

Auswahl von Raumbeispielen durch Geografie- bzw. RZG-Lehrkräfte: ein Studierendenprojekt im Rahmen des Moduls “Spezifische Aspekte geografiedidaktischer Forschung”

*Jon Martin Fritz, Ramona Gutherz, Chantal Hutter, Samuel Krummenacher, Daria Skrzypczak, Lena Studer
Dozentin: Dr. Kathrin Viehrig*

Zitieren als: Fritz, J.M., Gutherz, R., Hutter, C., Krummenacher, S., Skrzypczak, D., Studer, L., Viehrig, K. (2018): Auswahl von Raumbeispielen durch Geografie- bzw. RZG-Lehrkräfte: ein Studierendenprojekt im Rahmen des Moduls “Spezifische Aspekte geografiedidaktischer Forschung”. PH FHNW, Windisch. <http://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/>

Einführung

Im Zuge der in vielen Kantonen vollzogenen oder noch anstehenden Einführung des Lehrplan 21, der für das Fach Räume, Zeiten und Gesellschaft (RZG) neu nur noch wenige Angaben zu konkreten Beispielen für die Erarbeitung von geografischen Inhalten macht (vgl. Zusammenfassung in Viehrig, 2017), gewinnen RZG-Lehrpersonen an Freiheit und Einfluss. Da die Wahlfreiheit in der Veranschaulichung der Inhalte nun mit der Auswahl von spezifischen Raumbeispielen verbunden ist, liegt die Frage nach den Kriterien, nach welchen die Auswahl getroffen wird, nahe. Entscheidet eine Lehrperson anhand ihrer eigenen Interessen, orientiert sie sich an den konkret gehaltenen Vorgaben des «alten» Lehrplans oder berücksichtigt sie die Interessen der Schülerschaft, um deren Motivation hoch zu halten?

Auf diesen Überlegungen basierend beschäftigte sich das Autorenteam mit der Frage, wie Lehrkräfte in der Schweiz Raumbeispiele auswählen. Die fünf, passend zu dieser Fragestellung, aufgestellten Hypothesen, welche je mögliche Faktoren für die Wahl von Raumbeispielen beinhalten, wurden in der anschliessenden Untersuchung überprüft.

Der Artikel ist so gegliedert, dass zuerst Ergebnisse bisheriger Untersuchungen zur Auswahl von Raumbeispielen beleuchtet und in der Folge die im Rahmen des Studienprojekts vorgenommene Untersuchung vorgestellt werden. Dabei werden die Fragestellungen und Hypothesen, die angewandten Methoden sowie die Ergebnisse erläutert und anschliessend die Ergebnisse diskutiert.

Bisherige Untersuchungen

Bereits 1992 empfahl die International Geographical Union (IGU) in ihrer Charter Prinzipien, die für die Auswahl von Raumbeispielen herangezogen werden sollten: Dezentrismus, Motivation der Lernenden, Massstabwechsel, Verschiedenheit, Relevanz und Verantwortung (Commission on Geographical Education, 1992, S. 8.10). Während in der aktuellen Charter (Commission on Geographical Education, 2016) weder Raumspele noch Kriterien zu ihrer Auswahl aufgegriffen werden, werden in einer Erklärung von 2007 (Reinfried et al. 2007, S. 5-6) Auswahlkriterien für geographische Räume aufgeführt: “

- **Exemplarität** d.h. Auswahl bedeutungsvoller Räume, die für die an ihnen zu lernenden Strukturen/Prozesse oder die an ihnen zu gewinnenden Einsichten modellhaft sind.
- **Schülererfahrung und Schülerinteresse** d.h. Berücksichtigung der Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler verschiedener Altersstufen.
- **Bedeutsamkeit** d.h. Einbezug der politischen, wirtschaftlichen oder größenmäßigen Stellung eines Raumes sowie seiner Bedeutsamkeit hinsichtlich Umweltfragen.
- **Massstabwechsel** d.h. Berücksichtigung der lokalen, regionalen, nationalen, internationalen und globalen Dimension von Raumeinheiten.
- **Ausgewogenheit** d.h. Auswahl von Räumen, die verschieden und gegensätzlich hinsichtlich ihrer Lage, ihres Typs und ihrer Größe sind.
- **Topographische Abdeckung** Dieses Kriterium zielt auf die Erfassung des Raumkontinuums als flächendeckendes Orientierungsraster und als Netz topographischer Einzelobjekte.”

Als Standardwerk für die Geografiedidaktik liefert „Geografie unterrichten lernen“ von Reinfried & Haubrich (2015) einige Aspekte, die bei der Auswahl von Raumbeispielen im Geografieunterricht zu berücksichtigen sind. Eine explizite Anleitung oder Kriterien sucht man darin allerdings vergebens. Eine sinnvolle Wahl des Raumbeispiels beeinflusst den Unterricht und das damit verbundene Lernen auf verschiedenen Ebenen. Wichtig für den Lernerfolg sind laut Reinfried & Haubrich (2015, S. 334) die Zugänglichkeit der Lernenden zum Thema respektive der Bezug zu den Schüler_innen. Dabei sollen in der Planung unter anderem Gedanken zum Vorwissen und zu den Interessen der Lernenden gemacht werden, um das Thema entsprechend zu gestalten und an einem geeigneten Raumbeispiel exemplarisch darzustellen. Das Interesse der Schülerinnen und Schüler ist deshalb von grosser Bedeutung, da dies die schulische Lernmotivation steigern oder auch mindern kann, was wiederum den Lernerfolg beeinflusst. Zum Interesse an geografischen Regionen schreiben Reinfried & Haubrich (2015, S. 84), dass die Regionen ausserhalb Europas die Schüler_innen am ehesten neugierig machen und weniger die regionalen Gebiete. Eine Umfrage, in der Bayrische Schüler_innen über die

Interessen an geografischen Regionen befragt wurden (Hemmer & Hemmer 2010, in: Reinfried & Haubrich 2015, S. 84), ergab das in Tab. 1 dargestellte Ergebnis.

Regionen, die hohes Interesse finden	Regionen, die weniger Interesse finden
1. Nordamerika / USA	15. Südostasien
2. Südeuropa	16. Alpen
3. Australien	17. deutscher Küstenraum
4. Bayern	18. Türkei
5. Westeuropa	19. Heimatraum
6. Berlin	20. neue Bundesländer
7. Arktis / Antarktis	21. Ostmitteleuropa
8. Lateinamerika	22. deutsche Mittelgebirge
9. China	23. Südosteuropa
10. Japan	24. Russland, Nachfolgestaaten der UdSSR

Tab. 1.: Interessen von Schüler_innen basierend auf der Studie von Hemmer & Hemmer 2010 (leicht verändert von Reinfried & Haubrich 2015, S. 84)

Ausserdem werden Prinzipien, mithilfe derer Lehrpläne entwickelt wurden, beschrieben (Reinfried & Haubrich 2015). „Vom Nahen zum Fernen“ war lange Zeit das dominierende Prinzip bei der Entwicklung von Lehrplänen, bevor die sogenannte Exemplarität an Bedeutung gewann. Nach diesem Prinzip werden Länder oder Landschaften, die einen geografischen Typ repräsentierten, mittels ausgewählter Einzelbeispiele unterrichtet. Nach welchen Prinzipien diese Einzelbeispiele allerdings ausgewählt werden sollen, wird nicht beschrieben. Zu bemerken ist hier auch, dass diese Erklärung an das Deutsche System angelehnt sind und auch die in der Tabelle ersichtlichen Schülerinteressen in der Schweiz etwas anders aussehen würde.

Eine Studie (Brendel 2017) zu welche Faktoren die Reflexion im Kontext von BNE und Globalen Lernen bei Schüler_innen im Geografieunterricht fördern oder hemmen zeigte dass Unterrichtsgestaltung und Lernumgebung, einschliesslich der Auswahl der Raumbeispiele, einen Einfluss auf das reflexive Denken haben. Die qualitative Studie mit vier Sek II-Kursen (10./11. Klasse, Grund- und Leistungskurs) an Gymnasien in Nordrhein-Westfalen nutzte Leitfadeninterviews mit den Lehrpersonen vor einer 4-8 wöchigen Unterrichtseinheit zum Globalen lernen sowie die während der Unterrichtseinheit erstellten Weblogs von Schüler_innen und Lehrperson, weitere Interviews mit den Lehrpersonen, Feedbacks von Schüler_innen und Lehrpersonen sowie ein Forschungstagebuch. In den Schülerblogs wurde während der gesamten Unterrichtseinheit über die Inhalte reflektiert und Einträge der anderen Klassenkameraden kommentiert. Dabei zeigt

sich, dass mehr über Themen der physischen Geografie reflektiert wird, wenn es in einem Zusammenhang mit anthropo-geographischen Aspekten steht. Zudem stellte sich heraus, dass das Interesse der Schüler_innen grösser ist, wenn das betroffene Gebiet in einem direkten Zusammenhang mit der Lebenswelt der Jugendlichen steht, ausgenommen davon sind die Schüler_innen mit der höchsten Reflexionsleistung.

Wie fliessen diese Aspekte in die Unterrichtsplanung von Lehrpersonen ein? Geografie-spezifisch gibt es dazu nur wenige Studien.

In einer mit Hilfe eines Online-Fragebogens durchgeführten EDR-Studie von Viehrig (2017) wurden angehende Lehrpersonen an der FHNW Brugg-Windisch über zwei Semester befragt. In Bezug auf die Wichtigkeit einer Reihe von Faktoren für die eigene Auswahl von Raumbeispielen (Skala 1-5) zeigten sich die in Tab. 2 dargestellten Ergebnisse, wobei es teilweise Unterschiede zwischen beiden Semestern gab.

Hohe Wichtigkeit (M 4-5) <i>Raumbeispiele (die)</i>	Mittlere Wichtigkeit (M 3-3.9) <i>Raumbeispiele (die)</i>	Niedrige Wichtigkeit (M 2-2.9) <i>Raumbeispiele (die)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • “die Schüler_innen interessant finden” • “ich persönlich interessant finde” • “aktuell ist (z.Bsp. Naturkatastrophe, die vor kurzem passiert ist)” • “zu denen ich viel Material/Daten finde” • “eine wichtige Rolle in der Diskussion in den Medien, in Organisation etc. spielen” (Frühling) • “ein Thema / ein Konzept so gut wie möglich veranschaulichen” 	<ul style="list-style-type: none"> • “eine wichtige Rolle in der Diskussion in den Medien, in Organisation etc. spielen” (Herbst) • “die Heimatländer der Schüler_innen” • “Im Schulbuch vorkommen” • “Vom Lehrplan vorgeschrieben sind” • “Über die ich schon viel weiss” • “In denen ich schon war” 	<ul style="list-style-type: none"> • “die SuS noch wenig interessant finden” • “Über die ich noch wenig weiss” • “Die kaum eine Rolle in der Diskussion in den Medien, in Organisation etc. spielen”

Tab. 2: “Wie wichtig sind die folgenden Punkte für dich, wenn du räumliche Beispiele für dich selbst wählst (z.Bsp. für Unterrichtsstunden oder Präsentationen)?” ($n_{\text{Herbst}}=33-34$, $n_{\text{Frühling}}=18-19$) (eigene Darstellung basierend auf Viehrig, 2017, S. 36, übersetzt)

Im Hinblick auf welche Raumbeispiele sich die angehenden Lehrpersonen für ihre Veranstaltungen wünschen würden wurde sowohl nach Kriterien als auch nach konkreten Ländern gefragt. Dabei zeigte sich einerseits das vielfältige Interesse der Studierenden, andererseits auch dass manche Raumbeispiele entgegen der von ihnen als wichtig erachteten Kriterien nicht auftauchen (z.B. Irak/ Syrien trotz Mediendiskussion und Aktualität). Das lässt vermuten, dass Faktoren wie die Einfachheit es in den Unterricht zu integrieren oder das persönliche Interesse ggf.

stärker gewichtet werden, dies kann aber direkt mit den Daten nicht überprüft werden.

Das eigene Interesse der angehenden Lehrpersonen wurde als einer der wichtigsten Faktoren für die Auswahl der Raumbeispiele genannt (s. Tab. 2). Eine Erhebung der Interessen (Skala 1 (überhaupt nicht)-5 (sehr)) zeigte eine grosse Vielfalt an Interessen, u.a. auch Unterschiede zwischen beiden Semestern. Die Ergebnisse unterschieden sich auch von denen aus der Hemmer und Hemmer Studien (s. o.). "Interessant ist auch, dass obwohl die Studierenden „aktuelle Ereignisse“ als wichtigen Faktor für die Auswahl von Raumbeispielen ansehen, an Westasien kein grosses Interesse gezeigt wird [...]" (Viehrig, 2017, S. 40, übersetzt). "Darüber hinaus gibt es Unterschiede zwischen den als Raumbeispielen gewünschten Ländern" (z.B. Indien als eines der beliebtesten) und dem Interesse an Regionen ("Südasien war nur von mittlerem Interesse") (ebd., übersetzt).

Weiter wurden die Studierenden über die Anzahl sowie Wiederholung der Raumbeispiele befragt. Bei der Anzahl wurden alle 10 Optionen (1 bis 10 oder mehr) verwendet. "In Bezug auf die Wiederholung räumlicher Beispiele favorisierten 31,6% (6) räumliche Beispiele, die gar nicht wiederholt wurden (dh jedes Semester sollten neue gewählt werden), 52,6% (10) entschieden sich für 2 Semester und 5,3% (1) für 3 Semester (n = 17)" (Viehrig 2017, S. 38, übersetzt). Die Frage wäre, inwieweit Lehrpersonen dies auch selbst so umsetzen, oder bewährte Raumbeispiele über mehrere Jahre beibehalten.

Andere Untersuchungen aus den USA und Israel zeigten, dass Lehrpersonen häufig auch die Materialien verwenden, die sie z.B. in Weiterbildungen kennen gelernt haben (Baker, Palmer & Kerski, 2009; Kapulnik, Orien & Ganiel, 2004; in: Viehrig, 2017).

Gemäss Brooks (2006, in: Viehrig, 2017) haben ausserdem persönliche Erfahrungen bei erfahrenen Lehrpersonen in Grossbritannien einen Einfluss auf ihre Unterrichtsgestaltung und die Auswahl der Raumbeispiele.

Kinder (2015, in: Viehrig, 2017) hat mit seiner Studie in Grossbritannien gezeigt, dass Lehrplanwechsel Lehrpersonen dazu veranlassen können, über die Auswahl der Raumbeispiele nachzudenken. Hingegen zeigte eine Studie aus Deutschland von Marmann (2005, in: Viehrig, 2017), dass zumindest in Bezug auf Methoden Lehrplanwechsel oft keinen Einfluss haben, sondern von vielen Lehrpersonen andere Faktoren wie z.B. persönliche Überzeugungen als wichtiger erachtet werden.

Studien zur Unterrichtsplanung aus anderen Fächern können weitere interessante Hinweise liefern.

Haas (2005) untersuchte die Unterrichtsplanung von 36 Lehrpersonen aus den Stufen Hauptschule, Realschule und Gymnasium im Fach Biologie in Deutschland. Im Rahmen einer "Lautes Denken" Erhebung planten alle eine Einstiegsstunde im

Fach Biologie zum Thema Vögel in einer sechsten Klasse. Danach konnten die Lehrpersonen Anmerkungen im Nachgespräch machen. Anschliessend wurde ein Leitfaden-Interview durchgeführt, die verwendete Literatur notiert und die schriftlichen Planungsnotizen kopiert. Die Studie zeigte, dass zumindest in der Haupt- und Realschule “[d]er langfristige Planungsprozess [...] in der Regel dreistufig [verläuft]: Lehrplan -> Stoffverteilungsplan -> Unterrichtseinheit/-stunde” (S. 8), wobei bei der konkreten Planung der Vögel-Stunde nur “38 % (67 % H, 50 % R, 0 % G)” den Stoffverteilungsplan und “11 % (8 % H, 8 % R, 17 % G)” den Lehrplan heranzogen (S. 7). Der Fokus bei der Planung einer Stunde liegt auf methodischen und medialen Überlegungen. Anhand dieser werden “dann die *passenden* Lernziele formuliert” (S. 8). Die eigenen Unterlagen der Lehrperson (86%) sowie das eingeführte Lehrbuch (80%) “bilden [...] die Hauptinformationsquelle für die alltägliche Unterrichtsvorbereitung” (S. 9). Bei der Planung der Stunde orientieren sich die meisten Lehrpersonen an der ganzen Klasse und nicht am einzelnen Schüler/in. Überlegungen zu Individualisierung und Differenzierung werden beinahe nicht gemacht. Die Unterrichtsplanung war für viele Lehrpersonen “keine fest abgeschlossene Tätigkeit” (S. 13): viele Lehrpersonen gaben an, dass sie auch nach dem Schreiben der Unterrichtsplanung an dieser weiter überlegen. Die “Unterrichtsplanung wird auch von subjektiven Vorlieben” und Erfahrungen beeinflusst (S. 13), z.B. persönliches Interesse am Thema oder eigene schulpflichtige Kinder. “Eine Zusammenarbeit [mit anderen Lehrpersonen] im Bereich der Unterrichtsvorbereitung findet in der Regel nicht statt, sie beschränkt sich auf den Austausch von Medien (Arbeitsblätter, Filme etc.)” (S. 13). 30% der Lehrpersonen griffen während der Unterrichtsplanung auf schon vorhandene Unterrichtsplanungen zurück, die Restlichen fertigten neue Planungen an. “Angaben zu Lernzielen und Zeit [sowie] Differenzierung [...]” (S. 14) fehlten in den schriftlichen Planungen. In Bezug auf die didaktischen Modelle kann zudem gesagt werden, dass diese “nur geringen Einfluss auf das alltägliche Planungshandeln von Lehrpersonen haben” (S. 14) und oft negativ konnotiert werden.

Eine Studie über die Unterrichtsplanung von Geschichtslehrkräften (Litten 2017) ging davon aus, dass ‘gute’ “Planung kriterien- bzw. theoriegeleitet ist” (S. 25). Dabei nutzen Lehrpersonen, basierend auf bisherigen Untersuchungen, meist eigene Modelle, welche sich im Laufe der Jahre mit zunehmender Erfahrung langsam entwickeln aber nur selten zur Umsetzung von allgemeinen Kriterien guten Unterrichts führen. In einer qualitativen Befragung mit 24 Geschichtslehrpersonen zu vier Leitfragen zeigte Litten, dass die Planung “in zwei Phasen [...abläuft], wobei die erste Phase (hier :>Orientierung<) in allen Fällen eine Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsinhalt enthielt und sich von der zweiten Phase, die in allen Fällen eine gedankliche Antizipierung einzelner Unterrichtsphasen beinhaltete, klar abhob” (S. 387). Dabei bezogen viele Lehrkräfte auch zumindest quantitative oder methodische Differenzierung mit ein, wobei eine grundlegende “Anlage des Unterrichts” in Bezug auf “unterschiedliche Leistungsniveaus” explizit nur von einer Lehrperson gemacht wurde (S. 402). Insgesamt beeinflussten sowohl die Schulart (Hauptschule vs.

Gymnasium) als auch die berufsbezogenen Überzeugungen die Unterrichtsplanung, während geschichtsdidaktische Modelle oft nur einen geringen Einfluss haben.

Übertragen auf den Geografieunterricht könnte dies bedeuten, dass die Medienverfügbarkeit sowie das Lehrbuch eine grosse Rolle bei der Auswahl der Raumbeispiele spielen könnten, ebenso wie die eigenen Erfahrungen bzw. berufsbezogenen Überzeugungen. Ausserdem könnte vermutet werden, da didaktische Modelle in beiden Studien nur einen geringen Einfluss hatten, dass diese auch für die Auswahl von Raumbeispielen im Geografieunterricht keine grosse Rolle spielen. Zur Frage, inwieweit Lehrpersonen Raumbeispiele zur Differenzierung einsetzen kann basierend auf den unterschiedlichen Ergebnissen der beiden Studien keine klare Vermutung aufgestellt werden.

Fragestellung und Hypothesen

Das Studierendenprojekt ging daher der Frage nach, wie Lehrkräfte in der Schweiz Raumbeispiele auswählen.

Dabei werden die folgenden Hypothesen untersucht:

1. Ein Grossteil der Lehrpersonen wählt die Raumbeispiele anhand des "alten" Lehrplans aus.
2. Die Mehrheit der Lehrpersonen bevorzugt Raumbeispiele zu denen sie einen persönlichen Bezug haben.
3. Die Mehrheit der Lehrpersonen wählt Themen (Inhalte) anhand von aktuellen Vorkommnissen (Raumbeispiele) aus.
4. Die Mehrheit der Lehrpersonen berücksichtigt die Interessen der Schüler_innen (bezüglich Raumbeispiele), um sie motivieren zu können.
5. Die Mehrheit der Lehrpersonen wählt Raumbeispiele mithilfe der IGU-Kriterien aus.

Methode

Untersuchungsdesign

Basierend auf der aufgeteilten Literaturrecherche wurden die Hypothesen im Plenum aller Beteiligten definiert und ein Fragebogen für eine quantitative Untersuchung erstellt. Dafür wurden anschliessend die Probanden von den Studierenden rekrutiert. Eine Aufgabenverteilung aller Beteiligten wurde ebenfalls bei der Auswertung und Diskussion der Daten und dem Schreiben des Artikels vorgenommen.

Untersuchungsgruppe

Für die Untersuchung wurden Kommiliton_innen und Lehrpersonen aus dem jeweiligen Umfeld der Studierenden angefragt, ob sie als Proband_innen daran teilnehmen würden. Dabei gab es weder Einschränkungen bezüglich Wohn-

respektive Arbeitsort, solange dieser in der Schweiz lag, noch für Geschlecht, Erfahrung oder Alter (18+). Am Anfang des Fragebogens wurde das Einverständnis für die wissenschaftliche Auswertung eingeholt.

Untersuchungsinstrument

Als Untersuchungsinstrument wurde gemeinsam ein Fragebogen entwickelt, der von den Proband_innen entweder schriftlich in Papierform oder online mittels Link (Unipark) ausgefüllt werden konnte. Im Falle einer Befragung in Papierform, mussten die Daten von den Studierenden online nachgetragen werden. Die Daten wurden anschliessend in Excel und SPSS exportiert und zur Auswertung vorbereitet. Der Fragebogen bestand aus 14 Multiple-Choice Items, einem Kommentarfeld, sowie einer kurzen Erhebung von Hintergrundvariablen zur Person.

Stichprobe

Die Stichprobe besteht aus 31 Personen, davon 16 Frauen (51.6%) und 15 Männer (48.4%). Von diesen 31 Personen gaben 18 Personen an, dass sie noch Lehramtsstudierende sind, 18 Personen unterrichten bereits. Demnach gibt es einige Proband_innen, die neben der Ausbildung bereits als Lehrpersonen für Geografie oder RZG tätig sind.

Von den Probanden, die eine Lehrtätigkeit ausüben, gaben 10 Personen (55.6%) den Kanton Aargau als Arbeitsort an, 3 Personen den Kanton Solothurn (16.7%), 2 Personen den Kanton Basel-Landschaft (11.1%), 1 Personen den Kanton Bern (5.6%) und 1 Person den Kanton Zürich (5.6%). Eine Person machte keine Angabe.

4 der befragten Personen (22.2%), die bereits eine Lehrtätigkeit ausüben, unterrichten bereits nach Lehrplan 21, 15 Personen (83.3%) dagegen unterrichten noch nach den "alten", kantonalen Lehrplänen, wobei 1 Lehrperson beide Lehrpläne ankreuzte.

Die Altersstruktur der Proband_innen ist in Abb. 1 dargestellt.

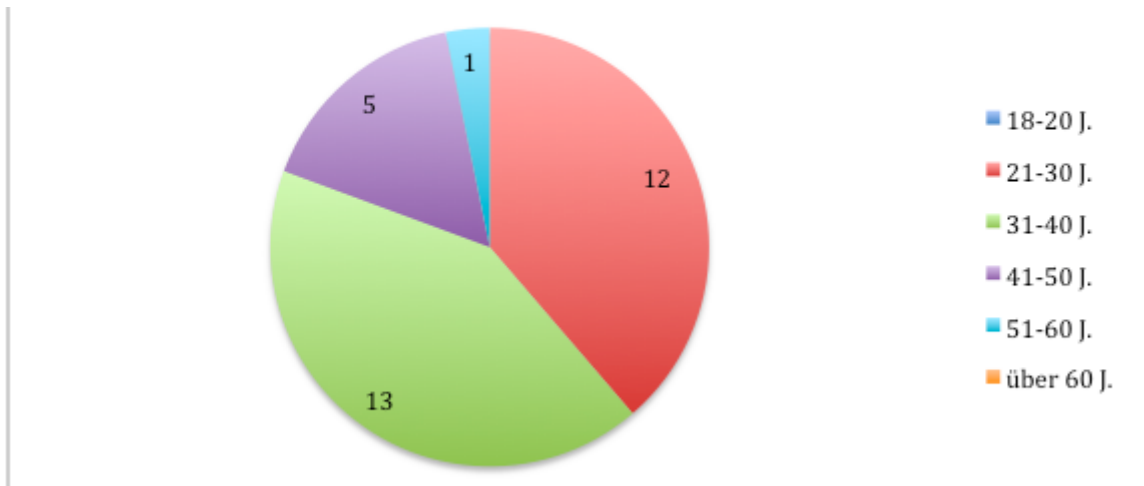


Abb. 1: Alter der Proband_innen (Anzahl) (n=31)

Ergebnisse

Hypothese 1: Ein Grossteil der Lehrpersonen wählt die Raumbeispiele anhand des "alten" Lehrplans aus.

Auf die Frage "Wie oft stützen Sie sich bei der Auswahl von Raumbeispielen zu spezifischen Inhalten (des Lehrplan 21) auf den "alten" kantonalen Lehrplan?" haben 3 mit (fast) nie (9.7%), 9 mit selten (29%), 7 mit oft (22.6%) und 12 (38.7%) mit (fast) immer geantwortet (s. Abb. 2).

Die Hypothese 1 ist somit in Bezug auf die Gesamtstichprobe bestätigt.

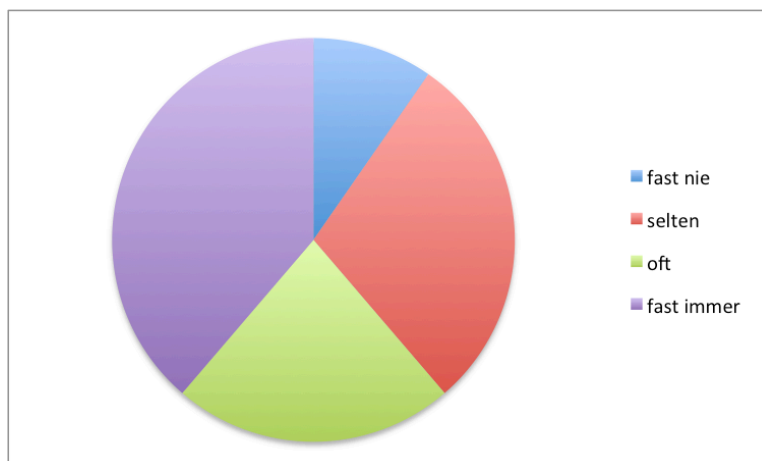


Abb. 2: Bezug der Lehrpersonen auf den alten Lehrplan – Häufigkeit (n=31)

Allerdings zeigte die Beschreibung der Stichprobe, dass von den bisher unterrichtenden Lehrkräften (nur) 4 bereits nach dem neuen Lehrplan 21 unterrichten. Von diesen 4 antworteten 3 dass sie selten und 1 dass sie (fast) nie auf den "alten" Lehrplan zurückgreifen.

Hypothese 2: “Die Mehrheit der Lehrpersonen bevorzugt Raumbeispiele zu denen sie einen persönlichen Bezug haben.”

In Abb. 3 sind die Antworten auf die Frage “Wie oft verwenden Sie Raumbeispiele, die Sie bereits aus dem vorherigen Unterricht kennen oder persönlich besucht haben?” grafisch dargestellt. 32.3% wählen (fast) immer, 61.3% oft und nur 6.5% selten bereits bekannte Raumbeispiele aus.

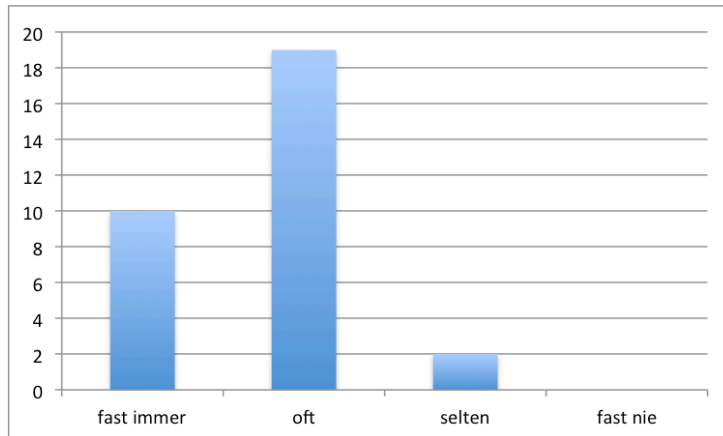


Abb. 3: Wahl der Raumbeispiele gemäss persönlichem Bezug - Häufigkeit (n=31)

Damit konnte Hypothese 2 für die Gesamtstichprobe bestätigt werden.

Diesmal zeigt sich für die 4 Lehrpersonen, die bereits nach Lehrplan 21 unterrichten, ein sehr ähnliches Bild: 1 Person wählt (fast) immer und 3 Personen oft bereits bekannte Raumbeispiele aus.

Hypothese 3: Die Mehrheit der Lehrpersonen wählt Themen (Inhalte) anhand von aktuellen Vorkommnissen (Raumbeispiele) aus.

Die Frage: “Wie oft wählen Sie Themen und die dazu passenden Raumbeispiele anhand von aktuellen Vorkommnissen aus, z.B. Hurricanes anhand des Raumbeispiels USA und Sturm Harvey?”, beantworteten die Lehrpersonen wie in Abb. 4 dargestellt. 9.7% gaben (fast) immer, 48.4% oft, 25.8% selten und 6.5 % (fast) nie an, sich bei der Auswahl durch aktuelle Ereignisse leiten zu lassen (9.7% = keine Angabe).

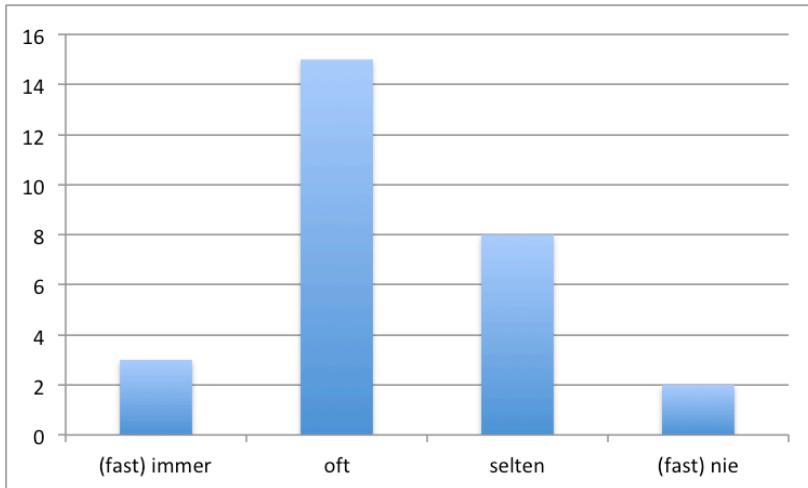


Abb. 4: Auswahl von Raumbeispielen aufgrund aktueller Vorkommnisse – Häufigkeit (n=28)

Die Hypothese ist somit für die Gesamtstichprobe bestätigt worden.

In Bezug auf die vier Lehrkräfte, die bereits nach Lehrplan 21 unterrichten, gab 1 (fast) immer, 1 oft und 1 selten an (1 = keine Antwort).

Hypothese 4: Die Mehrheit der Lehrpersonen berücksichtigt die Interessen der Schüler_innen (bezüglich Raumbeispiele), um sie motivieren zu können.

Die Aussage: “Um die Motivation der SuS zu steigern, benutze ich Raumbeispiele für die sich die SuS mehrheitlich interessieren.”, wurde durch die befragten Lehrpersonen wie in Abb. 4 dargestellt beantwortet. 74.2% der Lehrpersonen stimmten der Aussage “völlig” oder “eher” zu.

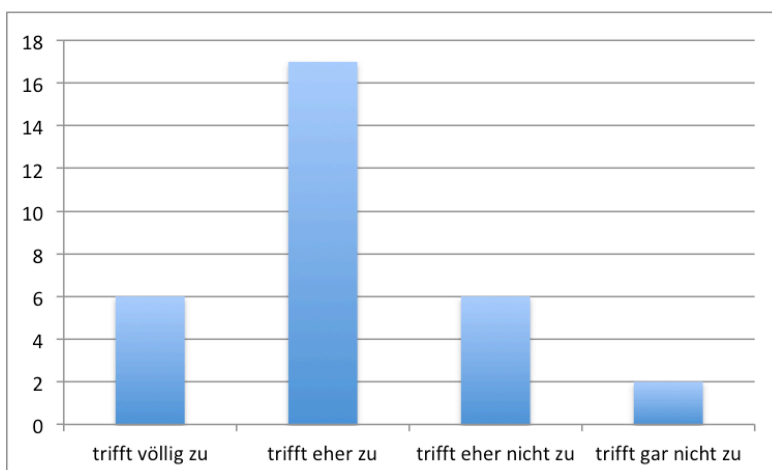


Abb. 4: Auswahl von Raumbeispielen zur Förderung der Schülermotivation (n=31)

Auf die Aussage “Ich wähle die Raumbeispiele basierend auf den Interessen der Schüler_innen aus” antworteten 2 (6.5%) mit völliger Zustimmung, 19 (61.3%) mit eher Zustimmung, 7 (22.6%) mit trifft eher nicht und 3 (9.7%) mit trifft gar nicht zu.

Die Aussage "Ich weiss über die regionalen/ räumlichen Interessen meiner Schüler_innen Bescheid." wurde von 3 (9.7%) mit völliger Zustimmung, 18 (58.1%) mit eher Zustimmung, 9 (29%) mit trifft eher nicht und 1 (3.2%) mit trifft gar nicht zu beantwortet.

Die Hypothese ist somit über die Gesamtstichprobe bestätigt.

In Bezug auf die 4 Lehrpersonen, welche bereits nach Lehrplan 21 unterrichten, stimmten 2 völlig, 1 eher und 1 eher nicht zu, dass sie über die räumlichen Interessen Bescheid wissen. 2 stimmen eher, 1 eher nicht und 1 gar nicht zu, dass sie die Raumbeispiele basierend auf den Interessen der Schülerinnen auswählen. Der Auswahl von Raumbeispielen, die die Schüler_innen mehrheitlich interessieren, um die Motivation zu steigern, stimmen 2 völlig, 1 eher und 1 eher nicht zu.

Hypothese 5: Die Mehrheit der Lehrpersonen wählt Raumbeispiele mithilfe der IGU-Kriterien aus.

Bei der Frage "Wie wichtig sind Ihnen folgende Kriterien bei der Wahl eines Raumbeispiels?" mussten die Lehrpersonen 7 Kriterien bewerten. Die Ergebnisse sind in Abb. 6 dargestellt.

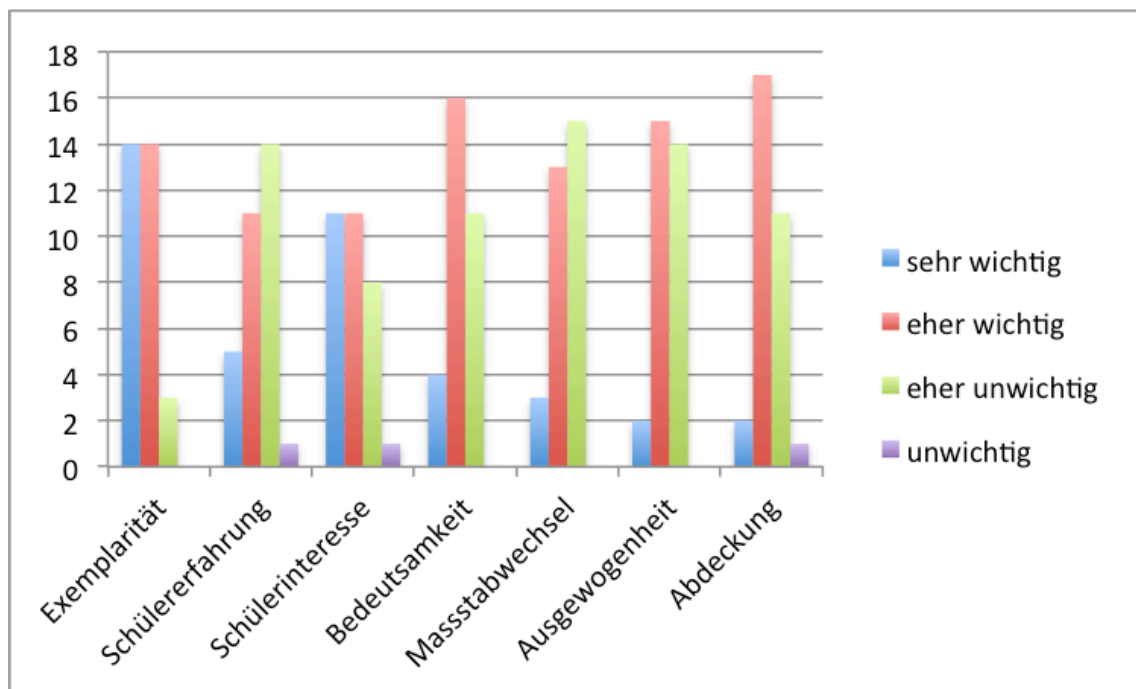


Abb. 6: Auswahl von Raumbeispielen anhand der IGU-Kriterien – Häufigkeit (n=31)

Die Exemplarität wurde von 45.2% als sehr wichtig, 45.2% als eher wichtig und 9.7% als eher unwichtig bewertet. Für dieses Kriterium ist die Hypothese daher für die Gesamtstichprobe bestätigt.

Die Schülererfahrung wurde von 16.1% als sehr wichtig, 35.5% als eher wichtig, 45.2% als eher unwichtig und 3.2% als unwichtig bewertet. Die Hypothese ist daher zwar für die Gesamtstichprobe bestätigt, bei 16 vs. 15 Lehrpersonen (d.h. 51.6%, die dieses Kriterium als sehr oder eher wichtig ansehen) jedoch nur sehr knapp.

Das Schülerinteresse wurde von 35.5% als sehr wichtig, 35.5% als eher wichtig, 25.8% als eher unwichtig und 3.2% als unwichtig bewertet. Die Hypothese ist daher für die Gesamtstichprobe bestätigt.

Die Bedeutsamkeit des Raumes für Politik, Wirtschaft oder z.B. bei Umweltfragen wird von 12.9% als sehr wichtig, 51.6% als eher wichtig und 35.5% als eher unwichtig angesehen. Die Hypothese ist daher für die Gesamtstichprobe bestätigt.

Das Kriterium des Massstabswechsels (lokal, regional, (inter)national, global) wird von 9.7% als sehr wichtig, 41.9% als eher wichtig und 48.4% als eher unwichtig angesehen. Die Hypothese ist daher für die Gesamtstichprobe zwar bestätigt, aber bei 16 vs. 15 Personen (51.6% sehr oder eher wichtig) nur sehr knapp.

Die Ausgewogenheit in Bezug auf Lage, Grösse und Typ des Raumes wird von 6.5% als sehr wichtig, 48.4% als eher wichtig und 45.2% als eher unwichtig bewertet. Die Hypothese ist daher für die Gesamtstichprobe bestätigt.

Das Kriterium der topographischen Abdeckung wurde von 6.5% als sehr wichtig, 51.6% als eher wichtig, 35.5% als eher unwichtig, und 3.2% als unwichtig angesehen (3.2% = keine Angabe). Die Hypothese ist daher für die Gesamtstichprobe bestätigt.

Über alle Kriterien hinweg konnte die Hypothese daher für die Gesamtstichprobe bestätigt werden.

Die Ergebnisse für die 4 Lehrpersonen, die bereits nach Lehrplan 21 unterrichten, sind in Tab. 3 dargestellt.

	Sehr wichtig	Eher wichtig	Eher unwichtig	Unwichtig
Exemplarität	3 (75%)	1 (25%)		
Schülererfahrung	1 (25%)	2 (50%)	1 (25%)	
Schülerinteresse	1 (25%)	3 (75%)		
Bedeutsamkeit		3 (75%)	1 (25%)	
Massstabswechsel		3 (75%)	1 (25%)	
Ausgewogenheit		3 (75%)	1 (25%)	
Abdeckung		2 (50%)	2 (50%)	

Tab. 3: Ergebnisse der Einschätzung der IGU-Kriterien, nur Lehrpersonen die schon nach Lehrplan 21 unterrichten (n=4)

Diskussion der Ergebnisse

Hypothese 1: Ein Grossteil der Lehrpersonen wählt die Raumbeispiele anhand des "alten" Lehrplans aus.

Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen der Gesamtstichprobe gaben bei dieser Studie an, sich bei der Auswahl von Raumbeispielen meistens an dem "alten" Lehrplan zu orientieren (23% oft, 39% (fast) immer). Dies mag zum Teil darin begründet sein, dass 83.3% der 18 Lehrpersonen der Stichprobe, die bereits unterrichten, dies noch nach dem alten Lehrplan tun. Die vier Lehrpersonen, die bereits nach Lehrplan 21 unterrichten, orientieren sich hingegen eher nicht am alten Lehrplan (75% selten, 25% (fast) nie).

Das Kriterium 'vom Lehrplan vorgeschrieben' wurde von den Lehrpersonen in der Studie von Viehrig (2017) mit mittlerer Wichtigkeit bei der Auswahl von Raumbeispielen bewertet, welches aufzeigt, dass andere Aspekte, wie zum Beispiel das eigene Interesse der Lehrperson am Raumbeispiel, matchentscheidender bei der Auswahl sein könnten (vgl. Hypothese 2).

Wie oben dargestellt verläuft der langfristige Planungsprozess einer Lehrperson oft dreistufig vom Lehrplan zum Stoffverteilungsplan zur Unterrichtseinheit bzw. Stunde (Haas 2005). Daraus wäre zu schliessen, dass der Lehrplan bei jedem Planungsprozess einbezogen wird, welches sich demnach gerade bei denjenigen, die nach dem alten Lehrplan unterrichten, auf die Auswahl der Raumbeispiele auswirken sollte. Jedoch ist davon auszugehen, dass dies nicht bei jeder Lehrperson der Fall ist oder dieser Einbezug des Lehrplans nicht so strikt eingehalten wird. Im Lehrplan 21 werden nur wenige Vorgaben in Bezug auf die Raumbeispiele gemacht (s. Zusammenfassung in Viehrig 2017).

In Bezug auf einen Lehrplanwechsel wurde in Deutschland festgestellt, dass ein Lehrplanwechsel kaum Einfluss auf die Wahl der Methoden hatte (vgl. Marmann 2005, in: Viehrig, 2017), währenddessen in Grossbritannien der Lehrplanwechsel Lehrpersonen dazu veranlassen konnte, über die Auswahl der Raumbeispiele nochmals zu reflektieren (vgl. Kinder 2015, in: Viehrig, 2017). Basierend auf diesen Erkenntnissen, kann gesagt werden, dass die Anpassung der Raumbeispiele, bezüglich des Lehrplans, je nach Land unterschiedlich zu verlaufen scheinen. Es ist sogar davon auszugehen, dass die Anpassung der Raumbeispiele nach einem Lehrplanwechsel von Lehrperson zu Lehrperson variiert. Aufgrund der Arbeitsbelastung der Lehrpersonen ist zu beachten, dass die Umstellung auf den neuen Lehrplan und somit die Anpassung der Raumbeispiele einige Jahre dauern könnte, da es eher unwahrscheinlich ist, dass sich die Lehrpersonen nun alle Materialien sofort komplett neu aufarbeiten. Im Allgemeinen greifen die meisten Lehrpersonen als Unterrichtsmaterialien auf schon vorhandenes Material zurück oder auf Materialien, die sie in Weiterbildungen kennengelernt haben (vgl. Baker, Palmer & Kerski, 2009 und Kapulnik, Orien & Ganiel, 2004 in: Viehrig, 2017; Haas 2005).

Insgesamt wäre es daher interessant, in einiger Zeit, wenn bereits mehr Lehrpersonen nach Lehrplan 21 unterrichten, die Studie zu wiederholen, um zu überprüfen, inwiefern sowohl Vorgaben des alten als auch des neuen Lehrplans dann eine Rolle spielen. Ausserdem könnte der Fragebogen dabei um ein Frage zum indirekten Einfluss des alten Lehrplans durch Rückgriff der Lehrpersonen auf bestehende Materialien ergänzt werden.

Hypothese 2: Die Mehrheit der Lehrpersonen bevorzugt Raumbeispiele zu denen sie einen persönlichen Bezug haben.

Bei der Hypothese 2 wurde deutlich, dass sich beinahe alle Lehrpersonen auf Raumbeispiele abstützen, zu welchen ein persönlicher Bezug vorhanden ist (61% oft, 32% fast immer). Auch Viehrig (2017) konnte in ihrer Studie feststellen, dass das eigene Interesse der Lehrperson als einer der wichtigsten Faktoren, in Bezug auf die Auswahl von Raumbeispielen, genannt wurde. In der Studie von Haas (2005) kristallisierte sich auch das eigene Interesse der Lehrperson am Thema als einer der entscheidenden Faktoren bei der Unterrichtsplanung heraus. Basierend auf diesen Erkenntnissen, kann gesagt werden, dass die persönlichen Interessen, beziehungsweise der Bezug zum Thema, ein sehr wichtiger Faktor bei der Auswahl von Raumbeispielen darstellt, wenn nicht sogar der Wichtigste.

In einer zukünftigen Untersuchung könnte die Frage klar getrennt zwischen dem persönlichen Bezug (z.B. waren schon dort) und Interesse einerseits, und dem Bekanntsein aus dem bisherigen Unterricht andererseits gestellt werden. Um zu überprüfen, ob die persönlichen Vorlieben bzw. Interessen wirklich das

matchentscheidene sind, könnte den Lehrpersonen ausserdem eine Reihe von Entscheidungssituationen vorgelegt werden.

Hypothese 3: Die Mehrheit der Lehrpersonen wählt Themen (Inhalte) anhand von aktuellen Vorkommnissen (Raumbeispiele) aus.

Zur Hypothese 3 kann gesagt werden, dass 59% der Lehrpersonen angaben, sich bei der Auswahl von Raumbeispielen häufig an aktuellen Themen zu orientieren (49% oft, 10% (fast) immer).

In der Studie von Viehrig (2017) wurde der Aktualität eine hohe Wichtigkeit beigemessen, der wichtigen Rolle in Medien etc. eine mittlere Wichtigkeit. In den anderen oben dargestellten Studien aus anderen Fächern wurde der Punkt Aktualität nicht als wichtiger Faktor herausgestellt.

Es kann daher davon ausgegangen werden, dass viele Lehrpersonen bei der Auswahl von Raumbeispielen die Aktualität des Themas wenn möglich einbeziehen, dies jedoch nicht der relevanteste Punkt darstellt.

Hypothese 4: Die Mehrheit der Lehrpersonen berücksichtigt die Interessen der Schüler_innen (bezüglich Raumbeispiele), um sie motivieren zu können.

Hypothese 4 wurde bestätigt. Wie von Reinfried und Haubrich (2015) erwähnt, sollte eine Lehrperson sich in der Planung auf das Vorwissen und die Interessen der Schüler_innen stützen. Interessiert das gewählte Raumbeispiel die Schüler_innen, führt dies zur Steigerung der Lernmotivation. Zudem wecken Regionen ausserhalb Europas das Interesse der Schüler_innen stärker, als solche in der Nähe. (vgl. Reinfried und Haubrich, 2015) Nach einer Studie von Brendel (2017) ist zudem die Motivation der Schüler_innen bezüglich eines Raumbeispiels höher, wenn dieses im direkten Zusammenhang mit der Lebenswelt der Jugendlichen steht.

Basierend auf diesen Erkenntnissen kann gesagt werden, dass es einer Lehrperson sehr zu empfehlen ist, sich bei der Auswahl von Raumbeispielen an den Interessen der Schüler_innen zu orientieren, zur Steigerung der Lernmotivation. Zudem decken sich die Ergebnisse dieser Hypothese auch mit der Studie von Viehrig (2017), bei welcher Lehrpersonen das Kriterium 'Interesse der Schüler_innen', in Bezug auf die Auswahl des Raumbeispiels, bei hoher Wichtigkeit einstuften.

Hypothese 5: Die Mehrheit der Lehrpersonen wählt Raumbeispiele mithilfe der IGU-Kriterien aus.

Auch Hypothese 5 konnte bestätigt werden. Bei der Auswahl der Raumbeispiele spielen die IGU-Kriterien für viele Lehrpersonen eine wichtige Rolle. Um darzustellen, welche IGU-Kriterien für die Lehrpersonen bei der Auswahl der

Raumbeispiele am Wichtigsten sind, wurden die Ergebnisse zur Hypothese 5 zusammengefasst. Die Kategorien «sehr wichtig» und «eher wichtig» wurden in die Kategorie «wichtig» und die Kategorien «eher unwichtig» und «unwichtig» in die Sparte «unwichtig» zusammengetragen. Daraus ergab sich aus den IGU-Kriterien folgende Rangfolge in Bezug auf die subjektive Wichtigkeit der Kriterien bei der Auswahl der Raumbeispiele:

1. Exemplarität (90% wichtig, 10% unwichtig)
2. Schülerinteresse (71% wichtig, 29% unwichtig)
3. Bedeutsamkeit (64.5% wichtig, 35.5% unwichtig)
4. Topographische Abdeckung (58% wichtig, 39% unwichtig)
5. Ausgewogenheit (55% wichtig, 45% unwichtig)
6. Massstabwechsel/Schülererfahrung (52% wichtig, 48% unwichtig)

Diese Rangfolge der IGU-Kriterien untermauert nochmals die Resultate der bereits diskutierten vier Hypothesen. Die Exemplarität wird als wichtigstes Kriterium angesehen. Exemplarität kennzeichnet "bedeutungsvolle[] Räume, die für die an ihnen zu lernenden Strukturen/Prozesse oder die an ihnen zu gewinnenden Einsichten modellhaft sind" (Reinfried et al. 2007, S. 5-6). Dabei könnte auch der Alltagsbezug der Schüler_innen und insbesondere die persönlichen Interessen und Überzeugungen der Lehrperson eine Rolle spielen. Die persönlichen Interessen und Überzeugungen sind entscheidend dafür, was die Lehrperson als relevant empfindet. Ausserdem sind sie wie bereits erwähnt, eines der wichtigsten Kriterien bei der Auswahl der Raumbeispiele (vgl. u.a. Viehrig 2017) und der Unterrichtsplanung allgemein (vgl. u.a. Haas 2005).

Als Zweitwichtigstes Kriterium wird das Schülerinteresse angesehen, welches sich wie bereits diskutiert, positiv auf die Lernmotivation der Schüler_innen auswirkt und deshalb erstrebenswert sein sollte.

In Bezug auf das Kriterium der Bedeutsamkeit kann gesagt werden, dass die Ergebnisse dieser Studie mit deren anderen Studien übereinstimmen und dieser Punkt einen eher mittleren Stellenwert bei der Auswahl der Raumbeispiele einnimmt.

Die restlichen vier Kriterien (Topographische Abdeckung, Ausgewogenheit, Massstabwechsel und Schülererfahrung) erscheinen kontroverser zu sein.

Ausblick

Da alle aufgestellten Hypothesen durch die Untersuchung bestätigt werden konnten, zeichnet sich eine Auswahlpraxis ab, welche nicht bloss einem, sondern gleich mehreren die Entscheidung beeinflussenden Faktoren unterliegt.

Während die Tendenz der Lehrpersonen sich bei der Auswahl von Raumbeispielen noch auf den alten Lehrplan zu stützen, der momentanen Übergangssituation geschuldet ist, wird die Auswahl nach persönlichen Interessen wohl auch zukünftig, unter wechselnden äusseren Bedingungen, eines der wichtigsten Faktoren bleiben. Die in der Geografiedidaktik vorherrschende Orientierung der Unterrichtsgestaltung an den Lernenden zeichnet sich, so zeigen es die Ergebnisse (Hypothese 4), auch auf die Auswahl der Raumbeispiele im Geografie- bzw. RZG-Unterricht ab. Ein Punkt, den es sich in einer globalisierten durch die Medien geprägten Gesellschaft, weiterzuverfolgen lohnen könnte, ist die Auswahl der Raumbeispiele aufgrund «aktueller Vorkommnisse» (Hypothese 3), dessen Relevanz von der neuen Freiheit der Wahl von Raumbeispielen profitieren könnte. Dem steht allerdings der Aufwand der immer wieder Neu-Erstellung entsprechender Materialien gegenüber, welche aufgrund der in mehreren Studien gezeigten Relevanz vorhandener Materialien für die Unterrichtsplanung sowie der Allgemeinen Arbeitsbelastung der Lehrpersonen eine häufige Umsetzung eher unwahrscheinlich erscheinen lässt.

Während Exemplarität von 90% der befragten Lehrpersonen als wichtig angesehen wird, sind andere der IGU-Kriterien wie topographische Abdeckung oder Ausgewogenheit umstrittener. Es wird daher interessant zu sehen, wie dies die Nutzung der neuen Freiheiten des Lehrplans 21 beeinflusst.

Zusammenfassend lässt sich der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse folgend feststellen, dass die Auswahl von Raumbeispielen im Zuge der Orientierung am Lehrplan 21 eine Herausforderung für die Lehrpersonen darzustellen scheint. Die Frage nach den die Auswahl von Raumbeispielen beeinflussenden Faktoren wird also noch weiterverfolgt werden müssen, um herauszufinden, wie die Lehrpersonen mit dieser neuen Herausforderung umgehen. Ausserdem wäre es interessant, auch die Resultate zu erfassen, d.h. für welche Raumbeispiele sich die Lehrkräfte letztendlich entscheiden.

Quellen

Brendel, N. (2017): Reflexives Denken im Geographieunterricht. Eine empirische Studie zur Bestimmung von Schülerreflexion mithilfe von Weblogs im Kontext Globalen Lernens. Münster: Waxmann Verlag

Commission on Geographical Education of the International Geographical Union (1992): International Charter on Geographical Education. <http://www.igu-cge.org/charter-translations/8.%20German.pdf> (zuletzt geprüft am 14.12.2017)

Commission on Geographical Education of the International Geographical Union (2016): International Charter on Geographical Education. https://issuu.com/optimumplus/docs/igu_2016_def?e=25636494/37740402 (zuletzt geprüft am 14.12.2017)

Haas, A. (2005): Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern. In: Huber, Anne A. (Hrsg.) (2005): Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung. Tübingen: Ingeborg Huber. S. 5-18.

Litten, K. (2017): Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht? Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und Hauptschulen. V&R unipress.

Reinfried, S., Haubrich, H. (Hrsg.) (2015): *Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie*. Berlin: Cornelsen Schulverlag GmbH

Reinfried, S., Schleicher, Y., Rempfler, A. (Hrsg.) (2007): Geographical Views On Education for Sustainable Development. Proceedings of the Lucerne-Symposium, Switzerland, July 29-31, 2007. *Geographiedidaktische Forschungen*, Volume 42.