ oder als auf den Geographieunterricht bezogenes Beispiel: „Lehrer X hält den Geographieunterricht für wichtig oder unwichtig“ (vgl. Fishbein/Ajzen 1975: 11; Fishbein 2008: 137; Wyer/Albarracin 2005: 278).

Aktuelle Forschungsfelder zu Lehrerüberzeugungen

Auf der Grundlage aktueller fachdidaktischer Forschung zu Lehrerüberzeugungen, die vor allem den naturwissenschaftlichen Fächern zugeordnet werden kann, lässt sich das Forschungsfeld in mehrere Teilbereiche nach Reusser et al. (2014) und Kunter (2015) differenzieren:

Tabelle 5: Aktuelle Forschungsfelder Lehrerüberzeugungen (eigene Darstellung verändert nach Reusser et al. 2014: 650).

Gegenstandsbereiche	Inhalte
Epistemologische Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen	Wesen und Struktur von Fächern, Fachgebieten, konkreten Lerngegenständen und Lernmethoden, Schwerpunkt Lehr-Lern-Prozesse
Personenbezogene Überzeugungen zu Lehrkräften und Schülern	Lehrerpersönlichkeit, Lehrerrolle, Selbstwirksamkeit, Weiterbildungsverhalten, Berufsethos, Wertbindungen, schülerbezogene Überzeugungen
Kontextbezogene Überzeugungen zu Schule und Gesellschaft	Einzelschulischer bis gesellschaftlicher Kontext des Lehrerberufs, Ziele und Aufgaben der Schule, Funktion von Schule, Stellenwert von Bildung, Stellenwert Lehrerberuf in Gesellschaft
<p>Forschungsschwerpunkte in allen drei Feldern</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ deskriptive Untersuchungen zu Struktur und Beziehungen Überzeugungen ▪ Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen und Lehrerhandeln sowie Unterrichtswirkungen ▪ Untersuchungen zum Aufbau und zur Veränderbarkeit von Überzeugungen 	

Ferner spezifiziert Kunter (2015) anders als Reusser et al. (2014) die Dimensionen der aktuellen Erforschung von Lehrerüberzeugungen auf vier verschiedenen Systemebenen (vgl. Tab. 6).

Tabelle 6: Aktuelle Forschungsfelder Lehrerüberzeugungen (eigene Darstellung nach Kunter 2015: 267).

Bezugssystem	Inhalte	Beispiele
Selbst	Vorstellungen zur eigenen Identität, Überzeugungen zu eigenen Fähigkeiten	Eigenes Rollenverständnis Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
Lehr-Lern-Kontext	Überzeugungen über Lehren und Lernen, das Fach, einzelne Schüler	Lerntheoretische Überzeugungen Epistemologische Überzeugungen über das eigene Fach Erwartungen an Schüler Attributionen für Schülerleistungen
Bildungssystem	Bildungspolitische Themen, Standards, Reformen	Einstellung zu konkreten Reformen Einstellung zu Standards
Gesellschaft	Kulturelle Normen und Werte, die Bildung und Schule betreffen, Einstellungen zu Kindheit und Jugend	

Insgesamt zeichnet die aktuelle Publikationslage ein differenziertes Feld der Erforschung von Lehrerüberzeugungen ab, da die Einteilung der Studien innerhalb der nach Reusser et al. oder Kunter zwar möglich ist, die einzelnen Kategorien aber so undifferenziert sind, dass sie „letztlich zur Klärung des messy construct wenig beitragen“ (vgl. Läge/McCombie 2015: 119). Neben diesen zwei Differenzierungen von Lehrerüberzeugungen ist ferner eine Trennung von verhaltensfernen (allgemeine) und verhaltensnahen (spezifische, handlungsnah) Überzeugungen möglich (vgl. Läge/McCombie 2015: 119; Leuchter et al. 2006: 562f.). Dabei wirken die verhaltensfernen implizit handlungsleitend auf die verhaltensnahen bzw. situationsspezifischen Überzeugungen, die im aktiven Handeln zum Tragen kommen.

Die aktuell publizierten Studien innerhalb Deutschlands in Bezug auf Schulfächer und Lehrerüberzeugungen wurden primär in den Naturwissenschaften (Mathematik und Physik) durchgeführt und untersuchen insbesondere die epistemologische Überzeugungen zum Lehren und Lehren der

spezifischen Unterrichtsfächer (vgl. Baumert/Kunter 2006; Riese/Reinhold 2010; Blömeke et al. 2008).¹²

Exkurs- MT21 Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer

Die Studie MT21 (Mathematics Teaching in the 21st Century) ist eine längsschnittlich angelegte Untersuchung von Kompetenzen angehender Mathematiklehrer, die sowohl das Wissen als auch spezifische Arten von Überzeugungen untersuchen, um die Wirksamkeit der Lehrerbildung zu eruieren und evaluieren (vgl. Blömeke et al. 2008). Neben den kognitiven Dimensionen von Kompetenzen, die auf das Wissen fokussiert sind, liegt der Untersuchung ein Verständnis von Überzeugungen als handlungsleitende Einflussgröße zugrunde, die eine „Brücke zwischen Wissen und Handeln bilden“ (Blömeke et al. 2008: 219). In Abgrenzung zum Wissen zeichnen sich Überzeugungen Blömeke et al. (2008) zufolge dadurch aus, dass sie nicht nur als rein kognitive, sondern vielmehr durch affektiv-motivationale Aspekte beeinflusst seien.

Dabei werden im Rahmen von MT21 zum einen die epistemologischen Überzeugungen zur Mathematik, die sich auf die Struktur und Genese mathematischer Kompetenz als auf unterrichtsbezogene Lehr-Lern-Prozesse von Mathematik beziehen, sowie schul- und professionstheoretische Überzeugungen der angehenden Lehrkräfte erhoben (vgl. Müller et al. 2008a; Blömeke et al. 2008). Ein drittes untersuchtes Feld der Überzeugungen stellt die Erforschung der lehr- und lerntheoretischen Überzeugungen zur Mathematik dar, bei der Zielvorstellungen der Lehrer neben unterrichtsmethodischen Präferenzen und Aspekten des classroom-managements erhoben werden (vgl. Müller et al. 2008b).

Als ein Ergebnis können durch die Untersuchung der Überzeugungen zur Struktur wie zur Genese der Mathematik respektive der mathematischen Kompetenz vier unterschiedliche Typen mathematischer „Weltbilder“ konstruiert und empirisch belegt werden sowie zwei Perspektiven auf die Genese von Mathematikkompetenz bei Schülern identifiziert werden – eine begabungs- wie eine erkenntnistheoretische (vgl. Blömeke et al. 2008: 237).

Ferner kann bei der Teilstudie zu den fachübergreifenden Überzeugungen, den Funktionen von Schule, der Rolle der Lehrperson und der Lehrerausbildung insgesamt betreffend, u. a. festgestellt werden, dass die Sozialisationsfunktion gegenüber der Selektionsfunktion von Schule eine höhere Zustimmung durch die Probanden erfährt. Darüber hinaus plädieren die befragten angehenden Lehrer bei der Bewertung der Inhalte der Lehrerausbildung für eine Erhöhung der erziehungswissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Inhalte (vgl. Müller et al. 2008a: 294ff).

Im Kontext der Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Mathematik sind die meisten Mathematiklehrkräfte u. a. der Überzeugung, dass eigenaktives Lernen der direktiven Instruktion im Mathematikunterricht vorzuziehen sei (vgl. Müller et al. 2008b: 269). Ebenso zeichnet sich ein klares Bild von den Zielvorstellungen der Mathematiklehrkräfte ab, da sie sich am stärksten für die Lernziele des Problemlösens und Modellierens und für affektiv-motivationale Lernziele, die es im Unterricht zu berücksichtigen gilt, aussprechen (vgl. Müller et al. 2008b: 267).

Mit Blick auf die aktuelle Forschungslage innerhalb der Fachdidaktik kann die Untersuchung der Lehrerüberzeugungen zur Bedeutung des Schulfaches Geographie¹³ primär dem Feld der verhaltensfernen Überzeugungen zum Fach bzw. zur Struktur eines Faches zugeordnet werden. Schließlich handelt es sich um die Erschließung der spezifischen Relevanz des Faches im Hinblick auf die Gesellschaft wie dem Schüler als um Überzeugungen zu fachspezifischen Alleinstellungsmerkmalen. Dabei wird primär das individuelle Fachverständnis eruiert und nicht handlungsleitendes Wissen, was vordergründig konkrete Lehr-Lern-Situationen im Geographieunterricht betrifft. Den-

¹² Da auf die naturwissenschaftlich fokussierten Studien zu Lehrerüberzeugungen an dieser Stelle kurz verwiesen wird, erfolgt die Darstellung des gegenwärtigen Forschungsstandes ausschließlich in Bezug auf die geographiedidaktischen Forschungen (vgl. Kap. 3.2).

¹³ Die Fundierung der theoretischen Bezüge sowie die Herleitung und Einordnung des Forschungsgegenstandes werden in Abb. 12 visualisiert.

noch kann man vermuten, dass sich solche verhaltensfernen, fachbezogenen Überzeugungen der Lehrer auf das Verhalten und Agieren im Geographieunterricht oder im Schulalltag insgesamt auswirken, was im Rahmen dieser Studie aber nicht empirisch fundiert werden kann.

Empirische Untersuchungsmethoden zur Erfassung von Lehrerüberzeugungen

Damit Überzeugungen von Lehrern überhaupt ergründet werden können, müssen sie von Einzelpersonen verbalisiert bzw. in irgendeiner Form geäußert werden. Aufgrund des bewussten bzw. unbewussten Charakters von Beliefs bedeutet dies, dass unter Umständen nur ein Teil von ihnen überhaupt für den Forscher zugänglich ist und somit empirisch erhoben werden kann (vgl. Reusser et al. 2014: 646). Dabei seien laut Reusser et al. verhaltensfernere Überzeugungen, z. B. allgemeine Vorstellungen zum Fach, die nicht durch das alltägliche routinierte Unterrichtsgeschehen internalisiert sind, leichter für den Forscher zugänglich als handlungsleitende und teilweise internalisierte Überzeugungen.

Hierbei würden Reusser et al. (2014) zufolge vermehrt qualitative Forschungsmethoden eingesetzt, die für die Befragten Anlass dazu geben, Überzeugungen preiszugeben, distanziert zu betrachten bzw. zu reflektieren (vgl. Reusser et al. 2014: 648; Leuchter et al. 2006: 565f.; Läge/McCombie 2015: 119). Auch Schraw/Olafsen (2015) beziehen sich bei der Frage, wie man Überzeugungen überhaupt erfassen kann, auf qualitative wie auf quantitative Verfahren, wobei sie den „verbal reports of first hand verbalization of thoughts, beliefs and explanations related to teachers beliefs“ eine wichtige Rolle zuschreiben, da sie auf Selbstauskunft der Befragten basieren (vgl. Schraw/Olafsen 2015: 92). Hierdurch sei man in der Lage ein „indepth understanding of the origin, development and impact of beliefs on teachers thinking and behaviour“ zu erlangen (Schraw/Olafsen 2015: 92).

Weiterhin rekurren Olafsen et al. (2015) auf die passende Eignung von qualitativen Herangehensweisen an ein solch schwer zu greifendes Konstrukt wie den Lehrerüberzeugungen, da nur über eine detaillierte Untersuchung individueller Gedanken wie Äußerungen ein Verständnis von spezifischen Überzeugungen hervorgebracht werden kann (vgl. Olafsen et al. 2015: 128).

Teachers hold a variety of beliefs about learning, curriculum, pedagogy, and student assessment, including goal orientations, beliefs about classroom testing, cultural diversity, subject matter, students motivation, differences in teaching practice, classroom management, teaching efficacy and ability to impact students, epistemological beliefs and congruence among beliefs (Schraw/Olafsen 2015: 87).

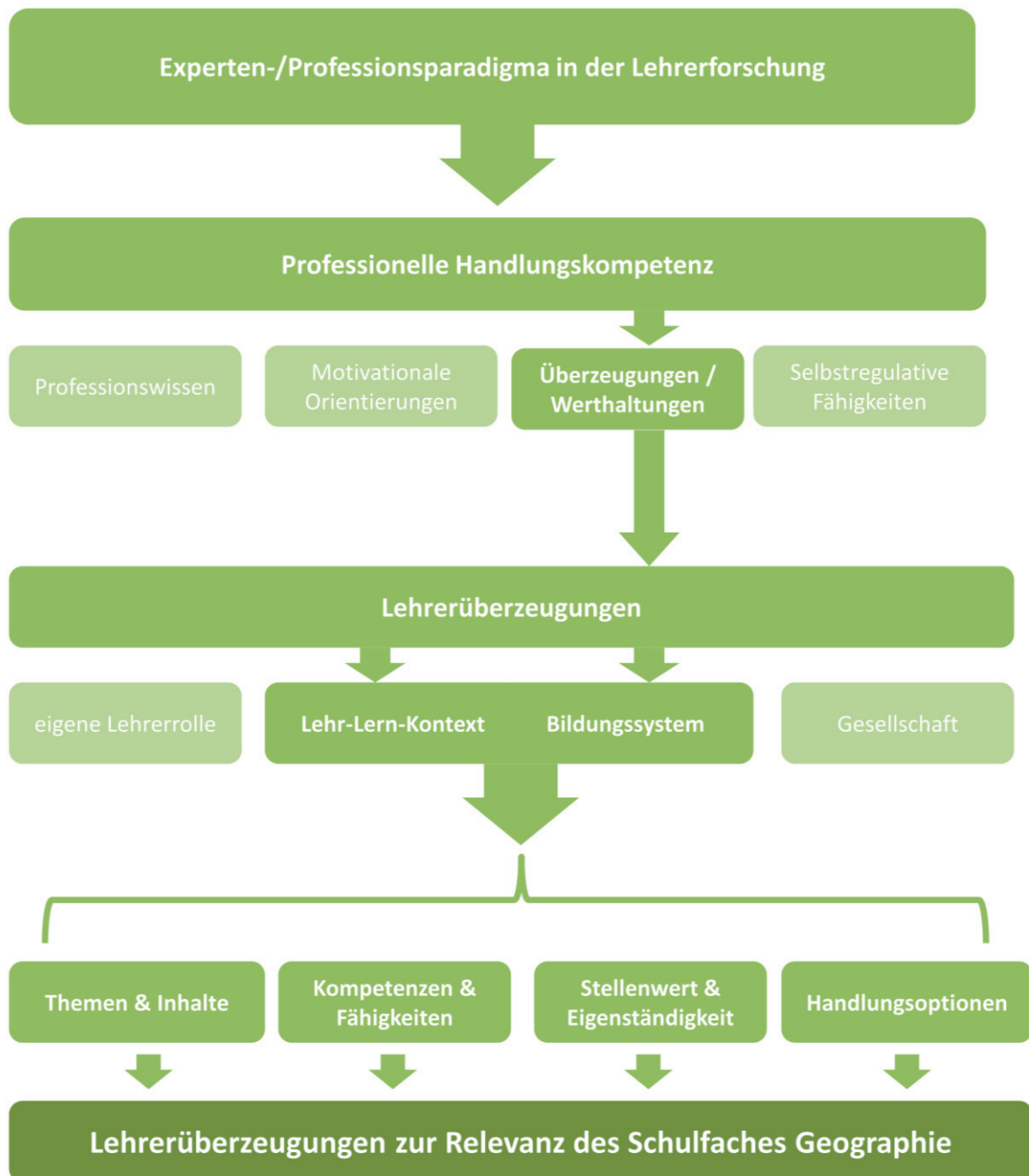


Abbildung 11: Theoretische Fundierung des Untersuchungsgegenstands (eigene Darstellung).

3.2. Forschungsstand

Nach Darstellung und Determinierung der relevanten Modelle und begrifflichen Konstrukte auf Basis der Ausführungen zum Geographieunterricht sowie zu den Lehrerüberzeugungen, die für das Verständnis und die Untersuchungsanlage entscheidend sind, erfolgt nun ein Bezug zum aktuellen fachdidaktischen Diskurs.

Insgesamt ist der Forschungsstand zu Lehrerüberzeugungen in der allgemeinen Fachdidaktik zu durch die im theoretischen Teil hervorgehobenen Publikationen in den naturwissenschaftlichen Fächern geprägt (Mathematik und Physik), die sich vor allem auf die Untersuchung epistemologischer Beliefs zu Lehr-Lernprozessen beziehen und an dieser Stelle nicht tiefergehend – als es bis zum jetzigen Zeitpunkt im Kontext der Exkurse bereits geschehen ist – erläutert werden (vgl. Baumert/Kunter 2006; Riese/Reinhold 2010; Blömeke et al. 2008).¹⁴

Da die vorliegende Untersuchung erstmalig die Lehrerperspektive in Bezug zur spezifischen gesamtgesellschaftlichen, individuellen wie fachbezogenen Bedeutung des Schulfaches Geographie in den Blick nimmt und sich theoretisch auf das Konstrukt der Beliefs stützt, beschränkt sich der Bezug auf die von der DGfG durchgeführte Imagestudie, die auf dem Einstellungs-Konstrukt respektive dem Image-Modell basiert. An dieser Stelle sollen daher die wichtigsten theoretischen und methodischen Grundlagen sowie eine Darstellung des Forschungsinstrumentes und der Ergebnisse vorgenommen werden. Da sich die Masterarbeit auf die Untersuchung der Überzeugungen zum Schulfach Geographie bezieht und somit die zwei anderen in der Imagestudie berücksichtigten Bereiche „Geographie als Wissenschaft“ und „Geographie im Berufsleben“ ausklammert, bezieht sich die Darstellung der Imagestudie primär auf die für den vorliegenden Forschungsgegenstand relevanten Aspekt des Schulfaches Geographie.

3.2.1. Studie zum Image der Geographie in Deutschland

Die von der DGfG durchgeführte Imagestudie (2015) hat zum Ziel das Fremdimage der Geographie im Hinblick auf die Bereiche des Schulfaches, der Wissenschaft und der Berufsfelder von Geographen zu untersuchen, um erstmalig ein repräsentatives umfassendes Gesamtbild über die Außenwahrnehmung des Faches zu erhalten. Auf Basis des theoretischen Einstellungskonstrukts wird die affektive und kognitive Dimension von Einstellungen erfasst, indem ca. 1.000 Personen dreier unterschiedlicher Gruppen aus der Gesellschaft qua standardisierter Telefoninterviews zu ihrer Einstellung bezüglich der verschiedenen Teilbereiche befragt werden (vgl. Gans/Hemmer 2015).

Das in der Studie untersuchte Konstrukt des „Images“ wird aus den Wirtschaftswissenschaften hergeleitet, baut auf dem in der Sozialpsychologie entwickelten Einstellungs-konstrukt¹⁵ auf und wird nach Tromsdorff/Teichert wie folgt definiert:

[...] mehrdimensionale und ganzheitliche Einstellung einer Zielgruppe zum Gegenstand. Es besteht aus mehr oder weniger wertenden Eindrücken von der Marke, die zu einem ganzheitlichen ‚Bild‘ verbunden sind. Images sind somit subjektiv, durchaus nicht voll bewusst, aber mehr oder weniger bewusst zu machen, durchaus nicht nur sprachlich kodiert, sondern auch bildhaft, episodisch, metaphorisch. Images sind nicht nur kognitiv, sondern auch gefühlsmäßig, erlebnisbezogen, wertend (Tromsdorff/Teichert 2011: 133).

¹⁴ Die Darstellung bzw. theoretische Fundierung impliziert im vorangegangenen Kapitel zur Theorie bereits Ausführungen und Exkurse zu den bereits bestehenden Untersuchungen zu Lehrerüberzeugungen im Rahmen der Publikationen der Coactiv-Studie, der Studie MT21 sowie der Untersuchung von Riese/Reinhold. Daher sollen im Kapitel „Forschungsstand“ lediglich die fachdidaktisch relevanten Publikationen berücksichtigt werden.

¹⁵ Da im vorangehenden Kapitel 3.1.3. im Kontext der Theorie und Zusammenhänge der Einstellungsbegriff vom Begriff der Überzeugung ausführlich abgegrenzt wurde, soll an dieser Stelle auf Redundanz im Hinblick auf die das Einstellungs-konstrukt betreffenden theoretischen Ausführungen verzichtet werden. An dieser Stelle wird daher lediglich der Zusammenhang des Einstellungsbegriffs zum Konstrukt des Images dargelegt, die in der Image-Studie als „subjektbezogene und mehr oder minder konkrete respektive bewusste Systeme von Dispositionen“ (Hemmer/Miener 2015a: 17) beschrieben werden.

Über die Erfassung bzw. Messung von Einstellungen „als Form einer zeitlich relativ stabilen Bewertung im Sinne einer zustimmenden oder ablehnenden Verhaltensdisposition“ (Hemmer/Miener 2015a: 18) kann somit auf das Image in Bezug zu einem bestimmten Gegenstand, z. B. der Geographie, geschlossen werden, was bedeutet, dass Einstellungen immer gegenstandsbezogen sind (vgl. Hemmer/Miener 2015: 18). Ein Image stellt im Sinne der Studie eine „Komposition von Motiven und Wissensbeständen in Bezug auf eine Einstellung“ (Hemmer/Miener 2015a: 17) dar, wobei von den drei möglichen Dimensionen einer Einstellung¹⁶ nur die affektive und kognitive Komponente berücksichtigt werden, da sich die Studie auf einen zweidimensionalen Ansatz stützte, der Wissensbestände zur Gegenstandsbeurteilung (kognitive Komponente) neben Motiven (affektive Komponenten) beinhaltet (vgl. Hemmer/Miener 2015a: 17).¹⁷ Da sich die Bewertung bzw. Einstellungsmessung zur Beurteilung der Geographie auf Aussagen von Probanden aus der Gesellschaft bezieht, wird folglich ein Fremdimage aus der Außenperspektive auf einen Gegenstand erfasst.

Grundlage für das Forschungsdesign der Imagestudie bilden vorherige meist theoretisch unzureichend fundierte, qualitativ angelegte oder aufgrund einer kleinen Probandenzahl nicht repräsentative durchgeführte empirische Studien aus unterschiedlichen Fachdisziplinen und Forschungsepochen, die sich im Folgenden auf eine resümierende Darstellung der auf das Schulfach Geographie bezogenen Inhalte beschränken soll.

Hemmer/Miener (2015b) differenzieren an dieser Stelle zwischen drei forschungstheoretischen Epochen, von denen der erste Abschnitt sich durch einige theoretisch unzureichend darlegende Arbeiten hinsichtlich verschiedener Unterrichtsfächer und deren Beliebtheit bei den Schülern bezieht. Der zweiten Epoche (1960er/70er Jahre) lassen sich Publikationen aus dem geographiedidaktischen Bereich zuordnen, die zum Teil auf dem theoretischen Gerüst der Einstellungsforschung basieren und sich bspw. auf das Image der Geographie aus Sicht von Spitzenrepräsentanten beziehen (vgl. Köck 1997; Hemmer/Hemmer 2010). Eine dritte Epoche ist u. a. durch die Zuhilfenahme von qualitativen Forschungsdesigns in Kombination mit anschließender quantitativer Erhebung gekennzeichnet, die vor allem im angloamerikanischen Raum anzusiedeln sind (vgl. Hemmer/Miener 2015b: 23).

Leitende Ziel- und Forschungsfragen der Imagestudie sind neben der Ermittlung des Images bezüglich der Geographie als Schulfach, als wissenschaftliche Disziplin bzw. in Bezug zum Berufsfeld von Geographen die Untersuchung möglicher Assoziationen mit dem Begriff „Geographie“ sowie denkbare Differenzen im Hinblick auf die drei befragten Probandengruppen hinsichtlich ihrer Images und die Zusammenhänge zu den erhobenen unabhängigen Variablen (vgl. Hemmer/Miener 2015b: 25f.).

Durchgeführt wurde die Befragung der drei Probandengruppen (Bevölkerung, Medienvertreter, Personalverantwortliche) mittels telefonisch standardisierter Interviews, wobei die Fragebögen inhaltlich und strukturell mit Blick auf die jeweilige Probandengruppe angepasst sind, d. h. die Befragung zum Schulfach Geographie stützt sich ausschließlich auf die Einstellung der Bevölkerung (n=801) (vgl. Hemmer et al. 2015a: 27f.; Tab. 7). Die Fragebögen berücksichtigen sowohl kognitive als auch affektive Aspekte der Einstellungsdimension.

¹⁶ Die ausführliche Erläuterung des Einstellungskonstrukts erfolgte in Kapitel 3.1.3. im Kontext der Gegenüberstellung und definitorischen Abgrenzung zum Belief-Konstrukt.

¹⁷ In der Einstellungsforschung kann zwischen eindimensionalen, zweidimensionalen und dreidimensionalen Ansätzen unterschieden werden. Diese Differenzen im Hinblick auf das sozialpsychologische Konstrukt ergeben sich je nach Forschungsinteresse, -design, Fragestellung und Methodik (vgl. Schumann 2012: 79ff.; Mayerl 2009: 19ff.).

Tabelle 7: Aufbau des Fragebogens für die Bevölkerung (eigene Darstellung verändert nach Hemmer et al. 2015a: 32).

Einleitungstext
Statistische Angaben (Geschlecht / Alter)
Assoziationen (spontane Assoziationen zur Geographie)
Bedeutung des Schulfachs Geographie <ul style="list-style-type: none"> ▪ Relevanz von Inhalten ▪ Bewertung des Schulfachs ▪ Kompetenzen und Fähigkeiten ▪ Einschätzung im Vergleich zu anderen Schulfächern ▪ Beurteilung des Umfangs des Geographieunterrichts ▪ Organisation des Schulfachs ▪ Vorschläge zur Erhöhung des Ansehens
Geographie als Wissenschaft (Forschung und Lehre) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Themenfelder der Forschung ▪ Bewertung der Geographie als Wissenschaft
Bedeutung der Geographie im Berufsfeld <ul style="list-style-type: none"> ▪ Typische Berufsmöglichkeiten
Statistische Angaben (schulpflichtige Kinder / Geograph im Bekanntenkreis / höchster Schulabschluss bzw. Studium)

Im Kontext der Studie wurden die Assoziationen von allen drei Probandengruppen zum Fach Geographie als Wissenschaft erfragt, was bedeutet, dass die Befragten an dieser Stelle die Möglichkeit hatten frei und unvoreingenommen zu antworten, was sie mit der Geographie verbinden, ohne durch vorgegebene Items zu sehr beeinflusst zu sein (vgl. Gans 2015: 37).

Der gesamte, nachfolgende Themenkomplex „Bedeutung des Schulfachs Geographie“ impliziert zum einen die Beurteilung der Relevanz bzw. Wichtigkeit von spezifischen Kernthemen, dessen Items zum Teil auf Basis der Interessenstudien (Hemmer/Hemmer 2010) sowie auf den Inhalten der Bildungsstandards gebildet wurden (z. B. Topographie). Bei der „Bewertung des Schulfachs“ wird hinsichtlich der Beurteilung der Aussagen, z. B. „Geographie ist ein wichtiges Schulfach“, die Bedeutung für den Einzelnen bzw. die Gesellschaft und Umwelt erfragt. Anschließend sollten die Probanden ihre Einstellung dazu äußern, inwieweit die aufgelisteten Fähigkeiten und Kompetenzen – in Anlehnung an die Kompetenzbereiche der Bildungsstandards – im Geographieunterricht gefördert werden sollten. Daran knüpft ein Vergleich des Faches Geographie zu anderen Schulfächern und eine Beurteilung der aktuellen Stundenanzahl und die Frage nach der Eigenständigkeit an (vgl. Hemmer et al. 2015a: 31). Den Abschluss dieses Themenkomplexes bildet die Frage nach möglichen Handlungsoptionen und Vorschlägen, wie das Fachimage des Schulfaches Geographie verbessert werden könnte (vgl. Hemmer et al. 2015a: 31).

Im Kontext der von den Probanden genannten **Assoziationen** zum Fach Geographie¹⁸ (vgl. Tab. 8) können diese verschiedenen Kategorien zugeordnet werden, wobei die häufigsten Nennungen sich auf „Länder“, „Erdkunde“, „Karten, Landkarten, Weltkarte“ als auf „Schule, Unterricht“ (36,6%) beziehen (vgl. Gans 2015: 37f.). Mittels der Erfragung der individuellen Verknüpfungen zur Geographie zeichnet sich ein Bild der Geographie ab, das vor allem durch das räumliche Wissen und die mit dem Fach verbundenen Medien wie dem Fach im Kontext der Schulbildung geprägt ist (vgl. Gans 2015: 38; Tab. 8).

¹⁸ Die erhobenen Assoziationen im Kontext der Imagestudie beziehen sich nicht spezifisch auf das Schulfach, sondern auf das gesamte Fach der Geographie als Wissenschaft.

Tabelle 8: Kategorisierte Assoziationen (eigene Darstellung nach Gans 2015: 40).

Kategorie der Assoziationen	erste Nennung (%)	alle Nennungen (%)
Raubegriffe allgemein	27,7	19,1
Raubegriffe konkret	3,8	5,9
Phänomene der physischen Umwelt	8,2	26,7
Phänomene der anthropogenen Umwelt	4,0	11,1
Prozesse, Ereignisse, Krisen, Risiken	4,0	6,2
Medien und Methoden der Orientierung	16,4	11,1
Unterricht, Bildung, Ausbildung	22,5	9,4
Reisen	6,5	4,5
Wissenschaft, Teildisziplinen, Forscher	4,1	4,3
Sonstiges	2,8	1,7

In Bezug zur **Bedeutung des Faches** bewerten die Probanden aus der Bevölkerung das Schulfach Geographie auf Basis von elf Aussagen, die mittels einer Likert-ähnlichen Skala (1= „stimme voll und ganz zu“ bis 5 = „stimme überhaupt nicht zu“) eingestuft werden sollten.¹⁹

Tabelle 9: Items „Bedeutung des Schulfaches Geographie“ (eigene Darstellung verändert nach Hemmer et al. 2015b: 50).

Rang	Item	Itemformulierung: Das Schulfach Geographie ...	MW	SD
1	02	... leistet einen wesentlichen Beitrag zur Allgemeinbildung.	1,56	0,779
2	07	... ist ein wichtiges Schulfach.	1,71	0,778
3	08	... ist ein interessantes Schulfach.	1,82	0,917
4	06	... hilft mir dabei, räumliche Ereignisse wie z. B. Erdbeben oder Flächennutzungskonflikte besser zu verstehen.	1,89	0,937
5	05	... hilft mir dabei, mich besser räumlich orientieren zu können.	2,04	1,104
6	03	... hilft, die Beziehungen zwischen Menschen und Umwelt zu verstehen.	2,08	0,959
7	01	... macht zentrale Probleme auf unserem Planeten deutlich.	2,14	1,104
8	04	... vermittelt mir Kenntnisse und Fähigkeiten, die im Alltag nützlich sind.	2,23	1,003
9	10	... setzt sich für den Erhalt der Umwelt ein.	2,41	1,124
10	11	... leistet einen Beitrag zur politischen Bildung.	2,49	1,123
11	09	... hilft, zentrale Werte für das Leben in einer globalisierten Gesellschaft aufzubauen.	2,61	1,065

Insgesamt schreiben die Probanden dem Schulfach Geographie eine hohe Bedeutung zu (alle Statements über dem statistischen Mittelwert von 2,5), wobei sie vor allem die Items Bedeutung für die Allgemeinbildung, Wichtigkeit und Interessantheit des Schulfaches sowie die Bedeutung für die Räumliche Orientierung als relevant beurteilen (vgl. Hemmer et al. 2015b: 50). Hinsichtlich der Handlungskompetenz bzw. der Bezüge zur Bildung für nachhaltige Entwicklung wie zur politischen Bildung erlangen die Statements 10, 11 und 09 die geringste Zustimmung (vgl. Tab 9). Im Zuge der Auswertung dieser Frage ergibt sich eine Differenzierung zwischen grundlegender, individueller Relevanz sowie einer Relevanz für die Gesellschaft und Umwelt, wobei den Statements in Bezug zur individuellen Bedeutung eine signifikant höhere Bedeutung beigemessen wird (vgl. Hemmer et al. 2015b: 52f.).

¹⁹ Die Ergebnisdarstellung bezüglich der Daten zum Schulfach Geographie bezieht sich hier lediglich auf die statistisch ermittelten Mittelwerte, da eine Darstellung in Bezug zur relativen bzw. prozentualen Verteilung der Antworten an dieser Stelle nicht zielführend ist.

Die Bewertung der den Bildungsstandards entnommenen und als fachspezifisch gekennzeichneten **Kompetenzen wie Fähigkeiten** in Bezug zur Förderung im Geographieunterricht gestaltet sich wie in der folgenden Tabelle 10 abgebildet:

Tabelle 10: Items „Kompetenzen und Fähigkeiten im Geographieunterricht“ (eigene Darstellung verändert nach Hemmer et al. 2015b: 54).

Rang	Item	Itemformulierung	MW	SD
1	06	Fähigkeit, den Namen wichtiger Staaten, Städte, Flüsse, Gebirge zu kennen und ihre Lage zu beschreiben	2,29	1,071
2	01	Fähigkeit, die Erde als Planeten zu beschreiben	2,35	1,012
3	07	Fähigkeit, unterschiedliche Karten aus dem Atlas oder der Zeitung auswerten zu können	2,45	1,073
4	05	Fähigkeit, Räume, wie z. B. Deutschland und Europa, unter bestimmten Fragestellungen zu untersuchen	2,48	1,053
5	02	Fähigkeit, natürliche, also umweltbezogene Prozesse, wie z. B. Gebirgsbildung und Wettergeschehen, zu erklären	2,54	1,070
6	10	Fähigkeit, raumbezogene Sachverhalte, wie z. B. Hochwasser und Stadtentwicklung oder Probleme anhand von Kriterien (z. B. Vor- und Nachteile für Wirtschaft und Umwelt), zu beurteilen	2,67	1,026
7	04	Fähigkeit, Wechselbeziehungen zwischen Menschen und der Natur bzw. der Umwelt zu beschreiben und zu erklären (z. B. Naturgefahren und Umweltbelastungen)	2,69	0,955
8	03	Fähigkeit, gesellschaftliche Prozesse, wie z. B. Verstädterung und Globalisierung zu erklären	2,72	1,033
9	09	Fähigkeit, mit geographischen Fachbegriffen zu kommunizieren	2,86	1,054
10	11	Fähigkeit, umwelt- und sozialgerecht zu handeln	2,89	1,050
11	08	Fähigkeit, geographisch wichtige Methoden, wie z. B. eine Flächennutzung zu kartieren oder eine Bodenprobe zu untersuchen, in der Schule oder draußen im Gelände anzuwenden.	3,33	1,269

Hierbei messen die Probanden vor allem dem Fähigkeitsbereich, der grob zur „Topographie“ zugeordnet werden kann (Item 06), die höchste Bedeutung neben nachfolgenden fachwissenschaftlichen Kompetenzen (Item 01) sowie der Wichtigkeit der Kartenauswertekompetenz (Item 07) bei. Ebenso artikuliert sich über das Item 05 die Bedeutung regionalgeographischer Kenntnisse bzw. Kompetenzen für den Geographieunterricht (alle Items 06,01,07,05 liegen über dem testtheoretischen Mittelwert von 2,5).

Die Relevanz ausgewählter **Kernthemen** des Geographieunterrichts, die laut Einschätzung der Probanden im Unterricht behandelt werden sollten, liegt bei allen zwölf Items über dem statistischen Mittelwert von 2,5 mit der Bewertung „sollte unbedingt behandelt werden“ bzw. „sollte behandelt“ werden. Das bedeutet, dass die Themen insgesamt eine große Bedeutung für den Geographieunterricht haben. Allerdings ist die Bewertung der Bedeutsamkeit des Items „Umweltprobleme“ (item 03) gegenüber den anderen zentralen Inhaltsbereichen des Geographieunterrichts signifikant größer sowie die Wichtigkeit des Bereiches „Landschaftsentwicklung und Klima“ (Item 02), der der physischen Geographie zugehörig ist. Stadtgeographische bzw. eher humangeographisch ausgerichteten Themenfeldern wird im Vergleich aller Items eine eher geringere Bedeutung zugemessen (vgl. Hemmer et al. 2015b: 56; Tab. 11).

Tabelle 11: Items "Relevanz Inhalte im Geographieunterricht" (eigene Darstellung verändert nach Hemmer et al. 2015b: 56).

Rang	Item	Itemformulierung	MW	SD
1	03	Umweltprobleme	1,33	0,576
2	02	Landschaftsentwicklung und Klima	1,58	0,687
3	04	Länderkunde, regionale Geographie	1,61	0,723
4	07	Namen und Lage der Städte, Staaten, Flüsse usw. (Topographie)	1,67	0,709
5	01	Naturkatastrophen, Georisiken, Planet Erde, Sonnensystem	1,68	0,735
6	11	Weltmeere	1,69	0,721
7	08	Nachhaltige Entwicklung	1,76	0,835
8	09	Globalisierung	1,78	0,760
9	12	Unterschiede zwischen Entwicklungs- und Industrieländern	1,78	0,731
10	05	Leben der Menschen in verschiedenen Ländern	1,81	0,779
11	10	Migration, Bevölkerungsentwicklung	1,85	0,849
12	06	Wirtschafts- und Stadtgeographie	2,10	0,761

Hinsichtlich der Ergebnisse zur **Organisationsform des Geographieunterrichts** bezüglich des Stundenumfanges und der Eigenständigkeit in Gegenüberstellung eines Fächerverbundes, beurteilen 50,6% den Umfang als „gerade richtig“, wobei sich 41,7% mehr Geographieunterricht wünschen, was die Bedeutung des Faches durch die Einschätzungen der Gesamtbevölkerung erneut unterstützt (vgl. Hemmer et al. 2015b: 58f.). Die Frage nach der Eigenständigkeit des Faches Geographie im Kontext Schule ergibt ein geteiltes Bild, da 52,9% die Eigenständigkeit befürworten, wohingegen sich 27,8% für einen Fächerverbund mit gesellschaftswissenschaftlichen bzw. 18,7% für einen Fächerverbund mit naturwissenschaftlichen Fächern aussprechen (vgl. Hemmer et al. 2015b: 60).

Die Einschätzung der Bedeutung des Geographieunterrichts in Relation zu anderen Unterrichtsfächern (Geschichte, Sozialkunde, Biologie, Physik, Chemie, Wirtschaft) wird von der Mehrheit der Befragten mit „... ist genauso wichtig wie Geographie“ beurteilt, da es nur statistisch geringfügige Differenzen in Bezug zu den Aussagen die den Fächervergleich zur Physik und Chemie betreffend gibt (vgl. Hemmer et al. 2015b: 61).

Als Abschluss des Themenkomplexes zum Schulfach beinhaltet der Fragebogen für die Bevölkerung neben den Einstellungsfragen auch eine Aufforderung zur **Nennung möglicher Handlungsoptionen**, wie Geographielehrer das Image des Geographieunterrichts verbessern könnten. Die Mehrheit der Probanden beurteilt den Einfluss eines einzelnen Geographielehrers als wirkungsvoll genug, um eine Verbesserung des Images zu bewirken (vgl. Tab. 12).

Tabelle 12: Handlungsoptionen Geographielehrer zur Imageverbesserung (eigene Darstellung verändert nach Hemmer et al. 2015b: 61f.).

Bereich	Handlungsoptionen Geographielehrer
Qualifikationen der Lehrkraft	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausbildung bzw. Fortbildung im Bereich moderne Unterrichtsmethoden o. ä. durchführen ▪ Praxisbezogene Vermittlung von Kompetenzen während Ausbildung schulen und aneignen
Inhaltliche Gestaltung des GU	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Curricula bezüglich aktueller und zukünftig relevanter Themenbereiche anpassen ▪ diese Themen möglichst regional in den GU einbinden ▪ wichtige Themen wie Umweltrisiken, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Naturgefahren behandeln ▪ Lehrer muss inhaltlich über Wissen zu Ländern und Städten verfügen ▪ Räumliche Orientierung ausreichend Raum einräumen
Didaktisch-methodische Gestaltung des GU	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Praxisbezug der Inhalte herstellen ▪ Experten in Schulunterricht einladen ▪ Exkursionen durchführen ▪ Längerfristige Projekte mit Öffentlichkeitswirksamkeit durchführen ▪ Höhere Anschaulichkeit der Inhalte unter Rückgriff auf neue wie traditionelle Medien gewährleisten

3.2.2. Relevanz des Schulfaches Geographie aus Perspektive der Eltern

Im Rahmen einer unveröffentlichten Masterarbeit, die am Institut für Didaktik der Geographie der Universität Münster geschrieben wurde, erfolgt eine Untersuchung zur Relevanz des Schulfaches Geographie aus der Perspektive der Eltern, wobei sich die dem Forschungsinteresse untergeordneten Leitfragen auf den Beitrag des Faches zur Allgemeinbildung sowie auf die Wichtigkeit und die Interessantheit des Schulfaches bezieht (vgl. Kettrup: 2).

Es wird ein qualitativ-exploratives Verfahren mittels leitfadengestützter Interviews in Bezug auf die Ergebnisse der Imagestudie angewendet, das sich inhaltlich auf die am bedeutsamsten eingeschätzten Items der Skala „Relevanz des Schulfaches Geographie“ beziehen (vgl. Hemmer et al. 2015: 50). Hierbei stützt sich der Interviewleitfaden auf die spezifischen Ergebnisse des Items 02 „Das Schulfach Geographie leistet einen wesentlichen Beitrag zur Allgemeinbildung“ sowie des Items 07 „Das Schulfach Geographie ist ein wichtiges Schulfach“ und auf den Item 08 „Das Schulfach Geographie ist ein interessantes Schulfach“ (vgl. Hemmer et al. 2015: 50).

Im Kontext der leitfadengestützten Interviews, die die Einstellungen der Eltern zu den jeweiligen Themenkomplexen im Fokus haben, wird nach möglichen Pro- und Contra-Argumenten hinsichtlich der Ergebnisse der Imagestudie bzw. der drei Items gefragt. Folglich werden die Probanden dazu befragt, wieso sie glauben, dass bspw. mehr als 50% dem Fach eine Bedeutung für die Allgemeinbildung zumaßen bzw. nicht zumaßen (vgl. Kettrup: 71ff.).

Das Ergebnis in Bezug zur befürwortenden Argumentation zum Beitrag zur Allgemeinbildung stützt sich vor allem auf die Bedeutung von fachspezifischen Themen wie Kenntnissen, die im Geographieunterricht erworben werden, wohingegen eine Verneinung des Beitrages zur Allgemeinbildung von den Eltern auf eine Unwissenheit über die Ausrichtung bzw. den Geographieunterricht selbst nebst einer geringen Einschätzung der Relevanz zurückzuführen sei (vgl. Kettrup: 45f.). Zudem argumentieren die Eltern gegen einen Allgemeinbildungsbeitrag des Schulfaches Geographie insofern, als einige Personen die im Geographieunterricht erworbenen Kompetenzen und Wissensbestände als über andere Medien erwerbbar (z. B. Fernsehen) einschätzen, sowie über ein mögliches vorhandenes Desinteresse am Fach selbst (vgl. Kettrup: 47).

Bezüglich der Wichtigkeit des Schulfaches Geographie erläutern die Eltern, dass viele das Fach auf Basis eines Lebensweltbezuges, der Fähigkeit, sich in der Welt zurechtzufinden, der Fähigkeit, Zusammenhänge zu verstehen, der Bedeutung für das eigene Handeln sowie in Verknüpfung des

Erwerbs methodischer Fähigkeiten als wichtig erachten würden. Ebenso bewerten die Eltern den Stellenwert des Faches allgemein sowie die im Vergleich zu früher gestiegenen Relevanz des Schulfaches als bedeutsam (vgl. Kettrup: 48ff.). Gegen eine positive Bewertung der Wichtigkeit des Schulfaches Geographie sprechen den Eltern zufolge wiederum die Aufnahme an geographischen Informationen über andere Medien neben der Unwissenheit über das Fach. Ein weiterer Argumentationspunkt, der gegen die Wichtigkeit des Faches spricht, stelle der geringe Stundenanteil des Schulfaches dar (vgl. Kettrup: 54ff.).

Das positive Ergebnis hinsichtlich des Interesses am Fach Geographie führen die Eltern auf die thematische Ausrichtung des Faches sowie auf die fachspezifischen Arbeitsweisen und Methoden zurück. Ebenso ginge es den Eltern zufolge im Geographieunterricht darum, die Welt zu entdecken, wodurch die Schüler in Kontakt mit anderen Regionen, Kulturen und Lebensarten treten (vgl. Kettrup: 56ff.). Hierzu gegenläufige Argumente, die dem Fach Geographie die Wichtigkeit aberkennen, begründen die Eltern primär mit einem möglichen persönlichen Desinteresse (vgl. Kettrup: 59).

Insgesamt befürworten die Eltern die Ergebnisse der Imagestudie hinsichtlich des hoch eingeschätzten Beitrages zur Allgemeinbildung, zur Wichtigkeit wie zur Interessantheit des Faches als nachvollziehbar und positiv.

3.2.3. Image des Schulfaches Geographie aus der Schülerperspektive

Eine bis dato noch nicht veröffentlichte Dissertation²⁰ am Institut für Didaktik der Geographie der Universität Münster zur „Bewertung des Schulfaches Geographie aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern“, die sich auf eine schulartenübergreifende Untersuchung in der Sekundarstufe I bezieht, nimmt die Schülerperspektive hinsichtlich des Images von Geographieunterricht in den Blick (vgl. Miener). Dabei stützt sich die Untersuchung auf eine quantitative Erfassung von Schülereinstellungen zu einzelnen Aspekten des Schulfaches Geographie.

3.3. Zwischenfazit

Die Untersuchung zur Relevanz des Schulfaches Geographie aus der Perspektive von Geographielehrern gliedert sich in das aktuelle fächerübergreifende Forschungsfeld zur Identifikation und Diskussion von Lehrerkompetenzen und ihrer Bedeutung für den Unterricht ein und knüpft an das die Erforschung von „teachers beliefs“ bzw. Lehrerüberzeugungen an, die bislang vor allem in den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken und den Studien epistemologischer Überzeugungen zu Lehr-Lern-Prozessen im Unterricht Anwendung findet (vgl. Baumert/Kunter 20016; Blömeke et al. 2008; Riese/Reinhold 2010).

Dabei kommen Überzeugungen von Lehrern eine gewichtige Rolle für das Handeln im Unterricht zu, da sie eine „orientierende und handlungsleitende Funktion“ besitzen sowie „eine Brücke zwischen Wissen und Handeln“ bilden (Blömeke et al. 2008b: 220). Ferner setzen sich Lehrerüberzeugungen demnach

aus subjektiven Daten (direkt beobachtbaren Ereignissen), subjektiven Konstrukten (abstrakten Begriffen), subjektiven Definitionen (zur Klärung der Begriffe) und subjektiven Hypothesen (Kombination von subjektiven Konstrukten oder Daten zu generellen und wenn-dann-Aussagen) zusammen (Blömeke et al. 2008b: 220).

Unter Rekurs auf die von der DGfG durchgeführte Imagestudie, bei der die Bedeutung des Schulfaches Geographie aus der Perspektive der Bevölkerung hinsichtlich bedeutsamer Kernthemen, Kompetenzen sowie einer Beurteilung über die Organisation des Faches und möglichen Handlungsoptionen für Geographielehrer eruiert werden, leistet das Forschungsvorhaben einen we-

²⁰ Da sich die noch nicht publizierte Dissertation thematisch in die Diskussion um das Fachimage des Schulfaches Geographie eingliedert, soll an dieser Stelle auf die inhaltliche und methodische Ausrichtung allenfalls kurz hingewiesen werden.

sentlichen Beitrag zur Argumentation und Legitimation des Schulfaches Geographie. Vor dem Hintergrund aktueller Diskurse über die inhaltliche Ausrichtung des Faches mit Blick auf die Stundenkürzungen im Zuge der G8-Reform und Entwicklungen in anderen Schulformen und Bundesländern, bei denen das Fach in seiner Eigenständigkeit gefährdet ist, kann eine derartige Untersuchung das Fach insofern unterstützen, als fernab der verpflichtenden Kernlehrpläne und der Bildungsstandards die Überzeugungen der Fachlehrer selbst in den Fokus des Interesses gerückt werden.

Im Gegensatz zur quantitativ angelegten Imagestudie, bei der mehr als 800 Probanden aus der Bevölkerung mittels standardisierter Interviews zu ihren Einstellungen hinsichtlich des Geographieunterrichts befragt werden, ist das Forschungsdesign der vorliegenden Studie qualitativ angelegt und zielt somit primär auf die Erkenntnis über mögliche Überzeugungen von Geographielehrern ab. Daher wird in der vorliegenden Arbeit das Begriffskonstrukt der „Überzeugung“ gegenüber dem des Images, die sich über quantifizierbare Einstellungen messen lassen, präferiert.

4. Methodik

4.1. Studiendesign

4.1.1. Wahl der Erhebungsmethode

Die Untersuchung zur *Relevanz des Schulfaches Geographie aus der Perspektive von Geographielehrern* soll mittels problemzentrierter Interviews durchgeführt werden, die sich im Gegensatz zu anderen Formen des qualitativen Interviews durch eine Kombination deduktiv-induktiver Vorgehensweise auszeichnen (vgl. Witzel 1985; Mayring 2002; Misoch 2015). Mayring charakterisiert das problemzentrierte Interview als eine Methode, um eine „Fragestellung auf dem Hintergrund subjektiver Bedeutungen, vom Subjekt selbst formuliert, zu eruieren“ (Mayring 2002: 69). Ferner stelle das problemzentrierte Interview eine methodische Vorgehensweise mit dem Ziel „subjektive Sichtweisen oder Sinnkonstruktionen von Individuen“ zu erheben dar (Misoch 2015: 71).

Ziel der vorliegenden Studie ist es, die Überzeugungen von Geographielehrern zur Bedeutung des Faches hinsichtlich fachspezifischer Themen und Kompetenzen wie der Organisation des Faches (Stundenumfang und der Eigenständigkeit) in Bezug zu den drei Bedeutungsdimensionen (vgl. Kap. 2) nachvollziehbar darzulegen. Zudem sollen mögliche Handlungsoptionen und –akteure, die das Schulfach Geographie stärken und fördern können, aufgezeigt werden.

Dem theoretischen Hintergrund und Forschungsstand entsprechend, gestaltet sich das Forschungsdesign zur Untersuchung von Fachlehrerüberzeugungen zur Relevanzfrage qualitativ, da es zum einen bislang keine empirischen Forschungen zur Fachlehrerperspektive bezüglich der Bedeutung des Faches gibt und zum anderen das theoretische Konstrukt der „Überzeugungen“ im geographiedidaktischen Diskurs bislang kaum Berücksichtigung erfahren hat (vgl. Kap. 3). Daher ist das Forschungsdesign insbesondere auf die spätere Hypothesengenerierung auf Basis der Lehreraussagen im Interview ausgerichtet, die explorativ durch den vorstrukturierten Leitfaden erfragt und anschließend mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2015; Misoch 2015; Gropengießer 2008; Krüger/Riemeier 2014) ausgewertet werden.

Gemäß der Merkmale qualitativer Forschung, die sich vor allem durch ihren induktiven, hypothesengenerierenden Charakter auszeichnet (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 121) und für Forschungsvorhaben geeignet ist, bei denen „es um die Erschließung eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereichs mit Hilfe von sensibilisierenden Konzepten geht“ (Flick et al. 2012: 25; Mayring 2015: 22f.), eignet sich die Methode der qualitativen leitfadengestützten Interviews für die Erfassung individueller Vorstellungen, Einstellungen wie Überzeugungen (vgl. Niebert/Gropengießer 2014: 123f.; Hopf 2012: 250).

Da die Lehrerüberzeugungen zur Relevanz des Schulfaches erstmalig untersucht werden, gestaltet sich das Forschungsdesign entsprechend offen und flexibel, d. h. es wird zwar auf einen halbstrukturierten Interviewleitfaden zur besseren Vergleichbarkeit der Lehreraussagen zurückgegriffen,

dieser besteht aber ausschließlich aus erzählgenerierenden Fragen zu den einzelnen Themenaspekten, um ein möglichst natürliches Gespräch zwischen Interviewer und Befragtem herstellen zu können, die Aussagen der Befragten nicht unnötig zu beeinflussen und ihnen einen größtmöglichen Freiraum für Antworten zu gewährleisten (vgl. Lamnek 2010: 320, 333; Heinze 2013: 232). Dem Fokus der Studie entsprechend werden die Befragungen der Lehrpersonen in Form von Einzelinterviews durchgeführt, da konkret die individuellen, subjektiven Überzeugungen der Geographielehrer erfasst werden sollen ohne dass diese durch externe Einflüsse, wie z. B. das Urteil oder die Argumentation weiterer Fachkollegen, zum Thema verzerrt werden (vgl. Lamnek 2010: 316). Mittels der Aufarbeitung von Theorie, Konzepten wie Modellen und der Klärung von nötigen Definitionen neben der Anknüpfung an die Themenaspekte der quantitativ angelegten Imagestudie (vgl. Kap. 3.), gestaltet sich die Entwicklung des Forschungsinstrumentes unter Rückbezug auf theoretisches Vorwissen (vgl. Lamnek 2010: 333; Mayring 2002: 67; Misoch 2015: 71f.; Heinze 2013: 231f.). Durch die Zuhilfenahme eines halbstrukturierten Interviewleitfadens kann der Verlauf des Gesprächs auf bestimmte Kernfragen des Forschungsinteresses gelenkt werden, bewahrt aber während des Gesprächs aufgrund der individuellen Gesprächsverläufe genügend Offenheit und Flexibilität (vgl. Pfaffenbach 2011: 160; Mayring 2002: 70). Schließlich fungiert der Lehrer in seiner Rolle als Befragter im Kontext der Untersuchung nicht als „Datenlieferant“, sondern soll im Sinne seiner individuellen Überzeugungen Aufschluss über sein Verständnis bezüglich der Relevanz des Schulfaches Geographie geben und in seiner Lehrerrolle wertgeschätzt werden (vgl. Lamnek 2010: 320).

4.1.2. Strukturierung des Interviewleitfadens

Der dem qualitativen Interview zugrundeliegende halbstrukturierte Leitfaden wird auf Basis der theoretischen Vorüberlegungen (Kap. 3.) und leitenden Forschungsteilfragen (Kap. 2) entworfen, wobei sich die Aspekte und zentralen Fragestellungen, die möglichst in jedem Interviews beantwortet werden sollten, auf die Kategorien des Komplexes *Bedeutung des Schulfaches Geographie* aus der Imagestudie beziehen (Kap. 3.2.1. bzw. Tab. xx). Unter Berücksichtigung leitender Prinzipien der qualitativen Forschung soll die Phasierung bzw. Strukturierung des Interviews so offen wie möglich und gleichzeitig so strukturiert, wie es der Forschungsgegenstand erfordert, gestaltet sein (vgl. Helfferich 2005: 161; Niebert/Gropengießer 2014: 126). In dem Sinne stützt sich der Leitfaden auf eine zwar vorher determinierte Anzahl von Fragen, um die Forschungsfrage systematisch auf Basis der generierten Daten beantworten und um Orientierung während der Gespräche geben zu können, zeichnet sich aber gleichzeitig durch tiefergehende spezifische Teilfragen aus, welche auf Basis der individuellen subjektiv geprägten Gesprächsverläufe angepasst und eingesetzt werden können (vgl. Misoch 2015: 73ff.; Niebert/Gropengießer 2014: 125f.; Lamnek 2010: 334f.; Mayring 2002: 69).

Im Anschluss an die Einleitung des Gespräches, bei der vor allem das Thema dargelegt und über erste Einstiegsfragen (z. B. „Was verbinden Sie persönlich mit dem Schulfach Geographie?“) in Form von erzählgenerierenden Stimuli ein Zugang zum Diskurs gefunden werden sollen, schließt sich der Hauptteil des Interviews an, der sich aus verschiedenen Fragetypen und Teilaspekten mit Bezug auf die leitende Forschungsfrage konstituiert (vgl. Heinze 2013: 235; Misoch 2015: 71). Gemäß der Strukturierung problemzentrierter Interviews in Anlehnung an Lamnek (2010: 334) handelt es sich dabei zum einen um allgemeine Sondierungsfragen (z. B. „Sehen Sie persönlich eine gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Geographie?“) neben spezifischeren Sondierungsfragen (z. B. „Warum sehen Sie persönlich eine besondere gesellschaftliche Relevanz?“), um Informationen über die jeweilige Überzeugung des Geographielehrers hervorzubringen und diese nachvollziehen bzw. erläutern zu können. Ferner können an dieser Stelle des Interviews zu einem besseren Verständnis respektive der Erläuterung der Aussagen des Probanden auch Zurückspiegelungen bzw. Paraphrasen sowie Verständnisfragen und Konfrontationsimpulse appliziert werden, um das eigene Verstehen mit der Aussage des Befragten abzugleichen und ggf. weitere Aspekte beleuchten zu können, die zuvor noch nicht angesprochen wurden (vgl. Lamnek 2010: 334; Mi-

soch 2015: 74). Ein weiterer Fragemodus besteht in der Anwendung von Ad-hoc-Fragen, die als spontane Fragen im Gesprächsverlauf dazu dienen können Unklarheiten zu klären oder Antworten zu vertiefen (vgl. Misoch 2015: 74).

4.1.3. Entwicklung und Gestaltung des Interviewleitfadens

In Anlehnung an den Themenkomplex *Bedeutung des Schulfaches Geographie*²¹ der Imagestudie (vgl. Gans/Hemmer 2015) orientiert sich der Interviewleitfaden an den untergeordneten Fragestellungen und Überlegungen, die in der vorliegenden Arbeit im Gegensatz zur quantitativen Untersuchung der Imagestudie halboffen und erzählgenerierend formuliert sind. Schließlich soll durch den Leitfaden sowohl eine systematische Erhebung der Lehrerüberzeugungen zur Relevanz des Schulfaches sichergestellt, als der persönliche, uneingeschränkte und möglichst offene Verlauf der Befragungen gewährleistet sein (vgl. Niebert/Gropengießer 2014: 125f.).

Um einem Leitfaden schrittweise Struktur und Praktikabilität zu verleihen sind vor der Hauptuntersuchung durchgeführte Pilotierungen nötig, um gegebenenfalls Änderungen des ersten Entwurfes vorzunehmen (vgl. Niebert/Gropengießer 2014: 130; Mayring 2002: 69; Heinze 2013: 237). Im Rahmen der Studie zur Relevanz des Schulfaches Geographie aus der Perspektive von Geographielehrern wurden zwei Pilotierungen durchgeführt, woraufhin der Leitfaden unter Einbezug der Rückmeldungen der Probanden mehrfach überarbeitet wurde. Die zuerst entworfenen Versionen des Leitfadens unterscheiden sich v. a. hinsichtlich der Formulierung von Haupt- und Teilfragen, der Implikation von möglichen Impulsen sowie bezüglich nötiger Erläuterungen und Hilfestellungen. Der Interviewleitfaden²² in seiner tatsächlich eingesetzten Form lässt sich grob in sieben Phasen gliedern:

Einstieg

Um das Gespräch zwischen dem Interviewer und Befragten zu eröffnen, bedarf es zunächst des gegenseitigen Kennenlernens bzw. der Darstellung des Forschungsgegenstandes, um eine offene und persönliche Gesprächsebene zu erreichen (vgl. Niebert/Gropengießer 2014: 122; Misoch 2015: 68). Zu Beginn werden daher das Einverständnis des Probanden zur audigestützten Aufzeichnung des Interviews sowie die Sicherung der Anonymität der Daten und deren Verwendung zu Forschungszwecken gegenüber der Lehrperson artikuliert. Ebenso werden eine etwaige Dauer und vorherige Fragen geklärt, bevor der erste erzählgenerierende Impuls zu persönlichen Assoziationen zum Schulfach Geographie erfolgt. Dieser offene, sehr narrativ geprägte Einstieg in das Gespräch soll dem Proband die Möglichkeit eröffnen, seine eigenen Überzeugungen und Gedanken zum Thema zu entfalten sowie einen gedanklichen Zugang zur Thematik zu finden (vgl. Niebert/Gropengießer 2014: 122; Misoch 2015: 68f.). Zugleich erfährt sich der Lehrer in seiner Rolle als Fachvertreter hinsichtlich seiner persönlichen Überzeugungen als wertgeschätzt und ernstgenommen, das heißt, ihm wird direkt verdeutlicht, dass nicht eine Abfrage und Testung von Wissensbeständen des Geographieunterrichts, sondern seine spezifischen Überzeugungen im Fokus des Forschungsinteresses stehen.

Bedeutung des Schulfaches Geographie allgemein

Daran schließt sich der erste Themenkomplex des Hauptteils an, bei dem zunächst ein allgemeiner Zugang zum übergeordneten Thema hergestellt werden soll, indem nach einer möglichen gesellschaftlichen wie einer individuellen, schülerbezogenen Relevanz des Schulfaches Geographie gefragt wird. Dieser Teil dient vor allem dazu, über einen allgemeinen Einstieg in den Hauptteil des Gespräches eine spezifischere Fokussierung auf Teilaspekte der Hauptfragestellung zu erlangen (z.

²¹ Die untergeordneten Fragestellungen in der Imagestudie bezogen sich auf die Relevanz von Inhalten, die Bewertung des Schulfachs, den Erwerb fachspezifischer Kompetenzen und Fähigkeiten sowie auf eine Einschätzung des Stellenwertes im Vergleich zu anderen Schulfächern neben einer Beurteilung des Stundenumfanges und der Eigenständigkeit des Geographieunterrichts. Abschließend wurden Vorschläge zur Erhöhung des Ansehens erfragt (vgl. Hemmer et al. 2015a: 32).

²² Der vollständig ausformulierte und gestaltete Interviewleitfaden in seiner Praxisausführung, wie er in den einzelnen Lehrerinterviews zum Einsatz kam, befindet sich im Anhang (vgl. Tab. 24).

B. Themen und Inhalte, Kompetenzen und Fähigkeiten) (vgl. Niebert/Gropengießer 2014: 123; Misoch 2015: 69f.). Aufgrund dessen wird an dieser Stelle zunächst nach einer generellen gesellschaftlichen Bedeutung gefragt, woran sich die Frage nach einer spezifischen Schülerrelevanz anschließt.

Die Fragen nach der gesellschaftlichen und individuellen Relevanz für den Lebensalltag der SuS sind halboffen formuliert, das heißt, die Lehrer haben theoretisch die Möglichkeit dem Geographieunterricht an dieser Stelle eine Bedeutung abzusprechen, weshalb ein Impuls bzw. eine Konfrontation mit dem Ergebnis der Imagestudie, bei welcher die Relevanz insgesamt als hoch eingeschätzt wurde (vgl. Hemmer et al. 2015b: 50ff.), an dieser Stelle notfalls als Konfrontationsimpuls eingesetzt werden kann. Zusätzlich sollen weitere erläuternde Nachfragen zur Begründung dieser Relevanz eingeschoben werden, um das Verständnis der Antworten zu fördern und den Lehrer zum Erzählen aufzufordern.

Themen und Inhalte

Im Anschluss an die ersten Fragen, erfolgt eine genaue Spezifizierung der Überzeugungen zum Geographieunterricht anhand der Subkategorie „Themen und Inhalte“, bei der die Lehrer die aus ihrer Sicht spezifischen und wichtigen Kernthemen des Geographieunterrichts nennen und in Bezug zu ihrer Wichtigkeit Stellung nehmen sollen. Seitens des Interviewers wird hier ausdrücklich auf den Fokus der persönlichen Überzeugung hingewiesen, sodass die Lehrer nicht automatisiert Lehrplanbezüge und Inhaltsfelder aufzählen, deren Erfassung nicht das Forschungsinteresse widerspiegeln. Ebenso kann ein Hinweis auf inhaltliche Alleinstellungsmerkmale an dieser Stelle einen Denkanstoß geben, falls die Lehrer nicht wissen, was sie ohne Bezugnahme zum Kernlehrplan antworten sollen. Um dem Antwortverhalten zusätzlich eine inhaltliche Struktur zu verleihen, wird außerdem darauf verwiesen, dass es nur im inhaltliche Bezüge gehen soll und nicht um Kompetenzen im allumfassenden Sinne, da diese im folgenden Teil des Interviews thematisiert werden. Ein möglicher Impuls ist in diesem Bereich der Verweis auf die in der Imagestudie aufgelisteten Kernthemen des Geographieunterrichts, die hinsichtlich ihrer Wichtigkeit für den GU in der Befragung eruiert wurden (vgl. Hemmer et al. 2015b: 56).

Die zweite leitende Teilfrage nimmt nochmals Bezug zur Argumentation respektive Legitimation der Inhalte bzw. Themen im Geographieunterricht, da mögliche Kriterien zur Auswahl von Themen im Geographieunterricht von den Lehrern dargestellt werden sollen. Hier sollen die Lehrer ganz konkret formulieren, warum sie Themen im Geographieunterricht behandeln und auswählen, d. h. es geht nicht darum, dass gewisse Inhaltsfelder und Themen durch Kernlehrpläne vorgegeben sind, sondern um mögliche Kriterien wie z. B. Aktualität oder Zukunftsbedeutung.

Kompetenzen und Fähigkeiten

Einen weiteren Aspekt bezüglich der fachspezifischen Charakteristika des Schulfaches Geographie stellen die Kompetenzen und Fähigkeiten dar, die im Geographieunterricht gefördert werden respektive gefördert werden sollen. In diesem Teil sollen die Geographielehrer Auskunft darüber geben, ob Sie glauben, dass solche fachspezifischen Kompetenzen existieren und wieso die Kompetenzen gegebenenfalls fachspezifisch ausgewiesen werden können. Tiefergehend wird ebenso nach der Legitimation der Kompetenzen bzw. nach der Begründung für deren Wichtigkeit im Geographieunterricht gefragt. Einen fakultativen Konfrontationsimpuls bildet hierbei der Verweis auf den Kompetenzbereich der Räumlichen Orientierung, der in den Bildungsstandards als Alleinstellungsmerkmal des Geographieunterrichts gekennzeichnet wird (vgl. DGfG 2014: 16f.).

Abschließend soll der aktuelle Stand des Geographieunterrichts mit Blick auf die geförderten Fähigkeiten und mögliche wünschenswerte Fokussierungen seitens der Geographielehrer bezüglich der Kompetenzen skizziert werden, was z. B. die Schwerpunktsetzung auf einen bestimmten Kompetenzbereich anbelangen könnte.

Organisation des Geographieunterrichts

Im fünften Abschnitt des Interviews soll die Organisation des Geographieunterrichts hinsichtlich des aktuellen Stundenumfangs laut Empfehlungen der Bildungspolitik (vgl. MfSuW 2007: 10) so-

wie die Eigenständigkeit versus eines möglichen Fächerverbundes mit anderen gesellschafts- oder naturwissenschaftlichen Schulfächern diskutiert werden. Hierzu werden die Lehrer gebeten den aktuellen Stellenwert, als er mit mindestens zwei Wochenstunden in den Klassen 5, 7 und 9 in der Sekundarstufe I durch die Vorgaben des Kernlehrplans in NRW (vgl. MfSuW 2007: 10) empfohlen wird, zu beurteilen. Das heißt, die Lehrer sollen an dieser Stelle nicht primär Bezug zur Umsetzung an ihrer eigenen Schule nehmen, an der es möglicherweise mehr Geographieunterricht gibt, sondern sie sollen sich an den allgemein empfohlenen Bestimmungen orientieren und im Zuge dessen argumentieren, inwiefern der quantitative Stellenwert zur Zeit ausreichend, nicht ausreichend oder zu hoch ist und wieso sie glauben, dass er als ausreichend, nicht ausreichend oder zu hoch eingeschätzt werden kann.

Nachfolgend soll auf die Frage nach einem möglichen Fächerverbund mit denkbaren für einen Zusammenschluss geeigneten weiteren natur- oder gesellschaftswissenschaftlichen Schulfächern eingegangen werden, indem die Lehrer ihre Überzeugungen dazu schildern. Einen möglichen Impuls bildet in diesem Kontext der Verweis auf den bereits in einigen Bundesländern und Schulformen eingeführten Fächerverbund zum Fach Gesellschaftslehre (Geschichte, Politik, Geographie) oder Wirtschaft (Politik, Geographie), um einen Denkanstoß und eine Konfrontation der Lehrpersonen mit der Sachlage zu erzeugen.

Handlungsoptionen

Den letzten Abschnitt des Hauptteils im Interview bildet der Komplex *Handlungsoptionen zur Unterstützung des Faches*, bei dem es sich um konkrete Handlungsmöglichkeiten für verschiedene Akteure bei der Unterstützung des Schulfaches Geographie handeln soll. Zunächst sollen die Lehrer dazu Stellung beziehen, ob sie glauben, dass ein einziger Fachlehrer etwas dazu beitragen kann, die Bedeutung des Schulfaches Geographie für die Gesellschaft oder für den Lebensalltag der Schüler zu stärken. An dieser Stelle sollen die Probanden praxisnahe Vorschläge machen und keine ungenauen Aussagen treffen, das heißt, dass Seitens des Interviewers ggf. der Hinweis auf möglichst handlungsleitende Ratschläge gegeben werden muss.

Daran anschließend sollen die Probanden noch dazu Stellung beziehen, ob Sie glauben, dass es neben den Fachlehrern weitere Akteure gibt, die etwas zur Relevanz des Schulfaches Geographie beitragen könnten. Dabei gilt es zu erfragen, welche konkreten Handlungsakteure die Lehrer meinen und wie diese einen Teil dazu beitragen können das Fach zu unterstützen.

Abschluss

Als Abschluss des Interviews wurde ein Ad-hoc-Impuls gewählt, indem die Geographielehrer aus ihrer subjektiven Perspektive eine geographisch gebildete Person definieren sollen, eine Intervention, die das Interview abrundet und dem Lehrer noch einmal die Möglichkeit gibt, sich auf die tatsächlich bedeutsamen Aspekte des Schulfaches Geographie respektive geographischer Bildung zu konzentrieren.

Den Abschluss des Interviews bildet die Möglichkeit offene Fragen oder wichtige zusätzliche Kommentare seitens des Lehrers zu geben, die das Thema betreffen. Daran schließt sich die Erhebung der personenbezogenen Daten sowie die Notierung Auffälligkeiten und Besonderheiten des Gespräches unter Zuhilfenahme des Postscripts an (vgl. Heinze 2013: 240; Misoch 2015: 73).

Als Unterstützung für das Interview bedarf es der übersichtlichen und möglichst fokussierten Gestaltung und Formulierung des Interviewleitfadens bzw. der Teilfragen, weshalb es nützlich ist dem Leitfaden eine logische Struktur zu geben sowie mögliche Impulse oder spezifische Sondierungsfragen zu notieren (vgl. Niebert/Gropengießer 2014: 126). Nur dann kann der Interviewleitfaden seine Funktion, einen schnellen Überblick zu geben und Orientierung zu bieten, erfüllen. Dazu empfiehlt es sich den Interviewleitfaden tabellarisch und thematisch gegliedert auszuarbeiten, wobei bspw. in der mittleren Spalte Interventionen bzw. Fragestellungen benannt werden und in der rechten Spalte Raum für Hilfestellungen oder Materialhinweise bleibt (vgl. Niebert/Gropengießer 2014: 128).

Die Leitfadengestaltung, sprich die endgültige grafische Formatierung (vgl. Tab. 24) der Fragestellungen, Impulse und Teilfragen erfolgt in Anlehnung an Etterich (2013: 31) und Schuler (2011: 356ff.). Bei der Gestaltung waren die Prinzipien der Übersichtlichkeit und Fokussiertheit entscheidend, was bedeutet, dass nicht alle potenziell möglichen Interventionen (z. B. Ad-hoc-Fragen) im Leitfaden aufgenommen wurden, sondern nur die allgemeinen wie grundlegende spezifische Sondierungsfragen.

Insgesamt ist der Leitfaden (vgl. Tab. 24) in zwei große Spalten aufgeteilt, die zum einen die Interventionen respektive die Fragen beinhalten und zum anderen weitere für den Interviewer nötige Anmerkungen abbilden. Zusätzlich wurde jede Phase des Interviews (z. B. Einstieg, Bedeutung des Schulfaches Geographie allgemein) durch graue Farbgebung, Nummerierung und der Verwendung einer neuen Zeile abgesetzt, um die Abschnitte des Gesprächsverlaufes besser im Blick zu halten, sodass die Erhebung systematisch durchgeführt werden kann. Dabei ergab sich folgende graphische Gestaltung der verschiedenen Inhalte:

- Die allgemeinen offenen Sondierungsfragen, die möglichst in jedem Gespräch geklärt werden sollen, sind durchnummeriert (je Phase) und dick gedruckt (z. B. **„Zunächst würde ich gerne wissen, was Sie persönlich mit dem Schulfach Geographie verbinden“**).
- Spezifische Sondierungsfragen sind der übergeordneten Kategorieleitfrage räumlich untergeordnet, wurden in normaler schwarzer Schrift gedruckt und mit einem Pfeilsymbol gekennzeichnet (z. B. → falls ja: Worin sehen Sie persönlich die besondere gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Geographie? Warum?).
- Die im Fließtext bzw. in jedem Interview verwendeten Gesprächspassagen (wie z. B. Einleitung oder Schluss) wurden in schwarzer Schrift kursiv gesetzt (z. B. *„Wenn Sie zum jetzigen Zeitpunkt keine Fragen haben, würde ich gerne mit dem Interview beginnen“*).
- Hinweise und Anmerkungen, die in der rechten Spalte vermerkt sind, wurden in normaler schwarzer Schrift gedruckt (z. B. Vorstellung/Begrüßung). Sie dienen nur als Gedankensstütze für den Interviewer, da keine weiteren Materialien in die Befragung mit einbezogen werden.
- Letztlich sind mögliche Impulse bzw. Konfrontationen in grauer Schrift gedruckt und stehen jeweils der Frage zugehörig den spezifischen Sondierungsfragen untergeordnet (z. B. Ergebnis Imagestudie positiv).

Ergänzend zum Interviewleitfaden wurde ein Postscript²³ entworfen, das sich für die systematische Notierung der personenbezogenen Daten (Alter, Studienfächer usw.) und speziellen Anmerkungen zu möglichen Gesprächsinhalten vor oder nach dem aufgezeichneten Interview, die für die anschließende Auswertung und Analyse bedeutsam sein könnten, eignet (vgl. Lamnek 2010: 357; Heinze 2013: 240; Misoch 2015: 73).

4.1.4. Studiengüte

Im Rahmen qualitativer Forschung sind die Gütekriterien den zugrundeliegenden Paradigmen entsprechend nicht identisch zu den leitenden Kriterien quantitativer Forschung zu bewerten (Validität, Reliabilität, Objektivität), da qualitativ-orientierte Untersuchungsvorhaben auf eine andere Form von Ergebnissen abzielen und nicht statistisch messbare große Stichproben im Fokus des Interesses stehen (vgl. Mayring 2002: 140; Lamnek 2010). Vielmehr geht es häufig um Einzelfallanalysen, die Befragung oder Beobachtung von Personengruppen kleinerer Fallzahlen und der tiefgehenden Analyse wie Interpretation der erhobenen Daten, die ebenso intersubjektiv nachvollziehbar dargestellt werden sollten. Aufgrund dessen gibt es in der qualitativen Forschung einen Dissens bezüglich der Beurteilung und Maßstäblichkeit von Gütekriterien in Anwendung auf einzelne Studien (vgl. Misoch 2015: 232; Kuckartz 2014: 24f.). Mittlerweile gibt es daher eine Viel-

²³ Das Postscript befindet sich im Anhang (vgl. Tab. 25).

zahl verschiedener Ansätze und Herangehensweisen, um die Gültigkeit einer qualitativen Forschung bemessen oder vielmehr bewerten zu können (vgl. Kuckartz 2014: 24f.; Mayring 2015: 123ff.; Krüger/Riemeier 2014: 134f.; Niebert/Gropengießer 2014: 123f.; Steinke 2012: 319f.). An dieser Stelle soll darum Bezug zu den sechs Gütekriterien qualitativer Forschung nach Mayring hergestellt werden, die spezifisch für die qualitative Forschung gelten und auf die vorliegende Studie zur *Relevanz des Schulfaches Geographie aus der Perspektive von Geographielehrern* bezogen werden sollen (Mayring 2002: 144ff.)

Der erste Aspekt, die *Verfahrensdokumentation*, soll laut Mayring gewährleisten, dass das methodische Vorgehen und die Wahl und Gestaltung des Untersuchungsinstrumentes den Forschungsgegenstand betreffend nachvollziehbar dargestellt sind, weshalb die Beschreibung möglichst detailliert und präzise erfolgen muss (vgl. Mayring 2002: 144f.). In den vorangegangenen Kapiteln zur Theorie und zum Forschungsstand sowie zum Forschungsdesign und der Wahl des Erhebungsinstrumentes wurde die Vorgehensweise und die einzelnen Bezüge zur Erstellung des Leitfadens und des theoretischen Fundamentes ausführlich dargelegt. In den weiteren Kapiteln werden zudem die Durchführung der Datenerhebung sowie die Teilschritte der Datenaufbereitung und letztlich die Vorgehensweise der Datenanalyse erläutert, sodass die Schritte im Forschungsprozess transparent und übersichtlich abgebildet sind. Hierzu dient als Unterstützung ebenso die Abbildung „Forschungsprozess“ (s. Abb. 2).

Im Sinne der *argumentativen Interpretationsabsicherung* müssen jegliche nicht direkt aus dem Material explizierte, sondern interpretierte Anteile einer Forschungsarbeit in ihrer Logik und Deutung überprüfbar, verständlich und als Interpretation erkennbar sein (vgl. Mayring 2002: 145). Im Rahmen der Studie zu Lehrerüberzeugungen zur Relevanz des Geographieunterrichts impliziert das interpretative Paradigma, die ein Kennzeichen qualitativer Forschung ist und eine präzise Argumentation der Ergebnisse und Rückschlüsse erfordert, dass besonders das Vorverständnis der Imagestudie und die daraus formulierten Teilfragen zu den später analysierten Ergebnissen führen, die mittels der qualitativen Analyse ausgewertet werden. Hierbei wird eine Codierung der Daten unter Berücksichtigung und Definition der gebildeten Kategorien vorgenommen, um die Interpretation der Interviews möglichst transparent und intersubjektiv nachvollziehbar zu gestalten. Unterstützend werden die Transkripte inklusive der Redigierungen, die geordneten Aussagen der Einzelinterviews sowie deren Strukturierung in Form von Tabellen und weitere visualisierende Ergebnisdarstellungen der Auswertung im Anhang bzw. auf der CD beigefügt.

Die *Regelgeleitetheit*, sprich, das schrittweise und sequenzielle Vorgehen, impliziert eine systematische Analyse des Materials während der Vorbereitung, Durchführung, Aufarbeitung der Auswertung und Interpretation der Daten anhand offengelegter Einzelschritte der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2002: 145f.). Dies umfasst ferner das theoretische Fundament der Arbeit in Form der Darlegung des Relevanzbegriffes neben der erläuternden Darstellung und Determination von Lehrerüberzeugungen in Verbindung zur Imagestudie sowie die Verknüpfung der einzelnen Teilschritte und Kapitel mit wissenschaftlich fundierten Quellen und Bezügen.

Eine *Gegenstandsangemessenheit* der Vorgehensweise und Untersuchung sollte an „konkreten sozialen Problemen unter Einbezug der daran beteiligten Subjekte“ erfolgen, das heißt die „Nähe zum Gegenstand“ ist für die qualitative Forschung unverzichtbar (vgl. Mayring 2002: 146). Da in der vorliegenden Studie die subjektiven individuellen Lehrerüberzeugungen zu den einzelnen Relevanzbereichen des Geographieunterrichts für das Forschungsinteresse zentral sind, wird die Nähe zu den Lehrpersonen über die Befragung mittels halbstrukturierter Interviews gewährleistet. Die Relevanz eines Gegenstandes i. e. S. ist nicht statistisch „messbar“ und kann nur über die Argumentation und persönliche Bedeutungszuschreibungen, in diesem Fall durch die Geographielehrer, hergestellt werden. Da die Imagestudie die Perspektive der Öffentlichkeit hinsichtlich des Fremdimages des Schulfaches Geographie in den Blick nimmt, stützt sich diese Untersuchung auf die Perspektive der Lehrer auf den Untersuchungsgegenstand der *Relevanz des Schulfaches Geographie* unter Analyse der Lehrerüberzeugungen.

Im Kontext einer *Kommunikativen Validierung* ist ein Rückbezug nach abgeschlossener Analyse- und Interpretation der Ergebnisse zu den Probanden möglich, die bspw. in ihren Aussagen qua

Explication zutreffend oder weniger zutreffend beschrieben sind. Fehlerhafte Interpretationen könnten so durch die Befragten selbst redigiert und modifiziert werden (vgl. Mayring 2002: 147). Bei der vorliegenden Studie ist ein rekursives Verständnis im Dialog mit den befragten Lehrpersonen im Nachhinein nicht realisierbar bzw. organisatorisch umsetzbar, als sich die kommunikative Validierung ausschließlich auf mögliche spezifische Sondierungsfragen während des stattfindenden Gesprächs zwischen Interviewer und Lehrer im Rahmen der Masterarbeit beschränkt.

Eine *Triangulation* als Kombination von verschiedenen Theorien, Modellen bis hin zur Kombination qualitativer und quantitativer Vorgehensweisen hat eine Findung unterschiedlicher Lösungswege mit Blick auf das Forschungsinteresse im Fokus (vgl. Mayring 2002: 147). Dieses Vorgehen impliziert aber nicht die möglichst präzise Ergebnisgleichheit bei bspw. unterschiedlichen Lösungswegen, sondern zielt auf einen Perspektivwechsel oder alternative Strategien in Bezug zum Untersuchungsgegenstand ab (vgl. Mayring 2002: 148). Im Kontext der Studie zu den individuellen Lehrerüberzeugungen hinsichtlich der Relevanz des Geographieunterrichts stellt dieses Kriterium einen für den Rahmen der Masterarbeit nicht zu bewältigenden umfangreichen Anspruch, der sich lediglich in den Verweisen auf das Theoriekonstrukt anderer Studien in den naturwissenschaftlichen Fächern (z. B. Baumert/Kunter 2006; Riese/Reinhold 2010; Müller et al. 2008) beschränken kann, dar.

4.2. Datenerhebung

4.2.1. Zugang zum Feld

Bei der Planung der Datenerhebung und der Stichprobenauswahl zur Befragung von Geographielehrern ist die Zielgruppe auf die an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen tätigen Fachlehrern, die das Fach Geographie studiert haben und es aktuell auch unterrichten, beschränkt. Diese zwei Grundvoraussetzungen erfüllen jedoch potentiell sehr viele Geographielehrer, sodass ausgewählt werden muss, welche Schulen bzw. Geographielehrer kontaktiert und interviewt werden sollen. Daher erfolgt der Zugang zum Feld, sprich die Kontaktherstellung zu den einzelnen Geographielehrern, über persönliche Kontakte, die aus den Praxisphasen im Master of Education resultieren. Es werden insgesamt mehr Lehrer kontaktiert als letztlich interviewt werden, da abzuwägen ist, dass sich nach erster Kontaktaufnahme nicht alle Lehrer zurückmelden. Bei der individuellen Kontaktaufnahme per E-Mail zu den einzelnen Geographielehrern werden folgenden Informationen zum Forschungsvorhaben und –anliegen berücksichtigt (vgl. Heinze 2013: 238):

- Rahmenbedingungen und Anliegen der Masterarbeit
- Information über potentielle Dauer und Art des Interviews (Einzelinterviews)
- Zusicherung der Anonymität und des Gebrauchs zu Forschungszwecken
- Eckdaten zu möglichem Ort und Zeitraum des Interviews (Monat)
- persönliche Kontaktdaten zur Rückmeldung (E-Mail, Telefonnummer)

Aus strategischen Gründen wird auf eine zu ausführliche Beschreibung des Forschungsvorhabens verzichtet, damit die Lehrer möglichst unvoreingenommen und unbeeinflusst in das Gespräch gehen, sodass sie nicht möglicherweise schon vorher inhaltlich auf kommende Fragen und Impulse vorbereitet sind, was das natürliche Antwortverhalten potentiell beeinflussen könnte. Nach mehrmaligen Rücksprachen mit einzelnen Lehrern und möglichen inhaltlichen wie organisatorischen Fragen, können individuelle Termine an bestimmten Orten – wobei zunächst der Wunsch geäußert wird, das Interview in der Schule bzw. im alltäglichen Berufsumfeld der Lehrer durchzuführen – vereinbart werden. Bei der Organisation sollte vor allem die Inanspruchnahme von Zeit für die Vorbereitung und Nachbereitung sowie mögliche Anreisezeiten und räumliche Erreichbarkeit der Personen bzw. Schulen bedacht werden (vgl. Heinze 2013: 238).

4.2.2. Auswahl der Interviewpartner

Im Rahmen von qualitativen Forschungsvorhaben stützt sich die Auswahl der Befragten häufig auf das Vorgehen des sog. theoretischen bzw. gezielten Samplings, was impliziert, dass bestimmte

Voraussetzungen oder personenbezogenen Variablen hinsichtlich des Erkenntnisinteresses abgepasst und vorher festgelegt werden, sprich nicht anhand von Zufallsauswahlen eine bestimmte Stichprobe aus einer großen Menge ermittelt wird - wie es bei der quantitativen Forschung häufig der Fall ist (vgl. Lamnek 2010: 350ff.; Flick et al. 2012: 17; Merkmens 2012: 295). Dem qualitativen Forschungsparadigma entsprechend wird nicht eine größtmögliche Repräsentativität der erhobenen und analysierten Daten angestrebt, sondern eher ein Verständnis von Einzelfällen mit einer möglichen hypothesengenerierenden Generalisierung von Aussagen (vgl. Lamnek 2010: 352; Merkmens 2012: 289; Misoch 2015: 188).

Folglich muss die Auswahl der Interviewpartner im Kontext des Samplings bedacht und reflektiert stattfinden, da mögliche interessante und relevanten „Fälle“ ansonsten aus dem Sichtfeld gerieten und das Forschungsergebnis letztlich verzerrt werden könnte (vgl. Lamnek 2010: 351). Daher muss zum einen die Frage geklärt werden, wer interviewt werden soll und warum bzw. wie viele Personen insgesamt befragt werden müssen, um eine möglichst nachvollziehbare und valide Beantwortung der leitenden Forschungsfrage und der Teilfragen sicherzustellen (vgl. Krüger/Riemeier 2014: 134; Misoch 2015: 188ff.). Zum anderen spielt insbesondere der Aspekt der „theoretischen Sättigung“ an dieser Stelle eine gewichtige Rolle, da während des Forschungsprozesses – sprich während der Durchführung der Interviews und der ersten groben Analyse – eine Entscheidung seitens des Interviewers über weitere nötige Befragungen oder eine bereits erreichte ausreichende Grundlage für die daran anschließende qualitative Auswertung erfolgen muss (vgl. Krüger/Riemeier 2014: 134; Bogner et al. 2014: 37).

In Bezug auf den vorliegenden Untersuchungsgegenstand sollen folglich möglichst solche Personen befragt werden, die durch bestimmte Merkmale gut für eine Befragung geeignet sind, ergo Geographielehrer an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Dabei können die Lehrpersonen in Rekurs auf das Experten-Paradigma der Lehrerforschung als „Experten“ für ihr Unterrichtsfach beschrieben werden (vgl. Kap. 3.1.2.), weshalb an dieser Stelle auf die besondere Auswahl bzw. das Sampling qualitativer Forschung im Rahmen des sogenannten Experteninterviews hingewiesen wird (s. u.).

Exkurs: Das Experteninterview

Eine Form des qualitativen Interviews, bei der nicht primär die methodische Vorgehensweise, sondern insbesondere die Auswahl der Probanden im Fokus steht, ist das sogenannte Experteninterview (vgl. Misoch 2015: 120). Ein Experteninterview definiert sich über den Untersuchungsgegenstand bzw. die spezifische Auswahl der Probanden, sprich über das Interviewen von Experten, wobei vor allem das praxiswirksame Wissen dieser Experten von Interesse für den Forscher ist (vgl. Bogner et al. 2014: 9ff.). Dabei wird der Expertenbegriff wie folgt definiert:

Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzten Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren (vgl. Bogner et al 2014: 13).

Es kann zwischen drei verschiedenen Arten des Expertenwissens im Kontext qualitativer Sozialforschung differenziert werden: das technische Wissen rückt v. a. Daten, Fakten und spezifische Informationen in den Fokus des Interesses, wohingegen das Prozesswissen sich mit Handlungsabläufen, Interaktionen und Organisationen von Expertenumgebungen befasst (vgl. Bogner et al. 2014: 17f.). Der dritte Aspekt des Deutungswissens nimmt, anders als die beiden anderen Wissensbereiche, eher „subjektive Relevanzen, Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen, Sinnwürfe und Erklärungsmuster“ (Bogner et al. 2014: 17) in den Blick, also nicht primär sachliches Wissen. Anhand der Forschungsfrage und der Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand entscheidet sich, welche Art von Wissen untersucht und erfasst werden soll. Wenn es darum geht die subjektive Dimension des Expertenwissens in den Vordergrund zu rücken, handelt es sich um das sogenannte theoriegenerierende Experteninterview. Hierbei liegt der Fokus dementsprechend auf der Erarbeitung und Entwicklung von theoretischem Wissen auf Basis der ana-

lytischen und interpretativen Auseinandersetzung mit dem empirischen Material, bspw. über eine generalisierende Interpretation der subjektiven Aussagen einer bestimmten Expertengruppe (vgl. Bogner et al. 2014: 25).²⁴

Um eine möglichst unverzerrte Ergebnisdarstellung zu garantieren, werden mehrere Geographielehrer ausgewählter Schulen kontaktiert, um die Selektivität des Auswahlprozesses so gering wie möglich zu halten. Letztlich werden zunächst sechs Fachlehrer interviewt, um abzuwarten, ob sich noch neue Ergebnisse bzw. Aussagen ergeben, oder ob im Rahmen des Forschungsvorhabens der Masterarbeit bereits eine hinlängliche theoretische Sättigung erlangt wird.

Ebenso spielen weitere personenbezogene Variablen wie bspw. das Alter der Probanden und das Geschlecht bei der Auswahl der einzelnen Interviewpartner eine Rolle, da die Lehrer sich hinsichtlich ihrer Ausbildungszeit und der jeweiligen Länge der Dienstzeit unterscheiden können. Denkbar sind im Rahmen der Auswahl in Bezug auf die Geographielehrer daher Strategien der maximalen oder minimalen Kontrastierung, als sich möglicherweise jüngere Fachlehrer hinsichtlich ihrer Überzeugungen durch ihre verschieden geprägte Ausbildung an der Universität und im Referendariat von älteren Fachkollegen unterscheiden (vgl. Bogner et al. 2014: 36; Reinhoffer 2008: 124). Im Kontext der vorliegenden Untersuchung werden daher Geographielehrer interviewt, die hinsichtlich ihrer Altersspanne weit auseinander liegen. Zudem wurde in jeder „Altersgruppe“ jeweils eine weibliche und eine männliche Lehrperson befragt (vgl. Tab. 13).

Tabelle 13: Befragte Lehrpersonen - Alter und Geschlecht (eigene Darstellung).

Proband	Alter	Geschlecht
L1	32	weiblich
L2	30	männlich
L3	47	männlich
L4	41	weiblich
L5	59	weiblich
L6	65	männlich

4.2.3. Durchführung

Aufgrund der verschiedenen Termine, die mit den einzelnen Fachlehrern individuell vereinbart und zeitlich wie organisatorisch miteinander koordiniert werden mussten, wurden die Interviews zu verschiedenen Zeitpunkten im Dezember 2015 durchgeführt. Dabei fanden alle Interviews in den jeweiligen Schulen der Probanden statt, wobei hierzu die Organisation eines separaten Raumes von Nöten war, da der Vorschlag einiger Fachlehrer, das Interview im Lehrerzimmer durchzuführen, aufgrund einer unruhigen und gestörten Umgebung als ungeeignet für die Interviewsituation beurteilt wurde.

Für die Atmosphäre einer Befragung ist schließlich die direkte Kommunikation face-to-face innerhalb eines Einzelinterviews entscheidend, denn nur dann ist eine vertrauliche Umgebung, in der der Lehrer sich alltäglich bewegt, gegeben und kann sich positiv auf die Interviewsituation auswirken (vgl. Niebert/Gropengießer 2014: 131; Lamnek 2010: 535). Neben der Schaffung einer ruhigen Gesprächsatmosphäre ist ebenso die Vorbereitung der technischen Hilfsmittel von Bedeutung, da zur Protokollierung der Befragungen jeweils Tonbandaufnahmen unter Zuhilfenahme eines Diktiergeräts zum Einsatz kommen, das für die Dauer des Interviews sichtbar auf dem Tisch liegen sollte (vgl. Heinze 2013: 239). Bevor das eigentliche thematische Interview zur Relevanz des Schulfaches Geographie mit der ersten erzählgenerierenden Aufforderung beginnt, werden folgende Aspekte im Einstieg bzw. Warm-Up des Interviews berücksichtigt (vgl. Niebert/Gropengießer 2014: 131; Lamnek 2010: 352; Misoch 2015: 68):

²⁴ Die methodischen Vorgehensweisen, wie z. B. das theoretische Sampling und die Leitfadenskonstruktion, sollen in Bezug zu Experteninterviews nicht tiefergehend erläutert werden, da sie den bereits geschilderten Prozessen und Techniken des problemzentrierten Interviews bzw. der qualitativen Vorgehensweise entsprechen und sich tatsächlich nur auf die Auswahl der Probanden bezieht (vgl. Bogner et al. 2014).

- **Vorstellung | Begrüßung** – Der Interviewer stellt sich selbst vor und spricht seinen Dank gegenüber des Probanden bezüglich seiner Teilnahme an der Befragung aus.
- **Ziel | Thema der Studie verdeutlichen** – Um dem Befragten Aufschluss über das Thema und das Ziel der Untersuchung zu geben, sollten diese kurz skizziert werden.
- **Untersuchungsgegenstand | Intention** – Da im Interview nicht das Fachwissen oder die Bezüge zu den Kernlehrplänen o. ä. im Vordergrund stehen, sondern die persönlichen Überzeugungen, werden die Lehrpersonen auf diesen Aspekt bereits zu Beginn des Interviews und während der Befragung explizit hingewiesen.
- **Einverständnis | Dauer | Anonymisierung** – Abschließend wird Aufschluss über die etwaige Dauer des Interviews gegeben sowie ein Einverständnis seitens des Befragten zur Aufzeichnung und Verwendung der Daten zu Forschungszwecken eingeholt, wobei explizit auf die Anonymisierung hingewiesen wird.

4.3. Qualitative Inhaltsanalyse – Datenaufbereitung & Datenauswertung

Im Kontext qualitativer Sozialforschung bietet die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse die Möglichkeit, Kommunikation systematisch zu analysieren und dabei sowohl regel- als auch theoriegeleitet vorzugehen (vgl. Mayring 2015: 13). Eine qualitative Inhaltsanalyse kann dabei verschiedene Funktionen und Analyserichtungen einnehmen, wobei Mayring (2015) folgende allgemeine Teilschritte der Datenauswertung – die in jeder Form der qualitativen Inhaltsanalyse berücksichtigt werden sollten – identifiziert: die **Zusammenfassung**, bei der das erhobene Material auf die wesentlichen Inhalte reduziert wird. Ein zweiter Schritt besteht in der **Explikation** im Sinne einer Ausformulierung des Verständnisses einzelner Interviews und der Erweiterung und Erläuterung von Sinnzusammenhängen. Letztlich wird das Material durch die **Strukturierung** codiert und somit präzise definierten Ordnungseinheiten zugeordnet (vgl. Mayring 2015: 67).

Da das Untersuchungsziel durch die Analyse der Lehrerüberzeugungen hinsichtlich der Bedeutung des Schulfaches Geographie determiniert ist, handelt es sich um eine inhaltlich-strukturierende Form der Qualitativen Inhaltsanalyse, bei der das Material den bestimmten Relevanzbereichen und Teilfragestellungen zugeordnet und zusammenfassend betrachtet werden soll (vgl. Mayring 2015: 99).

Dabei umfassen die Schritte der Datenaufbereitung und Datenauswertung im Kontext der inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse von Interviews insgesamt sechs Teilprozesse, wobei der Schritt der Transkription und das Redigieren der Interviews zur Aufbereitung und die Codierung, Explikation und Strukturierung zur Auswertung zählen (vgl. Krüger/Riemeier 2014: 135ff.; Gropengießer 2008: 176ff.):



Abbildung 12: Teilschritte der qualitativen Inhaltsanalyse (eigene Darstellung verändert nach Krüger/Riemeier 2014: 135ff.; Gropengießer 2008: 176ff.).

4.3.1. Datenaufbereitung

Transkription

Im Anschluss an die Durchführung der Interviews respektive der Datenerhebung werden die im Audioformat gespeicherten Daten vom Diktiergerät auf den Computer übertragen, damit sie dort mittels einer dafür vorgesehenen Software („f4“) transkribiert werden können, um überhaupt für die Auswertung der qualitativen Inhaltsanalyse zur Verfügung zu stehen (vgl. Krüger/Riemeier 2014: 135). Schon in diesem Schritt werden die Daten der Lehrpersonen anonymisiert, das heißt die Interviews der Lehrer werden durchnummeriert und jeweils mit dem Buchstaben L und einer Kennziffer, z. B. L1, versehen. Damit später auf Interviewpassagen präzise zurückgegriffen werden kann und für die nachvollziehbare und transparente Gestaltung der Datenauswertung, werden die

einzelnen Transkriptionsausschnitte mit Zeilennummern versehen (vgl. Krüger/Riemeier 2014: 135; Misoch 2015: 258).

Die einzelnen Interviews können entweder komplett transkribiert (Gesamttranskript) oder als Teiltranskript angefertigt werden, bei der nur die für die spätere Auswertung relevanten, inhalts-tragenden Sequenzen nach mehrmaligem Hören und Herausstreichen unbedeutsamer Passagen verschriftlicht werden (vgl. Krüger/Riemeier 2014: 135f.; Misoch 2015: 252). Im Kontext der vor-liegenden Untersuchung werden die Interviews als Gesamttranskripte in die Schriftform übertragen, d. h. es wird auf den ersten Schritt der Transkription, das Selegieren von bedeutungstragen-den Sequenzen verzichtet. In einem zweiten Schritt wird das Transkript wortprotokolliert bzw. in die Standardorthografie übertragen, als es nun zur eigentlichen Verschriftlichung unter Berück-sichtigung bestimmter Regeln der Audiodaten kommt (vgl. Krüger/Riemeier 2014: 136; Gropen-gießer 2008: 176). Bei der Transkription der Daten werden demnach Dialekte oder Wortäußerun-gen wie „äh“ oder „ne“ geglättet und in grammatikalisch korrektes Schriftdeutsch übertragen, um eine bessere Lesbarkeit der Texte zu gewährleisten (vgl. Krüger/Riemeier 2014: 136; Misoch 2015: 252f.). Dabei wird jedoch nicht der individuelle Sprachstil des Befragten verändert, was bedeutet, dass der Satzbau der Formulierungen bestehen bleibt. In einem dritten Schritt werden dann Kommentare und längere Pausen hinzugefügt (z. B. Lachen, Unterbrechungen o. ä.). Für das hier skizzierte Untersuchungsvorhaben wurde auf eine reduzierte Form der Transkriptionsregeln nach Mayring (2002) zurückgegriffen (vgl. Tab. 14):

Tabelle 14: Transkriptionsregeln (reduziert und verändert nach Mayring 2002: 92).

Zeichen	Bedeutung
I	Interviewer
B	Befragter (Lehrer)
(---)	Pause (1 Sek. = 1 Strich)
(15 Sek.)	Pause (Sek. in Klammern)
(unverstl.)	unverständlich
mhm	Zustimmung, Rezeptionssignal
(Text)	Kommentar (z. B. Lachen, Unterbrechung)
„:.,?,-“	Satzzeichen im Transkript
/	Satzabbruch im Redefluss

Redigieren

Die transkribierten Interviews werden anschließend - im zweiten Schritt der Datenaufbereitung - redaktionell aufbereitet, sprich, sie werden mittels vier Teiloperationen zur späteren einwandfrei-en Auswertung redigiert. Hierzu zählen die Teilschritte der Selektion, des Auslassens, der Trans-formation und des Paraphrasierens, um die Daten respektive den Text akzentuierter und präziser auf die Fragestellung zu beziehen (vgl. Krüger/Riemeier 2014: 138; Gropengießer 2008: 179). Die gesamte Redaktion des Transkriptes erfordert bereits eine erste Interpretation des Datenmateri-als, weshalb während der einzelnen Teilprozesse rekursiv auf das Transkript oder ggf. die Ton-bandaufnahmen zurückgegriffen werden sollte (vgl. Gropengießer 2008: 180).

Selegieren

In einem ersten Schritt werden die Interviewtranskripte erneut auf inhaltstragende Sequenzen hin untersucht, die relevant für die Fragestellung und das Forschungsinteresse sind, indem diese in-nerhalb des Kontextes herausgearbeitet und unter Rückbezug auf die jeweiligen Zeilennummern markiert werden (vgl. Gropengießer 2008: 179).

Auslassen von Redundanzen und Füllseln

Daran schließt sich die Reduktion von sogenannten Redundanzen und Füllseln an, was eine weite-re Eingrenzung der inhaltsbedeutsamen Sequenzen impliziert, als solche Äußerungen, die sich wiederholen oder inhaltsgleich sind, selegiert werden (vgl. Gropengießer 2008: 179). Im Rahmen dieses Teilschrittes werden die bereits reduzierten Sequenzen zusammengestellt, wobei die Rei-henfolge der Aussagen im Transkript erhalten bleibt (vgl. Krüger/Riemeier 2014: 138).

Transformieren

Bei der Transformation der Aussagen einzelner Interviewpartner werden die konkreten individuellen Äußerungen des Befragten unter Bezugnahme auf Fragen oder Impulse seitens des Interviewers zueinander in einen Kontext gesetzt, d. h. die Aussagen sollen auch separat verständlich und nachvollziehbar sein (vgl. Krüger/Riemeier 2014: 138f.).

Paraphrasieren

Die letzte Teiloperation besteht in der Paraphrasierung der einzelnen herausgearbeiteten und transformierten Textpassagen des Transkriptes, indem die Aussagen der Einzelpersonen grammatikalisch korrekt als ganze Sätze formuliert und geglättet werden (vgl. Gropengießer 2008: 179; Krüger/Riemeier 2014: 138). Vom Befragten verwendete spezielle Äußerungen (wie z. B. Metaphern oder Redewendungen) müssen neben dem individuellen Sprachstil beibehalten werden, um das Ergebnis bzw. die Aussagen des Probanden nicht zu verzerren.

4.3.2. Datenauswertung

Im Anschluss an die Datenaufbereitung müssen die Daten der einzelnen Interviews, die im redigierten Format vorliegen, ausgewertet werden. Da für die qualitative Erhebung von Lehrerüberzeugungen noch keine dezidiert beschriebene Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse vorliegt, soll hier auf die methodischen Verfahrensweisen der Datenauswertung von Vorstellungen zurückgegriffen werden, wie sie bei Großengießer (2008) und Krüger/Riemeier (2014) dargelegt wird. Da die Überzeugungen als gedankliche, individuelle Konstrukte (vgl. Kap. 3.3.1.) zu verstehen sind, erweist sich diese Methodik für die Datenauswertung der einzelnen Lehrerüberzeugungen als geeignet, um sowohl die einzelnen individuellen Aspekte als auch eine vergleichende systematische Zusammenfassung der Überzeugungen zu gewährleisten.

Dabei werden die einzelnen Interviews zunächst nach Bedeutung und Sinneinheiten zusammengefasst und geordnet, woran sich die Explikation der Lehrerüberzeugungen anschließt. Darauf folgt die Strukturierung der individuellen Überzeugungen und die abschließende Generalisierung und der Vergleich der einzelnen Lehrerüberzeugungen (vgl. Krüger/Riemeier 2014: 139ff.; Gropengießer 2008: 180ff.).

Ordnen & Codieren

Um die aufgearbeiteten Daten zu ordnen und nach ihrem Inhalt zu selektieren, werden die redigierten Aussagen sortiert und mit bedeutungsähnlichen oder –gleichen Passagen der verschiedenen Einzelinterviews zusammengefasst, d. h. es werden grobe Kategorien gebildet (vgl. Krüger/Riemeier 2014: 139). Dieses Vorgehen geschieht in einem induktiv-deduktiven Prozess, der sich dem Forschungsinteresse entsprechend an die Teilfragen und Hauptleitfrage der Untersuchung anlehnt und mit dem theoretisch erarbeiteten Vorwissen verschnitten wird.

Die Kombination des induktiven und deduktiven Vorgehens bei der Kategorienbildung ist eine sinnvolle Triangulation, bei der mittels bottom-up- und top-down-Strategie die Vorteile beider Verfahren genutzt werden können: durch die Kombination können in Anlehnung an die metatheoretischen Vorüberlegungen systematisch Kategorien auf Basis der Theorie und des Forschungsstandes strukturiert angelegt sowie mittels der deduktiv aus dem Material und beobachteten Erkenntnisse gebildet werden (vgl. Reinhoffer 2008: 134f.). So ist auch eine Erfassung möglicher nicht bedachter und in der Theorie unberücksichtigter Aspekte gewährleistet.

Die so entstehenden Kategorien bzw. Codes können ferner in formale und materiale Kategorien differenziert werden, wobei erstere die übergeordneten das Material zerlegenden und gliedernden und letztere die inhaltliche Strukturierung der übergeordneten Sinneinheiten in Bezug auf spezifische Inhalte darstellen (vgl. Reinhoffer 2008: 131f.). Hierbei dienen die Kategorien im Kontext der qualitativen Inhaltsanalyse als deskriptive Analyseraster, die sich auf einer abstrakteren, übergeordneten Ebene befinden (vgl. Reinhoffer 2008: 125).

Daran schließt sich die Einordnung der Aussagen, die einer Kategorie zugeordnet werden, in eine logische Reihenfolge an, die mit einem Kurztitel versehen werden, um Aussagen zu bündeln und Wiederholungen zu vermeiden. Ferner werden die gebildeten Codes einer sogenannten „Kohärenzprüfung“ unterzogen, das heißt, es wird geprüft, inwieweit die Einzelaussagen innerhalb einer Sinneinheit miteinander verträglich sind oder sie sich widersprechen (vgl. Krüger/Riemeier 2014: 140). Zusätzlich werden die Aussagen zur Nachvollziehbarkeit und Transparenz mit den zugehörigen Zeilennummern bzw. Interviewkennziffern kenntlich gemacht.

Explication

Im Kontext der darauffolgenden Explication der Einzelinterviews werden die Aussagen bzw. Überzeugungen der Einzellehrer in einem auf den redigierten Phrasen und den charakteristischen Aspekten basierenden Text verschriftlicht. An dieser Stelle sollen individuelle sprachliche Besonderheiten (z. B. verwendete Metaphern) oder persönliche Bezüge, die durch den Befragten im Interview hergestellt werden, ausgelegt und erschlossen werden (vgl. Krüger/Riemeier 2014: 142; Gropengießer 2008: 181). Auch Widersprüche in den Argumentationen und Darlegungen der Lehrer zur Bedeutung des Geographieunterrichts müssen an dieser Stelle geprüft und erläutert werden.

Einzelstrukturierung

Nachdem nun die Interviews der einzelnen Geographielehrer expliziert wurden, sollen die einzelnen Überzeugungen und Aussagen mit dem Ziel der inhaltlichen und differenzierten Strukturierung systematisch geordnet bzw. codiert werden (vgl. Mayring 2015: 97). Hierbei wird auf die aus dem Material wie auf der metatheoretischen Ebene heraus gebildeten Kategorien und grundlegenden Sinneinheiten zurückgegriffen, indem eine Überzeugung benannt und definiert wird und die Zustimmung bzw. nicht-Zustimmung (vgl. Tab. 15) des Einzellehrers mit folgenden Zeichen gekennzeichnet wird (vgl. Krüger/Riemeier 2014: 143; Gropengießer 2008: 182):

Tabelle 15: Symbolik der Strukturierung der Einzelinterviews (verändert nach Krüger/Riemeier 2014: 143).

Symbol	Bedeutung
•	vom Lehrer dargelegte und geäußerte Überzeugung
?	vom Lehrer infrage gestellte, aber geäußerte Überzeugung
≠	Bruch einer geäußerten Überzeugung zu anderen Argumentationssträngen

Generalisierung


Um neben der Darstellung der Einzelstrukturierungen auch dem Ziel der Arbeit – Hypothesen auf Basis der qualitativ erhobenen Daten in Bezug zur Forschungsfrage zu formulieren – gerecht zu werden, müssen die einzelnen Aussagen der Probanden auf ihre Generalisierbarkeit hin analysiert und interpretiert werden. In diesem letzten Teilprozess soll nach Gemeinsamkeiten gesucht werden, die in allen oder einigen Interviews vorhanden sind, wobei die Unterschiede ebenso in den Blick genommen werden sollen, um eine zusammenfassende Gesamtschau des Materials zu ermöglichen (vgl. Gropengießer 2008: 182; Lamnek 2010: 368).


Die einzelnen inhaltlich ähnlichen Aussagen können nebeneinander gestellt und mit einer Aussage resümierend dargelegt werden, um eine Generalisierung zu erreichen, die sich auf einer übergeordneten Ebene bewegt und nicht auf Einzelaussagen der Probanden angewiesen ist. Diese Generalisierungen werden abschließend in Form von Tabellen veranschaulicht, damit die Gegenüberstellung der Lehrerüberzeugung und der generalisierten Aussagen nachvollziehbar und transparent gestaltet ist. Kuckartz beschreibt diesen Vorgang der Generalisierung und Einzelstrukturierung mittels einer Profilmatrix (vgl. Tab. 16), die die unterschiedlichen Perspektiven auf das Material verdeutlicht:


Tabelle 16: Exemplarische Profilmatrix der Qualitativen Inhaltsanalyse (eigene Darstellung verändert nach Kuckartz 2014: 74).

	Kategorie A	Kategorie B	Kategorie C	
L1	Textstellen von L1 zu Thema A	Textstellen von L1 zu Thema B	Textstellen von L1 zu Thema C	➔ Explikation L1
L2	Textstellen von L2 zu Thema A	Textstellen von L2 zu Thema B	Textstellen von L2 zu Thema C	➔ Explikation L2
L3	Textstellen von L3 zu Thema A	Textstellen von L3 zu Thema B	Textstellen von L3 zu Thema c	➔ Explikation L3

Generalisierende und kategorienbasierte Auswertung zu:


Thema A


Thema B


Thema C

5. Codierleitfaden – Strukturierung & Definitionen

Im Kontext der qualitativen Inhaltsanalyse kommt der Strukturierung bzw. Kategorisierung des Materials eine große Bedeutung zu, da entlang der Forschungsfrage und des Ziels der qualitativen Untersuchung ein Codierleitfaden erstellt und definiert werden muss, auf Basis dessen das Material geordnet und systematisch ausgewertet werden kann. Auf Basis der einzelnen Lehrerüberzeugungen, die im Interview erhoben wurden, soll vor der Ergebnisdarstellung nun die Strukturierung und Definition der Kategorien der Interviews dargelegt werden. Mayring beschreibt das Verfahren der Strukturierung dabei als einen Teilprozess, der folgende Aspekte impliziert (Mayring 2015: 97):

- **Definition der Kategorien** – Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.
- **Ankerbeispiele** – Es werden konkrete Beispiele angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen.
- **Kodierregeln** – Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.

Die einzelnen der qualitativen Analyse zugrunde liegenden Kategorien wurden in einem deduktiv-induktiven Verfahren gebildet, d. h. sie wurden auf Basis der einzelnen Aussagen der Lehrer in Rückgriff auf bestehende Theoriekonstrukte und Kategorisierungen definiert (vgl. Reinhofer 2014; Misoch 2015). Dabei wurden in mehreren Schritten Codes und Kategorien hinzugefügt und modifiziert, bis schließlich die Strukturierung abgeschlossen war und die einzelnen Interviewpassagen zugeordnet werden konnten (vgl. Mayring 2015: 97).

In der vorliegenden Untersuchung orientiert sich die Differenzierung der Hauptkategorien an den leitenden Forschungsfragen zur Relevanz des Schulfaches Geographie im Hinblick auf eine gesellschaftliche Relevanz (A), eine Schülerrelevanz (B) und eine Fachrelevanz (C) sowie auf die Frage nach der aktuellen Organisation des Geographieunterrichts (D1) Stellenwert und (D2) Fächerverbund und möglichen Handlungsoptionen (E), das Fach Geographie zu stärken und zu stützen (vgl. Tab. 26).

Bei der Zuordnung der einzelnen Lehreraussagen zu den Hauptkategorien wurde im Hinblick auf die Argumentationsstruktur, die Fragestellung und der Bezugnahme der Aussagen bzw. Überzeugungen Rücksicht genommen, um den Grad der Interpretation möglichst gering zu halten und sich primär an den genauen verbalen Äußerungen der Probanden zu orientieren. Hierbei traten bei

der Codierung einzelner Aussagen vermehrt Schnittmengen zwischen den einzelnen Relevanzbereichen auf, die somit mehrfach besetzt bzw. zugeordnet wurden, um eine zu eng gefasste Zuordnung und möglicherweise fehlerhafte Interpretation der Lehrerüberzeugungen zu vermeiden. Die einzelnen Aussagen der Lehrer wurden daher dem Code bzw. der Kategorie zugeordnet, der fokussiert wurde und den Schwerpunkt der redigierten Aussage darstellte.

Um eine Übersicht über die einzelnen Ebenen der Codierung respektive der Strukturierung zu geben, werden die einzelnen Ebenen in diesem Kapitel erläutert und definiert, wobei die Relevanzbereiche – die im Kontext des Forschungsinteresses bereits definiert wurden – nur kurz skizziert werden und der Fokus eher auf der Bestimmung der Subkategorien liegt. Ebenso wird auf eine erneute Auflistung von spezifischen Ankerbeispielen verzichtet, da die Kategorisierung und Zuweisung der einzelnen Lehrerüberzeugungen bzw. der Aussagen im Interview im Anhang im Form der der geordneten Aussagen und der tiefergehend differenzierten Strukturierung transparent und einsehbar sind und an dieser Stelle nur eine Wiederholung dessen darstellten (vgl. Tabellen der einzelnen Interviews mit geordneten Aussagen und Strukturierung im Anhang).

Gesellschaftliche Relevanz (A)

Alle Passagen und Textstellen, die sich primär auf den Bereich der gesellschaftlichen Relevanz (vgl. Kap. 2) beziehen, werden dieser Hauptkategorie zugeteilt. Das bedeutet, dass hier seitens der Lehrer nicht primär eine individuelle Bedeutung für die Schüler akzentuiert, sondern übergeordnete Bildungsinhalte, Bildungsziele sowie gesellschaftlich bedeutsame und nicht nur auf den Schüleralltag beschränkte Themen und Inhalte sowie Kompetenzen und Fähigkeiten genannt werden. Die didaktische Argumentation bezieht sich demnach auf die Legitimierung dieser Relevanz in Bezug zu einzelnen Aspekten, z. B. Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug.

Schülerrelevanz (B)

Lehreraussagen, die sich an erster Stelle auf eine individuelle Relevanz für die Schüler (vgl. Kap. 2) beziehen, werden dieser Hauptkategorie zugewiesen, d. h. es werden konkrete Bezüge seitens der Lehrer zu den Schülern hergestellt.

Fachrelevanz (C)

Die fachliche Relevanz (vgl. Kap. 2) wird insofern erfasst, als explizit nach fachlichen Alleinstellungsmerkmalen inhaltlicher Art oder in Rückbezug auf fachspezifische Kompetenzen und Fähigkeiten gefragt wird und die Lehrer sich dahingehend äußern, welche Besonderheiten das Fach Geographie aufweist.

Die den drei Relevanzbereichen untergeordneten Subkategorien²⁵ werden wie folgt definiert:

Geographische übergeordnete Bildungsinhalte

Hierunter fallen alle Aussagen, die weder spezifisch den Themen und Inhalten oder den Kompetenzen und Fähigkeiten zugeordnet werden können, sondern die sich auf einer übergeordneten Ebene befinden.

- **Mensch-Umwelt-Beziehungen:** Im Schulfach Geographie wird die Erde als „Mensch-Umwelt-System bzw. Mensch-Erde-System unter räumlicher Perspektive“ betrachtet (DGfG 2014: 10), wobei die Wechselbeziehungen zwischen dem System Erde und dem System Mensch betrachtet werden.
- **Brückenfach:** Das Fach Geographie kann auch als Brückenfach bezeichnet werden, da es natur- wie gesellschaftswissenschaftliche Aspekte miteinander verknüpft und es insofern eine „Brücke“ zwischen diesen Wissensbereichen bildet (vgl. DGfG 2014: 5). Dabei kann die Geographie in Bezug auf die Fachwissenschaft sowohl ans Natur- wie auch als Gesellschaftswissenschaft betrachtet werden, da sie zum einen „natürliche Phänomene wie Oberflächenformen, Böden und Vegetation“ und ebenso „gesellschaftliche und wirtschaftliche Phänomene“ untersucht (vgl. Gebhardt et al. 2011: 55f.).
- **Vernetzendes und systemisches Denken:** Die Systemkompetenz als Basiskonzept des Geographieunterrichts beschreibt die „Fähigkeit und Fertigkeit, einen komplexen Wirklichkeitsbereich in seiner Struktur

²⁵ Es sollen primär fachliche bzw. fachdidaktische Begriffe erläutert und theoretisch fundiert werden, da Termini wie „Stundenumfang“, „Fächerverbund“ oder „Lehrerausbildung“ im Kontext der Arbeit keiner spezifischen Definition bedürfen.

und seinem Verhalten als System zu erkennen, zu beschreiben und zu modellieren und auf Basis dieser Modellierung Prognosen und Maßnahmen zur Systemnutzung und –regulation zu treffen“ (Rempfler/Uphues 2013: 265).

- **Globales Lernen:** „Globales Lernen bedeutet die Vermittlung einer globalen Perspektive und hierbei die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln“ (Schrüfer 2013a: 109). Dabei steht vor allem der Gedanke der globalisierten und stets enger miteinander vernetzten Weltgesellschaft im Fokus, als sich Themen im Geographieunterricht mit globalen Wechselwirkungen auf verschiedenen Ebenen auseinandersetzen sollten (vgl. Schrüfer 2013a: 109).
- **Bildung für nachhaltige Entwicklung:** Das Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist es, die Menschen respektive die Schüler dazu zu befähigen, nachhaltig im Sinne der „Berücksichtigung der Bedürfnisse der heute auf der Erde lebenden Menschen sowie der künftigen Generationen“ (Schrüfer/Schockemöhle 2013: 32) zu handeln.
- **Interkulturelle Kompetenz:** „Interkulturelles Lernen wird als ein Unterrichtsprinzip verstanden, das den Erwerb interkultureller Kompetenz als Ziel verfolgt“ (Schrüfer 2013b: 123).
- **Raumbezug:** Der „Raum“ ist als eines der grundlegenden Konzepte im Geographieunterricht gekennzeichnet, da es bei Unterrichtsgegenstände stets einen Bezug zu einem spezifischen Raum gibt, der als „Ausschnitt der Erdoberfläche als Gefüge von physiogenen und anthropogenen Elementen, Prozessen und Kräften“ (Rhode-Jüchtern 2013c: 227) auf unterschiedlichen Maßstabebenen begriffen werden kann. Dabei stellt der Raum die Grundkategorie allen menschlichen Lebens dar (vgl. Köck 1993: 15).
- **Geographische „Perspektive“:** In Anlehnung an Rhode-Jüchtern kann ein „Gegenstand aus verschiedenen Beobachtungsrichtungen und unter verschiedenen Sachaspekten gesehen werden“ (Rhode-Jüchtern 2013d: 214). Dabei werden Aussagen, die sich auf einen solchen Perspektivwechsel oder eine spezifische geographiegeleitete Perspektive beziehen, der hier beschriebenen Kategorie zugeordnet.
- **Vielfalt und breite Fächerung:** Das Schulfach Geographie ist aufgrund seiner inhaltlichen Ausrichtung als Fach zwischen den Natur- und Gesellschaftswissenschaften sowie der Physio- und Humangeographie breit gefächert (vgl. Gebhardt et al. 2011: 55ff.).
- **Allgemeinwissen:** Wissen, das allgemein bedeutsam ist und zur Allgemeinbildung gehört, kann in Bezug auf verschiedene Bereiche ausdifferenziert werden. Die Allgemeinbildung wird jedoch unterschiedlich umrissen und definiert und kann nicht als wissenschaftlich fundierter Konsens betrachtet werden, sondern vielmehr als durch die „gesellschaftlich führenden Schichten festgelegt“ (vgl. Böhn 2013: 98). Dazu zählen in Bezug auf das Fach Geographie bspw. Kenntnisse über die Topographie oder die räumliche Orientierung.

Fachspezifische Themen und Inhalte (Sachkompetenz)

Der Subkategorie „fachspezifische Themen und Inhalte (Sachkompetenz)“ wurden alle auf die rein kognitiven bzw. auf das Wissen und Kenntnisse im Sinne einer Sachkompetenz Überzeugungen zugeordnet. Dabei wurde zwischen der Physiogeographie und der Humangeographie sowie zwischen dem Aspekt der den Mensch-Umwelt-Beziehungen zugeordneten Inhalten und Themen gegliedert.

- **Physiogeographie:** Als auf die physiogeographischen Aspekte stützenden Teilbereich der Geographie, beschäftigt sich die Physiogeographie mit den natürlichen, vegetativen, biotischen und abiotischen Faktoren, wie bspw. dem Boden, dem Klima, dem Relief usw. (vgl. Leser 2011: 684).
- **Humangeographie:** Die Humangeographie stellt neben der Physiogeographie das zweite Hauptgebiet der Geographie dar und „befasst sich mit den Systemzusammenhängen zwischen Gesellschaft, Technik, Wirtschaft und Politik im Raum“ (Leser 2011: 375). Untergeordnete geographische Forschungsfelder sind u. a. die Wirtschafts-, Stadt-, Bevölkerungs- oder die Sozialgeographie.
- **Mensch-Umwelt-Beziehungen:** Im Schulfach Geographie wird die Erde als „Mensch-Umwelt-System bzw. Mensch-Erde-System unter räumlicher Perspektive“ betrachtet (DGfG 2014: 10), wobei die Wechselbeziehungen zwischen dem System Erde und dem System Mensch betrachtet werden.

Fachspezifische Kompetenzen und Fähigkeiten

Alle Aussagen der Lehrer, die sich explizit auf Fähigkeiten respektive Kompetenzen bezogen, wurden bestimmten Kompetenzbereichen zugeordnet. Da nicht alle in den Bildungsstandards bzw. Kernlehrplänen aufgeführten Kompetenzbereiche genannt bzw. von den Lehrern als bedeutsam erachtet wurden, sind nur die tatsächlich von den Lehrern aufgeführten Fähigkeitsbereiche in der Strukturierung bzw. im Codierleitfaden vertreten.

- Räumliche Orientierungskompetenz: Die „Fähigkeit, sich in Räumen orientieren zu können“ (DGfG 2014: 9) wird als Räumliche Orientierungskompetenz bezeichnet, wobei dazu ebenso ein topographisches Orientierungswissen, als auch die Kartenkompetenz, die Orientierung in Realräumen und die Reflexion von Raumwahrnehmungen zählen (vgl. DGfG 2014:17f.).
- Urteilskompetenz: Urteilskompetenz ist die „Fähigkeit, raumbezogene Sachverhalte und Probleme, Informationen in den Medien und geographische Erkenntnisse kriterienorientiert sowie vor dem Hintergrund bestehender Werte in Ansätzen beurteilen zu können“ (DGfG 2014: 9). Dabei kann die Urteilskompetenz auch als Grundlage für eine im Geographieunterricht erworbene Handlungskompetenz gesehen werden (vgl. Schrüfer 2013c: 146f.). Dazu zählt sowohl die Reflexion über einen Sachverhalt, als auch der Perspektivwechsel, um bspw. die Interessen verschiedener Akteure oder die Konsequenzen des eigenen Handelns abwägen zu können.
- Handlungskompetenz: Handlungskompetenz ist die „Fähigkeit und Bereitschaft, auf verschiedenen Handlungsfeldern natur- und sozialraumgerecht handeln zu können“ (DGfG 2014: 9). Um Handlungskompetenz im Geographieunterricht erwerben zu können, ist es notwendig die grundlegenden Zusammenhänge zu verstehen (vgl. Rhode-Jüchtern 2013a: 151). Dazu zählen Aspekte wie Alltagshandeln oder politisches Handeln.
- Methodenkompetenz: In Bezug auf die „Fähigkeit, geographisch/geowissenschaftlich relevante Informationen im Realraum sowie aus den Medien gewinnen und auswerten sowie Schritte zur Erkenntnisgewinnung in der Geographie beschreiben zu können“ (DGfG 2014: 9), umfasst neben diesen Aspekten auch einen angemessenen Umgang mit Informationen und deren Reflexion (vgl. Rhode-Jüchtern 2013b: 148).

Didaktische Argumentation

Die didaktische Argumentation bezieht sich auf die Legitimation der einzelnen Relevanzbereiche bzw. deren argumentative Darlegung.

- Zukunftsbedeutung: Jeder Gegenstand im Unterricht sollte eine Bedeutung für das zukünftige Leben der Schüler bzw. für die Gesellschaft haben, als sich bspw. Kompetenzen als nützlich und handlungsnah für das Leben erweisen (vgl. Klafki 2006: 19).
- Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug: Die Gegenwartsbedeutung bzw. der Lebensweltbezug wird über die Verknüpfung des Unterrichtsgegenstandes bzw. der Kompetenzen mit für die Schüler bedeutsamen Aspekten verknüpft, sodass der Unterricht eine Verbindung zum Lebensalltag der Schüler schafft (vgl. Klafki 2006: 19). Im Geographieunterricht sollen insofern Bezüge zu „authentischen Lebenssituationen“ hergestellt werden, die sich am Alltag der Schüler oder der gesamten Gesellschaft orientieren (vgl. Kestler 2013: 9).
- Exemplarität: Unterrichtsgegenstände sollten darüber hinaus eine exemplarische Bedeutung haben, als sie „allgemeinere Zusammenhänge, Beziehungen, Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Widersprüche, Handlungsmöglichkeiten“ verdeutlichen (Klafki 2006: 21). Das Wissen im Kontext eines Themas muss somit transferfähig sein.
- Zugänglichkeit: Die Frage nach der Zugänglichkeit eines Unterrichtsgegenstandes rekurriert auf die Darstellungsmöglichkeit von Themen oder Zusammenhängen und deren Erschließung durch den Schüler, bspw. mittels schüleraktivierender Methoden (vgl. Klafki 2006: 29f.).
- Handlungskonsequenzen: Im Geographieunterricht sollte im Kontext des Erwerbs von Handlungskompetenz deutlich werden, welche Handlungskonsequenzen jeweils für die einzelnen Schüler oder die Gesellschaft mit Problem- oder Fragestellungen einhergehen (vgl. DGfG 2014: 25f.; Kirchner 2013: 117f.) Der Geographieunterricht sollte daher handlungsnah und handlungsorientiert gestaltet sein.
- Aktualität: Der Bezug zur Aktualität meint die „Berücksichtigung gegenwartsnaher Ereignisse“ im Geographieunterricht, die das Fach „lebendig und anwendungsbezogen“ machen (vgl. Haversath 2013: 7f.). Denkbar sind die Anbindung von Themen im Schulfach Geographie an aktuelle Geschehnisse oder Entwicklungen (z. B. Naturereignisse).
- Schülerorientierung: Der Begriff Schülerorientierung bezieht sich auf die didaktische Auswahl sowie die Zielsetzung von Unterricht, die „auf die Persönlichkeit, die Lebenssituation und Interessenlage von Schülern“ bezogen sein sollte (vgl. Rhode-Jüchtern 2013e: 249).

Organisation des Geographieunterrichts – Stellenwert und Stundenumfang (D1)

Die Beurteilung des aktuellen Stellenwerts bzw. empfohlenen Stundenumfangs des Faches Geographie wurde unter einen Teilbereich der Hauptkategorie „Organisation des Geographieunterrichts“ gefasst.

- Stellenwert allgemein: Die Aussagen der Lehrer, die sich auf den allgemeinen Stellenwert bzw. die Bedeutung i. w. S. beziehen, werden dieser Kategorie zugeordnet.
- Stundenumfang allgemein: Die Lehrerüberzeugungen, die konkret die Bewertung des Stundenumfangs betreffen, werden dem Code „Stundenumfang allgemein“ zugeteilt.

Organisation des Geographieunterrichts – Fächerverbund vs. Eigenständigkeit (D2)

Ein weiterer Aspekt, welcher der übergeordneten Kategorie „Organisation des Geographieunterrichts“ zugeordnet wurde, ist die Diskussion um einen Fächerverbund des Schulfaches Geographie. Diese Subkategorien können teilweise je nach Inhalt der Lehreraussagen und deren Überzeugungen tiefer differenziert werden, da die Lehrer sowohl Pro- als auch Contra-Argumente geäußert haben.

- Fächerverbund pro: Alle Argumente der Lehrer, die für einen Fächerverbund sprachen, wurden diesem Code zugeordnet und noch weiter differenziert (z. B. fächerübergreifende Inhalte).
- Fächerverbund contra: Dem entgegen wurden die Contra-Argumente dieser Kategorie zugeteilt, wobei auch hier tiefgehender nach einzelnen Argumentationssträngen unterschieden wurde (z. B. Lehrerrolle, Gefährdung für das Fach).

Handlungsoptionen (E)

Bezüglich der Handlungsmöglichkeiten, wie ein einzelner Lehrer bzw. andere Akteure etwas zur Unterstützung der Bedeutung des Schulfaches Geographie beitragen könnten, wurde zwischen drei Handlungs- bzw. Akteursebenen differenziert.

- Einzellehrer / individuell: Im Kontext der Frage nach den Handlungsoptionen eines einzelnen Lehrers wurden alle Antworten der Probanden, die sich explizit auf Möglichkeiten und Maßnahmen der einzelnen Lehrperson beziehen, dieser Kategorie zugeordnet (eigener Unterricht, außerunterrichtliches Engagement, Lehrerpersönlichkeit).
- Schulintern: Da neben dem Einzellehrer noch nach weiteren möglichen Akteuren, die etwas zur Stärkung des Schulfaches Geographie, beitragen könnten, gefragt wurde, ergab sich daraus eine Differenzierung zwischen der schulinternen Ebene (Fachkollegen und Schulleitung).
- Schulextern: Ferner wurden Akteure benannt, die auf schulexterner Ebene operieren (bspw. Elternhaus, Medien, Universität, Bildungspolitik).

6. Ergebnisse der Studie

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse der einzelnen Lehrerinterviews beschrieben und in Form der Darstellung der Datenaufbereitung und –auswertung erläutert. Dazu gehören sowohl das Transkript und die Redigierung der Interviews sowie die Ordnung der Aussagen, die Explikation und die Strukturierung (vgl. Kap. 4). Aufgrund der umfangreichen Analyse werden lediglich die Teilschritte für die Lehrperson L1 sowie die Explikationen aller Lehrerinterviews in den Fließtext übernommen und die einzelnen Auswertungsschritte mit den zugehörigen Tabellen (der anderen Lehrpersonen) separat auf der CD hinterlegt.

Abschließend werden die Ergebnisse der einzelnen Kategorien hinsichtlich der generalisierbaren Aussagen der Geographielehrer in Bezug zu den einzelnen Kategorien und Fragestellungen beschrieben.

6.1. Ergebnisdarstellung der einzelnen Lehrerinterviews

6.1.1. Interview L1

Lehrerin | 32 Jahre alt | seit 8 Jahren im Schuldienst
 Studium: Erdkunde, Deutsch
 Schulfächer bzw. Unterricht: Erdkunde, Deutsch

6.1.1.1. Transkript & redigierte Aussagen

(s. Anhang Tab. 27)

6.1.1.2. Geordnete Aussagen

Tabelle 17: Geordnete Aussagen Interview L1 (eigene Darstellung).

Assoziationen mit dem Schulfach Geographie
Das Fach bedeutet für mich, sich mit aktuellen Themen auseinanderzusetzen, Zusammenhänge aufzudecken und herzustellen. Außerdem beschäftigt man sich mit natur- und humangeographischen Aspekten und vermittelt das auch den Schülern. (1-4)
Gesellschaftliche Relevanz
A1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte Dabei erlangt man Kompetenzen in Bezug zur Allgemeinbildung, zur Topographie wie zur klassischen alten Länderkunde sowie über aktuelle wirtschaftliche, politische und soziale Zusammenhänge, die auf den Raum einwirken. (6-12) In der heutigen Zeit existieren es so viele globale Probleme, die den Raum betreffen und die man nur durch geographische Grundbildung in ihrer Vollständigkeit begreifen kann. (61-64)
A2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz Dabei erlangt man Kompetenzen in Bezug zur Allgemeinbildung, zur Topographie wie zur klassischen alten Länderkunde sowie über aktuelle wirtschaftliche, politische und soziale Zusammenhänge, die auf den Raum einwirken. (6-12) Es gibt für mich zwei große Leitkriterien, nach denen fachspezifische Themen ausgewählt werden sollten. Auf der einen Seite ist es die Aktualität, das heißt, inwiefern ist etwas aktuell oder inwiefern sind das Phänomene, die wirklich wichtig sind. Warum soll ich mich mit Dingen beschäftigen, die es schon seit 20 Jahren in der Form nicht mehr gibt? Wenn man bspw. über Vulkane spricht, dann nehme ich nicht den Ausbruch des Vesuvs um 1900, sondern den Ausbruch, der vor einem Jahr oder vorgestern stattgefunden hat. Und zum anderen ist die Exemplarität entscheidend, das heißt, ich suche ein Raumbeispiel oder Thema danach aus, inwiefern ich das auf andere Themenbereiche transferieren kann oder inwiefern das allgemein- oder mustergültig für andere Bereiche ist. (29-40)
A3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten Das Schulfach Geographie ist relevant, da man Kompetenzen an die Hand gegeben bekommt, die einen dazu befähigen am normalen Leben teilzunehmen. Dabei erlangt man Kompetenzen in Bezug zur Allgemeinbildung, zur Topographie wie zur klassischen alten Länderkunde sowie über aktuelle wirtschaftliche, politische und soziale Zusammenhänge, die auf den Raum einwirken. Da den Schülern diese Fähigkeiten vermittelt werden, ist das Fach gesellschaftlich relevant. (6-12)
A4 Didaktische Argumentation Das Schulfach Geographie ist relevant, da man Kompetenzen an die Hand gegeben bekommt, die einen dazu befähigen am normalen Leben teilzunehmen. (6-12) Es gibt für mich zwei große Leitkriterien, nach denen fachspezifische Themen ausgewählt werden sollten. Auf der einen Seite ist es die Aktualität, das heißt, inwiefern ist etwas aktuell oder inwiefern sind das Phänomene, die wirklich wichtig sind. Warum soll ich mich mit Dingen beschäftigen, die es schon seit 20 Jahren in der Form nicht mehr gibt? Wenn man bspw. über Vulkane spricht, dann nehme ich nicht den Ausbruch des Vesuvs um 1900, sondern den Ausbruch, der vor einem Jahr oder vorgestern stattgefunden hat. Und zum anderen ist die Exemplarität entscheidend, das heißt, ich suche ein Raumbeispiel oder Thema danach aus, inwiefern ich das auf andere Themenbereiche transferieren kann oder inwiefern das allgemein- oder mustergültig für andere Bereiche ist. (29-40)
Schülerrelevanz
B1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte Über das gesellschaftliche und allgemeine Wissen hinaus werde ich dazu befähigt mich im Realraum oder anhand von Karten zu orientieren sowie ein Navigationsgerät oder einen Stadtplan lesen zu können. (6-12) Meiner Meinung nach kommen physische Aspekte viel zu kurz. In der Oberstufe, wenn Schüler dazu in der Lage sind komplexe Zusammenhänge zu durchdringen, beschäftigt man sich zu intensiv mit humangeographischen Themen und nutzt die Chance, die die Geographie als Brückenfach hat, nur in Ansätzen aus. Häufig beschäftigt man sich entweder nur mit naturwissenschaftlichen oder nur mit gesellschaftswissenschaftlichen Aspekten, ohne beide Punkte miteinander

der zu verknüpfen. (57-60)

B2 Fachspezifische Themen | Sachkompetenz

Über das gesellschaftliche und allgemeine Wissen hinaus werde ich dazu befähigt mich im Realraum oder anhand von Karten zu orientieren sowie ein Navigationsgerät oder einen Stadtplan lesen zu können. (6-12)

Zum einen sind das klassische topographische Themen, das heißt, die Schüler wissen wo-liegt-was und haben ein grobes Orientierungsmuster, sodass sie Länder und die Lage zueinander einordnen können. Zum anderen finde ich wichtig, dass Schüler etwas über aktuelle, relevante Themen, wie z. B. den Klimawandel lernen, der sie auf jeden Fall betrifft. Es ist ebenso wichtig grobe Strukturen der Wirtschaftssysteme zu kennen und auch Prozesse vor Ort mit den Schülern zu behandeln, bspw. als Lehrerin im Ruhrgebiet den Strukturwandel vor Ort zu thematisieren oder die Form der Landwirtschaft im Münsterland und deren Probleme. Darüber hinaus muss man den Schülern ein Grundwissen über das Zusammenspiel von naturgeographischen und humangeographischen Faktoren vermitteln: wie funktioniert das Ökosystem Erde? Wie kann ich als Mensch darin handeln? Wie handele ich darin eigentlich? (22-26)

Meiner Meinung nach kommen physische Aspekte viel zu kurz. In der Oberstufe, wenn Schüler dazu in der Lage sind komplexe Zusammenhänge zu durchdringen, beschäftigt man sich zu intensiv mit humangeographischen Themen und nutzt die Chance, die die Geographie als Brückenfach hat, nur in Ansätzen aus. Häufig beschäftigt man sich entweder nur mit naturwissenschaftlichen oder nur mit gesellschaftswissenschaftlichen Aspekten, ohne beide Punkte miteinander zu verknüpfen. (57-60)

B3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten

Wenn der Geographieunterricht ideal abläuft, bekommt man eine gewisse Orientierungsfähigkeit an die Hand gegeben. Über das gesellschaftliche und allgemeine Wissen hinaus werde ich dazu befähigt mich im Realraum oder anhand von Karten zu orientieren sowie ein Navigationsgerät oder einen Stadtplan lesen zu können. Es werden einem auch noch Methoden an die Hand gegeben, die gesellschaftlich relevant sind, das heißt z. B. eine Karte zu lesen, ein Diagramm zu lesen oder Informationen schnell aus einem Sachtext entnehmen zu können. (6-12)

Außerdem ist es ein Alleinstellungsmerkmal der Geographie Orientierungsfähigkeit zu vermitteln bzw. eine gewisse Kartenkompetenz und den Umgang mit Karten. Das ist zwar teilweise auch in anderen Fächern, wie z. B. Geschichte oder Politik der Fall, aber die Aufgabe vom Fach Erdkunde ist es, das Ganze zu vermitteln und zu stärken, v. a. im Bereich der Orientierungsfähigkeit. Man bringt den Schülern bei, wie sie sich mit Hilfe einer Karte irgendwo zurechtfinden, wie sie im Atlas Dinge suchen, wie sie sich vielleicht auch ohne Hilfsmittel zurechtfinden oder mit anderen Hilfsmitteln als einer Karte. (41-48)

Natürlich ist es wichtig, dass es was ist, mit dem Schüler etwas anfangen können, aber ich vermittele den Schülern ja keine Kompetenzen, die sie niemals wieder brauchen werden. Das soll ja genau nicht die Aufgabe von Kompetenzen sein. (49-52)

B4 Didaktische Argumentation

Ich glaube, dass sich das Fach Geographie aus Sicht des Schülers im Gegensatz zu Fächern wie Mathe oder Deutsch nicht vollkommen der Lebenswelt der Schüler verschließt. Die Schüler bemerken „Mensch, damit kann ich was anfangen, das sehe ich auch in meinem Alltag“, zum Beispiel in den Nachrichten „Oh, da werden die gleichen Themen behandelt, da geht es auch um den Vulkanausbruch in XY“. Die Schüler erkennen, dass die Themen aus dem Geographieunterricht auch in den Medien thematisiert werden, da es dort auch um Subventionen für die Landwirtschaft oder um das VW-Werk in Emden geht. Wenn sie zum Beispiel feststellen, dass sie wissen, wie die Karte auf ihrem Smartphone funktioniert oder „Ach Mensch, das hatten wir doch gestern noch in Erdkunde, deswegen kann ich das jetzt auf einmal hier“. (16-20)

Ich gucke auch immer danach, ob es einen Aktualitätsbezug bzw. einen Lebensweltbezug für die Schüler gibt. Ist es etwas, womit die was anfangen können? Wenn ich zum Beispiel da Thema Palmöl in Indonesien und die Probleme thematisiere, dann nehme ich ein Produkt als Beispiel, das die Schüler auch benutzen, zum Beispiel Kitkat und nicht Waschmittel. (20-40)

Fachliche Relevanz

C1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte

Geographie wird häufig noch gleichgesetzt mit Stadt-Land-Fluss-Lernen und viele Menschen wissen gar nicht, was eigentlich noch dahinter steckt oder wie komplex das Fach ist. (82)

Da zeigt sich für mich, dass die Wichtigkeit und die aktuelle Bedeutung von Erdkundeunterricht und der Nutzen, der daraus für aktuelle Probleme gezogen werden kann, verkannt werden. Man fokussiert eher andere Fächer, wie z. B. die Naturwissenschaften, die eine immer größere Rolle spielen. [...] In der heutigen Zeit existieren es so viele globale Probleme, die den Raum betreffen und die man nur durch geographische Grundbildung in ihrer Vollständigkeit begreifen kann. An der Stelle hat der Geographieunterricht nicht den Stellenwert, den er haben sollte. (61-64)

C2 Fachspezifische Themen | Sachkompetenz

Das Fach bedeutet für mich, sich mit aktuellen Themen auseinanderzusetzen, Zusammenhänge aufzudecken und herzustellen. Außerdem beschäftigt man sich mit natur- und humangeographischen Aspekten und vermittelt das auch den Schülern. (1-4)

In Bezug auf die Sachkompetenz ist es vor allem der Aspekt, dass Geographie als Brückenfach das einzige Fach ist, was

naturwissenschaftliche und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte miteinander verknüpft. Das ist in keiner anderen Gesellschafts- oder Naturwissenschaft der Fall. (41-48)
<p>C3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <p>Das Fach bedeutet für mich, sich mit aktuellen Themen auseinanderzusetzen, Zusammenhänge aufzudecken und herzustellen. (1-4)</p> <p>Außerdem ist es ein Alleinstellungsmerkmal der Geographie Orientierungsfähigkeit zu vermitteln bzw. eine gewisse Kartenkompetenz und den Umgang mit Karten. Das ist zwar teilweise auch in anderen Fächern, wie z. B. Geschichte oder Politik der Fall, aber die Aufgabe vom Fach Erdkunde ist es, das Ganze zu vermitteln und zu stärken, v. a. im Bereich der Orientierungsfähigkeit. (41-48)</p> <p>Diese Kompetenzen sind wichtig, weil sie das Fach Erdkunde ausmachen und kennzeichnen und Kerninhalte bzw. -kompetenzen des Ganzen sind. Klar ist es wichtig, sich an den Schülern zu orientieren, aber bei der Schülerorientierung darf ich nicht vergessen, was eigentlicher Sinn des Faches ist. (49-52)</p>
<p>C4 Didaktische Argumentation</p> <p>Das Fach bedeutet für mich, sich mit aktuellen Themen auseinanderzusetzen, Zusammenhänge aufzudecken und herzustellen. (1-4)</p> <p>Diese Kompetenzen sind wichtig, weil sie das Fach Erdkunde ausmachen und kennzeichnen und Kerninhalte bzw. -kompetenzen des Ganzen sind. Klar ist es wichtig, sich an den Schülern zu orientieren, aber bei der Schülerorientierung darf ich nicht vergessen, was eigentlicher Sinn des Faches ist. (49-52)</p>
D1 Organisation des Geographieunterrichts – Stellenwert
<p>D1.1 Stellenwert zu gering</p> <p>Ich finde, dass der Stellenwert, den das Fach Geographie hat, zu gering ist. Geographie wird in den Gesellschaftswissenschaften ein bisschen stiefmütterlich betrachtet, was auch durch die Kürzungen in der Stundentafel sichtbar wird. Da zeigt sich für mich, dass die Wichtigkeit und die aktuelle Bedeutung von Erdkundeunterricht und der Nutzen, der daraus für aktuelle Probleme gezogen werden kann, verkannt werden. Man fokussiert eher andere Fächer, wie z. B. die Naturwissenschaften, die eine immer größere Rolle spielen. [...] In der heutigen Zeit existieren es so viele globale Probleme, die den Raum betreffen und die man nur durch geographische Grundbildung in ihrer Vollständigkeit begreifen kann. An der Stelle hat der Geographieunterricht nicht den Stellenwert, den er haben sollte. (61-64)</p>
<p>D1.2 Stundenumfang zu gering</p> <p>Geographie wird in den Gesellschaftswissenschaften ein bisschen stiefmütterlich betrachtet, was auch durch die Kürzungen in der Stundentafel sichtbar wird. [...] Im Abitur in NRW ist es seit jeher Pflicht, zwei Kurse Sozialwissenschaften und zwei Kurse Geschichte mit ins Abitur zu nehmen, aber es ist nicht Pflicht, Erdkunde mit ins Abitur zu nehmen. Obwohl es eigentlich genau den gleichen Stellenwert haben müsste, wie die beiden anderen Fächer. (61-64)</p>
D2 Organisation des Geographieunterrichts - Fächerverbund vs. Eigenständigkeit
<p>D2.1 Fächerverbund pro</p> <p>Einen Fächerverbund finde ich in der Theorie schön, wenn man die Fächer Geschichte und Sozialwissenschaften mit Erdkunde verknüpft und im Unterricht nicht künstlich voneinander löst. Viele geographische Probleme beziehen auch sozialwissenschaftliche Aspekte oder geschichtliche Hintergründe mit ein. (65-67)</p>
<p>D2.2 Fächerverbund contra</p> <p>In manchen Schulformen, wie z. B. in der Gesamtschule, wird das Fach Erdkunde gar nicht mehr unterrichtet, sondern ist zu einem Konglomerat aus Gesellschaftswissenschaften mit Geschichte und Sozialwissenschaften zusammengefasst. Dadurch büßt es an Wichtigkeit ein. (61-64)</p> <p>Die Umsetzung eines Fächerverbundes ist schwierig, das es häufig nicht jemand unterrichtet, der geschichtlich, sozialwissenschaftlich und geographisch gebildet bzw. ausgebildet ist, sondern jemand, der nur eines der Fächer studiert hat und dementsprechend nur in einem Fach ein Basiswissen hat. Daher kann er die Verknüpfungen nicht herstellen, wodurch Besonderheiten der einzelnen Fächer verloren gehen. Mein Gesellschaftslehrerunterricht wäre immer eher Erdkundeunterricht als Geschichts- oder Politikunterricht und mir würde es an wissenschaftlichen Grundlagen fehlen, um alle Themen aus allen drei Perspektiven beleuchten zu können. Es gibt in der praktischen Umsetzung eines Fächerverbundes große Mängel und es ist auch nicht sinnvoll, um das Fach Erdkunde auch über die zehnte Klasse hinaus zu stärken. Wenn Schüler nur Gesellschaftslehre kennengelernt haben und dort besonders geschichtlich geprägt wurden, wählen sie in der Oberstufe kein Erdkunde. (68-70)</p>
Handlungsoptionen
<p>E1 Einzellehrer individuell</p> <p>Man kann als Lehrer etwas dazu beitragen das Schulfach zu stärken, da Lehrer einen großen Teil dazu beitragen, wie Unterrichtsfächer wahrgenommen werden. Wenn man eine gute Beziehung zum Lehrer hat und der Lehrer den Unterricht gut macht, dann hat man Spaß am Fach. Als Lehrer muss man seinen Unterricht so gestalten, dass Schüler Spaß daran haben mitzuarbeiten. Dementsprechend muss der Lehrer aktuelle Themen auswählen, Lebensweltbezüge für die Schüler herstellen und versuchen Schüler zu eigenständigem Denken zu motivieren. Zudem sollte der Lehrer den Unterricht abwechslungsreich gestalten und verschiedene Medien einbauen und verschiedene Materialien reingeben, um das Schülerinteresse am Fach zu wecken. Wenn Schüler Begeisterung für das Fach entwickeln, dann tragen sie es vielleicht nach außen und dadurch stärkt man als Lehrer indirekt die gesellschaftliche Bedeutung des Faches. (71-76)</p>

E2 schulintern

Außer mir als Lehrer, der etwas zur Bedeutung des Schulfaches beitragen kann, kann auch die Schule versuchen das Fach interessant zu gestalten durch Wettbewerbe oder ähnliches. (77-82)

E3 schulextern

Das Land NRW bzw. die Schulminister können die Bedeutung von Geographie auch anders verankern, indem sie dafür sorgen, dass es eigenständiges Fach und somit ein wichtiges Fach bleibst, was im Schulplan stärker vertreten wird, als es aktuell der Fall ist. (77-82)

Die Medien tragen auch dazu bei wie das Fach wahrgenommen wird, wenn man dort deutlich machen würde, dass Geographen Experten für geographische Themen sind, dann wird es von Schülern, Eltern und wirtschaftlichen Vertretern anders wahrgenommen. Geographie wird häufig noch gleichgesetzt mit Stadt-Land-Fluss-Lernen und viele Menschen wissen gar nicht, was eigentlich noch dahinter steckt oder wie komplex das Fach ist. Wenn das durch die Medien oder die Kultusministerkonferenz transportiert würde, dann würde sich da Interesse und die gesellschaftliche Relevanz ändern. (82)

Definition geographisch gebildete Person

Eine geographisch gebildete Person ist für mich durch verschiedene Facetten gekennzeichnet. Zum einen gehört ein topographisches Grundverständnis dazu, das heißt, jemand der geographisch gebildet ist, hat Orientierungsraster im Kopf und kann diese anwenden. Sie ist aber auch dazu in der Lage Probleme oder Phänomene, die es gibt, aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und sich verschiedene geographische Brillen aufzusetzen um Zusammenhänge zu erkennen, Prozesse aufzudecken, die global und lokal stattfinden. (83-86)

6.1.1.3. Explikation**Charakteristika der Überzeugungen**

L1 **assoziiert** mit dem Schulfach Geographie insbesondere die Auseinandersetzung mit aktuellen Themen sowie das Aufdecken und Herstellen von Zusammenhängen natur- und humangeographischer Aspekte, was sie auch den Schülern vermitteln möchte.

Bezüglich der **gesellschaftlichen Relevanz** des Schulfaches Geographie hebt sie besonders die Bedeutung fachspezifischer Themen „in Bezug zur Allgemeinbildung, zur Topographie wie zur klassischen Länderkunde sowie über aktuelle wirtschaftliche, politische und soziale Zusammenhänge, die auf den Raum einwirken“ (6-12) hervor. Das Fach Geographie nehme in Bezug zur Vernetzung und Verknüpfung naturwissenschaftlicher wie gesellschaftswissenschaftlicher Aspekte ebenso eine Brückenfunktion ein. Bei der Auswahl der Themen seien laut L1 zwei Leitkriterien entscheidend: die Aktualität und die Exemplarität fachspezifischer Themen. Dabei sei es L1 zufolge wichtig, dass Themen aktuell bedeutsam sind, als es Phänomene sein sollten, die „vor einem Jahr oder vorgestern stattgefunden“ (29-40) haben und nicht Dinge, „die es schon seit 20 Jahren in der Form nicht mehr gibt“ (29-40). Zudem sei die Exemplarität entscheidend, um Raumbeispiele oder Themen auszuwählen, die für andere Bereiche allgemein- oder mustergültig sind (29-40). Eine Relevanz des Faches aus gesellschaftlicher Perspektive sieht L1 außerdem, „da man Kompetenzen an die Hand gegeben bekommt, die einen dazu befähigen am normalen Leben teilzunehmen“ (6-12), die den Schülern auch vermittelt werden sollten. Hier betont sie den Erwerb räumlicher Orientierungskompetenz und die Handlungskompetenzen. Darüber hinaus leiste das Fach auch einen Beitrag zum Globalen Lernen, da es einen Nutzen des Geographieunterrichts im Kontext aktueller, globaler Probleme, die den Raum betreffen und „die man nur durch geographische Grundbildung in ihrer Vollständigkeit begreifen kann“, gebe (61-64).

Für die **Schüler** sei das Fach zum einen aufgrund seiner Vermittlung gesellschaftlichen und allgemeinen Wissens hinaus bedeutsam, da dieses neben dem Verständnis und der Analyse von Mensch-Umwelt-Beziehungen innerhalb des Systems Erde-Mensch im Geographieunterricht erworben werde (6-12). Zudem betont L1 das „klassische“ topographische Grundlagenwissen, über welches die Schüler insofern verfügen sollten, indem sie Orientierungsmuster bezüglich einzelner Länder und der Lage der Länder zueinander anwenden könnten (22-26). Einen Bezug zur Aktualität stellt sie wiederum her, da sie glaubt, dass Schüler etwas über den Klimawandel lernen sollten, da „er sie auf jeden Fall betrifft“ (22-26). Es sei die Aufgabe von Geographielehrern Probleme und Fragestellungen vor Ort im regionalen Nah-Raum mit den Schülern, bspw. in Bezug zu notwendigen Kenntnissen der Wirtschaftssysteme, des Strukturwandels oder der Landwirtschaft, zu behandeln. Ferner sollten Schüler im Geographieunterricht ein „Grundwissen über das Zu-

sammenspiel von naturgeographischen und humangeographischen Faktoren“ erwerben, um zu verstehen wie das System Erde funktioniert und wie die Schüler als Akteure gegenwärtig und zukünftig darin handeln könnten (22-26). L1 beklagt jedoch die Fokussierung humangeographischer Themen gegenüber physischen Aspekten im Unterricht, da man die „Chance, die die Geographie als Brückenfach hat, nur in Ansätzen“ ausnutze (57-60). Es sei daher wichtig, beide Aspekte miteinander zu verknüpfen.

Im Kontext fachspezifischer relevanter Kompetenzen für die Schüler hebt L1 besonders die Aufgabe des Faches Geographie hervor, Räumliche Orientierungskompetenz – Orientierung im Realraum anhand von Karten, mittels eines Navigationsgeräts oder eines Stadtplans – zu vermitteln und zu stärken. Man bringe den Schülern laut L1 bei, „wie sie sich mit einer Karte irgendwo zurechtfinden, wie sie im Atlas Dinge suchen, wie sie sich vielleicht auch ohne Hilfsmittel zurechtfinden oder mit anderen Hilfsmitteln als einer Karte“ (41-48). Ebenso würde man gesellschaftlich relevante Methodenkompetenzen im Hinblick auf das Lesen einer Karte, Diagramme oder der Informationsentnahme aus Sachtexten erwerben (6-12). Entscheidend sei vor allem, dass die Schüler über Kompetenzen verfügten, die sie brauchen können und die für sie einen alltagsbezogenen Nutzen haben (49-52). So ist L1 der Überzeugung, dass sich das Fach Geographie im Gegensatz zu anderen Fächern nicht der Lebenswelt der Schüler verschließe, weil sie im Alltag und in ihrer gegenwärtigen Lebenswelt Verknüpfungen zu Inhalten und Kompetenzen des Geographieunterrichts herstellen könnten, wenn z. B. Themen aus dem Unterricht in den Medien auftauchen (16-20). Aufgrund dessen sei es L1 zufolge wichtig, dass man im Unterricht einen Aktualitätsbezug sowie einen Lebensweltbezug herstellt, in dem bspw. die Produktionsbedingungen von Gütern thematisiert werden, die die Schüler selbst benutzen (20-40).

L1 kennzeichnet das fachliche Problem, dass viele Menschen das Schulfach Geographie noch immer mit Stadt-Land-Fluss-Lernen gleichsetzen, da sie nicht verstünden „wie komplex das Fach“ eigentlich sei (82). Eine **fachliche Relevanz** sieht L1 aufgrund der Alleinstellungsmerkmale des Faches räumliche Orientierungskompetenz zu vermitteln sowie den spezifischen Brückenfach-Charakter, da Geographie das einzige Fach sei, „was naturwissenschaftliche und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte miteinander verknüpft“ (41-48). Darüber hinaus fördere der Geographieunterricht das vernetzende Denken, da man Zusammenhänge herstelle und analysiere, die sich thematisch sowohl auf physio- als auf humangeographische Themen und die Mensch-Umwelt-Beziehungen, die gegenwärtig von Bedeutung seien, beziehen. Ebenso seien die Kompetenzen, die im Geographieunterricht vermittelt werden, wichtig, „weil sie das Fach Erdkunde ausmachen und kennzeichnen und Kerninhalte bzw. -kompetenzen des Ganzen sind“ (49-52). Dabei solle trotz der Schülerorientierung nicht der „eigentliche Sinn des Faches“ vergessen werden.

Den **Stellenwert des Faches** erachtet L1 insgesamt als zu gering und bemängelt, dass das Fach im Bereich der Gesellschaftswissenschaften „stiefmütterlich betrachtet“ werde, was sich in den Kürzungen in der Stundentafel niederschlagen würde. Diese Entwicklung sei u. a. auf die Fokussierung naturwissenschaftlicher Fächer als auch auf den geringeren Stellenwert im Gegensatz zu den beiden weiteren gesellschaftswissenschaftlichen Fächern (Geschichte und Sozialwissenschaften), die im Abitur verpflichtend belegt werden müssen, zurückzuführen (61-64).

Einen **Fächerverbund** des Faches Geographie beurteilt L1 zwar als theoretisch möglich, da es stets inhaltliche Verknüpfungen zu anderen Fächern im Kontext geographischer Probleme gebe (65-67), dennoch beschreibt sie die Entwicklung, dass an einigen Schulformen bereits ein Fächerverbund stattgefunden hat, als gefährdend für das Fach, da es an Wichtigkeit einbüße (61-64). Die Befürchtungen hinsichtlich der Fachlehrerrolle und des fehlenden Fachwissens sieht L1 jedoch als Hürde an, da die Lehrerausbildung nicht auf das Unterrichten verschiedener Fächer vorbereite. Zudem würden die SuS nach der Sekundarstufe 1, falls sie nur Gesellschaftslehre in der Sekundarstufe I kennenlernen, das Fach Geographie vermindert in der Oberstufe wählen, da sie es als eigenständiges Fach nicht kennengelernt haben. Aufgrund dessen beurteilt sie den Fächerverbund als äußerst gefährdend für das Fach und den Fachlehrer, wobei sie besonders das Problem in der Fachlehrerrolle sieht (68-70)

Mögliche **Handlungsoptionen** sieht L1 besonders in der Verantwortung des Fachlehrers, der vor allem beeinflusse „wie Unterrichtsfächer wahrgenommen werden“. Eine gute Beziehung zu den Schülern sei neben einer abwechslungsreichen Gestaltung des Unterrichts im Hinblick auf den Einsatz verschiedener Medien und Materialien entscheidend, damit die Schüler Spaß daran haben mitzuarbeiten und Interesse am Fach entwickeln. Maßnahmen seien hier insbesondere die Auswahl aktueller Themen, der Herstellung von Lebensweltbezügen und die Motivation der Schüler zu eigenständigem Denken. Durch eine mögliche Entwicklung des Schülerinteresses am Fach, könnten diese die Begeisterung „nach außen“ tragen und der Lehrer dadurch „indirekt die gesellschaftliche Bedeutung des Faches“ stärken (71-76). Im schulinternen Kontext könne die Schule selbst versuchen das Fach durch Wettbewerbe interessant zu gestalten (77-82).

Als zweiten großen Akteur bezieht L1 die schulexterne Ebene, sprich, die Bildungspolitik bzw. die Kultusministerkonferenz, mit ein, die dafür verantwortlich seien die Eigenständigkeit des Faches mittels einer konstant gehaltenen bzw. gesteigerten Stundenanzahl zu bewahren (77-82). Neben den curricularen Vorgaben beurteilt L1 auch die Medien als für die Fachbedeutung relevant, da sie Geographen als Experten abbilden könnten, worin sich die Wertschätzung des Schulfaches widerspiegeln könne (82).

Eine **geographisch gebildete Person** sei L1 zufolge durch verschiedene Facetten gekennzeichnet, da zum einen ein topographisches Grundverständnis im Sinne von Orientierungsrastern und deren Kenntnis und Anwendung dazu gehöre. Ferner solle die Person in der Lage sein, „Probleme oder Phänomene, die es gibt, aus verschiedenen Perspektiven“ beleuchten zu können und „sich verschiedene geographische Brillen aufzusetzen, um Zusammenhänge zu erkennen, Prozesse aufzudecken“, die im globalen wie lokalen Kontext stattfinden (83-86).

6.1.1.4. Strukturierung

Tabelle 18: Strukturierung L1 (eigene Darstellung).

A Gesellschaftliche Relevanz
A1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte <ul style="list-style-type: none"> • <u>Brückenfach</u>: Das Fach Geographie hat aufgrund der Vernetzung und Verknüpfung naturwissenschaftlicher wie gesellschaftswissenschaftlicher bzw. physiogeographischer und humangeographischer Inhalte einen Brückenfach-Charakter. • <u>Globales Lernen</u>: Es existieren gegenwärtig viele globale Probleme, die den Raum betreffen und die nur durch geographische Bildung zu begreifen sind. • <u>Raumbezug</u>: Dabei erlangt man Kompetenzen und Wissen über Zusammenhänge, die auf den Raum einwirken. • <u>Allgemeinwissen</u>: Man erlangt Kompetenzen in Bezug zur Allgemeinbildung.
A2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Man erlangt Wissen über wirtschaftliche, politische und soziale Zusammenhänge, die auf den Raum einwirken.
A3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten <ul style="list-style-type: none"> • <u>Räumliche Orientierungskompetenz</u>: Man erlangt Wissen über die Topographie wie zur alten Länderkunde. • <u>Handlungskompetenz</u>: Man erwirbt Kompetenzen, die einen dazu befähigen am normalen Leben teilzunehmen.
A4 Didaktische Argumentation <ul style="list-style-type: none"> • <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug</u>: Das Schulfach Geographie ist relevant, da man Kompetenzen erwirbt, die einen dazu befähigen am normalen Leben teilzunehmen. • <u>Exemplarität</u>: Themen oder Raumbeispiele im Geographieunterricht sollten exemplarisch sein, das heißt, dass Aspekte auf andere Bereiche transferiert werden können oder allgemein- und mustergültig sind. • <u>Aktualität</u>: Themen im Geographieunterricht sollten aktuell bedeutsam sein.
B Schülerrelevanz
B1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Man muss den Schülern ein Grundwissen über das Zusammenspiel von naturgeographischen und humangeographischen Faktoren sowie Kenntnisse über das System Erde und die Rolle des Menschen

<p>im System vermitteln.</p> <p>? <u>Brückenfach</u>: Man sollte die Chance, die Geographie als Brückenfach hat nutzen und sowohl physiogeographische als auch humangeographische Aspekte behandeln. Häufig beschäftigt man sich entweder nur mit naturwissenschaftlichen oder nur mit gesellschaftswissenschaftlichen Aspekten.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Allgemeinwissen</u>: Man erwirbt gesellschaftliches oder allgemeines Wissen.
<p>B2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz</p> <p>? <u>Physiogeographie</u>: Physiogeographische Aspekte kommen in der Schule zu kurz, da in der Oberstufe bspw. eher humangeographische Aspekte beleuchtet werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Humangeographie</u>: Es ist wichtig, dass Schüler grobe Strukturen der Wirtschaftssysteme kennen und man im Unterricht mit ihnen Prozesse vor Ort, wie z. B. Strukturwandel oder Landwirtschaft, behandelt. ✗ <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Man muss den Schülern ein Grundwissen über das Zusammenspiel von naturgeographischen und humangeographischen Faktoren sowie Kenntnisse über das Ökosystem Erde und die Rolle des Menschen im System vermitteln. Häufig beschäftigt man sich entweder nur mit naturwissenschaftlichen oder nur mit gesellschaftswissenschaftlichen Aspekten.
<p>B3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Räumliche Orientierungskompetenz</u>: Man wird dazu befähigt sich im Realraum, anhand von Karten oder mittels eines Navigationsgerätes oder Stadtplanes zu orientieren. Zudem erlangen Schüler wissen über Topographie und Orientierungsmuster sowie über den Umgang mit dem Atlas oder der Zurechtfindung ohne Hilfsmittel oder mithilfe anderer Hilfsmittel als einer Karte. • <u>Methodenkompetenz</u>: Man erwirbt Methodenkompetenzen, zum Beispiel eine Karte zu lesen, Diagramme zu lesen oder Sachtexten schnell Informationen entnehmen zu können.
<p>B4 Didaktische Argumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Zukunftsbedeutung</u>: Schüler sollten etwas über aktuelle, relevante Themen lernen, da es sie auf jeden Fall betrifft bzw. betreffen wird (z. B. Klimawandel). • <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug</u>: Schüler sollten etwas über aktuelle, relevante Themen lernen, da es sie auf jeden Fall selbst betrifft bzw. betreffen wird (z. B. Klimawandel). Außerdem verschließt sich das Fach nicht der Lebenswelt der Schüler, da es Anknüpfungspunkte zu ihrem Lebensalltag gibt und sie beispielsweise in den Medien auf Themen aus dem Geographieunterricht treffen. • <u>Zugänglichkeit</u>: Es ist wichtig, dass man im Unterricht mit den Schülern Prozesse vor Ort, wie z. B. Strukturwandel oder Landwirtschaft in der Region, behandelt oder Produkte auswählt, welche die Schüler selbst besitzen oder benutzen. • <u>Handlungskonsequenzen</u>: Man sollte den Schülern Kompetenzen vermitteln, mit denen sie etwas anfangen können und die sie brauchen. • <u>Aktualität</u>: Schüler sollten etwas über aktuelle, relevante Themen lernen, da es sie auf jeden Fall selbst betrifft bzw. betreffen wird (z. B. Klimawandel).
<p>C Fachrelevanz</p>
<p>C1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Brückenfach</u>: Geographie ist als Brückenfach das einzige Fach, was naturwissenschaftliche und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte miteinander verknüpft. • <u>vernetzendes und systemisches Denken</u>: Im Geographieunterricht stellt man Zusammenhänge her und versucht diese aufzudecken zwischen verschiedenen Aspekten. • <u>Globales Lernen</u>: Es existieren gegenwärtig viele globale Probleme, die den Raum betreffen und die nur durch geographische Bildung zu begreifen sind. <p>? <u>Vielfalt und breite Fächerung</u>: Viele Menschen verbinden mit dem Fach Geographie nur Stadt-Land-Fluss und wissen nicht, wie komplex das Fach eigentlich ist.</p>
<p>C2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Physiogeographie</u>: Im Geographieunterricht beschäftigt man sich mit physiogeographischen Aspekten. • <u>Humangeographie</u>: Im Geographieunterricht beschäftigt man sich mit humangeographischen Aspekten. • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Geographie ist als Brückenfach das einzige Fach, was naturwissenschaftliche und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte miteinander verknüpft.
<p>C3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Räumliche Orientierungskompetenz</u>: Es ist ein Alleinstellungsmerkmal des Faches Orientierungsfähigkeit zu vermit-

<p>teln, wie z. B. Kartenkompetenz, da es in der Intensität in keinem anderen Fach der Fall ist.</p>
<p>C4 Didaktische Argumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Aktualität</u>: Im Geographieunterricht setzt man sich mit aktuellen Themen auseinander. ✗ <u>Schülerorientierung</u>: Der Geographieunterricht sollte sich an den Schülern orientieren, aber man darf nicht vergessen, was eigentlicher Sinn des Faches ist.
<p>D1 Organisation des Geographieunterrichts - Stellenwert</p>
<p>D1.1 Stellenwert allgemein</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Stellenwert zu gering</u>: Der Stellenwert des Faches ist zu gering, da Geographie in den Gesellschaftswissenschaften nachrangig behandelt wird. Die aktuelle Bedeutung des Faches für aktuelle globale Probleme und Herausforderungen wird verkannt. Der Fokus liegt eher auf anderen Fächern, wie den Naturwissenschaften.
<p>D1.2 Stundenumfang allgemein</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Stundenumfang zu gering</u>: Die Kürzungen in der Stundentafel und die nachrangige Behandlung des Faches gegenüber den anderen Gesellschaftswissenschaften im Abitur machen sichtbar, dass der Stellenwert sowie der Stundenumfang zu gering sind. Geographie sollte den gleichen Stellenwert wie das Fach Geschichte oder die Sozialwissenschaften haben.
<p>D2 Organisation des Geographieunterrichts - Fächerverbund vs. Eigenständigkeit</p>
<p>D2.1 Fächerverbund pro</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Vernetzendes Denken fächerübergreifende Anknüpfungspunkte</u>: Theoretisch ist ein Fächerverbund sinnvoll, wenn man die Fächer Geschichte und Sozialwissenschaften mit Erdkunde verknüpft und nicht künstlich voneinander löst.
<p>D2.2 Fächerverbund contra</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Lehrerrolle</u>: Der Gesellschaftslehreunterricht eines Geographielehrers wäre immer mehr Geographieunterricht als Gesellschaftslehre. • <u>Lehrerausbildung</u>: Fachlehrer haben nur eines der Fächer studiert und dementsprechend nur in einem Fach ein Basiswissen, deshalb kann ein einzelner Lehrer die Verknüpfungen nicht herstellen. • <u>Gefährdung für das Fach</u>: Durch ein Fächerkonglomerat aus den Gesellschaftswissenschaften büßt das Fach Geographie an Wichtigkeit ein, zudem gehen aufgrund der unzureichenden Kompetenz des Fachlehrers Besonderheiten der einzelnen Fächer verloren. Zudem wird das Fach mit Blick auf die Oberstufe geschwächt, wenn Schüler nur Gesellschaftslehre kennenlernen, wählen sie kein Erdkunde in der Oberstufe.
<p>E Handlungsoptionen</p>
<p>E1 Einzellehrer individuell</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Eigener Unterricht</u>: Man sollte den Geographieunterricht medial und methodisch abwechslungsreich gestalten, aktuelle Themen einbinden, Lebensweltbezüge für die Schüler herstellen und sie zu eigenem Denken motivieren. • <u>Lehrerperson allgemein</u>: Lehrer beeinflussen wie Unterrichtsfächer wahrgenommen werden, darum ist eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung und Spaß im Unterricht wichtig.
<p>E2 schulintern</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Fachkollegen / Fachschaft</u>: Die Schule kann versuchen das Fach durch Wettbewerbe oder ähnliches interessant zu gestalten.
<p>E3 schulextern</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Landesregierung / KMK / Bildungspolitik</u>: Das Land NRW kann die Bedeutung des Faches verankern, indem es dafür sorgt, dass es ein eigenständiges Fach bleibt, indem auch der Stundenrahmen behalten oder erhöht wird. • <u>Medien</u>: Die Medien beeinflussen die Wahrnehmung des Faches, da sie bspw. Geographen als Experten abbilden können und Schüler, Eltern oder Wirtschaftsvertreter das Fach anders wahrnehmen würden.

6.1.2. Interview L2

Lehrer | 30 Jahre alt | seit 4 Jahren im Schuldienst

Studium: Erdkunde, Mathematik

Schulfächer bzw. Unterricht: Erdkunde, Mathematik, Informatik, Sport

6.1.2.1. Transkript & redigierte Aussagen

(s. Anhang Tab. 28)

6.1.2.2. Geordnete Aussagen

(s. Anhang Tab. 29)

6.1.2.3. Explikation

Charakteristika der Überzeugungen

Als spontane **Assoziationen** mit dem Schulfach Geographie äußert L2 sein eigenes Interesse an „allen Dingen, die in der Welt geschehen und an deren Abläufen, sowohl von politischer, wirtschaftlicher als auch von physiogeographischer Seite“. Hierbei betont er vor allem die Wechselspiele zwischen unterschiedlichen Räumen und Akteuren im globalen wie lokalen Kontext (5-6). Das Fach Geographie zeichne sich L2 zufolge ferner durch seinen vernetzenden Charakter aus.

Diesen Aspekt der Verknüpfung verschiedener Themenbereiche und Aspekte sieht L2 auch als entscheidenden Faktor für eine **gesellschaftliche Relevanz** des Faches, da es eine Besonderheit und ein Alleinstellungsmerkmal des Geographieunterrichts sei. In Bezug zu fachspezifischen Themen fordere das Fach zudem logisches Denken und ein großes Allgemeinwissen und rege darüber hinaus zu Handlungen und Lösungen im Sinne der Nachhaltigkeit an (7-8).

Für die **Schüler** sei das Fach insbesondere aufgrund der Bewusstmachung von Missständen „in der Gesellschaft, der Umwelt, der Politik und der Wirtschaft“ und der Entwicklung von möglichen Lösungsansätzen im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bedeutsam. Die Förderung nachhaltigen Denkens und Handelns käme in anderen Fächern zu kurz (7-8). L2 konkretisiert die Bedeutung des Themas Nachhaltige Entwicklung im Kontext der individuellen Urteilsbildung bzw. des Erwerbs von Urteilskompetenz durch die Schülerinnen und Schüler, „was man später von Führungskräften“ ebenso einforderte (37-42). Die Schüler sollten dazu befähigt werden im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu reflektieren und darüber zu urteilen, ob Entscheidungen für die Umwelt und Bevölkerung tragfähig seien. Hierzu benötigten die Schüler L2 zufolge fachspezifische Kenntnisse über mögliche Folgen und Konsequenzen von Prozessen oder Produktionswegen, die sich möglicherweise negativ auf andere Regionen in der Welt auswirken könnten. Nur, wenn sie wüssten „was bei den Arbeitern in Bangladesch“ passiere, seien Schüler dazu in der Lage die Wertigkeit von Produkten, wie z. B. einer Jeans, zu erkennen und auf Basis ihres Wissens anders zu handeln (9-14).

Im Kontext der Vermittlung von Urteils- und Handlungskompetenz mit dem Ziel einer nachhaltigen Entwicklung verweist L2 auf die Funktion von Schule „Kinder und Jugendliche zu mündigen Erwachsenen“ zu erziehen, „die in der Lage sind ihre eigenen Handlungen und Entscheidungen kritisch zu reflektieren und einschätzen zu können, inwieweit ihr Handeln anderen Menschen oder der Umwelt schaden könnte“ (35-42). L2 deutet jedoch auf die Gefahr hin, dass Schüler die Beurteilungen im Geographieunterricht häufig nicht aus eigenem Wissen heraus treffen würden und gedanklich selbst dahinter stünden, sondern möglicherweise nur die vom Lehrer geforderten Antworten replizierten (43-46).

Ein zweiter Aspekt, der mit Blick auf die fachspezifischen Kompetenzen für das Leben der Schüler relevant sei, ist die Vermittlung räumlicher Orientierungskompetenz. L2 zufolge sollten Schüler im Geographieunterricht dazu befähigt werden, „sich in fremden Regionen mithilfe von Karten oder verschiedenen zum Teil digital gestützten Medien zurechtzufinden“ (15-20).

Die Verantwortung, Schülerrelevanz im Geographieunterricht herzustellen, sieht L2 beim Geographielehrer selbst, indem bspw. Aspekte aus dem alltäglichen Leben im Unterricht thematisiert würden, wie bspw. die Produktion einer Jeans (9-14). Ferner sollten Themen im Geographieunterricht nach ihrer Schülerorientierung selegiert werden, da es ein Aspekt sein sollte, an dem die Schüler sowohl Interesse haben als auch Berührungspunkte und Nutzen für ihr gegenwärtiges wie zukünftiges Leben sehen (21-32).

Als **fachliche Alleinstellungsmerkmale** nennt L2 die Verknüpfung mit der Umwelt (7-8), die Wechselspiele zwischen unterschiedlichen Räumen sowie zwischen globalen wie lokalen Akteuren (5-6) als auch den Aspekt einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung (15-20). Ferner sei die Zentrierung oder Beziehung von Aspekten auf den Raum neben der Analyse von Raumsysteme und Raumbere-

ziehungen und die damit zusammenhängenden Auswirkungen des eigenen Handelns auf eine Region oder den globalen Kontext ein typisch geographisches Kennzeichen (33-34; 34-36). Den Charakter des vernetzenden Denkens greift L2 auch im Kontext der Frage danach „Warum ist etwas so, wie es ist?“ auf, die er als zentrale Fragestellung des Geographieunterrichts herausstellt. Hierzu solle man eine These aufstellen, die falsifiziert respektive verifiziert werden könnte (15-20). Fachspezifische Themen sieht L2 sowohl in Bezug zur Physio- wie Humangeographie und in dem Verständnis von Mensch-Umwelt-Beziehungen. Den für die Schüler relevanten Kompetenzbereich der Räumlichen Orientierung zählt er ebenso zu den fachlich relevanten Alleinstellungsmerkmalen des Geographieunterrichts (15-20).

Den vorgeschriebenen **Stundenrahmen** durch die Kernlehrpläne für das Fach Geographie beurteilt L2 als zu gering, da das Fach nicht in jeder Jahrgangsstufe vertreten sei. Daher würde L2 es begrüßen, wenn das Fach in jeder Jahrgangsstufe mit mindestens ein bis zwei Stunden unterrichtet würde, um Zeit für Projekte zu schaffen und Anknüpfungen an die vorherige Woche bewerkstelligen zu können (47-60).

Bezüglich der Beurteilung eines **Fächerverbundes** in Gegenüberstellung der aktuellen Eigenständigkeit des Schulfaches Geographie argumentiert L2 zum einen auf Basis der fächerübergreifenden Anknüpfungspunkte zur Geschichte, Politik und den Sozialwissenschaften, die bei einzelnen Themen des Geographieunterrichts durchaus Berücksichtigung fänden und eine Rolle spielten (67-72). Dem gegenüber kritisiert L2 jedoch die aktuell in einigen Schulformen und Bundesländern stattfindende Umsetzung des Fächerverbundes hinsichtlich der unübersichtlichen und zu wenig strukturierten Curricula, weshalb er glaubt, dass an der Stelle eine „enorme Aufbereitung des Lehrplans“ nötig sei (67-72).

Ein weiteres Gegenargument begründet L2 mit der Ausbildung der Lehrer im Fachstudium, welches auf die Kenntnisse und das Wissen im fachspezifischen Bereich beschränkt sei und es einem Fachlehrer dementsprechend an Wissen in anderen Bereichen fehle. Insofern habe man als Lehrer nur die Möglichkeit sich neben der regulären unterrichtlichen Tätigkeit in einem „sehr zeitintensiven Prozess“ selbst fortzubilden. Dies ist L2 zufolge jedoch eine Maßnahme, die aufgrund der hohen Arbeitsbelastung von Lehrern nicht zu bewältigen sei (74-80).

Um das Fach Geographie in seiner Bedeutung zu stärken solle man laut L2 als Lehrer „primär attraktiven Geographieunterricht“ gestalten, um das Image des Faches an der Schule positiv zu steigern, damit eine größere Schülerzahl dieses in der Sekundarstufe II wähle (81-86). Den Einfluss des einzelnen Lehrers schätzt L2 insgesamt jedoch als gering in Bezug zur Aufwertung des Faches außerhalb der Weitreiche der eigenen Schule ein.

Daher sieht er die Verantwortung für die Schaffung optimaler Rahmenbedingungen, wie das Vorhandensein eines guten Fachraums, insbesondere bei der Schulleitung (81-86), die ferner Einfluss auf die Einrichtung von Leistungs- und Grundkursen in der Sekundarstufe II habe. L2 beklagt, dass einige Schulleiter sich eher für die Sozialwissenschaften als in der Oberstufe eingerichtete und unterstützte Kurse ausgesprochen haben, was das Fach Geographie schwächen würde. Eine negative Konsequenz einer solchen Vernachlässigung seitens der Schulleitung und Oberstufenkoordinatoren sei das verminderte Wahlverhalten der Schüler, da sie Kurse, die in der Oberstufe nicht wählbar seien, als unattraktiv einstufen (87-90).

Handlungsoptionen in Form schulexterner Einflussgrößen sieht L2 unter anderem in der Möglichkeit sich als Fachlehrer über digitale Plattformen zur Unterrichtsplanung oder über die Publikation und Nutzung fachdidaktischer unterrichtsrelevanter Zeitschriften auszutauschen (81-86). Zudem könne man an diesen Stellen auf Projekte im Geographieunterricht aufmerksam machen. Um einen engeren Austausch zwischen Fachlehrern und Fachvertretern auf regionaler Ebene zu ermöglichen, sieht L2 eine Möglichkeit praxisorientierter Regionaltreffen, damit explizit handlungsleitende Aspekte des Geographieunterrichts, wie bspw. Exkursionen, besprochen und diskutiert werden können (92-94).

Ein weiterer wichtiger Akteur sei die Landesregierung, die laut L2 durch die Vorgaben und Empfehlungen die Gewichtung des Faches hinsichtlich des Stundenumfangs anders aufstellen müsse (97-100). Allerdings räumt L2 an dieser Stelle ein, dass die Bildungspolitik maßgeblich durch wirt-

schaftliche Präferenzen und Entwicklungen gekennzeichnet sei und sich dieser Einfluss auch auf die Lehrplankonzeption auswirkte (97-100).

L2 zufolge benötige eine **geographisch gebildete Person** „ein großes Allgemeinwissen über die Räume, Raumbezüge und Raumkomplexe“ und Kenntnis darüber, wie die Handlungen einzelner Akteure mit dem Raum zusammenhängen. Diese Person solle zudem dazu in der Lage sein, die Frage danach, warum etwas so ist, wie es ist, beantworten und erklären zu können (101-104).

6.1.2.4. Strukturierung

(s. Anhang Tab. 30)

6.1.3. Interview L3

Lehrer | 47 Jahre | seit 13 Jahren im Schuldienst

Studium: Erdkunde, Musik

Schulfächer bzw. Unterricht: Erdkunde, Musik, fachfremd im MINT-Bereich

6.1.3.1. Transkript & redigierte Aussagen

(s. Anhang Tab. 31)

6.1.3.2. Geordnete Aussagen

(s. Anhang Tab. 32)

6.1.3.3. Explikation

Charakteristika der Überzeugungen

L3 sieht vor allem in Bezug zu aktuellen Themen, wie dem Klimawandel, eine **gesellschaftliche Relevanz** des Schulfaches Geographie, da es „primär erdkundliche oder geographische Fragestellungen“ seien und man sich damit auseinandersetze, wie Dinge miteinander zusammenhängen oder Wissenschaften miteinander vernetzt wären (9-20). L3 ist der Überzeugung, dass im Fach Erdkunde die „unmittelbaren Konsequenzen für das eigene Leben“ durch die Themen im Unterricht deutlicher würden, als in anderen Fächern, wenn es bspw. um Handlungskonsequenzen für den Tourismus ginge (43-48). Bezüglich dieser Handlungskonsequenzen beschreibt er Themen wie den Klimawandel als für die Menschen bedeutsam und wichtig und die Notwendigkeit, die „entsprechenden Grundlagen“ zu verstehen, um überhaupt dementsprechend handeln und beurteilen zu können (49-56). Als eine fachspezifische Kompetenz, die gesellschaftlich relevant sei, benennt er die Handlungskompetenz „weil man die unmittelbaren Folgen des Handelns im Raum erkennen kann und dadurch selber am eigenen Leibe spürt und auch die Möglichkeiten der Einflussnahme erkennt“ (9-20). Beispielhaft führt L3 an dieser Stelle das Thema Fairer Handel und Entwicklungsländer an, durch das man bemerke, inwieweit man durch sein eigenes Handeln solche Prozesse beeinflussen könne.

Ferner sei L3 zufolge die räumliche Orientierungskompetenz gesellschaftlich relevant, da jeder wissen solle wie er „von A nach B kommen“ kann und sich dementsprechend räumlich orientieren müsse. Diese Kompetenz charakterisiert L3 als für den Lebensalltag entscheidend und illustriert dies am Beispiel der räumlichen Vorstellung bzw. Orientierungsraster. Als Mensch solle man dazu fähig sein, zuordnen zu können, aus welchen Regionen bspw. die Lebensmittel oder Konsumobjekte stammen, um reflektiert über die Konsequenzen und Wege von Produkten nachzudenken und auf Basis dieser Überlegungen nachhaltig zu handeln (67-72).

Das Schulfach Geographie habe laut L3 ebenso eine spezifische **Bedeutung für die Schüler**, da sie im Unterricht Wissen bspw. über den fairen Handel oder interkulturelle Kompetenzen erwerben würden, bei denen sie eine konkreten Lebensweltbezug erkennen können (29-34). Dennoch äußert sich L3 kritisch zur eigentlich durch ihn als bedeutsam bewerteten Urteilskompetenz, da er

glaubt, dass diese Ebene „ein bisschen zu kurz“ käme und viele Schüler im Geographieunterricht nicht über die Verstehensebene hinaus gelangen. Hierfür sei mehr Zeit erforderlich, damit der Schritt der Abstraktion und die Möglichkeit „sich dem Leben selbst zu stellen, sich zu beobachten und zu überlegen“ überhaupt gegeben sein könne (73-90). Zwar seien auch die Methodenkompetenzen entscheidend, damit die Schüler lernten wie sie mit Karten und Diagrammen umgehen müssen, aber auch hier fehlte die Zeit und Übung im Geographieunterricht, um diese ausreichend zu fördern.

Als **fachspezifische Alleinstellungsmerkmale** beschreibt L3 die Mensch-Umwelt-Beziehungen in Bezug zu physiogeographischen Themen und „deren Auswirkungen auf den Menschen oder das menschliche Handeln im Raum“. Auch den Themenbereich der globalisierten Wirtschaft kennzeichnet L3 als „typisch geographisch“, wobei er betont, dass stets das „wirtschaftliche Handeln des Menschen im Nutzungskontext zur Physiogeographie“ gesehen werden müsse (35-42). Zudem fördere der Geographieunterricht Themen und Kompetenzen im Sinne eines globalen Lernens. Im Kontext der besonders im Geographieunterricht geförderten Kompetenzen benennt L3 die Räumliche Orientierungskompetenz, beklagt jedoch die mit damit zusammenhängenden abnehmenden Fähigkeiten, wie bspw. die Fähigkeit mit einer Karte arbeiten zu können oder sich mittels technischer oder analoger Hilfsmittel zu orientieren (57-66).

Im Kontext der Beurteilung des aktuellen **Stellenwertes** des Schulfaches Geographie beschreibt L3 den aktuellen Zustand als zu gering, sieht die Verantwortung „mit der Studentafel irgendwie klar“ zu kommen aber beim Fachlehrer selbst (73-90). Auch innerhalb seiner Argumentation für mehr Stunden, unterstützt L3 eher eine fächerübergreifende Art von Projektunterricht als wünschenswert, statt nur mehr Geographieunterricht im Lehrplan zu verankern, damit auch andere Schulfächer davon profitierten. Diese Art von Unterricht sei für die Schüler wichtig, damit sie erkennen könnten, dass alles als ein in sich zusammenhängendes System zu verstehen ist, da die Fachgrenzen „ohnehin keine Rolle“ spielen und den Blick zu sehr einengen (91-98).

Daher bewertet L3 einen **Fächerverbund** des Schulfaches Geographie als durchaus realisierbar und gewinnbringend für die Schule, der jedoch die „Kernkompetenzen aus den einzelnen Fächern erhalten“ müsse sowie sinnvoll und mit genügend Zeit gestalten sein solle (99-106). Auch aus fachpersoneller Sicht sei ein Fächerverbund umsetzbar, indem Lehrer sich entweder selbst einarbeiten bzw. fortbilden würden oder aber im Team-Teaching zu unterrichten (107-114).

Die Verantwortung, das Fach Geographie in seiner Bedeutung hin zu stärken sowie mögliche damit verbundene **Handlungsoptionen**, sieht L3 insbesondere beim Fachlehrer selbst, indem er im eigenen Unterricht sowie darüber hinaus mittels Aktionen, wie bspw. dem Errichten und Betreuen einer Wetterstation, die auch im Unterricht sinnvolle Verwendung fände, außerunterrichtliches Engagement zeigen würde. Zudem sei es eine Möglichkeit Exkursionen für andere Fächer zu öffnen (115-130). Ein schulinterner Akteur sei die Schulleitung, die sich dafür einsetzen könne, eine gute Raum- und Medienausstattung zu gewährleisten. Auf schulexterner Ebene kann L3 keine Maßnahmen oder Akteure benennen, die etwas zur Stärkung des Faches beitragen können (131-136).

Eine **geographisch gebildete Person** zeichne sich laut L3 durch seine Fähigkeit aus, „sich bewusst im Raum orientieren und bewegen“ zu können sowie auch über eine gewisse Urteilskompetenz im Sinne von bewussten wie unbewussten Entscheidungsbildungen im Sinne nachhaltigen Handelns zu verfügen.

Brüche in der Argumentation

Insgesamt sieht L3 zwar einen **Schülerrelevanz** des Faches, äußert sich aber gegenüber der tatsächlichen Erkenntnis eines Lebensweltbezuges seitens der Schüler skeptisch, da er glaubt, dass „der unmittelbare Zusammenhang zum eigenen Handeln und Leben manchmal schwierig“ sei. Dieses Problem sieht er jedoch nicht nur spezifisch im Geographieunterricht, sondern benennt es als „generelles Problem von Unterricht, weil es nicht immer gelingt das unmittelbar an das eigene Handeln anzubinden“. Manche Zusammenhänge im Unterricht seien zu komplex oder schwierig nachzuvollziehen, sodass die Handlungskonsequenzen und Verbindungen zum eigenen Alltag für

die Schüler nicht unbedingt sichtbar würden (21-28). Trotzdem schätzt L3 das Kriterium der Aktualität bei der Auswahl von Themen als gewichtig ein, da sich theoretisch immer „irgendwelche Bezüge zur Aktualität finden“ lassen, sodass die Schüler bemerken, dass es für sie von Bedeutung sei und dass Dinge, die im Geographieunterricht thematisiert werden, „tatsächlich auf der Erde“ passieren (49-56)

Obwohl er sich einem **Fächerverbund** gegenüber aufgeschlossen äußert, betont L3 seine Rolle als konservativer Gymnasiallehrer, der „das Fach Erdkunde nicht ganz aufgeben möchte“ (99-106). Gleichwohl beschreibt er seine eigenen Erfahrungen fachfremd zu unterrichten zwar als problematisch wie herausfordernd, jedoch als durchaus zu bewältigen.

Zwar glaubt L3, dass man als einzelner Geographielehrer etwas bewirken könne (**Handlungsoptionen**), um das Fach zu unterstützen, das bekäme man als Lehrer „nur im unterrichtlichen Kontext aber nicht hin“, da man aufgrund von zu wenig Zeit schwierige und verschärfte Bedingungen habe.

6.1.3.4. Strukturierung

(s. Anhang Tab. 33)

6.1.4. Interview L4

Lehrerin | 41 Jahre alt | seit 15 Jahren im Schuldienst

Studium: Erdkunde, Englisch

Schulfächer bzw. Unterricht: Erdkunde, Englisch

6.1.4.1. Transkript & redigierte Aussagen

(s. Anhang Tab. 34)

6.1.4.2. Geordnete Aussagen

(s. Anhang Tab. 35)

6.1.4.3. Explikation

Charakteristika der Überzeugungen

Im Schulfach Geographie ginge es L4 zufolge darum „sich die Welt zu erschließen“. Neben den verbreiteten **Assoziationen** des Schulfaches Geographie mit der traditionellen Karten- und Atlasarbeit, verbindet L4 das Fach vielmehr mit einem „Denken in Strukturen“. In Relation dazu hebt L4 schon zu Beginn das methodische Arbeiten im Geographieunterricht als „nicht textlastig“ sondern eher auf konkrete Tabellen, Statistiken und Diagramme bezogen hervor, die es auszuwerten und miteinander in Beziehung zu setzen gelte. (3-6)

Der Geographieunterricht sei aus Sicht von L4 bezüglich der fachspezifischen Themen und Inhalte **gesellschaftlich relevant**, da „jeder in der globalisierten Welt lebt und demnach auch grundlegende Kenntnisse haben sollte über die globalisierte Welt“ und zudem das vernetzende Denken gefördert würde (7-10). Daher sollten Themen auch eine Relevanz für das heutige alltägliche Leben besitzen (33-38). L4 konstatiert jedoch mit Blick auf grundlegende topographische Kenntnisse im Rahmen der räumlichen Orientierungskompetenz, die dafür nützlich und notwendig seien um Zusammenhänge – „warum ein Land wie Mali beispielsweise Ernährungsprobleme hat“ – zu verstehen, im Geographieunterricht nicht die Berücksichtigung fänden, die sie nötig hätten (51-58).

Hinsichtlich der fachspezifischen Kompetenzen würden im Fach Geographie insbesondere methodische Fähigkeiten geschult und erworben werden, da man lernte „verschiedene Quellen, Materialien und Dinge miteinander in Beziehung zu setzen“ (7-10). Da die Methodenkompetenz in keinem anderen Fach in der Intensität gefördert würde, wie im Geographieunterricht, und da diese Fähigkeiten im späteren beruflichen Leben von Bedeutung wären, sei ihre Förderung im Unter-

richtsfach Erdkunde besonders entscheidend. L4 argumentiert hier insbesondere mit dem Blick auf geforderte berufliche Qualifikationen (47-50).

Das Fach Geographie sei ebenso für die **Schüler relevant**, da fachspezifische Themen an das alltägliche Leben der Schüler anknüpfen sowie eine gegenwärtige wie zukünftige Rolle bei Globalisierungsprozessen spielen, über die Schüler aufgeklärt sein und Kenntnisse besitzen sollten (27-32). Der Geographieunterricht könne die „Augen öffnen“ und Handlungskonsequenzen offenlegen. Nur über die Schaffung von grundlegenden Wissensbeständen im Fach könnten Schüler folglich eine Urteils- und Handlungskompetenz erwerben, die ihnen dabei helfen könne, Entscheidungen im alltäglichen Leben zu treffen (11-21). In dem Rahmen könne das Schulfach Geographie L4 zufolge dazu beitragen, Hintergrundwissen im Bereich von Mensch-Umwelt-Beziehungen, z. B. in Bezug zur Flüchtlingsdebatte oder im Kontext des fairen Handels, zu vermitteln „um die Schüler dazu zu bewegen und zu verstehen“ wie Prozesse ablaufen und dementsprechend reflektiert zu handeln (11-21). Neben der Förderung von Urteils- und Handlungskompetenzen sei der Erwerb von Methodenkompetenzen laut L4 im Unterricht maßgeblich, da die Schüler diese Fähigkeit für ihr späteres Leben bräuchten, um beispielsweise „aus viele unwichtigen Zahlen, die richtigen herauszufiltern“ (39-46). Dem käme die methodisch und medial vielfältige Arbeitsweise im Geographieunterricht entgegen, da die Schüler lernten Dinge miteinander in Beziehung zu setzen. L4 betont ebenso, dass die „Bedeutung des Schulfaches in der öffentlichen Wahrnehmung (...) bei Schülern und Eltern“ schon da sei, was sie auf die Erkenntnis zurückführt, dass das Fach Erdkunde vor dem Hintergrund einer „immer mehr zusammenwachsenden Welt“ als wichtig bewertet würde (81-86). Dennoch beklagten Eltern L4 zufolge das fehlende grundlegende räumliche Orientierungswissen hinsichtlich der Lokalisierung – Fragen nach der Verortung von Raumbeispielen, die „nicht mehr unbedingt von jedem Erdkundeschüler beantwortet werden“ könnten (81-86).

Als **fachlich relevantes** Alleinstellungsmerkmal kennzeichnet L4 den vernetzenden Charakter des Schulfaches Geographie, da es einzelne Aspekte mehr als in anderen Schulfächern miteinander in Beziehung setzen würde (7-10; 33-38). Zudem zeichneten sich geographische Themen durch ihren Raumbezug aus, „weil sie alle in der Welt zu lokalisieren“ seien (27-32). In Bezug zum gegenwärtigen Lehrplan bekundet L4 die nachrangig behandelten Themen des topographischen Grundwissens respektive der räumlichen Verortung, die durch die in den Curricula primär fokussierten Inhalte des Gedankens „der globalen Welt“ bzw. der Wirtschaftsgeographie in den Hintergrund gerieten (51-58; 59-62). Die durch L4 als Kernthemen des Geographieunterrichts gekennzeichneten Bereiche (Landschaftszonen, Klimatologie, Landwirtschaft, Industrie, Freizeit, Verkehr, Entwicklungsländer, Stadtgeographie usw.) seien in der Vergangenheit und Gegenwart relevant und sollten daher im Fach Erdkunde thematisch abgedeckt werden (21-26). Ein bedeutsames fachliches Alleinstellungsmerkmal in Bezug zu Kompetenzen sei zudem die Förderung von Methodenkompetenz (s. o.).

Den aktuellen Stundenumfang des Schulfaches Geographie am Gymnasium beschreibt L4 im Gegensatz zu anderen Schulformen als relativ hoch, dennoch sei der **Stellenwert** in den letzten Jahren gesunken, was L4 unter anderem als Konsequenz der G8-Reformen bewertet. Schließlich würde Geographie in den Jahrgangsstufen sechs und acht nicht unterrichtet (81-86).

Im Kontext der Diskussion um die Eigenständigkeit des Faches argumentiert L4 gegen einen **Fächerverbund** mit anderen natur- oder gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, da es in der Quantität noch weniger Geographieunterricht gebe sowie hinsichtlich der Inhalte verloren gingen. Zwar merkt L4 an, dass es möglich sei Vernetzungen zwischen den Fächern herzustellen, aber „eine komplette Aufweichung der Fachbegrenzungen“ jedoch nicht förderlich für das Fach sei (67-70). Ferner gebe es „personelle Komplikationen“, da die Fachlehrer nicht für ein Fach wie Gesellschaftswissenschaften ausgebildet seien. Maßnahmen einer möglichen individuellen Weiterbildung oder Fortbildung beurteilt L4 als möglich, sieht aber die Entwicklungen, dass an anderen Schulformen Erdkundelehrer fachfremd Gesellschaftslehre unterrichten „ohne sich nennenswert fortgebildet zu haben“ als nicht wünschenswerte Prozesse an. L4 glaubt, dass man als Fachlehrer am Gymnasium „immer ein Vertreter seines Faches“ sei und die Schüler bemerkten, „ob die Person wirklich hundertprozentig kompetent“ wäre oder nicht (71-80).

Mögliche **Handlungsoptionen**, wie man als Einzellehrer das Fach unterstützen könne, sieht L4 vor allem in der eigenen unterrichtlichen Tätigkeit und darüber hinaus in der Möglichkeit ergänzende Exkursionen oder ähnliche Angebote umzusetzen (87-90). Als weiteren schulinternen Akteur nimmt L4 die Besetzung der Fachschaft sowie den Einfluss der Schulleitung in den Blick, die durch ihre Haltung dem Schulfach Geographie gegenüber, maßgeblich darüber bestimmen könne, welche Kurse in der „Oberstufe eingerichtet und nicht eingerichtet“ würden (91-102).

L4 sieht die Landesregierung in der Pflicht das Fach Geographie dahingehend zu stärken, es den anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wie Geschichte und dem Fach Sozialwissenschaften in der Hierarchie der Abiturfächer nicht unterzuordnen, sondern es ebenso als im Abitur Nordrhein-Westfalens obligatorisch einzugliedern (91-102; 115-118). Nur durch diese Maßnahme würden die Schülerwahlen in der Sekundarstufe II positiv beeinflusst werden, dass Schulfach Geographie verstärkt zu wählen und somit implizit die Bedeutung des Faches innerhalb des Aktionsraumes Schule zu stärken.

Für L4 ist eine **geographisch gebildete Person** dadurch charakterisiert, dass sie dazu in der Lage ist „Entwicklungen, Prozesse in einem Raum auf der Erde beschreiben, erläutern, beurteilen“ zu können sowie Handlungskonsequenzen daraus zu ziehen. Darüber hinaus solle eine geographisch gebildete Person L4 zufolge fähig sein, vernetzt und strukturiert zu denken sowie anhand von Raumbeispielen Entwicklungen und deren Wirkungen einschätzen und beurteilen zu können.

6.1.4.4. Strukturierung

(s. Anhang Tab. 36)

6.1.5. Interview L5

Lehrerin | 59 Jahre alt | seit 30 Jahren im Schuldienst

Studium: Erdkunde, Mathematik

Schulfächer bzw. Unterricht: Erdkunde, Mathematik, fachfremd Politik

6.1.5.1. Transkript & redigierte Aussagen

(s. Anhang Tab. 37)

6.1.5.2. Geordnete Aussagen

(s. Anhang Tab. 38)

6.1.5.3. Explikation

Charakteristika der Überzeugungen

Das Schulfach Geographie bewertet L5 als „umfassendes Fach“, bei dem man „verschiedene Blickrichtungen auf die Welt“ habe. Sie **assoziiert** damit zum einen den Bereich der räumlichen Orientierung, aber auch die Phänomene der Physiogeographie sowie Probleme und Fragestellungen sozialgeographischer Aspekte wie bspw. die „Entwicklungsländerproblematik“. Gleichwohl glaubt L5, dass die Geographie ein „schwieriges Fach“ aufgrund seiner Vielfältigkeit und thematisch breiten Fächerung sei (9-22).

Hinsichtlich einer **gesellschaftlichen Relevanz** des Schulfaches argumentiert L5 in Bezug zur Klärung von Problemen sowie sozial- und physiogeographischer Aspekte, die im Geographieunterricht komplex betrachtet würden, indem „Dinge von allen Seiten und Fachbereichen angesprochen und vernetzt“ werden (23-32). Dabei beschreibt sie die geographischen Themen als „das Leben auf der Erde“ beeinflussend, da man sich auf Basis dessen bewusst mache, was z. B. die Umweltverschmutzung oder Klimaveränderungen bedeuteten. Das Fach Geographie würde dazu beitragen „Kausalzusammenhänge“ besser verstehen zu können. (9-22). Zudem seien laut L5 die Fähigkeiten der räumlichen Orientierung entscheidend „um sich im Raum zu bewegen“ sowie die

Bewusstmachung von Problemfolgen wie der Umweltverschmutzung oder der Klimaveränderung (71-78).

Das Fach sei für die **Schüler** vor allen Dingen wegen der Vermittlung von Methodenkompetenzen relevant, da die Schüler im Geographieunterricht mit verschiedenen Medien arbeiten lernten (85-98; 99-114). Allerdings äußert sich L5 negativ über die mangelnde Zeit, die für das Einüben methodischer Fähigkeiten im Geographieunterricht zu Verfügung stünde, da es vor allem mit Blick auf die in der Oberstufe geforderten Kompetenzen im Umgang mit Medien und Materialien wichtig sei, strukturiert und systematisch methodisch arbeiten zu können. Nur so könnten die Schüler Dinge in Sachzusammenhänge bringen und besser darstellen. (99-114).

Aufgrund der Konfrontation mit Medien im Alltag der Schüler – über die Presse, das Internet und Fernsehen – bekämen „die Schüler sehr viel mit und sollten offen durch die Welt gehen“, wobei es die Verantwortung des Geographielehrers sei, Denkanstöße zu geben und aktuelle Anknüpfungspunkte zum Lebensalltag herzustellen (33-48; 59-70). L5 illustriert dies anhand des Beispiels Naturkatastrophen und plädiert für die aktive Herstellung von Bezügen zum gegenwärtigen Leben der Schüler, indem Naturphänomene „ad hoc“ im Unterricht aufgegriffen würden. Durch solche Bezüge zum Alltag bildete sich seitens der Schüler ein „Bewusstsein“ dafür aus, sich mit „diesen Dingen stärker auseinander zu setzen“ (33-48). Man würde sich eben nicht nur mit dem Sachwissen über bestimmte Phänomene beschäftigen, sondern zudem lernen Dinge erklären und beurteilen zu können, weshalb sie dem Fach die Förderung einer Urteilskompetenz zuspricht. Man mache sich bestimmte Dinge bewusst, wenn es z. B. darum ginge was die Umweltverschmutzung oder der Klimawandel bedeutete. An dieser Stelle betont sie vor allem die Relevanz aktueller, globaler Probleme wie z. B. der zunehmenden Naturkatastrophen oder der Problematik der „Entwicklungsländer“ (59-70). Beispielsweise eigneten sich L5 zufolge besonders die Themen der ökologischen Landwirtschaft oder Fair-Trade im Geographieunterricht, um eine Verbindung zum Leben der Schüler und ihrer Lebenswelten herzustellen (59-70).

Ferner sei die exemplarische Auswahl von Raumbeispielen entscheidend, damit Aspekte der einzelnen Räume mittels einer Verallgemeinerung auf andere Räume übertragen werden könnten (81-84). Im Kontext der Diskussion innerhalb der Didaktik und den Wissenschaften benennt L5 einen „Konflikt“, den sie in Bezug auf die Geographie wahrgenommen habe, „wenn es um das Selbstverständnis des Faches oder die Bedeutung des Faches überhaupt“ ginge (23-32). L5 glaubt, dass die Vielschichtigkeit und Vielfältigkeit des Faches die **Bedeutung des Faches** zwar unterstütze, aber gleichzeitig dazu beitragen würde, dass es in die Kritik geriete. Aufgrund dessen, dass das Fach nicht eng zu begrenzen sei und man nicht sagen könne, es handele sich dabei um „die eine stringente Wissenschaft“, stünde das Fach in der Kritik. (23-32). Diese Diskussion bestünde ebenso im Hinblick auf das Schulfach.

L5 benennt im Interview primär fachspezifische Themen und Inhalte, die sie als bedeutsam und den Geographieunterricht kennzeichnend darstellt, wobei sie betont, dass bei physiogeographischen Themen stets die Relation zum „wirtschaftenden Menschen im Vordergrund“ stehen müsse (9-22; 59-70; 71-78). Sie sieht daher Mensch-Umwelt-Beziehungen und damit verbundene Fragestellungen und Themen als **Alleinstellungsmerkmal des Geographieunterrichts** an, da es ein Aspekt des Faches sei, sich damit auseinanderzusetzen, wie der Mensch sich im System Erde verhält, wie er mit den physiogeographischen Bedingungen umgeht und was sie für den Menschen bedeuten (59-70). Ferner beurteilt L5 noch weitere fachspezifische inhaltliche Alleinstellungsmerkmale des Faches Geographie, indem sie die Stadtgeographie (Stadtviertel, Großstädte, Kleinstädte, Leben auf dem Dorf und Leben in der Stadt) sowie die Industrie- und Wirtschaftsgeographie (Landwirtschaft, Rohstoffe, Bodenschätze usw.) anspricht (71-78). Zudem seien topographische Themen und die Vermittlung räumlicher Orientierung ein Kennzeichen des Geographieunterrichts (71-78).

Laut L5 würde der **Stellenwert** des Faches immer geringer, da es in der Schule in der Unter- und Mittelstufe nur als rein mündliches Fach unterrichtet und auch die Schüler dem Fach wenig Bedeutung zumessen würden. Dies führt L5 ebenso auf den Fakt zurück, dass im Fach Geographie immer weniger Tests geschrieben würden sowie darauf, dass es keine „schlechten Noten“ mehr

gebe (115-126). Ein Problem bestehe L5 zufolge auch darin, dass Geographie lediglich in den Jahrgangsstufen fünf, sieben und neun unterrichtet würde und es dementsprechend „ein Jahr eine Lücke hat“ und man als Lehrer von den Schülern nicht erwarten könne, „dass grundlegende Kenntnisse behalten werden“ (115-126).

Zwar betont L5, dass es einige Aspekte gebe, die sowohl im Politikunterricht als auch im Fach Erdkunde eine Rolle spielten (128-132), dennoch befürchtet sie in Bezug zu einem möglichen **Fächerverbund** des Faches, dass jeder Fachlehrer vor allen Dingen sein eigenes Fach stärken und lehren würde. Eine Möglichkeit sieht sie jedoch darin, dass man einen Fächerverbund mit mehreren Lehrern teilen respektive abwechselnd unterrichten könne (133-142). Die fehlende Ausbildung der Lehrpersonen in allen Fächern, die einem Fächerverbund zugrunde lägen, sei aber an der Stelle aber ein großes Hindernis.

L5 glaubt, dass die nachhaltige Wirkung eines Faches von der Lehrerpersönlichkeit und von der Lehrermotivation abhängig sei und dass es darauf ankäme, „wie begeistert der Lehrer von seinem Fach“ sei und ob er diese Begeisterung an die Schüler weitergeben könne. Durch die eigene Motivation könne indirekt der Geographieunterricht gestärkt werden, da sich diese auf die Unterrichtsplanung und auf die Unterrichtsgestaltung auswirke (143-154). Lehrer, die hingegen unmotiviert wären, gäben sich bei der Anbindung an aktuelle Themen, der Recherche und dem Einsatz von verschiedenen Methoden keine Mühe und würden nur „von Buchseite zu Buchseite“ gehen. Eine weitere **Möglichkeit** bestünde laut L5 darin Experten oder Augenzeugen in das Unterrichtsgeschehen oder Exkursionen einzubinden (159-162). Schulinterner Akteur sei primär die Schulleitung, die das Fach entweder negativ oder positiv beeinflussen könne, indem beispielsweise der Geographieunterricht zu günstigen oder ungünstigen Zeiten angeboten werden könne (155-158). L5 glaubt aber, dass die Kollegen „genug mit ihrer eigenen Arbeit zu tun“ haben und daher wenig zur Bedeutung des Faches beitragen könnten. Auf schulexterner Ebene spielte vor allem das Elternhaus eine große Rolle, durch das schon Grundlagen gelegt werden könnten, wenn bei den Schülern Interesse da sei (155-158).

L5 zufolge zeichne sich eine **geographisch gebildete Person** neben der Fähigkeit, sich anhand von Karten in der Welt orientieren zu können dadurch aus, über geographische Sachkompetenz zu verfügen, da die Person bspw. über grundlegende physiogeographische Kenntnisse verfügen sollte (163-172). Ferner sei das vernetzende Denken und die Fähigkeit, sich Informationen beschaffen zu können, entscheidend. Insgesamt sollte eine solche Person „einen Blick für die Welt haben“ und dazu bereit sein sich damit auseinanderzusetzen und „offen durch die Welt“ zu gehen.

6.1.5.4. Strukturierung

(s. Anhang Tab. 39)

6.1.6. Interview L6

Lehrer | 65 Jahre | seit 34 Jahren im Schuldienst
Studium: Erdkunde, Deutsch
Schulfächer bzw. Unterricht: Erdkunde, Deutsch

6.1.6.1. Transkript & redigierte Aussagen

(s. Anhang Tab. 40)

6.1.6.2. Geordnete Aussagen

(s. Anhang Tab. 41)

6.1.6.3. Explikation

Charakteristika der Überzeugungen

Der Lehrer L6 **assoziiert** mit dem Schulfach Geographie „die Vielfalt der Erde, der Lebensmöglichkeiten (...) einfach unsere Erde“, wobei er sich vor allem auf Phänomene der Physiogeographie bezieht (Klima, Vegetation, Landschaftszonen), die es zu erfahren und zu erfassen gelte. Dabei betont L6 insbesondere den Aspekt des Mensch-Umwelt-Systems, da er Fragestellungen nach den Zusammenhängen zwischen Mensch und Umwelt eröffnet: „Wie kann der Mensch sie nutzen, wie lebt er auf ihr oder in ihr als System?“ (5-6).

Bezüglich der **gesellschaftlichen Relevanz** des Schulfaches Geographie glaubt L6, dass es sich bei geographischem Wissen eher um Allgemeinwissen handele (7-14). Auf Basis geographischen Wissens könne man L6 zufolge erklären und erkennen, welche „Möglichkeiten und Bedingungen“ man in der Landwirtschaft beispielsweise klimatisch bedingt vorfinde. Hierzu sei es entscheidend, dass man physiogeographische Aspekte, wie z. B. Auswirkungen der Sonne auf Windsysteme und die damit zusammenhängenden Auswirkungen auf die Umwelt, erklären könne, da L6 glaubt, dass man „geographische Bedingungen im physischen Bereich kennen“ solle (36-34). An dieser Stelle sei es wichtig, geographische Phänomene – wie z. B. Naturkatastrophen – erklären zu können und sie nicht als „Wunder“ oder Zufälle der Natur zu betrachten. Zudem biete Geographieunterricht L6 zufolge die Möglichkeit die Erde und einzelne Räume „über Buch, Film und Bild“ und über das eigene regionale Umfeld bzw. den regionalen Aktionsraum hinaus kennenzulernen. (26-34). Einen Zugang zu solchen relevanten geographischen Nachrichten sieht L6 vor allem in der Konfrontation durch die Medien (86-88).

Als fachspezifische und gesellschaftlich bedeutsame Kompetenz schätzt L6 die der Räumlichen Orientierung ein, wobei er hier primär den Aspekt topographischen Grundwissens bzw. der Orientierungsraster akzentuiert, da man Dinge räumlich zuordnen können solle (21-24). L6 sieht es als wichtig an, sich räumlich orientieren zu können, um auch „mitzudenken und zu fühlen“, wenn bspw. Ereignisse stattgefunden haben und man in der Lage dazu ist, diese räumlich zuordnen zu können (21-24). Ferner spricht L6 die Fähigkeit der Urteilskompetenz an, indem er darauf rekurriert, dass man ein „Verständnis für das Leben auf der Erde“ haben solle und dass man im Geographieunterricht lerne Zusammenhänge herzustellen, zu verstehen und zu erklären (86-88).

Insgesamt beurteilt er die Berührungspunkte der Geographie mit dem alltäglichen Leben als „immens“ und ausschlaggebend für eine gesellschaftliche Relevanz des Faches, da es „vielleicht am deutlichsten von allen anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern unseren Alltag“ mitbestimme oder ihn berühre (7-14; 36-40). Dabei sei es auch entscheidend aktuelle Nachrichten, die geographisch relevant seien, zu verfolgen (86-88).

Das Fach sei laut L6 ebenso **relevant für die Schüler**, da es auch um interkulturelles Lernen im Sinne des Kennenlernens anderer Länder, Kulturen und geographischen Fernräumen ginge, wie er es am Beispiel des Themas „Meine Nachbarn aus der Türkei“ illustriert (15-20). Darüber hinaus sollten die Schüler „den Menschen rund um den Globus in seinen Lebensmöglichkeiten“ kennenlernen. Hier argumentiert L6 jedoch in Tradition des länderkundlichen Durchgangs, wenn es um spezifische einzelne Länder im Geographieunterricht ginge, da er ausführt, dass zum einen die geographischen Bedingungen – zu denen er das Klima und die Vegetation zählt – aber auch die „kulturellen Verhaltensweisen“ relevant seien und von den Schülern verstanden werden müssten (15-20). L6 bezieht sich argumentativ ferner auf das Ziel der Integration, das im Geographieunterricht bedacht werden müsse, wobei er diese Frage nicht als spezifisch geographisch identifiziert. Die Schüler sollen aber „den Menschen in seinen Lebensmöglichkeiten und auch den räumlichen Bedingungen“ kennenlernen (15-20).

Mit Blick auf fachspezifische bedeutsame Kompetenzen betont L6 vor allem die Wichtigkeit der räumlichen Orientierung bzw. spezifisch des topographischen Grundlagenwissens, wenn es beispielsweise darum ginge, Urlaubsorte zu verorten oder in Lagebeziehungen zu anderen Regionen zu setzen (21-24). Neben diesem Aspekt beurteilt er ebenso die methodischen Kompetenzen, die im Geographieunterricht über spezifische Medien wie den Atlas oder den Umgang mit Karten

erworben würden, als bedeutsam für die Schüler, da durch diese Fragestellungen erschlossen und beantwortet werden könnten (63-74). Die Schüler lernten diese Medien auszuwerten sowie ihnen Informationen zu entnehmen, wobei es darum ginge, die Ziele von Akteuren, die räumlichen Bedingungen sowie die Gegenwarts- und Zukunftsperspektive von Prozessen und Entwicklungen „auf der Welt“ zu beurteilen.

Aufgrund der Anbindung und Anknüpfung an das alltägliche Leben der Schüler sei das Fach für eben diese wichtig (7-14), da sie sich mit aktuellen Dingen beschäftigten und einen Bezug zu sich selbst herstellen könnten (41-50). Für die Schüler sei das theoretisch erworbene Wissen im Geographieunterricht laut L6 nämlich erst dann bedeutsam, wenn es im Alltag Anwendung finde oder einen Nutzen für die Schüler habe, wenn z. B. die Entstehung von Naturkatastrophen erklärt würde oder die Schüler aufgrund ihrer Grundkenntnisse geographische Phänomene überhaupt erst wahrnehmen würden (97-102).

Fachliche Besonderheiten sieht L6 vor allem in der breitgefächerten inhaltlichen Ausrichtung des Faches und in den Mensch-Umwelt-Beziehungen (5-6; 7-14). Dabei legt er den Fokus auf sein spezifisches Verständnis vom Fach, das trotz der Mensch-Umwelt-Bezüge primär über physiogeographische Merkmale gekennzeichnet ist, da er bspw. Entwicklungsländer oder interkulturelles Lernen nicht als primär geographisch bezeichnet (15-20; 51-62). An dieser Stelle führt er auch das Problem auf, dass die Geographie nicht primär der Gesellschaft bzw. den Gesellschaftswissenschaften zugeordnet werden kann, sondern vielmehr eine Zwischenposition einnimmt (7-14). Als fachspezifische Themen sieht er neben den Mensch-Umwelt-Beziehungen ferner die physiogeographischen wie humangeographischen Aspekte im Geographieunterricht, da es zum einen entscheidend sei, klimatische Bedingungen als auch sozialgeographische Themen oder die Bevölkerungsentwicklung zu kennen.

Im Rahmen fachspezifischer Kompetenzen, die das Fach kennzeichneten, sieht L6 insbesondere die Förderung von spezifischen Methoden und die Arbeit mit geographischen Medien und Materials als wichtig an.

Den aktuellen **Stellenwert** des Faches hinsichtlich der Quantität beurteilt L6 als zu gering, weist aber darauf hin, dass es diese bestimmten zeitlichen Vorgaben eben gebe und man als Konsequenz von G8 nun ein Schuljahr weniger Erdkunde habe, die Welt deshalb aber nicht zugrunde ginge (103-114; 115-132). Zwar beurteilt er die Situation als nicht zufriedenstellend, möchte aber auch nicht „wettern“ und sich darüber beklagen, dass die Situation nun so sei und man das fehlende Schuljahr auch nicht ausgleichen könne. Dabei wäre L6 zufolge aber mehr Zeit im Geographieunterricht für „Dinge, die zum Bereich des Allgemeinwissens und des Alltages“ gehörten, von Vorteil (103-114). Ebenso legt L6 aufgrund der zeitlichen Begrenzung auf drei Schuljahre in der Unterstufe dar, dass man aufgrund dessen „immer nur die Hälfte von den Büchern“ schaffe und die Schüler somit „schlimmstenfalls“ ein ganzes Jahr gar keinen Zugang zu geographischen Themen hätten (115-132). Daher würden die Schüler vermehrt „abschalten“, wenn es in den Nachrichten um geographische Themen ginge, weshalb er auch die Situation bei den Schülern als nicht ausreichend beschreibt, da „ein Teil der Schüler (...) ziemlich durch die Maschen“ rutschen würde und die „kaum nachhaltig auf der Erde orientieren“ könne (115-132).

Ein **Fächerverbund** des Faches mit anderen Fächern könne sich positiv auf die Selektion der wichtigsten Inhalte der einzelnen Fachdisziplinen auswirken, da man aufgrund der geringeren Stundenzahl den „Ballast“ zur Seite stellen könne (148). Allerdings befürchtet L6, dass die ohnehin schon vielfältige und vernetzende Geographie „noch mehr von der eigentliche Erde oder Erdkunde“ weggeriete, wenn man fächerübergreifend unterrichte (133-138). Er bewertet die Rolle der Schulbücher für die inhaltliche Ausrichtung des Geographieunterrichts als maßgeblich bestimmend und betont lediglich, dass fächervernetzende Aspekte mit anderen Fächern abgesprochen werden könnten. Dennoch würde ein Zusammenschluss verschiedener Fächer mit der Geographie L6 zufolge implementieren, dass „die Kerngebiete noch stärker auf der Strecke“ blieben (133-138).

Handlungsmöglichkeiten, die das Schulfach Geographie bestärken und fördern könnten, sieht L6 insbesondere in der persönlichen Motivation und Begeisterung des Lehrers für den Geographie-

unterricht, der durch eben diese „andere mitreißen“ könne (149-164). Dabei solle man mit „gutem Beispiel voran gehen“ und sich fortbilden, um möglicherweise andere Kollegen mitzuziehen (149-164).

Auf schulexterner Ebene bezieht L6 sich argumentativ auf die Verantwortung, die die Bildungspolitik und die Universität trage, da erstere die Lehrpläne und zeitlichen Vorgaben mitbestimmt und letztere vor allem auf eine praxisorientierte Ausbildung von Geographielehrern Rücksicht nehmen sollte (149-164; 165; 198-204; 209-212;). Dabei sollte die Arbeit zwischen Schulen und Universität möglichst eng verzahnt sein (209-212).

Laut L6 definiert sich eine **geographisch gebildete Person** über die Kenntnisse topographischer Aspekte und der Physiographie (Klima, physikalische Phänomene usw.), sowie über die Kompetenz „alles, was die Erde letztendlich ausmacht ansatzweise nachvollziehen“ zu können sowie die Dinge in Beziehung zum Menschen zu setzen. Hier spielten L6 zufolge insbesondere die Mensch-Umwelt-Beziehungen eine große Rolle und welche Auswirkungen diese haben (215-220).

Brüche in der Argumentation

Zwar schätzt L6 den aktuellen **Stundenrahmen** des Faches Geographie in der Schule als zu gering ein, sagt aber, dass es früher mit einem Schuljahr zusätzlich „nicht unbedingt besser „gewesen sei“ – es mit einem Jahr weniger aber noch schlechter würde (115-132).

L6 schätzt die Rolle des **einzelnen Geographielehrers** für die Stärkung des Faches als bedeutsam ein, wenn es darum geht mit Begeisterung und persönlicher Motivation zu arbeiten, dennoch äußert er sich kritisch gegenüber der Wirkungsweise oder Wirkungskraft gegenüber höher geordneten Ebenen, wie z. B. der Bildungspolitik (149-164).

6.1.6.4. Strukturierung

(s. Anhang Tab. 42)

6.2. Generalisierung der Lehrerüberzeugungen

Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse in Bezug auf die einzelnen Kategorien bzw. Teilfragestellungen des Untersuchungsvorhabens resümierend und erläuternd dargestellt werden. Dazu wurden auf Basis der Strukturierungen der einzelnen Kategorien Tabellen erstellt, die die individuellen Lehreraussagen den generalisierbaren Überzeugungen gegenüberstellen (vgl. Tab. 43 bis Tab. 59 im Anhang). Die Einstiegsfrage zu den persönlichen Assoziationen mit dem Schulfach Geographie sowie der Abschluss des Interviews, eine geographisch gebildete Person zu definieren, wurden zur besseren Übersicht in einer Wortwolke bzw. tabellarisch gegenübergestellt (vgl. Abb. 14 und Tab. 22; Tab. 23).

Zusätzlich wurden alle codierten Interviews mittels eines Farbschemas bzw. einer Farbmatrix visualisiert, die die Hauptkategorien und Aussagen der Lehrer widerspiegeln und die Häufigkeit der Nennungen bzw. die Überschneidungsbereiche sowie die quantitativen „Anteile“ der einzelnen Relevanzbereiche darstellen (vgl. Tab. 19; Tab. 20; Tab. 21).

6.2.1. Gesellschaftliche Relevanz

Übergeordnete geographische Bildungsinhalte (s. Tab. 43)

Alle befragten Lehrer sehen eine gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Geographie, wobei sie die Wichtigkeit des Faches vor allem in Bezug zur Schulung eines vernetzenden Denkens sehen, da man im Geographieunterricht lernte verschiedene Aspekte wie Materialien miteinander in Beziehung zu setzen und Zusammenhänge zu analysieren. Darüber hinaus betonen die Lehrer vor allem das Globale Lernen, sprich der Thematisierung von globalen Fragestellungen und Problemen, wie z. B. der Klimawandel oder die mit der Globalisierung zusammenhängenden Folgen. Ebenso seien die Mensch-Umwelt-Beziehungen, die sich mit der Nutzung des Lebensraumes und dem Einfluss des Menschen bzw. den natur- wie gesellschaftswissenschaftlichen Aspekten beschäftigen maßgeblich für eine gesellschaftliche Relevanz des Geographieunterrichts. Einige der befragten Lehr-

personen sind der Meinung, dass der Geographieunterricht v. a. Allgemeinwissen vermittele bzw. das geographische Wissen primär zum Allgemeinwissen gehöre.

Fachspezifische Themen & Inhalte (s. Tab. 44)

Gesellschaftlich relevante fachspezifische Themen seien den Lehrern zufolge neben den Mensch-Umwelt-Beziehungen, die u. a. Kenntnisse über die Raumnutzung durch den Menschen vermitteln, vor allem das Wissen im Bereich der Humangeographie, wobei sie hier bspw. wirtschaftliche oder gesellschaftlich bedeutsame Themenbereiche wie Entwicklungsländer ansprechen.

Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten (s. Tab. 45)

Als gesellschaftlich bedeutsame Fähigkeiten, die im Geographieunterricht vermittelt würden, sehen die Lehrer vor allem die räumliche Orientierungskompetenz, da man dieses Grundwissen benötige, um sich mithilfe fachspezifischer Medien orientieren zu können, Lagebeziehungen und die Topographie von Orten verstehen und zueinander in Beziehung setzen zu können. Ebenso sei die Handlungskompetenz nötig, damit man am gesellschaftlichen Leben teilhaben könne sowie Probleme und Handlungskonsequenzen wie Problemlösungen einschätzen und umsetzen zu können. Weniger Lehrer hingegen glauben, dass die Urteilskompetenz darüber hinaus für die Reflexion und das Treffen von individuellen Entscheidungen in Bezug zum eigenen Handeln bedeutsam sei.

Tabelle 20: Farbcodierung Interviews - sortiert nach Codes (eigene Darstellung).

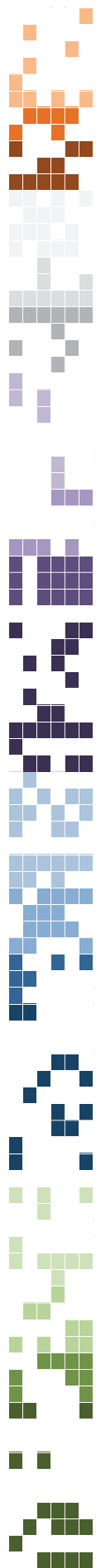


Tabelle 19: Farbcodierung Interviews - sortiert Codes Überblick (eigene Darstellung).

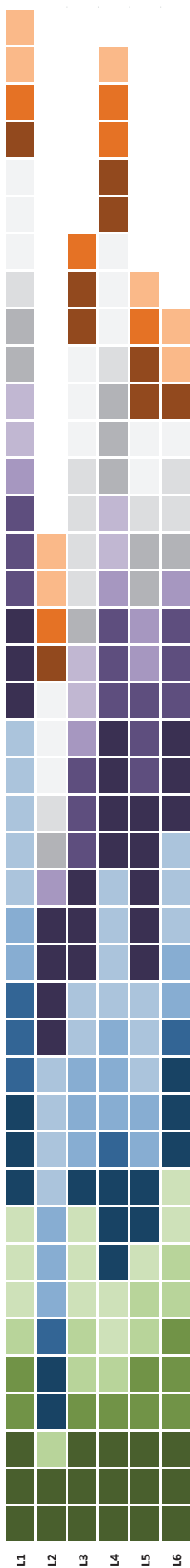
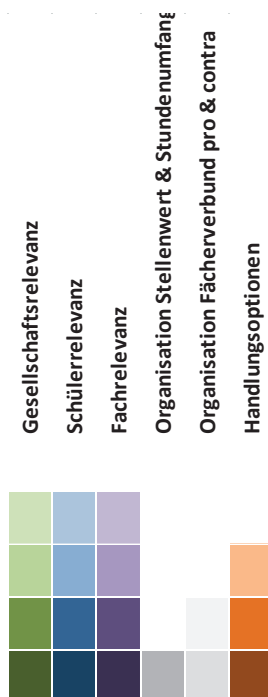


Tabelle 21: Legende Farbcodierung (eigene Darstellung).



Didaktische Argumentation (s. Tab. 46)

Im Kontext der von den Lehrern zugeschriebenen gesellschaftlichen Bedeutung sprechen sie dem Fach insbesondere eine hohe Gegenwartsbedeutung respektive einen Lebensweltbezug zu, da die im Unterricht vermittelten Inhalte wie Kompetenzen für das gegenwärtige Leben von Bedeutung seien. Dies sei darin begründet, als diese Aspekte jeden Menschen beträfen, der bspw. ebenso von der Globalisierung oder von globalen Problemen wie der Umweltverschmutzung betroffen wäre. Daneben bestünde im Geographieunterricht ebenso die Möglichkeit an aktuelle Geschehnisse oder Themen anzuknüpfen, die bspw. auch in den Nachrichten eine Rolle spielten.

6.2.2. Schülerrelevanz

Übergeordnete geographische Bildungsinhalte (s. Tab. 47)

Zwischen den einzelnen Probanden herrscht ein Konsens über eine spezifische Bedeutung des Schulfaches Geographie für die Schüler, die sie im Kontext übergeordneter Bildungsinhalte jedoch sehr heterogen darlegen. Einige Lehrer sprechen dem Fach eine Schülerrelevanz aufgrund der Thematisierung und der Wissensvermittlung im Bereich der Mensch-Umwelt-Beziehungen zu, da die Schüler Kenntnisse über das Zusammenspiel von physiogeographischen und humangeographischen bzw. über die Verknüpfung des Ökosystems Erde mit dem Menschen besitzen sollten. Andere wiederum betonen eher den Faktor, dass die Schüler im Geographieunterricht Allgemeinwissen erwerben würden. Dahingegen glauben jeweils zwei weitere Lehrer die Bedeutung für die Schüler basiere u. a. auf der Vermittlung interkultureller Kompetenzen sowie auf der Thematisierung und dem Erwerb von Fähigkeiten im Sinne des Globalen Lernens.

Fachspezifische Themen & Inhalte (s. Tab. 48)

Ähnlich der Argumentation im Rahmen fachspezifischer Themen und Inhalte in Bezug zur gesellschaftlichen Relevanz sehen die Lehrer primär die Mensch-Umwelt-Beziehungen als entscheidende Inhalte im Geographieunterricht. Dabei sei das Verständnis der Bezüge zwischen Mensch und Raum und die Raumnutzung entscheidend. Dies begründen sie u. a. damit, dass diese Kenntnisse die Basis für den Erwerb von darauf aufbauender Handlungs- und Urteils Kompetenzen fungierten.

Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten (s. Tab. 49)

Für die Schüler bedeutsame Kompetenzen sehen die Lehrer innerhalb von vier verschiedenen Fähigkeitsbereichen, wobei die Mehrheit den Erwerb von Methodenkompetenzen als wichtig und besonders im Fach Geographie ansieht, da anders als in anderen Fächern, nicht primär mit Texten, sondern mit spezifischen fachbezogenen Medien und Materialien – wie Karten oder Klimadiagrammen – gearbeitet würde. Darüber hinaus lernten die Schüler im Unterricht auch, sich Informationen zu beschaffen bzw. diese aus einer Vielzahl an Quellen herauszufiltern. Der Erwerb von Urteilskompetenz sei zudem für die Schüler wichtig, um ihre eigenen Entscheidungen reflektieren und überhaupt abwägen zu können, damit sie darauf fundiert ihr eigenes Handeln und die damit zusammenhängenden Konsequenzen und Folgen besser einschätzen lernten. Ferner baue die Handlungskompetenz auf dem im Unterricht vermittelten Sachwissen bestimmter Themenbereiche auf, die sie bspw. dazu befähigte Konsumententscheidungen reflektiert und nachhaltig zu treffen. In Verbindung zur Bedeutung von räumlicher Orientierungskompetenz für die Schüler würden über fachspezifische Medien Fähigkeiten der Orientierung sowie kognitive Grundlagen im Bereich topographischer Kenntnisse und über Orientierungsraster vermittelt.

Didaktische Argumentation (s. Tab. 50)

Das Schulfach Geographie weise den Lehrern zufolge insbesondere einen hohen Lebensweltbezug für die Schüler auf, als sie im Alltag Bezüge zum im Unterricht erworbenen Wissen sowie zu thematisierten aktuellen Inhalten und Kompetenzen herstellen könnten. Es würden ferner insbesondere für die Schüler relevante alltägliche und aktuelle Fragestellungen problematisiert. Darüber hinaus gebe es auch eine zukünftige Relevanz der im Fach Geographie vermittelten Kenntnisse, da die Schüler bspw. selbst von bestimmten Entwicklungen und Prozessen im Kontext des globalen

Klimawandels betroffen sein könnten, weshalb geographisches Wissen auch immer einen Nutzen für die Schüler haben sollte. Im Kontext des Unterrichts würden stärker als in anderen Fächern auch die Handlungskonsequenzen individueller Entscheidungen für die Schüler erkennbar.

6.2.3. Fachrelevanz

Übergeordnete geographische Bildungsinhalte (s. Tab. 51)

Als fachliche Alleinstellungsmerkmale und Charakteristika des Schulfaches Geographie kennzeichnen die Lehrer insbesondere das vernetzende und systemische Denken, was primär im Geographieunterricht gefördert würde, indem Aspekte miteinander verknüpft sowie Zusammenhänge analysiert würden. Ebenso sei die inhaltliche Fokussierung von Mensch-Umwelt-Beziehungen fachspezifisch und ein Alleinstellungsmerkmal des Faches, da der Mensch stets in Bezug zur Umwelt respektive der Umwelt in Bezug zum Menschen gesetzt würde.

Ferner sei das Fach einigen Lehrern zufolge inhaltlich breit gefächert sowie durch eine Vielschichtigkeit und Vielfältigkeit gekennzeichnet. Zudem beurteilten einige Lehrer die inhaltlichen Fragestellungen im Rahmen des globalen Lernens als spezifisch für das Fach, da diese auf unterschiedlichen Maßstabsebenen existierten und relevant seien. Im Geographieunterricht würden darüber hinaus stets besondere Raumbezüge und Raumbeispiele aufgegriffen.

Fachspezifische Themen & Inhalte (s. Tab. 52)

Inhaltliche fachspezifische Merkmale lägen den Lehrpersonen zufolge sowohl im Bereich der Physio- wie der Humangeographie als auch in der Vermittlung von Mensch-Umwelt-Bezügen. Die Betrachtung und Kenntnisvermittlung im Bereich der Physio- wie der Humangeographie, sei ihnen zufolge ein Alleinstellungsmerkmal des Schulfaches Geographie da diese Themen in anderen Fächern nicht behandelt würden, wobei die Lehrer ganz verschiedene Aspekte, wie z. B. klimatische Bedingungen, ansprechen. Im Kontext des humangeographischen Fachwissens betonen die Lehrer vor allem das wirtschaftsgeographische Wissen in globalen Zusammenhängen.

Neben den zwei Feldern zeichnete sich das Fach auch über die Beziehungen zwischen dem Menschen und der Umwelt bzw. dem Raum aus.

Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten (s. Tab. 53)

Eine für das Fach als Alleinstellungsmerkmal charakterisierte, wichtige Kompetenz sei den Lehrern zufolge primär die räumliche Orientierungskompetenz, da im Fach sowohl der Umgang mit Karten sowie das topographische Grundwissen und Wissen über räumliche Orientierungsraster vermittelt würde. Daneben sei das Arbeiten mit spezifischen Medien und Methoden besonders für das Schulfach Geographie.

6.2.4. Organisation des Geographieunterrichts

Stundenumfang (s. Tab. 54)

Hinsichtlich der Beurteilung des empfohlenen Stundenrahmens durch die Kernlehrpläne des Faches Geographie stimmen alle Lehrer dahingehend überein, dass sie die Anzahl von Geographiestunden in der Sekundarstufe I als zu gering einstufen und sich für eine höhere Anzahl an Stunden aussprechen. Sie konstatieren ferner, dass das Fach Geographie in Relation zu den anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern im Gymnasium und vor allem in der Oberstufe im Abitur nachrangig betrachtet würde, da Geographie im Gegensatz zu Geschichte und den Sozialwissenschaften kein verpflichtendes Abiturfach sei. Einige Lehrer kennzeichnen den aktuell geringeren Stundenumfang am Gymnasium im Vergleich zu früher auch als Konsequenz der G8-Reform.

Fächerverbund vs. Eigenständigkeit (s. Tab. 55; Tab. 56)

Alle befragten Lehrpersonen sehen ein positives Argument, das für einen Fächerverbund spräche, in den inhaltlichen Anknüpfungspunkten zwischen den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, da sowohl im Geographieunterricht als auch im Fach Geschichte, den Sozialwissenschaften oder der Politik verbindende Themen und Fragestellungen thematisiert würden. Insofern hingen die

Fächer theoretisch im weitesten Sinne zusammen und es würden ohnehin Vernetzungen hergestellt oder hergestellt werden können.

Allerdings argumentiert ein Gros der Lehrer gegen einen solchen Fächerverbund mit weiteren Natur- oder Gesellschaftswissenschaften, da sie das Problem vor allem beim Fachlehrer selbst sehen, der u. a. durch seine Rolle als Fachvertreter am Gymnasium gekennzeichnet sei und in einem fächerverbindenden Unterricht immer eher den Fokus auf das eigene, studierte Fach lege. In Bezug hierzu ergebe sich aufgrund der nicht dafür vorgesehenen Lehrerausbildung für das Gymnasiallehramt das Problem, dass Basiswissen und Kenntnisse für alle einem Fächerverbund zugrundeliegenden Schulfächern fehle und im Studium auf zwei Unterrichtsfächer beschränkt sei. Eine Konsequenz wäre insofern, dass die Herstellung von Zusammenhängen und Verknüpfungen und ein kompetent gestalteter Unterricht nicht möglich seien. Die Möglichkeit sich aufgrund dieses Problems als Lehrer fort- bzw. weiterzubilden beurteilen einige Lehrer als nicht wünschenswert bzw. nicht realisierbar.

Ein Fächerverbund stelle laut der Lehreraussagen zudem eine Gefährdung für das Fach Geographie dar, da es in seiner Eigenständigkeit und fachspezifischen Ausrichtung nicht fortbestehen könne sowie die Selektion notwendiger und entscheidender Inhalte wie Kompetenzen fortschreiten würde.

6.2.5. Handlungsoptionen

Einzellehrer (s. Tab. 57)

Um das Fach Geographie nachhaltig zu unterstützen und in seiner Bedeutung zu stärken, sehen alle Lehrer Handlungsoptionen in Bezug zur eigenen Fachlehrerrolle, da er primär dazu verpflichtet sei für die Schüler attraktiven Geographieunterricht zu gestalten, indem er abwechslungsreiche Medien und Materialien wie Methoden einsetzte. Als Konsequenz würde sich das Image des Schulfaches innerhalb der Einzelschule positiv verbessern, was wiederum Auswirkungen auf das Wahlverhalten der Schüler in der Oberstufe habe. Über den eigenen Unterricht hinaus, bestünde eine Möglichkeit darin, Exkursionen anzubieten.

Neben diesen unterrichtlichen Fragen sei auch die Lehrerpersönlichkeit respektive die individuelle Motivation und Begeisterung des Fachlehrers für sein Fach entscheidend.

Schulintern (s. Tab. 58)

Im schulinternen Aktionsraum wurde von allen Lehrern die Rolle des Schulleiters und dessen Einstellung bzw. Haltung dem Fach Geographie gegenüber als relevante Einflussgröße gekennzeichnet, da dieser maßgeblich an Entscheidungen über Einrichtung von Oberstufenkursen (Grundkurs und Leistungskurs) sowie der Raum- und Medienausstattung beteiligt sei.

Schulextern (s. Tab. 59)

Ein Großteil der Lehrpersonen sah auf übergeordneter Ebene die Landesregierung – sprich die Bildungspolitik – in der Pflicht, die Eigenständigkeit des Faches in Zukunft zu bewahren, indem es weiterhin als selbstständiges Fach im Gymnasium unterrichtet würde und sich die Stundenanzahl entweder steigern oder konstant gehalten werden sollte. Zudem wurde der Aspekt des Status quo angesprochen, da Geographie als Pflichtfach im Abitur eingerichtet werden solle.

6.2.6. Assoziationen mit dem Schulfach Geographie

Auf Basis der Lehreraussagen zu ihren persönlichen Assoziationen mit dem Schulfach Geographie, die als Warm-up-Frage vor Beginn des Hauptteils im Interview genannt werden sollten, wurde eine Wortwolke zur Illustration der Ergebnisse erstellt. Hierbei sind die jeweils in größerer Schrift abgebildeten Begriffe, diejenigen, die häufiger genannt wurden. Dabei werden die Begriffe Mensch-Umwelt, Zusammenhänge, Physiogeographie und Humangeographie sowie Wirtschaft am häufigsten mit dem Schulfach assoziiert.

Tabelle 22: Assoziationen Nennungen und Häufigkeit (eigene Darstellung).

Häufigkeit Nennungen	Generalisierte Assoziationen
4	Zusammenhänge Mensch-Umwelt-Beziehungen
3	Klima Erde Humangeographie Physiogeographie Vernetzend Wirtschaft
2	Landschaften Vielfalt Leben Aktualität
1	Räumliche Orientierung Phänomene Blickrichtungen Welterschließung Atlasarbeit Kartenarbeit Weltprobleme Entwicklungsländer Urteilen Vegetation Reflexion Umweltverschmutzung Wechselspiele Prozesse Entwicklungen Akteure Global Lokal Raumbezug Politik Globales Lernen



Abbildung 13: Wortwolke - Assoziationen mit dem Schulfach Geographie (eigene Darstellung).

6.2.7. Definition einer geographisch gebildeten Person

Den Abschluss eines jeden Interviews stellt die individuelle Definition einer geographisch gebildeten Person durch die befragten Lehrer dar. Dabei fällt die Beschreibung und Charakterisierung sehr heterogen aus, da einige Lehrer vor allem den Fokus auf die räumliche Orientierungskompetenz im Sinne eines geforderten topographischen Grundlagenwissens sowie der Kenntnis von Orientierungsrastern und den Umgang mit Karten legen (L1, L3, L5, L6). Darüber hinaus stellen alle Lehrer im Rahmen ihrer Definition einen Raumbezug her, indem sie bspw. auf die Analyse von Raumsystemen oder die Erklärung von Zusammenhängen wie Prozessen auf unterschiedlichen Maßstabsebenen verweisen (L1, L2, L3, L4, L5, L6). Die Lehrer akzentuieren ebenso den Erwerb von Urteils- und Handlungskompetenz und die damit verbundenen Fähigkeiten, wie z. B. die Reflexion und Analyse von geographischen Problemen oder Handlungskonsequenzen im Alltag (L1, L2, L3, L4, L5).

Im Kontext einer Urteilskompetenz und des Perspektivwechsels auf einen Gegenstand oder Probleme spielen L1, L3, L4, L5 zufolge ebenso das vernetzende Denken für eine geographisch gebildete Person eine wichtige Rolle, um Zusammenhänge aufzudecken und zu verstehen. Weniger Fachlehrer heben die Bedeutung von Mensch-Umwelt-Beziehungen und deren Analyse (L2, L4, L6) hervor, wohingegen nur die Lehrer L5 und L6 den Fokus insbesondere auf die Sachkompetenz (Wissen über natürliche und gesellschaftliche Phänomene) betonen.

Tabelle 23: Definitionen einer geographisch gebildeten Person (eigene Darstellung).

L1 (83-86)

Eine geographisch gebildete Person ist für mich durch verschiedene Facetten gekennzeichnet. Zum einen gehört ein topographisches Grundverständnis dazu, das heißt, jemand der geographisch gebildet ist, hat Orientierungsraster im Kopf und kann diese anwenden. Sie ist aber auch dazu in der Lage Probleme oder Phänomene, die es gibt, aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und sich verschiedene geographische Brillen aufzusetzen um Zusammenhänge zu erkennen, Prozesse aufzudecken, die global und lokal stattfinden.

L2 (101-104)

Eine geographische gebildete Person benötigt ein großes Allgemeinwissen über die Räume, Raumbezüge und Raumkomplexe. Das heißt, wie der Raum mit den Handlungen und Akteuren im Prozess miteinander verwoben ist. Die

Frage, warum etwas so ist, wie es ist, muss er erklären können. Er hat über das Thema Kenntnis und bezieht es auf den Ort und Raum, also mit Bezug der Lokalisierung.

L3 (137-146)

Eine geographisch gebildete Person ist eine Person, die sich bewusst im Raum orientieren und bewegen kann und auch Entscheidungen bewusst oder unbewusst daraufhin ausrichtet. Zum Beispiel im Supermarkt an der Obsttheke – dass man da bewusst guckt, wo das herkommt, wie das produziert ist und dann eine bewusste Entscheidung für oder gegen das Produkt trifft. Oder dass man in der Lage ist sich im Raum zu orientieren oder zumindest mit einer Straßenkarte oder einer Wanderkarte oder Systeme wie GPS nutzen kann.

L4 (103-112)

Eine geographisch gebildete Person kann Entwicklungen, Prozesse in einem Raum auf der Erde beschreiben, erläutern, beurteilen und daraus Handlungsschlüsse ziehen. Somit sind die drei Anforderungsbereiche abgedeckt. Man hat den Raumbezug darin, das sollte jede geographisch gebildete Person können. Eine Sache, die in einem Land oder einer Region positiv abläuft, muss für eine andere Region nicht zwangsläufig die gleichen Wirkungen haben und so etwas zu verstehen und einschätzen zu können, das zeichnet eine geographisch gebildete Person aus. Und eben am Beispiel dieses strukturierten, vernetzenden Denkens. (...) Man ist da relativ breit aufgestellt.

L5 (163-172)

Eine geographisch gebildete Person hat gewisse grundlegende Kenntnisse im Lesen von Karten und in der Karteninterpretation, sodass sie sich in der Welt orientieren kann. Sie kennt grundlegende klimatische Unterschiede, die damit einhergehen und die Landschaftszonen. Sie sollte etwas wissen über die Aufteilung der Welt in Industrie-, Entwicklungsstaaten und Schwellenländer und da erstmal von den ganzen Themen einen Überblick haben in der Stadtgeographie. Dann die Möglichkeit diese Dinge zu vernetzen und auch nicht immer das ganze Wissen parat zu haben, sondern zu wissen, wo bekomme ich meine Informationen her. Die Person sollte einen Blick für die Welt haben und für die Probleme der Welt haben, sich offen mit diesen Dingen auseinanderzusetzen, ein Verständnis dafür haben und offen durch die Welt gehen.

L6 (215-220)

Eine geographisch gebildete Person kennt sich in der Welt und auf der Erde topographisch aus sowie wesentlich Naturphänomene, Klima, physikalische Phänomene, Berggrutsch, Quellen, wasserführende Schichten. Also eine geographisch gebildete Person kann alles, was die Erde letztendlich ausmacht ansatzweise nachvollziehen und die Verzahnung, das Leben, Städte auf dem Andreasgraben und dass man da auf dem Pulverfass sitzt. Sodass Naturbedingungen und die Auswirkungen auf den Menschen – wie kann ich damit umgehen? Wie kann ich mich gegebenenfalls schützen? Dieser Bereich sollte möglichst vielfältig und mit einem gewissen Tiefgang durchschaut werden.

7. Zusammenfassung & Diskussion

Nach der Darstellung der einzelnen Lehrerinterviews im Rahmen einer Darlegung der geordneten Aussagen, der Explikation sowie der Strukturierung der Überzeugungen und der daran anschließenden Erläuterung der generalisierten Ergebnisse werden diese im Kontext der Zusammenfassung in Bezug zur Imagestudie und in Rekurs auf die Fragestellung diskutiert. Das Kapitel wird mit der Reflexion des Forschungsvorhabens abgeschlossen.

7.1. Diskussion zentraler Ergebnisse

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse der einzelnen Lehrerinterviews sowie der Betrachtung der generalisierten Überzeugungen der Lehrpersonen zeichnet sich ein relativ homogenes Bild bei der Beurteilung der Bedeutung des Schulfaches Geographie unter Einbezug der einzelnen Relevanzbereiche sowie hinsichtlich der Frage nach der Organisation des Unterrichtsfaches und den Handlungsoptionen verschiedener Akteure ab. Trotz der spezifischen Schwerpunktsetzung und individuellen Argumentation der befragten Lehrer, bezüglich ihrer subjektiven Überzeugungen, ergeben sich einige Schnittmengen und Übereinstimmungen.

Bezüglich der **fachlichen Relevanz** charakterisieren die Lehrer die Geographie als ein Fach, das sich durch das vernetzende Denken, das Verstehen und Analysieren von Mensch-Umwelt-Beziehungen sowie durch seinen Beitrag zum globalen Lernen auszeichne. Dabei beziehen sich geographische Fragestellungen und Aspekte immer auf einen spezifischen Raum, d. h. es ist im-

mer ein Raumbezug vorhanden. Ferner sei das Fach inhaltlich breit gefächert und vielfältig, da verschiedene Themenbereiche mit einbezogen werden.

Thematisch kennzeichnen die Lehrer alle drei genannten Felder der Physio- wie der Humangeographie und die Mensch-Umwelt-Beziehungen als wichtige Alleinstellungsmerkmale, da die Inhalte in der Form nicht in anderen Fächern berücksichtigt werden. Als fachspezifische Kompetenzen, die in besonderem Maße im Geographieunterricht gefördert werden, heben die Lehrer v. a. die räumliche Orientierungskompetenz neben der Methodenkompetenz hervor.

Auffällig sind die vom Kernlehrplan sowie von den Bildungsstandards abweichenden Überzeugungen der Geographielehrer bezüglich des Faches, da sie zwar thematisch in der Kennzeichnung der Alleinstellungsmerkmale übereinstimmen und besonders den Fokus auf die Mensch-Umwelt-Beziehungen legen (vgl. MfSuW 2007: 18), aber mit Blick auf die Kompetenzen nur zwei von den vier respektive sechs Fähigkeitsbereichen fokussieren. Die Lehrer stützen sich im Rahmen der Überzeugungen spezifisch auf das in den Bildungsstandards akzentuierte Alleinstellungsmerkmal der räumlichen Orientierung, wobei sie besonders das topographische Grundwissen und die Bedeutung räumlicher Orientierungsraster hervorheben. Dabei lassen sie die Kartenkompetenz sowie die Reflexion über Raumwahrnehmungen außen vor und benennen diese gar nicht (vgl. DGfG 2014: 16ff). Auch die Methodenkompetenz im Sinne eines Arbeitens mit fachspezifischen Materialien und Medien wird als Alleinstellungsmerkmal gekennzeichnet. Charakteristisch ist also, dass nur zwei der Kompetenzbereiche als besonders bedeutsam für das Fach Geographie hervorgehoben werden, da die Urteils- und Handlungskompetenzen von den Lehrern nicht als fachspezifisch beschrieben werden. Dies könnte damit zusammenhängen, als die Urteils- und Handlungskompetenzen auch über den Geographieunterricht hinaus – bspw. in den anderen Gesellschaftswissenschaften – erworben werden und demnach nicht primäre Charakteristika des Geographieunterrichts darstellen.

Ebenso nennt kein Lehrer explizit das übergeordnete Ziel des Geographieunterrichts, raumbezogene Handlungskompetenz zu vermitteln, was u. a. darauf zurückzuführen sein könnte, dass ihren Überzeugungen nach diese Zielvorstellung über ihre Ausführungen zu der Urteils- und Handlungskompetenz und dem damit einhergehenden Wissen über Mensch-Umwelt-Beziehungen impliziert wird oder sie möglicherweise andere Zielvorstellungen des Schulfaches vertreten. Der Aspekt der Nachhaltigkeit wird indes von nur einem Lehrer präzise benannt und als übergeordneter Leitgedanke des Schulfaches Geographie akzentuiert, der bei geographischen Problemen und Themen immer eine Rolle spielt, obwohl das nachhaltige Handeln im Kontext des Kernlehrplanes sowie der Bildungsstandards als Merkmal des Geographieunterrichts dargestellt wird. Auch an dieser Stelle ist es denkbar, dass die Lehrer das Nachhaltigkeitsprinzip implizit berücksichtigen, indem sie auf die Wichtigkeit einer reflektierten Urteils- und Handlungskompetenz für die Gesellschaft und den Lebensalltag der Schüler verweisen.

Darüber hinaus sind auch die Überzeugungen in Bezug zur **gesellschaftlichen Relevanz** inkongruent zu den Empfehlungen und Vorgaben des Schulfaches Geographie, da sie an dieser Stelle lediglich drei Kompetenzbereiche (räumliche Orientierung, Handlungskompetenz, Urteilskompetenz) als gesellschaftlich bedeutsam bewerten. Bei der räumlichen Orientierungskompetenz fokussieren die Geographielehrer wiederum die Notwendigkeit der Orientierungsfähigkeit mit Blick auf grundlegendes topographisches Wissen und die Kenntnis von Orientierungsrastern, um Orte bspw. räumlich zuordnen zu können. Die Kartenkompetenz wird von kaum einer Lehrperson genannt, wobei die Reflexion von Raumwahrnehmungen auch in diesem Kontext von gar keinem Lehrer angesprochen wird.

Im Rahmen der gesellschaftlich relevanten Handlungskompetenz zeichnet sich zudem ein Verständnis seitens der Lehrpersonen ab, das besonders auf das alltägliche Handeln und die im Geographieunterricht verdeutlichten Handlungskonsequenzen für das gesellschaftliche Leben den Schwerpunkt legt. Im Kernlehrplan für NRW werden hingegen eher methodische bzw. pragmatische, situative Handlungsmöglichkeiten angesprochen, wie bspw. das Durchführen einer Befragung, Kartierung oder das Planen einer Exkursion, wohingegen in den Bildungsstandards eher das sozial- und umweltverträgliche, nachhaltige Handeln im Fokus steht (vgl. MfSuW 2007: 19; DGfG

2014: 25ff.). In Verbindung zur Handlungskompetenz sei ferner eine Urteilskompetenz nötig, um Handlungsentscheidungen im Alltag reflektiert treffen zu können.

Entgegen der Überzeugungen zu rein fachlichen Alleinstellungsmerkmalen des Schulfaches Geographie unterstreichen die Lehrpersonen in Bezug zur Gesellschaft ausschließlich die Wichtigkeit des Wissens über Mensch-Umwelt-Beziehungen, da dieses notwendig sei, um die Zusammenhänge zwischen dem Menschen und dem Raum verstehen und analysieren zu können.

Bezüglich der geographischen übergeordneten Bildungsinhalte sei den Geographielehrern zufolge wiederum das vernetzende Denken gesellschaftlich relevant, um verschiedene Gegenstände miteinander in Beziehung setzen zu können. Darüber hinaus werden im Geographieunterricht Aspekte des globalen Lernens im Rahmen globaler Frage- und Problemstellungen thematisiert, die auch für die Weltgemeinschaft von Bedeutung seien – wie z. B. der Klimawandel oder die Globalisierung. An dieser Stelle stimmen die Überzeugungen der Lehrpersonen mit der Kennzeichnung der Bedeutung des Schulfaches Geographie für gegenwärtige und zukünftige globale Schlüsselprobleme und Herausforderungen, wie sie im Kernlehrplan und in den Bildungsstandards gekennzeichnet werden, überein (vgl. MfSuW 2007: 15f.; DGfG 2014: 7). Einige Lehrer sprechen sich ferner dafür aus, dass im Schulfach Geographie gesellschaftlich bzw. allgemein relevantes Wissen vermittelt werde, da sie der Meinung sind, dass die Kenntnisse des Geographieunterrichts zum Allgemeinwissen gehören. Diese Kennzeichnung geographischer Grundbildung schlägt sich auch in den Bildungsstandards nieder, indem sie „mit ihren Zielen, Inhalten und Methoden wesentlicher Teil von Allgemeinbildung“ (DGfG 2014: 7) ist.

Das Schulfach Geographie sei laut der Geographielehrer zudem gesellschaftlich relevant, da es eine hohe Gegenwartsbedeutung respektive einen Lebensweltbezug aufweise, da Themen und Kompetenzen im Alltag von Nutzen seien und Aspekte, von denen jeder betroffen ist, angesprochen sowie gesellschaftliche Handlungsalternativen aufgezeigt werden. Ferner zeichnen sich die Themen im Geographieunterricht durch einen hohen Grad an Aktualität aus, da Verknüpfungen zu gegenwärtigen Geschehnissen und Entwicklungen hergestellt werden könnten.

Gerade bei der Frage nach einer gesellschaftlichen Relevanz und nach einer spezifischen **Relevanz für die Schüler** gibt es viele Überschneidungsbereiche. Hinsichtlich der entscheidenden Inhalte sprechen einige Lehrer sich für die Wichtigkeit von Mensch-Umwelt-Beziehungen aus, da es für die Schüler bedeutsam sei, das Zusammenspiel von Mensch und Umwelt und das System Erde-Mensch verstehen sowie die Auswirkungen des menschlichen Handelns auf den Raum analysieren zu können. Den Lehrern zufolge bilde das Grundlagenwissen an dieser Stelle die Voraussetzung für darauf fundierte Urteils- und Handlungskompetenzen. Diese Überzeugung geht mit der Kennzeichnung der curricularen Vorgaben überein (vgl. MfSuW 2007; DGfG 2014).

Im Rahmen übergeordneter geographischer Bildungsinhalte artikulieren die Lehrer sehr verschiedene Überzeugungen in Bezug zum Schüler, da manche Lehrer die Mensch-Umwelt-Beziehungen, andere wiederum die Bedeutung für den Erwerb interkultureller Kompetenz und wieder andere das globale Lernen und den Erwerb von Allgemeinwissen betonen. Insgesamt stehen diese Äußerungen den auf die gesellschaftliche Relevanz bezogenen Überzeugungen inhaltlich sehr nahe.

Bezüglich der für die Schüler bedeutsamen Kompetenzen des Schulfaches Geographie fokussieren die Lehrer vier verschiedene Fähigkeitsbereiche (Methodenkompetenz, Urteilskompetenz, Räumliche Orientierungskompetenz, Handlungskompetenz), wobei sie – entgegen den Überzeugungen zur Gesellschaftsrelevanz – vor allem die Methodenkompetenzen fokussieren. Ihrem Verständnis nach sei das Arbeiten mit fachspezifischen Medien, wie z. B. Karten, dem Atlas, Diagrammen oder Statistiken, sowie die Fähigkeit dazu in der Lage zu sein, relevante Informationen zu filtern und sich Informationen beschaffen zu können, für die Schüler notwendig und bedeutsam. Gegenätzlich zu der in den Bildungsstandards ausgewiesenen Kompetenz der „Kommunikation“ bzw. der im Kernlehrplan unter der Methodenkompetenz subsumierten Fähigkeit sich fachsprachlich über geographische Inhalte austauschen zu können, wird diese von den Lehrern gar nicht genannt (vgl. MfSuW 2007: 18; DGfG 2014: 9). Dies könnte zum einen damit zusammenhängen, dass die Lehrer diese Fähigkeit bei den Schülern als selbstverständliche Voraussetzung für andere Kompetenzen beurteilen oder sie dem Fähigkeitsbereich tatsächlich keine große Bedeutung jenseits des Fachun-

terrichtet für den Lebensalltag der Schüler zusprechen. Lediglich eine Lehrerin verweist auf die Notwendigkeit der Methodenkompetenz mit Blick auf die zukünftigen beruflichen Herausforderungen für die Schüler.

Vergleichbar mit den Überzeugungen hinsichtlich der gesellschaftlichen Relevanz sei den Lehrern zufolge auch eine Urteilskompetenz für die Schüler bedeutsam, damit sie lernen ihr eigenes Handeln und ihre eigenen Entscheidungen im Einzelnen zu reflektieren. In den Kernlehrplänen bzw. in den Bildungsstandards wird jedoch im Rahmen dieser Kompetenz nicht nur das Urteilen eigener Handlungen wie Entscheidungen, sondern auch die Beurteilung von geographischen Sachverhalten oder Entwicklungen angesprochen. Damit geht an dieser Stelle – ähnlich der Gesellschaftsrelevanz, jedoch individuell verstanden – eine Handlungskompetenz einher, die die Lehrer vor allem auf situative Konsumententscheidungen und alltägliches Handeln der Schüler beziehen. Sie akzentuieren also primär den Bezug zum Schülerhandeln und nicht zur Beurteilung oder Handlung bezogen auf geographische Fragestellungen, was sie bspw. im Kontext des fairen Handelns erläutern. Zwei der befragten Lehrpersonen äußern sich jedoch gerade in Bezug zur Urteilskompetenz kritisch, da diese Ebene entweder von den Schülern im Unterricht häufig nicht erreicht werde bzw. die Schüler nicht auf Basis des eigenen Urteils, sondern nur aufgrund des geforderten Kriterienkataloges Sachverhalte und Probleme reflektieren bzw. einordnen würden.

Der Räumlichen Orientierungskompetenz komme den Lehrern zufolge ebenso eine individuelle Bedeutung für die Schüler zu, da auch sie dazu in der Lage sein sollten sich im Realraum mit Hilfe verschiedener Medien und auf Basis ihres topographischen Grundwissens sowie räumlicher Orientierungsraster orientieren zu können. Auch hier benennt keine der Lehrpersonen die Reflexion über Raumwahrnehmungen als Teilbereich der Räumlichen Orientierungskompetenz. Das kennzeichnet wiederum die individuellen Vorstellungen davon, was die Lehrer unter der Fähigkeit, sich räumlich orientieren zu können, verstehen. Einige Lehrer kritisieren zudem die abnehmende Fähigkeit, sich räumlich orientieren zu können bzw. das unzureichende und bei den Schülern nicht vorhandene topographische Grundwissen, was laut der Überzeugung der Geographielehrer notwendig sei, um grundlegende Fragestellungen und Entwicklungen überhaupt beurteilen und erklären zu können.

Bei der didaktischen Argumentation beziehen sich die Geographielehrer ähnlich der gesellschaftlichen Relevanz primär auf die hohe Gegenwartsbedeutung und den Lebensweltbezug des Faches, da aktuell relevante Themen besprochen werden und Kompetenzen für die Schüler im Alltag eine Bedeutung sowie einen Nutzen haben. Darum werden im Geographieunterricht auch stärker als in anderen Schulfächern die Handlungskonsequenzen verdeutlicht.

Im Kontext der **Organisation des Geographieunterrichts** sind alle Lehrer der Überzeugung, dass dem Fach durch die verminderten Stundenzahlen in der Sekundarstufe I eine zu geringe Stellung zukommt, da es insgesamt mehr Geographiestunden geben sollte. Auch in der Diskussion über die Eigenständigkeit des Faches herrscht bei den Lehrern ein Konsens hinsichtlich der Contra-Argumente, wie z. B. der unzureichenden Ausbildung der Lehrer in zwei Fachbereichen oder der nicht vorhandenen Möglichkeit sich neben der regulären Arbeitsbelastung fortzubilden. Die Lehrpersonen verweisen auf die Fachlehrerrolle, die man als Lehrer am Gymnasium einnehme und die einen Fachlehrer auch kennzeichne. Daher ist es nachvollziehbar, wieso sich fast alle Lehrer für mehr Geographieunterricht am Gymnasium aussprechen. Neben diesem Wunsch äußern sich einige Lehrer auch dahingehend, dass dem Schulfach Geographie auch mittels einer verpflichtenden Belegung im Abitur eine größere Bedeutung seitens der Bildungspolitik zu kommen solle. Sie fordern ein, das Fach gleichrangig wie die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Geschichte oder die Sozialwissenschaften einzustufen. Zugleich sehen die Lehrer einen möglichen Fächerverbund als weitere Gefährdung für das Fach, der die Geographie im Aktionsraum Schule neben den ohnehin verkürzten Stundenplänen zusätzlich schwächen könne. Dahingehend beurteilen sie im Kontext der Handlungsoptionen auch die Verantwortung der Bildungspolitik als großen Einflussfaktor auf die Bedeutung des Schulfaches (s. u.).

Mögliche **Handlungsoptionen**, das Fach Geographie in seiner Bedeutung und insgesamt zu stärken, sehen die Lehrer primär in der Verantwortung des Fachlehrers, der bspw. durch attraktiven

Geographieunterricht oder außerunterrichtliches Engagement implizit sein Fach unterstützen könne. Nur so könne die Wahrnehmung des Faches auf schulinterner Ebene positiv beeinflusst werden und sich auf die Schülerwahlen, bspw. in der Oberstufe, auswirken. Auf übergeordneter schulinterner und schulexterner Ebene benennen die Lehrer sehr viele verschiedene Akteure, da einige der Überzeugung sind, dass neben der Schulleitung auch Fachkollegen aktiv werden müssten, wobei andere wiederum glauben, dass diese mit ihrer eigenen Arbeit bereits ausgelastet seien. Schulextern sei einigen Lehrpersonen zufolge neben der Bildungspolitik auch das Elternhaus, die Prägung durch die Darstellung des Faches in den Medien oder die Verknüpfung mit der Schule und die Praxisorientierung innerhalb der Lehrerausbildung an der Universität maßgeblich. Allerdings erkennen die Lehrer, dass die Bildungspolitik durch curriculare Vorgaben und Empfehlungen bezüglich der Stundenzahl mitunter den größten Einfluss auf die Zukunft des Schulfaches hat. Schließlich obliegt es den Entscheidungsträgern auf Landesebene, inwieweit die Eigenständigkeit der Geographie innerhalb des gesellschaftswissenschaftlichen Fachbereichs auch zukünftig beibehalten wird bzw. ob die Entwicklungen mit einer zusätzlichen Gefährdung für den Geographieunterricht einhergehen. Wenn eine solche für das Fach gravierende und auch durch die Lehrer als negativ eingestufte Entwicklung eintreten würde, müssten nicht nur die Curricula grundlegend überarbeitet, sondern – wie die Lehrer es benennen – die gesamte Lehrerausbildung reformiert werden.

Insgesamt herrscht hinsichtlich der verschiedenen Teilfragestellungen ein Konsens zwischen den einzelnen Lehrerüberzeugungen, aber jeder Lehrer offenbart durch seine Äußerungen auch ein Stück seiner individuellen Lehrerpersönlichkeit und seines Unterrichts- und Fachverständnisses. Auf der Ebene der Einzelinterviews sind daher verschiedene Akzente und Argumentationen der Lehrer identifizierbar, die sich bspw. auf die Definition einer geographisch gebildeten Person oder die verschiedenen Assoziationen mit dem Schulfach Geographie beziehen. Mittels der Frage nach subjektiven Assoziationen zum Fach konnte direkt zu Beginn des Interviews ein Impuls gegeben werden in den Diskurs über das Schulfach Geographie einzusteigen und darüber nachzudenken, was die Lehrer individuell mit dem Fach verbinden. Auffällig mit Blick auf die individuellen Assoziationen ist, dass die meisten Lehrer die Mensch-Umwelt-Beziehungen bzw. das Verstehen und Analysieren von Zusammenhängen mit dem Schulfach Geographie verbinden (vgl. Abb. 14; Tab.22). Auch die Begriffe Erde, Wirtschaft, Klima sind häufig genannt worden sowie die Aspekte, die der Human- und der Physiogeographie darüber hinaus zugeordnet werden können. Demnach stützen auch die spontanen gedanklichen Anknüpfungspunkte an das Schulfach die Bedeutung der Mensch-Umwelt-Beziehungen und die Analyse von Zusammenhängen.

Darüber hinaus bot auch die Definition einer geographisch gebildeten Person (vgl. Tab. 23) einen Abschluss des Interviews, indem die Lehrer nochmals ihre Überzeugungen fokussieren und resümieren sollten. Auch an dieser Stelle zeichnen sich zwar viele Überschneidungen, aber auch individuelle Überzeugungen dazu ab, was eine geographisch gebildete Person auszeichnet. Die meisten Lehrer beschreiben eine geographisch gebildete Person als jemanden, der Zusammenhänge in Bezug auf den Raum erklären können und über eine Urteils- und Handlungskompetenz verfügen solle (vgl. Tab. 23). Ebenso legen sie den Fokus auf die räumliche Orientierungskompetenz und auf das vernetzende und systemische Denken. Bei Betrachtung der verschiedenen individuellen Definitionen wird deutlich, dass viele Lehrer damit implizit auf das übergeordnete Ziel des Geographieunterrichts – raumbezogene Handlungskompetenz zu erwerben – anspielen.

Hinsichtlich der drei Relevanzbereiche legen die Lehrer insgesamt ihre Überzeugungen zur Bedeutung für die Schüler am ausführlichsten aus, weshalb diesem Relevanzbereich die meisten Passagen zugeordnet werden können. Dies kann möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass die Lehrer aus Sicht ihrer Lehrerrolle argumentieren und sich dabei primär auf ihre berufliche Tätigkeit – Schüler zu unterrichten – beziehen. Jedoch variiert dies von Lehrer zu Lehrer, da einige die fachlichen Aspekte betonen und andere wiederum verstärkt die gesellschaftliche Bedeutung akzentuieren.

Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass die spezifischen Lehrerüberzeugungen zur Bedeutung des Schulfaches Geographie in gewissem Maße von den inhaltlichen und kompetenzbasier-

ten Vorgaben durch die Curricula und die Empfehlungen der Bildungsstandards abweichen. Teilweise werden Aspekte, wie z. B. die Kommunikationskompetenz in Anlehnung an die Bildungsstandards oder die Reflexion über Raumwahrnehmung, von den Lehrern gar nicht genannt oder andere Aspekte als nicht bedeutsam eingeschätzt, die in den Vorgaben eigentlich kennzeichnend sind.

Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass sich diese Ergebnisse nicht nur auf die sechs befragten Geographielehrer beziehen lassen, sondern möglicherweise abbilden, inwieweit Lehrer allgemein im Schulkontext durch ihre eigenen Überzeugungen zum Fach geprägt sind. Auf Basis der Untersuchung können zwar keine Rückschlüsse auf mögliche Auswirkungen auf das Lehrerhandeln im Alltag gezogen werden, allerdings stellen Überzeugungen eine nicht zu unterschätzende Einflussgröße auf das Lehrerhandeln dar, die sich in verschiedenen Effekten niederschlagen (vgl. Kap. 3.1.3.). Darum sollte man die Konsequenzen solcher Überzeugungen auf das alltägliche Handeln im Unterricht als bedeutsam einstufen und möglicherweise unangemessenen Lehrerüberzeugungen über das Schulfach Geographie entgegenwirken oder die Reflexion über individuell prägende Überzeugungen in der Lehrerbildung stärker berücksichtigen. Lehrpersonen agieren im Unterricht schließlich als Fachvertreter und prägen den Unterricht durch ihre Überzeugungen, die sich wiederum auf die Lehr-Lern-Prozesse und somit auf die Schüler auswirken. Lehrer, die bspw. trotz der Fachlehrerrolle dem Fach eine geringe Bedeutung beimessen oder kaum motiviert sind, tragen diese Überzeugung auch nach außen und können bspw. durch unzureichende Unterrichtsgestaltung oder vermindertem Interesse das Fach implizit gefährden oder den Stellenwert innerhalb einer Schule negativ beeinflussen. Die befragten Lehrer schätzen daher auch die Rolle des Fachlehrers als wichtige Stellschraube im System Schule und in Bezug zur Stärkung des Faches ein, indem er durch attraktiven Unterricht die Schüler für sein Fach gewinnen und er in seiner Lehrerrolle etwas von seiner Begeisterung sowie Motivation für das Fach an die Schüler weitergeben sollte.

Im anfänglich eingeführten Relevanzmodell im Kontext der Auswahl von Inhalten im Unterricht werden die drei Aspekte – Fach, Gesellschaft und Schüler – auf einer Ebene in einem Dreieck angeordnet (vgl. Kap. 2), d. h. sie stehen sich gegenüber (vgl. Rinschede 2007; Hoffmann 2012; Kestler 2015). Daher soll auf Basis der Ergebnisse der Untersuchung zur Relevanz des Schulfaches Geographie an dieser Stelle ein anderes, hierarchisch angeordnetes Modell präsentiert werden (vgl. Abb. 14). Dem Verständnis eines Modells nach können die Ergebnisse nur schematisch abgebildet werden, d. h. einzelne Aspekte, wie z. B. die Überschneidungsbereiche zwischen der gesellschaftlichen Relevanz und der Schülerrelevanz, können im Relevanzmodell mitunter nicht verbildlicht werden. Trotzdem veranschaulicht das Modell eine mögliche Gliederung der Beziehungen der einzelnen Ebenen.

Dabei sollen die Bedeutungsdimensionen nicht primär ihrer Relevanz nach gewichtet werden, sondern es soll vielmehr darum gehen, die Anordnung der drei Ebenen ihrer hierarchischen Logik nach anzuordnen. Demzufolge ist die fachliche Ebene (Fachrelevanz) im Modell den beiden anderen Bereichen übergeordnet, da alle Aspekte, die im Schulfach Geographie vermittelt werden i. w. S. das Fach insgesamt auszeichnen (vgl. MfSuW 2007; DGfG 2014), d. h. in Bezug zur inhaltlichen Ausrichtung zählen dazu sowohl physio- als auch humangeographische Aspekte und die Mensch-Umwelt-Beziehungen und in Rückgriff auf den Kernlehrplan und die Bildungsstandards die verschiedenen Kompetenzbereiche.

Auf der Ebene der Gesellschaft, werden die im Fach vermittelten Inhalte und Kompetenzen von den Lehrern nur als bedingt bedeutsam eingestuft, so z. B. insbesondere die Räumliche Orientierungskompetenz, die Urteilskompetenz oder die Mensch-Umwelt-Beziehungen. Dementsprechend sind nicht alle Aspekte, die das Fach charakterisieren auch auf Basis der Lehrerüberzeugungen zwingend wichtig oder relevant für die Gesellschaft. Viele Aspekte finden sich wiederum auch auf Ebene des Schülers wieder, die in Verbindung zur übergeordneten gesellschaftlichen Relevanz stehen. Es werden jedoch in Bezug auf die individuelle Schülerrelevanz partiell andere Kompetenzen des Faches betont, die auf einer kleinräumigeren, unterrichtlichen und lebensnahen Ebene gesehen werden müssen. Dabei sind Fähigkeiten, die bspw. für die Gesellschaft von den Lehrern

nicht als bedeutsam eingeschätzt werden – wie z. B. die Methodenkompetenz – für die Schüler im Schulalltag jedoch wichtig, um mit fachspezifischen Medien und methodisch arbeiten zu können.

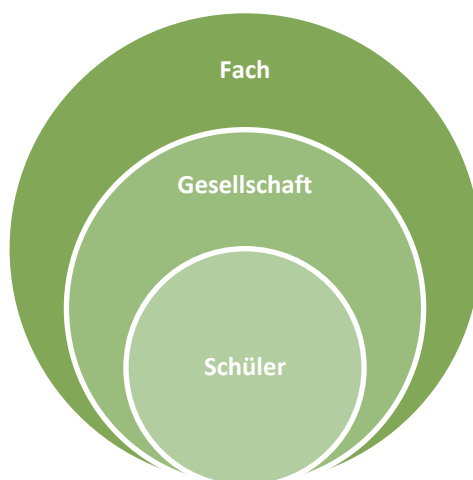


Abbildung 14: Relevanzmodell – Ebenen des Schulfaches (eigene Darstellung).

7.2. Diskussion der Ergebnisse in Bezug zur Imagestudie

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zur Relevanz des Schulfaches Geographie aus der Perspektive der Geographielehrer beziehen sich entgegen der quantitativ angelegten Imagestudie, welche das Fremdimage des Schulfaches Geographie aus der Perspektive der Öffentlichkeit in Bezug auf die Bedeutung insgesamt darstellt, auf die drei spezifischen Relevanzbereiche der Gesellschafts-, Schüler- und Fachrelevanz. Aufgrund dessen kann die Diskussion und Anknüpfung an die Ergebnisse der Imagestudie nur in eingeschränktem Maße vorgenommen werden.

Hinsichtlich der individuellen **Assoziationen** mit dem Fach Geographie unterscheiden sich die Äußerungen der Lehrer zunächst dahingehend von den Ergebnissen der Imagestudie, da sie sich ausschließlich auf das Fach Geographie im bildungstheoretischen Kontext beziehen. Darum können die individuellen Assoziationen der Imagestudie und der vorliegenden Untersuchung nicht miteinander verglichen werden.

Die Probanden der Imagestudie messen dem Schulfach Geographie insgesamt eine **hohe Bedeutung** zu, als sie den Beitrag zur Allgemeinbildung, sowie die Wichtigkeit des Faches insgesamt und die Interessantheit neben den Items, die der Räumlichen Orientierungskompetenz zugeordnet werden konnten, als besonders hoch bewerten (vgl. Tab. 9). In der Imagestudie wird bei dieser Kategorie erst anschließend zwischen gesellschaftlicher Relevanz bzw. Relevanz für die Umwelt und zwischen individueller, grundlegender Relevanz differenziert, während die individuelle Relevanz als bedeutsamer eingestuft wird (vgl. Hemmer et al. 2015b: 52f.). Auch in der Untersuchung der Bedeutung des Schulfaches aus der Lehrerperspektive wird dem Fach aus Sicht aller befragter Lehrer eine Bedeutung für die Gesellschaft sowie für die Schüler beigemessen, als sie ebenso betonen, dass im Geographieunterricht Wissen vermittelt würde, was zur Allgemeinbildung respektive zum Allgemeinwissen gehöre (vgl. Tab. 9). Ebenso werden neben dem Kompetenzbereich der Räumlichen Orientierung und den damit implizierten Fähigkeiten (Kartenkompetenz, topographisches Grundwissen, Orientierungsraster) auch das Verstehen und die Analyse von Mensch-Umwelt-Beziehungen in Bezug zu allen drei Relevanzbereichen durch die Geographielehrer als bedeutsam eingeschätzt. Auch das Globale Lernen im Sinne einer Thematisierung globaler Herausforderungen, Probleme und Zusammenhänge sowie dem Nutzen der fachspezifischen Inhalte und Fähigkeiten neben den Lebensweltbezügen des Schulfaches Geographie werden von den Lehrern als bedeutsam und kennzeichnend für das Schulfach Geographie beschrieben.

Im Kontext der Bewertung der im Geographieunterricht geförderten **Kompetenzen und Fähigkeiten** zeigt die Imagestudie, dass besonders die Items, die der Topographie zugeordnet werden

können, im Unterricht die höchste Bedeutung zugemessen wird (vgl. Tab. 10). Ferner schätzen die Probanden aus der Öffentlichkeit die Items „Fähigkeit, die Erde als Planeten zu beschreiben“, „Fähigkeit, unterschiedliche Karten aus dem Atlas oder der Zeitung auswerten zu können“ sowie „Fähigkeit, Räume, wie z. B. Deutschland und Europa, unter bestimmten Fragestellungen zu untersuchen“ als relevant ein (vgl. Tab. 10). Weniger Zustimmung hingegen erhalten die Items, welche sich auf die Beurteilung von Sachverhalten, die fachgerechte Kommunikation, die Erklärung von Mensch-Umwelt-Beziehungen sowie auf die Methodenkompetenz beziehen (vgl. Hemmer et al. 2015b: 54).

Aus Sicht der Lehrer werden hinsichtlich einer gesellschaftlichen Relevanz die Kompetenzbereiche der Räumlichen Orientierung sowie der Handlungs- und Urteilskompetenz als wichtig eingeschätzt, wohingegen in Bezug zur Schülerrelevanz darüber hinaus die Methodenkompetenz als bedeutsam eingestuft wird, da die Schüler mit fachspezifischen Medien und Methoden umgehen lernen sollten. Die Legitimation der Förderung von Handlungs- und Urteilskompetenz basiere den Lehrern zufolge darauf, dass man im Geographieunterricht Wissen und Kenntnisse über mögliche Handlungskonsequenzen und deren Reflexion erwerben würde. Entgegen der durchaus als bedeutsam eingeschätzten methodischen Fähigkeiten wird diesen in der Imagestudie die geringste Relevanz zugemessen sowie der eher als weniger bedeutsam beurteilten Fähigkeit „umwelt- und sozialgerecht zu handeln“ (vgl. Tab. 10). Die Lehrer beziehen ihre Überzeugungen zur Handlungs- und Urteilskompetenz im Rahmen der Gesellschafts- und der Schülerrelevanz jedoch gerade auf das alltägliche Handeln, was reflektiert und auf Basis von bestimmten Kriterien abgewägt werden sollte. Übereinstimmend zum Ergebnis der Imagestudie nennen auch die Lehrer die Kompetenz „mit geographischen Fachbegriffen zu kommunizieren“ gar nicht, d. h. sie messen dieser Fähigkeit offenbar keine Bedeutung zu.

Als im Geographieunterricht besonders **bedeutsame Kernthemen**, die im Fach thematisiert werden sollten, misst die Bevölkerung dem Item „Umweltprobleme“ mit Abstand die größte Relevanz bei (vgl. Hemmer et al. 2015b: 56). Alle nachfolgenden Items wird ebenso eine hohe Bedeutung zugemessen, als sie sich auf verschiedene thematische Kernbereiche des Geographieunterrichts beziehen, z. B. „Landschaftsentwicklung und Klima“, „Länderkunde, regionale Geographie“ sowie „Namen und Lage der Städte, Staaten, Flüsse (Topographie)“, „Naturkatastrophen, Georisiken, Planet Erde, Sonnensystem“ usw. (vgl. Tab. 11).

Da in der qualitativ angelegten Studie die Lehrerüberzeugungen zu fachspezifischen, bedeutsamen Inhalten und Kenntnissen hinsichtlich der Themenbereiche nicht so tiefgehend differenziert wurden, kann ein Vergleich an dieser Stelle nur bedingt stattfinden, da die Lehrer vor allem die Themen, die den Mensch-Umwelt-Beziehungen zugeordnet werden können, als bedeutsam für alle drei Relevanzbereiche einstufen. Bezüglich der Gesellschafts- sowie der Schülerrelevanz werden dementsprechend von den meisten Lehrern primär das Verstehen und Analysieren dieser Mensch-Umwelt-Beziehungen, bspw. im Kontext der Nutzung von Lebensräumen durch den Menschen und den Wechselbeziehungen zwischen Raum und Mensch, als wichtig bewertet. Dahingegen seien die Inhalte bezüglich der reinen Physio- und Humangeographie fachlich relevant, da sie das Schulfach Geographie charakterisierten und insofern Alleinstellungsmerkmal darstellen. Allerdings muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass bspw. das topographische Grundlagenwissen – welches dem Item 07 der Imagestudie entspricht – der räumlichen Orientierungskompetenz im Rahmen der Codierung der Interviews zugeordnet wird, da es in den Bildungsstandards als Teilaspekt dieser Kompetenz beschrieben wird (vgl. DGfG 2014: 17f.). Ferner beschreiben einige Lehrer die humangeographisch orientierten Inhalte der Wirtschafts- wie der Stadtgeographie neben der Thematisierung von Entwicklungsländern als spezifisch für das Fach Geographie und somit als fachlich bedeutsam.

Den aktuellen **Stundenumfang** des Geographieunterrichts beurteilt etwa eine Hälfte der Bevölkerung als „gerade richtig“ (50,6%) wohingegen eine zweite große Gruppe sich mehr Geographieunterricht wünscht (41,7%) (vgl. Hemmer et al 2015b: 58f.). Im Kontext der vorliegenden Studie zur Beurteilung des Stundenumfangs aus der Lehrerperspektive besteht ein Konsens hinsichtlich eines zu geringen Stundenumfangs des Geographieunterrichtes, d. h. alle Lehrer beurteilten den emp-

fohlenen Stundenrahmen durch den Kernlehrplan als zu gering und die meisten würden zusätzlich Stunden in allen Jahrgangsstufen begrüßen.

Mit Blick auf die Diskussion über einen möglichen **Fächerverbund des Schulfaches Geographie** sprechen sich ca. 53% für die weitere Eigenständigkeit des Faches aus, etwa 28% befürworten jedoch einen Verbund mit gesellschaftswissenschaftlichen sowie etwa 19% einen Verbund mit naturwissenschaftlichen Fächern (vgl. Hemmer 2015b: 60). Die Lehrer, die im Kontext dieser Untersuchung zum Schulfach Geographie befragt wurden und sich selbst als Fachvertreter am Gymnasium sehen, sprechen sich weitestgehend gegen die Integration des Schulfaches Geographie in Form eines Fächerverbundes aufgrund ihrer Fachlehrerrolle, der unzureichenden Lehrerausbildung und nicht wünschenswerten Lehrerfortbildung neben dem regulären Beruf aus. Zudem schätzen die Fachlehrer einen Fächerverbund als Gefährdung für das Schulfach Geographie ein, da zusätzliche Inhalte und Kompetenzen, die fachspezifisch relevant sind, selegiert und eliminiert würden.

Die Probanden der Imagestudie sehen **Handlungsmöglichkeiten** hinsichtlich verschiedener Akteure, um das Image des Faches zu verbessern, wobei hier vor allem auf Ebene des Einzellehrers argumentiert wird, der u. a. durch seine individuelle Qualifikation sowie durch eine kompetente inhaltliche und didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts etwas zur Stärkung des Schulfaches Geographie beitragen könne (vgl. Hemmer et al. 2015b: 61f.; Tab. 12). Die befragten Lehrer sehen die Verantwortung das Fach zu fördern und die Bedeutung des Faches zu stärken neben dem Einzellehrer auch in der Pflicht der Schulleitung sowie der Landespolitik). Dabei stimmen die Lehrer mit den Aussagen der Bevölkerung insofern überein, als die Verantwortung des Fachlehrers darin bestünde, attraktiven inhaltlich und methodisch abwechslungsreichen Geographieunterricht zu gestalten. Ferner nennen die Geographielehrer ebenso das Angebot von Exkursionen als außerunterrichtlich umsetzbare Maßnahme, um das Image des Faches zu verbessern und das Fach praxisorientiert und attraktiver für die Schüler zu gestalten. Darüber hinaus heben die Fachlehrer aber auch die Wichtigkeit der Lehrerpersönlichkeit hervor und dessen Fähigkeit seine Begeisterung und Motivation für das Fach an die Schüler im Unterricht weiterzugeben.

7.3. Reflexion

Im Kontext der Untersuchung zur Relevanz des Schulfaches Geographie wird erstmalig die Perspektive der Geographielehrer in den Blick genommen, indem an die quantitativ fundierte Imagestudie zur Geographie – unter Berücksichtigung des Aspektes „Bedeutung des Schulfaches Geographie“ – angeknüpft wird. Aufgrund der leitenden Forschungsfragen und bislang fehlenden Erkenntnissen im Kontext der empirischen Evaluation von Lehrerüberzeugungen zum Fach Geographie und dessen Bedeutungsdimensionen, der Organisationsform sowie möglichen fachunterstützenden Handlungsoptionen seitens Lehrpersonen, gestaltet sich das Forschungsdesign qualitativ. Die leitenden Forschungsfragen, die sich auf die jeweilige Dimension der Relevanz – sprich, auf die Gesellschaft, den Schüler sowie das Fach – als auf die Frage nach Organisation des Geographieunterrichts wie Handlungsoptionen zur Stärkung des Faches beziehen, können auf Basis der qualitativen Interviews beantwortet werden. Im Rahmen qualitativer Studien mit geringer Probandenzahl kann ein Ergebnis jedoch weder als repräsentativ noch als allgemeingültig eingestuft werden, dennoch sollte die Analyse der individuellen Lehrerüberzeugungen und den damit einhergehenden Generalisierungen nicht unterschätzt werden, da sie Aufschluss über mögliche Tendenzen geben können.

Anders als in der Imagestudie zum Schulfach Geographie wird auf das theoretische Konstrukt der Beliefs respektive der Überzeugungen zurückgegriffen, um die subjektive und individuelle Erfassung von kognitiven Schemata und den zu analysierenden Einzelfällen zu ermöglichen. Die Formulierung von Items bzw. Fragestellungen auf Basis des Einstellungskonstrukts wäre im Rahmen dieser Studie daher nicht möglich gewesen, da sich Einstellungen eher auf eine tatsächliche Bewertungen eines Gegenstandes (zwischen zwei Polen) beziehen und zum Zeitpunkt der Entwicklung des Interviewleitfadens zu diesem Bereich in der Geographiedidaktik keine weiteren Publika-

tionen vorlagen auf Basis dessen eine quantitativ angelegte Befragung von Lehrern realisierbar gewesen wäre.

Die methodische Vorgehensweise stützt sich stark auf die Untersuchungsschritte bei der Erhebung von Vorstellungen zu bestimmten Objekten, da Überzeugungen ähnlich wie Vorstellungen als mentale Konstrukte bzw. individuelle Schemata zu bewerten sind. Somit ist die systematische und vergleichbare Untersuchung der subjektiven Überzeugungen, mit anschließender Generalisierung und Abgleichung zu den curricularen Vorgaben sowie zu den Ergebnissen der Imagestudie, möglich.

Aufgrund der organisatorischen Umsetzbarkeit der Untersuchung, ist die Probandenzahl auf sechs Fachlehrer des Schulfaches Geographie beschränkt, die aus verschiedenen Schulen stammen und verschiedenen Alterskohorten angehören. Nach der Durchführung der sechs Interviews wurde zudem eine theoretische Sättigung erreicht, sodass sich keine neuen Überzeugungen oder Aussagen der Lehrer ergaben.

Problematisch im Hinblick auf die qualitativen Interviews mit den einzelnen Lehrpersonen gestaltete sich vor allem die Organisation bzw. die Bereitschaft der Lehrer ihre Zeit in der Schule für ein solches Interview bereitzustellen. Zwar antworteten alle befragten Lehrer relativ frei sowie von den restriktiven Vorgaben durch die Kernlehrpläne, Standards und Curricula distanziert und eher auf ihre individuelle Überzeugung hin fokussiert, dennoch war bei den meisten Interviews von vornherein der Zeitraum der gesamten Durchführung auf maximal 45 Minuten beschränkt. So wurden die meisten Interviews in den Freistunden der Lehrer durchgeführt, weshalb es hilfreich gewesen wäre, wenn mehr Zeit zur Verfügung gestanden hätte. Möglicherweise hätten längere oder offenere Interviews weitere, nicht bedachte oder berücksichtigte Aspekte der Lehrerüberzeugungen hinsichtlich der Bedeutung des Schulfaches Geographie hervorgebracht. Dennoch antworteten die Lehrer offensichtlich relativ frei und subjektiv, wozu sie auch aufgefordert wurden, um den Fokus des Forschungsinteresses zu verdeutlichen. Es ist nicht auszuschließen, dass sich die Lehrer in der Situation, die ohnehin für sie ungewohnt ist, auf eine gewisse Art und Weise hinsichtlich ihrer Kompetenz „getestet“ gefühlt haben, weshalb sie möglicherweise auch entgegen ihrer eigentlich Überzeugung sozial erwünscht argumentiert haben könnten. Solche Effekte können aber im Rahmen von Untersuchungen nie gänzlich ausgeschlossen werden.

Positives Feedback seitens der Lehrer lieferte der Anlass über die eigenen Überzeugungen zum Fach im Interview nachzudenken bzw. diese zu reflektieren, da die Lehrer sich nach dem Gespräch dazu äußerten, dass sie ansonsten über solche „Fragen“ im Schulalltag gar nicht nachdenken würden. Diese Aussage verdeutlicht nochmals, dass die Reflexion von Lehrerüberzeugungen im Schulalltag oder in der Lehrerausbildung und –fortbildung verstärkt Berücksichtigung finden sollte, da sie einen wichtigen Teil professioneller Handlungskompetenz darstellen.

Bei der Analyse und der Ergebnisdarstellung der Interviews muss bedacht werden, dass es sich hierbei lediglich um tatsächlich geäußerte Überzeugungen handelt und dies nicht bedeutet, dass diese Überzeugungen von den Lehrern vollständig verbalisiert wurden oder den Äußerungen entsprechend von ihnen im Schulalltag umgesetzt bzw. in Handlungen transferiert werden. Daher kann auch der Rückschluss auf das Lehrerhandeln an dieser Stelle nicht aus den individuellen Äußerungen abgeleitet werden, sondern ausschließlich darauf hingewiesen werden, dass die Überzeugungen sich auf das Lehrerhandeln auswirken könnten. Die Lehrer bilden mit der Verbalisierung ihrer Überzeugungen demnach stets einen Soll-Zustand ab, der nicht kongruent auf den realen Ist-Zustand ihres Geographieunterrichts bezogen werden kann.

Insgesamt ergibt die Auswertung bzw. Codierung der redigierten Interviews große Schnittmengen zwischen den drei Relevanzbereichen. Zwar wäre es auch möglich gewesen bei der qualitativen Inhaltsanalyse nicht zwischen den drei Relevanzbereichen zu differenzieren, was aber auf Basis der Forschungsfragen zu undifferenzierten Ergebnissen geführt hätte. Schließlich konnten Einzelheiten bestimmten Bereichen zugeordnet werden und somit ein genaues Bild von den Lehrerüberzeugungen gezeichnet werden. Hierzu eignete sich auch das induktiv-deduktive Vorgehen bei der Codierung des Datenmaterials, um an bestehende Theorie und Konzepte (z. B. Kompetenzbegriffe) anzuknüpfen ohne dabei die Äußerungen der Probanden zu missachten.

8. Fazit

Anknüpfend an die Ergebnisse der Imagestudie, die ein positives Bild des Schulfaches Geographie aus Perspektive der Gesellschaft abbildet (vgl. Gans/Hemmer 2015), verdeutlicht die qualitative Untersuchung der individuellen Überzeugungen erneut, dass dem Fach sowohl in Bezug auf fachliche Alleinstellungsmerkmale als auch für die Gesellschaft wie für die Schüler eine hohe Bedeutung seitens der Fachlehrer zugesprochen wird.

Den Lehrern zufolge zeichne sich das Fach durch die spezifische Vermittlung physio- wie human-geographischer Kenntnisse aus, wobei vor allem die Mensch-Umwelt-Beziehungen bzw. die Auswirkungen und Zusammenhänge innerhalb des Systems Erde-Mensch im Fokus stehen, da diese Kenntnisse nicht in anderen Schulfächern vermittelt werden. Das Verstehen und Analysieren dieser Wechselwirkungen sei darüber hinaus für die Gesellschaft sowie individuell für die Schüler relevant, da sie dieses Wissen benötigen, um fundiert darauf eine Urteils- und Handlungskompetenz zu erwerben. Aufgrund des hohen Gegenwarts- und Lebensweltbezuges des Schulfaches Geographie seien die damit einhergehenden Kompetenzen sowohl für die Gesellschaft als auch für den Schüler im Einzelnen relevant, um Handlungsalternativen zu erkennen und Konsequenzen eigener Entscheidungen gegenwärtig wie zukünftig beurteilen zu können. An dieser Stelle sprechen die Lehrer dem Fach demnach eine große Bedeutung für den Lebensalltag zu, als neben dem Aufzeigen von Handlungskonsequenzen auch die Anbindung an aktuelle Geschehnisse im Geographieunterricht kennzeichnend sei.

Hinsichtlich der fachspezifischen Kompetenzen sind die Lehrer der Überzeugung, dass vor allem einige Teilbereiche der räumlichen Orientierungskompetenz als Alleinstellungsmerkmal des Faches für die Gesellschaft und die Schüler von Bedeutung seien. Vor allem das topographische Grundwissen und die räumlichen Orientierungsraster haben neben der Fähigkeit, sich mit Karten räumlich orientieren zu können, einen Nutzen im alltäglichen Leben sowie als Charakteristikum für das Schulfach. Darüber hinaus sehen die Lehrer die fachspezifischen methodischen Fähigkeiten für die Schüler als notwendige fachbezogene Kompetenz mit klassischen geographischen Medien, Medienträgern wie Materialien umgehen zu können.

Auf einer den einzelnen Inhalten und Kompetenzen übergeordneten Ebene zeichne sich der Geographieunterricht den Lehrern zufolge durch das vernetzende Denken aus, da ein systemisches Denken gefördert werde. In Bezug zur Gesellschaft und zum Schüler spielen neben der Vermittlung von geographischem „Allgemeinwissen“ auch die Thematisierung globaler Frage- und Problemstellung eine gewichtige Rolle, da das Lernen und Lehren im Schulfach Geographie auf verschiedene räumliche Maßstabsebenen bezogen sei.

Trotz der hohen Bedeutung, die dem Fach durch die Lehrer zugeschrieben wird, schätzen diese den aktuellen Stellenwert des Faches am Gymnasium als zu gering ein, da andere Fächer stärker gefördert werden und das Fach Geographie im Abitur in NRW bislang nicht als Pflichtfach verankert ist. Ebenso lehnen die Fachlehrer mehrheitlich einen Fächerverbund des Schulfaches aufgrund der Fachlehrerrolle, der nicht darauf ausgerichteten Lehrerausbildung und -fortbildung sowie einer noch stärkeren Gefährdung für die Stellung des Schulfaches ab.

Damit das Fach gegenwärtig wie zukünftig in seiner Bedeutung gestärkt werden kann, trüge aus Sicht der Lehrer primär der Geographielehrer selbst durch seine Unterrichtsgestaltung, sein individuelles darüber hinausgehendes Engagement im Aktionsraum Schule und seine Motivation neben der Bildungspolitik die Verantwortung für das Fach. Mittels curricularer Vorgaben könne die Bildungspolitik das Schulfach Geographie stärken, indem die Stundenanzahl beibehalten oder erhöht bzw. die Eigenständigkeit als Fach am Gymnasium zukünftig beibehalten wird.

Hinsichtlich ihrer Aussagen kongruieren die Lehrpersonen zwar in Bezug zu vielen Fragen des Geographieunterrichts, dennoch akzentuiert jeder Fachlehrer seine eigenen Überzeugungen und Vorstellungen dahingehend, was er bspw. als notwendige und bedeutsame Kompetenzen anerkennt und wie er diese individuell definiert. Dabei weichen die Lehrerüberzeugungen teilweise stark von den curricularen Vorgaben und Empfehlungen ab. Darum sollte im Schulalltag in Form

von Fortbildungen oder auch in der Lehrerausbildung die Reflexion individueller Überzeugungen stärker in den Fokus gerückt werden, da diese mitunter Auswirkungen auf das Lehrerhandeln und somit auf die Lehr-Lern-Prozesse im Geographieunterricht haben können (vgl. Reusser et al. 2014; Kunter 2015; Gill/Fives 2015).

Zukünftig stellt die Erforschung von Lehrerüberzeugungen im Kontext der Geographiedidaktik im Sinne einer Betrachtung professionsbildender Prozesse ein zentrales Forschungs- und Anwendungsfeld in der Lehrerbildung dar. Die Stärkung des Verständnisses der Individualität von Lehrpersonen bedarf einer differenzierten Aufschlüsselung und Analyse der fachbezogenen Überzeugungen in allen Phasen der Lehrerausbildung im Fach Geographie. Dahingehend bildet die Untersuchung fachspezifischer Überzeugungen und deren Ursachen in Bezug auf Lehr-Lern-Prozesse sowie darüber hinausreichende Teilaspekte von Lehrerüberzeugungen ein Desiderat im fachdidaktischen Diskurs, die das Schulfach in seiner Spezifität und Bedeutung gegenwärtig und zukünftig positionieren können.

V. Literaturverzeichnis

- BAURIEGEL, Gerd (2013): Geographie/Erdkunde als Bezeichnung des Unterrichtsfaches. In: Dieter Böhn und Gabriele Obermaier (Hg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. Braunschweig: Westermann, S. 92-93.
- BEDNORZ, Peter; Schuster, Martin (2002): Einführung in die Lernpsychologie. Mit 8 Tabellen. 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl. München: Reinhardt.
- BLÖMEKE, Sigrid et al. (Hg.) (2008a): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und –referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- BLÖMEKE, Sigrid et al. (2008b): Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In: Sigrid Blömeke et al. (Hg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und –referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 219–246.
- BOGNER, Alexander et al. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Berlin: Springer-Spektrum.
- BÖHN, Dieter (2013): Geographische Allgemeinbildung. In: Dieter Böhn und Gabriele Obermaier (Hg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. Braunschweig: Westermann, S. 98-99.
- BROMME, Rainer (2014): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Münster u. a.: Waxmann.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (Hg.) (2002): Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der Deutschen Gesellschaft für Geographie. Bonn: Selbstverlag der DGfG.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE (Hg.) (2014): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. 8. aktual. Aufl. Bonn: Selbstverlag der DGfG.
- ETTERICH, Matthias (2013): Tsunami – Naturereignis, Naturgefahr, Naturkatastrophe? Schülervorstellungen und wissenschaftliche Vorstellungen zu einem Thema zwischen Physischer Geographie und Humangeographie. Münster: Institut für Didaktik der Geographie (Münsteraner Arbeiten zur Geographiedidaktik, 6).
- FISHBEIN, Martin; Ajzen, Icek (1975): Belief, Attitude, Intention, and Behavior. An Introduction to Theory and Research. Reading, MA: Addison-Wesley.
- FISHBEIN, Martin (2008): An Investigation of the Relationship between Beliefs about an Object and the Attitude toward that Object. In: Russel Fazio und Richard Petty (Hg.): Attitudes. Key readings, their structure, function, and consequences. New York: Psychology Press, S. 135-142.
- FLICK, Uwe et al. (2012): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Uwe Flick et al. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2. Aufl. Hamburg: Reinbek, S. 13-29.
- GANS, Paul (2015): Assoziationen zur Geographie. In: Paul Gans und Ingrid Hemmer (Hg.): Zum Image der Geographie in Deutschland. Ergebnisse einer empirischen Studie. Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde (Forum Ifl, 29), S. 37-47.
- GANS, Paul et al. (2015): Einleitung. In: Paul Gans und Ingrid Hemmer (Hg.): Zum Image der Geographie in Deutschland. Ergebnisse einer empirischen Studie. Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde (Forum Ifl, 29), S. 9–10.

- GANS, Paul; Hemmer, Ingrid (Hg.) (2015): Zum Image der Geographie in Deutschland. Ergebnisse einer empirischen Studie. Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde (Forum Ifl, 29).
- GILL, Michele Gregoire; Fives, Helenrose (2015): Introduction. In: Helenrose Fives und Michele Gregoire Gill (Hg.): International handbook of research on teachers' beliefs. New York, NY: Routledge (Educational psychology handbook series), S. 1–10.
- GROPENGIEßER, Harald (2008): Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lern-Forschung. In: Philipp Mayring und Michaela Gläser-Zikuda (Hg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. 2., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz (Studium Pädagogik), S. 172–189.
- GEBHARDT, Hans et al. (Hg.): Verschiedene Antworten auf die Frage nach der Geographie. In: Hans Gebhardt et al. (Hg.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. 2. überarbeitete Auflage. Berlin: Spektrum, S. 43-63.
- HAVERSATH, Johann-Bernhard (2013): Aktualitätsprinzip. In: Dieter Böhn und Gabriele Obermaier (Hg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. Braunschweig: Westermann, S. 7-8.
- HEINZE, Franziska (2013): Das Leitfadeninterview. In: Barbara Drinck (Hg.): Forschen in der Schule. Ein Lehrbuch für angehende Lehrerinnen und Lehrer. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- HELFFERICH, Christina (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Berlin.
- HELMKE, Andreas (2014): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 5. Aktualisierte Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- HEMMER, Michael (2011a): Geographie als Unterrichtsfach in der Schule. In: Hans Gebhardt et al. (Hg.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. 2. überarbeitete Auflage. Berlin: Spektrum, S. 64-66.
- HEMMER, Michael (2011b): Kompetenzorientiert unterrichten. Der Beitrag des Netzwerks „Fachliche Unterrichtsentwicklung Erdkunde“ in Nordrhein-Westfalen. In: Christiane Meyer et al. (Hg.): Geographische Bildung: Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis. Braunschweig: Westermann, S. 176-183.
- HEMMER, Michael (2013a): Geographische Bildung. In: Dieter Böhn und Gabriele Obermaier (Hg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. Braunschweig: Westermann, S. 99-100.
- HEMMER, Michael (2013b): Kompetenzorientierung. In: Dieter Böhn und Gabriele Obermaier (Hg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. Braunschweig: Westermann, S. 158-160.
- HEMMER, Ingrid; Hemmer, Michael (2013a): Bildungsstandards. In: Dieter Böhn und Gabriele Obermaier (Hg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. Braunschweig: Westermann, S. 33-35.
- HEMMER, Ingrid; Hemmer, Michael (2013b): Bildungsstandards im Geographieunterricht. Konzeption, Herausforderung, Diskussion. In: Manfred Rolfes und Anke Uhlenwinkel (Hg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig: Westermann, S. 24-32.
- HEMMER, Ingrid et al. (2015a): Anlage, Methodik und Durchführung der Imagestudie Geographie. In: Paul Gans und Ingrid Hemmer (Hg.): Zum Image der Geographie in Deutschland. Ergebnisse einer empirischen Studie. Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde (Forum Ifl, 29), S. 27–36.

- HEMMER, Ingrid et al. (2015b): Zum Image der Geographie – Schulfach. In: Paul Gans und Ingrid Hemmer (Hg.): Zum Image der Geographie in Deutschland. Ergebnisse einer empirischen Studie. Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde (Forum Ifl, 29), S. 48–63.
- HEMMER, Ingrid; Miener, Kim (2015a): Theoretische Grundlagen zur Imagestudie. In: Paul Gans und Ingrid Hemmer (Hg.): Zum Image der Geographie in Deutschland. Ergebnisse einer empirischen Studie. Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde (Forum Ifl, 29), S. 16–20.
- HEMMER, Ingrid; Miener, Kim (2015b): Stand der Forschung. In: Paul Gans und Ingrid Hemmer (Hg.): Zum Image der Geographie in Deutschland. Ergebnisse einer empirischen Studie. Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde (Forum Ifl, 29), S. 20–25.
- HOFFMANN, Karl W. (2009): Mit Bildungsstandards Geographie-Unterricht planen – aber wie? In: KlettMagazin Terrasse (1), S. 2-6.
- HOFFMANN, Karl W. (2012): Schulgeographie – quo vadis? Zur Gesellschaftsrelevanz eines standardbasierten Geographieunterrichts. In: Heinz Fassmann und Thomas Glade (Hg.): Geographie für eine Welt im Wandel. 57. Deutscher Geographentag 2009 in Wien, Göttingen 2012, S. 65-91.
- HOFFMANN, Karl et al. (2012): Bildung und Unterricht im Fokus der Kompetenzorientierung. In: Geographie und Schule 196 (36), S. 4-13.
- KESTLER, Franz (2013): Alltagsorientierung. In: Dieter Böhn und Gabriele Obermaier (Hg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. Braunschweig: Westermann, S. 9-10.
- KESTLER, Franz (2015): Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Grundlagen der Geographiedidaktik einschließlich ihrer Bezugswissenschaften. 2. überarb. u. erw. Aufl. Leipzig: Julius Klinkhardt.
- KETTRUP, Annika (unv. Masterarbeit): Die Relevanz des Schulfaches Geographie aus der Perspektive der Eltern. Eine qualitative Befragung in Nordrhein-Westfalen. Westfälische Wilhelms-Universität Münster: Institut für Didaktik der Geographie.
- KIRCHBERG, Günter (2005): Die Geographielehrpläne in Deutschland heute. Bestandsaufnahme und Ausblick. In: Geographie und Schule 27 (156), S. 2-9.
- KLAFKI, Wolfgang (2006): Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. In: Herbert Gudjons und Rainer Winkel (Hg.): Didaktische Theorien. 12. Auflage. Hamburg: Bergmann, Helbig, S. 13- 34.
- KÖCK, Helmuth (1993): Raumbezogene Schlüsselqualifikationen. Der fachimmanente Beitrag des Geographieunterrichts zum Lebensalltag des Einzelnen und Funktionieren der Gesellschaft. In: Geographie und Schule 84 (8), S. 14-21.
- KÖCK, Helmuth (1997): Zum Bild des Geographieunterrichts in der Öffentlichkeit. Eine empirische Untersuchung in den alten Bundesländern. Gotha: Perthes.
- KORNECK, Friedericke et al. (2013): Lehrerüberzeugungen und Unterrichtshandeln im Fach Physik. In: Didaktik der Physik. Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung., S. 1–9.
- KRAUSS, Stefan; Bruckmaier, Georg (2014): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Ewald Terhart et al. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster u. a.: Waxmann, S. 241–261.
- KRÜGER, Dirk; Riemeier, Tanja (2014): Die qualitative Inhaltsanalyse. Eine Methode zur Auswertung von Interviews. In: Dirk Krüger et al. (Hg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin: Spektrum, S. 133–146.

- KUCKARTZ, Uwe (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2., durchgesehene Aufl. Weinheim, Basel.
- KUNTER, Mareike; Baumert, Jürgen (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 469–520.
- KUNTER, Mareike (2015): Lehrer. In: Jens Möller und Elke Wild (Hg.): Pädagogische Psychologie. 2., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl. Berlin: Springer, S. 261–281.
- KUNTER, Mareike; Trautwein, Ulrich (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh.
- LAMNEK, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5. Aufl. Weinheim, Basel.
- LÄGE, Damian; McCombie, Guido (2015): Berufsbezogene Lehrerüberzeugungen als pädagogisches Bezugssystem erfassen. In: Zeitschrift für Pädagogik (1), S. 118-143.
- LEUCHTER, Miriam; Pauli, Christine; Reusser, Kurt; Lipowsky, Frank (2006): Unterrichtsbezogene Überzeugungen und handlungsleitende Kognitionen von Lehrpersonen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), S. 562–579.
- LIPOWSKY, Frank (2006): Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Cristina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart (Hg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 51), S. 47–70.
- MARSH, Kerry; Wallace, Harry (2005): The Influence of Attitudes on Beliefs. Formation and Change. In: Dolores Albarracín et al. (Hg.): The handbook of attitudes. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 369-396.
- MAYERL, Jochen (2009): Kognitive Grundlagen sozialen Verhaltens. Framing, Einstellungen und Rationalität. Wiesbaden: VS Verlag.
- MAYRING, Phillipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. 5. aktual. Aufl. Weinheim, Basel.
- MAYRING, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- MEHREN, Martina & Uphues, Rainer (2010). Gute Theorie ist praktisch – Kompetenzorientiert Unterrichten im Fach Geographie. In: KlettMagazin Terrasse (3), S. 8-12.
- MERKENS, Hans (2012): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Uwe Flick et al. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 2. Aufl.. Hamburg: Reinbek, S. 286-299.
- MIENER, Kim (unv. Dissertation): Die Bewertung des Schulfaches Geographie aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Eine empirische schulartenübergreifende Untersuchung in der Sekundarstufe. Westfälische-Wilhelms-Universität Münster: Institut für Didaktik der Geographie.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.) (2007): Kernlehrplan für das Gymnasium - Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen - Erdkunde. Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.) (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. 1. Aufl. Frechen: Ritterbach.
- MISOCH, Sabine (2015): Qualitative Interviews. Berlin, München, Boston: de Gruyter.
- MÜLLER, Christiane et al. (2008a): Schul- und professionstheoretische Überzeugungen. In: Sigrid Blömeke et al. (Hg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -

- referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster u. a.: Waxmann, S. 277-302.
- MÜLLER, Christiane et al. (2008b): Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Mathematik. In: Sigrid Blömeke et al. (Hg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster u. a.: Waxmann, S. 247-275.
- NIEBERT, Kai; Gropengießer, Harald (2014): Leitfadengestützte Interviews. In: Dirk Krüger, Ilka Parchmann und Horst Schecker (Hg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Berlin: Spektrum, S. 121–132.
- OLAFSON, Lori et al. (2015): Qualitative Approach to Studying Teachers' Beliefs. In: Helenrose Fives und Michele Gregoire Gill (Hg.): International handbook of research on teachers' beliefs. New York, NY: Routledge (Educational psychology handbook series), S. 128-149.
- PAJARES, Frank (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. In: Review of Educational Research (62) 3, S. 307-332.
- PFÄFFENBACH, C. (2011): Methoden qualitativer Feldforschung in der Geographie. In: Hans Gebhardt et al. (Hg.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. 2. überarbeitete Auflage. Berlin: Spektrum, S. 157-165.
- PRZYBORSKI, A.; Wohlrab-Sahr, M. (2014): Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: Nina Baur und Jörg Blasius (Hg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, S. 117-133.
- REINHOFFER, Bernd (2008): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. In: Philipp Mayring und Michaela Gläser-Zikuda (Hg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. 2., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz (Studium Pädagogik), S. 123–141.
- REMPFLER, Armin; Uphues, Rainer (2013): Systemkompetenz. In: Dieter Böhn, Gabriele Obermaier (Hg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. Braunschweig: Westermann, S. 265-266.
- REUSSER, Kurt; Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Ewald Terhart et al. (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarb. und erw. Aufl. Münster u. a.: Waxmann, S. 642–661.
- RHODE-JÜCHTERN, Tilmann (2013a): Kompetenzbereich Handlung. In: Dieter Böhn und Gabriele Obermaier (Hg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. Braunschweig: Westermann, S. 151-153.
- RHODE-JÜCHTERN, Tilmann (2013b): Kompetenzbereich Methoden/Erkenntnisgewinnung. In: Dieter Böhn und Gabriele Obermaier (Hg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. Braunschweig: Westermann, S. 148-149.
- RHODE-JÜCHTERN, Tilmann (2013c): Raum. Begriffe und Konzepte. In: Dieter Böhn und Gabriele Obermaier (Hg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. Braunschweig: Westermann, S. 227-228.
- RHODE-JÜCHTERN, Tilmann (2013d): Perspektivenwechsel. In: Dieter Böhn und Gabriele Obermaier (Hg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. Braunschweig: Westermann, S. 214-215.
- RHODE-JÜCHTERN, Tilmann (2013e): Schülerorientierung. In: Dieter Böhn und Gabriele Obermaier (Hg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. Braunschweig: Westermann, S. 249-250.

- RIESE, Josef (2009): Professionelles Wissen und professionelle Handlungskompetenz von (angehenden) Physiklehrkräften (Studien zum Physik- und Chemielernen, 97). Berlin: Logos.
- RIESE, Josef; Reinhold, Peter (2010): Empirische Erkenntnisse zur Struktur professioneller Handlungskompetenz von angehenden Physiklehrkräften. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (16), S. 167–187.
- RINSCHÉDE, Gisbert (1999): Didaktische Analyse. In: Dieter Böhn (Hg.): Didaktik der Geographie. Begriffe. München: Oldenbourg, S. 30-31.
- RINSCHÉDE, Gisbert (2007): Geographiedidaktik. 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Paderborn: Schöningh.
- ROBINSON, Saul B. (1975): Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. 5. unveränd. Aufl. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- SCHRAW, Gregory; Olafsen, Lori (2015): Assessing teachers' beliefs. Challenges and Solutions. In: Helenrose Fives und Michele Gill (Hg.): International handbook of research on teachers' beliefs. New York, NY: Routledge (Educational psychology handbook series), S. 87–105.
- SCHRÜFER, Gabriele (2013a): Globales Lernen. In: Dieter Böhn und Gabriele Obermaier (Hg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. Braunschweig: Westermann, S. 109-110.
- SCHRÜFER, Gabriele (2013b): Interkulturelles Lernen. In: Dieter Böhn und Gabriele Obermaier (Hg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. Braunschweig: Westermann, S. 123-124.
- SCHRÜFER, Gabriele (2013c): Kompetenzbereich Beurteilung/Bewertung. In: Dieter Böhn und Gabriele Obermaier (Hg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. Braunschweig: Westermann, S. 146-148.
- SCHRÜFER, Gabriele; Schockemöhle, Johanna (2012): Nachhaltige Entwicklung und Geographieunterricht. In: Johann-Bernhard Haversath (Hg.): Geographiedidaktik. Theorie, Themen, Forschung. Braunschweig: Westermann, S. 107-132.
- SCHRÜFER, Gabriele; Schockemöhle, Johanna (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Dieter Böhn und Gabriele Obermaier (Hg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A bis Z. Braunschweig: Westermann, S. 32-33.
- SCHULER, Stephan (2011): Alltagstheorien zu den Ursachen und Folgen des globalen Klimawandels. Bochum: Europäischer Universitäts-Verlag.
- SCHUMANN, Siegfried (2012): Individuelles Verhalten. Möglichkeiten der Erforschung durch Einstellungen, Werte und Persönlichkeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- SHULMAN, Lee (1998): Theory, practice, and the education of professionals. In: The Elementary School Journal 98 (5), S. 511-526.
- STEINKE, Ines (2012): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick et al. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg, Reinbeck, S. 319-331.
- TERHART, Ewald (2007): Was wissen wir über gute Lehrer? Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung. In: Friedrich Jahresheft, S. 20-24.
- TROMMSDORFF, Volker; Teichert, Thorsten (2011): Konsumentenverhalten. 8., vollst. überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- VOSS, Tamar et al. (2011): Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In: Mareike Kunter et al. (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u. a.: Waxmann, S. 235-257.

- WARDENGA, Ute (2002): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: *Geographie heute* 23 (200), S. 8-11.
- WEICHHART, Peter (2003): Physische Geographie und Humangeographie – eine schwierige Beziehung: Skeptische Anmerkungen zu einer Grundfrage der Geographie und zum Münchner Projekt einer Integrativen Umweltwissenschaft. In: Günter Heinritz (Hg.): *Integrative Ansätze in der Geographie – Vorbild oder Trugbild? Münchner Symposium zur Zukunft der Geographie*, 28. April 2003. Eine Dokumentation. Passau, S. 17-34
- WEINERT, Franz E. (2001): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- WYER, Robert; Albarracín, Dolores (2005): Belief Formation, Organization and Change. Cognitive and motivational Influences. In: Dolores Albarracín et al. (Hg.): *The handbook of attitudes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, S. 273-315.

Plagiatserklärung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit über **Der Geographieunterricht – mehr als Stadt-Land-Fluss? Eine qualitative Studie zur Relevanz des Schulfaches Geographie aus der Perspektive von Geographielehrerinnen und -lehrern in Nordrhein-Westfalen** selbstständig verfasst worden ist, dass keine anderen Quellen und Hilfsmittel als die angegebenen benutzt worden sind und dass die Stellen der Arbeit, die anderen Werken – auch elektronischen Medien – dem Wortlaut oder Sinn nach entnommen wurden, auf jeden Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht worden sind.

(Datum, Unterschrift)

Ich erkläre mich mit einem Abgleich der Arbeit mit anderen Texten zwecks Auffindung von Übereinstimmungen sowie mit einer zu diesem Zweck vorzunehmenden Speicherung der Arbeit in eine Datenbank einverstanden.

(Datum, Unterschrift)

VI. Anhang

Tabelle 24: Interviewleitfaden (eigene Darstellung).

Interventionen Fragen	Anmerkungen
1. Begrüßung Vorstellung der Studie Einstieg	
<p>▪ exemplarische einleitende Anmoderation des Interviews:</p> <p><i>Zunächst möchte ich Ihnen danken, dass Sie sich bereit erklären an dem Interview zum Schulfach Geographie im Rahmen meiner Masterarbeit teilzunehmen. Ich bin selbst angehende Geographielehrerin und stehe kurz vor dem Abschluss meines Studiums, sprich kurz vor dem Beginn des Vorbereitungsdienstes.</i></p> <p><i>Ich möchte mit Ihnen gerne über den Geographieunterricht sprechen. Dabei soll es nicht um die Bezüge zu den Bildungsstandards und die länderspezifischen Kernlehrpläne gehen, sondern ganz persönlich um Ihre subjektive Einstellung. Dementsprechend geht es nicht um „richtige“ oder „falsche“ Antworten, sondern um ihre individuelle Einschätzung zu den von mir gestellten Fragen.</i></p> <p><i>Ihre Daten und Antworten werden zum Zwecke der Forschung verwendet und selbstverständlich anonym behandelt.</i></p> <p><i>Das Interview wird in etwa 30 Minuten dauern. Hinterher würde ich gerne noch einige Daten zu Ihrer Person (Dienstzeit, Fächer usw.) notieren.</i></p> <p><i>Wenn Sie zum jetzigen Zeitpunkt keine Fragen haben, würde ich gerne mit dem Interview beginnen.</i></p> <p>1.1. Zunächst würde ich gerne wissen, was Sie persönlich mit dem Schulfach Geographie verbinden.</p>	<p>Vorstellung Begrüßung</p> <p>Hinweis auf Einstellungen</p> <p>Einverständnis klären</p> <p>Fragen vorab klären</p> <p>Warm-up / Ice-Breaker assoziativ</p>
2. Bedeutung des Schulfaches Geographie allgemein	
<p>2.1. Sehen Sie persönlich eine gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Geographie?</p> <p>→ falls ja: Worin sehen Sie persönlich die besondere gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Geographie? / Warum?</p> <p>→ falls nein: Warum glauben Sie, dass das Schulfach Geographie keine gesellschaftliche Relevanz hat?</p> <p>Impuls: Ergebnis Image-Studie positiv (Eine von der Deutschen Gesellschaft für Geographie durchgeführte Studie zum Image der Geographie, bei der mehr als 800 Personen aus der Bevölkerung befragt wurden, ergab ein durchweg positives Bild des Schulfaches Geographie. Besonders die Bedeutung des Geographieunterrichts für den Lebensalltag wurde als besonders positiv und hilfreich bewertet.)</p> <p>2.2. Gibt es Ihrer Meinung nach denn eine besondere Relevanz für den Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler?</p> <p>→ falls ja: Und welche Relevanz hat das Schulfach Geographie individuell für die einzelnen Schülerinnen und Schüler? (Handlungskonsequenzen)</p> <p>→ falls nein: Warum ist es für den Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler nicht bedeutsam?</p> <p>Impuls: Ergebnis Image-Studie positiv (Eine von der Deutschen Gesellschaft für Geographie durchgeführte Studie zum Image der Geographie,</p>	<p>Impuls Image-Studie (Konfrontation)</p>

<p>bei der mehr als 800 Personen aus der Bevölkerung befragt wurden, ergab ein durchweg positives Bild des Schulfaches Geographie. Besonders die Bedeutung des Geographieunterrichts für den Lebensalltag wurde als besonders positiv und hilfreich bewertet.)</p>	
3. Themen Inhalte	
<p><i>Nachdem wir nun über die gesellschaftliche und individuelle Relevanz des Schulfaches Geographie im Allgemeinen gesprochen haben, würde ich Sie gerne fragen, wodurch sich diese Relevanz oder besondere Bedeutung definieren oder greifbar machen lässt.</i></p> <p>3.1. Gibt es aus Ihrer Sicht fachspezifische Kernthemen, die typisch „geographisch sind“ oder von denen Sie sagen würden „das sollte man im GU auf jeden Fall behandeln“? (jahrgangsstufenübergreifend → Alleinstellungsmerkmale inhaltlich)</p> <p>→ falls ja: Welche Themen? Warum?</p> <p>→ falls nein: Wieso sind Sie der Meinung, dass es keine fachspezifischen Themen gibt?</p> <p>Impuls: Image-Studie Ergebnis (konkrete Nennungen von Themen, die „typisch geographisch“ sind)</p> <p>3.2. Auf Basis welcher Kriterien fernab der Inhaltsfelder des Kernlehrplans sollten im Geographieunterricht fachspezifische Themen ausgewählt werden?</p>	<p>zunächst wirklich nur Sachinhalte (später Kompetenzen u. Fähigkeiten)</p> <p>nicht die Wiedergabe der verpflichtenden Curricula</p> <p>eigene Kriterien (z. B. Aktualität)</p>
3. Kompetenzen Fähigkeiten	
<p>4.1. Gibt es Ihrer Meinung nach besondere Kompetenzen oder Fähigkeiten, die ausschließlich im Schulfach Geographie erworben und gefördert werden oder die auf jeden Fall gefördert werden sollten? (fachspezifisch → Alleinstellungsmerkmale)</p> <p>→ falls ja: Welche wären das? Warum sollten diese Kompetenzen im Geographieunterricht gefördert werden? Warum sind diese Kompetenzen spezifisch für das Fach?</p> <p>→ falls nein: Warum nicht? Werden diese Kompetenzen auch in anderen Fächern erworben?</p> <p>Impuls: Raumbezogene Handlungskompetenz als Alleinstellungsmerkmal (Im Bildungssystem Deutschlands wird seit der Einführung der in vielen Fächern national verbindlichen Bildungsstandards vor allem die Kompetenzorientierung und die Förderung von Kompetenzen im Schulunterricht betont. So wird in allen Schulfächern eine Vielzahl von Fähigkeiten gefördert, die teilweise fachspezifisch oder fächerübergreifend sind (z. B. Medienkompetenzen). Einige sind aber auch fachspezifisch z. B. raumbezogene Handlungskompetenz.)</p> <p>4.2. Gibt es Kompetenzen oder Fähigkeiten, die im Geographieunterricht noch deutlicher in den Fokus gerückt bzw. gefördert werden sollten?</p> <p>→ falls ja: Welche Kompetenzen sollten noch deutlicher in den Fokus gerückt bzw. gefördert werden?</p> <p>→ falls nein: Sie beurteilen die Gewichtung der Kompetenzen im Geographieunterricht also als „gerade richtig“? Es sollte ge-</p>	<p>nicht die Wiedergabe der verpflichtenden Curricula</p>

<p>nau so bleiben, wie es ist?</p> <p>Impuls: Oder soll alles so bleiben wie es ist?</p>	
<p>5. Organisation des Geographieunterrichts</p>	
<p>5.1. Wie beurteilen Sie den aktuellen Stellenwert vom zeitlichen Umfang des Schulfaches in der Stundentafel des Gymnasiums (mit ca. 2 Stunden pro Woche in den Schulklassen 5,7,9 bzw. einstündig in allen Schulklassen)?</p> <p>→ reicht aus / genau richtig: Warum sollten es nicht mehr oder weniger Stunden Geographieunterricht pro Jahrgangsstufe bzw. Woche geben?</p> <p>→ reicht nicht aus / zu wenig: Warum sollte es mehr oder zusätzliche Stunden Geographieunterricht pro Jahrgangsstufe bzw. Woche geben?</p> <p>→ zu viel: Warum glauben Sie, dass es zu viel Geographieunterricht laut Empfehlungen gibt?</p> <p>5.2. Wie beurteilen Sie einen möglichen Fächerverbund des Schulfaches Geographie mit anderen gesellschafts- oder naturwissenschaftlichen Fächern sprechen?</p> <p>→ falls nur pro / contra genannt wird, nach möglichen Gegenargumenten fragen</p> <p>Impuls: Eigenständigkeit vs. Fächerverbund, Beispiel andere Bundesländer und Gesellschaftslehre und Bezug zu Vorwort im Kernlehrplan (Beitrag zum Bereich Gesellschaftswissenschaften, Verbund mit anderen gesellschafts- oder naturwissenschaftlichen Fächern (z. B. Soziologie, Geschichte, Politik))</p>	<p>pro u. contra warum</p>
<p>6. Handlungsoptionen zur Unterstützung des Faches</p>	
<p>6.1. Glauben Sie, dass man als Geographielehrer etwas dazu beitragen kann, die Bedeutung des Schulfaches Geographie für die Gesellschaft und oder für den Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler zu stärken?</p> <p>→ falls ja: An welche konkreten Maßnahmen denken Sie? Warum gerade diese Maßnahmen?</p> <p>→ falls nein: Warum kann ein Geographielehrer nichts dazu beitragen?</p> <p>Impuls: Wenn Sie mir nun Ratschläge geben würden, wie ich als angehende Geographielehrerin einen Beitrag zur Unterstützung der Relevanz des Schulfaches Geographie beitragen könnte, d. h. wie kann ich die Bedeutung des Faches für die Schüler und deren Lebensalltag verdeutlichen – welche Ratschläge würden Sie mir geben?</p> <p>6.2. Sehen Sie möglicherweise andere Akteure, die außer den Geographielehrern selbst etwas zur Stärkung des Schulfaches beitragen können?</p> <p>→ falls ja: Welche könnten das sein? Was oder wie könnten sie konkret etwas dazu beitragen?</p> <p>→ falls nein: Wieso gibt es keine weiteren denkbaren Akteure, die daran beteiligt sein könnten?</p>	<p>konkrete Handlungsvorschläge</p>

7. Abschluss unabhängige Variablen	
<p><i>Ein Ziel des Schulfaches Geographie ist die Ausbildung oder Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu einer „geographisch gebildeten Person“. Bevor wir nun zum Ende des Interviews gelangen, würde ich Sie gerne bitten mit Ihren Worten zu beschreiben bzw. zu definieren...</i></p> <p>7.1. ... was eine geographisch gebildete Person kennzeichnet.</p> <p><i>Haben Sie zum jetzigen Zeitpunkt noch offene Fragen oder andere Dinge, die Sie gerne zum Thema ansprechen würden?</i></p>	<p>Offene Fragen? Dinge, die noch gesagt werden sollen?</p>
<p><i>Zum Schluss würde ich Sie kurz bitten mir Auskunft über folgende statistisch relevanten personenbezogenen Daten zu geben.</i></p> <p>7.2. Daten zur Lehrperson</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alter ▪ Dienstzeit ▪ studierte Fächer ▪ tatsächlich unterrichtete Fächer <p><i>Dann bedanke ich mich ganz herzlich für Ihre Teilnahme und würden Ihnen die Ergebnisse bei Interesse gerne zukommen lassen.</i></p>	<p>Postscript ausfüllen</p>

Tabelle 25: Postscript der Lehrerinterviews (eigene Darstellung).

<p>Interview Lehrer __ (+Ziffer)</p> <p>Datum des Interviews: _____</p> <p>Ort des Interviews: _____</p> <p>Dauer des Interviews: _____</p> <p>Alter: _____ Jahre</p> <p>Geschlecht: <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> männlich</p> <p>Dienstzeit: _____ Jahre</p> <p>Studienfächer: _____</p> <p>Unterrichtsfächer: _____</p> <p>Notizen/Anmerkungen:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
--

Tabelle 26: Strukturierung und Codierung - Übersicht (eigene Darstellung).

A Gesellschaftliche Relevanz B Schülerrelevanz C Fachrelevanz
1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1.1 Mensch-Umwelt-Beziehungen ▪ 1.2 Brückenfach ▪ 1.3 vernetzendes und systemisches Denken ▪ 1.4 Globales Lernen ▪ 1.5 Bildung für nachhaltige Entwicklung ▪ 1.6 Interkulturelle Kompetenz ▪ 1.7 Raumbezug ▪ 1.8 Geographische „Perspektive“ ▪ 1.9 Vielfalt und breite Fächerung ▪ 1.10 Allgemeinwissen
2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz <ul style="list-style-type: none"> ▪ 2.1 Physiogeographie ▪ 2.2 Humangeographie ▪ 2.3 Mensch-Umwelt-Beziehungen
3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten <ul style="list-style-type: none"> ▪ 3.1 Räumliche Orientierungskompetenz ▪ 3.1 Urteilskompetenz ▪ 3.3 Handlungskompetenz ▪ 3.4 Methodenkompetenz
4 Didaktische Argumentation <ul style="list-style-type: none"> ▪ 4.1 Zukunftsbedeutung ▪ 4.2 Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug ▪ 4.3 Exemplarität ▪ 4.4 Zugänglichkeit ▪ 4.5 Handlungskonsequenzen ▪ 4.6 Aktualität ▪ 4.7 Schülerorientierung
D1 Organisation des Geographieunterrichts - Stellenwert
D1.1 Stellenwert allgemein <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1.1.1. Stellenwert wird erkannt ▪ 1.1.2. Stellenwert zu gering ▪ 1.1.3. Stellenwert am Gymnasium höher als in anderen Schulformen
D1.2 Stundenumfang allgemein <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1.2. Stundenumfang zu gering
D2 Organisation des Geographieunterrichts - Fächerverbund vs. Eigenständigkeit
D2.1 Fächerverbund pro <ul style="list-style-type: none"> ▪ 2.1.1. Vernetzendes Denken fächerübergreifende Anknüpfungspunkte ▪ 2.1.2. Selektion wichtiger Inhalte Konzentration auf den Kern. ▪ 2.1.3. Fachgrenzen engen ein:
D2.2 Fächerverbund contra <ul style="list-style-type: none"> ▪ 2.2.1. Lehrerrolle ▪ 2.2.2. Lehrerausbildung ▪ 2.2.3. Lehrerfortbildung ▪ 2.2.4. Gefährdung für das Fach
E Handlungsoptionen
E1 Einzellehrer individuell <ul style="list-style-type: none"> ▪ 1.1. Eigener Unterricht ▪ 1.2. Außerunterrichtliches Engagement ▪ 1.3. Lehrperson allgemein
E2 schulintern <ul style="list-style-type: none"> ▪ 2.1 Fachkollegen / Fachschaft ▪ 2.2. Schulleitung
E3 schulextern <ul style="list-style-type: none"> ▪ 3.1. Landesregierung / KMK / Bildungspolitik ▪ 3.2. Medien ▪ 3.3. Wirtschaft ▪ 3.4. Elternhaus ▪ 3.5. Austausch von Fachlehrern ▪ 3.6. Universitäre Ausbildung

Tabelle 27: Transkript und redigierte Aussagen L1 (eigene Darstellung).

Transkript	Redigierte Aussagen
1 I: Zunächst würde ich gerne wissen, was Sie persönlich mit dem Schulfach Geographie bzw. Erdkunde verbinden?	
2 B: Mhm. Inhaltlich oder einfach als generelle Aussage?	(1-4) Da ich Erdkundelehrerin bin, beschäftige ich mich in der Schule mit dem Fach, da es Teil meines Berufes ist. Das Fach bedeutet für mich, sich mit aktuellen Themen auseinanderzusetzen, Zusammenhänge aufzudecken und herzustellen. Außerdem beschäftigt man sich mit natur- und humangeographischen Aspekten und vermittelt das auch den Schülern.
3 I: Ganz persönlich jetzt, ganz assoziativ.	
4 B: Ok. Mit dem Schulfach Geographie ist natürlich zum einen einfach ein großer Teil meines Berufs. Das heißt als Erdkundelehrerin beschäftige ich mich einen Großteil meiner Zeit in der Schule mit dem Fach. Und darüber hinaus bedeutet das Fach Erdkunde für mich, sich mit aktuellen Themen auseinanderzusetzen äh oh/ und da Zusammenhänge aufzudecken und herzustellen. (--) Und sich sowohl mit naturgeographischen Dingen zu beschäftigen als auch mit humangeographischen Aspekten und das auch den Schülern zu vermitteln.	
5 I: Mhm. (--) Gut. Du hast ja gerade schon gesagt, dass das Fach sehr viel vermittelt also naturgeographisch und humangeographisch. Siehst du persönlich denn eine gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Geographie?	(6-12) Das Schulfach Geographie ist relevant, da man Kompetenzen an die Hand gegeben bekommt, die einen dazu befähigen am normalen Leben teilzunehmen. Dabei erlangt man Kompetenzen in Bezug zur Allgemeinbildung, zur Topographie wie zur klassischen alten Länderkunde sowie über aktuelle wirtschaftliche, politische und soziale Zusammenhänge, die auf den Raum einwirken. Da den Schülern diese Fähigkeiten vermittelt werden, ist das Fach gesellschaftlich relevant.
6 B: Ja. Auf jeden Fall. Und zwar in mehrerer Hinsicht. Zum einen ist es natürlich relevant, weil man Fähigkeiten - also Kompetenzen, wie man es heute ja auch nennt - an die Hand gegeben bekommt, die einen befähigen am normalen Leben teilzunehmen. Sei es ein gewisser Punkt an Allgemeinbildung.	Wenn der Geographieunterricht ideal abläuft, bekommt man eine gewisse Orientierungsfähigkeit an die Hand gegeben. Über das gesellschaftliche und allgemeine Wissen hinaus werde ich dazu befähigt mich im Realraum oder anhand von Karten zu orientieren sowie ein Navigationsgerät oder einen Stadtplan lesen zu können.
7 I: Mhm.	
8 B: In Bezug auf Topographie oder (---) ja, die klassische alte Länderkunde.	Es werden einem auch noch Methoden an die Hand gegeben, die gesellschaftlich relevant sind, das heißt z. B. eine Karte zu lesen, ein Diagramm zu lesen oder Informationen schnell aus einem Sachtext entnehmen zu können.
9 I: Mhm.	
10 B: Oder auch aktuelle Zusammenhänge von Wirtschaft, Politik, (---) Sozialkunde, also alle so diese Aspekte, die zusammenspielen und auf den Raum einwirken. Das wird den Schülern auf jeden Fall vermittelt und dadurch herrscht eine gesellschaftliche Relevanz. Und zum anderen kriegt man ja auch noch, also wenn der Geographieunterricht oder Erdkundeunterricht ideal abläuft, so einen gewissen/ so eine gewisse Orientierungsfähigkeit an die Hand gegeben. Das heißt, über mein gesellschaftliches Wissen hinaus, mein Allgemeinwissen hinaus werde ich auch befähigt mich zu orientieren im Realraum oder anhand von Karten, was ja auch eine wichtige Kompetenz ist, als auch ein Navigationsgerät zu lesen oder wenn das ausfällt, doch mal einen Stadtplan lesen zu können.	
11 I: Mhm.	
12 B: Und als drittes werden einem natürlich auch noch so Methoden an die Hand gegeben, die vielleicht auch gesellschaftlich relevant sind. Das heißt, ich bekomme	(16-20) Aus meiner Sicht sind alle von mir eben genannten Dinge auch für die Schüler relevant. Ich glau-

<p>vielleicht die Fähigkeit vermittelt, wie ja gerade schon gesagt, eine Karte zu lesen, ein Diagramm zu lesen, Informationen möglichst schnell aus einem Sachtext zu entnehmen (--).</p> <p>13 I: Ok.</p> <p>14 B: Genau.</p> <p>15 I: Mhm. Dann würde ich dich gerne nochmal danach fragen, ob es deiner Meinung nach denn auch eine besondere Relevanz für den Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler gibt? Also ganz spezifisch, wenn du das nochmal benennen könntest.</p> <p>16 B: Mhm. Also aus meiner Sicht natürlich all die Dinge, die ich gerade genannt habe.</p> <p>17 I: Mhm.</p> <p>18 B: Aber ich glaube aus der Sicht des Schülers ist es vielleicht auch ein Fach, was jetzt nicht wie z. B. Mathe oder Deutsche sich vollkommen der Lebenswelt der Schüler verschließt, sondern auch Aspekte beinhaltet, bei denen der Schüler bemerkt "Mensch, damit kann ich was anfangen, das sehe ich auch in meinem Alltag". Sei es, weil der Nachrichten guckt und feststellt "Oh, da werden die gleichen Themen behandelt, da geht es auch um den Vulkanausbruch in XY".</p> <p>19 I: Mhm.</p> <p>20 B: „Oder und das was wir gestern besprochen haben, weil das nämlich genau so in den Medien wiederkommt“, weil es da auch auf einmal um Subventionen für die Landwirtschaft geht oder für das VW-Werk in Emden oder keine Ahnung, was das heißt. Natürlich hat man auch, wenn man geschickte Raumbispiele wählt und geschickte Themen, immer Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Schüler und das können die dann auch, wenn die aufmerksam durch das Leben gehen auf jeden Fall bemerken. Und sei es auch nur, weil sie auf ihrem Smartphone auf einmal feststellen "ah, so funktioniert die Karte" oder "Ach Mensch, das hatten wir doch gestern noch in Erdkunde, deswegen kann ich das jetzt auf einmal hier".</p> <p>21 I: Ok. (---) Gut. Gibt es denn aus deiner Sicht fachspezifische Kernthemen, die typisch geographisch sind oder von denen du sagen würdest, das sollte man im Geographieunterricht auf jeden Fall behandeln? Also fernab von den Inhaltsfeldern des Kernlehrplans.</p> <p>22 B: Mhm. Ja, auf jeden Fall gibt es Kernthemen, die meiner Meinung nach berücksichtigt werden sollten und die vielleicht auch viel zu wenig berücksichtigt werden. Und zwar sind das zum einen auf jeden Fall klassische topographische Themen. Das heißt, ich finde es immer wichtig, dass Schüler wissen wo liegt was. Also so ein grobes Orientierungsmuster haben und wissen, wenn sie ein Land hören wo ungefähr und in welcher Ecke es überhaupt liegt und wie dieses Länder vielleicht auch zueinander liegen. Das auf jeden Fall</p>	<p>be, dass sich das Fach Geographie aus Sicht des Schülers im Gegensatz zu Fächern wie Mathe oder Deutsch nicht vollkommen der Lebenswelt der Schüler verschließt. Die Schüler bemerken „Mensch, damit kann ich was anfangen, das sehe ich auch in meinem Alltag“, zum Beispiel in den Nachrichten „Oh, da werden die gleichen Themen behandelt, da geht es auch um den Vulkanausbruch in XY“.</p> <p>Die Schüler erkennen, dass die Themen aus dem Geographieunterricht auch in den Medien thematisiert werden, da es dort auch um Subventionen für die Landwirtschaft oder um das VW-Werk in Emden geht. Natürlich muss man als Lehrer geschickte Raumbispiele und Themen wählen, um an die Lebenswelt der Schüler anknüpfen zu können, damit sie aufmerksam für solche Dinge sind. Wenn sie zum Beispiel feststellen, dass sie wissen, wie die Karte auf ihrem Smartphone funktioniert oder „Ach Mensch, das hatten wir doch gestern noch in Erdkunde, deswegen kann ich das jetzt auf einmal hier“.</p> <p>(22-28) Es gibt Kernthemen, die meiner Meinung nach berücksichtigt werden sollten und vielleicht zu wenig berücksichtigt werden. Zum einen sind das klassische topographische Themen, das heißt, die Schüler wissen wo-liegt-was und haben ein grobes Orientierungsmuster, sodass sie Länder und die Lage zueinander einordnen können.</p> <p>Zum anderen finde ich wichtig, dass Schüler etwas über aktuelle, relevante Themen, wie z. B. den Klimawandel lernen, der sie auf jeden Fall betrifft.</p> <p>Es ist ebenso wichtig grobe Strukturen der Wirtschaftssysteme zu kennen und auch Prozesse vor Ort mit den Schülern zu behandeln, bspw. als Lehrerin im Ruhrgebiet den Strukturwandel vor Ort zu thematisieren oder die Form der Landwirtschaft im Münsterland und deren Probleme.</p> <p>Darüber hinaus muss man den Schülern ein Grundwissen über das Zusammenspiel von naturgeographischen und humangeographischen Faktoren vermitteln: wie funktioniert das Ökosystem Erde? Wie kann ich als Mensch darin handeln? Wie handele ich darin eigentlich?</p>
--	--

<p>auf der einen Seite. Und auf der anderen Seite natürlich auch irgendwie aktuelle, relevante Themen. Das heißt, ich finde es immer wichtig, wenn Schüler zum Beispiel etwas über den Klimawandel lernen, weil es sie auf jeden Fall betreffen wird.</p> <p>23 I: Mhm.</p> <p>24 B: Auch, dass es wichtig ist so die groben Strukturen der Wirtschaftssysteme zu kennen. Und dann natürlich/ Also wenn man zum Beispiel sagt, ich bin im Ruhrgebiet Lehrerin, dann ist es auch wichtig Prozesse vor Ort dann mit denen zu behandeln. Das heißt, dann beschäftige ich mich natürlich intensiv mit dem Strukturwandel da vor Ort.</p> <p>25 I: Mhm.</p> <p>26 B: Oder wenn ich aus dem Münsterland komme, da wo ich Referendariat gemacht habe, dann beschäftige ich mich mit der Form der Landwirtschaft da und thematisiere komplexe oder diskutiere, wie da zum Beispiel Landwirtschaft betrieben wird und was es da für Probleme geben kann. Das heißt, das sind für mich auf jeden Fall Kernthemen, um so ein Grundverständnis zu bekommen. Und darüber hinaus natürlich dieses Zusammenspiel von naturgeographischen und humangeographischen Faktoren, um so ein Grundwissen den Schülern zu vermitteln, wie funktioniert das Ökosystem Erde und wie kann ich als Mensch darin handeln und wie handele ich darin eigentlich.</p> <p>27 I: Mhm.</p> <p>28 B: Wird das deutlich, was ich meine?</p> <p>29 I: Ja. Das ist auch gut begründet, finde ich. Und, wenn du jetzt mal überlegst, auf Basis welcher Kriterien - fernab der Inhaltsfelder des Kernlehrplans oder der Schulcurricula - sollten im Geographieunterricht fachspezifische Themen ausgewählt werden?</p> <p>30 B: Mhm. Also für mich gibt es da eigentlich zwei große Leitkriterien. Und zwar ist das auf der einen Seite Exemplarität und auf der anderen Seite Aktualität. Das heißt ich gucke danach, inwiefern ist das Ganze aktuell.</p> <p>31 I: Mhm.</p> <p>32 B: Inwiefern sind das Phänomene, die gerade auch wirklich wichtig sind. Warum soll ich mich mit Dingen mit Schülern beschäftigen, die es schon seit 20 Jahren in der Form nicht mehr gibt.</p> <p>33 I: Mhm.</p> <p>34 B: Wenn ich zum Beispiel über Vulkane spreche, dann nehme ich nicht den Ausbruch des Vesuvs 1900 irgendwas, sondern den Ausbruch des Vulkans, der vor einem Jahr stattgefunden hat oder vorgestern oder was weiß ich.</p>	<p>(29-40) Es gibt für mich zwei große Leitkriterien, nach denen fachspezifische Themen ausgewählt werden sollten. Auf der einen Seite ist es die Aktualität, das heißt, inwiefern ist etwas aktuell oder inwiefern sind das Phänomene, die wirklich wichtig sind. Warum soll ich mich mit Dingen beschäftigen, die es schon seit 20 Jahren in der Form nicht mehr gibt?</p> <p>Wenn man bspw. über Vulkane spricht, dann nehme ich nicht den Ausbruch des Vesuvs um 1900, sondern den Ausbruch, der vor einem Jahr oder vorgestern stattgefunden hat.</p> <p>Und zum anderen ist die Exemplarität entscheidend, das heißt, ich suche ein Raumbeispiel oder Thema danach aus, inwiefern ich das auf andere Themenbereiche transferieren kann oder inwiefern das allgemein- oder mustergültig für andere Bereiche ist.</p> <p>Und natürlich gucke ich danach, inwiefern es dazu Material gibt – einfach aus Gründen der Arbeitserleichterung. Gibt es vielleicht schon etwas, was für Schüler aufbereitet ist oder muss ich mich ewig hinsetzen und selbst Materialien erstellen? Das kann man mal machen, aber nicht, wenn man Unterricht für jede Stunde plant in dem Umfang.</p> <p>Ich gucke auch immer danach, ob es einen Aktualitätsbezug bzw. einen Lebensweltbezug für die Schüler gibt. Ist es etwas, womit die was anfangen können? Wenn ich zum Beispiel da Thema Palmöl in Indonesien und die Probleme thematisiere, dann nehme ich ein Produkt als Beispiel, das die Schüler auch benutzen, zum Beispiel Kitkat und nicht Waschmittel.</p> <p>(41-48) Es gibt auf jeden Fall fachspezifische Kompe-</p>
---	--

<p>35 I: Mhm.</p> <p>36 B: Und zum anderen natürlich auch Exemplarität, das heißt, ich suche das Ganze danach aus das Raumbispiel, das Thema, inwiefern kann ich das auf andere Themenbereiche übertragen, transferieren. Inwiefern ist das allgemeingültig, mustergültig für andere Bereiche. Und abgesehen von diesen zwei Hauptpunkten, gucke ich natürlich auch immer danach, inwiefern gibt es Material dazu. Einfach aus Gründen der Arbeitserleichterung, um zu gucken, ja, gibt es irgendwas, was für Schüler vielleicht schon aufbereitet ist.</p> <p>37 I: Mhm.</p> <p>38 B: Muss ich mich ewig hinsetzen und selbst Materialien erstellen, was man natürlich auch mal machen kann, aber natürlich nicht, wenn man Unterricht plant für jede Stunde in dem Umfang. Und, was ich auch immer versuche, aber das ist ja eigentlich schon vor allen Dingen durch diesen Aktualitätsbesuch in gewisser Weise gegeben. Schauen, gibt es einen Lebensweltbezug für die Schüler. Das heißt, ist es was, womit die was anfangen können. Wenn ich mich zum Beispiel mit Palmöl oder mit der Produktion von Palmöl in Indonesien beschäftige und dem Problem damit dann, nehme ich zum Beispiel ein Produkt, an dem ich das Ganze aufziehe, was die Schüler auch benutzen. Sei es zum Beispiel Kitkat und nicht Waschmittel, weil damit können die Schüler nichts anfangen.</p> <p>39 I: Mhm.</p> <p>40 B: Das heißt, das sind für mich die Kriterien.</p> <p>41 I: Ok, gut. Wir haben ja jetzt schon über Themen und Inhalte gesprochen, auch über die Bedeutung des Schulfaches für die Gesellschaft und die Schüler. Gibt es denn deiner Meinung nach besondere Kompetenzen bzw. Fähigkeiten, die ausschließlich im Schulfach Geographie erworben und gefördert werden oder die auf jeden Fall gefördert werden sollten? Also Alleinstellungsmerkmale des Faches.</p> <p>42 B: Ja, auf jeden Fall. Und zwar sowohl, wenn jetzt sich tatsächlich konkret auf Kompetenzen bezieht auf der Inhalts- als auf der Ebene von Sachkompetenzen als auch auf der Ebene von Methodenkompetenzen oder auch Handlungskompetenzen.</p> <p>43 I: Mhm.</p> <p>44 B: Also auf der inhaltlichen Eben in Bezug auf Sachkompetenz natürlich zum einen diesen Aspekt, dass Geographie als Brückenfach, wie sie auch häufig bezeichnet wird, das einzige Fach ist, was versucht naturwissenschaftliche und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte miteinander zu verknüpfen. Das ist ja in keiner anderen Gesellschafts- oder Naturwissenschaft in der Form der Fall. Das heißt, das ist auf jeden Fall ein Alleinstellungsmerkmal der Geographie und des Erdkundeunterrichts. Was auch in der Unterrichtsplanung und auch im Unterrichtsgeschehen tatsächlich</p>	<p>tenzen, sowohl auf der Inhaltsebene bzw. Sachkompetenzen als auf der Ebene der Methoden- und Handlungskompetenzen.</p> <p>In Bezug auf die Sachkompetenz ist es vor allem der Aspekt, dass Geographie als Brückenfach das einzige Fach ist, was naturwissenschaftliche und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte miteinander verknüpft. Das ist in keiner anderen Gesellschafts- oder Naturwissenschaft der Fall.</p> <p>Außerdem ist es ein Alleinstellungsmerkmal der Geographie Orientierungsfähigkeit zu vermitteln bzw. eine gewisse Kartenkompetenz und den Umgang mit Karten. Das ist zwar teilweise auch in anderen Fächern, wie z. B. Geschichte oder Politik der Fall, aber die Aufgabe vom Fach Erdkunde ist es, das Ganze zu vermitteln und zu stärken, v. a. im Bereich der Orientierungsfähigkeit. Man bringt den Schülern bei, wie sie sich mit Hilfe einer Karte irgendwo zurechtfinden, wie sie im Atlas Dinge suchen, wie sie sich vielleicht auch ohne Hilfsmittel zurechtfinden oder mit anderen Hilfsmitteln als einer Karte.</p> <p>(49-52) Diese Kompetenzen sind wichtig, weil sie das Fach Erdkunde ausmachen und kennzeichnen und Kerninhalte bzw. –kompetenzen des Ganzen sind. Klar ist es wichtig, sich an den Schülern zu orientieren, aber bei der Schülerorientierung darf ich nicht vergessen, was eigentlicher Sinn des Faches ist. Natürlich ist es wichtig, dass es was ist, mit dem Schüler etwas anfangen können, aber ich vermittele den Schülern ja keine Kompetenzen, die sie niemals wieder brauchen werden. Das soll ja genau nicht die Aufgabe von Kompetenzen sein.</p>
---	--

<p>nur in dem Fach so stattfindet und zum anderen, dann wenn man sich vor allen Dingen nochmal die Methodenkompetenzen anguckt, dann ist es auch ein Alleinstellungsmerkmal der Geographie Orientierungsfähigkeit zu vermitteln bzw. so eine gewisse Kartenkompetenz, der Umgang mit Karten. Natürlich ist das auch in anderen Fächern der Fall, aber Geographie/ also in Geschichte oder Politik.</p> <p>45 I: Mhm.</p> <p>46 B: Das Fach Erdkunde ist da natürlich schon das Fach, dessen Aufgabe es ist, das Ganze zu vermitteln und zu stärken bei den Schülern. Und das gilt natürlich insbesondere nochmal für den speziellen Bereich Orientierungsfähigkeit. Das heißt, das macht man in keinem anderen Fach. Den Schülern tatsächlich beizubringen, wie kann ich mich mit Hilfe einer Karte irgendwo zurecht finden. Wie suche ich im Atlas Dinge. Wie kann ich mich vielleicht auch ohne Hilfsmittel zurecht finden oder mit Hilfsmitteln, die keine Karte sind.</p> <p>47 I: Ok.</p> <p>48 B: Genau.</p> <p>49 I: Und durch diesen Schülerbezug, den du da gerade auch schon angesprochen hast, darüber würdest du quasi die Wichtigkeit auch legitimieren. (--) Also, deshalb sind die wichtig oder warum?</p> <p>50 B: Naja zum einen, weil sie das Fach Geographie also das Fach Erdkunde und auch das Schulfach Erdkunde ausmachen.</p> <p>51 I: Mhm.</p> <p>52 B: Und das Fach als Fach kennzeichnen und dementsprechend Kerninhalte des Ganzen sind. Das heißt, klar ist es wichtig sich an Schülern zu orientieren, aber bei der Schülerorientierung darf ich nicht vergessen, was eigentlicher Sinn des Faches ist. Das spielt für mich in der Situation auf jeden Fall eine Rolle. Aber natürlich ist es auch wichtig, weil es was ist, mit dem Schüler was anfangen können. Ich vermittele Schülern ja keine Kompetenzen, die sie niemals wieder brauchen werden, weil ja genau das nicht die Aufgabe ist von Kompetenzen.</p> <p>53 I: Ja. Gibt es denn deiner Meinung nach noch Kompetenzen oder Fähigkeiten, die im Geographie- bzw. Erdkundeunterricht noch deutlicher in den Fokus gerückt bzw. gefördert werden sollten? (-----)</p> <p>54 B: Ich fände es schwierig, dass bei den ganzen Kompetenzen der Inhalt häufig also, so wie das ganze ausge/Nein, ich fange nochmal von vorne an, sonst verrenne ich mich in meinen Gedanken.</p> <p>55 I: Ok.</p> <p>56 B: Magst du die Frage nochmal wiederholen?</p> <p>57 I: Ja klar. Gibt es deiner Meinung nach Kompetenzen oder Fähigkeiten, die im Geographieunterricht noch</p>	<p>(57-60) Ich glaube, dass es noch Verbesserungsbedarf in vielen Punkten gibt, wenn es um die Kompetenzen im Geographieunterricht geht. Meiner Meinung nach kommen physische Aspekte viel zu kurz. In der Oberstufe, wenn Schüler dazu in der Lage sind komplexe Zusammenhänge zu durchdringen, beschäftigt man sich zu intensiv mit humangeographischen Themen und nutzt die Chance, die die Geographie als Brückenfach hat, nur in Ansätzen aus. Häufig beschäftigt man sich entweder nur mit naturwissenschaftlichen oder nur mit gesellschaftswissenschaftlichen Aspekten, ohne beide Punkte miteinander zu verknüpfen. Zum anderen finde ich, dass man bei den ganzen im Fokus stehenden Kompetenzen nicht vergessen darf, dass der Inhalt auch eine tragende Rolle spielt und eine wichtige Funktion hat. Es kann nicht nur darum gehen, Kompetenzen zu vermitteln, wenn die Inhalte (unv.) bleiben. Ich muss darauf achten, dass die Kompetenzen immer an bestimmte Themen gebunden sind und keinen Selbstzweck erfüllen, das heißt, ich kann nicht nur Karten lesen oder interpretieren üben oder Diagramme interpretieren üben, ohne das an ein Thema zu knüpfen. Diese Entwicklung findet aber an manchen Stellen statt, dass man versucht nur Kompetenzen zu vermitteln und dabei das Inhaltliche zu kurz kommt.</p> <p>(61-64) Ich finde, dass der Stellenwert, den das Fach Geographie hat, zu gering ist. Geographie wird in den Gesellschaftswissenschaften ein bisschen stiefmütterlich betrachtet, was auch durch die Kürzungen in der Studentafel sichtbar wird. Da zeigt sich für mich, dass die Wichtigkeit und die aktuelle Bedeutung von Erdkundeunterricht und der Nutzen, der daraus für aktuelle Probleme gezogen werden kann, verkannt werden. Man fokussiert eher andere Fächer, wie z. B. die Naturwissenschaften, die eine immer größere Rolle spielen. Im Abitur in NRW ist es seit jeher Pflicht, zwei Kurse Sozialwissenschaften und zwei Kurse Geschichte mit ins Abitur zu nehmen, aber es ist nicht Pflicht, Erdkun-</p>
---	--

<p>deutlicher in den Fokus gerückt bzw. gefördert werden sollten?</p> <p>58 B: (----) Ähm.</p> <p>59 I: Oder soll alles so bleiben, wie es ist?</p> <p>60 B: Nein, ich glaube schon, das man noch Verbesserungsbedarf hat an vielen Punkten. Meiner Meinung nach kommen z. B. physische Aspekte viel zu kurz. Gerade nachher auch in der Oberstufe, wo Schüler dazu in der Lage wären komplexe Zusammenhänge zu durchdringen, beschäftigt man sich zu intensiv mit humangeographischen Themen und nutzt die Chance, die die Geographie als Brückenfach hat, nur in Ansätzen aus. Das heißt, häufig beschäftigt man sich dann entweder nur mit der naturwissenschaftlichen oder nur mit der gesellschaftswissenschaftlichen Seite ohne die beiden Punkte miteinander zu verknüpfen. Das finde ich, ist auf jeden Fall noch ein Manko des Erdkundeunterrichts. Und zum anderen finde ich, dass häufig auch (---) ja, dass (---) dass man bei den ganzen Kompetenzen, die im Fokus stehen nicht vergessen darf, dass der Inhalt ja auch also halt eine tragende Rolle spielt und eine wichtige Funktion hat. Das heißt, dass es nicht nur darum gehen kann, Kompetenzen zu vermitteln und den Schülerinnen und Schülern Fertigkeiten zu vermitteln, wenn die Inhalte (unverst.) bleiben. Das heißt, ich muss auf jeden Fall darauf achten, dass die immer auch an bestimmte Themen gebunden sind und keinen Selbstzweck erfüllen sollen. Das heißt, ich kann jetzt nicht nur Karten lesen üben mit dem Schüler oder Karten interpretieren üben oder Diagramme interpretieren üben, ohne das wirklich an ein Thema zu knüpfen und das ist für mich gerade so eine Entwicklung, die an manchen Stellen stattfindet, dass man versucht nur Kompetenzen zu vermitteln und dabei so ein bisschen das Inhaltliche an einigen Stellen zu kurz kommt.</p> <p>61 I: Mhm. Ok. Dann würde ich jetzt gerne noch einmal mit dir über den Geographieunterricht im Allgemeinen sprechen und den Stellenwert in der Schule, wie er gerade ist. Wie beurteilst du den aktuellen Stellenwert des Faches vom zeitlichen Umfang in der Stundentafel des Gymnasiums? Also es sind ja meistens zwei Stunden pro Woche in den Schulklassen 5, 7 und 9 oder einstündig in allen Schulklassen.</p> <p>62 B: Mhm. Ich finde, dass der Umfang/ also dass der Stellenwert, den das Fach Geographie hat, zu gering ist. Das heißt, meiner Meinung nach wird also ist Geographie so ein bisschen stiefmütterlich betrachtet in den Gesellschaftswissenschaften, was man natürlich auch schon daran sieht, dass es in der Stundentafel gekürzt wurde. Ich erinnere mich noch an meine eigene Schulzeit, ich hatte das auf jeden Fall in mehr Klassenstufen als es aktuell ist. Das heißt, es ist stundentechnisch runtergekürzt worden. Und da sich für mich auf jeden Fall zeigt, dass die Wichtigkeit von Erdkundeunterricht und vielleicht auch die aktuelle Bedeutung von Erdkundeunterricht und vielleicht auch der Nutzen, der daraus bezogen werden kann für aktuelle</p>	<p>de mit ins Abitur zu nehmen. Obwohl es eigentlich genau den gleichen Stellenwert haben müsste, wie die beiden anderen Fächer.</p> <p>In der heutigen Zeit existieren es so viele globale Probleme, die den Raum betreffen und die man nur durch geographische Grundbildung in ihrer Vollständigkeit begreifen kann. An der Stelle hat der Geographieunterricht nicht den Stellenwert, den er haben sollte.</p> <p>In manchen Schulformen, wie z. B. in der Gesamtschule, wird das Fach Erdkunde gar nicht mehr unterrichtet, sondern ist zu einem Konglomerat aus Gesellschaftswissenschaften mit Geschichte und Sozialwissenschaften zusammengefasst. Dadurch büßt es an Wichtigkeit ein.</p> <p>(65-66) Einen Fächerverbund finde ich in der Theorie schön, wenn man die Fächer Geschichte und Sozialwissenschaften mit Erdkunde verknüpft und im Unterricht nicht künstlich voneinander löst. Viele geographische Probleme beziehen auch sozialwissenschaftliche Aspekte oder geschichtliche Hintergründe mit ein.</p> <p>(68-70) Die Umsetzung eines Fächerverbundes ist schwierig, das es häufig nicht jemand unterrichtet, der geschichtlich, sozialwissenschaftlich und geographisch gebildet bzw. ausgebildet ist, sondern jemand, der nur eines der Fächer studiert hat und dementsprechend nur in einem Fach ein Basiswissen hat.</p> <p>Daher kann er die Verknüpfungen nicht herstellen, wodurch Besonderheiten der einzelnen Fächer verloren gehen. Mein Gesellschaftslehrerunterricht wäre immer eher Erdkundeunterricht als Geschichts- oder Politikunterricht und mir würde es an wissenschaftlichen Grundlagen fehlen, um alle Themen aus allen drei Perspektiven beleuchten zu können.</p> <p>Es gibt in der praktischen Umsetzung eines Fächerverbundes große Mängel und es ist auch nicht sinnvoll, um das Fach Erdkunde auch über die zehnte Klasse hinaus zu stärken. Wenn Schüler nur Gesellschaftslehre kennengelernt haben und dort besonders geschichtlich geprägt wurden, wählen sie in der Oberstufe kein Erdkunde.</p>
--	--

<p>Probleme so ein bisschen verkannt wird und man sich eher auf andere Dinge, wie z. B. Naturwissenschaften, fokussiert, die eine immer größere Rolle spielen und aber so ein bisschen das Gesellschaftswissenschaftliche aus dem Blick verliert. Das sieht man ja auch, wenn man sich anguckt, was z. B. seit jeher Pflicht ist, wenn man Abitur macht in NRW, zwei Kurse Sozialwissenschaften und zwei Kurse Geschichte mit ins Abitur zu nehmen, aber es zum Beispiel keine Pflicht ist, zwei Kurse Erdkunde mit ins Abitur zu nehmen.</p>	
<p>63 I: Mhm.</p>	
<p>64 B: Obwohl man sagen kann, dass es ja genau den gleichen Stellenwert haben müsste, wie die beiden Fächer. Weil gerade in der heutigen Zeit so viele globale Probleme, die den Raum betreffen, existieren, die man nur durch geographische Grundbildung vielleicht auch in ihrer Vollständigkeit begreifen könnte. Und da hat Geographie oder Erdkundeunterricht nicht den Stellenwert, den es haben sollte. Das sieht man ja zum Beispiel auch daran, dass es in einigen Fächern oder in einigen Schulen, wie zum Beispiel auch der Schulform Gesamtschule, gar nicht mehr als Fach Erdkunde unterrichtet wird, sondern zusammengefasst wird so zu einem Konglomerat aus Gesellschaftswissenschaften als Gesellschaftslehre. Und das Ganze dann vermischt wird mit Geschichte und Sozialwissenschaften. Und dadurch auf jeden Fall auch an dieser Wichtigkeit einbüßt.</p>	<p>(71-76) Man kann als Lehrer etwas dazu beitragen das Schulfach zu stärken, da Lehrer einen großen Teil dazu beitragen, wie Unterrichtsfächer wahrgenommen werden. Wenn man eine gute Beziehung zum Lehrer hat und der Lehrer den Unterricht gut macht, dann hat man Spaß am Fach. Als Lehrer muss man seinen Unterricht so gestalten, dass Schüler Spaß daran haben mitzuarbeiten. Dementsprechend muss der Lehrer aktuelle Themen auswählen, Lebensweltbezüge für die Schüler herstellen und versuchen Schüler zu eigenständigem Denken zu motivieren. Zudem sollte der Lehrer den Unterricht abwechslungsreich gestalten und verschiedene Medien einbauen und verschiedene Materialien reingeben, um das Schülerinteresse am Fach zu wecken. Wenn Schüler Begeisterung für das Fach entwickeln, dann tragen sie es vielleicht nach außen und dadurch stärkt man als Lehrer indirekt die gesellschaftliche Bedeutung des Faches.</p>
<p>65 I: Mhm. Da würde ich gerne nochmal genauer nachfragen. Also wie beurteilst du denn dann zum Beispiel, den du gerade halt ja auch schon angesprochen hast, einen möglichen Fächerverbund des Schulfaches Geographie mit denkbaren anderen gesellschafts- oder naturwissenschaftlichen Fächern?</p>	<p>(77-82) Außer mir als Lehrer, der etwas zur Bedeutung des Schulfaches beitragen kann, kann auch die Schule versuchen das Fach interessant zu gestalten durch Wettbewerbe oder ähnliches. Das Land NRW bzw. die Schulminister können die Bedeutung von Geographie auch anders verankern, indem sie dafür sorgen, dass es eigenständiges Fach und somit ein wichtiges Fach bleibt, was im Schulplan stärker vertreten wird, als es aktuell der Fall ist.</p>
<p>66 B: Ja, vom Prinzip her ganz gut, in der Umsetzung ein bisschen mangelhaft. Klar, ist es irgendwie vom Prinzip her und in der Theorie schön, wenn man sich vorstellt, dass man die Fächer, die ja auch alle miteinander verknüpft sind Geschichte, Sozialwissenschaften und Erdkunde, auch im Unterricht versucht miteinander zu verknüpfen, um sie nicht künstlich voneinander zu lösen.</p>	
<p>67 I: Mhm.</p>	
<p>68 B: Weil viele geographische Probleme haben ja auch sozialwissenschaftliche Aspekte und geschichtliche Hintergründe und bei anderen Themen ist es ähnlich. Bei rein geschichtlichen Themen, da sind immer auch politische Aspekte mit drin und geographische Aspekte. Aber die Umsetzung ist dann halt schwierig.</p>	<p>(82) Die Medien tragen auch dazu bei wie das Fach wahrgenommen wird, wenn man dort deutlich machen würde, dass Geographen Experten für geographische Themen sind, dann wird es von Schülern, Eltern und wirtschaftlichen Vertretern anders wahrgenommen. Geographie wird häufig noch gleichgesetzt mit Stadt-Land-Fluss-Lernen und viele Menschen wissen gar nicht, was eigentlich noch dahintersteckt oder wie komplex das Fach ist. Wenn das durch die Medien oder die Kultusministerkonferenz transportiert würde, dann würde sich da Interesse und die gesellschaftliche Relevanz ändern.</p>
<p>69 I: Mhm.</p>	
<p>70 B: Weil das häufig nicht jemand unterrichtet, der das Fach sowohl geschichtlich als auch sozialwissenschaftlich als auch geographisch gebildet ist oder ausgebildet ist. Sondern jemand, der nur eins dieser Fächer studiert hat, nur in einem dieser Fächer so ein Basiswis-</p>	

<p>sen hat. Entsprechend nicht diese Verknüpfungen herstellen kann oder nur mit großer Mühe und vielleicht dann auch dadurch naja fachliche Besonderheiten der Einzelfächer auf jeden Fall verloren gehen. Das heißt, mein Gesellschaftslehre-Unterricht würde immer eher Erdkundeunterricht sein als Geschichtsunterricht oder Politikunterricht. Und mir würde es, egal wie sehr ich mich rein lese, einfach an wissenschaftlichen Grundlagen fehlen um dementsprechend Geschichte oder Politik unterrichten zu können und auch die Themen immer aus allen drei Perspektiven beleuchten zu können. Und genau so wird dann ein Geschichtslehrer eher Geschichtsunterricht machen als Erdkundeunterricht oder Politikunterricht. Ich finde, dass es in der praktischen Umsetzung auf jeden Fall noch große Mängel gibt und es vielleicht auch sinnvoller wäre auch um den, also die Wichtigkeit des Faches über die zehnte Klasse, weil meistens wird es ja nur bis zur zehnten Klasse unterrichtet, hinaus zu stärken/ Also, wenn man nur Gesellschaftslehre kennengelernt hat und da vielleicht nur Geschichte hatte, wird man in der elften Klasse dann auch kein Erdkunde weiter wählen. Ja, das macht dann vielleicht in der Umsetzung weniger Sinn.</p> <p>71 I: Mhm. Glaubst du denn, dass man als Geographielehrer selbst etwas dazu beitragen kann die Bedeutung des Schulfaches für die Gesellschaft und oder für den Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler zu stärken?</p> <p>72 B: Ja, ich meine, Lehrer tragen natürlich immer einen großen Teil dazu bei wie Unterrichtsfächer wahrgenommen werden. Man erinnert sich ja selbst auch an seinen eigenen Unterricht, wenn man irgendwie eine gute Beziehung zu dem Lehrer hatte und der Lehrer den Unterricht gut gemacht hat, dann hatte man natürlich auch mehr Spaß an dem Fach. Das heißt für mich dann im Umkehrschluss als Lehrer, ich muss meinen Unterricht so gestalten, dass meine Schüler Spaß daran haben mitzuarbeiten.</p> <p>73 I: Mhm.</p> <p>74 B: Das erreiche ich ja genau, durch die Punkte, die ich gerade gesagt habe. Das heißt, ich wähle aktuelle Themen aus, ich versuche Lebensweltbezüge für die Schüler herzustellen, durch die Planung in meinem Unterricht. Ich versuche Schüler zum eigenständigen Denken zu motivieren durch die Planung meines Unterrichts. Ich versuche Unterricht abwechslungsreich zu gestalten, verschiedene Medien einzubauen, verschiedene Materialien reinzugeben, genau um dieses Interesse der Schüler an meinem Fach zu wecken.</p> <p>75 I: Mhm.</p> <p>76 B: Wenn meine Schüler eine Begeisterung für mein Fach entwickeln oder für das Fach Erdkunde entwickeln und das dann vielleicht auch nach außen tragen, dadurch stärke ich dann indirekt auch dann die gesellschaftliche Bedeutung des Faches.</p> <p>77 I: Mhm. Siehst du denn neben dir als Lehrperson oder anderen Fachkollegen, siehst du noch weitere mögli-</p>	<p>(83-86) Eine geographisch gebildete Person ist für mich durch verschiedene Facetten gekennzeichnet. Zum einen gehört ein topographisches Grundverständnis dazu, das heißt, jemand der geographisch gebildet ist, hat Orientierungsraster im Kopf und kann diese anwenden. Sie ist aber auch dazu in der Lage Probleme oder Phänomene, die es gibt, aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und sich verschiedene geographische Brillen aufzusetzen um Zusammenhänge zu erkennen, Prozesse aufzudecken, die global und lokal stattfinden.</p>
--	--

<p>che Akteure, die außer den Lehrern selbst an den Gestaltungsoptionen beteiligt sein könnten oder sollten?</p> <p>78 B: An den Gestaltungsoptionen von?</p> <p>79 I: Also, an den Gestaltungsoptionen die Bedeutung des Schulfaches zu stärken oder zu fördern.</p> <p>80 B: Ja. Außer mir als Lehrer oder der Schule an sich, die natürlich irgendwie auch versuchen kann das interessant zu gestalten durch Wettbewerbe oder Ähnliches. Sind es natürlich dann auch die Kultusministerkonferenz oder das Land NRW, die Schulminister von NRW, die das in der Hand haben, in dem sie die Bedeutung von Geographie irgendwie auch anders verankern und vielleicht auch nach außen tragen.</p> <p>81 I: Mhm.</p> <p>82 B: Dass man dadurch dann auch vermittelt bekommt, es ist ein wichtiges Fach und da wird auch für gesorgt, dass es auch ein wichtiges Fach bleibt und ein eigenständiges Fach, was nicht mit anderen zusammenschmolzen wird und vielleicht auch stärker noch in den Schulplan verankert wird, als es jetzt schon der Fall ist. Da ist natürlich auf jeden Fall jemand oder sind Instanzen, die das etablieren können und gestalten können. Und (---) Ja, die Medien tragen natürlich auch irgendwie einen gewissen Teil dazu bei, wenn in den Medien verstärkt auch deutlich gemacht wird, dass es um geographische Themen geht und dass auch Geographen Experten für diese Themen sind, dann wird das ja auch ganz anders wahrgenommen von Schülern, von Eltern, von wirtschaftlichen Vertretern. Und dadurch verliert die Geographie auch häufig/ Also, Geographie wird ja auch häufig auch noch gleichgesetzt mit Stadt-Land-Fluss-Lernen. Und ganz viele Menschen wissen ja gar nicht, was eigentlich noch dahinter steht und was oder wie komplex das Fach eigentlich ist. Und wenn das auch zum Beispiel durch Medien transportiert wird oder auch durch die Kultusministerkonferenz, dann wird auf jeden Fall auch das Interesse und auch die gesellschaftliche Relevanz sich nochmal deutlich ändern.</p> <p>83 I: Ok, gut. Dann würde ich jetzt gerne noch einmal auf das Ziel des Schulfaches Geographie zu sprechen kommen. Das ist ja quasi die Ausbildung oder Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu einer geographisch gebildeten Person.</p> <p>84 B: Mhm.</p> <p>85 I: Wie würdest du für dich persönlich mit eigenen Worten beschreiben oder definieren, was eine geographisch gebildete Person kennzeichnet?</p> <p>86 B: Mhm. Eine geographisch gebildete Person kennzeichnet für mich oder ist für mich durch verschiedene Facetten gekennzeichnet. Da gehört für mich natürlich so ein topographisches Grundverständnis zu. Das heißt, jemand der geographisch gebildet ist, hat Orientierungsraster in seinem Kopf und kann die auch anwenden. Eine geographisch gebildete Person ist aber</p>	
---	--

	<p>auch in der Lage dazu Probleme, die es gibt, oder Phänomene, die es gibt, aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, sich verschiedene geographische Brillen aufzusetzen und zu sagen "Mensch, ich guck mir das jetzt aus der sozialwissenschaftlichen Perspektive an oder aus der sozialgeographischen Perspektive, aus der politisch-geographischen Perspektive keine-Ahnung-was-Perspektive". Um Zusammenhänge zu erkennen und Prozesse aufzudecken, die hinter bestimmten Prozessen, die global oder lokal stattfinden, (--) aufzudecken.</p>	
87	I: Ok. (--)	
88	B: Ja.	
89	I: Gut. Dann würde ich sagen, habe ich erstmal alle meine Fragen geklärt. Hast du gerade noch Fragen oder Dinge auf dem Herzen, die du gerne noch sagen würdest zu dem Thema, die dir spontan einfallen?	
90	B: Nein, eigentlich nicht.	
91	I: Okay.	

Tabelle 28: Transkript und redigierte Aussagen L2 (eigene Darstellung).

	Transkript	Redigierte Aussagen
1	<p>I: Ja, dann bedanke ich mich nochmal ganz herzlich, dass Sie sich bereit erklären an dem Interview im Rahmen meiner Masterarbeit teilzunehmen. Ich werde ja auch selbst Geographielehrerin und stehe kurz vor dem Abschluss meines Studiums und möchte gerne mit Ihnen über den Geographieunterricht sprechen bzw. Erdkundeunterricht. Und dabei soll es nicht um Bezüge zu den Bildungsstandards oder um die Kernlehrpläne oder Schulcurricula gehen, sondern ganz persönlich um Ihre subjektive Einstellung und Meinung. Und deshalb gibt es halt auch keine falschen oder richtigen Antworten, sondern es geht halt wirklich darum, dass Ihre individuelle Einschätzung im Mittelpunkt steht. Ich zeichne das Interview auf und die Daten und Antworten werden natürlich anonymisiert, das heißt, Ihr Name taucht nirgendwo auf, sondern wird halt ja anonym transkribiert. Das Interview dauert ja ich sage mal vielleicht dreißig Minuten, kommt halt darauf an, wie lange die Antworten sind. Und am Ende würde ich gerne noch ein paar Daten zu Ihrer Person notieren.</p>	
2	B: Ok.	
3	I: Und, würde ich sagen, wenn jetzt gerade keine Fragen da sind, dann fangen wir einfach mal an. Sind Fragen da?	
4	B: Nein, es gibt keine Fragen.	
5	I: Ok. Dann würde ich gerne wissen, was Sie persönlich mit dem Schulfach Geographie verbinden. Also rein assoziativ.	(5-6) Ich verbinde mit dem Fach Geographie ein großes Selbstinteresse an allen Dingen, die in der Welt geschehen und an deren Abläufen, sowohl von politischer, wirtschaftlicher als auch von physiogeographischer Seite und wie diese Wechselspiele untereinander
6	B: (-----) Ich verbinde mit dem Fach Geographie bzw.	

<p>Erdkunde ein großes Selbstinteresse an allen Dingen, die so in der Welt geschehen, an den Abläufen/ (Unterbrechung, 17 Sek. Störung) Ich starte einfach nochmal neu, also ich verbinde mit dem Fach Geographie ein großes persönliches Interesse an allen Dingen, die in der Welt geschehen, sowohl von politischer, wirtschaftlicher aber auch von physiogeographischer Natur und wie diese Wechselspiele untereinander passieren. Also diese, der Wechsel zum Beispiel zwischen den unterschiedlichen Räumen, den unterschiedlichen Persönlichkeiten im globalen Kontext, aber auch im lokalen Kontext. Also das sind so die Dinge, die mich interessieren, die mich auch insbesondere dazu geführt haben, dass ich jetzt nicht Biologie oder Physik oder irgendein Fach auf Geographie äh auf Lehramt studiert habe, sondern auf Geographie studiert habe, weil das ja schon so eine verbindende Fächerkombination ist, wo man so in jeden Teilbereich reinschnuppert.</p>	<p>passieren. Den Wechselspielen zwischen unterschiedlichen Räumen, den unterschiedlichen Persönlichkeiten im globalen wie im lokalen Kontext. Da mich diese Dinge interessieren haben sie mich dazu geführt Geographie auf Lehramt zu studieren, weil es ein verbindendes Fach ist, bei dem man in jeden Teilbereich reinschnuppert.</p>
<p>7 I: Mhm. Gut. Sehen Sie denn persönlich eine gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Geographie?</p>	<p>(7-8) Es gibt eine gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Geographie, da Geographie das Fach ist, was am ehesten verschiedene Themenbereiche und Aspekte miteinander verknüpft. Das Fach fordert logisches Denken und ein großes Allgemeinwissen. Es weist die Schüler gleichzeitig auf Missstände in der Gesellschaft, der Umwelt, der Politik und in der Wirtschaft hin und soll zur Lösung dieser Missstände in Richtung nachhaltigen Denkens und Handelns anregen. Das kommt in anderen Fächern, wie z. B. in Physik, in Politik oder in den Sozialwissenschaften zu kurz. Die Verknüpfung mit der Umwelt, das ist das, was Geographie auszeichnet.</p>
<p>8 B: Auf jeden Fall. Und zwar, finde ich, ist Geographie das Fach, was am ehesten verschiedene Themenbereiche, verschiedene Aspekte miteinander verknüpft. Das heißt, das Thema logisches Denken ein großes Allgemeinwissen fordert. Und gleichzeitig aber auch die Schüler auf Missstände in der Gesellschaft, in der Umwelt, in der Politik usw. in der Wirtschaft hinweisen soll und zu Lösung dieser Missstände halt anregen soll. Also in Richtung, also in Richtung nachhaltigen Denkens, nachhaltigen Handelns. Das man so in diese Richtung rübergeht. Das fällt für mich so ein bisschen bei anderen Fächern, wie z. B. in Physik oder auch in Politik oder in den Sozialwissenschaften, kommt mir dieses Themengebiet ein bisschen zu kurz, um gerade die Verknüpfung mit der Umwelt, das ist halt das, was Geographie dort auszeichnet.</p>	<p>(9-14) Es gibt eine Schülerrelevanz, aber diese muss man als Lehrer im Unterricht versuchen herzustellen. Schüler kommen mit Dingen aus dem Unterricht im Leben in Kontakt, zum Beispiel wenn man den Weg einer Jeans thematisiert und jeder von ihnen eine Jeans trägt. Aber welche Folgen, welche Konsequenzen das in anderen Regionen der Welt auslöst oder wie der Produktionsweg ist, das müssen sie wissen, um den Wert einer Jeans zu erkennen. Wenn man weiß, was bei den Arbeitern in Bangladesch oder bei den anderen Produktionsschritten passiert, dann handelt man hoffentlich anders. Man erwirbt Handlungskompetenzen, um Entscheidungen über Konsum treffen zu können.</p>
<p>9 I: Mhm. Würden Sie denn auch sagen, dass es dann - wie Sie ja gerade auch schon ein bisschen angesprochen haben - eine besondere Relevanz für den Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler ganz spezifisch gibt?</p>	<p>Wenn man weiß, was bei den Arbeitern in Bangladesch oder bei den anderen Produktionsschritten passiert, dann handelt man hoffentlich anders. Man erwirbt Handlungskompetenzen, um Entscheidungen über Konsum treffen zu können.</p>
<p>10 B: Diese Relevanz muss man halt immer versuchen im Unterricht herzustellen. Aber ja, es gibt die Relevanz, wo Schülerinnen und Schüler mit diesen Dingen in Kontakt kommen. Ein Beispiel ist zum Beispiel, wenn man den Weg einer Jeans thematisiert. Eine Jeans trägt jeder von ihnen, aber welche Folgen, welche Konsequenzen das zum Teil in anderen Regionen der Welt auslöst, oder wie überhaupt so dieser Produktionsweg ist.</p>	
<p>11 I: Mhm.</p>	
<p>12 B: Das gehört schon dazu, um den Wert einer Jeans zum Beispiel zu erkennen. Dass man sich nicht für fünf Euro eine Kik-Jeans kauft, die zwei- dreimal anzieht, dann landet sie im Altkleidersack und man kauft sich die nächste Jeans. Wenn man stattdessen weiß, was dort eventuell bei den Arbeitern in Bangladesch oder</p>	

<p>bei den (unverständlich 04:40) oder bei den anderen Produktionsschritten dahinter steckt, wenn man das kennt, dann handelt man hoffentlich anders.</p> <p>13 I: Also würden Sie sagen, dass man wirklich Handlungskompetenz erwirbt, um zum Beispiel Entscheidungen über so Konsum besser treffen zu können. Das ist wichtig deshalb.</p> <p>14 B: Genau, beispielsweise, ja.</p> <p>15 I: Mhm. Gut, jetzt haben wir ja schon über die gesellschaftliche und individuelle Relevanz des Schulfaches gesprochen. Jetzt würde ich Sie gerade fragen, warum das Fach relevant ist. Gibt es aus Ihrer Sicht fachspezifische Kernthemen die so sagen wir mal "typisch geographisch" sind oder von denen man sagt "ja, das ist so typisch Geographieunterricht, das macht man da". Also jetzt mal ganz fernab von Schulcurricula, Inhaltsfeldern im Kernlehrplan, was Sie persönlich sagen würden, was so ein geographisches Kernthema ist im Unterricht.</p> <p>16 B: Ja, Kernthema ist, wie in allen Bereichen ja das Themengebiet Nachhaltige Entwicklung. Das habe ich ja gerade bereits schon gesagt.</p> <p>17 I: Mhm.</p> <p>18 B: Das ist halt auf die Zukunft gerichtet, wie wir uns selber verhalten, das ist, das kommt ja in jedem Themengebiet mit drin vor. Was auch immer wichtig ist und was meiner Meinung nach auch immer zum Fach mit dazugehört ist so ein bisschen Themenbereich der Lokalisierung, das heißt, dass und der räumlichen Orientierungskompetenz.</p> <p>19 I: Mhm.</p> <p>20 B: Also wenn man zum Beispiel sieht, dass die Schüler in der Lage sind, sich entweder in fremden Regionen mithilfe von Karten oder mithilfe von verschiedenen anderen zum Teil auch digital gestützten Medien zurechtzufinden. Oder aber auch einfach indem sie ihren Horizont oder ihr Gefühl der Orientierung halt erweitern, das sind für mich Dinge, die gerade so in der Unterstufe mit noch wichtig sind. Grundsätzlich ja ist halt der andere Bereich noch die Verknüpfung von Wissen. Das heißt, warum - und das ist für mich immer die wichtigste Frage - warum ist etwas so wie es ist? Dass man dieser Frage nachgehen kann, dass man eine Theorie oder irgendeine These halt aufstellen kann, und die halt vielleicht bestätigen oder widerlegen kann. Das gehört mit zum Kerngebiet der Geographie. Also gerade die Frage, warum etwas so ist, wie es ist.</p> <p>21 I: Mhm, ok. Wenn Sie jetzt mal überlegen, auf Basis welcher Kriterien, fernab eben der Vorgaben, die es halt gibt, würden Sie, wenn es diese Vorgaben halt nicht gäbe, denn Themen auswählen, die man im Geographieunterricht behandelt. Also was wären da Kriterien für?</p>	<p>(15-20) Ein Kernthema in allen Bereichen im Geographieunterricht ist das Themengebiet Nachhaltige Entwicklung, was auf die Zukunft gerichtet ist und darauf, wie wir uns selbst verhalten. Auch der Themenbereich der Lokalisierung bzw. zur räumlichen Orientierungskompetenz gehört mit zum Fach Geographie. Schüler müssen dazu in der Lage sein, sich in fremden Regionen mithilfe von Karten oder verschiedenen zum Teil digital gestützten Medien zurechtzufinden. Sie erweitern ihren Horizont oder ihr Gefühl der Orientierung. Das ist in der Unterstufe wichtig. Grundsätzlich ist die Verknüpfung von Wissen wichtig, das heißt, die für mich wichtigste Fragen „Warum ist etwas so, wie es ist?“. Dieser Frage sollte man nachgehen können und eine Theorie oder Thesen aufstellen, die man bestätigen oder widerlegen kann.</p> <p>(21-32) Das Hauptkriterium, was die Auswahl von Themen im Geographieunterricht bestimmt, ist, dass es ein Thema ist, was die Schüler anspricht. Schüler sollten Interesse am Themengebiet haben und es sollte sie in irgendeinem Maße berühren und es sollte für sie offensichtlich sein, dass sie dieses Wissen für ihren späteren Lebensweg oder aktuell benötigen. Es sollte also kein totes oder träges Wissen sein, sondern ein Nutzen dahinter stecken. Die Schüler müssen ein Thema selbst mit sich verknüpfen können. Wenn man den Anbau von Baumwolle am Aralsee z. B. mit der Herstellung unserer Kleidung thematisiert, dann können sie diese Aspekte miteinander verknüpfen und</p>
---	--

22 B: Hauptkriterium Nummer eins ist, es spricht die Schüler an.	sind interessierter, als wenn es nicht in Zusammenhang zu ihrem eigenen Leben stünde. Dementsprechend sollten Themen handlungsnah und schülerbezogen sein.
23 I: Mhm.	
24 B: Weil, wenn Schüler überhaupt gar kein Interesse an diesem Themengebiet haben, dann kann man probieren und das ist ja manchmal laut den Curricularen Vorgaben so, dass die manchmal das Thema Landwirtschaft oder irgendein anderen Thema zum Hals raushängt.	(33-34) Alleinstellungsmerkmale des Faches Geographie ist die Verknüpfung mit dem Raum, da man es so in keinem anderen Fach hat. Man schaut sich bestimmte Raumsysteme und Räume an und analysiert diese und die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Region oder den globalen Kontext.
25 I: Mhm.	
26 B: Also das Themengebiet sollte die Schüler in irgendeinem Maße berühren und auch für sie offensichtlich sein, dass sie das in ihren späteren Lebensweg oder vielleicht auch gerade aktuell, irgendwie dieses Wissen benötigen.	(34-36) Die räumliche Orientierungskompetenz ist ebenso ein Alleinstellungsmerkmal. Das Anknüpfen an verschiedene Teilbereiche und das Ganze auf einen Ort bzw. den Raum zu zentrieren, das ist ein Alleinstellungsmerkmal.
27 I: Mhm.	
28 B: Also, dass es kein totes und träges Wissen ist, sondern dass wirklich auch ein Nutzen dahinter steckt.	(37-42) Das Prinzip Schule wird betrieben, damit Kinder und Jugendliche zu mündigen Erwachsenen erzogen werden, die in der Lage sind ihr eigenen Handlungen und Entscheidungen kritisch zu reflektieren und einschätzen zu können, inwieweit ihr Handeln anderen Menschen oder der Umwelt schaden könnte. Schließlich sind die Schüler von heute die akademische Elite von morgen.
29 I: Mhm.	
30 B: Das ist erstmal bei der Themenauswahl besonders wichtig. Weil, was interessiert es unbedingt, wenn die z. B. Bewässerungsfeldbau am Aralsee, nur so als Themengebiet machen, das aber nicht irgendwie mit sich selber verknüpfen können. Wenn sie aber zum Beispiel erfahren haben, mhm, am Aralsee wird Baumwolle angebaut, mit dieser Baumwolle wird halt unsere Kleidung hergestellt und da passiert das und das in dem Land. Wenn sie diesen Aspekt vielleicht miteinander verknüpfen, dann sind sie deutlich interessierter, als wenn das nur zusammenhangslos mit ihrem eigenen Leben praktisch stehen würde.	(37-42) Das Prinzip Schule wird betrieben, damit Kinder und Jugendliche zu mündigen Erwachsenen erzogen werden, die in der Lage sind ihr eigenen Handlungen und Entscheidungen kritisch zu reflektieren und einschätzen zu können, inwieweit ihr Handeln anderen Menschen oder der Umwelt schaden könnte. Schließlich sind die Schüler von heute die akademische Elite von morgen.
31 I: Mhm. Also ist die Handlungskompetenz und der Bezug bzw. der Zugang, den die Schüler zum Thema haben entscheidend Ihrer Meinung nach?	
32 B: Genau.	(37-42) Das Prinzip Schule wird betrieben, damit Kinder und Jugendliche zu mündigen Erwachsenen erzogen werden, die in der Lage sind ihr eigenen Handlungen und Entscheidungen kritisch zu reflektieren und einschätzen zu können, inwieweit ihr Handeln anderen Menschen oder der Umwelt schaden könnte. Schließlich sind die Schüler von heute die akademische Elite von morgen.
33 I: Wenn wir jetzt mal auf Kompetenzen und Fähigkeiten zu sprechen kommen. Würden Sie denn auch sagen, dass es besondere Kompetenzen oder Fähigkeiten gibt, die ausschließlich oder besonders eben im Erdkundeunterricht erworben und gefördert werden? Also, die zum Beispiel Alleinstellungsmerkmale des Faches wären.	
34 B: Alleinstellungsmerkmale sind auf jeden Fall die Verknüpfung mit dem Raum. Das hat man so in eigentlich keinem Fach. Dass man sich halt bestimmte Raumsysteme oder Räume sich anschaut und diese genauer analysiert und, sagen wir mal, die Auswirkungen des eigenen Handelns oder die Auswirkungen des anderen Handelns auf diese Region zum Beispiel untersucht, aber auch im globalen Kontext. Also das ist so etwas, was ein Alleinstellungsmerkmal ist. Und halt,	(37-42) Das Prinzip Schule wird betrieben, damit Kinder und Jugendliche zu mündigen Erwachsenen erzogen werden, die in der Lage sind ihr eigenen Handlungen und Entscheidungen kritisch zu reflektieren und einschätzen zu können, inwieweit ihr Handeln anderen Menschen oder der Umwelt schaden könnte. Schließlich sind die Schüler von heute die akademische Elite von morgen.

<p>wenn man Richtung räumliche Orientierungskompetenz oder sowas geht, das würde ich sagen, ist ebenfalls ein Alleinstellungsmerkmal.</p>	<p>Fehlt es Schülern an diesen Fähigkeiten, fehlt ein großer Teil. Das Thema nachhaltige Entwicklung oder die Hinweise auf Probleme und Gefährdungen und das daraus resultierende eigene Urteil, was sich die Schüler bilden, das ist etwas, was man später von Führungskräften auch einfordert: ist es sinnvoll irgendwo zu investieren, obwohl man weiß, dass die Umwelt und Bevölkerung vor Ort darunter leiden? Wenn man ein Kapitalist ist, macht man es, reflektiert man aber dieses Handeln und weiß über andere Konsequenzen Bescheid, sucht man nach Alternativen, die für alle Beteiligten besser sind.</p>
<p>35 I: Mhm, und/</p>	
<p>36 B: Also gerade, gerade die Verbindung von Fächern. Man knüpft ja an verschiedene Teilbereiche an, aber gerade das man das Ganze auf den einen Ort, auf den Raum praktisch zentriert, das ist halt das Alleinstellungsmerkmal.</p>	
<p>37 I: Und warum sollten Ihrer Meinung nach diese Kompetenzen gefördert werden? Also Sie haben jetzt gesagt, dass es wichtig ist und welche Alleinstellungsmerkmale sind. Warum sind die denn dann gerade wieder so entscheidend? Also ein bisschen klang das ja vorhin schon an, vielleicht können Sie das nochmal sagen.</p>	
<p>38 B: Also der Hintergedanke der ja, oder mit dem wir das Prinzip Schule ja betreiben sollten ist ja, dass wir die Kinder bzw. die Jugendlichen zu mündigen Erwachsenen führen, die in der Lage sind ihre eigenen Handlungen und ihre Entscheidungen kritisch zu reflektieren und ihr Handeln ja auch so ein bisschen vorab zu sehen und einzuschätzen, inwieweit es anderen Menschen und der Umwelt halt schadet.</p>	<p>(43-46) Der Anforderungsbereich III, bei dem die Schüler aus eigenem Wissen heraus selbst bewerten und beurteilen können, ist etwas, das gerade im Hinblick auf nachhaltige Entwicklung ganz zentral ist. Wenn sie selbst Entscheidungen treffen und gedanklich selbst dahinter stehen, erreicht man vielmehr, als wenn sie dies nur aus Pragmatismus tun „Ja, gut das und das wird jetzt verlangt und das muss ich jetzt sagen“. Das sollte man in dem Anforderungsbereich bedenken.</p>
<p>39 I: Mhm.</p>	
<p>40 B: Weil gerade die Abiturienten sind ja vom Prinzip her die zukünftige, hoffentlich zukünftige akademische Elite, die ja irgendwann einmal dieses Land mitregieren und -führen wird. Wenn man das jetzt mal auf alle Gymnasien überträgt.</p>	
<p>41 I: Ja.</p>	
<p>42 B: Wenn die diese Fähigkeiten nicht mitbekommen, dann fehlt denen halt ein großer Teil. Weil gerade das Thema nachhaltige Entwicklung oder die, das Hinweisen auf die Probleme oder das Hinweisen auf die Gefährdung und dann das eigene Urteil, was sich dann die Schüler daraus bilden, das ist ja etwas, was man ja auch später von den Führungskräften ja auch erfordern möchte. Ist es sinnvoll irgendwo zu investieren, wo man ganz genau weiß, dass die Umwelt und die Bevölkerung vor Ort drunter leiden? Ist man halt reiner Kapitalist, würde man es machen, reflektiert man aber dieses Handeln und weiß auch über die anderen Konsequenzen Bescheid, kann es halt passieren, dass man halt eine günstigere Alternative oder halt eine andere Alternative sucht, die für ja die für alle Beteiligten halt besser ist.</p>	
<p>43 I: Mhm. Würden Sie denn sagen / Also gibt es Kompetenzen oder Fähigkeiten, die im Geographieunterricht noch deutlicher in den Fokus gerückt werden sollten oder die noch mehr gefördert werden sollten, als es vielleicht gerade aktuell der Fall ist?</p>	
<p>44 B: Was für mich immer, wie gesagt, bei den Schülern</p>	

<p>auch wichtig ist, der sogenannte Anforderungsbereich III, so nennt man das ja. Also dass die Schüler selber bewerten und beurteilen und dass sie diese Bewertung und Beurteilung aus eigenem Wissen herausziehen.</p>	
<p>45 I: Mhm.</p>	<p>(47-60) Ich komme von einem Gymnasium, an dem der Stellenwert des Faches Geographie sehr hoch ist. Wir haben mehr Unterrichtsstunden und mehr Zeit pro Woche.</p>
<p>46 B: Das ist etwas, was ganz zentral ist, gerade im Hinblick dann auf nachhaltige Entwicklung. Weil, wenn sie selber die Entscheidung treffen, selber gedanklich dahinter stehen, erreicht man dort vielmehr, als wenn sie vielleicht ganz genau wissen "Ja, gut das und das wird jetzt verlangt und das muss ich jetzt sagen". Da muss man halt immer so ein bisschen aufpassen auf diesen Bereich.</p>	<p>Den für das Fach Geographie vorgeschriebenen Stundenrahmen halte ich für zu gering und problematisch, da das Fach nicht in jeder Jahrgangsstufe vertreten ist. Fächer wie Religion, die viel mit Persönlichkeitsbildung zu tun haben, oder auch Erdkunde sollten in jeder Jahrgangsstufe mit mindestens einer Stunde unterrichtet werden.</p>
<p>47 I: Ok, gut. Dann würde ich jetzt gerade einmal auf den Geographieunterricht in seinem aktuellen Stellenwert in der Stundentafel im Gymnasium zu sprechen kommen. Wie beurteilen Sie denn den aktuellen Stellenwert vom zeitlichen Umfang des Schulfaches in der Stundentafel des Gymnasiums mit ca. eben zwei Wochenstunden in den Klassen 5, 7 und 9 also jetzt mal ganz fernab erstmal von der Sek II, ob die da irgendwie Grund- oder Leistungskurs haben, sondern der Stellenwert eben mit zwei Stunden pro Woche in den Schulklassen 5,7 und 9.</p>	<p>Besser wären zwei Unterrichtsstunden pro Woche, besonders für größere Projekte und damit man genug Zeit hat, an die vorherige Woche anzuknüpfen. Die Stundenanzahl halte ich grundsätzlich für zu gering.</p>
<p>48 B: Das sind zwei Stunden à 45 Minuten gerechnet.</p>	
<p>49 I: Hm? Wie bitte?</p>	
<p>50 B: Das sind zwei Stunden à 45 Minuten gerechnet?</p>	
<p>51 I: Genau, ja.</p>	
<p>52 B: Also grundsätzlich muss ich jetzt gerade sagen, dass ich von einem Gymnasium komme, wo der Stellenwert in Geographie sehr hoch gesetzt ist.</p>	
<p>53 I: Ok.</p>	
<p>54 B: Wo wir also mehr Unterrichtsstunden und mehr Zeit pro Woche haben. Wir sind mit Geographie dort am oberen Limit der Minutenverteilung des Unterrichts, also wir kommen mit Erdkunde da bzw. mit Geographie schon sehr, sehr gut weg. Den vorgeschriebenen Stundenrahmen halte ich für zu gering und problematisch, dass dieses Fach nicht in jeder Jahrgangsstufe vertreten ist. Gerade so Fächer wie Religion, Religion hat auch viel mit Persönlichkeitsbildung zu tun, gerade so Fächer wie Religion aber auch Erdkunde, würde ich eigentlich begrüßen, wenn die in jeder Jahrgangsstufe unterrichtet werden.</p>	
<p>55 I: Mhm.</p>	
<p>56 B: Und wenn es nur mindestens eine Stunde pro Woche ist.</p>	
<p>57 I: Ok.</p>	
<p>58 B: Besser sind natürlich zwei Stunden, gerade wenn</p>	<p>(67-72) Einen Fächerverbund halte ich teilweise für sinnvoll. Wenn man beispielsweise den Strukturwandel im Ruhrgebiet thematisiert spricht man auch die Geschichte, die industrielle Revolution und andere</p>

<p>man so größere Projekte durchführt ist man mit einer Wochenstunde immer das Problem, dass man immer wieder eine Zeit braucht, bis man an die vorherige Woche angeknüpft hat.</p> <p>59 I: Ja.</p> <p>60 B: Bei zwei Wochenstunden sind die ein bisschen mehr "im Tritt" umgangssprachlich formuliert. Grundsätzlich halte ich das Ganze aber für zu wenig.</p> <p>61 I: Ok. Wie viel ist das denn an Ihrer Schule, wenn ich fragen darf?</p> <p>62 B: Also bei uns sind in der Jahrgangsstufe fünf und sechs zwei Stunden à 60 Minuten. In der Jahrgangsstufe 7 ist eine Stunde, Jahrgangsstufe 8 ist auch eine Stunde und Jahrgangsstufe 9 sind wieder zwei Stunden, jeweils à 60 Minuten.</p> <p>63 I: Ok. Ja das ist auf jeden Fall mehr als die Vorgaben ja oder wahrscheinlich auch der Durchschnitt.</p> <p>64 B: Gerade um, also wenn man auch Richtung Oberstufe blickt bei uns, haben Fächer wie Sozialwissenschaften oder Politik dafür einen geringeren Stellenrahmen. Also bei uns gibt es Politik nur in der Differenzierung zum Beispiel. Also da wird im Bereich des Gesellschaftslehre haben wir uns als Schule insbesondere halt auf Erdkunde bzw. Geographie festgelegt und dafür fällt halt sowas wie Sowi, Sowi ist bei uns nur als Zusatzkurs wählbar.</p> <p>65 I: Ok.</p> <p>66 B: Aber noch nicht mal mehr als ein Grundkursfach. Sondern, die die dort interessiert sind, wählen halt bei uns Erdkunde bzw. Geographie.</p> <p>67 I: Ok. Wie beurteilen Sie denn dann einen möglichen Fächerverbund des Schulfaches Geographie bzw. Erdkunde mit anderen gesellschafts- oder naturwissenschaftlichen Fächern?</p> <p>68 B: (---) Großes Fass.</p> <p>69 I: (Lachen)</p> <p>70 B: Also ich habe mir das schon des Öfteren Gedanken darüber gemacht, ob eine Verbindung sinnvoll ist oder nicht. In manchen Dingen halte ich es für sinnvoll. Als Beispiel, wenn man den Strukturwandel des Ruhrgebietes sich anschaut. Da kommt man nicht drum herum natürlich auch die Geschichte mit industrieller Revolution und mit anderen Dingen natürlich anzusprechen. Das heißt, da hat man Anknüpfungspunkte mit dem Fach Geschichte auf jeden Fall mit dabei. Auch wenn man zum Beispiel ja jetzt bei den Wirtschaftstheorien in der Oberstufe ist, dort gibt es natürlich auch zu Politik, zu Sowi und zu anderen Fächern deutliche Anknüpfungspunkte. Ich halte es allerdings für falsch, wie die Landesregierung diese Vorgaben umsetzen möchte. Nämlich, dass sie einfach die Curricula</p>	<p>Dinge an und hat da Anknüpfungspunkte mit dem Fach Geschichte. Wenn man beispielsweise bei den Wirtschaftstheorien der Oberstufe ist, gibt es Anknüpfungspunkte zu Politik oder den Sozialwissenschaften. Ich halte es aber für falsch, wie die Landesregierung diese Vorgaben umsetzen möchte, indem sie einfach die Curricula der drei Fächer zusammenwurschtelt ohne konkreten Bezug. Man macht hier mal ein bisschen dieses und hier mal ein bisschen jenes. Man kann es im Fächerverbund unterrichten, aber es bedarf einer enormen Aufbereitung des Lehrplans.</p> <p>(74-80) Ein Problem ist auch, dass ich nur Geographie für die Sekundarstufe 1 und 2 studiert habe und ich mit meinem Fachwissen, was ich mir an der Universität oder während des Fachstudiums angeeignet habe, nichts über die alten Ägypter oder Römer erzählen könnte. Ich könnte es nicht unterrichten, weil ich zu wenige Kenntnisse über den Bereich habe. Man kann sich als Lehrer natürlich in einem sehr zeitintensiven Prozess selbst fortbilden neben der Schule. Das halte ich aber für schlichtweg unmöglich, weil die Arbeitsbelastung von Lehrern schon sehr hoch ist. Und die Freistellung vom Unterricht, um sich fortzubilden, ist bislang noch nicht angedacht. Es ist schwierig sich das Wissen, was die anderen Fachlehrer in ihren Bereichen haben, anzueignen, um das unterrichten zu können.</p> <p>(81-86) Man kann als Geographielehrer die Bedeutung des Schulfaches stärken, indem man primär attraktiven</p>
---	---

<p>der drei Fächer sind es jetzt, wenn man einfach die Curricula der drei Fächer irgendwie zusammenwortschüttelt ohne einen konkreten Bezug und man macht hier mal ein bisschen Geschichte, hier mal ein bisschen Erdkunde und dann macht man mal ein bisschen das andere Fach.</p>	<p>Geographieunterricht gestaltet, sodass man nach gewisser Zeit den Ruf hat, dass Erdkunde ein spannendes und attraktives Fach ist. Umso mehr Schüler wählen das Fach dann und das ist für die einzelne Schule von Belangen.</p>
<p>71 I: Mhm.</p>	<p>Stimmen die Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel ein guter Fachraum, dann läuft es an der Schule eigentlich von selbst.</p>
<p>72 B: Das halte ich für falsch, weil gerade von der Thematik her alles doch miteinander zusammenhängt. Also man kann es anders unterrichten, aber das bedarf halt einer enormen Aufbereitung des Lehrplans insbesondere.</p>	<p>Auf alle Schulen bezogen halte ich es als Einzellehrer für schwierig etwas zu bewirken. Es gibt Fachzeitschriften wie die Praxis Geographie oder andere Sachen, über die man selbst durchgeführte Unterrichtsbeispiele veröffentlichen kann, sodass andere davon profitieren. Es gibt auch Plattformen im Internet, wo Lehrer ihre Materialien tauschen können. Wenn man Projekte durchführt, kann man medial auf diese aufmerksam machen.</p>
<p>73 I: Also würden Sie schon sagen, es ist teilweise möglich, weil man Teilaspekte immer mit einbezieht, z. B. gerade geschichtliche, aber dass Sie eher dem gegenüber ein bisschen kritisch eingestellt sind, so wie es gerade geplant ist oder wie es zum Beispiel ja auch in der Gesamtschule tatsächlich schon unterrichtet wird, da gibt es ja nur noch Gesellschaftslehre und gar nicht mehr eigene Fächer.</p>	
<p>74 B: Vor allem, Problem dabei wird sein, da ich ja halt nur, also was heißt nur, ich habe halt Sek I und Sek II Geographie studiert, wenn ich jetzt zum Beispiel etwas über die alten Ägypter oder die Maya oder die Römer erzählen sollte, könnte ich das nicht mit meinem Fachwissen, was ich mir an der Uni oder während des Fachstudiums angelesen habe. Könnte ich dieses nicht unterrichten, weil ich selber zu wenige Kenntnisse über diesen Bereich habe.</p>	
<p>75 I: Mhm.</p>	
<p>76 B: Jetzt gibt es natürlich die eine Alternative, man nimmt das Ganze in einem sehr zeit- ja zeitaufbrauchenden Prozess in Anspruch, dass man sich da selbst nachbildet.</p>	<p>(87-90) Zur Stärkung des Schulfaches kann auch die Unterstützung der Schulleitung beitragen. Allerdings sind diverse Schulleitungen gegen das Fach Geographie, weil sich bei denen zum Beispiel die Sozialwissenschaften durchgesetzt haben.</p>
<p>77 I: Ja.</p>	<p>Dementsprechend wird Erdkunde dann nicht als Leistungskurs angeboten und wenn Leistungskurse in der Oberstufe nicht wählbar sind, dann wissen die Schüler das bereits in der 8. oder 9. Klasse und das Fach ist unattraktiv. Man muss das Fach daher in der Oberstufe als Leistungskurs oder zumindest als Grundkurs anbieten und das ist durch die Schulleitung bzw. die Oberstufenkoordinatoren bedingt.</p>
<p>78 B: Neben der Schule, was ich allerdings für schlichtweg unmöglich halte, weil die Arbeitsbelastung von Lehrern eh schon sehr, sehr hoch ist. Und sagen wir mal, dass man vom Unterricht freigestellt wird, um sich fortzubilden, das ist bislang ja noch nicht angedacht.</p>	
<p>79 I: Ja.</p>	
<p>80 B: Von daher sehe ich es schwierig, das Wissen, was die anderen Lehrer halt in ihren Fachbereichen jeweils haben, sich das anzueignen, um das unterrichten zu können, halte ich für sehr, sehr schwierig.</p>	
<p>81 I: Ok, gut. Glauben Sie denn, dass man als Geographielehrer etwas dazu beitragen kann die Bedeutung des Schulfaches Erdkunde für die Gesellschaft bzw. auch für den Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler zu stärken?</p>	<p>(92-94) Regionaltreffen zwischen einzelnen Erdkundelehrern oder den Abgeordneten wären auch wünschenswert, sodass man in einen praxisorientierten Austausch kommt. Dass man sich trifft und bespricht, was man zum Beispiel an Exkursionen oder anderen Programmpunkten aufstellen kann.</p>
<p>82 B: Ganz sicher. Die bestmögliche Sache ist erstmal</p>	

<p>attraktiven Geographieunterricht gestalten. So, dann hat man nach einer gewissen Zeit auch einen gewissen Ruf, dass Erdkunde doch ein spannendes und attraktives Fach und umso mehr Schüler wählen dieses Fach schon mal. Das ist für die einzelne Schule erstmal von Belangen, wenn man dort einen attraktiven Unterricht gestaltet.</p> <p>83 I: Mhm.</p> <p>84 B: Wenn dann auch noch die Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel ein guter Fachraum und andere Sachen noch mit dazu kommen, dann läuft das an der Schule eigentlich von selber. So kenne ich das jetzt von meiner Schule zumindest.</p> <p>85 I: Mhm.</p> <p>86 B: Allgemein gesehen, also auf alle Schulen bezogen, halte ich es als Einzellehrer schon für schwierig. Also es gibt natürlich Fachzeitschriften wie die Praxis Geographie oder andere Sachen, wo man zum Beispiel Unterrichtsinhalte, die man selber eingeführt hat natürlich auch veröffentlichen kann, damit auch andere noch davon profitieren. Oder die bestimmten Plattformen, wo Lehrer ja ihre Materialien ja auch tauschen können, das wäre eine Möglichkeit. Oder aber wo man halt Projekte durchführt, auf die man halt medial auch mehr aufmerksam macht. Ansonsten wüsste ich jetzt nicht so genau, wie ich als einzelner Lehrer es schaffen könnte, dass zum Beispiel an einer anderen Schule Geographie mehr gefördert wird.</p> <p>87 I: Ok. Hm, wenn wir dann jetzt nochmal eben auf diese anderen Akteure, abgesehen von dem Einzellehrer, eben zu sprechen kommen. Sehen Sie da möglicherweise noch weitere Beteiligte, die eben da zur Stärkung des Schulfaches beitragen können? Also Sie hatten das ja gerade schon ein bisschen angesprochen.</p> <p>88 B: Also zur Stärkung des Schulfaches würden beitragen, einmal natürlich die Unterstützung der Schulleitung. Mir ist leider bekannt, dass diverse Schulleitungen gegen das Fach Geographie sind, einfach weil sie bei denen zum Beispiel die Sozialwissenschaften sich durchgesetzt haben.</p> <p>89 I: Mhm.</p> <p>90 B: Und dass dementsprechend kein Erdkunde als Leistungskurs zum Beispiel dort angeboten wird. Wenn Leistungskurse nicht wählbar sind in der Oberstufe und das wissen die Schüler bereits in der 8 und 9 schon, dann ist dieses Fach natürlich an sich unattraktiv. Weil die Schüler wissen schon "hm, mit dem Fach kann ich später eh nichts mehr anfangen". Von daher ist das Fach nach einer Zeit dann eh tot. Also das ist erstmal der erste Punkt, dass man natürlich das Ganze auch immer im Abitur als Leistungskurs, mindestens aber als Grundkurs anzubieten, weil sonst wählen die Schüler das nicht. Das ist durch die Schulleitungen bedingt bzw. durch die Oberstufenkoordinatoren.</p>	<p>(97-100) Ein anderer Akteur, der das Schulfach stärken kann, ist die Landesregierung. Wenn die den Stundenrahmen ändern würden, wäre das Fach von der Gewichtung her deutlich anders aufgestellt. Darum muss die Politik das Fach auch fördern und unterstützen. Die Politik wird häufig durch die Wirtschaft gesteuert und wenn die Wirtschaft die Relevanz des Faches erkennt, wird eine Steigerung stattfinden. Die Wirtschaft hat bislang eher den Bereich der Sozialwissenschaften gestärkt und gefördert, der einen starken wirtschaftlichen Bereich einschließt. Die Wirtschaft will, dass die Schülerinnen und Schüler nach dem Abitur eine gewisse Grundkenntnis über wirtschaftliche Systeme und Prozesse besitzen.</p> <p>(101-104) Eine geographische gebildete Person benötigt ein großes Allgemeinwissen über die Räume, Raumbezüge und Raumkomplexe. Das heißt, wie der Raum mit den Handlungen und Akteuren im Prozess miteinander verwoben ist. Die Frage, warum etwas so ist, wie es ist, muss er erklären können. Er hat über das Thema Kenntnis und bezieht es auf den Ort und Raum, also mit Bezug der Lokalisierung.</p>
---	---

91	I: Mhm.	
92	B: Was ich ebenfalls begrüßen würde oder was ich mir wünschen würde, ist, dass es gewisse Regionaltreffen zwischen den einzelnen Erdkundelehrern auch mal geben könnte oder zumindestens zwischen den Abgeordneten. Dass man dort einen wirklich praxisorientierten Austausch bekommt. Damit meine ich jetzt irgendwie so Implementationsveranstaltungen von Lehrplänen, die immer trocken, langweilig und ja, nicht zielführend sind. Sondern dass man wirklich sagt, man trifft sich, man bespricht, was kann man zum Beispiel an Exkursionen oder an anderen Programmpunkten aufstellen.	
93	I: Mhm.	
94	B: Weil gerade Thema Exkursionen ist etwas, wo man auch praxisorientierten Unterricht auch nochmal wirklich in dann in der Realität halt durchführen kann.	
95	I: Mhm.	
96	B: Ja.	
97	I: Und sehen Sie sonst noch mögliche anderen Akteure oder würden Sie sagen, jetzt primär erstmal Schulleitung und zum Beispiel so regionale/	
98	B: Nein, welcher anderer Akteur natürlich immer mit dabei ist, die Landesregierung natürlich. Wenn die den Stellenrahmen, den Stundenrahmen ändern würde, wäre das Fach natürlich von der Gewichtung her deutlich anders. Also die Politik muss das ganze natürlich mit fördern und unterstützen. Aber nicht nur die Politik, sondern die Politik wird ja häufig durch die Wirtschaft gesteuert. Wenn die Wirtschaft halt die Relevanz erkennt des Faches, dann wird eine Steigerung stattfinden. Bisläng war es ja so, dass die Politik, ach dass die Wirtschaft ja eher einen Bereich von Sozialwissenschaften, die auch einen starken wirtschaftlichen Bereich mit drin haben, dass dieser Bereich ja extra gefördert wurde, weil die Wirtschaft wollte, dass die Schülerinnen und Schüler nach dem Abitur eine gewisse Grundkenntnis über wirtschaftliche Systeme und Prozesse halt besitzen.	
99	I: Mhm.	
100	B: Und deswegen ist ja dort, deutlich interveniert wurden. Von Seiten der Politik gesteuert durch die Wirtschaft.	
101	I: Gut, dann haben wir jetzt noch über die Handlungsoptionen gesprochen. Dann ist ja ein Ziel des Schulfaches eben die Ausbildung oder Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu einer geographisch gebildeten Person. Bevor wir jetzt zum Ende des Interviews kommen, würde ich Sie gerne fragen, wie Sie persönlich definieren oder beschreiben würden, was eine geographisch gebildete Person kennzeichnet.	
102	B: (-----) Also eine geographisch gebildete Person,	

<p>das war die Frage, ne?</p> <p>103 I: Genau.</p> <p>104 B: Benötigt erstmal ein großes Allgemeinwissen über die, sagen wir mal, Räume, Raumbezüge und über die Raumkomplexe. Das heißt, wie der Raum mit den Handlungen, mit den Akteuren und ja wie dieser eigentlich im Prozess miteinander verwoben sind. Dass muss ein geographisch gebildeter Mensch auf jeden Fall erkennen können. Halt die Frage, warum ist etwas so, wie es ist. Dass er das erklären können kann, das ist für mich der zentrale Punkt. Dass er über dieses Thema halt Kenntnis hat und das immer noch auf den Ort bzw. auf den Raum bezogen. Also mit Bezug der Lokalisierung.</p> <p>105 I: Ok. Gut, dann ja wären wir jetzt eigentlich am Ende des Interviews. Falls Sie zum jetzigen Zeitpunkt noch offene Fragen haben oder andere Dinge, die Sie gerne ansprechen würden, wäre jetzt die Gelegenheit. Also falls Ihnen spontan noch irgendwas einfällt. Also, falls Ihnen spontan noch irgendwas einfällt.</p> <p>106 B: Ich habe eigentlich soweit keine Fragen.</p> <p>107 I: Ok.</p>	
--	--

Tabelle 29: Geordnete Aussagen L2 (eigene Darstellung).

Assoziationen mit dem Schulfach Geographie
Ich verbinde mit dem Fach Geographie ein großes Selbstinteresse an allen Dingen, die in der Welt geschehen und an deren Abläufen, sowohl von politischer, wirtschaftlicher als auch von physiogeographischer Seite und wie diese Wechselspiele untereinander passieren. Den Wechselspielen zwischen unterschiedlichen Räumen, den unterschiedlichen Persönlichkeiten im globalen wie im lokalen Kontext. Da mich diese Dinge interessieren haben sie mich dazu geführt Geographie auf Lehramt zu studieren, weil es ein verbindendes Fach ist, bei dem man in jeden Teilbereich reinschnuppert. (5-6)
Gesellschaftliche Relevanz
A1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte Es gibt eine gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Geographie, da Geographie das Fach ist, was am ehesten verschiedene Themenbereiche und Aspekte miteinander verknüpft (7-8) Das Fach fordert logisches Denken und ein großes Allgemeinwissen. (7-8)
A3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten Es weist die Schüler gleichzeitig auf Missstände in der Gesellschaft, der Umwelt, der Politik und in der Wirtschaft hin und soll zur Lösung dieser Missstände in Richtung nachhaltigen Denkens und Handelns anregen. (7-8) → Eher Schülerrelevanz!
Schülerrelevanz
B1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte Es weist die Schüler gleichzeitig auf Missstände in der Gesellschaft, der Umwelt, der Politik und in der Wirtschaft hin und soll zur Lösung dieser Missstände in Richtung nachhaltigen Denkens und Handelns anregen. Das kommt in anderen Fächern, wie z. B. in Physik, in Politik oder in den Sozialwissenschaften zu kurz. (7-8) Das Thema nachhaltige Entwicklung oder die Hinweise auf Probleme und Gefährdungen und das daraus resultierende eigene Urteil, was sich die Schüler bilden, das ist etwas, was man später von Führungskräften auch einfordert: ist es sinnvoll irgendwo zu investieren, obwohl man weiß, dass die Umwelt und Bevölkerung vor Ort darunter leiden? Wenn man ein Kapitalist ist, macht man es, reflektiert man aber dieses Handeln und weiß über andere Konsequenzen Bescheid, sucht man nach Alternativen, die für alle Beteiligten besser sind. (37-42)
B2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz Aber welche Folgen, welche Konsequenzen das in anderen Regionen der Welt auslöst oder wie der Produktionsweg ist, das müssen sie wissen, um den Wert einer Jeans zu erkennen. Wenn man weiß, was bei den Arbeitern in Bangladesh oder bei den anderen Produktionsschritten passiert, dann handelt man hoffentlich anders. (9-14)
B3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten Es weist die Schüler gleichzeitig auf Missstände in der Gesellschaft, der Umwelt, der Politik und in der Wirtschaft hin

<p>und soll zur Lösung dieser Missstände in Richtung nachhaltigen Denkens und Handelns anregen. (7-8)</p> <p>Wenn man weiß, was bei den Arbeitern in Bangladesh oder bei den anderen Produktionsschritten passiert, dann handelt man hoffentlich anders. Man erwirbt Handlungskompetenzen, um Entscheidungen über Konsum treffen zu können. (9-14)</p> <p>Das Prinzip Schule wird betrieben, damit Kinder und Jugendliche zu mündigen Erwachsenen erzogen werden, die in der Lage sind ihr eigenen Handlungen und Entscheidungen kritisch zu reflektieren und einschätzen zu können, inwieweit ihr Handeln anderen Menschen oder der Umwelt schaden könnte. (37-42)</p> <p>Das Thema nachhaltige Entwicklung oder die Hinweise auf Probleme und Gefährdungen und das daraus resultierende eigene Urteil, was sich die Schüler bilden, das ist etwas, was man später von Führungskräften auch einfordert: ist es sinnvoll irgendwo zu investieren, obwohl man weiß, dass die Umwelt und Bevölkerung vor Ort darunter leiden? Wenn man ein Kapitalist ist, macht man es, reflektiert man aber dieses Handeln und weiß über andere Konsequenzen Bescheid, sucht man nach Alternativen, die für alle Beteiligten besser sind. (37-42)</p> <p>Der Anforderungsbereich III, bei dem die Schüler aus eigenem Wissen heraus selbst bewerten und beurteilen können, ist etwas, das gerade im Hinblick auf nachhaltige Entwicklung ganz zentral ist. Wenn sie selbst Entscheidungen treffen und gedanklich selbst dahinter stehen, erreicht man vielmehr, als wenn sie dies nur aus Pragmatismus tun „Ja, gut das und das wird jetzt verlangt und das muss ich jetzt sagen“. Das sollte man in dem Anforderungsbereich bedenken. (43-46)</p> <p>Schüler müssen dazu in der Lage sein, sich in fremden Regionen mithilfe von Karten oder verschiedenen zum Teil digital gestützten Medien zurechtzufinden. Sie erweitern ihren Horizont oder ihr Gefühl der Orientierung. Das ist in der Unterstufe wichtig. (15-20)</p>
<p>B4 Didaktische Argumentation</p> <p>Es gibt eine Schülerrelevanz, aber diese muss man als Lehrer im Unterricht versuchen herzustellen. Schüler kommen mit Dingen aus dem Unterricht im Leben in Kontakt, zum Beispiel wenn man den Weg einer Jeans thematisiert und jeder von ihnen eine Jeans trägt. (9-14)</p> <p>Das Hauptkriterium, was die Auswahl von Themen im Geographieunterricht bestimmt, ist, dass es ein Thema ist, was die Schüler anspricht. Schüler sollten Interesse am Themengebiet haben und es sollte sie in irgendeinem Maße berühren und es sollte für sie offensichtlich sein, dass sie dieses Wissen für ihren späteren Lebensweg oder aktuell benötigen. Es sollte also kein totes oder träges Wissen sein, sondern ein Nutzen dahinter stecken. Die Schüler müssen ein Thema selbst mit sich verknüpfen können. Wenn man den Anbau von Baumwolle am Aralsee z. B. mit der Herstellung unserer Kleidung thematisiert, dann können sie diese Aspekte miteinander verknüpfen und sind interessierter, als wenn es nicht in Zusammenhang zu ihrem eigenen Leben stünde. Dementsprechend sollten Themen handlungsnah und schülerbezogen sein. (21-32)</p>
<p>Fachliche Relevanz</p> <p>C1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte</p> <p>Den Wechselspielen zwischen unterschiedlichen Räumen, den unterschiedlichen Persönlichkeiten im globalen wie im lokalen Kontext. (5-6)</p> <p>Die Verknüpfung mit der Umwelt, das ist das, was Geographie auszeichnet. (7-8)</p> <p>Ein Kernthema in allen Bereichen im Geographieunterricht ist das Themengebiet Nachhaltige Entwicklung, was auf die Zukunft gerichtet ist und darauf, wie wir uns selbst verhalten. (15-20)</p> <p>Grundsätzlich ist die Verknüpfung von Wissen wichtig, das heißt, die für mich wichtigste Fragen „Warum ist etwas so, wie es ist?“. Dieser Frage sollte man nachgehen können und eine Theorie oder Thesen aufstellen, die man bestätigen oder widerlegen kann. (15-20)</p> <p>Das Anknüpfen an verschiedene Teilbereiche und das Ganze auf einen Ort bzw. den Raum zu zentrieren, das ist ein Alleinstellungsmerkmal. (34-36)</p> <p>Alleinstellungsmerkmal des Faches Geographie ist die Verknüpfung mit dem Raum, da man es so in keinem anderen Fach hat. Man schaut sich bestimmte Raumsysteme und Räume an und analysiert diese und die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Region oder den globalen Kontext. (33-34)</p>
<p>C2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz</p> <p>Die Verknüpfung mit der Umwelt, das ist das, was Geographie auszeichnet. (7-8)</p> <p>Ich verbinde mit dem Fach Geographie ein großes Selbstinteresse an allen Dingen, die in der Welt geschehen und an deren Abläufen, sowohl von politischer, wirtschaftlicher als auch von physiogeographischer Seite und wie diese Wechselspiele untereinander passieren. (5-6)</p>
<p>C3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <p>Auch der Themenbereich der Lokalisierung bzw. zur räumlichen Orientierungskompetenz gehört mit zum Fach Geographie. (15-20)</p> <p>Die räumliche Orientierungskompetenz ist ebenso ein Alleinstellungsmerkmal. (??)</p>

Stellenwert,
<p>D1.2 Stundenumfang zu gering Den für das Fach Geographie vorgeschriebenen Stundenrahmen halte ich für zu gering und problematisch, da das Fach nicht in jeder Jahrgangsstufe vertreten ist. Fächer wie Religion, die viel mit Persönlichkeitsbildung zu tun haben, oder auch Erdkunde sollten in jeder Jahrgangsstufe mit mindestens einer Stunde unterrichtet werden. Besser wären zwei Unterrichtsstunden pro Woche, besonders für größere Projekte und damit man genug Zeit hat, an die vorherige Woche anzuknüpfen. Die Stundenanzahl halte ich grundsätzlich für zu gering. (47-60)</p>
Fächerverbund vs. Eigenständigkeit
<p>D2.1 Fächerverbund pro Einen Fächerverbund halte ich teilweise für sinnvoll. Wenn man beispielsweise den Strukturwandel im Ruhrgebiet thematisiert spricht man auch die Geschichte, die industrielle Revolution und andere Dinge an und hat da Anknüpfungspunkte mit dem Fach Geschichte. Wenn man beispielsweise bei den Wirtschaftstheorien der Oberstufe ist, gibt es Anknüpfungspunkte zu Politik oder den Sozialwissenschaften. (67-72)</p>
<p>D2.2 Fächerverbund contra Ich halte es aber für falsch, wie die Landesregierung diese Vorgaben umsetzen möchte, indem sie einfach die Curricula der drei Fächer zusammenwurschtelt ohne konkreten Bezug. Man macht hier mal ein bisschen dieses und hier mal ein bisschen jenes. Man kann es im Fächerverbund unterrichten, aber es bedarf einer enormen Aufbereitung des Lehrplans. (67-72)</p> <p>Ein Problem ist auch, dass ich nur Geographie für die Sekundarstufe 1 und 2 studiert habe und ich mit meinem Fachwissen, was ich mir an der Universität oder während des Fachstudiums angeeignet habe, nichts über die alten Ägypter oder Römer erzählen könnte. Ich könnte es nicht unterrichten, weil ich zu wenige Kenntnisse über den Bereich habe. Man kann sich als Lehrer natürlich in einem sehr zeitintensiven Prozess selbst fortbilden neben der Schule. Das halte ich aber für schlichtweg unmöglich, weil die Arbeitsbelastung von Lehrern schon sehr hoch ist. Und die Freistellung vom Unterricht, um sich fortzubilden, ist bislang noch nicht angedacht. Es ist schwierig sich das Wissen, was die anderen Fachlehrer in ihren Bereichen haben, anzueignen, um das unterrichten zu können. (74-80)</p>
Handlungsoptionen
<p>E1 Einzellehrer individuell Man kann als Geographielehrer die Bedeutung des Schulfaches stärken, indem man primär attraktiven Geographieunterricht gestaltet, sodass man nach gewisser Zeit den Ruf hat, dass Erdkunde ein spannendes und attraktives Fach ist. Umso mehr Schüler wählen das Fach dann und das ist für die einzelne Schule von Belangen. (81-86)</p> <p>Auf alle Schulen bezogen halte ich es als Einzellehrer für schwierig etwas zu bewirken. (81-86)</p>
<p>E2 schulintern Stimmen die Rahmenbedingungen, wie zum Beispiel ein guter Fachraum, dann läuft es an der Schule eigentlich von selbst. (81-86)</p> <p>Zur Stärkung des Schulfaches kann auch die Unterstützung der Schulleitung beitragen. Allerdings sind diverse Schulleitungen gegen das Fach Geographie, weil sich bei denen zum Beispiel die Sozialwissenschaften durchgesetzt haben. Dementsprechend wird Erdkunde dann nicht als Leistungskurs angeboten und wenn Leistungskurse in der Oberstufe nicht wählbar sind, dann wissen die Schüler das bereits in der 8. oder 9. Klasse und das Fach ist unattraktiv. Man muss das Fach daher in der Oberstufe als Leistungskurs oder zumindest als Grundkurs anbieten und das ist durch die Schulleitung bzw. die Oberstufenkoordinatoren bedingt. (87-90)</p>
<p>E3 schulextern Es gibt Fachzeitschriften wie die Praxis Geographie oder andere Sachen, über die man selbst durchgeführte Unterrichtsbeispiele veröffentlichen kann, sodass andere davon profitieren. Es gibt auch Plattformen im Internet, wo Lehrer ihre Materialien tauschen können. Wenn man Projekte durchführt, kann man medial auf diese aufmerksam machen. (81-86)</p> <p>Regionaltreffen zwischen einzelnen Erdkundelehrern oder den Abgeordneten wären auch wünschenswert, sodass man in einen praxisorientierten Austausch kommt. Dass man sich trifft und bespricht, was man zum Beispiel an Exkursionen oder anderen Programmpunkten aufstellen kann. (92-94)</p> <p>Ein anderer Akteur, der das Schulfach stärken kann, ist die Landesregierung. Wenn die den Stundenrahmen ändern würden, wäre das Fach von der Gewichtung her deutlich anders aufgestellt. Darum muss die Politik das Fach auch fördern und unterstützen. (97-100)</p> <p>Die Politik wird häufig durch die Wirtschaft gesteuert und wenn die Wirtschaft die Relevanz des Faches erkennt, wird eine Steigerung stattfinden. Die Wirtschaft hat bislang eher den Bereich der Sozialwissenschaften gestärkt und gefördert, der einen starken wirtschaftlichen Bereich einschließt. Die Wirtschaft will, dass die Schülerinnen und Schüler nach dem Abitur eine gewisse Grundkenntnis über wirtschaftliche Systeme und Prozesse besitzen. (97-100)</p>
Definition geographisch gebildete Person
<p>Eine geographische gebildete Person benötigt ein großes Allgemeinwissen über die Räume, Raumbezüge und Raumkomplexe. Das heißt, wie der Raum mit den Handlungen und Akteuren im Prozess miteinander verwoben ist. Die Frage, warum etwas so ist, wie es ist, muss er erklären können. Er hat über das Thema Kenntnis und bezieht es auf</p>

den Ort und Raum, also mit Bezug der Lokalisierung. (101-104)

Tabelle 30: Strukturierung L2 (eigene Darstellung).

A Gesellschaftliche Relevanz
<p>A1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>vernetzendes und systemisches Denken</u>: Geographie ist das Fach, was am ehesten verschiedene Themenbereiche und Aspekte miteinander verknüpft. • <u>Allgemeinwissen</u>: Das Fach fordert logisches Denken und ein großes Allgemeinwissen.
<p>A3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Handlungskompetenz</u>: Das Fach weist auf Missstände in der Gesellschaft, der Umwelt, der Politik und in der Wirtschaft hin und regt zu nachhaltigen Lösungen an.
B Schülerrelevanz
<p>B1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Bildung für nachhaltige Entwicklung</u>: Das Fach Geographie fördert nachhaltiges Denken und Handeln auch auf globaler Maßstabsebene. • <u>Allgemeinwissen</u>: Man erwirbt gesellschaftliches oder allgemeinen Wissen.
<p>B2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Humangeographie</u>: Die Inhalte der Humangeographie können die Grundlage für nachhaltiges Denken und Handeln insbesondere in Bezug zu Konsum und Wirtschaft bilden.
<p>B3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Räumliche Orientierungskompetenz</u>: Schüler sollen in der Lage sein, sich mithilfe von Karten oder digitalen Medien räumlich zu orientieren. • <u>Urteilskompetenz</u>: Auf Basis der Sachkompetenz erwerben die Schüler Handlungskompetenzen um bspw. Konsumentscheidungen reflektiert treffen zu können. Die Schüler sollen lernen ihre eigenen Entscheidungen und Handlungen kritisch zu bewerten, inwieweit ihr Handeln bspw. nachhaltig ist. • <u>Handlungskompetenz</u>: Auf Basis der Sachkompetenz erwerben die Schüler Handlungskompetenzen um bspw. Konsumentscheidungen reflektiert treffen zu können. Hier trägt der Geographieunterricht zur Entwicklung von globalen wie lokalen Lösungsstrategien bei.
<p>B4 Didaktische Argumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Zukunftsbedeutung</u>: Das im Unterricht gelehrt und gelernte Wissen sollte für den aktuellen und späteren Lebensweg eine Bedeutung und einen Nutzen haben. • <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug</u>: Schülerrelevanz ergibt sich aus der Thematisierung alltäglicher Fragestellungen und Gegenstände. Das im Unterricht gelehrt und gelernte Wissen sollte für den aktuellen und späteren Lebensweg eine Bedeutung und einen Nutzen haben. Die Schüler sollten Themen mit sich selbst verknüpfen können. • <u>Handlungskonsequenzen</u>: Das im Unterricht gelehrt und gelernte Wissen sollte für den aktuellen und späteren Lebensweg eine Bedeutung und einen Nutzen haben und handlungsnah sein. • <u>Schülerorientierung</u>: Themen sollten im Geographieunterricht schülerorientiert sein und sich auf das Interesse und die Schüler beziehen.
C Fachrelevanz
<p>C1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Geographie verknüpft Anthroposphäre mit der Umwelt. • <u>vernetzendes und systemisches Denken</u>: Im Geographieunterricht wird Wissen miteinander verknüpft, indem u. a. man Thesen und Theorien verifiziert oder falsifiziert. • <u>Bildung für nachhaltige Entwicklung</u>: Ein Kernthema im Geographieunterricht ist Bildung für Nachhaltige Entwicklung. • <u>Raumbezug</u>: Geographie beschreibt die Wechselspiele zwischen unterschiedlichen Räumen und Akteuren im globa-

<p>len wie lokalen Kontext und zentriert verschiedene Aspekte auf ein Raumbeispiel. Dabei werden Raumsysteme und Räume sowie die Auswirkungen des eigenen Handelns auf den Raum analysiert.</p>
<p>C2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Physiogeographie</u>: Im Geographieunterricht beschäftigt man sich mit physiogeographischen Aspekten. • <u>Humangeographie</u>: Im Geographieunterricht beschäftigt man sich mit humangeographischen Aspekten. • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Geographie verknüpft Anthroposphäre mit der Umwelt.
<p>C3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Räumliche Orientierungskompetenz</u>: Die Räumliche Orientierungskompetenz bzw. spezifisch die Lokalisierung ist ein Alleinstellungsmerkmal des Faches Geographie.
<p>Organisation des Geographieunterrichts - Stellenwert</p>
<p>D1.2 Stundenumfang allgemein</p> <p>? <u>Stundenumfang zu gering</u>: Der vorgesehene Stundenrahmen für das Fach Geographie ist zu gering. Das Fach ist nicht in jeder Jahrgangsstufe vertreten, sollte aber mit mindestens ein oder zwei Stunden pro Woche in jeder Jahrgangsstufe unterrichtet werden.</p>
<p>Organisation des Geographieunterrichts - Fächerverbund vs. Eigenständigkeit</p>
<p>D2.1 Fächerverbund pro</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Vernetzendes Denken fächerübergreifende Anknüpfungspunkte</u>: Zwischen den einzelnen Fächern (Geschichte, Sozialwissenschaften, Politik) und der Geographie gibt es thematische Anknüpfungspunkte.
<p>D2.2 Fächerverbund contra</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Lehrerbildung</u>: Da die Lehrerbildung fachspezifisch ist und sich auf zwei Fächer beschränkt, reicht das Fachwissen der Fachlehrer nicht aus. ? <u>Lehrerfortbildung</u>: Die Lösung, sich selbst fortzubilden, ist aufgrund der hohen Arbeitsbelastung nicht möglich. • <u>Gefährdung für das Fach</u>: Für einen Fächerverbund müssten die Curricula und inhaltlichen Vorgaben aufbereitet und fokussiert werden.
<p>Handlungsoptionen</p>
<p>E1 Einzellehrer individuell</p> <p>? <u>Eigener Unterricht</u>: Geographielehrer sollten attraktiven und interessanten Geographieunterricht gestalten, um auch den positiven Ruf des Faches zu unterstützen. Je positiver das Image, desto mehr Schüler wählen das Fach. Allerdings kann ein einzelner Lehrer nur innerhalb seiner Schule etwas bewirken.</p>
<p>E2 schulintern</p> <p>? <u>Schulleitung / Oberstufenkoordinatoren</u>: Die Unterstützung der Schulleitung ist entscheidend, da sie Einrichtung von Grund- und Leistungskursen in der Oberstufe sowie implizit die Wahlmöglichkeiten der Schüler determiniert. Allerdings hängt dies von der Einstellung der Schulleitung zum Unterrichtsfach ab.</p>
<p>E3 schulextern</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Landesregierung / KMK / Bildungspolitik</u>: Die Landesregierung müsste den Stundenrahmen beibehalten oder erhöhen, damit das Fach anders gewichtet ist. • <u>Wirtschaft</u>: Die Einflussnahme der Wirtschaft auf bildungspolitische Entscheidungen fokussiert primär sozialwissenschaftliche Fächer. • <u>Austausch von Fachlehrern</u>: Geographielehrer können sich sowohl über Fachzeitschriften und Internetplattformen über Geographieunterricht und Projekte austauschen sowie medial darauf aufmerksam machen. Regionaltreffen zwischen Geographielehrern wären wünschenswert im Hinblick auf einen praxisnahen Austausch.

Tabelle 31: Transkript und redigierte Aussagen L3 (eigene Darstellung).

Transkript	Redigierte Aussagen
<p>1 I: Dann möchte ich mich zunächst nochmal bedanken, dass Sie sich bereit erklärt haben am Interview im Rahmen meiner Masterarbeit zum Schulfach Erdkunde teilzunehmen. Ich werde ja selbst auch Erdkundelehrerin und bin kurz vor dem Abschluss des Studiums und möchte gerne mit Ihnen über den Erdkundeunterricht sprechen. Dabei soll es nicht um Bezüge zu Kernlehrplänen, Schulcurricula oder Bildungsstandards gehen, sondern nur um Ihre persönliche Einschätzung und Meinung. Und dementsprechend gibt es halt auch keine richtigen oder falschen Antworten, sondern es geht halt wirklich um die individuelle Einschätzung. Ja, die Daten werden natürlich zu Forschungszwecken verwendet und anonymisiert. Das heißt der Name der Schule bzw. Ihr Name oder irgendwelche anderen Informationen tauchen da nicht auf. Genau, das Interview wird ja ich sage mal vielleicht dreißig Minuten dauern, kommt darauf an wie lange die Antworten sind.</p>	
<p>2 B: Ja gut. (Lachen)</p>	
<p>3 I: Das kann man im Vorhinein schlecht abschätzen. Hinterher würde ich dann noch einige Daten zur Person, einfach noch Studienfächern, Unterrichtsfächer eben kurz abfragen, damit ich die auch habe. Könnten ja wichtig sein. Genau. Wenn zum jetzigen Zeitpunkt keine Fragen da sind, würde ich einfach anfangen.</p>	
<p>4 B: Ja.</p>	(5-6) Ich persönlich verbinde mit dem Fach Erdkunde
<p>5 I: Dann würde ich zu Beginn gerne wissen, was Sie persönlich mit dem Schulfach Erdkunde verbinden, also rein assoziativ.</p>	Erde, Leben, Aktualität und Klima.
<p>6 B: Äh, was verbinde ich denn damit? Erde, Leben, (---) Ja, weiß ich nicht (---) Aktualität (-----) um Gottes Willen, Klima (Lachen) solche Dinge.</p>	
<p>7 I: Mhm, gut.</p>	
<p>8 B: Und (unv. 1:40)</p>	
<p>9 I: Ok. Sehen Sie persönlich eine gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Erdkunde?</p>	
<p>10 B: Ja, auf jeden Fall. Also, ich glaube gerade jetzt die Themen, die jetzt so aktuelle sind bspw. Klimawandel jetzt bei dem Klimagipfel in Paris.</p>	(9-20) Ich persönlich sehe eine gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Erdkunde, gerade bei aktuellen Themen wie beispielsweise dem Klimawandel und dem Klimagipfel in Paris. Das sind Dinge, die primär erdkundliche oder geographische Fragestellungen sind, z.
<p>11 I: Mhm.</p>	B. was das Klima und die veränderte Nutzung des Lebensraumes angeht und die direkte Verbindung miteinander.
<p>12 B: Das sind ja Dinge, die ja glaube ich schon primär erdkundlich oder geographische Fragestellungen sind. Was das Klima angeht und eben auch die veränderte oder die Nutzung des Lebensraums und das ist ja dadurch direkt miteinander verbunden. Also insofern ich glaube da sehe ich die große Stärke auch des Fachs letztendlich, das es im Grunde genommen so eine Art - ja, wie soll man sagen, mir fehlt das, mir fehlt der passende Begriff - im Grunde genommen ja viele Wissen-</p>	Ich sehe da die große Stärke des Faches viele Wissenschaften oder Zusammenhänge herzustellen und die daraus spürbaren Konsequenzen für den Menschen erkennbar machen. Weil man die unmittelbaren Folgen des Handelns im Raum erkennen kann und dadurch selber am eigenen Leibe spürt und auch die Möglichkeiten der Einflussnahme erkennt. Zum Beispiel im Bereich fairer Handel

<p>schaften ja und Zusammenhänge biologischer Art und/</p> <p>13 I: Mhm.</p> <p>14 B: Und naturwissenschaftlicher Art irgendwie zusammenfasst und eben daraus auch unmittelbar für den Menschen ja spürbare ja Konsequenzen sich dadurch erkennen lassen.</p> <p>15 I: Mhm.</p> <p>16 B: So sehe ich das.</p> <p>17 I: Also würden Sie sagen besonders so dieses Wissen über diese Zusammenhänge, Teilaspekte machen eben das Fach wichtig, weil darüber hinaus dann/</p> <p>18 B: Ja, ja genau. Weil man eben ja auch die unmittelbaren Folgen des Handelns ja dann auch im Raum irgendwie auch dann erkennen kann bzw. eben auch dann selber natürlich auch am eigenen Leibe spürt oder auch die, die die Möglichkeiten der Einflussnahme jetzt irgendwie so im Bereich fairer Handel oder/</p> <p>19 I: Mhm.</p> <p>20 B: Oder Entwicklungsland-Thematik gehe sowas, dann kann ich das ja als Schüler jetzt im erdkundlichen, unterrichtlichen Bereich denken, kann ich da ja durchaus auch Einfluss nehmen direkt.</p> <p>21 I: Mhm. Genau, dann würde ich auch gerne nochmal auf die besondere Bedeutung für den Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler zu sprechen kommen. Gibt es die Ihrer Meinung nach dann von Erdkunde?</p> <p>22 B: (Lachen) Also es sollte sie geben. Ob das immer für die Schüler nachvollziehbar ist/</p> <p>23 I: Mhm.</p> <p>24 B: Wie das unmittelbar mit deren eigenem Handeln oder Leben zusammenhängt, das glaube ich, ist manchmal schwierig. Weil es vielleicht dann eben - aber ich glaube, das ist ein generelles Problem von (--) Unterricht, weil es vielleicht nicht immer gelingt das immer unmittelbar an das eigene Handeln anzubinden oder dass diese teilweise jetzt die, die Zusammenhänge ja so komplex sind/</p> <p>25 I: Mhm.</p> <p>26 B: Dass das natürlich dann unheimlich schwierig ist für die nachzuvollziehen, "wenn ich an dem Rädchen drehe", so dieses lokal Handeln, global - na wie heißt das?</p> <p>27 I: Mhm. Ich weiß, was Sie meinen.</p> <p>28 B: So, so glaube ich also. Also ich glaube, dass wäre natürlich ideal, wenn jeder Schüler sofort wüsste "Ah das ähm, hat was mit mir tatsächlich zu tun auch".</p> <p>29 I: Mhm. Und was fällt Ihnen da so ein, was könnte das</p>	<p>oder in der Entwicklungsland-Thematik kann ich als Schüler im erdkundlichen Bereich erfahren, wie ich durchaus auch direkt Einfluss nehmen kann.</p> <p>(21-28) Es sollte eine Bedeutung für den Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler geben, aber ich glaube, dass der unmittelbare Zusammenhang zum eigenem Handeln und Leben manchmal schwierig ist. Das ist ein generelles Problem von Unterricht, weil es nicht immer gelingt das unmittelbar an das eigene Handeln anzubinden oder dass die Zusammenhänge teilweise so komplex sind, dass es schwierig ist, das nachzuvollziehen. „Wenn ich an dem Rädchen drehe...“ so dieses lokal handeln – global denken. Es wäre ideal, wenn jeder Schüler sofort wüsste „Ah das hat tatsächlich was mit mir zu tun“.</p> <p>(29-34) Beim Thema fairer Handel oder interkulturellen Kompetenzen, dass man bestimmte Lebensweisen kennenlernt, da können Schüler eine Verbindung zum eigenen Leben erkennen. Auch angesichts der Flüchtlingsthematik, glaube ich schon, dass bei manchen da der Groschen fällt.</p>
---	--

<p>sein, wo Schüler so eine Verbindung sehen zum eigenen Lebensalltag, dass die so denken "Achja, doch da spiele ich vielleicht auch eine Rolle als Akteur"?</p> <p>30 B: Hm, ja also ich glaube erstmal generell jetzt, was ich vorhin angesprochen habe jetzt so dieses Thema (--) Thema fairer Handel oder auch solche interkulturellen Kompetenzen, dass man eben bestimmte Lebensweisen kennenlernt. Klar äh die Inuit, wie die da irgendwelche Fische fangen/</p> <p>31 I: Mhm.</p> <p>32 B: Das ist vielleicht ein bisschen sehr weit weg.</p> <p>33 I: Mhm.</p> <p>34 B: Aber angesichts auch so dieser Flüchtlingsthematik glaube ich schon, dass oder hoffe ich jedenfalls, dass bei manchen da so ein bisschen der, der Groschen fällt so.</p> <p>35 I: Mhm, gut. Jetzt haben wir ja schon über die Bedeutung erstmal und die Relevanz im Allgemeinen gesprochen. Gibt es denn aus Ihrer Sicht so fachspezifische Kernthemen, von denen man so sagt "Ja, das ist so typisch Erdkundeunterricht, das ist typisch geographisch, was man da so behandelt"? Also jetzt mal fernab von den ganzen inhaltlichen Vorgaben, die es natürlich gibt. Woran denken Sie da?</p> <p>36 B: Achso, ja ich denke, grundsätzlich, was ich eben schon angesprochen habe, so dieses Thema in Anführungsstrichen Geofaktoren, deren Auswirkungen auf den Menschen oder das menschliche Handeln im Raum. Also sprich Klimatologie, (-) Boden, Relief und so weiter und so fort, das ist ja klar.</p> <p>37 I: Mhm.</p> <p>38 B: Ähm und dann glaube ich jetzt so gerade in diesem ganzen Bereich Wirtschaften, auch unter globalen Gesichtspunkten (--) halte ich doch schon für typisch geographisch oder erdkunde-fachunterrichtlich so.</p> <p>39 I: Mhm. Also einmal so dieses naturwissenschaftliche eher und der Mensch/</p> <p>40 B: Ja genau, also Physiogeographie. Ne, wobei ich glaube, dann muss man natürlich auch da unterscheiden, dass ja so ein großer Bereich dann eben vor allen Dingen jetzt eben in diesem Nutzungskontext und ja. Und dann so gerade da Handeln, das wirtschaftliche Handeln des Menschen auf der Erde.</p> <p>41 I: Mhm.</p> <p>42 B: Also so siedlungsgeographische Dinge, die - glaube ich - das ist für Schüler dann auch in gewissen Teilen nicht praktikabel.</p> <p>43 I: Mhm. Und warum würden Sie sagen, sind die zum Beispiel fachspezifisch oder Alleinstellungsmerkmale?</p>	<p>(35-42) Ich denke ein fachspezifisches Kernthema im Erdkundeunterricht ist das Thema Geofaktoren und deren Auswirkungen auf den Menschen oder das menschliche Handeln im Raum, also zum Beispiel Klimatologie, Boden, Relief usw. Und dann im Bereich Wirtschaften unter globalen Gesichtspunkten, das ist schon typisch geographisch oder erdkunde-fachunterrichtlich. Man muss das Handeln und das wirtschaftliche Handeln des Menschen im Nutzungskontext zur Physiogeographie sehen. Siedlungsgeographische Dinge sind für Schüler in gewissen Teilen nicht praktikabel.</p> <p>(43-48) Die Themen sind fachspezifisch, weil in Erdkunde die unmittelbaren Konsequenzen für das eigene Leben noch viel deutlicher werden als in anderen Fachbereichen, in denen die Klimatologie zum Beispiel auch eine Bedeutung hat. Auch im touristischen Bereich, wenn ich Urlaub machen will, dann gucke ich nach diesen Faktoren und handle auch entsprechend.</p>
--	---

<p>44 B: Weil sie ja eben in anderen Fachbereichen natürlich auch irgendwie eine Bedeutung haben, jetzt in Biologie, wenn wir mal bei Klimatologie bleiben.</p> <p>45 I: Mhm.</p> <p>46 B: (--) Aber jetzt für uns in Erdkunde, ja dann glaube ich eben unmittelbar auch dann die, die Konsequenzen für das eigene Leben da noch viel deutlicher werden.</p> <p>47 I: Mhm.</p> <p>48 B: Also, das was ich tue im touristischen Bereich, klar, wenn ich ne irgendwie Urlaub machen will, dann gucke ich nach diesen Faktoren. Und handle dann auch entsprechend.</p> <p>49 I: Hm, auf Basis welcher Kriterien sollten denn Themen im Erdkundeunterricht ausgewählt werden? Also, wenn man jetzt mal wirklich nicht danach geht "Ok, ich guck jetzt ins Schulcurriculum, das und das" sondern Sie jetzt sagen "Ich wähle ein Thema aus". Welchen Kriterien sollte das entsprechen?</p> <p>50 B: Kriterien? Das verstehe ich gar nicht.</p> <p>51 I: Zum Beispiel Aktualität, das hatten Sie ja vorhin schon angesprochen.</p> <p>52 B: Achso. (----) Ja gut, wie gesagt, ja so also so Aktualität ist ein wesentliches Kriterium. Wobei das ja, sagen wir mal (---) ja nicht inhaltlich gebunden ist. Also ich denke jetzt natürlich immer in Lehrplankategorien.</p> <p>53 I: Mhm.</p> <p>54 B: Das ist ja ganz klar. Da lassen sich in der Regel immer irgendwelche Bezüge auch zur Aktualität finden und das, glaube ich auch, ist für Schüler besonders relevant, dass die eben mitkriegen, das sind jetzt nicht irgendwelche Dinge, die irgendwie überhaupt keine Bedeutung haben oder die von anno tuk sind so ungefähr.</p> <p>55 I: Mhm.</p> <p>56 B: Sondern dass man eben sieht, das passiert tatsächlich auf der Erde oder hat zumindest damit zu tun. Das ist schon ein wesentliches Kriterium. Ja gut, gesellschaftliche Relevanz wäre für mich auch ein Kriterium, ich meine/ Also, was weiß ich, jetzt zum Beispiel Klimawandel jetzt so als großes Thema, das ist einfach für die Menschen von Bedeutung und insofern auch wichtig. Und danach sozusagen, nachlaufend, kommen wir ja, also damit ich das verstehen kann muss ich natürlich auch die entsprechenden Grundlagen vorher verstehen. Damit ich das auch (---) machen kann.</p> <p>57 I: Mhm. Wenn wir jetzt mal auf Kompetenzen bzw. Fähigkeiten zu sprechen kommen. Gibt es Ihrer Meinung nach denn auch besondere Kompetenzen oder Fähigkeiten die ausschließlich im Schulfach Erdkunde</p>	<p>(49-56) Also Aktualität ist ein wesentliches Kriterium, wobei das nicht inhaltlich gebunden ist. Ich denke natürlich immer in Lehrplankategorien, das ist ja ganz klar. Es lassen sich immer irgendwelche Bezüge zur Aktualität finden und das ist für Schüler besonders relevant. Dass sie mitkriegen, das sind nicht irgendwelche Dinge, die überhaupt keine Bedeutung haben oder von anno tuk sind. Sondern dass man sieht, das passiert tatsächlich auf der Erde oder hat damit zu tun. Das ist ein wesentliches Kriterium.</p> <p>Gesellschaftliche Relevanz ist auch ein Kriterium, also zum Beispiel Klimawandel als großes Thema, das für die Menschen von Bedeutung ist und insofern auch wichtig. Damit man das verstehen kann, muss man die entsprechenden Grundlagen verstehen.</p> <p>(57-66) Es gibt Kompetenzen, die in besonderem Maße im Schulfach Erdkunde gefördert werden angesichts von GPS und der Orientierung im Raum. Aber das nimmt leider immer mehr ab, dass man eben mit einer Karte arbeiten kann und man sich auch orientieren kann ohne technische oder elektronische Hilfsmittel. Das ist eine Kompetenz, die primär geographisch ist.</p>
---	--

<p>erworben oder gefördert werden?</p> <p>58 B: Ja.</p> <p>59 I: Oder in besonderem Maße.</p> <p>60 B: Ja, ich glaube in besonderem Maße, auch angesichts von GPS und solchen Sachen, also erstmal Orientierung im Raum.</p> <p>61 I: Mhm.</p> <p>62 B: Das nimmt zwar leider auch immer mehr ab.</p> <p>63 I: Mhm.</p> <p>64 B: Dass ich eben mit einer Karte arbeiten kann und mich auch orientieren kann ohne technische (--)</p> <p>65 I: Ja.</p> <p>66 B: Elektronische Hilfsmittel so. Das glaube ich ist eine Kompetenz, die wirklich primär geographisch ist. (----) ja und mehr fällt mir dazu nicht ein.</p> <p>67 I: Mhm. Und die ist dann wichtig, weil das wieder einen Bezug hat für die Schüler oder...?</p> <p>68 B: Ja klar, also ich meine gut, jetzt mal aus Alltagssituationen hat es natürlich eine Bedeutung, wenn ich von A nach B kommen will, dann muss ich mich auch entsprechend orientieren können. Das ist ganz klar. Und gut, natürlich auf einer abstrakteren Ebene (----) muss ich mich ja auch in jeglicher Hinsicht orientieren oder zumindest eine Übersicht haben, wenn ich mein Handy aufmache oder dann gucke, dann sehe ich da "Made in China", "Made in was-weiß-ich". Dass ich zumindest erstmal eine räumliche Vorstellung habe davon, wo das alles überhaupt herkommt.</p> <p>69 I: Mhm.</p> <p>70 B: Aus den einzelnen Bestandteilen da im Supermarkt, wenn ich da an der Gemüse- oder Obsttheke bin, dann kommen die Weintrauben aus Brasilien oder sowas, damit man (--)</p> <p>zumindest mal klar hat, „ok, die kommen von weit weg“.</p> <p>71 I: Mhm.</p> <p>72 B: Danach geschaltet, wäre dann ideal, wenn im Unterricht dann zumindest schon mal problematisiert hätte, was das für eine Konsequenz hat, dass die so einen weiten Weg machen.</p> <p>73 I: Ok. Gibt es denn Ihrer Meinung nach Kompetenzen oder Fähigkeiten, die im Erdkundeunterricht noch deutlicher in den Fokus gerückt oder gefördert werden sollten?</p> <p>74 B: Als das bislang schon getan wurde?</p> <p>75 I: Genau, so von Ihrem Eindruck her.</p>	<p>(67-72) Diese Kompetenzen sind wichtig, weil sie für Alltagssituationen eine Bedeutung haben. Wenn ich von A nach B kommen will, muss ich mich entsprechend orientieren können. Und auf einer abstrakteren Ebene muss ich mich in jeglicher Hinsicht orientieren können oder eine Übersicht haben, wenn ich mein Handy aufmache und gucke, dass da steht „Made in China“, dann sollte man eine räumliche Vorstellung davon haben, wo das alles überhaupt herkommt. Auch aus den einzelnen Bestandteilen im Supermarkt, wenn ich an der Gemüse- oder Obsttheke bin, dann kommen die Weintrauben aus Brasilien und dass man zumindest klar hat „Ok, die kommen von weit weg“.</p> <p>Es wäre deal, wenn man das im Unterricht problematisiert hätte, welche Konsequenzen dieser weite Weg hat.</p> <p>(73-90) Ich glaube, dass die oberste Stufe des Erdkundeunterrichts – diese Beurteilungsebene – ein bisschen zu kurz kommt. Bis diese Verstehensebene erstmal erreicht ist, bleibt wenig Zeit. Gerade im Oberstufenunterricht fehlt für viele Schüler das dreizehnte Schuljahr von der Entwicklung her, sodass denen der Schritt fehlt zu abstrahieren und sich dem Leben selbst zu stellen, sich zu beobachten und zu überlegen „was mache ich denn jetzt überhaupt?“. Also Anforderungsbereich drei.</p> <p>Übungsphasen kommen auch zu kurz im Unterricht, also solche „handwerklichen Dinge“, wie mit einer Karte arbeiten oder ein Klimadiagramm auswerten. Die bräuchten viel mehr Übung, damit die Schüler das soweit verinnerlichen, dass sie es direkt anwenden können.</p> <p>Es ist zu wenig Zeit da, aber man muss mit der Stundentafel irgendwie klar kommen als Lehrer.</p>
--	---

<p>76 B: Boah (---)</p> <p>77 I: Oder was vielleicht so oft in den Hintergrund gerät?</p> <p>78 B: Ja, also ich glaube, hm ich glaube jetzt so diese oberste Stufe, wenn man so will, des Erdkundeunterrichts also diese Beurteilungsebene, ich glaube die kommt (---) häufig ein bisschen zu kurz. (---) Weil teilweise eben so, erstmal vorher diese Verstehensebene überhaupt erstmal erreicht ist, dann wenig Zeit bleibt. Und die gerade im Oberstufenunterricht, würde ich gerade eben vor allen Dingen sagen, dass das fehlende dreizehnte Schuljahr da auch einfach für viele Schüler von der Entwicklung her, dass dann auch denen noch fehlt, dieser Schritt, sozusagen abstrahiert sich dem Leben selber zu stellen, sich zu beobachten und zu überlegen "so was (-) mache ich denn jetzt überhaupt?" so.</p> <p>79 I: Mhm. Also Anforderungsbereich drei wäre das.</p> <p>80 B: Ja, ja genau AF drei sozusagen.</p> <p>81 I: Gut.</p> <p>82 B: Und/</p> <p>83 I: Ne/</p> <p>84 B: Und dann glaube ich aber auch dass so bestimmte Übungsphasen kommen auch ein bisschen zu kurz im Unterricht.</p> <p>85 I: Mhm.</p> <p>86 B: Also, dass eben solche handwerklichen in Anführungsstrichen Dinge, wie jetzt eben mit einer Karte arbeiten oder Klimadiagramm auswerten oder solche Dinge, die einfach viel mehr Übung bräuchten, damit die bei den Schülern dann eben soweit verinnerlicht sind, dass sie das dann auch direkt machen können.</p> <p>87 I: Mhm. Heißt zu wenig Zeit oder?</p> <p>88 B: Ja gut, aber das liegt natürlich auch daran, fünfte Klasse, siebte Klasse, neunte Klasse/</p> <p>89 I: Mhm.</p> <p>90 B: Also mit der Stundentafel muss man dann irgendwie klar kommen.</p> <p>91 I: Ja, da würde ich auch gerne die nächste Frage zu stellen. Wie beurteilen Sie denn den aktuellen Stellenwert vom zeitlichen Umfang? Sie haben es ja gerade schon angesprochen. Im Gymnasium, wie der gerade eben so vorgegeben ist, eben zwei Wochenstunden bzw. à 45 Minuten in den Klassen fünf, sieben und neun in der Unterstufe?</p> <p>92 B: Naja gut, ich kenne es ja nicht anders (Lachen). Also insofern ach, gut klar, mehr Stunden wären vielleicht</p>	<p>(91-98) Als Lehrer kennt man den aktuellen Stellenwert des Faches nicht anders, aber mehr Stunden wären schon hilfreich. Allerdings wäre es sinnvoller, wenn man versucht - zusätzlich zu den vorhandenen Stunden eventuell in den Klassen sechs oder acht, in denen kein Erdkundeunterricht stattfindet – Projektunterricht zu machen, ähnlich wie in den MINT-Fächern.</p> <p>Es profitieren dann auch andere Fächer davon, damit die Schüler erkennen „das ist alles ein System, was ineinander greift“ und dass diese „Fachgrenzen“, die ohnehin keine Rolle spielen, den Blick nicht zu sehr einengen. In diese Richtung wäre mehr Zeit sinnvoll.</p>
--	---

<p>schon hilfreich. Wobei ich aber glaube, ob es dann nicht vielleicht sinnvoller wäre, dass man eben dann eher versucht, dass ähm so ähnlich wie das jetzt auch mit den MINT-Fächern, mit den naturwissenschaftlichen Fächern passiert. Ob es da nicht mehr Sinn macht zu gucken, dass man dann zusätzlich zu diesen vorhandenen Stunden dann eben eventuell in den Klassen acht oder sechs, wo jetzt also mal Erdkunde in dem Sinne kein Fachunterricht stattfindet.</p>	
<p>93 I: Mhm.</p>	
<p>94 B: Dass man das eben über solche Projekte / Also jetzt hier haben wir ja dieses Bio-Umwelt-Technik-Projekt im Diff-Bereich.</p>	<p>(99-106) Ich bin als Gymnasiallehrer leider auch so konservativ, dass ich das Fach Erdkunde nicht ganz aufgeben möchte.</p>
<p>95 I: Mhm</p>	<p>Grundsätzlich ist eine Vernetzung oder Zusammenfassung von Fächergruppen schon sinnvoll, nur müsste man sicherstellen, dass die Kernkompetenzen aus den einzelnen Fächern erhalten bleiben. Das sind Werkzeuge, die man benötigt um fächerübergreifend überhaupt arbeiten zu können. Wenn es sinnvoll gemacht ist und genügend Zeit zur Verfügung steht, ist es schon sinnvoll.</p>
<p>96 B: Das ist ja, das geht ja auch schon sehr in erdkundliche Bereiche.</p>	
<p>97 I: Mhm.</p>	
<p>98 B: Also glaube ich, (---) dass da eben nicht nur Erdkunde, sondern auch die anderen Fächer davon profitieren, dass die Schüler erkennen "das ist alles ein System, was ineinander greift" und dass man eben diese in Anführungsstrichen Fachgrenzen da im Grunde genommen ja ohnehin ja eigentlich keine Rolle spielen oder teilweise ja eher auch - wie soll ich sagen - von Nachteil sind, weil die den Blick zu sehr eingrenzen. Also da würde ich sagen, ich denke, dass da ein bisschen mehr Zeit (----) in der Richtung sehr sinnvoll wäre.</p>	
<p>99 I: Wie beurteilen Sie denn dann einen möglichen Fächerverbund des Schulfaches Erdkunde - wie es zum Beispiel ja an der Gesamtschule auch der Fall ist - mit anderen sozial- oder gesellschaftswissenschaftlichen Fächern? Wenn das irgendwann mal einträte.</p>	<p>(107-114) Es gibt auch Komplikationen bei der Frage, wie die Ausbildung der Kollegen sein muss. Ich unterrichte fachfremd im MINT-Bereich und es ist schon eine Herausforderung, wenn es um biologische Themen geht, da stehe ich nicht immer so über den Dingen. Das ist machbar, aber man muss sich da einarbeiten oder entsprechend fortbilden. Oder man macht das im Team-Teaching, dass man damit zwei Fachbereiche abdeckt.</p>
<p>100 B: Ja gut, also ich weiß es nicht, leider bin ich jetzt auch so konservativ oder zu sehr Gymnasiallehrer ich weiß es nicht. Das jetzt ganz aufzugeben, (----) weiß ich nicht (Lachen).</p>	
<p>101 I: Mhm.</p>	
<p>102 B: Also, ich glaube grundsätzlich, so eine Vernetzung oder so eine Zusammenfassung von Fächergruppen wie gesagt, halt ich schon für sinnvoll.</p>	
<p>103 I: Mhm.</p>	
<p>104 B: Nur müsste man da halt schon sicher stellen, dass eben so diese Kernkompetenzen aus den einzelnen Fächern trotzdem erhalten bleiben, weil das sind immer natürlich auch Werkzeuge, glaube ich, die ich benötige, um trotzdem fach - wie soll ich sagen - fachübergreifend überhaupt arbeiten zu können oder zu verstehen.</p>	
<p>105 I: Mhm.</p>	

<p>106 B: Also insofern, glaube ich, wenn das sinnvoll gemacht ist und auch genügend Zeit da zur Verfügung steht, glaube ich, ist das schon sinnvoll.</p> <p>107 I: Sehen Sie denn da noch mögliche andere Komplikationen? Gerade, wenn man vielleicht so an die Lehrerrolle denkt, die man so hat als Fachlehrer.</p> <p>108 B: (--) Naja gut klar, (--) ist natürlich die Frage, wie dann die Ausbildung auch für die Kollegen oder für die Lehrerinnen und Lehrer sein muss.</p> <p>109 I: Mhm.</p> <p>110 B: Also ich unterrichte ja jetzt auch fachfremd im MINT-Bereich und ich muss sagen, dass ist dann schon eine Herausforderung (Lachen). Wenn es um so biologische Themen geht, (--) muss ich sagen, klar stehe ich da nicht immer so über den Dingen.</p> <p>111 I: Mhm.</p> <p>112 B: Also (--) Aber das ist machbar, man muss sich da halt ein bisschen reinarbeiten oder entsprechend natürlich irgendwelche Fortbildungsmöglichkeiten.</p> <p>113 I: Mhm.</p> <p>114 B: Oder man kann das ja auch über so ein Team-Teaching oder sowas, wenn man mit einem Zweier-Team reingeht und man zumindest zwei Fachbereiche dann abdeckt, dann kann man das auf jeden Fall auch auffangen.</p> <p>115 I: Glauben Sie denn, dass man als einziger oder einzelner Geographielehrer etwas dazu beitragen kann die Bedeutung des Schulfaches Erdkunde zu stärken?</p> <p>116 B: Ja sicher (--)</p> <p>117 I: An welche Maßnahmen denken Sie da so?</p> <p>118 B: Achso ja gut, ich denke erstmal prinzipiell im eigenen unterrichtlichen Kontext natürlich.</p> <p>119 I: Ja, mhm.</p> <p>120 B: Und darüber hinaus (---) irgendwie durch ja - weiß ich nicht- AGs oder solche Dinge</p> <p>121 I: Mhm.</p> <p>122 B: Kann man natürlich auch da gegebenenfalls auch nochmal einen Akzent setzen - was weiß ich - eine Wetterstation bauen und betreuen.</p> <p>123 I: Mhm.</p> <p>124 B: Oder solche Dinge, die dann natürlich im unterrichtlichen Kontext natürlich auch dann eine Bedeutung haben und da ausgewertet und genutzt werden sollten. Aber das wird man nur im unterrichtlichen Kontext glaube ich nicht hinkriegen können, glaube ich.</p>	<p>(115-130) Als Geographielehrer kann man etwas dazu beitragen, die Bedeutung des Schulfaches zu stärken, indem man erstmal im eigenen unterrichtlichen Kontext und darüber hinaus über AGs Akzente setzen kann. Zum Beispiel, wenn man eine Wetterstation baut und betreut und solche Dinge im unterrichtlichen Kontext eine Bedeutung haben und da ausgewertet und genutzt werden. Das bekommt man nur im unterrichtlichen Kontext alleine aber nicht hin, sondern man braucht außerunterrichtliches Engagement. Durch G8 ist sowas aber verschärft worden und es wird immer schwieriger. Aber durch Exkursionen, die man im Erdkundeunterricht sowie macht, und man diese vielleicht öffnet und man einen Bio-Kurs mitnimmt, wenn sich das thematisch anbietet.</p> <p>(131-136) Innerhalb des Systems Schule kann die Schulleitung und der Schulleiter etwas dazu beitragen das Fach zu stärken, zum Beispiel durch die Raum- und Medienausstattung, die eine Rolle spielen. Wer auf übergeordneter Ebene eine Rolle spielen könnte, dazu kann ich jetzt so nichts sagen.</p>
--	--

<p>125 I: Also einmal so der eigene Unterricht natürlich erstmal primär und dann noch so Projekte.../</p> <p>126 B: Ja und dann genau, so außerunterrichtliches Engagement - wie auch immer.</p> <p>127 I: Mhm.</p> <p>128 B: Wobei das jetzt natürlich durch G8 usw. natürlich alles auch verschärft worden ist, ne. Und schwieriger wird, aber (--) oder durch Exkursionen, die man anbietet. Solche Dinge.</p> <p>129 I: Mhm.</p> <p>130 B: Also Exkursionen, die macht man ja im Erdkundeunterricht ja sowieso oder ob man die gegebenenfalls öffnet und man sagt, man nimmt direkt mal einen Bio-Kurs mit meinetwegen oder so je nachdem, wie sich das thematisch dann halt anbietet.</p> <p>131 I: Mhm. Sehen Sie denn möglicherweise noch andere Akteure, die da eine Rolle spielen könnten? Also außer dem Einzellehrer jetzt.</p> <p>132 B: (-----) Naja gut, ich meine, im ganzen System Schule jetzt - wenn wir da bleiben - klar, die Schulleitung kann natürlich auch dazu beitragen, der Schulträger.</p> <p>133 I: Mhm</p> <p>134 B: Auch Raumausstattung, solche Medienausstattung, solche Dingen, die spielen natürlich dann auch eine Rolle ist ja ganz klar.</p> <p>135 I: Mhm. Also der Schulleiter noch, Raumausstattung.../</p> <p>136 B: Ja, so die Hardware, wenn man so will. Und gut jetzt auf übergeordneter Ebene (-----) Ja, pff weiß ich nicht, kann ich jetzt nicht so sagen.</p> <p>137 I: Dann würde ich Sie einmal bitten zu definieren oder für sich zu bestimmen, was eine geographisch gebildete Person kennzeichnet.</p> <p>138 B: (Lachen) Ach du scheiße. Eine geographisch (-----) also ich glaube - oder wie würde ich es definieren - es ist eine Person (-----), die (---) sich bewusst im Raum orientiert oder bewegen kann (----) also erstmal so rein pragmatisch.</p> <p>139 I: Mhm.</p> <p>140 B: Und auch bestimmte Entscheidungen bewusst oder unbewusst darauf hin ausrichtet. Klingt jetzt so super abstrakt, ne? (----) Also - was weiß ich - eben jetzt zum Beispiel im Supermarkt an der Obsttheke, dass ich dann eben schon bewusst gucke, wo kommt das her, wie ist das produziert, und dann dann eine bewusste Entscheidung treffe, entweder dafür oder gegen das Produkt.</p>	<p>(137-146) Eine geographisch gebildete Person ist eine Person, die sich bewusst im Raum orientieren und bewegen kann und auch Entscheidungen bewusst oder unbewusst daraufhin ausrichtet. Zum Beispiel im Supermarkt an der Obsttheke – dass man da bewusst guckt, wo das herkommt, wie das produziert ist und dann eine bewusste Entscheidung für oder gegen das Produkt trifft.</p> <p>Oder dass man in der Lage ist sich im Raum zu orientieren oder zumindest mit einer Straßenkarte oder einer Wanderkarte oder Systeme wie GPS nutzen kann.</p>
--	---

141 I: Mhm.	
142 B: Also so.	
143 I: Ok.	
144 B: Oder in der Lage eben sich auch im Raum zu orientieren oder zumindest mit irgendwie mit einer Straßenkarte oder mit einer Wanderkarte oder/ Ja gut, aber auch solche Systeme auch nutzen kann wie GPS oder so.	
145 I: Gut, dann wären wir eigentlich so weit am Ende des Interviews. Haben Sie zum jetzigen Zeitpunkt noch Fragen oder irgendwelche anderen Anmerkungen, die Sie selbst vielleicht beschäftigen oder die Sie noch anmerken wollen, die Ihnen noch einfallen?	
146 B: In Bezug auf Erdkundeunterricht?	
147 I: Ja.	
148 B: Nein (----)	
149 I: Gut.	

Tabelle 32: Geordnete Aussagen L3 (eigene Darstellung).

Assoziationen mit dem Schulfach Geographie
Ich persönlich verbinde mit dem Fach Erdkunde Erde, Leben, Aktualität und Klima. (5-6)
Gesellschaftliche Relevanz
A1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte Weil man die unmittelbaren Folgen des Handelns im Raum erkennen kann und dadurch selber am eigenen Leibe spürt und auch die Möglichkeiten der Einflussname erkennt. (9-20) Das sind Dinge, die primär erdkundliche oder geographische Fragestellungen sind, z. B. was das Klima und die veränderte Nutzung des Lebensraumes angeht und die direkte Verbindung miteinander. (9-20) Gesellschaftliche Relevanz ist auch ein Kriterium, also zum Beispiel Klimawandel als großes Thema, das für die Menschen von Bedeutung ist und insofern auch wichtig. Damit man das verstehen kann, muss man die entsprechenden Grundlagen verstehen. (49-56)
A2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz Ich persönlich sehe eine gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Erdkunde, gerade bei aktuellen Themen wie beispielsweise dem Klimawandel und dem Klimagipfel in Paris. Das sind Dinge, die primär erdkundliche oder geographische Fragestellungen sind, z. B. was das Klima und die veränderte Nutzung des Lebensraumes angeht und die direkte Verbindung miteinander. (9-20) Die Themen sind fachspezifisch, weil in Erdkunde die unmittelbaren Konsequenzen für das eigene Leben noch viel deutlicher werden als in anderen Fachbereichen, in denen die Klimatologie zum Beispiel auch eine Bedeutung hat. Auch im touristischen Bereich, wenn ich Urlaub machen will, dann gucke ich nach diesen Faktoren und handle auch entsprechend. (43-48) Gesellschaftliche Relevanz ist auch ein Kriterium, also zum Beispiel Klimawandel als großes Thema, das für die Menschen von Bedeutung ist und insofern auch wichtig. Damit man das verstehen kann, muss man die entsprechenden Grundlagen verstehen. (49-56)
A3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten Weil man die unmittelbaren Folgen des Handelns im Raum erkennen kann und dadurch selber am eigenen Leibe spürt und auch die Möglichkeiten der Einflussname erkennt. Zum Beispiel im Bereich fairer Handel oder in der Entwicklungsland-Thematik kann ich als Schüler im erdkundlichen Bereich erfahren, wie ich durchaus auch direkt Einfluss nehmen kann. (9-20) Auch im touristischen Bereich, wenn ich Urlaub machen will, dann gucke ich nach diesen Faktoren und handle auch entsprechend. (43-48) Diese Kompetenzen sind wichtig, weil sie für Alltagssituationen eine Bedeutung haben. Wenn ich von A nach B kommen will, muss ich mich entsprechend orientieren können. Und auf einer abstrakteren Ebene muss ich mich in jegli-

<p>cher Hinsicht orientieren können oder eine Übersicht haben, wenn ich mein Handy aufmache und gucke, dass da steht „Made in China“, dann sollte man eine räumliche Vorstellung davon haben, wo das alles überhaupt herkommt. Auch aus den einzelnen Bestandteilen im Supermarkt, wenn ich an der Gemüse- oder Obsttheke bin, dann kommen die Weintrauben aus Brasilien und dass man zumindest klar hat „Ok, die kommen von weit weg“. Es wäre deal, wenn man das im Unterricht problematisiert hätte, welche Konsequenzen dieser weite Weg hat. (67-72)</p>
<p>A4 Didaktische Argumentation</p> <p>Ich persönlich sehe eine gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Erdkunde, gerade bei aktuellen Themen wie beispielsweise dem Klimawandel und dem Klimagipfel in Paris. (9-20)</p> <p>Weil man die unmittelbaren Folgen des Handelns im Raum erkennen kann und dadurch selber am eigenen Leibe spürt und auch die Möglichkeiten der Einflussnahme erkennt. (9-20)</p> <p>Diese Kompetenzen sind wichtig, weil sie für Alltagssituationen eine Bedeutung haben. Wenn ich von A nach B kommen will, muss ich mich entsprechend orientieren können. (67-72)</p>
<p>Schülerrelevanz</p>
<p>B1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte</p> <p>Beim Thema fairer Handel oder interkulturellen Kompetenzen, dass man bestimmte Lebensweisen kennenlernt, da können Schüler eine Verbindung zum eigenen Leben erkennen. Auch angesichts der Flüchtlingsthematik, glaube ich schon, dass bei manchen da der Groschen fällt. (29-34)</p>
<p>B3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <p>Ich glaube, dass die oberste Stufe des Erdkundeunterrichts – diese Beurteilungsebene – ein bisschen zu kurz kommt. Bis diese Verstehensstufe erstmal erreicht ist, bleibt wenig Zeit. Gerade im Oberstufenunterricht fehlt für viele Schüler das dreizehnte Schuljahr von der Entwicklung her, sodass denen der Schritt fehlt zu abstrahieren und sich dem Leben selbst zu stellen, sich zu beobachten und zu überlegen „was mache ich denn jetzt überhaupt?“. Also Anforderungsbereich drei.</p> <p>Übungsphasen kommen auch zu kurz im Unterricht, also solche „handwerklichen Dinge“, wie mit einer Karte arbeiten oder ein Klimadiagramm auswerten. Die bräuchten viel mehr Übung, damit die Schüler das soweit verinnerlichen, dass sie es direkt anwenden können. Es ist zu wenig Zeit da, aber man muss mit der Studententafel irgendwie klar kommen als Lehrer. (73-90)</p>
<p>B4 Didaktische Argumentation</p> <p>Es sollte eine Bedeutung für den Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler geben, aber ich glaube, dass der unmittelbare Zusammenhang zum eigenem Handeln und Leben manchmal schwierig ist. Das ist ein generelles Problem von Unterricht, weil es nicht immer gelingt das unmittelbar an das eigene Handeln anzubinden oder dass die Zusammenhänge teilweise so komplex sind, dass es schwierig ist, das nachzuvollziehen. „Wenn ich an dem Rädchen drehe...“ so dieses lokal handeln – global denken. Es wäre ideal, wenn jeder Schüler sofort wüsste „Ah das hat tatsächlich was mit mir zu tun“. (21-28)</p> <p>Also Aktualität ist ein wesentliches Kriterium, wobei das nicht inhaltlich gebunden ist. Ich denke natürlich immer in Lehrplankategorien, das ist ja ganz klar. Es lassen sich immer irgendwelche Bezüge zur Aktualität finden und das ist für Schüler besonders relevant. Dass sie mitkriegen, das sind nicht irgendwelche Dinge, die überhaupt keine Bedeutung haben oder von anno tuk sind. Sondern dass man sieht, das passiert tatsächlich auf der Erde oder hat damit zu tun. Das ist ein wesentliches Kriterium. (49-56)</p>
<p>Fachliche Relevanz</p>
<p>C1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte</p> <p>Ich sehe da die große Stärke des Faches viele Wissenschaften oder Zusammenhänge herzustellen und die daraus spürbaren Konsequenzen für den Menschen erkennbar machen. (9-20)</p> <p>Und dann im Bereich Wirtschaften unter globalen Gesichtspunkten, das ist schon typisch geographisch oder erdkunde-fachunterrichtlich. Man muss das Handeln und das wirtschaftliche Handeln des Menschen im Nutzungskontext zur Physiogeographie sehen. (35-42)</p>
<p>C2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz</p> <p>Ich denke ein fachspezifisches Kernthema im Erdkundeunterricht ist das Thema Geofaktoren und deren Auswirkungen auf den Menschen oder das menschliche Handeln im Raum, also zum Beispiel Klimatologie, Boden, Relief usw. Und dann im Bereich Wirtschaften unter globalen Gesichtspunkten, das ist schon typisch geographisch oder erdkunde-fachunterrichtlich. Man muss das Handeln und das wirtschaftliche Handeln des Menschen im Nutzungskontext zur Physiogeographie sehen. (35-42)</p>
<p>C3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <p>Die Themen sind fachspezifisch, weil in Erdkunde die unmittelbaren Konsequenzen für das eigene Leben noch viel deutlicher werden als in anderen Fachbereichen, in denen die Klimatologie zum Beispiel auch eine Bedeutung hat. Auch im touristischen Bereich, wenn ich Urlaub machen will, dann gucke ich nach diesen Faktoren und handle auch entsprechend. (43-48)</p> <p>Es gibt Kompetenzen, die in besonderem Maße im Schulfach Erdkunde gefördert werden angesichts von GPS und der Orientierung im Raum. Aber das nimmt leider immer mehr ab, dass man eben mit einer Karte arbeiten kann und man sich auch orientieren kann ohne technische oder elektronische Hilfsmittel. Das ist eine Kompetenz, die primär geogra-</p>

phisch ist. (57-66)
<p>C4 Didaktische Argumentation</p> <p>Ich persönlich sehe eine gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Erdkunde, gerade bei aktuellen Themen wie beispielsweise dem Klimawandel und dem Klimagipfel in Paris. Das sind Dinge, die primär erdkundliche oder geographische Fragestellungen sind, z. B. was das Klima und die veränderte Nutzung des Lebensraumes angeht und die direkte Verbindung miteinander. Ich sehe da die große Stärke des Faches viele Wissenschaften oder Zusammenhänge herzustellen und die daraus spürbaren Konsequenzen für den Menschen erkennbar machen. (9-20)</p>
<p>Stellenwert</p>
<p>D1.2 Stundenumfang zu gering</p> <p>Es ist zu wenig Zeit da, aber man muss mit der Studentafel irgendwie klar kommen als Lehrer. (73-90)</p> <p>Als Lehrer kennt man den aktuellen Stellenwert des Faches nicht anders, aber mehr Stunden wären schon hilfreich. Allerdings wäre es sinnvoller, wenn man versucht - zusätzlich zu den vorhandenen Stunden eventuell in den Klassen sechs oder acht, in denen kein Erdkundeunterricht stattfindet – Projektunterricht zu machen, ähnlich wie in den MINT-Fächern. Es profitieren dann auch andere Fächer davon, damit die Schüler erkennen „das ist alles ein System, was ineinander greift“ und dass diese „Fachgrenzen“, die ohnehin keine Rolle spielen, den Blick nicht zu sehr einengen. In diese Richtung wäre mehr Zeit sinnvoll. (91-98)</p>
<p>Fächerverbund vs. Eigenständigkeit</p>
<p>D2.1 Fächerverbund pro</p> <p>Grundsätzlich ist eine Vernetzung oder Zusammenfassung von Fächergruppen schon sinnvoll, nur müsste man sicherstellen, dass die Kernkompetenzen aus den einzelnen Fächern erhalten bleiben. Das sind Werkzeuge, die man benötigt um fächerübergreifend überhaupt arbeiten zu können. Wenn es sinnvoll gemacht ist und genügend Zeit zur Verfügung steht, ist es schon sinnvoll. (99-106)</p> <p>Das ist machbar, aber man muss sich da einarbeiten oder entsprechend fortbilden. Oder man macht das im Team-Teaching, dass man damit zwei Fachbereiche abdeckt. (107-114)</p> <p>Allerdings wäre es sinnvoller, wenn man versucht - zusätzlich zu den vorhandenen Stunden eventuell in den Klassen sechs oder acht, in denen kein Erdkundeunterricht stattfindet – Projektunterricht zu machen, ähnlich wie in den MINT-Fächern. Es profitieren dann auch andere Fächer davon, damit die Schüler erkennen „das ist alles ein System, was ineinander greift“ und dass diese „Fachgrenzen“, die ohnehin keine Rolle spielen, den Blick nicht zu sehr einengen. In diese Richtung wäre mehr Zeit sinnvoll. (91-98)</p>
<p>D2.2 Fächerverbund contra</p> <p>Ich bin als Gymnasiallehrer leider auch so konservativ, dass ich das Fach Erdkunde nicht ganz aufgeben möchte. (99-106)</p> <p>Es gibt auch Komplikationen bei der Frage, wie die Ausbildung der Kollegen sein muss. Ich unterrichte fachfremd im MINT-Bereich und es ist schon eine Herausforderung, wenn es um biologische Themen geht, da stehe ich nicht immer so über den Dingen. (107-114)</p>
<p>Handlungsoptionen</p>
<p>E1 Einzellehrer individuell</p> <p>Als Geographielehrer kann man etwas dazu beitragen, die Bedeutung des Schulfaches zu stärken, indem man erstmal im eigenen unterrichteten Kontext und darüber hinaus über AGs Akzente setzen kann. Zum Beispiel, wenn man eine Wetterstation baut und betreut und solche Dinge im unterrichtlichen Kontext eine Bedeutung haben und da ausgewertet und genutzt werden. Das bekommt man nur im unterrichtlichen Kontext alleine aber nicht hin, sondern man braucht außerunterrichtliches Engagement. Durch G8 ist sowas aber verschärft worden und es wird immer schwieriger. Aber durch Exkursionen, die man im Erdkundeunterricht sowie macht, und man diese vielleicht öffnet und man einen Bio-Kurs mitnimmt, wenn sich das thematisch anbietet. (115-130)</p>
<p>E2 schulintern</p> <p>Innerhalb des Systems Schule kann die Schulleitung und der Schulleiter etwas dazu beitragen das Fach zu stärken, zum Beispiel durch die Raum- und Medienausstattung, die eine Rolle spielen.</p>
<p>E3 schulextern</p> <p>Wer auf übergeordneter Ebene eine Rolle spielen könnte, dazu kann ich jetzt so nichts sagen. (131-136)</p>
<p>Definition geographisch gebildete Person</p> <p>Eine geographisch gebildete Person ist eine Person, die sich bewusst im Raum orientieren und bewegen kann und auch Entscheidungen bewusst oder unbewusst daraufhin ausrichtet. Zum Beispiel im Supermarkt an der Obsttheke – dass man da bewusst guckt, wo das herkommt, wie das produziert ist und dann eine bewusste Entscheidung für oder gegen das Produkt trifft. Oder dass man in der Lage ist sich im Raum zu orientieren oder zumindest mit einer Straßenkarte oder einer Wanderkarte oder Systeme wie GPS nutzen kann. (137-146)</p>

Tabelle 33: Strukturierung L3 (eigene Darstellung).

A Gesellschaftliche Relevanz
A1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Geographische Fragestellungen, die gesellschaftlich relevant sind, beschäftigen sich bspw. mit dem Klima und der veränderten Nutzung des Lebensraumes und deren Verbindungen untereinander. • <u>Globales Lernen</u>: Der Klimawandel als globales Problem ist für die Menschen von Bedeutung und erfordert das Verstehen geographischer Grundlagen. • <u>Raumbezug</u>: Man erkennt die unmittelbaren Folgen des Handelns im Raum.
A2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Geographische Fragestellungen, die gesellschaftlich relevant sind, beschäftigen sich bspw. mit dem Klima und der veränderten Nutzung des Lebensraumes und deren Verbindungen untereinander.
A3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten <ul style="list-style-type: none"> • <u>Räumliche Orientierungskompetenz</u>: Man muss sich orientieren können auf lokaler wie auf globaler Ebene. Dafür benötigt man Orientierungsraster, um bspw. einschätzen zu können, woher Konsumprodukte stammen. • <u>Handlungskompetenz</u>: Man spürt die unmittelbaren Folgen des Handelns und erkennt Möglichkeiten der Einflussnahme, die man als Akteur auch umsetzt, bspw. im Bereich Fairer Handel oder bei der touristischen Freizeitgestaltung.
A4 Didaktische Argumentation <ul style="list-style-type: none"> • <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug</u>: Themen im Geographieunterricht sind gesellschaftlich relevant, weil sie für das Leben der Menschen von Bedeutung sind, z. B. Klimawandel. Ebenso sind die Kompetenzen wichtig, da sie für den Alltag eine Bedeutung haben. • <u>Handlungskonsequenzen</u>: Im Geographieunterricht werden die unmittelbaren Konsequenzen für das eigene Leben deutlich. • <u>Aktualität</u>: Eine gesellschaftliche Relevanz des Faches gibt es vor allem in Bezug zu aktuellen Themen, wie z. B. dem Klimawandel.
B Schülerrelevanz
B1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte <ul style="list-style-type: none"> • <u>Interkulturelle Kompetenz</u>: Beim Thema fairer Handel oder dem Erwerb interkultureller Kompetenz, dass man bestimmte Lebensweise kennenlernt, da können Schüler eine Verbindung zum eigenen Leben erkennen.
B3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten <p>? <u>Urteilskompetenz</u>: Die Beurteilungsebene wird im Geographieunterricht häufig nicht erreicht, da die Schüler erst einmal über die Verstehensebene hinaus kommen müssen und nicht dazu in der Lage sind abstrahiert und reflektiert zu denken.</p> <p>? <u>Handlungskompetenz</u>: Da die Schüler die Beurteilungsebene im Geographieunterricht häufig nicht erreichen, fällt es ihnen schwer abstrahiert und reflektiert zu denken und Handlungsschlüsse daraus zu ziehen.</p> <p>? <u>Methodenkompetenz</u>: Für Übungsphasen methodischer Fähigkeiten, wie der Kartenarbeit oder dem Auswerten von Klimadiagrammen, ist im Geographieunterricht zu wenig Zeit da.</p>
B4 Didaktische Argumentation <ul style="list-style-type: none"> ✗ <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug</u>: Beim Thema fairer Handel oder dem Erwerb interkultureller Kompetenz, dass man bestimmte Lebensweise kennenlernt, da können Schüler eine Verbindung zum eigenen Leben erkennen. Allerdings sollte der Lehrer den Schülerbezug herstellen, was aber nicht immer gelingt und ein generelles Problem von Unterricht ist. • <u>Aktualität</u>: Im Geographieunterricht lassen sich insofern Bezüge zur Aktualität finden, als die Schüler bemerken, dass Dinge tatsächlich auf der Erde passieren und aktuell von Bedeutung sind.
C Fachrelevanz
C1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Geographische Fragestellungen, die gesellschaftlich relevant sind, beschäftigen sich bspw. mit dem Klima und der veränderten Nutzung des Lebensraumes und deren Verbindungen untereinander. • <u>vernetzendes und systemisches Denken</u>: Es ist eine große Stärke des Faches Zusammenhänge herzustellen. • <u>Globales Lernen</u>: Themen und Kompetenzen, die auf globales Lernen abzielen, werden im Geographieunterricht gefördert.
C2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Ein Kernbereich des Geographieunterrichts ist bspw. das Thema Geofaktoren und

deren Auswirkungen auf den Menschen oder das menschliche Handeln im Raum.
C3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten
? <u>Räumliche Orientierungskompetenz</u> : Eine Kompetenz, die in besonderem Maße im Geographieunterricht gefördert wird, ist die Räumliche Orientierungskompetenz. Diese Kompetenz nimmt aber leider immer mehr an Bedeutung ab, dass man mit einer Karte arbeiten kann und sich orientieren kann.
C4 Didaktische Argumentation
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Handlungskonsequenzen</u>: Im Geographieunterricht werden die unmittelbaren Konsequenzen für das eigene Leben deutlich. • <u>Aktualität</u>: Im Fach Geographie setzt man sich mit aktuellen Themen, wie dem Klimawandel auseinander, die primär geographische Fragestellungen sind.
Organisation des Geographieunterrichts - Stellenwert
D1.2 Stundenumfang allgemein
✗ <u>Stundenumfang zu gering</u> : Der Stundenumfang ist zu gering und mehr Stunden wären hilfreich, aber man muss damit als Lehrer irgendwie klar kommen. Allerdings ist es sinnvoller, Projektunterricht oder fächerübergreifenden Unterricht zu gestalten.
Organisation des Geographieunterrichts - Fächerverbund vs. Eigenständigkeit
D2.1 Fächerverbund pro
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Vernetzendes Denken fächerübergreifende Anknüpfungspunkte</u>: Es profitieren auch andere Fächer davon und die Schüler erkennen, dass alles als ein in sich zusammenhängendes System zu verstehen ist. • <u>Selektion wichtiger Inhalte Konzentration auf den Kern</u>: Man müsste bei einem Fächerverbund sicherstellen, dass die Kernkompetenzen aus den einzelnen Fächern erhalten bleiben, weil man diese benötigt, um fächerübergreifend arbeiten zu können. • <u>Fachgrenzen engen ein</u>: Von einem Fächerverbund profitieren mehrere Fächer, da die Fachgrenzen ohnehin keine Rolle spielen und den Blick zu sehr einengen.
D2.2 Fächerverbund contra
✗ <u>Lehrerrolle</u> : Als Gymnasiallehrer ist man so konservativ und möchte sein Fach nicht ganz aufgeben.
? <u>Lehrerbildung</u> : Es gibt Komplikationen bei der Frage, wie die Ausbildung der Kollegen sein muss.
✗ <u>Lehrerfortbildung</u> : Ein Fächerverbund ist machbar, aber man muss sich einarbeiten, fortbilden oder das im Team-Teaching unterrichten. Allerdings ist es eine Herausforderung und man steht da als Fachlehrer nicht immer so über den Dingen.
Handlungsoptionen
E1 Einzellehrer individuell
? <u>Eigener Unterricht</u> : Man kann im eigenen unterrichtlichen Kontext etwas zur Bedeutung beitragen, aber jedes Engagement darüber hinaus (Wetterstation, AG usw.) , kann man im eigenen Unterricht nicht umsetzen.
✗ <u>Außerunterrichtliches Engagement</u> : Über den eigenen Unterricht hinaus kann man über AGs, das Bauen und Betreuen einer Wetterstation oder Exkursionen etwas zur Unterstützung des Faches beitragen. Allerdings ist durch G8 die zeitliche Situation verschärft worden. Man kann aber Exkursionen machen, die man für andere Fächer öffnet.
E2 schulintern
• <u>Schulleitung</u> : Die Schulleitung kann sich für eine gute Raum- und Medienausstattung einsetzen.

Tabelle 34: Transkript und redigierte Aussagen L4 (eigene Darstellung).

	Transkript	Redigierte Aussagen
1	I: Gut, dann möchte ich mich zunächst nochmal bedanken, dass Sie sich bereit erklären an dem Interview im Rahmen meiner Masterarbeit teilzunehmen. Ich bin ja selbst auch angehende Erdkundelehrerin und stehe kurz vor dem Abschluss meines Studiums und möchte gerne mit Ihnen über den Erdkundeunterricht sprechen. Dabei soll es nicht um irgendwelche Bezüge zu den Bildungsstandards, Kernlehrplänen, Schulcurriculum etc. gehen, sondern einfach um Ihre persönliche Einschätzung. Daher gibt es auch keine richtigen oder falschen Antworten, sondern es geht wirklich um Ihre persönliche Meinung. Die Daten und Antworten werden natürlich zu Forschungszwecken verwendet	

<p>und anonymisiert. Und ich schätze mal das Interview dauert vielleicht so dreißig Minuten, kommt darauf an wie lange die Antworten sind. Und am Ende brauche ich einfach noch ein paar Daten zu Studienfächern und Unterrichtsfächern, genau. Wenn Sie zum jetzigen Zeitpunkt keine Fragen haben, würde ich einfach anfangen.</p> <p>2 B: Zum jetzigen Zeitpunkte ist alles klar.</p> <p>3 I: Dann fangen wir mal mit einer Assoziationsfrage an. Zunächst würde ich gerne wissen, was Sie persönlich mit dem Schulfach Erdkunde verbinden.</p> <p>4 B: Mit dem Schulfach Erdkunde wird ja traditionell immer Atlasarbeit, Kartenarbeit verbunden. Das gehört sicher auch dazu, es gehört aber auch das Denken in Strukturen dazu. Das materialgeleitete Arbeiten nicht textlastig ausschließlich, sondern Tabellen, Statistiken, Diagramme, sowas auszuwerten, miteinander in Beziehung zu setzen. Das verstehe ich unter Erdkunde.</p> <p>5 I: Mhm.</p> <p>6 B: Grundsätzlich geht es natürlich schon auch darum die Welt sich zu erschließen.</p> <p>7 I: Mhm. Sehen Sie persönlich denn eine gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Geographie oder Erdkunde?</p> <p>8 B: Ja, weil jeder ja in dieser globalisierten Welt lebt und demnach auch grundlegende Kenntnisse haben sollte über diese globalisierte Welt.</p> <p>9 I: Also betonen Sie vor allem so das Wissen, die Kenntnisse, die man haben muss, um sich irgendwie da zurechtzufinden?</p> <p>10 B: Ich denke, dass Erdkunde auch viel Methodisches anbahnt, weil man eben lernt aus ganz verschiedenen Quellen, Materialien, Dinge miteinander in Beziehung zu setzen. Also Erdkunde vernetzt vielleicht mehr als andere Fächer Einzelaspekte, die man eben nicht nur als Einzelaspekte auch sehen kann.</p> <p>11 I: Mhm. Würden Sie denn auch sagen, dass es eine besondere Relevanz für den Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler gibt?</p> <p>12 B: Zum Lebensalltag?</p> <p>13 I: Ja, genau.</p> <p>14 B: Ja, denn Beispiel, also ich mach jetzt einfach mal ein Beispiel auf. Stichwort "Fair Trade", das kann man ganz gut im Erdkundeunterricht verorten. Und letztlich ist bei einer Kaufentscheidung sind Eltern und auch Kinder dazu gezwungen "welches Produkt kaufe ich" und da ist zum Beispiel das Fach Erdkunde ganz Augen öffnend.</p>	<p>(3-6) Mit dem Schulfach Erdkunde wird traditionell immer Atlasarbeit und Kartenarbeit verbunden, aber es gehört auch das Denken in Strukturen dazu. Ebenso gehört das materialgeleitete nicht textlastige Arbeiten mit Tabellen, Statistiken, Diagrammen dazu und diese auszuwerten und miteinander in Beziehung zu setzen. Es geht darum sich die Welt zu erschließen.</p> <p>(7-10) Ich sehe eine gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Geographie, weil jeder in der globalisierten Welt lebt und demnach auch grundlegende Kenntnisse haben sollte über die globalisierte Welt. Erdkunde bahnt viel Methodisches an, weil man lernt verschiedene Quellen, Materialien und Dinge miteinander in Beziehung zu setzen. Erdkunde vernetzt mehr als andere Fächer einzelne Aspekte, die man eben nicht nur als solche sehen kann.</p> <p>(11-21) Es gibt auch eine besondere Relevanz für den Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler, beispielsweise zum Stichwort „Fair Trade“, was man gut im Erdkundeunterricht verorten kann. Bei jeder Kaufentscheidung sind die Eltern und Kinder dazu gezwungen sich zu entscheiden, welches Produkt sie kaufen und da ist das Fach Erdkunde Augen öffnend. Oder zum Thema Flüchtlinge, das gerade aktuell ist, auch da kann Erdkunde Hintergrundwissen vermitteln, um die Schüler dazu zu bewegen zu verstehen, warum solche Prozesse in Gang kommen. Es ist wichtig, da kognitive Fähigkeiten und letztlich auch eine Urteils- und Handlungskompetenz dabei (im Fach Erdkunde) erworben wird. Wenn ich ein Transferprodukt kaufe, dann hat der</p>
---	---

<p>15 I: Mhm.</p> <p>16 B: Oder auch, wenn jetzt diese Thematik Flüchtlinge, die ja gerade ganz aktuell ist, auch da kann das Fach Erdkunde durchaus Hintergrundwissen vermitteln, um ja, die Schüler dazu zu bewegen zu verstehen, warum solche Prozesse überhaupt in Gang kommen.</p> <p>17 I: Mhm. Also Wissenserwerb und dann auch so Entscheidungen besser treffen zu können, Alternativen erkennen.../</p> <p>18 B: Ja, also die kognitiven Fähigkeiten und dann letztlich auch irgendeine Urteils- und Handlungskompetenz dabei zu erwerben.</p> <p>19 I: Mhm.</p> <p>20 B: Wenn ich dann das Transferprodukt, um dieses Beispiel aufzugreifen, kaufe, (-) dann hat dieser Wissenserwerb ja letztlich dazu bewegt, dass ich selber entscheide "Kaufe ich dieses Produkt oder kaufe ich doch lieber das beim Discounter, was ein paar Euro günstiger ist".</p> <p>21 I: Mhm. Gut, dann haben wir jetzt ja schon über die Relevanz im Allgemeinen gesprochen. Gibt es aus Ihrer Sicht denn auch fachspezifische Kernthemen, von denen man so sagt "Das ist so typisch Erdkundeunterricht" oder "die macht man da, die behandelt man da"? Also jetzt mal so ganz generell.</p> <p>22 B: Es gibt sicher Kernthemen, die, die glaube ich schon seit Jahrzehnten behandelt werden. Das sind die Landschaftszonen, Klima und Landschaftszonen, das ist in Klasse fünf fängt man ja erstmal an mit Schulumgebung und dann gibt es diesen Landwirtschaftsdurchgang, dann gibt es Industrie- und Freizeit, Verkehr, das deckt die fünf so ab.</p> <p>23 I: Mhm.</p> <p>24 B: Europa ist auch immer ein Thema dann in der neun. In der Oberstufe sind immer noch Entwicklungsländer auch ein Thema, es ist immer noch Stadtgeographie ein Thema, weil diese Dinge ja auch relevant waren und bleiben.</p> <p>25 I: Mhm.</p> <p>26 B: Insofern müssen die im Fach Erdkunde auch irgendwie abgedeckt werden.</p> <p>27 I: Und die sind fachspezifisch weil...?</p> <p>28 B: Weil sie alle irgendwo erstmal in der Welt zu lokalisieren sind und dann eben auch, beispielsweise wenn ich mir jetzt die Industrieansiedlungen mir rauspicke, kommt in Klasse fünf schon in Ansätzen vor/</p> <p>29 I: Mhm.</p> <p>30 B: Dann auch nochmal in der Qualifikationsphase. Da</p>	<p>Wissenserwerb dazu bewegt, dass ich selbst entscheide „kaufe ich dieses Produkt oder kaufe ich doch lieber das beim Discounter, was ein paar Euro günstiger ist?“.</p> <p>(21-26) Es gibt Kernthemen im Geographieunterricht, die schon seit Jahrzehnten behandelt werden, das sind z. B. die Landschaftszonen, Klima oder in Klasse fünf die Schulumgebung, der Landwirtschaftsdurchgang und die Themen Industrie, Freizeit und Verkehr. Europa ist dann ein Thema in der neunten Klasse und in der Oberstufe ist Entwicklungsländer immer noch ein Thema sowie Stadtgeographie, weil diese Dinge relevant waren und bleiben. Und diese Themen müssen daher im Fach Erdkunde abgedeckt werden.</p> <p>(27-32) Die Themen sind fachspezifisch, weil sie alle in der Welt zu lokalisieren sind und eben auch heutzutage Dinge eine Rolle spielen, die über die Globalisierungsprozesse eine große Aussage treffen, bei der Industrie zum Beispiel. Insofern ist es für das Fach und das spätere Leben der Schüler relevant, sich darin einzuarbeiten.</p> <p>(33-38) Themen im Geographieunterricht sollten eine Relevanz für das heutige und auch das alltägliche Leben der Schüler haben. Ferner sollte es etwas sein,</p>
--	--

<p>spielen ja heutzutage auch Dinge eine Rolle, die ja über die über diese Globalisierungsprozesse dann schon auch eine große Aussage treffen.</p> <p>31 I: Mhm.</p> <p>32 B: Insofern ist es für das Fach und auch für das spätere Leben der Schüler schon relevant, sich darin einzuarbeiten.</p> <p>33 I: Mhm. Und wenn Sie jetzt mal überlegen auf Basis welcher Kriterien, fernab eben der Vorgaben, die es ja gibt, also da hat man ja Vorgaben, würden Sie im Geographieunterricht bzw. im Erdkundeunterricht Themen auswählen? Also, was wären da so Kriterien, wo Sie sagen "Das muss ein Thema erfüllen."</p> <p>34 B: Ja, es sollte durchaus eine Relevanz für das heutige und auch das alltägliche Leben der Schüler irgendwie da sein. Es sollte ferner etwas sein, dass diesen vernetzenden Gedanken, den ich ja eben schon als zentral herausgestellt habe, irgendwie aufgreifen. Ich versuche gerade mal an ein Beispiel zu denken. (---) Stichwort "Standortfaktoren".</p> <p>35 I: Mhm.</p> <p>36 B: Würde mir einfallen. Wenn man da jetzt, also das ist für jede Unternehmungsentscheidung relevant. Wenn man das so ein bisschen herunterbrechen kann auf die Schule, Schüler in die Lage versetzt, so was ist für so ein Unternehmen relevant, warum siedelt sich das hier an und nicht woanders? Möglicherweise auch in einem Planspiel mal umgesetzt.</p> <p>37 I: Mhm.</p> <p>38 B: Dann hat man eben schon etwas mit Aktualitätsbezug geschaffen. Die Schüler arbeiten vernetzt, handeln auch vielleicht in so einem Planspiel dann auch mehr als im - ich sag mal - in Anführungsstrichen normalen Unterricht. Ja.</p> <p>39 I: Gibt es denn Ihrer Meinung nach auch besondere Kompetenzen bzw. Fähigkeiten, die ausschließlich im Erdkundeunterricht erworben und gefördert werden? Also Alleinstellungsmerkmale vom Schulfach Erdkunde.</p> <p>40 B: Ich finde schon. Was ich vorhin ja schon herausgestellt habe, dass andere Fächer als Hauptinformationsquelle schon tendenziell eher Texte haben. Das ist im Fach Erdkunde ja schon ganz anders.</p> <p>41 I: Mhm.</p> <p>42 B: Also der Text kann eine ergänzende Information liefern, letztlich erschließen die Tabellen, Grafiken, Statistiken, Karten, die man hat, die man auch miteinander in Beziehung setzt, einen Inhalt. Und insofern ist das schon eine methodisch manchmal eine etwas andere Herangehensweise. An die sich Schüler im Übrigen auch gewöhnen müssen.</p>	<p>was den vernetzenden Gedanken, der zentral ist, aufgreift.</p> <p>Zum Beispiel beim Thema „Standortfaktoren“, was für die Unternehmungsentscheidung relevant ist. Wenn man das auf die Schule herunterbricht und Schüler in die Lage versetzt, was für ein Unternehmen relevant ist und warum es sich dort ansiedelt und nicht woanders. Das kann auch in einem Planspiel umgesetzt werden. Dann hat man einen Aktualitätsbezug geschaffen und die Schüler arbeiten vernetzt, handeln vielleicht im Planspiel mehr als im „normalen Unterricht“.</p> <p>(39-46) Es gibt fachspezifische Kompetenzen, die im Geographieunterricht gefördert und erworben werden, da es in anderen Fächern als Hauptinformationsquelle eher Texte gibt und das ist in Erdkunde ganz anders.</p> <p>Der Text kann zwar eine ergänzende Information liefern, aber letztlich erschließen die Tabellen, Grafiken, Statistiken und Karten, die man hat und die man miteinander in Beziehung setzt, einen Inhalt. Insofern ist das methodisch eine andere Herangehensweise, an die sich die Schüler auch gewöhnen müssen.</p> <p>Es ist also nicht alles in einem Ergebnistext vorformuliert, sondern man muss sich aus einem ganzen Wust heraus die richtigen Informationen herausfiltern. Und das kommt auch dem späteren Leben entgegen, weil da einem auch nicht immer jemand sagt „Das steht da und da findest du die Informationen“.</p> <p>Die Schüler lernen aus vielen unwichtigen Zahlen, die richtigen herauszufiltern.</p> <p>(47-50) Diese Methodenkompetenzen werden in dieser Intensität, wie sie im Fach Erdkunde da ist, nicht in anderen Fächern gefördert und sie sind wichtig, weil sie später im Beruf eine Rolle spielen. Jeder Ingenieur muss beispielsweise aus verschiedenen Messergebnissen letztlich die Quintessenz für seine weitere Arbeit bilden und dieses Extrahieren von Informationen „Ich bringe das mit dem zusammen und komme zu dem</p>
--	---

<p>43 I: Mhm.</p> <p>44 B: Also, dass nicht in einem Ergebnistext schon alles vorformuliert ist, sondern dass man sich vielleicht auch aus einem ganzen ja Wust aus/</p> <p>45 I: Ja.</p> <p>46 B: Aus Informationen das richtige herausfiltern muss, was im Übrigen auch im späteren Leben ganz entgegenkommt. Da sagt einem auch nicht immer jemand "Das steht da und da findest du die Infos". Also die Schüler lernen wirklich aus vielen unwichtigen Zahlen die richtigen herauszufiltern, sollten sie zumindest lernen.</p> <p>47 I: Also vor allem so Methodenkompetenzen, Auswertung, Karten. Und warum sind die so wichtig, weil das im Erdkundeunterricht gefördert wird, weil das eben woanders nicht gefördert wird oder/ Wieso ist das so entscheidend?</p> <p>48 B: Ja einmal also, nicht also so pauschal möchte ich es gar nicht sagen. Aber vielleicht nicht in der Intensität gefördert wird. Und weil ich schon glaube, dass später im Beruf eben, zumindest in vielen Berufen das auch eine Rolle spielen wird.</p> <p>49 I: Mhm.</p> <p>50 B: Jeder - weiß ich nicht - jeder Ingenieur muss auch aus verschiedenen Messergebnissen usw. letztlich die Quintessenz für seiner weitere Arbeit bilden und ich glaube dieses Extrahieren von Informationen "Ich bringe das mit dem zusammen und komme zu dem Ergebnis" das wird in Erdkunde schon ganz gut angebahnt.</p> <p>51 I: Mhm. Gibt es denn Ihrer Meinung nach noch Kompetenzen oder Fähigkeiten, die noch deutlicher in den Fokus gerückt werden sollten oder gefördert werden sollten aktuell?</p> <p>52 B: Ja, ich glaube schon. Also früher gab es ja diesen (---) ja diesen Ansatz, dass es eben auch viel Länderkunde war.</p> <p>53 I: Mhm.</p> <p>54 B: Man musste dann auch tatsächlich viele topographische Dinge wissen. Das fällt heutzutage manchmal ein bisschen hinten rüber. Finde ich. Also es geht schon immer auch nochmal darum, und manches kann man ja tatsächlich auch nur durch die Geographie verstehen.</p> <p>55 I: Ja.</p> <p>56 B: Warum ein Land wie Mali beispielsweise Ernährungsprobleme hat.</p> <p>57 I: Mhm.</p>	<p>Ergebnis“, das wird in Erdkunde angebahnt.</p> <p>(51-58) Ich glaube schon, dass es noch Kompetenzen gibt, die deutlicher in den Fokus gerückt werden sollten. Früher gab es ja diesen länderkundlichen Ansatz und man musste viele topographische Dinge wissen. Heutzutage fällt das manchmal ein bisschen hinten rüber, finde ich. Es geht schon darum und manches kann man auch nur durch die Geographie verstehen, warum ein Land wie Mali beispielsweise Ernährungsprobleme hat. Klar, weil es in der Wüste liegt. Solche grundlegenden geographischen Kenntnisse sind meiner Meinung nach ganz wichtig und finden in den Curricula und Vorgaben nicht die Berücksichtigung, die sie nötig hätten.</p> <p>(59-62) In den Curricula und Vorgaben steht er der Gedanke der globalen Welt im Vordergrund und das eher auf Inhalte fokussierte Denken, zum Beispiel wie wirtschaftliche Prozesse ablaufen. Das ist auch nicht unwichtig, aber es ist eben auch wichtig die geographischen Gegebenheiten eines Landes oder Kontinents zu kennen.</p> <p>(63-66) Der Stellenwert des Faches Geographie war definitiv schon einmal höher, da in zwei Jahrgangsstufen Erdkunde komplett nicht stattfindet und zwar in der sechs und in der acht. Das ist auch eine Konsequenz aus G8. Am Gymnasium ist der Stellenwert, im Vergleich zu anderen Schulformen, noch relativ hoch, weil in anderen Schulformen das Fach Erdkunde in Gesellschafts-</p>
--	---

<p>58 B: Ja klar, weil es eben in der Wüste liegt. Insofern solche grundlegenden geographischen Kenntnisse, die sind meiner Meinung nach ganz wichtig und finden aber nicht unbedingt immer die Berücksichtigung zumindest in den Curricula und Vorgaben, die sie nötig hätten.</p> <p>59 I: Mhm. Weil da was im Fokus steht oder was steht da im Vordergrund, Ihrer Meinung nach?</p> <p>60 B: Weil da im Vordergrund steht, ja viel so diese, dieser Gedanken globale Welt, dieses ja Denken in (---) ja wie soll ich es formulieren. Also dieses eher auf andere Inhalte fokussierte Denken.</p> <p>61 I: Mhm.</p> <p>62 B: Also (---) wie laufen zum Beispiel wirtschaftliche Prozesse ab. Ich will gar nicht sagen, dass ich das unwichtig finde, das ist auch sehr wichtig. Aber es ist eben auch wichtig mal die geographischen Gegebenheiten eines Landes oder eines Kontinents - wie auch immer - sich anzugucken.</p> <p>63 I: Mhm. Wie beurteilen Sie denn den aktuellen Stellenwert des Faches Erdkunde in der Stundentafel des Gymnasiums mit ja ca. zwei Wochenstunden in Klassen fünf, sieben und neun in der Unterstufe?</p> <p>64 B: Ja, der war definitiv schon mal höher. Also es findet in zwei Jahrgangsstufen komplett Erdkunde nicht statt, nämlich in der sechs und in der acht. Das ist auch ein bisschen eine Konsequenz aus G8.</p> <p>65 I: Mhm.</p> <p>66 B: Wobei am Gymnasium, wenn man das mal mit anderen Schulformen vergleicht, der Stellenwert dann eben noch relativ hoch ist, weil der an anderen Schulformen eben das Fach Erdkunde halt in Gesellschaftslehre aufgeht. Insofern, ja der Stellenwert ist im Vergleich zu früher gesunken, aber er ist am Gymnasium im Vergleich zu anderen Schulformen noch relativ hoch.</p> <p>67 I: Das haben Sie ja gerade schon einmal gesagt. Wie beurteilen Sie denn dann den möglichen Fächerverbund, falls es irgendwann mal am Gymnasium auch so weit käme, dass Erdkunde zum Beispiel mit Sowi oder Politik unterrichtet würde?</p> <p>68 B: Finde ich nicht gut, weil ja weil das zu Lasten der Stundenzahl geht. Es wird ja nicht in Quantität zu sechs Stunden kommen, sondern es werden irgendwie wieder Inhalte rausgeschmissen werden müssen. Natürlich findet man das als Vertreter seines Faches nicht gut.</p> <p>69 I: Mhm.</p> <p>70 B: Es ist sicher mal gut, Vernetzungen zwischen diesen drei Fächern, die ja auch zusammenhängen, herzustellen</p>	<p>lehre aufgeht. Der Stellenwert ist im Vergleich zu früher am Gymnasium gesunken, aber im Vergleich zu anderen Schulformen noch relativ hoch.</p> <p>(67-70) Einen Fächerverbund finde ich nicht gut, weil es zu Lasten der Stundenzahl geht und es nicht in Quantität zu sechs Stunden käme, sondern wieder Inhalte rausgeschmissen werden müsste. Das findet man als Vertreter seines Faches natürlich nicht gut. Es ist sicher gut, Vernetzungen zwischen den drei Fächern, die auch zusammenhängen, herzustellen. Aber eine komplette Aufweichung der Fachbegrenzungen ist nicht gut.</p> <p>(71-80) Es wird auch personell Komplikationen geben. Zwar sind die Lehrer, die die Gesellschaftswissenschaften unterrichten, da, aber Historiker sind nicht unbedingt die begnadeten Geographen und Geographen nicht die begnadeten Historiker. Insofern müsste man sich als Lehrer weiterbilden oder es sich selbst beibringen, was auch oft der Fall ist, aber kein wünschenswerter Prozess ist. Anders kann man es aber nicht in die Wege leiten. An anderen Schulformen läuft das auch so, dass man als Erdkundelehrer dann Gesellschaftslehre unterrichtet und in Politik und Geschichte unterwegs ist ohne sich nennenswert fortgebildet zu haben. Ich glaube im Gymnasium ist man als Lehrer auch immer ein Vertreter seines Faches und da merken die Schüler schnell, ob die Person wirklich hundertprozentig kompetent ist.</p>
---	---

<p>len. Aber an eine komplette Aufweichung dieser Begrenzungen der Fächer ist meiner Ansicht nach nicht gut.</p>	
<p>71 I: Sehen Sie denn noch andere Komplikationen, außer dass jetzt zum Beispiel Fachinhalte wegfallen?</p>	<p>(81-86) Grundsätzlich ist die Bedeutung des Schulfaches in der öffentlichen Wahrnehmung, also bei Schülern und Eltern, schon da. Die Erkenntnis, dass die Bedeutung des Faches groß ist, weil wir immer mehr zusammenwachsen in der Welt.</p>
<p>72 B: (---) Ja es wird zunächst dann natürlich personell da irgendwelche, ja nicht Engpässe geben, weil die Lehrer, die die Gesellschaftswissenschaften unterrichten ja da sind, aber Historiker sind vielleicht nicht unbedingt die begnadeten Geographen. Die Geographen sind vielleicht nicht unbedingt die begnadeten Historiker.</p>	<p>Allerdings beklagen Eltern öfter, dass dieses Verorten – wo liegt Thailand oder wo fließt der Amazonas – nicht mehr unbedingt von jedem Erdkundeschüler beantwortet werden können. Das muss tatsächlich stärker in den Fokus gerückt werden.</p>
<p>73 I: Mhm.</p>	
<p>74 B: Insofern würde man da ohne Weiterbildung oder (--) ja man hält die Lehrer an es sich selber bei zu bringen, was ja auch oft der Fall ist.</p>	
<p>75 I: Ja.</p>	
<p>76 B: Was aber kein wünschenswerter Prozess wäre. Anders wird man oder würde man das nicht in die Wege leiten können.</p>	<p>(87-90) Man kann das Fach auch unterstützen, indem man es durch die unterrichtliche Tätigkeit in den Fokus rückt und man auch außerhalb des Unterrichts oder ergänzend zum Unterricht Exkursionen anbietet. Das kann man natürlich nicht verpflichtend vorschreiben.</p>
<p>77 I: Mhm.</p>	<p>Um die öffentliche Wahrnehmung dahingehend zu schärfen, dass Erdkunde wichtig ist –dazu fällt mir spontan nichts ein.</p>
<p>78 B: An den anderen Schulformen läuft das ja so. Dass dann Erdkundelehrer dann einfach Gesellschaftslehre unterrichten und auf einmal in Politik und Geschichte unterwegs sind (--) ohne da irgendwie nennenswert sich fortgebildet zu haben.</p>	
<p>79 I: Mhm.</p>	
<p>80 B: Ob das so gut ist, ist immer die Frage. Denn ich glaube auch gerade im Gymnasium, dass man als Lehrer auch immer ein Vertreter seines Faches ist und dass Schüler das auch schnell merken "ist die Person da wirklich hundertprozentig kompetent".</p>	
<p>81 I: Mhm. Glauben Sie denn, dass man als einzelner Erdkundelehrer etwas dazu beitragen könnte, die Bedeutung des Schulfaches für die Gesellschaft oder auch für den Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler zu stärken? Also, was wären da Maßnahmen möglicherweise?</p>	<p>(91-102) Der Stellenwert eines Faches ist von vielen Faktoren abhängig. Zum einen dadurch, wie die Fachschaft besetzt ist und wie motiviert man als Lehrperson den Inhalt überbringt. Aber auch wie die Schulleitung zu einem Fach steht und welche Kurse in der Oberstufe eingerichtet und nicht eingerichtet werden.</p>
<p>82 B: Ich glaube das grundsätzlich in der öffentlichen Wahrnehmung, also bei Schülern und Eltern, die ja die Bedeutung des Faches durchaus schon da ist.</p>	<p>Das sind Stellschrauben, an denen man was drehen kann.</p>
<p>83 I: Mhm.</p>	<p>Auch die Vorgaben im Abitur, wenn Schüler Geschichte und Sowi belegt haben müssen und es sonst Zusatzkurse gibt. Das ist in Erdkunde nicht der Fall und das beeinflusst die Schülerwahlen natürlich.</p>
<p>84 B: Also die Erkenntnis, dass die Bedeutung groß ist, eben weil wir ja immer auch mehr zusammenwachsen in der Welt. Allerdings beklagen Eltern öfter und das habe ich eben auch schon angesprochen, dass dieses tatsächliche Verorten wo ist Thailand und wo fließt der Amazonas. Das solche Fragen einfach nicht unbedingt von jedem Erdkundeschüler mehr beantwortet</p>	<p>Also sind die Vorgaben der Kultusministerien entscheidend, ob man sich überlegt, ob Geographie nicht die gleiche Daseinsberechtigung hat wie Sowi. Und wenn nicht, dann kann man Sowi- oder Erdkunde-Zusatzkurs verpflichten.</p>

<p>werden können und das sowas vielleicht tatsächlich stärker wieder in den Fokus auch gerückt werden muss.</p> <p>85 I: Mhm.</p> <p>86 B: Nicht alleinig, aber eben auch als Baustein.</p> <p>87 I: Ok. Sehen Sie denn noch andere Möglichkeiten, dass man das irgendwie unterstützen könnte?</p> <p>88 B: Man könnte durch (----) ja, man rückt ein Fach im Prinzip einmal durch die unterrichtliche Tätigkeit irgendwie in den Fokus, aber man kann da natürlich auch außerhalb des Unterrichts oder ergänzend zum Unterricht durch Exkursionen (--) könnte man was tun. Das kann man natürlich nicht verpflichtend irgendwo rein schreiben.</p> <p>89 I: Nein.</p> <p>90 B: Um jetzt die öffentliche Wahrnehmung dahingehend zu schärfen, dass Erdkunde wichtig ist (----) Fällt mir so spontan ehrlich gesagt nicht ein, was man da, was so sofort griffig wäre und auf jeden Fall dem Fach noch einen Impuls geben würde.</p> <p>91 I: Sehen Sie denn noch andere Akteure, die dazu noch etwas beitragen können oder müssen, sollten?</p> <p>92 B: Ich glaube, dass der Stellenwert eines Faches von vielen Faktoren abhängt. Einmal natürlich, wie die Fachschaft besetzt ist.</p> <p>93 I: Mhm.</p> <p>94 B: Wie motiviert man auch als Lehrperson den Inhalt rüberbringt. Aber auch wie eine Schulleitung zu einem bestimmten Fach steht. Welche Kurse bspw. werden in der Oberstufe eingerichtet, welche werden nicht eingerichtet. Das sind so Stellschrauben, an denen tatsächlich man drehen kann. Aber auch durch Vorgaben bspw., wenn ich jetzt an diese Vorgabe denke, Schüler die Abitur machen, müssen Geschichte belegt haben, sie müssen Sowi belegt haben, sonst gibt es die Zusatzkurse. In Erdkunde ist das nicht der Fall.</p> <p>95 I: Mhm.</p> <p>96 B: Das beeinflusst Schülerwahlen natürlich.</p> <p>97 I: Klar. Also auch so Vorgaben durch die Kultusministerien?</p> <p>98 B: Genau. Ob man sich da nicht überlegt, hat Sowi nicht vielleicht die gleiche Daseins/ oder umgekehrt formuliert, hat Erdkunde vielleicht nicht die gleiche Daseinsberechtigung wie Sowi?</p> <p>99 I: Mhm.</p> <p>100 B: Und wenn nicht, dass man dann sagt ok, man sagt Sowi- oder Erdkunde-Zusatzkurs, aber eine Gesell-</p>	<p>(103-112) Eine geographisch gebildete Person kann Entwicklungen, Prozesse in einem Raum auf der Erde beschreiben, erläutern, beurteilen und daraus Handlungsschlüsse ziehen. Somit sind die drei Anforderungsbereiche abgedeckt. Man hat den Raumbezug darin, das sollte jede geographisch gebildete Person können. Eine Sache, die in einem Land oder einer Region positiv abläuft, muss für eine andere Region nicht zwangsläufig die gleichen Wirkungen haben und so etwas zu verstehen und einschätzen zu können, das zeichnet eine geographisch gebildete Person aus. Und eben am Beispiel dieses strukturierten, vernetzten Denkens.</p> <p>Ich habe beobachtet, dass in Erdkunde diejenigen Schüler, die eine grundlegende logische Denkweise haben, also mathematische Fähigkeiten, die aber auch das sprachliche Geschick haben, das auf das Papier zu bringen, die Erfolgreichsten sind.</p> <p>Man ist da relativ breit aufgestellt.</p>
---	--

<p>schaftswissenschaft plus Zusatzkurs - wie auch immer.</p> <p>101 I: Mhm</p> <p>102 B: Da gibt es sicherlich auch Möglichkeiten, was zu drehen.</p> <p>103 I: Mhm. Dann würde ich Sie gerne einmal bitten, für sich zu definieren oder zu beschreiben, was eine geographisch gebildete Person kennzeichnet.</p> <p>104 B: Eine geographisch gebildete Person kann (----) Entwicklungen, Prozesse in einem Raum auf der Erde beschreiben, kann sie erläutern, kann sie auch beurteilen und kann daraus selber Handlungsschlüsse ziehen. Und damit habe ich ja im Prinzip ja diese drei Anforderungsbereiche schon mal abgedeckt.</p> <p>105 I: Mhm.</p> <p>106 B: Man hat den Raumbezug da drin, das sollte auch jede Person, die geographisch gebildet ist, können. Eine Sache, die in einem Land oder in einer Region so abläuft und positiv abläuft muss für eine andere Region nicht zwangsläufig die gleichen Wirkungen haben.</p> <p>107 I: Mhm.</p> <p>108 B: Und so etwas zu Verstehen und so etwas auch einschätzen zu können, das zeichnet schon eine geographisch gebildete Person aus. Plus eben am Beispiel da mal in dieses strukturierte, vernetzende Denken.</p> <p>109 I: Mhm.</p> <p>110 B: Ich glaube auch, dass und ich meine es beobachtet zu haben in der Praxis, dass in Erdkunde, diejenigen Schüler, wenn ich das mal jetzt so auf die Schüler projiziere, die eine grundlegende logische Denkweise haben, also so ein bisschen mathematische Fähigkeiten, aber auch das sprachliche Geschick es irgendwie aufs Papier zu bringen, dass die dann die Erfolgreichsten tatsächlich sind.</p> <p>111 I: Mhm.</p> <p>112 B: Insofern ist man relativ breit aufgestellt.</p> <p>113 I: Gut, dann wären wir eigentlich schon am Ende des Interviews.</p> <p>114 B: Ja.</p> <p>115 I: Haben Sie zum jetzigen Zeitpunkt denn noch offene Fragen oder andere Dinge, die Sie irgendwie ansprechen wollen zum Schulfach Erdkunde, die Sie vielleicht gerade persönlich beschäftigen oder Ihnen aufgefallen sind?</p> <p>116 B: Zum Schulfach Erdkunde so an sich (---) an sich eigentlich nicht. (---) Ja, im Prinzip dieser Stellenwert des Faches und wie man im Prinzip das Ministerium, wer auch immer diese Curricula und Vorgaben macht,</p>	<p>(115-118) Den Stellenwert des Faches und wie man den Akteur oder das im Ministerium oder wer diese Curricula und Vorgaben macht, dazu bewegen kann, dass zumindest in der Oberstufe der Stellenwert von Erdkunde nicht nachrangig gegenüber Geschichte und Sowi ist. So muss man es formulieren. Das wäre eine Sache, die ich toll finden würde, wenn man das zumindest beantworten oder den Status quo so verändern könnte.</p>
---	---

<p>dazu bewegen könnte, dass zumindest in der Oberstufe dann auch der Stellenwert nicht nachrangig ist gegenüber Geschichte und Sowil.</p> <p>117 I: Mhm, ja.</p> <p>118 B: Und so muss man es formulieren. Das wäre eine Sache, die ich schon toll finden würde. Wenn man die irgendwie beantworten könnte oder zumindest - nicht zumindest - oder den Status quo so verändern könnte.</p> <p>119 I: Gut.</p>	
--	--

Tabelle 35: Geordnete Aussagen L4 (eigene Darstellung).

Assoziationen mit dem Schulfach Geographie
<p>Mit dem Schulfach Erdkunde wird traditionell immer Atlasarbeit und Kartenarbeit verbunden, aber es gehört auch das Denken in Strukturen dazu. Ebenso gehört das materialgeleitete nicht textlastige Arbeiten mit Tabellen, Statistiken, Diagrammen dazu und diese auszuwerten und miteinander in Beziehung zu setzen. Es geht darum sich die Welt zu erschließen. (3-6)</p>
Gesellschaftliche Relevanz
<p>A1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte Ferner sollte es etwas sein, was den vernetzenden Gedanken, der zentral ist, aufgreift. (33-38)</p> <p>Ich sehe eine gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Geographie, weil jeder in der globalisierten Welt lebt und demnach auch grundlegende Kenntnisse haben sollte über die globalisierte Welt. (7-10)</p> <p>Grundsätzlich ist die Bedeutung des Schulfaches in der öffentlichen Wahrnehmung, also bei Schülern und Eltern, schon da. Die Erkenntnis, dass die Bedeutung des Faches groß ist, weil wir immer mehr zusammenwachsen in der Welt (81-86).</p>
A3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten
<p>Erdkunde bahnt viel Methodisches an, weil man lernt verschiedene Quellen, Materialien und Dinge miteinander in Beziehung zu setzen. (7-10)</p> <p>Früher gab es ja diesen länderkundlichen Ansatz und man musste viele topographische Dinge wissen. Heutzutage fällt das manchmal ein bisschen hinten rüber, finde ich. Es geht schon darum und manches kann man auch nur durch die Geographie verstehen, warum ein Land wie Mali beispielsweise Ernährungsprobleme hat. Klar, weil es in der Wüste liegt. Solche grundlegenden geographischen Kenntnisse sind meiner Meinung nach ganz wichtig und finden in den Curricula und Vorgaben nicht die Berücksichtigung, die sie nötig hätten. (51-58)</p> <p>Diese Methodenkompetenzen werden in dieser Intensität, wie sie im Fach Erdkunde da ist, nicht in anderen Fächern gefördert und sie sind wichtig, weil sie später im Beruf eine Rolle spielen. Jeder Ingenieur muss beispielsweise aus verschiedenen Messergebnissen letztlich die Quintessenz für seine weitere Arbeit bilden und dieses Extrahieren von Informationen „Ich bringe das mit dem zusammen und komme zu dem Ergebnis“, das wird in Erdkunde angebahnt. (47-50)</p>
A4 Didaktische Argumentation
<p>Ich sehe eine gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Geographie, weil jeder in der globalisierten Welt lebt und demnach auch grundlegende Kenntnisse haben sollte über diese globalisierte Welt. (7-10)</p> <p>Themen im Geographieunterricht sollten eine Relevanz für das heutige und auch das alltägliche Leben der Schüler haben. (33-38)</p> <p>Diese Methodenkompetenzen werden in dieser Intensität, wie sie im Fach Erdkunde da ist, nicht in anderen Fächern gefördert und sie sind wichtig, weil sie später im Beruf eine Rolle spielen. (47-50)</p>
Schülerrelevanz
<p>B1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte Die Themen sind fachspezifisch, weil sie alle in der Welt zu lokalisieren sind und eben auch heutzutage Dinge eine Rolle spielen, die über die Globalisierungsprozesse eine große Aussage treffen, bei der Industrie zum Beispiel. Insofern ist es für das Fach und das spätere Leben der Schüler relevant, sich darin einzuarbeiten. (27-32)</p>
<p>B2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz Es ist wichtig, da kognitive Fähigkeiten und letztlich auch eine Urteils- und Handlungskompetenz dabei (im Fach Erdkunde) erworben wird. Wenn ich ein Transferprodukt kaufe, dann hat der Wissenserwerb dazu bewegt, dass ich selbst entscheide „kaufe ich dieses Produkt oder kaufe ich doch lieber das beim Discounter, was ein paar Euro günstiger ist?“. (11-21)</p> <p>Oder zum Thema Flüchtlinge, das gerade aktuell ist, auch da kann Erdkunde Hintergrundwissen vermitteln, um die</p>

<p>Schüler dazu zu bewegen zu verstehen, warum solche Prozesse in Gang kommen. (11-21)</p> <p>B3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <p>Es gibt auch eine besondere Relevanz für den Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler, beispielsweise zum Stichwort „Fair Trade“, was man gut im Erdkundeunterricht verorten kann. Bei jeder Kaufentscheidung sind die Eltern und Kinder dazu gezwungen sich zu entscheiden, welches Produkt sie kaufen und da ist das Fach Erdkunde Augen öffnend. (11-21)</p> <p>Es ist wichtig, da kognitive Fähigkeiten und letztlich auch eine Urteils- und Handlungskompetenz dabei (im Fach Erdkunde) erworben wird. Wenn ich ein Transferprodukt kaufe, dann hat der Wissenserwerb dazu bewegt, dass ich selbst entscheide „kaufe ich dieses Produkt oder kaufe ich doch lieber das beim Discounter, was ein paar Euro günstiger ist?“. (11-21)</p> <p>Der Text kann zwar eine ergänzende Information liefern, aber letztlich erschließen die Tabellen, Grafiken, Statistiken und Karten, die man hat und die man miteinander in Beziehung setzt, einen Inhalt. Insofern ist das methodisch eine andere Herangehensweise, an die sich die Schüler auch gewöhnen müssen. Es ist also nicht alles in einem Ergebnistext vorformuliert, sondern man muss sich aus einem ganzen Wust heraus die richtigen Informationen herausfiltern. Und das kommt auch dem späteren Leben entgegen, weil da einem auch nicht immer jemand sagt „Das steht da und da findest du die Informationen“. Die Schüler lernen aus vielen unwichtigen Zahlen, die richtigen herauszufiltern. (39-46)</p> <p>Allerdings beklagen Eltern öfter, dass dieses Verorten – wo liegt Thailand oder wo fließt der Amazonas – nicht mehr unbedingt von jedem Erdkundeschüler beantwortet werden können. Das muss tatsächlich stärker in den Fokus gerückt werden. (81-86)</p>
<p>B4 Didaktische Argumentation</p> <p>Themen im Geographieunterricht sollten eine Relevanz für das heutige und auch das alltägliche Leben der Schüler haben. (33-38)</p> <p>Es gibt auch eine besondere Relevanz für den Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler, beispielsweise zum Stichwort „Fair Trade“, was man gut im Erdkundeunterricht verorten kann. Bei jeder Kaufentscheidung sind die Eltern und Kinder dazu gezwungen sich zu entscheiden, welches Produkt sie kaufen und da ist das Fach Erdkunde Augen öffnend. Oder zum Thema Flüchtlinge, das gerade aktuell ist, auch da kann Erdkunde Hintergrundwissen vermitteln, um die Schüler dazu zu bewegen zu verstehen, warum solche Prozesse in Gang kommen.</p> <p>Die Themen sind fachspezifisch, weil sie alle in der Welt zu lokalisieren sind und eben auch heutzutage Dinge eine Rolle spielen, die über die Globalisierungsprozesse eine große Aussage treffen, bei der Industrie zum Beispiel. Insofern ist es für das Fach und das spätere Leben der Schüler relevant, sich darin einzuarbeiten. (27-32)</p> <p>Themen im Geographieunterricht sollten eine Relevanz für das heutige und auch das alltägliche Leben der Schüler haben. Ferner sollte es etwas sein, was den vernetzenden Gedanken, der zentral ist, aufgreift. Zum Beispiel beim Thema „Standortfaktoren“, was für die Unternehmungsentscheidung relevant ist. Wenn man das auf die Schule herunterbricht und Schüler in die Lage versetzt, was für ein Unternehmen relevant ist und warum es sich dort ansiedelt und nicht woanders. Das kann auch in einem Planspiel umgesetzt werden. Dann hat man einen Aktualitätsbezug geschaffen und die Schüler arbeiten vernetzt, handeln vielleicht im Planspiel mehr als im „normalen Unterricht“. (33-38)</p> <p>Es ist also nicht alles in einem Ergebnistext vorformuliert, sondern man muss sich aus einem ganzen Wust heraus die richtigen Informationen herausfiltern. Und das kommt auch dem späteren Leben entgegen, weil da einem auch nicht immer jemand sagt „Das steht da und da findest du die Informationen“. (39-46)</p>
<p>Fachliche Relevanz</p>
<p>C1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte</p> <p>Es geht darum sich die Welt zu erschließen. (3-6)</p> <p>Erdkunde vernetzt mehr als andere Fächer einzelne Aspekte, die man eben nicht nur als solche sehen kann. (7-10)</p> <p>Ferner sollte es etwas sein, was den vernetzenden Gedanken, der zentral ist, aufgreift. (33-38)</p> <p>Die Themen sind fachspezifisch, weil sie alle in der Welt zu lokalisieren sind und eben auch heutzutage Dinge eine Rolle spielen, die über die Globalisierungsprozesse eine große Aussage treffen, bei der Industrie zum Beispiel. Insofern ist es für das Fach und das spätere Leben der Schüler relevant, sich darin einzuarbeiten. (27-32)</p>
<p>C2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz</p> <p>Erdkunde vernetzt mehr als andere Fächer einzelne Aspekte, die man eben nicht nur als solche sehen kann. (7-10)</p> <p>Ich glaube schon, dass es noch Kompetenzen gibt, die deutlicher in den Fokus gerückt werden sollten. Früher gab es ja diesen länderkundlichen Ansatz und man musste viele topographische Dinge wissen. Heutzutage fällt das manchmal ein bisschen hinten rüber, finde ich. Es geht schon darum und manches kann man auch nur durch die Geographie verstehen, warum ein Land wie Mali beispielsweise Ernährungsprobleme hat. Klar, weil es in der Wüste liegt. Solche grundlegenden geographischen Kenntnisse sind meiner Meinung nach ganz wichtig und finden in den Curricula und Vorgaben nicht die Berücksichtigung, die sie nötig hätten. (51-58)</p> <p>In den Curricula und Vorgaben steht er der Gedanke der globalen Welt im Vordergrund und das eher auf Inhalte fo-</p>

kussierte Denken, zum Beispiel wie wirtschaftliche Prozesse ablaufen. Das ist auch nicht unwichtig, aber es ist eben auch wichtig die geographischen Gegebenheiten eines Landes oder Kontinents zu kennen. (59-62)

Die Themen sind fachspezifisch, weil sie alle in der Welt zu lokalisieren sind und eben auch heutzutage Dinge eine Rolle spielen, die über die Globalisierungsprozesse eine große Aussage treffen, bei der Industrie zum Beispiel. Insofern ist es für das Fach und das spätere Leben der Schüler relevant, sich darin einzuarbeiten. (27-32)

Es gibt Kernthemen im Geographieunterricht, die schon seit Jahrzehnten behandelt werden, das sind z. B. die Landschaftszonen, Klima oder in Klasse fünf die Schulumgebung, der Landwirtschaftsdurchgang und die Themen Industrie, Freizeit und Verkehr. Europa ist dann ein Thema in der neunten Klasse und in der Oberstufe ist Entwicklungsländer immer noch ein Thema sowie Stadtgeographie, weil diese Dinge relevant waren und bleiben. Und diese Themen müssen daher im Fach Erdkunde abgedeckt werden. (21-26)

C3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten

Mit dem Schulfach Erdkunde wird traditionell immer Atlasarbeit und Kartenarbeit verbunden, aber es gehört auch das Denken in Strukturen dazu. Ebenso gehört das materialgeleitete nicht textlastige Arbeiten mit Tabellen, Statistiken, Diagrammen dazu und diese auszuwerten und miteinander in Beziehung zu setzen. (3-6)

Erdkunde bahnt viel Methodisches an, weil man lernt verschiedene Quellen, Materialien und Dinge miteinander in Beziehung zu setzen. (7-10)

Es gibt fachspezifische Kompetenzen, die im Geographieunterricht gefördert und erworben werden, da es in anderen Fächern als Hauptinformationsquelle eher Texte gibt und das ist in Erdkunde ganz anders. Der Text kann zwar eine ergänzende Information liefern, aber letztlich erschließen die Tabellen, Grafiken, Statistiken und Karten, die man hat und die man miteinander in Beziehung setzt, einen Inhalt. Insofern ist das methodisch eine andere Herangehensweise, an die sich die Schüler auch gewöhnen müssen. (39-46)

Diese Methodenkompetenzen werden in dieser Intensität, wie sie im Fach Erdkunde da ist, nicht in anderen Fächern gefördert und sie sind wichtig, weil sie später im Beruf eine Rolle spielen. Jeder Ingenieur muss beispielsweise aus verschiedenen Messergebnissen letztlich die Quintessenz für seine weitere Arbeit bilden und dieses Extrahieren von Informationen „Ich bringe das mit dem zusammen und komme zu dem Ergebnis“, das wird in Erdkunde angebahnt. (47-50)

C4 Didaktische Argumentation

Diese Methodenkompetenzen werden in dieser Intensität, wie sie im Fach Erdkunde da ist, nicht in anderen Fächern gefördert und sie sind wichtig, weil sie später im Beruf eine Rolle spielen. Jeder Ingenieur muss beispielsweise aus verschiedenen Messergebnissen letztlich die Quintessenz für seine weitere Arbeit bilden und dieses Extrahieren von Informationen „Ich bringe das mit dem zusammen und komme zu dem Ergebnis“, das wird in Erdkunde angebahnt. (47-50)

Es gibt Kernthemen im Geographieunterricht, die schon seit Jahrzehnten behandelt werden, das sind z. B. die Landschaftszonen, Klima oder in Klasse fünf die Schulumgebung, der Landwirtschaftsdurchgang und die Themen Industrie, Freizeit und Verkehr. Europa ist dann ein Thema in der neunten Klasse und in der Oberstufe ist Entwicklungsländer immer noch ein Thema sowie Stadtgeographie, weil diese Dinge relevant waren und bleiben. Und diese Themen müssen daher im Fach Erdkunde abgedeckt werden. (21-26)

Stellenwert

D1.1 Stellenwert zu gering

Grundsätzlich ist die Bedeutung des Schulfaches in der öffentlichen Wahrnehmung, also bei Schülern und Eltern, schon da. Die Erkenntnis, dass die Bedeutung des Faches groß ist, weil wir immer mehr zusammenwachsen in der Welt. Allerdings beklagen Eltern öfter, dass dieses Verorten – wo liegt Thailand oder wo fließt der Amazonas – nicht mehr unbedingt von jedem Erdkundeschüler beantwortet werden können. Das muss tatsächlich stärker in den Fokus gerückt werden. (81-86)

D1.2 Stundenumfang zu gering

Der Stellenwert des Faches Geographie war definitiv schon einmal höher, da in zwei Jahrgangsstufen Erdkunde komplett nicht stattfindet und zwar in der sechs und in der acht. Das ist auch eine Konsequenz aus G8.

Am Gymnasium ist der Stellenwert, im Vergleich zu anderen Schulformen, noch relativ hoch, weil in anderen Schulformen das Fach Erdkunde in Gesellschaftslehre aufgeht. Der Stellenwert ist im Vergleich zu früher am Gymnasium gesunken, aber im Vergleich zu anderen Schulformen noch relativ hoch. (63-66)

Fächerverbund vs. Eigenständigkeit

D2.1 Fächerverbund pro

Es ist sicher gut, Vernetzungen zwischen den drei Fächern, die auch zusammenhängen, herzustellen. Aber eine komplette Aufweichung der Fachbegrenzungen ist nicht gut. (67-70)

D2.2 Fächerverbund contra

Einen Fächerverbund finde ich nicht gut, weil es zu Lasten der Stundenzahl geht und es nicht in Quantität zu sechs Stunden käme, sondern wieder Inhalte rausgeschmissen werden müsste. Das findet man als Vertreter seines Faches natürlich nicht gut. Es ist sicher gut, Vernetzungen zwischen den drei Fächern, die auch zusammenhängen, herzustellen. Aber eine komplette Aufweichung der Fachbegrenzungen ist nicht gut. (67-70)

<p>Es wird auch personell Komplikationen geben. Zwar sind die Lehrer, die die Gesellschaftswissenschaften unterrichten, da, aber Historiker sind nicht unbedingt die begnadeten Geographen und Geographen nicht die begnadeten Historiker. Insofern müsste man sich als Lehrer weiterbilden oder es sich selbst beibringen, was auch oft der Fall ist, aber kein wünschenswerter Prozess ist. Anders kann man es aber nicht in die Wege leiten. An anderen Schulformen läuft das auch so, dass man als Erdkundelehrer dann Gesellschaftslehre unterrichtet und in Politik und Geschichte unterwegs ist ohne sich nennenswert fortgebildet zu haben. Ich glaube im Gymnasium ist man als Lehrer auch immer ein Vertreter seines Faches und da merken die Schüler schnell, ob die Person wirklich hundertprozentig kompetent ist. (71-80)</p>
<p>Handlungsoptionen</p>
<p>E1 Einzellehrer individuell Man kann das Fach auch unterstützen, indem man es durch die unterrichtliche Tätigkeit in den Fokus rückt und man auch außerhalb des Unterrichts oder ergänzend zum Unterricht Exkursionen anbietet. Das kann man natürlich nicht verpflichtend vorschreiben. (87-90)</p>
<p>E2 schulintern Der Stellenwert eines Faches ist von vielen Faktoren abhängig. Zum einen dadurch, wie die Fachschaft besetzt ist und wie motiviert man als Lehrperson den Inhalt überbringt. Aber auch wie die Schulleitung zu einem Fach steht und welche Kurse in der Oberstufe eingerichtet und nicht eingerichtet werden. Das sind Stellschrauben, an denen man was drehen kann. (91-102)</p>
<p>E3 schulextern Um die öffentliche Wahrnehmung dahingehend zu schärfen, dass Erdkunde wichtig ist –dazu fällt mir spontan nichts ein. (87-90)</p> <p>Auch die Vorgaben im Abitur, wenn Schüler Geschichte und Sowi belegt haben müssen und es sonst Zusatzkurse gibt. Das ist in Erdkunde nicht der Fall und das beeinflusst die Schülerwahlen natürlich. Also sind die Vorgaben der Kultusministerien entscheidend, ob man sich überlegt, ob Geographie nicht die gleiche Daseinsberechtigung hat wie Sowi. Und wenn nicht, dann kann man Sowi- oder Erdkunde-Zusatzkurs verpflichten. (91-102)</p> <p>Den Stellenwert des Faches und wie man den Akteur oder das im Ministerium oder wer diese Curricula und Vorgaben macht, dazu bewegen kann, dass zumindest in der Oberstufe der Stellenwert von Erdkunde nicht nachrangig gegenüber Geschichte und Sowi ist. So muss man es formulieren. Das wäre eine Sache, die ich toll finden würde, wenn man das zumindest beantworten oder den Status quo so verändern könnte. (115-118)</p>
<p>Definition geographisch gebildete Person</p> <p>Eine geographisch gebildete Person kann Entwicklungen, Prozesse in einem Raum auf der Erde beschreiben, erläutern, beurteilen und daraus Handlungsschlüsse ziehen. Somit sind die drei Anforderungsbereiche abgedeckt. Man hat den Raumbezug darin, das sollte jede geographisch gebildete Person können. Eine Sache, die in einem Land oder einer Region positiv abläuft, muss für eine andere Region nicht zwangsläufig die gleichen Wirkungen haben und so etwas zu verstehen und einschätzen zu können, das zeichnet eine geographisch gebildete Person aus. Und eben am Beispiel dieses strukturierten, vernetzenden Denkens. Ich habe beobachtet, dass in Erdkunde diejenigen Schüler, die eine grundlegende logische Denkweise haben, also mathematische Fähigkeiten, die aber auch das sprachliche Geschick haben, das auf das Papier zu bringen, die Erfolgreichsten sind. Man ist da relativ breit aufgestellt. (103-112)</p>

Tabelle 36: Strukturierung L4 (eigene Darstellung).

<p>A Gesellschaftliche Relevanz</p>
<p>A1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>vernetzendes und systemisches Denken</u>: Im Geographieunterricht wird das vernetzte Denken gefördert. Man lernt auch verschiedene Materialien miteinander in Beziehung zu setzen. • <u>Globales Lernen</u>: Es gibt eine gesellschaftliche Relevanz, da jeder in der globalisierten Welt lebt und auch grundlegende Kenntnisse über die globalisierte Welt haben sollte. Die Bedeutung des Schulfaches in der öffentlichen Wahrnehmung bei Schülern und Eltern wird bereits erkannt, da die Welt immer mehr zusammenwächst.
<p>A3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Räumliche Orientierungskompetenz</u>: Topographisches Grundlagenwissen macht viele Prozesse und Entwicklungen auf der Erde überhaupt erst verständlich. In den Curricula werden grundlegende geographische Kenntnisse aber zu wenig berücksichtigt. • <u>Methodenkompetenz</u>: Im Geographieunterricht wird methodisches Arbeiten angebahnt, da man lernt verschiedene Quellen, Materialien und Dinge miteinander in Beziehung zu setzen.
<p>A4 Didaktische Argumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Zukunftsbedeutung</u>: Die im Geographieunterricht geförderte Methodenkompetenz hat eine Bedeutung für die Arbeitswelt und die zukünftigen Berufe (auch der Schüler). • <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug</u>: Es gibt eine gesellschaftliche Relevanz, da jeder in der globalisierten Welt lebt und auch grundlegende Kenntnisse über die globalisierte Welt haben sollte. Zudem sollten Themen im Geo-

<p>graphieunterricht eine Relevanz für das heutige Leben haben.</p>
<p>B Schülerrelevanz</p>
<p>B1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Globales Lernen</u>: Themen im Geographieunterricht treffen auch Aussagen über Globalisierungsprozesse und da dies für das spätere Leben der Schüler relevant ist, sollten sie sich darin einarbeiten. Bedeutung des Schulfaches in der öffentlichen Wahrnehmung bei Schülern und Eltern wird bereits erkannt, da die Bedeutung für das Zusammenwachsen in der Welt groß ist. • <u>Raumbezug</u>: Themen im Geographieunterricht haben immer einen Raumbezug.
<p>B2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Der Wissenserwerb im Geographieunterricht führt dazu, dass Urteils- und Handlungskompetenzen gefördert werden, wenn es z. B. um Kaufentscheidungen oder das Thema „Fair Trade“ geht. Der Geographieunterricht kann den Schülern Wissen darüber vermitteln, wie manche Prozesse in Gang kommen, z. B. warum manche Leute aus ihren Heimatländern flüchten.
<p>B3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <p>? <u>Räumliche Orientierungskompetenz</u>: Die Fähigkeit, Raumbeispiele zu verorten, ist nicht mehr bei jedem Erdkundeschüler vorhanden und sollte daher verstärkt in den Fokus gerückt werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Urteilskompetenz</u>: Der Wissenserwerb im Geographieunterricht führt dazu, dass Urteils- und Handlungskompetenzen gefördert werden, wenn es z. B. um Kaufentscheidungen oder das Thema „Fair Trade“ geht. • <u>Handlungskompetenz</u>: Der Wissenserwerb im Geographieunterricht führt dazu, dass Urteils- und Handlungskompetenzen gefördert werden, wenn es z. B. um Kaufentscheidungen oder das Thema „Fair Trade“ geht. • <u>Methodenkompetenz</u>: Im Geographieunterricht wird das nicht textlastige methodische Arbeiten und die Auswertung von Tabellen, Grafiken, Statistiken und Karten gefördert, die man miteinander in Beziehung setzt. Man lernt brauchbare Informationen zu filtern.
<p>B4 Didaktische Argumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Zukunftsbedeutung</u>: Themen im Geographieunterricht treffen auch Aussagen über Globalisierungsprozesse und da dies für das spätere Leben der Schüler relevant ist, sollten sie sich darin einarbeiten. Zudem ist der Erwerb von Methodenkompetenzen für das spätere Berufsleben der Schüler bedeutsam. • <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug</u>: Themen im Geographieunterricht sollten eine Relevanz für das heutige Leben haben. Die Kompetenzen sind zudem bedeutsam für den Alltag, da sie sich auf Konsumverhalten und Kaufentscheidungen auswirken. • <u>Zugänglichkeit</u>: Fragestellungen können auch mittels eines Planspiels umgesetzt werden, bei dem die Schüler vernetzt arbeiten, und mehr handeln als im normalen Unterricht, wenn sie sich bspw. in die Lage eines Unternehmens hineinversetzen. • <u>Handlungskonsequenzen</u>: Durch das Hintergrundwissen werden Handlungskonsequenzen sichtbar und der Geographieunterricht kann „Augen öffnen“.
<p>C Fachrelevanz</p>
<p>C1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>vernetzendes und systemisches Denken</u>: Geographie vernetzt mehr als andere Fächer einzelne Aspekte miteinander. Man lernt auch verschiedene Materialien miteinander in Beziehung zu setzen. • <u>Globales Lernen</u>: Themen im Geographieunterricht treffen auch Aussagen über Globalisierungsprozesse und da dies für das spätere Leben der Schüler relevant ist, sollten sie sich darin einarbeiten. In den Curricula steht der Gedanke der „globalen Welt“ im Vordergrund und das eher auf Inhalte fokussierte Denken, zum Beispiel wie wirtschaftliche Prozesse ablaufen. • <u>Raumbezug</u>: Themen im Geographieunterricht haben immer einen Raumbezug. • <u>Geographische „Perspektive“</u>: Im Geographieunterricht geht es darum sich die Welt zu erschließen.
<p>C2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Physiogeographie</u>: Es ist wichtig die geographischen Gegebenheiten eines Landes oder Kontinents zu kennen. Zudem gibt es Themen, die schon immer im Geographieunterricht behandelt werden, z. B. Landschaftszonen, Klima. Diese Themen sind relevant und bleiben relevant und müssen daher im Geographieunterricht abgedeckt werden. • <u>Humangeographie</u>: In den Curricula steht der Gedanke der „globalen Welt“ im Vordergrund und das eher auf Inhalte fokussierte Denken, zum Beispiel wie wirtschaftliche Prozesse ablaufen. Zudem gibt es Themen, die schon immer im Geographieunterricht behandelt werden, z. B. Landwirtschaft, Industrie, Freizeit, Verkehr, Europa, Entwicklungsländer und die Stadtgeographie. Diese Themen sind relevant und bleiben relevant und müssen daher im Geographie-

<p>unterricht abgedeckt werden.</p> <p>? <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Topographisches Grundlagenwissen macht viele Prozesse und Entwicklungen auf der Erde überhaupt erst verständlich. In den Curricula werden grundlegende geographische Kenntnisse aber zu wenig berücksichtigt.</p>
<p>C3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Methodenkompetenz</u>: Traditionell wird mit dem Schulfach Geographie die Atlas- und Kartenarbeit verbunden. Es gehört aber auch das Denken in Strukturen sowie das materialgeleitete Arbeiten mit Tabellen, Statistiken und Diagrammen dazu.
<p>C4 Didaktische Argumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Zukunftsbedeutung</u>: Der Erwerb von Methodenkompetenz dient grundlegend der Berufsvorbereitung, da der eigenständige Erwerb von Informationen aus Materialien überall vorausgesetzt wird. • <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug</u>: Die Kernthemen des Geographieunterrichts, die schon seit Jahrzehnten behandelt werden, bleiben gegenwärtig und zukünftig relevant und müssen daher im Fach Erdkunde abgedeckt werden.
<p>Organisation des Geographieunterrichts - Stellenwert</p>
<p>D1.1 Stellenwert allgemein</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Stellenwert wird erkannt</u>: Die Bedeutung des Schulfaches in der öffentlichen Wahrnehmung bei Schülern und Eltern wird bereits erkannt, da die Bedeutung für das Zusammenwachsen in der Welt groß ist. • <u>Stellenwert am Gymnasium höher als in anderen Schulformen</u>: Der Stellenwert bzw. die Bedeutung des Faches ist am Gymnasium höher als in anderen Schulformen, aber im Vergleich zu früher gesunken.
<p>D1.2 Stundenumfang allgemein</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Stundenumfang zu gering</u>: Der Stundenumfang ist gesunken, da in zwei Jahrgangsstufen kein Geographie unterrichtet wird. Das ist eine Konsequenz aus G8.
<p>Organisation des Geographieunterrichts - Fächerverbund vs. Eigenständigkeit</p>
<p>D2.1 Fächerverbund pro</p> <p>? <u>Vernetzendes Denken fächerübergreifende Anknüpfungspunkte</u>: Es ist gut Vernetzungen zwischen den Fächern herzustellen, aber eine Aufweichung der Fachbegrenzungen ist nicht gut.</p>
<p>D2.2 Fächerverbund contra</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Lehrerrolle</u>: Als Lehrer am Gymnasium ist man immer ein Vertreter seines Faches und die Schüler bemerken schnell, ob eine Person hundertprozentig kompetent ist oder nicht. • <u>Lehrerfortbildung</u>: Man müsste sich weiterbilden oder es sich selbst beibringen, was kein wünschenswerter Prozess ist. Oft unterrichten Lehrer Gesellschaftslehre ohne sich überhaupt fortgebildet zu haben. • <u>Gefährdung für das Fach</u>: Ein Fächerverbund bedeutet noch weniger Stunden in der Quantität und es werden noch mehr Inhalte aussortiert.
<p>Handlungsoptionen</p>
<p>E1 Einzellehrer individuell</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Eigener Unterricht</u>: Der Geographielehrer kann durch die unterrichtliche Tätigkeit das Fach in den Fokus rücken. <p>? <u>Außerunterrichtliches Engagement</u>: Außerhalb des Unterrichts kann man ergänzend Exkursionen anbieten, die kann man aber nicht verpflichtend vorschreiben.</p>
<p>E2 schulintern</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Fachkollegen / Fachschaft</u>: Es kommt auch auf die Besetzung der Fachschaft an. • <u>Schulleitung</u>: Die Einstellung der Schulleitung zum Fach ist entscheidend, da sie darüber mitbestimmt, welche Kurse in der Oberstufe eingerichtet werden und welche nicht.
<p>E3 schulextern</p> <ul style="list-style-type: none"> •? <u>Landesregierung / KMK / Bildungspolitik</u>: Das Fach Geographie sollte den Fächern Geschichte und Sozialwissenschaften gegenüber nicht nachrangig behandelt werden, da es im Abitur in NRW auch verpflichtend eingerichtet werden sollte. Das beeinflusst die Schülerwahlen.

Tabelle 37: Transkript und redigierte Aussagen L5 (eigene Darstellung).

Transkript	Redigierte Aussagen
1 I: Dann fang ich jetzt einfach mal an.	
2 B: Ok.	
3 I: Dann möchte ich mich zunächst einmal bei Ihnen bedanken, dass Sie sich bereit erklärt haben an dem Interview zum Schulfach Geographie im Rahmen meiner Masterarbeit teilzunehmen. Ich bin ja selbst auch angehende Geographielehrerin und stehe jetzt halt kurz vor dem Abschluss meines Studiums und möchte gerne mit Ihnen über den Geographieunterricht sprechen. Und dabei soll es nicht um irgendwelche Bildungsstandards gehen oder um Kernlehrpläne oder Schulcurriculum, sondern wirklich um Ihre persönliche Meinung und Einstellung. Und deshalb gibt es auch keine richtigen oder falschen Antworten, sondern es geht wirklich um ihre individuelle Einschätzung. Die Daten werden natürlich anonymisiert, das heißt Ihr Name taucht nirgendwo auf. Und ja wir müssen mal gucken wie viele Minuten das dauert, aber ich schätze nicht länger als eine halbe Stunde.	
4 B: Ok.	
5 I: Genau und hinterher brauche ich nur noch ein paar Daten zu Studienfächern und unterrichteten Fächern und Dienstzeit.	
6 B: Ja.	
7 I: Wenn jetzt keine Fragen da sind, würde ich einfach anfangen.	
8 B: Einfach anfangen.	
9 I: Ja, dann würde ich zunächst gerne wissen, was Sie persönlich mit dem Schulfach Erdkunde verbinden - rein assoziativ.	<p>(9-22) Erdkunde ist ein ganz umfassendes Fach. Man hat verschiedene Blickrichtungen auf die Welt. Einmal geht es um räumliche Orientierung, die ich interessant finde. Man nimmt viel davon mit, wenn man die Physiogeographie betrachtet und wenn man durch Landschaften fährt ein bisschen Hintergrundwissen hat. Es ist spannend gewisse Phänomene erklären zu können und das versuche ich den Schülern immer zu vermitteln.</p>
10 B: Rein assoziativ. Also ich finde Erdkunde zunächst einmal ein ganz umfassendes Fach. Man hat ganz verschiedene Blickrichtungen auf die Welt.	<p>Wenn man die Sozialgeographie betrachtet, einfach die Probleme in der Welt – die Entwicklungsländerproblematik oder jetzt die Flüchtlingsproblematik, die wirtschaftliche Situation in den Ländern, Umweltverschmutzung, der Klimagipfel in Paris. Das sind alles geographische Themen, die das Leben auf der Erde beeinflussen. Sich bewusst zu machen, was bedeutet es, wenn die Umwelt verschmutzt wird? Was bedeutet es, wenn sich das Klima verändert? Dass man solche Kausalzusammenhänge besser versteht.</p>
11 I: Mhm.	
12 B: Es geht einmal zur räumlichen Orientierung, finde ich, ist ganz interessant. Aber auch dass man selber auch ganz viel davon abzieht, wenn man die Physiogeographie einmal auch betrachtet. Wenn man durch Landschaften fährt und da ein bisschen Hintergrundwissen hat. Finde ich, ist ganz spannend auch gewisse Phänomene erklären zu können.	<p>Erdkunde ist allerdings auch ein schwieriges Fach, weil so viele Aspekte reinspielen. Es spielen physikalische Dinge, Wetter, Geomorphologie und die Sozialwissenschaften, die Wirtschaft usw. mit rein.</p>
13 I: Mhm.	
14 B: Und das versuche ich auch den Schülern immer zu vermitteln.	
15 I: Mhm.	

<p>16 B: Und wenn man die Sozialgeographie betrachtet, einfach die Probleme in der Welt - siehe da jetzt Entwicklungsländerproblematik auch jetzt die Flüchtlingsproblematik, die wirtschaftliche Situation in den Ländern, Umweltverschmutzung, Klimagipfel in Paris zurzeit.</p>	
<p>17 I: Mhm</p>	
<p>18 B: Das sind alles geographische Themen, die das Leben auf der Erde beeinflussen. Und sich einfach auch bewusst machen, was bedeutet eben wenn die Umweltverschmutzung ist. Was bedeutet das, wenn sich das Klima verändert. Dass man also diese ganzen Kausalzusammenhänge viel besser versteht.</p>	
<p>19 I: Mhm.</p>	
<p>20 B: Es ist allerdings auch ein, finde ich, ein sehr schwieriges Fach, weil eben so viele Aspekte reinspielen. Da spielen eben viele physikalische Dinge, Wetter, Geomorphologie, dann natürlich auch ganz viel Sozialwissenschaften/</p>	
<p>21 I: Ja.</p>	
<p>22 B: Wirtschaft und so weiter.</p>	<p>(23-32) Ich sehe eine gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Erdkunde, aber ich weiß, dass der große Konflikt in der Didaktik und der Literatur da ist, wenn es um das Selbstverständnis des Faches oder die Bedeutung des Faches überhaupt geht. Man kann dieses Fach nicht eng begrenzen, sondern es hat seine Bedeutung wegen der Vielschichtigkeit und der Vielfältigkeit. Aber Erdkunde gerät genau darum in die Kritik, weil man nicht sagen kann „es ist die eine stringente Wissenschaft“. Man braucht viele andere Wissenschaften, um unser Fach zu erklären.</p>
<p>23 I: Ja gut. Sehen Sie denn persönlich eine gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Erdkunde?</p>	
<p>24 B: Auf jeden Fall. Ich weiß, dass dieser große Konflikt immer wieder die Didaktik und die Literatur geht, eben Selbstverständnis des Faches oder Bedeutung des Faches überhaupt, weil wir ja keine, man kann dieses Fach - wie ich am Anfang schon sagte - nicht eng begrenzen.</p>	<p>Geographie ist aber ein Fach, wo die Probleme der Welt – sei es sozialgeographisch oder physiogeographisch – komplex betrachtet werden. Es werden Dinge von allen Seiten und Fachbereichen angesprochen und vernetzt und das sollte man den Schülern auch bewusst machen.</p>
<p>25 I: Mhm.</p>	
<p>26 B: Sondern es nimmt aus ganz vielen Wissenschaftsbereichen/ (Unterbrechung, Raumwechsel) BIS HIER HER TEIL A AUDIO!</p>	
<p>27 I: Sehen Sie persönlich eine gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Geographie?</p>	
<p>28 B: Ja, da hatte ich gesagt - muss ich mal wieder mich sammeln. (Lachen) Ja, dass ich sehe die natürlich wegen der vorher genannten Argumente, wegen der Vielschichtigkeit, wegen der vielfältigen Bedeutung des Faches. Aber ich weiß auch, dass Erdkunde immer in die Kritik gerät, weil man eben nicht sagen kann "Das ist die eine stringente Wissenschaft".</p>	
<p>29 I: Mhm.</p>	
<p>30 B: Sondern dass man es/ dass wir ganz viele andere Wissenschaften brauchen, um unser Fach zu erklären. Aber ich denke, dass gerade die Geographie ein Fach ist, wo die Probleme der Welt, sei es sozialgeographisch sei es physiogeographisch, komplex betrachtet werden. Wo eben von allen Seiten, von allen anderen Fachbereichen die Dinge angesprochen werden und vernetzt werden.</p>	

<p>31 I: Mhm.</p> <p>32 B: Und das sollte man also auch den Schülern und Schülerinnen einfach bewusst machen.</p> <p>33 I: Genau, da würde ich jetzt auch nochmal drauf zu sprechen kommen. Gibt es denn dann Ihrer Meinung nach eine ganz besondere Relevanz für den Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler ganz spezifisch?</p> <p>34 B: (----) Also ich denke, einfach durch die Häufung der Medien, Presse, Fernsehen, Internet und, und, bekommen die Schüler einfach sehr viel mehr mit, wenn sie ein bisschen offen durch die Welt gehen. Und ich weiß auch, dass einige es langweilig finden und sich mit solchen Dingen gar nicht auseinander setzen, das ist einfach so.</p> <p>35 I: Mhm.</p> <p>36 B: Aber es ist auch wichtig, man gibt vielleicht Denkanstöße. Und erklärt vielleicht einige Dinge, die/ man kann auch so aktuelle Dinge immer mal in den Unterricht mit einbauen.</p> <p>37 I: Mhm.</p> <p>38 B: Und dann, das merke ich zum Beispiel, wenn ich denn mal Erdkunde auch wieder in der sieben habe, zum Beispiel, wenn es / es ist ja ein Thema Naturkatastrophen.</p> <p>39 I: Mhm.</p> <p>40 B: Und wenn dann wieder mit dem Tsunami die Geschichte war oder mit einem Vulkanausbruch, mit dem Smog jetzt in China/</p> <p>41 I: Mhm, ja</p> <p>42 B: In Peking. Da kann man das ad hoc aufgreifen. Und ich denke, dass man da auch nicht alle aber viele Schüler erreicht und dass sich da vielleicht auch so im Laufe ihres Schullebens ein Bewusstsein bildet, sich auch mit diesen Dingen vielleicht stärker auseinanderzusetzen.</p> <p>43 I: Mhm.</p> <p>44 B: Ich denke, das ist auch für mich die Verantwortung eines Geographielehrers, da diese Bewusstmachung. Und immer wieder den aktuellen Bezug.</p> <p>45 I: Mhm. Also sehen Sie vor allem so die ja Relevanz in dem Sinne, dass die Schüler sich darüber bewusst werden, was es für Probleme gibt/</p> <p>46 B: Ja.</p> <p>47 I: Und dadurch eben darauf aufmerksam gemacht werden und vielleicht auch da Entscheidungen besser fällen können.</p> <p>48 B: Ja. Gut und in der Oberstufe dann nachher oder auch</p>	<p>(33-48) Durch die Häufung der Medien, Presse, Fernsehen und Internet bekommen die Schüler sehr viel mit und sollten offen durch die Welt gehen. Einige finden es sicher langweilig und wollten sich mit solchen Dingen nicht auseinander setzen. Aber es ist wichtig, dass man da Denkanstöße gibt und aktuelle Dinge in den Unterricht mit einbaut. Ein Thema in der siebten Klasse ist zum Beispiel Naturkatastrophen und wenn dann ein Tsunami oder Vulkanausbruch war oder aktuell mit dem Smog in China in Peking, kann man das ad hoc aufgreifen. Da erreicht man nicht alle aber viele Schüler und es bildet sich vielleicht im Laufe ihres Schullebens ein Bewusstsein dafür, sich mit diesen Dingen stärker auseinander zu setzen. Da liegt für mich die Verantwortung eines Geographielehrers, in dieser Bewusstmachung und den aktuellen Bezug herzustellen. In der Oberstufe oder in der neunten Klasse spielen auch verstärkt die sozialen und wirtschaftlichen Aspekte mit rein.</p> <p>(49-58) Als Lehrer sind wir richtliniengebunden oder</p>
--	---

<p>in der neun, wenn die Schüler älter und reifer sind, dass dann eben auch gerade so diese sozialen Aspekte, Wirtschaftsaspekte usw. natürlich auch verstärkt mit reinspielen.</p> <p>49 I: Mhm. Jetzt haben wir ja schon über die gesellschaftliche und die Relevanz für die Schülerinnen und Schüler des Schulfaches Erdkunde gesprochen. Und jetzt würde ich Sie gerne fragen, ob es aus Ihrer Sicht fachspezifische Kernthemen gibt, die so "typisch geographisch" sind oder von denen man so sagt "Ja, das macht man auf jeden Fall im Geographieunterricht oder im Erdkundeunterricht". Mal fernab von den ganzen Vorgaben, die es halt so gibt/</p> <p>50 B: Ja.</p> <p>51 I: Sondern wirklich nur, was Sie so persönlich sagen würden aus Ihrer Einschätzung.</p> <p>52 B: Ja, das äh/ gut wir sind ja einmal richtliniengebunden/</p> <p>53 I: Mhm.</p> <p>54 B: Oder an die Lehrpläne gebunden. Die haben sich im Laufe der Zeit natürlich sehr verändert. Ich bin ja jetzt schon ein paar Jahre im Dienst und ich weiß, als ich in der Referendarsausbildung war oder auch im Studium war, da war die Physiogeographie total verpönt.</p> <p>55 I: Mhm.</p> <p>56 B: Und da war alles nur noch sozialgeographisch und da hatte ich dann immer ein Problem mit. Das war für mich nicht das Fach Erdkunde.</p> <p>57 I: Mhm.</p> <p>58 B: Ich wollte das nicht darauf reduzieren. (---) Jetzt verlier ich den Faden. Die Relevanz, also, was ich an Themen oder/</p> <p>59 I: Genau, welche fachspezifischen Kernthemen/</p> <p>60 B: Gut, ich bin wie ich schon klar durch meine Beispiele klar wird, bin ich der Physiogeographie stark ausgerichtet, ich bin eher naturwissenschaftlich orientiert.</p> <p>61 I: Mhm.</p> <p>62 B: Sehe aber bei all meinen physiogeographischen Themen, die ich gerne unterrichte, auch immer den wirtschaftenden Menschen im Vordergrund.</p> <p>63 I: Mhm.</p> <p>64 B: Also der/ also ich bearbeite also selten die Themen, diese physiogeographischen Themen nur rein geomorphologisch zum Beispiel oder rein klimageographisch, sondern es taucht immer der Mensch auf, der wirtschaftende Mensch. Was hat/ Welche besonderen Bedingungen erfährt er, wenn er jetzt im tropischen Regenwald</p>	<p>an die Lehrpläne gebunden und die haben sich im Laufe der Zeit sehr verändert. Ich bin schon ein paar Jahre im Dienst und weiß, dass die Physiogeographie total verpönt war, als ich im Studium und im Referendariat war.</p> <p>Da war alles nur sozialgeographisch und damit hatte ich ein Problem, da das für mich nicht das Fach Erdkunde war und ich es nicht darauf reduzieren wollte.</p> <p>(59-70) Wie schon klar wird durch meine Beispiele bin ich stark an der Physiogeographie ausgerichtet und eher naturwissenschaftlich orientiert. Ich sehe aber bei all meinen physiogeographischen Themen, die ich gerne unterrichte, immer auch den wirtschaftenden Menschen im Vordergrund. Ich bearbeite also selten physiogeographische Themen, die nur rein geomorphologisch oder rein klimageographisch sind, sondern es taucht immer der wirtschaftende Mensch auf. Welche besonderen Bedingungen erfährt er, wenn er im tropischen Regenwald ist? Die Landschaftszonen, finde ich auch interessant und wie unterschiedlich die Verhältnisse auf der Erde sind und wie sich der Mensch dort dieser Situation stellt und wie er damit umgeht. Das sind auch wichtige Themen.</p> <p>Wenn man bei der Physiogeographie bleibt, dann sind auch Naturkatastrophen, die in den letzten Jahren gefühlt einfach zunehmen wichtig. Die Winde werden stärker, die Niederschläge werden stärker und entsprechend deren Auswirkungen.</p> <p>Die Themen Entwicklungsländer, Schwellenländer</p>
--	---

<p>ist.</p> <p>65 I: Ja.</p> <p>66 B: Da kommen natürlich auch die Landschaftszonen, die finde ich also auch immer wieder interessant, wie unterschiedlich die Verhältnisse auf der Erde sind und auch wie der Mensch dann dort sich dieser Situation stellt und wie er damit umgeht.</p> <p>67 I: Mhm.</p> <p>68 B: Das sind zum Beispiel, finde ich, auch wichtige Themen. Wenn man nochmal eben bei der Physiogeographie bleibt, natürlich auch die Naturkatastrophen, die gerade so in den letzten Jahren so gefühlt auch einfach zunehmen. Die Winde werden stärker/</p> <p>69 I: Ja.</p> <p>70 B: Die Niederschläge werden erheblich stärker und dann entsprechend die Auswirkungen auch. Dann Themen Entwicklungsländer, Schwellenländer, alle Probleme die damit zusammenhängen. Da kann man natürlich auch die Physiogeographie mit den klimatischen Bedingungen, spielen natürlich auch eine Rolle. Allerdings ist da eher ja Entwicklungshilfe, Hilfe zur Selbsthilfe usw. wichtig. Dann ökologische Landwirtschaft, Fair-Trade-Produkte, all diese Dinge. Da ist man auch nah am Schüler, weil viele Eltern zuhause Bio-Produkte kaufen, da kann man da wieder ansetzen oder Fair-Trade-Produkte. Die in der Kirche aktiv sind, die werden ja dann in diesen sogenannten Dritte-Welt-Läden verkauft usw.</p> <p>71 I: Ja, mhm. Sehen Sie denn außer diesen Aspekten noch weitere Themen, von denen Sie so sagen würden die sind so typisch geographisch?</p> <p>72 B: Typisch geographisch sind natürlich so stadtgeographische Themen.</p> <p>73 I: Mhm.</p> <p>74 B: So Aufbau von Städten. In der fünf mache ich zurzeit - oder hab ich gemacht, ich bin jetzt bei der Landwirtschaft, genau - so Stadtviertel, Großstädte, Kleinstädte, Leben auf dem Dorf, Leben in der Stadt, die Unterschiede mit der Infrastruktur. Das sind typische Themen. Was natürlich auch immer wichtig ist, ist die Topographie.</p> <p>75 I: Ja.</p> <p>76 B: Dass man erstmal so räumliche Orientierung braucht, um sich im Raum zu bewegen.</p> <p>77 I: Mhm.</p> <p>78 B: Was haben wir denn noch an/ Ja, gut, Landwirtschaft, landwirtschaftliche Themen auf unterschiedlichen Böden, so Börden zum Beispiel (--) Dass man das so besonders hervorhebt. Dann Rohstoffe, Bodenschätze, Industriegeographie.</p>	<p>und alle Probleme, die damit zusammenhängen. Auch da spielt die Physiogeographie mit den klimatischen Bedingungen eine Rolle. Aber da ist die Entwicklungshilfe als Hilfe zur Selbsthilfe wichtig. Die ökologische Landwirtschaft, Fair-Trade-Produkte, alle diese Dinge. Da ist man nah am Schüler, weil viele Eltern zuhause Bio-Produkte oder Fair-trade-Produkte kaufen und man da wieder ansetzen kann.</p> <p>(71-78) Typisch geographisch sind stadtgeographische Themen, der Aufbau von Städten. In der fünften Klasse habe ich mit den Schülern Stadtviertel, Großstädte, Kleinstädte, Leben auf dem Dorf und Leben in der Stadt gemacht und die Unterschiede mit der Infrastruktur. Das sind typische Themen. Was auch immer wichtig ist, ist die Topographie und dass man erstmal so räumliche Orientierung braucht, um sich im Raum zu bewegen. Dann haben wir noch Landwirtschaft auf unterschiedlichen Böden, auf Börden zum Beispiel. Dann Rohstoffe, Bodenschätze, Industriegeographie.</p> <p>(79- 80) Die sind typisch für den Erdkundeunterricht, weil ich es immer so kennengelernt habe, weil ich diese Dinge mit dem Fach Geographie mit der umfassenden Vielfältigkeit verbinde.</p>
---	--

79	I: Gut. Und warum würden Sie sagen, dass die fachspezifisch sind? Also warum ist das so typisch Erdkunde?	(81-84) Aktualität ist ein Kriterium zur Themenauswahl und dass es immer einen Bezug zum Raum gibt, also ganz konkrete Räume. Wir können im Unterricht immer nur Beispiele machen und es ist klar, dass jeder Raum natürlich individuell zu sehen ist. Aber man kann anhand von Raumbeispielen zu einer Verallgemeinerung kommen mit wichtigen Merkmalen des Raumes.
80	B: (----) Tja, was heißt typisch Erdkunde. Weil ich es eigentlich immer so kennengelernt habe (Lachen). Weil ich diese Dinge mit dem Fach Geographie dieses umfassende auch die Vielfältigkeit einfach verbinde.	
81	I: Gut. Und wenn wir jetzt mal wieder ganz fernab von den ganzen Vorgaben denken. Auf Basis welcher Kriterien sollten im Unterricht eigentlich fachspezifische Themen ausgewählt werden? Also was wären da Kriterien? Sie haben das ja vorhin auch schon ein bisschen angesprochen mit der Aktualität. Fallen Ihnen da noch weitere Sachen ein?	
82	B: Aktualität klar. Dass es immer einen Bezug zum Raum, also konkrete Räume, finde ich ganz wichtig. Wir können ja immer nur Beispiele machen und es ist klar, dass jeder Raum natürlich wieder individuell zu sehen ist, aber dass man an Raumbeispielen zu einer Verallgemeinerung kommt mit wichtigen (--) Merkmalen eines Raumes. Welche anderen Kriterien/ (----) Fällt mir vielleicht gleich noch was ein.	
83	I: Ja.	(85- 98) Es gibt Kompetenzen, die besonders im Fach Erdkunde gefördert werden. Etwas, das nur in Erdkunde angesprochen wird, ist die räumliche Orientierung, das Einordnen ins Gradnetz, wie orientiere ich mich auf der Karte und mit unterschiedlichen Karten. Das ist typisch und einzigartig.
84	B: Ich hatte eben noch was, das ist jetzt gerade weg.	Auch der Umgang mit Diagrammen, zum Beispiel Klimadiagramme, das ist typisch Erdkunde. Aber Diagramme, Kreisdiagramme, Kurvendiagramme hat man auch in anderen Fächern. Den Umgang mit Texten, Auswertung von Bildern hat man auch in anderen Fächern.
85	I: Ist nicht schlimm. Gibt es denn Ihrer Meinung nach, wenn wir jetzt mal fernab von den Themen denken, so besondere Fähigkeiten oder Kompetenzen, die ausschließlich im Schulfach Geographie gefördert oder erworben werden?	Schwerpunktmäßig sind es die Karten, die Kartenarbeit und die ganz speziellen Diagramme wie Blockbilder, Querschnitte. Es gibt also besonders den Bezug zu fachspezifischen Medien, mit denen die Schüler im Unterricht arbeiten.
86	B: (----) Ausschließlich im Fach Erdkunde. Also ausschließlich/	
87	I: Oder besonders.	
88	B: Besonders, ja hm. Also was ja auf jeden Fall, denke ich, nur in Erdkunde angesprochen wird ist so die räumliche Orientierung, Einordnen ins Gradnetz, wie orientiere ich mich auf der Karte.	
89	I: Mhm.	
90	B: Die unterschiedlichen Karten, da würde ich sagen, das ist (---) typisch und einzigartig.	
91	I: Mhm.	
92	B: Umgang mit Diagrammen zum Beispiel. Gut, es gibt die Klimadiagramme/	
93	I: Ja, die sind fachspezifisch/	
94	B: Das ist schon wieder typisch Erdkunde. Allerdings sollen Diagramme, Kreisdiagramme usw., Kurvendiagramme hat man also auch in anderen Fächern. Umgang mit Texte, Auswertung von Bildern hat man auch. Also ich würde es schwerpunktmäßig auf Karten, Kartenarbeit und eben ganz spezielle Diagramme wie Blockbil-	

<p>der, Querschnitte/ Gut, der Begriff Querschnitt, den braucht man sicherlich in der Biologie auch, denke ich, wenn man so Schnitte macht.</p>	
<p>95 I: Mhm.</p>	
<p>96 B: Aber so Blockbilder, diese Dinge, finde ich dann schon typisch für Erdkunde.</p>	
<p>97 I: Also vor allem so in Bezug auf die Medien, mit denen die Schüler dann arbeiten im Unterricht.</p>	
<p>98 B: Ja.</p>	
<p>99 I: Mhm. Würden Sie denn sagen, dass es eventuell noch Kompetenzen oder Fähigkeiten gibt, die noch deutlicher in den Fokus gerückt oder gefördert werden sollten? Was vielleicht so ein bisschen unter den Tisch fällt im Erdkundeunterricht? (---) Aus irgendwelchen Gründen (- --)</p>	<p>(99-114) Ich wünsche mir mehr Zeit für die Auswertung von Medien, von Diagrammen und den unterschiedlichen Materialien, die wir haben, sodass man da strukturiert rangehen kann. In der Oberstufe gibt es auch eine Fülle an Materialien und darauf muss man im Vorfeld im Bereich der Sekundarstufe 1 stärker den Schwerpunkt legen das wirklich systematisch zu machen, damit man diese Schrittfolge im Kopf hat. Nachher in den Klausuren kann man es dann besser darstellen und besser in den Sachzusammenhang oder in einen Gesamtzusammenhang bringen.</p>
<p>100 B: Was unter den Tisch fällt/ Fällt mir eigentlich so nichts ein (--) Ich wünschte mir mehr Zeit (--), um die Auswertung von, von Medien, von Diagrammen, von diesen unterschiedlichen Materialien, die wir haben, dass wir da einfach strukturiert rangehen können.</p>	<p>Im Unterricht lasse ich gerne zeichnen, weil man sich durch das Zeichnen selbst ein Bild machen kann und einiges besser haften bleibt. Zum Beispiel kann man zum Thema tropischer Regenwald die vielen Merkmale wie den Stockwerkbau, die Artenvielfalt deutlich machen.</p>
<p>101 I: Mhm.</p>	
<p>102 B: Weil ich weiß, ich unterrichte ja nicht in der Oberstufe, aber dass es da eine Fülle an Materialien gibt/</p>	
<p>103 I: Ja.</p>	
<p>104 B: Und dass man da auch im Vorfeld im S 1 Bereich noch stärker den Schwerpunkt legt, das wirklich systematisch zu machen, damit man, wenn man diese Schrittfolge im Kopf hat, dass dann nachher in Klausuren und so weiter besser darstellen kann und auch besser in den Sachzusammenhang oder im Gesamtzusammenhang bringen kann.</p>	
<p>105 I: Also, dass das auch nicht zu kurz kommt oder man sich nicht meinetwegen auf Topographie oder einzelne Themen beschränkt/</p>	
<p>106 B: Ja.</p>	
<p>107 I: Sondern dass man versucht, das auch schon so ein bisschen vorzubereiten.</p>	
<p>108 B: Ja, ich finde auch immer wichtig/ Ich lasse immer sehr gerne zeichnen.</p>	
<p>109 I: Mhm.</p>	
<p>110 B: Weil ich denke dadurch, durch dieses Zeichnen sich selber ein Bild machen bleibt vielleicht auch einiges besser haften.</p>	
<p>111 I: Mhm.</p>	
<p>112 B: Also ein Beispiel mit tropischem Regenwald, da kann</p>	

<p>man ja so ein/ lass ich immer gerne zeichnen nur es dauert auch, wo man wirklich viele Merkmale Stockwerkbau, Artenvielfalt usw. einfach deutlich machen kann.</p> <p>113 I: Mhm.</p> <p>114 B: Und da würde ich mir wünschen noch mehr Zeit zu haben und das noch zu verstärken.</p> <p>115 I: Ok. Jetzt würde ich gerne noch über den Geographieunterricht bzw. den aktuellen Stellenwert des Faches im Gymnasium zu sprechen kommen. Wie beurteilen Sie denn den aktuellen Stellenwert vom zeitlichen Umfang des Schulfaches, wie er ja von der Landesregierung vorgegeben ist mit ja ca. zwei Stunden pro Woche, meistens dann in den Schulklassen fünf, sieben und neun?</p> <p>116 B: Ja. Also eigentlich ist, wird die Bedeutung immer geringer.</p> <p>117 I: Mhm.</p> <p>118 B: Wenn man jetzt sich anschaut, wir haben in der fünf, in der sieben, in der neun Erdkunde und dann je nachdem wer möchte auch in der Oberstufe.</p> <p>119 I: Mhm</p> <p>120 B: Und wenn ein Fach so ein Jahr eine Lücke hat/</p> <p>121 I: Ja.</p> <p>122 B: Dann kann man eigentlich wieder von vorne anfangen. Da kann man nicht erwarten, dass so grundlegende Kenntnisse behalten werden. Das ist leider so. Wenn so die Kontinuität fehlt, ist es sehr schwierig. Und als so ein rein mündliches Fach in der Unter- und Mittelstufe ist es sehr schwierig. Es hat eine geringe Bedeutung, auch im Blick der Schüler. Gut, es gibt ja auch keine schlechten Noten mehr.</p> <p>123 I: Mhm.</p> <p>124 B: Tests werden auch weniger geschrieben.</p> <p>125 I: Ja. Würden Sie sich denn also wünschen, dass es quasi schon eher in jeder Jahrgangsstufe unterrichtet würde?</p> <p>126 B: Ja.</p> <p>127 I: Dass das sinnvoller wäre?</p> <p>128 B: Ja. Ich finde zum Beispiel, wir haben ja jetzt dieses Fach, da hat man ja Erdkunde, Politik, Geschichte, das sind ja die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Zum Beispiel Politik, viele Dinge aus dem Politikunterricht gehören auch in die Erdkunde oder wird auch in Erdkunde gemacht.</p> <p>129 I: Mhm.</p> <p>130 B: Und wir haben also auch in der fünf das Fach Lernen</p>	<p>(115-126) Die Bedeutung des Faches wird immer geringer. Wenn man sich anschaut, dass wir in der fünf und in der sieben und in der neun Erdkunde haben und je nachdem, wer möchte, in der Oberstufe. Wenn ein Fach ein Jahr eine Lücke hat, dann kann man eigentlich wieder von vorne anfangen. Man kann nicht erwarten, dass grundlegende Kenntnisse behalten werden, das ist leider so. Wenn die Kontinuität fehlt, es sehr schwierig. Und als rein mündliches Fach in der Unter- und Mittelstufe ist es sehr schwierig und es hat eine geringe Bedeutung, auch im Blick der Schüler. Aber es gibt ja auch keine schlechten Noten mehr und Tests werden auch weniger geschrieben. Ich würde mir wünschen, dass es in jeder Jahrgangsstufe unterrichtet würde</p> <p>(128-132) Es gibt dieses Fach, da hat man Erdkunde, Politik und Geschichte, das sind die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Und viele Dinge aus dem Politikunterricht gehören auch in die Erdkunde oder werden in Erdkunde gemacht. Ich habe das auch schon einmal fachfremd unterrichtet, aber da habe ich natürlich immer die Probleme und Themen rausgesucht, die was mit Geographie zu tun haben.</p>
---	--

<p>lernen.</p> <p>131 I: Mhm.</p> <p>132 B: Da könnte man zum Beispiel die Dinge, die auch im Politikunterricht gemacht werden wie SV, Klassensprecher, Leben in der Familie, Hausaufgaben, so diese Dinge. Ich finde, dass man die dann auch zum Beispiel auch schon in diesem Bereich machen könnte. Dass dieses Fach/ Ich habe das auch schon einmal fachfremd unterrichtet, aber da habe ich mir dann natürlich oft die Probleme, die Themen rausgesucht, die mit Geographie auch zu tun haben. Aber dass man da vielleicht eine Verschiebung vornehmen könnte, aber/</p> <p>133 I: Da würde ich auch gerne nochmal darauf zu sprechen kommen. Wie beurteilen Sie denn dann einen möglichen Fächerverbund mit eben zum Beispiel Politik oder Sozialwissenschaften?</p> <p>134 B: Ja, ja. Das wäre sicherlich möglich (---) Aber ich denke, wer es unterrichtet, wenn ein Sowi-Lehrer unterrichtet, der macht dann mehr die Sozialgeographischen Themen und irgendwie der Erdkunde würde dann verstärkt die anderen machen. Man könnte es vielleicht bündeln, dass man das abwechselnd macht.</p> <p>135 I: Also mit den Lehrern quasi?</p> <p>136 B: Mit den Lehrern. So dass diese Richtung dann vorgegeben ist. Weil ja jeder macht/ Solange es keinen Lehrer gibt, der beides quasi so studiert hat, wie Sachunterricht.</p> <p>137 I: Ja, klar.</p> <p>138 B: Aber wenn man sich Sachunterricht in der Grundschule anguckt, wenn man dann mal die Fünfer fragt.</p> <p>139 I: Mhm.</p> <p>140 B: Dann ist das ganz unterschiedlich. Weil ich weiß, die Ausbildung zum/ in der Primarstufe sieht ja auch so aus, die suchen sich ja auch zwei Schwerpunkte glaube ich. Ich glaube zwei Schwerpunkte. Hören vielleicht von den anderen mal was am Rande, aber da hat auch jeder so seine Stärken. Da werden dann die vielleicht geographische Themen, die machen dann ganz viel das Münsterland und Ruhrgebiet und Nordrhein-Westfalen ganz stark und viele Dinge. Und einige, die dann vielleicht eher physikalische, die machen dann so physikalische Phänomene viel stärker. Da sieht man das auch von der Vorbildung der Fünfer.</p> <p>141 I: Mhm.</p> <p>142 B: Wie geprägt sie sind von den jeweiligen Vorlieben der Lehrer.</p> <p>143 I: Ja, das stimmt. Glauben Sie denn dass man als Geographielehrer etwas dazu beitragen kann, wenn es jetzt darum geht die Bedeutung des Schulfaches zu stärken also für die Gesellschaft oder für den Lebensalltag der</p>	<p>(133-142) Ein Fächerverbund wäre möglich, aber je nachdem wer es unterrichtet macht ein Sowi-Lehrer dann mehr die sozialgeographischen Themen und Erdkunde würden dann die anderen machen. Man könnte es bündeln, dass man es abwechselnd macht mit den Lehrern. Aber solange es keinen Lehrer gibt, der beides studiert hat, wie beim Sachunterricht in der Grundschule, geht es nicht.</p> <p>Wenn man sich den Sachunterricht in der Grundschule anguckt, dann haben die zwei Schwerpunkte und hören vielleicht vom anderen mal was am Rande, aber jeder hat da so seine Stärken. Die machen dann als geographische Themen vielleicht das Münsterland und Ruhrgebiet und Nordrhein-Westfalen ganz stark. Und einige machen dann vielleicht eher physikalische Phänomene und das sieht man an der Vorbildung der Fünfer, wie geprägt sie von ihren Lehrern sind.</p> <p>(143-154) Man hofft als Lehrer immer, dass man etwas dafür tun kann, die Bedeutung des Faches zu stärken. Ob ein Fach nachhaltig ist, hängt auch von der Lehrerpersönlichkeit ab und wie begeistert der Lehrer von seinem Fach ist und wie er diese Begeisterung weitergeben kann. Oder ist der Lehrer mittlerweile – aus welchen Gegebenheiten auch immer – so gefrustet, dass er es einfach nur abhakt.</p> <p>Ich denke, man kann als einzelner Lehrer nur ganz wenig bewirken, aber ich hoffe immer, dass ich von meiner Begeisterung für meine beiden Fächer etwas weitergebe. Zwar nicht an alle, aber an manche. Die eigene Motivation wirkt sich auf meine Vorbereitungen aus, dass ich über den Tellerrand schaue und selbst was Aktuelles einbringe, selbst recherchiere.</p>
---	--

<p>Kinder? Als einzelner Lehrer so?</p> <p>144 B: Also, das hoffen wir ja immer (Lachen).</p> <p>145 I: Mhm.</p> <p>146 B: Ich denke, dass immer ob ein Fach nachhaltig ist auch immer die Lehrerpersönlichkeit dazu gehört. Wie begeistert ist der Lehrer von seinem eigenen Fach, wie kann er diese Begeisterung weitergeben. Oder ist er auch mittlerweile - weiß ich nicht aus welchen Gegebenheiten - einfach so gefrustet, dass er das einfach auch nur abhakt.</p> <p>147 I: Mhm.</p> <p>148 B: Und ich denke man kann im Einzelnen immer nur ganz wenig.</p> <p>149 I: Ja.</p> <p>150 B: Aber so ein bisschen hoffe ich immer, dass ich mit, von meiner Begeisterung für das Fach, für meine beiden Fächer, was weitergebe. Also nicht an alle, aber vielleicht schon.</p> <p>151 I: Also steht vor allem so die eigene Motivation für den Unterricht, die sich quasi auf die Schüler dann ausstrahlt/</p> <p>152 B: Ja, ja. Weil die eigene Motivation, die wirkt sich dann ja auch auf meine Vorbereitung aus. Dass ich mal über den Tellerrand schaue, vielleicht mal selber was Aktuelles mit einbringe, selber recherchiere, weil das ist ja meine Arbeitszeit diese Vorbereitung.</p> <p>153 I: Mhm, ja.</p> <p>154 B: Und wenn ich nicht selber motiviert bin (--) dann mache ich das auch nicht. Dann gehe ich nur nach Buchseite sowieso vor und überlege mir vielleicht auch keine neuen Methoden. Einfach mal so Veränderungen, neuen Schwung reinzubringen.</p> <p>155 I: Mhm. Sehen Sie denn dann außer eben dem einzelnen Lehrer noch andere Akteure, die etwas dazu beitragen können das Fach zu stärken?</p> <p>156 B: (-----) Also hm, eigene/ Ja also erstmal ich selber als Lehrer natürlich und dann hoffe ich, dass im Elternhaus, weil da werden ja auch Grundlagen gelegt, natürlich auch gewisses Interesse ist. Das merkt man auch an Schülern.</p> <p>157 I: Mhm.</p> <p>158 B: Dass die das auch verstärken, was man selber versucht anzubringen. Von außen so Kollegen, die haben ja genug mit ihrem eigenen zu tun (---) Es hängt natürlich, wenn jetzt, sagen wir mal, die Schulleitung das Fach Erdkunde total ablehnt und alle Erdkundestunden kommen immer in die achte und neunte oder sechste Stunde. Wenn da so etwas sein sollte, hat das natürlich</p>	<p>Wenn ich selbst nicht motiviert bin, dann mache ich das auch nicht. Dann gehe ich nur von Buchseite zu Buchseite und überlege mir keine neuen Methoden oder einfach mal Veränderungen, die neuen Schwung reinbringen.</p> <p>(155-158) Also man kann selbst als Lehrer etwas bewirken und ich hoffe immer, dass im Elternhaus Grundlagen gelegt werden, wenn da ein Interesse da ist. Dass das Elternhaus verstärkt, was man selbst versucht anzubringen. Die Kollegen haben genug mit ihrer eigenen Arbeit zu tun. Es hängt aber davon ab, ob die Schulleitung das Fach Erdkunde total ablehnt und alle Erdkundestunden immer in die achte, neunte oder sechste Stunde kommen. Wenn das so ist, hat es einen negativen Einfluss.</p> <p>(159-162) Es gehört auch zum Engagement des Lehrers Augenzeugen einzubringen, wenn man Kontakte hat, sodass dadurch eine Lebendigkeit erzielt wird. Wenn man Exkursionen macht, dass man dann Experten reinholt.</p>
---	--

<p>äußerst negativen Einfluss.</p> <p>159 I: Also auf jeden Fall die Schulleitung noch neben dem einzelnen Lehrer. Noch weitere Akteure vielleicht?</p> <p>160 B: Ja, wenn man/ Aber da gehört wieder das Engagement des Lehrers dazu, man kann natürlich Augenzeugen einbringen, wenn man Kontakte hat. Dass man dadurch diese Lebendigkeit dann erzielt.</p> <p>161 I: Zum Beispiel Experten irgendwie für Stadtgeographie, wenn jemand, der was/</p> <p>162 B: Ja, genau, wenn man Exkursionen macht, dass man die dann reinholt. So auf diesen Wege. Ansonsten wüsste ich nichts.</p> <p>163 I: Ok. Gut, dann ist ja ein Ziel des Schulfaches die Ausbildung oder Erziehung der Schüler bzw. der Kinder zu einer geographisch gebildeten Person. Das ist ja auch ein Ziel des Unterrichts. Und bevor wir nun zum Ende des Interviews kommen, würde ich Sie gerne bitten mit eigenen Worten nochmal kurz zu beschreiben oder zu definieren, was eine geographisch gebildete Person für Sie kennzeichnet.</p> <p>164 B: Geographisch gebildete Person. (----) Dass sie gewisse grundlegende Kenntnisse im Lesen von Karten hat, in der Karteninterpretation (--) dass sie sich in der Welt orientieren kann.</p> <p>165 I: Mhm.</p> <p>166 B: Dass sie grundlegende klimatische Unterschiede kennt und die damit einhergehen in (--) Landschaftszonen.</p> <p>167 I: Mhm.</p> <p>168 B: Dann die Aufteilung in Führungsstrichen, Aufteilung der Welt in Industriestaaten, Entwicklungsstaaten, Begriff Schwwellenländer, also Länder die im Übergang sind. Und da erstmal diese ganzen Themen einen Überblick haben, Stadtgeographie sind alle so Dinge, die wir schon angesprochen haben. Und dann die Möglichkeit haben die zu vernetzten, aber auch nicht das ganze Wissen immer parat zu haben, sondern die Möglichkeit zu haben, wo bekomme ich meine Informationen, dass ich da weiterkomme.</p> <p>169 I: Mhm.</p> <p>170 B: Das ist erstmal für mich wichtig und dass diese Person einen Blick für die Welt hat, für die Probleme der Welt, offen ist sich auch mit diesen Dingen auseinanderzusetzen. Einfach Verständnis zu haben. Und auch offen durch die Welt zu gehen. Offen/ also vielleicht auch ein politisch interessierter Mensch (--) der sich auch einige Sendungen im Fernsehen mal ansieht, nicht nur irgendwelche Spielfilme. (Lachen)</p> <p>171 I: Ja (Lachen)</p>	<p>(163-172) Eine geographisch gebildete Person hat gewisse grundlegende Kenntnisse im Lesen von Karten und in der Karteninterpretation, sodass sie sich in der Welt orientieren kann. Sie kennt grundlegende klimatische Unterschiede, die damit einhergehen und die Landschaftszonen.</p> <p>Sie sollte etwas wissen über die Aufteilung der Welt in Industrie-, Entwicklungsstaaten und Schwellenländer und da erstmal von den ganzen Themen einen Überblick haben in der Stadtgeographie. Dann die Möglichkeit diese Dinge zu vernetzen und auch nicht immer das ganze Wissen parat zu haben, sondern zu wissen, wo bekomme ich meine Informationen her.</p> <p>Die Person sollte einen Blick für die Welt haben und für die Probleme der Welt haben, sich offen mit diesen Dingen auseinanderzusetzen, ein Verständnis dafür haben und offen durch die Welt gehen.</p>
--	---

<p>172 B: Sondern auch die Informationen, weil da haben wir in der heutigen Zeit die Fülle an Möglichkeiten und es gibt ganz tolle Sendungen muss man einfach sehen.</p> <p>173 I: Ja.</p> <p>174 B: Das wäre auch noch eine Möglichkeit da die Schüler mal drauf hinzuweisen, habe ich ja also auch schon gemacht "Guckt euch das mal an!".</p> <p>175 I: Ja.</p> <p>176 B: Und darüber, dass man das eben auch so ein bisschen einfließen lässt.</p> <p>177 I: Hm gut, haben Sie denn zum jetzigen Zeitpunkt noch Fragen oder andere Dinge, die Sie zum Thema gerne ansprechen würden, die Ihnen noch einfallen, was Sie vielleicht gerade da beschäftigt oder irgendwas?</p> <p>178 B: Nein, ich glaube eigentlich (--) das war jetzt so viel und so schnell, dass man wahrscheinlich heute Nachmittag (Lachen) fällt mir sicherlich immer noch einiges ein "Mensch, das hättest du auch noch sagen können". Also momentan ist mein Kopf leer. (Lachen)</p> <p>179 I: Ok.</p>	
--	--

Tabelle 38: Geordnete Aussagen L5 (eigene Darstellung).

<p>Assoziationen mit dem Schulfach Geographie</p>
<p>Erdkunde ist ein ganz umfassendes Fach. Man hat verschiedene Blickrichtungen auf die Welt. Einmal geht es um räumliche Orientierung, die ich interessant finde. Man nimmt viel davon mit, wenn man die Physiogeographie betrachtet und wenn man durch Landschaften fährt ein bisschen Hintergrundwissen hat. Es ist spannend gewisse Phänomene erklären zu können und das versuche ich den Schülern immer zu vermitteln. Wenn man die Sozialgeographie betrachtet, einfach die Probleme in der Welt – die Entwicklungsländerproblematik oder jetzt die Flüchtlingsproblematik, die wirtschaftliche Situation in den Ländern, Umweltverschmutzung, der Klimagipfel in Paris. Das sind alles geographische Themen, die das Leben auf der Erde beeinflussen. Sich bewusst zu machen, was bedeutet es, wenn die Umwelt verschmutzt wird? Was bedeutet es, wenn sich das Klima verändert? Dass man solche Kausalzusammenhänge besser versteht. Erdkunde ist allerdings auch ein schwieriges Fach, weil so viele Aspekte reinspielen. Es spielen physikalische Dinge, Wetter, Geomorphologie und die Sozialwissenschaften, die Wirtschaft usw. mit rein. (9-22)</p>
<p>Gesellschaftliche Relevanz</p>
<p>A1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte</p> <p>Geographie ist aber ein Fach, wo die Probleme der Welt – sei es sozialgeographisch oder physiogeographisch – komplex betrachtet werden. Es werden Dinge von allen Seiten und Fachbereichen angesprochen und vernetzt und das sollte man den Schülern auch bewusst machen. (23-32)</p> <p>Dass man solche Kausalzusammenhänge besser versteht. (9-22)</p>
<p>A2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz</p> <p>Wenn man die Sozialgeographie betrachtet, einfach die Probleme in der Welt – die Entwicklungsländerproblematik oder jetzt die Flüchtlingsproblematik, die wirtschaftliche Situation in den Ländern, Umweltverschmutzung, der Klimagipfel in Paris. Das sind alles geographische Themen, die das Leben auf der Erde beeinflussen. Sich bewusst zu machen, was bedeutet es, wenn die Umwelt verschmutzt wird? Was bedeutet es, wenn sich das Klima verändert? Dass man solche Kausalzusammenhänge besser versteht. (9-22)</p> <p>Ich sehe eine gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Erdkunde [...] Geographie ist aber ein Fach, wo die Probleme der Welt – sei es sozialgeographisch oder physiogeographisch – komplex betrachtet werden. Es werden Dinge von allen Seiten und Fachbereichen angesprochen und vernetzt und das sollte man den Schülern auch bewusst machen. (23-32)</p>
<p>A3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <p>Was auch immer wichtig ist, ist die Topographie und dass man erstmal so räumliche Orientierung braucht, um sich im Raum zu bewegen. (71-78)</p> <p>Sich bewusst zu machen, was bedeutet es, wenn die Umwelt verschmutzt wird? Was bedeutet es, wenn sich das Klima verändert? Dass man solche Kausalzusammenhänge besser versteht. Erdkunde ist allerdings auch ein schwieriges</p>

Fach, weil so viele Aspekte reinspielen. (9-22)
<p>A4 Didaktische Argumentation</p> <p>Wenn man die Sozialgeographie betrachtet, einfach die Probleme in der Welt – die Entwicklungsländerproblematik oder jetzt die Flüchtlingsproblematik, die wirtschaftliche Situation in den Ländern, Umweltverschmutzung, der Klimagipfel in Paris. Das sind alles geographische Themen, die das Leben auf der Erde beeinflussen. (9-22)</p>
Schülerrelevanz
<p>B3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <p>Es gibt also besonders den Bezug zu fachspezifischen Medien, mit denen die Schüler im Unterricht arbeiten. (85-98)</p> <p>Ich wünsche mir mehr Zeit für die Auswertung von Medien, von Diagrammen und den unterschiedlichen Materialien, die wir haben, sodass man da strukturiert rangehen kann. In der Oberstufe gibt es auch eine Fülle an Materialien und darauf muss man im Vorfeld im Bereich der Sekundarstufe 1 stärker den Schwerpunkt legen das wirklich systematisch zu machen, damit man diese Schrittfolge im Kopf hat. Nachher in den Klausuren kann man es dann besser darstellen und besser in den Sachzusammenhang oder in einen Gesamtzusammenhang bringen. Im Unterricht lasse ich gerne zeichnen, weil man sich durch das Zeichnen selbst ein Bild machen kann und einiges besser haften bleibt. Zum Beispiel kann man zum Thema tropischer Regenwald die vielen Merkmale - wie den Stockwerkbau, die Artenvielfalt – deutlich (geändert noch im Redigieren) machen. (99-114)</p>
<p>B4 Didaktische Argumentation</p> <p>Durch die Medien, Presse, Fernsehen und Internet bekommen die Schüler sehr viel mit und sollten offen durch die Welt gehen. Einige finden es sicher langweilig und wollten sich mit solchen Dingen nicht auseinander setzen. Aber es ist wichtig, dass man da Denkanstöße gibt und aktuelle Dinge in den Unterricht mit einbaut. Ein Thema in der siebten Klasse ist zum Beispiel Naturkatastrophen und wenn dann ein Tsunami oder Vulkanausbruch war oder aktuell mit dem Smog in China in Peking, kann man das ad hoc aufgreifen. Da erreicht man nicht alle aber viele Schüler und es bildet sich vielleicht im Laufe ihres Schullebens ein Bewusstsein dafür, sich mit diesen Dingen stärker auseinander zu setzen. Da liegt für mich die Verantwortung eines Geographielehrers, in dieser Bewusstmachung und den aktuellen Bezug herzustellen. In der Oberstufe oder in der neunten Klasse spielen auch verstärkt die sozialen und wirtschaftlichen Aspekte mit rein. (33-48)</p> <p>Die ökologische Landwirtschaft, Fair-Trade-Produkte, alle diese Dinge. Da ist man nah am Schüler, weil viele Eltern zuhause Bio-Produkte oder Fair-trade-Produkte kaufen und man da wieder ansetzen kann. (59-70)</p> <p>Aktualität ist ein Kriterium zur Themenauswahl und dass es immer einen Bezug zum Raum gibt, also ganz konkrete Räume. Wir können im Unterricht immer nur Beispiele machen und es ist klar, dass jeder Raum natürlich individuell zu sehen ist. Aber man kann anhand von Raumbeispielen zu einer Verallgemeinerung kommen mit wichtigen Merkmalen des Raumes. (81-84)</p>
Fachliche Relevanz
<p>C1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte</p> <p>Erdkunde ist ein ganz umfassendes Fach. Man hat verschiedene Blickrichtungen auf die Welt. (9-22)</p> <p>[...] ich weiß, dass der große Konflikt in der Didaktik und der Literatur da ist, wenn es um das Selbstverständnis des Faches oder die Bedeutung des Faches überhaupt geht. Man kann dieses Fach nicht eng begrenzen, sondern es hat seine Bedeutung wegen der Vielschichtigkeit und der Vielfältigkeit. Aber Erdkunde gerät genau darum in die Kritik, weil man nicht sagen kann „es ist die eine stringente Wissenschaft“. Man braucht viele andere Wissenschaften, um unser Fach zu erklären. Geographie ist aber ein Fach, wo die Probleme der Welt – sei es sozialgeographisch oder physiogeographisch – komplex betrachtet werden. Es werden Dinge von allen Seiten und Fachbereichen angesprochen und vernetzt und das sollte man den Schülern auch bewusst machen. (23-32)</p> <p>Aktualität ist ein Kriterium zur Themenauswahl und dass es immer einen Bezug zum Raum gibt, also ganz konkrete Räume. Wir können im Unterricht immer nur Beispiele machen und es ist klar, dass jeder Raum natürlich individuell zu sehen ist. Aber man kann anhand von Raumbeispielen zu einer Verallgemeinerung kommen mit wichtigen Merkmalen des Raumes. (81-84)</p>
<p>C2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz</p> <p>Man nimmt viel davon mit, wenn man die Physiogeographie betrachtet und wenn man durch Landschaften fährt ein bisschen Hintergrundwissen hat. Es ist spannend gewisse Phänomene erklären zu können und das versuche ich den Schülern immer zu vermitteln. Wenn man die Sozialgeographie betrachtet, einfach die Probleme in der Welt – die Entwicklungsländerproblematik oder jetzt die Flüchtlingsproblematik, die wirtschaftliche Situation in den Ländern, Umweltverschmutzung, der Klimagipfel in Paris. Das sind alles geographische Themen, die das Leben auf der Erde beeinflussen. Sich bewusst zu machen, was bedeutet es, wenn die Umwelt verschmutzt wird? Was bedeutet es, wenn sich das Klima verändert? Dass man solche Kausalzusammenhänge besser versteht. Erdkunde ist allerdings auch ein schwieriges Fach, weil so viele Aspekte reinspielen. Es spielen physikalische Dinge, Wetter, Geomorphologie und die Sozialwissenschaften, die Wirtschaft usw. mit rein. (9-22)</p> <p>Wie schon klar wird durch meine Beispiele bin ich stark an der Physiogeographie ausgerichtet und eher naturwissenschaftlich orientiert. Ich sehe aber bei all meinen physiogeographischen Themen, die ich gerne unterrichte, immer auch den wirtschaftenden Menschen im Vordergrund. Ich bearbeite also selten physiogeographische Themen, die nur rein geomorphologisch oder rein klimageographisch sind, sondern es taucht immer der wirtschaftende Mensch auf.</p>

Welche besonderen Bedingungen erfährt er, wenn er im tropischen Regenwald ist? Die Landschaftszonen, finde ich auch interessant und wie unterschiedlich die Verhältnisse auf der Erde sind und wie sich der Mensch dort dieser Situation stellt und wie er damit umgeht. Das sind auch wichtige Themen. Wenn man bei der Physiogeographie bleibt, dann sind auch Naturkatastrophen, die in den letzten Jahren gefühlt einfach zunehmen wichtig. Die Winde werden stärker, die Niederschläge werden stärker und entsprechend deren Auswirkungen. Die Themen Entwicklungsländer, Schwellenländer und alle Probleme, die damit zusammenhängen. Auch da spielt die Physiogeographie mit den klimatischen Bedingungen eine Rolle. Aber da ist die Entwicklungshilfe als Hilfe zur Selbsthilfe wichtig. (59-70)

Typisch geographisch sind stadtgeographische Themen, der Aufbau von Städten. In der fünften Klasse habe ich mit den Schülern Stadtviertel, Großstädte, Kleinstädte, Leben auf dem Dorf und Leben in der Stadt gemacht und die Unterschiede mit der Infrastruktur. Das sind typische Themen. Was auch immer wichtig ist, ist die Topographie und dass man erstmal so räumliche Orientierung braucht, um sich im Raum zu bewegen. Dann haben wir noch Landwirtschaft auf unterschiedlichen Böden, auf Börden zum Beispiel. Dann Rohstoffe, Bodenschätze, Industriegeographie. (71-78)

C3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten

Einmal geht es um räumliche Orientierung, die ich interessant finde. (??)

Es gibt Kompetenzen, die besonders im Fach Erdkunde gefördert werden. Etwas, das nur in Erdkunde angesprochen wird, ist die räumliche Orientierung, das Einordnen ins Gradnetz, wie orientiere ich mich auf der Karte und mit unterschiedlichen Karten. Das ist typisch und einzigartig. Auch der Umgang mit Diagrammen, zum Beispiel Klimadiagramme, das ist typisch Erdkunde. Aber Diagramme, Kreisdiagramme, Kurvendiagramme hat man auch in anderen Fächern. Den Umgang mit Texten, Auswertung von Bildern hat man auch in anderen Fächern. Schwerpunktmäßig sind es die Karten, die Kartenarbeit und die ganz speziellen Diagramme wie Blockbilder, Querschnitte. Es gibt also besonders den Bezug zu fachspezifischen Medien, mit denen die Schüler im Unterricht arbeiten. (85-98)

Stellenwert

D1.2 Stellenwert zu gering

Die Bedeutung des Faches wird immer geringer. [...] Und als rein mündliches Fach in der Unter- und Mittelstufe ist es sehr schwierig und es hat eine geringe Bedeutung, auch im Blick der Schüler. Aber es gibt ja auch keine schlechten Noten mehr und Tests werden auch weniger geschrieben. (115-126)

D1.2 Stundenumfang zu gering

Wenn man sich anschaut, dass wir in der fünf und in der sieben und in der neun Erdkunde haben und je nachdem, wer möchte, in der Oberstufe. Wenn ein Fach ein Jahr eine Lücke hat, dann kann man eigentlich wieder von vorne anfangen. Man kann nicht erwarten, dass grundlegende Kenntnisse behalten werden, das ist leider so. Wenn die Kontinuität fehlt, ist es sehr schwierig. [...] Ich würde mir wünschen, dass es in jeder Jahrgangsstufe unterrichtet würde. (115-126)

Fächerverbund vs. Eigenständigkeit

D2.1 Fächerverbund pro

Es gibt dieses Fach, da hat man Erdkunde, Politik und Geschichte, das sind die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer. Und viele Dinge aus dem Politikunterricht gehören auch in die Erdkunde oder werden in Erdkunde gemacht. (128-132)

D2.2 Fächerverbund contra

Ich habe das auch schon einmal fachfremd unterrichtet, aber da habe ich natürlich immer die Probleme und Themen rausgesucht, die was mit Geographie zu tun haben. (128-132)

Ein Fächerverbund wäre möglich, aber je nachdem wer es unterrichtet macht ein Sowi-Lehrer dann mehr die sozialgeographischen Themen und Erdkunde würden dann die anderen machen. Man könnte es bündeln, dass man es abwechselnd macht mit den Lehrern. Aber solange es keinen Lehrer gibt, der beides studiert hat, wie beim Sachunterricht in der Grundschule, geht es nicht. Wenn man sich den Sachunterricht in der Grundschule anguckt, dann haben die zwei Schwerpunkte und hören vielleicht vom anderen mal was am Rande, aber jeder hat da so seine Stärken. Die machen dann als geographische Themen vielleicht das Münsterland und Ruhrgebiet und Nordrhein-Westfalen ganz stark. Und einige machen dann vielleicht eher physikalische Phänomene und das sieht man an der Vorbildung der Fünfer, wie geprägt sie von ihren Lehrern sind. (133-142)

Handlungsoptionen

E1 Einzellehrer | individuell

Man hofft als Lehrer immer, dass man etwas dafür tun kann, die Bedeutung des Faches zu stärken. Ob ein Fach nachhaltig ist, hängt auch von der Lehrerpersönlichkeit ab und wie begeistert der Lehrer von seinem Fach ist und wie er diese Begeisterung weitergeben kann. Oder ist der Lehrer mittlerweile – aus welchen Gegebenheiten auch immer – so gefrustet, dass er es einfach nur abhakt. Ich denke, man kann als einzelner Lehrer nur ganz wenig bewirken, aber ich hoffe immer, dass ich von meiner Begeisterung für meine beiden Fächer etwas weitergebe. Zwar nicht an alle, aber an manche.

Die eigene Motivation wirkt sich auf meine Vorbereitungen aus, dass ich über den Tellerrand schaue und selbst was Aktuelles einbringe, selbst recherchiere. Wenn ich selbst nicht motiviert bin, dann mache ich das auch nicht. Dann gehe ich nur von Buchseite zu Buchseite und überlege mir keine neuen Methoden oder einfach mal Veränderungen, die neuen Schwung reinbringen. (143-154)

Es gehört auch zum Engagement des Lehrers Augenzeugen einzubringen, wenn man Kontakte hat, sodass dadurch eine Lebendigkeit erzielt wird. Wenn man Exkursionen macht, dass man dann Experten reinholt. (159-162)

<p>E2 schulintern Die Kollegen haben genug mit ihrer eigenen Arbeit zu tun. Es hängt aber davon ab, ob die Schulleitung das Fach Erdkunde total ablehnt und alle Erdkundestunden immer in die achte, neunte oder sechste Stunde kommen. Wenn das so ist, hat es einen negativen Einfluss. (155-158)</p>
<p>E3 schulextern Also man kann selbst als Lehrer etwas bewirken und ich hoffe immer, dass im Elternhaus Grundlagen gelegt werden, wenn da ein Interesse da ist. Dass das Elternhaus verstärkt, was man selbst versucht anzubringen. (155-158)</p>
<p>Definition geographisch gebildete Person Eine geographisch gebildete Person hat gewisse grundlegende Kenntnisse im Lesen von Karten und in der Karteninterpretation, sodass sie sich in der Welt orientieren kann. Sie kennt grundlegende klimatische Unterschiede, die damit einhergehen und die Landschaftszonen. Sie sollte etwas wissen über die Aufteilung der Welt in Industrie-, Entwicklungsstaaten und Schwellenländer und da erstmal von den ganzen Themen einen Überblick haben in der Stadtgeographie. Dann die Möglichkeit diese Dinge zu vernetzen und auch nicht immer das ganze Wissen parat zu haben, sondern zu wissen, wo bekomme ich meine Informationen her. Die Person sollte einen Blick für die Welt haben und für die Probleme der Welt haben, sich offen mit diesen Dingen auseinanderzusetzen, ein Verständnis dafür haben und offen durch die Welt gehen. (163-172)</p>

Tabelle 39: Strukturierung L5 (eigene Darstellung).

<p>A Gesellschaftliche Relevanz</p>
<p>A1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Im Fach Geographie werden die sozialgeographischen und physiogeographischen Probleme der Welt betrachtet. • <u>vernetztes und systemisches Denken</u>: Im Geographieunterricht werden Dinge von allen Seiten angesprochen und vernetzt. Man versteht Kausalzusammenhänge besser. • <u>Globales Lernen</u>: Im Fach Geographie werden die sozialgeographischen und physiogeographischen Probleme der Welt betrachtet.
<p>A2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Humangeographie</u>: Es werden sozialgeographische Themen betrachtet wie z. B. die Probleme der Welt, Entwicklungsländer, die Flüchtlingsproblematik, die wirtschaftliche Situation in einzelnen Ländern, die Umweltverschmutzung. Das sind alles Themen, die das Leben auf der Erde beeinflussen. • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Im Fach Geographie werden die sozialgeographischen und physiogeographischen Probleme der Welt betrachtet.
<p>A3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Räumliche Orientierungskompetenz</u>: Man braucht topographisches Wissen und räumliche Orientierung, um sich im Raum überhaupt bewegen zu können. • <u>Urteilskompetenz</u>: Man macht sich bewusst, was es bedeutet, wenn die Umwelt verschmutzt wird, wenn sich das Klima verändert. Man versteht Kausalzusammenhänge besser.
<p>A4 Didaktische Argumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug</u>: Es werden sozialgeographische Themen betrachtet: die Probleme der Welt, Entwicklungsländer, die Flüchtlingsproblematik, die wirtschaftliche Situation in einzelnen Ländern, die Umweltverschmutzung. Das sind alles Themen, die das Leben auf der Erde beeinflussen
<p>B Schülerrelevanz</p>
<p>B3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Urteilskompetenz</u>: Im Laufe ihres Schullebens sollten Schüler ein Bewusstsein dafür ausbilden, sich mit geographischen Fragestellungen und aktuellen Geschehnissen auseinanderzusetzen. ? <u>Methodenkompetenz</u>: Schüler erwerben vor allem Kompetenzen in Bezug zu fachspezifischen Medien, mit denen sie im Unterricht arbeiten. Dafür steht im Geographieunterricht aber zu wenig Zeit zur Verfügung.
<p>B4 Didaktische Argumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> ? <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug</u>: Durch die Medien, Presse, Fernsehen und das Internet werden die Schüler mit Informationen konfrontiert und sollten offen durch die Welt gehen. Darum sollte man als Lehrer versuchen diesen Lebensweltbezug herzustellen. Man erreicht aber nicht alle Schüler. • <u>Exemplarität</u>: Es gibt immer einen Bezug zum Raum bzw. zu ganz konkreten Räumen, die exemplarisch zu betrachten sind. • <u>Aktualität</u>: Es ist wichtig im Geographieunterricht als Lehrer an aktuelle Geschehnisse, z. B. Naturereignisse, anzu-

knüpfen.
C Fachrelevanz
<p>C1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Bei den physiogeographischen Themen steht immer der wirtschaftende Mensch im Vordergrund. • <u>vernetzendes und systemisches Denken</u>: Im Geographieunterricht werden Dinge von allen Seiten angesprochen und vernetzt. Man versteht Kausalzusammenhänge besser. • <u>Raumbezug</u>: Es gibt immer einen Bezug zum Raum bzw. zu ganz konkreten Räumen, die exemplarisch zu betrachten sind. • <u>Geographische „Perspektive“</u>: Man hat im Geographieunterricht verschiedene Blickrichtungen auf die Welt. <p>✗ <u>Vielfalt und breite Fächerung</u>: Geographie ist ein umfassendes Fach und es zeichnet sich durch seine Vielschichtigkeit und Vielfältigkeit aus. Genau deshalb gerät es aber oft in die Kritik, da man es nicht auf eine stringente Wissenschaft begrenzen kann.</p>
<p>C2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Physiogeographie</u>: Man lernt etwas über die Physiogeographie und erwirbt Hintergrundwissen über Landschaftszonen, Naturereignisse, Wetter, Geomorphologie, Winde. • <u>Humangeographie</u>: Es werden sozialgeographische Themen betrachtet wie z. B. die Probleme der Welt, Entwicklungsländer, die Flüchtlingsproblematik, die wirtschaftliche Situation in einzelnen Ländern, die Umweltverschmutzung. Das sind alles Themen, die das Leben auf der Erde beeinflussen. Typisch geographisch sind zudem stadtgeographische Themen. • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Bei den physiogeographischen Themen steht immer der wirtschaftende Mensch im Vordergrund und es geht im Geographieunterricht um die Frage, wie die Verhältnisse auf der Erde sind und wie sich der Mensch ihnen stellt und damit umgeht.
<p>C3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Räumliche Orientierungskompetenz</u>: Ein Alleinstellungsmerkmal ist der Erwerb räumlicher Orientierungskompetenz, das heißt das Einordnen ins Gradnetz sowie das Arbeiten mit unterschiedlichen Karten. Man braucht topographisches Wissen und räumliche Orientierung, um sich im Raum überhaupt bewegen zu können. • <u>Methodenkompetenz</u>: Der Umgang mit bestimmten Medien und Methoden wie z. B. Klimadiagrammen, Blockbildern und Querschnitten ist fachspezifisch.
Organisation des Geographieunterrichts - Stellenwert
<p>D1.1 Stellenwert allgemein</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Stellenwert zu gering</u>: Die Bedeutung des Schulfaches Geographie wird immer geringer, da es nur als rein mündliches Fach unterrichtet wird und auch im Blick der Schüler an Bedeutung verliert. Es gibt keine schlechten Noten mehr und es werden weniger Tests geschrieben.
<p>D1.2 Stundenumfang allgemein</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Stundenumfang zu gering</u>: Es gibt nur noch in den Klassen fünf, sieben und neun verpflichtenden Geographieunterricht und das Fach hat dementsprechend ein Jahr eine Lücke. Man kann nicht erwarten, dass grundlegende Kenntnisse behalten werden. Es sollte besser in jeder Jahrgangsstufe unterrichtet werden.
Organisation des Geographieunterrichts - Fächerverbund vs. Eigenständigkeit
<p>D2.1 Fächerverbund pro</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Vernetztes Denken fächerübergreifende Anknüpfungspunkte</u>: Viele Dinge aus dem Politikunterricht gehören auch zum Geographieunterricht.
<p>D2.2 Fächerverbund contra</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Lehrerrolle</u>: Als Fachlehrer sucht man sich im fachfremden Unterricht immer eher die Themen aus, die etwas mit dem eigenen Fach zu tun haben. • <u>Lehrerbildung</u>: Solange es keine Lehrer gibt, die alle Fächer studiert haben, ist ein Fächerverbund nicht realisierbar.
Handlungsoptionen
<p>E1 Einzellehrer individuell</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ <u>Eigener Unterricht</u>: Die eigene Motivation wirkt sich auf die Unterrichtsvorbereitung und darauf aus, ob man dazu bereit ist selbst zu recherchieren, aktuelle Dinge einzubringen. Man kann auch Augenzeugen und Experten einbringen, wenn man Exkursionen macht. Als einzelner Lehrer kann man aber immer nur ganz wenig bewirken. • <u>Außerunterrichtliches Engagement</u>: Man kann auch Augenzeugen und Experten einbringen, wenn man Exkursionen

<p>macht.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Lehrerperson allgemein</u>: Als Lehrer hofft man immer, die Bedeutung des Faches stärken zu können. Es hängt von der Lehrerpersönlichkeit und der Begeisterung für das Fach ab, ob ein Fach nachhaltig ist und ob man etwas von seiner Begeisterung weitergeben kann. Manche Lehrer sind so gefrustet, dass sie das Fach nur noch abhaken. Wenn man selbst nicht motiviert ist, geht man nur von Buchseite zu Buchseite.
<p>E2 schulintern</p> <p>? <u>Fachkollegen / Fachschaft</u>: Die Fachkollegen haben genug mit ihrer eigenen Arbeit zu tun.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Schulleitung</u>: Die Einstellung der Schulleitung bestimmt maßgeblich darüber, wann der Geographieunterricht stattfindet und wie das Fach an einer Schule aufgestellt ist.
<p>E3 schulextern</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Elternhaus</u>: Es ist gut, wenn im Elternhaus Grundlagen gelegt werden und dort ein Interesse da ist, sodass die unterrichtlichen Dinge durch den Einfluss des Elternhauses verstärkt werden.

Tabelle 40: Transkript und redigierte Aussagen L6 (eigene Darstellung).

Transkript	Redigierte Aussagen
<p>1 I: Gut, ja dann möchte ich Ihnen zunächst nochmal danken, dass Sie bereit erklärt haben an dem Interview zum Schulfach Erdkunde im Rahmen meiner Masterarbeit teilzunehmen. Ich bin ja jetzt selbst auch angehende Geographielehrerin und stehe kurz vor dem Abschluss des Studiums und möchte heute gerne mit Ihnen über den Erdkundeunterricht sprechen. Und dabei soll es eben nicht um irgendwelche Kernlehrplanbezüge oder Bildungsstandards oder oder gehen, sondern nur um Ihre persönliche Meinung. Das heißt, es gibt auch keine falschen oder richtigen Antworten.</p>	
<p>2 B: Gut (Lachen)</p>	
<p>3 I: Sondern es geht um Ihre Einstellung und individuelle Einschätzung als Erdkundelehrer. Genau, die Daten sind natürlich, dienen natürlich nur Forschungszwecken und werden anonymisiert, das heißt Ihr Name, die Schule das taucht nirgendwo auf. Das weiß eben nur ich. Und das Interview dauert, ja ich sage mal, vielleicht dreißig Minuten, vielleicht weniger, gerade hat es auch nicht so lange gedauert. Und hinterher würde ich einfach gerne noch ein paar Daten, Studienfächer und tatsächlich unterrichtete Fächer notieren. Wenn Sie zum jetzigen Zeitpunkt keine Fragen haben, würde ich einfach loslegen.</p>	
<p>4 B: Ja. Würde ich drum bitten (Lachen)</p>	
<p>5 I: Gut, dann würde ich zunächst gerne wissen, was Sie persönlich mit dem Schulfach Erdkunde verbinden. Also rein assoziativ.</p>	<p>(5-6) Ich verbinde mit dem Schulfach Erdkunde die Vielfalt der Erde, der Lebensmöglichkeiten, des Wirtschaftens – einfach unsere Erde. Alle Phänomene vom Klima, Vegetation und Landschaftsgürtel zu erfahren und zu erfassen. Wie lebt der Mensch oder wie sieht die Erde aus? Wie kann der Mensch sie nutzen, wie lebt er auf ihr oder in ihr als System?</p>
<p>6 B: (----) Ja, ich sage mal die Vielfalt der Erde, der Lebensmöglichkeiten, des Wirtschaftens, einfach unsere Erde. Erdkunde ist ja vielleicht sogar noch besser als Geographie. Zu erfahren, zu erfassen mit allen Phänomenen vom Klima, Vegetation, Landschaftsgürtel, was dazu gehört. Also wie lebt der Mensch oder wie sieht die Erde aus. Wie kann der Mensch sie nutzen, wie lebt er auf ihr oder in ihr auch als System.</p>	
<p>7 I: Mhm. Sehen Sie persönlich denn auch eine gesellschaftliche Relevanz des Schulfaches Erdkunde?</p>	

8	B: Wie würden Sie den Begriff gesellschaftliche Relevanz definieren?	
9	I: Ja, hat das eine Bedeutung für die Gesellschaft das Fach, also findet man da Anknüpfungspunkte zum Beispiel?	
10	B: (---) Also ich sehe Erdkunde selbst als Fach auch sehr breit aufgestellt.	
11	I: Mhm.	
12	B: Wir haben ja mit der Klimageographie, Nebengebiete und dann geht es ja auch den Bereich der Soziologie hinein. Bevölkerungsentwicklung, räumliche Verteilung. So dass es vielleicht nicht so schwerpunktmäßig wie zum Beispiel Soziologie oder Sozialwissenschaften also der Gesellschaft zugeordnet ist, aber die Berührungspunkte sind immens, finde ich. Und von daher würde ich ganz klar ja sagen. Wobei Erdkunde vielleicht auch mehr im weitesten Sinne so Allgemeinwissen ist. Chemie, wenn man das in der Schule hat, oder nicht hat da kann man noch relativ gut durchs Leben kommen. Aber in Geographie auch ein bisschen Geschichte und Politik, werden so viele Fragen also des Alltags auch thematisiert oder immer mal berührt, vorsichtig formuliert, sodass ich das als ja ziemlich wichtig ansehe.	
13	I: Mhm.	
14	B: Ob Schüler als Austauschschüler nach Neuseeland gehen wollen und wenn die jetzt gar keine Vorstellung haben, dass wir auf der Südhalbkugel klimatisch alles anders herum haben usw. Also es berührt, denke ich, schon in vielen Bereichen auch den Alltag bei Reisen, Austauschsituationen, berufliche und weltweit wird man ja eingesetzt. Sodass ich da ja sagen würde.	
15	I: Mhm. Also Sie haben das ja gerade schon ein bisschen angesprochen. Gibt es denn dann Ihrer Meinung nach auch eine ganz besondere Bedeutung eben für den Lebensalltag der Kinder bzw. der Schülerinnen? Also Sie haben ja gerade schon gesagt Austausch. Gibt es da vielleicht noch weitere Punkte, wieso das da vielleicht wichtig für sein könnte?	
16	B: Ja, im Alltag - das verlässt natürlich wieder ein bisschen Erdkunde. Aber wir haben ja auch durchaus in den Büchern der Klassenstufe sieben "Meine Nachbarn aus der Türkei".	
17	I: Mhm.	
18	B: Und im weitesten Sinne würde/ Erstmal wo liegt die Türkei, welche geographischen Bedingungen haben wir da? Also hinsichtlich des Klimas, der Vegetation, aber auch kulturelle Verhaltensweisen. Wenn wir Integration also als hohes Ziel sehen, dann denke ich gehört auch ein Einblick in die Kultur. Ob das jetzt so spezifisch zum Erdkundeunterricht gehört, da kann man sich vielleicht streiten. Aber ich würde es schon als wesentlich ansehen.	<p>(7-14) Das Fach Erdkunde ist sehr breit aufgestellt. Wir haben die Klimageographie, Nebengebiet und es geht in den Bereich der Soziologie hinein mit der Bevölkerungsentwicklung und räumlichen Verteilung. Es kann nicht schwerpunktmäßig wie die Soziologie der Gesellschaft zugeordnet werden, aber die Berührungspunkte sind immens. Von daher hat das Fach eine gesellschaftliche Relevanz. Erdkunde ist aber im weitesten Sinne mehr Allgemeinwissen. In Geographie werden so viele Fragen des Alltags thematisiert oder berührt, dass ich das als ziemlich wichtig ansehe.</p> <p>Wenn Schüler als Austauschschüler nach Neuseeland gehen wollen und die dann gar keine Vorstellung davon haben, dass auf der Südhalbkugel klimatisch alles anders herum ist. Das Fach berührt schon in vielen Bereichen den Alltag bei Reisen, berufliche und weltweite Austauschsituationen.</p> <p>(15-20) Es gibt eine Bedeutung für den Lebensalltag der Schüler, aber das verlässt ein bisschen de Bereich der Erdkunde. Es gibt in den Büchern der Klasse sieben das Thema „Meine Nachbarn aus der Türkei“ und da geht es darum – wo liegt die Türkei? Welche geographischen Bedingungen haben wir da also hinsichtlich des Klimas, der Vegetation aber auch kulturelle Verhaltensweisen? Wenn wir Integration als hohes Ziel ansehen, dann gehört auch ein Einblick in die Kultur dazu. Ob das so spezifisch zum Erdkundeunterricht gehört, darüber kann man streiten, aber es ist schon wesentlich.</p> <p>Den Menschen in seinen Lebensmöglichkeiten und auch den räumlichen Bedingungen kennenzulernen – rund um den Globus.</p>

<p>19 I: Mhm.</p> <p>20 B: Den Menschen in seinen Lebensmöglichkeiten und auch mit den räumlichen Bedingungen, ja, kennenzulernen, also um den Globus - wenn man so will.</p> <p>21 I: Mhm. Gut. Ja, dann haben wir jetzt ja schon über die gesellschaftliche Relevanz gesprochen und über die Bedeutung des Schulfaches für die Schüler. Würden Sie denn sagen, gibt es aus Ihrer Sicht fachspezifische Kernthemen, von denen man so sagt "Ja, das ist so typisch Erdkundeunterricht" oder "das macht man da auf jeden Fall"? Jetzt mal wieder fernab von irgendwelchen Vorgaben, sondern einfach, was Sie persönlich sagen "das ist so ein typisches Kernthema in Geographie".</p> <p>22 B: (--) Also ein Punkt, der ist eigentlich ja selbstverständlich. Wir haben heute das Navi, wir haben bei jedem zweiten Fernsehbericht so eine kleinen Hintergrund-Kartenausschnitt, und trotzdem habe ich schon Wandkarten in der Klasse acht aufgehängt, da sollte New York gezeigt werden und die Schüler suchten verzweifelt im Bereich von Tokyo, also Japan. Die wussten wohl, es musste so die Ostseite sein. Suchten verzweifelt New York im Bereich Japans. Gut, es war eine große Wandkarte und je näher man herantritt, desto unübersichtlicher wird das. Also ich finde es schon erschreckend, wenn man nach den Ferien anspricht, ja Urlaubsfahrten "wo seid ihr gewesen?". "Ja in der Türkei". "Ja, wo denn da?". Entweder kennen sie einen klitzekleinen Badeort.</p> <p>23 I: Mhm.</p> <p>24 B: Oder einen Club wohlmöglich nur. Sag ich "Ja, welche nächstgrößere Stadt?". "Weiß ich nicht". Und dass man im Grunde durch Reisen selbst andere Gebiete der Erde kennenlernt bzw. durch Nachrichten, Naturkatastrophen - was weiß ich - und dann das kaum zuordnen kann. Das empfinde ich schon als Minus. So dass Topographie (---) Faustskizzen von Afrika, dass man überhaupt mal weiß, der Nil ist ungefähr da, der Niger müsste dann so an der also in Westafrika im Bogen fließen, Kongo, Sambesi, dass man die so ansatzweise zuordnen kann. Das halte ich also eigentlich schon mal, um sich ja einfach zu orientieren, mitzudenken und zu fühlen. Am Hindukusch ist was passiert - ja wo liegt der Hindukusch? In Südamerika oder in Asien?</p> <p>25 I: Mhm.</p> <p>26 B: Das würde ich schon als Wesentlich ansehen. Und dann wie gesagt die zweiten Bedingungen, was hab ich/ klimatisch, vegetationsmäßig auch von der Landwirtschaft her für Möglichkeiten und Bedingungen.</p> <p>27 I: Mhm.</p> <p>28 B: Also die Erde ist spannend, sag ich mal, wir kennen hier letztendlich Name der Stadt und auch andere</p>	<p>(21-24) Ein Kernbereich im Geographieunterricht sind die Medien – wir haben heute das Navi, bei jedem zweiten Fernsehbericht einen Kartenausschnitt im Hintergrund und trotzdem habe ich schon Wandkarten in der achten Klasse aufgehängt und die Schüler suchten verzweifelt nach New York im Bereich Japans. Es ist schon erschreckend, wenn man nach den Ferien nach dem Urlaubsort fragt und die Schüler entweder einen Badeort oder nur einen Club kennen. Man lernt durch Reisen selbst andere Gebiete der Erde kennen und durch Nachrichten und kann es dann kaum zuordnen. Das empfinde ich als Minus. Die Topographie ist wichtig, zum Beispiel bei Faustskizzen von Afrika, dass man überhaupt weiß „der Nil ist ungefähr da, der Niger müsste dann in Westafrika im Bogen fließen, Kongo, Sambesi“, dass man die ansatzweise zuordnen kann. Das halte ich für wichtig, um sich orientieren zu können und mitzudenken und zu fühlen. Am Hindukusch ist was passiert – ja wo liegt der Hindukusch? In Südamerika oder in Asien?</p> <p>(26-34) Und der zweite Bereich ist das klimatische, vegetationsmäßige auch von der Landwirtschaft her – was hat man für Möglichkeiten und Bedingungen. Die Erde ist spannend und wir kennen hier letztendlich Stadt XY und lernen im Unterricht andere Räume kennen und wenn es nur in der Theorie über Buch, Film und Bild ist. Man sollte klimatische Bedingungen ansatzweise erklären können – wie entsteht Wind? Also sich auf der</p>
--	--

<p>Räume kennenzulernen und wenn es nur in der Theorie ist, also über Buch und Film und Bild.</p> <p>29 I: Sehen Sie denn darüber hinaus noch weitere Kernthemen möglicherweise, neben diesem Orientierungswissen und physiogeographischen Aspekten?</p> <p>30 B: Klimatische Bedingungen ansatzweise zu erklären. Wie entsteht Wind? Also als Druckausgleich bei Hoch- und Tiefdruck. Also sich auf der Erde was erklären zu können. Dass der Einfallswinkel der Sonne/ natürlich auch die Temperatur, je flacher sie am Horizont steht, desto weniger wird es warm usw.</p> <p>31 I: Mhm.</p> <p>32 B: Die Passatzone, dass die sich verschiebt. Dass dann auch die Savannen, wenn die Sonne Richtung Norden scheinbar wandert, und die Zenitalregenzone folgt. Also geographische Bedingungen auch jetzt im physischen Bereich zu kennen. Naturphänomene vom Erdbeben über Plattentektonik, Vulkanismus. Grundkenntnisse zu haben, dass es also nicht einfach Wunder sind, die uns überfallen, sondern auch ansatzweise zu erklären.</p> <p>33 I: Mhm.</p> <p>34 B: Das, denke ich, ist schon wichtig. Wobei das natürlich enorm breit aufgestellt ist in Erdkunde.</p> <p>35 I: Ja.</p> <p>36 B: Man kann von der Geologie, Klimatologie oder Siedlungsstrukturen, Phänomene mit Pendlersituationen. Ich hatte jetzt eine Facharbeit "Suburbanisierung von xy" - ist Stadt xy eine Suburbanisierung oder ist es schon eine Umlandgemeinde, die wächst?</p> <p>37 I: Ja.</p> <p>38 B: Und wenn ma da sich Gedanken macht, was heißt das mit Pendlerströmen, verdichtetes Wohnen? Also Geographie oder Erdkunde bestimmt schon vielleicht mit am deutlichsten von allen anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern mit unseren Alltag oder berührt ihn.</p> <p>39 I: Mhm.</p> <p>40 B: Und von daher, finde ich das absolut wichtig. Nur punktuell zu sagen, es ist mal einmal der Aspekt und einmal der Aspekt. Das vielleicht so zu bestimmen. Also im weitesten Sinne fördert und stärkt es das Allgemeinwissen.</p> <p>41 I: Wenn Sie jetzt mal überlegen - auf Basis welcher Kriterien fernab der Inhaltsfelder oder irgendwelcher anderen Vorgaben sollten im Geographieunterricht Themen ausgewählt werden? Also, wenn man zum Beispiel sagt, das sollte was sein, das aktuell ist oder so in die Richtung.</p>	<p>Erde etwas erklären zu können, wie den Einfallswinkel der Sonne und deren Auswirkungen auf die Temperatur oder die Passatzone, die sich verschiebt und die Savannen die der Zenitalregenzone folgen.</p> <p>Man sollte geographische Bedingungen im physischen Bereich kennen wie Naturphänomene vom Erdbeben über den Vulkanismus oder die Plattentektonik. Man sollte Grundkenntnis darüber haben, dass es nicht Wunder sind, die uns überfallen, sondern dass das ansatzweise zu erklären ist.</p> <p>Da ist man enorm breit aufgestellt in Erdkunde.</p> <p>(36-40) Von der Geologie und der Klimatologie hat man auch Siedlungsstrukturen und Phänomene mit Pendlersituationen. Wenn man sich Gedanken macht – was heißt das mit den Pendlerströmen, verdichtetes Wohnen?</p> <p>Also Geographie bestimmt vielleicht am deutlichsten von allen anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern unseren Alltag mit oder berührt ihn. Und von daher ist das Fach absolut wichtig. Nur punktuell zu sagen, es ist mal der und mal Der Aspekt, das so zu bestimmen.</p> <p>Im weitesten Sinne fördert und stärkt Erdkunde das Allgemeinwissen.</p> <p>(41-50) Ein Kriterium für ein Thema im Geographieunterricht ist die Anbindung an aktuelle Dinge, wenn jetzt</p>
---	---

<p>42 B: (--) Ja gut, wir hatten jetzt/ gerade in der neun hatte ich Erdkunde und da fragte eine Schülerin, ob ich weiß, wir sollen ab Montag eine Auffangklasse hier bekommen - ich weiß nicht, ob Sie das jetzt mitbekommen haben - und wie läuft das?</p>	<p>fremde Schüler auftauchen und wir erstmal über die Bürgerkriegssituation im vorderen Orient, im Irak und in Syrien sprechen.</p>
<p>43 I: Mhm.</p>	<p>Wenn es einen Tsunami gibt, dann sprich man darüber oder ein ganz starkes Erdbeben oder Vulkanausbrüche, Stürme, Blizzards. Dadurch ergeben sich konkrete Ereignisse, über die man spricht. Das sind Wissensfragen und auch Emotionen, wenn bei einem Erdbeben die Zahl der Opfer immens ist, dann ist man auch erschüttert. Wie kommt es zu einem Erdbeben? Können wir hier auch Erdbeben haben? Also spielt die Aktualität und die Betroffenheit der Schüler eine Rolle.</p>
<p>44 B: Das war natürlich jetzt erstmal konkret, dass da fremde Schüler auftauchen, die letztendlich dann auch kein Wort Deutsch sprechen. Und dann ist natürlich dann auch über Flüchtlinge/ Wir haben erstmal über die Bürgerkriegssituation im vorderen Orient, Irak, Syrien gesprochen. Also die Anbindung an aktuelle Dinge, wenn es Tsunami/ war für mich früher auch eher ein theoretisches Wissen. Ich hatte einen Tsunami noch nie so richtig praktisch erlebt, bis auf Japan vor sieben Jahren - oder wann war das? Dann spricht man natürlich/ oder ein ganz starkes Erdbeben oder Vulkanausbrüche oder Stürme, Blizzards in den USA. Also sicherlich ergeben sich auch durch konkrete Ereignisse, dass man darüber spricht. Da sind einfach Wissensfrage da und natürlich auch Emotionen. Wenn bei Erdbeben die Zahl der Opfer immens ist, dann ist man natürlich auch erschüttert. Wie kommt es denn überhaupt dazu? Können wir hier auch ein Erdbeben haben?</p>	
<p>45 I: Mhm.</p>	
<p>46 B: Sodass sich da auch einiges, denke ich, durch die aktuellen Ereignisse ergibt.</p>	
<p>47 I: Mhm. Also vor allem so Aktualität aber auch so Betroffenheit, dass die Schüler überlegen "was würde passieren, wenn das hier passiert?".</p>	
<p>48 B: Ja.</p>	
<p>49 I: "Kann das hier passieren?". Dass man da irgendwie so eine Anbindung hat?</p>	
<p>50 B: Ja.</p>	
<p>51 I: Genau. Gibt es Ihrer Meinung denn nach besondere Fähigkeiten oder Kompetenzen, die ausschließlich oder besonders im Schulfach Erdkunde erworben oder gefördert werden? So Alleinstellungsmerkmale.</p>	
<p>52 B: (---) Hm, können Sie mir bitte einmal eine Formulierungshilfe/ Woran denken Sie?</p>	
<p>53 I: Ja, das kann ich ja jetzt schlecht verraten (Lachen). Also, was Sie so meinen, was lernt man so in Erdkunde, wenn man jetzt so von Fähigkeiten ausgeht. Was ist so eine Fähigkeit, die man im Erdkundeunterricht erwirbt? Die man vielleicht in anderen Fächern jetzt nicht/</p>	
<p>54 B: Also wünschen würde ich mir einfach, also ausgehend von der Topographie, dass man überhaupt die Erde strukturieren kann in sieben Kontinente.</p>	
	<p>(51-62) Ausgehend von der Topographie ist es wünschenswert, dass man die Erde überhaupt in sieben Kontinente strukturieren kann. Dass man sich auskennt mit topographischen Ereignissen, mit räumlichen Nutzungsmustern. Der Inuit, der seine Lebensweise umstellen muss und anders gelebt hat als Menschen in Mitteleuropa und de rauch in der Gegenwart und Zukunft andere klimatische Bedingungen vorfindet und dass er sich anpassen muss. Also ein Verständnis zu haben für das Leben auf der Erde und dass man Dinge zuordnen, einordnen und nachvollziehen kann.</p>

<p>55 I: Mhm.</p> <p>56 B: Dass man sich auskennt mit ja mit topographischen Ereignissen, was ich vorhin im Grunde schon gesagt habe, mit räumlichen Nutzungsmustern. Dass der Inuit, der ja sowieso ja auch seine Lebensweise umstellen muss, klassischerweise anders gelebt hat als Menschen in Mitteleuropa.</p> <p>57 I: Mhm.</p> <p>58 B: Und auch in der Gegenwart bzw. Zukunft mit den klimatischen Bedingungen noch ganz andere Bedingungen findet, an die er sich anpassen muss. Also ein Verständnis zum Leben auf der Erde, das ist im Grunde/ also das wäre mir je mehr man weiß, zuordnen kann, einordnen kann, auch nachvollziehen kann.</p> <p>59 I: Mhm.</p> <p>60 B: Wir haben ja in der Oberstufe ein halbes Jahr Entwicklungsländer, das ist ja auch fast gar nicht so richtig geographisch - wenn man so will.</p> <p>61 I: Mhm.</p> <p>62 B: Da spielen zwar räumliche Kriterien, von wegen Trockenheit, also in ariden Gebieten mit hinein, aber ansonsten sind es ja mehr gesellschaftliche, politische Phänomene. Wodurch entsteht eine geringe Entwicklung? Sodass das so breit aufgestellt ist und da möglichst viel nachvollziehen können. Von Verstehen will ich jetzt gar nicht immer reden. Das wäre mir schon ein wichtiges Ziel.</p> <p>63 I: Mhm. Gibt es denn noch weitere Sachen, wenn man jetzt mal so an bestimmte Medien denkt, die man vielleicht auch im Geographieunterricht benutzt?</p> <p>64 B: Ja gut, da haben wir natürlich auch ein breites Spektrum. Ich mein, der Atlas ist ja nicht umsonst dem Erdkundeunterricht, Karten, um überhaupt ja ein Verständnis von Topographie zu haben. Aber wir haben auch so viele Spezialkarten, wenn ich jetzt alleine denke, an die künstlichen Inseln in Dubai.</p> <p>65 I: Mhm.</p> <p>66 B: Wie sieht es denn da aus? Man sieht allenfalls mal vielleicht in der Reklame sonst ein Foto. Was haben die für Ziele? Was sind da für Bedingungen? Unabhängigkeit vom Erdöl zu erreichen mit diesen Kunstwelten. (--) Sodass man schon warum wird das gemacht, wie wird das gemacht, wie ist es vielleicht auch in Zukunft zu beurteilen? (---) Dass man Entwicklungen im Grunde auf der Welt - sage ich mal - begleitet.</p> <p>67 I: Mhm.</p> <p>68 B: Und da sind natürlich Medien, der Atlas ganz klar. Ansonsten Bilder, die was veranschaulichen, aber letztendlich auch/ Tourismus in Kenia hatten wir jetzt auch gerade im Unterricht.</p>	<p>In der Oberstufe gibt es das Thema Entwicklungsländer, das ist ja fast gar nicht so richtig geographisch. Da spielen zwar räumliche Kriterien, die Trockenheit in ariden Gebieten mit hinein, aber ansonsten sind es ja mehr gesellschaftliche oder politische Phänomene. Wodurch entsteht geringe Entwicklung? Man ist breit aufgestellt und sollte da möglichst viel nachvollziehen können. Von Verstehen will ich gar nicht immer reden. Das ist mir ein wichtiges Ziel.</p> <p>(63-74) Bei den Medien im Geographieunterricht gibt es auch ein breites Spektrum. Der Atlas als Medium im Erdkundeunterricht oder Karten, um überhaupt ein Verständnis von Topographie zu haben. Wir haben viele Spezialkarten, zum Beispiel von den künstlichen Inseln in Dubai – wie sieht es da aus? Was haben die für Ziele? Was sind da für Bedingungen? Warum wird das gemacht? Wie wird das gemacht? Wie ist es vielleicht in Zukunft zu beurteilen? Sodass man Entwicklungen auf der Welt begleitet. Es gibt auch Bilder, die etwas veranschaulichen. Beim Thema „Tourismus in Kenia“ dafür braucht man Tabellen und Diagramme – woher kommen die Touristen? Welche Effekte auf den Arbeitsmarkt ergeben sich? Das ist alles typisch Erdkunde also Diagramme, Karten, Tabellen. Texte und Filme sind auch anschaulich, sollten aber kein Selbstzweck sein, dass man sich die ohne Ende anschaut. Aber wir haben in den Schulbüchern auch viele Fotos. Die visuelle Veranschaulichung ist wichtig.</p>
--	---

<p>69 I: Mhm.</p> <p>70 B: Da muss man natürlich auch Tabellen, Diagramme nehmen - woher kommen die Touristen? Welche Effekte auf den Arbeitsmarkt ergeben sich usw.? Sodass all das, was typisch in Erdkunde - also von Diagrammen, Karten, Tabellen, Texte/ Filme sind natürlich auch anschaulich, sollte natürlich kein Selbstzweck sein.</p> <p>71 I: Nein.</p> <p>72 B: Dass man die sozusagen ohne Ende sich anschaut. Aber sicherlich, wir haben ja auch in den Erdkundebüchern relativ viele Fotos.</p> <p>73 I: Mhm. Das stimmt.</p> <p>74 B: Also die Veranschaulichung visuell ist natürlich auch wichtig.</p> <p>75 I: Mhm. Gibt es denn Ihrer Meinung nach Fähigkeiten, die im Erdkundeunterricht noch deutlicher in den Fokus gerückt oder gefördert werden sollten? Oder soll alles so bleiben wie es ist? So wenn Sie das mal beurteilen müssten.</p> <p>76 B: (---) Ich würde mir wünschen, Fähigkeiten - kann ich jetzt gar nicht so direkt nennen - dass eine gewisse Offenheit gegenüber den Medien da ist. Ich hatte vorhin noch so als Hausaufgabe angeregt, wir waren das etwas vom Thema/ Eigentlich sollte China jetzt behandelt werden.</p> <p>77 I: Ja.</p> <p>78 B: Dann kann die Auffangklasse, ich hatte natürlich auch ein bisschen vage an die Tafel geschrieben "Welchem Land kommt im 21. Jahrhundert eine große Bedeutung zu?".</p> <p>79 I: Mhm</p> <p>80 B: Oder ne, das hieß im Buch "Land im Aufbruch" Doppelpunkt und dann hatte ich China nicht gesetzt, China war gemeint.</p> <p>81 I: Mhm.</p> <p>82 B: Und dann kam natürlich jetzt mit Syrien und dann als Syrien das erste Mal fiel, dann kam der Irak, Afghanistan. Die sind natürlich von diesen politischen Ereignissen ausgegangen.</p> <p>83 I: Klar.</p> <p>84 B: Ich hab dann nur als Hausaufgabe - allerdings zu Montag - ich dachte ich hätte noch nächsten Freitag, aber Montag haben die die nächste Stunde. Die sollten bitte in den Medien drauf achten, Zeitungstexte, wenn sie heute und morgen noch was finden über China. Da sagte mir eine Schülerin, sie liest keine - ei-</p>	<p>(75-102) Es sollte eine gewisse Offenheit der Schüler gegenüber den Medien geben.</p>
--	--

<p>ne gute (Anmerkung: Schülerin) eigentlich - sie liest keine Zeitung.</p> <p>85 I: Mhm</p> <p>86 B: Und das finde ich natürlich etwas schade. Weil gerade zu Erdkunde, stärker als - ja ich sag jetzt einfach mal Chemie - auch gehört, dass man im Grunde die Nachrichtenwelt verfolgt und je mehr man sich da eingearbeitet und eingelesen hat, dann kann man natürlich/ Ist eine große Dürre da? Weil vielleicht die ITC nicht weit genug nach Norden vorrückt. Ja, das man Zusammenhänge einfach nachvollziehen kann, verstehen kann, erklären kann, auch jüngeren Geschwistern oder Eltern - wie auch immer. Und da würde natürlich auch gehören offen sein für die Nachrichtenwelt, sowohl vom Fernsehen bis zur Zeitung.</p> <p>87 I: Mhm.</p> <p>88 B: Weil sehr viele geographische Themen da auftauchen, allein jetzt der Klimapunkt. Diskussion, Konferenz in Paris. Ich bin gespannt - bisher habe ich noch nicht so ganz viel gelesen - was tatsächlich beschlossen wird.</p> <p>89 I: Mhm.</p> <p>90 B: Das berührt ja auch vielleicht solche Fächer wie Biologie.</p> <p>91 I: Ja.</p> <p>92 B: Ja gut, die gesellschaftswissenschaftlichen Soziologie, wenn Staaten/ Heute morgen im Radio hatten sie ein Beispiel, dass China oder wer geschimpft habe, Europa hätte fünfzig Jahre oder hundert Jahre CO2-Ausstoß in Kauf genommen, um sich zu entwickeln.</p> <p>93 I: Ja.</p> <p>94 B: Und jetzt, wo es enger wird, da wird für China zum Beispiel die Entwicklungsmöglichkeit unter Umständen eingeschränkt. (---) Ja - ich weiß jetzt nicht - Fähigkeiten.</p> <p>95 I: Ja.</p> <p>96 B: Schon/</p> <p>97 I: Also Sie haben jetzt ja vor allem so die Aktualität, dann Medien, dass Schüler sich auch mit Medien auseinandersetzen oder Medien gegenüber offen sind, um darüber halt auch eben so Wissen überhaupt über aktuelle Geschehnisse/</p> <p>98 B: Also Verknüpfung natürlich im Alltag, also ich meine Vulkanismus oder Entstehung Plattentektonik und wenn es dann abgeharkt ist als theoretisches Wissen. Es wird natürlich immer dann wieder interessant oder auch aktiviert, ja gut das sind jetzt leider schwere Katastrophen sage ich mal. Nach einem Erdbeben dann kommen ja auch in den Medien in diesen Brennpunk-</p>	<p>(86-88) Zu Erdkunde gehört auch, dass man die Nachrichtenwelt verfolgt und sich da einarbeitet und einliest. Dass man Zusammenhänge einfach nachvollziehen kann, verstehen und erklären kann.</p> <p>In den Nachrichten tauchen viele geographische Themen auf, zum Beispiel der Klimapunkt, die Konferenz in Paris.</p> <p>(97-102) Die Verknüpfung zum Alltag beim theoretischen Wissen über Vulkanismus oder die Plattentektonik werden immer dann interessant und aktiviert, wenn eine schwere Katastrophe stattfindet. Nach einem Erdbeben kommen in den Medien „Brennpunkte“ mit Erklärungen und Veranschaulichungen von</p>
--	---

<p>ten immer bessere Erklärungen, dass auch Plattentektonik da veranschaulicht wird.</p> <p>99 I: Mhm.</p> <p>100 B: Und wenn da schon Grundkenntnisse da sind und das bewusst wahrgenommen wird, wo sie im Alltag dann auch auf entsprechende Fragestellungen stoßen. Das halte ich schon für wichtig. Dass das also nicht nur einmal gelernt ist und jetzt packe ich es in meine innere Schublade.</p> <p>101 I: Ja.</p> <p>102 B: Sondern von Fall zu Fall, was halt anliegt, damit gearbeitet und gelebt wird.</p> <p>103 I: Mhm. Gut, dann würde ich jetzt gerne noch einmal auf den Stellenwert des Geographieunterrichts bzw. Erdkundeunterrichts zu sprechen kommen. Wie beurteilen Sie denn den aktuellen Stellenwert vom zeitlichen Umfang des Schulfaches? Also im Gymnasium wird es ja meistens zwei Stunden pro Woche in den Klassen fünf, sieben, neun/</p> <p>104 B: Ja.</p> <p>105 I: Mal fernab von der Oberstufe unterrichtet. Ja, wie beurteilen Sie ja diesen aktuellen Stellenwert?</p> <p>106 B: Ja gut, wir haben bestimmte zeitliche Vorgaben.</p> <p>107 I: Von der Landesregierung.</p> <p>108 B: G8 ist ganz klar gekommen. Das hieß, dass wir ein Schuljahr weniger haben und wir hatten ja früher - Sie ja wahrscheinlich in der Schule auch noch - vier, fünf, sieben, acht und zehn. Ja vier Jahre Erdkunde, ein Jahr ist gestrichen worden. Das kann man letztendlich nicht ausgleichen. Und wenn man in Klasse, also man fängt an in der fünf, es gibt immer wieder Schüler, die wissen sozusagen alles.</p> <p>109 I: Mhm.</p> <p>110 B: Die sind mit Eltern - und was weiß ich - oder sind sie im Gespräch. Und dann gibt es Schüler, Mädchen fallen da vielleicht noch häufiger auf als männliche Wesen.</p> <p>111 I: Mhm.</p> <p>112 B: Die können in Deutschland - wer liegt nördlicher Hannover oder Stuttgart - wenig zuordnen.</p> <p>113 I: (Lachen)</p> <p>114 B: Also sieht man bestimmte Einzelfälle - also nicht Einzelfälle nicht im Sinne von Jahrhundertereignis, dass es nur einmal auftaucht - also ein Teil der Schüler ist schon sehr wenig informiert. Ob der Kongo nun mal gerade in Südamerika fließt oder in Afrika. Nebenfluss des Amazonas. Sodass/ Die Welt ist einfach sehr kom-</p>	<p>Plattentektonik. Und wenn man Grundkenntnisse hat, dann wird das bewusst wahrgenommen, wo sie im Alltag auf entsprechende Fragestellungen stoßen. Es soll nicht einmal gelernt und dann in die innere Schublade gepackt werden.</p> <p>(103-114) Wir haben als Lehrer bestimmte zeitliche Vorgaben und G8 ist ganz klar gekommen und das heißt, dass wir ein Schuljahr weniger Erdkunde haben. Früher gab es das in der fünf, sieben, acht und zehn also vier Jahre Erdkunde und ein Jahr ist gestrichen worden. Das kann man nicht ausgleichen.</p> <p>Es gibt Schüler, die wissen sozusagen alles und sind mit Eltern im Gespräch und es gibt Schüler, Mädchen häufiger als Jungen, die können in Deutschland wenig zuordnen. Ein Teil der Schüler ist wenig informiert und das Interesse ist bei den Schülern sehr unterschiedlich – von gar kein Interesse bis viel Interesse.</p> <p>Von daher kann nicht alles abgedeckt werden im Unterricht und mehr Zeit für Dinge, die zum Bereich des Allgemeinwissens und des Alltages gehören, wäre von Vorteil.</p>
--	--

<p>plex und das Interesse ist - ich sage jetzt mal - schon sehr unterschiedlich von gar kein Interesse bis zu viel Interesse. Und von daher kann nicht alles abgedeckt werden, was wünschenswert wäre. Also mehr Zeit für viele Dinge, die zum Bereich Allgemeinwissen, Alltag auch gehören, wäre immer von Vorteil.</p> <p>115 I: Mhm. Also würden Sie sagen, es wäre besser, wenn es mehr wäre oder zum Beispiel nicht nur irgendwie in der fünf oder in der sieben, sondern vielleicht auch nochmal in der sechs - wenn auch nur einstündig?</p> <p>116 B: Ja gut. Einstündig/ Also man muss wirklich ganz klar gucken, es gibt bildungsferne Haushalte - wie es so heißt - da gibt es keinen Atlas, da gibt es kein Wörterbuch.</p> <p>117 I: Ja.</p> <p>118 B: Und wenn ein Schüler in der Klasse fünf - jetzt muss ich gestehen, habe ich gar nicht so im Kopf, was die in der Grundschule so genau machen/</p> <p>119 I: Sachunterricht.</p> <p>120 B: Ja, ja. Dann haben die Klasse fünf vom Erdkundebuch, wenn man sich das in Realität anschaut, man schafft eigentlich immer nur die Hälfte von den Büchern auch in der sieben und in der neun.</p> <p>121 I: Mhm.</p> <p>122 B: Und, wenn die dann in der sechs nichts haben/ Gut, Geschichte kann ein bisschen was ersetzen, weil da auch nochmal eine Karte vom antiken Rom und dem römischen Reiches drin ist. Schlimmstenfalls haben die ein ganzes Jahr null Zugang zu geographischen Themen und Inhalten. Und wenn dann in den Medien was kommt, wird abgeschaltet so nach dem Motto "Interessiert mich sowieso nicht und weiß ich nicht". Dann haben sie in der sieben Landschaftszonen ist der Schwerpunkt. Da gibt es natürlich einen Überblick.</p> <p>123 I: Ja.</p> <p>124 B: (--) Aber ein Teil der Schüler und das ist kein kleiner, rutscht noch ziemlich durch die Maschen - sage ich mal.</p> <p>125 I: Mhm</p> <p>126 B: Und kann sich kaum nachhaltig auf der Erde orientieren, Wirtschaftsweisen nachvollziehen, Naturkatastrophen, große Windsysteme, ITC, Regenzone, Wanderung der Sonne - also scheinbar auf die Südhalbkugel - dass sie also jetzt Weihnachten am südlichen Wendekreis steht aufgrund der Erdachse. (--) Also mehr aber auch ein Jahr mehr - es war früher nicht unbedingt besser, aber mit einem Jahr weniger wird es natürlich nicht besser, sondern noch schlechter.</p> <p>127 I: Ok.</p>	<p>(115-132) Wenn man sich die Realität anschaut, schafft man immer nur die Hälfte von den Büchern in der fünf, sieben und in der neun. Schlimmstenfalls haben die Schüler ein ganzes Jahr null Zugang zu geographischen Themen und Inhalten und wenn dann was in den Medien kommt, wird abgeschaltet so nach dem Motto „Interessiert mich sowieso nicht und weiß ich nicht“.</p> <p>Ein Teil der Schüler rutscht ziemlich durch die Maschen und kann sich kaum nachhaltig auf der Erde orientieren, Wirtschaftsweisen nachvollziehen, Naturkatastrophen, Windsysteme, die ITC, Regenzone, die Wanderung der Sonne.</p> <p>Ein Schuljahr mehr Erdkunde – früher war es nicht unbedingt besser. Aber mit einem Jahr weniger Erdkunde, wird es nicht besser, sondern noch schlechter. Einen Teil der Schüler kann man nicht so erreichen, wie man es sich wünscht.</p> <p>G8 ist einfach durch und da nun zu wettern „die Welt geht zugrunde, weil wir ein Jahr weniger haben“ das will ich auch nicht machen. Aber das ein Schuljahr fehlt in allen Bereichen.</p>
---	---

<p>128 B: Ein Teil ist sicherlich nicht immer so zu erreichen, wie man sich das wünscht. (--) Also und jetzt - wie gesagt - G8 ist einfach durch.</p>	<p>(133-138) Einen Fächerverbund würde ich nicht begrüßen, allein mit der Begründung, dass Erdkunde schon viele Nachbarbereiche mit einbezieht und wenn das jetzt noch mehr von der eigentlichen Erde oder Erdkunde wekommt, dann bleibt es noch mehr auf der Strecke. Das was noch gemacht wird, fließt über die Schulbücher sowieso in den Erdkundeunterricht mit ein. Es könnte punktuell Absprachen geben bei einzelnen Themen, die auch in Sowi vorkommen. Es gibt viele eigene Themen, dass ein Verbund das Ganze noch unübersichtlicher machen würde und dass die Kerngebiete noch stärker auf der Strecke bleiben. Von den Richtlinien und den Schulbüchern her, sollten Absprachen da sein und Dopplungen vermieden werden.</p>
<p>129 I: Ja.</p>	
<p>130 B: Da jetzt zu wettern "Die Welt geht zugrunde, weil wir ein Jahr weniger haben". Das will ich ja auch nicht machen.</p>	
<p>131 I: Mhm.</p>	
<p>132 B: Aber es fehlt auch in Mathe und Physik, in allen Bereichen.</p>	
<p>133 I: Wie beurteilen Sie denn dann einen möglichen Fächerverbund von Erdkunde mit anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern? Zum Beispiel Politik oder Sozialwissenschaften, wie es in der Gesamtschule ja auch schon der Fall ist. (----) Also, wenn es jetzt kein Erdkunde mehr gäbe, sondern nur noch zum Beispiel GL - also Gesellschaftslehre - am Gymnasium.</p>	
<p>134 B: Also, würde ich nicht so begrüßen. Alleine mit der Begründung, dass Erdkunde natürlich schon viele Nachbarbereiche vielleicht - wie gesagt in einigen Fächern hab ich vorhin schon gesagt - mit am stärksten und wenn das jetzt noch mehr von der eigentlichen Erde, Erdkunde wekommt, dann würde noch mehr auf der Strecke bleiben. Ich denke, das was da noch gemacht wird, das fließt sowieso über Schulbücher auch in den Erdkundeunterricht mit ein.</p>	
<p>135 I: Mhm.</p>	
<p>136 B: Wenn es punktuell Absprachen gibt, Entwicklungsländer und ihre Problematik, ich glaube, das ist in Sowi auch immer ein starkes Thema. Aber häufig auch mit anderen Materialien. Nachdem mir mal ein Sowi-Buch also angeeignet und das hatte ich dann erdkundlich fast gar nicht eingesetzt.</p>	
<p>137 I: Ok.</p>	
<p>138 B: Also ich denke es gibt da so viele (---) eigene Themen, dass der Verbund das Ganze noch unübersichtlicher machen würde. Sodass das die Kerngebiete - wie auch immer man sie genau definiert - dann noch stärker auf der Strecke bleiben. Was natürlich schon sein sollte von Richtlinien, diejenigen und diejenigen auch dann die Schulbücher werden ja dementsprechend gestaltet, dass da Absprachen, Dopplungen vermieden werden. Das denke ich ist schon/ Und kurzfristig, ja ich weiß nicht, wie das an der Gesamtschule da genau läuft - haben Sie da Einblick, ist das zufriedenstellend für die Kollegen?</p>	
<p>139 I: Also, ob das zufriedenstellend ist, weiß ich nicht. Aber da gibt es ja auch nicht mehr Biologie, Chemie oder Physik, das ist dann Naturwissenschaften. Also es gibt wirklich diese Nebenfächer - egal ob es jetzt gesellschaftswissenschaftliche oder naturwissenschaftliche sind - nur noch im Verbund und gar nicht mehr als</p>	

<p>einzelne Fächer quasi. Lernen die Schüler gar nicht kennen.</p> <p>140 B: (---) Ja gut, ich habe selbst unter Chemie sehr gelitten.</p> <p>141 I: (Lachen)</p> <p>142 B: Ich hatte fünf Jahre Chemie, weil ich vom naturwissenschaftlichen Zweig eigentlich komme (---) Wenn das natürlich eingebettet werden würde in Biologie, was mich schon deutlich mehr interessiert hätte, dann kann natürlich so ein bisschen seinen eigenen Schwerpunkt und auch Verstehensmöglichkeiten - muss ich dann sagen - folgen. Dann ist das sicherlich/ Also Chemie war für mich schon viel Leerlauf, weil ich da aus verschiedenen Gründen keinen Zugang gefunden hatte.</p> <p>143 I: Mhm.</p> <p>144 B: Das ging eigentlich nur noch/ (---) Also ich würde trotzdem befürchten, dass von den Kernfächern - ich weiß jetzt nicht genau wie das stundenmäßig aufgefangen wird/</p> <p>145 I: Zweistündig die Woche, glaube ich.</p> <p>146 B: Also Bio, Physik, Chemie als Einheit mit zwei Wochenstunden?</p> <p>147 I: Und auch Erdkunde, Politik und Sozialwissenschaften. Ja (---)</p> <p>148 B: Also ich würde einfach mal ein bisschen naiv annehmen, je geringer die Stundenzahl ist, je mehr unterschiedliche Fächer und letztendlich Themen eingebunden werde - da kann man sich natürlich auf das Wesentliche im Leben und der Welt konzentrieren - dann mag das, so gesehen, auch in Ordnung sein. Dass vielleicht nicht ganz so viel Ballast - also Chemie ist für mich schon im Nachhinein so von der persönlichen Warte her, an mir vorbeigerauscht, wo ich dann auch nachher nicht mehr viel hatte - da mag das auch so eine Konzentration auf wesentliche Punkte sein. Kann man dann begrüßen. Dass Ballast dann auch zur Seite gestellt wird. Aber die Befürchtung, dass doch viele oder noch mehr Themen, die man auch als wesentlich ansehen könnte, gestrichen werden, unter den Tisch fallen, das würde ich doch auch befürchten. Also je mehr Stoff aus verschiedenen Sachgebieten, dann kann es nur noch das Wesentliche sein, recht grob - sag ich mal - und wenn die Stundenzahl dann auch noch schrumpft, dann alleine vom Faktor Zeit her kann es nicht besser werden.</p> <p>149 I: Ja. Glauben Sie denn, dass man als Erdkundelehrer selbst etwas dazu beitragen kann die Bedeutung des Schulfaches für die Schüler oder für die Gesellschaft zu stärken?</p> <p>150 B: (-----) Man kann natürlich mit einer gewissen Motivation und Überzeugung manchmal Flammen entzün-</p>	<p>(148) Ich würde mal ein bisschen naiv annehmen, je geringer die Stundenzahl ist, je mehr unterschiedliche Fächer und letztendlich Themen eingebunden werden, desto mehr kann man sich auf das Wesentliche im Leben und der Welt konzentrieren. So gesehen mag es in Ordnung sein, dass Ballast dann zur Seite gestellt wird.</p> <p>Aber die Befürchtung, dass viele Themen oder noch mehr Themen, die wesentlich sind, gestrichen werden ist trotzdem da. Je mehr Stoff aus verschiedenen Sachgebieten es gibt, dann kann es nur das Wesentliche sein und das recht grob. Wenn dann die Stundenzahl schrumpft, kann es alleine vom Faktor Zeit nicht besser werden.</p> <p>(149-164) Man kann als Erdkundelehrer selbst mit einer gewissen Motivation und Überzeugung Flammen entzünden. Man kann durch persönlichen Einsatz und die eigene Motivation andere mitreißen, aber ansonsten ist man als Lehrer im Schulalltag nicht in der Lage Richtung Kultusministerium etwas zu bewirken. Ich weiß gar nicht wie G8 im Vorfeld in Nordrhein-Westfalen diskutiert und wie schnell es politisch entschieden worden ist. Ein Hintergrund von G8 war ja, dass die Mittel knapp waren und man eine Lehrergeneration aussparen wollte.</p> <p>Ansonsten sehe ich neben der Motivation und Überzeugung keine weiteren Möglichkeiten das Fach zu unterstützen als einzelner Lehrer.</p> <p>Man hat als Lehrer seine Fächer, den Fächerkanon und sollte mit gutem Beispiel voran gehen. Man kann sich im Bereich der Fortbildung mit Medien und neuen Formen einarbeiten und weiterbilden, was besser läuft und das streut dann und zieht andere Kollegen mit. Null-acht-fünfzehn-Dienst ist nirgendwo gut.</p>
---	--

<p>den. Das geht meiner Meinung nach immer, auch wenn man in Deutsch einen Roman liest, den man selbst irgendwie gut findet, dann kann man so ein gewisses Feuer ausstrahlen. Das ist dann vielleicht dienlicher, als wenn es irgendein Buch gibt, das man selbst nicht mag und das muss man dann als Zwangselektüre dann im Abitur lesen.</p> <p>151 I: Mhm.</p> <p>152 B: Also sicherlich kann man durch persönlichen Einsatz, Motivation, andere etwas mitreißen. Ansonsten ist man natürlich so im Schulalltag als Lehrer nicht so in der Lage - ich sage jetzt mal - so in Richtung Kultusministerium/</p> <p>153 I: Ja.</p> <p>154 B: Da große G8 - ich weiß gar nicht, muss ich gestehen, wie das im Vorfeld überhaupt diskutiert worden ist - wie schnell das in Nordrhein-Westfalen letztendlich politisch entschieden worden ist.</p> <p>155 I: Ja.</p> <p>156 B: Ein Hintergrund war ja, dass die Mittel knapp waren. Man wollte ja letztendlich eine Lehrergeneration aussparen. Ja. Sodass das politisch letztendlich als Sparmaßnahme durchgesetzt worden ist. Lehrpläne haben eigentlich die Politiker nicht - oder ich weiß gar nicht - die Gewerkschaften, was die im Einzelnen jetzt an Protest geäußert haben.</p> <p>157 I: Sehen Sie denn neben dieser Motivation und Überzeugung noch andere konkrete Maßnahmen oder haben Sie noch andere Ideen, wie man als einzelner Geographielehrer die Bedeutung unterstützen könnte?</p> <p>158 B: (---) Möchte ich nein antworten.</p> <p>159 I: Ok.</p> <p>160 B: Also wir haben halt den Fächerkanon, man hat seine Fächer, wird eingesetzt. Mit gutem Beispiel voran gehen.</p> <p>161 I: Mhm</p> <p>162 B: Also, wenn es dann immer gelingt, das ist/ Man kann natürlich versuchen/ Ja gut, das ist dann im Bereich der Fortbildung mit Medien, neue Formen usw. einfach sich da weiterzubilden, einzuarbeiten (--) Also je besser was läuft, dann streut das natürlich und zieht andere mit.</p> <p>163 I: Mhm, ja.</p> <p>164 B: Null-acht-fünfzehn-Dienst ist nirgendwo gut, sage ich mal.</p> <p>165 I: Nein. Sehen Sie denn - Sie haben das ja gerade schon ein bisschen angesprochen die Landesregierung - sehen Sie noch andere Akteure, wenn Sie das noch-</p>	<p>(165) Die Kultusminister, da werden ja die Lehrpläne aufgestellt.</p>
--	--

<p>mal benennen könnte, die eben was zur Stärkung des Faches in der Schule beitragen könnten? Sie haben ja gerade schon Landesregierung gesagt, weil die natürlich maßgeblichen Einfluss haben.</p> <p>166 B: Ja gut, Kultusminister usw. wird da ja aufgestellt. Die Universität hätte ich früher gerügt ohne Ende. Ja, also ich habe selten etwas als so schlimm empfunden im Nachhinein. Ich habe jetzt mein Examina 1976 gemacht.</p> <p>167 I: Mhm.</p> <p>168 B: Lang, lang ist es her. In der Germanistik sind/ die haben sich/ also ich fange jetzt mal lieber mit Erdkunde an. Professor Linnemann, gibt es den heute noch?</p> <p>169 I: Weiß ich gar nicht.</p> <p>170 B: Sind Sie in Münster an der Uni?</p> <p>171 I: Ja.</p> <p>172 B: Der hat damals gemacht ein Thema (-- die Agrarsituation in Schweden, Norwegen im 18. Jahrhundert.</p> <p>173 I: (Lachen)</p> <p>174 B: Das war ein Steckenpferd, es gab glaube ich auch eine Exkursion nach Skandinavien. Und da gab es mehrere erbitterte Diskussionen bei irgendwelchen Vollversammlungen und das war damals für nicht ein Einzelbeispiel, sondern die grundlegende Haltung, dass beklagt wurde Skandinavien/ Also ich meine, das war 1800 also 1700 und - ich hoffe ich bin da jetzt nicht ganz falsch.</p> <p>175 I: Mhm.</p> <p>176 B: Natürlich kann man aus jedem Fall auch was ziehen, aber der wollte/ Und dann wurde diskutiert, dass es keine Lehrerbildung für die Schule sei. Und da wurde ziemlich - so habe ich es empfunden - arrogant geantwortet "wir haben, wir bieten hier ein Vollstudium der Geographie an".</p> <p>177 I: Mhm</p> <p>178 B: "Und die Schule" - ich meine es ist sogar so gesagt worden - „interessiert uns nicht"</p> <p>179 I: Mhm.</p> <p>180 B: Bei den Germanisten "Das Motiv des Stolzes in Italien"/ das war eine italienischstämmige Professorin, ich weiß nicht mal welches Jahrhundert</p> <p>181 I: Ok.</p> <p>182 B: Und kann sogar auch sein, dass sie da italienische Literatur genommen hat.</p> <p>183 I: Also/</p>	<p>(198-204) Die Praxisphasen im Studium sind entscheidend dafür, ob man ein Erdkundelehrer wird. Die Universität als Fachdisziplin muss deutlich schauen, wo die Studenten beruflich unterkommen. Wenn dann achtzig Prozent im Schuldienst landen, dann muss also auch da was getan werden. Auch im Hinblick auf die Schulbücher muss ganz anders gearbeitet werden.</p>
--	---

<p>184 B: Also in den 70er Jahren in den Universitäten/ Auch im Nachhinein, als ich dann Referendar war, in der Schule war, (---) viel zu viel Ballast fern der Schule. Althochdeutsch, Mittelhochdeutsch, ich habe so viele Zeit in mittelhochdeutsche Verse zum Übersetzen - musste Vokabeln lernen, musste Grammatik lernen - für den Schulalltag ein hoher Prozentsatz von sechzig bis siebzig Prozent nicht mal ansatzweise - würde ich schon so sehen - geeignet.</p> <p>185 I: Mhm</p> <p>186 B: So dass in den siebziger Jahren die Universitäten schön ausgebildet haben für Vollgermanisten und Vollgeographen mit meinen Fächern.</p> <p>187 I: Also zu wenig Praxisbezug?</p> <p>188 B: Ja, Praxisbezug und auch Schulbezug.</p> <p>189 I: Ja, das meinte ich.</p> <p>190 B: Also es ist völlig/ Oder siebzig Prozent, vielleicht fast noch zu hoch gegriffen.</p> <p>191 I: Und Sie meinen, wenn das irgendwie reformiert würde - oder das ist ja heutzutage auch anders - dann würde das auch dazu beitragen, dass die angehenden Geographie- bzw. Erdkundelehrer/</p> <p>192 B: Ich habe jetzt keine Zahlen im Kopf. Wie viele Geographen sind später im Schuldienst - wie viel Prozent?</p> <p>193 I: Das trennt sich ja mittlerweile nach dem Bachelorstudium. Der Master ist dann schon spezifisch - werde ich Lehrer oder werde ich einfach nur Geograph? Deswegen weiß ich das gerade gar nicht.</p> <p>194 B: Ja, aber mit nur Geograph hat man ja nun nicht die besten Berufsmöglichkeiten.</p> <p>195 I: Nein, das sehe ich ähnlich.</p> <p>196 B: So viele Stellen am Land und bei Städten als Raumplaner, Stadtgeograph, das ist eine Hand voll.</p> <p>197 I: Mhm</p> <p>198 B: Also - wie gesagt - aber das gilt jetzt nur für damals. Ich habe mich auch danach so um die Uni zeitlich gesehen gar nicht mehr kümmern können. Ich kriege das allenfalls über Referendare etwas mit.</p> <p>199 I: Mhm.</p> <p>200 B: Oder die Praktika. Wir haben ja damals überhaupt kein Praktikum gemacht/ Wir sind ja auch, also ich bin also des gesamten Studiums nicht einmal an der Schule gewesen und jetzt machen die vierwöchige, halbjährliche Praktika etc.</p> <p>201 I: Ja. Und das würden Sie auch sagen, dass man da</p>	<p>(209-212) Also erstmal kann die Uni einen Teil dazu beitragen, weil die Kultusminister müssen natürlich die Vorgaben und Bestimmungen machen. Aber die Verzahnung von Universität und Schule, wo es letztendlich gebraucht wird und wo die Basis ist, sollte schon eng vernetzt und verzahnt arbeiten.</p> <p>(213-220) Eine geographisch gebildete Person kennt sich in der Welt und auf der Erde topographisch aus sowie wesentlich Naturphänomene, Klima, physikalische Phänomene, Bergrutsch, Quellen, wasserführende Schichten. Also eine geographisch gebildete Person kann alles, was die Erde letztendlich ausmacht ansatzweise nachvollziehen und die Verzahnung, das Leben, Städte auf dem Andreasgraben und dass man da auf dem Pulverfass sitzt. Sodass Naturbedingungen und die Auswirkungen auf den Menschen – wie kann ich damit umgehen? Wie kann ich mich gegebenenfalls schützen? Dieser Bereich sollte möglichst vielfältig und mit einem gewissen Tiefgang durchschaut werden.</p>
---	---

<p>auch schon in die Praxis geht, das ist auch entscheidend dafür, damit man später ein guter Erdkundelehrer wird?</p> <p>202 B: Eindeutig. Also die Universität als Fachdisziplin müsste schon deutlich schauen, wo kommen die Studenten unter beruflich.</p> <p>203 I: Mhm</p> <p>204 B: Und wenn dann achtzig Prozent dann im Schuldienst landen, dann muss also auch das was/ dann muss auch im Hinblick auf Schulbücher ganz anders gearbeitet werden.</p> <p>205 I: Sehen Sie denn neben der/</p> <p>206 B: Moment, noch einen Satz. Wir sind damals/ Als Referendar kam ich zum Oberstufenunterricht und wir hatten ein halbes Jahr nur USA und UDSSR im Vergleich. Es kann jetzt sein, dass ich auf die Angebote nicht reagiert habe. Aber ich möchte fast auch behaupten USA und UDSSR als länderkundlicher Vergleich zweier Super-Weltmächte/</p> <p>207 I: Mhm</p> <p>208 B: Dass das in Münster in den 70er Jahren/ Ich habe es jedenfalls nicht wahrgenommen, auch nicht mit dem Hinweis, dass es vielleicht für die Schule von Bedeutung sein könnte. Wenn es gar nicht angeboten worden ist und ich gar keine Chance hatte, das mal als Seminar zu machen. Wir haben damals Israel ein halbes Jahr gemacht bei Müller-Temme. Gab es beide.</p> <p>209 I: Also würden Sie sagen so Kultusministerien und die universitäre Ausbildung können auch einen Teil dazu beitragen?</p> <p>210 B: Also erstmal die Uni, weil der Kultusminister/ Ja gut, die müssen natürlich die/</p> <p>211 I: Vorgaben.</p> <p>212 B: Die Bestimmungen, die Vorgaben. Also die Verzahnung von Universität und Schule, wo es dann letztendlich gebraucht wird und die Basis ist, sollte schon eng vernetzt und verzahnt arbeiten. Und das war in den 70er Jahren, siehe Praktika und Seminare, mäßig gegeben (Lachen).</p> <p>213 I: Gut, dann ist ja ein Ziel des Schulfaches die Ausbildung oder Erziehung der Schüler und Kinder zu einer geographisch gebildeten Person - wenn man das mal so sagen möchte.</p> <p>214 B: Ja, ja.</p> <p>215 I: Und bevor wir nun zum Ende des Interviews kommen, würde ich Sie gerne bitten mit eigenen Worten mal zu beschreiben bzw. zu definieren, was für Sie persönlich eine geographisch gebildete Person kennzeichnet.</p>	
--	--

<p>216 B: (--) Hab ich das nicht alles schon gesagt? (----)</p> <p>217 I: Ja, doch mal kurz und knapp so auf den Punkt zu bringen/</p> <p>218 B: Sich in der Welt, auf der Erde topographisch auskennen. Ich kann es nur nochmal wiederholen. Und wesentliche Naturphänomene, über Klima, dann auch physikalischer Art, Bergrutsch oder Quellen, wasserführende Schichten - was weiß ich.</p> <p>219 I: Mhm.</p> <p>220 B: Also im Grunde all das was die Erde letztendlich ausmacht, ansatzweise nachzuvollziehen und dann auch die Verzahnung dass das natürlich auf das Leben, Städte auf dem Andreasgraben, man sitzt da gleich auf dem Pulverfass. Sodass Naturbedingungen und die Auswirkungen auf den Menschen, wie kann ich damit umgehen, wie kann ich mich gegebenenfalls schützen, dass dieser Bereich möglichst vielfältig und dann natürlich auch mit einem gewissen Tiefgang durchschaut werden sollte.</p> <p>221 I: Mhm, gut. Haben Sie zum jetzigen Zeitpunkt noch offen Fragen oder Dinge, die Sie zum Thema gerne ansprechen würden zum Erdkundeunterricht?</p> <p>222 B: Ich habe keine Fragen, ich hätte nur den ein oder anderen Akzent, in dem Sie jetzt arbeiten/ Aber Sie können das auch ausstellen, von Ihnen nochmal so gehört, was Ihnen da so vorschwebt?</p> <p>223 I: Da können wir gleich nochmal drüber sprechen (---)</p>	
--	--

Tabelle 41: Geordnete Aussagen L6 (eigene Darstellung).

<p>Assoziationen mit dem Schulfach Geographie</p>
<p>Ich verbinde mit dem Schulfach Erdkunde die Vielfalt der Erde, der Lebensmöglichkeiten, des Wirtschaftens – einfach unsere Erde. Alle Phänomene vom Klima, Vegetation und Landschaftsgürtel zu erfahren und zu erfassen. Wie lebt der Mensch oder wie sieht die Erde aus? Wie kann der Mensch sie nutzen, wie lebt er auf ihr oder in ihr als System? (5-6)</p>
<p>Gesellschaftliche Relevanz</p>
<p>A1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte Erdkunde ist aber im weitesten Sinne mehr Allgemeinwissen (7-14)</p> <p>Der Inuit, der seine Lebensweise umstellen muss und anders gelebt hat als Menschen in Mitteleuropa und der auch in der Gegenwart und Zukunft andere klimatische Bedingungen vorfindet und dass er sich anpassen muss. Also ein Verständnis zu haben für das Leben auf der Erde und dass man Dinge zuordnen, einordnen und nachvollziehen kann. (51-62)</p> <p>Dass man Zusammenhänge einfach nachvollziehen kann, verstehen und erklären kann. (86-88)</p>
<p>A2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz</p>
<p>Und der zweite Bereich ist das klimatische, vegetationsmäßige auch von der Landwirtschaft her – was hat man für Möglichkeiten und Bedingungen. Die Erde ist spannend und wir kennen hier letztendlich Stadt XY und lernen im Unterricht andere Räume kennen und wenn es nur in der Theorie über Buch, Film und Bild ist. Man sollte klimatische Bedingungen ansatzweise erklären können – wie entsteht Wind? Also sich auf der Erde etwas erklären zu können, wie den Einfallswinkel der Sonne und deren Auswirkungen auf die Temperatur oder die Passatzone, die sich verschiebt und die Savannen die der Zenitalregenzone folgen. Man sollte geographische Bedingungen im physischen Bereich kennen wie Naturphänomene vom Erdbeben über den Vulkanismus oder die Plattentektonik. Man sollte Grundkenntnis darüber haben, dass es nicht Wunder sind, die uns überfallen, sondern dass das ansatzweise zu erklären ist. Da ist man enorm breit aufgestellt in Erdkunde. (26-34)</p> <p>Von der Geologie und der Klimatologie hat man auch Siedlungsstrukturen und Phänomene mit Pendlersituationen.</p>

<p>Wenn man sich Gedanken macht – was heißt das mit den Pendlerströmen, verdichtetes Wohnen? (36-40)</p> <p>In den Nachrichten tauchen viele geographische Themen auf, zum Beispiel der Klimapunkt, die Konferenz in Paris. (86-88)</p>
<p>A3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <p>Die Topographie ist wichtig, zum Beispiel bei Faustskizzen von Afrika, dass man überhaupt weiß „der Nil ist ungefähr da, der Niger müsste dann in Westafrika im Bogen fließen, Kongo, Sambesi“, dass man die ansatzweise zuordnen kann. Das halte ich für wichtig, um sich orientieren zu können und mitzudenken und zu fühlen. Am Hindukusch ist was passiert – ja wo liegt der Hindukusch? In Südamerika oder in Asien? (21-24)</p> <p>Ausgehend von der Topographie ist es wünschenswert, dass man die Erde überhaupt in sieben Kontinente strukturieren kann. Dass man sich auskennt mit topographischen Ereignissen, mit räumlichen Nutzungsmustern. Der Inuit, der seine Lebensweise umstellen muss und anders gelebt hat als Menschen in Mitteleuropa und der auch in der Gegenwart und Zukunft andere klimatische Bedingungen vorfindet und dass er sich anpassen muss. Also ein Verständnis zu haben für das Leben auf der Erde und dass man Dinge zuordnen, einordnen und nachvollziehen kann. (51-62)</p> <p>Dass man Zusammenhänge einfach nachvollziehen kann, verstehen und erklären kann. (86-88)</p>
<p>A4 Didaktische Argumentation</p> <p>Es kann nicht schwerpunktmäßig wie die Soziologie der Gesellschaft zugeordnet werden, aber die Berührungspunkte sind immens. Von daher hat das Fach eine gesellschaftliche Relevanz. Erdkunde ist aber im weitesten Sinne mehr Allgemeinwissen. In Geographie werden so viele Fragen des Alltags thematisiert oder berührt, dass ich das als ziemlich wichtig ansehe. (7-14)</p> <p>Also Geographie bestimmt vielleicht am deutlichsten von allen anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern unseren Alltag mit oder berührt ihn. Und von daher ist das Fach absolut wichtig. Nur punktuell zu sagen, es ist mal der und mal Der Aspekt, das so zu bestimmen. Im weitesten Sinne fördert und stärkt Erdkunde das Allgemeinwissen. (36-40)</p> <p>Zu Erdkunde gehört auch, dass man die Nachrichtenwelt verfolgt und sich da einarbeitet und einliest. Dass man Zusammenhänge einfach nachvollziehen kann, verstehen und erklären kann. In den Nachrichten tauchen viele geographische Themen auf, zum Beispiel der Klimapunkt, die Konferenz in Paris. (86-88)</p>
<p>Schülerrelevanz</p>
<p>B1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte</p> <p>Den Menschen in seinen Lebensmöglichkeiten und auch den räumlichen Bedingungen kennenzulernen – rund um den Globus. (15-20)</p> <p>Es gibt in den Büchern der Klasse sieben das Thema „Meine Nachbarn aus der Türkei“ und da geht es darum – wo liegt die Türkei? Welche geographischen Bedingungen haben wir da also hinsichtlich des Klimas, der Vegetation aber auch kulturelle Verhaltensweisen? Wenn wir Integration als hohes Ziel ansehen, dann gehört auch ein Einblick in die Kultur dazu. (15-20)</p>
<p>B2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz</p> <p>Es gibt eine Bedeutung für den Lebensalltag der Schüler, aber das verlässt ein bisschen den Bereich der Erdkunde. Es gibt in den Büchern der Klasse sieben das Thema „Meine Nachbarn aus der Türkei“ und da geht es darum – wo liegt die Türkei? Welche geographischen Bedingungen haben wir da also hinsichtlich des Klimas, der Vegetation aber auch kulturelle Verhaltensweisen? Wenn wir Integration als hohes Ziel ansehen, dann gehört auch ein Einblick in die Kultur dazu. Ob das so spezifisch zum Erdkundeunterricht gehört, darüber kann man streiten, aber es ist schon wesentlich. Den Menschen in seinen Lebensmöglichkeiten und auch den räumlichen Bedingungen kennenzulernen – rund um den Globus. (15-20)</p>
<p>B3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <p>Es ist schon erschreckend, wenn man nach den Ferien nach dem Urlaubsort fragt und die Schüler entweder einen Badeort oder nur einen Club kennen. Man lernt durch Reisen selbst andere Gebiete der Erde kennen und durch Nachrichten und kann es dann kaum zuordnen. Das empfinde ich als Minus. Die Topographie ist wichtig, zum Beispiel bei Faustskizzen von Afrika, dass man überhaupt weiß „der Nil ist ungefähr da, der Niger müsste dann in Westafrika im Bogen fließen, Kongo, Sambesi“, dass man die ansatzweise zuordnen kann. Das halte ich für wichtig, um sich orientieren zu können und mitzudenken und zu fühlen. Am Hindukusch ist was passiert – ja wo liegt der Hindukusch? In Südamerika oder in Asien? (21-24)</p> <p>Bei den Medien im Geographieunterricht gibt es auch ein breites Spektrum. Der Atlas als Medium im Erdkundeunterricht oder Karten, um überhaupt ein Verständnis von Topographie zu haben. Wir haben viele Spezialkarten, zum Beispiel von den künstlichen Inseln in Dubai – wie sieht es da aus? Was haben die für Ziele? Was sind da für Bedingungen? Warum wird das gemacht? Wie wird das gemacht? Wie ist es vielleicht in Zukunft zu beurteilen? Sodass man Entwicklungen auf der Welt begleitet. Es gibt auch Bilder, die etwas veranschaulichen. Beim Thema „Tourismus in Kenia“ dafür braucht man Tabellen und Diagramme – woher kommen die Touristen? Welche Effekte auf den Arbeitsmarkt ergeben sich? Das ist alles typisch Erdkunde also Diagramme, Karten, Tabellen. Texte und Filme sind auch anschaulich, sollten aber kein Selbstzweck sein, dass man sich die ohne Ende anschaut. Aber wir haben in den Schulbüchern auch viele Fotos. Die visuelle Veranschaulichung ist wichtig. (63-74)</p>
<p>B4 Didaktische Argumentation</p>

In Geographie werden so viele Fragen des Alltags thematisiert oder berührt, dass ich das als ziemlich wichtig ansehe. Wenn Schüler als Austauschschüler nach Neuseeland gehen wollen und die dann gar keine Vorstellung davon haben, dass auf der Südhalbkugel klimatisch alles anders herum ist. Das Fach berührt schon in vielen Bereichen den Alltag bei Reisen, berufliche und weltweite Austauschsituationen. (7-14)

Ein Kriterium für ein Thema im Geographieunterricht ist die Anbindung an aktuelle Dinge, wenn jetzt fremde Schüler auftauchen und wir erstmal über die Bürgerkriegssituation im vorderen Orient, im Irak und in Syrien sprechen. Wenn es einen Tsunami gibt, dann spricht man darüber oder ein ganz starkes Erdbeben oder Vulkanausbrüche, Stürme, Blizzards. Dadurch ergeben sich konkrete Ereignisse, über die man spricht. Das sind Wissensfragen und auch Emotionen, wenn bei einem Erdbeben die Zahl der Opfer immens ist, dann ist man auch erschüttert. Wie kommt es zu einem Erdbeben? Können wir hier auch Erdbeben haben? Also spielt die Aktualität und die Betroffenheit der Schüler eine Rolle. (41-50)

Die Verknüpfung zum Alltag beim theoretischen Wissen über Vulkanismus oder die Plattentektonik werden immer dann interessant und aktiviert, wenn eine schwere Katastrophe stattfindet. Nach einem Erdbeben kommen in den Medien „Brennpunkte“ mit Erklärungen und Veranschaulichungen von Plattentektonik. Und wenn man Grundkenntnisse hat, dann wird das bewusst wahrgenommen, wo sie im Alltag auf entsprechende Fragestellungen stoßen. Es soll nicht einmal gelernt und dann in die innere Schublade gepackt werden. (97-102)

Fachliche Relevanz

C1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte

Und der zweite Bereich ist das klimatische, vegetationsmäßige auch von der Landwirtschaft her – was hat man für Möglichkeiten und Bedingungen. (26-34)

Das Fach Erdkunde ist sehr breit aufgestellt. (7-14)

Ich verbinde mit dem Schulfach Erdkunde die Vielfalt der Erde, der Lebensmöglichkeiten, des Wirtschaftens – einfach unsere Erde. Alle Phänomene vom Klima, Vegetation und Landschaftsgürtel zu erfahren und zu erfassen. Wie lebt der Mensch oder wie sieht die Erde aus? Wie kann der Mensch sie nutzen, wie lebt er auf ihr oder in ihr als System? (5-6)

C2 Fachspezifische Themen | Sachkompetenz

Und der zweite Bereich ist das klimatische, vegetationsmäßige auch von der Landwirtschaft her – was hat man für Möglichkeiten und Bedingungen. Die Erde ist spannend und wir kennen hier letztendlich Stadt XY und lernen im Unterricht andere Räume kennen und wenn es nur in der Theorie über Buch, Film und Bild ist. (26-34)

Das Fach Erdkunde ist sehr breit aufgestellt. Wir haben die Klimageographie, Nebengebiet und es geht in den Bereich der Soziologie hinein mit der Bevölkerungsentwicklung und räumlichen Verteilung. Es kann nicht schwerpunktmäßig wie die Soziologie der Gesellschaft zugeordnet werden, aber die Berührungspunkte sind immens. Von daher hat das Fach eine gesellschaftliche Relevanz. Erdkunde ist aber im weitesten Sinne mehr Allgemeinwissen. In Geographie werden so viele Fragen des Alltags thematisiert oder berührt, dass ich das als ziemlich wichtig ansehe. (7-14)

C3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten

Ein Kernbereich im Geographieunterricht sind die Medien – wir haben heute das Navi, bei jedem zweiten Fernsehbericht einen Kartenausschnitt im Hintergrund [...] (21-24)

Ausgehend von der Topographie ist es wünschenswert, dass man die Erde überhaupt in sieben Kontinente strukturieren kann. Dass man sich auskennt mit topographischen Ereignissen, mit räumlichen Nutzungsmustern. Der Inuit, der seine Lebensweise umstellen muss und anders gelebt hat als Menschen in Mitteleuropa und der auch in der Gegenwart und Zukunft andere klimatische Bedingungen vorfindet und dass er sich anpassen muss. Also ein Verständnis zu haben für das Leben auf der Erde und dass man Dinge zuordnen, einordnen und nachvollziehen kann. In der Oberstufe gibt es das Thema Entwicklungsländer, das ist ja fast gar nicht so richtig geographisch. Da spielen zwar räumliche Kriterien, die Trockenheit in ariden Gebieten mit hinein, aber ansonsten sind es ja mehr gesellschaftliche oder politische Phänomene. Wodurch entsteht geringe Entwicklung? Man ist breit aufgestellt und sollte da möglichst viel nachvollziehen können. Von Verstehen will ich gar nicht immer reden. Das ist mir ein wichtiges Ziel. (51-62)

C4 Didaktische Argumentation

Also Geographie bestimmt vielleicht am deutlichsten von allen anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächern unseren Alltag mit oder berührt ihn. Und von daher ist das Fach absolut wichtig. Nur punktuell zu sagen, es ist mal der und mal Der Aspekt, das so zu bestimmen. Im weitesten Sinne fördert und stärkt Erdkunde das Allgemeinwissen. (36-40)

In Geographie werden so viele Fragen des Alltags thematisiert oder berührt, dass ich das als ziemlich wichtig ansehe. (7-14)

Stellenwert

D1.2 Stundenumfang zu gering

Wir haben als Lehrer bestimmte zeitliche Vorgaben und G8 ist ganz klar gekommen und das heißt, dass wir ein Schuljahr weniger Erdkunde haben. Früher gab es das in der fünf, sieben, acht und zehn also vier Jahre Erdkunde und ein Jahr ist gestrichen worden. Das kann man nicht ausgleichen. Es gibt Schüler, die wissen sozusagen alles und sind mit Eltern im Gespräch und es gibt Schüler, Mädchen häufiger als Jungen, die können in Deutschland wenig zuordnen. Ein Teil der Schüler ist wenig informiert und das Interesse ist bei den Schülern sehr unterschiedlich – von gar kein Interes-

se bis viel Interesse. Von daher kann nicht alles abgedeckt werden im Unterricht und mehr Zeit für Dinge, die zum Bereich des Allgemeinwissens und des Alltages gehören, wäre von Vorteil. (103-114)

Wenn man sich die Realität anschaut, schafft man immer nur die Hälfte von den Büchern in der fünf, sieben und in der neun. Schlimmstenfalls haben die Schüler ein ganzes Jahr null Zugang zu geographischen Themen und Inhalten und wenn dann was in den Medien kommt, wird abgeschaltet so nach dem Motto „Interessiert mich sowieso nicht und weiß ich nicht“. Ein Teil der Schüler rutscht ziemlich durch die Maschen und kann sich kaum nachhaltig auf der Erde orientieren, Wirtschaftsweisen nachvollziehen, Naturkatastrophen, Windsysteme, die ITC, Regenzone, die Wanderung der Sonne. Ein Schuljahr mehr Erdkunde – früher war es nicht unbedingt besser. Aber mit einem Jahr weniger Erdkunde, wird es nicht besser, sondern noch schlechter. Einen Teil der Schüler kann man nicht so erreichen, wie man es sich wünscht. G8 ist einfach durch und da nun zu wettern „die Welt geht zugrunde, weil wir ein Jahr weniger haben“ das will ich auch nicht machen. Aber das eine Schuljahr fehlt in allen Bereichen. (115-32)

Fächerverbund vs. Eigenständigkeit

D2.1 Fächerverbund pro

Ich würde mal ein bisschen naiv annehmen, je geringer die Stundenzahl ist, je mehr unterschiedliche Fächer und letztendlich Themen eingebunden werden, desto mehr kann man sich auf das Wesentliche im Leben und der Welt konzentrieren. So gesehen mag es in Ordnung sein, dass Ballast dann zur Seite gestellt wird. (148)

D2.2 Fächerverbund contra

Einen Fächerverbund würde ich nicht begrüßen, allein mit der Begründung, dass Erdkunde schon viele Nachbarbereiche mit einbezieht und wenn das jetzt noch mehr von der eigentlichen Erde oder Erdkunde wegkommt, dann bleibt es noch mehr auf der Strecke. Das was noch gemacht wird, fließt über die Schulbücher sowieso in den Erdkundeunterricht mit ein. Es könnte punktuell Absprachen geben bei einzelnen Themen, die auch in Sowi vorkommen. Es gibt viele eigene Themen, dass ein Verbund das Ganze noch unübersichtlicher machen würde und dass die Kerngebiete noch stärker auf der Strecke bleiben. Von den Richtlinien und den Schulbüchern her, sollten Absprachen da sein und Doppeln vermieden werden. (133-138)

Aber die Befürchtung, dass viele Themen oder noch mehr Themen, die wesentlich sind, gestrichen werden ist trotzdem da. Je mehr Stoff aus verschiedenen Sachgebieten es gibt, dann kann es nur das Wesentliche sein und das recht grob. Wenn dann die Stundenzahl schrumpft, kann es alleine vom Faktor Zeit nicht besser werden. (148)

Handlungsoptionen

E1 Einzellehrer | individuell

Man kann als Erdkundelehrer selbst mit einer gewissen Motivation und Überzeugung Flammen entzünden. Man kann durch persönlichen Einsatz und die eigene Motivation andere mitreißen, aber ansonsten ist man als Lehrer im Schulalltag nicht in der Lage Richtung Kultusministerium etwas zu bewirken. [...] Ansonsten sehe ich neben der Motivation und Überzeugung keine weiteren Möglichkeiten das Fach zu unterstützen als einzelner Lehrer. Man hat als Lehrer seine Fächer, den Fächerkanon und sollte mit gutem Beispiel voran gehen. Man kann sich im Bereich der Fortbildung mit Medien und neuen Formen einarbeiten und weiterbilden, was besser läuft und das streut dann und zieht andere Kollegen mit. Null-acht-fünfzehn-Dienst ist nirgendwo gut. (149-164)

E3 schulextern

Ich weiß gar nicht wie G8 im Vorfeld in Nordrhein-Westfalen diskutiert und wie schnell es politisch entschieden worden ist. Ein Hintergrund von G8 war ja, dass die Mittel knapp waren und man eine Lehrergeneration aussparen wollte. (149-164)

Die Kultusminister, da werden ja die Lehrpläne aufgestellt. (165)

Also erstmal kann die Uni einen Teil dazu beitragen, weil die Kultusminister müssen natürlich die Vorgaben und Bestimmungen machen. (209-212)

Die Praxisphasen im Studium sind entscheidend dafür, ob man ein Erdkundelehrer wird. Die Universität als Fachdisziplin muss deutlich schauen, wo die Studenten beruflich unterkommen. Wenn dann achtzig Prozent im Schuldienst landen, dann muss also auch da was getan werden. Auch im Hinblick auf die Schulbücher muss ganz anders gearbeitet werden. (198-204)

Aber die Verzahnung von Universität und Schule, wo es letztendlich gebraucht wird und wo die Basis ist, sollte schon eng vernetzt und verzahnt arbeiten. (209-212)

Definition geographisch gebildete Person

Eine geographisch gebildete Person kennt sich in der Welt und auf der Erde topographisch aus sowie wesentlich Naturphänomene, Klima, physikalische Phänomene, Berggrutsch, Quellen, wasserführende Schichten. Also eine geographisch gebildete Person kann alles, was die Erde letztendlich ausmacht ansatzweise nachvollziehen und die Verzahnung, das Leben, Städte auf dem Andreasgraben und dass man da auf dem Pulverfass sitzt. Sodass Naturbedingungen und die Auswirkungen auf den Menschen – wie kann ich damit umgehen? Wie kann ich mich gegebenenfalls schützen? Dieser Bereich sollte möglichst vielfältig und mit einem gewissen Tiefgang durchschaut werden. (215-220)

Tabelle 42: Strukturierung L6 (eigene Darstellung).

A Gesellschaftliche Relevanz
<p>A1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Man erwirbt Kenntnisse darüber, wie die Topographie mit räumlichen Nutzungsmustern zusammenhängt und wieso bspw. der Inuit aufgrund veränderter klimatischer Bedingungen in der Gegenwart und Zukunft anders lebt oder sich anpassen muss. • <u>vernetzendes und systemisches Denken</u>: Es ist wichtig, dass man lernt, Zusammenhänge nachvollziehen, verstehen und erklären zu können. • <u>Allgemeinwissen</u>: Geographie ist im weitesten Sinne Allgemeinwissen.
<p>A2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Physiogeographie</u>: Man erwirbt Wissen über physiogeographische Bedingungen und Einflussfaktoren. Man sollte sich klimatische Bedingungen erklären können und dessen Konsequenzen auf die Umwelt oder einzelne Aspekte, wie z. B. die Auswirkung der Temperatur auf die Windsysteme. Außerdem sollte man geographische Naturphänomene wie Erdbeben oder den Vulkanismus erklären können. • <u>Humangeographie</u>: Man sollte sich auch Gedanken darüber machen was Siedlungsstrukturen oder Pendlersituationen bedeuten. • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Man erwirbt Kenntnisse darüber, wie die Topographie mit räumlichen Nutzungsmustern zusammenhängt und wieso bspw. der Inuit aufgrund veränderter klimatischer Bedingungen in der Gegenwart und Zukunft anders lebt oder sich anpassen muss.
<p>A3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Räumliche Orientierungskompetenz</u>: Es ist wichtig, dass man ein topographisches Grundwissen hat und über räumliche Orientierungsmuster verfügt, dass man z. B. weiß wo welche Flüsse in Afrika fließen. Man sollte die Erde in sieben Kontinente gliedern können. • <u>Urteilskompetenz</u>: Es ist wichtig ein Verständnis für das Leben auf der Erde zu haben und Dinge einordnen und nachvollziehen zu können.
<p>A4 Didaktische Argumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug</u>: Im Schulfach Geographie werden so viele Fragen des Alltags thematisiert und berührt, dass es daher eine gesellschaftliche Relevanz hat. Es bestimmt am deutlichsten von allen anderen Fächern unseren Alltag mit oder berührt ihn. • <u>Aktualität</u>: In den Nachrichten tauchen viele geographische Themen auf, die aktuell sind und die man verfolgen sollte.
B Schülerrelevanz
<p>B1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Die Schüler lernen im Geographieunterricht fremde Kulturen kennen und deren Lebensbedingungen hinsichtlich des Klimas und der Vegetation bzw. geographischen Bedingungen. • <u>Globales Lernen</u>: Den Menschen rund um den Globus in seinen Lebensmöglichkeiten und die räumlichen Bedingungen kennenzulernen. • <u>Interkulturelle Kompetenz</u>: Die Schüler lernen im Geographieunterricht fremde Kulturen kennen und deren Lebensbedingungen hinsichtlich des Klimas und der Vegetation bzw. geographischen Bedingungen. Integration ist ein hohes Ziel. Den Menschen rund um den Globus in seinen Lebensmöglichkeiten und die räumlichen Bedingungen kennenzulernen.
<p>B2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Die Schüler lernen im Geographieunterricht fremde Kulturen kennen und deren Lebensbedingungen hinsichtlich des Klimas und der Vegetation bzw. geographischen Bedingungen.
<p>B3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Räumliche Orientierungskompetenz</u>: Schüler sollten über räumliche Orientierungsmuster verfügen und sich räumlich orientieren können, wenn sie z. B. Orte zuordnen oder Lagebeziehungen von Flüssen in Afrika zuordnen sollen. • <u>Methodenkompetenz</u>: Im Geographieunterricht gibt es ein medial breites Spektrum, wobei vor allem der Atlas und Karten wichtig sind, um ein Verständnis von Topographie zu haben. Es gibt viele Spezialkarten, mit denen die Schüler arbeiten und aus denen sie relevante Informationen herausarbeiten müssen.
<p>B4 Didaktische Argumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug</u>: Im Schulfach Geographie werden so viele Fragen des Alltags thematisiert. Schüler sollten eine Vorstellung von den klimatischen Bedingungen haben, wenn sie bspw. als Austauschschüler nach

<p>Neuseeland gehen. Daher berührt das Fach bei Reisen und beruflichen Austauschsituationen den Alltag.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Handlungskonsequenzen</u>: Wissen im Unterricht wird erst dann bei den Schülern aktiviert, wenn es anwendungsbezogen ist und einen Nutzen für sie hat. • <u>Aktualität</u>: Die Anbindung an aktuelle Fragen ist ein Kriterium für den Geographieunterricht, wenn z. B. die Flüchtlingssituation im Unterricht thematisiert wird oder wenn es aktuell zu Naturereignissen wie einem Vulkanausbruch gekommen ist, dann bespricht man das im Unterricht.
<p>C Fachrelevanz</p>
<p>C1 Geographische übergeordnete Bildungsinhalte</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Man untersucht im Geographieunterricht wie der Mensch und die Erde zusammenhängen, wie er sie nutzt und wie er auf ihr oder in ihr als System lebt. • <u>Vielfalt und breite Fächerung</u>: Das Fach Geographie ist inhaltlich sehr breit aufgestellt und vielfältig.
<p>C2 Fachspezifische Themen Sachkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Physiogeographie</u>: Das Fach Geographie ist breit aufgestellt, insbesondere im Bereich der Physiogeographie sind die klimatischen und vegetationsbedingten Einflüsse z. B. auf die Landwirtschaft relevant. • <u>Humangeographie</u>: Ein Teilbereich der Geographie ist auch die Bevölkerungs- und Sozialgeographie mit Themen der Bevölkerungsentwicklung und der räumlichen Verteilung. • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Man untersucht im Geographieunterricht wie der Mensch und die Erde zusammenhängen, wie er sie nutzt und wie er auf ihr oder in ihr als System lebt.
<p>C3 Fachspezifische Kompetenzen & Fähigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Methodenkompetenz</u>: Ein Kerngebiet des Geographieunterrichts ist der Umgang mit spezifischen Medien. Im Geographieunterricht gibt es ein medial breites Spektrum, wobei vor allem der Atlas und Karten wichtig sind, um ein Verständnis von Topographie zu haben. Es gibt viele Spezialkarten, mit denen die Schüler arbeiten und aus denen sie relevante Informationen herausarbeiten müssen.
<p>C4 Didaktische Argumentation</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug</u>: Geographie bestimmt am deutlichsten von allen Gesellschaftswissenschaften den Alltag mit und berührt ihn, daher ist das Fach wichtig.
<p>Organisation des Geographieunterrichts - Stellenwert</p>
<p>D1.2 Stundenumfang allgemein</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Stundenumfang zu gering</u>: Der Stundenumfang ist durch G8 modifiziert worden und es gibt sein Schuljahr weniger Geographie als früher. Dieses fehlende Schuljahr kann man nicht ausgleichen. Es fehlt vor allem Zeit für Dinge, die zum Allgemeinwissen und Alltag gehören und man schafft immer nur die Hälfte der Schulbücher.
<p>Organisation des Geographieunterrichts - Fächerverbund vs. Eigenständigkeit</p>
<p>D2.1 Fächerverbund pro</p> <p>? <u>Vernetzendes Denken fächerübergreifende Anknüpfungspunkte</u>: Es könnte partielle Absprachen zwischen verschiedenen Fächern geben bei einzelnen Themen und die Lehrpläne und Schulbücher der einzelnen Fächer sollten so abgepasst werden, dass Dopplungen vermieden werden.</p> <p>✗ <u>Selektion wichtiger Inhalte Konzentration auf den Kern</u>: Je weniger Zeit, desto eher muss man sich auf die Kerninhalte und auf das Wesentliche der Fächer beschränken und Ballast zur Seite stellen.</p>
<p>D2.2 Fächerverbund contra</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Gefährdung für das Fach</u>: Durch einen Fächerverbund würde das Fach Geographie noch unübersichtlicher und käme noch mehr von der eigentlichen Geographie weg. Dabei würden zu viele wesentliche Themen und Inhalte gestrichen werden.
<p>Handlungsoptionen</p>
<p>E1 Einzellehrer individuell</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Lehrerperson allgemein</u>: Man kann als Geographielehrer mit eigener Motivation und Überzeugung unterrichten und durch persönlichen Einsatz andere mitreißen. Zudem kann man sich fortbilden und versuchen andere Kollegen zu überzeugen, indem man mit gutem Beispiel voran geht.
<p>E3 schulextern</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Landesregierung / KMK / Bildungspolitik</u>: Die Lehrpläne bzw. Stundenrahmen werden von den Kultusministern aufgestellt. • <u>Universitäre Ausbildung</u>: Die Universität sollte sich gemeinsam mit der Schule darum bemühen die Praxisphasen eng zu verzahnen.

Generalisierungen | Gesellschaftliche Relevanz

Tabelle 43: Generalisierung Gesellschaftliche Relevanz - geographische übergeordnete Bildungsinhalte (eigene Darstellung).

Lehrerüberzeugungen	Generalisierung
<p>L1</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Brückenfach</u>: Das Fach Geographie hat aufgrund der Vernetzung und Verknüpfung naturwissenschaftlicher wie gesellschaftswissenschaftlicher bzw. physiogeographischer und humangeographischer Inhalte einen Brückenfach-Charakter. • <u>Globales Lernen</u>: Es existieren gegenwärtig viele globale Probleme, die den Raum betreffen und die nur durch geographische Bildung zu begreifen sind. • <u>Raumbezug</u>: Dabei erlangt man Kompetenzen und Wissen über Zusammenhänge, die auf den Raum einwirken. • <u>Allgemeinwissen</u>: Man erlangt Kompetenzen in Bezug zur Allgemeinbildung. 	<p>Allgemeinwissen (L1, L2, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Im Geographieunterricht wird vor allem Wissen vermittelt, was man zum Allgemeinwissen gehört. <p>Mensch-Umwelt-Beziehungen (L3, L5, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Es werden Fragestellungen und Probleme im Geographieunterricht thematisiert, die sowohl natur- wie gesellschaftswissenschaftliche Aspekte aufweisen und diese beiden Bereiche miteinander verknüpfen. ▪ Die Nutzung des Lebensraumes bzw. der Umwelt durch den Menschen und die Auswirkungen lebensräumlicher Bedingungen für den Menschen sind Thema des Geographieunterrichts. <p>Globales Lernen (L1, L3, L4, L5)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Im Schulfach Geographie werden Fragestellungen und Probleme behandelt, die globaler Natur sind und die global von Bedeutung sind, so z. B. der Klimawandel oder die Globalisierung. <p>Vernetzendes Denken (L2, L4, L5, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Geographieunterricht fördert besonders das vernetzte und systemische Denken, da stets verschiedene Aspekte, Materialien usw. miteinander in Beziehung gesetzt und verknüpft werden. ▪ Das Verstehen und Analysieren von Zusammenhängen wird gefördert.
<p>L2</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>vernetzendes und systemisches Denken</u>: Geographie ist das Fach, was am ehesten verschiedene Themenbereiche und Aspekte miteinander verknüpft. • <u>Allgemeinwissen</u>: Das Fach fordert logisches Denken und ein großes Allgemeinwissen. 	
<p>L3</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Geographische Fragestellungen, die gesellschaftlich relevant sind, beschäftigen sich bspw. mit dem Klima und der veränderten Nutzung des Lebensraumes und deren Verbindungen untereinander. • <u>Globales Lernen</u>: Der Klimawandel als globales Problem ist für die Menschen von Bedeutung und erfordert das Verstehen geographischer Grundlagen. • <u>Raumbezug</u>: Man erkennt die unmittelbaren Folgen des Handelns im Raum. 	
<p>L4</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>vernetzendes und systemisches Denken</u>: Im Geographieunterricht wird das vernetzte Denken gefördert. Man lernt auch verschiedene Materialien miteinander in Beziehung zu setzen. • <u>Globales Lernen</u>: Es gibt eine gesellschaftliche Relevanz, da jeder in der globalisierten Welt lebt und auch grundlegende Kenntnisse über die globalisierte Welt haben sollte. Die Bedeutung des Schulfaches in der öffentlichen Wahrnehmung bei Schülern und Eltern wird bereits erkannt, da die Welt immer mehr zusammenwächst. 	
<p>L5</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Im Fach Geographie werden die sozialgeographischen und physiogeographischen Probleme der Welt betrachtet. • <u>vernetzendes und systemisches Denken</u>: Im Geographieunterricht werden Dinge von allen Seiten angesprochen und vernetzt. Man versteht Kausalzusammenhänge besser. 	

<ul style="list-style-type: none"> • <u>Globales Lernen</u>: Im Fach Geographie werden die sozialgeographischen und physiogeographischen Probleme der Welt betrachtet. 	
<p>L6</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Man erwirbt Kenntnisse darüber, wie die Topographie mit räumlichen Nutzungsmustern zusammenhängt und wieso bspw. der Inuit aufgrund veränderter klimatischer Bedingungen in der Gegenwart und Zukunft anders lebt oder sich anpassen muss. • <u>vernetzendes und systemisches Denken</u>: Es ist wichtig, dass man lernt, Zusammenhänge nachvollziehen, verstehen und erklären zu können. • <u>Allgemeinwissen</u>: Geographie ist im weitesten Sinne Allgemeinwissen. 	

Tabelle 44: Generalisierung Gesellschaftliche Relevanz - Fachspezifische Themen und Inhalte (eigene Darstellung).

Lehrerüberzeugungen	Generalisierung
<p>L1</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Man erlangt Wissen über wirtschaftliche, politische und soziale Zusammenhänge, die auf den Raum einwirken. 	<p>Mensch-Umwelt-Beziehungen (L1, L3, L5, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Geographieunterricht vermittelt im Kontext von Mensch-Umwelt-Beziehungen gesellschaftlich relevantes Wissen über die Raumnutzung und den Zusammenhang zum Menschen, da sozial- und physiogeographische Probleme und Fragestellungen in Beziehung gesetzt werden.
<p>L2 ...</p>	
<p>L3</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Geographische Fragestellungen, die gesellschaftlich relevant sind, beschäftigen sich bspw. mit dem Klima und der veränderten Nutzung des Lebensraumes und deren Verbindungen untereinander. 	
<p>L4 ...</p>	
<p>L5</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Humangeographie</u>: Es werden sozialgeographische Themen betrachtet wie z. B. die Probleme der Welt, Entwicklungsländer, die Flüchtlingsproblematik, die wirtschaftliche Situation in einzelnen Ländern, die Umweltverschmutzung. Das sind alles Themen, die das Leben auf der Erde beeinflussen. • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Im Fach Geographie werden die sozialgeographischen und physiogeographischen Probleme der Welt betrachtet. 	
<p>L6</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Physiogeographie</u>: Man erwirbt Wissen über physiogeographische Bedingungen und Einflussfaktoren. Man sollte sich klimatische Bedingungen erklären können und dessen Konsequenzen auf die Umwelt oder einzelne Aspekte, wie z. B. die Auswirkung der Temperatur auf die Windsysteme. Außerdem sollte man geographische Naturphänomene wie Erdbeben oder den Vulkanismus erklären können. • <u>Humangeographie</u>: Man sollte sich auch Gedanken darüber machen was Siedlungsstrukturen oder Pendlersituationen bedeuten. • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Man erwirbt Kenntnisse darüber, wie die Topographie mit räumlichen Nut- 	

zungsmustern zusammenhängt und wieso bspw. der Inuit aufgrund veränderter klimatischer Bedingungen in der Gegenwart und Zukunft anders lebt oder sich anpassen muss.	
--	--

Tabelle 45: Generalisierung Gesellschaftliche Relevanz - Fachspezifische Kompetenzen und Fähigkeiten (eigene Darstellung).

Lehrerüberzeugungen	Generalisierung
<p>L1</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Räumliche Orientierungskompetenz</u>: Man erlangt Wissen über die Topographie wie zur alten Länderkunde. • <u>Handlungskompetenz</u>: Man erwirbt Kompetenzen, die einen dazu befähigen am normalen Leben teilzunehmen. 	<p>Handlungskompetenz (L1, L2, L3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Im Geographieunterricht werden Handlungskompetenzen gefördert, die zur Teilhabe am gesellschaftlichen und alltäglichen Leben notwendig sind. ▪ Im Zuge von Problemen werden im Geographieunterricht Handlungskonsequenzen und Problemlösungen angesprochen und angeregt. <p>Räumliche Orientierungskompetenz (L1, L3, L4, L5, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Erwerb räumlicher Orientierungskompetenz findet im Geographieunterricht statt und ist notwendig, um sich überhaupt auf verschiedenen Ebenen orientieren zu können. Dabei spielen die räumlichen Orientierungsraster und das topographische Grundwissen eine große Rolle, um bspw. Orte und Dinge räumlich zuordnen zu können. <p>Urteilkompetenz (L5, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Da im Geographieunterricht Handlungen und Entscheidungen reflektiert werden, vermittelt das Fach Urteilkompetenz bspw. in Bezug zu Konsequenzen von globalen Problemen oder Handlungsentscheidungen.
<p>L2</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Handlungskompetenz</u>: Das Fach weist auf Missstände in der Gesellschaft, der Umwelt, der Politik und in der Wirtschaft hin und regt zu nachhaltigen Lösungen an. 	
<p>L3</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Räumliche Orientierungskompetenz</u>: Man muss sich orientieren können auf lokaler wie auf globaler Ebene. Dafür benötigt man Orientierungsraster, um bspw. einschätzen zu können, woher Konsumprodukte stammen. • <u>Handlungskompetenz</u>: Man spürt die unmittelbaren Folgen des Handelns und erkennt Möglichkeiten der Einflussnahme, die man als Akteur auch umsetzt, bspw. im Bereich Fairer Handel oder bei der touristischen Freizeitgestaltung. 	
<p>L4</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Räumliche Orientierungskompetenz</u>: Topographisches Grundlagenwissen macht viele Prozesse und Entwicklungen auf der Erde überhaupt erst verständlich. In den Curricula werden grundlegende geographische Kenntnisse aber zu wenig berücksichtigt. • <u>Methodenkompetenz</u>: Im Geographieunterricht wird methodisches Arbeiten angebahnt, da man lernt verschiedene Quellen, Materialien und Dinge miteinander in Beziehung zu setzen. 	
<p>L5</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Räumliche Orientierungskompetenz</u>: Man braucht topographisches Wissen und räumliche Orientierung, um sich im Raum überhaupt bewegen zu können. • <u>Urteilkompetenz</u>: Man macht sich bewusst, was es bedeutet, wenn die Umwelt verschmutzt wird, wenn sich das Klima verändert. Man versteht Kausalzusammenhänge besser. 	
<p>L6</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Räumliche Orientierungskompetenz</u>: Es ist wichtig, dass man ein topographisches Grundwissen hat und über räumliche Orientierungsmuster verfügt, dass man z. B. weiß wo welche Flüsse in Afrika fließen. Man sollte die Erde in sieben Kontinente gliedern können. • <u>Urteilkompetenz</u>: Es ist wichtig ein Verständnis für das Leben auf der Erde zu haben und Dinge einordnen und nachvollziehen zu können. 	

Tabelle 46: Generalisierung Gesellschaftliche Relevanz - Didaktische Argumentation (eigene Darstellung).

Lehrerüberzeugungen	Generalisierung
<p>L1</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug</u>: Das Schulfach Geographie ist relevant, da man Kompetenzen erwirbt, die einen dazu befähigen am normalen Leben teilzunehmen. • <u>Exemplarität</u>: Themen oder Raumbeispiele im Geographieunterricht sollten exemplarisch sein, das heißt, dass Aspekte auf andere Bereiche transferiert werden können oder allgemein- und mustergültig sind. • <u>Aktualität</u>: Themen im Geographieunterricht sollten aktuell bedeutsam sein. 	<p>Gegenwartsbedeutung/Lebenswelt (L1, L3, L4, L5, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Der Geographieunterricht ist gesellschaftlich relevant, weil die Themen und Kompetenzen einen direkten Bezug zur aktuellen Lebenswelt bzw. zum Alltag haben. Jeder ist von den Aspekten, die im Geographieunterricht beleuchtet werden, betroffen, wie z. B. der Tatsache, dass jeder in der globalisierten Welt lebt. Es werden aktuelle Fragestellungen und Probleme angesprochen, wie z. B. Umweltverschmutzung, Entwicklungsländer. <p>Aktualität (L1, L3, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Themen im Geographieunterricht ermöglichen die Herstellung aktueller Bezüge oder Anknüpfungspunkte an aktuelle Geschehnisse, die z. T. auch in den Nachrichten thematisiert werden.
<p>L2 ...</p>	
<p>L3</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug</u>: Themen im Geographieunterricht sind gesellschaftlich relevant, weil sie für das Leben der Menschen von Bedeutung sind, z. B. Klimawandel. Ebenso sind die Kompetenzen wichtig, da sie für den Alltag eine Bedeutung haben. • <u>Handlungskonsequenzen</u>: Im Geographieunterricht werden die unmittelbaren Konsequenzen für das eigene Leben deutlich. • <u>Aktualität</u>: Eine gesellschaftliche Relevanz des Faches gibt es vor allem in Bezug zu aktuellen Themen, wie z. B. dem Klimawandel. 	
<p>L4</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Zukunftsbedeutung</u>: Die im Geographieunterricht geförderte Methodenkompetenz hat eine Bedeutung für die Arbeitswelt und die zukünftigen Berufe (auch der Schüler). • <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug</u>: Es gibt eine gesellschaftliche Relevanz, da jeder in der globalisierten Welt lebt und auch grundlegende Kenntnisse über die globalisierte Welt haben sollte. Zudem sollten Themen im Geographieunterricht eine Relevanz für das heutige Leben haben. 	
<p>L5</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug</u>: Es werden sozialgeographische Themen betrachtet: die Probleme der Welt, Entwicklungsländer, die Flüchtlingsproblematik, die wirtschaftliche Situation in einzelnen Ländern, die Umweltverschmutzung. Das sind alles Themen, die das Leben auf der Erde beeinflussen 	
<p>L6</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug</u>: Im Schulfach Geographie werden so viele Fragen des Alltags thematisiert und berührt, dass es daher eine gesellschaftliche Relevanz hat. Es bestimmt am deutlichsten von allen anderen Fächern unseren Alltag mit oder berührt ihn. • <u>Aktualität</u>: In den Nachrichten tauchen viele geographische Themen auf, die aktuell sind und die man verfolgen sollte. 	

Generalisierungen | Schülerrelevanz

Tabelle 47: Generalisierung Schülerrelevanz - geographische übergeordnete Bildungsinhalte (eigene Darstellung).

Lehrerüberzeugungen	Generalisierung
<p>L1</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Man muss den Schülern ein Grundwissen über das Zusammenspiel von naturgeographischen und humangeographischen Faktoren sowie Kenntnisse über das Ökosystem Erde und die Rolle des Menschen im System vermitteln. <p>? <u>Brückenfach</u>: Man sollte die Chance, die Geographie als Brückenfach hat nutzen und sowohl physiogeographische als auch humangeographische Aspekte behandeln. Häufig beschäftigt man sich entweder nur mit naturwissenschaftlichen oder nur mit gesellschaftswissenschaftlichen Aspekten.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Allgemeinwissen</u>: Man erwirbt gesellschaftliches oder allgemeines Wissen. 	<p>Mensch-Umwelt-Beziehungen (L1, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schüler sollten ein Grundwissen über das Zusammenspiel von physiogeographischen und humangeographischen Faktoren sowie Kenntnisse über das Ökosystem Erde und die Rolle des Menschen innerhalb des Systems im Geographieunterricht erwerben. Dies können die Schüler beispielsweise über direkt Bezüge zwischen dem Menschen, der den Raum nutzt und den Bedingungen des Raumes, die sich auf die Nutzung des Menschen auswirkt, lernen. <p>Allgemeinwissen (L1, L2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Im Geographieunterricht erwerben die Schüler Allgemeinwissen. <p>Interkulturelle Kompetenz (L3, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Durch Themen wie den fairen Handel oder das Kennenlernen anderer Kulturen im Geographieunterricht wird die interkulturelle Kompetenz gefördert. <p>Globales Lernen (L4, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Themen im Geographieunterricht setzen sich mit Fragestellungen der Globalisierung auseinander und vermitteln den Schülern notwendiges Wissen über das Zusammenwachsen der Welt.
<p>L2</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Bildung für nachhaltige Entwicklung</u>: Das Fach Geographie fördert nachhaltiges Denken und Handeln auch auf globaler Maßstabsebene. • <u>Allgemeinwissen</u>: Man erwirbt gesellschaftliches oder allgemeinen Wissen. 	
<p>L3</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Interkulturelle Kompetenz</u>: Beim Thema fairer Handel oder dem Erwerb interkultureller Kompetenz, dass man bestimmte Lebensweise kennenlernt. da können Schüler eine Verbindung zum eigenen Leben erkennen. 	
<p>L4</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Globales Lernen</u>: Themen im Geographieunterricht treffen auch Aussagen über Globalisierungsprozesse und da dies für das spätere Leben der Schüler relevant ist, sollten sie sich darin einarbeiten. Bedeutung des Schulfaches in der öffentlichen Wahrnehmung bei Schülern und Eltern wird bereits erkannt, da die Bedeutung für das Zusammenwachsen in der Welt groß ist. • <u>Raumbezug</u>: Themen im Geographieunterricht haben immer einen Raumbezug. 	
<p>L5 ...</p>	
<p>L6</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Die Schüler lernen im Geographieunterricht fremde Kulturen kennen und deren Lebensbedingungen hinsichtlich des Klimas und der Vegetation bzw. geographischen Bedingungen. • <u>Globales Lernen</u>: Den Menschen rund um den Globus in seinen Lebensmöglichkeiten und die räumlichen Bedingungen kennenzulernen. • <u>Interkulturelle Kompetenz</u>: Die Schüler lernen im Geographieunterricht fremde Kulturen kennen und deren Lebensbedingungen hinsichtlich des Klimas und der Vegetation bzw. geographischen Bedingungen. Integration ist ein hohes Ziel. Den Menschen rund um den Globus in seinen Lebensmöglichkeiten und die räumlichen Bedingungen kennenzulernen. 	

Tabelle 48: Generalisierung Schülerrelevanz - Fachspezifische Themen und Inhalte (eigene Darstellung).

Lehrerüberzeugungen	Generalisierung
<p>L1</p> <p>? <u>Physiogeographie</u>: Physiogeographische Aspekte kommen in der Schule zu kurz, da in der Oberstufe bspw. eher humangeographische Aspekte beleuchtet werden.</p> <p>• <u>Humangeographie</u>: Es ist wichtig, dass Schüler grobe Strukturen der Wirtschaftssysteme kennen und man im Unterricht mit ihnen Prozesse vor Ort, wie z. B. Strukturwandel oder Landwirtschaft, behandelt.</p> <p>✗ <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Man muss den Schülern ein Grundwissen über das Zusammenspiel von naturgeographischen und humangeographischen Faktoren sowie Kenntnisse über das Ökosystem Erde und die Rolle des Menschen im System vermitteln. Häufig beschäftigt man sich entweder nur mit naturwissenschaftlichen oder nur mit gesellschaftswissenschaftlichen Aspekten.</p>	<p>Mensch-Umwelt-Beziehungen (L1, L4, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schüler sollten ein Grundwissen über das Zusammenspiel von physiogeographischen und humangeographischen Faktoren sowie Kenntnisse über das Ökosystem Erde und die Rolle des Menschen innerhalb des Systems im Geographieunterricht erwerben. Dies können die Schüler beispielsweise über direkt Bezüge zwischen dem Menschen, der den Raum nutzt und den Bedingungen des Raumes, die sich auf die Nutzung des Menschen auswirkt, lernen. ▪ Der Wissenserwerb im Bereich von Mensch-Umwelt-Beziehungen ist auch Basis für den Erwerb von Handlungs- und Urteilskompetenzen.
<p>L2</p> <p>• <u>Humangeographie</u>: Die Inhalte der Humangeographie können die Grundlage für nachhaltiges Denken und Handeln insbesondere in Bezug zu Konsum und Wirtschaft bilden.</p>	
<p>L3 ...</p>	
<p>L4</p> <p>• <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Der Wissenserwerb im Geographieunterricht führt dazu, dass Urteils- und Handlungskompetenzen gefördert werden, wenn es z. B. um Kaufentscheidungen oder das Thema „Fair Trade“ geht. Der Geographieunterricht kann den Schülern Wissen darüber vermitteln, wie manche Prozesse in Gang kommen, z. B. warum manche Leute aus ihren Heimatländern flüchten.</p>	
<p>L5 ...</p>	
<p>L6</p> <p>• <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Die Schüler lernen im Geographieunterricht fremde Kulturen kennen und deren Lebensbedingungen hinsichtlich des Klimas und der Vegetation bzw. geographischen Bedingungen.</p>	

Tabelle 49: Generalisierung Schülerrelevanz - Fachspezifische Kompetenzen und Fähigkeiten (eigene Darstellung).

Lehrerüberzeugungen	Generalisierung
<p>L1</p> <p>• <u>Räumliche Orientierungskompetenz</u>: Man wird dazu befähigt sich im Realraum, anhand von Karten oder mittels eines Navigationsgerätes oder Stadtplanes zu orientieren. Zudem erlangen Schüler Wissen über Topographie und Orientierungsmuster sowie über den Umgang mit dem Atlas oder der Zurechtfindung ohne Hilfsmittel oder mithilfe anderer Hilfsmittel als einer Karte.</p> <p>• <u>Methodenkompetenz</u>: Man erwirbt Methodenkompetenzen, zum Beispiel eine Karte zu lesen, Diagramme zu lesen oder Sachtexten schnell Informationen entnehmen zu können.</p>	<p>Räumliche Orientierungskompetenz (L1, L2, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schüler werden durch den Kompetenzerwerb im Bereich der räumlichen Orientierung dazu befähigt, sich im Realraum unter Zuhilfenahme verschiedener Medien wie einer Karte, eines Navigationsgeräts zu orientieren. Darüber hinaus erwerben sie topographisches Grundlagenwissen und die Kenntnisse über Orientierungsraster.
<p>L2</p> <p>• <u>Räumliche Orientierungskompetenz</u>: Schüler sollen in</p>	

<p>der Lage sein, sich mithilfe von Karten oder digitalen Medien räumlich zu orientieren.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Urteilskompetenz: Auf Basis der Sachkompetenz erwerben die Schüler Handlungskompetenzen um bspw. Konsumententscheidungen reflektiert treffen zu können. Die Schüler sollen lernen ihre eigenen Entscheidungen und Handlungen kritisch zu bewerten, inwieweit ihr Handeln bspw. nachhaltig ist. • Handlungskompetenz: Auf Basis der Sachkompetenz erwerben die Schüler Handlungskompetenzen um bspw. Konsumententscheidungen reflektiert treffen zu können. Hier trägt der Geographieunterricht zur Entwicklung von globalen wie lokalen Lösungsstrategien bei. 	<p>Methodenkompetenz (L1, L3, L4, L5, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Im Geographieunterricht erwerben die Schüler Methodenkompetenzen in Bezug zu fachspezifischen Medien, wie bspw. einer Karte, Diagrammen, Tabellen, Statistiken oder auch der Kompetenz Informationen aus Sachtexten zu entnehmen. <p>Urteilskompetenz (L2, L3, L4, L5)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Über den Wissenserwerb im Geographieunterricht hinaus erwerben Schüler Urteilskompetenz und im Rahmen dessen ihre eigenen reflektierten Entscheidungen treffen zu können.
<p>L3</p> <p>? Urteilskompetenz: Die Beurteilungsebene wird im Geographieunterricht häufig nicht erreicht, da die Schüler erst einmal über die Verstehensebene hinaus kommen müssen und nicht dazu in der Lage sind abstrahiert und reflektiert zu denken.</p> <p>? Handlungskompetenz: Da die Schüler die Beurteilungsebene im Geographieunterricht häufig nicht erreichen, fällt es ihnen schwer abstrahiert und reflektiert zu denken und Handlungsschlüsse daraus zu ziehen.</p> <p>? Methodenkompetenz: Für Übungsphasen methodischer Fähigkeiten, wie der Kartenarbeit oder dem Auswerten von Klimadiagrammen, ist im Geographieunterricht zu wenig Zeit da.</p>	<p>Handlungskompetenz (L2, L3, L4)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Auf Basis der Sachkompetenz erwerben die Schüler Handlungskompetenzen in Bezug zu Konsumententscheidungen und der Reflexion ihrer Handlungen allgemein.
<p>L4</p> <p>? Räumliche Orientierungskompetenz: Die Fähigkeit, Raumbeispiele zu verorten, ist nicht mehr bei jedem Erdkundeschüler vorhanden und sollte daher verstärkt in den Fokus gerückt werden.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Urteilskompetenz: Der Wissenserwerb im Geographieunterricht führt dazu, dass Urteils- und Handlungskompetenzen gefördert werden, wenn es z. B. um Kaufentscheidungen oder das Thema „Fair Trade“ geht. • Handlungskompetenz: Der Wissenserwerb im Geographieunterricht führt dazu, dass Urteils- und Handlungskompetenzen gefördert werden, wenn es z. B. um Kaufentscheidungen oder das Thema „Fair Trade“ geht. • Methodenkompetenz: Im Geographieunterricht wird das nicht textlastige methodische Arbeiten und die Auswertung von Tabellen, Grafiken, Statistiken und Karten gefördert, die man miteinander in Beziehung setzt. Man lernt brauchbare Informationen zu filtern. 	
<p>L5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Urteilskompetenz: Im Laufe ihres Schullebens sollten Schüler ein Bewusstsein dafür ausbilden, sich mit geographischen Fragestellungen und aktuellen Geschehnissen auseinanderzusetzen. <p>? Methodenkompetenz: Schüler erwerben vor allem Kompetenzen in Bezug zu fachspezifischen Medien, mit denen sie im Unterricht arbeiten. Dafür steht im Geographieunterricht aber zu wenig Zeit zur Verfügung.</p>	
<p>L6</p> <ul style="list-style-type: none"> • Räumliche Orientierungskompetenz: Schüler sollten 	

<p>über räumliche Orientierungsmuster verfügen und sich räumlich orientieren können, wenn sie z. B. Orte zuordnen oder Lagebeziehungen von Flüssen in Afrika zuordnen sollen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Methodenkompetenz</u>: Im Geographieunterricht gibt es ein medial breites Spektrum, wobei vor allem der Atlas und Karten wichtig sind, um ein Verständnis von Topographie zu haben. Es gibt viele Spezialkarten, mit denen die Schüler arbeiten und aus denen sie relevante Informationen herausarbeiten müssen. 	
---	--

Tabelle 50: Generalisierung Schülerrelevanz - Didaktische Argumentation (eigene Darstellung).

Lehrerüberzeugungen	Generalisierung
<p>L1</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Zukunftsbedeutung</u>: Schüler sollten etwas über aktuelle, relevante Themen lernen, da es sie auf jeden Fall betrifft bzw. betreffen wird (z. B. Klimawandel). • <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug</u>: Schüler sollten etwas über aktuelle, relevante Themen lernen, da es sie auf jeden Fall selbst betrifft bzw. betreffen wird (z. B. Klimawandel). Außerdem verschließt sich das Fach nicht der Lebenswelt der Schüler, da es Anknüpfungspunkte zu ihrem Lebensalltag gibt und sie beispielsweise in den Medien auf Themen aus dem Geographieunterricht treffen. • <u>Zugänglichkeit</u>: Es ist wichtig, dass man im Unterricht mit den Schülern Prozesse vor Ort, wie z. B. Strukturwandel oder Landwirtschaft in der Region, behandelt oder Produkte auswählt, welche die Schüler selbst besitzen oder benutzen. • <u>Handlungskonsequenzen</u>: Man sollte den Schülern Kompetenzen vermitteln, mit denen sie etwas anfangen können und die sie brauchen. • <u>Aktualität</u>: Schüler sollten etwas über aktuelle, relevante Themen lernen, da es sie auf jeden Fall selbst betrifft bzw. betreffen wird (z. B. Klimawandel). 	
<p>L2</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Zukunftsbedeutung</u>: Das im Unterricht gelehrt und gelernte Wissen sollte für den aktuellen und späteren Lebensweg eine Bedeutung und einen Nutzen haben. • <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug</u>: Schülerrelevanz ergibt sich aus der Thematisierung alltäglicher Fragestellungen und Gegenstände. Das im Unterricht gelehrt und gelernte Wissen sollte für den aktuellen und späteren Lebensweg eine Bedeutung und einen Nutzen haben. Die Schüler sollten Themen mit sich selbst verknüpfen können. • <u>Handlungskonsequenzen</u>: Das im Unterricht gelehrt und gelernte Wissen sollte für den aktuellen und späteren Lebensweg eine Bedeutung und einen Nutzen haben und handlungsnah sein. • <u>Schülerorientierung</u>: Themen sollten im Geographieunterricht schülerorientiert sein und sich auf das Interesse und die Schüler beziehen. 	<p>Zukunftsbedeutung (L1, L2, L4)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schüler sollten im Geographieunterricht Wissen und Kenntnisse über aktuell relevante Themen erwerben, von denen sie auch selbst betroffen sind, wie bspw. über den Klimawandel. Das Wissen sollte für ihr späteres Leben einen Nutzen haben. <p>Gegenwartsbedeutung/Lebenswelt (L1, L2, L3, L4, L5, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schüler sollten im Geographieunterricht Wissen und Kenntnisse über aktuell relevante Themen erwerben, von denen sie auch selbst betroffen sind, wie bspw. über den Klimawandel. ▪ Durch den Lebensweltbezug, den das Fach Geographie für die Schüler hat, können sie in ihrem Alltag Verbindungen zu den Inhalten und Kompetenzen herstellen und diese tatsächlich nutzen. ▪ Im Geographieunterricht werden alltägliche Fragestellungen und Gegenstände thematisiert.
<p>L3</p>	

<p>✗ <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug:</u> Beim Thema fairer Handel oder dem Erwerb interkultureller Kompetenz, dass man bestimmte Lebensweise kennenlernt, da können Schüler eine Verbindung zum eigenen Leben erkennen. Allerdings sollte der Lehrer den Schülerbezug herstellen, was aber nicht immer gelingt und ein generelles Problem von Unterricht ist.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Aktualität:</u> Im Geographieunterricht lassen sich insofern Bezüge zur Aktualität finden, als die Schüler bemerkten, dass Dinge tatsächlich auf der Erde passieren und aktuell von Bedeutung sind. 	<p>Handlungskonsequenzen (L1, L2, L4, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Schüler sollten primär Kompetenzen und Wissen im Geographieunterricht erwerben, die für ihr gegenwärtiges und späteres Leben von erkennbarem, handlungsnahen Nutzen ist. <p>Aktualität (L1, L3, L5, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schüler sollten im Geographieunterricht Wissen und Kenntnisse über aktuell relevante Themen erwerben, von denen sie auch selbst betroffen sind, wie bspw. über den Klimawandel. ▪ Man setzt sich mit Themen auseinander, die aktuell von Bedeutung sind, wie z. B. aktuellen Problemen oder Ereignissen.
<p>L4</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Zukunftsbedeutung:</u> Themen im Geographieunterricht treffen auch Aussagen über Globalisierungsprozesse und da dies für das spätere Leben der Schüler relevant ist, sollten sie sich darin einarbeiten. Zudem ist der Erwerb von Methodenkompetenzen für das spätere Berufsleben der Schüler bedeutsam. • <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug:</u> Themen im Geographieunterricht sollten eine Relevanz für das heutige Leben haben. Die Kompetenzen sind zudem bedeutsam für den Alltag, da sie sich auf Konsumverhalten und Kaufentscheidungen auswirken. • <u>Zugänglichkeit:</u> Fragestellungen können auch mittels eines Planspiels umgesetzt werden, bei dem die Schüler vernetzt arbeiten, und mehr handeln als im normalen Unterricht, wenn sie sich bspw. in die Lage eines Unternehmens hineinversetzen. • <u>Handlungskonsequenzen:</u> Durch das Hintergrundwissen werden Handlungskonsequenzen sichtbar und der Geographieunterricht kann „Augen öffnen“. 	
<p>L5</p> <p>? <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug:</u> Durch die Medien, Presse, Fernsehen und das Internet werden die Schüler mit Informationen konfrontiert und sollten offen durch die Welt gehen. Darum sollte man als Lehrer versuchen diesen Lebensweltbezug herzustellen. Man erreicht aber nicht alle Schüler.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Exemplarität:</u> Es gibt immer einen Bezug zum Raum bzw. zu ganz konkreten Räumen, die exemplarisch zu betrachten sind. • <u>Aktualität:</u> Es ist wichtig im Geographieunterricht als Lehrer an aktuelle Geschehnisse, z. B. Naturereignisse, anzuknüpfen. 	
<p>L6</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Gegenwartsbedeutung / Lebensweltbezug:</u> Im Schulfach Geographie werden so viele Fragen des Alltags thematisiert. Schüler sollten eine Vorstellung von den klimatischen Bedingungen haben, wenn sie bspw. als Austauschschüler nach Neuseeland gehen. Daher berührt das Fach bei Reisen und beruflichen Austauschsituationen den Alltag. • <u>Handlungskonsequenzen:</u> Wissen im Unterricht wird erst dann bei den Schülern aktiviert, wenn es anwendungsbezogen ist und einen Nutzen für sie hat. • <u>Aktualität:</u> Die Anbindung an aktuelle Fragen ist ein 	

Kriterium für den Geographieunterricht, wenn z. B. die Flüchtlingssituation im Unterricht thematisiert wird oder wenn es aktuell zu Naturereignissen wie einem Vulkanausbruch gekommen ist, dann bespricht man das im Unterricht.	
---	--

Generalisierungen | Fachrelevanz

Tabelle 51: Generalisierung Fachrelevanz - übergeordnete geographische Bildungsinhalte (eigene Darstellung).

Lehrerüberzeugungen	Generalisierung
<p>L1</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Brückenfach</u>: Geographie ist als Brückenfach das einzige Fach, was naturwissenschaftliche und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte miteinander verknüpft. • <u>vernetzendes und systemisches Denken</u>: Im Geographieunterricht stellt man Zusammenhänge her und versucht diese aufzudecken zwischen verschiedenen Aspekten. • <u>Globales Lernen</u>: Es existieren gegenwärtig viele globale Probleme, die den Raum betreffen und die nur durch geographische Bildung zu begreifen sind. <p>? <u>Vielfalt und breite Fächerung</u>: Viele Menschen verbinden mit dem Fach Geographie nur Stadt-Land-Fluss und wissen nicht, wie komplex das Fach eigentlich ist.</p>	<p>Vernetzendes und systemisches Denken (L1, L2, L3, L4, L5)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Im Geographieunterricht wird das vernetzende und systemische Denken gefördert, indem verschiedene Aspekte und Wissen miteinander verknüpft werden. Dabei werden Zusammenhänge hergestellt und analysiert. Man setzt verschiedene Dinge zueinander in Beziehung. <p>Vielfalt und breite Fächerung (L1, L5, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Fach Geographie ist inhaltlich sehr breit aufgestellt und komplex. Es zeichnet sich durch seinen Vielschichtigkeit wie Vielfältigkeit aus. <p>Mensch-Umwelt-Beziehungen (L2, L3, L5, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Geographische Fragestellungen verknüpfen die Anthroposphäre mit der Umwelt und fokussieren Mensch-Umwelt-Beziehungen. ▪ Dabei wird immer der Mensch in Bezug zur Umwelt bzw. die Umwelt in Bezug zum Menschen beleuchtet und bspw. untersucht, wie der Mensch im System Erde lebt.
<p>L2</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Geographie verknüpft Anthroposphäre mit der Umwelt. • <u>vernetzendes und systemisches Denken</u>: Im Geographieunterricht wird Wissen miteinander verknüpft, indem u. a. man Thesen und Theorien verifiziert oder falsifiziert. • <u>Bildung für nachhaltige Entwicklung</u>: Ein Kernthema im Geographieunterricht ist Bildung für Nachhaltige Entwicklung. • <u>Raumbezug</u>: Geographie beschreibt die Wechselspiele zwischen unterschiedlichen Räumen und Akteuren im globalen wie lokalen Kontext und zentriert verschiedene Aspekte auf ein Raumbeispiel. Dabei werden Raumsysteme und Räume sowie die Auswirkungen des eigenen Handelns auf den Raum analysiert. 	
<p>L3</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Geographische Fragestellungen, die gesellschaftlich relevant sind, beschäftigen sich bspw. mit dem Klima und der veränderten Nutzung des Lebensraumes und deren Verbindungen untereinander. • <u>vernetzendes und systemisches Denken</u>: Es ist eine große Stärke des Faches Zusammenhänge herzustellen. • <u>Globales Lernen</u>: Themen und Kompetenzen, die auf globales Lernen abzielen, werden im Geographieunterricht gefördert. 	
<p>L4</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>vernetzendes und systemisches Denken</u>: Geographie vernetzt mehr als andere Fächer einzelne Aspekte mitei- 	

<p>inander. Man lernt auch verschiedene Materialien miteinander in Beziehung zu setzen.</p> <p>✗ <u>Globales Lernen</u>: Themen im Geographieunterricht treffen auch Aussagen über Globalisierungsprozesse und da dies für das spätere Leben der Schüler relevant ist, sollten sie sich darin einarbeiten. In den Curricula steht der Gedanke der „globalen Welt“ im Vordergrund und das eher auf Inhalte fokussierte Denken, zum Beispiel wie wirtschaftliche Prozesse ablaufen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Raumbezug</u>: Themen im Geographieunterricht haben immer einen Raumbezug. • <u>Geographische „Perspektive“</u>: Im Geographieunterricht geht es darum sich die Welt zu erschließen. 	<p>Globales Lernen (L1, L3, L4)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Im Geographieunterricht werden global bedeutende Fragestellungen und Prozesse thematisiert, die auf unterschiedlichen Maßstabsebenen den Raum betreffen. <p>Raumbezug (L2, L4, L5)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Im Geographieunterricht gibt es immer einen Bezug zu einem spezifischen Raum bzw. Raumbeispiel.
<p>L5</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Bei den physiogeographischen Themen steht immer der wirtschaftende Mensch im Vordergrund. • <u>vernetzendes und systemisches Denken</u>: Im Geographieunterricht werden Dinge von allen Seiten angesprochen und vernetzt. Man versteht Kausalzusammenhänge besser. • <u>Raumbezug</u>: Es gibt immer einen Bezug zum Raum bzw. zu ganz konkreten Räumen, die exemplarisch zu betrachten sind. • <u>Geographische „Perspektive“</u>: Man hat im Geographieunterricht verschiedene Blickrichtungen auf die Welt. <p>✗ <u>Vielfalt und breite Fächerung</u>: Geographie ist ein umfassendes Fach und es zeichnet sich durch seine Vielschichtigkeit und Vielfältigkeit aus. Genau deshalb gerät es aber oft in die Kritik, da man es nicht auf eine stringente Wissenschaft begrenzen kann.</p>	
<p>L6</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Man untersucht im Geographieunterricht wie der Mensch und die Erde zusammenhängen, wie er sie nutzt und wie er auf ihr oder in ihr als System lebt. • <u>Vielfalt und breite Fächerung</u>: Das Fach Geographie ist inhaltlich sehr breit aufgestellt und vielfältig. 	

Tabelle 52: Generalisierung Fachrelevanz - Fachspezifische Themen und Inhalte (eigene Darstellung).

Lehrerüberzeugungen	Generalisierung
<p>L1</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Physiogeographie</u>: Im Geographieunterricht beschäftigt man sich mit physiogeographischen Aspekten. • <u>Humangeographie</u>: Im Geographieunterricht beschäftigt man sich mit humangeographischen Aspekten. • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Geographie ist als Brückenfach das einzige Fach, was naturwissenschaftliche und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte miteinander verknüpft. 	<p>Physiogeographie (L1, L2, L4, L5, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Im Fach Geographie beschäftigt man sich mit physiogeographischen Aspekten. <p>Humangeographie (L1, L2, L4, L5, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Im Fach Geographie beschäftigt man sich mit humangeographischen Aspekten.
<p>L2</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Physiogeographie</u>: Im Geographieunterricht beschäftigt 	

<p>man sich mit physiogeographischen Aspekten.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Humangeographie</u>: Im Geographieunterricht beschäftigt man sich mit humangeographischen Aspekten. • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Geographie verknüpft Anthroposphäre mit der Umwelt. 	<p>Mensch-Umwelt-Beziehungen (L1, L2, L3, L5, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Geographische Fragestellungen verknüpfen die Anthroposphäre mit der Umwelt und fokussieren Mensch-Umwelt-Beziehungen. ▪ Dabei wird immer der Mensch in Bezug zur Umwelt bzw. die Umwelt in Bezug zum Menschen beleuchtet und bspw. untersucht, wie der Mensch im System Erde lebt.
<p>L3</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Ein Kernbereich des Geographieunterrichts ist bspw. das Thema Geofaktoren und deren Auswirkungen auf den Menschen oder das menschliche Handeln im Raum. 	
<p>L4</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Physiogeographie</u>: Es ist wichtig die geographischen Gegebenheiten eines Landes oder Kontinents zu kennen. Zudem gibt es Themen, die schon immer im Geographieunterricht behandelt werden, z. B. Landschaftszonen, Klima. Diese Themen sind relevant und bleiben relevant und müssen daher im Geographieunterricht abgedeckt werden. <p>×? <u>Humangeographie</u>: In den Curricula steht der Gedanke der „globalen Welt“ im Vordergrund und das eher auf Inhalte fokussierte Denken, zum Beispiel wie wirtschaftliche Prozesse ablaufen. Zudem gibt es Themen, die schon immer im Geographieunterricht behandelt werden, z. B. Landwirtschaft, Industrie, Freizeit, Verkehr, Europa, Entwicklungsländer und die Stadtgeographie. Diese Themen sind relevant und bleiben relevant und müssen daher im Geographieunterricht abgedeckt werden.</p> <p>? <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Topographisches Grundlagenwissen macht viele Prozesse und Entwicklungen auf der Erde überhaupt erst verständlich. In den Curricula werden grundlegende geographische Kenntnisse aber zu wenig berücksichtigt.</p>	
<p>L5</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Physiogeographie</u>: Man lernt etwas über die Physiogeographie und erwirbt Hintergrundwissen über Landschaftszonen, Naturereignisse, Wetter, Geomorphologie, Winde. • <u>Humangeographie</u>: Es werden sozialgeographische Themen betrachtet wie z. B. die Probleme der Welt, Entwicklungsländer, die Flüchtlingsproblematik, die wirtschaftliche Situation in einzelnen Ländern, die Umweltverschmutzung. Das sind alles Themen, die das Leben auf der Erde beeinflussen. Typisch geographisch sind zudem stadtgeographische Themen. • <u>Mensch-Umwelt-Beziehungen</u>: Bei den physiogeographischen Themen steht immer der wirtschaftende Mensch im Vordergrund und es geht im Geographieunterricht um die Frage, wie die Verhältnisse auf der Erde sind und wie sich der Mensch ihnen stellt und damit umgeht. 	
<p>L6</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Physiogeographie</u>: Das Fach Geographie ist breit aufgestellt, insbesondere im Bereich der Physiogeographie sind die klimatischen und vegetationsbedingten Einflüsse z. B. auf die Landwirtschaft relevant. • <u>Humangeographie</u>: Ein Teilbereich der Geographie ist 	

<p>auch die Bevölkerungs- und Sozialgeographie mit Themen der Bevölkerungsentwicklung und der räumlichen Verteilung.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mensch-Umwelt-Beziehungen: Man untersucht im Geographieunterricht wie der Mensch und die Erde zusammenhängen, wie er sie nutzt und wie er auf ihr oder in ihr als System lebt. 	
--	--

Tabelle 53: Generalisierung Fachrelevanz - Fachspezifische Kompetenzen und Fähigkeiten (eigene Darstellung).

Lehrerüberzeugungen	Generalisierung
<p>L1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Räumliche Orientierungskompetenz: Es ist ein Alleinstellungsmerkmal des Faches Orientierungsfähigkeit zu vermitteln, wie z. B. Kartenkompetenz, da es in der Intensität in keinem anderen Fach der Fall ist. 	<p>Räumliche Orientierungskompetenz (L1, L2, L3, L5)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Förderung und Vermittlung räumlicher Orientierungskompetenz ist ein fachspezifisches Alleinstellungsmerkmal des Geographieunterrichts. ▪ Mittels der räumlichen Orientierungskompetenz erwirbt man die Fähigkeit der Kartenkompetenz, eine räumliche Vorstellung in Form von räumlichen Orientierungsrastern und –mustern, sowie topographisches Grundwissen. <p>Methodenkompetenz (L4, L5, L6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Im Geographieunterricht werden verstärkt und auf andere Art und Weise Methodenkompetenzen in Bezug zu fachspezifischen Medien und weniger textlastigen Materialien geschult. Dabei liegt der Fokus v. a. auf Medien wie dem Atlas, Karten sowie besonderen Diagrammen wie z. B. Klimadiagrammen.
<p>L2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Räumliche Orientierungskompetenz: Die Räumliche Orientierungskompetenz bzw. spezifisch die Lokalisierung ist ein Alleinstellungsmerkmal des Faches Geographie. 	
<p>L3</p> <p>? Räumliche Orientierungskompetenz: Eine Kompetenz, die in besonderem Maße im Geographieunterricht gefördert wird, ist die Räumliche Orientierungskompetenz. Diese Kompetenz nimmt aber leider immer mehr an Bedeutung ab, dass man mit einer Karte arbeiten kann und sich orientieren kann.</p>	
<p>L4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Methodenkompetenz: Traditionell wird mit dem Schulfach Geographie die Atlas- und Kartenarbeit verbunden. Es gehört aber auch das Denken in Strukturen sowie das materialgeleitete Arbeiten mit Tabellen, Statistiken und Diagrammen dazu. 	
<p>L5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Räumliche Orientierungskompetenz: Ein Alleinstellungsmerkmal ist der Erwerb räumlicher Orientierungskompetenz, das heißt das Einordnen ins Gradnetz sowie das Arbeiten mit unterschiedlichen Karten. Man braucht topographisches Wissen und räumliche Orientierung, um sich im Raum überhaupt bewegen zu können. • Methodenkompetenz: Der Umgang mit bestimmten Medien und Methoden wie z. B. Klimadiagrammen, Blockbildern und Querschnitten ist fachspezifisch. 	
<p>L6</p> <ul style="list-style-type: none"> • Methodenkompetenz: Ein Kerngebiet des Geographieunterrichts ist der Umgang mit spezifischen Medien. Im Geographieunterricht gibt es ein medial breites Spektrum, wobei vor allem der Atlas und Karten wichtig sind, um ein Verständnis von Topographie zu haben. Es gibt viele Spezialkarten, mit denen die Schüler arbeiten und aus denen sie relevante Informationen herausarbeiten müssen. 	

Generalisierungen | Organisation des Geographieunterrichts

Tabelle 54: Generalisierung Organisation des Geographieunterrichts - Stundenumfang (eigene Darstellung).

Lehrerüberzeugungen	Generalisierung
<p>L1</p> <p>• <u>Stundenumfang zu gering</u>: Die Kürzungen in der Stundentafel und die nachrangige Behandlung des Faches gegenüber den anderen Gesellschaftswissenschaften im Abitur machen sichtbar, dass der Stellenwert sowie der Stundenumfang zu gering sind. Geographie sollte den gleichen Stellenwert wie das Fach Geschichte oder die Sozialwissenschaften haben.</p>	<p>Der empfohlene Stundenumfang des Schulfaches Geographie am Gymnasium in NRW wird als zu gering bewertet:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Alle Lehrer bewerten den durch die Bildungspolitik empfohlenen Stundenrahmen von zwei Stunden pro Woche in den Jahrgangsstufen 5, 7 und 9 als zu gering. ▪ Das Fach sollte in jeder Jahrgangsstufe mit mindestens ein bis zwei Stunden pro Woche vertreten sein. ▪ Geographie wird den anderen Gesellschaftswissenschaften gegenüber nachrangig behandelt. ▪ Im Abitur in NRW sollte Geographie wie Geschichte und Sozialwissenschaften verpflichtend belegt werden müssen. ▪ Der geringere Stundenumfang im Vergleich zu früher wird von einigen Lehrern als Konsequenz von G8 benannt.
<p>L2</p> <p>? <u>Stundenumfang zu gering</u>: Der vorgesehene Stundenrahmen für das Fach Geographie ist zu gering. Das Fach ist nicht in jeder Jahrgangsstufe vertreten, sollte aber mit mindestens ein oder zwei Stunden pro Woche in jeder Jahrgangsstufe unterrichtet werden.</p>	
<p>L3</p> <p>× <u>Stundenumfang zu gering</u>: Der Stundenumfang ist zu gering und mehr Stunden wären hilfreich, aber man muss damit als Lehrer irgendwie klar kommen. Allerdings ist es sinnvoller, Projektunterricht oder fächerübergreifenden Unterricht zu gestalten.</p>	
<p>L4</p> <p>• <u>Stundenumfang zu gering</u>: Der Stundenumfang ist gesunken, da in zwei Jahrgangsstufen kein Geographie unterrichtet wird. Das ist eine Konsequenz aus G8.</p>	
<p>L5</p> <p>• <u>Stundenumfang zu gering</u>: Es gibt nur noch in den Klassen fünf, sieben und neun verpflichtenden Geographieunterricht und das Fach hat dementsprechend ein Jahr eine Lücke. Man kann nicht erwarten, dass grundlegende Kenntnisse behalten werden. Es sollte besser in jeder Jahrgangsstufe unterrichtet werden.</p>	
<p>L6</p> <p>• <u>Stundenumfang zu gering</u>: Der Stundenumfang ist durch G8 modifiziert worden und es gibt sein Schuljahr weniger Geographie als früher. Dieses fehlende Schuljahr kann man nicht ausgleichen. Es fehlt vor allem Zeit für Dinge, die zum Allgemeinwissen und Alltag gehören und man schafft immer nur die Hälfte der Schulbücher.</p>	

Tabelle 55: Generalisierung Organisation des Geographieunterrichts - Fächerverbund pro (eigene Darstellung).

Lehrerüberzeugungen	Generalisierung
<p>L1</p> <p>• <u>Vernetzendes Denken fächerübergreifende Anknüpfungspunkte</u>: Theoretisch ist ein Fächerverbund sinnvoll, wenn man die Fächer Geschichte und Sozialwissenschaften mit Erdkunde verknüpft und nicht künstlich voneinander löst.</p>	<p>Die fächerübergreifenden Anknüpfungspunkte zwischen den einzelnen Fächern sprechen theoretisch für einen Fächerverbund:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Da es Anknüpfungspunkte zwischen den einem Fächerverbund zugrundeliegenden Fächern (Geschichte, Sozialwissenschaften oder Politik und Geographie) gibt, ist vernetzendes Arbeiten möglich und realisierbar. ▪ Die hängen inhaltlich zusammen und es ist gut Vernetzungen zwischen den Fächern herzustellen.
<p>L2</p> <p>• <u>Vernetzendes Denken fächerübergreifende Anknüpfungspunkte</u>: Zwischen den einzelnen Fächern (Geschichte, Sozialwissenschaften, Politik) und der Geographie gibt es thematische Anknüpfungspunkte.</p>	
<p>L3</p> <p>• <u>Vernetzendes Denken fächerübergreifende Anknüpfungspunkte</u></p>	

<p><u>fungspunkte</u>: Es profitieren auch andere Fächer davon und die Schüler erkennen, dass alles als ein in sich zusammenhängendes System zu verstehen ist.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Selektion wichtiger Inhalte Konzentration auf den Kern</u>: Man müsste bei einem Fächerverbund sicherstellen, dass die Kernkompetenzen aus den einzelnen Fächern erhalten bleiben, weil man diese benötigt, um fächerübergreifend arbeiten zu können. • <u>Fachgrenzen engen ein</u>: Von einem Fächerverbund profitieren mehrere Fächer, da die Fachgrenzen ohnehin keine Rolle spielen und den Blick zu sehr einengen. 	
<p>L4 ? <u>Vernetzendes Denken fächerübergreifende Anknüpfungspunkte</u>: Es ist gut Vernetzungen zwischen den Fächern herzustellen, aber eine Aufweichung der Fachbegrenzungen ist nicht gut.</p>	
<p>L5 • <u>Vernetzendes Denken fächerübergreifende Anknüpfungspunkte</u>: Viele Dinge aus dem Politikunterricht gehören auch zum Geographieunterricht.</p>	
<p>L6 ? <u>Vernetzendes Denken fächerübergreifende Anknüpfungspunkte</u>: Es könnte partielle Absprachen zwischen verschiedenen Fächern geben bei einzelnen Themen und die Lehrpläne und Schulbücher der einzelnen Fächer sollten so abgepasst werden, dass Dopplungen vermieden werden.</p> <p>✗ <u>Selektion wichtiger Inhalte Konzentration auf den Kern</u>: Je weniger Zeit, desto eher muss man sich auf die Kerninhalte und auf das Wesentliche der Fächer beschränken und Ballast zur Seite stellen.</p>	

Tabelle 56: Generalisierung Organisation des Geographieunterrichts - Fächerverbund contra (eigene Darstellung).

Lehrerüberzeugungen	Generalisierung
<p>L1</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Lehrerrolle</u>: Der Gesellschaftslehreunterricht eines Geographielehrers wäre immer mehr Geographieunterricht als Gesellschaftslehre. • <u>Lehrerausbildung</u>: Fachlehrer haben nur eines der Fächer studiert und dementsprechend nur in einem Fach ein Basiswissen, deshalb kann ein einzelner Lehrer die Verknüpfungen nicht herstellen. • <u>Gefährdung für das Fach</u>: Durch ein Fächerkonglomerat aus den Gesellschaftswissenschaften büßt das Fach Geographie an Wichtigkeit ein, zudem gehen aufgrund der unzureichenden Kompetenz des Fachlehrers Besonderheiten der einzelnen Fächer verloren. Zudem wird das Fach mit Blick auf die Oberstufe geschwächt, wenn Schüler nur Gesellschaftslehre kennenlernen, wählen sie kein Erdkunde in der Oberstufe. 	<p>Die Lehrer am Gymnasium agieren als Fachvertreter:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Fachlehrer am Gymnasium sollten als Vertreter ihres spezifischen Faches verstanden werden. ▪ In einem fächerverbindenden Unterricht würden sie immer eher den Schwerpunkt auf ihr eigenes Fach legen.
<p>L2</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Lehrerausbildung</u>: Da die Lehrerausbildung fachspezifisch ist und sich auf zwei Fächer beschränkt, reicht das Fachwissen der Fachlehrer nicht aus. ? <u>Lehrerfortbildung</u>: Die Lösung, sich selbst fortzubilden, ist aufgrund der hohen Arbeitsbelastung nicht möglich. 	

<ul style="list-style-type: none"> • <u>Gefährdung für das Fach:</u> Für einen Fächerverbund müssten die Curricula und inhaltlichen Vorgaben aufbereitet und fokussiert werden. 	<p>Die Lehrerausbildung für das Gymnasiallehramt sieht eine Ausbildung in zwei Fächern vor:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die für das Lehramt am Gymnasium vorgesehene Ausbildung zieht nur zwei Fächer mit ein und ist fachspezifisch. ▪ Das Fachwissen der Lehrer reicht demnach nicht aus, um fächerübergreifend zu unterrichten oder um Inhalte in anderen Fächern kompetent zu vermitteln. <p>Eine spezifische Lehrerfortbildung wäre notwendig:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Damit man einen Fächerverbund kompetent unterrichten kann, muss man sich selbst fortbilden oder weiterbilden. ▪ Eine solche Fortbildung bzw. Weiterbildung ist aber nicht realisierbar oder wünschenswert. <p>Ein Fächerverbund stellt eine Gefährdung für das Fach Geographie dar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Das Fach Geographie würde in seiner Eigenständigkeit und fachspezifischen Ausrichtung durch einen Fächerverbund zusätzlich gefährdet werden. ▪ Es würden zusätzlich Inhalte selektiert und aussortiert werden.
<p>L3</p> <ul style="list-style-type: none"> ✗ <u>Lehrerrolle:</u> Als Gymnasiallehrer ist man so konservativ und möchte sein Fach nicht ganz aufgeben. ? <u>Lehrerausbildung:</u> Es gibt Komplikationen bei der Frage, wie die Ausbildung der Kollegen sein muss. ✗ <u>Lehrerfortbildung:</u> Ein Fächerverbund ist machbar, aber man muss sich einarbeiten, fortbilden oder das im Team-Teaching unterrichten. Allerdings ist es eine Herausforderung und man steht da als Fachlehrer nicht immer so über den Dingen. 	
<p>L4</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Lehrerrolle:</u> Als Lehrer am Gymnasium ist man immer ein Vertreter seines Faches und die Schüler bemerken schnell, ob eine Person hundertprozentig kompetent ist oder nicht. • <u>Lehrerfortbildung:</u> Man müsste sich weiterbilden oder es sich selbst beibringen, was kein wünschenswerter Prozess ist. Oft unterrichten Lehrer Gesellschaftslehre ohne sich überhaupt fortgebildet zu haben. • <u>Gefährdung für das Fach:</u> Ein Fächerverbund bedeutet noch weniger Stunden in der Quantität und es werden noch mehr Inhalte aussortiert. 	
<p>L5</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Lehrerrolle:</u> Als Fachlehrer sucht man sich im fachfremden Unterricht immer eher die Themen aus, die etwas mit dem eigenen Fach zu tun haben. • <u>Lehrerausbildung:</u> Solange es keine Lehrer gibt, die alle Fächer studiert haben, ist ein Fächerverbund nicht realisierbar. 	
<p>L6</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Gefährdung des Faches:</u> Durch einen Fächerverbund würde das Fach Geographie noch unübersichtlicher und käme noch mehr von der eigentlichen Geographie weg. Dabei würden zu viele wesentliche Themen und Inhalte gestrichen werden. 	

Generalisierungen | Handlungsoptionen

Tabelle 57: Generalisierung Handlungsoptionen - individuell (eigene Darstellung).

Lehrerüberzeugungen	Generalisierung
<p>L1</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Eigener Unterricht:</u> Man sollte den Geographieunterricht medial und methodisch abwechslungsreich gestalten, aktuelle Themen einbinden, Lebensweltbezüge für die Schüler herstellen und sie zu eigenem Denken motivieren. • <u>Lehrerperson allgemein:</u> Lehrer beeinflussen wie Unterrichtsfächer wahrgenommen werden, darum ist eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung und Spaß im Unterricht wichtig. 	

<p>L2</p> <p>? <u>Eigener Unterricht</u>: Geographielehrer sollten attraktiven und interessanten Geographieunterricht gestalten, um auch den positiven Ruf des Faches zu unterstützen. Je positiver das Image, desto mehr Schüler wählen das Fach. Allerdings kann ein einzelner Lehrer nur innerhalb seiner Schule etwas bewirken.</p>	<p>Geographielehrer können etwas im eigenen Unterricht bewirken:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Fachlehrer sollten primär attraktiven Geographieunterricht gestalten und umsetzen, indem sie medial und methodisch abwechslungsreiche Stunden gestalten. ▪ Wenn einzelne Fachlehrer attraktiven Unterricht gestalten, hat das positive Auswirkungen auf das Image des Faches innerhalb der Schule. <p>Außerunterrichtliches Engagement des Fachlehrers kann das Fach unterstützen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Außerhalb des regulären Geographieunterrichts kann man Exkursionen anbieten. <p>Merkmale der Lehrperson sind entscheidend:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ein Fach ist nur nachhaltig, wenn der Fachlehrer motiviert ist und das Fach mit Begeisterung unterrichtet und von dieser Einstellung etwas weitergeben kann ▪ Eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung wirkt sich positiv auf den Geographieunterricht aus.
<p>L3</p> <p>? <u>Eigener Unterricht</u>: Man kann im eigenen unterrichtlichen Kontext etwas zur Bedeutung beitragen, aber jedes Engagement darüber hinaus (Wetterstation, AG usw.), kann man im eigenen Unterricht nicht umsetzen.</p> <p>✗ <u>Außerunterrichtliches Engagement</u>: Über den eigenen Unterricht hinaus kann man über AGs, das Bauen und Betreuen einer Wetterstation oder Exkursionen etwas zur Unterstützung des Faches beitragen. Allerdings ist durch G8 die zeitliche Situation verschärft worden. Man kann aber Exkursionen machen, die man für andere Fächer öffnet.</p>	
<p>L4</p> <p>• <u>Eigener Unterricht</u>: Der Geographielehrer kann durch die unterrichtliche Tätigkeit das Fach in den Fokus rücken.</p> <p>? <u>Außerunterrichtliches Engagement</u>: Außerhalb des Unterrichts kann man ergänzend Exkursionen anbieten, die kann man aber nicht verpflichtend vorschreiben.</p>	
<p>L5</p> <p>✗ <u>Eigener Unterricht</u>: Die eigene Motivation wirkt sich auf die Unterrichtsvorbereitung und darauf aus, ob man dazu bereit ist selbst zu recherchieren, aktuelle Dinge einzubringen. Man kann auch Augenzeugen und Experten einbringen, wenn man Exkursionen macht. Als einzelner Lehrer kann man aber immer nur ganz wenig bewirken.</p> <p>• <u>Außerunterrichtliches Engagement</u>: Man kann auch Augenzeugen und Experten einbringen, wenn man Exkursionen macht.</p> <p>• <u>Lehrerperson allgemein</u>: Als Lehrer hofft man immer, die Bedeutung des Faches stärken zu können. Es hängt von der Lehrerpersönlichkeit und der Begeisterung für das Fach ab, ob ein Fach nachhaltig ist und ob man etwas von seiner Begeisterung weitergeben kann. Manche Lehrer sind so gefrustet, dass sie das Fach nur noch abhaken. Wenn man selbst nicht motiviert ist, geht man nur von Buchseite zu Buchseite.</p>	
<p>L6</p> <p>• <u>Lehrerperson allgemein</u>: Man kann als Geographielehrer mit eigener Motivation und Überzeugung unterrichten und durch persönlichen Einsatz andere mitreißen. Zudem kann man sich fortbilden und versuchen andere Kollegen zu überzeugen, indem man mit gutem Beispiel voran geht.</p>	


Tabelle 58: Generalisierung Handlungsoptionen - schulintern (eigene Darstellung).

Lehrerüberzeugungen	Generalisierung
<p>L1</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Fachkollegen / Fachschaft</u>: Die Schule kann versuchen das Fach durch Wettbewerbe oder ähnliches interessant zu gestalten. 	<p>Die Einstellung der Schulleitung hat Auswirkungen auf die Stellung des Faches Geographie:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Schulleitung hat maßgeblichen Einfluss auf die Einrichtung von Grund- und Leistungskurse in der Oberstufe des Gymnasiums ▪ Eine ausreichende und gute Raum- und Medienausstattung kann durch die Schule bzw. den Schulleiter gefördert werden. ▪ zeitliche Organisation im Stundenplan?
<p>L2</p> <p>? <u>Schulleitung / Oberstufenkoordinatoren</u>: Die Unterstützung der Schulleitung ist entscheidend, da sie Einrichtung von Grund- und Leistungskursen in der Oberstufe sowie implizit die Wahlmöglichkeiten der Schüler determiniert. Allerdings hängt dies von der Einstellung der Schulleitung zum Unterrichtsfach ab.</p>	
<p>L3</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Schulleitung</u>: Die Schulleitung kann sich für eine gute Raum- und Medienausstattung einsetzen. 	
<p>L4</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Fachkollegen / Fachschaft</u>: Es kommt auch auf die Besetzung der Fachschaft an. • <u>Schulleitung</u>: Die Einstellung der Schulleitung zum Fach ist entscheidend, da sie darüber mitbestimmt, welche Kurse in der Oberstufe eingerichtet werden und welche nicht. 	
<p>L5</p> <p>? <u>Fachkollegen / Fachschaft</u>: Die Fachkollegen haben genug mit ihrer eigenen Arbeit zu tun.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Schulleitung</u>: Die Einstellung der Schulleitung bestimmt maßgeblich darüber, wann der Geographieunterricht stattfindet und wie das Fach an einer Schule aufgestellt ist. 	
<p>L6 ...</p>	

Tabelle 59: Generalisierung Handlungsoptionen - schulextern (eigene Darstellung).

Lehrerüberzeugungen	Generalisierung
<p>L1</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Landesregierung / KMK / Bildungspolitik</u>: Das Land NRW kann die Bedeutung des Faches verankern, indem es dafür sorgt, dass es ein eigenständiges Fach bleibt, indem auch der Stundenrahmen behalten oder erhöht wird. • <u>Medien</u>: Die Medien beeinflussen die Wahrnehmung des Faches, da sie bspw. Geographen als Experten abbilden können und Schüler, Eltern oder Wirtschaftsvertreter das Fach anders wahrnehmen würden. 	<p>Die Landesregierung bzw. die Bildungspolitik steht in der Pflicht das Fach zu unterstützen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Über bildungspolitische Entscheidungen kann die Eigenständigkeit des Faches in Zukunft bewahrt werden. ▪ Dabei sollte die aktuelle Stundenzahl mindestens beibehalten oder gesteigert werden. ▪ Im Abitur in NRW sollte Geographie wie Geschichte und Sozialwissenschaften verpflichtend belegt werden müssen.
<p>L2</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Landesregierung / KMK / Bildungspolitik</u>: Die Landesregierung müsste den Stundenrahmen beibehalten oder erhöhen, damit das Fach anders gewichtet ist. • <u>Wirtschaft</u>: Die Einflussnahme der Wirtschaft auf bildungspolitische Entscheidungen fokussiert primär sozialwissenschaftliche Fächer. • <u>Austausch von Fachlehrern</u>: Geographielehrer können sich sowohl über Fachzeitschriften und Internetplattformen über Geographieunterricht und Projekte austauschen sowie medial darauf aufmerksam machen. Regio- 	

<p>naltreffen zwischen Geographielehrern wären wünschenswert im Hinblick auf einen praxisnahen Austausch.</p>	
<p>L3 ...</p>	
<p>L4</p> <ul style="list-style-type: none"> •? <u>Landesregierung / KMK / Bildungspolitik</u>: Das Fach Geographie sollte den Fächern Geschichte und Sozialwissenschaften gegenüber nicht nachrangig behandelt werden, da es im Abitur in NRW auch verpflichtend eingerichtet werden sollte. Das beeinflusst die Schülerwahlen. 	
<p>L5</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Elternhaus</u>: Es ist gut, wenn im Elternhaus Grundlagen gelegt werden und dort ein Interesse da ist, sodass die unterrichtlichen Dinge durch den Einfluss des Elternhauses verstärkt werden. 	
<p>L6</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Landesregierung / KMK / Bildungspolitik</u>: Die Lehrpläne bzw. Stundenrahmen werden von den Kultusministern aufgestellt. • <u>Universitäre Ausbildung</u>: Die Universität sollte sich gemeinsam mit der Schule darum bemühen die Praxisphasen eng zu verzahnen. 	



Geographiedidaktische Lehr- und Lernforschung sowie Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern sind zentrale Aufgabenbereiche des Instituts für Didaktik der Geographie. Die Abschlussarbeiten der Studierenden im Master of Education stellen dabei eine besondere Schnittstelle dar. Herausragende studentische Abschlussarbeiten sollen im Rahmen der im Jahre 2011 initiierten Reihe „Münsteraner Arbeiten zur Geographiedidaktik“ der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Das Angebot richtet sich gleichermaßen an die in der Schulpraxis tätigen Geographielehrerinnen und -lehrer, Referendare und Studierende sowie die in der Forschung und Lehrerbildung tätigen Fachdidaktiker, Bildungswissenschaftler und Fachleiter.

