

Fachbereich 07: Mathematik und Informatik, Physik und Geographie

Institut für Geographie

Didaktik der Geographie

**Die zweite Phase der Lehrkräftebildung im Fach Geographie:
eine qualitative Untersuchung der Perspektiven von Fachleiterinnen
und Fachleitern in Deutschland**

Kumulative Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der
Naturwissenschaften (Dr. rer. nat.)

vorgelegt von

Frank Fischer

(Bamberg / Wunsiedel)

Erstgutachter: Prof. Dr. Rainer Mehren, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Zweitgutachter: Prof. Dr. rer. nat. Janis Fögele, Universität Hildesheim

Bamberg, August 2022

Ich erkläre: Ich habe die vorgelegte Dissertation selbstständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe und nur mit den Hilfen angefertigt, die ich in der Dissertation angegeben habe. Alle Textstellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten Schriften entnommen sind, und alle Angaben, die auf mündlichen Auskünften beruhen, sind als solche kenntlich gemacht. Ich stimme einer evtl. Überprüfung meiner Dissertation durch eine Antiplagiat-Software zu. Bei den von mir durchgeführten und in der Dissertation erwähnten Untersuchungen habe ich die Grundsätze guter wissenschaftlicher Praxis, wie sie in der „Satzung der Justus-Liebig-Universität Gießen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis“ niedergelegt sind, eingehalten.

Frank Fischer

Bamberg, August 2022

**„In Lebensfluten,
im Tatensturm“**

Goethe, Johann Wolfgang von (1808): *Faust. Der Tragödie erster Teil.*

Danksagung

„Es ist eine gefährliche Sache, Frodo, aus deiner Tür hinauszugehen. Du betrittst die Straße, und wenn du nicht auf deine Füße aufpasst, kann man nicht wissen, wohin sie dich tragen.“

(Bilbo Beutlin)

Meine ganz persönliche, zunächst unerwartete Forschungsreise begann eigentlich bereits im Februar 2017 in Erlangen, als ich das Referendariat antrat und Seminarlehrer Stefan Applis kennenlernte. Hier durfte ich am eigenen Leib erfahren, welche enorme Wirkung eine hervorragende Begleitung in der zweiten Phase auf den Professionalisierungsprozess angehender Lehrerinnen und Lehrer haben kann. Mein Blick auf Unterricht und Schule änderte sich im Verlauf dieser zwei Jahre substantiell, woraus letztlich auch ein vertieftes Interesse an den Prozessen der Lehrkräftebildung erwuchs. Weiterhin war es auch Stefan Applis, der mir parallel zur schulischen Laufbahn den Weg in die universitäre Forschung ebnete. Hierfür gebührt Dir mein herzlichster Dank, Stefan!

Ebenso großer Dank gilt meinen Betreuern Rainer Mehren und Janis Fögele. Vielen Dank für Euer stets offenes Ohr, die äußerst kompetente Beratung und die große zeitliche Flexibilität, die Ihr mir vor dem Hintergrund meines schulischen Wirkens eingeräumt habt! Dankeschön, dass ich so viel von Euch lernen durfte!

Ohne die stundenlangen Diskussionen im Rahmen von Forschungswerkstätten, die zahllosen kritisch-konstruktiven Rückmeldungen, vor allem aber auch das tolle menschliche Miteinander in der Arbeitsgruppe wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Namentlich gilt mein Dank Natalie Bienert, Sandra Thume, Jan Hofmann, Laura Rittersberger, Peter Link, Annabelle Koch und Lasse Jakobs. Von unschätzbarem Wert war auch das Engagement und die Unterstützung der Studentischen Hilfskräfte unseres Lehrstuhls – Dankeschön! Ein Dank gilt auch meiner Schule, dem Kaiser-Heinrich-Gymnasium Bamberg, inklusive Kollegium!

Unermessliche Wertschätzung und enormer Dank gebühren meinem privaten Umfeld. Hier wäre zunächst meine Partnerin Daniela zu nennen. Danke für Deine große Unterstützung, Deine Geduld mit mir und jede Sekunde wundervoller Zerstreuung! Ein Baum ist immer nur so stark wie seine Wurzeln – und was meine Wurzeln anbelangt, kann ich mich sehr glücklich schätzen. Vielen Dank an meine Schwester Tanja für Deinen bedingungslosen Rückhalt! Größter Dank gebührt meinen Eltern Beate und Thomas: Ohne Eure Unterstützung und Förderung vom ersten Tag an, aber auch Euer Vorbild an Fleiß und Schaffenskraft, säße ich heute nicht hier und würde diese Zeilen schreiben. Diese Arbeit widme ich Euch!

Abschließend möchte ich mich noch bei meinen Freunden bedanken, für die ich in den letzten Jahren oftmals leider viel weniger Zeit hatte, als ich sie eigentlich gerne gehabt hätte. Danke für die unbeschwerteten Stunden und dafür, dass wir erfrischend selten über Berufliches gesprochen haben!

Obwohl ich nicht auf meine Füße aufgepasst habe, bin ich sehr glücklich darüber, wohin sie mich bislang getragen haben!

Bamberg im Sommer 2022

Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie werden die Perspektiven von Fachleiter:innen auf insbesondere die zweite Phase der Lehrkräftebildung im Fach Geographie und mögliche Optimierungspotenziale untersucht. Obwohl die zweite Phase große Bedeutung für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte aufweist und hier insbesondere den Lehrkräftebildner:innen eine zentrale Rolle zugesprochen wird, liegen in der geographiedidaktischen Forschung bislang kaum empirische Erkenntnisse zu diesen vor.

Die drei in dieser Rahmenschrift kumulierten Publikationen adressieren dabei unter anderem folgende Fragestellungen: Wie nehmen die Fachleiter:innen die Eingangsvoraussetzungen und das unterrichtliche Handeln der Referendar:innen zu Beginn der zweiten Phase wahr? Welche Perspektiven haben sie auf die Ausbildungsprogression zwischen den ersten beiden Phasen der Geographie-Lehrkräftebildung? Wie werden Lehrkräfte zu Fachleiter:innen und wie gestalten sie ihre Ausbildung in der zweiten Phase?

Um diesen Fragen nachzuspüren, wurde ein Forschungsdesign entwickelt, das in der qualitativen Sozialforschung zu verorten ist. Insgesamt wurden Experteninterviews mit 23 Fachleiter:innen aus zwölf Bundesländern geführt. Das Datenmaterial wurde mit einem Verfahren ausgewertet, das sich an der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring orientiert.

Durch die Forschungsarbeit konnten zahlreiche neue Erkenntnisse zur Akteursgruppe der Fachleiter:innen und deren Perspektiven auf die Geographie-Lehrkräftebildung generiert werden. Beispielsweise nehmen die Fachleiter:innen die geographiedidaktischen Eingangsvoraussetzungen der Referendar:innen als äußerst heterogen wahr und beschreiben diverse Inkohärenzen zwischen den Phasen, etwa eine Distanz der universitären Forschung und Lehre zur Schulpraxis. Ein Großteil der Geographie-Lehrkräftebildner:innen der zweiten Phase ist in keinen Kooperationsformaten mit Vertreter:innen der ersten Phase involviert. Zudem konnte herausgearbeitet werden, dass sich angehenden Fachleiter:innen vielerorts kaum institutionalisierte Qualifizierungsangebote bieten und sie daher darauf angewiesen sind, sich die für ihre neue Tätigkeit nötigen professionellen Kompetenzen selbstständig anzueignen. Auf Grundlage der empirischen Ergebnisse wurden Optimierungsansätze für die Lehrkräftebildung im Fach Geographie abgeleitet und offene Enden für zukünftige Forschungsansätze aufgezeigt.

Abstract

Teacher trainers' perspectives on the second phase of geography teacher training in particular as well as possible potentials for optimisation are investigated in the present study. Despite the fact that the second phase is considered to play a pivotal role in the professional development of prospective teachers and that teacher trainers are ascribed a major role in this process, there are hardly any empirical findings on teacher trainers and their training practices for the subject of geography.

Among others, the following research questions are addressed in the present dissertation study: How do teacher trainers perceive the trainee teachers' preconditions as well as their teaching at the beginning of the second phase? What are their perspectives on the training progression between the first two phases of geography teacher training? How do teachers become teacher trainers and how do they train prospective teachers in the second phase?

In order to investigate these questions, a qualitative social research design was developed. 23 geography teacher trainers from twelve German states were interviewed. The data material was analysed using a method based on Mayring's content-structuring content analysis.

Numerous new findings on the professional group of teacher trainers as well as on their perspectives on geography teacher training could be generated in the course of the research process. Teachers trainers, for example, perceive trainee teachers' preconditions as massively varying. They describe several incoherences between the phases, for example a distance between academic research as well as teaching and school practice. Additionally, it could be shown that there often are hardly any institutionalised qualification offers for prospective teacher trainers. They therefore have to acquire the competencies necessary for their new professional task on their own. Based on the empirical findings, optimisation approaches for geography teacher training were derived and open ends for future research approaches were identified.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	IV
Zusammenfassung.....	V
Abstract	VI
Inhaltsverzeichnis.....	VII
Abbildungsverzeichnis.....	IX
1. Einleitung.....	1
2. Die zweite Phase der Lehrkräftebildung im Fach Geographie	4
2.1 Rahmenvorgaben	4
2.2 Forschungsüberblick.....	5
3. Forschungsfragen	10
4. Theoretische Hintergründe	14
4.1 Fachleiter:innen - Lehrkräftebildner:innen der zweiten Phase.....	14
4.2 Professionelle Kompetenz von Lehrkräften	15
4.3 Kohärenz in der Lehrkräftebildung.....	17
4.4 Zielsetzungen des Praxissemesters	19
4.5 Gestaltung von Ausbildungsprozessen in der zweiten Phase	21
5. Forschungsdesign: Methodik und Stichprobe.....	22
5.1 Methodische Vorüberlegungen: Das Experteninterview in der qualitativen Sozialforschung.....	22
5.2 Vorstellung der Erhebungsinstrumente: Interviewleitfaden, Begleitfragebogen und Dokumentationsbogen	23
5.3 Stichprobe.....	27
5.4 Datenerhebung.....	29
5.5 Qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung.....	29
5.6 Gütekriterien des Forschungsprozesses.....	30
5.7 Forschungsethische Überlegungen	30

6. Empirische Erkenntnisse und Kontextualisierung der Einzelbeiträge.....	32
6.1 “She just can’t break it down to the classroom...”: Expert perspectives on German geography trainee teachers’ competencies and initial teaching	32
6.2 Kohärenz zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung im Fach Geographie – eine qualitative Untersuchung der Perspektiven von Fachleiterinnen und Fachleitern in Deutschland	42
6.3 Die Ausbildungspraxis der Fachleiterinnen und Fachleiter in der zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung. Wege in die Lehrkräftebildung, Gestaltungspraktiken, Optimierungspotenziale	57
7. Diskussion und Ausblick: Quo vadis, phasenübergreifende Geographie-Lehrkräftebildung?	69
Literaturverzeichnis.....	79
Anhang.....	88
Interviewleitfaden	
Kategoriensystem für die qualitative Inhaltsanalyse	
Kumulierte Publikationen	

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das COAKTIV-Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften	16
Abbildung 2: Spektrum möglicher Zielsetzungen des Praxissemesters.....	19
Abbildung 3: Konzeptionelle und instrumentelle Operationalisierung	25
Abbildung 4: Analysedimensionen der übergeordneten Forschungsfrage	25
Abbildung 5: Ausdifferenzierung in konkrete Interviewfragen	26
Abbildung 6: Verteilung der Interviews auf die Bundesländer	28
Abbildung 7: Professionelle Kompetenzen hervorragender Geographie-Referendar:innen .	38
Abbildung 8: Map der Arena und der sozialen Welten des Geographie-Referendariats	41
Abbildung 9: Aktuelle Maßnahmen der Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase in der Geographie-Lehrkräftebildung	46
Abbildung 10: Verortung der Perspektiven der Fachleiter:innen auf Zielsetzungen des Praxissemesters im Dreieck Wissenschaft-Praxis-Person.....	48
Abbildung 11: Kriterien für eine gelingende phasenübergreifende Verzahnung aus Sicht der Fachleiter:innen.....	51
Abbildung 12: Idealvorstellungen der Fachleiter:innen zu Maßnahmen einer phasenübergreifenden Verzahnung	53
Abbildung 13: Gestaltungspraktiken in Seminarsitzungen zwischen (Ko-)Konstruktion und Transmission.....	64
Abbildung 14: Gestaltungspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen (UNB) zwischen (Ko-)Konstruktion und Transmission	66

1. Einleitung

In den 2010er-Jahren war eine enorme Reformdynamik im deutschen Lehrkräftebildungswesen zu konstatieren. Während diese auf struktureller Ebene durch den laufenden Bologna-Prozess initiiert wurde, trugen weiterhin seit Langem andauernde wissenschaftliche Diskurse, etwa die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis in allen Phasen der Lehrkräftebildung (Cramer, 2014; Hedtke, 2007), zur Dynamik bei. Neue Rahmenvorgaben auf Bundesebene (z.B. KMK, 2012; 2019a) sowie Lehrkräftebildungsgesetze und -verordnungen in den Ländern stellten letztlich genauso ein Resultat dieser Veränderungsprozesse dar, wie auch die Einführung neuer Ausbildungselemente, etwa eines Praxissemesters während der ersten Phase der Lehrkräftebildung in vielen Bundesländern (unterschiedlichen Bezeichnungen je nach Bundesland; im Folgenden als *Praxissemester*).

Trotz der umfassenden Reformbemühungen erleben Lehrkräfte den Berufseinstieg in Form des Referendariats (zweite Phase) nach wie vor als extrem (über-)fordernde und stressbehaftete Zeit (Voss & Kunter, 2020). Dieses Phänomen, das häufig unter der Metapher des Praxischocks (Veenman, 1984) zusammengefasst wird, erscheint insofern problematisch, als der Berufseinstieg prägend für die Entwicklung einer professionellen Identität von Lehrkräften ist (Hericks, 2006).

Fachleiter:innen (Terminologie unterscheidet sich je nach Bundesland, unter anderem *Seminarlehrkräfte*, *Fachseminarleiterinnen* etc.; im Folgenden einheitlich als *Fachleiter:innen*) sind die Lehrkräftebildner:innen und somit die zentralen gestaltenden Akteur:innen der zweiten Phase. Obwohl die Wirkung der Ausbildungstätigkeit von Lehrkräftebildner:innen auf den Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte bislang kaum empirisch geklärt ist, wird ihnen vielfach eine zentrale Rolle zugesprochen (Koster et al., 2008; Loughran, 2011; Munderloh, 2018). Im Kontrast zur zugeschriebenen Relevanz steht nach wie vor das Forschungsaufkommen zur zweiten Phase und deren Ausbildungspersonal (Abs, 2005). Auch international muss ein Mangel an empirischen Erkenntnissen zur Professionalität von Lehrkräftebildner:innen konstatiert werden (Murray, 2002; 2017). Insofern lässt sich festhalten, dass die Forschung zur zweiten Phase und ihren Akteursgruppen gerade erst in den Kinderschuhen steckt (Scheunpflug et al., 2020). Jorzik und Schratz (2015) bezeichnen daher Fachleiter:innen nicht zu Unrecht als „unbekannte Wesen“. Über das Innenleben von Studienseminaren ist öffentlich wenig bekannt (Sjuts, 2015). Bislang lässt sich kaum

beantworten, wie Fachleiter:innen in der zweiten Phase ausbilden und welche inhaltlichen Schwerpunkte sie setzen (Munderloh, 2018).

Obwohl die Lehrkräftebildung und die hier tätigen Lehrpersonen in der vergangenen Dekade zunehmende Aufmerksamkeit in der geographiedidaktischen Forschung erfuhren (M. Hemmer et al., 2020), liegen bislang fast keine empirischen Erkenntnisse zur zweiten Phase und der Ausbildungstätigkeit der Fachleiter:innen vor. Eine Zusammenstellung der wenigen vorliegenden Forschungsergebnisse zu zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung findet sich im zweiten Kapitel. Vor dem Hintergrund des in dieser Zusammenstellung deutlich werdenden Forschungsdesiderates wurden im Rahmen einer Dissertationsstudie insgesamt 23 Fachleiter:innen für das Lehramt an Gymnasien aus 12 Bundesländern interviewt. Zielsetzung der Studie, deren zentrale Ergebnisse in drei, in dieser Rahmenschrift kumulierten Publikationen aufbereitet wurden, war es, neue Erkenntnisse über die Ausbildungstätigkeit der Fachleiter:innen in der zweiten Phase im Fach Geographie sowie über deren Perspektive auf die Lehrkräftebildung zu generieren.

Fachleiter:innen weisen eine Expertenperspektive auf die Schnittstelle zwischen erster und zweiter Phase auf. Hieran anknüpfend stellte die Perspektive der Expert:innen auf die Eingangsvoraussetzungen der Referendar:innen nach der ersten Phase sowie auf deren schulisches Wirken zu Beginn des Referendariats (Fischer, 2021) ein erstes Erkenntnisinteresse dar. Vor dem Hintergrund der Einführung eines Praxissemesters in vielen Bundesländern sowie der Forderung nach einer stärkeren phasenübergreifenden Verzahnung in den neuen Rahmenvorgaben (KMK, 2012; 2019a) stellte es eine zweite zentrale Zielsetzung dar, Erkenntnisse über die Perspektiven der Fachleiter:innen auf die Kohärenz der Geographie-Lehrkräftebildung sowie auf Verzahnungsmaßnahmen, etwa eben das Praxissemester, zu generieren (Fischer, 2022a). Eine weitere Intention war es, Einblicke in die Ausbildungspraxis der Geographie-Fachleiter:innen zu gewinnen. Hier wurden primär die Seminarsitzungen und die Unterrichtsnachbesprechung als zentrale Formate der Ausbildung untersucht (Fischer, 2022b). Alle drei Teilaspekte der übergeordneten Fragestellung wurden nicht zuletzt unter Berücksichtigung einer Optimierungsperspektive bearbeitet, sodass auf Grundlage der Aussagen der Fachleiter:innen zahlreiche Optimierungsansätze aufgezeigt werden konnten.

In dieser Rahmenschrift werden im zweiten Kapitel zunächst zentrale geographiedidaktische Forschungsergebnisse zur zweiten Phase sowie insbesondere zur Akteursgruppe der Fachleiter:innen zusammengefasst. Vor dem Hintergrund des hier deutlich werdenden Forschungsdesiderats werden anschließend die Forschungsfragen, die im Rahmen der kumulativen Dissertation untersucht wurden, abgeleitet und in einen inhaltlichen Zusammenhang gebracht (Kapitel 3). In Kapitel 4 werden knapp einige theoretische Hintergründe dargestellt, die für die Einordnung der Forschungsergebnisse der Studie essentiell sind. Das methodische Vorgehen sowie die Zusammensetzung der Stichprobe sind Gegenstand des fünften Kapitels. In Kapitel 6 werden die zentralen empirischen Erkenntnisse der im Rahmen der Studie publizierten Beiträge präsentiert und kontextualisiert. Abschließend werden die Tragweite der Forschungsergebnisse, deren Limitationen sowie mögliche Forschungsperspektiven und Handlungsempfehlungen diskutiert (Kapitel 7).

2. Die zweite Phase der Lehrkräftebildung im Fach Geographie

2.1 Rahmenvorgaben

Grundsätzliche Kompetenzen, die im Zuge der Lehramtsausbildung erworben werden müssen, sowie geeignete didaktisch-methodische Ansätze sind in den *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* festgelegt. Diese wurden 2004 beschlossen und letztmals 2019 aktualisiert (KMK, 2019b). Für die erste Phase der Lehrkräftebildung im Fach Geographie sind zwei Dokumente maßgeblich. Der 2008 durch die Kultusministerkonferenz beschlossene und letztmals 2019 überarbeitete *Schriftsatz Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (KMK, 2019a) legt fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen sowie Inhaltsbereiche fest, die im Lehramtsstudium für das Fach Geographie vermittelt werden sollen. Weiter ausdifferenziert und im Detail beschrieben werden diese in der Publikation der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG) *Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen* (2010). Als fachliche Studieninhalte sind hier die physische Geographie, Humangeographie, regionale Geographie, Mensch-Umwelt-Wechselwirkungen im Raum, Methoden sowie Theorie und Geschichte der Geographie festgeschrieben. Als Hauptaufgaben der Geographiedidaktik in der Lehrkräftebildung sind die Vermittlung geographiedidaktischer Curriculumstheorie und Forschung, sowie die metapraktische Entwicklung und Evaluation von geographischen Unterrichtsmodellen festgelegt. Mit dem Dokument ist die zentrale Zielsetzung verbunden, bundesweit vergleichbare Standards auf einem hohen Niveau für die erste Phase im Fach Geographie zu gewährleisten (DGfG, 2010).

Fächerübergreifend ist die Ausgestaltung des Referendariats (zweite Phase) im *Schriftsatz Ländergemeinsame Standards für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung* (KMK, 2012) festgelegt. Hier werden allgemeine Standards in Form von Kompetenzen definiert, die mit Abschluss der zweiten Phase erreicht werden sollen. Allen bislang angeführten Rahmenvorgaben ist gemeinsam, dass diese explizit eine phasenübergreifende Kooperation, also zwischen Hochschulen (erste Phase) und Studienseminaren (zweite Phase), fordern.

Die Ausgestaltung des Geographie-Vorbereitungsdienstes in Deutschland erweist sich als äußerst heterogen, sowohl in Bezug auf die institutionelle Organisation als auch auf die

Ausbildungscurricula. So verfügen diverse Bundesländer gar nicht erst über einheitliche Curricula für die zweite Phase, für andere liegen keine offiziellen Dokumente vor (Dorsch et al., 2018). Im Umgang mit diesen gestalterischen Freiheiten nutzen Fachleiter:innen in verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Strategien. Auf Grundlage einer Umfrage erstellten etwa die Ausbildungslehrkräfte an den Berliner-Fachseminaren ein inhaltlich orientiertes Kerncurriculum in Ergänzung zum vorliegenden kompetenzorientierten Ausbildungsplan, um eine bessere Vergleichbarkeit der Ausbildung an den Einzelstandorten gewährleisten zu können (Enders, 2017). In Bayern verfassten die Fachleiter:innen ein Kompendium für die zweite Phase, die Seminarpraxis Geographie (Huber, 2011), das sich aktuell in Überarbeitung befindet.

2.2 Forschungsüberblick

Die Kritik von Kerr et al. (2013) sowie auch Viehrig et al. (2019) am international insgesamt unbefriedigenden Forschungsaufkommen zur Geographie-Lehrkräftebildung hat mit Sicherheit ihre Berechtigung. Obwohl Geographie-Lehrpersonen und deren Ausbildung in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus der geographiedidaktischen Forschung rückten (M. Hemmer et al., 2020), können die im Rahmen der Lehrkräftebildung ablaufenden Professionalisierungsprozesse nach wie vor als „Forschungsfeld in den Kinderschuhen“ (Ohl & Resenberger, 2014) bezeichnet werden. Bislang dominieren quantitative Forschungsergebnisse zu den an der Lehrkräftebildung beteiligten Personengruppen.

I. Hemmer und M. Hemmer legten im Jahr 2000 die bislang einzige Studie vor, in der explizit Fachleiter:innen befragt wurden, weswegen diese im Folgenden umfassender vorgestellt werden soll. Das zentrale Erkenntnisinteresse stellte hier die Zufriedenheit der Ausbildungslehrkräfte mit der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung in der ersten Phase dar. Als Erhebungsinstrument wurde ein Fragebogen mit geschlossenen Fragen zur Ausbildung in der ersten Phase im Fach Geographie entwickelt, die auf einer fünf-stufigen Likert-ähnlichen Skala zu beantworten waren.

Die Bedeutung der geographiedidaktischen Ausbildung wurde von den Ausbildungslehrkräften insgesamt relativ hoch eingeschätzt (Mittelwert 3,91). Als besonders relevant wurden etwa *Unterrichtsmethoden und -organisation, Unterrichtsprinzipien, Medieneinsatz* und die *Planung von Unterricht* erachtet. Tendenziell maßen die

Ausbildungslehrkräfte vor allem Themen mit unterrichtspraktischer Relevanz eine hohe Bedeutung zu. Demgegenüber steht eine mäßige Zufriedenheit (2,8) mit der fachdidaktischen Ausbildung. Folglich ist eine große Differenz zwischen der zugeschriebenen Bedeutung und der Zufriedenheit mit der geographiedidaktischen Ausbildung in der ersten Phase festzuhalten. Die größte Differenz wurde bei Items deutlich, die auf Subskalenniveau der Kategorie *unterrichtspraktische Themen* (Differenz von 1,83 im Mittel) zuzuordnen sind. Als Verbesserungsvorschläge wurden vor allem eine bessere Abstimmung zwischen der ersten und zweiten Phase, eine Erhöhung des geographiedidaktischen Anteils im Studium sowie eine Ausweitung schulpraktischer Phasen angeführt.

Die Bedeutung der fachwissenschaftlichen Ausbildung wurde mit einem Mittelwert von 3,99 nur wenig höher als die der fachdidaktischen Ausbildung (3,91) bewertet. Hier zeigt sich ein Kontrast zur deutlichen divergierenden Zahl der Semesterwochenstunden zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik in der ersten Phase. Auch beim fachwissenschaftlichen Anteil des Studiums besteht eine substantielle Diskrepanz zwischen der Bedeutung (3,99) und der Zufriedenheit (2,77). Die Ausbildungslehrkräfte kritisierten insbesondere die zu hohe fachwissenschaftliche Spezialisierung. Als mögliche Verbesserungsansätze werden unter anderem eine intensivere Einübung geographischer Arbeitsweisen sowie die stärkere Vermittlung lehrplanrelevanter Themen beziehungsweise generell von Überblickswissen angeführt. Insgesamt ließ sich konstatieren, dass die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung in der ersten Phase aus Sicht der Fachleiter:innen ihrer Bedeutung nicht gerecht werden.

Als problematisch erwies sich, dass circa 44 % der Ausbildungslehrkräfte keinerlei Kontakte und lediglich etwa 7 % regelmäßige Kontakte zum Personal der universitären Geographiedidaktik und Fachwissenschaft pflegten. Die Fachleiter:innen der zweiten Phase äußerten den Wunsch eines regelmäßigen und institutionalisierten Kontaktes mit den Lehrkräftebildner:innen der ersten Phase (I. Hemmer & M. Hemmer, 2000). Einblicke in die Ausbildungstätigkeit in der zweiten Phase bietet die Studie jedoch nicht.

Unter Nutzung des Untersuchungsinstrumentes von I. Hemmer und M. Hemmer befragten I. Hemmer und Obermaier Geographie-Lehrkräfte, die sich seit weniger als fünf Jahren im Schuldienst befanden, zur Bedeutung der fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen

Ausbildung in der ersten (I. Hemmer & Obermaier, 2003b) und zweiten Phase (I. Hemmer & Obermaier, 2003a) sowie ihrer Zufriedenheit mit dieser.

Die Bedeutung der geographiedidaktischen Ausbildung in der ersten Phase wurde relativ hoch eingeschätzt (durchschnittlich 3,78), insbesondere in Bezug auf unterrichtspraktische Themen (z.B. *Unterrichtsmethoden und -organisation*). Im Kontrast hierzu wurde lediglich ein Zufriedenheitswert von 2,88 erreicht. Die Bedeutung der fachwissenschaftlichen Ausbildung wurde ähnlich hoch eingeschätzt (3,85) wie die der fachdidaktischen, wohingegen die Zufriedenheit hier höhere Werte erzielte (3,39) (I. Hemmer & Obermaier, 2003b).

Die Proband:innen sahen die Bedeutung der Seminausbildung (zweite Phase) als sehr hoch an (4,01) und zeigten sich durchaus zufrieden (3,18) mit deren Gestaltung. Jedoch ist eine Diskrepanz zwischen zugeschriebener Bedeutung und Zufriedenheit nicht von der Hand zu weisen. Die Lehrkräfte äußerten den Wunsch nach einer stärkeren Praxisorientierung sowie einer intensiveren Abstimmung zwischen den Phasen. Zudem plädierten sie für eine gezieltere Auswahl und bessere Qualifikation der Fachleiter:innen (I. Hemmer & Obermaier, 2003a).

In einer jüngeren Fragebogenstudie (Erhebungszeitraum: Sommer 2011) untersuchten Hof und Hennemann, welche Kompetenzen aus Sicht von Lehrkräften eine hohe Relevanz für das Fach Geographie haben und inwiefern diese in der ersten und zweiten Phase vermittelt werden. Während in einigen Themengebieten eine kohärente Ausbildungsprogression festgestellt werden konnte, existierten sowohl im fachwissenschaftlichen (z.B. *Wechselwirkung Mensch-Raum*) als auch insbesondere im fachdidaktischen Bereich (z.B. *fächerübergreifende Arbeitsweisen*) Inhaltsfelder, denen zwar eine hohe Relevanz zugeschrieben wurde, in denen über beide Phasen hinweg aber keine entsprechenden Kompetenzen vermittelt worden seien. Für eine qualitativ hochwertige Lehramtsausbildung wäre es jedoch von zentraler Bedeutung, die Ausbildungsinhalte der einzelnen Phasen aufeinander abzustimmen. Als ursächlich wurde unter anderem eine mangelnde Abstimmung und Verzahnung zwischen den Phasen angeführt (Hof & Hennemann, 2013). Dabei weist in einem praxisorientierten Feld wie der geographischen Bildung gerade auch aus Forschungsperspektive ein kontinuierlicher Dialog zwischen Forschenden und Lehrkräften höchste Relevanz auf (Brooks, 2018).

Die Forschungsergebnisse offenbaren Hinweise auf Inkohärenzen zwischen der ersten und zweiten Phase, die negative Auswirkungen auf den intendierten konsekutiven,

phasenübergreifenden Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte haben dürften. Vielfach wurde ein dringender Fortbildungs- und Optimierungsbedarf in allen Phasen der Lehrkräftebildung formuliert (I. Hemmer & Obermaier, 2003a; 2003b; Hof & Hennemann, 2013). Es ist an dieser Stelle jedoch festzuhalten, dass die vorgestellten Studien vor oder etwa um den Zeitpunkt der Implementierung der neuen Rahmenvorgaben und Studienelemente durchgeführt wurden.

In England (Rynne & Lambert, 1997) und der Türkei (Kaya, 2019) wurde gezeigt, dass sich Geographie-Lehrkräfte auch international durch ihr Lehramtsstudium nicht ausreichend auf die Anforderungen des Berufes vorbereitet fühlen. Die Relevanz einzelner fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Inhaltsbereiche wird seitens Vertreter:innen der schulischen und der universitären Geographie signifikant unterschiedlich eingeschätzt (Hill & Jones, 2010; Jeffrey, 2003). Durch die geomorphologischen Metaphern eines „chasm“ („*[a] chasm has developed between those who teach at school and those who teach at universities*“) (Goudie, 1993, S. 338) oder gar eines „continental drift“ („*[a] continental drift between teacher education and geography*“) (Kerr et al., 2013, S. 45) erfolgt eine Veranschaulichung der Diskrepanz, die zwischen der universitären Geographie und den Anforderungen der schulischen Praxis wahrgenommen wird. Aufgrund der Spezifität des deutschen Systems (Mehrphasigkeit, schulpraktischer Vorbereitungsdienst etc.) weisen internationale Studien jedoch nur eine reduzierte Übertragbarkeit auf.

Die für die ersten beiden Phasen des deutschen Lehrkräftebildungssystems im Fach Geographie herausgearbeiteten Defizite richten den Blick auf die dritte Phase, das berufsbegleitende Fortbildungswesen. Folglich nehmen Lehrkräfte-Fortbildungen eine zentrale Rolle im Professionalisierungsprozess ein. Allerdings erweisen sich fachliche Identitäten bei Geographie-Lehrkräften als äußerst persistent (Kanwischer, 2008). Im Verlauf der ersten beiden Phasen verinnerlichte subjektive Theorien zum geographischen Lehren und Lernen scheinen eine hohe Stabilität aufzuweisen und sind nur durch aufwendige, längerfristig angelegte Fortbildungsinterventionen bearbeitbar (Applis & Fögele, 2014; Fögele & Mehren, 2015). Dies verdeutlicht abermals die hohe Relevanz der Ausbildungserfahrungen in den ersten beiden Phasen.

Das in mittlerweile gut zwei Drittel aller Bundesländern eingeführte Praxissemester (Ulrich et al., 2020) als Studienelement der ersten Phase stellt einen Kristallisationspunkt des Theorie-

Praxis-Bezug in der Entwicklung von Lehrkräften dar. Zielsetzung schulpraktischer Studien ist es, Theorie systematisch mit Praxiserfahrungen zu verknüpfen und somit zu einem kohärenteren und qualitativ hochwertigeren Professionalisierungsprozess beizutragen. Erkenntnisse zum Praxissemester im Fach Geographie liegen bislang lediglich in Form von Erfahrungsberichten oder Teilevaluationen an einzelnen Standorten vor. Bohle und Jahnke beschreiben die Diskrepanz zwischen dem Praxisverständnis vieler Studierender als Unterrichtsplanung/-durchführung und dem vieler Universitätslehrender als Praxis der Lehr-Lern-Forschung als eine zentrale Problemstellung. Während eigenes unterrichtliches Handeln als „Praxis“ uneingeschränkt positiv bewertet wird, stufen Studierende die Lehr-Lern-Forschung als „Theorie“ ein, die eher als lästige Zusatzaufgabe empfunden wird (Bohle & Jahnke, 2020). Am Standort Münster betonen die Verantwortlichen die enorme Bedeutung einer intensiven Kooperation zwischen Universität und Schule. Seitens der Studierenden besteht teilweise der Wunsch nach einer stärkeren individuellen Unterstützung bei der Durchführung der Studienprojekte (Wrenger et al., 2017). Reflexionskompetenz stellt heutzutage ein zentrales Merkmal pädagogischer Professionalität dar (Wyss, 2013) und ist somit nicht nur ein zentrales Förderanliegen im Rahmen des Praxissemesters, sondern in der Lehrkräftebildung generell (Jeschke et al., 2021). In der geographiedidaktischen Forschung wurden reflexive Prozesse bislang jedoch lediglich in Ansätzen diskutiert (Gryl, 2012; Brendel, 2017).

Die vorgestellten Forschungsergebnisse deuten auf Defizite sowohl in der ersten als auch der zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung sowie auf Inkohärenzen in der Ausbildungsprogression hin. Als ursächlich für letzteren Aspekt deutete sich vielfach ein Mangel an Kommunikation und Kooperation zwischen den Phasen an (I. Hemmer & M. Hemmer, 2000; Hof & Hennemann, 2013). Mit dem Praxissemester, als relativ neues Element in der ersten Phase im Fach Geographie, sowie den Rahmenvorgaben wurde unter anderem eben auch eine stärkere phasenübergreifende Verzahnung intendiert. Abgesehen von der quantitativen Fragebogenstudien von I. Hemmer und M. Hemmer (2000) stellen die Perspektiven von Fachleiter:innen als zentrale gestaltende Akteur:innen der zweiten Phase ein absolutes Desiderat in der geographiedidaktischen Forschung dar.

3. Forschungsfragen

Aufbauend auf dem herausgearbeiteten Forschungsdesiderat werden in diesem Kapitel die Forschungsfragen der in dieser Rahmenschrift kumulierten Publikationen vorgestellt und begründet. Begleitete Berufseinstiegsprogramme, wie das ein- bis zweijährige Referendariat in Deutschland, stellen international eher die Ausnahme dar (Andrysová & Chudý, 2019; Howe, 2006). Im Unterschied zu durchaus vorliegenden Selbstevaluationsstudien mit angehenden Lehrkräften in anderen Ländern (z.B. Rynne & Lambert, 1997), die methodologisch in Bezug auf ihre Reliabilität und Validität durchaus kritisch diskutiert werden (Bell & Federman, 2010), bieten die Fachleiter:innen durch die intensive Begleitung und ihre hohe unterrichtliche Expertise eine Expertenperspektive auf das schulpraktische Wirken angehender Geographie-Lehrkräfte. Da die Referendar:innen in Deutschland jedoch vergleichbare Erfahrungen machen wie Lehrkräfte in anderen Nationen (*Praxisschock/reality shock*), ermöglicht die Besonderheit des mehrphasigen deutschen Systems Einblicke in den Berufseinstieg, die so in vielen anderen Nationen kaum möglich wären. Um daher die Erkenntnisse einem internationalen Publikum leichter zugänglich zu machen, wurde der Beitrag in einer englischsprachigen Zeitschrift (*International Research in Geographical and Environmental Education*) veröffentlicht.

Die Referendar:innen treten als Absolvent:innen der ersten Phase in das Referendariat (zweite Phase) ein. Somit operieren die Fachleiter:innen direkt an der Schnittstelle zwischen erster und zweiter Phase. Wie nehmen die Expert:innen also die geographisch-fachwissenschaftlichen und die geographiedidaktischen Voraussetzungen, die die Neu-Referendar:innen aus der ersten Phase für die schulische Unterrichtspraxis mitbringen, wahr? Durch ihre Unterrichtsbesuche erhalten Fachleiter:innen Einblicke in Probleme, die angehende Geographie-Lehrkräfte zu Beginn haben. Eine zentrale Intention der ersten beiden Forschungsfragen (siehe unten) war es, durch die beobachteten Probleme im Unterricht und die wahrgenommenen Voraussetzungen der Referendar:innen aus der ersten Phase Ansätze aufzuzeigen, wie die Probleme zukünftig durch Adaptionen in der Lehrkräftebildung reduziert werden könnten. Aus den Aussagen der Lehrkräftebildner:innen zu den Kompetenzen und Eigenschaften besonders herausragender Referendar:innen sollte eine Zielperspektive für die Geographie-Lehrkräftebildung der ersten und zweiten Phase aus Fachleiter:innen-Perspektive abgeleitet werden, die ebenfalls als Grundlage für Optimierungsansätze dienen sollte.

Die erste in dieser Rahmenschrift kumulierte Publikation (siehe Kapitel 6.1) thematisiert folgende Forschungsfragen:

Wie nehmen Fachleiter:innen das unterrichtliche Handeln von Geographie-Referendar:innen zu Beginn wahr?

- Welche Kompetenzen bringen Geographie-Referendar:innen in den Augen der Fachleiter:innen aus der ersten Phase mit in das Referendariat?
- Welche Schwierigkeiten nehmen die Fachleiter:innen in den Unterrichtsstunden der Referendar:innen wahr und wie könnten diese reduziert werden?
- Welche Kompetenzen kennzeichnen herausragende Geographie-Referendar:innen in den Augen der Fachleiter:innen?
- Welche Implikation für die Lehrkräftebildung im Fach Geographie können abgeleitet werden?

In der zweiten Publikation werden primär die Perspektiven der Geographie-Fachleiter:innen auf strukturelle Aspekte der Lehrkräftebildung untersucht. Die empirischen Ergebnisse der ersten Publikation (siehe Kapitel 6.1) lieferten bereits einige Hinweise auf Inkohärenzen in der phasenübergreifenden Geographie-Lehrkräftebildung. Insbesondere seit der Verabschiedung der neuen Rahmenvorgaben (DGfG, 2010; KMK, 2012; 2019a) sowie der Einführung des Praxissemesters liegen keine empirischen Erkenntnisse zur Kohärenz der Ausbildungsprogression im Fach Geographie vor. Mit der Einführung der schulpraktischen Phase wurde zum einen eine systematischere Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung, um deren anzustrebendes Verhältnis in den einzelnen Phasen ein anhaltender wissenschaftlicher Diskurs geführt wird (Cramer, 2014; Hedtke, 2007), intendiert. Zum anderen sollte eine intensivere phasenübergreifende Verzahnung initiiert werden. Neben ihrer Expertenperspektive auf die Schnittstelle zwischen erster und zweiter Phase partizipieren die Fachleiter:innen in vielen Bundesländern direkt an der Durchführung des Praxissemesters und sind als gestaltende Akteur:innen in strukturellen Verzahnungsmaßnahmen zwischen den Phasen involviert.

In der zweiten Publikation (siehe Kapitel 6.2) werden folgende Forschungsfragen untersucht:

Wie nehmen Fachleiter:innen die Ausbildungsprogression zwischen den ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung im Fach Geographie wahr und welche Optimierungsmöglichkeiten sehen sie?

- Inwiefern erleben Fachleiter:innen Inkohärenzen zwischen der ersten und zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung?
- Wie und in welchem Umfang erfolgt eine Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase und welche Optimierungsmöglichkeiten sehen Fachleiter:innen hier?
- Wie bewerten Fachleiter:innen die Rolle des Praxissemesters?

In der dritten Publikation stehen die Akteursgruppe der Fachleiter:innen sowie deren Ausbildungstätigkeit im Zentrum des Interesses (siehe Kapitel 6.3). Bezüglich der Ausbildungslehrkräfte und deren Wirken ist in der geographiedidaktischen Forschung bislang kaum etwas bekannt.

Empirische Erkenntnisse zu anderen Fächern und Schularten legen nahe, dass die Wege in die Lehrkräftebildung und die Motive für die Aufnahme der Tätigkeit äußerst heterogen sind (Krüger, 2014). Während viele Fachleiter:innen eher zufällig in diese Ausbildungsposition gelangt zu sein scheinen (Gerlach, 2020; Kraler, 2015), strebten andere diesen Karriereweg durchaus teleologisch an (Gerlach, 2020). Unabhängig vom handlungsleitenden Motiv der Fachleiter:innen scheint in der Regel kaum eine Qualifizierung für deren Tätigkeit zu erfolgen, da es zum einen wenig verbindliche Vorgaben diesbezüglich gibt (Walke, 2004) und es zum anderen an Angeboten zu mangeln scheint (Utz, 2016). Bestätigt wird dies durch Erkenntnisse aus den Fremdsprachen (Gerlach, 2020) und der Mathematik (Meyerhöfer & Rienits, 2006). Dabei wäre eine Qualifizierung für die anspruchsvolle Ausbildungstätigkeit, die komplett neue professionelle Kompetenzen von den Lehrkräften fordert (siehe Kapitel 4.1), eigentlich essentiell (Munderloh, 2018; Wiernik, 2020). Entsprechend sollen neue Erkenntnisse darüber generiert werden, wie Geographie-Lehrkräfte zu Fachleiter:innen werden.

Über die didaktische Gestaltung wie auch inhaltliche Schwerpunktsetzungen in der zweiten Phase ist sowohl fächerübergreifend (Munderloh, 2018) als auch insbesondere für das Fach Geographie kaum etwas bekannt. Wie gestalten also Geographie-Fachleiter:innen ihre Ausbildung in der zweiten Phase? Zentrale Ausbildungselemente im Referendariat sind zum einen die Seminarsitzungen und zum anderen die Unterrichtsnachbesprechungen, in denen Unterrichtserfahrungen reflexiv bearbeitet werden. Über die Gestaltung beider Formate werden in der dritten Publikation neue Erkenntnisse generiert.

Folgende Forschungsfragen werden in dieser bearbeitet:

Wie werden Geographie-Lehrkräfte zu Fachleiter:innen?

- Welche Motive für die Aufnahme der Tätigkeit beschreiben die Fachleiter:innen?
- Wie verlaufen die Besetzungsverfahren?
- Wie bereiten sich Geographie-Fachleiter:innen auf die Tätigkeit in der Lehrkräftebildung vor?
- Welche Fortbildungsmaßnahmen werden ergriffen?

Wie gestalten Fachleiter:innen die zweite Phase der Lehrkräftebildung im Fach Geographie?

- Wie werden die Geographie-Seminarsitzungen gestaltet?
- Welche Rolle schreiben Fachleiter:innen der Reflexion von Unterrichtserfahrungen zu und wie gestalten sie diese?

Welche Optimierungspotenziale sehen Fachleiter:innen in Bezug auf Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote?

4. Theoretische Hintergründe

Im Folgenden werden einige theoretische Hintergründe vorgestellt, die der Auswertung und Darstellung der Forschungsergebnisse zu Grunde liegen. Die Ausführungen erheben dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sollen vielmehr zum besseren Verständnis der Ausführungen im Ergebnisteil beitragen.

4.1 Fachleiter:innen - Lehrkräftebildner:innen der zweiten Phase

Insbesondere aufgrund der Tatsache, dass den Lehrkräftebildner:innen der zweiten Phase vielfach eine zentrale Rolle im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte zugesprochen wird (Hericks, 2006; Koster et al., 2008; Munderloh, 2018), scheint es verwunderlich, dass zu dieser Akteursgruppe bislang kaum Erkenntnisse in der Forschung vorliegen. Deren Kompetenzen sind dabei komplex und schwierig zu definieren. Jean Murrays Konzeptualisierung der Vielschichtigkeit der Professionalität dieser Berufsgruppe leistet einen Beitrag zu einem besseren Verständnis (Murray, 2002). Zwar sind bedeutende Unterschiede zwischen dem mehrphasigen System in Deutschland und dem englischen, auf das sich Murray bezieht, nicht von der Hand zu weisen, dennoch ist eine Übertragbarkeit auf die Arbeit von Fachleiter:innen als zentrale gestaltende Akteursgruppe im Referendariat gegeben. Murray bestimmt Lehrkräftebildner:innen als Praktizierende zweiter Ordnung. Vormalig waren diese als Lehrkräfte (Praktizierende erster Ordnung) in der Schule (Setting erster Ordnung) tätig. Mit Aufnahme der Lehrkräftebildungstätigkeit hat sich ihre berufliche Praxis jedoch verändert. Als Lehrkräftebildner:innen agieren sie nun in einem Setting zweiter Ordnung, mit dem neue, spezifische didaktische Praktiken der Erwachsenenbildung einhergehen. Dabei weist aber zum einen nach wie vor ihr Erfahrungswissen aus dem Setting erster Ordnung (Schule) einen hohen Wert auf, zum anderen bezieht sich ihre Ausbildungsarbeit gleichzeitig auch auf dieses Setting. Der Erwerb neuer professioneller Kompetenzen ist essentiell, damit eine Transformation zu Praktizierenden zweiter Ordnung gelingen kann (Murray, 2002). Auch Fachleiter:innen in der zweiten Phase changieren ständig zwischen Settings und Praktiken erster und zweiter Ordnung, zumal viele weiterhin parallel als Lehrkräfte tätig sind und somit als Praktizierende erster und zweiter Ordnung agieren.

In der didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung besteht weitestgehend Einigkeit darüber, dass aus guten Lehrkräften nicht automatisch gute Lehrkräftebildner:innen werden, da sich die Tätigkeiten signifikant voneinander unterscheiden. Das professionelle

Handeln von Ausbildungslehrkräften stellt sich hochgradig komplex dar (Hadar & Brody, 2017; Utz, 2016). Zwar weist ein auf praktischer Erfahrung beruhendes Wissen und Verständnis schulischer Lehr- und Lernprozesse eine hohe Relevanz auf, ein direkter Transfer in die Ausbildungstätigkeit ist jedoch nicht möglich (Murray & Male, 2005). Die Tätigkeit als Fachleiter:in geht mit Ansprüchen hinsichtlich Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz auf einer Metaebene (Iffert & Horeth, 2006) sowie Kenntnissen didaktischer Prinzipien der Erwachsenenbildung einher (Wiernik, 2020), die jeweils aktiv erworben werden müssen. Folglich ist eine Vorbereitung auf diese anspruchsvolle Tätigkeit essentiell (Munderloh, 2018; Murray & Male, 2005; Wiernik, 2020).

4.2 Professionelle Kompetenz von Lehrkräften

Über welche professionellen Kompetenzen sollten Geographie-Lehrkräfte verfügen? Diese Frage ist nicht zuletzt für Lehrkräftebildner:innen von zentralem Interesse. Bislang existieren diesbezüglich keine geographiespezifischen theoretischen oder empirischen Modelle. Folglich wird auf einige generelle Erkenntnisse zu professionellen Kompetenzen von Lehrkräften zurückgegriffen. Die Diskussion über die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften verläuft in der deutschsprachigen Literatur in divergierenden Bahnen. Während einige Autoren (z.B. Baumert & Kunter, 2006; Dietrich, 2014) zwei zentrale Diskussionsstränge (strukturtheoretischer versus kompetenztheoretischer) ausmachen, benennt Terhart (2011) drei dominierende Strömungen: 1. strukturtheoretische (z.B. Helsper, 2004; Oevermann, 1996), 2. kompetenztheoretische (z.B. Baumert & Kunter, 2011) und 3. berufsbiographische (z.B. Hericks, 2006). Diese unterscheiden sich nicht nur in ihrer methodischen Herangehensweise, sondern fokussieren jeweils unterschiedliche Gegenstände innerhalb des weiten Spektrums pädagogischer Professionalität. Während etwa im Rahmen des strukturtheoretischen Ansatzes versucht wird, zentrale Handlungsprobleme schulpädagogischer Tätigkeit herauszuarbeiten, wird innerhalb des kompetenztheoretischen Ansatzes die Bestimmung konkreter Fähigkeiten und Fertigkeiten intendiert, die für die professionelle Ausübung der Tätigkeit von Lehrkräften kennzeichnend sind. Für die Darstellung der Forschungsergebnisse zu den Kompetenzen besonders hervorragender Geographie-Referendar:innen wurde auf das COAKTIV-Kompetenzmodell (Baumert & Kunter, 2011) zurückgegriffen, um möglichst konkrete Fähigkeiten, Fertigkeiten und Eigenschaften

herauszuarbeiten. Das Ziel von COAKTIV war es, die verschiedenen theoretischen Blickwinkel der empirischen pädagogischen Forschung in einem übergreifenden Modell zusammenzuführen und dieses empirisch für das Fach Mathematik zu überprüfen. Im Zentrum steht hier die Kernaufgabe von Lehrkräften, das Unterrichten, und somit die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewältigung der beruflichen Anforderungen.

In der Literatur werden die Begriffe *Professionalisierung* und *Kompetenz* häufig unscharf definiert und nicht konsistent verwendet (Baumert & Kunter, 2011). Der Begriff *Kompetenz* etwa umfasst in seiner engeren Bedeutung ausschließlich kognitive Aspekte. In einem weiteren Verständnis umfasst der Begriff zusätzlich motivationale, metakognitive und selbstregulative Merkmale, da diese als entscheidend für die Bereitschaft zu handeln angesehen werden (Weinert, 2001). Jüngere Forschungsprojekte zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften beziehen sich überwiegend auf den erweiterten Kompetenzbegriff (Baumert & Kunter, 2011; Blömeke, 2008). Das COAKTIV-Modell (siehe Abbildung 1) umfasst daher spezielle Formen deklarativen und prozeduralen Wissens (*Kompetenz* im engeren Sinne) sowie eben auch professionelle Werte, Ziele und Überzeugungen, motivationale Orientierungen, und Fähigkeiten der professionellen Selbstregulation (*Kompetenz* im weiteren Sinne).

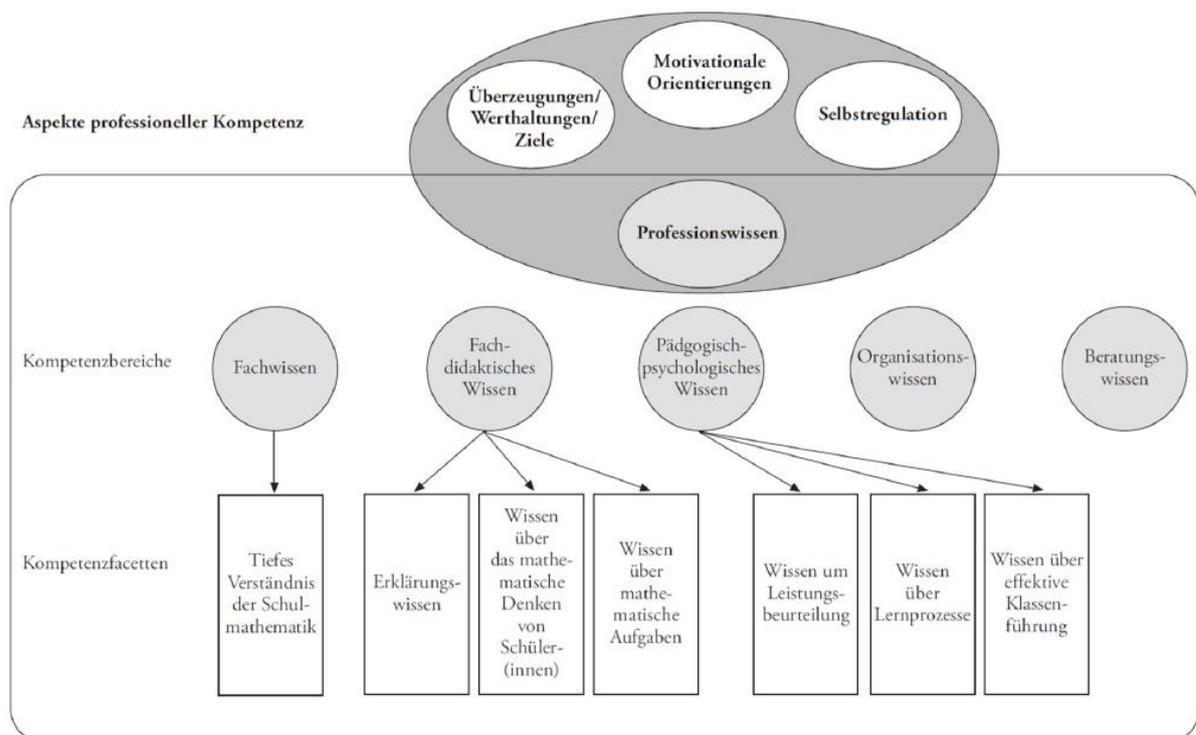


Abbildung 1: Das COAKTIV-Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2011, S. 32)

Shulmans Kategorien (Shulman, 1986; 1987) des professionellen Wissens von Lehrkräften genießen heute große Akzeptanz: allgemeines pädagogisches Wissen (*PK – general pedagogical knowledge*), Fachwissen (*CK – subject matter content knowledge*) und fachdidaktisches Wissen (*PCK – pedagogical content knowledge*). Die Typologie wurde in zahlreichen Studien verwendet (z.B. Blömeke, 2008; Borko, 2004). Das COAKTIV-Modell folgt ebenfalls der Unterscheidung in Fachwissen und fachdidaktisches Wissen. Shulmans allgemeines pädagogisches Wissen wird hingegen zur Kategorie pädagogisch-psychologisches Wissen erweitert. Lehrkräfte benötigen weiterhin Beratungswissen, um professionell mit Schüler:innen und Eltern kommunizieren zu können. Komplettiert werden die Wissensformen durch ein Organisationswissen, also über die „Funktionslogik und die Funktionsfähigkeit des Bildungssystems und der einzelnen Bildungseinrichtungen“ (Baumert & Kunter, 2011, S. 40). Das generische Modell umfasst ebenfalls Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele, etwa epistemologische Überzeugungen über Struktur, Genese und Validierung von Wissensbeständen einer Disziplin sowie subjektive Theorien über das Lehren und Lernen in einem Fach. Motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten komplettieren die Zusammenstellung. Es stellt eine zentrale Grundannahme des Modells dar, dass die professionellen Kompetenzen nicht angeboren oder unveränderbar sind (Baumert & Kunter, 2011). Folglich können diese in der Lehrkräftebildung vermittelt und erworben werden. Obwohl sich der Forschungsansatz der COAKTIV-Gruppe stark von dem der vorliegenden Studie unterscheidet, erwies sich das Modell als überaus geeignet für die Ergebnisdarstellung, da die verschiedenen Kompetenzbereiche und –facetten die Aussagen der Fachleiter:innen zu den professionellen Kompetenzen der Referendar:innen widerspiegeln.

4.3 Kohärenz in der Lehrkräftebildung

Unter dem Terminus *Kohärenz* wird „eine sinnhafte Verknüpfung von Strukturen, Inhalten und Phasen der Lehrerbildung“ gefasst. „Kohärente Lehr-Lern-Gelegenheiten stellen systematische Bezüge her, welche es den Lernenden ermöglichen, diese Strukturen, Inhalte und Phasen als zusammenhängend und sinnhaft zu erleben.“ (Hellmann, 2019, S. 9) Durch derartig gestaltete Lehrkräftebildungsprozesse soll eine konsekutive Professionalisierung über die verschiedenen Phasen hinweg erreicht werden. Hierbei ist es wichtig zu verstehen, dass sich Bezüge zwischen und innerhalb der Phasen mit ihren verschiedenen Institutionen und

Akteursgruppen nicht automatisch ergeben, sondern dass diese einer aktiven Verzahnung bedürfen (BMBF, 2019). Hericks definiert Verzahnung als eine „Kooperation der Phasen in organisatorischer, curricularer und personeller Hinsicht“ (Hericks, 2004, S. 302). Die Forderung nach einer Verzahnung zwischen den Phasen wurde explizit in den Rahmenvorgaben der 2010er-Jahre verankert (DGfG, 2010; KMK, 2012; 2019a). Häufig verbleiben die exakten Mittel und Ziele der Verzahnung dabei allerdings diffus (Cramer, 2020).

Zuletzt wandte sich die Diskussion um eine wirksame Verzahnung zunehmend komplexeren Relationierungen zwischen und innerhalb der Elemente sowie der Frage zu, wie man Kohärenz zwischen diesen herstellen könne. Eine formell-institutionelle Kohärenz, die strukturelle und inhaltliche Aspekte der Verzahnung bezeichnet und einer gewissen Steuerbarkeit unterliegt, ist dabei von einer informell-individuellen Kohärenz, einer kaum steuerbaren kognitiven Wahrnehmung und Herstellung von Kohärenz durch die Lehrenden und Lernenden selbst, zu unterscheiden (Cramer, 2020). Letztlich ist es das informell-individuelle Kohärenzerleben auf subjektiver Ebene, welches für (angehende) Lehrkräfte sowie Auszubildende professionalisierend wirksam wird. Die Annahme, Kohärenzherstellung sei allein durch eine Vernetzung der Elemente steuerbar, stellt eine Verkürzung dar. Beispielsweise anhand des andauernden Diskurses (Cramer, 2014; Hedtke, 2007) um das Theorie-Praxis-Verhältnis zeigt sich, dass kohärente Bezüge nicht alleine auf der Ebene struktureller und inhaltlicher Maßnahmen zu erreichen sind (Rothland, 2020). Folglich kann die Zielvorstellung einer für die Lehrkräftebildung auf der Ebene individueller Professionalität bedeutsamen informell-individuellen Kohärenz zwar allein durch Maßnahmen zur Herstellung formell-institutioneller Kohärenz nicht erreicht, zumindest aber in Teilen angebahnt werden (Cramer, 2020). Im Rahmen des Forschungsprojektes konnte gezeigt werden, in welchen organisatorischen, curricularen und personellen Verzahnungsmaßnahmen Geographie-Fachleiter:innen momentan involviert sind und welche Optimierungsansätze sie sehen (siehe Kapitel 6.2). Eine dieser (noch relativ jungen) Maßnahmen ist das Praxissemester, auf dessen mögliche Zielsetzungen im folgenden Kapitel eingegangen wird.

4.4 Zielsetzungen des Praxissemesters

In gut zwei Drittel der Bundesländer stellt mittlerweile das Praxissemester einen festen Bestandteil der ersten Phase der Lehrkräftebildung dar (Ulrich et al., 2020). Die schulpraktische Phase wurde mit dem Ziel einer besseren Verbindung von Theorie und Praxis eingeführt (Zorn, 2020), um unter anderem der Forderung vieler Studierender und Lehrkräfte nach einem stärkeren Praxisbezug in der Lehrkräftebildung Rechnung zu tragen (König & Rothland, 2018). Ein Vergleich der bundesweiten Konzeptionen des Praxissemesters verdeutlicht allerdings, dass dessen Intention nicht vollständig geklärt ist. Nach Weyland (2010) ist ein ganzes Spektrum möglicher Zielsetzungen denkbar, die sich den drei Bezugssystemen *Wissenschaft*, *Praxis* und *Person* zuordnen lassen (siehe Abbildung 2). Alle drei Bezugssysteme stehen in einer Wechselbeziehung zueinander und tragen zur Professionalisierung der Studierenden bei.

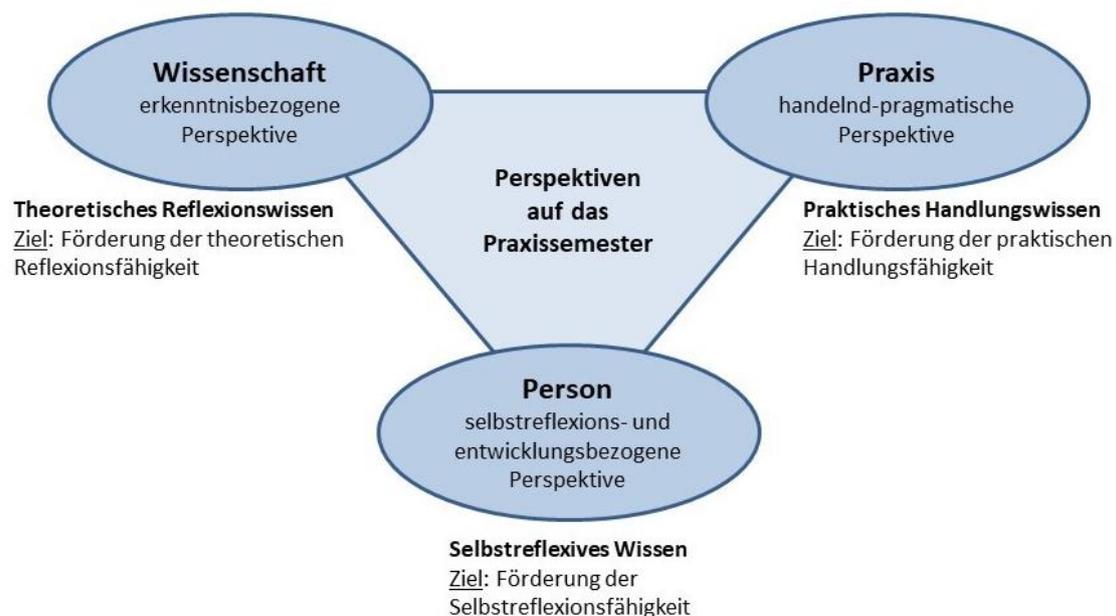


Abbildung 2: Spektrum möglicher Zielsetzungen des Praxissemesters (eigene Darstellung nach Weyland, 2010, S. 323)

Die in Deutschland beobachtbaren „heterogenen Praxiskulturen“ (Ulrich & Gröschner, 2020, S. V) bei der Ausgestaltung des Praxissemesters gehen mit einer jeweils konzeptionell unterschiedlichen Positionierung im Dreieck der drei Bezugssysteme einher. Als Studienelement der ersten Phase ist das Praxissemester allerdings zunächst aus einer erkenntnisbezogenen beziehungsweise wissenschaftlichen und nicht aus einer handelnd-

pragmatischen beziehungsweise praxisorientierten Perspektive zu betrachten. Entsprechend sollte ein theoretischer und forschungsmethodischer Erkenntnisgewinn im Zentrum des Interesses stehen (Weyland, 2010). Das *Forschende Lernen* stellt dabei den hochschuldidaktischen Ansatz schlechthin für das Praxissemester dar (Weyland & Wittmann, 2015) und ist bundesweit in unterschiedlichen Akzentuierungen in vielen Rahmenvorgaben verankert (z.B. MSW, 2010). Auf subjektiver Ebene sollen durch Anbahnung eines forschenden Habitus Praxis und Theorie reflexiv in Beziehung gesetzt werden. Da sich die drei Bezugssysteme nicht gegenseitig ausschließen, können grundsätzlich durchaus auch handelnd-pragmatische Zielsetzungen angestrebt werden. Inwiefern die verschiedenen Zielebenen jedoch tatsächlich verfolgt werden, hängt auf curricularer Ebene von den in den Bundesländern jeweils geltenden Rahmenvorgaben und, in der konkreten Umsetzung allerdings wohl noch wesentlich relevanter, von der Positionierung der individuellen Akteur:innen zu den drei Bezugssystemen sowie innerhalb des Kontinuums der mannigfaltigen Theorie-Praxis-Relationierungen ab (Zorn, 2020).

Forschungsergebnisse legen nahe, dass verschiedene beteiligte Akteursgruppen (z.B. Studierende, Mentor:innen, Dozierende, Fachleiter:innen) und Institutionen (z.B. Schule, Hochschule, Studienseminar) teils divergierende Erwartungen und Zielsetzungen mit dem Praxissemester verbinden. Während beispielsweise Mentor:innen sowie Studierende primär den Erwerb professioneller Handlungskompetenz anstreben, steht für Universitätsdozierende zumeist die theoriegeleitete Reflexion der Praxissituation im Vordergrund (Ulrich & Gröschner, 2020). Umso relevanter erscheint eine intensive Kooperation zwischen den involvierten Institutionen und Akteur:innen. Die Forschungsergebnisse der vorliegenden Studie umfassen die Perspektiven der Fachleiter:innen auf das Praxissemester im Fach Geographie, an deren Durchführung sie häufig direkt beteiligt sind (siehe Kapitel 6.2).

4.5 Gestaltung von Ausbildungsprozessen in der zweiten Phase

Die Ausbildungsgestaltung durch die Fachleiter:innen in der zweiten Phase stellt ein Forschungsdesiderat dar. Dies gilt sowohl fächerübergreifend (Munderloh, 2018) als auch insbesondere für die geographiedidaktische Forschung. Ebenso ist ein weitgehendes Fehlen theoretischer Konstrukte zu konstatieren, etwa zu den professionellen Kompetenzen von Fachleiter:innen.

Die Interviewdaten liefern explorative Einblicke in die Ausbildungsgestaltung der Geographie-Fachleiter:innen, insbesondere in die Gestaltung der Seminarsitzungen sowie der reflexiven Prozesse im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen. Für die Datenanalyse und Ergebnisdarstellung wird auf eine Unterscheidung von Richter et al. zurückgegriffen, die die Autor:innen für die Untersuchung der Praxis von Mentor:innen herausarbeiteten (Richter et al., 2013). Richter et al. unterscheiden zwischen Transmissions-orientiertem (*transmission-oriented*) und konstruktivistisch-orientiertem (*constructivist-oriented*) Mentoring. Auch Gerlach (2020) greift in seiner Studie auf diese Ausdifferenzierung zurück (transmissionsorientiert/instruktivistisch versus moderierend/(ko-)konstruktivistisch). Transmissionsorientierte Mentor:innen legen großen Wert auf eine Vermittlung von Wissen und Inhalten. Diesem Vorgehen liegt die Annahme zu Grunde, dass Wissen bei den Expert:innen kumuliert ist und in einem relativ gelenkten Prozess an die angehenden Lehrkräfte weitergegeben wird. In einem asymmetrischen Verhältnis sind die Lernenden Empfänger:innen von Wissen. Konstruktivistisch-orientierte Mentor:innen negieren dieses asymmetrische Verhältnis nicht, legen jedoch mehr Wert darauf, dass die Novizen-Lehrkräfte neue Wissensbestände auf Grundlage einer Vernetzung mit bereits vorhandenen Wissensbeständen selbst konstruieren. Lernen erfolgt somit als sozialer Prozess anhand authentischer Situationen (Richter et al., 2013), was durch das Präfix „ko-“ in „(Ko-)Konstruktion“ betont wird.

5. Forschungsdesign: Methodik und Stichprobe

5.1 Methodische Vorüberlegungen: Das Experteninterview in der qualitativen Sozialforschung

Im Folgenden wird erläutert, weshalb im Zuge der Datengewinnung und –auswertung Methoden der qualitativen Sozialforschung Anwendung fanden. Zudem wird das Experteninterview als Erhebungsmethode genauer vorgestellt. Die Ausführungen zur zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung in Kapitel 2 machen deutlich, dass es sich beim Forschungsgegenstand um ein bislang kaum untersuchtes Feld handelt. Demzufolge ist es kaum möglich, auf Grundlage bestehender Theorien oder Hypothesen präzise Items für eine quantitative Untersuchung zu formulieren. Vielmehr gilt es, Neues zu entdecken und hypothesengenerierend zu arbeiten (Flick, 2017). Der gewählte Forschungsansatz gewährleistet ein hohes Maß an Offenheit, das bei einschlägigen Autoren als wohl zentralstes Prinzip der qualitativen Sozialforschung angeführt wird (Flick, 2017; Lamnek & Krell, 2016; Mayring, 2016). Diese Offenheit bezieht sich dabei nicht nur auf den Kommunikationsprozess, sondern auch auf den Untersuchungsgegenstand selbst. Das Wirken der Fachleiter:innen in der zweiten Phase weist ein hohes Maß an Komplexität und Non-Standardisierbarkeit auf, sodass sich dieses nicht befriedigend in einzelne Variablen zerlegen lässt. Vielmehr ist der Untersuchungsgegenstand in seiner Komplexität und Ganzheit zu untersuchen, was unter anderem durch einen hohen Freiheitsgrad bei der Beantwortung der Fragen realisiert wurde.

Als Erhebungsmethode fungierte das systematisierende Experteninterview (Bogner et al., 2014), eine qualitative Interviewform, die unter dem Metabegriff des Leitfadeninterviews zu subsumieren ist (Misoch, 2015). Während andere Formen qualitativer Interviews inhaltlich oder methodisch definiert sind, zum Beispiel das narrative Interview, definiert sich diese Interviewform über den interviewten Personenkreis: die Expert:innen (Bogner et al., 2014; Misoch, 2015). Sie stehen dabei nicht als individuellen Personen im Vordergrund, sondern als Repräsentant:innen bestimmter Funktionen und somit als Träger:innen speziellen Wissens. Institutionalisierte Wissensbestände und Problemlösungen stehen im Fokus (Flick, 2017; Misoch, 2015).

Im Zentrum der Kritik an der Methode steht bisweilen die zu starke Standardisierung aufgrund der vorgegebenen thematischen Strukturierung durch die Interviewenden beziehungsweise den Interviewleitfaden (Bogner et al., 2014). Gleichzeitig ist eine gewisse thematische Steuerung unabdingbar, da zum einen die Informationen, die mittels des Interviews generiert

werden sollen, häufig sehr spezifischer Natur sind und zum anderen Expert:innen zumeist wichtige Positionen bekleiden, sodass die Interviewsituation in den meisten Fällen durch einen gewissen Zeitdruck gekennzeichnet ist (Gläser & Laudel, 2010).

Wie ist ein Experte beziehungsweise eine Expertin zu definieren? Kaiser beschreibt Expert:innen als Personen, die erstens „über Position und Status sowie das ihnen zugeschriebene Wissen“ verfügen und zweitens „Träger[:innen] des für die wissenschaftliche Analyse relevanten Funktionswissens“ (Kaiser, 2014, S. 38) sind. Bogner et al. fügen als weiteren zentralen Aspekt hinzu, dass Expert:innen über ein in besonderem Maße praxiswirksames Wissen verfügen. Ihre Handlungen und ihr Wissen strukturieren in ganz entscheidender Weise die Handlungsbedingungen anderer Akteur:innen. Der Expertenstatus geht also mit einer starken sozialen Wirkmächtigkeit einher (Bogner et al., 2014). Diese Definition bildet die professionelle Gruppe der Fachleiter:innen ab: Sie verfügen über hochspezifisches Wissen zur zweiten Phase der Lehrkräftebildung, das an meritokratisch erreichte Positionen gebunden ist, und nehmen als Ausbildungslehrkräfte eine entscheidende Multiplikatorenfunktion ein. Meuser und Nagel (2009) unterscheiden dabei zwei verschiedene Formen des Wissens von Expert:innen: *Betriebswissen* und *Kontextwissen*. Bei ersterer Wissensform geht es um Auskünfte zu Prozessen, in die die Expert:innen besondere, privilegierte Einblicke haben. Wie läuft etwa die Ausbildungsgestaltung in der zweiten Phase konkret ab? Das Kontextwissen beinhaltet nicht etwa das Handeln der Expert:innen selbst, sondern vielmehr deren Perspektive auf das Handeln anderer und dessen Rahmenbedingungen. Wie nehmen die Fachleiter:innen beispielsweise die Eingangsvoraussetzungen der Referendar:innen wahr? Oder welchen Blick haben Sie auf die institutionellen Rahmenbedingungen des Referendariats? Um diese Wissensbestände möglichst ganzheitlich erheben zu können, wurden ein Interviewleitfaden, ein Begleitfragebogen und ein Postskriptum entwickelt, die im Folgekapitel vorgestellt werden.

5.2 Vorstellung der Erhebungsinstrumente: Interviewleitfaden, Begleitfragebogen und Dokumentationsbogen

Auf Grundlage der in den Kapiteln 2 und 4 vorgestellten empirischen Forschungsergebnisse und theoretischen Hintergründe sowie der Forschungsfragen (Kapitel 3) wurde ein Leitfaden für die Durchführung der Experteninterviews konzipiert (siehe Anhang). Dieser stellt das

zentrale Erhebungsinstrument dar, durch welches das Forschungsproblem eine Übersetzung in konkrete Interviewfragen erfährt, die somit für die Expert:innen in Hinblick auf deren Erfahrungswelt nachvollziehbar und beantwortbar werden (Kaiser, 2014). Die Notwendigkeit hierfür beruht auf der Differenz zwischen den Kontexten der Interviewpartner:innen. Während das Erkenntnisinteresse der Studie in einem wissenschaftlichen Kontext anzusiedeln ist, dominiert bei den Fachleiter:innen primär eine schulpraktische Perspektive. Daher ist das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse permanent in Fragen zu übersetzen, die dem kulturellen Kontext der Gesprächspartner:innen entsprechen (Gläser & Laudel, 2010). Im Unterschied zu einem standardisierten Fragebogen stellt der Leitfaden allerdings lediglich ein Gerüst dar, welches der interviewenden Person weitreichende Entscheidungsfreiheiten lässt. Der Leitfaden kann und soll flexibel gehandhabt werden, um dem Primat der Offenheit im Interviewverlauf Rechnung zu tragen (Gläser & Laudel, 2010).

Der finale Interviewleitfaden ist das Resultat einer ausführlichen Literaturrecherche, explorativer Experteninterviews (Bogner et al., 2014), zweier Pilotierungen sowie diverser begleitender Arbeitsgruppendifkussionen. Schlussendlich beinhaltet der Leitfaden vier große Themengebiete:

- a) Perspektive der Fachleiter:innen auf die Referendar:innen
- b) Das Fach Geographie
- c) Aufbau der Geographie-Lehrkräftebildung
- d) Ausbildungspraxis in der zweiten Phase

Die Themenblöcke selbst sowie die jeweiligen Interviewfragen (siehe Anhang) wurden sachlogisch so angeordnet, wie es sich im Rahmen der Pilotierungen am sinnvollsten erwies, um thematische Brüche zu vermeiden.

Strukturell folgte die Leitfadenskonstruktion dem von Misoch (2015) vorgeschlagenen vierphasigen Schema:

1. **Informationsphase** (z.B. Informationen zur Studie, Einverständniserklärung)
2. **Warm-up** (z.B. Einstiegsfrage, Gewöhnung an Interviewsituation)
3. **Hauptteil** (durch Leitfaden festgelegte Themenbereiche)
4. **Ausklang** (z.B. Abschlussfrage, Hinausbegleiten aus dem Interview)

Der Hauptteil stellt das Herzstück des Interviews dar, in dem die relevanten Themen, initiiert durch formulierte Erzählaufforderungen, kommunikativ bearbeitet werden. Dabei werden gleichermaßen deduktive beziehungsweise exmanente wie auch induktive beziehungsweise immanente Nachfragen gestellt (Misoch, 2015). Um die Forschungsfragen nun für die Fachleiter:innen greifbar zu machen, wurden diese in einem dreischrittigen Verfahren (Kaiser, 2014) in Interviewfragen operationalisiert.



Abbildung 3: Konzeptionelle und instrumentelle Operationalisierung (Kaiser, 2014, S. 57)

Bei der konzeptionellen Operationalisierung wurde die übergeordnete Forschungsfrage in Analyse- und Fragenkomplexe ausdifferenziert, um diese konkret greifbar zu machen. In der anschließenden instrumentellen Operationalisierung wurden darauf aufbauend konkrete Interviewfragen formuliert, um die gewünschten Informationen zu erhalten (Kaiser, 2014).

Als Resultat des Entwicklungsprozesses wurden insgesamt vier Analysedimensionen identifiziert (siehe Abbildung 4).

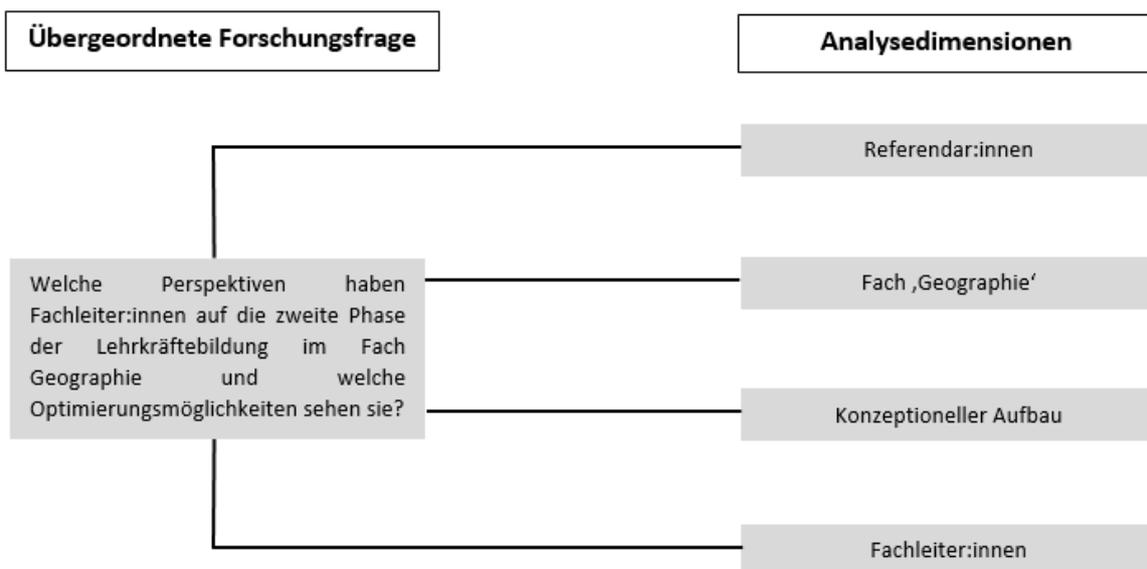


Abbildung 4: Analysedimensionen der übergeordneten Forschungsfrage (eigene Darstellung)

Die Analysedimensionen wurden anschließend weiter in Fragenkomplexe sowie letztlich konkrete Interviewfragen ausdifferenziert, wie in Abbildung 5 exemplarisch für die Analysedimension *Referendar:innen* dargestellt ist.

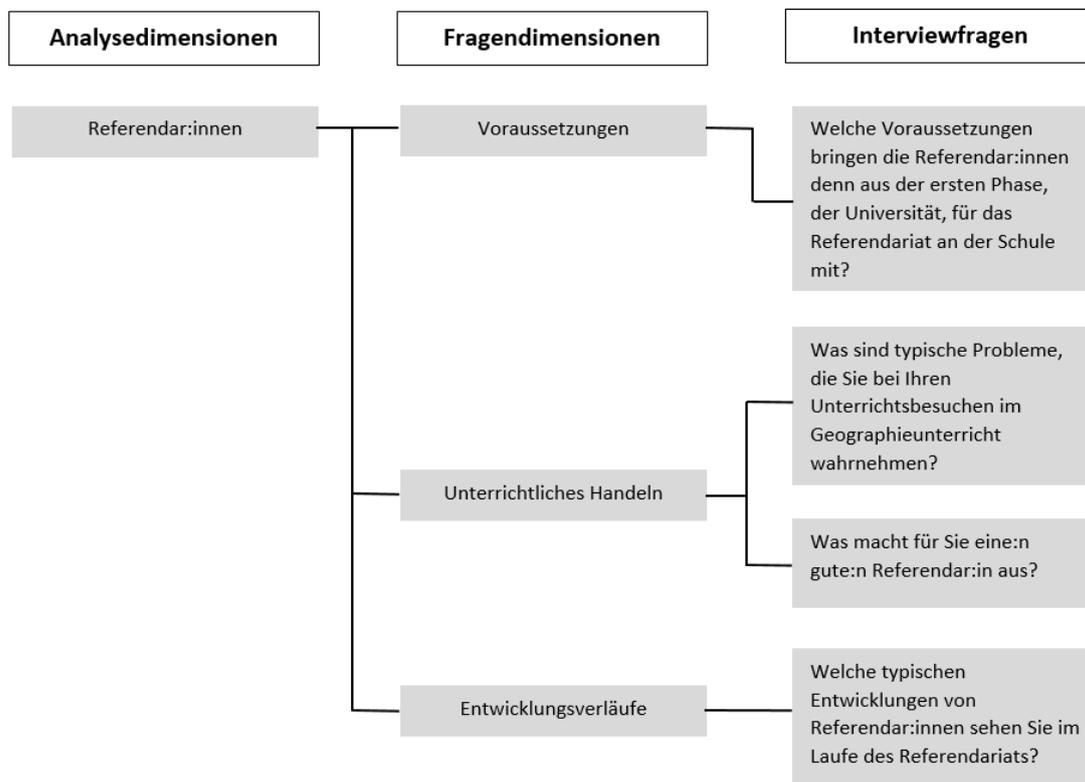


Abbildung 5: Ausdifferenzierung in konkrete Interviewfragen (eigene Darstellung)

Ergänzend zu den offenen Fragen wurden jeweils noch mögliche exmanente Fragen (siehe Leitfaden im Anhang) für den Fall formuliert, dass die entsprechenden Themen nicht von sich aus durch die Interviewpartner:innen angesprochen werden.

Zusätzlich zum Interviewleitfaden wurde ein Kontextfragebogen entworfen, in dem demographische (Alter, Geschlecht) sowie berufsbiographische Informationen (u.a. Fächerkombination, Dauer der Tätigkeit als Fachleiter:in, zusätzliches Lehrdeputat, sonstige Tätigkeiten in der Lehrkräftebildung) abgefragt wurden. Der Fragebogen wurde jeweils nach dem Interview ausgefüllt, um die Interviewsituation nicht zu beeinflussen und die für die Interpretation der Forschungsergebnisse durchaus relevanten Aspekte nicht in einem Frage-Antwort-Format verbal abfragen zu müssen. Abschließend wurde noch ein

Dokumentationsbogen erstellt, der durch den Forscher im Anschluss an die Interviews ausgefüllt wurde. In diesem wurden neben Zeit und Ort des Interviews auch Besonderheiten im Verlauf des Gesprächs oder relevante Äußerungen der interviewten Person im Anschluss an die Audio-Aufnahme festgehalten. Diese Informationen konnten in Einzelfällen einen Beitrag zu einer noch differenzierteren Datenauswertung leisten.

5.3 Stichprobe

Zielgruppe der Untersuchung waren Geographie-Fachleiter:innen der zweiten Phase für das Lehramt an Gymnasien. Insgesamt wurden 23 Fachleiter:innen (9 weiblich, 14 männlich) aus 12 Bundesländern interviewt. Es wurde großer Wert darauf gelegt, Fachleiter:innen aus allen Regionen des Bundesgebietes zu interviewen, um sich vor dem Hintergrund der divergierenden Rahmenbedingungen in den einzelnen Ländern ein möglichst fundiertes Bild von der zweiten Phase zu machen. Zudem sollte im Sinne eines varianzmaximierenden Vorgehens eine möglichst große Bandbreite an Erfahrung beziehungsweise Dauer der Tätigkeit als Fachleiter:in abgedeckt werden (zwischen zwei und 17 Jahre). Die Kontaktaufnahme erfolgte über bestehende Kontakte und Anfragen an den Seminarstandorten. Häufig erwies sich eine Art „Schneeballsystem“ als hilfreich. Interviewpartner:innen stellten nachfolgend an das Gespräch Kontakte zu weiteren Kolleg:innen her und trugen das Forschungsanliegen vor. Dies erleichterte die Vereinbarung weiterer Interviewtermine.

Nach etwa zwanzig Gesprächen wurden im Rahmen der begleitenden Datenauswertung vermehrt wiederkehrende inhaltliche Muster in den Antworten festgestellt. Daher konnte davon ausgegangen werden, dass eine theoretische Sättigung erreicht war und es wurden keine weiteren Interviewtermine mehr vereinbart. Zudem waren bereits Seminarstandorte aus dem gesamten Bundesgebiet vertreten und somit eine gewisse regionale Verteilung erreicht worden, wie aus Abbildung 6 hervorgeht (rote Färbung = durchgeführte Interviews).

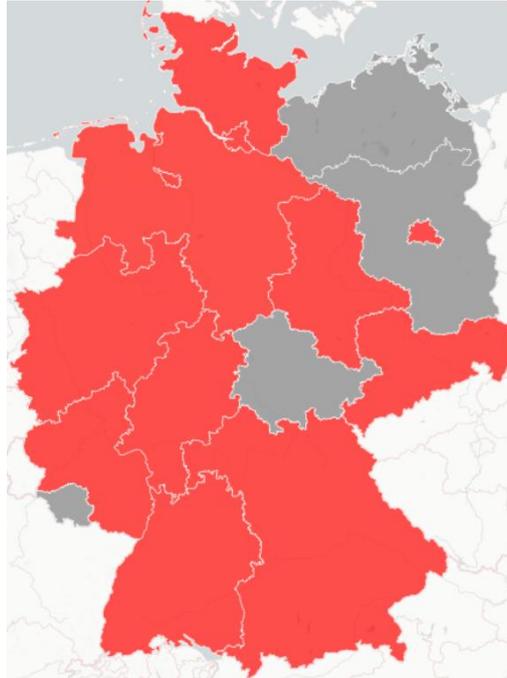


Abbildung 6: Verteilung der Interviews auf die Bundesländer (eigene Darstellung)

Durchschnittlich weisen die Expert:innen eine Unterrichtserfahrung von 21,2 Jahren auf und fungieren seit neun Jahren als Fachleiter:innen. Folglich konnten sie im Mittel etwa 11 Jahre Erfahrung als Lehrkraft vorweisen, bevor sie zu Ausbildungslehrkräften ernannt wurden. Neben ihrer Ausbildungstätigkeit im Rahmen der zweiten Phase geben die Fachleiter:innen im Mittel neun (zwischen null und 17) eigene Unterrichtsstunden pro Woche. Knapp die Hälfte der Teilnehmenden hat Erfahrungen oder arbeitet zusätzlich als Hochschul-Dozent:in in der Geographie(-didaktik). Die Mehrheit der Fachleiter:innen gibt zudem Geographie-Fortbildungen für Lehrkräfte. 57 % haben bereits an Geographie-Schulbüchern mitgewirkt oder Aufsätze in Fachzeitschriften publiziert.

5.4 Datenerhebung

Im Zeitraum zwischen November 2019 und März 2020 wurden 23 Einzelinterviews in insgesamt 12 Bundesländern geführt. Diese dauerten zwischen 58 Minuten und einer Stunde und 59 Minuten. Grundlage der Durchführung war der bereits vorgestellte Leitfaden (siehe Anhang), der im Gesprächsverlauf flexibel gehandhabt wurde (Bogner et al., 2014). Alle Interviews wurden aufgezeichnet und vollständig transkribiert, um bei der Datenauswertung auf die Gesamtheit des Materials zurückgreifen zu können. Für die Verwaltung der verschriftlichen Daten fand das Programm MAXQDA Verwendung (Kuckartz, 2010).

Mittels eines Begleitfragebogens wurden im Anschluss an die Interviews demographische und berufsbiographische Informationen der Interviewpartner:innen erhoben. Abschließend hielt der Forscher die Gegebenheiten der Interviewsituation in einem Dokumentationsbogen fest.

5.5 Qualitativ-inhaltsanalytische Auswertung

Das Datenmaterial wurde in einem Verfahren ausgewertet, das sich an der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) orientiert. Die strukturierende Inhaltsanalyse ist als „wohl zentralste inhaltsanalytische Technik“ (Mayring, 2015, S. 97) zu bezeichnen. Ihr liegt das Ziel einer theoriegeleiteten Systematisierung und Strukturierung des Materials zu Grunde. Eine Struktur wird dabei über ein Kategoriensystem (siehe Anhang) an das Material herangetragen. In einem iterativen Verfahren wurden hierfür auf Grundlage mehrerer Materialdurchgänge zunächst induktive Kategorien entwickelt, die in einem nächsten Schritt um deduktive Kategorien erweitert wurden (z.B. COAKTIV-Kompetenzmodell, DGfG-Rahmenvorgaben, Zielsetzungen des Praxissemesters nach Weyland, 2010). Begleitet wurde der Prozess durch regelmäßige Arbeitsgruppen-Diskussionen der induktiv gebildeten Kategorien anhand exemplarischer Interviewpassagen. Parallel wurden die Haupt- bis Feinkategorien plus Kategoriendefinitionen mitsamt Ankerbeispielen in einem Codierleitfaden zusammengestellt, der später auch für die Überprüfung der Intercodierreliabilität verwendet wurde. Eine systematische Extraktion der Daten erfolgte in einem Hauptmaterialdurchgang, wobei das Kategoriensystem weiterhin marginal angepasst wurde, um dem Interviewmaterial möglichst vollständig gerecht zu werden. Die Codierung der Daten erfolgte mit dem Programm MAXQDA.

5.6 Gütekriterien des Forschungsprozesses

Die Entwicklung des Interviewleitfadens erfolgte auf Grundlage einer ausführlichen Literaturrecherche, explorativer Experteninterviews, zweier Pilotierungen sowie diverser begleitender Arbeitsgruppendifkussionen. Zudem wurde das zentrale Erhebungsinstrument auf einer geographiedidaktischen Fachkonferenz vorgestellt und diskutiert.

Die Bildung der induktiven und deduktiven Kategorien des Kategoriensystems erfolgte theoriegeleitet und wurde fortwährend in der Arbeitsgruppe diskutiert. Um die Vollständigkeit der Daten zu gewährleisten, wurden die Audio-Aufnahmen komplett transkribiert. Die Codierung der Daten erfolgte mit dem Programm MAXQDA, wodurch ein hoher methodischer Standard sichergestellt werden konnte.

Eine zweite Analystin nahm parallel eine unabhängige Zuordnung der Textstellen zu den einzelnen Kategorien vor. In regelmäßigen Codierkonferenzen wurde der Grad der Übereinstimmung ausgewertet, sowie fragliche Textstellen und Nicht-Übereinstimmungen diskutiert. Durch diese kommunikative Validierung wurde die Intercoderreliabilität sichergestellt. Das beschriebene Vorgehen schließt somit die in der naturwissenschaftsdidaktischen qualitativ-inhaltsanalytischen Forschung gängigen Maßnahmen der Qualitätssicherung ein (Göhner & Krell, 2020).

5.7 Forschungsethische Überlegungen

Bei der Durchführung der Interviews wurde zu jeder Zeit den Prinzipien der Freiwilligkeit und der informierten Einwilligung Rechnung getragen (Kaiser, 2014). Die Interviewteilnehmer:innen wurden zu Beginn über die Hintergründe der Studie sowie die Freiwilligkeit der Teilnahme informiert. Vorab wurde die Erlaubnis, das Gespräch aufzeichnen zu dürfen eingeholt und auf die Möglichkeit aufmerksam gemacht, diese jederzeit zurücknehmen zu können.

Fachleiter:innen haben nicht nur innerhalb der Fachschaften und Kollegien der Schulen, an denen sie tätig sind, exponierte Positionen inne, sondern weisen bisweilen sogar im Schulwesen des jeweiligen gesamten Bundeslandes einen hohen Bekanntheitsgrad auf. Dieser ist etwa auf Unterrichtsbesuche an Ausbildungsschulen oder aber beispielsweise auch auf deren häufige Tätigkeit in der Lehrkräftefortbildung zurückzuführen. Hieraus resultieren

besondere forschungsethische Ansprüche an die vorliegende Studie. Alle personen- und ortsbezogenen Daten in den Transkripten wurden anonymisiert (Bogner et al., 2014), um sicherzustellen, dass keine Rückschlüsse auf individuelle Personen, aber auch Seminarstandorte oder sogar einzelne Referendar:innen möglich sind. Dem Schutz der Identität wurde hohe Bedeutung beigemessen, um Nachteile für die Teilnehmenden ausschließen zu können. Im Rahmen der Ergebnisdarstellung wurde für die Bezeichnung der einzelnen Expert:innen auf Farbcodes zurückgegriffen.

6. Empirische Erkenntnisse und Kontextualisierung der Einzelbeiträge

Im Folgenden werden die empirischen Erkenntnisse der Einzelbeiträge vorgestellt und miteinander in Beziehung gesetzt. Die Beiträge, deren alleiniger Autor in allen Fällen der Forscher ist, finden sich in voller Länge im Anhang der vorliegenden Rahmenschrift.

6.1 “She just can’t break it down to the classroom...”: Expert perspectives on German geography trainee teachers’ competencies and initial teaching

Der Aufsatz “*She just can’t break it down to the classroom...: Expert perspectives on German geography trainee teachers’ competencies and initial teaching* [„*Sie bekommt’s einfach nicht aufs Klassenzimmer runtergebrochen...: Expertenperspektiven auf Kompetenzen und unterrichtliches Handeln von Geographie-Referendar:innen in Deutschland*] wurde 2021 in der Zeitschrift *International Research in Geographical and Environmental Education (IRGEE)* veröffentlicht:

Fischer, F. (2021). “She just can’t break it down to the classroom...”: Expert perspectives on German geography trainee teachers’ competencies and initial teaching. *International Research in Geographical and Environmental Education*, DOI: 10.1080/10382046.2021.1973254

Wie in Kapitel 3 (Forschungsfragen) herausgearbeitet wurde, stellen die Expertenperspektive der Fachleiter:innen auf die Voraussetzungen, die die Referendar:innen aus der ersten Phase mitbringen, auf deren unterrichtliches Handeln, sowie auf die professionellen Kompetenzen besonders hervorragender Referendar:innen den Gegenstand des Beitrages dar. Auf dieser Grundlage werden Schlussfolgerungen für Adaptionen im Geographie-Lehrkräftebildungssystem gezogen.

Ausgewählte empirische Erkenntnisse:

Voraussetzungen der Referendar:innen aus der ersten Phase

Es konnte gezeigt werden, dass fast alle Fachleiter:innen eine enorme Heterogenität in den Kompetenzen, die die Referendar:innen aus der ersten Phase mitbringen, wahrnehmen. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten der angehenden Lehrkräfte sind „*wirklich extrem unterschiedlich*“ (Orange1) und daher kaum zu generalisieren. Hierfür sind drei Hauptgründe zu identifizieren: Zunächst einmal haben die Referendar:innen nachvollziehbarerweise unterschiedliche Interessen und Schwerpunkte innerhalb des weiten thematischen Spektrums der Geographie. Weiterhin treten nicht alle Referendar:innen notwendigerweise ihr Referendariat im selben Bundesland an, in dem sie die erste Phase absolviert haben. Die Lehramtsausbildung unterscheidet sich bisweilen substantiell zwischen den Ländern, beispielsweise bezüglich der Art und Dauer der Schulpraktika. Als gewichtigste Ursache für die heterogenen Voraussetzungen betonen die Expert:innen jedoch einen Zusammenhang zwischen den wahrgenommenen Eingangsvoraussetzungen und den vormaligen Universitäten. Blau2 beschreibt diesen Zusammenhang wie folgt: „*Es ist faszinierend für mich, dass es eigentlich einen Fächerkanon gibt [...], der aber ganz unterschiedlich an den einzelnen Standorten dargebracht wird. Also ich war mir nicht bewusst, muss ich sagen, wie unterschiedlich einzelne Professoren ausbilden [...]*“ Trotz der Forderung nach vergleichbaren Standards in den Rahmenvorgaben (DGfG, 2010; KMK, 2019a), scheinen diese an den einzelnen Standorten sehr unterschiedlich umgesetzt zu werden.

Die Fachleiter:innen beschreiben eine große Bandbreite des Niveaus des **geographischen Fachwissens** der Referendar:innen zu Beginn des Vorbereitungsdienstes. Das Spektrum reicht dabei von „*wissen banalste Fachbegriffe nicht bis hin zu alles top*“ (Blau 5). Während einige Fachleiter:innen eine tendenzielle Abnahme der fachwissenschaftlichen Kenntnisse wahrnehmen, erleben andere diese als relativ konstant. Die meisten Interviewpartner:innen nehmen dabei eine Veränderung der Beschaffenheit des geographischen Fachwissens im Sinne einer zunehmenden Spezialisierung wahr. Diese wird einer Spezialisierung der Forschung sowie der Lehrveranstaltungen an den Universitäten zugeschrieben. Häufig zeigen sich die Fachleiter:innen erstaunt über die Tiefe der Kenntnisse der Referendar:innen in einzelnen Themengebieten (z.B. „*die physische Geographie Südostasiens während des Pleistozäns*“ Lila2). Es wird jedoch als problematisch angesehen, dass diese zunehmende

Spezialisierung häufig mit einem Mangel an geographischen Grundkenntnissen einherzugehen scheint. Diverse Fachleiter:innen äußern die Vermutung, dass geographische Grundlagen-Vorlesungen heutzutage wohl eine geringere Bedeutung zu haben scheinen. Vor dem Hintergrund, dass in den Augen der Expert:innen eine tiefgreifende Kenntnis aller Bereiche, die in der Schulgeographie thematisiert werden, in der ersten Phase kaum zu erreichen ist, wird der häufig festzustellende Mangel an grundlegenden wissenschaftlichen Recherchemethoden und Erschließungsstrategien kritisiert.

Die DGfG- und KMK-Standards beschreiben verpflichtende fachwissenschaftliche Inhalte für die Lehramtsstudiengänge. Gefragt nach den wahrnehmbaren fachwissenschaftlichen Stärken und Schwächen der Referendar:innen, bleiben die Fachleiter:innen in ihren Beschreibungen primär auf der Ebene der Unterscheidung zwischen physischer Geographie und Humangeographie. Es wird deutlich, dass die Ausbildungslehrkräfte grundlegende Schwachstellen in der physischen Geographie, insbesondere in der Klimatologie und der Geomorphologie, wahrnehmen. Die Referendar:innen scheinen tendenziell über bessere humangeographische Kenntnisse zu verfügen. Auffällig erscheint, dass im gesamten Datenmaterial die *Theorie und Geschichte der Geographie* überhaupt nicht thematisiert wird. Folglich kann angenommen werden, dass diese als nicht sonderlich relevant für das schulpraktische Wirken oder zumindest die zweite Phase erachtet wird.

Die **geographiedidaktischen Kompetenzen** werden im Vergleich zu den fachlichen Kompetenzen als noch „*deutlich heterogener*“ (Gold1) wahrgenommen. Dabei nehmen die Expert:innen einen noch stärkeren Zusammenhang mit dem Standort, an dem die erste Phase absolviert wurde, wahr. Lila1 erläutert:

„[Es] hängt wirklich von den Universitäten ab, würde ich sagen. [...] Wir haben Unis, wo ich sagen würde: Wow, die bringen normalerweise wirklich viel Wissen in der Geodidaktik mit und können hier sogar Innovationen implementieren. Und in anderen Fällen fragst du dich: Gab es überhaupt eine fachdidaktische Ausbildung?“

Generell nehmen die Fachleiter:innen in den letzten Jahren jedoch große Verbesserungen der durchschnittlichen geographiedidaktischen Kompetenzen zu Beginn des Referendariats wahr. Beispielsweise sind die Referendar:innen mehrheitlich mit den geographischen Basiskonzepten vertraut. Die Kenntnisse verbleiben hier allerdings häufig auf einem oberflächlichen Niveau, weshalb ein Einfluss auf das unterrichtliche Wirken kaum gegeben ist.

Es wird allerdings auch deutlich, dass bei einem Teil der Referendar:innen keinerlei Kenntnisse zu den Basiskonzepten aus der ersten Phase vorhanden sind. Nicht zu Unrecht fragt Lila4: „*Was kann ich also voraussetzen?*“ Hiermit einher geht ein extrem variierendes Fachverständnis.

Positiv hervorgehoben werden die Kenntnisse zur Entwicklung von Unterrichtsmodellen, die Mediennutzung sowie das breite Repertoire an Unterrichtsmethoden. Die Expert:innen attestierten vielen Referendar:innen solide theoretische Kenntnisse zur Planung von Unterrichtsstunden. Allerdings fiel es vielen schwer, die theoretischen Kenntnisse in die schulische Praxis zu überführen und beispielsweise die passende Unterrichtsmethode für die jeweilige Lerngruppe auszuwählen. Gemäß der Rahmenvorgaben der Lehrkräftebildung im Fach Geographie stellt die geographiedidaktische Forschung einen integralen Teil der ersten Phase dar. Diese wird seitens der Expert:innen an keiner Stelle thematisiert.

Schwierigkeiten im unterrichtlichen Wirken der Referendar:innen

Eine der zentralen Tätigkeiten von Fachleiter:innen ist es, den Unterricht der Referendar:innen im Rahmen von Unterrichtsbesuchen zu beobachten, zu analysieren, zu bewerten und Unterrichtsnachbesprechungen zu führen. Die Expert:innen beschreiben diverse Schwierigkeiten, die sie im Rahmen ihrer Unterrichtsbesuche bei den angehenden Lehrkräften wahrnehmen. Einige der Probleme beziehen sich dabei auf fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenzen, andere sind eher allgemeindidaktischer und –pädagogischer Natur.

Vier zentrale geographiespezifische Probleme können identifiziert werden. Aufgrund der äußerst umfangreichen Lehrpläne fällt es Referendar:innen häufig schwer, (1) exemplarische geographische Themen auszuwählen und zu strukturieren. Sie finden es gleichermaßen herausfordernd, einzelne Stunden wie auch Sequenzen zu planen, oder wie es Lila1 formuliert, „*einen roten Faden reinzubekommen*“. Die (2) didaktische Reduktion stellt eine weitere zentrale Herausforderung dar. Vor dem Hintergrund der Vielzahl und Tiefe geographischer Themen haben die Referendar:innen Schwierigkeiten damit, die zentralen Aspekte zu identifizieren und entsprechend folgende Frage für sich zu beantworten: „*Was ist es an dem Thema, das es wert ist, unterrichtet zu werden?*“ (Blau4) Nach einem etwa fünfjährigen

Hochschulstudium fällt es häufig schwer, die akademischen Kenntnisse auf Schulniveau zu reduzieren („*Sie bekommt's einfach nicht aufs Klassenzimmer runtergebrochen*“ Schwarz2).

Die Fachleiter:innen nehmen bisweilen gewisse Schwierigkeiten wahr, einen (3) adäquaten fachwissenschaftlichen Standard zu erreichen, das heißt etwa die Nutzung von Fachterminologie anstatt Alltagssprache oder eine geographische Analyse aktueller Ereignisse, die über die Tiefe einer TV-Berichterstattung hinausgeht. Viertens haben die Referendar:innen (4) Schwierigkeiten, geographiedidaktische Kenntnisse unterrichtspraktisch anzuwenden. Dies kann sich zum einen auf die tatsächliche Durchführung einer sorgfältig geplanten Unterrichtsstunde beziehen, zum anderen beispielsweise auch auf die Integration basiskonzeptionellen Denkens in den Unterricht.

Ansätze zur Verminderung der wahrgenommenen Schwierigkeiten

Auf die Frage hin, wie diese Schwierigkeiten vermindert werden könnten, nennen die Fachleiter:innen einige denkbare Maßnahmen. Ihr Hauptanliegen wäre dabei eine **prominentere Rolle tatsächlichen Unterrichtens in der ersten Phase**. Mehr Schulpraktika mit mehr Unterrichtsversuchen stellen hier in den Augen der Expert:innen einen naheliegenden Ansatz dar. Auch werden Lehrveranstaltungen in der ersten Phase genannt, in denen die Studierenden Unterrichtsstunden halten, die anschließend gemeinsam mit den Mit-Studierenden reflektiert werden. Unterrichten sei eine Tätigkeit, die viel Übung erfordere, wie Blau3 unter Zuhilfenahme einer Sportmetapher verdeutlicht: *„Also das ist, denke ich, wie beim Fußball das Dribbeln. Dribbeln lerne ich nicht dadurch, [...] dass ich gut im Dribbeln zuschaue, sondern das muss ich halt selber probieren und einüben.“*

Zudem wird für einen stärkeren Schulbezug in der Lehre der ersten Phase plädiert. In den Augen der Fachleiter:innen sollte sich die **didaktische Lehre mehr auf die tatsächliche Planung von Unterrichtsstunden fokussieren**. So könnten die Ausbildungslehrkräfte hier zu Beginn der zweiten Phase einen gewissen Standard voraussetzen. Diverse Interviewpartner:innen kritisieren den Mangel an Schulerfahrung vieler Lehrkräftebildner:innen in der ersten Phase. Daher schlagen sie vor, dass **mehr Lehrkräfte und Fachleiter:innen in der universitären Lehrkräftebildung** eingesetzt werden sollten, damit die Studierenden von deren Praxiserfahrung profitieren können. Aus dem Datenmaterial kann

zudem abgeleitet werden, dass sich die Fachleiter:innen eine **stärkere Kooperation und Kommunikation zwischen der ersten und zweiten Phase** wünschen würden. Als problematisch wird zudem angesehen, dass **Mentor:innen**, die Studierende aber auch Referendar:innen an den Schulen begleiten und anleiten, häufig keinerlei Ausbildung hierfür erhalten. Die Fachleiter:innen plädieren folglich für eine **bessere Qualifizierung** für diese bedeutende Position.

Einige der Fachleiter:innen sehen hingegen weder einen Weg noch eine Notwendigkeit, die anfänglichen Schwierigkeiten, mit denen sich angehende Geographie-Lehrkräfte konfrontiert sehen, zu minimieren. Grau1 etwa ist der Meinung, dass die meisten Probleme „*nicht wirklich [durch die erste Phase] verhindert werden können. Und ich denke auch, es ist eine wichtige Erfahrung*“. Schwierigkeiten zu Beginn würden somit wertvolle kognitive Konflikte darstellen, anhand derer sich im Referendariat hervorragend lernen lässt.

Professionelle Kompetenzen hervorragender Geographie-Referendar:innen

Die Ausführungen der Expert:innen zur Frage nach den Kompetenzen besonders hervorragender Referendar:innen spiegeln die Aspekte professioneller Kompetenz des COAKTIV-Modells (siehe Kapitel 4.2, Abbildung 1) zu einem großen Teil wider. Auf Grundlage der empirischen Daten der vorliegenden Studie wurde Abbildung 7 *Professionelle Kompetenzen hervorragender Geographie-Referendar:innen* entworfen. Trotz des hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse limitierenden Faktors der verhältnismäßig kleinen Stichprobe im Verhältnis zur Gesamtzahl der Fachleiter:innen in Deutschland kann die Abbildung eine Diskussionsgrundlage für Lehrkräftebildner:innen darstellen, um über Zielsetzungen der ersten und zweiten Phase zu diskutieren. Die Größe der Blasen symbolisiert die Relevanz der einzelnen Aspekte professioneller Kompetenz und der Kompetenzbereiche im Interviewmaterial.

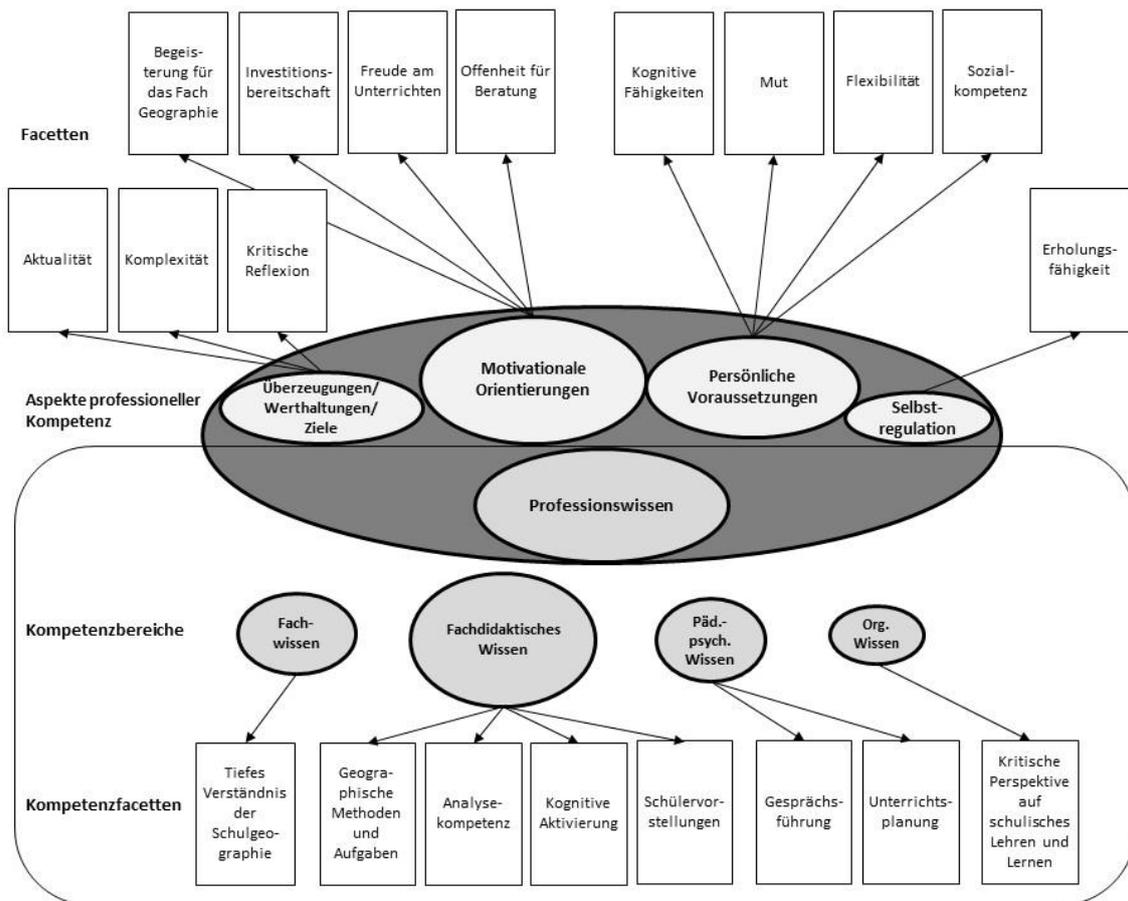


Abbildung 7: Professionelle Kompetenzen hervorragender Geographie-Referendar:innen (eigene Darstellung)

Die Fachleiter:innen betonen die Relevanz diverser persönlicher Voraussetzungen, die nicht in das ursprüngliche Modell integriert werden können. Folglich wurde die Kategorie *Persönliche Voraussetzungen*, die nur zu einem gewissen Grad erlernbar sind, als Aspekt professioneller Kompetenz integriert. Herausragende Referendar:innen verfügen über hohe kognitive Fähigkeiten und eine stark ausgeprägte Sozialkompetenz. Sie legen Flexibilität und Mut („Die Guten trauen sich auch mal bestimmte Dinge“ Orange1) an den Tag. Als äußerst relevant werden die *Motivationalen Orientierungen* der Referendar:innen beschrieben. Die Interviewdaten offenbaren, dass fast alle Expert:innen Begeisterung für das Fach als eine *Conditio sine qua non* ansehen. Referendar:innen müssen eine hohe Investitionsbereitschaft an den Tag legen und sich offen für Beratung durch die Lehrkräftebildner:innen zeigen: „[...] dass sie sich beraten lassen. Ist leider nicht selbstverständlich.“ (Grün1)

Hervorragende Geographie-Referendar:innen sind sich der Komplexität des Faches bewusst und integrieren diese Vorstellung auch in ihren Unterricht (z.B. durch Themen- und

Methodenwahl), sie integrieren aktuelle globale Ereignisse, um aus diesen geographische Fragestellungen abzuleiten (Aktualität), und sie sehen kritische Reflexion als einen wichtigen Bestandteil des Faches an. Zudem sind sie gut organisiert, was sie dazu befähigt, regelmäßig qualitativ hochwertige Unterrichtsstunden zu halten und gleichzeitig die eigenen Energiereserven zu schonen (*Selbstregulation*).

Es wird deutlich, dass die Expert:innen ebenfalls verschiedene Formen des *Professionswissens* als zentralen Aspekt professioneller Kompetenz wahrnehmen. Im Vergleich mit dem COAKTIV-Modell wird lediglich das *Beratungswissen* überhaupt nicht thematisiert. Daher wurde es auch nicht in die Abbildung integriert. Ein Erklärungsansatz hierfür könnte sein, dass die Fachleiter:innen bei Beratungssituationen zwischen Referendar:innen und Eltern oder Lernenden für gewöhnlich nicht anwesend sind. Die Analyse des Datenmaterials offenbart, dass *Fachdidaktisches Wissen* mit großem Abstand als wichtigster Kompetenzbereich innerhalb des Professionswissens wahrgenommen wird. Besonders starke Referendar:innen verfügen über ein breites Repertoire an Aufgabenformen und Unterrichtsmethoden und können diese reflektiert einsetzen. Durch deren Einsatz erreichen sie eine genuine kognitive Aktivierung. Zusätzlich wird es als wichtig wahrgenommen, mit den Präkonzepten der Schüler:innen von wichtigen geographischen Phänomenen vertraut zu sein (Schülervorstellungen). Hervorragende Referendar:innen verfügen über eine ausgeprägte Analysekompetenz: Eine auf geographiedidaktischen Kenntnissen basierende Reflexion im Anschluss an Unterrichtsstunden wird als Grundlage für eine kontinuierliche professionelle Entwicklung angenommen. Es gelingt ihnen, geographiedidaktische Forschungsergebnisse und konzeptionelles Denken (z.B. Basiskonzepte) in ihren Unterricht einfließen zu lassen.

Ausgeprägtes *Pädagogisch-psychologisches Wissen* stellt ebenfalls ein Kennzeichen exzellenter Geographie-Referendar:innen dar. Sie erweisen sich als sehr geschickt darin, „anspruchsvolle Stunden zu komplexen Themen“ (Weiß1) zu entwerfen. Hier ist eine gelingende didaktische Reduktion von großer Wichtigkeit. Gute Gesprächsführung im Klassenzimmer wird als „das A und O“ (Schwarz2) wahrgenommen. Trotz der starken Betonung der Relevanz *Fachdidaktischen Wissens* wird auch dem geographischen *Fachwissen* eine große Bedeutung zugeschrieben: „Also jemand, der eine gute fachliche Ausbildung hat, eine gute fachliche Grundlage, der kriegt das auch gut hin.“ (Weiß1) Wirklich herausragende

Referendar:innen denken sogar auf einer Metaebene über Schule nach: „*Dann, dass sie auch eine kritische Haltung haben gegenüber dem, was in [der] Schule passiert.*“ (Lila4)

Diskrepanzen zwischen den Domänen der Geographie-Lehrkräftebildung und des staatlichen Schulwesens

Die Lehrkräftebildung stellt definitiv einen bedeutenden Bestandteil der geographischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik an den Universitäten dar. Nichtsdestotrotz ist es definitiv nicht die einzige Zielsetzung der akademischen Geographie, Lehrkräfte für das Schulsystem auszubilden. Um die Diskrepanz zwischen den beiden Domänen der universitären Lehrkräftebildung und des staatlichen Schulwesens mit ihren jeweils unterschiedlichen Logiken und Zielsetzungen zu verdeutlichen, wurde, basierend auf Adele Clarkes Situationsanalyse (Clarke et al., 2018), im Zuge der Datenanalyse die *Map der Arena und der sozialen Welten des Geographie-Referendariats* (Abbildung 8) entworfen. Die explorative Darstellung soll zum einen der Verdeutlichung der Diskrepanz zwischen den beiden Domänen dienen. So weisen zwar beispielsweise geographiedidaktische Forschungsmethoden oder die Theorie und Geschichte der Geographie auf den ersten Blick vielleicht eine untergeordnete Relevanz für das Wirken im Klassenzimmer auf, dennoch stellen sie integrale Bestandteile der akademischen Disziplinen dar. Zum anderen soll die Abbildung zu einem besseren Verständnis der komplexen sozialen Situation des Geographie-Referendariats beitragen. Dieses ist geprägt durch verschiedene kollektive Akteur:innen („Welten“, z.B. *Schüler:innen, Kolleg:innen, Fachleiter:innen* etc.), aber auch diverse Institutionen als nicht-menschliche Aktanten (z.B. *Kultusministerien, universitäre Fachdidaktik*), die bisweilen gleich mehreren Domänen verpflichtet sind (Geographie-Lehrkräftebildung – staatliches Schulwesen). Den Ansprüchen und Erwartungen der verschiedenen „Welten“, Institutionen und Domänen gerecht zu werden, kann in der Arena des Geographie-Referendariats eine häufig äußerst herausfordernde Aufgabe für die Referendar:innen, aber auch für die Fachleiter:innen sein.



Abbildung 8: Map der Arena und der sozialen Welten des Geographie-Referendariats (eigene Darstellung)

Insgesamt liefern die in diesem Beitrag dargestellten Ausführungen der Fachleiter:innen Hinweise auf diverse Inkohärenzen zwischen der ersten und zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung (z.B. Wahrnehmung extrem heterogener Eingangsvoraussetzungen und Fehlen unterrichtspraktischer Kompetenzen), die Gegenstand des nachfolgenden Beitrages sind.

6.2 Kohärenz zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung im Fach Geographie – eine qualitative Untersuchung der Perspektiven von Fachleiterinnen und Fachleitern in Deutschland

Der Beitrag *Kohärenz zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung im Fach Geographie – eine qualitative Untersuchung der Perspektiven von Fachleiterinnen und Fachleitern in Deutschland* wurde im März 2022 von der *Zeitschrift für Geographiedidaktik (ZGD)* zur Publikation angenommen.

Fischer, F. (2022). Kohärenz zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung im Fach Geographie – eine qualitative Untersuchung der Perspektiven von Fachleiterinnen und Fachleitern in Deutschland. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, [angenommen].

In der Publikation werden mannigfaltige Erkenntnisse darüber präsentiert, inwiefern Fachleiter:innen Inkohärenzen zwischen der ersten und zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung wahrnehmen, in welchen Verzahnungsmaßnahmen sie involviert sind und welche Optimierungsmöglichkeiten es diesbezüglich gäbe. Zudem wird aufgezeigt, welche Rolle sie dem Praxissemester, mit dem unter anderem eine systematischere Verknüpfung von Theorie und Praxis sowie eine intensivere phasenübergreifende Kooperation (Zorn, 2020) intendiert wird (MSW, 2010), zuschreiben (Forschungsfragen, siehe Kapitel 3).

Ausgewählte empirische Erkenntnisse:

Inkohärenzen zwischen der ersten und zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung

Aus den Interviewdaten lassen sich Hinweise auf verschiedene Inkohärenzen zwischen der ersten und zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung ableiten, die sich unter den Kategorien *Distanz der universitären Forschung und Lehre zur schulischen Praxis* und *Zuständigkeitsdiffusion zwischen erster und zweiter Phase* subsumieren lassen.

Distanz der universitären Forschung und Lehre zur schulischen Praxis

Bezüglich der **Kohärenz auf fachwissenschaftlicher Ebene** zeigt sich kein einheitliches Bild. In den Augen eines Teils der Fachleiter:innen ist die fachwissenschaftliche Ausbildung in der ersten Phase „*viel zu wenig verknüpft mit dem, was die Referendare später in den Schulen beibringen müssen*“ (Lila3). Gleichzeitig betont ein Teil der Teilnehmenden, dass „*gerade am Gymnasium ein Lehrer nicht eins-zu-eins dafür ausgebildet werden sollte, was er dann in der Schule unterrichtet*“ (Blau6). Vielmehr sei dies „*Zeichen eines vertieften Uni-Studiums*“ (Gold1) und erhöhe die Flexibilität im Denken (Schwarz1).

Der universitären **Geographiedidaktik** wird eine gewisse **Blindheit für die Anforderungen der Schulpraxis** zugeschrieben. Aus der Analyse der Interviewdaten geht hervor, dass in den Augen vieler Fachleiter:innen „*vielfach [die] didaktische Forschung an der Schulrealität vorbeigeht*“ (Lila3). Oftmals würde der „*realistische Einblick [fehlen], wie Unterricht eigentlich funktioniert und was da eigentlich gebraucht [werden] würde*“ (Blau1). Begründet wird dies dadurch, dass viele Dozierende kaum Schulerfahrung aufweisen würden (Blau3). Lila3 führt als Beispiel stark konstruktivistisch geprägte Ansätze in der Exkursionsdidaktik an: „*Sind Sie mal auf Exkursion gewesen mit einer 8. Klasse? Viel Spaß! Versuchen Sie das dann mal!*“ Beim Entwickeln von Unterrichtsbeispielen müsste in den Augen eines Großteils der Teilnehmenden ein stärkeres Augenmerk auf die Lehrplanpassung gerichtet werden, um eine tatsächliche Nutzung durch Lehrkräfte zu gewährleisten.

Grundsätzliche betonen die Ausbildungslehrkräfte der zweiten Phase, dass sie **keine Redundanzen in der fachdidaktischen Lehre an der Universität** wahrnehmen. Allerdings wird die **fehlende unterrichtspraktische Anbindung der fachdidaktischen Lehre** als ein zentraler Problempunkt herausgestellt. Blau1 spricht von einer „*systeminhärenten Schwäche*“. Insbesondere in der Didaktik müsste eigentlich eine viel stärkere Verzahnung zwischen Theorie und unterrichtspraktischer Anwendung erfolgen. Die Fachleiter:innen explizieren die Problematik einer rein theoretisch-abstrakten Vermittlung geographiedidaktischer Inhalte. Dies führe zwar zu einem „*theoretischen Fundus*“ (Blau6) und einem „*Sprechen [...] in diesen Idiomen*“ (Weiß1), die Studierenden hätten aber „*eigentlich viel zu wenig ein Verhältnis dazu*“ (ebd.). Hieraus resultieren in den Augen der Expert:innen Überforderung, eine Diskrepanz zwischen den verwendeten wissenschaftlichen Terminologien und dem tatsächlichen

Verständnis (Weiß1) sowie eine mangelnde Vorstellung von der tatsächlichen Umsetzbarkeit (Braun1, Orange1).

Die Analyse des Datenmaterials liefert Hinweise darauf, dass auch unter den Fachleiter:innen verschiedene Verständnisse zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung vorherrschen. Während etwa die Formulierung „*Anwenden der Theorie*“ (Blau6, Lila4) auf ein Transferkonzept bei den betreffenden Expert:innen schließen lassen könnte, deuten andere Ausführungen eher auf eine Transformationsüberzeugung hinsichtlich der Relationierung von Theorie und Praxis hin (Neuweg, 2018). Blau2 betont etwa die Relevanz dessen, einen Vergleich zwischen Stundenplanung und –durchführung zu ziehen und auf Grundlage dieses Reflexionsprozesses „*Schlüsse daraus [zu ziehen] und sein [...] Verhalten dadurch ändern [zu können]*“.

Zuständigkeitsdiffusion zwischen erster und zweiter Phase

Die Analyse der Interviewdaten legt eine gewisse Zuständigkeitsdiffusion zwischen den ersten beiden Phasen der Geographie-Lehrkräftebildung nahe. Exemplarisch zeigt sich diese an der **Uneinigkeit der Fachleiter:innen über die Verortung der Fachdidaktik**. Lila3 beschreibt eine Art permanenten Zwiespalt aufgrund dieser Diffusität: „*Was kann man an der Uni machen, ohne mir was wegzunehmen? Was mache ich vielleicht dann redundant, was die schon an der Uni gemacht haben?*“ Während ein Großteil der Interviewten für eine Stärkung der Fachdidaktik in der ersten Phase plädiert, votieren andere eher für eine Verschiebung in die zweite Phase. Als Ursachen werden die bereits beschriebene Überforderung durch eine rein theoretische Fachdidaktik sowie eine Schwächung der fachwissenschaftlichen Ausbildung (Braun1) angeführt.

Insgesamt spiegeln die Aussagen der Fachleiter:innen ein **diffuses Bild der Zielsetzungen der ersten in Abgrenzung zur zweiten Phase** wider. Stellvertretend für diese Unklarheit hinsichtlich der Zielvorstellungen führt Lila4 an: „*Ich glaube, die Klärung dessen, was jetzt die zweite Phase genau macht, ist einfach noch nicht so ganz [erfolgt]*.“ Gefragt nach den Zielsetzungen der jeweiligen Phasen, verbleiben die Antworten häufig auf einer relativ abstrakten Ebene („*Letztendlich geht es auch um Konzeptwissen, ja, aber irgendwie auch auf einem anderen Niveau, würde ich sagen.*“ (Schwarz2)), es wird auf die Rahmenvorgaben verwiesen oder auf Eindrücke aus der eigenen Studienzeit rekurriert.

Die Ausführungen in diesem Kapitel legen den Schluss nahe, dass häufig kein elaboriertes Bild von der ersten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung gegeben ist. Gleichzeitig verbleiben die Ausbildungspraxis und die Curricula der zweiten Phase nach außen hin ebenso intransparent (Dorsch et al., 2018) - entsprechend ebenfalls für Hochschuldozierende der ersten Phase. Dies legt eine gewisse Sprachlosigkeit zwischen den Phasen im Sinne eines fehlenden geteilten Verständnisses darüber nahe, wie eine kohärenzstiftenden Ausbildungsgestaltung auszusehen habe. Im Folgenden wird sich zeigen, dass diese metaphorische Sprachlosigkeit häufig Resultat einer tatsächlichen Sprachlosigkeit zwischen den Phasen ist.

Aktuelle phasenübergreifende Verzahnung

Zielsetzung einer gelingenden Verzahnung ist es, die individuellen Stärken der einzelnen Phasen der Lehrkräftebildung gewinnbringend in die jeweils anderen zu transferieren. Die folgende Tabelle (Abbildung 9) zeigt die durch die Fachleiter:innen in den Interviews beschriebenen aktuellen Maßnahmen der Verzahnung. Während es sich bei den in roter Schrift gehaltenen Maßnahmen um institutionell verankerte oder zumindest institutionell angebahnte Maßnahmen handelt, beruhen die blauen auf rein persönlicher Initiative. Die Kategorisierung in organisatorische, curriculare und personelle Maßnahmen (Hericks, 2004) hat primär veranschaulichende Funktion. In der Umsetzung gehen etwa die curricularen Maßnahmen stets auch mit einer personellen Verzahnung einher und sind daher nicht trennscharf unterscheidbar (ebenso in Abbildung 12).



	organisatorische	curriculare	personelle
	Abstimmungs- veranstaltungen	Praxissemester	persönliche und informelle Zusammenarbeit mit Fachdidaktiker:innen
		gemeinsame Lehrveranstaltungen von Fachleiter:innen und Dozierenden an der Universität	Studierende hospitieren am Studienseminar
		Fachleiter:innen mit Lehrauftrag an der Universität	Fachleiter:innen besuchen mit dem Seminar Veranstaltungen an der Universität

Abbildung 9: Aktuelle Maßnahmen der Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase in der Geographie-Lehrkräftebildung (eigene Darstellung)

Der tabellarischen Darstellung nicht zu entnehmen ist der Umstand, dass etwa **zwei Drittel der Fachleiter:innen nach eigener Angabe in keinerlei oder höchstens sehr geringem Austausch mit der ersten Phase** stehen.

Bestehende Kooperationen kommen meist auf eigene Initiative hin zustande und werden in Form eines informellen Austausches mit Geographiedidaktiker:innen vor Ort realisiert.

Institutionalisierte Formen der Verzahnung gewannen in den letzten Jahren durch die Einführung des Praxissemesters an vielen Standorten an Relevanz. Hierbei erfolgt eine Abstimmung der Curricula sowie bisweilen eine gemeinsame Durchführung von Lehrveranstaltungen. Einige Ausbildungslehrkräfte besuchen zudem institutionalisierte Abstimmungsveranstaltungen (Schulgeographentag, HGD-Symposium, Theorie-Praxis-Dialog etc.).

Grundsätzlich nehmen die Expert:innen durch die Zusammenarbeit im Rahmen des Praxissemesters eine Annäherung zwischen erster und zweiter Phase wahr: *„Also ich würde sagen, die Lücke ist auf jeden Fall kleiner geworden durch das Praxissemester.“* (Lila4) Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die Perspektiven auf das Praxissemester genauer beleuchtet.

Das Praxissemester im Fach Geographie

Fachleiter:innen aus Bundesländern, in denen das Praxissemester bereits Bestandteil der ersten Phase ist, sind an vielen Standorten direkt an dessen Umsetzung beteiligt und weisen folglich einen breiten Erfahrungsschatz mit diesem Instrument auf. Bei ihren Darstellungen der Vorzüge des Praxissemesters nimmt, der Terminologie von Weyland (2010) folgend, vor allem die **handelnd-pragmatische Perspektive (Praxis)** eine prominente Rolle ein. Als besonders gewinnbringend wird es angesehen, dass die Studierenden frühzeitig einen Einblick in den Rhythmus sowie die organisatorischen Abläufe schulischen Arbeitens erhalten. Die Studierenden *„haben [so] eben schon relativ früh den Bezug oder mal kennen gelernt, wie der Beruf wirklich aussieht“* (Rot2). Exemplarisch werden hier etwa Konferenzen oder Korrekturphasen angeführt. Als weiteren zentralen Aspekt stellen die Expert:innen die Planung und Durchführung unterrichtlichen Handelns heraus. Dies sei insbesondere gut für das *„Unterricht erleben“* (Rot1). Durch die Erfahrungen im Praxissemester weisen viele Referendar:innen zu Beginn bereits ein wesentlich höheres unterrichtspraktisches Niveau (Rot2) auf.

Der **selbstreflexions- und entwicklungsbezogenen Perspektive (Person)** wird eine gleichermaßen hohe Bedeutung zugemessen. Das Praxissemester trägt in der Wahrnehmung der Fachleiter:innen zur Entwicklung eines professionellen Selbstkonzeptes bei. Es ermöglicht,

„die Lehrerrolle an der eigenen Haut zu erfahren“ (Rot1). Ein weiterer gewichtiger Vorteil wird in der Klärung der individuellen Berufseignung und –perspektive gesehen. Durch das Praxissemester hätten die angehenden Lehrkräfte bereits einige zentrale Fragen für sich beantwortet: „Ist das etwas für mich, was ich in den nächsten 30 [...] Jahren machen will?“ (Lila2) oder „Was bedeutet die Entscheidung Schule für mich?“ (Schwarz2). Die Funktion der Berufswahlüberprüfung ist in den meisten Rahmenkonzeptionen verankert, theoretisch jedoch durchaus umstritten (Ulrich et al., 2020).

Die Analyse der Interviewdaten offenbart, dass die **erkenntnisbezogene Perspektive (Wissenschaft)** als Vorzug überhaupt nicht thematisiert wird. Entsprechend scheint der von universitärer Seite intendierten Zielsetzung einer Förderung der theoretischen Reflexionsfähigkeit sowie eines forschenden Habitus seitens der Fachleiter:innen kaum Bedeutung zugemessen zu werden. Die Ausführungen deuten darauf hin, dass sie primär handelnd-pragmatische (Praxis) sowie selbstreflexions- und entwicklungsbezogene (Person) Zielsetzungen mit dem Praxissemester verbinden. Untenstehende Grafik stellt den Versuch einer Verortung der Perspektiven der Fachleiter:innen innerhalb des Dreiecks möglicher mit dem Praxissemester verbundener Zielsetzungen (Weyland, 2010) dar.

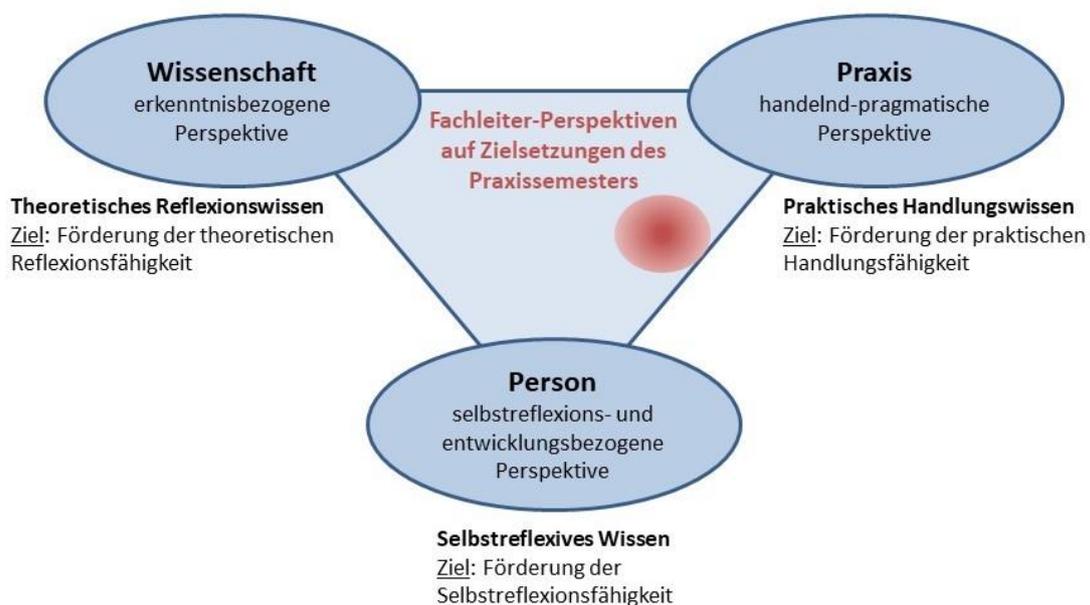


Abbildung 10: Verortung der Perspektiven der Fachleiter:innen auf Zielsetzungen des Praxissemesters im Dreieck Wissenschaft-Praxis-Person (eigene Darstellung)

Untermauert wird dieses Analyseergebnis durch die Kritikpunkte, die dem Praxissemester attestiert werden. Grundsätzlich bemängeln einige Expert:innen die Praxisferne der universitären Forschungsperspektive. Grau2 würde *„da vielleicht diesen großen Theoriebereich ausstreichen, von dem auch die Studierenden sagen, dass das weniger hilfreich ist“*. Die Darstellungen weisen auf divergierende Praxis-Verständnisse hin, etwa wenn Lila3 erläutert, das universitäre Verständnis von Praxis als Lehr-Lern-Forschung habe *„für mich wenig mit Praxis zu tun. [...] Da wird halt von den Universitäten das Wort Praxissemester anders definiert, als ich es mir gewünscht hätte.“* Schwarz2 expliziert die Schwierigkeit unterschiedlicher Strukturlogiken der Systeme Schule und Hochschule: *„Das in einem Praxissemester zu machen in einem System wie Schule ist nicht so einfach, wie die Uni sich das denkt, weil Schule echt anders funktioniert als Uni und da immer noch der Faktor Schüler ist und Lehrer.“*

Zur aktuellen Realisierung der Praxissemesterkonzeptionen liefern die Interviewdaten Hinweise auf Mängel in der Verzahnung zwischen den Universitäten und Schulen beziehungsweise Seminarstandorten: *„Eigentlich müssten wir alle in einem Raum sitzen und [...] so richtig verzahnt ist es nicht. Da kocht schon jeder sein eigenes Süppchen.“* (Schwarz2) Als weiterer Kritikpunkt wird die häufig mangelhafte mentorielle Begleitung an den Schulen identifiziert: *„Es fehlt hier oft der fachdidaktisch starke Geograph an der Schule.“* (Rot1) Unterrichtserfahrung sei nur gewinnbringend, wenn diese intensiv durch Mentor:innen begleitet und unter Rekurs auf fachdidaktische Theorie reflektiert werde. In absoluten Einzelfällen nimmt das Betreuungsdefizit bedingt durch Lehrkräftemangelsituationen gar extreme Formen an (z.B. eigenverantwortlicher Unterricht, Klassenleitungen).

Die Fachleiter:innen aus Bundesländern, in denen bislang kein Praxissemester eingeführt wurde, zeigten sich mehrheitlich mit der grundsätzlichen Konzeption vertraut. Anderenfalls wurde diese während des Interviews erläutert. Sie stehen der Einführung eines Praxissemesters fast ausnahmslos positiv gegenüber. Lediglich eine Interviewpartnerin bringt eine ambivalente Sichtweise zum Ausdruck. Sowohl die fachliche Sicherheit als auch die persönliche Reife könnte während des Studiums bisweilen noch nicht in ausreichendem Maße gegeben sein, um den Belastungen schulischen Arbeitens standzuhalten (Blau6). Vorzüge eines potentiellen Praxissemesters werden ebenfalls primär in der Förderung der praktischen unterrichtlichen Handlungsfähigkeit (Praxis) sowie der Selbstreflexionsfähigkeit (Person) der

Studierenden gesehen. Ebenso wird die Möglichkeit einer frühzeitigen Berufswahlüberprüfung begrüßt. Einige Fachleiter:innen sehen im Praxissemester eine Möglichkeit, der bereits dargestellten Inkohärenz einer fehlenden unterrichtspraktischen Anbindung der fachdidaktischen Lehre entgegenzuwirken. Das Praxissemester ermögliche *„eine theoretische Reflexion, [...] die ja dann wirklich auf einer Praxis basiert und also jetzt nicht dieses reine Theoretisieren ist“* (Blau3).

Zusammenfassend lässt sich eine Diskrepanz zwischen der Zielsetzung der Förderung der theoretischen Reflexionsfähigkeit (Wissenschaft) und den Zielperspektiven, die die Fachleiter:innen mit dem Praxissemester verbinden (Praxis, Person), konstatieren. Praxis im Sinne einer fachdidaktisch reflektierten Erprobung von Unterricht wird eine wesentlich höhere Bedeutung zugeschrieben als der Lehr-Lern-Forschung und der damit verbundenen Entwicklung eines forschenden Habitus. Auf Basis der Interviewdaten kann angenommen werden, dass die Kooperation zwischen den verschiedenen am Praxissemester beteiligten Institutionen und Akteursgruppen Verbesserungspotenziale aufweist, weswegen die primäre Zielsetzung einer stärkeren Verbindung von Theorie und Praxis bislang wohl lediglich eingeschränkt erreicht wird.

Optimierungsansätze zur phasenübergreifenden Verzahnung

Obwohl die Forderung nach einer verstärkten phasenübergreifenden Verzahnung in der geographiedidaktischen Forschung nicht neu ist (I. Hemmer & M. Hemmer, 2000; I. Hemmer & Obermaier, 2003a; 2003b; Hof & Hennemann, 2013) und viele Aussagen der Expert:innen auf ein großes Interesse an einer stärkeren Zusammenarbeit (Orange1: *„[...] sehe ich eine große Chance“*, Türkis1: *„[...] würde das als sehr gewinnbringend empfinden“*) hindeuten, steht die Mehrheit der Fachleiter:innen derzeit in keinem Kooperationsverhältnis mit den Lehrkräftebildner:innen der ersten Phase.

Kriterien für eine gelingende phasenübergreifende Verzahnung

Um dieser Diskrepanz auf den Grund zu gehen, vor allem aber auch als Impuls für zukünftige Kooperationen, wurden aus den Interviewdaten sechs allgemeine Kriterien für eine gelingende Verzahnung zwischen der ersten und zweiten Phase aus Sicht der Fachleiter:innen abgeleitet:



Abbildung 11: Kriterien für eine gelingende phasenübergreifende Verzahnung aus Sicht der Fachleiter:innen (eigene Darstellung)

Absolute Grundvoraussetzung für eine gelingende Verzahnung ist die **Bereitschaft** des Ausbildungspersonals der ersten und zweiten Phase, wie Blau2 erläutert: „*Da müssen halt beide Seiten aktiv dazu bereit sein.*“ Blau4 berichtet exemplarisch von einem Hochschulstandort, an dem seitens der Fachdidaktiker:innen keine übermäßige Bereitschaft zur Kooperation gezeigt wurde. Umgekehrt steht etwa Grau1 in intensivem Austausch mit der ersten und Phase, an dem auch von universitärer Seite „*das Interesse ganz groß*“ sei.

Einen zweiten bedeutenden Faktor stellt die **Reziprozität** der Verzahnung dar. Die Fachleiter:innen wünschen sich einen wechselseitigen Austausch auf Augenhöhe: „*Also ich fände es immer positiv, wenn man sich in beide Richtungen hin austauschen würde.*“ (Lila4) In der Wahrnehmung der Expert:innen werde die Ausbildungspraxis der ersten Phase seitens der

zweiten Phase sehr stark rezipiert. Umgekehrt sei dies jedoch nicht der Fall (Lila4, Blau3). Blau3 stellt die Vorzüge eines reziproken Austauschs kurz und prägnant heraus: „*Gute Theorie braucht Praxis und gute Praxis braucht Theorie.*“

Als weitere Gelingensbedingung ist das Vorhandensein **zeitlicher Ressourcen** anzuführen. Es wird betont, dass sowohl seitens der ersten als auch der zweiten Phase „*wenig Zeit dafür*“ (Blau3) sei. Eine über die Rahmenvorgaben hinausgehende **institutionelle Verankerung** der phasenübergreifenden Kooperation als Tätigkeitsfeld würde zum einen stärker verpflichtenden Charakter aufweisen, zum anderen aber auch als Legitimation für die Schaffung zeitlicher Ressourcen dienen.

Die Interviewdaten offenbaren zudem, dass die Expert:innen ein gewisses Maß an **Kontinuität** bezüglich der Verzahnungsmaßnahmen als unabdingbar ansehen. Vereinzelte „*Fortbildungen hier und da*“ (Blau3) ohne eine gewisse Regelmäßigkeit führten dazu, dass man „*davon nicht profitieren kann*“ (Blau1). Verzahnungsstrukturen müssten „*eine größere Kontinuität entfalten*“ (Lila4).

Abschließend wird einem **persönlichen Austausch** eine hohe Relevanz zugesprochen. Erst durch persönliche Interaktion als Ausgangspunkt entstünden dann „*so wirklich richtige Ideen*“ (Gelb1). Durch die persönliche Beziehung würden häufig längerfristige, teils auch informelle Kooperationen (Schwarz1, Orange1) initiiert werden. Kein allgemeines Kriterium, sondern vielmehr ein Hemmnis stellt für einige Fachleiter:innen die räumliche Distanz zwischen Seminar- und Hochschulstandort dar (insbesondere mit Blick auf das Kriterium *persönlicher Austausch*). Unter Umständen könnten sich hier Erfahrungen mit virtuellen Austauschmöglichkeiten, die im Zuge der Pandemiesituation gemacht wurden, zukünftig als gewinnbringend erweisen.

Idealvorstellungen einer Verzahnung zwischen der ersten und zweiten Phase

Die Fachleiter:innen benennen diverse organisatorische, curriculare und personelle Maßnahmen (Hericks, 2004), die ihrer Meinung nach zu einer idealen Verzahnung zwischen der ersten und zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung beitragen würden. Ein Abgleich mit Abbildung 9 (*Aktuelle Maßnahmen der Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase in der Geographie-Lehrkräftebildung*) zeigt, dass einige dieser Idealvorstellungen an einzelnen Standorten bereits realisiert werden.



	organisatorische	curriculare	personelle
	Gemeinsame Fachschaft aus Universitätsdozierenden und Fachleiter:innen	Lehrkräfte mit Lehrauftrag an der Universität	Unterrichtsbesuche gemeinsam mit Fachdidaktiker:innen
	Abstimmungsveranstaltungen	Professionalisierung des Praxissemesters	Hospitationen in der zweiten Phase durch Studierende
	Tagungen	Phasenübergreifender Ausbildungsplan	Besuch von Universitätsveranstaltungen mit dem Seminar
		Gemeinsame Konzeption von Seminaren und Fortbildungen	Zurverfügungstellung von Vorlesungen für die Seminausbildung
		Phasenübergreifende, gemeinsame Ausbildungsevaluation	Fachvorträge durch Universitätsdozierende an Schulen

Abbildung 12: Idealvorstellungen der Fachleiter:innen zu Maßnahmen einer phasenübergreifenden Verzahnung (eigene Darstellung)

Drei der in der Tabelle dargestellten Maßnahmen erscheinen vor dem Hintergrund der aus den Interviewdaten abgeleiteten Kriterien als besonders geeignet für die Realisierung einer gelingenden Verzahnung. Diese werden im Folgenden genauer erläutert.

Hohe Priorität wird einer **Professionalisierung des Praxissemesters** eingeräumt. Grundsätzlich bietet die verlängerte schulpraktische Phase aufgrund ihres kontinuierlichen und institutionalisierten Charakters sowie des persönlichen Austausches zwischen den Akteur:innen der ersten und zweiten Phase günstige Voraussetzungen. Allerdings konnte

gezeigt werden, dass die Fachleiter:innen häufig andere Zielsetzungen (primär handelnd-pragmatische sowie selbstreflexions- und entwicklungsbezogene Perspektive) als Hochschullehrende (erkenntnisbezogene Perspektive) mit dieser verbinden. Da sich die verschiedenen Zielebenen nicht gegenseitig ausschließen, ist es grundsätzlich nicht problematisch, wenn verschiedene Akteursgruppen divergierende Zielsetzungen verfolgen. Durchaus problematisch erscheint es jedoch, wenn einzelne Zielebenen, zum Beispiel die erkenntnisbezogene Perspektive (Wissenschaft), negiert werden. Dieser Umstand könnte auf den beschriebenen Mangel an Kooperation bei der Durchführung des Praxissemesters zurückzuführen sein. Hier ist die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Institutionen und Akteursgruppen dringend zu intensivieren, um die Zielsetzungen sowie die Wege zu deren Erreichung zu konkretisieren. Nicht zuletzt könnte dies zu einer gesteigerten wechselseitigen Akzeptanz der jeweiligen Ziele führen. Bei entsprechender Konzeption und Abstimmung bietet das Praxissemester zudem optimale Gelegenheiten, der durch die Fachleiter:innen beschriebenen Inkohärenz der fachdidaktischen Lehre ohne schulpraktische Anbindung in der ersten Phase entgegenzuwirken.

Für ein symmetrisches Kooperationsverhältnis scheint es eher hinderlich zu sein, dass die alleinige Verantwortung für das Praxissemester als Studienelement bei den Hochschulen liegt. Eine auch formal zwischen den Institutionen geteilte Verantwortung könnte zu einer stärkeren Identifikation aller Beteiligten mit der Praxisphase und ihren Zielsetzungen beitragen. Dringend herbeizuführen wäre eine flächendeckende Qualifizierung der Mentor:innen an den Schulen. Es bedarf umfassender Kompetenzen, um professionalisierend wirksame Reflexionsprozesse in Unterrichtsnachbesprechungen initiieren zu können. Diese können nicht einfach vorausgesetzt werden. Idealerweise werden die Qualifizierungsmaßnahmen institutionsübergreifend konzipiert und decken beispielsweise die Bereiche Unterrichtsanalyse, Feedbackgespräche sowie geographiedidaktische Schwerpunkte ab. Von Länderseite sind dringend Deputatsstunden für Mentor:innen zu schaffen, um eine qualitativ hochwertige Betreuung zeitlich zu ermöglichen.

Während die Geographie-Fachleiter:innen in den meisten Bundesländern jährlich zu teils mehrtägigen Abstimmungsveranstaltungen zusammenkommen, finden nur sehr vereinzelt Treffen mit dem Ausbildungspersonal der ersten Phase statt. Viele der Expert:innen sehen entsprechend eine **gemeinsame Fachschaft aus Universitätslehrenden und Fachleiter:innen**

auf Regional- oder Länderebene, abhängig von der Größe des Bundeslandes und der Ausbildungssituation an den Hochschulen und Seminaren, als Optimierungsansatz. Als limitierender Faktor ist zwar anzusehen, dass Teile der Referendar:innen die zweite Phase nicht im selben Bundesland absolvieren wie die erste, dieser wird sich allerdings auch kaum auflösen lassen und stellt lediglich ein geringes Hemmnis dar.

Von großer Relevanz wäre in diesen Fachschaften ein symmetrischer Austausch auf Augenhöhe (Gelingenskriterium *Reziprozität*). Universitätslehrende könnten fachdidaktische Innovationen und entsprechende Aufgabenbeispiele präsentieren, die anschließend einem Experten-Rating durch die Fachleiter:innen unterzogen werden. Alternativ könnten Aufgabenbeispiele auch gemeinsam erstellt und an den Seminarstandorten erprobt werden. Durch die Multiplikatorenfunktion der Ausbildungslehrkräfte könnten Innovationen so zudem zügiger den Weg in die schulische Praxis finden. Umgekehrt könnten die Vertreter:innen der zweiten Phase Praxisbeispiele vorstellen, die gemeinsam unter fachdidaktischen Gesichtspunkten diskutiert werden. Hierdurch könnte ein besseres wechselseitiges Verständnis, eben ein Überwinden der Sprachlosigkeit zwischen den Phasen, erreicht werden.

Längerfristige informelle Kooperationen, die seitens der Fachleiter:innen als besonders gewinnbringend empfunden werden, könnten einer solchen Fachschaft entspringen. Zudem sind hier weitere kooperative Maßnahmen denkbar, etwa das Erstellen eines phasenübergreifenden Ausbildungsplanes, eine phasenübergreifende Ausbildungsevaluation oder die **gemeinsame Konzeption von Fortbildungen beziehungsweise Seminaren**. Unter Berücksichtigung der durch die Expert:innen beschriebenen Blindheit der universitären Geographiedidaktik für die Anforderungen der schulischen Praxis könnte sich letztere Verzahnungsmaßnahme als besonders gewinnbringend erweisen. Durch die intensive Zusammenarbeit bekommen die Vertreter:innen der zweiten Phase aktuelle Eindrücke aus der Forschung und Lehre in der ersten Phase, während die Vertreter:innen der ersten Phase einen besseren Einblick in die Anforderungen schulischen Arbeitens erhalten. Aussagen von Teilnehmenden, die bereits Erfahrungen mit derartigen Kooperationen gemacht haben, bekräftigen diesen Eindruck: *„Durch die gemeinsame Planung von Veranstaltungen wissen wir ja auch, was wir fachlich [...] [und] geographiedidaktisch jeweils für Vorstellungen haben. [...] Weil man [...] [so] natürlich auch mitbekommt, was ist dem einen wichtig und was ist dem anderen wichtig und da machen wir ein rundes Ganzes daraus.“* (Schwarz1)

Nachdem in den ersten beiden Publikationen die Perspektiven der Fachleiter:innen auf die Eingangsvoraussetzungen der Referendar:innen sowie auf deren unterrichtliches Wirken (6.1) beziehungsweise die Wahrnehmung von Inkohärenzen in der phasenübergreifenden Geographie-Lehrkräftebildung (6.2) untersucht wurden, richtet der im Folgenden vorgestellte Beitrag den Fokus auf die Fachleiter:innen selbst und deren Ausbildungstätigkeit in der zweiten Phase.

6.3 Die Ausbildungspraxis der Fachleiterinnen und Fachleiter in der zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung. Wege in die Lehrkräftebildung, Gestaltungspraktiken, Optimierungspotenziale

Der Beitrag *Die Ausbildungspraxis der Fachleiterinnen und Fachleiter in der zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung. Wege in die Lehrkräftebildung, Gestaltungspraktiken, Optimierungspotenziale* wurde im August 2022 von der *Zeitschrift für Geographiedidaktik (ZGD)* zur Publikation angenommen.

Fischer, F. (2022). Die Ausbildungspraxis der Fachleiterinnen und Fachleiter in der zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung. Wege in die Lehrkräftebildung, Gestaltungspraktiken, Optimierungspotenziale. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, [angenommen].

Vor dem Hintergrund des weitgehenden Fehlens geographiedidaktischer Forschungsergebnisse zur zweiten Phase sowie zur Berufsgruppe der Fachleiter:innen werden in dem Beitrag neue Erkenntnisse zu den Wegen der Akteur:innen in die Lehrkräftebildung (Motive und Zugänge), deren Vorbereitungs- und Fortbildungsmaßnahmen und diesbezüglichen Optimierungsmaßnahmen präsentiert. Zudem werden auf Grundlage des Datenmaterials explorative Einblicke in die Gestaltung zentraler Ausbildungsformate der zweiten Phase, den Seminarsitzungen und den Reflexionsprozessen im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen (Forschungsfragen, siehe Kapitel 3), vorgestellt. Nachfolgend sind ausgewählte Forschungsergebnisse dargestellt.

Ausgewählte empirische Erkenntnisse:

Fachleiter:in werden

Motive für die Aufnahme der Tätigkeit in der Lehrkräftebildung und Zugänge

Die Analyse der individuellen Wege in die Lehrkräftebildung offenbart typische **berufliche Entwicklungspfade** und **Motive** für die Aufnahme der Tätigkeit. Viele Fachleiter:innen erlebten das eigene Referendariat als ungemein förderlich für ihre professionelle Entwicklung

(„*sehr positive Zeit*“ (Grün1)). Als Lehrkräfte waren viele der Expert:innen bereits früh und über viele Jahre als Mentor:innen für Studierende in Praxisphasen oder für Referendar:innen, sowie im Fortbildungswesen tätig. Einige weisen zudem einen universitären Hintergrund auf und waren entweder vor ihrer Zeit als Lehrkraft in der Fachdidaktik tätig oder wurden parallel abgeordnet.

Insgesamt können **fünf zentrale Motive** für das Anstreben der Position einer Fachleitung identifiziert werden. Von zentraler Bedeutung erweist sich eine gewisse (1) fachdidaktische Affinität. So wird ein starkes Interesse an der „*Verknüpfung letztendlich zwischen Wissenschaft und Theorie [...] und dann halt die Umsetzung und [...] die Reflexion darüber*“ (Rot2) beziehungsweise an der Auseinandersetzung mit „*Unterrichtsplanung und –analyse*“ (Lila4) beschrieben. Weiterhin stellt eine starke (2) Fachaffinität ein gewichtiges Motiv dar. Die Geographie ist innerhalb der eigenen Fächerkombination stets das „*Steckenpferd*“ (Gelb1). Als drittes Motiv zeigt sich ein großes Interesse an einem (3) Wirken in der Erwachsenenbildung. Die Position wird zudem auch als (4) Karrierechance, verbunden mit einem beruflichen Aufstieg, angesehen. Der Antrieb, „*noch eine weitere Entwicklung zu nehmen*“ (Blau1) und die eigene Karriere im schulischen Bereich voranzutreiben (Blau6) spielt eine zentrale Rolle. Mit Blick auf die individuelle professionelle Perspektive beschreiben viele der Ausbildungslehrkräfte den Wunsch nach einer (5) Ergänzung zum beruflichen Alltag: „*Dann bin ich Lehrer geworden und habe schnell gemerkt, dass ich darüber hinaus eigentlich noch mehr möchte.*“ (Lila3)

Der Bewerbungsprozess selbst jedoch wurde häufig durch eine direkte Anfrage initiiert, etwa durch persönlich bekannte Kolleg:innen am Seminar oder die eigene „*ehemalige Ausbilderin*“ (Grau1). Aufgrund dieser gewissen Relevanz persönlicher Kontakte würden viele Fachleiter:innen die Einschätzung von Gold1 teilen: „*Das ist eine Sache, die ein bisschen mit Zufall zu tun hat und damit, dass man zur richtigen Zeit an der richtigen Stelle ist.*“

Professionalisierung von Fachleiter:innen: Vorbereitung und Fortbildung

Treten Lehrkräfte nun eine Stelle als Fachleiter:in an, kann eine Professionalisierung im Sinne eines dualen Ansatzes, zum einen über vorbereitende beziehungsweise qualifizierende Maßnahmen und zum anderen über tätigkeitsbegleitende Fortbildungen, erfolgen. Als

Vorbereitung auf die Fachleiter:innen-Position beschreiben die Expert:innen sowohl institutionalisierte Angebote als auch Maßnahmen, die auf persönliche Initiative hin ergriffen wurden.

Etwa zwei Drittel der Interviewpartner:innen nahmen an **institutionalisierten**, allgemeinen Vorbereitungsveranstaltungen teil. In diesen fächerübergreifenden Formaten weisen insbesondere die rechtlichen und formalen Anforderungen des Vorbereitungsdienstes eine hohe Relevanz auf, beispielsweise schulrechtliche Aspekte und vor allem das Formulieren von Gutachten (*„Wie formuliere ich denn eigentlich einen Dreier in einem Gutachten?“* Blau4). Weiterhin werden Kenntnisse zu Beratungsgesprächen, der Durchführung, Nachbesprechung und Bewertung von Unterrichtsbesuchen, sowie Grundlagen der Seminardidaktik und Erwachsenenpädagogik (*„[...] wenn es wirklich so zwischenmenschliche Probleme mit einzelnen Referendaren gibt“* Orange1) vermittelt. Der Umfang variiert dabei von sechs Nachmittagen beziehungsweise drei Tagen bis hin zu einer Woche. Für ein Bundesland berichten die Expert:innen von einem Arbeitskreis-Seminar, das für Neu-Fachleiter:innen eingerichtet wurde. Vor allem den gegenseitigen Erfahrungsaustausch erleben die Teilnehmenden als gewinnbringend.

Die Analyse der Interviewdaten offenbart, dass etwa zwei Drittel keine institutionalisierte Möglichkeit einer spezifischen Vorbereitung für das Fach Geographie hatten. In den restlichen Fällen erfolgte allenfalls ein Kontakt mit einem oder einer zentralen Fachberatenden sowie eine Weitergabe von Materialsammlungen, ausbildungsdidaktischen Konzepten oder einer Themenliste als Grundlage für die Gestaltung der Seminarsitzungen.

Etwa einem Drittel der Fachleiter:innen bot sich generell keinerlei institutionalisiertes Qualifizierungsangebot. In Verbindung mit dem beschriebenen Mangel an fachlichen Vorbereitungsangeboten kann ein stark defizitäres Qualifizierungsangebot von institutioneller Seite konstatiert werden. Dieser Umstand könnte einen Beitrag dazu leisten, dass der Beginn der Tätigkeit und somit der Übergang zu Praktizierenden zweiter Ordnung als überaus stressbehaftet wahrgenommen wird: *„Also ich habe schon ziemlich gestrampelt am Anfang.“* (Blau6) Rot2 berichtet, dass es *„tatsächlich so [ist], dass man hier unvorbereitet einsteigt“*. Ob der unbefriedigenden Situation in diversen Bundesländern legen einige Akteur:innen ein gewisses Ironisieren an den Tag. Grün1 beschreibt ihre Vorbereitung folgendermaßen: *„Da sind die Referendare! Die warten auf dich. Viel Spaß und lege los!“* Gefragt nach speziellen

Vorbereitungsangeboten, antwortet Weiß2: „*Nein! *lacht* Ich kenne auch niemanden, bei dem das so ist.*“ Vor diesem Hintergrund hielten es viele der Fachleiter:innen wie Blau6 („*Ich habe mir selbst die Sachen gesucht!*“) und ergriffen eigeninitiativ Vorbereitungsmaßnahmen.

Alle Interviewpartner:innen bereiteten sich auf **persönliche Initiative** hin auf die neue Tätigkeit vor, entweder ergänzend zu institutionellen Angeboten oder ausschließlich. Der aktiven Kontaktaufnahme zu Fachleitungskolleg:innen wird dabei eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Neben einem Erfahrungsaustausch steht hier primär die Weitergabe von Material im Vordergrund. Häufig wird auch der Kontakt zu den jeweiligen Vorgänger:innen gesucht. Als weiterer Ansatz konnten Hospitationen vor Aufnahme der Tätigkeit identifiziert werden, etwa in Seminarsitzungen, die teilweise auch in Form eines Team Teachings gemeinsam gehalten wurden. Primär besteht jedoch vorab der Wunsch, in Prüfungssituationen hospitieren zu dürfen, „*um erstmal zu erfahren, wie der Ablauf ist*“ (Grün1).

Neben der persönlichen Kontaktaufnahme benennen die Fachleiter:innen das Rezipieren fachdidaktischer Literatur als Vorbereitungsmaßnahme, etwa Zeitschriften wie *Praxis Geographie*, *Zeitschrift für Geographiedidaktik* oder *Geographie heute*. Auch der Rückgriff auf berufliche Vorerfahrungen wird als gangbarer Weg beschrieben. So führen die Interviewpartner:innen etwa Materialien aus ihrer Tätigkeit in der Lehrkräfte-Fortbildung oder an der Universität an. Mit diesen Vorerfahrungen geht eine positive Selbsteinschätzung der Kompetenzen in den Bereichen Fachdidaktik und Erwachsenenbildung einher.

Tätigkeitsbegleitend erfolgt eine Professionalisierung durch **Fortbildungsmaßnahmen**. Ein Großteil der Expert:innen nimmt **institutionalisierte Fortbildungsangebote** wahr, die speziell Fachleiter:innen adressieren. In vielen Bundesländern treffen sich die Geographie-Ausbildungslehrkräfte ein- bis zweimal pro Jahr (teilweise mehrtäglich), um etwa Ausbildungspläne zu diskutieren und formelle Anforderungen abzugleichen. In einzelnen Ländern werden auch fächerübergreifende Fortbildungen für Fachleiter:innen angeboten.

Rot1 erläutert jedoch, dass die „*Fortbildung letztlich eigeninitiativ*“ erfolgt. Insgesamt offenbart die Analyse des Interviewmaterials diverse Wege der **persönlichen Weiterbildung**. Die Ausbildungslehrkräfte betonen ihren großen Eifer beim Besuch regulärer Fortbildungen, die sich auf das Fach Geographie beziehen. Ihre Position verschafft ihnen einen sehr guten Zugang zu diesen. Weiterhin rezipieren sie regelmäßig fachdidaktische und

fachwissenschaftliche Fachzeitschriften und besuchen Tagungen. Der informelle Erfahrungs- und Ideenaustausch mit Kolleg:innen wird als enorm gewinnbringend beschrieben. Ein Best-Practice-Beispiel stellen regelmäßig stattfindende und eigeninitiativ organisierte Fortbildungsveranstaltungen dar, zu denen länderübergreifend Fachleiter:innen zusammenkommen. Neben einem sich am Bedarf der Teilnehmenden orientierenden fachdidaktischen Impuls durch externe Referent:innen arbeiten die Ausbildungslehrkräfte im Rahmen der zweitägigen Veranstaltungen an aktuellen ausbildungsrelevanten Themen.

Gestaltung der zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung

Seminarsitzungen

Im Folgenden wird dargestellt, wie Fachleiter:innen Seminarsitzungen strukturieren und welche Elemente sie in diesen als zentral erachten. Zudem erfolgt auf Grundlage des Interviewmaterials eine explorative Darstellung der Gestaltungspraktiken der Ausbildungslehrkräfte.

Grundsätzlich legen die Fachleiter:innen großen Wert auf eine **Strukturierung** der Seminarsitzungen. Die Sitzungen weisen klar voneinander trennbare Phasen auf (theoretischer Input, Diskussion etc.). Diesbezüglich ziehen die Expert:innen bisweilen Vergleiche zu schulischem Unterricht. Ein deduktiver Aufbau, also eine zunächst theoretische Auseinandersetzung, bevor die unterrichtliche Umsetzung anhand von Praxisbeispielen analysiert wird, erweist sich dabei als leicht dominant gegenüber induktiver Herangehensweisen. Bei Letzteren werden etwa allgemeine Kriterien anhand unterrichtlicher Beispiele entwickelt (z.B. Unterrichtseinstieg). Induktiv werden Sitzungen häufig auch auf Grundlage aktueller Anliegen und Problemstellungen, die die Referendar:innen aus ihrem Unterricht mitbringen, gestaltet: *„Also was brennt unter den Nägeln? Dass [...] wir mit eiligen Themen erst einmal beginnen, die aus der Praxis berichtet werden.“* (Lila2)

Neben jenem (1) Erfahrungsbezug können fünf weitere **zentrale Elemente der Seminarsitzungen** identifiziert werden. Die Ausbildungsveranstaltungen sollten einen (2) Theoriebezug („Theoretische Grundlage muss einfach da sein, dass wir vernünftig darüber reden können.“ Orange1) aufweisen. Unabdingbar ist jedoch eine (3) Verknüpfung von Theorie und Praxis, beispielsweise durch (4) aktives Erproben durch die Seminarteilnehmenden und

anschließende (5) reflexive Phasen („*allerwichtigste Phase*“ Rot2). Seitens der Referendar:innen besteht eine starke Forderung nach (6) Best-Practice-Demonstrationen.

Die Analyse der Beschreibungen der Seminarsitzungen offenbart jedoch ein Spannungsverhältnis zwischen im Material leicht dominierenden, konstruktivistisch orientierten **Gestaltungspraktiken** und eher transmissiven Praktiken, auf die die Explikationen einzelner Fachleiter:innen schließen lassen. Diese Diskrepanzen sollen im Folgenden exemplarisch aufgezeigt werden.

Rot2 und Schwarz1 nutzen die Beschreibung aktueller Schwierigkeiten, die im Unterricht der Referendar:innen aufgetreten sind, um einen Beratungsanlass abzuleiten.

Rot2: „Sie berichten, was in dieser Woche für sie die brennenden Punkte waren, auf die wir eingehen und dann ist auch ganz oft interessant, finde ich, wenn man den Referendaren dann auch die Fragen weitergibt. Oft haben die dann auch Ideen, wie man vereinzelt Dinge lösen kann.“

Schwarz1: „Wenn es Probleme gab, haben wir es eben gemeinsam gelöst, aber immer mit Spaß dabei. Und wenn Dinge schiefgingen oder nicht funktionierten, dann haben wir das letztlich mit Humor genommen und so lange gebastelt, bis wir eine Lösung hatten, um es dann gemeinsam zu reflektieren.“

In beiden Fällen wird der Fokus auf eine gemeinsame Problembearbeitung und –lösung deutlich, der auf eine (ko-)konstruktivistische Gestaltungsorientierung schließen lässt. Rot2 leitet das Seminar primär moderierend, indem „*man den Referendaren dann auch die Fragen weitergibt*“. Auch Schwarz1 legt Wert auf eine gemeinsame Problembearbeitung. Die Verwendung des Pronomens „*wir*“ bei beiden Fachleiter:innen unterstützt diese Deutung und könnte zusätzlich auf den Versuch schließen lassen, das de facto bestehende Hierarchieverhältnis abzuflachen. Grün1 orientiert ihre Seminargestaltung ebenfalls am Beratungsbedarf der Teilnehmenden: „*Dass ich da auch nicht über ihre Köpfe hinweggehe, sondern auch regelmäßig abfrage, was sind eure Themen, und das dann versuche in meinem Plan unterzubringen.*“ Rot1 lässt einzelne Sitzungsthemen konstruktivistisch orientiert bearbeiten, zum Beispiel das Experimentieren: „*[Sie] sollten ein bestätigendes Experiment erstellen. Da haben sie dann wirklich erlebt, wie Schülerelbsttätigkeit wirkt. Dann lassen sie sich auch darauf ein, das in ihren eigenen Unterricht zu integrieren.*“ Braun1 ist einer von vielen

Ausbildungslehrkräften, die häufig mit Unterrichtsbeispielen arbeiten, die die Referendar:innen aus der Praxis mitbringen.

Im Gegensatz hierzu können diverse Interviewsequenzen identifiziert werden, die auf transmissive beziehungsweise instruktivistische Ausbildungspraktiken schließen lassen, zum Beispiel:

Blau1: *„Ich gebe Input.“*

Lila1: *„Man muss am Anfang Statements setzen und sagen: So, Exkursionsdidaktik. Folgende Exkursionsformen gibt es. Sie brauchen folgende Kenntnisse.“*

Blau2: *„Ein oder zwei Schwerpunkte [...] und die werden dann abgehandelt.“*

Türkis1: *„irgendeinen Inhalt, den sie jetzt brauchen“*

Ähnlich zu lesen ist auch Blau3s Äußerung *„Input – dass man halt einerseits etwas hat, was man ihnen beibringen kann“*. Zusätzlich deutet das Verb *„beibringen“* hier auf ein ausgeprägtes, mit dem Expertenstatus des Fachleiters einhergehendes Hierarchieverständnis hin. Wie auch bei Gelb3 (*„aber natürlich auch meine Themen, die müssen wir, Basiskonzepte, weil da kommen sie nicht alleine drauf“*) scheint die Seminargestaltung stark durch die Perspektive der Fachleiter:innen bestimmt zu sein. Begründet wird dies etwa durch Blau6 (*„Also ich versuche, wenn es irgendwie geht, geht jetzt nicht bei allen Themen, die Referendare selbst einzubinden.“*) und Grau1 (*„Das finde ich immer ganz toll, wenn auch die LehramtsanwärterInnen integriert werden können.“*) dadurch, dass eine Passung an die Interessen der angehenden Lehrkräfte nicht durchgehend möglich ist. Diverse Äußerungen deuten zudem auf eine Orientierung der Ausbildungsgestaltung an der eigenen schulischen Unterrichtspraxis hin (*„[...] dass möglichst die Seminarsitzungen wie Unterricht aufgebaut sein sollten“* Grau1; *„Es ist ähnlich wie in der Schule“* Gelb1). Zusammenfassend offenbaren sich deutliche Kontraste zwischen (ko-)konstruktivistischen und transmissiv-instruktivistischen Gestaltungspraktiken. Vertreter:innen letzterer stellen häufig Parallelen zu ihrem schulunterrichtlichen Handeln her und beziehen sich in ihren Darstellungen kaum auf seminardidaktische Ansätze der Erwachsenenbildung. Anhand exemplarischer Zitate wird das Spannungsverhältnis zwischen (ko-)konstruktiven und transmissiv-instruktivistischen Praktiken in untenstehender Abbildung dargestellt.



Abbildung 13: Gestaltungspraktiken in Seminarsitzungen zwischen (Ko-)Konstruktion und Transmission (eigene Darstellung)

Reflexion von Unterrichtserfahrungen

Die Fachleiter:innen sprechen der Reflexion von Unterrichtserfahrungen eine „sehr hohe Relevanz“ (Schwarz1) zu und sehen in ihr einen „Dreh- und Angelpunkt“ (Blau2, Gold1) der zweiten Phase. Häufiger wird betont, dass Reflexionskompetenz aktiv eingeübt werden muss. Die Formulierung von Gold1 „diese Reflexionseigenschaft einzuüben“ deutet auf die Zielsetzung der Anbahnung eines reflexiven Habitus bei den Referendar:innen hin. Intendiert wird hierdurch eine Befähigung zur fortwährenden Professionalisierung beziehungsweise dazu, „sich selbstständig zu entwickeln, auch wenn das Referendariat abgeschlossen ist“ (Braun1). Reflexionskompetenz scheint fest im Professionalisierungsverständnis der Fachleiter:innen verankert zu sein. Blau4 äußert sich diesbezüglich jedoch kritisch zur aktuellen Ausbildungspraxis in der zweiten Phase: „Ich sage, da könnte unsere Ausbildung noch mehr machen.“ Eine zentrale Rolle erhält die Kompetenz zudem durch ihre Bewertungsrelevanz und die Fixierung des Leitbildes reflektierender Praktiker:innen in einigen Ausbildungsordnungen.

Gefragt nach der **Gestaltung** der Unterrichtsreflexion betonen die Ausbildungslehrkräfte, dass diese primär zu Beginn der zweiten Phase im Anschluss an Hospitationen durchaus gemeinsam

im Seminar erfolgt. Im weiteren Verlauf werden die Nachbesprechungen dann allerdings ausschließlich im Einzelgespräch abgehalten. Die Gespräche werden in der Regel durch ein Statement der Referendar:innen zur Unterrichtsstunde eröffnet, was in vielen Bundesländern obligatorisch ist. Anschließend übernehmen meist die Fachleiter:innen die Strukturierung des Gesprächs und versuchen sich dabei auf einige wenige Aspekte zu konzentrieren, „weil mehr ist gar nicht aufzunehmen und [...] zu fokussieren in der nächsten Stunde“ (Blau1). Die Gesprächsführung erfolgt dabei überwiegend situativ bedingt und basierend auf Vorerfahrungen mit Unterrichtsnachbesprechungen. Nur in wenigen Interviews wird eine methodische Rahmung, zum Beispiel mittels fester Ablaufschemata, beschrieben. Ausnahmen bilden hier eben die Arbeit mit Kärtchen, auf denen Beratungsschwerpunkte oder didaktische Konzepte als Sprech Anlass fixiert werden, mit Reflexionsbögen oder einem Reflexionszyklus-Modell. In Einzelfällen wird von metareflexiven Phasen in den Unterrichtsnachbesprechungen berichtet („Ich gebe dann auch ein Feedback noch, eine Rückmeldung zur Reflexion.“ Grün1)

Fachdidaktischer Theorie wird bei Unterrichtsnachbesprechungen insgesamt eine **geringe Relevanz** zugesprochen. Die Zitate von Blau4 („Keine – muss ich echt sagen.“) und Blau6 („Ja gut, also das kommt vor.“) sind repräsentativ für einen Großteil der Fachleiter:innen. Neben Erfahrungswissen nehmen vor allem allgemeindidaktische (z.B. Sozialformen, Verwendung von Operatoren) und –pädagogische (z.B. Classroom Management) Themen eine deutlich prominentere Rolle ein als fachdidaktische. Professionalisierend wirksame Theorie-Praxis-Verknüpfungen scheinen häufig nicht stattzufinden, da bisweilen kein Nexus zwischen *Praxis* und *Theorie* wahrgenommen („die Praxis steht natürlich im Vordergrund bei den Gesprächen“ Rot2) und ergänzend die Theorie als genuine Aufgabe der ersten Phase thematisiert wird („In den Fachsitzungen brauche ich die Theorie nicht dauernd zu wiederholen, die sie an der Uni schon gemacht haben.“ Blau2). Diejenigen, die fachdidaktischer Theorie eine wichtige Rolle im Rahmen reflexiver Phasen zuschreiben, betonen besonders die Relevanz der Basiskonzepte als Planungs- und Strukturierungsinstrument für Unterricht (Schwarz1, Weiß2).

Die Analyse der Interviewdaten offenbart eine Dominanz konstruktivistisch-orientierter **Gestaltungspraktiken** in den Unterrichtsnachbesprechungen. Rot1 etwa lässt die Referendar:innen zentrale Aspekte der Unterrichtsstunde auf Kärtchen notieren, die im Anschluss als Gesprächs- und Beratungsanlass fungieren. Ihre (ko-)konstruktivistische Haltung wird auch durch die Formulierung „Da kann man sich dann auch ganz klar auf Arbeits- und

Beratungsschwerpunkte für den nächsten Besuch einigen.“ deutlich. Blau3 „versuch[t] halt, die immer dazu anzustiften, auch mal zu überlegen“. Die Gesprächsführung der Fachleiter:innen zielt hier darauf ab, selbstreflexive Prozesse zu initiieren. Schwarz1 versucht, die „implizite Fragehaltung“ der Referendar:innen aus dem Anfangsstatement abzuleiten, da nur als relevant erlebte Aspekte im anschließenden Gespräch reflexiv bearbeitbar werden.

Einen Kontrast hierzu bilden Interviewpassagen einiger weniger Ausbildungslehrkräfte, die auf stark transmissive Praktiken hindeuten. Ein Extrembeispiel stellt die folgende Aussage dar, die auf ein hierarchisch geprägtes Transmissionsideal schließen lässt:

„Ich bin dann eher so der Typ fürs Grobe, wenn ich dann sage, die Stunde an sich [...], die hat diese Vor- und Nachteile, die Sie genannt haben, aber es hakt schon an der Planung. Also da hätte jetzt das und das reingemusst. Das ist dann mein Job. Das checken sie nicht natürlich.“ (Blau5)

Wie auch bei Grau1 („Dann sage ich, wo meiner Meinung nach der Knackpunkt liegt, warum es nicht funktioniert hat, wie es hätte sein sollen [...]“) scheinen die Fachleiter:innen in diesen Fällen das Gespräch stark zu dominieren.

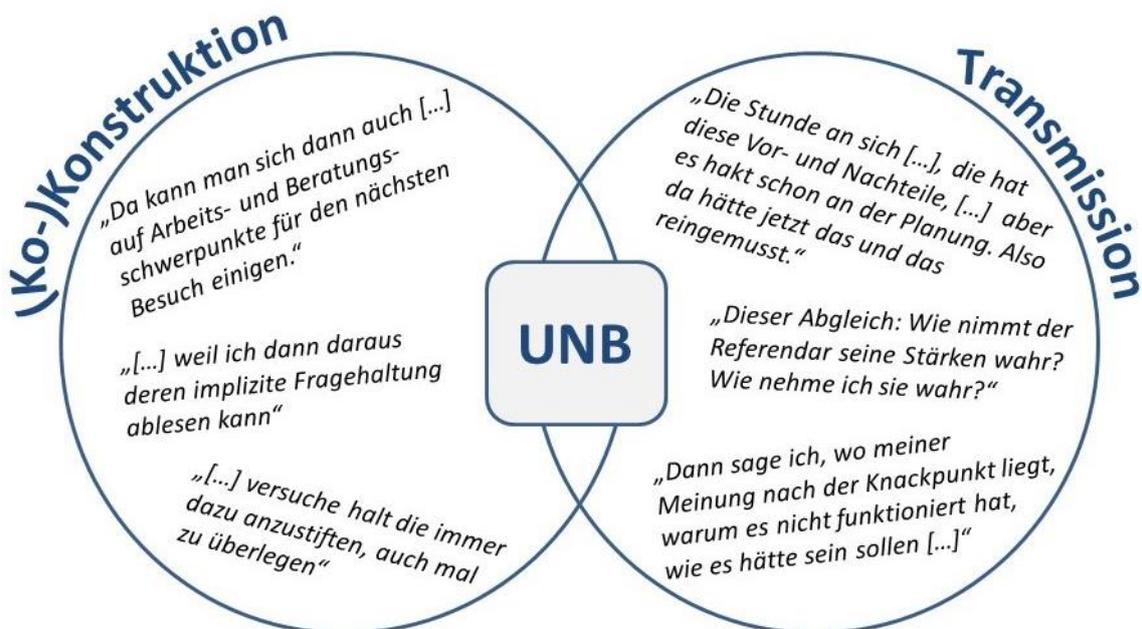


Abbildung 14: Gestaltungspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen (UNB) zwischen (Ko-)Konstruktion und Transmission (eigene Darstellung)

Optimierungsansätze zur Fachleiter:innen-Professionalisierung

Im Rahmen der Studie konnte gezeigt werden, dass das Qualifizierungsangebot für angehende Fachleiter:innen defizitär ist. Auch tätigkeitsbegleitende Fortbildungsangebote sind rar. Vor diesem Hintergrund beschreiben die Expert:innen diverse Optimierungsansätze für Qualifizierungs- und Fortbildungsmaßnahmen.

Als fächerübergreifendes **Vorbereitungsangebot** wären Hospitations- und Austauschformate wünschenswert, um einerseits „Anregungen, [...] vielleicht auch eine gewisse Sicherheit zu kriegen“ (Braun1) und andererseits „auf gleicher Höhe miteinander sprechen zu können, auch offen über Probleme, für die man noch keine Lösung hat“ (Grau1). Ebenso wäre ein Mentorensystem denkbar, in welchem Neu-Fachleiter:innen mit erfahreneren Kolleg:innen kooperieren, zum Beispiel bei Nachfragen zur Leistungsbewertung. Die Interviewdaten offenbaren einen großen Bedarf an Fortbildungen, die speziell angehende Fachleiter:innen adressieren. Neben der Relevanz fächerübergreifender Angebote (Beratungssimulationen, Seminardidaktik etc.) wird insbesondere der Mehrwert geographiespezifischer Vorbereitungsangebote betont. Hier wären etwa Veranstaltungen denkbar, in denen die „aktuellen fachdidaktischen Konzepte [und] Forschungsergebnisse“ (Rot2) kompakt präsentiert werden. Hiermit geht der Wunsch nach einem definierten Kanon zentraler geographiedidaktischer Themen für die zweite Phase einher (Rot1, Lila1). Einzelne Ausbildungslehrkräfte sehen zusätzliche Vorbereitungsangebote jedoch nicht als notwendig an und schätzen im Gegenteil die großen gestalterischen Freiheiten.

Die Lehrkräftebildner:innen formulieren einen Bedarf an **tätigkeitsbegleitenden Fortbildungsangeboten**, die fächerübergreifende seminardidaktische und erwachsenenpädagogische Elemente, etwa Unterrichtsnachbesprechungen oder Unterrichtsbewertungen anhand von Videographien, thematisieren könnten. Noch gewinnbringender wäre jedoch ein größeres Angebot an Fortbildungen explizit für Geographie-Fachleiter:innen. Als Hinderungsgrund werden jedoch die häufig geringe Zahl an Fachleiter:innen in einzelnen Bundesländern sowie die Frage, wer generell Fortbildungsveranstaltungen jenseits der jährlichen Tagungen anbieten sollte, welche sich an diese Akteursgruppe richten, genannt: „Nur wer soll die machen? Wer soll denn jetzt für Fachseminarleiter Geographie eine Fortbildung anbieten?“ (Türkis1) Dies rückt die erste Phase beziehungsweise die Universität als Fortbildungsinstitution in den Fokus. Gold1 beschreibt

hier ein Defizit: „Die Fortbildungen an der Universität erlebe ich jetzt auch nicht so aktiv, wie das jetzt im Fach Chemie der Fall ist.“ An dieser Stelle thematisieren die Expert:innen eine mangelnde Verzahnung mit der ersten Phase (Fischer, 2022a), die sich als hinderlich für einen Transfer fachdidaktischer Innovationen in die unterrichtliche Praxis erweist („Es wäre halt auch hilfreich, wenn die Begegnungen mit Innovationen keine Zufallsbegegnungen wären, sondern institutionalisierte Begegnungen.“ Rot1). Gerade Fachleiter:innen könnten in ihrer Multiplikatorenposition eine zentrale Rolle im Innovationstransfer einnehmen.

7. Diskussion und Ausblick: Quo vadis, phasenübergreifende Geographie-Lehrkräftebildung?

Die vorliegende Studie setzt an einem grundsätzlichen Desiderat an: Obwohl der zweiten Phase eine enorme Bedeutung für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte zukommt (Hericks, 2006) und insbesondere Lehrkräftebildner:innen vielfach eine zentrale Rolle zugesprochen wird (Galluzzo & Craig, 1990; Koster et al., 2008; Munderloh, 2018), liegen generell kaum Erkenntnisse zur professionellen Gruppe der Fachleiter:innen und deren Ausbildungsgestaltung in der zweiten Phase vor. Zwar erfuhren die Lehrkräftebildung und die hier tätigen Lehrpersonen in der vergangenen Dekade zunehmende Aufmerksamkeit in der geographiedidaktischen Forschung (M. Hemmer et al., 2020), belastbare Forschungsergebnisse zu den Lehrkräftebildungsprozessen in der zweiten Phase im Fach Geographie sind bislang jedoch rar. Dieses Desiderat stellte den grundlegenden Anlass der Studie dar und resultierte in folgender übergeordneter Fragestellung: Welche Perspektiven haben Fachleiter:innen insbesondere auf die zweite Phase der Lehrkräftebildung und welche Optimierungspotenziale sehen sie?

Aus dieser ergaben sich eine Reihe bislang ungeklärter, für die Studie leitenden Fragestellungen (siehe Kapitel 3). Diese beziehen sich unter anderem darauf, wie Fachleiter:innen die Eingangsvoraussetzungen und das unterrichtliche Handeln der Referendar:innen zu Beginn wahrnehmen. Die Fachleiter:innen weisen eine Expertenperspektive auf die Passung der Voraussetzungen der angehenden Lehrkräfte nach der ersten Phase mit den Anforderungen der schulischen Praxis auf. Da sich die Ausbildungsgestaltung der Fachleiter:innen in der zweiten Phase am Bedarf der Referendar:innen orientiert, kommt den Voraussetzungen eine umso größere Bedeutung zu. Hieran anknüpfend lagen bislang auch kaum Erkenntnisse zu der Fragestellung vor, wie Fachleiter:innen die Ausbildungsprogression und die Kohärenz zwischen den ersten beiden Phasen der Geographie-Lehrkräftebildung wahrnehmen. Für eine gelingende, professionalisierend wirksame phasenübergreifende Lehrkräftebildung weist diese höchste Relevanz auf. Wie werden Geographie-Lehrkräfte zu Fachleiter:innen und wie gestalten sie ihre Ausbildung in der zweiten Phase? Diese beiden Fragen stellten bislang in der geographiedidaktischen Forschung ein grundsätzliches Desiderat dar.

Um diesen nachzuspüren und neue Erkenntnisse zu generieren, wurde ein Forschungsdesign entwickelt, das in der qualitativen Sozialforschung zu verorten ist. Auf Grundlage der in Kapitel

2 und 4 herausgearbeiteten empirischen Erkenntnisse und theoretischen Vorarbeiten, explorativer Experteninterviews (Bogner et al., 2014), zweier Pilotierungen sowie diverser Arbeitsgruppendifkussionen wurde ein Interviewleitfaden entwickelt. Anschließend wurden 23 systematisierende Experteninterviews im gesamten Bundesgebiet geführt. Die Datenauswertung erfolgte in einem Verfahren, das sich an der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) orientierte.

Reflexion des Forschungsprozesses

Trotz der Datenerhebung in insgesamt zwölf Bundesländern ist die Stichprobe der qualitativen Studie (n = 23) im Verhältnis zur Gesamtzahl der Fachleiter:innen in Deutschland überschaubar. Dies ist hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse zu berücksichtigen. Im Rahmen der Datenauswertung und Ergebnisdarstellung konnten vielfältige Hypothesen generiert werden, die durch quantitative Folgestudien mit größeren Stichproben zu überprüfen wären.

Auch die Rolle des Forschers muss einer kritischen (Selbst-)Reflexion unterzogen werden. Der Forscher ist selbst Geographie-Lehrkraft und somit Absolvent des Referendariats. Diese Involviertheit im Feld bringt einige Vorteile, aber auch mögliche Nachteile mit sich. So ist etwa der Einfluss beidseitiger Gefallenslogiken im Gesprächsverlauf nicht völlig auszuschließen, die zu möglichen inhaltlichen Verfälschungen geführt haben könnten. Auf Seiten der Fachleiter:innen könnten einzelne Antworten durch Kenntnisse einer tendenziellen universitären Präferenz beispielsweise konstruktivistischer Gestaltungsformen von Seminarsitzungen oder reflexiver Prozesse im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen aus der Fachliteratur beeinflusst sein. Hier könnten Aussagen im Sinne einer mutmaßlichen Erwünschtheit seitens des Interviewpartners getroffen worden sein. Auf Seiten des Forschers könnte unbewusst der Versuch unternommen worden sein, sich als kompetenter Gesprächspartner im Feld zu präsentieren, wodurch jedoch stellenweise eine gewisse inhaltliche Lenkung erfolgt sein könnte. Andererseits könnte sich die Involviertheit im Feld gewissermaßen auch vorteilhaft ausgewirkt haben. Die geteilten Logiken und somit eine gemeinsame Sprachen könnten ebenso auch zu einer größeren Offenheit seitens der Interviewpartner:innen und somit einem größeren Informationsgewinn geführt haben. Die Verschränkung der Rollen als Forscher und Praktiker war im Rahmen der Studie nicht

eliminierbar. Im Zuge der Datenauswertung und –interpretation diene das Bewusstsein hierüber jedoch als meta-reflexives Element und sollte ebenso seitens lesender Dritter mitbedacht werden.

Weiterhin wurden diverse Maßnahmen ergriffen, um den Prozess der Datenauswertung bestmöglich methodisch abzusichern (regelmäßige Arbeitsgruppendifkussionen im Zuge der Kategorienbildung und Codierung, regelmäßige Codierkonferenzen mit einer zweiten Analytistin, Nutzung des Programmes MAXQDA; siehe Kapitel 5.6). Trotz dessen stellen sowohl die Kategorienbildung als auch die Codierung nach wie vor Interpretationsakte dar, denen zwangsläufig ein gewisses Maß an Subjektivität zu Grunde liegt.

Diskussion zentraler Forschungsergebnisse

Durch die Studie wurden zahlreiche neue Forschungsergebnisse generiert, die einen deutlichen Erkenntnisfortschritt zur zweiten Phase im Fach Geographie darstellen. Nachfolgend werden einige zentrale Ergebnisse des Dissertationsprojektes herausgestellt und diskutiert. Dabei wird insbesondere auf Implikationen für die Lehrkräftebildung sowie für die geographiedidaktische Forschung eingegangen.

Perspektiven der Fachleiter:innen auf Eingangsvoraussetzungen und unterrichtliches Handeln der Referendar:innen

Anders als in diversen Selbstevaluationsstudien (z.B. Hof & Hennemann, 2013; Rynne & Lambert, 1997), deren Reliabilität und Validität kontrovers diskutiert wird (Bell & Federman, 2010), haben die Interviewpartner:innen eine Expertenperspektive auf die Eingangsvoraussetzungen und das unterrichtliche Handeln angehender Geographie-Lehrkräfte. Die Fachleiter:innen nehmen die fachwissenschaftlichen sowie insbesondere die fachdidaktischen Kompetenzen der Referendar:innen nach der ersten Phase als extrem heterogen wahr. Hier wird ein starker Zusammenhang mit der vormaligen Universität der Referendar:innen wahrgenommen. Tendenziell ist jedoch eine deutliche Verbesserung der fachdidaktischen Kompetenzen in den letzten Jahren zu konstatieren. Dies stellt auch im Vergleich zu den Ergebnissen der Studie von I. Hemmer und M. Hemmer (2000) eine positive Entwicklung dar. Die zentrale Intention vergleichbarer Ausbildungsstandards durch die Rahmenvorgaben (DGfG, 2010; KMK, 2019a) der 2010er-Jahre scheint jedoch bislang nicht

realisiert worden zu sein. Hier werden Parallelen zu anderen Fachdidaktiken deutlich, zum Beispiel der Chemiedidaktik (Eghtessad, 2014). Die Fachleiter:innen kritisieren eine fehlende unterrichtspraktische Anbindung der Lehre in der ersten Phase, weswegen die Kenntnisse der Referendar:innen häufig auf einer theoretisch-abstrakten Ebene verbleiben würden. Dies zeigt sich in deren Unterricht daran, dass sie Schwierigkeiten haben, didaktische Kenntnisse in der Praxis umzusetzen. Als Optimierungsansatz führen die Expert:innen an, dass sich die Lehre in der ersten Phase bereits stärker auf das tatsächliche Unterrichten beziehen sollte. Die Forderung der Schulpraktiker:innen findet sich national wie international in diversen weiteren Arbeiten (I. Hemmer & Hemmer, 2000; Kaya, 2019; Reitano & Harte, 2016).

Gleichzeitig scheinen die Fachleiter:innen einigen Teildisziplinen der akademischen Geographie geringere Relevanz zuzusprechen (z.B. geographiedidaktische Forschung, Geschichte der Disziplin). Ohne Zweifel stellt die Lehrkräftebildung einen integralen Bestandteil der Fachwissenschaft und Fachdidaktik an den Universitäten dar. Nichtsdestotrotz ist es trotzdem nicht deren einzige Zielsetzung, Lehrkräfte für das Schulsystem hervorzubringen. Die Diskrepanz zwischen den Domänen der Lehrkräftebildung und des staatlichen Schulwesens (siehe Abbildung 8) scheint nicht vollumfänglich im Bewusstsein verankert zu sein. Die Interviewdaten deuten darauf hin, dass der universitären Geographie-Lehrkräftebildung bisweilen eine rein dienende Funktion für das Schulsystem zugeschrieben wird. Hierauf lässt etwa die häufig dogmatische Forderung der Praktiker:innen nach einer stärkeren unterrichtspraktischen Ausbildung in der ersten Phase schließen. Vor diesem Hintergrund sollten sich Vertreter:innen der ersten Phase der Forderung nach praxisnäheren Ansätzen definitiv nicht verschließen, auch wenn es herausfordernd erscheinen mag, diese in ein Universitätsstudium zu integrieren, das per definitionem einen primär theoretischen-abstrahierenden Charakter aufweist. Gleichzeitig wäre eine Stärkung des Bewusstseins auf Seiten der Vertreter:innen der zweiten Phase über die Relevanz theoretischer Wissensbestände für die Reflexion von Unterrichtserfahrungen nötig. Insofern wäre eine gemeinsame Ausschärfung der phasenübergreifenden Zielsetzungen der Geographie-Lehrkräftebildung wichtig. Hier könnte etwa Abbildung 7, in der die professionellen Kompetenzen besonders hervorragender Referendar:innen aus Sicht der Fachleiter:innen dargestellt sind, als gemeinsame Reflexionsgrundlage dienen. Aus Forschungsperspektive wäre eine quantitative Überprüfung und gegebenenfalls Ausdifferenzierung der Inhalte der Abbildung wünschenswert.

Inkohärenzen in der Geographie-Lehrkräftebildung

Adaptionen erscheinen auch insbesondere dahingehend notwendig, dass die Fachleiter:innen diverse Inkohärenzen zwischen den Phasen wahrnehmen. Deren Ursache könnte in der generell stark defizitären Kooperation zwischen den Lehrkräftebildner:innen der ersten und zweiten Phase liegen. Etwa zwei Drittel der interviewten Ausbildungslehrkräfte pflegen keine oder kaum Kontakte zum Personal der ersten Phase. Somit scheint sich die phasenübergreifende Verzahnung in der Geographie nicht intensiviert zu haben, wie bereits vor über 20 Jahren gefordert wurde (I. Hemmer & M. Hemmer, 2000), wobei eine Vergleichbarkeit nicht vollständig gegeben ist, da sich sowohl die Forschungsmethodik als auch die Stichprobe der Studien unterscheiden. Auch die Rahmenvorgaben scheinen diesbezüglich nicht die intendierten Verzahnungseffekte herbeigeführt zu haben (DGfG, 2010; KMK, 2012; 2019a).

Die Einführung des Praxissemesters in bislang etwa zwei Dritteln der Bundesländer (Ulrich & Gröschner, 2020) führte in den Augen der Fachleiter:innen zuletzt zu einer gewissen Annäherung zwischen den Phasen. Allerdings konnte gezeigt werden, dass die Lehrkräftebildner:innen der ersten und zweiten Phase divergierende Zielsetzungen mit diesen verbinden. Dies wäre grundsätzlich auch nicht übermäßig problematisch. Durchaus problematisch ist es jedoch, wenn die Relevanz abweichender Zielsetzungen negiert wird, etwa die primär von universitärer Seite mit dem Ansatz des Forschenden Lernens beabsichtigte Förderung der theoretischen Reflexionsfähigkeit durch einige Fachleiter:innen. Zudem deuten die Interviewdaten auf Mängel in der Verzahnung zwischen den beteiligten Institutionen sowie auf eine oftmals qualitativ mangelhafte mentorielle Begleitung hin. Werden Unterrichtserfahrungen im Rahmen von Nachbesprechungen nicht theoretisch-reflexiv an Studieninhalte rückgekoppelt, so droht eine unreflektierte Übernahme der Unterrichtspraktiken der Mentor:innen. Entgegen der ursprünglichen Intention würde das Praxissemester somit nicht professionalisierend wirken, sondern möglicherweise sogar deprofessionalisierend. Folglich scheint die Zielsetzung einer besseren Verknüpfung von Theorie und Praxis bislang wohl lediglich eingeschränkt erreicht zu werden. In diesem Kontext deuten sich unter den Fachleiter:innen auch divergierende Theorie-Praxis-Verständnisse an, die intensiver zu beforschen wären. Generell ist das Praxissemester im Fach Geographie ein Forschungsgegenstand, der bislang unzureichend untersucht wurde. Wie würde sich

beispielsweise eine geteilte Verantwortung zwischen den verschiedenen beteiligten Institutionen (Universitäten, Studienseminare, Schulen) bei der Durchführung auf die Akzeptanz der verschiedenen Zielsetzungen und deren Erreichung auswirken? Trotz der bestehenden Defizite weisen die Fachleiter:innen auf das enorme Verzahnungspotenzial des Praxissemesters hin, welches auf dessen institutionalisierten Charakter und dem kontinuierlichen, persönlichen Austausch (Kriterien für eine gelingende phasenübergreifende Verzahnung aus Sicht der Fachleiter:innen, siehe Abbildung 11) zwischen dem Ausbildungspersonal der verschiedenen Phasen gründet.

Als Handlungsempfehlung ist die phasenübergreifende Verzahnung in der Lehrkräftebildung dringend zu intensivieren, um eben nicht nur der bisweilen dogmatischen Forderung verschiedener Akteursgruppen nach einem stärkeren Praxisbezug in der ersten Phase Rechnung zu tragen (I. Hemmer & M. Hemmer, 2000; I. Hemmer & Obermaier, 2003a; 2003b; König & Rothland, 2018), sondern eben auch die Relevanz theoretischer Wissensbestände für alle Phasen herauszustellen. Vor dem Hintergrund der überwiegend nicht existenten Verzahnung zwischen den Phasen wurden die oben genannten Kriterien für eine gelingende Verzahnung aus Fachleiter:innen-Perspektive herausgearbeitet. Für einen Abgleich sind die Perspektiven der Hochschullehrenden auf die Kohärenz in der Geographie-Lehrkräftebildung als Forschungsdesiderat auszuweisen. Diese erscheinen umso relevanter, da gezeigt werden konnte, dass aus Sicht der Fachleiter:innen wichtige Kriterien für eine gelingende Verzahnung existieren. Diese sind bei der Initiierung zukünftiger Kooperationsformate dringend zu berücksichtigen, zumal deutlich wurde, dass lediglich formell-institutionelle Maßnahmen der Kohärenzherstellung, etwa die Verankerung der phasenübergreifenden Verzahnung in den Rahmenvorgaben (DGfG, 2010; KMK, 2012; 2019a), nicht automatisch zu einer besseren Verzahnung führen. Unter Berücksichtigung der Interessen aller an der Lehrkräftebildung beteiligten Akteursgruppen sind daher bestehende formell-institutionelle Maßnahmen zu optimieren und neue zu initiieren, um zukünftig die informell-individuelle Kohärenzwahrnehmung zu stärken und die Sprachlosigkeit zwischen der ersten und zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung zu überwinden.

Wege in die Lehrkräftebildung und Ausbildungspraxis der Fachleiter:innen

In der Studie konnten erstmals in der geographiedidaktischen Forschung Erkenntnisse zu den Wegen der Fachleiter:innen in die Lehrkräftebildung sowie deren Ausbildungsgestaltung in der zweiten Phase generiert werden. Für die Besetzung der Positionen von Fachleiter:innen scheinen persönliche Kontakte eine gewisse Rolle zu spielen. Hier zeigen sich Parallelen zum Referendariat an beruflichen Schulen (Krüger, 2014). Bundesweit reicht das Spektrum der Bewerbungsverfahren von schriftlichen Interessensbekundungen bis zu elaborierten Auswahlverfahren (fachdidaktischer Vortrag, Demonstrations-Seminarsitzungen etc.). Hierzu wird die dringende Empfehlung ausgesprochen, die sehr heterogenen Besetzungsverfahren auf einem qualitativ hochwertigen Niveau zu vereinheitlichen und transparenter zu gestalten, um der Bedeutung der Fachleiter:innen für den Professionalisierungsprozess gerecht zu werden (Munderloh, 2018).

Die explorativen Einblicke in die Gestaltungspraxis der Fachleiter:innen deuten darauf hin, dass zumindest in Einzelfällen keine Transformation zu Praktizierenden zweiter Ordnung erfolgt zu sein scheint. In diesen Fällen lassen Interviewpassagen auf eine transmissiv-instruktivistische Gestaltung der Seminarsitzungen schließen, die sich bisweilen an der eigenen schulunterrichtlichen Praxis orientiert (vgl. Kunze, 2014). Hier zeigen sich Parallelen zu Gerlachs Studie mit Fachleiter:innen aus den Fremdsprachen (Gerlach, 2020). In diesen Fällen werden in den Ausführungen zur Ausbildungsgestaltung kaum seminardidaktische Elemente der Erwachsenenbildung beschrieben. In der Praxis dürfte sich die scheinbare Dichotomie zwischen (Ko-)Konstruktion und Transmission (siehe Kapitel 6.3) eher als Kontinuum erweisen. Es kann somit nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne Fachleiter:innen abhängig vom jeweiligen Thema zwischen beiden Ansätzen changieren.

Es zeigte sich, dass geographiedidaktische Theorien und feste Ablaufschemata bei der Gestaltung reflexiver Prozesse im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen eine eher untergeordnete Rolle spielen. Die überwiegend geringe Bedeutungszuschreibung an (fachdidaktische) Theorie lässt professionalisierend wirksame Theorie-Praxis-Relationierungen in vielen Fällen unwahrscheinlich erscheinen. Ob hierzu auch die primär situative und erfahrungsbedingte Gesprächsführung seitens der Fachleiter:innen beiträgt, lässt sich auf Grundlage des Datenmaterials nicht zuverlässig beurteilen. Beckmann und Ehmke (2021) beschreiben eine vergleichbare, eher marginale Strukturierung der

Unterrichtsnachbesprechungen für Schulpraktika während der ersten Phase. Dieser Trend scheint sich in der zweiten Phase zu bestätigen. Nur wenige Geographie-Fachleiter:innen greifen in den Nachbesprechungen auf Strukturierungshilfen (z.B. Ablaufschemata) zurück. Die Analyse des Interviewmaterials offenbart zudem stellenweise deutlich transmissive Muster. Dies lässt auf eine dominante Rolle der Ausbildungslehrkräfte in den Reflexionsgesprächen schließen, wodurch in diesen Fällen eine professionalisierend wirksame Reflexion seitens der Referendar:innen kaum stattfinden dürfte (vgl. Führer, 2020). Nicht nur die Kompetenz, unterrichtliche Prozesse zu reflektieren muss also erlernt werden, sondern auch die hochkomplexe Kompetenz, reflexive Prozesse im Gespräch zu initiieren.

An dieser Stelle ist allerdings festzuhalten, dass das Forschungsdesign und das Datenmaterial lediglich explorative Einblicke in die Gestaltung von Seminarsitzungen und der Reflexion von Unterrichtserfahrungen erlauben. Aus Forschungsperspektive wären die Perspektiven der Referendar:innen auf die Gestaltung der Ausbildungselemente von Interesse. Für einen globaleren Eindruck könnten sich Forschungsvorhaben mit Videovignetten von Seminarsitzungen oder Audioaufnahmen von Unterrichtsnachbesprechungen als gewinnbringend erweisen. Neue Erkenntnisse zu reflexiven Prozessen in der zweiten Phase sind durch Rittersbergers Dissertation (voraussichtlich 2023) zu erwarten, in der die Entwicklung der reflexiv-analytischen Praxis von Referendar:innen im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen untersucht wird.

Weiterhin wurden die Ausführungen der Fachleiter:innen zu ihrer Ausbildungspraxis auf einer expliziten Ebene ausgewertet. Im Zuge der Reflexion des Forschungsprozesses wurde in diesem Kapitel bereits darauf eingegangen, dass gewisse Gefallenslogiken beziehungsweise die Antizipation der Erwünschtheit bestimmter Antworten einen Einfluss auf die verbale Darstellung der eigenen Ausbildungsgestaltung haben könnten. Entsprechend könnte es sich als erkenntnisreich erweisen, die Ausführungen mit einem qualitativ-rekonstruktiven Verfahren wie der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2007) auszuwerten, um implizite, in hohem Maße handlungsleitende Überzeugungen der Akteur:innen herauszuarbeiten und diese mit den Beschreibungen auf der expliziten Ebene abzugleichen, um zu einem elaborierteren Bild der Ausbildungspraxis zu gelangen.

Selbst hervorragende Lehrkräfte entwickeln die professionellen Kompetenzen, über die Fachleiter:innen als Praktizierende zweiter Ordnung verfügen sollten, nicht einfach von selbst.

Aktuell sind angehende Ausbildungslehrkräfte jedoch überwiegend darauf angewiesen, sich diese eigeninitiativ anzueignen. Durch die Studie konnte gezeigt werden, dass die geographiespezifischen Qualifizierungsangebote für Fachleiter:innen defizitär sind. Als Handlungsempfehlung sind diese dringend qualitativ und quantitativ aufzuwerten. Etwa einem Drittel der Expert:innen bot sich generell keinerlei institutionelle Möglichkeit der Vorbereitung. Deckungsgleich mit empirischen Erkenntnissen zu anderen Fächern (Gerlach, 2020; Meyerhöfer & Rienits, 2006) erfolgte größtenteils keine geographiespezifische Vorbereitung von institutioneller Seite. Entsprechend formuliert die überwiegende Mehrheit der Fachleiter:innen die Forderung nach einem umfassenderen Qualifizierungsangebot. Während in Bundesländern mit einer geringeren Anzahl an Geographie-Fachleiter:innen fächerübergreifende Angebote leichter umsetzbar erscheinen, könnten bundesweit beispielsweise Online-Fortbildungsmodule einen Ansatz darstellen, um seitens der Geographiedidaktik zentrale Themen für die zweite Phase zur Verfügung zu stellen. Zu einem realistischen Blick auf die Situation gehört jedoch die Feststellung, dass die Forderung nach einem breiteren institutionellen Angebot an Fortbildungen für das Ausbildungspersonal der zweiten Phase bereits seit Jahrzehnten besteht (vgl. Frech & Reichwein, 1977). Nichtsdestotrotz ist die Dringlichkeit einer quantitativen und qualitativen Aufwertung an dieser Stelle nachdrücklich zu wiederholen. Dies erscheint umso bedeutender, da das Datenmaterial Hinweise darauf liefert, dass durch einen ausschließlich selbstständigen Kompetenzerwerb vereinzelt keine Transformation zu Praktizierenden zweiter Ordnung erfolgt zu sein scheint.

Eigeninitiativ durch Fachleiter:innen veranstaltete Fortbildungen, wie in Kapitel 6.3 beschrieben, stellen sicherlich einen kurzfristigen Lösungsansatz dar. Mittel- bis langfristig jedoch bedarf es definitiv eines Ausbaus institutionalisierter Unterstützungsangebote. Zudem könnten Universitäten, wie von einigen Expert:innen vorgeschlagen, als Fortbildungsinstitutionen an Relevanz gewinnen. Gleichzeitig würde eine zunehmende Öffnung der zweiten Phase für die Forschung zu einem gesteigerten gegenseitigen Verständnis beitragen. Unstrittig erscheint dabei, dass phasenübergreifende Kooperationsformen sowohl für Lehrkräftebildner:innen der ersten als auch der zweiten Phase einen Mehrwert bieten.

Quo vadis, phasenübergreifende Geographie-Lehrkräftebildung?

Als ein Teilaspekte der Studie wurden die Perspektiven der Fachleiter:innen, als zentrale gestaltende Akteursgruppe der zweiten Phase, auf die phasenübergreifende Lehrkräftebildung im Fach Geographie dargestellt. Dabei offenbarte sich die Lehrkräftebildung in vielerlei Hinsicht eher als eine phasierte und weniger als eine wirklich phasenübergreifende. Abgesehen vom Optimierungsbedarf innerhalb der einzelnen Phasen wird deutlich, dass eine gelingende phasenübergreifende Verzahnung nicht einfach durch eine Verankerung in den Rahmenvorgaben zustande kommt. Mit Recht ist also zu fragen: Quo vadis, phasenübergreifende Geographie-Lehrkräftebildung?

In dieser Arbeit wurden einige Handlungsempfehlungen für Adaptionen dargelegt, um die enormen Potenziale des mehrphasigen deutschen Lehrkräftebildungssystems optimal zu nutzen. Auf Grundlage empirischer Erkenntnisse sind weitere organisatorische, curriculare und personelle Verzahnungsmaßnahmen zwischen den Fachleiter:innen beziehungsweise Studienseminaren und den Lehrkräftebildner:innen beziehungsweise Institutionen der ersten und dritten Phase zu initiieren. Nicht zuletzt das große Engagement der Fachleiter:innen und das hohe Maß an Identifikation mit der Profession, auf die das Datenmaterial schließen lässt, stimmen optimistisch, dass so weitere, wichtige Schritte in Richtung einer kohärenten Lehrkräftebildung gegangen werden können.

Literaturverzeichnis

- Abs, H. J. (2005). LehrerbildnerInnen im Vorbereitungsdienst. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 5(4), 21–31.
- Andrysová, P. & Chudý, S. (2019). Comparative Analysis of Teacher Education Programmes in Selected Countries. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18(4), 7–15.
- Applis, S. & Fögele, J. (2014). Professionalisierung als Aufgabe der dritten Ausbildungsphase in der Lehrerbildung zur Umsetzung der Bildungsstandards: Theoretische, methodologische und empirische Herausforderungen für die fachdidaktische Forschung zur Qualifikation von Geographielehrkräften. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 42(3), 193–212.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COAKTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–54). Waxmann.
- Beckmann, T. & Ehmke, T. (2021). *Mentoring in schulischen Praxisphasen*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Bell, B. S. & Federman, J. (2010). Self-assessments of knowledge: Where do we go from here? *Academy of Management Learning & Education*, 9(2), 342–347.
- Blömeke, S. (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Waxmann.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2019). *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium: Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. BMBF.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Springer VS.
- Bohle, J. & Jahnke, H. (2020). „Ist das jetzt Theorie oder Praxis?“. Über epistemologische Verwirrungen und geographische Orientierungshilfen beim forschenden Lernen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In J. Winkel, M. Busker, L. Schüler, H. Limberg & O. Jäkel (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester an der Europa-Universität Flensburg: Erfahrungen - Empfehlungen - Perspektiven* (S. 99–116). Flensburg University Press.
- Bohnsack, R. (Hrsg.). (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.

- Brendel, N. (2017). *Reflexives Denken im Geographieunterricht*. Waxmann.
- Brooks, C. (2018). Insights on the field of geography education from a review of master's level practitioner research. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(1), 5–23.
- Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. (2018). *Situational analysis: Grounded theory after the interpretive turn* (Second edition). SAGE.
- Cramer, C. (2014). Theorie und Praxis in der Lehrerbildung: Bestimmung des Verhältnisses durch Synthese von theoretischen Zugängen, empirischen Befunden und Realisierungsformen. *DDS - Die Deutsche Schule*, 106(4), 344–357.
- Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. Koenig, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *UTB Professionsforschung. Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Verlag Julius Klinkhardt.
- DGfG - Deutsche Gesellschaft für Geographie. (2010). *Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen*. DGfG.
- Dietrich, F. (2014). *Professionalisierungskrisen im Referendariat: Rekonstruktionen zu Krisen und Krisenbearbeitungen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*. Springer VS.
- Dorsch, C., Kaup, N. & Kanwischer, D. (2018). Mündigkeit in der phasenübergreifenden geographischen LehrerInnenbildung - Leerformel oder Lehrformel? In M. Dickel, L. Keßler, F. Pettig & F. Reinhardt (Hrsg.), *Geographiedidaktische Forschungen: Bd. 69. Grenzen markieren und überschreiten - Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik: Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2017 in Jena* (S. 48–60). readbox unipress.
- Eghtessad, A. B. (2014). *Merkmale und Strukturen von Professionalisierungsprozessen in der ersten und zweiten Phase der Chemielehrerbildung: Eine empirisch-qualitative Studie mit niedersächsischen Fachleiter_innen der Sekundarstufenlehrämter. Studien zum Physik- und Chemielernen: Bd. 176*. Logos-Verlag.
- Enders, A. (2017). Erstellung eines Geographie-Kerncurriculums für die zweite Ausbildungsphase auf der Basis einer Befragung von Experten-Lehrpersonen im Berliner Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, 45(3), 63–72.
- Fischer, F. (2021). "She just can't break it down to the classroom...": Expert perspectives on German geography trainee teachers' competencies and initial teaching. *International Research in Geographical and Environmental Education*, <https://doi.org/10.1080/10382046.2021.1973254>.
- Fischer, F. (2022a). Kohärenz zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung im Fach Geographie – eine qualitative Untersuchung der Perspektiven von Fachleiterinnen und Fachleitern in Deutschland. *Zeitschrift Für Geographiedidaktik*, [angenommen].

- Fischer, F. (2022b). Die Ausbildungspraxis der Fachleiterinnen und Fachleiter in der zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung. Wege in die Lehrkräftebildung, Gestaltungspraktiken, Optimierungspotenziale. *Zeitschrift für Geographiedidaktik*, [angenommen].
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (8. Aufl.). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fögele, J. & Mehren, R. (2015). Empirische Evidenzen der Lehrerfortbildungsforschung und daraus resultierende Empfehlungen für die Geographiedidaktik. *Zeitschrift Für Geographiedidaktik*, 43(2), 81-106.
- Frech, H. W. & Reichwein, R. (1977). *Der vergessene Teil der Lehrerbildung: Institutionelle Bedingungen und inhaltliche Tendenzen im Referendariat der Gymnasiallehrer*. Klett-Cotta.
- Führer, F.-M. (2020). *Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen: eine empirische Untersuchung aus inhalts- und gesprächsanalytischer Perspektive*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Galluzzo, G. & Craig, J. (1990). Evaluation of Preservice Teacher Education Programs. In W. R. Houston & W. R. Houston (Hrsg.), *Handbook of research on teacher education: A project of the association of teacher educators* (S. 599–616). Macmillan Publ.
- Gerlach, D. (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Narr Francke Attempo Verlag.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). VS Verlag.
- Göhner, M. & Krell, M. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse in naturwissenschaftsdidaktischer Forschung unter Berücksichtigung von Gütekriterien: Ein Review. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 26, 207–225.
- Goudie, A. (1993). Schools and Universities - The Great Divide: Guest Editorial. *Geography*, 78(4), 338–339.
- Gryl, I. (2012). Geographielehrende, Reflexivität und Geomedien: Zur Konstruktion einer empirisch begründeten Typologie. *Geographie und ihre Didaktik*, 40(4), 161–183.
- Hadar, L. & Brody, D. (2017). Professional Learning and Development of Teacher Educators. In D. J. Clandinin & J. Husu (Hrsg.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (S. 1049–1064). SAGE Reference.
- Hedtke, R. (2007). Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerausbildung. In F. Kostrzewa (Hrsg.), *Lehrerbildung im Diskurs: Bd. 3. Lehrerbildung im Diskurs* (S. 25–89). LIT.
- Hellmann, K. A. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung - Theoretische Konzeptionalisierung. In K. A. Hellmann, J. Kreutz, M. G. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Research. Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde* (1. Aufl., S. 9–30). Springer VS.

- Helsper, W. (2004). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Klinkhardt.
- Hemmer, I. & Hemmer, M. (2000). Qualität der Lehrerausbildung im Fach Geographie aus der Sicht der Fachleiter/Seminarlehrer: Ergebnisse einer deutschlandweiten Befragung. *Geographie und ihre Didaktik*, 28(2), 61–87.
- Hemmer, I. & Obermaier, G. (2003a). Qualität der Lehrerausbildung in der Zweiten Phase: Ergebnisse einer Lehrerbefragung zur erdkundlichen und erziehungswissenschaftlichen Seminarbildung in Bayern. *SEMINAR - Lehrerbildung und Schule*, (1), 101–111.
- Hemmer, I. & Obermaier, G. (2003b). Qualität der Lehrerbildung an der Universität – Lehrerbefragung zur Ausbildung in Geographie, Geographiedidaktik und in den Erziehungswissenschaften in Bayern. *Geographie und ihre Didaktik*, 31(2), 80–109.
- Hemmer, M., Hoffmann, K. W. & Mehren, M. (2020). Lehrerprofessionalität und Lehrerprofessionalisierung im Fach Geographie - Annäherungen aus geographiedidaktischer und schulpraktischer Perspektive. In M. Hemmer (Hrsg.), *Geographiedidaktische Forschungen. Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis: Ausgewählte Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2018 in Münster* (S. 1–34). Hochschulverband für Geographiedidaktik.
- Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 301–312). Klinkhardt.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hill, J. & Jones, M. (2010). 'Joined-up geography': Connecting school-level and university-level geographies. *Geography*, 95(1), 22–32.
- Hof, S. & Hennemann, S. (2013). Geographielehrerinnen und -lehrer im Spannungsfeld zwischen erworbenen und geforderten Kompetenzen: Eine empirische Studie zur zweiphasigen Lehramtsausbildung. *Geographie und ihre Didaktik*, 41(2), 57–80.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: an international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38, 287–297.
- Huber, M. (2011). *Seminarpraxis Geographie* (3. Aufl.). BPV.
- Iffert, M. & Horeth, A. (2006). Baustelle Studienseminar: Überlegungen zur Qualifizierung der Arbeit in der zweiten Phase der Lehrerausbildung am Staatlichen Studienseminar Potsdam. In *Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation: Bd. 2. Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung: Die zweite Phase: das Referendariat* (S. 177–198). Univ.-Verl. Potsdam.

- Jeffrey, C. (2003). Bridging the Gulf between Secondary School and University-level Geography Teachers: reflections on organising a UK teachers' conference. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 201–215.
- Jeschke, C., Lindmeier, A. & Heinze, A. (2021). Vom Wissen zum Handeln: Vermittelt die Kompetenz zur Unterrichtsreflexion zwischen mathematischem Professionswissen und der Kompetenz zum Handeln im Mathematikunterricht? Eine Mediationsanalyse. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 42, 159–186.
- Jorzik, B. & Schratz, M. (2015). Editorial. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 15(2), 4–6.
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Springer VS.
- Kanwischer, D. (2008). Schwachstelle Lehrerbildung: empirische Befunde zum Fach- und Lehrverständnis Thüringer Geographielehrer. *Geographie und ihre Didaktik*, 36(3), 97–114.
- Kaya, N. (2019). Linking the Learning and Teaching Geography: The Gap between School and University in Turkey. *Review of International Geographical Education Online*, 9(1), 102–121.
- Kerr, S., Jo, I., Collins, L., Monroe-Ossi, H., Ray, W., Whitcraft, A., Solem, M. & Stoltman, J. P. (2013). Teacher Education and Geography: Research Perspectives. *Research in Geographic Education*, 15(2), 44–58.
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf aufgerufen am 29. Juli 2022.
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2019a). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 14.03.2019*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf aufgerufen am 29. Juli 2022.
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2019b). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf aufgerufen am 29. Juli 2022.
- König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland &

- N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F. A. J. & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching*, 14(5), 567–587.
- Kraler, C. (2015). Wer bin ich? Zur Berufsbiographie von „LehrerbildnerInnen“. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(2), 22–32.
- Krüger, J. (2014). *Perspektiven pädagogischer Professionalisierung: Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunze, K. (2014). Professionalisierungspotenziale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, (3), 44–57.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung: Mit Online-Materialien* (6. Aufl.). Beltz.
- Loughran, J. (2011). On Becoming a Teacher Educator. *Journal of Education for Teaching*, 37(3), 279–291.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz Pädagogik. Beltz.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., Aufl.). Beltz.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview - konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, D. Jahn, H.-J. Lauth & G. Pickel (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft: Neue Entwicklungen und Anwendungen* (1. Aufl., S. 465–479). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyerhöfer, W. & Rienits, C. (2006). Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachseminare Mathematik. In *Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation: Bd. 2. Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung: Die zweite Phase: das Referendariat* (S. 209–232). Univ.-Verl. Potsdam.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. de Gruyter Oldenbourg.
- MSW - Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. [https://www.zfsl.nrw.de/ENG/Praxissemester alle Lehraemter/Rechtlicher Rahmen/Rahmenkonzeption-zur-strukturellen-und-inhaltlichen-Ausgestaltung-des-](https://www.zfsl.nrw.de/ENG/Praxissemester%20alle%20Lehraemter/Rechtlicher%20Rahmen/Rahmenkonzeption-zur-strukturellen-und-inhaltlichen-Ausgestaltung-des-)

Praxissemesters-im-lehramtsbezogenen-Masterstudiengang-2010.pdf aufgerufen am 29. Juli 2022.

- Munderloh, O. (2018). *Das Referendariat aus der Sicht der Referendar/innen*. GBV Gemeinsamer Bibliotheksverbund.
- Murray, J. (2002). Between the Chalkface and the Ivory Towers? A Study of the Professionalism of Teacher Educators Working on Primary Initial Teacher Education Courses in the English Education System. *Collected Original Resources in Education (CORE)*, 26(3), 1–503.
- Murray, J. (2017). Defining Teacher Educators: International Perspectives and Contexts. In D. J. Clandinin & J. Husu (Hrsg.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (S. 1017–1032). SAGE Reference.
- Murray, J. & Male, T. (2005). Becoming a Teacher Educator: Evidence from the Field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142.
- Neuweg, G. H. (2018). *Distanz und Einlassung: Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*. Waxmann.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Suhrkamp.
- Ohl, U. & Resenberger, C. (2014). *Professionalität von Lehrkräften aus Sicht der Geographiedidaktik - ein Forschungsfeld in den Kinderschuhen*. Universität Augsburg.
- Reitano, P. & Harte, W. (2016). Geography pre-service teachers' pedagogical content knowledge. *Pedagogies: An International Journal*, 11(4), 279–291.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177.
- Rittersberger, L. (2023). *Entwicklung der reflexiv-analytischen Praxis von angehenden Geographielehrkräften in Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen der zweiten Phase der Lehrkräftebildung*. [Dissertation in Arbeit].
- Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. Koenig, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *UTB Professionsforschung. Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Verlag Julius Klinkhardt.
- Rynne, E. & Lambert, D. (1997). The continuing mismatch between students' undergraduate experience and the teaching demands of the geography classroom: Experience of pre-service secondary geography teachers. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(1), 65–77.
- Scheunpflug, A., Welsch, S. & Wiernik, A. (2020). Akteursgruppen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. Koenig, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *UTB Professionsforschung. Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 290–295). Verlag Julius Klinkhardt.

- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Sjuts, J. (2015). Die Leitung eines Studienseminars: Handlungsfelder und Spannungsfelder. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 15(2), 45–53.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(Beiheft), 202–224.
- Ulrich, I. & Gröschner, A. (Hrsg.). (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Springer VS.
- Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Springer VS.
- Utz, B. (2016). Bedeutung von fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Vorkenntnissen für die zweite Phase der Lehrerausbildung: Perspektive einer Seminaarausbilderin. In P. Geiss, R. A. Ißler & R. Kaenders (Hrsg.), *Fachkulturen in der Lehrerbildung* (S. 263–280). Bonn University Press.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
- Viehrig, K., Siegenthaler, D., Burri, S., Reinfried, S., Bednarz, S., Blankman, M., Bourke, T., Brooks, C., Hertig, P., Kerski, J., Kisser, T., Solem, M., Stoltman, J. P., Behnke, Y., Lane, R., Lupatini, M., Scholten, N., Siegmund, A. & Sprenger, S. (2019). Issues in improving geography and earth science teacher education: results of the #IPGESTE 2016 conference. *Journal of Geography in Higher Education*, 43(3), 299–322.
- Voss, T. & Kunter, M. (2020). “Reality Shock” of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates’ Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292–306.
- Walke, J. (2004). *Die Situation des Ausbildungspersonals in der zweiten Phase der Lehrerbildung: Eine Analyse auf der Basis vorhandener Informationen und Daten*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Hogrefe & Huber.
- Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung*. Eusl-Verlag.
- Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 15(1), 8–21.

- Wiernik, A. (2020). *Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Unterrichts- und Professionsverständnis von Seminarleitenden*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Wrenger, K., Hemmer, M., Etterich, M. & Braun, A. (2017). Das Praxissemester im Fach Geographie - Konzeption und erste Erfahrungen am Standort Münster. *Mitteilungen des Landesverbandes NRW im Verband Deutscher Schulgeographen e.V.*, (91), 28–45.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Empirische Erziehungswissenschaft: Band 44*. Waxmann.
- Zorn, S. K. (2020). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch. Rekonstruktive Bildungsforschung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

Interviewleitfaden: *Zweite Phase der Lehrkräftebildung im Fach Geographie*

Informationsphase

- *Dank für die Zeit*
- *Vorstellung*
- *Studie über die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung im Fach Geographie*
- *Fachleiter:innen als zentrale gestaltende Akteure stellen Expert:innen für die zweite Phase der Lehrkräftebildung dar*
- *zeitlicher Rahmen des Interviews: ca. 60-90 Minuten*
- *gerne auf Fragen ausführlich antworten, z.B. mit Erzählungen und Anekdoten*
- *Anonymität zusichern*
- *Erlaubnis für die Tonbandaufnahme einholen*

Eingangsfrage

- ***Sie sind nun als Geographie-Fachleiter:in tätig. Mich würde interessieren, wie es dazu kam, dass Sie heute Referendar:innen ausbilden?***

Referendar:innen

- ***Welche Voraussetzungen bringen die Referendar:innen denn aus der ersten Phase, der Universität, für das Referendariat an der Schule mit?***
 - *In welchen fachdidaktischen Bereichen sind die Referendar:innen besonders stark oder schwach?*
 - *In welchen fachwissenschaftlichen Bereichen sind die Referendar:innen besonders stark oder schwach?*
 - *Welche positiven oder negativen Entwicklungen stellen Sie hier in den letzten Jahren fest?*
- ***Was sind typische Probleme, die Sie bei Ihren Unterrichtsbesuchen im Geographieunterricht wahrnehmen?***
 - *Wie könnte man diese verhindern?*
- ***Was macht für Sie eine:n gute:n Referendar:in aus?***
- ***Sehen Sie typische Entwicklungen von Referendar:innen während des Referendariats?***
 - *Wenn ja, welche?*
- ***Was macht für Sie persönlich eine gute Geographie-Lehrkraft aus? Was ist sozusagen Ihr Ausbildungsziel?***
 - *Wie spiegelt sich das in der Gestaltung Ihrer Ausbildung wider?*

Fach ‚Erdkunde/Geographie‘

- ***Was waren für Sie die wichtigsten Innovationen im Fach Geographie in den letzten Jahren, von denen Sie sagen würden, dass der Unterricht wirklich profitiert hat?***
 - *Wie gehen Sie mit Innovationen, die an Sie herangetragen werden, um?*
- ***Welche geographischen Arbeitsweisen sind Ihnen besonders wichtig?***

Konzeptioneller Aufbau

- ***Worin unterscheiden sich aus Ihrer Sicht jeweils die Ausbildungsziele der ersten Phase und zweiten Phase im Fach Geographie?***
 - *Inwiefern helfen die die Kenntnisse aus der ersten Phase den Referendar:innen beim Erreichen der Ziele der zweiten Phase?*
 - *Gibt es erfahrungsgemäß Inhalte, die an der Universität gelehrt werden, die für die Praxis wenig relevant sind? Falls ja, welche sind das?*
- ***In der Literatur wird häufig von einem „Theorie-Praxis-Problem“ zwischen Universität und Schule bzw. zwischen erster und zweiter Phase gesprochen. Inwiefern nehmen Sie ein solches wahr?***

- **Inwiefern erfolgt in der Praxis eine Verzahnung zwischen der ersten und der zweiten Phase, also zwischen der Ausbildung an der Universität und im Referendariat?**
 - Wie könnte eine solche Verzahnung bzw. Zusammenarbeit mit der ersten Phase im Idealfall konkret aussehen?
 - Was würden Sie sich von der Uni wünschen? Was können Sie der Uni geben?
- **Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Praxissemester im Master des Lehramtsstudiums? Inwiefern erachten Sie das Format als sinnvoll?**
- [in Bundesländern ohne Praxissemester]: **In anderen Bundesländern gibt es ein Praxissemester [ggf. Konzept erläutern]. Inwiefern erachten Sie ein solches Format als sinnvoll?**

Fachleiter:innen

- **Sie befinden sich als Auszubildende:r und Bewertende:r sozusagen in einer Doppelrolle. Wie gehen Sie mit dieser um?**
 - Sie sind also Auszubildende:r, Bewertende:r und weiterhin Lehrkraft in Personalunion. Haben Sie das Gefühl, Ihrem Ausbildungsauftrag unter den aktuellen Rahmenbedingungen voll gerecht zu werden?
- **Wie sieht für Sie eine gelungene Seminarsitzung im Fach Geographie aus?**
 - Beschreiben Sie mal bitte eine konkrete Sitzung, die Sie als sehr gelungen in Erinnerung haben! Warum empfanden Sie diese als so gelungen?
- **Welche Relevanz räumen Sie der Reflexion der Erfahrungen, die die Referendar:innen im Unterricht machen, ein?**
 - Geschieht dies im Einzelgespräch oder in den Seminarsitzungen? Weshalb?
 - Welche Rollen spielen (geographiedidaktische) Theorien bei der Reflexion?
- **Welche Rolle spielen geographiedidaktische Theorien in Ihren Seminarsitzungen?** (z.B. die vier Raumkonzepte, systemisches Denken, Nachhaltigkeitsviereck etc.)
 - Welche davon sind Ihnen besonders wichtig?
- **Würden Sie sagen, Sie bilden mehr allgemeindidaktisch als fachdidaktisch aus? Weshalb?**
- **Wenn Sie an Ihre Ausbildungsarbeit denken: Welche wichtigen Erkenntnisse hatten Sie über die Jahre bezüglich der Gestaltung ihrer Ausbildungsarbeit?**
 - Nennen Sie bitte mal konkrete Beispiele, wann Sie Ihre Ausbildung als Folge Ihrer Selbstreflexion verändert haben!
- **Inwieweit haben Sie in der Regel am Ende des Referendariats das Gefühl, ihr Ausbildungsziel bei den Referendar:innen erreicht zu haben und wo stoßen Sie womöglich an Grenzen?**
- **Wie wurden Sie auf Ihre Aufgabe als Fachleiter:in vorbereitet?**
 - Haben Sie auch persönlich etwas unternommen, um sich vorzubereiten?
 - Gab es neben einer allgemeinen Vorbereitung auch eine spezielle Vorbereitung für das Fach Geographie?
 - Wie hätte die Vorbereitung vielleicht besser gestaltet werden können?
- **Wie und in welchem Umfang erfolgt die permanente Fort- und Weiterbildung?**
 - Wie bilden Sie sich persönlich fort?
 - Welche Optimierungsmöglichkeiten sehen Sie im Bereich Fort-/Weiterbildung?

Ergänzung: Konzeptioneller Aufbau

- **Abschließende Frage: Sie sind Kultusminister:in und haben die Möglichkeit, das Lehrkräftebildungssystem von Grund auf zu verändern: Wie würde Ihrer Meinung nach ein ideales Lehrkräfteausbildungssystem aussehen?**
 - Was würden Sie beibehalten? Was ggf. ändern?
- **Gibt es noch etwas aus Ihrer Praxis-Sicht als Geographie-Fachleiter:in, das wir noch nicht ausreichend besprochen haben oder das Ihnen noch wichtig wäre hinzuzufügen?**

Kategoriensystem für die qualitative Inhaltsanalyse

1 Voraussetzungen aus erster Phase

1.1 Generelle Bewertung

- 1.1.1 Heterogenität
- 1.1.2 Vorstellungen über die Konzeption des Faches
- 1.1.3 Abhängigkeit vom Universitätsstandort
- 1.1.4 Quereinsteiger-Problematik

1.2 Fachliche Kompetenzen

- 1.2.1 Generelle Bewertung der fachlichen Kompetenzen
 - 1.2.1.1 Heterogenität
 - 1.2.1.2 Hohe Spezialisierung
 - 1.2.1.3 Mangelndes breites Grundlagenwissen
 - 1.2.1.4 Fehlen wissenschaftlicher Erschließungsstrategien
 - 1.2.1.5 Mangelndes topographisches Wissen
- 1.2.2 Physische Geographie
 - 1.2.2.1 Stärken
 - 1.2.2.2 Schwächen
- 1.2.3 Humangeographie
 - 1.2.3.1 Stärken
 - 1.2.3.2 Schwächen
- 1.2.4 Mensch-Umwelt-Wechselwirkungen im Raum
 - 1.2.4.1 Stärken
 - 1.2.4.2 Schwächen
- 1.2.5 Regionale Geographie
 - 1.2.5.1 Stärken
 - 1.2.5.2 Schwächen
- 1.2.6 Methoden
 - 1.2.6.1 Stärken
 - 1.2.6.2 Schwächen
- 1.2.7 Theorie und Geschichte der Geographie
 - 1.2.7.1 Stärken
 - 1.2.7.2 Schwächen

1.3 Fachdidaktische Kompetenzen

- 1.3.1 Generelle Bewertung
- 1.3.2 Curriculumstheorie
 - 1.3.2.1 Stärken

1.3.2.2 Schwächen
1.3.3 Entwicklung und Evaluation von Unterrichtsmodellen
1.3.3.1 Stärken
1.3.3.1.1 Lern- und entwicklungspsychologische Voraussetzungen
1.3.3.1.2 Fachspezifische Methoden
1.3.3.1.3 Medien und Unterrichtsmethoden
1.3.3.1.4 Fächerübergreifendes Arbeiten (BNE, interkulturelles Lernen)
1.3.3.1.5 Unterrichtsprinzipien, -planung und -analyse
1.3.3.2 Schwächen
1.3.3.2.1 Lern- und entwicklungspsychologische Voraussetzungen
1.3.3.2.2 Fachspezifische Methoden
1.3.3.2.3 Medien und Unterrichtsmethoden)
1.3.3.2.4 Fächerübergreifendes Arbeiten (BNE, Interkulturelles Lernen)
1.3.3.2.5 Unterrichtsprinzipien, -planung und -analyse
1.3.4 Geographiedidaktische Forschung
1.3.4.1 Stärken
1.3.4.2 Schwächen
1.4 Entwicklung in den letzten Jahren
1.4.1 Schwierigkeit der Pauschalisierung
1.4.2 Stärkere fachwissenschaftliche Spezialisierung
1.4.3 Abnahme des Fachwissens
1.4.4 Motivationsprobleme durch Stellenüberfluss
1.4.5 Abnahme des generellen Kompetenzniveaus
1.4.6 Stärkerer Fokus auf Formalia
1.4.7 Größeres Selbstbewusstsein der Referendar:innen
1.4.8 Verbesserte fachdidaktische Grundlagen
1.4.9 Relative Konstanz
2 Probleme bei Unterrichtsbesuchen
2.1 Fachspezifische Probleme
2.1.1 Auswahl und Strukturierung geographischer Inhalte
2.1.2 Praktische Umsetzung fachdidaktischer Theorie
2.1.3 Didaktische Reduktion
2.1.4 Herstellen von Fachlichkeit
2.1.5 Unterricht in Verbundfächern
2.2 Fächerübergreifende Probleme
2.2.1 Lernförderliches Unterrichtsklima
2.2.2 Klarheit und Strukturiertheit

2.2.3 Schülerorientierung

2.2.4 Schüleraktivierung und Motivierung

2.2.5 Sinnstiftendes Kommunizieren

2.2.6 Klassenführung und Zeitnutzung

2.2.7 Umgang mit Heterogenität

2.2.8 Methodenvielfalt/-wahl

2.2.9 Konsolidierung, Sicherung

2.3 Präventionsmöglichkeiten

2.3.1 Stärkerer Fokus auf Stundenkonzeption an der Universität

2.3.2 Erhöhung der Praxisanteile im Studium

2.3.3 Bessere Betreuung der Praxisphasen

2.3.4 Lehrveranstaltungen durch Praktiker:innen

2.3.5 Mehr Unterrichtsbesuche durch Fachleiter:innen

2.3.6 Keine Notwendigkeit bzw. Möglichkeit der Vorentlastung

2.3.7 Bessere Qualifikation der Mentor:innen

2.3.8 Mehr Absprachen/Verbindlichkeiten in der Ausbildung

3 Merkmale guter Geographie-Referendar:innen

3.1 Personale Voraussetzungen

3.1.1 Kognitive Voraussetzungen

3.1.2 Persönlichkeitsmerkmale

3.1.2.1 Mut

3.1.2.2 Flexibilität

3.1.2.3 Selbstvertrauen

3.1.2.4 Ausgeprägtes Sozialverhalten

3.2 Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele

3.2.1 Kritische Reflexion als wichtiger Bestandteil des Unterrichts

3.2.2 Wertebildung

3.2.3 Aktualität

3.2.4 Komplexität des Faches

3.3 Motivationale Orientierungen

3.3.1 Brennen für das Fach

3.3.2 Engagement in der Fachpolitik

3.3.3 Freude an der Arbeit mit Kindern/Jugendlichen

3.3.4 Freude am Unterrichten

3.3.5 Investitionsbereitschaft

3.3.6 Offenheit für Beratung

3.3.7 Partizipation in der Ausbildung

3.4 Selbstregulation

3.4.1 Alltagsfähiger Unterricht

3.4.2 Schonender Umgang mit den eigenen Ressourcen

3.5 Fachwissen

3.5.1 Fachliche Breite und Tiefe

3.6 Fachdidaktisches Wissen

3.6.1 Methoden/Aufgaben

3.6.2 Didaktische Reduktion

3.6.3 Kognitiv aktivierender Unterricht

3.6.4 Arbeit mit Basiskonzepten

3.6.5 Unterrichtliche Umsetzung fachdidaktischer Erkenntnisse

3.6.6 Schülervorstellungen

3.6.7 Raumbezug

3.6.8 Lernproduktorientierung

3.6.9 Analyse- und Reflexionsfähigkeit

3.7 Pädagogisch-psychologisches Wissen

3.7.1 Stundenkonzeption

3.7.2 Klare Lernzielformulierung

3.7.3 Gesprächsführung

3.7.4 Oberflächen- und Tiefenstrukturen

3.7.5 Analyse- und Reflexionsfähigkeit

3.8 Organisationswissen

3.8.1 Kritische Haltung gegenüber Schule

3.9 Beratungswissen**4 Typische Entwicklungsverläufe****4.1 Kaum eine Entwicklung**

4.1.1 Unfähigkeit, Beratung umzusetzen

4.1.2 Keine Investitionsbereitschaft

4.1.3 Keine Berufseignung

4.2 Steile Lernkurve**4.3 Hohes Ausgangsniveau und punktuelle Entwicklung****4.4 Verbesserung in einzelnen Bereichen**

4.4.1 Persönlichkeit

4.4.2 Effektivität/Sicherheit in der Stundenplanung

4.4.3 Didaktische Reduktion

4.4.4 Umsetzen von Hinweisen

4.4.5 Unterrichtsgespräch

4.4.6 Classroom-Management

4.4.7 Flexibilität

4.4.8 Unterrichtsmethoden

4.4.9 Inhaltliche Arbeit mit Schüleräußerungen

5 Wichtigste Innovationen im Fach

5.1 Fachwissenschaftliche

5.1.1 Neue Kulturgeographie

5.1.2 Erkenntnisse Klimawandel

5.2 Fachdidaktische

5.2.1 Fachphilosophie

5.2.1.1 Formulierung der Bildungsstandards

5.2.1.2 Basiskonzepte

5.2.1.3 Nachhaltigkeitsbekenntnis (BNE)

5.2.1.4 Kognitiv aktivierendes Arbeiten

5.2.1.5 TTG-Ansatz

5.2.1.6 Verändertes Raumverständnis durch Digitalisierung

5.2.1.7 Lebensweltbezug

5.2.2 Methoden

5.2.2.1 TTG-Methoden

5.3 Fächerübergreifende

5.3.1 Sozial- und Aktionsformen

5.3.2 Kompetenzorientierung

5.3.3 Digitalisierung

6 Wichtigste geographische Arbeitsweisen

6.1 Diskontinuierliche Texte erschließen

6.2 Mysterys

6.3 Concept Mapping

6.4 Experimente

6.5 Exkursionen

6.6 Kartenarbeit

6.7 Bildinterpretation

6.8 Geographische Informationssysteme

7 Unterschied zu anderen Fächern

7.1 Allgemeine Bewertung

7.1.1 Schwierigkeit der Beurteilung

7.1.2 Überschneidungen mit anderen Fächern

7.1.3 Enorme thematische Breite

7.1.4 Hoher Lebensweltbezug

7.1.5 Offenheit bezüglich der Herangehensweisen

7.1.6 Fehlende Strukturierungsprinzipien der Ausbildung

7.2 Fachspezifische Ausbildungsthemen

7.2.1 Fachspezifische Unterrichtsmethoden

7.2.2 Systemkompetenz

7.2.3 Exkursionsdidaktik

8 Ausbildungsziele erste und zweite Phase

8.1 Unklare Abgrenzung

8.1.1 Zuständigkeitsdiffusion

8.1.2 Uneinigkeit über Stellung der Fachdidaktik

8.1.3 Rolle des Praxissemesters

8.2 Ziele der ersten Phase

8.2.1 Theorie generell

8.2.2 Fachwissenschaft

8.2.3 Fachdidaktik

8.2.4 Wissenschaftliches Arbeiten

8.2.5 Erste unterrichtspraktische Erfahrungen

8.3 Ziele der zweiten Phase

8.3.1 Anwenden der Theorie

8.3.2 Methoden

8.3.3 Verbindung der Fachdidaktik mit der Praxis

8.3.4 Entwicklung von Fachwissenschaftler:in zu Fachvermittler:in

8.3.5 Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit

8.3.6 Kennenlernen organisatorischer Abläufe

8.4 Redundanzen in der ersten Phase

8.4.1 Unterrichtsmethoden

8.4.2 Zu starke fachwissenschaftliche Spezialisierung

8.4.3 Fachdidaktische Theorie ohne Praxisanbindung

8.4.4 Geschichte der Geographiedidaktik

8.4.5 Digitale Unterrichtsentwürfe

8.4.6 Keine Redundanzen

9 Theorie-Praxis-Problem

9.1 Ausprägungen

9.1.1 Scheitern der fachdidaktischen Theorie in der Praxis

9.1.2 Theoretische Blindheit für die Anforderungen der Praxis

9.1.3 Keine unterrichtspraktische Anbindung der Theorie in der Lehre

9.1.4 Innovationen kommen nicht in der Praxis an

9.1.5 Schulferne der universitären Fachwissenschaft

9.1.6 Praxisschock

9.2 Entwicklungen

9.2.1 Verringerung durch Zusammenarbeit im Praxissemester

9.2.2 Verringerung durch mehr Fachdidaktik in der Lehre

9.2.3 Verringerung durch Zusammenarbeit mit Uni

10 Verzahnung erste und zweite Phase

10.1 Einstellungen

10.1.1 Interesse an Zusammenarbeit

10.1.2 Einseitiges Rezipieren seitens der zweiten Phase

10.1.3 Notwendigkeit eines Austauschs auf Augenhöhe

10.2 Aktuelle Verzahnung

10.2.1 Institutionalisierte Verzahnung

10.2.1.1 Kein bzw. kaum Austausch

10.2.1.2 Praxissemester/Praktika

10.2.1.3 Abstimmungsveranstaltungen

10.2.1.4 Gemeinsame Seminare/Veranstaltungen an der Uni

10.2.1.5 Fachleiter:in mit Lehrauftrag an der Uni

10.2.2 Persönliche Initiative

10.2.2.1 Fachleiter:in geht mit Studienseminar an die Universität

10.2.2.2 Studierende hospitieren im Studienseminar

10.2.2.3 Zusammenarbeit mit Fachdidaktik vor Ort

10.3 Idealvorstellung

10.3.1 Austauschorgane

10.3.1.1 Gemeinsame Fachschaft (Fachdidaktiker:innen und Fachleiter:innen)

10.3.1.2 Tagungen/Arbeitskreise

10.3.2 Kooperationsformate und -möglichkeiten

10.3.2.1 Lehrkräfte mit Lehrauftrag an der Uni

10.3.2.2 Studierende hospitieren im Studienseminar

10.3.2.3 Studienseminare besuchen Uni-Veranstaltungen

10.3.2.4 Professionalisierung Praxissemester

10.3.2.5 Fachdidaktiker:innen begleiten Unterrichtsbesuche

10.3.2.6 Gemeinsame Konzeption von Fortbildungen

10.3.2.7 Gemeinsame Seminare

10.3.2.8 Fachdidaktik stellt Vorlesungen zur Verfügung

10.3.2.9 Gemeinsame Ausbildungsevaluation

10.3.2.10 Fachvorträge durch Uni-Personal an den Schulen

10.3.3 Rahmenvereinbarungen

10.3.3.1 Gemeinsamer Bildungsplan für erste und zweite Phase

11 Praxissemester

11.1 Vorzüge des Praxissemesters

11.1.1 Erkenntnisbezogene Perspektive (Wissenschaft)

11.1.1.1 Entwicklung der Reflexionsfähigkeit

11.1.1.2 Forschungsmethodischer Erkenntnisgewinn im Handlungsfeld Schule

11.1.2 Handelnd-pragmatische Perspektive (Praxis)

11.1.2.1 Planung, Durchführung und Reflexion schulischen Lehrens und Lernens

11.1.2.2 Leistungsbeurteilung, pädagogische Diagnostik und individuelle Förderung

11.1.2.3 Kennenlernen pädagogischer und organisatorischer Abläufe

11.1.3 Selbstreflexions- und entwicklungsbezogene Perspektive (Person)

11.1.3.1 Entwicklung eines professionellen Selbstkonzeptes

11.1.3.2 Klärung der individuellen Berufseignung und -perspektive

11.2 Mängel des Praxissemesters

11.2.1 Legitimation Reduzierung Referendariat

11.2.2 Später Zeitpunkt im Studium

11.2.3 Geringe Verzahnung zwischen Universität und Schule

11.2.4 Kaum Begleitung an Schulen

11.2.5 Praxisferne der universitären Forschungsperspektive

11.3 Einstellungen zu einem möglichen Praxissemester

11.3.1 Generelle Bewertung

11.3.1.1 Positive Bewertung

11.3.1.2 Ambivalente Sichtweise auf das Praxissemester

11.3.2 Wichtige Voraussetzungen

11.3.2.1 Verschränkung von Theorie und Praxis

11.3.2.2 Intensive Begleitung/Betreuung

11.3.3 Mögliche Vorteile

11.3.3.1 Praxisbasierte theoretische Reflexion

11.3.3.2 Unterrichtserfahrung

11.3.3.3 Kennenlernen pädagogischer und organisatorischer Abläufe

11.3.3.4 Klärung der individuellen Berufseignung und -perspektive

11.3.3.5 Linderung des Praxischocks

12 Anlass für Fachleitertätigkeit

12.1 Vorerfahrungen

12.1.1 Referendariat

12.1.2 Universität

12.1.3 Mentor:in

12.1.4 Fortbildungen

12.2 Interesse

12.2.1 Fachdidaktik

12.2.2 Fachaffinität

12.2.3 Ergänzung zum Berufsalltag

12.2.4 Erwachsenenbildung

12.3 Karriereperspektive

12.3.1 Offizielle Anfrage/Angebot

12.3.2 Karrierechance

13 Rolle als Fachleiter:in

13.1 Doppelrolle Bewertende:r – Beratende:r

13.1.1 Keine Problematik

13.1.2 Unauflösbarkeit

13.1.2.1 Nicht-Auflösbarkeit

13.1.2.2 Negative Effekte

13.1.2.3 Alternativen

13.1.3 Strategien im Umgang

13.1.3.1 Bewusstsein über Spannungsfeld

13.1.3.2 Transparenz

13.1.3.3 Fehlerkultur

13.1.3.4 Kultur der Kooperation

13.1.3.5 Persönliche, zugewandte Haltung

13.1.3.6 Trennung von Lern- und Leistungsphasen

13.1.4 Strukturelle Trennung

13.1.4.1 Umsetzung

13.1.4.2 Bewertung

13.2 Doppelrolle Fachleiter:in Lehrkraft

13.2.1 Gerechwerden des Ausbildungsauftrages

13.2.2 Nicht-Gerechwerden des Ausbildungsauftrags

13.2.3 Unabdingbarkeit der Doppelrolle

13.2.4 Hemmnisse

14 Gestaltung der Seminarsitzungen

14.1 Gestaltungsorientierungen

14.1.1 (Ko-)konstruktivistische Orientierung

14.1.2 Transmissive Orientierung

14.2 Kriterien für eine gelungene Seminarsitzung

14.2.1 Theoriebezug

14.2.2 Verknüpfung Theorie und Praxis

14.2.3 Konkreter Problembezug

14.2.4 Aktives Erproben durch die Referendar:innen

14.2.5 Best-Practice-Demonstration

14.2.6 Nutzen für die Unterrichtspraxis

14.2.7 Reflexionsphase

14.2.8 Erfahrungsbezug

14.2.9 Kommunikation/Diskussion

14.2.10 Gemeinsames Lernen

14.2.11 Arbeit mit Advance Organizers

14.3 Aufbau

14.3.1 Phasierung der Sitzungen

14.3.2 Aktuelle Themen/Probleme zu Beginn

14.3.3 Deduktiver Aufbau

14.3.4 Induktiver Aufbau

14.4 Umgang mit Innovationen

14.4.1 Vorstellung durch Fachleiter:in

14.4.2 Reflexion in Seminarsitzungen

14.4.3 Gemeinsames Erproben

14.4.4 Filterfunktion der Fachleiter:innen

14.4.5 Erstellen von Demonstrationsstunden durch Fachleiter:in

15 Fachspezifität der Ausbildung**15.1 Verhältnis Fachdidaktik zu allgemeiner Didaktik**

15.1.1 Dominanz allgemeine Didaktik

15.1.2 Dominanz Fachdidaktik

15.1.3 Stellenwert allgemeindidaktischer Aspekte

15.2 Relevanz geographiedidaktischer Theorie

15.2.1 Position im individuellen Curriculum

15.2.2 Vorwissen der Referendar:innen

15.2.3 Bewertung der Relevanz

15.2.3.1 Generelle Relevanz

15.2.3.2 Relevanz einzelner Konzepte

16 Reflexion der Unterrichtserfahrungen**16.1 Gestaltungsorientierungen**

16.1.1 Transmission

16.1.2 Konstruktion
16.2 Relevanz fachdidaktischer Theorie in Unterrichtsnachbesprechungen
16.3 Bedeutung in der Ausbildung
16.3.1 Hohe Relevanz
16.3.2 Bewertungsrelevanz
16.3.3 Leitbild des ‚Reflective Practitioners‘
16.4 Rahmen der Reflexion
16.4.1 Seminarsitzungen
16.4.1.1 Erfahrungen zu Sitzungsthema
16.4.1.2 Lehrversuche
16.4.1.3 Reflexion von Hörstunden
16.4.1.4 Allgemeine Unterrichtserfahrungen der letzten Wochen
16.4.2 Einzelgespräch
16.4.2.1 Unterrichtsnachbesprechungen
16.5 Ablauf der Unterrichtsnachbesprechungen
16.5.1 ZIMT-A-Methode
16.5.2 Fixieren von Beratungsschwerpunkten auf Kärtchen
16.5.3 Reflexionszyklus
16.5.4 Reflexionsbogen
16.5.5 Erst Referendars-Statement, dann Fachleiter-Feedback
17 Selbstreflexion der Ausbildungsgestaltung
17.1 Seminarsitzungen
17.1.1 Simplifizierung
17.1.2 Geringere Theorielastigkeit
17.1.3 Fokus auf konkreten Unterricht
17.1.4 Fokus nicht auf einzelne Stunden, sondern Großthemen
17.1.5 Größere Partizipation der Referendar:innen
17.1.6 Kanon didaktischer Prinzipien
17.1.7 Professionelle Distanz im Umgang
17.1.8 Relevanz von Reflexion
17.2 Unterrichtsnachbesprechungen
17.2.1 Struktur
17.2.2 Zeitliche Distanz zwischen Stunde und Nachbesprechung
17.2.3 Konkretheit des Feedbacks
17.3 Allgemeine Entwicklungen
17.3.1 Gesprächsführung in Diskussionen
17.3.2 Strategien im persönlichen Umgang

18 Vorbereitung auf Fachleitertätigkeit**18.1 Institutionalisierte**

- 18.1.1 Generell keinerlei Vorbereitung
- 18.1.2 Keine fachliche Vorbereitung
- 18.1.3 Arbeitskreis für Neu-Fachleiter:innen
- 18.1.4 Allgemeine Fortbildungen für Neu-Fachleiter:innen
- 18.1.5 Themenliste

18.2 Persönliche

- 18.2.1 Kontakt zu Vorgänger:in
- 18.2.2 Austausch mit Fachleiter-Kolleg:innen
- 18.2.3 Hospitationen
- 18.2.4 Uni-Materialien
- 18.2.5 Fortbildungsmaterialien
- 18.2.6 Literatur

18.3 Optimierungsmöglichkeiten

- 18.3.1 Fortbildungen für angehende Fachleiter:innen
 - 18.3.1.1 Allgemeine pädagogische, didaktische und psychologische Angebote
 - 18.3.1.2 Geographiespezifische Angebote
- 18.3.2 Zusammenarbeit mit anderen Fachleiter:innen
 - 18.3.2.1 Supervisionsgruppen
 - 18.3.2.2 Gegenseitige Hospitationen
 - 18.3.2.3 Fachleiter-Mentor:in
 - 18.3.2.4 Austausch mit Kolleg:innen
 - 18.3.2.5 Kanon verbindlicher geographiedidaktischer Themen
- 18.3.3 Keine Notwendigkeit einer institutionalisierten Vorbereitung

19 Fort- und Weiterbildung**19.1 Institutionalisierte**

- 19.1.1 Fachleiter:innen-Fortbildungen
 - 19.1.1.1 Intern am Seminar
 - 19.1.1.2 Auf Länderebene
- 19.1.2 Reguläre Geographie-Fortbildungen
 - 19.1.2.1 Guter Zugang als Fachleiter:in
 - 19.1.2.2 Fortbildungseifer
- 19.1.3 Unterrichtspraxis
 - 19.1.3.1 Eigener Unterricht
 - 19.1.3.2 Unterricht der ReferendarInnen

19.2 Persönliche

19.2.1 Fachzeitschriften
19.2.2 Fachliteratur
19.2.3 Fachtagungen
19.2.4 Autorentätigkeit
19.2.5 Austausch mit Fachleiter-Kolleg:innen
19.2.6 Fachleiter-Supervisionsgruppe
19.2.7 Selbstorganisierte Fachleiter-Fortbildungen
19.3 Optimierungsmöglichkeiten
19.3.1 Zufriedenheit mit Angebot
19.3.2 Geographiespezifische Angebote
19.3.2.1 Öffentliche Geodidaktik-Ringvorlesung
19.3.2.2 Fortbildungsangebote seitens der Uni
19.3.2.3 Institutionalisierte Transfer von Innovationen
19.3.2.4 Institutionalisierte Geographie-Fachleiter-Fortbildungen
19.3.3 Allgemeine Angebote
19.3.3.1 Seminardidaktik
19.3.3.2 Hospitationen
19.3.3.3 Coachings
19.3.3.4 Führen von Beratungsgesprächen
19.3.3.5 Unterrichtsbewertung anhand von Videographien
20 Forschungsdesiderata aus Sicht der Fachleiter:innen
20.1 Kaum Kenntnisse über aktuelle Forschungsthemen der Geodidaktik
20.2 Heterogenität/Differenzierung
20.3 Unterrichtsreihe Klimawandel
20.4 Fachdidaktischer Nutzen von Digitalität
20.5 Unterrichtspraktische Umsetzung der Raumkonzepte
20.6 Unterrichtswirksamkeit
20.7 Nachhaltigkeit von Lehrkräftefortbildungen
21 Generelle Adaptionen im Lehrkräftebildungssystem
21.1 Beibehalten
21.1.1 Praxissemester
21.1.2 Schulartspezifische Ausbildung
21.2 Adaptionenbedarf
21.2.1 Ausbildung in der ersten Phase
21.2.1.1 Zugang zum Lehramtsstudium
21.2.1.2 Personelle Ausstattung der Fachdidaktik
21.2.1.3 Verzahnung zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft

21.2.1.4 Erhöhung Praxisanteil in der ersten Phase
21.2.1.5 Fachwissenschaftliche Veranstaltungen nur für Lehrkräfte
21.2.2 Ausbildung in der zweiten Phase
21.2.2.1 Weniger Unterrichtsstunden für Referendar:innen
21.2.2.2 Verlängerung auf 24 Monate
21.2.2.3 Mehr Budgetstunden für Mentor:innen
21.2.2.4 Mehr Unterrichtsbesuche
21.2.2.5 Verändertes Bewertungssystem
21.2.2.6 Mehr Budgetstunden für Fachleiter:innen
21.2.3 Fortbildungswesen
21.2.3.1 Qualität und Quantität
21.2.3.2 Repetitorium vor dem Referendariat
21.2.3.3 Nachhaltigeres System
21.2.3.4 Freistellungen für Fortbildungen
21.2.3.5 Begleitete Berufseingangsphase

This is an original manuscript of an article published by Taylor & Francis in *International Research in Geographical and Environmental Education* on September 3rd, 2021, available at: <http://www.tandfonline.com/10.1080/10382046.2021.1973254>.



“She just can’t break it down to the classroom...”: expert perspectives on German geography trainee teachers’ competencies and initial teaching

Frank Fischer

Department of Geography, Justus-Liebig-University, Gießen, Germany

ABSTRACT

Despite the preparatory service as a second practical phase of teacher training, German secondary geography teachers often experience a *reality shock* at the beginning of their teaching careers. Teacher trainers, the teacher educators of the second phase, guide trainee teachers through their transition from university to school. This qualitative study provides beneficial insights on geography trainee teachers’ school practice from an expert point of view. Twenty-three teacher trainers from twelve different German states were interviewed. The data material was analysed with Mayring’s qualitative content analysis. It was found that trainee teachers’ preconditions vary massively, especially in terms of geography didactical knowledge (PCK). However, their average PCK preconditions seem to have improved over the last years. The teacher trainers perceive several subject-specific difficulties in the beginners’ lessons, e.g. didactic reduction or applying geography didactical theory. Furthermore, the empirical data reveals the experts’ perspectives on competencies of excellent geography trainee teachers. A need for a greater focus on actual teaching in initial teacher training as well as discrepancies between the different phases of geography teacher education are addressed at the end of the article.

KEYWORDS

Geography teacher education; trainee teachers; teacher trainers; professional competence; reality shock; secondary school geography

Introduction

“And then I got a candidate who wants to have a scientific geographical discussion – with year fives. I mean... She just can’t break it down to the classroom!” (Black2 – colour-pseudonyms were used to preserve the interviewees’ anonymity) This quotation by a German teacher trainer on a trainee teacher (= beginning teacher) from his preparatory service seminar implies a typical challenge in the course of the transition from possessing theoretical knowledge on teaching and learning to actually teaching a real class. Beginning teachers’ struggles with initial school practice are

often summarized under the indistinct metaphor of the “reality shock” (Veenman, 1984). Several other terms for the phenomenon have been established in international research, e.g. “transition shock” (Corcoran, 1981) or Huberman’s (1989) “survival phase”. Despite their different nuances, they all share the notion of a collapse of ideals in confrontation with the sometimes harsh reality of everyday teaching.

It is undeniable that there are considerable differences in initial teacher education programmes around the world. However, a majority of graduates share a common factor at the beginning of their teaching careers: They struggle to apply their theoretical knowledge in a practical context. There seems to be a lack of preparation which results in the *reality shock*. Consequently, a lot of international research has been conducted on this delicate transition phase (recently for example Botha & Rens, 2018; Correa, Martinez-Arbelaiz, & Estibaliz, 2015). For the subject of geography, a “chasm” (Goudie, 1993, p. 338) is perceived between university and school geography, which contributes to the fact that beginning geography teachers do not feel prepared properly by their initial teacher education programmes (e.g. Rynne & Lambert, 1997; Kaya, 2019). This appears to be particularly relevant since independent teaching experiences over the first few years are vital for the formation of a professional identity (Hericks, 2006).

While in most countries teachers are left to “sink and swim” (Howe, 2006: p. 88), teacher induction programmes can be considered rather exceptional. Germany offers one of the most comprehensive teacher education programmes with a one-to two-year induction phase (= second phase). Even though this might seem like a relatively safe environment for trainee teachers, it cannot prevent many of them from experiencing a *reality shock*. (e.g. Albisser, 2009; Voss & Kunter, 2020). These findings imply challenges for all phases of the German teacher education system.

There is only scarce research on geography teacher education programmes and only few studies exist on geography teachers’ initial school experiences. In the light of this research gap, twenty-three geography teacher trainers for the German *Gymnasium* (higher secondary schools), well qualified and experienced teachers who are responsible for the second phase of teacher training, were interviewed. Unlike in several beginning teacher self-assessment studies, whose methodology are discussed controversially in terms of their reliability and validity (Bell & Federman, 2010), the participants provide beneficial insights from an expert point of view. On the one hand, it is the peculiarity of the German induction programme which allows the special perspective of the teacher trainers. At the same time, their perspectives are also relevant in an international context because *reality shock* findings imply that, regardless of the individual system, beginning teachers seem to experience comparable challenges. This article addresses the following research questions:

How do expert teacher trainers perceive geography trainee teachers’ initial school practice?

- What competencies do geography trainee teachers bring from the first phase of teacher education at university in the eyes of the teacher trainers?
- What difficulties do teacher trainers perceive in the trainee teachers’ lessons and how could they be reduced?

- What competencies define excellent geography trainee teachers in the eyes of the teacher trainers?
- What are the findings' implications for geography teacher education?

The German teacher education system

Teacher education programmes

Teacher education programmes in Europe vary massively as comparative analyses show (Andrysová & Chudý, 2019; Howe, 2006). Despite a general common structure to ensure comparable standards, the 16 German federal states (*Länder*) are responsible for their schooling and teacher education. The traditional secondary school types are the *Hauptschule* (practical vocational), *Realschule* (technical vocational) and *Gymnasium* (academic) (SCME, 2019).

Teacher education programmes follow the different types of schools. Initial teacher training is generally divided into two stages or phases. The first phase mainly takes place at universities. It ends with an actual state examination or a Master's degree (M.Ed.), depending on the individual state. Geography teacher training courses for the *Gymnasium*, which are pivotal for this study, last about nine to ten semesters. All courses include studying at least two subjects plus the subject-related didactics, as well as studies in educational theory and psychology. Periods of practical training are part of the first stage, too, with varying durations and concepts depending on the *Länder*.

The university degree then grants access to practical teacher training, the second phase, which takes place at teacher training institutes or special training schools. This preparatory service lasts 12 to 24 months. The duration and the exact nature of the training institute vary between the different states. It aims at providing practical training, theoretical instructions and theory-based learning. Formats like introductory and training seminars for the subjects, sitting in on lessons and accompanied as well as independent teaching shape the preparatory service.

Teacher training at the seminars in this practical phase is conducted by teacher trainers who have proven particular academic and practical expertise. They are given time off from their own lessons at school to train the trainee teachers (seminars, lesson observations, feedback and assessment). The teacher trainers at the seminars receive support from skilled teachers, so-called mentors, who are responsible for the practical training at schools. All teachers who are involved in the second phase take part in perpetual in-service training or are at least supposed to do so. The second state examination concludes the preparatory service (SCME, 2019).

Geography teacher education in Germany

Two framework documents provide normative guidelines for geography teacher education programmes in Germany. Firstly, the general *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Common teacher education standards for the subjects), which were defined in 2008

and last updated in 2019, name central standards for the first two phases (KMK, 2019). These standards were sharpened and described in more detail for the subject of geography in the *Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung im Fach Geographie an deutschen Hochschulen und Universitäten* (Framework standards for geography teacher education at German universities) by the DGfG (German Society for Geography) (DGfG, 2010).

The subject matter courses at university cover the fields of theory and history of geography, physical geography, human geography, human environment interaction, regional geography as well as subject specific methods. Didactical training includes curriculum theory (e.g. educational standards, competence models), development and evaluation of geography teaching models (e.g. use of media and teaching methods, teaching principles, lesson planning and analysis) and research in geography didactics (e.g. scientific theory of geography didactics, current methodology and findings). The aim of the document is to ensure comparable training standards of high quality in the first phase. In order to support future geography teachers' continuous professional development, an active cooperation between all phases of teacher training is explicitly claimed (DGfG, 2010).

Map of the arena and the social worlds of the geography preparatory service in Germany

The following explorative map (Figure 1) of the arena and the social worlds of the geography preparatory service in Germany is supposed to promote international readers' understanding of the complex social situation in the second phase of geography teacher training. It is based on Adele Clarke's *Situational Analysis* (Clarke, Friese, & Washburn, 2018) and was created in the course of the data analysis. The induction programme is shaped by numerous collective actors (= "worlds") with deviating expectations and different domains of commitment. Meeting the in some cases divergent demands of different "worlds" (e.g. students, colleagues, teacher educators) but also of institutions and entities involved in the preparatory service (e.g. ministries of education and cultural affairs, academic geography didactics) is an utterly challenging experience for trainee teachers, but often also for teacher trainers.

This article mainly focusses on the trainee teachers' preconditions (academic geography and geography didactics in particular) and their subsequent performances in the "arena" of the preparatory service, as perceived by the teacher trainers. Findings reveal that the divergence between the domain of geography teacher education and the school sector is of relevance, too.

Teacher professionalism and quality features of instruction

What competencies do professional geography teachers possess? This question is of utter relevance for teacher educators. To this point no respective geography-specific theoretical or empirical models exist. Consequently, some findings on teacher-professionalism in general will be presented in the following.

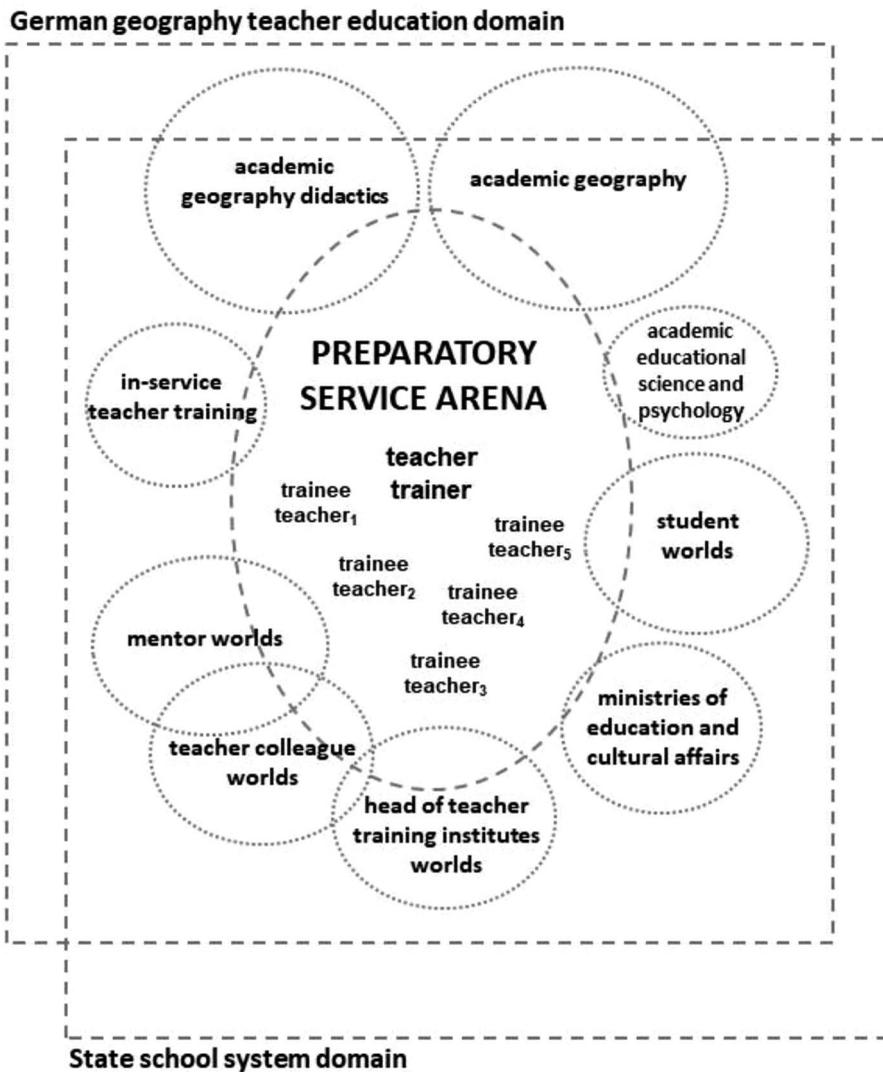


Figure 1. Map of the arena and the social worlds of the geography preparatory service.

Teacher professionalism

A review of relevant literature shows that the terms *professionalisation* and *competence* are often vaguely defined and used in an inconsistent manner (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). There is a lack of comprehensive theoretical frameworks on the polysemic term *teacher professionalism* (Baumert & Kunter, 2013). The COACTIV research group brought together findings on professional competence and knowledge to present an overarching theoretical model.

In a narrow sense, the term *competence* exclusively integrates cognitive aspects. Personal, motivational, metacognitive and self-regulatory characteristics are additionally covered in broader *competence* definitions since they are regarded as decisive for the willingness to act (Weinert, 2001). Recent research on teachers' professional

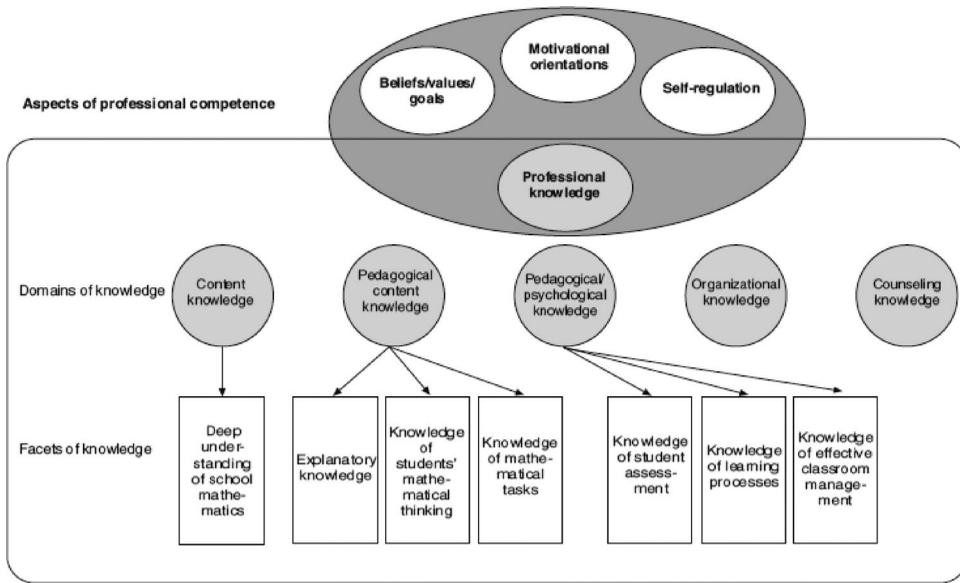


Figure 2. The COACTIV model of teachers' professional competence (Baumert & Kunter, 2013, p. 29).

competences predominantly applies the second option (Baumert & Kunter, 2013; Blömeke, 2008). The COACTIV model therefore includes specific forms of declarative and procedural knowledge (*competence* in the narrow sense), professional values, beliefs and goals, motivational orientations as well as self-regulation skills (*competence* in a broader sense) (Figure 2). Each of these aspects consists of certain domains derived from literature.

Shulman's (1986, 1987) categories of teacher knowledge, having first distinguished between *general pedagogical knowledge (PK)*, *subject matter content knowledge (CK)*, *pedagogical content knowledge (PCK)* and *curricular knowledge*, have gained broad acceptance. The distinction between CK, PCK and PK has been used in numerous studies (Blömeke, 2008; Borko, 2004). The COACTIV model follows this distinction and integrates CK, PCK and, extending Shulman's original definition, *pedagogical/psychological knowledge (PPK)*, e.g. knowledge of instructional planning and classroom management). Teachers also require counselling knowledge to communicate professionally with students and parents about topics such as learning difficulties. Eventually, organizational knowledge on the educational system represents a last domain of professional knowledge. The generic model additionally comprises values and beliefs. Teachers' epistemological beliefs about the structure and development of knowledge as well as subjective theories about learning in and teaching a school subject are integrated. Motivational orientations and self-regulation competencies are further aspects of professional competence.

It is a key premise of the model that these competencies are not innate or immutable (Baumert & Kunter, 2013). Therefore, they can be taught and acquired in teacher education. Even though the COACTIV group's research approach is very different from the present study, the generic model turns out to be very suitable

for the analysis of the teacher trainers' responses on the trainee teachers' professional competencies since they reflect the aspects and domains.

Mapping the terrain: Geography teacher education

Several authors had a point when they referred to a lack of research on geography teacher education in general (Kerr et al., 2013; Viehrig et al., 2019). As described earlier, the preparatory service represents a German peculiarity. Beginning teachers from many countries, however, seem to share certain experiences, as *reality shock* research implies. Even in Germany findings about the geography induction phase are rare. These as well as further international research on geography teacher education are presented in the following.

Using the metaphor of a geomorphological formation, Andrew Goudie wrote in 1993 that a “chasm has developed between those who teach at school and those who teach at universities” (Goudie, 1993, p. 338). 30 years later, Kerr et al. still wrote about a “continental drift between teacher education and geography” (Kerr et al., 2013, p. 45). There are huge differences in the perception of relevant subject-matter (CK) and subject-didactic (PCK) knowledge between university and school geography (Hill & Jones, 2010; Jeffrey, 2003). This “chasm” or “continental drift” is just one of the issues which leads to the challenges beginning geography teachers face.

Rynne and Lambert (1997) focussed on the relevance of subject knowledge for effective teaching in a small-scale study (n=31). They investigated whether there was a discrepancy between PGCE (Post Graduate Certificate in Education) trainee teachers' undergraduate courses and the subject knowledge required in secondary school geography via a questionnaire. The results suggested a clear mismatch. A majority of participants felt confident for only 25 out of 59 secondary geography topics listed. Only few students found more than half of their courses to be at least of some value (Rynne & Lambert, 1997). In order to illustrate the gap between school and university geography in Turkey, Nyazi Kaya questioned 212 geography teachers about their undergraduate education. Less than 35 % of the participants considered their initial teacher training *sufficient* or *very sufficient*. Consequently, undergraduate education in Turkey does not provide the knowledge and skills needed to teach secondary geography (Kaya, 2019). Australian geography teachers had varying epistemological beliefs about teaching and learning as well as alternative conceptions held by students, which represent important constituents of PCK (Lane, 2015). Case studies with Danish secondary geography teachers revealed that they demonstrated very different PCK teaching the important topics of weather formations and climate change (Clausen, 2018). Deficits in PCK might prevent teaching the curriculum properly.

In 2003, German geography teachers who had been in service for less than five years at secondary schools showed only mediocre rates of satisfaction with the first and second phase of teacher training (Hemmer & Obermaier, 2003a, 2003b). However, it has to be mentioned that the studies had been conducted some years before the national standards (2008 and 2010) were introduced. 95 participants answered a questionnaire based on five-point-Likert-scales. While training in geography didactics

at university was considered very relevant (3,78 on average), teachers' satisfaction with it only reached a medium level (2,55). The researchers revealed a rather big discrepancy between relevance and satisfaction for topics connected to actual teaching. Teachers additionally expressed a need for more school internships. While the relevance of subject knowledge in teacher education was considered equally high (3,85), satisfaction rates were significantly better (3,22). However, the novices would have wished for more classes on school relevant topics. Considering the minor role of didactics in German teacher education programmes, it is very striking that it was considered almost as important as subject knowledge. While teachers named open forms of teaching, excursions and lesson planning as important topics for the second phase, they at the same time criticised the quality of training in these. According to Hof and Hennemann (2013), there is a considerable mismatch between the competencies acquired over the first two phases of geography teacher training and the ones required at secondary schools. It is predominantly theoretical knowledge which is conveyed in the first phase. This lack of skills to effectively teach students cannot be compensated during the preparatory service. The authors concluded that a better coordination and collaboration between teacher educators of all stages would be absolutely crucial in order to prepare geography teachers properly (Hof & Hennemann, 2013).

Findings about teacher educators are extremely rare. Blankman, van der Schee, Volman, and Boogaard (2015) conducted a study among Dutch primary geography teacher educators at university. Their aim was to gain insight into what teacher educators considered to be desired levels of geographical *PCK* and what levels were actually achieved. Findings indicated that the university lecturers did not perceive their students' content knowledge to be sufficient. They were a little more positive about students' *PCK*, even though the scores also remained low. These results contradict the findings of Bent, Bakx, and den Brok (2017) study to some extent. It was found that Dutch primary teachers were moderately positive about their self-efficacy for teaching geography. This discrepancy indicates the relevance of additional expert ratings. However, comparability with secondary teachers is limited because it is compulsory for all primary teachers to give geography lessons whereas secondary geographers actively choose to do so.

Hemmer and Hemmer were the first and so far only to present a study on teacher trainers in the German geography preparatory service in 2000 (and thus also several years before the national standards were introduced). Their aim was to find out how teacher trainers for secondary schools assessed training at universities and what suggestions for improvements they had. The relevance of geography didactics at university was considered relatively high (3.91 on average out of 5). Particular relevance was ascribed to teaching methods, use of media and lesson planning. In contrast with its high meaning, satisfaction with geography didactics training just reached medium levels (2.8). Biggest discrepancies were found within the category of "practical teaching" (1.83 discrepancy). Training in subject knowledge with an average rating of 3.99 was rated only very little more relevant than didactical training. A significant discrepancy between the relevance and satisfaction became obvious here, too (3.99 versus 2.77). It can be seen as very alarming that only about 7 % of teacher trainers had regular contacts with teacher educators at university and

more than 40 % did not have any contacts at all (Hemmer & Hemmer, 2000), especially since knowledge creation in the practice-oriented field of geography teacher education relies on an ongoing dialogue between practitioners and teacher educators of all phases (Brooks, 2018).

All these findings reveal that international initial teacher education programmes do not seem to prepare geography teachers sufficiently. Consequently, the perspectives of the people in charge, the teacher educators, play a pivotal role with regard to future improvements.

Methodology and sample

Methodology

Data for this study were collected via expert interviews (Meuser & Nagel, 2009). These interviews were conducted using a semi-structured topic guide which was developed on the basis of a literature review, research group discussions, explorative expert interviews and pre-tests. Eventually, four topics were covered: the trainee teachers, the subject of geography, the structure of teacher education programmes and teacher trainers' work in the second phase. An additional questionnaire on the participants' demographic and professional background was developed. All interviews were audio recorded and transcribed entirely.

The interview material was analysed with Mayring's qualitative content analysis (Mayring, 2014). Working through several interviews, inductive categories were developed and deductive categories were assigned (e.g. *DGfG*- and *KMK*-guidelines, the *COACTIV*-model's aspects of professional competence). Iterative research group discussions accompanied the development of the category system. Using the computer programme *MAXQDA*, the interview material was subsequently coded. A second analyst worked on the same material and results were compared in order to test inter-coder reliability.

Sample

Twenty-three geography teacher trainers for the second phase of teacher training for the *Gymnasium* from twelve out of sixteen German states were interviewed. The aim was to hear expert perspectives from all regions of Germany to get a profound impression of the second phase of teacher education. All interviews were conducted in face to face settings and lasted between 58 minutes and one hour and 59 minutes.

The experts on average have got 21.2 years of teaching experience and have functioned as teacher trainers for nine years. Consequently, participants had had an average of about eleven years of school experience before they were appointed as teacher trainers. The choice of experts was guided by the intention to cover a wide range of experience as teacher trainers (between two and 17 years) and of additional qualifications. About half of the sample (48 %) have got experiences or still additionally work as geography (didactics) university lecturers. The majority of the interviewees (65 %) offer in-service training workshops. 57 % contribute to research papers or geography school books as authors.

Selected findings

Preconditions

The following findings refer to the research question on the competencies geography trainee teachers bring from the first phase at university. Almost all teacher trainers pointed out a massive heterogeneity. The trainee teachers' bases of knowledge and skills are "really extremely varying" (Orange1) and therefore hard to generalise. Three main reasons can be identified. First of all, the trainee teachers understandably have different interests and focus areas in the vast field of geography. They also do not necessarily enter the preparatory service in the same German state as their first phase of teacher training. Teacher education programmes differ from state to state, e.g. amount and organization of school internships. Most importantly, participants stress a strong connection between preconditions and former universities. Blue2 elaborates on this nexus: "It's fascinating to me that basically there's a canon of topics, but it's delivered very differently at the individual sites. I wasn't aware how differently professors or lecturers teach [...]." Despite the framework documents' requirement of comparable standards at all teacher education institutes (DGfG, 2010; KMK, 2019), these seem to be interpreted very differently.

In more detail, experts describe a wide range of **geography content knowledge (CK)** "from some don't even know the most basic terms to absolutely excellent." (Blue5) While some teacher trainers notice a decline of CK, others claim that it has been consistent over the last years. However, most interviewees would agree with Blue6 who says that "the quality of geographical knowledge hasn't become worse per se, but it has definitely changed." The experts identify a strong shift to a specialisation of CK which is ascribed to a specialisation of research and classes at universities. They are often surprised at the in-depth knowledge in some areas (e.g. "the physical geography in Southeast Asia during the Pleistocene" (Purple2)). It is problematic that this often results in a lack of geographical basic knowledge. Several interviewees assume that foundational geography lectures have minor significance these days. Considering the scope of geography topics covered at school, teacher trainers are aware that full expertise in all areas is hard to reach. Nevertheless, it is strongly criticised that many trainee teachers do not have command of sound academic research skills to quickly compensate gaps.

The DGfG- and KMK-standards define compulsory fields of CK. Asked about strengths and weaknesses, participants mainly remain on the level of the distinction between physical and human geography. It becomes obvious that teacher trainers perceive substantial weak spots at physiogeography, especially at climatology and geomorphology. Nevertheless, two of them also assess physiogeographical knowledge preconditions positively. Beginning teachers seem to be prepared better in human geography. Settlement and urban geography or migration are mentioned as strengths here. Trainee teachers tend to struggle with systemic approaches to human-environment-interaction topics. Analysing the entire interview material, it is striking that knowledge of theory and history of the subject is not mentioned at all. Accordingly, it does not seem to be considered particularly relevant for school practice or at least for the second phase.

Preconditions in **geography pedagogical content knowledge (PCK)** are seen as “a lot more heterogeneous” (Gold1) than in CK. In this field, experts point out an even stronger connection with the individual trainee teacher’s former university. Purple1 explains that it

“really depends on the university, I’d say. [...] We’ve got universities where I’d say: Wow, they normally really bring a lot of knowledge in geography didactics and they are even able to implement innovations here. And in some cases you wonder: Has there been any didactical training at all?”

Over the last few years, however, teacher trainers generally perceive great improvement in the trainee teachers’ average PCK preconditions. Knowledge of curriculum theory is assessed relatively well. The majority, for example, is acquainted with the geography key concepts relevant in the German context (e.g. the four spatial concepts or the sustainability quadrant (Fögele, 2016)). Still, their knowledge of these concepts often remains superficial and the impact is thus limited. It is also revealed that a considerable number has not even heard of the key concepts. Purple4 justifiably asks: “So what can I draw on?” This also results in extremely varying conceptions of the subject’s core, ergo of what geography lessons should aim at. In terms of the development of instructional models, the media usage repertoire as well as the knowledge of miscellaneous teaching methods is mentioned positively. Most trainee teachers also have a solid theoretical knowledge of lesson planning (PPK). Nevertheless, several participants explain that it is hard for many trainee teachers to put theory into practice and therefore to draft lesson plans or to choose the right teaching methods with regard to the individual group of students. According to the national standards for phase one, teacher students should also receive substantial training in geography didactical research. This aspect is not mentioned at all.

All in all, the trainee teachers’ competencies at the beginning of their preparatory service are perceived as varying. Especially the quality of didactical training seems to be very different from university to university. These findings contradict the 2008 and 2010 framework documents’ intention to ensure comparable standards. Nevertheless, the experts perceive great improvements in the trainee teachers’ PCK which might be a major achievement of the national standards.

Difficulties

It is one of the main occupational tasks of teacher trainers to observe trainee teachers’ lessons, to analyse and give advice as well as to assess them. In the following, the difficulties they perceive during lessons, which some of are specific for geography teachers (relating to CK and PCK) and others for beginners in general, are presented. The experts also offer suggestions on how to reduce them.

Four geography-specific key problems are identified. Considering the massive extent of curricula, it is often very hard for trainee teachers to **choose and structure geographical topics**. Since there is also a variety of different teaching approaches, they find it challenging to structure both instructional sequences and single lessons, or as Purple1 puts it “to get a golden thread into it.” **Didactic reduction** is perceived as the key issue for geography teachers, especially in the light of the quantity and

depth of topics. They have difficulties identifying core aspects and thus to answer the question: “What is it about this topic that is worth being taught?” (Blue4) It is observed that “[...] at the beginning they always really plan a lot, a lot and then during the lessons they realise how difficult this will be to do.” (Grey1) Having received about five years of training at university, some trainee teachers struggle to transform their academic knowledge into school geography (“she just can’t break it down to the classroom” (Black2)).

Participants describe certain difficulties to reach an **appropriate subject-matter standard** in the classroom, i.e. use of geographical terminology instead of ordinary language or a geographical analysis of current world topics which goes beyond the level of news coverage. Eventually, trainee teachers have difficulties **applying their PCK in practice**. This can either be actually teaching a thoroughly designed instructional model or the integration of conceptual knowledge (e.g. geography key concepts). On top of these geography-specific aspects, the experts point out several more general problems: teacher-student-communication, classroom and time management, student orientation, dealing with student heterogeneity, mastering the consolidation phase and the new teacher role (descending order in terms of their relevance). The beginners’ first lessons thus reveal numerous difficulties which seem to imply a *reality shock* in many cases.

Asked how to prevent or at least reduce these difficulties, the teacher trainers suggest several measures. Their main concern would be a **more prominent role of practical teaching** already **in the first phase**. More school internships with more actual teaching attempts are mentioned as a straightforward approach here. The experts name university classes in which student teachers give lessons to their fellow students and reflect on them afterwards as a second way to increase practical experience. This suggestion is supported by Harte and Reitano’s findings that micro-teaching activities seem to have positive effects on pre-service geography teachers’ confidence in teaching geographical skills (Harte & Reitano, 2015). According to the participants, teaching is an ability which requires a lot of practice: “That’s like dribbling a football, I guess. You don’t just learn it by watching or being told about it. You have to try and practice it yourself.” (Blue3) A necessity for more school-related academic teaching in general is stressed. Classes in **didactics should focus more on the actual planning of lessons**. Teacher trainers could then take a certain level for granted at the beginning of the preparatory service. Several participants criticise the lack of school experience many academics who are in charge of teacher education at university have. They therefore suggest that **more teachers and teacher trainers should give classes at university** so that students could profit from their practical experience. Based on the data material, it can also be assumed that teacher trainers wish for a **better coordination and collaboration** between the first and the second phase of teacher training. School internships and microteaching sessions might be an ideal platform to promote cooperation. Integrating the perspectives of both, university and preparatory service teacher educators, would be prolific for the future teachers’ reflection of their teaching experiences. These structural measures have the potential to increase a mutual understanding and on top of that to pave the way for informal, but not less valuable, means of exchange. This would support the ideal of an overarching continuous professionalisation (DGfG, 2010). It is

furthermore seen as problematic that, in contrast to the national standards' requirements (SCME, 2019), **mentors** who guide trainee teachers at schools often receive no training. The experts call for a **qualification** for this important function.

However, some experts do not see a way or a necessity to prevent the difficulties geography trainee teachers face. Grey1 is of the opinion that most problems attributed to a *reality shock* "can't really be prevented [at university] and I also think that it's just an important experience." **Initial struggles** can also be interpreted as cognitive conflicts which offer great **learning opportunities** during the preparatory service.

Professional competencies of excellent geography trainee teachers

Asked about competencies of excellent geography trainee teachers, the experts' answers reflect the *COACTIV* model's aspects of professional competence (Figure 2) to a large extent. Based on the empirical data of the present study, the *Professional competencies of excellent geography trainee teachers* (Figure 3) was created. Despite the limiting factor of the relatively small sample size compared to the total number of geography teacher trainers in Germany, the figure might be an occasion for teacher educators to reflect on objectives of the first and second phase. The sizes of the bubbles represent the relevance of the individual aspects of professional competence or domains of knowledge, as ascribed by the experts.

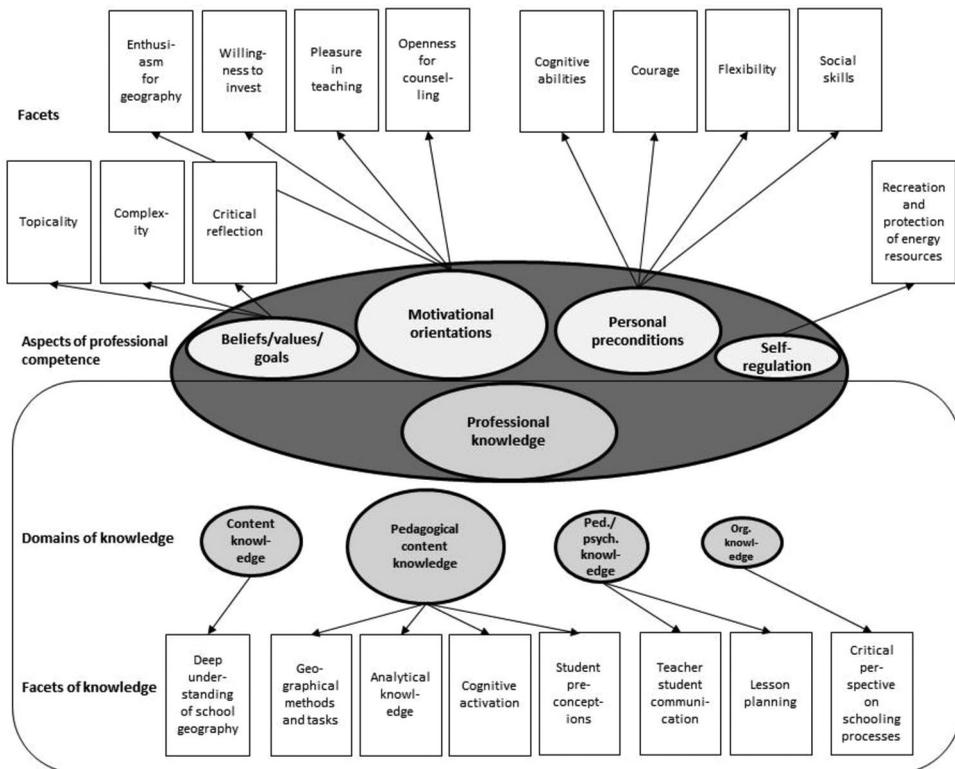


Figure 3. Professional competencies of excellent geography trainee teachers.

Participants stress the importance of several personal preconditions which cannot be integrated into the original model. *Personal preconditions*, which can only be learned to a certain extent, have consequently been added as an aspect of professional competence. Outstanding trainee teachers possess great cognitive abilities and social skills. They also prove their flexibility and courage (“The good ones try certain things” (Orange1)). Trainee teachers’ *motivational orientations* are described as utterly important. Findings reveal that enthusiasm or passion for the subject, which is stressed by almost all participants, is seen as a *sine qua non*. Trainee teachers have to be willing to invest effort and need to be open for counselling: “[T]hat they let us give them advice. Unfortunately, that doesn’t go without saying.” (Green1) Outstanding candidates are aware of the subject’s complexity and also integrate this notion into their lessons (topics, methods), they use current global events to develop geographical questions (topicality) and they consider critical reflection to be an important feature of the subject. Finally, excellent candidates are well organised which enables them to give quality lessons on a regular basis without exploiting their energy resources.

It becomes obvious that the experts perceive knowledge as key part of professional competence, too. In comparison with the *COACTIV model*, only counselling knowledge is not mentioned at all and thus not included. An explanation might be that teacher trainers are usually not present at trainee teachers’ counselling situations with students and parents. The analysis of the interviews reveals that *PCK* is by far perceived as the most important domain of professional knowledge. Excellent trainee teachers have a command of “a variety of” (Blue2) tasks and “know the strengths of different [teaching] methods.” (ibid.) In applying these, they achieve a genuine cognitive student activation. It is furthermore important to consider students’ perspectives and to be familiar with their preconceptions of geographical phenomena. Outstanding trainee teachers have great analytical knowledge: In-depth reflection after lessons on the basis of didactical knowledge is seen as vital for professional development. They are able to implement findings and concepts from geography didactics, e.g. the geography key concepts. Sublime *PPK* is also described as an important feature. Excellent novices are very skilled at designing “sophisticated lessons on complex topics.” (White1) Didactic reduction is ascribed major importance here. Sublime classroom communication skills are perceived as the “be-all and end-all.” (Black2) “Someone who has good subject-matter knowledge, a good foundation, will get it done.” (White1) Despite the teacher trainers’ emphasis on *PCK*, sound *CK* is obviously seen as an important precondition, too. Sublime candidates even contemplate school on a meta level: “Also that they have a critical perspective on what’s going on at school.” (Purple4)

Conclusions

Teacher education represents without any doubt an important objective of academic geography and geography didactics. It is nevertheless, as [Figure 1](#) illustrates, by far not the academic disciplines’ only objective to train teachers for the school system (discrepancy between the two domains). Agents from the school sector often do

not seem to be aware of this slight discrepancy and ascribe a mere serving function to university. Even though geography didactical research or the theory and history of the discipline do not seem to have explicit relevance for the classroom at first sight, they are of major relevance in the academic disciplines. Nevertheless, trainee teachers' diverging preconditions are a massive challenge for teacher trainers, which reveals an urgent need for regular conferences bringing together teacher educators from the first and second phase. This would be a chance to meet in person, to express the respective needs and perspectives and to create a consecutive curriculum based on the national standards. In this context, [Figure 3](#) (the competencies teacher trainers ascribe to excellent trainee teachers) might be an occasion to reflect on shared objectives and how to reach them.

Still, the findings comply with many other studies (e.g. Harte & Reitano, 2015; Hemmer & Hemmer, 2000; Kaya, 2019): School practitioners stress the need for a greater focus on actual teaching in the first phase of geography teacher education. It is definitely challenging for universities, which are defined by their theoretical and reflective character, to integrate more practical approaches. However, empirical evidence for the effects of these approaches on professional development would be inevitable ahead of adaptations in teacher education systems. In addition to institutionalised conferences and seminars bringing together teacher trainers and academic lecturers in order to bridge the “chasm”, further research on university teacher educators' perspectives is required. Considering the sample size of this qualitative study, a quantitative follow-up study would be beneficial.

Disclosure statement

No potential conflict of interest has to be reported.

Funding

This work was not supported by any grants.

References

- Albisser, S. (2009). Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg? [Burdensome and competence based dealing with challenges and resources at the career entry?]. *PÄD-Forum: Unterrichten Erziehen*, 37(3), 104–107.
- Andrysová, P., & Chudý, S. (2019). Comparative analysis of teacher education programmes in selected countries. *TOJET*, 18(4), 7–15.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Mathematics teacher education: Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project* (pp. 25–48). New York: Springer.
- Bell, B. S., & Federman, J. (2010). Self-assessments of knowledge: Where do we go from here? *Academy of Management Learning & Education*, 9(2), 342–347.
- Bent, G. J., Bakx, A., & den Brok, P. (2017). Primary education teachers' self-efficacy beliefs for teaching Geography lessons. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(2), 150–165.

- Blankman, M., van der Schee, J., Volman, M., & Boogaard, M. (2015). Primary teacher educators' perception of desired and achieved pedagogical content knowledge in geography education in primary teacher training. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(1), 80–94.
- Blömeke, S. (Ed.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und –referendare [Professional competence of beginning teachers: Knowledge, beliefs and learning opportunities of German mathematics trainee teachers]*. Waxmann.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Botha, C. S., & Rens, J. (2018). Are they really 'ready, willing and able'? Exploring reality shock in beginner teachers in South Africa. *South African Journal of Education*, 38(3), 1–8.
- Brooks, C. (2018). Insights on the field of geography education from a review of master's level practitioner research. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(1), 5–23.
- Clarke, A., E., Friese, C., & Washburn, R. (2018). *Situational analysis: Grounded theory after the interpretive turn* (2nd ed.). Los Angeles: SAGE.
- Clausen, S. W. (2018). Exploring the pedagogical content knowledge of Danish geography teachers: Teaching weather formation and climate change. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(3), 267–280.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.). (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 19–23.
- Correa, J. M., Martinez-Arbelaiz, A., & Estibaliz, A.-A. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66–74.
- DGfG (2010). *Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen [Standards for geography teacher education at German universities]*. Bonn: DGfG.
- Fögele, J. (2016). *Entwicklung basiskonzeptionellen Verständnisses in geographischen Lehrerfortbildungen [Development of the understanding of geography key concepts in in-service training]*. Münster: Monsenstein & Vannerdat.
- Goudie, A. (1993). Schools and universities – The great divide: Guest editorial. *Geography*, 78(4), 338–339.
- Harte, W., & Reitano, P. (2015). Pre-service geography teachers' confidence in geographical subject matter knowledge and teaching geographical skills. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(3), 223–236.
- Hemmer, I., & Hemmer, M. (2000). Qualität der Lehrerausbildung im Fach Geographie aus der Sicht der Fachleiter/Seminarlehrer: Ergebnisse einer deutschlandweiten Befragung [The quality of German geography teacher education from the perspective of teacher trainers]. *Geographie Und Ihre Didaktik*, (2), 61–87.
- Hemmer, I., & Obermaier, G. (2003a). Qualität der Lehrerausbildung in der Zweiten Phase: Ergebnisse einer Lehrerbefragung zur erdkundlichen und erziehungswissenschaftlichen Seminarbildung in Bayern [Quality of geography teacher education in the second phase]. *SEMINAR*, 2003(1), 101–111.
- Hemmer, I., & Obermaier, G. (2003b). Qualität der Lehrerbildung an der Universität – Lehrerbefragung zur Ausbildung in Geographie, Geographiedidaktik und in den Erziehungswissenschaften in Bayern [Quality of geography teacher education at university]. *Geographie Und Ihre Didaktik*, (31), 80–109.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe [Professionalisation as development task]*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Hill, J., & Jones, M. (2010). Joined-up geography': Connecting school-level and university-level geographies. *Geography*, 95(1), 22–32.
- Hof, S., & Hennemann, S. (2013). Geographielehrerinnen und -lehrer im Spannungsfeld zwischen erworbenen und geforderten Kompetenzen: Eine empirische Studie zur zweiphasigen Lehramtsausbildung [Geography teachers between acquired and necessary competences: An empirical study on the two phases of teacher education]. *Geographie Und Ihre Didaktik*, (2), 57–80.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287–297.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91, 31–57.
- Jeffrey, C. (2003). Bridging the gulf between secondary school and university-level geography teachers: Reflections on organising a UK teachers' conference. *Journal of Geography in Higher Education*, 27(2), 201–215.
- Kaya, N. (2019). Linking the learning and teaching geography: The gap between school and university in Turkey. *Review of International Geographical Education Online*, 9(1), 102–121.
- Kerr, S., Jo, I., Collins, L., Monroe-Ossi, H., Ray, W., Whitcraft, A., ... Stoltman, J., P. (2013). Teacher education and geography: Research perspectives. *Research in Geographic Education*, 15(2), 44–58.
- KMK. (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Beschluss vom 16.10.2008 i.d.F. vom 14.03.2019 [Common standards for teacher education in subject matter and subject didactics]*.
- Lane, R. (2015). Experienced geography teachers' PCK of students' ideas and beliefs about learning and teaching. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 24(1), 43–57.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solutions*. <http://nbn-resolving.de/urn:Nbn:De:0168-ssoar-395173>.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2009). The expert interview and changes in knowledge production. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Eds.), *Research methods series. Interviewing experts* (pp. 17–42). New York: Palgrave Macmillan.
- Rynne, E., & Lambert, D. (1997). The continuing mismatch between students' undergraduate experience and the teaching demands of the geography classroom: Experience of pre-service secondary geography teachers. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(1), 65–77.
- SCME. (2019). *The education system in the Federal Republic of Germany 2016/17* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier_en_ebook.pdf.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
- Viehrig, K., Siegenthaler, D., Burri, S., Reinfried, S., Bednarz, S., Blankman, M., ... Sprenger, S. (2019). Issues in improving geography and earth science teacher education: Results of the #IPGESTE 2016 conference. *Journal of Geography in Higher Education*. 43(3), 299–322. doi: <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1608920>.
- Voss, T., & Kunter, M. (2020). Reality Shock' of beginning teachers? Changes in teacher candidates' emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292–306.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45–65). Seattle: Hogrefe & Huber.

Kohärenz zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung im Fach Geographie – eine qualitative Untersuchung der Perspektiven von Fachleiterinnen und Fachleitern in Deutschland

Coherence Between the First and the Second Phase of Geography Teacher Training - A Qualitative Study on the Perspectives of Geography Teacher Trainers in Germany

Zusammenfassung:

Seit den 2010er-Jahren, in denen unter anderem in vielen Bundesländern das Praxissemester in der ersten Phase eingeführt wurde, liegen kaum Erkenntnisse zur phasenübergreifenden Kohärenz in der Geographie-Lehrkräftebildung vor. Im Rahmen der vorliegenden qualitativen Studie wurden 23 Fachleiterinnen und Fachleiter aus zwölf Bundesländern interviewt, die eine Expertenperspektive auf die Ausbildungsprogression zwischen erster und zweiter Phase aufweisen. Die Expertinnen und Experten nehmen diverse Inkohärenzen zwischen den Phasen, etwa eine Distanz der universitären Forschung und Lehre zur Schulpraxis, wahr. Als ursächlich erweist sich unter anderem eine mangelnde Verzahnung zwischen den Phasen. Die Fachleiterinnen und Fachleiter benennen diverse Optimierungsansätze, wobei insbesondere dem Praxissemester große Potenziale zugeschrieben werden.

Schlüsselwörter:

Geographie-Lehrkräftebildung, phasenübergreifende Verzahnung, Fachleiter*innen, Praxissemester, qualitative Inhaltsanalyse

Abstract:

Since the introduction of the internship semester in many German states in the last decade, findings on coherence in geography teacher education have been rare. In the context of the present qualitative study 23 geography teacher trainers from twelve German states were interviewed. They have got an expert perspective on the progression between the first two phases of teacher education. The experts perceive various incoherencies between the phases, e.g. a distance between research and teacher training at universities and school practice. This might be due to a lack of cooperation between the teacher educators of the two phases. The teacher trainers name various approaches for improvement, e.g. a professionalization of the internship semester.

Keywords:

geography teacher training, teacher trainers, cooperation, internship semester, qualitative content analysis

1 1. Einleitung

2 In den 2010er-Jahren stellten der laufende Bologna-Prozess sowie seit langem
3 andauernde wissenschaftliche Diskurse im Feld der Lehrkräftebildung, etwa die Frage
4 nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis (Hedtke 2007), Triebkräfte für umfassende
5 Reformbestrebungen dar. Diese mündeten letztlich in neuen Rahmenvorgaben auf
6 Bundesebene sowie Lehrkräftebildungsgesetzen und –verordnungen in den Ländern, die
7 jeweils auf Grundlage der Gutachten verschiedener Expertenkommissionen
8 verabschiedet wurden. Bundesweite Aufmerksamkeit erfuhren etwa die Empfehlungen
9 der Kommission für das Bundesland Nordrhein-Westfalen unter der Leitung von Jürgen
10 Baumert (MIWFT 2007). Hier wurde unter anderem für eine Beibehaltung der
11 zweiphasigen Lehramtsausbildung bei einer gleichzeitigen Ausschärfung der jeweiligen
12 Zielsetzungen votiert. Zudem müsse dringend eine intensivere Verzahnung zwischen den
13 Phasen erfolgen. Mit dem Ziel einer kohärenten, phasenübergreifenden
14 Ausbildungsprogression wurde diese Forderung explizit in den Rahmenvorgaben sowohl
15 für die erste (allgemein und spezifischer für das Fach Geographie: KMK 2019/2008;
16 DGfG 2010) als auch die zweite Phase übernommen (KMK 2012).

17 Praktische Studienanteile in der ersten Phase stellen einen Kristallisationspunkt des
18 Theorie-Praxis-Bezuges in der Entwicklung von Lehrkräften dar. Zielsetzung
19 schulpraktischer Studien ist es, Theorie systematisch mit Praxiserfahrungen zu
20 verknüpfen. Die Expertenkommission kam 2007 zu dem Ergebnis, dass eine qualitativ
21 hochwertige Durchführung von Praktika (systematische Vor- und Nachbereitung,
22 modularisiertes Gesamtkonzept) mit dem Ziel einer theoretisch-konzeptionellen
23 Durchdringung der Praxissituation aufgrund organisatorischer und curricularer
24 Limitationen derzeit nicht möglich wäre und daher von einer Ausweitung
25 schulpraktischer Phasen abzusehen sei. Entgegen der Empfehlungen der Kommission
26 wurde in Nordrhein-Westfalen in der Folgezeit ein Praxissemester im Masterstudium
27 eingeführt. Dies spiegelt einen deutschlandweiten Trend zu verlängerten
28 schulpraktischen Studien (unterschiedlichen Bezeichnungen je nach Bundesland; im
29 Folgenden als *Praxissemester*) wider.

30 Obwohl mit der Einführung der neuen Rahmenvorgaben sowie des Praxissemesters in
31 vielen Bundesländern eine intensivere phasenübergreifende Kooperation intendiert
32 wurde (MSW 2010), liegen für das Fach Geographie bislang keine Erkenntnisse zur
33 Kohärenz der Ausbildungsprogression vor. Unter Kohärenz wird dabei „eine sinnhafte

34 Verknüpfung von Strukturen, Inhalten und Phasen der Lehrerbildung“ verstanden.
35 „Kohärente Lehr-Lern-Gelegenheiten stellen systematische Bezüge her, welche es den
36 Lernenden ermöglichen, diese Strukturen, Inhalte und Phasen als zusammenhängend und
37 sinnhaft zu erleben.“ (Hellmann 2019, S. 9)

38 In der vorliegenden Studie wurden insgesamt 23 Geographie-Fachleiterinnen und –
39 Fachleiter (Terminologie unterscheidet sich je nach Bundesland, unter anderem
40 *Seminarlehrkräfte, Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter* etc.; im Folgenden
41 einheitlich als *Fachleiterinnen und Fachleiter*) aus zwölf Bundesländern interviewt.
42 Aufgrund ihrer täglichen Arbeit mit den Absolventinnen und Absolventen der ersten
43 Phase sowie als zentrale gestaltende Akteurinnen und Akteure der zweiten Phase weisen
44 diese eine Expertenperspektive auf die Ausbildungsprogression auf. Im Anschluss an eine
45 Darstellung des Forschungsstandes soll aufgezeigt werden, inwiefern Geographie-
46 Fachleiterinnen und -Fachleiter Inkohärenzen zwischen der ersten und zweiten Phase
47 wahrnehmen, wie aktuell eine phasenübergreifende Verzahnung erfolgt und welche Rolle
48 hierbei das Praxissemester spielt. Basierend auf aus dem Interviewmaterial abgeleiteten
49 Kriterien, werden abschließend drei Optimierungsimpulse zur Kohärenzherstellung
50 dargestellt.

51

52 **2. Stand der Forschung**

53 **2.1 Kohärenz zwischen den ersten beiden Phasen der Geographie- 54 Lehrkräftebildung**

55 Erst in den letzten Jahren rückten Geographie-Lehrpersonen sowie deren Ausbildung
56 zunehmend in den Fokus der geographiedidaktischen Forschung (M. Hemmer et al.
57 2020). Bislang liegen zu den verschiedenen Akteursgruppen der Geographie-
58 Lehrkräftebildung primär Erkenntnisse aus quantitativen Studien vor.

59 I. Hemmer & Obermaier befragten Geographie-Lehrkräfte, die sich seit weniger als fünf
60 Jahren im Schuldienst befanden, zur Bedeutung der fachwissenschaftlichen sowie
61 fachdidaktischen Ausbildung in der ersten (I. Hemmer & Obermaier 2003b) und zweiten
62 Phase (I. Hemmer & Obermaier 2003a) sowie ihrer Zufriedenheit mit dieser. Die
63 Bedeutung der geographiedidaktischen Ausbildung in der ersten Phase wurde relativ hoch
64 eingeschätzt (durchschnittlich 3,78 auf einer fünfstufigen Likert-ähnlichen Skala),
65 insbesondere in Bezug auf unterrichtspraktische Themen (z.B. Unterrichtsmethoden und

66 –organisation). Im Kontrast hierzu wurde lediglich ein Zufriedenheitswert von 2,88
67 erreicht. Die Bedeutung der fachwissenschaftlichen Ausbildung wurde ähnlich hoch
68 eingeschätzt (3,85) wie die der fachdidaktischen, wohingegen die Zufriedenheit hier
69 höhere Werte erzielte (3,39) (I. Hemmer & Obermaier 2003b).

70 Die Probandinnen und Probanden sahen die Bedeutung der Seminausbildung (zweite
71 Phase) als sehr hoch an (4,01) und zeigten sich durchaus zufrieden (3,18) mit deren
72 Gestaltung. Jedoch ist eine Diskrepanz zwischen zugeschriebener Bedeutung und
73 Zufriedenheit nicht von der Hand zu weisen. Die Lehrkräfte äußerten den Wunsch nach
74 einer stärkeren Praxisorientierung über beide Phasen hinweg und plädierten für eine
75 gezieltere Auswahl und Qualifikation der Fachleiterinnen und Fachleiter (I. Hemmer &
76 Obermaier, 2003a).

77 Hof & Hennemann untersuchten in einer Fragebogenstudie (Erhebungszeitraum Sommer
78 2011), welche Kompetenzen aus Sicht von Lehrkräften eine hohe Relevanz für das Fach
79 Geographie haben und inwiefern diese in der ersten und zweiten Phase vermittelt werden.
80 Während in einigen Themengebieten eine kohärente Ausbildungsprogression festgestellt
81 werden konnte, existierten sowohl im fachwissenschaftlichen (z.B. Wechselwirkung
82 Mensch-Raum) als auch im fachdidaktischen Bereich (z.B. fächerübergreifende
83 Arbeitsweisen) Inhaltsfelder, denen zwar eine hohe Relevanz zugeschrieben wurde, in
84 denen über beide Phasen hinweg aber keine entsprechenden Kompetenzen vermittelt
85 worden seien. Als ursächlich wurde unter anderem eine mangelnde Abstimmung und
86 Verzahnung zwischen den Phasen angeführt (Hof & Hennemann 2013). Grundsätzlich ist
87 zu betonen, dass die Studien vor oder in etwa zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der
88 Rahmenvorgaben (KMK 2019/2008; KMK 2012; DGfG 2010) mit ihrer Forderung nach
89 einer stärkeren phasenübergreifenden Kooperation durchgeführt wurden.

90 Die geomorphologischen Metaphern eines „chasm“ (Goudie 1993) oder gar eines
91 „continental drift“ (Kerr et al. 2013) verdeutlichen die Diskrepanz, die auch international
92 zwischen der universitären Geographie und den Anforderungen der schulischen Praxis
93 wahrgenommen wird. In England (Rynne & Lambert 1997) und der Türkei (Kaya 2019)
94 wurde gezeigt, dass sich Geographie-Lehrkräfte durch die Hochschulausbildung nicht
95 ausreichend auf die Anforderungen des Berufes vorbereitet fühlen. Allerdings weisen
96 internationale Studien aufgrund der Spezifika des deutschen Systems (Mehrphasigkeit,
97 schulpraktischer Vorbereitungsdienst etc.) lediglich eine reduzierte Übertragbarkeit auf.

98 I. Hemmer und M. Hemmer legten im Jahr 2000 (und somit ebenfalls vor den neuen
99 Rahmenvorgaben) erstmals eine Studie vor, in der Geographie-Fachleiterinnen und –
100 Fachleiter zur universitären Lehrkräftebildung befragt wurden. Hierfür wurde ein
101 Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen entwickelt, der später auch in der
102 bereits dargestellten Untersuchung von I. Hemmer & Obermaier als Erhebungsinstrument
103 fungierte, um die verschiedenen Perspektiven vergleichen zu können. Die Bedeutung der
104 Fachdidaktik in der ersten Phase wurde als relativ hoch angesehen (3,91), während die
105 Zufriedenheit mit ebenjener lediglich einen Mittelwert von 2,45 erreichte. Größte
106 Differenzen zwischen Bedeutung und Zufriedenheit zeigten sich auf Subskalenniveau vor
107 allem bei Themenfeldern mit unterrichtspraktischer Relevanz.

108 Die Bedeutung der fachwissenschaftlichen Ausbildung (3,99) wurde, ebenso wie die
109 Zufriedenheit mit dieser (2,77), nur geringfügig höher angegeben als die der
110 fachdidaktischen. Als Verbesserungsvorschläge teilen die Fachleiterinnen und Fachleiter
111 das Ansinnen der Lehrkräfte (I. Hemmer & Obermaier 2003b), den Praxisbezug
112 (inklusive einer Ausweitung der Praktika) sowie die Geographiedidaktik generell in der
113 ersten Phase zu stärken. Zudem sollte die Fachwissenschaft den Fokus verstärkt auf
114 lehrplanrelevante Themen sowie die Vermittlung geographischen Überblickswissens
115 richten. Als problematisch erwies sich, dass circa 44 % der Ausbildungslehrkräfte
116 keinerlei Kontakt und lediglich etwa 7 % regelmäßige Kontakte zum Personal der
117 universitären Geographiedidaktik und Fachwissenschaft pflegten. Die Auszubildenden der
118 zweiten Phase äußerten den Wunsch einer stärkeren Abstimmung. (I. Hemmer & M.
119 Hemmer 2000). Auch aus Forschungsperspektive weist, speziell in einem
120 praxisorientierten Feld wie dem der geographischen Bildung, ein kontinuierlicher Dialog
121 zwischen Forschenden und Lehrkräften höchste Relevanz auf (Brooks 2018).

122 In der ersten Publikation zur vorliegenden qualitativen Studie (Fischer 2021) wurde
123 aufgezeigt, dass Fachleiterinnen und Fachleiter die Voraussetzungen der Referendarinnen
124 und Referendare aus der ersten Phase als äußerst heterogen wahrnehmen. Die
125 Auszubildenden beschreiben eine zunehmende Spezialisierung des fachwissenschaftlichen
126 Wissens und gleichzeitig häufig einen Mangel an geographischem Grundlagenwissen.
127 Trotz der für die erste Phase grundlegend festgelegten Inhalte (KMK 2008; DGfG 2010),
128 erachten Fachleiterinnen und Fachleiter die geographiedidaktischen Voraussetzungen als
129 besonders heterogen. Die enorme Bandbreite der Startbedingungen erschwert die
130 Gestaltung der Ausbildung in der zweiten Phase und somit eine kohärente Progression im
131 Sinne einer konsekutiven Professionalisierung.

132 Die wahrgenommenen Defizite der ersten beiden Phasen richten den Blick auf die dritte
133 Phase der Lehrkräftebildung, das berufsbegleitende Fortbildungswesen, der somit eine
134 hohe Relevanz zukommt. Allerdings erwiesen sich fachliche Identitäten bei Geographie-
135 Lehrkräften als äußerst persistent (Kanwischer 2008). Fach- und Lehrvorstellungen, die
136 während des Vorbereitungsdienstes erworben wurden, scheinen eine hohe Stabilität
137 aufzuweisen. Kanwischer plädiert daher für eine stärkere Verzahnung zwischen allen
138 Phasen und benennt die Auszubildenden als Forschungsdesiderat in der
139 geographiedidaktischen Forschung.

140 Die vorliegenden Forschungsergebnisse deuten auf Defizite und Inkohärenzen in der
141 Ausbildungsprogression zwischen den Phasen hin. Im weiteren Verlauf wird ersichtlich
142 werden, dass Fachleiterinnen und Fachleiter diese auch über zwanzig Jahre nach der
143 Studie von I. Hemmer und M. Hemmer wahrnehmen. Eine bessere phasenübergreifende
144 Verzahnung, auf die im folgenden Kapitel eingegangen wird, könnte ein Mittel zur
145 Überwindung dieser Inkohärenzen sein.

146

147 **2.2 Überwindung von Inkohärenzen durch phasenübergreifende Verzahnung?**

148 Bezüge zwischen und innerhalb der verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung mit
149 ihren verschiedenen Institutionen und Akteursgruppen ergeben sich nicht automatisch,
150 sondern sie bedürfen einer aktiven Verzahnung (BMBF 2019). Die Ziele und Mittel
151 verbleiben hierbei häufig diffus (Cramer 2020). Unter Verzahnung ist eine „Kooperation
152 der Phasen in organisatorischer, curricularer und personeller Hinsicht“ (Hericks 2004, S.
153 302) zu verstehen. Eine gelingende Verzahnung setzt ein symmetrisches Verhältnis der
154 Phasen zueinander voraus. Im Zuge der fortwährenden Forderung nach einer stärkeren
155 Praxisorientierung wird häufig jedoch nur ein Transfer von der zweiten oder dritten Phase
156 in die erste als relevant wahrgenommen, während die Bedeutung theoretischer Impulse
157 (erste Phase) für die unterrichtliche Handlungspraxis negiert wird (Hericks 2004).

158 Die Diskussion um eine wirksame Verzahnung wandte sich zuletzt zunehmend
159 komplexeren Relationierungen zwischen und innerhalb der Elemente sowie der Frage zu,
160 wie man Kohärenz zwischen diesen herstellen könne. Dabei ist eine formell-
161 institutionelle Kohärenz, die strukturelle und inhaltliche Aspekte der Verzahnung
162 bezeichnet und einer gewissen Steuerbarkeit unterliegt, von einer informell-individuellen
163 Kohärenz, einer kaum steuerbaren kognitiven Wahrnehmung und Herstellung von

164 Kohärenz durch die Lehrenden und Lernenden selbst, zu unterscheiden (Cramer 2020).
165 Letztlich ist es das informell-individuelle Kohärenzerleben auf subjektiver Ebene,
166 welches für (angehende) Lehrkräfte sowie Auszubildende professionalisierend wirksam
167 wird. Die Annahme, Kohärenzherstellung sei allein durch Vernetzung der Elemente
168 steuerbar, stellt eine Verkürzung dar. Am Beispiel des andauernden Diskurses (Hedtke
169 2007) um das Theorie-Praxis-Verhältnis zeigt sich, dass kohärente Bezüge nicht alleine
170 auf der Ebene struktureller und inhaltlicher Maßnahmen zu erreichen sind (Rothland
171 2020). Allein Neuweg (2018) beschreibt zwölf Figuren der Relationierung von Theorie
172 und Praxis innerhalb des Kontinuums zwischen Transfer-, Transformations- und
173 Relationskonzepten. Während Transferkonzepte von einer direkten Anwendbarkeit
174 theoretischen Wissens auf unterrichtliche Handlungssituationen ausgehen, betonen
175 Relationskonzepte die grundsätzlich unterschiedlichen Rationalitäten von Wissenschaft
176 und Praxis. Innerhalb des Kontinuums zwischen diesen Extrempositionen gehen
177 Transformationskonzepte zwar auch von einer Strukturdivergenz zwischen Wissenschaft
178 und Praxis aus, betonen jedoch die Möglichkeit einer reflexiven Transformation von
179 Theoriewissen in handlungsleitende subjektive Theorien.

180 Die Zielvorstellung einer für die Lehrkräftebildung auf der Ebene individueller
181 Professionalität bedeutsamen informell-individuellen Kohärenz kann zwar allein durch
182 Maßnahmen zur Herstellung formell-institutioneller Kohärenz nicht erreicht, zumindest
183 aber in Teilen angebahnt werden (Cramer 2020). In diesem Aufsatz wird gezeigt werden,
184 in welchen organisatorischen, curricularen und personellen Verzahnungsmaßnahmen
185 Geographie-Fachleiterinnen und -Fachleiter aktuell involviert sind und welche
186 Optimierungsansätze sie sehen.

187

188 **2.3 Das Praxissemester als Kristallisationspunkt des Theorie-Praxis-Bezuges**

189 Befragungsergebnisse legen nahe, dass der Praxisbezug in den Augen von Studierenden
190 wie auch Lehrkräften gar nicht groß genug sein könne (König & Rothland 2018). Unter
191 anderem um dieser Forderung Rechnung zu tragen, wurden in den letzten Jahren
192 zunehmend bereits in der ersten Phase verlängerte schulpraktische Phasen mit dem Ziel
193 einer besseren Verbindung von Theorie und Praxis eingeführt (Zorn 2020). Mittlerweile
194 ist in gut zwei Drittel der Bundesländer ein Praxissemester fester Bestandteil der ersten
195 Phase der Lehrkräftebildung (Ulrich et al. 2020). Ein Vergleich der bundesweiten
196 Konzeptionen des Praxissemesters verdeutlicht allerdings, dass dessen Intention nicht

197 vollständig geklärt ist. Nach Weyland (2010) ist ein ganzes Spektrum möglicher
 198 Zielsetzungen denkbar, die sich den drei Bezugssystemen *Wissenschaft*, *Praxis* und
 199 *Person* zuordnen lassen (siehe Figur 1). Alle drei Bezugssysteme stehen in einer
 200 Wechselbeziehung zueinander und tragen zur Professionalisierung der Studierenden bei.



201

202 **Fig. 1: Spektrum möglicher Zielsetzungen des Praxissemesters (eigene Darstellung nach Weyland**
 203 **2010, S. 323)**

204 Die in Deutschland beobachtbaren „heterogenen Praxiskulturen“ (Ulrich & Gröschner
 205 2020, S. V) bei der Ausgestaltung des Praxissemesters gehen mit einer jeweils
 206 konzeptionell unterschiedlichen Positionierung im Dreieck der drei Bezugssysteme
 207 einher. Als Studienelement der ersten Phase ist das Praxissemester allerdings zunächst
 208 aus einer erkenntnisbezogenen beziehungsweise wissenschaftlichen und nicht aus einer
 209 handelnd-pragmatischen beziehungsweise praxisorientierten Perspektive zu betrachten.
 210 Entsprechend sollte ein theoretischer und forschungsmethodischer Erkenntnisgewinn im
 211 Zentrum des Interesses stehen (Weyland 2010). Das *Forschende Lernen* stellt dabei den
 212 hochschuldidaktischen Ansatz schlechthin für das Praxissemester dar (Weyland &
 213 Wittmann 2015) und ist bundesweit in unterschiedlichen Akzentuierungen in vielen
 214 Rahmenvorgaben verankert (z.B. MSW 2010). Aus subjektiver Perspektive sollen durch
 215 Anbahnung eines forschenden Habitus Praxis und Theorie reflexiv in Beziehung gesetzt
 216 werden. Grundsätzlich können im Praxissemester durchaus handelnd-pragmatische
 217 Zielsetzungen angestrebt werden, da sich die drei Bezugssysteme nicht gegenseitig
 218 ausschließen. Inwiefern die verschiedenen Zielebenen tatsächlich verfolgt werden, hängt
 219 auf curricularer Ebene von den in den Bundesländern jeweils geltenden Rahmenvorgaben
 220 und, in der konkreten Umsetzung allerdings wohl noch wesentlich wirksamer, von der

221 Positionierung der individuellen Akteurinnen und Akteure zu den drei Bezugssystemen
222 sowie innerhalb des Kontinuums der mannigfaltigen Theorie-Praxis-Relationierungen ab
223 (Zorn 2020). Forschungsergebnisse legen nahe, dass verschiedene beteiligte
224 Akteursgruppen (zum Beispiel Studierende, Mentorinnen und Mentoren, Dozierende,
225 Seminarlehrende) und Institutionen (zum Beispiel Schule, Hochschule, Studienseminar)
226 teils divergierende Erwartungen und Zielsetzungen mit dem Praxissemester verbinden.
227 Während beispielsweise Mentorinnen und Mentoren sowie Studierende primär den
228 Erwerb professioneller Handlungskompetenz anstreben, steht für Universitätsdozierende
229 zumeist die theoriegeleitete Reflexion der Praxissituation im Vordergrund (Ulrich &
230 Gröschner 2020). Umso relevanter erscheint eine intensive Kooperation zwischen den
231 involvierten Institutionen und Akteurinnen beziehungsweise Akteuren.

232 Trotz einer Zunahme der Forschungsaktivitäten rund um das Praxissemester in den
233 letzten Jahren, dominieren bislang begrenzt belastbare Evaluationsstudien. In Nordrhein-
234 Westfalen werden die Schule und das ZfsL (Zentrum für schulpraktische
235 Lehrerbildung) durch die Studierenden als Lernorte positiv bewertet, wohingegen die
236 Universität kritischer gesehen wird (MSW 2016). Die mentorielle Begleitung spielt eine
237 herausragende Rolle für das Praxissemester. Allerdings scheinen theoretische Impulse
238 seitens der Mentorinnen und Mentoren eher selten zu sein (Zorn 2020) und die
239 Studierenden kritisieren die mangelnde Abstimmung zwischen den am Praxissemester
240 beteiligten Institutionen (König & Rothland 2018).

241 Erkenntnisse zum Praxissemester im Fach Geographie liegen bislang lediglich in Form
242 von Erfahrungsberichten oder Teilevaluationen an einzelnen Standorten vor. Teilweise
243 äußerten die Studierenden den Wunsch nach einer stärkeren individuellen Unterstützung
244 bei der Durchführung der Studienprojekte. Zudem betonen die Verantwortlichen die hohe
245 Relevanz einer intensiven Kooperation zwischen Universität und Schule (Wrenger et al.
246 2017). Bohle & Jahnke beschreiben die Diskrepanz zwischen dem Praxisverständnis
247 vieler Studierender als Unterrichtsplanung/-durchführung und dem vieler
248 Universitätslehrender als Praxis der Lehr-Lern-Forschung als eine zentrale
249 Problemstellung. Während eigenes unterrichtliches Handeln als „Praxis“
250 uneingeschränkt positiv bewertet wird, stufen Studierende die Lehr-Lern-Forschung als
251 „Theorie“ ein, die eher als lästige Zusatzaufgabe empfunden wird (Bohle & Jahnke 2020).

252

253

254 3. Forschungsfragen

255 Fachleiterinnen und Fachleiter, als zentrale gestaltende Akteurinnen und Akteure der
 256 Seminarsausbildung, weisen eine Expertenperspektive auf die Ausbildungskohärenz
 257 zwischen erster und zweiter Phase sowie auf phasenübergreifende
 258 Verzahnungsmaßnahmen auf. Sie sind in einigen Bundesländern nicht nur direkt an der
 259 Durchführung des Praxissemesters beteiligt, sondern haben zudem Einblicke in
 260 möglicherweise mit der verlängerten Praxisphase einhergehende Veränderungen der
 261 Eingangskompetenzen angehender Lehrkräfte zu Beginn der zweiten Phase.

262 Hieran anknüpfend untersucht die vorliegende Arbeit folgende Forschungsfragen:

263 Wie nehmen Fachleiterinnen und Fachleiter die Ausbildungsprogression zwischen den
 264 ersten beiden Phasen der Lehrkräftebildung im Fach Geographie wahr und welche
 265 Optimierungsmöglichkeiten sehen sie?

- 266 • Inwiefern erleben Fachleiterinnen und Fachleiter Inkohärenzen zwischen der
 267 ersten und zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung?
- 268 • Wie und in welchem Umfang erfolgt eine Verzahnung zwischen erster und
 269 zweiter Phase und welche Optimierungsmöglichkeiten sehen Fachleiterinnen und
 270 Fachleiter hier?
- 271 • Wie bewerten Fachleiterinnen und Fachleiter die Rolle des Praxissemesters?

272

273 4. Forschungsdesign

274 4.1 Methodik

275 Die Datenerhebung für die vorliegende Studie erfolgte mittels Experteninterviews auf
 276 Grundlage eines Interviewleitfadens, der im Gesprächsverlauf flexibel gehandhabt wurde
 277 (Bogner et al. 2014). Die Entwicklung des Erhebungsinstruments ist Ergebnis einer
 278 ausführlichen Literaturrecherche, explorativer Experteninterviews, zweier Pilotierungen
 279 sowie Arbeitsgruppendifkussionen im Anschluss an die jeweiligen Schritte. Letztlich
 280 wurden in den Interviews vier große Themengebiete behandelt: a) Die Perspektive der
 281 Fachleiterinnen und Fachleiter auf die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (z.B. „*Welche*
 282 *Voraussetzungen bringen die Referendarinnen und Referendare aus der ersten Phase mit*
 283 *in den Vorbereitungsdienst?*“), b) das Fach Geographie (z.B. „*Von welchen Innovationen*
 284 *hat der Geographie-Unterricht in den letzten Jahren besonders profitiert?*“), c) den

285 Aufbau der Geographie-Lehrkräftebildung (z.B. „*Inwiefern erfolgt in der Praxis eine*
286 *Verzahnung zwischen der ersten und zweiten Phase?*“) und d) die Ausbildungspraxis in
287 der zweiten Phase (z.B. „*Wie sieht für Sie eine richtig gelungene Geographie-*
288 *Seminarsitzung aus?*“). Mit einem zusätzlichen Fragebogen wurden demographische und
289 berufliche Informationen erhoben. Alle Interviews wurden aufgezeichnet und vollständig
290 transkribiert.

291 Das Interviewmaterial wurde anschließend qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewertet
292 (Mayring 2015). Auf Grundlage mehrerer Materialdurchgänge wurden hierfür in einem
293 iterativen Verfahren induktive Kategorien entwickelt und um deduktive Kategorien
294 erweitert (z.B. die Zielsetzungen des Praxissemesters nach Weyland (2010) sowie in den
295 Rahmenvorgaben für Nordrhein-Westfalen (MSW 2010)). Begleitet wurde der Prozess
296 durch regelmäßige Arbeitsgruppen-Diskussionen der induktiv gebildeten Kategorien
297 anhand exemplarischer Interviewpassagen. Die Codierung der Daten erfolgte mittels des
298 Programmes MAXQDA. Durch die parallele Arbeit am Interviewmaterial einer zweiten
299 Analytistin und parallele Absprachen konnte die Intercooderreliabilität sichergestellt
300 werden. Das Vorgehen schließt entsprechend die in der naturwissenschaftsdidaktischen
301 qualitativ-inhaltsanalytischen Forschung gängigen Maßnahmen der Qualitätssicherung
302 ein (Göhner & Krell 2020). Aufgrund der exponierten Position der Fachleiterinnen und
303 Fachleiter wurden die Personenangaben und die Interviews vollständig anonymisiert
304 (Farb-Codes).

305

306 **4.2 Stichprobe**

307 Insgesamt wurden 23 Fachleiterinnen und Fachleiter aus zwölf verschiedenen
308 Bundesländern für die zweite Phase der gymnasialen Lehrkräftebildung im Fach
309 Geographie interviewt. Um sich vor dem Hintergrund der unterschiedlichen
310 Rahmenbedingungen in den Ländern ein möglichst fundiertes Bild zu verschaffen, wurde
311 großer Wert darauf gelegt, Fachleiterinnen und Fachleiter aus allen Regionen der
312 Bundesrepublik zu befragen. Die Interviews dauerten dabei zwischen 58 Minuten und
313 einer Stunde und 59 Minuten.

314 Durchschnittlich weisen die Expertinnen und Experten eine Unterrichtserfahrung von
315 21,2 Jahren auf und fungieren seit neun Jahren als Fachleiterinnen beziehungsweise
316 Fachleiter. Folglich konnten sie im Mittel etwa 11 Jahre Erfahrung als Lehrkraft

317 vorweisen, bevor sie zu Ausbildungslehrkräften ernannt wurden. Neben ihrer
 318 Ausbildungstätigkeit im Rahmen der zweiten Phase, geben die Fachleiterinnen und
 319 Fachleiter im Mittel neun (zwischen null und 17) eigene Unterrichtsstunden pro Woche.
 320 Die Auswahl der Probandinnen und Probanden für die Studie war ebenfalls von der
 321 Intention geleitet, eine möglichst große Bandbreite an Erfahrung als Fachleiterin
 322 beziehungsweise Fachleiter (zwischen zwei und 17 Jahren) sowie an zusätzlichen
 323 Qualifikationen abzudecken. Knapp die Hälfte der Teilnehmenden hat Erfahrungen oder
 324 arbeitet zusätzlich als Hochschul-Dozentin oder -Dozent in der Geographie(-didaktik).
 325 Die Mehrheit der Fachleiterinnen und Fachleiter gibt zudem Geographie-Fortbildungen
 326 für Lehrkräfte. 57 % haben bereits an Geographie-Schulbüchern mitgewirkt oder
 327 Aufsätze in Fachzeitschriften publiziert.

328

329 **5. Ausgewählte Forschungsergebnisse**

330 **5.1 Inkohärenzen zwischen der ersten und zweiten Phase der Geographie- 331 Lehrkräftebildung**

332 Aus den Interviews lassen sich verschiedene Inkohärenzen zwischen der ersten und
 333 zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung ableiten, die sich unter *Distanz der*
 334 *universitären Forschung und Lehre zur schulischen Praxis* und *Zuständigkeitsdiffusion*
 335 *zwischen erster und zweiter Phase* subsumieren lassen.

336 **Distanz der universitären Forschung und Lehre zur schulischen Praxis**

337 Bezüglich einer **Kohärenz auf fachwissenschaftlicher Ebene** zeigt sich kein
 338 einheitliches Bild. In den Augen eines Teils der Fachleiterinnen und Fachleiter ist die
 339 fachwissenschaftliche Ausbildung in der ersten Phase „*viel zu wenig verknüpft mit dem,*
 340 *was die Referendare später in den Schulen beibringen müssen*“ (Lila3). Gleichzeitig
 341 betont ein Teil der Teilnehmenden, dass „*gerade am Gymnasium ein Lehrer nicht eins-*
 342 *zu-eins dafür ausgebildet werden sollte, was er dann in der Schule unterrichtet*“ (Blau6).
 343 Vielmehr sei dies „*Zeichen eines vertieften Uni-Studiums*“ (Gold1) und erhöhe die
 344 Flexibilität im Denken (Schwarz1).

345 Der universitären Geographiedidaktik wird eine gewisse **Blindheit für die**
 346 **Anforderungen der Schulpraxis** zugeschrieben. Aus der Analyse der Interviewdaten
 347 geht hervor, dass in den Augen vieler Fachleiterinnen und Fachleiter „*vielfach [die]*
 348 *didaktische Forschung an der Schulrealität vorbeigeht*“ (Lila3). Oftmals würde der

349 „realistische Einblick [fehlen], wie Unterricht eigentlich funktioniert und was da
 350 eigentlich gebraucht [werden] würde“ (Blau1). Begründet wird dies dadurch, dass viele
 351 Dozierende kaum Schulerfahrung aufweisen würden (Blau3). Lila3 führt als Beispiel
 352 stark konstruktivistisch geprägte Ansätze in der Exkursionsdidaktik an: „Sind Sie mal auf
 353 Exkursion gewesen mit einer 8. Klasse? Viel Spaß! Versuchen Sie das dann mal!“ Beim
 354 Entwickeln von Unterrichtsbeispielen müsste in den Augen eines Großteils der
 355 Teilnehmenden ein stärkeres Augenmerk auf Lehrplanpassung gerichtet werden, um eine
 356 tatsächliche Nutzung durch Lehrkräfte zu gewährleisten.

357 Grundsätzliche betonen die Ausbildungslehrkräfte der zweiten Phase, dass sie **keine**
 358 **Redundanzen in der fachdidaktischen Lehre an der Universität** wahrnehmen.
 359 Allerdings wird die **fehlende unterrichtspraktische Anbindung der fachdidaktischen**
 360 **Lehre** als ein zentraler Problempunkt herausgestellt. Blau1 spricht von einer
 361 „systeminhärenten“ Schwäche. Insbesondere in der Didaktik müsste eigentlich eine viel
 362 stärkere Verzahnung zwischen Theorie und unterrichtspraktischer Anwendung erfolgen.
 363 Die Fachleiterinnen und Fachleiter explizieren die Problematik einer rein theoretisch-
 364 abstrakten Vermittlung geographiedidaktischer Inhalte. Dies führe zwar zu einem
 365 „theoretischen Fundus“ (Blau6) und einem „Sprechen [...] in diesen Idiomen“ (Weiß1),
 366 die Studierenden hätten aber „eigentlich viel zu wenig ein Verhältnis dazu“ (ebd.).
 367 Hieraus resultieren in den Augen der Expertinnen und Experten Überforderung, eine
 368 Diskrepanz zwischen den verwendeten wissenschaftlichen Terminologien und dem
 369 tatsächlichen Verständnis (Weiß1) sowie eine mangelnde Vorstellung von der
 370 tatsächlichen Umsetzbarkeit (Braun1, Orange1).

371 Die Analyse des Datenmaterials liefert Hinweise darauf, dass auch unter den
 372 Fachleiterinnen und Fachleitern verschiedene Verständnisse zum Verhältnis von Theorie
 373 und Praxis in der Lehrkräftebildung vorherrschen. Während etwa die Formulierung
 374 „Anwenden der Theorie“ (Blau6, Lila4) auf ein Transferkonzept bei den betreffenden
 375 Expertinnen und Experten schließen lassen könnte, deuten andere Ausführungen eher auf
 376 eine Transformationsüberzeugung hinsichtlich der Relationierung von Theorie und
 377 Praxis hin (Neuweg, 2018). Blau2 betont etwa die Relevanz dessen, einen Vergleich
 378 zwischen Stundenplanung und –durchführung zu ziehen und auf Grundlage dieses
 379 Reflexionsprozesses „Schlüsse daraus [zu ziehen] und sein [...] Verhalten dadurch
 380 ändern [zu können]“.

381 **Zuständigkeitsdiffusion zwischen erster und zweiter Phase**

382 Die Analyse der Interviewdaten legt eine gewisse Zuständigkeitsdiffusion zwischen den
 383 ersten beiden Phasen der Geographie-Lehrkräftebildung nahe. Exemplarisch zeigt sich
 384 diese an der **Uneinigkeit der Fachleiterinnen und Fachleiter über die Verortung der**
 385 **Fachdidaktik**. Lila3 beschreibt eine Art permanenten Zwiespalt aufgrund dieser
 386 Diffusität: „*Was kann man an der Uni machen, ohne mir was wegzunehmen? Was mache*
 387 *ich vielleicht dann redundant, was die schon an der Uni gemacht haben?*“ Während ein
 388 Großteil der Interviewten für eine Stärkung der Fachdidaktik in der ersten Phase plädiert,
 389 votieren andere eher für eine Verschiebung in die zweite Phase. Als Ursachen werden die
 390 bereits beschriebene Überforderung durch eine rein theoretische Fachdidaktik sowie eine
 391 Schwächung der fachwissenschaftlichen Ausbildung (Braun1) angeführt.

392 Insgesamt spiegeln die Aussagen der Fachleiterinnen und Fachleiter ein **diffuses Bild der**
 393 **Zielsetzungen der ersten in Abgrenzung zur zweiten Phase** wider. Stellvertretend für
 394 diese Unklarheit hinsichtlich der Zielvorstellungen führt Lila4 an: „*Ich glaube, die*
 395 *Klärung dessen, was jetzt die zweite Phase genau macht, ist einfach noch nicht so ganz*
 396 *[erfolgt].“* Gefragt nach den Zielsetzungen der jeweiligen Phasen, verbleiben die
 397 Antworten häufig auf einer relativ abstrakten Ebene („*Letztendlich geht es auch um*
 398 *Konzeptwissen, ja, aber irgendwie auch auf einem anderen Niveau, würde ich sagen.*“
 399 (Schwarz2)), es wird auf die Rahmenvorgaben verwiesen oder auf Eindrücke aus der
 400 eigenen Studienzeit rekurriert.

401 Die Ausführungen in diesem Kapitel legen den Schluss nahe, dass häufig kein
 402 elaboriertes Bild von der ersten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung gegeben ist.
 403 Gleichzeitig verbleiben die Ausbildungspraxis und die Curricula der zweiten Phase nach
 404 außen hin ebenso opak (Dorsch et al. 2018) - entsprechend ebenfalls für
 405 Hochschuldozierende der ersten Phase. Dies legt eine gewisse Sprachlosigkeit zwischen
 406 den Phasen im Sinne eines fehlenden geteilten Verständnisses darüber nahe, wie eine
 407 kohärenzstiftenden Ausbildungsgestaltung auszusehen habe. Im Folgenden wird sich
 408 zeigen, dass diese metaphorische Sprachlosigkeit häufig Resultat einer tatsächlichen
 409 Sprachlosigkeit zwischen den Phasen ist.

410

411 **5.2 Aktuelle phasenübergreifende Verzahnung**

412 Zielsetzung einer gelingenden Verzahnung ist es, die individuellen Stärken der einzelnen
 413 Phasen der Lehrkräftebildung gewinnbringend in die jeweils anderen zu transferieren.

414 Idealerweise profitiert somit die zweite Phase von der Expertise der ersten Phase
 415 (Wissenschaftlichkeit) und vice versa (didaktische und methodische Kenntnisse zur
 416 Vermittlung unterrichtspraktischer Handlungskompetenz) (Hericks 2004).

417 Die folgende Tabelle zeigt die durch die Fachleiterinnen und Fachleiter in den Interviews
 418 beschriebenen aktuellen Maßnahmen der Verzahnung. Während es sich bei den in roter
 419 Schrift gehaltenen Maßnahmen um institutionell verankerte oder zumindest institutionell
 420 angebahnte Maßnahmen handelt, beruhen die blauen auf rein persönlicher Initiative. Die
 421 Kategorisierung in organisatorische, curriculare und personelle Maßnahmen (Hericks
 422 2004) hat primär veranschaulichende Funktion. In der Umsetzung gehen etwa die
 423 curricularen Maßnahmen stets auch mit einer personellen Verzahnung einher und sind
 424 daher nicht trennscharf unterscheidbar (ebenso in Figur 5).



organisatorische	curriculare	personelle
Abstimmungs- veranstaltungen	Praxissemester	persönliche und informelle Zusammenarbeit mit Fachdidaktikerinnen bzw. -didaktikern
	gemeinsame Lehrveranstaltungen von Fachleiterinnen bzw. Fachleitern und Dozierenden an der Universität	Studierende hospitieren am Studienseminar
	Fachleiterinnen bzw. Fachleiter mit Lehrauftrag an der Universität	Fachleiterinnen bzw. Fachleiter besuchen mit dem Seminar Veranstaltungen an der Universität

425

426 **Fig. 2: Aktuelle Maßnahmen der Verzahnung zwischen erster und zweiter Phase in der**
 427 **Geographie-Lehrkräftebildung (eigene Darstellung)**

428 Der tabellarischen Darstellung nicht zu entnehmen ist der Umstand, dass etwa zwei
 429 Drittel der Fachleiterinnen und Fachleiter nach eigener Angabe in keinerlei oder
 430 höchstens sehr geringem Austausch mit der ersten Phase stehen.

431 Bestehende Kooperationen kommen meist auf eigene Initiative hin zustande und werden
 432 in Form eines informellen Austausches mit Geographiedidaktikerinnen und -didaktikern
 433 vor Ort realisiert. Institutionalisierte Formen der Verzahnung gewannen in den letzten
 434 Jahren durch die Einführung des Praxissemesters an vielen Standorten an Relevanz. Hier

435 erfolgt eine Abstimmung der Curricula sowie bisweilen eine gemeinsame Durchführung
 436 von Lehrveranstaltungen. Einige Ausbildungslehrkräfte besuchen zudem
 437 institutionalisierte Abstimmungsveranstaltungen (Schulgeographentag, HGD-
 438 Symposium, Theorie-Praxis-Dialog etc.).

439 Grundsätzlich nehmen die Expertinnen und Experten durch die Zusammenarbeit im
 440 Rahmen des Praxissemesters eine Annäherung zwischen erster und zweiter Phase wahr:
 441 *„Also ich würde sagen, die Lücke ist auf jeden Fall kleiner geworden durch das*
 442 *Praxissemester.“* (Lila4) Vor diesem Hintergrund werden im Folgenden die Perspektiven
 443 auf das Praxissemester genauer beleuchtet.

444

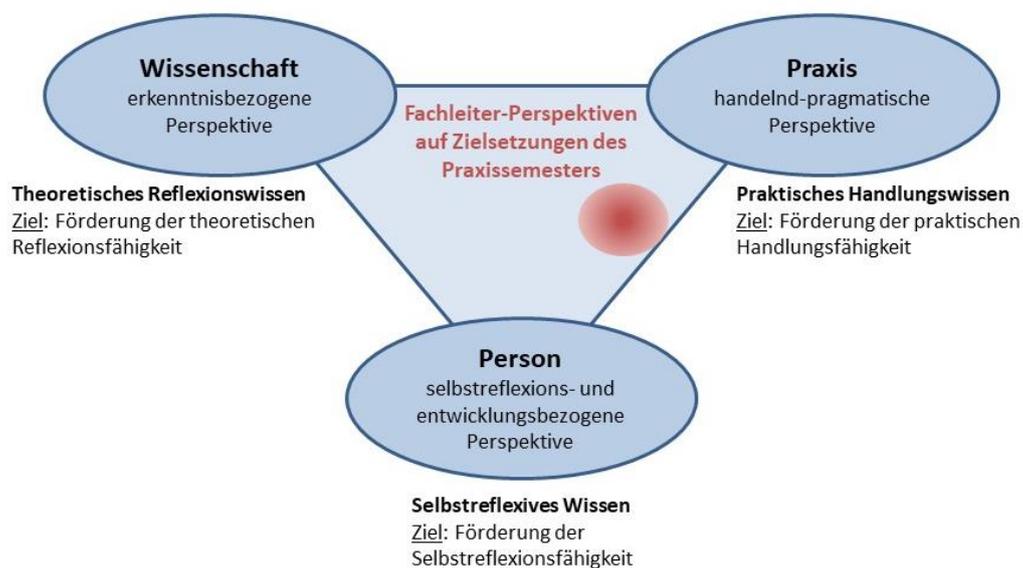
445 **5.3 Das Praxissemester im Fach Geographie**

446 Fachleiterinnen und Fachleiter aus Bundesländern, in denen das Praxissemester bereits
 447 Bestandteil der ersten Phase ist, sind an vielen Standorten direkt an dessen Umsetzung
 448 beteiligt und weisen folglich einen breiten Erfahrungsschatz mit diesem Instrument auf.
 449 Bei ihren Darstellungen der Vorzüge des Praxissemesters nimmt, der Terminologie von
 450 Weyland (2010) folgend, vor allem die **handelnd-pragmatische Perspektive (Praxis)**
 451 eine prominente Rolle ein. Als besonders gewinnbringend wird es angesehen, dass die
 452 Studierenden frühzeitig einen Einblick in den Rhythmus sowie die organisatorischen
 453 Abläufe schulischen Arbeitens erhalten. Die Studierenden *„haben [so] eben schon relativ*
 454 *früh den Bezug oder mal kennen gelernt, wie der Beruf wirklich aussieht“* (Rot2).
 455 Exemplarisch werden hier etwa Konferenzen oder Korrekturphasen angeführt. Als
 456 weiteren zentralen Aspekt stellen die Expertinnen und Experten die Planung und
 457 Durchführung unterrichtlichen Handelns heraus. Dies sei insbesondere gut für das
 458 *„Unterricht erleben“* (Rot1). Durch die Erfahrungen im Praxissemester weisen viele
 459 Referendarinnen und Referendare zu Beginn bereits ein wesentlich höheres
 460 unterrichtspraktisches Niveau (Rot2) auf. Lila4 beschreibt, dass diese *„sehr gut schon in*
 461 *der Planung, also auch sehr analytisch“* sind.

462 Der **selbstreflexions- und entwicklungsbezogenen Perspektive (Person)** wird eine
 463 gleichermaßen hohe Bedeutung zugemessen. Das Praxissemester trägt in der
 464 Wahrnehmung der Fachleiterinnen und Fachleiter zur Entwicklung eines professionellen
 465 Selbstkonzeptes bei. Es ermöglicht, *„die Lehrerrolle an der eigenen Haut zu erfahren“*
 466 (Rot1). Ein weiterer gewichtiger Vorteil wird in der Klärung der individuellen

467 Berufseignung und –perspektive gesehen. Durch das Praxissemester hätten die
 468 angehenden Lehrkräfte bereits einige zentrale Fragen für sich beantwortet: „Ist das etwas
 469 für mich, was ich in den nächsten 30 [...] Jahren machen will?“ (Lila2) oder „Was
 470 bedeutet die Entscheidung Schule für mich?“ (Schwarz2). Die Funktion der
 471 Berufswahlüberprüfung ist in den meisten Rahmenkonzeptionen verankert, theoretisch
 472 jedoch durchaus umstritten (Ulrich et al. 2020).

473 Die Analyse der Interviewdaten offenbart, dass die **erkenntnisbezogene Perspektive**
 474 (**Wissenschaft**) als Vorzug überhaupt nicht thematisiert wird. Entsprechend scheint der
 475 von universitärer Seite intendierten Zielsetzung einer Förderung der theoretischen
 476 Reflexionsfähigkeit sowie eines forschenden Habitus seitens der Fachleiterinnen und
 477 Fachleiter kaum Bedeutung zugemessen zu werden. Die Ausführungen deuten darauf hin,
 478 dass sie primär handelnd-pragmatische (Praxis) sowie selbstreflexions- und
 479 entwicklungsbezogene (Person) Zielsetzungen mit dem Praxissemester verbinden.
 480 Untenstehende Grafik stellt den Versuch einer Verortung der Perspektiven der
 481 Fachleiterinnen und Fachleiter innerhalb des Dreiecks möglicher mit dem Praxissemester
 482 verbundener Zielsetzungen (Weyland 2010) dar.



483

484 **Fig. 3: Verortung der Perspektiven der Fachleiterinnen und Fachleiter auf Zielsetzungen des**
 485 **Praxissemesters im Dreieck Wissenschaft-Praxis-Person (eigene Darstellung)**

486 Untermauert wird dieses Analyseergebnis durch die Kritikpunkte, die dem
 487 Praxissemester attestiert werden. Grundsätzlich bemängeln einige Expertinnen und
 488 Experten die Praxisferne der universitären Forschungsperspektive. Grau2 würde „da
 489 vielleicht diesen großen Theoriebereich austreichen, von dem auch die Studierenden

490 sagen, dass das weniger hilfreich ist“. Die Darstellungen weisen auf divergierende
 491 Praxis-Verständnisse hin, etwa wenn Lila3 erläutert, das universitäre Verständnis von
 492 Praxis als Lehr-Lern-Forschung habe „für mich wenig mit Praxis zu tun. [...] Da wird
 493 halt von den Universitäten das Wort Praxissemester anders definiert, als ich es mir
 494 gewünscht hätte.“ Schwarz2 expliziert die Schwierigkeit unterschiedlicher
 495 Strukturlogiken der Systeme Schule und Hochschule: „Das in einem Praxissemester zu
 496 machen in einem System wie Schule ist nicht so einfach, wie die Uni sich das denkt, weil
 497 Schule echt anders funktioniert als Uni und da immer noch der Faktor Schüler ist und
 498 Lehrer.“

499 Zur aktuellen Realisierung der Praxissemesterkonzeptionen liefern die Interviewdaten
 500 Hinweise auf Mängel in der Verzahnung zwischen den Universitäten und Schulen
 501 beziehungsweise Seminarstandorten: „Eigentlich müssten wir alle in einem Raum sitzen
 502 und [...] so richtig verzahnt ist es nicht. Da kocht schon jeder sein eigenes Süppchen.“
 503 (Schwarz2) Als weiterer Kritikpunkt wird die häufig mangelnde mentorielle Begleitung
 504 an den Schulen identifiziert: „Es fehlt hier oft der fachdidaktisch starke Geograph an der
 505 Schule.“ (Rot1) Unterrichtserfahrung sei nur gewinnbringend, wenn diese intensiv durch
 506 Mentorinnen und Mentoren begleitet und unter Rekurs auf fachdidaktische Theorie
 507 reflektiert werde. In absoluten Einzelfällen nimmt das Betreuungsdefizit bedingt durch
 508 Lehrkräftemangelsituationen gar extreme Formen an (z.B. eigenverantwortlicher
 509 Unterricht, Klassenleitungen).

510 Die Fachleiterinnen und Fachleiter aus Bundesländern, in denen bislang kein
 511 Praxissemester eingeführt wurde, zeigten sich mehrheitlich mit der grundsätzlichen
 512 Konzeption vertraut. Anderenfalls wurde diese während des Interviews erläutert. Sie
 513 stehen der Einführung eines Praxissemesters fast ausnahmslos positiv gegenüber.
 514 Lediglich eine Interviewpartnerin bringt eine ambivalente Sichtweise zum Ausdruck.
 515 Sowohl die fachliche Sicherheit als auch die persönliche Reife könnte während des
 516 Studiums bisweilen noch nicht in ausreichendem Maße gegeben sein, um den
 517 Belastungen schulischen Arbeitens standzuhalten (Blau6). Vorzüge eines potentiellen
 518 Praxissemesters werden ebenfalls primär in der Förderung der praktischen
 519 unterrichtlichen Handlungsfähigkeit (Praxis) sowie der Selbstreflexionsfähigkeit
 520 (Person) der Studierenden gesehen. Ebenso wird die Möglichkeit einer frühzeitigen
 521 Berufswahlüberprüfung begrüßt. Einige Fachleiterinnen und Fachleiter sehen im
 522 Praxissemester eine Möglichkeit, der in Kapitel 5.1 dargestellten Inkohärenz einer
 523 fehlenden unterrichtspraktischen Anbindung der fachdidaktischen Lehre

524 entgegenzuwirken. Das Praxissemester ermögliche „*eine theoretische Reflexion, [...] die*
 525 *ja dann wirklich auf einer Praxis basiert und also jetzt nicht dieses reine Theoretisieren*
 526 *ist*“ (Blau3).

527 Zusammenfassend lässt sich eine Diskrepanz zwischen der Zielsetzung der Förderung der
 528 theoretischen Reflexionsfähigkeit (Wissenschaft) und den Zielperspektiven, die die
 529 Fachleiterinnen und Fachleiter mit dem Praxissemester verbinden (Praxis, Person),
 530 konstatieren. Praxis im Sinne einer fachdidaktisch reflektierten Erprobung von Unterricht
 531 wird eine wesentlich höhere Bedeutung zugeschrieben als der Lehr-Lern-Forschung und
 532 der damit verbundenen Entwicklung eines forschenden Habitus. Auf Basis der
 533 Interviewdaten kann angenommen werden, dass die Kooperation zwischen den
 534 verschiedenen am Praxissemester beteiligten Institutionen und Akteursgruppen
 535 Verbesserungspotenziale aufweist, weswegen die primäre Zielsetzung einer stärkeren
 536 Verbindung von Theorie und Praxis bislang wohl lediglich eingeschränkt erreicht wird.

537

538 **5.4 Optimierungsansätze zur phasenübergreifenden Verzahnung**

539 Die Forderung nach einer verstärkten phasenübergreifenden Verzahnung ist in der
 540 geographiedidaktischen Forschung nicht neu (I. Hemmer & M. Hemmer 2000; I. Hemmer
 541 & Obermaier 2003a; Hof & Hennemann 2013) und wurde zudem in den
 542 Rahmenvorgaben für die Lehrkräftebildung verankert (DGfG 2010; KMK 2012; KMK
 543 2019/2008). Nichtsdestotrotz offenbaren die Interviewdaten hier erhebliche Defizite. So
 544 steht die Mehrheit der Interviewpartnerinnen und -partner aktuell in keinerlei
 545 Kooperationsverhältnis mit der ersten Phase. Gleichzeitig spiegeln viele Aussagen ein
 546 großes Interesse an einer stärkeren Zusammenarbeit wider (Orange1: „[...] *sehe ich eine*
 547 *große Chance*“, Türkis1: „[...] *würde das als sehr gewinnbringend empfinden*“)

548 **Kriterien für eine gelingende phasenübergreifende Verzahnung**

549 Um dieser Diskrepanz auf den Grund zu gehen, vor allem aber auch als Impuls für
 550 zukünftige Kooperationen, wurden aus den Interviewdaten sechs allgemeine Kriterien für
 551 eine gelingende Verzahnung zwischen der ersten und zweiten Phase aus Sicht der
 552 Fachleiterinnen und Fachleiter abgeleitet:



553

554

Fig. 4: Kriterien für eine gelingende phasenübergreifende Verzahnung aus Sicht der Fachleiterinnen und Fachleiter (eigene Darstellung)

555

556 Absolute Grundvoraussetzung für eine gelingende Verzahnung ist die **Bereitschaft** des
 557 Ausbildungspersonals der ersten und zweiten Phase, wie Blau2 erläutert: „*Da müssen*
 558 *halt beide Seiten aktiv dazu bereit sein.*“ Blau4 berichtet exemplarisch von einem
 559 Hochschulstandort, an dem seitens der Fachdidaktikerinnen und -didaktiker keine
 560 übermäßige Bereitschaft zur Kooperation gezeigt wurde. Umgekehrt steht etwa Grau1 in
 561 intensivem Austausch mit der ersten und Phase, an dem auch von universitärer Seite „*das*
 562 *Interesse ganz groß*“ sei.

563 Einen zweiten bedeutenden Faktor stellt die **Reziprozität** der Verzahnung dar. Die
 564 Fachleiterinnen und Fachleiter wünschen sich einen wechselseitigen Austausch auf
 565 Augenhöhe: „*Also ich fände es immer positiv, wenn man sich in beide Richtungen hin*
 566 *austauschen würde.*“ (Lila4) In der Wahrnehmung der Expertinnen und Experten werde
 567 die Ausbildungspraxis der ersten Phase seitens der zweiten Phase sehr stark rezipiert.
 568 Umgekehrt sei dies jedoch nicht der Fall (Lila4, Blau3). Blau3 stellt die Vorzüge eines
 569 reziproken Austauschs kurz und prägnant heraus: „*Gute Theorie braucht Praxis und gute*
 570 *Praxis braucht Theorie.*“

571 Als weitere Gelingensbedingung ist das Vorhandensein **zeitlicher Ressourcen**
 572 anzuführen. Es wird betont, dass sowohl seitens der ersten als auch der zweiten Phase
 573 „*wenig Zeit dafür*“ (Blau3) sei. Eine über die Rahmenvorgaben hinausgehende

574 **institutionelle Verankerung** der phasenübergreifenden Kooperation als Tätigkeitsfeld
575 würde zum einen stärker verpflichtenden Charakter aufweisen, zum anderen aber auch
576 als Legitimation für die Schaffung zeitlicher Ressourcen dienen.

577 Die Interviewdaten offenbaren zudem, dass die Expertinnen und Experten ein gewisses
578 Maß an **Kontinuität** bezüglich der Verzahnungsmaßnahmen als unabdingbar ansehen.
579 Vereinzelte „*Fortbildungen hier und da*“ (Blau3) ohne eine gewisse Regelmäßigkeit
580 führten dazu, dass man „*davon nicht profitieren kann*“ (Blau1). Verzahnungsstrukturen
581 müssten „*eine größere Kontinuität entfalten*“ (Lila4).

582 Abschließend wird einem **persönlichen Austausch** eine hohe Relevanz zugesprochen.
583 Erst durch persönliche Interaktion als Ausgangspunkt entstünden dann „*so wirklich*
584 *richtige Ideen*“ (Gelb1). Durch die persönliche Beziehung würden häufig längerfristige,
585 teils auch informelle Kooperationen (Schwarz1, Orange1) initiiert werden. Kein
586 allgemeines Kriterium, sondern vielmehr ein Hemmnis stellt für einige Fachleiterinnen
587 und Fachleiter die räumliche Distanz zwischen Seminar- und Hochschulstandort dar
588 (insbesondere mit Blick auf das Kriterium ‚persönlicher Austausch‘). Unter Umständen
589 könnten sich hier Erfahrungen mit virtuellen Austauschmöglichkeiten, die im Zuge der
590 Pandemiesituation gemacht wurden, zukünftig als gewinnbringend erweisen.

591 **Idealvorstellungen einer Verzahnung zwischen der ersten und zweiten Phase**

592 Gefragt nach ihren Idealvorstellungen zu einer Verzahnung zwischen der ersten und
593 zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung, nennen die Fachleiterinnen und
594 Fachleiter folgende organisatorische, curriculare und personelle (Hericks 2004)
595 Maßnahmen (siehe Figur 5). Ein Vergleich mit Figur 2 (‚Aktuelle Maßnahmen der
596 Verzahnung‘) zeigt, dass einige dieser Idealvorstellungen an einzelnen Standorten bereits
597 realisiert werden.



organisatorische	curriculare	personelle
Gemeinsame Fachschaft aus Universitätsdozierenden und Fachleiterinnen bzw. Fachleitern	Lehrkräfte mit Lehrauftrag an der Universität	Unterrichtsbesuche gemeinsam mit Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern
Abstimmungsveranstaltungen	Professionalisierung des Praxissemesters	Hospitationen in der zweiten Phase durch Studierende
Tagungen	Phasenübergreifender Ausbildungsplan	Besuch von Universitätsveranstaltungen mit dem Seminar
	Gemeinsame Konzeption von Seminaren und Fortbildungen	Zurverfügungstellung von Vorlesungen für die Seminausbildung
	Phasenübergreifende, gemeinsame Ausbildungsevaluation	Fachvorträge durch Universitätsdozierende an Schulen

598

599

600

Fig. 5: Idealvorstellungen der Fachleiterinnen und Fachleiter zu Maßnahmen einer phasenübergreifenden Verzahnung (eigene Darstellung)

601 Unter Berücksichtigung der aus den Interviewdaten abgeleiteten Kriterien für eine
 602 gelingende Verzahnung wird die Realisierung dreier dieser Maßnahmen im Folgenden
 603 genauer erläutert.

604 Hohe Priorität wird einer **Professionalisierung des Praxissemesters** eingeräumt.
 605 Grundsätzlich bietet die verlängerte schulpraktische Phase aufgrund ihres
 606 kontinuierlichen und institutionalisierten Charakters sowie des persönlichen Austausches
 607 zwischen den Akteurinnen und Akteuren der ersten und zweiten Phase günstige
 608 Voraussetzungen. Allerdings konnte gezeigt werden, dass die Fachleiterinnen und
 609 Fachleiter häufig andere Zielsetzungen (primär handelnd-pragmatische sowie
 610 selbstreflexions- und entwicklungsbezogene Perspektive) als Hochschullehrende
 611 (erkenntnisbezogene Perspektive) mit dieser verbinden. Da sich die verschiedenen
 612 Zielebenen nicht gegenseitig ausschließen, ist es grundsätzlich nicht problematisch, wenn
 613 verschiedene Akteursgruppen divergierende Zielsetzungen verfolgen. Durchaus
 614 problematisch erscheint es jedoch, wenn einzelne Zielebenen, zum Beispiel die
 615 erkenntnisbezogene Perspektive (Wissenschaft), negiert werden. Dieser Umstand könnte
 616 auf den beschriebenen Mangel an Kooperation bei der Durchführung des Praxissemesters
 617 zurückzuführen sein. Hier ist die Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Institutionen

618 und Akteursgruppen dringend zu intensivieren, um die Zielsetzungen sowie die Wege zu
619 deren Erreichung zu konkretisieren. Nicht zuletzt könnte dies zu einer gesteigerten
620 wechselseitigen Akzeptanz der jeweiligen Zielsetzungen führen. Bei entsprechender
621 Konzeption und Abstimmung bietet das Praxissemester zudem optimale Gelegenheiten,
622 der durch die Fachleiterinnen und Fachleiter beschriebenen Inkohärenz der
623 fachdidaktischen Lehre ohne schulpraktische Anbindung in der ersten Phase
624 entgegenzuwirken.

625 Für ein symmetrisches Kooperationsverhältnis scheint es eher hinderlich zu sein, dass die
626 alleinige Verantwortung für das Praxissemester als Studienelement bei den Hochschulen
627 liegt. Eine auch formal zwischen den Institutionen geteilte Verantwortung könnte zu einer
628 stärkeren Identifikation aller Beteiligten mit der Praxisphase und ihren Zielsetzungen
629 beitragen. Dringend herbeizuführen wäre eine flächendeckende Qualifizierung der
630 Mentorinnen und Mentoren an den Schulen. Es bedarf umfassender Kompetenzen, um
631 professionalisierend wirksame Reflexionsprozesse in Unterrichtsnachbesprechungen
632 initiieren zu können. Diese können nicht einfach vorausgesetzt werden. Idealerweise
633 werden die Qualifizierungsmaßnahmen institutionsübergreifend konzipiert und decken
634 beispielsweise die Bereiche Unterrichtsanalyse, Feedbackgespräche sowie
635 geographiedidaktische Schwerpunkte ab. Von Länderseite sind dringend
636 Deputatsstunden für Mentorinnen und Mentoren zu schaffen, um eine qualitativ
637 hochwertige Betreuung zeitlich zu ermöglichen.

638 Während die Geographie-Fachleiterinnen und –Fachleiter in den meisten Bundesländern
639 jährlich zu teils mehrtägigen Abstimmungsveranstaltungen zusammenkommen, finden
640 nur sehr vereinzelt Treffen mit dem Ausbildungspersonal der ersten Phase statt. Viele der
641 Expertinnen und Experten sehen entsprechend eine **gemeinsame Fachschaft aus**
642 **Universitätslehrenden und Fachleiterinnen beziehungsweise Fachleitern auf**
643 **Regional- oder Länderebene**, abhängig von Größe des Bundeslandes und der
644 Ausbildungssituation an den Hochschulen und Seminaren, als Optimierungsansatz. Als
645 limitierender Faktor ist zwar anzusehen, dass Teile der Referendarinnen und Referendare
646 die zweite Phase nicht im selben Bundesland absolvieren wie die erste, dieser wird sich
647 allerdings auch kaum auflösen lassen und stellt lediglich ein geringes Hemmnis dar.

648 Von großer Relevanz wäre in diesen Fachschaften ein symmetrischer Austausch auf
649 Augenhöhe (Gelingenskriterium ‚Reziprozität‘). Universitätslehrende könnten
650 fachdidaktische Innovationen und entsprechende Aufgabenbeispiele präsentieren, die

651 anschließend einem Experten-Rating durch die Fachleiterinnen und Fachleiter unterzogen
652 werden. Alternativ könnten Aufgabenbeispiele auch gemeinsam erstellt und an den
653 Seminarstandorten erprobt werden. Durch die Multiplikatorenfunktion der
654 Ausbildungslehrkräfte könnten Innovationen so zudem zügiger den Weg in die schulische
655 Praxis finden. Umgekehrt könnten die Vertreterinnen und Vertreter der zweiten Phase
656 Praxisbeispiele vorstellen, die gemeinsam unter fachdidaktischen Gesichtspunkten
657 diskutiert werden. Hierdurch könnte ein besseres wechselseitiges Verständnis, eben ein
658 Überwinden der Sprachlosigkeit zwischen den Phasen, erreicht werden.

659 Längerfristige informelle Kooperationen, die seitens der Fachleiterinnen und Fachleiter
660 als besonders gewinnbringend empfunden werden, könnten einer solchen Fachschaft
661 entspringen. Zudem sind hier weitere kooperative Maßnahmen denkbar, etwa das
662 Erstellen eines phasenübergreifenden Ausbildungsplanes, eine phasenübergreifende
663 Ausbildungsevaluation oder die **gemeinsame Konzeption von Fortbildungen**
664 **beziehungsweise Seminaren**. Unter Berücksichtigung der durch die Expertinnen und
665 Experten beschriebenen Blindheit der universitären Geographiedidaktik für die
666 Anforderungen der schulischen Praxis könnte sich letztere Verzahnungsmaßnahme als
667 besonders gewinnbringend erweisen. Durch die intensive Zusammenarbeit bekommen
668 die Vertreterinnen und Vertreter der zweiten Phase aktuelle Eindrücke aus der Forschung
669 und Lehre in der ersten Phase, während die Vertreterinnen und Vertreter der ersten Phase
670 einen besseren Einblick in die Anforderungen schulischen Arbeitens erhalten. Aussagen
671 von Teilnehmenden, die bereits Erfahrungen mit derartigen Kooperationen gemacht
672 haben, bekräftigen diesen Eindruck: *„Durch die gemeinsame Planung von*
673 *Veranstaltungen wissen wir ja auch, was wir fachlich [...] [und] geographiedidaktisch*
674 *jeweils für Vorstellungen haben. [...] Weil man [...] [so] natürlich auch mitbekommt,*
675 *was ist dem einen wichtig und was ist dem anderen wichtig und da machen wir ein rundes*
676 *Ganzes daraus.“* (Schwarz1)

677

678 **6. Diskussion**

679 Die Fachleiterinnen und Fachleiter nehmen diverse Inkohärenzen in der
680 phasenübergreifenden Geographie-Lehrkräftebildung wahr, deren Ursachen in den
681 mangelnden kooperativen Strukturen liegen könnten. Etwa zwei Drittel der interviewten
682 Ausbildungslehrkräfte pflegen keine oder kaum Kontakte zum Personal der ersten Phase.
683 Somit scheint sich die phasenübergreifende Verzahnung in der Geographie nicht

684 intensiviert zu haben, wie bereits vor über zwanzig Jahren gefordert wurde (I. Hemmer
685 & M. Hemmer 2000). Bestehende Kontakte beruhen größtenteils auf persönlicher
686 Initiative, sind jedoch nicht institutionalisiert.

687 Die Einführung des Praxissemesters führte jedoch zuletzt zu einer gewissen Annäherung
688 zwischen den Phasen. Allerdings konnte gezeigt werden, dass die Auszubildenden der
689 ersten und zweiten Phase divergierende Zielsetzungen mit diesem verbinden. Zudem
690 deuten die Interviewdaten auf Mängel in der Verzahnung zwischen den beteiligten
691 Institutionen sowie auf eine oftmals qualitativ mangelhafte mentorielle Begleitung hin.
692 Werden Unterrichtserfahrungen im Rahmen von Nachbesprechungen nicht theoretisch-
693 reflexiv an Studieninhalte rückgekoppelt, so droht eine unreflektierte Übernahme der
694 Unterrichtspraktiken der Mentorinnen und Mentoren. Entgegen der ursprünglichen
695 Intention könnte das Praxissemester somit schlimmstenfalls sogar deprofessionalisierend
696 wirken. Insofern scheinen die Bedenken, die die Expertenkommission für Nordrhein-
697 Westfalen geäußert hatte (MIWFT 2007), durchaus berechtigt gewesen zu sein. Die
698 Zielsetzung einer besseren Verknüpfung von Theorie und Praxis wird bislang wohl
699 lediglich eingeschränkt erreicht. In diesem Kontext deuten sich auch unter den
700 Ausbildungslehrkräften divergierende Theorie-Praxis-Verständnisse an, die intensiver zu
701 beforschen wären. Nichtsdestotrotz weisen die Fachleiterinnen und Fachleiter auf das
702 enorme Verzahnungspotenzial des Praxissemesters hin, welches auf dessen
703 institutionalisierten Charakter und den kontinuierlichen, persönlichen Austausch
704 zwischen dem Ausbildungspersonal der verschiedenen Phasen der Geographie-
705 Lehrkräftebildung gründet. Insgesamt ist die phasenübergreifende Kooperation dringend
706 zu intensivieren, um eben nicht nur der bisweilen dogmatischen Forderung vieler
707 Akteursgruppen nach einem stärkeren Praxisbezug Rechnung zu tragen (I. Hemmer &
708 Obermaier 2003a & b; I. Hemmer & M. Hemmer 2000; König & Rothland 2018), sondern
709 eben auch die Relevanz theoretischer Wissensbestände für alle Phasen zu verdeutlichen.

710 Als Limitation ist an dieser Stelle jedoch auf das im Verhältnis zur Gesamtzahl der
711 Geographie-Fachleiterinnen und -Fachleiter in Deutschland relativ kleine Sample der
712 qualitativen Studie hinzuweisen. Eine quantitative Follow-up-Studie würde zu einem
713 belastbareren Bild beitragen. Allerdings lässt sich durch eine solche ebenfalls nicht die
714 Schwierigkeit der unterschiedlichen Praxissemester-Konzeptionen in den einzelnen
715 Bundesländern auflösen. Als Forschungsdesiderat sind zudem die Perspektiven der
716 Hochschullehrenden auf die Kohärenz in der Geographie-Lehrkräftebildung
717 auszuweisen.

718 Letztere erscheinen umso relevanter, da gezeigt werden konnte, dass es aus Sicht der
719 Fachleiterinnen und Fachleiter wichtige Kriterien für eine gelingende Verzahnung gibt.
720 Lediglich formell-institutionelle Maßnahmen der Kohärenzherstellung, etwa die
721 Verankerung der phasenübergreifenden Kooperation in den Rahmenvorgaben (DGfG
722 2010; KMK 2012 & 2019/2008; MIWFT 2007), resultieren nicht automatisch in einer
723 besseren Verzahnung. Insofern sind unter Berücksichtigung der Interessen aller
724 beteiligten Akteursgruppen bestehende formell-institutionelle Maßnahmen zu optimieren
725 und neue zu initiieren, um zukünftig die informell-individuelle Kohärenzwahrnehmung
726 zu optimieren und die „Sprachlosigkeit“ zwischen der ersten und zweiten Phase der
727 Geographie-Lehrkräftebildung zu überwinden.

Literaturverzeichnis

- BMBF (Hrsg.) (2019). *Verzahnung von Theorie und Praxis im Lehramtsstudium: Erkenntnisse aus Projekten der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“*. BMBF.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Springer VS.
- Bohle, J. & Jahnke, H. (2020). „Ist das jetzt Theorie oder Praxis?“: Über epistemologische Verwirrungen und geographische Orientierungshilfen beim forschenden Lernen in der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In J. Winkel, M. Busker, L. Schüler, H. Limberg & O. Jäkel (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxisssemester an der Europa-Universität Flensburg: Erfahrungen - Empfehlungen - Perspektiven* (S. 99–116). Flensburg UP.
- Brooks, C. (2018). Insights on the Field of Geography Education From a Review of Master’s Level Practitioner Research. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 27(1), 5-23. DOI: 10.1080/10382046.2017.1285134
- Cramer, C. (2020). Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. Koenig, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 269–279). Verlag Julius Klinkhardt.
- DGfG - Deutsche Gesellschaft für Geographie. (2010). *Rahmenvorgaben für die Lehrerausbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen*. DGfG.
- Dorsch, C., Kaup, N. & Kanwischer, D. (2018). Mündigkeit in der phasenübergreifenden geographischen LehrerInnenbildung - Leerformel oder Lehrformel? In M. Dickel, L. Keßler, F. Pettig & F. Reinhardt (Hrsg.), *Geographiedidaktische Forschungen: Bd. 69. Grenzen markieren und überschreiten - Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik: Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2017 in Jena* (S. 48–60). readbox unipress.
- Fischer, F. (2021). “She just can’t break it down to the classroom...”: Expert Perspectives on German Geography Trainee Teachers’ Competencies and Initial Teaching. *International Research in Geographical and Environmental Education*. DOI: 10.1080/10382046.2021.1973254
- Göhner, M. & Krell, M. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse in naturwissenschaftsdidaktischer Forschung unter Berücksichtigung von Gütekriterien: Ein Review. *ZfDN*, 26, 207–225. DOI: 10.1007/s40573-020-00111-0

- Goudie, A. (1993). Schools and Universities - The Great Divide: Guest Editorial. *Geography*, 78(4), 338–339.
- Hedtke, R. (2007). Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung. In F. Kostrzewa (Hrsg.), *Lehrerbildung im Diskurs: Bd. 3*. (S. 25–89). LIT.
- Hellmann, K. A. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung - Theoretische Konzeptionalisierung. In K. A. Hellmann, J. Kreutz, M. G. Schwichow & K. Zaki (Hrsg.), *Research. Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde* (1. Aufl., S. 9–30). Springer VS.
- Hemmer, I. & Hemmer, M. (2000). Qualität der Lehrerbildung im Fach Geographie aus der Sicht der Fachleiter/Seminarlehrer: Ergebnisse einer deutschlandweiten Befragung. *Geographie und ihre Didaktik*, 28(2), 61–87.
- Hemmer, I. & Obermaier, G. (2003a). Qualität der Lehrerbildung in der Zweiten Phase: Ergebnisse einer Lehrerbefragung zur erdkundlichen und erziehungswissenschaftlichen Seminarbildung in Bayern. *SEMINAR*, 2003(1), 101–111.
- Hemmer, I. & Obermaier, G. (2003b). Qualität der Lehrerbildung an der Universität – Lehrerbefragung zur Ausbildung in Geographie, Geographiedidaktik und in den Erziehungswissenschaften in Bayern. *Geographie und ihre Didaktik*, 31(2), 80–109.
- Hemmer, M., Hoffmann, K. W. & Mehren, M. (2020). Lehrerprofessionalität und Lehrerprofessionalisierung im Fach Geographie - Annäherungen aus geographiedidaktischer und schulpraktischer Perspektive. In M. Hemmer (Hrsg.), *Geographiedidaktische Forschungen. Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis: Ausgewählte Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2018 in Münster* (S. 1–34). hg.
- Hericks, U. (2004). Verzahnung der Phasen der Lehrerbildung. In S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 301–312). Klinkhardt.
- Hof, S. & Hennemann, S. (2013). Geographielehrerinnen und -lehrer im Spannungsfeld zwischen erworbenen und geforderten Kompetenzen: Eine empirische Studie zur zweiphasigen Lehramtsausbildung. *Geographie und ihre Didaktik*, 41(2), 57–80.
- Kanwischer, D. (2008). Schwachstelle Lehrerbildung: empirische Befunde zum Fach- und Lehrverständnis Thüringer Geographielehrer. *Geographie und ihre Didaktik*, 36(3), 97–114.

Kaya, N. (2019). Linking the Learning and Teaching Geography: The Gap Between School and University in Turkey. *Review of International Geographical Education Online*, 9(1), 102–121.

Kerr, S., Jo, I., Collins, L., Monroe-Ossi, H., Ray, W., Whitcraft, A., Solem, M. & Stoltman, J. P. (2013). Teacher Education and Geography: Research Perspectives. *Research in Geographic Education*, 15(2), 44–58.

KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012.*

https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf aufgerufen am 22. April 2022.

KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2019). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008. i.d.F. vom 14.03.2019.*

https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf aufgerufen am 22. April 2022.

König, J. & Rothland, M. (2018). Das Praxissemester in der Lehrerbildung: Stand der Forschung und zentrale Ergebnisse des Projekts Learning to Practice. In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 1–62). Springer VS.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Beltz.

MIWFT - Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen. (2007). *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen: Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase.*

Düsseldorf. https://www.aqas.de/downloads/Lehrerbildung/Bericht_Baumert-Kommission.pdf aufgerufen am 22. April 2022.

MSW - Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

(2016). *Das Praxissemester auf dem Prüfstand: Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen (Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung).*

https://broschuerenservice.nrw.de/files/download/pdf/beilage-schule-nrw-11-2016-praxissemester-pdf_von_das-praxissemester-auf-dem-pruefstand-zur-evaluation-des-praxissemesters-in-nordrhein-westfalen_vom_staatskanzlei_2326.pdf aufgerufen am 22. April 2022.

MSW - Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*.

https://www.zfsl.nrw.de/ENG/Praxissemester_alle_Lehraemter/Rechtlicher_Rahmen/Rahmenkonzeption-zur-strukturellen-und-inhaltlichen-Ausgestaltung-des-Praxissemesters-im-lehramtsbezogenen-Masterstudiengang-2010.pdf aufgerufen am 22. April 2022.

Neuweg, G. H. (2018). *Distanz und Einlassung: Gesammelte Schriften zur Lehrerbildung*. Waxmann.

Rothland, M. (2020). Theorie-Praxis-Verhältnis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. Koenig, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 133–140). Verlag Julius Klinkhardt.

Rynne, E. & Lambert, D. (1997). The Continuing Mismatch Between Students' Undergraduate Experience and the Teaching Demands of the Geography Classroom: Experience of Pre-service Secondary Geography Teachers. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(1), 65–77.

Ulrich, I. & Gröschner, A. (Hrsg.). (2020). *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende*. Springer VS.

Ulrich, I., Klingebiel, F., Bartels, A., Staab, R., Scherer, S. & Gröschner, A. (2020). Wie wirkt das Praxissemester im Lehramtsstudium auf Studierende? Ein systematischer Review. In I. Ulrich & A. Gröschner (Hrsg.), *Praxissemester im Lehramtsstudium in Deutschland: Wirkungen auf Studierende* (S. 1–66). Springer VS.

Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerausbildung*. Eusl-Verl.-Ges.

Weyland, U. & Wittmann, E. (2015). Langzeitpraktika in der Lehrerausbildung in Deutschland: Stand und Perspektiven. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 15(1), 8–21.

Wrenger, K., Hemmer, M., Etterich, M. & Braun, A. (2017). Das Praxissemester im Fach Geographie - Konzeption und erste Erfahrungen am Standort Münster.

Mitteilungen des Landesverbandes NRW im Verband Deutscher Schulgeographen e.V.,
(91), 28–45.

Zorn, S. K. (2020). *Professionalisierungsprozesse im Praxissemester begleiten: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Bilanz- und Perspektivgespräch*. Springer VS.

Die Ausbildungspraxis der Fachleiterinnen und Fachleiter in der zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung

Wege in die Lehrkräftebildung, Gestaltungspraktiken, Optimierungspotenziale

Teacher Trainers' Training Practices in the Second Phase of Geography Teacher Training

Paths into Teacher Education, Training Practices, Potentials for Optimisation

Zusammenfassung:

Der zweiten Phase der Lehrkräftebildung wird vielfach eine zentrale Rolle im Professionalisierungsprozess angehender Lehrkräfte zugesprochen. Für das Fach Geographie liegen bislang kaum Erkenntnisse zur Akteursgruppe der Fachleiterinnen und Fachleiter sowie zu deren Ausbildungspraxis vor. Im Rahmen einer qualitativen Studie wurden 23 Fachleiterinnen und Fachleiter aus zwölf Bundesländern in Experteninterviews befragt. Der Aufsatz liefert Erkenntnisse zu deren Wegen in die Geographie-Lehrkräftebildung, zu Vorbereitungs- und Fortbildungsmaßnahmen, sowie explorative Einblicke in Gestaltungspraktiken in den Seminarsitzungen und in reflexiven Phasen im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen. Auf Grundlage der Aussagen der Expertinnen und Experten werden abschließend Optimierungspotenziale für die zweite Phase der Geographie-Lehrkräftebildung aufgezeigt.

Schlüsselwörter:

Lehrkräftebildung, zweite Phase, Professionalisierung, Fachleiterinnen und Fachleiter, Reflexion

Abstract:

The second phase of teacher training is often considered to play a pivotal role in the professional development of prospective teachers. For the subject of geography, there are hardly any findings on teacher trainers and their training practices. 23 geography teacher trainers from twelve German states were interviewed in the context of a qualitative study. The paper provides findings about their paths into geography teacher training, their preparation and in-service training measures as well as explorative insights into their training practices in seminar sessions and in reflective phases after the trainee teachers' lessons. Based on the experts' statements, approaches for optimisation of the second phase of geography teacher training are identified at the end of the paper.

Keywords:

Teacher Training, Second Phase of Teacher Training, Professionalisation, Teacher Trainers

1 **1. Ausbildungslehrkräfte der zweiten Phase als „unbekannte Wesen“**

2 Obwohl die Wirkung der Ausbildungstätigkeit der Fachleiterinnen und Fachleiter
3 (Bezeichnung variiert von Bundesland zu Bundesland, u.a. auch Seminarlehrkräfte oder
4 Fachseminarleiterinnen beziehungsweise Fachseminarleiter; im Folgenden einheitlich als
5 *Fachleiterinnen und Fachleiter* bezeichnet) auf den Professionalisierungsprozess
6 angehender Lehrkräfte kaum empirisch geklärt ist, wird ihnen vielfach eine zentrale Rolle
7 zugesprochen (Koster et al. 2008; Munderloh 2018). Galluzzo und Craig gehen in ihrem
8 Wirkungsmodell sogar von einem direkten Kausalzusammenhang zwischen
9 Lehrkräftebildungsprozessen der ersten Phase und späteren Lernergebnissen der
10 Schülerinnen und Schüler aus (Galluzzo & Craig 1990). Die Ergebnisse der Hattie-Studie
11 widersprechen dieser Annahme ein Stück weit, da die Effektstärke der Lehrkräftebildung
12 auf den Lernerfolg mit lediglich 0,12 (Rang 211 von 252) beziffert wird (Hattie 2017).
13 Zweifellos weist die zweite Phase jedoch enorme Bedeutung für die professionelle
14 Entwicklung angehender Lehrkräfte auf (Hericks 2006).

15 Die Kompetenzen von Lehrkräftebildnerinnen und -bildnern sind dabei komplex und
16 schwierig zu definieren. Zu einem besseren Verständnis der Vielschichtigkeit der
17 Professionalität dieser Berufsgruppe trägt die konzeptionelle Einordnung Jean Murrays
18 bei (2002). Sie bestimmt Lehrkräftebildnerinnen und -bildner als Praktizierende zweiter
19 Ordnung. Als Lehrkräfte (Praktizierende erster Ordnung) waren sie vormals in der Schule
20 (Setting erster Ordnung) tätig. Mit Aufnahme der Lehrkräftebildungstätigkeit hat sich
21 ihre berufliche Praxis jedoch verändert. Als Lehrkräftebildnerinnen und -bildner agieren
22 sie nun in einem Setting zweiter Ordnung (Murray 2002, S. 102), mit dem neue,
23 spezifische didaktische Praktiken der Erwachsenenbildung einhergehen. Dabei weist aber
24 zum einen nach wie vor ihr Erfahrungswissen aus dem Setting erster Ordnung (Schule)
25 einen hohen Wert auf, zum anderen bezieht sich ihre Ausbildungsarbeit gleichzeitig auf
26 ebenjenes Setting. Zwar sind bedeutende Unterschiede zwischen dem mehrphasigen
27 System in Deutschland und dem englischen, auf das sich Murray bezieht, nicht von der
28 Hand zu weisen, dennoch ist eine Übertragbarkeit auf die Arbeit von Fachleiterinnen und
29 Fachleitern als zentrale gestaltende Akteursgruppe im Referendariat gegeben. Auch sie
30 changieren ständig zwischen Settings und Praktiken erster und zweiter Ordnung, zumal
31 viele weiterhin parallel als Lehrkräfte tätig sind und somit als Praktizierende erster und
32 zweiter Ordnung agieren.

33 Im Kontrast zur zugeschriebenen Relevanz steht nach wie vor das Forschungsaufkommen
34 zur zweiten Phase und deren Ausbildungspersonal (Abs 2005). Auch international muss
35 ein Mangel an empirischen Erkenntnissen zur Professionalität von
36 Lehrkräftebildnerinnen und -bildnern (*teacher educators*) konstatiert werden (Murray
37 2002). Die Forschung zur zweiten Phase und ihren Akteursgruppen steckt gerade erst in
38 den Kinderschuhen (Murray 2017; Scheunpflug, Welser & Wiernik 2020). Nicht zu
39 Unrecht bezeichneten Jorzik und Schratz (2015, S. 6) Fachleiterinnen und Fachleiter in
40 diesem Zusammenhang als „unbekannte Wesen“. Auch über die Kultusministerien
41 gestaltet es sich schwierig, an Datenmaterial zu gelangen (Dorsch, Kaup & Kanwischer
42 2018; Walke 2004).

43 In der geographiedidaktischen Forschung erfuhren die Lehrkräftebildung und die hier
44 tätigen Lehrpersonen erst in der vergangenen Dekade zunehmende Aufmerksamkeit (M.
45 Hemmer, Hoffmann, & Mehren 2020). Der vorliegende Aufsatz trägt unter anderem der
46 Forderung der Autoren und der Autorin nach einer stärkeren Beforschung der zweiten
47 Phase und ihres Ausbildungspersonals sowie deren Bedeutung im
48 Lehrkräftebildungsprozess (Hericks 2006) Rechnung.

49 Welche Perspektiven haben Fachleiterinnen und Fachleiter auf die zweite Phase im Fach
50 Geographie und welche Optimierungspotenziale sehen sie? Um dieser Frage
51 nachzuspüren, wurden im Rahmen einer kumulativen Dissertation 23 Fachleiterinnen und
52 Fachleiter für das Lehramt an Gymnasien aus insgesamt zwölf Bundesländern interviewt.
53 Die ersten beiden Publikationen im Rahmen der Studie thematisieren die
54 Expertenperspektive der Ausbildungslehrkräfte auf die Eingangsvoraussetzungen der
55 Referendarinnen und Referendare zu Beginn des Vorbereitungsdienstes (nach der ersten
56 Phase) und deren unterrichtliches Handeln (Fischer 2021), sowie auf die
57 phasenübergreifende Kohärenz in der Geographie-Lehrkräftebildung (Fischer 2022). Im
58 vorliegenden Aufsatz rücken nun die Expertinnen und Experten sowie deren Wirken
59 selbst in den Fokus. Nach einer Darstellung des Forschungsstandes (Kapitel 2), der
60 Forschungsfragen (3), sowie des methodischen Vorgehens und der Stichprobe (4),
61 werden ausgewählte Forschungsergebnisse vorgestellt, die die Wege der Fachleiterinnen
62 und Fachleiter in die Lehrkräftebildungstätigkeit (Motive und Zugänge), Vorbereitungs-
63 und Fortbildungsmaßnahmen (5.1), explorative Einblicke in die Gestaltung von
64 Seminarsitzungen und von Reflexionsprozessen im Rahmen der
65 Unterrichtsnachbesprechungen als zentrale Ausbildungstätigkeiten (5.2), sowie
66 Perspektiven auf Optimierungspotenziale (5.3) umfassen. Abschließend werden zentrale

67 Erkenntnisse diskutiert und Implikationen für die Weiterentwicklung der zweiten Phase
68 aufgezeigt (6).

69

70 **2. Stand der Forschung**

71 Ein Forschungsüberblick zur ersten und zweiten Phase für das Fach Geographie findet
72 sich in den ersten beiden Publikationen zur vorliegenden Studie (Fischer 2021, 2022). In
73 der geographiedidaktischen Forschung liegen kaum Erkenntnisse zur zweiten Phase der
74 Lehrkräftebildung vor. Hemmer und Hemmer (2000) befragten bislang als Einzige in
75 einer quantitativen Studie explizit Fachleiterinnen und Fachleiter zur Lehrkräftebildung.
76 Vor dem Hintergrund dieses Desiderats werden im Folgenden fächerübergreifende
77 Forschungserkenntnisse zu den Wegen von Fachleiterinnen und Fachleitern in die
78 Lehrkräftebildung, zu deren Qualifizierung sowie zur Ausbildungsgestaltung in der
79 zweiten Phase präsentiert. Bisweilen erlauben auch Forschungsergebnisse zu schulischen
80 Praxisphasen in der ersten Phase Rückschlüsse auf das Referendariat (zweite Phase).

81

82 **2.1 Wege in die Lehrkräftebildung**

83 Insgesamt erweisen sich die Wege in die Lehrkräftebildung als sehr heterogen. Eine
84 Gemeinsamkeit stellt die häufig eher zufällige Entwicklung in Richtung Fachleitung dar
85 (Gerlach 2020; Kraler 2015). Gerlach (2020) konnte jedoch zeigen, dass einige
86 Fachleiterinnen und Fachleiter fremdsprachlicher Seminare diesen Karriereweg durchaus
87 sehr teleologisch verfolgten.

88 Krüger (2014) identifizierte auf Grundlage einer qualitativen Studie (n = 21) bei
89 Lehrkräftebildnerinnen und -bildnern im Vorbereitungsdienst für berufliche Schulen
90 insgesamt acht Motive für die Aufnahme der Tätigkeit: (1) bereicherndes und
91 angenehmes Arbeiten mit den Referendarinnen und Referendaren, (2) Unterstützung der
92 beruflichen Entwicklung von Referendarinnen und Referendaren, (3)
93 Karrieremöglichkeit, (4) Suche nach neuen Herausforderungen und beruflicher
94 Weiterentwicklung, (5) positive berufliche Vorerfahrungen in der Arbeit mit
95 Erwachsenen, (6) Erlebnisse in der eigenen Ausbildung, (7) abwechslungsreiche
96 Tätigkeit als Lehrkräftebildnerin beziehungsweise -bildner sowie die (8) Atmosphäre im
97 Studienseminar. Positive Vorerfahrungen als Mentorinnen und Mentoren für Studierende
98 oder Referendarinnen und Referendare finden sich so ebenfalls als Motiv bei Gerlach

99 (2020) und Kraler (2015). Fachdidaktisches und pädagogisches Wissen scheinen
100 hingegen keine übergeordnete Rolle zu spielen (Gerlach 2020; Krüger 2014).

101 Für die Tätigkeit als Lehrkräftebildnerinnen und -bildner im Vorbereitungsdienst für
102 berufliche Schulen existieren typische Zugangswege. So bestanden mehrheitlich bereits
103 im Vorfeld der Bewerbungen Verbindungen zwischen den Fachleiterinnen und
104 Fachleitern und dem Studienseminar (z.B. Tätigkeit in der Lehrkräftefortbildung, eigenes
105 Referendariat am Standort) (Krüger 2014). Die exakten Rekrutierungskriterien und -
106 maßnahmen für die endgültige Besetzung der vakanten Stellen verbleiben dabei nach wie
107 vor in vielen Bundesländern intransparent (Gerlach 2020; Walke 2004).

108

109 **2.2 Qualifizierung von Fachleiterinnen und Fachleitern**

110 Das professionelle Handeln von Ausbildungslehrkräften stellt sich hochgradig komplex
111 dar (Hadar & Brody 2017; Utz 2016). Zwar weist ein auf praktischer Erfahrung
112 beruhendes Wissen und Verständnis schulischer Lehr- und Lernprozesse eine hohe
113 Relevanz auf, ein direkter Transfer in die Ausbildungstätigkeit ist jedoch nicht möglich
114 (Murray & Male 2005). Fachleiterinnen und Fachleiter benötigen zusätzliche, neue
115 professionelle Kompetenzen für ihre Tätigkeit als Praktizierende zweiter Ordnung. Diese
116 geht mit Ansprüchen hinsichtlich Fach-, Sozial, und Methodenkompetenz auf einer
117 Metaebene sowie Kenntnissen didaktischer Prinzipien der Erwachsenenbildung einher
118 (Wiernik 2020).

119 Folglich ist eine Vorbereitung auf diese anspruchsvolle Tätigkeit essenziell (Munderloh
120 2018; Murray & Male 2005; Wiernik 2020). Schularten- und fächerübergreifende
121 Forschungsergebnisse legen nahe, dass eine Qualifizierung in der Regel kaum stattfindet,
122 da es zum einen wenig verbindliche Vorgaben gibt (Walke 2004) und es zum anderen an
123 Angeboten mangelt (Gerlach 2020; Utz 2016). Dies bestätigen entsprechende
124 Erkenntnisse aus den Fremdsprachen (Gerlach 2020) und der Mathematik (Meyerhöfer
125 & Rienits 2006). Auch Lehrkräftebildnerinnen und -bildner im Berufsschulsektor
126 erfahren nur in Einzelfällen eine organisierte Qualifikation. Informelle
127 Vorbereitungswege dominieren, etwa die Kontaktaufnahme mit Kolleginnen und
128 Kollegen oder der Rückgriff auf berufliche Vorerfahrungen (Krüger 2014). Hier scheinen
129 sich in den vergangenen Jahrzehnten kaum Veränderungen eingestellt zu haben (vgl.
130 Frech & Reichwein 1977). Der Mangel an Qualifizierungsangeboten wird als eine der

131 Ursachen für die extrem stressbehaftete und von Unsicherheiten im beruflichen Handeln
132 geprägte Wahrnehmung der Anfangszeit als Lehrkräftebildnerinnen und -bildner gesehen
133 (Krüger 2014; Murray & Male 2005).

134 Entsprechend fordern verschiedene Akteursgruppen der zweiten Phase eine bessere
135 Qualifizierung des Ausbildungspersonals (Krüger 2014; Meyerhöfer & Rienits 2006).
136 Auch Geographie-Lehrkräfte, deren Seminarbildung im Jahr 2003 weniger als fünf
137 Jahre zurücklag, wünschten sich eine bessere Ausbildung der Fachleiterinnen und
138 Fachleiter (Hemmer & Obermaier 2003). Die Untersuchung von Hof und Hennemann
139 (2013) offenbarte dringenden Fortbildungsbedarf in allen Phasen der Geographie-
140 Lehrkräftebildung. In der didaktischen und erziehungswissenschaftlichen Forschung
141 besteht folglich weitestgehend Einigkeit darüber, dass aus guten Lehrkräften nicht
142 automatisch gute Lehrkräftebildnerinnen und -bildner werden, da sich die Tätigkeiten
143 Praktizierender erster und zweiter Ordnung signifikant voneinander unterscheiden und
144 daher eine entsprechende Qualifizierung notwendig ist.

145

146 **2.3 Ausbildungsgestaltung**

147 Über das Innenleben der Studienseminare ist öffentlich wenig bekannt (Sjuts 2015). Die
148 Frage, wie Fachleiterinnen und Fachleiter ausbilden und welche inhaltlichen
149 Schwerpunkte sie setzen, lässt sich bislang kaum beantworten (Munderloh 2018). Einen
150 verbindlichen Rahmen für die Geographie-Seminarbildung sowie für alle anderen
151 Fächer bilden die kultusministeriellen Dokumente *Standards für die Lehrerbildung:*
152 *Bildungswissenschaften* (KMK 2019) und *Ländergemeinsame Anforderungen für die*
153 *Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung* (KMK
154 2012). Hier werden Standards in Form von Kompetenzen definiert, die in den ersten
155 beiden Phasen erreicht werden sollen. Diese sind jedoch sehr allgemein gehalten. Die
156 konkrete Ausgestaltung der Ausbildung in der zweiten Phase obliegt dabei der
157 Verantwortung der Ausbildungslehrkräfte (KMK 2019).

158 Einhergehend mit den großen gestalterischen Freiräumen erweist sich der Geographie-
159 Vorbereitungsdienst in Deutschland als extrem heterogen, sowohl in Bezug auf die
160 institutionelle Organisation als auch auf die Ausbildungscurricula. So verfügen diverse
161 Bundesländer gar nicht erst über einheitliche Curricula für die zweite Phase, für andere
162 liegen keine offiziellen Dokumente vor (Dorsch et al. 2018). Fachleiterinnen und

163 Fachleiter in verschiedenen Bundesländern nutzen unterschiedliche Strategien im
164 Umgang mit den gestalterischen Freiheiten. An den Berliner Geographie-Fachseminaren
165 waren die Ausbildungslehrkräfte an einem inhaltlich orientierten Kerncurriculum in
166 Ergänzung zum kompetenzorientierten Ausbildungsplan interessiert, um zu einer
167 besseren Vergleichbarkeit der Ausbildung an den verschiedenen Seminarstandorten
168 beizutragen. Auf Grundlage einer Umfrage wurden für verschiedene Teilbereiche der
169 Ausbildung, zum Beispiel ‚fachdidaktische und fachwissenschaftliche Schwerpunkte‘
170 oder ‚Ausbildungsorganisatorisches‘, zentrale (Fundamentumbereich) und periphere
171 Inhalte (Additumbereich) festgelegt (Enders 2017). In Bayern verfassten die
172 Fachleiterinnen und Fachleiter ein Kompendium für die zweite Phase, die *Seminarpraxis*
173 *Geographie* (Huber 2011), welches sich aktuell in Überarbeitung befindet.

174 Geographiedidaktische Forschungsergebnisse zur Gestaltung der zweiten Phase liegen
175 kaum vor. Die umfassende Fachleiterinnen- und Fachleiter-Befragung von I. Hemmer
176 und M. Hemmer (2000) fokussierte sich nicht auf die Ausbildungspraxis in der zweiten
177 Phase, sondern auf die Sicht der Ausbildungslehrkräfte auf die erste Phase. Novizen-
178 Lehrkräfte schreiben der Geographie-Seminarausbildung eine sehr hohe Bedeutung zu.
179 Diese steht im Kontrast zu deren eher mäßigen Zufriedenheit mit dieser (Hemmer
180 & Obermaier 2003). Geographie-Fachleiterinnen und –Fachleiter erleben die
181 Eingangsvoraussetzungen der Referendarinnen und Referendare als äußerst heterogen,
182 wodurch eine adressatengerechte Ausbildungsgestaltung in der zweiten Phase erschwert
183 wird (Fischer 2021).

184 Die fächerübergreifende Studie von Schubarth, Speck, Seidel und Große (2007) in
185 Brandenburg offenbarte deutliche Unterschiede in der Fremd- und Selbstwahrnehmung
186 der Ausbildungsgestaltung seitens der Fachleiterinnen und Fachleiter. Die
187 Seminarleitenden bewerteten die Qualität ihrer Seminare deutlich positiver als die
188 Referendarinnen und Referendare, etwa bezüglich der Seminardidaktik oder ihres
189 Umgangs mit Kritik. In Kunzes (2014) interaktionsanalytischer Untersuchung der
190 Ausbildungspraxis in Studienseminaren offenbarte sich „eine Vielzahl
191 instruktionsorientierter Ausbildungsvarianten, die durch eine [...] Anschmiegun an die
192 schulunterrichtliche Praxis gekennzeichnet sind“ (Kunze 2014, S. 46).

193 Gerlach (2020, S. 367) zeigte auf, dass sich einige fremdsprachendidaktische
194 Fachleiterinnen und Fachleiter bei der Beschreibung ihrer Tätigkeit kaum auf Konzepte
195 der Erwachsenenbildung beziehen. Folglich scheint hier keine Transformation zu

196 Praktizierenden zweiter Ordnung und den entsprechenden professionellen Kompetenzen
197 erfolgt zu sein. Bei der Gestaltung der Seminarsitzungen zeigte sich circa die Hälfte der
198 Ausbildungslehrkräfte transmissionsorientiert/instruktivistisch, d.h. sie legen großen
199 Wert auf eine Vermittlung von Wissen und Inhalten. Die andere Hälfte zeigte sich eher
200 moderierend/(ko-)konstruktivistisch. Beispielsweise greift letztere Gruppe
201 Schwierigkeiten der Referendarinnen und Referendare aus dem Unterricht in den
202 Seminarsitzungen auf und lässt diese gemeinschaftlich bearbeiten. Gerlach (2020, S. 169)
203 bezieht sich hier auf Begrifflichkeiten, die Richter et al. (2013) in ihrer Untersuchung der
204 Praktiken von Mentorinnen und Mentoren verwenden. *Transmissions-orientiertes*
205 Mentoring zeichnet sich durch die Annahme aus, dass Wissen bei den Expertinnen und
206 Experten kumuliert ist und in einem relativ gelenkten Prozess an angehende Lehrkräfte
207 weitergegeben wird. In einem asymmetrischen Verhältnis sind die Lernenden
208 Empfängerinnen und Empfänger von Wissen. *Konstruktivistisch-orientierte* Mentorinnen
209 und Mentoren negieren dieses asymmetrische Verhältnis nicht, legen jedoch mehr Wert
210 darauf, dass Novizen-Lehrkräfte neue Wissensbestände auf Grundlage einer Vernetzung
211 mit bereits vorhandenen Wissensbeständen selbst konstruieren. Lernen erfolgt somit als
212 sozialer Prozess anhand authentischer Situationen.

213

214 **2.4 Reflexion im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen**

215 Die Erfassung, Beschreibung und Interpretation reflexiver Prozesse in
216 Unterrichtsnachbesprechungen stellt ein Forschungsdesiderat dar (Führer 2020). In der
217 geographiedidaktischen Forschung wurde Reflexion bislang generell lediglich in
218 Ansätzen diskutiert (Gryl 2012; Brendel 2017). Dies steht im Kontrast zur heute als
219 zentral erachteten Bedeutung der Reflexionskompetenz als Bestandteil pädagogischer
220 Professionalität (Wyss 2013) und somit der Lehrkräftebildung (Jeschke, Lindmeier &
221 Heinze 2021). Fachspezifisch stellt es folglich ebenfalls ein wichtiges Element dar,
222 „Geographieunterricht theoriegeleitet planen und reflektieren zu können“ (DGfG 2010,
223 S. 16), um theoretische Wissensbestände mit praktischem Erfahrungswissen in Bezug zu
224 setzen (Gryl 2013; Pettig 2020). Reflexion geschieht dabei nicht einfach so, sondern muss
225 als Kompetenz aktiv vermittelt und erlernt werden (Gryl 2013).

226 Die zweite Phase bietet ein besonders geeignetes Setting für die Entwicklung reflexiver
227 Kompetenzen. Unterrichtsnachbesprechungen und Seminarsitzungen stellen hier zentrale
228 Lerngelegenheiten dar (Jeschke et al. 2021; Pereira Kastens, Döring-Seipel & Nolle

229 2020), da sowohl Selbst- als auch Partner- und Gruppenreflexionen professionalisierend
230 wirken. Fachleiterinnen und Fachleiter müssen folglich eine hohe Expertise im Arbeiten
231 von der Theorie in die Praxis und vice versa aufweisen (Utz 2016). Das Gelingen hängt
232 dabei von diversen Faktoren ab. Als problematisch erweist sich im Referendariat etwa
233 die Doppelrolle der Unterrichtsnachbesprechung als Lern- und Leistungssituation. Der
234 Reflexionsprozess wird hier stets durch die Beurteilungssituation flankiert (Brack 2019).
235 Hierzu dürfte auch die Doppelrolle der Fachleiterinnen und Fachleiter selbst, als
236 Beratende und Beurteilende zugleich, beitragen (Pereira Kastens et al. 2020).

237 Die sehr wenigen Forschungsergebnisse zu Reflexionsprozessen in
238 Unterrichtsnachbesprechungen liegen primär zu längeren Schulpraktika (z.B.
239 Praxissemester) in der ersten Phase vor. Eine Übertragbarkeit auf die zweite Phase ist nur
240 begrenzt gegeben. In Unterrichtsnachbesprechungen kommt es hier nur selten zu
241 reflexiven Prozessen; die Studierenden nehmen eine eher passiv-rezeptive Rolle ein und
242 werden kaum aufgefordert, zu bestimmten Phänomenen Stellung zu beziehen (Führer
243 2020). Zumeist sind die Nachbesprechungen in ihrem Ablauf wenig strukturiert
244 (Beckmann & Ehmke 2021). Die Funktion einer professionalisierenden Theorie-Praxis-
245 Verbindung wird so nicht erfüllt. Brack (2019) hingegen konnte in ihrer Studie
246 stellenweise explizite und implizite Theorie-Praxis-Bezüge in
247 Unterrichtsnachbesprechungen aufzeigen und wies somit im Semesterpraktikum
248 stattfindende Professionalisierungsprozesse nach.

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259 3. Forschungsfragen

260 Vor dem Hintergrund der dargestellten Forschungsdesiderate werden in der vorliegenden
261 Arbeit folgende Forschungsfragen im Detail untersucht:

- 262 • Wie werden Geographie-Lehrkräfte zu Fachleiterinnen und Fachleitern?
 - 263 ○ Welche Motive für die Aufnahme der Tätigkeit beschreiben die
 - 264 Fachleiterinnen und Fachleiter?
 - 265 ○ Wie verlaufen die Besetzungsverfahren?
 - 266 ○ Wie bereiten sich Geographie-Fachleiterinnen und -Fachleiter auf die
 - 267 Tätigkeit in der Lehrkräftebildung vor?
 - 268 ○ Welche Fortbildungsmaßnahmen werden ergriffen?
- 269 • Wie gestalten Fachleiterinnen und Fachleiter die zweite Phase der Lehrkräftebildung
 - 270 im Fach Geographie?
 - 271 ○ Wie werden die Geographie-Seminarsitzungen gestaltet?
 - 272 ○ Welche Rolle schreiben Fachleiterinnen und Fachleiter der Reflexion von
 - 273 Unterrichtserfahrungen zu und wie gestalten sie diese?
- 274 • Welche Optimierungspotenziale sehen Fachleiterinnen und Fachleiter in Bezug auf
 - 275 Qualifizierungs- und Fortbildungsangebote?

276

277 4. Forschungsdesign

278 4.1 Methodik

279 Die Datenerhebung für die vorliegende Studie erfolgte mittels systematisierender
280 Experteninterviews (Bogner, Littig & Menz 2014). Der Interviewleitfaden als
281 Erhebungsinstrument wurde auf Grundlage einer ausführlichen Literaturrecherche,
282 explorativer Experteninterviews (Bogner et al. 2014), zweier Pilotierungen sowie
283 Arbeitsgruppendifkussionen im Anschluss an die jeweiligen Schritte entwickelt.
284 Letztlich wurden in den Interviews vier große Themengebiete behandelt: a) Die
285 Perspektive der Fachleiterinnen und Fachleiter auf die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst
286 (z.B. „Was sind typische Probleme, die Sie in Ihren Unterrichtsbesuchen im Fach
287 Geographie wahrnehmen?“), b) das Fach Geographie (z.B. „Welche geographischen
288 Arbeitsformen sind Ihnen im Unterricht besonders wichtig?“), c) den Aufbau der
289 Geographie-Lehrkräftebildung (z.B. „Inwiefern erfolgt in der Praxis eine Verzahnung
290 zwischen der ersten und zweiten Phase?“) und d) die Ausbildungspraxis in der zweiten

291 Phase (z.B. „*Wie sieht für Sie eine richtig gelungene Geographie-Seminarsitzung aus?*“).
292 Mit einem ergänzenden Fragebogen wurden demographische und berufliche
293 Informationen erhoben. Alle Interviews, die zwischen 58 Minuten und einer Stunde und
294 59 Minuten dauerten, wurden aufgezeichnet und vollständig transkribiert.

295 Das Datenmaterial wurde in einem Verfahren ausgewertet, das sich an der inhaltlich-
296 strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) orientierte. Auf Grundlage
297 mehrerer Materialdurchgänge wurden hierfür in einem iterativen Verfahren induktive
298 Kategorien entwickelt. Wiederholte Arbeitsgruppendifkussionen, in denen die
299 Anwendbarkeit der induktiv gebildeten Kategorien anhand exemplarischer
300 Interviewpassagen geprüft wurde, begleiteten dabei den Prozess. Aufgrund fehlender
301 theoretischer Modelle oder geeigneter empirischer Vorarbeiten konnten für die
302 Datenauswertung zu den Forschungsfragen dieses Aufsatzes keine deduktiven
303 Kategorien herangezogen werden.

304 Die Codierung der Daten erfolgte mittels des Programmes MAXQDA. Durch die
305 parallele Arbeit am Interviewmaterial einer zweiten Analytistin und parallele Absprachen
306 konnte die Inter-coder-Reliabilität geprüft werden. Das Vorgehen schließt entsprechend die
307 in der naturwissenschaftsdidaktischen qualitativ-inhaltsanalytischen Forschung gängigen
308 Maßnahmen der Qualitätssicherung ein (Göhner & Krell 2020). Unter Berücksichtigung
309 der exponierten Position der Fachleiterinnen und Fachleiter wurden die Personenangaben
310 und die Interviews vollständig anonymisiert (Farb-Codes).

311

312 **4. 2 Stichprobe**

313 Da sich die Rahmenbedingungen der zweiten Phase im Fach Geographie zwischen den
314 Ländern nicht unerheblich unterscheiden, stellte es eine zentrale Intention dar,
315 Ausbildungslehrkräfte aus allen Regionen der Bundesrepublik zu befragen. Insgesamt
316 wurden 23 Fachleiterinnen und Fachleiter (9 weiblich, 14 männlich) für das Lehramt an
317 Gymnasien aus zwölf verschiedenen Bundesländern interviewt. Die Kontaktaufnahme
318 erfolgte über bereits bestehende Kontakte und offizielle Anfragen an Seminarstandorten.

319 Durchschnittlich weisen die Expertinnen und Experten eine Unterrichtserfahrung von
320 21,2 Jahren auf und fungieren seit neun Jahren als Fachleiterinnen und Fachleiter.
321 Folglich konnten sie im Mittel etwa 11 Jahre Erfahrung als Lehrkraft sammeln, bevor sie
322 zu Ausbildungslehrkräften ernannt wurden. Neben ihrer Ausbildungstätigkeit in der

323 zweiten Phase geben die Fachleiterinnen und Fachleiter im Mittel neun (zwischen null
 324 und 17) eigene Unterrichtsstunden pro Woche. Die Auswahl der Teilnehmenden für die
 325 Studie war im Sinne eines varianzmaximierenden Vorgehens ebenfalls von der Absicht
 326 geleitet, eine möglichst große Bandbreite an Erfahrung als Fachleiterin beziehungsweise
 327 Fachleiter (zwischen zwei und 17 Jahren) sowie an zusätzlichen Qualifikationen
 328 abzudecken. Knapp die Hälfte der Teilnehmenden hat Erfahrungen oder arbeitet
 329 zusätzlich als Hochschul-Dozentin oder –Dozent in der Geographie(-didaktik). Die
 330 Mehrheit der Fachleiterinnen und Fachleiter ist zudem im Lehrkräfte-Fortbildungswesen
 331 im Fach Geographie tätig. 57 % haben bereits an Geographie-Schulbüchern mitgewirkt
 332 oder Aufsätze in Fachzeitschriften publiziert.

333

334 **5. Ausgewählte Forschungsergebnisse**

335 **5.1 Fachleiterin beziehungsweise Fachleiter werden**

336 Die Analyse der individuellen Wege in die Lehrkräftebildung offenbart typische
 337 **berufliche Entwicklungspfade** und **Motive** für die Aufnahme der Tätigkeit. Viele
 338 Fachleiterinnen und Fachleiter erlebten das eigene Referendariat als ungemein förderlich
 339 für ihre professionelle Entwicklung („*sehr positive Zeit*“ (Grün1)). Als Lehrkräfte waren
 340 viele der Expertinnen und Experten bereits früh und über viele Jahre als Mentorinnen und
 341 Mentoren für Studierende in Praxisphasen oder für Referendarinnen und Referendare,
 342 sowie im Fortbildungswesen tätig. Einige weisen zudem einen universitären Hintergrund
 343 auf und waren entweder vor ihrer Zeit als Lehrkraft in der Fachdidaktik tätig oder wurden
 344 parallel abgeordnet.

345 Insgesamt können **fünf zentrale Motive** für das Anstreben der Fachleiterinnen-
 346 beziehungsweise Fachleiter-Position identifiziert werden. Von zentraler Bedeutung
 347 erweist sich eine gewisse (1) fachdidaktische Affinität. So wird ein starkes Interesse an
 348 der „*Verknüpfung letztendlich zwischen Wissenschaft oder Theorie [...] und dann halt*
 349 *die Umsetzung und [...] die Reflexion darüber*“ (Rot2) beziehungsweise an der
 350 Auseinandersetzung mit „*Unterrichtsplanung und –analyse*“ (Lila4) beschrieben.
 351 Weiterhin stellt eine starke (2) Fachaffinität ein gewichtiges Motiv dar. Die Geographie
 352 ist innerhalb der eigenen Fächerkombination stets das „*Steckenpferd*“ (Gelb1). Als drittes
 353 Motiv zeigt sich ein großes Interesse an einem (3) Wirken in der Erwachsenenbildung.
 354 Die Position wird zudem auch als (4) Karrierechance, verbunden mit einem beruflichen

355 Aufstieg, angesehen. Der Antrieb, „*noch eine weitere Entwicklung zu nehmen*“ (Blau1)
 356 und die eigene Karriere im schulischen Bereich voranzutreiben (Blau6) spielt eine
 357 zentrale Rolle. Mit Blick auf die individuelle professionelle Perspektive beschreiben viele
 358 der Ausbildungslehrkräfte den Wunsch nach einer (5) Ergänzung zum beruflichen Alltag:
 359 „*Dann bin ich Lehrer geworden und habe schnell gemerkt, dass ich darüber hinaus*
 360 *eigentlich noch mehr möchte.*“ (Lila3)

361 Der Bewerbungsprozess selbst jedoch wurde häufig durch eine direkte Anfrage initiiert,
 362 etwa durch persönlich bekannte Kolleginnen oder Kollegen am Seminar oder die eigene
 363 „*ehemalige Ausbilderin*“ (Grau1). Aufgrund dieser gewissen Relevanz persönlicher
 364 Kontakte würden viele Fachleiterinnen und Fachleiter die Einschätzung von Gold1 teilen:
 365 „*Das ist eine Sache, die ein bisschen mit Zufall zu tun hat und damit, dass man zur*
 366 *richtigen Zeit an der richtigen Stelle ist.*“

367 Treten Lehrkräfte nun eine Stelle als Fachleiterin oder Fachleiter an, kann eine
 368 Professionalisierung im Sinne eines dualen Ansatzes, zum einen über vorbereitende
 369 beziehungsweise qualifizierende Maßnahmen und zum anderen über
 370 tätigkeitsbegleitende Fortbildungen, erfolgen. Als **Vorbereitung auf die**
 371 **Fachleiterinnen- beziehungsweise Fachleiter-Position** beschreiben die Expertinnen
 372 und Experten sowohl institutionalisierte Angebote als auch Maßnahmen, die auf
 373 persönliche Initiative hin ergriffen wurden.

374 Etwa zwei Drittel der Interviewpartnerinnen und -partner nahmen an
 375 **institutionalisierten**, allgemeinen Vorbereitungsveranstaltungen teil. In diesen
 376 fächerübergreifenden Formaten weisen insbesondere die rechtlichen und formalen
 377 Anforderungen des Vorbereitungsdienstes eine hohe Relevanz auf, beispielsweise
 378 schulrechtliche Aspekte und vor allem das Formulieren von Gutachten („*Wie formuliere*
 379 *ich denn eigentlich einen Dreier in einem Gutachten?*“ Blau4). Weiterhin werden
 380 Kenntnisse zu Beratungsgesprächen, der Durchführung, Nachbesprechung und
 381 Bewertung von Unterrichtsbesuchen, sowie Grundlagen der Seminardidaktik und
 382 Erwachsenenpädagogik („*[...] wenn es wirklich so zwischenmenschliche Probleme mit*
 383 *einzelnen Referendaren gibt*“ Orange1) vermittelt. Der Umfang variiert dabei von sechs
 384 Nachmittagen beziehungsweise drei Tagen bis hin zu einer Woche. Für ein Bundesland
 385 berichten die Expertinnen und Experten von einem Arbeitskreis-Seminar, das für Neu-
 386 Fachleiterinnen und -Fachleiter eingerichtet wurde. Vor allem den gegenseitigen
 387 Erfahrungsaustausch erleben die Teilnehmenden als gewinnbringend.

388 Die Analyse der Interviewdaten offenbart, dass etwa zwei Drittel keine institutionalisierte
389 Möglichkeit einer spezifischen Vorbereitung für das Fach Geographie hatten. In den
390 restlichen Fällen erfolgte allenfalls ein Kontakt mit einem oder einer zentralen
391 Fachberatenden sowie eine Weitergabe von Materialsammlungen,
392 ausbildungsdidaktischen Konzepten oder einer Themenliste als Grundlage für die
393 Gestaltung der Seminarsitzungen.

394 Etwa einem Drittel der Fachleiterinnen und Fachleiter bot sich generell keinerlei
395 institutionalisiertes Qualifizierungsangebot. In Verbindung mit dem beschriebenen
396 Mangel an fachlichen Vorbereitungsangeboten kann ein stark defizitäres
397 Qualifizierungsangebot von institutioneller Seite konstatiert werden. Dieser Umstand
398 könnte einen Beitrag dazu leisten, dass der Beginn der Tätigkeit und somit der Übergang
399 zu Praktizierenden zweiter Ordnung als überaus stressbehaftet wahrgenommen wird:
400 „Also ich habe schon ziemlich gestrampelt am Anfang.“ (Blau6) Rot2 berichtet, dass es
401 „tatsächlich so [ist], dass man hier unvorbereitet einsteigt“. Ob der unbefriedigenden
402 Situation in diversen Bundesländern, legen einige Akteurinnen und Akteure ein gewisses
403 Ironisieren an den Tag. Grün1 beschreibt ihre Vorbereitung folgendermaßen: „Da sind
404 die Referendare! Die warten auf dich. Viel Spaß und lege los!“ Gefragt nach speziellen
405 Vorbereitungsangeboten, antwortet Weiß2: „Nein! *lacht* Ich kenne auch niemanden,
406 bei dem das so ist.“ Vor diesem Hintergrund hielten es viele der Fachleiterinnen und
407 Fachleiter wie Blau6 („Ich habe mir selbst die Sachen gesucht!“) und ergriffen
408 eigeninitiativ Vorbereitungsmaßnahmen.

409 Alle Interviewpartnerinnen und -partner bereiteten sich auf **persönliche Initiative** hin auf
410 die neue Tätigkeit vor, entweder ergänzend zu institutionellen Angeboten oder
411 ausschließlich. Der aktiven Kontaktaufnahme zu Fachleiter-Kolleginnen und -Kollegen
412 wird dabei eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Neben einem Erfahrungsaustausch steht
413 hier primär die Weitergabe von Material im Vordergrund. Häufig wird auch der Kontakt
414 zu Vorgängerinnen und Vorgängern gesucht. Als weiterer Ansatz konnten Hospitationen
415 vor Aufnahme der Tätigkeit identifiziert werden, etwa in Seminarsitzungen, die teilweise
416 auch in Form eines Team Teachings gemeinsam gehalten wurden. Primär besteht jedoch
417 vorab der Wunsch, in Prüfungssituationen hospitieren zu dürfen, „um erstmal zu
418 erfahren, wie der Ablauf ist.“ (Grün1)

419 Neben der persönlichen Kontaktaufnahme benennen die Fachleiterinnen und Fachleiter
420 das Rezipieren fachdidaktischer Literatur als Vorbereitungsmaßnahme, etwa

421 Zeitschriften wie *Praxis Geographie*, *Zeitschrift für Geographiedidaktik* oder
422 *Geographie heute*. Auch der Rückgriff auf berufliche Vorerfahrungen wird als gangbarer
423 Weg beschrieben. So führen die Interviewpartnerinnen und -partner etwa Materialien aus
424 ihrer Tätigkeit in der Lehrkräfte-Fortbildung oder an der Universität an. Mit diesen
425 Vorerfahrungen geht eine positive Selbsteinschätzung der Kompetenzen in den Bereichen
426 Fachdidaktik und Erwachsenenbildung einher.

427 Tätigkeitsbegleitend erfolgt eine Professionalisierung durch **Fortbildungsmaßnahmen**.
428 Ein Großteil der Expertinnen und Experten nimmt **institutionalisierte**
429 **Fortbildungsangebote** wahr, die speziell Fachleiterinnen und Fachleiter adressieren. In
430 vielen Bundesländern treffen sich die Geographie-Ausbildungslehrkräfte ein- bis
431 zweimal pro Jahr (teilweise mehrtägig), um etwa Ausbildungspläne zu diskutieren und
432 formelle Anforderungen abzugleichen. In einzelnen Ländern werden auch
433 fächerübergreifende Fortbildungen für Fachleiterinnen und Fachleiter angeboten.

434 Rot1 erläutert jedoch, dass die „*Fortbildung letztlich eigeninitiativ*“ erfolgt. Insgesamt
435 offenbart die Analyse des Interviewmaterials diverse Wege der **persönlichen**
436 **Weiterbildung**. Die Ausbildungslehrkräfte betonen ihren großen Eifer beim Besuch
437 regulärer Fortbildungen, die sich auf das Fach Geographie beziehen. Ihre Position
438 verschafft ihnen einen sehr guten Zugang zu diesen. Weiterhin rezipieren sie regelmäßig
439 fachdidaktische und fachwissenschaftliche Fachzeitschriften und besuchen Tagungen.
440 Der informelle Erfahrungs- und Ideenaustausch mit Kolleginnen und Kollegen wird als
441 enorm gewinnbringend beschrieben. Ein Best-Practice-Beispiel stellen regelmäßig
442 stattfindende und eigeninitiativ organisierte Fortbildungsveranstaltungen dar, zu denen
443 länderübergreifend Fachleiterinnen und Fachleiter zusammenkommen. Neben einem sich
444 am Bedarf der Teilnehmenden orientierenden fachdidaktischen Impuls durch externe
445 Referentinnen und Referenten, arbeiten die Ausbildungslehrkräfte im Rahmen der
446 zweitägigen Veranstaltungen an aktuellen ausbildungsrelevanten Themen.

447

448

449

450

451

452 5.2 Gestaltung der zweiten Phase der Geographie-Lehrkräftebildung

453 5.2.1 Seminarsitzungen

454 Im Folgenden wird dargestellt, wie Fachleiterinnen und Fachleiter Seminarsitzungen
 455 strukturieren und welche Elemente sie in diesen als zentral erachten. Zudem bietet das
 456 Interviewmaterial explorative Einblicke in die Gestaltungspraktiken der
 457 Ausbildungslehrkräfte.

458 Grundsätzlich legen die Fachleiterinnen und Fachleiter großen Wert auf eine
 459 **Strukturierung** der Seminarsitzungen. Die Sitzungen weisen klar voneinander trennbare
 460 Phasen auf (theoretischer Input, Diskussion etc.). Diesbezüglich ziehen die Expertinnen
 461 und Experten bisweilen Vergleiche zu schulischem Unterricht. Ein deduktiver Aufbau,
 462 also eine zunächst theoretische Auseinandersetzung, bevor die unterrichtliche Umsetzung
 463 anhand von Praxisbeispielen analysiert wird, erweist sich dabei als leicht dominant
 464 gegenüber induktiver Herangehensweisen. Bei Letzteren werden etwa allgemeine
 465 Kriterien anhand unterrichtlicher Beispiele entwickelt (z.B. Unterrichtseinstieg). Induktiv
 466 werden Sitzungen häufig auch auf Grundlage aktueller Anliegen und Problemstellungen,
 467 die die Referendarinnen und Referendare aus ihrem Unterricht mitbringen, gestaltet:
 468 „Also was brennt unter den Nägeln? Dass [...] wir mit eiligen Themen erst einmal
 469 beginnen, die aus der Praxis berichtet werden.“ (Lila2)

470 Neben jenem (1) Erfahrungsbezug können fünf weitere **zentrale Elemente der**
 471 **Seminarsitzungen** identifiziert werden. Die Ausbildungsveranstaltungen sollten einen
 472 (2) Theoriebezug („Theoretische Grundlage muss einfach da sein, dass wir vernünftig
 473 darüber reden können.“ Orange1) aufweisen. Unabdingbar ist jedoch eine (3)
 474 Verknüpfung von Theorie und Praxis, beispielsweise durch (4) aktives Erproben durch
 475 die Seminarteilnehmenden und (5) reflexive Phasen („allerwichtigste Phase“ Rot2).
 476 Seitens der Referendarinnen und Referendare besteht eine starke Forderung nach (6)
 477 Best-Practice-Demonstrationen.

478 Die Analyse der Beschreibungen der Seminarsitzungen offenbart jedoch ein
 479 Spannungsverhältnis zwischen im Material leicht dominierenden, konstruktivistisch
 480 orientierten **Gestaltungspraktiken** und eher transmissiven Praktiken, auf die die
 481 Explikationen einzelner Fachleiterinnen und Fachleiter schließen lassen. Diese
 482 Diskrepanzen sollen im Folgenden exemplarisch aufgezeigt werden.

483 Rot2 und Schwarz1 nutzen die Beschreibung aktueller Schwierigkeiten, die im Unterricht
 484 der Referendarinnen und Referendare aufgetreten sind, um einen Beratungsanlass
 485 abzuleiten.

486 Rot2: *„Sie berichten, was in dieser Woche für sie die brennenden Punkte waren, auf die
 487 wir eingehen und dann ist auch ganz oft interessant, finde ich, wenn man den
 488 Referendaren dann auch die Fragen weitergibt. Oft haben die dann auch Ideen, wie man
 489 vereinzelt Dinge lösen kann.“*

490 Schwarz1: *„Wenn es Probleme gab, haben wir es eben gemeinsam gelöst, aber immer
 491 mit Spaß dabei. Und wenn Dinge schiefgingen oder nicht funktionierten, dann haben wir
 492 das letztlich mit Humor genommen und so lange gebastelt, bis wir eine Lösung hatten,
 493 um es dann gemeinsam zu reflektieren.“*

494 In beiden Fällen wird der Fokus auf eine gemeinsame Problembearbeitung und –lösung
 495 deutlich, der auf eine (ko-)konstruktivistische Gestaltungsorientierung schließen lässt.
 496 Rot2 leitet das Seminar primär moderierend. Die Verwendung des Pronomens „wir“ bei
 497 beiden Ausbildungslehrkräften unterstützt diese Deutung und könnte zusätzlich auf den
 498 Versuch schließen lassen, das de facto bestehende Hierarchieverhältnis abzuflachen.
 499 Auch Grün1 orientiert ihre Seminargestaltung am Beratungsbedarf der Teilnehmenden:
 500 *„Dass ich da auch nicht über ihre Köpfe hinweggehe, sondern auch regelmäßig abfrage,
 501 was sind eure Themen, und das dann versuche in meinem Plan unterzubringen.“* Rot1
 502 lässt einzelne Sitzungsthemen konstruktivistisch orientiert bearbeiten, zum Beispiel das
 503 Experimentieren: *„[Sie] sollten ein bestätigendes Experiment erstellen. Da haben sie
 504 dann wirklich erlebt, wie Schülerelbsttätigkeit wirkt. Dann lassen sie sich auch darauf
 505 ein, das in ihren eigenen Unterricht zu integrieren.“* Braun1 ist einer von vielen
 506 Ausbildungslehrkräften, die häufig mit Unterrichtsbeispielen arbeiten, die die
 507 Referendarinnen und Referendare aus der Praxis mitbringen.

508 Im Gegensatz hierzu können diverse Interviewsequenzen identifiziert werden, die auf
 509 transmissive beziehungsweise instruktivistische Ausbildungspraktiken schließen lassen,
 510 zum Beispiel:

- 511 • Blau1: *„Ich gebe Input.“*
- 512 • Lilal: *„Man muss am Anfang Statements setzen und sagen: So, Exkursionsdidaktik.
 513 Folgende Exkursionsformen gibt es. Sie brauchen folgende Kenntnisse.“*
- 514 • Blau2: *„Ein oder zwei Schwerpunkte [...] und die werden dann abgehandelt.“*

515 • Türkis1: „irgendeinen Inhalt, den sie jetzt brauchen“

516 Ähnlich zu lesen ist auch Blau3s Äußerung „Input – dass man halt einerseits etwas hat,
517 was man ihnen beibringen kann“. Zusätzlich deutet das Verb „beibringen“ hier auf ein
518 ausgeprägtes, mit dem Expertenstatus des Fachleiters einhergehendes
519 Hierarchieverständnis hin. Wie auch bei Gelb3 („aber natürlich auch meine Themen, die
520 müssen wir, Basiskonzepte, weil da kommen sie nicht alleine drauf“) scheint die
521 Seminargestaltung stark durch die Perspektive der Fachleiterinnen und Fachleiter
522 bestimmt zu sein. Begründet wird dies etwa durch Blau6 („Also ich versuche, wenn es
523 irgendwie geht, geht jetzt nicht bei allen Themen, die Referendare selbst einzubinden.“)
524 und Grau1 („Das finde ich immer ganz toll, wenn auch die LehramtsanwärterInnen
525 integriert werden können.“) dadurch, dass eine Passung an die Interessen der angehenden
526 Lehrkräfte nicht durchgehend möglich ist. Diverse Äußerungen deuten zudem auf eine
527 Orientierung der Ausbildungsgestaltung an der eigenen schulischen Unterrichtspraxis hin
528 („[...] , dass möglichst die Seminarsitzungen wie Unterricht aufgebaut sein sollten“
529 Grau1; „Es ist ähnlich wie in der Schule“ Gelb1). Zusammenfassend offenbaren sich
530 deutliche Kontraste zwischen (ko-)konstruktivistischen und transmissiv-
531 instruktivistischen Gestaltungspraktiken (vgl. Fig. 1). Vertreterinnen und Vertreter
532 letzterer stellen häufig Parallelen zu ihrem schulunterrichtlichen Handeln her und
533 beziehen sich in ihren Darstellungen kaum auf seminardidaktische Ansätze der
534 Erwachsenenbildung.



535

536 Fig. 1: Gestaltungspraktiken in Seminarsitzungen zwischen (Ko-)Konstruktion und Transmission (Quelle:

537

Autor)

538 5.2.2 Reflexion von Unterrichtserfahrungen

539 Die Fachleiterinnen und Fachleiter sprechen der Reflexion von Unterrichtserfahrungen
 540 eine „*sehr hohe Relevanz*“ (Schwarz1) zu und sehen in ihr einen „*Dreh- und*
 541 *Angelpunkt*“ (Blau2, Gold1) der zweiten Phase. Häufiger wird betont, dass
 542 Reflexionskompetenz aktiv eingeübt werden muss. Die Formulierung von Gold1 „*diese*
 543 *Reflexionseigenschaft einzuüben*“ deutet auf die Zielsetzung der Anbahnung eines
 544 reflexiven Habitus bei den Referendarinnen und Referendaren hin. Intendiert wird
 545 hierdurch die Befähigung zur fortwährenden Professionalisierung beziehungsweise dazu,
 546 „*sich selbstständig zu entwickeln, auch wenn das Referendariat abgeschlossen ist*“
 547 (Braun1). Reflexionskompetenz scheint fest im Professionalisierungsverständnis der
 548 Fachleiterinnen und Fachleiter verankert zu sein. Blau4 äußert sich diesbezüglich jedoch
 549 kritisch zur aktuellen Ausbildungspraxis in der zweiten Phase: „*Ich sage, da könnte*
 550 *unsere Ausbildung noch mehr machen.*“ Eine zentrale Rolle erhält die Kompetenz zudem
 551 durch ihre Bewertungsrelevanz und die Fixierung des Leitbildes reflektierender
 552 Praktikerinnen und Praktiker in einigen Ausbildungsordnungen.

553 Gefragt nach der **Gestaltung** der Unterrichtsreflexion betonen die Ausbildungslehrkräfte,
 554 dass diese primär zu Beginn der zweiten Phase im Anschluss an Hospitationen durchaus
 555 gemeinsam im Seminar erfolgt. Im weiteren Verlauf werden die Nachbesprechungen
 556 dann allerdings ausschließlich im Einzelgespräch abgehalten. Die Gespräche werden in
 557 der Regel durch ein Statement der Referendarinnen und Referendare zur
 558 Unterrichtsstunde eröffnet, was in vielen Bundesländern obligatorisch ist. Anschließend
 559 übernehmen meist die Fachleiterinnen und Fachleiter die Strukturierung des Gesprächs
 560 und versuchen sich dabei auf einige wenige Aspekte zu konzentrieren, „*weil mehr ist gar*
 561 *nicht aufzunehmen und [...] zu fokussieren in der nächsten Stunde*“ (Blau1). Die
 562 Gesprächsführung erfolgt dabei überwiegend situativ und basierend auf Vorerfahrungen
 563 mit Unterrichtsnachbesprechungen. Nur in wenigen Interviews wird eine methodische
 564 Rahmung, zum Beispiel mittels fester Ablaufschemata, beschrieben. Ausnahmen bilden
 565 hier die Arbeit mit Kärtchen, auf denen Beratungsschwerpunkte oder didaktische
 566 Konzepte als Sprech Anlass fixiert werden, mit Reflexionsbögen oder einem
 567 Reflexionszyklus-Modell. In Einzelfällen wird von metareflexiven Phasen in den
 568 Unterrichtsnachbesprechungen berichtet („*Ich gebe dann auch ein Feedback noch, eine*
 569 *Rückmeldung zur Reflexion.*“ Grün1)

570 **Fachdidaktischer Theorie** wird bei Unterrichtsnachbesprechungen insgesamt eine
 571 **geringe Relevanz** zugesprochen. Die Zitate von Blau4 („*Keine – muss ich echt sagen.*“)
 572 und Blau6 („*Ja gut, also das kommt vor.*“) sind repräsentativ für einen Großteil der
 573 Fachleiterinnen und Fachleiter. Neben Erfahrungswissen nehmen vor allem
 574 allgemeindidaktische (z.B. Sozialformen, Verwendung von Operatoren) und –
 575 pädagogische (z.B. Classroom Management) Themen eine deutlich prominentere Rolle
 576 ein als fachdidaktische. Professionalisierend wirksame Theorie-Praxis-Verknüpfungen
 577 scheinen häufig nicht stattzufinden, da bisweilen kein Nexus zwischen *Praxis* und
 578 *Theorie* wahrgenommen („*die Praxis steht natürlich im Vordergrund bei den*
 579 *Gesprächen*“ Rot2) und ergänzend die Theorie als genuine Aufgabe der ersten Phase
 580 thematisiert wird („*In den Fachsitzungen brauche ich die Theorie nicht dauernd zu*
 581 *wiederholen, die sie an der Uni schon gemacht haben.*“ Blau2). Diejenigen, die
 582 fachdidaktischer Theorie eine wichtige Rolle im Rahmen reflexiver Phasen zuschreiben,
 583 betonen besonders die Relevanz der Basiskonzepte als Planungs- und
 584 Strukturierungsinstrument für Unterricht (Schwarz1, Weiß2).

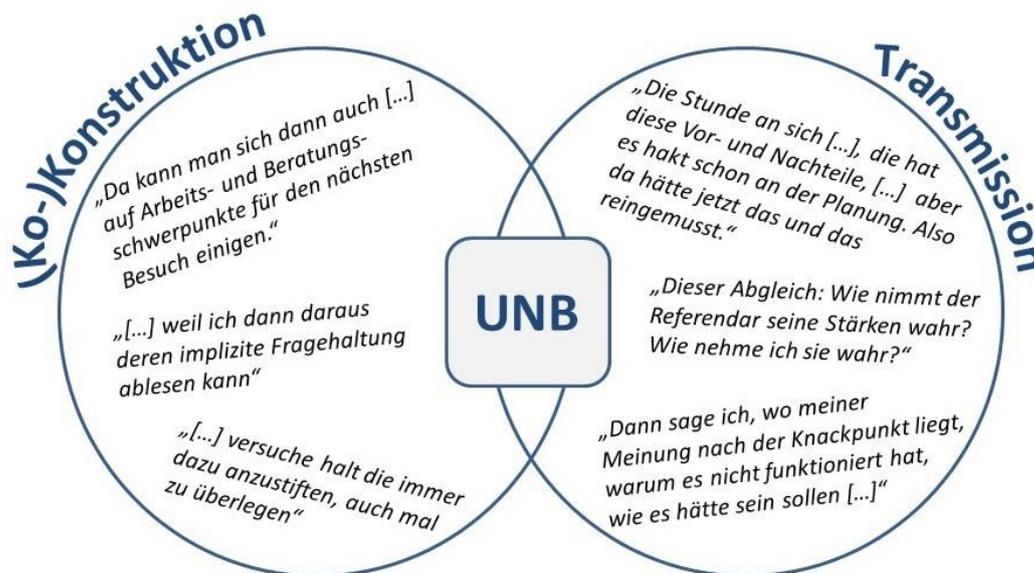
585 Die Analyse der Interviewdaten offenbart eine Dominanz konstruktivistisch-orientierter
 586 **Gestaltungspraktiken** in den Unterrichtsnachbesprechungen. Rot1 etwa lässt die
 587 Referendarinnen und Referendare zentrale Aspekte der Unterrichtsstunde auf Kärtchen
 588 notieren, die im Anschluss als Gesprächs- und Beratungsanlass fungieren. Ihre (ko-
 589)konstruktivistische Haltung wird auch durch die Formulierung „*Da kann man sich dann*
 590 *auch ganz klar auf Arbeits- und Beratungsschwerpunkte für den nächsten Besuch*
 591 *einigen.*“ deutlich. Blau3 „*versuch[t] halt, die immer dazu anzustiften, auch mal zu*
 592 *überlegen*“. Die Gesprächsführung der Fachleiterinnen und Fachleiter zielt hier darauf
 593 ab, selbstreflexive Prozesse zu initiieren. Schwarz1 versucht, die „*implizite*
 594 *Fragehaltung*“ der Referendarinnen und Referendare aus dem Anfangsstatement
 595 abzuleiten, da nur als relevant erlebte Aspekte im anschließenden Gespräch reflexiv
 596 bearbeitbar werden.

597 Einen Kontrast hierzu (vgl. Fig. 2) bilden Interviewpassagen einiger weniger
 598 Ausbildungslehrkräfte, die auf stark transmissive Praktiken hindeuten. Ein
 599 Extrembeispiel stellt die folgende Aussage dar, die auf ein hierarchisch geprägtes
 600 Transmissionsideal schließen lässt:

601 „*Ich bin dann eher so der Typ fürs Grobe, wenn ich dann sage, die Stunde an sich [...],*
 602 *die hat diese Vor- und Nachteile, die Sie genannt haben, aber es hakt schon an der*

603 *Planung. Also da hätte jetzt das und das reingemusst. Das ist dann mein Job. Das checken*
 604 *sie nicht natürlich.“ (Blau5)*

605 Wie auch bei Grau1 (*„Dann sage ich, wo meiner Meinung nach der Knackpunkt liegt,*
 606 *warum es nicht funktioniert hat, wie es hätte sein sollen [...]“*) scheinen die
 607 Fachleiterinnen und Fachleiter in diesen Fällen das Gespräch stark zu dominieren.



608

609 Fig. 2: Gestaltungspraktiken in Unterrichtsnachbesprechungen (UNB) zwischen (Ko-)Konstruktion und
 610 Transmission (Quelle: Autor)

611

612 **5.3 Optimierungsansätze zur Fachleiterinnen- und Fachleiter-Professionalisierung**

613 In Kapitel 5.1 wurde ein defizitäres Qualifizierungsangebot für angehende Geographie-
 614 Fachleiterinnen und -Fachleiter aufgezeigt. Auch tätigkeitsbegleitende
 615 Fortbildungsangebote sind rar. Vor diesem Hintergrund beschreiben die Expertinnen und
 616 Experten diverse Optimierungsansätze für Qualifizierungs- und
 617 Fortbildungsmaßnahmen.

618 Als fächerübergreifendes **Vorbereitungsangebot** wären Hospitations- und
 619 Austauschformate wünschenswert, um einerseits *„Anregungen, [...] vielleicht auch eine*
 620 *gewisse Sicherheit zu kriegen“* (Braun1) und andererseits *„auf gleicher Höhe*
 621 *miteinander sprechen zu können, auch offen über Probleme, für die man noch keine*
 622 *Lösung hat“* (Grau1). Ebenso wäre ein Mentorensystem denkbar, in welchem Neu-

623 Fachleiterinnen und -Fachleiter mit erfahreneren Kolleginnen und Kollegen kooperieren,
624 zum Beispiel bei Nachfragen zur Leistungsbewertung. Die Interviewdaten offenbaren
625 einen großen Bedarf an Fortbildungen, die speziell angehende Fachleiterinnen und
626 Fachleiter adressieren. Neben der Relevanz fächerübergreifender Angebote
627 (Beratungssimulationen, Seminardidaktik etc.) wird insbesondere der Mehrwert
628 geographiespezifischer Vorbereitungsangebote betont. Hier wären etwa Veranstaltungen
629 denkbar, in denen die *„aktuellen fachdidaktischen Konzepte [und]
630 Forschungsergebnisse“* (Rot2) kompakt präsentiert werden. Hiermit geht der Wunsch
631 nach einem definierten Kanon zentraler geographiedidaktischer Themen für die zweite
632 Phase einher (Rot1, Lila1). Einzelne Ausbildungslehrkräfte sehen zusätzliche
633 Vorbereitungsangebote jedoch nicht als notwendig an und schätzen im Gegenteil die
634 großen gestalterischen Freiheiten.

635 Die Lehrkräftebildnerinnen und -bildner formulieren einen Bedarf an
636 **tätigkeitsbegleitenden Fortbildungsangeboten**, die fächerübergreifende
637 seminardidaktische und erwachsenpädagogische Elemente, etwa
638 Unterrichtsnachbesprechungen sowie Unterrichtsbewertungen anhand von
639 Videographien, thematisieren könnten. Noch gewinnbringender wäre jedoch ein größeres
640 Angebot an Fortbildungen explizit für Geographie-Fachleiterinnen und -Fachleiter. Als
641 Hinderungsgründe werden jedoch die häufig geringe Zahl an Fachleiterinnen und
642 Fachleitern in einzelnen Bundesländern sowie die Frage, wer generell
643 Fortbildungsveranstaltungen jenseits der jährlichen Tagungen anbieten sollte, welche
644 sich an diese Akteursgruppe richten, genannt: *„Nur wer soll die machen? Wer soll denn
645 jetzt für Fachseminarleiter Geographie eine Fortbildung anbieten?“* (Türkis1) Dies rückt
646 die erste Phase beziehungsweise die Universität als Fortbildungsinstitution in den Fokus.
647 Gold1 beschreibt hier ein Defizit: *„Die Fortbildungen an der Universität erlebe ich jetzt
648 auch nicht so aktiv, wie das jetzt im Fach Chemie der Fall ist.“* An dieser Stelle
649 thematisieren die Expertinnen und Experten eine mangelnde Verzahnung mit der ersten
650 Phase (Fischer 2022), die sich als hinderlich für einen Transfer fachdidaktischer
651 Innovationen in die unterrichtliche Praxis erweist (*„Es wäre halt auch hilfreich, wenn die
652 Begegnungen mit Innovationen keine Zufallsbegegnungen wären, sondern
653 institutionalisierte Begegnungen.“* Rot1). Gerade Fachleiterinnen und Fachleiter könnten
654 in ihrer Multiplikatorenposition eine zentrale Rolle im Innovationstransfer einnehmen.

655

666 **6. Diskussion und Implikationen für die Weiterentwicklung der zweiten Phase**

667 Im Folgenden werden einige zentrale Forschungsergebnisse diskutiert und Hypothesen
668 abgeleitet, die in möglichen Folgestudien zu überprüfen wären. Zudem erfolgt eine
669 Reflexion der Reichweite der generierten Erkenntnisse sowie eine Darstellung der
660 Implikationen für die Weiterentwicklung der zweiten Phase.

661

662 **6.1 Zusammenfassung und Diskussion**

663 Die Interviewdaten deuten darauf hin, dass persönliche Kontakte eine relevante Rolle für
664 die Besetzung von Fachleiterinnen- beziehungsweise Fachleiter-Positionen spielen. Hier
665 werden Parallelen zum Referendariat an beruflichen Schulen deutlich (Krüger 2014).
666 Bundesweit zeigt sich eine enorme Heterogenität der Bewerbungs- und
667 Besetzungsverfahren. Das Spektrum reicht dabei von schriftlichen
668 Interessensbekundungen bis zu aufwendigen Auswahlverfahren (fachdidaktischer
669 Vortrag, Demonstrations-Seminarsitzungen etc.). Für eine mögliche Folgestudie leitet
670 sich hieraus folgende Hypothese ab: Die Besetzungsverfahren genügen in vielen
671 Bundesländern keinen professionellen Ansprüchen.

672 Die Einblicke in die Gestaltungspraxis der Fachleiterinnen und Fachleiter deuten darauf
673 hin, dass bei einigen wenigen keine Transformation zu Praktizierenden zweiter Ordnung
674 erfolgt zu sein scheint. Interviewpassagen einzelner Ausbildungslehrkräfte lassen auf eine
675 transmissiv-instruktivistisch geprägte Gestaltung der Seminarsitzungen schließen, die
676 sich bisweilen an der schulunterrichtlichen Praxis orientiert (vgl. Kunze 2014). Hier
677 zeigen sich Parallelen zur Studie Gerlachs (2020) mit Fachleiterinnen und Fachleitern aus
678 den Fremdsprachen. Seminarfachdidaktische Elemente der Erwachsenenbildung werden in
679 diesen Fällen in den Interviews kaum beschrieben. In der Praxis dürfte sich die scheinbare
680 Dichotomie zwischen (Ko-)Konstruktion und Transmission eher als Kontinuum
681 erweisen. Es ist somit nicht auszuschließen, dass einzelne Fachleiterinnen und Fachleiter
682 themenabhängig zwischen beiden Ansätzen variieren. Als Hypothese wird abgeleitet: In
683 den Seminarsitzungen der zweiten Phase finden sowohl (ko-)konstruktivistische als auch
684 transmissiv-instruktivistische Ansätze Anwendung.

685 Bei den Beschreibungen der reflexiven Prozesse im Rahmen von
686 Unterrichtsnachbesprechungen spielen geographiedidaktische Theorien und feste
687 Ablaufschemata eine untergeordnete Rolle. Die überwiegend geringe

688 Bedeutungszuschreibung an theoretische Wissensbestände lässt professionalisierend
689 wirksame Theorie-Praxis-Relationierungen in vielen Fällen unwahrscheinlich
690 erscheinen. Ob hierzu auch die primär situative und erfahrungsbedingte
691 Gesprächsführung seitens der Fachleiterinnen und Fachleiter beiträgt, lässt sich nicht
692 zuverlässig beurteilen. Die Tendenz zu einer eher marginalen Strukturierung, die
693 Beckmann und Ehmke (2021) für Praxisphasen in der ersten Phase beschreiben, scheint
694 sich in der zweiten Phase fortzusetzen. In den Unterrichtsnachbesprechungen wird kaum
695 auf Strukturierungshilfen (z.B. Ablaufschemata) zurückgegriffen. Die Analyse des
696 Interviewmaterials offenbart stellenweise deutlich transmissive
697 Nachbesprechungsmuster und lässt auf eine dominante Rolle der Ausbildungslehrkräfte
698 in den Reflexionsgesprächen schließen, wodurch in diesen Fällen eine
699 professionalisierend wirksame Reflexion seitens der Referendarinnen und Referendare
700 kaum stattfinden dürfte (vgl. Führer 2020). Nicht nur die Kompetenz, unterrichtliche
701 Prozesse zu reflektieren, muss erlernt werden (Gryl 2013), sondern auch die
702 hochkomplexe Kompetenz, reflexive Prozesse im Gespräch zu initiieren. Zu prüfen wäre
703 die Hypothese: Geographiedidaktische Theorien und feste Ablaufschemata spielen in den
704 Unterrichtsnachbesprechungen der zweiten Phase eine untergeordnete Rolle.

705 Die Fachleiterinnen und Fachleiter beschreiben ein defizitäres Qualifizierungsangebot.
706 Etwa einem Drittel der Interviewten wurde generell keinerlei institutionelle Möglichkeit
707 der Vorbereitung geboten. Deckungsgleich mit empirischen Erkenntnissen aus anderen
708 Fächern (Gerlach 2020; Meyerhöfer & Rienits 2006) erfolgte mehrheitlich keine
709 geographiespezifische Vorbereitung von institutioneller Seite. Die für die
710 Erwachsenenbildung notwendigen Kompetenzen entwickeln selbst hervorragende
711 Lehrkräfte nicht einfach von selbst. Daher beinhalten die in Kapitel 5.3 dargestellten
712 Optimierungsansätze insbesondere die dringende Forderung der Ausbildungslehrkräfte
713 nach einem umfassenderen Qualifizierungsangebot vor oder zu Beginn der Tätigkeit. In
714 einer Folgestudie wäre die Hypothese zu prüfen: Es besteht ein Bedarf an
715 geographiespezifischen Vorbereitungsangeboten für Fachleiterinnen und Fachleiter.

716

717

718

719

720 **6.2 Reflexion**

721 Hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse ist die überschaubare Stichprobe der
722 vorliegenden qualitativen Studie zu berücksichtigen. Die generierten Hypothesen sind
723 mittels quantitativer Folgestudien überprüfen, um zu einem belastbareren Bild zu
724 gelangen. Zudem können auf Grundlage der Studie ausschließlich Aussagen über die
725 zweite Phase für das Lehramt an Gymnasien getroffen werden.

726 Das Forschungsdesign und das Datenmaterial gewähren lediglich explorative Einblicke
727 in die Gestaltung von Seminarsitzungen und der Reflexion von Unterrichtserfahrungen.
728 Hier könnten sich Forschungsvorhaben mit Videovignetten von Seminarsitzungen oder
729 Audioaufnahmen von Unterrichtsnachbesprechungen als gewinnbringend erweisen.

730

731 **6.3 Implikationen für die Weiterentwicklung der zweiten Phase**

732 Vor dem Hintergrund der sehr heterogenen Besetzungsverfahren sind diese auf einem
733 qualitativ hochwertigen Niveau zu vereinheitlichen und transparenter zu gestalten, um
734 der großen Relevanz der Fachleiterinnen und Fachleiter für den
735 Professionalisierungsprozess (Munderloh 2018) gerecht zu werden.

736 Aktuell sind angehende Ausbildungslehrkräfte überwiegend darauf angewiesen, sich die
737 Kompetenzen für ihre neue Tätigkeit eigeninitiativ anzueignen. Insbesondere
738 geographiespezifische Qualifizierungsangebote sind dringend auszubauen. Speziell in
739 Bundesländern mit einer geringeren Anzahl an Geographie-Fachleiterinnen und -
740 Fachleitern scheint die Einrichtung fächerübergreifender Angebote jedoch leichter
741 umsetzbar zu sein. Bundesweit könnten beispielweise Online-Formate einen Ansatz
742 darstellen, um seitens der Geographiedidaktik zentrale Themen für die Lehrkräftebildung
743 in der zweiten Phase kompakt zur Verfügung zu stellen. Zu einer realistischen
744 Einschätzung gehört allerdings die Feststellung, dass die Forderung nach einem breiteren
745 institutionellen Angebot an Fortbildungen für das Ausbildungspersonal der zweiten Phase
746 bereits seit Jahrzehnten besteht (vgl. Frech & Reichwein 1977). Dennoch ist die
747 Dringlichkeit einer quantitativen und qualitativen Aufwertung des Fortbildungsangebotes
748 an dieser Stelle nachdrücklich zu wiederholen. Kurzfristig stellen durch Fachleiterinnen
749 und Fachleiter eigeninitiativ veranstaltete Fortbildungen einen Lösungsansatz dar, der
750 vereinzelt bereits praktiziert wird. Zudem könnten Universitäten, wie von einigen der
751 Interviewten vorgeschlagen, als Fortbildungsinstitutionen an Relevanz gewinnen.

752 Gleichmaßen würde eine zunehmende Öffnung der zweiten Phase für die
753 fachdidaktische Forschung zu einem gesteigerten gegenseitigen Verständnis beitragen.
754 Dabei scheint unstrittig, dass phasenübergreifende Kooperationsformate sowohl für
755 Lehrkräftebildnerinnen und -bildner der ersten als auch der zweiten Phase einen
756 Mehrwert bieten (Fischer 2022).

Literaturverzeichnis

- Abs, H.J. (2005). LehrerbildnerInnen im Vorbereitungsdienst. *Journal Für Lehrerinnen- Und Lehrerbildung*, 5(4), 21–31.
- Beckmann, T., & Ehmke, T. (2021). *Mentoring in schulischen Praxisphasen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brack, L. (2019). *Professionalisierung im Gespräch*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Brendel, N. (2017). *Reflexives Denken im Geographieunterricht*. Münster: Waxmann.
- DGfG - Deutsche Gesellschaft für Geographie (2010). *Rahmenvorgaben für die Lehrerbildung im Fach Geographie an deutschen Universitäten und Hochschulen*. Bonn: DGfG.
- Dorsch, C., Kaup, N., & Kanwischer, D. (2018). Mündigkeit in der phasenübergreifenden geographischen LehrerInnenbildung - Leerformel oder Lehrformel? In M. Dickel, L. Keßler, F. Pettig, & F. Reinhardt (Hg.), *Geographiedidaktische Forschungen: Vol. 69. Grenzen markieren und überschreiten - Positionsbestimmungen im weiten Feld der Geographiedidaktik: Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2017 in Jena* (S. 48–60). Münster: readbox unipress.
- Enders, A. (2017). Erstellung eines Geographie-Kerncurriculums für die zweite Ausbildungsphase auf der Basis einer Befragung von Experten-Lehrpersonen im Berliner Vorbereitungsdienst. *Zeitschrift Für Geographiedidaktik* 45(3), 63–72.
- Fischer, F. (2021). “She just can’t break it down to the classroom...”: Expert Perspectives on German Geography Trainee Teachers’ Competencies and Initial Teaching. *International Research in Geographical and Environmental Education*, DOI: [10.1080/10382046.2021.1973254](https://doi.org/10.1080/10382046.2021.1973254).
- Fischer, F. (2022). Kohärenz zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung im Fach Geographie – eine qualitative Untersuchung der Perspektiven von Fachleiterinnen und Fachleitern in Deutschland. *Zeitschrift Für Geographiedidaktik*, [angenommen].
- Frech, H.W., & Reichwein, R. (1977). *Der vergessene Teil der Lehrerbildung: Institutionelle Bedingungen und inhaltliche Tendenzen im Referendariat der Gymnasiallehrer*. Stuttgart: Klett.

- Führer, F.-M. (2020). *Unterrichtsnachbesprechungen in schulischen Praxisphasen: Eine Empirische Untersuchung aus Inhalts- und Gesprächsanalytischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer.
- Galluzzo, G., & Craig, J. (1990). Evaluation of Preservice Teacher Education Programs. In Houston, W.R. (Hg.), *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators* (S. 599–616). New York: Macmillan Publ.
- Gerlach, D. (2020). *Zur Professionalität der Professionalisierenden: Was machen Lehrerbildner*innen im fremdsprachendidaktischen Vorbereitungsdienst?* Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Göhner, M., & Krell, M. (2020). Qualitative Inhaltsanalyse in naturwissenschaftsdidaktischer Forschung unter Berücksichtigung von Gütekriterien: Ein Review. *ZfDN*, 26, 207–225.
- Gryl, I. (2012). Geographielehrende, Reflexivität und Geomedien: Zur Konstruktion einer empirisch begründeten Typologie. *Geographie Und Ihre Didaktik*, 40(4), 161–183.
- Gryl, I. (2013). Geographielehrende - Biographie und Kompetenzentwicklung. In D. Kanwischer (Hg.), *Studienbücher der Geographie. Geographiedidaktik: Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts* (S. 70–78). Stuttgart: Borntraeger.
- Hadar, L., & Brody, D. (2017). Professional Learning and Development of Teacher Educators. In D.J. Clandinin & J. Husu (Hg.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (S. 1049–1064). Los Angeles: SAGE.
- Hattie, J. (2017). *Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement*. <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/> aufgerufen am 23.06.2022.
- Hemmer, I., & Hemmer, M. (2000). Qualität der Lehrerausbildung im Fach Geographie aus der Sicht der Fachleiter/Seminarlehrer: Ergebnisse einer deutschlandweiten Befragung. *Geographie Und Ihre Didaktik*, 28(2), 61–87.
- Hemmer, I., & Obermaier, G. (2003). Qualität der Lehrerausbildung in der Zweiten Phase: Ergebnisse einer Lehrerbefragung zur erdkundlichen und erziehungswissenschaftlichen Seminausbildung in Bayern. *SEMINAR - Lehrerbildung und Schule*, (1), 101–111.

- Hemmer, M., Hoffmann, K.W., & Mehren, M. (2020). Lehrerprofessionalität und Lehrerprofessionalisierung im Fach Geographie - Annäherungen aus geographiedidaktischer und schulpraktischer Perspektive. In M. Hemmer (Hg.), *Geographiedidaktische Forschungen. Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis: Ausgewählte Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2018 in Münster* (S. 1–34). Münster: readbox unipress.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe: Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hof, S., & Hennemann, S. (2013). Geographielehrerinnen und -lehrer im Spannungsfeld zwischen erworbenen und geforderten Kompetenzen: Eine empirische Studie zur zweiphasigen Lehramtsausbildung. *Geographie Und Ihre Didaktik*, 41(2), 57–80.
- Huber, M. (2011). *Seminarpraxis Geographie* (3. überarbeitete Auflage). München: BPV.
- Jeschke, C., Lindmeier, A., & Heinze, A. (2021). Vom Wissen zum Handeln: Vermittelt die Kompetenz zur Unterrichtsreflexion zwischen mathematischem Professionswissen und der Kompetenz zum Handeln im Mathematikunterricht? Eine Mediationsanalyse. *Journal Für Mathematik-Didaktik*, 42, 159–186.
- Jorzik, B., & Schratz, M. (2015). Editorial. *Journal Für Lehrerinnen- Und Lehrerbildung*, 15(2), 4–6.
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012*.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf aufgerufen am 23. Juni 2022.
- KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften: (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019)*.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf aufgerufen am 23. Juni 2022.

- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F.A.J., & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching*, 14(5), 567–587.
- Kraler, C. (2015). Wer bin ich? Zur Berufsbiographie von „LehrerbildnerInnen“. *Journal Für Lehrerinnen- Und Lehrerbildung*, 15(2), 22–32.
- Krüger, J. (2014). *Perspektiven pädagogischer Professionalisierung: Lehrerbildner/-innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. Wiesbaden: Springer.
- Kunze, K. (2014). Professionalisierungspotenziale und -probleme der sozialisatorischen Interaktion im Studienseminar. *Zeitschrift Für Interpretative Schul- Und Unterrichtsforschung*, (3), 44–57.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Meyrhöfer, W., & Rienits, C. (2006). Evaluation des Referendariats im Land Brandenburg, Fachseminare Mathematik. In *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung: Die zweite Phase: das Referendariat* (S. 209–232). Potsdam: Univ.-Verl..
- Munderloh, O. (2018). *Das Referendariat aus der Sicht der Referendar/innen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Murray, J. (2002). Between the Chalkface and the Ivory Towers? A Study of the Professionalism of Teacher Educators Working on Primary Initial Teacher Education Courses in the English Education System. *Collected Original Resources in Education (CORE)*, 26(3), 1–503.
- Murray, J. (2017). Defining Teacher Educators: International Perspectives and Contexts. In D.J. Clandinin & J. Husu (Hg.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (S. 1017–1032). Los Angeles: SAGE.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a Teacher Educator: Evidence from the Field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142.
- Pereira Kastens, C., Döring-Seipel, E., & Nolle, T. (2020). Selbstwirksamkeit erlangen, Belastung reduzieren? Effekte des Feedbackverhaltens der Ausbilder/innen in Unterrichtsnachbesprechungen. *Journal for Educational Research Online*, 12(1), 67–90.

- Pettig, F. (2020). Verdichtete Erfahrungen als Reflexionsanlässe: Methodische Implikationen einer transformativen geographiedidaktischen Lehrkräftebildung. In M. Hemmer (Hg.), *Geographiedidaktische Forschungen. Lehrerprofessionalität und Lehrerbildung im Fach Geographie im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis: Ausgewählte Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2018 in Münster* (S. 237–250). Münster: readbox unipress.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How Different Mentoring Approaches Affect Beginning Teachers' Development in the First Years of Practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166–177.
- Rittersberger, L. (2023). *Entwicklung der reflexiv-analytischen Praxis von angehenden Geographielehrkräften in Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen der zweiten Phase der Lehrkräftebildung*. [Dissertation in Arbeit].
- Scheunpflug, A., Welser, S., & Wiernik, A. (2020). Akteursgruppen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. Koenig, M. Rothland, & S. Blömeke (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 290–295). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schubarth, W., Speck, K., Seidel, A., & Große, U. (2007). *Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung: Potsdamer Studien zum Referendariat*. Frankfurt am Main: Lang.
- Sjuts, J. (2015). Die Leitung eines Studienseminars: Handlungsfelder und Spannungsfelder. *Journal Für Lehrerinnen- Und Lehrerbildung*, 15(2), 45–53.
- Utz, B. (2016). Bedeutung von fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Vorkenntnissen für die zweite Phase der Lehrerausbildung: Perspektive einer Seminarausbilderin. In P. Geiss, R.A. Ißler, & R. Kaenders (HG.), *Fachkulturen in der Lehrerbildung* (S. 263–280). Göttingen: V & R unipress.
- Walke, J. (2004). *Die Situation des Ausbildungspersonals in der zweiten Phase der Lehrerbildung: Eine Analyse auf der Basis vorhandener Informationen und Daten*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Wiernik, A. (2020). *Guter Unterricht in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum impliziten Unterrichts- und Professionsverständnis von Seminarleitenden*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.