

Expert*innen für die Räume dieser Welt?!

Eine empirische Untersuchung zur Professionalität von Erdkundelehrkräften im Umgang mit Raummodulen am Beispiel von Australien und Ozeanien



Hannoversche Materialien zur Didaktik der Geographie
Band 5

Julia Althoff

Expert*innen für die Räume dieser Welt?!

Eine empirische Untersuchung zur Professionalität von Erdkundelehrkräften im Umgang mit Raummodulen am Beispiel von Australien und Ozeanien

© 2020 Leibniz Universität Hannover
Institut für Didaktik der Naturwissenschaften (IDN),
Didaktik der Geographie
Am Kleinen Felde 30
30167 Hannover
www.didageo.uni-hannover.de



Die vorliegende Publikation steht unter <https://www.didageo.uni-hannover.de/publikationen> und <https://www.didageo.uni-hannover.de/schriftenreihe> zum kostenlosen Download zur Verfügung. Die Vervielfältigung einzelner Seiten für den eigenen Unterrichtsgebrauch ist gestattet, eine weitergehende Verwendung bedarf einer vorherigen und ausdrücklichen Einwilligung.

Haftungshinweis:

Bezüglich der Verweise auf externe Internetseiten wird die Haftung für die Inhalte dieser Seiten ausgeschlossen. Für den Inhalt dieser Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Bild- und Textrechte wurden sorgfältig geprüft. Sollten dennoch Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, bitten wir um Nachricht an die Herausgebenden, damit entsprechende Lizenzvereinbarungen nachträglich getroffen werden können.

Das Titelbild wurde unter Verwendung von Bildmaterial, welches unter der Pixabay License (<https://pixabay.com/de/service/license/>) steht, selbst erstellt.

1. Auflage 2020

I Abstract

This paper discusses the geography curriculum for grammar schools in Lower Saxony (Germany) in the 12th and 13th grade. The curriculum does not only prescribe thematic modules ('Fachmodule') but also alternating regional modules ('Raummodule'). The latter ones are defined with reference to a concept subdividing the world into 'cultural continents' from the 1960s ('Kulturerdteilkonzept'). Even though geography teachers in Lower Saxony may choose either the thematic modules or the regional modules as the superordinate structure in their geography classes, they seem to organize their classes more often in a regional way – an approach which can, thus, be distinguished from approaches of some other German federal states where only thematic modules are curricularly prescribed and function, thus, as the superordinate structure. The two different approaches are the result of a long historical debate on the teaching of geography in German schools.

On the one hand, the situation raises the question whether geography teachers in Lower Saxony consider curricularly predetermined geographical regions based on an old, scientifically criticized concept to be legitimate. On the other hand, it can be asked to what extent the teachers' professionalism is challenged by the requirement to teach (in part exotic) regions alternating every year. In order to answer the questions, 13 geography teachers of eleven different grammar schools in Lower Saxony are surveyed within the scope of a semi-structured interview study focusing on the regional module of Australia and Oceania. It is revealed that the majority of the interviewed teachers is satisfied with the predetermination of geographical regions in the curriculum and considers them to be compatible with current didactical tasks and concepts. Most of the interviewed teachers prefer regionally structured classes and consider the curricular recourse to the Kulturerdteilkonzept not only plausible, but also didactically reasonable since it functions as a tool to structure and portion the learning matter. The surveyed teachers' professionalism (cf. Baumert / Kunter 2006, 482; cf. Blömeke 2011b, 395; cf. Shulman 1987, 8) concerning the regional module of Australia and Oceania is mainly challenged regarding the teachers' content knowledge, their pedagogical content knowledge and their perceived self-efficacy; the teachers' general pedagogical knowledge and their enthusiasm are less challenged. Touristic experience and subject-related teaching experience as well as further education are considered to be important factors to minimize the perceived challenges. The study shows furthermore that a teacher's professional action competence does not only comprise internal relations between its particular components, but is also situated in a network of external factors such as the availability of teaching material on the specific subject. Finally, several suggestions are presented on how the curricular specifications (respectively their implementation) in Lower Saxony might be improved. These suggestions aim at supporting the further development of the geography teachers' professional action competence and thus at helping the teachers to advance on their individual ways toward regional professionalism and toward becoming a regional expert.

II Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Räume im Geographieunterricht – Kulturbasierte Raummodule im niedersächsischen Kerncurriculum	4
2.1	Historische Entwicklung der geographischen Lehrpläne in Deutschland	4
2.1.1	Länderkundlicher Durchgang und Modifikationen im Rahmen des exemplarischen Ansatzes	4
2.1.2	Allgemeingeographischer und sozialgeographischer Ansatz	6
2.1.3	Thematisch-regionaler und regional-thematischer Ansatz	9
2.1.4	Bildungsstandards und Kompetenzorientierung	13
2.1.5	Aktuelle inhaltliche Leitbilder	16
2.1.5.1	Bildungsaufgaben	16
2.1.5.2	Raumkonzepte	20
2.1.5.3	Basiskonzepte	22
2.2	Kulturbasierte Raummodule im niedersächsischen Kerncurriculum	24
2.2.1	Aufbau und Inhalte des niedersächsischen Erdkunde-Kerncurriculums für die Oberstufe	24
2.2.2	Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept	28
2.2.2.1	Das Kulturerdteilkonzept Kolbs bzw. Newigs als Konzept der kulturbasierten Einteilung der Welt in Großregionen	28
2.2.2.2	Diskussion des Kulturerdteilkonzepts und seiner Anwendbarkeit im schulischen Erdkundeunterricht	32
2.2.2.3	Übertragung auf das niedersächsische Kerncurriculum	35
3	Professionelle Handlungskompetenz für Raummodule am Beispiel von Australien und Ozeanien	38
3.1	Abgrenzung der Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität	38
3.2	Der Lehrer als Experte? – Der Expertenbegriff	40
3.3	Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften	43
3.3.1	Kognitive Komponente: Professionswissen	45
3.3.1.1	Fachwissen	45

3.3.1.2	Fachdidaktisches Wissen	46
3.3.1.3	Pädagogisches Wissen	47
3.3.2	Affektiv-motivationale Komponenten	48
3.3.2.1	Überzeugungen und Werthaltungen	48
3.3.2.2	Motivationale Orientierungen	49
3.3.2.3	Selbstregulative Fähigkeiten	50
3.4	Einflussfaktoren Erfahrung und Weiterbildung	50
3.5	Unterrichtliche Behandlung von Raummodulen am Beispiel von Australien und Ozeanien – mögliche Herausforderungen für die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften	52
3.6	Forschungsfragen und -design der Arbeit	54
4	Methodisches Vorgehen bei der empirischen Untersuchung	57
4.1	Die Erhebungsmethode des leitfadengestützten Experteninterviews	57
4.2	Entwicklung des Interviewleitfadens	59
4.3	Teilnehmerakquise	61
4.4	Pretest	62
4.5	Durchführung der Erhebung	63
4.6	Datenauswertung mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse	66
5	Ergebnisse und Erkenntnisse der empirischen Untersuchung	70
5.1	Legitimitätsempfinden bezüglich der Vorgabe von kulturbasierten Raummodulen	70
5.1.1	Vorgabe von Raummodulen im Kerncurriculum	70
5.1.2	Regional-thematisches vs. thematisch-regionales Vorgehen	76
5.1.3	Bezugnahme auf das Kulturerdteilkonzept	79
5.1.4	Kompatibilität mit Bildungsaufgaben und Unterrichtskonzepten	83
5.2	Potenzielle Herausforderungen der Vorgabe des Raummoduls Australien und Ozeanien für die Lehrerprofessionalität	86
5.2.1	Fachwissen	86
5.2.2	Fachdidaktisches Wissen	88
5.2.3	Allgemeine Pädagogik	92
5.2.4	Selbstwirksamkeitserleben	93
5.2.5	Lehrerenthusiasmus	94

5.2.6	Bedeutung von Erfahrung	96
5.2.7	Weiterbildungsinteresse	100
5.3	Sonstige Herausforderungen	102
5.4	Rückbezug der Ergebnisse auf die Forschungsfragen	103
5.5	Reflexion der durchgeführten empirischen Untersuchung	108
6	Schlussbetrachtung und Ausblick	112
	Literaturverzeichnis	
	Anhang	119

III Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Historische Entwicklung der Geographielehrpläne in Deutschland	4
Abb. 2:	Synthese der im deutschsprachigen Raum relevanten geographischen Basis- konzepte	23
Abb. 3:	Vernetzung der Raum- und Fachmodule sowie Kompetenzbereiche	27
Abb. 4:	Die Kulturerdteile nach Newig	30
Abb. 5:	Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften	44
Abb. 6:	Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften inkl. zweier Einflussfaktoren	51
Abb. 7:	Forschungsdesign des durchgeführten Projekts	56
Abb. 8:	Ablauf der durchgeführten inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhalts- analyse	67
Abb. 9:	Einstellung der befragten Lehrkräfte zur Raummodulvorgabe im Kerncurri- culum, a) Grundsätzliche Einstellung, b) Anteil der angeführten Argumente pro bzw. kontra Raummodulvorgabe an den gesamten angeführten Argumen- ten pro bzw. kontra Raummodulvorgabe	70
Abb. 10:	Einstellung der befragten Lehrkräfte zur regional-thematischen bzw. zur the- matisch-regionalen Umsetzung der Raummodulvorgabe, a) Tatsächliches Vorgehen, b) Grundsätzliche Einstellung, c) Anteil der angeführten Argu- mente pro regional-thematischer Umsetzung bzw. pro thematisch-regionaler Umsetzung an den gesamten angeführten Argumenten pro regional-themati- scher bzw. pro thematisch-regionaler Umsetzung	76
Abb. 11:	Einstellung der befragten Lehrkräfte zum Rückgriff auf das Kulturerdteil- konzept, a) Grundsätzliche Einstellung, b) Anteil der angeführten Argumente pro bzw. kontra Konzept selbst an den gesamten angeführten Argumenten pro bzw. kontra Konzept selbst, c) Anteil der angeführten Argumente pro bzw. kontra Konzept im Erdkundeunterricht an den gesamten angeführten Argumenten pro bzw. kontra Konzept im Erdkundeunterricht	79

IV Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Beispiel für einen Auszug aus einem geschlossenen CuLP	8
Tab. 2:	Beispiel für einen Auszug aus einem offenen CuLP	9
Tab. 3:	Beispiel für einen thematisch-regionalen Lehrplan	11
Tab. 4:	Beispiel für einen regional-thematischen Lehrplan	12

V Abkürzungsverzeichnis

Hinweis: Die mit einem Stern (,*‘) gekennzeichneten Abkürzungen kommen in der Arbeit ausschließlich in den schriftlich wiedergegebenen Äußerungen der interviewten Lehrkräfte vor.

12.2*	zweites Halbjahr im 12. Schuljahr	DMIS	Developmental Model of Intercultural Sensitivity
5G*	fünfte Generation des Mobilfunks		
Abb.	Abbildung	Dr.	Doktor
Abi*	Abitur	E-Phase*	Einführungsphase (der Oberstufe; = Jahrgang 11 in Niedersachsen)
Abo*	Abonnement	et al.	et alii
AFB*	Anforderungsbereich	etc.	et cetera
AG	Abgrenzung	EU	Europäische Union
Aids*	Acquired Immune Deficiency Syndrome	f.	folgende (Seite)
Anh.	Anhang	F1	Forschungsteilfrage 1
AO	Australien und Ozeanien	ff.	folgende (Seiten)
Aussie*	Australier	GAP*	Gemeinsame Agrarpolitik
AW	Anwendung	Geo* / Geo-*	Geographie
B: / B1:	Befragter / erster Befragter	Geselle*	Gesellschaftslehre
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung	ggf.	gegebenenfalls
Bsp.	Beispiel(e)	GL*	Gesellschaftslehre
bspw.	beispielsweise	h	Stunde
bzw.	beziehungsweise	Hrsg.	Herausgeber
ca.	circa	I:	Interviewer(in)
cf.	compare	i. d. R.	in der Regel
CK	content knowledge, Fachwissen	IGS	integrierte Gesamtschule
(und) Co.*	(und) Kompanie (hier: ‚und so weiter‘ / ‚und Ähnliches‘)	inkl.	inklusive
COACTIV	Cognitive Activation in the Classroom	insg.	insgesamt
CuLP	curricularer Lehrplan	ITC*	Inter Tropic Convergence, innertropische Konvergenzzone
DGfG	Deutsche Gesellschaft für Geographie	J. A.	Julia Althoff
d. h.	das heißt	K:	Kollege
		k. A.	keine Angabe
		KC*	Kerncurriculum

KMK	Kultusministerkonferenz	resp.	respektive
LK*	Leistungskurs	RM	Raummodul
M. Ed.	Master of Education	RTF	Rich Text Format
min	Minuten	s.	siehe
NiBiS*	Niedersächsischer Bildungsserver	S:	Schüler
Nr.	Nummer	SDGs	Sustainable Development Goals
NRW	Nordrhein-Westfalen	Sek. I / Sek. II	Sekundarstufe I / Sekundarstufe II
o. B.	ohne Bandnummer	sic	so (so lautet die Quelle)
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development, Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung	s. o.	siehe oben
o. g.	oben genannt	sog.	sogenannt
o. J.	ohne Jahr	Tab.	Tabelle
o. S.	ohne Seite	TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
P0er* / P5er*	Schüler, die Erdkunde nicht / als fünftes, mündliches Abiturprüfungsfach gewählt haben	Touri-*	Touristen-
PCK	pedagogical content knowledge, fachdidaktisches Wissen	u. a.	und andere; unter anderem
PDF	Portable Document Format, (trans)portables Dokumentenformat	UN	United Nations, Vereinte Nationen
PISA	Programme for International Student Assessment, Programm zur internationalen Schülerbewertung	UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
PK	general pedagogical knowledge, allgemeines pädagogisches Wissen	Uni*	Universität
Prof* / Prof.	Professor(in)	unv.	unverständlich
QDA	Qualitative Data Analysis, Qualitative Datenanalyse	USA	United States of America, Vereinigte Staaten von Amerika
Q-Phase* / Q1* / Q2*	Qualifikationsphase (der Oberstufe) / erstes Jahr der Qualifikationsphase (= Jahrgang 12 in Niedersachsen) / zweites Jahr der Qualifikationsphase (= Jahrgang 13 in Niedersachsen)	usw.	und so weiter
Ref*	Referendariat	u. U.	unter Umständen
		u. V.	unbekannter Verlag
		v. a.	vor allem
		vgl.	vergleiche
		VLC	VideoLAN Client
		vs.	versus
		WRS	Wilhelm-Raabe-Schule Hannover
		z. B.	zum Beispiel
		z. T.	zum Teil

1 Einleitung

Der Unterricht in der Sekundarstufe II an der Wilhelm-Raabe-Schule bietet den Schülern Kurse auf grundlegendem und erhöhtem Niveau. Hierbei lernen die SchülerInnen systematisch vernetztes Denken in komplexen mehrdimensionalen Zusammenhängen. [...] Die Herangehensweise unserer Schule orientiert sich an den **Kulturerdteilen**, welche – je nach curricularen Vorgaben – **wechseln. Ausgehend von Deutschland in Europa** werden hier Einblicke in **mehr oder weniger exotische Regionen der Erde** ermöglicht (WRS Hannover 2017, o. S.; Fettschrift J. A.).

Mit diesen Worten beschreibt die Fachgruppe Erdkunde¹ der Wilhelm-Raabe-Schule Hannover den Erdkundeunterricht an ihrer Schule in der Oberstufe. Die Beschreibung enthält dabei mehrere Verweise auf die im niedersächsischen Erdkunde-Kerncurriculum für die Oberstufe (Niedersächsisches Kultusministerium 2017b) festgelegten Strukturen des Erdkundeunterrichts in den letzten beiden Schuljahren vor dem Abitur, der sog. Qualifikationsphase: Für letztere werden neben inhaltlichen Fachmodulen Raummodule vorgegeben, welche unter Bezugnahme auf das auf Albert Kolb und die 1960er Jahre zurückgehende **Kulturerdteilkonzept** voneinander abgegrenzt werden. Das Raummodul **Deutschland in Europa** ist dabei gesetztes Pflichtraummodul für jeden Abiturdurchgang; es wird durch zwei weitere Raummodule ergänzt, die abiturjahrgangsspezifisch (d. h. zwischen den Abiturjahrgängen **wechselnd**) vorgegeben werden (Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 11 f.²). Neben geographisch vergleichsweise nahen und im gesellschaftlich-medialen Diskurs prominenten Räumen (vgl. z. B. das Raummodul Angloamerika) kann es sich bei Letzteren auch um ‚**exotische**‘ (verstanden als räumlich fernere und / oder im öffentlichen Diskurs seltener thematisierte) Räume (vgl. z. B. die Raummodule Süd(ost)asien oder Australien und Ozeanien) handeln. Das explizite Vorgeben von Räumen ist dabei ein Charakteristikum des niedersächsischen Erdkunde-Kerncurriculums, das bundesweit nicht alle Lehrpläne aufweisen – so werden bspw. im Nachbarland Nordrhein-Westfalen für den Erdkundeunterricht der Qualifikationsphase ausschließlich Themen – sog. Inhaltsfelder – vorgegeben (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2014), sodass die Erdkundelehrkräfte dort frei in ihrer unterrichtlichen Raumauswahl sind. Dieses Unterscheidungsmerkmal ist dabei tief verwurzelt in historischen Debatten um die Lehrplangestaltung im Schulfach Erdkunde, insbesondere in der Frage danach, welche Stellung Themen bzw. Räume in den unterrichtlichen Vorgaben einnehmen sollen resp. ob eine übergeordnet thematische oder eine übergeordnet regionale Strukturierung der Lehrpläne anzustreben ist.

1 In der vorliegenden Arbeit sollen – insbesondere auch in Anbetracht einer potenziell gemischten Begriffsverwendung seitens der Interviewpartner – keine Unterschiede zwischen den Begriffen Erdkunde(-unterricht) und Geographie(-unterricht) gemacht werden.

2 Für die vorliegende Arbeit gelten folgende Zitationsregeln: Direkte Zitate erfolgen (mit Ausnahme längerer, eingerückter Zitate) in Anführungszeichen mit folgender eingeklammelter Quellenangabe, sinngemäße Zitate erfolgen ohne Anführungszeichen mit folgender eingeklammelter Quellenangabe und Zitate, die sich nur im weiteren Sinne an eine Quelle anlehnen, erfolgen ohne Anführungszeichen und mit einem vorangestellten ‚vgl.‘ vor der eingeklammerten Quellenangabe.

Aus den aufgezeigten niedersächsischen Kerncurriculumsvorgaben für die Qualifikationsphase ergibt sich ein Interesse daran, zu untersuchen, als wie legitim niedersächsische Erdkundelehrkräfte die Vorgabe von konkreten Raummodulen im Kerncurriculum ihres Bundeslandes empfinden – nicht zuletzt auch unter Berücksichtigung der Tatsache, dass diese auf Grundlage eines rund 60 Jahre alten, kulturbezogenen Konzepts erfolgt. Zweitens ergibt sich ein Erkenntnisinteresse an den Auswirkungen, die die Vorgabe von stetig wechselnden Raummodulen für die Lehrkräfte hat: Bei einem allgemeinen Verständnis von Lehrern³ als Experten (z. B. Bromme 1997, 2008, 2014) verleiht die Raummodulvorgabe den niedersächsischen Erdkundelehrkräften den Status, Experten für letztlich jeden Raum der Welt zu sein (vgl. Titel der Arbeit) – ein Anspruch, der potenziell große Herausforderungen für die Professionalität – die Umsetzung von Wissen in Können (vgl. Tietgens 1988, 37) – der Lehrkräfte erwarten lässt. Letzterem Erkenntnisinteresse soll unter besonderer Berücksichtigung des geographisch entferntesten (,exotischen‘) Raummoduls Australien und Ozeanien nachgegangen werden. Basierend auf den formulierten Erkenntnisinteressen können für die vorliegende Arbeit somit folgende Leitfragen formuliert werden:

1) Welche Legitimität wird der Vorgabe von kulturbasierten Raummodulen für die Qualifikationsphase im niedersächsischen Oberstufen-Erdkunde-Kerncurriculum von Seiten niedersächsischer Erdkundelehrkräfte beigemessen?

2) Inwieweit stellt sich die curriculare Raummodulvorgabe unter besonderer Berücksichtigung von Australien und Ozeanien als herausfordernd für die Professionalität niedersächsischer Erdkundelehrkräfte dar?

Da es bislang nach Kenntnis der Autorin weder eine vergleichbare Studie zum Legitimitätsempfinden bzw. zu den Anforderungen der Kerncurriculumsvorgaben in Niedersachsen noch deutschlandweit (mit Ausnahme einer Dissertation zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehrplänen, vgl. Marmann 2005) nähere geographiedidaktische Forschung zur Einstellung von Erdkundelehrkräften zu Lehrplangestaltung gibt, ist die vorliegende Arbeit in einer Forschungslücke der niedersächsischen Geographiedidaktik zu situieren, vermag aber auch, interessante Erkenntnisse zur geographischen Lehrplangestaltung und zur professionellen Handlungskompetenz von Geographielehrkräften für die deutsche Geographiedidaktik insgesamt zu generieren.

Zur Beantwortung o. g. Leitfragen ergibt sich für die vorliegende Arbeit zunächst das Ziel, den theoretischen Kontext des Forschungsvorhabens zu beleuchten. Um die Stellung, Struktur und die Inhalte des niedersächsischen Kerncurriculums zu verstehen, soll ein Einblick in die historische Lehrplanentwicklung des Fachs Erdkunde gegeben und das aktuelle niedersächsische Ober-

3 Wenn in der vorliegenden Arbeit – mit Ausnahme des Arbeitstitels – einzig aus Gründen der besseren Lesbarkeit das generische Maskulinum für gemischtgeschlechtliche Gruppen verwendet wird, sind immer alle Geschlechter gemeint. Auch im Singular schließen Bezeichnungen wie ‚Lehrer‘, ‚Experte‘, ‚Gesprächspartner‘, ‚Befragter‘, ‚Teilnehmer‘ usw. Personen aller Geschlechter in gleichwertiger Weise und ohne jedwede Diskriminierungsintention ein.

stufen-Kerncurriculum darin verortet werden. Des Weiteren soll eine kritische Auseinandersetzung mit dem Rückgriff auf das inzwischen deutlich gealterte, vieldiskutierte Kulturerdteilkonzept vorgenommen werden. Für Leitfrage 2 ist es unabdingbar, zentrale Begriffe und Konzepte der Lehrberufsforschung zu verdeutlichen. Praktisches Ziel der Arbeit ist das Durchführen einer empirischen Studie mit den o. g. Fragen als übergeordneten Forschungsleitfragestellungen. Konkret sollen leitfadengestützte Experteninterviews mit Erdkundelehrkräften niedersächsischer Gymnasien und Gesamtschulen durchgeführt und diese mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016) QDA-Softwareunterstützt ausgewertet werden.

Den Anfang der Arbeit bildet ein theoretisches Kapitel über die Stellung von Räumen im Geographieunterricht und die Vorgabe von kulturbasierten Raummodulen im niedersächsischen Kerncurriculum (Kapitel 2), in dem die historische Entwicklung der Geographielehrpläne in Deutschland bis heute erläutert (2.1) sowie das in der Arbeit im Fokus stehende niedersächsische Oberstufen-Kerncurriculum vorgestellt, in die Lehrplanentwicklung eingeordnet sowie sein Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept diskutiert wird (2.2). Der Fokus des sich anschließenden Kapitels liegt auf theoretischen Ausführungen zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (Kapitel 3), wobei zentrale Begriffe voneinander abgegrenzt (z. B. Profession, Professionalisierung, Professionalität, 3.1) bzw. detailliert erläutert (Expertenbegriff, 3.2) werden. Das in der Professionsforschung bedeutsame und für die Strukturierung der durchzuführenden Untersuchung relevante Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (Baumert / Kunter 2006, 482; Blömeke 2011b, 395) wird in Kapitel 3.3 vorgestellt und in Kapitel 3.4 literaturbasiert durch zwei Einflussfaktoren ergänzt. Unter Bezugnahme auf das Modell werden in Kapitel 3.5 Annahmen über Herausforderungen formuliert, die das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien potenziell mit sich bringen könnte. Aus diesen werden in Kapitel 3.6 o. g. Leit- sowie untergeordnete Teilleitfragen abgeleitet und das Forschungsdesign der Arbeit wird präsentiert. Es folgt das Methodikkapitel (Kapitel 4) mit Ausführungen zur Erhebungsmethode des leitfadengestützten Experteninterviews (4.1), zur Entwicklung des Interviewleitfadens (4.2), zum Vorgehen bei der Teilnehmerakquise (4.3), zum Durchführen des Pretests (4.4), zur Erhebungsdurchführung (4.5) und zum Vorgehen bei der Datenauswertung (4.6). Die Ergebnisse und Erkenntnisse der empirischen Untersuchung werden – sowohl was das Legitimitätsempfinden der Lehrkräfte (5.1) als auch Herausforderungen für die Professionalität betrifft (5.2, 5.3) – im folgenden, fünften Kapitel vorgestellt. Sie werden zusammengefasst, auf die eingangs formulierten Forschungs(teil)fragen rückbezogen (5.4) und die durchgeführte empirische Untersuchung wird reflektiert (5.5). Das letzte, sechste Kapitel enthält eine Schlussbetrachtung der Erkenntnisse sowie Ausblicke auf mögliche zukünftige Forschung, mögliche zukünftige Veränderungen und den zukünftigen Weg in Richtung Raumexpertise bzw. -professionalität.

2 Räume im Geographieunterricht – Kulturbasierte Raummodule im niedersächsischen Kerncurriculum

2.1 Historische Entwicklung der geographischen Lehrpläne in Deutschland

Die Lehrpläne der Geographie durchliefen seit Ende des 19. Jahrhunderts eine Entwicklung, die insbesondere in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch stetige Veränderungen und Neuausrichtungen gekennzeichnet war. Die Entwicklung der Lehrpläne wurde dabei in besonderem Maße von Tendenzen der Fachwissenschaft Geographie sowie deren doppelt dichotomen Aufbau beeinflusst: die *Regionale Geographie* stand der *Allgemeinen Geographie* gegenüber sowie die *Physische Geographie* der *Anthropogeographie* (Rinschede 2007, 116). Neben fachwissenschaftlichen Inhalten beeinflussten zudem aufkommende allgemeindidaktische und pädagogische Tendenzen die geographische Lehrplanentwicklung (Rinschede 2007, 116; Lenz 2015, 426 ff.). Durch die große, bildungsföderalistisch bedingte Vielfalt an Geographielehrplänen in Deutschland kann deren historische Entwicklung lediglich in vergrößerter Form dargestellt werden (Kestler 2015, 77 f.), wobei die wichtigsten festzustellenden Etappen Abbildung 1 zu entnehmen sind. Um ein Verständnis der gegenwärtigen Lehrplansituation zu ermöglichen, werden die wichtigsten Charakteristika der einzelnen Entwicklungsphasen der deutschen Geographielehrpläne nachfolgend detaillierter einzeln beleuchtet (vgl. Kestler 2015, 78).

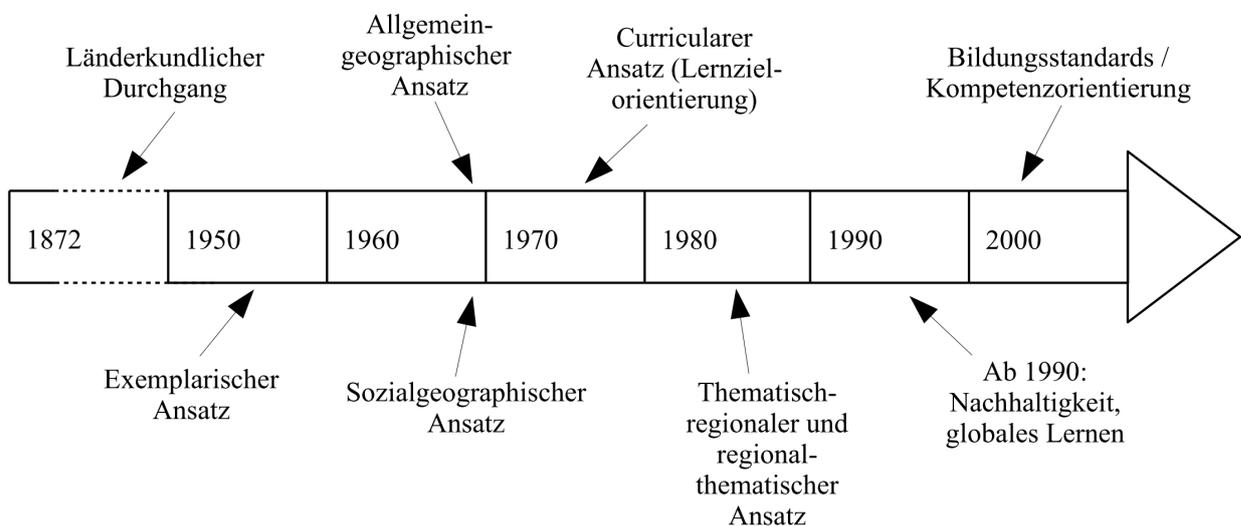


Abbildung 1: Historische Entwicklung der Geographielehrpläne in Deutschland (eigene Darstellung nach Haubrich 2006, 81 und Rinschede 2007, 117)

2.1.1 Länderkundlicher Durchgang und Modifikationen im Rahmen des exemplarischen Ansatzes

Fast ein Jahrhundert lang – vom Einführen der Erdkunde als eigenständigem Schulfach in Preußen im Jahr 1872 bis zum Ende der 1960er Jahre – war der sog. *Länderkundliche Durchgang*

vorherrschendes Organisationsprinzip der Erdkundelehrpläne (Rinschede 2007, 117; Breitbach 2006, 21; Hoffmann 2015, 102). Ideengeschichtlich entstand er aus dem Geist europäischer Entdeckungen sowie einem allgemeinen Interesse am Entdecken der Welt. Es handelte sich um eine enzyklopädische Betrachtung von Räumen (Rinschede 2007, 117), die politisch abgegrenzt und isoliert inventarisiert wurden (Hoffmann 2015, 102). Im Unterricht wurden die Räume nach dem Prinzip ‚vom Nahen zum Fernen‘ thematisiert, d. h. es wurde nach konzentrischen Ringen oder Kreisen vorgegangen: Auf die Behandlung des Heimatraumes folgte die Behandlung des Bundeslandes, Deutschlands, der Nachbarländer, Europas und schließlich die Behandlung außereuropäischer Kontinente sowie allgemein-weltkundlicher Themen. Am Gymnasium wurden z. T. auch zwei länderkundliche Durchgänge durchlaufen, einer in der Unter- und Mittelstufe und ein anderer in der Oberstufe. Die Behandlung der jeweiligen Regionen erfolgte dabei stets nach demselben Prinzip, dem sog. *länderkundlichen* bzw. *Hettner'schen Schema*, das eine Behandlung in der Abfolge von den physischen hin zu humangeographischen Geofaktoren vorgab (Kestler 2015, 79). So wurden zunächst die Lage, die Größe, die Geologie, der Boden, das Relief, das vorherrschende Klima und die vorhandene Vegetation behandelt, bevor die Bevölkerung, siedlungsbezogene Aspekte und die Wirtschaft thematisiert wurden (Kestler 2015, 79; vgl. auch Hettner 1927, 1 ff.). Die Länderkunde kennzeichnete sich damit durch die Verflechtung der Natur- und Kulturfaktoren eines Raumes; Physische Geographie und Anthropogeographie waren verbunden. Die Betrachtungsweise war dabei eine idiographische, d. h., es wurde von der Individualität der behandelten Räume ausgegangen (Kestler 2015, 79).

Dem Ansatz des länderkundlichen Durchgangs – der über einen langen Zeitraum „als ‚Krönung‘ der Geographie“ (Conrad 2013, 168) bezeichnet wurde – wurde zugutegehalten, dass er das Vermitteln umfangreichen Wissens ermöglichte, u. a., indem durch den Erdkundeunterricht ein umfassendes, erdräumliches Kontinuum aus Kontinenten und Ländern aufgebaut wurde (Rinschede 2007, 118; Kestler 2015, 79). Lernpsychologisch galt das Prinzip ‚vom Nahen zum Fernen‘ als sinnvoll, da der Unterricht seinen Ausgangspunkt im den Schülern bekannten Anschauungsraum nahm und dann thematisch in unbekanntere, entfernte Regionen verlagert wurde. Die Maßstabsverkleinerung des länderkundlichen Durchgangs entsprach des Weiteren dem lernpsychologisch befürworteten Prinzip, vom Einfachen zum Schwierigen zu gehen, da die Behandlung größerer Räume mit notwendigerweise höherer Generalisierung den Lernenden auch ein abstrakteres Verständnis der Inhalte abverlangte (Kestler 2015, 79). Schließlich wurde das Vorgehen von einer einzelnen Landschaft zum Erdganzem auch als fachlich-ganzheitliches Ziel für sinnvoll erachtet (Rinschede 2007, 118).

Gleichwohl rückten auch die Nachteile des Ansatzes ins Bewusstsein: Durch das streng schematische, additive Vorgehen entstand der Eindruck eines wenig bereichernden, gleichförmigen En-

zyklopädismus, der aufgrund seiner idiographischen Betrachtungsweise (und damit „in [der] Sackgasse des Singulären“, Schultze 1970, 2) ausschließlich träges, nicht transferfähiges Wissen bei den Schülern erzeugte (Kestler 2015, 80) und ihnen lediglich die Reproduktion von Inhalten ohne Problemstellungen abverlangte (Conrad 2013, 168). Gleichzeitig konfrontierte der länderkundliche Durchgang die Schüler mit einer kaum noch zu bewältigenden Stofffülle (Kestler 2015, 80). Die Geographie als Landeskunde erhielt aus fachwissenschaftlicher Sicht bereits zeitgenössische Kritik (Sperling 1981, 31). So stellte Banse fest, dass die länderkundliche Ausrichtung der Disziplin „praktisch wenig nütze [ist], [...] ihr der [...] Begriff der ‚Anwendung‘, die Niederbeugung ins ‚Praktische‘ [fehlt]“ (Banse 1912, 1). Zudem wurde am länderkundlichen Durchgang kritisiert, dass dieser die Interessen der Lernenden nicht ausreichend berücksichtigte, da bspw. dem ‚Robinsonalter‘ – der kindlichen Neugier Zehn- bis Zwölfjähriger auf andere Kontinente – bei der zunächst erfolgenden Behandlung des Heimatraumes nicht entsprochen wurde (Kestler 2015, 80). Man befand zudem, dass die starke Betonung der Topographie das Fach zu einer bloßen ‚Erwähnungsgeographie‘ abgleiten ließ (Kestler 2015, 80; Rinschede 2007, 118) und stellte den wissenschaftlichen Charakter des länderkundlichen Vorgehens infrage (Hendinger 1970, 10 f.).

Um die Stoffmenge des länderkundlichen Durchgangs zu reduzieren, wurde ab den 1950ern Jahren die in der Allgemeinen Didaktik aufgekommene Idee des exemplarischen Lernens und Lehrens aufgegriffen, was zu Modifikationen des länderkundlichen Durchgangs führte (sog. *exemplarischer Ansatz*; Rinschede 2007, 118 f.; Kestler 2015, 80). So wurde in der *exemplarischen Länderkunde* ein Raum mit seinen Charakteristika in Form eines Pars-pro-Toto-Vorgehens stellvertretend für vergleichbare Beispiele ausgewählt (z. B. Italien als Beispiel für ein Mittelmeerland; Kestler 2015, 81; Conrad 2013, 168). Im Rahmen der *typisierenden Länderkunde* bzw. der *Länderkunde nach dominierenden Faktoren* betrachtete man Räume nicht mehr in ihrer Gesamtheit, sondern arbeitete wiederkehrende Aspekte oder Regelmäßigkeiten heraus (z. B. Merkmale rohstoffexportierender Staaten am Beispiel von Kuwait). Im Rahmen dieser Modifikationen verlor die rein idiographische Betrachtungsweise des länderkundlichen Durchgangs somit allmählich an Bedeutung (Kestler 2015, 81).

2.1.2 Allgemeingeographischer und sozialgeographischer Ansatz

Zu Beginn der 1970er Jahre rückte der *allgemeingeographische Ansatz* in den Vordergrund (Breitbach 2006, 22), was zur Verdrängung des länderkundlichen Durchgangs führte. Begünstigt wurde die Entstehung des allgemeingeographischen Ansatzes durch verschiedene, zeitlich zusammentreffende Entwicklungen (Kestler 2015, 81). So wurde in der Erziehungswissenschaft das Anliegen laut, Lehrpläne entlang von kognitiven, instrumentellen oder affektiven Lernzielen

zu konzipieren (Kestler 2015, 81; Hoffmann 2015, 104). Im Rahmen dieser sog. *Lernzielbewegung* sollten – im Sinne der Curriculumtheorie – Qualifikationen vermittelt werden, die die Schüler befähigen, Lebenssituationen der Gegenwart und Zukunft zu bewältigen (Kestler 2015, 81; allgemein bezeichnet als sog. *curricularer Ansatz*, Bagoly-Simó 2013, 46). Diese Qualifikationsorientierung, die auf die Entwicklung von problemlösendem Denken und transferfähigem Wissen zielte, wurde auch von der Bildungspolitik befürwortet, da sie eine „effiziente Nutzung des Humankapitals“ (Kestler 2015, 81) versprach. Zudem vollzog sich in der Fachwissenschaft ein Paradigmenwechsel dergestalt, dass – insbesondere auch auf dem Kieler Geographentag 1969 – Forderungen nach einem Abschaffen der deskriptiven, statischen Länderkunde zugunsten der Allgemeinen Geographie laut wurden (Kestler 2015, 82; Hoffmann 2015, 104) – ein Wechsel, den Schultze in seinem vielzitierten Aufsatz ‚Allgemeine Geographie statt Länderkunde!‘ ein Jahr später auch für den Schulunterricht forderte (Schultze 1970; Kestler 2015, 82). In seinem Aufsatz sprach sich Schultze für einen Erdkundeunterricht aus, der nicht mehr nach Regionen, sondern nach geographischen Strukturen bzw. Kategoriengruppen ausgerichtet sein sollte, aus denen die im Unterricht behandelten Inhalte stammen (Schultze 1970, 3; Rinschede 2007, 120; Basten 2013, 8). Schultze schlug dafür vier allgemeingeographische Kategoriengruppen vor, deren Anspruchsniveau stieg (Kestler 2015, 81), konkret die *Natur-Strukturen* (Kategorie 1; Themen der Physischen Geographie, u. a. Gebirgsbildung, Klimazonen), die *Mensch-Natur-Strukturen* (Kategorie 2; Themen der Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur, u. a. Naturnutzung, Naturzerstörung), die *Funktionalen Strukturen* (Kategorie 3; Themen, die die Zusammenhänge räumlich getrennter Gebiete bzw. deren Menschen betreffen, u. a. Stadt-Umland-Beziehungen) sowie die *Gesellschaftlich-kulturell bedingten Strukturen* (Kategorie 4; Themen kultureller und gesellschaftlicher räumlicher Einflüsse, u. a. Raumplanung, Energiewirtschaft; Schultze 1970, 3 ff.; Rinschede 2007, 121). Die im Erdkundeunterricht behandelten Themen sollten Einsichten in Strukturen ermöglichen, die transferfähig waren und stets durch Fallbeispiele ergänzt wurden, welche alle Regionen (ferne und nahe) der Welt angemessen vertraten (Schultze 1970, 7; Kestler 2015, 82; Rinschede 2007, 121; Kirchberg 1992, 3).

Zeitgleich zur Kritik an der Länderkunde begünstigte eine zweite fachwissenschaftliche Entwicklung die Gestaltung der Lehrpläne im Sinne einer thematischen, lernzielorientierten Geographie (Kestler 2015, 82): der Durchbruch der Sozialgeographie der Münchner Schule (Ruppert / Schaffer 1969), die davon ausgeht, dass soziale Gruppen Ansprüche an den Raum stellen und diesen durch Aktivitäten im Rahmen ihrer Lebensbewältigung gestalten (Rinschede 2007, 122 f.; Kestler 2015, 82; Maier et al. 1977, 22). Die räumlichen Aktivitäten lassen sich gemäß der Münchner Schule in sieben Kategorien, die sog. *Daseinsgrundfunktionen* (arbeiten, wohnen, sich bilden, sich versorgen, sich erholen, in Gemeinschaft leben, am Verkehr teilnehmen) einteilen

len (Rinschede 2007, 122; Kestler 2015, 82). Die Daseinsgrundfunktionen wurden in der Fachdidaktik zur Strukturierung der Erdkundelehrpläne aufgegriffen (sog. *sozialgeographischer Ansatz*; Rinschede 2007, 123), insbesondere, da sie gut zur o. g. Idee der Curriculumtheorie passten, Lernziele aus gesellschaftlichen Lebenssituationen abzuleiten (Kestler 2015, 82 f.). So war z. B. der Lehrplan für die Grundschule in Bayern in den 1970er Jahren in Form eines Spiralcurriculums entlang der fünf Lehrplansäulen ‚Arbeiten‘, ‚Wohnen‘, ‚Sich erholen‘, ‚Zusammenleben‘ und ‚Am Verkehr teilnehmen‘ organisiert (Rinschede 2007, 123). Die Integration der Daseinsgrundfunktionen in den Lehrplan führte zudem zur Fokussierung auf prozessuale statt auf statische Verständnisansätze (Hoffmann 2015, 104). Des Weiteren rückte die Bevorzugung von unmittelbar an der Gesellschaft orientierten Themen sozialgeographische Inhalte stark in den Vordergrund und verdrängte somit sukzessive physisch-geographische Inhalte, was ein thematisches Ungleichgewicht in den Erdkundelehrplänen nach sich zog, das bis heute besteht (Kestler 2015, 83; Hoffmann 2015, 104).

Die zur Zeit des allgemeingeographischen und sozialgeographischen Ansatzes entstehenden Lehrpläne waren folglich im Gegensatz zu denen des länderkundlichen Durchgangs nicht mehr rein inhaltsbezogen, sondern nach Qualifikationen bzw. Lernzielen ausgerichtet, was sich strukturell in einem Vier-Spalten-System manifestierte (s. Tabelle 1). Die detaillierte Auflistung von Lernzielen, -inhalten, Unterrichtsverfahren und Lernzielkontrollen schuf eine hohe Verbindlichkeit und Vorstrukturierung des Lernprozesses, sodass man von *geschlossenen Curricula* bzw. *geschlossenen curricularen Lehrplänen (CuLP)* sprach (Kestler 2015, 83). Die Erkenntnisse des Erdkundeunterrichts sollten die Lernenden allgemein dazu befähigen, sich in ihrer Umgebung sozial, ökologisch, ökonomisch und politisch angemessen zu verhalten, d. h. Raumverhaltenskompetenz zu entwickeln (Hoffmann 2015, 104; Köck 1980, 25).

Jahrgangsstufe 13 – Grundkurs Erdkunde – Gymnasium Bayern (1977)			
Rahmenthema: Geographische Aspekte gegenwärtiger Bevölkerungsbewegungen und Raumplanung/Raumordnung			
Lernziele	Lerninhalte	Unterrichtsverfahren	Lernzielkontrollen
Einblick in die Ursachen, Formen und raumprägenden Auswirkungen der Verstädterung	Beispiele für den Verstädterungsprozess (in der jüngeren Vergangenheit und Gegenwart) aus dem Nahraum und aus dem europäischen Raum (z. B. Städte-wachstum im Gefolge der Industrialisierungsperioden, Ausbildung funktional unterschiedlicher Stadtviertel, Entwicklung der Stadt-/Umlandbeziehung, innerstädtische Verkehrs- und Umweltprobleme)	<ul style="list-style-type: none"> Lehrervortrag und/oder Kollegiatenreferate (z. B. über die Entwicklung einer Beispielstadt) Interpretation von Stadtplänen zweier Beispielstädte (europäische Großstädte) unter Anleitung des Lehrers Interpretation von Flächennutzungsplänen des Schulortes in Gruppenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> Auswertung einer Bevölkerungsstatistik (Vergleich zweier Stichjahre) Auswertung von Ausschnitten eines Stadtplanes hinsichtlich der Viertelbildung (Vergleich zweier Stichjahre)

Tabelle 1: Beispiel für einen Auszug aus einem geschlossenen CuLP (eigene Darstellung nach Kestler 2015, 83)

Der allgemeingeographische und der sozialgeographische Ansatz wiesen gegenüber dem vorherigen länderkundlichen Durchgang mehrere Vorzüge auf (Rinschede 2007, 120). So brachte der allgemeingeographische Ansatz den Vorteil mit sich, dass allgemeine, transferfähige Gesetzmäßigkeiten oder Einsichten vermittelt wurden (Basten 2013, 9; Köck 2005a, 24), was die Stoffmenge begrenzte. Zudem waren die Inhalte im Lehrplan lernpsychologisch sinnvoll vom Einfa-

chen zum Komplexen strukturiert und gewährleisteten damit stetig steigende Anforderungen. Die Orientierung an den Daseinsgrundfunktionen im sozialgeographischen Ansatz erlaubte, dass die Inhalte an die Erfahrungen und Bedürfnisse der Lernenden anknüpften und bedeutende Zusammenhänge und Probleme raumorientiert und anwendungsbezogen betrachtet werden konnten (Rinschede 2007, 120 ff.). Beide Ansätze begründeten einen grundlegenden Paradigmenwechsel in der Lehrplangestaltung ab den 1970er Jahren mit weitreichender Wirkung, da auch nachfolgend Lehrpläne von den Lernzielen, Qualifikationen oder Kompetenzen aus strukturiert und Räume problemorientiert betrachtet wurden (Hoffmann 2015, 104; Kestler 2015, 84). Somit ging mit der neuen Ausrichtung der Lehrpläne auch ein steigender Anspruch an die (institutionalisierte) Lehrplankonstruktion einher. Gleichzeitig hatten die bis dato geschlossenen Curricula jedoch Nachteile einer großen Rigidität, der Wahl utilitaristischer Lernziele und der Vernachlässigung der geographischen räumlich-regionalen Komponente (Kestler 2015, 83 f.).

2.1.3 Thematisch-regionaler und regional-thematischer Ansatz

Die Rigidität der geschlossenen Curricula der 1970er Jahre führte in den 1980er Jahren zur Konstruktion *offener Curricula*, deren Vorgaben weniger detailliert waren. Der Lehrplanumfang war insgesamt geringer und die Vier-Spalten-Darstellung wurde schrittweise abgebaut (Kestler 2015, 84). Tabelle 2 enthält einen Auszug aus einem bereits deutlich offener gehaltenen Curriculum. Dieses ist nur noch in drei Spalten (‚Lernziel‘, ‚Lerninhalte‘ und ‚Hinweise zum Unterricht‘) unterteilt und enthält eine weniger detaillierte Beschreibung der Lerninhalte als das zuvor gezeigte Curriculum aus den 1970ern (s. Tabelle 1 in Kapitel 2.1.2). Die ausführlichen Hinweise zu den zu nutzenden Unterrichtsverfahren und durchzuführenden Lernzielkontrollen entfallen im neuen Curriculum (vgl. Kestler 2015, 84).

Jahrgangsstufe 13 – Grundkurs Erdkunde – Gymnasium Bayern (1988)		
Rahmenthema: Dritte Welt – Entwicklungsräume in den Tropen		
Lernziel	Lerninhalte	Hinweise zum Unterricht
Überblick über die klimatischen und ökologischen Besonderheiten der unterschiedlichen Teilräume der Tropen	<ul style="list-style-type: none"> • immerfeuchte und wechselfeuchte Tropen, Trockenräume • Ökosysteme der Tropen (Wechselbeziehungen zwischen Klima, Böden und Vegetation) 	<ul style="list-style-type: none"> • Abgrenzung der Tropen und Einordnung in das System der atmosphärischen Zirkulation • Diskussion zur Tragfähigkeit der Ökosysteme

Tabelle 2: Beispiel für einen Auszug aus einem offenen CuLP (eigene Darstellung nach Kestler 2015, 85)

Parallel zur zunehmenden Offenheit der unterrichtlichen Vorgaben hielten in den 1980er Jahren erneut regionalgeographische Elemente Einzug in die allgemeingeographischen Curricula. Dies hatte mehrere Gründe, die sich durch Erkenntnisse von sowohl der Fachdidaktik als auch der Fachwissenschaft ergaben. In der Fachdidaktik waren Unzulänglichkeiten der lernzielorientierten Ansätze sichtbar geworden. So war z. B. die Idee eines Vorgehens vom Einfachen zum Komplexen mit den Ziel-Inhalts-Systemen der Allgemeingeographie nicht gelungen, da nahezu jeder In-

halt mit einer unterschiedlichen Komplexität behandelt werden kann (bspw. kann die glaziale Serie nicht pauschal als leichter angesehen werden als das Modell des demographischen Übergangs; Kestler 2015, 84 f.). Zudem wurde ein rein allgemeingeographisch konzipierter Lehrplan ohne regionalgeographische Anteile als ungünstig für die Entwicklung eines tiefergehenden Verständnisses anderer Räume sowie gesellschaftlich geforderter und von den Lernenden gewünschter topographischer Fähigkeiten erachtet, was auf die globale Streuung der Fallbeispiele des allgemeingeographischen Ansatzes (vgl. Begriff der ‚Tupfengeographie‘) zurückgeführt wurde (Newig et al. 1984, 41; Kestler 2015, 84 ff.; Rinschede 2007, 126). So verweist Kirchberg eindringlich auf bei den Lernenden aufgekommene topographische Defizite und auf die Notwendigkeit, den Schülern weiterhin topographische Kenntnisse zu vermitteln – nicht zuletzt, da diese seiner Einschätzung nach notwendig für die Bewältigung von Lebenssituationen und daher mit der didaktischen Lernzielorientierung kompatibel sind (Kirchberg 1980, 35). Die Fachwissenschaft kam ihrerseits zu einer neuen, differenzierteren Beurteilung der nomothetischen bzw. idiographischen Betrachtungsweise der Allgemeinen bzw. der Regionalen Geographie. So wurde betont, dass die Regionale Geographie auch nomothetische Betrachtungen erlaubt, wenn Räume (wie beim exemplarischen Ansatz) nicht mehr nur in ihrer Totalität betrachtet werden. Zudem wurde postuliert, dass auch idiographische Betrachtungsweisen wertvoll wären, insbesondere bei der Behandlung von Ländern mit einer besonderen Einmaligkeit (Kestler 2015, 84 ff.). Nicht zuletzt wurde die Regionale Geographie auch als notwendig erachtet, um die allgemeingeographischen Inhalte synoptisch zu verflechten, da „[d]as Individuelle [...] erst unter Bezugnahme auf das Typische deutlich“ wird (Kestler 2015, 86).

Das zunehmende Verteidigen einer erneuten, verstärkten Berücksichtigung der Regionalgeographie führte zur Forderung nach Integration von sowohl allgemeingeographischen als auch regionalgeographischen Elementen in die Curricula: Ziel sollte es sein, Allgemeine Geographie und Regionale Geographie als „Komplementärbegriffe“ (Engelhard 1987, 359) aufzufassen, deren Zusammenhängen in der „inneren Logik der geographischen Wissenschaft“ (Storkebaum 1990, 9) begründet ist, da „Länderkunde die Allgemeine Geographie voraus[setzt] [...] [und] Allgemeine Geographie ohne Länderkunde [...] nur ein begrifflicher Torso“ (Storkebaum 1990, 9) ist. Dementsprechend ging man davon aus, dass die regionale und die thematische Ebene bei geographischen Raumbetrachtungen häufig nicht voneinander trennbar sind (Kirchberg 1992, 3) und die Vereinbarung dieses „fachimmanenten Dualismus“ (Kirchberg 1992, 3) insgesamt Chancen für eine zusätzliche Lebendigkeit und das Verhindern von sowohl einem Reduktionismus als auch einem Enzyklopädismus im Erdkundeunterricht birgt (Storkebaum 1990, 11).

Der Einbezug von sowohl allgemein- als auch regionalgeographischen Elementen wurde bis heute als grundlegendes Prinzip der Lehrplanstrukturierung aufrechterhalten (Conrad 2013, 169;

Basten 2013, 9; s. Kapitel 2.1.4). Es besteht jedoch weiterhin Uneinigkeit über das Verhältnis allgemeingeographischer und regionalgeographischer Anteile im Schulunterricht (Grünwälder 1990, 6) bzw. darüber, ob die allgemeingeographischen oder die regionalgeographischen Aspekte im Fokus der Betrachtung stehen und als übergeordnetes Kriterium bzw. als ‚roter Faden‘ fungieren sollen (Kestler 2015, 86; Storkebaum 1990, 9). Ist ersteres der Fall, spricht man von einem *thematisch-regionalen Ansatz*, ist letzteres der Fall, von einem *regional-thematischen Ansatz* (vgl. Kirchberg 1998, 85).

Tabelle 3 zeigt ein Beispiel für einen thematisch-regionalen Lehrplan. Übergeordnetes Gliederungsprinzip sind hier thematische Schwerpunkte, denen in einem folgenden Schritt Räume zugeordnet werden, anhand derer sich die Themen gut behandeln lassen (Kestler 2015, 86; Rinschede 2007, 126). Thematisch-regionale Lehrpläne werden mit der Annahme begründet, dass eine Lernzielorientierung mit dem Erlangen von übertragbaren Kenntnissen nur umsetzbar ist, wenn exemplarisch an allgemeingeographischen Themen gearbeitet wird (Kestler 2015, 86 f.). Die lernpsychologisch erwünschte Stufung der Inhalte nach Komplexität wird im Lehrplan in Tabelle 3 durch eine zunehmend komplexere geographische Betrachtungs- und Vermittlungsweise der Inhalte (physiognomisch → kausal → funktional) sowie durch eine Verkleinerung des Maßstabs (Einzelbeispiele, Lebensräume → Landschaften → Regionen → Staaten → Großräume) erreicht (vgl. Rinschede 2007, 129 und Kirchberg 1992, 4).

Jahrgangsstufen 5 bis 10 – Gymnasium Niedersachsen (2008)						
Jahrgang	Schwerpunkte	Methoden		Raumbezüge	vorherrschende Betrachtungs- und Vermittlungsweisen	vorherrschende Raumeinheiten
5 / 6	grundlegende Mensch-Raum-Beziehungen	Nutzung geographischer Arbeitsmittel, Methodenschulung zur Erkenntnisgewinnung	räumliche Orientierung	Nahraum Niedersachsen Deutschland Europa Welt	physiognomisch (beschreibend)	Einzelbeispiele Lebensräume Landschaften
7 / 8	Auseinandersetzung mit Naturbedingungen, Gestaltung von Naturräumen			Europa Afrika Lateinamerika Welt	kausal (beschreibend und erläuternd)	Einzelbeispiele Landschaften Regionen Großräume
9 / 10	komplexe Mensch-Raum-Beziehungen, regionale und globale Verflechtungen			Deutschland in Europa EU Nordamerika Asien Welt	funktional (erläuternd, beurteilend und bewertend)	Regionen Staaten Großräume Welt Virtuelle Räume

Tabelle 3: Beispiel für einen thematisch-regionalen Lehrplan (eigene Darstellung nach Niedersächsisches Kultusministerium 2008, 9 mit Berufung auf Verband Deutscher Schulgeographen 2004, 18)

Tabelle 4 zeigt ein Beispiel für einen regional-thematischen Lehrplan. Dieser wird übergeordnet durch die aufgeführten Raumbezüge gegliedert, welche nach dem Prinzip ‚vom Fernen (im Beispiel: Klasse 5: Erde) zum Nahen (Klasse 5: Deutschland, Heimatraum) zum Fernen (Klassen 6-8: Europa und außereuropäische Länder, Großräume und Kontinente) zum Nahen (Klasse 9: Nahraum, Deutschland) zum Fernen (Klasse 9: Welt)‘ angeordnet sind und anhand derer topo-

graphisches Wissen vermittelt wird. Anhand der Raumbezüge werden dann allgemeingeographische Inhalte behandelt (Kestler 2015, 87), die im Beispiel durch jedes Schuljahr wiederkehrende, übergeordnete Aspekte (Lehrplansäulen) strukturiert sind.

Jahrgangsstufen 5 bis 9 – Realschule Bayern (2003)					
	Jahrgang				
	5	6	7	8	9
	Erde, Deutschland, Heimatraum	Europa	Schwarzafrika⁴, Orient, Russland	Angloamerika, Lateinamerika, Süd-, Ost- und Südostasien	Nahraum, Deutschland, Welt
Fenster in die Welt	Gesicht der Erde, Kinder der Erde	Fernreiseziele der Deutschen, Nahrungsmittel aus aller Welt	Leben unter verschiedenen natürlichen und kulturellen Bedingungen	Amerikanisierung, Nord-Süd-Gefälle	natur- und anthropogeographische Themenstellungen
Veränderung von Oberflächenformen, Vegetation	Überblick: endogene und exogene Kräfte	Lawinen, Vegetation	Vegetationszonen	Erdbeben	Zusammenwirken endogener und exogener Kräfte
Wetter und Klima	Wetterelemente	Klimadiagramm, klimatische Ausprägungen	Klimaelemente, Klimafaktoren, Klimazonen	Wirbelstürme, Monsun	klimatische Besonderheiten, Klimaveränderung
Wirtschaft	landwirtschaftliche und gewerbliche Nutzung der Erdoberfläche	Landwirtschaft, Industrie, Fremdenverkehr	Erdöl als Wirtschaftsfaktor, Rohstoffreichtum	Agroindustrie, Industrie-, Schwellen-, Entwicklungsländer	Nahrungsmittel, High-Tech-Standort, Globalisierung
Stadt	Stadt im Heimatraum	europäische Großstadt	orientalische Stadt, Moskau	amerikanische Stadt, Verstärkung	München, Berlin, globale Verstärkung
Nachhaltigkeit/Umwelterziehung	Maßnahmen zum Schutz v. a. des Bodens	eigenes Reise- und Verbraucherverhalten	Entwicklungshilfeprojekt	Eingriffe in Natur und Kultur	Umwelt, Ressourcen, nachhaltige Entwicklung
Arbeitstechniken	Erfassung, Darstellung und Interpretation von Informationen	z. B. Klimadiagramme erstellen und vergleichen, Luftbild auswerten	z. B. Klimadiagramme zuordnen, Satellitenbild beschreiben	z. B. ein Satellitenbild/eine Statistik/ein Kausalprofil auswerten und interpretieren	erdkundliches Arbeiten dokumentieren und präsentieren

Tabelle 4: Beispiel für einen regional-thematischen Lehrplan (eigene Darstellung nach Kestler 2015, 89)

Der regional-thematische Ansatz kann in verschiedenen Varianten durchgeführt werden. So werden im Rahmen der *Problemländerkunde* Fragestellungen nicht aus der Allgemeinen Geographie abgeleitet, sondern aus übergreifenden gesellschaftlichen oder politischen Zusammenhängen, um so z. B. aktuelle Konfliktfelder räumlich erfassen zu können (Rinschede 2007, 127; vgl. z. B. Behandlung des Staates Israel; Storkebaum 1990, 11). Eine weitere Variante ist die von Newig et al. (1983) begründete *Allgemeine Geographie am regionalen Faden*, d. h. ein Vorgehen anhand der *Kulturerdteile*, welche in Kapitel 2.2.2 der vorliegenden Arbeit näher beleuchtet werden. Dabei werden pro Kulturerdteil exemplarisch einzelne Länder ausgewählt und anhand von allgemeingeographischen Themen erarbeitet. Auch der in Tabelle 4 aufgeführte Lehrplan orientiert sich mit seiner modifizierten Struktur des Prinzips ‚vom Nahen zum Fernen‘ am Kulturerdteilkonzept; die vorgegebenen Raumbezüge entsprechen z. T. der von der Allgemeinen Geographie am regionalen Faden vorgeschlagenen Reihenfolge (Heimat → Deutschland → Europa → Orient → Sub-

4 Zu dieser und allen nachfolgenden Anführungen sei angemerkt, dass sich die Autorin explizit vom Begriff ‚Schwarzafrika‘ distanziert. Hierbei sei darauf verwiesen, dass der Begriff einen kolonialistischen Hintergrund hat, durch Vereinheitlichung und explizite Bezugnahme auf die Hautfarbe als rassistisch beurteilt werden kann und insgesamt eine „stereotype, essentialistische Zuschreibung[]“ (Wolfsberger 2012, o. S.) darstellt. Auch bei den heute geläufigeren Bezeichnungen ‚Afrika südlich der Sahara‘ bzw. ‚Subsahara-Afrika‘ handelt es sich um Hilfskonstrukte, die eine große Weltregion vereinheitlichend zusammenfassen, sie sind dabei aber „zumindest neutraler gegenüber der Bewertung der Kulturen Afrikas“ (Wolfsberger 2012, o. S.).

sahara-Afrika → Indien → Südostasien → Ostasien → Australien und Ozeanien → Lateinamerika → Angloamerika → Sowjetunion; Newig et al. 1983, 38 f.; Kestler 2015, 88).

Der regional-thematische Ansatz wird bis heute kontrovers diskutiert. So wird seine Nähe zum als veraltet angesehenen länderkundlichen Durchgang beanstandet, die ihm eine ähnliche Kritik wie seinem Vorläuferansatz einbringt: Das Vorgehen nach dem Prinzip ‚vom Nahen zum Fernen‘ sei additiv und schematisch, erlaube keine Progression der Erkenntnisse und vermittele kein Wissen, das transferiert werden kann. Verteidigt wird der regional-thematische Ansatz unter Berufung auf seinen differenzierten Einbezug sowohl idiographischer als auch nomothetischer Betrachtungsweisen (s. o.), auf seine Verständlichkeit, mit der fachliche Inhalte gegliedert werden, auf seine besondere Betonung des Raumes, welcher Alleinstellungsmerkmal des Fachs Erdkunde ist, sowie aufgrund seiner Nähe zu den Interessen der Gesellschaft und der Lernenden (Kestler 2015, 89 f.).

2.1.4 Bildungsstandards und Kompetenzorientierung

Zu Beginn der 2000er Jahre stieß das schwache Abschneiden der deutschen Schüler bei internationalen Vergleichsstudien (u. a. PISA und TIMSS) ein erneutes, umfangreiches Umdenken in der deutschen Bildungskultur und ihren -vorgaben an (Hemmer / Hemmer 2013, 34). So beschloss die Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2002 die Entwicklung von zentralen, bundesweit einheitlichen *Bildungsstandards* (Ringel 2005, 23), welche die von den Lernenden erwarteten Leistungen an einem spezifischen Ausbildungsabschnittsende als Regelstandards festlegen und so die Qualität der schulischen Ausbildung sicherstellen sollen (Hemmer / Schallhorn 2006, 46; Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) 2017, 1). Die Bildungsstandards werden durch die sog. Klieme-Expertise (Klieme et al. 2007) in Bezug auf ihre Notwendigkeit und das Vorgehen bei ihrer Entwicklung und Implementierung theoretisch gestützt (Ringel 2005, 23; Kanwischer 2011, 6). Wenngleich zunächst von der KMK geplant war, in einem top-down-Prozess Bildungsstandards für alle Schulfächer zu entwickeln, geschah dies aufgrund des hohen (finanziellen) Aufwandes nur für die Kernfächer und die naturwissenschaftlichen Fächer (Hemmer / Hemmer 2013, 34; Hemmer / Schallhorn 2006, 46). Vertreter der geographischen Fachdidaktik, Schulpraxis und Fachwissenschaft sahen sich daher in der Notwendigkeit, in bottom-up-Form auch für das Schulfach Erdkunde einheitliche Bildungsstandards zu erarbeiten (DGfG 2017, 1; Hemmer / Hemmer 2013, 34), insbesondere auch, da eine Abwertung der Schulfächer ohne Bildungsstandards drohte (Wiktorin 2012, 4). Die anhand des Klieme-Gutachtens, anhand bereits bestehender geographischer Dokumente (Grundlehrplan, Curriculum 2000+, Internationale Charta, Einheitliche Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung im Fach Geographie), anhand der bereits entwickelten Bildungsstandards anderer Fächer sowie anhand des fachwissenschaftlichen

und fachdidaktischen Diskurses entwickelten Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss wurden 2006 veröffentlicht (DGfG 2017, 1 f.; Hemmer / Hemmer 2007, 3). Die Geographie war dabei das erste Schulfach, das die Bildungsstandards selbstständig entwickelte (DGfG 2017, 2).

Die Entwicklung der Bildungsstandards wird häufig als bedeutsamer Paradigmenwechsel von einer *Input-* hin zu einer *Output-*Orientierung betrachtet⁵, d. h. von der Frage nach den Inhalten, die in einem spezifischen Zeitraum vermittelt werden sollen (und somit der klassischen Wissensorientierung) hin zur Frage nach den Kompetenzen, über die die Lernenden am Ende eines bestimmten Bildungsabschnitts verfügen sollen (Hemmer / Hemmer 2013, 34; Hoffmann 2009, 105; Hemmer / Hemmer 2007, 2): Die „*kompetenzorientierte[] Wende*“ (Kanwischer 2011, 3 f.; Kursivschreibung J. A.) war eingeleitet worden. Kompetenzen werden dabei in der deutschen Bildungskultur häufig im Sinne von Weinert (2001b; Kanwischer 2011, 5) definiert als

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

Kompetenzorientierter Unterricht stellt u. a. die Anforderungen, Unterrichtsprozesse ausgehend vom Ziel (und damit von den zu erreichenden Kompetenzen) zu denken, einen kumulativen, transparenten und kriteriengeleiteten Kompetenzaufbau anzustreben und sich auf den Kern des Faches zu konzentrieren (Hemmer, M. 2013, 159).

In den Bildungsstandards für das Fach Erdkunde werden insgesamt sechs Kompetenzbereiche festgelegt: die Bereiche *Fachwissen*, *Erkenntnisgewinnung / Methoden*, *Beurteilung / Bewertung* und *Kommunikation* übereinstimmend mit den naturwissenschaftlichen Fächern Physik, Chemie und Biologie, der Bereich *Handlung*, der auf die Nähe der Erdkunde zu gesellschaftswissenschaftlichen Fächern verweist, sowie – als Alleinstellungsmerkmal des Faches – der Bereich *Räumliche Orientierung* (DGfG 2017, 8 f.; Hemmer / Hemmer 2007, 5). Die Kompetenzbereiche weisen z. T. Überschneidungen auf und stehen prinzipiell in keiner hierarchischen Beziehung zueinander. Jedoch ist anzumerken, dass die Bereiche *Räumliche Orientierung* und *Fachwissen* in gewisser Weise eine grundlegende Funktion haben und dem Kompetenzbereich *Handlung* durch das Leitziel der Entwicklung einer raumbezogenen Handlungskompetenz im Erdkundeunterricht eine gewisse übergeordnete Rolle zukommt (Hoffmann 2013, 99). Jeder der Kompetenzbereiche ist untergliedert in bestimmte Fähigkeiten ((Teil-)Kompetenzen) und dazu-

5 Wenngleich häufig postuliert wird, dass die Kompetenzorientierung einen umfassenden Paradigmenwechsel ausgelöst hat, gibt es einer solchen Bezeichnung gegenüber auch kritische Stimmen: So gibt Kestler (2015, 66) zu bedenken, dass bereits zu Zeiten der Lernzielorientierung in den 1970er Jahren Qualifikationen berücksichtigt wurden (d. h. bereits Können und nicht nur Wissen Berücksichtigung fand) und das Ziel einer Raumverhaltenskompetenz angestrebt wurde (s. Kapitel 2.1.2). Seiner Ansicht nach wurde daher mit der Kompetenzorientierung lediglich „das Rad neu erfunden“ (Kestler 2015, 66).

gehörige zu erreichende Standards (DGfG 2017, 9; Kestler 2015, 64). Insgesamt sollen die aufgeführten Kompetenzen die Schüler „nicht nur zu einem Verständnis natürlicher und sozialer Zusammenhänge in verschiedenen Räumen der Erde, sondern auch zu einer reflektierten, ethisch begründeten und verantwortungsbewussten raumbezogenen Handlungsfähigkeit“ (DGfG 2017, 8; s. o.) befähigen, was durch eine unterrichtliche Verflechtung der Kompetenzbereiche erreicht werden soll (DGfG 2017, 8; Hemmer 2019, 138). Um Möglichkeiten der Umsetzung in die Praxis aufzuzeigen, enthalten die Bildungsstandards zudem ausführliche Aufgabenbeispiele (DGfG 2017, 30 ff.; Kestler 2015, 65; zu Aufgabenkultur und -beispielen im Kontext der Bildungsstandards vgl. auch Colditz et al. 2007).

Obwohl die Bildungsstandards im Fach Erdkunde keine Zertifizierung durch die KMK erhielten und daher keine bildungspolitische Verbindlichkeit haben, sind sie für die Lehrplankommissionen der Länder ein bedeutender Referenzrahmen für die Entwicklung kompetenzorientierter Lehrpläne (Hemmer 2019, 138; Kestler 2015, 91). Die gegenwärtigen Lehrpläne der Bundesländer enthalten i. d. R. zunächst detaillierte Vorspanntexte zum schulischen Bildungsbeitrag der Erdkunde und weisen verschiedene Kompetenzbereiche aus, die entweder an den o. g. Kompetenzbereichen der Bildungsstandards der DGfG (z. B. Niedersachsen, vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2015, 8), an allgemeindidaktischen Einteilungen in Sach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz (z. B. Mecklenburg-Vorpommern, vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern 2002, 4 f.) oder an selbst entwickelten, rein fachspezifischen Bereichen wie „Orientierung im Raum“, „Analyse eines Raums“, „Bewertung eines Raums“, „Verhalten und Verantwortung im Raum“ (z. B. Hamburg, alle vorausgegangenen Zitate: Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung 2011, 14) orientiert sind. Anschließend folgen detaillierte Kompetenzbeschreibungen, häufig für mehrere Jahrgangsstufen. Sie sind i. d. R. recht allgemein formuliert, da sie über einen längeren Zeitraum kumulativ anhand von unterschiedlichen Inhalten entwickelt werden sollen. Im Gegensatz zur früheren Curriculumtheorie gibt es heute nur noch selten explizite Bezüge zwischen Inhalten und Kompetenzen. Die Fachinhalte, an denen die Kompetenzen entwickelt werden sollen, sind weiterhin am thematisch-regionalen oder am regional-thematischen Ansatz orientiert, wobei nach der Veröffentlichung der Bildungsstandards ein Trend zur thematisch-regionalen (d. h. allgemeingeographischen) Ausrichtung einsetzte (Kestler 2015, 91 f.).

Wenngleich die entwickelten Bildungsstandards und die neuen, kompetenzorientierten Lehrpläne sicherlich als Referenzsysteme bedeutend für die Qualitätssicherung sind und die Chance bieten, die schulischen Anforderungen in Deutschland aufeinander abzustimmen und sie vergleichbarer zu gestalten, geraten auch ihre Schwächen in den Blick (Kestler 2015, 68 + 92): So wird der Standard- und Kompetenzorientierung vorgeworfen, dass sie das humanistische Bildungsideal

untergräbt und stattdessen in ein technokratisches Bildungsverständnis umwandelt, welches sich den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anliegen der Nation unterwirft (Dickel 2011, 4 ff.) und keinen Raum für Selbstbestimmung, -reflexion, -bildung bzw. allgemein für die Autonomie und Emanzipation des Individuums lässt (Kestler 2015, 67). Auch wird darauf verwiesen, dass Fachinhalte durch ihre Unterordnung unter den Kompetenzerwerb entwertet werden könnten, da die Inhalte oft austauschbar sind oder z. T. nicht einmal notwendigerweise Inhalte aus dem Fach Geographie erfordern (vgl. z. B. Teilkompetenzen der prinzipiell nicht fachspezifischen Methoden- oder Kommunikationskompetenz; Kestler 2015, 67; Dickel 2011, 11). Unterricht könnte zudem Gefahr laufen, nach dem Prinzip ‚teaching to the test‘ zu erfolgen, bei dem die Reproduktion von Informationen aus gegebenem Material eingeübt wird (Kestler 2015, 67). Eine Fokussierung auf Qualifikation anstatt auf Bildung (Dickel 2011, 11) könnte daher für „[z]ukünftige Bildungsforscher [...] vielleicht den didaktischen Sündenfall unserer Epoche“ (Liessmann 2010, 6) darstellen. Des Weiteren wird kritisiert, dass eine Standard- und Kompetenzausrichtung die Notwendigkeit der Überwindung von Heterogenität bei den Schülern suggeriert, da alle Lernenden den gleichen Standards entsprechen sollen. Auch wird angemerkt, dass Bildung nicht ohne Weiteres messbar gemacht und dass der Kern des Fachs nicht vorgegeben werden kann, da er sich immer erst aus den individuellen Aneignungsformen der Lernenden ergibt (Dickel 2011, 9 ff.).

2.1.5 Aktuelle inhaltliche Leitbilder

2.1.5.1 Bildungsaufgaben

In den vergangenen Jahren haben sich neue inhaltliche Leitvorstellungen – in den Bildungsstandards als „Bildungsaufgaben“ (DGfG 2017, 7) bezeichnet – entwickelt, die als grundlegende (Unterrichts-)Prinzipien des heutigen Schulunterrichts fungieren sollen (Kestler 2015, 92 f.). Für den Erdkundeunterricht finden dabei die Leitbilder *Umweltbildung*, *entwicklungspolitische Bildung*, *Globales Lernen*, *interkulturelles Lernen* und *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)* besondere Erwähnung in den Bildungsstandards (DGfG 2017, 7); sie werden im Folgenden jeweils näher vorgestellt.

Aufgrund ihrer Stellung zwischen den Sozial- und Naturwissenschaften, ihrer fächerübergreifenden Arbeitsweise, des Vornehmens von regionalen Differenzierungen und der Berücksichtigung verschiedener Maßstabsebenen ist die Geographie für das Unterrichtsprinzip der *Umweltbildung* besonders prädestiniert (Kestler 2015, 99; Hemmer, I. 2013, 275). Die Umweltbildung hat zum Ziel, die Schüler durch Auseinandersetzung mit der sozialen, natürlichen und gebauten Umwelt zur Entwicklung einer Handlungskompetenz zu führen, bei der ökologische Gesetzmäßigkeiten (z. B. verantwortungsvoller Umgang mit der Umwelt und natürlichen Ressourcen) berücksichtigt werden sowie in den Schülern idealerweise die Einstellung zu wecken, auch in außerschulischen

Lebenssituationen umweltbewusst zu agieren (Hemmer, I. 2013, 274; Bahr 2013, 7; Kestler 2015, 94). Die eher naturwissenschaftlich ausgerichtete Umweltbildung wird als Teilbereich der eher kulturwissenschaftlichen BNE aufgefasst (Kestler 2015, 99; Hemmer, I. 2013, 274). Dabei wird angenommen, dass Umweltbewusstsein drei Dimensionen umfasst: eine kognitive (Umweltwissen), eine affektive (Umwelteinrichtung) und eine aktionale (Umwelthandeln). Im Sinne einer ganzheitlichen Umweltbildung sollten im Unterricht alle Dimensionen Berücksichtigung finden, d. h., es sollten sowohl Kenntnisse über die Umwelt vermittelt als auch die Emotionen der Schüler angesprochen und Möglichkeiten für ein umweltbewusstes Handeln dargeboten und eingeübt werden (Hemmer, I. 2013, 274 f.). Für die Umweltbildung bietet sich ein handlungsorientierter, offener Unterricht an, der aktuelle Themen oder Themen des Nahraums behandelt und in dem Lernen auch an Außenlernorten und z. B. in Form von Projekten, Experimenten oder Naturerlebnisspielen stattfindet (Kestler 2015, 98; Hemmer, I. 2013, 275; Wilhelmi 2011, 4).

Das Prinzip der (allgemein-)politischen Bildung hat zum Ziel, den Lernenden Einblicke in gesellschaftliche und politische Strukturen zu geben und sie dazu zu befähigen, eigenständige Analysen und Beurteilungen von sozialen und politischen Gegebenheiten und Konflikten vorzunehmen, um selbst auch politisch aktiv sein zu können und zu mündigen Bürgern heranzuwachsen. Der Geographieunterricht enthält in vielen seiner Themenbereiche (vgl. z. B. Weltwirtschaft, Entwicklungspolitik, Klimawandel, Ressourcenkonflikte oder Migrationsbewegungen) eine politische Dimension (Mönte / Schlitt 2013, 218; Budke et al. 2016, 49) bzw. ist die „politische[] Bildung dem Fach immanent“ (Budke et al. 2016, 49). Unterricht im Kontext der politischen Bildung muss die drei Grundprinzipien des Beutelsbacher Konsens respektieren, konkret das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und das Gebot der Förderung von Analyse- und Interessendurchsetzungskompetenz (Budke et al. 2016, 51). Unterricht, der politisch bilden soll, sollte problemorientiert sein, Möglichkeiten zum Perspektivwechsel, zur eigenen Meinungsbildung und zur Beurteilung bieten und Themen behandeln, die sich an den Interessen der Lernenden orientieren, einen Lebensweltbezug haben und in angemessener Komplexität behandelt werden können (Budke 2016, 18 ff.).

Beim *Globalen Lernen* geht es darum, den Lernenden eine globale Perspektive zu vermitteln und sie zum persönlichen Handeln und Urteilen zu führen (Schrüfer 2013a, 109). Es ist die pädagogische Reaktion auf die Zunahme der Herausforderungen in der heutigen, globalisierten Welt und hat zum Ziel, die Schüler dazu zu befähigen, unter dem Leitbild der Nachhaltigkeit ein verantwortungsbewusstes Leben in der zunehmend komplexen, zusammenwachsenden Weltgesellschaft zu führen (Schrüfer 2013a, 109; Kroß 1997, 11). Das Prinzip des Globalen Lernens verweist auf zwei Dimensionen: den Aufbau von Kompetenzen zur Vorbereitung der Lernenden darauf, in einer globalisierten Welt zu leben (insbesondere die Entwicklung eines Denkens mit glo-

baler Perspektive und die Kompetenz zum adäquaten Handeln in einer globalisierten Gesellschaft) sowie die Behandlung der Globalisierung als unterrichtliches Thema auf verschiedenen (Handlungs-)Ebenen, z. B. einer ökonomischen, ökologischen, sozialen oder politischen. Damit kann das Globale Lernen als spezieller Bereich des Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung angesehen werden (Kestler 2015, 104 f.). Unterricht im Kontext des Globalen Lernens sollte am Lebensalltag der Lernenden anknüpfen, raumübergreifendes, systemorientiertes, vernetztes Denken sowie Empathiefähigkeit fördern und Schüler zu Perspektivwechseln befähigen (Kestler 2015, 107; Grobbauer / Thaler 2010, 127 f.).

Interkulturelles Lernen verfolgt das Ziel, bei den Lernenden Verständnis, Empathie, Solidarität und Toleranz für Andere zu fördern und ihnen den Erwerb von interkultureller Kompetenz zu ermöglichen (Schrüfer 2013b, 123; Kestler 2015, 100). Letztere bezeichnet die Fähigkeit zu einem angemessenen Umgang mit interkulturellen Situationen und zum Vornehmen von Bewertungen auf Grundlage von unterschiedlichen Normen und Werten. Dabei sollen die Schüler nicht nur Wissen über unterschiedliche Verhaltensmuster und Werte erwerben (Schrüfer 2013b, 123), sondern sich auch „des Einflusses der eigenen Kultur auf Denken und Handeln bewusst“ (Schrüfer 2013b, 123) werden und somit verstehen, dass die eigene Wahrnehmung sozialisationsbedingt ist (Schrüfer 2013b, 124). Interkulturelles Lernen soll dazu beitragen, in der heutigen, multikulturellen Gesellschaft in Frieden zusammenzuleben und Multikulturalität als Chance zu erkennen; es wird häufig als Teilbereich des Globalen Lernens aufgefasst (Kestler 2015, 101; Budke 2008, 18). Heutige Modelle interkulturellen Lernens behandeln sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede verschiedener Kulturen (Schrüfer 2013b, 123). So beschreibt Bennett (1986, 1993, 2004, 2013) in seinem Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS), wie interkulturelle Kompetenz stufenweise entwickelt und so eine ethnorelativistische anstelle einer ethnozentrischen Orientierung bei den Schülern ausgebildet werden kann (Bennett 2018, o. S.; Schrüfer 2013b, 123). Um interkulturelles Lernen im Unterricht umzusetzen, bietet es sich an, den Unterricht alltags- und handlungsorientiert zu gestalten, Perspektivwechsel zu integrieren und methodisch z. B. Rollenspiele, Diskussionen oder Projekte – bspw. auch mit heterogenen, ggf. mehrsprachigen Gruppen – durchzuführen (Kestler 2015, 101 ff.).

Unter der *BNE* ist eine Bildung zu verstehen, die Lernende dazu befähigt, an einer nachhaltigen Entwicklung (der Realisierung der Sustainable Development Goals (SDGs)) partizipieren zu können. Bei der Bewertung des eigenen Handelns sollen dabei – im Sinne des Verständnisses einer nachhaltigen Entwicklung der Brundtland-Kommission – sowohl die Bedürfnisse der heute als auch die Bedürfnisse der zukünftig auf unserem Planeten lebenden Menschen berücksichtigt werden. Beim Analysieren und Bewerten von Problemen und beim Entwickeln von Handlungsstrategien werden die verschiedenen Ebenen der Nachhaltigkeit (ökonomische, ökologische, so-

ziokulturelle und politische Aspekte) sowie differenzierte Maßstabsebenen (lokal, regional, global) vernetzt betrachtet. BNE wurde international v. a. durch die Agenda 21 forciert (Schrüfer / Schockemöhle 2013, 32) und ihr wurde mit dem Ziel einer umfassenden Implementierung von 2005 bis 2014 eine eigene UN-Dekade gewidmet (Hoffmann 2010, 3). Von 2015 bis 2019 schloss sich das UNESCO-Weltaktionsprogramm BNE mit zur Umsetzung veröffentlichter Roadmap (Deutsche UNESCO-Kommission 2014) an (Deutsche UNESCO-Kommission o. J.b, o. S.); im September 2015 wurde die Agenda 2030 (Vereinte Nationen 2015) mit ihren 17 SDGs von den Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen verabschiedet (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2020, o. S.). Im Jahr 2020 startete schließlich das neue Programm ‚Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs‘ (Deutsche UNESCO-Kommission o. J.a, o. S.). Neben der Vermittlung eines interdisziplinären, vernetzten und differenzierten Wissens über komplexe globale Herausforderungen zielt BNE übergeordnet auf die Entwicklung einer Gestaltungskompetenz und damit auf die Fähigkeit ab, die Zukunft der eigenen Gesellschaft aktiv im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung modellieren und modifizieren zu können (Schuler / Kanwischer 2013, 164; Kestler 2015, 110). Die Gestaltungskompetenz wird orientiert an den drei Schlüsselkompetenzen der OECD weiter ausdifferenziert in ‚Interaktive Anwendung von Wissen, Medien und Mitteln‘, ‚Interagieren in heterogenen Gruppen‘ und ‚eigenständiges Handeln‘ (Kestler 2015, 110). Unter diesen können wiederum zwölf Teilkompetenzen subsumiert werden, die zusammengefasst auf die Befähigung zielen, „Wissen über nachhaltige Entwicklung anzuwenden, zugleich aber auch Probleme nichtnachhaltiger Entwicklung [zu] erkennen und in ihren Konsequenzen einschätzen zu können“ (Hoffmann 2010, 3). Da BNE die Bereitschaft voraussetzt, sich an der Zukunftsgestaltung zu beteiligen, impliziert sie zudem eine Werteorientierung. Um BNE im Erdkundeunterricht umzusetzen, sind geeignete Inhalte auszuwählen, die sich z. B. aus den Kernproblemen des globalen Wandels (z. B. Klimawandel, Bodendegradation; Kestler 2015, 110 f.) oder allgemein aus Querschnittsthemen (z. B. Energiefragen, Nutzung der Ressource Wasser; Hoffmann / Werner-Tokarski 2007, 60) ergeben. BNE kann bspw. besonders gut in einem interdisziplinären, partizipationsfördernden, handlungs-, problemlöse- und kooperationsorientierten Unterricht umgesetzt werden, der emotionale und soziale Bereiche integriert und wird durch regionales Lernen begünstigt (vgl. z. B. Schockemöhle 2009; Kestler 2015, 111 f.; Hoffmann / Werner-Tokarski 2007, 62). Wenngleich BNE aufgrund ihrer Komplexität ein fächerübergreifendes Lehren und Lernen erfordert, so ist der Erdkundeunterricht dennoch besonders bedeutsam für ihre Umsetzung (vgl. Verständnis der Nachhaltigkeit als geographisches Basiskonzept, s. Kapitel 2.1.5.3), da das Fach in Inhalten, Zielen und Methoden eine große Nähe zur BNE bzw. deren Anforderungen aufweist (Hoffmann / Werner-Tokarski 2007, 60; Schrüfer / Schockemöhle 2013, 33).

2.1.5.2 Raumkonzepte

Neben den Bildungsaufgaben ist für den gegenwärtigen Geographieunterricht ebenso der Umgang mit dem Raumbegriff zentral, dessen Vielschichtigkeit in den Bildungsstandards ausdrücklich betont wird (vgl. DGfG 2017, 13). Konkret stützen sich die Bildungsstandards auf die im Kontext des Curriculums 2000+ entwickelten Raumkonzepte von Ute Wardenga (Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der DGfG 2002; Wardenga 2002a; Wardenga 2002b), die sich in der Geographiedidaktik (gegenüber zahlreichen fachwissenschaftlichen Alternativzugängen, vgl. dazu Köck 2014) als „so etwas wie [ein] selbstverständlicher Standard“ (Köck 2014, 3) durchgesetzt haben. Die Raumkonzepte nach Wardenga bezeichnen unterschiedliche Perspektiven bzw. ‚Brillen‘ auf den Raum (Dickel / Scharvogel 2013, 60) und lösten damit die vorherige geographiedidaktische Ausrichtung auf nur einen einzigen Raumbegriff ab (vgl. bspw. Verband Deutscher Schulgeographen 1999, zitiert nach Wardenga 2006, 21 und Zentralverband der Deutschen Geographen 1980). Nach Wardenga kann zwischen insgesamt vier nebeneinander bestehenden, differenten, aber miteinander kombinierbaren Raumkonzepten unterschieden werden, wobei sich zwei der Perspektiven auf einen mess- und kartierbaren, physisch-materiellen Raum und zwei Perspektiven auf einen mentalen, wahrgenommenen bzw. kommunizierten Raum beziehen (Hemmer / Uphues 2012, 26; Uhlenwinkel 2013, 30; Wardenga 2002b, o. S.). Damit spiegeln sich in Wardengas Raumbegriffen verschiedene Raumzugänge der fachwissenschaftlichen Entwicklung von der traditionellen Geographie über den ‚spatial approach‘ und die Raumstrukturforschung, über den verhaltens- und wahrnehmungsgeographischen Ansatz zur konstruktivistischen Geographie wider (Wardenga 2002b, o. S.). Im Folgenden werden die vier Raumbegriffe vorgestellt.

In einer ersten Perspektive können Räume in einem realistischen Verständnis als *Container* (‚Behälter‘) verstanden werden, die mit Sachverhalten der materiellen, physischen Welt – wie z. B. mit Klima, Gewässern, Boden, Oberflächenformen oder menschlichen Werken – gefüllt sind (Wardenga 2002b, o. S.; Hemmer / Uphues 2012, 23). Räume werden einer solchen Interpretation gemäß als Wirkungsgefüge von anthropogenen und natürlichen Faktoren und damit als Produkt von landschaftsgestaltenden Prozessen oder Prozessfeld menschlicher Aktivitäten angesehen (Wardenga 2002b, o. S.). Ein Verständnis von Räumen als Container richtet sein vorrangiges Interesse auf das Erfassen der Raumausstattung und auf die Analyse von im Raum ‚enthaltenen‘ Prozessen und Verflechtungen (Bette 2014, 21). In dieser Perspektive werden Räume als Entitäten aufgefasst, d. h., ihre Existenz in ‚der‘ Wirklichkeit wird nicht infrage gestellt (Hemmer / Uphues 2012, 23); sie werden als Realien betrachtet (Wardenga 2002b, o. S.).

Räume können zudem als „*Systeme von Lagebeziehungen* materieller Objekte“ (Wardenga 2002a, 9; Kursivschreibung J. A.) verstanden werden. Der Fokus einer solchen Perspektive liegt v. a. darauf, die Bedeutung von Lagerrelationen, Distanzen und Standorten zu erfassen und zu un-

tersuchen, welche Bedeutung diese Aspekte für die gesellschaftliche Wirklichkeit der Vergangenheit und Gegenwart haben. Auch dieses Raumverständnis geht von der Existenz einer begrifflich fassbaren gesellschaftlichen Wirklichkeit aus (Wardenga 2002a, 8 f.).

Eine dritte Perspektive betrachtet Räume als *Kategorie der Sinneswahrnehmung* bzw. als (subjektive) Anschauungsformen, die von Personen und Institutionen dafür genutzt werden, die eigenen Wahrnehmungen einzuordnen und so ‚räumliche‘ Differenzierungen der Welt in den eigenen Handlungen vorzunehmen (Wardenga 2002a, 8; Bette 2014, 21). Im Fokus dieser Perspektive steht die unterschiedliche Wahrnehmung und Bewertung von scheinbar real existierenden Räumen durch Einzelpersonen, Gruppen oder Institutionen (Bette 2014, 21; Hemmer / Uphues 2012, 23). Insofern ist es notwendig, den Wirklichkeitsbegriff zu pluralisieren (Hemmer / Uphues 2012, 23) bzw. wird im Gegensatz zu den zuvor genannten Perspektiven die Existenz eines realistischen, ‚wirklichen‘ Raumes unterhöhlt. Bei einer Betrachtung des Raums als Kategorie der Sinneswahrnehmung können weder ‚der‘ Raum noch ‚die‘ Wirklichkeit oder ‚die‘ Gesellschaft als von der Wahrnehmung unabhängige Konstanten aufgefasst werden (Wardenga 2002a, 10).

Die vierte Auffassung vom Raum als *Konstrukt* geht noch einen Schritt weiter, indem sie Räume als gemacht und damit als Produkte gesellschaftlicher, sozialer und technischer Konstruktionsprozesse ansieht (Wardenga 2002a, 8 ff.; Bette 2014, 21). Eine solche Perspektive auf den Raum fragt nach dem Auftreten raumbezogener Begriffe als Kommunikations- und Handlungselemente, nach der Funktion von Sprache mit Raumbezug in der heutigen Gesellschaft, nach den Bedingungen und dem Ablauf einer raumbezogenen Kommunikation und den an ihr beteiligten Personen und ihren Motiven sowie nach der generellen, fortlaufenden (Re-)Produktion von ‚räumlichen‘ Entitäten durch Sprache, Kommunizieren und Handeln (Wardenga 2002a, 10).

In den vergangenen Jahren hat die Bedeutung von Wardengas Raumkonzepten für den Erdkundeunterricht zugenommen. Neben dem o. g. Einbezug in die Bildungsstandards wurden sie inzwischen auch in viele Lehrpläne integriert (s. Kapitel 2.2.1) und sind Gegenstand von Schulbüchern und unterrichtspraktischen Publikationen, wo sie häufig als Strukturelement für mehrperspektivische Raumbetrachtungen und -analysen fungieren (z. B. Dolic / Wilhelmi 2011, Hemmer / Uphues 2012, Jenaer Geographiedidaktik o. J.; Bette / Schubert 2014, 15; Bette 2014, 21). Viele Autoren betonen dabei das hohe didaktische Potenzial, das in der Kombination der verschiedenen Raumkonzepte und insbesondere auch im Einbezug einer konstruktivistischen, subjektorientierten Perspektive (anstelle bspw. einer ausschließlichen Ausrichtung auf den traditionellen Ansatz des Containerraums) liegt (vgl. Bette 2014, 21 f.; Wardenga 2002a, 11; Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der DGfG 2002, 24; Rhode-Jüchtern 2013, 25 ff.).

2.1.5.3 Basiskonzepte

In Kapitel 2.1.4 ist bereits vorgestellt worden, dass im gegenwärtigen, kompetenzorientierten Schulunterricht eine Konzentration auf den Kern des Fachs erfolgt bzw. dessen Grundprinzipien im Vordergrund stehen (Klieme et al. 2007, 25 f.). Diese Fokussierung auf den Kern der Disziplin wird über die sog. *Basiskonzepte* erreicht (DGfG 2017, 10), d. h. über „grundlegende und für den Schüler nachvollziehbare Erklärungsansätze und Leitideen des fachlichen Denkens, die sich in unterschiedlichen [...] Sachverhalten wiederfinden lassen“ (Uphues 2013, 22) bzw. die sich „zur Beschreibung elementarer Prozesse und Phänomene historisch als relevant herausgebildet haben“ (Demuth et al. 2005, 57). Damit können Basiskonzepte als ‚Grammatik‘ des Fachs verstanden werden, mit der sich z. B. Fachbegriffe oder Faktenwissen (das ‚Vokabular‘; Lambert 2013, 174; Bette / Fögele 2015, 34) ordnen, verknüpfen und systematisieren lassen. Die Basiskonzepte sind dabei weder zusätzliches Begriffswissen noch selbst Thema des Unterrichts; vielmehr helfen sie dabei, im Unterricht regelmäßig Rückbezüge oder Reflexionen zu bereits bekannten Regelmäßigkeiten oder Phänomenen herzustellen, um kumulatives Lernen und eine vertikale Vernetzung der Themen zu fördern bzw. es den Schülern zu erleichtern, Bekanntes wiederzuerkennen und neue Inhalte zu verstehen (Lichtner 2012, 2; Beyer 2011, 4).

Verschiedene Geographiedidaktiker und Fachwissenschaftler haben unterschiedliche Vorschläge für Basiskonzepte in der Geographie unterbreitet (Taylor 2011, 9). Im deutschsprachigen Raum⁶ wird in den Bildungsstandards das *Mensch-Umwelt-Systemkonzept* mit seinen Interaktionen zwischen human- und physisch-geographischen (Sub-)Systemen als fachlicher Kern der Geographie bzw. als Hauptbasiskonzept angenommen (s. Abbildung 2; DGfG 2017, 10; Bette / Fögele 2015, 34; Fögele 2018, 5).

6 In der Literatur wird oft auf den großen Stellenwert der Basiskonzepte in Großbritannien verwiesen (z. B. Taylor 2011, Uhlenwinkel 2013). Häufig angenommene Basiskonzepte sind dort *place*, *space* und *scale*; Taylor liefert einen interessanten Vorschlag für das Auffassen von *diversity*, *change*, *interaction* und *perception & representation* als geographische Basiskonzepte (Taylor 2011, 8; für eine Übersicht über englischsprachige Basiskonzepte vgl. Taylor 2008, 51).

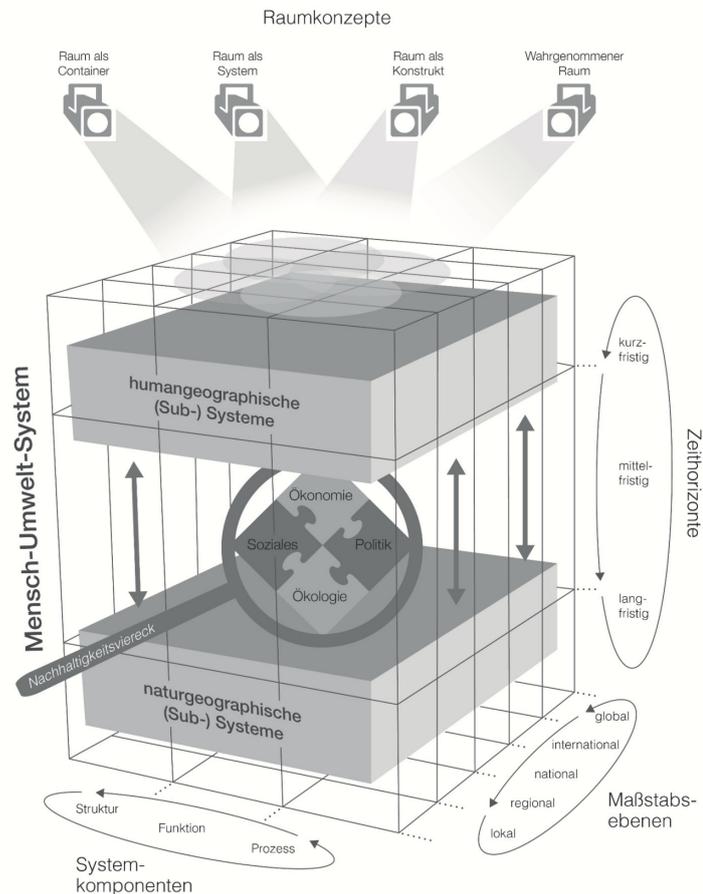


Abbildung 2: Synthese der im deutschsprachigen Raum relevanten geographischen Basiskonzepte (Fögele 2016, 73 als Erweiterung von DGfG 2014, 11)

Das Mensch-Umwelt-Systemkonzept basiert auf den miteinander in Verbindung stehenden Systemkomponenten *Struktur* (räumliche Anordnung der Systemelemente), *Funktion* (Funktionen oder Leistungen der Systemelemente für andere Elemente) und *Prozess* (im System ablaufende Prozesse, Veränderungen des Systems) als weiteren Basiskonzepten (DGfG 2017, 11; Fögele 2018, 7 f.; Fögele 2016, 74). Die Interaktion zwischen den (Sub-)Systemen kann zudem auf verschiedenen Maßstabsebenen (lokal bis global) betrachtet werden (DGfG 2017, 12), sodass der *Maßstabswechsel* ebenso als geographisches Basiskonzept verstanden werden kann (Fögele 2015, 15). In seiner Dissertation ergänzt Fögele (2016) diese in den Bildungsstandards angelegten Basiskonzepte durch weitere in Bezug auf das Mensch-Umwelt-System relevante Elemente: So ergänzt er eine räumliche (Einbezug von Wardengas *Raumkonzepten*) und eine zeitliche Perspektive (Berücksichtigung verschiedener, d. h. kurz-, mittel- und langfristiger *Zeithorizonte*) sowie – aufgrund der großen gegenwärtigen Bedeutung des Globalen Lernens und der BNE – das Basiskonzept der *Nachhaltigkeit* in Form des Nachhaltigkeitsvierecks (Fögele 2015, 15; Fögele 2016, 74 ff.; Fögele 2018, 8).

Die Basiskonzepte fungieren für die Schüler und Lehrer als „fachliche Brillen“ (Bette / Fögele 2015, 34). Sie können das Fachverständnis der Lehrer schärfen, ihnen als Strukturierungshilfe

(,roter Faden‘) sowie als Relevanzfilter bei der Unterrichtsplanung dienen, da sie den Fokus auf das geographisch Wesentliche richten (Bette / Fögele 2015, 35; Fögele 2015, 13; Fögele 2016, 87) und sie stellen eine Legitimationsgrundlage für die ausgewählten Inhalte dar (Fögele 2015, 14). Lehrer können Aufgaben entlang der Basiskonzepte konstruieren und fachliches Denken der Schüler diagnostisch mit ihnen erfassen. Schülern dienen sie als analytisches Werkzeug, mit dem sie systematisch und zunehmend eigenständig geographische Fragestellungen formulieren und Phänomene erschließen können (Bette / Fögele 2015, 35 f.) sowie langfristig konzeptionelles Verständnis – auch außerhalb der Schule – entwickeln (Fögele 2016, 86; Uphues 2013, 22). Insgesamt helfen Basiskonzepte den Lernenden, eine Denkweise im Sinne des Fachs zu entwickeln, die Jackson (2006) als „thinking geographically“ beschreibt (Fögele 2018, 4).

2.2 Kulturbasierte Raummodule im niedersächsischen Kerncurriculum

2.2.1 Aufbau und Inhalte des niedersächsischen Erdkunde-Kerncurriculums für die Oberstufe

Das in der vorliegenden Arbeit im Fokus stehende niedersächsische Kerncurriculum für die gymnasiale Oberstufe am Gymnasium oder an der Gesamtschule, für das Abendgymnasium und für das Kolleg datiert aus dem Jahr 2017⁷ und ist damit ein relativ rezent herausgegebenes, kompetenzorientiertes Curriculum. Es enthält in einem ersten Kapitel Ausführungen zum Bildungsbeitrag des Fachs Erdkunde, auf die Informationen zur Unterrichtsgestaltung in der Einführungsphase, in der Qualifikationsphase, in den verschiedenen Kursarten und unter dem Blickwinkel der inneren Differenzierung folgen. Das dritte Kapitel des Kerncurriculums weist – unterteilt nach Kompetenzbereichen – die von den Schülern erwarteten Kompetenzen aus. Es folgen Vorgaben zur Leistungsfeststellung und -bewertung, zu den Aufgaben der Fachkonferenz sowie in einem abschließenden Kapitel zum bilingualen Erdkundeunterricht (Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 3). Damit entspricht das Kerncurriculum in prototypischer Form dem in Kapitel 2.1.4 vorgestellten charakteristischen Aufbau aktueller Erdkundelehrpläne. Auch vorgestellte gegenwärtige Leitbilder sind im niedersächsischen Erdkunde-Kerncurriculum für die Oberstufe enthalten: So werden die fünf Unterrichtsprinzipien der Bildungsstandards (Umweltbildung, entwicklungspolitische Bildung, Globales Lernen, interkulturelles Lernen und BNE) – zusätzlich ergänzt durch das Prinzip Mobilität – aufgeführt und es wird auf einen anzustrebenden differenzierten Umgang mit dem Raumbegriff entsprechend der Raumkonzepte von Wardenga verwiesen (Nie-

7 Viele der Inhalte waren jedoch bereits in der vorherigen Ausgabe des Kerncurriculums aus dem Jahr 2010 enthalten (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2010b) bzw. wurden (im Fall der im weiteren Kapitelverlauf ausgeführten und für die vorliegende Arbeit besonders relevanten Strukturierung des Kompetenzbereichs Fachwissen in Raum- und Fachmodule) im Jahr 2010 eingeführt und fanden erstmals für den Abiturjahrgang 2013 Anwendung (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2009; Niedersächsisches Kultusministerium 2010a).

dersächsisches Kultusministerium 2017b, 5 ff.). Zudem wird das übergeordnete Ziel des Geographieunterrichts – „die Entwicklung raumverantwortlichen Handelns“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 15) – aufgeführt. Konkret soll dieses durch die Verflechtung der angegebenen Kompetenzbereiche (Fachwissen, Räumliche Orientierung, Erkenntnisgewinnung durch Methoden, Kommunikation, Beurteilung und Bewertung) – die fast deckungsgleich mit den Kompetenzbereichen der Bildungsstandards sind – realisiert werden. Lediglich der in den Bildungsstandards ausgewiesene Kompetenzbereich Handlung ist im niedersächsischen Kerncurriculum nicht als Kompetenzbereich gleicher Ebene verortet, sondern wird, wie angeklungen, als übergeordnete Kompetenz dargestellt (Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 15). Mit Ausnahme des Kompetenzbereiches Fachwissen, dessen besondere Struktur nachfolgend thematisiert wird, werden zu allen Kompetenzbereichen Teilkompetenzen angegeben, die wiederum durch untergeordnete, konkretere Kompetenzen spezifiziert werden und am Ende der Qualifikationsphase von den Lernenden erworben sein sollen (Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 12 + 17 ff.). So findet sich bspw. das bezüglich seiner Relevanz in der Historie der geographischen Lehrplanelwicklung vieldiskutierte topographische Wissen im Kompetenzbereich Räumliche Orientierung zum einen in der Kompetenz „Kenntnis topographischer Wissensbestände“ (konkret: „Die Schülerinnen und Schüler lokalisieren geografische Gegebenheiten auf unterschiedlichen Maßstabsebenen“ und „Die Schülerinnen und Schüler verfügen über topografische Kenntnisse, vor allem in den vorgegebenen Räumen“) sowie zum anderen in der „Kompetenz zur Einordnung geografischer Objekte und Sachverhalte in räumliche Orientierungsraster und Ordnungssysteme“ wieder (konkret: „Die Schülerinnen und Schüler ordnen geografische Informationen in topografische Orientierungsraster ein“; alle vorausgegangenen Zitate: Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 22).

Für die vorliegende Arbeit kommt der Struktur des Kompetenzbereichs Fachwissen eine besondere Bedeutung zu. Zum einen werden vier verbindliche *Fachmodule* vorgegeben, die „die inhaltlichen Schwerpunkte verbindlich fest[legen]“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 11), konkret die Fachmodule „Raumprägende Faktoren und raumverändernde Prozesse“, „Bedeutungswandel von Räumen“, „Ressourcennutzung und nachhaltige Entwicklung“ und „Siedlungsentwicklung und Raumordnung“ (alle vorausgegangenen Zitate: Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 11; für eine weitere inhaltliche Aufschlüsselung der Fachmodule s. Anhang 1). Die Fachmodule werden im Sinne der Kombination allgemeingeographischer und regionalgeographischer Elemente (Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 6) durch elf *Raummodule* ergänzt, deren Einteilung sich am Kulturerdteilkonzept Albert Kolbs bzw. Jürgen Newigs (s. Kapitel 2.2.2.1) orientiert: „Deutschland in Europa“, „Nordafrika und Vorderasien (Orient)“, „Afrika südlich der Sahara (Subsahara-Afrika)“, „Lateinamerika“, „Angloamerika“, „Russland

und asiatische Nachfolgestaaten der Sowjetunion“, „Südasiens“, „Ostasiens“, „Südostasiens“, „Australien und Ozeanien“. Hinzugefügt wurde zudem das Raummodul „Weltmeere als Zukunftsraum“ (alle vorausgegangenen Zitate: Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 11; zur Übersicht und Abgrenzung der Raummodule s. Anhang 2). Für jedes Raummodul werden im Kerncurriculum zusätzlich inhaltliche Schwerpunkte vorgegeben (Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 19 ff.). Für die Prüfungskurse jedes Abiturjahrgangs ist die Behandlung des Raummoduls Deutschland in Europa verbindlich; zudem werden zwei weitere der zehn verbleibenden Raummodule pro Jahrgang vom Kultusministerium festgelegt (Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 12) – z. B. die Raummodule Lateinamerika und Weltmeere für das Abitur 2020 (Niedersächsisches Kultusministerium 2017a, 1) oder die Raummodule Subsahara-Afrika und Ostasiens für das Abitur 2021 (Niedersächsisches Kultusministerium 2018, 1).

Das Raummodul Australien und Ozeanien, das im Fokus der vorliegenden Arbeit steht, umfasst gemäß den Vorgaben im niedersächsischen Kerncurriculum „Australien, Polynesien mit Neuseeland, Mikronesien, Melanesien mit Papua-Neuguinea“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 31). Als inhaltliche Schwerpunkte sind bei der unterrichtlichen Behandlung von Australien und Ozeanien „Demografische Strukturen und Entwicklungen“, „Nutzungsformen und Nachhaltigkeitsprobleme (Landwirtschaft, Bergbau, Tourismus)“, „Australiens Rolle in der Weltwirtschaft“, „Herausforderungen des Klimawandels“ und – im Leistungskurs – „Indigene Bevölkerung in Australien und Ozeanien“ verpflichtend vorgegeben (alle vorausgegangenen Zitate: Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 21). Seit Einführung der Raummodule in Niedersachsen wurde Australien und Ozeanien in den Jahren 2014 und 2019 und damit bislang zweimal für die Abiturprüfungen vorgegeben (Niedersächsisches Kultusministerium 2011, 1; Niedersächsisches Kultusministerium 2016, 1).

Die Unterrichtsgestaltung im Kontext der Vorgabe von Raum- und Fachmodulen soll durch Vernetzung beider (innerhalb der vier weiteren Kompetenzbereiche und ausgerichtet auf die o. g. raumverantwortliche Handlungskompetenz) erfolgen (s. Abbildung 3). Dabei ist es sowohl möglich, den Unterricht ausgehend von den Raum- als auch ausgehend von den Fachmodulen zu konzipieren, d. h., dass sowohl regional-thematisch als auch thematisch-regional vorgegangen werden kann. In beiden Fällen sollen zu den Raummodulen im Sinne des exemplarischen Lernens jeweils geeignete Raumbeispiele ausgewählt werden. Zudem können ergänzende Raummodule thematisiert werden. Die Reihenfolge der Fach- bzw. Raummodule innerhalb der Qualifikationsphase ist nicht vorgegeben (Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 10 ff.).

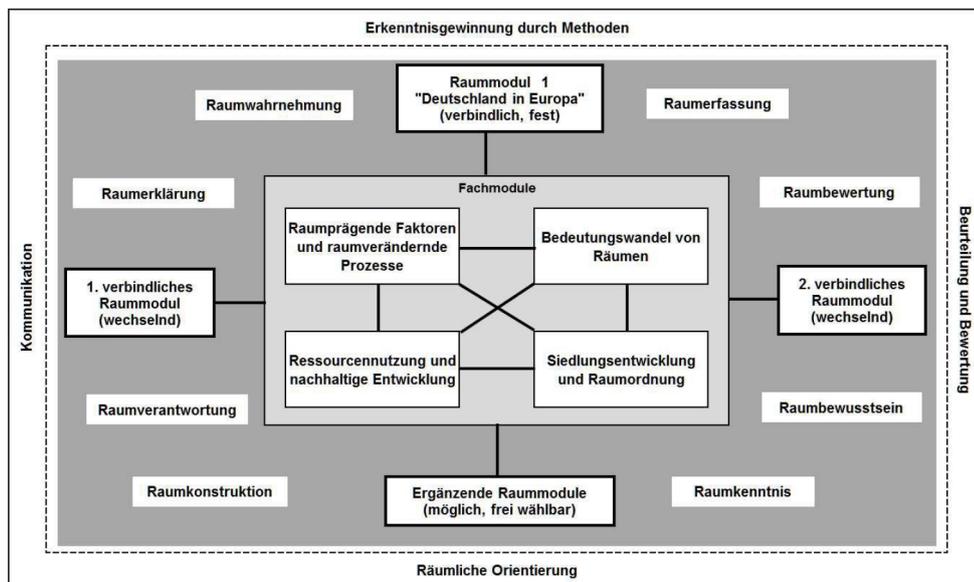


Abbildung 3: Vernetzung der Raum- und Fachmodule sowie Kompetenzbereiche (Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 11)

Es obliegt den Erdkunde-Fachkonferenzen der einzelnen Schulen, die beschriebenen Vorgaben des niedersächsischen Kerncurriculums in ein schulinternes Curriculum umzusetzen (Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 12). Das Wilhelm-Gymnasium Braunschweig hat sein schulinternes Erdkunde-Curriculum für die Qualifikationsphase bspw. regional-thematisch ausgerichtet. Es legt das Raummodul Deutschland in Europa auf das erste Semester der Qualifikationsphase; die beiden übrigen Raummodule werden im zweiten und dritten Semester behandelt. Die Fachkonferenz entschied sich, das vierte Halbjahr unter das Thema ‚Globalisierung‘ zu stellen. Zusätzlich wurden Metaebenen gebildet, die den Raummodulen jeweils Inhalte der Fachmodule fest zuordnen (vgl. Auszug aus dem Curriculum des Wilhelm-Gymnasiums in Anhang 3). Auf diese kann (mit Ausnahme der Auslosung des Raummoduls Weltmeere) nach jeder jährlichen Auslosung der Raummodule durch das Kultusministerium ohne weitere Neuarbeitung zurückgegriffen werden (Wilhelm-Gymnasium Braunschweig 2018, 4 ff.). Ein regional-thematisches Vorgehen mit dauerhaft festgelegter, verbindlicher Zuweisung der Inhalte der Fachmodule zu denen der Raummodule ist auch in den internen Curricula vieler anderer Schulen üblich⁸ (vgl. z. B. Integrierte Gesamtschule Buchholz 2018; Schillerschule Hannover o. J.; Käthe-Kollwitz-Schule Hannover 2012). Am Greselius-Gymnasium Bramsche ist das schulinterne Curriculum dagegen thematisch-regional strukturiert. Die vier Fachmodule bilden den übergeordneten roten Faden; ihnen werden tabellarisch Themen zugeordnet, die die inhaltlichen Schwerpunkte der drei

⁸ Bei den Recherchen nach beispielhaften schulinternen Curricula erwies es sich als bedeutend leichter, regional-thematisch strukturierte als thematisch-regional strukturierte Curricula zu finden – ein Eindruck, der auch während der Interviewphase aufgrund der fast ausschließlich regional-thematischen Vorgehensweisen an den Schulen der befragten Lehrkräfte entstand (s. Anhang 10). Zudem verwiesen einige Interviewpartner (z. B. B6, B7, B8, B9) im (z. T. Vor- bzw. Nach-)Gespräch auf die Seltenheit thematisch-regionaler Vorgehensweisen, was insgesamt die Vermutung zulässt, dass eine regional-thematische Umsetzung der niedersächsischen Kerncurriculumsvorgaben potenziell verbreiteter zu sein scheint.

vorgegebenen Raummodule abdecken (vgl. Auszug aus dem Curriculum des Greselius-Gymnasiums mit Aufschlüsselung eines Fachmoduls in Anhang 4; Greselius-Gymnasium Bramsche 2020, 2 ff.). Die Ausweisung der zu erreichenden Kompetenzen erfolgt im Curriculum des Wilhelm-Gymnasiums, indem die Kompetenzen den einzelnen Raummodulen zugeordnet werden; im Curriculum des Greselius-Gymnasiums wird angemerkt, dass alle aufgeführten Kompetenzen jeweils jedem Themenbereich immanent sind (Wilhelm-Gymnasium Braunschweig 2018, 8; Greselius-Gymnasium Bramsche 2020, 1).

2.2.2 Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept

Im vorausgegangenen Kapitel ist bereits erwähnt worden, dass sich die angegebenen Raummodule an der Einteilung der Welt in Kulturerdteile nach Kolb bzw. Newig orientieren. Im nun folgenden Kapitel soll das Kulturerdteilkonzept vorgestellt und diskutiert werden. Erkenntnisse werden im Anschluss auf die Rolle der Kulturerdteile im niedersächsischen Kerncurriculum rückbezogen.

2.2.2.1 Das Kulturerdteilkonzept Kolbs bzw. Newigs als Konzept der kulturbasierten Einteilung der Welt in Großregionen

Versuche, die Erde kulturräumlich zu regionalisieren, sind in der deutschen Geographie traditionsreich. Der erste bedeutsame Versuch erfolgte im Jahr 1938 durch Heinrich Schmitthenner, der eine Unterteilung der Erde in das Abendland, die osteuropäische Kultur, die orientalische Kultur, die indische Kultur, die ostasiatische Kultur und das Neue Abendland (Nord- und Südamerika) vornahm. Schmitthenner legte sein Konzept auf programmatische Weise in seinem Buch ‚Lebensräume im Kampf der Kulturen‘ dar; es war durch Ideen seines Lehrers Alfred Hettner angeregt worden (Kreimb 2004, 117 f.), der zuvor sog. *Kulturformen* angenommen hatte (Hettner 1929, 4).

Mit seinem 1962 publizierten Beitrag „Die Geographie und die Kulturerdteile“ (Kolb 1962) regte Albert Kolb die Diskussion um die Einteilung der Welt in kulturelle Großregionen – von ihm als *Kulturerdteile* bezeichnet – neu an (Kreimb 2004, 118). Als Ausgangspunkt für sein Konzept nimmt Kolb die Ansicht, dass die Betrachtung des „Abendland[es] [...] [als] die Mitte der Welt, [...] [als] der auserwählte Erdteil“ (Kolb 1962, 42) durch die Verkürzung von Entfernungen und den Zugewinn „[n]eue[r] Zentren des Weltgeschehens“ (Kolb 1962, 43) nicht mehr zeitgemäß ist (Kolb 1962, 42 f. + 49). Er will seiner vorgeschlagenen Einteilung der Welt daher nicht mehr das „Denken in Völkern“ (Kolb 1962, 49), sondern das „Denken in Kulturen“ (Kolb 1962, 49) zugrunde legen, wobei er Kulturerdteile als Räume

subkontinentale[r] Ausmaße[] [...], [deren] Einheit auf dem individuellen Ursprung der Kultur, auf der besonderen einmaligen Verbindung der landschaftsgestaltenden Natur- und Kulturelemente, auf der eigenständigen, geistigen und gesellschaftlichen Ordnung und dem Zusammenhang des historischen Ablaufes beruht (Kolb 1962, 46),

definiert. Kolb nimmt die Existenz von zumindest zehn Kulturerdteilen an, konkret den „sini-schen oder ostasiatischen“, den „indopazifischen oder südostasiatischen“, den „indischen“, den „orientalischen“, den „negriden“, den „abendländischen“, den „russischen“, den „germanisch-amerikanischen“, den „ibero-amerikanischen“ und den „austral-pazifischen Kulturerdteil“ (Kolb 1962, 46 f.). Kolb geht davon aus, dass sich alle Kulturerdteile durch einen „einmaligen inneren Zusammenhang aller Kulturelemente“ (Kolb 1962, 46) kennzeichnen, die in Kombination mit ihren Trägern das Wesen eines Kulturerdteils ausmachen. Nach Ansicht Kolbs haben sich die Kulturerdteile im Anschluss an die Hochkulturen entwickelt und sich dann sowohl durch eigene Dynamiken als auch durch fremde Einflussfaktoren – z. B. der benachbarten Kulturerdteile – verändert (Kolb 1962, 46 f.). Kolb trifft dabei eine Unterscheidung zwischen entstandenen „aktiven Räumen höherer Kultur“ (Kolb 1962, 47) und passiven, peripheren Gebieten „niederer Kultur, schwächerer wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit, geringerer Volksdichte und weniger differenzierter gesellschaftlicher Ordnung [...] mit einer kulturell stagnierenden oder sich langsamer entwickelnden Bevölkerung“ (Kolb 1962, 47).

Während das Konzept in den 1970er Jahren noch in wirtschaftsgeographischen Kontexten rezipiert wurde, wurde es in den 1980ern in die Geographiedidaktik transferiert (Kremb 2004, 119). Anlass für das geographiedidaktische Aufgreifen war die Suche nach topographischen, systematischen Orientierungsrastern (vgl. dazu Kirchberg 1980, 324; Kremb 2004, 119) im Kontext der erneuten Forderung nach einer verstärkten Aufnahme regionalgeographischer Elemente in die Lehrpläne, in deren Rahmen Newig et al. (1983) unter explizitem Bezug auf die Kulturerdteile ihre Allgemeine Geographie am regionalen Faden entwickelten (s. Kapitel 2.1.3). Newig wurde zum zentralen Verfechter des Kulturerdteilkonzepts, welches er in den 1980er und 1990er Jahren geographiedidaktisch weiter ausgestaltete. Er nimmt die von ihm empfundene Unzulänglichkeit einer Dreiteilung der Welt in sog. Industrie-, Entwicklungs- und Schwellenländer als Anlass für sein Konzept, da diese seiner Ansicht nach die Gefahr einer Diskriminierung anderer Kulturen und Länder birgt (Newig 1986, 262). Statt einer Gliederung nach solchen „quantitativ-hierarchischen“ (Newig 2005, 2) Faktoren will Newig die Welt vielmehr nach „qualitativen Kriterien“ (Newig 1986, 262) – in seinen Ausführungen „[d]as normative Leitsystem, zumeist in Form von Religion oder Ideologie“, „Sprache, Schrift, Recht[,] [...] Sitten, Gebräuche, Kleidung, Behausung, Siedlung“, „Hautfarbe (Rasse)“⁹, die „Wirtschaft“ und die „Lagesituation“ (Newig 1986, 264) – gliedern, die die eingeteilten Großregionen jeweils einen würden und wechselseitig mit-

9 Es steht außer Frage, dass eine Abgrenzung nach Rassen heute nicht mehr tragbar ist (s. Kapitel 2.2.2.2).

einander verwoben seien (Newig 1986, 264). Konkret differenziert Newig angelehnt an Kolb zwischen insgesamt zehn Kulturerdteilen, „Europa“; dem „Orient“, „Schwarzafrika“, „Südasi- en“, „Südostasien“, „Ostasien“, „Australien mit Ozeanien“, „Lateinamerika“, „Nordamerika“ und der „Sowjetunion“ (Newig 1986, 265 f.).

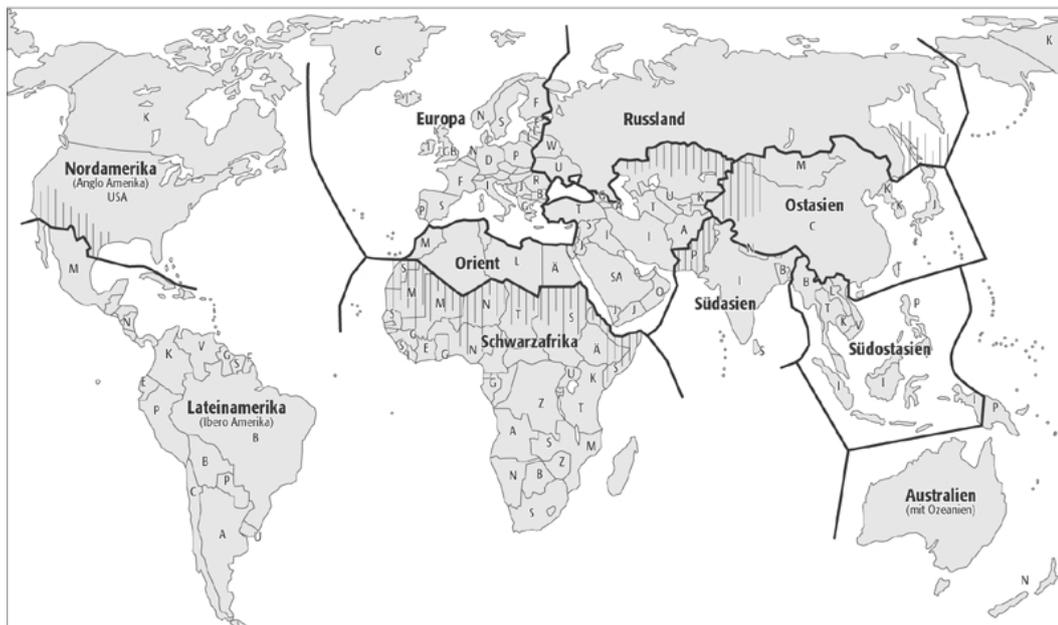


Abbildung 4: Die Kulturerdteile nach Newig (Spektrum Akademischer Verlag 2001, o. S.)

Im Gegensatz zu Kolb, der sein Konzept nie in Form einer Karte visualisierte (Popp 2003, 28), stellt Newig seine Überlegungen auch kartographisch dar (s. Abbildung 4). In der Karte sind die von ihm festgelegten Kulturerdteile eingetragen; Länder wurden mit ihrem Anfangsbuchstaben versehen. Zudem markiert Newig Überschneidungsräume zwischen den Kulturerdteilen (vgl. Newig o. J., o. S.) in der Karte mittels Schraffur. Zur Einteilung der Kulturerdteile fügt Newig hinzu, dass diese nicht starr sei, sondern sich im Laufe der Zeit verändere – dies jedoch nicht entlang der „Tagespolitik“, sondern entlang der „langen Wellen“ der Entwicklung¹⁰ (Newig o. J., o. S.), den sog. „Kulturwellen“ (Newig 2012, o. S.). Von besonderem Interesse für die vorliegende Arbeit ist der basierend auf Kolbs „austral-pazifische[m] Kulturerdteil“ (Kolb 1962, 47) „Australien mit Ozeanien“ (Newig 1986, 266) genannte Kulturerdteil Newigs. Relevante Charakteristika zur Abgrenzung des Kulturerdteils sind für Newig die europäisch-protestantischen Einflüsse, ethnologische Fragen wie der Umgang mit den Aborigines (Newig 2005, 8), die geringe Bevölkerungszahl und die Zusammenarbeit Neuseelands und Australiens mit den angrenzenden Inselstaaten sowie deren postkoloniale Verbundenheit (Newig 1986, 266).

Neben inhaltlichen Erläuterungen des Kulturerdteilkonzepts führt Newig auch Vorschläge für dessen schulischen Einbezug an. Wenngleich die Kulturerdteile prinzipiell in einer beliebigen

10 Newig verweist erläuternd auf die langen Wellen der Wirtschaft von Kondratieff (Kondratieff 1926), weist dem Bestehen der Kulturerdteile aber einen deutlich längeren Umfang von mehreren Jahrhunderten oder Jahrtausenden zu (Newig o. J., o. S.).

Reihenfolge thematisiert werden können, empfiehlt Newig ein Vorgehen nach dem Prinzip ‚vom Nahen zum Fernen‘ über den jeweils angrenzenden Nachbarkulturerdteil mit der intensivsten Verflechtung zum zuvor behandelten Kulturerdteil. Er spricht sich für ein Vorgehen in fünf Schritten aus, zu dessen Beginn eine topographische Orientierung sowie eine knappe kulturgeographische Einführung stehen. Es folgt die Thematisierung von ausgewählten humangeographischen und physischen, kulturspezifischen Phänomenen, die Behandlung ausgewählter Länder und eine wiederholende, interkulturell vergleichende Zusammenfassung (Newig 1986, 266).

Neben den aufgezeigten Bestrebungen in der deutschen Geographie gab es auch außerdeutsche Konzepte einer Einteilung der Welt in kulturelle Großräume (vgl. z. B. Toynbee 1976, Spencer / Thomas 1978, Lewis / Wigen 1997; Kremb 2004, 122). Ein besonders großes Aufsehen und eine kontroverse Diskussion erregte der Politikwissenschaftler und Historiker Samuel Huntington (1993, 1996) mit seinen *Kulturkreisen* und seinen Überlegungen zu einem *clash of civilizations*, einem Kampf der Kulturen. Huntington interpretiert dabei kulturelle Charakteristika als wichtigstes Unterscheidungsmerkmal zwischen den Menschen (der Religion komme ein besonderer, steuernder Einfluss zu) und sieht zukünftige kriegerische Auseinandersetzungen als in den Konflikten zwischen den unterschiedlichen Kulturräumen gründend an. Dabei nimmt er eine US-amerikazentrierte Perspektive seines Kulturkreises ‚Der Westen‘ ein. Im Vergleich zu Newig hat Huntingtons Ansatz zwei bedeutende Unterschiede. So identifiziert Huntington in den einzelnen Kulturkreisen Kernstaaten als Arten von Steuerzentren. Zudem nimmt Huntington keine Übergangssäume zwischen seinen Kulturkreisen an, sondern betrachtet sie als (durch sog. Bruchlinien) scharf voneinander abgegrenzt und sieht in den Grenzgebieten ein hohes (kriegerisches) Konfliktpotenzial (Popp 2003, 19 + 32 ff.), während das Kulturerdteilkonzept von „der Möglichkeit eines friedlichen Wettstreits der Kulturen aus[geht]“ (Newig 2012, o. S.). Es zeigt sich somit, dass „auf der Grundlage des gleichen Kulturkonstruktes sowohl Kolbsche Friedensgeographie als auch Huntingtonsche Kriegsrhetorik funktioniert“ (Wolkersdorfer 2006, 15). Dennoch hat es trotz der Differenzen beider Konzepte „fast den Anschein, als [...] [hätte] der viel gescholtene Newig neue argumentative Unterstützung durch [...] Huntington [...] erhalten“ (Popp 2003, 32) – zumindest aber hat Huntington die kontroverse Diskussion um bzw. die Meinungsbildung über Konzepte zur Einteilung der Welt in kulturelle Großregionen sowie ein potenzielles Aufgreifen derselben in fachlichen oder schulischen Kontexten wieder angeregt.

Wenngleich dem Konzept der Kulturerdteile in der Fachdisziplin Geographie heute keine größere Bedeutung mehr zukommt, ist es in der deutschen Schulgeographie nach wie vor v. a. als Gliederungsprinzip des Unterrichtsstoffs präsent (Stöber / Kreutzmann 2013, 381) – so wie es, wie dargestellt, auch in den niedersächsischen Kerncurriculumsvorgaben für die Qualifikationsphase der Fall ist (s. Kapitel 2.2.1). Trotz der großen Kritik am Kulturerdteilkonzept und seiner didakti-

schen Nutzung (s. Kapitel 2.2.2.2) fand und findet (vgl. z. B. Grade et al. 2019, 26 f.) es zudem Eingang in Schulbücher, -atlanten und Begleitmaterial (Köck 2005b, 151; Budke 2008, 16; Kreutzmann / Stöber 2000, 566; Kremb 2004, 120; Colditz 2010, o. S.; Popp 2003, 19).

2.2.2.2 Diskussion des Kulturerdteilkonzepts und seiner Anwendbarkeit im schulischen Erdkundeunterricht

Im Folgenden soll das in der deutschen Schulgeographie rezipierte Kulturerdteilkonzept Kolbs bzw. Newigs aus heutiger Sicht diskutiert werden.¹¹ Hierzu werden zur Verteidigung des Konzepts angeführte Argumente aufgezeigt und im Anschluss Kritikpunkte am Kulturerdteilkonzept näher beleuchtet. Es werden sowohl fachliche, methodische als auch fachdidaktische Aspekte (vgl. Stöber / Kreutzmann 2013, 385) in die Diskussion einbezogen.

Zunächst lässt sich festhalten, dass die Differenzierung unterschiedlicher Regionen oder Gebiete auf Grundlage sachlicher Kriterien („Regionalisierung“) schon immer ein grundlegendes Ansehen der Geographie gewesen ist (Popp 2003, 20). Verteidiger sehen im Kulturerdteilkonzept den funktionalen Nutzen, dass es in einer komplexen Welt ein (topographisches) Orientierungsraster bietet (vgl. Kirchberg 1980; Haversath 2013, 166) und ermöglicht, umfangreiche Stoffmengen nach bestimmten Kriterien zu strukturieren (Newig o. J., o. S.) und durch die Konzentration auf zehn Kulturerdteile im schulischen Rahmen auch zu reduzieren (Newig 1986, 267). Kolb und Newig betonen die Chance eines „Denken[s] in Kulturerdteilen“ (Newig 1986, 264), den vorherrschenden Ethno- und Eurozentrismus zu überwinden, da das Konzept vom Eigenwert und der Gleichwertigkeit der behandelten Großregionen ausgeht und versucht werden soll, die Kulturen individuell zu verstehen (Newig 1986, 264; Newig o. J., o. S.; Newig 2012, o. S.; Kolb 1962, 42 f.; Haversath 2013, 166). Für den Schulunterricht wird daher die Chance gesehen, einer Diskriminierung von anderen Menschen und ihren Lebensräumen vorzubeugen, Perspektivwechsel zu ermöglichen, Toleranz und Verständnis zu wecken (Newig o. J., o. S.) und den Lernenden aufzuzeigen, „daß [sic] unsere Lebensform nur eine von mehreren möglichen ist“ (Newig 1986, 264). In diesem Sinne würde das Konzept einen Beitrag zum interkulturellen Lernen leisten (vgl. Haversath 2013, 166). Verteidiger des Kulturerdteilkonzepts sehen das Konzept zudem als motivierend für die Schüler an, denen sie ein großes Interesse an Menschen anderer Kulturen und Länder zuschreiben. Die Tatsache, dass das Kulturerdteilkonzept an Wissen anknüpft, das sich nur langsam ändert (s. Kapitel 2.2.2.1), entspricht nach Ansicht der Konzeptbefürworter dem Grundansinnen von Schule, Wissen zu vermitteln, das zukünftig für die Schüler relevant sein wird (Newig 1986, 264 + 267). Des Weiteren entspricht die Berücksichtigung aller zehn Kultur-

¹¹ Für eine Diskussion des ebenfalls sehr kontrovers diskutierten Konzepts Huntingtons siehe z. B. Ehlers 1996 und Kreutzmann / Stöber 2000.

erdteile im Erdkundeunterricht nach Ansicht Newigs dem Auftrag, allgemeine Bildung zu vermitteln (Newig 2005, 2). Der Betonung einer Vernetzung der Kulturerdteile (welche nicht frei von fremden Einflussfaktoren seien, s. Kapitel 2.2.2.1) wird darüber hinaus zugutegehalten, dass sie einen Anknüpfungspunkt für fächerübergreifenden Unterricht – z. B. mit den Fächern Geschichte, Politik oder Religion – bietet (Newig o. J., o. S.).

Daneben wird dem Kulturerdteilkonzept aber auch umfassende Kritik entgegengebracht, die von der Kritik lediglich einzelner Aspekte (z. B. zu große zu vermittelnde unterrichtliche Stoffmenge bei Bezug auf das Konzept; vgl. Pollex 1987) bis zum Beurteilen des Konzepts als Gefahr für die Disziplin und das Schulfach Geographie reichen (vgl. z. B. Dürr 1987). Grundsätzlich kann am Kulturerdteilkonzept hinterfragt werden, ob seine Autoren bzw. Verfechter die Kulturerdteile als real gegeben oder als Konstrukte auffassen. Dürr (1987) wirft Newig vor, sie als real gegeben anzunehmen – sodass jeder Mensch die gleiche Einteilung vornehmen können müsste –, was Dürrs Ansicht nach nicht zutrifft (Dürr 1987, 229): „Es gibt *die* Gliederung der Erde nicht. Vielmehr gibt es ebenso viele Einteilungen der Erde, wie es Zwecke gibt, solche Einteilungen durchzuführen“ (Dürr 1987, 229; Kursivschreibung im Original). Wenngleich Newig sie später als „Konstrukte“ (Newig 2005, 4) bezeichnet, werden die Kulturerdteile dennoch in vielen Schulbüchern nach wie vor als reale Gegebenheiten dargestellt (Budke 2008, 19).

Die Einteilung der Kulturerdteile selbst erfolgt nach keinen wissenschaftlich fundierten Begründungen. So ist es nicht möglich, die Kulturelemente, auf denen die Einteilung der Kulturerdteile basiert, konkreter zu definieren (Budke 2008, 19) bzw. zu operationalisieren. Es kann folglich nicht nachvollzogen werden, wann ein Gebiet zu einem bestimmten Kulturerdteil gezählt wird, sodass das Konzept dem Anspruch einer vorgenommenen Regionalisierung nicht gerecht wird (Kreutzmann / Stöber 2000, 568). Die Vorwürfe einer gewissen Willkürlichkeit auf Grundlage „stereotyper Wahrnehmungsmuster“ (Kreutzmann / Stöber 2000, 568) und einer Subjektivität bei der Merkmalsfestlegung erscheinen daher nicht unbegründet (Popp 2003, 29), zumal auch der dem Konzept zugrunde gelegte Kulturbegriff nicht umfassend (z. B. interdisziplinär) beleuchtet wird (Dürr 1987, 230). Dies zieht die Frage nach sich, ob die Kulturerdteile wirklich das abbilden, was sie vorgeben, abzubilden: ‚die‘ Kultur. Dürrs Gedanke, dass eine einem Betrachter vorgelegte legendenlose Karte des Kulturerdteilkonzepts „am ehesten [als Karte] [...] [zur] Hautfarbe der zahlenmäßig dominanten Bevölkerung“ (Dürr 1987, 230) interpretiert werden könnte, erscheint somit nicht abwegig. Aufgrund der fehlenden Transparenz seines Konzepts sieht sich Newig von Kritikern mit dem Vorwurf konfrontiert, seine Wertungen und Interessen zu verschleiern und Ideologie zu betreiben (Popp 2003, 29).

Es bedarf keiner weiteren Erläuterung, dass eine Unterteilung der Menschen nach ‚Rassen‘, wie sie Newig noch 1986 (Newig 1986, 264) vornimmt, zweifelsfrei gegenwärtig nicht mehr tragbar

ist (vgl. z. B. Niemitz et al. 2006). Ebenso wenig tragbar ist eine Abgrenzung von Gebieten nach ‚Kulturhöhe‘ bzw. dem Ausweisen von Gebieten „niederer Kultur [...] mit einer kulturell stagnierenden oder sich langsamer entwickelnden Bevölkerung“ (Kolb 1962, 47) in den Ausführungen Kolbs – wobei interessant ist, dass Kolb als Newigs gedanklicher Vorgänger fungiert, letzterer aber nicht auf Kolbs Verständnis von Entwicklung eingeht, gleichzeitig aber die Einteilung von Entwicklungs-, Schwellen- und Industrieländern als Anlass für das von ihm verfochtene Konzept benennt (s. Kapitel 2.2.2.1; vgl. auch Kreutzmann / Stöber 2000, 566 f.). Newig selbst schreibt im Lehrerbegleitheft zur Karte der Kulturerdteile gar:

Uns Europäer erstaunt immer wieder die magische Denkweise, die Schwarzafrika in besonderer Weise beherrscht. Sie mag sich ergeben haben aus der starken Verzahnung von Mensch und Natur bis in unsere Zeit hinein. Zahlreiche Stämme lebten bis vor kurzem noch auf der Stufe der Jäger und Sammler und des primitiven Ackerbaus, also in jungsteinzeitlichen Verhältnissen, und das bedeutet: in Tuchfühlung mit der Natur. Die Unberechenbarkeit der Natur äußert sich im Ausbleiben von Regenfällen ebenso wie in Überschwemmungen nach heftigen Regenfällen, aber auch in den ungewöhnlich starken tropischen Gewittern und Blitzen, die alles Lebende – Mensch, Tier und Pflanzenwelt – treffen konnten. Um sich die Kräfte der Natur geneigt zu machen, betete man die Verkörperungen der unheimlichen Natur an und versuchte so, mit ihnen in Einklang zu leben (Newig 1997, 34, zitiert nach Popp 2003, 40).

Es ist frappierend, welche Stereotypen, geodeterministischen Begründungsmuster und westliche Überheblichkeit das o. g. Zitat enthält (Popp 2003, 40). Eine von Kolb und Newig geforderte Abkehr vom Ethnozentrismus kann somit weder bei Kolb (vgl. zuvor angeführtes Zitat zur ‚Kulturhöhe‘; vgl. Ehlers 1996, 340) noch bei Newig festgestellt werden, sodass das Konzept die Gefahr birgt, ethnozentrische oder rassistische Erklärungsmuster bei den Rezipienten (u. a. den Lernenden im Schulunterricht) herauszubilden oder zu verfestigen (Reinke / Bickel 2018, o. S.).

Die Konsequenz der vorgenommenen Einteilung von Kulturerdteilen auf globaler Ebene ist schließlich, dass die Großregionen eine umfassende – unangemessene – innere Homogenisierung und – zusätzlich gefördert durch die Kartendarstellung Newigs – eine starre Abgrenzung nach außen erfahren und auf diese Weise stark simplifiziert und pauschalisiert werden (Kreutzmann / Stöber 2000, 564; Popp 2003, 29; Haversath 2013, 166; Böge 1998, 22). So werden die Räume im Kulturerdteilkonzept als Räume mit einer auf sehr kleiner Maßstabsebene nahezu statischen, einheitlichen Kultur betrachtet, was die Existenz von Subkulturen innerhalb der eingeteilten Gebiete, von global verbreiteten Kulturen in Zeiten einer sehr mobilen Bevölkerung oder von kulturellen Wandlungsprozessen unberücksichtigt lässt und kulturelle Vielfalt reduziert (Budke 2008, 19; Popp 2003, 24 + 36; Kreutzmann / Stöber 2000, 568). Dies führt dazu, dass das Kulturerdteilkonzept nicht mit der kulturellen Realität übereinstimmt und somit – im vollkommenen Gegensatz zum von Kolb und Newig erhofften Ziel – durchaus zu einer Verstärkung von Vorurteilen und Stereotypen bei den Rezipienten bzw. den Lernenden führen kann. Es bliebe dann die Gefahr, dass die im Schulunterricht im Kontext des Kulturerdteilkonzepts vermittelten Unterschiede zur Diskriminierung Anderer instrumentalisiert werden (Budke 2008, 19 f.). Insgesamt

samt zeigt sich, dass dem Kulturerdteilkonzept ein essentialistischer Kulturbegriff (,alter Kultur-geographie‘) zugrunde liegt, der nicht kompatibel mit Entwicklungen der Neuen Kulturgeographie (vgl. sog. ,Cultural Turn‘) ist: Letztere geht davon aus, „dass alle sozialen Kategorien letztlich nicht gegeben, sondern gemacht [...] [und] damit veränderbar“ sind (Leser 2011, 617; vgl. auch Werlen / Lippuner 2007, 26 und Korf / Wastl-Walter 2016, 90 f.). Dies impliziert die Notwendigkeit, Abstand davon zu nehmen, „ein Bild von der Welt als einem ,kulturellen Mosaik‘ [zu] vermittel[n], in dem unterschiedliche Kulturen klar voneinander getrennt über die Erdoberfläche verteilt sind“ (Lossau 2007, 888) bzw. „weiterhin räumliche Differenzierung von Kulturen zu propagieren“ (Werlen / Lippuner 2007, 22).

Soll das Konzept auf die von Newig befürwortete Weise im Schulunterricht angewendet werden, birgt dies weitere Probleme. So wird aus dem Konzept heraus – abgesehen von den genannten übergeordneten Zielen einer Abkehr vom Ethnozentrismus und einem Aufbringen von Verständnis für andere Kulturen – nicht klar, welche konkreten (Stunden-)Lernziele mit ihm erreicht werden sollen (Dürr 1987, 231; Tröger 1987, 282). Es muss zudem gefragt werden, welche Länder im von Newig vorgeschlagenen unterrichtlichen Vorgehen als kulturerdteilrepräsentierend exemplarisch herausgegriffen werden sollen (Dürr 1987, 231). Das additive Vorgehen bei der Behandlung eines Kulturerdteils nach dem anderen zieht eine ähnliche Kritik wie der länderkundliche Durchgang nach sich: Übergreifende Zusammenhänge werden vernachlässigt und es erfolgt keine Komplexitätssteigerung (Müller / Schrüfer 2003, 44 f.; Engelhard 1987, 358 f.). Der von Newig formulierte Anspruch, Wissen zu vermitteln, das sich nur langsam ändert und sich dabei explizit nicht an der Tagespolitik zu orientieren, führt dazu, dass aktuelle, für die Schüler relevante Inhalte großer medialer Präsenz keinen Eingang in den Unterricht finden. In einer sich schnell verändernden, globalen Gesellschaft (vgl. Ehlers 1996, 341) erscheint dieses Ansinnen daher unzeitgemäß. Die im Rahmen von Transformationen und der Globalisierung stattfindenden Entgrenzungs- und Enträumlichungsprozesse (Haversath 2013, 167; vgl. auch Werlen / Lippuner 2007, 23 ff.) machen deutlich, dass es nicht sinnvoll ist, sich an einem Konzept zu orientieren, das auf der Basis fester Grenzen (mit maximal Übergangsbereichen) angelegt ist. Ein derartig in festen Grenzen präsentiertes Weltbild wird dem Anspruch, dass Schüler ein raumverantwortliches Handeln erlernen sollen, nicht gerecht (Böge 1998, 26) und baut Distanzen auf, die nicht mit aktuellen Leitbildern wie dem Globalen Lernen oder der BNE kompatibel sind (vgl. Müller / Schrüfer 2003, 55).

2.2.2.3 Übertragung auf das niedersächsische Kerncurriculum

Vergleicht man die im niedersächsischen Kerncurriculum vorgegebenen Inhalte des Raummoduls ,Australien und Ozeanien‘ (s. Kapitel 2.2.1) mit den von Newig für den Kulturerdteil ,Australien

mit Ozeanien‘ für besonders relevant befundenen Charakteristika (s. Kapitel 2.2.2.1), so sind Überschneidungspunkte hinsichtlich der Thematisierung demographischer Strukturen sowie wirtschaftlicher und ethnologischer Aspekte erkennbar. Nachhaltigkeit und Klimawandel erscheinen (aufgrund ihrer Bedeutungszunahme im gesellschaftlichen Diskurs in den vergangenen Jahren?) dagegen als ‚neue‘ Aspekte. Es lässt sich zudem feststellen, dass die Perspektive im Kerncurriculum einer größeren Globalität untersteht und damit eher den gegenwärtigen Verhältnissen gerecht wird als dies bei Newig der Fall ist (vgl. z. B. Behandlung der Rolle Australiens in der globalen Wirtschaft im Vergleich zur Bezugnahme auf lediglich Neuseeland und die angrenzenden Inselstaaten bei Newig). Insgesamt weisen die Vorgaben des Kerncurriculums zu Australien und Ozeanien damit z. T. eine Nähe zu Newig auf, erscheinen aber aufgrund ihres Einbezugs gegenwärtig relevanter Themen und Perspektiven aktueller.

Das konkrete unterrichtliche Vorgehen nach dem niedersächsischen Kerncurriculum unterscheidet sich jedoch erheblich von dem, das Newig vorschlägt: So kommt dem Prinzip ‚vom Nahen zum Fernen‘ bei der Behandlung der heutigen Raummodule keine verpflichtende Bedeutung mehr zu¹² und es wird kein schematischer Fünfschritt im unterrichtlichen Vorgehen angewandt. Zudem werden nicht einzelne Länder des Kulturerdteils exemplarisch ausgewählt und in ihrer Gesamtheit betrachtet, sondern thematisch sinnvolle Raumbeispiele verschiedener Maßstabsebenen (in aktuellen Schulbüchern zum Raummodul z. B. Tourismus in Queenstown, Wirtschaft in der Pilbara-Region (Claaßen 2017, 64 f. + 86 f.) oder Immigration nach Neuseeland (Haberlag / Wagener 2017, 56 f.)) ausgewählt. Insofern dient der Bezug auf das Kulturerdteilkonzept im niedersächsischen Kerncurriculum nicht dazu, im Sinne der Allgemeinen Geographie am regionalen Faden vorzugehen – insbesondere auch, da das Kerncurriculum den Schulen die Freiheit lässt, sich für ein regional-thematisches oder ein thematisch-regionales Vorgehen zu entscheiden (s. Kapitel 2.2.1). Stattdessen kommt der Bezugnahme auf das Konzept v. a. eine strukturierende Funktion zu, die den für den jeweiligen Abiturjahrgang relevanten Unterrichtsstoff vorgibt und dabei eine gewisse Variation zwischen den Jahrgängen ermöglicht. Dies befreit den Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept im niedersächsischen Kerncurriculum von einiger Kritik, die sich unmittelbar auf Newigs Vorschläge zu dessen unterrichtlichem Einsatz bzw. einer Allgemeinen Geographie am regionalen Faden bezieht; eine strukturierende Funktion wird z. T. auch von Kritikern akzeptiert (z. B. Müller / Schrüfer 2003, 55).

Dennoch verbleibt die Tatsache, dass das niedersächsische Kerncurriculum auf ein Konzept Bezug nimmt, das wissenschaftlich nicht fundiert ist (Mangel an objektiv ausgewählten und klar operationalisierbaren Kriterien zur Abgrenzung der Räume, Fehlen einer differenzierten Definiti-

12 Zwar ist das Raummodul Deutschland in Europa in jedem Jahrgang verpflichtend vorgesehen, durch die beliebige Reihenfolge der Behandlung der Raummodule bedeutet dies aber lediglich das Befolgen des Prinzips ‚vom Nahen und Fernen‘.

on des zugrunde gelegten Kulturbegriffs), Komplexität unzulässig vereinfacht (Homogenisierung der eingeteilten Räume, Pauschalisierung), die Gefahr birgt, Ethnozentrismus und die Ausbildung von Stereotypen nicht zu überwinden, sondern zu fördern¹³ und insgesamt durch den zugrunde gelegten essentialistischen Kulturbegriff nicht mehr im Einklang mit aktuellen Einsichten der Fachwissenschaft (Neue Kulturgeographie) steht. Ebenso wenig wie die Zuordnung von Räumen zum gleichen Kulturerdteil im Kulturerdteilkonzept operationalisierbar und objektiv ist, wird im Kerncurriculum die Stoffauswahl (inhaltliche Schwerpunktsetzung) für die einzelnen Raummodule begründet, was sie leicht in einem Licht einer gewissen Willkürlichkeit und Subjektivität erscheinen lässt. Es erfolgt ein „Rückgriff auf ein 50 Jahre [inzwischen knapp 60 Jahre, J. A.] altes, nur in einzelnen Ausdrucksweisen weiterentwickeltes Konzept“ (Stöber / Kreutzmann 2013, 390), was das Konzept nur schwer vereinbar mit dem Aktualitätsprinzip von Unterricht (Kestler 2015, 332 ff.) macht. Newigs bewusste Ablehnung eines Einbezugs tagespolitischer, aktueller Themen in sein Konzept sollte heute überwunden sein und es erscheint unabdingbar, im gegenwärtigen Geographieunterricht auch Platz für gesellschaftlich oder politisch aktuelle Themen vorzusehen. Wenngleich im Kerncurriculum zwar aufgeführt ist, dass es grundsätzlich möglich ist, auf andere als auf die vorgegebenen Raummodule Bezug zu nehmen (vgl. Kapitel 2.2.1 und Abbildung 3), bleibt jedoch fraglich, ob der ohnehin meist straffe unterrichtliche Zeitplan Exkurse zulässt und bspw. die Regenwaldbrände im Amazonasgebiet bei Nichtvorgabe des Raummoduls Lateinamerika in einem angemessenen Umfang behandelt werden können. Nicht zuletzt bleibt – wie aufgezeigt – die Feststellung bestehen, dass ein sich an starren Grenzen orientierendes Konzept (das im Kerncurriculum noch genauso starr gehandhabt wird wie bei Newig, vgl. zweiseitiges kartographisches und schriftliches Abgrenzen der Raummodule, Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 30 f.) in einer globalisierten Gesellschaft mit schulunterrichtlichen Leitbildern wie dem Globalen Lernen oder der BNE nicht mehr zeitgemäß ist. Insgesamt erscheint ein Rückgriff auf das Konzept zur inhaltlichen Gestaltung oder Gliederung des gegenwärtigen Erdkundeunterrichts daher „aus wissenschaftlicher Sicht kaum nachvollziehbar und dringend revisionsbedürftig“ (Stöber / Kreutzmann 2013, 390) zu sein. In einem „Leben mit den ‚Kulturerdteilen‘“ (Stöber / Kreutzmann 2013, 390) kann es sich jedoch als positiv erweisen, die Kulturerdteile (oder andere Formen vorgenommener kultureller Differenzierungen) explizit mit den Lernenden im Unterricht zu thematisieren und gründlich zu reflektieren, indem Komplexität aufgezeigt, Abstand von Homogenisierungen genommen und Vorurteilsbildung thematisiert wird (Stöber / Kreutzmann 2013, 390).

13 Vgl. dazu auch die Gefahr der Entwicklung von Schulmaterial, das auf Stereotypen basiert: So zeigt Andreas Eberth in seiner Dissertation auf, in welchem Ausmaß das TERRA-Themenheft ‚Afrika südlich der Sahara‘ (Haberlag / Wagener 2014) von stereotypen ‚Afrika‘-Bildern durchzogen ist (Eberth 2019, 207 ff.).

3 Professionelle Handlungskompetenz für Raummodule am Beispiel von Australien und Ozeanien

3.1 Abgrenzung der Begriffe Profession, Professionalisierung und Professionalität

Ursprünglich bezeichnet der Begriff der *Professionen (professions)* – in Abgrenzung zu ‚gewöhnlichen‘ Berufen (*occupations*) – eine Gruppe von anerkannten (akademischen) Berufen, deren Fokus auf dem gesellschaftlichen Gemeinwohl bzw. auf als existenziell betrachteten gesellschaftlichen Problemlagen und Werten liegt (z. B. Gesundheit, Gerechtigkeit, Seelenheil; typische Professionen waren somit Ärzte, Anwälte und Geistliche; Terhart 2015, 14; Reinisch 2009, 33; Terhart 1997, 46). Ihre Ausübung erfordert einen komplexen, hoch angesehenen und in wissenschaftlicher Literatur ausgewiesenen Erfahrungs- und Wissensvorrat, sodass die Arbeit der Professionen eine lange wissenschaftliche Ausbildung voraussetzt und nicht standardisierbar, sondern in hohem Maße fallspezifisch ist (Terhart 2015, 14; Mulder et al. 2009, 401; Reinisch 2009, 34). Das Wissen ist dabei nicht rein technischer Natur, sondern hat neben der instrumentellen auch eine soziale Komponente, impliziert also ein ganzheitliches Urteilsvermögen im Hinblick auf die Klienten (Terhart 1997, 46). Die individuellen Probleme letzterer werden dabei von den Professionen im direkten Kontakt bearbeitet, was gegenseitiges Vertrauen voraussetzt (Herzog 2011, 52 f.). Des Weiteren kennzeichnen sich Professionen durch einen hohen Grad an Autonomie, die Existenz von Qualitätsstandards, eine strenge Berufsethik, berufsspezifische Leitziele, einen Berufskodex, eine Interessenvertretung, eigene Instanzen zur Ahndung beruflicher Verfehlungen, eine eigenverantwortliche inhaltliche Weiterbildung der Mitglieder sowie häufig eine staatlich gewährleistete Monopolstellung in Bezug auf die Berufsausübung (Terhart 2015, 14; Mulder et al. 2009, 401; Mulder / Gruber 2011, 429). Professionen sind alleine ihrem beruflichen Ideal (bzw. einer altruistischen Berufsmoral) verpflichtet und damit unabhängig von Fremdeinflüssen durch z. B. Vorgesetzte, Verwaltungszwänge oder die Ausrichtung am Profit (Terhart 1997, 46 f.). Neben dem traditionellen Ansatz, Professionen über bestimmte Merkmale zu definieren, gibt es gegenwärtig auch komplexere Ansätze zum Fassen des Professionscharakters, die sich bspw. an den inhärenten Anforderungen, an der gesellschaftlichen Bedeutung oder an typischen Handlungsproblemen potentieller Professionen orientieren (Jahncke 2019, 16 f.; Combe / Kolbe 2008, 857). So nimmt der *funktionalistische Ansatz* die gesellschaftlichen Funktionen von Professionen in den Blick (Jahncke 2019, 17), deren Angehörige aufgrund ihres hohen Fachwissens in der Lage sind, lebensnotwendige Werte zu bearbeiten (Reinisch 2009, 34). Eine Weiterentwicklung ist der sog. *systemtheoretische Ansatz*, gemäß dem jeder in professionalisierten gesellschaftlichen Funktionssystemen entweder die Leistungs- – die Professionellen – oder die

Komplementärrolle – die Klienten – einnimmt, wobei sich erstere mit Problemen des Strukturaufbaus, der Strukturänderung oder der Identitätserhaltung letzterer befassen (Reinisch 2009, 34; Stichweh 1992, 43). Der *strukturtheoretische Ansatz* richtet den Fokus auf „das Innere der Professionen und sucht so die spezifische Logik des professionellen Handelns zu bestimmen“ (Reinisch 2009, 34); Professionen kennzeichnen sich hier insbesondere durch ein spezifisches Arbeitsbündnis in Form einer therapeutischen Beziehung zwischen dem Professionellen und dem Klienten (Oevermann 1996, 137; Helsper 2014, 217). Im *interaktionistischen Ansatz* werden Spannungen zwischen dem formalisierten Ablauf und der Fallorientierung bzw. den Wertbindungen des professionellen Handelns betrachtet. Professionen gelten als wandelbar; sie werden in Interaktionen fortlaufend neu ausgehandelt (Combe / Helsper 1996, 10 f.). Gemäß dem *machttheoretischen Ansatz* entwickeln sich Professionen dort, wo Experten Laien überzeugen konnten, dass sie in Bezug auf domänenspezifische Problemlösungen keine ausreichende Kompetenz besitzen. Professionen werden somit über den Kompetenzunterschied zwischen Laien und Experten abgegrenzt (Reinisch 2009, 35).

Die Frage danach, ob es sich beim Lehrerberuf um eine Profession handelt, ist eine vieldiskutierte. So wird bspw. infrage gestellt, ob die zumeist beim Staat angestellten Lehrer über das für Professionen typische Maß an beruflicher Autonomie verfügen (Herzog 2011, 53) und es wird darauf verwiesen, dass sich die Beziehung zu den Klienten unterscheidet (die Klienten sind keine Erwachsenen, die Arbeitssituation kommt nicht aufgrund der Freiwilligkeit der Klienten zustande, die Arbeit wird nicht am einzelnen Klienten, sondern an zusammengestellten Gruppen verrichtet). Zudem wird hinterfragt, wie das existenzielle vom Lehrerberuf bearbeitete Problem definiert werden kann (Terhart 2015, 15). Der Lehrerberuf wird vielfach als grundsätzlich professionalisierbar angenommen (z. B. Oevermann 1996; Jahncke 2019, 20 f.), gilt z. T. aber als noch ‚professionalisierungsbedürftig‘ (Helsper 2014, 218) bzw. wird als ‚semi-profession‘ aufgefasst (Terhart 2011, 203). Auf der anderen Seite sehen Verteidiger die Notwendigkeit, den Lehrerberuf als Profession aufzufassen (vgl. z. B. Tenorth 2006, 580 + 582). So zeigt Jahncke (2019) in ihrer Dissertation im Detail auf, dass letztlich alle für eine Profession charakteristischen Merkmale auf den Lehrerberuf zutreffen. Wenngleich anstelle der individuellen Auseinandersetzung mit Erwachsenen eine gruppenbezogene Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen erfolgt, so ist dennoch das charakteristische Hauptmerkmal der spezifischen Klientenorientierung im Lehrerberuf gegeben. Des Weiteren verfügen Lehrer trotz Anstellung beim Staat über ein hohes Maß an Autonomie, das sich in den hohen Freiheitsgraden der Gestaltung der komplexen Lehr-Lernprozesse und dem Treffen von Entscheidungen manifestiert (Jahncke 2019, 21 ff.). In der vorliegenden Arbeit werden daher der Lehrerberuf als Profession und Lehrer als *Professionelle* verstanden.

Der Begriff der *Professionalisierung* bezeichnet aus kollektiver Sicht die Entwicklung eines ‚gewöhnlichen‘ Berufes zu einer Profession (Terhart 2015, 14). Aus individueller Sicht bezeichnet Professionalisierung „das Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle und den Status eines Professionellen“ (Terhart 2015, 14), auch als *becoming professional* bezeichnet (Terhart 2015, 14). Professionalisierung bezeichnet dann die stetige Verbesserung eigener Handlungs- und Reflexionskompetenz sowie die anhaltende Arbeit an eigenen Entwicklungsaufgaben (Jahncke 2019, 19; Meyer 2007, 83 ff.).

Der Begriff der *Professionalität* verweist auf „die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung“ (Jahncke 2019, 19) und lässt Rückschlüsse auf Fähigkeiten und Können des Berufsausübenden zu (Nittel 2011, 48). Konkret bezeichnet Professionalität „die Fähigkeit [...], breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können“ (Tietgens 1988, 37), im Lehrerberuf also eine „latente[] Dispositionskonstellation [...] [, die] interne Voraussetzung eines am Wohle der Lernenden ausgerichteten, verfügbares Wissen nutzenden und divergierende Ansprüche ausbalancierenden Handelns“ (Zlatkin-Troitschanskaia et al. 2009, 14) ist. Professionalität ist damit die Zielperspektive von Professionalisierung (Schmaltz 2019, 37) und äußert sich in *professionellem Handeln* (Mulder et al. 2009, 406). Zur Annäherung an den Professionalitätsbegriff gibt es wiederum verschiedene Bestimmungsversuche: So gilt bspw. als professionell, wer in seinen Anforderungsbereichen über hohe Kompetenzen und hohes Wissen verfügt (*kompetenztheoretische Betrachtungsweise*), wer mit den widersprüchlichen Anforderungen seiner Tätigkeit sachgerecht umgehen kann und sein eigenes Handeln kritisch reflektiert (*strukturtheoretische Betrachtungsweise*) oder wer über die Spanne seiner beruflichen Lebenszeit allmählich Kompetenzen aufgebaut und sich z. B. einen beruflichen Habitus angeeignet hat (*berufsbiographische Betrachtungsweise*; Terhart 2015, 15 ff.). Es ist notwendig, Professionalität immer wieder auf interaktive Weise herzustellen und sie – z. B. durch kontinuierliche, lebenslange Lernprozesse – aufrechtzuerhalten (Nittel 2011, 48; Mulder et al. 2009, 402; Mulder / Gruber 2011, 433). Professionalität kann durch zielgerichtetes, intensives Üben (*deliberate practice*) bzw. Qualität und Quantität beruflicher Erfahrung sowie durch deren Reflexion langfristig beeinflusst werden (Mulder et al. 2009, 403; Mulder / Gruber 2011, 435; vgl. auch Bezeichnung von Lehrern als *reflective practitioner* durch Schön (1983)).

3.2 Der Lehrer als Experte? – Der Expertenbegriff

Seit mehr als einem Jahrhundert beschäftigt sich die pädagogisch-psychologische Forschung mit der Persönlichkeit von Lehrerinnen und Lehrern, ihrem pädagogischen Handeln, mit der Bedeutung didaktischer Expertise und den Wirkungen des Unterrichts auf das Erleben, Verhalten und Lernen der Schülerinnen und Schüler. Was ist der gegenwärtige Erkenntnisstand dieser vielfältigen empirischen Forschungsbemühungen? Gibt es ‚den guten Lehrer‘, ‚die gute Lehrerin‘ überhaupt, und, wenn ja, wo-

durch lassen sie sich charakterisieren? Sind bestimmte *Persönlichkeitsmerkmale* entscheidend, spielen wirksame *Lehrtechniken* die dominierende Rolle oder geht es bevorzugt um die professionalisierte *Unterrichtsexpertise*? (Weinert 1996, 141; Kursivschreibung J. A.)

Im letzten Satz des aufgeführten Zitates verweist Weinert auf drei zentrale Strömungen der Lehrerforschung: das *Persönlichkeitsparadigma*, das *Prozess-Produkt-Paradigma* und das *Expertenparadigma* (Besser / Krauss 2009, 71). Während in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Zuge des (wissenschaftlich nur bedingt ergebnisreichen) *Persönlichkeitsparadigmas* und seiner Suche nach dem ‚guten Lehrer‘ versucht wurde, Unterschiede im pädagogischen Ergebnis (wie z. B. im Lernerfolg) durch Personenmerkmale der Lehrkraft zu erklären, rückte mit Beginn der 1960er Jahre unter Einwirkung des Behaviorismus das Verhalten der Lehrperson in den Forschungsfokus (Krauss / Bruckmaier 2014, 241; Besser 2014, 11). Im Rahmen dieses *Prozess-Produkt-Paradigmas* wurden bestimmte ‚Prozesse‘ (z. B. anspruchsvolle Fragen pro Zeiteinheit) sowie bestimmte ‚Produkte‘ (Zielkriterien, z. B. der Lernzuwachs) des Unterrichts empirisch erfasst und Zusammenhangsmaße (z. B. Korrelationen) zwischen beiden berechnet. Damit ermöglichte das Paradigma, viele Aspekte eines leistungs- und lernrelevanten Unterrichtshandelns der Lehrpersonen auszumachen (Krauss / Bruckmaier 2014, 241). Mit der ‚kognitiven Wende‘ der Psychologie wurde das Paradigma zum *Prozess-Mediations-Produkt-Paradigma* weiterentwickelt, in dem auch die individuellen Informationsbearbeitungsprozesse der Lernenden und damit erstmals die Schüler selbst Berücksichtigung fanden (Krauss / Bruckmaier 2014, 241; Bromme / Haag 2008, 804). Seit Mitte der 1980er Jahre rückt im Rahmen des *Experten-Paradigmas* erneut die Lehrperson in den Fokus, wobei nicht mehr deren Persönlichkeitsmerkmale oder Charaktereigenschaften im Vordergrund stehen, sondern ihr zu einer Einheit verschmolzenes Können und (v. a. prozedurales¹⁴) Wissen (Krauss / Bruckmaier 2014, 242; Weinert et al. 1990, 188; Bromme / Haag 2008, 805). Der Lehrer wird im Sinne dieses Paradigmas als „kompetenter Fachmann [...] für die Kunst des Unterrichtens“ (Bromme 1997, 186) bzw. kurz als „Experte“ (Bromme 2014) angesehen.

Heute finden die Begriffe des ‚Experten‘ bzw. der ‚Expertise‘ im wissenschaftlichen Diskurs rege Anwendung (Krauss / Bruckmaier 2014, 243), jedoch werden sie in der Expertiseforschung vielfach uneinheitlich und auf ambige Weise verwendet (Besser 2014, 14). So wird der Begriff der Expertise sowohl verwendet, um auf besonderes, individuelles Wissen zu verweisen (vgl. „*Expertenwissen* wird in der Kognitionspsychologie als Expertise bezeichnet“, Zimbardo 1995, 382; Kursivschreibung J. A.), als auch, um eine spezielle Fähigkeit (vgl. „Expertise may be defined as the *ability* of some individuals to perform at levels vastly superior to the majority“, Gobet 2001, 1663; Kursivschreibung J. A.) oder eine besondere Leistung (vgl. „‘Expertise’ denotes the outstanding *performance* of an individual in a particular domain“, Gruber 2001, 5146; Kur-

14 s. Fußnote 16

sivschreibung J. A.; Besser 2014, 14 f.) zu betonen. Auch in der Lehrerexpertiseforschung ist es schwer, den Begriff einheitlich zu definieren; vielmehr lassen sich zwei bedeutende, sich gegenüberstehende Begriffsbestimmungen feststellen, denen zum einen ein leistungs- und zum anderen ein wissensorientierter Expertisebegriff zugrunde liegt (Besser 2014, 17; Krauss / Bruckmaier 2014, 244). Im englischen Sprachraum behauptet sich unter dem Begriff des *expert teacher* und der *teaching expertise* ein Verständnis von Expertise als besonderer Leistung (Besser 2014, 20; Krauss / Bruckmaier 2014, 243). Dabei wird versucht, innerhalb der Profession der Lehrer Mitglieder mit besonderem Können und Wissen auszumachen, wobei häufig auf den Vergleich von Experten mit Novizen („Anfängern“) innerhalb der Profession zurückgegriffen wird: *Expert teacher* werden den *novice teacher* gegenübergestellt, um Unterschiede z. B. hinsichtlich der Struktur, Organisation, dem Inhalt oder der Art ihrer Lehrerexpertise festzustellen.¹⁵ Expertise wird somit als hoher Grad von Professionalität verstanden (Besser 2014, 20 f.). Demgegenüber steht im deutschen Sprachraum ein Verständnis von Professionalität selbst als Expertise, das v. a. auf Rainer Bromme (z. B. 1997, 2008, 2014) zurückgeht (Besser 2014, 17 + 21). Nach Bromme bezeichnet der Begriff *Experte* im Kontext der Lehrerexpertiseforschung Fachleute, d. h. Lehrer werden als Fachleute bzw. Experten für das schulische Lehren und Lernen angesehen (Bromme 2008, 159). Experten verfügen über ein spezifisches *Expertenwissen* (nach Bromme synonym: *professionelles Wissen*), das sie zur Durchführung ihrer beruflichen Tätigkeiten benötigen (Bromme 2014, 38). *Lehrerexpertise* bezeichnet folglich das Können und Wissen von Lehrkräften, das diese für ihre Berufsausübung benötigen; es wurde in theoretischen und praktischen Ausbildungsphasen gewonnen und durch berufliche Erfahrung weiterentwickelt (Bromme 2008, 159). Im Unterschied zum Verständnis im englischsprachigen Raum werden somit nicht mehr nur Höchstleistende, sondern – abgegrenzt von Laien, d. h. Menschen, welche nicht der Lehrerverberuf angehören – alle Lehrkräfte als Experten ihrer Profession aufgefasst. Dies hat zur Folge, dass der Schwerpunkt einer so ausgerichteten Expertiseforschung darauf liegt, das der Profession innewohnende „Expertenhafte“ zu ermitteln. Für die Lehrerexpertiseforschung ergibt sich damit die zentrale Frage danach, über welches Professionswissen bzw. welches Können und Wissen „Lehrer als Experten“ verfügen sollten (Besser 2014, 18 ff.) – eine Frage, die im nächsten Kapitel beantwortet werden soll.

15 Basierend auf kontrastiven Novizen-Experten-Studien wurden bspw. ein vielfältiges, umfangreiches Wissen, große Erfahrung in der Auseinandersetzung mit berufstypischen Anforderungen, eine geringe Fehlerquote, ein schnelles Erfassen und Lösen von komplexen Problemen und eine hohe Effektivität und Effizienz als charakteristische Merkmale von Experten ermittelt (Gruber 2004, 23; Mieg 2008, 3268; vgl. auch Krauss / Bruckmaier 2014, 246; für eine ausführliche Auflistung von Charakteristika von höchstleistenden Experten im Lehrerberuf s. Berliner 2001, 472). In Bereichen wie der Lehrerexpertiseforschung, in denen Leistung nicht klar definiert werden kann, ist ein leistungsorientiertes Ermitteln von „Experten“ jedoch nicht einfach – z. B. fällt es schwer, zu beantworten, ab wann die Leistung eines Lehrers als so herausragend gilt, dass ihm ein Expertenstatus zukommt bzw. in welchem konkreten Gebiet er diese Leistung überhaupt zeigen soll (Besser 2014, 16 f.; Krauss / Bruckmaier 2014, 247 + 249; Bromme / Haag 2008, 806).

3.3 Professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften

Vorausgehend ist erläutert worden, dass die Professionalität von Lehrkräften in deren professionellem Handeln zum Ausdruck kommt (s. Kapitel 3.1). Um professionell handeln zu können, benötigen Lehrpersonen Kenntnisse und Fertigkeiten in verschiedenen Bereichen, welche nachfolgend spezifiziert werden sollen. Ihre Erforschung ist von besonderem Interesse, da die Qualifizierung von Lehrpersonen als ein zentraler Baustein bei der Optimierung von Bildungsprozessen gilt (Kunter et al. 2009, 153; Blömeke 2011a, 143; vgl. auch Hattie 2009, 115 ff.).

Im wissenschaftlichen Diskurs wird die Einteilung von für Lehrkräfte relevanten Wissensdomänen nach L. S. Shulman (1986, 1987) vielfach rezipiert (Baumert / Kunter 2006, 482; Kanwischer 2013, 50). Shulman geht von *Fachwissen (content knowledge (CK)*, d. h. disziplinärem Wissen über die fachlichen Inhalte), *allgemeinem pädagogischen Wissen (general pedagogical knowledge (PK)*, d. h. fachunspezifischem Wissen über z. B. das Verhalten bei Disziplinproblemen), *fachdidaktischem Wissen (pedagogical content knowledge (PCK)*, d. h. Wissen über das didaktische Aufbereiten der Inhalte) und *Wissen über das Curriculum (curricular knowledge*, d. h. Wissen über im Lehrplan vorgegebene Inhalte und Unterrichtsmedien) als relevanten Wissensbereichen von Lehrern aus (Shulman 1986, 9 f.; Baumert / Kunter 2006, 482; Bromme 2014, 96; Schmaltz 2019, 47). Später ergänzt er sie durch die Bereiche *Wissen über die Psychologie der Lernenden (knowledge of learners)*, *Organisationswissen (knowledge of educational contexts)* und *bildungstheoretisches, -historisches sowie erziehungsphilosophisches Wissen (knowledge of educational ends, purposes, and values*; Shulman 1987, 8; Baumert / Kunter 2006, 482). In der Praxis durchgesetzt hat sich Shulmans Unterteilung von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und allgemeinem pädagogischen Wissen (Baumert / Kunter 2006, 482), die auch zentral für aktuelle Modelle zur Wissens- bzw. Kompetenzbeschreibung von Lehrkräften ist. So orientiert sich bspw. auch Bromme in seiner „Topologie des professionellen Lehrerwissens“ (Bromme 2014, 96) an den Kategorien von Shulman: Er unterteilt sehr ähnlich den Kategorien von Shulman *pädagogisches Wissen* und *fachspezifisch-pädagogisches Wissen*, trifft beim fachlichen Wissen aber eine neue, deutliche Abgrenzung, indem er zwischen dem *Wissen des Schulfaches* und dem *Wissen der Fachdisziplin* unterscheidet (Bromme 2014, 96 f.). Als den anderen Kategorien übergeordnet, lässt sich die von Bromme neu eingeführte *Philosophie des Schulfachs* verstehen (Meyer 2011, 190), unter der Bromme Auffassungen über die Bedeutung des Fachinhalts und dessen Beziehungen zu anderen Bereichen subsumiert (Bromme 2014, 97).

Die vorliegende Arbeit wird sich nachfolgend sowohl im theoretischen Teil als auch in der Anlage der empirischen Untersuchung auf das im deutschsprachigen Raum vielfach rezipierte (vgl. Schmidt 2014, 32) heuristische Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (s. Abbildung 5) stützen, das in seiner untenstehenden Fassung das Modell professioneller Hand-

lungskompetenz Baumert und Kunters (2006, 482) und das Modell professioneller Lehrerkompetenz Blömekes (2011b, 395) verbindet. Der zugrunde gelegte Begriff der *professionellen Handlungskompetenz* geht auf Weinert (2001a, 51) zurück, der den Kompetenzgedanken (vgl. Weinert 2001b und Ausführungen zum Kompetenzbegriff in Kapitel 2.1.4) auf das Bewältigen beruflicher Anforderungen übertrug (Kunter et al. 2009, 153).

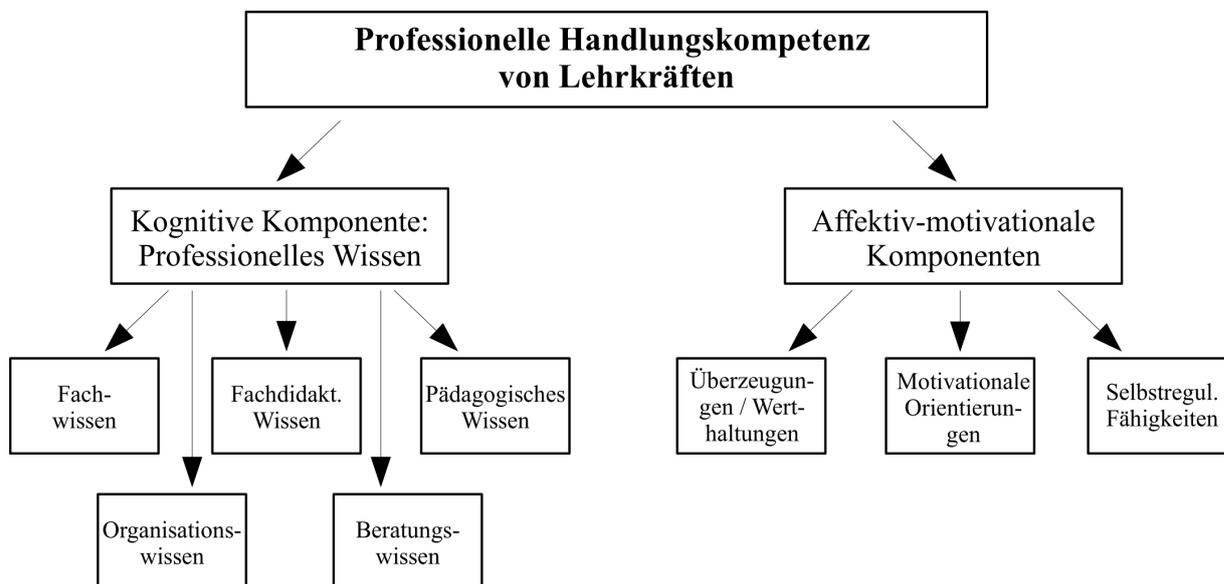


Abbildung 5: Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (eigene Darstellung basierend auf Baumert / Kunter 2006, 482 und Blömeke 2011b, 395)

Das Modell verdeutlicht, dass die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften als ein multidimensionales, komplexes Konstrukt anzusehen ist (Blömeke 2011b, 395). Es wird angenommen, dass sich diese zum einen aus einer kognitiven Komponente – dem *professionellen Wissen* (Blömeke 2011b, 395) bzw. dem (nachfolgend synonym verwendeten) *Professionswissen* (Baumert / Kunter 2006, 482) – sowie aus affektiv-motivationalen Komponenten zusammensetzt (Blömeke 2011b, 395).

Unter dem Professionswissen werden mit dem *Fachwissen*, dem *fachdidaktischen Wissen* und dem *pädagogischen Wissen* die grundlegenden Wissensdomänen Shulmans unterschieden; sie werden ergänzt durch das nachträglich von Shulman eingeführte *Organisationswissen* (vgl. Shulman 1987; Kenntnisse über Verhalten und Vernetzung im übergeordneten Schulkontext) sowie das *Beratungswissen*, welches Professionelle zur Kommunikation mit Laien benötigen (Baumert / Kunter 2006, 482; Kunter et al. 2009, 156). Da Organisations- und Beratungswissen unterrichtsferner sind (Frey 2014, 717), werden sie im weiteren Verlauf der Arbeit nicht detaillierter berücksichtigt. In Bezug auf das Professionswissen und dessen einzelne Komponenten (Wissensdomänen) ist anzumerken, dass diese unterschiedliche Wissenstypen und damit nicht nur dekla-

ratives, sondern auch prozedurales und konditionales Wissen umfassen (Schmidt 2014, 50 f.)¹⁶, was die Nähe des Wissensbegriffs und des Kompetenzbegriffs unterstreicht (Krauss / Bruckmaier 2014, 252). Unter die affektiv-motivationalen Komponenten fallen *Überzeugungen und Werthaltungen* der Lehrpersonen, ihre *motivationalen Orientierungen* sowie ihre *selbstregulativen Fähigkeiten* (Baumert / Kunter 2006, 482; Blömeke 2011b, 395).

Ein erfolgreiches Zusammenwirken des Professionswissens und der affektiv-motivationalen Komponenten erlaubt der Lehrkraft, in ihrem Berufsalltag kompetent zu agieren, d. h. auf ein breites Repertoire an Handlungsmöglichkeiten zuzugreifen und sich so in verschiedenen Situationen funktional zu verhalten (Blömeke 2011b, 395; Brunner et al. 2006, 58). Die professionelle Handlungskompetenz wird dabei nicht als Produkt individueller Talente, sondern als Ergebnis „eines bewussten professionellen Entwicklungsprozesses“ (Kunter et al. 2009, 153) und somit als vermittel- und veränderbar betrachtet (Kunter 2014, 706; Hascher / Krapp 2009, 365). Gleichwohl gilt es zu bedenken, dass eine vollständige professionelle Handlungskompetenz (ein vollkommenes Expertentum) letztlich nie zu erreichen ist, da stetig dazugelernt wird (Meyer 2011, 187). Im Folgenden sollen die Komponenten des Professionswissens sowie die affektiv-motivationalen Komponenten des Modells professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften einzeln vorgestellt werden.

3.3.1 Kognitive Komponente: Professionswissen

3.3.1.1 Fachwissen

Fachwissen wird von den Lehrkräften v. a. während ihrer Ausbildung im Studium erworben (Neuweg 2014, 588). Neben dem Beherrschen fachlicher Inhalte umfasst es auch Kenntnisse verknüpfender, übergreifender Konzepte – allgemein ein Verständnis des ‚Was?‘ und des ‚Warum?‘ von Sachverhalten (Schmidt 2014, 41; Loewenberg Ball et al. 2008, 391). Fachwissen wird häufig nach inhaltlichen Niveaustufen konzeptualisiert: So bezieht sich eine erste Facette oft auf Wissen auf der Ebene der unterrichteten Schüler, eine zweite Facette auf Fachwissen mit einem höheren Abstraktionsgrad sowie eine dritte Facette auf vertieftes (Schul-)Wissen als Zwischenkategorie zwischen Schul- und universitärem Wissen (Schmidt 2014, 41). Bei der im wissen-

16 Während sich *deklaratives Wissen* auf durch Worte oder Symbole erklärbares Wissen des Prinzips ‚wissen, dass‘ bezieht (z. B. Kenntnis von Fakten, Regeln, Allgemeinwissen), bezeichnet *prozedurales Wissen* zu ‚wissen, wie‘ und damit Wissen über das Ausführen von Handlungen. *Konditionales Wissen* wird durch das Prinzip ‚wissen, wann und warum‘ beschrieben und ist notwendig, um zu entscheiden, zu welchem Zeitpunkt etwas angewendet wird (z. B. Entscheidung über das Anwenden einer bestimmten Vorgehensweise in einer bestimmten Situation; Woolfolk 2008, 318 f.). Neben dieser aus der Psychologie stammenden, weit verbreiteten Unterteilung (Paris et al. 1983, 302 ff.; Schmidt 2014, 50) lassen sich in der Literatur weitere Bezeichnungen zur Unterscheidung verschiedener Wissenstypen finden. So unterscheidet Shulman (1986) *propositional knowledge*, *case knowledge* und *strategic knowledge* und Fenstermacher (1994) *formal knowledge*, *practical knowledge* und *knowledge-in-action*, wobei beide starke Parallelen zur zuvor genannten Unterscheidung aufweisen (Schmidt 2014, 51). Alle Einteilungen haben gemeinsam, dass sie annehmen, dass Professionswissen Elemente aller Wissenstypen besitzt (Schmidt 2014, 51; Baumert / Kunter 2006, 481).

schaftlichen Diskurs prominenten COACTIV-Studie („Cognitive Activation in the Classroom“) wurden bspw. die Facetten „profundes [fachliches, J. A.] Verständnis der in der Schule unterrichteten Sachverhalte“, „akademisches Forschungswissen“, „Beherrschung des Schulstoffes auf einem zum Ende der Schulzeit erreichten Niveau“ unterschieden und zusätzlich durch die Facette „[fachliches, J. A.] Alltagswissen von Erwachsenen“ ergänzt (alle vorausgegangenen Zitate: Baumert / Kunter 2006, 495).

Fachwissen wird als notwendige Basis für den Aufbau von fachdidaktischem Wissen angenommen (Schmidt 2014, 40); beide korrelieren hoch miteinander (Neuweg 2014, 589). So ermöglichen fundierte Fachkenntnisse der Lehrkraft, wichtige Sachverhalte und Zusammenhänge des Schulstoffs hervorzuheben, qualitativ hochwertige Erläuterungen zu geben, Aufgabenklarheit zu schaffen, verständliche Hilfestellungen zu geben sowie insgesamt den Unterricht souverän durchzuführen, für Schülerreaktionen offen zu sein und motivierend zu wirken (Bromme 1997, 194; Gruschka 2008, 47). Damit ist Fachwissen eine notwendige (wenngleich nicht hinreichende) Bedingung für qualitativ hochwertigen Unterricht und Lernfortschritte der Schüler; es „ist die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann“ (Baumert / Kunter 2006, 496).

3.3.1.2 Fachdidaktisches Wissen

Das für die Vermittlung des Fachwissens unabdingbare fachdidaktische Wissen des Lehrers verweist auf „die Verbindung von curricularem Fachinhalt und unterrichtsmethodischem Know-how“ (Bromme 1995, 105) und verknüpft damit pädagogische und fachliche Perspektiven auf den Unterricht und dessen Interaktionen (Meyer 2011, 187; Schmidt 2014, 37). Es befähigt Lehrkräfte dazu, fachliche Inhalte gemäß den Fähigkeiten und Interessen der Schüler in fruchtbare Lernumgebungen umzusetzen (Shulman 1987, 8; Lange et al. 2012, 57). Für jedes Unterrichtsfach existiert folglich ein spezifisches eigenes fachdidaktisches Wissen (Schmidt 2014, 37). Fachdidaktisches Wissen entsteht im Zusammenspiel von Fachwissen, pädagogischem Wissen, allgemeindidaktischen Kenntnissen, allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit, dem Studium sowie Erfahrungen mit dem Planen und Halten von Unterricht (Neuweg 2014, 590).

Bei Shulman (1986, 1987) können sowohl der Wissensbereich des PCK als auch der des curricular knowledge dem fachdidaktischen Wissen zugeordnet werden (Schmidt 2014, 37). Während sich letzteres auf Kenntnisse fachspezifischer Unterrichtsmaterialien und Lehrpläne bezieht (Schmidt 2014, 37; Shulman 1987, 8), umfasst der Bereich des PCK bei Shulman Wissen über Darstellungs- und Erklärungsformen, die den fachlichen Inhalt verständlich für andere machen, ein Verständnis für (Prä-)Konzepte und potenzielle Schwierigkeiten der Lernenden sowie Strate-

gien, Fehlvorstellungen in korrekte Vorstellungen zu überführen (Shulman 1986, 9 f.). Spätere Konzeptualisierungen fassen die beiden von Shulman ausgewiesenen Bereiche i. d. R. zusammen (Schmidt 2014, 37 f.; Neuweg 2014, 590 f.). In Anlehnung an Shulman (vgl. Dimension 2 und 3) weist die COACTIV-Studie drei Dimensionen des fachdidaktischen Wissens aus:

- (1) Wissen über das didaktische und diagnostische Potenzial von Aufgaben, Wissen über die kognitiven Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen von Aufgaben, ihre didaktische Sequenzierung und die langfristige curriculare Anordnung von Stoffen,
- (2) Wissen über Schülervorstellungen (Fehlkonzeptionen, typische Fehler, Strategien) und Diagnostik von Schülerwissen und Verständnisprozessen,
- (3) Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten (Baumert / Kunter 2006, 495).

Das fachdidaktische Wissen wird als berufliches Wissen von Lehrkräften aufgefasst (Blömeke et al. 2008, zitiert nach Schmidt 2014, 37) sowie als jenes Wissen, das Lehrkräfte von Fachwissenschaftlern unterscheidet (Schmidt 2014, 38): „[P]edagogical content knowledge [is] that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding“ (Shulman 1987, 8).

3.3.1.3 Pädagogisches Wissen

Es ist zu vermuten, dass Fachwissen und fachdidaktisches Wissen erst in vollem Umfang für die Gestaltung von hochwertigen Lernumgebungen eingesetzt werden können, wenn die Lehrkräfte auch über genügend pädagogisches Wissen verfügen (Brunner et al. 2006, 60). Letzteres wird z. T. auch als *bildungswissenschaftliches* oder *pädagogisch-psychologisches Wissen* bezeichnet und stellt einen für alle Fächer gültigen Wissensbereich des Professionswissen dar, da seine Inhalte allgemein-pädagogischer und nicht fachspezifischer Natur sind (Schmidt 2014, 34; König / Blömeke 2009, 499; Voss et al. 2015, 187 ff.). Es setzt sich aus Wissen verschiedener, verwandter Disziplinen wie der Bildungswissenschaft, der Allgemeinen Didaktik und der Pädagogischen Psychologie bzw. Lehr-Lern-Psychologie zusammen (König / Seifert 2012, 12; Voss / Kunter 2011, 194; Schmidt 2014, 35) und wird von Shulman zusammengefasst als „those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter“ (Shulman 1987, 8). Wenngleich sich spätere Konzeptualisierungen auf Shulmans Definition beziehen, variiert die konkrete Ausweisung der einzelnen Facetten des pädagogischen Wissens in der Literatur jedoch (Schmidt 2014, 35 f.). Als konsensfähige Facetten weisen Baumert / Kunter (2006) *Konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen* (darunter historische, bildungstheoretische und erziehungsphilosophische Grundlagen von Schule und Unterricht, Institutionstheorie und psychologische Grundlagen des Lernens, der Motivation und der menschlichen Entwicklung) und *Allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen* (darunter metatheoretische Unterrichtsplanungsmodelle, fachübergreifende Prinzipien der

Planung von Unterricht und Unterrichtsmethoden) aus. Hinzu kommen Wissen zur *Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten* (effektive Klassenführung, Schaffen einer konstruktiv-unterstützenden Lernumgebung, Unterrichtsablauf) und *Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens*. Die Facetten umfassen somit sowohl sehr nahe an der praktischen (Unterrichts-)Tätigkeit situierte als auch weiter von ihr entfernte Aspekte (Baumert / Kunter 2006, 484 f.). Pädagogisches Wissen ergibt sich sowohl „aus dem Studium und dem Referendariat als auch [...] aus dem Wissens-, Urteils- und Vorurteilsbestand der Praxis sowie in sehr hohem Maße aus den Erfahrungen in der eigenen Schulzeit“ (Neuweg 2014, 594).

3.3.2 Affektiv-motivationale Komponenten

3.3.2.1 Überzeugungen und Werthaltungen

Baumert und Kunter (2006) fassen unter den Überzeugungen und Werthaltungen vier verschiedene Facetten: Wertbindungen, epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien über Lehren und Lernen sowie Zielsysteme für Curriculum und Unterricht (Baumert / Kunter 2006, 497).

Wertbindungen (value commitments) beziehen sich auf die Berufsethik des Lehrerberufs, die – wie dargestellt (s. Kapitel 3.1) – in allen Professionen von zentraler Bedeutung ist (Baumert / Kunter 2006, 497). In Osers (1998) Theorie zur Berufsmoral von Lehrpersonen werden Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit und Fürsorge als zentrale Verpflichtungsaspekte von Lehrkräften angesehen, welche im Rahmen ihres professionellen Handelns diskursiv begründet und ausbalanciert werden (Reichenbach / Oser 1998, 43 ff.; Baumert / Kunter 2006, 497 f.). Die Ausprägung der Berufsethik hat z. B. Auswirkungen auf die Leistungsbewertung, das Umgehen mit Heterogenität oder das Schaffen unterstützender Lernumgebungen (Baumert / Kunter 2006, 498).

Epistemologische Überzeugungen oder Weltbilder (epistemological beliefs bzw. world views) bezeichnen subjektive Theorien und Vorstellungen, die Personen über den Wissenserwerb bzw. Wissen allgemein oder Wissen in spezifischen Bereichen entwickeln. Zudem haben Lehrpersonen *subjektive Theorien über das Lehren und Lernen*. Beiden ist gemeinsam, dass sie (im Gegensatz zum in Kapitel 3.3.1 vorgestellten Professionswissen) nicht notwendigerweise den Anforderungen der diskursiven Validierung, der argumentativen Rechtfertigung oder der Widerspruchsfreiheit genügen müssen; vielmehr steht der individuelle Richtigkeitsglaube der Lehrer im Vordergrund (Baumert / Kunter 2006, 497 ff.). Es wird davon ausgegangen, dass die subjektiven, intuitiven Theorien eine Vorstrukturierung der Begegnung mit der Welt leisten und dabei z. B. einen Einfluss auf das Denken, das Lernen, das Schlussfolgern und die Informationsverarbeitung nehmen und so – vielfach unbewusst – das Lehrerhandeln steuern (Baumert / Kunter 2006, 498; Helmke 2010, 117). Die subjektiven Theorien über das Lehren und Lernen beeinflussen bspw. die Perzeption und Deutung unterrichtlicher Situationen, die Erwartungen, die an die Lernenden

gerichtet werden sowie die allgemeinen *Zielvorstellungen* der Lehrer für den Unterricht. Neben der individuellen Ebene sind letztere auch auf übergeordneten Ebenen in z. B. der Kultur des Fachs oder in Lehrerbildungstraditionen institutionalisiert (Baumert / Kunter 2006, 499 + 501).

3.3.2.2 *Motivationale Orientierungen*

Um qualitativ hochwertigen Unterricht zu halten, müssen Lehrkräfte neben Wissen auch über die Motivation verfügen, dieses im Unterricht einzusetzen (Brunner et al. 2006, 61). Die motivationalen Orientierungen umfassen dabei mit den Kontrollüberzeugungen bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen sowie der intrinsischen motivationalen Orientierung bzw. dem Lehrerenthusiasmus zwei relevante Facetten (Baumert / Kunter 2006, 502).

Das Konzept der *Selbstwirksamkeit* geht auf Bandura (1997) zurück, der es als „Überzeugung einer Person, über die Fähigkeiten und Mittel zu verfügen, um diejenigen Handlungen durchführen zu können, die notwendig sind, um ein definiertes Ziel zu erreichen“ (Baumert / Kunter 2006, 502; vgl. Bandura 1997) auffasst. Es bezeichnet somit das Vertrauen in die persönliche Kompetenz (Warner / Schwarzer 2009, 630). Selbstwirksamkeitserwartungen nehmen Einfluss auf Anstrengung, Persistenz und die Zielsetzungen des Handelns, dessen Abschirmung vor konkurrierenden Intentionen sowie das Verarbeiten von (Miss-)Erfolg; sie sind somit handlungsbezogen sowie domänenspezifisch (Baumert / Kunter 2006, 502; Schmaltz 2019, 84). Kompetenzerfahrungen regulieren in einer Feedbackschleife die Selbstwirksamkeitserwartungen im Handlungsprozess (Baumert / Kunter 2006, 502). Ein hohes Selbstwirksamkeitserleben geht mit größerer Berufszufriedenheit, körperlichem und psychischem Wohlbefinden, emotionaler Stabilität, hoher Motivation und einem größeren beruflichen Engagement einher, was Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu einer bedeutsamen Komponente der psychischen Regulationsfähigkeit von Lehrpersonen macht (Baumert / Kunter 2006, 502 f.; Schwarzer / Warner 2014, 662 + 665).

Die Facette der *intrinsischen motivationalen Orientierung* bzw. des *Lehrerenthusiasmus* verweist auf „den Grad des positiven emotionalen Erlebens während der Ausübung der Lehrtätigkeit“ (Baumert / Kunter 2006, 504). Es kann sich sowohl um Begeisterung¹⁷ für die Unterrichtstätigkeit als auch für den Unterrichtsgegenstand (Fach allgemein bzw. konkreter, behandelter Inhalt) handeln (Baumert / Kunter 2006, 504; Kunter 2014, 703 f.). Der Enthusiasmus einer Lehrperson für ihre Tätigkeit korreliert bspw. positiv mit der Qualität der Klassenführung und dem kognitiven unterrichtlichen Anspruch an die Lernenden (Baumert / Kunter 2006, 504). Zudem wird angenommen, dass Lehrerenthusiasmus eine Modellwirkung für das Schülerverhalten hat (Meyer 2011, 194).

17 Nachfolgend ist synonym auch von einem großen *Interesse* (an der Unterrichtstätigkeit resp. am Unterrichtsgegenstand) die Rede.

3.3.2.3 Selbstregulative Fähigkeiten

Selbstregulation bezeichnet allgemein die Fähigkeit von Menschen, das eigene Verhalten mit Blick auf selbst gesteckte Ziele zu steuern (Reinecker o. J., o. S.). Im Kontext der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften bezieht sich Selbstregulation v. a. auf die Fähigkeit der Lehrpersonen, verantwortungsvoll mit den eigenen Ressourcen umzugehen (Baumert / Kunter 2006, 504) bzw. auf ihre individuell erlebte Belastung. Wichtige Einflussfaktoren auf die Selbstregulationsfähigkeit von Lehrkräften sind berufliches Engagement und Distanzierungs-fähigkeit (Meyer 2011, 194). Sind beide hoch ausgeprägt, spricht man von einem *balanced com-mitment* (Hallsten 1993, zitiert nach Baumert / Kunter 2006, 504), das bei den Lehrern mit einer geringeren Erschöpfung, einer hohen beruflichen Zufriedenheit sowie mit einer Unterrichtsweise korreliert, die von den Lernenden als gerechter, engagierter und schülerorientierter empfunden wird (Baumert / Kunter 2006, 504; Klusmann et al. 2006, 170). Neben diesem ‚gesunden‘ Selbstregulationstyp können aber auch Lehrertypen mit einer risikobehafteten Selbstregulation ausgemacht werden: So kann bspw. das berufliche Engagement hoch, aber die Distanzierungs-fähigkeit gering oder das Engagement niedrig und die Distanzierungs-fähigkeit ebenfalls niedrig ausgeprägt sein. Der Schonungstyp weist hingegen ein geringes Engagement und eine hohe Di-stanzierungsfähigkeit auf – bei geringem beruflichem Ehrgeiz hat er eine große Widerstandskraft in Bezug auf berufliche Belastungen (Schaarschmidt / Kieschke 2007, 85 ff.).

3.4 Einflussfaktoren Erfahrung und Weiterbildung

Es ist bereits aufgezeigt worden, dass Professionalität bzw. professionelles Handeln als Ausdruck von Professionalität durch berufliche Erfahrung sowie durch zielgerichtetes Üben und Lernpro- zesse beeinflusst werden können (s. Kapitel 3.1). Letztere finden sicherlich im regulären Berufs- alltag statt, werden aber auch im Rahmen von forcierten Weiterbildungsmaßnahmen¹⁸ für Lehr- kräfte angeregt. Beide Aspekte – Erfahrung und Weiterbildung – können daher im Modell pro- fessioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften als Einflussfaktoren¹⁹ ergänzt werden (s. Ab- bildung 6).

18 Unter Bezugnahme auf Fussangel et al. (2010, 329) soll im Folgenden nicht näher auf die Diskussion um die Begriffsabgrenzung zwischen *Lehrerfortbildung* und *Lehrerweiterbildung* eingegangen werden. In der Arbeit wird *Weiterbildung* als allgemeiner Oberbegriff für weiterbildende Maßnahmen generell und *Fortbildung* als eine in einem formalen Rahmen stattfindende, eng am Beruf orientierte Weiterbildungsmaßnahme verstanden.

19 Die Ergänzung von Einflussfaktoren auf die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit; auf die o. g. Aspekte (Erfahrung, Lernprozesse) wird in der Literatur zum Thema jedoch häufig verwiesen.

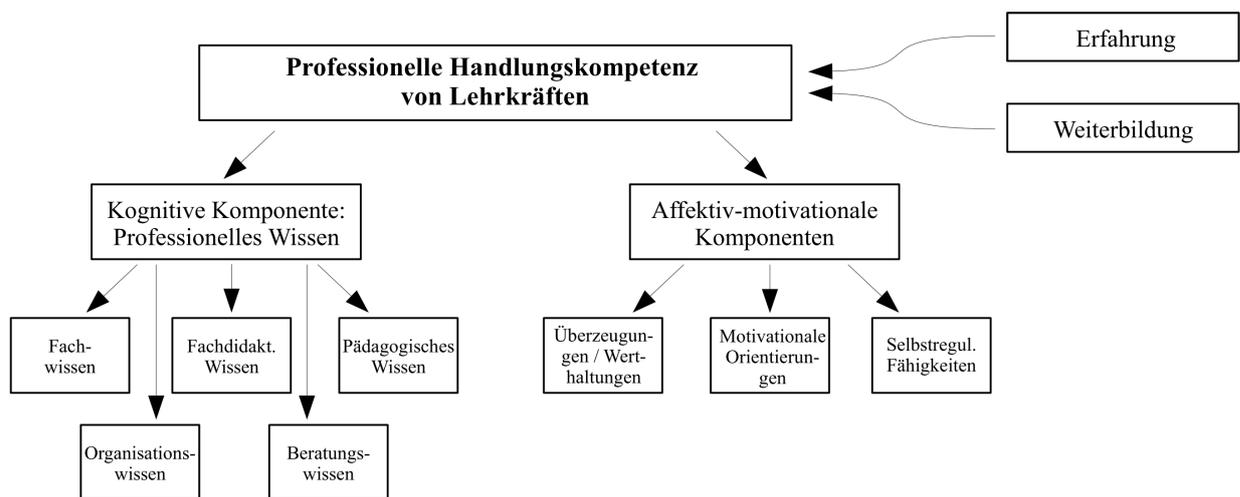


Abbildung 6: Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften inkl. zweier Einflussfaktoren (eigene Darstellung; Grundmodell basierend auf Baumert / Kunter 2006, 482 und Blömeke 2011b, 395)

Erfahrung kann mit der eigentlichen Berufserfahrung (Ausübungslänge des Lehrerberufs bzw. Dienstjahre), der fachspezifischen Erfahrung (Länge des Unterrichts des spezifischen Fachs) und der Erfahrung mit einem spezifischen Unterrichtsinhalt auf verschiedenen Auflösungsgraden betrachtet werden (Schmidt 2014, 54). Entgegen potenziell intuitiver Vermutungen zeigten Studien, dass eine zunehmende Dauer der Berufsausübung nicht automatisch zu einer Verbesserung der professionellen Handlungskompetenz führt (Schmidt 2014, 58; Weinert 1996, 149; Brunner et al. 2006, 76). Grund dafür könnte sein, dass Berufserfahrung und professionelle Handlungskompetenz möglicherweise nicht linear, sondern kurvilinear zusammenhängen. Dieser Theorie zufolge kommen im Verlauf der Berufsausübung Stressfaktoren und ein abnehmender Lehrereнтуhusiasmus zur steigenden Berufserfahrung hinzu, was Kompetenzgewinne durch Erfahrung wieder vermindern könnte (Bromme / Haag 2008, 808). Kognitionspsychologie und Expertiseforschung sehen Berufserfahrung dennoch als sehr relevant für die Prozeduralisierung von deklarativem Wissen bzw. allgemein für die Entwicklung von Expertise auf dem Weg zu einem *expert teacher* an (Blömeke 2011a, 148; Berliner 2014, 14; Schmidt 2014, 57 f.). Zudem hat sich Berufserfahrung als notwendig für die Entwicklung von fachdidaktischem Wissen erwiesen (van Driel et al. 2002, 585; Schmidt 2014, 58), was potenziell Ergebnis der „zunehmenden Integration allgemeinen pädagogischen, didaktischen und psychologischen Wissens und eigener spezifischer Unterrichtserfahrungen“ (Bromme / Haag 2008, 810) im Verlauf des Berufslebens ist. Berufserfahrung ermöglicht Lehrern, wichtige Automatismen und Routinen zu erwerben (Krauss / Bruckmaier 2014, 256). Wird berufliche Erfahrung systematisch reflektiert, hat dies positive Effekte auf die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz (Schmidt 2014, 56 ff.).

Weiterbildung kann frei (z. B. eigenständiges Informieren über neue Forschungsergebnisse bzw. Aneignung neuen Wissens, Austausch mit Kollegen) oder formal (z. B. im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen) erfolgen und ist eng an motivationale Faktoren und Eigeninitiative der

Lehrkräfte geknüpft (Krapp / Hascher 2009, 377 + 384; Hascher / Krapp 2009, 365). Nehmen Lehrkräfte an Fortbildungen teil, können letztere Veränderungen des Lehrerwissens und motivationaler Orientierungen, die Entwicklung von Lehrerüberzeugungen oder dauerhafte Veränderungen des Lehrerhandelns bewirken, was ihren Charakter als wichtigen Einflussfaktor auf die Professionalität bzw. Expertise unterstreicht (Lipowsky 2009, 346; vgl. Bromme / Haag 2008, 806). Auch bei der Weiterbildung kommt der Reflexion (z. B. durch Reflektieren der eigenen Stärken und Schwächen) eine wichtige Rolle zu (von Felten 2011, 138; Krapp / Hascher 2009, 384).

3.5 Unterrichtliche Behandlung von Raummodulen am Beispiel von Australien und Ozeanien – mögliche Herausforderungen für die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften

Geht man – wie es im Folgenden in der Arbeit der Fall sein soll – wie Bromme von einem grundsätzlichen Verständnis von allen Lehrern als Experten aus, die über ein spezifisches Expertenwissen verfügen, welches Teil ihrer Professionalität ist und in professionellem Handeln zum Ausdruck kommt (s. Kapitel 3.2), so stellt die in Kapitel 2.2.1 vorgestellte curriculare Vorgabe wechselnder Raummodule einen weitreichenden Anspruch an die Erdkundelehrer: Sie verleiht jeder Lehrkraft den Status, Experte für jeden Raum der Welt zu sein, d. h. über ein spezifisches Expertenwissen über jeden Raum zu verfügen, das zur Durchführung der beruflichen Tätigkeit – dem Unterrichten des jeweiligen Raumes – benötigt wird. Das professionelle Handeln der Lehrkraft liegt darin, dieses (Raum-)Wissen in (Raum-)Können (d. h. das Halten von Unterricht über den Raum) zu überführen. Unberücksichtigt bleibt in einer solchen (idealen) Vorstellung, dass der Vorgabe, ein Expertenwissen über jeden Raum zu haben und jeden Raum unterrichten zu können, potenziell große Herausforderungen für die Professionalität der Lehrkräfte immanent sind. Annahmen über solche potenziell möglichen Herausforderungen sollen nachfolgend – systematisiert anhand der Komponenten des vorgestellten Modells professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften – angeführt werden.²⁰

20 Im Forschungsprojekt (d. h. sowohl bei der nachfolgenden Ausführung von Annahmen über potenzielle Herausforderungen als auch bei der Aufstellung der Forschungs(teil)fragen in Kapitel 3.6 und der Erhebung selbst) werden mit dem Fachwissen, dem fachdidaktischen Wissen und den motivationalen Orientierungen vordergründig Kategorien des Modells behandelt, die in enger Verbindung mit dem Unterrichtsinhalt stehen. Das pädagogische Wissen als dritte Komponente des Professionswissens ist per Definition nicht fachspezifischer (geographischer bzw. geographiedidaktischer) Natur (s. Kapitel 3.3.1.3) und wird daher in einem geringeren Umfang behandelt (s. Kapitel 4.2). Da sie sich ebenfalls nicht gezielt auf den Unterrichtsinhalt bezieht, werden selbstregulative Fähigkeiten der Lehrkräfte in den Annahmen und Forschungsfragen nicht explizit berücksichtigt. Die Komponente der Überzeugungen und Werthaltungen findet insofern Eingang in das Forschungsprojekt, als sie sich im untersuchten Legitimitätsempfinden der unterrichtlichen Vorgaben der Lehrkräfte niederschlägt.

So ist es denkbar, dass die befragten Lehrkräfte²¹ (im Bereich ihrer *Überzeugungen und Werthaltungen*) grundsätzlich eine geringe Legitimität der curricularen Vorgaben empfinden. Diese könnte sich allgemein auf die Vorgabe von Raummodulen und ein in der Umsetzung in vielen Fällen regional-thematisches Vorgehen beziehen, welches von den Lehrkräften z. B. unter Angabe der in Kapitel 2.1.3 genannten Argumente ggf. als unzeitgemäß und wenig kompatibel mit aktuellen geographiedidaktischen Leitbildern (vgl. z. B. globales, grenzübergreifendes Lernen) kritisiert werden könnte. Ebenso könnten die Lehrkräfte die Bezugnahme auf das Kulturerdteilkonzept z. B. unter Berufung auf dessen fehlende Aktualität und die Kritikpunkte am Konzept als nicht legitim empfinden. Schließlich könnte auch das Herausgreifen einzelner Raummodule – wie im Beispiel von Australien und Ozeanien – als nicht sinnvoll (weil bspw. zu spezifisch) und die Einführung der Raummodule erst in der Qualifikationsphase als zu spät empfunden werden. Ein solches geringes Legitimitätsempfinden wäre u. U. wiederum eine Herausforderung auf der Ebene der *motivationalen Orientierungen*, die zusätzlich dadurch beeinflusst werden könnten, dass sich die Lehrkräfte aufgrund der Ferne oder fehlender persönlicher Bezüge ggf. nicht für z. B. Australien und Ozeanien bzw. ein Unterrichten des gleichnamigen Raummoduls interessieren könnten – der *Lehrerenthusiasmus* bzw. die Ausbildung intrinsischer Motivation wären dann erheblich eingeschränkt. Als weitere Herausforderung kann das *Selbstwirksamkeitserleben* angenommen werden, da sich die Lehrkräfte ggf. als nicht kompetent genug dafür empfinden könnten, ‚guten‘ Unterricht zu einem spezifischen Raummodul wie zu Australien und Ozeanien zu halten.

Was das Professionswissen betrifft, so könnte im Bereich des *Fachwissens* ein lückenhaftes inhaltliches Wissen über das zu unterrichtende Raummodul die Professionalität der Lehrkräfte einschränken. Dabei ist anzunehmen, dass sich dieses insbesondere bei Räumen zeigt, mit denen die Lehrkräfte in ihrer Ausbildung, ihrem Alltag, ihrer Freizeit oder ihrer beruflichen Tätigkeit (z. B. auch außerhalb der Oberstufe) nicht oder nur wenig in Kontakt kommen und ggf. durch ausgefallene thematische Vorgaben zusätzlich begünstigt wird – so stellt sich exemplarisch die Frage, wie gut sich die Lehrkräfte bspw. mit der „indigene[n] Bevölkerung [...] in Ozeanien“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 21) auskennen. Auch im Bereich des *fachdidaktischen Wissens* könnte die Vorgabe von Raummodulen wie Australien und Ozeanien herausfordernd sein, da den Lehrkräften z. B. das Stellen von Aufgaben, die Anordnung des Stoffs, das Einschätzen von Schülervorstellungen und -verständnisprozessen oder die Wahl des unterrichtlichen Vorgehens schwerfallen könnte. Als Gründe hierfür lassen sich z. B. der den Lehrkräften und Schülern vor-

21 Wenn bei der folgenden Aufführung von Annahmen auf ‚Lehrkräfte‘ verwiesen wird, so sind aufgrund der qualitativen Anlage der Erhebung (s. Kapitel 4) stets die befragten Lehrkräfte gemeint. Allgemeingültige Aussagen für die Grundgesamtheit niedersächsischer Lehrkräfte könnten nur im Rahmen einer quantitativen Erhebung getroffen werden.

aussichtlich (räumlich) ferne Inhalt, die kritisierbaren Vorgaben im Kerncurriculum (vgl. Kulturerdteilkonzept) oder ggf. fehlende Erfahrung mit einem regional-thematischen Vorgehen verbunden mit der späten Einführung der Raummodule erst in der Qualifikationsphase annehmen. Wenngleich das *allgemeine pädagogische Wissen* nicht fachspezifisch und damit weniger inhaltlich gebunden ist, könnten sich die Lehrkräfte ggf. auch bezogen auf diese Komponente beim Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien mit Herausforderungen konfrontiert sehen.

Bezüglich der Einflussfaktoren auf das Modell (s. Kapitel 3.4) lässt sich hinsichtlich der *Erfahrung* potenziell annehmen, dass dieser nach Einschätzung der Lehrkräfte eine große Bedeutung für das Professionswissen zukommt. Dies würde Herausforderungen für junge oder fachlich oder thematisch weniger erfahrene Lehrkräfte bergen. Die Entwicklung von thematischer Erfahrung wird zudem dadurch erschwert, dass sich Australien und Ozeanien bzw. die Raummodule allgemein nur im Abstand mehrerer Jahre in den Abiturvorgaben wiederholen. Als Konsequenz kann angenommen werden, dass das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien z. B. aufgrund eines ggf. als gering eingeschätzten fachlichen oder fachdidaktischen Wissens bei den Befragten potenziell ein Bedürfnis nach persönlicher *Weiterbildung* erzeugen könnte.

3.6 Forschungsfragen und -design der Arbeit

Aus der Schilderung der theoretischen Hintergründe der Arbeit in Kapitel 2 und den vorausgegangenen Unterkapiteln des dritten Kapitels ist deutlich geworden, dass die Vorgabe von kulturbasierten Raummodulen in den niedersächsischen Kerncurriculumsvorgaben für die Qualifikationsphase aus fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Sicht diskutiert werden kann – z. B., was die Bezugnahme auf das Kulturerdteilkonzept oder die häufig stattfindende regional-thematische Umsetzung betrifft. Zudem wurde dargelegt, dass die Kerncurriculumsvorgaben den Lehrkräften den Status von Experten für die Räume der Welt verleihen, was voraussetzt, dass die Lehrkräfte das notwendige Wissen und Können zur Behandlung der einzelnen Räume besitzen. Tatsächlich könnte die curriculare Raummodulvorgabe jedoch potenziell viele Herausforderungen für die Professionalität bzw. die professionelle Handlungskompetenz der Lehrkräfte bergen. Vor diesem Hintergrund ergeben sich für die Arbeit folgende, bereits in der Einleitung aufgeworfene, übergeordnete Forschungsleitfragen:

- 1) *Welche Legitimität wird der Vorgabe von kulturbasierten Raummodulen für die Qualifikationsphase im niedersächsischen Oberstufen-Erdkunde-Kerncurriculum von Seiten niedersächsischer Erdkundelehrkräfte beigemessen?*

2) Inwieweit stellt sich die curriculare Raummodulvorgabe unter besonderer Berücksichtigung von Australien und Ozeanien als herausfordernd für die Professionalität niedersächsischer Erdkundelehrkräfte dar?

Zur Beantwortung der Fragen werden die im vorausgegangenen Kapitel aufgeführten Annahmen zum möglichen Legitimitätsempfinden und zu potenziellen Herausforderungen der Raummodulvorgabe für die Lehrerprofessionalität in Fragestellungen überführt, um zu untersuchen, inwieweit sich diese innerhalb der Gruppe der befragten Lehrkräfte als tatsächlich auftretend zeigen. Ihre Systematisierung nach den Komponenten des Modells professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften wird dabei beibehalten. Es können somit folgende Forschungs(teil)fragen (,research questions‘, Döring / Bortz 2016, 145) formuliert werden:

F1) Als wie legitim empfinden die interviewten Lehrkräfte (i) grundsätzlich die Vorgabe von Raummodulen im Kerncurriculum, (ii) eine regional-thematische bzw. eine thematisch-regionale Umsetzung dieser im Unterricht, (iii) die Bezugnahme auf das Kulturerdeteilkonzept?

F2) Als wie kompatibel sehen die interviewten Lehrkräfte die Vorgabe von Raummodulen mit aktuellen geographiedidaktischen Bildungsaufgaben und Unterrichtskonzepten an?

F3) Inwieweit liegen im Bereich des eingeschätzten Fachwissens zum Raummodul Australien und Ozeanien Herausforderungen für die Professionalität der interviewten Lehrkräfte?

F4) Inwieweit liegen im Bereich des eingeschätzten fachdidaktischen Wissens zum Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien Herausforderungen für die Professionalität der interviewten Lehrkräfte?

F5) Inwieweit sehen sich die interviewten Lehrkräfte beim Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien ihrer Einschätzung nach auch mit allgemein-pädagogischen Herausforderungen konfrontiert?

F6) Inwieweit liegen im Bereich des Selbstwirksamkeitserlebens bezogen auf das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien Herausforderungen für die Professionalität der interviewten Lehrkräfte?

F7) Inwieweit liegen im Bereich des Lehrereнтуusiasms bezogen auf das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien Herausforderungen für die Professionalität der interviewten Lehrkräfte?

F8) Welche Bedeutung messen die interviewten Lehrkräfte der Erfahrung mit dem Raum Australien und Ozeanien bzw. mit dem Unterrichten des gleichnamigen Raummoduls bei?

F9) Inwieweit weckt das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien bei den interviewten Lehrkräften den Wunsch nach eigener Weiterbildung?

Die Forschungsteilfragen F1 und F2 beziehen sich dabei auf die übergeordnete Fragestellung 1 und dienen somit der Untersuchung des allgemeinen Legitimitätsempfindens der Vorgabe von

kulturbasierten Raummodulen im Kerncurriculum. Die Teilfragestellungen F3 bis F9 beziehen sich auf die übergeordnete Fragestellung 2 und zielen somit darauf ab, am konkreten Beispiel des Raummoduls Australien und Ozeanien potenzielle Herausforderungen einer solchen Raummodulvorgabe für die professionelle Handlungskompetenz der Lehrkräfte (bezogen auf die Komponenten des Modells professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften inkl. hinzugefügter Einflussfaktoren) zu untersuchen. Das Forschungsdesign des durchgeführten Projekts ist Abbildung 7 zu entnehmen.

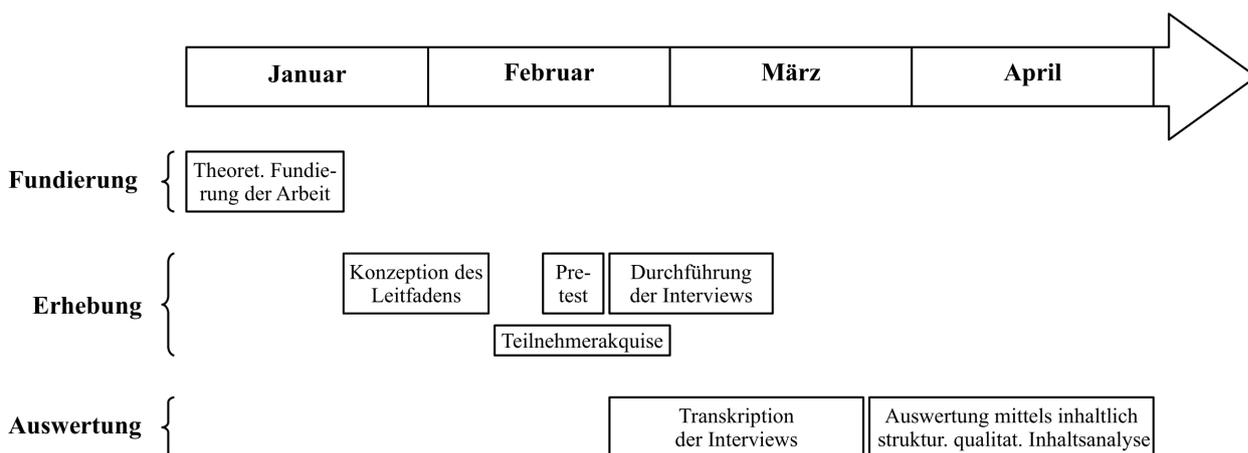


Abbildung 7: Forschungsdesign des durchgeführten Projekts (zur Wahrung der Anonymität der Befragten Verzicht auf Darstellung der Erhebungsorte; eigene Darstellung)

Als erster Schritt der Erhebungsphase wurde im Januar 2020 anknüpfend an die theoretische Fundierung der Arbeit der Interviewleitfaden des Forschungsprojekts konzipiert (s. Kapitel 4.2). Nach seiner Fertigstellung wurde mit der Teilnehmerakquise begonnen, in deren Rahmen potenzielle Gesprächspartner per E-Mail mit Interviewanfragen kontaktiert und bei vorhandener Gesprächsbereitschaft Interviewtermine mit ihnen vereinbart wurden (s. Kapitel 4.3). Mitte Februar wurde mit dem Führen von Gesprächen begonnen, wobei die ersten zwei durchgeführten Interviews als Pretest des Interviewleitfadens dienten (s. Kapitel 4.4) und bis Mitte März elf weitere Interviews im Kontext der regulären Hauptuntersuchung durchgeführt wurden. Befragt wurden Gymnasial- bzw. Gesamtschullehrkräfte, die mit wenigen Ausnahmen alle an Schulen im Stadtgebiet Hannover resp. in der Stadt oder im Landkreis Osnabrück tätig sind (s. Kapitel 4.5). Parallel zur Durchführung der Interviews wurde mit dem Transkribieren derselben (s. Kapitel 4.6) begonnen, welches in der zweiten Märzhälfte für alle durchgeführten Interviews abgeschlossen werden konnte. Es folgte die Auswertung der Gespräche mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse (s. Kapitel 4.6).

4 Methodisches Vorgehen bei der empirischen Untersuchung

Die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte empirische Untersuchung ist *qualitativ* angelegt. Ziel qualitativer Forschung ist es, „Lebenswelten ‚von innen heraus‘“ (Flick et al. 2009, 14) aus der Perspektive der beteiligten Personen zu beschreiben. So soll ein besseres Verständnis von Deutungsmustern, Strukturmerkmalen und Abläufen der sozialen Wirklichkeit gefördert werden (Flick et al. 2009, 14). Qualitative Forschung liefert genaue, dichte Beschreibungen, wobei sie für das Unbekannte und Neue offen (Flick et al. 2009, 17; Poscheschnik 2010, 90) und eine „entdeckende Wissenschaft“ (Flick et al. 2009, 24) ist. Ihr Einsatz ist daher u. a. dort zu empfehlen, wo in einem explorativen Vorgehen bislang wenig untersuchte Bereiche näher erschlossen werden sollen (Flick et al. 2009, 25; Lamnek / Krell 2016, 95). Qualitative Forschung kennzeichnet sich somit – im Gegensatz zur quantitativen Forschung – nicht durch eine theorieüberprüfende, sondern durch eine theorieentdeckende und -bildende Forschungslogik, wobei die Formulierung von Vorannahmen im Vorfeld der eigentlichen Untersuchung eine wichtige Sensibilisierung für letztere darstellen kann (Brüsemeister 2008, 48; Flick et al. 2009, 17).

Somit wird deutlich, dass sich für das vorliegende Projekt aufgrund der bisher noch nicht geographiedidaktisch erforschten Einstellungen von Lehrkräften zu vorgegebenen Raummodulen (s. Kapitel 1) ein qualitativ konzipiertes Forschungsdesign anbietet. Wenngleich eine Sensibilisierung für den Forschungsgegenstand durch die Formulierung von Vorannahmen (s. Kapitel 3.5) erfolgte, zielt das Forschungsprojekt nicht darauf, deren statistische Signifikanz zu überprüfen, sondern vielmehr darauf, explorativ die Einschätzungen und Einstellungen der befragten Lehrkräfte zu erfassen, zu verstehen und daraus abzuleiten, welche Legitimität der Vorgabe von Raummodulen beigemessen wird und inwiefern sich aus ihr potenzielle Herausforderungen für die Lehrerprofessionalität ergeben.

Im Folgenden werden die Erhebungsmethode, die Entwicklung des Erhebungsinstrumentes, die Durchführung der Erhebung inkl. vorausgegangener Teilnehmerakquise und vorausgegangenem Pretest sowie das Vorgehen bei der Datenauswertung in einzelnen Abschnitten erläutert.

4.1 Die Erhebungsmethode des leitfadengestützten Experteninterviews

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit ihrem qualitativen Forschungsdesign wurden methodisch leitfadengestützte Experteninterviews durchgeführt. Für das Forschungsprojekt eignen sich diese besonders, da sie durch ihre spezifische Art der Vorbereitung (die Entwicklung des Leitfadens) ausreichend Möglichkeiten bieten, die im Voraus getätigten theoretischen Vorüberlegungen einzubeziehen: Leitfadeninterviews erlauben die Behandlung verschiedener Themen im Inter-

view, wobei sich letztere – wie es im vorliegenden Projekt der Fall ist – aus dem Untersuchungsziel (und nicht aus den Antworten der Befragten) ergeben (Gläser / Laudel 2010, 111 + 115). Zudem bieten sich leitfadengestützte Experteninterviews für die vorliegende Untersuchung insofern an, als die Gespräche auf das Erheben von Inhalten (Einschätzungen und Einstellungen) abzielen, die den Gesprächspartnern i. d. R. bewusst sind und offen von ihnen verbalisiert werden können (Lueger / Froschauer 2018, 129).

Experteninterviews kennzeichnen sich allgemein dadurch, dass den Befragten der Status von Experten²² beigemessen wird. Strittig ist dabei die konkrete Auslegung des Expertenbegriffs, die von einem weiten Verständnis (jeder Mensch ist Experte seines Lebens) bis zu einem engen Verständnis (nur Angehörige einer speziellen Funktionselite sind Experten) reicht (Helfferrich 2014, 570 f.). Im durchgeführten Projekt wurde ein Mittelweg gewählt und die Auffassung Przyborskis und Wohlrab-Sahrs zugrunde gelegt, der zufolge Experten Personen sind, die „über ein spezifisches Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und diese besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen“ (Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014, 119; zur Auswahl der Experten in der durchgeführten Untersuchung s. Kapitel 4.3). Ein solches Rollenwissen kann verschiedene Formen umfassen, wie z. B. professionsbasiertes Deutungswissen, Wissen über institutionelle Abläufe aus einer Insiderperspektive oder Wissen über Kontexte und Hintergründe von andernfalls schwer zugänglichen Erfahrungsbereichen (Meuser / Nagel 2002, 76; Helfferrich 2014, 571). Es kann an Berufsrollen oder aber an außerberufliches, spezialisiertes Engagement geknüpft sein (Helfferrich 2014, 571).

Vielfach werden Experteninterviews als Leitfadeninterviews („semi-structured interviews“, Döring / Bortz 2016, 372) durchgeführt, was bedeutet, dass die stattfindenden Interviews mit einem zuvor vorbereiteten Leitfaden („interview guide“, Döring / Bortz 2016, 372) geführt werden (Helfferrich 2014, 559 + 571). Der Leitfaden ist dabei das Datenerhebungsinstrument und Ergebnis der Übersetzung des Forschungsproblems und der theoretischen Überlegungen in Interviewfragen, die für den Experten und dessen Erfahrungswelt nachvollziehbar sind (Kaiser 2014, 52). Dem Interviewleitfaden als „systematisch angewandte[r] Vorgabe zur Gestaltung des Interviewablaufs“ (Helfferrich 2014, 560) kommen drei Hauptfunktionen zu: Er strukturiert die Befragung durch Vorgabe der zu stellenden Fragen, ihrer Reihenfolge und Anzahl, er enthält für den Befragten relevante Hinweise zum Gesprächskontext und zur Gesprächssituation und er hilft dem Interviewer, seine Rolle als „Co-Experte“, welcher sich eingearbeitet hat, über Basiswissen verfügt und den aktuellen Stand der Forschung überblickt, zu belegen (Kaiser 2014, 52 ff.). Im Gegensatz zu einem standardisierten Fragebogen bleibt der Leitfaden aber ein Gerüst und lässt

22 In Abgrenzung zu den Erläuterungen in Kapitel 3.2 liegt der Fokus der Verwendung des Begriffs ‚Experte‘ im methodischen Kontext der Arbeit auf der Eignung von Personen als Interviewpartner (zur Definition vgl. nachfolgende Ausführungen).

dem Interviewenden die Entscheidungsfreiheit, im Gespräch bei Bedarf auch von ihm abzuweichen. Die Verwendung eines Leitfadens hat für den Forschenden den Vorteil, dass sie ermöglicht, in Interviews vergleichbare Informationen zu erheben und sicherstellt, dass alle relevanten Informationen erhoben werden. Ein Leitfaden wirkt also insbesondere auch bei fortgeschrittener Erhebung Gewöhnungsprozessen oder Veränderungen des Erkenntnisinteresses entgegen (Gläser / Laudel 2010, 142 f.).

4.2 Entwicklung des Interviewleitfadens

Der Interviewleitfaden der Erhebung ist in der im Anschluss an den Pretest (s. Kapitel 4.4) verwendeten Fassung dem Anhang 5 der Arbeit zu entnehmen. Da die in Kapitel 3.6 formulierten, sich am Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften orientierenden Forschungsteilfragestellungen auf die Erhebung konkreter Informationen ausgerichtet sind, wurde sich dazu entschieden, den Interviewleitfaden insgesamt gründlich vorzustrukturieren und die einzelnen, offen gestellten Fragen und Erzählaufforderungen (nachfolgend ebenfalls als ‚Fragen‘ bezeichnet) sowie zusätzliche, strukturierende oder erklärende Hinweise im Leitfaden auszuformulieren (Helfferrich 2014, 560 + 564; Kaiser 2014, 54). Eine (starke) Strukturierung des Leitfadens – wie sie bei Experteninterviews häufig vorgenommen wird – erleichtert den oben beschriebenen Vorteil von Leitfadeninterviews, zu gewährleisten, dass gewünschte Aspekte sicher (d. h. auch wenn sie für die Befragten ggf. nicht von vorrangiger Relevanz sind) im Interview zur Sprache kommen und Interviews gut miteinander verglichen werden können (Helfferrich 2014, 566 + 571). Die Fragen selbst wurden jedoch ausreichend offen formuliert, dass die Befragten im Sinne des Prinzips der Offenheit die Möglichkeit hatten, ihren Interessen und ihrem Wissen gemäß zu antworten (Gläser / Laudel 2010, 115).

Der Interviewleitfaden enthält, wie empfohlen, zunächst Informationen zum Untersuchungsziel, zur Rolle der Befragten und zur Anonymisierung der erhobenen Daten (Teil A; Gläser / Laudel 2010, 144), die den Gesprächspartnern in einem formal-organisatorischen Vorgespräch vor dem eigentlichen Interview gegeben wurden. Die Aufführung im Leitfaden soll dabei sicherstellen, dass die Befragten vor Gesprächsbeginn über alle wichtigen Rahmenbedingungen und Hintergründe des Interviews aufgeklärt werden (Kaiser 2014, 54), um dem Prinzip der informierten Einwilligung (‚informed consent‘) Rechnung zu tragen (Gläser / Laudel 2010, 144; Kaiser 2014, 54).

Teil B des Interviewleitfadens dient der Strukturierung des sich anschließenden eigentlichen Interviews. Er beginnt mit Informationen zum strukturellen Aufbau und inhaltlichen Kontext des Gesprächs, welche den Befragten in das Interview einführen und gleichzeitig dazu dienen sollen,

den Status der Interviewerin als Co-Expertin aufzuzeigen (Kaiser 2014, 54). Es folgen 19 Fragen²³ (z. T. aufgespalten in inhaltlich zusammenhängende (Unter-)Fragestellungen, vgl. Döring / Bortz 2016, 372), die sechs thematischen Blöcken (vgl. Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014, 130; konkret ‚Einstellung zu Raummodulen und Legitimitätsempfinden‘, ‚Erfahrung mit dem Raum(modul) Australien und Ozeanien‘, ‚Motivationale Orientierungen: Lehrerenthusiasmus und Selbstwirksamkeit‘, ‚Fachwissen‘, ‚Fachdidaktisches Wissen‘²⁴, ‚Einflussfaktor Weiterbildung‘) à jeweils ein bis fünf Hauptfragen und einem strukturellen Block (‚Gesprächsabschluss‘) à zwei Hauptfragen zugeordnet sind. Zwei Fragen (Frage 2c und Frage 3) wurden dem Gesprächspartner begleitet durch das Vorlegen von jeweils einer Abbildung (modellhafte Darstellung der geographischen Basiskonzepte sowie aus dem Kerncurriculum entnommene und an das Kulturerdteilkonzept angelehnte Karte zur Abgrenzung der Raummodule, s. Anhang 7) gestellt. Bezogen auf seine inhaltliche Struktur lässt sich der Leitfaden dergestalt in zwei Teile einteilen, dass Block I sich auf die allgemeine Einstellung des Befragten zu den Raummodulen bezieht und die nachfolgenden Fragen der Blöcke II bis VI speziell auf das Raummodul Australien und Ozeanien Bezug nehmen. Der Leitfaden wird somit der Empfehlung gerecht, einer plausiblen Argumentationslogik nach dem Prinzip vom ‚Allgemeinen zum Speziellen‘ und durch Gruppierung der Fragen zu thematischen Blöcken einem natürlichen Erzählfluss zu folgen, was es dem Experten erleichtert, sich in das Interview einzufinden und dem Gesprächsgang zu folgen (Kaiser 2014, 53; Helfferich 2014, 567; Gläser / Laudel 2010, 146; Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014, 129). Gleichzeitig ist der Leitfaden, wie angeraten, dennoch so offen gestaltet, dass er (insbesondere innerhalb des Blocks I bzw. innerhalb der Blöcke II bis VI) Raum für Abweichungen vom geplanten Vorgehen lässt (Kaiser 2014, 53). Am Ende der vorbereiteten inhaltlichen Fragen des Interviews sind im Leitfaden wie empfohlen eine Nachfrage zu potenziell bestehenden Ergänzungen des Gesprächspartners (Gläser / Laudel 2010, 149) sowie zu potenziell bestehenden Nachfragen des Gesprächspartners an die Interviewerin aufgeführt. Es folgt eine Notiz zum Dank an den Befragten und zum Beenden der Tonaufnahme. Die Strukturierung des Leitfadens in einen Teil A und einen Teil B, die Untergliederung des letzteren in mehrere thematische Blöcke und die ergänzenden Anmerkungen zum Gesprächsabschluss machen das Erhebungsinstrument trotz insgesamt relativ hoher Fragenanzahl für die Interviewerin übersichtlich in der Handhabung (Helfferich 2014, 567).

23 Die konkreten Interviewfragen ergaben sich durch Operationalisierung der theoretischen Vorüberlegungen und Forschungs(teil)fragen (‚Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens‘) in für den Experten verständliche (‚Prinzip des Verstehens‘), klar und neutral formulierte, beantwortbare Fragen (Gläser / Laudel 2010, 115 + 135). Für eine detaillierte Darstellung der Leitfadenentwicklung bzw. vorgenommener Operationalisierungen s. Anhang 6.

24 Der Block ‚Fachdidaktisches Wissen‘ enthält eine einzelne Frage zum pädagogischen Wissen, da zu letzterem aufgrund seiner i. d. R. nicht fachspezifischen Natur kein eigener Themenblock erstellt wurde (s. Fußnote 20).

4.3 Teilnehmerakquise

Da qualitative Forschung nicht auf statistische Theorieüberprüfung ausgerichtet ist (s. Kapitel 4), ist es in ihrem Rahmen nicht notwendig, eine repräsentative Stichprobe auszuwählen – vielmehr werden die zu befragenden Experten nach inhaltlichen Kriterien ausgesucht (Kaiser 2014, 71). Im Fall des durchgeführten Forschungsprojekts mussten Personen folgende Kriterien erfüllen, um als geeignete Gesprächspartner („Experten“) in Betracht zu kommen (Akremi 2014, 268):

- Ausüben des Lehrerberufs
- Lehrtätigkeit im Fach Erdkunde
- Lehrtätigkeit im Bundesland Niedersachsen
- Lehrtätigkeit an einem Gymnasium, einer Gesamtschule, einem Abendgymnasium oder einem Kolleg

Da im Forschungsprojekt explizit die der Erfahrung beigemessene Bedeutung untersucht werden soll (vgl. Teilfragestellung F8 in Kapitel 3.6), war selbige kein relevantes Auswahlkriterium der Experten, sodass bspw. auch sehr junge Lehrkräfte oder Lehrkräfte mit wenig unterrichtlicher Erfahrung in der Qualifikationsphase im Rahmen des Forschungsprojektes befragt werden konnten. Insgesamt ergab sich für das Projekt somit eine Vielzahl an potenziellen Gesprächspartnern. Innerhalb der großen Menge an Lehrkräften, die die o. g. Kriterien erfüllen, konnte dabei jedoch vorab durch keine weiteren Kriterien eingegrenzt werden, welche von ihnen sich besser als ihre Kollegen für eine Befragung eignen würden. Es wurde sich daher dafür entschieden, Kontakte in Lehrerkollegien in Hannover und Osnabrück als Ausgangspunkte für die Akquise gesprächsbereiter Erdkundelehrkräfte zu nutzen, wobei im Anschluss in vielen Fällen nach dem (schulübergreifenden) Schneeballverfahren (Akremi 2014, 272) vorgegangen wurde, d. h. Kontakte zu den gesprächsbereiten Lehrkräften bekannten und von ihnen weitervermittelten Kollegen geknüpft wurden. Zunächst wurde an jeden der weitervermittelten Lehrer eine Gesprächsanfrage gerichtet; erst am Ende des vorgesehenen Befragungszeitraums und der Befragung von zwölf regional-thematisch vorgehenden Lehrkräften wurde gezielt nach dem Kriterium ‚thematisch-regionales Vorgehen‘ ausgewählt, was zur Aufnahme von B13 in die Stichprobe führte.

Die Kontaktaufnahme erfolgte frühzeitig nach Fertigstellung des Leitfadens im Voraus per E-Mail, was den Vorteil einer hohen Zeiteffizienz bot (Kaiser 2014, 76 f.) und in allen Fällen die im Kontext des Schneeballverfahrens der Forscherin angebotene Kontaktmöglichkeit darstellte. Eine exemplarische, als E-Mail verfasste Interviewanfrage ist dem Anhang 8 der Arbeit zu entnehmen. Alle Gesprächsanfragen enthielten mit einer neutral gehaltenen Beschreibung des Forschungsthemas, Informationen zum Projektkontext, organisatorischen Hinweisen zur Befragungsdurchführung (inkl. bspw. der Befragungsdauer) und einer Erläuterung, warum die kontaktierte Lehrkraft ein geeigneter Gesprächspartner für das Interview ist, für den Experten relevante Hintergrundinformationen, welche im Sinne des forschungsethischen Prinzips der informierten Einwilligung sowie zur tendenziellen Steigerung der Teilnahmebereitschaft im Vorfeld preisge-

geben werden sollen (Kaiser 2014, 78; Gläser / Laudel 2010, 159 ff.). Bei von der kontaktierten Lehrkraft rückgemeldeter Gesprächsbereitschaft (welche mit zwei Ausnahmen in den meisten Fällen geäußert wurde) wurden im Anschluss weitere E-Mails zur konkreten Terminabsprache ausgetauscht, wobei bei der Terminvereinbarung den Wünschen der Gesprächspartner so weit wie möglich entsprochen wurde (Gläser / Laudel 2010, 165).

4.4 Pretest

Vor der geplanten Hauptuntersuchung wurde der Interviewleitfaden im Rahmen eines Pretests in zwei (,Probe‘-)Interviews getestet (Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014, 130; Weichbold 2014, 299; Döring / Bortz 2016, 372). Gesprächspartner waren wie empfohlen Erdkundelehrkräfte, die in ihren forschungsrelevanten Kriterien (s. Kapitel 4.3) identisch mit den später befragten Personen der Hauptuntersuchung waren, bedenkenlos also auch im Rahmen letzterer hätten befragt werden können (Gläser / Laudel 2010, 108). Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, dass der Pretest für die spätere Untersuchung nützliche Ergebnisse produziert. Das Ziel des durchgeführten Pretests war es vorrangig, die Fragen des Leitfadens darauf zu überprüfen, ob sie für den Gesprächspartner sprachlich und inhaltlich verständlich waren sowie die gewünschten Informationen generierten (Kaiser 2014, 69 f.). Des Weiteren erlaubt ein Pretest, die Kontinuität des Gesprächsablaufs bzw. die Strukturierung des Leitfadens sowie die Befragungsdauer zu überprüfen (Schnell et al. 2018, 317). Schließlich schulen ,Test‘-Interviews auch den Interviewenden (Mayring 2016, 69), da ihm ermöglicht wird, „die Interviewsituation grundsätzlich einzustudieren“ (Kaiser 2014, 69) und dabei insbesondere den Umgang mit dem Erhebungsinstrument zu üben. Bei Bedarf kann das Erhebungsinstrument im Anschluss an den Pretest auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse z. B. durch Umformulieren, Weglassen oder Ergänzen von Fragen oder deren Neustrukturierung optimiert werden (Kaiser 2014, 69 f.).

Im Rahmen des durchgeführten Pretests kam es in keinem der beiden Interviews zu größeren sprachlichen oder inhaltlichen Verständnisschwierigkeiten, die ein Umformulieren der Fragen erfordert hätten; Gesprächspartner B2 verwies sogar aus eigener Initiative darauf, dass „die Fragen [...] nachvollziehbar“ (B2/117²⁵) waren. Eine Veränderung von Fragen erfolgte jedoch vor dem Hintergrund, dass sich insbesondere im ersten Gespräch die Fragen der Interviewerin und die Antworten des Befragten recht rege abwechselten und letzterer seltener in einen langen Redefluss verfiel. Es wurde daher versucht, die Fragen der Interviewerin noch weiter zu präzisieren und z. T. so umzuformulieren, dass sie eine längere Antwort generieren (z. B. Einsatz des Opera-

25 Zitate aus den Transkripten der durchgeführten Interviews werden in der Arbeit auf diese Weise angegeben. Während es sich bei der ersten Zahl um die Nummer des Befragten (und damit die chronologische Interviewnummer) handelt, gibt die auf den Schrägstrich folgende Zahl die Absatznummer der Äußerung im entsprechenden Interview an (vgl. Kuckartz 2016, 221).

tors ‚Begründen Sie‘ anstelle der Nachfrage ‚Warum?‘, vgl. Dresing / Pehl 2015, 10). Die Reihenfolge der Fragen des Leitfadens erwies sich in den Pretest-Gesprächen als stringent und natürlich und wurde beibehalten. Ebenso war die Zeitdauer der Interviews (41:58 min und 48:14 min) angemessen; ggf. hätte sie sogar – bei einer Ausrichtung des Gesprächs auf 45 min bis eine Zeitstunde – etwas länger sein können. Vor diesem Hintergrund wurden interessante Anregungen, die sich im Gesprächsverlauf v. a. des ersten Pretest-Interviews ergaben (z. B. vermutetes Vorwissen der Lernenden zugeordnet zum Bereich des fachdidaktischen Wissens der Lehrkräfte), zusätzlich in den Leitfaden aufgenommen. Da die Veränderungen des Erhebungsinstrumentes wie beschrieben insgesamt v. a. sprachlicher Natur waren, inhaltlich lediglich Ergänzungen von Fragen vorgenommen wurden sowie sich keine nennenswerten Verständnisschwierigkeiten bei der Interviewdurchführung offenbarten, wurde entschieden, die Inhalte der Pretest-Interviews auch in die spätere Auswertung einzubeziehen (Kaiser 2014, 70). Nach Durchführung des Pretests fühlte sich die Interviewerin vertraut mit dem Erhebungsinstrument und zunehmend sicher in dessen Handhabung, was essentiell für die Durchführung der anschließenden Hauptuntersuchung war (Helffferich 2014, 570).

4.5 Durchführung der Erhebung

Die Forscherin traf die Entscheidung, den Gesprächspartnern drei Tage vor dem verabredeten Gespräch die Fragen des Interviewleitfadens (s. Anhang 9) in digitaler Form per E-Mail zukommen zu lassen. Wenngleich es sich dabei um ein insgesamt eher selten durchgeführtes Verfahren handelt (vgl. Helffferich 2014, 572; Kaiser 2014, 54; Gläser / Laudel 2010, 163 f.), entschied sich die Forscherin dennoch bewusst dafür, da sich der erstellte Leitfaden – insbesondere aufgrund mehrerer Fragen, die gründliche theoretische Reflexionen erfordern (vgl. z. B. Fragen 2, 3, 14a) – als umfassend und vielfach komplex erwies. Da sich viele der Fragen auf persönliche Einstellungen und Einschätzungen der Befragten beziehen, war zudem im Allgemeinen nicht davon auszugehen, dass Fragen aufgrund des potenziell zur Vorbereitung nutzbaren zeitlichen Vorlaufs im Gespräch verfälscht beantwortet werden würden. Des Weiteren spielen bspw. die Schnelligkeit des Antwortens oder die Ausführlichkeit der Antworten – welche durch eine Vorbereitung beeinflusst werden könnten – keine bedeutsame Rolle für das Erkenntnisinteresse. Insgesamt vermutete die Forscherin in der Möglichkeit der Vorbereitung der Lehrkräfte daher einen Mehrerfolg. Um trotz Zusendung der Fragen ein offenes Gespräch zum Thema sicherzustellen, wurden die Gesprächspartner jedoch gebeten, keine schriftlichen Notizen für das Interview vorzubereiten und mitzubringen.

Im Rahmen der durchgeführten Untersuchung (s. im Folgenden Anhang 10 zur Übersicht) wurden im Querschnittsdesign insgesamt 13²⁶ face-to-face-Gespräche (Akremi 2014, 269; Gläser / Laudel 2010, 154) mit Lehrkräften von elf verschiedenen Schulen (acht Gymnasien, drei integrierte Gesamtschulen) geführt, wobei sich letztere mehrheitlich (zwei Ausnahmen) im Stadtgebiet Hannover resp. in der Stadt bzw. dem Landkreis Osnabrück befinden. Befragt wurden neun männliche und vier weibliche Lehrkräfte, die alle ‚klassisch‘ (Lehramtsstudium und Referendariat) für ihre Lehrtätigkeit ausgebildet worden waren und verschiedene Zweitfächer unterrichten. Das Durchschnittsalter der befragten Lehrkräfte liegt bei 41,7 Jahren; zehn von 13 Befragten sind um die 40 Jahre (genauer zwischen 35 und 43 Jahren) alt, eine Befragte ist jünger (31 Jahre) und zwei Befragte sind älter (51 und ca. 60 Jahre).

Bis auf zwei Interviews, zwischen denen aber wie empfohlen eine mehrstündige Pause lag (Gläser / Laudel 2010, 167), wurden alle Gespräche aus organisatorischen Gründen (Ortswechsel, zeitliche Einschränkungen der Gesprächspartner) an unterschiedlichen Tagen durchgeführt. Um den Aufwand für die Gesprächspartner möglichst gering zu halten und das Gespräch in einer für die Interviewten vertrauten Umgebung stattfinden zu lassen, fand die Mehrzahl der Interviews in Besprechungsräumen in den Schulen der befragten Lehrkräfte in Freistunden oder im Anschluss an ihren regulären Unterricht statt (Gläser / Laudel 2010, 165). In vier Fällen war es logistisch für die Beteiligten am leichtesten, das Gespräch nach Feierabend oder an schulfreien Tagen in der Universität Osnabrück zu führen, wofür die Forscherin zur Vermeidung von Störungen des Gesprächs (vgl. Gläser / Laudel 2010, 165) einen Raum im Institut für Geographie reservierte. Alle Gespräche wurden als Einzelgespräche geführt, um die individuellen Sichtweisen der Personen in den Fokus zu rücken (Lueger / Froschauer 2018, 127); sie dauerten jeweils zwischen rund 30 min und 1:10 h.

Nach einem gegenseitigen Vorstellen und kurzem Smalltalk (Warming-up) zur Etablierung einer angenehmen Atmosphäre (Döring / Bortz 2016, 366) wurde mit den Gesprächsteilnehmern vor Durchführung des eigentlichen Interviews im Sinne des Prinzips der informierten Einwilligung (Gläser / Laudel 2010, 144) zunächst ein formal-organisatorisches Vorgespräch geführt (s. Kapitel 4.2), in dem die Teilnehmenden mündlich erneut über das Ziel des Forschungsprojektes, den Kontext des Interviews und die ihnen zukommende Rolle im Projekt in Kenntnis gesetzt wurden. Es wurde ihnen mitgeteilt, dass ihre Aussagen anonymisiert werden, sodass keine späteren Rückschlüsse auf die Identität der Teilnehmenden gezogen werden können (Döring / Bortz 2016, 369). Zudem wurde den Gesprächspartnern versichert, dass Fragen, die auf eine Einschätzung

26 In der Literatur finden sich – abhängig von der Auswertungsmethode – für qualitative Interviews Empfehlungen von Stichprobengrößen zwischen fünf und 60 Interviews (Mason 2010, o. S.; Akremi 2014, 279). Akremi (2014, 277) verweist jedoch darauf, dass immer auch die verfügbaren Ressourcen (Anzahl der Forschenden, Zeit, Geld) zu berücksichtigen sind, welche in einer Masterarbeit unweigerlich einen limitierenden Faktor darstellen.

der persönlichen Kompetenz oder des persönlichen Wissens der Befragten abzielen, in keiner Weise dazu dienen, die grundsätzlichen Fähigkeiten der Befragten infrage zu stellen, sondern vor dem Hintergrund von sich potenziell aus der Raummodulvorgabe ergebenden Herausforderungen für das Forschungsprojekt interessant sind (vgl. auch Gläser / Laudel 2010, 184). Wie erforderlich wurden die Befragten zudem um Erlaubnis zur Tonaufzeichnung des Gesprächs mittels Smartphones gefragt (Gläser / Laudel 2010, 144; vgl. Kaiser 2014, 84) und bei gegebener Erlaubnis gebeten, die von der Forscherin vorbereitete ‚Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten‘ (s. Anhang 11) zu unterzeichnen. Bis auf in einem Fall, in dem das Gespräch folglich handschriftlich mitnotiert werden musste (Gläser / Laudel 2010, 171), wurde das Einverständnis zur Tonaufnahme bei allen Gesprächen gegeben. Im Anschluss wurden die Befragten gebeten, das vorbereitete Blatt zur Erfassung von Angaben zur Person, Schule und Berufserfahrung des Gesprächspartners (s. Anhang 12) auszufüllen. Bei gegebenem Einverständnis wurde im Anschluss die Tonaufnahme auf dem Smartphone gestartet und das Interview entsprechend des Interviewleitfadens (Teil B) durchgeführt. Im Gespräch bemühte sich die Forscherin entsprechend der Empfehlungen für die Durchführung von Interviews um eine gute Gesprächsführung (neutrale, unmissverständliche, frei vorgetragene Formulierung von Fragen, kein Unterbrechen des Gesprächspartners, Zulassen von Gesprächspausen, Vermeidung von Bewertungen des Gesagten), um das Schaffen einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre durch Freundlichkeit und Transparenz im Vorgehen sowie – im Sinne eines natürlichen Gesprächsverlaufs und eines besseren Zugangs zu den Zusammenhängen innerhalb des Berichteten – um eine flexible Handhabung des Leitfadens (Gläser / Laudel 2010, 135 ff.; Meuser / Nagel 2018, 77; Meuser 2018, 152; Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014, 129 ff.) bzw. die Vermeidung einer sog. „Leitfadenbürokratie“ (Hopf 1978, 101). Zudem machte sich die Forscherin Notizen zu den erhaltenen Antworten und eigenen, aufkommenden Nachfragen, stellte letztere, hörte aktiv zu und signalisierte (non-)verbal ihre Aufmerksamkeit (Gläser / Laudel 2010, 171 ff.; Kaiser 2014, 66).

Wie empfohlen wurde das Interview mit der Bemerkung der Forscherin beendet, am Ende der vorbereiteten Fragen angelangt zu sein. Die Teilnehmenden wurden ihrerseits nach möglichen Ergänzungen oder Nachfragen gefragt, ihnen wurde gedankt (s. Kapitel 4.2; Gläser / Laudel 2010, 191) und die Tonaufnahme wurde beendet. Es schloss sich ein informelles Gespräch an, welches schließlich in die Verabschiedung der Gesprächspartner mündete (Döring / Bortz 2016, 366). Im Anschluss an die Gespräche notierte die Forscherin zu jedem Interview wie angeraten einen Kurzbericht („Postskriptum“), in dem sie sich Notizen zum Zustandekommen des Gesprächs, den Rahmenbedingungen, dem Interviewverlauf und zu Gesprächsinhalten des Interview-Nachgesprächs machte (Gläser / Laudel 2010, 192; Döring / Bortz 2016, 367). Im Fall der

abgelehnten Tonaufnahme schrieb die Forscherin das Gespräch in rekonstruierten, zusammenhängenden Sätzen direkt im Anschluss an das Interview nieder (Gläser / Laudel 2010, 192).

4.6 Datenauswertung mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse

Zur Vorbereitung der Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse wurden die erstellten Tonaufnahmen zunächst transkribiert (Mayring 2016, 89), was in Form von Volltranskriptionen²⁷ („full transcriptions“, Döring / Bortz 2016, 583) erfolgte. Technisch wurde dabei von einem Abspielplayer (VLC-Player) Gebrauch gemacht, der das Abspielen der Tonaufnahmen für das Transkribieren (pausieren, zurückspulen, Geschwindigkeitsregulierung) durch die Möglichkeit, Tastenkürzel festzulegen, erleichtert. Aufgrund der geplanten Auswertungsmethodik wurden inhaltsanalytische Transkriptionen angefertigt, die im Gegensatz zu bspw. konversationsanalytischen Transkriptionen auf die Aufnahme von Dialekt oder Intonations- oder Aussprachefinheiten verzichten. Gesprächsinhalte, die potenziell Rückschlüsse auf die Identität der Teilnehmenden hätten zulassen können (z. B. Nennung von anderen Personen oder Orten), wurden in den Transkripten anonymisiert (vgl. Knoblauch / Kahl 2018, 233 ff.). Die Transkriptionen wurden nach den im Anhang 13 aufgeführten Transkriptionsregeln angefertigt und sind dem Anhang 14 zu entnehmen. Nach einem zweiten (Korrektur-)Durchlauf und der anschließenden Fertigstellung der Transkripte wurden diese unter einem anonymisierten Dateinamen (bestehend aus Interviewnummer, Geschlecht, Alter, Schulform und einem Hinweis auf die entweder regional-thematische oder thematisch-regionale Vorgehensweise, also z. B. „01 M_42_IGS_rt“) als RTF-Datei gespeichert und in die QDA-Software f4analyse importiert (vgl. Kuckartz 2016, 164), welche für die nachfolgend beschriebenen Auswertungsschritte benutzt wurde.

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgte qualitativ-inhaltsanalytisch – eine Verfahrensweise, die zum Ziel hat, aus dem erhobenen (Text-)Material „systematisch v. a. die manifesten Inhalte durch Kategorienbildung herauszuarbeiten und diese bei Bedarf auch zu quantifizieren“ (Döring / Bortz 2016, 602). Konkret wurde mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) vorgegangen, welche sich gut für die Auswertung von Leitfadeninterviews eignet (Kuckartz 2016, 98). Die Methode wurde gemäß den in Abbildung 8 dargestellten sieben Phasen plus anschließender Analyse- und Visualisierungsphase durchgeführt.

27 In seltenen Fällen wurden kurze Passagen nicht transkribiert, weil sie einen zu starken Rückschluss auf die Identität der Beteiligten zugelassen hätten. Die Passagen wurden in den Transkripten entsprechend gekennzeichnet.

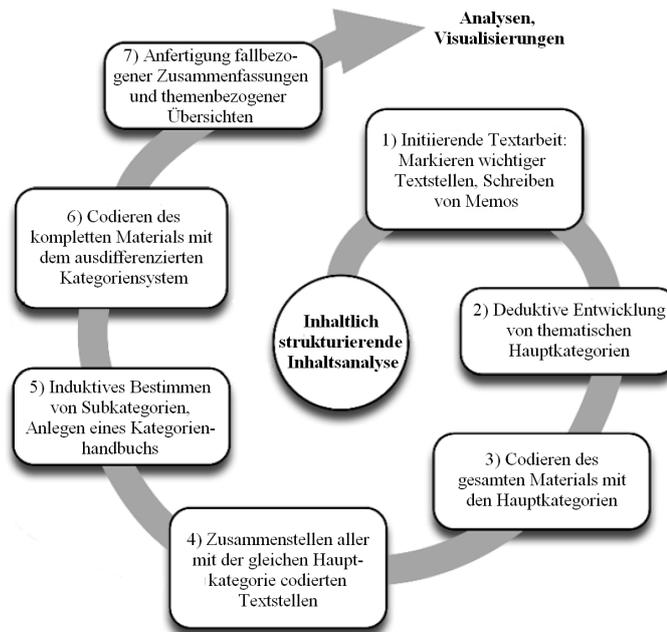


Abbildung 8: Ablauf der durchgeführten inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Darstellung verändert nach Kuckartz 2016, 100)

Zuerst wurden im Rahmen der initiierenden Textarbeit die erstellten Transkripte sorgfältig gelesen, markiert und Auffälligkeiten und Anmerkungen in Form von Memos festgehalten. Deduktiv wurden in einem zweiten Schritt in enger Anlehnung an die Forschungsfragen thematische Hauptkategorien gebildet (Kuckartz 2016, 101), wobei es sich um die Kategorien ‚Einstellungen / Legitimitätsempfinden‘, ‚Fachwissen‘, ‚Fachdidaktisches Wissen‘, ‚Allgemeine Pädagogik‘, ‚Lehrerenthusiasmus‘, ‚Selbstwirksamkeit‘, ‚Erfahrungen‘ und ‚Weiterbildung‘ handelte, die sich aus dem theoretischen Hintergrund der Arbeit (vgl. Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften) ergaben und bereits bei der Datenerhebung (vgl. Gliederung des Leitfadens) leitend waren (Kuckartz 2016, 101). Zusätzlich wurden die Kategorie ‚Einstellung zum Expertenstatus‘ und, wie empfohlen, die Kategorie ‚Sonstiges‘ festgesetzt (Kuckartz 2016, 108). Angelehnt an die Fragen des Leitfadens wurden zudem erste Subkategorien (z. B. zum Fachwissen ‚grundsätzliche Ausprägung des Fachwissens‘, ‚Schwächen‘, ‚Stärken‘) formuliert. Wie empfohlen wurden die Kategorien an ca. 15 % des Gesamtmaterials (zwei Texten) getestet (Kuckartz 2016, 102). In Phase 3 der Auswertung wurde ein erster Codierprozess durchgeführt, innerhalb dessen jeder Text sequenziell durchgegangen wurde und Textausschnitte den Kategorien zugewiesen wurden. Dabei wurde sich an der Empfehlung, als Codiereinheit mindestens einen vollständigen Satz zu wählen, orientiert; wo Halbsätze ausreichend verständlich waren und die Codierung des vervollständigten Satzes keinen Informationszugewinn für die Kategorie bedeutet hätte, wurden diese jedoch auch akzeptiert. Nicht relevante Textausschnitte blieben uncodiert, Ausschnitte, die für mehrere Kategorien relevant waren, wurden auch mehreren Kategorien

zugewiesen. Nach Beendigung des ersten Codierprozesses, bei dem das gesamte Material codiert wurde, wurden alle Textstellen zusammengestellt, die mit der gleichen Kategorie codiert wurden (Phase 4). In der sich anschließenden Phase 5 wurden nun induktiv am Material Subkategorien bestimmt, um die bestehenden, allgemein gehaltenen Hauptkategorien weiter auszudifferenzieren (Kuckartz 2016, 102 ff.). Es entstand ein umfangreiches hierarchisches *Kategoriensystem* (Kuckartz 2016, 38), das Anhang 15 der vorliegenden Arbeit entnommen werden kann. Zeitgleich mit dem Konstruieren des Kategoriensystems wurden *Kategoriendefinitionen* formuliert, innerhalb derer für jede Kategorie Hinweise zur Anwendung derselben, ein Beispiel aus dem Material zur Anwendung der Kategorie sowie optional Hinweise zur Abgrenzung der Kategorie von anderen Kategorien notiert wurden.²⁸ Alle Kategoriendefinitionen wurden in einem *Kategorienhandbuch* (s. Anhang 16) zusammengestellt (Kuckartz 2016, 39 f.). Mithilfe des ausdifferenzierten und definierten Kategoriensystems folgte in Phase 6 ein erneuter Codierprozess des Gesamtmaterials, zu dessen Ende das Material vollständig systematisiert war (Kuckartz 2016, 110 f.). Im Zuge eines von Kuckartz angeratenen Zwischenschritts wurden anschließend *fallbezogene Zusammenfassungen* der einzelnen Interviews angelegt (s. Anhang 17), um einen besseren Überblick über das recht umfangreiche Material zu erhalten, das Material im Hinblick auf die Forschungsfragen zu betrachten und zu reduzieren und somit eine hilfreiche Vorarbeit für die späteren fallübergreifenden Analysen zu leisten (Kuckartz 2016, 111 f. + 117). Dabei wurde für jedes Interview eine Tabelle angelegt, in der den Kategorien der ersten Unterebene die im Interview jeweils gegebenen Informationen stichpunktartig zugeordnet wurden. Zusätzlich zu den fallbezogenen Zusammenfassungen wurden tabellarische *themenbezogene Übersichten* (s. Anhang 18; in der Ausführung leichte Abweichung von Kuckartz' Fallübersichten, vgl. Kuckartz 2016, 115 ff.) angelegt, in denen die genannten Antworten innerhalb der für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Kategorien sowie innerhalb der Kategorien ‚Einstellung zum Expertenstatus‘ und ‚Sonstiges‘ aufgeführt wurden und zugeordnet wurde, welche Interviewpartner eine entsprechende Antwort gegeben hatten. Auch die Anzahl der jeweiligen Nennungen wurde ausgezählt (Kuckartz 2016, 116).

Es folgt die Phase der eigentlichen Analyse (Kuckartz 2016, 117), wofür in der vorliegenden Arbeit Auswertungskapitel angelegt (Kapitel 5.1 und 5.2 inkl. Unterkapiteln) und angelehnt an die thematischen Hauptkategorien (z. T. auch an die Kategorien der ersten Unterebene) benannt wur-

28 Vgl. folgendes Beispiel: Kategorie: ‚Pro Konzept selbst‘; Hinweis zur Anwendung der Kategorie: ‚Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner das Kulturerdteilkonzept selbst positiv bewerten oder ein oder mehrere Aspekt(e) nennen, die am Konzept selbst als positiv beurteilt werden können (selbst wenn sie selbst dem Konzept kritisch gegenüberstehen sollten)‘; Beispiel aus dem Material zur Anwendung der Kategorie: ‚Und von daher finde ich die Idee, das so zu gliedern, finde ich richtig gut.‘ (B13/67); Hinweis zur Abgrenzung der Kategorie von anderen Kategorien: ‚In Abgrenzung zur Kategorie ‚Pro Konzept im Erdkundeunterricht‘ werden unter ‚Pro Konzept selbst‘ Gesprächsausschnitte codiert, in denen das Konzept selbst (aus fachwissenschaftlicher Sicht) positiv beurteilt wird‘.

den (vgl. Kuckartz 2016, 97).²⁹ Kuckartz verweist auf mehrere mögliche Auswertungsformen bei Durchführung einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016, 117 f.), von denen die „[k]ategorienbasierte Auswertung der Hauptkategorien“, die „Analyse der Zusammenhänge zwischen den Subkategorien einer Hauptkategorie“ und die „Analyse der Zusammenhänge zwischen [Haupt-]Kategorien“ (alle vorausgegangenen Zitate: Kuckartz 2016, 118 f.) Einbezug in die Auswertungskapitel der vorliegenden Arbeit fanden. Ausgewählte (quantitativ gut und sinnvoll auswertbare) Ergebnisse zum Legitimitätsempfinden wurden im Zuge der Auswertung mithilfe von Kreisdiagrammen und Erkenntnisse über (potenzielle) innere und äußere Zusammenhänge der professionellen Handlungskompetenz mithilfe zweier Concept-Maps visualisiert (Kuckartz 2016, 118 ff. + 183). Neben dem Ziel, Erkenntnisse leserorientiert visuell zu präsentieren, erfolgte dies (v. a. im Fall der Concept-Maps) auch mit der Intention, einen besseren eigenen Überblick über die thematisierten Zusammenhänge zu erhalten. Wie oben erläutert wurde bei der durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse somit nach Kategorien (Themen) und folglich fallübergreifend ausgewertet („cross-case analysis“, Döring / Bortz 2016, 605). Unter Berufung auf Kuckartz, der vertiefende Einzelfallbetrachtungen als „optional, quasi zur Illustration der verallgemeinernden Analyse“ (Kuckartz 2016, 116) ansieht und konstatiert, dass „[b]ei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse [...] selbstverständlich die Themen und Subthemen [...] im Mittelpunkt des Auswertungsprozesses stehen“ (Kuckartz 2016, 117) sowie in Anbetracht des vorgesehenen Umfangs der vorliegenden Arbeit sei angemerkt, dass dagegen auf detaillierte Einzelfallbetrachtungen verzichtet werden musste (für stichpunktartige Betrachtungen vgl. o. g. fallbezogene Zusammenfassungen in Anhang 17).

29 Zu den thematischen Hauptkategorien ‚Einstellung zum Expertenstatus‘ und ‚Sonstiges‘ wurden keine gesonderten Auswertungskapitel angelegt; die ihnen zugeordneten codierten Inhalte wurden bei der Auswertung vielmehr jeweils dort einbezogen, wo sie inhaltlich plausibel waren.

5 Ergebnisse und Erkenntnisse der empirischen Untersuchung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der durchgeführten inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse schriftlich dargelegt. Es sei bereits darauf verwiesen, dass in den nachfolgenden Ausführungen enthaltene Informationen über (potenzielle³⁰) Zusammenhänge betreffend der professionellen Handlungskompetenz analysebegleitend in Form zweier Concept-Maps (s. Anhänge 19 und 20) visualisiert wurden, auf welche in der Schlussbetrachtung der Arbeit gesondert eingegangen wird.

5.1 Legitimitätsempfinden bezüglich der Vorgabe von kulturbasierten Raummodulen

5.1.1 Vorgabe von Raummodulen im Kerncurriculum

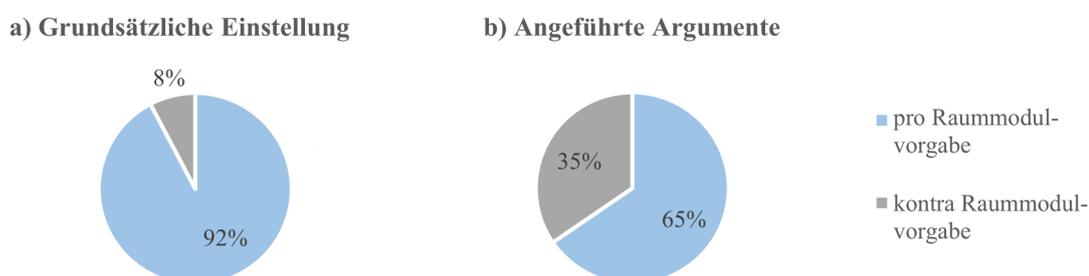


Abbildung 9: Einstellung der befragten Lehrkräfte zur Raummodulvorgabe im Kerncurriculum, a) Grundsätzliche Einstellung, b) Anteil der angeführten Argumente pro bzw. kontra Raummodulvorgabe an den gesamten angeführten Argumenten pro bzw. kontra Raummodulvorgabe (eigene Darstellung nach selbst erhobenen Daten)

Zwölf – und damit die überwiegende Mehrheit – der befragten Lehrkräfte (92 %; s. Abbildung 9a) beurteilen die Vorgabe von Raummodulen im niedersächsischen Kerncurriculum als grundsätzlich positiv (z. B. B2/5, B3/3, B4/3, B5/3, B6/3, B7/3, B8/5, B9/5 ff., B10/5, B11/3, B12/3, B13/5); lediglich B1 hat ihr gegenüber eine kritische Einstellung (B1/7). Entsprechend zahlreich sind auch die Argumente, mit denen die Vorgabe von Raummodulen befürwortet wird (65 % der genannten Argumente zur Raummodulvorgabe, s. Abbildung 9b). So sehen nahezu alle Lehrkräfte Vorteile in der durch die Raummodule ermöglichten tiefgehenden Auseinandersetzung mit Räumen. Mehr als die Hälfte der Befragten betont, dass die intensive Beschäftigung mit Raummodulen einen intensiven Raumbezug und -zugang für die Schüler – und damit ein Eintauchen in die Räume und eine ganzheitliche Wahrnehmung derselben – ermöglicht und Oberflächlichkeit somit verloren geht (z. B. B2/23, B4/15, B7/5, B8/7, B10/5, B12/3, B13/7). Sie ermöglicht den Schülern zudem, ein tieferes Verständnis der Inhalte zu entwickeln (B3/11,

30 In die Concept-Maps wurden lediglich Beziehungen zwischen Komponenten und Faktoren eingetragen, die den Äußerungen der Befragten (analysenbasiert) entnommen werden konnten. Es handelt sich somit um einzelne, potenzielle Zusammenhänge bzw. erheben die erstellten Concept-Maps keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit und Generalisierbarkeit der dargestellten Beziehungen.

B8/11, B11/5, B13/7) und so zu „Spezialisten“ (B12/3) für den Raum zu werden. Zudem ist die intensive Beschäftigung mit den Raummodulen für die Schüler motivierend, da sie „gerne über das Leben, über das Denken dieser Menschen in diesen Raummodulen etwas erfahren [möchten] und [...] das sehr spannend [finden], wenn sie dann ihren eigenen Kontext quasi auffüllen können mit neuem Wissen“ (B12/27) – kurz, da die intensive Beschäftigung mit Räumen „halt das [ist], was viele interessiert an der Erdkunde“ (B2/23). Weiter motivationssteigernd kann sich dabei auswirken, dass die Vorgabe von Raummodulen raummodulabhängig z. T. auch auf bereits gegebene, hohe touristische Motivation auf Seiten der Schüler trifft oder an deren Lebensplanung anknüpft (vgl. z. B. Planen eines Work-and-Travel-Aufenthaltes in Australien und Ozeanien nach dem Abitur; B4/113, B9/47, B11/111, B12/61, B13/115 ff.). B10 schätzt die intensive Beschäftigung mit Räumen zudem als positiv für die Lehrermotivation ein (B10/9). Von einigen Lehrkräften wird angeführt, dass systemische Verbindungen und Bezüge im Raum bei intensiver Beschäftigung deutlicher werden, z. B., was Verbindungen zwischen Human- und Physischer Geographie bzw. zwischen Mensch und Umwelt (B4/17, B5/11) sowie allgemein die Mehrdimensionalität von Betrachtungen betrifft (B10/7). Die Lehrkräfte stellen des Weiteren heraus, dass sich die intensive Beschäftigung mit einem Raum positiv auf die Entwicklung von interkulturellem Verständnis auf Seiten der Schüler auswirkt (B10/23, B12/27), dass das vermittelte Bild des Raumes umfangreicher ist und damit der Realität besser gerecht wird (B4/79, B13/13) und dass der Raum aufgewertet wird und „ein anderes Gewicht für die Schüler“ (B12/13) bekommt. Zusätzlich zur intensiven Beschäftigung mit Räumen sehen viele Lehrkräfte in der Vorgabe von Raummodulen dahingehend Vorteile, dass letztere sowohl für die Schüler (Schaffen von Transparenz, z. B. B2/5, B3/3, B4/13, B8/7, B9/5, B10/19, B12/3) als auch für die Lehrer (Hilfe bei der Unterrichtsstrukturierung, z. B. B2/5, B3/3, B4/3, B5/9, B8/15, B9/5) einen Orientierungsrahmen darstellen. Die durch das Alternieren der Raummodule entstehenden inhaltlichen Wechsel zwischen den Jahrgängen werden von den Befragten als abwechslungsreich und motivationssteigernd (z. B. B6/59, B12/15, B13/5 ff.) sowie als qualitätssteigernd für die Lehrkräfte gelobt, weil sie ihnen abverlangen, sich fortlaufend in neue Inhalte einzuarbeiten und ihren Unterricht jedes Jahr neu zu planen (z. B. B6/59, B8/5, B12/99 ff., B13/125): „Und das ist auch das, was ich sehr, sehr gut finde, weil dadurch, dass wir Lehrer jetzt gezwungen sind, uns mit diesen unterschiedlichen Raummodulen zu beschäftigen, gibt es nicht mehr diese Lehrer, die immer wieder, ich sage jetzt mal, Vulkanismus am Ätna unterrichten“ (B12/99). Positiv am jährlichen Wechsel der Raummodule beurteilen einige Lehrkräfte auch, dass dieser sicherstellt, dass aktuelle Themen (B6/3, B10/39) und moderne Materialien (B12/15) in den Unterricht einbezogen werden. Da die Raummodule sehr vielfältig sind, lernen sowohl Lehrer (B3/7, B13/125) als auch Schüler (B3/7, B12/11) über Räume unterschiedlicher Hemisphären (globaler Norden und Süden), mit

denen sie sonst z. T. vielleicht gar nicht in Berührung kämen (B7/33, B9/5 ff.). B5 und B12 argumentieren mit der Disziplin selbst; eine Raummodulvorgabe wird ihrer Ansicht nach dem Fach mit seinem immanenten Raumbezug gerecht (B5/3, B12/3). B8, B10 und B13 werfen schließlich die Problematik der Alternativen auf: Während B8 die Raummodulvorgabe mit dem Vorgehen in Nordrhein-Westfalen vergleicht, das er als „Tupfengeographie“ bzw. „Springer-Geographie“ (B8/15) kritisiert und auch B10 das Vorgehen in Niedersachsen präferiert (B10/19), äußert B13, gar keine Alternativen zu sehen, da ihm eine fehlende Vorgabe von Räumen „realitätsfern“ (B13/55) und unzeitgemäß erscheint (B13/54 ff.). In weiteren, von einzelnen Interviewpartnern genannten Argumenten wird betont, dass die Vorgabe von Raummodulen als Fixpunkte zu globaler Orientierung verhilft (B11/35), dass sie ein Vorgehen vom Allgemeinen zum Speziellen (B5/11) und eine eindeutige Zuordnung von Problemfeldern zu Räumen erlaubt (B1/11) und dass Raummodule der Tatsache gerecht werden, dass Lehrer individuelle Interessen haben (B3/7). Auch die Tatsache, dass bei den Raummodulen stets das Modul Deutschland in Europa vorgegeben ist, stößt bei einem Lehrer auf positive Resonanz, da es seiner Ansicht nach einem Vorgehen ‚vom Nahen zum Fernen‘ gerecht wird (B8/5).

Trotz ihrer grundsätzlich positiven Einstellung gegenüber der Raummodulvorgabe nennen die Lehrkräfte auch negative Aspekte oder Herausforderungen an derselben (35 % der angeführten Argumente, s. Abbildung 9b). So verweisen fünf Lehrkräfte darauf, dass die Vorgabe von Raummodulen die Lehrerfreiheit einschränkt (z. B. B1/155, B3/11, B5/17, B6/65, B8/5). Die Vorgehensweise wird zudem als anspruchsvoll und aufwendig für die Lehrkräfte aufgefasst, da es zu den Raummodulen nur wenige inhaltliche Vorgaben gibt (B6/5) und sich die Lehrer stets neu einarbeiten und neues Material finden müssen (B6/59, B9/19, B13/5). Die insgesamt geringen Vorgaben zu den Raummodulen bergen zudem nach Einschätzung von B4 die Gefahr, dass einige Lehrer nicht über diese hinausgehen, was dann zu einer Eindimensionalität der Betrachtung führt: „Es gibt Kollegen, die arbeiten nur die Vorgaben des Landes, die fünf Punkte, ab. Das ist natürlich zu wenig, meine ich. [...] Das spiegelt auch den Raum nicht wider. Ich will nicht nur über Armut und Aids reden, wenn ich über Afrika rede, das ist Humbug“ (B4/35). Umgekehrt sieht B4 in den geringen Vorgaben aber auch die Chance, viele Themen im Unterricht ausführlich behandeln zu können, was jedoch wiederum die Gefahr zeitlicher Probleme birgt (B4/41). Die Vorgabe von Raummodulen könnte nach Einschätzung einiger Lehrkräfte zudem die Frage nach Relevanz derselben auf Schülerseite wecken, deren Beantwortung B4 und B6 schwerfallen würde (B4/113, B5/119, B6/137). Auch die Gefahr auftretender Langeweile bei den Schülern wird gesehen, die z. B. aus einem immer gleichen Ablauf bei der Behandlung eines Raummoduls (B8/7) oder schlichtweg aus der Tatsache, sich über eine so lange Zeit mit dem gleichen Raum zu beschäftigen (B10/9), resultiert. B4, B6 und B13 weisen zudem darauf hin, dass sie im Studium

nicht (ausreichend) dafür ausgebildet wurden, Raummodule zu behandeln (B4/95, B6/153, B13/97). Auch an der Umsetzung der Vorgabe von Raummodulen wird Kritik geübt: So wird an- gemerkt, dass in den Raummodulen humangeographische Inhalte deutlich gegenüber physisch- geographischen Inhalten überwiegen (B4/91, B7/56 f., B10/35 ff., B12/91), dass auf einige Raummodule in unteren Jahrgangsstufen noch gar nicht Bezug genommen wird (B1/123, B2/62 f., B4/69) und dass innerhalb der Raummodule häufig dieselben Länder behandelt werden (B3/77, B4/101 ff., B7/65) bzw. eine „Varietät, was den Länderschwerpunkt anbetrifft“ (B3/79) wünschenswert wäre.³¹ B1 verweist darauf, dass eine Behandlung aktueller Themen in anderen als den vorgegebenen Raummodulen unweigerlich schwerfällt (B1/27). B12 deutet in ihren Äu- ßerungen einen Zusammenhang zwischen dem vorgegebenen Raummodul und der Motivation des Lehrers an: So hat jeder Lehrer „seine LIEBLINGSräume“ (B12/153, vgl. auch B1/151), was die Herausforderung impliziert, sich vor Schülern ein geringes eigenes Interesse an anderen Räu- men nicht anmerken zu lassen und auch zu letzteren einen qualitativ hochwertigen Unterricht zu halten (B12/153). Als weitere negative bzw. herausfordernde Aspekte werden die geringe Anzahl an Vergleichsmöglichkeiten aufgrund der geringen Anzahl an vorgegebenen Raummodulen (B10/25), Schwierigkeiten beim Herstellen semesterübergreifender Bezüge (B9/19) und die un- terschiedliche Eignung von Raummodulen bei der Verknüpfung mit den Fachmodulen (B10/19) genannt. Zudem verweisen drei Lehrkräfte (B8/135, B11/141 ff., B13/125) darauf, dass der An- spruch, jedes zu unterrichtende Raummodul selbst einmal besucht zu haben (natürlich) nicht ge- stellt werden kann, wobei ein bereits erfolgter Aufenthalt vor Ort nach Einschätzung der befrag- ten Lehrkräfte jedoch in vielerlei Hinsicht dienlich für das Unterrichten des betreffenden Raum- moduls wäre (s. Kapitel 5.2.6). Insgesamt äußern der der Vorgabe von Raummodulen gegenüber kritisch eingestellte B1 sowie B6, keinen wirklichen Mehrwert in der Vorgabe von Raummodu- len zu sehen (B1/15, B6/53).

Von den interviewten Lehrkräften ist niemand der Meinung, dass es zu spezifisch ist, ein einzel- nes Raummodul als eines von drei verbindlichen Raummodulen für die Abiturprüfung eines Jahrgangs zu unterrichten. Stattdessen merken die Befragten an, dass ohnehin exemplarisch ge- lernt bzw. Gelerntes übertragen werden muss (z. B. aus Zeitgründen bzw. weil eine Betrachtung der ganzen Welt zu oberflächlich wäre, z. B. B2/25, B4/19 ff., B8/9, B10/9, B11/29, B12/15, B13/9), zusätzlich zu den spezifischen Raummodulen ja auch die internationale Ebene betrachtet wird (B5/73) und unabhängig von der Spezifität der Raummodule Themen so wiederholt behan-

31 Es verweisen nicht nur einige der befragten Lehrkräfte explizit darauf, dass Australien bei der unterrichtlichen Behandlung des Raummoduls Australien und Ozeanien eine größere Bedeutung zukommt als Ozeanien (z. B. B4/101, B7/131 ff.), sondern auch die geführten Interviews selbst legen dies nahe. So wird ‚Australien‘ in der Gesamtheit der Interviews 414 Mal genannt, ‚Ozeanien‘ jedoch lediglich 272 Mal. ‚Neuseeland‘ wird 25 Mal und ‚Inseln‘ (in einem synonymen Verständnis zu Ozeanien) acht Mal genannt.

delt und verfestigt werden (B7/33). Zudem verweisen einige Befragte darauf, dass Raumbezüge auf andere als auf die drei vorgegebenen Raummodule dennoch erlaubt sind (B9/35, B13/45) und auch stattfinden: z. B., wenn es sich aufgrund von Aktualität oder Materialverfügbarkeit anbietet (B8/9, B13/9), indem Schüler Facharbeiten und Referate zu anderen Räumen anfertigen (B12/15) oder indem die Methodenschulung im vierten Kurshalbjahr anhand anderer Räume erfolgt (B12/17).

Bezogen auf die Frage, ob die späte Einführung der Raummodule in der Qualifikationsphase herausfordernd ist, ergibt sich ein heterogenes Bild: So argumentieren fünf Befragte dafür, dass die späte Einführung der Raummodule in der Qualifikationsphase (z. B. durch fehlende Sensibilisierung der Schüler für ein solches ganzheitliches Verfahren) herausfordernd ist bzw. plädieren dafür, die Raummodule schon früher einzuführen (z. B. B1/19, B3/17 ff., B5/15, B6/27 ff., B9/19). Andere sehen die späte Einführung als unproblematisch an und argumentieren damit, dass die Arbeitsweise unabhängig von der Einführung von Raummodulen unverändert bleibt (B13/39), dass es an den Gesamtschulen durch den Gesellschaftslehre-Unterricht vorher ohnehin kein erdkundliches Verfahren gibt, an das sich die Schüler hätten gewöhnen können (B6/27, B8/13) oder dass die Schüler keinen so großen Überblick über die Themen haben, dass ein Zentrierungswechsel sie stören würde (B11/25). Z. T. empfinden die Befragten die späte Einführung von Raummodulen sogar als positiv, da auf diese Weise Überschneidungen mit Inhalten aus der Unter- und Mittelstufe vermieden werden (B2/19, B8/13, B12/11) bzw. da sie der Meinung sind, dass der Schwerpunkt auf fachlichen Inhalten in unteren Jahrgangsstufen auch eine übergeordnet thematische Strukturierung erfordert (B10/17). Außerdem wird argumentiert, dass die Einführung von vorgegebenen Räumen eigentlich nicht erst in der Qualifikationsphase (de jure), sondern am Gymnasium de facto schon früher erfolgt: So werden in der Unter- und Mittelstufe bspw. schon Deutschland, die Meere, die Tropen, die Sahelzone, die USA, China, Indien, Botsuana, die Alpen oder Nordwestdeutschland aus regionaler Perspektive betrachtet und es werden Raumanalysen durchgeführt, was auch durch die Schulbücher so vorgegeben wird (B2/23, B3/17, B4/10 ff., B7/11, B8/13, B11/25 ff., B13/39). Wenngleich die Behandlung in der Sekundarstufe I nicht so ausführlich wie in der Qualifikationsphase erfolgt, sind die Schüler daher nach Ansicht der Befragten dennoch bereits mit der Untersuchung von Räumen vertraut, sodass die explizite Einführung von vorgegebenen Räumen in der Qualifikationsphase keine Probleme bereitet (B4/13, B7/11, B8/13, B13/39).

Insgesamt wird aus den Antworten der befragten Lehrkräfte deutlich, dass die Vorgabe von Raummodulen für die Qualifikationsphase im niedersächsischen Erdkunde-Kerncurriculum in Summe gut beurteilt wird. Die positive Beurteilung fußt v. a. darauf, dass die Lehrkräfte sowohl für Lehrer als auch für Schüler zahlreiche Chancen darin sehen, sich so intensiv mit einzelnen

Räumen auseinanderzusetzen und in der unterrichtlichen Thematisierung in diese ‚eintauchen‘ zu können – nicht zuletzt ein besseres Verständnis der Inhalte und das Entstehen großer Motivation auf Seiten der Lehrenden und Lernenden. Gleichzeitig ist die Vorgabe von Raummodulen ein wichtiger Strukturierungsrahmen, der für die Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung und -durchführung hilfreich und für Schüler transparent ist. Dabei nehmen die Lehrer in Kauf, dass die Raummodulvorgabe die eigene Freiheit – das Wählen eigener Raumbeispiele – einschränkt und durch fortlaufendes Einarbeiten in neue Themen und das stete Sammeln von aktuellem, geeignetem Material anspruchsvoll ist. Den Äußerungen der Lehrkräfte ist zu entnehmen, dass die Ausgestaltung der Vorgabe von Raummodulen in einigen Aspekten noch verbessert werden könnte, z. B., was ein Erhöhen der Menge physisch-geographischer Inhalte, ein ausgewogeneres Auswählen von Länderbeispielen innerhalb der einzelnen Raummodule, die Thematisierung einiger bisher vernachlässigter Räume auch schon in unteren Jahrgangsstufen oder die Festlegung von detaillierteren inhaltlichen Vorgaben zu den einzelnen Raummodulen betrifft. Ggf. könnte der Übergang von unteren Jahrgangsstufen zur Qualifikationsphase mit Raummodulvorgabe etwas leichter gestaltet werden; da aber dennoch die Mehrheit der Lehrkräfte keine Probleme in der späten Vorgabe sieht, wird – was die vorliegende Gruppe der Befragten betrifft – zumindest kein größerer Handlungsbedarf diesbezüglich deutlich. Trotz insgesamt großer Zufriedenheit mit dem niedersächsischen Verfahren variiert dessen Akzeptanz interindividuell deutlich zwischen einer strikten Ablehnung von Alternativen bzw. einer Beurteilung dieser als unzeitgemäß (vgl. B8, B13) und einer Offenheit gegenüber resp. einer Befürwortung von Alternativen (vgl. B6). Wenn gleich die Vorgabe von Raummodulen als sich gut in den Kontext des exemplarischen Lernens einfügend angesehen wird, behalten einige Lehrkräfte einen besonders offenen Blick, indem sie in der Qualifikationsphase auch Bezüge zu anderen Raummodulen herstellen und so die vorgeschriebenen Betrachtungen erweitern. Auffällig ist, dass die Übereinstimmung der Vorgabe von Raummodulen mit dem Aktualitätsprinzip in den Äußerungen der Lehrkräfte heterogen beurteilt wird: So wird wertgeschätzt, dass die Raummodulvorgabe ermöglicht, innerhalb der jeweils vorgegebenen Raummodule aktuelle Inhalte zu behandeln, gleichzeitig jedoch kritisiert, dass sie erschwert, aktuelle Themen außerhalb der gerade vorgegebenen Raummodule zu berücksichtigen. Ebenso werden positive und negative Facetten des Alternierens der Raummodule aufgezeigt: Während es zum einen die Lehrermotivation und -qualität erhöht, erfordert es zeitgleich ein fortlaufendes Einarbeiten und Recherchieren neuen Materials und stellt damit einen großen Anspruch an die Lehrkräfte. Letzterer wird potenziell dadurch verstärkt, dass die Lehrkräfte sich z. T. nicht (ausreichend) für die Behandlung von Raummodulen ausgebildet fühlen – was die Frage aufwirft, ob zur Vorbereitung der Lehrkräfte auf das Unterrichten von Raummodulen z. B. Änderungen in Studiumsstruktur oder -inhalten notwendig sind. Dass viele Lehrkräfte auch ohne

Frageanreiz auf die Bedeutung von bereits gegebener oder wünschenswerter persönlicher Erfahrung vor Ort eingehen (s. Kapitel 5.2.6) und darauf verweisen, dass Lehrer ‚Lieblingsraummodule‘ haben, zeugt von einem hohen Identifikationspotenzial mit (einzelnen) Raummodulen (und damit mit den Unterrichtsinhalten selbst) sowie einer z. T. mitschwingenden touristischen Wahrnehmung derselben. Wie von B12 vermutet, liegt es nahe, dass sich hieraus Einflüsse auf die Lehrermotivation und die Qualität des Unterrichts zu dem spezifischen Raummodul ergeben.

5.1.2 Regional-thematisches vs. thematisch-regionales Vorgehen

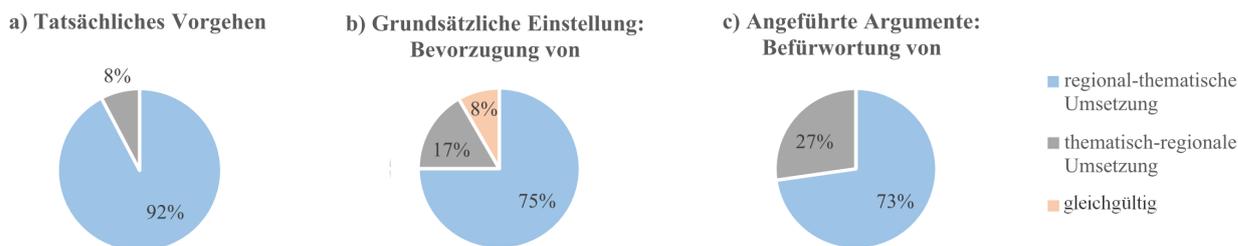


Abbildung 10: Einstellung der befragten Lehrkräfte zur regional-thematischen bzw. zur thematisch-regionalen Umsetzung der Raummodulvorgabe, a) Tatsächliches Vorgehen, b) Grundsätzliche Einstellung, c) Anteil der angeführten Argumente pro regional-thematischer Umsetzung bzw. pro thematisch-regionaler Umsetzung an den gesamten angeführten Argumenten pro regional-thematischer bzw. pro thematisch-regionaler Umsetzung (eigene Darstellung nach selbst erhobenen Daten)

Der Großteil der befragten Lehrkräfte (92 %) ist an einer Schule tätig, in der auf regional-thematische Weise vorgegangen wird; lediglich an der Schule von B13 wird thematisch-regional vorgegangen (s. Abbildung 10a; s. Anhang 10). Ebenso präferiert auch die Mehrheit der Interviewpartner (75 %) grundsätzlich ein regional-thematisches Vorgehen (B2/21, B3/11, B4/3, B5/5, B7/31, B8/17, B10/13, B11/5, B12/9); lediglich zwei der regional-thematisch vorgehenden Lehrkräfte (B1/23, B9/9; 17 %) würden das alternative, thematisch-regionale Vorgehen vorziehen. B13 findet es „total egal“ (B13/19), d. h. bevorzugt keine der beiden Varianten (s. Abbildung 10b). Die grundsätzliche Bevorzugung einer regional-thematischen Umsetzung der Kerncurriculumsvorgaben zeigt sich auch im Anführen von Argumenten der Gesprächspartner für ein regional-thematisches bzw. ein thematisch-regionales Vorgehen: So wird in 73 % aller genannten Argumente für eines der beiden Vorgehen die regional-thematische Variante befürwortet (s. Abbildung 10c). Bei der Argumentation für eine regional-thematische Vorgehensweise wird seitens der Gesprächspartner besonders häufig darauf verwiesen, dass eine Überordnung von Raummodulen eine leichtere und nachvollziehbarere Strukturierung des Unterrichts für die Schüler erlaubt (B3/71, B4/3, B10/15, B11/21, B12/5): Es gibt im Gegensatz zum thematisch-regionalen Vorgehen, das „Schüler verwirrt“ (B4/3), da man sich „räumlich [...] deutlich mehr bewegen würde“ (B10/15) für „die Schüler einen roten Faden“ (B3/71), sodass sie „einfach auch genau wissen, warum sie wo sich mit welchen Themen beschäftigen“ (B12/5). Auch für die Lehrer wird ein sol-

ches Vorgehen als erleichternd empfunden (z. B. B2/21, B3/71, B5/5 ff.), da es eine Struktur für die Unterrichtsplanung vorgibt (B3/29), sodass es leichter fällt, einen Überblick zu behalten (B5/5). Häufige Nennungen (z. B. B2/21, B3/35, B4/5 ff., B12/9) unterstreichen des Weiteren die Bedeutung der Lehrwerke für die Entscheidung für eine der beiden Vorgehensweisen: Da die im Unterricht eingesetzten Themenhefte der Verlage Klett bzw. Westermann regional-thematisch strukturiert sind, empfinden es die Lehrer als sinnvoll, ebenso vorzugehen, was B4 zur Folge- rung veranlasst, dass „die Verläge quasi ein eigenes geheimes Curriculum [...] geschrieben [ha- ben,] wenn man das so will“ (B4/7). B3 und B4 sehen einen weiteren Vorteil eines regional-the- matischen Vorgehens darin, dass es ihrer Einschätzung nach im Gegensatz zur Überordnung von Fachmodulen erlaubt, ein Gesamtbild eines Raumes zu entwickeln und nachzuvollziehen (B3/29, B4/3). Zudem wird die Überordnung von Raummodulen als „zielführender“ (B4/3) und „effektivi- ver[]“ (B5/27) angesehen. Einzelnennungen von Argumenten betonen weitere Vorteile der regio- nal-thematischen Umsetzung: So nimmt B7 an, dass ein regional-thematisches Vorgehen den Schülern ein besseres Verständnis der Inhalte und einen langfristigeren Wissenserwerb ermög- licht, da die einzelnen Themen – im Gegensatz zur Überordnung von Fachmodulen – in der Qua- lifikationsphase nicht nur ein einziges Mal im Block behandelt werden, sondern bei der Behand- lung jedes einzelnen Raummoduls (und damit insgesamt mindestens drei Mal) Berücksichtigung finden (B7/35). Die Aussagen von B3 geben zu bedenken, dass es für die Schüler zudem span- nender ist, Raummodule im Gegensatz zu Fachmodulen überzuordnen, da es bei einem Vorgehen nach letzteren für die Schüler potenziell „ermüdend [ist], dass sie sich immer wieder in neue Räume einarbeiten müssen“ (B3/71). Den Schülern kommt zudem eine leichtere Unterrichtsor- ganisation zugute, auf die B4 verweist: Bei einem Vorgehen nach Fachmodulen würde stets zwi- schen den Themenbänden gewechselt, sodass die Schüler auch häufig zwischen den in den Un- terricht mitzubringenden Büchern wechseln müssten (B4/7). Was das didaktische Arbeiten der Lehrer betrifft, so schätzt B3 am Vorgehen nach übergeordneten Raummodulen, dass es sich ih- rer Ansicht nach gut für Transferleistungen und wiederkehrende Vergleichsmöglichkeiten zwi- schen Räumen eignet (B3/29) und B10, dass es seiner Ansicht nach exemplarisches Arbeiten be- günstigt (B10/7). B6 merkt zudem an, dass es ihm leichter fiel, das schulinterne Curriculum regi- onal-thematisch als thematisch-regional zu strukturieren (B6/13). Mit dem Verweis, dass eine Überordnung von Raummodulen dem immanenten Raumbezug des Fachs gerechter wird (B5/7) und dem Hinweis, dass sich Kollegen häufig darum Sorgen machen, dass die Erdkunde bei über- geordneten Fachmodulen zu einer Tuffengeographie verkommt (B9/9), argumentieren B5 und B9 mit den Anforderungen bzw. der Ausrichtung der Disziplin selbst.

Bei dem selteneren Verfechten eines thematisch-regionalen Vorgehens (27 % aller genannten Ar- gumente, s. Abbildung 10c) werden ebenfalls Argumente dahingehend angeführt, dass ein sol-

ches Vorgehen organisatorisch sinnvoller ist: B13 verweist darauf, dass die Anzahl von vier Fachmodulen besser zur Einteilung der Qualifikationsphase in vier Halbjahre passt (B13/19); B9 sieht Vorteile in der Strukturierung des schulinternen Curriculums dahingehend, dass es im Gegensatz zum Curriculum bei einem regional-thematischen Vorgehen nicht fortwährend neu geschrieben werden muss, sondern die Raumbeispiele einmalig den Inhalten zugeordnet werden können und diese Zuordnung auch in den Folgejahren Bestand hat (B9/11). Der selbst regional-thematisch vorgehende B1 vermutet, dass der alternative Weg Vergleiche erleichtert (B1/23) und ist der Ansicht, dass die Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt selbst wichtiger als die Beschäftigung mit dem konkreten Raum ist (B1/23 ff.). B10 verweist auf die Problematik des regional-thematischen Vorgehens, sich sehr lange mit einem Raum zu beschäftigen, da dies seiner Einschätzung nach zwischenzeitlich „recht öde sein wird“ (B10/15) – eine Problematik, die bei einem thematisch-regionalen Vorgehen nicht entstünde. Trotz seiner eigenen Indifferenz gegenüber den Vorgehensweisen benennt B13 Argumente, die er am an seiner Schule durchgeführten thematisch-regionalen Verfahren wertschätzt: Er findet es gut geeignet, um Rückbeziehungen herzustellen (B13/21) und verweist auf Gewohnheitseffekte und eine Zufriedenheit mit dem Verfahren, die sich in seiner Fachgruppe eingestellt haben (B13/29). Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass die im Rahmen des thematisch-regionalen Verfahrens verwendeten Lehrwerke auf Niedersachsen abgestimmt sind, die Themenbände dagegen nicht (B13/29).

Insgesamt wird somit eine deutliche Präferenz des regional-thematischen Vorgehens innerhalb der Gruppe der befragten Lehrkräfte deutlich. Zum einen kann diese sicherlich mit dem Vorgehen selbst begründet werden, da die Lehrkräfte unter Einbezug vielfältiger Perspektiven viele befürwortende Argumente (leichtere Strukturierung für Lehrer und Schüler, Entwicklung eines Raumgesamtbildes, Förderung eines besseren Verständnisses etc.) für das Vorgehen nennen. Gleichwohl sind aufgrund der Tatsache, dass fast alle befragten Lehrkräfte selbst auch regional-thematisch vorgehen, ebenfalls Gewohnheitseffekte (vgl. B13/29) und eine daraus entstehende Wertschätzung des Verfahrens denkbar. Die Tatsachen, dass acht der befragten Lehrkräfte darauf verweisen, dass es in ihren Fachgruppen eine schnelle oder deutliche Einigung auf ein regional-thematisches Vorgehen gab (z. B. B3/31, B5/19, B6/11, B7/27, B8/17, B10/13, B11/23, B12/9) und B9 angibt, dass es für ihn schwer ist, seine Kollegen zu einem Wechsel zu einem thematisch-regionalen Vorgehen zu bewegen (B9/13) deuten darauf hin, dass es auch über die Gruppe der Befragten hinaus viele Befürworter der regional-thematischen Variante gibt. Zusammen mit der Tatsache, dass bis auf B13 (gezielte Aufnahme aufgrund der thematisch-regionalen Vorgehensweise an seiner Schule, s. Kapitel 4.3) alle Gesprächspartner unabhängig von ihrer Vorgehensweise in die Stichprobe aufgenommen wurden und alle regional-thematisch vorgehen, entsteht die zu überprüfende Vermutung, dass ein regional-thematisches Vorgehen innerhalb der Erdkun-

defachgruppen Niedersachsens auch die häufigere Variante zu sein scheint (s. Kapitel 2.2.1). Gleichwohl gibt es auch Befürworter des (ursprünglich bei Kerncurriculumsherausgabe intendierten, B4/3) thematisch-regionalen Vorgehens, die entsprechende Argumente vorbringen. Interessant ist, dass die übergeordnete Perspektive dabei oft die gleiche wie in den Argumenten für ein regional-thematisches Vorgehen ist, wobei jede Vorgehensweise dabei eigene Vorteile mit sich bringt: Während die bundeslandspezifische Abstimmung der Lehrwerke vorteilhaft an einem übergeordnet thematischen Vorgehen ist, sind die im Unterricht beliebten (und auch im thematisch-regional strukturierten Unterricht von B13 eingesetzten, vgl. B13/27) Themenbände regional-thematisch strukturiert, die Strukturierung des schulinternen Curriculums fällt bei regional-thematischem Vorgehen ggf. leichter, ist aber bei thematisch-regionalem Vorgehen ggf. beständiger und ein thematisch-regionales Vorgehen könnte für Schüler ermüdend sein, da sie sich stets in einen neuen Raum hineindenken müssen, könnte jedoch ebenso abwechslungsreicher sein als die Beschäftigung mit dem gleichen Raum über ein halbes Jahr. Wenngleich sich das regional-thematische Verfahren in der Gruppe der Befragten als beliebter erweist, wird somit dennoch deutlich, dass beide Verfahren auch in gleichen Bereichen spezifische Vorzüge haben, was sich auch bei den Lehrern z. T. in relativierenden Äußerungen widerspiegelt (vgl. z. B. „Grundsätzlich, finde ich, ist es total egal. Man kann auf beide Weisen / Kann man vernünftigen Unterricht machen“ (B13/19) oder „Ich glaube, das ist so ‚Sattle ich das Pferd von hinten oder von vorne?‘“ (B12/37)). Es sei zudem angemerkt, dass regional-thematisch vorgehende Befragte z. T. angeben, im vierten Kurshalbjahr ein Thema in den Fokus zu rücken (z. B. Stadt- und Regionalplanung (B7/21 ff.) oder globale Phänomene (B11/23)) und somit in Anteilen auch thematisch-regional vorgehen. Auch B13 gibt an, vor dem Abitur „abseits der Fachmodule“ (B13/105) Gesamtbetrachtungen von Räumen anzustellen und damit in Teilen regional-thematisch vorzugehen. Obwohl eine der beiden Vorgehensweisen klar im Fokus steht, nutzen Lehrer somit z. T. auch Kombinationen beider Varianten.

5.1.3 Bezugnahme auf das Kulturerdteilkonzept

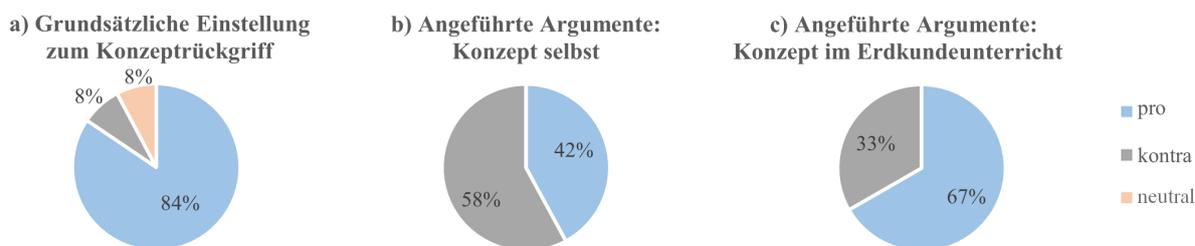


Abbildung 11: Einstellung der befragten Lehrkräfte zum Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept, a) Grundsätzliche Einstellung, b) Anteil der angeführten Argumente pro bzw. kontra Konzept selbst an den gesamten angeführten Argumenten pro bzw. kontra Konzept selbst, c) Anteil der angeführten Argumente pro bzw. kontra Konzept im Erdkundeunterricht an den gesamten angeführten Argumenten pro bzw. kontra Konzept im Erdkundeunterricht (eigene Darstellung nach selbst erhobenen Daten)

Der curriculare Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept wird von den befragten Lehrkräften in der Mehrheit positiv aufgefasst. So argumentieren zehn Befragte (B2/37, B3/75, B5/65, B6/65, B7/61, B8/49, B9/31 ff., B10/43, B12/51, B13/63; 84 %) grundsätzlich für den Rückgriff auf das Konzept, B11 äußert sich grundsätzlich neutral gegenüber demselben („kann man so machen“; B11/49) und lediglich B4 offenbart in seinen Äußerungen eine grundsätzlich kritische Haltung gegenüber dem Rückgriff auf das Konzept (B4/53; s. Abbildung 11a).

Einige Lehrkräfte argumentieren für die Legitimität des Konzepts, indem sie darauf verweisen, dass unterschiedliche Kulturen nun einmal existent sind und uns in verschiedenen Räumen begegnen, der Grundgedanke des Konzepts also ein richtiger und nachvollziehbarer ist (B2/37, B3/75, B7/61, B8/49, B12/51, B13/67): „Aber dass bestimmte Kulturerdteile einfach aus ihrer Genese heraus kulturelle Wurzeln haben, die, finde ich, sollte man auch / Ja, warum sollte man die in Abrede stellen? Also es ist ja, wie es ist“ (B12/51). B6 und B10 verweisen darauf, keinerlei Nachteile am Konzept zu sehen (B6/65, B10/43).

Die Mehrheit der Befragten nennt jedoch auch Aspekte, die kritisch am Konzept gesehen werden können. Sie verweisen z. B. auf Schwierigkeiten bei der Grenzfestlegung (z. B. B2/37, B5/67, B11/49, B12/51, B13/67): Die Grenzen sind „nicht so eindeutig zu ziehen“ (B2/37), „gerade im Hinblick auf Kulturen, weil diese ja auch übergreifend sind [...] [u]nd [...] sich gegenseitig beeinflussen, auch jetzt im Zuge von Migrationsbewegungen“ (B5/67) bzw. ihre Festlegung „im Sinne einer globalen Welt, die im ständigen Austausch und Wandel steht, ein bisschen abgegriffen“ (B2/41) ist. Zudem sind Grenzen nicht starr, sondern verschieben sich (B12/51). Ein häufig von den Befragten genannter Kritikpunkt ist des Weiteren die vorgenommene Homogenisierung innerhalb der Kulturerdteile, die besonders B4 als „reichlich frech“ (B4/53) empfindet: Die Räume sind z. T. zu unterschiedlich (B7/61, B11/51), um sie problemlos zusammenfassen zu können, sodass im Konzept unberücksichtigt bleibt, dass die einzelnen Länder „speziell und einzigartig“ (B4/57) sind und ihren „eigenen Wert, [ihre] eigenen Chancen, aber auch Probleme“ (B8/51) haben. Auffällig ist jedoch, dass die Befragten in ihrer Argumentation jeweils lediglich auf einzelne Räume verweisen (z. B. Subsahara-Afrika (B4/53, B7/63, B8/51, B11/51), Lateinamerika (B4/53), asiatische Kulturerdteile (B4/53), Orient (B11/51)) bzw. z. T. auch äußern, dass sie die Einteilung für andere Kulturerdteile wiederum nachvollziehbar finden (z. B. Angloamerika, Russland und asiatische Nachfolgestaaten der Sowjetunion; B4/57), was ihr Argument in Teilen abmildert. Weitere in den Interviews vorgebrachte kritische Aspekte am Kulturerdteilkonzept sind eine empfundene Basiertheit des Konzepts auf Klischees (B8/45) und eine Subjektivität bei der Raumfestlegung (B4/53 + 59).

Im Rückgriff auf das Konzept im Erdkundeunterricht sehen viele Befragte Vorteile. So halten einige Lehrer (B9/33, B10/41, B12/51, B13/63) eine kulturbasierte Abgrenzung von Räumen für

sinnvoll resp. für sinnvoller als anderweitige Abgrenzungsmöglichkeiten: Eine Abgrenzung nach Kontinenten (wie sie B4 alternativ vorschlägt, B4/55) wird ihrer Ansicht nach bspw. der Tatsache nicht gerecht, dass man die Welt nicht nur physisch (B9/33), sondern auch kulturgeographisch einteilen kann (B10/41), was B13 aufgrund der Stellung des Schulfachs als vor allem Gesellschafts- und weniger Naturwissenschaft für sinnvoll erachtet (B13/63). B12 sieht eine kulturba- sierte Einteilung als gelungen an, da die Kultur eng mit der Wirtschaft und dem Leben vor Ort verknüpft ist und daher ihrer Ansicht nach auch ein besseres Verständnis letzterer ermöglicht (B12/51). Drei Lehrkräfte (B3/75, B5/67, B12/49 ff.) verteidigen den Rückgriff auf das Konzept im Unterricht, indem sie argumentieren, dass es nun einmal notwendig ist, „irgendeine Einteilung vor[zu]nehmen, um Räume in irgendeiner Form überhaupt voneinander abzugrenzen“ (B12/49). Viele Lehrkräfte schätzen den Rückgriff auf das Konzept zudem als nachvollziehbare, klare Strukturierungshilfe für den Unterricht wert, die die Länder auf eindeutige Weise Gruppen zuordnet (B2/37, B5/65, B9/31 + 33, B13/63) und so ein einheitliches Vorgehen der Lehrkräfte ermöglicht (B5/65) sowie den Unterrichtsstoff in „einigermaßen vergleichbare Portionen“ (B13/63) unterteilt. Z. T. wird in den Kritikpunkten am Modell auch die Möglichkeit gesehen, diese im Unterricht zu behandeln (B2/37, B5/67, B7/61; z. B. „Allerdings kann man das sehr schön mit den Schülern auch selber erarbeiten“, B2/37). B9 verteidigt den Rückgriff auf das Konzept, indem er darauf verweist, einen wissenschaftlichen Vortrag gehört zu haben, der das Kulturerdteilkonzept befürwortet und auf dessen Chancen für das interkulturelle Lernen verwiesen hätte (B9/33).

Auf der anderen Seite nennen die Interviewpartner auch negative Aspekte und Herausforderungen am Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept im Erdkundeunterricht. So muss sich die Lehrkraft der Schwächen des Konzepts bewusst sein und diese den Schülern vermitteln (B3/75, B8/51, B11/51, B12/51), wobei B11 kritisch anmerkt, dass es ihrer Einschätzung nach die Schüler mehrheitlich nicht schaffen, die Probleme des Konzepts vollständig zu erfassen (B11/51 ff.). Zudem ist es wichtig, ein Ausbilden von Klischees bei den Schülern zu verhindern (B12/51). Der dem Konzept gegenüber kritisch eingestellte B4 verweist darauf, dass Raumauswahl und -abgrenzung von einigen Kulturerdteilen im Erdkundeunterricht weder ihm als Lehrer noch den Schülern klar sind (B4/55).

Insgesamt zeigt die Darstellung der Ergebnisse zum curricularen Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept, dass dieser von der deutlichen Mehrheit der befragten Lehrkräfte in einem positiven Licht gesehen wird und ihm argumentativ grundsätzlich Legitimität zugesprochen wird (vgl. o. g. zehn Befragte, die in ihrer grundsätzlichen Argumentation eine konzeptbefürwortende Perspektive einnehmen). Dass die Lehrkräfte negative Argumente am Konzept selbst – wie bspw. das unzeitgemäße, schwierige Vornehmen von Abgrenzungen in Zeiten von z. B. der Globalisie-

rung, die unzulässige Homogenisierung innerhalb von Räumen, die Tendenz zur subjektiven, klischeehaften Grundlage der Raumabgrenzung und die Gefahr einer Förderung von Klischees durch den Rückgriff auf das Konzept – nennen (mit 58 % sogar häufiger als positive Argumente am Konzept selbst, s. Abbildung 11b), zeigt, dass ihnen einige der in Kapitel 2.2.2.3 genannten Kritikpunkte am Kulturerdteilkonzept z. T. bekannt sind. Dennoch werden andere Kritikpunkte am Konzept (z. B. Alter des Konzepts, wissenschaftliche Kritik) von den Lehrkräften nicht thematisiert und die Anzahl der Nennungen der einzelnen kritischen Argumente ist jeweils gering (Nennung von jeweils nur ein bis fünf Personen), was in Anbetracht der umfassenden fachwissenschaftlichen Kritik am Konzept erstaunlich ist. Zudem werden kritische Argumente am Konzept selbst oft erst auf Nachfrage der Forscherin genannt (vgl. B5/66 f., B12/50 f., B13/66 ff.). Mehrheitlich positive Argumente bezüglich des Konzeptrückgriffs aus unterrichtlicher Perspektive (67 %) verdeutlichen, dass die befragten Lehrkräfte denselben aus fachdidaktischer Sicht wertschätzen (s. Abbildung 11c). So wird deutlich, dass die in Kapitel 2.2.2.3 beschriebene Bedeutung des Konzeptrückgriffs als Strukturierungshilfe auch für die befragten Lehrkräfte von zentraler Bedeutung ist, welche betonen, dass der Schulstoff auf diese Weise sinnvoll portioniert sowie klar und nachvollziehbar abgegrenzt wird und die Festlegung irgendeiner Strukturierung aus diesem Grund nun einmal notwendig ist. Die Kulturbasiertheit der Einteilung wird dabei von einigen Lehrkräften gelobt, wird z. T. aber auch als ‚Mittel zum (Strukturierungs-)Zweck‘ verstanden, was dadurch deutlich wird, dass einige Lehrer auch Alternativeinteilungen als legitim empfinden (B2/41, B4/17, B11/49, B12/49, B13/139). Erstaunlich ist, dass das Konzept trotz explizitem Einbezug in das Kerncurriculum zwei Lehrkräften (nahezu) unbekannt ist und eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Konzept im Lehrberuf noch nicht stattgefunden hat (B1/37, B6/65; vgl. auch B10/43).

Besonders im Interview mit B8 wird die Perspektive deutlich, das Kulturerdteilkonzept im Unterricht explizit mit den Lernenden zu thematisieren. So beginnt B8 den Einstieg in das erste außerdeutsche (bzw. außereuropäische) Raummodul mit dem Kulturerdteilkonzept, indem er mit den Schülern bespricht, warum es Raummodule gibt und auf welcher Grundlage die Welt in deren Kontext eingeteilt wird (B8/45 + 53). B8 findet sein Vorgehen „sinnvoll [...] [und] würde es auch so machen, dass man das [= das Kulturerdteilkonzept, J. A.] als Theorie festlegt“ (B8/53). Auch B12 findet das Gespräch über eine Behandlung des Kulturerdteilkonzepts im Unterricht „eine gute Anregung, das mal [...] zu machen“ (B12/55). In diesem Sinne suggerieren auch die durchgeführten Interviews – in Übereinstimmung mit Stöber / Kreutzmann (2013, 390; s. Kapitel 2.2.2.3) –, dass im Fall der Beibehaltung des Rückgriffs auf das Konzept im Kerncurriculum eine explizite, kritisch-reflektierte Thematisierung des Konzepts mit den Lernenden große Chan-

cen bergen würde und eine unterrichtliche Akzentuierung (vgl. B9/31) dann durchaus wünschenswert sein könnte.

5.1.4 Kompatibilität mit Bildungsaufgaben und Unterrichtskonzepten

Die Kompatibilität der Vorgabe von Raummodulen mit den Bildungsaufgaben wird von den Lehrkräften insgesamt gut eingeschätzt. So sieht jeweils die Mehrheit der Befragten eine Kompatibilität mit der BNE (B4/27, B5/31, B6/31, B7/35, B8/21, B9/21 ff., B11/31 ff., B12/23, B13/43), mit dem Globalen Lernen (B4/33, B5/33 ff., B6/35, B8/25, B9/21 ff., B11/35, B12/25, B13/45), mit dem interkulturellen Lernen (B4/33 + 39, B5/39 + 47, B7/39, B8/33 ff., B10/23, B12/27, B13/45), mit der Umweltbildung (B2/33, B4/31, B5/49, B6/39, B7/41, B8/37, B9/21 ff., B12/31 ff., B13/47) und mit der politischen Bildung (B4/33, B5/51 ff., B6/43, B8/39, B9/23, B12/35, B13/47) als gegeben an. Bezüglich der BNE verweist mit B3 eine Befragte darauf, dass die Berücksichtigung der SDGs bei der Behandlung der Raummodule ihrer Ansicht nach schwierig ist (B3/39), zumal die Nachhaltigkeit ihrer Einschätzung nach nicht in allen Raummodulen behandelt wird (B3/39). Was das Globale Lernen betrifft, vertreten drei Befragte die Ansicht einer eingeschränkten Kompatibilität: B3 und B7 verweisen darauf, dass die Raummodulvorgabe oft dazu führt, auf der Ebene der Räume zu verbleiben, anstelle die globale Ebene zu betreten (B3/55, B7/37). B2 integriert das Globale Lernen oft in Projektarbeit, wofür ihm in der Sekundarstufe II jedoch die Zeit fehlt (B2/31). Zudem ist er der Ansicht, dass das Globale Lernen „nicht im Nahraum verfügbar [ist]“ (vgl. Durchführung von Exkursionen), sodass er es „dementsprechend [...] in der Oberstufe doch meistens ein bisschen [...] außen vor“ (B2/31) lässt. Vier Befragte argumentieren für eine eingeschränkte Kompatibilität der Raummodulvorgabe mit dem interkulturellen Lernen: Wie beim Globalen Lernen vertritt B2 die Ansicht, dass das interkulturelle Lernen aufgrund seiner häufigen Einbindung in Projektarbeit zeitlich schwer in den Unterricht der Sekundarstufe II einzubinden und im Nahraum kaum verfügbar ist (B2/31). Z. T. sind die Befragten der Ansicht, dass das interkulturelle Lernen raummodulabhängig ist (im Raummodul Deutschland in Europa bspw. weniger zum Tragen kommt, B6/35 ff.) oder bei der Behandlung eines Raummoduls allgemein kaum Platz zur Behandlung des Interkulturellen ist (B3/39 ff.). Auch die interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften ohne persönliche Erfahrung mit dem Raum wird als unzureichend zur Ermöglichung interkulturellen Lernens eingeschätzt: „[D]a fehlen uns [= den Erdkundelehrkräften, J. A.] einfach die Ressourcen, da sind wir [= die Erdkundelehrkräfte, J. A.] einfach zu sehr Laien, um zu sagen ‚Kulturell funktioniert das so‘ und ‚Kulturell funktioniert das so‘“ (B3/39). B9 ist der Ansicht, dass ein wirkliches interkulturelles Lernen erst stattfindet, wenn eine Peer-to-Peer-Kommunikation mit Personen (Schülern) eines anderen Kulturbereichs etabliert wird (B9/23). Als einschränkende Faktoren für die Kompatibilität

mit der Umweltbildung wird genannt, dass im Unterricht über Raummodule eigenes Handeln im Sinne der Umweltbildung nicht gefördert wird (B11/39) und dass man zu wenig über die Umweltbildung selbst in dem Raum weiß (B3/51). In Bezug auf die politische Bildung verweisen mehrere Befragte darauf, dass diese in einem Unterricht über Raummodule kaum Platz findet (B2/35, B3/37, B7/43, B11/41 ff.). Z. T. sprechen sich die befragten Lehrkräfte dafür aus, dass sie ein regional-thematisches resp. ein thematisch-regionales Vorgehen im Sinne der Kompatibilität mit den Bildungsaufgaben als vorteilhafter einschätzen. Einem regional-thematischen Vorgehen wird zugutegehalten, dass die Überordnung der Raummodule viel Platz für eine intensive Behandlung der Bildungsaufgaben lässt (B4/41), dass die Thematisierung der Bildungsaufgaben bei übergeordneten Raummodulen den Vorteil hat, dass sie zu drei bis vier Zeitpunkten in der Qualifikationsphase (und nicht einmal „en bloc“, B7/35) erfolgt und dass das interkulturelle Lernen eine intensive Beschäftigung mit einem Raum und kein thematisches Springen erfordert (z. B. B7/7). Andere Lehrkräfte sehen ein thematisch-regionales Vorgehen in Bezug auf die Kompatibilität mit den Bildungsaufgaben als sinnvoller an und weisen darauf hin, dass dieses weniger „künstlich“ (B1/29) ist, die (für das Globale Lernen erforderliche) globale Ebene leichter zu berücksichtigen ist (B3/55, B7/37) und dass man die Bildungsaufgaben natürlich am intensivsten behandeln könnte, wenn man sie zu eigenen Fachmodulen machen würde (B8/23 + 27). Z. T. wird, was die Kompatibilität mit den Bildungsaufgaben betrifft, auch keine der beiden Vorgehensweisen als vorteilhafter als die andere angesehen (B12/37).

Die Kompatibilität der Raummodulvorgabe mit den Raumkonzepten nach Ute Wardenga wird von der Mehrheit der Befragten als gegeben empfunden (z. B. B1/31, B2/29, B3/59, B4/43, B6/45, B8/43, B9/27, B12/41, B13/51). Während B5 darauf verweist, dass es ggf. raummodulabhängig sein kann, inwieweit die einzelnen Raumkonzepte im Unterricht Berücksichtigung finden (B5/59), merkt B7 an, dass die Raumkonzepte seiner Einschätzung nach nicht gleichwertig berücksichtigt werden, sondern der Raum als Container und der Raum als System von Lagebeziehungen im Fokus stehen (B7/47). Diesbezüglich wird aber von anderen Lehrkräften darauf verwiesen, dass auch zunächst weniger berücksichtigte Raumkonzepte inzwischen einen immer größeren Eingang insbesondere auch in die Lehrwerke gefunden haben (B8/43, B12/45). Auffällig ist, dass Wardengas Raumkonzepte fünf Befragten nicht oder nur wenig bekannt sind (B2/27, B3/57, B6/45 ff., B10/31 ff., B11/45).

Auch die Basiskonzepte – die Maßstabebenen (z. B. B2/27, B5/59, B6/53, B8/57, B9/27, B10/39, B12/43, B13/57), das Mensch-Umwelt-System (B3/59, B4/47, B8/57, B9/27, B12/43, B13/57), die Nachhaltigkeit (B2/27, B5/57 ff., B8/57, B11/47, B12/43, B13/57), die Zeithorizonte (B5/59, B6/53, B10/39, B12/43) und die Systemkomponenten (B6/53, B7/51, B9/27) – werden von den Lehrkräften i. d. R. als kompatibel mit der Raummodulvorgabe angesehen. Einschränk-

kungen, was die Kompatibilität betrifft, werden von einigen Befragten in Bezug auf die Nachhaltigkeit (Arbeit mit dem Nachhaltigkeitsdreieck anstelle des -vierecks durch wenig Raum für politische Aspekte im Unterricht, B3/59), auf die Zeithorizonte (Berücksichtigung erfolgt nicht immer (B8/57), ist themenabhängig (B3/69) bzw. wird der langfristige Horizont nur selten behandelt (B7/55)) und auf die Maßstabsebenen (Schwierigkeiten bei der Berücksichtigung der globalen (B1/33, B7/51) resp. der lokalen oder regionalen Ebene (B4/49)) gesehen. Während B8 in der Möglichkeit, in Bezug auf die Raumkonzepte die Wahrnehmung des ganzen Raumes zu berücksichtigen, ein Argument für ein regional-thematisches Vorgehen sieht (B8/59), argumentieren B1 und B7 mit einer vermuteten besseren Berücksichtigung der globalen Maßstabsebene für eine thematisch-regionale Vorgehensweise (B1/35, B7/51), was die Berücksichtigung der Basiskonzepte bei Raummodulvorgabe betrifft. B9 nimmt keine der beiden Vorgehensweisen als besser für die Kompatibilität mit den Basiskonzepten an als die andere (B9/29).

Aus den Antworten der Befragten wird insgesamt deutlich, dass sowohl die Bildungsaufgaben als auch die Raum- und Basiskonzepte grundsätzlich und mehrheitlich als kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen angesehen werden, zumal z. T. (vgl. Fortschritte der Lehrwerke bei der Integration der verschiedenen Raumkonzepte) eine verstärkte Berücksichtigung derselben zu erfolgen scheint. Herausforderungen zeigen sich in Bezug auf das Basiskonzept der Maßstabsebenen und die Bildungsaufgabe des Globalen Lernens, was die Berücksichtigung der globalen Maßstabsebene betrifft. Es sollte somit verstärkt darauf geachtet werden, dass in Lehrwerke bzw. in den Unterricht der Lehrkräfte allgemein trotz Vorgabe spezifischer Raummodule neben der nationalen verstärkt auch die globale Ebene berücksichtigt wird. Auch das interkulturelle Lernen wird z. T. und in gewissen Aspekten als eingeschränkt kompatibel eingeschätzt: Zwar ist durch die sehr tiefgehende Auseinandersetzung mit einem Raum ein großes Potenzial zum interkulturellen Lernen vorhanden, gleichwohl scheint es jedoch z. B. aufgrund fehlender kultureller Kenntnisse der Lehrkräfte und Ausbleibens eines direkten Austauschs mit Menschen des jeweils anderen Kulturbereichs anspruchsvoll zu sein, dieses Potenzial auch zu nutzen. In diesem Aspekt wäre es denkbar, dass ein verstärkter (z. B. online stattfindender) unterrichtlicher Austausch mit Menschen des betreffenden Raumes angestrebt wird und Lehrkräften bspw. über Fortbildungen die Möglichkeit gegeben wird, ihr kulturelles Wissen über den Raum zu erweitern. Nicht zuletzt sollten auch politische Inhalte im Sinne des Basiskonzepts der Nachhaltigkeit und der Bildungsaufgabe der politischen Bildung den Ansichten einiger Befragter zufolge ggf. eine größere Einbindung in die Raummodule finden. Während einige Lehrkräfte im Sinne der Kompatibilität mit den Bildungsaufgaben resp. den Basiskonzepten für ein regional-thematisches Vorgehen argumentieren, plädieren andere für eine thematisch-regionale Vorgehensweise; in diesem Aspekt fällt die Einschätzung der Befragten somit gemischt aus. Auffällig ist, dass einigen Befragten die

Raumkonzepte nach Wardenga trotz Anführung bzw. Erläuterung derselben im Kerncurriculum (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 6) sowie in den Bildungsstandards (vgl. DGfG 2017, 13) nicht oder nur wenig geläufig sind. Auch in diesem Aspekt wären Fortbildungen somit sinnvoll.

5.2 Potenzielle Herausforderungen der Vorgabe des Raummoduls Australien und Ozeanien für die Lehrerprofessionalität

5.2.1 Fachwissen

Während vier der befragten Lehrkräfte die Ausprägung ihres Fachwissens als (sehr) gut und damit optimistisch einschätzen (B8/87, B11/79, B12/81 ff., B13/95), äußern sich die übrigen Lehrkräfte zweifelnd bezüglich ihres Fachwissens, schätzen dieses als nicht ganz an der Spitze befindlich (d. h. als schwächer als das Wissen zu anderen Raummodulen oder als das Wissen von Kollegen zu Australien und Ozeanien), als in einem mittleren Bereich liegend oder als schwach ein (B1/67, B2/67, B3/107, B4/89, B5/121, B6/93, B7/89, B9/55, B10/77 ff.). Was die Stärken und Schwächen der befragten Lehrkräfte anbetrifft, so äußern viele Lehrkräfte Stärken im Bereich der Physischen Geographie (B1/69, B2/67, B4/89 ff., B7/91, B10/81, B11/81, B13/95), wohingegen Schwächen in der Physischen Geographie (B8/95, B12/89) seltener genannt werden. Humangeographische Themen resp. topographische Inhalte werden in ca. dem gleichen Umfang unter Stärken (B2/67, B8/95, B10/81, B12/87, B13/95 resp. B1/69, B10/81) wie unter Schwächen (B1/69, B2/67, B4/89 ff., B7/91, B11/81 resp. B6/123) genannt. Auf Themen der Mensch-Umwelt-Beziehungen wird von den Befragten selten und ausschließlich unter dem Aspekt persönlicher Stärken (B2/67, B13/95) verwiesen.

Viele Lehrkräfte beziehen ihr Fachwissen aus ihrer bisherigen (z. T. großen) Unterrichtserfahrung (z. B. B2/81, B4/89, B7/99, B8/90 f., B9/57, B11/84, B12/81, B13/95) sowie aus verschiedenen Medien (z. B. Bücher, Zeitschriften, Reportagen; B2/43, B5/123, B7/67, B8/99, B9/63 ff., B10/79, B12/97, B13/97). Zudem haben einige Lehrkräfte im Studium (B2/77 ff., B9/59, B11/85 ff.) oder über Sozialkontakte (B2/83, B8/99) explizit Wissen über Australien und Ozeanien erworben. Die Lehrkräfte sind dabei der geschlossenen (und z. T. sehr überzeugten, vgl. „Ja, definitiv“ (B1/131), „Voll, also ein[] sehr hohe[r] [Zugewinn, J. A.] sogar“ (B5/129), „hundertprozentig“ (B6/107)) Meinung, dass das Unterrichten des Raummoduls einen Zugewinn an Fachwissen mit sich bringt (B1/131, B3/117, B4/101, B5/129, B6/107, B7/101, B8/92, B10/89 ff., B11/93, B12/99, B13/98 f.). Gleichzeitig können den Interviews auch Gründe für ein geringes Fachwissen der Lehrkräfte bzw. hemmende Faktoren für die Wissensentwicklung entnommen werden. So geht aus zehn Gesprächen hervor, dass die Lehrkräfte gar keinen oder keinen expliziten Wissenserwerb (kein Besuch spezifischer Veranstaltungen) zu Australien und Oze-

anien im Studium genossen haben (z. B. B1/75, B3/111, B4/95, B5/125, B6/95 ff., B7/95 ff., B8/97, B10/85 ff., B12/93 ff., B13/97). Zudem verweisen viele Lehrkräfte als wissenshemmende Faktoren auf eine zu geringe unterrichtliche Erfahrung mit dem Raummodul bzw. die Tatsache, dass ihre Erfahrung mit dem Raummodul (zu) lange her ist (z. B. B1/83, B2/67, B3/107, B5/127, B6/102, B7/89, B8/89, B10/79) sowie auf einen insgesamt geringen (medialen bzw. gesellschaftlichen) Kontakt mit dem weit entfernten Raum (z. B. B1/39, B2/43, B4/81, B6/93, B7/93, B8/89). Auch in ihrer Freizeit erwerben die Lehrkräfte oft nicht explizit Wissen über Australien und Ozeanien (B1/91, B3/115, B6/103, B7/99, B11/91). B4 und B8 führen an, dass es für die Ausbildung von Fachwissen vorteilhaft wäre, den Raum bereits besucht zu haben (B4/89, B8/89). B3 und B5 sehen allgemein in der großen Vielfalt und Interdisziplinarität des Fachs Erdkunde Herausforderungen dafür, ein breites, stets aktuelles Fachwissen zu entwickeln (z. B. B3/159, B5/141). Auch Zeitmangel, sich vertiefter mit dem Raum zu beschäftigen (B2/69 + 83, B5/123) sowie Materialmangel (B2/69, B4/91) werden als hemmende Faktoren für die Wissensentwicklung angeführt. B6 begründet sein als schwach eingeschätztes Fachwissen schlichtweg mit einem fehlenden Interesse am Raum Australien und Ozeanien (B6/93).

Die Darstellung der Ergebnisse zum Fachwissen macht deutlich, dass letzteres bei den befragten Lehrkräften ihren Einschätzungen zufolge gemischt, insgesamt aber eher schwach ausfällt. Interessant ist, dass die Befragten häufig physisch-geographische Themen bei der Frage nach Stärken (und nur selten bei der Frage nach Schwächen) anführen, was ggf. mit deren Beständigkeit (vgl. B11/81) oder der Tatsache erklärt werden könnte, dass die physisch-geographischen Inhalte zu Australien und Ozeanien z. T. bereits anhand anderer Räume thematisiert werden (vgl. B4/89). Das Stärken-Schwächen-Verhältnis bei genannten humangeographischen Themen fällt dagegen schwächer aus, wofür den Aussagen der Lehrkräfte die notwendige Aktualität von humangeographischen Inhalten (im Gegensatz zur o. g. ‚Beständigkeit‘ physisch-geographischer Inhalte) als eine mögliche Ursache entnommen werden kann (vgl. z. B. B7/91, B11/81). Betrachtet man Wissensquellen und hemmende Faktoren für die Wissensentwicklung, zeigt sich, dass die Befragten der Unterrichtserfahrung eine große Bedeutung beimessen: Sie wird sowohl als Wissensquelle als auch – bei ihrem Fehlen – als Grund für schwaches Fachwissen angeführt und erlaubt, so sind sich alle Lehrkräfte einig, schon beim einmaligen Durchlaufen des Raummoduls Australien und Ozeanien einen Zugewinn an Fachwissen. Zudem verweisen die Antworten der Befragten auf eine große Bedeutung der Medien für den Fachwissenserwerb, da diese ebenfalls sowohl als Wissensquelle genannt werden als auch die geringe Rolle von Australien und Ozeanien in medialer Berichterstattung als hemmend für die Wissensentwicklung kritisiert wird. Medien sind dabei ein Mittel, die weite Entfernung zum Raum zu überbrücken und somit eine bedeutsame Bezugsquelle von Fachwissen. Auffällig ist zudem ein insgesamt recht geringer Erwerb von Fachwissen

im Studium, der in expliziter Form nur bei drei der befragten Lehrkräfte erfolgte. Im Sinne einer Förderung des Fachwissens der befragten Lehrkräfte zu Australien und Ozeanien würde es sich daher begünstigend auswirken, wenn Australien und Ozeanien eine häufigere Integration in die Medien erhielte bzw. zumindest – da zuvor Genanntes weniger in geographischer bzw. geographiedidaktischer Hand liegt – im geographischen oder geographiedidaktischen Diskurs eine größere Rolle einnähme (vgl. z. B. auch aktuell geringes Vorkommen des Raumes in unteren Jahrgangsstufen, s. Kapitel 5.2.6), insbesondere auch, was aktuelle (humangeographische) Themen betrifft. In diesem Sinne könnte ebenso ein gezielter, expliziter Wissenserwerb im Studium Lehrkräften den Aufbau von Fachwissen zu Australien und Ozeanien bzw. zu Raummodulen allgemein erleichtern, sodass sich die Frage stellt, ob bei Weiterbestehen der weitverbreiteten regional-thematischen Vorgehensweise auch regional-thematische Elemente im (niedersächsischen) (Lehramts-)Geographiestudium eine stärkere Berücksichtigung finden sollten. Auch ein verstärkter Erwerb von Fachwissen im Rahmen von Fortbildungen (s. Kapitel 5.2.7) oder in der Zeit außerhalb der Lehrtätigkeit in Eigeninitiative könnte Lehrkräften zu mehr Fachwissen verhelfen – eine Möglichkeit, die allerdings durch genannte Faktoren wie Zeitmangel, Materialmangel oder Umfang und Interdisziplinarität des Fachs eingeschränkt wird. Auf der anderen Seite ist – sofern die Vorgabe von Raummodulen im Kerncurriculum auch in den kommenden Jahren beibehalten wird – in Anbetracht der großen der Unterrichtserfahrung beigemessenen Relevanz für das Fachwissen der Lehrkräfte davon auszugehen, dass letzteres in der kommenden Zeit weiter steigen wird.

5.2.2 Fachdidaktisches Wissen

Der fachdidaktische Anspruch, den Raummodule an Lehrkräfte stellen, kann aufgezeigt werden, indem zunächst die von den Befragten genannten Anforderungen an einen Unterricht über Raummodule angeführt werden. So wird von Lehrkräften betont, dass der Unterricht über ein Raummodul viele Themen abdecken muss, um den Raum ganzheitlich behandeln und ihm gerecht werden zu können (B7/15, B8/11), wobei idealerweise auch Ergänzungen zu den Inhalten der Lehrwerke vorgenommen werden sollten (B2/91, B4/25, B12/91). Dabei sollte der „Raum als Komplex betrachtet“ (B3/13) und somit – unter Einbezug der verschiedenen Sphären sowie des Zusammenspiels von Natur- und Humangeographie (B1/13, B3/13) – systemisch gearbeitet werden. Es ist bei der Behandlung eines Raummoduls nach Ansicht einiger Befragter wichtig, einen Überblick über das Raummodul zu geben (B4/25, B6/25) und es bietet sich im Sinne der Orientierung der Lernenden im Raum an, mit der physischen Grundlage zu beginnen (B2/9, B11/17) und das Raummodul genau zu verorten (B6/25). Bei der Behandlung des Raummoduls sollte exemplarisch gearbeitet (B4/117, B11/19), induktiv (B12/21) und schülerorientiert

(B12/21) vorgegangen und die Motivation hochgehalten (B12/21) werden. In Bezug auf die Interkulturalität eines Unterrichts über Raummodule äußert B8, dass es wichtig ist, dass die Schüler „eben auch wirklich verschiedene Kulturen, Ethnien, Traditionen, Religionen und so weiter kennenlernen“ (B8/35), wobei er selbst bevorzugt, das Kulturerdteilkonzept auch als Theorie mit den Lernenden zu behandeln (B8/53, s. Kapitel 5.1.3). B6 verweist ferner darauf, dass Aktualität bei der unterrichtlichen Behandlung eines Raummoduls wichtig ist (B6/25) und B11, dass ein Schwerpunkt auf dem Beibringen der Methodik liegen sollte, um die Schüler in die Lage zu versetzen, sich Räume später selbst zu erschließen (B11/19). Schließlich sollte die Verankerung des Raummoduls im Kerncurriculum stets im Blick behalten werden (B5/13). Speziell für das Unterrichten von Australien und Ozeanien sehen die meisten Befragten (B2/97, B4/117, B6/127, B8/117, B9/73, B12/119, B13/109) dabei jedoch kein spezifisches fachdidaktisches Wissen als notwendig an; lediglich B3 verweist erneut auf die Notwendigkeit eines systemischen Verständnisses auf Seiten der Lehrkraft (B3/139).

Die konkrete Unterrichtsplanung zum Raummodul Australien und Ozeanien fällt den Lehrkräften unterschiedlich leicht: So sind sechs Befragte optimistisch und äußern, dass die Unterrichtsplanung ihnen (relativ) leichtfallen würde (B3/121, B4/109, B8/101, B9/65, B10/93, B12/105), z. B., da sie wissen, wie sie in die Reihe einsteigen würden (B3/121) oder das Raummodul bereits unterrichtet haben und auf frühere Planungen zurückgreifen können (B4/109, B8/103, B12/107). Andere Lehrkräfte äußern dagegen, dass ihnen die Unterrichtsplanung schwerer (B1/93, B13/101) bzw. schwerer als zu anderen Raummodulen fallen würde (B2/91), sie viel Zeit und Vorbereitung erfordern würde (B5/17 + 99) bzw. davon abhängig wäre, ob schnell „Hilfestellungen und Materialien“ (B6/111) gefunden werden. Herausforderungen bei der Unterrichtsplanung sind für die Befragten v. a. das anspruchsvolle Erstellen einer Grob- bzw. Reihenplanung (B1/95, B2/91, B5/17, B6/121) sowie das Einarbeiten in das Thema (B1/45, B5/93), die Sichtung, Beschaffung, Auswahl und Gestaltung von neuem Material (B1/93 + 97 ff., B2/91, B6/15) bzw. das Aktualisieren von vorhandenem Material (B11/101). Hinzu kommen Herausforderungen, die die Lehrkräfte in Bezug auf die Durchführung des geplanten Unterrichts zum Raummodul Australien und Ozeanien nennen, wie insbesondere die Herausforderung, trotz großer Entfernung des Raumes und daher sehr theoretischer Behandlung (vgl. B8/115) den Raum für die Schüler greifbar zu machen, ihr Interesse, ihre Neugier und ihre Vorstellungskraft zu wecken und einen Lebensweltbezug herzustellen bzw. den Schülern die Relevanz der Raummodulbehandlung zu verdeutlichen (B4/113 + 121, B5/105, B6/137, B8/127). Zwei Lehrkräfte sehen es als Herausforderung an, Schülererfahrungen mit dem Raum – z. B. einen Urlaub, einen Aufenthalt eines Geschwisterteils vor Ort oder ein eigenes Vorhaben, Australien und Ozeanien nach dem Abitur zu bereisen – in den Unterricht einzubeziehen (B11/111, B13/107). Weitere genannte

unterrichtsdurchführungsbezogene Herausforderungen sind das Deutlichmachen der Größenverhältnisse des Raums (B12/117), das Aufzeigen, dass der Raum trotz seiner großen Entfernung die Menschen in Deutschland durch die Globalisierung betrifft (B12/131) und die Einschätzung, dass aufgrund eines hohen Anteils von Menschen weißer Hautfarbe das Aufkommen eines Gefühls von Interkulturalität vermindert wird (B7/127). Zudem würde B6 eigene Schwachstellen im topographischen Wissen als sehr unangenehm und herausfordernd bei der Durchführung von Unterricht zu Australien und Ozeanien empfinden:

[D]a neigen die Schüler in der Oberstufe ja zu, für sie in dem Moment relevante Sachen zu erfragen, die aber mit dem Thema wenig zu tun haben. Konkret: ‚Herr [Nachname des Gesprächspartners], was ist denn der höchste Berg da in Australien?‘. Wüsste ich nicht. [...] Ja, also solche topographischen Sachen. Ich glaube, da würde ich immer wieder ins Schlingern geraten. [...] Wenn man es das erste Mal unterrichtet, das wäre das Letzte, worauf ich mich vorbereiten würde in meinem Unterricht. Und dann stehst du halt immer wie der Depp da (B6/123).

Drei Lehrkräfte geben dagegen an, keine spezifischen Herausforderungen bei der Durchführung von Unterricht zu Australien und Ozeanien zu sehen (B2/95, B9/71, B10/97). Den meisten Befragten fällt es zudem leicht, das Vorwissen der Lernenden einzuschätzen (B2/59, B3/145 ff., B4/81, B6/131 ff., B7/119, B8/121 ff., B9/77, B11/119, B12/123 ff., B13/113); lediglich drei Lehrkräfte zeigen hierbei Unsicherheiten oder Probleme (B1/99 + 109, B5/117, B10/107).

Das konkrete Vorgehen der Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung und -durchführung zu Australien und Ozeanien stellt sich als recht ähnlich dar. So beginnt die Unterrichtsplanung i. d. R. mit einem Blick ins Kerncurriculum (B1/103, B6/113) und es wird Material (z. B. im Lehrwerk, im Parallelllehrwerk, in Fachzeitschriften oder im Internet) gesichtet, beschafft und es wird sich eingelesen (B1/103, B8/105). Z. T. wird dabei auch noch die Entscheidung über das im Unterricht eingesetzte Lehrwerk getroffen (B12/111). Es folgt das Anlegen einer Grobstruktur bzw. das Festlegen einer Reihenfolge, in der die thematischen Schwerpunkte des Raummoduls behandelt werden (B1/103, B5/99, B6/113, B8/135). Wird Australien und Ozeanien zum wiederholten Mal unterrichtet, greifen die Lehrkräfte auf ihre Aufzeichnungen und Materialien des letzten Durchlaufs zurück und passen diese ggf. an (B8/103, B11/97). Auch die von den Lehrkräften beschriebene Unterrichtsdurchführung ähnelt sich. So würden viele Lehrkräfte zu Beginn zunächst Vorerfahrungen, -wissen, Interessen oder erste Assoziationen der Schüler sammeln (B1/107, B2/9, B3/127 ff., B12/123), was z. B. in Form einer Mindmap erfolgen kann (B1/107, B2/9). B8 würde einen Einstieg über Filme oder Funfacts wählen (B8/77); B11 und B13 könnten sich einen Einstieg mit aktuellem Aufhänger (z. B. Waldbrände) vorstellen (B11/97, B13/101). Bevor er in die konkreten Themen einsteigt, gibt B6 zunächst einen Überblick über das Raummodul, indem er sich mit den Schülern „die physischen und die wichtigsten anthropogeographischen Sachen an[]guckt“ (B6/25). Die sich anschließende Behandlung der Themen eines neuen Raummoduls erfolgt bei den Befragten häufig auf gleiche Weise: Oft wird mit der Topographie und den phy-

siogeographischen Gegebenheiten begonnen (B2/9 + 89, B3/121 ff., B4/13, B7/103, B8/43, B11/17, B12/107), worauf im Folgenden – ebenfalls oft in der gleichen Reihenfolge – thematische Schwerpunkte angeschlossen werden, sodass sich häufig eine Art „Naturraum-physisch-geographisch-sozial-wirtschaftlich-Tourismus-bevölkerungstechnische[r] Durchgang“ (B8/7) – z. T. leicht abgewandelt mit Anschluss der Landwirtschaft an die Physiogeographie – ergibt (B2/9, B3/121, B4/13, B7/103, B8/7, B11/17, B12/107). Teilweise wird von den Lehrkräften dabei nach Reihenfolge des Lehrwerks vorgegangen (B12/111), teilweise behalten sie es sich vor, zwischen den Buchkapiteln zu springen (B8/107). Der einzige thematisch-regional vorgehende Befragte B13 beginnt ebenfalls zunächst mit einem physischen Überblick über den Raum oder einem aktuellen Aufhänger, von dem aus er (im Fall der Buschbrände) zu Themen wie dem Klima, der Landwirtschaft oder der Ausbreitung von Städten überleiten würde (B13/101). Anfang der zwölften Klasse beginnt er mit einer Behandlung der Geofaktoren und deren Zusammenspiel und stellt dann rasch Raumbezüge her, wobei nach inhaltlichen Schwerpunkten vorgegangen wird, immer wieder aber auch Vergleiche gezogen werden (B13/105). Die Lehrkräfte sind zum Großteil der Meinung, dass sie durch das Unterrichten von Australien und Ozeanien keinen Zugewinn an fachdidaktischem Wissen erhalten (haben) (B4/119, B6/129, B8/119, B9/75, B11/124 f., B13/111); lediglich B1 und B3 denken, dass sie diesbezüglich einen Zugewinn z. B. für die Unterrichtsplanung oder das Verständnis von Schülerfehlvorstellungen hätten (B1/127 ff., B3/141).

Insgesamt wird deutlich, dass die Lehrkräfte viele Anforderungen an Unterricht über Raummodule stellen, insbesondere, was den Umfang der thematischen Behandlung, deren Ganzheitlichkeit, Interkulturalität und systemischen Charakter betrifft. Die genannten Aspekte sollten Lehrkräfte in ihrem Unterricht zu einem Raummodul daher besonders berücksichtigen. Gleichwohl erscheinen einige genannte Anforderungen auch als nicht speziell raummodulbezogen (sondern als allgemein für (Geographie-)Unterricht relevant, vgl. exemplarisches, induktives, schülerorientiertes, motivierendes, aktualitätsbezogenes Vorgehen) und es wird zudem kein spezifisches fachdidaktisches Wissen als notwendig für das Unterrichten von Australien und Ozeanien angesehen. Für Lehrkräfte ist dies sicherlich dahingehend erleichternd, dass sie ein Vorgehen bezüglich dieser Aspekte auch mit ihrem allgemeinen fachdidaktischen Wissen umsetzen können sollten, welches in diesem Sinne als vorhandenes Handwerkszeug (vgl. B3/157) fungiert. Es wird darüber hinaus deutlich, dass die Unterrichtsplanung den Befragten unterschiedlich leichtfällt, wobei sich ein bereits erfolgtes Unterrichten des Raummoduls in der Gruppe der Befragten potenziell begünstigend auszuwirken scheint, da die Lehrkräfte auf den ihnen möglichen Rückgriff auf frühere Planungen verweisen. Es liegt nahe, dass das Vorhandensein letzterer den Einarbeitungs-, Planungs-, Materialbeschaffungs- und -gestaltungsaufwand bei einem erneuten Durchlauf

minimiert, was in diesem Aspekt für einen positiven Einfluss von vorhandener Unterrichtserfahrung spricht (s. Kapitel 5.2.6). Bei der Durchführung des geplanten Unterrichts ergeben sich den Aussagen der Lehrkräfte nach zu urteilen insbesondere dadurch Herausforderungen, dass der Raum so weit entfernt liegt, was ihn nur theoretisch behandelbar macht und ein hohes Maß an Vorstellungsvermögen erfordert. Auch ein lückenhaftes Fachwissen wird als unangenehm empfunden, was dahingehend problematisch sein könnte, dass dieses mehrere Lehrkräfte betrifft (s. Kapitel 5.2.1); Verbesserungen desselben wären somit nicht zuletzt auch aus Lehrerperspektive im Sinne einer leichteren Unterrichtsdurchführung wünschenswert. Wenngleich die Interviews nicht auf ein Abprüfen des tatsächlichen fachdidaktischen Wissens der Lehrkräfte abzielen, könnten die Probleme einiger Befragter beim Einschätzen des Vorwissens der Lernenden potenziell Schwierigkeiten bezüglich der in Kapitel 3.3.1.2 angeführten zweiten Dimension fachdidaktischen Wissens der COACTIV-Studie („Wissen über Schülervorstellungen [...] und Diagnostik von Schülerwissen und Verständnisprozessen“, Baumert / Kunter 2006, 495) bergen. Interessant ist ferner, dass sich das konkrete Vorgehen der befragten Lehrkräfte bei der Unterrichtsplanung und -durchführung in vielen Aspekten sehr ähnelt. Dabei fällt auf, dass die Lehrkräfte häufig jeweils nicht nur dasselbe Vorgehen beim Einstieg in ein neues Raummodul praktizieren, sondern auch im Verlauf der Raummodulbehandlung die thematischen Schwerpunkte oft in der gleichen Abfolge behandeln. Diese stets gleiche Reihenfolge und die Anordnung der Themenschwerpunkte von der Physischen Geographie zur Humangeographie lassen das Vorgehen an das frühere länderkundliche Schema erinnern – eine Assoziation, die nicht zuletzt dadurch begünstigt wird, dass die Lehrkräfte z. T. selbst den Begriff der Länderkunde nutzen, wenn sie z. B. auf ihr regional-thematisches Vorgehen verweisen (vgl. z. B. B7/9 ff., B11/27).

5.2.3 Allgemeine Pädagogik

Die Frage, ob die Lehrkräfte neben potenziellen fachdidaktischen auch allgemein-pädagogische Herausforderungen beim Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien sehen, wird von der Mehrheit der Befragten (B1/135, B3/149 f., B6/137, B8/127, B10/109, B11/115, B13/115) verneint. Die Befragten nennen jedoch zu rund einem Drittel Aspekte, die ihrer Ansicht nach aus allgemeiner pädagogischer Sicht herausfordernd sind. So wird darauf verwiesen, dass es erforderlich ist, die Schüler für den Umgang mit fremden Bevölkerungsgruppen zu sensibilisieren, Verständnis und Empathie zu wecken und sie dazu zu befähigen, andere Perspektiven einzunehmen, ohne diese abzuwerten oder rein mit Stereotypen zu arbeiten (B2/105, B5/131, B9/79, B12/127) – eine Herausforderung, die auch aufgrund der großen Entfernung des Raums gesehen wird (B2/105, B9/79). Als weitere pädagogische Herausforderung verweist B12 auf die Fähigkeit der Urteilsbildung von Seiten der Schüler, „[u]m halt nicht mit dem moralischen Zei-

gefingert darauf zu zeigen und [zu] sagen ‚Was ihr da macht, ist nicht gut, das dürft ihr nicht‘ (B12/129). B5 betont, dass es ihrer Ansicht nach im Unterricht zu Australien und Ozeanien wichtig ist, dass Schüler ‚Sachverhalte kritisch hinterfragen sollen [...] [und] nicht einfach alles so hinnehmen‘ (B5/131).

Es ergibt sich somit innerhalb der Gruppe der befragten Lehrkräfte durch insgesamt relativ geringe Nennungen das Bild, dass in allgemein-pädagogischen Aspekten beim Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien zumindest keine immensen Herausforderungen gesehen werden. Die genannten Herausforderungen (Sensibilisierung für andere Ethnien, Abkehr von Stereotypen, Kompetenz der Urteilsbildung) ergeben sich dabei fast ausschließlich aus der Interkulturalität des Unterrichts zu Australien und Ozeanien, d. h. daraus, auf unterrichtlicher Ebene mit einer anderen Kultur bzw. Menschen fremder Bevölkerungsgruppen in Kontakt zu kommen. Wenngleich ggf. raumabhängig mit einem anderen Gewicht, so scheint das Vorkommen der genannten allgemein-pädagogischen Herausforderungen daher grundsätzlich auch in anderen (außerdeutschen) Räumen bzw. Raummodulen denkbar zu sein.

5.2.4 Selbstwirksamkeitserleben

Von den befragten Lehrkräften lassen die meisten ein Selbstwirksamkeitserleben mit Einschränkungen erkennen (B2/61, B4/83, B6/91, B7/83, B8/81, B10/65 ff.). Einige Lehrkräfte zeigen ein hohes (B5/97, B9/53, B11/77, B12/81, B13/93) und zwei Lehrkräfte ein niedriges Selbstwirksamkeitserleben (B1/63, B3/93). Die Lehrkräfte mit einem eingeschränkten Selbstwirksamkeitserleben verweisen z. T. darauf, dass sie sich vor dem Unterrichten von Australien und Ozeanien inhaltlich in das Raummodul einarbeiten bzw. zusätzliches Fachwissen erwerben müssten (B6/91, B7/83, B10/65). B2 und B4 zeigen sich bezogen auf die Materiallage skeptisch (B2/61) bzw. überzeugt davon (B4/83), nicht über ausreichendes und qualitativ hochwertiges Material für einen sehr guten Unterricht zu verfügen. B4 und B8 empfinden ihre Selbstwirksamkeit ferner dadurch als eingeschränkt, dass sie den Raum noch nicht selbst besucht haben (B4/83, B8/81). Innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte mit niedrigem Selbstwirksamkeitserleben wird ebenfalls von B3 darauf verwiesen, dass sie sich vor dem Unterrichten von Australien und Ozeanien inhaltlich in das Raummodul einarbeiten und Fachwissen erwerben müsste (B3/95). Auch das Problem, nicht ausreichend Material zu besitzen, wird angeführt (B1/65). B1 erlebt seine Selbstwirksamkeit zudem dadurch als niedrig, dass er nie näher mit dem Raum in Kontakt gekommen ist und diesen noch nie unterrichtet hat (B1/65). Nach Ansicht von B3 ist es für das eigene Selbstwirksamkeitserleben zudem herausfordernd, dass die einzelnen Raummodule durch deren Alternieren jeweils nur selten vorkommen, sodass es schwer ist, im Raummodul inhaltlich ‚drin‘ (B3/95) zu sein.

Insgesamt wird aus den Antworten deutlich, dass das Selbstwirksamkeitserleben der interviewten Lehrkräfte heterogen von einem niedrigen bis hohen Selbstwirksamkeitserleben ausfällt. Betrachtet man die genannten Gründe, warum die Selbstwirksamkeit von einigen Lehrkräften als eingeschränkt bzw. niedrig erlebt wird, fällt auf, dass die Lehrkräfte ihre Selbstwirksamkeit oft aufgrund ihres als gering eingeschätzten Fachwissens (s. Kapitel 5.2.1) als gehemmt empfinden. Auch die Literatur- bzw. Materiallage wird z. T. als unzureichend empfunden; eine Verbesserung derselben wäre dem Selbstwirksamkeitserleben der Lehrer somit voraussichtlich zuträglich. Zudem wird deutlich, dass sich auch für die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte ein (privater oder unterrichtlicher) Bezug zum Raum positiv auswirken könnte, da ein Fehlen desselben ebenso als hemmender Faktor für das Selbstwirksamkeitserleben genannt wird.

5.2.5 Lehrerenthusiasmus

Die befragten Lehrkräfte zeigen sich insgesamt interessiert am Raum Australien und Ozeanien. So weisen sieben Personen ein großes Interesse (z. B. B1/51, B2/43, B3/85, B4/63, B5/79, B8/65, B12/57), fünf Personen ein mittleres bzw. gemischtes Interesse (B7/69, B9/41, B10/49 ff., B11/63, B13/77) und nur eine Person ein geringes Interesse an Australien und Ozeanien auf (B6/75). Das Interesse am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien ist noch stärker ausgeprägt; hier fallen neun Lehrkräfte in die Kategorie eines hohen Lehrerenthusiasmus (B1/59, B2/55, B4/79, B5/95, B6/89, B7/81, B8/77, B9/49, B12/79) und vier in die Kategorie eines mittleren bzw. gemischten Enthusiasmus (B3/91, B10/61, B11/73 ff., B13/89); kein Befragter signalisiert ein geringes Interesse am Unterrichten des Raummoduls.

Am Raum Australien und Ozeanien bzw. an einer Reise in den Raum reizen würden die befragten Lehrkräfte die Kultur und Geschichte vor Ort (B2/43, B3/87, B8/69, B9/51, B12/59), der Naturraum und die Einsamkeit (z. B. B2/43 ff., B8/69, B12/59), die Menschen und deren Lebensweise (z. B. B8/69, B9/51), die Städte (B2/43 ff., B8/69) und die Möglichkeit, einen ‚neuen‘ Raum (B3/87, B4/63) am ‚anderen Ende der Welt‘ (z. B. B4/63, B8/69) kennenzulernen und sich ein eigenes Bild von ihm zu verschaffen (B5/79). B2 findet an Australien zudem die Wirtschaft (B2/55) und B9 die Frage spannend, wer das Land heimlich regiert (B9/51). Die Sicherheit im Raum ist ein weiterer (Reise-)Interesse begünstigender Faktor (B2/43). Australien und Ozeanien wird als sehr vielfältiger Raum wahrgenommen (B2/43, B8/69), in dem sich „viel [vermischt], wovon ein Geograph nur träumen kann“ (B8/69). Die Lehrkräfte mit mittlerem oder gemischtem Interesse verweisen in der Begründung ihres nicht herausragenden Enthusiasmus zumeist darauf, dass Australien und Ozeanien schlichtweg nicht ihr primäres Interesse gilt und sie andere Räume interessanter finden (B9/41, B10/49, B11/63, B13/77). Für eine Reise in den Raum ist ihnen die Entfernung z. T. zu groß (B11/63) bzw. die Ökobilanz der Reise zu schlecht (B7/69, B9/41). B6

begründet sein geringes Interesse an Australien und Ozeanien mit einem zu geringen Bezug zum Raum (B6/77).

Das Unterrichten des Raums Australien und Ozeanien ist für einige Lehrkräfte reizvoll, da es ihnen ermöglicht, etwas Neues bzw. etwas Seltenes oder Exotisches zu unterrichten (B4/79, B6/87 ff., B7/81, B8/77): „[Das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien, J. A.] [b]ietet natürlich auch die Möglichkeit, mal so ganz andere Räume, wie Ozeanien ist ja schon sehr speziell, mal in den Blick zu nehmen und zu gucken: ‚Was für Probleme haben die denn da und wie lösen die ihre Probleme?‘“ (B7/81). B4 und B7 zeigen sich interessiert am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien, weil es sich ihrer Ansicht nach um ein Raummodul mit großer inhaltlicher Bandbreite handelt (B4/79, B7/81); B1 und B5 sind motiviert, weil sie sich vom Unterrichten des Raummoduls versprechen, Neues dazuzulernen und den eigenen Horizont zu erweitern (B1/57 ff., B5/73 + 95). Weitere Gründe für ein großes Interesse der befragten Lehrkräfte am Unterrichten von Australien und Ozeanien sind die Möglichkeit, das große eigene Interesse am Raum auf die Schüler zu übertragen (B8/77), die Tatsache, ein Raummodul zu unterrichten, das die Lernenden quasi nur durch den Erdkundeunterricht kennenlernen werden (B4/79) sowie die Möglichkeit, den Schülern vor Augen zu führen, dass auch in Australien Dinge verkehrt laufen (B12/79). Die Lehrkräfte mit einem mittleren bzw. gemischten Interesse am Unterrichten des Raummoduls verweisen darauf, dass Australien und Ozeanien nicht ihr primäres Interesse gilt, dass sie nicht motivierter als bei anderen Raummodulen auch sind bzw. dass es schlichtweg ihr Job ist, bei Vorgabe des Raummoduls dasselbe zu unterrichten (B3/91, B10/59 ff., B11/73 ff. + 141, B13/89). B13 erklärt sein mittleres Interesse am Unterrichten des Raummoduls ferner damit, dass der Raum seiner Ansicht nach eine geringere inhaltliche Bandbreite als andere Raummodule aufweist und dass er selbst keine direkten Bezüge zum Raum hat (B13/89 ff.).

Aus den Antworten der befragten Lehrkräfte wird deutlich, dass das Raummodul Australien und Ozeanien bei ihnen insgesamt auf ein großes Interesse trifft, sowohl, was den Raum selbst, als auch das Unterrichten des Raummoduls anbetrifft. Das Interesse am Unterrichten des Raummoduls ist dabei noch größer als das Interesse am Raum selbst; niemand äußert sich als uninteressiert, Australien und Ozeanien zu unterrichten. Interessant ist, dass die Lehrer, die ein großes (mittleres) Interesse am Raum äußern, sehr oft auch ein großes (mittleres) Interesse am Unterrichten des Raummoduls zeigen. Dies ist jedoch nicht immer der Fall: So hat B6 ein sehr geringes Interesse am Raum Australien und Ozeanien, wäre aber sehr interessiert, das Raummodul zu unterrichten. Ob und inwiefern beide Größen korrelieren, bliebe in einer repräsentativen quantitativen Studie zu untersuchen. Betrachtet man die von den Lehrkräften genannten Gründe für ein mittleres oder geringes Interesse am Raum bzw. am Unterrichten desselben, fällt erneut auf

(s. Kapitel 5.1.1), dass Lehrer z. T. Lieblingsräume bzw. -raummodule haben, da einige Lehrer darauf hinweisen, dass ihr Interesse an Australien und Ozeanien schlichtweg gering(er als bei anderen Raummodulen) ist. Ein geringer Bezug zum Raum wird sowohl als hemmend für das Interesse am Raum als auch für das Interesse am Unterrichten des Raummoduls genannt. Des Weiteren wird deutlich, dass Sachverhalte sehr unterschiedlich wahrgenommen bzw. individuell bewertet werden: So wird Australien und Ozeanien z. T. als Raummodul mit großer und z. T. als Raummodul mit geringer inhaltlicher Bandbreite aufgefasst. Die beschriebenen Tatsachen, dass Lehrkräfte bestimmte Räume gegenüber anderen präferieren, viele Lehrkräfte auch Interesse am Unterrichten eines Raumes haben, wenn sie am Raum selbst Interesse haben und fehlende Bezüge zum Raum als interessehemmend genannt werden, verweisen erneut auf ein anzunehmendes großes (ggf. touristisch bedingtes) Potenzial zur Identifikation mit einem Raum, das sich, wenn letztere gegeben ist, auch motivationsfördernd auf das Unterrichten des Raumes auswirkt (s. Kapitel 5.1.1). Einige Lehrer zeigen sich dagegen als nicht mit einem spezifischen Raummodul identifiziert, indem sie darauf verweisen, dass es sich schlichtweg um ihren Beruf handelt oder sie kein Raummodul einem anderen vorziehen.

5.2.6 Bedeutung von Erfahrung

Aus dem Durchschnittsalter der Befragten von knapp 42 Jahren (s. Kapitel 4.5) ergibt sich eine mittlere Berufserfahrung derselben, die durchschnittlich 14 Jahre (Spannweite: vier bis 32 Jahre) beträgt. Die Erfahrung im Fach Erdkunde liegt bei durchschnittlich 13,6 Jahren (Spannweite: drei bis 33 Jahre); sie weicht nur bei zwei Befragten (B1, B9) von der Gesamtberufserfahrung ab.

In Bezug auf die Erfahrung der Lehrkräfte mit dem Raum Australien und Ozeanien lässt sich feststellen, dass fast alle befragten Lehrkräfte keine persönliche Erfahrung mit dem Raum haben; lediglich B2 war bereits mehrfach in Australien und Ozeanien und hat insgesamt ca. 22 Wochen vor Ort verbracht (B2/43 + 55). Das Raummodul wurde von der Mehrheit der Befragten bereits in der Qualifikationsphase unterrichtet; sechs Lehrkräfte (B2/51, B4/65, B7/71 ff., B8/71, B9/43, B13/83) haben es jeweils einmal und zwei Lehrkräfte (B11/59, B12/61) jeweils zweimal unterrichtet. Die übrigen fünf Lehrkräfte (B1/53, B3/89, B5/91, B6/79, B10/53) haben das Raummodul noch nicht unterrichtet. Die unterrichtliche Erfahrung mit Australien und Ozeanien in unteren Jahrgangsstufen ist gering ausgeprägt; alle Lehrkräfte sind sich einig, dass Bezugnahmen auf den Raum in Unter- und Mittelstufe selten, seltener als auf andere Räume oder sogar „nie ein Thema“ (B1/53) sind (z. B. B1/53 ff., B2/51, B3/89 f., B4/65, B5/89, B6/81 ff., B7/79, B8/73, B9/47, B10/55 ff., B11/69 ff., B12/69 ff., B13/127), zumal auch in den Schulbüchern nach Ansicht der Befragten kein Bezug auf den Raum genommen wird (B2/53, B3/90, B4/65, B7/79).

Die wenigen vorhandenen Bezugnahmen verorten die Lehrer v. a. im Bereich Klima (Klimadiagramme, Klimawandel, klimatische Phänomene insgesamt; B1/85, B2/51, B3/89, B7/79, B8/73, B9/45 ff., B13/85) sowie mit geringeren Nennungen in den Bereichen Wirtschaft (Tierhaltung, Ressourcenabbau; B2/51, B9/47, B12/63), Topographie (Arbeit mit Weltkarten, Staaten; B5/87, B11/69), Tourismus (B13/85), Weltmeere (B13/85), Plattentektonik bzw. Vulkanismus (B12/73 ff.) oder Städte (B9/47). Zwei der befragten Lehrkräfte nehmen außerhalb des regulären Mittelstufenerdkundeunterrichts im Rahmen eines Erdkunde-Wahlpflichtkurses (Jahrgangsstufe 8) auf Australien und Ozeanien Bezug (B7/75 ff., B12/63).

In den Interviews verweisen die befragten Lehrkräfte vielfach auf die Effekte, die Erfahrung mit dem Raum(modul) – sowohl persönlicher (touristischer) als auch unterrichtlicher Natur – haben kann. So ist oft die große Bedeutung zu entnehmen, die die Befragten der persönlichen Erfahrung mit Australien und Ozeanien und damit der Tatsache, den Raum selbst besucht zu haben, beimessen. Sie befähigt Lehrkräfte nach Ansicht der Befragten, neue Perspektiven außerhalb der Schulbücher einzubringen (B2/71 + 75, B3/43, B4/87, B8/83 ff.) und somit „aus dem Nähkästchen [zu] plaudern“ (B7/125) sowie auf diese Weise den Unterricht zum Raummodul persönlicher, anschaulicher und weniger theoretisch zu gestalten (B2/71, B3/43, B4/87, B8/81 + 85, B13/127). Die Befragten schätzen persönliche Erfahrung mit dem Raum zudem als förderlich für das Fachwissen (s. Kapitel 5.2.1) bzw. für ein besseres fachliches Verständnis der Lehrer ein. So empfindet B2 bspw. durch seinen Aufenthalt in Ozeanien einen großen Zugewinn an Fachwissen (B2/77) sowie Erleichterungen für die Betrachtung von Material (B2/71), B4 sieht in einem Aufenthalt vor Ort Erleichterungen für das Verständnis von kulturgeographischen Besonderheiten (B4/85 + 89) und B11 Erleichterungen für die Orientierung im betreffenden Raum (B11/143). Auch die Dimensionen des Raums werden nach Ansicht der Lehrkräfte deutlicher, wenn man den Raum selbst bereits besucht hat (B2/71, B4/85). Des Weiteren werden persönliche Erfahrungen als positiv für die Entwicklung von fachdidaktischem Wissen angesehen (B1/123, B7/123). Ebenso verweisen die Lehrkräfte auf motivationssteigernde Wirkungen: So steigt der eigene Bezug zum Raum (B13/91) und damit oft auch die Euphorie, denselben zu unterrichten (B4/85). Auch die Schülermotivation wird bei gegebener Erfahrung des Lehrers mit dem Raum als höher (B8/85) und der Lehrer in der Schülerwahrnehmung als kompetenter eingeschätzt (B2/75). B4 sieht im Aufenthalt vor Ort die Gelegenheit, z. B. durch Fotografien (oder Videos, vgl. B13/127) zusätzliches Unterrichtsmaterial zu gewinnen (B4/87). Er empfindet einen Aufenthalt im Raum zudem als Möglichkeit der eigenen Reflexion, insbesondere, was die Herausforderung betrifft, ein „brauchbares Bild dieses Raumes“ (B4/111) zu vermitteln:

Wenn wir nicht selber da waren, ist das [= die Frage danach, ob man ein ‚brauchbares‘ Bild des Raumes zeigt, J. A.] ganz schwierig nachzuvollziehen, finde ich. Deswegen bin ich da immer vorsichtig, ja, da habe ich ein bisschen Magenschmerzen, ob wir nicht nachher ein sehr durch das Buch und den

Fokus des Buches fokussierten, gerichteten Blick [haben., J. A.] [...] [Haben, J. A.] wir ja vielleicht auch manchmal, wenn man UNS manipuliert (B4/111).

Auch B7 sieht Chancen der Reflexion dahingehend, dass vorhandenes Material bspw. in Bezug auf dessen inhaltliche Richtigkeit besser eingeschätzt werden kann (B7/123). Z. T. wird persönliche Erfahrung mit dem Raum auch als Voraussetzung dafür gesehen, interkulturelles Lernen im Unterricht zum Raummodul zu ermöglichen (B3/39) bzw. wird insgesamt als essentiell für das Erreichen eines Expertenstatus³² – und damit als ‚i-Tüpfelchen‘ zum Erlangen von Expertise – eingeschätzt (B8/134 f.): So macht die persönliche Erfahrung mit dem Raum nach Ansicht von B4 den Unterschied zwischen einem guten und einem sehr guten Unterricht (B4/83), nach Ansicht von B13 den Unterschied zwischen Schulunterricht und universitärer Lehre (B13/93) und nach Ansicht von B8 die Möglichkeit, „ein Feuer [für den Raum] entfachen“ (B8/143) zu können aus. Dennoch verweisen die Befragten auch auf Risiken persönlicher Erfahrung vor Ort, wie bspw. das Risiko, die Schüler mit „Urlaubsgeschichte[n]“ (B2/75) zu langweilen oder nicht zu berücksichtigen bzw. den eigenen Blick davon einengen zu lassen, dass es sich stets um subjektive Eindrücke handelt (B2/75, B4/83 ff.).

Auch die Bedeutung von unterrichtlicher Erfahrung und damit davon, das Raummodul bereits unterrichtet zu haben, wird von den Befragten thematisiert. So verweisen einige Lehrkräfte darauf, dass die Unterrichtsplanung in den sich anschließenden Durchgängen leichter fällt, wenn das Raummodul bereits (mehrmals) unterrichtet wurde, da auf vergangene Planungen zurückgegriffen werden kann und diese nur noch angepasst werden müssen (B2/91, B4/109, B8/93 + 103 ff.). Auch dem eigenen Aufbau von Fachwissen kommt ein wiederholtes Unterrichten eines Raummoduls zugute, da sich das Wissen so erweitert (B3/119), man immer „tiefer [...] in die Materie“ (B3/119) einsteigt und ein gezielter Erwerb von Fachwissen oft erst im Zuge des Unterrichtens des Raummoduls erfolgt (B4/97 ff.). Die Lehrkräfte sehen als weitere positive Effekte von unterrichtlicher Erfahrung mit dem Raummodul, dass es beim wiederholten Durchlauf ggf. leichter fällt, das (Vor-)Wissen der Schüler einzuschätzen (B1/99), dass ggf. weniger Zweifel bei der Unterrichtsdurchführung aufkommen (B5/101), dass didaktisch eher Dinge ausprobiert werden und nicht nur das Nötigste vorbereitet wird (B3/95 + 119) und dass man für das Unterrichten anderer Räume mehr Vergleichsmöglichkeiten im eigenen Unterrichtsrepertoire hat (B1/133). Schließlich knüpfen einige Lehrkräfte den Expertenstatus auch an die unterrichtliche Erfahrung: So verweist B6 darauf, „NUR in den Raummodulen, die [er] schon unterrichtet ha[t]“ (B6/153) Experte zu

32 Es sei angemerkt, dass – da der Expertenbegriff im Interview bewusst nicht definiert wurde (vgl. Anhang 6) – selbiger von den Befragten nicht einheitlich verwendet wird. Wird persönliche Erfahrung mit dem Raum bspw. als notwendig für den Expertenstatus angesehen (s. o.), verweist dies eher auf das Experten-Verständnis des englischen Sprachraums (Expertise als besondere Leistung), während z. B. die Aussage, dass von Lehrkräften erwartet wird, dass sie Experten sind (vgl. B11/131) eher dem Verständnis von Bromme entspricht (vgl. Kapitel 3.2).

sein, B7 sieht sich „dadurch, dass [er] fast alles schon unterrichtet ha[t]“ (B7/147) als Experten an und B12 überlegt, den Expertenstatus bei längerer Laufzeit der curricularen Raummodulvorgabe (und damit zunehmender eigener unterrichtlicher Erfahrung) erlangen zu können (B12/141).

Aus der vorausgegangenen Darstellung der Ergebnisse wird deutlich, dass die Erfahrung innerhalb der Gruppe der Befragten je nach Auflösungsgrad schwankt: So verfügt die Gruppe durchschnittlich über eine mittlere Berufserfahrung und mittlere Erfahrung im Fach Erdkunde (die jedoch mit vier und 32 Jahren resp. drei und 33 Jahren Ausreißer zu beiden Enden haben), über eine geringe persönliche bzw. touristische Erfahrung mit dem Raum Australien und Ozeanien, über eine recht hohe unterrichtliche Erfahrung mit dem Raummodul Australien und Ozeanien in der Qualifikationsphase, gleichwohl jedoch in Anbetracht seltener Bezugnahmen über eine recht geringe unterrichtliche Erfahrung mit dem Raum Australien und Ozeanien außerhalb der Qualifikationsphase. Insbesondere letzterer Aspekt legt die Chance nahe, durch verstärkte Berücksichtigung des Raums Australien und Ozeanien in der Unter- und Mittelstufe positiven Einfluss auf den Ausbau von professioneller Handlungskompetenz zum Raummodul zu nehmen: So wären vermehrte Bezugnahmen auf Australien und Ozeanien in Jahrgangsstufen außerhalb der Qualifikationsphase (idealerweise auch unter Berücksichtigung weiterer Themen als ausschließlich der von den Lehrkräften genannten) sicherlich förderlich für den Aufbau von Fachwissen und hätten auch aus fachdidaktischer (z. B. verstärkte Auseinandersetzung des Lehrers mit den genannten Herausforderungen bei der Unterrichtsdurchführung, vgl. z. B. Greifbarmachen des Raumes trotz großer Entfernung) und pädagogischer Sicht (z. B. frühere bzw. verstärkte Sensibilisierung der Schüler für den Umgang mit anderen Ethnien) einen positiven Einfluss. Nicht zuletzt könnten so auch das Selbstwirksamkeitserleben sowie – durch den potenziell größeren Bezug der Lehrkräfte zum Raum – ggf. auch der Lehrerenthusiasmus positiv beeinflusst werden. In diesem Sinne ist besonders auch die z. T. bereits erfolgende Einbettung von Australien und Ozeanien in Wahlpflichtkurse als große Chance zu werten.

Der Erfahrung wird von Seiten der befragten Lehrkräfte eine große Relevanz zugeschrieben, sowohl, was touristische Erfahrung als auch unterrichtliche Erfahrung betrifft. Beide werden als positiv für die Entwicklung von Fachwissen angesehen. Zudem werden positive fachdidaktische Effekte aufgeführt, wie z. B. bei der unterrichtlichen Erfahrung ein leichteres Einschätzen des Schülerwissens, ein leichteres und innovativeres Planen von Unterricht, eine größere Souveränität bei der Unterrichtsdurchführung und eine Steigerung der Unterrichtsqualität auch in Bezug auf andere Räume sowie bei der persönlichen Erfahrung mit dem Raum die unterrichtsbereichernde Integration neuer Perspektiven und neuen Materials sowie Chancen für das interkulturelle Lernen und für die Lehrerreflexion. Ferner werden der persönlichen Erfahrung positive Effek-

te für die Motivation und Glaubwürdigkeit des Lehrers zugeschrieben. Interessant ist, dass beide Arten von Erfahrung jeweils von einigen Lehrkräften als notwendig für das Erlangen eines Expertenstatus eingeschätzt werden. Risiken werden dagegen nur beim Vorhandensein bzw. bei der unterrichtlichen Integration von persönlichen Erfahrungen gesehen.

Inwieweit sich die Erfahrung vor Ort tatsächlich positiv auswirkt, bliebe zu prüfen. So verfügt B2 bspw. als einziger der Befragten über (sogar sehr große) eigene Erfahrungen mit dem Raum und ist auch sehr am Raum und am Unterrichten desselben interessiert (B2/55), schätzt sein Fachwissen allerdings entgegen der obigen Annahmen als geringer als zu anderen Raummodulen ein (B2/67), empfindet die Unterrichtsplanung als schwerer als zu anderen Raummodulen (B2/91), erlebt seine Selbstwirksamkeit aufgrund potenziellen Materialmangels als eingeschränkt (B2/61) und äußert ein hohes Weiterbildungsbedürfnis (B2/107). Zu prüfen bliebe ebenfalls, inwieweit sich vorhandene unterrichtliche Erfahrung positiv auf die professionelle Handlungskompetenz zu Australien und Ozeanien auswirkt. Betrachtet man jedoch B11 und B12, die Australien und Ozeanien als einzige Befragte jeweils schon zweimal unterrichtet haben, ist – passend zu o. g. Überlegungen – festzustellen, dass beide ihr Fachwissen als gut (B11/79, B12/85) und die Unterrichtsplanung als leicht (B12/105) bzw. wenig herausfordernd (B11/101) einschätzen, sich selbst ohne Einschränkungen als selbstwirksam erleben (B11/77, B12/81) und kein bzw. nur ein geringes Bedürfnis nach Weiterbildungsmaßnahmen zum Raummodul äußern (B11/127, B12/135). Abschließend bleibt anzumerken, dass Erfahrung vor Ort – selbst wenn sie in vielen Punkten als dienlich eingestuft wird – nicht ohne Weiteres realisierbar, geschweige denn voraussetzbar ist (s. Kapitel 5.1.1). Bei Beibehaltung der Raummodulvorgabe im Kerncurriculum wird die unterrichtliche Erfahrung der Lehrkräfte mit den Raummodulen dagegen weiter zunehmen, sodass o. g. positive Effekte verstärkt auftreten sollten.

5.2.7 Weiterbildungsinteresse

Von den befragten Lehrkräften zeigen die meisten Lehrkräfte ein hohes Weiterbildungsbedürfnis (B1/137, B2/107, B4/123, B5/133, B8/129, B9/81), z. B., da sie ihr Wissen als zu gering (B1/141, B5/133) oder als zu veraltet (B2/107) empfinden, sie insgesamt an der Teilnahme an Fortbildungen interessiert sind (B9/81) oder „noch gesicherteres Wissen als vorher“ (B8/129) erwerben möchten. Einige Lehrkräfte äußern ein eingeschränktes Weiterbildungsbedürfnis (B3/151, B6/141, B7/139 f., B10/111, B13/119): Sie würden nur an einer Fortbildung teilnehmen, wenn das Raummodul demnächst im Abitur vorgegeben werden würde bzw. sie es unterrichten müssten. B13 äußert zudem, dass ihn viele Inhalte – z. B. zu Digitalisierungsthemen – derzeit mehr interessieren und er somit „noch viele Dinge [hat], die jetzt davor [= vor einem Besuch einer Fortbildung zu Australien und Ozeanien, J. A.] stehen“ (B13/119). Mit B11 und B12

äußern schließlich zwei Befragte, ein geringes (B12/135) bzw. nicht vorhandenes (B11/127) Weiterbildungsbedürfnis zum Raummodul Australien und Ozeanien zu haben. Als Begründung verweist B11 ebenfalls darauf, dass ein Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien gegenwärtig nicht ansteht (B11/127 ff.). B12 begründet ihr geringes Bedürfnis ebenso damit, dass sie Fortbildungen zu anderen Themen – z. B. zu den Raummodulen Südostasien und Süd-asien – als reizvoller bzw. notwendiger erachtet (B12/135) sowie damit, dass sie sich im Raummodul Australien und Ozeanien ausreichend sicher fühlt (B12/137 ff.).

Das von den Lehrkräften mit vorhandenem Fortbildungsinteresse konkret gewünschte Fortbildungsangebot ist bei einigen Befragten vorrangig fachgeographisch-inhaltlicher Natur (B3/158, B4/127, B9/85, B13/121). So würde sich B4 bspw. für „Einblicke in wirtschaftliche Prozesse, in soziale Prozesse“ (B4/125) interessieren, die über Filme oder Fachvorträge von Wissenschaftlern aus dem Raum gegeben werden könnten (B4/125); B9 würde sich eine Weiterbildung zu Themen wie dem Klimaschutz, der Landwirtschaft und dem Umgang der Australier mit dem Great Barrier Reef wünschen (B9/83). Ein Fortbilden auf didaktischer Ebene wird von den o. g. Lehrkräften nicht speziell gewünscht, da sie in Bezug auf Australien und Ozeanien keine speziellen didaktischen Erfordernisse sehen. Vielmehr kann das Raummodul nach Ansicht der Lehrkräfte „wie jedes andere auch“ (B4/127) unterrichtet werden bzw. ist das „didaktisch-methodisch[e] [V]orgehe[n] [...] das [...] Handwerk“ (B3/157) einer Lehrkraft und damit „nicht das Problem“ (B3/157). Zudem würden didaktische Aspekte bereits häufig auf Fortbildungen behandelt (B13/123).

Andere Lehrkräfte wünschen sich dagegen v. a. eine Weiterbildung im fachdidaktischen Bereich (B1/145, B2/107, B5/137, B6/143, B10/115). Konkret zeigen sie bspw. Interesse an vorhandener Literatur, aktuellem (Zahlen-)Material (B1/145, B2/107 ff.) und konzipierten Klausuren (B6/143), Interesse an Informationen über eine mediale Unterstützung des Unterrichts (B1/145), die Festlegung relevanter Inhalte im Raummodul (B5/135), die Auswahl von Raumbeispielen (B6/143), die Integration der Bildungsaufgaben in den Unterricht (B5/135 ff.), die Konzeption von Klausuren (B5/137), eine konkrete „Umsetzung [...] einzelner Unterrichtsschwerpunkte im Unterricht“ (B10/113) sowie Interesse an einem „gemeinsame[n] Planen und [...] dem Austausch von Materialien“ (B6/143). Eine Fortbildung auf inhaltlicher Ebene hat bspw. für B10 keine Priorität, da er der Ansicht ist, dass man „das [...] ja schon irgendwie auch ganz gut selber hin[kriegt], sich fachlich weiterzubilden“ (B10/115). Während das Fortbildungsinteresse von B7 – solange Themen mit Relevanz für seinen Unterricht behandelt werden – sowohl fachgeographischer als auch fachdidaktischer Natur ist (B7/141 ff.), hat B8 keine konkreten Wünsche an die inhaltliche Ausrichtung einer Fortbildung zu Australien und Ozeanien (B8/131).

Aus den dargestellten Antworten wird insgesamt deutlich, dass es innerhalb der Gruppe der befragten Lehrkräfte ein recht großes Interesse an Weiterbildung zum Raummodul Australien und Ozeanien gibt – insbesondere, sobald Australien und Ozeanien wieder Abiturvorgabe ist bzw. sofern die befragten Lehrer einen Abiturskurs zum Raummodul übernehmen. Lediglich zwei Befragte haben nur ein geringes resp. kein Interesse an einer Fortbildung zum Raummodul, wobei lediglich eine Befragte dies damit begründet, sich fachlich sicher genug in dem Raummodul zu fühlen. Hieraus wird deutlich, dass ein verstärktes Anbieten von Fortbildungen zum Raum (spätestens, sobald dieser wieder Gegenstand der Abiturvorgaben ist) nicht nur auf ein großes Interesse, sondern voraussichtlich auch auf einen großen Bedarf bei den befragten Lehrkräften stoßen würde. Das von den befragten Lehrkräften konkret gewünschte Fortbildungsangebot ist dabei sehr heterogen: Während sich einige Lehrer fachgeographisch-inhaltliche Angebote wünschen, interessieren sich andere v. a. für fachdidaktische Angebote. Ein anzustrebendes Fortbildungsangebot sollte somit idealerweise beiden Interessensgruppen (sowie der Gruppe derjenigen, die sich für beide Bereiche interessieren) gerecht werden, was sowohl durch die Kombination von fachdidaktischen und fachgeographischen Inhalten auf der gleichen Veranstaltung als auch durch Organisation von sowohl fachdidaktischen als auch fachgeographischen Angeboten erreicht werden könnte. An fachdidaktische Angebote richten die befragten Lehrkräfte dabei Wünsche großer thematischer Bandbreite; von fachgeographisch-inhaltlichen Angeboten erhoffen sie sich v. a. einen großen inhaltlichen Tiefgang.

5.3 Sonstige Herausforderungen

Im Folgenden soll auf zwei weitere (herausfordernde) Faktoren eingegangen werden, deren Erhebung in der Anlage der Studie nicht forciert worden ist, die in den Gesprächen aber wiederholt behandelt werden.

Viele Lehrkräfte thematisieren in den Interviews die *Materialverfügbarkeit*. Während sie z. T. eine hohe Verfügbarkeit von Material zu Australien und Ozeanien in den Schulbüchern (B4/73, B7/109, B8/107), durch mediale Berichterstattung (B7/109) oder durch Fachzeitschriften (B8/107) sehen und loben, dass die Verlage auch stets neue Inhalte in die Bücher aufnehmen (B8/43, B12/45 + 91), wird das Material zu Australien und Ozeanien z. T. auch als unzureichend eingeschätzt (z. B. bezüglich der Kartenverfügbarkeit (B2/61), der Stadtgeographie (B4/91), Neuseelands (B4/105) oder was Inhalte für Wahlpflichtkurse betrifft (B7/109); vgl. auch B1/45, B7/109) oder es wird auf Schwierigkeiten bei der Materialsuche verwiesen (z. B. durch fehlende Behandlung in der Sekundarstufe I (B2/63, B3/97 ff.) oder weil das Material z. T. beschönigt und nicht didaktisiert ist (B4/73 ff.); vgl. auch B2/61 f.). Auch zu Raummodulen allgemein wird die Materialverfügbarkeit als stark variierend erlebt (B2/15, B9/17) und es wird kritisiert, dass The-

menhefte z. T. bei wiederholter Vorgabe eines Raummoduls nicht neu aufgelegt werden (B8/107), Gesamtbände nicht mehr herausgebracht werden (B13/23) oder dass der stete Wechsel der Raummodule zum einen dazu führt, dass es wenig Material gibt (B4/83) und zum anderen von der Lehrkraft erfordert, in jedem Raummoduldurchgang erneut aktuelles Material zu suchen (B9/19). Wenngleich an einigen Schulen Fachzeitschriften vorhanden sind (B3/105, B6/117, B9/69, B11/105), sind diese für andere Schulen zu teuer (B2/17). Es ergibt sich somit insgesamt bezüglich der Materialverfügbarkeit – sowohl, was Raummodule allgemein, als auch speziell das Raummodul Australien und Ozeanien betrifft – ein durchwachsenes Bild, sodass eine Erhöhung des vorhandenen Materials zu forcieren wäre.

Auch Herausforderungen, die sich aus der *Arbeitsbelastung* der Lehrkräfte ergeben, werden thematisiert. So verweisen die Lehrer sowohl auf einen persönlichen Zeitmangel, der sich z. B. limitierend bei der Materialrecherche (B2/15, B3/103), beim Aufbau von Fachwissen in Eigeninitiative (B2/69 + 83, B5/123) oder beim Wahrnehmen von Fortbildungen (B3/151, B13/123) auswirkt, als auch auf einen Mangel an zur Verfügung stehender Unterrichtszeit, der die Unterrichtsplanung und -durchführung einschränkt (B2/31, B5/27). Auch der niedrige Stellenwert der Erdkunde im Fächerkanon wird als belastend empfunden (B2/111). Da die genannten Aspekte der erlebten Arbeitsbelastung nicht leicht zu verändern sind, ist es umso wichtiger, dass anderweitig (z. B. über die Verlage) dafür gesorgt wird, dass ausreichend Material verfügbar ist und den Lehrkräften ein leichter Aufbau von Fachwissen (z. B. durch ein Thematisieren von (bestimmten) Raummodulen auch schon in der Unter- und Mittelstufe oder ggf. durch Veränderungen in ihrer Ausbildung) ermöglicht wird.

5.4 Rückbezug der Ergebnisse auf die Forschungsfragen

In **Forschungsteilfrage F1** (s. für die Forschungsteilfragen im Folgenden Kapitel 3.6) wird danach gefragt, als wie legitim die befragten Lehrkräfte grundsätzlich die Vorgabe von Raummodulen im Kerncurriculum, eine regional-thematische resp. eine thematisch-regionale Umsetzung dieser im Unterricht und den Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept beurteilen. Es ist deutlich geworden, dass bei den befragten Lehrkräften i. d. R. die Vorteile der Raummodulvorgabe (z. B. Ermöglichen einer vertieften Auseinandersetzung mit einem Raum, Funktion als Strukturierungshilfe) gegenüber den Nachteilen (Anspruch der Raummodulvorgabe, Einschränkungen der Lehrerfreiheit) überwiegen und die Raummodule somit insgesamt eine sehr positive Beurteilung erfahren. Gleichwohl wird auch auf Aspekte verwiesen, die an der Raummodulvorgabe potenziell verbessert werden könnten. Alternativen wie das Verfahren in Nordrhein-Westfalen werden von Befragten nicht gesehen (B13), als schlechter beurteilt (B8), z. T. allerdings auch als gleichwertig bis besser eingestuft (B6). Im Gegensatz zu den zuvor getätigten Annahmen (s. für die

vorherigen Annahmen im Folgenden Kapitel 3.5) wird das Herausgreifen einzelner Raummodule von den befragten Lehrkräften – zumal z. T. auch andere Raummodule in den Unterricht integriert werden – nicht als zu spezifisch empfunden und die späte Einführung der Raummodule erst in der Qualifikationsphase zumindest von der Mehrheit der Befragten nicht als problematisch, sondern z. T. sogar als vorteilhaft eingeschätzt. Ebenso wird entgegen der vorherigen Annahmen eine regional-thematische Vorgehensweise keinesfalls von den befragten Lehrkräften kritisiert, sondern vielmehr präferiert und scheint in der Mehrheit der Schulen üblich zu sein und in den Fachgruppen eine große Anhängerschaft zu haben. In wenigen Fällen wird von Lehrkräften ein thematisch-regionales Vorgehen befürwortet. Interessant ist, dass trotz Fokussierung auf eine der beiden Vorgehensweisen die jeweils andere Umsetzungsform von einigen Lehrkräften ebenfalls an einigen Stellen in den Unterricht der Qualifikationsphase integriert wird. Das Legitimitätsempfinden bezogen auf den Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept fällt deutlich positiver aus, als dies in Anbetracht der im Theorieteil der Arbeit ausgeführten wissenschaftlichen Kritik am Konzept (s. Kapitel 2.2.2.2 und 2.2.2.3) erwartet wurde. Zwar werden am Konzept einige kritische Aspekte angemerkt, andere – wie eine zuvor erwartete Kritik an der fehlenden Aktualität bzw. am Alter des Konzepts – werden von den Gesprächspartnern jedoch nicht angeführt und Nennungen negativer Argumente fallen relativ gering aus und erfolgen z. T. erst auf Nachfrage. In Anbetracht ihrer mehrheitlich positiven Grundargumentation für die Bezugnahme auf das Kulturerdteilkonzept scheinen bei den befragten Lehrkräften somit die positiven Argumente zu überwiegen, welche die Lehrkräfte v. a. in fachdidaktischen Aspekten (z. B. im Konzeptrückgriff als unterrichtlicher Strukturierungs- und Stoffportionierungshilfe und in Vorteilen einer kulturellen Raumabgrenzung) sehen. Das Konzept wird vielfach aber auch fachgeographisch für sinnvoll und nachvollziehbar gehalten, da unterschiedliche Kulturen nun einmal existent seien.

Gegenstand der **Teilfragestellung F2** ist die Kompatibilitätsbeurteilung der Vorgabe von Raummodulen mit aktuellen geographiedidaktischen Bildungsaufgaben und Unterrichtskonzepten. Es lässt sich feststellen, dass diese mehrheitlich als problemlos kompatibel mit der Raummodulvorgabe empfunden werden. Wie angenommen werden jedoch z. T. Probleme in Bezug auf die Vereinbarkeit mit dem Globalen Lernen (resp. dem Basiskonzept der Maßstabsebenen) sowie mit der politischen Bildung und dem interkulturellen Lernen gesehen, wobei für letzteres ein großes Potenzial angenommen, dieses z. T. aber als nur schwer erfüllbar empfunden wird.

Hinsichtlich der **Forschungsteilfrage F3**, in der es um mögliche Herausforderungen für die Professionalität der interviewten Lehrkräfte in Bezug auf das Fachwissen zum Raummodul Australien und Ozeanien geht, ist festzuhalten, dass die Einschätzung des Fachwissens seitens der Befragten – wie angenommen – eher schwach ausfällt. Gründe liegen dabei wie vermutet in z. T. fehlender Unterrichtserfahrung der Lehrkräfte, in einem geringen Bezug zum Raum (insbesonde-

re auch durch einen geringen medialen oder gesellschaftlichen Kontakt zu demselben) sowie in einem eher geringen Erwerb von Fachwissen zum Raummodul im Studium. Zeit- und Materialmangel der Lehrkräfte sowie der empfundene Umfang und die Interdisziplinarität des Fachs sind Faktoren, die den Aufbau von Fachwissen zum Raummodul hemmen. Kritik an ggf. zu ausgefallenen thematischen Schwerpunkten in den Vorgaben (vgl. vorausgegangene Annahmen) üben die Befragten dagegen nicht.

Die **Forschungsteilfrage F4** zielt auf potenzielle Herausforderungen für die Professionalität der Befragten, was das fachdidaktische Wissen zum Unterrichten von Australien und Ozeanien betrifft. Von den Lehrkräften werden insgesamt viele Anforderungen an Unterricht über Raummodule gestellt, die jedoch in einigen Fällen weder spezifisch für Raummodule allgemein noch spezifisch für Australien und Ozeanien sind, sodass anzunehmen ist, dass die Lehrkräfte ihnen mit ihrem ‚normalen‘ fachdidaktischen Wissen gerecht zu werden vermögen. Gleichwohl fällt die Unterrichtsplanung einigen Befragten schwerer als anderen, wobei ihnen, wie angenommen, z. T. das Anordnen des Stoffs und das Einschätzen von Schülervorwissen sowie zudem die themenbezogene Einarbeitung und das Beschaffen von Material schwerfallen. Herausforderungen bei der Unterrichtsdurchführung ergeben sich laut den Befragten tatsächlich aus der großen Entfernung des Raums, die ihn weniger greifbar macht. Eine Kritik an den Kerncurriculumsvorgaben und fehlende Erfahrung mit einem regional-thematischen Vorgehen an sich werden entgegen der vorausgegangenen Annahmen nicht als Argumente für Schwierigkeiten bei der Unterrichtsplanung oder -durchführung angeführt.

Was die **Teilfragestellung F5** nach allgemein-pädagogischen Herausforderungen beim Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien betrifft, so ist festzustellen, dass nur von weniger als einem Drittel der Lehrkräfte allgemein-pädagogische Herausforderungen genannt werden. Diese beziehen sich fast ausschließlich auf den interkulturellen Charakter des Unterrichts zu Australien und Ozeanien (Sensibilisierung für andere Ethnien, Urteilsbildung, Abkehr von Stereotypen), sodass sie prinzipiell auch bei anderen Raummodulen erwartbar sind.

In Bezug auf potenzielle Herausforderungen im Bereich des Selbstwirksamkeitserlebens (**Forschungsteilfrage F6**) wird deutlich, dass das Selbstwirksamkeitserleben gemischt ausfällt, d. h. die Selbstwirksamkeit z. T. als hoch, z. T. als eingeschränkt, z. T. jedoch auch als niedrig empfunden wird. Hemmende Faktoren für die Einschätzung der Selbstwirksamkeit sind dabei ein gering eingeschätztes Fachwissen, eine unzureichende Literatur- und Materiallage und ein empfundener fehlender Bezug zum Raum.

Was den Lehrerenthusiasmus betrifft (**Teilfragestellung F7**) ist es wie angenommen der Fall, dass fehlende Bezüge zu Australien und Ozeanien als hemmend für das Interesse am Raum bzw. das Unterrichten desselben genannt werden. Dennoch zeigt sich insgesamt, dass sich der Bereich

des Lehrerenthusiasmus in Bezug auf die Professionalität als wenig herausfordernd darstellt, da das Raummodul Australien und Ozeanien ebenso wie das Unterrichten desselben auf ein insgesamt großes Interesse bei den Befragten treffen.

Die **Forschungsteilfrage F8** zielt auf die Bedeutung, die die interviewten Lehrkräfte der persönlichen bzw. touristischen Erfahrung mit dem Raum Australien und Ozeanien sowie der Erfahrung mit dem Unterrichten des gleichnamigen Raummoduls beimessen. Es wird deutlich, dass beiden Arten von Erfahrung wie angenommen von den Befragten eine große Relevanz zugeschrieben wird: Beide werden als positiv für den Aufbau von Fachwissen, positiv in Bezug auf bestimmte fachdidaktische Aspekte (z. B. erleichterte Unterrichtsplanung und -durchführung, gesteigerte Unterrichtsqualität) sowie z. T. als notwendig für das Erlangen eines Expertenstatus eingeschätzt. Die persönliche Erfahrung wird zudem als positiv für die Lehrermotivation und -glaubwürdigkeit gesehen, birgt nach Einschätzung der Lehrkräfte jedoch auch Risiken.

Teilfragestellung F9 bezieht sich auf das Bedürfnis der Lehrkräfte nach Weiterbildung zum Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien. Dabei zeigt sich bei den Befragten tatsächlich u. a. aufgrund eines gering eingeschätzten Fachwissens ein recht großes Interesse an Weiterbildung – insbesondere, sobald das Raummodul Australien und Ozeanien erneut für einen Abiturjahrgang vorgegeben wird und von den Befragten unterrichtet werden muss. Die Lehrkräfte sind dabei z. T. an tiefgehenden fachgeographischen sowie z. T. an fachdidaktischen Fortbildungen mit insgesamt großer inhaltlicher Bandbreite interessiert.

Für die **Leitfrage 1** der Arbeit (*„Welche Legitimität wird der Vorgabe von kulturbasierten Raummodulen für die Qualifikationsphase im niedersächsischen Oberstufen-Erdkunde-Kerncurriculum von Seiten niedersächsischer Erdkundelehrkräfte beigemessen?“*) ergibt sich damit insgesamt die Erkenntnis, dass der Vorgabe von kulturbasierten Raummodulen innerhalb der Gruppe der befragten Lehrkräfte in Summe eine große Legitimität zugesprochen wird – sowohl, was die Vorgabe von Raummodulen allgemein, als auch die Umsetzung mittels regional-thematischen Vorgehens, den Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept aus v. a. didaktischer Sicht sowie die grundsätzliche Kompatibilität der Raummodulvorgabe mit aktuellen geographiedidaktischen Bildungsaufgaben und Unterrichtskonzepten betrifft.

In Bezug auf **Leitfrage 2** der Arbeit (*„Inwieweit stellt sich die curriculare Raummodulvorgabe unter besonderer Berücksichtigung von Australien und Ozeanien als herausfordernd für die Professionalität niedersächsischer Erdkundelehrkräfte dar?“*) lässt sich festhalten, dass sich das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien in Bezug auf einige Komponenten der professionellen Handlungskompetenz als herausfordernd erweist. So wird das Fachwissen der Lehrkräfte zu Australien und Ozeanien als eher schwach und sein Aufbau als durch Faktoren gehemmt eingeschätzt – was nicht zuletzt daher gravierend ist, dass Fachwissen, wie eingangs vorgestellt, als

notwendige Bedingung für qualitativ hochwertigen Unterricht und Grundlage für fachdidaktische Beweglichkeit gilt (s. Kapitel 3.3.1.1). In Bezug auf das fachdidaktische Wissen zeigt sich, dass das Raummodul Australien und Ozeanien den Äußerungen der Befragten zufolge zwar keine spezifischen fachdidaktischen Anforderungen stellt, die Unterrichtsplanung und -durchführung einigen Lehrkräften z. B. aufgrund der Entfernung des Raums jedoch trotzdem schwerfällt – die Lehrkräfte also z. T. noch dabei Schwierigkeiten haben, fachliche Inhalte des Raummoduls Australien und Ozeanien in für die Schüler fruchtbare Lernumgebungen umzusetzen (s. Kapitel 3.3.1.2). Die eigene Selbstwirksamkeit wird von einigen Befragten als eingeschränkt oder niedrig erlebt, was sich potenziell nachteilig auf die Berufszufriedenheit, das Wohlbefinden, die emotionale Stabilität, die Motivation, das berufliche Engagement und damit auch auf die psychische Regulationsfähigkeit der Lehrer auswirken könnte (s. Kapitel 3.3.2.2). Der herausgestellte Faktor der Arbeitsbelastung, auf den die Lehrkräfte z. T. verweisen, ist Teil der nicht explizit erhobenen (s. Fußnote 20) selbstregulativen Fähigkeiten, bei denen zu hoffen bleibt, dass die Lehrkräfte über eine ausreichend hohe Distanzierungsfähigkeit verfügen, um bspw. Erschöpfung und beruflicher Unzufriedenheit vorzubeugen (s. Kapitel 3.3.2.3).

Als weniger herausfordernd erweisen sich die Ergebnisse zur Komponente des allgemeinen pädagogischen Wissens; Nennungen von Herausforderungen sind relativ selten und letztere auch bei anderen Raummodulen erwartbar. Auch die Komponente des Lehrereнтуusiasms stellt sich als wenig herausfordernd dar, da die Lehrkräfte über ein insgesamt großes Interesse sowohl am Raum Australien und Ozeanien als auch am Unterrichten des gleichnamigen Raummoduls verfügen und z. T. auch eine Identifikation der Lehrkräfte mit dem Raum deutlich wird. Der vorgestellten Theorie zufolge kann sich dieses z. B. begünstigend auf die Klassenführung, den kognitiven Anspruch des Unterrichts und die Schülermotivation (vgl. auch B8/77) auswirken (s. Kapitel 3.3.2.2). Nicht zuletzt ist es im Sinne der professionellen Handlungskompetenz sicherlich auch als positiv zu werten, dass die Lehrkräfte – entsprechend der Komponente der Überzeugungen und Werthaltungen (s. Fußnote 20) – eine grundsätzliche Zufriedenheit mit den unterrichtlichen Vorgaben (s. o.) aufweisen.

Losgelöst von den Komponenten des Modells professioneller Handlungskompetenz und den formulierten Forschungsfragen offenbart sich mit der Materialverfügbarkeit (s. Kapitel 5.3) ein zusätzlicher, häufig thematisierter, externer Faktor, der herausfordernd auf das professionelle Agieren der Lehrkräfte wirkt. Die in der Theorie ausgeführte Beeinflussung der professionellen Handlungskompetenz durch die Faktoren Erfahrung und Weiterbildung (s. Kapitel 3.4) wird auch von den Lehrkräften in den Interviews als bedeutsam empfunden; beiden Faktoren wird eine förderliche Wirkung zugeschrieben, sodass beide dazu dienlich scheinen, o. g. Herausforderungen potenziell zu minimieren. In Bezug auf die persönliche Erfahrung mit Australien und Ozeanien

bleibt dabei als herausfordernd anzumerken, dass diese nicht (von außen) forciert umgesetzt werden kann. Das Sammeln unterrichtlicher Erfahrung mit Australien und Ozeanien wird dadurch erschwert, dass es in unteren Jahrgangsstufen kaum Bezugnahmen auf den Raum gibt und sich die Raummodule lediglich im Takt mehrerer Jahre wiederholen. Bei Beibehaltung der curricularen Raummodulvorgabe steigt die unterrichtliche Erfahrung innerhalb der Lehrerschaft jedoch mit der Zeit.

5.5 Reflexion der durchgeführten empirischen Untersuchung

Die im Forschungsprojekt angewandte Erhebungsmethode des leitfadengestützten Experteninterviews erwies sich als gut für die durchgeführte empirische Untersuchung geeignet. So diente der Leitfaden der Forscherin – nicht zuletzt aufgrund ihrer zuvor geringen Erfahrung mit der Durchführung qualitativer Interviews – als wertvolles Gerüst, das insbesondere die Durchführung der ersten Gespräche erleichterte. Um zur Beantwortung der Forschungsfragen fallübergreifende Erkenntnisse zu generieren, erwies sich der Leitfaden zudem als sinnvoll, da er die Erhebung vergleichbarer Informationen ermöglichte. Aufgrund der für eine studentische Abschlussarbeit recht hohen Anzahl an durchgeführten Interviews (vgl. Akremi 2014, 277), die z. T. in kurzen Zeitabständen erfolgten (vgl. Durchführung von sechs Interviews in Kalenderwoche 9; s. Anhang 10), erwies sich das Vorhandensein eines Leitfadens nicht zuletzt als sinnvoll, um potenziell entstehenden Gewöhnungseffekten bezüglich bestimmter Antworten vorzubeugen und die Konzentration der Interviewerin auf die Gesprächsführung gleichbleibend aufrechtzuerhalten. Der Leitfaden wurde in seiner nach Durchführung der Pretest-Interviews festgelegten Form verwendet; im Anschluss hat sich keine Veränderung (vgl. Gläser / Laudel 2010, 150) mehr als dringend notwendig offenbart. Auch die im Leitfaden aufgeführten Hinweise zum vorausgehenden formal-organisatorischen Vorgespräch erwiesen sich als hilfreich und schufen eine professionelle, vertrauensvolle Atmosphäre, welche auch von einzelnen Interviewpartnern im Vor- bzw. Nachgespräch zurückgemeldet wurde. Der Aufbau des Leitfadens in Themenblöcken ermöglichte eine strukturierte Gesprächsführung und machte das Erhebungsinstrument für die Interviewerin übersichtlich in der Handhabung. Auch die Länge des Leitfadens erwies sich im Mittel als stimmig, jedoch variierte die Gesprächsdauer zwischen den Gesprächen stark (vgl. tatsächliche Gesprächslängen zwischen 30:37 min und 1:10:30 h (s. Anhang 10) bei einer geplanten Gesprächslänge von 45 min bis 1 h).

Die Teilnehmerakquise stellte sich als leichter als zunächst erwartet dar: In fast allen Fällen wurde eine Gesprächsbereitschaft rückgemeldet; lediglich zwei Gesprächsanfragen blieben unbeantwortet. Kleinere Komplikationen entstanden bei der Durchführung der geplanten Gespräche, bei denen ein Gespräch spontan aufgrund eines Krankheitsfalls auf einen anderen Termin verscho-

ben wurde und zwei weitere Gespräche letztlich doch von den Lehrkräften abgesagt werden mussten. Die schließlich befragte Stichprobe erweist sich als wenig gemischt in Bezug auf das Alter (und ebenso die Berufserfahrung) der Befragten. So fanden wenig ältere Kollegen Eingang in die Stichprobe, was allerdings nicht zuletzt auch auf o. g. Tatsache zurückzuführen ist, dass zwei Gespräche mit erfahrenen Lehrkräften letztlich doch abgesagt werden mussten. Auch das Geschlechterverhältnis innerhalb der Stichprobe ist zu Lasten der weiblichen Befragten nicht ausgewogen, was jedoch in dem Sinne nicht gravierend erscheint, als keine geschlechtsspezifische Beeinflussung des Untersuchungsthemas anzunehmen ist. Nicht zuletzt ist eine fehlende Ausgewogenheit von Merkmalen innerhalb der Gruppe der Befragten bei der durchgeführten Untersuchung wenig gravierend, da im Rahmen qualitativer Forschung nicht forciert wird, eine repräsentative Stichprobe auszuwählen (s. Kapitel 4.3). Positiv anzumerken ist, dass es neben der Befragung von Gymnasiallehrkräften gelang, auch mehrere Gesamtschullehrkräfte zum Thema zu befragen. Eine gewisse Einseitigkeit weist die Stichprobe jedoch wiederum in Bezug auf das Vorgehen der Gesprächspartner auf: Fast alle Befragten gehen an ihren Schulen regional-thematisch vor; lediglich ein Befragter mit thematisch-regionalem Vorgehen konnte am Ende des Befragungszeitraums ausgemacht werden. Dies könnte auf die Annahme zurückzuführen sein, dass eine thematisch-regionale Umsetzung der niedersächsischen Kerncurriculumsvorgaben bedeutend seltener zu existieren scheint (s. Kapitel 2.2.1).

Die Durchführung der Interviews erwies sich als grundsätzlich angenehm; einige Befragte zeigten sich mit Anbieten des ‚Du‘ (vgl. Gläser / Laudel 2010, 161) zudem als sehr nahbar. Zu kurzem, unangenehmeren Gesprächsphasen für die Interviewerin kam es lediglich in den Fällen, in denen die Interviewpartner kritisch auf gestellte Fragen reagierten – z. B., indem sie die Relevanz fachdidaktischer Theorie infrage stellten (z. B. B6/55, B10/35) und z. T. in eine ‚weiß-ich-nicht-nächste-Frage‘-Manier verfielen (vgl. „Meinungslosigkeit“, Schnell et al. 2018, 322; Eindruck aus dem Gespräch mit B10, vgl. z. B. B10/102 ff.). In einzelnen Fällen äußerten die Befragten Unkenntnis z. B. in Bezug auf fachdidaktische Inhalte (z. B. B2/27 + 97 ff.) oder ihnen unterliefen inhaltliche Ungenauigkeiten oder Fehler (z. B. zur Topographie des Raummoduls Australien und Ozeanien (B1/123, B4/103) oder zu den Angaben im Kerncurriculum (B3/23)), wobei letztere nicht zwangsläufig auf Unkenntnis, sondern ggf. auch auf die ungewohnte Interviewsituation oder auf Versprecher rückführbar sein könnten. Z. T. entstand der Eindruck, dass die Befragten mit zunehmendem Gesprächsverlauf ‚auftauten‘ und sicherer wurden (vgl. z. B. Gespräch mit B5; vgl. Helfferich 2014, 564). Die stark variierende Interviewlänge (s. o.) lässt sich zum einen damit erklären, dass die Befragten unterschiedlich ausführlich antworteten, d. h. einige Gesprächspartner sehr lange Redebeiträge hatten (z. B. B8, B12), während Gespräche mit anderen durch knappe Antworten der Befragten z. T. in Richtung eines eher zu vermeidenden

Frage-Antwort-Schemas abglichen (vgl. z. B. Gespräch mit B1; Kaiser 2014, 64; Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014, 124). Zum anderen kann die unterschiedliche Gesprächslänge damit erklärt werden, dass Gespräche z. T. in Freistunden stattfanden, was die maximale Interviewlänge z. T. von vornherein auf 45 min oder 60 min limitierte. Durch Ablehnen der Anfertigung einer Tonaufnahme ergab sich im Gespräch mit B9 ein Informationsverlust, da eine vollständige handschriftliche Gesprächsmitschrift durch den Forschenden nicht realisierbar ist (Gläser / Laudel 2010, 157 f.). Das vorherige Zusenden des Leitfadens an die Befragten erwies sich insgesamt als positiv: Es wurden trotzdem offene Gespräche zum Thema geführt und die Befragten erschienen ehrlich in ihren Antworten – sie gaben bspw. Schwächen zu, sodass keine Effekte eines sozial erwünschten Antwortens (Schnell et al. 2018, 322 ff.), resultierend aus zuvor getätigter Vorbereitung, offenkundig wurden. Tatsächlich verwiesen die Lehrkräfte des Öfteren auf zuvor getätigte Reflexionen zu bestimmten Fragen, was in der vorliegenden Untersuchung aufgrund der Komplexität einiger Fragen jedoch intendiert worden war und als bereichernd empfunden wurde. In seltenen Fällen waren die Interviewpartner allerdings selbst so auf die Abfolge des Leitfadens bedacht, dass ein spontanes Loslösen von letzterem im Gespräch (vgl. Meuser 2018, 152) erschwert wurde. Unabhängig vom vorherigen Zusenden des Leitfadens können bei den erhaltenen Antworten Gefälligkeitsantworten und sozial erwünschte Antworten (z. B. ‚Autoritätshörigkeit‘ bzw. Angst, Kritik am Kerncurriculum zu äußern) dennoch nicht vollkommen ausgeschlossen werden.

Trotz geringer eigener Erfahrung mit der Durchführung von Interviews (s. o.) verlief das Befragen der Gesprächspartner von Seiten der Forscherin gut. Nach einer Eingewöhnung von ca. zwei Interviews (Pretest) fühlte sich die Interviewerin zunehmend sicher im Umgang mit dem Leitfaden und in der Lage, sich – wo erforderlich – von dessen vorgegebener Struktur zu lösen. Die Forscherin reflektierte ihr Interviewverhalten kontinuierlich und bemühte sich, dieses in Bezug auf Schwierigkeiten (z. B. Neigung, mehrere Fragen auf einmal zu stellen, vgl. Gläser / Laudel 2010, 141) fortlaufend zu verbessern. Insgesamt gelang es ihr, konzentrierte Gespräche zu führen und in der ‚Rolle des neutral fragenden, interessierten, vorinformierten Laien‘ (Gläser / Laudel 2010, 187) zu bleiben. Gleichwohl wurde dennoch deutlich, dass eine gute Interviewführung viel Übung benötigt, die zum Zeitpunkt des Studiums i. d. R. noch nicht in ausreichendem Maße vorhanden ist (Kaiser 2014, 83; Heinze 2001, 160). Eine größere Erfahrung mit dem Führen von Interviews könnte der Forscherin zukünftig sicher helfen, (Nach-)Fragen noch präziser zu formulieren, ein Abgleiten in ein Frage-Antwort-Schema zu vermeiden und das Stellen suggestiver Fragen – wie es einmal in sehr deutlicher Form im Interview mit B5 (B5/72 f.) unterlief – zu vermeiden.

Auch die Wahl der Auswertungsmethode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse erwies sich als gut für das vorliegende Forschungsprojekt geeignet, stellte sich aufgrund der recht hohen Anzahl an durchgeführten Interviews, der damit verbundenen Transkriptionen und der Entwicklung eines umfassenden Codesystems in Summe aber als zeitaufwendig und textlich umfangreich dar. Die Grenzen des durchgeführten Projekts waren dadurch notwendigerweise abgesteckt; bei einer noch größeren zeitlichen, textlichen und personellen Anlage des Forschungsvorhabens außerhalb einer Qualifikationsarbeit hätten auf Grundlage des erhobenen Materials zusätzlich auch Einzelfallanalysen oder Fallvergleiche durchgeführt sowie einzelne Fragen des Leitfadens (vgl. z. B. Fragen des Gesprächsabschlusses) noch detaillierter ausgewertet werden können. Bei der Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse sei auf die Gefahr verwiesen, dass der Forschende das erhobene Material auf eigene Überlegungen oder Annahmen einengt, was dazu führen könnte, dass nur dazu passende Informationen ausgewählt und gegenteilige übersehen werden (vgl. ‚selektive Plausibilisierung‘; Schmidt 2009, 450; Kuckartz 2016, 221). Die Forscherin versuchte jedoch, dieser Gefahr entgegenzuwirken, indem sie bei der Inhaltsanalyse besonders gründlich arbeitete und die einzelnen Interviewtranskripte wiederholt und genau las (Schmidt 2009, 450).

Abschließend bleibt anzumerken, dass in der Studie durch die gewählte Erhebungs- und Auswertungsmethode nur Wissen erhoben wurde, das den Lehrkräften bewusst war und von ihnen expliziert werden konnte. Unbewusste Informationen z. B. zum eigenen Fachwissen oder zum unterrichtlichen Vorgehen, welche in der Lehrerprofessionsforschung ebenfalls von großer Relevanz sind, konnten im Rahmen der durchgeführten Untersuchung dagegen nicht einbezogen werden. Da es sich um keine repräsentative, quantitative Studie mit größerer Stichprobe handelt, ist zudem zu berücksichtigen, dass die Untersuchungsergebnisse nur in Bezug auf die befragte Stichprobe Gültigkeit besitzen bzw. keine statistisch fundierten Aussagen über die Einstellungen der Grundgesamtheit der niedersächsischen Erdkundelehrkräfte zulassen. Gleichwohl war dies auch nicht Ziel der Erhebung, sondern es galt vielmehr, explorativ Einschätzungen zum Thema einzuholen (s. Kapitel 4). Neben der Durchführung einer quantitativen Studie lägen auch in Strategien wie einem Austausch mit Experten außerhalb des Projekts (‚peer debriefing‘) oder erneut mit Forschungsteilnehmenden (‚member checking‘, ‚kommunikative Validierung‘) sowie dem Einsetzen von Mixed Methods und Triangulationstechniken nachfolgend Chancen für den Versuch, die erhobenen Ergebnisse zu generalisieren (Kuckartz 2016, 218). Wenngleich im durchgeführten Forschungsprojekt mit der Verfahrensdokumentation, der Regelgeleitetheit und der Nähe zum Gegenstand wichtige Gütekriterien von qualitativer Forschung erfüllt wurden (vgl. Mayring 2016, 144 ff.), kann eine subjektive Beeinflussung der erfolgten Analyse dennoch nicht vollkommen ausgeschlossen werden.

6 Schlussbetrachtung und Ausblick

Bezugnehmend auf die Einleitung kann festgehalten werden, dass die Ziele der vorliegenden Arbeit erreicht werden konnten. So war es Ziel des theoretischen Teils der Arbeit, einen Einblick in die historische Lehrplanentwicklung des Fachs Erdkunde in Deutschland bis heute zu geben und das gegenwärtige niedersächsische Kerncurriculum für die Oberstufe darin zu verorten, eine kritische Auseinandersetzung mit dem Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept im besagten Kerncurriculum vorzunehmen sowie zentrale Begriffe und Konzepte der Lehrerprofessionsforschung zu verdeutlichen. In diesem Sinne gelang es, die Lehrplanentwicklung in ihrem Verlauf von der Länderkunde bis zur gegenwärtigen Situation nach der kompetenzorientierten Wende zu charakterisieren und das niedersächsische Erdkunde-Kerncurriculum der Oberstufe als rezentes Kerncurriculum einzuordnen, das allgemein- und regionalgeographische Elemente verbindet – wobei zur Wahl steht, ob in der Qualifikationsphase thematisch-regional oder regional-thematisch vorgegangen wird –, kompetenzorientiert ist und Verweise auf aktuelle geographiedidaktische Bildungsaufgaben und Unterrichtskonzepte enthält. Der im Kerncurriculum vorgenommene Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept von Kolb resp. von Newig wurde umfassend mit dem Ergebnis diskutiert, dass nicht nur das Konzept selbst, sondern auch sein Einbezug in schulischen Unterricht in vielen Aspekten stark kritikwürdig ist. Im Kontext der Lehrerprofessionsforschung wurden Begriffe wie *Professionalität* und *Expertise* bzw. *Experte* erläutert und es wurde das zentrale Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften in einer Fassung nach Baumert / Kunter (2006, 482) und Blömeke (2011b, 395) – ergänzt durch die zwei literaturbasiert entwickelten Einflussfaktoren Erfahrung und Weiterbildung – mit seinen Komponenten vorgestellt. Praktisches Ziel der Arbeit war die Durchführung einer empirischen Studie, welche sowohl untersucht, als wie legitim niedersächsische Erdkundelehrkräfte die Vorgabe verpflichtender Raummodule für die Qualifikationsphase und die Bezugnahme auf das Kulturerdteilkonzept im Kerncurriculum für die Oberstufe empfinden als auch unter besonderer Berücksichtigung von Australien und Ozeanien beleuchtet, welche Herausforderungen die curriculare Raummodulvorgabe für die Professionalität niedersächsischer Erdkundelehrkräfte birgt. Zum Erreichen dieses Ziels wurden 13 leitfadengestützte Experteninterviews mit niedersächsischen Erdkundelehrkräften von acht verschiedenen Gymnasien und drei verschiedenen integrierten Gesamtschulen im Raum Hannover und im Raum Osnabrück durchgeführt. Die Auswertung der Interviews erfolgte mittels inhaltlich strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) unter Verwendung der QDA-Software f4analyse. Die Untersuchungsergebnisse können abschließend wie folgt resümiert werden:

Die befragten Lehrkräfte zeigen sich als grundsätzlich zufrieden mit der Vorgabe von Raummodulen, insbesondere auch mit einer regional-thematischen Umsetzung dieser.

In den Interviews sprechen die Befragten mehrheitlich sowohl der Raummodulvorgabe als auch der Umsetzung derselben mittels regional-thematischen Vorgehens – welches gegenüber dem thematisch-regionalen Vorgehen seit der Kompetenzorientierung der Lehrpläne die deutschlandweit seltenere Variante darstellt (s. Kapitel 2.1.4) – eine große Legitimität zu und sehen diese als größtenteils kompatibel mit aktuellen geographiedidaktischen Bildungsaufgaben und Unterrichtskonzepten an. Prinzipiell sind bei den Bewertungen neben einer inhaltlichen Favorisierung auch Gewohnheitseffekte denkbar, da fast alle Befragten auch an Schulen unterrichten, an denen regional-thematisch vorgegangen wird und sie ihre durchschnittlich mittlere Berufserfahrung zu einem großen Teil seit Einführung der Raummodule im Jahr 2010 gesammelt haben. Es fällt auf, dass die Lehrkräfte das regional-thematische Vorgehen oft mit der früheren Länderkunde in Verbindung bringen – sei es durch eine explizite Verwendung der Begriffe ‚Länderkunde‘ bzw. ‚länderkundlich‘, durch einen befürwortenden Verweis auf das Prinzip ‚vom Nahen zum Fernen‘ oder durch eine Unterrichtsdurchführung, bei der ähnlich dem länderkundlichen Schema die thematischen Schwerpunkte in stets gleicher Reihenfolge von der Physischen zur Humangeographie abgehandelt werden. Wenngleich sich das aktuelle Vorgehen natürlich von der früheren starren Länderkunde mit ihrem äußerst enzyklopädischen Charakter unterscheidet, so ist eine gewisse begriffliche und methodische Konservativität der Befragten somit dennoch nicht von der Hand zu weisen. Gleichwohl bringen die Befragten plausible Gründe für ihre Einschätzungen vor, indem sie an der Raummodulvorgabe bspw. Chancen der besonders intensiven Beschäftigung mit den jeweiligen Räumen oder das Schaffen eines klaren Orientierungsrahmens für Lehrkräfte und Lernende loben. Zudem wird die Vorgabe von Raummodulen z. T. umfassender und freier umgesetzt, als es die Vorgaben des Kerncurriculums mindestens erfordern: So werden tatsächlich z. T. auch Raummodule abseits der Vorgaben in den Unterricht einbezogen (was nicht zuletzt Chancen für die Integration des Aktualitätsprinzips bietet) oder regional-thematische und thematisch-regionale Vorgehensweisen werden kombiniert. Die genannten Vorteile der Raummodulvorgabe überwiegen den Einschätzungen der Befragten zufolge gegenüber Nachteilen wie Einschränkungen der Lehrerfreiheit oder einem gesteigerten Anspruch, sodass sich die Raummodulvorgabe letztlich als curriculare Festsetzung offenbart, die (ebenso wie es voraussichtlich auch andere Vorgaben wie z. B. die in Nordrhein-Westfalen hätten) spezifische Vor- und Nachteile hat, dabei aber auf Akzeptanz von Lehrkräften stößt. Im Rahmen weiterer Forschung wäre es interessant, auch in anderen Bundesländern Erhebungen durchzuführen und z. B. die Zufriedenheit von Erdkundelehrkräften in Nordrhein-Westfalen mit dem eigenen Verfahren oder die Einstellungen letz-

terer in Bezug auf das niedersächsische Verfahren auszumachen. So könnten ggf. auch Gewohnheitseffekte (Bevorzugen Lehrkräfte ggf. mehrheitlich das von ihnen selbst praktizierte Verfahren?) ausgemacht werden. Im Kontext der Debatten um die Lehrplangestaltung wären auch deutschlandweite Erhebungen interessant, um z. B. zu untersuchen, inwiefern Geographielehrkräfte allgemein gegenwärtig die Überordnung von Räumen bzw. von Themen in Lehrplänen bevorzugen bzw. eine gewisse Konservativität in ihren lehrplan- oder vorgehensbezogenen Einstellungen erkennen lassen. Im Rahmen zukünftiger Forschung wären dabei z. B. zur Beantwortung der o. g. Fragen methodisch auf den Ergebnissen der durchgeführten qualitativen Studie basierende quantitative Studien mit größerer, repräsentativer Stichprobe lohnenswert, um Aussagen über die niedersächsische oder deutsche Grundgesamtheit von Erdkundelehrkräften treffen zu können. Nicht zuletzt wäre es auch interessant, die Vorgabe von curricular festgelegten Räumen oder eine regional-thematische bzw. thematisch-regionale Umsetzung derselben auch aus der Perspektive der Lernenden zu untersuchen, welche in einigen Interviewsequenzen bereits in den Blick genommen wurde (vgl. z. B. Verweise auf ein großes Schülerinteresse an (bestimmten) Räumen oder Annahmen über ein leichteres Lernen bei regional-thematischem Vorgehen).

Die befragten Lehrkräfte beurteilen den Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept – vor allem aus didaktischer Sicht – mehrheitlich als grundsätzlich sinnvoll.

In der Untersuchung wurde deutlich, dass der Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept trotz umfassender wissenschaftlicher Kritik von den Befragten mehrheitlich als grundsätzlich positiv angesehen wird. Obwohl den Befragten einige Kritikpunkte am Kulturerdteilkonzept bekannt sind, überwiegen für sie v. a. aus unterrichtlicher Perspektive positive Aspekte. Wenngleich der von den Lehrkräften dabei vorgebrachte Vorteil, dass das Konzept als Strukturierungs- bzw. Portionierungshilfe von Unterrichtsstoff dienen kann, aus didaktischer Sicht zwar nachvollziehbar ist, entsteht – nicht zuletzt aufgrund von (in Anbetracht der umfassenden fachgeographischen Kritik am Konzept) geringen Nennungen kritischer Argumente – dennoch der Eindruck, dass bei der Mehrheit der Befragten eine tiefgehende, kritische Auseinandersetzung dem didaktischen Nutzen und der ersten Plausibilität des Konzepts ein Stück weit ‚zum Opfer fällt‘. So wird bspw. das dem Kulturerdteilkonzept zugrunde liegende Verständnis von Kultur im Sinne ‚alter Kulturgeographie‘ von den Lehrkräften nicht kritisch hinterfragt. Einige Lehrkräfte äußern sogar direkt, dass eine (kritische) Auseinandersetzung ihrerseits mit dem Konzept noch nicht stattgefunden hat. Vor diesem Hintergrund wäre es im Kontext zukünftiger Forschung spannend, die allgemeine Gläubigkeit von Lehrkräften an bestehende geographische oder geographiedidaktische Konzepte bzw. ggf. auch das kritische Hinterfragen derselben näher zu untersuchen.

Die Vorgabe des Raummoduls Australien und Ozeanien erweist sich für die befragten Lehrkräfte in Bezug auf ihre professionelle Handlungskompetenz in Teilen als herausfordernd.

Es wurde aufgezeigt, dass sich in der durchgeführten Studie insbesondere in Bezug auf die Komponenten Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und Selbstwirksamkeit Herausforderungen für die professionelle Handlungskompetenz der Lehrkräfte ergeben; die Komponenten des allgemeinen pädagogischen Wissens und des Lehrerenthusiasmus stellen sich als weniger herausfordernd dar. Die Materialverfügbarkeit zum Raummodul wirkt als externer herausfordernder Faktor; die Faktoren Erfahrung (touristisch oder unterrichtlich) und Weiterbildung erscheinen dagegen bedeutsam, um Herausforderungen zu minimieren. Ein erfolgreiches Zusammenwirken des Professionswissens und der affektiv-motivationalen Komponenten für ein kompetentes Agieren der Lehrkräfte im Berufsalltag (s. Kapitel 3.3) ist daher in Bezug auf Australien und Ozeanien voraussichtlich noch nicht vollständig zu erreichen, da sich, wie erläutert, hinsichtlich einzelner Komponenten z. T. noch Schwächen zeigen. Auch hier würde sich im Sinne zukünftiger Forschung eine quantitative Erhebung anbieten, die untersucht, ob sich in der Grundgesamtheit der niedersächsischen Erdkundelehrkräfte ein ähnliches Bild in Bezug auf die einzelnen Komponenten der professionellen Handlungskompetenz zeigt und ob angenommene Korrelationen (z. B. eine Korrelation unterrichtlicher oder privater Erfahrung mit der professionellen Handlungskompetenz bzw. eine Korrelation des Interesses am Raum mit einem Interesse am Unterrichten des Raummoduls) bestehen. Interessant wäre es zudem, die Erhebung auch bezogen auf andere (z. B. weniger entfernte oder medial häufiger vertretene) Räume durchzuführen, um festzustellen, ob sich unterschiedliche Raummodule auch in ihren potenziellen Herausforderungen unterscheiden. Da in der Untersuchung nur a) Einschätzungen der Lehrkräfte erhoben wurden, die b) von ihnen explizierbar waren, wäre es für zukünftige Forschung zudem reizvoll, die Erhebung noch einmal durchzuführen und dabei a) z. B. das Fachwissen oder das fachdidaktische Wissen der Lehrer nicht nur einschätzen zu lassen, sondern tatsächlich abzu prüfen (vgl. Schmidt 2014; Kunter et al. 2009, 158; Brunner et al. 2006, 76; Helmke 2010, 115) sowie b) auch unbewusste, nicht explizierbare Einstellungen und Orientierungen der Lehrkräfte mit einer geeigneten Erhebungs- und Auswertungsmethode zu untersuchen.

Die Professionalität einer Lehrkraft befindet sich in einem Geflecht aus sowohl internen Zusammenhängen als auch Zusammenhängen mit externen Faktoren.

Neben den Erkenntnissen zur Raummodulvorgabe im Allgemeinen resp. zur konkreten Vorgabe des Raummoduls Australien und Ozeanien (und damit zusätzlich zu den formulierten Erkenntnisinteressen bzw. den formulierten Forschungsfragen) ist in der Untersuchung deutlich geworden, wie verwoben sowohl die Komponenten resp. die hinzugefügten Einflussfaktoren der professio-

nellen Handlungskompetenz untereinander als auch die Komponenten mit zusätzlichen externen Faktoren sind, die z. T. außerhalb der Kontrolle der Lehrkraft liegen und die Entfaltung der professionellen Handlungskompetenz hemmen können (vgl. z. B. – aber nicht ausschließlich – den ausgeführten Faktor der Materialverfügbarkeit). Ein Blick in die erstellten Concept-Maps (s. Anhänge 19 und 20), die im Zuge des abschließenden Analyse- und Visualisierungsschritts der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse entstanden (s. Kapitel 4.6) und in die in den Ergebniskapiteln 5.1 bis 5.3 ermittelte und dort detailliert beschriebene (potenzielle) Zusammenhänge unverändert eingetragen wurden, verdeutlicht dies. Die professionelle Handlungskompetenz inkl. der hinzugefügten Einflussfaktoren weist damit nicht nur eine innere Komplexität auf (s. Kapitel 3.3), sondern befindet sich auch in einem äußerst komplexen Netz aus externen Faktoren, welche auf das Zusammenwirken des Professionswissens und der affektiv-motivationalen Komponenten und damit auf das kompetente Agieren der Lehrkraft im Berufsalltag Einfluss nehmen. Im Hinblick auf zukünftige Forschung könnten die erstellten Concept-Maps sowohl allgemein weitere Forschung über interne und externe Zusammenhänge der professionellen Handlungskompetenz anregen als auch bei einer erneuten Durchführung einer Studie bspw. zu Raummodulen oder zur regional-thematischen Vorgehensweise anstoßen, z. B. einen einzelnen externen Faktor (Materialverfügbarkeit, Schülereinstellung etc.) noch detaillierter in den Blick zu nehmen.

Da – wie in der Theorie der Arbeit angeführt (s. Kapitel 3.3) – professionelle Handlungskompetenz Ergebnis eines Entwicklungsprozesses und damit veränderbar ist, liegt es nahe, in der Studie offenkundig gewordene Verbesserungsmöglichkeiten oder Erleichterungen bezüglich der (Umsetzung der) Vorgaben des Kerncurriculums resp. des Ausbaus von professioneller Handlungskompetenz für Raummodule zu prüfen. So könnte vom Kultusministerium als Herausgeber des Kerncurriculums geprüft werden, ob detailliertere thematische Vorgaben zu den Raummodulen sinnvoll wären und Kerncurriculums- und Lehrwerksherausgeber könnten reflektieren, ob eine verstärkte Berücksichtigung physisch-geographischer Inhalte und bislang ‚unüblicher‘ Länder innerhalb der Raummodule sowie – wo noch nicht erfolgend – im Sinne eines Spiralcurriculums eine Bezugnahme auf die Raummodule bereits in unteren Jahrgangsstufen umsetzbar wären. Es erscheint sinnvoll, auch den Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept im Kerncurriculum zu hinterfragen und ggf. – da die befragten Lehrkräfte eine Einteilung von Räumen als sinnvoll und hilfreich empfinden – das Finden einer anderen, weniger kritisierbaren Form der Raumabgrenzung anzustreben. Bei Beibehaltung des Bezugs auf das Kulturerdteilkonzept trotz deutlicher fachwissenschaftlicher Kritik scheint es plausibel, ein kritisches Thematisieren desselben im Unterricht auch im Kerncurriculum zu verankern und die Lehrkräfte verstärkt für das Konzept zu sensibilisieren, damit sie sich – wie sie z. T. selbst fordern – seiner Schwächen bewusst werden

(vgl. aktuelle Unkenntnis des Konzepts bei einigen Befragten) und in der Lage sind, diese den Schülern zu vermitteln. Bei der Umsetzung der Raummodule sollten Lehrwerksherausgeber und Lehrkräfte darauf achten, im Sinne der Bildungsaufgaben und Basiskonzepte verstärkt auch die globale Maßstabebene sowie politische Inhalte und Inhalte zum interkulturellen Lernen in die Lehrwerke bzw. den Unterricht insgesamt zu integrieren. Im Sinne eines leichteren Aufbaus von professioneller Handlungskompetenz für das Unterrichten von Raummodulen könnte geprüft werden, inwieweit eine in Teilen inhaltlich und strukturell raummodulbezogenere Ausbildung – z. B. durch Veränderungen im niedersächsischen Lehramtsgeographiestudium – sinnvoll wäre bzw. die (angehenden) Lehrkräfte besser als bislang empfunden auf ihre Berufstätigkeit vorbereiten würde. Zudem wurde aus den Befragungen deutlich, dass sowohl fachgeographisch-inhaltliche (z. B. zum Erwerb von (u. a. kulturellem) (Fach-)Wissen) als auch fachdidaktische Fortbildungsangebote (z. B. zur erleichterten Unterrichtsplanung und -durchführung) zu Australien und Ozeanien – ggf. auch zu den Raummodulen allgemein – bei einigen Lehrkräften auf ein großes Interesse und einen vorhandenen Bedarf stoßen und entsprechend verstärkt stattfinden sollten. Wie oben bereits angeklungen, sollte den Raummodulen eine größere Rolle eingeräumt werden, z. B., indem bislang wenig thematisierte Raummodule wie Australien und Ozeanien auch in unteren Jahrgangsstufen oder im Rahmen von Wahlpflichtkursen sowie bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterial vermehrt Berücksichtigung finden. In der Hand der Lehrkräfte liegt es schließlich, sich auch in Eigeninitiative zu den Raummodulen weiterzubilden.

Die präsentierten Ergebnisse und Erkenntnisse der Arbeit sind unter verschiedenen Blickwinkeln als interessant einzuordnen. Im Hinblick auf die allgemeine Professionsforschung reiht sich das durchgeführte Forschungsprojekt als weiteres, aktuelles Beispiel in eine Vielzahl von Arbeiten ein, die in ihrer inhaltlichen Konzeption resp. deren methodischer Umsetzung (vgl. Strukturierung des Leitfadens, Wahl von thematischen Hauptkategorien bei der Inhaltsanalyse) an das Modell professioneller Handlungskompetenz anknüpfen, wobei letzteres im Rahmen der Arbeit zusätzlich weitergeführt wird (vgl. Einfügen zweier Einflussfaktoren, Visualisierung thematisierter (potenzieller) Zusammenhänge über die Concept-Maps). Für die niedersächsische Geographiedidaktik ist die vorliegende Arbeit insofern interessant, als sie die bestehende Forschungslücke zur Akzeptanz und zu Herausforderungen der curricularen Raummodulvorgabe im Bundesland mit Wissen füllt und zu prüfende Vorschläge für die Zukunft präsentiert. Ihre Erkenntnisse sind gleichwohl auch für die gesamtdeutsche Geographiedidaktik relevant, da die Arbeit in einem bislang nicht näher erforschten Feld – den Einstellungen von Erdkundelehrkräften zu gegenwärtigen curricularen Vorgaben – situiert ist, sie Erkenntnisse für die Debatte um ein übergeordnet thematisches oder regionales Vorgehen liefert, aufgezeigte zukunftsorientierte Vorschläge auch bundesweite Relevanz haben (vgl. bspw. fehlendes Material zu einigen Räumen, Behandlung der

Oberstufeninhalte im Sinne eines Spiralcurriculums auch in unteren Jahrgangsstufen gewünscht) und die Arbeit interessante Fragen für zukünftige Forschung generiert.

Rückbezogen auf den Titel der Arbeit lässt sich abschließend festhalten, dass die Vorgabe von alternierenden Raummodulen für die Qualifikationsphase im niedersächsischen Erdkunde-Kerncurriculum tatsächlich einen großen Anspruch an Lehrkräfte stellt: Bei einem Verständnis von jedem Lehrer als Experten (vgl. Bromme 1997, 2008, 2014) wird jeder Erdkundelehrer der Qualifikationsphase (u. a. auch) zu einem ‚Raumexperten‘ für insgesamt elf stetig wechselnde Räume ernannt, welcher über ein spezifisches Raumwissen für jeden Raum verfügt, das er im Zuge seines professionellen Handelns in (Raum-)Können (d. h. das Halten von Unterricht zu dem Raum) überführt. Am Beispiel von Australien und Ozeanien ist jedoch deutlich geworden, dass das professionelle Handeln in Bezug auf diesen Raum dabei z. T. (stark) herausgefordert wird. Auch die befragten Lehrer äußern vielfach, dass sie sich persönlich (u. a. B3/159, B5/139, B10/117) bzw. Erdkundelehrer allgemein (u. a. B3/107 + 161) entgegen der an sie gerichteten Erwartungen (u. a. B11/131) de facto nicht als wirkliche Experten für die Räume der Welt empfinden. Gleichzeitig verdeutlicht die mehrheitlich empfundene Legitimität der Raummodulvorgabe jedoch, dass die Lehrkräfte die an sie gerichtete Herausforderung annehmen. Bei zukünftiger Persistenz der curricularen Raummodulvorgabe und zunehmender unterrichtlicher Erfahrung mit ihr, potenziellen Reflexionsprozessen, wie sie z. T. bereits durch die durchgeführten Interviews ausgelöst wurden (vgl. z. B. B1/155, B5/139) sowie bei einer potenziell erfolgenden Etablierung oben aufgezeigter Vorschläge ist anzunehmen, dass die Lehrkräfte den Weg zum Status von Raum(modul)experten und zur Herstellung von Raum(modul)professionalität in ihrer individuellen Berufslaufbahn zukünftig weiter voranschreiten werden. Gleichwohl muss im Hinterkopf behalten werden, dass ein vollkommenes Expertentum aufgrund von sich auch weiterhin beständig bietenden Lerngelegenheiten niemals erreicht werden kann (Meyer 2011, 187), sondern die Idee von Raumexpertise resp. -professionalität Leitgedanke auf dem Weg in ihre Nähe bleiben muss.

Literaturverzeichnis

- Akremit, L. (2014): Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 265-282.
- Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der DGfG (2002): Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. <https://redproxy.rz.uni-jena.de/geogrmedia/Startseite/Lehrst%C3%BChle/Didaktik/Links/curriculum2000.pdf> (14.01.2020).
- Arbeitsgruppe Datenschutz und Qualitative Sozialforschung (o. J.): MUSTER. Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten. https://www.uni-bielefeld.de/dsz-bo/pdf/MUSTER-1_Einwilligungserklärung-zur-Erhebung-und-Verarbeitung-personenbezogener-Interviewdaten.pdf (11.05.2020).
- Bagoly-Simó, P. (2013): Curricularer Ansatz. In: Böhn, D.; Obermaier, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A-Z. Braunschweig: Westermann, 46-47.
- Bahr, M. (2013): Umweltbildung. In: Rolfes, M.; Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): Essays zur Didaktik der Geographie. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam (= Potsdamer Geographische Praxis, 6), 71-78.
- Bandura, A. (1997): Self-Efficacy. The Exercise of Control. New York: Worth Publishers.
- Banse, E. (1912): Geographie. In: Dr. A. Petermann's Mitteilungen aus Justus Perthes' Geographischer Anstalt, 58, 1-4.
- Basten, T. (2013): Allgemeingeographischer Ansatz. In: Böhn, D.; Obermaier, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A-Z. Braunschweig: Westermann, 8-9.
- Baumert, J.; Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 4, 469-520.
- Bennett, M. (2018): The Developmental Model of Intercultural Sensitivity. Summary by Milton J. Bennett, Ph.D. (Revised 2014). <https://www.idrinstitute.org/dmis/> (13.01.2020).
- Bennett, M. (2013): Basic Concepts of Intercultural Communication. Paradigms, Principles, & Practices. Boston: Intercultural Press.
- Bennett, M. (2004): Becoming Interculturally Competent. In: Wurzel, J. (Hrsg.): Toward Multiculturalism. A Reader in Multicultural Education. Newton: Intercultural Resource, 2. Auflage, 62-77.

- Bennett, M. (1993): Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Paige, M. (Hrsg.): Education for the Intercultural Experience. Yarmouth: Intercultural Press, 21-71.
- Bennett, M. (1986): A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity. In: International Journal of Intercultural Relations, 10, 2, 179-195.
- Berliner, D. C. (2014): Expert Teachers: Their Characteristics, Development and Accomplishments. https://www.researchgate.net/profile/David_Berliner2/publication/255666969_Expert_Teachers_Their_Characteristics_Development_and_Accomplishments/links/02e7e53c6d5e6b68d7000000/Expert-Teachers-Their-Characteristics-Development-and-Accomplishments.pdf (04.02.2020).
- Berliner, D. C. (2001): Learning About and Learning From Expert Teachers. In: International Journal of Educational Research, 35, 5, 463-482.
- Besser, M. (2014): Lehrerprofessionalität und die Qualität von Mathematikunterricht. Quantitative Studien zu Expertise und Überzeugungen von Mathematiklehrkräften [Dissertation]. Wiesbaden: Springer Fachmedien (= Perspektiven der Mathematikdidaktik, o. B.).
- Besser, M.; Krauss, S. (2009): Zur Professionalität als Expertise. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. H. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, 71-82.
- Bette, J. (2014): Raumanalyse und Raumkonzepte. Planung und Durchführung von mehrperspektivischen und systemorientierten Raumanalysen in der Einführungsphase der Oberstufe am Beispiel Amazonien. In: Geographie aktuell & Schule, 36, 209, 21-40.
- Bette, J.; Fögele, J. (2015): Mit Basiskonzepten Aufgaben strukturieren und fachliches Denken diagnostizieren. Islands Energieerzeugung als Beispiel. In: Praxis Geographie, 45, 7/8, 34-39.
- Bette, J.; Schubert, J. C. (2014): Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zu geographischen Raumkonzepten. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Geographie aktuell & Schule, 36, 209, 15-20.
- Beyer, I. (2011): Natura. Biologie für Gymnasien. Basiskonzepte. Sekundarstufe I und II. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.

- Blömeke, S. (2011a): Was lernen deutsche Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung, was können sie im internationalen Vergleich?. In: Berner, H.; Isler, R. (Hrsg.): Lehrer-Identität Lehrer-Rolle Lehrer-Handeln. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, 8), 143-162.
- Blömeke, S. (2011b): Zum Verhältnis von Fachwissen und unterrichtsbezogenen Überzeugungen bei Lehrkräften im internationalen Vergleich. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 395-411.
- Blömeke, S.; Seeber, S.; Lehmann, R.; Kaiser, G.; Schwarz, B.; Felbrich, A.; Müller, C. (2008): Messung des fachbezogenen Wissens angehender Mathematiklehrkräfte. In: Blömeke, S.; Kaiser, G.; Lehmann, R. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster: Waxmann, 49-88.
- Böge, W. (1998): Raum, Politik und Welt-Bild oder Huntington in der Schule. Können Einteilungen der Erde in kulturelle Großräume ein zeitgemäßes und problemorientiertes Weltbild vermitteln?. In: Geographie und Schule, 20, 115, 22-26.
- Breitbach, T. (2006): Untersuchungen zur Vermittlung ferner Räume im Erdkundeunterricht: Theoretische Überlegungen und empirische Untersuchungen zur Ableitung einer konzeptionellen Fundierung eines chancenaufzeigend-perspektivierenden Erdkundeunterrichts, dargestellt am Beispiel der Tropen [Habilitationsschrift]. Regensburg: Institut für Geographie an der Universität Regensburg.
- Bromme, R. (2014): Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Münster: Waxmann (= Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik Reprints, 7).
- Bromme, R. (2008): Lehrerexpertise. Teacher's Skills. In: Schneider, W.; Hasselhorn, M. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe (= Handbuch der Psychologie, 10), 159-167.
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, 177-212.

- Bromme, R. (1995): Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In: Hopmann, S.; Riquarts, K. (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim: Beltz (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 33), 105-113.
- Bromme, R.; Haag, L. (2008): Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In: Helsper, W.; Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage, 803-819.
- Brunner, M.; Kunter, M.; Krauss, S.; Klusmann, U.; Baumert, J.; Blum, W.; Neubrand, M.; Dubberke, T.; Jordan, A.; Löwen, K.; Tsai, Y.-M. (2006): Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In: Prenzel, M.; Allolio-Näcke, L. (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster: Waxmann, 54-82.
- Brüsemeister, T. (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage.
- Budke, A. (2016): Potentiale der politischen Bildung im Geographieunterricht. In: Budke, A.; Kuckuck, M. (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 11-23.
- Budke, A. (2008): Zwischen Kulturerdteilen und Kulturkonstruktionen – Historische und neue Konzepte des Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht. In: Budke, A. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam (= Potsdamer Geographische Forschungen, 27), 9-29.
- Budke, A.; Kuckuck, M.; Wienecke, M. (2016): Bedeutung der politischen Bildung im Geographieunterricht aus der Sicht von Geographielehrkräften. In: GW-Unterricht, 142, 49-61.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2020): Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. http://www.bmz.de/de/themen/2030_agenda/ (04.09.2020).
- Busch, F.; Kapsch, A. E. (2011): Gliederung der Meta-Ebene Fachmodule – allgemeine und somit jahrgangsübergreifende Form (außer RM „Weltmeere“). <https://www.wilhelm-gym.de/angebote/erdkunde/curriculum/curriculum-sek2.pdf> (20.01.2020).
- Claaßen, K. (2017): Diercke Spezial. Australien / Ozeanien. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.

- Colditz, M. (2010): Das Kulturerdteilkonzept im Geographieunterricht Sachsen-Anhalts. https://web.archive.org/web/20100102230753/http://www.bildung-lsa.de/db_data/978/geographie.htm (16.01.2020).
- Colditz, M.; Hemmer, I.; Hemmer, M.; Hoffmann, K. W.; Ringel, G. (2007): Bildungsstandards konkret. Aufgabenkultur und Aufgabenbeispiele. In: *geographie heute*, 28, 255/256, 14-18.
- Combe, A.; Helsper, W. (1996): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 9-48.
- Combe, A.; Kolbe, F.-U. (2008): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: Helsper, W.; Böhme, J. (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage, 857-875.
- Conrad, D. (2013): Länderkundlicher Ansatz. In: Böhn, D.; Obermaier, G. (Hrsg.): *Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A-Z*. Braunschweig: Westermann, 167-169.
- Demuth, R.; Ralle, B.; Parchmann, I. (2005): Basiskonzepte – eine Herausforderung an den Chemieunterricht. In: *CHEMKON*, 12, 2, 55-60.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2014): UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. https://www.bne-portal.de/files/2015_Roadmap_deutsch.pdf (29.09.2020).
- Deutsche UNESCO-Kommission (o. J.a): ESD for 2030 – Mit BNE in die Zukunft. <https://www.bne-portal.de/de/weltweit/esd-2030-%E2%80%93-mit-bne-die-zukunft> (04.09.2020).
- Deutsche UNESCO-Kommission (o. J.b): Weltaktionsprogramm international. <https://www.bne-portal.de/de/weltweit/weltaktionsprogramm-international> (04.09.2020).
- DGfG (2017): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Mit Aufgabenbeispielen*. Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie, 9. Auflage.
- DGfG (2014): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss. Mit Aufgabenbeispielen*. Bonn: Selbstverlag Deutsche Gesellschaft für Geographie, 8. Auflage.
- Dickel, M. (2011): Geographieunterricht unter dem Diktat der Standardisierung. Kritik der Bildungsreform aus hermeneutisch-phänomenologischer Sicht. In: *GW-Unterricht*, 123, 3-23.

- Dickel, M.; Scharvogel, M. (2013): Räumliches Denken im Geographieunterricht. In: Kanwischer, D. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Stuttgart: Gebrüder Borntraeger (= Studienbücher der Geographie, o. B.), 57-68.
- Dolic, S.; Wilhelmi, V. (2011): (T)raumland Malediven – eine vielperspektivische Raumanalyse. In: Praxis Geographie, 41, 7/8, 12-18.
- Döring, N.; Bortz, J. (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag, 5. Auflage.
- Dresing, T.; Pehl, T. (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: Eigenverlag, 6. Auflage.
- Dürr, H. (1987): Kulturerdteile: Eine „neue“ Zehnweltenlehre als Grundlage des Geographieunterrichts?. In: Geographische Rundschau, 39, 4, 228-232.
- Eberth, A. (2019): Alltagskulturen in den Slums von Nairobi. Eine geographiedidaktische Studie zum kritisch-reflexiven Umgang mit Raumbildern [Dissertation]. Bielefeld: transcript Verlag (= Sozial- und Kulturgeographie, 30).
- Ehlers, E. (1996): Kulturkreise – Kulturerdteile – Clash of Civilizations. Plädoyer für eine gegenwartsbezogene Kulturgeographie. In: Geographische Rundschau, 48, 6, 338-344.
- Engelhard, K. (1987): Allgemeine Geographie und Regionale Geographie. Zum Vortrag von J. Newig auf dem Deutschen Schulgeographentag 1986 in Braunschweig (vgl. GR 5/1986, S. 262 ff.). In: Geographische Rundschau, 39, 6, 358-361.
- Fenstermacher, G. D. (1994): Chapter 1. The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. In: Review of Research in Education, 20, 1, 3-56.
- Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (2009): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 7. Auflage, 13-29.
- Fögele, J. (2018): Lehrertypen im Umgang mit geographischen Basiskonzepten. Rekonstruktion professioneller Überzeugungen von Geographielehrkräften. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik, 46, 1, 3-32.
- Fögele, J. (2016): Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. Rekonstruktive Typenbildung | Relationale Prozessanalyse | Responsive Evaluation [Dissertation]. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat (= Geographiedidaktische Forschungen, 61).

- Fögele, J. (2015): Mit geographischen Basiskonzepten Komplexität bearbeiten. Hintergrund und Anwendung am Beispiel der Ressource „Sand“. In: *Geographie aktuell & Schule*, 37, 216, 11-21.
- Freie und Hansestadt Hamburg Behörde für Schule und Berufsbildung (2011): Bildungsplan Gymnasium Sekundarstufe I. Geographie. <https://www.hamburg.de/contentblob/2373304/fffca59bd10aabf107ac37a7aceba25/data/geographie-gym-seki.pdf> (09.01.2020).
- Frey, A. (2014): Kompetenzmodelle und Standards in der Lehrerbildung und im Lehrerberuf. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 2. Auflage, 712-744.
- Fussangel, K.; Rürup, M.; Gräsel, C. (2010): Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem. In: Altrichter, H.; Maag Merki, K. (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (= Educational Governance, 7), 327–354.
- Gläser, J.; Laudel, G. (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 4. Auflage.
- Gobet, F. (2001): Cognitive Psychology of Chess Expertise. In: Smelser, N. J.; Baltes, P. B. (Hrsg.): *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Volume 8. Amsterdam: Elsevier, 1663-1667.
- Grade, A.; Haberlag, B.; Korby, W.; Kreuz, A.; Stoltenberg, M.; Wagener, D. (2019): *TERRA. Erdkunde Qualifikationsphase. Oberstufe*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.
- Greselius-Gymnasium Bramsche (2020): *Schulcurriculum Erdkunde [zur Verfügung gestellt von der Fachgruppe Erdkunde des Greselius-Gymnasiums Bramsche]*.
- Grobbauer, H.; Thaler, K. (2010): Globales Lernen – die Welt deuten, erfahren, verstehen. In: Schrüfer, G.; Schwarz, I. (Hrsg.): *Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag*. Münster: Waxmann, 125-147.
- Gruber, H. (2004): Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern – Ein Blick aus der Expertiseforschung. In: Hartinger, A.; Fölling-Albers, M. (Hrsg.): *Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (= Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 14), 21-33.
- Gruber, H. (2001): Acquisition of Expertise. In: Smelser, N. J.; Baltes, P. B. (Hrsg.): *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Volume 8. Amsterdam: Elsevier, 5145-5150.

- Grünewälder, K.-W. (1990): Regionale Geographie in der Schule – zur Diskussion. Ein Vorwort. In: Praxis Geographie, 20, 4, 6-7.
- Gruschka, A. (2008): Die Bedeutung fachlicher Kompetenz für den Unterrichtsprozess – Ergänzende Hinweise aus der rekonstruktionslogischen Unterrichtsforschung. In: Pädagogische Korrespondenz, 21, 38, 44-79.
- Haberlag, B.; Wagener, D. (2017): TERRA Australien und Ozeanien. Themenband Oberstufe. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.
- Haberlag, B.; Wagener, D. (2014): TERRA Afrika südlich der Sahara. Themenband Oberstufe. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH.
- Hallsten, L. (1993): Burning Out: A Framework. In: Schaufeli, W. B.; Maslach, C.; Marek, T. (Hrsg.): Professional Burnout. Recent Developments in Theory and Research. Philadelphia: Taylor & Francis, 95-113.
- Hascher, T.; Krapp, A. (2009): Emotionale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. H. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, 365-375.
- Hattie, J. A. C. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge.
- Haubrich, H. (2006) (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret. München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH, 2. Auflage.
- Haversath, J.-B. (2013): Kulturerdteile. In: Böhn, D.; Obermaier, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A-Z. Braunschweig: Westermann, 165-167.
- Heinze, T. (2001): Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Helfferrich, C. (2014): Leitfaden- und Experteninterviews. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 559-574.
- Helmke, A. (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 3. Auflage.

- Helsper, W. (2014): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf. Münster: Waxmann, 2. Auflage, 216-240.
- Hemmer, I. (2013): Umweltbildung. In: Böhn, D.; Obermaier, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A-Z. Braunschweig: Westermann, 274-276.
- Hemmer, I.; Hemmer, M. (2013): Bildungsstandards. In: Böhn, D.; Obermaier, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A-Z. Braunschweig: Westermann, 33-35.
- Hemmer, I.; Hemmer, M. (2007): Nationale Bildungsstandards im Fach Geographie. Genese, Standortbestimmung, Ausblick. In: *geographie heute*, 28, 255/256, 2-9.
- Hemmer, I.; Schallhorn, E. (2006): Nationale Bildungsstandards für das Schulfach Geographie – ein notwendiger Meilenstein!. In: *Praxis Geographie*, 36, 6, 46-47.
- Hemmer, M. (2019): Geographiedidaktik. In: Rothgangel, M.; Abraham, U.; Bayrhuber, H.; Frederking, V.; Jank, W.; Vollmer, H. J. (Hrsg.): Lernen im Fach und über das Fach hinaus. Bestandsaufnahmen und Forschungsperspektiven aus 17 Fachdidaktiken im Vergleich. Allgemeine Fachdidaktik. Band 2. Münster: Waxmann (= Fachdidaktische Forschungen, 12), 132-154.
- Hemmer, M. (2013): Kompetenzorientierung. In: Böhn, D.; Obermaier, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A-Z. Braunschweig: Westermann, 158-160.
- Hemmer, M.; Uphues, R. (2012): Abwanderung aus der Großwohnsiedlung Berlin-Marzahn. Eine Analyse mittels der vier Raumperspektiven der Geographie. In: *Praxis Geographie*, 42, 1, 22-27.
- Hendinger, H. (1970): Ansätze zur Neuorientierung der Geographie im Curriculum aller Schularten. In: *Geographische Rundschau*, 22, 1, 10-18.
- Herzog, W. (2011): Professionalität im Beruf von Lehrerinnen und Lehrern. In: Berner, H.; Isler, R. (Hrsg.): *Lehrer-Identität Lehrer-Rolle Lehrer-Handeln*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, 8), 49-77.
- Hettner, A. (1929): *Der Gang der Kultur über die Erde*. Berlin und Leipzig: B. G. Teubner, 2. Auflage.
- Hettner, A. (1927): *Grundzüge der Länderkunde. I Europa*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 4. Auflage.

- Hoffmann, K. W. (2013): Lehrpläne und Bildungsstandards für den Geographieunterricht. In: Kanwischer, D. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Stuttgart: Gebrüder Borntraeger (= Studienbücher der Geographie, o. B.), 94-104.
- Hoffmann, K. W. (2009): Mit den Nationalen Bildungsstandards Geographieunterricht planen und auswerten. In: Geographie und ihre Didaktik, 37, 3, 105-119.
- Hoffmann, K. W.; Werner-Tokarski, D. (2007): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Kompetenzen und Lernangebote. In: geographie heute, 28, 255/256, 60-63.
- Hoffmann, T. (2015): Der Lehrplan als gesellschaftliches Konstrukt. In: Reinfried, S.; Haubrich, H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH, 99-120.
- Hoffmann, T. (2010): Bildung für nachhaltige Entwicklung. https://www2.klett.de/sixcms/media.php/82/01_999192-0001.pdf (13.01.2020).
- Hopf, C. (1978): Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, 7, 2, 97-115.
- Huntington, S. P. (1996): Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert. München: Europaverlag.
- Huntington, S. P. (1993): The Clash of Civilizations?. In: Foreign Affairs, 72, 3, 22-49.
- Integrierte Gesamtschule Buchholz (2018): Schulinternes Curriculum Erdkunde. <http://www.igs-buchholz.de/wp-content/uploads/2018/12/SAP-Erdkunde-Q-Phase.pdf> (20.01.2020).
- Jackson, P. (2006): Thinking Geographically. In: Geography, 91, 3, 199-204.
- Jahncke, H. (2019): (Selbst-)Reflexionsfähigkeit. Modellierung, Differenzierung und Beförderung mittels eines Kompetenzentwicklungsportfolios [Dissertation]. München: Rainer Hampp Verlag.
- Jenaer Geographiedidaktik (o. J.): Raumkonzepte im Geographieunterricht. Curriculum 2000+. Grundsätze und Empfehlungen zur Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/raumkonzepte_rohde_juechtern.pdf (14.01.2020).
- Kaiser, R. (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien (= Elemente der Politik, o. B.).

- Kanwischer, D. (2013): Fachbezogenes Wissen in der geographischen Lehrerbildung. In: Kanwischer, D. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Stuttgart: Gebrüder Borntraeger (= Studienbücher der Geographie, o. B.), 46-56.
- Kanwischer, D. (2011): Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. In: GW-Unterricht, 122, 3-16.
- Käthe-Kollwitz-Schule Hannover (2012): Kerncurriculum Erdkunde Sekundarstufe 2. https://www.kks-hannover.de/wp-content/uploads/2015/04/kc_sek2.pdf (20.01.2020).
- Kestler, F. (2015): Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Grundlagen der Geographiedidaktik einschließlich ihrer Bezugswissenschaften. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2. Auflage.
- Kirchberg, G. (1998): Neue Impulse für die Geographielehrpläne vor der Jahrhundertwende. Eine Fortschreibung meines Beitrags in dieser Zeitschrift (Heft 5/1990). In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht, 50, 2, 84-89.
- Kirchberg, G. (1992): Thesen zur didaktischen Struktur der Lehrpläne für den Geographieunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für den Erdkundeunterricht, 44, 1, 2-5.
- Kirchberg, G. (1980): Topographie als Gegenstand und Ziel des geographischen Unterrichts. In: Praxis Geographie, 10, 8, 322-329.
- Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M.; Reiss, K.; Riquarts, K.; Rost, J.; Tenorth, H.-E.; Vollmer, H. J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klusmann, U.; Kunter, M.; Trautwein, U.; Baumert, J. (2006): Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20, 3, 161-173.
- Knoblauch, H.; Kahl, A. (2018): Transkription. In: Bohnsack, R.; Geimer, A.; Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 4. Auflage, 233-235.
- Köck, H. (2014): Raumkonzepte in der Geographie – methodologisch analysiert. In: Geographie aktuell & Schule, 36, 209, 3-14.
- Köck, H. (2005a): Allgemeingeographischer Ansatz. In: Köck, H.; Stonjek, D. (Hrsg.): ABC der Geographiedidaktik. Köln: Aulis Verlag Deubner, 24.

- Köck, H. (2005b): Kulturerdteilansatz. In: Köck, H.; Stonjek, D. (Hrsg.): ABC der Geographiedidaktik. Köln: Aulis Verlag Deubner, 150-151.
- Köck, H. (1980): Theorie des zielorientierten Geographieunterrichts. Köln: Aulis Verlag Deubner.
- Kolb, A. (1962): Die Geographie und die Kulturerdteile. In: Leidlmair, A. (Hrsg.): Hermann von Wissmann-Festschrift. Tübingen: Geographisches Institut der Universität Tübingen, 42-49.
- Kondratieff, N. D. (1926): Die langen Wellen der Konjunktur. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik, 56, 3, 573-609.
- König, J.; Blömeke, S. (2009): Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12, 3, 499-527.
- König, J.; Seifert, A. (2012): Der Erwerb von pädagogischem Professionswissen: Ziele, Design und zentrale Ergebnisse der LEK-Studie. In: König, J.; Seifert, A. (Hrsg.): Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 7-31.
- Korf, B.; Wastl-Walter, D. (2016): Kultur und Politik. In: Freytag, T.; Gebhardt, H.; Gerhard, U.; Wastl-Walter, D. (Hrsg.): Humangeographie kompakt. Berlin: Springer-Verlag, 89-114.
- Krapp, A.; Hascher, T. (2009): Motivationale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. H. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, 377-387.
- Krauss, S.; Bruckmaier, G. (2014): Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 2. Auflage, 241-261.
- Kremp, K. (2004): Die Kulturerdteile der Geographie: Ein Konzept auch für die Didaktik der Weltgeschichte?. In: Zeitschrift für Weltgeschichte, 5, 1, 117-124.
- Kreutzmann, H.; Stöber, G. (2000): Fragmentierte Weltansichten: Kolbs Kulturerdteile und Huntingtons „Civilizations“ in einer Globalgesellschaft. In: Blotvogel, H. H.; Ossenbrügge, J.; Wood, G. (Hrsg.): Lokal verankert – weltweit vernetzt. 52. Deutscher Geographentag Hamburg 1999. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 563-569.
- Kroß, E. (1997): Globales Lernen im Geographieunterricht. In: GW-Unterricht, 68, 11-18.

- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim: Beltz, 3. Auflage.
- Kunter, M. (2014): Forschung zur Lehrermotivation. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 2. Auflage, 698-711.
- Kunter, M.; Klusmann, U.; Baumert, J. (2009): Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. H. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, 153-165.
- Lambert, D. (2013): Geographical Concepts. In: Rolfes, M.; Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig: Westermann, 174-181.
- Lamnek, S.; Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz, 6. Auflage.
- Lange, K.; Kleickmann, T.; Tröbst, S.; Möller, K. (2012): Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften und multiple Ziele im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15, 1, 55-75.
- Lenz, T. (2015): Entwicklungslinien der Didaktik der Geographie zwischen Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft. In: Reinfried, S.; Haubrich, H. (Hrsg.): Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH, 426-429.
- Leser, H. (2011) (Hrsg.): Diercke Wörterbuch Geographie. Raum – Wirtschaft und Gesellschaft – Umwelt. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, 15. Auflage.
- Lewis, M. W.; Wigen, K. E. (1997): The Myth of Continents. A Critique of Metageography. Berkeley: University of California Press.
- Lichtner, H.-D. (2012): Basiskonzepte - eine Einführung in das Denken in Konzepten. <http://www.biologieunterricht.org/Basiskonzept2012.pdf> (17.01.2020).
- Liessmann, K. (2010): Was der Glaube an Statistiken bewirkt – Eine Nachlese zu Pisa. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 299, 6.
- Lipowsky, F. (2009): Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 27, 3, 346-360.

- Loewenberg Ball, D.; Hoover Thames, M.; Phelps, G. (2008): Content Knowledge for Teaching. What Makes It Special?. In: Journal of Teacher Education, 59, 5, 389-407.
- Lossau, J. (2007): Postkolonialismus, kulturelle Identität und Raum. In: Gebhardt, H.; Glaser, R.; Radtke, U.; Reuber, P. (Hrsg.): Geographie. Physische Geographie und Humangeographie. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 888-894.
- Lucid Software Inc. (2020): Lucidchart. Mehr sehen. Mehr verstehen. Mehr erreichen. <https://www.lucidchart.com/pages/de> (17.06.2020).
- Lueger, M.; Froschauer, U. (2018): Interviewverfahren. In: Bohnsack, R.; Geimer, A.; Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 4. Auflage, 124-129.
- Maier, J.; Paesler, R.; Ruppert, K.; Schaffer, F. (1977): Sozialgeographie. Braunschweig: Westermann.
- Marmann, M. (2005): Erdkundelehrpläne im Elfenbeinturm? Untersuchungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis am Beispiel des Lehrplans Erdkunde für die gymnasiale Oberstufe des Landes Nordrhein-Westfalen [Dissertation]. https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/a543a088-704e-4a53-84f4-93300c722117/diss_marmann.pdf (11.06.2020).
- Mason, M. (2010): Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews. In: Forum: Qualitative Social Research, 11, 3, Artikel 8.
- Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim: Beltz, 6. Auflage.
- Meuser, M. (2018): Leitfadeninterview. In: Bohnsack, R.; Geimer, A.; Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 4. Auflage, 151-152.
- Meuser, M.; Nagel, U. (2018): Experteninterview. In: Bohnsack, R.; Geimer, A.; Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 4. Auflage, 76-78.
- Meuser, M.; Nagel, U. (2002): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A.; Littig, B.; Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 71-93.

- Meyer, C. (2011): Professionelle Kompetenz von Geographielehrkräften – Ansätze für empirische Forschung. In: Meyer, C.; Henry, R.; Stöber, G. (Hrsg.): Geographische Bildung. Kompetenzen in didaktischer Forschung und Schulpraxis. Braunschweig: Westermann, 184-201.
- Meyer, H. (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Der neue Leitfaden. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Mieg, H. A. (2008): Expertisierung vs. Professionalisierung: relative und andere Experten aus Sicht der psychologischen Expertiseforschung. In: Rehberg, K.-S. (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilband 1 und 2. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 3265-3275.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2002): Rahmenplan Geographie. Gymnasium Integrierte Gesamtschule. Jahrgangsstufen 7-10. https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/unterricht/rahmenplaene_allgemeinbildende_schulen/Geografie/rahmenplan_geografie_7_10_gym.pdf (09.01.2020).
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Geographie. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/180/KLP_GOSt_Geographie.pdf (29.04.2020).
- Mönter, L. O.; Schlitt, M. (2013): Politische Bildung im Geographieunterricht. In: Böhn, D.; Obermaier, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A-Z. Braunschweig: Westermann, 218-220.
- Mulder, R. H.; Gruber, H. (2011): Die Lehrperson im Lichte von Professions-, Kompetenz- und Expertiseforschung – die drei Seiten einer Medaille. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O. (Hrsg.): Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 427-438.
- Mulder, R. H.; Messmann, G.; Gruber, H. (2009): Professionelle Entwicklung von Lehrenden als Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. H. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, 401-409.

- Müller, A.; Schrüfer, G. (2003): Die Kulturerdteile aus der Sicht der Schulerdkunde. Behandlung in den Lehrplänen und Schulbüchern, unterrichtliche Eignung des Konzepts der Kulturerdteile. In: Popp, H. (Hrsg.): Das Konzept der Kulturerdteile in der Diskussion – das Beispiel Afrikas. Wissenschaftlicher Diskurs – unterrichtliche Relevanz – Anwendung im Erdkundeunterricht. Bayreuth: Verlag Naturwissenschaftliche Gesellschaft Bayreuth e.V. (= Bayreuther Kontaktstudium Geographie, 2), 43-59.
- Neuweg, G. H. (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 2. Auflage, 583-614.
- Newig, J. (2012): Kulturerdteile - Diskussion. <https://www.kulturerdteile.de/kulturerdteile-diskussion/> (31.12.2019).
- Newig, J. (2005): Kulturerdteile – ein anderes Bild der Welt. Abschiedsvorlesung am 8.7.2005 im Großen Hörsaal des Geographischen Instituts der Universität Kiel. http://www.schleswig-holstein.erdkunde.com/Abschieds_newig1.pdf (31.12.2019).
- Newig, J. (1997): Die Kulturerdteile. Zur Arbeit mit der Wandkarte und dem Poster der Kulturerdteile. Gotha: Klett-Perthes.
- Newig, J. (1986): Drei Welten oder eine Welt: Die Kulturerdteile. In: Geographische Rundschau, 38, 5, 262-267.
- Newig, J. (o. J.): Das Konzept der Kulturerdteile. <https://www.kulturerdteile.de/kulturerdteile/> (31.12.2019).
- Newig, J.; Fischer, P.; Reinhardt, K. H. (1984): Allgemeine Geographie am regionalen Faden. Antwort der Autoren zu der ein Jahr währenden Diskussion. In: Geographische Rundschau, 36, 1, 40-42.
- Newig, J.; Reinhardt, K. H.; Fischer, P. (1983): Allgemeine Geographie am regionalen Faden. Diskussionspapier für ein neues Konzept das [sic] Faches Erdkunde. In: Geographische Rundschau, 35, 1, 38-39.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018): Erdkunde – Hinweise zur schriftlichen Abiturprüfung 2021. <https://www.nibis.de/uploads/1gohrgs/za2021/09ErdkundeHinweise2021.pdf> (09.03.2020).

- Niedersächsisches Kultusministerium (2017a): Erdkunde – Hinweise zur schriftlichen Abiturprüfung 2020. <https://www.nibis.de/uploads/1gosin/files/abitur2020/09ErdkundeHinweise2020.pdf> (09.03.2020).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017b): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe das Abendgymnasium das Kolleg. Erdkunde. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/ek_go_kc_druck_2017.pdf (18.01.2020).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2016): Erdkunde – Hinweise zur schriftlichen Abiturprüfung 2019. <https://www.nibis.de/uploads/1heihoke/curricula/2019/09ErdkundeHinweise2019.pdf> (09.03.2020).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2015): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5-10. Erdkunde. https://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/ek_gym_si_kc_druck.pdf (09.01.2020).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2011): Hinweise zur schriftlichen Abiturprüfung 2014 im Fach Erdkunde. https://www.nibis.de/nli1/gohrgs/13_zentralabitur/zentralabitur_2014/09ErdkundeHinweise2014.pdf (04.05.2020).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2010a): Hinweise zur schriftlichen Abiturprüfung 2013 im Fach Erdkunde. https://www.nibis.de/nli1/gohrgs/13_zentralabitur/zentralabitur_2013/09ErdkundeHinweise2013.pdf (04.05.2020).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2010b): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe das Abendgymnasium das Kolleg. Erdkunde. https://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_erdkunde_go_i_03-11.pdf (09.03.2020).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2009): Erdkunde. https://www.nibis.de/nli1/gohrgs/13_zentralabitur/zentralabitur_2012/09Erdkunde2012.pdf (04.05.2020).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2008): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 - 10. Erdkunde. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_gym_erdk_08_nib2.pdf (02.01.2020).
- Niemitz, C.; Kreutz, K.; Walter, H. (2006): Wider den Rassenbegriff in Anwendung auf den Menschen. Against the term of race in application to human beings. In: Anthropologischer Anzeiger, 64, 4, 463-464.

- Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Helsper, W.; Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57), 40-59.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 70-182.
- Oser, F. (1998): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich (= Schule und Gesellschaft, 16).
- Paris, S. G.; Lipson, M. Y.; Wixson, K. K. (1983): Becoming a Strategic Reader. In: Contemporary Educational Psychology, 8, 3, 293-316.
- Pollex, W. (1987): Die Komplexität der Kulturerdteile, ein fachdidaktisches Problem. Diskussionsbeitrag zum Aufsatz von Jürgen Newig: Drei Welten oder eine Welt: Die Kulturerdteile (GR 5/86). In: Geographische Rundschau, 39, 1, 59-61.
- Popp, H. (2003): Kulturwelten, Kulturerdteile, Kulturkreise – Zur Beschäftigung der Geographie mit einer Gliederung der Erde auf kultureller Grundlage. Ein Weg in die Krise?. In: Popp, H. (Hrsg.): Das Konzept der Kulturerdteile in der Diskussion – das Beispiel Afrikas. Wissenschaftlicher Diskurs – unterrichtliche Relevanz – Anwendung im Erdkundeunterricht. Bayreuth: Verlag Naturwissenschaftliche Gesellschaft Bayreuth e.V. (= Bayreuther Kontaktstudium Geographie, 2), 19-42.
- Poscheschnik, G. (2010): Qualitativ oder quantitativ? Die Gretchenfrage in der Wissenschaft. In: Poscheschnik, G.; Hug, T. (Hrsg.): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Verlag Huter & Roth KG, 86-92.
- Przyborski, A.; Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 4. Auflage.
- Reichenbach, R.; Oser, F. (1998): Die Verpflichtungsaspekte. In: Oser, F. (Hrsg.): Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen: Leske + Budrich (= Schule und Gesellschaft, 16), 43-63.
- Reinecker, H. (o. J.): Selbstregulation. <https://portal.hogrefe.com/dorsch/selbstregulation-1/> (02.02.2020).

- Reinisch, H. (2009): „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. H. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, 33-43.
- Reinke, C.; Bickel, J. (2018): Infoblatt Kulturerdteile. <https://www.klett.de/alias/1004296> (13.01.2020).
- Rhode-Jüchtern, T. (2013): Geographieunterricht – Weltverstehen in Komplexität und Unbestimmtheit. In: Kanwischer, D. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Stuttgart: Gebrüder Borntraeger (= Studienbücher der Geographie, o. B.), 21-33.
- Ringel, G. (2005): Nationale Bildungsstandards für den Geographieunterricht. Möglichkeiten und Grenzen. In: Geographie und Schule, 27, 156, 23-32.
- Rinschede, G. (2007): Geographiedidaktik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 3. Auflage.
- Ruppert, K.; Schaffer, F. (1969): Zur Konzeption der Sozialgeographie. In: Geographische Rundschau, 21, 6, 214-221.
- Schaarschmidt, U.; Kieschke, U. (2007): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In: Rothland, M. (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 81-98.
- Schillerschule Hannover (o. J.): ERDKUNDE-Kerncurriculum Sek. II. https://www.schillerschule-hannover.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Erdkunde-KCII.pdf (20.01.2020).
- Schmaltz, C. (2019): Heterogenität als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrkräften. Entwicklung der Unterrichtsplanungskompetenz im Rahmen einer Fortbildung [Dissertation]. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schmidt, C. (2009): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, U.; von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, 7. Auflage, 447-456.
- Schmidt, M. (2014): Professionswissen von Sachunterrichtslehrkräften. Zusammenhangsanalyse zur Wirkung von Ausbildungshintergrund und Unterrichtserfahrung auf das fachspezifische Professionswissen im Unterrichtsinhalt „Verbrennung“ [Dissertation]. https://duepublico2.uni-due.de/servlets/MCRFileNodeServlet/duerpublico_derivate_00038395/Dissertation_Maike_Schmidt.pdf (30.01.2020).

- Schnell, R.; Hill, P. B.; Esser, E. (2018): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Walter de Gruyter, 11. Auflage.
- Schockemöhle, J. (2009): Außerschulisches regionales Lernen als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung [Dissertation]. Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik (= Geographiedidaktische Forschungen, 44).
- Schön, D. A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.
- Schrüfer, G. (2013a): Globales Lernen. In: Böhn, D.; Obermaier, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A-Z. Braunschweig: Westermann, 109-110.
- Schrüfer, G. (2013b): Interkulturelles Lernen. In: Böhn, D.; Obermaier, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A-Z. Braunschweig: Westermann, 123-124.
- Schrüfer, G.; Schockemöhle, J. (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Böhn, D.; Obermaier, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A-Z. Braunschweig: Westermann, 32-33.
- Schuler, S.; Kanwischer, D. (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Globales Lernen und Umweltbildung im Geographieunterricht. In: Kanwischer, D. (Hrsg.): Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts. Stuttgart: Gebrüder Borntraeger (= Studienbücher der Geographie, o. B.), 164-175.
- Schultze, A. (1970): Allgemeine Geographie statt Länderkunde!. In: Geographische Rundschau, 22, 1, 1-10.
- Schwarzer, R.; Warner, L. M. (2014): Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, E.; Bennewitz, H.; Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 2. Auflage, 662-678.
- Shulman, L. S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: Harvard Educational Review, 57, 1, 1-22.
- Shulman, L. S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: Educational Researcher, 15, 2, 4-14.
- Spektrum Akademischer Verlag (2001): Lexikon der Geographie. Kulturerdteile. <https://www.spektrum.de/lexikon/geographie/kulturerdteile/4455> (15.06.2020).
- Spencer, J. E.; Thomas, W. L. (1978): Introducing Cultural Geography. New York: Wiley, 2. Auflage.

- Sperling, W. (1981): Allgemeine Geographie und Regionale Geographie bis Geographieunterricht (Lehrplan, Richtlinien). Band 1. Grundlegung/Teil 1. Duisburg: Verlag für Pädagogische Dokumentation (= Beihefte zum BIB-Report, 20).
- Stichweh, R. (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe, B.; Ferchhoff, W.; Radtke, F.-O. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, 36-48.
- Stöber, G.; Kreutzmann, H. (2013): Kulturerdteile. In: Rolfes, M.; Uhlenwinkel, A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig: Westermann, 381-390.
- Storkebaum, W. (1990): Länderkunde als curricularer Baustein. In: Praxis Geographie, 20, 4, 8-12.
- Taylor, L. (2011): Basiskonzepte im Geographieunterricht. Schlüssel, um die Welt besser zu verstehen und den Unterricht besser zu planen. In: Praxis Geographie, 41, 7/8, 8-14.
- Taylor, L. (2008): Key Concepts and Medium Term Planning. In: Teaching Geography, 33, 2, 50-54.
- Tenorth, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 4, 580-597.
- Terhart, E. (2015): Heterogenität der Schüler – Professionalität der Lehrer: Ansprüche und Wirklichkeiten. Nachtrag 2014. In: Fischer, C.; Veber, M.; Fischer-Ontrup, C.; Buschmann, R. (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, 13-30.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W.; Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Weinheim: Beltz (= Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft, 57), 202-224.
- Terhart, E. (1997): Professionsforschung im Primarbereich. In: Glumpler, E.; Luchtenberg, S. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung. Band 1. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 44-61.
- Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. (Hrsg.): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 28-75.
- Toynbee, A. (1976): Mankind and Mother Earth. A Narrative History of the World. Oxford: Oxford University Press.

- Tröger, S. (1987): „Die Erde ist ein Mosaik unterschiedlichster Kulturen“ oder: die „Kulturerdteile“ in der Schule. In: Geographische Rundschau, 39, 5, 278-282.
- Uhlenwinkel, A. (2013): Geographical Concepts als Strukturierungshilfe für den Geographieunterricht. Ein international erfolgreicher Weg zur Erlangung fachlicher Identität und gesellschaftlicher Relevanz. In: Geographie und ihre Didaktik, 41, 1, 18-43.
- Uphues, R. (2013): Basiskonzepte. In: Böhn, D.; Obermaier, G. (Hrsg.): Wörterbuch der Geographiedidaktik. Begriffe von A-Z. Braunschweig: Westermann, 22-23.
- van Driel, J. H.; de Jong, O.; Verloop, N. (2002): The Development of Preservice Chemistry Teachers' Pedagogical Content Knowledge. In: Science Education, 86, 4, 572-590.
- Verband Deutscher Schulgeographen (2004): Grundlehrplan Geographie. Ein Vorschlag. Bretten: u. V., 2. Auflage (= Schriften Nr. 2).
- Verband Deutscher Schulgeographen (1999): Grundlehrplan Geographie. Ein Vorschlag. Bretten: u. V..
- Vereinte Nationen (2015): Generalversammlung. Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> (29.09.2020).
- von Felten, R. (2011): Lehrerinnen und Lehrer zwischen Routine und Reflexion. In: Berner, H.; Isler, R. (Hrsg.): Lehrer-Identität Lehrer-Rolle Lehrer-Handeln. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, 8), 125-140.
- Voss, T.; Kunina-Habenicht, O.; Hoehne, V.; Kunter, M. (2015): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18, 2, 187-223.
- Voss, T.; Kunter, M. (2011): Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In: Kunter, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Klusmann, U.; Krauss, S.; Neubrand, M. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann, 193-214.
- Wardenga, U. (2006): Raum- und Kulturbegriffe in der Geographie. In: Dickel, M.; Kanwischer, D. (Hrsg.): TatOrte. Neue Raumkonzepte didaktisch inszeniert. Berlin: LIT, 21-47.
- Wardenga, U. (2002a): Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. In: geographie heute, 23, 200, 8-11.

- Wardenga, U. (2002b): Räume der Geographie – zu Raumbegriffen im Geographieunterricht. https://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/ute_wardenga_raeume.htm (13.01.2020).
- Warner, L. M.; Schwarzer, R. (2009): Selbstwirksamkeit bei Lehrkräften. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. H. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, 629-640.
- Weichbold, M. (2014): Pretest. In: Baur, N.; Blasius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 299-304.
- Weinert, F. E. (2001a): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (Hrsg.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle: Hogrefe & Huber, 45-65.
- Weinert, F. E. (2001b): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz, 17-31.
- Weinert, F. E. (1996): ‚Der gute Lehrer‘, ‚die gute Lehrerin‘ im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit?. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 14, 2, 141-151.
- Weinert, F. E.; Schrader, F.-W.; Helmke, A. (1990): Unterrichtsexpertise – Ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In: Alich, L.-M.; Baumert, J.; Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig: Technische Universität (= Empirische Pädagogik, Sonderband) (= Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, 28), 173-206.
- Werlen, B.; Lippuner, R. (2007): Regionale Kulturen und globalisierte Lebensstile. In: Geographische Rundschau, 59, 7/8, 22-27.
- Wiktorin, D. (2012): Wege zu einem kompetenzorientierten Geographieunterricht: Das Netzwerk „Fachliche Unterrichtsentwicklung Geographie Sekundarstufe II“. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/3200> (09.01.2020).
- Wilhelm-Gymnasium Braunschweig (2018): Curriculum Erdkunde Sekundarstufe II – Kursversion. <https://www.wilhelm-gym.de/angebote/erdkunde/curriculum/curriculum-sek2.pdf> (20.01.2020).
- Wilhelmi, V. (2011): Geographische Umweltbildung weiterdenken. Auf dem Weg zu kompetentem Handeln. In: Praxis Geographie, 41, 2, 4-8.

- Wolfsberger, M. (2012): Schwarzafrika gibt es nicht. <https://www.univie.ac.at/tmb/schwarzafrika-gibt-es-nicht/> (19.08.2020).
- Wolkersdorfer, G. (2006): Das Konzept der Kulturerdteile und der „Kampf der Kulturen“. In: Glasze, G.; Thielmann, J. (Hrsg.): „Orient“ versus „Okzident“? Zum Verhältnis von Kultur und Raum in der globalisierten Welt. Mainz: Selbstverlag des Geographischen Instituts der Universität Mainz (= Mainzer Kontaktstudien Geographie, 10), 9-17.
- Woolfolk, A. (2008): Pädagogische Psychologie. München: Pearson Studium, 10. Auflage.
- WRS Hannover (2017): Erdkunde. <http://www.wrs-hannover.de/erdkunde/> (15.06.2020).
- Zentralverband der Deutschen Geographen (1980): Basislehrplan Geographie. Empfehlungen für die Sekundarstufe I. In: Geographische Rundschau, 32, 12, 548-556.
- Zimbardo, P. G. (1995): Psychologie. Berlin: Springer-Verlag, 6. Auflage.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. H. (2009): Perspektiven auf „Lehrprofessionalität“. Einleitung und Überblick. In: Zlatkin-Troitschanskaia, O.; Beck, K.; Sembill, D.; Nickolaus, R.; Mulder, R. H. (Hrsg.): Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung. Weinheim: Beltz, 13-32.

Anhangsverzeichnis

Anh. 1:	Fachmodule im niedersächsischen Erkunde-Kerncurriculum für die Oberstufe	119
Anh. 2:	Unter Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept eingeteilte Raummodule im niedersächsischen Erkunde-Kerncurriculum für die Oberstufe: Übersicht und Abgrenzung	121
Anh. 3:	Auszug aus dem schulinternen, regional-thematisch strukturierten Curriculum des Wilhelm-Gymnasiums Braunschweig	123
Anh. 4:	Auszug aus dem schulinternen, thematisch-regional strukturierten Curriculum des Greselius-Gymnasiums Bramsche für das Abitur 2019	124
Anh. 5:	Verwendeter Interviewleitfaden	125
Anh. 6:	Detaillierte Darstellung der Leitfadententwicklung und vorgenommener Operationalisierungen	129
Anh. 7:	Im Interview eingesetzte Abbildungen	133
Anh. 8:	Exemplarische E-Mail-Kontaktaufnahme zu einem potenziellen Gesprächspartner	134
Anh. 9:	Den Befragten im Vorfeld des Interviews zugesendetes Dokument mit den Interviewfragen	135
Anh. 10:	Übersicht über die geführten Interviews	138
Anh. 11:	Den Befragten im Interview-Vorgespräch ausgehändigte Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten	140
Anh. 12:	Den Befragten im Interview-Vorgespräch ausgehändigtes Blatt zur Erhebung allgemeiner Daten	141
Anh. 13:	Bei der Anfertigung der Transkriptionen zugrunde gelegte Transkriptionsregeln	142
Anh. 14:	Transkriptionen der Interviews	144
Anh. 15:	Übersicht über das entwickelte Kategoriensystem	145
Anh. 16:	Kategorienhandbuch	149

	– Code 3 (AO: Fachdidaktisches Wissen): 166 – Code 4 (AO: Allgemeine Pädagogik): 169	
	– Code 5 (AO: Lehrerenthusiasmus): 170 – Code 6 (AO: Selbstwirksamkeit): 172	
	– Code 7 (AO: Erfahrungen): 174 – Code 8 (AO: Weiterbildung): 177	
	– Code 9 (Einstellung zum Expertenstatus): 179 – Code 10 (Sonstiges): 181	
Anh. 17:	Fallbezogene Zusammenfassungen	187
	– Interview Nr. 1: 187 – Interview Nr. 2: 190 – Interview Nr. 3: 193 – Interview Nr. 4: 196	
	– Interview Nr. 5: 200 – Interview Nr. 6: 203 – Interview Nr. 7: 206 – Interview Nr. 8: 209	
	– Interview Nr. 9: 212 – Interview Nr. 10: 215 – Interview Nr. 11: 217 – Interview Nr. 12: 220	
	– Interview Nr. 13: 223	
Anh. 18:	Themenbezogene Übersichten zur Beantwortung der Leitfragen und zur Darstellung von Code 9 und 10	226
	– F1 (i): 226 – F1 (ii): 229 – F1 (iii): 231 – F2: 233 – F3: 236 – F4: 238 – F5: 240	
	– F6: 241 – F7: 242 – F8: 244 – F9: 246 – Code 9: 247 – Code 10: 248	
Anh. 19:	Concept-Map: Thematisierte interne Zusammenhänge zwischen den Komponenten und Einflussfaktoren des Modells professioneller Hand- lungskompetenz von Lehrkräften	250
Anh. 20:	Concept-Map: Thematisierte Zusammenhänge zwischen den Kompen- ten und Einflussfaktoren des Modells professioneller Handlungskompe- tenz von Lehrkräften und externen Faktoren	251

Anhang 1: Fachmodule im niedersächsischen Erkunde-Kerncurriculum für die Oberstufe (Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 17 f.)

Hinweis: „Die kursiv gedruckten [...] inhaltlichen Schwerpunkte sind in den Kursen auf erhöhtem Anforderungsniveau zu behandeln“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 13).

Fachmodul 1: Raumprägende Faktoren und raumverändernde Prozesse

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Physisch-geografische Faktoren (Klima, Relief, Boden, Wasser, Vegetation, Rohstoffe, Tektonik)
- Grundzüge der naturräumlichen Gliederung
- Anthropogeografische Faktoren (z. B. politische Gliederung, Religion, Ethnien, Sprachen)
- Demografische Strukturen und Entwicklungen
- Aspekte der Mobilität (z. B. Pendlerbewegungen, Migration, Tourismus)
- Ursachen und Auswirkungen des Klimawandels
- *Eingriffe in Ökosysteme**

Fachmodul 2: Bedeutungswandel von Räumen

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Indikatoren des Entwicklungsstandes und Entwicklungsstrategien
- Sozial- und wirtschaftsräumliche Disparitäten
- Auswirkungen des Strukturwandels in Landwirtschaft, Industrie und Dienstleistungen
- Wachstumsimpulse, vor allem durch Neue Technologien und Tourismus
- Ursachen und Erscheinungsformen regionaler, internationaler und globaler Verflechtungen
- Stellenwert von Räumen in der Weltwirtschaft (u. a. SWOT-Analyse)
- *Erklärungsansätze wirtschaftlicher Prozesse (z. B. Kondratieff, Postfordismus, Produkt-Lebenszyklus)**

Fachmodul 3: Ressourcennutzung und nachhaltige Entwicklung

Inhaltliche Schwerpunkte:

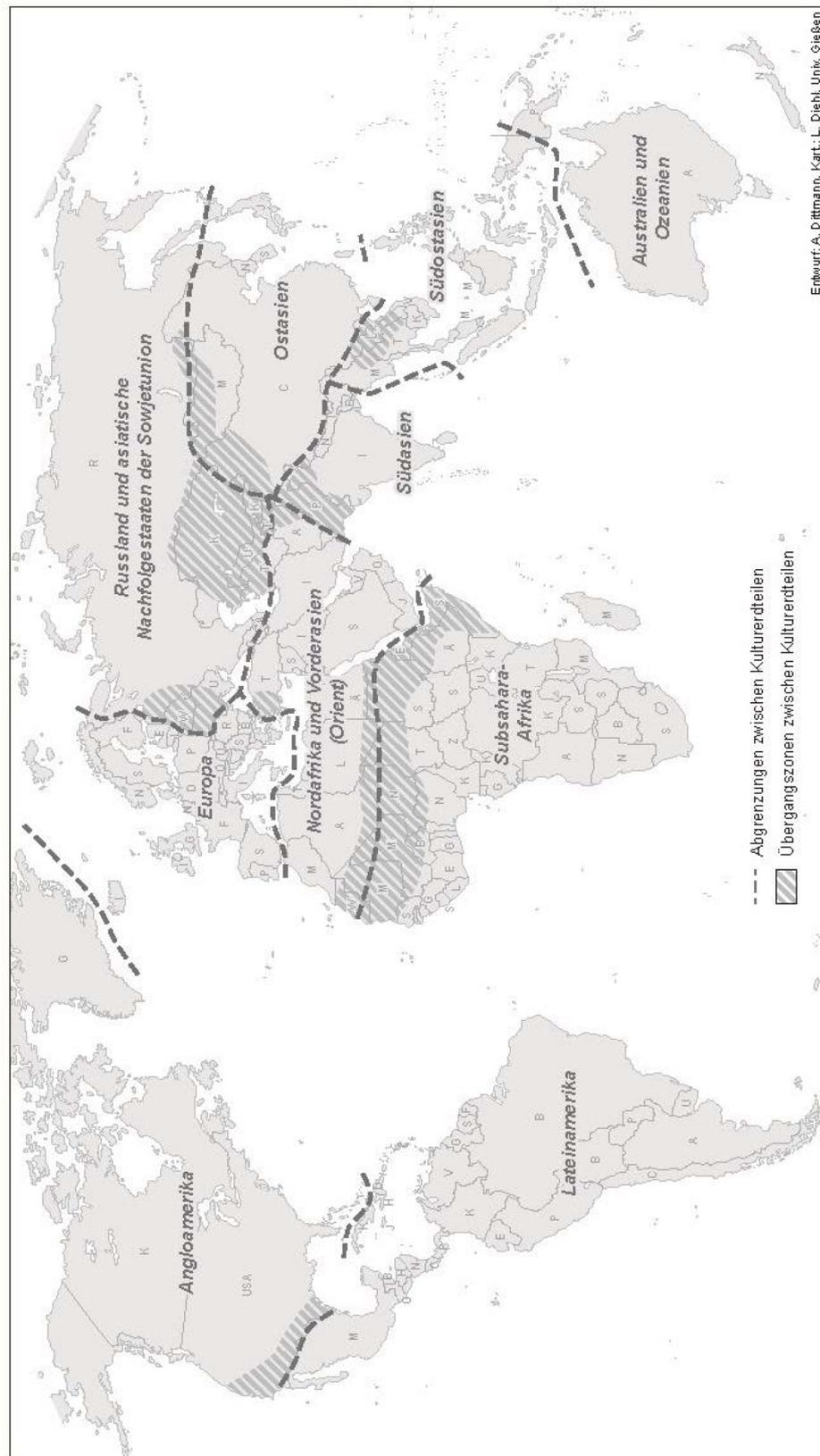
- (Nachhaltige) Ressourcen- und Energienutzung
- Entwicklungspotenziale und -perspektiven
- Globale Schädigungsmuster (Syndromansatz)
- Anforderungen und Maßnahmen der nachhaltigen Raumnutzung (z. B. Aufforstung, Umsiedlung)
- Nachhaltiges Verbraucherverhalten (u. a. Fairer Handel, Sharing Systeme)
- Nachhaltigkeitsbewertung (u. a. Ökobilanzen, Dimensionen der Nachhaltigkeit)
- *Agrarische Tragfähigkeit und Ernährungssicherung**

Fachmodul 4: Siedlungsentwicklung und Raumordnung

Inhaltliche Schwerpunkte:

- Entwicklungen in städtischen Räumen (u. a. Suburbanisierung, Gentrifizierung, *Shrinking City*)
- Grundzüge der Raumordnung für ländliche und städtische Räume (z. B. Zentralität, Regionalisierung)
- Konzepte der Stadtentwicklung (u. a. Stadterneuerung, nachhaltige Stadtentwicklung)
- *Nachhaltige Verkehrssysteme^x*

Anhang 2: Unter Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept eingeteilte Raummodule im niedersächsischen Erkunde-Kerncurriculum für die Oberstufe: Übersicht und Abgrenzung (Niedersächsisches Kultusministerium 2017b, 30 f.)



Ergänzende Hinweise zur Abgrenzung der Raummodule

Die Schraffur signalisiert Übergangsbereiche zwischen den Kulturerdteilen. Die Abgrenzung der Raummodule, die sich an dem Konzept der Kulturerdteile orientiert, wird mit der folgenden Auflistung konkretisiert:

Raummodul 1: Deutschland in Europa

Europa ohne Weißrussland, Ukraine

Raummodul 2: Nordafrika und Vorderasien (Orient)

Nordafrikanische Mittelmeeranrainer, Arabische Halbinsel, Türkei, Syrien, Israel, Jordanien, Libanon, Iran, Irak, Afghanistan

Raummodul 3: Afrika südlich der Sahara (Subsahara-Afrika)

Alle afrikanischen Staaten außer den nordafrikanischen Mittelmeeranrainern

Raummodul 4: Lateinamerika

Mexiko, Mittel- und Südamerika

Raummodul 5: Angloamerika

Kanada, USA, Grönland

Raummodul 6: Russland und asiatische Nachfolgestaaten der Sowjetunion

Russland, Weißrussland, Ukraine, Kasachstan, Georgien, Usbekistan, Turkmenistan, Kirgisistan, Tadschikistan, Aserbaidschan, Armenien

Raummodul 7: Südasien

Indien, Pakistan, Bangladesch, Nepal, Bhutan, Sri Lanka

Raummodul 8: Ostasien

China, Japan, Mongolei, Nord- und Südkorea

Raummodul 9: Südostasien

Brunei, Indonesien, Kambodscha, Laos, Malaysia, Myanmar, Osttimor, Philippinen, Singapur, Thailand, Vietnam

Raummodul 10: Australien und Ozeanien

Australien, Polynesien mit Neuseeland, Mikronesien, Melanesien mit Papua-Neuguinea

Anhang 3: Auszug aus dem schulinternen, regional-thematisch strukturierten Curriculum des Wilhelm-Gymnasiums Braunschweig (Busch / Kapsch 2011, o. S.)



Curriculum Erdkunde Sekundarstufe II

1.2.1. Gliederung der Meta-Ebene Fachmodule – allgemeine und somit jahrgangübergreifende Form (außer RM „Weltmeere“)⁵

Semester	Semester 1	Semester 2	Semester 3	Semester 4
Fachmodul <i>Aufgliederung (feste Zuordnung einzelner Fach- Modul-Inhalte)</i>	Semester 1 Dt. in Europa FM11 Physisch-geographische Faktoren (Klima, Relief, Boden, Wasser, Vegetation, mineralische Rohstoffe) FM12 Grundzüge der naturräumlichen Gliederung FM13 Anthropogeographische Faktoren z. B. politische Gliederung, Religion, Ethnien, Tradition) FM14 Demographische Strukturen und Entwicklungen FM17 Aspekte des Klimawandels FM23 Sozial- und wirtschaftsräumliche Disparitäten ⁶ FM24 Erklärungsansätze wirtschaftlicher Prozesse (z. B. Kondratieff, Postfordismus, Produkt-Lebenszyklus)	Semester 2 FM „Entwicklungsländer“ FM11 Physisch-geographische Faktoren (Klima, Relief, Boden, Wasser, Vegetation, mineralische Rohstoffe) FM12 Grundzüge der naturräumlichen Gliederung FM13 Anthropogeographische Faktoren z. B. politische Gliederung, Religion, Ethnien, Tradition) FM14 Demographische Strukturen und Entwicklungen FM15 Mobilität (z. B. Migration, Tourismus) FM16 Eingriffe in Ökosysteme FM17 Aspekte des Klimawandels FM21 Indikatoren des Entwicklungsstandes FM22 Entwicklungstheorien, -strategien FM28 Stellenwert von Räumen in der Weltwirtschaft FM31 Agrarische Tragfähigkeit und Ernährungssicherung FM32 Pflanzliche, mineralische und energetische Rohstoffe FM33 Ressource Wasser FM34 Entwicklungspotenziale und Perspektiven FM41 Entwicklungen in städtischen Räumen (neue Stadttypen, Global City, Megacity, Shrinking City)	Semester 3 FM „Industrieländer“ FM11 Physisch-geographische Faktoren (Klima, Relief, Boden, Wasser, Vegetation, mineralische Rohstoffe) FM12 Grundzüge der naturräumlichen Gliederung FM13 Anthropogeographische Faktoren z. B. politische Gliederung, Religion, Ethnien, Tradition) FM14 Demographische Strukturen und Entwicklungen FM15 Mobilität (z. B. Pendlerströme) FM17 Aspekte des Klimawandels FM25 Auswirkungen des Strukturwandels in Landwirtschaft, Industrie und Dienstleistungen FM26 Wachstumsimpulse vor allem durch Neue Technologien und Tourismus FM28 Stellenwert von Räumen in der Weltwirtschaft FM32 Pflanzliche, mineralische und energetische Rohstoffe FM41 Entwicklungen in städtischen Räumen (neue Stadttypen, Global City, Megacity, Shrinking City) FM44 Nachhaltige Stadtentw.	Semester 4 FM „Globalisierung“? FM27 Ursachen und Erscheinungsformen regionaler, internationaler und globaler Verflechtungen FM33 Ressource Wasser FM35 Nachhaltige Raumnutzung - Anforderungen und Maßnahmen (z. B. Ökobilanzen, ökologischer Fußabdruck, Aufforstung, Umsiedlung) FM15 Mobilität FM17 Aspekte des Klimawandels FM28 Stellenwert von Räumen in der Weltwirtschaft FM31 Agrarische Tragfähigkeit und Ernährungssicherung FM34 Entwicklungspotenziale und Perspektiven

⁵ Autoren: F. Busch/ A.E.Kapsch KC II Erdkunde WG vom 07.02.2011

⁶ semesterspezifische Fachmodule wurden jeweils mit der semesterspezifischen Farbe belegt, d.h. z.B. FM 23 gehört zum RM „Deutschland in Europa“

Anhang 4: Auszug aus dem schulinternen, thematisch-regional strukturierten Curriculum des Greselius-Gymnasiums Bramsche für das Abitur 2019 (beispielhafte Aufschlüsselung des Fachmoduls 4: Siedlungsentwicklung und Raumordnung; Greselius-Gymnasium Bramsche 2020, 2 + 6)

VERBINDLICHE RAUMMODULE ABITUR 2019: Deutschland in Europa (R1), Südasien (R7) sowie Australien und Ozeanien (R10)

Greselius-Gymnasium Bramsche

FACH-MODUL IV: Siedlungsentwicklung und Raumordnung

Kompetenzbereiche:

Fachwissen (Inhaltliche Schwerpunkte; Sachkompetenz; F; Raum-Modul = R) – Räumliche Orientierung (Orientierungskompetenz; O) – Erkenntnisgewinnung durch Methoden (Methodenkompetenz; M) – Kommunikation (Kommunikationskompetenz; K) – Beurteilen und Bewerten (Urteilskompetenz; B)

Lesehilfe: F2/2 = Fach-Modul 2 / 2. Inhaltlicher Schwerpunkt R1/3 = Raummodul 1 / 3. Inhaltlicher Schwerpunkt

Fachmodul	Raummodul	Fachbegriffe
12/1: Siedlungsentwicklung und Raumordnung		
F 4/1 Entwicklungen in städtischen Räumen (neue Stadttypen, Global City, Megacity, Shrinking City)	R 1/8 Stadtentwicklung im 20. Jh.: S. 266-283 R 7/3 Industrieräumliche Entwicklung: S. 356/357 R 7/5 Metropolisierung als Folge	Stadtbeginn, Stadtentwicklungsphasen, Funktionsräumliche Gliederung, Urbanisierung, Suburbanisierung, Gentrifizierung, Segregation, Gated Communities, Verstädterung, Informeller Sektor, Global City, Megacity, Reurbanisierung, Stadtstrukturmodelle, Metropolisierung
F 4/2 Grundzüge der Raumordnung für ländliche und städtische Räume (z.B. Zentralität, Regionalisierung)	R 1/7 Aufgaben und Instrumente der Raumplanung (Ziel gleichwertiger Lebensverhältnisse, grenzüberschreitende Entwicklung). S. 252-265	Zentrale Orte, Verdichtungsraum, Raumordnung, Aktiv- und Passivraum, Daseinsgrundfunktionen
F 4/3 Konzepte der Stadtentwicklung	R 1/8 Stadtentwicklung im 20. Jh.: S. 290-291, S. 294-303	Charta von Athen, Gartenstadt, Stadtplanung, Nachhaltigkeit, Stadt der kurzen Wege
F 4/4 Nachhaltige Stadtentwicklung	R 1/8 Stadtentwicklung im 20. Jh.: S. 292-293, S. 300-303	Nachhaltigkeit, Ökosystem Stadt

Anhang 5: Verwendeter Interviewleitfaden (eigene Darstellung)

1/4

TEIL A: Formal-organisatorisches Vorgespräch mit den Interviewteilnehmenden

Vor dem Interview erfolgt ein kurzes, formal-organisatorisches Vorgespräch mit den Interviewteilnehmenden.

- Die Interviewteilnehmenden werden über das **Ziel des Forschungsprojektes** und ihre **Rolle** zur Erreichung des Ziels informiert:
Die Befragung ist Teil des Masterarbeitsprojekts der Forscherin. Ziel des Projekts ist es, sich aus der Raummodulvorgabe im niedersächsischen Erdkunde-Kerncurriculum für die Oberstufe ergebende Herausforderungen zu ermitteln und die generelle Akzeptanz der Vorgabe von Raummodulen zu erforschen. Hierzu müssen Meinungen von Erdkundelehrkräften eingeholt werden.
- Die Interviewteilnehmenden werden in Kenntnis gesetzt, dass ihre **Aussagen anonymisiert** werden, sodass keine späteren Rückschlüsse auf die Identität der Teilnehmenden gezogen werden können. Den Teilnehmenden wird zudem erklärt, dass die Befragung **in keiner Weise dazu dient, die grundsätzlichen Fähigkeiten der Befragten infrage zu stellen**, sondern o. g. Ziel verfolgt wird, sich potenziell aus der Raummodulvorgabe ergebende Herausforderungen zu ermitteln.
- Die Interviewteilnehmenden werden nach ihrer **Einwilligung zur Tonaufzeichnung** des Gesprächs gefragt und bei einer Einwilligung gebeten, die vorbereitete **Einwilligungserklärung zu unterschreiben**.
- Die Interviewteilnehmenden werden gebeten, das vorbereitete **Blatt zur Erhebung allgemeiner Daten auszufüllen**.
- Die **Tonaufnahme** wird (bei Einverständnis der Interviewteilnehmenden) **gestartet**.

Es wird zum eigentlichen Interview übergeleitet (Teil B der Befragung).

TEIL B: Interview anhand des Leitfadens

Beginnen wir nun mit der eigentlichen Befragung, in der die Raummodulvorgabe im niedersächsischen Erdkunde-Kerncurriculum für die Oberstufe sowie im Anschluss das konkrete Beispiel des Raummoduls Australien und Ozeanien im Fokus stehen.

Die Raummodule wurden im niedersächsischen Kerncurriculum im Jahr 2010 eingeführt; auch in der neuen Ausgabe des Kerncurriculums von 2017 sind sie enthalten.

1) Einstellung zu Raummodulen und Legitimitätsempfinden

1.a. Beschreiben und begründen Sie, wie Sie diese Aufnahme von vorgegebenen Raummodulen in das Kerncurriculum finden.

b. Was ist Ihrer Meinung nach der didaktische Mehrwert der Raummodule?

c. Was zeichnet ‚guten Unterricht‘ über Raummodule Ihrer Meinung nach aus?

d. Ist es für Sie herausfordernd, dass Raummodule erst in der Qualifikationsphase eingeführt werden? Inwiefern (nicht)?

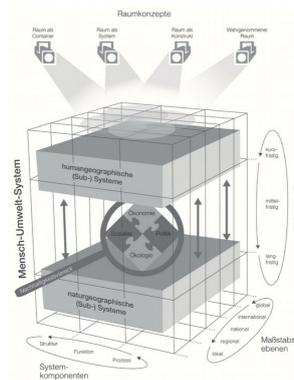
e. Ist Ihrer Ansicht nach ein regional-thematisches (Raummodule sind übergeordneter ‚roter Faden‘) oder ein thematisch-regionales Vorgehen (Fachmodule sind übergeordneter ‚roter Faden‘) bei der Behandlung der Raummodule sinnvoller? Warum?

2.a. Begründen Sie, als wie kompatibel Sie die Vorgabe von Raummodulen mit aktuellen geographiedidaktischen Bildungsaufgaben beurteilen, wie

- der Bildung für nachhaltige Entwicklung
- dem Globalen Lernen
- dem interkulturellen Lernen
- der Umweltbildung
- der politischen Bildung

b. Begründen Sie, als wie kompatibel Sie die Vorgabe von Raummodulen mit den Raumkonzepten beurteilen. Gemeint sind die Raumkonzepte nach Ute Wardenga (Raum als Container / System / Konstrukt / wahrgenommener Raum).

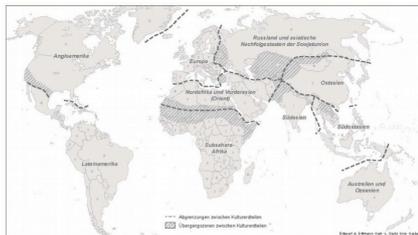
c. Begründen Sie, als wie kompatibel Sie die Vorgabe von Raummodulen mit den (einzelnen) geographischen Basiskonzepten beurteilen.



Zur Veranschaulichung der Basiskonzepte habe ich Ihnen folgende Abbildung mitgebracht. Das dargestellte *Mensch-Umwelt-Systemkonzept* gilt als Hauptbasiskonzept, weitere Basiskonzepte sind die *Systemkomponenten Struktur, Funktion, Prozess* sowie *Maßstabswechsel*, die Berücksichtigung verschiedener *Zeithorizonte*, die bereits besprochenen *Raumkonzepte* und die *Nachhaltigkeit*.

(Quelle der Abbildung: Fögele, J. (2016): Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerbildungen. Rekonstruktive Typenbildung | Relationale Prozessanalyse | Responsive Evaluation [Dissertation]. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat (= Geographiedidaktische Forschungen, 61), 73.)

3. Wie beurteilen Sie den Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept im niedersächsischen Erdkunde-Kerncurriculum für die Qualifikationsphase? Begründen Sie.



Ich habe Ihnen dazu folgende Karte aus dem Kerncurriculum mitgebracht, auf der die Kulturerdteile zur Abgrenzung der Raummodule dargestellt sind.

(Quelle der Abbildung: Niedersächsisches Kultusministerium (2017b): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe das Abendgymnasium das Kolleg. Erdkunde. http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/ck_ke_druck_2017.pdf (18.01.2020), 30.)

4. Wie stehen Sie dazu, dass z. T. gesagt werden könnte, dass es sehr speziell ist, ein einzelnes Raummodul (z. B. Australien und Ozeanien) als eines von drei verbindlichen Raummodulen für die Abiturprüfung eines Jahrgangs zu unterrichten? Begründen Sie.

Werfen wir im Folgenden einen genaueren Blick auf das Raummodul Australien und Ozeanien, das im letzten Jahr Abiturthema war.

II) Erfahrung mit dem Raum(modul) Australien und Ozeanien

5. Beginnen wir mit Ihren persönlichen Erfahrungen mit dem Raum Australien und Ozeanien: Wie oft haben Sie den Raum Australien und Ozeanien bisher bereist? Wo waren Sie? Wie viel Zeit haben Sie dort insgesamt verbracht? (Bei Verneinung: Würden Sie dort gerne hinreisen?)

6. Bitte schildern Sie nun Ihre unterrichtlichen Erfahrungen mit dem Raum Australien und Ozeanien: **a.** Zu welchen Themen und in welchen Jahrgangsstufen haben Sie bereits Unterrichtsstunden zu diesem Raum gehalten?

b. Im Rahmen wie vieler Abiturdurchgänge haben Sie das Raummodul Australien und Ozeanien bereits unterrichtet?

III) Motivationale Orientierungen: Lehrerenthusiasmus und Selbstwirksamkeit

7. Wie groß ist Ihr persönliches inhaltliches Interesse am Raummodul Australien und Ozeanien bzw. Ihre Motivation, dieses zu unterrichten? Wie erklären Sie sich dies?

8. Würden Sie zustimmen, dass Sie über die Fähigkeiten und Mittel verfügen, ‚guten‘ Unterricht zum Raummodul Australien und Ozeanien zu halten? Warum (nicht)?

IV) Fachwissen

9a. Wie gut schätzen Sie Ihr Fachwissen zum Raummodul Australien und Ozeanien ein? Wo liegen Ihre Stärken und wo Ihre Schwächen?

b. Welche Ursachen sehen Sie für diese Einschätzung?

10. Haben Sie

- in Ihrem Studium
- in Ihrer bisherigen Berufserfahrung
- in Ihrer Freizeit

Fachwissen über den Raum Australien und Ozeanien erworben?

11. Inwieweit würden Sie zustimmen, dass das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien Ihnen einen Zugewinn an Fachwissen ermöglicht?

V) Fachdidaktisches Wissen

Stellen Sie sich nun vor, Sie müssten das Raummodul Australien und Ozeanien in einigen Tagen unterrichten.

12.a. Wie leicht würde Ihnen die Unterrichtsplanung von Stunden zum Raummodul Australien und Ozeanien fallen? Warum?

b. Sehen Sie dabei spezifische Herausforderungen? Wenn ja, in Bezug auf was?

c. Wie würden Sie bei der Unterrichtsplanung konkret vorgehen?

13. Gibt es bei der Unterrichtsdurchführung von Stunden zum Raummodul Australien und Ozeanien spezifische Herausforderungen? Inwiefern?

14.a. Welches spezifische fachdidaktische Wissen wird zum Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien Ihrer Einschätzung nach benötigt?

b. Inwieweit würden Sie zustimmen, dass das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien Ihnen einen Zugewinn an fachdidaktischem Wissen ermöglicht?

15. Welches Vorwissen haben die Lernenden Ihrer Einschätzung nach zum Raummodul Australien und Ozeanien (Quantität und Qualität)?

16. Birgt das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien Ihrer Meinung nach neben (potenziellen) fachdidaktischen auch allgemein-pädagogische Herausforderungen? Wenn ja, welche?

VI) Einflussfaktor Weiterbildung

17.a. Begründen Sie, wie groß Ihr Bedürfnis ist, sich zum Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien weiterzubilden.

b. Welches konkrete Fortbildungsangebot würden Sie sich wünschen?

Gesprächsabschluss

Zuletzt zwei abschließende Fragen:

18.a. Inwieweit würden Sie persönlich zustimmen, ‚Expert*in für die Räume dieser Welt‘ zu sein?

b. Inwieweit würden Sie zustimmen, dass Erdkundelehrkräfte allgemein ‚Expert*innen für die Räume dieser Welt‘ sein sollten?

19. Inwieweit hätte das Interview Ihrer Einschätzung nach einen anderen Verlauf genommen, wenn ein anderes Raummodul als Australien und Ozeanien in den Fokus gestellt worden wäre?

Wir sind nun am Ende der vorbereiteten Fragen angelangt.

- Gibt es Ihrerseits noch Ergänzungen zu Ihren Antworten oder Aspekte, die Sie noch einmal aufgreifen möchten?
- Haben Sie inhaltliche oder formale Nachfragen zur Befragung?

Vielen herzlichen Dank für Ihre Teilnahme! Ich werde nun die Tonaufnahme beenden.

Anhang 6: Detaillierte Darstellung der Leitfadententwicklung und vorgenommener Operationalisierungen (eigene Darstellung)

Wie in Kapitel 4.2 ausgeführt, wurden die Forschungs(teil)fragen des Forschungsprojekts (s. Kapitel 3.6) im Teil B des Leitfadens – der Gliederung des eigentlichen, inhaltlichen Interviews – in Interviewfragen übersetzt.

Im Anschluss an eine kurze Einführung in die Struktur (Erläuterung des Aufbaus des Interviews in einen allgemeinen Teil über Raummodule und einen zweiten Teil über das Raummodul Australien und Ozeanien) und den Inhalt des Interviews (Aufkommen und Persistenz der Raummodule im Kerncurriculum), beginnt Teil B mit dem ersten thematischen **Block I**. Diesem sind Fragen zugeordnet, die auf die allgemeinen Einstellungen der Befragten zur Raummodulvorgabe und ihr diesbezügliches Legitimitätsempfinden abzielen. Block I beginnt mit der ersten, bewusst als Erzählaufforderung mit entsprechendem Operator formulierten **Frage 1a** ‚Beschreiben und begründen Sie, wie Sie diese Aufnahme von vorgegebenen Raummodulen in das Kerncurriculum finden‘ (Lueger / Froschauer 2018, 125), die den Befragten den Gesprächseinstieg erleichtern und ihnen zeigen soll, dass längere Redebeiträge ausdrücklich gewünscht sind und nicht zwangsläufig Antworten ‚auf den Punkt‘ erwartet werden (Gläser / Laudel 2010, 148; Przyborski / Wohlrab-Sahr 2014, 128). In den **Fragen 1b bis 1e** werden die Gesprächspartner nach dem didaktischen Mehrwert der Raummodule, gutem Unterricht über Raummodule, ihrer Meinung zur späten Einführung der Raummodule in der Qualifikationsphase und ihrer Präferenz eines regional-thematischen bzw. eines thematisch-regionalen Vorgehens befragt. Die genannten Interviewfragen dienen somit der Operationalisierung der **Forschungsteilfragen F1 (i) und (ii)**. Die **Fragen 2a bis 2c** operationalisieren die **Forschungsteilfrage F2**, indem sie die Befragten um ihre Einschätzungen zur Kompatibilität der Vorgabe von Raummodulen mit gegenwärtigen unterrichtlichen Leitvorstellungen wie den Bildungsaufgaben BNE, Globales Lernen, interkulturelles Lernen, Umweltbildung, politische Bildung, den Raumkonzepten nach Wardenga sowie den geographischen Basiskonzepten bitten. Letztere Frage wird dabei visuell durch Zeigen einer Abbildung (s. Anhang 7) unterstützt. Da es sich bei den Basiskonzepten um ein relativ komplexes Konzept handelt, das u. U. nicht allen Gesprächspartnern im gleichen Maße bekannt ist, wird die Frage als Plattformfrage gestellt: Die Abbildung wird den Befragten von der Interviewerin in einigen Aussagesätzen erläutert, um eine gemeinsame Wissensbasis zu schaffen; erst im Anschluss folgt die eigentliche Frage (Gläser / Laudel 2010, 141). Es schließt sich **Frage 3** an, im Rahmen derer die Interviewpartner nach ihrer Beurteilung der Bezugnahme auf das Kulturerdteilkonzept im Kerncurriculum gefragt werden und mit der somit **Forschungsteilfrage F1 (iii)** operationalisiert wird. Auch hier wird den Befragten mit der Karte zur kulturerdteilbasierten Ab-

grenzung der Raummodule aus dem Kerncurriculum eine unterstützende Abbildung (s. Anhang 7) vorgelegt. **Frage 4** stellt eine bewusst eingesetzte, provokativ formulierte Frage dar, die die Befragten dazu veranlassen soll, gegen die Kritik zu argumentieren oder aber die Kritik als Anknüpfungspunkt für potenzielle eigene Kritik zu nutzen (vgl. Gläser / Laudel 2010, 127). Aus der Frage können potenziell weitere Erkenntnisse insbesondere zur Beantwortung der **Teilfragen F1 (i) und (ii)** gewonnen werden.

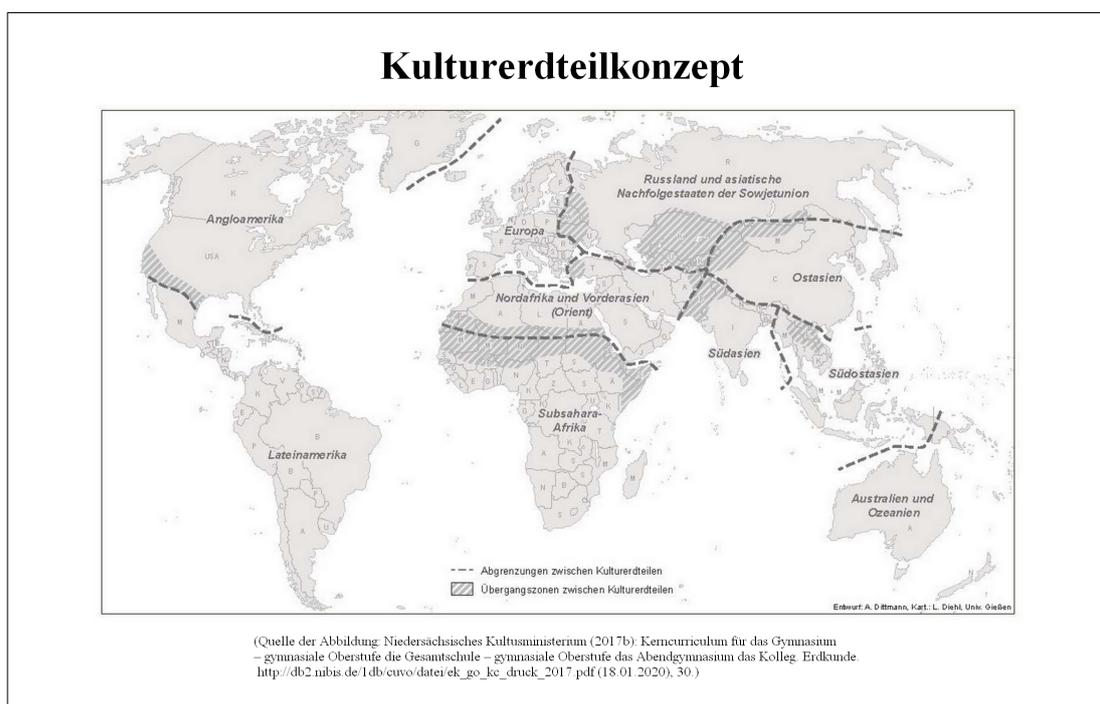
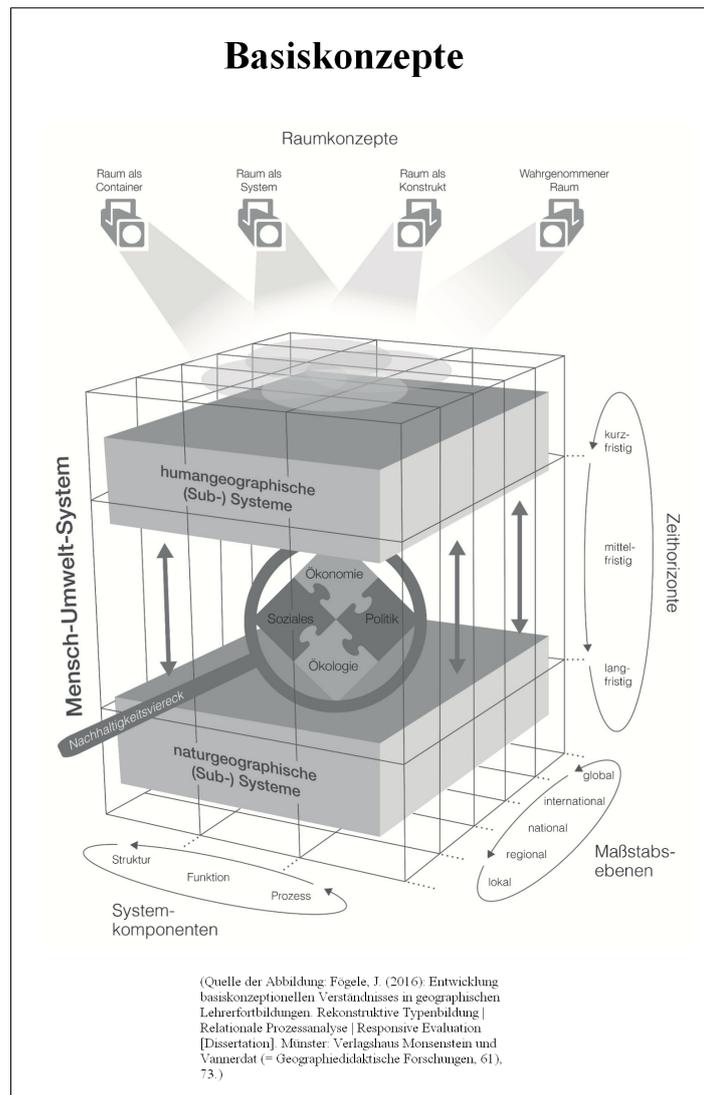
Im Anschluss an die Beantwortung der Fragen des Blocks I geht das Gespräch mit Block II in den Teil über, der sich konkret auf das Raummodul Australien und Ozeanien bezieht. In diesen Teil wird mittels der Fragen des **Blocks II** zunächst über die Erfahrungen der Befragten zum Raum(modul) Australien und Ozeanien eingestiegen. Zunächst werden die Interviewpartner im Rahmen von **Frage 5** darum gebeten, von ihren persönlichen Erfahrungen mit dem Raum Australien und Ozeanien zu erzählen. Ihnen soll so eine ‚Anwärmfrage‘ für den Einstieg in den zweiten Teil des Interviews angeboten werden, die von ihnen leicht beantwortet werden kann und mit der Möglichkeit, von eigenen Reisen zu berichten, auch einen i. d. R. angenehmen Gesprächsgegenstand betrifft (Gläser / Laudel 2010, 147). Sofern noch nicht von den Befragten dargelegt, schließt die Interviewerin Nachfragen zur Anzahl der Reisen, zu den konkreten bereisten Orten, zur Länge der Reisen in den Raum oder aber – bei Verneinung bisheriger Reiseerfahrungen – Nachfragen zum Interesse an einer Reise in den Raum an. Im Anschluss kann leicht zu **Frage 6** übergeleitet werden, die auf die unterrichtlichen Erfahrungen der Lehrkräfte mit dem Raum Australien und Ozeanien abzielt. Die Lehrkräfte werden danach gefragt, zu welchen Themen sie in unteren Jahrgangsstufen (Unterstufe, Mittelstufe) schon Unterrichtsstunden zu dem Raum Australien und Ozeanien gehalten haben und ob bzw. wie oft sie das Raummodul Australien und Ozeanien bereits im Rahmen eines Abiturjahrgangs unterrichtet haben. Auskünfte über die persönliche und unterrichtliche Erfahrung der Lehrkräfte können zur Beantwortung der **Forschungsteilfrage F8** herangezogen werden. Die Erfragung motivationaler Orientierungen im sich anschließenden **Block III** stellt einen ebenfalls für die Lehrkräfte gut zugänglichen Gesprächsgegenstand dar. Die Befragten werden in **Frage 7** zur Beantwortung der **Teilleitfrage F7** gebeten, Auskunft über ihr persönliches inhaltliches Interesse am Raummodul Australien und Ozeanien und am Unterrichten desselben zu geben sowie Gründe hierfür zu benennen. In **Frage 8** werden die Lehrkräfte danach gefragt, ob sie zustimmen, die Fähigkeiten und Mittel zu besitzen, guten Unterricht zum Raummodul Australien und Ozeanien zu halten. Dies dient der Erfassung des Selbstwirksamkeitserlebens und damit der Beantwortung der **Teilfragestellung F6**. Die nachfolgenden Blöcke IV und V nehmen mit dem Fachwissen und dem fachdidaktischen Wissen zwei Komponenten des Professionswissens in den Blick. Der Bereich des Fachwissens wird dabei in **Block IV** betrachtet, mit dessen Fragen entsprechend die **Teilfragestellung F3**

operationalisiert wird. Konkret werden die Lehrkräfte in den **Fragen 9 bis 11** nach ihrer Einschätzung des eigenen Fachwissens inkl. Stärken und Schwächen, nach Gründen für die vorgenommene Einschätzung, nach Erwerbskontexten von Fachwissen zu Australien und Ozeanien (Studium, bisherige Berufserfahrung, Freizeit) sowie nach einem potenziellen Zugewinn von Fachwissen durch Unterrichten des Raummoduls gefragt. Entsprechend ist **Frage 11** auch von Relevanz zur Beantwortung der **Teilleitfrage F8** zur Bedeutung von Erfahrung. In den auf die Erhebung von Informationen zum fachdidaktischen Wissen und damit auf die Operationalisierung von **Teilfragestellung F4** ausgerichteten **Block V** wird mit einer gedanklichen Simulation eingestiegen, die den Befragten als weitere Gesprächsanregung dienen soll (Gläser / Laudel 2010, 145): Die Gesprächspartner werden gebeten, sich vorzustellen, das Raummodul Australien und Ozeanien in einigen Tagen unterrichten zu müssen. Sie werden danach gefragt, wie leicht ihnen die Unterrichtsplanung fallen würde, ob es bei der Planung spezifische Herausforderungen gibt und wie sie bei der Unterrichtsplanung konkret vorgehen würden (**Frage 12**). Zudem werden die Gesprächspartner gefragt, ob es ihrer Ansicht nach bei der sich an die Unterrichtsplanung anschließenden Durchführung von Unterricht zum Raummodul Australien und Ozeanien spezifische Herausforderungen gibt (**Frage 13**). Zusammen mit **Frage 15**, im Rahmen derer die Lehrkräfte nach ihrer Einschätzung des Schülervorwissens zu Australien und Ozeanien gefragt werden, können die Fragen potenziell indirekt (d. h. ohne explizites Messen) Auskunft über das fachdidaktische Wissen der Lehrkräfte in Bezug auf die drei in Kapitel 3.3.1.2 vorgestellten Dimensionen (Wissen über das Potenzial von Aufgaben und die Anordnung von Stoffen, Wissen über Schülervorstellungen und Diagnostizieren von Schülerwissen, Wissen über multiple Repräsentations- und Erklärungsmöglichkeiten) geben. Die Befragten werden zudem in **Frage 14** um eine Einschätzung gebeten, welches spezifische fachdidaktische Wissen eine Erdkundelehrkraft zum Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien benötigt bzw. inwiefern sie zustimmen würden, dass das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien Lehrkräften einen Zugewinn an fachdidaktischem Wissen ermöglicht. Insbesondere letztgenannter Aspekt kann zudem weitere Auskunft über die Bedeutung von Erfahrung (vgl. **Teilfragestellung F8**) geben. Wenngleich die dritte Komponente des Professionswissens, das pädagogische Wissen, aufgrund ihrer per Definition nicht fachspezifischen Natur im Leitfaden nicht als eigenständiger Block operationalisiert wird (s. Kapitel 4.2), findet sie in **Frage 16** (Operationalisierung von **Teilfragestellung F5**) Berücksichtigung. Dort wird danach gefragt, ob das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien nach Einschätzung der Befragten auch allgemein-pädagogische Herausforderungen birgt. Es schließt sich der letzte inhaltliche **Fragenblock VI** zum im Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften ergänzten Einflussfaktor Weiterbildung an, dessen **Frage 17** das Weiterbildungsbedürfnis und Fortbildungsinteresse der Lehrkräfte zum Raum-

modul Australien und Ozeanien in den Blick nimmt und damit der Operationalisierung von **Teilfragestellung F9** dient. Zum **Gesprächsabschluss** werden zwei letzte inhaltliche Fragen an die Gesprächspartner gerichtet, die das Interview inhaltlich öffnen. In **Frage 18** werden die Lehrkräfte danach gefragt, inwieweit sie zustimmen würden, persönlich ‚Experten für die Räume dieser Welt‘ zu sein bzw. inwieweit dieser Anspruch an Erdkundelehrkräfte allgemein gestellt werden sollte. Auf diese Weise sollen Erkenntnisse über die Einstellungen der Lehrkräfte zu einem (auferlegten) Expertenstatus erfasst werden. Der Expertenbegriff (vgl. Kapitel 3.2) wird dabei gegenüber den Befragten bewusst nicht definiert, um ihre unvoreingenommene, unverfälschte Reaktion bei Konfrontation mit dem Begriff zu erfassen. Auch wenn ein Vergleich der Stellung Australien und Ozeaniens mit anderen Raummodulen in der vorliegenden Arbeit nicht vorgesehen ist, werden die Gesprächspartner in der letzten inhaltlichen Frage (**Frage 19**) gefragt, inwiefern das Interview bei Fokussierung auf ein anderes Raummodul ggf. einen anderen Verlauf genommen hätte. So können potenziell Erkenntnisse über die (ggf. besondere) Stellung des Raummoduls Australien und Ozeanien für die befragten Lehrkräfte und ggf. auch erste Hinweise auf die Situation anderer Raummodule gewonnen werden.

Nach den inhaltlichen Fragen enthält der Leitfaden den an die interviewten Lehrkräfte zu richtenden Hinweis, am Ende der vorbereiteten Fragen angelangt zu sein. Wie empfohlen werden die Gesprächsteilnehmer gefragt, ob sie noch Ergänzungen zu ihren Äußerungen vornehmen möchten oder ihnen weitere Gedanken zum Thema gekommen sind, die im vorherigen Gespräch eine zu geringe Berücksichtigung fanden. Diese Rückfrage an die Interviewteilnehmenden ist insofern vorteilhaft, als sie für die Befragten voraussichtlich angenehmer Natur ist, da letztere frei über ihre Antworten entscheiden können und so ggf. positiv beeinflusst wird, dass das Gespräch mit einem angenehmen Eindruck endet. Zudem wird die Offenheit des Gesprächs erhöht, da ein zusätzliches Generieren von Informationen angeregt wird, welche bei der Planung des Gesprächs nicht hätten vorhergesehen werden können (Gläser / Laudel 2010, 149). Um auch im Anschluss an das Gespräch Offenheit und Transparenz zu wahren, werden die interviewten Lehrkräfte zum Abschluss gefragt, ob sie ihrerseits inhaltliche oder formale Nachfragen zur Befragung an die Interviewerin haben.

Anhang 7: Im Interview eingesetzte Abbildungen (eigene Darstellung unter Nutzung der angegebenen Abbildungsquellen)



Anhang 8: Exemplarische E-Mail-Kontaktaufnahme zu einem potenziellen Gesprächspartner (eigene Darstellung)

Betreff: Interviewanfrage im Kontext der Masterarbeit

Sehr geehrter Herr [Nachname des potenziellen Gesprächspartners],

Frau [Nachname einer Lehrkraft] hat mir Ihre E-Mail-Adresse vermittelt – vorab schon einmal vielen Dank, dass Sie dem zugestimmt haben! Gegebenenfalls hat Frau [Nachname einer Lehrkraft] bereits mit Ihnen über mein Vorhaben gesprochen: Ich bin Lehramtsstudentin an der Universität Osnabrück und schreibe derzeit meine Masterarbeit in der Geographiedidaktik. Thematisch geht es in der Arbeit um die Raummodulvorgabe für die Qualifikationsphase im niedersächsischen Erdkunde-Kerncurriculum – insbesondere um die den Raummodulen zukommende Akzeptanz und um potenzielle Herausforderungen, die sich aus der Raummodulvorgabe ergeben. Hierfür ist es notwendig, die Einschätzungen von Erdkundelehrkräften zum Thema zu erheben.

Gerne möchte ich in diesem Kontext fragen, ob ich Sie zu dem Thema interviewen dürfte. Das Interview selbst beläuft sich auf einen geschätzten Zeitaufwand von ca. einer Zeitstunde und ist in der Hinsicht sehr transparent gestaltet, dass mein Forschungsdesign vorsieht, Ihnen die Interviewfragen drei Tage vor dem Gespräch vorab zukommen zu lassen. Hätten Sie vielleicht ein bestimmtes Zeitfenster in der Woche zur Verfügung (z. B. eine Freistunde), in dem Ihnen eine Befragung passen würde? Gerne kann ich für die Befragung an die [Schule des potenziellen Gesprächspartners] kommen.

Ihre Einwilligung und die Möglichkeit, mit Ihnen einen Gesprächstermin zu vereinbaren, würden mir für mein Projekt sehr weiterhelfen – zumal ich derzeit besonders auf der Suche nach Gesprächspartner*innen an Gesamtschulen bin.

Vielen herzlichen Dank im Voraus für Ihre Rückmeldung!

Mit freundlichen Grüßen

Julia Althoff

Anhang 9: Den Befragten im Vorfeld des Interviews zugesendetes Dokument mit den Interviewfragen (eigene Darstellung)

Julia Althoff

M. Ed. Erdkunde / Französisch

Universität Osnabrück

Masterarbeitsprojekt zur Raummodulvorgabe für die Qualifikationsphase im niedersächsischen Erdkunde-Kerncurriculum unter besonderer Berücksichtigung des Raummoduls Australien und Ozeanien

Interviewfragen

D

1.a. Beschreiben und begründen Sie, wie Sie die Aufnahme von vorgegebenen Raummodulen in das Kerncurriculum finden.

b. Was ist Ihrer Meinung nach der didaktische Mehrwert der Raummodule?

c. Was zeichnet ‚guten Unterricht‘ über Raummodule Ihrer Meinung nach aus?

d. Ist es für Sie herausfordernd, dass Raummodule erst in der Qualifikationsphase eingeführt werden? Inwiefern (nicht)?

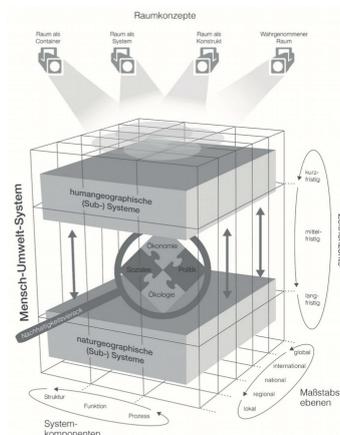
e. Ist Ihrer Ansicht nach ein regional-thematisches (Raummodule sind übergeordneter ‚roter Faden‘) oder ein thematisch-regionales Vorgehen (Fachmodule sind übergeordneter ‚roter Faden‘) bei der Behandlung der Raummodule sinnvoller? Warum?

2.a. Begründen Sie, als wie kompatibel Sie die Vorgabe von Raummodulen mit aktuellen geographiedidaktischen Bildungsaufgaben beurteilen, wie

- der Bildung für nachhaltige Entwicklung
- dem Globalen Lernen
- dem interkulturellen Lernen
- der Umweltbildung
- der politischen Bildung

b. Begründen Sie, als wie kompatibel Sie die Vorgabe von Raummodulen mit den Raumkonzepten beurteilen. Gemeint sind die Raumkonzepte nach Ute Wardenga (Raum als Container / System / Konstrukt / wahrgenommener Raum).

c. Begründen Sie, als wie kompatibel Sie die Vorgabe von Raummodulen mit den (einzelnen) geographischen Basiskonzepten (s. Abbildung) beurteilen.



(Quelle der Abbildung: Fögele, J. (2016): Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen. Rekonstruktive Typenbildung | Relationale Prozessanalyse | Responsive Evaluation [Dissertation]. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat (= Geographiedidaktische Forschungen, 61), 73.)

3. Wie beurteilen Sie den Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept im niedersächsischen Erdkunde-Kerncurriculum für die Qualifikationsphase? Begründen Sie.

4. Wie stehen Sie dazu, dass z. T. gesagt werden könnte, dass es sehr speziell ist, ein einzelnes Raummodul (z. B. Australien und Ozeanien) als eines von drei verbindlichen Raummodulen für die Abiturprüfung eines Jahrgangs zu unterrichten? Begründen Sie.

II)

5. Wie oft haben Sie den Raum Australien und Ozeanien bisher bereist? Wo waren Sie? Wie viel Zeit haben Sie dort insgesamt verbracht? (Bei Verneinung: Würden Sie dort gerne hinreisen?)

6. a. Zu welchen Themen und in welchen Jahrgangsstufen haben Sie bereits Unterrichtsstunden zu diesem Raum gehalten?

b. Im Rahmen wie vieler Abiturdurchgänge haben Sie das Raummodul Australien und Ozeanien bereits unterrichtet?

III)

7. Wie groß ist Ihr persönliches inhaltliches Interesse am Raummodul Australien und Ozeanien bzw. Ihre Motivation, dieses zu unterrichten? Wie erklären Sie sich dies?

8. Würden Sie zustimmen, dass Sie über die Fähigkeiten und Mittel verfügen, ‚guten‘ Unterricht zum Raummodul Australien und Ozeanien zu halten? Warum (nicht)?

IV)

9a. Wie gut schätzen Sie Ihr Fachwissen zum Raummodul Australien und Ozeanien ein? Wo liegen Ihre Stärken und wo Ihre Schwächen?

b. Welche Ursachen sehen Sie für diese Einschätzung?

10. Haben Sie

- in Ihrem Studium
- in Ihrer bisherigen Berufserfahrung
- in Ihrer Freizeit

Fachwissen über den Raum Australien und Ozeanien erworben?

11. Inwieweit würden Sie zustimmen, dass das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien Ihnen einen Zugewinn an Fachwissen ermöglicht?

V)

12.a. Wie leicht würde Ihnen die Unterrichtsplanung von Stunden zum Raummodul Australien und Ozeanien fallen? Warum?

b. Sehen Sie dabei spezifische Herausforderungen? Wenn ja, in Bezug auf was?

c. Wie würden Sie bei der Unterrichtsplanung konkret vorgehen?

13. Gibt es bei der Unterrichtsdurchführung von Stunden zum Raummodul Australien und Ozeanien spezifische Herausforderungen? Inwiefern?

14.a. Welches spezifische fachdidaktische Wissen wird zum Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien Ihrer Einschätzung nach benötigt?

b. Inwieweit würden Sie zustimmen, dass das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien Ihnen einen Zugewinn an fachdidaktischem Wissen ermöglicht?

15. Welches Vorwissen haben die Lernenden Ihrer Einschätzung nach zum Raummodul Australien und Ozeanien (Quantität und Qualität)?

16. Birgt das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien Ihrer Meinung nach neben (potenziellen) fachdidaktischen auch allgemein-pädagogische Herausforderungen? Wenn ja, welche?

VI

17.a. Begründen Sie, wie groß Ihr Bedürfnis ist, sich zum Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien weiterzubilden.

b. Welches konkrete Fortbildungsangebot würden Sie sich wünschen?

Gesprächsabschluss

18.a. Inwieweit würden Sie persönlich zustimmen, ‚Expert*in für die Räume dieser Welt‘ zu sein?

b. Inwieweit würden Sie zustimmen, dass Erdkundelehrkräfte allgemein ‚Expert*innen für die Räume dieser Welt‘ sein sollten?

19. Inwieweit hätte das Interview Ihrer Einschätzung nach einen anderen Verlauf genommen, wenn ein anderes Raummodul als Australien und Ozeanien in den Fokus gestellt worden wäre?

Anhang 10: Übersicht über die geführten Interviews (eigene Darstellung nach selbst erhobenen Daten)

[zur Wahrung der Anonymität der Interviewpartner ist die nachfolgende Übersicht in der veröffentlichten Fassung der vorliegenden Arbeit nicht vollständig ausgefüllt]

Interview				Interviewteilnehmer					Schule		Ggf. Anmerkungen
Nr.	Gesprächs-termin	Gesprächsort	Interview-länge (Dauer der Gesprächs-aufnahme)	Geschlecht	Alter	Berufser-fahrung insgesamt (inkl. Refe-rendariat)	Berufser-fahrung im Fach Erdkunde (inkl. Refe-rendariat)	Klassi-scher Ausbil-dungs-weg?	Schulform	Struktu-risierung internes Erdkunde-Curricu-lum	
1			41:58 min	männlich				ja	Gesamtschule (IGS)	regional-thematisch	<ul style="list-style-type: none"> • Pretest-Interview 1 • relativ striktes Frage-Antwort-Schema ohne ausschweifende Erzählpassagen des Befragten
2			48:14 min	männlich				ja	Gymnasium	regional-thematisch	<ul style="list-style-type: none"> • Pretest-Interview 2 • kein striktes Frage-Antwort-Schema wie beim ersten Pretest-Interview
3			50:49 min	weiblich				ja	Gymnasium	regional-thematisch	
4			1:05:55 h	männlich				ja	Gymnasium	regional-thematisch	
5			59:15 min	weiblich				ja	Gesamtschule (IGS)	regional-thematisch	<ul style="list-style-type: none"> • Befragte wirkte anfänglich etwas unsicher, gewann dann Sicherheit
6			41:58 min	männlich				ja	Gesamtschule (IGS)	regional-thematisch	

7			46:21 min	männlich				ja	Gymnasium	regional-thematisch	
8			1:01:30 h	männlich				ja	Gesamtschule (IGS)	regional-thematisch	
9			ca. 50 min	männlich				ja	Gymnasium	regional-thematisch	• kein Einverständnis hinsichtlich der Anfertigung einer Tonaufnahme
10			33:43 min	männlich				ja	Gymnasium	regional-thematisch	• recht häufiges Verweisen auf eigenes Nichtwissen zu bestimmten Fragen, welche dem Befragten z. T. zu ‚theoretisch‘ erschienen
11			30:37 min	weiblich				ja	Gymnasium	regional-thematisch	• die Befragte hatte zum Interviewtermin 30 min weniger Zeit als ursprünglich geplant; Folge: Zeitdruck, recht zügiges Frage-Antwort-Schema
12			01:03:59 h	weiblich				ja	Gymnasium	regional-thematisch	
13			01:10:30 h	männlich				ja	Gymnasium	thematisch-regional	

Zweifächer (z. T. Drittfächer) der befragten Lehrkräfte³³:

Deutsch (4x), Mathematik (3x), Französisch (2x), Spanisch (1x), Englisch (1x), Biologie (1x), Politik (1x), Sport (1x), Darstellendes Spiel (1x)

33 Zur Gewährleistung der Anonymität der Befragten werden die Zweifächer (Drittfächer) losgelöst von den tabellarisch aufgeführten personen- und interviewspezifischen Informationen dargestellt.

Anhang 11: Den Befragten im Interview-Vorgespräch ausgehändigte Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten (eigene Darstellung nach Arbeitsgruppe Datenschutz und Qualitative Sozialforschung o. J., o. S.)

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

- Forschungsprojekt:** Masterarbeitsprojekt zur Raummodulvorgabe für die Qualifikationsphase im niedersächsischen Erdkunde-Kerncurriculum unter besonderer Berücksichtigung des Raummoduls Australien und Ozeanien
- Projektverantwortliche:** Julia Althoff
M. Ed. Erdkunde / Französisch
Universität Osnabrück
- Arbeitsbetreuung:** Prof. Dr. Christiane Meyer, Leibniz Universität Hannover
Dr. Carsten Felgentreff, Universität Osnabrück
- Interviewdatum:**
- Beschreibung des Forschungsprojekts:** mündliche Erläuterung oder
 schriftliche Erläuterung

Die Interviews werden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und im Anschluss an das Interview von der Projektverantwortlichen in Schriftform gebracht. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Interviewtexte werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, verändert oder aus dem Text entfernt. In wissenschaftlichen Veröffentlichungen werden Interviews nur in Ausschnitten zitiert, um gegenüber Dritten sicherzustellen, dass der entstehende Gesamtzusammenhang von Ereignissen nicht zu einer Identifizierung der Person führen kann.

Personenbezogene Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt für Dritte unzugänglich gespeichert. Nach Beendigung des Forschungsprojekts werden Ihre Kontaktdaten gelöscht.

Die Teilnahme an den Interviews ist freiwillig. Sie haben zu jeder Zeit die Möglichkeit, das Interview abubrechen und Ihr Einverständnis der Tonaufzeichnung und Niederschrift des Interviews zurückziehen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen des genannten Forschungsprojekts an einem Interview teilzunehmen.

ja nein

Nachname, Vorname

Ort, Datum / Unterschrift

Anhang 12: Den Befragten im Interview-Vorgespräch ausgehändigttes Blatt zur Erhebung allgemeiner Daten (eigene Darstellung)

**Angaben zur Person, Schule und Berufserfahrung
des/der Interviewpartners/-partnerin**

1. Geschlecht

weiblich männlich weitere

2. Alter

_____ Jahre

3. Fächerkombination

1. _____, 2. _____, ggf. 3. _____

4. Schulform

Ich unterrichte aktuell an folgender Schulform:

Gymnasium Gesamtschule: _____ Abendgymnasium / Kolleg

5. Berufserfahrung als Lehrkraft allgemein bzw. als Erdkundelehrkraft

Ich bin seit _____ Jahren (Referendariat eingeschlossen) als Lehrkraft an einer Schule tätig.

Das Fach Erdkunde unterrichte ich seit _____ Jahren (Referendariat eingeschlossen).

6. Sind Sie dem ‚klassischen‘ Ausbildungsweg (Lehramtsstudium und Referendariat) zu Ihrer Lehrtätigkeit gefolgt?

ja
 nein, ich bin einen anderen Weg gegangen, und zwar:

7. Wird das Erdkunde-Kerncurriculum für die Qualifikationsphase an Ihrer Schule regional-thematisch oder thematisch-regional umgesetzt?

regional-thematisch (Raummodule sind übergeordneter ‚roter Faden‘)
 thematisch-regional (Fachmodule sind übergeordneter ‚roter Faden‘)

Anhang 13: Bei der Anfertigung der Transkriptionen zugrunde gelegte Transkriptionsregeln (leicht verändert und ergänzt nach Dresing / Pehl 2015, 21 f.)

1. Die Transkription erfolgt wörtlich, d. h. nicht zusammenfassend oder lautsprachlich. Dialekte werden ins Hochdeutsche übertragen.
2. Es erfolgt eine Annäherung von Wortverschleifungen an das Schriftdeutsch (z. B. ‚so ein‘ statt ‚so'n‘), es sei denn, es handelt sich um feststehende Ausdrücke oder Ausdrücke, die charakteristisch eine solche Wortverschleifung enthalten (z. B. Beibehalten von ‚Das war's?‘ anstelle einer Veränderung in ‚Das war es?‘).
3. Die Satzform wird nicht verändert, selbst wenn sie syntaktische Fehler enthält. Ebenso werden grammatische Fehler beibehalten.
4. Es erfolgt ein Glätten von Stottern und Wortabbrüchen. Satzabbrüche werden mit einem Abbruchzeichen (,/‘) gekennzeichnet.
5. Wortdoppelungen werden lediglich aufgenommen, wenn sie der besonderen Betonung dienen (z. B. ‚Ich habe ein sehr, sehr großes Interesse daran‘). Satz-doppelungen werden hingegen immer aufgenommen.
6. Korrigiert sich eine der am Gespräch beteiligten Personen selbst, wird nur die zweite Fassung transkribiert.
7. Bei der Interpunktion erfolgt im Zweifelsfall eine Entscheidung im Sinne der besten Lesbarkeit, d. h. in uneindeutigen Fällen wird ein Punkt einem Komma bevorzugt. Sinneinheiten sollen dabei beibehalten werden.
8. Die Kennzeichnung von Gesprächspausen erfolgt durch drei eingeklammerte Punkte: ‚(...)‘.
9. Es erfolgt keine Transkription von geäußerten Verständnissignalen (z. B. ‚aha‘, ‚hm‘ etc.). Eine Ausnahme bildet das Signal ‚mhm‘, welches abhängig von seiner Interpretation als ‚mhm [bejahend]‘ oder als ‚mhm [verneinend]‘ notiert wird.
10. Bei besonderer Betonung werden Wörter oder Äußerungen in Großbuchstaben geschrieben. Wörter, die normalerweise in Großbuchstaben geschrieben werden (z. B. bestimmte Abkürzungen oder der Titel der Schulbuchreihe ‚TERRA‘ des Klettverlags) werden entsprechend ihrer regulären Schreibweise – unabhängig von einer besonderen Betonung – in den Transkripten nach wie vor in Großbuchstaben geschrieben.

11. Aussagen des Interviewenden werden durch ‚I:‘ eingeleitet, Aussagen des Befragten durch ‚B:‘. Gesprächsäußerungen von externen Personen werden ebenso durch einen sinnvoll gewählten Buchstaben eingeleitet.³⁴
12. Die Beiträge der Sprecher werden in einzelnen, eigenen Absätzen aufgeschrieben, die im Hinblick auf das Layout deutlich voneinander abgegrenzt werden. Am Ende jedes Absatzes wird eine Zeitmarke eingefügt. Erfolgt eine Äußerung zeitgleich zu einer bereits laufenden Äußerung, so wird diese eingeklammert in der bereits laufenden Sprechpassage notiert (z. B. ‚I: Und hätten Sie damit gerechnet (B: Ja.), dass /‘).
13. Emotionale Äußerungen der beteiligten Personen (z. B. seufzen, lachen, schmunzeln), welche das Geäußerte unterstützen, werden in eckigen Klammern notiert. Eckige Klammern werden zudem bei Handlungen („[dreht Blatt um]“), Hintergrundgeschehnissen („[Gong]“), zu Anonymisierungszwecken („[Ort der Schule der Gesprächspartnerin]“) oder bei zum Verständnis notwendigen (seltenen) Anmerkungen der Forscherin zum Gesagten („[eigentlich: Neuseeland, J. A.]“) verwendet.
14. Greifen die beteiligten Personen eigene Äußerungen oder Äußerungen des Gesprächspartners auf und geben diese im Wortlaut wieder, so wird dies in doppelten Anführungszeichen notiert.
15. Es erfolgt eine Kennzeichnung unverständlicher Wörter oder Passagen mit „[unv.]“. Wenn ein Wortlaut vermutet wird, jedoch nicht sicher ist, wird das entsprechende Wort oder die entsprechende Passage in eckige Klammern gesetzt und mit einem Fragezeichen versehen. Ggf. werden auch zwei mögliche Alternativen angegeben (z. B. „[gefördert/gefordert?]“).

34 Äußerungen, die von Kollegen der interviewten Lehrkräfte getätigt werden, werden in den angefertigten Transkripten mit dem Buchstaben ‚K:‘ und Äußerungen, die von Schülern getätigt werden, mit dem Buchstaben ‚S:‘ eingeleitet.

Anhang 14: Transkriptionen der Interviews (eigene Darstellung nach selbst erhobenen Daten)

[zur Wahrung der Anonymität der Interviewpartner sind die Transkriptionen in der veröffentlichten Fassung der vorliegenden Arbeit nicht enthalten]

Anhang 15: Übersicht über das entwickelte Kategoriensystem (eigene Darstellung nach selbst erhobenen Daten)

- 1 RM: Einstellungen, Legitimitätsempfinden**
 - 1.1 Vorgabe von Raummodulen allgemein
 - 1.1.1 Beurteilung
 - 1.1.1.1 Positiv an der Vorgabe von Raummodulen / Mehrwert der Raummodule
 - 1.1.1.2 Negativ / herausfordernd an den Raummodulen
 - 1.1.1.3 Zweifel an Mehrwert
 - 1.1.2 Hohe Spezifität
 - 1.1.2.1 Unproblematisch
 - 1.1.2.2 Problematisch / herausfordernd
 - 1.1.3 Späte Einführung in der Qualifikationsphase
 - 1.1.3.1 Unproblematisch
 - 1.1.3.2 Problematisch / herausfordernd
 - 1.2 Regional-thematisches vs. thematisch-regionales Vorgehen
 - 1.2.1 Pro regional-thematisch
 - 1.2.2 Pro thematisch-regional
 - 1.2.3 Egal
 - 1.2.4 Verlauf stattgefundener Diskussionen
 - 1.2.5 Kombination Raummodule und Fachmodule
 - 1.2.5.1 Bei regional-thematischem Vorgehen auch thematisch-regionale Teile
 - 1.2.5.2 Bei thematisch-regionalem Vorgehen auch regional-thematische Teile
 - 1.3 Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept
 - 1.3.1 Bewertung des Konzepts
 - 1.3.1.1 Pro Konzept selbst
 - 1.3.1.2 Kontra Konzept selbst
 - 1.3.1.3 Pro Konzept im Erdkundeunterricht
 - 1.3.1.4 Kontra Konzept im Erdkundeunterricht / Herausforderungen
 - 1.3.1.5 Alternativen der Einteilung denkbar
 - 1.3.2 Thematisieren des Konzepts im Unterricht
 - 1.3.3 Konzept der Lehrkraft wenig bekannt / unbekannt
 - 1.4 Kompatibilität mit Bildungsaufgaben
 - 1.4.1 BNE
 - 1.4.1.1 Kompatibel
 - 1.4.1.2 Eingeschränkte Kompatibilität
 - 1.4.2 Globales Lernen
 - 1.4.2.1 Kompatibel
 - 1.4.2.2 Eingeschränkte Kompatibilität
 - 1.4.3 Interkulturelles Lernen
 - 1.4.3.1 Kompatibel
 - 1.4.3.2 Eingeschränkte Kompatibilität
 - 1.4.4 Umweltbildung
 - 1.4.4.1 Kompatibel
 - 1.4.4.2 Eingeschränkte Kompatibilität
 - 1.4.5 Politische Bildung
 - 1.4.5.1 Kompatibel
 - 1.4.5.2 Eingeschränkte Kompatibilität
 - 1.4.6 Unterschiedliche Kompatibilität bei übergeordnet regionalem bzw. thematischem Vorgehen
 - 1.4.6.1 Pro übergeordnet regional
 - 1.4.6.2 Pro übergeordnet thematisch
 - 1.4.6.3 Keine Unterschiede
 - 1.5 Kompatibilität mit Raumkonzepten
 - 1.5.1 Kompatibel
 - 1.5.2 Eingeschränkte Kompatibilität
 - 1.5.3 Raumkonzepte der Lehrkraft wenig bekannt / unbekannt
 - 1.6 Kompatibilität mit Basiskonzepten
 - 1.6.1 Kompatibel

- 1.6.1.1 Mensch-Umwelt-System
- 1.6.1.2 Nachhaltigkeit
- 1.6.1.3 Systemkomponenten
- 1.6.1.4 Zeithorizonte
- 1.6.1.5 Maßstabsebenen
- 1.6.2 Eingeschränkte Kompatibilität
 - 1.6.2.1 Mensch-Umwelt-System
 - 1.6.2.2 Nachhaltigkeit
 - 1.6.2.3 Systemkomponenten
 - 1.6.2.4 Zeithorizonte
 - 1.6.2.5 Maßstabsebenen
- 1.6.3 Unterschiedliche Kompatibilität bei übergeordnet regionalem bzw. thematischem Vorgehen
 - 1.6.3.1 Pro übergeordnet regional
 - 1.6.3.2 Pro übergeordnet thematisch
 - 1.6.3.3 Keine Unterschiede

2 AO: Fachwissen

- 2.1 Ausprägung
 - 2.1.1 Grundsätzlich
 - 2.1.1.1 Optimistisch / gut
 - 2.1.1.2 Zweifelnd / nicht ganz an der Spitze / mittel / schwach
 - 2.1.2 Stärken
 - 2.1.2.1 Physische Geographie / Naturraum
 - 2.1.2.2 Humangeographie / Mensch
 - 2.1.2.3 Mensch-Umwelt-Beziehungen
 - 2.1.2.4 Topographie
 - 2.1.3 Schwächen
 - 2.1.3.1 Physische Geographie / Naturraum
 - 2.1.3.2 Humangeographie / Mensch
 - 2.1.3.3 Mensch-Umwelt-Beziehungen
 - 2.1.3.4 Topographie
 - 2.1.4 Fachwissen steigend durch Unterrichten des Raummoduls?
 - 2.1.4.1 Ja
 - 2.1.4.2 Nein
- 2.2 Ursachen
 - 2.2.1 Wissensquellen
 - 2.2.2 Gründe für geringes Wissen / hemmende Faktoren für Wissensentwicklung

3 AO: Fachdidaktisches Wissen

- 3.1 Anforderungen an Unterricht über Raummodule
- 3.2 Unterrichtsplanung
 - 3.2.1 Schwierigkeit grundsätzlich
 - 3.2.1.1 Optimistisch / (relativ) leicht
 - 3.2.1.2 Zweifelnd / mittel / schwer / zeitintensiv / von Faktoren abhängig
 - 3.2.2 Herausforderungen
- 3.3 Unterrichtsdurchführung
 - 3.3.1 Herausforderungen vorhanden und zwar
 - 3.3.2 Keine Herausforderungen
- 3.4 Konkretes Vorgehen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung
- 3.5 Spezifisches fachdidaktisches Wissen für Australien und Ozeanien notwendig?
 - 3.5.1 Ja
 - 3.5.2 Nein
- 3.6 Fachdidaktisches Wissen steigend durch Unterrichten des Raummoduls?
 - 3.6.1 Ja
 - 3.6.2 Nein
- 3.7 Vorwissen der Lernenden
 - 3.7.1 Keine Schwierigkeiten beim Einschätzen
 - 3.7.2 Schwierigkeiten beim Einschätzen

- 4 AO: Allgemeine Pädagogik**
- 4.1 Herausforderungen vorhanden und zwar
 - 4.2 Keine spezifischen pädagogischen Herausforderungen
- 5 AO: Lehrerenthusiasmus**
- 5.1 Hoher Lehrerenthusiasmus
 - 5.1.1 Am Raum Australien und Ozeanien
 - 5.1.2 Am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien
 - 5.2 Gemischter oder mittlerer Lehrerenthusiasmus
 - 5.2.1 Am Raum Australien und Ozeanien
 - 5.2.2 Am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien
 - 5.3 Niedriger Lehrerenthusiasmus
 - 5.3.1 Am Raum Australien und Ozeanien
 - 5.3.2 Am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien
- 6 AO: Selbstwirksamkeit**
- 6.1 Hohes Selbstwirksamkeitserleben
 - 6.2 Selbstwirksamkeitserleben mit Einschränkungen
 - 6.3 Niedriges Selbstwirksamkeitserleben
- 7 AO: Erfahrungen**
- 7.1 Persönliche Erfahrungen
 - 7.1.1 Dort gewesen
 - 7.1.2 Noch nicht dort gewesen
 - 7.2 Unterrichtliche Erfahrungen
 - 7.2.1 Unter-/Mittelstufe
 - 7.2.1.1 Menge an Bezugnahmen auf Australien und Ozeanien
 - 7.2.1.1.1 Viel / regelmäßig
 - 7.2.1.1.2 Wenig / selten / Bezüge auf andere Räume häufiger / nie
 - 7.2.1.2 Themen der Bezugnahmen auf Australien und Ozeanien
 - 7.2.1.3 Behandlung von Australien und Ozeanien in einem Wahlpflichtbereich
 - 7.2.2 Abiturdurchgang
 - 7.2.2.1 Zweimal gemacht
 - 7.2.2.2 Einmal gemacht
 - 7.2.2.3 Noch nie gemacht
 - 7.3 Bedeutung, die der Erfahrung beigemessen wird
 - 7.3.1 Der persönlichen Erfahrung mit Australien und Ozeanien (dort gewesen zu sein)
 - 7.3.2 Der unterrichtlichen Erfahrung (es bereits unterrichtet zu haben)
- 8 AO: Weiterbildung**
- 8.1 Bedürfnis nach Weiterbildung
 - 8.1.1 Hohes Weiterbildungsbedürfnis
 - 8.1.2 Weiterbildungsbedürfnis mit Einschränkungen
 - 8.1.3 Geringes / nicht vorhandenes Weiterbildungsbedürfnis
 - 8.2 Konkret gewünschtes Fortbildungsangebot
 - 8.2.1 Inhaltlich, fachlich
 - 8.2.2 Didaktisch
 - 8.2.3 Keine spezifischen Wünsche
- 9 Einstellung zum Expertenstatus**
- 9.1 Persönlich
 - 9.1.1 Ja
 - 9.1.2 Mit Einschränkungen
 - 9.1.3 Nein
 - 9.2 Erdkundelehrer allgemein
 - 9.2.1 Ja
 - 9.2.2 Mit Einschränkungen
 - 9.2.3 Nein
 - 9.3 Expertise als Erdkundelehrkraft zeichnet sich nicht (nur) durch Raumexpertise aus; es gibt andere Aspekte, die relevanter sind

10**Sonstiges**

- 10.1 Material
 - 10.1.1 Menge
 - 10.1.1.1 Zu Raummodulen allgemein
 - 10.1.1.1.1 Viel vorhanden
 - 10.1.1.1.2 Variierend, wenig vorhanden, veraltet
 - 10.1.1.2 Zu Australien und Ozeanien
 - 10.1.1.2.1 Viel vorhanden / stetig hinzukommend
 - 10.1.1.2.2 Schwierigkeiten bei der Materialsuche / wenig vorhanden / nicht genug vorhanden
 - 10.1.2 Verwendetes Lehrwerk im Unterricht über Raummodule
 - 10.1.2.1 Diercke
 - 10.1.2.2 TERRA
 - 10.1.2.3 Gesamtband Klett
 - 10.1.2.4 Variierend
 - 10.1.3 Abonnement Fachzeitschriften
 - 10.1.3.1 An der Schule (früher / derzeit) vorhanden
 - 10.1.3.2 Nicht an der Schule vorhanden
- 10.2 Konsequenzen dadurch, dass jedes Raummodul nur jede x Jahre einmal vorkommt
- 10.3 Geographiedidaktik unabhängig vom konkreten Raummodul
- 10.4 Unterscheidung Raummodule und Fachmodule gar nicht überragend wichtig
- 10.5 Arbeitsbelastung
- 10.6 Vorlieben von Lehrern für bestimmte Raummodule
- 10.7 Manifestieren von Werthaltungen / Zielvorstellungen von Lehrern in der Ausgestaltung der Unterrichtsvorgaben zum Raummodul
- 10.8 Probleme bei Fragen zur Fachdidaktik / selten explizite Anwendung fachdidaktischer Theorie in der Praxis / Zweifel an Relevanz von fachdidaktischen Aspekten in der Praxis
- 10.9 Konservativität
 - 10.9.1 Vom Nahen zum Fernen
 - 10.9.2 „Länderkunde“
 - 10.9.3 Quasi-länderkundliches Schema
- 10.10 Fehlende Berücksichtigung von Sachverhalten oder Ungenauigkeiten / Fehler in den Aussagen der Lehrkräfte

Anhang 16: Kategorienhandbuch (eigene Darstellung nach selbst erhobenen Daten)

Code 1: RM: Einstellungen, Legitimitätsempfinden³⁵

Zweite Codeebene	Dritte Codeebene	Vierte Codeebene
<p>1.1 Vorgabe von Raummodulen allgemein Anwendung (AW): Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen allgemein die Vorgabe von Raummodulen im niedersächsischen Kerncurriculum beurteilt wird, darunter auch Gesprächsausschnitte mit Antworten auf die Fragen, ob die Vorgabe von spezifischen Raummodulen ggf. zu speziell ist und ob ihre späte Einführung in der Qualifikationsphase herausfordernd ist.</p>	<p>1.1.1 Beurteilung AW: Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen allgemein die Vorgabe von Raummodulen im niedersächsischen Kerncurriculum beurteilt wird. Abgrenzung (AG): In Abgrenzung zu 1.2 geht es um die Beurteilung von einer Vorgabe von Raummodulen im Kontrast zur Möglichkeit, keine Raummodule vorzugeben (vgl. z. B. Verfahren in NRW).</p>	<p>1.1.1.1 Positiv an der Vorgabe von Raummodulen / Mehrwert der Raummodule AW: Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner positive Aspekte, Vorteile und einen didaktischen Mehrwert der Vorgabe von Raummodulen im niedersächsischen Kerncurriculum benennen sowie Gesprächsausschnitte, in denen Aspekte genannt werden, die negativ an einer fehlenden Vorgabe von Raummodulen wären. Die Gesprächsausschnitte werden auch codiert, wenn sie von Gesprächspartnern genannt werden, die Raummodulen grundsätzlich kritisch gegenüberstehen. Beispiel(e) (Bsp.): <ul style="list-style-type: none"> • „Natürlich lernen Schüler dementsprechend neue Räume und ihre (...) Charakteristika kennen, die sie vielleicht vorher nie so in Betracht gezogen hätten.“ (B3/7) • „Die Fachmodule kannte ich, auch wenn sie dort anders benannt werden, aus Nordrhein-Westfalen. Dort ist das so eine Tuffengeographie. Oder so eine Springer-Geographie. Die springt in einem Halbjahr von Raum zu Raum zu Raum und ich kriege irgendwie nicht alles mit.“ (B8/15) </p>
		<p>1.1.1.2 Negativ / herausfordernd an den Raummodulen AW: Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner negative Aspekte, Nachteile oder Herausforderungen der Vorgabe von Raummodulen im niedersächsischen Kerncurriculum benennen sowie Gesprächsausschnitte, in denen Aspekte genannt werden, die positiv an einer fehlenden Vorgabe von Raummodulen wären. Die Gesprächsausschnitte werden auch codiert, wenn sie von Gesprächspartnern genannt werden, die Raummodulen grundsätzlich positiv gegenüberstehen. Bsp.: <ul style="list-style-type: none"> • „Ich finde, so Fallbeispiele, die sind so dadurch so vorgegeben. Das heißt, jeden Unterricht, den ich dann mache, da steht ja auch explizit immer drin im Kerncurriculum, was dort untersucht werden muss, also deswegen ist mir das zu viel vorgegeben irgendwie.“ (B1/7) • „Es ist [im Vergleich zu einer thematischen Strukturierung wie z. B. in NRW, J. A.] ein bisschen anspruchsvoller in der Planung.“ (B6/5) </p>

35 Es wird jeweils zusätzlich ausgewertet, ob die grundsätzliche Argumentation der Befragten in Bezug auf die Vorgabe von Raummodulen und den Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept positiv (verteidigend) oder negativ (kritisierend) ist bzw. in der grundsätzlichen Argumentation ein regional-thematisches oder thematisch-regionales Vorgehen bevorzugt wird (s. Kapitel 5.1.1 bis 5.1.3). Bei f4analyse wurde hierzu zu den Codes 1.1, 1.2 und 1.3 jeweils ein zusätzlicher Code ‚Position insgesamt‘ eingefügt. Da sich diese Codes nicht auf einzelne Textstellen, sondern auf die gesamten Gesprächsinhalte zum jeweiligen Thema beziehen und vorrangig einer Quantifizierung dienen, werden sie im Kategorienhandbuch nicht gesondert aufgeführt.

		<p>1.1.1.3 Zweifel an Mehrwert <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner einen expliziten Mehrwert der Vorgabe von Raummodulen im niedersächsischen Kerncurriculum infrage stellen. <u>Bsp.:</u> • „Aber auch da fällt es mir schwer / Mir fällt halt wirklich schwer, den Mehrwert, außer jetzt den Punkt der Aktualität, in diesen Raummodulen zu finden. Weil das / Es würde andersherum auch gehen und es würde höchstwahrscheinlich dem Lehrer das Leben ein bisschen leichter machen.“ (B6/53)</p>
	<p>1.1.2 Hohe Spezifität <u>AW:</u> Codiert werden Antworten auf die Frage, ob die Vorgabe von spezifischen Raummodulen ggf. zu speziell ist.</p>	<p>1.1.2.1 Unproblematisch <u>AW:</u> Codiert werden Antworten, die gegen eine zu große Spezifität der Vorgabe von Raummodulen im niedersächsischen Kerncurriculum argumentieren. <u>Bsp.:</u> • „Ja, das ist ja immer exemplarisch. Also auch die Themen kann man ja nicht weltumfassend bearbeiten. Also die Schwerpunktsetzung ist ja notwendig und ich finde das jetzt in Ordnung.“ (B11/29)</p>
		<p>1.1.2.2 Problematisch / herausfordernd <u>AW:</u> Codiert werden Antworten, die für eine zu große Spezifität der Vorgabe von Raummodulen im niedersächsischen Kerncurriculum argumentieren. <u>Bsp.:</u> • nicht aufgetreten; eine Antwort, die hier codiert worden wäre, wäre bspw. gewesen: „Ja, dem würde ich zustimmen. Es ist schade, dass zum Teil Räume wie Ozeanien behandelt werden, die viel weiter von der Lebenswelt der Schüler entfernt sind als Räume wie die USA, die dann hintenüberfallen.“</p>
	<p>1.1.3 Späte Einführung in der Qualifikationsphase <u>AW:</u> Codiert werden Antworten auf die Frage, ob die späte Einführung der Raummodule in der Qualifikationsphase (z. B. für die Lehrkraft oder die Schüler) herausfordernd ist.</p>	<p>1.1.3.1 Unproblematisch <u>AW:</u> Codiert werden Antworten, die besagen, dass die späte Einführung der Raummodule in der Qualifikationsphase unproblematisch und nicht herausfordernd ist. <u>Bsp.:</u> • „Nein. Also ich finde, das ist jetzt keine besondere Herausforderung, nur weil man durch die Raummodule jetzt die Raumbezüge fest vorschreibt.“ (B13/39)</p>
		<p>1.1.3.2 Problematisch / herausfordernd <u>AW:</u> Codiert werden Antworten, in denen dafür argumentiert wird, dass die späte Einführung der Raummodule in der Qualifikationsphase herausfordernd ist, in denen Gründe genannt werden, warum diese herausfordernd ist oder in denen dafür plädiert wird, dass Raummodule schon früher eingeführt werden sollten. <u>Bsp.:</u> • „Natürlich ist es dann schwierig für die Schüler, wenn wir ALLES in einem Raum betrachten. Das sind sie halt dann in dem Sinne nicht gewöhnt.“ (B3/17) • „Also ich finde, das sollte auf jeden Fall in der Sek. I auf jeden Fall / Frühestens in der Sek. I und spätestens aber schon in der E-Phase dann deutlich mehr in den Fokus gerückt werden. Also wenn sich wirklich die ganze Q-Phase dann darauf stützt.“ (B1/19)</p>

<p>1.2 Regional-thematisches vs. thematisch-regionales Vorgehen</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen darauf Bezug genommen wird, Raummodule (regional-thematische Vorgehensweise) oder aber Fachmodule (thematisch-regionale Vorgehensweise) überordnen zu können. Konkret werden Gesprächsausschnitte codiert, in denen sich für ein regional-thematisches Vorgehen ausgesprochen wird, ein thematisch-regionales Vorgehen befürwortet wird, weder das eine noch das andere Vorgehen bevorzugt wird, auf potenziell stattgefundenen Diskussionen in der Fachgruppe zur Entscheidung für eines der beiden Vorgehen Bezug genommen wird oder erwähnt wird, dass neben der eigentlichen Vorgehensweise z. T. auch die alternative Vorgehensweise Berücksichtigung findet.</p> <p><u>AG:</u> In Abgrenzung zu 1.1.1 geht es um die Kontrastierung einer regional-thematischen bzw. einer thematisch-regionalen Umsetzung der niedersächsischen Vorgabe von Raummodulen.</p>	<p>1.2.1 Pro regional-thematisch</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner ihre Präferenz eines regional-thematischen Vorgehens äußern oder ein oder mehrere Argument(e) für eine regional-thematische Umsetzung der Vorgabe von Raummodulen nennen (selbst wenn sie insgesamt Befürworter eines thematisch-regionalen Vorgehens sein sollten).</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Ich bin durchaus ein Fan davon, einen Raum als solches zu betrachten. Und nicht nach Fachmodulen zu arbeiten“ (B4/3) • „Tatsächlich auch das Argument, dass man einen Raum erst wirklich versteht, wenn man ihn intensiv behandelt.“ (B7/29) 	
	<p>1.2.2 Pro thematisch-regional</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner ihre Präferenz eines thematisch-regionalen Vorgehens äußern oder ein oder mehrere Argument(e) für eine thematisch-regionale Umsetzung der Vorgabe von Raummodulen nennen (selbst wenn sie insgesamt Befürworter eines regional-thematischen Vorgehens sein sollten).</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Also ich finde, mehr sollten die Fachmodule im Vordergrund stehen. Also schon eher thematisch-regional.“ (B1/23) • „Also wir orientieren uns an den Fachmodulen, ja, vor allen Dingen, weil wir das ein bisschen, ja, weil wir das auch am Ende ganz gut fanden, dass wir dann vier Themen haben und das halt zu der Halbjahresstruktur ein bisschen besser passt.“ (B13/19) 	
	<p>1.2.3 Egal</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner äußern, keine der beiden Vorgehensweisen der anderen vorzuziehen oder ein oder mehrere Argument(e) dafür nennen, dass sie keine der beiden Vorgehensweisen als sinnvoller als die andere einschätzen.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Grundsätzlich, finde ich, ist es total egal. Man kann auf beide Weisen / Kann man vernünftigen Unterricht machen.“ (B13/19) 	
	<p>1.2.4 Verlauf stattgefundener Diskussionen</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, die auf potenziell stattgefundenen Diskussionen in der Fachgruppe zur Entscheidung für eine der beiden Vorgehensweisen Bezug nehmen.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Aber an einer Schule, wo ich vorher unterrichtet habe, da war wirklich die Diskussion ‚Wie machen wir das?‘. Ob wir das Fachmodul oder Raummodul machen. Und dann haben wir uns wirklich klipp und klar damals ausgesprochen, dass wir das anhand von Raummodulen machen.“ (B3/31) 	

	<p>1.2.5 Kombination Raummodule und Fachmodule <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen erwähnt wird, dass neben der eigentlichen Vorgehensweise z. T. auch die alternative Vorgehensweise Berücksichtigung findet.</p>	<p>1.2.5.1 Bei regional-thematischem Vorgehen auch thematisch-regionale Teile <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen erwähnt wird, dass neben der eigentlich regional-thematischen Vorgehensweise z. T. auch die thematisch-regionale Vorgehensweise Berücksichtigung findet. <u>Bsp.:</u> • „Wir HABEN das ganze Phänomen auch im vierten Kurshalbjahr, wenn wir das sogenannte ‚Globale Phänomene‘ haben, also wenn wir dann, was weiß ich, wie im Syndromkonzept dann das Favela-Syndrom oder Ähnliches dann besprechen. Oder eben halt den Klimawandel. Dann setzen wir natürlich eher auf thematische Schwerpunkte.“ (B11/23)</p>
		<p>1.2.5.2 Bei thematisch-regionalem Vorgehen auch regional-thematische Teile <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen erwähnt wird, dass neben der eigentlich thematisch-regionalen Vorgehensweise z. T. auch die regional-thematische Vorgehensweise Berücksichtigung findet. <u>Bsp.:</u> • „Und was ich Richtung Abitur dann auch mache, ist so eine Gesamtbetrachtung eines Raumes. Auch das mache ich jetzt abseits der Fachmodule.“ (B13/105)</p>
<p>1.3 Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen der Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept im niedersächsischen Kerncurriculum behandelt wird, sei es im Kontext einer Bewertung des Konzepts, der Frage danach, ob das Konzept im Unterricht thematisiert wird oder im Kontext einer potenziellen Unbekanntheit des Konzepts auf Seiten der Lehrkräfte.</p>	<p>1.3.1 Bewertung des Konzepts <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen der Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept im niedersächsischen Kerncurriculum einer Bewertung durch die Gesprächspartner unterzogen wird. Dabei werden sowohl Gesprächsausschnitte codiert, in denen das Konzept selbst beurteilt wird als auch Ausschnitte, in denen eine Anwendung des Konzepts im Erdkundeunterricht bewertet wird. Zudem werden Gesprächsausschnitte codiert, in denen es um mögliche Alternativen der Einteilung von Räumen geht.</p>	<p>1.3.1.1 Pro Konzept selbst <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner das Kulturerdteilkonzept selbst positiv bewerten oder ein oder mehrere Aspekt(e) nennen, die am Konzept selbst als positiv beurteilt werden können (selbst wenn sie selbst dem Konzept kritisch gegenüberstehen sollten). <u>AG:</u> In Abgrenzung zu 1.3.1.3 werden unter ‚Pro Konzept selbst‘ Gesprächsausschnitte codiert, in denen das Konzept selbst (aus fachwissenschaftlicher Sicht) positiv beurteilt wird. <u>Bsp.:</u> • „Und von daher finde ich die Idee, das so zu gliedern, finde ich richtig gut.“ (B13/67) • „Aber dass bestimmte Kulturerdteile einfach aus ihrer Genese heraus kulturelle Wurzeln haben, die, finde ich, sollte man auch / Ja, warum sollte man die in Abrede stellen? Also es ist ja, wie es ist.“ (B12/51)</p>
		<p>1.3.1.2 Kontra Konzept selbst <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner das Kulturerdteilkonzept selbst negativ bewerten oder ein oder mehrere Aspekt(e) nennen, die am Konzept selbst als negativ oder herausfordernd beurteilt werden können (selbst wenn sie selbst dem Konzept befürwortend gegenüberstehen sollten). <u>AG:</u> In Abgrenzung zu 1.3.1.4 werden unter ‚Kontra Konzept selbst‘ Gesprächsausschnitte codiert, in denen das Konzept selbst (aus fachwissenschaftlicher Sicht) negativ oder als herausfordernd beurteilt wird. <u>Bsp.:</u> • „Ansonsten finde ich die Raumzuweisung, das muss ich zugeben, durchaus diskussionswürdig.“ (B4/59) • „Ich glaube, dass zu große Räume halt die Schwierigkeit mit sich bringen, dass sie zu unterschiedlich sind. Das ist ja sowieso immer so.“ (B7/61)</p>

		<p>1.3.1.3 Pro Konzept im Erdkundeunterricht</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner den Rückgriff auf das Kulturerteilkonzept (sowie die Ausgestaltung des Rückgriffs im niedersächsischen Kerncurriculum) für den Erdkundeunterricht positiv bewerten oder ein oder mehrere Aspekt(e) nennen, die am Rückgriff auf das Konzept (sowie der Ausgestaltung des Rückgriffs im niedersächsischen Kerncurriculum) für den Erdkundeunterricht als positiv beurteilt werden können (selbst wenn sie selbst dem Rückgriff auf das Kulturerteilkonzept (sowie der Ausgestaltung des Rückgriffs im niedersächsischen Kerncurriculum) kritisch gegenüberstehen sollten).</p> <p><u>AG:</u> In Abgrenzung zu 1.3.1.1 werden unter ‚Pro Konzept im Erdkundeunterricht‘ Gesprächsausschnitte codiert, in denen der Rückgriff auf das Konzept (sowie die Ausgestaltung des Rückgriffs im niedersächsischen Kerncurriculum) für den Erdkundeunterricht (aus fachdidaktischer Sicht) positiv beurteilt wird.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Ich finde das gut. Also ich halte das für eine sinnvolle Vorgehensweise.“ (B13/63) • „Was ich ganz angenehm finde, ist, dass so einigermaßen vergleichbare Portionen jetzt dabei herausgekommen sind. Also man / Dadurch hat man ja ein ganz / Hat man einen regelmäßigen Wechsel auch mit einer ganzen Reihe von Raummodulen jetzt in der Oberstufe drin. Aber die auch, ja, so einigermaßen vom Umfang her gleich groß sind, ja.“ (B13/63)
		<p>1.3.1.4 Kontra Konzept im Erdkundeunterricht / Herausforderungen</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner den Rückgriff auf das Kulturerteilkonzept (sowie die Ausgestaltung des Rückgriffs im niedersächsischen Kerncurriculum) für den Erdkundeunterricht negativ bewerten oder ein oder mehrere Aspekt(e) nennen, die am Rückgriff auf das Konzept (sowie der Ausgestaltung des Rückgriffs im niedersächsischen Kerncurriculum) für den Erdkundeunterricht als negativ oder herausfordernd beurteilt werden können (selbst wenn sie selbst dem Rückgriff auf das Kulturerteilkonzept (sowie der Ausgestaltung des Rückgriffs im niedersächsischen Kerncurriculum) positiv gegenüberstehen sollten).</p> <p><u>AG:</u> In Abgrenzung zu 1.3.1.2 werden unter ‚Kontra Konzept im Erdkundeunterricht / Herausforderungen‘ Gesprächsausschnitte codiert, in denen der Rückgriff auf das Konzept (sowie die Ausgestaltung des Rückgriffs im niedersächsischen Kerncurriculum) für den Erdkundeunterricht (aus fachdidaktischer Sicht) negativ oder als herausfordernd beurteilt wird.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Ja, man muss halt aufpassen, dass man nicht Schüler in eine gewisse Klischeedenkart hineinsetzt. Dass man so sagt ‚Ostasien ist immer genau so‘. Und ‚Südasiens ist immer genau so‘.“ (B12/51)

		<p>1.3.1.5 Alternativen der Einteilung denkbar <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner äußern, dass auch andere Möglichkeiten der Einteilung von Räumen denkbar wären oder konkrete Vorschläge einer alternativen Einteilung von Räumen machen. <u>Bsp.:</u> • „Das ist jetzt eine Einteilung, die sich jetzt aus den Kulturerdteilen ergibt, sonst hätte man eine andere Einteilung. Ja. Gibt sicher auch noch etwas anderes, das man irgendwie sich überlegen kann.“ (B13/139) • „Ich verstehe auch nach wie vor nicht, warum wir es so machen und nicht nach Kontinenten. Das fände ich wesentlich unverfänglicher, zu sagen ‚Wir nehmen den Kontinent Afrika‘. Der ist geographisch nun einmal abgetrennt als Kontinent, so, und damit haben wir keine Diskussionen um irgendwelche kulturellen Dinge oder sonst irgendwas.“ (B4/55)</p>
	<p>1.3.2 Thematisieren des Konzepts im Unterricht <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen es um die Frage geht, ob das Kulturerdteilkonzept auch im Unterricht thematisiert wird oder thematisiert werden sollte. <u>Bsp.:</u> • „Und deswegen, ich finde es sinnvoll [, das Konzept im Unterricht mit den Schülern zu thematisieren, J. A.]. Ich würde es auch so machen, dass man das als Theorie festlegt.“ (B8/53)</p>	
	<p>1.3.3 Konzept der Lehrkraft wenig bekannt / unbekannt <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, aus denen deutlich wird, dass das Kulturerdteilkonzept den Gesprächspartnern wenig bekannt oder unbekannt ist. <u>Bsp.:</u> • „Da kann ich wirklich / Also da habe ich mir gestern lange Gedanken drüber gemacht. Da kann ich irgendwie gar nichts irgendwie groß zu sagen, weil ich da ganz wenig Erfahrung habe. Also da muss ich leider passen. Also da wollte ich jetzt auch nichts irgendwie / Also [lacht] da bin ich überhaupt nicht drin.“ (B1/37)</p>	
<p>1.4 Kompatibilität mit Bildungsaufgaben <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Kompatibilität der Vorgabe von Raummodulen mit unterschiedlichen Bildungsaufgaben – der BNE, dem Globalen Lernen, dem interkulturellen Lernen, der Umweltbildung und der politischen Bildung – beurteilt wird sowie in diesem Zusammenhang Gesprächsausschnitte, in denen es darum geht, ob oder inwiefern sich die Kompatibilität der Vorgabe von Raummodulen mit den Bildungsaufgaben zwischen einem regional-thematischen und einem thematisch-regionalen Vorgehen unterscheidet.</p>	<p>1.4.1 BNE <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen beurteilt wird, wie kompatibel die Bildungsaufgabe der BNE mit der Vorgabe von Raummodulen ist.</p>	<p>1.4.1.1 Kompatibel <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die BNE als kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt wird, d. h. BNE in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) gut Berücksichtigung finden kann. <u>Bsp.:</u> • „Geht immer. Also passt in jedes Raummodul hinein. Dadurch, dass wir ja eine globalisierte Welt sind und die Nachhaltigkeit ja im Endeffekt ja ein übergeordneter Begriff ist, der jeden Lebensraum unseres Planeten berührt, ist da absolut ein Berührungspunkt in jedem Raummodul gegeben.“ (B12/23)</p>

		<p>1.4.1.2 Eingeschränkte Kompatibilität <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die BNE als nicht (vollständig) kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt wird oder ein oder mehrere Aspekt(e) genannt werden, die herausfordernd daran sind, BNE in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) zu berücksichtigen. <u>Bsp.:</u> • „Wobei jetzt ist halt die Frage, ob wir dann wirklich die SDGs miteinbeziehen oder nicht. Denn wenn es dann darum geht, finde ich es eher schwierig. Da müsste man sich dann immer als Lehrkraft wirklich etwas herauspicken und sagen ‚Das entspricht den Goals, die jetzt da verabschiedet worden sind‘. Und es ist auch nicht / Kommt auch nicht in allen Raummodulen vor. Was die Nachhaltigkeit anbetrifft.“ (B3/39)</p>
	<p>1.4.2 Globales Lernen <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen beurteilt wird, wie kompatibel die Bildungsaufgabe des Globalen Lernens mit der Vorgabe von Raummodulen ist.</p>	<p>1.4.2.1 Kompatibel <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen das Globale Lernen als kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt wird, d. h. das Globale Lernen in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) gut Berücksichtigung finden kann. <u>Bsp.:</u> • „Ja, ebenfalls. Also die Räume stehen ja auch nicht autark da, sondern sie werden miteinander vernetzt, sodass ja auch Deutschland in Europa durch Wirtschaftsbeziehungen, ja, Berührungspunkte mit, ich sage jetzt mal, Australien und Ozeanien hat. Oder die Schüler Berührungspunkte mit Australien und Ozeanien haben durch Austauschideen oder nach dem Abitur ein Jahr durch Australien, ja, ist es Work and Travel und solche Geschichten. Also da gibt es immer, immer wieder Vernetzungen untereinander. Also das, finde ich, ist absolut machbar und natürlich auch gewollt.“ (B12/25)</p>
		<p>1.4.2.2 Eingeschränkte Kompatibilität <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen das Globale Lernen als nicht (vollständig) kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt wird oder ein oder mehrere Aspekt(e) genannt werden, die herausfordernd daran sind, das Globale Lernen in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) zu berücksichtigen. <u>Bsp.:</u> • „Jein. Denn wir betrachten zwar verschiedene Räume, aber global betrachtet sind wir dann auch wieder sehr spezifisch.“ (B3/55)</p>
	<p>1.4.3 Interkulturelles Lernen <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen beurteilt wird, wie kompatibel die Bildungsaufgabe des interkulturellen Lernens mit der Vorgabe von Raummodulen ist.</p>	<p>1.4.3.1 Kompatibel <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen das interkulturelle Lernen als kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt wird, d. h. das interkulturelle Lernen in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) gut Berücksichtigung finden kann. <u>Bsp.:</u> • „Genau, das interkulturelle Lernen ist sicherlich ganz sinnvoll. Weil wenn wir uns hier mit Raummodulen beschäftigen und auch dementsprechend über einen so langen Zeitraum, ist glaube ich sehr kompatibel, dort auch das interkulturelle Lernen einmal so ein bisschen in den Unterricht zu etablieren. Wie auch immer das geschieht. Aber ich glaube durchaus, dass Schüler durch diese lange Auseinandersetzung mit dem Raum, mit der Thematik, auch interkulturell einmal vielleicht eher verstehen, was dort passiert.“ (B10/23)</p>

		<p>1.4.3.2 Eingeschränkte Kompatibilität <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen das interkulturelle Lernen als nicht (vollständig) kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt wird oder ein oder mehrere Aspekt(e) genannt werden, die herausfordernd daran sind, das interkulturelle Lernen in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) zu berücksichtigen. <u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Aber da fehlen uns einfach die Ressourcen, da sind wir einfach zu sehr Laien, um zu sagen ‚Kulturell funktioniert das so‘ und ‚Kulturell funktioniert das so‘. Es sei denn, man war mal vor Ort. Und kennt es. Aber finde ich ein bisschen schwierig.“ (B3/39)
	<p>1.4.4 Umweltbildung <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen beurteilt wird, wie kompatibel die Bildungsaufgabe der Umweltbildung mit der Vorgabe von Raummodulen ist.</p>	<p>1.4.4.1 Kompatibel <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Umweltbildung als kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt wird, d. h. die Umweltbildung in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) gut Berücksichtigung finden kann. <u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Ist mit drin, weil dieser Konflikt von Ökonomie und Ökologie ist eigentlich ein ganz zentraler in der ganzen Oberstufe.“ (B2/33)
		<p>1.4.4.2 Eingeschränkte Kompatibilität <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Umweltbildung als nicht (vollständig) kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt wird oder ein oder mehrere Aspekt(e) genannt werden, die herausfordernd daran sind, die Umweltbildung in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) zu berücksichtigen. <u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Im Sinne der Nachhaltigkeit [findet die Umweltbildung Berücksichtigung, J. A.], ja. Aber nicht im Sinne von eigenes Handeln. Natürlich versuchen wir das eben halt auch, aber diese Selbstreflexionsaufgaben sind ja quasi immer AFB III [Gong] und die kommen natürlich im Leistungskurs besonders zum Tragen, aber auch da nur kurz, minimal berücksichtigt.“ (B11/39)
	<p>1.4.5 Politische Bildung <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen beurteilt wird, wie kompatibel die Bildungsaufgabe der politischen Bildung mit der Vorgabe von Raummodulen ist.</p>	<p>1.4.5.1 Kompatibel <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die politische Bildung als kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt wird, d. h. die politische Bildung in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) gut Berücksichtigung finden kann. <u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Ja, also dadurch, dass es ja auch unterschiedliche politische Systeme in den Ländern gibt, habe ich auch den Auftrag und den Bildungsauftrag damit erfüllt. Also ich gucke mir Diktaturen genauso an wie Demokratien oder ehemalige Kolonialländer, die immer noch diesen Neokolonialismus haben. Also auf jeden Fall ist das ein Aspekt, der auch als Inhalt unterrichtet wird und den Schülern nahegebracht wird. Putschversuche beispielsweise oder solche Geschichten. Also politische Bildung ist da auf jeden Fall ein großes Thema.“ (B12/35)

		<p>1.4.5.2 Eingeschränkte Kompatibilität</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die politische Bildung als nicht (vollständig) kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt wird oder ein oder mehrere Aspekt(e) genannt werden, die herausfordernd daran sind, die politische Bildung in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) zu berücksichtigen.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Politische Bildung finde ich schwierig. Da ist eigentlich in der Geographie kaum (...) Platz. Also politische Aspekte habe ich bis jetzt wirklich noch NIE behandelt, wenn es um Raummodule ging.“ (B3/37)
	<p>1.4.6 Unterschiedliche Kompatibilität bei übergeordnet regionalem bzw. thematischem Vorgehen</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen es darum geht, ob oder inwiefern sich die Kompatibilität der Vorgabe von Raummodulen mit den Bildungsaufgaben (bei einzelnen Bildungsaufgaben oder im Allgemeinen) zwischen einem regional-thematischen und einem thematisch-regionalen Vorgehen unterscheidet.</p>	<p>1.4.6.1 Pro übergeordnet regional</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner in Bezug auf die Kompatibilität mit den Bildungsaufgaben (bei einzelnen Bildungsaufgaben oder im Allgemeinen) Vorteile eines regional-thematischen Vorgehens sehen.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Also was später sicherlich noch kommen wird, so was wie interkulturelles Lernen, wenn ich nur so mal dahin hopse und dahin hopse, das funktioniert da weniger gut, würde ich sagen.“ (B7/7)
		<p>1.4.6.2 Pro übergeordnet thematisch</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner in Bezug auf die Kompatibilität mit den Bildungsaufgaben (bei einzelnen Bildungsaufgaben oder im Allgemeinen) Vorteile eines thematisch-regionalen Vorgehens sehen.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Das [= das Globale Lernen, J. A.] ist tatsächlich etwas, was bei thematischem Vorgehen besser gelernt werden könnte, glaube ich. Klar lösen wir uns auch hier von der ganz regionalen oder nationalen Ebene und weiten den Blick. Dann sind das so Doppelseiten im Buch wie, was weiß ich, ‚Wirtschaftliche Verknüpfungen Deutschland in der Welt‘ oder ‚Die USA und ihre Partner‘ oder irgendwie sowas. Da kommt das schon einmal vor und es kommt halt auch jedes Halbjahr vor. Aber es ist nicht so im Fokus. Das heißt, da müssen wir, glaube ich, Abstriche machen. Das wäre nicht so intensiv, als wenn wir das als Thema machen würden.“ (B7/37)
		<p>1.4.6.3 Keine Unterschiede</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner in Bezug auf die Kompatibilität mit den Bildungsaufgaben (bei einzelnen Bildungsaufgaben oder im Allgemeinen) keine Vorteile einer der beiden Vorgehensweisen gegenüber der anderen sehen.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Ja, das ist, glaube ich, egal, ob man das [= die Umsetzung der politischen Bildung bei vorgegebenen Raummodulen, J. A.] jetzt thematisch oder regional macht.“ (B11/43)

<p>1.5 Kompatibilität mit Raumkonzepten <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Kompatibilität der Vorgabe von Raummodulen mit den Raumkonzepten nach Ute Wardenga beurteilt wird sowie Gesprächsausschnitte, aus denen deutlich wird, dass die Raumkonzepte den Gesprächspartnern wenig bekannt oder unbekannt sind.</p>	<p>1.5.1 Kompatibel <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Raumkonzepte als grundsätzlich kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt werden, d. h. die Raumkonzepte in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) gut Berücksichtigung finden können. <u>Bsp.:</u> <ul style="list-style-type: none"> • „Das passt eigentlich schon ganz gut, ich meine, wir sind ja in den Raummodulen. Da kann ich natürlich dann entsprechend gut auch mit diesen Raumkonzepten arbeiten. Da kann ich dann ja auch von der Mikro- bis zur Makroebene gehen und verschiedene / Also wie empfinde ich überhaupt diesen Raum, wie ist der gegeben und so. Also das passt auf jeden Fall gut. Das ist gut kompatibel.“ (B1/31) </p>	
	<p>1.5.2 Eingeschränkte Kompatibilität <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Raumkonzepte als nicht (vollständig) kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt werden oder ein oder mehrere Aspekt(e) genannt werden, die herausfordernd daran sind, die Raumkonzepte in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) zu berücksichtigen. <u>Bsp.:</u> <ul style="list-style-type: none"> • „Mit den Raumkonzepten kommt es jetzt natürlich darauf an, welches Raummodul man hat und vielleicht ist es bei einem Raummodul nicht wichtig, das als Container irgendwie anzusehen. Also es kommt halt drauf an / Es kommt auf die Reihe drauf an, auf den Raum.“ (B5/59) </p>	
	<p>1.5.3 Raumkonzepte der Lehrkraft wenig bekannt / unbekannt <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, aus denen deutlich wird, dass die Raumkonzepte den Gesprächspartnern wenig bekannt oder unbekannt sind. <u>Bsp.:</u> <ul style="list-style-type: none"> • „Ich habe diese Raumkonzepte im Studium nicht einmal gehört. Habe das im Referendariat in einer Stunde dann gehört und seitdem habe ich mich NIE wieder damit beschäftigt.“ (B6/45) </p>	
<p>1.6 Kompatibilität mit Basiskonzepten <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Kompatibilität der Vorgabe von Raummodulen mit unterschiedlichen Basiskonzepten – dem Mensch-Umwelt-System, der Nachhaltigkeit, den Systemkomponenten, den Zeithorizonten und den Maßstabebenen – beurteilt wird sowie in diesem Zusammenhang Gesprächsausschnitte, in denen es darum geht, ob oder inwiefern sich die Kompatibilität der Vorgabe von Raummodulen mit den Basiskonzepten zwischen einem regional-thematischen und einem thematisch-regionalen Vorgehen unterscheidet.</p>	<p>1.6.1 Kompatibel <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen (einzelne) Basiskonzepte als grundsätzlich kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt werden, d. h. (einzelne) Basiskonzepte in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) gut Berücksichtigung finden können.</p>	<p>1.6.1.1 Mensch-Umwelt-System <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen das Mensch-Umwelt-System als kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt wird, d. h. das Mensch-Umwelt-System in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) gut Berücksichtigung finden kann. <u>Bsp.:</u> <ul style="list-style-type: none"> • „Naturräumliche, naturgeographische Systeme, humangeographische Systeme, im Zusammenspiel Mensch-Umwelt-System, also ich meine, dass das sich sehr gut dort einfügen lässt.“ (B4/47) </p>
		<p>1.6.1.2 Nachhaltigkeit <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Nachhaltigkeit als kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt wird, d. h. die Nachhaltigkeit in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) gut Berücksichtigung finden kann. <u>Bsp.:</u> <ul style="list-style-type: none"> • „Und das ist ja auch das, finde ich, das machen wir sowieso. Also das Thema Nachhaltigkeit ist eigentlich in fast jedem, doch, das ist in jedem Raummodul verankert, nicht nur „fast“.“ (B5/57) </p>

		<p>1.6.1.3 Systemkomponenten</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Systemkomponenten als kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt werden, d. h. die Systemkomponenten in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) gut Berücksichtigung finden können.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Die [= die Basiskonzepte, J. A.] sind tatsächlich alle kompatibel. Ich gucke mir immer Strukturen an, ich gucke mir immer Prozesse an, lasse das analysieren.“ (B6/53)
		<p>1.6.1.4 Zeithorizonte</p> <p><u>AW:</u> Codierte werden Gesprächsausschnitte, in denen die Zeithorizonte als kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt werden, d. h. die Zeithorizonte in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) gut Berücksichtigung finden können.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Und Kurzfristigkeit und Mittelfristigkeit, Langfristigkeit ist ja schon beim Auswerten von Daten immer mit drin, dass man unterschiedliche Zeiträume mit drin hat.“ (B6/53)
		<p>1.6.1.5 Maßstabsebenen</p> <p><u>AW:</u> Codierte werden Gesprächsausschnitte, in denen die Maßstabsebenen als kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt werden, d. h. die Maßstabsebenen in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) gut Berücksichtigung finden können.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Die verschiedenen Maßstabsebenen sind ja automatisch mit drin. Natürlich gucken wir uns in Ländern nicht nur den nationalen Charakter an, sondern gerade das Raummodul Deutschland in Europa hat natürlich dann auch den übergeordneten Europabezug. Die globale Ebene ist durch diesen Nachhaltigkeitsgedanken unmittelbar verwoben. Und wir suchen uns natürlich lokale Bereiche raus, indem wir dann auch in Australien / Was weiß ich, wir gucken uns das Great Barrier Reef als lokale Variante dort an und untersuchen die Nachhaltigkeit im Zusammenhang mit der Kohleverladung am Hafen oder sowas.“ (B2/27)
	<p>1.6.2 Eingeschränkte Kompatibilität</p> <p><u>AW:</u> Codierte werden Gesprächsausschnitte, in denen (einzelne) Basiskonzepte als nicht (vollständig) kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt werden oder ein oder mehrere Aspekt(e) genannt werden, die herausfordernd daran sind, (einzelne) Basiskonzepte in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) zu berücksichtigen.</p>	<p>1.6.2.1 Mensch-Umwelt-System</p> <p><u>AW:</u> Codierte werden Gesprächsausschnitte, in denen das Mensch-Umwelt-System als nicht (vollständig) kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt wird oder ein oder mehrere Aspekt(e) genannt werden, die herausfordernd daran sind, das Mensch-Umwelt-System in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) zu berücksichtigen.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • nicht aufgetreten; eine Antwort, die hier codiert worden wäre, wäre bspw. gewesen: „Bei der Kompatibilität mit dem Basiskonzept des Mensch-Umwelt-Systems sehe ich Schwierigkeiten, weil bei der Behandlung der Raummodule oft beide Systeme losgelöst betrachtet und nicht ausreichend miteinander verknüpft werden.“

		<p>1.6.2.2 Nachhaltigkeit</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Nachhaltigkeit als nicht (vollständig) kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt wird oder ein oder mehrere Aspekt(e) genannt werden, die herausfordernd daran sind, die Nachhaltigkeit in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) zu berücksichtigen.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Wenn wir jetzt betrachten dieses Nachhaltigkeits-VIEReck, finde ich, ist das schwierig, miteinzubauen. Weil vor allem die politischen Aspekte, so wie sie vielleicht auch eigentlich betrachtet werden müssten, ja, wenig Raum lassen, um im Unterricht behandelt zu werden. Oder es ist wenig Raum gegeben.“ (B3/59)
		<p>1.6.2.3 Systemkomponenten</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Systemkomponenten als nicht (vollständig) kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt werden oder ein oder mehrere Aspekt(e) genannt werden, die herausfordernd daran sind, die Systemkomponenten in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) zu berücksichtigen.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • nicht aufgetreten; eine Antwort, die hier codiert worden wäre, wäre bspw. gewesen: „Ich finde, dass innerhalb von vorgegebenen Raummodulen die Systemkomponenten schwer zu berücksichtigen sind.“
		<p>1.6.2.4 Zeithorizonte</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Zeithorizonte als nicht (vollständig) kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt werden oder ein oder mehrere Aspekt(e) genannt werden, die herausfordernd daran sind, die Zeithorizonte in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) zu berücksichtigen.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Das ergibt sich ja auch wieder nach den Themenschwerpunkten. Also wenn wir uns jetzt Stadtentwicklung anschauen, das ist ja dann wirklich über einen längeren Zeitraum. (...) Vorbereitung oder Sichschützen gegenüber oder Maßnahmen gegenüber (...) zum Beispiel Naturkatastrophen. Das ist sowohl kurzfristig, mittelfristig als auch langfristig. Also es ist, ich würde das sagen, das ist wirklich (...) themenabhängig, inwieweit man da die Zeithorizonte dann wirklich setzen kann.“ (B3/69)
		<p>1.6.2.5 Maßstabsebenen</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Maßstabsebenen als nicht (vollständig) kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen beurteilt werden oder ein oder mehrere Aspekt(e) genannt werden, die herausfordernd daran sind, die Maßstabsebenen in einem Unterricht mit vorgegebenen Raummodulen (resp. trotz vorgegebener Raummodule) zu berücksichtigen.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Was die Maßstabsebene angeht, da haben wir schon einen Unterschied, weil wir halt häufig im nationalen Bereich bleiben oder, wenn es halt ein größerer Raum ist wie Subsahara-Afrika, im internationalen Bereich. Bei den konkreten Beispielen auch schon einmal runtergehen in konkrete Regionen, die wir uns angucken, wo dann irgendwas Besonderes stattfindet. Und dass der globale Kontext jetzt zumindest nicht so im Fokus steht.“ (B7/51)

	<p>1.6.3 Unterschiedliche Kompatibilität bei übergeordnet regionalem bzw. thematischem Vorgehen <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen es darum geht, ob oder inwiefern sich die Kompatibilität der Vorgabe von Raummodulen mit den Basiskonzepten (bei einzelnen Basiskonzepten oder im Allgemeinen) zwischen einem regional-thematischen und einem thematisch-regionalen Vorgehen unterscheidet.</p>	<p>1.6.3.1 Pro übergeordnet regional <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner in Bezug auf die Kompatibilität mit den Basiskonzepten (bei einzelnen Basiskonzepten oder im Allgemeinen) Vorteile eines regional-thematischen Vorgehens sehen. <u>Bsp.:</u> <ul style="list-style-type: none"> • „Da würde ich aber trotzdem wieder den Raummodulansatz wieder besser sehen, weil alleine, wenn ich mir diese Raumkonzepte, Raum als Container, Raum als System, Raum als Konstrukt und wahrgenommener Raum anschau, dann muss ich immer gucken ‚Wie wirkt es sich auf den Raum aus?‘. Wenn ich das thematisch mache, kann ich immer nur sehen ‚Wie wirkt es sich auf dieses kleine Lokalbeispiel, was ich jetzt ausgewählt habe, aus?‘. Ich kann es dadurch, wenn ich das so als Springer-Geographie mache, NIE als Wahrnehmung für den ganzen Raum machen. Deswegen würde ich auch hier weiterhin für das Raummodul plädieren.“ (B8/59) </p>
		<p>1.6.3.2 Pro übergeordnet thematisch <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner in Bezug auf die Kompatibilität mit den Basiskonzepten (bei einzelnen Basiskonzepten oder im Allgemeinen) Vorteile eines thematisch-regionalen Vorgehens sehen. <u>Bsp.:</u> <ul style="list-style-type: none"> • „Da [= bei einem thematisch-regionalen Vorgehen, J. A.] kann ich viel / Also viel mehr (...) Schnittmengen bilden. Also da kann ich doch schon deutlich mehr / Also zum Beispiel so den globalen Aspekt kann ich viel leichter mitbringen. Als wenn ich das tatsächlich nur im Raum gefangen bin.“ (B1/35) </p>
		<p>1.6.3.3 Keine Unterschiede <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner in Bezug auf die Kompatibilität mit den Basiskonzepten (bei einzelnen Basiskonzepten oder im Allgemeinen) keine Vorteile einer der beiden Vorgehensweisen gegenüber der anderen sehen. <u>Bsp.:</u> <ul style="list-style-type: none"> • nicht aufgetreten; eine Antwort, die hier codiert worden wäre, wäre bspw. gewesen: „Ich sehe nicht, dass die Basiskonzepte bei einer regional-thematischen Vorgehensweise besser zu berücksichtigen sind als bei einer thematisch-regionalen oder umgekehrt.“ </p>

Code 2: AO: Fachwissen

Zweite Codeebene	Dritte Codeebene	Vierte Codeebene
<p>2.1 Ausprägung <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen es um die Ausprägung des Fachwissens der Gesprächspartner zum Raummodul Australien und Ozeanien geht, konkret um eine grundsätzliche Einschätzung des eigenen Fachwissens zu Australien und Ozeanien, um Stärken und Schwächen innerhalb dieses Fachwissens und um die Frage, inwieweit die Gesprächspartner zustimmen würden, durch das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien einen Zugewinn an Fachwissen zu erlangen.</p>	<p>2.1.1 Grundsätzlich <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner eine grundsätzliche Einschätzung des eigenen Fachwissens zu Australien und Ozeanien vornehmen.</p>	<p>2.1.1.1 Optimistisch / gut <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner ihr eigenes Fachwissen zu Australien und Ozeanien optimistisch einschätzen, es z. B. als ‚gut‘ oder besser als das Wissen zu anderen Raummodulen bezeichnen. <u>Bsp.:</u> • „Oberes Feld auf jeden Fall. Ja.“ (B12/85)</p>
		<p>2.1.1.2 Zweifelnd / nicht ganz an der Spitze / mittel / schwach <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner ihr eigenes Fachwissen zu Australien und Ozeanien zweifelnd einschätzen, es z. B. als ‚durchschnittlich‘, ‚schwach‘ oder schlechter als das Wissen zu anderen Raummodulen oder das Wissen von Kollegen bezeichnen. <u>Bsp.:</u> • „Es wäre vermessen, zu sagen, dass das gut wäre.“ (B10/79)</p>
	<p>2.1.2 Stärken <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner Stärken im Fachwissen zu Australien und Ozeanien thematisieren.</p>	<p>2.1.2.1 Physische Geographie / Naturraum <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner Stärken im Fachwissen zu Australien und Ozeanien benennen, die sich auf die Physische Geographie bzw. den Naturraum (z. B. Klima, Rohstoffvorkommen, natürliche Vegetation) beziehen. <u>AG:</u> In Abgrenzung zu 2.1.2.3 werden unter ‚Physische Geographie / Naturraum‘ klimabezogene Gesprächsausschnitte codiert, die als ‚gegenwärtig gegeben‘ bzw. nicht vorrangig unter dem Blickwinkel der Beeinflussung durch den Menschen betrachtet werden (z. B. gegenwärtige Temperatur- und Niederschlagsverteilung / Klimadiagramme). <u>Bsp.:</u> • „Also in Bezug auf die letzte Berichterstattung ist halt so, dass das ganze Fachwissen zu den klimatischen Bedingungen da vor Ort halt irgendwo wieder aufgekommen ist. Ich glaube, da würde ich schon was hinkriegen.“ (B7/91)</p>
		<p>2.1.2.2 Humangeographie / Mensch <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner Stärken im Fachwissen zu Australien und Ozeanien benennen, die sich auf die Humangeographie bzw. den Menschen und sein Agieren (z. B. Wirtschaft, Demographie, Stadtentwicklung, Politik, Migrationsprozesse) beziehen. <u>Bsp.:</u> • „Stärken (...) wahrscheinlich in der Stadtgeographie, weil ich das doch ähnlich sehe wie in Angloamerika, der Aufbau der Stadt, das Flächenwachstum und so weiter.“ (B2/67)</p>

		<p>2.1.2.3 Mensch-Umwelt-Beziehungen <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner Stärken im Fachwissen zu Australien und Ozeanien benennen, die sich auf die Mensch-Umwelt-Beziehungen (z. B. menschlich beeinflusste Klimaphänomene) beziehen. <u>AG:</u> In Abgrenzung zu 2.1.2.1 werden unter ‚Mensch-Umwelt-Beziehungen‘ klimabezogene Gesprächsausschnitte codiert, die unter dem Blickwinkel der Beeinflussung durch den Menschen betrachtet werden (z. B. Klimawandel). <u>Bsp.:</u> • „Ansonsten [liegen Stärken, J. A.] im Bereich [...] ökologischer Wandel, Klimawandel, den habe ich da auch schon besprochen.“ (B2/67)</p>
		<p>2.1.2.4 Topographie <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner Stärken im Fachwissen zu Australien und Ozeanien benennen, die sich auf die Topographie beziehen. <u>Bsp.:</u> • „Also von der Topographie her wäre das auf jeden Fall in Ordnung.“ (B1/69)</p>
	<p>2.1.3 Schwächen <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner Schwächen im Fachwissen zu Australien und Ozeanien thematisieren.</p>	<p>2.1.3.1 Physische Geographie / Naturraum <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner Schwächen im Fachwissen zu Australien und Ozeanien benennen, die sich auf die Physische Geographie bzw. den Naturraum (z. B. Klima, Rohstoffvorkommen, natürliche Vegetation) beziehen. <u>AG:</u> In Abgrenzung zu 2.1.3.3 werden unter ‚Physische Geographie / Naturraum‘ klimabezogene Gesprächsausschnitte codiert, die als ‚gegenwärtig gegeben‘ bzw. nicht vorrangig unter dem Blickwinkel der Beeinflussung durch den Menschen betrachtet werden (z. B. gegenwärtige Temperatur- und Niederschlagsverteilung / Klimadiagramme). <u>Bsp.:</u> • „Hier müsste ich ganz ehrlich sagen, auch, weil es da so weit weg ist und weil wir hier viele verschiedene naturgeographische, vor allem klimatische Besonderheiten haben von wegen Dürre, Subtropen, Trockenräume, da würde ich sagen, also beim Thema Naturraum kann ich garantiert noch ein bisschen mehr nachlesen.“ (B8/95)</p>
		<p>2.1.3.2 Humangeographie / Mensch <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner Schwächen im Fachwissen zu Australien und Ozeanien benennen, die sich auf die Humangeographie bzw. den Menschen und sein Agieren (z. B. Wirtschaft, Demographie, Stadtentwicklung, Politik, Migrationsprozesse) beziehen. <u>Bsp.:</u> • „Was die aktuelle politische Lage zum Beispiel angeht, da habe ich eine Weile nichts verfolgt aus dem Raum. Das wüsste ich jetzt nicht so genau.“ (B7/91)</p>
		<p>2.1.3.3 Mensch-Umwelt-Beziehungen <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner Schwächen im Fachwissen zu Australien und Ozeanien benennen, die sich auf die Mensch-Umwelt-Beziehungen (z. B. menschlich beeinflusste Klimaphänomene) beziehen. <u>AG:</u> In Abgrenzung zu 2.1.3.1 werden unter ‚Mensch-Umwelt-Beziehungen‘ klimabezogene Gesprächsausschnitte codiert, die unter dem Blickwinkel der Beeinflussung durch den Menschen betrachtet werden (z. B. Klimawandel). <u>Bsp.:</u> • nicht aufgetreten; eine Antwort, die hier codiert worden wäre, wäre bspw. gewesen: „Was genau die Folgen des Klimawandels in Australien und Ozeanien sind, das wüsste ich nicht so genau.“</p>

		<p>2.1.3.4 Topographie</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner Schwächen im Fachwissen zu Australien und Ozeanien benennen, die sich auf die Topographie beziehen.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Herr [Nachname des Gesprächspartners], was ist denn der höchste Berg da in Australien?“. Wüsste ich nicht. Da würde ich mich in meiner Unterrichtsplanung auch nicht drauf vorbereiten auf so eine Fragestellung. Das würde mich / Würde mir, glaube ich, dann im Unterrichtsgeschehen Probleme machen. Auch / Ja, also solche topographischen Sachen.“ (B6/123)
	<p>2.1.4 Fachwissen steigend durch Unterrichten des Raummoduls?</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Antworten auf die Frage, inwieweit die Gesprächspartner zustimmen würden, dass ihnen das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien einen Zugewinn an Fachwissen ermöglichen würde bzw. ihnen ermöglicht hat.</p>	<p>2.1.4.1 Ja</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner zustimmend auf die Frage antworten, inwieweit sie durch das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien einen Zugewinn an Fachwissen erlangen.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Lehren heißt immer Lernen auch. Also auf jeden Fall, das ist immer so.“ (B7/101)
		<p>2.1.4.2 Nein</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner verneinend auf die Frage antworten, inwieweit sie durch das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien einen Zugewinn an Fachwissen erlangen.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • nicht aufgetreten; eine Antwort, die hier codiert worden wäre, wäre bspw. gewesen: „Nein, durch das Unterrichten selbst habe ich eigentlich keinen Zugewinn an Fachwissen mehr. Ich lese seit meiner Jugend sehr viele geographische Bücher und schaue viele Dokumentationen, sodass ich den Stoff, den ich unterrichte, vorher schon weiß.“
<p>2.2 Ursachen</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen von den Gesprächspartnern Ursachen für die Einschätzung des eigenen Fachwissens zu Australien und Ozeanien angeführt werden, sei es durch Benennung der Wissensquellen des eigenen Fachwissens oder durch Benennung der Gründe für eine schwächere Einschätzung des eigenen Fachwissens bzw. durch die Benennung hemmender Faktoren für die Wissensentwicklung.</p>	<p>2.2.1 Wissensquellen</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen von den Gesprächspartnern Wissensquellen ihres eigenen Fachwissens zu Australien und Ozeanien benannt werden bzw. Gesprächsausschnitte, aus denen Wissensquellen des Fachwissens der Gesprächspartner entnommen werden können (vgl. z. B. positive Antwort auf die Frage, ob ein Erwerb von Fachwissen im Studium erfolgte).</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Und mein Wissen über diesen Raum kommt aus Schulbüchern vor allen Dingen und aus den Medien, die man so mitkriegt.“ (B7/67) • „Ja, Ozeanien, da waren wir mit einer großen Exkursion unterwegs. In Samoa, Tonga und Fidschi. Über fünf Wochen durch den Südpazifik getingelt und das war sehr beeindruckend, muss ich sagen.“ (B2/77) 	

	<p>2.2.2 Gründe für geringes Wissen / hemmende Faktoren für Wissensentwicklung</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen von den Gesprächspartnern Gründe für Schwächen bei der Einschätzung des Fachwissens oder hemmende Faktoren für die Entwicklung eines hohen Fachwissens zu Australien und Ozeanien benannt werden bzw. Gesprächsausschnitte, aus denen Gründe für die schwächere Einschätzung des Fachwissens der Gesprächspartner oder hemmende Faktoren für die Wissensentwicklung entnommen werden können (vgl. z. B. negative Antworten auf die Fragen, ob ein Erwerb von Fachwissen im Studium, in der bisherigen Berufserfahrung oder in der Freizeit der Gesprächspartner erfolgte).</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Und Ursachen: Ganz klar, wenig Berührungspunkte eben. Und dann auch wirklich mangelndes Interesse“ (B6/93) • „Und wenn man ihn [= den Raum Australien und Ozeanien, J. A.] auch noch nicht bereist hat und noch nicht im Unterricht behandelt hat, ist das wirklich wenig [Fachwissen, J. A.]“ (B8/89) 	
--	---	--

Code 3: AO: Fachdidaktisches Wissen

Zweite Codeebene	Dritte Codeebene	Vierte Codeebene
<p>3.1 Anforderungen an Unterricht über Raummodule</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen sich die Gesprächspartner dazu äußern, was für sie guten Unterricht zu Raummodulen auszeichnet bzw. Aspekte nennen, die bei der Gestaltung von Unterricht zu Raummodulen berücksichtigt werden sollten.</p> <p><u>AG:</u> Das tatsächliche, eigene Vorgehen der Lehrer wird unter 3.4 codiert.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Guter Unterricht speziell auf Raummodule. Nun, er muss natürlich so viele Themen wie möglich abdecken da, damit man dem auch gerecht wird.“ (B7/15) 		
<p>3.2 Unterrichtsplanung</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Unterrichtsplanung zum Raummodul Australien und Ozeanien thematisiert wird, konkret Gesprächsausschnitte zur eingeschätzten Schwierigkeit der Unterrichtsplanung und zu Herausforderungen bei der Unterrichtsplanung.</p> <p><u>AG:</u> Das konkrete (potenzielle) Vorgehen der Gesprächspartner bei der Unterrichtsplanung wird unter 3.4 codiert.</p>	<p>3.2.1 Schwierigkeit grundsätzlich</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen sich die Gesprächspartner dazu äußern, wie schwer ihnen die Unterrichtsplanung zum Raummodul Australien und Ozeanien fallen würde.</p>	<p>3.2.1.1 Optimistisch / (relativ) leicht</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen sich die Gesprächspartner optimistisch zur Schwierigkeit der Unterrichtsplanung äußern und angeben, dass ihnen diese (relativ) leichtfallen würde.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Das würde mir nicht so schwerfallen, weil ich ja ein Halbjahr quasi gemacht habe.“ (B4/109)
		<p>3.2.1.2 Zweifelnd / mittel / schwer / zeitintensiv / von Faktoren abhängig</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen sich die Gesprächspartner zweifelnd zur Schwierigkeit der Unterrichtsplanung äußern und z. B. angeben, dass ihnen diese ‚nicht so leicht-‘, ‚mittel‘ oder ‚schwer-‘ fallen würde, sie für sie zeitintensiv oder von bestimmten Faktoren abhängig wäre.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Ganz schwer würde es mir fallen erstmal.“ (B1/93)
	<p>3.2.2 Herausforderungen</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner Herausforderungen nennen, die sich für sie bei der Unterrichtsplanung zum Raummodul Australien und Ozeanien ergeben würden.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Und das Schwierige ist erstmal, wie gesagt, eine Reihenfolge zu finden, einen Ablauf zu finden“ (B2/91) 	
<p>3.3 Unterrichtsdurchführung</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Antworten auf die Frage, ob bei der Durchführung des geplanten Unterrichts zum Raummodul Australien und Ozeanien für das Raummodul spezifische Herausforderungen zu erwarten sind.</p> <p><u>AG:</u> Das konkrete (potenzielle) Vorgehen der Gesprächspartner bei der Unterrichtsdurchführung wird unter 3.4 codiert.</p>	<p>3.3.1 Herausforderungen vorhanden und zwar</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner zustimmen, dass sich bei der Durchführung von Unterricht zum Raummodul Australien und Ozeanien spezifische Herausforderungen ergeben oder Herausforderungen bei der Unterrichtsdurchführung nennen, die auftreten können.</p> <p><u>AG:</u> In Abgrenzung zu 4.1 werden unter den Herausforderungen bei der Unterrichtsdurchführung Herausforderungen codiert, die dem Fach Erdkunde immanent sind, d. h. Herausforderungen, die i. d. R. nicht in einem anderen Unterrichtsfach denkbar wären.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Eine Herausforderung ist, glaube ich, den Schülern klarzumachen, um welche Größenverhältnisse es dort geht. (...) Das unterschätzen die so manchmal, die Entfernungen. Das wird dann häufig bei der Topographie klar.“ (B12/117) 	

	<p>3.3.2 Keine Herausforderungen <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner verneinen, dass sich bei der Durchführung von Unterricht zum Raummodul Australien und Ozeanien spezifische Herausforderungen ergeben. <u>Bsp.:</u> • „An geographischen Arbeitsweisen eigentlich nicht, also würde mir im Moment nichts einfallen.“ (B2/95)</p>	
<p>3.4 Konkretes Vorgehen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen das konkrete (potenzielle) eigene Vorgehen der Gesprächspartner bei der Planung und Durchführung von Unterricht zum Raummodul Australien und Ozeanien thematisiert wird. <u>Bsp.:</u> • „Ja, KC würde ich reinschauen, ‚Was ist erstmal gefordert?‘, ‚Welche thematischen Bezüge sollen da untersucht werden?‘, dann entsprechend schauen, was ich an Material habe, Materialbeschaffung noch weiter, Grobstruktur machen und dann ja, so würde ich da vorgehen auf jeden Fall.“ (B1/103) • „Ich würde da immer in der gleichen Reihenfolge / Oder ich gehe da tatsächlich in der gleichen Reihenfolge immer ran. Ich betrachte [immer/eben halt?] erst den Großraum, mache die geographische Lageverortung, dann die physisch-geographischen Grundlagen und dann eben halt die weiteren thematischen Schwerpunkte, die ja dann vorgegeben sind. Also immer erst die physische Grundlage. Um die mögliche Erstellung eines Mental Maps zu erzeugen.“ (B11/17)</p>		
<p>3.5 Spezifisches fachdidaktisches Wissen für Australien und Ozeanien notwendig? <u>AW:</u> Codiert werden Antworten auf die Frage, ob nach Einschätzung der Gesprächspartner ein spezifisches fachdidaktisches Wissen zum Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien benötigt wird.</p>	<p>3.5.1 Ja <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner bejahen, dass ein spezifisches fachdidaktisches Wissen zum Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien benötigt wird oder Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner konkretes fachdidaktisches Wissen nennen, das ihrer Einschätzung nach zum Unterrichten des Raummoduls benötigt wird. <u>Bsp.:</u> • „Also der sollte das Konzept ‚Mensch und Umwelt als System‘ verstehen. Das wäre, denke ich, die Grundvoraussetzung, um überhaupt dann wirklich das Handeln des Menschen in der Umwelt auch (...) zu verdeutlichen zu können oder rüberbringen zu können, den Schülern näherzubringen und auch die Schüler da miteinbinden, inwieweit sie sich mit der Umwelt auseinandersetzen. Das wäre jetzt so (...) mein erster Gedanke, was fachdidaktisch das anbetrifft.“ (B3/139)</p>	
	<p>3.5.2 Nein <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner verneinen, dass ein spezifisches fachdidaktisches Wissen zum Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien benötigt wird. <u>Bsp.:</u> • „Kein besonderes. Also ist mir / Wäre mir jetzt nichts eingefallen tatsächlich, was jetzt sich dort besonders anbietet, welche Kompetenz man dort unbedingt braucht.“ (B6/127)</p>	

<p>3.6 Fachdidaktisches Wissen steigend durch Unterrichten des Raummoduls?</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Antworten auf die Frage, inwieweit die Gesprächspartner zustimmen würden, dass ihnen das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien einen Zugewinn an fachdidaktischem Wissen ermöglichen würde bzw. ihnen ermöglicht hat.</p>	<p>3.6.1 Ja</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner bejahen, dass ihnen das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien einen Zugewinn an fachdidaktischem Wissen ermöglichen würde bzw. ihnen ermöglicht hat oder Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner konkretes fachdidaktisches Wissen nennen, das sie durch das Unterrichten des Raummoduls hinzugewinnen würden bzw. hinzugewonnen haben.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Vielleicht eine Betrachtungsweise, so eine Aufarbeitung von Dingen, wie tatsächlich Australien aufgefasst werden muss, wie man das plant, ‚Wo sind die Probleme?‘, also aus Schülersicht, wo man genau nochmal drauf fokussieren sollte, ‚Wo sind vielleicht Fehlvorstellungen?‘, ‚Wo sind vielleicht auch bei mir Fehlvorstellungen, gerade von dem Raum?‘. Also ich hätte da auf jeden Fall einen deutlichen Mehrwert“ (B1/129) 	
	<p>3.6.2 Nein</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner verneinen, dass ihnen das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien einen Zugewinn an fachdidaktischem Wissen ermöglichen würde bzw. ihnen ermöglicht hat.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Ich glaube nicht [, dass ich durch das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien einen Zugewinn an fachdidaktischem Wissen hätte, J. A.], weil ich (...) / Ich didaktisiere meinen Unterricht eigentlich immer nur mit den gleichen Hilfsmitteln. Ich habe zwei Bücher, in die gucke ich rein und ich würde diese Methoden und so weiter, die würde ich auch da anwenden.“ (B6/129) 	
<p>3.7 Vorwissen der Lernenden</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, aus denen entnommen werden kann, ob die Gesprächspartner Schwierigkeiten beim Einschätzen des Vorwissens der Lernenden haben.</p>	<p>3.7.1 Keine Schwierigkeiten beim Einschätzen</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner das Vorwissen der Lernenden (z. B. nach Quantität und Qualität) einschätzen und dabei zu keinem Moment Unsicherheiten oder Probleme beim Einschätzen des Vorwissens verbalisieren.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Zu Australien ist das Vorwissen so mittelpfichtig, würde ich sagen. Vielleicht kennen sie einen Bruder oder so oder einen Cousin, der da schon sein, ja, Fruit-Picking-Halbjahr irgendwo in Australien gemacht hat. Dann können die schon etwas berichten. Oder sie kennen Neuseeland aus dem Herr der Ringe oder so, dann wissen sie ungefähr, wie das da aussieht. Aber ich würde sagen, viel mehr Vorwissen ist da nicht. Ja, Kängurus kennen sie auch.“ (B7/119) 	
	<p>3.7.2 Schwierigkeiten beim Einschätzen</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner das Vorwissen der Lernenden (z. B. nach Quantität und Qualität) einschätzen und dabei zumindest einmal Unsicherheiten oder Probleme beim Einschätzen des Vorwissens verbalisieren.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Auch das kann ich [schmunzelt] nicht beurteilen. Dadurch, dass gefühlt jeder zweite Abiturient nach Australien oder Neuseeland mittlerweile reist, denke ich, dass es schon vorhanden ist auf deren persönlicher Karte. Aber inwieweit die dort Vorkenntnisse haben, auch das weiß ich nicht, kann ich nicht beurteilen.“ (B10/107) 	

Code 4: AO: Allgemeine Pädagogik

Zweite Codeebene	Dritte Codeebene	Vierte Codeebene
<p>4.1 Herausforderungen vorhanden und zwar <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner zustimmen, dass sich aus dem Raummodul Australien und Ozeanien spezifische pädagogische Herausforderungen für das Unterrichten ergeben oder pädagogische Herausforderungen nennen, die beim Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien auftreten können. <u>AG:</u> In Abgrenzung zu 3.3.1 werden unter den pädagogischen Herausforderungen Herausforderungen codiert, die prinzipiell losgelöst vom Fach Erdkunde sind, d. h. Herausforderungen, die z. B. auch in einem anderen Unterrichtsfach denkbar wären. <u>Bsp.:</u> • „Die Kompetenz der Urteilsbildung. Um halt nicht mit dem moralischen Zeigefinger darauf zu zeigen und sagen ‚Was ihr da macht, ist nicht gut, das dürft ihr nicht‘“ (B12/129)</p>		
<p>4.2 Keine spezifischen pädagogischen Herausforderungen <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner verneinen, dass sich aus dem Raummodul Australien und Ozeanien spezifische pädagogische Herausforderungen für das Unterrichten ergeben. <u>Bsp.:</u> • „Habe ich mir gestern auch drüber Gedanken gemacht, wüsste ich jetzt ehrlich gesagt nicht [, dass es aus allgemeiner pädagogischer Sicht Herausforderungen beim Unterrichten von Australien und Ozeanien gibt, J. A.]“ (B1/135)</p>		

Code 5: AO: Lehrerenthusiasmus

Zweite Codeebene	Dritte Codeebene	Vierte Codeebene
<p>5.1 Hoher Lehrerenthusiasmus</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen ein hoher Lehrerenthusiasmus in Bezug auf den Raum Australien und Ozeanien oder das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien deutlich wird.</p> <p><u>AG:</u> In Abgrenzung zu 5.2 und 5.3 werden unter ‚Hoher Lehrerenthusiasmus‘ Gesprächsausschnitte codiert, in denen sich die Gesprächspartner ausschließlich positiv zu ihrem Interesse am Raum Australien und Ozeanien bzw. am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien äußern.</p>	<p>5.1.1 Am Raum Australien und Ozeanien</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner ein großes Interesse am Raum Australien und Ozeanien selbst oder daran, ihn zu bereisen, angeben oder Gründe anführen, warum ihr Interesse am Raum selbst oder daran, ihn zu bereisen, hoch ist.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Ein sehr interessanter Raum für mich. Ich habe selber Australien noch nicht besucht, also es ist noch auf meiner Reiseliste. (...) Ja, ich würde sagen spannend, interessant, exotisch.“ (B12/57) • „Also mich würde einfach die Landschaft und die Kultur reizen, mich würde aber auch die Einsamkeit reizen. Also auch mal einfach mal ins Outback für zwei, drei Tage und auch mal drei Tage lang niemanden sehen.“ (B8/69) 	
	<p>5.1.2 Am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner ein großes Interesse am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien angeben oder Gründe anführen, warum ihr Interesse am Unterrichten des Raummoduls hoch ist.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Ja, das macht unheimlich Spaß, ein so fernes / Eines so fernen Raum kennenzulernen.“ (B8/77) • „Also Australien, ja, da kriegt man so viel durch, weil das so vielfältig ist auch.“ (B7/81) 	
<p>5.2 Gemischter oder mittlerer Lehrerenthusiasmus</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen ein gemischter oder mittlerer Lehrerenthusiasmus in Bezug auf den Raum Australien und Ozeanien oder das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien deutlich wird.</p> <p><u>AG:</u> In Abgrenzung zu 5.1 und 5.3 werden unter ‚Gemischter oder mittlerer Lehrerenthusiasmus‘ Gesprächsausschnitte codiert, in denen sich die Gesprächspartner gemischt in Bezug auf ihr Interesse am Raum Australien und Ozeanien oder das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien äußern, z. B. indem</p> <ul style="list-style-type: none"> • abgewogen wird bzw. manche Aspekte am Raum(modul) als interessant, andere aber als weniger interessant oder interessehemmend genannt werden. • geäußert wird, dass das Interesse ‚mittel‘, ‚so wie bei anderen Raummodulen auch‘, ‚nicht besonders hoch oder niedrig‘ sei. • die Antwort eher mäßig ausfällt, aber nicht explizit gesagt wird, kein Interesse zu haben. • gesagt wird, dass andere Räume oder Themen für die Gesprächspartner interessanter sind und Australien und Ozeanien nicht ganz weit vorne steht. 	<p>5.2.1 Am Raum Australien und Ozeanien</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner ein gemischtes oder mittleres Interesse am Raum Australien und Ozeanien selbst oder daran, ihn zu bereisen, angeben oder Gründe anführen, warum ihr Interesse am Raum selbst oder daran, ihn zu bereisen, gemischt ist bzw. in einem mittleren Bereich liegt.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Ja, das Land an sich oder auch die ganze Region, muss ja nicht nur das sein, ist landschaftlich schon reizvoll, politisch stabil, von daher könnte ich mir das schon vorstellen. Aber der Flug würde natürlich die ganze Ökobilanz des Jahres dahin / Ja, deshalb, also da werde ich so schnell nicht hinfliegen.“ (B7/69) 	
	<p>5.2.2 Am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner ein gemischtes oder mittleres Interesse am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien angeben oder Gründe anführen, warum ihr Interesse am Unterrichten des Raummoduls gemischt ist bzw. in einem mittleren Bereich liegt.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Also / Ich finde einerseits, so für den Unterricht gibt der Raum eher weniger her als andere Raummodule, das ist schon so.“ (B13/89) 	

<p>5.3 Niedriger Lehrereithusiasmus</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen ein niedriger Lehrereithusiasmus in Bezug auf den Raum Australien und Ozeanien oder das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien deutlich wird.</p> <p><u>AG:</u> In Abgrenzung zu 5.1 und 5.2 werden unter ‚Niedriger Lehrereithusiasmus‘ Gesprächsausschnitte codiert, in denen sich die Gesprächspartner ausschließlich negativ zu ihrem Interesse am Raum Australien und Ozeanien bzw. am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien äußern oder angeben, dass der Raum weit hinten bezogen auf das eigene Interesse steht.</p>	<p>5.3.1 Am Raum Australien und Ozeanien</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner ein geringes Interesse am Raum Australien und Ozeanien selbst oder daran, ihn zu bereisen, angeben oder Gründe anführen, warum ihr Interesse am Raum selbst oder daran, ihn zu bereisen, gering ist.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Ich glaube, da habe ich andere Ziele. Das wäre auf meiner Liste relativ weit hinten.“ (B6/75) • „Wie das kommt? Wenig Bezugspunkte (...) / Auch familiär wurde das wenig thematisiert, in der Schule habe ich das Thema NIE gehabt, also ich habe wirklich in keinem Kontext mal darüber gesprochen, es sei denn bei der Zuordnung der Kontinente. Einfach wenig Bezugspunkte zu.“ (B6/77) 	
	<p>5.3.2 Am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner ein geringes Interesse am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien angeben oder Gründe anführen, warum ihr Interesse am Unterrichten des Raummoduls gering ist.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • nicht aufgetreten; eine Antwort, die hier codiert worden wäre, wäre bspw. gewesen: „Mein Interesse am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien hält sich stark in Grenzen. Ich finde die Inhalte des Raummoduls sehr langweilig im Vergleich zu denen anderer Raummodule.“ 	

Code 6: AO: Selbstwirksamkeit

Zweite Codeebene	Dritte Codeebene	Vierte Codeebene
<p>6.1 Hohes Selbstwirksamkeitserleben</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen ein hohes Selbstwirksamkeitserleben der Gesprächspartner beim Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien deutlich wird.</p> <p><u>AG:</u> In Abgrenzung zu 6.2 und 6.3 werden unter ‚Hohes Selbstwirksamkeitserleben‘ Gesprächsausschnitte codiert, in denen auf die Frage, ob die Gesprächspartner zustimmen würden, über die Fähigkeiten und Mittel zu verfügen, ‚guten‘ Unterricht zum Raummodul Australien und Ozeanien zu halten, eine ausschließlich positive Antwort ohne Angabe hemmender Aspekte gegeben wird.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Auf jeden Fall. Also ich finde schon, dass / Das hört sich jetzt komisch an, aber dass man auf jeden Fall, ja, weiß, wie man vorgeht, wenn man einen Raum erarbeitet im Unterricht und mit welchen Mitteln, also mit welchen Methoden man das Ganze macht. Also man hat ja auch diese ganzen Kenntnisse, wie man das angeht“ (B5/97) 		
<p>6.2 Selbstwirksamkeitserleben mit Einschränkungen</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen ein Selbstwirksamkeitserleben mit Einschränkungen der Gesprächspartner beim Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien deutlich wird. Codiert werden sowohl Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner die gemischte Einschätzung ihrer Selbstwirksamkeit nennen als auch Ausschnitte, in denen sie die hemmenden Faktoren für ihre Selbstwirksamkeitseinschätzung anführen.</p> <p><u>AG:</u> In Abgrenzung zu 6.1 und 6.3 werden unter ‚Selbstwirksamkeitserleben mit Einschränkungen‘ Gesprächsausschnitte codiert, in denen auf die Frage, ob die Gesprächspartner zustimmen würden, über die Fähigkeiten und Mittel zu verfügen, ‚guten‘ Unterricht zum Raummodul Australien und Ozeanien zu halten, eine Antwort gegeben wird, in der sich die Gesprächspartner das Unterrichten von Australien und Ozeanien (größtenteils) zutrauen, aber Aspekte genannt werden, die zunächst einschränkend wirken, vor dem Unterrichten erfolgen müssten oder zu einer noch besseren Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit führen würden.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Also ad hoc sicherlich nicht, aber ich meine, dafür gibt es Literatur. Insofern würde man sich sicherlich dann in der Lage sehen, wenn es denn so weit wäre.“ (B10/65) 		

6.3 Niedriges Selbstwirksamkeitserleben

AW: Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen ein niedriges Selbstwirksamkeitserleben der Gesprächspartner beim Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien deutlich wird. Codiert werden sowohl Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner die geringe Einschätzung ihrer Selbstwirksamkeit nennen als auch Ausschnitte, in denen sie die hemmenden Faktoren für ihre Selbstwirksamkeitseinschätzung anführen.

AG: In Abgrenzung zu 6.1 und 6.2 werden unter ‚Niedriges Selbstwirksamkeitserleben‘ Gesprächsausschnitte codiert, in denen auf die Frage, ob die Gesprächspartner zustimmen würden, über die Fähigkeiten und Mittel zu verfügen, ‚guten‘ Unterricht zum Raummodul Australien und Ozeanien zu halten, eine negative Antwort gegeben wird oder eine ausschließliche Angabe selbstwirksamkeitshemmender Aspekte erfolgt.

Bsp.:

- „Nein [, ich würde nicht von mir selber sagen, dass ich im Moment über die Fähigkeiten und Mittel verfüge, guten Unterricht zum Raummodul Australien und Ozeanien zu halten, J. A.]“ (B1/63)
- „Weil ich es nie unterrichtet habe, weil es auch nie groß Thema war, überhaupt im KC und von der Sekundarstufe I oder wie auch immer. Also in Jahrgang 11 auch gar nicht. Und ja, ich habe auch eigentlich nicht entsprechendes Material.“ (B1/65)

Code 7: AO: Erfahrungen

Zweite Codeebene	Dritte Codeebene	Vierte Codeebene	Fünfte Codeebene
<p>7.1 Persönliche Erfahrungen <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner darüber sprechen, ob sie mit dem Raum Australien und Ozeanien bereits persönliche Erfahrungen gemacht haben, also bereits vor Ort waren oder noch nicht. <u>AG:</u> Gründe für erfolgte Reisen oder Gründe für (fehlendes) Interesse an Reisen in den Raum werden unter 5.1.1, 5.2.1 oder 5.3.1 codiert.</p>	<p>7.1.1 Dort gewesen <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner angeben, bereits in Australien oder Ozeanien gewesen zu sein. <u>Bsp.:</u> <ul style="list-style-type: none"> • „Ich persönlich war jetzt dreimal in Australien.“ (B2/43) </p>		
	<p>7.1.2 Noch nicht dort gewesen <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner angeben, noch nicht in Australien oder Ozeanien gewesen zu sein. <u>Bsp.:</u> <ul style="list-style-type: none"> • „Ich habe selber Australien noch nicht besucht“ (B12/57) </p>		
<p>7.2 Unterrichtsliche Erfahrungen <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen unterrichtliche Erfahrungen der Gesprächspartner mit dem Raum Australien und Ozeanien thematisiert werden, sowohl, was Erfahrungen in der Unter- und Mittelstufe als auch Erfahrungen mit dem Raummodul im Rahmen eines Abiturdurchgangs betrifft.</p>	<p>7.2.1 Unter-/Mittelstufe <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen unterrichtliche Erfahrungen der Gesprächspartner mit dem Raum Australien und Ozeanien in der Unter- und Mittelstufe thematisiert werden, sowohl, was die Menge der Bezugnahmen auf den Raum Australien und Ozeanien, die genauen Themen der Bezugnahmen auf den Raum oder die potenzielle Behandlung des Raums im Rahmen eines Wahlpflichtbereiches betrifft.</p>	<p>7.2.1.1 Menge an Bezugnahmen auf Australien und Ozeanien <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Menge an Bezugnahmen auf den Raum Australien und Ozeanien in der Unter- und Mittelstufe thematisiert wird.</p>	<p>7.2.1.1.1 Viel / regelmäßig <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Menge an Bezugnahmen auf den Raum Australien und Ozeanien in der Unter- und Mittelstufe als groß empfunden wird bzw. gesagt wird, dass es viele oder regelmäßige Bezüge auf Australien und Ozeanien in der Unter- und Mittelstufe gibt. <u>Bsp.:</u> <ul style="list-style-type: none"> • nicht aufgetreten; eine Antwort, die hier codiert worden wäre, wäre bspw. gewesen: „Meiner Meinung nach gibt es in der Unter- und Mittelstufe viele Bezugnahmen auf den Raum Australien und Ozeanien.“ </p>
			<p>7.2.1.1.2 Wenig / selten / Bezüge auf andere Räume häufiger / nie <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Menge an Bezugnahmen auf den Raum Australien und Ozeanien in der Unter- und Mittelstufe als (eher) gering empfunden wird bzw. gesagt wird, dass es wenige, seltene oder gar keine Bezüge auf Australien und Ozeanien in der Unter- und Mittelstufe gibt oder andere Räume mehr Berücksichtigung finden. <u>Bsp.:</u> <ul style="list-style-type: none"> • „Also in Sek. I macht man echt sehr wenig [zu Australien und Ozeanien, J. A.]“ (B2/51) </p>
		<p>7.2.1.2 Themen der Bezugnahmen auf Australien und Ozeanien <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner Themen oder Kontexte nennen, in denen der Raum Australien und Ozeanien in der Unter- und Mittelstufe thematisiert wird. <u>Bsp.:</u> <ul style="list-style-type: none"> • „Ja. Also was / Im Jahrgang 7 gibt es ja das Thema Zukunftsraum Weltmeere, da gibt es auf jeden Fall Anbindungen. Ja, da habe ich zum Beispiel zuletzt etwas gemacht zu Zealandia, also der versunkene Kontinent.“ (B13/85) </p>	

		<p>7.2.1.3 Behandlung von Australien und Ozeanien in einem Wahlpflichtbereich</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner darauf verweisen, dass es an ihrer Schule im Rahmen eines Wahlpflichtbereichs in der Unter- und Mittelstufe Bezugnahmen auf den Raum Australien und Ozeanien gibt.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Ja, im / Wir haben bei uns an der Schule ein sogenanntes Wahlpflichtkonzept. Und da habe ich / Im Jahrgang 9 ging es halt um Erwärmung der Meere, da haben wir uns das Great Barrier Reef angeschaut.“ (B12/63) 	
	<p>7.2.2 Abiturdurchgang</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen sich die Gesprächspartner dazu äußern, ob sie das Raummodul Australien und Ozeanien bereits im Rahmen eines Abiturdurchgangs unterrichtet haben.</p>	<p>7.2.2.1 Zweimal gemacht</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner angeben, das Raummodul Australien und Ozeanien bereits zweimal im Kontext eines Abiturdurchgangs unterrichtet zu haben.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Zweimal. Zweimal habe ich es schon gehabt, ja.“ (B12/61) 	
		<p>7.2.2.2 Einmal gemacht</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner angeben, das Raummodul Australien und Ozeanien bereits einmal im Kontext eines Abiturdurchgangs unterrichtet zu haben.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Ja. Genau jetzt gerade im letzten Jahr, das war jetzt Abitur 2019. Da war Australien Ozeanien drin, da habe ich es zum ersten Mal als Abiturjahrgang gemacht.“ (B8/71) 	
		<p>7.2.2.3 Noch nie gemacht</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner angeben, das Raummodul Australien und Ozeanien noch nie im Kontext eines Abiturdurchgangs unterrichtet zu haben.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Im Abitur nein. Weder, ja, Australien / Ozeanien überhaupt gar nicht.“ (B3/89) 	

<p>7.3 Bedeutung, die der Erfahrung beigemessen wird <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, aus denen entnommen werden kann, wie sich persönliche Erfahrung mit einem Raum wie z. B. Australien und Ozeanien (bereits dort gewesen zu sein) oder unterrichtliche Erfahrung mit einem Raummodul wie z. B. Australien und Ozeanien (es bereits unterrichtet zu haben) nach Einschätzung der Gesprächspartner (positiv oder negativ) auswirkt bzw. auswirken kann.</p>	<p>7.3.1 Der persönlichen Erfahrung mit Australien und Ozeanien (dort gewesen zu sein) <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, aus denen entnommen werden kann, wie sich persönliche Erfahrung mit einem Raum wie z. B. Australien und Ozeanien (bereits dort gewesen zu sein) nach Einschätzung der Gesprächspartner (positiv oder negativ) auswirkt bzw. auswirken kann. <u>Bsp.:</u> <ul style="list-style-type: none"> • „Auch, weil es eine andere Euphorie hat, wenn man den Raum mag, wenn man ihn erlebt hat, dann ist man immer noch, finde ich, mit einer anderen Einstellung / Dann hat man mehr Bock darauf, so das den Schülern auch deutlich zu machen. Ja. So, ich bereue es immer, dass mein Lieblingsraum, La Palma, Kanaren, nicht im Unterricht auftaucht. Deswegen. Ja, dann hätte ich eine andere Motivation, das mitzuteilen.“ (B4/85) </p>		
	<p>7.3.2 Der unterrichtlichen Erfahrung (es bereits unterrichtet zu haben) <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, aus denen entnommen werden kann, wie sich unterrichtliche Erfahrung mit einem Raummodul wie z. B. Australien und Ozeanien (es bereits unterrichtet zu haben) nach Einschätzung der Gesprächspartner (positiv oder negativ) auswirkt bzw. auswirken kann. <u>Bsp.:</u> <ul style="list-style-type: none"> • „Ja. Einmal gemacht, also das ist das Schöne an diesen Raummodulen, dadurch, dass es so festgelegt ist / Muss man nur auch ganz ehrlich sagen, zum Thema Deutschland in Europa, das zieht man fachwissenschaftlich aus der Schublade. Das heißt nicht, dass jede Stunde gleich abläuft, das ist gar nicht möglich. Aber das gesamte Grundkonzept steht.“ (B8/103) </p>		

Code 8: AO: Weiterbildung

Zweite Codeebene	Dritte Codeebene	Vierte Codeebene
<p>8.1 Bedürfnis nach Weiterbildung <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen thematisiert wird, wie hoch das Bedürfnis der Gesprächspartner nach (resp. ihr Interesse an) Weiterbildung zum Raummodul Australien und Ozeanien ist.</p>	<p>8.1.1 Hohes Weiterbildungsbedürfnis <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, die auf ein hohes Bedürfnis der Gesprächspartner nach Weiterbildung zum Raummodul Australien und Ozeanien verweisen. <u>AG:</u> In Abgrenzung zu 8.1.2 und 8.1.3 werden Gesprächsausschnitte unter ‚Hohes Weiterbildungsbedürfnis‘ codiert, wenn die Gesprächspartner keine Aspekte nennen, die ihr Weiterbildungsbedürfnis hemmen. <u>Bsp.:</u> • „Also da ist schon Bedarf da, definitiv. Das ist viel zu veraltet alles.“ (B2/107)</p>	
	<p>8.1.2 Weiterbildungsbedürfnis mit Einschränkungen <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, die auf ein eingeschränktes Bedürfnis der Gesprächspartner nach Weiterbildung zum Raummodul Australien und Ozeanien verweisen. <u>AG:</u> In Abgrenzung zu 8.1.1 und 8.1.3 werden Gesprächsausschnitte unter ‚Weiterbildungsbedürfnis mit Einschränkungen‘ codiert, wenn die Gesprächspartner Aspekte nennen, die ihr Weiterbildungsbedürfnis hemmen, grundsätzlich aber (z. B. in bestimmten Fällen) Interesse an einer Weiterbildung vorhanden ist oder vorhanden wäre. <u>Bsp.:</u> • „Ich gehe zu allen Fortbildungen bezogen auf die einzelnen Raummodule gehe ich immer hin. Und das Bedürfnis wäre jetzt nicht so groß, das ist aber dann groß, wenn ich es unterrichten muss. Und dann würde ich auch hingehen. Ja.“ (B6/141)</p>	
	<p>8.1.3 Geringes / nicht vorhandenes Weiterbildungsbedürfnis <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, die auf ein geringes oder nicht vorhandenes Bedürfnis der Gesprächspartner nach Weiterbildung zum Raummodul Australien und Ozeanien verweisen. <u>AG:</u> In Abgrenzung zu 8.1.1 und 8.1.2 werden Gesprächsausschnitte unter ‚Geringes / nicht vorhandenes Weiterbildungsbedürfnis‘ codiert, wenn die Gesprächspartner ein Bedürfnis verneinen, als ‚gering‘ bezeichnen oder keinen Zustand erwähnen, in dem ein Bedürfnis vorhanden wäre. <u>Bsp.:</u> • „Kein Bedürfnis. Kein Erdkunde-Leistungskurs, kein Raumbezug.“ (B11/127)</p>	
<p>8.2 Konkret gewünschtes Fortbildungsangebot <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen sich die Gesprächspartner dazu äußern, welches konkrete Fortbildungsangebot sie sich wünschen würden.</p>	<p>8.2.1 Inhaltlich, fachlich <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner angeben, sich ein inhaltlich-fachliches Fortbildungsangebot zu wünschen oder konkrete Interessen nennen, die inhaltlich-fachlicher Natur sind. <u>Bsp.:</u> • „Das [= Fortbildungsinteresse des Gesprächspartners, J. A.] wäre eher fachlich, würde ich sagen.“ (B13/121) • „Vielleicht Fachvorträge zu dem jeweiligen Thema von jemandem, der aus der Ecke kommt. Also ich stelle mir vor, ein Sozialwissenschaftler aus Australien hält dazu seinen Vortrag und erklärt ‚Wie funktioniert das System, das Sozialsystem Australiens?‘, ‚Warum läuft das genau so?‘, ‚Was sind die Einflüsse, die kolonialen, geschichtlichen?‘, ‚Was sind die vielleicht, die auf der Insel für sich gelaufen sind, welche Sachen?‘.“ (B4/125)</p>	

	<p>8.2.2 Didaktisch</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner angeben, sich ein didaktisches Fortbildungsangebot zu wünschen oder konkrete Interessen nennen, die didaktischer Natur sind.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Welche Klausuren kann man zu dem Thema stellen? Welche Räume eignen sich sozusagen für Klausuren? Warum? Und so etwas. Also richtig auf den Unterricht bezogen.“ (B5/137) 	
	<p>8.2.3 Keine spezifischen Wünsche</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner angeben, keine spezifischen Wünsche zu haben, was ein Fortbildungsangebot betrifft.</p> <p><u>AG:</u> In Abgrenzung zu 8.1.3 werden unter ‚Keine spezifischen Wünsche‘ Aussagen von Gesprächspartnern codiert, die durchaus ein Interesse an einer Fortbildung haben, aber keine spezifischen Wünsche an deren Inhalt richten.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Nein, [konkrete Punkte, in denen ich mir Fortbildung wünschen würde, habe ich, J. A.] eigentlich nicht.“ (B8/131) 	

Code 9: Einstellung zum Expertenstatus

Zweite Codeebene	Dritte Codeebene	Vierte Codeebene
<p>9.1 Persönlich <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen sich die Gesprächspartner dazu äußern, ob sie sich persönlich als ‚Experten für die Räume dieser Welt‘ sehen.</p>	<p>9.1.1 Ja <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner zustimmen, dass sie sich als ‚Experten für die Räume dieser Welt‘ sehen. <u>AG:</u> In Abgrenzung zu 9.1.2 und 9.1.3 wird ‚Ja‘ codiert, wenn kein Zustand bzw. keine Einschränkung genannt wird, in dem bzw. durch die man sicher nicht Experte wäre. <u>Bsp.:</u> • „Also auf dem Niveau Schule [schmunzelt] bin ich das. Muss ich ja sein, das wird ja von mir erwartet auch. Und ich versuche das ja nach meinem besten Dafürhalten auch umzusetzen. Also auf dieser Ebene ja. [...] [Auf anderen Ebenen, J. A.] [k]ann ich nicht beurteilen, müsste ich / Weiß ich nicht.“ (B11/131 ff.)</p>	
	<p>9.1.2 Mit Einschränkungen <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen sich die Gesprächspartner mit gewissen Einschränkungen als ‚Experten für die Räume dieser Welt‘ sehen. <u>AG:</u> In Abgrenzung zu 9.1.1 und 9.1.3 wird ‚Mit Einschränkungen‘ codiert, wenn sich die Gesprächspartner in bestimmten Kontexten oder unter bestimmten Bedingungen als Experten sehen. <u>Bsp.:</u> • „Experte ist ziemlich hoch gegriffen. Also es gibt natürlich ganz anders qualifizierte Leute, die jeweils auch Experten sind. Im schulischen Umfeld würde ich mich das allerdings schon sehen.“ (B2/111)</p>	
	<p>9.1.3 Nein <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner verneinen, dass sie sich als ‚Experten für die Räume dieser Welt‘ sehen. <u>AG:</u> In Abgrenzung zu 9.1.1 und 9.1.2 wird ‚Nein‘ codiert, wenn ein Expertenstatus explizit abgelehnt oder verneint wird. <u>Bsp.:</u> • „[lacht] Ich wäre ja mal gespannt, ob da auf die Frage einer mit ‚Ja‘ antwortet. Nein.“ (B10/117)</p>	
<p>9.2 Erdkundelehrer allgemein <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen sich die Gesprächspartner dazu äußern, ob Erdkundelehrkräfte allgemein ‚Experten für die Räume dieser Welt‘ sein sollten.</p>	<p>9.2.1 Ja <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner zustimmen, dass Erdkundelehrkräfte allgemein ‚Experten für die Räume dieser Welt‘ sein sollten. <u>AG:</u> In Abgrenzung zu 9.2.2 und 9.2.3 wird ‚Ja‘ codiert, wenn von den Gesprächspartnern gesagt wird, dass • Erdkundelehrkräfte ‚Experten für die Räume dieser Welt‘ sein sollten. • dies von Erdkundelehrkräften erwartet wird. • dies angestrebt wird. <u>Bsp.:</u> • „Ja, das versuchen die ja, indem sie ja wirklich diese Raummodule wechseln.“ (B12/145)</p>	

	<p>9.2.2 Mit Einschränkungen</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner eingeschränkt zustimmen, dass Erdkundelehrkräfte allgemein ‚Experten für die Räume dieser Welt‘ sein sollten.</p> <p><u>AG:</u> In Abgrenzung zu 9.2.1 und 9.2.3 wird ‚Mit Einschränkungen‘ codiert, wenn die Gesprächspartner in bestimmten Kontexten oder unter bestimmten Bedingungen zustimmen, dass Erdkundelehrkräfte ‚Experten für die Räume dieser Welt‘ sein sollten.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Also es kommt ein bisschen auf die Perspektive an, ja. Aus Sicht von Schülern und Schule auf jeden Fall, definitiv. Aus Sicht von Gesellschaft auch. Ich glaube, dass wir als Erdkundelehrer wesentlich mehr darüber wissen als die meisten anderen. Wir sind sicherlich Experten für diese Räume, die verschiedenen, die gemacht werden. Aber, jetzt kommt das große Aber, immer nur exemplarisch für einzelne Teilbereiche.“ (B4/129) 	
	<p>9.2.3 Nein</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner verneinen, dass Erdkundelehrkräfte allgemein ‚Experten für die Räume dieser Welt‘ sein sollten.</p> <p><u>AG:</u> In Abgrenzung zu 9.2.1 und 9.2.2 wird ‚Nein‘ codiert, wenn von den Gesprächspartnern abgelehnt oder verneint wird, dass Erdkundelehrkräfte ‚Experten für die Räume dieser Welt‘ sein sollten oder darauf hingewiesen wird, dass dies nicht umsetzbar ist.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Ist nicht machbar als Lehrer. Es ist nicht machbar. Es ist nicht machbar.“ (B3/161) 	
<p>9.3 Expertise als Erdkundelehrkraft zeichnet sich nicht (nur) durch Raumexpertise aus; es gibt andere Aspekte, die relevanter sind</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner darauf verweisen, dass sich die Expertise von Erdkundelehrkräften nicht (nur) durch Raumexpertise auszeichnet, sondern es andere Aspekte gibt, die relevanter sind.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Weil es geht im Endeffekt darum, dass die wirklich Sachen auswerten können und wenn man dann der beste Lehrer ist beim Beibringen von Auswerten von Materialien, dann haben die Schüler da in der Regel mehr von, als wenn du Raumexperte bist. Und du musst halt so den Mittelweg finden.“ (B6/155) 		

Code 10: Sonstiges

Zweite Codeebene	Dritte Codeebene	Vierte Codeebene	Fünfte Codeebene
<p>10.1 Material <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen es um Unterrichtsmaterial, konkret um dessen Menge, die von den Gesprächspartnern im Unterricht über Raummodule verwendeten Lehrwerke und potenzielle Abonnements von unterstützenden Fachzeitschriften geht.</p>	<p>10.1.1 Menge <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen es um die vorhandene Menge an Unterrichtsmaterial – sowohl bezogen auf Raummodule allgemein als auch konkret bezogen auf Australien und Ozeanien – geht.</p>	<p>10.1.1.1 Zu Raummodulen allgemein <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen es um die vorhandene Menge an Unterrichtsmaterial bezogen auf Raummodule allgemein geht.</p>	<p>10.1.1.1.1 Viel vorhanden <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner darauf verweisen, dass zu den Raummodulen insgesamt viel Material verfügbar ist. <u>Bsp.:</u> <ul style="list-style-type: none"> • nicht aufgetreten; eine Antwort, die hier codiert worden wäre, wäre bspw. gewesen: „Zu den Raummodulen ist insgesamt aufgrund der umfangreichen Themenhefte sehr viel Material vorhanden.“ </p>
			<p>10.1.1.1.2 Variierend, wenig vorhanden, veraltet <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner darauf verweisen, dass zu den Raummodulen insgesamt wenig Material verfügbar ist, dass Material veraltet ist oder dass die Verfügbarkeit von Material je nach Raummodul schwankt. <u>Bsp.:</u> <ul style="list-style-type: none"> • „Es variiert sehr stark. Also dadurch, dass ich jetzt schon hier mit der erfahrenste Kollege in Erdkunde bin mit 16 Jahren, wir sind ein sehr junges Kollegium, ist das für die jungen Kollegen schon manchmal echt schwierig, an Material zu kommen.“ (B2/15) </p>
		<p>10.1.1.2 Zu Australien und Ozeanien <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen es um die vorhandene Menge an Unterrichtsmaterial bezogen auf Australien und Ozeanien geht.</p>	<p>10.1.1.2.1 Viel vorhanden / stetig hinzukommend <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner darauf verweisen, dass viel Material zum Raummodul Australien und Ozeanien verfügbar ist oder dass laufend Material zum Raummodul Australien und Ozeanien hinzukommt. <u>Bsp.:</u> <ul style="list-style-type: none"> • „In der Sek. II würde ich sagen, findet man schon, alleine von den Schulbüchern, von den üblichen verdächtigen Verlagen, genug Material. Das ist eigentlich kein Problem. Ja.“ (B7/109) • „Oder einige Aspekte, die vielleicht im ersten Themenheft stiefmütterlicher behandelt wurden, jetzt [= in der neuen Ausgabe des Themenheftes, J. A.] einen etwas größeren Anteil bekommen oder Seiten ergänzt wurden, das merkt man schon, ja. Sodass ich jetzt zum Beispiel solche Sachen nicht mehr kopieren muss, weil sie eben im Lehrwerk drin sind.“ (B12/45) </p>

			<p>10.1.1.2.2 Schwierigkeiten bei der Materialsuche / wenig vorhanden / nicht genug vorhanden</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner auf Schwierigkeiten bei der Materialsuche verweisen oder angeben, dass nur wenig oder nicht ausreichend Material zum Raummodul Australien und Ozeanien verfügbar ist.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Aber finden Sie mal etwas zu Neuseeland, das ist noch viel schlimmer, viel schwerer als zu Australien. Also da habe ich wirklich große Schwierigkeiten.“ (B4/105) • „Und natürlich (...) Material sicherlich auch. Also man müsste wesentlich mehr dazu haben.“ (B4/83)
	<p>10.1.2 Verwendetes Lehrwerk im Unterricht über Raummodule</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen es um das von den Gesprächspartnern im Unterricht über Raummodule verwendete Lehrwerk geht.</p>	<p>10.1.2.1 Diercke</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner angeben, im Unterricht über Raummodule die Diercke-Themenhefte einzusetzen.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Wobei wir momentan wieder mit Diercke arbeiten, nachdem TERRA abgebaut hat.“ (B4/9) 	
		<p>10.1.2.2 TERRA</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner angeben, im Unterricht über Raummodule die TERRA-Themenhefte einzusetzen.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Wir arbeiten mit Westermann [eigentlich: Klett, J. A.] zusammen und wir haben also eingeführt das Themenheft von TERRA, TERRA-Themenheft Australien Ozeanien. Das war das verbindliche Buch, was die Schüler sich anschaffen mussten.“ (B11/103) 	
		<p>10.1.2.3 Gesamtband Klett</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner angeben, im Unterricht über Raummodule den Gesamtband von Klett einzusetzen.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Jetzt arbeiten wir mit Klett.“ (B13/25, thematisch-regionales Vorgehen) 	
		<p>10.1.2.4 Variierend</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner angeben, das im Unterricht über Raummodule eingesetzte Lehrwerk nicht festgelegt zu haben.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Nein, also das haben wir extra nicht gemacht, also ich bin ja auch [spezielle Zuständigkeit innerhalb der Schule] bei uns an der Schule und wir haben extra gesagt, dass wir es nicht festlegen, weil eben die Verlage immer wieder neue Themenhefte gestalten.“ (B12/113) 	

	<p>10.1.3 Abonnement Fachzeitschriften <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen es darum geht, ob die Schulen der Gesprächspartner unterstützend Fachzeitschriften abonniert haben.</p>	<p>10.1.3.1 An der Schule (früher / derzeit) vorhanden <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner angeben, dass ihre Schulen Fachzeitschriften abonniert haben bzw. hatten. <u>Bsp.:</u> • „[Die Fachzeitschriften Geographische Rundschau und Praxis Geographie, J. A.] [h]aben wir in der Schule.“ (B6/117)</p>	
		<p>10.1.3.2 Nicht an der Schule vorhanden <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner angeben, dass ihre Schulen keine Fachzeitschriften abonniert haben bzw. hatten. <u>Bsp.:</u> • „Aber wir haben hier in der Schule leider keinen Zugang, weil es einfach zu teuer ist.“ (B2/17)</p>	
<p>10.2 Konsequenzen dadurch, dass jedes Raummodul nur jede x Jahre einmal vorkommt <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen darauf verwiesen wird, dass sich die einzelnen Raummodule erst in einem Abstand von mehreren Jahren wiederholen oder Gesprächsausschnitte, aus denen Konsequenzen der Tatsache entnommen werden können, dass sich die Raummodule erst in einem Abstand von mehreren Jahren wiederholen. <u>Bsp.:</u> • „Das ist prinzipiell ein Problem bei Raummodulen, durch die immer wiederkehrende Variante ist wenig [Material, J. A.] auf dem Markt. Weil manche Raummodule für fünf Jahre verschwinden und dann wieder aus der Schublade geholt werden und das ist dann immer schwierig. Dafür schreibt keiner ein Buch.“ (B4/83)</p>			
<p>10.3 Geographiedidaktik unabhängig vom konkreten Raummodul <u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsausschnitte, in denen die Gesprächspartner darauf verweisen, dass die Geographiedidaktik ihrer Ansicht nach unabhängig vom unterrichteten Raum ist. <u>Bsp.:</u> • „Ja vielleicht generell, dass ich nochmal so betonen möchte, dass halt die Geographiedidaktik unabhängig vom Raum ist. Also dass / Jeder Raum soll natürlich qualitativ hochwertig, didaktisch, geographisch im Unterricht umgesetzt werden. Also das finde ich ganz wichtig. Also dass ich jetzt nicht sagen kann ‚Ich kann nur guten Unterricht machen im Raummodul Angloamerika‘. Das ist Quatsch.“ (B12/151)</p>			

<p>10.4 Unterscheidung Raummodule und Fachmodule gar nicht überragend wichtig</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner darauf verweisen, dass ihrer Ansicht nach der Unterscheidung zwischen Raum- und Fachmodulen bzw. der Ausweisung von Raummodulen keine immense Bedeutung zukommt.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Also ehrlich gesagt hat mich das so ein bisschen gewundert, dass die Raummodule so hochgehängt werden. Also dass das irgendwie so / Ich finde, das ist gar nicht so etwas Besonderes.“ (B13/139) 			
<p>10.5 Arbeitsbelastung</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner auf (z. B. zeitliche) Formen der Arbeitsbelastung verweisen.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Nein, ansonsten fehlt mir einfach im Moment die Zeit da, mich weiter mit diesem Raum auseinanderzusetzen.“ (B2/83) 			
<p>10.6 Vorlieben von Lehrern für bestimmte Raummodule</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner darauf verweisen, dass Lehrer Vorlieben für bestimmte Raummodule haben.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Ja, also man hat hier schon so seine LIEBLINGSräume glaube ich.“ (B12/153) 			
<p>10.7 Manifestieren von Werthaltungen / Zielvorstellungen von Lehrern in der Ausgestaltung der Unterrichtsvorgaben zum Raummodul</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner darauf verweisen, dass Lehrer individuelle Werthaltungen und Zielvorstellungen haben, die in der Ausgestaltung der Unterrichtsvorgaben zum Raummodul sichtbar werden.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Ich glaube, das [= die konkrete Ausgestaltung der Unterrichtsvorgaben zum Raummodul, J. A.] ist wirklich ganz stark abhängig davon, was man wann wie macht. Oder machen möchte. Wenn ich jetzt sage ‚Das ist Bauchgefühl‘, wäre das ein bisschen zu wenig, aber es hat natürlich auch ein bisschen damit zu tun, die eigene Lebenswirklichkeit, wo war ich selber, was interessiert mich, was halte ich selber für wichtig, was, meine ich, ist wichtig für Schüler, müssen sie Wirtschaftsdaten von Angola auswendig lernen oder ist mir wichtiger, dass sie verstanden haben, wenn ich alle zwei Wochen ein neues Smartphone habe, dann hat das Auswirkungen auf den Kongo.“ (B4/37) 			

<p>10.8 Probleme bei Fragen zur Fachdidaktik / selten explizite Anwendung fachdidaktischer Theorie in der Praxis / Zweifel an Relevanz von fachdidaktischen Aspekten in der Praxis</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen den Gesprächspartnern die Beantwortung von Fragen zur Fachdidaktik schwerfällt, sie z. B. darauf verweisen, fachdidaktische Theorie selten bzw. nicht explizit im Unterricht anzuwenden oder Zweifel an der Relevanz von fachdidaktischen Aspekten in der Praxis äußern.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Weil im Endeffekt diese ganze Theorie, die jetzt hier so drinsteht, die ist überhaupt / Die ist im Unterrichtsgeschehen absolut unwichtig“ (B6/55) 			
<p>10.9 Konservativität</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner eine gewisse Konservativität dergestalt erkennen lassen, dass ihre Ausführungen auf frühere Prinzipien oder historische Entwicklungsschritte der Geographiedidaktik verweisen, konkret auf das Prinzip ‚vom Nahen zum Fernen‘, auf die Länderkunde oder auf ein Vorgehen nach einem quasi-länderkundlichen Schema.</p>	<p>10.9.1 Vom Nahen zum Fernen</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner auf das Prinzip ‚vom Nahen zum Fernen‘ verweisen.</p> <p>• <u>Bsp.:</u></p> <p>„Ich finde es auch gut, dass das erste Raummodul IMMER vorgegeben ist und zwar Deutschland in Europa. Weil da bin ich ganz konservativer Geograph, von der Nähe zur Ferne, ich finde das ganz wichtig, dass wir in Deutschland anfangen, auch wenn das die Schüler nicht spannend finden. Aber da finde ich es gut.“ (B8/5)</p>		
	<p>10.9.2 „Länderkunde“</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner den Begriff der Länderkunde (z. B. zur Beschreibung des regional-thematischen Vorgehens) nutzen.</p> <p>• <u>Bsp.:</u></p> <p>„Also auf die gesamte Schulzeit würde ich gerne beide Möglichkeiten haben. Also sowohl thematisch vorzugehen als auch länderkundlich, aber in der Oberstufe muss man sich, glaube ich, schwerpunktmäßig für eine Möglichkeit entscheiden. Und da, ja, präferiere ich die länderkundliche Vorgehensweise.“ (B7/9)</p>		
	<p>10.9.3 Quasi-länderkundliches Schema</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen die Gesprächspartner beschreiben, bei der Behandlung der Raummodule vorzugsweise Geofaktoren bzw. Unterthemen stets nach dem gleichen Ablauf zu thematisieren und somit in gewisser Weise ähnlich dem früheren länderkundlichen Schema vorzugehen.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Wir machen tatsächlich sogar die Reihenfolge in der Regel gleich in der Oberstufe, dass wir Naturraum, Landwirtschaft, Wirtschaft, Bevölkerung, Stadt und Sonderthemen machen. In immer der gleichen Reihenfolge, was für Schüler ersichtlich ist“ (B4/13) 		

<p>10.10 Fehlende Berücksichtigung von Sachverhalten oder Ungenauigkeiten / Fehler in den Aussagen der Lehrkräfte</p> <p><u>AW:</u> Codiert werden Gesprächsauschnitte, in denen in den Aussagen der Gesprächspartner wichtige Sachverhalte nicht berücksichtigt werden oder Aussagen, die Ungenauigkeiten oder Fehler enthalten.</p> <p><u>Bsp.:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • „Das [= die Vorgabe von Themenschwerpunkten zu den Räumen, J. A.] ist ja gar nicht mehr gegeben. Es sind wirklich nur die drei Raummodule. Das war's. Und dann wird eigentlich die Lehrkraft alleingelassen, um zu schauen. [...] Bei den thematischen Schwerpunkten jetzt für das Abitur waren wirklich nur noch die Raummodule vorgegeben.“ (B3/21 ff.) 			
--	--	--	--

Anhang 17: Fallbezogene Zusammenfassungen (eigene Darstellung nach selbst erhobenen Daten)

Interview Nr. 1

1 RM: Einstellungen, Legitimitätsempfinden	
1.1 Vorgabe von Raummodulen allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • kritisch gegenüber der Vorgabe von Raummodulen, v. a. begründet durch ein zu starres Vorgeben der Raumbeispiele und ein Einschränken des Aktualitätsprinzips • sieht keine größeren didaktischen Vorteile in den Raummodulen, bevorzugt eigentlich eine rein thematische Vorgehensweise • späte Einführung der Raummodule in der Qualifikationsphase: problematisch; B1 plädiert für eine frühere Einführung, um auch schon früher für entferntere oder weniger populäre Räume zu sensibilisieren
1.2 Regional-thematisches vs. thematisch-regionales Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> • bevorzugt ein thematisch-regionales Vorgehen und weist dem Thematischen einen höheren Stellenwert als dem Raum zu; begründet dies damit, dass man so besser verschiedene Beispiele gegenüberstellen und sich intensiver mit dem zu untersuchenden Sachverhalt beschäftigen kann
1.3 Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept	<ul style="list-style-type: none"> • fehlende Erfahrung mit dem Konzept
1.4 Kompatibilität mit Bildungsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • sieht bei der Kompatibilität mit den Bildungsaufgaben ggf. einen Vorteil im thematisch-regionalen Vorgehen, da eine Implementierung der Bildungsaufgaben im regional-thematischen Vorgehen z. T. künstlich erscheint
1.5 Kompatibilität mit Raumkonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen
1.6 Kompatibilität mit Basiskonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • viele Basiskonzepte sind kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen • jedoch Problem, bei den Maßstabsebenen der globalen Ebene gerecht zu werden; dies würde bei einer thematisch-regionalen Strukturierung besser gelingen
2 AO: Fachwissen	
2.1 Ausprägung	<ul style="list-style-type: none"> • Fachwissen relativ schwach eingeschätzt • Stärken: Topographie, naturgeographischer Bereich • Schwächen: im anthropogeographischen Bereich • Fachwissen durch Unterrichten des Raummoduls steigend
2.2 Ursachen	<ul style="list-style-type: none"> • Raummodul wird in Gesellschaft, Medien und Schule abgesehen von aktuellen Naturkatastrophen und dem Stempel des fernen Urlaubsziels wenig thematisiert • keine Behandlung im Studium, kein Wissenserwerb in bisheriger Berufserfahrung, kein Wissenserwerb in Freizeit
3 AO: Fachdidaktisches Wissen	
3.1 Anforderungen an Unterricht über Raummodule	<ul style="list-style-type: none"> • übergreifendes Arbeiten: Einbezug der verschiedenen Sphären, Verknüpfen der humangeographischen und naturgeographischen Perspektive
3.2 Unterrichtsplanung	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsplanung würde sehr schwerfallen und viel Einarbeitung und Material-sichtung erfordern, sodass sie sehr zeitaufwendig wäre • hätte Schwierigkeiten bei der Grob-/Reihenplanung mit Themenübergängen innerhalb der Reihe und beim Finden von geeignetem Material und bei dessen Aufarbeitung
3.3 Unterrichtsdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> • /³⁶
3.4 Konkretes Vorgehen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Planung: Blick ins Kerncurriculum, Materialsichtung und -beschaffung, Anlegen einer Grobstruktur • Einstiegsstunde: Rückgriff auf Schülervorwissen (Bildquellen, Disparitäten kontrastieren), Mindmap anlegen

36 Ein Schrägstrich (/) wird verwendet, wenn der Interviewpartner entweder keine zur Kategorie gehörenden Informationen (vgl. Kategorienhandbuch in Anhang 16) gibt oder angibt, die Antwort nicht zu wissen.

3.5 Spezifisches fachdidaktisches Wissen für Australien und Ozeanien notwendig?	• /
3.6 Fachdidaktisches Wissen steigend durch Unterrichten des Raummoduls?	• ja, hätte in einzelnen Nuancen einen Zugewinn (Planung, Schülerschwierigkeiten, Schülerfehlvorstellungen und eigene Fehlvorstellungen)
3.7 Vorwissen der Lernenden	• Schwierigkeiten bei der Einschätzung des Vorwissens
4 AO: Allgemeine Pädagogik	
4.1/4.2 Spezifische pädagogische Herausforderungen vorhanden?	• sieht keine spezifischen pädagogischen Herausforderungen
5 AO: Lehrerenthusiasmus	
5.1/5.2/5.3 Grad des Lehrerenthusiasmus	<ul style="list-style-type: none"> • bezogen auf den Raum Australien und Ozeanien: würde dort gerne einmal hinreisen • bezogen auf das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien: motiviert, das Raummodul einmal zu unterrichten, da er viel dazulernen würde (z. B. Potenzial des Raums, Bezüge zu anderen Räumen, politische und gesellschaftliche Gegebenheiten des Raums)
6 AO: Selbstwirksamkeit	
6.1./6.2./6.3 Grad des Selbstwirksamkeitserlebens	• niedriges Selbstwirksamkeitserleben aufgrund fehlender unterrichtlicher Erfahrung, fehlendem Kontakt mit dem Raum, fehlendem Material
7 AO: Erfahrungen	
7.1 Persönliche Erfahrungen	• noch nicht dort gewesen
7.2 Unterrichtliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • Unter-/Mittelstufe: weder im Erdkundeunterricht am Gymnasium noch in Gesellschaftslehre an der Gesamtschule Erfahrungen mit dem Raum gemacht, quasi keine Bezugnahmen auf Australien und Ozeanien (maximal Klimadiagramme von Australien in Klasse 6), andere Räume in Gesellschaftslehre häufiger behandelt • noch nie im Rahmen eines Abiturdurchgangs unterrichtet
7.3 Bedeutung, die der Erfahrung beigemessen wird	<ul style="list-style-type: none"> • es wäre hilfreich für das Unterrichten des Raummoduls, schon einmal vor Ort gewesen zu sein • bereits gegebene unterrichtliche Erfahrung könnte helfen, einzuschätzen, welchen Anspruch man an die Schüler stellen kann und helfen, Vergleiche zu ziehen
8 AO: Weiterbildung	
8.1 Bedürfnis nach Weiterbildung	• hoch: wenig Fachwissen und fachdidaktisches Wissen vorhanden
8.2 Konkret gewünschtes Fortbildungsangebot	• v. a. didaktisch: derzeitige Literatur, Medienunterstützung, Informationen, worauf geachtet werden sollte etc.
9 Einstellung zum Expertenstatus	
9.1 Persönlich	• kein Experte, zu wenig reine Erdkunde unterrichtet
9.2 Erdkundelehrer allgemein	• können Expertenwissen zu einzelnen Räumen, aber nicht zu allen Räumen haben; müssen Überblick haben und Verknüpfungen ziehen können
9.3 Expertise als Erdkundelehrkraft nicht (nur) Raumexpertise	• /
10 Sonstiges³⁷	
10.1 Material	• wenig Material zu Australien und Ozeanien existent
10.6 Vorlieben von Lehrern für bestimmte Raummodule	• Lehrer haben Lieblingsräume, mit denen sie sich am meisten beschäftigen

37 Zu Code 10 werden in den fallbezogenen Zusammenfassungen jeweils lediglich diejenigen Subcodes aufgeführt, zu denen im Gespräch auch Informationen gegeben wurden. Grund dafür ist, dass unter Code 10 häufig Einzelinformationen codiert wurden, die sich auf Details beziehen bzw. nicht erfragt und daher nicht von jedem Gesprächspartner genannt wurden.

10.10 Fehlende Berücksichtigung von Sachverhalten oder Ungenauigkeiten / Fehler in den Aussagen der Lehrkräfte

- zählt Sumatra zu Australien und Ozeanien

Interview Nr. 2

1 RM: Einstellungen, Legitimitätsempfinden	
1.1 Vorgabe von Raummodulen allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • findet die Vorgabe von Raummodulen positiv: dient Lehrern und Schülern als klarer Orientierungsrahmen, schafft für Lehrer eine klare Abgrenzung, was genau zu behandeln ist, ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit Räumen, die nicht zuletzt die Schülermotivation weckt • Spezifität der Vorgabe: unproblematisch, da exemplarisch gearbeitet wird und auch die Schüler wissen, dass viele behandelte Inhalte auf andere Räume übertragbar sind • späte Einführung in der Qualifikationsphase: unproblematisch: bedeutet keine große Umgewöhnung für die Schüler; auch in unteren Jahrgangsstufen werden bereits Raumanalysen gemacht; eine erneute, thematische Strukturierung in der Oberstufe wäre zu wiederholend
1.2 Regional-thematisches vs. thematisch-regionales Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> • bevorzugt ein regional-thematisches Vorgehen: ist für die Lehrer leichter, insbesondere, da die Lehrwerke auch regional-thematisch strukturiert sind
1.3 Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept	<ul style="list-style-type: none"> • pro Konzept: man findet historisch herausgebildete Grenzen zwischen Räumen • kontra Konzept: Grenzen sind nicht so eindeutig zu ziehen; Konzept ist in Zeiten der Globalisierung nicht mehr ganz zeitgemäß • pro Konzept im Erdkundeunterricht: man kann unklare Grenzziehung mit Schülern im Unterricht behandeln; ist eine klar abgegrenzte, nachvollziehbare Strukturierungshilfe für den Unterricht • Alternativen der Einteilung wären denkbar (Industrie-, Entwicklungs-, Schwellenländer, nach Höhenstufen etc.) • Konzept findet z. T. schon Anklänge in unteren Jahrgangsstufen
1.4 Kompatibilität mit Bildungsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Globales und interkulturelles Lernen eher in Projektarbeit angeordnet, wird daher in Oberstufe durch Zeitmangel etwas außen vor gelassen • Umweltbildung wird in Raummodulen berücksichtigt, der Konflikt Ökologie / Ökonomie ist zentral • politische Bildung gering ausgeprägt, v. a. vorhanden beim Thema Raumplanung
1.5 Kompatibilität mit Raumkonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • Raumkonzepte sind B2 wenig bekannt • Raumkonzepte kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen
1.6 Kompatibilität mit Basiskonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • viele Basiskonzepte (Nachhaltigkeit, Maßstabebenen) kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen
2 AO: Fachwissen	
2.1 Ausprägung	<ul style="list-style-type: none"> • Fachwissen im Vergleich zu dem zu anderen Raummodulen als eher geringer eingeschätzt • Stärken: Stadtgeographie, Great Barrier Reef, ökologischer Wandel, Klimawandel • Schwächen: Landwirtschaft (Fehlen von aktuellen Zahlen)
2.2 Ursachen	<ul style="list-style-type: none"> • Wissensquellen: Studium (fünfwöchige Exkursion nach Ozeanien, begleitende universitäre Veranstaltungen), bisherige Berufserfahrung, Sozialkontakte, Medien • jedoch: durch Entfernung des Raums wenig direkten Kontakt mit ihm, relativ wenig Unterrichtserfahrung, Materialmangel, zeitlicher Mangel, sich tiefer mit dem Raum zu beschäftigen
3 AO: Fachdidaktisches Wissen	
3.1 Anforderungen an Unterricht über Raummodule	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsreihe sollte mit Raum-/Lagebeschreibung und Naturgeographie beginnen
3.2 Unterrichtsplanung	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsplanung würde aufgrund der Materiallage und wenig Erfahrung mit dem Raum schwerer fallen als die Planung von Unterricht zu einigen anderen Raummodulen • Herausforderungen bei der Planung wären die (über das Buch hinausgehende) Materialbeschaffung und das Festlegen der Reihenfolge der Themen innerhalb der Reihe
3.3 Unterrichtsdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> • keine spezifischen Herausforderungen

3.4 Konkretes Vorgehen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung: Vorerfahrungen der Schüler sammeln (Brainstorming / Placemat), Mindmap anlegen mit zu untersuchenden Aspekten und Sammeln von Hypothesen, Naturgeographie bzw. Raum-/Lagebeschreibung bzw. Topographie (Entfernungen / Größen) des Raummoduls z. B. mit dem Atlas behandeln, dann Anknüpfen von sinnvollen thematischen Inhalten (landwirtschaftlich / stadtgeographisch / bevölkerungsgeographisch / gesellschaftlich etc.) in einer sinnvollen und nachvollziehbaren Reihenfolge inkl. Berücksichtigung von Fachbegriffen • später immer wieder Rückbezüge zur Mindmap und zu den Hypothesen
3.5 Spezifisches fachdidaktisches Wissen für Australien und Ozeanien notwendig?	<ul style="list-style-type: none"> • nein
3.6 Fachdidaktisches Wissen steigend durch Unterrichten des Raummoduls?	<ul style="list-style-type: none"> • verweist darauf, sich zu wenig mit der Fachdidaktik auszukennen; antwortet eher ausweichend
3.7 Vorwissen der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • keine Schwierigkeiten beim Einschätzen
4 AO: Allgemeine Pädagogik	
4.1/4.2 Spezifische pädagogische Herausforderungen vorhanden?	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilisierung der Schüler für verschiedene Bevölkerungsgruppen und deren Historie; Schüler befähigen, andere Perspektiven einzunehmen
5 AO: Lehrerenthusiasmus	
5.1/5.2/5.3 Grad des Lehrerenthusiasmus	<ul style="list-style-type: none"> • bezogen auf den Raum Australien und Ozeanien: hoch aufgrund der Landschaft, der Vegetation, der Abgeschiedenheit, der Sicherheit, der Vielfalt, der Städte, der Kultur, der Historie, der wirtschaftlichen Entwicklung und des Rohstoffabbaus; Raum auch ein bisschen tourismus- bzw. klischeebedingt reizvoll • auch großes Interesse am Unterrichten des Raummoduls
6 AO: Selbstwirksamkeit	
6.1./6.2./6.3 Grad des Selbstwirksamkeitserlebens	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwirksamkeitserleben mit Einschränkungen: motivierender, interessanter Unterricht schon möglich, zweifelt aber daran, ob gutes Material leicht zu bekommen wäre
7 AO: Erfahrungen	
7.1 Persönliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • war viermal in Australien bzw. in Ozeanien, insgesamt ca. 22 Wochen
7.2 Unterrichtliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • in der Unter-/Mittelstufe gibt es kaum Bezüge auf Australien und Ozeanien; Themen der wenigen Bezüge: Klimadiagramme, extensive Weidewirtschaft / Schafhaltung • einmal im Rahmen eines Abiturdurchgangs unterrichtet
7.3 Bedeutung, die der Erfahrung beigemessen wird	<ul style="list-style-type: none"> • wenn man schon einmal vor Ort war, wirkt sich dies positiv auf das Verständnis des Raumes aus und es ist leichter, über einen Raum zu sprechen, Material zu handhaben, die Dimensionen des Raums einzuschätzen, den Schülern Dinge zu berichten, die nicht im Schulbuch stehen und authentisch zu erscheinen; man sollte aber die Subjektivität der eigenen Erfahrungen reflektieren und auch nicht zu oft von seinen Reisen erzählen • mit unterrichtlicher Erfahrung könnte die Unterrichtsplanung leichter fallen
8 AO: Weiterbildung	
8.1 Bedürfnis nach Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> • hat Bedarf an Weiterbildung, empfindet Wissen als zu veraltet
8.2 Konkret gewünschtes Fortbildungsangebot	<ul style="list-style-type: none"> • v. a. didaktisch: Was gibt es für Material der Verlage bzw. im Internet, insbesondere zur Wirtschaft, Stadtentwicklung, Nachhaltigkeit, zum Klimawandel?
9 Einstellung zum Expertenstatus	
9.1 Persönlich	<ul style="list-style-type: none"> • im schulischen Umfeld ja, ansonsten gibt es aber noch qualifiziertere Personen
9.2 Erdkundelehrer allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • ja, Erdkundelehrer haben einen anderen Blick auf Räume
9.3 Expertise als Erdkundelehrkraft nicht (nur) Raumexpertise	<ul style="list-style-type: none"> • /

10 Sonstiges	
10.1 Material	<ul style="list-style-type: none"> • Materialmenge zu den Raummodulen: stark variierend; oft problematisch für jüngere Kollegen, Material zu finden • Materialsuche auch beim Raummodul Australien und Ozeanien schwer, zumal es auch in der Sek. I nicht thematisiert wird • keinen Schulzugang zu Fachzeitschriften, da zu teuer
10.5 Arbeitsbelastung	<ul style="list-style-type: none"> • Materialsuche zeitlich limitiert (z. B. keine Zeit für Bibliotheksbesuche) • tiefere fachliche Auseinandersetzung mit dem Raum zeitlich nicht möglich • Einschränkungen durch geringe Stundenanzahl im Grundkurs • geringer Stellenwert der Erdkunde im Fächerkanon
10.8 Probleme bei Fragen zur Fachdidaktik / selten explizite Anwendung fachdidaktischer Theorie in der Praxis / Zweifel an Relevanz von fachdidaktischen Aspekten in der Praxis	<ul style="list-style-type: none"> • Schwierigkeiten bei der Beantwortung von Fragen zur Fachdidaktik (fachdidaktische Ausbildung einige Jahre her) • in der Oberstufe keine Anwendung fachdidaktischer Prinzipien
10.10 Fehlende Berücksichtigung von Sachverhalten oder Ungenauigkeiten / Fehler in den Aussagen der Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • verweist auf die regional-thematische Strukturierung der Bücher, berücksichtigt dabei aber nicht, dass es auch thematisch-regionale Lehrwerke geben würde

Interview Nr. 3

1 RM: Einstellungen, Legitimitätsempfinden	
1.1 Vorgabe von Raummodulen allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • findet die Vorgabe von Raummodulen gut: sie ist greifbar für den Unterricht und die Schüler, schafft eine Kohärenz im Unterricht, ermöglicht, dass Schüler und Lehrer etwas über Räume lernen, mit denen sie sonst vielleicht nicht in Kontakt gekommen wären, schafft ein tieferes Verständnis für den Raum durch dessen ganzheitliche Behandlung; zudem finden sich auch die inhaltlichen Vorlieben der Lehrkräfte in den Raummodulen wieder • B3 verweist aber auch darauf, dass die Raummodule auch eine thematische Einschränkung der Lehrerfreiheiten bedeuten und dass im Rahmen einzelner Raummodule oft stets die gleichen Fallbeispiele besprochen werden • die späte Einführung in der Qualifikationsphase ist nach Einschätzung von B3 herausfordernd für die Lehrkräfte und auch Schüler sind diese nicht gewohnt; gleichwohl verweist B3 darauf, dass auch in der Sek. I nicht streng thematisch, sondern z. T. bereits nach Räumen vorgegangen wird
1.2 Regional-thematisches vs. thematisch-regionales Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> • bevorzugt ein regional-thematisches Vorgehen, da dieses für B3 bedeutet, die Theorie anhand eines gewissen Beispiels zu erarbeiten; zudem ist ein regional-thematisches Vorgehen ihrer Einschätzung nach strukturierter, hilft, den Gesamt-raum zu verstehen, entspricht der Strukturierung der Themenhefte, eignet sich für Transferleistungen und ist spannender für die Schüler • Diskussion im Kollegium: schnelle Einigung auf regional-thematisches Vorgehen
1.3 Rückgriff auf das Kulturerd-teilkonzept	<ul style="list-style-type: none"> • pro Konzept: es gibt Räume, innerhalb derer es kulturelle Gemeinsamkeiten gibt • pro Konzept im Erdkundeunterricht: man kann nicht alle Länder behandeln, es muss eine Auswahl getroffen werden • herausfordernd am Konzept im Erdkundeunterricht: man muss sich der Unterschiede bewusst sein, die es trotz allem in den Räumen gibt
1.4 Kompatibilität mit Bildungsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • BNE: Berücksichtigung schwer: Berücksichtigung der SDGs schwer, Nachhaltigkeit kommt nicht in jedem Raummodul vor • Globales Lernen: schwer, da man sich auf der Ebene von Räumen und nicht auf der globalen Ebene bewegt • interkulturelles Lernen: Sensibilisierung findet statt, aber viel Platz für das Kulturelle ist nicht und Lehrer sind (ohne vor Ort gewesen zu sein) zu sehr kulturelle Laien, um es gut zu unterrichten • Umweltbildung: auch nicht wirklich gegeben, man kennt die Umweltbildung vor Ort nicht • politische Bildung: findet kaum Platz, noch nie in einem Raummodul behandelt • Globales Lernen wäre bei einem thematisch-regionalen Vorgehen leichter zu behandeln
1.5 Kompatibilität mit Raumkonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • Raumkonzepte in geographiedidaktischer Ausbildung nicht behandelt
1.6 Kompatibilität mit Basiskonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • Mensch-Umwelt-System auf jeden Fall kompatibel • Nachhaltigkeitsviereck schwer, da Politik kaum behandelt wird • Behandlung der Zeithorizonte unterschiedlich kompatibel, je nach Thema
2 AO: Fachwissen	
2.1 Ausprägung	<ul style="list-style-type: none"> • Fachwissen als schlecht eingeschätzt • Fachwissen durch Unterrichten des Raummoduls steigend, man steigt mit jedem Mal tiefer in die Materie ein
2.2 Ursachen	<ul style="list-style-type: none"> • keine Erfahrung (auch, da Raummodul nur jede x Jahre einmal drankommt), Fach inhaltlich zu vielfältig, um alles wissen zu können, weder Wissenserwerb im Studium, noch in der bisherigen Berufslaufbahn, noch in der Freizeit
3 AO: Fachdidaktisches Wissen	
3.1 Anforderungen an Unterricht über Raummodule	<ul style="list-style-type: none"> • Betrachtung des Raums als Komplex (Zusammenspiel Mensch-Natur, Entwicklungen)

3.2 Unterrichtsplanung	<ul style="list-style-type: none"> • am Anfang wäre Unterrichtsplanung relativ einfach, da zunächst Behandlung physiogeographischer Gegebenheiten
3.3 Unterrichtsdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> • /
3.4 Konkretes Vorgehen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung: Brainstorming mit ersten Assoziationen zur Ermittlung von Vorkenntnissen und Interessen, Einordnung Gradnetz, physiogeographische Gegebenheiten (Großlandschaften, Klima), dann Thema, das sich gut anbinden lässt (Bevölkerungsgeographie / Landwirtschaft)
3.5 Spezifisches fachdidaktisches Wissen für Australien und Ozeanien notwendig?	<ul style="list-style-type: none"> • ja, der Lehrer sollte das Prinzip des Mensch-Umwelt-Systems verstanden haben
3.6 Fachdidaktisches Wissen steigend durch Unterrichten des Raummoduls?	<ul style="list-style-type: none"> • ja, es gibt immer einen Zugewinn; Zugewinn wird aber nicht spezifiziert
3.7 Vorwissen der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • keine Schwierigkeiten beim Einschätzen
4 AO: Allgemeine Pädagogik	
4.1/4.2 Spezifische pädagogische Herausforderungen vorhanden?	<ul style="list-style-type: none"> • sieht keine spezifischen pädagogischen Herausforderungen
5 AO: Lehrerenthusiasmus	
5.1/5.2/5.3 Grad des Lehrerenthusiasmus	<ul style="list-style-type: none"> • bezogen auf den Raum Australien und Ozeanien: interessiert; Neugierde auf ein anderes Land und eine andere Kultur • mittleres Interesse am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien; wenn es gemacht werden muss, muss es gemacht werden
6 AO: Selbstwirksamkeit	
6.1./6.2./6.3 Grad des Selbstwirksamkeitserlebens	<ul style="list-style-type: none"> • niedriges Selbstwirksamkeitserleben: müsste sich zuvor stark hineinarbeiten; schwer, tief in der Materie zu sein, wenn das Raummodul so selten drankommt
7 AO: Erfahrungen	
7.1 Persönliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • noch nicht dort gewesen
7.2 Unterrichtliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • Unter-/Mittelstufe: keine Bezugnahmen auf Australien und Ozeanien (nur später in der Einführungsphase in Bezug auf die Trockenheit); auch in den Schulbüchern keine Bezüge • noch nie im Rahmen eines Abiturdurchgangs unterrichtet
7.3 Bedeutung, die der Erfahrung beigemessen wird	<ul style="list-style-type: none"> • Raum erlebt zu haben hilft, als Lehrer im Unterricht dem interkulturellen Lernen gerecht zu werden, man kann Perspektiven über das Schulbuch hinaus einbringen • wenn man bereits unterrichtliche Erfahrung mit dem Raum hat, ist man tiefer in der Materie, erweitert seinen Horizont und gestaltet den Unterricht auch aufwendiger und abwechslungsreicher
8 AO: Weiterbildung	
8.1 Bedürfnis nach Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterbildungsbedürfnis mit Einschränkungen: Interesse da, sofern das Raummodul in der nächsten Zeit im Abitur drankommt
8.2 Konkret gewünschtes Fortbildungsangebot	<ul style="list-style-type: none"> • inhaltliches Interesse; kein didaktisches Interesse, da Didaktik das Handwerk und daher bekannt ist
9 Einstellung zum Expertenstatus	
9.1 Persönlich	<ul style="list-style-type: none"> • keine Expertin, da zu wenig Beschäftigung mit dem Raum; trotz Geographiestudium Laie
9.2 Erdkundelehrer allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • können keine Experten sein, weil die Disziplin Geographie zu vielfältig ist
9.3 Expertise als Erdkundelehrkraft nicht (nur) Raumexpertise	<ul style="list-style-type: none"> • /
10 Sonstiges	
10.1 Material	<ul style="list-style-type: none"> • hätte Probleme beim Finden von Material zu Australien und Ozeanien, da man nie Bezug zu diesem Thema hat • Fachzeitschriften an der Schule gehabt, B3 hat auch selbst Zeitschriften

10.2 Konsequenzen dadurch, dass jedes Raummodul nur jede x Jahre einmal vorkommt	<ul style="list-style-type: none"> • verhindert, dass Lehrer ein tiefes Wissen aufbauen können, führt dazu, dass Lehrer viel vergessen und den Unterricht nur nach dem Nötigsten gestalten
10.5 Arbeitsbelastung	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitaspekt limitiert Bibliotheksbesuche zur Materialgewinnung • Zeitaspekt (Zweifach) schränkt Teilnahme an Fortbildungen ein
10.10 Fehlende Berücksichtigung von Sachverhalten oder Ungenauigkeiten / Fehler in den Aussagen der Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • sagt, dass im Kerncurriculum nur die Raummodule und innerhalb dieser keine thematischen Schwerpunkte vorgegeben sind, dies ist jedoch der Fall • verweist auf die regional-thematische Strukturierung der Bücher, berücksichtigt dabei aber nicht, dass es auch thematisch-regionale Lehrwerke geben würde

Interview Nr. 4

1 RM: Einstellungen, Legitimitätsempfinden	
1.1 Vorgabe von Raummodulen allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • findet die Vorgabe von Raummodulen gut und ist Fan davon, einen Raum als solches zu betrachten: Möglichkeit, Räume in Gänze zu betrachten, thematisch in die Breite zu gehen, Verbindungen zwischen physischen und humangeographischen Aspekten herzustellen, sodass Bezüge deutlicher werden, ein breitgefächertes und damit realitätsnäheres Bild des Raumes zu vermitteln, den Unterricht nach dem gleichen Ablauf zu gestalten, was ihn für Schüler strukturiert macht; Raummodule sind dadurch motivierend, dass sie z. T. an die Lebensplanung der Schüler anknüpfen (vgl. Work and Travel in Australien nach dem Abitur) • nennt aber auch Nachteile / Herausforderungen an der Vorgabe von Raummodulen: führt z. T. dazu, dass Kollegen nicht über die Themenvorgaben des Kerncurriculums hinausgehen, was ein eindimensionales Bild des Raumes vermittelt; die Zeit ist ein limitierender Faktor bei einer so umfassenden Betrachtung eines Raumes; es besteht z. T. ein Ungleichgewicht bezogen auf die behandelten Länder innerhalb eines Raummoduls (Vernachlässigung der Länder Ozeaniens bei Australien und Ozeanien); es ist zunächst schwer, den Schülern zu vermitteln, warum gerade dieses eine Raummodul behandelt wird; die Humangeographie überwiegt inhaltlich gegenüber der Physischen Geographie • Vorgabe eines speziellen Raummoduls ist zwar sehr spezifisch, aber ein exemplarisches Vorgehen ist notwendig, da zeitlich nicht alles behandelt werden kann; anhand eines speziellen Raums wird viel behandelt, was allgemeingültig und übertragbar ist; in einer globalisierten Welt gehen uns auch andere Räume etwas an • späte Einführung in der Qualifikationsphase: nicht problematisch, da auch vorher schon regional vorgegangen wird (vgl. Behandlung des Raums Tropen oder der Sahelzone)
1.2 Regional-thematisches vs. thematisch-regionales Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> • bevorzugt regional-thematisches Vorgehen: ist auch für Schüler strukturierter, berücksichtigt den Gesamttraum, ist zielführender, entspricht den regional-thematischen Lehrwerken, ist unterrichtsorganisatorisch leichter (Schüler müssen nicht jede Stunde ein anderes Lehrwerk mitbringen) • verweist darauf, dass es ursprünglich jedoch so intendiert war, dass die Schulen die Fachmodule überordnen
1.3 Rückgriff auf das Kulturerdeteilkonzept	<ul style="list-style-type: none"> • kontra Konzept: ist zwar ein Fan davon, Räume einzuteilen, die Frage danach, wie dies geschieht ist aber sehr heikel; findet die Einteilung in Kulturerdteile problematisch und diskussionswürdig: stellt eine starke Vorauswahl dar, ist subjektiv, homogenisiert unzulässig durch Zusammenfassung unterschiedlicher Länder bzw. Nationalitäten zu einem Kulturerdteil • kontra Konzept im Erdkundeunterricht: Abgrenzung bzw. Ausweisung der Räume für Schüler ebenso wenig ersichtlich wie für B4 selbst • schlägt alternatives Vorgehen nach physisch-geographisch gegebenen Kontinenten vor, das ihm unverfänglicher, nachvollziehbarer und weniger subjektiv erscheint
1.4 Kompatibilität mit Bildungsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • BNE: kompatibel, taucht in jedem Raummodul (als globale Herausforderung und automatisch auch beim Naturraum) auf • Globales Lernen, interkulturelles Lernen, Umweltbildung, politische Bildung: ebenfalls kompatibel • ein regional-thematisches Vorgehen lässt mehr Raum für die Behandlung der Bildungsaufgaben als dies ein thematisch-regionales Vorgehen ließe (es gibt z. B. kein Fachmodul, das Umweltbildung abdeckt)
1.5 Kompatibilität mit Raumkonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • Raumkonzepte sehr gut kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen
1.6 Kompatibilität mit Basiskonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • Basiskonzepte (z. B. naturgeographische Systeme, humangeographische Systeme, Mensch-Umwelt-System) an sich gut kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen • Berücksichtigung der lokalen, regionalen oder globalen Maßstabsebene erscheint jedoch problematisch; schwer, ihr mit einem Raummodul gerecht zu werden

2 AO: Fachwissen	
2.1 Ausprägung	<ul style="list-style-type: none"> • Stärken: Naturraum • Schwächen: Wirtschaft, ganz spezifische kulturelle und humangeographische Dinge (Gesundheitssystem etc.) • Fachwissen durch Unterrichten des Raummoduls steigend
2.2 Ursachen	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb von Fachwissen z. B. durch Schauen von Dokumentationen, Recherchen im Internet und Fachzeitschriften, als B4 Australien und Ozeanien zum ersten Mal unterrichtet hat; einige ‚typische‘ naturräumliche Aspekte waren B4 auch schon dadurch bekannt, dass man sie während des Schuljahres in anderen Jahrgangsstufen unterrichtet • limitierende Faktoren für ein hohes Fachwissen: Australien hat bei uns (mit Ausnahme der Buschbrände) eine sehr geringe mediale Präsenz, B4 war noch nicht vor Ort und kann daher bestimmte Lebensweisen nicht nachvollziehen, die Materiallage zu Australien und Ozeanien ist dünn, es erfolgte kein Wissenserwerb zu Australien und Ozeanien im Studium
3 AO: Fachdidaktisches Wissen	
3.1 Anforderungen an Unterricht über Raummodule	<ul style="list-style-type: none"> • Überblick über das jeweilige Raummodul geben, exemplarisch arbeiten, idealerweise Inhalte ergänzen, die über das Buch hinausgehen, damit der Blick nicht ausschließlich problematisierend für die Schüler ist, Schüler sollen ein Grundverständnis bzw. eine Idee des Raumes entwickeln
3.2 Unterrichtsplanung	<ul style="list-style-type: none"> • würde nicht so schwerfallen, da Rückgriff auf den Arbeitsplan des letzten Durchlaufs möglich wäre; die Planung müsste dann nur noch aktualisiert und in einzelnen Teilen geändert werden
3.3 Unterrichtsdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Herausforderungen bei der Durchführung würden darin liegen, dass man einen Raum behandelt, der weit weg (von Schülerrealität) und nicht greif- oder schnell besuchbar ist; die Schüler müssten trotzdem ein Gefühl für den Raum bekommen und dürften kein Desinteresse an dem oder Gleichgültigkeit in Bezug auf den entfernten Raum entwickeln; schwer, den Schülern zu vermitteln, warum sie genau diesen Raum betrachten
3.4 Konkretes Vorgehen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung: stets Vorgehen in der gleichen Reihenfolge: Naturraum, Landwirtschaft, Wirtschaft, Bevölkerung, Stadt, Sonderthemen; innerhalb der einzelnen Punkte Verknüpfungen zu anderen Raummodulen möglich; Versuch von B4, auch über die Themen des Buchs hinauszugehen
3.5 Spezifisches fachdidaktisches Wissen für Australien und Ozeanien notwendig?	<ul style="list-style-type: none"> • nein
3.6 Fachdidaktisches Wissen steigend durch Unterrichten des Raummoduls?	<ul style="list-style-type: none"> • nein
3.7 Vorwissen der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • keine Schwierigkeiten beim Einschätzen
4 AO: Allgemeine Pädagogik	
4.1/4.2 Spezifische pädagogische Herausforderungen vorhanden?	<ul style="list-style-type: none"> • /
5 AO: Lehrerenthusiasmus	
5.1/5.2/5.3 Grad des Lehrerenthusiasmus	<ul style="list-style-type: none"> • bezogen auf den Raum Australien und Ozeanien: hoch; würde dadurch, dass es ein neuer Kontinent ‚abseits‘ der Welt ist, gerne einmal dort hinreisen • am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien: großes Interesse, ggf. aufgrund der Seltenheit, mit der man es unterrichtet; Raummodul ansonsten aber aufgrund der inhaltlichen Bandbreite spannend; B4 mag zudem Räume, die Schüler höchstens sehr selten besuchen werden
6 AO: Selbstwirksamkeit	
6.1./6.2./6.3 Grad des Selbstwirksamkeitserlebens	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwirksamkeitserleben mit Einschränkungen: guter Unterricht wäre möglich, für sehr guten fehlt Material und die Tatsache, vor Ort gewesen zu sein

7 AO: Erfahrungen	
7.1 Persönliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • noch nicht dort gewesen
7.2 Unterrichtliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • Unter-/Mittelstufe: keine Bezüge auf Australien und Ozeanien • einmal im Rahmen eines Abiturdurchgangs unterrichtet
7.3 Bedeutung, die der Erfahrung beigemessen wird	<ul style="list-style-type: none"> • persönliche Erfahrung mit dem Raum ist für B4 ausschlaggebend dafür, sehr guten Unterricht zum Raummodul halten zu können („i-Tüpfelchen“); sie verhilft zudem zu einem besseren fachlichen Verständnis des Raums (z. B. kulturgeographische Besonderheiten, Dimensionen des Raums), bringt dem Lehrer eine besondere Euphorie für den Raum und damit eine Motivationssteigerung, den Raum zu unterrichten, erlaubt dem Lehrer, vor Ort interessantes Material zu sammeln und über die Schulbücher hinausgehende Perspektiven in den Unterricht einzubringen sowie das Bild, das er im Unterricht vom Raum vermittelt, reflektieren zu können • persönliche Erfahrung mit dem Raum birgt aber auch Risiken: man ist subjektiv auf das fokussiert, was man gesehen hat • unterrichtliche Erfahrung: das Raummodul bereits unterrichtet zu haben bewirkt, tiefer im Stoff zu sein und erleichtert die Unterrichtsplanung, da auf die Planung des vergangenen Durchlaufs zurückgegriffen werden kann
8 AO: Weiterbildung	
8.1 Bedürfnis nach Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterbildungsbedürfnis vorhanden
8.2 Konkret gewünschtes Fortbildungsangebot	<ul style="list-style-type: none"> • inhaltliches Interesse: Einblicke in wirtschaftliche und soziale Prozesse, z. B. filmisch oder über Fachvorträge von jemandem aus dem Raum, die speziell einen Teilaspekt zu Australien thematisieren (didaktisch kann Australien und Ozeanien wie jedes andere Raummodul auch unterrichtet werden)
9 Einstellung zum Expertenstatus	
9.1 Persönlich	<ul style="list-style-type: none"> • /
9.2 Erdkundelehrer allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • perspektivenabhängig: aus Sicht von Schülern, Schule und Gesellschaft sind Erdkundelehrer Experten; sie wissen mehr als die meisten Anderen • Erdkundelehrer sind Experten für die Räume, die behandelt werden; jedoch lediglich für einzelne Teilbereiche, d. h. mit Einschränkungen, was die Tiefe angeht und nur dahingehend, dass man über den Raum in den Grenzen des Klassenzimmers redet • die wahren Experten sind die Menschen vor Ort und die Menschen, die sich sehr vertieft mit dem Raum beschäftigen
9.3 Expertise als Erdkundelehrkraft nicht (nur) Raumexpertise	<ul style="list-style-type: none"> • /
10 Sonstiges	
10.1 Material	<ul style="list-style-type: none"> • Materialmenge zu Raummodulen allgemein: insgesamt wenig Material auf dem Markt dadurch, dass die Raummodule jedes Jahr wechseln; jedoch viel Bildmaterial vorhanden, wobei fraglich ist, ob die Qualität immer stimmt • Material zu Australien und Ozeanien: Materialsuche recht schwierig, es gibt aber dann doch etwas Material (Schulbuch gut, viel filmisches Material, Internetseiten der australischen Regierung), welches jedoch z. T. an den Unterricht angepasst werden muss und z. T. in der Darstellung zu positiv ist; es würde noch mehr Material benötigt; Materialsuche zu Neuseeland noch schwieriger • verwendetes Lehrwerk zu Australien und Ozeanien: Diercke
10.2 Konsequenzen dadurch, dass jedes Raummodul nur jede x Jahre einmal vorkommt	<ul style="list-style-type: none"> • wenig Material vorhanden, da die Raummodule jedes Jahr wechseln
10.4 Unterscheidung Raummodule und Fachmodule gar nicht überlegend wichtig	<ul style="list-style-type: none"> • B4 findet die Frage der Unterscheidung von Raum- und Fachmodulen nicht überlegend wichtig, da seiner Ansicht nach der Unterrichtsaufbau und die Unterrichtsinhalte davon losgelöst sind; er sieht keine zusätzlichen Herausforderungen oder Besonderheiten darin, nach Fach- oder Raummodulen zu unterrichten

10.7 Manifestieren von Werthaltungen / Zielvorstellungen von Lehrern in der Ausgestaltung der Unterrichtsvorgaben zum Raummodul	<ul style="list-style-type: none"> • B4 verweist darauf, dass sich in der Ausgestaltung der Vorgaben des Kerncurriculums, d. h. in der Festlegung der konkreten Inhalte, die zu dem Raummodul im Unterricht behandelt werden, Werte, Einstellungen, die Lebenswirklichkeit und Interessen des Lehrers niederschlagen: Welche Aspekte möchte er unterrichten? Was ist ihm wichtig? Welche Beziehung zwischen Naturraum und Humangeographie setzt er? Welchen Stellenwert räumt er bestimmten Dingen ein?
10.9 Konservativität	<ul style="list-style-type: none"> • verweist auf immer gleiches Vorgehen bei der Unterrichtsdurchführung ähnlich einem länderkundlichen Schema
10.10 Fehlende Berücksichtigung von Sachverhalten oder Ungenauigkeiten / Fehler in den Aussagen der Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • verweist auf die regional-thematische Strukturierung der Bücher, berücksichtigt dabei aber nicht, dass es auch thematisch-regionale Lehrwerke geben würde • zählt die Malediven zu Australien und Ozeanien

Interview Nr. 5

1 RM: Einstellungen, Legitimitätsempfinden	
1.1 Vorgabe von Raummodulen allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • findet die Vorgabe von Raummodulen gut: wird dem immanenten Raumbezug des Fachs gerecht, schafft eine Strukturierung, weckt Schülermotivation, rückt die Mensch-Umwelt-Beziehung in den Fokus, erlaubt ein Vorgehen vom Allgemeinen zum Speziellen • erwähnt aber auch negative bzw. herausfordernde Aspekte: man ist an die Raummodule gebunden, Schüler könnten sich die Frage der Relevanz der Behandlung des jeweiligen Raummoduls stellen • hohe Spezifität: unproblematisch, da man zusätzlich zu den Räumen auch den internationalen Kontext in den Blick nimmt • späte Einführung in der Qualifikationsphase: insofern problematisch, als der vorherige größere Spielraum nun eingeschränkt wird und man die Raumbeispiele nicht mehr selbst wählen kann
1.2 Regional-thematisches vs. thematisch-regionales Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> • bevorzugt regional-thematisches Vorgehen: die Strukturierung ist leichter, was einem ‚Verzetteln‘ vorbeugt, das Vorgehen wird dem immanenten Raumbezug des Fachs gerecht, das Vorgehen ist effektiver • schnelle Einigkeit bei der Entscheidung für ein regional-thematisches Vorgehen in der Fachgruppe
1.3 Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept	<ul style="list-style-type: none"> • kontra Konzept: Abgrenzung zu vereinfachend, passt nicht zur Existenz von übergreifenden Kulturen oder zu Migrationsbewegungen • pro Konzept im Erdkundeunterricht: klar abgegrenzte Strukturierungshilfe, irgendeine Form der Abgrenzung ist nun einmal notwendig, man kann die Kritikpunkte ja auch im Unterricht diskutieren und kritisch hinterfragen
1.4 Kompatibilität mit Bildungsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • BNE: kompatibel, Nachhaltigkeit ist in den inhaltlichen Schwerpunkten der Raummodule enthalten • Globales Lernen: kompatibel, es wird über die Raummodule hinausgehend auch die globale Ebene betrachtet • interkulturelles Lernen: kompatibel, aber Kultur wird im Gegensatz zum Gesellschaftslehre-Unterricht der Sek. I nicht im Detail betrachtet, sondern eher nebenher erarbeitet (keine Unterschiede bei der Kompatibilität des interkulturellen Lernens bei regional-thematischem oder thematisch-regionalem Vorgehen) • Umweltbildung: kompatibel, ist ein Bereich der nachhaltigen Entwicklung • politische Bildung: kompatibel, spielt z. T. eine wichtige Rolle, um die Themen der Raummodule und die Räume selbst zu verstehen
1.5 Kompatibilität mit Raumkonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • kompatibel; Raumkonzepte werden selbstverständlich im Unterricht berücksichtigt, es kommt aber auf den Raum an, welche Raumkonzepte im Fokus stehen
1.6 Kompatibilität mit Basiskonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • kompatibel; Nachhaltigkeit wird in jedem Raummodul betrachtet und auch die Maßstabebenen und Zeithorizonte sind gut zu behandeln
2 AO: Fachwissen	
2.1 Ausprägung	<ul style="list-style-type: none"> • verweist darauf, nicht viel Fachwissen zu haben • Fachwissen durch Unterrichten des Raummoduls steigend
2.2 Ursachen	<ul style="list-style-type: none"> • Wissensquellen: Medien, eventuell Studium • Gründe für geringer eingeschätztes Wissen: Zeitmangel, sich in Themen einzulesen, die gerade nicht primär relevant sind; kein spezifischer Wissenserwerb zu Australien und Ozeanien im Studium; kein Wissenserwerb zu Australien und Ozeanien in bisheriger Berufstätigkeit; inhaltliche Vielfalt und Interdisziplinarität des Fachs erschweren es, überall großes, aktuelles Wissen zu haben
3 AO: Fachdidaktisches Wissen	
3.1 Anforderungen an Unterricht über Raummodule	<ul style="list-style-type: none"> • Verankerung des Raummoduls im Kerncurriculum immer im Blick haben
3.2 Unterrichtsplanung	<ul style="list-style-type: none"> • machbar, erfordert aber Vorbereitung und daher viel Zeit • Herausforderungen: bei der Strukturierung der Reihe müssen die Inhalte sinnvoll vernetzt sein; Planung erfordert mehr Vorbereitung als bei anderen Raummodulen

3.3 Unterrichtsdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> Herausforderung: trotz großer Entfernung Raum angemessen visualisieren und schülernah, greifbar und verständlich vermitteln; teaching to the test und oberflächliche Behandlung vermeiden
3.4 Konkretes Vorgehen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung	<ul style="list-style-type: none"> Planung: thematische Schwerpunkte des Raummoduls in Reihenfolge festlegen; vom Allgemeinen zum Detaillierten planen: Lage, Klima, Vernetzung, Umwelt und deren Beeinflussung durch den Menschen, Wirtschaft (lokal / regional / global); dann schauen, welche thematischen Schwerpunkte untergeordnet werden
3.5 Spezifisches fachdidaktisches Wissen für Australien und Ozeanien notwendig?	<ul style="list-style-type: none"> /
3.6 Fachdidaktisches Wissen steigend durch Unterrichten des Raummoduls?	<ul style="list-style-type: none"> /
3.7 Vorwissen der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> Schwierigkeiten beim Einschätzen
4 AO: Allgemeine Pädagogik	
4.1/4.2 Spezifische pädagogische Herausforderungen vorhanden?	<ul style="list-style-type: none"> ja, dass Schüler den Raum nicht abwerten und rein mit Vorurteilen arbeiten und dass sie sich nicht nur auf die Medien beziehen, sondern sich ein eigenes Bild machen und Sachverhalte kritisch hinterfragen
5 AO: Lehrerenthusiasmus	
5.1/5.2/5.3 Grad des Lehrerenthusiasmus	<ul style="list-style-type: none"> bezogen auf den Raum Australien und Ozeanien: hoch; würde gerne nach Australien und Ozeanien reisen, um sich selber ein Bild des Raums zu machen am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien: hoch; wäre spannend, weil man viel Neues dazulernen und den Horizont erweitern würde
6 AO: Selbstwirksamkeit	
6.1./6.2./6.3 Grad des Selbstwirksamkeitserlebens	<ul style="list-style-type: none"> hohes Selbstwirksamkeitserleben: weiß, wie sie bei der Erarbeitung eines Raums im Unterricht vorgehen muss
7 AO: Erfahrungen	
7.1 Persönliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> noch nicht dort gewesen
7.2 Unterrichtliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> in Unter-/Mittelstufe mit Ausnahme der Topographie keine Bezüge auf Australien und Ozeanien noch nie im Rahmen eines Abiturdurchgangs unterrichtet
7.3 Bedeutung, die der Erfahrung beigemessen wird	<ul style="list-style-type: none"> das Raummodul bereits unterrichtet zu haben, könnte Zweifel seitens der Lehrkraft bei der Unterrichtsdurchführung reduzieren
8 AO: Weiterbildung	
8.1 Bedürfnis nach Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> hohes Weiterbildungsbedürfnis aufgrund inhaltlicher Lücken
8.2 Konkret gewünschtes Fortbildungsangebot	<ul style="list-style-type: none"> didaktisch, nah am Unterricht: Vernetzung des Raummoduls mit Fachmodulen, exemplarisches Vorgehen, Rolle von Australien und Ozeanien im globalen Kontext, Erfüllung der Bildungsaufgaben, Klausuren zum Raummodul
9 Einstellung zum Expertenstatus	
9.1 Persönlich	<ul style="list-style-type: none"> keine Expertin für Australien und Ozeanien
9.2 Erdkundelehrer allgemein	<ul style="list-style-type: none"> wäre schön, B5 ist sich aber unsicher, ob dies machbar ist, v. a., da Erdkunde ein sehr vielfältiges, interdisziplinäres Fach mit sich fortlaufend verändernden Inhalten ist es gibt aber auch Kollegen, die sehr versiert und erfahren sind und sich das Wissen im Laufe der Zeit angeeignet haben
9.3 Expertise als Erdkundelehrkraft nicht (nur) Raumexpertise	<ul style="list-style-type: none"> /

10 Sonstiges	
10.5 Arbeitsbelastung	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer hat beim Unterrichten die Zeit ‚im Nacken‘, sodass er Effektivität anstrebt (Argument von B5 zur Bevorzugung des regional-thematischen Vorgehens) • hat zu wenig Zeit, um sich in Themen einzulesen / einzuarbeiten, die gerade nicht an der Reihe sind
10.10 Fehlende Berücksichtigung von Sachverhalten oder Ungenauigkeiten / Fehler in den Aussagen der Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • B5 scheint eine höhere Anzahl Fachmodule anzunehmen, als es tatsächlich gibt: sie betont die gute Einteilungsmöglichkeit der Semester nach Raummodulen (Fachmodule wären von der Anzahl her jedoch geeigneter) und verweist darauf, dass es „so viele Fachmodule“ gäbe

Interview Nr. 6

1 RM: Einstellungen, Legitimitätsempfinden	
1.1 Vorgabe von Raummodulen allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • kommt aus NRW, war daher zuerst skeptisch gegenüber der Vorgabe von Raummodulen, inzwischen findet er sie ganz gut • Vorteile der Vorgabe von Raummodulen: stellt sicher, dass aktuelle Themen und aktuelle Raumbeispiele einbezogen werden können (in NRW neigt man dazu, in seinem Trott zu verharren, da man nicht jedes Jahr gezwungen ist, die Inhalte der Qualifikationsphase neu zu strukturieren); ein Wechsel der Raummodule steigert die Qualität der Lehrer und kann auch abwechslungsreicher für die Lehrer sein • Nachteile / Herausforderungen: anspruchsvollere Planung: man muss die Strukturierung genauer durchdenken, da sie weniger vorgegeben ist als in NRW; B6 verweist auf die Angst, etwas zu vergessen; die Vorgabe von Raummodulen bedeutet ein ständiges Einlesen in die neuen Unterrichtsinhalte für den Lehrer; die Vorgabe von Raummodulen ist limitierend für den Unterricht; die Vorgabe von Raummodulen kann es dem Lehrer z. T. erschweren, den Schülern deutlich zu machen, warum sie sich gerade mit dem Raummodul beschäftigen sollen; im Studium wird man nicht ausreichend für das Unterrichten von Raummodulen ausgebildet • B6 hat, abgesehen von der Aktualität der Behandlung, Schwierigkeiten, den Mehrwert der Raummodulvorgabe zu sehen (NRW-Verfahren geht auch und ist einfacher bzw. weniger anstrengend für den Lehrer) • späte Einführung in der Qualifikationsphase: für den Lehrer kein Problem, aber für die Schüler ggf. herausfordernd: zuvor Gesellschaftslehre-Unterricht, dann thematisch-regionales Vorgehen in der elften Klasse, plötzlich regional-thematisches Vorgehen in der zwölften Klasse
1.2 Regional-thematisches vs. thematisch-regionales Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> • fand es bei der Erstellung des schulinternen Curriculums leichter, die Fachmodule den Raummodulen unterzuordnen • nach Austausch mit erfahrenen Kollegen anderer Gymnasien fiel die eindeutige Entscheidung für ein regional-thematisches Vorgehen
1.3 Rückgriff auf das Kulturerdeteilkonzept	<ul style="list-style-type: none"> • B6 fällt nichts Negatives zu dem Konzept ein • hat das Konzept das letzte Mal im Studium näher betrachtet
1.4 Kompatibilität mit Bildungsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • BNE: geht immer, quasi alle Fragestellungen in der Geographie können bezüglich der Nachhaltigkeit beurteilt werden, ist ein großes Thema • Globales Lernen: geht auch • interkulturelles Lernen: raummodulabhängig (z. B. anhand von Subsahara-Afrika leichter zu berücksichtigen als anhand von Deutschland in Europa) • Umweltbildung: geht immer, ist nur ein Entwicklungsschritt der BNE • politische Bildung: ebenfalls kompatibel • alle Bildungsaufgaben bei regional-thematischem oder thematisch-regionalem Vorgehen jeweils gleich gut zu berücksichtigen
1.5 Kompatibilität mit Raumkonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • Raum als Konstrukt: kompatibel • Raumkonzepte im Studium nicht behandelt und im Referendariat nur in einer Stunde, seitdem nie mehr damit beschäftigt; Verständnisschwierigkeiten bei einigen Raumkonzepten
1.6 Kompatibilität mit Basiskonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • alle Basiskonzepte kompatibel: Systemkomponenten, Zeithorizonte, Maßstabsebenen (auch globale Ebene kompatibel)
2 AO: Fachwissen	
2.1 Ausprägung	<ul style="list-style-type: none"> • als schwach eingeschätztes Fachwissen • Schwächen bei Topographie • Fachwissen durch Unterrichten des Raummoduls steigend (wahrscheinlich kein großer Zugewinn bei der grundsätzlichen Theorie, aber Zugewinn, was die Auswertung von Räumen und das Wissen über die speziellen Räume betrifft, sodass Vergleiche auch besser möglich wären)
2.2 Ursachen	<ul style="list-style-type: none"> • Ursachen für schwächer eingeschätztes Fachwissen: wenig Berührungspunkte mit dem Raum, mangelndes Interesse, kein Wissenserwerb im Studium, in der bisherigen Berufstätigkeit oder in der Freizeit

3 AO: Fachdidaktisches Wissen	
3.1 Anforderungen an Unterricht über Raummodule	<ul style="list-style-type: none"> • Aktualität, genaue Verortung, die Schüler müssen früh einen Überblick über das Raummodul bekommen
3.2 Unterrichtsplanung	<ul style="list-style-type: none"> • würde wahrscheinlich leichtfallen, hängt aber von der Materiallage (schnelles Finden guter Fachliteratur) ab • Herausforderungen: Lehrmaterialien sind meist bundesweit angelegt und treffen z. T. nicht genau den Kern, daher Notwendigkeit, auch aktuelle Literatur zu lesen und weitere Raumbespiele zu suchen; Schwierigkeit, eine gute Struktur (Reihen-/Sequenzplanung) zu finden
3.3 Unterrichtsdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Herausforderungen bei der Unterrichtsdurchführung: detaillierte topographische Nachfragen von den Schülern, auf die sich B6 nicht vorbereiten würde, die ihn aber als unwissend darstellen könnten; den Schülern deutlich zu machen, warum gerade Australien und Ozeanien im Fokus des Unterrichts steht
3.4 Konkretes Vorgehen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Planung: Kerncurriculum anschauen, den Vorgaben Theorien und Fachbegriffe zuordnen, Mindmap erstellen, Informationen strukturieren (einzelne Aspekte der Mindmap verknüpfen, um möglichst viele Themen in eine kurze Sequenz einzuordnen) • Durchführung: am Anfang der Reihe physische und wichtigste anthropogeographische Dinge thematisieren, um einen Überblick über den Raum zu geben, dann Thematiken anschließen
3.5 Spezifisches fachdidaktisches Wissen für Australien und Ozeanien notwendig?	<ul style="list-style-type: none"> • nein
3.6 Fachdidaktisches Wissen steigend durch Unterrichten des Raummoduls?	<ul style="list-style-type: none"> • nein; B6 didaktisiert seinen Unterricht eigentlich stets mit den gleichen (Hilfs-)Mitteln, derer er sich auch beim Raummodul Australien und Ozeanien bedienen würde
3.7 Vorwissen der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • keine Schwierigkeiten beim Einschätzen
4 AO: Allgemeine Pädagogik	
4.1/4.2 Spezifische pädagogische Herausforderungen vorhanden?	<ul style="list-style-type: none"> • sieht keine spezifischen pädagogischen Herausforderungen
5 AO: Lehrerenthusiasmus	
5.1/5.2/5.3 Grad des Lehrerenthusiasmus	<ul style="list-style-type: none"> • bezogen auf den Raum Australien und Ozeanien: hätte andere Reiseziele, Australien und Ozeanien käme weit hinten, nur der Sport würde B6 dort interessieren (Grund: zu wenig Bezugspunkte zum Raum), Australien und Ozeanien wäre fast das uninteressanteste Thema für B6 • am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien: trotz geringen Interesses am Raum selbst sehr motiviert, das Raummodul zu unterrichten, da Neuem gegenüber sehr aufgeschlossen
6 AO: Selbstwirksamkeit	
6.1./6.2./6.3 Grad des Selbstwirksamkeitserlebens	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwirksamkeitserleben mit Einschränkungen: weiß, wie man Unterricht gestaltet und würde dies gut hinbekommen, müsste sich zuvor aber sehr viel anlesen, um sein Fachwissen zu verbessern
7 AO: Erfahrungen	
7.1 Persönliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • noch nicht dort gewesen
7.2 Unterrichtliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • in Unter-/Mittelstufe noch nie behandelt, nur einmal eine Stunde zum Steinkohleabbau in Australien in der elften Klasse in NRW gehalten • noch nie im Rahmen eines Abiturdurchgangs unterrichtet
7.3 Bedeutung, die der Erfahrung beigemessen wird	<ul style="list-style-type: none"> • unterrichtliche Erfahrung mit einem Raum wichtig für Expertenstatus (B6 sieht sich nur als Experten für die Räume an, die er bereits unterrichtet hat), B6 schätzt den Kontakt zu Kollegen, die den Raum bereits unterrichtet haben, als sehr wertvoll und hilfreich ein

8 AO: Weiterbildung	
8.1 Bedürfnis nach Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnis ist derzeit nicht groß, wäre aber groß, wenn B6 das Raummodul unterrichten müsste, dann würde er auch eine Fortbildung besuchen
8.2 Konkret gewünschtes Fortbildungsangebot	<ul style="list-style-type: none"> • didaktischer Natur: gemeinsames Planen, Austausch über Vorgehen, den Aufbau des Themas, Raumbeispiele und Klausuren, Austausch von Materialien; inhaltliches Interesse erst einmal nicht, ggf. aber auch, wenn es zum Tragen käme und etwas Gutes angeboten werden würde
9 Einstellung zum Expertenstatus	
9.1 Persönlich	<ul style="list-style-type: none"> • sieht sich ausschließlich für die Räume, die er bereits unterrichtet hat, als Experten an; sieht sich als Experten dafür, Schülern die Auswertung von geographischen Daten und die Analyse von Räumen beizubringen
9.2 Erdkundelehrer allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • mittelfristig könnte vielleicht Expertenstatus von Erdkundelehrern verlangt werden, zumindest in Bezug auf einzelne Räume
9.3 Expertise als Erdkundelehrkraft nicht (nur) Raumexpertise	<ul style="list-style-type: none"> • es geht v. a. darum, dass Schüler lernen, Materialien auszuwerten; sie haben mehr davon, wenn der Lehrer darin kompetent ist, ihnen dieses Auswerten beizubringen, als wenn er Raumexperte ist; Lehrer müssen einen Mittelweg finden, was die Raumexpertise betrifft
10 Sonstiges	
10.1 Material	<ul style="list-style-type: none"> • Fachzeitschriften in der Schule vorhanden
10.8 Probleme bei Fragen zur Fachdidaktik / selten explizite Anwendung fachdidaktischer Theorie in der Praxis / Zweifel an Relevanz von fachdidaktischen Aspekten in der Praxis	<ul style="list-style-type: none"> • fachdidaktische Theorie letztlich unwichtig, weil den Schülern für die Abiturklausuren vorrangig beigebracht werden muss, wie sie Daten auswerten und die Auswertung verschriftlichen

Interview Nr. 7

1 RM: Einstellungen, Legitimitätsempfinden	
1.1 Vorgabe von Raummodulen allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • ist mit der Vorgabe von Raummodulen gut zufrieden • sieht bei der Vorgabe von Raummodulen den Vorteil, dass Schüler so einen intensiven Bezug zu bzw. ein Gefühl für einen Raum bekommen, da der Raum intensiv behandelt wird und in ihn und seine Kultur eingetaucht wird; Länder werden mit Bedacht so ausgewählt, dass sowohl Industrie- als auch Entwicklungs- und Schwellenländer berücksichtigt werden • in Raummodulen jedoch Ungleichgewicht, was die Ausrichtung der Inhalte (deutlich mehr humangeographische als physisch-geographische Inhalte) und was die Behandlung der Länder innerhalb der Raummodule betrifft (bei Australien und Ozeanien z. B. deutlicher Fokus auf Australien, andere Länder werden fast gar nicht behandelt) • hohe Spezifität: stimmt zwar bezogen auf ein Halbjahr, aber wenn man die ganze Qualifikationsphase betrachtet, dann werden die einzelnen Themen ja drei- bis viermal wiederholt, es ist also ein bedeutender thematischer Kompetenzzuwachs zu verzeichnen • späte Einführung in der Qualifikationsphase: weder für Schüler noch für Lehrer ein Problem, zumal die Schüler ein regionales Vorgehen auch aus unteren Jahrgangsstufen schon kennen (z. B. Behandlung der USA, von China oder von Indien in der neunten und zehnten Klasse)
1.2 Regional-thematisches vs. thematisch-regionales Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> • findet ein regional-thematisches Vorgehen positiv: man versteht einen Raum erst wirklich, wenn man ihn intensiv behandelt; zudem werden die Themen langfristig gelernt, weil sie an jedem Raumbeispiel erneut besprochen werden, anstelle sie nur ein einziges Mal „en bloc“ zu lernen • Einigkeit in der Fachschaft, regional-thematisch vorgehen zu wollen • strenggenommen geht B7 auch thematisch vor: im vierten Kurshalbjahr wird häufig thematisch-regional vorgegangen, da dort bspw. das Thema Stadt- und Regionalplanung behandelt wird, wozu sich dann Raumbeispiele herausgesucht werden
1.3 Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept	<ul style="list-style-type: none"> • pro Konzept: die Grenzziehung erfolgte nicht unüberlegt • kontra Konzept: große Räume bergen die Problematik, dass sie in sich zu unterschiedlich sind • pro Konzept im Erdkundeunterricht: findet den Rückgriff auf das Konzept so, wie er erfolgt, ganz angemessen; man hat zwar in einem Raum neben den Gemeinsamkeiten auch gewisse Unterschiede, diese können aber im Unterricht behandelt werden
1.4 Kompatibilität mit Bildungsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • BNE, Umweltbildung: kompatibel • Globales Lernen: seltenes Bewegung auf der globalen Ebene • interkulturelles Lernen: gut kompatibel, da durch die intensive Beschäftigung mit Räumen auch Kulturen intensiv kennengelernt werden können • politische Bildung: findet nicht viel Berücksichtigung • ein regional-thematisches Vorgehen ist (z. B. bei der BNE oder der Umweltbildung) vorteilhaft für ein langfristiges Lernen, da Themen so immer wiederholt und nicht nur einmal „en bloc“ behandelt werden; es eignet sich auch gut für das interkulturelle Lernen durch die intensive Beschäftigung mit einem Raum; für das Globale Lernen bietet sich eher ein thematisch-regionales Vorgehen an, weil es bei übergeordneten Raummodulen etwas zu kurz kommt; politische Bildung kommt unabhängig vom Vorgehen zu kurz
1.5 Kompatibilität mit Raumkonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • zumindest nicht gleichberechtigt behandelt: die Konzepte Raum als Container bzw. als System stehen im Vordergrund
1.6 Kompatibilität mit Basiskonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • Systemkomponenten gut kompatibel mit der Vorgabe von Raummodulen • Maßstabsebenen dahingehend eingeschränkt kompatibel, dass die globale Ebene weniger berücksichtigt wird; bei den Zeithorizonten wird der langfristige Zeithorizont weniger berücksichtigt • Maßstabsebenen (globale Ebene) bei thematisch-regionalem Vorgehen leichter zu berücksichtigen

2 AO: Fachwissen	
2.1 Ausprägung	<ul style="list-style-type: none"> • Fachwissen als durchschnittlich eingeschätzt • Stärken: klimatische Bedingungen • Schwächen: aktuelle politische Lage • Fachwissen durch Unterrichten des Raummoduls steigend (man lernt selber auch immer durch das Lehren), wobei der Zugewinn kleiner ausfallen würde, als wenn B7 das Raummodul noch nie unterrichtet hätte
2.2 Ursachen	<ul style="list-style-type: none"> • Wissensquellen: Schulbücher, Medien, bisherige Berufsausübung • hemmend für Fachwissen: Behandlung des Raums schon einige Jahre her, Australien spielt insgesamt (abgesehen von den Waldbränden) nur eine geringe Rolle in den Medien, kein expliziter Wissenserwerb über den Raum im Studium, kein weiterer Wissenserwerb in der Freizeit
3 AO: Fachdidaktisches Wissen	
3.1 Anforderungen an Unterricht über Raummodule	<ul style="list-style-type: none"> • Unterricht muss so viele Themen wie möglich abdecken, um dem Raum gerecht zu werden (dies erfordert jedoch einige Zeit)
3.2 Unterrichtsplanung	<ul style="list-style-type: none"> • /
3.3 Unterrichtsdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Herausforderung: großer Anteil an Weißen in Australien vermindert das Aufkommen eines Gefühls von Interkulturalität • ansonsten keine weiteren Herausforderungen
3.4 Konkretes Vorgehen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Durchführung: häufig ähnlicher Anfang bei Einstieg in neuen Raum: topographischer Überblick, Naturraum, Nutzung des Naturraums, Landwirtschaft • Material: aus dem Buch oder von außerhalb des Buches; Materialrecherche verläuft kontinuierlich und wird dann digitalisiert, gespeichert und verschlagwortet
3.5 Spezifisches fachdidaktisches Wissen für Australien und Ozeanien notwendig?	<ul style="list-style-type: none"> • /
3.6 Fachdidaktisches Wissen steigend durch Unterrichten des Raummoduls?	<ul style="list-style-type: none"> • /
3.7 Vorwissen der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • keine Schwierigkeiten beim Einschätzen
4 AO: Allgemeine Pädagogik	
4.1/4.2 Spezifische pädagogische Herausforderungen vorhanden?	<ul style="list-style-type: none"> • /
5 AO: Lehrerenthusiasmus	
5.1/5.2/5.3 Grad des Lehrerenthusiasmus	<ul style="list-style-type: none"> • bezogen auf den Raum Australien und Ozeanien: mittleres Interesse; zwar landschaftlich reizvoll und politisch stabil, aber wird von B7 (auch aufgrund der Ökobilanz) so schnell nicht besucht werden • am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien: großes Interesse; würde das Raummodul gerne einmal wieder unterrichten, da es sich um einen sehr vielfältigen Raum handelt, an dem man viele Inhalte thematisieren kann und der (u. a. aufgrund von Ozeanien) auch einen sehr speziellen, ganz ‚anderen‘ Raum darstellt
6 AO: Selbstwirksamkeit	
6.1./6.2./6.3 Grad des Selbstwirksamkeitserlebens	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwirksamkeitserleben mit Einschränkungen: nach einer inhaltlichen Vorbereitung und einem Aktualisieren des Vorgehens des letzten Durchlaufs machbar
7 AO: Erfahrungen	
7.1 Persönliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • noch nicht dort gewesen

7.2 Unterrichtliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • Unter-/Mittelstufe: Bezüge auf Australien und Ozeanien kommen nicht vor, Bezüge wären in Jahrgang 7 bei der Behandlung der Klimazonen möglich • Bezüge auf Australien und Ozeanien kommen aber an der Schule von B7 aufgrund eines Wahlpflichtmoduls in Jahrgang 8 vor, in dessen Rahmen mit den Schülern im Erdkunde-Wahlpflichtkurs Themen behandelt werden, die unabhängig vom normalen Erdkunde-Stoff des Jahrgangs sind • einmal im Rahmen eines Abiturdurchgangs unterrichtet
7.3 Bedeutung, die der Erfahrung beigemessen wird	<ul style="list-style-type: none"> • B7 ist überzeugt, dass es helfen würde, wenn man vor Ort war: so kann man die Qualität des Materials besser einschätzen und kann aus dem Nähkästchen plaudern • unterrichtliche Erfahrung mit dem Raum wichtig für Expertenstatus
8 AO: Weiterbildung	
8.1 Bedürfnis nach Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> • hätte Bedarf, wenn es für ihn anstünde; ohne, dass es ansteht kein Bedarf, weil die Inhalte sonst wieder in Vergessenheit gerieten
8.2 Konkret gewünschtes Fortbildungsangebot	<ul style="list-style-type: none"> • Fortbildung muss die Themen betreffen, die auch im Unterricht vorkommen; B7 hätte sowohl didaktisches als auch inhaltliches Interesse an einer Fortbildung, eine Verknüpfung wäre gut
9 Einstellung zum Expertenstatus	
9.1 Persönlich	<ul style="list-style-type: none"> • ist in gewissem Sinne dadurch zum Experten geworden, dass er schon fast alle Raummodule einmal unterrichtet hat
9.2 Erdkundelehrer allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • Erdkundelehrer sind auf einer eher oberflächlichen Ebene Experten; wenn es wirklich in die Tiefe geht, sind sie es nicht mehr und ist es auch nicht mehr ihr Anspruch
9.3 Expertise als Erdkundelehrkraft nicht (nur) Raumexpertise	<ul style="list-style-type: none"> • eigentlich müssen Erdkundelehrer eher eine Arbeitsweise (schnelle und sichere Einarbeitung) können, als tatsächlich universelle Raumexperten zu sein
10 Sonstiges	
10.1 Material	<ul style="list-style-type: none"> • Menge an Material zu Australien und Ozeanien ist themenabhängig, d. h., wenn es sehr im Fokus steht (vgl. Buschbrände) gibt es viel Material, ansonsten kann es (insbesondere für niedrige Jahrgangsstufen) auch schwer sein, Material zu finden; in der Sek. II ist aber genug Material in den Schulbüchern vorhanden • i. d. R. Arbeit mit Diercke
10.2 Konsequenzen dadurch, dass jedes Raummodul nur jede x Jahre einmal vorkommt	<ul style="list-style-type: none"> • herausfordernd für Lehrer, großes Fachwissen aufrechtzuerhalten
10.9 Konservativität	<ul style="list-style-type: none"> • verwendet den Begriff einer länderkundlichen Vorgehensweise synonym zur regional-thematischen Vorgehensweise

Interview Nr. 8

1 RM: Einstellungen, Legitimitätsempfinden	
1.1 Vorgabe von Raummodulen allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • findet die Vorgabe von Raummodulen sinnvoll und gut, stellt sich so eine geographische Untersuchung vor • Vorteile der Vorgabe von Raummodulen: vermeidet durch Wechsel, dass Lehrer jahrelang nur noch das Gleiche unterrichten, hilft, einen Raum in seiner Gesamtheit wahrzunehmen bzw. kennenzulernen, dient den Lehrern als Strukturierungshilfe, erlaubt einen jeweils gleich strukturierten Durchgang durch jedes Raummodul und macht das Vorgehen für die Schüler so transparent, verhilft zu einem besseren Verständnis • findet die Vorgabe von Raummodulen besser als die „Tupfengeographie“ in NRW • nennt aber auch Nachteile bzw. Herausforderungen der Vorgabe von Raummodulen: Vorgabe schränkt Freiheit des Lehrers ein, Durchgang in gleicher Reihenfolge ist langweilig für die Schüler, der Anspruch, die Räume bereist zu haben, kann nicht gestellt werden, das Vorgehen ist anspruchsvoll für die Lehrer • hohe Spezifität: unproblematisch, Bezüge auf andere Räume sind trotzdem möglich und ein exemplarisches Vorgehen ist notwendig, da eine Betrachtung der ganzen Erde zu oberflächlich wäre • späte Einführung in der Qualifikationsphase: am Gymnasium unproblematisch (da vorher auch schon regionales Vorgehen dort) und sinnvoll (vorheriges Einführen würde zu viel vorwegnehmen), an der Gesamtschule ebenfalls unproblematisch (vorher noch kein Erdkundeunterricht, Raummodule können daher vorher noch gar nicht eingeführt werden)
1.2 Regional-thematisches vs. thematisch-regionales Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> • bevorzugt regional-thematisches Vorgehen • keine Diskussionen in der Fachgruppe darüber, anders als regional-thematisch vorzugehen
1.3 Rückgriff auf das Kulturerdeteilkonzept	<ul style="list-style-type: none"> • pro Konzept: es gibt für jeden Raum Grundlagen, warum man ihn so einteilt • negative Aspekte am Konzept (im Erdkundeunterricht): Konzept neigt zur Klischeebasiertheit und birgt die Gefahr einer unzulässigen Homogenisierung innerhalb eines Raums, die Schüler müssen dafür sensibilisiert werden • B8 findet es sinnvoll, das Konzept mit den Schülern zu thematisieren: er möchte seinen Schülern deutlich machen, warum der jeweilige Raum behandelt und so eingeteilt wird, mit Klischees aufräumen und Schüler dafür sensibilisieren, den Raum nicht als homogen wahrzunehmen; B8 würde befürworten, das Kulturerdeteilkonzept als Theorie festzulegen
1.4 Kompatibilität mit Bildungsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • BNE: kompatibel; in jedem Bereich (jedem Raummodul) kommt Nachhaltigkeit vor • Globales Lernen: kompatibel; es ist immer ein Globalisierungsaspekt gegeben; zudem sind zwei außerdeutsche Raummodule vorgegeben • interkulturelles Lernen: kompatibel; in jedem Raummodul gibt es Bezugnahmen auf Kulturen, Religionen und Traditionen • Umweltbildung: kompatibel, v. a. bezogen auf die außerdeutschen Raummodule • politische Bildung: kompatibel; spielt z. B. bei der Raumordnung oder good bzw. bad governance eine Rolle • man könnte die Bildungsaufgaben zu eigenen Fachmodulen machen, dann würden sie natürlich am intensivsten behandelt, aber Kompatibilität mit Raummodulen ist auch gut gegeben
1.5 Kompatibilität mit Raumkonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • kompatibel; v. a. Bezüge auf den Raum als Container; Raum als System bzw. als Konstrukt zunehmend häufiger thematisiert
1.6 Kompatibilität mit Basiskonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • insgesamt gut kompatibel, z. B. bezüglich des Mensch-Umwelt-Systems, der Nachhaltigkeit, der Maßstabsebenen • ggf. etwas geringere Kompatibilität, was die verschiedenen Zeithorizonte betrifft • B8 schätzt die Berücksichtigung der Basiskonzepte kompatibler mit einem regional-thematischen als mit einem thematisch-regionalen Vorgehen ein: man kann die Auswirkungen auf den (Gesamt-)Raum und nicht nur auf ein kleines Lokalbeispiel betrachten

2 AO: Fachwissen	
2.1 Ausprägung	<ul style="list-style-type: none"> • gute Einschätzung des eigenen Fachwissens • Stärken: soziale und wirtschaftsräumliche Inhalte • Verbesserung des Wissens im Bereich Naturraum möglich • Fachwissen durch Unterrichten des Raummoduls steigend
2.2 Ursachen	<ul style="list-style-type: none"> • Wissensquellen: Unterrichtsmaterialien und bisherige Unterrichtserfahrung, Sozialkontakte, Medien (Dokumentationen) • hemmend für Fachwissen: Raum noch nicht bereist, Raum weit entfernt, kein expliziter Wissenserwerb zum Raum im Studium
3 AO: Fachdidaktisches Wissen	
3.1 Anforderungen an Unterricht über Raummodule	<ul style="list-style-type: none"> • Raum in Gänze behandeln: Säulen der Geographie: Verknüpfung Physische Geographie, Humangeographie, Regionale Geographie, Methodik • v. a. bei den außerdeutschen Raummodulen: Kennenlernen von Kulturen, Ethnien, Traditionen, Religionen etc. • mit Klischees aufräumen • mit den Schülern die Behandlung von Raummodulen und die Einteilung dieser thematisieren
3.2 Unterrichtsplanung	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsplanung würde sehr leichtfallen
3.3 Unterrichtsdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Herausforderungen: Entfernung des Raums: bestimmte Dinge können nicht hertransportiert werden und bleiben theoretisch, Vorstellungskraft muss groß sein und es müssen trotzdem Interesse und Neugier geweckt werden
3.4 Konkretes Vorgehen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Planung beim ersten Durchgang: Schulbuch und Parallelllehrwerk holen, einlesen, weitere Materialrecherche (Internet, Fachzeitschriften), Ordner am Computer anlegen und füllen, Reihenfolge der Inhalte festlegen und überlegen, wo es hingehen soll • Planung beim wiederholten Durchgang: Rückgriff auf Planung, Materialien und Klausuren des letzten Durchganges und Anpassung an aktuelle Lerngruppe • Durchführung: Einstieg z. B. über Filme oder Funfacts; bei jedem Raummodul gleicher Durchgang: Wahrnehmung, Naturraum / Physiogeographie, Soziales, Wirtschaftliches, Tourismus, Bevölkerung; z. T. Springen im Buch
3.5 Spezifisches fachdidaktisches Wissen für Australien und Ozeanien notwendig?	<ul style="list-style-type: none"> • nein
3.6 Fachdidaktisches Wissen steigend durch Unterrichten des Raummoduls?	<ul style="list-style-type: none"> • nein
3.7 Vorwissen der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • keine Schwierigkeiten beim Einschätzen
4 AO: Allgemeine Pädagogik	
4.1/4.2 Spezifische pädagogische Herausforderungen vorhanden?	<ul style="list-style-type: none"> • sieht keine spezifischen pädagogischen Herausforderungen
5 AO: Lehrerenthusiasmus	
5.1/5.2/5.3 Grad des Lehrerenthusiasmus	<ul style="list-style-type: none"> • bezogen auf den Raum Australien und Ozeanien: hoch; würde den Raum gerne bereisen (Gründe: Kennenlernen eines Raumes ‚am Ende der Welt‘, außergewöhnlicher Naturraum, Kultur, Geschichte, Einsamkeit / Weite, Städte, Vielfältigkeit und Andersartigkeit des Raumes, attraktive Lebenseinstellung der Menschen) • am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien: hoch; es macht B8 Spaß, einen fernen Raum kennenzulernen und sein eigenes Interesse auf die Schüler zu übertragen
6 AO: Selbstwirksamkeit	
6.1./6.2./6.3 Grad des Selbstwirksamkeitserlebens	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstwirksamkeitserleben mit Einschränkungen: es wäre leichter, wenn man schon vor Ort gewesen wäre; dennoch ist guter Unterricht möglich, da ‚Raummodulfunktionsweise‘, -aufbau und -vermittlung bekannt sind

7 AO: Erfahrungen	
7.1 Persönliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • noch nicht dort gewesen
7.2 Unterrichtliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • Unter-/Mittelstufe: hat am Rande Themen zu Australien und Ozeanien unterrichtet (Ozeanien im Kontext des Klimawandels) • einmal im Rahmen eines Abiturdurchgangs unterrichtet
7.3 Bedeutung, die der Erfahrung beigemessen wird	<ul style="list-style-type: none"> • wenn man den Raum bereits bereist hat, kann man aus dem Nähkästchen plaudern und Perspektiven außerhalb der Schulbücher einbringen, sodass der Unterricht interessanter, anschaulicher und persönlicher wird; vor Ort gewesen zu sein ist relevant für das Erreichen eines (nicht ausschließlich theoretischen) Expertenstatus und für die Fähigkeit, ein Feuer für den Raum entfachen zu können • hat man den Raum bereits unterrichtet, erleichtert dies die Unterrichtsplanung für die folgenden Durchgänge
8 AO: Weiterbildung	
8.1 Bedürfnis nach Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> • hoch; wenn es eine Fortbildung gibt, würde B8 sie gerne besuchen, um noch gesicherteres Wissen zu bekommen
8.2 Konkret gewünschtes Fortbildungsangebot	<ul style="list-style-type: none"> • keine spezifischen Wünsche
9 Einstellung zum Expertenstatus	
9.1 Persönlich	<ul style="list-style-type: none"> • wenn es um das Bereisen geht, dann wäre B8 Experte, sonst wäre diese Bezeichnung etwas zu hoch gegriffen
9.2 Erdkundelehrer allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • breites Vorwissen sollte vorhanden sein • ohne den Raum besucht zu haben, bleibt man nur theoretischer Experte; jeden Raum zu besuchen kann aber nicht von den Lehrern verlangt werden • in der Gesamtheit ist es nicht möglich, Experte zu sein
9.3 Expertise als Erdkundelehrkraft nicht (nur) Raumexpertise	<ul style="list-style-type: none"> • /
10 Sonstiges	
10.1 Material	<ul style="list-style-type: none"> • kritisiert, dass ein Themenband nicht neu aufgelegt wurde und dessen Zahlen somit veraltet waren • viel Material zu Australien und Ozeanien vorhanden, neues Material hinzukommend • Arbeit mit TERRA
10.2 Konsequenzen dadurch, dass jedes Raummodul nur jede x Jahre einmal vorkommt	<ul style="list-style-type: none"> • wenn Themenbände nicht neu aufgelegt werden, ist Material sehr veraltet
10.9 Konservativität	<ul style="list-style-type: none"> • findet die Festsetzung von Deutschland in Europa (dem Prinzip ‚vom Nahen zum Fernen‘ getreu) gut • verweist darauf, dass sich fachdidaktisch das alte länderkundliche Konzept (gepaart mit einer exemplarischen Vorgehensweise) anbieten würde • verweist auf immer gleiches Vorgehen bei der Unterrichtsdurchführung ähnlich einem länderkundlichen Schema
10.10 Fehlende Berücksichtigung von Sachverhalten oder Ungenauigkeiten / Fehler in den Aussagen der Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • das Kulturerdteilkonzept geht ursprünglich (in den 1960ern) auf Kolb statt auf Newig zurück

Interview Nr. 9

1 RM: Einstellungen, Legitimitätsempfinden	
1.1 Vorgabe von Raummodulen allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • stellt die Vorteile der Vorgabe von Raummodulen heraus: Raummodule sind eine Strukturierungshilfe der Abiturvorgaben für die Lehrer, sie ermöglichen thematische Wechsel zwischen den Abiturdurchgängen, sie machen die Unterrichtsinhalte nachvollziehbar und transparent (v. a. durch Wiederholung des Raummoduls Deutschland in Europa), sie stellen sicher, dass Räume unterschiedlicher Hemisphären berücksichtigt werden; zudem ist die intensive Beschäftigung mit Räumen spannend für Schüler und knüpft oft auch an deren Lebensplanung (vgl. Work and Travel in Australien nach dem Abitur) an • B9 nennt aber auch Herausforderungen: die Lehrer müssen stets aktuelles Material finden, da sich die einzelnen Raummodule nur im Abstand mehrerer Jahre wiederholen; es ist herausfordernd, semesterübergreifende Bezüge herzustellen • B9 empfindet die potenzielle Kritik, dass die Behandlung eines Raummoduls zu spezifisch sei, als ungerechtfertigt und verweist darauf, dass Curricula lediglich die verpflichtenden Inhalte vorgeben, Lehrkräfte aber trotzdem andere Inhalte integrieren können • das späte Einführen der Raummodule in der Qualifikationsphase stellt ein anderes Vorgehen für die Schüler dar; man sollte die Bedeutung dessen aber nicht zu hoch hängen
1.2 Regional-thematisches vs. thematisch-regionales Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> • hat seine Meinung geändert und findet inzwischen ein thematisch-regionales Vorgehen sinnvoller • Gründe: Schulorganisation: schulinternes Curriculum muss (im Gegensatz zum regional-thematischen Vorgehen) nicht fortwährend geändert werden: einmalige Zuweisung der Raumbeispiele zu den Inhalten • B9 versucht vergeblich, seine Kollegen von einem Wechsel zu einem thematisch-regionalen Vorgehen zu überzeugen; viele Kollegen bevorzugen aber regional-thematisches Vorgehen, an das sie sich gewöhnt haben und haben die Befürchtung, sonst ein ‚Inselhopping‘ oder eine ‚Tupfengeographie‘ zu betreiben
1.3 Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept	<ul style="list-style-type: none"> • pro Konzept im Erdkundeunterricht: curricularer Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept ist ein Hilfskonstrukt und eine formale Angelegenheit für die Lehrer zur Einordnung des Raums (bedeutet nicht, dass das Konzept unterrichtlich akzentuiert werden soll); eine Abgrenzung nach Kontinenten wird der nicht nur physisch abgrenzbaren Welt nicht gerecht; Wissenschaftler würden das Konzept z. T. verfechten
1.4 Kompatibilität mit Bildungsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • die Erfüllung der Bildungsaufgaben BNE, Globales Lernen, Umweltbildung und politische Bildung ist – unabhängig von der Strukturierung des Curriculums bzw. der Vorgabe von Raummodulen – in der Geographie gegeben • interkulturelles Lernen schwer zu berücksichtigen: dafür bräuchte man eigentlich einen direkten Kontakt in einen anderen Kulturbereich (Peer-to-Peer-Kommunikation)
1.5 Kompatibilität mit Raumkonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • gut mit der Vorgabe von Raummodulen kompatibel
1.6 Kompatibilität mit Basiskonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • Basiskonzepte gut mit der Vorgabe von Raummodulen kompatibel, z. B. die Maßstabebenen, die Systemkomponenten und das Mensch-Umwelt-System • vermutet keine Unterschiede in der Kompatibilität mit den Basiskonzepten bei regional-thematischem oder thematisch-regionalem Vorgehen
2 AO: Fachwissen	
2.1 Ausprägung	<ul style="list-style-type: none"> • schätzt Fachwissen insgesamt als nicht schlecht ein; es ist besser als bei anderen Raummodulen, ggf. gibt es aber Kollegen, die noch mehr wissen
2.2 Ursachen	<ul style="list-style-type: none"> • bereits einmal unterrichtet bzw. Wissenserwerb im bisherigen Beruf, Wissenserwerb im Studium, Wissenserwerb in der Freizeit (Medien, Zeitungen)
3 AO: Fachdidaktisches Wissen	
3.1 Anforderungen an Unterricht über Raummodule	<ul style="list-style-type: none"> • /

3.2 Unterrichtsplanung	<ul style="list-style-type: none"> würde gut funktionieren: B9 fühlt sich über die relevanten Sachverhalte im Raum im Bilde, durch Zweitfach würde ihm auch eine Materialrecherche leichtfallen
3.3 Unterrichtsdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> keine spezifischen Herausforderungen bei der Unterrichtsdurchführung
3.4 Konkretes Vorgehen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung	<ul style="list-style-type: none"> /
3.5 Spezifisches fachdidaktisches Wissen für Australien und Ozeanien notwendig?	<ul style="list-style-type: none"> nein
3.6 Fachdidaktisches Wissen steigend durch Unterrichten des Raummoduls?	<ul style="list-style-type: none"> nein
3.7 Vorwissen der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> keine Schwierigkeiten beim Einschätzen
4 AO: Allgemeine Pädagogik	
4.1/4.2 Spezifische pädagogische Herausforderungen vorhanden?	<ul style="list-style-type: none"> ja: Wecken von Verständnis und Empathie, Abbau von Stereotypen und Vorurteilen bei der Behandlung von anderen Ethnien
5 AO: Lehrerenthusiasmus	
5.1/5.2/5.3 Grad des Lehrerenthusiasmus	<ul style="list-style-type: none"> bezogen auf den Raum Australien und Ozeanien: Interesse am Umgang der australischen Gesellschaft und Politik mit den Lebensgrundlagen des Raums, am Umgang mit den Indigenen und der Geschichte und an der Frage, wer das Land tatsächlich regiert; würde dort (u. a. aufgrund des carbon footprints) aber nicht primär hinreisen am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien: ist für B9 spannend, er ist daran interessiert
6 AO: Selbstwirksamkeit	
6.1./6.2./6.3 Grad des Selbstwirksamkeitserlebens	<ul style="list-style-type: none"> hohes Selbstwirksamkeitserleben
7 AO: Erfahrungen	
7.1 Persönliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> noch nicht dort gewesen
7.2 Unterrichtliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> Unter-/Mittelstufe: weniger Bezugnahmen als auf andere Räume; Bezugnahmen erfolgen im Kontext der Behandlung der Klimazonen, von Städten (Sydney, Perth), des Klimawandels (Ozeanien), des Ressourcenabbaus (Australien) einmal im Rahmen eines Abiturdurchgangs unterrichtet
7.3 Bedeutung, die der Erfahrung beigemessen wird	<ul style="list-style-type: none"> /
8 AO: Weiterbildung	
8.1 Bedürfnis nach Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> Interesse an Fortbildung zu dem Raummodul
8.2 Konkret gewünschtes Fortbildungsangebot	<ul style="list-style-type: none"> inhaltlich (Landwirtschaft, Klimaschutz, Umgang mit dem Great Barrier Reef)
9 Einstellung zum Expertenstatus	
9.1 Persönlich	<ul style="list-style-type: none"> nein
9.2 Erdkundelehrer allgemein	<ul style="list-style-type: none"> Lehrer brauchen solides Fachwissen über die Räume und müssen sich effizient einarbeiten, sich Wissen aneignen und wissenschaftspropädeutisch arbeiten können; die richtigen Experten sind aber die Fachwissenschaftler an den Universitäten
9.3 Expertise als Erdkundelehrkraft nicht (nur) Raumexpertise	<ul style="list-style-type: none"> /
10 Sonstiges	
10.1 Material	<ul style="list-style-type: none"> kann abhängig vom Raummodul unterschiedlich schwer zu finden sein Schule und B9 selbst haben Fachzeitschriften abonniert

10.2 Konsequenzen dadurch, dass jedes Raummodul nur jede x Jahre einmal vorkommt	<ul style="list-style-type: none">• herausfordernd für die Lehrer, weil sie stets aktuelles Material finden müssen, da der letzte Durchgang schon wieder mehrere Jahre her ist
--	--

Interview Nr. 10

1 RM: Einstellungen, Legitimitätsempfinden	
1.1 Vorgabe von Raummodulen allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • findet die Vorgabe von Raummodulen positiv: erlaubt eine deutlich intensivere, mehrdimensionale fachliche Beschäftigung mit dem Raum, ist zugänglicher und spannend für die Schüler, bietet einen roten Faden, bietet sich an, um interkulturelles Lernen zu integrieren, ermöglicht durch den ständigen Wechsel von Raummodulen, aktuelle Themen einzuarbeiten (z. B. Buschbrände im Raummodul Australien und Ozeanien) • wenngleich die positiven Aspekte überwiegen, merkt B10 auch potenziell negative Aspekte oder Herausforderungen an: es könnte für die Schüler langweilig werden, wenn sie sich über einen so langen Zeitraum mit demselben Raum beschäftigen, die Räume eignen sich unterschiedlich gut für die Behandlung der vorgegebenen Themen (Fachmodule), die geringe Anzahl an vorgegebenen Raummodulen reduziert die Anzahl an Vergleichsmöglichkeiten, die Physische Geographie wird deutlich weniger als die Humangeographie in den Raummodulen behandelt • hohe Spezifität: unproblematisch, exemplarisches Lernen ist erforderlich • späte Einführung in der Qualifikationsphase: nicht herausfordernd für die Schüler, vorher wäre es zudem schwer zu realisieren, nach Räumen zu unterrichten
1.2 Regional-thematisches vs. thematisch-regionales Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> • bevorzugt regional-thematisches Vorgehen: leichter nachvollziehbar als Vorgehen nach Fachmodulen, man kann gut exemplarisch arbeiten; allerdings besteht die Gefahr, dass es manchmal langweilig wird • unisono in Fachgruppe für ein regional-thematisches Vorgehen gewesen
1.3 Rückgriff auf das Kulturerdeteilkonzept	<ul style="list-style-type: none"> • findet Konzept sinnvoll; hat das Konzept nicht kritisch hinterfragt, aber ihm würden auch keine Nachteile einfallen • findet es sinnvoll, Räume nach Kulturerdteilen (und nicht nach Kontinenten) einzuteilen, weil diese Räume kulturgeographisch stimmig sind
1.4 Kompatibilität mit Bildungsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • durch lange Auseinandersetzung mit einem Raum ist die Raummodulvorgabe gut mit dem interkulturellen Lernen kompatibel
1.5 Kompatibilität mit Raumkonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • kennt das Konzept nicht, weiß keine Antwort
1.6 Kompatibilität mit Basiskonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • gute Kompatibilität mit den Maßstabsebenen und mit den Zeithorizonten
2 AO: Fachwissen	
2.1 Ausprägung	<ul style="list-style-type: none"> • Einschätzung des eigenen Fachwissens als nicht gut • hat oberflächliches Wissen zur Bevölkerungsgeographie, zur Wirtschaftsgeographie, zu den großen Landschaften, zur politischen Aufteilung; hat jedoch kein vertieftes Wissen • Fachwissen durch Unterrichten des Raummoduls steigend
2.2 Ursachen	<ul style="list-style-type: none"> • Wissensquellen: Medien (Bücher, Dokumentationen) • Gründe für die insgesamt schwache Einschätzung des Wissens: hat Raummodul noch nie unterrichtet und es erfolgte kein Wissenserwerb in bisheriger Berufstätigkeit oder im Studium
3 AO: Fachdidaktisches Wissen	
3.1 Anforderungen an Unterricht über Raummodule	<ul style="list-style-type: none"> • /
3.2 Unterrichtsplanung	<ul style="list-style-type: none"> • wäre machbar
3.3 Unterrichtsdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> • keine spezifischen Herausforderungen
3.4 Konkretes Vorgehen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • /
3.5 Spezifisches fachdidaktisches Wissen für Australien und Ozeanien notwendig?	<ul style="list-style-type: none"> • /

3.6 Fachdidaktisches Wissen steigend durch Unterrichten des Raummoduls?	<ul style="list-style-type: none"> /
3.7 Vorwissen der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> Schwierigkeiten beim Einschätzen
4 AO: Allgemeine Pädagogik	
4.1/4.2 Spezifische pädagogische Herausforderungen vorhanden?	<ul style="list-style-type: none"> sieht keine spezifischen pädagogischen Herausforderungen
5 AO: Lehrerenthusiasmus	
5.1/5.2/5.3 Grad des Lehrerenthusiasmus	<ul style="list-style-type: none"> bezogen auf den Raum Australien und Ozeanien: mittleres Interesse; würde dort hinreisen, wäre aber nicht vorrangigstes Ziel bzw. nicht spannender als andere Räume am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien: hätte Interesse daran, aber wäre auch nicht primäres Interesse; nimmt es, wie es kommt
6 AO: Selbstwirksamkeit	
6.1./6.2./6.3 Grad des Selbstwirksamkeitserlebens	<ul style="list-style-type: none"> mittleres Selbstwirksamkeitserleben: wäre ad hoc nicht in der Lage, guten Unterricht über Australien und Ozeanien zu halten, nach vorheriger Beschäftigung jedoch schon
7 AO: Erfahrungen	
7.1 Persönliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> noch nicht dort gewesen
7.2 Unterrichtliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> in Unter-/Mittelstufe: nie Themen, die sich auf Australien und Ozeanien beziehen noch nie im Rahmen eines Abiturdurchgangs unterrichtet
7.3 Bedeutung, die der Erfahrung beigemessen wird	<ul style="list-style-type: none"> /
8 AO: Weiterbildung	
8.1 Bedürfnis nach Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> im Moment nicht vorhanden; wäre jedoch vorhanden, wenn B10 das Raummodul in einem Abiturdurchgang unterrichten müsste
8.2 Konkret gewünschtes Fortbildungsangebot	<ul style="list-style-type: none"> v. a. didaktischer Natur: Umsetzung einzelner Unterrichtsschwerpunkte im Unterricht; fachlich würde sich B10 ein eigenes Weiterbilden zutrauen; ggf. wäre aber eine Kombination mit didaktischen Aspekten auf einer Fortbildung möglich
9 Einstellung zum Expertenstatus	
9.1 Persönlich	<ul style="list-style-type: none"> sieht sich nicht als Experten
9.2 Erdkundelehrer allgemein	<ul style="list-style-type: none"> langfristig sollten Erdkundelehrkräfte Experten mit einer gewissen Grundlage sein; es gibt aber immer Sachen, die sie zu einem Raum im Vorfeld nicht wissen werden
9.3 Expertise als Erdkundelehrkraft nicht (nur) Raumexpertise	<ul style="list-style-type: none"> wichtiger als das Fachwissen ist B10 die Kompetenz des Lehrers, den Schülern methodisches Lernen zu vermitteln, damit sie selber auf andere Räume schließen und sich andere Räume erarbeiten können
10 Sonstiges	
10.1 Material	<ul style="list-style-type: none"> keine Festlegung auf ein Lehrwerk, wird vom Kurslehrer jeden Durchgang entschieden
10.8 Probleme bei Fragen zur Fachdidaktik / selten explizite Anwendung fachdidaktischer Theorie in der Praxis / Zweifel an Relevanz von fachdidaktischen Aspekten in der Praxis	<ul style="list-style-type: none"> verweist darauf, sich nicht im Vorfeld seiner Stunden explizit Gedanken über fachdidaktische Theorie (konkret: die geographischen Basiskonzepte) zu machen

Interview Nr. 11

1 RM: Einstellungen, Legitimitätsempfinden	
1.1 Vorgabe von Raummodulen allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • findet die Vorgabe von Raummodulen (angeknüpft an die Länderkunde) eine positive Herangehensweise; sieht darin die Chance, dass die Schüler lernen, sich (mental) in den Räumen zu bewegen und sich besser global zu orientieren; zudem knüpfen Raummodule z. T. an die unmittelbare Lebensplanung der Schüler an (vgl. Backpacking in Australien nach dem Abitur) • Herausforderung: man kann die Räume nicht alle bereist haben • hohe Spezifität: unproblematisch, da exemplarisches Vorgehen mit Schwerpunktsetzung notwendig ist • späte Einführung in der Qualifikationsphase: unproblematisch für die Schüler: Schüler haben nicht so einen guten inhaltlichen Überblick, dass ein Zentrierungswechsel sie stören würde; B11 versucht zudem, auch in der Unter-/Mittelstufe schon möglichst häufig nach Räumen vorzugehen
1.2 Regional-thematisches vs. thematisch-regionales Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> • bevorzugt regional-thematisches Vorgehen: Raumbezug nach Ansicht von B11 relevanter als der thematische Bezug, regional-thematisches Vorgehen verständlicher für Schüler • kurze Abstimmung in der Fachgruppe, Einigkeit bei der Bevorzugung des regional-thematischen Vorgehens • strenggenommen geht B11 z. T. auch thematisch vor: im vierten Halbjahr wird unter der Überschrift ‚Globale Phänomene‘ nach übergeordneten Themen vorgegangen
1.3 Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept	<ul style="list-style-type: none"> • ist machbar (Unterricht ist möglich), aber andere Einteilungen wären auch denkbar • kontra Konzept: kritisch bei der Grenzfestlegung von Einzelräumen, vernachlässigt Differenzen innerhalb des Raums • herausfordernd am Konzept im Erdkundeunterricht: man muss als Lehrer um die Probleme des Konzepts Bescheid wissen, Schüler schaffen es mehrheitlich nicht, die Probleme vollständig zu erfassen • Konzept wird nicht im Unterricht thematisiert, einmal hat es ein Schüler von sich aus angesprochen
1.4 Kompatibilität mit Bildungsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • BNE: steht oft am Ende von Themen innerhalb eines Raummoduls, wenn es um die Bewertung geht • Globales Lernen: Raummodule fungieren als Meilensteine: sie ermöglichen, sich danach auch gut auf globaler Ebene bewegen zu können • Umweltbildung: findet im Kontext der Nachhaltigkeit Berücksichtigung, aber nicht im Sinne des eigenen Handelns; Selbstreflexionsaufgaben werden nur kurz berücksichtigt • politische Bildung: am Rande thematisiert, meistens am Anfang bei Vorstellung des Raums (Besprechung politischer Systeme der Länder in dem Raum oder politischer Bündnisse; würde auch bei einem thematisch-regionalen Vorgehen nicht stärker behandelt werden)
1.5 Kompatibilität mit Raumkonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • kennt Theorie zu wenig, um Aussage treffen zu können
1.6 Kompatibilität mit Basiskonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • Nachhaltigkeit wird immer betrachtet, ansonsten Verweis auf Nichtwissen
2 AO: Fachwissen	
2.1 Ausprägung	<ul style="list-style-type: none"> • fühlt sich fit, kennt die Inhalte der Lernmaterialien und Sekundärinformationen • Stärken: physiogeographische Sachverhalte, da diese Beständigkeit haben • Schwächen: (aktuelle) politische Aspekte • Fachwissen durch Unterrichten des Raummoduls steigend
2.2 Ursachen	<ul style="list-style-type: none"> • Wissensquellen: bisherige Berufserfahrung und gründliche Vorbereitung der bereits durchlaufenen Durchgänge zu Australien und Ozeanien, Wissenserwerb im Studium • abgesehen von tagespolitisch aktuellen Themen (Waldbränden) und Tierwelt kein expliziter Wissenserwerb in Freizeit

3 AO: Fachdidaktisches Wissen	
3.1 Anforderungen an Unterricht über Raummodule	<ul style="list-style-type: none"> • Beginn mit physischen Grundlagen, um Mental Map bei den Schülern zu erzeugen; Methodik berücksichtigen, um die Schüler in die Lage zu versetzen, selber einen Raum zu erschließen
3.2 Unterrichtsplanung	<ul style="list-style-type: none"> • einzige Herausforderung läge in der Aktualisierung des Materials, das im Rahmen der letzten Durchgänge verwendet wurde
3.3 Unterrichtsdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> • eine Herausforderung läge darin, Schülerbezüge (Interesse an einer Reise in den Raum nach dem Abitur, Geschwister, die dort hingereist sind) zum Raum zu berücksichtigen
3.4 Konkretes Vorgehen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung	<ul style="list-style-type: none"> • Planung: Rückgriff auf die bei den vergangenen Durchgängen verwendeten Materialien und Aufzeichnungen • Durchführung: Vorgehen immer in der gleichen Reihenfolge: Großraum, Lageverortung, physisch-geographische Grundlagen, thematische Schwerpunkte; Beginn mit Aktualitätsbezug (Waldbrände)
3.5 Spezifisches fachdidaktisches Wissen für Australien und Ozeanien notwendig?	<ul style="list-style-type: none"> • /
3.6 Fachdidaktisches Wissen steigend durch Unterrichten des Raummoduls?	<ul style="list-style-type: none"> • nein
3.7 Vorwissen der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> • keine Schwierigkeiten beim Einschätzen
4 AO: Allgemeine Pädagogik	
4.1/4.2 Spezifische pädagogische Herausforderungen vorhanden?	<ul style="list-style-type: none"> • sieht keine spezifischen pädagogischen Herausforderungen
5 AO: Lehrerenthusiasmus	
5.1/5.2/5.3 Grad des Lehrerenthusiasmus	<ul style="list-style-type: none"> • bezogen auf den Raum Australien und Ozeanien: mittleres Interesse; wäre ein Reiseziel, aber nicht primäres, da die Entfernung eigentlich zu groß ist • am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien: mittleres Interesse; so, wie an anderen Räumen auch, ist eben der Job
6 AO: Selbstwirksamkeit	
6.1./6.2./6.3 Grad des Selbstwirksamkeitserlebens	<ul style="list-style-type: none"> • hohes Selbstwirksamkeitserleben
7 AO: Erfahrungen	
7.1 Persönliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • noch nicht dort gewesen
7.2 Unterrichtliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> • Unter-/Mittelstufe: fast gar keine Bezugnahmen auf Australien und Ozeanien, höchstens in Klasse 5 bei globalen Sortierungen (Staaten, Hauptstädte) • zweimal im Rahmen eines Abiturdurchgangs unterrichtet
7.3 Bedeutung, die der Erfahrung beigemessen wird	<ul style="list-style-type: none"> • B11 verweist darauf, dass es ihr die räumliche Orientierung erleichtert, wenn sie bereits in einem Raum war (kennt die Topographie Niedersachsens besser als die Australiens)
8 AO: Weiterbildung	
8.1 Bedürfnis nach Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> • kein Weiterbildungsbedürfnis: kommt im Moment nicht zum Tragen, da B11 keinen Leistungskurs unterrichtet und Australien und Ozeanien gerade nicht Thema ist
8.2 Konkret gewünschtes Fortbildungsangebot	<ul style="list-style-type: none"> • /
9 Einstellung zum Expertenstatus	
9.1 Persönlich	<ul style="list-style-type: none"> • sieht sich auf dem Niveau Schule als Expertin, auf anderen Ebenen kann sie es nicht einschätzen
9.2 Erdkundelehrer allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • es wird von Erdkundelehrern erwartet, Experten zu sein, dementsprechend sollten diese es auch sein

9.3 Expertise als Erdkundelehrkraft nicht (nur) Raumexpertise	<ul style="list-style-type: none"> • /
10 Sonstiges	
10.1 Material	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit mit TERRA • Fachzeitschriften an der Schule vorhanden
10.9 Konservativität	<ul style="list-style-type: none"> • für B11 ist die Vorgabe von Raummodulen eine Anknüpfung an die Länderkunde, die sie gut findet („Die Länderkunde ist tot, es lebe die Länderkunde!“) • verwendet den Begriff der Länderkunde zur Beschreibung der genaueren Untersuchung eines Raumes • verweist auf immer gleiches Vorgehen bei der Unterrichtsdurchführung ähnlich einem länderkundlichen Schema

Interview Nr. 12

1 RM: Einstellungen, Legitimitätsempfinden	
1.1 Vorgabe von Raummodulen allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • findet die Vorgabe von Raummodulen gut: wird dem Fach gerecht, führt zu einer intensiven und ganzheitlichen Betrachtung von Räumen und einem Verlust von Oberflächlichkeit, schafft Transparenz und einen roten Faden für die Schüler, macht die Schüler zu Spezialisten für einen Raum, verhilft dazu, dass Schüler über Räume lernen, mit denen sie vorher nicht in Kontakt gekommen sind, ist motivierend für die Schüler, knüpft z. T. an die Lebensplanung der Schüler an, wertet Räume auf, ist durch Wechsel der Raummodule qualitätssteigernd und motivierend für Lehrer, führt zu einer Arbeit mit aktuellem Material und ermöglicht eine Entwicklung von interkulturellem Verständnis • B12 nennt aber auch negative Aspekte bzw. Herausforderungen an der Vorgabe von Raummodulen: nur geringer Anteil Physische Geographie in den Raummodulen, einzelne Raummodule treffen z. T. auch bei Lehrern auf geringe Motivation • hohe Spezifität: unproblematisch; exemplarisches Lernen und Übertragung von Gelerntem ist zeitlich erforderlich und es finden dennoch Bezüge auf andere als auf die vorgegebenen Raummodule statt • späte Einführung in der Qualifikationsphase: nicht herausfordernd für die Schüler; beugt Überschneidungen mit Inhalten der Unter- und Mittelstufe vor
1.2 Regional-thematisches vs. thematisch-regionales Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> • findet regional-thematisches Vorgehen sinnvoll und gut; Vorgehen ergibt sich schon aus den regional-thematischen Themenheften • Einigkeit in Fachgruppe; kein Bestreben, Vorgehen zu ändern
1.3 Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept	<ul style="list-style-type: none"> • pro Konzept: Räume unterscheiden sich tatsächlich in Bezug auf ihre Kulturen, Konzept sinnvoll • kontra Konzept: Grenzen sind nicht starr • pro Konzept im Erdkundeunterricht: unproblematisch; man muss eine Einteilung vornehmen, die kulturelle Einteilung hilft, Entwicklungen in den Räumen zu verstehen • herausfordernd am Konzept im Erdkundeunterricht: verhindern, dass die Schüler in Klischees denken; den Schülern deutlich machen, dass die Grenzen nicht starr sind • Alternativen der Einteilung denkbar (z. B. klimatisch) • B12 thematisiert das Problem der Grenzen zwischen den Kulturerdteilen mit ihren Schülern, das Gesamtkonzept aber nicht
1.4 Kompatibilität mit Bildungsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • BNE, Umweltbildung: kompatibel, passt in jedes Raummodul • Globales Lernen: kompatibel, Vernetzungen zwischen Räumen vorhanden • interkulturelles Lernen: in besonderem Maße kompatibel durch die intensive Behandlung der Räume • politische Bildung: kompatibel, da z. B. unterschiedliche politische Systeme in den Räumen betrachtet werden • Bildungsaufgaben gleich gut erfüllbar bei regional-thematischem oder thematisch-regionalem Vorgehen
1.5 Kompatibilität mit Raumkonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • kompatibel, Verlage beziehen Raumkonzepte verstärkt in die Themenbände ein
1.6 Kompatibilität mit Basiskonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • kompatibel (z. B. in Bezug auf die Zeithorizonte, das Nachhaltigkeitsviereck, das human- bzw. naturgeographische (Sub-)System, die Maßstabsebenen); Integration der Basiskonzepte aber auch abhängig von der Kompetenz des Lehrers
2 AO: Fachwissen	
2.1 Ausprägung	<ul style="list-style-type: none"> • Einschätzung des eigenen Fachwissens als im oberen Feld liegend • Stärken: Landwirtschaft, Metropolisierung, Migration, Bevölkerungsverteilung • Verbesserung des Wissens im Bereich Naturraum / Physiogeographie möglich (Niederschlags-, Temperaturverteilung etc.) • Fachwissen durch Unterrichten des Raummoduls steigend

2.2 Ursachen	<ul style="list-style-type: none"> Wissensquellen: bisherige Berufserfahrung, Lesen ergänzender Literatur, Fernsehreportagen hemmend für Fachwissen: kein expliziter Wissenserwerb über Raum im Studium
3 AO: Fachdidaktisches Wissen	
3.1 Anforderungen an Unterricht über Raummodule	<ul style="list-style-type: none"> Schülermotivation hochhalten, Schülerorientierung, induktives Vorgehen, (v. a. physisch-geographische) Ergänzungen zu Themenheften geben
3.2 Unterrichtsplanung	<ul style="list-style-type: none"> leicht, da schon mehrmals erfolgt
3.3 Unterrichtsdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> Herausforderungen: Größenverhältnisse deutlich machen, Verdeutlichung, dass uns Australien und Ozeanien trotz Entfernung aufgrund der Globalisierung betrifft
3.4 Konkretes Vorgehen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung	<ul style="list-style-type: none"> Planung: Entscheidung für ein Lehrwerk Durchführung: Beginn mit Topographie, dann z. B. Landwirtschaft / Bevölkerungsgeographie; Vorgehen nach Aufbau des Lehrwerks
3.5 Spezifisches fachdidaktisches Wissen für Australien und Ozeanien notwendig?	<ul style="list-style-type: none"> nein
3.6 Fachdidaktisches Wissen steigend durch Unterrichten des Raummoduls?	<ul style="list-style-type: none"> /
3.7 Vorwissen der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> keine Schwierigkeiten beim Einschätzen
4 AO: Allgemeine Pädagogik	
4.1/4.2 Spezifische pädagogische Herausforderungen vorhanden?	<ul style="list-style-type: none"> ja: Sensibilisierung der Schüler für andere Ethnien und Minderheiten, Kompetenz der Urteilsbildung
5 AO: Lehrerenthusiasmus	
5.1/5.2/5.3 Grad des Lehrerenthusiasmus	<ul style="list-style-type: none"> bezogen auf den Raum Australien und Ozeanien: großes Interesse; würde den Raum aufgrund seiner vielfältigen Naturausstattung und aufgrund eines Interesses an der Kultur der Aborigines gerne bereisen am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien: großes Interesse; motivierend, mit den Schülern zu besprechen, was in dem Raum verkehrt läuft
6 AO: Selbstwirksamkeit	
6.1./6.2./6.3 Grad des Selbstwirksamkeitserlebens	<ul style="list-style-type: none"> hohes Selbstwirksamkeitserleben
7 AO: Erfahrungen	
7.1 Persönliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> noch nicht dort gewesen
7.2 Unterrichtliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> Unter-/Mittelstufe: wenige Bezugnahmen auf Australien und Ozeanien im regulären Unterricht (dort Bezugnahmen bei den Themen Viehhaltung / Fleischproduktion, Plattentektonik / Vulkanismus); weitere Bezugnahmen im Rahmen eines Wahlpflichtkonzepts (Themen Erwärmung der Meere, Great Barrier Reef) zweimal im Rahmen eines Abiturdurchgangs unterrichtet
7.3 Bedeutung, die der Erfahrung beigemessen wird	<ul style="list-style-type: none"> das Raummodul bereits unterrichtet zu haben ist wichtig für den Expertenstatus
8 AO: Weiterbildung	
8.1 Bedürfnis nach Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> gering; andere Themen (Raummodule) sind reizvoller für eine Fortbildung, Sicherheit im Unterrichten von Australien und Ozeanien ist bereits vorhanden
8.2 Konkret gewünschtes Fortbildungsangebot	<ul style="list-style-type: none"> /
9 Einstellung zum Expertenstatus	
9.1 Persönlich	<ul style="list-style-type: none"> sieht sich nicht für alle Räume als Expertin an, ggf. kommt dies noch bei Fortführung des Konzepts
9.2 Erdkundelehrer allgemein	<ul style="list-style-type: none"> Expertenstatus wird angestrebt, indem Raummodule jährlich wechseln und die Lehrer somit immer wieder upgedatet werden

9.3 Expertise als Erdkundelehrkraft nicht (nur) Raumexpertise	<ul style="list-style-type: none"> • /
10 Sonstiges	
10.1 Material	<ul style="list-style-type: none"> • Material zu Australien und Ozeanien: stetig hinzukommend und stetig verbessert • Lehrwerk an Schule nicht festgelegt, variiert je nach Raummodul und Jahrgang
10.2 Konsequenzen dadurch, dass jedes Raummodul nur jede x Jahre einmal vorkommt	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung von Expertise zu einem einzelnen Raummodul dauert länger
10.3 Geographiedidaktik unabhängig vom konkreten Raummodul	<ul style="list-style-type: none"> • Fachdidaktik unabhängig vom Raummodul, sondern man hat die Fachdidaktik und wendet sie an unterschiedlichen Raummodulen an, sodass jeder Raum gleichermaßen hochwertig im Unterricht umgesetzt werden kann
10.6 Vorlieben von Lehrern für bestimmte Raummodule	<ul style="list-style-type: none"> • Lehrer haben unvermeidbarer Weise Vorlieben für bestimmte Räume, was auch Auswirkungen auf die Qualität ihres Unterrichts zu den Raummodulen hat; man darf sich negative Einstellung zu einem Raummodul von den Schülern aber nicht anmerken lassen
10.10 Fehlende Berücksichtigung von Sachverhalten oder Ungenauigkeiten / Fehler in den Aussagen der Lehrkräfte	<ul style="list-style-type: none"> • Verwendung von „Südasien“ statt „Südostasien“ und „Lagos“ statt „Laos“

Interview Nr. 13

1 RM: Einstellungen, Legitimitätsempfinden	
1.1 Vorgabe von Raummodulen allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • findet die Vorgabe von Raummodulen gut: Wechsel der Raummodule und jeweils neu entstehende Konstellationen sind motivierend für die Lehrkräfte und steigern deren Wissen; man kann einen Raum erleben bzw. tief in ihn eintauchen und bekommt ein Gesamtbild des Raumes, was auch der Tatsache gerecht wird, dass es in der Realität nur Gesamträume gibt; Raummodule treffen oft auf bereits gegebene (touristische) Motivation der Schüler; Lehrer kommen mit Räumen in Kontakt, mit denen sie sich sonst nicht beschäftigt hätten • B13 sieht keine wirkliche Alternative zur Vorgabe von Raummodulen bzw. findet Alternativen schlechter oder unzeitgemäß • B13 nennt aber auch negative bzw. herausfordernde Aspekte an der Raummodulvorgabe: sie bedeutet viel Arbeit für die Lehrer und der Anspruch, die Räume bereist zu haben, kann nicht gestellt werden • hohe Spezifität: unproblematisch; exemplarisches Vorgehen ist notwendig, Bezüge auf andere Räume sind trotzdem möglich • späte Einführung in der Qualifikationsphase: nicht herausfordernd; z. T. wird auch in unteren Jahrgangsstufen bereits nach Räumen vorgegangen bzw. es werden Raumanalysen gemacht, die Arbeitsweise ändert sich nicht
1.2 Regional-thematisches vs. thematisch-regionales Vorgehen	<ul style="list-style-type: none"> • nach Ansicht von B13 egal: beide Vorgehensweisen sind möglich, abgesehen von einer anderen Sortierung der Inhalte unterscheidet sich der Unterricht nicht • B13 nennt aber Argumente, warum sich seine Fachgruppe für ein thematisch-regionales Vorgehen entschieden hat: Anzahl an Fachmodulen passt besser zur Halbjahresstruktur, Rückschlüsse und Rückbeziehungen sind gut zu ziehen, eine Gewöhnung an das Vorgehen hat stattgefunden und Zufriedenheit hat sich eingestellt; zudem ist das thematisch-regionale Lehrwerk – im Gegensatz zu den Themenbänden – auf Niedersachsen abgestimmt • es gab (auch jüngst) in der Fachschaft Diskussionen um das Vorgehen, es blieb aber bei der thematisch-regionalen Vorgehensweise • B13 stellt mit seinen Schülern vor dem Abitur Gesamtbetrachtungen eines Raumes an, geht dann also auch einmal regional-thematisch vor
1.3 Rückgriff auf das Kulturerdteilkonzept	<ul style="list-style-type: none"> • pro Konzept: findet das Konzept schlüssig und gut: es gibt unterschiedliche Kulturen in verschiedenen Räumen, diese fallen uns zuerst in einem Raum auf • negativ am Konzept: (kulturelle) Abgrenzung nicht immer leicht • pro Konzept im Erdkundeunterricht: kulturelle Einteilung sinnvoller als z. B. naturgeographische Einteilung, der Rückgriff auf das Konzept ergibt ca. gleich große Portionen Unterrichtsstoff, es erfolgt eine klare Abgrenzung der Kulturerdteile im neuen Kerncurriculum • Alternativen der Einteilung prinzipiell denkbar • B13 thematisiert das Konzept mit seinen Schülern
1.4 Kompatibilität mit Bildungsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • BNE, interkulturelles Lernen, Umweltbildung: kompatibel • Globales Lernen: kompatibel, trotz Raummodulvorgabe auch Einnehmen raumübergreifender Perspektiven und Beschäftigung mit globalen Themen • politische Bildung: kompatibel, bei manchen Raummodulen noch größere Bedeutung als bei anderen • alle Bildungsaufgaben könnten mit oder ohne Vorgabe von Raummodulen gleichermaßen berücksichtigt werden
1.5 Kompatibilität mit Raumkonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • kompatibel, unabhängig von der Vorgabe von Raummodulen
1.6 Kompatibilität mit Basiskonzepten	<ul style="list-style-type: none"> • alles sehr gut kompatibel, nicht nur was das Mensch-Umwelt-System, die Nachhaltigkeit und die Maßstabebenen betrifft
2 AO: Fachwissen	
2.1 Ausprägung	<ul style="list-style-type: none"> • gute Einschätzung des eigenen Fachwissens • Stärken: Rohstoffsituation, Stadtentwicklung, Klima und Klimawandel, naturgeographische Gegebenheiten • Fachwissen durch Unterrichten des Raummoduls steigend

2.2 Ursachen	<ul style="list-style-type: none"> Wissensquellen: bisherige Berufserfahrung, Medien hemmend für Fachwissen: kein expliziter Wissenserwerb über das Raummodul im Studium
3 AO: Fachdidaktisches Wissen	
3.1 Anforderungen an Unterricht über Raummodule	<ul style="list-style-type: none"> /
3.2 Unterrichtsplanung	<ul style="list-style-type: none"> würde insgesamt schwerfallen, Anfang wäre aber nicht schwer
3.3 Unterrichtsdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> herausfordernd, Schülererfahrungen mit dem Raum einzubeziehen
3.4 Konkretes Vorgehen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung	<ul style="list-style-type: none"> Durchführung: Beginn mit physischem Überblick über den Raum, alternativ aktueller Aufhänger (z. B. Buschbrände, dann Anschluss mit Klima, Landwirtschaft, Stadtausbreitung); schnelles Herstellen der Raumbezüge: Anfang der zwölften Klasse Beginn mit Geofaktoren und deren Zusammenspiel, danach kommen die Räume ins Spiel: z. B. Gegenüberstellung, Geofaktorenanalyse; inhaltliche Schwerpunktsetzung, dabei aber immer wieder Vergleiche
3.5 Spezifisches fachdidaktisches Wissen für Australien und Ozeanien notwendig?	<ul style="list-style-type: none"> nein
3.6 Fachdidaktisches Wissen steigend durch Unterrichten des Raummoduls?	<ul style="list-style-type: none"> nein
3.7 Vorwissen der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> keine Schwierigkeiten beim Einschätzen
4 AO: Allgemeine Pädagogik	
4.1/4.2 Spezifische pädagogische Herausforderungen vorhanden?	<ul style="list-style-type: none"> sieht keine spezifischen pädagogischen Herausforderungen
5 AO: Lehrerenthusiasmus	
5.1/5.2/5.3 Grad des Lehrerenthusiasmus	<ul style="list-style-type: none"> bezogen auf den Raum Australien und Ozeanien: mittlerer Lehrerenthusiasmus; würde dort gerne einmal hinreisen, aber ist nicht primäres Reiseziel am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien: mittlerer Lehrerenthusiasmus; Raum mit geringerer inhaltlicher Bandbreite als andere Raummodule, nicht primäres Interesse von B13, keine direkten Bezüge zum Raum
6 AO: Selbstwirksamkeit	
6.1./6.2./6.3 Grad des Selbstwirksamkeitserlebens	<ul style="list-style-type: none"> hohes Selbstwirksamkeitserleben: kann methodisches Arbeiten, hat Überblickswissen, welches für guten Unterricht trotz fehlender persönlicher Erfahrung mit dem Raum ausreicht
7 AO: Erfahrungen	
7.1 Persönliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> noch nicht dort gewesen
7.2 Unterrichtliche Erfahrungen	<ul style="list-style-type: none"> Unter-/Mittelstufe: weniger Bezüge zu Australien und Ozeanien als zu anderen Räumen, Raum wird nur am Rande betrachtet, Bezugnahmen erfolgten im Rahmen der Themen Weltmeere (z. B. Zealandia, Korallen, Tourismus am Great Barrier Reef) oder Klima(wandel) (z. B. Meeresspiegelanstieg Ozeanien, El Niño) einmal im Rahmen eines Abiturdurchgangs unterrichtet
7.3 Bedeutung, die der Erfahrung beigemessen wird	<ul style="list-style-type: none"> wenn man persönliche Erfahrungen mit dem Raum hat, hat man zu ihm einen engeren Bezug, man kommt einem Expertenstatus näher, man verfügt über dort gesammeltes Material und man kann von eigenen Erfahrungen berichten
8 AO: Weiterbildung	
8.1 Bedürfnis nach Weiterbildung	<ul style="list-style-type: none"> Weiterbildungsbedürfnis mit Einschränkungen: Weiterbildung zu Australien und Ozeanien hat keine Priorität bzw. sind andere Sachen zunächst reizvoller; B13 unterrichtet das Raummodul derzeit nicht, wenn es aber aktuell ist, ist ein grundsätzliches Interesse an einer Fortbildung vorhanden
8.2 Konkret gewünschtes Fortbildungsangebot	<ul style="list-style-type: none"> Interesse ist v. a. fachlicher Natur, didaktisch weniger Bedarf

9 Einstellung zum Expertenstatus	
9.1 Persönlich	<ul style="list-style-type: none"> • /
9.2 Erdkundelehrer allgemein	<ul style="list-style-type: none"> • mit Einschränkungen: Erdkundelehrer sind schon Experten, da sie sich jeden Tag mit Räumen auseinandersetzen; Raummodule tragen dazu bei, dass die Lehrer immer Neues über Räume lernen; dennoch gibt es Menschen, die noch mehr wissen oder mehr gereist sind
9.3 Expertise als Erdkundelehrkraft nicht (nur) Raumexpertise	<ul style="list-style-type: none"> • /
10 Sonstiges	
10.1 Material	<ul style="list-style-type: none"> • Material z. T. auch sinkend: Westermann gibt kein Lehrwerk für Niedersachsen mehr heraus, das nach Fachmodulen vorgeht • Arbeit mit Klett: Schüler kaufen Gesamtband und die zwei außerdeutschen Raummodulbände
10.4 Unterscheidung Raummodule und Fachmodule gar nicht überlegend wichtig	<ul style="list-style-type: none"> • guter Unterricht ist nach Ansicht von B13 unabhängig von Raummodulen und ist mit übergeordneten Raum- oder Fachmodulen gleichermaßen möglich • B13 findet Raummodule gar nicht so etwas Besonderes
10.5 Arbeitsbelastung	<ul style="list-style-type: none"> • im Alltag fehlt oft die Zeit, viel auszuprobieren, sodass B13 sich im Ausprobieren bzw. Weiterbilden auf die Dinge konzentriert, die ihn besonders interessieren (z. B. eher auf das Thema Digitalisierung als auf das Raummodul Australien und Ozeanien)

Anhang 18: Themenbezogene Übersichten zur Beantwortung der Leitfragen und zur Darstellung von Code 9 und 10 (eigene Darstellung nach selbst erhobenen Daten)

F1) Als wie legitim empfinden die interviewten Lehrkräfte...

(i) grundsätzlich die Vorgabe von Raummodulen im Kerncurriculum?

Kategorie / Antwort ³⁸	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
Position insgesamt														
pro Vorgabe von Raummodulen		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
kontra Vorgabe von Raummodulen	✓													1
Positiv an der Vorgabe von Raummodulen / Mehrwert der Raummodule														
ermöglicht intensive, tiefgehende, ganzheitliche Beschäftigung mit Räumen														
• intensiver Raumbezug und -zugang für Schüler, Eintauchen in die Räume, Wahrnehmung als Ganzes, Raum erleben, Verlust von Oberflächlichkeit		✓		✓			✓	✓		✓		✓	✓	7
• tieferes Verständnis für Schüler, Schüler werden zu Spezialisten			✓					✓			✓	✓	✓	5
• weckt Schülermotivation		✓			✓				✓	✓		✓		5
• systemische Verbindungen und Bezüge im Raum werden deutlicher				✓	✓					✓				3
• Entwicklung von interkulturellem Verständnis gut möglich										✓		✓		2
• das vermittelte Bild des Raumes ist umfangreicher und daher realitätsnäher / der Realität gerecht werdender				✓									✓	2
• Raum bekommt für Schüler ein anderes Gewicht, wird aufgewertet												✓		1
• weckt Lehrermotivation										✓				1
Orientierungsrahmen für die Schüler, Transparenz		✓	✓	✓				✓	✓	✓		✓		7
Orientierungsrahmen für die Lehrer, Strukturierung		✓	✓	✓	✓			✓	✓					6
trifft oft auf bereits gegebene, hohe (touristische) Motivation auf Seiten der Schüler, knüpft an deren Lebensplanung an				✓					✓		✓	✓	✓	5

38 Dargestellt werden in den themenbezogenen Übersichten nur Antworten, die tatsächlich gegeben wurden (wenn bspw. zu einer Frage nur ‚ja‘, nicht aber ‚nein‘ aufgeführt wird, ist der Grund dafür, dass kein Gesprächspartner mit ‚nein‘ geantwortet hat).

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
thematische Wechsel zwischen den Jahrgängen steigern die Qualität der Lehrer						✓		✓				✓	✓	4
thematische Wechsel zwischen den Jahrgängen sind motivierend für die Lehrer						✓						✓	✓	3
stellt sicher, dass aktuelle Themen / moderne Materialien einbezogen werden						✓				✓		✓		3
Alternativen werden nicht gesehen oder als schlechter empfunden								✓		✓			✓	3
wird dem Fach gerecht, das einen immanenten Raumbezug hat					✓							✓		2
ermöglichen, verschiedene „Arten“ Länder kennenzulernen							✓		✓					2
Lehrer lernen über Räume, mit denen sie sonst gar nicht in Kontakt kommen				✓									✓	2
Schüler lernen über Räume, mit denen sie sonst gar nicht in Kontakt kommen				✓								✓		2
Raummodule als Fixpunkte verhelfen zu globaler Orientierung											✓			1
gesetztes Raummodul Deutschland in Europa wichtig: vom Nahen zum Fernen								✓						1
erlaubt ein Vorgehen vom Allgemeinen zum Speziellen					✓									1
eindeutige Zuordnung von Problemfeldern zu Räumen	✓													1
Raummodule werden der Tatsache gerecht, dass Lehrer individuelle Interessen haben			✓											1
Negativ / herausfordernd an den Raummodulen														
Einschränkungen der Lehrerfreiheit, (zu) viel Vorgabe	✓		✓		✓	✓		✓						5
anspruchsvoll in der Planung, bedarf (großer) Anstrengung / großen Aufwandes des Lehrers						✓		✓	✓				✓	4
Humangeographie überwiegt in Raummodulen				✓			✓			✓		✓		4
z. T. werden immer gleiche Länder in Raummodulen behandelt			✓	✓			✓							3
Anspruch, dort hingereist zu sein, kann nicht gestellt werden								✓			✓		✓	3
könnte in Schülern die Frage nach Relevanz des Behandelten wecken				✓	✓	✓								3
Lehrer vom Studium her (zu) schlecht dafür ausgebildet				✓		✓							✓	3
auf einige Räume wurde in unteren Jahrgangsstufen noch gar nicht Bezug genommen	✓	✓		✓										3
langweilig für Schüler								✓		✓				2
die geringe Anzahl an vorgegebenen Raummodulen reduziert die Zahl an Vergleichsmöglichkeiten										✓				1
aktuelle Bezüge zu allen Themen nicht jederzeit möglich	✓													1
Schaffen semesterübergreifender Bezüge schwer									✓					1

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
Raummodule eignen sich unterschiedlich gut bei der Verknüpfung mit den Fachmodulen										✓				1
potenzielle zeitliche Bedrängnis				✓										1
führt z. T. dazu, dass Lehrer nicht über die Vorgaben im Kerncurriculum hinausgehen, dann eindimensional				✓										1
Risiko, dass die Unterrichtsqualität davon abhängt, wie gern der Lehrer den Raum mag; Lehrer könnte auch sehr unmotiviert sein												✓		1
Zweifel an Mehrwert														
Zweifel an Mehrwert	✓					✓								2
Hohe Spezifität														
unproblematisch														
• exemplarisches Lernen, Übertragbarkeit gegeben bzw. erforderlich		✓		✓				✓		✓	✓	✓	✓	7
• Raumbezüge auf andere als auf die drei vorgegebenen Raummodule finden dennoch statt bzw. sind möglich								✓	✓			✓	✓	4
• behandelte Themen wiederholen sich							✓							1
• auch globale Ebene wird aber ja berücksichtigt					✓									1
Späte Einführung in der Qualifikationsphase														
unproblematisch														
• auch vorher schon ‚regionales‘ Vorgehen		✓	✓	✓			✓	✓			✓		✓	7
• vermeidet Überschneidungen mit Inhalten aus der Unter-/Mittelstufe		✓						✓				✓		3
• an Gesamtschulen: vorher gar kein eingeübtes Vorgehen durch Gesellschaftslehre						✓		✓						2
• Arbeitsweise bleibt unverändert													✓	1
• Schüler haben nicht so einen großen inhaltlichen Überblick, dass ein Zentrierungswechsel sie stören würde											✓			1
• in Unter-/Mittelstufe würde es noch gar nicht funktionieren										✓				1
problematisch / herausfordernd	✓		✓		✓	✓			✓					5

(ii) eine regional-thematische bzw. eine thematisch-regionale Umsetzung der Raummodulvorgabe im Unterricht?

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
Position insgesamt														
pro regional-thematisch		✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓		9
pro thematisch-regional	✓								✓					2
egal													✓	1
Pro regional-thematisch														
Strukturierung ist für Schüler nachvollziehbarer			✓	✓						✓	✓	✓		5
Lehrwerke geben regional-thematische Struktur schon vor		✓	✓	✓								✓		4
Strukturierung ist für Lehrer leichter		✓	✓		✓									3
berücksichtigt den Gesamttraum, der sonst vernachlässigt wird			✓	✓										2
effektiver, zielführender				✓	✓									2
keine Gefahr des Inselhoppings / der Tuffengeographie									✓					1
ermöglicht den Schülern ein besseres Verständnis und einen langfristigeren Wissenserwerb							✓							1
Erstellung des schulinternen Curriculums wird als leichter empfunden						✓								1
wird dem Fach gerecht, das einen immanenten Raumbezug hat					✓									1
unterrichtsorganisatorisch sinnvoller				✓										1
spannender, als Themen überzuordnen			✓											1
bietet sich für Transfer(leistungen) gut an			✓											1
begünstigt exemplarisches Arbeiten										✓				1
Pro thematisch-regional														
schulorganisatorisch sinnvoller									✓				✓	2
abwechslungsreicher für Schüler										✓				1
Lehrwerk auf Niedersachsen abgestimmt, bei Themenbänden nicht													✓	1
Auseinandersetzung mit Thema bzw. Sachverhalt wichtiger als der Raum	✓													1
erleichtert Vergleiche	✓													1
Rückschlüsse / Rückbeziehungen leicht zu ziehen													✓	1

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
daran gewöhnt													✓	1
ursprünglich so intendiert				✓										1
Verlauf stattgefundener Diskussionen														
schnelle / deutliche Einigkeit bei Wahl des regional-thematischen Vorgehens			✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		8
Kombination Raummodule und Fachmodule														
bei regional-thematischem Vorgehen auch thematisch-regionale Teile							✓				✓			2
bei thematisch-regionalem Vorgehen auch regional-thematische Teile													✓	1

(iii) die Bezugnahme auf das Kulturerdteilkonzept?

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
Position insgesamt														
pro Kulturerdteilkonzept		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	10
„kann man so machen“											✓			1
kontra Kulturerdteilkonzept				✓										1
Pro Konzept selbst														
unterschiedliche Kulturen sind da und begegnen uns; nachvollziehbar		✓	✓				✓	✓				✓	✓	6
keine Kritikpunkte am Konzept						✓				✓				2
Kontra Konzept selbst														
Schwierigkeiten, Abgrenzungen vorzunehmen; Grenzen zu starr, passt nicht zu Vernetzung / Globalisierung / Migration / Grenzüberschreitung von Kulturen		✓			✓						✓	✓	✓	5
unzulässige Homogenisierung im Raum				✓			✓	✓			✓			4
Tendenz zur Klischeebasiertheit								✓						1
subjektive Auswahl				✓										1
Pro Konzept im Erdkundeunterricht														
kulturelle Einteilung zur Abgrenzung der Räume sinnvoll(er als andere Einteilungen)									✓	✓		✓	✓	4
nachvollziehbare, klare Strukturierungshilfe für den Unterricht		✓			✓				✓				✓	4
Kritikpunkte am Modell = Chance, im Unterricht behandelt zu werden		✓			✓		✓							3
irgendeine Form der Abgrenzung ist notwendig			✓		✓							✓		3
ergibt einigermaßen vergleichbare Portionen Unterrichtsstoff													✓	1
Berufung auf Wissenschaft									✓					1
Kontra Konzept im Erdkundeunterricht / Herausforderungen														
erfordert Bewusstsein des Lehrers über Schwächen des Konzepts und Vermittlung dieser an die Schüler			✓					✓			✓	✓		4
Raumauswahl/-abgrenzung den Lehrern unklar				✓										1
Raumauswahl/-abgrenzung den Schülern unklar				✓										1
Klischeeausbildung bei Schülern muss verhindert werden												✓		1

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
Schüler schaffen es mehrheitlich nicht, Probleme des Konzepts vollständig zu erfassen											✓			1
Alternativen der Einteilung denkbar														
Alternativen der Einteilung denkbar		✓		✓							✓	✓	✓	5
Konzept der Lehrkraft wenig bekannt / unbekannt														
Konzept der Lehrkraft wenig bekannt / unbekannt	✓					✓								2

F2) Als wie kompatibel sehen die interviewten Lehrkräfte die Vorgabe von Raummodulen mit aktuellen geographiedidaktischen Bildungsaufgaben und Unterrichtskonzepten an?

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
Kompatibilität mit Bildungsaufgaben														
BNE														
kompatibel				✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	9
eingeschränkte Kompatibilität														
• Berücksichtigung der SDGs schwer			✓											1
• Nachhaltigkeit kommt nicht in allen Raummodulen vor			✓											1
Globales Lernen														
kompatibel				✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓	8
eingeschränkte Kompatibilität														
• Verbleib bei Räumen, wenig globale Ebene			✓				✓							2
• kaum im Nahraum verfügbar		✓												1
• meist in Projekten situiert, dafür fehlt aber die Zeit		✓												1
Interkulturelles Lernen														
kompatibel				✓	✓		✓	✓		✓		✓	✓	7
eingeschränkte Kompatibilität														
• eine Arbeit mit wirklich anderem Kulturbereich müsste erfolgen									✓					1
• raummodulabhängig						✓								1
• Lehrer sind kulturelle Laien			✓											1
• nicht so viel Raum für Interkulturalität			✓											1
• kaum im Nahraum verfügbar		✓												1
• meist in Projekten situiert, dafür fehlt aber die Zeit		✓												1
Umweltbildung														
kompatibel		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	9
eingeschränkte Kompatibilität														

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
• eigenes Handeln wird nicht gefördert											✓			1
• man weiß zu wenig über Umweltbildung in dem Raum			✓											1
Politische Bildung														
kompatibel				✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	7
eingeschränkte Kompatibilität														
• findet kaum Platz		✓	✓				✓				✓			4
Unterschiedliche Kompatibilität bei übergeordnet regionalem bzw. thematischem Vorgehen														
pro übergeordnet regional														
• bei Raummodulen: viel Raum für intensive Behandlung				✓										1
• interkulturelles Lernen erfordert intensive Beschäftigung mit dem Raum, kein ‚Springen‘							✓							1
• lieber 3-4x thematisieren als einmal im Block							✓							1
pro übergeordnet thematisch														
• Globalität besser als Thema zu behandeln			✓				✓							2
• man könnte die Bildungsaufgaben zu eigenen Fachmodulen machen, dann wäre die Behandlung natürlich am intensivsten								✓						1
• bei übergeordneten Themen weniger künstlich	✓													1
keine Unterschiede												✓		1
Kompatibilität mit Raumkonzepten														
kompatibel	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓			✓	✓	9
eingeschränkte Kompatibilität														
• raummodulabhängig					✓									1
• Raumkonzepte werden nicht gleichwertig berücksichtigt							✓							1
Raumkonzepte der Lehrkraft wenig bekannt / unbekannt		✓	✓			✓				✓	✓			5
Kompatibilität mit Basiskonzepten														
kompatibel														
• insgesamt: gute Kompatibilität	✓			✓	✓	✓		✓	✓			✓	✓	8
• Maßstabsebenen		✓			✓	✓		✓	✓	✓		✓	✓	8

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
• Mensch-Umwelt-System			✓	✓				✓	✓			✓	✓	6
• Nachhaltigkeit		✓			✓			✓			✓	✓	✓	6
• Zeithorizonte					✓	✓				✓		✓		4
• Systemkomponenten						✓	✓		✓					3
eingeschränkte Kompatibilität														
• Zeithorizonte			✓				✓	✓						3
• Maßstabsebenen	✓			✓			✓							3
• Nachhaltigkeit			✓											1
Unterschiedliche Kompatibilität bei übergeordnet regionalem bzw. thematischem Vorgehen														
pro übergeordnet regional														
• bei übergeordnet thematisch: Wahrnehmung für den ganzen Raum (vgl. Raumkonzepte) wäre nicht möglich								✓						1
pro übergeordnet thematisch														
• Maßstabsebene ‚global‘ leichter zu berücksichtigen	✓						✓							2
keine Unterschiede									✓					1

F3) Inwieweit liegen im Bereich des eingeschätzten Fachwissens zum Raummodul Australien und Ozeanien Herausforderungen für die Professionalität der interviewten Lehrkräfte?

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
Ausprägung grundsätzlich														
zweifelnd / nicht ganz an der Spitze / mittel / schwach	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓				9
optimistisch / gut								✓			✓	✓	✓	4
Stärken bei Themen aus dem Bereich														
Physische Geographie / Naturraum	✓	✓		✓			✓			✓	✓		✓	7
Humangeographie / Mensch		✓						✓		✓		✓	✓	5
Mensch-Umwelt-Beziehungen		✓											✓	2
Topographie	✓									✓				2
Schwächen bei Themen aus dem Bereich														
Humangeographie / Mensch	✓	✓		✓			✓				✓			5
Physische Geographie / Naturraum								✓				✓		2
Topographie						✓								1
Fachwissen steigend durch Unterrichten des Raummoduls?														
ja	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	11
Wissensquellen														
(viel) Erfahrung, bisherige Berufsausübung		✓		✓			✓	✓	✓		✓	✓	✓	8
Medien		✓			✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	8
Studium		✓							✓		✓			3
Sozialkontakte		✓						✓						2
Gründe für geringes Wissen / hemmende Faktoren für Wissensentwicklung														
kein wirklicher Erwerb im Studium (gar nicht oder nicht explizit im Fokus)	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	10
(zu) geringe unterrichtliche Erfahrung oder Erfahrung (zu) lange her	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓				8
geringer (medialer / gesellschaftlicher) Kontakt zum Raum, Raum ,weit weg‘	✓	✓		✓		✓	✓	✓						6
kein Erwerb in Freizeit	✓		✓			✓	✓				✓			5

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
noch nicht dort gewesen				✓				✓						2
große Vielfalt / Interdisziplinarität des Fachs, die es schwer macht, überall umfassendes, aktuelles Wissen zu haben			✓		✓									2
Zeitmangel		✓			✓									2
Materialmangel		✓		✓										2
fehlendes Interesse						✓								1

F4) Inwieweit liegen im Bereich des eingeschätzten fachdidaktischen Wissens zum Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien Herausforderungen für die Professionalität der interviewten Lehrkräfte?

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
Anforderungen an Unterricht über Raummodule														
viele Themen (auch über das Buch hinaus) abdecken, Raum in Gänze behandeln		✓		✓			✓	✓				✓		5
systemisches Arbeiten (z. B. Verknüpfung Physische Geographie und Humangeographie, Betrachten des Raums als Komplex)	✓		✓											2
Notwendigkeit, mit physischer Grundlage zu beginnen		✓									✓			2
exemplarisches Arbeiten				✓							✓			2
Überblick über das Raummodul geben				✓		✓								2
Kulturerdteile den Schülern begründen								✓						1
Kennenlernen verschiedener Kulturen und Ethnien								✓						1
induktives Vorgehen												✓		1
Schülerorientierung												✓		1
Hochhalten der Motivation												✓		1
Beibringen der Methodik, damit sich die Schüler später selbst Räume erschließen können											✓			1
genaue Verortung						✓								1
Aktualität						✓								1
curriculare Verankerung des Raummoduls immer im Blick haben					✓									1
Unterrichtsplanung: Schwierigkeit grundsätzlich														
optimistisch / (relativ) leicht			✓	✓				✓	✓	✓		✓		6
zweifelnd / mittel / schwer / zeitintensiv / von Faktoren abhängig	✓	✓			✓	✓							✓	5
Unterrichtsplanung: Herausforderungen														
Einarbeitung / Materialsichtung, -auswahl, -erstellung schwer bzw. umfangreich	✓	✓			✓	✓					✓			5
Grobplanung / Reihenplanung schwer	✓	✓			✓	✓								4
Unterrichtsdurchführung: Herausforderungen														
trotz großer Entfernung und daher sehr ‚theoretischer‘ Behandlung: Raum greifbar machen, Interesse / Neugier / Vorstellungskraft wecken, Lebensweltbezug verdeutlichen				✓	✓	✓		✓						4

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
Einbezug von Schülererfahrungen mit dem Raum											✓		✓	2
Größenverhältnisse deutlich machen												✓		1
Aufzeigen, dass Australien und Ozeanien trotz Entfernung durch die Globalisierung ‚nahe‘ ist / uns betrifft												✓		1
Lücken im topographischen Wissen unangenehm						✓								1
hoher Anteil Weißer vermindert Aufkommen eines Interkulturalitätsgefühls							✓							1
keine Herausforderungen		✓							✓	✓				3
Spezifisches fachdidaktisches Wissen für Australien und Ozeanien notwendig?														
nein		✓		✓		✓		✓	✓			✓	✓	7
ja			✓											1
Fachdidaktisches Wissen steigend durch Unterrichten des Raummoduls?														
nein				✓		✓		✓	✓		✓		✓	6
ja	✓		✓											2
Vorwissen der Lernenden														
keine Schwierigkeiten beim Einschätzen		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	10
Schwierigkeiten beim Einschätzen	✓				✓					✓				3

F5) Inwieweit sehen sich die interviewten Lehrkräfte beim Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien ihrer Einschätzung nach auch mit all-gemein-pädagogischen Herausforderungen konfrontiert?

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
Herausforderungen vorhanden und zwar														
Verständnis für fremde Bevölkerungsgruppen und deren Lebensweise aufbringen, Abkehr von Klischees		✓			✓				✓			✓		4
Kompetenz der Urteilsbildung												✓		1
Sachverhalte kritisch hinterfragen					✓									1
Keine spezifischen pädagogischen Herausforderungen														
keine spezifischen pädagogischen Herausforderungen	✓		✓			✓		✓		✓	✓		✓	7

F6) Inwieweit liegen im Bereich des Selbstwirksamkeitserlebens bezogen auf das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien Herausforderungen für die Professionalität der interviewten Lehrkräfte?

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
Position insgesamt														
Selbstwirksamkeitserleben mit Einschränkungen		✓		✓		✓	✓	✓		✓				6
hohes Selbstwirksamkeitserleben					✓				✓		✓	✓	✓	5
niedriges Selbstwirksamkeitserleben	✓		✓											2
Selbstwirksamkeitserleben mit Einschränkungen														
Lehrkraft müsste sich vorher inhaltlich hineinarbeiten / Fachwissen erwerben						✓	✓			✓				3
Literatur / Material (ggf.) nicht ausreichend		✓		✓										2
noch nie dort gewesen				✓				✓						2
Niedriges Selbstwirksamkeitserleben														
Lehrkraft müsste sich vorher inhaltlich hineinarbeiten / Fachwissen erwerben			✓											1
Literatur / Material nicht ausreichend	✓													1
nie näher mit dem Raummodul in Kontakt gekommen	✓													1
noch nie unterrichtet	✓													1
einzelnes Raummodul kommt zu selten vor			✓											1

F7) Inwieweit liegen im Bereich des Lehrerenthusiasmus bezogen auf das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien Herausforderungen für die Professionalität der interviewten Lehrkräfte?

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
Position insgesamt														
hoher Lehrerenthusiasmus: am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓		9
hoher Lehrerenthusiasmus: am Raum Australien und Ozeanien	✓	✓	✓	✓	✓			✓				✓		7
gemischter oder mittlerer Lehrerenthusiasmus: am Raum Australien und Ozeanien							✓		✓	✓	✓		✓	5
gemischter oder mittlerer Lehrerenthusiasmus: am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien			✓							✓	✓		✓	4
niedriger Lehrerenthusiasmus: am Raum Australien und Ozeanien						✓								1
Hoher Lehrerenthusiasmus: am Raum Australien und Ozeanien (Gründe)														
Kultur, Geschichte		✓	✓					✓	✓			✓		5
Naturraum, Einsamkeit		✓						✓				✓		3
Raum am anderen Ende der Welt				✓				✓						2
neues Land / neuer Kontinent			✓	✓										2
Menschen, Lebensweise								✓	✓					2
Städte		✓						✓						2
Vielfalt des Raums insgesamt		✓						✓						2
sich ein eigenes Bild machen					✓									1
Wirtschaft		✓												1
Sicherheit		✓												1
Wer regiert das Land?									✓					1
Hoher Lehrerenthusiasmus: am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien (Gründe)														
etwas Neues / Seltenes / Exotisches unterrichten				✓		✓	✓	✓						4
Raum mit großer inhaltlicher Bandbreite				✓			✓							2
selber dazulernen	✓				✓									2
Motivation, zu zeigen, was in Australien verkehrt läuft												✓		1
eigenes Interesse am Raum auf Schüler übertragen								✓						1

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
Raummodul, das die Schüler quasi nur durch den Erdkundeunterricht kennenlernen (werden)				✓										1
Gemischter oder mittlerer Lehrerehustiasmus: am Raum Australien und Ozeanien (Gründe)														
nicht primäres Interesse									✓	✓	✓		✓	4
Ökobilanz							✓		✓					2
Entfernung zu groß											✓			1
Gemischter oder mittlerer Lehrerehustiasmus: am Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien (Gründe)														
nicht primäres Interesse / nicht besser oder schlechter / ist der ‚Job‘			✓							✓	✓		✓	4
keine direkten Bezüge zu													✓	1
Raum mit geringerer inhaltlicher Bandbreite als andere Räume													✓	1
Niedriger Lehrerehustiasmus: am Raum Australien und Ozeanien (Gründe)														
zu wenig Bezug zu						✓								1

F8) Welche Bedeutung messen die interviewten Lehrkräfte der Erfahrung mit dem Raum Australien und Ozeanien bzw. mit dem Unterrichten des gleichnamigen Raummoduls bei?

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
Persönliche Erfahrungen														
noch nicht dort gewesen	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	12
dort gewesen		✓												1
Unterrichtliche Erfahrungen: Unter-/Mittelstufe														
Menge an Bezugnahmen auf Australien und Ozeanien														
wenig / selten / Bezüge auf andere Räume häufiger / nie	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	13
Themen der Bezugnahmen auf Australien und Ozeanien														
Klimadiagramme, klimatische Phänomene	✓	✓	✓				✓	✓	✓				✓	7
Wirtschaft		✓							✓			✓		3
Topographie					✓						✓			2
Tourismus													✓	1
Weltmeere													✓	1
Plattentektonik / Vulkanismus												✓		1
Städte									✓					1
Behandlung von Australien und Ozeanien in einem Wahlpflichtbereich														
Behandlung von Australien und Ozeanien in einem Wahlpflichtbereich							✓					✓		2
Unterrichtliche Erfahrungen: Abiturdurchgang														
einmal gemacht		✓		✓			✓	✓	✓				✓	6
noch nie gemacht	✓		✓		✓	✓				✓				5
zweimal gemacht											✓	✓		2
Bedeutung, die der Erfahrung beigemessen wird: der persönlichen Erfahrung mit Australien und Ozeanien (dort gewesen zu sein)														
neue (anschauliche, persönliche, weniger theoretische) Perspektiven außerhalb der Schulbücher einbringen, ‚aus dem Nähkästchen plaudern‘		✓	✓	✓			✓	✓					✓	6
notwendig für Expertise (i-Tüpfelchen)				✓				✓					✓	3

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
den Raum erlebt zu haben ermöglicht ein besseres fachliches Verständnis bzw. führt zu einem größeren Fachwissen über den Raum		✓		✓							✓			3
Zugewinn von Bezug zum bzw. Euphorie für den Raum, Motivationssteigerung beim Unterrichten				✓									✓	2
hilft den Lehrern bei der Reflexion (vermitteltes Bild vom Raum, Material)				✓			✓							2
Material für Unterricht sammeln				✓									✓	2
Größe / Dimension des Raums verstehen		✓		✓										2
hilfreich für die Entwicklung von fachdidaktischem Wissen	✓						✓							2
die Kultur erlebt zu haben ermöglicht interkulturelles Lernen			✓											1
größere Authentizität des Lehrers, größere Kompetenzwahrnehmung von Seiten der Schüler		✓												1
Schülermotivation steigt								✓						1
(Risiken)		✓		✓										2
Bedeutung, die der Erfahrung beigemessen wird: der unterrichtlichen Erfahrung (es bereits unterrichtet zu haben)														
erleichtert die Planung für die folgenden Male		✓		✓				✓						3
wichtig für Expertise						✓	✓					✓		3
fachliche (wissensbezogene) Sicherheit bzw. Qualität, ‚drin sein‘			✓	✓										2
weniger Zweifel					✓									1
Horizontenerweiterung: man probiert als Lehrer auch Neues bei der Unterrichtsplanung bzw. -durchführung aus			✓											1
besseres Einschätzen des Wissens der Schüler	✓													1
mehr Vergleichsmöglichkeiten im Repertoire	✓													1

F9) Inwieweit weckt das Unterrichten des Raummoduls Australien und Ozeanien bei den interviewten Lehrkräften den Wunsch nach eigener Weiterbildung?

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
Hohes Weiterbildungsbedürfnis														
hohes Weiterbildungsbedürfnis	✓	✓		✓	✓			✓	✓					6
Weiterbildungsbedürfnis mit Einschränkungen														
nur, wenn das Raummodul demnächst für das Abitur vorgegeben wird bzw. die Lehrkraft es unterrichten muss			✓			✓	✓			✓			✓	5
keine Priorität, andere Sachen erstmal reizvoller													✓	1
Geringes / nicht vorhandenes Weiterbildungsbedürfnis														
kommt gerade nicht zum Tragen											✓			1
andere Sachen reizvoller												✓		1
fit genug												✓		1
Konkret gewünschtes Fortbildungsangebot														
didaktisch	✓	✓			✓	✓	✓			✓				6
inhaltlich, fachlich			✓	✓			✓		✓				✓	5
keine spezifischen Wünsche								✓						1

Code 9: Einstellung zum Expertenstatus

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
Persönlich														
nein	✓		✓		✓				✓	✓		✓		6
mit Einschränkungen		✓				✓		✓						3
ja							✓				✓			2
Erdkundelehrer allgemein														
mit Einschränkungen	✓			✓	✓	✓	✓	✓		✓			✓	8
ja		✓									✓	✓		3
nein			✓						✓					2
Expertise als Erdkundelehrkraft zeichnet sich nicht (nur) durch Raumexpertise aus; es gibt andere Aspekte, die relevanter sind														
Expertise als Erdkundelehrkraft zeichnet sich nicht (nur) durch Raumexpertise aus; es gibt andere Aspekte, die relevanter sind						✓	✓			✓				3

Code 10: Sonstiges

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
Material: Menge														
zu Raummodulen allgemein														
• variierend, wenig vorhanden, veraltet		✓		✓				✓	✓				✓	5
zu Australien und Ozeanien														
• Schwierigkeiten bei der Materialsuche / wenig vorhanden / nicht genug vorhanden	✓	✓	✓	✓			✓							5
• viel vorhanden / stetig hinzukommend				✓			✓	✓				✓		4
Material: verwendetes Lehrwerk im Unterricht über Raummodule														
Diercke				✓			✓							2
TERRA								✓			✓			2
variierend										✓		✓		2
Gesamtband Klett													✓	1
Material: Abonnement Fachzeitschriften														
an der Schule (früher / derzeit) vorhanden			✓			✓			✓		✓			4
nicht an der Schule vorhanden		✓												1
Konsequenzen dadurch, dass jedes Raummodul nur jede x Jahre einmal vorkommt														
herausfordernd für das Vorhandensein von (aktuellem) Material				✓				✓	✓					3
herausfordernd für den Aufbau von Fachwissen			✓				✓					✓		3
Geographiedidaktik unabhängig vom konkreten Raummodul														
Geographiedidaktik unabhängig vom konkreten Raummodul												✓		1
Unterscheidung Raummodule und Fachmodule gar nicht überragend wichtig														
Unterscheidung Raummodule und Fachmodule gar nicht überragend wichtig				✓									✓	2
Arbeitsbelastung														
Arbeitsbelastung		✓	✓		✓								✓	4
Vorlieben von Lehrern für bestimmte Raummodule														
Vorlieben von Lehrern für bestimmte Raummodule	✓											✓		2

Kategorie / Antwort	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10	B11	B12	B13	insg.
Manifestieren von Werthaltungen / Zielvorstellungen von Lehrern in der Ausgestaltung der Unterrichtsvorgaben zum Raummodul														
Manifestieren von Werthaltungen / Zielvorstellungen von Lehrern in der Ausgestaltung der Unterrichtsvorgaben zum Raummodul				✓										1
Probleme bei Fragen zur Fachdidaktik / selten explizite Anwendung fachdidaktischer Theorie in der Praxis / Zweifel an Relevanz von fachdidaktischen Aspekten in der Praxis														
Probleme bei Fragen zur Fachdidaktik / selten explizite Anwendung fachdidaktischer Theorie in der Praxis / Zweifel an Relevanz von fachdidaktischen Aspekten in der Praxis		✓				✓				✓				3
Konservativität														
„Länderkunde“							✓	✓			✓			3
quasi-länderkundliches Schema				✓				✓			✓			3
vom Nahen zum Fernen								✓						1
Fehlende Berücksichtigung von Sachverhalten oder Ungenauigkeiten / Fehler in den Aussagen der Lehrkräfte														
fehlende Berücksichtigung von Sachverhalten oder Ungenauigkeiten / Fehler in den Aussagen der Lehrkräfte	✓	✓	✓	✓	✓			✓				✓		7

