

## Die *roadmap 2030*-Studie

### Eine Befragung von Lehrkräften, Fachleiterinnen und Fachleitern und Hochschullehrkräften zu Situation und Perspektiven des Schulfachs Geographie

**The *roadmap 2030* Study—A Survey of Teachers, Subject Leaders and University Lecturers on the Situation and Perspectives of Geography as a School Subject**

**Estudio *roadmap 2030*: encuesta a profesores, coordinadores de asignaturas y profesores universitarios sobre la situación y las perspectivas de la geografía como asignatura escolar**

Janis Fögele  , Rainer Mehren , Sandra Thume 

**Zusammenfassung** Im Rahmen der *roadmap 2030*-Initiative wurden Lehrkräfte, Fachleiterinnen und Fachleiter und Hochschullehrkräfte für Geographie in Deutschland zu sechs Themenbereichen befragt, darunter die Entwicklung des Schulfachs Geographie, Schulbücher, Fortbildungen und Lehrpläne. Der Artikel analysiert die Unterschiede zwischen den befragten Gruppen und zeigt eine weitgehende Übereinstimmung in der Einschätzung des Ist-Zustands. Besonders hervorgehoben wird der Bedeutungsverlust des Schulfachs, verursacht durch Stundenkürzungen, strukturelle Benachteiligungen und fachfremden Unterricht. Empfehlungen für die Zukunft umfassen bessere Lobbyarbeit, mehr Freiräume in den Curricula, stärkere Geodigitalisierung und die Aufwertung naturwissenschaftlicher Inhalte.

**Schlüsselwörter** Fachpolitik, Schulbuch, Fortbildung, Lehrplan, Schulfach

**Abstract** As part of the *roadmap 2030* initiative, teachers, subject leaders, and university lecturers of geography education in Germany were surveyed on six topics, including the development of geography as a school subject, textbooks, continuing education, and curricula. The article analyzes the differences between the groups surveyed and shows a broad consensus in their assessment of the current situation. Particular emphasis is placed on the loss of importance of the school subject, caused by cuts in teaching hours, structural disadvantages, and teaching outside the subject. Recommendations for the future include better lobbying, more freedom in the curricula, greater geodigitization, and the upgrading of scientific content.

**Keywords** subject policy, textbook, in-service training, curriculum, school subject

**Resumen** En el marco de la iniciativa *roadmap 2030*, se encuestó a profesores, coordinadores de asignatura y profesores universitarios de geografía en Alemania sobre seis temas, entre los que se encontraban el desarrollo de la geografía como asignatura escolar, los libros de texto, la formación continua y los planes de estudio. El artículo analiza las diferencias entre los grupos participantes y muestra un amplio consenso en su valoración sobre la situación actual. Se hace hincapié en la pérdida de importancia de la asignatura escolar, causada por los recortes de horas lectivas, las desventajas estructurales y la enseñanza fuera de la asignatura. Entre las recomendaciones para el futuro se propone una mayor presión política, más libertad en los planes de estudio, una mayor geodigitalización y la mejora de los contenidos científicos.

**Palabras clave** política educativa, libro de texto, formación continua, plan de estudios, asignatura escolar

## 1. Anlass und Zielsetzung

Geographie ermöglicht eine kompetente Auseinandersetzung mit Themen, die von weitreichenden Herausforderungen wie den globalen Auswirkungen des Klimawandels bis hin zu lokalen Entscheidungen darüber reichen, ob eine PKW-Spur für den Radverkehr freigegeben werden soll. Es ist eine Disziplin, die den Schlüssel zu unserer Zukunft in sich trägt. Geographie hilft uns, die Frage *Wie wollen wir leben?* sachkundig zu beantworten. Sie sucht nach Erklärungen darüber, wie die Welt funktioniert. Sie hilft uns, über alternative Zukünfte nachzudenken. Es ist eine Wissenschaft der Wissenschaften, ein Ort der Synthese und Integration vieler anderer Disziplinen. Geographie ist eine lebendige, atmende Disziplin, die nie stillsteht, sondern sich ständig neu formt, um den aktuellen Herausforderungen der Welt zu begegnen. Geographische Bildung verleiht jungen Menschen eine Stimme und einen Anlass, gegen Missstände aufzustehen. Geographie ist kein schmales akademisches Fach für ein paar Wenige, es ist grundlegend für jeden. Der Anspruch der Geographie ist absurd groß. Aber es wäre eben noch absurder, diesen Anspruch aufzugeben...

Die Einleitung dieses Textes ist eine Zusammenstellung von Formulierungen, unter anderem aus dem Manifest des englischen Geographenverbandes und der neuen Imagebroschüre der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DAVIES ET AL., 2019; DGfG, 2022; GEOGRAPHICAL ASSOCIATION, 2009; MEHREN, 2021), die verdeutlichen, wie zentral das Schulfach Geographie für die Zukunft von Schülerinnen und Schülern ist. In der Vergangenheit gab es jedoch zahlreiche Entwicklungen, bei denen davon auszugehen ist, dass sie das Schulfach tendenziell geschwächt haben (MEHREN, 2021, 2022): Geographie ist nicht als Teil der Naturwissenschaften in die internationalen Schulleistungstudien PISA und TIMSS integriert worden. Das Fach hat deshalb im Gegensatz zu den PISA-Fächern keine Unterstützung und formale Anerkennung bei der Entwicklung von SI- und SII-Bildungsstandards durch die KMK erfahren. Auch blieben flächendeckende Lernstandserhebungen aus, so dass wenig Wissen über den Status quo und die Entwicklung der Schülerschaft besteht (BIENERT ET AL., 2023). Geographie geht in Sekundarstufe-I-Schulen vielfach in Verbundfächern auf. Neu eingeführte Pflichtbelegungen für Fächer wie Politik oder Wirtschaft im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich bei der Kurswahl in der Sekundarstufe II gehen mutmaßlich zulasten der Geographie. In verschiedenen Bundesländern (u. a. Bayern, Nordrhein-Westfalen) wurde bei der G8/G9-Reform die

Studentenafel gekürzt (DITTMANN ET AL., 2019). Die flächendeckendere Etablierung von Fächern wie Wirtschaft, Informatik oder Philosophie/Ethik erhöht die Konkurrenzsituation um die limitierten Wochenstunden. Unter anderem durch die forcierte Einstellung von Quer-/Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern nimmt der Anteil fachfremd gegebenen Geographieunterrichts zu (VEHLING, 2019). Die Fokussierung auf strukturelle Schwächen des Bildungssektors wie den rasant wachsenden Lehrkräftemangel, die ausgeprägten Kompetenzdefizite eines Teils der Schülerschaft aufgrund der Coronapandemie oder die schulische Integration von Geflüchteten (STÄNDIGE WISSENSCHAFTLICHE KOMMISSION DER KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2022) lässt vermuten, dass aufseiten der bildungspolitischen Entscheidungsträgerinnen und -träger die Relevanz für geographische Anliegen sinkt.

Ausgehend von dieser unbefriedigenden Situation wurde auf dem Deutschen Kongress für Geographie im Herbst 2019 in Kiel die [roadmap 2030](#) initiiert. Das Ziel der Roadmap, die durch die Teilverbände der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG) getragen wird, besteht darin, durch proaktive und langfristig angelegte Aktivitäten auf verschiedenen Feldern das Schulfach Geographie dauerhaft zu stärken (als Ergänzung zu den weiterhin notwendigen Ad-hoc-Maßnahmen, die auf aktuelle Entwicklungen reagieren müssen; MEHREN, 2021).

Die Initiative *roadmap 2030* zielt in erster Linie auf die Belange der schulischen Praxis ab, die dann etwa über die hoffentlich steigende Anzahl von Geographiestudentinnen und -studenten bzw. -absolventinnen und -absolventen mittelbar auch auf die anderen geographischen Teilverbände ausstrahlt. Es ist ein besonderes Anliegen, dass die Teilziele und Strategien der *roadmap 2030* nicht über die Köpfe der Lehrkräfte hinweg entwickelt werden. Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Studie eine deutschlandweite Befragung von Lehrkräften und Fach- bzw. Seminarleiterinnen und -leitern der Geographie durchgeführt (siehe auch FÖGELE ET AL., 2022a, 2022b), deren Zielsetzung darin bestand, zu eruieren, wie Vertreterinnen und Vertreter der Praxis

- (1) die Situation generell und unterschiedliche Aspekte des Schulfachs (Schulbücher, Bildungspläne, Forschung-Praxis-Dialog ...) aus ihren stärker alltagsbezogenen Perspektiven einschätzen,
- (2) welche Anliegen und Veränderungsprozesse sie (für die *roadmap 2030*-Initiative) als besonders sinnvoll und dringlich einschätzen und

(3) welche konstruktiven Anregungen sie haben, um das Fach (im Rahmen der *roadmap 2030*-Initiative) zu stärken.

Ergänzt werden die gewonnenen Erkenntnisse durch die ebenfalls erhobenen Perspektiven von geographiedidaktischen Hochschuldozentinnen und -dozenten, um analysieren zu können,

(4) inwiefern Konsens und Dissens zwischen Forschung und Praxis bzw. zwischen den drei Gruppen (Lehrkräfte, Fachleiterinnen und Fachleiter, Hochschuldozentinnen und Hochschuldozenten) herrscht.

Aus diesen Eckpunkten von Initiative und Studie ergeben sich einige Themenbereiche, die nachfolgend aufgearbeitet werden, um die resultierenden Fragebogenitems entsprechend zu begründen. Die zuvor beschriebenen bildungspolitischen Rah-

menbedingungen weisen auf die Bedeutung hin, bildungsadministrative, das Fach Geographie betreffende Aspekte abzufragen (Kap. 2.1). Ausgehend vom gegenwärtigen Paradigma zur zentralen Bedeutung professioneller Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern und deren Qualifizierung und dem zugleich vielfach diagnostizierten „Theorie-Praxis-Problem“ (NEUWEG, 2007, S. 8) wird auf den Stand ebendieses Theorie-Praxis-Dialogs (Kap. 2.2) und auf die Situation der Fortbildungspraxis als fortdauernde dritte Phase der Professionalisierung (Kap. 2.3) geblickt. Da schließlich für den praktizierten alltäglichen Geographieunterricht Schulbücher und deren Qualität weiterhin eine große Rolle spielen, werden einige Ergebnisse der Schulbuchforschung der Arbeit zugrunde gelegt (Kap. 2.4).

## 2. Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

Aufgrund der Breite der Themen, die in der *roadmap 2030*-Studie abgefragt werden, kann im Folgenden der Forschungsstand aus Platzgründen nicht vollumfänglich, sondern nur exemplarisch präsentiert werden.

### 2.1 Stellung, Entwicklung und Curricula des Schulfachs

In Deutschland scheint das Fach Geographie bildungsadministrativ und strukturell in Bedrängnis zu geraten. Auch international können in verschiedenen Ländern analoge Tendenzen konstatiert werden. Exemplarisch, weil empirisch basiert, kann hier das Gutachten *Status of Geography Education in the United States* von BRYSCHE (2014) angeführt werden. Konkret wird etwa der problematische Befund gemacht, dass Geographie als Schulfach nicht in allen Bundesstaaten durchgängig in allen Jahrgangsstufen verpflichtend ist bzw. in Verbundfächern aufgeht, ohne eigenständig in der Stundentafel vertreten zu sein. Dies korrespondiert mit dem Problem, dass einige Geographielehrkräfte nicht über eine entsprechende fachspezifische Qualifikation bzw. ausreichende fachliche und fachdidaktische Kompetenzen verfügen. Allerdings konnten viele dieser Herausforderungen durch intensive Verbandsarbeiten, Qualifizierungs- und Professionalisierungsprogramme in den zurückliegenden Jahren deutlich verbessert werden. Eine wichtige Erkenntnis ist dabei die Empfehlung, als geographische Community proaktiv zu sein: „For example, knowing state social studies standards revisions schedules allows key geography education stakeholders the opportunity to organize and ensure that geographic concepts, knowledge, and skills are represented“ (BRYSCHE, 2014, S. 38).

Auch im deutschen Kontext liegen Studien vor, die bereits vor der hier präsentierten *roadmap 2030*-Studie zentrale Erkenntnisse zur Rezeption des Schulfachs generierten. Die von der DGfG durchgeführte Imagestudie (GANS & HEMMER, 2015) erfasst etwa als Einstellungskonstrukt das Image der Geographie als Schulfach, wissenschaftliche Disziplin und Berufsfeld für die drei Gruppen Gesamtbevölkerung, Medienvertreterinnen und -vertreter und Personalverantwortliche mittels telefonisch durchgeführter standardisierter Interviews. Assoziiert wird das Fach vielfach mit Begriffen wie „Länder“, „Erdkunde“, „Karten, Landkarten, Weltkarte“ und „Schule, Unterricht“ (GANS & HEMMER, 2015, S. 37–38). Das Fach wird in seiner Bedeutung insgesamt als wichtig eingestuft. Den Befragten zufolge leistet es einen Beitrag zur Allgemeinbildung, ist interessant, hilft beim Verständnis räumlicher Ereignisse, fördert die räumliche Orientierung und unterstützt dabei, Beziehungen zwischen Menschen und Umwelt zu verstehen. Persistent ist weiterhin die Wahrnehmung, im Geographieunterricht werde topographisches Wissen gelernt und eine länderkundlich ausgerichtete regionale Geographie betrieben. Aber auch die Bearbeitung von Inhalten wie Umweltproblemen, Landschaftsentwicklung und Klima oder die Fähigkeit, Wechselbeziehungen zwischen Menschen und der Umwelt erklären zu können, werden der Geographie zugeschrieben (GANS & HEMMER, 2015, S. 56–57, 61–62).

Bei Schülerinnen und Schülern liegen tendenziell eher positive Einstellungen zur Geographie vor ( $M = 3,37$ ,  $SD = .533$ ), wie die die Imagestudie vertiefende Dissertation von MIENER (2016, S. 145) zeigt. Das Fach trägt den Schülerinnen und Schülern zufolge zur räumlichen Orientierung bei und wird als

mäßig anspruchsvoll bis leicht und als tendenziell wissenschaftliche Disziplin sowie als relevantes Schulfach angesehen, das die Schülerinnen und Schüler aber eher unterdurchschnittlich motiviert (MIENER, 2016, S. 283).

Für das Bundesland Nordrhein-Westfalen liegt eine umfangreiche Masterarbeit an der Universität Münster vor, die Geographielehrkräfte zu deren Vorstellungen bzw. Fachüberzeugungen befragt (ROTTSTEGGE, 2016). Diese charakterisieren das Fach als vernetztes Denken fördernd sowie als Fach, das zum Verständnis des Mensch-Umwelt-Systems beiträgt, einen Beitrag zum Globalen Lernen leistet und dabei aber immer einen konkreten Raumbezug wahrt (ROTTSTEGGE, 2016, S. 81). Konstitutiv für die Fachvorstellungen sind dabei die Kompetenzbereiche Räumliche Orientierung und Erkenntnisgewinnung/Methoden, kaum relevant sind in den Interview-Ausführungen fachspezifische Urteils- und Handlungskompetenzen. Auch übergeordnete Basiskonzepte wie Nachhaltigkeit spielen eine nur untergeordnete Rolle in den eigenen Darstellungen des Fachs (ROTTSTEGGE, 2016, S. 82).

Die Art und Weise, wie Fächer im schulischen Kontext unterrichtet werden und welche Bedeutung sie dabei entfalten, hängt maßgeblich mit den entsprechenden Curricula zusammen; gleichwohl gilt: "Geography curricula is one of the least researched fields in geography education" (BAGOLY-SIMÓ, 2017, S. 561). Dennoch sind einige systematische Beobachtungen zu geographischen Curricula bzw. Bildungs- und Lehrplänen möglich. Prägend sind hierbei die von der DGFG (2020) herausgegebenen Bildungsstandards, die mit den in sechs Kompetenzbereichen formulierten Standards zu einer deutlichen Homogenisierung der Ausgestaltung von Geographieunterricht in Deutschland beigetragen haben (BAGOLY-SIMÓ, 2017, S. 568). Zugleich enthält diese Systematisierung keine konkrete Lernprogression, auch ein regional-thematischer Ansatz ist weiterhin im Bildungssystem persistent. Es dominiert dabei eine problemorientierte Unterrichtsanlage, basierend auf lebensnahen Themen, wobei ein zeitgleicher Rückgang der Bedeutung fachspezifischen (inhaltsbezogenen) Wissens verzeichnet wird (BAGOLY-SIMÓ, 2017, S. 569). Besonders prägend und problematisch im Bereich der Curricula ist jedoch die oben schon benannte Reduktion des Fachs in der Stundentafel und die Eingliederung in Fächerverbünde (BAGOLY-SIMÓ, 2017).

## 2.2 Forschung-Praxis-Dialog in der Geographie(didaktik)

Bereits 1993 wurde im internationalen Kontext im Verhältnis zwischen schulischer und universitärer Geographie eine große Kluft festgestellt: "A chasm

has developed between those who teach at school and those who teach at universities" (GOUDIE, 1993, S. 338). Aktuelle Forschungen zeigen diese Kluft für die deutschsprachige Geographie immer noch auf: Dies betrifft sowohl eine sehr zeitverzögerte und selektive Übernahme wissenschaftlicher Innovationen in die Praxis (JAKOBS, 2021) als auch eine zu wenig an den Bedürfnissen der Praxis orientierte Forschung (FISCHER, 2022). Eine institutionalisierte Kommunikation zwischen beiden Systemen, zwischen Forschung und Praxis, zwischen Universität und Schule, findet sehr selten statt (FISCHER, 2022).

Erkenntnisse in Bezug auf den Forschungs-Praxis-Dialog generieren die World-Cafés zur Lehrerprofessionalität und Lehrerprofessionalisierung im Rahmen des Münsteraner HGD-Symposiums 2018 (BAUER ET AL., 2020) und zu Standortbestimmung und Perspektiven auf dem HGD-Symposium 2011 in Ludwigsburg (KIRCHNER & SCHULER, 2011). In beiden Diskussionsrunden haben jedoch zahlenmäßig die Hochschuldozentinnen und -dozenten aus der Geographiedidaktik dominiert, während Lehrkräfte aus der Schulpraxis deutlich unterrepräsentiert waren. Die geäußerten Kritikpunkte und die Wünsche in Bezug auf die Weiterentwicklung waren bei beiden Veranstaltungen, trotz des zeitlichen Abstands von sieben Jahren, nahezu gleich. Es wurde bemängelt, dass der Forscher-Praktiker-Dialog in der Geographie(didaktik) insgesamt eher rudimentär ausgeprägt sei. Nur vereinzelt könne von einem systematischen, institutionalisierten und langfristig angelegten Austausch gesprochen werden. Dabei bestehe sowohl von Seiten der Hochschule als auch der Praxis (Schule/Studienseminare) der starke Wunsch, gemeinsam über neue Formen und Formate des Austausches und der Kooperation nachzudenken. Diese sollten sowohl den Theorie-Praxis-Transfer als auch den Praxis-Theorie-Transfer umfassen. Die Voraussetzung für einen für beide Seiten gewinnbringenden Meinungs-austausch sei eine stärkere Wertschätzung und Unterstützung untereinander, die die Entwicklung des gegenseitigen Verständnisses für die Positionen von Theorie und Praxis positiv beeinflussen soll (BAUER ET AL., 2020; KIRCHNER & SCHULER, 2011). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch FISCHER (2022) in seiner Interviewstudie mit Fachleiterinnen und Fachleitern aus fast allen Bundesländern. Die Interviewten betonen die starke Inkohärenz und Zuständigkeitsdiffusion zwischen der ersten und zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung, die u. a. mit der geringen phasenübergreifenden Verzahnung zwischen Hochschule und Studienseminaren begründet wird. Auch die Ergebnisse der Fragebogenstudie von HEMMER und HEMMER aus dem Jahr 2000 zur Qualität der Lehrkräfteausbildung im Fach Geographie

aus Sicht der Fachleiterinnen und Fachleiter stützen diese Erkenntnisse. Größere Hoffnungen werden in das Praxissemester gesetzt, bei dem Chancen des institutionalisierten Austausches gesehen werden (FISCHER, 2022).

Neben dem noch defizitären gegenseitigen Austausch wurde im Münsteraner World-Café auch die schulpraktische Relevanz geographiedidaktischer Forschung kritisch diskutiert. Von Seiten der Berufspraxis wurde das Argument betont, dass die Forschung nicht unbedingt eine höhere Praxisorientierung, jedoch eine höhere Praxisrelevanz haben müsse. Dies wurde teilweise infrage gestellt sowie teilweise auf die gering ausgebildete Wissenschaftskommunikation in der Geographiedidaktik geschoben, die die Relevanz von Forschungsergebnissen und die Ableitung von Handlungsempfehlungen aus diesen für die schulische Praxis stärker herausstellen sollte. Auch wurde angemahnt, dass kooperative Forschungsformate stärker in den Fokus gerückt werden sollten, die die Lehrkräfte nicht bloß in die Rolle der Beforschten drängen, sondern sie als Partnerinnen und Partner auf Augenhöhe mit besonderer Expertise wahrnehmen. Für die schulische Praxis wurde als Status quo festgestellt, dass wissenschaftliche Erkenntnisse kaum rezipiert werden. Dies wurde neben der wahrgenommenen fehlenden Relevanz auch mit der herausgebildeten Publikationskultur begründet, die mit verschlüsselten Codes und einer gehobenen Fachsprache ein breiteres Zielpublikum ausschließt (BAUER ET AL., 2020).

### 2.3 Fortbildungen in der Geographie(didaktik)

Detaillierte Einblicke gibt es teilweise in Bezug auf Fortbildungen und damit verbundene Bedürfnisse aus der Praxis. Beispielsweise liegen für das Bundesland Nordrhein-Westfalen sehr differenzierte Ergebnisse zum Fortbildungsinteresse von Lehrkräften vor (MEUREL, 2023). Aufschlussreich ist etwa, welche Themen und Arbeitsweisen sowie strukturelle Merkmale Lehrkräfte bevorzugen und welche eher nicht von großem (gemitteltem) individuellem Interesse sind. MEUREL (2023) zufolge ist das gemittelte Interesse der Lehrkräfte an geographischen Inhalten, worunter gleichermaßen fachliche Themen, Arbeitsweisen und fachdidaktische Inhalte subsumiert werden, sehr hoch. Zu den besonders präferierten fachdidaktischen Themen für Fortbildungen zählen Exkursionen, systemisches Denken, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Umweltbildung sowie Digitalität im Geographieunterricht. Im Bereich fachlicher Inhalte werden die Themen Stadtentwicklung (im Unterschied zu ländlichem Raum), Klimawandel, Digitalisierung, Energie und Ressourcen – und damit insbesondere Themen mit hoher aktueller gesellschaftlicher Re-

levanz – bevorzugt. Eine eindeutige Präferenz für fachdidaktische oder fachwissenschaftliche Inhalte lässt sich nicht ausmachen. Eindeutig präferieren Lehrkräfte wiederum an curricularen Inhalten ausgerichtete Fortbildungen und wünschen handlungsorientierte Handlungsweisen und anschauliche (statt abstrakte) Medien. Neben den genannten Themen bevorzugen Lehrkräfte der Studie zufolge bestimmte Fortbildungstätigkeiten. Teilnehmende Lehrkräfte haben ein größeres Interesse an Inputphasen als an der Diskussion dieser Gegenstände, was auch frühere Untersuchungen bereits gezeigt haben (für das Bundesland Thüringen vgl. KANWISCHER ET AL., 2004). Während insgesamt auch evaluativ-reflexive Aktivitäten (z. B. Analyse von Videovignetten) kaum gewünscht sind, trifft der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsmaterialien auf großes Interesse. Aufschlussreich für künftige Fortbildungsangebote sind auch die von Lehrkräften präferierten strukturellen Merkmale von Fortbildungen. Werden diese (einmalig oder mehrfach) halbtätig während der Unterrichtszeit, räumlich nah und in Präsenz sowie schulformspezifisch und durch berufserfahrene Fachlehrkräfte durchgeführt, begünstigt das die Teilnahmebereitschaft.

Empirische Studien zu den ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung erlauben ebenfalls Ableitungen für eine Fortbildungspraxis. Durch den Vergleich der von Lehrkräften wahrgenommenen beruflichen Relevanz fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Wissensbereiche mit den in Studium und Referendariat erworbenen Kompetenzen (HOF & HENNEMANN, 2013) lassen sich neben den aus Sicht der Lehrkräfte notwendigen Anpassungen dieser Phasen auch Desiderate für die nachfolgende Phase der Fortbildungen feststellen. Lehrkräfte berichten dieser Untersuchung zufolge auf fachinhaltlicher Ebene insbesondere von mangelnden Kompetenzen in den Bereichen Klimawandel und Nachhaltigkeit, auf regionalgeographischer Ebene werden Defizite in Bezug auf die als wichtig empfundenen, aber zu wenig berücksichtigten Schwellenländer China und Indien wahrgenommen (HOF & HENNEMANN, 2013, S. 69). Auf fachdidaktischer Ebene spiegelt die Untersuchung ihren Entstehungszeitraum insofern wider, als die diese Zeit prägende Kompetenzdebatte möglicherweise mit dem von Lehrkräften als besonders defizitär empfundenen eigenen Wissen zu kompetenzorientiertem Unterricht in Verbindung steht. Auch die Kenntnis einzelner didaktischer Unterrichtsprinzipien sowie didaktischer Grundlagen einer BNE wird als zu gering empfunden (HOF & HENNEMANN, 2013, S. 70). Diese insgesamt eher geringe Zufriedenheit bestärkt frühere, am Beispiel Bayerns durchgeführte Untersuchungen zur empfundenen Qualität der Lehrkräftebildung der

ersten (HEMMER & OBERMAIER, 2003a) und zweiten (HEMMER & OBERMAIER, 2003b) Phase. Oft wurde hier die Diskrepanz zwischen Ausbildungsgegenständen und den als tatsächlich für den schulischen Alltag relevant wahrgenommenen Themen und Gegenständen kritisiert.

Ergänzend zu dieser nach Gegenstandsbereichen der Ausbildungscurricula strukturierten Studie sind Bedarfe im Bereich der Fortbildungen auch aus Untersuchungen zur Kohärenz der ersten beiden Phasen abzuleiten. Eine Interviewstudie zu den Perspektiven von Fachleiterinnen und Fachleitern (bzw. Seminarlehrkräften) (FISCHER, 2021, 2022) stützt dabei wesentliche Erkenntnisse vorangegangener empirischer Arbeiten (HEMMER & HEMMER, 2000). Diagnostiziert werden aus Sicht der Fachleiterinnen und Fachleiter insbesondere eine zu große Distanz universitärer Forschung und Lehre zur schulischen Praxis (FISCHER, 2022).

## 2.4 Schulbücher

Im Bereich der Schulbücher kann ebenfalls auf eine längere Tradition der fachdidaktischen Forschung zurückgegriffen werden (BAGOLY-SIMÓ, 2014). Das von Schülerschaft und Lehrkräften interessenbezogen eher gering geschätzte Medium (HEMMER & HEMMER, 2010, 2017) spielt zugleich für den Fachunterricht eine sehr große Rolle (BAGOLY-SIMÓ, 2014). Unterschieden werden können a) Arbeiten, die nach der Bedeutung von Schulbüchern für das Unterrichten insgesamt und der Rolle von Schulbüchern im Zusammenhang mit der Implementierung(stiefe) schulischer Curricula bzw. Innovationen fragen (BEDNARZ, 1997), b) Studien zu den Perspektiven von Schulbuchautorinnen und -autoren sowie Ansätzen der didaktischen Schulbuchgestaltung (LEE ET AL., 2021) sowie c) Studien zu den Perspektiven von Schülerinnen und Schülern und deren Nutzungsverhalten bzw. -präferenzen (BEHNKE, 2016).

Bei der Frage nach einer optimalen Gestaltung von Schulbüchern dominieren im deutschsprachigen Raum insgesamt solche Studien, die die Präferenzen ihrer Nutzerinnen und Nutzer untersuchen, insbesondere die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler. Beispielsweise ergab eine Eye-Tracking-Studie zur Betrachtung und Bewertung von Schulbuchseiten durch Schülerinnen und Schüler, dass diese den Textelementen sehr viel Aufmerksamkeit

widmen – im großen Kontrast zu kaum beachteten Bildquellen, die insbesondere bei der Aufgabenbearbeitung stark in den Hintergrund rücken (BEHNKE, 2016). Während Grafiken und Diagramme eher die Texte unterstützend zur Bearbeitung genutzt werden, bleiben Fotos und Bildmedien weitgehend unberücksichtigt. Oft werden diese Medien für die inhaltliche Auseinandersetzung nicht benötigt und haben lediglich schmückenden bzw. illustrierenden Charakter. Eine produktivere Nutzung dieser Quellen im Sinne einer besseren medienbildenden Einbettung unterbleibt häufig. An anderer Stelle wird die Beliebtheit und Nutzung unterschiedlicher Lehrbuchformate durch Schülerinnen und Schülern vergleichend untersucht (LATHAN, 2021). Hierbei bewerteten die Schülerinnen und Schüler die unterschiedlichen Gestaltungs- und Strukturelemente nach individueller Präferenz. Geschätzt und genutzt werden von Schülerinnen und Schülern demzufolge beispielsweise Methodenseiten. Positiv werden auch weitere Elemente wahrgenommen, z. B. eine attraktive Aufmachung, angemessene Textlänge und Nutzung von Fachbegriffen, während etwa das Buch ergänzende Materialien nur selten (gern) genutzt werden.

Bei solchen Untersuchungen nach Präferenzen gilt es jedoch, die Ergebnisse mit den Anforderungen an das unterrichtliche Lernen aus didaktischer Sicht zusammenzudenken (BEHNKE, 2016) – ebenso wie dies bei Studien zu Fortbildungen hervorgehoben wird (MEUREL, 2023), um nicht ausschließlich einer Gefallenslogik zu folgen. Unter Einbezug fachdidaktischer und lernpsychologischer Überlegungen sowie der Präferenzen der Schülerinnen und Schüler können beispielsweise Kriterien zur Nutzbarkeit bzw. *usability qualities* (BEHNKE, 2021) (möglichst) optimaler Geographieschulbücher entwickelt werden. Diese können z. B. in ästhetisch-visueller Attraktivität, einfacher Orientierung, Nützlichkeit i. S. v. hilfreichen komplementären Informationen, Unterstützung bei der Aufgabenbearbeitung bzw. beim Aufgabenverständnis, Schaffung bzw. Bedienen von Interesse(n) und Verständlichkeit von Zusammenhängen liegen (BEHNKE, 2021). Zusätzlich zeigen aktuelle Studien auf einer inhaltlichen Ebene kritisch auf, dass in Teilen weiterhin postkoloniale Denkstrukturen und stereotype Afrikabilder (SCHWARZE, 2020) sowie rassistische Stereotype (PAULUS, 2023) in Schulbüchern vertreten sind.

## 3. Forschungsfragen

Auf der Basis der in Kap. 2 dargelegten theoretischen Grundlagen und Forschungserkenntnisse sowie den aktuellen Diskursen in der Fachcommunity

wurden drei Forschungsfragen in dem hier präsentierten Projekt fokussiert:

1. Wie beurteilen die Probandinnen und Probanden die Situation des Schulfachs Geogra-

phie anhand ausgewählter Kriterien (Stellung im Fächerkanon, Anspruchsniveau, Schulbücher, Fortbildungen, Lehr-/Bildungspläne, geographiedidaktische Verbände und Forschungs-Praxis-Dialog)?

2. Welche Anliegen haben die Probandinnen und Probanden in Bezug auf die Weiterentwicklung des Schulfachs Geographie?

3. Welche Anregungen geben die Probandinnen und Probanden in Bezug auf die Stärkung des Schulfachs Geographie?

## 4. Untersuchungsdesign

### 4.1 Fragebogen

Die *roadmap 2030*-Studie ist als eine quantitative Erhebung angelegt, um eine hohe Grundgesamtheit und somit eine größere externe Validität zu sichern (DÖRING & BORTZ, 2016).

Da für das angestrebte Vorhaben kein adäquates Erhebungsinstrument vorlag, war die Entwicklung und Validierung eines eigenen Fragebogens geboten. Dazu wurden zunächst sechs thematische Bereiche definiert: 1. Stellung und Entwicklung des Schulfachs, 2. Schulbücher, 3. Fortbildungen, 4. Lehrpläne, 5. Geographische Verbände und 6. Forscher-Praktiker-Dialog. Hergeleitet wurden die Themenbereiche unter anderem aus den bisherigen HGD-World-Cafés (BAUER ET AL., 2020; KIRCHNER & SCHULER, 2011), den Arbeitsfeldern der *roadmap 2030*-Initiative, die 2019 im Rahmen der entsprechenden Diskussionen auf dem Deutschen Kongress für Geographie in Kiel entstanden sind (MEHREN, 2021) und vereinzelt auch aus zumindest in Teilen vergleichbaren Studien aus anderen Fachdidaktiken (u.a. BILLO ET AL., 2019; HUBWIESER ET AL., 2010; OECD, 2019).

Die inhaltlichen Schwerpunkte sind dadurch gekennzeichnet, dass sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Schulen, Fachseminaren und Hochschulen gleichermaßen fundiert äußern können. Die Analyse der Perspektiven der Vertreterinnen und Vertreter dieser drei Statusgruppen im Sinne einer unabhängigen Variable stellt einen Hauptschwerpunkt der Studie dar (vgl. Forschungsfrage 4), da sie einerseits verschiedene Referenzsysteme mit z.B. unterschiedlichen Schwerpunkten, Strukturen, Zielen und Bewertungskriterien repräsentieren, jedoch andererseits gemeinsam Bestandteile der Weiterentwicklung des Schulfachs sein sollten (REINMANN, 2006).

Aufgrund des nur punktuell vorhandenen Forschungsstandes in Bezug auf Situation und Weiterentwicklung des Schulfaches Geographie (vgl. Kap. 2) versteht sich die Studie als vornehmlich explorativ und abduktiv. Als Folge wurde auf die Formulierung von Hypothesen verzichtet. Auch wurde

Der besondere Schwerpunkt der Analyse der Studie liegt im vorliegenden Aufsatz auf den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der drei untersuchten Statusgruppen (Lehrkräfte, Fachleiterinnen und Fachleiter, Hochschuldozentinnen und Hochschuldozenten). Daraus ergibt sich eine vertiefende vierte Frage:

4. Inwiefern unterscheiden sich die drei untersuchten Statusgruppen in ihrer Situationsbeurteilung, ihren Anliegen und Anregungen?

aus diesem Grund in allen sechs Themenbereichen nicht nur mit geschlossenen Antwortmöglichkeiten im Sinne eines vollstandardisierten Fragebogens operiert, sondern bewusst auch mit zahlreichen offenen Antwortformaten gearbeitet. Ein solcher teilstandardisierter Fragebogen ermöglicht bei frühen Studien zum Themenfeld, wie dies bei der *roadmap 2030*-Studie der Fall ist, u. a. ein tiefergehendes Verständnis, die Eruierung von Begründungslinien für Positionen und neue Einsichten, aus denen zukünftig weitere Forschungshypothesen generiert werden können (DÖRING & BORTZ, 2016).

Die mit einer fünfstufigen, metrisierten Likert-Antwortskala (++, +, 0, -, --) versehenen, vordefinierten Antwortmöglichkeiten der geschlossenen Fragen in den sechs Themenfeldern 1. Stellung und Entwicklung des Schulfachs (u.a. BRYSCHE, 2014; GANS & HEMMER, 2015; ROTTSTEGGE, 2016), 2. Schulbücher (u.a. LATHAN, 2021), 3. Fortbildungen (u.a. HEMMER & OBERMAIER, 2003a, 2003b; HOF & HENNEMANN, 2013; KANWISCHER ET AL., 2004; MEUREL, 2023), 4. Lehrpläne (u.a. GANS & HEMMER, 2015; SCHÖPS, 2021), 5. Geographische Verbände (u.a. GEOGRAPHICAL ASSOCIATION, o.J.; HGD, 2017; VDSG, 2008) und 6. Forscher-Praktiker-Dialog (u.a. BAUER ET AL., 2020; FISCHER, 2022; JAKOBS, 2021; KIRCHNER & SCHULER, 2011) wurden literaturgestützt hergeleitet und durch eigene Überlegungen im Rahmen von Forschungswerkstätten ausgewählt und ergänzt. Durch das nachgeschaltete Expertenrating wurde dieser Vorgang weiter validiert. Die Themenbereiche wurden aufgrund des großen Umfangs und des explorativen Charakters der Untersuchung als Einzelitems statt psychometrischer Skalen abgefragt.

Ergänzt wurde der Fragebogen neben der oben erwähnten Erhebung der Statusgruppe um die unabhängigen Variablen Alter, Schulart, Bundesland, Zweifach, Funktionen und fachpolitisches Engagement/Commitment. Die Darstellung der Analyse dieser potenziellen Einflussfaktoren wird in weiteren Publikationen gesondert erfolgen.

Der Fragebogen wurde einem Zwei-Phasen-Pretesting unterzogen (PRÜFER & REXROTH, 2000): Dazu wurde er zunächst ausgewählten Personen aus Schule, Studienseminaren und Hochschule im Rahmen qualitativer Interviews vorgelegt. Mittels kognitiver Techniken (*Probing, Think Aloud, Paraphrasing* und *Confidence Rating*) wurde das Frageverständnis und mögliche Kontext- und Sukzessionseffekte überprüft, indem die Befragten gezielt zu Erklärungen, Begründungen oder einer Offenlegung von Gedanken aufgefordert wurden. Zusätzlich wurde anschließend im Rahmen der Interviews noch mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern ein Expertenrating durchgeführt, um zu überprüfen, inwieweit der Fragebogen das angestrebte Forschungsfeld ausreichend repräsentiert (Konstruktvalidität, vgl. DÖRING & BORTZ, 2016). Als Ergebnis dieser Phase konnte konstatiert werden, dass sich der Fragebogen bewährt hat. Es wurden nur kleinere Ergänzungen vorgenommen (z. B. punktuelle Erweiterungen bei den Antwortmöglichkeiten der geschlossenen Antwortformate) und sprachliche Details präzisiert (z. B. *Lehr- und Bildungspläne*). Die zweite Phase bestand in der Durchführung eines Standard-Pretests. Aufgrund der hohen Arbeitsbelastung der anvisierten Zielgruppe infolge der Coronapandemie wurde dieser online mit Lehramtsstudentinnen und -studenten der Geographie der Universität Gießen durchgeführt ( $n = 67$ ). Das Ziel war insbesondere die Sicherstellung der Durchführungs- und Auswertungsobjektivität der onlinegestützten Erhebung (DÖRING & BORTZ, 2016).

#### 4.2 Zugang zum Feld und Durchführung

Aufgrund des herausfordernden Feldzugangs, der Lehrkräftebefragungen allgemein und in pandemischen Zeiten besonders prägt, fand die Befragung sowohl *paper/pencil*-basiert als auch per Onlinefragebogen statt, um die Teilnahmebarrieren für die Befragten zu senken. Um eine möglichst hohe Durchführungsobjektivität bei diesem kombinierten Verfahren zu erreichen, wurden standardisierte Anweisungen in den Fragebogen integriert, sodass dieser in beiden Settings von den Probandinnen und Probanden eigenständig ohne weitere Informationen seitens der Forscherinnen und Forscher ausgefüllt werden konnte.

Die Akquise der Probandinnen und Probanden erfolgte mehrkanalig als passive Stichprobenziehung (DÖRING & BORTZ, 2016). Es wurden etablierte Verteilerstrukturen wie die ALP Dillingen, die hessische Lehrkräfteakademie und die E-Mail-Verteiler der geographiedidaktischen Verbände aktiviert. In der *Praxis Geographie*, der auflagenstärksten und vielfach von Schulfachschaften abonnierten geographischen Unterrichtszeitschrift, wurde ein Aufruf zur Teilnahme veröffentlicht. Auf verschiedenen Landesschulgeographentagen erfolgte ebenfalls ein

Hinweis auf die Möglichkeit der Studienteilnahme. Darüber hinaus wurden die Netzwerke der Autorin und der Autoren genutzt (z. B. Praktikumsschulen, Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Fortbildungen in der Vergangenheit, persönliche Bekannte).

Aufgrund der pandemiebedingt erschwerten Bedingungen zog sich der Erhebungszeitraum bei den Lehrkräften und Fachleiterinnen und Fachleitern von 10/2019 bis 08/2020 hin. Die Daten der beiden Statusgruppen wurden mithilfe eines gemeinsamen Fragebogens erhoben und erst im Rahmen der Auswertung getrennt analysiert. Zeitlich versetzt und kompakter fand die Befragung der Hochschuldozentinnen und -dozenten von 12/2020 bis 02/2021 statt. Das dabei eingesetzte Erhebungsinstrument entspricht mit Ausnahme weniger zielgruppenspezifischer sprachlicher Anpassungen jenem der Praxisakteure, lediglich im Bereich der Sozialdaten wurden inhaltliche Anpassungen an die Akteursgruppe vorgenommen.

#### 4.3 Stichprobe

Den größten Anteil der teilnehmenden Lehrkräfte ( $n = 429$ ) stellen Lehrpersonen an Gymnasien ( $n = 281$ ), gefolgt von Real- und Hauptschullehrkräften ( $n = 46$ ) sowie zur Kategorie Sonstiges inkl. aller Gesamtschulen ( $n = 89$ ) zählende Lehrkräfte. Im Bereich der Fachleiterinnen und Fachleiter ( $n = 72$ ) bilden 46 Teilnehmerinnen und Teilnehmer Referendarinnen und Referendare auch für die Sekundarstufe II aus. Die Gruppe der Hochschuldozentinnen und -dozenten teilt sich in 18 Professorinnen und Professoren und 31 Nicht-Professorinnen und -Professoren (Akademische Rätinnen und Räte, Post-Docs, Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ...) auf. Die Altersverteilung der Grundgesamtheit ähnelt in den relevanten Altersklassen der Normalverteilung (< 30 Jahre = 17 %, 30–39 Jahre = 34 %, 40–49 Jahre = 25 %, 50–59 Jahre = 16 %, > 60 Jahre = 7 %). Im Bereich der Repräsentation der Bundesländer dominieren trotz des bundesweiten Aufrufs zur Teilnahme Hessen, Bayern, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, die insgesamt fast 75 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausmachen. Dies ist mit den (ehemaligen) Hochschulstandorten der Autorin und Autoren der Studie zu erklären, die in diesen Bundesländern über größere Netzwerke (z. B. Praktikumsschulen, Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Fortbildungen in der Vergangenheit, persönliche Bekannte) verfügen. Aus den fünf neuen Bundesländern hingegen kommen nur gut 11 % der Befragten.

#### 4.4 Datenaufbereitung und -auswertung

Die erhobenen Daten wurden in SPSS Statistics 29 eingegeben und bereinigt (fehlende Daten, Mus-



ter etc.) (BÜHL, 2014). Bei der Auswertung der geschlossenen Antwortformate wurden neben Verfahren der deskriptiven Statistik (Mittelwerte, Standardabweichungen) im Rahmen der Datenauswertung auch inferenzstatistische Verfahren (t-Tests, einfaktorielle Varianzanalysen [ANOVA] und Post-hoc-Tests) eingesetzt (DÖRING & BORTZ, 2016).

Bei der Auswertung der offenen Aufgabenformate wurde induktiv (datengesteuert) vorgegangen (ZÜLL, 2015). Es wurde anhand der Antworten ein Kategorienschema entwickelt, das die für die Kodierung der jeweiligen offenen Frage relevanten Kategorien beschreibt. Um die Reliabilität der Kodierung zu überprüfen, wurden 10 % der offenen Antworten von einer zweiten Kodiererin (= wissenschaftliche Hilfskraft) unabhängig kodiert. Der Cohens Kappa war mit 0,85 sehr hoch, was unter anderem darauf zurückzuführen ist, dass die meisten Antworten aus einzelnen Stichworten oder einfachen Aussagesätzen bestanden.

Der Fokus der Datenauswertung in Bezug auf die unabhängigen Variablen liegt in der vorliegenden Publikation auf dem Vergleich der drei Statusgruppen. Innerhalb dieser drei Subgruppen wird nicht weiter differenziert (z. B. Lehrkräfte/Fachleiterinnen/Fachleiter unterschiedlicher weiterführender Schularten, Hochschuldozentinnen und -dozenten unterschiedlicher Statusgruppen, Dauer der bisherigen Berufstätigkeit etc.), weil ansonsten die jeweiligen Teilgruppen statistisch zu klein werden.

#### 4.5 Limitationen

Die *roadmap 2030*-Studie versteht sich in ihrer Anlage als eine Überblicksstudie, die mit den sechs Inhaltsbereichen sehr weite Felder abdeckt. Sie kann daher nur stärker generalisierte Aussagen treffen und mögliche Tendenzen identifizieren. Tiefergehende Studien quantitativer wie qualitativer Art, die einzelne Aspekte detaillierter untersuchen, sind zwingend notwendig und werden gegenwärtig auch bereits teilweise durchgeführt (exemplarisch für den Bereich Fortbildungen: MEUREL, 2023).

Aufgrund des insbesondere fachspezifisch wenig ausgeprägten Forschungsstandes in Teilen der sechs Inhaltsfelder (z. B. Verbandsarbeit) hat die Studie einen explorativen Charakter. Dies birgt die Gefahr, dass trotz Expertenrating und der Integration zahlreicher offener Fragen wichtige Antwort-

möglichkeiten in manchen Fragen unberücksichtigt geblieben sind (DÖRING & BORTZ, 2016).

Der pandemiebedingt lange Erhebungszeitraum von 10/2019 bis 08/2020 bei den Lehrkräften und Fachleiterinnen und Fachleitern ist suboptimal, da in diesem Zeitraum in einzelnen Bundesländern ggf. das Antwortverhalten beeinflussende Entwicklungen aufgetreten sein könnten (z. B. Einführung einer neuen Schulbuchgeneration, insbesondere aber Effekte durch die Pandemie). Solche potenziellen Störfaktoren konnten aufgrund der möglichen Vielfalt nicht kontrolliert werden.

Die ebenfalls durch die Pandemie begründete Kombination zweier Erhebungsverfahren (online und *paper/pencil*) wird in der empirischen Sozialforschung als nicht unproblematisch angesehen, gilt aber dennoch als zulässig, da sie sich bezüglich ihrer psychometrischen Eigenschaften als vergleichbar erwiesen haben (SCHUHMACHER ET AL., 2002). Ein Problem des kombinierten Verfahrens sind jedoch unterschiedliche Selbstselektionseffekte, die die Stichprobenszusammensetzung beeinflussen.

Insgesamt muss konstatiert werden, dass es sich bei der *roadmap 2030*-Studie um keine repräsentative Studie handelt, da die Verteilung aller interessierenden bzw. beeinflussenden Merkmale (Schulform, Bundesländer etc.) kein wirklichkeitsgetreues Abbild der Gesamtheit von Lehrkräften, Fachleiterinnen und Fachleitern und Hochschuldozentinnen und Hochschuldozenten darstellt (BEREKOVEN ET AL., 1999). Auch repräsentieren die Probandinnen und Probanden durch den Rückgriff auf Netzwerke der Autorin und der Autoren in Teilen eine Positivauswahl, wobei allerdings die Nutzung etablierter Verteilerstrukturen (z. B. hessische Lehrkräfteakademie, ALP Dillingen, *Praxis Geographie*-Abo in Schulfachschaften) das Gros der Lehrkräfte in einem Bundesland erreicht.

Trotz der zahlreichen Limitationen können aus der Studie – immer vor dem Hintergrund der eingeschränkten Stichprobe interpretiert – wichtige Tendenzen in Bezug auf die aktuelle Situation und die (gewünschte) Entwicklung des Schulfachs sowie Schwerpunkte und Initiativen für die *roadmap 2030* im Sinne eines abduktiven Zugangs abgeleitet werden, die aber in Nachfolgeuntersuchungen durch Deduktion und Induktion weiter verifiziert und vertieft werden sollten.

## 5. Ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der *roadmap 2030*-Studie präsentiert. Dabei werden an manchen Stellen aufgrund der Fülle der Er-

gebnisse und der Länge des Aufsatzes aus Gründen der Übersichtlichkeit und der Nachvollziehbarkeit bereits Diskussionsansätze integriert.

### 5.1 Stellung und Entwicklung des Schulfachs Geographie

In den Antworten auf die Frage, wie sich die Stellung der Geographie im eigenen Bundesland im Vergleich zu den anderen Schulfächern in den letzten Jahren entwickelt hat, äußern alle Gruppen ein recht eindeutiges Meinungsbild. Auf der fünfstufigen Skala (1 = sehr abgenommen bis 5 = sehr zugenommen) liegt der Mittelwert der Zustimmung jeweils deutlich unter der Skalenmitte von  $M = 3$ , die eine gleichbleibende Relevanz bedeutet hätte (vgl. Fig. 1). Die Unterschiede sind insgesamt statistisch nicht relevant, lediglich zwischen Lehrkräften ( $M = 2,14$ ) und Fachleiterinnen und Fachleitern ( $M = 1,88$ ) zeigt sich eine statistisch signifikante Differenz ( $p = 0,033^{**}$ ). Die Fachleiterinnen und Fachleiter sehen die Entwicklung noch negativer. Die Geographie hat aus der Sicht der Befragten somit einen Bedeutungsverlust in der Schulpraxis erfahren ( $M = 2,1$ ).

Die von den drei Gruppen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in einem offenen Antwortformat angeführten Ursachen für eine abgenommene Stellung beinhalten in der Regel die in Fig. 2 aufgeführten Schlagworte, sodass sich die gewählten Kategorien aus den Antworten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ergeben. Anhand der Rangfolge ist eine hohe Übereinstimmung unter den drei Gruppen zu beobachten. Die Priorisierung anderer Fächer wird von Lehrkräften ( $n = 57$ ), Fachleiterinnen und Fachleitern ( $n = 5$ ) und Hochschuldozentinnen und -dozenten ( $n = 3$ ) im Verhältnis am zweithäufigsten angeführt. In diesem Kontext wird oftmals die bildungspolitische Fokussierung auf die MINT-Fächer (u. a. „Stärkung des ‚Kernfachs‘ Mathematik“, Priorisierung der klassischen Naturwissenschaften, Ausbau des Fachs Informatik; Fragebogennummer 65) sowie die Stärkung bzw. die *Vorfahrtsregelungen* für andere Gesellschaftswissenschaften bei der Kurswahl in der Sekundarstufe II (u. a. Pflichtbelegung

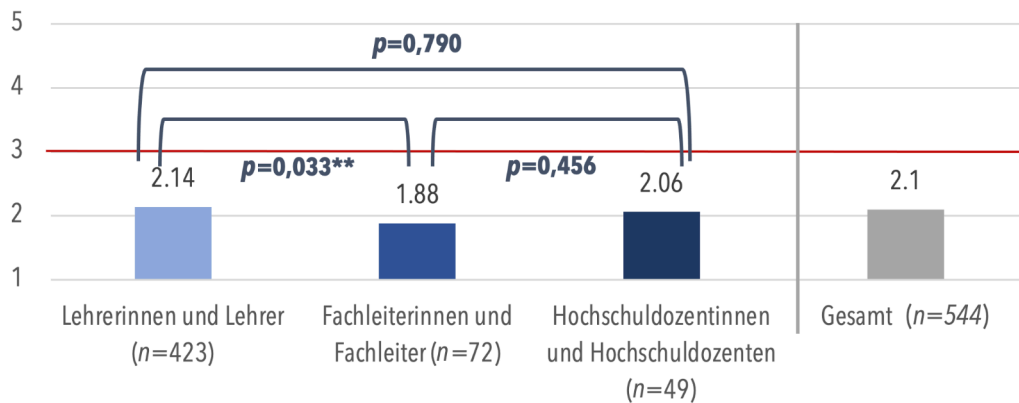


Fig. 1. Entwicklung der Stellung des Schulfachs Geographie im Vergleich zu anderen Fächern (5 = sehr zugenommen, 1 = sehr abgenommen) (\*\* signifikant auf dem Niveau 0,05) (Quelle: Autorin und Autoren)

	Lehrkräfte (n=209) <sup>1</sup>	Fachleiterinnen und Fachleiter (n=37)	Hochschuldozentinnen und Hochschuldozenten (n=18)
	Anzahl der Nennungen	Anzahl der Nennungen	Anzahl der Nennungen
Reduktion der Stundentafel	66	Veraltetes Image/ mangelnde Wertschätzung	15
Priorisierung anderer Fächer	57	Reduktion der Stundentafel	10
Veraltetes Image/ mangelnde Wertschätzung	44	Verbundfach fachfremder Unterricht	7
Verbundfach fachfremder Unterricht	44	Priorisierung anderer Fächer	5
Mangelnde Lobby(arbeit)	27	Mangelnde Lobby(arbeit)	4
Sonstiges	6	<b>Insgesamt</b>	<b>41</b>
<b>Insgesamt</b>	<b>244<sup>2</sup></b>		

<sup>1</sup>Anzahl der Probandinnen und Probanden, die bei der offenen Frage geantwortet haben.

<sup>2</sup>Anzahl der verfassten Antworten auf die offene Frage, wobei unterschiedliche Aspekte im Antworttext getrennt gezählt wurden (Mehrfachantworten möglich).

Fig. 2. Rangfolge der offenen Antworten zur Begründung einer abgenommenen Stellung des Faches ( $M < 3$  in Fig. 1; Mehrfachantworten möglich, mit gleicher Gewichtung ausgewertet) (Quelle: Autorin und Autoren)

für Geschichte, Religion oder Politik/Wirtschaft) auf Kosten der Geographie genannt. Am häufigsten findet, analog zu den Befunden in den USA (BRYSCHE, 2014), die Reduktion der Stundentafel der Geographie Erwähnung, bei der häufig der Verlust einer Geographiestunde im Zuge der Umstellung von G9 auf G8 und deren ausbleibende Rückgewinnung bei der Abwicklung der Reform beklagt wird („Geographie gilt als ‚Steinbruch‘ des Stundenplans“, Nr. 4).

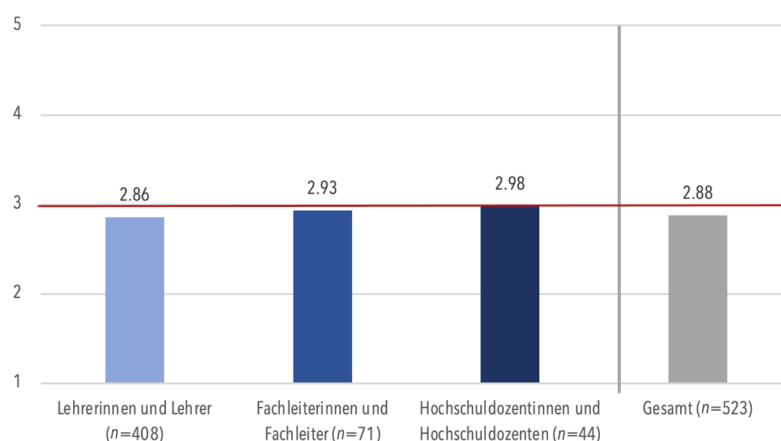
Ein weiterer zentraler Grund für die negative Entwicklung, der ebenfalls für alle drei Gruppen zu den drei am wichtigsten genannten Ursachen zählt, ist das angenommene veraltete Image und die empfundene mangelnde Wertschätzung. Beim Image wird vielfach auf die verbreitete Rezeption von Geographie als „Stadt, Land, Fluss“ (Nr. 69) in Öffentlichkeit und Bildungspolitik Bezug genommen. Zugleich sei die „Kenntnis darüber, was der Geographieunterricht für die Zukunft der SuS leisten kann, sehr veraltet“ (Nr. 6). Diese Einschätzung widerspricht in Teilen den Erkenntnissen der Imagestudie (GANS & HEMMER, 2015). Diese zeigt, dass die Geographie von der Bevölkerung überwiegend als Schulfach mit individueller und gesellschaftlicher Relevanz wahrgenommen und die Anbahnung räumlicher Orientierungskompetenz breiter als *Stadt, Land, Fluss* verstanden wird. Das Fremdbild der Geographie ist somit positiver als das Selbstbild. Bei der mangelnden Wertschätzung wird vornehmlich darauf verwiesen, dass von den politischen Stakeholdern nicht erkannt bzw. gewürdigt werde, dass geographische Bildung aufgrund ihrer Fachsystematik als raumbezogene Gesellschaft-Natur-Disziplin und aufgrund ihres hochrelevanten Themenspektrums ein zentraler Schlüssel zum Verständnis der großen Fragen des 21. Jahrhunderts ist. Dabei wird zudem angeführt, dass sich in der Gruppe der bildungspolitischen Entscheidungsträgerinnen und -träger kaum Personen mit akademischem Geographie-Hintergrund finden lassen, jedoch zahlreiche mit einem Studium im Bereich der *Konkurrenzfächer* Geschichte, Wirtschaft oder Politik.

Auch die von den Befragten konstatierte mangelnde Wertschätzung durch Teile der Schülerschaft,

die Geographie - in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Dissertation von MIENER (2016) - oft als wenig kognitiv herausforderndes „Nebenfach“ (Nr. 300) und „reproduktive Wissenschaft“ (Nr. 7) abtun, wird häufiger genannt. Die „fehlende Anerkennung und Akzeptanz“ (Nr. 31) von Bildungsadministration, Eltern- und Schülerschaft manifestiert sich nicht nur in der Priorisierung anderer Fächer und der Reduktion der Stundentafel, sondern auch im teilweise widerstandslosen Aufgehen der Geographie in Verbundfächern und im zunehmenden fachfremden Unterrichten durch Lehrkräfte ohne Fakultas (was bei Fächern von empfundener hoher Relevanz wie Fremdsprachen oder Mathematik eher selten der Fall ist). Dies trägt zum Bedeutungsverlust der Geographie bei. Beim Verbundfach wird zudem häufig beklagt, dass dieses bezüglich der Inhalte und der Lehrkräfte deutlich von Geschichte dominiert wird, während Geographie marginalisiert ist. Eine letzte, häufig im offenen Feld erwähnte Begründung ist die fehlende bzw. mangelhafte Lobbyarbeit in den letzten Jahren. Hier wird als Kontrast auf die vielfältigen Aktivitäten der Fächer Religion, Geschichte und Wirtschaft sowie der klassischen Naturwissenschaften verwiesen. Diese sind - in der Regel bedingt durch große Stiftungen im Hintergrund - strukturell und finanziell besser aufgestellt. Dass die proaktive Verbandsarbeit erfolgreich sein kann, zeigen die Entwicklungen in den USA (BRYSCHE, 2014).

Während die Stellung des Faches im Kanon der Schule aus Sicht der Probandinnen und Probanden deutlich abgenommen hat, wird das Anspruchsniveau der Geographie im Mittel als konstant mit leicht negativer Tendenz eingeschätzt (vgl. Fig. 3). Das arithmetische Mittel der drei Vergleichsgruppen liegt jeweils nur knapp unterhalb der Skalenmitte (Lehrkräfte:  $M = 2,86$ , Fachleiterinnen und Fachleiter:  $M = 2,93$ , Hochschuldozentinnen und -dozenten:  $M = 2,98$ ).

Im offenen Antwortbereich werden sowohl Gründe für die Zunahme (vgl. Fig. 4a) als auch für die Abnahme des Anspruchsniveaus angeführt (vgl. Fig. 4b). Die Probandinnen und Probanden, die eine Zunahme der Anforderungen konstatieren, also in Fig. 3



**Fig. 3.** Entwicklung des Anspruchsniveaus des Schulfachs Geographie in den letzten Jahren (5 = sehr zugenommen, 1 = sehr abgenommen) (Quelle: Autorin und Autoren)

die Kategorien 4 = *eher zugenommen* oder 5 = *sehr zugenommen* angekreuzt haben, begründen dies in allen drei Subgruppen mit einer zunehmenden Komplexität der Inhalte ( $n = 32$ ), denen sich der Geographieunterricht widmet, wobei hier vornehmlich Migration, Globalisierung und Klimawandel angeführt werden. Als eng damit verknüpft wird die „Fokussierung auf Vernetzung, statt Replikation länderkundlicher Fachinhalte“ (Nr. 70) wahrgenommen. Bei den Lehrkräften wird ferner der Bedeutungsgewinn infolge der zunehmenden Aktualität klassischer geographischer Inhalte ( $n = 12$ ) wie Ressourcen, Naturkatastrophen oder geopolitischen Konflikten genannt. Auch die vermehrte Konzeptionalisierung ( $n = 8$ ), z. B. durch den basiskonzeptionellen Zugang geographischen Lehrens und Lernens, insbesondere im Bereich

systemischen und vernetzten Denkens, wird bei den Schulpraktikerinnen und -praktikern, aber auch bei den Fachleiterinnen und Fachleitern als Grund ausgewiesen. Dies deckt sich mit der Lehrkräftebefragung zu deren Fachüberzeugungen in Nordrhein-Westfalen (ROTTSTEGGE, 2016), die die große Relevanz des vernetzenden Denkens und des Verständnisses als systemische Gesellschaft-Natur-Disziplin für das geographische Lernen herausstellt. Ähnlich lässt sich zudem die häufige Nennung der Kompetenzorientierung unter den Lehrkräften ( $n = 13$ ) in der *roadmap 2030*-Studie interpretieren, die eine Abkehr von der fast ausschließlichen Wissens- und Methodenvermittlung symbolisieren kann.

Diejenigen Befragten wiederum, die einen Verlust des Anspruchsniveaus beklagen, begründen dies im

Lehrkräfte (n=65)		Fachleiterinnen und Fachleiter (n=19)		Hochschuldozentinnen und Hochschuldozenten (n=7)	
Anzahl der Nennungen		Anzahl der Nennungen		Anzahl der Nennungen	
Komplexität der Inhalte	22	Komplexität der Inhalte	5	Komplexität der Inhalte	5
Kompetenzorientierung	13	Bedeutungsgewinn der Inhalte	3	Bedeutungsgewinn der Inhalte	3
Bedeutungsgewinn der Inhalte	12	Kompetenzorientierung	3	Sonstiges	3
Erhöhung des Anspruchsniveaus	12	Basiskonzeptionelle Zugänge	2	<b>Insgesamt</b>	<b>11</b>
Vernetztes Denken	6	Erhöhung des Anspruchsniveaus	1		
Sonstiges	6	Sonstiges	5		
<b>Insgesamt</b>	<b>71</b>	<b>Insgesamt</b>	<b>19</b>		

Fig. 4a. Rangfolge der offenen Antworten bei der Begründung einer positiven Entwicklung des Anspruchsniveaus des Schulfachs Geographie ( $M > 3$  in Fig. 3; Mehrfachantworten möglich, mit gleicher Gewichtung ausgewertet) (Quelle: Autorin und Autoren)

Lehrkräfte (n=119)		Fachleiterinnen und Fachleiter (n=15)		Hochschuldozentinnen und Hochschuldozenten (n=10)	
Anzahl der Nennungen		Anzahl der Nennungen		Anzahl der Nennungen	
Geringeres Fachwissen der Schülerschaft	35	Reduktion der Stundentafel	4	Reduktion der Stundentafel	4
Niveausenkung der Lerngegenstände	35	Niveausenkung der Lerngegenstände	3	Niveausenkung der Lerngegenstände	4
Reduktion der Stundentafel	33	Geringeres Fachwissen der Schülerschaft	3	Fachfremder Unterricht	3
Fehlendes Schülerinteresse	12	Defizitäres Fachwissen der Junglehrkräfte	2	Defizite von Lehrkräften durch fehlende Fortbildung	2
Fachfremder Unterricht	5	Fachfremder Unterricht	2	Sonstiges	3
Heterogenität/Klassengröße	5	Sonstiges	1	<b>Insgesamt</b>	<b>16</b>
Verminderte Leistungsbereitschaft der Schülerschaft	2	<b>Insgesamt</b>	<b>17</b>		
Sonstiges	8				
<b>Insgesamt</b>	<b>135</b>				

Fig. 4b. Rangfolge der offenen Antworten bei der Begründung einer negativen Entwicklung des Anspruchsniveaus des Schulfachs Geographie ( $M < 3$  in Fig. 3; Mehrfachantworten möglich, mit gleicher Gewichtung ausgewertet) (Quelle: Autorin und Autoren)

offenen Teil in hoher Übereinstimmung mit der Reduktion der Stundentafel ( $n = 41$ , vgl. Fig. 4b). Dabei wird die insgesamt geringe Anzahl an Lerngelegenheiten (Gesamtstundenzahl) ebenso beklagt wie die häufige Einstündigkeit, die keine kompakte Behandlung eines Lerngegenstandes ermöglichte und eine Lernprogression erschwere, und die Unterbrechung des kumulativen geographischen Lernganges durch jahrgangsbezogene Lücken in der Stundentafel vornehmlich in der Sekundarstufe I. Diese Einschätzung wird wissenschaftlich u.a. durch die Arbeit von BAGOLY-SIMÓ (2017) zu Lehrplänen gestützt. Auch im Hinblick auf die fehlende Tiefe der Lerngegenstände herrscht Einigkeit. Es wird eine Niveausenkung bei den Anforderungen in Curricula, Schulbüchern und Unterricht beanstandet ( $n = 42$ ), beispielsweise wenn „physisch-geographische Prozesse aus dem Lehrplan verschwinden“ (Nr. 287) oder wenn in „Schulbüchern deutlich wird, dass methodisches Lernen der fachlichen Tiefe vorgezogen wird“ (Nr. 8). Die Lehrkräfte sehen hier einen Zusammenhang zu weiteren Ursachen, nämlich verminderten Wissensbeständen ( $n = 35$ ) und auch einer geringeren Leistungsbereitschaft ( $n = 2$ ) der Schülerinnen und Schüler. Beides beklagen das Gros der Probandinnen und Probanden in dieser Gruppe jedoch nicht speziell für die Geographie, sondern formulieren dies als generelle fachun-

abhängige Aussage. Gepaart sei dies obendrein mit einem geringeren Interesse von Seiten der Schülerschaft ( $n = 12$ ), das wiederum mit der Rezeption der Geographie als leichtes Nebenfach erklärt werden kann (MIENER, 2016). Die Fachleiterinnen und Fachleiter und die Hochschuldozentinnen und -dozenten führen in den offenen Antworten das verringerte Anspruchsniveau in Teilen auch auf Defizite bei den Lehrkräften zurück, wenn z.B. das zurückgehende Fachwissen der Hochschulabsolventinnen und -absolventen ( $n = 2$ ) genannt wird: „Die Lehrkräfte in Vorbereitung haben keine Allgemeinbildung und keine fachliche Bildung“ (Nr. 8). „Die Ausdünnung der Fachbasis in der Universität“ (Nr. 3) wird ebenfalls als Grund genannt und lenkt den Blick auf die anteilmäßige Stärkung der fachdidaktischen Ausbildung (AQAS, 2007), aber auch auf die zunehmende fachliche Spezialisierung der Inhalte des Studiums zu Ungunsten einer umfassenden thematischen Breite. Hochschuldozentinnen und -dozenten beanstanden zudem das fehlende Weiterbildungsinteresse der Lehrkräfte in Geographie ( $n = 2$ ).

Auf die offene Frage *Was wären generell aus Ihrer Sicht die zwei wichtigsten Maßnahmen, die das Kultusministerium in Ihrem Bundesland in Bezug auf das Schulfach Geographie ergreifen müsste?* wird mit großem Abstand der Ausbau der Stundentafel in allen Gruppen am häufigsten angeführt ( $n = 170$ , vgl. Fig. 5).

Lehrkräfte ( $n=328$ )		Fachleiterinnen und Fachleiter ( $n=45$ )		Hochschuldozentinnen und Hochschuldozenten ( $n=20$ )	
	Anzahl der Nennungen		Anzahl der Nennungen		Anzahl der Nennungen
Ausbau der Stundentafel	129	Ausbau der Stundentafel	22	Ausbau der Stundentafel	19
Geographie durchgängig in SI	59	Anerkennung der Relevanz	8	Anerkennung der Relevanz	5
Geographie als SII-Pflichtfach/gerechte Wahlmöglichkeiten	58	Geographie durchgängig in jeder Jgst.	7	Kein(e) Fächerverbünde/fachfremder Unterricht	4
Optimierung des Lehrplans	50	Geographie als SII-Pflichtfach /gerechte Wahlmöglichkeiten	6	Optimierung des Lehrplans	4
Anerkennung der Relevanz	36	Kein(e) Fächerverbünde/fachfremder Unterricht	6	Reform der Lehrkräftebildung	3
Kein(e) Fächerverbünde/fachfremder Unterricht	34	Optimierung des Lehrplans	4	Umbenennung in Geographie	2
Aus-/Weiterbildungsmöglichkeiten	12	Umbenennung in Geographie	2	Sonstiges	1
Ausbau von Projekten/Exkursionen	10	Sonstiges	2	<b>Insgesamt</b>	<b>38</b>
Budget	6	<b>Insgesamt</b>	<b>57</b>		
Gleichstellung mit PoWi, Geschichte (keine Bevorzugung der Fächer)/Stärkung der Geographie in Verbundfächern	6				
Schaffung von Freiräumen	3				
Einstellung von mehr Lehrkräften	3				
Sonstiges	11				
<b>Insgesamt</b>	<b>417</b>				

Fig. 5. Wichtigste Maßnahmen, die das Kultusministerium in Bezug auf das Fach Geographie ergreifen sollte (Mehrfachantworten möglich, mit gleicher Gewichtung ausgewertet) (Quelle: Autorin und Autoren)

Wie bereits in den vorherigen Fragen zur Entwicklung des Faches wird dies übereinstimmend als zentrales Problem für die Anbahnung umfassender und tiefgehender geographischer Bildung angesehen. Mit dem Ausbau der Stundentafel korrespondieren weitere Antworten der Lehrkräfte, nämlich einerseits die Schließung der Stundenlücken in verschiedenen Jahrgangsstufen in der Sekundarstufe I ( $n = 59$ ) sowie andererseits die verpflichtende Belegung bzw. die Aufhebung der *Vorfahrtsregeln* („Geographie wird zugunsten wirtschaftlicher Fächer oder von Geschichte zurückgestellt, bedingt vielleicht durch die ‚Angst‘ vor zu ‚grünen‘ Fragestellungen“, Nr. 285) bei der Kurswahl in der Sekundarstufe II ( $n = 58$ ), z. B. für Geschichte oder Religion, und die damit einhergehende „Gleichstellung [der Geographie] mit anderen Gesellschaftswissenschaften“ (Nr. 1) ( $n = 6$ ). Beide angeführten Maßnahmen zielen ebenfalls auf den Ausbau der Stundentafel. Alle drei Probandengruppen fordern auch eine generell höhere Anerkennung für das Fach und seinen zentralen Bildungsbeitrag zur aktiven Gestaltung der Zukunft der Jugendlichen von Seiten der Bildungsadministration ( $n = 49$ ). Kommentare wie „Geographie als wichtiges, sozialgesellschaftliches Fach anerkennen, [denn] es ist nicht nur wichtig zu wissen, was war (Geschichte), sondern auch, was kommt und wie man die Zukunft gestalten muss!“ (Nr. 314) und „Die Geographie bei den Geographen lassen und nicht in andere Fächer integrieren!“ (Nr. 360) stehen beispielhaft für das ausgedrückte Gefühl der fehlenden Wertschätzung geographischer Bildung. Zudem wird oftmals das Aufgehen in Fächerverbänden sowie die Zunahme des fachfremd erteilten Geographieunterrichts infolge des Lehrkräftemangels und fehlender Reputation des Faches als Problem für geographische Bildung angesehen (vgl. Fig. 2). Die gewünschten Maßnahmen ( $n = 417$ ) korrespondieren in Form einer konstruktiven Wendung folgerichtig stark mit den zuvor in diesem Teilkapitel von den Probandinnen und Probanden beschriebenen Defiziten. Einen neuen bzw.

fokussierteren Akzent – auch dieser korrespondiert mit der reduzierten Stundentafel – setzen die Lehrkräfte bei dieser Frage mit der Forderung nach der Schaffung von mehr Freiräumen ( $n = 3$ ) und der Optimierung der Lehrpläne ( $n = 50$ ). Die Befragten beanspruchen mehr Zeit und weniger Vorgaben, um vor allem häufiger Exkursionen, Projekte und aktuelle Themen in den Unterricht einzubinden ( $n = 10$ ), weil dies als zentraler Kern geographischer Wissens- und Kompetenzanbahnung aufgefasst wird. Die Forderung nach einer Aktualisierung und Optimierung der Lehrpläne rekurriert u. a. darauf, dass Themen aus Lehrkräftesicht zu häufig aus der jeweils vorherigen Lehrplangeneration in gleicher Form übernommen werden, obwohl sie nicht mehr die gleiche Relevanz für das Fach und die Schülerinnen und Schüler haben. Dadurch verhindern sie die Aufnahme sinnvollerer Lerngegenstände („Lehrplanüberarbeitung -> einiges kürzen, dafür neues stärken“, Nr. 327).

Bei den Hochschuldozentinnen und -dozenten wird zudem die Reform der Lehrkräftebildung angemahnt ( $n = 3$ ), wobei die Vorschläge vielfältig sind (bessere Vernetzung der 1. und 2. Phase, „anspruchsvollere Studienordnung“ [Nr. 19], Qualitätssicherung in der Aus-/Fortbildung, Erweiterung durch außerschulische Lernorte ...).

## 5.2 Name des Schulfachs

In Bezug auf den Namen des Schulfachs votiert die überwältigende Mehrheit für *Geographie* (vgl. Fig. 6). Bei den Hochschuldozentinnen und -dozenten sind es gar 100%, aber auch bei den Lehrkräften, die aktuell noch zu großen Teilen das Fach *Erdkunde* unterrichten, sind es fast 80%. Zwar wurde im Fragebogen nicht explizit eine Begründung erbeten, aus dem Kontext der in diesem Aufsatz insgesamt präsentierten Antworten der *roadmap 2030*-Studie könnte aber mittelbar geschlossen werden, dass sich durch den Bezug auf die Wissenschaftsdisziplin Geographie – analog etwa zum Fach Biologie, das sich auch nicht *Tier- und Pflanzenkunde* nennt – vor

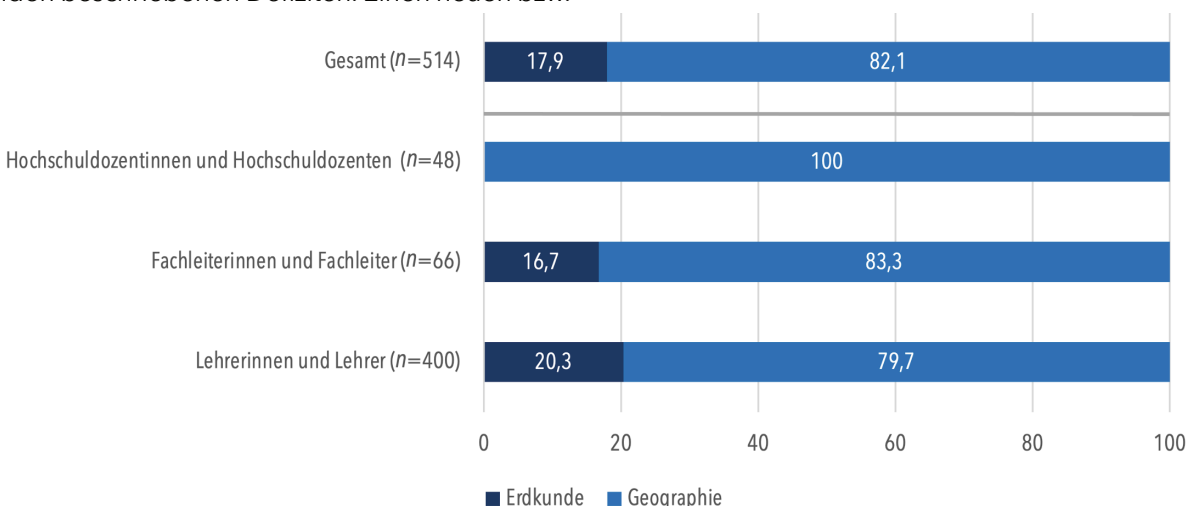


Fig. 6. Wunschnamen für das Schulfach (in Prozent) (Quelle: Autorin und Autoren)

allein eine Präzisierung der Vorstellung über das Fach und seine Lerngegenstände (nicht nur Topographie & regionale Geographie) sowie eine höhere Wertschätzung für das bestehende hohe Anspruchsniveau geographischer Fragestellungen auf Seiten von Bildungspolitik, Eltern- und Schülerschaft erhofft wird („Im Unwissen der Entscheidungsträger für Bildungspläne und Kontingenzstundentafeln, was Geographie ist, welchen Beitrag zur Bewältigung globaler Problemfelder und zur BNE sie zu leisten vermag“, Nr. 56). Die 17,9%, die für die Beibehaltung von Erdkunde votierten, tun dies eventuell vor dem Hintergrund der langen Tradition des Namens.

### 5.3 Lehr- und Bildungspläne

Als relevanter Einfluss für die Stellung und Entwicklung des Faches wurden bereits im Forschungsstand sowie in den Ergebnissen zuvor die Lehr- und Bildungspläne identifiziert. In der *roadmap 2030*-Studie sollten die Befragten zunächst die Qualität der aktuell bestehenden Pläne anhand von vier Kriterien einschätzen (vgl. Fig. 7a). Insgesamt zeigt sich, dass jeweils die Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Hochschuldozentinnen und -dozenten und der Lehrkräfte bzw. der Fachleiterinnen und Fachleiter in den drei Kategorien *aktueller fachlicher Stand*, *thematisch interessant* und *konkret genug formuliert* signifikant sind, was durch das jeweils erheblich schlechtere Votum der Hochschuldozentinnen und -dozenten begründet ist. Die fachliche Aktualität beurteilen die Fachleiterinnen und Fachleiter und die Lehrkräfte mit Mittelwerten über 3,5 positiver als die Hochschuldozentinnen und -dozenten ( $M=3,06$ ). Eine Begründung könnte sein, dass die Dozentinnen und Dozenten in ihrem Arbeitsumfeld aktuelle Forschungserkenntnisse schneller rezipieren können.

Auch bei der Interessantheit der Lehrplanthemen kommen die Lehrkräfte und die Fachleiterinnen und Fachleiter mit wiederum Mittelwerten über 3,5 zu einem anerkennenden Urteil, während die Einschätzung der Hochschuldozentinnen und -dozenten unter dem skalentheoretischen Mittelwert liegt ( $M=2,96$ ). Auf der einen Seite kann vermutet werden, dass durch die Nähe zur fachwissenschaftlichen Forschung ein größeres Wissen darüber herrscht, was thematisch im Fach Geographie möglich wäre. Eine alternative oder ergänzende Erklärung könnte darin bestehen, dass Hochschuldozentinnen und -dozenten stärker mit der pädagogischen Interessentheorie vertraut sind und andere Ansprüche formulieren. Auf der anderen Seite könnte das anerkennende Urteil der Lehrkräfte und der Fachleiterinnen und Fachleiter auf die vielfältigen Möglichkeiten hindeuten, mit denen Lehrplanthemen im Unterricht umgesetzt werden. Kongruent zu dieser Argumentation votieren die Hochschuldozentinnen und -dozenten auch beim Kriterium der Konkretisierung der Lehrplaninhalte signifikant schlechter und fordern präzisere Vorgaben, während die Lehrkräfte und die Fachleiterinnen und Fachleiter die bestehenden Formulierungen, die möglicherweise einen kreativen und lerngruppenangepassten Umgang ermöglichen, als durchaus ausreichend für ihre tägliche Arbeit rezipieren. Bei der Frage des angemessenen Umfangs zeigen sich keine statistisch relevanten Unterschiede zwischen den Teilgruppen. Hier sind alle drei Einschätzungen über der Skalenmitte von 3. Dies überrascht insofern, als die Einschätzung nicht deckungsgleich mit zahlreichen Kommentaren im offenen Antwortfeld von Fig. 9 ist, bei der sich zumindest die Probandinnen und Probanden aus der Praxis vielfach mehr Freiräume und Zeit wünschen.

Einschränkend muss zu Fig. 7a konstatiert werden, dass diese nur grobe Trends wiedergibt, da bei

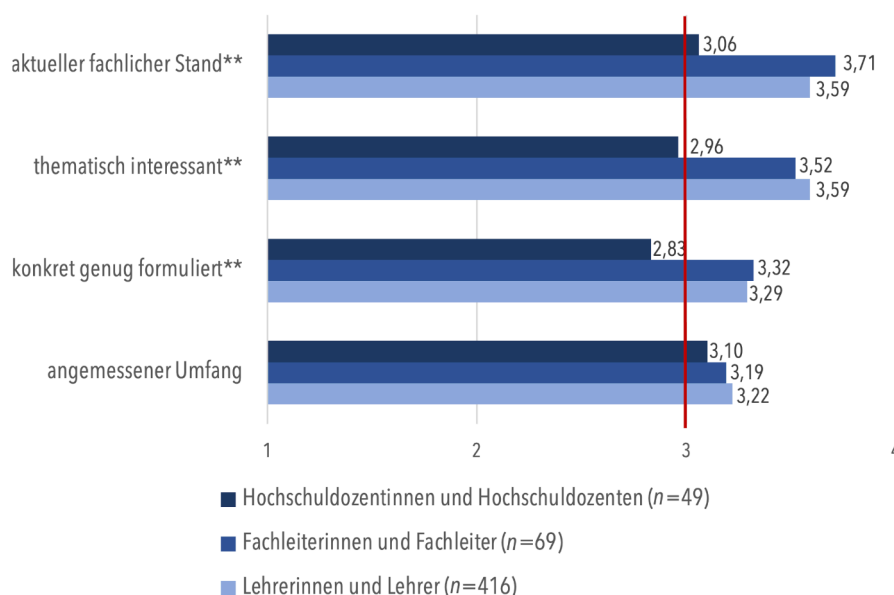


Fig. 7a. Qualität der Lehr-/Bildungspläne im eigenen Bundesland (5 = trifft zu, 1 = trifft nicht zu) (\*\* signifikant auf dem Niveau 0,05) (Quelle: Autorin und Autoren)

der Auswertung nicht zwischen den Lehr-/Bildungsplänen der jeweiligen Bundesländer der Probandinnen und Probanden und auch nicht zwischen der Schulart unterschieden wurde. Aufgrund der großen Differenzen zwischen den jeweiligen Dokumenten infolge der föderalen Struktur (unterschiedliche Konzeption, Erscheinungsjahr etc.) wurden die vier Bundesländer mit den größten Probandinnen- und Probandenanteilen in dieser Studie noch einmal vergleichend ausgewertet (vgl. Fig. 7b). Dabei wurde jedoch nicht zwischen den Statusgruppen unterschieden, da ansonsten die Untergruppen statistisch zu klein wären.

Die vier abgefragten Merkmale zeigen hochsignifikante Unterschiede zwischen den analysierten Bundesländern. Insgesamt ist die Zufriedenheit mit dem Lehrplan in Niedersachsen (Mittelwert der vier Kriterien:  $M = 3,58$ ) und Bayern ( $M = 3,53$ ) höher als

in NRW ( $M = 3,39$ ) und Hessen ( $M = 3,25$ ). Die Gründe für die Unterschiede bedürfen unter anderem einer vertieften Dokumentenanalyse, die an dieser Stelle nicht leistbar ist. In Bezug auf die Erscheinungsjahre der SI- und SII-Lehrpläne in den jeweiligen Bundesländern ergibt sich jedenfalls kein eindeutiger Trend, was zunächst seitens der Autorin und der Autoren vermutet wurde.

Weiterhin wurden alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer darum gebeten, anzugeben, wie viel Prozent der Inhalte des Lehr-/Bildungsplans aus ihrer individuellen Sicht idealtypisch auf die folgenden Bereiche entfallen sollten: Methoden, Konzepte des fachlichen Denkens (Basiskonzepte, *nature of science* ...), Themen der Physischen Geographie, Themen der Humangeographie und Mensch-Umwelt-Themen (vgl. Fig. 8). Prägnant ist der große Konsens in der Auftei-

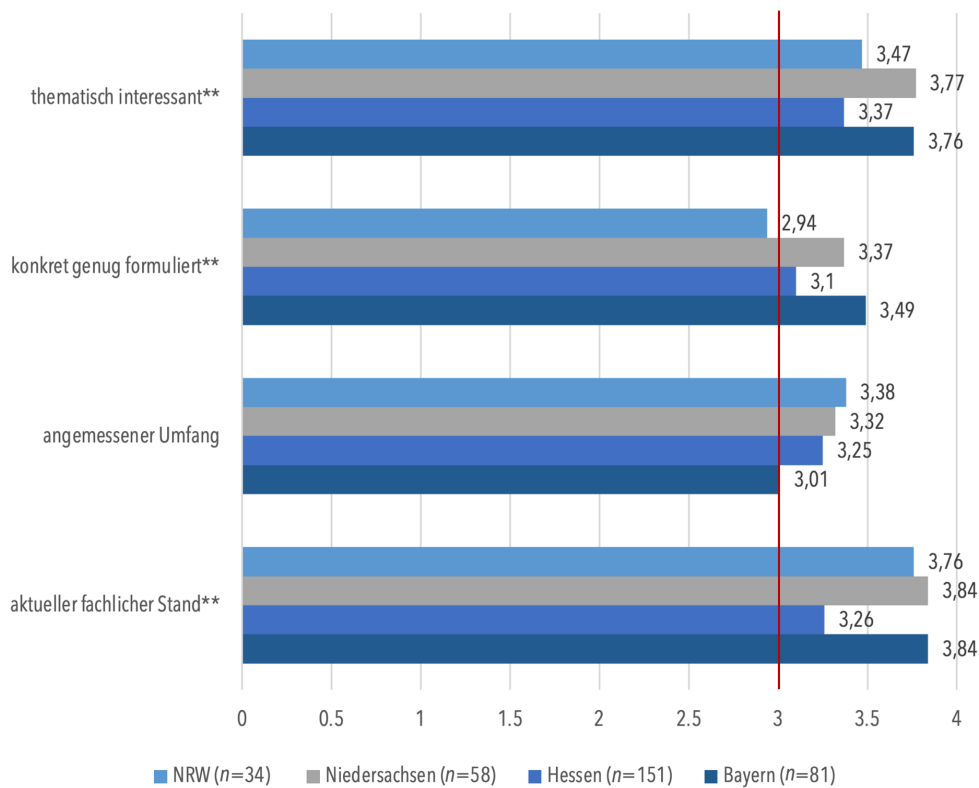


Fig. 7b. Qualität der Lehr-/Bildungspläne im eigenen Bundesland, differenziert nach Herkunftsbundesland der Probandin/des Probanden (5=trifft zu, 1=trifft nicht zu) (\*\*signifikant auf dem Niveau 0,05) (Quelle: Autorin und Autoren)

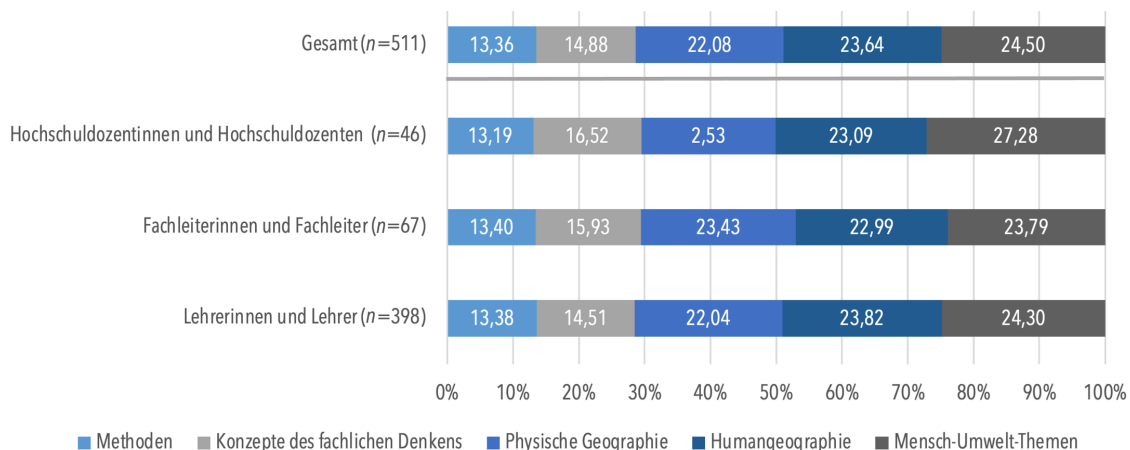


Fig. 8. Idealtypische prozentuale Verteilung der Inhalte in den fünf abgefragten Kategorien im Lehr-/Bildungsplan (Quelle: Autorin und Autoren)



lung zwischen den unterschiedlichen Befragten. Alle drei Gruppen wünschen sich eine fast gleichmäßige Gewichtung von Mensch-Umwelt-Themen, Humangeographie und Physischer Geographie (mit jeweils 20–27 %) im Lehrplan. Gemessen am Status quo der Lehrpläne der Bundesländer bedeutet dies, dass es zu einer erheblichen Umwidmung von humangeographischen Themen kommen würde (vgl. auch Fig. 10). Es entspricht aber stark dem Fachverständnis der Geographie als Gesellschaft-Natur-Disziplin der Praktikerinnen und Praktiker (ROTTSTEGGE, 2016; THUME, 2024). Jeweils rund 13 % werden für Methoden/Arbeitsweisen vorgeschlagen, was auch hier insgesamt einen Ausbau bedeuten würde. Die Anbahnung von Kompetenzen im Bereich der Erkenntnisgewinnung sowohl im Klassenraum als auch darüber hinaus ist für viele Befragte zentral für geographische Bildung, wie auch Fig. 9 sowie die nordrhein-westfälische Lehrkräftebefragung bekräftigen (MEUREL, 2023). Auch die weit stärkere Integration von Konzepten des fachlichen Denkens (z. B. systemisches Denken) wird gefordert. Hier kann sowohl ein Zusammenhang zu der wahrgenommenen mangelnden Wertschätzung bzw. dem veralteten Image des Schulfachs (vgl. Fig. 2)

als auch zur fehlenden fachlichen Tiefe bzw. der erhöhten Komplexität (vgl. Fig. 4a & Fig. 4b) hergestellt werden, da die Konzepte fachlichen Denkens als ein Schlüssel sowohl zur Ausbildung der fachlichen Identität abseits von *Stadt, Land, Fluss* als auch zur Niveausteigerung im Sinne einer vertieften und reflektierten Auseinandersetzung beschrieben wird (FÖGELE, 2016). Einschränkend ist anzumerken, dass die erhobene Aufteilung nahe an einem gleichmäßigen Ankreuzverhalten von je 25 % für die drei thematischen Bereiche und den methodisch-konzeptionellen Bereich liegt.

In Bezug auf die kombinierten Fragen *Was vermissen Sie im aktuellen Lehr-/Bildungsplan? Welche Wünsche hätten Sie für die Zukunft?*, die wiederum nicht zwischen Bundesländern und Schulararten differenziert ausgewertet wurden, steht bei den Lehrkräften die Aktualität der Themen weit oben: *Freiräume/Zeit* (z. B. für aktuelle Themen) ( $n = 39$ ) und *Aktualität* (z. B. Bezüge zu gegenwärtigen Problemen) ( $n = 23$ ) werden genannt (vgl. Fig. 9). Geographie bietet sich wie kaum ein anderes Fach dafür an, aktuelle raumbezogene Themen, Diskurse etc. sinnstiftend einzubinden (z. B. Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine, Protest des Festklebens der

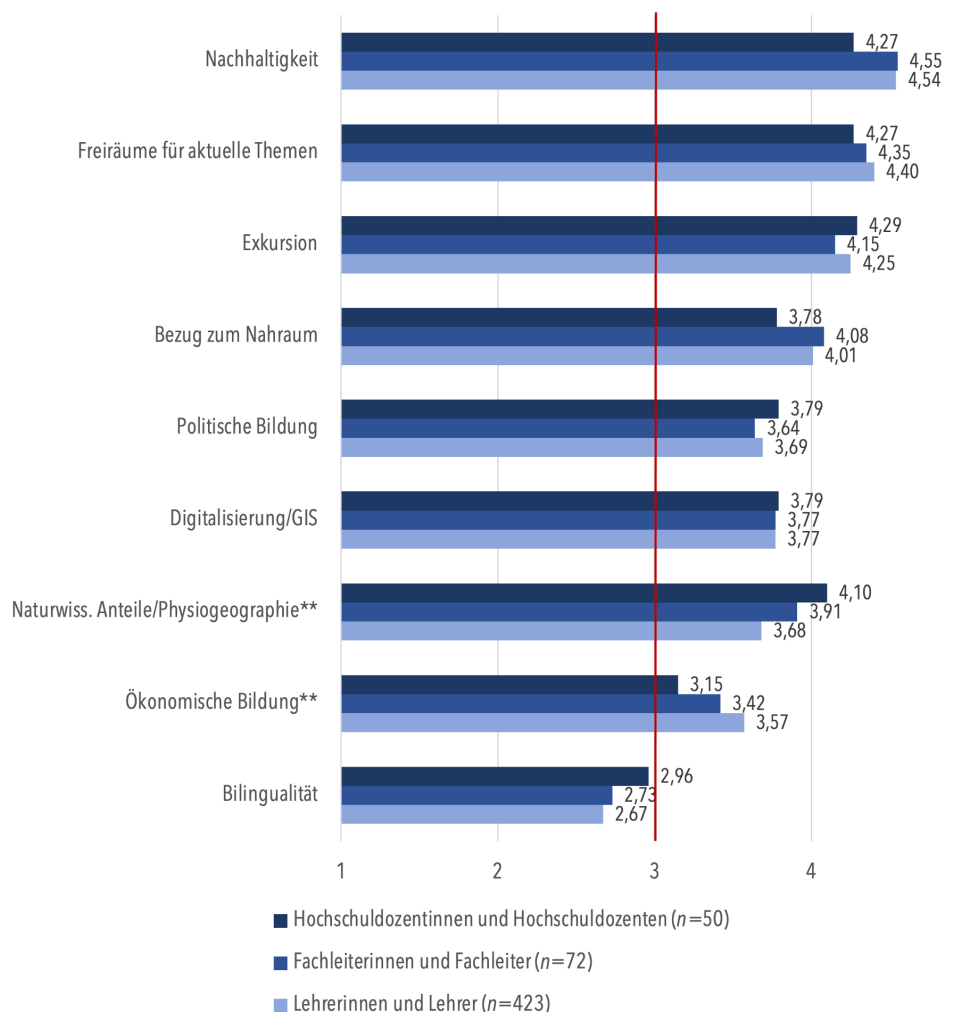
Lehrkräfte (n=187)		Fachleiterinnen und Fachleiter (n=20)		Hochschuldozentinnen und Hochschuldozenten (n=16)	
	Anzahl der Nennungen		Anzahl der Nennungen		Anzahl der Nennungen
Freiräume/Zeit	39	Physiogeographie	6	Fachliche Tiefe	6
Aktualität	23	Strukturelle Veränderungen	6	Mensch-Umwelt-Themen	4
Mensch-Umwelt/Nachhaltigkeit/BNE	22	Basiskonzepte	2	Physiogeographie	3
Begleitende Konkretisierungen (Unterrichtsbeispiele, Handreichungen ...)	18	Exkursionen	2	Exkursionen	2
Strukturelle Veränderungen (Kompetenzorientierung, Gliederung und Gewichtung von Inhalten ...)	16	Sonstiges	10	Interessen-/Lebensweltbezug	2
Physiogeographie	11	<b>Insgesamt</b>	<b>26</b>	Freiräume/Zeit	1
Digitalisierung	10			Basiskonzepte	1
Exkursionen	9			Sonstiges	4
Interessen-/Lebensweltbezug	9			<b>Insgesamt</b>	<b>23</b>
Regionale Geographie (Asien, Afrika)	8				
Ausbau der Studententafel	7				
Politische/Kritische Geographie	5				
Kompetenzorientierung	5				
Globalisierung	4				
Basiskonzepte	3				
Sonstiges	19				
<b>Insgesamt</b>	<b>208</b>				

Fig. 9. Wünsche für zukünftige Lehr-/Bildungspläne (Mehrfachnennungen möglich) (Quelle: Autorin und Autoren)

Letzten Generation). Lehrkräfte fordern hier mehr Unterstützung, indem aktuellere Themen tradierte, aus ihrer Sicht weniger relevante Themen im Lehrplan ersetzen und indem Lehrpläne schneller und flexibler auf Entwicklungen reagieren (z. B. durch regelmäßige Nachsteuerung, digitale Ergänzungen). Die große Bedeutung des Wunsches nach mehr Freiräumen bei Lehrkräften verdeutlichen die Einschätzung, dass die Lehrpläne zu voll seien, sodass einerseits keine Zeit für die tiefgehende Behandlung von Lerngegenständen vorhanden sei und somit „Schüler Themen meist nicht durchdringen“ (Nr. 36) und andererseits keine Freiräume bestehen, um etwa aktuelle Themen abseits des Lehrplans zu behandeln. Zudem wird eine stärkere Akzentuierung der Physischen Geographie (vgl. auch Fig. 8) als Wunsch formuliert ( $n = 11$ ). Dabei wird darauf gedrungen, vermehrt die Erarbeitung der physiogeographischen Grundlagen in den Fokus zu nehmen, indem man sich den naturwissenschaftlichen Prozessen und nicht nur deren Auswirkungen auf die Gesellschaft widmet. Ebenso wünschen sich alle drei Gruppen einen höheren Stellenwert von Exkursionen in zukünftigen Lehrplänen ( $n = 13$ ). Mit dem Ziel, mehr Exkursionsangebote umsetzen zu können, solle Exkursionen im

Lehrplan ausreichend Zeit eingeräumt werden und diese als „verpflichtende Exkursionen“ (Nr. 346), die das außerschulische Lernen als integralen Bestandteil geographischer Bildung festlegen, ausgewiesen werden. Bei den Lehrkräften ist darüber hinaus das Verlangen nach „Freiräume[n], um die Interessen der SuS besser integrieren zu können“ (Nr. 198) sowie einer stärkeren Lebensweltorientierung ausgeprägt, „damit das Interesse am Fach erhalten bleibt“ (Nr. 307) ( $n = 9$ ). Ähnliche Motivationsprobleme der Schülerschaft konstatiert MIENER (2016) in seiner Dissertation (vgl. auch Fig. 4b). Auch wird erwartet, Aspekte der Digitalisierung fachspezifisch zu implementieren ( $n = 10$ ), z. B. durch „den gezielten Einsatz digitaler Projekte“ (Nr. 67). Sowohl von Lehrkräften ( $n = 3$ ) als auch von Fachleiterinnen und Fachleitern ( $n = 2$ ) sowie Hochschuldozentinnen und -dozenten ( $n = 1$ ) werden Basiskonzepte und konkrete Konzepte fachlichen Denkens gefordert.

Ergänzend zum offenen Fragefeld bezüglich der Wünsche für die nächste Lehr-/Bildungsplan-generation wurden in einem geschlossenen Format neun Kategorien mit folgender Frage dargestellt: *Um die Geographie weiter zu stärken, sollten welche Bereiche im Curriculum ausgebaut werden?* (vgl. Fig. 10). Über alle drei Gruppen hinweg



**Fig. 10.** Bereiche, die im Lehr-/Bildungsplan ausgebaut werden sollten, um das Fach Geographie zu stärken (5 = trifft zu, 1 = trifft nicht zu) (\*\*signifikant auf dem Niveau 0,05) (Quelle: Autorin und Autoren)

wird vor allem ein Stärkungspotenzial in einer Ausrichtung auf Nachhaltigkeit (Mittelwerte von 4,27–4,54), Aktualität (Mittelwerte von 4,27–4,4), außerschulische Lernorte (Mittelwerte von 4,15–4,29) sowie einen Bezug zum Nahraum (Mittelwerte von 3,78–4,08) gesehen. Dies kann so interpretiert werden, dass sich das Fach auf seine eigenen Stärken fokussieren und diese klar herausstellen soll. Signifikante Differenzen werden bei der Einschätzung der naturwissenschaftlichen Anteile bzw. Physiogeographie und der ökonomischen Bildung jeweils zwischen den Hochschuldozentinnen und -dozenten und den Lehrkräften deutlich: Bei ersteren sehen vor allem Hochschuldozentinnen und -dozenten und Fachleiterinnen und Fachleiter ein großes Potenzial, wobei auch die Lehrkräfte mit einem Mittelwert von 3,68 diesen durchaus ein Stärkungspotenzial zuschreiben (vgl. Fig. 10). Im Falle der ökonomischen Bildung kehrt sich die Reihenfolge bei etwas geringeren Werten um, sodass die Hochschuldozentinnen und -dozenten das geringste und die Lehrkräfte das größte Stärkungspotenzial aller drei Gruppen sehen. Dies kann darin begründet sein, dass eine Stärkung dieses Bereichs der starken Lobbyarbeit für das Fach Wirtschaft in der Praxis entgegenwirken könnte. Die höchste Übereinstimmung aller drei Gruppen ist in der Kategorie Digi-

talisierung/GIS zu beobachten (Mittelwerte von 3,77–3,79). Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehen in diesem gesellschaftlichen und schulpolitischen Megatrend große Potenziale für das Fach Geographie. Einzig der Bilingualität sprechen alle drei Gruppen kein Stärkungspotenzial zu (Mittelwerte von 2,67–2,96, unterhalb des skalentheoretischen Mittels), was eventuell in der Praxis mit der eigenen Qualifikation und dem fehlenden Angebot an der eigenen Schule zusammenhängt.

#### 5.4 Schulbücher

Eine wichtige Rolle für den Fachunterricht spielt weiterhin das Schulbuch (BAGOLY-SIMÓ, 2014). Hier ist eine Einschätzung allerdings gleichzeitig besonders schwierig, da die Varianz der eingesetzten Schulbücher über ganz Deutschland hinweg sehr groß ist. Die Aussagekraft der nachfolgenden Ergebnisse ist vor diesem Hintergrund kritisch zu reflektieren.

Gefragt nach einer Einschätzung der Qualität aktueller Schulbücher äußern sich die Hochschuldozentinnen und -dozenten am kritischsten. Die Mittelwerte liegen hier im Vergleich zu den anderen Gruppen in allen sieben Kategorien am niedrigsten (2,48–3,43) (vgl. Fig. 11). Signifikant ist jeweils der Unterschied zu den Lehrkräften in den

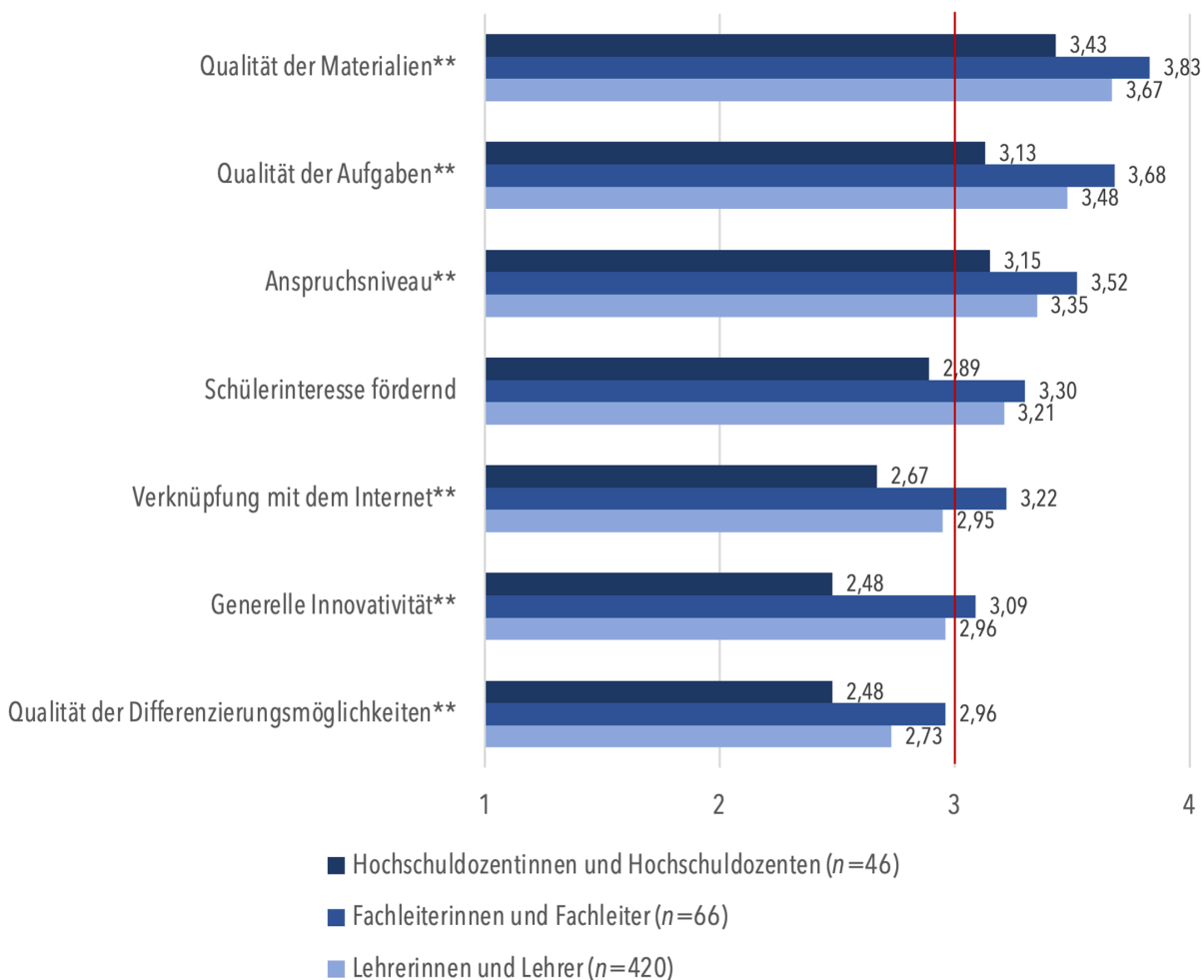


Fig. 11. Qualität der Schulbücher nach ausgewählten Kriterien (5 = trifft zu, 1 = trifft nicht zu) (\*\*signifikant auf dem Niveau 0,05) (Quelle: Autorin und Autoren)

Bereichen Qualität der Materialien, Qualität der Aufgaben, Anspruchsniveau, Verknüpfung mit dem Internet, generelle Innovativität und Qualität der Differenzierungsmöglichkeiten (vgl. Fig. 11). Eine Erklärung kann die räumlich-kommunikative Nähe am Arbeitsort zu Innovationen und neuen Forschungserkenntnissen sein, von denen die Hochschuldozentinnen und -dozenten in der Regel früher erfahren. Die Fachleiterinnen und Fachleiter, die mutmaßlich zu einem nicht geringen Anteil als Schulbuchautorinnen und -autoren fungieren und dadurch wahrscheinlich eher um die Zwänge und unterschiedlichen Interessen bei der Gestaltung eines Lehrwerks wissen, zeigen insgesamt die höchste Zufriedenheit. Die Qualität der Materialien und Aufgaben sowie das Anspruchsniveau werden von den Lehrkräften und den Fachleiterinnen und Fachleitern grundsätzlich positiv eingeschätzt (Mittelwerte von 3,13-3,83), während die Hochschuldozentinnen und -dozenten die Qualität der Aufgaben und das Anspruchsniveau eher neutral einschätzen. Als besonders Schülerinteresse fördernd werden aktuelle Schulbücher von keiner Gruppe charakterisiert (Mittelwerte von 2,89-3,30), was sich

mit den Ergebnissen der Schülerinteressenstudie deckt (HEMMER & HEMMER, 2010). Den größten Reformbedarf sehen alle drei Gruppen, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, in Bezug auf aktuelle Trends wie die sinnvolle Verknüpfung mit digitalen Angeboten, die generelle Innovativität – ein wichtiges Beurteilungskriterium in der Schulbuchforschung (BEDNARZ, 1997) – sowie die Qualität der Differenzierungsmöglichkeiten angesichts einer stetig zunehmenden Heterogenität im Klassenraum. Offen nach ihren Wünschen für die nächste Schulbuchgeneration gefragt (vgl. Fig. 12), äußern alle drei Gruppen insbesondere den Wunsch nach einer besseren Verknüpfung mit digitalen Angeboten. Dabei sind die Forderungen in den Antworten breit gefächert: digitale Schulbücher mit spezifischen Materialien (Animationen, Filme, interaktive Diagramme ...) und Aufgabenformaten statt bloßen PDF-Dokumenten, stärkere Einbindung von externen Angeboten wie Google Earth, sinnvolle Einbindung von Informationsangeboten wie Datenbanken mittels QR-Codes, digitale Unterrichtsassistenten, Möglichkeiten zur digitalen Bearbeitung des Schulbuchs etc. Damit korrespondierend äußern zahlrei-

Lehrkräfte (n=253)		Fachleiterinnen und Fachleiter (n=34)		Hochschuldozentinnen und Hochschuldozenten (n=19)	
Anzahl der Nennungen		Anzahl der Nennungen		Anzahl der Nennungen	
Bessere Verknüpfung mit digitalen Angeboten	63	Bessere Verknüpfung mit digitalen Angeboten	7	Bessere Verknüpfung mit digitalen Angeboten	8
Verbesserte Aufgabenkultur	43	Verbesserte Aufgabenkultur	7	Verbesserte Aufgabenkultur	6
Höhere Aktualität	41	Differenzierung	5	Differenzierung	4
Differenzierung	37	Ergänzungsmaterialien	5	Interessen-/Lebensweltbezug	3
Mehr Materialien (Karten, Diagramme ...)	22	Sprachsensibilisierung	2	Tiefergehende Behandlung von Themen	1
Interessen-/Lebensweltbezug	18	Basiskonzepte	2	Sonstiges	5
Anspruchsniveau/tiefergehende Behandlung	17	Schülerorientierung	2	<b>Insgesamt</b>	<b>27</b>
Integration von Methoden (z.B. experimentelle Arbeitsweisen)	16	Sonstiges	11		
Mehr und anspruchsvollere Texte	14	<b>Insgesamt</b>	<b>39</b>		
Struktur, Aufbau und Design	13				
Inhalte	12				
Basiskonzepte	10				
Geringere Textlastigkeit	9				
Nahraumbezug	8				
Keine Wünsche, weil zufrieden	5				
Sonstiges	6				
<b>Insgesamt</b>	<b>334</b>				

Fig. 12. Wünsche in Bezug auf die nächste Schulbuchgeneration (Mehrfachnennungen möglich) (Quelle: Autorin und Autoren)

che Lehrkräfte den Wunsch nach mehr Aktualität ( $n=41$ ) (z. B. aktualisierte Themenaspekte, aktualisierte Daten), die gegebenenfalls durch eine digitale Ergänzung der Schulbücher erreicht werden kann. Ein zentrales Anliegen bei allen drei Gruppen ist auch die Verbesserung des Differenzierungsangebots sowohl für leistungsstärkere als auch leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler ( $n=46$ ). Gewünscht werden z. B. in Bezug auf das Anforderungsniveau skalierte Aufgaben und Materialien („anspruchsvollere Aufgaben“, Nr. 132), „differenzierte Aufgaben, die den Unterricht (mit Inklusion) unterstützen“ (Nr. 230), „Lernaufgaben, welche den Schülern individuelle Zugänge ermöglichen, keine bloße Differenzierung über den Faktor Zeit“ (Nr. 80) sowie „Zusatzmaterialien mit hohem Gebrauchswert“ (Nr. 219) für die Lehrkraft. Die generelle Qualität der Aufgaben könnte aus Sicht aller drei Gruppen ebenfalls noch gesteigert werden. In diesem Kontext werden eine höhere Schülerorientierung (neue Methoden, *thinking through geography*, Rollenspiele ...) und eine verstärkte Handlungsorientierung (Experimente, Projekte ...) eingefordert, die auch bei Schülerinnen und Schülern ein zentrales Positivkriterium sind (LATHAN, 2021). Ein weiterer Baustein im Bereich der Wünsche ist insbesondere von Lehrkräfteseite ( $n=17$ ), aber auch von Hochschulseite ( $n=1$ ) die intensivere Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen und eine Steigerung des Anspruchsniveaus, die sich neben der Abkehr vom Doppelseitenprinzip laut Probandeneinschätzung auch in den Schulbuchtexten zeigen sollte, die den wichtigsten Baustein bei der vertieften schulbuchbasierten Bearbeitung von Lerngegenständen darstellen (BEHNKE, 2016). Auch werden hier längere und anspruchsvollere Texte gefordert, wobei sich allerdings manche Lehrkräfte

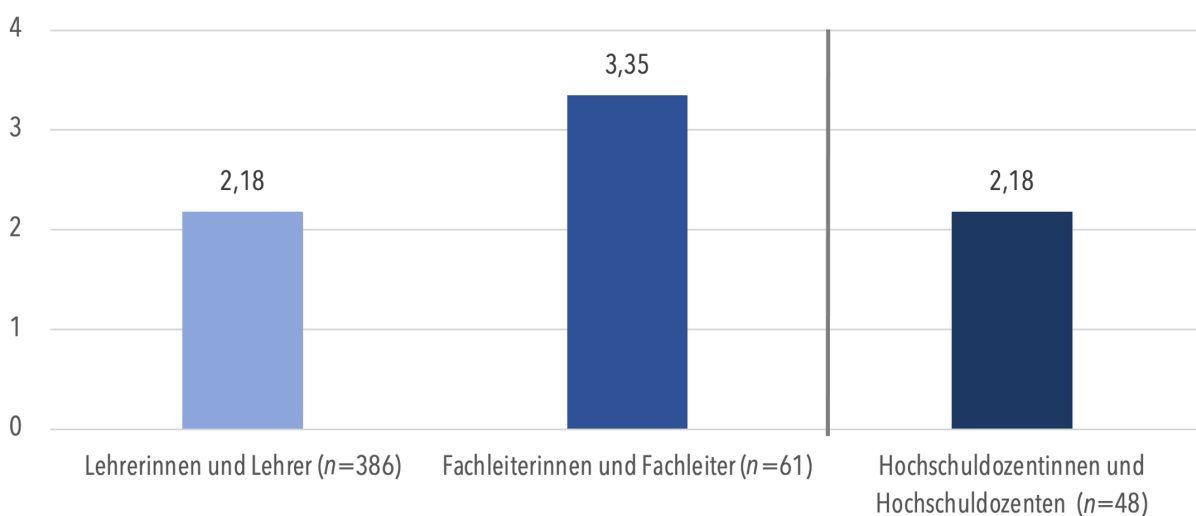
wiederum im offenen Antwortfeld eher die Verringerung der Textlastigkeit wünschen ( $n=9$ ). Weiteren Optimierungsbedarf sehen die Lehrkräfte in einem stärkeren Interessen- bzw. Lebensweltbezug der Schulbücher ( $n=18$ ) und einer vermehrten Hinwendung zum Nahraum im Sinne der Region und des eigenen Bundeslandes ( $n=8$ ). Auch die Berücksichtigung und sinnvollere Integration von Basiskonzepten in Aufgaben etc. wird von Probandinnen und Probanden angeführt. Insgesamt bestätigen und konkretisieren die Nennungen im offenen Aufgabenfeld die Einschätzungen aus Fig. 11.

## 5.5 Fortbildungen

Fortbildungen als Teil der dritten Phase der Lehrkräftebildung stellen ein wichtiges Bindeglied zwischen universitärer Forschung und schulischer Praxis dar (MEUREL, 2023). Die befragten Lehrkräfte geben im Mittel an, pro Jahr an 2,18 Fortbildungstagen teilzunehmen (vgl. Fig. 13). Das ist weniger als der internationale (OECD, 2019), aber mehr als der nationale Durchschnitt (STANAT ET AL., 2019).

Die Fortbildungsaktivität der Fachleiterinnen und Fachleiter ist vermutlich aufgrund der eigenen Rolle in der Lehrkräftebildung und der höheren zeitlichen Flexibilität mit 3,35 Tagen pro Jahr deutlich höher. Geographiedidaktische Hochschuldozentinnen und -dozenten wiederum agierten im Mittel an 2,18 Tagen aktiv als Fortbildnerinnen und Fortbildner.

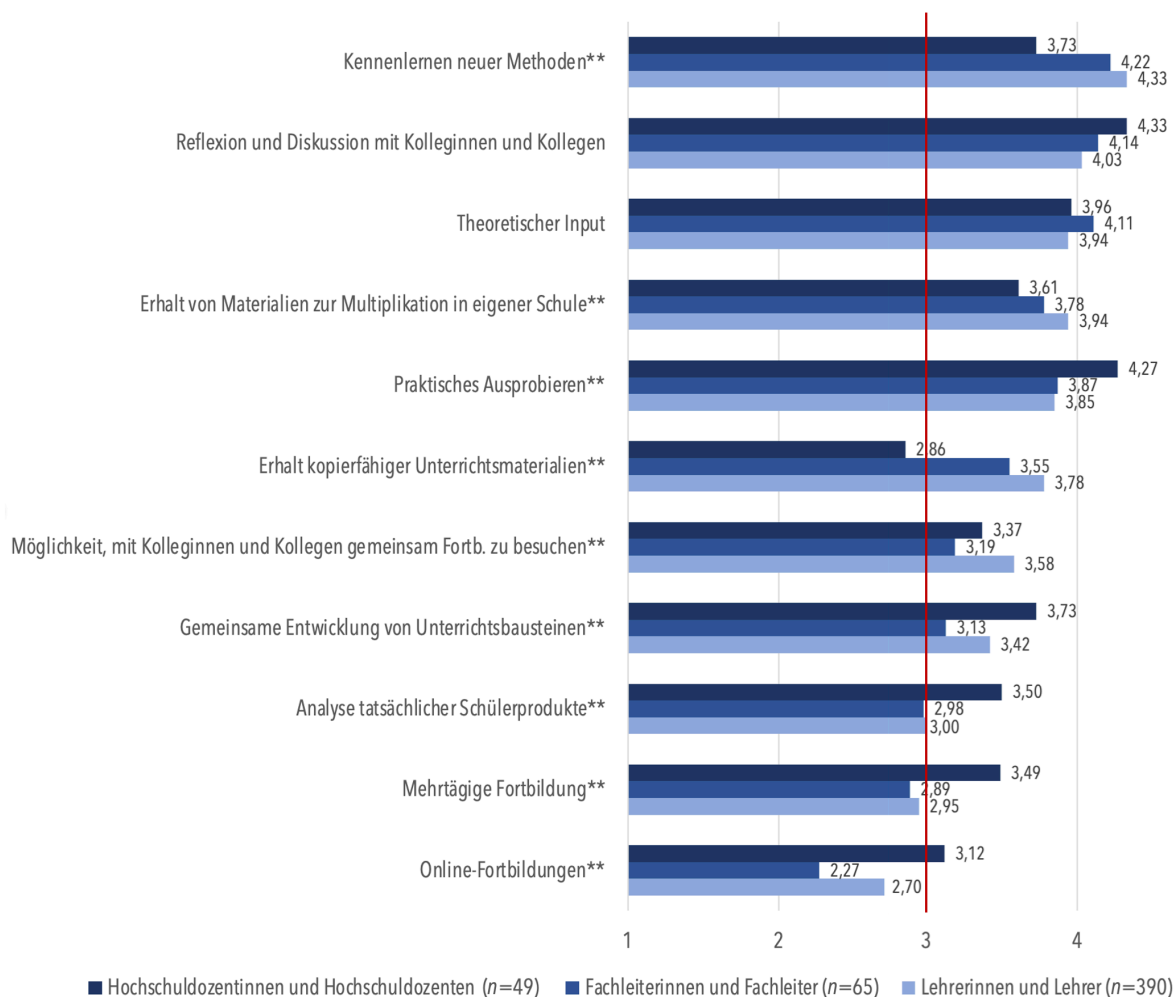
Die Zufriedenheit mit der Qualität der Fortbildungsveranstaltungen liegt sowohl auf Lehrkräfteseite ( $M=3,73$ ) als auch bei den Fachleiterinnen und Fachleitern ( $M=3,91$ ) über dem skalentheoretischen Mittel. Geschlossen gefragt nach Kriterien, die aus persönlicher Perspektive gute Fortbildungen charakterisieren, zeigen sich signifikante Diffe-



**Fig. 13.** Anzahl der Tage von besuchten Fortbildungen pro Jahr der letzten Jahre der Lehrkräfte und Fachleiterinnen und Fachleiter sowie Anzahl der Tage der gegebenen Fortbildungen der Hochschuldozentinnen und -dozenten (Quelle: Autorin und Autoren)

renzen zwischen den drei Teilgruppen (vgl. Fig. 14). Diese beziehen sich u. a. bei den Lehrkräften und Fachleiterinnen und Fachleitern einerseits und den Hochschuldozentinnen und -dozenten andererseits auf das Kennenlernen neuer Methoden (Mittelwert von 4,33 und 4,22 zu 3,73) und den Erhalt kopierfähiger Unterrichtsmaterialien (Mittelwert von 3,78 und 3,55 zu 2,86). Die höhere Gewichtung kann darin begründet sein, dass es diesen Gruppen so ermöglicht wird, Fortbildungsinhalte unmittelbar und zeitnah in ihren Unterricht zu integrieren. Demgegenüber bewerten die Hochschuldozentinnen und -dozenten die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsbausteinen (Mittelwert von 3,73 zu 3,42 bei den Lehrkräften und 3,13 bei den Fachleiterinnen und Fachleitern) sowie die Analyse von Schülerprodukten wie Video- oder Schriftvignetten (Mittelwert von 3,5 zu 3 und 2,98) deutlich höher. Das ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass den Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern dadurch stärker die hinter Materialien und Methoden steckenden Analyse- und Konstruktionsprinzipien verdeutlicht werden können (FÖGELE & MEHREN, 2015). Auch das praktische Ausprobieren, wengleich auch von Lehrkräften und Fachleiterinnen und Fachleitern geschätzt,

steht bei den Dozentinnen und Dozenten höher im Kurs (Mittelwert von 4,27 zu 3,85 bei Lehrkräften und 3,87 bei Fachleiterinnen und Fachleitern). Übereinstimmend halten alle drei Gruppen den theoretischen Input für zentral (Mittelwerte von 3,94–4,11). Lehrkräfte sind demnach mitnichten rein praxisfixiert, wie dies häufig verbreitet wird. Auch die Diskussion und Reflexion gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen wird im Sinne eines Peer-to-Peer-Lernens von allen Gruppen mit Mittelwerten zwischen 4,03 und 4,33 als sehr wichtig herausgestellt. Mehrtägige Fortbildungen, wie sie die Wissenschaft aufgrund der Möglichkeit des vertieften Arbeitens empfiehlt und als empirisch sinnvoll erachtet (FÖGELE & MEHREN, 2015), werden von den Lehrkräften ( $M=2,95$ ) und Fachleiterinnen und Fachleitern ( $M=2,89$ ) eher abgelehnt, was eventuell mit den geringen Zeittressourcen im Alltag (vgl. Fig. 9) oder der Mehrbelastung für die vertretenden Kolleginnen und Kollegen erklärbar ist. Online-Fortbildungen stoßen in allen drei Gruppen auf wenig Begeisterung (Mittelwerte von 2,27–3,12), wobei beachtet werden muss, dass die Befragung während der isolierenden Coronapandemie durchgeführt wurde. Insgesamt bestätigen die Ergebnisse an vielen Stellen die Erkenntnisse aus



**Fig. 14.** Qualität der Fortbildungen gemäß ausgewählten Kriterien (5 = trifft zu, 1 = trifft nicht zu) (\*\* signifikant auf dem Niveau 0,05) (Quelle: Autorin und Autoren)

der nordrhein-westfälischen Lehrkräftebefragung zum Fortbildungsinteresse von MEUREL (2023).

Gefragt nach der präferierten Fortbildungsart (fachlich, fachdidaktisch, gemischt, keine Präferenz; vgl. Fig. 15) dominiert in beiden Gruppen ein gemischtes Format (Fachleiterinnen und Fachleiter: 50,7%, Lehrkräfte: 39,3%). Danach bevorzugen Lehrkräfte zu gleichen Teilen fachlich (21,0%) und fachdidaktisch (21,5%) ausgerichtete Fortbildungen, während Fachleiterinnen und Fachleiter etwas häufiger fachdidaktische Formate angeben (19,5% zu 14,9% bei fachlichen Formaten).

Die Lehrkräfte sowie die Fachleiterinnen und Fachleiter wurden überdies nach ihren inhaltlichen Wünschen für Fortbildungen gefragt, differenziert nach fachlichen und didaktischen Themen (vgl. Fig. 16). Bei den Lehrkräften steht der Klimawandel an erster Stelle (n=58) (vor allem naturwissenschaftliche Grundlagen, neuere Forschungserkenntnisse, Klimaprotest und Folgen des Klimawandels). Auch die Physiogeographie (unabhängig vom Klimawandel) wird häufig im Freifeld angeführt (n=51), in der Regel als Oberbegriff, teilweise aber auch präzisiert (z. B. Bodengeographie). Auf dem dritten

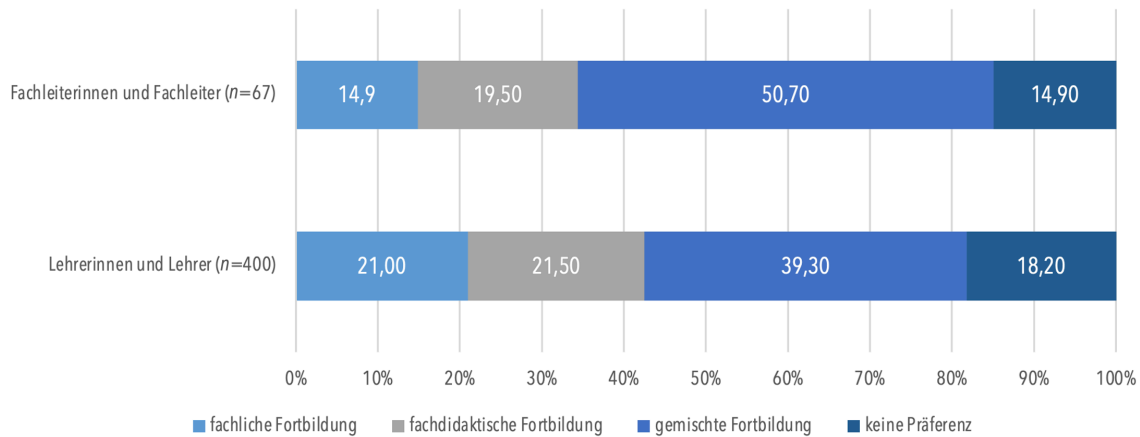


Fig. 15. Präferierte Art der Fortbildung (in Prozent) (Quelle: Autorin und Autoren)

Lehrkräfte (n=260)				Fachleiterinnen und Fachleiter (n=36)			
fachlich		didaktisch		fachlich		didaktisch	
Klimawandel	58	Digitalisierung/GIS	118	Physiogeographie	12	Digitalisierung/GIS	14
Physiogeographie/Geowissenschaften	51	Methoden	63	Humangeographie	7	Kartographie	5
Nachhaltigkeit/BNE	40	Exkursionen	27	Nachhaltigkeit	6	Sachanalyse	5
Regionale Geographie (insb. Asien, Deutschland)	34	Differenzierung	22	Methoden	5	Basiskonzepte	4
Digitalisierung	28	Experimentelle Arbeitsweisen	22	Globalisierung	4	Leistungsmessung	3
Globalisierung	24	Sachanalyse	21	Klimawandel	3	Experimentelle Arbeitsweisen	2
Wirtschaftsgeographie	23	Unterrichtsstrukturen (fächerübergreifend, inklusiv ...)	16	Sonstiges	5	Aufgaben	2
Stadtgeographie	21	Projektarbeit	13	<b>Insgesamt</b>	<b>42</b>	Sonstiges	9
Politische Geographie	19	Beurteilung/Bewertung	10			<b>Insgesamt</b>	<b>44</b>
Ressourcen	16	Basiskonzepte	10				
Aktuelles	11	Aufgaben	8				
Migration	10	Systemisches Denken	8				
Außerschulische Lernorte	6	Didaktische Reduktion	7				
Bevölkerungsgeographie	4	Motivierende Lernunterstützung	7				
Sonstiges	27	Lehrplanimplementierung	3				
<b>Insgesamt</b>	<b>373</b>	Sonstiges	9				
		<b>Insgesamt</b>	<b>365</b>				

Fig. 16. Thematische Wünsche für zukünftige Fortbildungen (Anzahl aller Nennungen: 827) (Quelle: Autorin und Autoren)

Platz folgt die Nachhaltigkeit ( $n = 40$ ), deren Inhalte die Geographie als Leitfach einer BNE stark prägen. Nach der regionalen Geographie ( $n = 34$ ) folgt auf dem fünften Platz die Digitalisierung ( $n = 28$ ). Die ersten Plätze zeigen, dass das Fortbildungsinteresse der Lehrkräfte fachlich insbesondere im MINT-Bereich liegt, was mit ihrer Präferenz für dessen curricularen Ausbau korrespondiert (vgl. Fig. 8 & Fig. 9). Ähnliche Tendenzen sind bei insgesamt deutlich weniger Nennungen auch bei den Fachleiterinnen und Fachleitern zu konstatieren.

In Bezug auf die didaktischen Fortbildungswünsche der Lehrkräfte steht die Digitalisierung an der Spitze ( $n = 118$ ). Die konkreten offenen Antworten lauten neben Digitalisierung selbst u. a. Einbindung von GIS, Einführung in geographierelevante Apps (Lärmmesser etc.), gewinnbringende Nutzung von Tablets, Onlinekarten, digitaler Raum und Mündigkeit, digitale Atlanten, Whiteboards und manches mehr. Mit Abstand folgt auf dem zweiten Rang der Wunsch nach innovativen Methoden ( $n = 63$ ), wobei zehnmal explizit das Mystery genannt wird. Auf den weiteren Plätzen folgen die Exkursionen ( $n = 27$ ), die in dieser *roadmap 2030*-Befragung durchgängig eine hohe Stellung zugewiesen bekommen, und die Differenzierung ( $n = 22$ ). Zu der Differenzierung, die ausgehend von den Konkretisierungen wie Individualisierung oder „Differenzierung bei großer Klassen-

stärke“ (Nr. 44) überwiegend als Binnendifferenzierung verstanden wird, wünschen sich die Lehrkräfte für sich selbst in Zukunft eine Fortbildung, kongruent zu dem Wunsch nach mehr Angeboten in diesem Bereich durch die Schulbücher (vgl. Kap. 5.4) sowie den Wünschen für den Forscher-Praktiker-Dialog (vgl. Kap. 5.7). Auch das Experimentieren ( $n = 22$ ), mutmaßlich als naturwissenschaftliches praktisches Arbeiten generell verstanden, wird von den Lehrkräften im offenen Aufgabenfeld explizit angeführt. In Bezug auf die Fachleiterinnen und Fachleiter zeigen sich Gemeinsamkeiten (starke Stellung der Digitalisierung, Experimente, Aufgaben), jedoch werden hier auch Sachanalyse ( $n = 5$ ), Kartographie ( $n = 5$ ), Basiskonzepte generell (nicht nur systemisches Denken) ( $n = 4$ ) sowie Leistungsmessung ( $n = 3$ ) angeführt, die für die Ausbildung von Referendarinnen und Referendaren einen hohen Stellenwert besitzen. Auch bei den offenen Themenwünschen bestätigen sich die zentralen Erkenntnisse der Studien von MEUREL (2023) und HOF und HENNEMANN (2013).

## 5.6 Aufgaben geographischer Verbände

Alle potenziellen Aufgaben, die der Fragebogen den Probandinnen und Probanden vorgegeben hat, erfahren mit Gesamtmittelwerten zwischen 3,74 und 4,34 hohe bzw. sehr hohe Zustimmungswerte (vgl. Fig. 17).

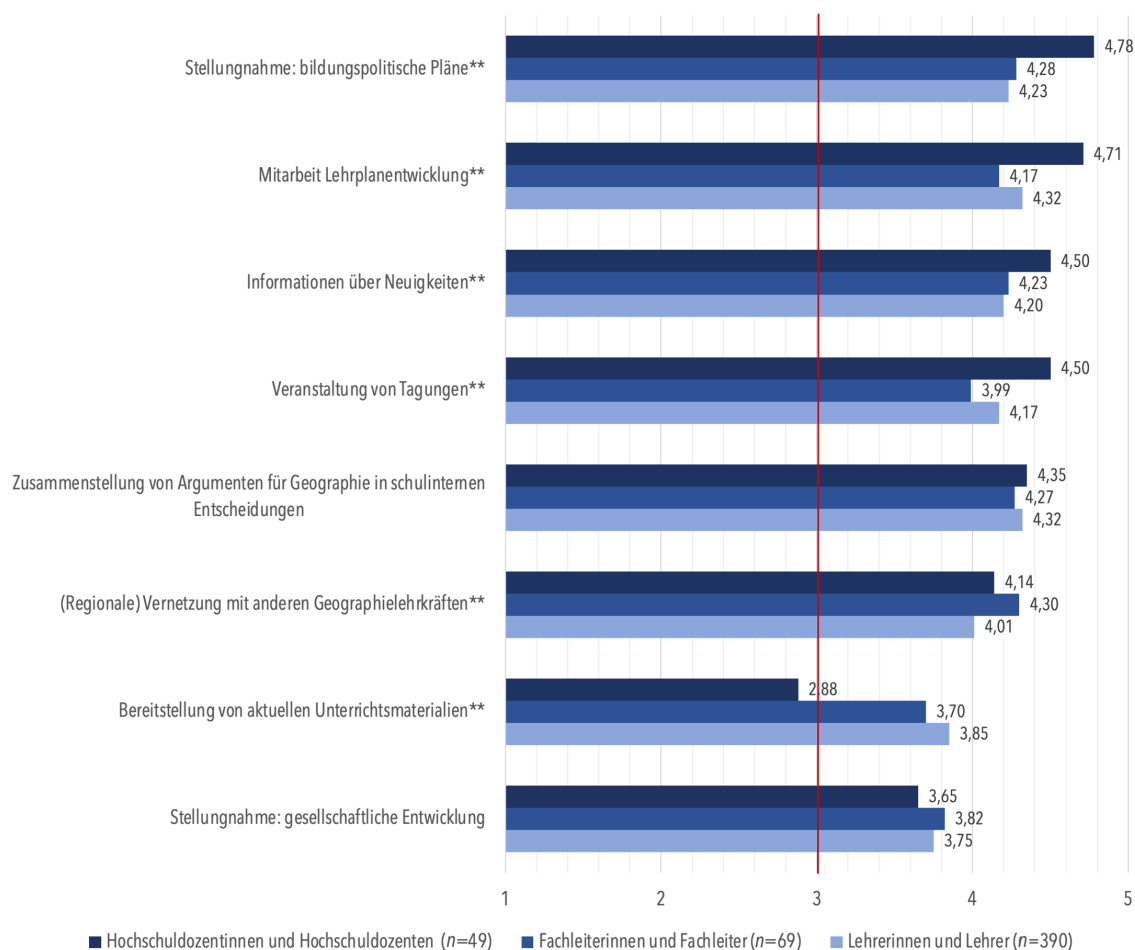


Fig. 17. Aufgaben geographischer Verbände (5 = trifft zu, 1 = trifft nicht zu) (\*\*signifikant auf dem Niveau 0,05) (Quelle: Autorin und Autoren)



Daran zeigt sich indirekt, dass die Befragten die Verbandsarbeit für überaus relevant halten. Einzige Ausnahme ist die Bereitstellung von aktuellen Unterrichtsmaterialien, wie sie etwa im Gegensatz zu deutschen Geographieverbänden von finanz- und personalstärkeren Verbänden wie der Geographical Association in Großbritannien geleistet wird. Diese Aufgabe sehen Hochschuldozentinnen und -dozenten wahrscheinlich vor dem zu erwartenden Workload vergleichsweise kritisch ( $M = 2,88$ ). Als besonders wichtig erachten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Stellungnahme zu bildungspolitischen Plänen (z. B. zur geplanten Einführung eines Verbundfachs), die intensivere Mitarbeit bei der Entwicklung von Lehrplänen – ein Beispiel hierfür könnte der *Runde Tisch Geographie NRW* mit seiner umfangreichen [Vorabstellungnahme](#) sein –, die Information über Neuigkeiten (HGD-Newsletter, Schulgeograph des VDSG, Rundbrief Geographie des VDGH ...), die Veranstaltung von Tagungen (Deutscher Kongress für Geographie, Landesschulgeographentage ...), die Zusammenstellung von Argumenten für Geographie für schulinterne Entscheidungen (z. B. Broschüre *Geographie – Das Zukunftsfach* als Impuls für die Oberstufenwahlen; DGFg, 2022) und die (regionale) Vernetzung mit anderen Geographielehrkräften. Im offenen Feld, in dem die vorgegebenen Antworten ergänzt werden konnten, wurde zudem in 30 % der Antworten noch auf die Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit als zentrales Aufgabenfeld verwiesen (vgl. Fig. 2).

Bezüglich der Kommunikationskanäle, die separat abgefragt wurden (Mehrfachantworten möglich), zeigen sich folgende Tendenzen: Prozentual an erster Stelle steht jeweils der E-Mail-Newsletter (angekreuzt von 98 % der Hochschuldozentinnen

und -dozenten, 71 % der Fachleiterinnen und Fachleiter, 70 % der Lehrkräfte). Das fast hundertprozentige Votum bei den Hochschuldozentinnen und -dozenten lässt die hohe Wertschätzung des HGD-Newsletters erahnen. Danach folgt das für die jeweilige Gruppe eher verbreitete persönliche Austauschformat: Bei den Hochschuldozentinnen und -dozenten sind es die Tagungen mit 73 % und bei den Lehrkräften und Fachleiterinnen und Fachleitern die Fortbildungen mit 66 % bzw. 64 %. Prozentual an dritter Stelle steht wiederum bei allen Gruppen die Verbandshomepage (angekreuzt von 69 % der Hochschuldozentinnen und -dozenten, 61 % der Fachleiterinnen und Fachleiter, 52 % der Lehrkräfte). Die Verbandszeitschrift (35 % der Hochschuldozentinnen und -dozenten, 38 % der Fachleiterinnen und Fachleiter, 36 % der Lehrkräfte) und die sozialen Netzwerke (33 % der Hochschuldozentinnen und -dozenten, 8 % der Fachleiterinnen und Fachleiter, 21 % der Lehrkräfte) folgen auf den weiteren Plätzen.

Trotz der hohen zugeschriebenen Bedeutung der Arbeit geographischer Verbände (vgl. Fig. 17) ist die Quote der Mitgliedschaft innerhalb der Lehrerschaft im Verband deutscher Schulgeographen (VDSG) im Vergleich etwa zur Dozentenschaft im Hochschulverband für Geographiedidaktik (HGD) sehr gering ausgeprägt. Auf die offene Frage, warum Lehrkräfte kein Mitglied sind (vgl. Fig. 18), wird am häufigsten erklärt, dass der Mehrwert für die Person nicht erkennbar ist ( $n = 21$ ). Auf dem dritten Platz finden sich Aussagen, die zeigen, dass manchen Probandinnen und Probanden nicht nur die Verbandsarbeit nicht bekannt ist, sondern gleich der gesamte Verband ( $n = 18$ ). Dies korrespondiert auch mit der zweithäufigsten Nennung: Viele Lehrkräfte geben an, nie über eine Mitgliedschaft nach-

Lehrkräfte ( $n=123$ )	Anzahl der Nennungen
Nicht erkennbarer Mehrwert	21
Nicht darüber nachgedacht/nicht angesprochen worden	20
Unkenntnis über den Verband	18
Kein Interesse	17
Mitgliedschaft in anderen Verbänden	16
Keine Zeit	10
Zu kurz im Schulwesen/noch im Referendariat	9
Fachfremdes Unterrichten von Geographie	8
Mitgliedschaft geplant	7
Sonstiges	5
<b>Insgesamt</b>	<b>131</b>

Fig. 18. Gründe für die Nichtmitgliedschaft im Verband deutscher Schulgeographen (VDSG) (Mehrfachantworten möglich) (Quelle: Autorin und Autoren)

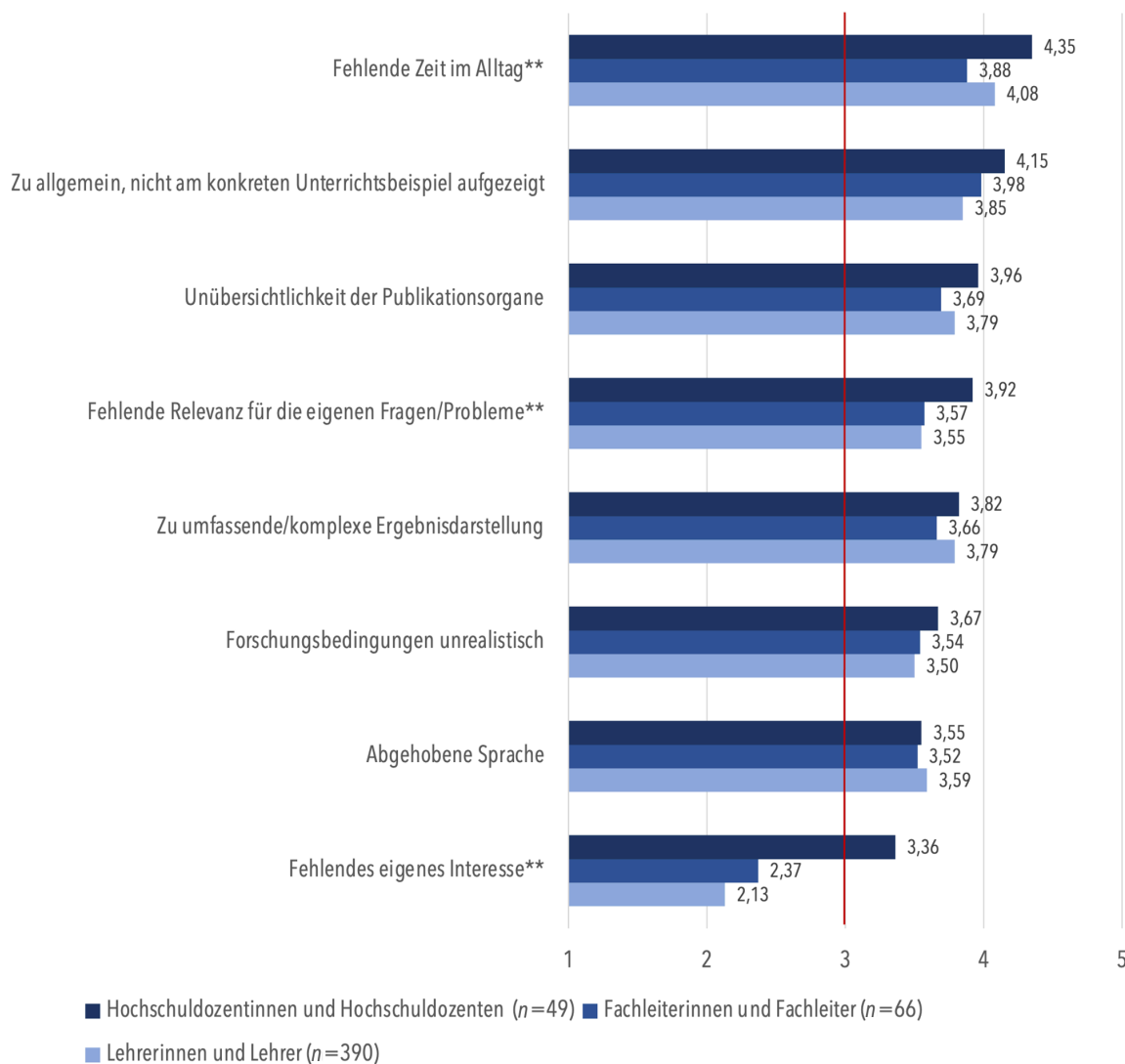
gedacht zu haben bzw. nie darauf angesprochen worden zu sein ( $n=20$ ). Insgesamt lassen die Ergebnisse in ihrer Tendenz vermuten, dass es durchaus größeres Potenzial zur Mitgliedergewinnung gibt, wenn die vielfältige Verbandsarbeit transparent und proaktiv bei den Kolleginnen und Kollegen in der Schule kommuniziert wird. Die Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, die angegeben haben, kein Interesse zu haben ( $n=17$ ) oder fachfremd zu unterrichten ( $n=8$ ), stellen in dieser Hinsicht hingegen eine besondere Herausforderung dar.

## 5.7 Forscher-Praktiker-Dialog

Der Theorie-Praxis-Gap ist ein vielfach beklagtes Problem (GOUDIE, 1993; JAKOBS, 2021). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollten daher acht potenzielle Barrieren beim Einbeziehen von Forschungsergebnissen in der Praxis beurteilen (vgl. Fig. 19). Sehr auffallend ist, dass die Hochschuldozentinnen und -dozenten ein deutlich höheres fehlendes Interesse auf der Seite der Praxis unterstellen ( $M=3,36$ ), als es die Lehrkräfte ( $M=2,13$ ) und die Fachleiterinnen und Fachleiter ( $M=2,37$ ) ausdrü-

cken. Diese Diskrepanz zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung ist für einen kooperativen Austausch auf Augenhöhe sicherlich ein Problem. Davon abgesehen liegen die Werte für alle weiteren Hürden deutlich oberhalb der Skalenmitte (Mittelwerte zwischen 3,50 und 4,35) und deuten somit auf eine beidseitig pessimistische Einschätzung des Forscher-Praktiker-Dialogs hin. Signifikante Unterschiede gibt es beim Item *fehlende Zeit im Alltag* zwischen den Hochschuldozentinnen und -dozenten ( $M=4,35$ ) und den Fachleiterinnen und Fachleitern ( $M=3,88$ ) und beim Item *fehlende Relevanz für die eigenen Fragen/Probleme* zwischen den Hochschuldozentinnen und -dozenten ( $M=3,92$ ) und den Lehrkräften ( $M=3,55$ ) bzw. Fachleiterinnen und Fachleitern ( $M=3,57$ ). Beide Barrieren sehen die Hochschuldozentinnen und -dozenten mit ihrer Außenperspektive noch größer als die Lehrkräfte und die Fachleiterinnen und Fachleiter selbst.

Die teilweise fehlende Passgenauigkeit zwischen dem Erkenntnisinteresse der Wissenschaft und den Bedürfnissen der Praxis, wie sie auch FISCHER (2022) bei seinen Interviews mit Geographiefachleiterinnen und -fachleitern herausarbeitet, wurde in einer



**Fig. 19.** Hürden für das Einbeziehen von Forschungsergebnissen in der Praxis (5 = trifft zu, 1 = trifft nicht zu) (\*\*signifikant auf dem Niveau 0,05) (Quelle: Autorin und Autoren)

weiteren offenen Frage fokussiert (vgl. Fig. 20). Die Lehrkräfte und die Fachleiterinnen und Fachleiter wurden gebeten, Herausforderungen aus ihrem Alltag zu formulieren, zu denen sie gerne Empfehlungen von Seiten der Forschung hätten. Etwas abweichend davon wurden die Hochschuldozentinnen und -dozenten gefragt, über welche Herausforderungen sie gerne mit den Lehrkräften intensiver diskutieren möchten. Die beiden größten Schwierigkeiten werden auf Lehrkräfteseite in Bezug auf Differenzierung ( $n=23$ ) und Digitalisierung ( $n=22$ ) gesehen. Im Bereich der Differenzierung wünscht sich die Praxis u. a. differenzierende Lehr-/Lernmaterialien, praxistaugliche Konzepte für den Umgang mit heterogenen Gruppen sowie Hinweise zur Integration von Inklusionsschülerinnen und -schülern. In Bezug auf die Digitalisierung werden ganz überwiegend Fragen nach der sinnvollen und Mehrwert versprechenden Einbindung von digitalen Medien in Lehr-/Lernprozessen adres-

siert. Auf dem dritten Platz ist das Bedürfnis nach der Bereitstellung bzw. dem Zugang zu aktuellen fachlichen Daten, Materialien/Stundenvorschlägen und neuen Erkenntnissen ( $n=17$ ). Hier wünscht sich ein Teil der Lehrkräfte, dass diese von Hochschuleseite kompakt und zeitnah bereitgestellt werden. Auf den weiteren Plätzen folgen das Ansinnen, dass Expertinnen und Experten für den Unterricht zur Verfügung stehen (z. B. für einen Fachvortrag oder ein Projektseminar) sowie regelmäßig aktuelle Informationen speziell zum Klimawandel und deren unterrichtliche Umsetzung ( $n=14$ ). Angesichts einer oftmals herausfordernden Schülerschaft werden auch Hinweise zur Steigerung von Interesse und Motivation gefordert ( $n=12$ ). Bei den offenen Nennungen bezüglich der Exkursionen ( $n=10$ ) besteht der Wunsch, dass die Hochschulen alltagstaugliche Konzepte zu Standardthemen und -regionen für das Arbeiten im Gelände mit unterschiedlichen Jahrgangsstufen entwickeln bzw. zusammenstellen.

Lehrkräfte ( $n=175$ )		Fachleiterinnen und Fachleiter ( $n=25$ )		Hochschuldozentinnen und Hochschuldozenten ( $n=217$ )	
Anzahl der Nennungen		Anzahl der Nennungen		Anzahl der Nennungen	
Differenzierung, Inklusion, Umgang mit herausfordernden SuS	23	Innovative Methoden	5	Fachverständnis	5
Digitalisierung	22	BNE	4	Vernetzung Uni-Schule	4
Aktuelle Daten und Themen	17	Differenzierung	3	Verzahnung Theorie-Praxis	2
Zugang zu Expertinnen und Experten	15	Aktuelle Forschungsergebnisse	2	Differenzierung	1
Klimawandel	14	Experimentelle Arbeitsweisen	2	Sonstiges	9
Schülerinteresse/Motivation	12	Digitalisierung	2	<b>Insgesamt</b>	<b>21</b>
Exkursionen	10	Sonstiges	9		
Innovative Methoden	9	<b>Insgesamt</b>	<b>27</b>		
Naturwissenschaften	8				
Unterrichtskonzepte (Kompetenzorientierung, Fächerverbund ...)	8				
Materialbeschaffung	7				
Globalisierung	6				
BNE	6				
Basiskonzepte	5				
Experimentelle Arbeitsweisen	5				
Klassenarbeiten/Noten	4				
Konkrete Unterrichtsbeispiele zu aktuellen Entwicklungen	4				
Sonstiges	23				
<b>Insgesamt</b>	<b>198</b>				

**Fig. 20.** Konkrete Probleme, Herausforderungen etc. aus der eigenen Praxis, zu denen sich Lehrkräfte und Fachleiterinnen und Fachleiter Empfehlungen aus der Forschung wünschen bzw. über die Hochschuldozentinnen und -dozenten mit Praktikerinnen und Praktikern diskutieren möchten (Quelle: Autorin und Autoren)

Bei den Fachleiterinnen und Fachleitern werden auch die Differenzierung ( $n=3$ ) und die Digitalisierung ( $n=2$ ) angeführt, wenn auch nicht an vorderster Stelle. Diese Personengruppe nennt am häufigsten den Bedarf an innovativen Methoden (Kenntnislernen neuer Methoden und deren Theoriebasis, Definition eines begrenzten fachlichen Methodenkatalogs für geographische Bildung ...). Auch möchten sie über aktuelle Entwicklungen im Bereich einer BNE auf dem Laufenden bleiben ( $n=4$ ).

Bei den Hochschuldozentinnen und -dozenten steht bei der Frage, über welche Themen sie gerne mit der Praxis diskutieren möchten, das Fachverständnis (z. B. *Wohin soll sich das Fach entwickeln? Wie bahne ich ein Fachverständnis bei Schülerinnen und Schülern an?*) ganz oben. Auch in Bezug auf eine bessere und stärker institutionalisierte Vernetzung von Universität und Schule besteht von Seiten der Hochschuldozentinnen und -dozenten Redebedarf. Die inhaltliche Verzahnung von Theorie und Praxis sowie die formale Verzahnung von Universität und Schule ist ebenfalls ein wichtiges Thema, unter anderem, weil auch hier die Dozentinnen und Dozenten die Situation als unbefriedigend empfinden (FISCHER, 2022).

## 5.8 Maßnahmen zur Stärkung des Faches Geographie

Am Ende des Fragebogens wurden die Lehrkräfte offen gefragt, welche Maßnahmen ihrer Fachschaft sich in der Vergangenheit als wirkungsvoll erwie-

sen haben, um die Stellung der Geographie an ihrer Schule zu stärken (vgl. Fig. 21). Am häufigsten wurde die Durchführung von Exkursionen bzw. Studienfahrten angeführt ( $n=66$ ). Dabei wiesen auch zahlreiche Probandinnen und Probanden darauf hin, dass sie diese im schulinternen Curriculum für bestimmte Jahrgangsstufen festgeschrieben haben. Das Lernen außerhalb des Klassenraums stößt auf großes Schülerinteresse (HEMMER & HEMMER, 2010) und hat zudem trotz erhöhtem Organisationsaufwand eine nicht zu unterschätzende positive Außenwirkung auf Elternschaft, Schulleitung und Bildungsadministration (LÖSSNER, 2011). Zahlreiche Lehrkräfte haben angegeben, dass in der Qualitätssteigerung des Alltagsunterrichts durch großes Engagement des Kollegiums ( $n=46$ ) ein wesentlicher Beitrag zur Stärkung des Faches liegt. Hier wurde vielfach die enge Kooperation in Form von intensiven Gesprächen und Diskussionen, Austausch von Unterrichtsmaterialien, schulinternen Fortbildungen u. Ä. hervorgehoben. Wenn eine Fachschaft gut zusammenarbeitet, stärkt dies das Fach aus Probandensicht entscheidend. Am dritthäufigsten wurde die Durchführung von Schülerprojekten genannt ( $n=43$ ) (häufig im Bereich Nachhaltigkeit zu Themen wie Plastik oder fairer Handel), die aufgrund der hohen Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz im Fach Geographie besonders gewinnbringend erscheinen und Anerkennung und Außenwirkung erfahren. Auch das Anbieten von [W- und P-Seminaren](#) wird in diesem Kontext hervorgehoben. Dies sind Projektkurse in

	Lehrkräfte ( $n=244$ )	Anzahl der Nennungen
1.	Exkursionen/Studienfahrten/außerschulische Lernorte	66
2.	Engagement der Lehrkräfte/guter Unterricht	46
3.	Projekte/AGs	43
4.	Optimierung der Stundentafel	34
5.	Teilnahme an Wettbewerben	28
6.	Werbung für das Fach/Tag der offenen Tür	17
7.	Außerschulische Kooperationen/Fachvorträge	13
8.	Digitalisierung	10
9.	Strukturelle Maßnahmen (Fobi etc.)	9
10.	Bilingualer Geographieunterricht	6
11.	Einrichtung von Fachräumen	4
12.	Experimentelle Arbeitsweisen	3
13.	Sonstiges	11
	<b>Insgesamt</b>	<b>290</b>

**Fig. 21.** Maßnahmen der Fachschaft, die die Stellung der Geographie an der eigenen Schule in der Vergangenheit gestärkt haben (Mehrfachantworten möglich) (Quelle: Autorin und Autoren)

der bayerischen Oberstufe zur Vorbereitung auf die Anforderungen von Hochschule und Berufswelt, die thematisch zwar einen Bezug zu einem Fach aufweisen müssen, aber dann in ihrer inhaltlichen Gestaltung relativ frei sind. Einige der teilnehmenden Lehrkräfte bieten solche Kurse mit Bezug zur Geographie an (z. B. Verkehrswende, Klimawandel), da sie ihnen mutmaßlich die in Fig. 10 geforderten Freiräume und die Aktualität bieten und da sie aufgrund der hohen Bedeutsamkeit geographischer Themen bei den Schülerinnen und Schülern sehr beliebt sind. Des Weiteren wird die Optimierung der Stundentafel ( $n=34$ ) als Schlüssel angesehen. Dabei bezogen sich die meisten Antworten auf die Neuplatzierung des Faches in der Jahrgangsstufe 10 an ihrer Schule (also vor dem Oberstufeneintritt) und den veränderten Wahlmöglichkeiten in der Sekundarstufe II. Auf

dem fünften Platz folgt die Teilnahme an Wettbewerben ( $n=28$ ) (Geo-Olympiade, Diercke Wissen, Jugend forscht, Umweltwettbewerb ...), die ebenfalls die Aufmerksamkeit auf das Fach lenken und die Schülerinnen und Schüler motivieren (BILDUNGSPOLITISCHES FORUM, 2013). Auch die aktive Werbung für das Fach ( $n=17$ ), vor allem im Kontext der Kurswahlen und des Tags der offenen Tür, stärkt aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Stellung unserer Disziplin. Darüber hinaus genannte Punkte sind die intensive Einbindung geodigitaler Elemente in den Unterricht ( $n=10$ ) (digitale Globen, Actionbound ...), die Einrichtung von eigenen Fachräumen ( $n=4$ ) sowie der bilinguale Geographieunterricht ( $n=6$ ), wobei der letzte Punkt in gewissem Widerspruch zum eingeschätzten geringen Stärkungspotenzial des bilingualen Geographieunterrichts steht (vgl. Fig. 10).

## 6. Beantwortung der Forschungsfragen und Fazit

### **Forschungsfrage 1: Wie beurteilen die Probandinnen und Probanden die Situation des Schulfachs Geographie anhand ausgewählter Kriterien (Stellung im Fächerkanon, Anspruchsniveau, Schulbücher, Fortbildungen, Lehr-/Bildungspläne, geographiedidaktische Verbände und Forschung-Praxis-Dialog)?**

Als Gesamtfazit der *roadmap 2030*-Studie ist in Bezug auf die vier Forschungsfragen festzustellen, dass eine große Übereinstimmung in Bezug auf die Analyse der Ist-Situation des Schulfachs Geographie besteht. Die im Anlass anhand verschiedener Kriterien (Nicht-PISA-Fach, fachfremder Unterricht ...) aufgezeigte negative Entwicklung des Schulfachs zeigt sich auch in den Einschätzungen der Probandinnen und Probanden dieser empirischen Studie. Auch im Hinblick auf die Ansätze und Empfehlungen für eine positive zukünftige Entwicklung, die die Relevanz der Geographie noch deutlicher herausarbeiten und die Stellung des Faches dadurch stärken sollen, herrscht zwischen Lehrkräften, Fachleiterinnen und Fachleitern sowie geographiedidaktischen Hochschuldozentinnen und -dozenten in weiten Teilen Einvernehmen. Diese Einigkeit stimmt sehr positiv für die weitere Arbeit im Rahmen der Initiative, da weitgehend mit einer Stimme gesprochen und agiert werden kann.

### **Forschungsfrage 2: Welche Anliegen haben die Probandinnen und Probanden in Bezug auf die Weiterentwicklung des Schulfachs Geographie?**

In der Broschüre *Geographie – Das Zukunftsfach* (DGFG, 2022) wurden zehn Anliegen im Sinne bil-

dungspolitischer Forderungen formuliert, die auf einer ersten überblicksartigen Auswertung der *roadmap 2030*-Studie basierten (FÖGELE ET AL., 2022b). Diese Anliegen können mit der nun vorliegenden differenzierteren Analyse der Daten bestätigt werden:

1. *Geographie in der Sekundarstufe I durchgängig unterrichten*: In den Jahrgangsstufen 5–10 soll Geographie als eigenes Fach in jedem Schuljahr zweistündig unterrichtet werden. Alle Schülerinnen und Schüler haben das Anrecht auf eine grundständige geographische Bildung, unabhängig vom angestrebten Schulabschluss. Dies ist unabdingbar für die Bewältigung globaler Herausforderungen wie dem Klimawandel, aber auch nationaler Fragen wie dem Strukturwandel („Geographie als Zukunftsfach mehr Raum auf der Stundentafel geben“, Nr. 7; „Geographie in allen Jahrgängen verankern“, Nr. 357; „Mindestens 2 Wochenstunden!“, Nr. 13). Das diskontinuierliche Unterrichten infolge von Jahrgangslücken, die teilweise vorliegende Einstündigkeit, die Nichtberücksichtigung des Faches in der zehnten Klasse unmittelbar vor dem Eintritt in die Oberstufe u. Ä. werden von vielen als zentrale Probleme etwa bei der Entwicklung des Anspruchsniveaus der Geographie gesehen. Zudem würde eine höhere Stundenzahl die Betonung der besonderen Stärken des Faches (Exkursionen, transformative Projekte, Aufgreifen aktueller Ereignisse ...) in erheblichem Maße ermöglichen (vgl. Fig. 2 & Fig. 4b).

2. *Wahlfreiheit für Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe II ermöglichen*: Geographie soll mit den anderen Fächern gleichgestellt sein. Angesichts der Herausforderungen des 21. Jahrhunderts ist es unumgänglich, das Leitfach der Nachhaltigkeit zu stärken. Daher muss die teilweise

Pflichtbelegung von Fächern wie Geschichte oder Politik zugunsten einer Gleichstellung mit Geographie aufgehoben werden, sodass Schülerinnen und Schüler eigenverantwortlich in der Oberstufe wählen können (vgl. Fig. 2; „Freie Wahlmöglichkeit der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer in der Sek II“, Nr. 2). Angesichts der überragenden Bedeutung geographischer Bildung für die Bewältigung von Zukunftsfragen ist es für die Probandinnen und Probanden inhaltlich nicht nachvollziehbar, warum andere Fächer strukturell bevorzugt werden („zu starke Lobby für Religion/Geschichte“, Nr. 2). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind davon überzeugt, dass Geographie in der Sekundarstufe II deutlich an Nachfrage gewinnt, wenn die Schülerinnen und Schüler frei nach Interesse, empfundenen Relevanz etc. wählen können („kein Angebot in der Sek II oder ‚nur‘ freiwilliges Wahlfach, welches aufgrund der hohen Stundenzahlen der SuS nur von einem geringen Teil gewählt wird“, Nr. 131).

3. *Geographie als eigenständiges Fach unterrichten*: Geographie soll aus Integrationsfächern wie etwa Gesellschaftslehre herausgelöst werden (vgl. Fig. 5). Geographie ist sowohl Gesellschafts- als auch Naturwissenschaft. Sie einseitig zu verorten, widerspricht dem Fachverständnis und beraubt die Disziplin ihres einzigartigen Analysefokus, der raumbezogenen integrativen Gesellschaft-Natur-Perspektive („keine Integration der Geographie in das Fach Gesellschaftslehre“, Nr. 306). Überdies beklagen die Befragten einen Niveauverlust geographischer Bildung, da aus ihrer Sicht die Inhalte und die Fakultas der Lehrkräfte deutlich von Geschichte dominiert wird, während Geographie in Fächern wie etwa Gesellschaftslehre marginalisiert ist („Gesellschaftslehre wird weitergehend durch Geschichte bestimmt“, Nr. 200).

4. *Geographie nur durch Fachlehrkräfte unterrichten*: Jede Geographielehrkraft soll das Fach im Rahmen eines Lehramtsstudiums studiert haben. Der Einsatz fachfremder Lehrkräfte führt zu einem erheblichen Qualitätsverlust in Bezug auf die Lehr-/Lernprozesse und ist für dieses ambitionierte Fach, das die großen Zukunftsfragen diskutiert, nicht angemessen (vgl. Fig. 2 & Fig. 4b; „Das Fach wird zunehmend von fachfremden Lehrkräften unterrichtet, was die Qualität der Bildung erheblich schwächt“, Nr. 38). In der *roadmap 2030*-Studie zeigt sich, dass das Gefühl manifest verbreitet ist, dass die Geographie von Seiten der Bildungsadministration nicht die Wertschätzung erfährt, die angesichts ihrer großen Wichtigkeit eigentlich angemessen wäre, und dass dadurch negative Entscheidungen in Bezug auf geographische Bildung (Aufgehen im Verbundfach, hoher Anteil an fachfremdem Unterricht ...) getroffen werden (vgl. Fig. 2).

5. *Geographie als BNE-Leitfach festschreiben*: Geographie soll auch offiziell als ein Leitfach der BNE ausgewiesen werden. Nur das Fach Geographie ist zugleich Gesellschafts- und Naturwissenschaft und bildet somit das integrative Prinzip der Nachhaltigkeit in seinem Fachverständnis ab. Die Geographie hat im Gegensatz zu den meisten anderen Fächern daher quasi bereits BNE betrieben, als dieses Konzept in der politischen und bildungsbezogenen Debatte noch gar nicht präsent war. Die Nachhaltigkeit hat für die Befragten aus der Geographie eine hohe identitätsstiftende Bedeutung und wird als ein entscheidender Schlüssel zur Stärkung des Schulfachs eingeschätzt (vgl. Fig. 10; „BNE als durchgehende Leitlinie im Lehrplan“, Nr. 103; „BNE konsequent einfordern“, Nr. 46; „Erdkunde ist nachweislich das Fach für Nachhaltigkeit“, Nr. 227).

6. *Geographie als Gesellschaft-Natur-Disziplin anerkennen*: Die Geographie soll in der Schule sowohl als Gesellschafts- als auch als Naturwissenschaft anerkannt werden („Einbindung der Geographie in die Tage des math.-naturwissenschaftl. Unterrichts“, Nr. 281). Geographie als integrative Disziplin soll in beiden Bereichen angesiedelt werden, sodass das Fach auch anstelle einer der anderen Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik) in der Sekundarstufe II gewählt werden kann (vgl. Fig. 5; „bei unserer Schule mit Leistungskursen nur in den Naturwissenschaften entfällt die Wahl für Geographie als LK“, Nr. 291). Die vorliegenden Ergebnisse zeigen, dass Schulpraxis und Hochschule gleichermaßen die Drittelung von Humangeographie, Physiogeographie und Gesellschaft-Natur-Geographie in den Bildungsplänen fordern (vgl. Fig. 8 & Fig. 16).

7. *Naturwissenschaftliche Bildung in der Geographie stärken*: Die naturwissenschaftlichen Inhalte der Geographie sollen im Lehrplan ausgebaut werden (vgl. Fig. 8 & Fig. 9). Dadurch kann das Fach einen noch stärkeren Beitrag zur MINT-bezogenen Bildung der Schülerinnen und Schüler leisten und ihnen helfen, Herausforderungen wie Desertifikation, Bodendegradation oder Versauerung der Weltmeere tiefergehend zu durchdringen („Themengebiete komplexer und interdisziplinärer geworden, Schwerpunkte auf Naturwissenschaften, Ökonomie, Ökologie und Informatik legen“, Nr. 4). Der Wunsch nach einem Ausbau der Physiogeographie in den Bildungsplänen und das gleichzeitige Bedürfnis nach einem größeren Angebot an Lehrkräftefortbildungen in diesem Bereich zeigen, dass die Akteurinnen und Akteure in der Geographie diesen Weg einschlagen möchten.

8. *Geographische Bildung in der digitalen Welt*: Der sichere, kreative und verantwortungsvolle Umgang mit digitalen Medien soll noch umfassender in den Fokus geographischer Bildung gerückt wer-

den. Bildung in der digitalen Welt hat eine starke räumliche Komponente, die sich u. a. in der Arbeit mit digitalen Geoinformationstechnologien (Google Earth, GPS ...) oder im mündigen Umgang mit digitalen Geoinformationen (*Spatial Citizenship* ...) zeigt. Auch hier sehen die Probandinnen und Probanden großes Potenzial für die geographische Bildung einerseits und die Stärkung des Faches andererseits. Die Forderung nach stärkerer Integration in Bildungspläne, Schulbücher, Curricula, Fortbildungsangebote etc. wird in der vorliegenden Studie auf sehr deutliche Weise artikuliert (vgl. Fig. 9, Fig. 10, Fig. 11, Fig. 12, Fig. 16 & Fig. 20; „größerer Medienverbund, aktuelle Medien über dynamische QR-Codes hinterlegen. Zusätzlich komplett digitale Schulbücher, die über eine reine PDF-Version hinaus mehr Interaktivität und Personalisierung ermöglichen“, Nr. 67; „digitale Exkursionen“, Nr. 4).

9. *Exkursionen verbindlich im Curriculum aufnehmen*: In den Lehrplänen des Faches Geographie soll mindestens eine Exkursion pro Jahrgangsstufe verpflichtend integriert werden (vgl. Fig. 9 & Fig. 10; „Anweisungen von verbindlichen Exkursionen“, Nr. 48; „Projekte/Exkursionen zu den Jahreschwerpunkten“, Nr. 382). Die Erkundung des Realraums ist ein essenzieller Bestandteil geographischer Bildung. Wichtige Lerngegenstände (Ausstattung von Räumen, Aufbau von Böden ...) können nur vor Ort angemessen erschlossen werden. Trotz widriger Umstände (fehlende Obligatorik, hoher Organisationsaufwand ...) scheuen sich zahllose Lehrkräfte nicht, mit ihren Schülerinnen und Schülern im Gelände zu arbeiten, weil sie es als Kern geographischer Bildung betrachten. Exkursionen wurden von den Lehrkräften am häufigsten als Antwort auf die Frage angeführt, welche Maßnahme seitens ihrer Fachschaft sich in der Vergangenheit als besonders wirksam zur Stärkung des Schulfaches Geographie gezeigt hat (vgl. Fig. 21).

10. *Das Fach Geographie überall als Geographie bezeichnen*: Das Schulfach soll bundesweit in allen Dokumenten einheitlich *Geographie* und nicht wie in manchen Bundesländern *Erdkunde* genannt werden. Dies wird dem anspruchsvollen, wissenschaftspropädeutischen Charakter des Faches stärker gerecht. Mit Zustimmungswerten von fast 80 % bis 100 % in den drei befragten Gruppen herrscht hier ein großes Einvernehmen (vgl. Fig. 6).

### Forschungsfrage 3: Welche Anregungen geben die Probandinnen und Probanden in Bezug auf die Stärkung des Schulfaches Geographie?

Die vorliegende Befragung bietet die Möglichkeit, die *roadmap 2030*-Initiative in ihrem fünften Jahr noch einmal zu reflektieren und in Teilen nachzuzustimmen. Aus der Sicht der Autorin und der Autoren

der Studie können hierzu folgende Empfehlungen auf der Grundlage der Anregungen der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer abgeleitet werden:

1. *Einrichtung eines geographiespezifischen Digitalisierungsportals*: Die insbesondere in Pandemiezeiten an Fahrt aufgekommene Digitalisierung des Geographieunterrichts müsste noch stärker von Seiten der *roadmap 2030* unterstützt werden. Die Befragten sehen hier großes Potenzial für das Fach (vgl. Fig. 9, Fig. 10 & Fig. 12), weil der Geographie mit den digitalen Geomedien/Geoinformationssystemen eine besondere Bedeutung zufällt. Gleichzeitig konstatieren sie bei sich selbst einen hohen Fortbildungsbedarf (vgl. Fig. 16). In diesem Kontext sind einerseits die Verlage in Bezug auf die nächste Schulbuchgeneration gefragt, die bereits intensiv an diesem Thema arbeiten, andererseits aber auch die Verbände. Digitalisierung ist eines der Megathemen im Bildungsbereich. Daher wäre es wünschenswert, wenn im Rahmen der *roadmap 2030* ein entsprechendes Onlineportal aufgebaut, kuratiert und dauerhaft gepflegt werden würde. Dieses Internetportal könnte etwa

- wichtige Bildungsdokumente bereithalten, z. B. das Positionspapier *Der Beitrag des Faches Geographie zur Bildung in einer durch Digitalisierung und Mediatisierung geprägten Welt* (HGD, 2020) oder das Strategiepapier *Bildung in der digitalen Welt* (KMK, 2016),
- zentrale konzeptionelle Ansätze der Digitalisierung präsentieren (z. B. VUCA – *Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*; SAMR-Modell – *Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition*; *Spatial Citizenship*),
- eine Literaturliste mit publizierten Unterrichtsbeispielen in fachdidaktischen Zeitschriften u. ä. anbieten,
- eine Übersicht über die vielen unterrichtsbezogenen Projekte im Bereich Digitalisierung geben, die zurzeit an den Hochschulen, aber auch in der Praxis laufen (z. B. [Actionbound-Exkursionskonzept](#) der PH Ludwigsburg, [digitale Fernerkundung](#) der PH Heidelberg), und
- eine Liste mit Ansprechpartnerinnen und -partnern aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Praxis für Fortbildungen bereithalten.

2. *Obligatorik von Exkursionen im Schulcurriculum/ Lehrplan sowie Aufbau eines Exkursionsportals*: Exkursionen haben im Hinblick auf geographisches Lehren und Lernen für die Befragten eine sehr große Bedeutung. Im Bereich der bildungspolitischen Lobbyarbeit ist es zentral, dass die Obligatorik des Lernens vor Ort in Bildungsplänen einen noch höheren Stellenwert einnimmt, indem an den verschiedenen Stellen immer wieder darauf gedrungen wird. Auch die Schulbuchverlage sollten vorangehen und ortsunabhängig leicht zu bewerk-

stellende Unterrichtsgänge (Einzelhandelskartierung, Gewässeruntersuchung, Passantenbefragung, Verkehrszählung ...) in ihre Werke integrieren, die die Fachschaften dann wiederum verbindlich in ihr Schulcurriculum aufnehmen könnten. Überdies sollte das im Rahmen der *roadmap 2030* von Mitgliedern der AG *Aus-/Weiterbildung & Forschungstransfer* angedachte deutschlandweite Exkursionsportal unbedingt umgesetzt werden, da die Nachfrage in der Praxis groß ist. In diesem digitalen Portal sollen das Gros der in den letzten Jahrzehnten publizierten Schülerexkursionen gesammelt und mittels Maske nach unterschiedlichen Kriterien (Thema, Region ...) durchsucht werden können. Erste positive Ansätze wie die Checkliste für Exkursionen sind im Rahmen der *roadmap 2030* bereits entstanden (HGD, 2023a).

3. *Initiative zur Forschung und Entwicklung zu Umgang mit Heterogenität*: Der Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft, der jeder Schülerin und jedem Schüler individuell gerecht wird, bleibt eine große Herausforderung – nicht nur, aber auch in der Geographie. Die geographiedidaktische Forschung und Entwicklung, die sich bisher sehr stark auf eine homogenere Gymnasialklientel fokussiert hat, gibt in diesem Bereich bislang aus Praktikersicht nur wenige Antworten und Empfehlungen (WINKLMAIER ET AL., 2022). Auch die Schulbücher leisten hier noch nicht die notwendige Unterstützung. Angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen muss sich dies zwingend ändern. Es bestehen hohe Forschungs- und Entwicklungsdesiderata, insbesondere im Bereich eines im unterrichtlichen Alltag leistbaren, binnendifferenzierenden Umgangs mit Heterogenität.

4. *Einrichtung einer AG zur Entwicklung von Formaten für institutionalisierte Forscher-Praktiker-Dialoge*: Ein sehr positiver Aspekt der *roadmap 2030*-Initiative besteht darin, dass er den Austausch und die Kooperation zwischen den DGfG-Teilverbänden, insbesondere aber zwischen dem Hochschulverband für Geographiedidaktik (HGD) und dem Verband Deutscher Schulgeographen (VDSG), deutlich intensiviert hat. Dieser konstruktive Dialog zeigt zusammen mit den großen Übereinstimmungen bei der Analyse der Ist-Situation und den Empfehlungen für eine positivere Entwicklung in der Zukunft, die im Rahmen dieser Studie ausgesprochen wurden, dass die häufig angenommene Kluft zwischen Forscherinnen und Forschern und den Akteurinnen und Akteuren der Schulpraxis zumindest im Bereich Geographie nicht allzu stark ausgeprägt ist. Es gilt, den Forscher-Praktiker-Dialog auf verschiedenen Feldern weiter zu intensivieren, etwa um die Kohärenz zwischen erster und zweiter Phase der Lehrkräftebildung zu optimieren (FISCHER, 2022), um die Praxisrelevanz geographie-

didaktischer Forschung zu erhöhen, um die Zugänglichkeit zu Forschungsergebnissen zu verbessern, um den Erkenntnistransfer zu beschleunigen (vgl. Fig. 19; JAKOBS, 2021) und um mit einer gemeinsamen starken Stimme für die Belange des Schulfachs einzutreten. Bislang läuft dieser Austausch oftmals informell, personenbezogen, durch räumliche Nähe bedingt etc. Es bedarf neuer bzw. des Ausbaus bestehender Formate, die regelmäßige, institutionalisierte Forscher-Praktiker-Dialoge flächendeckend ermöglichen. Dies wären z. B. runde Tische in allen Bundesländern zur Vernetzung der Akteurinnen und Akteure, ein von erster und zweiter Phase kollektiv entwickeltes kohärentes Curriculum der Lehrkräftebildung, inhaltlich gemeinsam von Forschung und Praxis getragene Symposien, Austauschformate auf Augenhöhe im Rahmen des Deutschen Kongresses für Geographie, eine wiederkehrende Bedarfsermittlung in der Praxis bezüglich des Forschungs-/Fortbildungsbedarfs u. v. m. Auch der Bereich Fortbildung (vgl. Fig. 14) spielt in diesem Kontext eine große Rolle. Wünschenswert wäre etwa, wenn die Hochschuldozentinnen und -dozenten jeweils zu ihrem Forschungsschwerpunkt ein Fortbildungskonzept, angelehnt an die inhaltlichen und konzeptionellen Wünsche der Befragten (vgl. Fig. 14, Fig. 15 & Fig. 16), entwickeln würden, das z. B. engagierte Lehrkräfte für eigene schulinterne Fortbildungen nutzen könnten, wie dies der Blog *doinggeoandethics* jüngst exemplarisch für das Thema [Lösungsorientierter Geographieunterricht](#) vorgemacht hat. Der Forscher-Praktiker-Dialog erscheint generell so zentral, dass die Etablierung einer entsprechenden Arbeitsgemeinschaft von HGD und VDSG nahegelegt werden kann.

5. *Professionelle Verstetigung der bildungspolitischen Lobbyarbeit*: Im Rahmen der *roadmap 2030* wurde eine noch intensivere bildungspolitische Lobbyarbeit betrieben (u. a. Gespräche mit dem KMK-Generalsekretär, der Vorsitzenden des Bundeselternrats und dem KMK-Beauftragten der BNE, Versendung von Wahlprüfsteinen, Entwicklung von Argumentationslinien u. v. m.; vgl. HGD, 2023b). Dieses noch stärkere Einsetzen für die Belange des Faches als bislang wurde im abschließenden Freifeld des Fragebogens sehr häufig gewürdigt („weiter so“, Nr. 97; „endlich tut sich was“, Nr. 66; „vielen Dank für das Engagement“, Nr. 70 ...). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sehen die Lobbyarbeit als einen zentralen Schlüssel zur Stärkung der Geographie (vgl. Fig. 2). Allerdings ist auch zu konstatieren, dass dieser Einsatz der letzten Jahre durch einzelne Mitglieder der *roadmap 2030* sehr viel Zeit und Anstrengung gekostet hat und sich die berechtigte Frage stellt, wie dies dauerhaft ehrenamtlich neben der eigentlichen Tätig-



keit an der (Hoch-)Schule leistbar ist. Daher wird für eine Professionalisierung der Lobbyarbeit geworben, indem von Seiten des Dachverbandes DGfG trotz der hohen finanziellen Belastung eine entsprechende Mitarbeiterstelle geschaffen wird, wie dies in anderen Fachverbänden üblich ist.

**6. Konsequente Öffentlichkeitsarbeit:** Die zahlreichen bildungspolitischen Gespräche im Kontext der *roadmap 2030* und auch die Imagestudie haben gezeigt, dass die Entscheidungsträgerinnen und -träger in der Politik, aber auch in der Elternschaft kein adäquates Bild davon haben, was geographische Bildung leistet und wie zukunftsrelevant sie ist. Diesen Eindruck teilen auch die Befragten (vgl. Fig. 2 & Fig. 5). Die Geographie hat gegenwärtig sehr starke Argumente, um ihre Position auszubauen und ihr Image nach außen hin neu zu definieren (integrative Sichtweise von Gesellschaft-Natur-Herausforderungen im Sinne der Nachhaltigkeit, starker Bildungsbeitrag im Bereich Naturwissenschaften, zentraler Baustein der Klimabildung, großer Beitrag im Bereich Digitalisierung, Fragen der Geopolitik ...). Der im Rahmen der *roadmap 2030* entwickelte Claim *Geographie - Das Zukunftsfach* erweist sich sowohl nach innen bei der Lehrerschaft als auch nach außen bei Eltern und Bildungspolitik als klug und tragfähig (exemplarisch bei IQ.SH, 2022; LEV, 2022). Die entsprechende Imagebroschüre (DGfG, 2022) erfreut sich großer Nachfrage, die erste Auflage war bereits nach kurzer Zeit vergriffen. Zudem gibt sie den Lehrkräften Kernbotschaften (MEHREN, 2024) und Argumente an die Hand, um das Fach bei Schülerschaft (z. B. im Rahmen der Infoveranstaltung zur Kurswahl) und Schulleitung überzeugend zu positionieren. Auch die neue Broschüre [Geographie - Studiengänge und berufliche Möglichkeiten](#) unterstützt dieses Anliegen. Die zu Beginn der *roadmap 2030* forcierte Medienstrategie mit zahlreichen Beiträgen in der überregionalen Presse (HGD, 2024) war ebenfalls sinnvoll und sollte fortgeführt werden, da sie eine hohe Resonanz in der Öffentlichkeit erzeugt hat (Beispiel: Der Begriff *Geographie* war nach dem entsprechenden Artikel Top-trend auf dem Twitter- bzw. X-Account der FAZ). Gleichzeitig haben all diese Aktivitäten gezeigt, dass die Öffentlichkeitsarbeit - analog zur bildungspolitischen Lobbyarbeit - in die professionellen Hände einer hauptamtlichen Person übergeben werden muss, weil der Aufwand für die ehrenamtlich Engagierten nicht auf Dauer leistbar ist. Dies nicht zu tun, wäre eine vertane Chance, da die PR aufgrund der guten Argumente für das Zukunftsfach allseits auf sehr fruchtbaren Boden fällt.

**7. Unterstützung der Geographiefachschaften an den Schulen:** Die Stellung des Fachs Geographie hängt nicht nur *top-down* von den Entschei-

dungen der Verantwortlichen in der Bildungspolitik ab, sondern wird *bottom-up* auch sehr stark von der Arbeit vor Ort an den Schulen geprägt. Daher sollten die Geographiefachschaften in Bezug auf die von ihnen als wirksam erachteten Maßnahmen unterstützt werden (vgl. Fig. 21). Bestehende Konzepte für W-/P-Seminare, Projekte und Schüler-AGs in der Praxis sollten offensiv an weitere Schulen getragen werden, z. B. durch Publikationen, Fortbildungen, Netzwerke etc. Geographisch relevante Schülerwettbewerbe sollten noch intensiver an den Schulen beworben und durch Kooperationen mit den Hochschulen unterstützt werden. Hochschuldozentinnen und -dozenten (insbesondere auch aus der Fachwissenschaft) sollten mehr Fachvorträge an den Schulen halten bzw. schülerorientierte Vorträge digital aufnehmen und den Lehrkräften zur Verfügung stellen. Es sollte eine einheitliche Strategie zur Außendarstellung des Schulfaches entwickelt und den Fachschaften zur Verfügung gestellt werden. Diese kann viele unterschiedliche Elemente beinhalten, z. B. Flyer über das Fach, eine Präsentation für die Kurswahl in der Sekundarstufe II, eine Posterausstellung über die Zukunftsrelevanz der Themen der Geographie, ein öffentlichkeitswirksames Konzept für den Tag der offenen Tür (z. B. Geocaching-Tour inkl. Erklärposter) u. v. m.

**8. Initiierung eines VDSG-Newsletters und aktive Mitglieder-Werbung:** Trotz der hohen zugeschriebenen Bedeutung geographischer Verbände ist die Quote der Mitgliedschaft innerhalb der Lehrerschaft im Verband deutscher Schulgeographen (VDSG), im Gegensatz zu den Dozentinnen und Dozenten und dem Hochschulverband für Geographiedidaktik (HGD), sehr gering ausgeprägt. Es wird empfohlen, dass der VDSG analog zum HGD vierzehntäglich einen E-Mail-Newsletter mit aktuellen (über)regionalen Informationen über Unterrichtsmaterialien, Schulwettbewerbe, Abordnungsstellen, Fachpolitik etc. an seine Mitglieder versendet. Der E-Mail-Newsletter erfährt eine überaus hohe Zustimmung im HGD (abonniert von 98% der befragten Hochschuldozentinnen und -dozenten) und ist auch der am meisten präferierte Kommunikationskanal unter den Lehrkräften und Fachleiterinnen und Fachleitern. Er adressiert die zwei wesentlichen Gründe für die Nicht-Mitgliedschaft im VDSG (vgl. Fig. 18), indem er den Lehrkräften den Mehrwert aufzeigt und den Verband und seine Arbeit sehr regelmäßig ins Gedächtnis ruft. Zudem wird nach (!) der Installation des Newsletters eine breit angelegte Initiative zur aktiven Werbung von Mitgliedern empfohlen, da viele Befragungsteilnehmerinnen und -teilnehmer noch nie über eine Mitgliedschaft nachgedacht haben bzw. nicht angesprochen wurden und da bei Referendarinnen und Referendaren sowie Junglehrkräften offenbar

die Meinung vorherrscht, dass man erst zu einem späteren Zeitpunkt in den Verband eintritt. Die Studie zeigt, dass bei vielen Probandinnen und Probanden eine hohe Identifikation mit der Geographie vorliegt, sodass eine Werbekampagne hier auf fruchtbaren Boden fällt. Diese sollte nicht nur die etablierten Lehrkräfte ansprechen, sondern auch die Kooperation mit den Hochschul- und Studienseminarstandorten suchen, um den Lehrkräftenachwuchs frühzeitig zu gewinnen.

**9. Entwicklung eines idealtypischen Lehrplans:** Geographische Bildung hat nach Meinung der Befragten sehr viel zu bieten, nutzt aber ihr Potenzial bei weitem nicht aus. Dies liegt u. a. stark an den Restriktionen der Bildungs-/Lehrpläne. Es fehlen die Obligatorik für Exkursionen, die Freiräume für Projekte, die konsequente Umsetzung des Drei-Säulen-Modells der Geographie mit der Gleichbehandlung von Humangeographie, Physiogeographie und Gesellschaft-Natur-Geographie, die Berücksichtigung von aktuellen Ereignissen und Entwicklungen, die ausgeprägte Orientierung an der Lebenswelt und dem Interesse der Schülerinnen und Schüler und anderes mehr. Auch wird das Anspruchsniveau in den letzten Jahren aus Sicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nicht konstant gehalten, sondern abgesenkt. Geographische Verbände entwickeln nur etwa alle 10 bis 15 Jahre eigenständig einen idealtypischen Beispiellehrplan oder zumindest sehr konkrete Lehrplanempfehlungen, wie es der *Runde Tisch Geographie NRW* mit seiner umfangreichen Vorabstimmung zum neuen Kernlehrplan für die Sekundarstufe II, die auf großes Interesse auch bei der Lehrplankommission gestoßen ist (HGD, 2023c), versucht hat. Die Erfahrung mit den Bildungsstandards für die Sekundarstufe I, auf die in den Lehrplänen in den meisten Bundesländern stark rekurriert wurde, zeigt jedoch, dass mit einem solchen *Orientierungsdokument* offene Türen bei der Lehrplankommission eingerannt werden (SCHÖPS, 2021).

**10. Weitere Sensibilisierung für die wichtige Aufgabe der Fachpolitik:** Ein letzter zentraler Baustein für die Stärkung der Geographie in der schulischen Praxis ist die (stärkere) Sensibilisierung aller Akteurinnen und Akteure für die große Notwendigkeit, sich für die Belange des Schulfachs einzusetzen. Für die Hochschuldozentinnen und -dozenten bedeutet dies etwa, dass neben Forschung, Lehre und Selbstverwaltung die fachpolitische Arbeit als vierte Säule ihres Aufgabenfelds aktiv wahrgenommen wird. Die Erfahrungen in der *roadmap 2030* zeigen, dass die Gruppe der Geographiedidaktikerinnen und -didaktiker über deutlich mehr Ressourcen (Zeit, Budget, Kontakte, Freiheiten ...) als die Lehrerschaft verfügt, um effektiv auf Bundes- und Landesebene zu operieren. Zwar

engagieren sich dankenswerterweise zahlreiche Kolleginnen und Kollegen in der Initiative, aber die Arbeit in der *roadmap 2030* genießt – wenn man es ehrlich betrachtet – nicht immer den höchsten Stellenwert und rutscht in den Herausforderungen des Alltags häufig auf der persönlichen Agenda nach unten. Auch braucht es in der Breite (lobenswerte Ausnahmen gibt es selbstverständlich) bei den nicht-schulbezogenen Teilverbänden der DGfG, etwa bei den Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftlern des Verbands für Geographie an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen (VDGH), ein größeres Bewusstsein und vor allem deutlich mehr Engagement. Die gegenwärtig vielerorts stark rückläufigen Erstsemesterzahlen im Bachelorstudiengang Geographie zeigen eindrücklich, wie relevant es auch für die Fachwissenschaft ist, den Geographieunterricht in der Schule und damit das Fundament zu stärken. Die *roadmap 2030*-Studie zeigt an vielen Stellen auf, wie dies gelingen kann (Fortbildungen, fachpolitische Lobbyarbeit, Öffentlichkeitsarbeit, Lehrplanarbeit ...). An die Kolleginnen und Kollegen in der Praxis wird insbesondere der Wunsch herangetragen, dass sie sich vor Ort für die Belange der Geographie mit Unterstützung der Hochschulen und Verbände aktiv und über den eigenen guten Unterricht hinaus einsetzen. Die in [Fig. 21](#) dargestellten Maßnahmen aus der Praxis, die die Stellung der Geographie an der eigenen Schule in der Vergangenheit gestärkt haben, geben dabei eine wichtige Orientierung. Der Wind bläst im Sinne des gegenwärtigen Zeitgeistes (Fridays-for-Future-Bewegung, Stärkung von MINT, BNE, Geopolitik, Verlust der Biodiversität ...) so optimal wie kaum zuvor für die Stärkung geographischer Bildung. Um ihn zu nutzen, muss die Geographie aber mit all ihren Schiffen eben auch engagiert die Segel setzen.

#### **Forschungsfrage 4: Inwiefern unterscheiden sich die drei untersuchten Statusgruppen in ihrer Situationsbeurteilung, ihren Anliegen und Anregungen?**

Als Gesamtfazit der *roadmap 2030*-Studie kann konstatiert werden, dass in Bezug auf die Bewertung der aktuellen Situation, die Anliegen für die zukünftige Entwicklung und die Anregungen für konkrete Maßnahmen eine hohe Übereinstimmung zwischen Lehrkräften, Fachleiterinnen und Fachleitern und Hochschuldozentinnen und -dozenten herrscht. Diese Einigkeit stimmt sehr positiv für die weitere Arbeit im Rahmen der Initiative, da weitgehend mit einer Stimme gesprochen und agiert werden kann.

## Literatur

- AQAS. (2007). [Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase](#). Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen.
- BAGOLY-SIMÓ, P. (2014). Traditionen geographiedidaktischer Schulbuchforschung – eine Metaanalyse. In P. KNECHT, E. MATTHES, S. SCHÜTZE, & B. AAMOTSBAKKEN (Hg.), *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung* (S. 111–123). Verlag Julius Klinkhardt.
- BAGOLY-SIMÓ, P. (2017). [Exploring Comparative Curricular Research in Geography Education](#). *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(3), 561–573.
- BAUER, I., GRYL, I., KUCKUCK, M., LINDAU, A.-K., MEHREN, R., PETER, C., & SCHRÜFER, G. (2020). Ergebnisse des World-Cafés zur Lehrerprofessionalität und Lehrerprofessionalisierung im Fach Geographie – Diskussion und Perspektiven. In M. HEMMER, A.-K. LINDAU, C. PETER, M. RAWOHL & G. SCHRÜFER (Hg.), [Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis. Ausgewählte Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2018 in Münster](#) (S. 293–311). readbox.
- BEDNARZ, S. W. (1997). [Research on Geography Textbooks in the United States](#). *International Research in Geographical and Environmental Education*, 6(1), 63–67.
- BEHNKE, Y. (2016). [Wie betrachten und bewerten Lernende Geographieschulbuchseiten?](#) *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 44(3), 5–34.
- BEHNKE, Y. (2021). [Usability Qualities of 'Well-Designed' Geography Textbook Visuals](#). *Journal of Visual Literacy*, 40(1), 15–33.
- BEREKOVEN, L., ECKERT, W., & ELLENRIEDER, P. (1999). *Marktforschung: Methodische Grundlagen und praktische Anwendung*. Gabler.
- BIENERT, N., SCHOLTEN, N., & MEHREN, R. (2023). [Unterrichtsqualität in der Geographie – Eine fachspezifische Sekundäranalyse der sächsischen Schulevaluation](#). *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 51(3), 123–142.
- BILDUNGSPOLITISCHES FORUM. (2013). [Warum Schülerwettbewerbe? Vier Kollegen, vier Schulformen, vier Antworten!](#) *Hamburg macht Schule*, 3, 6–11.
- BILLO, B., MEIER, S., OSWALD, A., VON LEWINSKI, A., WÄSCHLE, C., ZAUGG, S., & VIEHRIG, K. (2019). [Kommen fachdidaktische Forschungsergebnisse in der Praxis an? Ein Studierendenprojekt im Rahmen des Moduls „Spezifische Aspekte geographiedidaktischer Forschung“](#). PH FHNW.
- BRYSCH, C. P. (2014). [Status of Geography Education in the United States. A Report for the National Geographic Society Education Foundation](#). National Geographic Foundation.
- BÜHL, A. (2014). *SPSS 22 – Einführung in die moderne Datenanalyse*. Pearson.
- DAVIES, A., IRISH RESEARCH COUNCIL, & FAHY, F. (2019). [Here Are 9 Reasons Why Geography Matters](#). *Geography Bulletin*, 51(4), 4–5.
- DGFG (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE). (Hg.). (2020). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*.
- DGFG (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE). (Hg.). (2022). [Geographie – Das Zukunftsfach](#).
- DITTMANN, A., FÖGELE, J., GRYL, I., HEMMER, I., HOFFMANN, K. W., & MEHREN, R. (2019). [Roadmap 2030: Die Geographie in der schulischen Praxis stärken](#). *Rundbrief Geographie*, 280, 1–2.
- DÖRING, N., & BORTZ, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer.
- FISCHER, F. (2021). ["She Just Can't Break It Down to the Classroom...": Expert Perspectives on German Geography Trainee Teachers' Competencies and Initial Teaching](#). *International Research in Geographical and Environmental Education*, 31(3), 205–221.
- FISCHER, F. (2022). [Kohärenz zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung im Fach Geographie – eine qualitative Untersuchung der Perspektiven von Fachleiterinnen und Fachleitern in Deutschland](#). *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 50(3), 141–158.
- FÖGELE, J. (2016). [Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. Rekonstruktive Typenbildung | Relationale Prozessanalyse | Responsive Evaluation](#). Mosenstein und Vannerdat OHG.
- FÖGELE, J., & MEHREN, R. (2015). [Empirische Evidenzen der Lehrerfortbildungsforschung und daraus resultierende Empfehlungen für die Geographiedidaktik](#). *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 43(2), 81–106.
- FÖGELE, J., MEHREN, R., & THUME, S. (2022a). Die roadmap-Studie. *Praxis Geographie*, 52(5), 55.

- FÖGELE, J., MEHREN, R., & THUME, S. (2022b). [Die roadmap-Studie. Zur Situation des Schulfachs Geographie aus der Sicht von Lehrkräften](#). HGD.
- GANS, P., & HEMMER, I. (Hg.). (2015). [Zum Image der Geographie in Deutschland: Ergebnisse einer empirischen Studie](#). IfL.
- GEOGRAPHICAL ASSOCIATION. (o.J.). [What Does the GA Do?](#)
- GEOGRAPHICAL ASSOCIATION. (2009). [A Different View. A Manifesto From the Geographical Association](#). Kingsbury Press.
- GOUDIE, A. (1993). [Guest Editorial: Schools and Universities–The Great Divide](#). *Geography*, 78(4), 338-339.
- HEMMER, I., & HEMMER, M. (2000). Qualität der Lehrer-ausbildung im Fach Geographie aus der Sicht der Fachleiter und Seminarlehrer. Ergebnisse einer deutschlandweiten Befragung. *Rundbrief Geographie*, 161, 5-10.
- HEMMER, I., & HEMMER, M. (2010). Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts – ein Vergleich zweier empirischer Studien aus den Jahren 1995 und 2005. In I. HEMMER & M. HEMMER (Hg.), [Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts. Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis](#) (S. 65-148). HGD.
- HEMMER, I., & HEMMER, M. (2017). Teachers' Interests in Geography Topics and Regions–How They Differ From Students' Interests? Empirical Findings. *RIGEO*, 7(1), 9-23.
- HEMMER, I., & OBERMAIER, G. (2003a). [Qualität der Lehrerbildung an der Universität – Lehrerbefragung zur Ausbildung in Geographie, Geographiedidaktik und in den Erziehungswissenschaften in Bayern](#). *Geographie und ihre Didaktik*, 31(2), 80-109.
- HEMMER, I., & OBERMAIER, G. (2003b). Qualität der Lehrerausbildung in der Zweiten Phase: Ergebnisse einer Lehrerbefragung zur erdkundlichen und erziehungswissenschaftlichen Seminar-ausbildung in Bayern. *Seminar*, 1, 101-111.
- HGD (HOCHSCHULVERBAND FÜR GEOGRAPHIEDIDAKTIK E. V.). (Hg.). (2017). [Satzung](#).
- HGD (HOCHSCHULVERBAND FÜR GEOGRAPHIEDIDAKTIK E. V.). (Hg.). (2020). [Der Beitrag des Fachs Geographie zur Bildung in einer durch Digitalisierung und Medialisierung geprägten Welt. Positionspapier des Hochschulverbands für Geographiedidaktik](#).
- HGD (HOCHSCHULVERBAND FÜR GEOGRAPHIEDIDAKTIK E. V.). (Hg.). (2023a). [roadmap 2030 – Fachschaftsarbeit vor Ort](#).
- HGD (HOCHSCHULVERBAND FÜR GEOGRAPHIEDIDAKTIK E. V.). (Hg.). (2023b). [roadmap 2030 – Politische Lobbyarbeit](#).
- HGD (HOCHSCHULVERBAND FÜR GEOGRAPHIEDIDAKTIK E. V.). (Hg.). (2023c). [roadmap 2030 – Bildungspläne](#).
- HGD (HOCHSCHULVERBAND FÜR GEOGRAPHIEDIDAKTIK E. V.). (Hg.). (2024). [roadmap 2030 – Öffentlichkeitsarbeit](#).
- HOF, S., & HENNEMANN, S. (2013). [Geographie-lehrerinnen und -lehrer im Spannungsfeld zwischen erworbenen und geforderten Kompetenzen. Eine empirische Studie zur zweiphasigen Lehramtsausbildung](#). *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 41(2), 57-80.
- HUBWIESER, P., MÜHLING, A., & BRINDA, T. (2010). Erste Ergebnisse einer Lehrerbefragung zum bayerischen Schulfach Informatik. In I. DIETHELM, C. DÖRGE, C. HILDEBRANDT, & C. SCHULTE (Hg.), *Didaktik der Informatik – Möglichkeiten empirischer Forschungsmethoden und Perspektiven der Fachdidaktik* (S. 45-56). Köllen.
- IQ.SH (INSTITUT FÜR QUALITÄTSENTWICKLUNG AN SCHULEN SCHLESWIG-HOLSTEIN). (Hg.). (2022). [Zukunftsfach Geographie: 15. Landesfachtag Geographie](#).
- JAKOBS, L. (2021). [Innovationstransfer im Fokus. Eine definitorische Annäherung und Ableitung eines theoretischen Akteur-Prozessmodells und zehn empirischer Erfolgsmerkmale des Transfers](#). *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 49(2), 32-49.
- KANWISCHER, D., KÖHLER, P., & GÖDDE, U. (2004). *Der Lehrer ist das Curriculum!? Eine Studie zu Fortbildungsverhalten, Fachverständnis und Lehrstilen Thüringer Geographielehrer*. ThLLM.
- KIRCHNER, P., & SCHULER, S. (2011). HGD-Symposium Ludwigsburg 2011 – Ergebnisse des Diskussionsforums „Der HGD-Standortbestimmung und Perspektiven“ vom 06.04.2011. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 39(3), 144-149.
- KMK (KULTUSMINISTERKONFERENZ). (2016). [Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz](#).
- LATHAN, H. (2021). [Das geographische Schulbuch aus der Schülerperspektive: Ein Beitrag zur Anwenderorientierung in Lehr-Lern-Materialien](#) [Dissertation, Universität Vechta]. VOADO.
- LEE, J., CATLING, S., KIDMAN, G., BEDNARZ, R., KRAUSE, U., ARENAS MARTIJA, A., OHNISHI, K., WILMOT, D., & ZECHA, S. (2021). [A Multinational Study of Authors' Perceptions of and Practical Approaches to Writing Geography Textbooks](#).

- International Research in Geographical and Environmental Education, 30(1), 54-74.
- LEV (LANDES-ELTERN-VEREINIGUNG DER GYMNASIEN IN BAYERN E.V.). (2022). *Geographie, das Zukunftsfach*.
- LÖSSNER, M. (2011). *Exkursionsdidaktik in Theorie und Praxis. Forschungsergebnisse und Strategien zur Überwindung von hemmenden Faktoren*. HGD.
- MEHREN, R. (2021). roadmap 2030. Die Geographie in der schulischen Praxis stärken – ein Zwischenbericht. *Der Bayerische Schulgeograph*, 89, 10-14.
- MEHREN, R. (2022). *DGfG-/GeoUnion-Protokoll. Gespräch am 12. Januar 2022 zwischen Vertreter\*innen der KMK und der Geographie/GeoUnion*. DGfG.
- MEHREN, R. (2024). Die neuen Sek. II-Bildungsstandards. Wie kann ich sie als Lehrkraft für den Unterricht nutzen? *Praxis Geographie*, 54(12), 4-10.
- MEUREL, M. (2023). *Fortbildungsinteressen von Geographielehrkräften. Eine empirische Studie in Nordrhein-Westfalen*. HGD.
- MIENER, K. P. (2016). *Das Image des Unterrichtsfachs Geographie aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern*. HGD.
- NEUWEG, G. (2007). Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. *bwpat*, 12, 1-14.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*.
- PAULUS, K. (2023, 29.-31. März). *Die Darstellung von Flucht und Geflüchteten in Geographielehrbüchern – Eine Schulbuchanalyse* [Postervortrag]. Nachwuchstagung HGD, Potsdam.
- PRÜFER, P., & REXROTH, M. (2000). *Zwei-Phasen-Pretesting*. ZUMA-Arbeitsbericht 2000/08.
- REINMANN, G. (2006). *Nur „Forschung danach“? Vom faktischen und potentiellen Beitrag der Forschung zu alltagstauglichen Innovationen beim E-Learning (Arbeitsbericht Nr. 14)*. Universität Augsburg.
- ROTTSTEGGE, J. (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*. Universität Münster.
- SCHÖPS, A. (2021). *Die paper implementation des Kompetenzmodells der Bildungsstandards Geographie (DGfG) – Eine Analyse der Weiterentwicklung des bayerischen Gymnasiallehrplans Geographie zum kompetenzorientierten LehrplanPLUS*. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 45(2), 3-36.
- SCHUHMACHER, J., HINZ, A., HESSEL, A., & BRÄHLER, E. (2002). *Zur Vergleichbarkeit von internetbasierten und herkömmlichen Fragebogenerhebungen*. *Diagnostica*, 48(4), 172-180.
- SCHWARZE, S. (2020). *Die Konstruktion des subsaharischen Afrikas im Geographieunterricht der Sekundarstufe I*. readbox unipress.
- STANAT, P., SCHIPOLOWSKI, S., MAHLER, N., WEIRICH, S., & HENSCHEL, S. (2019). *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich*. Waxmann.
- STÄNDIGE WISSENSCHAFTLICHE KOMMISSION DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (SWK). (Hg.). (2022). *Basale Kompetenzen vermitteln – Bildungschancen sichern. Perspektiven für die Grundschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)*.
- THUME, S. (2024). *Das Fachverständnis zum Schulfach Geographie. Eine Analyse am Beispiel der individuellen Relevanz von Unterrichtsprinzipien mittels Q-Methode*. HGD.
- VDSG (VERBAND DEUTSCHER SCHULGEOGRAPHEN E. V.). (Hg.). (2008). *Satzung*.
- VEHLING, L.-M. (2019, 26. September). *Steht die Erdkunde vor dem Aus? Kampf der Geographien*. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*.
- WINKLMAIER, A. S., SCHUBERT J. C., GÖLITZ, D., THIEROFF, B., TELLESCH-BÜLOW, C., & PLUHATSCH, V. (2022). Inklusiver Geographieunterricht – Entwicklung, Struktur, ausgewählte Materialien sowie Erkenntnisse der Begleitforschung eines Workshops zur Qualifizierung von (angehenden) Geographielehrpersonen. In D. LUTZ, J. BECKER, F. BUCHHAUPT, D. KATZENBACH, A. STRECKER, & M. URBAN (Hg.), *Qualifizierung für Inklusion* (S. 39-53). Waxmann.
- ZÜLL, C. (2015). *Offene Fragen*. GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.

## Autoren und Autorin

### ✉ Prof. Dr. Janis Fögele

Pädagogische Hochschule Karlsruhe  
Didaktik der Sozialwissenschaften  
Bismarckstraße 10  
76133 Karlsruhe  
janis.foegele@ph-karlsruhe.de

### Dr. Sandra Thume

Gymnasium August-Dicke-Schule  
Schützenstraße 44  
42659 Solingen  
sandra.thume@t-online.de

### Prof. Dr. Rainer Mehren

Universität Münster  
Institut für Didaktik der Geographie  
Heisenbergstraße 2  
48149 Münster  
rainer.mehren@uni-muenster.de