



Zum Einfluss ausgewählter Faktoren auf das Image des Schulfaches Geographie in der Öffentlichkeit

**On the Influence of Selected Factors on the Public Image of the School
Subject Geography**

Ingrid Hemmer , Michael Hemmer, Kim Pascal Miener

Zitieren dieses Artikels:

Hemmer, I., Hemmer, M., & Miener, K. P. (2017). Zum Einfluss ausgewählter Faktoren auf das Image des Schulfaches Geographie in der Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 45(3), S. 3-32. doi 10.18452/23111

Quote this article:

Hemmer, I., Hemmer, M., & Miener, K. P. (2017). Zum Einfluss ausgewählter Faktoren auf das Image des Schulfaches Geographie in der Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education*, 45(3), pp. 3-32. doi 10.18452/23111

Zum Einfluss ausgewählter Faktoren auf das Image des Schulfaches Geographie in der Öffentlichkeit*

On the influence of selected factors on the public image of the school subject geography

Ingrid Hemmer, Michel Hemmer, Kim Pascal Miener

Zusammenfassung

Das Bild des Schulfaches Geographie in der Öffentlichkeit ist vielfach in der Diskussion und nicht unwesentlich für die Zukunft des Faches. Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse einer repräsentativen Studie vorgestellt, bei der die Images der deutschen Bevölkerung erfragt wurden. Im Zentrum steht die Analyse der Daten hinsichtlich der Einflussfaktoren auf diese Images. Analysiert wurden die Faktoren Alter, Geschlecht, Bundesland, Schulabschluss, Vorhandensein von schulpflichtigen Kindern und Kontakt zu Geographen bzw. Geographinnen. Die Befragten wiesen dem Schulfach in der vorliegenden Studie insgesamt eine hohe Relevanz zu. Die individuelle Bedeutung wird von der Bevölkerung signifikant höher eingeschätzt als die gesellschaftliche. Die Probanden und Probandinnen sind der Ansicht, dass im Geographieunterricht die Kompetenzen in den Bereichen der räumlichen Orientierung, dem Verständnis von natürlichen Phänomenen und der Erschließung von Räumen gut gefördert werden. Bezüglich der Themen betrachtet die Bevölkerung die Behandlung von Umweltproblemen mit großem Abstand zu anderen Themen als äußerst wichtig. Auf der Grundlage der Analysen kann man konstatieren, dass die o. g. Einflussfaktoren lediglich einen geringen Einfluss auf das Image haben. Interessant sind die Unterschiede bei den Bundeslandgruppen. Hier kann man feststellen, dass in der Gruppe der östlichen Bundesländer in nicht wenigen Fällen positivere Werte zu erkennen sind.

Schlüsselwörter: Image, Geographieunterricht, Bedeutung des Schulfachs, Öffentlichkeit, Bundesländer

Abstract

The image of geography as a school subject is frequently under debate and highly relevant for the subjects future. The following article presents the results of a representative study, which surveyed the German populations images of the subject. The study focuses on the analysis of data with regard to influencing factors on these images. The factors analysed were age, gender, federal state, educational degree, presence of school-age children and contact with geographers. In this study, the respondents assigned an overall high relevance to the subject. The population rated the relevance for individuals significantly higher than a social relevance. Moreover, respondents are of the opinion that competences in the field of spatial orientation, the understanding of natural phenomena and the analysis of space are well promoted by teaching geography. In terms of geographic topics, the population considers the treatment of environmental issues by far the most important. On the basis of these analyses it can be stated that the above mentioned factors only have minor influence on the image of the subject. Worth mentioning are differences concerning the groups of federal states. In comparison it can be assessed, that eastern federal states predominantly display more positive data.

Keywords: Image, geography education, public, significance of school subject, federal states

*Das Begutachtungsverfahren dieses Beitrags wurde von Prof. Dr. Hans Haversath betreut.

Autoren: Prof. Dr. Ingrid Hemmer | KU Eichstätt | ingrid.hemmer@ku.de
Prof. Dr. Michael Hemmer | WWU Münster | michael.hemmer@uni-muenster.de
Dr. Kim Pascal Miener | Studienrat an der IGS Flötenteich | kim.miener@live.de

1 Einleitung

In Fachkreisen sind die Vermutungen bezüglich der Images der Öffentlichkeit zum Schulfach Geographie vielfältig und umfassen eine große Spannweite, die von enthusiastischen bis zu eher ernüchternden Aussagen reichen. Nicht selten erwarten Fachvertreterinnen und Fachvertreter nicht zutreffende, wenn nicht sogar eher negative Einstellungen zum Fach. Diese Äußerungen sind jedoch nicht evidenzbasiert. Neben einigen früheren Untersuchungen liegt inzwischen das Ergebnis einer großen repräsentativen Studie vor, in der ermittelt wurde, welche Images die Öffentlichkeit zur Geographie hat (vgl. GANS & HEMMER, 2015). Dabei wurden nicht nur Images der Bevölkerung über die Geogra-

phie als Wissenschaft und auf dem Arbeitsmarkt erhoben, sondern auch die Images zum Schulfach Geographie. Die Studie ergab interessante Befunde zu den verschiedenen Imagefacetten, wie z.B. zu den Einstellungen zur Bedeutung des Schulfaches, zu dessen Inhalten und den von ihm geförderten Kompetenzen. Der Einfluss verschiedener Faktoren (z.B. Geschlecht, Alter, Bildungsabschluss, schulpflichtige Kinder, Bundesland) auf diese Images konnte bisher jedoch nur ansatzweise dargestellt werden. Der vorliegende Beitrag möchte hier ansetzen und die Ergebnisse einer systematischen Analyse ausgewählter potentieller Einflussfaktoren vorstellen.

2 Theoretischer Hintergrund

Neben der Erläuterung des verwendeten Imagekonzeptes und der damit verbundenen theoretisch-konzeptionellen Grundlagen für das Schulfach Geographie wird in diesem Kapitel der Stand der Forschung dargelegt.

2.1 Theoretische Grundlagen zum Image

Grundsätzlich lässt sich zwischen einer sozialwissenschaftlich-psychologischen Forschung über Images im Sinne von Vorurteilen und (oft raumbezogenen) Stereotypen (vgl. BERGLER 1966) und einer eher wirtschaftswissenschaftlichen Betrachtung von Images als übergeordnete Disposition eines Subjekts einer Sache, Person oder Thematik gegenüber (vgl. TROMMSDORFF & TEICHERT, 2011) unterscheiden, wobei die geographischen

Studien über das Image von Städten (z.B. FEHN & VOSSEN, 1999) an letztere angelehnt sind. Die beiden Zugriffe verbindet, dass sie forschungsmethodisch unter dem Ansatz der stereotypen Systeme zusammengefasst werden können, allerdings machen sie jeweils unterschiedliche Grundlagen fruchtbar (vgl. BERGLER, 1966). Das sozialwissenschaftliche Konzept der Stereotype gründet auf Vorstellungen, die verallgemeinert werden können, nur einen geringen individuellen Gehalt haben und tendenziell auf extremen Urteilsformen basieren (vgl. JOHANNSEN, 1974). Der wirtschaftswissenschaftliche Ansatz zur Erforschung von Images beruht dagegen auf den sozialpsychologischen Konzepten von Einstellungen. Diese definieren Einstellungen als subjektbezogene und mehr oder minder bewusste Systeme von Dispositionen, die

zeitlich relativ stabil sind und sich methodisch gut erfassen lassen. Einstellungen können als Verknüpfung von affektiven Motiven und kognitiven Gegenstandsbeurteilungen betrachtet werden (vgl. KROEBER-RIEL & GRÖPPEL-KLEIN, 2013). Es besteht eine Rückkoppelung von Einstellung zu Emotionen, die sich besonders auf der visuell-sprachlichen Ebene mit gezielten Stimuli ggf. beeinflussen lassen. Der vorliegenden Studie wird darum als theoretische Grundlage ein wirtschaftswissenschaftlicher Ansatz basierend auf den sozialpsychologischen Konzepten der Einstellungsforschung zugrunde gelegt.

Die Begriffe Einstellung und Image werden in diesen Forschungsansätzen häufig synonym verwendet. Sie verwenden dabei jedoch einen spezifischen Einstellungsbegriff (vgl. KROEBER-RIEL & GRÖPPEL-KLEIN, 2013). Image ist demnach eine Komposition von Motiven und Wissensbeständen in Bezug auf eine Einstellung gegenüber einer Person, einem Gegenstand oder einer Thematik. TROMMSDORFF und TEICHERT (2011) definieren diese Images als mehrdimensionale und ganzheitliche Einstellungen einer Zielgruppe zu einem Einstellungsgegenstand. Sie bestehen aus mehr oder weniger wertenden Eindrücken, die zu einem ganzheitlichen ‚Bild‘ verbunden sind. Images sind somit subjektiv, nicht voll bewusst, aber mehr oder weniger bewusst zu machen, nicht nur sprachlich kodiert, sondern auch bildhaft. Images umfassen nicht nur Wissen, sondern sind auch emotionale Beurteilungen, wodurch sie auch erlebnisbezogen und wertend sind.

Folglich haben Images eine kognitive und eine affektive Dimension und bilden das Gerüst zur Ausbildung von Einstellungen (vgl. TROMMSDORFF & TEICHERT 2011). Hierbei werden Einstellungen im Sinne der Sozialpsycho-

logie als Verhaltensdispositionen verstanden, so dass auch ein Einstellungs-Handlungs-Komplex impliziert wird, der Handlungen jedoch auch als gedankliche Handlungen, etwa vermittelt durch wiederkehrende Beurteilungen, definiert. Die Einstellungsforschung differenziert das zu untersuchende Einstellungsobjekt entweder nach einem eindimensionalen (AJZEN & FISHBEIN, 1975), zweidimensionalen (TROMMSDORFF & TEICHERT, 2011) oder dreidimensionalem Modell (ROSENBERG & HOVLAND, 1960) der Einstellungen. Das eindimensionale Modell geht davon aus, dass die Beurteilung auf der Basis einer summativen Urteilsbildung aus kognitiven und affektiven Komponenten erfolgt und diese für das entsprechende Subjekt nicht deutlich voneinander differenzierbar sind respektive zur Beurteilung herangezogen werden (vgl. AJZEN & FISHBEIN, 1975). Der zweidimensionale Ansatz geht entsprechend davon aus, dass sich affektive und kognitive Komponenten im Zuge der Beurteilung differenzieren lassen und auch differenziert in die Urteilsfindung einfließen, so dass folglich entsprechende Handlungen als Verhaltensweisen aus den kognitiven und affektiven Urteils Komponenten abgeleitet werden können (vgl. TROMMSDORFF & TEICHERT, 2011). Der dreidimensionale Ansatz der Einstellungstheorie geht schließlich davon aus, dass neben der affektiven und kognitiven Urteils Komponente auch eine konative Komponente die Einstellungsausprägungen konstituiert. Diese Komponente umfasst potentielle Handlungsabsichten des Subjekts gegenüber dem zu bewertenden Objekt und die hiermit verbundenen respektive erwarteten Handlungskonsequenzen (ROSENBERG & HOVLAND, 1960). Letzterer Ansatz unterscheidet sich insofern, als er die Handlungskomponente nicht isoliert der Einstellung folgen

lässt, sondern sie bereits als Teil der Einstellung formuliert, die ihrerseits in einer konkreten Handlung münden kann. Bezogen auf das Einstellungsobjekt Unterrichtsfach Geographie kann von einer derartigen Kopplung von Handlungen als Teil der Einstellung sicher nicht ausgegangen werden, da die Bevölkerung in der Regel kaum einen unmittelbaren Bezug zum Aktionsraum Schule und dem Unterrichtsfach Geographie besitzt.

Die hier vorliegende empirische Untersuchung von Images erfolgt daher auf Grundlage des zweidimensionalen Einstellungsansatzes von TROMMSDORF und TEICHERT (2011), der eine kognitive Komponente (Wissensbestände zur Gegenstandsbeurteilung) und eine affektive Komponente (Motive) besitzt. Damit liegt der Ansatz dem dreidimensionalen Ansatz der sozialpsychologischen Einstellungsforschung nach ROSENBERG und HOVLAND (1960) sehr nahe, schließt jedoch die konative Komponente aus dem Modell aus, da diese im wirtschaftswissenschaftlichen Ansatz gezielt über das Image beeinflusst werden soll. Folglich unterliegt dem Modell auch eine Annahme über eine Einstellungs-Verhaltens-Konsistenz beziehungsweise -Divergenz zugrunde, die hier nach dem Grad der Betroffenheit respektive des eigenen Engagements bezüglich des Einstellungsgegenstandes differenziert wird (vgl. TROMMSDORFF & TEICHERT 2011). Je nach Höhe des Grades an Betroffenheit oder Engagement bei den Probanden und Probandinnen sind die Wissensbestände und Motive mehr oder weniger konkretisiert und damit mehr oder weniger bewusst erschließbar. Dabei können nur die expliziten und damit bewussten oder potentiell bewusstwerdenden Einstellungen über entsprechende Verfahren erfasst werden. Ein wichtiger Bezugspunkt hierbei ist, dass

das beurteilende Subjekt seine Einstellung zu dem beurteilten Objekt relativ sicher und kontrolliert verbalisieren kann, so dass hierüber eine konkrete Einstellung sichtbar wird. Dafür ist wiederum wichtig, dass das Einstellungsobjekt klar erfassbar formuliert ist. Bezogen auf die vorliegende Studie zur Ermittlung der Images zum Schulfach Geographie, ist daher eine Operationalisierung des Einstellungsgegenstands erforderlich, die einen angemessenen Grad der Konkretisierung aufweist und eine relative Betroffenheit wahrscheinlich werden lässt.

Das hier beschriebene Image wird auch als Fremdimage bezeichnet, das sich vom Selbstimage (Image von Geographen über das Schulfach Geographie) abhebt. Wissenschaftliche Erhebungen finden sich sowohl zum Selbstimage als auch zum Fremdimage sowie zum gegenseitigen Vergleich etwa aus der Perspektive Studierender bei HARD und WENZEL (1979) oder GASSLER und RAMMER (1991). Für das Fachimage wurde hier jeweils der selbsterlebte Geographieunterricht als wesentliches Einflussmerkmal identifiziert. Dies lässt vermuten, dass das Image des Schulfachs Geographie in der Öffentlichkeit ebenfalls mit dem selbsterlebten Geographieunterricht korreliert.

2.2 Theoretische Grundlagen zum Schulfach Geographie

Die theoretischen Grundlagen zum Image des Schulfachs Geographie basieren auf den nationalen Bildungsstandards (DGfG, 2014), die im Konsens von Geographiedidaktik, Schulgeographie und Fachwissenschaft zwischen 2004 und 2006 entwickelt wurden und nach wie vor eine hohe Akzeptanz erfahren. Als theoretisches Konzept der Bezugswis-

senschaft Geographie liegt dabei das Drei-Säulen-Modell (WEICHHART, 2003) zugrunde, das neben der Physischen Geographie und der Humangeographie die dritte Säule der Geographie, die Gesellschaft-Umwelt-Forschung, als eigenen Gegenstandsbereich in die Mitte rückt (vgl. auch GEBHARD et al., 2011). Die nationalen Bildungsstandards nehmen diese Drei-Säulen-Struktur auf, visualisieren sie in Form eines Würfels (Mensch-Umwelt-System) und fügen Ergänzungen und Differenzierungen hinzu, welche die Basiskonzepte des Faches (System mit den Komponenten Struktur, Funktion, Prozess) und die Maßstabebenen deutlich machen (DGfG, 2014). Im Kapitel 1 der Bildungsstandards zum Beitrag des Faches Geographie zur Bildung werden als Leitziele die Einsicht in die Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde und eine darauf bezogene Handlungskompetenz benannt. Darüber hinaus wird sowohl die Bedeutung des Faches für die persönliche Entwicklung der Schüler und Schülerinnen als auch für die Gesellschaft erläutert. In Kapitel 2 wird das Kompetenzstrukturmodell des Faches mit den sechs Kompetenzbereichen dargestellt. Kapitel 3 umfasst die Teilkompetenzen und die Standards, denen exemplarische Inhalte in Klammern zugeordnet sind. Kapitel 4 liefert schließlich die Aufgabenbeispiele zur Konkretisierung der Kompetenzförderung. Gemäß diesem Konsenspapier der Geographie zu Struktur, Aufgaben und Bedeutung des Schulfachs Geographie, können Soll-Werte für die Konstruktion eines Messinstruments und die damit einhergehende Auswertung der Ergebnisse abgeleitet werden. Äußere Strukturvariablen, die potenzielle Einflussgrößen auf die Wahrnehmung dieser

Soll-Werte darstellen können, sind (gemäß der länderspezifischen Bildungsautonomie) die jeweils unterschiedlichen Ausgestaltungen der Stundentafeln, Curricula und letztlich auch der Organisationsformen als eigenständiges oder Verbundfach.

2.3 Stand der Forschung

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf den Stand der Forschung zum Image des Schulfaches Geographie im weiteren Sinne inklusive der verwandten oder gar imagekonstituierenden Konstrukte Beliebtheit, Einstellung und Interesse.

Die Erforschung der Images zum Schulfach lässt sich in drei voneinander abhängige forschungsmethodische Strömungen gliedern, die jedoch zeitlich nicht streng voneinander getrennt ablaufen. Vielmehr treten neue Forschungsstränge hinzu, die konzeptionell teilweise mit ähnlichen, aber leicht abgewandelten respektive angepassten Konstrukten (wie z.B. Beliebtheit, Einstellung, Interesse) arbeiten.

Die erste Strömung beginnt zum Ende des 19. Jahrhunderts mit einzelnen quantitativen Untersuchungen, die teils große Stichprobenumfänge aufweisen, aber nicht bzw. kaum theoretisch-methodologisch fundiert sind. Sie ist von Studien zur Beliebtheit einzelner, ausgewählter oder aller unterrichteten Unterrichtsfächer im Vergleich gekennzeichnet und versucht über die Rangfolge der Fächer ein relatives Image unter dem Blickwinkel der Beliebtheit eines Unterrichtsfachs abzuleiten. Diese Untersuchungen werden mit der Zeit differenzierter und suchen teilweise auch nach Prädiktoren sowie Einflussvariablen (vorwiegend Geschlecht, Altersstufe und Schulformzugehörigkeit)

auf die Unterrichtsfachbewertung oder gar die fachlich differenzierte Bewertung (vgl. LOBSIEN, 1903; STERN, 1905; WIEDERKEHR, 1907; KELLER, 1911; SEELIG, 1968; BAUER, 1969; SCHRETTENBRUNNER, 1969; JUGENDWERK DEUTSCHE SHELL, 1992; MUCKENFUSS, 1995; INSTITUT FÜR JUGENDFORSCHUNG, 2004; VAN ACKEREN, KLEMM, SPRÜTTEN & WEEGEN, 2007; MERZYN 2008). Eine erste Synopse derartiger Studien liefert HOFFMANN (1911). Er konstatiert der Beliebtheitsanalyse der Unterrichtsfächer über die vorliegenden Studien hinweg eine gute Vergleichbarkeit und sieht in diesem methodischen Zugriff einen geeigneten Zugang zur Perspektive der Schülerinnen und Schüler auf ihre Unterrichtsfächer. MERZYN (2008) nimmt erneut eine Synopse der bis dahin vorliegenden Studien vor und kommt zu einer ähnlichen Einschätzung bezüglich der Vergleichbarkeit der vorliegenden Studien. Es wird jedoch vom Autor auch hervorgehoben, dass sich die Fächerbewertungen über die Zeit hinweg verändern und damit die mit den Fächern verbundenen Images einen ebensolchen Wandel durchmachen. Dieser Aspekt ist insofern bedeutsam, weil hiermit differenziertere Studien auf potenzielle Einflussmerkmale fächerbezogener Images angestoßen wurden (vgl. ADEY & BIDDULPH, 2003; NORMAN & HARRISON, 2004).

Eine zweite Strömung geht mit der Entwicklung der sozialpsychologischen Einstellungstheorien der 1960er und 1970er Jahre einher und macht deren theoretisch-konzeptionellen Ansätze für die Erforschung des Meinungsbildes der Schülerinnen und Schüler zum Unterrichtsfach Geographie nutzbar. Hier finden sich Studien, die das Schulfach ebenfalls im Vergleich mit anderen Fächern betrachten (z.B. BACHMAIR, 1969), aber auch Studien, die das Fach isoliert und differen-

zierter untersuchen und dabei z.T. auch fachspezifische Elemente einfließen lassen (vgl. KÜPPERS, 1966; LEUSMANN, 1976, 1977; STÖCKLHUBER, 1979; FÜRSTENBERG & JUNGFER, 1980; HEILIG, 1984; KÖCK, 1984; 1997, FELLER & UHLENWINKEL, 1993; HEMMER & HEMMER, 1998, 2010). Dabei ist die Studie von BACHMAIR (1969) insofern hervorzuheben, als sie erstmalig den Ansatz der Einstellungsforschung nach ROSENBERG und HOVLAND (1960) für die Untersuchung von fächerbezogenen Images fruchtbar machte und damit die Komposition von Images wissenschaftlich greifbarer werden ließ. Die Untersuchung erfolgte unter Teilnahme von insgesamt 192 Schülerinnen und Schülern in acht Schulklassen bayerischer Gymnasien. Konzeptionell fand diese Studie als quantitative Untersuchung mithilfe eines standardisierten Fragebogens statt. Neben den fächerbezogenen Einstellungen wurden auch die Lehrerimages sowie die Einstellung zur Schule im Allgemeinen erhoben und anschließend inferenzstatistisch untersucht. Zentrale Ergebnisse der Analyse sind zum einen der deutlich erkennbare Einfluss des Geschlechts auf die fachbezogene Bewertung, zum anderen aber auch die Abhängigkeit der fachbezogenen Bewertung vom Image der Fachlehrkraft (vgl. BACHMAIR, 1969). Für das Fach Geographie, das unter fünf weiteren Fächern (Mathematik, Englisch, Deutsch, Turnen und Musik) bewertet wurde, fallen die Ergebnisse in dieser Studie eher ernüchternd aus. Es landet im Vergleich mit den übrigen Fächern nur auf dem zweitletzten Rang, knapp vor dem Fach Musik.

Köck (1997) führte 1994 eine Befragung von 266 Spitzenrepräsentanten aus Politik, Wirtschaft, Gewerkschaft sowie Bildung und Wissenschaft zum Bild des Geographieunterrichts in der Öffentlichkeit durch. Er verwen-

dete dabei, ausgehend von den vermuteten Vorurteilen über das Schulfach Geographie, folgende Merkmalsdimensionen: geistiges Niveau, Leistung und Bedeutung, Fächervergleich, fachpolitische Stellung, Aufgabe und inhaltliche Orientierung. Bezüglich des geistigen Niveaus stellte er fest, dass bei den Probanden und Probandinnen eine Geringschätzung des geistigen Anspruchs allenfalls bei einer sehr kleinen Minderheit feststellbar war. Bei der Bedeutung wurde nach zweierlei gefragt: nach der Leistung und Qualität im Vergleich früher (vor dem Paradigmenwechsel der Geographie 1969/1970) zu heute sowie nach der Bedeutung hinsichtlich verschiedener Merkmale. Es zeigte sich, dass zwei Drittel der Probanden und Probandinnen der Ansicht waren, dass die Schülerinnen und Schüler im heutigen Unterricht mehr lernen als im früheren. Nur ca. ein Drittel der Befragten gab an, dass heute im Vergleich zu früher zu wenig gelernt werde. Hinsichtlich des Qualitätsunterschiedes zwischen früher und heute ergab sich ein ähnliches Bild: Die deutliche Mehrheit hielt den heutigen Unterricht für qualitativ gehaltvoller. Durch nur je eine Frage wurde die Bedeutung für den Lebensalltag und zur Lösung von Weltproblemen ermittelt. Allerdings gab es dabei die Möglichkeit der Bewertung mit Punkten sowie von freien Begründungen der Bewertung. Die Probanden und Probandinnen gaben im Durchschnitt fünf von sieben möglichen Punkten und wiesen damit dem Fach eine recht hohe Bedeutung zu, wobei diejenige für den Lebensalltag etwas höher eingeschätzt wurde. Rund 70 Prozent stimmten einer weiteren Frage zu, nämlich ob der Geographieunterricht Schlüsselfach der Umwelterziehung sei. Auch hinsichtlich der Einschätzung im Fächervergleich zeigt

sich, dass Geographie im Kanon der Sachfächer durchaus keine schlechtere Bewertung erfährt als die anderen Fächer. Gefragt nach einer potentiellen Streichung behauptet sich Geographie gemeinsam mit Biologie hinter der Geschichte auf einer völlig ungefährdeten Position, und 70 Prozent der Gefragten sehen Geographie als genauso wichtig an wie Geschichte. Bezüglich des Stundendeputats zeigte sich, dass die Probanden und Probandinnen 2,20 Stunden pro Woche für richtig halten würden. Nur ein Drittel bevorzugte einen integrativen Unterricht im Fächerverbund gegenüber einem eigenständigen Geographieunterricht. Die Hauptaufgabe sahen die Entscheidungsträger in der Allgemeinen Geographie, nicht in der Regionalen Geographie oder der Länderkunde. Es zeigte sich, dass der Unterricht nach Ansicht der Probanden und Probandinnen zu etwa gleichen Teilen natur- und gesellschaftswissenschaftlich ausgerichtet sein sollte. Der Stellenwert der Topographie innerhalb des Unterrichts wurde von ihnen im Mittel mit vier von sieben (= niedrigster Wert) Punkten leicht unterdurchschnittlich angegeben.

HEMMER und HEMMER (1998; 2010) untersuchten 1995 und 2005 mit Hilfe eines semantischen Differentials schulartenübergreifend die Einstellung von je rund 2.500 bayrischen Schülerinnen und Schülern zum Fach Geographie im Vergleich zu den benachbarten Sachfächern Biologie und Geschichte. Hier schnitt das Fach Geographie, anders als bei den Probanden und Probandinnen von KÖCK (1997), zu beiden Zeitpunkten deutlich besser ab als das Fach Geschichte und überholte in der positiven Bewertung 2005 auch das Fach Biologie (HEMMER & HEMMER 2010). Das Geschlecht hatte keinen Einfluss auf die Gesamtbewertung. SARKAR, DE und MAITI

(2015) in Indien und ONUOHA und EZE (2014) in Nigeria stellten ebenfalls insgesamt eine positive Einstellung und keine Geschlechterdifferenzen fest.

In der aktuellen Studie von MIENER (2016) wurden knapp 2000 Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I an Schulformen mit eigenständigem Geographieunterricht nach ihrem Unterrichtsfachimage befragt. Hierbei wurden neben dem Image in der abhängigen Variablen, das seinerseits über fünf Dimensionen differenziert werden konnte, auch potentielle Einflussgrößen im Bereich der unabhängigen Variablen untersucht. Im Ergebnis zeigt sich, dass das Gesamtimage über alle Schülerinnen und Schüler hinweg betrachtet durchaus positiv ist. Im Detail hingegen ist erkennbar, dass die Bedeutung des Fachs und der Beitrag zur räumlichen Orientierungskompetenz am höchsten eingeschätzt werden, während die motivationale Komponente, das Anforderungsniveau und die Wissenschaftlichkeit des Fachs tendenziell eher gering eingeschätzt werden. Die klassischen Strukturvariablen der Schularten-, Jahrgangsstufen- und Geschlechterzugehörigkeit zeigen zwar auch hier differenzierende Effekte, aber nur auf einem schwachen bis mittleren Effektstärkeniveau. Demgegenüber zeigen die didaktisch-methodische Gestaltung seitens der Lehrkräfte, die Persönlichkeitsmerkmale der Lehrkräfte sowie ein allgemeines Interesse an Geographie wesentlich stärkere Einfluss- respektive Zusammenhangseffekte zur Imageausbildung unter den Schülerinnen und Schülern. Hierdurch vermittelt wird deutlich, dass das Image eines Unterrichtsfachs zum einen direkt durch unterrichtliche Interventionen beeinflusst werden kann und zum anderen, dass Images durchaus durch subjektimmanente sowie externe Faktoren

beeinflusst oder konstituiert sind (vgl. hierzu auch den Beitrag von Miener im vorliegenden Heft).

In einer dritten forschungsmethodischen Strömung wird das schulische Image der Geographie, bereichert durch die Ansätze der qualitativen Forschung, mittels eines zweistufigen Verfahrens von quantitativen Fragebogenstudien und daran anknüpfender teil- und vollstandardisierter Interviews zu möglichen Ursachen dieser Images analysiert (vgl. ADEY & BIDDULPH, 2001, 2003; NORMAN & HARRISON, 2004; McCRONE, MORRIS & WALKER, 2005). Untersucht wurden hierbei jeweils Schülerinnen und Schüler der *key stage 3* (ca. 14–16jährige) in einem Stichprobenumfang von jeweils über 1.000 Probanden und Probandinnen. Inhaltlich unterscheiden diese Studien das tatsächliche Image auf der Grundlage des bisher erlebten Unterrichts vom erwarteten Image auf Grundlage des zukünftigen Unterrichts. Dabei werden als Dimensionen der Nutzwert des Fachs für die Bewältigung alltäglicher Aufgaben, die Schwierigkeit der Inhalte sowie die Motivation für das Fach und die mit ihm verbundenen Themen und Arbeitsweisen herangezogen. Diese Studien zeigen, dass das tatsächliche Image von dem (in Zukunft) erwarteten Image deutlich differiert. Gerade der erwartete Nutzen des Unterrichtsfachs wird durchaus hoch eingeschätzt und dabei mit einem dem Fach Mathematik vergleichbaren Anspruchsniveau verknüpft (vgl. ADEY & BIDDULPH, 2003).

Nahezu alle Studien ermittelten die Einstellung zum Fach auf der Grundlage von Schülerbefragungen. Lediglich Köck (1997) befragte Entscheidungsträger aus Politik, Wirtschaft, Bildung und Wissenschaft. Bezüglich möglicher Einflussfaktoren auf die

Einstellung zum Fach gibt es nur wenige aussagekräftige Ergebnisse. BACHMAIR (1969), DIJK und RIEZEBOS (1992), OBERMAIER (1997) sowie HEMMER und HEMMER (2010) stellen Geschlechterdifferenzen fest, letztere auch Alters- beziehungsweise Jahrgangsstufeneinflüsse. MIENER (2016) verweist darüber hinaus auf den besonderen Stellenwert der Einflussfaktoren didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichts, Persönlichkeitsmerkmale der Lehrkräfte sowie ein allgemeines Interesse an Geographie. Da in den o. a. Studien zum einen vorrangig Schülerinnen

und Schüler befragt wurden und damit eine Übertragung der Ergebnisse auf die Bevölkerung insgesamt nicht möglich ist, zum anderen eine systematische Erfassung und Analyse potentieller Einflussfaktoren auf das Image des Schulfaches Geographie in der Bevölkerung fehlt, versucht die vorliegende Studie diese Lücken zu schließen, indem sie erstmalig eine repräsentative Befragung der deutschen Bevölkerung vornimmt und dabei gezielt auch ausgewählte Einflussfaktoren untersucht.

3 Methodik

3.1 Design und Stichprobe

Die Studie zum Image des Schulfachs Geographie ist Teil einer deutschlandweiten, repräsentativen Befragung zum Image der Geographie (vgl. GANS & HEMMER, 2015), die mit weiteren Skalen desselben Fragebogens bei der Bevölkerung auch das Image der Geographie als Wissenschaft und das Image der Geographie auf dem Arbeitsmarkt und im Beruf ermittelten. Dabei wurden zu den beiden letztgenannten Punkten zeitgleich auch Befragungen bei Medienvertreterinnen und -vertretern sowie bei Personalverantwortlichen mit einem jeweils separaten Fragebogen durchgeführt (vgl. GANS & HEMMER 2015). Ziel der Bevölkerungsbefragung ist es, Aussagen zum Image der Geographie auf Basis einer repräsentativen Erhebung zu gewinnen. Da bisherige Untersuchungen stets spezifische Gruppen im Fokus haben und somit keine verallgemeinerbaren empirisch fundierten Erkenntnisse vorliegen (vgl. Kap. 2), entschied man sich für eine quan-

titativ-empirische Querschnittsstudie mit explorativem Charakter. Die Befragung fand im Sommer 2013 statt und wurde mit Unterstützung des Marktforschungsinstituts ForschungWerk Nürnberg vorgenommen. Aus fachpolitischen Gründen wurde zunächst die Veröffentlichung der gesamten Studie vorangetrieben (vgl. GANS & HEMMER, 2015), bevor weiterführende Berechnungen und Publikationen, wie sie hier vorgestellt werden, erfolgen konnten.

Um repräsentative Aussagen zum Image der Geographie zu erhalten, wurde eine Zufallsstichprobe aus der volljährigen deutschen Bevölkerung (ab 18 Jahre) gezogen (vgl. GANS & HEMMER). Die Repräsentativität der Stichprobe zur Bevölkerungsbefragung konnte mit der Anwendung des so genannten Mastersample des Arbeitskreises Deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute e.V. abgesichert werden. Letztlich lagen 801 gültige Befragungen für die Auswertung

vor. Insgesamt entspricht die Verteilung der Befragten in der Stichprobe der Verteilung der Gesamtbevölkerung auf die Bundesländer. Nordrhein-Westfalen ($n=177$), Bayern ($n=125$) und Baden-Württemberg ($n=105$) stellten die größten Probandengruppen. Von den Befragten waren 54 Prozent Frauen und 46 Prozent Männer. Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung Deutschlands sind beim Merkmal Alter die 18- bis unter 30-Jährigen unterrepräsentiert, die älteren Jahrgänge entsprechen dagegen der Altersverteilung der Grundgesamtheit ziemlich genau. Der Prozentsatz der Eltern mit schulpflichtigen Kindern lag bei 25,6 Prozent. Von den Kindern hatten 45,9 Prozent selbstständigen Geographieunterricht und 25,9 Prozent Geographie

im Fächerverbund. Mit 28,2 Prozent kannte immerhin ein gutes Viertel der Probanden und Probandinnen eine Geographin oder einen Geographen, wobei das Spektrum der Berufe breit war. Bezüglich des höchsten Bildungsabschlusses ergab sich folgendes Bild bei den Befragten: Studium 26,0 Prozent, Abitur 24,1 Prozent, Realschule 32,7 Prozent, Hauptschule 15,5 Prozent. Geographie hatten nur neun der 801 Probanden und Probandinnen selbst studiert.

3.2 Das Messinstrument

Für die Bevölkerungsbefragung wurde von einem Team, das aus Vertreterinnen und Vertretern geographischer Fachverbände und

Abb 1 Aufbau des Öffentlichkeitsfragebogens im Überblick (GANS und HEMMER 2015, 32)

Einleitungstext
Statistische Angaben Teil 1 Geschlecht Alter
Themenkomplex 1 Assoziationen Frage 01 Spontane Assoziationen zur Geographie (offen)
Themenkomplex 2 Bedeutung des Schulfachs Geographie/Erdkunde Frage 02 Relevanz von Inhalten (5-stufige Likert-Skala) Frage 03 Bewertung des Schulfachs (5-stufige Likert-Skala) Frage 04 Kompetenzen und Fähigkeiten (5-stufige Likert-Skala) Frage 05 Einschätzung im Vergleich zu anderen Schulfächern Frage 06 Beurteilung des Umfangs des Geographieunterrichts Frage 08 Organisation des Schulfachs (4 Antwortmöglichkeiten) Frage 09 Vorschläge zur Erhöhung des Ansehens (offen)
Themenkomplex 3 Geographie als Wissenschaft (Forschung und Lehre) Frage 10 Themenfelder der Forschung (5-stufige Likert-Skala) Frage 11 Bewertung der Geographie als Wissenschaft (5-stufige Likert-Skala)
Themenkomplex 4 Bedeutung der Geographie im Berufsfeld Frage 12 Typische Berufsmöglichkeiten (offen)
Statistische Angaben Teil 2 Schulpflichtige Kinder Geograph/in im Bekanntenkreis Höchster Schulabschluss und Studium

des Marktforschungsinstituts bestand, theoriegeleitet ein Fragebogen entwickelt (vgl. **ABB 1**, ausführlich **GANS & HEMMER, 2015**). Aus erhebungstechnischen Gründen (wie Befragungszeit und Kosten) war für den Fragebogen eine inhaltliche Fokussierung erforderlich. Der Fragebogen für die Bevölkerung richtet sich primär auf das Schulfach, umfasst aber auch einzelne Skalen zur Wissenschaft und zum Berufsfeld. Entsprechend der Fragestellung dieses Beitrags werden im Folgenden primär die schulfachrelevanten Teile näher dargestellt und begründet.

Gemäß den Definitionen bzw. Konzepten von Images bzw. Einstellungen (vgl. Kap. 2) wurde versucht, sowohl die kognitive Dimension des Images (z.B. vorhandenes Wissen zum Schulfach Geographie) als auch dessen affektive Dimension (z.B. emotionale Einstellungen zum Schulfach Geographie) zu erfassen. Die Skalen wurden auf der theoretischen Grundlage der geographischen Bildungsstandards und des Drei-Säulen-Modells der Geographie konstruiert. Es wurde bewusst zwischen offenen und geschlossenen Fragen gewechselt. Offene Fragen sind wichtig, um möglichst unbeeinflusste Antworten zu bekommen, geschlossene sind relevant, um eindeutige Aussagen zu bekommen – auch wenn durch vorgegebene Items eine gewisse Beeinflussung der Probanden und Probandinnen nicht auszuschließen ist. Durch das Zusammenspiel von offenen und geschlossenen Fragestellungen sind jedoch valide Aussagen zu erwarten. Bei den Skalen wurde in der Regel mit Likert-ähnlichen Antwortskalen gearbeitet, die bei Einstellungsmessungen üblich sind und durch ihre postulierten metrischen Abstände den Einsatz von parametrischen Methoden zulassen. Die Probanden und Probandinnen können auf diesen

Skalen den Grad der Zustimmung zu einer Aussage – im Regelfall mit 1 = „stimme voll zu“ bis 5 = „stimme gar nicht zu“ – angeben.

Der Fragebogen umfasst vier Themenkomplexe (vgl. **ABB 1**). Im Themenkomplex 1 wird mittels freier Assoziationen die unmittelbare und unbeeinflusste Einstellung zur Geographie allgemein erhoben. Der Themenkomplex 2 zur Bedeutung des Schulfaches Geographie nimmt den größten Teil des Fragebogens ein und umfasst sieben Fragekomplexe respektive Skalen. Frage 2 beinhaltet eine Skala, die nach der Bedeutung der Behandlung von zwölf Inhalten des Geographieunterrichts fragt. Bei diesen Inhalten handelt es sich um Kernthemen des Geographieunterrichts, die zum einen aus den Bildungsstandards (**DGFg, 2014, 5–16**), zum anderen aus den Ergebnisskalen der Studie zum Schülerinteresse (**HEMMER und HEMMER 2010**) entnommen wurden. Die anschließende Skala der Frage 3 widmet sich der Bewertung des Schulfaches Geographie. Die verwendeten elf Aussagen sind bis auf zwei (Item 7 und 8) dem Bildungsbeitrag des Faches entnommen, der in den Bildungsstandards beschrieben wird (**DGFg, 2014, 5–7**). Die Items 7 und 8 sind rein wertende affektive Aussagen („Geographie ist ein wichtiges Schulfach“ bzw. „Geographie ist ein interessantes Schulfach“). Die restlichen Items verbinden kognitive und affektive Elemente. Die nun folgende Skala der eher kognitiv ausgerichteten Frage 4 will ermitteln, welche Fähigkeiten nach Ansicht der Probandinnen und Probanden im Geographieunterricht gefördert werden. Die aufgeführten elf Fähigkeiten sind aus dem Kompetenzmodell der Bildungsstandards für das Fach Geographie abgeleitet (**DGFg, 2014, 9**). Das Image eines Schulfaches resultiert nicht nur aus seinen

Inhalten und Kompetenzen sowie dem ihm zugeschriebenen Bildungsbeitrag, sondern zeigt sich auch in der Einschätzung seiner Bedeutung im Vergleich zu anderen Fächern. Frage 5 eröffnet den Befragten die Möglichkeit, die Relevanz des Faches im Vergleich zu den sechs anderen natur- bzw. gesellschaftswissenschaftlichen Sachfächern zu bewerten. Sie ermöglicht damit einen Einblick in die Wertschätzung des Faches. In die gleiche Richtung geht Frage 6, die auf den gewünschten Umfang des Geographieunterrichts abzielt. Frage 7 entfiel nach dem Pretest. Die Einstellung zur Organisationsform des Schulfaches – selbständig oder im Fächerverbund mit Natur- bzw. Gesellschaftswissenschaften (Frage 8) – wurde aus fachpolitischen Gründen, aber auch, genau wie bei Frage 6 zum Vergleich der Ergebnisse mit denen von Köck (1997) aufgenommen. Das Plädoyer für ein eigenständiges Fach drückt zudem sicherlich eine gewisse Wertschätzung aus. Frage 9 bot den Probanden und Probandinnen die Möglichkeit, Vorschläge zu machen, wie das Image des Schulfaches Geographie zu verbessern sei. Gerade über diese offene Fragestellung können weitere Aspekte des Images der Geographie in der Öffentlichkeit thematisiert werden, die durch die bisherigen, überwiegend geschlossenen Fragestellungen nicht erfasst wurden. Die Themenkomplexe 3 und 4 richten sich nicht auf das Schulfach und werden darum an dieser Stelle nicht näher erläutert.

Am Anfang und Ende des Fragebogens wurden insgesamt fünf unabhängige Variablen erfasst, deren Wahl im Folgenden begründet wird. Der Einflussfaktor ‚Geschlecht‘ wurde gezielt analysiert, weil einige Befragungen von Lernenden auf Geschlechterdifferenzen hinweisen (vgl. Kap. 2), jedoch

bisher völlig ungeklärt ist, ob sich diese Geschlechterdifferenzen auch im Erwachsenenalter zeigen. Auch beim Einflussfaktor ‚Alter‘ zeigten sich bereits bei den Schülerinnen und Schülern Differenzen, die jedoch weitestgehend entwicklungspsychologisch begründet sein dürften. Da die vorliegende Studie eine sehr große Altersspanne (18–91 Jahre) umfasst, sind hier neue Erkenntnisse zu erwarten. Interessant dürfte in diesem Kontext u. a. die Frage sein, ob die unterschiedlichen Konzeptionen, die im Geographieunterricht vor und nach dem Paradigmenwechsel von 1969/1970 realisiert wurden, die Einstellung beeinflussen. Zum Einflussfaktor ‚Vorhandensein schulpflichtiger Kinder‘ liegen bislang keine evidenz- oder theoriebasierten Erkenntnisse vor. Er wurde ausgewählt, weil man annehmen könnte, dass sich Probanden und Probandinnen, die schulpflichtige Kinder haben, in ihrer Einstellung zum Schulfach Geographie von den anderen unterscheiden. Auch zum Einflussfaktor ‚höchster Bildungsabschluss‘ gibt es bislang keine Erkenntnisse. Allerdings ermittelten SCHMIDT-WULFFEN und AEPKERS (1996) sowie HEMMER und HEMMER (2010) bei Gymnasiasten und Gymnasiastinnen ein höheres Interesse an den Themen des Geographieunterrichts als bei Realschülern und Realschülerinnen und bei diesen wiederum ein höheres Interesse als bei Hauptschülern und Hauptschülerinnen. Auch MIENER (2016) konstatiert eine signifikant positivere Einstellung unter den Gymnasiasten und Gymnasiastinnen im Vergleich zu den Haupt- und Realschülern und Haupt- und Realschülerinnen. Aufgrund der Kontakthypothese (z. B. PETTIGREW & TROPP, 2006) kann angenommen werden, dass der Faktor ‚Geograph/Geographin im Bekanntenkreis‘ die Einstellung positiv beeinflussen könnte.

Ebenso wie bei diesem Einflussfaktor liegen auch zum potentiellen Faktor ‚Bundesland‘ bislang noch keine Erkenntnisse vor. Da die Stichprobe aufgrund der geringen Probandenzahlen in den kleinen Bundesländern keinen Vergleich zwischen allen Bundesländern zulässt, wurde exemplarisch ein Vergleich

zwischen drei Bundeslandregionen – Bayern, Nordrhein-Westfalen, östliche Bundesländer – durchgeführt, von denen theoriegeleitet anzunehmen ist, dass hier durch die unterschiedlichen Bildungssysteme bzw. Lehrpläne in Vergangenheit und Gegenwart Effekte auftreten könnten.

4 Ergebnisse

4.1 Das Image des Schulfaches Geographie

Um die Ergebnisse bezüglich des Einflusses der unabhängigen Variablen besser einordnen zu können, werden in diesem Kapitel zentrale Erkenntnisse der Studie in Bezug auf die abhängige Variable, also das Image des Schulfaches in seinen verschiedenen Facetten (Bedeutung, Kompetenzen, Inhalte, Organisationsform, Fächervergleich, Optimierungsvorschläge) kurz zusammengefasst. Eine ausführliche Darstellung derselben samt Abbildungen und Tabellen findet sich in HEMMER, HEMMER und MIENER (2015).

Die Befragten wiesen dem Schulfach insgesamt eine hohe Relevanz zu (vgl. TAB 1). Den höchsten Grad der Zustimmung erzielte die Aussage, dass Geographie einen wichtigen Beitrag zur Allgemeinbildung leistet, die geringste Zustimmung bekam die Aussage, dass das Fach zur Wertebildung beiträgt. Bei der statistischen Auswertung ergaben sich mit Hilfe einer Faktorenanalyse zwei Faktoren: ‚Grundlegende und individuelle Relevanz‘ sowie ‚Relevanz für Gesellschaft und Umwelt‘. Die individuelle Bedeutung wird von der Bevölkerung signifikant höher eingeschätzt als die gesellschaftliche. Sie umfasst den Beitrag zur Allgemeinbildung, die generelle Wichtigkeit und Interessantheit des

Faches sowie den individuell bedeutsamen Beitrag zum Verständnis räumlicher Phänomene und zur räumlichen Orientierung. Eine mittelhohe Bedeutung wird der Aussage beigemessen, dass das Fach zu einem besseren Verständnis von Mensch-Umwelt-Beziehungen beiträgt. Der Beitrag zur Werteentwicklung und zur politischen Bildung wird indes von einer Mehrheit der Probanden und Probandinnen als nicht so relevant eingeschätzt.

Die Bevölkerung insgesamt ist der Ansicht, dass im Geographieunterricht die Kompetenzen in den Bereichen der räumlichen Orientierung, dem Verständnis von natürlichen Phänomenen und der Erschließung von Räumen gut gefördert werden (vgl. TAB 3). Die Förderung der Fähigkeit, Mensch-Umwelt-Wechselbeziehungen zu verstehen, wird als hinreichend angesehen. Am wenigsten wird nach Ansicht der Bevölkerung die Kompetenz, geographische Arbeitsweisen im Unterricht und vor Ort im Gelände anzuwenden, gefördert. Aus Sicht der Bevölkerung ist die Behandlung aller in der Skala vorgegebenen Inhaltsfelder im Geographieunterricht wichtig und sinnvoll, allen voran mit deutlichem Abstand zum zweiten Themenfeld die „Umweltprobleme“, gefolgt von Inhalten der Phy-

sischen Geographie, der Länderkunde sowie der räumlichen Orientierung. Themen, die sich eher auf den Bereich der Humangeographie beziehen, wurden als vergleichsweise weniger wichtig bewertet, auch wenn man ihnen eine tendenziell positive Bedeutung zuspricht.

Hinsichtlich der bevorzugten Organisationsform des Unterrichtsfaches und der Frage nach der Eigenständigkeit des Faches zeigt sich bei der Bevölkerung kein klares Bild. Während sich eine knappe Mehrheit für einen eigenständigen Unterricht ausspricht

Tab 1 Relevanz des Schulfaches Geographie aus Sicht der Gesamtbevölkerung sowie differenziert nach Geschlecht und Alter (Spalte Bevölkerung: HEMMER, HEMMER und MIENER, 2015, 50; Spalten Geschlecht und Alter: eigene Auswertung mit Datensatz zur Imagestudie)

RANG	ITEM Nr.	ITEMFORMULIERUNG Das Schulfach Geographie/Erkunde ...	BEVÖLKERUNG		GESCHLECHT			ALTER		
			\bar{x}	s	Frauen \bar{x}	Männer \bar{x}	p	< 51 J. \bar{x}	≥ 51 J. \bar{x}	p
1	02	leistet einen wesentlichen Beitrag zur Allgemeinbildung.	1,56	0,779	1,53	1,60	,208	1,53	1,59	,233
2	07	ist ein wichtiges Schulfach.	1,71	0,778	1,69	1,72	,516	1,70	1,71	,869
3	08	ist ein interessantes Schulfach.	1,82	0,917	1,83	1,80	,642	1,87	1,77	,118
4	06	hilft mir dabei, räumliche Ereignisse wie z.B. Erdbeben oder Flächennutzungskonflikte besser zu verstehen.	1,89	0,937	1,87	1,91	,533	1,93	1,85	,289
5	05	hilft mir dabei, mich besser räumlich orientieren zu können.	2,04	1,104	2,05	2,04	,975	2,12	1,98	,070
6	03	hilft, die Beziehung zwischen Menschen und Umwelt zu verstehen.	2,08	0,959	2,00	2,17	,017	2,18	1,99	,007
7	01	macht zentrale Probleme auf unserem Planeten deutlich.	2,14	1,014	2,12	2,16	,544	2,20	2,09	,113
8	04	vermittelt mir Kenntnisse und Fähigkeiten, die mir im Alltag nützlich sind.	2,23	1,003	2,24	2,23	,901	2,29	2,18	,095
9	10	setzt sich für den Erhalt der Umwelt ein.	2,41	1,124	2,43	2,38	,532	2,63	2,21	,000
10	11	leistet einen Beitrag zur politischen Bildung.	2,49	1,123	2,47	2,51	,580	2,63	2,36	,001
11	09	hilft, zentrale Werte für das Leben in einer globalisierten Gesellschaft aufzubauen.	2,61	1,065	2,56	2,66	,223	2,74	2,49	,001

Stichprobe: n=801, davon Frauen n=434 und Männer n=367 sowie Personen jünger als 51 Jahre n=374 und Personen 51 Jahre und älter n=427. Die Hierarchisierung der Fragebogenitems erfolgt nach dem Grad der Zustimmung der Gesamtstichprobe. \bar{x} =Mittelwert | Antwortmöglichkeiten: 1=„stimme voll und ganz zu“ bis 5=„stimme überhaupt nicht zu“, s=Standardabweichung, p=Signifikanz (2-seitig) gem. T-Test für unabhängige Stichproben

(52,9 %), votieren insgesamt 46,5 Prozent der Befragten für einen fächerverbindenden Ansatz, von denen wiederum 27,8 Prozent für einen Fächerverbund mit den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern votieren. Der gegenwärtige zeitliche Unterrichtsumfang wird von einer Mehrheit als adäquat (50,6 %) oder gar erweiterungsfähig (41,7 %) bewertet. Bei der Frage nach der Bedeutung des Schulfaches Geographie im Vergleich zu anderen natur- bzw. gesellschaftswissenschaftlichen Sachfächern bewertet der jeweils größte Anteil der Bevölkerung den Geographieunterricht als gleichwertig zu den anderen Fächern. Nur beim Fach Chemie meint der größte Teil der Befragten (43,8 %), dass dieses Fach weniger wichtig sei als Geographie.

Bezüglich der Empfehlungen, welche die Bevölkerung zur potentiellen Optimierung des Geographieunterrichts und damit der Imageverbesserung geben sollte, schlagen die Befragten eine stärkere Einbeziehung aktueller und zukünftig relevanter Themen vor, die sie vor allem in den Themenfelder Umwelt und Naturgefahren verorten. Darüber hinaus könnte aus ihrer Sicht ein anschaulicherer Unterricht, der auch Exkursionen zu einem festen Bestandteil des Unterrichts macht, zur weiteren Attraktivitätssteigerung des Faches in der Öffentlichkeit beitragen.

4.2 Der Einfluss ausgewählter Faktoren auf das Image

4.2.1 Der Einflussfaktor Geschlecht

46 Prozent der Befragten waren Männer, 54 Prozent Frauen. Bezüglich der Frage, ob der Faktor Geschlecht einen Einfluss auf die Beurteilung der Relevanz des Schulfaches hat, zeigte sich im T-Test für unabhängige Stichproben lediglich bei einem der elf Items („Das

Fach Geographie hilft, die Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt zu verstehen“) ein signifikanter Unterschied; Frauen gaben zu dieser Aussage ein positiveres Votum ab als Männer (vgl. TAB 1).

Keine Geschlechterdifferenzen gab es bei der Frage, welche Kompetenzen im Geographieunterricht wie gut gefördert werden. Bezüglich der Frage, welche Inhalte im Fach Geographie unbedingt bis nicht behandelt werden sollten, zeigten sich bei vier von zwölf Items signifikante Geschlechterdifferenzen. Die Frauen stufen die Items Georisiken, Umweltprobleme und nachhaltige Entwicklung sowie die Unterschiede zwischen Entwicklungs- und Industrieländern als signifikant bedeutsamer ein als die Männer (vgl. TAB 2).

Ebenfalls keine Geschlechterdifferenzen gab es hinsichtlich der Beurteilung des Zeitumfangs des Geographieunterrichts. Die Hälfte der Männer wie der Frauen war der Ansicht, dass der Umfang des Geographieunterrichts gerade richtig ist.

Laut Chi-Quadrat-Test gibt es bezüglich der Organisationsformen des Schulfaches Geographie einen signifikanten Unterschied im Antwortverhalten von Männern und Frauen ($p = ,029$), dessen Effekt jedoch nur gering ist. Interessanter dürfte diesbezüglich die deskriptive Ebene sein: Während bei den Männern 58,3% der Befragten ($n = 214$) für ein selbstständiges Fach plädieren, sind es bei den Frauen nur 48,4% ($n = 210$). Für ein gesellschaftswissenschaftliches Verbundfach plädieren 29,5% der Frauen sowie 25,9% der Männer, für ein naturwissenschaftliches Verbundfach 21,7% der Frauen, jedoch nur 15,3% der Männer.

Bei der Einschätzung der Bedeutung des Schulfaches Geographie im Vergleich zu anderen Schulfächern sind signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern beim

Tab 2 Inhalte, die aus Sicht der Gesamtbevölkerung sowie differenziert nach Frauen und Männern im Geographieunterricht behandelt werden sollen (Spalte Bevölkerung: HEMMER, HEMMER und MIENER, 2015, 56; Spalten Geschlecht und Alter: eigene Auswertung mit Datensatz zur Imagestudie)

RANG	ITEM Nr.	ITEMFORMULIERUNG	BEVÖLKERUNG		GESCHLECHT		
			\bar{x}	s	Frauen \bar{x}	Männer \bar{x}	p
1	03	Umweltprobleme	1,33	0,576	1,28	1,39	,007
2	02	Landschaftsentwicklung und Klima	1,58	0,687	1,56	1,60	,360
3	04	Länderkunde, regionale Geographie	1,61	0,723	1,60	1,62	,699
4	07	Namen und Lage der Städte, Staaten, Flüsse usw., also Topographie	1,67	0,709	1,64	1,71	,192
5	01	Naturkatastrophen, Georisiken, Planet Erde, Sonnensystem	1,68	0,735	1,60	1,77	,001
6	11	Weltmeere	1,69	0,721	1,68	1,70	,762
7	08	nachhaltige Entwicklung	1,76	0,835	1,71	1,83	,045
8	09	Globalisierung	1,78	0,760	1,78	1,79	,872
9	12	Unterschiede zwischen Entwicklungs- und Industrieländern	1,78	0,731	1,74	1,84	,039
10	05	Leben der Menschen in verschiedenen Ländern	1,81	0,779	1,78	1,84	,271
11	10	Migration, Bevölkerungsentwicklung	1,85	0,849	1,82	1,88	,359
12	06	Wirtschafts- und Stadtgeographie	2,10	0,761	2,11	2,09	,740

Stichprobe: n=801, davon Frauen n=434 und Männer n=367 Die Hierarchisierung der Fragebogenitems erfolgt nach der ihnen zu-gesprochenen Notwendigkeit der Gesamtstichprobe. \bar{x} =Mittelwert | Antwortmöglichkeiten: 1= „sollte unbedingt behandelt werden“ bis 4= „müsste eigentlich nicht behandelt werden, s=Standardabweichung, p=Signifikanz (2-seitig) gem. T-Test für unabhängige Stichproben

Fach Sozialkunde sowie den drei naturwissen-schaftlichen Fächer zu konstatieren. Im Ver-gleich zu den Männern neigen die Frauen ins-gesamt stärker dazu, die angeführten Unter-richtsfächer als genauso wichtig wie das Fach Geographie einzustufen. Einzig beim Fach Chemie betonen 48,8 % der Frauen, dass dieses Unterrichtsfach weniger wichtig sei als die Geographie, bei den Männern sind 36,2% die-ser Ansicht. Bei einer geschlechterdifferenten Betrachtung des Antwortverhaltens ist zudem auffällig, dass 36,5% der befragten Männer das Fach Physik im Vergleich zur Geographie als wichtiger einstufen; der Vergleichswert liegt in der Gruppe der Frauen bei 16,4%.

4.2.2 Der Einflussfaktor Alter

Die Stichprobe wurde aus der volljährigen deutschen Bevölkerung ab 18 Jahren gezo-gen. Sie spiegelt die Altersverteilung in der Grundgesamtheit gut wider, wobei allerdings die 18- bis unter 30-Jährigen leicht unterre-präsentiert sind. Wegen des Paradigmen-wechsels von der Länderkunde zu einem stärker allgemeingeographisch akzentuierten Geographieunterricht um 1969/70 wurden statistisch zwei Altersgruppen gebildet: Eine Gruppe umfasst die Probanden und Proban-dinnen, die zum Zeitpunkt der Befragung 51 Jahre und älter waren (n=427; 53,3%) und somit traditionell länderkundlich unterricht-

tet wurden. Die andere Gruppe umfasst die Probanden und Probandinnen, die zum Zeitpunkt der Befragung jünger als 51 Jahre (ab Jahrgang 1962) waren ($n=374$; 46,7%) und nach dem regional-thematischen resp. thematisch-regionalen Ansatz unterrichtet worden sind.

Bei der Einschätzung der Bedeutung des Schulfaches ist ein Einfluss der Variable Alter festzustellen. Bei den drei Items 09, 10 und 11 (vgl. TAB 1), die dem Kompetenzbereich der Bewertung sowie der Handlungskompetenz zugeordnet werden können und inhaltliche Schwerpunkte in der politischen Bildung sowie der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung besitzen, zeigt sich ein hochsignifikanter Unterschied ($p \leq 0,001$) zugunsten der jüngeren Probanden und Probandinnen unter 51 Jahre, die somit für diese Bedeutungsaspekte des Schulfachs Geographie ein positiveres Votum als die älteren Probanden und Probandinnen vornehmen. Ein gleichgerichteter signifikanter Unterschied ist zudem beim Item 03 zu verzeichnen ($p=0,007$), welches insgesamt deutlich positiver von den jüngeren Probanden und Probandinnen bewertet wird. Der inhaltliche Fokus dieses Items liegt im Bereich der Mensch-Umwelt-Bildung. Damit weisen die jüngeren Probanden und Probandinnen dem Schulfach Geographie für derartige Fragestellungen eine wesentliche Rolle zu.

Bezüglich der Frage, wie gut bestimmte Kompetenzen durch den Geographieunterricht nach Ansicht der Probanden und Probandinnen gefördert werden, beurteilten die jüngeren Probanden und Probandinnen unter 51 Jahren die Kompetenzförderung bei den Items 01, 06 und 07, die alle drei dem Kompetenzbereich „Räumliche Orientierung“ zuzuordnen sind, signifikant positiver als die äl-

teren Probanden und Probandinnen (vgl. TAB 3). Im Gegensatz dazu weist die Gruppe der älteren Probanden und Probandinnen beim Item 08 (Fähigkeit, geographische Methoden anzuwenden) eine hochsignifikant positivere Bewertung auf.

Jüngere und ältere Probanden und Probandinnen unterschieden sich kaum bei der Beurteilung, welche Inhalte schwerpunktmäßig im Schulfach Geographie behandelt werden sollten. Alle Inhalte mit Ausnahme der Items 5 (Leben der Menschen in verschiedenen Ländern) und 11 (Weltmeere) (vgl. TAB 2), welche die Älteren als signifikant bedeutsamer ansehen, werden von beiden Gruppen als ähnlich wichtig erachtet. Auch bezüglich der Beurteilung der Studentafel ist kein statistisch bedeutsamer Unterschied im Antwortverhalten der jüngeren und älteren Probanden und Probandinnen zu konstatieren. Mehr als die Hälfte der jüngeren wie der älteren Probanden und Probandinnen war der Ansicht, dass der Umfang gerade richtig ist.

Laut Chi-Quadrat-Test nach Pearson gibt es bezüglich der Organisationsformen keinen signifikanten Unterschied im Antwortverhalten ($p=0,313$). Für ein eigenständiges Fach plädieren 56,1% der Probanden und Probandinnen, die jünger als 51 Jahre sind, sowie 50,1% der Befragten, die 51 Jahre und älter sind.

Auch bei der Einschätzung der Bedeutung des Schulfaches Geographie im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern sind laut Chi-Quadrat-Test keine signifikanten Unterschiede zwischen Jüngeren und Älteren zu konstatieren.

Tab 3 Kompetenzen, die aus Sicht der Gesamtbevölkerung sowie differenziert nach Altersgruppen im Geographieunterricht gefördert werden. (Spalte Bevölkerung: HEMMER, HEMMER und MIENER, 2015, 54; Spalten Geschlecht und Alter: eigene Auswertung mit Datensatz zur Imagestudie)

RANG	ITEM Nr.	ITEMFORMULIERUNG	BEVÖLKERUNG		ALTER		
			\bar{x}	s	< 51 J. \bar{x}	≥ 51 J. \bar{x}	p
1	06	Fähigkeit, den Namen wichtiger Staaten, Städte, Flüsse, Gebirge zu kennen und ihre Lage zu beschreiben.	2,29	1,071	2,17	2,39	,004
2	01	Fähigkeit, die Erde als Planeten zu beschreiben.	2,35	1,012	2,26	2,43	,018
3	07	Fähigkeit, unterschiedliche Karten aus dem Atlas oder der Zeitung auswerten zu können.	2,45	1,073	2,36	2,53	,022
4	05	Fähigkeit, Räume, wie z.B. Deutschland und Europa, unter bestimmten Fragestellungen zu untersuchen.	2,48	1,053	2,42	2,52	,160
5	02	Fähigkeit, natürliche, also umweltbezogene Prozesse, wie z.B. Gebirgsbildung und Wettergeschehen, zu erklären.	2,54	1,070	2,52	2,56	,592
6	10	Fähigkeit, raumbezogene Sachverhalte, wie z.B. Hochwasser und Stadtentwicklungen oder Probleme anhand von Kriterien (z.B. Vor- und Nachteile für Wirtschaft und Umwelt), zu beurteilen.	2,67	1,026	2,73	2,63	,161
7	04	Fähigkeit, Wechselbeziehungen zwischen dem Menschen und der Natur bzw. der Umwelt zu beschreiben und zu erklären (z.B. Naturgefahren und Umweltbelastungen).	2,69	0,955	2,73	2,65	,260
8	03	Fähigkeit, gesellschaftliche Prozesse, wie z.B. Verstädterung und Globalisierung zu erklären.	2,72	1,033	2,73	2,70	,705
9	09	Fähigkeit, mit geographischen Fachbegriffen zu kommunizieren.	2,86	1,054	2,90	2,82	,309
10	11	Fähigkeit, umwelt- und sozialgerecht zu handeln.	2,89	1,050	2,92	2,86	,380
11	08	Fähigkeit, geographisch wichtige Methoden, wie z.B. eine Flächennutzung zu kartieren oder eine Bodenprobe zu untersuchen, in der Schule oder draußen im Gelände anzuwenden.	3,33	1,269	3,51	3,16	,000

Stichprobe: $n=801$, davon Personen jünger als 51 Jahre $n=374$ und Personen 51 Jahre und älter $n=427$.
Die Hierarchisierung der Fragebogenitems erfolgt nach dem Grad der Zustimmung der Gesamtstichprobe.
 \bar{x} =Mittelwert | Antwortmöglichkeiten: 1=„sehr gut“ bis 5=„überhaupt nicht gut“
s=Standardabweichung, p=Signifikanz (2-seitig) gem. T-Test für unabhängige Stichproben

4.2.3 Der Einflussfaktor Bundesländer

Die Stichprobe lässt aufgrund der geringen Probandenzahlen in den kleinen Bundesländern keinen Vergleich zwischen allen Ländern zu. Darum wird exemplarisch ein Vergleich zwischen dem bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW), dem flächengrößten Bundesland Bayern und den östlichen Bundesländern ohne Berlin durchgeführt (vgl. Kap. 2). Mit mehr als die Hälfte aller Probanden und Probandinnen insgesamt ($n=426$) ergeben sich in den drei Regionen

annähernd vergleichbare Probandenzahlen (Bayern $n=125$, Nordrhein-Westfalen $n=177$, östliche Bundesländer $n=124$). Auf einen Vergleich zwischen westlichen und östlichen Bundesländern wurde bewusst verzichtet, weil erstens die Curricula und politischen Verhältnisse von Bayern und Nordrhein-Westfalen grundverschieden sind und zweitens die Probandenzahlen zu unterschiedlich wären. Deutliche Unterscheidungen bezüglich der Relevanzbewertung des Fachs Geographie liegen nur in drei Fällen vor. Die Items 05, 09

Tab 4 Relevanz des Schulfaches Geographie aus Sicht der Gesamtbevölkerung sowie differenziert nach Bundesländern (Spalte Bevölkerung: HEMMER, HEMMER und MIENER, 2015, 52; Spalten Bundesland: eigene Auswertung mit Datensatz zur Imagestudie)

RANG	ITEM Nr.	ITEMFORMULIERUNG Das Schulfach Geographie/Erdkunde ...	BEVÖLKERUNG		BUNDESLAND			
			\bar{x}	s	Bayern \bar{x}	NRW \bar{x}	östl. BL \bar{x}	p
1	02	leistet einen wesentlichen Beitrag zur Allgemeinbildung.	1,56	0,779	1,62	1,58	1,46	,247
2	07	ist ein wichtiges Schulfach.	1,71	0,778	1,66	1,72	1,80	,329
3	08	ist ein interessantes Schulfach.	1,82	0,917	1,86	1,93	1,69	,088
4	06	hilft mir dabei, räumliche Ereignisse wie z.B. Erdbeben oder Flächennutzungskonflikte besser zu verstehen.	1,89	0,937	1,98	1,97	1,81	,289
5	05	hilft mir dabei, mich besser räumlich orientieren zu können.	2,04	1,104	2,07	2,19	1,82	,017
6	03	hilft, die Beziehung zwischen Menschen und Umwelt zu verstehen.	2,08	0,959	2,07	2,18	2,10	,605
7	01	macht zentrale Probleme auf unserem Planeten deutlich.	2,14	1,014	2,33	2,15	2,08	,124
8	04	vermittelt mir Kenntnisse und Fähigkeiten, die mir im Alltag nützlich sind.	2,23	1,003	2,19	2,33	2,24	,460
9	10	setzt sich für den Erhalt der Umwelt ein.	2,41	1,124	2,33	2,58	2,27	,034
10	11	leistet einen Beitrag zur politischen Bildung.	2,49	1,123	2,42	2,44	2,65	,187
11	09	hilft zentrale Werte für das Leben in einer globalisierten Gesellschaft aufzubauen.	2,61	1,065	2,59	2,73	2,42	,036

Stichprobe: $n=801$, davon Bayern $n=125$, Nordrhein-Westfalen $n=177$, östliche Bundesländer ohne Berlin $n=124$
 Die Hierarchisierung der Fragebogenitems erfolgt nach dem Grad der Zustimmung der Gesamtstichprobe.
 \bar{x} =Mittelwert | Antwortmöglichkeiten: 1= „stimme voll und ganz zu“ bis 5= „stimme überhaupt nicht zu“
 s=Standardabweichung, p=Signifikanz gemäß Einfaktorieller ANOVA

Tab 5 Kompetenzen, die aus Sicht der Gesamtbevölkerung sowie differenziert nach Bundesländern im Geographieunterricht gefördert werden (Spalte Bevölkerung: HEMMER, HEMMER und MIENER, 2015, 54; Spalten Bundesland: eigene Daten)

RANG	ITEM Nr.	ITEMFORMULIERUNG	BEVÖLKERUNG		BUNDESLAND			
			\bar{x}	s	Bayern \bar{x}	NRW \bar{x}	östl. BL \bar{x}	p
1	06	Fähigkeit, den Namen wichtiger Staaten, Städte, Flüsse, Gebirge zu kennen und ihre Lage zu beschreiben.	2,29	1,071	2,23	2,36	2,03	,029
2	01	Fähigkeit, die Erde als Planeten zu beschreiben.	2,35	1,012	2,35	2,40	2,18	,149
3	07	Fähigkeit, unterschiedliche Karten aus dem Atlas oder der Zeitung auswerten zu können.	2,45	1,073	2,58	2,53	2,25	,035
4	05	Fähigkeit, Räume, wie z.B. Deutschland und Europa, unter bestimmten Fragestellungen zu untersuchen.	2,48	1,053	2,37	2,51	2,41	,456
5	02	Fähigkeit, natürliche, also umweltbezogene Prozesse, wie z.B. Gebirgsbildung und Wettergeschehen, zu erklären.	2,54	1,070	2,42	2,71	2,25	,001
6	10	Fähigkeit, raumbezogene Sachverhalte, wie z.B. Hochwasser und Stadtentwicklungen oder Probleme anhand von Kriterien (z.B. Vor- und Nachteile für Wirtschaft und Umwelt), zu beurteilen.	2,67	1,026	2,66	2,69	2,60	,717
7	04	Fähigkeit, Wechselbeziehungen zwischen dem Menschen und der Natur bzw. der Umwelt zu beschreiben und zu erklären (z.B. Naturgefahren und Umweltbelastungen).	2,69	0,955	2,70	2,76	2,48	,033
8	03	Fähigkeit, gesellschaftliche Prozesse, wie z.B. Verstädterung und Globalisierung zu erklären.	2,72	1,033	2,64	2,72	2,68	,765
9	09	Fähigkeit, mit geographischen Fachbegriffen zu kommunizieren.	2,86	1,054	2,88	2,98	2,61	,011
10	11	Fähigkeit, umwelt- und sozialgerecht zu handeln.	2,89	1,050	2,86	3,07	2,78	0,41
11	08	Fähigkeit, geographisch wichtige Methoden, wie z.B. eine Flächennutzung zu kartieren oder eine Bodenprobe zu untersuchen, in der Schule oder draußen im Gelände anzuwenden.	3,33	1,269	3,16	3,33	3,12	,286

Stichprobe: $n=801$, davon Bayern $n=125$, Nordrhein-Westfalen $n=177$, östliche Bundesländer ohne Berlin $n=124$
 Die Hierarchisierung der Fragebogenitems erfolgt nach dem Grad der Zustimmung der Gesamtstichprobe.
 \bar{x} =Mittelwert | Antwortmöglichkeiten: 1= „sehr gut“ bis 5= „überhaupt nicht gut“
 s=Standardabweichung, p=Signifikanz gemäß Einfaktorieller ANOVA

und 10 werden dabei aus der Perspektive der östlichen Bundesländer signifikant positiver bewertet als aus der Perspektive der Probanden und Probandinnen aus Nordrhein-Westfalen. Inhaltlich fokussieren die Items die Bereiche der räumlichen Orientierung (Item 05), die Wertebildung in einer globalen Gesellschaft (Item 09) und den Umweltschutz (Item 10).

Ungeachtet der Signifikanzen ist in TAB 4 weiterhin auffällig, dass in insgesamt sieben von elf Fällen die positivste Bewertung des Geographieunterrichts in den östlichen Bundesländern erfolgt. Ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ist gemäß der einfaktoriellen ANOVA bei den Items 05 räumliche Orientierung, 10 Einsatz für den Erhalt der Umwelt und 09 Aufbau von Werten für das Leben in einer globalisierten Gesellschaft zu verzeichnen. Signifikant ist dieser Unterschied in allen drei Fällen jedoch lediglich zwischen Nordrhein-Westfalen und den östlichen Bundesländern (vgl. TAB 4).

In TAB 5 ist auffällig, dass in neun von elf Fällen die positivste Bewertung der im Geographieunterricht geförderten Kompetenzen in den östlichen Bundesländern erfolgt. Ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ist jedoch nur bei sechs Fähigkeiten zu verzeichnen. Die differenzierte Analyse der Unterschiede mit Hilfe des T-Tests für unabhängige Stichproben ergibt dabei folgendes Bild: Bei den Items 07 Kartenauswertungskompetenz, 04 Fähigkeit, Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Umwelt zu beschreiben und zu erklären, sowie 09 Fähigkeit, mit geographischen Fachtermini zu kommunizieren, ist zugunsten der östlichen Bundesländer sowohl ein signifikanter Unterschied zu Bayern als auch zu Nordrhein-Westfalen zu konstatieren. Bezüglich der topographischen

Kenntnisse und Fähigkeiten (Item 06) und der Fähigkeit, umwelt- und sozialverträglich zu handeln, liegt ein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen Nordrhein-Westfalen und den östlichen Bundesländern vor. Bezüglich der Fähigkeit, physiogeographische Prozesse erklären zu können, schätzen die Probanden und Probandinnen aus Nordrhein-Westfalen diese signifikant schlechter ein als die Probanden und Probandinnen aus Bayern und den östlichen Bundesländern (vgl. TAB 5). Bezüglich der Bewertung der Inhalte gibt es lediglich beim Item 08 nachhaltige Entwicklung einen signifikanten Unterschied zwischen den drei Gruppen ($p = ,049$). Der Mittelwert beträgt in Bayern 1,69, in Nordrhein-Westfalen 1,82 sowie in den östlichen Bundesländern 1,95. Beim T-Test für unabhängige Stichproben ist jedoch lediglich zwischen Bayern und den östlichen Bundesländern ein statistisch bedeutsamer Unterschied ($p = ,016$) zu konstatieren.

Bezüglich des Stundenvolumens und der Organisationsform des Schulfaches Geographie gibt es laut Chi-Quadrat-Test keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen. Die Zustimmung, dass der Umfang des Geographieunterrichts gerade richtig ist, liegt in allen drei Gruppen zwischen 50–54%; mehr Geographieunterricht fordern in Nordrhein-Westfalen 44,6% der Probanden und Probandinnen, in Bayern und den östlichen Bundesländern 40 bzw. 41% der Befragten. Für ein selbstständiges Unterrichtsfach plädieren in den östlichen Bundesländern 61,3%, in Nordrhein-Westfalen 58,8% der Befragten, wohingegen dies in Bayern nur 48% der Probanden und Probandinnen befürworten. Anders als im Norden und Osten können sich jeweils ca. ein Viertel der Befragten in Bayern ein

natur- bzw. gesellschaftswissenschaftliches Verbundfach vorstellen (25,6 bzw. 26,4%). Addiert man jedoch die Zustimmung für die beiden Verbundfächer, so betragen die Prozentwerte in Bayern 52%, in Nordrhein-Westfalen 40,6% und in den östlichen Bundesländern 38,7%.

Ein statistisch bedeutsamer Unterschied bezüglich des Vergleiches zwischen den Unterrichtsfächern liegt lediglich bei den drei naturwissenschaftlichen Fächern vor. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass in den östlichen Bundesländern 81,5% der Befragten die Fächer Biologie und Geographie als gleich wichtig einstufen, wohingegen in Bayern nur 63,2% und in Nordrhein-Westfalen 72,3% dieser Meinung sind.

4.2.4 Der Einflussfaktor Vorhandensein schulpflichtiger Kinder

Mit 25,6 Prozent hatte gut ein Viertel der Befragten aus der Bevölkerung ($n=206$) zum Zeitpunkt der Befragung schulpflichtige Kinder. Die Gruppe mit schulpflichtigen Kindern unterschied sich in ihrem Antwortverhalten bezüglich der Aussagen zur Bedeutung der Geographie nicht signifikant von der Gruppe, die keine schulpflichtigen Kinder hatte. Von den Befragten mit schulpflichtigen Kindern wurden die Förderung topographischer Kenntnisse und Fähigkeiten (Item 06) sowie die Unterstützung der Kartenauswertekompetenz (Item 07) im bzw. durch den Geographieunterricht signifikant positiver bewertet als von den Probanden und Probandinnen ohne schulpflichtige Kinder. Bezüglich der Wichtigkeit der Behandlung von ausgewählten Inhalten ergab sich bei den Befragten mit schulpflichtigen Kindern generell eine leicht positivere Antwortverhalten, wobei jedoch nur bei zwei Items (07 Topographie;

$p=0,000$ sowie 04 Länderkunde/Regionale Geographie; $p=0,013$) ein statistisch signifikanter Unterschied zugunsten dieser Gruppe bestand. Zwischen den Gruppen mit und ohne schulpflichtige Kinder gab es weder signifikante Unterschiede bezüglich der Beurteilung der Stundentafel noch hinsichtlich der Organisationsform des Faches als selbstständiges Unterrichtsfach oder Verbundfach.

4.2.5 Der Einflussfaktor höchster Bildungsabschluss

Bei der Gliederung der Probanden und Probandinnen nach ihrem höchsten Bildungsabschluss ergab sich folgendes Bild: 208 Probanden und Probandinnen haben ein Studium absolviert (26,0%), 193 Probanden und Probandinnen verfügen über ein Abitur (24,1%), 262 über einen Realschulabschluss (32,7%) sowie 124 über einen Hauptschulabschluss (15,5%).

Laut Einfaktorieller ANOVA liegt bezogen auf die Einschätzung der Relevanz des Schulfaches Geographie zwischen den zuvor genannten Gruppen ein statistisch bedeutsamer Unterschied bei den fünf Items 02 (leistet einen Beitrag zur Allgemeinbildung), 03 (hilft, die Beziehung zwischen Mensch und Umwelt zu verstehen), 06 (hilft mir dabei, räumliche Ereignisse besser zu verstehen), 08 (ist ein interessantes Schulfach) und 10 (setzt sich für den Erhalt der Umwelt ein) vor. Bemerkenswert ist, dass sich in allen Fällen die Probanden und Probandinnen mit Abitur signifikant, und zwar in negativer Hinsicht, sowohl von denen abgrenzen, die einen Hauptschul- und/oder Realschulabschluss haben, als auch von denen, die einen Hochschulabschluss besitzen.

Bezüglich der Kompetenzen, die im Geographieunterricht gefördert werden, zeigten die Probandengruppen mit den verschiede-

nen höchsten Bildungsabschlüssen keine signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten. Es gab ebenfalls keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung der Wichtigkeit der Behandlung ausgewählter Inhalte im Schulfach Geographie. Auch bei der Beurteilung der Studentafel und der Organisationsform des Schulfaches unterschieden sich die Probandengruppen nicht.

4.2.6 Der Einflussfaktor Geograph/ Geographin im Bekanntenkreis

Mit 28,2 Prozent hatte mehr als ein Viertel der Befragten eine Geographin oder einen Geographen im Bekanntenkreis (n=226).

Die Gruppen der Probanden und Probandinnen mit oder ohne Bekannte mit Bezug zur Geographie kennzeichnet ein nahezu identisches Antwortverhalten. Lediglich der Beitrag des Faches zur politischen Bildung sowie die beiden Inhaltsfelder Globalisierung und Vergleich von Industrie- und Entwicklungsländern werden von den Probanden und Probandinnen, die einen Geographen/

eine Geographin im Bekanntenkreis haben, signifikant positiver bewertet. Bezüglich der Beurteilung der Studentafel und der Organisationsform des Schulfaches gibt es keinen Unterschied zwischen den Probandengruppen.

4.2.7 Die Einflussfaktoren im Vergleich

In der nachfolgenden Übersicht findet man differenziert für die Subskalen Relevanz, Kompetenzen und Inhalte den jeweils niedrigsten bzw. höchsten Eta-Quadrat-Wert pro unabhängiger Variable.

Berücksichtigt man, dass die Maximalwerte i. d. R. Ausnahmen darstellen, sind die Effekte insgesamt eher gering. Auf Skalenebene ergeben sich dabei ohnehin keine signifikanten Unterschiede, sondern im Einzelfall nur für einzelne Items der Imageskalen. Positiv gesprochen herrscht in der Bevölkerung, unabhängig von Geschlecht, Bundesland etc. ein vergleichsweise ähnliches Antwortverhalten und, wie den Häufigkeiten und Mittelwerten zu entnehmen ist, ein durchweg positives Image unseres Schulfaches vor.

Tab 6 Einfluss ausgewählter unabhängiger Variablen auf die Bewertung der Relevanz, der Kompetenzen und der Inhalte des Geographieunterrichts (eigene Auswertung nach Datensatz zur Imagestudie)

	Relevanz Eta ² min/max	Kompetenzen Eta ² min/max	Inhalte Eta ² min/max
Geschlecht	,000 – ,007	,000 – ,005	,000 – ,013
Alter (18–91 Jahre)	,071 – ,110	,076 – ,114	,081 – ,132
Altersgruppen < bzw. ≥ 51	,000 – ,014	,000 – ,019	,000 – ,012
Bundesländer insgesamt	,014 – ,035	,010 – ,037	,009 – ,026
Bundeslandgruppen	,002 – ,019	,001 – ,034	,000 – ,014
Schulpflichtige Kinder	,000 – ,002	,000 – ,006	,000 – ,017
Schulabschluss	,009 – ,027	,003 – ,035	,003 – ,017
Geograph/in im Bekanntenkreis	,000 – ,004	,000 – ,004	,000 – ,014

5 Diskussion

5.1 Diskussion zum Image des Schulfaches

Die meisten bisher vorliegenden Studien beschäftigen sich mit dem Image, das Schülerinnen und Schüler vom Schulfach Geographie haben (vgl. Kap. 2), während die hier vorliegende Studie das Image der Öffentlichkeit analysierte. Darum soll der Vergleich der Ergebnisse hier nur kurz angerissen werden. Nahezu bei allen Studien zeigten sich wie auch bei unserer Befragung ein durchaus positives Image des Schulfaches (vgl. ADDEY & BIDDULPH, 2003; HEMMER & HEMMER, 2010). MIENER (2016) ermittelte darüber hinaus, dass von den Schülerinnen und Schülern der Beitrag zur räumlichen Orientierungskompetenz besonders hoch eingeschätzt wird. Dies ist ein Befund, der sich auch bei der vorliegenden Bevölkerungsbefragung zeigte. Während BACHMAIR (1969) einen schlechten Stellenwert der Geographie im Fächervergleich feststellte, ermittelten HEMMER und HEMMER (2010) einen guten Stellenwert im Vergleich mit Geschichte und Biologie. In der vorliegenden Studie zeigte sich im Vergleich zwischen allen Sachfächern, dass die Bevölkerung die Sachfächer im Schnitt als gleich bedeutsam einstuft. Bezüglich des Anspruchsniveaus stellten ADDEY und BIDDULPH (2003) fest, dass die Schülerinnen und Schüler es als ähnlich anspruchsvoll einstufen wie das des Faches Mathematik. Dies lässt sich durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie zwar nicht in dieser Form bestätigen, aber die hohe Zustimmung zu den Items zur gesellschaftlichen Relevanz, allen voran zum Item „Das Schulfach Geographie hilft, die Beziehungen zwischen Mensch und Umwelt zu verstehen“, machen einen durchaus hohen Anspruch deutlich.

Die Studie von Köck (1997) erscheint zur Diskussion der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit am ergiebigsten, weil sie ebenfalls Erwachsene befragte. Auch wenn die Probandengruppe der Entscheidungsträger innerhalb der Studie von Köck (1997) eine etwas andere ist, die Einschätzungen zuweilen nur auf die Antworten aus einer Frage abgeleitet, die Untersuchungsergebnisse mit deskriptiver Statistik dargestellt wurden und die Studie 20 Jahre zurückliegt, so ermöglicht sie doch wegen der vielen gemeinsamen Fragen ganz interessante Vergleiche zur vorliegenden Studie.

Die Befragten aus der Bevölkerung wiesen dem Schulfach in der vorliegenden Studie insgesamt eine hohe Relevanz zu. Die individuelle Bedeutung wird von der Bevölkerung signifikant höher eingeschätzt als die gesellschaftliche. Eine ähnliche Einschätzung der Bedeutung zeigten die Probanden und Probandinnen von Köck (1997), die – allerdings bei der Beantwortung von nur je einer Frage – dem Fach ebenfalls eine hohe Relevanz zusprachen und dabei in paralleler Weise seine Bedeutung für den Lebensalltag etwas höher einschätzten als zur Lösung von Weltproblemen.

In Köcks (1997) Untersuchung messen die Befragten der Topographie eine etwas unterdurchschnittliche Rolle zu. Dies wird durch die vorliegende Studie nicht unterstützt. Die Topographie rangiert hier auf Platz 4 von 12 Themenbereichen, und die Bevölkerung, hierbei insbesondere der Teil mit schulpflichtigen Kindern, ist der Ansicht, dass das Fach die Kompetenz der räumlichen Orientierung

gut fördert. Auch ist ein Teil der individuellen Bedeutung in diesem Bereich angesiedelt. Allerdings definiert die vorliegende Studie den Bereich der räumlichen Orientierung, angelehnt an die Bildungsstandards, deutlich breiter.

Bereits Köcks (1997) Probanden und Probandinnen erkennen und bejahen, dass das Fach natur- und gesellschaftswissenschaftliche Anteile bzw. Inhalte hat und stimmen mit rund 70% der Aussage zu, dass Geographie Schlüsselfach der Umwelterziehung sei. Diese Einschätzung wird durch die vorliegende Studie eindrucksvoll bestätigt. Mit großem Abstand zu den anderen Themen wird die Behandlung von Umweltproblemen im Geographieunterricht als äußerst wichtig betrachtet.

Hinsichtlich der bevorzugten Organisationsform des Unterrichtsfaches und der Frage nach der Eigenständigkeit des Faches zeigt sich bei der Bevölkerung in der vorliegenden Studie kein klares Bild. Während sich eine knappe Mehrheit für einen eigenständigen Unterricht ausspricht (52,9%), votieren insgesamt 46,5 Prozent der Befragten für einen fächerverbindenden Ansatz. In der Studie von Köck (1997) bevorzugte hingegen nur ein Drittel einen Unterricht im Fächerverbund gegenüber einem eigenständigen Geographieunterricht. Bezüglich des Stundendeputats zeigte sich, dass die Probanden und Probandinnen 2,20 Stunden pro Woche für richtig halten würden. Ein differenziertes, aber ähnliches Bild zeigt sich in der aktuellen Studie, bei der 50,6% der Probanden und Probandinnen den gegenwärtigen zeitlichen Unterrichtsumfang, der zwischen 1–2 Wochenstunden liegt, als adäquat bewerten. 41,7% der Probanden und Probandinnen sprechen sich für eine Erweiterung aus. Die-

ses Votum entspricht der hohen Bedeutung, welche die Bevölkerung dem Fach zuspricht.

Auch hinsichtlich der Einschätzung im Fächervergleich zeigt sich in beiden Studien, dass Geographie im Kanon der Sachfächer durchaus keine schlechtere Bewertung erfährt als die anderen Fächer. Gefragt nach einer potentiellen Streichung behauptet sich Geographie bei den Probanden und Probandinnen von Köck (1997) gemeinsam mit Biologie hinter der Geschichte auf einer völlig ungefährdeten Position, und 70 Prozent der Befragten sehen Geographie als genauso wichtig an wie Geschichte. Auch bei der vorliegenden Studie bewertete der jeweils größte Anteil der Bevölkerung den Geographieunterricht als gleichwertig zu den anderen Fächern. Nur beim Fach Chemie meint der größte Teil der Befragten (43,8%), dass dieses Fach weniger wichtig sei als Geographie.

5.2 Diskussion zu den Einflussfaktoren auf das Image

Im vorliegenden Beitrag war die Frage nach den Einflussfaktoren auf das Image zum Geographieunterricht zentral. Analysiert wurden die Faktoren Alter, Geschlecht, Bundesland, Schulabschluss, Vorhandensein von schulpflichtigen Kindern und Kontakt zu Geographen bzw. Geographinnen. Auf der Grundlage der Analysen kann man konstatieren, dass diese Faktoren lediglich einen geringen Einfluss auf das Image haben.

Geschlechterdifferenzen gab es nur bei einzelnen Aussagen. Mensch-Umwelt-Interaktionen und Themen wurden von den Frauen als bedeutsamer eingestuft, ein Befund, der sich z.B. auch in der Interessenstudie von HEMMER und HEMMER (2010) spiegelt. In beiden Studien wird jedoch deutlich, dass die

Gesamtbewertung des Faches bei beiden Geschlechtern gleich gut ist. Das Alter lässt geringfügige Effekte erkennen, die sich bei den Altersgruppen (vor und nach dem Paradigmenwechsel) jedoch nicht manifestieren. Etwas größere Effekte der Faktoren Geschlecht und Alter ergaben sich bei den Assoziationen, welche die Befragten zur Geographie allgemein äußerten (vgl. GANS, 2015).

Der Faktor höchster Schulabschluss führte weder hinsichtlich der Inhalte, noch der Kompetenzförderung, noch der Organisationsformen zu Effekten. Lediglich die Bedeutung des Faches wird hinsichtlich mehrerer Items von Abiturientinnen und Abiturienten niedriger eingeschätzt als von den anderen Gruppen (Haupt- Realschule, Hochschulabschluss). Dieser Befund erstaunt und wird nicht durch Befunde in anderen Studien unterstützt. MIENER (2016) kam allerdings bei der Probandengruppe Schülerinnen und Schüler auch zu dem Ergebnis, dass Alter und Schulart keinen großen Einfluss auf die Images ausübten.

Interessant sind die Unterschiede bei den Bundeslandgruppen. Hier kann man konstatieren, dass in der Gruppe der östlichen Bundesländer in nicht wenigen Fällen positivere Werte zu erkennen sind, die jedoch selten zu signifikanten Unterschieden führen. Auffallend ist die Skala Kompetenzförderung. Die Probanden und Probandinnen bewerteten die Kompetenzförderung im Geographieunterricht in sechs von elf Fällen signifikant positiver als die Befragten aus Nordrhein-Westfalen und Bayern. Fast $\frac{2}{3}$ der Befragten aus den östlichen Ländern, allerdings auch fast 60 % der Nordrhein-Westfalen sprachen sich für einen selbständigen Geographieunterricht aus, während dies nur die Hälfte der gesamten Stichprobe und der Bayern tat.

Das Vorhandensein von Kindern hatte ebenso geringe Effekte wie der Kontakt zu Geographinnen und Geographen, ein Befund, der auf den ersten Blick überraschen mag. Von den Befragten mit schulpflichtigen Kindern wurden die Förderung topographischer Kenntnisse und Fähigkeiten (Item 06) sowie die Unterstützung der Kartenauswertekompetenz (Item 07) im bzw. durch den Geographieunterricht signifikant positiver bewertet als von den Probanden und Probandinnen ohne schulpflichtige Kinder. Diejenigen, die Kontakte zu Geographinnen und Geographen haben, bewerteten drei Einzelaussagen positiver.

Insgesamt muss man konstatieren, dass die analysierten Faktoren nur wenig zur Varianzklärung beitragen. Damit stellt sich folgerichtig die Frage, was denn stärker als die genannten Faktoren zum positiven Image des Geographieunterrichts in der Bevölkerung beiträgt. Bei den ersten Assoziationen der Bevölkerung wurde ersichtlich, dass ein sehr hoher Anteil der Nennungen auf das Schulfach entfiel (GANS, 2015). HECKMANN und HORN (2015) ermittelten die Einflussfaktoren auf das Image der Wissenschaft Geographie, indem sie die Einzelaussagen „Geographie ist ein interessantes Schulfach“ und „Geographie ist ein wichtiges Schulfach“ mit den Werten, die sie für die Wissenschaft Geographie ermittelt hatten, korrelierten. Daraus leiteten sie ab, dass die Einschätzung des Schulfaches als wichtig und interessant einen hohen Einfluss hatte auf das Image der Geographie als Wissenschaft. Diese beiden Befunde legen nahe, dass der eigene selbst erlebte Geographieunterricht einen hohen Einfluss auch auf die Bewertung der Geographie schlechthin hat. Diese Schlussfolgerung wird auch unterstützt durch den Befund von

GASSLER und RAMMER (1991) bei Studierenden. Auch bei MIENERS (2016) Probanden und Probandinnen wurden die Images von der

didaktisch-methodischen Gestaltung des erlebten Unterrichts beeinflusst.

6 Reflexion und Ausblick

Das Image des Schulfachs Geographie besitzt, wie andere Studien (GANS & HEMMER, 2015) zeigen, eine zentrale Rolle für die Wahrnehmung des Fachs respektive der Disziplin Geographie insgesamt. Gerade für die allgemeine Öffentlichkeit ist der eigens erlebte Geographieunterricht die zentrale Bezugsgröße, wenn in der Öffentlichkeit über das Fach Geographie allgemein gesprochen wird. Gemäß den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung, ist das Image der Öffentlichkeit vom Schulfach Geographie durchaus positiv und seinerseits mit Ausnahme einzelner Items in den Imageskalen sehr homogen. So zeigen sich die wenigen vorhandenen Unterschiede in der Imagebewertung häufig mit inhaltlichem Bezug zu Themen, die in der Geographie erst zu einem späteren Zeitpunkt in den Unterricht Einzug gefunden haben, wie etwa die Nachhaltigkeitsdebatte, Fragen der Globalisierung oder auch der konkrete Umweltschutz.

Einzelne Unterscheidungen auf der Ebene der Alters- oder auch Bundeslandzugehörigkeit der Probanden und Probandinnen sind evtl. ein Indiz für die curricularen und bildungspolitischen Einflüsse, die bezüglich des Images bestehen können, haben aber auch nur einen geringen Einflusseffekt auf die Imageausprägung. Dabei darf allerdings nicht unbeachtet bleiben, dass eventuelle Wanderungseffekte infolge von berufs- oder privat bedingtem Umzug hierbei nicht erfasst werden. Die in dieser Studie quantitativ er-

mittelten, repräsentativen Ergebnisse stellen einen bedeutsamen Erkenntniszuwachs dar. Um noch tiefere Einsichten in die Entstehung und Beeinflussung von Images zu gewinnen, wären qualitative Studien in Form von Interviews eine gute Ergänzung. Darüber hinaus wären internationale Vergleichsstudien interessant, um den Einfluss verschiedener Rahmenbedingungen zu analysieren. Insgesamt zeigt sich jedenfalls, dass über den Unterricht und dessen Wahrnehmung das Bild des Fachs Geographie in der Öffentlichkeit sehr stark beeinflusst werden kann, so dass die Lehrkräfteprofessionalisierung an den Hochschulen und während der zweiten und dritten Phase der Lehrkräftebildung auch für die imagewirksame Arbeit am Fach sensibilisiert werden sollte.

Literatur

- ADEY, K. & BIDDULPH, M. (2001). The Influence of Pupil Perceptions on Subject Choice at 14+ in Geography and History. *Educational Studies*, 27(4), 439–450.
DOI 10.1080/03055690120071894
- ADEY, K. & BIDDULPH, M. (2003). Perceptions vs. Reality: Pupils' Experiences of Learning History and Geography at Key Stage 4. *The Curriculum Journal*, 14(3), 292–203.
DOI 10.1080/0958517032000137621
- AJZEN, I. & FISHBEIN, M. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- BACHMAIR, G. (1969). *Einstellung von Schülerinnen und Schülern zum Unterrichtsfach. Erlangen-Nürnberg* (Dissertation).
- BAUER, L. (1969). Das geographische Interesse der Gymnasiasten. *Geographische Rundschau*, 21(3), 106–108.
- BERGLER, R. (1966). *Psychologie stereotyper Systeme*. Bern: Hans Huber.
- DGFG (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (Hg.) (2014). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss*. Berlin: Selbstverlag.
- DIJK, H.V. & RIEZENBOS, A. (1992). Arm und warm? Kein Interesse! In E. KROSS & J.V. WESTRHENEN (Hg.), *Internationale Erziehung im Geographieunterricht. Geographiedidaktische Forschungen (Band 22)* (S. 77–87). Nürnberg: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographiedidaktik.
- FEHN, M. & VOSSEN, K. (1999). *Stadtmarketing. Trends und Konzepte*. Stuttgart: Deutscher Sparkassen Verlag.
- FELLER, G. & UHLENWINKEL, A. (1993). Einstellungen zum Fach Geographie – eine Untersuchung an gymnasialen Oberstufen im Lande Bremen. *Geographie in der Schule*, 44, 1–8.
- FÜRSTENBERG, M. & JUNGFER, H. (1980). *Evaluation und Revision der RCFP-Unterrichtseinheiten*. Stuttgart. Der Erdkundeunterricht, Band 34. Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- GANS, P. (2015). Assoziationen zur Geographie. In P. GANS & I. HEMMER (Hg.), *Zum Image der Geographie in Deutschland. Ergebnisse einer empirischen Studie* (S. 37–47). *Forum ifl*, Heft 27. Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde (Selbstverlag).
- GANS, P. & HEMMER, I. (Hg.) (2015). Zum Image der Geographie in Deutschland. Ergebnisse einer empirischen Studie. *Forum ifl*, Heft 27. Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde (Selbstverlag).
- GASSLER, H. & RAMMER, C. (Hg.) (1991). *Motive zum Geographiestudium und das (interne) Image der Geographie. Ergebnisse einer Befragung erstsemestriger GeographiestudentInnen an österreichischen Universitäten*. Wien: Selbstverlag der Universität Wien.
- GEBHARDT, H., GLASER, R., RADTKE, U. & REUBER, P. (Hg.) (2011). *Geographie – Physische Geographie und Humangeographie*. Heidelberg: Springer.
- HARD, G. & WENZEL, H.-J. (1979). Wer denkt eigentlich schlecht von der Geographie? Neues zur Studienmotivation im Fach Geographie. *Geographische Rundschau*, 31(6), 262–268.
- HECKMANN, T. & HORN, M. (2015). Zum Image der Geographie – Wissenschaft. In P. GANS & I. HEMMER (Hg.), *Zum Image der Geographie in Deutschland. Ergebnisse einer empirischen Studie* (S. 64–76). *Forum ifl*, Heft 27. Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde (Selbstverlag).
- HEILIG, G. (1984). *Schülereinstellungen zum Fach Erdkunde: methodische Verbesserungen bei der Analyse geographiedidaktischer Erhebungen durch multivariate Verfahren*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 10. Berlin: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographiedidaktik.

- HEMMER, I. & HEMMER, M. (1998). Wie beurteilen Schüler und Schülerinnen das Schulfach Geographie? – Ergebnisse einer empirischen Studie. *Geographie und Schule*, (112), 40–43.
- HEMMER, I. & HEMMER, M. (Hg.) (2010). *Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 46. Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographiedidaktik.
- HEMMER, I., HEMMER, M. & MIENER, K. (2015). Das Image der Geographie – Schulfach. In P. GANS & I. HEMMER (Hg.), *Zum Image der Geographie in Deutschland. Ergebnisse einer empirischen Studie* (S. 48–63). Leipzig. Selbstverlag des Leibniz-Instituts für Länderkunde.
- HOFFMANN, P. (1911). Das Interesse der Schüler an den Unterrichtsfächern. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde*, (8), 458–470.
- INSTITUT FÜR JUGENDFORSCHUNG (Hg.) (2004). *Meinungen und Einstellungen von Jugendlichen zum Thema Chemie*. München: Selbstverlag des Instituts für Jugendforschung.
- JOHANNSEN, U. (1974). Image. In B. VON TIETZ (Hg.), *Handwörterbuch des Marketing*. (S. 809–825). Stuttgart: Schäffer-Pöschel Verlag.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hg.) (1992). *Jugend 92*. Opladen: Leske und Budrich.
- KELLER, H. (1911). Die Unterrichtsfächer im Urteil der Schüler. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 12, 593–596.
- KÖCK, H. (1984). Zum Interesse des Schülers an der geographischen Fragestellung. In H. Köck (Hg.), *Studien zum Erkenntnisprozess im Geographieunterricht*. (S. 37–112). Köln: Aulis.
- KÖCK, H. (Hg.) (1997). *Zum Bild des Geographieunterrichts in der Öffentlichkeit. Eine empirische Untersuchung in den alten Bundesländern*. Gotha: Perthes.
- KROEBER-RIEL, W. & GRÖPPEL-KLEIN, A. (2013). *Konsumentenverhalten*. München: Verlag Franz Vahlen.
- KÜPPERS, W. (1966). Zur Psychologie des Erdkundeunterrichts. *Beiheft Geographische Rundschau*, 6(1), 13–19.
- LEUSMANN, C. (1976). Die Bestimmung geographisch-inhaltsstruktureller Einstellungsdimensionen von Schülern am Gymnasium. *Der Erdkundeunterricht*, 24, 87–98.
- LEUSMANN, C. (1977). Schülereinstellungen zum Fach Erdkunde, zu Unterrichtsstoffen und zu fachspezifischen Erarbeitungsformen. In H. SCHRETTENBRUNNER et al. (Hg.), *Quantitative Didaktik der Geographie, Geographiedidaktische Forschungen (Band 1)*. (S. 145–180). Stuttgart: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographiedidaktik.
- LOBSIEN, M. (1903). Kinderideale. Einige experimentelle Betrachtungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene*, (5), 323–344.
- MCCRONE, T., MORRIS, M. & WALKER, M. (2005). Pupil Choices at Key Stage 3 — Literature Review. In: *National Foundation for Educational Research Report (68)*. London DfES.
- MERZYN, G. (2008). *Naturwissenschaften, Mathematik, Technik – immer unbeliebter?* Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- MIENER, K.P. (2016). *Das Image des Unterrichtsfachs Geographie aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Eine empirische schulartenübergreifende Untersuchung in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen*. Geographiedidaktische Forschungen, Band 64. Münster: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographiedidaktik.

- MUCKENFUSS, H. (1995). *Lernen im sinnstiftenden Kontext: Entwurf einer zeitgemäßen Didaktik des Physikunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- NORMAN, M. & HARRISON, L. (2004). Year 9 Students' Perceptions of School Geography. *Teaching Geography*, 29(1), 11–15.
- OBERMAIER, G. (Hg.) (1997). Strukturen und Entwicklung des geographischen Interesses von Gymnasialschülern in der Unterstufe – eine bayernweite Untersuchung. In J. BIRKENHAUER (Hg.), *Münchener Studien zur Didaktik der Geographie (Band 9)*. München: Selbstverlag des Lehrstuhls für Didaktik der Geographie.
- ONUOHA, J. & EZE, E. (2014). Students' Attitude towards the Study of Geography In NSUKKA LOCAL GOVERNMENT AREA, ENUGU STATE (Hg.), *African Review of Arts Social Sciences & Education* 3 (1), 141–157.
- PETTIGREW, T.F. & TROPP, L.R. (2006). A Meta-analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5) 751–783.
- ROSENBERG, M.J. & HOVLAND, C.I. (1960). Cognitive, Affective and Behavioral Components of Attitudes. In M.J. ROSENBERG, & C.I. HOVLAND (Hg.), *Attitude Organization and Change: an Analysis of Constistency Among Attitude Components* (S. 1–14). New Haven CT: Yale University Press.
- SARKAR, P., DE, K.K. & MAITI, N.C. (2015). Attitude of School Students Towards Geography. *Indian Journal of Applied Research*, 5(1), 469–473.
- SCHMIDT-WULFFEN, W. & AEPKERS, M. (1996). Was interessiert Jugendliche an der Dritten Welt? Eine empirische Untersuchung mit didaktischen Konsequenzen. *Praxis Geographie*, 26(10), 50–52.
- SCHRETTENBRUNNER, H. (1969). Schülerbefragung zum Erdkundeunterricht. *Geographische Rundschau*, 21(3), 100–106.
- SEELIG, G. (Hg.) (1968). *Beliebtheit von Schulfächern. Empirische Untersuchung über psychologische Schulfachbevorzugung*. Weinheim, Berlin & Basel: Julius Beltz.
- STERN, W. (1905). Über die Beliebtheit und Unbeliebtheit der Schulfächer. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, (7), 109–116.
- STÖCKLHUBER, K. (1979). Die Bedeutung der Geographie in der Sekundarstufe I aus der Sicht des Schülers. *Geographie im Unterricht*, 4(3), 109–116.
- TROMSDORFF V. & TEICHERT, T. (2011). *Konsumentenverhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- VAN ACKEREN, I., KLEMM, K., SPRÜTTEN, F. & WEEGEN, M. (2007). *Die Naturwissenschaften in Deutschlands Schulen und Hochschulen – Eine Zusammenstellung und Kommentierung von Indikatoren*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- WEICHART, P. (2003). Physische Geographie und Humangeographie – eine schwierige Beziehung: skeptische Anmerkungen zu einer Grundfrage der Geographie und zum Münchener Projekt einer „Integrativen Umweltwissenschaft“. In G. HEINRITZ (Hg.), *Integrative Ansätze in der Geographie – Vorbild oder Trugbild? Münchener Geographische Hefte (Band 85)* (S. 17–34). Passau: LIS-Verlag
- WIEDERKEHR, C. (1907). Statistische Untersuchungen über die Art und den Grad des Interesses bei Kindern der Volksschule. *Neue Bahnen, Zeitschrift für Erziehung und Unterricht*, (6), 241–289.