



Geographiedidaktische Forschung – quo vadis?

Ergebnisse einer Expertendiskussion

Péter Bagoly-Simó, Ingrid Hemmer

Zitieren dieses Artikels:

Bagoly-Simó, P., & Hemmer, I. (2016). Geographiedidaktische Forschung – quo vadis? Ergebnisse einer Expertendiskussion. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 44(3), S. 55-64. doi 10.60511/44509

Quote this article:

Bagoly-Simó, P., & Hemmer, I. (2016). Geographiedidaktische Forschung – quo vadis? Ergebnisse einer Expertendiskussion. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 44(3), pp. 55-64. doi 10.60511/44509

Geographiedidaktische Forschung–quo vadis?

Ergebnisse einer Expertendiskussion

Péter Bagoly-Simó, Ingrid Hemmer

1 Einleitung

Trotz der Vielfalt der Perspektiven zu Forschungsdesiderata blieb der gemeinsame Austausch von Geographiedidaktikern und Geographiedidaktikerinnen über Forschungsperspektiven bislang eine Ausnahme. Vor diesem Hintergrund entschieden sich die Herausgeberin und der Schriftleiter der Zeit-

schrift für Geographiedidaktik, der einzigen rein forschungsorientierten geographiedidaktischen Zeitschrift des deutschsprachigen Raumes, für ein kommunikatives Format zur Wiederbelebung der Diskussion um Forschungsperspektiven in der Didaktik der Geographie.

2 Forschung in der Didaktik der Geographie–eine Perspektivendiskussion

Im Rahmen des im Herbst 2015 in Berlin organisierten Deutschen Kongresses für Geographie fand eine Journal Lecture der Zeitschrift für Geographiedidaktik zum Thema „Geographiedidaktische Forschung–quo vadis?“ statt. Um eine möglichst rege Beteiligung und eine höchstmögliche Breite von Perspektiven einzubeziehen, fiel die Entscheidung auf die Diskussionsmethode Fishbowl. Fünf Personen aus der Geographiedidaktik fungierten als Expertinnen und Experten und wurden eingeladen, die Diskussion durch kurze Impulse zum Stand der Forschung, Desiderata und Perspektiven einzuleiten. Bei der Auswahl der Teilnehmenden wurde darauf geachtet, dass unterschiedliche Forschungsrichtungen sowie Altersgruppen, auch unter Einbindung des wissenschaftlichen Nachwuchses, vertreten waren.

Maximal sieben Minuten standen den einzelnen Beitragenden zur Verfügung. Auf eine multimediale Unterstützung wurde bewusst verzichtet. Der zweite Teil der Fishbowl-Diskussion war für das Publikum geöffnet. Die Diskussion verlief sehr intensiv und stieß bei den ca. 60 Zuhörerinnen und Zuhörern auf reges Interesse.

Im Folgenden fassen wir die Aussagen der fünf Inputreferate, die vor der Drucklegung von den Expertinnen und Experten geprüft und freigegeben wurde, zusammen. Es schließt sich ein Überblick über die Beiträge der offenen Diskussion an.

2.1 Disziplingeschichte: (un-)verzichtbarer Bestandteil

Aus der Perspektive der Geschichte des Faches argumentiert Hans-Dietrich Schultz, Professor im Ruhestand für Didaktik der Geographie an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ausgangspunkt seiner Überlegungen sind die Lern-Erwartungen, die an eine Beschäftigung mit der (Fach-)Geschichte geknüpft werden können, wobei er zwei konträre Positionen unterscheidet: Während die Optimisten glaubten, aus der Vergangenheit Lehren für die Zukunft ziehen zu können, um frühere Fehler und Irrtümer nicht wiederholen zu müssen, sähen die Skeptiker die Zukunft vor allem durch die Gegenwart bestimmt. Die Vergangenheit lasse sich nicht mehr verbessern, nur das Wissen über sie, und das sei weitgehend irrelevant für die Fragen und Probleme von Gegenwart und Zukunft. Für mögliche Forschungsdesiderate zur Disziplingeschichte geht Schultz von folgenden Annahmen aus: Erstens genieße die Disziplingeschichte eine erhöhte Aufmerksamkeit immer dann, wenn paradigmatische Umbrüche, die zu Disziplinveränderungen führen, anstehen. Zweitens sei Disziplingeschichte in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung in der Diskussion um die Reform des Lehramtsstudiums zwar für notwendig erachtet worden, spiele aber in den modularisierten Studiengängen und dem späteren Referendariat kaum bis keine Rolle. Drittens empfänden Lehramtsstudierende und berufstätige Lehrkräfte selten das Bedürfnis, sich mit der Geschichte ihrer Disziplin zu beschäftigen, und wenn doch, dann aus persönlichen Gründen, nicht aber solchen der Professionalisierung für den Beruf (vgl. auch SCHULTZ, 2004).

Vor diesem Hintergrund lassen sich aus Schultz' Sicht u.a. folgende Forschungsfragen formulieren:

1. Fächer sind weder ein für allemal gegeben, noch signalisiert ihre Aufnahme und Stellung innerhalb eines Fächerkanons, dass dies für alle Zukunft so bleiben muss. Schule und Bildungsvorstellungen unterliegen einem ständigen Wandel, daher muss geklärt werden, worin dieser Wandel besteht und welche Folgen er auf die Dynamik vorhandener Fachstrukturen und auf das disziplinäre Fachverständnis hat. Zu prüfen ist, ob sich Parallelen gegenüber vergleichbaren Prozessen in der Vergangenheit zeigen und sich daraus für die aktuellen Prozesse Orientierungshilfen ergeben.
2. Fächer zu Fächerverbünden zusammenzufassen oder von anderen Fächern mitvertreten zu lassen, ist keine Erscheinung der Gegenwart, sie hat es, stets umstritten, zu allen Zeiten in verschiedensten Variationen gegeben. Welche Zuschnitte und Fächerkombinationen jeweils favorisiert werden und sich schließlich durchsetzen, hängt vor allem von bildungspolitischen Intentionen ab. Gefragt werden kann: Welche nicht zum Zuge gekommenen alternativen Entwicklungsmöglichkeiten hat es früher gegeben, warum konnten sie sich nicht durchsetzen? Welche Alternativen stehen uns heute zur Verfügung, welche haben sich durchgesetzt, welche nicht, hätten es aber aus dieser oder jener Sicht sollen? Wer fordert aus welchen Gründen bestimmte Fächerzuschnitte und Stundenverteilungen, wer fürchtet sie? Welche Parallelen zeigen sich in den bildungspolitischen

Auseinandersetzungen? Wie wird dabei die Vergangenheit instrumentalisiert?

3. Weitgehend unerforscht ist die Wahrnehmung und individuelle Aneignung der Disziplingeschichte für das aktuelle Fachverständnis und die Berufsidentität von Lehramtsstudierenden der ersten und zweiten Ausbildungsphase. Welche Rolle hat die Fachgeschichte in ihrer Ausbildung gespielt? Wurde sie, wenn nicht oder nur marginal angeboten, vermisst oder als entbehrlich empfunden? Welchen Nutzen, wenn überhaupt, versprechen sich die Lehramtsstudierenden von einer Beschäftigung mit ihr? Wie sehen die schon länger im Beruf stehenden Lehrkräfte die Relevanz der Fachgeschichte für ihr Handeln? Können sie sich vorstellen, aus der Geschichte ihres Faches etwas Relevantes für ihr gegenwärtiges Unterrichtshandeln zu ziehen?
4. Schulfächer stehen in einem bestimmten Verhältnis zu den entsprechenden Universitätsdisziplinen, das nicht immer spannungsfrei war und es auch heute nicht ist. Welche Vorstellungen haben früher über dieses Verhältnis bestanden, welche Konflikte hat es hierzu gegeben, wie wurden sie ausgetragen, welche Parallelen gibt es zu heutigen Vorstellungen bezüglich dieses Verhältnisses? Was lässt sich daraus für künftige Konstellationen lernen?

2.2 Dauerhafte Lernfortschritte

Sibylle Reinfried, Professorin für Geographie und Geographiedidaktik an der Pädagogischen Hochschule Luzern, konzentriert sich auf den Bereich der Schülervorstellungs- und der Conceptual-Change-Forschung. Sie formuliert Desiderata und leitet Forschungsperspektiven primär für den selbigen Bereich ab. Die Prämissen ihrer Ausführungen beruhen auf eigenen und internationalen empirischen Erkenntnissen.

Analysiert man Unterricht, so ist auffällig, dass Lerninhalte bei Prüfungen zwar reproduziert werden können, dass ein dauerhafter Lernfortschritt aber oftmals nicht erkennbar wird. Von der Vielzahl der Fragen, die sich in diesem Zusammenhang ergeben, sind zu erwähnen: Warum machen Lernende keine dauerhaften Fortschritte? Wie wird neues Wissen gelernt und im Gehirn verankert und welche Rolle spielt Vorwissen, und zwar sowohl intuitives Wissen, als auch Sachwissen, dabei? Wie müssen Lernmaterialien gestaltet werden, damit ein dauerhafter Lernfortschritt stattfindet? Im internationalen Kontext liefert die Conceptual-Change-Forschung erste Antworten auf diese Fragen. Es fehlt zwar noch eine einheitliche Theorie des Conceptual-Change, Studien aus den Didaktiken der Physik, Chemie, Biologie und den Geowissenschaften liefern aber umfangreiche Erkenntnisse zu Schülervorstellungen. In mancher Hinsicht sind sie überraschend ähnlich: Unabhängig vom disziplinären Hintergrund und von der Erhebungsregion kommen z.B. beim Klimawandel weltweit die gleichen Präkonzepte vor. Dies weist darauf hin, dass bei der Wissenskonstruktion Faktoren des menschlichen Erlebens und Verhaltens eine Rolle spielen, die international vergleichbar

sind und gemeinsam erforscht werden könnten.

Bisher wurden in der Geographiedidaktik vor allem Studien zu Schülervorstellungen durchgeführt, wenige hingegen zu Wissenskonstruktionsprozessen und Wissensveränderungen. Disparitäten im Forschungsfeld der Schülervorstellungen betreffen die bisher untersuchten Themenbereiche. Themen aus den Geowissenschaften, wie z.B. Vulkanismus, Gletscher, Aspekte der Hydrosphäre, der Klimatologie und des Klimawandels, der Klimazonen und Plattentektonik gelten als weitgehend gut erforscht. Sie wurden häufig mit Bezug auf das Modell der Didaktischen Reduktion (vgl. KATTMANN, DUIT, GROPENGIESSER & KOMOREK, 1997) analysiert, wobei der Schwerpunkt der Arbeiten auf der Gegenüberstellung von Schülervorstellungen und fachlichen Vorstellungen liegt. Aus dem gesellschaftswissenschaftlichen und regionalgeographischen Themenbereich liegen bisher erst vereinzelte Studien vor, so zum Beispiel zum Thema ‚Illegale Migration‘ und zu Europa. Folgerichtig hat sich die geographiedidaktische Forschung bisher mehrheitlich auf den Bereich der Physischen Geographie beschränkt. Einige wenige empirische Interventionsstudien analysieren Lerneffekte von Lernmaterial bzw. Lernumgebung, die nach Prinzipien, die Conceptual Change fördern, gestaltet wurden.

Zusammenfassend lassen sich für die Conceptual-Change-Forschung im Allgemeinen und in der Geographiedidaktik im Besonderen folgende Forschungsperspektiven formulieren:

1. Besondere Aufmerksamkeit muss der Entwicklung und Evaluierung von theoriegestütztem Lehrmaterial, das die dauerhafte Veränderung von Schülervorstellungen bezweckt, gewidmet werden.
2. Themen aus dem humangeographischen Bereich, zum Beispiel solche, die mit Stereotypen einhergehen, sind unbedingt in das Forschungsfeld einzubeziehen.
3. Quantitative Erhebungen mit Prä-Post-Design deuten auf gewisse Fortschritte im Lernprozess hin. Qualitative Studien, vor allem Lernprozessanalysen, zeigen aber, dass viele Schülerinnen und Schüler in ihrem Verständnis eines Sachverhalts nur teilweise oder kaum weitergekommen sind, auch wenn sie in Prüfungen Fakten reproduzieren können. Daher empfiehlt es sich vorrangig Mixed-Methods-Ansätzen in der Conceptual-Change-Forschung zu folgen.
4. Ein stärkerer eigener Beitrag des Faches zur Theorienbildung ist notwendig. Interessant wäre es in diesem Zusammenhang, ein und dasselbe Lernproblem mit verschiedenen Conceptual-Change-Theorien (VOSNIADOU, 2013) zu untersuchen.
5. Der Transfer in die Praxis bedarf einer dringenden Optimierung. Für Lehrpersonen, die eine Entwicklung und Evaluierung von theoriegestütztem Lehrmaterial kaum leisten können, soll das Wissen praktisch und zugänglich zusammengefasst werden.

2.3 Prozess, Implementation und Interdependenz

Den Argumentationsrahmen von Rainer Mehren, Professor für Didaktik der Geographie an der Universität Gießen, bildet die Vorbildfunktion der Naturwissenschaftsdidaktiken. Epistemologie, Forschungspraxis und Wissenszuwachs in den Didaktiken der Biologie, Physik und Chemie sollen als Vorbild für künftige geographiedidaktische Forschung dienen.

Vor diesem Hintergrund definiert Rainer Mehren drei Forschungsdesiderata:

1. Der Prozessanalyse soll in der geographiedidaktischen Forschung eine stärkere Bedeutung zugeschrieben werden. Einige Forschungsarbeiten, die sich mit Schülervorstellungen und verschiedenen Aspekten der Kompetenzorientierung beschäftigt haben, folgten bereits einem Prä-Post-Design, dem Prozess wurde dabei aber in den wenigsten Fällen Aufmerksamkeit geschenkt. Mögliche Lösungen liegen in alternativen forschungsmethodischen Überlegungen, von denen zwei eine herausragende Stellung einnehmen könnten: Videographische Studien eignen sich besonders gut zur Erhebung der Tiefenstrukturen des Lernens, während Längsschnittanalysen mit geringer Stichprobe hervorragend das Prozesshafte zum Ausdruck bringen könnten.
2. Die Implementation verschiedenster empirischer Erkenntnisse geographiedidaktischer Forschung in die Praxis soll besser gelöst werden. Blickt man auf die evidenzbasierte Forschungspraxis und -ergebnisse der letzten zwei Jahrzehnte zurück, so erscheint die Frage nach dem Erfolg des Transfers wissenschaftlicher

Erkenntnisse in die (schulische) Praxis nicht nur sinnvoll, sondern grundlegend. Auch die Erforschung von Gelingensbedingungen der Implementation geographiedidaktischer Forschungserkenntnisse in die Praxis ist zentral. Mögliche Forschungszugänge bestehen unter anderem in dem Einbezug der Praxisakteure in Form der Aktionsforschung und eine häufigere Anwendung von Design-Based-Research-Ansätzen zu eröffnen. Auf der forschungsmethodischen Ebene empfiehlt sich eine stärkere Berücksichtigung der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack, um die in der Unterrichtspraxis handlungsleitenden Wissensbestände zu erfassen.

3. Kooperationen und Interdependenzen sollen komplexere Forschungsdesigns im Sinne von triangulativen Ansätzen, Mehrebenenanalysen oder Ähnlichem ermöglichen. So kommt es etwa in quantitativen Arbeiten in der Regel zur Entwicklung von Messinstrumenten und anschließenden Typenbildungen, es fehlen aber die Synergien. Konsekutive und integrative Arbeiten, die in enger Abstimmung miteinander parallel laufen oder nahtlos an vorliegende Studien anschließen, bilden einen Schlüssel zu komplexeren Forschungsdesigns. Eine mögliche praktische Lösung wäre daher die Konzipierung von gemeinsamen Datenerhebungen und Mehrfachauswertungen von Daten im Kontext mehrerer Promotionsprojekte. Auch die Integration von Testinstrumenten, Skalen etc. anderer Forschungsarbeiten (z.B. aus früheren geographiedidaktischen Dissertationen, aus der Psychometrie etc.) in die eigene Datenerhebung ist ein sinnvoller Weg.

Abrundend betont Rainer Mehren, dass der wissenschaftliche Nachwuchs in der Geographiedidaktik unbedingt die Tagungen der Naturwissenschaftsdidaktiken besuchen sollte, um neue Impulse für die eigene Forschungsarbeit zu generieren.

2.4 Die großen Fragen

Im Mittelpunkt seines Inputs fokussierte Tilman Rhode-Jüchtern auf die großen Fragen der Forschung. Vorab definiert der emeritierte Professor für Didaktik der Geographie an der Universität Jena die drei essentiellen Gütekriterien für die (geographiedidaktische) Forschung: Validität, Kontingenz und Reflexivität. Seine Ausführungen stützen sich im engeren Sinne auf die Theorien von FRIEDRICHS (1973), im weiteren Sinne auf die Arbeit von Hans Reichenbach. Hiermit verortet Rhode-Jüchtern seinen Diskurs unverkennbar im Bereich der empirischen Bildungsforschung, die in ihrem forschungslogischen Ablauf der Trias Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang folgt (vgl. auch RHODE-JÜCHTERN, 2015). Transparenz und Plausibilität ergeben sich nur dann, wenn in einer wissenschaftlichen Arbeit diese Trias (FRIEDRICHS, 1973) in ihrer Einheit erkennbar wird. Gut veranschaulicht wird sie in dem Beispiel einer um die Jahrtausendwende in Thüringen durchgeführten Forschung zur Lage des Schulunterrichts in den damaligen neuen Bundesländern (KANWISCHER et al., 2004). Rund 1.800 Lehrkräfte äußerten sich u.a. zu Lehrenden, Lernenden, Curricula, Ressourcen und Pädagogik. Das somit produzierte Erklärungswissen wurde gleichzeitig zum Steuerungswissen, auf dessen Grundlage die Festigung der Forschungsschwerpunkte für den Standort Jena erfolgte.

Zur Diagnose des gegenwärtigen Standes der geographiedidaktischen Forschung sich-tete Tilman Rhode-Jüchtern rund zwanzig geographiedidaktische Dissertationen (vgl. auch das Editorial aus dem Themenheft „Forschung“ der Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 2/2015).

Im Ergebnis ließen sich insgesamt sieben Herausforderungen für die geographiedidaktischer Forschung formulieren:

1. Konzepte, Produktentwicklungen, Unterrichtsmonitoring, Auszählungen und Forschungsprogramme ergeben eine bunte Mischung geographiedidaktischer Forschung, die somit vielfältig wirkt. Jedoch drängt sich dabei die Frage nach der Zielsetzung der Forschung auf: *Was wollen wir eigentlich wissen?*
2. Die methodischen Standards der Arbeiten sind zum Teil sehr hoch. Dabei wirkt die Forschungsmethodik zu Lasten der inhaltlichen Erkenntnisse zuweilen so aufwändig, dass sich die Frage stellt: *Wollten wir das wissen?*
3. Ein Blick in die Arbeiten zeigt, dass Forschende „sichere“ Fragestellungen, die sofortige Anerkennung und schnellen Erfolg versprechen, bevorzugen. Kaum jemand widmet sich dabei den großen Fragen *Was wollen wir wissen?* und *War es das, was wir wissen wollten?*
4. Die genaue Betrachtung der Forschungsfragen deutet darauf hin, dass im Gegensatz zum o.g. Forschungsprojekt in Thüringen kaum eine Arbeit als problemlösend, inspirierend oder innovativ beschrieben werden kann.
5. Aus dem vorigen Punkt leitet sich die nächste Herausforderung ab, nämlich das Fehlen einer Erörterung eines

laufenden Diskurses um gehaltvolle Paradigmen und Probleme.

6. Die Offenbarung und das Kommunizieren des eigenen normativen Paradigmas von Wissen, Erziehung, Schule und/oder Bildung bleibt weitestgehend eine Ausnahme.
7. Es erfolgt keine Reflexion von Subjektivität, Selektivität, Relationalität und Kontingenz, da die wissenschaftstheoretische Trias Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang (vgl. RHODE-JÜCHTERN, 2015, 8) als Rahmen nicht festgelegt wird: *Es könnte auch anders sein!*

In der Lesart von Tilman Rhode-Jüchtern verbindet die Frage der Intention die meisten gegenwärtigen Herausforderungen geographiedidaktischer Forschung. So kann die Intention auf dem Können im Sinne von Forschungsmethoden oder auf Erkenntnissen oder Inhalten liegen. „Der Forscher soll sich mit seinem singulären Gegenstand um größere Wahrheiten bemühen, er soll daraus richtige (valide) Fragen ableiten, er soll persönlich wahrhaftig sein“ (RHODE-JÜCHTERN, 2015, 8)–oder: Die explizite Befassung mit den „großen Fragen“ sollte–vor einer immer feineren Anwendung etwa der Grounded Theory und der objektiven Hermeneutik–das erste Gütekriterium sein.

2.5 Der qualitativ forschende Nachwuchs

Dr. Steffen Höhnle, akademischer Rat an der Universität Erlangen-Nürnberg, fasst die Perspektive des wissenschaftlichen Nachwuchses zusammen. In Vorbereitung auf

die Journal Lecture führte er eine Umfrage zu den Forschungsprojekten und -vorhaben des geographiedidaktischen Nachwuchses durch. Die Antworten von insgesamt 35 Kollegen und Kolleginnen zeigen eine große Vielfalt. In seinen Ausführungen zeigte sich ein forschungsmethodischer Schwerpunkt. Wenig überraschend ist, dass die Mehrheit der Befragten (zwanzig Personen) die eigene Forschung einem qualitativen Paradigma zuordnet. Zu den häufigsten Erhebungsmethoden gehören das Interview, die Gruppendiskussion und die teilnehmende Beobachtung. Im Rahmen der Auswertung schreiben viele Befragte der Dokumentarischen Methode und der Qualitativen Inhaltsanalyse eine besondere Bedeutung zu. Weniger als fünf Forschende des Nachwuchses betreiben eine rein quantitative Forschung. Etwa zehn Forschungsprojekte bedienen sich sowohl qualitativer als auch quantitativer Methoden, wobei Anteil und Ausgestaltung von Mixed-Methods-Ansätzen unklar bleibt.

2.6 Weitere Desiderata und Perspektiven

Den Regeln einer Fishbowl-Diskussion folgend lieferten die Inputreferate erste Anhaltspunkte für eine Diskussion, an der sich das Publikum frei beteiligen konnte. Im Folgenden soll auf die wichtigsten Ergebnisse des intensiven und konstruktiven Austausches über die Forschungsperspektiven in der Didaktik der Geographie näher eingegangen werden.

Verschiedene Facetten der Grundlagen- und Wirksamkeitsforschung beschäftigten mehrere Diskutanten und Diskutantinnen. Während die Behandlung der „großen Fra-

gen“ in der Debatte, eher einer freien theoretisch ausgerichteten Grundlagenforschung zugeschrieben wurde, widmen sich nach Ansicht einiger Diskussionsbeiträge die Geldgeber und somit die Naturwissenschaftsdidaktiken zunächst eher quantitativer, in jüngerer Zeit jedoch auch qualitativer Grundlagenforschung und aktuell zunehmend der Wirksamkeitsforschung.

Die Bewertung dieser Entwicklungen fiel unterschiedlich aus. Geographiedidaktische Forschung, die sich stärker an die naturwissenschaftsdidaktischen Paradigmen anlehnte, geht nach Ansicht eines Diskussionsteilnehmers, scheinbar weniger Risiken ein und habe erhöhte Chancen in der Drittmittelwerbung. Die Vertretenden einer eher hermeneutisch ausgerichteten Forschung, die vor einer Standardisierung, Vereinheitlichung und vor einem Primat von Modellbildungen in der geographiedidaktischen Forschung warnten, sahen eine starke Orientierung an den Ausschreibungen der Geldgeber nicht unkritisch.

Impulsreferate und Diskussionsbeiträge betonten gleichwohl die wachsende Wichtigkeit der Fachlichkeit. Forschungsdesiderata lassen sich in historischer, akteurs-, inhalts- und unterrichtsorganisationsbezogener Hinsicht formulieren. Auffällig ist, dass die Argumente bezüglich der Fachlichkeit sowohl implizit als auch explizit zum Ausdruck gebracht wurden. Implizite Verweise gingen dabei deutlich öfter auf mögliche Ursachen und Entwicklungsszenarien, wie etwa auf die stärkere Fokussierung auf allgemeine Kompetenzen auf Kosten des Fachwissens, die unerfreuliche Entwicklung der zeitlichen Ressourcen des Geographieunterrichts oder den nicht unkritisch zu sehenden Theorienimport, ein.

Hauptsächlich im Kontext der Forschungsförderung und der stets wachsenden Standards bezüglich der Drittmittelakquise diskutierten die Teilnehmenden die Relevanz der Inklusion und der individuellen Diagnostik. Unklar blieb dabei die genaue Konzeptualisierung des Inklusionsbegriffes, was vor dem Hintergrund einer bereits etablierten Zuordnungspraxis der Differenzierung zum weiteren Begriff der Inklusion als zeitgemäß und relevant erscheint.

Eine weitere Herausforderung erkannten mehrere Beteiligte in der Dimensionalität geographiedidaktischer Forschung. Trotz fehlender empirischer Untermauerung und eines primär erfahrungsgeleiteten Argumentationshintergrundes äußerten Kollegen und Kolleginnen den Wunsch, die bislang eher eindimensional formulierten Forschungsfragen und Operationalisierungen auf mehrdimensionale Alternativen zu prüfen. Nicht zu ignorieren sei dabei die Entwicklung in den Naturwissenschaftsdidaktiken, die Mehrfachauswertungen eine stets wachsende Bedeutung zuschreibt.

Bestandteil mehrerer Argumente war die methodische Ausrichtung der Forschung unter besonderer Berücksichtigung quantitativer Designs. Befürworter einer solchen Entwicklung beriefen sich auf die Tradition in den Naturwissenschaftsdidaktiken im Allgemeinen und in der Didaktik der Physik im Besonderen, die über eine langjährige Zusammenarbeit mit der Psychometrie die Etablierung einer quantitativen Forschungstradition ermöglichte. Gegenpositionen warnen vor einer neuen quantitativen Revolution.

Derzeit überwiegen jedoch die qualitativen Ansätze bei Arbeiten des wissenschaftlichen Nachwuchses deutlich. Ein besser ausgewogenes Verhältnis zwischen qualitativer und

quantitativer Forschung wäre wünschenswert. Letztlich entscheide die Fragestellung über die Wahl der Methode.

Mehrfach fand sich im Rahmen der Diskussion die Feststellung wieder, dass die Stichprobe vieler Studien ausschließlich das Gymnasium und in einigen Fällen die Sekundarstufe im Allgemeinen berücksichtigt. Es herrschte Konsens, dass die Primarstufe deutlich mehr Aufmerksamkeit genießen muss. Die Begründungen zeigten sich besonders vielschichtig. So sahen einige Personen die Erforschung der Primarstufe als Voraussetzung für die erfolgreiche Implementation der Forschungsergebnisse zum Geographieunterricht in der Sekundarstufe. Andere Teilnehmende fokussierten auf die Leistung der Lernenden und plädierten für eine differenzierende Stichprobenwahl auch innerhalb der Sekundarstufe (z.B. Haupt-, Real- und Gesamtschulen). Stark naturwissenschaftsdidaktische und psychologisch ausgerichtete Forschende betonten die Wichtigkeit der Grundschullernenden zur Erforschung allgemeiner Parameter des Lernprozesses. Zu bedenken wäre darüber hinaus auch die Berücksichtigung der Progression oder die Erforschung des Geographieunterrichts aus gesellschaftlicher Perspektive.

Ein unscharfer Begriff–der Erfolg der Forschung–prägte die Argumente von mehre-

ren Teilnehmenden. Die Intension des Begriffs umfasste eine breite Spanne von der Messbarkeit des Forschungsausgangs bis zur Relevanz und Akzeptanz der Forschungserkenntnisse im Kreise der Akteure des Lehr-Lernprozesses. Manche Teilnehmerinnen betonten dabei Aspekte der Individualität und der Freiheit bei der Gestaltung des eigenen Forschungsprogramms. Andere warnten vor einer „erfolgsorientierten“ Planung des Forschungsprozesses, welche die Themenfindung zunehmend aus den Händen des wissenschaftlichen Nachwuchses nähme und an die Betreuenden, Graduiertenkollegs und Fördermittelausschreibungen übertrage.

Ähnlich wie der vorherige Aspekt, lassen sich die Dimensionen der Aussagen zu Desiderata bzw. Absenzen, einem letzten relevanten Diskussionspunkt im Rahmen der Journal Lecture, auf unterschiedliche Argumentationsmuster zurückführen. Vorrangig aus der Perspektive disziplingeschichtlicher Forschung dränge sich die Frage nach der (un)bewussten Vermeidung gewisser Fragestellungen bei gleichzeitigem Favorisieren der Aufarbeitung anderer Desiderata auf. Argumentiere man hingegen vor dem Hintergrund von Akteurstheorien, so sei die Prüfung verschiedener Machtstrukturen und persönlicher Interessen von Bedeutung.

3 Geographiedidaktische Forschung–quo vadis?

Die Diskussion im Rahmen der Journal Lecture ermöglicht einen ersten Einblick in die Perspektivenvielfalt der geographiedidaktischen Forschung. Um ein umfassenderes Bild zu bekommen, möchten wir hiermit unsere Leserinnen und Leser motivieren, uns

ihre Diskussionsbeiträge (maximal 2.000 Wörter) bis spätestens 1.6.2017 zukommen zu lassen. Diese werden in der Rubrik „Zur Diskussion gestellt“ abgedruckt. Wir freuen uns auf einen regen Austausch.

Literatur

- FRIEDRICHS, J. (1973). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Hamburg: Rowohlt.
- KANWISCHER, D., KÖHLER, P., OERTEL, H., RHODE-JÜCHTERN, T. & UHLEMANN, K. (2004). *Der Lehrer ist das Curriculum!?–Eine Studie zu Fortbildungsverhalten, Fachverständnis und Lehrstilen Thüringer Geographielehrer*. Materialien, Heft 108. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien: Bad Berka.
- KATTMANN, U., DUIT, R., GROPENGIESSER, H. & KOMOREK, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion–Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3–18.
- RHODE-JÜCHTERN, T. (2015). Forschung–zur Einführung in das Schwerpunktthema. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 6(2), 7–18.
- SCHULTZ, H.-D. (2004). Brauchen Geographielehrer Disziplingeschichte? *Geographische Revue*, 6(2), 43–57.
- VOSNIADOU, S. (2013). Conceptual Change in Learning and Instruction: The Framework Theory Approach. In S. VOSNIADOU (ed.), *International Handbook of Research on Conceptual Change* (pp. 11–30). Routledge: New York.