

Billo, Björn; Meier, Sybille; Oswald, Alexandra; von Lewinski, Alexandra; Wäschle, Calvin; Zaugg, Stephanie & Viehrig, Kathrin (2019):

## **Kommen fachdidaktische Forschungsergebnisse in der Praxis an?**

### **Ein Studierendenprojekt im Rahmen des Moduls “Spezifische Aspekte geografiedidaktischer Forschung”**

PH FHNW,

Windisch.<http://www.gesellschaftswissenschaften-phfhnw.ch/>

Jedes Jahr werden sowohl im deutschsprachigen Raum als auch international eine Reihe von fachdidaktischen Forschungsergebnissen publiziert. Auch sind diese fester Bestandteil der Lehrpersonen-Ausbildung, z.B. in fachdidaktischen Seminaren an der PH FHNW. Dies bedeutet jedoch nicht automatisch, dass diese deswegen im Unterricht Anwendung finden.

Im Zuge des Geographie Master Kurses “Spezifische Aspekte geografiedidaktischer Forschung” an der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz (PH FHNW), wurde daher eine Mini-Studie durchgeführt. Frage dieser Studie war, ob angehende und praktizierende Geographie- respektive RZG- Lehrpersonen sich über aktuelle Forschungsergebnisse in der Geographie- beziehungsweise RZG-Didaktik informieren und ob diese in die Unterrichtsplanung einfließen.

#### **Theoretischer Hintergrund**

Henderson & Dancy (2007) untersuchen, welche Gegebenheiten oder Eigenschaften dazu führen, dass forschungserwiesene, gewinnbringende Unterrichtsstrategien so schwer in den bereits bestehenden (traditionellen) Lehrstil einer Lehrperson zu integrieren sind. Die Ergebnisse wurden durch ein teilstrukturiertes exploratives Interview gewonnen. Bei dem Interview wurden Fragen gestellt und auf interessante Inhalte genauer eingegangen. Die insgesamt sechs befragten Lehrpersonen in den USA konnten relativ offen die gestellten Fragen beantworten. Aus den Ergebnissen der Studie lässt sich u.a. herauslesen, dass nahezu alle befragten Lehrpersonen sich im Bereich des traditionellen bzw. semitraditionellen Lehrstils befinden. Vereinzelt gibt es Lehrpersonen, die vor allem im Bereich der Leistungsüberprüfung einen semialternativen Stil anwenden, heisst, sie wenden Methoden an, welche sich von der traditionellen Überprüfung etwas unterscheidet und in diesem Sinne „neue“ Alternativen aufweist. Unter anderem wurden folgende Gründe genannt, weshalb es so schwer ist, gewinnbringende Alternativen zu nutzen:

- Lehrmaterial (insbesondere Schulbuch) ist traditionell aufgebaut und verleitet zum traditionellen Unterrichten.
- Die Themen in Physik sind nicht Schüleregerecht, sie haben keinen Bezug zu den Schülerinnen und Schülern.
- Die Abfolge von Themen in der Physik ignoriert die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler.

Um neue Alternativen in den Unterricht einbeziehen zu können, reicht es laut den Ergebnissen der Studie nicht, diese bloss zu kennen, sondern es muss ein Gespür dafür entwickelt werden, wie man diese in der Praxis umsetzen kann und die Hindernisse aus dem Weg räumt. So muss zum Beispiel das Hindernis Schulbuch so von der Lehrperson verändert und angepasst werden, dass es sich besser in den Unterricht implementieren lässt, das Interesse weckt und den Lernenden fordert. Die Lehrpersonen müssen geschult werden diese Hindernisse erkennen zu können und diese adäquat beseitigen zu wissen.

MacLellan (2016) untersucht die Lücke zwischen dem Unterrichtspraxis und der Fachdidaktik. An einer Schule in Durham wurde ein Versuch gemacht, um effektivere Feedbackstrategien in einer Schule zu integrieren. Es ging allerdings in erster Linie nicht um den grösseren Output bei den SuS, sondern darum, ob die Lehrpersonen die neu erlernten Strategien im Klassenzimmer auch umsetzen. Das Experiment endete für die Forscher eher frustrierend und die neuen Feedbackstrategien wurden nur sehr knapp oder gar nicht umgesetzt. Aber warum nutzen Lehrpersonen neue Erkenntnisse der Wissenschaft nicht um ihren Unterricht zu verbessern? Die Meinungen für die ungenügende Umsetzung von neuen Studien gehen auseinander. Die wichtigsten Argumentationen sind im Folgenden zusammengefasst:

- **SPRACHPROBLEM:** Einerseits missfällt die akademische Sprache der Artikel den Lehrpersonen (=> "I need a translator to understand what this article is saying"). Andererseits wollen die Forscher ihre Texte nicht sprachlich vereinfachen.
- **KOMFORTZONE:** Viele Lehrpersonen sind davon überzeugt, dass sie bereits genug über die verschiedenen Instrumente wissen und auch bereits verwenden. („We are already using feedback in school...“)
- **ZEIT:** Lehrpersonen haben nicht genug Zeit neben dem Schulalltag noch neue Artikel zu lesen und neue Methoden kennenzulernen. („...there's very little time to engage with any educational research.“)
- **ZUGANG:** gewünschte Artikel sind oft schwierig zu finden (Zeitaufwand) und auch der Zugang ist nicht selten kostenpflichtig.

Trotz der vielen Hürden wäre es gemäss MacLellan (2016) wichtig, dass sich Lehrpersonen mit neuen Forschungsergebnissen auseinandersetzen und sie auch in den Unterricht integrieren. Deswegen schlägt er *Education in Chemistry* als Lösung vor. Eine Seite, welche die neuen Forschungsergebnisse in einer verständlichen Sprache und ohne Zugangsprobleme den Lehrpersonen zur Verfügung stellt. Eine ähnliche Seite für Geographie bzw. RZG gibt es bisher noch nicht.

Das Ziel der Studie von Williams & Coles (2003) war es, die momentane Anwendungen, Erfahrungen und Einstellungen gegenüber Forschungsergebnissen in der Praxis zu untersuchen. Die Daten wurden in einem Tiefeninterview (ein qualitatives persönliches Gespräch, welches alle bedeutsamen Einstellungen und Meinungen der befragten Person erfassen soll), Gruppendiskussionen und einer Onlinediskussion in einem Gruppenforum erfasst. Befragt wurden hauptsächlich Lehrer, aber auch die Schulleitung, das Schulamt und Bibliothekaren aus Schottland, England und Wales. Das Tiefeninterview wurde mit 28 Lehrern durchgeführt (Williams & Coles 2003, S. 9).

Die Studie ergab folgende Ergebnisse: Die Lehrpersonen sahen „die Suche und Auswertung von Forschungsinformationen eher als Herausforderung an“ (Williams & Coles 2003, S. 1,

übersetzt) und fühlten sich „im Allgemeinen am wenigsten sicher im Bereich der Bewertung und Nutzung der Forschungsergebnisse.“ (Williams & Coles 2003, S. 1, übersetzt). Viele Lehrpersonen „würden es vorziehen, sich auf den Schulleiter und / oder die Bildungsbehörde zu verlassen, Forschungsergebnisse zu verbreiten, anstatt die Verantwortung dafür zu übernehmen und selbst Forschungsergebnisse zu finden und zu beurteilen“ (Williams & Coles 2003, S.2 übersetzt). In dieser Studie haben die Lehrpersonen „der Nutzung von Netzwerken als Quelle für Forschungsinformationen keine grosse Bedeutung beigemessen, abgesehen von der informellen Vernetzung mit Kollegen auf Einzelbasis“ (Williams & Coles 2003, S. 2, übersetzt). Es gab wenig Hinweise „über die Nutzung von elektronischen Netzwerken oder professionellen Diskussionsgruppen“ (Williams & Coles 2003, S. 3, übersetzt). Die Lehrer äußerten den Anspruch, dass die „Forschung in einem Format präsentiert wird, das leicht verdaulich und attraktiv ist. Kurze, prägnante und klare Texte mit Hinweisen auf die Kernbotschaft“, welche einen „offensichtlichen Bezug zur Praxis“ herstellen (Williams & Coles 2003, S.3, übersetzt).

Wie ist es mit Forschungsergebnissen, die sich konkret auf die Schülerinnen und Schüler der Lehrpersonen beziehen? Korngiebel (2014) untersucht die Nutzung von Lernstandserhebungen. Anhand von qualitativen Interviews, welche mit Lehrpersonen und Mitgliedern der Schulleitung in zwölf hessischen Gymnasien geführt wurden, wird „in Bezug auf die Bewertung der Lernstandserhebungen durch die Befragten der empfundene Nutzen für die eigene Unterrichtsarbeit analysiert“ (Korngiebel, 2014, S. 278). Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Korngiebel, 2014, S. 3).

Als positiv empfundenen Nutzen wurden folgende Punkte genannt (vgl. Korngiebel, 2014, S. 278 f.):

- „Informationswert der Lernstandserhebungen für Diagnostik und Positionierung“ (S. 278):

Die meisten Lehrpersonen können folglich laut Umfrage durch Lernstandserhebung die Leistungsstärke ihrer Schüler messen und somit eine gezieltere Planung für den kommenden Unterricht vornehmen.

- „Anregung zu verstärkter Kooperation“ (S. 278):

Eine Person sieht in Lernstandserhebungen einen Nutzen für den Austausch und die Zusammenarbeit im Kollegium.

- „Anlass zur professionellen Selbstreflexion“ (S. 278):

Die Lernstandserhebung wurden als Motivator für die Reflexion und Verbesserung des eigenen Unterrichts beschrieben.

- „Anregungen durch neue Test- und Aufgabenformate“ (S. 279):

Durch die Untersuchung werden die Schülerinnen und Schüler sowie auch die Lehrpersonen mit kompetenzorientierten Aufgabestellungen konfrontiert, was „insbesondere langfristig als Vorbereitung auf das Landesabitur eine wertvolle Erfahrung“ sei (S. 279)

- „Lernstandserhebungen als Bestandteil der Reformentwicklung“ (S. 279)

Für die Befragten tragen die Lernstandserhebungen auch zu einer Weiterentwicklung der Bildungsstandards und weiteren Bereichen bei.

Ausserdem werden anschliessend noch einige negative Punkte, welche aus den Befragungen herausgearbeitet wurden, dokumentiert (vgl. Korngiebel, 2014, S. 280 ff.).

- „Informationen und Anregungen sind bereits bekannt“ (S. 280)

Die Befragten konnten durch die Untersuchung nichts Neues lernen und somit keinen eigenen Nutzen erkennen.

- "mangelhafte Ausrichtung des Unterrichts auf die Kompetenzorientierung" (S. 280)  
Für einen optimalen Nutzen muss der bereits Unterricht kompetenzorientiert sein und zu den Erhebungen passen

- "Ablehnung des Grundkonzepts einer standardisierten Leistungsmessung" (S. 280)  
Eine Lehrperson ist der Meinung, Lernstandserhebungen "sei[en] für die Nachhaltigkeit von Lernprozessen eher hinderlich" (S. 280).

Spezifisch aus dem Bereich der RZG-Didaktik (bzw. ihren Teilbereichen) gibt es noch wenige Studien.

Eines der Forschungsfelder der Geographiedidaktik, in dem in den letzten Jahren sehr viel publiziert wurde ist der Bereich von Lerner- und Lehrer-Vorstellungen. Die Studie von Barthmann (2018) zeigt durch empirisch belegte Kenntnisse auf, welche Vorstellungen die Geographie-Lehrpersonen über die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler haben. Darüber hinaus werden die im Unterricht zum Einsatz kommenden Strategien der jeweiligen Lehrpersonen untersucht und die allgemeine Unterrichtspraxis in Verbindung mit den Schülervorstellungen. Die qualitative Studie nutzte für die Datenerhebung leitfadengestützten Einzelinterviews. Die Akquise der zu befragenden Lehrpersonen erfolgte durch persönliche Vorsprache der Interviewerin bei den Lehrpersonen beziehungsweise durch ein offizielles Anschreiben an die Fachschaftsleitungen für Geographie an den Gymnasien und Realschulen in Bayern. 17 Lehrpersonen wurden interviewt. Die Ergebnisse zeigen, dass Geographie-Lehrpersonen aufgrund ihrer Berufserfahrungen und nicht aufgrund ihres durch Ausbildung erworbenen Professionswissens subjektive Theorien über Schülervorstellungen entwickelt haben. Die Schülervorstellungen werden sowohl als Lernchance als auch als Lernhindernis bewertet. Die Gedanken der befragten Lehrpersonen zum Umgang mit Schülervorstellungen im Geographieunterricht weisen unabhängig von der Berufserfahrung grosse Ähnlichkeiten auf. Es zeigte sich, dass sich ein konstruktivistischer Umgang mit Schülervorstellungen bisher noch nicht durchgesetzt hat. Ausserdem konnte aus den Interviews geschlossen werden, dass die Berufserfahrung der Geographie-Lehrpersonen allein nicht ausreicht, um mit Schülervorstellungen im Geographieunterricht konstruktivistisch umzugehen. Dazu reicht vor allem das Professionswissen nicht aus. Barthmann schlussfolgert deshalb: „[d]ie Modifikation von Lehrervorstellungen sollte demzufolge in allen Phasen der Lehrerbildung, insbesondere auch in der Lehrerfortbildung verankert werden und neben der Schärfung des Professionswissens vor allem auf die reflektierte Veränderung der Überzeugungsmuster zum Umgang mit Schülervorstellungen ausgerichtet sein“ (Barthmann 2018, xii).

Das Ziel der Studie von Litten (2017) war es, anhand von aus der Theorie abgeleiteten Fragestellungen die Ursachen und Bedingungen von guter Planung im Geschichtsunterricht zu untersuchen. Die Untersuchungsgruppe setzt sich aus 12 Hauptschul- und 12 Gymnasiallehrpersonen (Deutschland) zusammen. Diese wiederum aus Referendaren, Lehrpersonen mit wenig Erfahrung und Expertenlehrpersonen.

Es handelt sich um eine qualitative Studie, bei welcher die Daten durch folgende 3 Vorgehensweisen erhoben wurden:

1. Beobachtung Prozess des Unterrichtsplanens durch lautes Denken
2. Einzelfallinterviews

3. Beobachtung fiktive Unterrichtsplanung durch lautes Denken (LP müssen sich in ein hypothetisches Fallbeispiel hineinversetzen und beispielsweise kommentieren) (Litten 2017, S. 169-190)

Hinsichtlich des Miteinbeziehens der Schülerinteressen zeigt sich, dass Gymnasiallehrpersonen (GLP) dies am wenigsten tun. Hauptschullehrpersonen (HSLP) und Referendare und Referendarinnen (RF) tun dies bedeutend häufiger. Lehrpersonen, welche die Schülerinteresse nicht in ihre Planung miteinbeziehen, gehen davon aus, diese über die Jahre kennengelernt zu haben. Zusätzlich passen sie die Auswahl der Themen an die Gendermehrheit in der Klasse an (mehr Jungs heisst beispielsweise, mehr Krieg). Einige gehen davon aus, dass es reicht, die eigenen Kinder zu fragen und nicht die Schüler. HLSP befragen ihre Schüler deutlich häufiger. Dies jedoch meist informell (Pausengespräche o. ä.). Formell, also in Form von beispielsweise Fragebögen, erheben vor allem RF die Interesse ihrer Schüler (Litten 2017, S. 271- 273).

In Bezug auf die Materialbeschaffung und Vorbereitung zeigt sich, dass vor allem RF und HLSP das Internet als Quelle für Unterrichtsmaterial verwenden. Dasselbe gilt hinsichtlich Recherche zum Aufbau von Fachwissen. GLP verwenden das Internet eher zur Beschaffung von historischem Quellenmaterial (Litten 2017, S. 311). Populäre Literatur wird von GLP als Hilfsmittel für Vorbereitung verwendet. Filme werden in wenigen Fällen auch genannt. Fachdidaktische Zeitschriften werden grundsätzlich höchstens zur Ideenfindung verwendet. GLP und R. sind grundsätzlich der Meinung, das Material stimme nicht mit den Richtlinien (Lehrplan?) überein und HLSP verwenden sie kaum, da sie für die Stufe zu schwierig sind. Lehrerhandbücher werden zur Vorbereitung genutzt, aber kritisiert, da sie keinerlei Vorschläge zur Umsetzung im Unterricht beinhalten (Litten 2017, S. 312-313).

GLP können nach eigenen Aussagen auf keine gute Ausbildung hinsichtlich Unterrichtsplanung zurückblicken. Teilweise fehlen Erinnerungen ganz oder die Ausbildung sei zu stark auf die Theorie und weniger auf die Praxis abgestützt gewesen. HLSP übten ähnliche Kritik über die eigene Ausbildung aus, zusätzlich empfanden sie die eigene Ausbildung zu elitär für die eigene Schulstufe. Sätze wie: "Vergesst alles, was ihr in der Uni gelernt habt." sind in Erinnerung geblieben (Litten 2017, S. 340-343). An fachspezifische Didaktische Modelle konnte sich quasi keine LP mehr erinnern. Von Seiten HLSP wurden wenn dann allgemeindidaktische Literatur genannt (Litten 2017, S. 249-350). Die Nutzung von Rezepten zur Unterrichtsplanung wird auf theoretischer Ebene etwas widersprüchlich bejaht und deren Fehlen wird festgestellt (Litten 2017, S. 254-355).

### **Forschungsfrage und Methode**

Keine der beschriebenen Studien beschäftigt sich spezifisch mit der Situation in der Schweiz. Das Studierendenprojekt beschäftigt sich daher mit der Frage:

#### **Geographie- bzw. RZG-didaktische Forschungsergebnisse – welche Rolle spielen sie in der Unterrichtsplanung von Geographie- und RZG-Lehrkräften?**

Die Daten wurden durch einen quantitativen Fragebogen erhoben, welcher zum Teil aus "ja/nein, warum?" Fragen bestand und aus Fragen, die mit "gar nicht" bis "sehr" beantwortet werden konnten. Die Fragen wurden im Kurs gemeinsam entwickelt.

Der Fragebogen wurde anonym von Lehrpersonen und angehenden Lehrpersonen innerhalb der Schweiz ausgefüllt, die Bezug zum Fach Geographie, respektive RZG haben.

Bei der Teilnahme spielte es keine Rolle, ob diese bereits Praxiserfahrung haben oder nicht. Für die Gewinnung von Probanden wurden sowohl persönliche Kontakte genutzt (z.B. Ansprache von erfahrenen Lehrpersonen mit mindestens einem der genannten Fächer, Ansprache von Studierenden, die RZG-Kurse besuchen) als auch ein Post im Moodle-Kurs, in dem die meisten (wenn nicht alle) RZG- bzw. Geographie-Studierenden der PH-FHNW eingeschrieben sind.

Dabei wurde der Fragebogen in verschiedener Form aufgefüllt. So wurde er zum einen in Papierformat und zum anderen Digital (Online-Fragebogen in Unipark) zur Verfügung gestellt. Die Daten aus den Papierfragebögen wurden in Unipark übertragen.

### **Beschreibung der Stichprobe**

Die Stichprobe besteht aus 46 Personen. Ausgeschlossen wurden solche, die keine Zustimmung zur wissenschaftlichen Auswertung gegeben haben; Testfälle; die, die kein weiteres Item beantwortet hatten sowie 3 fragliche Fälle (eingetragen zwischen Testern).

Es gab 20 Männer (43.5%), 23 Frauen (50%), 1 Person die ihr Geschlecht als anderes angibt (2.2%) und 2 die keine Angabe zum Geschlecht machten (4.3%). Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden waren Studierende (34 bzw. 73.9%, 1 fehlend).

In Bezug auf die Unterrichtserfahrung in RZG: 26.1% (12) der Teilnehmenden haben noch gar nicht RZG unterrichtet, 15.2% (7) unterrichten weniger als 1 Lektion pro Monat, 10.9% (5) weniger als eine Lektion pro Woche, 30.4% (14) 2-3 Lektionen pro Woche, 6 (13%) 4-6 Lektionen pro Woche und 2.2% (1) mehr als 6 Lektionen pro Woche (1 fehlend). In Bezug auf die Unterrichtserfahrung insgesamt haben 19.6% (9) noch gar nicht unterrichtet, 23.9% (11) unterrichten seit weniger als einem Jahr, 30.4% (14) unterrichten seit 1-3 Jahren, je 4.3% (2) unterrichten seit 4-6 und seit 7-10 Jahren, 8.7% (4) unterrichten seit 11-15 Jahren, 6.5% (3) seit 16-20 Jahren und 2.2% seit mehr als 20 Jahren. In Bezug auf die Klassenstufe, auf denen die Probanden schon unterrichtet haben, geben 13.0% (6) gar nichts an, 4.3% (2) Klasse 10-12, 2.2% (1), sowie je 2.2% (1) Klasse 5-6, 10-12 und 7-9 und Klasse 5-6 und 7-9. Die restlichen 35 verteilen sich auf ein oder mehrere Niveaus der Klassen 7-9.

### **Ergebnisse**

Die Ergebnisse werden zunächst nach Fragen getrennt dargestellt.

#### **1. Informieren Sie sich über Forschungsergebnisse im Bereich der Geographie- bzw. RZG-Didaktik? (ja/ nein)**

Von den gesamthaft 39 Antworten haben 24 Personen die Frage verneint. In Prozent sind das 61,5%, welche sich im Bereich der Geographie bzw. RZG-Didaktik nicht über die Forschungsergebnisse informieren. Nur 15 Personen und somit 38,5% informieren sich über Forschungsergebnisse.

#### **2. Warum?**

Die Ergebnisse dieser offenen Aufgabe wurden von einer Studierenden klassifiziert. Die Prozentzahlen beziehen sich auf die 39 Befragten, die die Frage vorherige Frage beantwortet

haben. Mehrfach-Nennungen sind möglich. Es haben nur 32 Personen eine Begründung angegeben.

24 Personen haben verneint, dass sie sich über Forschungsergebnisse informieren. Der am häufigsten genannte Grund (7 Antworten, bzw. 17,9%) war, dass oft keine Zeit für das Informieren über die Forschungsarbeiten vorhanden ist. Damit zusammenhängend sind auch die Bemerkungen, dass das Informieren mit zu viel Aufwand verbunden sei (2 Antworten bzw. 5,1%). Eine andere Antwort war, dass oft einfach das Interesse fehle (2,5%) und die Forschungsergebnisse eher trockene, umständliche oder schwerfällige Literatur sei (5,1%). Rund 3 Personen (7,6%) wussten ausserdem nicht, wo sie entsprechende Forschungsergebnisse finden können. 12,8% der Befragten (5 Antworten von 39) mit studentischem Hintergrund bemerkten, dass sie im gegenwärtigen Studium oft mit den Forschungsergebnissen konfrontiert werden. Zwei davon sagten, dass das im Studium Gelernte noch immer präsent ist und sie deshalb nicht auf aktuelle Ergebnisse angewiesen sind und eine Person bemerkte zusätzlich, "Zudem vertraue ich oftmals lieber meiner klassenspezifischen Einschätzung als allgemeinen Studien". Als letztes wird von einer/m Befragten darauf verwiesen, dass sie aufgrund ihrer wenigen RZG-Stunden keine Forschungen benötigen, und von einer/m Anderen, dass sich die Didaktik nicht gross zu ändern scheint, weshalb je nach didaktischem "Sinn" eine Weiterbildung ausreichend sei. 7,6% der Personen gaben keinen Grund an.

Diejenigen 15 Personen, welche im Vorfeld die Frage des Informierens über Forschungsergebnisse bejaht haben, gaben als meist genannte Antworten an, dass sie auf dem neuesten Stand sein wollen (5,1%) und dass es sie interessiert (5,1%). Damit fliesst auch der von zwei genannte Wunsch ein, einen zeitgemässen Unterricht planen und durchführen zu können (5,1%) und dass das Informieren wichtig für eine Lehrperson ist (2,5%). Ebenfalls 5,1% haben geantwortet, dass das Informieren über Forschungsergebnisse den Unterricht verbessert und weiterentwickelt. Zu dieser Antwort kann auch eine weitere Bemerkung hinzugefügt, welche aussagt, dass versucht wird, nach wissenschaftlichen Erkenntnissen zu arbeiten (2,5%). Nur jemand und damit ebenfalls 2,5% bejahte die oben genannte Frage aufgrund der Notwendigkeit für das Studium. Und ebenfalls nur eine Person äusserte sich auch positiv auf die Frage, da die Tochter RZG studiere (2,5%). 10,2% Personen gaben keinen Grund an.

### **3. Was ist bzw. wäre Ihnen bei der Art der Aufbereitung von Forschungsergebnissen wichtig? (von 1 = 'ist mir gar nicht wichtig' bis 4 = 'ist mir sehr wichtig')**

Die Ergebnissen dieser Frage sind in Abb. 1 dargestellt. Der als am wichtigsten beurteilte Faktor ist, "dass es Praxisbezug gibt" (M=3.58, n=38). Dies wurde von 71.1% als sehr und von 21.1% als eher wichtig eingeschätzt. Nur 2.6% fanden dass eher unwichtig und 5.3% nicht wichtig.

Weitere wichtige Faktoren betreffen alle unterschiedliche Facetten des "ease of access".

- "...dass es leicht zugänglich ist" (M=3.49, n=39) wurde von zusammen 92.3% als sehr oder eher wichtig bewertet.
- "...dass man sich schnell informieren kann" (M=3.38, n=39), wurde von zusammen 89.7% als sehr oder eher wichtig empfunden.

- “...dass man leicht auf dem neuesten Stand sein kann” (M=3.24, n=38) wurde von zusammen 94.7% als sehr oder eher wichtig empfunden.
- “...dass es in einfacher Sprache geschrieben ist” (M=2.92, n=39) wurde von zusammen 33.3% als eher oder nicht wichtig bewertet.

Die zwei letzten Plätze werden von “dass man sich tiefgründig mit einer Sache auseinandersetzen kann” (M=2.79, n=38) und “dass es Theoriebezug gibt” (M=2.21, n=38) belegt. Die tiefgründige Beschäftigung war für 28.9% eher nicht wichtig, aber für niemand nicht wichtig. Der Theoriebezug wurde von 60.5% als eher nicht und 10.5% als nicht wichtig eingeschätzt.

Die Option “etwas anderes, nämlich” wurde nur von wenigen Befragten genutzt. Eine Person sagte, dass er es als sehr wichtig ansieht, wenn die Forschungsergebnisse übersichtlich gestaltet werden und beispielsweise auf einer Plattform gratis anschaubar wären. Ein weiterer Befragter gab an, dass die Forschungsergebnisse für seine Arbeit relevant sind und sie ihm deshalb wichtig sind.

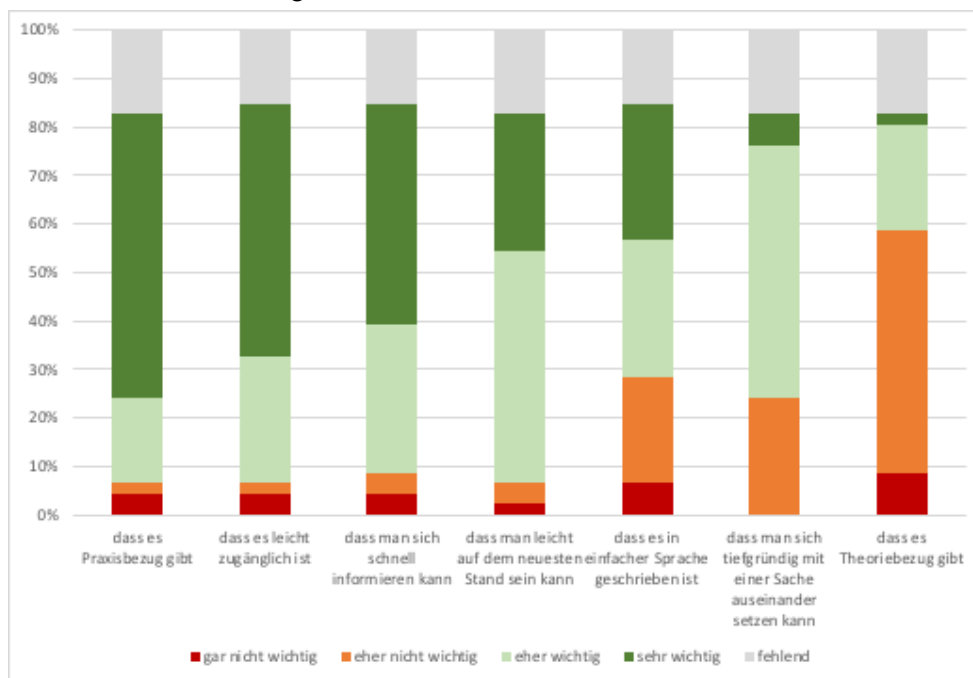


Abb 1: Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Faktoren bei der Aufbereitung von Forschungsergebnissen (n= 38-39)

#### 4. Wo informieren Sie sich über Forschungsergebnisse?

Diese Frage konnten nur diejenigen sehen und beantworten, die angegeben hatten, dass sie sich über Forschungsergebnisse informieren.

Die Frage war offen formuliert. Die Antworten wurden von einer Studentin klassifiziert. Mehrere Informationsquellen sind möglich.

Die Ergebnisse der Klassifizierung finden sich in Abb. 2 (n=13). Sie zeigen, dass viele der Befragten mehr als eine Informationsquelle nutzen. Internet (6 Nennungen) und die FH (6 Nennungen) sind die am häufigsten genannten.



Anzahl Person	Internet	Zeitschrift	Fachhochschule	Sonstig
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2			<input type="checkbox"/>	
2	<input type="checkbox"/>			
1		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2				<input type="checkbox"/>
1	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
1		<input type="checkbox"/>		
2			<input type="checkbox"/>	
1	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

Abb. 2: Informationsquelle

### 5. Welche Art der Informationsquelle von Forschungsergebnissen bevorzugen Sie?

Diese Frage konnten nur diejenigen sehen und beantworten, die angegeben hatten, dass sie sich über Forschungsergebnisse informieren. Die Frage war eine Multiple-Choice Frage. Mehrfachnennungen waren möglich.

Die Ergebnisse der Frage finden sich in Abb. 3 wieder (n=14). Die beliebteste Art der Aufbereitung ist Digital (9 Nennungen), gefolgt von Print (6 Nennungen) und Persönlich (z.B. Weiterbildungen) (6 Nennungen). Viele der Befragten nutzen mehr als eine Aufbereitungsart.

Anzahl Person	Print	Digital	Persönlich	Egal
3		<input type="checkbox"/>		
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3				<input type="checkbox"/>
2		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
1	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
1	<input type="checkbox"/>			

Abb. 3: Bevorzugte Informationsquelle

## 6. In welcher Sprache sind die meisten Forschungsergebnisse, welche sie lesen, aufbereitet?

Diese Frage konnten nur diejenigen sehen und beantworten, die angegeben hatten, dass sie sich über Forschungsergebnisse informieren. Die Frage war eine Multiple-Choice Frage. Mehrfachnennungen waren möglich.

Die Ergebnisse der Frage finden sich in Abbildung 4 wieder (n=14). Keine/r der Befragten liest Forschungsergebnisse auf Französisch oder Italienisch. Alle der Befragten, die sich über Forschungsergebnisse informieren, lesen Forschungsergebnisse auf Deutsch, 9 der Personen nutzen zusätzlich Englisch. Forschungsergebnisse, die wie heutzutage üblich auf Englisch publiziert werden, erreichen also nur 64% der Befragten, die sich überhaupt über Forschungsergebnisse informieren.

Anzahl Person	DE	FR	IT	Eng	Andere
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 4: Sprache der Forschungsergebnisse

## 7. Wie häufig informieren Sie sich durchschnittlich über geographie- bzw. RZG-didaktische Forschungsergebnisse?

Diese Frage konnten nur diejenigen sehen und beantworten, die angegeben hatten, dass sie sich über Forschungsergebnisse informieren (n=15). Die Frage war ein single-Choice Item.

Die Ergebnisse der Frage finden sich in Abbildung 5 wieder (n=14, da eine Person keine Angabe zur Frage gab). Die Hälfte derjenigen, die die Frage beantwortet haben, informieren sich häufiger als 1x in drei Monaten, die andere Hälfte 1x in drei Monaten oder weniger häufig. Die Personen, welche sich über aktuelle Forschungsergebnisse der Geographie- bzw. RZG-Didaktik informieren, tun dies grösstenteils 1 x pro Monat bzw. 1 x alle drei Monate (zusammen 57.2%).

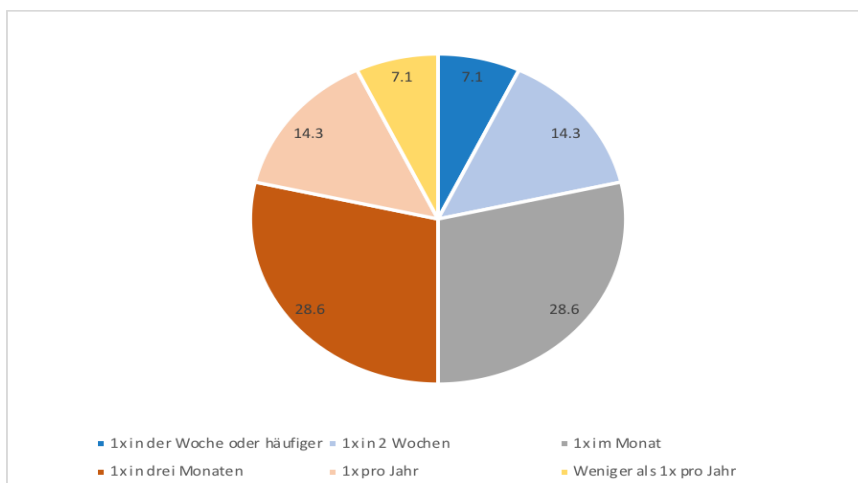


Abb. 5: Wie häufig informieren sich angehende und praktizierende Geographie- respektive RZG- Lehrpersonen über RZG-didaktischen Forschungsergebnissen (in %)

## 8. Wie häufig beziehen Sie bewusst geographie- bzw. RZG-didaktische Forschungsergebnisse in Ihre Unterrichtsplanung ein?

Diese Frage konnte unabhängig davon, ob man sich über Forschungsergebnisse informiert oder nicht gesehen und beantwortet werden. Es war ein single-Choice Item.

Die Frage wurde von 33 der 46 Befragten beantwortet. Die Ergebnisse finden sich in Abb. 6. Etwa ein Viertel der Befragten (26%) bezieht (fast) nie und weitere 15% selten geographische- bzw. RZG-didaktische Forschungsergebnisse bewusst in die Unterrichtsplanung mit ein (zusammen 19 Personen oder 41%). Dies sind 57.6% derjenigen, die die Frage beantwortet haben.

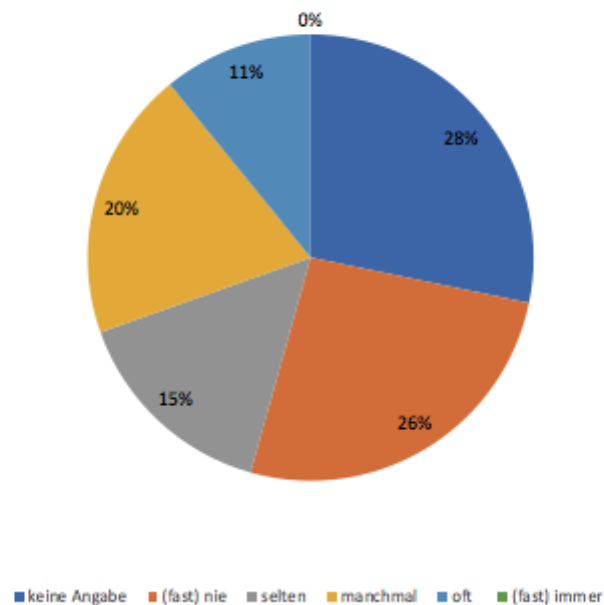


Abb. 6: Bewusster Einbezug von RZG-didaktischen Forschungsergebnissen in die Unterrichtsplanung (in %)

## 9. Wo sehen Sie die grössten Schwierigkeiten in der Nutzung von didaktischen Forschungsergebnissen in der Unterrichtsplanung

Diese Frage konnte unabhängig davon, ob man sich über Forschungsergebnisse informiert oder nicht gesehen und beantwortet werden. Es war eine offene Frage. Sie wurde von einem Studierenden klassifiziert. Die Zuordnung zu mehr als einer Kategorie war möglich.

Von den 46 befragten Personen beantworteten nur 28 die Frage. Die Ergebnisse finden sich in Abb. 7. Es werden die Probandinnen und Probanden, welche sich über didaktische Forschungsergebnisse informieren mit denen, die sich nicht darüber informieren verglichen. Dabei sind sich die Befragten einig, dass Realitätsferne (5 und 10 Nennungen), Zeit (4 und 2 Nennungen) und Komplexität (1 und 5 Nennungen) eine grosse Schwierigkeit bei der Nutzung von fachdidaktischen Forschungsergebnissen. Zur Realitätsferne zählt z.B. der fehlende Praxisbezug, die schwierige Einbindung der didaktischen Forschungsergebnissen in den Unterrichtsalltag oder die ungenügende Übereinstimmung mit den aktuellen Unterrichtsthemen. Bei der Komplexität wurde die Unübersichtlichkeit der Forschungsergebnisse angegeben oder, dass die Sprache oder/und die Inhalte zu schwierig sind.

18 der Befragten gaben zu dieser Frage keine Angabe.

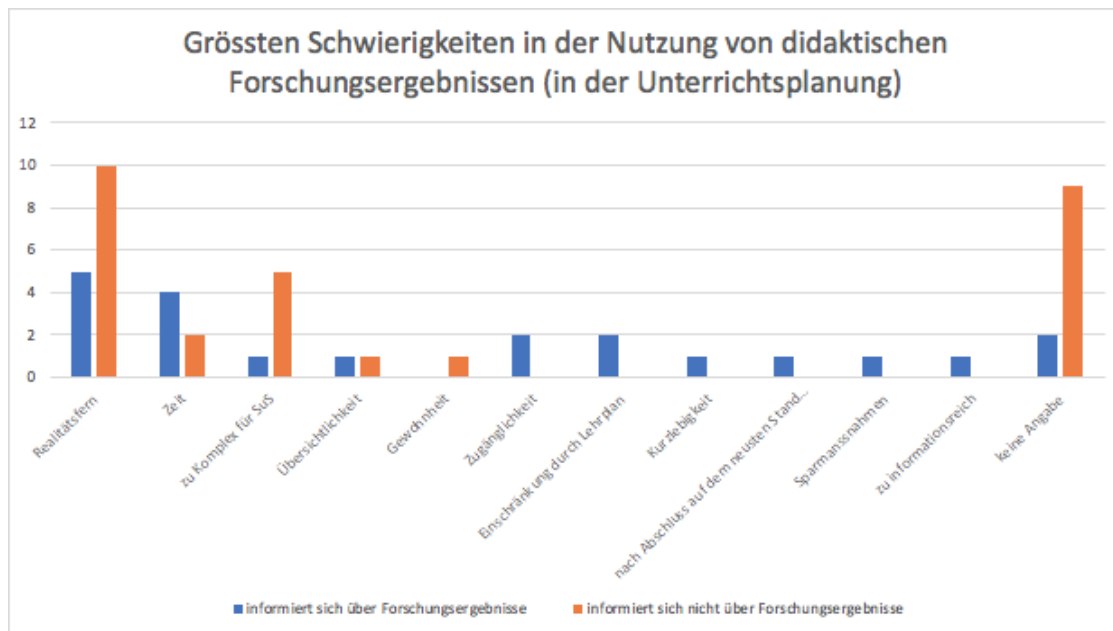


Abb. 7: Die grössten Schwierigkeiten bei der Nutzung von RZG-didaktischen Forschungsergebnissen (in %)

### 10. Wo sehen Sie die grössten Potentiale in der Nutzung von didaktischen Forschungsergebnissen in der Unterrichtsplanung?

25 der 46 Probandinnen und Probanden haben sich zu dieser Frage geäussert. Es war eine offene Frage. Sie wurde von einer Studierenden klassifiziert. Die Zuordnung zu mehr als einer Kategorie war möglich.

Zwölf von den 25 Probandinnen und Probanden haben sich bereits über Forschungsergebnisse informiert. Die restlichen 13 Probandinnen und Probanden haben sich nicht über Forschungsergebnisse informiert.

Zehn Probandinnen und Probanden, von welchen sich sieben über Forschungsergebnisse informieren, sehen das Potential in der Unterrichtsoptimierung durch die Ergebnisse. Der Unterricht kann durch Forschungsergebnisse zeitgemäss, innovativ und motivierend sein.

Fünf Probandinnen und Probanden, von welchen sich zwei über Forschungsergebnisse informieren, sagen, dass der Lernprozess der Schülerinnen und Schüler durch die Ergebnisse verbessert wird.

Fünf Probandinnen und Probanden, von welchen sich zwei über Forschungsergebnisse informieren, sehen durch Verwendung von Forschungsergebnissen ein Potential für die Offenheit der Lehrperson. Lehrpersonen können durch diese Ergebnisse neue Ideen für den Unterricht sammeln.

Zwei Probanden, welche sich nicht über über Forschungsergebnisse informieren, sagen, dass durch die Ergebnisse den Lehrpersonen Sicherheit in ihrem Tun gegeben wird.

«Man weiss, dass das, was man tut, bewiesenermassen wirkungsvoll ist»

Proband 45

Ein Proband, welcher sich über Forschungsergebnisse informiert, denkt das durch die Ergebnisse Fachbereiche vernetzt werden können.

Ein Proband, welcher sich nicht über Forschungsergebnisse informiert sieht in den Ergebnissen kein Potenzial, da er sich lieber an der Praxis orientiert.

### **11. Was würde aus Ihrer Sicht das Einbeziehen von Forschungsergebnissen in die Unterrichtsplanung vereinfachen? Was wünschen Sie sich von geographie- bzw. RZG-didaktischen Forschungen?**

26 der der 46 Probandinnen und Probanden haben sich zu dieser Frage geäußert. Es war eine offene Frage. Sie wurde von einer Studierenden klassifiziert. Die Zuordnung zu mehr als einer Kategorie war möglich.

13 von den 26 Probandinnen und Probanden die die Frage beantwortet haben, informieren sich über Forschungsergebnisse. Die restlichen 13 Probandinnen und Probanden informieren sich nicht über Forschungsergebnisse.

15 Probandinnen und Probanden, von welchen sich acht über Forschungsergebnisse informieren, wünschen sich, dass es zu solchen Forschungsergebnissen auch bereits Praxisbeispiele mit Unterrichtsmaterialien geben sollte, welche man für den Unterricht verwenden könnte.

Vier Probandinnen und Probanden, von welchen sich ein Proband über Forschungsergebnisse informiert, wünschen sich, das Forschungsergebnisse verständlicher dargestellt werden.

Drei Probandinnen und Probanden, von welchen sich zwei über Forschungsergebnisse informieren, wünschen sich einen Besseren Zugang zu aktuellen Forschungsergebnissen.

«Einen Service z.B. auf der FHNW Homepage, die aussagekräftige und kompakte Studien zu diesem Thema für Student(inn)en und LPs bereitstellt (wie z.B. das Dokument Basistexte zu berufspraktischen Studien, das wir im Reflexionsseminar des Partnerschuljahres erhalten haben oder auch die Übersicht im Moodle-Raum RZG Allgemein zu Präkonzepten.»

Proband 41

Ein Proband, welcher sich nicht über Forschungsergebnisse informiert, wünscht sich besser geeignete Studien auf der Sekundarstufe I.

Ein weiterer Proband, welcher sich nicht über Forschungsergebnisse informiert, äussert keine Wünsche, weil sich Forschungsergebnisse nicht für die Sekundarstufe I eignen.

### **Diskussion**

Die Stichprobe ist vergleichsweise gering, insbesondere in Bezug auf Experten-Lehrpersonen. Das Studierenden-Projekt kann daher nur erste Anhaltspunkte liefern.

Aufgrund von mündlichen Rückmeldungen seitens einiger Befragten wäre es sinnvoll, vor Beginn des Fragebogens einige Beispiele oder Erklärungen zu fachdidaktischen

Forschungsergebnissen in RZG oder Geographie zu geben, damit die Befragten konkreter wissen, worum es geht.

Informieren sich praktizierende und angehende Geographie- respektive RZG-Lehrpersonen sich über aktuelle Forschungsergebnisse in der Geographie-, beziehungsweise RZG-Didaktik? Dies lässt sich aufgrund der Zahl von 61.5% der Befragten, welche angaben, sich nicht über didaktische Forschungsergebnisse zu informieren, mehrheitlich verneinen. Interessant anzumerken ist, dass die grösste Anzahl der Befragten Studierende sind. Es scheint also, dass fachdidaktische Forschungsergebnisse bereits während des Studiums keine hohe Wichtigkeit haben. Dass die gefühlte Wichtigkeit des Themas nicht besonders hoch ist, zeigt sich zusätzlich anhand der hohen Abbrecherquote der Umfrage.

Geographie- bzw. RZG-didaktische Forschungsergebnisse – welche Rolle spielen sie in der Unterrichtsplanung von Geographie- und RZG-Lehrkräften? Unabhängig davon, ob sich die Befragten über fachdidaktische Forschungsergebnisse informieren oder nicht, gaben 57.6% derjenigen, die die Frage beantwortet haben (n=33) an, selten oder (fast) nie bewusst geographie- bzw. RZG-didaktische Forschungsergebnisse in die Unterrichtsplanung einzubeziehen. Kein/e Einziger bezieht (fast) immer bewusst fachdidaktische Forschungsergebnisse in die Unterrichtsplanung ein. Nur 15.2% (5) derjenigen, der die Frage beantwortet haben, beziehen sie oft in die Unterrichtsplanung ein.

Umso wichtiger ist es, die Begründungen und daraus resultierenden Wünsche der Befragten näher zu betrachten. Insgesamt zeigt sich, dass die didaktischen Forschungsergebnisse so aufbereitet sein müssen, dass sie einfach zugänglich sind, schnell zu lesen sind und es einfach machen, auf dem neuesten Stand zu sein. Theoretischer Bezug hingegen wird als wenig wichtig eingeschätzt. Sie sollten möglichst in der lokalen Sprache (Deutsch) verfasst sein. Es gibt eine gewisse Präferenz für digitale Inhalte.

Den Forschungsergebnissen wird Realitätsferne nachgesagt. Praxisnähe oder gar gleich praktische Beispiele für den Unterricht sind seitens Befragten sehr erwünscht. Die Wünsche, die genannten Schwierigkeiten und die gefühlte mangelnden Wichtigkeit zeigen, dass Forscher in der Geographie- bzw. RZG-Didaktik etwas ändern müssen, damit ihre Ergebnisse und Arbeit für die Lehrpersonen und Schulen relevant werden. Die vorliegende Arbeit gibt Anhaltspunkte, wo Veränderungen nötig sind. Sie schliesst damit an die eingangs betrachteten Studien an.

## **Literatur**

Barthmann, K. (2018). Vorstellungen von Geographielehrkräften über Schülervorstellungen und den Umgang mit ihnen in der Unterrichtspraxis. Dissertation. Universität Bayreuth. <https://epub.uni-bayreuth.de/3714/>

Henderson, C., & Dancy, M. (2007). Barriers to the use of research-based instructional strategies: The influence of both individual and situational characteristics. *Physical Review Special Topics - Physics Education Research*, 3(2). doi:10.1103/PhysRevSTPER.3.020102

Korngiebel, Julia (2014): Vergleichsarbeiten und ihr Potenzial für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Eine qualitative Untersuchung zur Nutzung der Lernstandserhebungen an hessischen Gymnasien. Philipps-Universität Marburg.

Litten, Katharina (2017). Wie planen Geschichtslehrkräfte ihren Unterricht?  
Eine empirische Untersuchung der Unterrichtsvorbereitung von Geschichtslehrpersonen an Gymnasien und  
Hauptschulen. V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737006972>.

Maclellan, Paul (2016): Why don't teachers use education research in teaching. URL:  
<https://eic.rsc.org/analysis/why-dont-teachers-use-education-research-in-teaching/2010170.article> [Stand:  
13.10.2018.]

Williams, D., & Coles, L. (2003). The Use of Research by Teachers: information literacy, access and attitudes.  
Final Report on a study funded by the ESRC: Department of Information Management. THE ABERDEEN  
BUSINESS SCHOOL. THE ROBERT GORDON UNIVERSITY.