



Lehrerschaft und Fachimage

Eine Untersuchung auf der Basis der Fachlehrerstruktur in Baden-Württemberg

Volker Kaminske

Zitieren dieses Artikels:

Kaminske, V. (1989). Lehrerschaft und Fachimage. Eine Untersuchung auf der Basis der Fachlehrerstruktur in Baden-Württemberg. *Geographie und ihre Didaktik*, 17(2), S. 73-91. doi 10.60511/zgd.v17i2.398

Quote this article:

Kaminske, V. (1989). Lehrerschaft und Fachimage. Eine Untersuchung auf der Basis der Fachlehrerstruktur in Baden-Württemberg. *Geographie und ihre Didaktik*, 17(2), pp. 73-91. doi 10.60511/zgd.v17i2.398

Lehrerschaft und Fachimage

Eine Untersuchung auf der Basis der Fachlehrerstruktur in Baden-Württemberg

von VOLKER KAMINSKE (Karlsruhe)

1. Einleitung

In der Ursachenanalyse darüber, warum das Fach Geographie trotz wesentlicher Aussagen zum Komplex Umwelt und Raum in der allgemeinen Meinung kein sehr gutes Image besitzt, wurde bisher ein wichtiger Faktor ausgeklammert: der Fachlehrer.

Ausdrücklich und vorsorglich sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, daß Verfasser ebenfalls Fachlehrer ist und primär durch die Erfahrungen im Schulalltag, bei Abnahme des Abiturs an anderen Schulen oder bei Fortbildungstagungen zur Beschäftigung mit obigem Thema gebracht wurde. Die Aussagen hierzu können, obwohl sie aus Erfahrungen im Bundesland Baden-Württemberg abgeleitet wurden, auch für die meisten anderen Bundesländer gelten, weil dort trotz unterschiedlicher Kultushöhe ähnliche Studienbedingungen und ähnliche Bedingungen im Fächerdeputat bestehen.

Die Brisanz des angeschnittenen Themas soll in erster Linie zur Selbstanalyse und zu einer denkbaren Einstellungsänderung der Fachkollegen führen. Falls sich durch die hier dargestellten Gedanken eine Diskussion ergeben sollte, die zu einer Verbesserung des Fachimages führen könnte, wäre der Sinn dieses Aufsatzes erreicht. Eine mögliche Diskussion sollte in dieser Zeitschrift stattfinden, um nicht Fachexternen Argumentationsvorteile bei Lehrplanänderungen, Stundenplangestaltung, Studententafeln usw. zu verschaffen.

2. Das Fachimage als Funktion von kompetentem Verhalten

Die Außenwirkung der Geographie hängt entscheidend vom Auftreten ihrer Fachvertreter ab. Können oder wollen diese die fachtypischen und -spezifischen Aussagen für die Allgemeinheit nicht so verständlich vortragen, daß Inhalte und Methoden prinzipiell akzeptiert werden, so werden an diesen Fachvertretern bzw. an dem von ihnen vertretenen Fach Inkompetenzvermutungen geäußert.

Beschränkt man die Frage nach der Kompetenz der Geographie auf die kognitive Ebene, so fallen die Antworten sowohl für die Fachwissenschaft als auch für die Schulgeographie sehr ähnlich aus: Wissenschaftsgeschichtlich hat sich aus einer zentralen Raum-Umwelt-Wissenschaft der Antike eine Vielzahl spezialisierterer Wissenschaftsdisziplinen entwickelt, deren Leistungsfähigkeit erheblich über dem Niveau entsprechend ausgerichteter Geographen liegt. Über die Fähigkeit zur Berücksichtigung räumlicher Interdependenzen anderer Spezialkenntnisse liegen weniger positive Ergebnisse vor.

Die Schulgeographie mit der Aufgabe, ein räumliches Verfügungswissen aufzubauen, sieht sich im Fächerkanon der Schule teilweise als Gesellschaftswissenschaft (was ihren wirtschafts- und sozialgeographischen Teil angeht), teilweise als Naturwissenschaft (bezüglich ihres physisch-geographischen Inhalts). Auch in der Schule werden Inhalte des geographischen Lehrplans oftmals wesentlich detaillierter in Nachbarfächern unterrichtet, wie z. B. Wettervorgänge (Physik), chemische Verwitterung/Hydrolyse/Kohlensäureverwitterung (Chemie), Bodenbildungsprozesse (Biologie) oder wirtschaftliche Verflechtungen zwischen Industrie- und Entwicklungsländern (Politik/Gesellschaftskunde). In der Geographie weisen diese Themen zum Zwecke besserer Überschaubarkeit innerhalb der räumlichen Wechselwirkungen und als Voraussetzung für räumliche Transfers eine geringere Abstraktion und geringere Komplexität auf. Zudem lassen Wiederholungseffekte und unterschiedliche Anforderungsniveaus im Vergleich der Fächer wiederholt die Frage nach der Kompetenz und Daseinsberechtigung der Geographie aufkommen.

Eine Antwort darauf wird sowohl in der Schule als auch in der Hochschule sehr ähnlich ausfallen müssen. Zusammen mit der Tatsache, daß an den Hochschulen bis 1985 noch hauptsächlich Geographen für den Schuldienst ausgebildet wurden, reicht die Ähnlichkeit der Problemlage aus, eine gemeinsame Antwort für beide Bereiche zu formulieren.

Aus der Tatsache heraus, daß die Schulgeographie im Spannungsfeld spezialisierterer Fächer steht und ihre wesentliche Legitimation aus der verorteten Synopse solcher Spezialkenntnisse bezieht, greift die Geographie immer auch Inhalte physikalischer, chemischer, biologisch-ökologischer, historischer, wirtschaftlicher, politischer, verkehrstechnischer, planerischer oder geologischer Art auf.

Mithin stellt sich zu Recht die Frage, inwiefern die Geographie als Fachwissenschaft, sodann in ihrer Fachdidaktik und zuletzt als Schulgeographie hierfür Kompetenz besitzt. Kompetenz muß dann als fragestellungsspezifischer Beitrag hinsichtlich bestimmter Gegenstände (Themen) angesehen werden, wobei "eine bestimmte Person oder Personengruppen ... als kompetent (gilt) immer nur im Hinblick auf bestimmte Subjekte, die diese Kompetenz anerkennen, und in Bezug auf bestimmte (Sach-) Gebiete, für die diese Kompetenz anerkannt wird" (HARD 1979, S. 148). Geographie im Spannungsfeld anderer Disziplinen kämpft um die Anerkennung geographischer Kompetenz (= Kompetenz von Geographen) zum einen gegen die Spezialisten im gemeinsamen Aussagefeld, zum anderen gegenüber den Adressaten geographischer Sachverhalte (Schüler/Eltern, Planungsbüros, Verwaltungen, Umweltberufe).

Im universitären Bereich spielt nur die erstere dieser beiden Fronten eine wesentliche Rolle, da Geographiestudenten auf eine entsprechende Kompetenz ihrer Hochschullehrer vertrauen dürfen. In der Schule dagegen tritt der Konflikt um die Kompetenz außer gegenüber den Kollegen (der

Nachbarfächer) auch gegenüber den Schülern und ihren Eltern auf: Die gutmeinende Besserwisserie von Eltern, 'welche Inhalte wie übernommen bzw. dargestellt werden sollten', oder die Schülermeinung zu 'überflüssigen Wiederholungen' bei thematischer Arbeit oder Projekten zeugen mehr oder weniger direkt von Inkompetenzvermutungen.

"Kompetenz oder Nichtkompetenz wird, so wie die institutionellen Verhältnisse nun einmal liegen, mehrheitlich außerhalb der Geographie und von Nichtgeographen verliehen und behauptet" (HARD 1979, S. 149). HARD sieht Kompetenz zunächst gebunden an die Weite der angeschnittenen Gegenstandsbereiche und an eine Vermeidung von Exterritorialität (vgl. HARD 1979, S. 145). Dabei ergeben sich Schwierigkeiten aus der Suche und Definition der spezifisch 'geografischen Theorien' und der spezifisch geographischen 'Orientierungshypothesen'.

Raumwissenschaftliche Kompetenz in der Ausprägung einer mathematisch-geometrischen oder geoökologischen Kompetenz liefe danach entweder auf nichtgeographische, spezialwissenschaftliche Kompetenz oder auf eine Kompetenz in allgemeiner Systemtheorie hinaus. Die theoretisch denkbare Zusammenfassung sämtlicher Detailkenntnisse der Spezialwissenschaftler im regionalen Erklärungsrahmen müßte nach HARD (1979, S. 150) zur unmöglichen Superwissenschaft werden.

Deshalb glaubt HARD weniger, die geographische Kompetenz in ihrer raumwissenschaftlichen Komponente als vielmehr in ihrer volkswissenschaftlich-didaktischen Komponente festmachen zu können. Er steht in dieser Frage übrigens nicht allein. Auch BARTELS zeigt anlässlich der neuen Studienordnung für Diplomgeographen Bedenken zur Kompetenz der Geographie und ihrer personellen Träger (BARTELS 1978, S. 41 - 42). BARTELS sieht schon in der Definition spezifisch geographischer Lehrinhalte Probleme. Aus der wissenschaftsdisziplinären Stellung der Geographie ergibt sich die Frage, ob nicht bestimmte Zielsetzungen von anderen Disziplinen wesentlich effizienter erreicht werden können, z. B. bei natur-, wirtschafts- oder sozialwissenschaftlichen Themen oder in allgemeinen instrumentellen Einführungsübungen. BARTELS meint, die Struktur vieler hochschulgeographischer Institute der Bundesrepublik erlaube kaum die Möglichkeit, eine hochschulspezifisch optimale Lösung für das Geographiestudium zu finden, was den neuen Diplomstudiengang und die Sichtung möglicher Pflicht- und Wahlbausteine anbetrifft. Mangelnde Gesamtorientierung und fehlender Praxisbezug der Dozenten sowie Fixierung der Hochschulen auf eine traditionell ausgerichtete Zwei-Fächer-Regelung im Lehramtsstudium lassen die Lage eines Geographiestudiums trotz neuer Studienordnungen eher schlechter werden (BARTELS 1978, S. 42). Die hier von BARTELS festgestellten Punkte zur Diplomstudienordnung lassen sich bei nur geringen formalen Änderungen auf den Lehramtsstudiengang übertragen.

3. Der Geographielehrer als Träger des Fachimages

3.1 Strukturelle Probleme des Faches

Anders als die Fachwissenschaft hat die Schulgeographie zugleich fachliche, gesellschaftliche und vor allem schülerbezogene Interessen und Ansprüche zu vertreten. Als Sachwalterin von Schülerinteressen formuliert daher die Fachdidaktik Fragen an die jeweilige Bezugsdisziplin und gewichtet deren Antworten im Hinblick auf beabsichtigte Lernprozesse, und zwar unter Berücksichtigung einer ganz bestimmten historischen Konstellation von tradierten Normen, menschlichen Leitbildern, gesellschaftlichen Zielen und ökonomischen Anforderungen (vgl. SCHRAND 1981, S. 62).

Geographie als raumzeitliche Wissenschaft leidet darunter, den formalen Charakter des Faches nicht nach außen hin sichtbar gemacht zu haben. Dies wäre denkbar durch ein genetisches Element, das an zu untersuchenden Orten die ggf. bestehenden Probleme als Folge vorausgegangener Entwicklung bzw. Ausgangspunkt künftiger Entwicklung darstellen würde. Kausale, funktionale und intentionale Erklärungsansätze ließen sich jeweils zwangslos integrieren.

Jedoch zeigt ein anderes Theoriedefizit, wie wichtig eine Beschäftigung der Fachdidaktik mit der Frage der Komplexitätsabstufung wäre, um aus der Arbeit mit Fallstudien durch Abstraktion die verbindenden Elemente unterschiedlicher Ordnung extrahieren zu können. Gerade im Fehlen einer eindeutigen, logischen und nachvollziehbaren Themenabfolge im Sinne einer komplexitätsgestuften Elementverknüpfung liegt m. E. einer der wesentlichen Gründe für die schwache Stellung der Geographie in der Gesellschaft, für eine kontroverse Diskussion pro und contra neuer Curriculum-Ansätze, welche allerdings nur Symptome bekämpfen, ohne die Ursachen bloßzulegen. Nicht zuletzt liegen im Fehlen einer komplexitätsgestuften Themenabfolge die Gründe für eine mangelhafte Identifizierung der Schulgeographen mit ihrem Fach. Und daß es tatsächlich eine mangelhafte Identifizierung gibt, soll durch nachfolgende Untersuchungsergebnisse belegt werden.

3.2 Die strukturelle Zusammensetzung der Geographielehrerschaft in Baden-Württemberg

Im Rahmen der geographischen Wissensvermittlung kommt dem Geographielehrer eine zentrale Rolle zu. Es darf angenommen werden, daß mit seiner Person das Ansehen des von ihm vertretenen Faches steigt oder fällt. Seine Einstellung und seine Überzeugungskraft sind die Mechanismen der öffentlichen Imagebildung und deswegen im vorliegenden Zusammenhang von wesentlicher Bedeutung.

Nach HAUBRICH (1984) sind Können und Wollen, persönliche Zwänge und Einsatzbereitschaft die entscheidenden Faktoren zur Beeinflussung der Wissensvermittlung. Damit wird die Qualifikation der Schüler für ihre soziale, natürliche und informatisierte Umwelt in starkem Maße zurückgeführt auf persönliche Determinanten der beteiligten Lehrer, etwa auf

- ihre Zukunftsperspektive und ihr Gesellschaftsbild,
- ihre Bildungsphilosophie und ihr Rollenverständnis,
- ihre Wissenschafts- und Fachtheorie,
- ihr Curriculum-Verständnis,
- ihre pädagogische und fachliche Kompetenz und
- ihren Medien-Umgang.

3.2.1 Problemumfeld und Vorgehensweise

In Baden-Württemberg stellen die Lehrkräfte mit Fakultas für Geographie einen Anteil von 13,8 % aller Fachlehrer an den Gymnasien dar. Man kann deshalb davon ausgehen, daß damit eine zahlenmäßig starke Interessengruppierung vorliegt, die weder von der Kultusverwaltung noch von gesellschaftlichen Gruppierungen einfach übergangen werden kann.

Sowohl bei den Einführungsveranstaltungen und Diskussionen um neue Lehrpläne (die mit dem Schuljahr 1984/85 in Kraft traten) als auch bei Elternabenden oder Lehrerkonferenzen zeigte sich jedoch immer wieder, daß von den Geographielehrern kaum Impulse oder Aktivitäten zur Stärkung ihres eigenen Faches ausgehen. Dies wird deutlich etwa in einer mangelhaften Informationsweitergabe über Änderungen durch die Lehrplanreform an

Schüler, Eltern und fachfremde Kollegen, in mangelhafter Information über stattgefundene Fortbildungstagungen oder in großer Zurückhaltung mit fachlichen Stellungnahmen, etwa in Fachzeitschriften usw. Selbst dann, wenn durch den Wechsel der Schulbücher, durch Veränderung der Stundentafel oder durch völlig neue Vorgehensweisen im Unterricht auch Laien, hier den Eltern, klar wurde, daß in diesem Fach ein Wandel vor sich gegangen war, unterblieb in vielen Fällen dennoch die offensive Information mit einer Selbstdarstellung des Faches, wie sie in anderen Fächern weitgehend üblich ist. Ein Mangel an Transparenz war und ist die Folge solcher Vorgehensweise.

Warum tun sich Schulgeographen so schwer, fachdidaktische Ideen und Neukonzeptionen an Schüler, Eltern usw. weiterzugeben? Und warum kommen solche Ideen bei den Adressaten kaum an, selbst wenn sie plausiblen didaktischen und pädagogischen Ansätzen entsprechen?

Die Ursachen mögen neben einer schlechten Multiplikatorwirkung seitens der Fachlehrer im schulischen Umfeld liegen, etwa in der Inhaltsstruktur der Geographie inmitten eines vielfältigen Fächerkanons. Sie können aber auch mit der Arbeitsbelastung oder der Motivationslage schon bei der Studienwahl in Verbindung gebracht werden.

Die Schilderung der Alltagssituation deutet darauf hin, daß ein Großteil des Imageverlustes im Verhalten und in der Selbsteinschätzung der Fachlehrer selbst liegen könnte. Als Hypothese ist daher zu prüfen:

Geographielehrer identifizieren sich nur unvollkommen mit ihrem Fach und machen dies nach außen hin durch ihr Verhalten deutlich.

Um eine aussagekräftige und abgesicherte Vorstellung zu erlangen, ob Geographielehrer tatsächlich weitgehende Inaktivität bei der Fachinformation und Abstinenz gegenüber der Fachdidaktik pflegen und somit zu Einzelkämpfern werden, ist die Hypothese möglichst differenziert und an offiziellen sowie individuell erhobenen Daten zu überprüfen. Weiterhin wäre im Falle einer entsprechenden Feststellung nach den Ursachen eines solchen Verhaltens zu fragen: ob sie vorwiegend auf äußeren Einflüssen inhaltlicher oder formaler Art beruhen oder ob hierfür persönliche Gründe vorliegen. Letzlich sind die Auswirkungen zu bedenken, die in Konsequenz obiger Hypothese für das Fach auftreten und für die gezielte Verbesserungsvorschläge notwendig und erarbeitbar scheinen.

Da Geographie sowohl im Hauptfach als auch im Nebenfach unterrichtet wird und darüber hinaus auch eine Unterscheidung nach 1. oder 2. Hauptfach möglich ist (die allerdings nur den Stellenwert der beiden Hauptfächer bei dem jeweiligen Fachlehrer widerspiegelt), ist zunächst eine Differenzierung nach dem Lehrauftrag nötig.

Bei der Suche nach Gründen ist zu überprüfen, ob innerhalb der vorgefundenen Gruppen (mit unterschiedlichem Lehrauftrag) Regelmäßigkeiten hinsichtlich Alter, Geschlecht oder Fächerkombination auftreten.

Diese beiden ersten Schritte werden am Geographielehrerverzeichnis der baden-württembergischen Gymnasien realisiert und tabellarisch dargestellt.

Sind auf diese Weise Teilgruppen herausgefunden, die sich positiv oder negativ vom durchschnittlichen Imagebild abheben, lassen sich gezielte Vermutungen anstellen. Zur entsprechenden Überprüfung genügt dann auch eine Stichprobe, die einer entsprechend geschichteten Auswahl entnommen werden kann. Mit der Einstellung zum Fach, der Unterrichtsverpflichtung, dem Arbeitsaufwand, der Ursprungsmotivation bei der

Tab. 1: Geographielehrer in Baden-Württemberg nach Ausbildungsstand und Intensität ihrer Fachvertretung

Bezirk	Gesamtlehrerzahl	Geographielehrer	Hauptfachlehrer	Hauptfachlehrer mit Schwerpunkt
Tübingen	4003	547	301	67
Karlsruhe	6232	862	523	148
Stuttgart	9030	1258	771	206
Freiburg	4923	664	443	111
Baden-Württemberg	24188	3331	2038	532

Quelle: Eigene Berechnungen nach: Verzeichnis der Lehrer an den Gymnasien Baden-Württembergs 1984, hrsg. durch den Philologenverband Baden-Württemberg

Tab. 2: Fächerkombination von Geographielehrern in Baden-Württemberg

Geographie mit	Karlsruhe abs. in %	Freiburg abs. in %	Stuttgart abs. in %	Tübingen abs. in %	Bad.-Württ. abs. in %
Naturwissenschaften	253 23.5	180 21.9	442 35.2	194 34.0	1069 28.7
Mathematik	85 7.9	92 11.2	124 9.9	57 10.0	358 9.6
Deutsch	142 13.2	111 13.5	159 12.6	65 11.4	477 12.8
Gesellschaftswissenschaften	151 14.0	79 9.6	91 7.2	42 7.3	363 9.7
Moderne Fremdsprachen	204 18.9	206 25.1	242 19.3	122 21.4	774 20.8
Alte Sprachen	23 2.1	22 2.7	18 1.4	13 2.3	76 2.0
Bildende Kunst, Sport, Musik, Religion	220 20.4	131 16.0	181 14.4	78 13.7	610 16.4
Summe	1078 100.0	821 100.0	1257 100.0	571 100.0	3727 100.0

Quelle: Eigene Berechnungen nach: Verzeichnis der Lehrer an den Gymnasien Baden-Württembergs 1984, hrsg. durch den Philologenverband Baden-Württemberg

* Mehrfachnennung bei zwei verschiedenen Fächern

Studienwahl lassen sich Vermutungen verbalisieren. Ein signifikantes Ergebnis könnte die Hypothese einer mangelhaften Identifikation von Fachlehrern mit ihrem Fach Geographie stützen.

3.2.2 Differenzierung der Geographielehrer nach ihrem Lehrauftrag

Zunächst wurde anhand des Lehrerverzeichnisses sämtlicher Gymnasien Baden-Württembergs ermittelt, wie hoch die Anzahl der Lehrer ist mit

- Geographie in irgendeiner Kombination (Haupt- oder Nebenfach)
- Geographie als Hauptfach
- Geographie als erstem Hauptfach (Schwerpunktfach nach Angabe des Lehrers).

Von den insgesamt 24188 Gymnasiallehrern Baden-Württembergs gehören 3331 der ersten Gruppe an. Von diesen sind 2038 (= 61,2 %) Hauptfachlehrer; das heißt, sie besitzen die volle Ausbildung und mit der großen Fakultät die Möglichkeit, in der Oberstufe (S II) zu unterrichten. 1293 Lehrer unterrichten nur im Nebenfach, haben also nur ein sechssemestriges Beifachstudium für Geographie absolviert.

Als erstes Hauptfach wird Geographie in 532 Fällen (= 16,0 % aller Geographielehrer bzw. 26,1 % aller Hauptfachgeographen) genannt. Das bedeutet, etwa 84 % aller Geographielehrer mit Vollausbildung sehen ihr Hauptbetätigungsfeld in ihrem Beifach, dem anderen Hauptfach. Dieses Beifach ist dann wohl auch das Fach mit dem höheren Imagewert gegenüber Kollegen, Schülern und Eltern (Tab. 1).

Ob diese Einschätzung zufällig zustande kommt oder Ausdruck einer bestimmten Einstellung ist, bedarf der weiteren Überprüfung. Dazu wurden alle Lehrer hinsichtlich ihrer Fächerkombination überprüft (Tab. 2). Vereinfachend wurden die möglichen Beifächer zu sieben Gruppen zusammengefaßt. Diese lehnen sich an entsprechende Bereichsbildungen innerhalb der baden-württembergischen Schulverwaltung an:

- Chemie, Biologie, Physik, Geologie (= Naturwissenschaften)
- Mathematik, Informatik (= Mathematik)
- Deutsch, Literatur (= Deutsch)
- Geschichte, Gemeinschaftskunde, wiss. Politik (= Gesellschaftswissenschaften)
- Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch, Italienisch u. a. (Moderne Fremdsprachen)
- Latein, Griechisch, Philosophie (= Alte Sprachen)
- Musik, Bildende Kunst, Sport, Religion, Ethik (= Musische Fächer).

Schlüsselt man diese Fächerverbindungen nach der Stellung der Geographie als 1. Hauptfach, 2. Hauptfach oder Nebenfach weiter auf, so lassen sich Tendenzen über geographiestützende und geographieschwächende Fächerkombinationen erkennen. Zur Verminderung des Arbeitsaufwandes erfolgt diese Aufschlüsselung bei gleichguter Aussage am Lehrerbstand des Oberschulamtbereiches Tübingen (vgl. Tab. 3).

3.2.2.1 Geographie als erstes Hauptfach

Wie oben erwähnt, beruht diese Einstufung auf der Angabe des Fachlehrers. Wird Geographie nur als zweites Hauptfach bezeichnet, kann dies nach dem Image, nach der zu unterrichtenden Stundenzahl oder anderen Gründen erfolgt sein.

Die in Tabelle 2 so stark vertretenen Kombinationen von Geographie mit Naturwissenschaften bzw. Geographie mit Modernen Fremdsprachen spielen hier mit 12,7 % und 16,4 % eine vergleichsweise untergeordnete Rolle.

Tab. 3 Fächerkombination und Geographielehrerstatus im Oberschulamtsbereich Tübingen

Geographie mit	Geographie als Nebenfach 1. Hauptfach in folgendem Beifach		Geographie als 2. Hauptfach. 1. Hauptfach in folgendem Beifach		Geographie als 1. Hauptfach. 2. Hauptfach oder Nebenfächern in:		Geographie insgesamt *	
	abs.	in %	abs.	in %	abs.*	in %	abs.	in %
Naturwissenschaften	116	61.2	65	34.3	4/9	4.5	189.5	100
Mathematik	15	26.8	36	64.3	4/2	8.9	56	100
Deutsch	24	36.9	41	63.1	-	-	65	100
Gesellschaftswissenschaften	27	78.3	-	-	-/15	21.7	34.5	100
Moderne Fremdsprachen	39	33.1	68	57.6	7/8	9.3	118	100
Alte Sprachen	10	76.9	3	23.1	-	-	13	100
Sport. Religion, Musik, Bild. Kunst	15	21.1	21	29.6	28/14	49.3	71	100
Summe	246		234		43/48		547	

Quelle: Eigene Berechnungen nach: Verzeichnis der Lehrer an den Gymnasien Baden-Württembergs 1984, hrsg. durch den Philologenverband Baden-Württemberg.

* Hinweis: In Spalte III (=Geographie als 1. Hauptfach) gibt die erste Zahl die Kollegen mit einem Hauptfach, die zweite die Kollegen mit einem Nebenfach im Beifach an. Da zu einem Hauptfach zwei Nebenfächer gehören, wird jedes Nebenfach zu 1/2 der angegebenen Zahl gerechnet.

Noch schwächer vertreten sind gesellschaftswissenschaftliche Fächer und Mathematik als Kombinationspartner des geographischen Hauptfaches.

Vor allem in Kombination mit musischen Fächern wird Geographie als erstes Hauptfach mit deutlich höherer Wahrscheinlichkeit angegeben als in den anderen Kombinationen: 52,2 % dieser Kombinationsgruppe sehen ihren Schwerpunkt in Geographie (Tab. 3)!

Von insgesamt 189,5 Lehrern mit der Kombination Geographie/Naturwissenschaften geben nur 13 der Geographie den Vorzug. Von 118 Lehrern mit Geographie/Mod. Fremdsprachen sind es entsprechend nur 15. Von 71 Lehrern mit Geographie/Musisches Beifach wählen allerdings 35 die Geographie als Schwerpunktfach.

Das heißt: Lediglich dann, wenn Fächer mit noch geringerem Imagewert in der Fächerkombination vorhanden sind, steigt die Wahrscheinlichkeit stark an, daß Geographie als erstes Hauptfach angegeben wird. In Kombination sowohl mit Fremdsprachen und Naturwissenschaften als auch mit Gesellschaftswissenschaften liegen die entsprechenden Werte einer Schwerpunktnennung von Geographie weit darunter. Durch diese Zahlen deuten sich Verhältnisse an, die fast zwangsläufig obige Fragen nach Inaktivität und Inkompetenz des Geographen legitimieren.

Angesichts der Freude darüber, daß sich wenigstens eine Gruppe der Geographie besonders widmet, darf jedoch nicht vergessen werden, daß durch diese Zahlen dokumentiert wird: 87,3 % der Schwerpunktgeographen unterrichten ohne naturwissenschaftliche, 88,8 % derselben Gruppe ohne sozialwissenschaftliche Ausbildung. Selbst wenn Mitglieder dieser Gruppe mit Geographie/Musisches Beifach bei der Diskussion um Didaktik und Methodik des Faches aktiv beteiligt sind, fehlen dennoch vielfach die naturwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlich fundierten Argumente gegenüber den entsprechenden Fachkollegen. Daß diese Aussage im Einzelfall zu relativieren ist, dürfte selbstverständlich sein.

3.2.2.2 Geographie als zweites Hauptfach

Gemäß Tabelle 3 wählen bei insgesamt 234 Lehrern, auf die diese Zuordnung paßt, die verschiedenen Kombinationsgruppen wiederum sehr unterschiedlich. Beispielsweise wählen von insgesamt 73 Lehrern mit der Hauptfächerkombination Geographie/Naturwissenschaften 65 die Naturwissenschaften, was einem Anteil von 89 % entspricht. In der Kombination mit Mathematik sind es bei 41 Lehrern 36 oder 87,8 %. In der Kombination mit modernen Fremdsprachen sind bei 79 Lehrern 68 oder 86,1 % vorwiegend im nicht-geographischen Hauptfach tätig, und selbst bei der vorhin positiv aufgefallenen Gruppe Geographie/Musische Fächer sind bei insgesamt 56 Lehrern immerhin 21 oder 37,5 % lieber im musischen Beifach tätig. Bei Geographie/Deutsch sind sogar alle 41 betroffenen Lehrer (= 100 %) schwerpunktmäßig in Deutsch engagiert.

Auch diese Zahlen bestätigen tendenziell die im vorhergehenden Abschnitt vermutete Neigung zu einer mangelhaften Identifikation mit dem Fach Geographie.

3.2.2.3 Geographie als Nebenfach

Die vielleicht willkürlich erscheinende Unterscheidung von erstem und zweitem Hauptfach kann durch die Analyse von Kombination mit Geographie im Nebenfach möglicherweise erhärtet werden, da ein Nebenfach formal tatsächlich nebensächliche Bedeutung gegenüber dem Hauptfach aufweist, sowohl im Ausbildungsstand als auch in der Unterrichtsverpflichtung: Es kommt nur in den Klassen 5 bis 10 zum Einsatz.

Geographie mit	Weiblich								Männlich							
	Nebenfach		.2.Hauptfach		.1.Hauptfach		.Zusammen		Nebenfach		.2.Hauptfach		.1.Hauptfach		.Zusammen	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Naturwissen- schaften	28	58,3	18	37,5	2	4,2	48	100	88	62,2	47	33,2	6,5	33,2	141,5	100
Mathematik	4	21,1	12	63,1	3	15,8	19	100	11	29,7	24	64,9	2	5,4	37	100
Deutsch	8	28,6	20	71,4	-	-	28	100	16	43,2	21	56,8	-	-	37	100
Gesellschafts- wissenschaften	3	75,0	-	-	1	25,0	4	100	24	78,7	1	-	6,5	21,3	30,5	100
Moderne Fremd- sprachen	11	32,3	21	61,8	2	5,9	34	100	28	33,3	47	56,0	9	10,7	84	100
Alte Sprachen	3	100,0	-	-	-	-	3	100	4	57,1	3	43,9	-	-	7	100
Bildende Kunst, Sport, Musik, Religion	1	7,7	5	38,5	7	53,8	13	100	14	24,1	16	27,6	28	43,3	58	100
Insgesamt	58	38,9	76	51,0	15	10,1	149	100	185	46,8	158	40,0	52	13,2	395	100

Tab. 4 Geographielehrerstatus und Geschlecht

Quelle: Eigene Berechnungen nach: Verzeichnis der Lehrer an den Gymnasien Baden-Württemberg 1984, hrsg. durch den Philologenverband Baden-Württemberg

Naturwissenschaftlich ausgebildete Geographielehrer (d. h. Kombination Geographie/Naturwissenschaften) geben in 116 von 190 Fällen der Geographie den Status eines Nebenfaches, was einem Anteil von 61,1 % entspricht. In den Modernen Fremdsprachen sind es 99 von 188 Lehrern (= 52,7 %). In Verbindung mit Gesellschaftswissenschaften sind es 27 von 34 (= 79,4 %), die Geographie als Nebenfach einstufen, und in der Kombination mit Deutsch 24 von 65 (= 36,9 %).

Die Ergebnisse bestätigen die schon zuvor festgestellten Zusammenhänge bei Geographie im Hauptfach: Bei diesem Fach handelt es sich, was die Resonanz bei den Lehrern angeht, um ein klassisches Nebenfach.

3.2.3 Differenzierung der Fachdeputatswahl nach Geschlecht

In der Literatur gilt es als sicher, daß bei Schülern geschlechtsspezifische Unterschiede in Raumbewußtsein und räumlicher Orientierung vorliegen (vgl. etwa SCHRETTENBRUNNER 1978). Deshalb ist der Frage nachzugehen, ob dieser Zustand auch für die Lehrer gilt bzw. in welcher Form sich eine entsprechende Einstellung gegenüber dem Fach hier manifestiert.

Nach den Kriterien von Ausbildungsstand und Lehrauftrag ergibt sich zwar eine zahlenmäßig deutliche Minderzahl geographisch tätiger Lehrerinnen; jedoch stimmen die ermittelten Quoten in Lehrauftrag und Fächerverbindung mit denen ihrer männlichen Kollegen recht gut überein. Ein einziger Unterschied, allerdings ohne großes Gewicht, ist in der Tatsache zu sehen, daß mit 64,5 % der Lehrerinnen gegenüber 54,2 % der Lehrer relativ mehr Hauptfachgeographen im weiblichen Geschlecht vertreten sind. Innerhalb der Zuordnung zu Geographie im Hauptfach sind bei Lehrerinnen schwerpunktmäßig 53,9 % im Beifach, aber nur 10,5 % in der Geographie tätig, während es bei Lehrern 41,3 % im Beifach und 12,9 % in der Geographie sind.

Diese Zahlen lassen sich jedoch erst dann sinnvoll interpretieren, wenn nach den Kombinationsgruppen der Beifächer unterschieden wird. Die bisher aussagekräftigen Gruppen von Geographie/Naturwissenschaften, Geographie/Moderne Sprachen und Geographie/Musische Fächer zeigen im weiblichen Geschlecht eine verstärkte Zuneigung zu Geographie als Schwerpunktfach lediglich bei Kombination mit musischen Fächern; im übrigen entsprechen die Zahlen dem allgemeinen Durchschnitt (vgl. Tab. 4).

Ebenfalls tendieren Lehrerinnen in der Kombination mit musischen Fächern auch mehr ins - geographische - Hauptfach als Lehrer. Sie vermeiden dadurch offensichtlich ein anderes Nebenfach mit geringerem Imagewert. Lehrer neigen in Kombinationen mit Naturwissenschaften wesentlich mehr als Frauen zum Schwerpunkt im naturwissenschaftlichen Hauptfach, während sie bei Geographie/Moderne Sprachen gegenüber der Geographie positiver eingestellt sind als ihre Kolleginnen (Lehrer: 10,7 % Geographie schwerpunktmäßig, 56,0 % im zweiten Hauptfach; Lehrerinnen: 5,9 % Geographie schwerpunktmäßig und 61,8 % im zweiten Hauptfach).

In der Kombination mit musischen Fächern wird Geographie häufiger bei Lehrern als bei Lehrerinnen zum Nebenfach. Generell wählen Lehrerinnen das geographische Hauptfach, gleich ob als erstes oder zweites, um 16 % häufiger als ihre Kollegen.

Selbst wenn diese Zahlen nicht in jedem Fall signifikant sind, so zeigen sie doch, daß bei Frauen eine Überbetonung von Kombinationen mit musischen Fächern und modernen Sprachen vorliegt bei gleichzeitiger Vernachlässigung der Kombination Geographie/Naturwissenschaften. Bei Lehrern treten diese Abweichungen nicht so stark hervor.

3.2.4 Differenzierung der Fachdeputatswahl nach Altersgruppen

Der Altersbereich zwischen 25 und 65 Jahren wird in vier Intervalle à 10 Jahre aufgeteilt. Innerhalb dieser Gruppen verteilen sich die insgesamt 545 Lehrer wie folgt:

Tab. 5: Altersverteilung und Lehrauftrag

Gruppe	Jahre	Anzahl		Schwerpunktfach		2. Hauptfach		Nebenfach	
		abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %	abs.	in %
I	25-35	140	100	22	15,7	98	70,0	20	14,3
II	36-45	228	100	27	11,9	104	45,6	97	42,5
III	46-55	134	100	12	9,0	33	24,6	89	66,4
IV	56-65	43	100	7	16,3	1	2,3	35	81,4

Quelle: Eigene Erhebungen

Tabelle 5 in Verbindung mit Tabelle 6 zeigt, in welchem Ausmaß die Bedeutung der Geographie im Hauptfach innerhalb der letzten Jahrzehnte zunimmt. Bei Gruppe IV sind es 18,6 %, davon allein 16,3 % im Schwerpunktfach (81,4 % dieser Gruppe unterrichten nur im Nebenfach Geographie). Gruppe III weist 33,6 % Hauptfachgeographen auf, jedoch nur noch zu einem Viertel im Schwerpunktfach. Gruppe II zählt 57,3 % als Hauptfachgeographen, von denen nur noch ca. ein Fünftel im ersten Hauptfach unterrichtet. Der Anteil der Schwerpunktgeographen, bezogen auf alle Mitglieder der Gruppe II, beträgt nur 11,9 %. In der jüngsten Gruppe (Gruppe I) finden wir 84,2 % im Hauptfach. Davon sind allerdings wieder nur 25 % im ersten Hauptfach zu finden.

Mit der Zunahme von Hauptfachlehrern ist auf jeden Fall eine Verbesserung des Ausbildungsstandes anzunehmen, weil die Studiendauer von 6 auf 8 Semester ansteigt und eine größere Vielfalt von Pflichtveranstaltungen angenommen werden kann.

Obwohl es zwischen den Fächerkombinationen der vier Altersklassen keine auffälligen Unterschiede gibt, deuten die Angaben der Fächerkombinationen auf gewisse altersparallele Schwerpunktverlagerungen hin. Die drei für uns wichtigsten Kombinationsgruppen - Naturwissenschaften, Moderne Sprachen und Musische Fächer - zeigen in den Altersklassen teilweise entgegengesetzte Entwicklungstendenzen (Tab. 6).

Geographie/Naturwissenschaften ist in Altersgruppe IV zu 53,5 %, in Gruppe III zu 35,8 %, in Gruppe II zu 35,6 % und in Gruppe I zu 26,3 % vertreten, und zwar mit stets abnehmender Bedeutung von Geographie als Schwerpunktfach.

Geographie/Moderne Fremdsprachen unterrichten in Altersgruppe IV nur 14,0 %, in Gruppe III dagegen 28,4 %, in Gruppe II jedoch wiederum nur 22,4 % und in Gruppe I schließlich 16,5 %. Auch hier verlagert sich der Schwerpunkt von der Nebenfachgeographie (Gruppe IV) zur Hauptfachgeographie, allerdings nur im zweiten Hauptfach.

In der Kombination mit Musischen Fächern besteht in allen Altersgruppen der schon zuvor festgestellte Zusammenhang, daß Geographie häufig als Schwerpunktfach genannt wird und die Anzahl der Hauptfachlehrer die der Nebenfachgeographen übertrifft. Die Bedeutung dieser speziellen Fächerkombination ist mit 16,3 % (Gruppe IV), 14,9 % (Gruppe III), 11,0 % (Gruppe II) und 13,6 % in Gruppe I relativ konstant. Der Anteil der dabei auftretenden Schwerpunktgeographen schwankt zwischen 40 und 85 %, ohne daß dabei eine altersgemäße Abhängigkeit festzustellen wäre.

Tab. 6 Lehrauftrag in Abhängigkeit von Alterszusammensetzung und Fächerkombination

Geographie als in Kombination mit	1. Hauptfach				2. Hauptfach				3. Hauptfach				Geographie zusammen			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Naturwissen- schaften	3.5	4	1	-	31	30	4	-	3	47	43	23	37.5	81	48	23
Mathematik	2	3	-	-	20	15	1	-	4	6	4	1	26	24	5	1
Deutsch	-	-	-	-	22	14	5	-	5	10	8	1	27	24	13	1
Gesellschafts- wissenschaften	2	3.5	1	1	-	-	-	-	5	16	4	2	7	19.5	5	3
Moderne Fremd- sprachen	4	6	1	-	17	33	17	1	2	12	20	5	23	51	38	6
Alte Sprachen	-	-	-	-	-	2	1	-	-	1	4	2	-	3	5	2
Bildender Kunst, Sport, Musik, Religion	10	10	9	6	6	10	5	-	3	5	6	1	19	25	20	7

85

Altersgruppe: I: 25-35 Jahre
 II: 36-45 "
 III: 46-55 "
 IV: 56-65 "

Hinweis: Halbe Nennungen resultieren aus der Tatsache, daß bei Geographie als erstem Hauptfach zwei andere Beifächer (Nebenfächer) unterschiedlicher Fächerkombination zugeordnet sein können. In diesem Fall erhält jedes Nebenfach den Wert 0.5

3.2.5 Bewertung

Die Tatsache, daß es sich bei der Geographie um ein Nebenfach handelt, wäre nicht schlimm, wenn nicht aus der disziplinären Stellung innerhalb des schulischen Fächerkanons zahlreiche Mißverständnisse um Inhalte und Methoden erwachsen, die sich - und hier schließt sich ein selbstverstärkender Teufelskreis - mangels Identifikation mit den Zielen und Vorgaben von Fachdidaktik und -methodik den Fachkollegen nicht sachgerecht übermitteln lassen.

Konkret heißt das: Diejenigen, denen sich Geographie am ehesten aus regionaler Sicht erschließt, was als Unterrichtsansatz mit entsprechenden Traditionen verknüpft ist, sind weitaus in der Mehrzahl. Lehrer mit Geographie/Moderne Fremdsprachen können die obligatorische Landeskunde des Sprachunterrichts somit mit der Geographie verknüpfen.

Jedoch gehören hier (Regionale Geographie) andere Fachgruppen hinzu, wie Mathematik und Musische Fächer, denen eine Überschneidung ihrer jeweils fachspezifischen Lernziele mit denen der Geographie nicht gelingt. Die Einarbeitung in landeskundliche regionale Themen ist zudem so durchführbar, daß spezielle Geographiekennntnisse zur Ergänzung zwar wertvoll, jedoch nicht unbedingt nötig sind, wie uns dies die fachfremden Aushilfslehrer der letzten Jahrzehnte immer wieder unter Beweis gestellt haben.

Worin liegen nun die Ursachen dieses aus der statistischen Analyse erkannten Fachstatus', wonach die Geographie bei theoretisch gleichem Ausbildungsstand wie im Beifach fast automatisch auf die Position des zweiten Hauptfaches rutscht?

Ein Fragebogen soll hierüber Aufschlüsse erbringen. Erfragt werden

- Einstellung zum Fach bei Studiumaufnahme,
- Einstellung zum Fach nach Aufnahme der Unterrichtstätigkeit,
- Einflußfaktoren, die Einstellungsänderungen hervorgebracht haben.

Möglicherweise wird mit Hilfe solcher Angaben eine Differenzierung der vorgefundenen Situation entweder als Ergebnis einer grundsätzlichen Einstellung oder als Ergebnis persönlicher Entwicklungen des Lehrers im Schulalltag erkennbar.

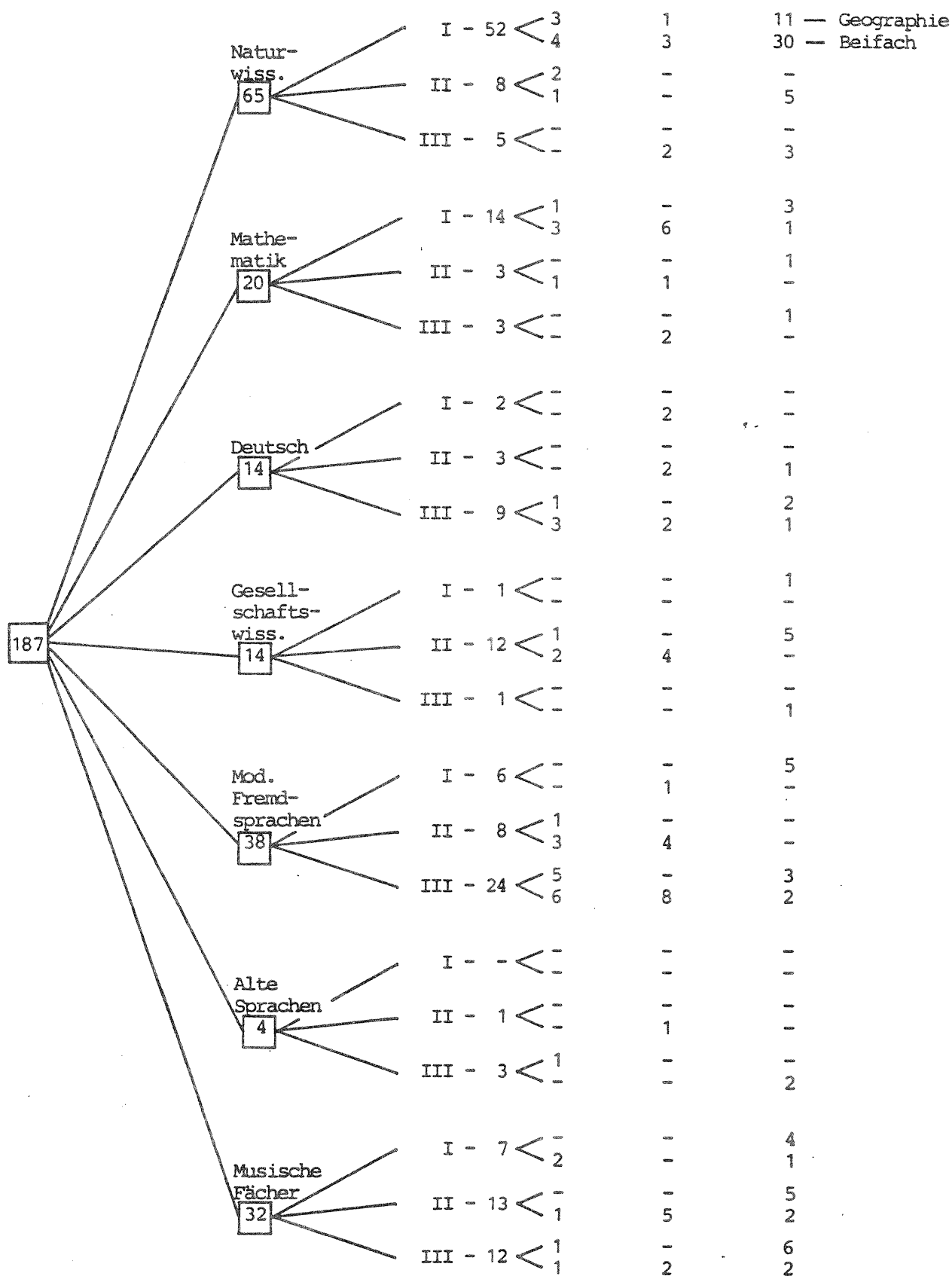
3.2.6 Ursachen des geringen Fachimages bei Geographielehrern

Der Fragebogen wurde einer nach Anteilen der Kombinationen geschichteten Zufallsstichprobe von 10 % unterworfen. Die Namen und Anschriften (über die Schule) wurden dem Verzeichnis der Gymnasiallehrer Baden-Württembergs entnommen. Von den angeschriebenen Lehrern antworteten 187, was einer Rücklaufquote von 56,2 % entspricht.

Deutlich zeigt sich hierbei, daß die zuvor angenommene Interessenlage in der Tat exakt zwischen den einzelnen Fächergruppen unterscheidet. Als vorhersehbar schwach muß die Stellung der Geographie in Kombinationen mit Modernen Fremdsprachen und Deutsch gelten, wo sie über die Rolle eines 'notwendigen Beifaches' nicht hinauskommt. Diese Einschätzung ist schon zu Beginn des entsprechenden Studiums weitgehend vorhanden, und die daraus abzuleitende Motivation für spezifische Fachinhalte kann als sehr gering eingestuft werden (Abb. 1).

In Kombinationen mit Naturwissenschaften und Mathematik überwiegen diejenigen, die Geographie aus Interesse studierten. Durch die Antworten wird aber auch klar, warum sich trotz dieser positiven Ausgangssituation

Abb. 1 Dendrogramm zu den Ursachen des Fachimages unter Geographielehrern (abs. Zahlen/Basis: Bez. Tübingen)



Gesamt- heit	Fächerkombi- nation mit...	Motivation bei Stu- dienbe- ginn *)	Heutiges Schwerpunktfach... *)		I II III	Interesse Allgemein- bildung Notwendiges Beifach
			Stunden- plan	Arbeits- aufwand		
			Interesse	Interesse		

Stellenwertveränderungen zuungunsten der Geographie feststellen lassen: Das Interesse ist zusammen mit der umfangreicheren Unterrichtsverpflichtung in das Beifach abgewandert, und Geographie wird nur mit wenigen Stunden unterrichtet. Trotzdem ist der Arbeitsaufwand für die wenigen Stunden in der Geographie noch sehr hoch. In der Wechselbeziehung von Ursache und Wirkung kann durchaus vermutet werden, daß der zu betreibende Aufwand bei zweistündig erteiltem Wochenunterricht im Vergleich zum Beifach als zu hoch eingestuft wird.

Aus einem Mißverhältnis von Aufwand und Ertrag ergibt sich dann sehr bald auch eine Interessenverlagerung. In der Kombination Geographie/Naturwissenschaften und Mathematik kann ein solcher Verlagerungsvorgang angenommen werden.

In der Kombination mit Gesellschaftswissenschaften treten interessanterweise Tendenzen auf, die nach allem kaum anzunehmen waren: Bei Studiumsbeginn lediglich zur Ergänzung der Allgemeinbildung vorgesehen, entwickelt sich Geographie während der Unterrichtszeit immerhin zu einem Fach, das aus Interesse unterrichtet wird. Hierbei wird überraschend der hohe Arbeitsaufwand, über den Naturwissenschaftler klagten, nicht so negativ wahrgenommen. Vermutlich kommt in den Gesellschaftswissenschaftlichen Fächern eine Unterrichtsstruktur, die bei der Auswahl von Beispielen, Hilfsmitteln usw. eine ebenfalls hohe Eigenleistung des Lehrers verlangt, dem Vorgehen im geographischen Unterricht sehr nahe. Zumindest eine Differenzierung zwischen leicht oder schwer zu unterrichtendem Fach oder einem arbeitsaufwendigen und aufwandsarmen Fach entfällt.

In der Kombination Geographie/Musische Fächer ist zwischen Studienbeginn und Unterrichtsaufnahme eine ähnliche Entwicklung festzustellen. Zunächst nur als Beifach oder zur Ergänzung der Allgemeinbildung gedacht, wird Geographie häufig zum Schwerpunktfach sowohl in der Interessenlage als auch im Arbeitsaufwand (vgl. Abb. 1).

3.3 Zusammenfassung der Fragebogenergebnisse

Das Ergebnis der Befragung weist auf, daß nur bei wenigen Kombinationsgruppen Geographie als gleichwertig mit anderen Fächern angesehen wird. Obwohl viele Lehrer das Fach Geographie aus Interesse studieren, wird lediglich in Zusammenhang mit Naturwissenschaften und - eingeschränkt - Gesellschaftswissenschaften Geographie auch im Schulalltag von Interesse mitbestimmt. Gleichzeitig erweist sich Geographie als sehr arbeitsintensiv, selbst in Fällen, in denen vom Stundenplan und von der Zahl der zu unterrichtenden Stunden her der Schwerpunkt bei den entsprechenden Beifächern liegt. Nicht zuletzt dieser letzte Punkt dürfte mitentscheidend für die Zurückhaltung mit geographischem Engagement derjenigen Lehrer sein, die schon das Geographiestudium mit eher geringerer Motivation wählten. Vor allem die sprachlich orientierten Geographielehrer sind dieser letzten Gruppe zuzurechnen.

Aber selbst interessegeleitete Geographiestudenten haben im späteren Lehrerdasein vielfach ihre Interessenlage geändert, teilweise wegen des Arbeitsaufwandes, teilweise wegen einer geringen zeitlichen Repräsentanz in den Klassen (nur zwei Wochenstunden). Hierzu zählt die Kombination mit Mathematik, aber auch die mit musischen Fächern, in der allerdings zwei gegenläufige Tendenzen erkennbar werden (vgl. Abb. 1). Daraus folgt:

- Die Geographen mit Hauptfachausbildung besitzen durch ihre Fächerkombinationen stundenmäßig und von der Arbeitsbelastung her nur eingeschränkt die Möglichkeit, sich für die Geographie so einzusetzen,

wie es ihre ursprüngliche Absicht war. Im Beifach ist das Aufwand-Nutzen-Verhältnis (cost-benefit) meist besser als in der Geographie, weswegen das Beifach zum Schwerpunktfach wird.

- Hauptfachgeographen mit Schwerpunkt in der Geographie besitzen durch ihre Fächerkombination häufig nur geringe Überschneidungsbereiche, geringe inhaltliche und methodische Affinitäten und damit geringe Transfermöglichkeiten von Fach zu Fach. Dies betrifft in erster Linie die Kombination mit musischen Fächern.
- Die Geographen mit Nebenfachausbildung kümmern sich, teilweise auch aus den oben genannten Gründen einer Arbeitsbelastung und geringer Motivation, kaum um didaktische Bestrebungen und lassen Geographie am Rande mitlaufen. Die bestimmende Fächerkombination wird hierbei durch Moderne Fremdsprachen geprägt.

Zusammenfassend muß vom Großteil der Geographielehrer ein Bild entworfen werden, das äußerst pessimistisch stimmt und das das schlechte Image in Gesellschaft und Politik hinreichend zu erklären vermag. Danach erfolgt die didaktische Beschäftigung mit Zielen und Inhalten der Fachgeographie selten. Man unterrichtet zwar nach dem Lehrplan oder Buch, läßt aber den roten Faden im Unterricht nicht sichtbar werden, weil man ihn als Lehrer selbst nicht zu erkennen vermag. Klagen von Geographielehrern, sie würden den roten Faden der thematischen Geographie nicht erkennen, waren in den letzten 10 Jahren an der Tagesordnung (vgl. Diskussionsforum in der Geographischen Rundschau 1983/84), sind aber sicher nicht unbedingt den Fachdidaktikern anzulasten, sondern auch den Lehrern selbst. Ein solchermaßen verunsicherter Lehrer ist anderen Kollegen und Eltern gegenüber ein schlechter Vertreter des Faches und damit für das geringe Image des Faches in hohem Grade mitverantwortlich.

Die Hypothese, wonach Geographielehrer sich nur unvollkommen mit ihrem Fach identifizieren und dies durch ihr Verhalten auch deutlich werden lassen, kann als begründet gelten.

4. Ausblick und mögliche Konsequenzen

Die in Baden-Württemberg gewonnenen Aussagen können vermutlich auch für die anderen Bundesländer gelten: Beim Studium gelten sehr ähnliche Kombinationsmöglichkeiten, und in der Schule lassen sich weitgehend vergleichbare Studentafeln wiederfinden.

Das Problem des Fachimages hat sich teilweise als persönliches, teilweise als strukturelles Problem erwiesen. Strukturell auch deshalb, weil in der Schule die Ordnung der Wissensbereiche nach Ressorts und Fachbereichen erfolgt. Unserer so erworbenen Denkweise liegt es deshalb näher, die Welt nicht als zusammenhängendes System, sondern als eine heterogene Menge von Einzeldingen zu betrachten. Es erfolgt kaum eine Beschäftigung mit gegenseitigen Wechselwirkungen (vgl. PARREREN 1964; 1972.1; 1972.2).

Der Hauptschwerpunkt geographischer Arbeit, nämlich das Zusammenwirken vieler Einzelfaktoren im Raum zu analysieren und die Spezialkenntnisse der Nachbarfächer zu verorten, muß in dieser Denkweise verkümmern. Das Fach wird strukturell durch seinen Ansatz zum Außenseiter und kann die fachimmanenten Inhalte kaum durch Schulbücher, sondern eigentlich nur durch die Mithilfe der Fachlehrer weitervermitteln, um für die Zielsetzung Verständnis zu erreichen. Dieser zweite Schritt, die oben erwähnte persönliche Komponente, unterbleibt jedoch weitgehend.

Weil Geographie (durch den räumlichen Aspekt) im Überschneidungsbereich zahlreicher Fächer liegt, ist sie seit jeher ein ideales Ergänzungsfach in Studium und Schule gewesen. Um die hochspezialisierten Unterrichtsinhalte

anderer Disziplinen bzw. Fächer räumlich zur Synthese bringen zu können, muß das Integrationsvermögen der Geographie zwangsläufig auf einer relativ niedrigen Komplexitätsebene liegen. Zwar können erst in einer derartigen Synopse auch abstrakte und separat entwickelte Unterrichtsinhalte aus Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften und Kunst auf ihren Realitätsgehalt für den Schüler überprüft werden, nämlich am konkreten Modell des Raumes X; dennoch scheint die geringe Komplexität dieses Modells aus der Sicht der Nachbarfächer die Geographie zu diskreditieren.

Geographie als Integrationsfach im Ergänzungsbereich anderer Fächer und die fachlich saubere Trennung der einzelnen Schulfächer voneinander bilden einen deutlichen Widerspruch. Unter Umständen kann genau hierdurch ein Grund für die indifferente Rolle von Geographielehrern gegeben sein.

Eine Besserung dieses Problems ist kaum in Sicht: Die negativen Punkte der strukturellen und persönlichen Komponente verhindern in einer Art Teufelskreis eine kurz- bis mittelfristige Besserung.

Eine strukturelle Besserung scheint nur denkbar in Form einer Rückkopplung: Bei einer besseren Außenwirkung der Fachlehrer in der Öffentlichkeit erfährt das Fach und damit der Fachlehrer langfristig die positive Rückkopplung, die er für den Einsatz und die Motivation in seinem Unterricht braucht. Für eine bessere Öffentlichkeitsarbeit fehlt aber sowohl die Motivation als auch die fachliche Voraussetzung, d. h. Kenntnisse über das Anliegen der heutigen Geographie.

Die Lösung über gezielte Fortbildungstagungen scheint wenig fruchtbringend, wenn man sich die Teilnehmerlisten von regionalen Fortbildungstagungen, Geographentagen u. ä. ansieht: Es sind immer dieselben, die hier erscheinen. Diese Geographen brauchen die Fortbildung aber in viel geringerem Maß als diejenigen, die zu Hause bleiben. Anzusetzen wäre also bei dieser großen Restgruppe, die den Schlüssel zur Lösung des Problems in Händen hält!

Literatur

- BARTELS, D. (1978): Stellungnahme zur Rahmenordnung für den Diplomstudiengang Geographie. - In: Material zum Beruf des Geographen Bd. 1: Der Beruf des Geographen (Hrsg.: Verband Dt. Berufsgeographen). Hamburg. S. 41 - 42.
- HARD, G. (1979): Die Kompetenz des Geographen. - In: GUID 7, S. 141 - 151.
- HAUBRICH, H. (1984): Geographische Erziehung für die Welt von morgen. - In: Geogr. Rundschau 36, S. 520 - 526.
- PARREREN, C. F. von (1964): Die Systemtheorie und der Fremdsprachenunterricht. - In: Praxis neusprachlicher Unterricht, H. 11.
- PARREREN, C. F. von (1972.1): Lernprozeß und Lernerfolg. Eine Darstellung der Lernpsychologie auf experimenteller Grundlage. - 2. Aufl., Braunschweig.
- PARREREN, C. F. von (1972.2): Lernen in der Schule. - 4. Aufl., Weinheim/Basel.
- Philologenverband Baden-Württemberg (Hrsg. 1985): Verzeichnis der Lehrer an den Gymnasien von Baden-Württemberg 1984. - Düsseldorf.
- SCHRAND, H. (1981): Zur Stellung der Fachdidaktik in der universitären Lehrerbildung. - In: GUID 9, S. 58 - 65.

SCHRETTENBRUNNER, H. (1978): Die Bedeutung räumlicher Vorstellungsfähigkeit der Schüler für den Unterricht mit Karten. - In: Tagungsber. u. wiss. Abhandl. 41. Dt. Geographentag Mainz 1977, S. 619 - 629.